جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية

الذكاءات المتعددة وفق نظرية غاردنر وعلاقتها بالتحصيل في المواد الدراسية

دراسة على تلاميذ التعليم الابتدائي المتمدرسين بالمقاطعة التربوية الثالثة بالبياضة ولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية: تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالب
فرحات موساوي

إشراف الدكتور:
عبد اللطيف قنوعه

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الصفة	الرتبة العلمية	الجامعة
أ.د مصطفى منصور	رئيسا	أستاذ	جامعة الوادي
د عبد اللطيف قنوعه	مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي
أ.د صالح بوعزة	ممتحنا	أستاذ	جامعة الوادي
د إبتسام بنين	ممتحنا	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي
أ.د حنان بشته	ممتحنا	أستاذ	جامعة جيجل
أ.د بوبكر دبابي	ممتحنا	أستاذ	جامعة ورقلة

2024 - 2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

نشكر الله عز وجل على إلهامه لنا الصبر الذي قادنا إلى اتمام هذا العمل ،الذي تمخض عن هذه الدراسة التي هي حصيلة السنوات التي قد مضت في طلب العلم، ولا يسعفنا في هذا الموقف إلا أن نتقدم بالشكر لأصحاب الفضل علينا إلى من أنارو لنا درب الحياة بنور العلم والمعرفة، إلى من علمونا على مقاعد الدراسة عبر كامل الأطوار الدراسية، من معلمي بالابتدائي إلى أساتذتي الجامعيين .

وأخص بجزيل الشكر والإحترام في هذا المقام الدكتور "**عبد اللطيف قنوعه**" لتفضله بالإشراف على هذه الدراسة حيث كان لنا عونا لإنجاز هذه الرسالة من خلال توجيهاته ونصائحه، ووقوفه على الجانب الاحصائي ، وكذا سعة صدره لكل الانشغالات المتعلقة بهذا العمل كلها عوامل قادتنا إلى بر الانجاز، والشكر في هذا المقام موصول أيضا إلى "**الأساتذة المحكمين**" على ما ساهموا به .

كما نتوجه بالشكر لكل الأساتذة الذين قدموا لنا يد العون، وعلى رأسهم "**أساتذة مستوى الخامسة ابتدائي**" وكذلك "**مدراء الابتدائيات**" التابعين للمقاطعة التربوية الثالثة للتعليم الابتدائي بالبياضة الذين أبدوا تعاونا منقطع النظير بجهدهم وليونة التعامل التي مهدت لإتمام العمل الميداني بظروف أيسر .

وإلى كل من أمدنا بالدعم المعنوي وكل من ساعدنا من قريب أو بعيد لإتمام هذا العمل . . . لهم منّا جزيل الشكر و وافر التقدير .

فرحات

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة وفق نظرية غاردنر وعلاقتها بتحصيل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقام ببناء سبعة مقاييس؛ كل مقياس يقيس نمط من أنماط الذكاءات السبع المعتمدة في هذه الدراسة، ولقياس تحصيل المواد الدراسية، اعتمد الباحث على نتائج كل المواد الخاصة بالفصل الثاني للموسم الدراسي 2023/2022، وقد تم اختيار العينة من تلاميذ المقاطعة التربوية الثالثة بالبياضة والتي تضم سبعة مدارس ابتدائية يزاول فيها أفراد العينة تعليمهم والذين قدروا بـ 151 تلميذا.

وبعد التأكد من خصائص المقاييس السيكومترية، وأيضا معالجة البيانات، خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج تمثلت في:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات الخمس التالية: (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني البصري، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي) من جهة، وتحصيل كل المواد الدراسية من جهة ثانية، كما توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الذاتي وتحصيل كل المواد الدراسية من غير تحصيل مادة التربية التشكيلية الذي لم تجمعه به أيّة علاقة دالة إحصائيا، بينما كانت علاقة الذكاء الحركي الجسمي دالة إحصائيا مع تحصيل المواد الدراسية (اللغة العربية، الفرنسية، الرياضيات، التربية الموسيقية، التربية البدنية، التربية العلمية)، لكن لا وجود لأيّة علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الحركي الجسمي وتحصيل المواد الدراسية (تربية الإسلامية، تربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، التربية التشكيلية)

ومن خلال النتائج السابقة خرجت هذه الدراسة بملمح لكل مادة دراسية يبرز أيّ الذكاءات أكثر دعما لتحصيل كل مادة دراسية، لوحظ على العموم تصدر الذكاء اللغوي ثم الذكاء المنطقي وبدرجة أقل الذكاء الذاتي في ارتباطهم بتحصيل المواد الدراسية، فيما كان الذكاء الجسمي الحركي دوره ضعيفا ومتأخرا في دعمه لتحصيل المواد الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، نظرية غاردنر، التحصيل الدراسي

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between multiple intelligences, as proposed by Gardner's theory, and their relation with scholastic achievement among elementary school students. To achieve the study's objectives, the researcher employed the descriptive correlational method and developed seven scales, each measuring one of the seven types of intelligences considered in this study. For measuring scholastic achievement, the researcher relied on the results of all subjects from the second semester of the 2022/2023 scholastic year. The sample was selected from students in the third educational district of Bayadha, which includes seven primary schools where the sample students, totaling 151 pupils, are enrolled.

After verifying the psychometric properties of the scales and processing the data, the study reached several key findings:

There is a statistically significant relationship between the following five types of intelligences (linguistic, logical-mathematical, spatial-visual, musical, and social) and overall scholastic achievement across subjects. There was also a statistically significant relationship between intrapersonal intelligence and achievement in all subjects except for art education, where no significant relationship was found. Bodily-kinesthetic intelligence showed a statistically significant relationship with achievement in Arabic, French, mathematics, music education, physical education, and science education, but no significant relationship with achievement in Islamic education, civic education, history & geography, and art education.

Based on the previous results, this study provided a profile for each scholastic subject, highlighting which types of intelligences most support achievement in each subject. Overall, linguistic intelligence was found to be the most correlated, followed by logical-mathematical intelligence, and to a lesser extent, intrapersonal intelligence. Bodily-kinesthetic intelligence had a weak and delayed role in supporting scholastic achievement.

Keywords: multiple intelligences, Gardner’s theory, scholastic achievement

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
– إهـــداء	
– شكر و تقدير	أ
– ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
– ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
– فهرس المحتويات	د
– فهرس الجداول	و
– مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة	
1– الإشكالية	7
2– الفرضيات	14
3– أهداف الدراسة	14
4– أهمية الدراسة	14
5– حدود الدراسة	16
6– التعريفات الاجرائية	16
الفصل الثاني : الذكاءات المتعددة	
– تمهيد	20
1– الذكاء ونظرياته	20
2– الذكاءات المتعددة	28
3– الذكاءات المتعددة والتعليم	41
4– مآخذ وانتقادات موجهة للنظرية	61
– خلاصة	68
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	
– تمهيد	70
1– مفهوم التحصيل الدراسي	70
2– أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية	73
3– علاقة التحصيل الدراسي ببعض المفاهيم	74

4- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي	82
5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	86
6- مجالات التحصيل في المواد الدراسية بمرحلة التعليم الابتدائي	93
7- الاختبار التحصيلي	103
- خلاصة	111
الفصل الرابع: الدراسات السابقة	
- تمهيد	113
1- عرض الدراسات السابقة	113
2- التعليق على الدراسات السابقة	124
3- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	128
- خلاصة	129
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة	
- تمهيد	132
1- منهج الدراسة	132
2- الدراسة الاستطلاعية	133
3- مجتمع وعينة الدراسة	134
4- أدوات الدراسة	136
5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	150
6- الأساليب الاحصائية المستخدمة	151
- خلاصة	151
الفصل السادس: مناقشة وتفسير النتائج	
- تمهيد	153
1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول	153
2- عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات	154
3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الثالث	178
- خلاصة الدراسة واقتراحاتها	184
- قائمة المراجع	186
- الملاحق	200

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	– نسب تصويت خبراء وعلماء النفس على العبارات المعبرة عن الذكاء	21
2	– نسب توزيع العينة على المدارس	135
3	– تحديد البنود الممثلة لكل بعد في كل المقاييس	140
4	– مصادر بعض الفقرات لكل مقياس	142
5	– معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء اللغوي	144
6	– معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء المنطقي الرياضي	144
7	– معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء المكاني البصري	145
8	– معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الجسمي الحركي	145
9	– معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الموسيقي	146
10	– معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي	146
11	– معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الذاتي	147
12	– معاملات ثبات مقاييس الذكاءات المتعددة بطريقة التجزئة النصفية	149
13	– معاملات ثبات ألفا–كرونباخ لمقاييس الذكاءات المتعددة	149
14	– نسب انتشار الذكاءات المتعددة بين أفراد العينة	153
15	– معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء اللغوي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية	154
16	– معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء المنطقي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية	158
17	– معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء المكاني البصري ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية	161

18	– معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الحركي الجسمي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية	165
19	– معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الموسيقي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية	169
20	– معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية	172
21	– معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الذاتي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية	175
22	– ملمح مادة اللغة العربية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	178
23	– ملمح مادة الفرنسية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	179
24	– ملمح مادة الرياضيات حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	179
25	– ملمح مادة التربية الإسلامية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	180
26	– ملمح مادة التربية العلمية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	180
27	– ملمح مادة التربية المدنية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	181
28	– ملمح مادة التاريخ والجغرافيا حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	181
29	– ملمح مادة التربية التشكيلية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	182
30	– ملمح مادة التربية الموسيقية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	182
31	– ملمح مادة التربية البدنية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها	183

مقدمة

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل التعليمية لدى المتعلمين، كونها تمثل التعليم القاعدي الذي سيساهم في الإقلاع المعرفي الحسن صوب بقية المراحل الدراسية لو أحيط بالرعاية المستحقة، هذه الأهمية التي تكتسيها المرحلة الابتدائية لا تتوقف في المجال التعليمي فقط، بل تمتد لتشمل نواحي عدة من شخصية المتعلم، لأنها تتزامن مع مرحلة الطفولة، فيضاف إلى تلك الأهمية وضعا يستمد حساسيته من هذه السنوات المبكرة التي تمثل المرحلة الخام في حياة الإنسان، حيث بها تلتحم اللبنات الأولى في تكوين شخصيته، وتتشكل أهم الأسس التي تكون دعامة في بناء القيم والاتجاهات والمعتقدات والتي مع مرور الوقت المساير لنمو الفرد وبتفاعلها مع معطيات المحيط تزداد رسوخا وتجذرا في ذات الفرد، لذا وجب الحرص على التعامل الايجابي مع تلك المرحلة الخام لأن بها من المرونة ما يفتح المجال لكل التدخلات المفيدة، الشيء الذي يدفعنا نحو الاهتمام بكل ما يعزز شخصية الطفل ويعلي من تقدير ذاته والتصدي لكل ما يؤدي للانتكاسة والنظرة السلبية للذات.

فهذه المرحلة تشهد تقريبا نقصا ملحوظا للمهام الموكلة للطفل إن لم تكن في الكثير من الأحيان منعدمة، كما أن الطفل يرى نفسه فيها قاصرا وفارغا من أية مسؤولية، اللهم إلا نتائجه المدرسية التي ستكون في غياب المهام والمسؤوليات الموكلة إليه، الوجه الأبرز والمعيار الأهم الذي يتحكم في مقدار الفخر والانتكاسة التي تمليها مستويات تحصيله أمام أقرانه ومعلميه ووالديه.

وبالتالي فإن النتائج التحصيلية المشرّفة يمكن أن تساهم في بذر مكامن القوة التي تتبني عنها شخصية الطفل إضافة إلى القيّم والمعارف المكتسبة التي تقوده نحو نضج سليم فإن الدفع المعنوي الذي يحظى به التلميذ، ويجعل منه شخصا محبوبا ومرغوبا، كلها عوامل تصب في أهمية التحصيل البليغة في هذه المرحلة العمرية، ليظل إنجازه التحصيلي ورقة رابحة تموّل كل مرة تقديره وثقته بالذات، وبالمقابل، فإن أي إخفاق أو تراجع في التحصيل المدرسي قد ينعكس سلبا على أوجه عدة يتحملها الطفل في راهنه وقد تلقي بتبعاتها الوخيمة على مستقبله النفسي والتربوي، إضافة إلى تزعزع ثقته بنفسه وإحساسه بالدونية، فإنه قد يكون عرضة للتنمر وللتعنيف خصوصا إذا كان ينتمي إلى بيئة أسرية غير واعية ناهيك عن التصرفات المرفوضة التي تكون كسلوكات ارتدادية للفشل والرسوب كالعدوانية والعزوف عن الدراسة وقد يكون مصيره التسرب المدرسي وغيرها من السلوكيات السلبية التي كانت نتيجة لتدني التحصيل الدراسي.

ومن هذه المكانة الحساسة التي ظهر بها التحصيل الدراسي في إفصاحه عن العواقب المصيرية الناجمة عنه، جعل منه محور تركيز للعديد من الدراسات، التي بدأت تبحث عن الآليات والكيفية التي يتم بها اكتساب المعرفة وتأثيرها في تشكيل البنية المعرفية، وكيفية معالجة الأفراد للمعلومات من حيث استقبالها وتحويلها وترميزها ودمجها في البناء المعرفي (الحبانشة، 2014).

ولعلّ أقرب طريق لدراسة هذه الأليات هو اللجوء بالبحث نحو خصائص القدرات العقلية للمتعلم؛ وبشكل أدق نحو الذكاء مادام الأمر متعلق بمعالجة المعلومات معرفيا، ولأن الذكاء لطالما اقترن منذ القديم بالتعلم والتحصيل والعملية التربوية عموما، لدرجة أنه إذا ظهرت على الطفل مؤشرات دالة على الذكاء والنبوغ، فإنها تتحول مباشرة إلى تأشيرة تضمن للطفل التفوق والنجاح المستقبلي في المدرسة، وبالتالي صار ارتباط التحصيل العلمي بالذكاء بديهة قلّما يختلف عليها اثنان.

هذه الموثوقية الزائدة في الذكاء لم تسلم في أحيان عدة من الخذلان جرّاء النتائج المخيّبة لتحصيل المتعلمين، وهذا ما دعى لطرح أكثر من تساؤل حول أسباب هذه القطيعة التي يفاجئنا بها الذكاء كل مرة في علاقته بالتحصيل الدراسي، وبتسليط الضوء على أخر ما استجد من النظريات الباحثة في طبيعة الذكاء؛ نجد أنفسنا مجبرين بالتوقف عند نظرية غاردنر فيما لها من أفضلية بأن تتيح لنا أكثر من خيار في محاولة الكشف عمّا يجمع بين الذكاء والتحصيل الدراسي، لأنها تفرّدت بنظرتها التعددية الموسعة حين أقرّت أن الذكاء ليس قدرة معرفية واحدة حتى نسوقها بأحكامنا بشكلها المتكتل في اتجاه واحد؛ وإنما هو متنوع يتضمن أنماط عدة، تم ضبطها في البداية بسبعة أنماط وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني البصري، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الذاتي.

هذه النظرة المشرعة على أنواع عدة للذكاء التي كشفت عنها نظرية غاردنر للذكاءات المتعددة، تؤكد أن للفرد ذكاءات متأهبة تتقدم إحداها عن الأخرى في النشاط تبعا للإثارة النوعية التي تحدثها التحديات التي يواجهها التلميذ، وبالعودة إلى التحصيل الدراسي الذي يراه البعض هو مجموعة درجات يحصدها المتعلم من خلال إجابته على الاختبارات التحصيلية، هو في حقيقته أدق من هذه الرؤية العمومية، فالقليل من الإمعان يفي بالكشف عن التنوع الذي تزخر به مواضيع الاختبارات التي تستمد أسئلتها ومهامها من مواد دراسية مختلفة في مواضيعها وفي طريقة التفكير أثناء التعامل معها وفي ثقلها، وبالتالي فإن الوصول بتحصيل عال لمختلف تلك المواد يتطلب مهارات وقدرات مختلفة، أو لنقل من منطلق النظرة الحديثة للذكاء يتطلب ذكاءات مختلفة.

ومثلما انجلت تلك الأهمية المترامية الأبعاد التي يحملها التحصيل الدراسي على تلميذ التعليم الابتدائي فإن "تعليم الأطفال بواسطة الذكاءات المتعددة ربما يعزز العملية النمائية ويعطي الأطفال فرصا أكبر للشعور بالثقة بشأن قدراتهم، فهذه النظرية لها تأثير موجب على التلاميذ في المدارس الابتدائية، فالتلاميذ يكتسبون الثقة بالنفس والمعلمون يدركون قوى تلاميذهم المتسعة والمتنوعة" (راشد، 2005، 33).

هذا التقاطع والتداخل المتجدد الذي يجمع كل مرة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، كونهما يضمران تنوعا سرعان ما تتجلى ملامحه مع كل نشاط أو تحدي يواجهه التلميذ، وأيضا الأهمية التي يولانها للطفل في حال الاستثمار الجيّد لهما في ما يخدمه على الصعيدين النفسي والتربوي والمستقبلي بصفة عامة، هذه المعطيات كانت مدعاة إثارة لفضول الباحث؛ ودافع تحري يأمل من خلاله الوقوف عند

أهم التفاصيل الداعمة لتلك الصلة التي بينهما، لذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء أكثر على هذه العلاقة التي تجمع كل ذكاء من أنواع الذكاءات المتعددة بتحصيل كل مادة من المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي.

وكمثل كل الدراسات النفسية والتربوية، تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين، جانب نظري وجانب ميداني تم تطبيقه على تلاميذ المقاطعة التربوية الثالثة بالبياضة ولاية الوادي، ويحتوي كل منهما على عدة فصول، حيث كان عددها في الإجمال ستة فصول جاءت على النحو التالي:

الفصل الأول كان مخصصا لتقديم موضوع الدراسة، ففيه تم عرض إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وكذلك الفرضيات المقترحة، كما تم تحديد أهداف الدراسة وأهميتها من المنظورين النظري والتطبيقي، وفي هذا الفصل تم ضبط حدود الدراسة الزمنية والمكانية والبشرية منها، واختتم بالتعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني اهتم بالتطرق إلى الذكاءات المتعددة، فقد تناول في البداية الذكاء ونظرياته، حيث تم التعريج على مفهوم الذكاء وأهم النظريات المفسرة للذكاء، ثم التطرق إلى الموضوع الرئيس لهذا الفصل ألا وهو الذكاءات المتعددة، حيث ابتدأ بنبذة عن مؤسس هذه النظرية، ثم تسليط الضوء على الجذور التاريخية لنظرية الذكاءات المتعددة، ثم نشأة هذه النظرية، التي تلاه وصف للذكاءات المتعددة، ثم تم عرض المحكات الثمانية التي تمثل الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة، كما تم التطرق في هذا الفصل إلى الذكاءات المتعددة والتعليم حيث تم تناول الذكاءات المتعددة في ضوء بعض المواضيع التي تخص البيئة التعليمية وهي استراتيجيات التدريس، والمنهاج، و المعلم، ثم إدارة الصف، وكذلك البيئة الصفية، والفروق في الذكاءات المتعددة بين الجنسين لدى المتعلمين، وفي الأخير اختتم هذا الفصل بمآخذ وانتقادات موجهة للنظرية.

الفصل الثالث تناول التحصيل الدراسي، من خلال عرض بعض ما جاء من مفهوم التحصيل الدراسي، وابراز أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية، ثم علاقة التحصيل الدراسي ببعض المفاهيم (الدافعية، مفهوم الذات، الاستعداد الدراسي، النضج، الابداع، التغذية الراجعة، العمليات العقلية)، كما تم تناول بعض الشروط والمبادئ التي يرتكز عليها، ثم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وأيضا تم التعريف بمجالات التحصيل في المواد الدراسية بمرحلة التعليم الابتدائي، كما خصص في هذا الفصل جزء معتبر للاختبار التحصيلي؛ وفيه تم عرض: (تعريف الاختبار التحصيلي، وخطوات بنائه، خصائص الاختبار الجيّد، وكذلك أهداف الاختبارات التحصيلية، ووظائفها، أنواع الاختبارات التحصيلية).

الفصل الرابع خصص لعرض أهم الدراسات السابقة، حيث فيه تم عرض أهداف ونتائج الدراسات السابقة عربية وأجنبية متسلسلة زمنيا، والتي أعقبها تعليق عن تلك الدراسات من عدة جوانب من حيث: الأهداف، المنهج، العينة، الأداة، واختتم هذا الفصل بذكر موقع الدراسة الحالية من بين الدراسات السابقة.

الفصل الخامس تناول إجراءات الدراسة الميدانية، حيث تضمن عرض منهج الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، وكذلك مجتمع وعينة البحث، ثم التفصيل في أدوات الدراسة خصوصا في مقاييس الذكاءات المتعددة بدءا من كيفية بنائها وصولا إلى التأكد من خصائصها السيكومترية واعتمادها، واختتم هذا الفصل بتناوله لكيفية اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وأيضا الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

الفصل السادس تم تخصيصه لمخرجات الدراسة المتمثلة في النتائج التي أسفر عنها قياس الفرضيات، وذلك بعرض تلك النتائج وتحليلها، وأيضا مناقشة نتائج كل فرضية على حدا في ضوء الدراسات السابقة وما أتيح من المساهمات النظرية والبحثية التي تناولت متغيرات الدراسة، ومن خلال النتائج المتوصل إليها تم استلال وإبراز ملمح كل مادة دراسية من خلال علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها، واختتم هذا الفصل بخلاصة حوصلت أهم ما جاء في هذه الدراسة والتي على إثرها كانت المقترحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- حدود الدراسة

6- التعاريف الإجرائية

1- الإشكالية:

ممّا لاشك فيه أنّ الباحثين في المجال التربوي لطالما ظلّوا عاكفين على إيجاد السبل الكفيلة بتحسين العمل التربوي والتي من شأنها أن تساهم في الرفع من المستوى التحصيلي للمتعلمين، فانكبّت جهودهم في تفسير عملية التعلم وذلك من خلال بحوثهم وتجاربهم التي طالت الإنسان والحيوان وخلصوا إلى قوانيين ومبادئ حملت الأثر الايجابي أثناء تطبيقها تربويا على العملية التعليمية التعلمية.

وتلك البحوث ما فتئت تعمل جادة على تثبيت أو دحض المعتقدات الشائعة والسائدة في الوسط التربوي، وذلك بالوقوف من طرف تلك البحوث عند تفسيرات منطقية للكثير من الظواهر التي سلّم الجميع بفعاليتها ووصل الأمر حد الاستناد عليها في العملية التعليمية التعلمية دون الاحتكام إلى أي دراسة علمية.

ولعلّ القدرات العقلية كان لها النصيب الأوفر من تلك الأحكام العمومية، فأصبحت محل اهتمام القائمين على العملية التربوية، ومن مجمل تلك القدرات العقلية نجد الذكاء في مقدمة اهتمامهم بل اعتمده البعض محكا على أنه مؤشر للنبوغ والتفوق الدراسي صالح لكل أنواع المشكلات ومرّن مع كل أنماط المعرفة، لدرجة أن علماء النفس مثلما ذكر (لعويرة، 2017) لم يجرؤوا على التشكيك في العلاقة الوثيقة بين الذكاء و النجاح في المدرسة أو التحصيل الدراسي، وعلى هذا الأساس اهتموا بدراسة الذكاء عساهم بذلك يتمكنوا من تنميته لدى التلاميذ، واستثماره فيما يؤدي إلى أعلى مستوى ممكن من بلوغ الأهداف التعليمية، وتمكنهم تلك الدراسات أيضا من اكتشاف المواهب التي تزخر بمستوى عال من الذكاء، بينما هم في الأساس لم يتفقوا بعد على مفهوم محدد وموحد حول هذه القدرة العقلية.

لأن الذكاء يعد من بين المفاهيم التي أثارت نقاشا بين الفلاسفة وعلماء النفس والتربويين والعلماء منذ القديم، ولا يزال هذا المفهوم رغم التطور الذي عرفه يشكل إلى يومنا هذا التحدي الأكبر للإنسان من ناحية الإحاطة به واستثماره، ويظهر ذلك من خلال محاولات مجاراته في الثورة التكنولوجية بظهور الذكاء الاصطناعي ومحاكاته لقدرات الاستدلال والتعميم والتجريد، إلا أن الاتفاق حول مفهوم موحد للذكاء لا يزال بعيد المنال (الجاسم، 2010)

فالنظرة القديمة ظلّت تتعامل مع هذه القدرة بشكل شمولي ضيّق، حيث اعتبر ذكاء المتعلم قدرة واحدة وموحدة، يمكن التعبير عنها بنسبة ما؛ يصطلح عليها "معامل الذكاء"، وقد أشار (lazear, 1992) أن النظرة القديمة اتسمت بالإجحاف والتضييق في تعاملها مع الذكاء، حيث ترى أنه بالإمكان الفصل في مستوى ذكاء الفرد بمجرد ولادته، لأن هذه القدرة تنتقل إليه عن طريق الوراثة وبالتالي أصبح الذكاء في نظرهم ثابت يتمثل في ذلك المعامل الذي يتم التعبير عنه إحصائيا بـ (IQ)؛ دون أن يضعوا أدنى اعتبار للعوامل البيئية والثقافية وكذلك ظروف النشأة الاجتماعية وغيرها من العوامل التي تترك أثرا في المسار النمائي للقدرات الفكرية.

حيث أن النقلة النوعية التي عرفها الذكاء في بداية القرن الماضي وذلك بإخضاعه للقياس، لم تشفع بإزاحة تلك النظرة الجامدة الشمولية؛ إن لم تكن داعما للنظرة الفطرية له، فبظهور أول اختبار للذكاء سنة 1905 عن طريق بينيه وسيمون وما عرفه من تعديلات وصولا إلى نسخته الأخيرة التي عرفت باسم بينيه، وبعد اكتشاف نسبة الذكاء (IQ) من طرف عالم النفس الألماني ويليام ستيرن عام 1912 والذي يمثل نسبة العمر العقلي للفرد إلى عمره الزمني، سعى تيرمان "Lewis Terma" في عام 1916 إلى مراجعة الاختبار وإضافة بعض التعديلات لينتهي به إلى ما يعرف باختبار ستانفورد بينيه، حيث يعود الفضل (أو اللوم) لتعميم هذا الاختبار حتى أصبح يحتل المشهد التربوي الأمريكي في عشرينيات القرن الماضي، وبفضل جهود تيرمان تم حصر مفهوم الذكاء في المقدار الكمي الذي تسفر عنه اختبارات الذكاء، ومن خلال ذلك كان لأعمال تيرمان دورا بارزا في ترسيخ الاعتقاد الداعي إلى أن الذكاء فطري وموروث ولا يمكن تطويره (Baum and all, 2005).

ومن خلال تلك النسبة يمكن الحكم أن الفرد ذكي أو أقل ذكاء أو غبي، ولكن هذا يدفعنا للارتباك في أحكامنا عندما نحكم على متعلم أنه ذكي في الرياضيات لكنه غير ذلك في الأنشطة التي تتطلب الحفظ، وأخر عبقري في الرسم لكنه غبي في تعلم اللغات، وأخر يملك ذكاء خارقا في انجاز وتشكيل الأشغال اليدوية بينما ذلك الذكاء لن ينفعه قيد أنملة في قراءة جملة باسترسال.

هذه التباينات في مستوى الذكاء ذهبت بالكثير من الدارسين لتبني الكثير من النظريات المفسرة لمفهوم ونشاط الذكاء، ولعلّ من أبرز النظريات نجد نظرية سيبرمان والتي فحواها أن أي نشاط عقلي يتأثر بعاملين إحداهما عام مشترك لكل القدرات والأخر خاص بكل قدرة، ولذلك سميت نظريته بنظرية العاملين، وجاء بعده ثورندايك الذي يرى أن الذكاء هو نتاج عدد كبير من العمليات العقلية المنفصلة والتي تعمل معا في أي نشاط عقلي وبالتالي عرفت نظريته بالعوامل المتعددة محددا إياها في الذكاء المادي الميكانيكي والذكاء المجرد والذكاء الاجتماعي ولكنها تظل مظاهر أو جوانب متعددة صادرة من بوتقة الذكاء الواحد، وغير بعيد عن التعدد في المظاهر والنشاطات للذكاء الواحد يذهب ترستون إلى أن الأنشطة المتشابهة تشترك في نفس المظهر من الذكاء وبالتالي سميت نظريته بالعوامل الطائفية رابطا إياها بثماني قدرات عقلية مختلفة (لعويرة، 2017).

وبعيدا عن هذا التنظير الذي لا ينفك يكرّس أحادية الذكاء والذي يتشكل من عوامل مترابطة، إلى أن جاء غاردنر ليطرح في كتابه "أطر العقل" The Frame of Mind سنة 1983 وجهة نطر مخالفة تماما، حيث وصفها غاردنر بأنها وجهة نظر تمنح للعقل صبغة تعددية كونها تلامس الكثير من جوانب القوى الفكرية المختلفة والمستقلة، وتعترف أن للبشر نقاط معرفية متباينة وأنماط تفكير وتعامل ذهني مع الأشياء مختلف يصل إلى درجة التناقض أحيانا، هذه النظرة ترى أن للذكاء أوجه عدة، أو بشكل أدق أن الذكاء متعدد لدى الفرد وليس قدرة واحدة، ومن العوامل التي اختصت بها هذه النظرية عن غيرها من النظريات في الوصول إلى هذه النتائج، هو استنادها إلى عدة علوم ومعارف لم تكن موجودة على سبيل

المثال في زمن بينيه، مثل العلوم المعرفية المتمثلة في دراسة العقل، وكذلك علم الأعصاب والدراسات المتعلقة بالدماغ (Gardner, 2006 b).

حيث أكد غاردنر أن جميع الأفراد يمتلكون الذكاءات المتعددة، والتي حددها في البداية بسبع ذكاءات: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، الذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الشخصي (الذاتي)، الذكاء الاجتماعي، هذه الذكاءات قد تتفاوت درجة مستوياتها لدى الفرد نفسه، وهذا ما يحيلنا إلى أن نفس الفكرة قد تحظى بنفس القدر من الاستيعاب لو تم تكييفها على حسب الذكاء ذو الدرجة العالية لدى الفرد.

وهذا ما يفسر أن النظرة السابقة الداعية بأحادية الذكاء جعلت من بعض الممارسات التعليمية تنتهج أداءات تعتمد على مسار واحد دون التفطن إلى الأخذ بعين الاعتبار التعدد في أنواع الذكاء الذي يتطلب أحيانا بلورة المعلومات إذعانا للمستوى الأعلى في الذكاء من أجل الرقي بالمستوى التحصيلي للتلاميذ.

ومثلما أقرّ الكثير من العلماء إلى أن هناك عوامل قد تؤثر في المستوى التحصيلي للمتعلمين، منها ما هي بيئية وأخرى بيداغوجية وغيرها من العوامل الأخرى إلا أن أهمها تأثيرا هو العامل الذاتي والمتمثل تحديدا في القدرات العقلية للمتعلم، هذه القدرات في مجملها يراها الكثيرون أن مستواها وفعاليتها ما هي إلا انعكاس لمستوى وفعالية الذكاء، فالأفراد الذين يمتلكون ذكاء مرتفعا عادة ما يتفوقون على أقرانهم من ذوي الذكاء المنخفض في القدرات الضرورية للتحصيل الدراسي كالقدرة على التذكر والتخيل والفهم وإدراك التعلمات وغيرها.

وارتفاع مستوى التحصيل كما أشرنا سابقا يعتبر الشكل الناضج الذي تسعى الدراسات والبحوث التربوية للوصول إليه بأرفع مستوى ممكن، نظرا لأهميته التي تتصدر المشهد العام للأهداف المرجوة، وبالتالي فإن كل النشاطات التربوية تصب في اجتهادها لرفع سقف التحصيل الدراسي للمتعلم، لذا لا غرابة في ذلك الكم الهائل الملحوظ من الدراسات التربوية والنفسية؛ التي تناولت التحصيل الدراسي من أبعاده المختلفة، قصد تفسير التأخر الدراسي والتغلب على مسبباته من جهة؛ والدفع بالعوامل المؤثرة في ما يخدم عملية التحصيل الدراسي من جهة أخرى، ورغم التباينات الطفيفة التي ظهرت في أراء المختصين حول رؤيتهم للتحصيل الدراسي، إلا الكثير منهم لم يغفل عن خاصية التنوع الكامنة في التحصيل التي تمثلها المواد الدراسية.

حيث يعرف نصر الله التحصيل الدراسي: يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد المدرسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها عبارة عن تلك الدرجة التي حصل عليها الطالب في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما نطلب منه ذلك أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق (نصر الله، 2010، 15).

وعرّفه صلاح الدين علام أيضا، التحصيل الدراسي: "بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد؛ أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين" (علام، 2000، 305)

وهذا ما يحيلنا إلى أن التحصيل الدراسي هو تحصيل عام لتحصيلات جزئية خاصة بمواد دراسية مختلفة تختلف آليات التفكير فيها مثلما تختلف الوسائل والنشاطات التي تعتمد عليها كل منها، والتي قد تختلف في مجالات أهدافها الوجدانية والمهارية والعقلية مثل ما صنفها بلوم.

وأمام هذا التنوع لأهداف كل مادة دراسية وللمجال الذي تعتمد عليه، و بالرجوع إلى أهمية الذكاء في عملية التعلم، وفي خضم هذا التعدد لمفرزات كل مادة تعليمية، نجد أنفسنا وبسطوة التباينات والاختلاف المحيط بنا الوقوف عند نظرية غاردنر التي تؤكد على أن المتعلم يتعامل مع هذه الفسيفساء المعرفية وفق ذكاءات متعددة مستقلة في توجهها لا مع ذكاء واحد يغيّر من آليات تكيّفه مع كل معطى.

فنظرية غاردنر التي أفصحت عن هذا التنوع الكامن في الذكاء وعلى أنه متعدد متخطية الرؤية القديمة الزاعمة بأحادية الذكاء وثباته، هذا التضييق الممارس أدى لتراجع وضمور الكثير من الكفاءات، حيث أكد في هذا السياق غاردنر أن الاختبارات التحصيلية التي كانت سائدة في المدارس، والتي على إثر نتائجها يتم توجيه الطلبة للالتحاق بمختلف التخصصات الجامعية الثرية التنوع، هذه الاختبارات التحصيلية القائمة على مفهوم ضيق للذكاء أجحفت في حق الطلبة، كونها لم تلامس النطاق الحقيقي للمواهب والقدرات التي قد تقدم الإضافة اللازمة، أكثر مما يقدمه معامل الذكاء (Goleman, 2006).

وهذا ما دفع بالبعض إلى وضع استراتيجيات تدريس تعتمد في أساليبها وأنشطتها التعليمية على هذه النظرية من أجل الوصول بالمتعلم إلى تحصيل دراسي أعلى، فقد تصاغ مثلا بعض القواعد بأبيات شعرية أو سجع يحمل ايقاع موسيقي مراعاة للذكاء الموسيقي، أو بعض الأنشطة التي يتم تلخيصها بمخططات وصور بيانية مراعاة للذكاء البصري، ونشاطات أخرى تتم وفق العمل التعاوني الجماعي تكون أنجع لأصحاب الذكاء الاجتماعي وغير ذلك من النشاطات.

هذه المبادرات التي سعى لها القائمون على العمل الصفي التعليمي في تكييف استراتيجيات تدريس المواد الدراسية بما يناسب ذكاءات المتعلمين، لم تكن بمعزل عن اهتمامات البحوث الأكاديمية التي سعت بدورها إلى تقصي العلاقة والأثر الذي يجمع الذكاءات المتعددة بالتحصيل الدراسي لدى المتعلمين، ومن هذه الدراسات دراسة Snyder (2000)، التي هدفت إلى معرفة الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس العليا ببريطانيا، وتألفت العينة من 128طالبا وطالبة، وكان من أهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، هو وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة Dobbs (2001)، والتي كان من ضمن أهدافها التعرف على العلاقة بين التدريس وفق منهج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، حيث شملت العينة 45 طالبا

من طلبة الصف السابع، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة اللازمة، أظهرت النتائج تحسنا ملحوظا لدى المجموعة التي درست بالمنهج المعدّ وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تحصليهم الدراسي لمواد الرياضيات والقراءة والكتابة.

ومن بين الدراسات التي أجريت في البيئة العربية، نجد دراسة إبراهيم و السعيد (2017)، والتي من خلالها حاولت الباحثتان الإجابة عن السؤال الرئيس: هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ نتيجة استخدام الذكاءات المتعددة في التعليم، حيث أجريت الدراسة بإحدى مدارس البنات على عينة قدرت ب 10 من تلميذات الصف السادس الابتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق وفي كل مستويات التحصيل (التذكر، الفهم والتطبيق والتحليل) لصالح الاختبار البعدي، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الذكاءات المتعددة والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن الدراسات التي أجريت على متعلمي الدراسات العليا دراسة الفريحات (2015)، والتي هدفت إلى التعرف على مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلاب احدى الجامعات السعودية، في ضوء بعض المتغيرات، وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وقد تألفت عينة الدراسة من 450 طالبا وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة، أن هناك علاقة ارتباطيه بين مستويات الذكاء المتعدد ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستويات الذكاء المتعدد.

الملاحظ أن معظم الدراسات باختلاف عيناتها وبيئاتها، أكدت على الافتراض القائم بوجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، لكن هذا لا يمنع من أن بعض الدراسات كان لنتائجها رأي مخالف منها دراسة ثان Than (2002)، والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية المنهج المبني باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل الطلبة في الصف السادس في مادة الرياضيات، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف السادس في مدرسة فولد بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث الأدوات التالية: المنهج، والاختبار التحصيلي وخلصت الدراسة إلى عدم إظهار أي فروقات بين الطلبة الذين استخدموا الذكاءات المتعددة وطلبة البرنامج التقليدي، وأيضا دراسة عرفة (2013)، والتي كان من بين أهدافها التعرّف على العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، وكذلك إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال هذه الذكاءات، وتحديد أي الذكاءات أقدر من غيرها على ذلك، وقد شملت عينة الدراسة 185 من طلبة الثانوية بسوريا من كلا الجنسين ومن كلا التخصصين الأدبي والعلمي، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي وأنواع الذكاءات، وكذلك عدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أي من الذكاءات المتعددة.

هذه الدراسات التي شككت في أن هناك ارتباط بين الذكاءات التي جاء بها غاردنر والتحصيل الدراسي رغم قلتّها مقارنة بالدراسات التي أكدت تلك العلاقة، إلا أنها كانت مفيدة بهذا الاختلاف لأنها استطاعت أن تقودنا نحو المغفول عنه وسلطت الضوء على بعض النقاط التي كانت معتمة في هذه العلاقة، كون

غالبية الدراسات السابقة تعاملت مع التحصيل الدراسي كمعدل عام شامل أو درجة معيارية تحدد إمكانية النجاح من عدمه، مما جعل معظم نتائج الدراسات الباحثة في علاقة التحصيل الدراسي بالذكاءات المتعددة تتساق في اتجاه واحد، وبالتالي كانت الدراسات التي عاكست نتائجها ذاك الاتجاه مثلت وقفة تقييمية تمت فيها مراجعة طريقة التعامل مع متغيري العلاقة.

وهذا ما جعل بعض الدراسات تغيّر من أسلوب تحرّيها في طبيعة هذه العلاقة؛ وتكون أكثر دقة في استهدافها للعلاقة التي تجمع بعض الذكاءات بالتحصيل عموما أو بتحصيل بعض المواد الدراسية هذا من جهة، ومن جهة أخرى كانت لها الجرأة على زعزعة الاعتقاد الشائع القديم على أن الذكاء مؤشر على النبوغ والتفوق الدراسي، فكان لها الفضل وهي التي ترى بأن الذكاء متعدد بأن تساهم في إزاحة اللبس الذي اعترض بعض الباحثين في الذكاء وعلاقته بالتحصيل، خصوصا أولئك المتمسكين بالنظرة القديمة له، ويتجلى ذلك فيما طرحه (عواد، 2007)، الذي بدوره شدّد على أهمية الذكاء في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، لكنه ذكر أن الكثير من حالات التأخر الدراسي لدى المتعلمين حصلوا عند خضوعهم لاختبارات الذكاء؛ على معدلات مقبولة أو أعلى من المتوسط وأحيانا تدل على قدر كبير من الذكاء، وبالمقابل نجد الكثير من المتفوقين في دراستهم بمختلف المراحل التعليمية، ليسوا على درجة خارقة من الذكاء.

ومن خلال هذا الطرح الذي يؤكد على أهمية الذكاء في التأثير على التحصيل الدراسي، ومن جهة أخرى أن مستويات الذكاء لا تتناسب طردا مع مستوى التحصيل، يبرز أن النظرة القديمة للذكاء أخفقت في استثمارها لهذه القدرة في خدمة تحصيل الطلبة، لأن التعامل الشمولي مع الذكاء، قد يوقعنا في مطبات كأن يساهم في طمس بعض جوانب القوة التي تمثل أنماطا من الذكاء، ويدفع ببعض جوانب الضعف بتقلد المهام، وتلك الأنماط القوية كانت ستحدث الفرق حقيقة لو تمت إثارتها بالشكل اللائق الذي يسمح لها بتذليل الصعوبات التي حالت دون الوصول إلى تعلم أفضل وتحصيل أعلى، "لأن غاردنر يرى في نظريته وسيلة جُعلت للأخذ بقدرات المتعلمين والوصول بهم إلى التمكين؛ وليس لتشخيص مواطن القصور والوصول بها إلى العلاج " (Mckenzie, 2005).

ومثلما أخلّت في بعض جوانبها النظرة الشمولية للذكاء بعلاقته مع التحصيل، كذلك كان لذات النظرة للتحصيل الدراسي مآلات افتقدت للعمق البحثي انعكست على النتائج الباحثة في علاقته مع الذكاءات، وبالعودة لما سلف ذكره من ذلك التنوع الخفي الذي ينطوي عليه التحصيل الدراسي، باعتباره حوصلة تحصيلات أفرزتها مواد دراسية مختلفة في توجهاتها المعرفية، وفي طبيعة المواضيع والمجالات التي تختص بها، وقد مسّ الاختلاف أيضا حتى آليات التفكير والمهارات المستخدمة حيال كل مادة دراسية، هذا التنوع والخصوصيات التي أفضت بها كل مادة من تلك المواد الدراسية؛ جعلها مؤهلة أثناء تعاطيها إلى وضع منفتح مع كل القدرات العقلية، هذا الانفتاح المشرع تجاه القدرات العقلية سيكون فيه الذكاء أكبر

مستهدف كون الأمر متعلق بالتحصيل العلمي لمواد دراسية ستأخذ موقفها المتنوع هذه المرة قصد تقصي علاقتها مع كل ذكاء من الذكاءات المتعددة.

وبعيدا عن الرؤية الشمولية لكل من الذكاء والتحصيل الدراسي، وبإيعاز من بعض المحاولات الجادة التي تحاول استثمار نظرية غاردنر في المجال التربوي من أجل الرفع من مستوى التحصيل، جاءت هذه الدراسة لتغوص أكثر في تفاصيل هذه العلاقة التي تجمع كل ذكاء من الذكاءات المتعددة بتحصيل كل مادة من المواد الدراسية، والتي نهدف من ورائها الخروج بملمح علائقي (بروفايل) يشير إلى مختلف الروابط التي تجمع بين عناصر قائمتين احداهما تمثل الذكاءات المتعددة وفق نظرية غاردنر والأخرى نتائج تحصيل كل مادة من المواد الدراسية.

وحتى تكون تلك العلاقات أكثر تجريدا من أي عوامل براغماتية تجبر المتعلم أن يكيل باهتمامه أثناء تعامله مع المواد الدراسية بمكيالين؛ على أساس التخصص أو الثقل الذي تمثله معاملات بعض المواد الدراسية لأجل الرفع من مستوى التحصيل العام؛ هذه الخارطة التفضيلية التي تفرضها متطلبات بعض المراحل التعليمية في التعامل مع بعض المواد الدراسية، جعلتنا نتوجه بدراستنا نحو تلاميذ التعليم الابتدائي، فبالاضافة إلى الأهمية المتشعبة المناحي والتي تمس مختلف الأصعدة التي تتمتع بها هذه المرحلة التعليمية حينما يتعلق الأمر ومثلما أشرنا ووضحنا ذلك في مقدمة هذا البحث بالتحصيل الدراسي وذكاءات التلاميذ المتعددة، فإن المتعلم هنا يتعامل مع مختلف المواد الدراسية بنفس الاهتمام والتركيز تقريبا؛ لأن تحصيلات المواد الدراسية تمتلك نفس الفرص في التاثير على المعدل العام الذي بواسطته يتحدد النجاح أو الرسوب.

وهذا ما يجعل من امكانات المتعلم وقدراته تتموقع عند المسافة الأنسب لفطرتها لنيل مستوى تحصيلي أعلى ووفق ما تمليه الذكاءات المجندة في مثل هذه المواقف. هذا التوجه نحو تلاميذ التعليم الابتدائي حاولت من خلاله هذه الدراسة تحرّي الموضوعية قدر الامكان التي تمكنها من جسّ حقيقة العلاقة التي تجمع الذكاءات المتعددة بتحصيل المواد الدراسية، وبالتالي السعي لتحقيق الأهداف المسطرة النابعة من الطرح السالف الذكر الذي أفضى إلى إشكالات، جعلتنا نجد أنفسنا في مواجهة تساؤلات كانت منطلقا لهذا البحث والتي يمكن تلخيصها في ما يلي:

- ما نسبة انتشار كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة بين تلاميذ التعليم الابتدائي؟
- هل هناك علاقة بين كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة بتحصيل كل مادة من المواد الدراسية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي؟
- ما مساهمة كل نوع من أنواع الذكاءات ودعمه لملمح وتحصيل كل مادة من المواد الدراسية؟

2- الفرضيات:

استندت هذه الدراسة إلى سبع فرضيات بحثية، حيث مثلت كل واحدة منها التخمين الأرجح في العلاقة بين كل نوع من أنواع الذكاءات وتحصيل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي، هذه الفرضيات كانت كإجابات مؤقتة للتساؤل الثاني؛ والتي بقياسها تتحقق الإجابة عن السؤال الأخير وقد كانت مرقمة كالتالي:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء اللغوي وتحصيل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي.
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء المنطقي وتحصيل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي.
3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء المكاني وتحصيل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي.
4. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الحركي وتحصيل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي.
5. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي وتحصيل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي
6. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وتحصيل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي
7. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الذاتي وتحصيل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للوصول إلى شبكة من العلاقات التي تجمع بين تحصيل المواد الدراسية والذكاءات المتعددة وتحت هذا الهدف الأساس تنضوي أهداف أخرى نذكر منها:

- الكشف عن العلاقة بين كل نوع من أنواع (الذكاءات المتعددة) بتحصيل كل مادة دراسية على حدا والخروج بنتيجة توضح أيّ الذكاءات التي يجب الاعتماد عليها للحصول على تحصيل أعلى لكل مادة من تلك المواد.

- كما يهدف البحث إلى معرفة نسبة انتشار كل ذكاء في أوساط تلاميذ التعليم الابتدائي، حتى يتسنى للمعلمين وبعد الكشف عن مستوى تلك العلاقات المذكورة سابقا، إلى دفعهم نحو تكييف الطريقة والأسلوب التدريسي لكل مادة تماشيا مع نوع الذكاء السائد بين المتعلمين.

4- أهمية الدراسة:

4-1 الأهمية النظرية:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من طبيعة النظرية التي تناولتها والمتمثلة في نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد غاردنر نظرا لما تزخر به هذه النظرية من دعائم ومقومات تدفعها بأن تكون في طليعة النظريات المساهمة في تطوير النشاطات التربوية، وتعمل على مدّ الإضافة اللازمة التي تعود بالإيجاب على

الممارسات الصفية، نظرا لما تحظى به هذه النظرية من عوامل الحداثة والتطور المتسارع المواكب للمستجدات التي تفرضها معطيات الزمن الراهن، فضلا على استثمارها في الذكاء الذي يعد القدرة الأبرز من بين القدرات العقلية في إحداث النتاج المرغوب في العملية التعلّمية التعليمية.

مكانة التحصيل الدراسي في العمل التربوي، كونه يمثل الشكل الأوضح لمخرجات العملية التعلمية التعليمية، وكذلك اهتمام الأولياء به ووضعه على رأس الانشعالات التي تخص أبناءهم، كل ذلك يرفع من شأن الدراسات المتعلقة بالبحث في التحصيل الدراسي، مما يعزّز ويزيد من أهمية هذه الدراسة، ولعلّ البحث في علاقته مع أخر ما استجد من نظريات الذكاء يضاعف من هذه الأهمية، ويجعل من نتائج هذه الدراسة وكل من كانت على شاكلتها تلقي بمساهماتها الجادة والفاعلة على شتى المجالات التربوية انطلاقا من الأنشطة التعليمية التعلمية الدائرة بين المعلم والمتعلم داخل حجرات التدريس، وصولا إلى أعلى سلطة تربوية في البلاد المخوّل لها تصميم ووضع المناهج وما تبعها من برامج ومقررات تعليمية بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

كما أن خصوصية العينة و حساسية المرحلة التعليمية التي يزاولون فيها تعليمهم، تمنح لهذه الدراسة أهمية خاصة كون التعليم في المرحلة الابتدائية يعتبر الركز الأساس والوعاء الحامل للتكوين القاعدي الذي ينعكس على باقي المراحل التعليمية بالايجاب لو تم استثمار قدرات المتعلم وإمكاناته أحسن استثمار، وبالتالي فالبحث في هذه المرحلة التعليمية يمنح خدمة ويوفر مؤهلات أولية جاهزة يمكن تنميتها في قادم المحطات التعليمية بيُسر لو لم يتم إهمالها.

كما أن هذه الدراسة تتضح أهميتها أكثر في الجانب التوجيهي و التنويري الذي تحمله نظرية الذكاءات المتعددة للقائمين على العمل التربوي، وهذا الجانب الذي من شأنه أن يساهم في اكتشاف المواهب وتفجير القدرات الكامنة للمتعلمين؛ التي طالها الإجحاف والإهمال جراء النظرة التقليدية القاصرة للذكاء، إضافة إلى أن الاعتماد على هذه النظرية أثناء التخطيط والتقديم لسير الدروس، كفيل بأن يقلل من أتعاب المعلمين ويقودهم إلى أقصر الطرق المؤدية إلى بلوغ الأهداف، وذلك بانتهاج الطرائق والأساليب الأنسب التي تعمل على ايقاظ وتنشيط الذكاءات الخاملة للمتعلمين مما ينجم عنها ميلاد استعدادات جديدة للتحصيل منعتها النظرة القديمة للذكاء من الظهور.

4-2 الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية الدراسة فيما وفرته من مقاييس مقننة جاهزة لقياس الذكاءات المتعددة لأطفال التعليم الابتدائي، وهذا يعتبر خدمة تختصر الكثير من الأتعاب للدراسات المهتمة بالبحث في هذه النظرية لدى هذه المرحلة العمرية للعينة.

ما تميزت به هذه الدراسة عن بقية الدراسات التي حاولت تقصي العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاءات المتعددة، أنها سعت بنتائجها إلى تقديم تشخيص مفصل لكل تحصيل مادة دراسية وما هي

الذكاءات الأنسب تحفيزها لزيادة تحصيل تلك المادة، وهذا الأمر يعمل على الرفع من أهمية هذه الدراسة، نظرا لأهمية الشبكة العلائقية التي تجمع بين أنواع الذكاءات وأنواع المواد الدراسية، مما يساعد في تحديد مواطن الضعف التحصيلي بكل سهولة، وتقترح طبيعة التدخلات التي تكون على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة فاعلة وتساعد في التغلب على الصعوبات المعترضة.

لفت انتباه المعلمين والأولياء، إلى الكيفية الأنسب في التعامل مع أبنائهم أثناء التدريس أو المذاكرة على ضوء الذكاءات الفاعلة للطفل.

وضع ملمح عام لكل المواد الدراسية، وأي أنماط الذكاءات التي لها دور في رفع المستوى التحصيلي لتلك المادة، يجعل من المدرسين ينتهجون الأداء التعليمي المؤثر مباشرة دون الخوض في باقي الأساليب والأداءات التي قد تعود بالمردود الضئيل.

5- حدود الدراسة:

5-1 الحدود الزمنية: امتدت الدراسة خلال الفترة من:2021/06/21 إلى 2024/06/30.

5-2 الحدود المكانية: شملت الدراسة المدارس الابتدائية السبع التابعة للمقاطعة التربوية الثالثة بلدية البياضة ولاية الوادي وهي: (غانية أحمد، أبوبكر الصديق، ألأخوين ناصري، صحراوي نصر، جديد محمد الصغير،جديد لخضر، شوشان سلطاني)

5-3 الحدود البشرية: استهدفت الدراسة تلاميذ التعليم الابتدائي التابعين للمقاطعة التربوية الثالثة ببلدية البياضة ولاية الوادي وتم تحديد العينة من المدارس المذكورة وذلك خلال الموسم الدراسي 2023/2022.

6- التعريفات الإجرائية:

تم التعامل في هذه الدراسة مع متغيرين بارزين ألا وهما: الذكاءات المتعددة، وتحصيل المواد الدراسية.

6-1 الذكاءات المتعددة:

انطلاقا من تعريف هوارد غاردنر للذكاء بأنه: "إمكانات بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات القابلة للتفعيل في البيئة الثقافية قصد حل المشكلات أو توليد منتجات ذات قيمة في ثقافة ما" (Gardner, 1999, p34)، وعبارة "إمكانات بيولوجية نفسية" توحي بأن مفهوم الذكاء أوسع من حصره في قدرة عقلية واحدة وفي مجال واحد، بل هو إمكانات عدة قد يكون مصدرها بيولوجي أو نفسي أو من كلاهما لكنها تنضوي تحت قدرة عقلية فكرية، وهذا ما يفسر أن الذكاءات متعددة.

لذا فالذكاءات المتعددة هي مجموعة من القدرات العقلية التي تم تحديد كل منها كنوع من أنواع الذكاءات حسب نظرية هوارد غاردنر والتي ظهرت في كتابه (أطر العقل) سنة 1983، وقد حددت في

البداية بسبعة أنواع من الذكاء، وهي جملة الذكاءات التي اعتمدتها هذه الدراسة وهي معرفة إجرائيا كما يلي:

الذكاء اللغوي اللفظي: هو ما يبديه التلميذ من قدرة في استعمال اللغة المقروءة أو المكتوبة أو الشفاهية، بواسطة أنشطة تبرز كفاءته في فهم العبارات واستيعاب معانيها، وإعادة إنتاجها وتطوير فحواها بمسميات لفظية أو ترميزها بصور ذهنية، تمكنه من توظيفها على هيئة كلمات مكتوبة أو منطوقة لأجل التعبير عن أفكار بواسطة التعامل الدقيق مع الكلمات سوى بالتذكر أو الصياغة.

وقد تتجلى مظاهرها على التلميذ في عدة سلوكيات منها: يعبر لفظيا وكتابيا وله زاد لغوي أفضل من أقرانه، يحسن القراءة ويستمتع بألعاب الكلمات، ويحفظ الأسماء والتواريخ ... وغيرها.

الذكاء المنطقي الرياضي: هو ما يبديه التلميذ من قدرة في فهم وتوظيف كل ما تعلق بالأعداد والعمليات الحسابية والمشكلات الرياضية والمنطقية، وقد يظهر ذلك في أنشطة معرفية يميزها الضبط والدقة في استخلاص النتائج، وكذلك التعامل المنظم والمرتب بواسطة العمليات المعرفية مع الأفكار والمشكلات، كما يسهل على تلك الأنشطة المعرفية فهم العلاقات وتحديد الروابط بين الأفكار المنطقية والحسابية، والتي تتميز بالتفكير المنتج للأفكار والمبادئ.

وقد تتجلى مظاهرها على التلميذ في عدة سلوكيات منها: له متعة في حصة الرياضيات وفي العمليات الذهنية كالحساب وبعض الألعاب الفكرية، يهتم بتصنيف وترتيب المعطيات وله فضول في معرفة كيفية عمل الأشياء، يمتاز بدقة في تعلم العمليات وحل المشكلات وإجراء القياسات، وأيضا ربط المسببات بالنتائج ... وغيرها.

الذكاء المكاني البصري: هو ما يبديه التلميذ من قدرة فائقة في التعامل مع الأشياء المرئية وترجمتها إلى صور ذهنية، ويظهر في أنشطة معرفية تتميز بالإحتواء السريع والدقيق لتفاصيل المشهد المنظور، وإدراك مكونات المحتوى المرئي، وكذلك تحديد الاتجاهات والعلاقات الحجمية والحركية بين الأشياء، كما يمكنها استحداث أفكار جديدة غير مسبوقة من خلال العلاقات المرئية المكانية بواسطة هذه القدرة.

وقد تتجلى مظاهرها على التلميذ في عدة سلوكيات منها: يهتم بالرسم والألوان ويشكل مشاهد ذهنية، ويفضل مشاهدة العروض المرئية كالشرائح والمخططات والخرائط ويستوعب معانيها أكثر من النصوص المقروءة، يحبذ الألعاب التركيبية وتغيير المظهر العام ... وغيرها.

الذكاء الحركي الجسمي: هو ما يبديه التلميذ من قدرة، تظهر في أنشطة معرفية تمكنه من استخدام جسده أو أي أجزاء منه بانسجام متقن يعبر عن مهارة فائقة، ويتعامل ببراعة مع الأشغال اليدوية ويستعمل الحركة في التعبير عن أفكاره، حيث يستطيع الحفاظ على نشاطه لمدة معتبرة.

وقد تتجلى مظاهرها على التلميذ في عدة سلوكيات منها: يتفوق في الألعاب الرياضية على أقرانه، يجيد استخدام جسمه وملامحه للتعبير أو تقليد الآخرين، لا يقو على الجمود طويلا، يظهر براعة جسدية في المراوغة والرقص ويدوية في التعامل مع الأشياء ... وغيرها.

الذكاء الموسيقي: هو ما يبديه التلميذ من قدرة معرفية في دندنة وإنتاج الجمل اللحنية والأغنيات ذهنيا، والتمييز بين الصوتيات والألحان كما أنه يميل إلى الأناشيد سماعا وأداء، كما يبدي ارياحية في تحويل أي فكرة إلى نغمة، ويظهر نشاطا مستمرا في تفاعله مع الموسيقى.

وقد تتجلى مظاهرها على التلميذ في عدة سلوكيات منها: يحفظ العديد من الأغاني والأناشيد ويؤديها من حين إلى آخر، يدندن أحيانا بطريقة لا شعورية، ينقر بطريقة ايقاعية على الأشياء من حوله، يتلهف لحصص الأناشيد ... وغيرها.

الذكاء الاجتماعي: هو ما يبديه التلميذ من قدرة في التواصل مع الأخرين وابداء اهتمامه وتعاونه معهم، وتظهر من خلال الأنشطة المعرفية التي تعبر عن مهاراته في التواصل الاجتماعي وعلاقته مع الأخرين، وأيضا في قوة تأثيره عليهم.

وقد تتجلى مظاهرها على التلميذ في عدة سلوكيات منها: يفضل البقاء مع الأقران والتعاطف معهم ويساعدهم في حل المشاكل، كما أنه يفضل اللعب الجماعي على الفردي، ويمتلك نزعة قيادية ويلجأ إليه الأخرون، كما أنه يتمتع بالأنشطة اللاصفية ... وغيرها.

الذكاء الذاتي الشخصي: هو ما يبديه التلميذ من قدرة تظهر في الأنشطة المعرفية التي تعبر عن فهمه لذاته وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، كما تظهر في الأنشطة الناجمة عن التأمل الداخلي لذاته يجعله يفهم مشاعره ويسطر أهدافه بوعي تام لتخيلاته وحدسه وبتمسك بتحقيقها اعتمادا على تفكيره الذاتي.

وقد تتجلى مظاهرها على التلميذ في عدة سلوكيات منها: يعتمد كثيرا على ذاته، يفضل الانعزال لوحده، وأيضا يفضل العمل بمفرده على الأخرين، ... وغيرها.

6-2 تحصيل المواد الدراسية:

هي العلامات التي تحصل عليها التلميذ في اختبارات الفصل الثاني موسم 2023/2022 في المواد الدراسية التالية: (اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التربية العلمية، التاريخ والجغرافيا، التربية الموسيقية، التربية التشكيلية، والتربية البدنية).

الفصل الثاني

الذكاءات المتعددة

- تمهيد

1- الذكاء ونظرياته

2- الذكاءات المتعددة

3- الذكاءات المتعددة والتعليم.

4- مآخذ وانتقادات موجهة للنظرية

- خلاصة.

تمهيد:

يعتبر الذكاء من أبرز القدرات العقلية التي جذبت اهتمام العلماء والدارسين، نظرا لاحتلاله مكانة متقدمة في كل النشاطات التي يقوم بها الإنسان؛ سوى بالتغلب على كل ما يعترضه من مشكلات، أو باستغلال ما تزخر به البيئة و تطويعه في خدمة الإنسان، وقد اقترن الذكاء منذ القدم بالمعرفة والعلم وهذا ما دعم مكانته، فحشد إليه البحوث والتفسيرات التي تحاول تحديد طبيعته، مما أدى إلى ظهور الكثير من النظريات المفسرة لطبيعة هذه القدرة انطلاقا من أنه ثابت وقدرة موحدة وصولا إلى ما أقرته نظرية غاردنر أن الذكاءات متعددة وقابلة للتطور.

لذا جاء هذا الفصل ليقف على أهم التطورات التي شهدتها الدراسات التي تناولت الذكاء، بالتعريج على أهم التعريفات ومسألة الغموض الذي اعترت مفهوم الذكاء، ثم التوقف عند أهم النظريات المفسرة له، مع التركيز على نظرية الذكاءات المتعددة والإطناب فيها قدر الإمكان على أساس أنها إحدى محوري بحثنا، ونختمها بوقفة نقدية تقييمة لها.

1- الذكاء ونظرياته.

1-1- مفهوم الذكاء:

يعد الذكاء من المفاهيم القديمة التي أثارت الكثير من الجدل والخلاف حول تحديد طبيعته وتفسير ظاهرته، والبحث في مفهوم الذكاء مثلما أكدت الكثير من الدراسات يعد من ناحية النشأة أقدم من علم النفس، حيث كانت نشأته الأولى في ميدان الفلسفة القديمة، ثم بعدها كان للعلوم البيولوجية والفسيولوجية العصبية اهتماما لتفسير ظاهرة الذكاء وتحديد طبيعته، قبل أن يستقر مؤخرا في ميدان علم النفس الذي تعامل معه كنشاط معرفي عقلي تظهر مؤشراته في بعض السلوكيات التي يمكن إخضاعها للقياس.

وأول ظهور لكلمة ذكاء كانت على يد الفيلسوف الروماني (شيشرون) وهي كلمة لاتينية معناها الحكمة (intelligentia)، فيما تم استخدامها بعد ذلك في الكثير من اللغات اللاتينية منها الأنجليزية والفرنسية ب (intelligence)، وتعني لغويا الذهن والفهم والحكمة، وقد ترجمت للعربية بلفظ الذكاء (عبد الواحد، 2010، 149)

وقد تجلى الخلاف في وجهات النظر منذ التعاملات الأولى من قبل الفلاسفة القدماء مع مفهوم الذكاء، إذ نجد أن أرسطو ينسب الفروق في مستويات الذكاء إلى اختلاف البيئات التي ينشأ بها الأفراد ومدى تفاعلهم معها، في حين يرى أفلاطون أن الذكاء هو قدرة فطرية تظهر على الأفراد في قدرتهم على التعلم واكتساب الخبرات والتكيف مع مختلف المواقف (الزغلول، 2012)، هذا الجدال الممتد من الماضي أبق على هذا الغموض الذي صار لصيقا بموضوع الذكاء، والذي انعكس باختلاف وتعدد وجهات النظر للدراسات الحديثة حول تحديد مفهوم الذكاء.

هذا التنوع لوجهات النظر المختلفة للذكاء شدّ انتباه كل من سنايدرمان وروثمان (1987) Snyderman and Rothman، حيث قاما من خلال عملية مسح بتحديد 16 عبارة تمثل كل منهم أهم المفاهيم والخصائص التي يُنظر من خلالها للذكاء، ثم طلبا من 661 من الخبراء وعلماء النفس المقيمين بالولايات المتحدة تحديد العبارات التي تعبّر فعلا عن الذكاء، فكانت نسب التصويت عن كل عبارة مبينة في الجدول (1) التالي:

الجدول (1): نسب تصويت الخبراء وعلماء النفس على العبارات المعبرة عن الذكاء

العبارة المعبرة عن الذكاء	نسبة التصويت
التفكير التجريدي أو الاستدلال	٪99.3
القدرة على حل المشكلات	٪97.7
القدرة على اكتساب المعرفة	٪96.0
الذاكرة	٪80.5
التكيف مع البيئة	٪77.2
السرعة العقلية	٪71.7
القدرة اللغوية	٪71.0
القدرة الحسابية	٪67.9
الثقافة العامة	٪62.4
الإبداع	٪59.6

نقلا عن (bernaud,2000, 8)

والملاحظ هنا أن هناك تباين في تزكية خصائص عن الأخرى، ولم تظفر أي خاصية بالإجماع التام فيما سقطت أخريات (6 عبارات) من التصويت، وهذا ما يبين أن النظرة للذكاء لازال يشوبها شيء من الغموض في ضبط مفهومه بالتحديد، فيما يرى البعض أن هذا الأمر عادي وله مبرارته، حيث ذهب ساتلر (Sattler) في تفسيره لحالة الغموض التي عرفها مفهوم الذكاء وصعوبة الدقة في تحديد طبيعته بالضبط إلى أنّ الذكاء يعتبر صفة وليس كينونة، بمعنى أن الذكاء ككيان لا وجود له، وإنما هو ضرب من ضروب الوصف ننعت به أيّ فرد بمجرد انتهاجه طريقة معينة تحت وضع معين (خوجلي، 2006)

أما ويسمان (Wesman)، فيرى أن من بين العوامل الكامنة وراء غموض مفهوم الذكاء، هو أن الذكاء يعتبر نتيجة أو حصيلة الخبرات التعليمية للفرد، وبالتالي فإن الذكاء يبدوا كشكل من أشكال التتابع أو التسلسل لوظائف النمو الثابتة، أما فرنون (Vernon) يرى أنّ غموض مفهوم الذكاء قد يعود إلى تعدد وكثرة المعاني المرتبطة به (عامر والمصري، 2018، 22).

- ورغم هذا الغموض المحيط بمفهوم الذكاء إلا أنه شهد عدة تعريفات من طرف المختصين منها:

وقبل ذلك يشير المعنى اللغوي للذكاء، وكما جاء في المعجم الوسيط، نقول ذكت النار؛، ذكوّاً، وذكاً، و ذكاءً أي اشتد لهيبها واشتعلت، ويقال: ذكت الشمس؛ أي اشتدت حرارتها، وذكت الحرب أي اتقدت، ومنها يقال فلان ذكُوَ قلبه أي: حيّ بعد بلادة فهو ذكي وجمعها أذكياء، كما يقال ذكا فلان ذكاءً: أي سرُع فهمه وتوقد (مجمع اللغة العربية، 2004، 314)

أما اصطلاحا فقد عرفه بينيه (a. binet) الذكاء هو القدرة على الابتكار المعتمد على الفهم، والموجّه نحو هدف، والمتّصف بالحكم الصحيح على الأمور.

أما وكسلر (david wechsler) عرفه: الذكاء هو القدرة الشاملة للفرد في التصرف الهادف والتفكير العاقل والتعامل الناجح مع البيئة.

وعرفه تيرمان (lwis terman): الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد (العتوم وأخرون، 2014، 145).

أما شترن (stern): الذكاء هو القدرة على التكيف في الظروف الجديدة.

وعرفه سبيرمان (spearman): هو القدرة على تجريد العلاقات.

فيما عرفه بياجيه (Piaget): هو نتيجة التفاعل بين الموروث البيولوجي والخبرات الشخصية والبيئة الاجتماعية (سليم، 2003، 580).

❖ عدم الاتفاق حول مفهوم موحد للذكاء يرجعه (الزغلول، 2012)، إلى اختلاف وجهات النظر بين المختصين حول طبيعة وكينونة الذكاء والتي حددها في أربعة إشكالات:

– هل الذكاء قدرة فطرية موروثة أم أنها مكتسبة؟

– هل الذكاء هو قدرة واحدة عامة (unitary) تتدخل في كافة الأنشطة المعرفية، أم أنه يتضمن مجموعة قدرات منفصلة؟

– إن كان الذكاء بناء افتراضي يشتمل مجموعة قدرات عقلية، فما هي هذه القدرات المندرجة تحت مظلته؟

– هل الذكاء سمة (attribute) نستدل عليها من خلال سلوكيات الفرد في المواقف المختلفة؟، أم هو كينونة (entity) تولد مع الفرد وتتطور عبر مراحل النمو؟

هذه التساؤلات، عمقت الخلاف أكثر حول الاجتماع على تعريف واضح ومحدد للذكاء، الأمر الذي انجرّ عنه تلك التعريفات المتباينة والمتعددة، وبنظرة أوسع أدى إلى ظهور نظريات مختلفة للذكاء.

1-2- نظريات الذكاء:

1-2-1 نظرية العاملين (تشارلز سبيرمان):

تعتبر نظرية العاملين هي النظرية الأم التي تولدت منها باقي النظريات العاملية، التي فسّرت القدرات العقلية عموما والذكاء خصوصا وفق خواص معامل ارتباط الاختبارات العقلية المعرفية (حسين، 2014).

حيث تضمنت هذه النظرية الربط بين العامل العام، والذي يتدخل في كل الأداءات العقلية بمختلف تنوعاتها وبين بقية العوامل الخاصة المتعددة والمتباينة فيما بينها، حيث أنه كلما زاد التباين بين تلك العوامل الخاصة زادت عمومية وكفاءة العامل العام، وهذا ما يؤكد صحة الافتراض؛ أنه متواجد وراء كل أشكال الأداء العقلي (فرج، 1992).

وتعود فكرة النظرية لسنة 1927، حينما قام تشارلز سبيرمان بحوصلة مفهومه عن الذكاء في كتابه "قدرات الانسان" The Abilities of Man، حيث لاحظ ارتباطات ايجابية قوية بين عدة أنواع من الاختبارات العقلية، حيث توصل أن العمليات الفكرية تعتمد أثناء نشاطها على عامل واحد رمز له بالحرف "G" ، والذي فضّل سبيرمان تعريفة بالطاقة العقلية العامة بدل الذكاء (bernaud,2000).

كما رمز للعامل الثاني بالحرف "S"، والذي سماه بالعامل الخاص لأنه يختص بقدرة دون الأخرى، وقد شبه العوامل الخاصة بجملة من القوى النشطة داخل تلك الطاقة.

وباستخدامه للأساليب الإحصائية توصل سبيرمان بواسطة أسلوب التحليل العاملي، إلى أن الذكاء يتمثل في عامل عام يتدخل في كل الأنشطة العقلية ويظهر في مختلف المواقف وموازاة مع هذا العامل تتدخل عوامل أخرى خاصة، محدثة الفرق في اللغة أو الرياضيات أو أي جانب مهاري كالميكانيك أو الموسيقى، رغم أن هذه العوامل العام منها والخاص لا تكون مساهمتهم بنفس المستوى، إلا أن بعض النشاطات تختلف في اعتمادها على هذه العوامل فنجد الدراسة الأكاديمية مثلا تعتمد على العامل العام أكثر من الخاص، في حين أن العوامل الخاصة تتواجد أكثر في النشاطات المهارية وبعض الانتاجات الفنية، إلا أن المؤكد أن كل الأنشطة العقلية تعرف مشاركة العامل العام والخاص بها معا (لعويرة، 2017).

كما يعتقد سبيرمان أن مقدار العامل العام له مستوى ثابت لدى الفرد لأنه فطري وتعمل الوراثة دورا رئيسيا في تحديد ذلك المقدار وهو لا يتأثر بالتدريب والتعليم، وهذا الأمر لا ينطبق على العوامل الخاصة إذ أنها يمكن أن تتأثر بالأساليب التربوية التدريبية المكتسبة (الشيخ، 2007)

1-2-2 نظرية العوامل المتعددة (ثرستون):

رفض ثرستون ما جاء به سبيرمان حول وجود عامل عام وذلك استنادا إلى التحليل العاملي لـ 65 اختبارا تم تطبيقها على طلاب إحدى مدارس شيكاغو والتي لم تسفر عن وجود عامل عام يقف وراء كل

الأنشطة العقلية، بل اعتقد ثرستون بوجود عوامل عدة أطلق عليها "القدرات العقلية الأولية" والتي سميت بها نظريته (حسين، 2014)، كما أطلق عليها البعض "نظرية العوامل الطائفية" والمقصود بالعامل الطائفي هو وجود صفات مشتركة بين أنشطة متشابهة كالرياضيات والفيزياء، حيث يعتقد ثرستون بوجود عوامل عدة أو قدرات نوعية تتكفل بالنشاطات العقلية الخاصة بها، ولا تعترف هذه النظرية بوجود عامل عام.

وقد توصل ثرستون باستخدام أسلوب التحليل العاملي إلى وجود سبعة (7) قدرات عقلية أولية مترابطة وهي: القدرة الفراغية، القدرة العددية، الاستيعاب اللفظي، الطلاقة اللغوية، القدرة على الحفظ والتذكر، السرعة الادراكية، التفكير الاستدلالي الاستقراء والاستنباط (العتوم وأخرون، 2014).

والقدرات الأولية التي توصل إليها ثرستون، ليست مستقلة عن بعضها البعض تمام الاستقلال، لأن هنالك ارتباطات ضمنية تختلف في شدتها تجمع بين تلك القدرات، هذا المبدأ يعزز أكثر ما جاء به سيبرمان حول وجود عامل عام يتدخل في كل الأنشطة التي تتطلب استخدام تلك القدرات (عفانة والخزندار، 2007)

1-2-3 نظرية ثورندايك:

وهي شبيهة بنظريته في التعلم، حيث تقوم على تحليل السلوك إلى وحدات بسيطة عبارة عن ارتباط مثيرات باستجابات، وهي تنظر للذكاء على أنه مجموعة من العوامل أو القدرات المستقلة التي تتكاتف بجهودها عند أي نشاط عقلي، وهذا ما دفع بالبعض بتسميتها بنظرية العوامل المتعددة، وبالتالي فإن الذكاء كما يرى ثورندايك يتمثل في تلك الارتباطات العصبية المستقلة المتعددة، ويتم تصنيف الذكاء بحسب عدد تلك الارتباطات، فالعبقري يمتلك مليون وصلة عصبية، والشخص العادي له ربع $(\frac{1}{4})$ مليون وصلة عصبية، والغبي له 75 ألف وصلة عصبية.

ومن خلال دراساته أكد ثورندايك أن أثر الوراثة على الذكاء أقوى من البيئة وقد توصل إلى تحديد ثلاثة أنواع من الذكاء: الذكاء المجرد، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الميكانيكي (لعويرة، 2017).

1-2-4 نظرية جيلفورد:

من خلال الدراسات والتجارب التي قام بها جيلفورد، توصل إلى نظريته والتي تسمى بنظرية "التنظيم العقلي"، والتي ترى أن الذكاء عبارة عن مجسم ثلاثي الأبعاد وهذه الأبعاد هي: بعد المحتوى (Content)، بعد العمليات (Operations)، وبعد النواتج (Products).

بعد المحتوى (Content): يتمثل في المضمون أو المحتوى المكون من المعلومات والمثيرات التي تعالجها العمليات، ويأخذ هذا البعد أنماط أربعة وهي: (محتوى الأشكال، محتوى الرمز، محتوى المعاني، المحتوى السلوكي).

بعد العمليات (Operations): والمقصود به هو تلك الأنشطة العقلية المُتّخذة عند تجهيز معالجة المضمون والمحتوى، وهذا البعد يشمل خمسة أنماط وهي: (المعرفة، الذاكرة، التفكير التقاربي، التفكير التباعدي، التفكير التقويمي)

بعد النواتج (Products): وهو ما يصدر عن البعدين الأولين معالجة العمليات العقلية للمحتوى أي مخرجات الأنشطة العقلية، والمتمثلة في الهيئة الأخيرة للمحتويات والمعلومات بعد عملية التجهيز والمعالجة ولهذا البعد ستة (6) أنماط وهي: (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات، التحويلات، الضمينات) (حسين، 2014).

ومن خلال هذا التركيب الثلاثي للذكاء يكون التكوين العقلي مكون من 120 قدرة عقلية كمحصلة لأنماط كل الأبعاد وهي: 4×5×6= 120 ، وقد تم اكتشاف 103 قدرة لحد الأن (لعويرة، 2017).

1-2-5 نظرية بياجيه:

الذكاء عند بياجيه (Jean piaget) هو القدرة على التفكير المنطقي، وأنه ينمو وفق التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، وكان اهتمام بياجيه بالجانب الكيفي لتفكير الطفل أكثر من الجانب الكمي، فمثلا يهتم بياجيه بالتصنيف الذي يقوم به الطفل للأشياء اعتمادا على خاصية أو أكثر على أساس اللون أو الحجم أو غيرهما أكثر من اهتمامه لفظ أسماء الأشياء لأن الذكاء سيتولى عملية التكييف مع البيئة.

وخلال ذلك ركز بياجيه على عمليتين وهما: التنظيم (organisation) لكي يعطي معنى لما حوله، والتكيف (adaptation) ليتمكن من إنشاء أبنية معرفية جديدة بواسطة عمليتي التمثل (assimilation) حيث يحدث الطفل التغيرات اللازمة لاستيعاب الخبرة الجديدة، والمواءمة (accommodation) يبلور الطفل من خلالها ما في بنائه المعرفي قصد التكيف مع الخبرات الجديدة.

ويرى بياجيه أن فهم الطفل للعالم الذي يعيشه يكون عبر أربعة مراحل لكل منها طريقة خاصة في التفكير: الحس حركي من (0 إلى عامين)، ما قبل العمليات العقلية من (2 إلى 7 سنوات)، العمليات العقلية من (7 إلى 11 سنة)، العمليات المجردة من (11 سنة فما فوق).

وبالتالي فالذكاء حسب رأي بياجيه هو نوع من السلوك التكيفي التفاعلي مع البيئة، وهو تلك العمليات المنظمة للتفكير لكل ما يقوم به الفرد من نشاطات وهو الموازنة بين الوظائف العقلية وبين البيئة المعاشة، وبزيادة التوازن يزداد الذكاء.

ويفرق بياجيه بين الوظائف العقلية (funcutions) وهي خصائص خامة للنشاط العقلي ثابتة وهي موروثة والتي تمثل ماهية الذكاء، أما الأنشطة العقلية (structures) فهي تتغير مع العمر نتيجة مع البيئة وبالتالي فهي مكتسبة (نوفل، 2007).

1-2-6 نظرية كاتل:

في عام 1940 توصل عالم النفس الانجليزي رايموند كاتل (Raymond B.cattel) إلى نظريته التي تنظر إلى الذكاء بمفهوم أخر، حيث هناك عاملان يتحكمان في الذكاء؛ هما الذكاء السائل (fluid)، وهذا النوع من الذكاء لا يرتبط بالثقافة بقدر ارتباطه بالعمليات العقلية المعقدة ومستويات التفكير الأساسية لأنه يعتمد في قياسه على اختبارات الإدراك والفهم والاستنتاج والتقدير والاستدلال، والتي يعد ارتباطها بالخبرات المختزنة في الذاكرة ضعيفا إضافة إلى تأثر هذا النوع من الذكاء بالعوامل الوراثية، فإنه يظهر على شكل عمليات تكييفية في مواجهة المواقف الجديدة.

أما النوع الثاني فهو الذكاء المتبلور (crystallized) والذي يرتبط نموه بخبرات الفرد التي اكتسبها من محيطه المدرسة، المجتمع، ...، ويتطور بالخبرة والتجربة ويتأثر هذا النوع بالعوامل الثقافية، "وهذا النوع من الذكاء يقيس اختبارات المفردات والقراءة الفاهمة والمعلومات العامة والاستدلال الرياضي والاستدلال الاستقرائي اللغوي والقدرة على القياس المنطقي" (bernaud,2000).

ويستمر الذكاء المتبلور في نموه معتمدا على خبرات الفرد الثقافية إلى غاية سن الـ 18 على الأقل، ويبدأ في التضاؤل في سن متأخرة وبوتيرة متأخرة عن الذكاء السائل (حسين، 2014).

1-2-7 نظرية ستيرنبرغ:

استطاع ستيرنبرغ (Sternberg) من خلال وقوفه على زوايا متفرقة عند دراسة الذكاء إلى الوصول إلى نظريته المعروفة بالنظرية الثلاثية للذكاء (triarchial theory of intellegence)، حيث يميز ستيرنبرغ بين ثلاثة مكونات للعملية المعرفية والتي تعتبر المصدر النواة لمظاهر الفروق في الذكاء وهي:

- **ما وراء المكونات (meta components):** وهي عمليات تحكّم وضبط (control) عليا، مسؤولة عن العمليات التنفيذية الإجرائية وبها يتم استخدام مهارات التخطيط، التهيؤ، التوجيه والتقويم أثناء أداء الفرد لمهامه، ويرى ستيرنبرغ أهم عشرة عمليات من هذا النوع (معرفة المشكل – تحديده – انتقاء مجموعة العمليات لأداء المهمة – انتقاء الاستراتيجيات لأدائها – انتقاء تمثيل عقلي للمعلومات – اتخاذ قرار لكيفية توزيع المصادر المتاحة للحل – وعي الفرد وتتبعه لأدائه – فهم التغذية الراجعة المرتدة – معرفة كيفية الاستفادة من التغذية الراجعة – اتمام العمل بناء على التغذية الراجعة) (الشيخ، 2007).

- **مكونات الأداء والانجاز (performance components):** وهي اللبنة الأساس لحل المشكلات وتتم ضمن مجموعة من العمليات المعرفية من أجل تنفيذ وأداء المهمات وفق مراحل ثلاث: التشفير وذلك بترميز المثيرات إلى تمثيلات داخلية في الذاكرة ثم الاستنتاج أي اكتشاف العلاقات والخلافات بين الأشياء والأحداث وأخيرا التطبيق أي تطبيق الاستنتاج (الجاسم، 2010).

- **مكونات اكتساب المعرفة (knowledge acquisition components):** وهي عمليات تتضمن تعلم معلومات جديدة وتخزينها داخل الذاكرة، وتعتبر هذه العمليات جد هامة لأداء السلوك الذكي هي:

التشفير الانتقائي: حيث ينتقي الفرد ما يلائم من المعلومات الجديدة والتي تفي غرض بغرض التعلم داخل المادة التعلمية.

الدمج الانتقائي: حيث يتم تجميع وترتيب المعلومات المشفرة بالانتقاء مما يمكنها من التماسك والدمج بأقصى درجة ممكنة.

المقارنة الانتقائية: حيث ترتبط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة المخزنة في الذاكرة لكي يجعل من تماسك البنيات القديمة والجديدة على أقوى درجة ممكنة (الشيخ، 2007).

وأكد ستيرنبرغ أن العمليات الماورائية هي المكون الرئيس للذكاء، كونها العملية التنفيذية والمسيطرة على المكونات المعرفية المختلفة للذكاء، كما أنها تتلقى من هذه الأخيرة التغذية الراجعة ووفقها يتم التخطيط والتوجيه والمراقبة لتنفيذ أي مهمة ثم تقويمها، لذا يرى ستيرنبرغ العمليات الماورائية العامل الحاسم في الذكاء (إبراهيم، 2011).

أما البعد الثاني لنظريته هو البعد البيئي لسلوك الذكاء، حيث أكد ستيرنبرغ من خلال هذا البعد دور البيئة التي ينشط فيها الذكاء مثل الروضة المدرسة الجامعة، وهذا البعد يتضمن ثلاثة ركائز أساسية وهي: التكيف مع البيئة الحالية، العمل على اختيار البيئة الأمثل المتوافقة مع الفرد، وتشكيل البيئة حتى تكون ملائمة أكثر مع المهارات والقيم.

كما أن التكيف والاختيار الناجح والتشكيل المناسب يختلف من ثقافة إلى أخرى تبعا للنمط الفاعل فيها، والناجحون هنا تجدهم في المواقف التي تناسب قدراتهم ويسعون لتعويض النقائص، ويكون للذكاء هنا شأن كبير كاختيار المهنة وسلوك بعض المهارات الاجتماعية (نوفل، 2007).

أما البعد الثالث فيتمثل في الخبرات السلوك الذكي، وهو يركز على الأشخاص الأقل ذكاء والذين يستغرقون وقتا في انجاز مهامهم مقارنة بأقرانهم، والتفوق العقلي لدى ستيرنبرغ هو نوع من تنظيم الخبرة والتجربة الذاتية ويمر عبر انتقاء المعلومات التي لها علاقة بالخبرة الجديدة من دونها، وتوليف أجزاء المعلومات المتناثرة في معنى موحد، وربط المعلومات المكتسبة الجديدة بالمعلومات السابقة (إبراهيم، 2011).

2- الذكاءات المتعددة

2-1 نبذة عن مؤسس النظرية هوارد غاردنر (Howard Gardner):

ولد هوارد غاردنر عام 1943 في مدينة سكرينتن بولاية بنسلفانيا الأمريكية من أبوين ألمانيين من أصل يهودي، وقد كان أبوه يعمل بصنع وبيع المواقد، وكانت أمه هيلدا كما وصفها غاردنر إمرأة حساسة لها اهتمام بالموسيقى والفنون وكانت نشطة وذكية، وقد تزوج والداه سنة 1934، وقد هاجرا من ألمانيا باتجاه ايطاليا هروبا من مجازر هتلر، التي عادا إليها ولم يلبثا أن هاجرا مجددا إلى الولايات المتحدة الأمريكية هروبا هذه المرة من الوضع المادي المزري ليستقرا في بنسلفانيا، وفي نفس السنة التي فقد فيها والداه ابنهما الأكبر أريك جراء حادث تزلج على الجليد ولد هوارد، وقد عاش في أسرة ذات مستوى متوسط ماديا، حيث كان غاردنر الوحيد الذي واصل تعليمه العالي من بين كل أفراد عائلته، ومنذ صغره كان مثل أمه مهتما بالموسيقى وبمختلف الفنون، وعند دراسته لعلم النفس المعرفي وعلم النفس النمو، شدّ انتباهه تجاهل هذه العلوم الكثير من الموضوعات الفنية، مما دفعه لتسليط الدراسات عليها في إطارها الأكاديمي (الخفاف، 2013)

وفي عام 1961 التحق غاردنر بجامعة هارفارد، حيث درس مجموعة من المعارف التي تخص علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإنسان وتمكن من الالتقاء بصاحب نظرية النمو النفسي الاجتماعي أريك أريكسون (نوفل، 2007)، كما سبق له وأن التقى مع جيروم برونر، ونيلسون غودمان، وطبيب الأعصاب نورمان، وفي عام 1967 أصبح من الأخصائيين المؤسسين لمشروع الصفر (project zero) في كلية التربية بجامعة هارفارد، وظل 28 سنة مشرفا مساعدا لهذا المشروع.

وقد أشار غاردنر متحدثا عن نفسه أن كل ما يحيط به في بداية حياته، ما كان يدل على أنه سيصبح من أكبر المنظرين للذكاء الإنساني في العالم، فقد كان متوقعا منه كصبي يهودي أن يكون محاميا نظرا لكرهه الشديد لمنظر الدم، ولكن بولوجه الجامعة قرر مواصلة دراسته في علم النفس.

وفي عام 1969 استمع غاردنر إلى محاضرة ألقاها عالم علم النفس العصبي نورمان جيشواند عن المخ وكيف تؤثر بعض الاصابات وفي بعض المناطق المحددة على بعض الوظائف دون غيرها، وبعدها مباشرة توجه غاردنر لطلب العلم في علم النفس العصبي، إضافة إلى اهتمامه في ذلك الحين بدراسة التفكير والنمو في المجال الفني لدى الفنانين (عبد الواحد، 2010).

أثناء دراسته اهتم غاردنر بالبحوث النيورلوجية العصبية لنورمان جيشوالند والمتعلقة خصوصا بأولئك الذين يعانون من عسر القراءة رغم امتلاكهم القدرة على قراءة الأرقام وأسماء الأشياء وممارستهم للكتابة بشكل عادي، وبعد حصوله على الدكتوراه تعاون مع جيشواند هذا التعاون الذي أفرز تأليف ثلاثة كتب: العقل المبعثر (1975) مخطط أنواع العقول (1976)، أما أهم المؤلفات هو أطر العقل (1983) والذي يعتبر الرحم الذي شهد تكوين نظرية الذكاءات المتعددة، وبصدوره خرجت هذه النظرية إلى النور، وقد

لاقي هذا الكتاب انتشارا واسعا، ومن خلاله تهاطلت على غاردنر الدعوات لإلقاء محاضرات علمية في مؤتمرات عدة (الخفاف، 2013).

2-2 الجذور التاريخية لنظرية الذكاءات المتعددة:

رغم تأخر ظهور الذكاءات المتعددة كنظرية تدحض النظريات القائمة على أحادية الذكاء، إلا أن مظاهر هذه النظرية في تعامل الإنسان مع محيطه كانت قديمة بقدم تواجده على الأرض، والآثار والشواهد والمدونات المكتوبة قبل 3000 سنة تلمّح إلى الذكاء اللغوي، وكذلك الذكاء المنطقي في بعض أنظمة العد والتقويم السنوي، وابتكار الآلة والاستعانة بها دليل على الذكاء الحركي، ونحت الكهوف والتعابير الصخرية دليل على الذكاء المكاني، وتواجد آلات العزف والإيقاع دليل على الذكاء الموسيقي، أما الذكاء الشخصي فيتمثل في عدة مظاهر منها التأمل والعبادة وغيرها من بقية الذكاءات (الخفاف، 2011).

وبالعودة إلى فلاسفة اليونان القدامى نجد أن أفلاطون قسم نشاط العقل إلى ثلاثة مظاهر الإدراك والانفعال والنزوع قاصدا الفعل أو الرغبة فيه، ليبيّن بهذا أن دور العقل لا يقتصر على الجانب الإدراكي المعرفي بل له وظائف ومظاهر وجدانية وسلوكية لها علاقة بالذكاء العملي، ووفق هذه التقسيمات ومستويات الذكاء صنف الأفراد حسب حرفهم إلى ثلاث فئات مرتبة بالحكام والفلاسفة ثم القادة العسكريون وأخيرا العمال والفلاحون، وبنفس التصور التعددي أكد أرسطو أن للذكاء ثلاثة جوانب، الأول متعلق بالتفكير التجريدي والثاني مرتبط بالمهارات التي يحتاجها الإنسان أما الجانب الثالث فله علاقة بالبعد الاجتماعي.

وبالنظر إلى التقسيمات الثلاثة للعقل التي طرحها أفلاطون وأرسطو نجدها تتوافق في مدلولاتها مع ما تم الوصول إليه حول الذكاء ومكنوناته خاصة ما جاء في الذكاء الثلاثي لستيرنبرغ والذكاء الوجداني وغيرهما (الجاسم، 2010).

وفي أواسط القرن ال17 أشار العالم الفرنسي بروكا (Pierre paul Broca) إلى أن أي تلف يصيب منطقة ما من الدماغ فإن له علاقة بتعطل وظيفة ذهنية ما، فالتلف الذي يلحق بالمنطقة العلوية من يسار القشرة الدماغية يعرض صاحبه لفقد القدرة اللغوية، والمرضى الذين يعانون من إصابات في الشق الأيسر للدماغ معرضون بفقدان القدرة على الكلام لكن بإمكانهم غناء الأناشيد والأغاني المرتبطة بالشق الأيمن للدماغ، وبالمقابل المرضى المصابون في الشق الأيمن للدماغ نجد لديهم القدرة على القراءة السلسة لكنهم عاجزين على تفسير ما يقرؤون.

وقبل الفرنسي بروكا كان عالم الأعصاب الألماني فرانز جوزيف جال (1785-1828) قد أسس بما يسمى علم الجمجمة "الفيزيولوجيا" – رغم أن البعض اعتبره مجرد فراسة لا تستند للضوابط العلمية –

والذي من خلاله أوضح أن لكل سمة شخصية أو عقلية لها ارتباط بموقع ما في الجمجمة (الخفاف، 2011).

ورغم أن الدراسات الأكاديمية الفعلية للذكاء كانت مع بدايات القرن ال20 مع ما توصل إليه عالم النفس الفرنسي بنيه (Alfred Binet) رفقة زملائه إلى وضع أول اختبار للذكاء، وذلك بتحديد نسبة الذكاء (IQ) لكل تلميذ من أجل معالجة تلاميذ الابتدائي المعرضين للرسوب، إلا أن فكرة وجود ذكاء واحد وحصره في إمكانيات محددة على أساسها يتم تحديده وضبطه بمعامل عقلي، قوبلت بتحفظ البعض واعتراضهم حتى على حساب درجة ذكاء إنسان بواسطة معامل عقلي مستخدمين في ذلك اختبارات عقلية تعتمد على محتوى وزمن إجابات محددة، حيث انتقد ليبمان (lippman) وشكك في فعالية وقدرة المعايير المستخدمة في قياس الذكاء، وتوالت الدراسات لتتضح بالتدريج الفكرة القائلة أن الذكاء مجموعة من العوامل والقدرات رغم عدم جرأتهم على إخراج الذكاء من بوتقته الأحادية (المغازي، 2003)، مثلما فصلنا ذلك عند التطرق لنظريات الذكاء.

2-3 نشأة نظرية الذكاءات المتعددة:

رغم التحفظات التي أثيرت حول مقاييس واختبارات الذكاء، ورغم ظهور أفكار أسست لاتجاهات سيكولوجية دافعت عن وجود مكونات عدة للذكاء، إلا أن ذلك لم يزح مفهوم الذكاء عن معناه التقليدي الضيّق إلى غاية 1983 حينما قام هوارد غاردنر (Howard Gardner) بتقديم البديل من خلال نظريته التي وصفت مختلف الأنشطة المعرفية المجسدة للذكاء الإنساني بواسطة معايير متعددة كل منها يمثل ذكاءا منفردا، ليصل إلى ما يعرف اليوم بنظرية الذكاءات المتعددة (الفقيهي، 2012)، فما هي السياقات والملابسات التي أدت إلى تأسيس هذه النظرية؟.

تعود جذور نشأة هذه النظرية إلى عام 1979 عندما قدمت مؤسسة فان لير (Van leer) طلبا إلى جامعة هارفارد الأمريكية من أجل القيام ببحث علمي يهدف إلى تقسيم المعارف العلمية والقدرات الذهنية للأفراد، واظهار كيفية توظيفها وتفعيلها في مختلف مواقف حياتهم، ومن أجل ذلك تم تكوين فريق بحث مكوّن من مجموعة من الأساتذة الباحثين الذين ينتمون إلى مختلف التخصصات التي سيشملها البحث من التاريخ الإنساني، والعلوم الطبيعية والفلسفية، إضافة إلى العلوم الإنسانية، تم ذلك على مضي سنوات من البحث المضني في المجالات المعرفية والذهنية، وتقصي مدى تطبيق هذه الإمكانات واقعيا حيث كانت لهم لقاءات علمية دورية يناقشون فيها قضايا النمو الإنساني في الثقافات البشرية المختلفة (نوفل، 2007).

ومن ضمن أعضاء هذا الفريق البحثي الذي شمل تخصصات متنوعة والذي كان برئاسة المتخصص في العلوم النفسية جيرالد ليسر (Geral.s. leser)، وأيضا روبير لافين (Robert lavin) المتخصص في الانثروبولوجيا الاجتماعية، والباحثة المتخصصة في التربية بالمجتمع الياباني ميري وايت (Merry

white)، وأيضا اسرائيل شيفلر (Israel schefflr) الفيلسوف المختص في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم، إضافة إلى هوارد غاردنر والذي كان أستاذا لعلم النفس التربوي (المعرفي) والمهتم بدراسة مواهب الأطفال والعوامل المؤدية إلى فقدانها لدى الراشدين بسبب حوادث أدت إلى وقوع تلف دماغي (المغازي، 2003).

فالمتأمل إلى الباحثين المشاركين في هذا المشروع البحثي وإلى تخصصاتهم التي تكاملت رغم تباينها، سيتنبأ بنتائج ثرية ودقيقة تخص إمكانات الدماغ البشري فضلا على المرامي النبيلة التي كانت وراء إجراء هذا المشروع، والتي كانت سببا وأرضية خصبة في ظهور نظرية غاردنر التي أتت متشربة من علوم عدة، وهذا ما جعل غاردنر يرتكز على قوة ابستيمولوجية في صياغة نظريته بناءا على أنه لا يمكن حصر الذكاء في نمط واحد أمام هذا التمايز بين ثقافات الأفراد وفي التركيب الفيزيولوجي العصبي لكل منهم.

ومن هنا استطاع غاردنر الوصول إلى حدسه السابق، حينما قال كنت لم استطع هضم فكرة أن البشر يملكون ذكاءا واحدا أمام هذا التمايز الشديد في أدمغة البشر وطبيعة العقول الإنسانية، وبالتالي فإن التفكير بذكاء واحد وبقدرات عقلية واحدة في التعامل مع ما يعترضنا من مشكلات يعتبر أمر مضلل وغير مقنع (السلطاني، 2015، 15).

دافع غاردنر على نظريته الجديدة التي تضمنها كتابه "أطر العقل" سنة 1983، من خلال ملاحظاته للكثير من الأفراد ذوي القدرات الخارقة في جوانب معينة لكن درجاتهم لا تكون مرتفعة في سلم اختبارات الذكاء، كما أوضح أن الضرر الذي يلحق بالدماغ يؤثر في بعض الوظائف تبعا للمنطقة المصابة دون غيرها، وضرب مثالا بطفل كانت نسبة ذكائه (50) إلا أن له القدرة على تحديد اسم اليوم لأي تاريخ ينتمي للمرحلة ما بين (1800–1950 م) وله القدرة على العزف على البيانو وحفظ أي أغنية أو خطبة لمجرد سماعها أول مرة، فضلا على أولئك الذين ينافسون الآلات الحاسبة في حسابهم الذهني، فقد شدّت هذه الأمثلة وغيرها انتباه غاردنر الذي وصل إلى قناعة بأن الذكاء ليس واحد بل هو أنواع كل منها يعمل مستقلا عن الأخر(إبراهيم، 2011).

أما الميادين التي شملها البحث في نظرية غاردنر والتي تعتبر الدعامة العلمية لها هي:

– النمو الذهني للأطفال العاديين، حيث تم البحث فيما توفر من معارف حول نمو الكفاءات المختلفة للأطفال العاديين.

– تتبع ودراسة الكيفية التي تنشط بها القدرات الذهنية، أثناء الاصابات الدماغية أو وقوع تلف في بعضها، مما يؤدي لفقدان وظائف بعض القدرات أو الاستقلال عن غيرها نتيجة التلف.

– دراسة تطور الجهاز العصبي للإنسان عبر العشرات من القرون بغية الوصول إلى بعض الأشكال المتميزة للذكاء.

– دراسة الأطفال العاديين والموهوبين وكذلك الأطفال الذين أظهروا صعوبات في تعلمهم، لأن هذه الفئات تصدر نشاط ذهني مختلف يؤدي إلى عدم فهمهم بسبب النظرة الأحادية والشمولية للذكاء.

– دراسة أنواع النشاط الذهني لمختلف الحيوانات.

– دراسة النشاط الذهني لشعوب مختلفة ومن ثقافات متنوعة وذلك بواسطة البحوث الميدانية السابقة والتي تم معالجة نتائجها (سليم، 2003).

2-4 وصف الذكاءات المتعددة :

معلوم أن تلك النشاطات الذهنية التي يمارسها الإنسان وتظهر في شكل قدرات ومهارات متنوعة اتفق على تسميتها بالذكاء، ومعلوم أيضا أن كل شخص يمتلك إلى حد ما تلك الذكاءات، ولكن لكل طريقته في توظيف ذلك التنوع في تلك النشاطات من قدرات ومهارات قصد الوصول إلى حلول أو تحقيق أهدافه المسطّرة.

كما أن احتكاك الفرد بالبيئة المعيشة واندماجه بمعطياتها دور في تحفيز بعض الذكاءات وتنميتها وتنشيط وإخماد للبعض الأخر، كما أنّ الذكاءات تختلف في مكوناتها وارتباطاتها بمناطق الدماغ وفي وتيرة مسارها النمائي وفي بعض الأنظمة والعوامل الخاصة بها، حيث أوضح غاردنر حسب (Armstrong, 2009)، أننا نحتاج إلى استخدام خرائط نمائية مختلفة حتى نفهم الذكاءات السبعة، ولأجل توفير ذلك يجب العودة إلى ذوي الاختصاص، فأعمال بياجيه مثلا توفر لنا خريطة شاملة للذكاء المنطقي الرياضي، كما أننا نستطيع توفير خرائط الذكاءات الشخصية بالعودة إلى أريك أريكسون، كما يمكننا فعل ذلك مع الذكاء اللغوي بالاعتماد على شومسكي وفيجوتسكي وغيرهم من الخبراء الذين ارتبطت مجالات بحوثهم ببعض أنماط الذكاءات، لذا ارتأينا وصف هذه الذكاءات المرفوقة ببعض الومضات المشيرة للخريطة النمائية لكل ذكاء وفق ماذكره البعض منهم: (ابورياش وعبد الحق، 2007) و (جابر، 2003).

هذه الأنواع من الذكاءات حددها غاردنر في عام 1983 في البداية بسبعة أنواع التي تضمنها كتابة (أطر العقل)، فيما تم بعد ذلك بسنوات مناقشة أنواع أخرى حول إمكانية إضافتها، لكن تظل تلك الذكاءات التي أطلق عليها أعمدة الذكاءات السبع التي قامت عليها نظرية غاردنر والتي يمكن وصفها كما يلي:

2-4-1 الذكاء اللغوي (اللفظي):

اللغة هي جملة من الرموز متفق عليها يستخدمها الإنسان قصد التواصل مع الآخرين، والذكاء اللغوي اللفظي هو ذكاء تطويع الكلمات، والذي يتجلى من خلال التعامل السهل مع مظاهر اللغة شفويا وكتابيا، كما أن أصحاب هذا النوع من الذكاء لهم مرونة في توليد اللغة وتمييز الفروقات بين الكلمات وترتيبها

كما أنهم يمتازون بقدرة تذكر قوية في استحضار الأسماء والتواريخ والأماكن وهذا النوع من الذكاء نجده عند الشعراء والأدباء والمحامون والخطباء وغيرهم (إبراهيم، 2011).

المكونات الأساسية: حساسية لأصوات الكلمات وتراكيب اللغة ومعانيها وأدوارها.

الأنساق الرمزية: اللغات الصوتية كاللغة الانجليزية واللغة العربية وغيرهما.

أنظمة نيورلوجية: الفص الدماغي الأيسر والفص الجبهي (منطقة بروكا، ورنيك).

عوامل نمائية: نمو متسارع في الطفولة المبكرة ويظل قويا إلى عمر متقدم.

طرق التقييم: يحكي قصة تواريخ شفوية، أدب ...

الأصول التطورية: مدونة مكتوبة عثر عليها تعود إلى 30 ألف سنة مضت.

2-4-2 الذكاء المنطقي الرياضي:

هو تلك القدرة التي تمكن الفرد من استخدام الأعداد بفاعلية (مثلما نجده عند العلماء الرياضيات والأخصائيين ومختصي المحاسبة)، والمهارة في القيام باستدلالات جيدة (مثلما نجده عند علماء المنطق ومبرمجي الحاسوب وغيرهم).

كما يشمل هذا النوع من الذكاء حساسية اتجاه النماذج المنطقية والعلاقات والمسببات المفسرة للقضايا وكل ما يرتبط بها من وظائف وتجريدات، كما يمتاز أصحاب الذكاء المنطقي الرياضي بعمليات تتمثل في تبويب الفئات وتصنيفها والاستنتاج والتعميم والحساب (حسين، 2014)

المكونات الأساسية: الحساسية للأنماط المنطقية والعددية والقدرة على تمييزها، والقدرة على تناول سلاسل طويلة من الاستدلال.

الأنساق الرمزية: لغات البرمجة للحواسيب مثل بيسك.

الأنظمة النيورولوجية: الفصوص الجدارية اليسرى، النصف الكروي الأيمن.

عوامل نمائية: يصل إلى الذروة عند المراهقة وفي الرشد المبكر وتناقص الاستبصارات الرياضة العليا بعد سن الأربعين.

طرق التقييم: كشوف علمية نظريات في الرياضيات، نظم المحاسبة والتصنيف .... الخ.

الأصول التطورية: وجود أنظمة العد المبكرة، والتقويمات السنوية.

2-4-3 الذكاء البصري المكاني:

هو القدرة على احتواء الفضاء البصري المكاني وإدراكه كما أن أصحاب هذا الذكاء يستجيبون بسرعة للألوان، ولهم القدرة على تصور الأشياء والدمج بينها، كما يوصف هؤلاء أنهم خياليون ويمتلكون حس مرهف في إدراك الاتجاهات كما أنهم يفضلون الكتب التي تحوي على الكثير من الألوان والصور.

كما أكد غاردنر أن هذا الذكاء لا يقتصر على المجالات البصرية بل قد يمتلكه الأعمى والكفيف إذ أن الاستدلال المكاني لدى المكفوفين يحل محل الاستدلال اللغوي لدى المبصرين

كما أن أصحاب الذكاء المكاني يحتاجون إلى صور ذهنية وأخرى ملموسة لاستيعاب المعلومة الجديدة كالجداول والخرائط والرسومات وغيرها (الخفاف، 2013).

المكونات الأساسية: القدرة على إدراك المجال البصري المكاني بكل دقة.

الأنساق الرمزية: اللغات الايديوغراغية (اللغة الصينية).

الأنظمة النيرولوجية: المناطق التي خلف النصف الكروي الأيمن.

عوامل نمائية: الطفولة المبكرة خلال الثلاث سنوات الأولى.

طرق التقييم: الأعمال الفنية وأنظمة الملاحة والتصاميم المعمارية الاختراعات...الخ.

الأصول التطورية: رسومات الكهوف.

2-4-4 الذكاء الجسمي الحركي:

يعرفه غاردنر: الذكاء الجسدي الحركي هو القدرة على حل المشكلات أو تصميم المنتجات باستخدام الجسم كله، أو أجزاء من الجسم (gardner, 2006 a, 50).

يتمثل في تلك الكفاءة التي يوظف فيها الفرد جسمه للتعبير عن مشاعره وأفكاره، كما أن هذا الذكاء يشمل مهارات التآزر والتوازن والقوة والمرونة والسرعة البدنية، وفي النشاطات التي تتطلب تنسيقا بين الحركات وظاهرها، كما أنهم يفضلون التعامل باللمس مع الأشياء، ولا يطيقون الجماد والثبات لمدة طويلة.

وهذا الذكاء يدحض الاعتقاد السائد باستقلالية النشاط البدني عن النشاط العقلي، وهذا ما أثبتته نتائج الأبحاث التي قام بها راتي وكولدبرج؛ أن الحركة تلعب دورا مهما في التعلم والحياة (الخفاف، 2013).

المكونات الأساسية: القدرة على التحكم في جسمه وأداء الأنشطة بمهارة.

الأنساق الرمزية: لغات الإشارة، برايل.

الأنظمة النيرولوجية: المخيخ، اللحاء الحركي.

عوامل نمائية: يتوقف ويتباين على مستوى المرونة والقوة أو المجال الرياضي.

طرق التقييم: الحِرف، الأداءات الرياضية، الأعمال الدرامية والمسرحية، أشكال الرقص ...الخ.

الأصول التطورية: شاهد ودليل على الاستخدام المبكر للأداة.

2-4-5 الذكاء الموسيقي:

يتمثل الذكاء الموسيقي في القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية، وتمييز العلاقة بينها، كما يشمل المهارات المتمثلة في التأليف الموسيقي وطرق التعبير عنه، وأصحاب هذا الذكاء لديهم حساسية للوزن النغمي والإيقاع، والتآلف الذي يجمع المقاطع النغمية، هذه القدرة الذهنية تمكن صاحبها من سهولة تشخيص النغمات الموسيقية، وتحديد إيقاعها ومقامها الموسيقي، وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذلك الانفعال بالإيحاءات الوجدانية التي تخلفها هذه العناصر الموسيقية، كما أن لديهم إحساس كبير بالأصوات المحيطة بهم (الخفاف، 2013).

المكونات الأساسية: قدرة الفرد على تذوق وإنتاج الايقاع وطبقة الصوت واللحن، وكذلك تذوق وتقييم الصيغ التعبيرية الموسيقية.

الأنساق الرمزية: أنظمة النوتات الموسيقية، شفرة مورس morse code.

الأنظمة النيرولوجية: الفص الصدغي الأيمن.

عوامل نمائية: ينمو بشكل مبكر.

طرق التقييم: التأليف الموسيقي، الأداء، التسجيلات مثل الأغاني والأناشيد ...الخ.

الأصول التطورية: شاهد ودليل على تواجد أدوات موسيقية تعود للعصر الحجري.

2-4-6 الذكاء الاجتماعي:

يتمثل هذا الذكاء في القدرة على إدراك الوضع المزاجي للآخرين، وفهم نواياهم ودوافعهم وما يضمرونه من مشاعر، ويتضمن ذلك الحساسية للإيماءات الجسدية وتعبيرات الملامح والصوت، وأيضا القدرة على تمييز مختلف المؤشرات التي تعتبر منبئات لطبيعة العلاقات الاجتماعية، فتجدهم يستجيبون وفق تلك المنبئات بشكل عملي مناسب؛ بحيث يؤثر في توجيه الآخرين (حسين، 2014). وهذا ما يجعل نشاطهم وأداءهم يكون مثمر في الأجواء الاجتماعية كالتعاون والتنافس.

ومن الصفات التي نجدها عند صاحب هذا النوع من الذكاء، أنه يستمتع بالألعاب التعاونية، ويظهر تعاطفًا تجاه الآخرين، ولديه العديد من الأصدقاء، ويُعجب به أقرانه، كما تظهر عليه مهارات قيادية،

ويفضل حل المشكلات ضمن المجموعات، حيث يستطيع التوسط في حل النزاعات، ويتفهم ويدرك الصور النمطية والتحاملات (Hoerr, 2010).

المكونات الأساسية: القدرة على التمييز والاستجابة بشكل ملائم للحالات الانفعالية والمزاجية للأخرين.

الأنساق الرمزية: الايماء وتعبيرات الوجه أو ما يعرف بلغة الجسد.

الأنظمة النيرولوجية: النصف الكروي الأيمن.

عوامل نمائية: يبدي تعلقا في الثلاث سنوات الأولى .

طرق التقييم: وثائق سياسية، مؤسسات اجتماعية ...الخ.

الأصول التطورية: العيش في مجموعات ومجتمعات محلية لمطلب الصيد والجمع.

2-4-7 الذكاء الذاتي:

ويعرف أيضا بالذكاء الاستنباطي، ويعتمد على دقة تأمل الفرد لقدراته وخصائصه وإدراكها، كما يشمل الوعي بخبايا العالم الداخلي للنفس، ويمتاز أصحاب هذا النوع من الذكاء بالثقة العالية بالذات، ويفضلون العمل بشكل منفرد.

ويرى غاردنر أنه من الصعب ملاحظة هذا النوع من الذكاء، والسبيل الوحيد للتعرف عليه، هو ملاحظة المتعلمين وتحليل عاداتهم في العمل وإنتاجهم، كما يجب تحاشي الحكم التلقائي على أولئك الذين يميلون للعمل بمفردهم، فقد يكونوا منطوون على أنفسهم ولا يتمتعون بالذكاء الذاتي (المغازي، 2003).

المكونات الأساسية: يميز بين انفعالاته، ويدرك نقاط قوته.

الأنساق الرمزية: رموز ذاتية كالأحلام والإبداعات الفنية.

الأنظمة النيرولوجية: فصوص جبهية وجدارية، والجهاز العصبي الطرفي.

عوامل نمائية: يشكل حاجزا بينه وبين الأخر في الثلاث سنوات الأولى .

طرق التقييم: أنظمة دينية، نظريات نفسية ...الخ.

الأصول التطورية: شاهد مبكر على وجود الحياة الدينية.

❖ وبعد حوالي 12 سنة من ميلاد نظريته التي تضمنت الذكاءات السبع، صرّح غاردنر (gardner, 2011) أنه قد أخذ مرة إجازة في الفترة بين 1994-1995، ليفكر مليّا في ما اقترحه البعض من إمكانية إضافة ذكاءات جديدة، لكنه توصل لترشيح نوعين جديدين فقط هما الذكاء الطبيعي (القدرة

على تمييز وتصنيف الموجودات من كائنات وكيانات في عالم الطبيعة)؛ وهناك أدلة توحي على وجود ذكاء وجودي (القدرة على التأمل وطرح الأسئلة المصيرية)

وقد استقر به الحال على الاعتراف وإضافة الذكاء الطبيعي، لأن الشخص القادر على التعرف بسهولة على النباتات والحيوانات وعلى إجراء تمييزات مؤثرة أخرى في عالم الطبيعة، ويستخدم هذه القدرة بشكل منتج (في الصيد، أو الزراعة، أو علم الأحياء)، فإنه يمارس ذكاءً مهمًا، ومن المشاهير الفاعلين الذين يجسدون هذا النوع من الذكاء نجد تشارلز داروين أو إدوار إ ويلسون، وفي ثقافتنا الصناعية المعاصرة، قد يفيد الذكاء الطبيعي البعض بانعكاسه في قدرة التفريق الحاد بين أنواع السيارات أو الأحذية الرياضية أو تسريحات الشعر (gardner, 2006 a).

أما الذكاء الوجودي فيرى غاردنر أن الأبحاث اللازمة لإثباته مازالت في مرحلة مبكرة لا تتعدى التأملات (طه، 2006)، ويرى أن هذه القدرة لم ترق بعد أن نقول عنها ذكاء، وهذا لا يقلل من قيمة المهارات الوجودية، إلا أن ترشح الذكاء الوجودي لم يستوف بعد على المعايير الثمانية المذكورة لاحقا (Fleetham, 2006).

ولقد فضل الباحث العمل بأعمدة الذكاءات الكلاسيكية السبع لهذه النظرية، دون الخوض في الأنواع المستحدثة، لأن النظرية لازالت في طور التجديد، وكل الإضافات الواردة إليها قد تكون محل تجاذبات بين مؤيد ومعارض، وقد تأخذ وقتا لتغطية تأييد المهتمين بهذه النظرية سوى تعلق الأمر بالداعمين أو الناقدين لها.

2-5 الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة:

كثير من الناس امتلكتهم في البداية ريبة وتشكيك حول طبيعة بعض من أنواع الذكاءات وهي الموسيقي والحركي والمكاني، وتساءلوا حول هذا التمسك الذي أبداه غاردنر في تسميتها بالذكاءات عوض أن يطلق عليها اسم مواهب أو استعدادات عقلية، لأن الناس ومثل ما أدرك غاردنر جيدا قد تعودوا على سماع مثل هذه الأوصاف في قولهم: هو ليس ذكي جدا، لكنه يمتلك استعداد ملفت للموسيقى، ومن هنا كان غاردنر يعي جيدا بوصفه لكلمة ذكاء لتصنيف كل فئة، حيث صرّح في إحدى مقابلاته تعمّده بأن يكون طرحه استفزازي ومثير، فلو وصفت هذه الأصناف بأنها سبعة أنواع من الكفاءات؛ فسوف يتقبل الناس ذلك بكل يسر، لكني فضلت أن أتوجه إلى تحديد تنوع مبني على قواعد وأسس تسمى كل منهم ذكاء، وحتى يثبت غاردنر فيما دعا إليه، فإنه استند إلى أسس علمية، ومن خلالها وضع محكات يجب أن تتوفر في كل نوع من الأنواع المذكورة؛ حتى يمكننا أن نطلق عليها ذكاء وليس موهبة أو كفاءة أو استعداد، وهذه المحكات والمعايير كما يلي:

2-5-1 إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ:

ذكر(Hoerr, 2000) أن الفترة التي قضاها غاردنر بالعمل في إدارة قدماء المحاربين، قادته إلى ملاحظات جد هامة، منها أن الأفراد الذين تعرضوا لحوادث أو أمراض، كان لها الأثر في مناطق ما في المخ، وأن التلف الدماغي كان انتقائيا حيث أنه ألحق الضرر بذكاء معين دون المساس بالأنواع الأخرى من الذكاء، فعلى سبيل المثال؛ الأفراد الذين تعرضوا للتلف في منطقة بروكا broca ، فإن التلف يصيب على نحو كبير الذكاء اللغوي، فتجد صاحبها يعاني من صعوبات في التحاور والكتابة والقراءة، بينما يحافظ على قدرته في الغناء وحل الوضعيات الحسابية؛ وغيرها من النشاطات التي تمس الذكاءات الأخرى، والأشخاص الذين تعرضوا لتلف في الفص الجبهي بالنصف الكروي الأيمن؛ تعطلت على إثره قدراتهم الموسيقية، أما التلف الذي يصيب الفص الجبهي يؤثر مباشرة في الذكاء الشخصي.

2-5-2 وجود الأطفال غير العاديين (الطفل الخارق):

أوضح غاردنر أنه يمكن أن يتفوق فرد في ذكاء معين بشكل لافت في حين أن بقية الذكاءات تنشط بمستويات عادية أو منخفضة، فالطفل الخارق أو المعجزة هو الذي تظهر عليه قدرات وكفايات جد فائقة في نوع من أنواع الذكاءات المتعددة؛ كأن نجد أحدهم يبلغ مستويات عالية في الذكاء الرياضي المنطقي بحيث يستطيع القيام بعمليات حسابية مكثفة ومعقدة في وقت وجيز؛ بالمقابل فإن علاقاته الاجتماعية مع أقرانه ضعيفة؛ وتوظيفه للّغة لفظيا أو تحريريا متدني؛ أو كأن نجد طفلا متميزا في القراءة بينما لا يفهم ما يقرأ (نوفل، 2007).

ويظهر هذا جليا عند الذين يطلق عليهم النوابغ المعتوهين حيث يمتلكون ارتفاعا غير عادي في بعض القدرات والكفايات المرتبطة بنوع محدد من أنواع الذكاء بينما بقية الأنواع الأخرى تعاني من مستويات جد منخفضة (طه، 2006).

2-5-3 تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد والخبرة :

تراعي هده النظرية الجانب البيئي الثقافي الذي يعيش فيه الفرد، حيث ترى أن لكل ذكاء مسار نمائي خاص مواز لعملية التطور والنمو التي يشهدها الفرد العادي أو الموهوب منذ المرحلة الجنينية حيث تتحكم أحداث وخبرات تلك الفترة في تحديد مستوى الذكاء، ومن هذا المنطق فإن ذكاءات الفرد يتم صقلها تبعا لاستخدامها، ومنه فإن المسار النمائي الفردي لذلك النوع من الذكاء الذي تم صقله ينتهج نمطا واضحا من ناحية التسارع أو التباطؤ والصمود والتلاشي، سوى في تطوره أو تراجعه أو في فترات النمو الحرجة، التي تكون عادة مرتبطة بالعوامل البيئية الثقافية وكذلك التدريب والنضج الجسدي، وفي هذا المجال يؤكد غاردير أن الممارسين التربويين بحاجة لاستخدام خرائط نمائية عدة لمختلف الذكاءات السبعة محددين بذلك مدى قابلية كل ذكاء للتعديل والتدريب (gardner, 2011).

فالذكاء الموسيقي على سبيل المثال يصل فيه الفرد إلى مستوي عالي من الكفاءة في وقت مبكر، فموازرات بدأ التأليف الموسيقي في سن الرابعة؛ إضافة إلى أن الكثير من الموسيقيين والمؤديين أبدعوا في مجالهم إلى غاية سنوات جد متقدمة من العمر، وبالمقابل فإن المسار النمائي للذكاء المنطقي الرياضي مختلف فهو لا يظهر في توقيت مبكر نظرا لأن الأطفال يتعاملون مع المحسوسات أثناء تناولهم الأفكار المنطقية لكنه يبلغ الذروة باكرا، وهذا ما يفسر ظهور الكثير من الأفكار والنظريات الرياضية على يد مراهقين مثل باسكال وغاوس، بينما ظهور تلك الأفكار قليلا على يد أشخاص تجاوزوا الأربعين؛ ومن ناحية أخرى فان أصحاب الذكاء اللغوي قد يصلون إلى أوج عطائهم ما بعد الأربعين والخمسين وكم من روائيا كان ناجحا في تلك المرحلة العمرية أكثر من غيرها.

وهذا ما جعل غاردنر في هذا المضمار يؤكد على استخدام الخرائط النمائية المشار إليها سابقا، والتي من خلالها نصل إلى فهم الذكاءات السبعة، وذلك بالاستناد إلى ما توصل إليه ذوي الاختصاصات في المجالات المتعددة المتعلقة بكل ذكاء (حسين، 2014).

2-5-4 تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق:

بيّن غاردنر أن كل ذكاء من الذكاءات السبعة له امتداد عميق في تطور الإنسان؛ وحتى في تطور بعض الأنواع الأخرى، حيث أوضح أنه بالإمكان دراسة الذكاء المكاني بواسطة رسومات الكهوف أو بالطريقة التي تتخذها الحشرات في توجيه نفسها أثناء تنقلها، وأما الذكاء الموسيقي يمكن إثباته بآلات العزف القديمة وكذلك التمايز الملحوظ في الأصوات المنبعثة من تغريدات الطيور.

وهذا المعيار بالضبط يبيّن إن لهذه النظرية سياق تاريخي خاص، إذ نجد أن بعض أنواع الذكاءات كانت تحظى في التاريخ القديم بأهمية أكثر مما تحظى به الآن، فالذكاء الجسمي الحركي كان محل اهتمام لدى الأفراد الفلاحين قاطني الريف لأنه يمكّنهم من التعامل مع زراعة الأرض باحترافية وهذا ما يرفع من تقديرهم ومكانتهم الاجتماعية، وهذا الطرح يحيلنا أنه في المستقبل قد تتصدر ذكاءات دون سواها لما تفرضه معطيات الواقع آنذاك، كأن يكون الذكاء المنطقي الرياضي على سبيل المثال يستقطب اهتمام الأفراد نظرا لما يفرضه واقع التطور التكنولوجي من مساهمات تغري أصحاب الذكاء المنطقي الرياضي مقارنه بباقي الذكاءات.

2-5-5 دعم من النتائج السيكومترية :

رغم الانتقادات التي وجهها غاردنر إلى اختبارات الذكاء المقننة واصفا إياها بأنها ركزت على قدرات عاملية دون النفاذ إلى المحتوى الفطري لقدرات الفرد، إلا أنه يقرّ أن هناك بعض اختبارات الذكاء المقننة تدعم نظرية الذكاءات المتعددة، فاختبار (وكسلر) لقياس ذكاء الأطفال مثلا يعطينا في بعض اختباراته الفرعية مؤشرا على تواجد بعض أنواع الذكاء حيث نجدها تقيس قدرات لغوية لها علاقة بالمعلومات والمفردات وأخرى منطقية رياضية لها علاقة بالحساب، ومكانية تمثلت في ترتيب وتنسيق الصور،

وحركية تتمثل في تجميع وتصنيف الأشياء، كما أنه يمكننا من خلال مقياس (فايلاند للنضج الاجتماعي) أن تلمس في بعض أجزائه قياسا للذكاء الذاتي.

2-5-6 دعم من المهام السيكولوجية التجريبية:

استنادا إلى دراسات سيكولوجية، يرى غاردنر أن الأفراد يظهرون مستويات متباينة لمهارة ما عند توظيفها في مختلف الذكاءات، فعلى سبيل المثال أظهرت بعض الدراسات أن العينة التي أجادت مهارة القراءة كنشاط ناتج من الذكاء اللغوي، أخفقت في إجادة هذه المهارة عند النشاطات التي تستثير الذكاء الرياضي المنطقي، كما بينت دراسات أخرى أن الأفراد الذين يحملون ذاكرة قوية في حفظ المفردات؛ لم تكن بتلك القوة في حفظ الوجوه، بالمقابل أن أفراد آخرون أظهروا مهارة دقيقة في تمييز النغمات الموسيقية بينما لم يظهروا ذلك في تمييز الأصوات اللفظية، أي أن لكل ذكاء مهاراته الخاصة التي قد تظهر بمستويات عالية لديه لكنها لا تكون بالمستوى نفسه عند باقي الذكاءات السبعة (Armstrong, 2009).

من جانب أخر؛ واستنادا على أن الأنشطة تعتمد على الدماغ والقدرات العقلية المنفصلة، يؤكد (gardner, 1999) يمكن لعلماء النفس استخلاص مدى ارتباط عمليتين ببعضهما البعض من خلال ملاحظة مدى قدرة الأشخاص على تنفيذ نشاطين في وقت واحد، في حال إن كان أحد الأنشطة لا يتداخل مع الآخر، فعلى سبيل المثال، لا يواجه معظمنا مشكلة في المشي أو تحديد طريقا حولنا بينما نحن نتحدث؛ لأن الذكاءات المعنية في هذه الأنشطة منفصلة، لكننا بالمقابل غالبًا ما نجد صعوبة بالغة في التحدث أثناء قيامنا بحل لغز الكلمات المتقاطعة أو الاستماع إلى أغنية بالكلمات؛ لأن في هذه الحالات حدث تنافس بين مظهرين من مظاهر الذكاء اللغوي.

2-5-7 عملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها أو مجموعة من العمليات والإجراءات:

يقر غاردنر أن أي نوع من الذكاء يتطلب جملة من العمليات والاجراءات المحورية حتى تمهد لمختلف الأنشطة بأن تقوم تبعا لذلك الذكاء، مشبها ذلك إلى عمل جهاز الحاسوب الذي يتطلب برامج تشغيلية حتى يقوم بمهامه على أحسن وجه، وهذا ما قد يدفع البعض إلى حد تعريف الذكاء البشري على أنه آلية عصبية أو أنظمة حسابية جينية مبرمجة يتم تفعيلها أو "تشغيلها" بواسطة أنواع معينة من المدخلات فالذكاء الموسيقي مثلا يعتمد على مكونات محورية تتمثل في الحساسية لطبقة الصوت والقدرة على تمييز وقع مختلف الإيقاعات للأصوات، أما الذكاء الحسي الحركي يعتمد على عدة إجراءات محورية منها القدرة على نسخ الأداء الحركي الذي يقدمه الآخرون، حيث يجيد تقليد الحركات سواء كانت معقدة ودقيقة أو كانت بسيطة.

ويعتقد غاردنر أن هذه الإجراءات المحورية ضرورية لكل نوع من أنواع الذكاء (gardner, 2011).

2-5-8 القابلية للترميز وفق نظام رمزي:

يؤكد غاردنر أن قدرة الإنسان على توظيف الترميز؛ هي أحد مؤشرات السلوك الذكي الذي يختص به على بقية المخلوقات، فكلمة (قط) مثلا رغم بساطة هذه الكلمة إلا أنها تمثل مجموعة من الإشارات والعلامات الراسخة لديه بكيفيات معينة، ولكن بمجرد رؤية الإنسان للقط فإنه يتم استدعاء مجموعة من الترابطات والمعطيات المخزنة في الذاكرة بعيدة المدى، وهذا الإجراء هو مجرد تمثيل وتصوير لمثير موجود بالفعل حيث يفسر غاردنر ذلك أن كل ذكاء من الذكاءات السبعة له انساق رمزية يتفرد بها عن بقية الذكاءات الأخرى، فالذكاء اللغوي مثلا وما يحمله من لغات شفوية كانت أو مكتوبة؛ ومتمايزة في اختلافها كاللغة العربية والانجليزية والاسبانية، إلا أن كل منها يعتمد على رموز خاصة تمثل تلك الأنساق، والذكاء المكاني كذلك يضم مجموعة من المفاهيم البيانية ورسوم يستخدمها المصممون والمهندسون في ما بينهم (Armstrong, 2009).

3-الذكاءات المتعددة والتعليم:

3-1 الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التدريس

أعطت نظرية الذكاءات المتعددة الفرصة للكثير من الاستراتيجيات التدريسية بأن تكون أكثر مرونة ويسهل تنفيذها داخل حجرة التدريس منها ما كانت مطبقة قديما وتم ترشيدها ومنها ما تم ابتكارها وتنميتها وفق ما تمليه الأهداف الدراسية.

إلا أن النظرية لم تتوقف على عدد معين من الاستراتيجيات بل تركت الباب مفتوحا لمواكبة ما استجد في المجال التربوي إضافة إلى إيمانها بأنه ليست هنالك استراتيجيات محددة تكون صالحة لكل الأوقات وملائمة لجميع التلاميذ، فللتلاميذ فروقات في مستوى الذكاءات بينهم وهذا ما يترك ربما بعض الاستراتيجيات ناجحة مع البعض وأقل نجاحا مع الآخرين، وانطلاقا من تلك الفروق فإنه يستحسن استخدام أكبر قدر من الاستراتيجيات حتى لا يحرم ذوي المستوى العالي من ذكاءات معينة على حساب ذوي مستوى عالي لذكاءات أخرى، وهذا ما يفرض علينا عرض أهم الاستراتيجيات الخاصة بكل ذكاء.

3-1-1 إستراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي

يعتبر الذكاء اللغوي من أكثر أنواع الذكاءات ليونة في تطوير الإستراتيجيات التدريسية الملائمة له لأنه حظي من دون دراية باهتمام العملية التعليمية التعلمية قديما؛ وزاد الاهتمام به حديثا وعن علم، مما ساهم في تنميته، وسنحاول عرض أهم خمس استراتيجيات تمكّن المعلم من توفير مجموعة من الأنشطة التي تساهم في تنمية الذكاء اللغوي عند المتعلمين.

القصة: النظرة التقليدية للقصة على أنها وسيلة تسلية أو أداة إثراء كمالية جعلنا نغض النظر مدة طويلة، على أنه يمكن استثمارها تربويا في أنشطة العملية التعليمية ولا يقتصر ذلك في المعارف الإنسانية كما كان يعتقد سابقا فبإمكان تطبيق هذه الإستراتيجية مثلا في الرياضيات ففي درس الضرب عندما نخبر الأطفال بقصة الإخوة الذين يملكون قوى خارقة فعندما يضربون شيئا بأيديهم (إذا ضرب الطفل الأول

يتضاعف الشيء، أما الطفل الثاني يصبح الشيء مثله ثلاث مرات وهكذا...) (حسين، 2007) ولعل من أهم العناصر التي تزخر بها هذه الإستراتيجية هي شد انتباه المتعلم ولذا وجب من المعلم أن ينتبه إلى أن القصة لا تعني أحداثا بقدر ما هي تدريب التلاميذ على التفكير في مجرياتها وإرداف ذلك بنقاشات تؤدي إلى اكتساب التعلمات المراد الوصول إليها (نوفل، 2007).

العصف الذهني: هناك مقولة شهيرة لفيجوتسكي (Lev Vygotsky) هي: "أن التفكير كالسحابة التي ترسل زخات من الكلمات وأثناء العصف الذهني ينتج التلاميذ وابلا من الأفكار اللفظية والتي يمكن جمعها على السبورة أو أداة العرض، وهذه العملية يمكن أن تتناول أي شيء أبيات شفوية عن الصف، أفكار تطوير مشروع خاص بمجموعة، أفكار حول موضوع قيد التدريس، رحلة استكشافية ....، أما أهم قواعد هذه الإستراتيجية تقتضي قبول كل أفكار المتعلمين دون إصدار أي حكم وفي النهاية يتم فلترة هذه الأفكار وترتيبها وفق معايير تعتمد على التأمل للأفكار المطروحة وانتقاء أصلحها لاستخدامه في المشروع أو الهدف المراد الوصول إليه (Armstrong, 2009).

التسجيل الصوتي : تعد إستراتيجية التسجيل الصوتي من الاستراتيجيات الفعالة في غرفة الصف لأنها تمثل وسيطا يقف من خلاله التلاميذ على مستوى تعبيراتهم اللغوية ويساعدهم على استخدام مهاراتهم اللفظية عند التواصل، كما يمكنهم استخدام هذه الإستراتيجية لتهيئة مواضيعهم قبل الكتابة خصوصا أولئك القاصرين في مهارة الكتابة يجدونه وسيلة لتخزين أفكارهم أو لإرسال رسائل شفوية لزملائهم في الفصل ومنه يتحصلون على تغذية راجعة تمكنهم من التفاهم والتواصل مع غيرهم، ويمكن استخدام التسجيل الصوتي كأداة جمع المعلومات عند المقابلة ونظرا لأهميته ينصح بتوفير أجهزة تسجيل صوتي لاستخدامها لتحسين وتنمية أفكار التلاميذ (جابر، 2003).

كتابة اليوميات: يمكن حث المتعلمين على تدوين يومياتهم بشكل دائم؛ حتى يحافظوا على استمرار تواصلهم مع الكتابة في مجال ما، هذا المجال قد يكون محددا أو مفتوح النهاية وفي مواضيع شتى تخص المواد التعليمية، وهذه الإستراتيجية تمنح للمتعلم خصوصية تشاركية بينه وبين معلمه وزملائه عند قراءته ما كتب داخل الصف، هذه القراءات التي قد تستوعب ذكاءات متعددة أخرى كاللجوء للرسومات والمخططات وحوارات (السلطاني، 2015) هذه الإستراتيجية من شانها أن تحسن صورة الكتابة لدى التلاميذ بعدما كان استخدامها التقليدي قد شوّهها لهم، لأنهم يرون كتاباتهم مجرد واجبات أو أوراق يتم تصحيحيها ولا يعرفون بعد ذلك أين مصيرها، لذا على المعلمين إيصال رسالة مغايرة لتلاميذهم أن الكتابة أداة لنقل الأفكار وتأثير على الناس ويتم ذلك بواسطة هذه الإستراتيجية (Armstrong, 2009).

النشر: للنشر طرق عدة، حيث يقوم المعلمون مثلا بنسخ كتابات المتعلمين وتوزيعها، أو تقديم إنتاجات الطلاب الكتابية إلى المجلة المدرسية، كذلك يمكن للمعلم أن يخصص مكانا في الصف تعلق وتعرض فيه بعض أعمال الطلبة، ولما لا تحويل ابداعاتهم الكتابية إلى مكتبة المدرسة أو نشرها عبر الموقع الاليكتروني الخاص بالمدرسة وغيرها (الأنصاري، 2018).

فاهتمام المعلم بهذه الإستراتيجية يمكن أن يلقي بأثره الايجابي على الكثير من المواهب، فالعمل بمثل هكذا استراتيجيات من شأنه أن يشجع ويسهم في تنمية الكثير من الأقلام الواعدة في مجال الكتابات الأدبية والصحفية والفكرية على العموم.

3-1-2 إستراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي الرياضي:

كان التفكير المنطقي الرياضي سابقا يقتصر على الرياضيات وبقية العلوم التجريبية الدقيقة كالفيزياء والكيمياء وغيرهم؛ ولكن مع التطور الذي عرفته حركة التفكير الناقد أدى إلى فتح أبواب من قبيل هذا التفكير واستخدام هذا النوع من الذكاء قصد التأثير في باقي العلوم كالإنسانية والاجتماعية وفي ما يلي بعض من الإستراتيجيات لتنمية الذكاء المنطقي يمكن استخدامها في كل المواد الدراسية.

حسابات وتكميمات: شهدت الإصلاحات الأخيرة في العمل التربوي منح فرصة التعامل بالأعداد والجانب الكمي خارج أطر المواد الرياضية والعملية، ففي التاريخ والجغرافيا يتم التركيز على إحصائيات مهمة تعداد المحاربين والقتلى وفوارق التواريخ وكذلك المساحات الجغرافية وعدد السكان وحساب الكثافة السكانية، وقد يستغرب البعض بوجود أي ارتباط بين هذا النوع من الجانب الكمي العددي والأدب ففي بعض الروايات نجد إحصائيات وعمليات رياضية على ألسنة أبطالها كحسابات تحويل العمل التي تضمنتها رواية "Virginia Wolf" أو مقارنات زمن الغطس في قصة الكاتبة "Doris Lessing"، لكن من الجميل أن لا ندع التفكير الرياضي في منأى عن الأعمال الأدبية شريطة أن لا نتصنع ذلك حتى لا يصبح الآمر خانق، وكفاية الموضوع أن يتعلم الطلاب أن للتفكير الرياضي صلة بكل مناحي الحياة وليس الرياضيات فقط (Armstrong, 2009).

التصنيف والتبويب: فهذه الإستراتيجية تسهل عملية استيعاب المفاهيم من خلال تصنيف المعلومات والبيانات المعطاة في فئات على أساس بعض الخصائص، ففي مادة العلوم مثلا يمكن تصنيف حالات المواد إلى فئات ثلاث (صلبة، سائلة، غازية)، مع عرض أمثلة عن كل فئة حتى يتمكن الطالب من فهم هذه المعطيات والتعامل معها بكل يسر (الأنصاري، 2018).

فإستراتيجية التصنيف والتبويب تساعد المتعلم على تذليل المفاهيم المعقدة والمركبة وتصبح في متناوله من خلال تفكيك الكل المتشابك إلى مجموعات تلتقي في نفس الخصائص، مما يزيد من ترسيخ المعلومات ويسهل من عملية تذكرها، وتصبح أفكاره أكثر دقة وتنظيما.

طرح الأسئلة السقراطية: إن حركة التفكير الناقد تجاوزت الصورة التقليدية للمدرس باعتباره ملقن للمعرفة إلى ما يعرف بإستراتيجية السؤال السقراطي، حيث يحاول المعلم بواسطة أسئلة ما الوصول إلى مواضع الصواب والخطأ في معتقدات المتعلمين عن طريق الحوار وطرح فروضهم ووجهات نظرهم؛ ويلعب المعلم حينها دور الموجه والمرشد والمصوب وسط تلاقح وتكامل الأفكار ببعضها البعض، وهذا لا

يعني أن نضع التلميذ في موقف الحرج عند الإجابة الخطأ وإنما الغرض هو تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وشحذها حتى لا تكون آراؤهم مجرد تعبير عن انفعال أو نزوة.

موجهات الكشف: مجال موجهات الكشف لا يكتفي بإستراتيجية محددة نظرا لاعتماده على قواعد مبنية على التجربة وتوجيهات ومقترحات سابقة لحل أي مشكلة، وبعيدا عن النظرة الفضفاضة لهذا المجال؛ يمكن النظر إلى موجهات الكشف كإستراتيجية صالحة للتدريس والتعليم (حسين، 2007)، وتعتمد إستراتيجية موجهات الكشف على الاكتشاف والاستقصاء الذاتي من طرف التلميذ، وعليه فإن عملية جمع المعلومات واستقصائها واقتراح الفروض للمشكلات التي تواجهه؛ كذلك تصميم الحل واختباره كلها أركان هامة، ومثلما ارتكنت هذه الإستراتيجية في حلها إلى مشكلات مماثلة فإنها ستنقل أثرها لمواجهة مواقف حياتية مشابهة والتي قد يواجهها المتعلم في أنشطته التعليمية (نوفل، 2007).

التفكير العلمي: تستند هذه النظرية إلى ضرورة البحث عن الأفكار العلمية في مجالات غير العلوم وتزداد هذه الإستراتيجية أهمية خصوصا بعدما أوضحت بعض الأبحاث أن 95 % من الراشدين أظهروا فهما ضعيفا لتأثير العلوم في العالم إضافة إلى جهلهم للكثير من المفردات العلمية (حسب استطلاع أجرته جريدة نيويورك تايمز 25-10-1988)

إلا أن هذا لا ينفي أن هناك طرق لنشر التفكير العلمي عبر المناهج التعليمية، مثل كيف أثر تطور القنبلة الذرية على نتائج الحرب العالمية الثانية، ويمكنهم دراسة الخيال العلمي وكلهم افتراض إن كانت الأفكار الموصوفة قابلة للتحقق في الواقع، والكثير من القضايا مثل الايدز والاحتباس الحراري وغيرها من القضايا التي تتطلب خلفية علمية يمكن للمناهج العلمية أن توفرها (Armstrong, 2009).

3-1-3 إستراتيجيات تدريس الذكاء المكاني:

هناك الكثير من الشواهد التي أثبتت توظيف الإنسان للذكاء المكاني منذ القدم، وقد تجلى ذلك من خلال الكهوف والرسومات التي خلفها، لكن المؤسف اليوم أن إفادة التلاميذ في مدارسنا بمعلومات بواسطة أساليب مرئية وسمعية سرعان ما يتم ترجمتها إلى كتابات على السبورة، وهذا يخدم الذكاء اللغوي أكثر من الذكاء المكاني ولتنشيط الذكاء المكاني توصل الباحثون في المجال التربوي إلى خمس إستراتيجيات.

التصور البصري: هذه الإستراتيجية تعتمد على قوة التخيل، كأن يتم تحويل مادة الكتاب أو الأشكال على السبورة أو عناصر التجربة إلى مشاهد ذهنيه محفوظة، حيث يطلب المعلم من تلاميذه أن يغمضوا عيونهم ويتصوروا ما درسوه؛ أي أن يخترع كل متعلم سبورة داخلية يعرض فيها ما علق من صور ومشاهد ذهنية متعلقة بالمادة الدراسية (عبد الواحد، 2010).

إلماعات اللون: غالبا ما يكون التلاميذ المكانيون البصريون لهم حساسية عالية للألوان؛ وحتى لا يقعون ضحية روتين الأبيض والأسود في تقليب كتبهم وأوراقهم فعلى المعلم أن يسعى في توظيف الألوان

عند كتابته على السبورة أو حث تلاميذه باستعمالها في دفاترهم، فاستخدام الألوان يساعد على تحديد بعض الأفكار وتذكرها وكذلك يجعلهم يتعاملون مع التعلمات بأريحية.

المجازات المصورة: المقصود بالمجاز هو توظيف فكرة للتعبير عن أخرى، والصورة المجازية هي تلخيص فكرة في صورة بصرية، فعلماء نفس النمو نبهوا إلى أن الصغار أكثر استخدام للمجاز ولكنها تتضاءل مع تقدم العمر ومن بين مزايا هذه الإستراتيجية في العمل التربوي أنها تربط المكتسبات الآنية بالتعلمات القبلية للتلميذ بواسطة رموز مفتاحية (جابر، 2003)، فمثلا يستطيع التلميذ أن يربط مشاهدة تطور البذرة إلى نبات زهري بمشاهد صورية لتطور البيضة إلى صوص، مما يؤدي إلى ترسيخ التعلمات الجديدة وترسيخ المكتسبات القديمة. .

رسم تخطيطي للفكرة: بالرجوع إلى مذكرات الكثير من العلماء والمفكرين، من أمثال داروين وإديسون وفورد، أنهم استعانوا بالرسومات والمخططات لتنمية أفكارهم وهذا ما يبين قيمة هذا النوع من التفكير البصري، والذي يستوجب على المعلمين مراعاته من اجل مساعدة تلاميذهم في فهم الدرس وذلك لترجمته إلى رسم أو مخطط؛ يسهل بذلك محاصرة عناصره الهامة منها والثانوية مستخدما في ذلك رموز ومؤشرات تهيئ فهمه أكثر، والشيء الجدير بالذكر أن هذه الرسومات لا تخضع للتقويم في حد ذاتها بقدر ما تستخدم لتقويم مدى فهم التلميذ.

الرموز المرسومة: وهي إستراتيجية توضيحية قديمة، تبدأ من كتابة الكلمات على السبورة وصولا إلى التمثيل الرسمي للفكرة، ومثل ما هو معلوم أن للصور تحفيز لفهم التلاميذ ذوي النزعة المكانية وهذا ما يدفع للمعلمين أن يدعموا دروسهم برسومات ومخططات بيانية حتى يحققون مدى أوسع لفهم التلاميذ، والأمثلة هنا كثيرة منها تجسيد الخط الزمني لتسلسل الأحداث التاريخية، إعطاء حالات المادة لكل منها شكل (صلبة شيء متماسك، سائل منحنية، غازي نقاط وفقاعات) (حسين، 2007).

3-1-4 استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي الحركي :

الشيء المؤكد أن المتعلم بعد الدوام قد يفارق كتبه وأدواته؛ لكنه لن يغادر جسده، لكن الرؤية التقليدية للتربية ترى أن الطاقة البدنية ما هي إلا تربية للبدن فقط، لكن لنظرية الذكاءات المتعددة رؤية أخرى حيث تراه عنصر مكمل للذكاء البشري، لذا وجب استثمار هذا النوع من ذكاء المتعلم؛ على اعتبار أن الجسد مصاحب دائم للمتعلم، لذلك فإنه من الأهمية إيجاد السبل التي تساعد المتعلم على توظيف أجسامهم ويصدر منها من إمكانات حركية لإحداث تكامل في تعليمهم وتعميق فهمهم للمادة الدراسية وهناك إستراتيجيات تسهل إحداث هذا التكامل والتي سنوردها كالتالي:

إستراتيجيات إجابات الجسم: وهي أن يطلب المعلم من التلاميذ القيام بحركات ما، كدليل على استجابة معينة للمتعلم؛ كرفع اليد عند السؤال أو التدخل؛ أو رفع أصبع واحد عند الفهم القليل وكل الأصابع عند الفهم التام وغيرها من الحركات الميسرة للتغذية الراجعة، فبمجرد الفهم العالي يشبك الأيدي

وعند انتهاء المعلم وعدم وصول الفكرة يضع التلميذ يده على رأسه حتى يغير المعلم من طريقة شرحه ....، فالعمل على توظيف هذه الإستراتيجية يمكنهم من ترك أجسامهم في عملية التعلم وإحداث توليفة بين حركة الجسم وأنماط المعالجة العقلية.

إستراتيجية المسرح الصفي: ويتمثل في تجسيد بعض النصوص أو المسائل المتعلقة بإحدى المواد بواسطة أدوار يتقاسمها التلاميذ وهذه الإستراتيجية من شأنها أن تحرر الطاقات الكامنة لأجسامهم كما أن هذا النوع من الأداء التمثيلي يسهل الفهم لبعض المتلقين فهو أيضا يعطي صورة على فهم المتمثل من خلال ما يقدمه من ارتجال (نوفل، 2007).

مفاهيم حركية: تتطلب هذه الإستراتجية ترجمة المعلومات من نظم رمزية لغوية أو منطقية بواسطة الإيماء والتعبير الجسدي أو يقوم التلميذ بالتعبير الحركي ويطلب من البقية ترجمتها ومن أمثلة ذلك الانقسام الخلوي جفاف التربية الثورة السياسية....

اليدان على التفكير: نظرية الذكاءات المتعددة تشجع على تقديم المعرفة بما يتناسب مع ذكاءات المتعلمين، والمناهج لم تهمل ذلك، خصوصا لذوي الذكاء الحركي، فالأشغال اليدوية وبعض الانجازات التي يقوم بها التلاميذ كبناء منازل أو بعض التصميمات تستدعي تفكيرا عند القيام بها، والكثير من التركيبات يتعلمها التلميذ بتشكيل كلمات بالعجين وغيرها من النشاطات التي تجمع بين التفكير وشغل اليدين.

خرائط الجسم: وفي هذه الإستراتيجية يتحول الجسم إلى مرجعية في عملية التعلم كاستخدام الأصابع أثناء العد أو تحويل الجسم إلى خريطة المغرب العربي كل طرف يمثل دولة أو أن يستخدم أعضاء من جسمه محطات لكل عملية تتطلب مراحل وذلك بالنقر عليها كذاكره مرجعية (حسين، 2007).

3-1-5 إستراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي:

منذ القديم كان للغناء والإنشاد مكانة في نقل المعلومة من جيل إلى جيل، وفي القرن العشرين ازداد إدراك المربين لأهمية الموسيقى في عملية التذكر؛ خصوصا وأن معظم المتعلمين يحتفظون بالأصوات الموسيقية في الذاكرة طويلة المدى، ومن هنا تبلورت الفكرة في استغلال الذكاء الموسيقي وتنميته بما يتناسب مع المواد الدراسية وكان لذلك عدة إستراتيجيات منها:

التراتيل الأغاني الإنشاد والإيقاع: هذه الإستراتيجية تتطلب من المدرس أن يضع أي محتوى تعليمي يريد إيصاله للمتعلمين في صياغات إيقاعية يمكن للتلاميذ أداؤها؛ ويمكنه في ذلك تحديد النقاط المهمة أو الرئيسية وربطها بتغيير الصيغة الإيقاعية، كما يمكن للمعلم توظيف الأناشيد التي لها علاقة بالموضوع، فعلى سبيل المثال لأجل وضع المتعلم في قلب الصورة؛ نصح (Hyland, 2011) باستغلال الأناشيد الثورية التي حملها العمل الفني البؤساء أثناء الحديث عن الثورة الفرنسية كما نصحهم بجعل الطلاب يغنون جدول الضرب بدل الطرق التقليدية حتى يكون الحفظ أسهل وأكثر إمتاع.

الديسوغرافيا (جمع الاسطوانات وتصنيفها): يمكن للمعلم أن يضيف إلى قوائم المراجع الوسائل التي يتطلبها المنهج؛ قوائم من المختارات الموسيقية شرائط، أقراص مدمجة، تسجيلات، أناشيد، ... تساعد على توضيح المحتوي المراد الوصول إليه وذلك بالسماع إلى الأغاني أو الأناشيد ومناقشة محتواها.

موسيقى الذاكرة الفائقة: يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية باستخدام خلفية موسيقية أثناء تقديم الدرس على أن يكون التلاميذ في حالة استرخاء وذلك من اجل مساعدتهم في الحفظ والاسترجاع، وقد أكدت نجاعة هذه الإستراتيجية ما توصل إليه الباحثون التربويون في أوروبا الشرقية (السلطاني، 2015)

المفاهيم الموسيقية: وهذه الإستراتيجية تعتمد على استخدام النغمات والدندنات كأداة للتعبير عن مفاهيم مخططات عقلية، فعلى سبيل المثال لنقل فكرة الدائرة على أنها إطار منحنى مغلق بطريقة موسيقية، يبدأ المعلم بهمهمة ما وتنخفض تدريجيا من انخفاض المحيط وترتفع معه إلى غاية الوصول إلى الهمهمة التي تتم البدء بها.

المزاج الموسيقي: هذه الإستراتيجية تعمل على تهيئة الوجدان والفكر بما يتناسب مع الموضوع المدروس، وذلك بإحضار مقطوعة موسيقية تتماشي مع الموقف التعليمي وتنمي الذكاء الموسيقي كالاستعانة بأصوات طبيعية أو موسيقى مرفقة بصوت البحر تماشيا مع أحداث النص (Armstrong, 2009).

3-1-6 إستراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي:

يحتاج التلاميذ إلى بعض الوقت من أجل طرح أفكارهم على الآخرين في إطار تفاعلي داخل حجرة التدريس ولكن مع ظهور التعلم التعاوني مكنّهم من تحقيق ذلك بأقصر السبل، وهذا ما يدل على أهمية استثمار الذكاء الاجتماعي في العملية التعلمية ومن أجل ذلك كانت مجموعة من الاستراتيجيات ومنها :

مشاركة الأقران: وهذه الإستراتيجية التي تعتبر الأسهل تنفيذا من بين استراتيجيات الذكاءات المتعددة، فما على المعلم إلا أن يطالب المتعلم بمشاركة زميله في عمل أو نشاط ما، أو يتولى أحدهم دور تبسيط المفاهيم لغيره.

المجموعات التعاونية: من بين ما يرتكز عليه التعلم التعاوني هو إستراتيجية المجموعات الصغيرة والتي تكون أكثر فعالية في حال ما تراوح عدد أعضائها بين 3 و 8 أعضاء، والعمل بالمجموعات التعاونية يمكّنهم من معالجة المهام بطرق عدة منها تلاقح الأفكار وبلورتها نحو الشكل المطلوب، أو بتقاسم المهام أثناء التجميع والتنسيق والإخراج للعمل المسند (نوفل، 2007).

تماثيل الناس: والمقصود بهذه الإستراتيجية أن يقوم المتعلمون بالتمثيل الجماعي لفكرة ما، فإن كان الدرس يتمحور حول الهيكل العظمى فكل تلميذ هنا يمثل عظمة أو مجموعة من العظام، أو إذا كانوا يدرسون وحدة عن إحدى المخترعات فكل تلميذ يأخذ دور جزء أو قطعة من ذلك الجهاز المخترع وبذلك كأننا نجسد تمثال للفكرة بمجموعة من الأشخاص كل يتولى الإفادة بدور الجزء المكلف به وهكذا .....،

وهذه الإستراتيجية من شأنها أن ترفع مستوى التعلم من قالبه النظري إلى وضع اجتماعي يمكن وصوله في ظرف زمني قصير.

ألعاب الألواح: هي طريقة مسلّية يتعلم من خلالها التلاميذ في سياق اجتماعي تفاعلي بعيدا عن الإطار الرسمي للتعلم حيث أن اللعب يعد وسيلة ممتعة وشيقة، وهذه الإستراتيجية من السهل القيام بها وذلك باستخدام قطع من الأوراق المقوى وأقلام ملونة وزهرة النرد ونماذج مصغرة للسيارات والأشخاص وغيرها، ويمكن أن تتضمن ألعاب الألواح أو الرقع مهاما مفتوحة النهاية أو موجهة، كما يمكن التعامل مع هذه اللعبة بعدة طرق ومن خلالها يصل المتعلم إلى المكتسبات بطريقة مسلّية (عبد الواحد، 2010).

محاكاة: هذه الإستراتيجية تتطلب تجسيد البيئة المتعلقة بموضوع الدرس الذي يتم بواسطة عرض تمثيلي، فالتطرق لموضوع تاريخي يجعلهم يحوّلون القسم إلى مكان يحاكي تلك الحقبة التاريخية ويرتدي التلاميذ ملابس خاصة بتلك الفترة؛ حيث يشرعون في تمثيل الموضوع المراد دراسته والمحاكاة، كما يمكن تطبيقها في بقية المواد كاللغة ومعالجة النصوص وبعض السلوكيات التربوية وهذه الإستراتيجية تحوى على عدة ذكاءات أخرى إلا أن تركيزها على الذكاء الاجتماعي أكثر نظرا لعامل التفاعل.

3-1-7 إستراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي :

يقضي التلاميذ ساعات طوال في حجرات التدريس رفقة ما يزيد أحيانا عن 30 تلميذا، هذا العدد قد يتحول إلى مصدر قلق ويولّد عدم ارتياح بالنسبة للتلاميذ الذين لا يتمتعون بمستوي عال من الذكاء الاجتماعي، وبالتالي يجب أيضا العمل على مستوى الذكاء الذاتي الذي يتنامى بتناقض الأول وهذا ما يفرض على المعلمين اللجوء إلى إستراتيجيات تدريس خاصة بالذكاء الشخصي والتي منها:

فترات تأمل لمدة دقيقة: يستفيد الطلاب من خلال هذه الاستراتيجية بأوقات مستقطعة من حين إلى أخر للتأمل والتفكير في المعلومات المقدمة لهم من خلال الدروس، وذلك من أجل الوصل إلى فهم أعمق من خلال ربط المكتسبات بأحداث تمس يومياتهم، ومدة التفكير تكون في حدود الدقيقة ويمكن أن تحدث في أي وقت من الدرس، بعد أن يوجههم المعلم فيما يفكرون به، كما يمكن أن تتاح للطلاب فرصة مشاركة ما توصلوا إليه (السلطاني، 2015).

الصّلات أو الروابط الشخصية: كثيرا ما يتبادر إلى أذهان المتعلمين أسئلة عن مدى ارتباط هذه الدروس بالحياة الشخصية وهنا يبقي الأمر متروك للأساتذ لتقريب الإجابة لهم بواسطة إثارتهم لبعض الأسئلة مثل: (من منكم حدث له هذا الأمر؟) (فرضا انك مقبل على هذا الأمر ماذا ستفعل؟) أو كأن تربط بعض المعلومات لما هو متوافر في بيئته الشخصية أو الأسرية كالتحدث عن الأجهزة الكهربائية أو تجمد الماء وغيرها من الظواهر أو أن يسألهم عن البيئات خارج بيئاتهم التي زاروها وهكذا ....

وقت الاختيار: إن إتاحة الفرص للتلاميذ لاختيار المهام الأنسب لهم، هو مؤشر على أن العمل قد يصل إلى أعلى مستوى من الإتقان لأنه مرفوق برغبة واختيار شخصي من طرف التلميذ، وهذا يعتبر

مبدأ من مبادئ التدريس الفعال وقد يكون الاختيار محدد مثل: اختر أي التمارين تحل ص12 أو14 أو اختيارات مفتوحة كأن يختار المشروع بنفسه وله علاقة بالمحور الدراسي، أو تكون منهجية كأن يختار الطريقة والأسلوب الأنسب لمعالجة المسالة الفلانية، وقد تكون آنية مثل هل نتوقف على هذا القدر أم نستمر، هذه الإستراتيجية من شانها تجعل المتعلم يباشر عملية التعلم بأريحية (جابر، 2003).

لحظات انفعالية: كانت النتائج التي قام بها جودلان (j.goodlan, 1984) حول التمدرس غير مريحة، حيث توصل أن الـ 1000 حجرة دراسية التي كانت تحت دراسة وضع الملاحظة تفتقد إلى مشاعر حقيقية في الإثارة، فالمعلمون يقدمون دروسهم بطريقة انفعالية محايدة ولا توجد مراعاة لطبيعة المخ الانفعالي، ولإشباع انفعالية المخ يتحتم على المدرسيين أن ينوعوا في تهيئة المشاعر لدى المتعلمين، وهذه الإستراتيجية تقترح على المدرسين ابتكار لحظات تدفع التلاميذ للضحك أو الغضب أو الاندهاش وذلك بنمذجة هذه الانفعالات بنفسهم أثناء الدرس أو أن توفر جو ديمقراطي يتيح للتلميذ التعبير عن مشاعره في وضع آمن، وذلك بالتقليل من النقد واحتواء المشاعر، وهذه الإستراتيجية تتطلب وسائل كأفلام ومقاطع صوتية أو كتب التي تدعوا إلى إثارة انفعال المتعلمين.

جلسات تحديد الأهداف: من بين خصائص التلاميذ ذوي الذكاء الشخصي أن لهم القدرة على وضع أهداف واقعية لأنفسهم وهذه الخاصية رافد مهم لقيادة التلميذ نحو النجاح في الحياة وبالتالي فإنه على المربيين اعتماد هذه الإستراتيجية التي تعزز هذه الخاصية التي توفر فرص في مهارة تحديد الهدف، هذه الأهداف سوى كانت قصيرة (كل تلميذ يكتب ثلاثة أشياء يريد تعلمها) أو طويلة المدى (أخبرني عن طبيعة العمل الذي تود الوصول إليه بعد 25عام)، وتتنوع الأهداف في مجالات عدة، كالنتيجة المرغوب بلوغها في اختيارات الفصل، أو ما هي الإستراتيجية التي تود وضعها، ويمكن متابعة الهدف القريب بوضع مخطط بياني أو نسب مئوية لمدى تقدم الحفظ لسور أو متون ما (حسين، 2007).

3-2 الذكاءات المتعددة والمنهاج

الذكاءات المتعددة كفلسفة تربوية سبق وأن لمعت بعض مؤشراتها أثناء ممارسة عملية التعلم وكذلك دعا البعض لها قبل طفوها على سطح التنظير؛ فوعي أفلاطون بأهمية التدريس المتعدد الأشكال دفعه لقول: (لا تستخدم الإجبار، بل اجعل التربية المبكرة نوعا من الإمتاع والمؤانسة، وسوف تكون عندئذ أقدر على العثور على النزعة الطبيعية)، وفي القرن الثامن عشر أكد جان جاك روسو عندما تحدث عن التعلم في كتابة (إميل) Emile، أن تعليم الطفل لا يقتصر على الكلمات، وللخبرة أيضا دور في ذلك أما المصلح السويسري بستالتوزي J.h pestaltozi فقد دعا إلى عنصر التكامل في المناهج التعليمية والذي يعتمد في الأساس على التدريب الجسمي والخلقي والعقلي، ثم على الخبرة العينية الملموسة، وقبل ظهور نظرية غاردنر ضمّت بعض المناهج نشاطات تلامس بعض الذكاءات التي حددتها فيما بعد نظرية غاردنز، فقد وضع فروبل (F.froebel) مؤسس رياض الأطفال الحديثة منهجا متنوعا يضم خبرات يدوية

وألعاب وأناشيد وتربية بيئية، ومن بعده تم تطوير أنظمة التعليم بأساليب شبيهة بالذكاءات المتعددة؛ ومن أمثلة ذلك ما جاء به (M.montessori) الذي طاف بنشاطاته المقترحة على ذكاءات عدة، وكذلك رؤية (جون دوي) على أن حجرة الدرس هي مجتمع مصغر تلامس الذكاء الاجتماعي.

والكثير من النماذج التربوية التي ساهمت بتنويع أنشطتها بتحريض أنواع عدة من الذكاءات فبالإضافة إلى الذكاء اللغوي والرياضي اللذان كانا سائدان منذ القدم إلى أن إدخال الموسيقى والعمل التعاوني والدراما والوسائل البصرية كانت كفيلة بتحرير بعض الذكاءات (جابر، 2003).

ومما توصلت إليه بعض الدراسات أن المتعلمين الذين درسوا وفق منهاج مبني على نظرية الذكاءات المتعددة، كانوا أكثر قدرة على تطوير مواهبهم الفردية من أولئك الذين اعتمدوا على الطرق التقليدية، وأن توظيف الذكاءات المتعددة بالمدارس ساهم بشكل ملحوظ في تقدم الطلبة، كما جعلهم يفهمون المسائل المعقدة، ومتحمسون أكثر للتعلم جراء النشاطات التي ازدادات ثراء باستخدام الذكاءات المتعددة، فيمكن الاستفادة من نظرية غاردنر في تحديد نقاط قوة المتعلمين؛ والتي على إثرها يتم اختيار إستراتيجيات التدريس والتوجه الدراسي المساعد على النجاح، كما سمحت هذه النظرية بأن يعبّر المتعلمون على مشاعرهم الايجابية صوب النشاطات المتنوعة بفضل مراعاتها لذكاءات الطلبة المتعددة (عفانة والخزندار، 2007).

3-3 المعلم في نظرية الذكاءات المتعددة:

ما تتطلبه هذه النظرية من إعداد تقني وتربوي متميز لمعلم الذكاءات المتعددة، يجعله مختلفا عن نظرائه التقليديين، فإن كانت مهام المعلم التقليدي تقريبا محصورة في الوقوف على مصطبة الشرح مستعينا تارة بالكتابة على السبورة أو طارحا تارة أخرى لأسئلة منتظرا الإجابة، أو يكلف التلاميذ بإيجاد حلول لتمارين يستلم الإجابات ويتم التصحيح بطريقة روتينية، فإن مهام معلم الذكاءات المتعددة تتعدى كل ذلك فالأمر يتطلب إعداد وتكوين خاص يمكنه من التزود بشتى الإستراتيجيات التعليمية التعلمية المستندة إلى مختلف الذكاءات؛ حتى يكتسب ليونة أثناء أدائه، ويجعل من عملية التعلم لدى التلاميذ ممتعه ومفيدة وشاملة حيث أنها لا تنحاز إلى ذوي ذكاء معين على حساب الآخرين، كما أن التطور التكنولوجي سهّل المهام لمعلم الذكاء المتعدد لما وفره من أجهزة وتقنيات حديثة تم استثمارها في عملية التعلم (أبو الحاج والمصالحة، 2016).

فأهم مفاتيح التدريس بالذكاءات المتعددة هو التنويع سوى في الأسلوب أو الطرق التدريسية، لدرجة أن المعلمين التقليديين كانوا بأدائهم التعليمي يقومون ضمنيا بإثارة الذكاءات السبعة بطريقة عفوية قبل ظهور هذه النظرية، وقد تطرق (حسين، 2014) لذلك حينما رصد ملامح بعض أنشطة المعلمين التي تجذب بعض ذكاءات المتعلمين، فحين يقدم المعلم درسه موظفا شيئا من الايقاع (موسيقي)، ويرسم صورا وأشكالا على السبورة ليوضح نقاطا (مكاني)، والذي يؤدي ايماءات وحركات أثناء حديثه (حركي)، والذي

يعطي للتلاميذ وقتا للتأمل (ذاتي)، والذي يطرح أسئلة تدعوا للتفاعل أو تشاورات جماعية (اجتماعي)، فهنا هذا المعلم يستخدم مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في منظورها المتمركز حول المعلم.

لأن الوعي بالذكاءات المتعددة يساعد المعلمين في انتقاء الأدوات والوسائل المناسبة والمؤثرات الأكثر فعالية، لأجل خدمة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في نشاطهم وسلوكهم الصفي، وأيضا خدمتهم في تعزيز الاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية وزيادة مشاركة المتعلمين في الأنشطة داخل الصف المدرسي (راشد، 2005).

إن الإعداد والتكوين الذي يستفيد منه معلم الذكاء المتعدد يؤهله بأن يحدث تغييرا نوعيا في طبيعة تفكير المتعلمين، فعمليات التعلم الحديثة تعتبر في حد ذاتها عملية تفكير (Thinking process) هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هذا التكوين والتأهيل يمكّنه من تدريب المتعلمين على إخراج أثر التعلم من غرفة الصف إلى مواقف حياتية، متجنبين بذلك ما يسمى بالتثبيت الوظيفي للشيء (Funcational fixation) أي أن المتعلم لا يخرج عند تعامله مع الأشياء من دائرة ما يعلمه عنها، كأن يظل عاجزا في حدود الاستعمالات المعهودة لمصطلح أو فكرة ما، فمثلا المفك معروف أنه أداة لفك أو إرساء البراغي، فأصحاب التثبيت الوظيفي لا يرون انه بالإمكان توظيفه في مهام أخرى كفتح بعض العلب أو إزالة وإزاحة بعض الأشياء العالقة وغيرها.

إن توافر هذه الفسيفساء من الخصائص والأساليب لدى معلم الذكاء المتعدد تجعله يستحوذ على انتباه المتعلمين كما يمكنه تنسيق ما جاءت به هذه النظرية من إمكانات على كل المستويات بدءا من رياض الأطفال وصولا إلى التعليم العالي (نوفل، 2007).

كذلك عملية التعليم في إطار الذكاءات المتعددة تتيح للمعلمين عروضا أفضل، فتبنّي فكرة أن للطلاب ذكاءات مختلفة يجعل من عملية التخطيط والتدريس أكثر ليونة ويوفر للمعلم أكثر من خيار في استقطاب مجال أوسع من الذكاءات.

وهذا التنوع في العقول أو الذكاءات يرفع عن المعلمين تلك التفضيلات التقليدية التي يخصّون بها الأذكياء، فالجميع أذكياء؛ لكن كل حسب طريقته، وبالتالي تسقط أو تقلّ حدة تلك التصنيفات في أن هذا الطالب ذكي والأخر غبي، فنظرية الذكاءات المتعددة تعطي للجميع مكانة ولا تعترف بالإقصاء (Scrivener, 2012, 102).

3-4 إدارة الصف والذكاءات المتعددة:

تمثل حجرة الصف مجتمعا صغيرا يضم مجموعة من التلاميذ الذين تختلف اهتماماتهم واحتياجاتهم، وبالتالي لابد من وجود ضوابط وقوانين يمتثل لها الجميع حتى تسهل عملية إدارة الصف، ومن هذا المنطلق اقترح بعض الباحثين المهتمين بنظرية الذكاءات المتعددة وجهات نظر جديدة تتمثل في إستراتيجيات متماشية مع طبيعة هذه الذكاءات والتي من شأنها أن تفيد المعلم بالتحكم في مجريات الدرس

وإحداث التوازن الصفي الآمن، ومن هذه الاستراتيجيات المقترحة هي: الاستحواذ على انتباه التلاميذ، التحضير للانتقالات، نقل قوانين الصف، تشكيل المجموعات، ضبط سلوك الأفراد، على أن يبقى الباب مفتوحات لاقتراحات أخرى مستوحاة من نظرية غاردنر تساهم في ضبط وإدارة الصف باستغلال الأنماط المتعددة للذكاء.

3-4-1 الاستحواذ على انتباه التلاميذ:

من السلوكات الملحوظة عند الكثير من المعلمين هو اعتمادهم على المدخل اللغوي أي استعمال كلمات تتصاعد من هدوئها إلى الصراخ حسب وتيرة التشويش قصد إعادة الصف إلى ضبطه الهادئ، لكن هذه الإستراتيجية أثبتت محدوديتها فسرعان ما يعود التلاميذ إلى ما كانوا عليه صارفين انتباههم عن ما يتم تقديمه.

ولجذب الانتباه فان منظور الذكاءات المتعددة يدعونا للاستنجاد ببعض الذكاءات الأخرى، في شكل استراتيجيات؛ حيث اقترح (Armstrong, 2009) بعضا منها فعلى سبيل المثال لا الحصر ان تعزف معلمة رياض الأطفال على البيانو طلبا للصمت، أو أن يقوم المعلم بتصفيق إيقاع ما، يجعل التلاميذ من بعده يعيدونه (إستراتيجية موسيقية)، أو أن يكتب على السبورة سكوت من فضلكم (إستراتيجية لغوية)، أو أن يقوم بطبق شفتيه بواسطة أصابعه مع رفع الأخرى عاليا مع طلب التلاميذ بتقليد ما يفعل (إستراتيجية حركية جسمانية)، أو تشغيل الأنوار وإطفائها (إستراتيجية مكانية بصرية)، أو وضع ساعة كبيرة لضبط الوقت المهدور في عدم الانتباه للدرس وإجبارهم على تعويضه في وقت لاحق (إستراتيجية رياضية)، أو أن يقوم بالهمس في أذن تلميذ لإعلامه ببداية وقت الدرس وهو بدوره ينقل لغيره هذه الرسالة وهكذا إلى أن تعم على كل التلاميذ (إستراتيجية اجتماعية).

وتظل هذه الاستراتيجيات المقترحة مفتوحة على الكثير من الاداءات التي تخدم أنواع الذكاء، وما على المعلم إلا أن ينوّع متنقلا بين الاستراتيجيات الملامسة لأنواع الذكاءات المتعددة.

3-4-2 التحضير للانتقالات:

المقصود بالانتقالات هو التحول من موقف تعليمي إلى أخر، أو نحو موعد غير صفي كالاستراحة، أو التوجه للمطعم، فإن المعلم هنا يستخدم إشارات متفق عليها مسبقا مع التلاميذ؛ قصد توجيه اهتماماتهم وانتباههم نحو المرحلة المقبلة وذلك بتسخير مختلف الذكاءات، هذه الإشارات لا يمكن حصرها نظرا لتعدد الانتقالات المرتبطة بكل أنواع الذكاءات ولإيضاح الفكرة نشير إلى بعض ما ذكره (جابر، 2003)، فبالتركيز على الذكاء الموسيقي يستطيع المعلم مثلا استخدام مختارات إنشادية أو موسيقية معبرة على ما هم مقبلون عليه كأنشودة حول الراحة وأخرى خاصة بالاستعداد للغذاء وإنهاء اليوم الدراسي.

وقد يعبر على هذه المحطات باستخدام الذكاء المكاني مجسدا ذلك في صور تحمل معاني ما سيتم الانتقال إليه كصورة أطفال يأكلون أو يمرحون وغيرها، أما إذا توجه المعلم للذكاء الجسمي قد يعتمد على بعض الإيماءات المعبرة ويرددها التلاميذ من ورائه كتعبير عن وصول الرسالة، وهكذا مع بقية الأنواع الأخرى من الذكاءات كاستعمال ساعة كبيرة رقمية في متناول رؤية الجميع وتكون مضبوطة على الوقت المتبقي للانتقال؛ حتى يتهيأ التلاميذ لذلك مستخدما الذكاء الرياضي أو يعتمد على الذكاء الاجتماعي بتقنية شجرة التليفون، أي يشير إلى احدهم ثم بدوره يقوم بسريانها بمساهمة زملائه للبقية.

وهكذا يمكن للمعلم توظيف الاستراتيجيات نفسها لمهام عدة، أو إبداع استراتيجيات لكل نوع من أنواع الذكاء قصد إبعاد الملل وتحقيق شد انتباه واهتمام التلاميذ.

3-4-3 نقل قوانين الصف:

يستطيع المعلم أن ينقل القوانين المراد الالتزام بها إلى التلاميذ منتهجا في ذلك أساليب من التواصل قد تثير الذكاءات المتعددة لدى التلميذ ومنها مثلا :

التواصل اللغوي: كأن يكتب القوانين على شكل معلقات جدارية داخل حجرة الصف.

التواصل المنطقي: يتم ترقيم القواعد ويتم التعامل معها بالأرقام كأن يقول: لقد خالفت القاعدة 3 والتزمت بالقاعدة 2.

التواصل المكاني: أن ترتبط القواعد بصور أو رموز يتم وفقها التعامل معها.

التواصل الجسمي الحركي: أن ترتبط كل قاعدة بحركة أو إيماءة معينة، يقوم بها التلاميذ قصد ترسيخ القاعدة في أذهانهم.

التواصل الموسيقي: توضيح البنود أو التعليمات بواسطة أناشيد مثلا.

التواصل الاجتماعي: يتم تكليف كل مجموعة من المجموعات بقاعدة محددة وعليهم مسؤولية تفسيرها وتطبيقها والحرص على التفطن عند اختراقها.

التواصل الشخصي: فتح مجال المساهمة للتلاميذ في وضع القوانين عند بداية السنة الدراسية أو تطويرها أو وضع بصماتهم عند إيصالها للآخرين (Armstrong, 2009).

ويظل استشارة التلاميذ أو طلب المساعدة منهم في وضع قوانين لضبط النشاط الصفي داخل الحجرة أمرا مساعدا نظرا للذكاءات المتفرقة والمتنوعة، حيث كل يدلي من منطلق ذكاء معين، مما يسهل عملية نقل القواعد والقوانين إلى التلاميذ.

3-4-4 تشكيل المجموعات:

الكثير من التربويين أشاروا إلى أهمية المجموعات المتباينة من حيث العمل التعاوني التكاملي أكثر من المجموعات المتجانسة، وقد أمدت نظرية الذكاءات المتعددة مجموعة من التقنيات التي تساهم في تشكيل مجموعات متباينة على أساس أنواع الذكاء، وقد توصل في ذلك كل من الباحثين (goodman & weinstein)، إلى مجموعة من الإستراتيجيات المهمة للعمل الانتقائي عند تشكيل المجموعات ولا يشترط في ذلك أن تشمل كل الذكاءات والاكتفاء بالقدر الذي يحقق التمايز ومن هذه الإستراتيجيات

إستراتيجية لغوية: اختر حرف علة من اسمك الكامل واذكره، ما تحتاجه من الأفراد الذين أطلقوا نفس الحرف

إستراتيجية منطقية: اطلب من التلاميذ رفع الأصابع تاركا لهم الحرية في عدد الأصابع المرفوعة من واحد إلى خمسة اختر ما تحتاجه من أفراد شريطه مثلا أن يكون مجموع أصابعهم المرفوعة يمثل عددا فرديا أو عددا معينا .

إستراتيجية بصرية جد العدد المرغوب من الذين يشتركون في لون ملابسهم مثلا.

إستراتيجية حركية جسمية: اطلب منهم الوقوف على رجل واحدة واختر ما تشاء فمن الذين يقفون على نفس الرجل (اليمنى، اليسرى).

إستراتيجية موسيقية: من جملة الأناشيد المقررة والتي يحفظونها فليختر كل منهم واحدة، حدد الذين اشتركوا في نفس الاختيار (نوفل، 2007).

ويمكن النظر على ان هذه الاستراتيجيات هو إجراء بديل للممارسات التقليدية في عمليات الانتقاء سواء تشكيل المجموعات أو حتى تحديد المهام

3-4-5 ضبط سلوك الأفراد:

بعيدا عن درجة المستوى الذي تم تحقيقه في نقل القواعد الضابطة للعمل الصفي إلا أن الأمر لا يخلوا من بعض المتهاونين بالالتزام بتلك القواعد والقوانين وذلك لظروف وأسباب مختلفة لو تم التعمق فيها لكانت سببا في هدر الكثير من الوقت المخصص لسير الدروس ولذا فان نظرية الذكاءات المتعددة تقترح بعض الطرق التدخلية التي من شأنها تخفيف وطأة التلف الحاصل وحتى يتجنب المعلم الأوامر والنواهي التي أيضا ستقتطع وقتها من المدة المخصصة للتدريس، هذه النظرية تقترح عدة مداخل لضبط سلوك المتعلمين ولكن على المعلمين انتقاء ومزاوجة المداخل التأديبية التي تتوافق مع طبيعة التلاميذ المستهدفين، وفيما يلي بعض من هذه المداخل والتي ذكرها بعضهم ومنهم (جابر، 2003) والطرق التدخلية الملائمة لبعض الذكاءات:

طرق ضبط لغوية: تحدث مع التلميذ، زوده بكتب تتعلق بالمشكلة وحلولها الممكنة، ساعد التلميذ على استخدام إستراتيجيات الحوار الذاتي لتحقيق الضبط الذاتي.

طرق ضبط رياضية منطقية: استخدام نهج العواقب المنطقية المقدم من طرف (dreikurs & sotlz, 1964)، اتركه يترجم عدد سلوكياته الايجابية والسلبية إلى خرائط ومخططات بيانية.

طرق ضبط مكانية: اجعل التلميذ يرسم ما يعبر عن السلوكات الملائمة، زود التلميذ باسقاطات تشبيهية يستخدمها لمواجهة الصعوبات كأن تقول له: تعامل مع كلمات السوء التي تحاك ضدك كسهام تستطيع تجنبها وتفاديها، قدم عروضا كأفلام أو شرائح تعالج القضية أو توجه للسلوكات المرغوبة.

طرق ضبط حركية: اجعل الطالب يقوم بمسرحة السلوكات السلبية والايجابية، عوّده على استخدام الوظائف الجسمية المخففة للمواقف الضاغطة، كأخذ النفس العميق إرخاء العضلات وشدّها ..

طرق ضبط موسيقية: اختر أعمالا موسيقية أو انشادية تلائم الموضوع الذي يشغل التلميذ، وفّر مقاطع موسيقية معبرة، علّم التلميذ أن يدندن داخله نوتاته المفضلة، عندما ينزعج أويفقد السيطرة على نفسه.

طرق ضبط اجتماعية: أتح الفرصة للإرشاد الجماعي للتلاميذ من طرف الأقران، اربط علاقة زمالة بين صاحب المشكل وتلميذ ذو سلوك نموذجي، اجعل التلميذ يرعى ويدرس طفلا أصغر منه، كلفه ببعض المهام الاجتماعية التنفسية مثل قيادة مجموعة.

طرق ضبط شخصية: علّمه أن يأخذ وقتا مستقطعا طوعا من نفسه لا عقابا منك ليسترجع السيطرة على نفسه، ابرم معه عقدا سلوكيا، زوده بإرشاد فردي يعلي من شأنه، امنح له فرصة القيام بمشاريع وأنشطة تعبر عن ميولاته وترفع من منسوب تقدير الذات.

3-5 الذكاء المتعدد والبيئة الصفية:

فسحت نظرية الذكاء المتعدد المجال للمدرسين بأن يغتنموا العوامل البيئية المساهمة في عملية التعلم لدى المتعلمين من خلال إعطاء لكل نوع من أنواع الذكاء نصيبه من الوضع الايكولوجي القائم في الصف، هذا الوضع لا يكتمل إلا بإجابتنا على بعض الأسئلة التي ستواجهنا على أرض الواقع حينما نجدها تلامس تلك العوامل البيئية التي يحتاجها كل ذكاء.

هذه الأسئلة اقترحها بعض الباحثين في هذا المجال لطرحها على المعلمين والقائمين على العمل التربوي، قصد الوصول بهم إلى بيئة صفية تحاكي كل أنماط ذكاءات المتعلمين، وتسعى إلى ايقاظها في ما يخدم العمل التربوي الصفي، وقد اعتمدنا في انتقائها على ما ذكره كل من: (نوفل، 2007)، (جابر، 2003)، (Armstrong, 2009)، (Kristen, 1998).

3-5-1 الذكاء اللغوي:

- كيفية استخدام الكلمات المنطوقة: هل هي في مستوى فهم المتعلم ؟ أم يشوبها شيء من التعقيد؟

- كيفية تناول التلاميذ للكلمات المكتوبة: هل هي معروضة على الجدران (معلومات، قواعد، ملصقات، .....)؟ وما هي المصادر التي ثم استقصائها منها (جرائد، وثائق، كتب مدرسية، .....)؟
- هل هناك تلوّث لغوي "Linguistique Pollution" أي يتعرض التلاميذ لنفس المفردات المكررة؟ وهل هم في وضع سامح لتطوير وتنمية موادهم اللغوية؟

3-5-2 الذكاء المنطقي:

- كيفية استغلال الوقت داخل حجرة الصف؟ هل للتلاميذ فرصة لانجاز مشاريع طويلة الأمد دون انقطاع؟ أم أنهم مجبرون على التوقف أحيانا قصد التعرض لمواضيع جديدة ؟
- هل توزيع المواد الدراسية اليومي يسير وفق نظام يراعي الاستثمار الأمثل لانتباه التلاميذ؟ أي المواد ذات التركيز الأكبر تقدم صباحا والأنشطة التي بها رفاهية تقدم مساءا أو التعامل مع مبدأ بداية ونهاية الفترة ؟
- هل سير يوميات التلاميذ الدراسية به شيء من الاتساق (مثل: الأجزاء السائدة، القواعد التي تحكم، الانتقال الفعال لخوص في أي نشاط جديد.....)؟ أم أن الفوضى هي السائدة والرجوع إلى نقطة البداية مع كل يوم جديد؟

3-5-3 الذكاء المكاني:

- كيفية ترتيب وتأثيث حجرة الصف؟هل تشهد الأمكنة تنوعا في الوسائل يفي غرض حاجات التعلم المختلفة (وضعية المقاعد التي يتم الكتابة عليها، طاولات المناقشة والأعمال، زواياها منفردة للدراسة المستقلة ..)؟ أم أن هناك ترتيب موحد لا يراعي أي شيء من كل هذا؟
- هل تتسم حجرة الصف بالجاذبية، بما توفر على جدرانها، وما يؤثث زواياها؟ أم أنها مثيرة للملل والإزعاج؟
- هل ينعم الطلبة بمختلف الخبرات البصرية (خدع البصرية، أشكال كرتونية، مخططات، رسوم....) أم لا؟

- هل الجدران صبغت بألوان ذات معنى للتلاميذ؟ ما طبيعة وتأثير الإضاءة على التلاميذ هل هي ضعيفة أم أنها متوهجة هل هي مريحة أم لا؟ هل البيئة التعليمية باعثة للراحة النفسية أم مصدر ضغط بالنسبة للتلاميذ؟

3-5-4 الذكاء الجسدي:

- هل الوقت الذي يقضيه التلاميذ في حجرة التدريس يمضي كله في الجلوس؟ أم أن هناك من حين إلى أخر فترات للحركة واستخدام الأعضاء كاليدين؟

- هل يتناول التلاميذ وجبات غذائية متوازنة وصحية والتي تحقق نشاطا للجسم ويقظة لأذهانهم؟ أم عكس ذلك؟

- هل يتم توظيف اللمس وتحريك بعض الأطراف من خلال التكامل مع مواد تتيحها لهم غرفة الصف؟ أم أنها تتيح لهم صدّا بعبارة ممنوع اللمس؟

3-5-5 الذكاء الموسيقي:

- هل هناك تتناغم بين البيئة السمعية وتنامي التعلم لدى التلميذ داخل حجرة الصف (أصوات الطبيعية الوافدة إلى الحجرة، الصمت، الضجيج، ...)؟ أم أن هناك أصوات مثبطة كالورشات وأبواق السيارات؟
- كيفية توظيف المعلم صوته: هل يزيد المعلم وينقص من وتيرة صوته ويغير من مقاماته؟ أم أنه يحافظ على الريتم نفسه والذي يشعر التلاميذ بالملل والرتابة؟

3-5-6 الذكاء الاجتماعي:

- ما طبيعة الجو السائد داخل غرفة الصف؟ هل يعزز روح الثقة والانتماء أم انه يبعث إلى العداء والتنافر؟
- هل هناك تدخلات مسؤولة لفض أي صراع داخل الحجرة أم أن الأمر يحال إلى خارجها ويسند الأمر للإدارة مثلا: هل يتم فتح المجال للتفاعلات المثمرة (كالمناقشات، تدارس الأقران، مشاريع جماعية، حفلات ....)؟ أم أن ملامح البيئة الصفية تدعو للعزلة والعمل الفردي؟

3-5-7 الذكاء الشخصي:

- هل تتاح لبعض الأعمال المستقلة حقها في إبراز البصمة الشخصية للمتعلم؟ أم أن الأمور تسيير وفق تفاعل مستمر؟
- هل يتلقى التلاميذ تفاعلات تقوي مفهوم الذات لديهم (مديح، تعزيزات، أنشطة تعلي من تقدير الذات،...) أم أنهم يتعرضون إلى محبطات وتغاضي عن إنجازاتهم ؟
- هل هناك فرص بأن يتقاسم التلاميذ مشاعرهم؟ أم أن حياة التلميذ الداخلية يظل أمر عالقا داخل الحجرة؟
- هل يتم توجيه التلاميذ الذين يعانون مشاكل نفسيه إلى أخصائيين تربويين ونفسانيين أم يتركون لمواجهة هذه الصعوبات بأنفسهم؟
- هل يمنح للتلاميذ الخيار الأنسب المتوافق مع نمطهم التعلمي؟ أم يفرضون عليهم الطريقة التي يراها المعلم انسب؟

❖ الإجابة على الأسئلة السابقة تهيئ لنا نظرة أولية عن مدى فعالية البيئة التعلمية المتشكلة وفق رؤية الذكاءات المتعددة للبيئة الصفية المتوفرة لدى التلاميذ، فإن انزاحت معظم الإجابات صوب الاتجاه السلبي؛ فإن التعلم هنا يكون عرضة للعطب والفشل، ولو توفرت الدافعية والرغبة لدى المتعلمين نظرا لفقدان العملية التعلمية التعليمية لأحد أهم عناصرها وهو البيئة الصفية الجاذبة.

أما إن كانت الإجابات قد أرجحت كفة الاتجاه الايجابي تحيلنا بالتنبؤ لحدوث عمليه تعلم ناجحة وحتى المتعلمين الذين يعانون ضغوطات ومشاكل أكاديمية تتشرح نفوسهم للتنوع والجاذبية التي تتمع بها بيئتهم الصفية (Armstrong, 2009).

3-6 الفروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين:

معظم الدراسات التي أجريت حول مقارنة الذكاء العام للمتعلمين بين الذكور والإناث، لم تحسم الغلبة بشكل نهائي لأي طرف من الجنسين، فحتى وإن أسفرت النتائج عن وجود فروق فإنها كانت متفاوتة وبنسب ضئيلة، تلك الفروق الضئيلة والمتقلبة التوجه تارة لصالح الذكور وأخرى لصالح الإناث، رأى البعض أن مرجعها ثقافي بيئي يعود إلى نمط التربية التي يتلقاها كل من الجنسين، ومن هذه الناحية وحسب (شكشك، 2007) تبين أن متوسط حاصل الذكاء لدى الإناث مساو لمتوسط حاصل الذكاء عند الذكور؛ في أي عمر من الأعمار، لكن اللافت للانتباه ومثلما ذكر (بهاء الدين، 2017) أن الفوارق الفردية بين الذكور أكثر مدى من الإناث وهذا ما يفسر تفوق الذكور في عدد العباقرة وكذلك في عدد ضعاف العقول.

معظم الدراسات أقرت أن مجال التفوق لأحد الجنسين في الذكاء العام كان متفاوتا في مجال ضيق، وهذا ما ينبئ مع النظرة الحديثة المتعددة للذكاء، أن أنواعا من الذكاء هي التي قد تصنع الفارق في تفوق أحد الجنسين عن الأخر، رغم أن غاردنر لم يفصل في ترجيح بعض أنواع الذكاء لصالح جنس معين بل ترك الأمر لمتطلبات البيئة التي قد تستثير ذكاءات على حساب أخرى.

ففي البداية وأثناء حديثه عن الفروق بين الجنسين والجماعات في الذكاءات المتعددة، ذكر غاردنر حتى وإن وجدت تلك الفروق فإن تفسيرها يظل أمر غير واضح، حيث ضرب مثالا أنّ أداء السيدات في الغرب كان أسوأ من الرجال فيما يتعلق بالمهام المكانية، لكن في البيئات التي يكون التوجه المكاني مهما لاستمرارية الحياة (كحال الاسكيمو مثلا)، فإن تلك الفروقات تختفي وربما تنقلب النتائج إلى العكس، أيضا الفارق الذي تعرفه درجات اختبارات الرياضيات لدى الطلاب بين الجنسين بالولايات الأمريكية قد يتقلص عند الأسيويين، بل أحيانا الطالبات الأسيويات يحصلن على نتائج أفضل من الذكور الأمريكيين في الرياضيات (Gardner,1999).

ولكن مع تداول الدراسات وبدأت الاختلافات بين الجنسين في أنواع الذكاءات تتضح أكثر خصوصا عند الذكاء البصري المكاني، ففي مراجعة لـ (Halpem, 1997) حول الفروق بين الجنسين في أنواع الذكاء، لاحظت تفوق الرجال في ذلك حيث كان أداءهم أفضل في المهام التي تتطلب تحولات في الذاكرة العاملة المرئية، مثل الدوران العقلي، حينها لمح غاردنر لهذا الأمر في تفسيره لتفوق الرجال في الذكاء المكاني معللا ذلك إلى الميزة التطورية للقدرة المكانية للرجال الذين كانوا مسؤولين بالفطرة عن الصيد، وهي مهمة تتطلب قدرة على طول التجوال والتعامل مع الأمكنة والمسافات (Visser, 2005).

أما ما يتعلق بالاختلافات بين الجنسين في الذكاء اللغوي، فالإناث يتفوقن على الذكور في الطلاقة اللفظية، والهجاء، والفهم القرائي، والكتابة، ومعرفة اللغات الأجنبية، أما من جانب الذكاء المنطقي الرياضي، فقد تفوق الذكور في المتوسط على الإناث في اختبارات التفكير الرياضي والعلمي (Halpem ، 1997)، ومع ذلك تحصل الإناث على أعلى متوسط الدرجات من الذكور في المهام المتعلقة بالحسابات الرياضية.

أما من جانب الذكاء الجسمي الحركي، فالرجال يميلون إلى أداء أفضل في المهام الحركية التي تنطوي على التصويب، مثل الدقة في رمي السهام، أما النساء تحصلن على درجات أعلى في الاختبارات الحركية الدقيقة، مثل المهام التي تتطلبها المشابك والمغازل (Visser, 2005).

وهذه النتائج تتوافق مع ما أسفرت عنه اختبارات سابقة للذكاء، فقد أسفر تطبيق اختبار بينه للذكاء وذلك بعد تصنيف المهام وما تحمله من انتماء لأي نمط ذكائي حسب نظرية غاردنر عن تفوق البنات في عوامل نوعية مثل اللغة والتذوق والجمال والمهارات الاجتماعية، بينما تفوق البنون في الرياضيات وفي الأعمال الأدائية الميكانيكية ، كذلك وجد أن البنات أكثر تفوقا في القدرة على القراءة وفي الطلاقة اللفظية كذلك طبقت بطارية اختبارات على مجموعة من البنين والبنات الذين يبلغون من العمر 13 عاما، ووجد أن البنات يتفوقن على البنين في الإعداد والطلاقة اللفظية، وفي الاستدلال وفي الذاكرة، بينما تفوق البنون في الأمور المكانية كالإدراك والعلاقات المكانية أو الدقة في الإدراك الحسي (جبار، 2006).

وحول ما إذا كان الرجال والسيدات يميلون في ترتيب أولويات أنواع الذكاء بنفس الطريقة، يفترض carol gilligon في عمله الرائد حول الأحكام الأخلاقية، أن السيدات يضعن قيمة عالية للاعتبارات الشخصية ما بين الأفراد، بينما يميل الرجال أكثر إلى التفكير الرياضي المنطقي (Gardner, 1999).

وهذا ما يفسر أن معظم اختبارات الذكاء أظهرت تفوق الإناث في السمات التعبيرية، بينما الذكور يتفوقون في السمات الأدائية، وقد أثبتت العديد من الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة المقدرة ذاتيا، أن الذكاء الرياضي والمكاني وكذلك الحركي تم الحكم عليهم على أنهم ذكاءات أكثر ذكورية، في حين تم الحكم على الذكاء الشخصي والموسيقي وأيضا اللفظي على أنهم ذكاءات أكثر أنثوية (Szymanowicz, &Furnham, 2013).

وقد تم اقتراح العديد من الفرضيات المفسرة لهذا الاختلاف بين بعض الذكاءات لدى الجنسين، حيث ذهب البعض إلى أن تأثير الجينات عبر إنتاج الهرمونات (التيستوستيرون) له تأثير على الأداء المكاني، وهكذا وجدوا أن تناول هرمون التيستوستيرون لمدة ثلاثة أشهر لدى النساء المتحولات جنسيا أدى إلى زيادة الأداء المكاني وانخفاض الأداء اللفظي (bernaud, 2000).

فيما ذهب البعض لطبيعة الدماغ لكل من الرجل والمرأة؛ فبالرغم من التشابه الذي يجمعهما في الكثير من الصفات، لكنها مختلفان من حيث التركيب و الحجم و الحساسية، فمن الملاحظ بوجه عام أن دماغ

المرأة كجسمها، أصغر حجما من دماغ الرجل بنسبة تتراوح بين 10 % إلى 15 % و مع هذا الاختلاف في الحجم فإن مناطق الدماغ المخصصة للأمور الإدراكية الكبيرة عند المرأة مثل الملكة اللغوية، أكثر شحنا بالنيورونات (العصبونات الدماغية) (بهاء الدين، 2017).

أما (Szymanowicz, &Furnham, 2013) فقد أشارا إلى أن الفروق بين الجنسين قد تتأثر جزئيًا بالقوالب النمطية التي تضعها بعض المجتمعات حيث يُنظر إلى الذكاء، بشكل عام على أنه سمة ذكورية أكثر منه سمة أنثوية، هذه الأفكار لا شك أنها تسربت إلى أفراد عينات الاختبارات، فامتثلوا إلى تقييم أنفسهم وفقًا لتلك القوالب النمطية الثقافية الجندرية، خصوصا وأن أنواع الذكاءات يتم تقديرها ذاتيا، وهذا ما يجعل الذكور أكثر حماسًا في تقييم ذكاءاتهم، بينما يتوقع أن تميل للانخفاض عند الإناث.

ورغم ذلك فإن بعض الدراسات الحديثة التي قامت بفحص الذكاءات المتعددة لغاردنر المُقَدَّرة ذاتيًا، أفادت بأن تقديرات الرجال للقدرات الرياضية والمكانية أعلى من تقديرات النساء، وقد فسرت هذه النتيجة بأن الرجال قد يبالغون في تقدير مستويات بعض الذكاءات التي يرونها ذكورية مقارنة بالنساء، إلا أن الملاحظ أن الفروق بين الجنسين في هذا النوع من القدرات كانت لصالح الرجال في الاختبارات غير الذاتية، مما يفسر ذلك؛ أن اختلافات الجنس في التقديرات الذاتية هي نتيجة لمكانة وتمكن الجنس في هذه المجالات من القدرة (Visser et al, 2008).

خلاصة القول أن أنواع الذكاءات ليست حكرا على أي نوع من جنس المتعلمين، صحيح ونظرا لاعتبارات جسمية وعصبية وثقافية، أن الذكاءات ذات الطابع التعبيري كاللغوي والموسيقي و الشخصي تشهد على العموم تفوق الإناث، بينما الذكاءات ذات الطابع الأدائي كالحركي والمكاني والمنطقي تشهد تفوق ذكوري، لكن هذا لا يمنع أن يتحصل أحد أفراد جنس معين على درجات أعلى في أنواع الذكاءات التي تم تنميطها بهذا التصنيف المخالف لجنسه، نظرا لأن الكثير من العوامل خصوصا الثقافية منها التي كانت ترجح الغلبة لجنس عن أخر قد بدأت في ظل ما يعرفه العصر الحديث من انفتاح الثقافات عن بعضها البعض مما ساهم في ثلاشي الكثير من القوالب النمطية التي كانت تميز الكثير من المجتمعات، إضافة إلى أن طريقة القياس للذكاءات والتي يعتمد فيها على التقييم الذاتي ساهمت بشكل أخر في الوصول إلى نتائج وفق ما تمليه الاعتبارات الجندرية.

4- مآخذ وانتقادات موجهة للنظرية:

لا ينكر أحد أن نظرية الذكاءات المتعددة أخرجت مفهوم الذكاء من النظرة الأحادية وأكسبته تعددا وتنوعا، مما جعل الاختلاف بين البشر في هذه القدرة الفكرية أكثر اتساعا؛ وفي الوقت نفسه أكثر دقة وتحديدا، فهذا التمدد والعمق في ضبط الذكاءات البشرية الذي تبنّته هذه النظرية في رؤيتها الجديدة لها، فرض عليها تحدّيا يحتم عليها انتهاج أنسب السبل لإقناع المهتمين بما جاءت به من مبادئ ومعارف تؤسس لتوجه جديد في التعامل مع الذكاء.

ورغم الترحاب الذي لاقته هذه النظرية كونها ذللت الكثير من المعيقات التي يعرفها الوسط التربوي خصوصا المتعلقة بالتكيف مع الفروق الفردية للمتعلمين، إلا أن هذا الأمر لم يشفع لها وقوبلت برفض وانتقادات من طرف البعض، ورغم أن الانتقادات شملت الكثير من الجوانب التي تمثل هذه النظرية إلا أننا يمكن التركيز على أهمها ويمكن تلخيصها في أربعة جوانب التي تحفّظ عليها البعض نظير ما ظهر منها من مآخذ، مما جعلها عرضة للكثير من الانتقادات وهي: طبيعة الذكاءات، استقلالية الذكاءات، نقص الجانب التجريبي والقياسي، صعوبة الممارسة، والتي سنحاول التفصيل في كل عنصر منها محافظين على ما حملته الانتقادات من مشاعر الحدة والليونة، ملتمسين في ذلك الموضوعية والحياد على أن نختم ذلك بوقفة تقويمية لكل ما قيل وعلى طبيعة وجدوى الانتقادات الموجهة للنظرية.

4-1 طبيعة الذكاءات:

لم تسلم النظرية من وجهات النظر الناقدة التي ترى فيها أفكار لم ترق بعد للنظرية، لأن ما جاءت به هو مجرد قائمة من القدرات تم اختيار البيانات حولها بأسلوب انتقائي يصب في دعم النظرية، فيما ذهب مورغان لاعتبار الذكاءات المتعددة ما هي سوى أساليب معرفية (cognitive styles)، وأنها قدرات شبيهة إلى ما توصلت إليه جهود من سبقوه من الباحثين التي اعتمدت على التحليل العاملي مثل ثرستون الذي افترض بوجود سبعة عوامل رئيسية كمكونات للقدرات العقلية (طه، 2006)،

ومما زاد من حدة الانتقادات هو أن غاردنر أطلق اسم الذكاء على ما هو معروف في اللغة النفسية بالمهارات أو المواهب والتي هي نتيجة للقدرات، خصوصا الذكاءين الموسيقي والحركي، وبالتالي فإن أغلب الذكاءات في رأي منتقدي غاردنر هي مهارات أو مواهب وليست قدرات، لكن هذا النقد لم يخف غاردنر الذي صرح متعنتا أنه لن يحمل أي اعتراض على تسمية هذه الذكاءات بالمواهب طالما هذه التسمية ستشمل الذكاءين المنطقي واللغوي (Sánchez and Llera, 2006)، وهذا ما أكده willingham حينما ذكر أن غاردنر لم يأت بالجديد، وأن ما يسميه بالذكاءات فقد ناقشه من قبل علماء كبار من أمثال سيريل بيرت ، ريموند كاتل ، لويس ثورستون، وتعاملوا معها على أساس أنها مواهب أو قدرات، بما في ذلك الجمالية والرياضية والموسيقية منها فيما تمسك غاردنر على تسميتها بالذكاءات، وفي هذه النقطة أشار غادنر أن نجاح كتابه المتضمن نظريته يعود بالأساس إلى هذه التسمية الجاذبة والمثيرة حينما صرح: "أنه واثق لو أطلق على هذه القدرات المواهب السبع، فإنه لن يلتفت إلى ما جاء به أحد" (Willingham, 2004).

فيما يصف Macnamara هذا الأسلوب التنظيري الذي يؤدي إلى تصنيف أي نوع من السلوك تقريبًا على أنه ذكاء بالعبثي، ويرى أن أوصاف الذكاءات التي دعا لها غاردنر تشير صراحةً إلى المهارات والقدرات والإمكانات، واستنادا إلى بعض التعريفات يمكن القول أنها تطبيقات للذكاء البشري وليست شكلاً معينًا من أشكال الذكاء (Macnamara, 2015)، وهذا ما يدعم ما أسلفنا ذكره أنها مواهب ومهارات كانت نتيجة للقدرات، وعند هذا الاشكال يطرح (Santrock, 2011) تساؤله: إذا كانت المهارة الموسيقية

تعكس نوعًا مميزًا من الذكاء، اسأل النقاد الآخرين ، لماذا لا نسمي مهارات لاعبي الشطرنج، والتشكيليين، والشعراء على أنها أنواع من الذكاء؟

ويضيف willingham أن الأسس التي اعتمدها غاردنر كمحكات بواسطتها نصنف الذكاء عن باقي القدرات والمهارات، أنها هشة لدرجة أنه يمكن إضافة الكثير من الذكاءات التي تتوفر على تلك المعايير، وعلى سبيل المثال ذكاء الدعابة أو الفكاهة (humor intelligence)، أو ذكاء الحفظ أو الذاكرة (memory intelligence)، فغالبية المعايير تجتمع في هذين النوعين من الذكاء، حيث يمكن استخدام الفكاهة والذاكرة لحل المشكلات وإنشاء منتجات قيّمة في العديد من الثقافات وبالتالي يتحقق فيهما تعريف غاردنر للذكاء، وكلاهما يمكن عزله عن طريق تلف الدماغ ، ولكل منهما تاريخ تنموي مميز، وهناك دليل على قابلية الاستقلال النفسي لكل نوع منهما، كذلك يظهر بعض الأفراد من محدودي القدرات العقلية الأخرى ذاكرة استثنائية أو روح دعابة خارقة، من السهل أيضا الدفاع عن المعقولية التطورية لكل ذكاء، كما أن للفكاهة والذاكرة مرونة تكيفية تميزهما عند استخدامهما في أي مجتمع أو موقف ما، ومن خلال هذه المعايير، أنا مستعد أيضًا للدفاع عن الذكاء الشمي والذكاء الإملائي ولتقسيم الذكاء المكاني لغاردنر إلى ذكاء الفضاء القريب وذكاء الفضاء البعيد (Willingham, 2004).

وبعيدا عن التصنيفات والتسميات يرى البعض أن هذه النظرية كانت قاصرة في بعض الأبعاد خصوصا الانفعالية التي طالما كانت حاسمة في إحداث الفرق في التغلب على الكثير من المعضلات والتكييف مع أغلب الوضعيات، ويبررون ذلك أن نظرية غاردنر في الذكاء كانت ضحية الانتقال والتوجه العام لعلم النفس من السلوكية إلى المعرفية حيث ظلت الانفعالات خارج الحدود، ففي أواخر الستينيات انتقل تركيز علم النفس إلى الكيفية التي يسجل بها العقل المعلومات ويخزنها معتمدين على الحاسوب كنموذج لعمل العقل، ومسّ هذا الأمر التعامل مع الذكاء حيث صاغ نظريته معتمدا على المعرفة حتى في مجال الانفعالات، فرغم أن هنالك جانبا معتبرا يعرفنا على دور المشاعر والانفعالات وإجادة إدارتهما، عند وصف الذكاءين الاجتماعي والذاتي إلا أن غاردنر والعاملون معه لم يتابعوا بشكل دقيق ومفصل دور المشاعر في هذه الذكاءات، حيث كان تركيزهم على المعارف حول المشاعر، وهذا التركيز يتجاهل محيط الانفعال العميق والمكثف الذي يجعل من التفاعلات والعلاقات بهذا الكم من التعقيد والغموض، ويبقى علينا أن نتعرف على الذكاء الكامن في الانفعالات، وكذلك على كيفية إضفاء الذكاء على الانفعالات (Goleman, 2006).

4-2 استقلالية الذكاءات:

إضافة إلى ما عبّر عنه علماء النفس من غموض و خلط فيما بين القدرات والمجالات والخصائص الإنسانية والذكاء في هذه النظرية، فإنهم عبروا عن استياءهم من الاستقلالية المزعومة بين أنواع الذكاء والتي لم تكن واردة بتاتا في ظل ارتباط القدرات مع بعضها البعض ارتباطا ايجابيا، هذا الارتباط الذي يعد

ضرورة لتحقيق التآزر والتناسق بين أداء جميع أنواع الذكاء (الجاسم، 2010)، وفي رده على ذلك قال غاردنر أن الارتباطات الموجبة بين القدرات يمكن ردها إلى طبيعة المقاييس السيكومترية التي لا تكتف بالكشف عن الاستعدادات في ذكاء معين فحسب، بل وتكشف أيضا عن مهارات الإجابة عن الاختبارات القرطاسية والقصيرة، وهما الأكثر شيوعا في الاستخدام، ويرى أنه لا يمكن البت في استقلالية الذكاءات إلا بالوصول إلى مقاييس عادلة ذكائيا intelligence-fair تستخدم فقط المواد والوسائط الأكثر ملاءمة للذكاء (راشد، 2005)، فرغم إصرار غاردنر على أن الذكاءات منفصلة عن بعضها البعض، وأنها تعمل إلى حد كبير بشكل مستقل، إلا أن معظم الأنشطة تميل إلى الاعتماد على أكثر من ذكاء أثناء ممارستها؛ جعل من مسألة استقلالية الذكاءات محط رفض ومعارضة واجه بها كثير من الباحثين هذه النظرية ومنهم (Klein, 1997) الذي أكد أن الذكاءات تتداخل أثناء النشاطات المعرفية ولا يمكن أن تتعامل مع بعضها البعض بشكل مستقل، فالمحادثة على سبيل المثال تعتمد على الذكاءات الشخصية واللغوية، هذا الأمر أحرج فعلا غاردنر الذي جعله يؤكد أن أزواج من الذكاء قد تتداخل أو تترابط بطريقة ما، وهذا يضعّف ادعائه بتصنيف الذكاءات ككيانات متميزة عن بعضها البعض، ناهيك أن الذكاءات إذا كانت تعمل بنفس الأنظمة في الممارسة العملية، فهذا يحيلنا مجددا إلى دعم فكرة أن هناك ذكاء عام موحد وأن القدرات في مجالات محددة هي مجرد مكونات لهذا الذكاء (Glazzard, 2015)، وفي نفس السياق يذهب (Waterhouse, 2006) إلى تأييد الفكرة بقوله: أن غاردنر وموران أكدا أن لكل ذكاء دائرة معالجة عصبية تخصه، موضحين أنه لو كانت المعالجة العصبية الموسيقية والمكانية متطابقتين لحد كبير، فإن هذا الأمر ما هو إلا مؤشر على أنهما ذكاء واحد وليس ذكاءين منفصلين، فيما تبين لي يؤكد Waterhouse بعد ذلك وبالدليل على وجود دوائر عصبية مشتركة تعالج الكثير من أنواع المحتوى المختلفة مما يؤيد فكرة وجود ذكاء واحد وليس ذكاءات منفصلة.

ومما يدعم فكرة تضافر الذكاءات عند كل نشاط وترابطها لدرجة يمكن اعتبارها جهد فكري موحد، هو ما لاحظه عديد الباحثين ومنهم خبير الذكاء ناثان برودي (2007) ، أن الأشخاص الذين يتفوقون في نوع واحد من المهام الفكرية من المرجح أن يتفوقوا في أنواع أخرى (Santrock, 2011)، وفي هذا المضمار أعرب كل من (Sánchez and Llera, 2006) أنّ عمل غاردنر لازال يحدث إشكالا قائما يمكن أن يستدعي تقاليد بحثية طويلة ودقيقة توضح فعلا وجود علاقة متبادلة بين القدرات المختلفة، وهذا ما يدعم حسب افتراضهما وجود عامل عام للذكاء.

وردّاً على هذه الانتقادات يعود غاردنر مجددا إلى طبيعة الاختبارات ، ويجادل بأنه ليس من الممكن بعد معرفة مدى ارتباط الذكاءات، صحيح أنه فكر في وقت ما في إنشاء مجموعة من الاختبارات ، بهدف تحديد الارتباط بين الدرجات في الاختبارات المختلفة، لكنه لم يرغب أبدًا في الاعتماد على الاختبارات، لأنها حسب غاردنر تقود الممارسة العملية إلى التأطير المشوّه لها، ويحدّها في تكميمات لا تعبر عنها (Sánchez and Llera, 2006).

4-3 نقص الجانب التجريبي والقياسي:

ومن المآخذ المحسوبة على غاردنر، حسب (bernaud,2000) أنه عرض نظريته بطريقة تناقض الأسلوب المعتاد في تقديم النظريات، وذلك بتركيزه على تعميم المفاهيم وتسويقها اعتمادا على ما تحمله من جاذبية لدى الجمهور العام، لكنها في الوقت نفسه حملت من الوهلة الأولى الإرباك والتشكيك لدى المطّلع المختص، إضافة إلى أنها قامت على أسس تجريبية غير داعمة فإلى جانب قلة الدراسات التي انطلقت بها كانت عيّناتها صغيرة غير كافية لثقل الموضوع الذي جاءت به، علاوة على ذلك أن هذه النظرية لم تكن شاملة بما فيه الكفاية لكل المجالات ذات الصلة بالذكاء، حيث أنها على سبيل المثال لم تعر الأهمية اللازمة لموضوع الذاكرة المرتبطة بأنماط الذكاء، هذا القصور في الشمولية دفع البعض لاتهامها بالانتقائية، حيث ذكر (راشد، 2005) أن هذه النظرية قوبلت عند البعض ومنهم أندرسون لتفنيد تجريبي لأنها احتكمت لأدلة وبراهين شديدة الصلة إلى حد بعيد بأنواع العمليات أو المعالجات المعرفية، فيما يذهب كل من (Sánchez and Llera, 2006) أن تعريف غاردنر للذكاء أثار حفيظة البعض لأنهم رأووا أنه يستند إلى الحدس أكثر من استناده إلى بحث تجريبي شامل ودقيق.

حيث اتخذ غاردنر لتأسيس نظريته منهجا مختلفا تماما، فعوض أن يعتمد بالأساس على نتائج آليات القياس النفسي، نجده وضع مجموعة تتكون من ثمانية معايير، الأمر الذي تطلب منه القيام بعملية مسح وتمشيط للأدبيات العلمية المرتبطة بالموضوع ليغنم بأدلة وافية حول وجود قوى فكرية مرشحة (إبراهيم، 2007) وقد ذكر(Macnamara, 2015) أيضا أن الانتقاد قد شمل العديد من الافتراضات التي اعتمدتها النظرية والتي لا أساس لها من الصحة وتفتقر إلى الأدلة التجريبية، مما أوقعها في حالة من الفلتان في مقابل السلوكيات والمهارات التي يمكن حسبها تصنيفها إلى ذكاء، وهذا التنظير الذي اعتمد على أسس لم تختبر بالبراهين التجريبية؛ أفقدها المتانة اللازمة، لدرجة أن الكثير اعتبر المفاهيم التي جاء بها غاردنر تعد من علم النفس الشعبوي "pop psychology" الذي يعتمد على البهرجة والترويج أكثر من استناده إلى الدلائل التجريبية، وبالتالي يجب إعادة تصنيف تلك الذكاءات التي لا تدعمها الأبحاث الدقيقة إلى مفهومها الحقيقي.

ومن مواطن الخلل التي وقف عليها البعض في هذه النظرية، هو عدم وجود تكامل منهجي بين النظرية والأساليب التربوية وطريقة التقييم، فلم يسع غاردنر في المبادرة لإعداد أدوات واختبارات مبنية على أساس نظريته؛ بل ترك الأمر للآخرين في وضع تصوراتهم حول اختبارات القياس لكنه أكد على أهمية تجنب أسلوب الورقة والقلم، والمطلوب هو قياس التقييم بشكل فعلي في مواقف طبيعية وحقيقية وتعتمد على إستراتيجية حل المشكلات (الجاسم، 2010).

تركيز غاردنر على الجانب البحثي الذي يبعث على تطوير نظريته، بالمقابل تراخيه عن الجانب التجريبي القياسي الذي بواسطته يتم التعامل مع الذكاءات إحصائيا، جعل الكثير من النقاد في ظل غياب اختبارات رسمية معتمدة تحدد وتقيس الذكاءات المختلفة، ومثلما أشار ستيرنبرغ يصلون إلى قناعة مهتزة

حول هذه النظرية، لأن نظرة الباحثين والمعلمين للذكاء تتحدد ويكون لها معنى في حال تكميمها وقابلية قياسها بالاختبارات (Sánchez and Llera, 2006)، فحتى الكثير من علماء النفس الذين استساغوا ما جاءت به هذه النظرية كانوا محبطين، لأن أنواع الذكاءات الجديدة لا يسهل قياسها كما هو الحال مع الذكاء العام (إبراهيم، 2007، 496).

مما أحال هذه النظرية إلى شيء من التسيّب في قياس مستوى الذكاءات، فكانت مقاييس الذكاءات المتعددة التي بادر بها البعض مثل: (Mckenzie 2000, armstrong 1994,teele 1992, shearer 1996, faris 207 …) وحتى التي اقترحها غاردنر، لم يستحوذ بعضها على رضى المهتمين والمشتغلين بالبحث التربوي، فباستثناء بعض الاختبارات التي مثلا تعتمد على الملاحظات خصوصا الموجهة للأطفال يتساءل الكثير عن جدوى استخدام الاستبانة في قياس القدرات، وكذلك الميل غير الموضوعي للتقييم الذاتي لمستوى الذكاءات، حيث ذكر (Visser et al, 2008) أن هذه التقديرات الذاتية تثير التساؤل حول مدى دقتها في قياس بعض أنواع الذكاءات لنظرية غاردنر خصوصا غير المعرفية منها، وفي نفس هذه الدراسة يضيف أن الباحثين استنتجوا أن التقارير الذاتية لا يمكن أن تكون بديلًا مقبولًا لاختبارات الذكاء.

هذه المقاييس المعدة لتحديد مستويات أنواع الذكاء، لم ترق بجودتها لكسب استحسان المهتمين ومنهم (bernaud,2000) الذي يرى فيها أنها تتطلب الكثير من الضبط نظرا لحجم التساؤلات المثارة حولها، والتي تحتاج فعلا إجابات حول مدى ارتباط الذكاءات والثبات والصدق الذي تتمتع به داخليا وخارجيا وكذا تأهيلها للتعميم، إضافة إلى تلك الصعوبة التي وجدها الباحثون في التمييز بين المفاهيم وكذلك المشاكل المتعلقة بأخذ عينات من السلوكيات الملحوظة لتصنيف كل ذكاء، وأيضا طول وثقل نظام التقييم، حيث يتساءل المرء، هل من الراجح هذا المقياس بكل ما هو مأخوذ عليه؛ أن يعكس مستوى الأداء الذي يمكن تعميمه على مجموعة واسعة من الأنشطة.؟

4-4 صعوبة الممارسة:

رغم الثورة التي أحدثتها نظرية الذكاءات المتعددة في المجال التربوي وتلك الاستفاقة النوعية التي شهدتها الأنشطة التعليمية التعلمية في الكثير من المدارس، إلا أن تلك الممارسات ظلت بمحدوديتها رهينة الاقتراحات التي أبداها غاردنر وأتباعه من استراتيجيات وأساليب تدريسية ووضعيات تعليمية وفيزيقية متكيفة مع أنماط كل الذكاءات، حيث لم تشفع مبادرات البعض في تجاوز الفشل الذي حال دون إثارة ذكاءات المتعلمين المختلفة وتطويع الوضعيات التعلمية، واستثمارها في مردود تعلمي أعلى؛ وجعل من نشاطاتهم نسخا متكررة بسبب افتقادهم لآليات مرنة تسهل من ثراء الممارسة لتطبيقات هذه النظرية في الميدان التربوي، وقد أثار هذا الأمر حسب (Hyland, 2011) قلق غاردنر في العديد من منشوراته وأبدى تخوفا إزاء الطريقة التي تتبعها بعض المدارس حينما طبقت مبادئ نظريته بشكل غير لائق، مبررا

ذلك بالاعتبارات الخاطئة التي يحملها بعض المعلمين الذين يرون أن التدريس بالذكاءات المتعددة غاية في حد ذاته، عوض أن يجعلوا من استراتيجيات النظرية وسيلة لتحقيق الغاية.

لكن التعامل مع تلك الوسيلة ظل مبهما، حيث رغم القبول التربوي الذي لاقته النظرية، إلا أن البعض اشتكى من الغموض في طريقة استخدامها، فكيف لنا توظيف هذه النظرية في تعليم القراءة مثلا؟ (الجاسم، 2010) وغيرها من الأسئلة التي طرحها أهل الميدان، فيما يفسر (Klein, 1997) القبول التربوي بأن بعض الممارسات التربوية المبنية على النظرية يتم تفسير ظاهرها بطريقة خاطئة، فعلى سبيل المثال إذا كان الطفل ضعيفا في ذكاء معين يمكن تعليمه من خلال الذكاء الذي يمثل القوة لديه، لأن نظرية الذكاءات المتعددة تفترض أنه يمكن تعليم نفس المادة باستخدام مجموعة من الأوضاع التي تخدم ذكاءات معينة، لكن هذا الاجراء لا يمكن تفسيره إلا كونه يدخل في "أنماط التعلم" هذا إن لم نصطدم ببعض أجزاء المعرفة التي لا يحتمل تقديمها بطرق مختلفة، ومن الانتقادات التي لاقتها هذه النظرية هي تلك الفجوة الفاصلة بين ما قدمته النظرية من جانب نظري وبين الممارسة الفاعلة لها واقعيا، وهذا ما جعل أرمسترونغ (Armstrong, 2003) يكون لاذعا في هجومه الناقد على غاردنر، فرغم اعترافه بالفضل الذي أحدثته نظرية الذكاءات المتعددة من تغييرات في آلاف المدارس عبر العالم، لكنه بالمقابل اعترف أنه من خلال تطبيقها يمكننا من الوهلة الأولى الوقوف على أحادية المنشأ المتمثل في الأداء اللغوي، فالمتأمل للشروحات التي يقدمها مؤسس النظرية غاردنر في لقاءاته، وكذلك لأسلوبه التدريسي في كلية التربية بجامعة هارفارد، ففي الوقت الذي كان يُنتظر منه التنويع في الأسلوب الذي يلامس جميع أنواع الذكاءات، نجده يعتمد بشكل شبه كلي على المحاضرات والقراءة، رغم أن غاردنر كان ولازال معاصرا لتطور علمي وتكنولوجي يوفر زخما هائلا من الوسائل والوسائط المتعددة ومقاطع الفيديو وغيرها من الموارد التي تخدم بقية الذكاءات من غير اللغوية، ورغم أن ماكينزي (Mckenzie, 2005, 7) أشاد بهذه النظرية في هذا الصدد بقوله: "أن استخدام التكنولوجيا يقوم على أسس جيدة تحملها النظرية التعليمية السليمة وما توفره من ممارسات، حيث تجعل من الغايات التعليمية في مقدمة أولوياتها، فبدون أساس تعليمي سليم لن تفي التكنولوجيا التعليمية بوعودها، وما حملته نظرية الذكاءات المتعددة من أساس نظري مرن وقوي يؤهلها لدمج علم التكنولوجيا في التعليم"، لكن رغم ذلك يبقى ترجمة ما يدعو له غاردنر نظريا إلى ممارسات فاعلة إشكالا قائما عند أرمسترونغ صاغه في عدة تساؤلات وافتراضات بقوله: فلنتصور لو أن غاردنر قرّر تقديم أفكاره حول الذكاءات المتعددة على شكل أغنية؟ هل سيستمع لذلك أحد؟ هل بإمكانه أن يصمم أفكاره ويعرضها عبر لوحات رقص بقاعة المسرح؟ هل سيبلغ بذلك إلى توصيل أفكاره؟ وحتى لو لجأنا إلى الذكاء المنطقي الرياضي الذي يرى غاردنر أنه يحتل مكانة متقدمة في ثقافاتنا، فلو قدم غاردنر نظريته على شكل سلسلة من المعادلات أو الخوارزميات، هل سيهتم أحد بذلك؟ ويضيف (Armstrong, 2003) منزعجا من الليونة المفتقدة التي واجهته أثناء تقديم نشاطاته في ورش العمل وفق نظرية الذكاءات المتعددة، مطالبا لما لا يجب إحضار مؤسس هذه النظرية مادام على

قيد الحياة، ومناقشته بدقة حول الكثير من التفاصيل التي تثبت فعلا أن هناك تناقض صريح بين ما تدعوا إليه وبين الممارسة الفعلية للذكاءات المتعددة (Armstrong, 2003, 4).

4-5 تقويم النظرية:

صحيح أن نظرية الذكاءات المتعددة مثّلت حملا ثقيلا على غاردنر وأتباعه؛ وكان عليهم مواجهة الانتقادات المتنوعة المصادر على أساس أن هذه النظرية ارتكزت عند بنائها على تخصصات علمية مختلفة، ولكن تلك الانتقادات لم تكن بمنأى عن اهتمامات غاردنر، حيث كان كل مرة يجيب عبر مؤلفاته ومداخلاته عن التساؤلات التي تصله منذ ظهور هذه النظرية، ولعله في كتابه " Intelligence reframed : multiple intelligences for the 21st century" استطاع أن يرفع اللبس عن الكثير من الشبهات والتساؤلات التي طالت النظرية، ولكن ذلك لا يمنع من تجددها كل مرة، وهو يعترف أنه كلما زادت نظرية الذكاء المتعدد انتشارا زادت الأسئلة حولها وكانت أكثر قسوة مما يتطلب كل مرة جاهزية متجددة للردود وتحديثا مواكبا لراهن المعطيات يوضح أكثر وبشكل أدق سابق الإجابات (gardner, 1999, 94).

والنقاط التي تم التركيز عليها في الانتقادات والمآخذ المذكورة سابقا تعتبر أكثر المواضيع التي لها قابلية للتحديث والتطوير؛ فإثارتها كل مرة يجعل منها دون سابق قصد تقدم خدمة للنظرية وذلك بإشارتها لمواطن القصور التي تتطلب مراجعة وتقويما لنظرية لازالت على قيد البحث والتطوير، مما يساعدها أكثر بالبقاء عند مسارها الأصح.

فالمتأمل لمعظم تلك الهجومات التي استهدفت نظرية الذكاءات المتعددة يلاحظ الاعتراف الضمني لهؤلاء بفضل هذه النظرية؛ وذلك بانطلاقهم كل مرة وقبل شن انتقاداتهم بقولهم: على سبيل المثال: " رغم الثورة التي أحدثتها نظرية الذكاءات المتعددة في المجال التربوي ..." وغيرها من العبارات المماثلة التي تثني وتزكي النتاج النوعي الذي حققته نظرية غاردنر، لأن أبرز ما يحسب لهذه النظرية ومثلما أشرنا في الجانب النظري أنها قامت بفتوحات على مستوى القوى العقلية التي كانت منغلقة سابقا على القوى اللغوية والمنطقية فقط، وهذا ما عاد بالمنفعة على العمل التربوي خصوصا لدى المتعلمين والذين بفعل الممارسات التي تمليها هذه النظرية تحررت لديهم تلك الطاقات الفكرية الراكدة فانعكست بالمردود التحصيلي الايجابي، وعززت الثقة بأنفسهم جراء تحريض نقاط قواهم الخامدة وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات، وبالتالي فإن المتتبع للانتقادات خصوصا تلك التي حاولت التقليل من مكانتها العلمية، وبين النتائج الايجابية المبهرة جراء تفعيل مبادئ هذه النظرية ميدانيا في المجال التربوي، وملامستها للكثير من الزوايا الفكرية المعتمة، يقف بين نقيضين: الهجومات الحادة مقابل الانجازات الجادة والعاقل وحده يحدد أي الكفتين أرجح.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل يتبين أن الذكاء مفهوم مرن ويصعب ضبطه تحت أي تأطير تنظيري، رغم كل المساعي التي اجتهدت في حصر مفهومه إلا أنها لم تسلم من الفجوات، التي جعلتها عرضة للانتقادات وفي الوقت ذاته كانت باعثا جديدا لتصحيح الرؤى وظهور تفسيرات ونظريات جديدة لتفسير ظاهرة الذكاء.

ونظرية الذكاءات المتعددة ليست بمنأى عن ذلك، رغم أنها استندت إلى أسس علمية كانت نتيجة تلاقح تخصصات معرفية عدة، واستطاعت تحديد أن الذكاء هو مجموعة من القدرات الفكرية المنفصلة وليس قدرة واحدة، وبالتالي لدى كل فرد ذكاءات متفاوتة المستوى، مما أدى ببعض التربويين إلى تبنيها فعادت بالإيجاب على المتعلمين، إلا أن هذا الأمر لم يشفع لها، ورأوا أن هناك قدرات أخرى نازعت الذكاء في تصنيفاته، وأبدوا تحفظاتهم على بعض الأفكار التي دعا لها غاردنر، وهذا ما يفسر استمرارية توالد نظريات الذكاء حيث ظهرت تبعا لها نظريات عدة منها: الذكاء الوجداني، الذكاء الأخلاقي الذكاء الناجح وغيرها.

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

- تمهيد

1- مفهوم التحصيل الدراسي

2- أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية

3- علاقة التحصيل الدراسي ببعض المفاهيم.

4- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي.

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

6-مجالات التحصيل في المواد الدراسية بمرحلة التعليم الابتدائي.

7- الاختبار التحصيلي

- خلاصة.

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي أكثر المواضيع أهمية في المجال التربوي، فبالإضافة إلى كونه يمثل الصورة الأوضح لمخرجات عملية التعليم والتعلم، فإن نتائجه تعتبر المادة الخام الأوحد تقريبا في عملية التقويم، والتي على إثرها يتقرر مصير الطالب دراسيا، فمستوى تحصيل الطلبة الذي تسفر عنه نتائج الاختبارات التحصيلية، يتم بموجبه الوقوف على حجم المكتسبات التعليمية ومدى استيعاب الطالب للمقررات التدريسية، كما يكون ركيزة في عدة عمليات تربوية أخرى كالانتقال إلى صف أعلى أو التوجيه لتخصص دراسي ما وغيرها من المهام التي تكون فيها نتائج التحصيل الدراسي المادة الأساس لها.

لذا جاء هذا الفصل ليتناول: مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به، وأيضا أهم الشروط والمبادئ لهذه العملية ومختلف العوامل المؤثرة فيه، مع تسليط الضوء على مجالات التحصيل الممثلة في المواد الدراسية، ويختتم هذا الفصل بالاختبارات التحصيلية والتطرق لأهم النقاط التي تخصها.

1- مفهوم التحصيل الدراسي academic achievement

لغة: جاء في لسان العرب، نقول حصل أي الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوهما، و حصل الشيء يحصل حصولا، والتحصيل: تمييز ما يحصل

وجاء في قوله تعالي: "وحصّل ما في الصدور" حيث قال الفراء أي بُيّن وقال غيره مُيّزَ، وقال بعضهم جُمع. (ابن منظور، 1981، 901)

كما جاء في المعجم الوسيط: نقول حصل الشيء أي حصولا: بقي وذهب ما سواه، ويقال ما حصل في يدي شيء منه: ما رجع، وحصل فلان على الشيء أدركه وناله، حصّل ميّزه من غيره فيقال حصّل الذهب من حجر المعدن، وحصّل البُر أي القمح من التبن، حصّل معناه جمعه فيقال: حصّل العلم وحصّل المال (مجمع اللغة العربية، 2004، 179).

ومن خلال التعريف اللغوي يتبين، أن ما ورد من معاني لكلمة التحصيل تنطبق على التحصيل الدراسي، ففيه من التمييز بأن يميل المتعلم إلى ما يليق باستيعابه وقدراته فنجده يركز في تحصيله على ما تمكّن من المواضيع والمواد الدراسية التي يسهل فيها الرفع من مستوى تحصيله ويتراخى مع التي يجد صعوبة في استيعابها، أيضا التحصيل الدراسي هو ما علق في ذهن المتعلم دون سواه، وعندما يتحقق تحصيل لأي موضوع علمي، يتجسد معنى أدركه وناله، كما أن التحصيل لمواد دراسية عدة ما هو إلا جمع، لذا قيل حصّل العلم.

اصطلاحا: اختلفت التعريفات باختلاف الزوايا التي ينظر من خلالها إلى التحصيل الدراسي ومن هذه التعريفات نجد:

يعرف التحصيل الدراسي بأنه مجموعة المعارف والمهارات المتحصل عليها والتي تم تطويرها خلال المواد الدراسية، والتي عادة تدل عليها درجات الاختبار أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو بالاثنين معا.

كما يعرف التحصيل الدراسي بأنه ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية ويمكن قياسه بالاختبارات، التي يعدها المعلمون (شحاتة والنجار، 2003).

كما تم تعريفه في معجم علم النفس والتربية: هو إنجاز في ميدان معين وخاصة في المجال الدراسي (مجمع اللغة العربية ،1984، 6)

والتحصيل الدراسي، يقصد به مقدار المعرفة والمعلومات التي اكتسبها التلميذ، أو المهارات التي نمت لديه من خلال تعلم ودراسة الموضوعات الدراسية، ويتم قياس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أحد الاختبارات، وفي مجال التدريب المهني يفضل بعض علماء النفس استخدام كلمة الكفاية للتعبير عن التحصيل المهني، بينما تختص كلمة التحصيل بالتحصيل الدراسي (محمود، 2004، 106).

كما يعرف: أنه مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم أو تحصيل العام من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها، ويفضل بعض علماء النفس استخدام كلمة الكفاية proficiency. للتعبير عن التحصيل المهني و الحرفي بينما تختص كلمة التحصيل بالتحصيل الدراسي (عيسوي ، 1999، 129).

عرّفه (طيبي، 1999): على أنه مستوى من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في التعليم والعمل المدرسي أو الجامعي يصل إليه المتعلم خلال العملية التعليمية التي يشترك فيها مجموعة من الطلاب والمعلم، ويجري تقدير هذا التحصيل بواسطة المدرسين بصورة شفوية أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة المخصصة لذلك (نصر الله، 2010، 401).

وعُرّف أيضا: هو جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة عليه (فلية والزكي، 2004، 72).

وأيضا: هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات أو خبرات في المواد الدراسية المختلفة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في جميع المواد الدراسية المقررة عليه (جلجل، 2009، 274).

كما عرفه (Good, 1973): يتمثل في المعلومات التي اكتسبها الطالب أو المهارات التي نمت لديه عبر تعلم الموضوعات المدرسية، ويتم قياسها بالدرجة التي يصنعها له المعلم، أو بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في إحدى اختبارات التحصيل أو بكلتيهما معا.

وعرفه (Chaplin, 1971): بأنه مستوى كفاءة الانجاز في العمل المدرسي، ويمكن تحديده بواسطة الاختبارات المقننة لتقويم عمل التلميذ (أبو دنيا و إبراهيم، 2000، 181).

يعرفه (pressey, 1959): هو كل ما يمكن أن يتعلمه التلميذ في مدرسته بما تعلق بكل من الجوانب المعرفية أو الجوانب الدافعية أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية.

أما (أبو حطب، 1973): فيرى بأن مفهوم التحصيل الدراسي يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة فيها.

ويرى (عمر الشيباني، 1995): أن التحصيل الدراسي هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في امتحان معين من قبل معلمين سواء كان هذا الامتحان شفويا او تحريريا أو كليهما معا.

اما (اديب الخالدين 2003): ينظر للتحصيل الدراسي على أنه نشاط عقلي معرفي للتلميذ يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة.

بينما ترى (الجلالي، 2011): بأن مفهوم التحصيل الدراسي يتحدد من خلال مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم له في صورة اختبارات تحصيلية مقننة (الجلالي، 2011، ص 23-25).

رغم الاختلاف الظاهر بين كل التعريفات المتنوعة للتحصيل الدراسي إلا أن المتأمل يلاحظ أنها لا تحيد عن معنى واحد تقريبا، صحيح بعضهم نظر للتحصيل من الجانب الأدائي وعلى أنه جهد علمي للتمكن من المعارف والمهارات المقررة، ومنهم من نظر إليه على أنه عملية كسب لتلك المعارف والمهارات، فيما تلخصت نظرة البعض في القيمة المحققة وأن التحصيل مجرد مقدار ومستوى يتم تحقيقه في الاختبارات التحصيلية، فيما عرجت أخرى للتفريق بين التحصيل الدراسي والكفاءة هذه الأخيرة يرونها تعبر عن التحصيل المهني.

لكن كلها عبرت عن الكيفية التي تجرى بها عملية التحصيل الدراسي والتي يعبر عنها بقيمة تقاس بواسطة الاختبارات التحصيلية، ومنه يستخلص الباحث من كل ذلك التعريف التالي:

التحصيل الدراسي هو مستوى المكتسبات الذي يبلغه المتعلم خلال مدة دراسية ما لمجموعة المعارف والمهارات الصفية واللاصفية التي تشمل مواضيع مادة أو عدة مواد دراسية محددة، والذي يستدل عليه بواسطة نتائج عمليات التقويم المختلفة.

2- أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية:

للتحصيل الدراسي أهمية كبرى في المجال التربوي عموما؛ وفي العملية التعليمية خصوصا، وهذا ما يفسر اهتمام الآباء والمربين وكل العاملين في الحقل التربوي به ومحاولة الرفع من مستواه نظرا لأن أهميته في العملية التعليمية تعددت على جوانب عدة حيث يذكر أحمد (2010) منها:

- بواسطة التحصيل الدراسي يمكننا الحصول على معلومات تقديرية تبيّن ما قد حصله التلاميذ من المحتوى الدراسي، كما أنه يمكننا من تصنيف التلاميذ وإبراز الفروق التي قد تفيد من خلال مراعاتها في قادم المراحل التعليمية.
- التحصيل الدراسي يشبع بعض الحاجات النفسية التي يسعى المتعلمون لتحقيقها من خلال نتائجهم، لأن عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى الإحباط، وهذا ما يبين أن التحصيل العالي مهم.
- إذا كان الطلبة يسعون لتحقيق طموحهم المهني والاجتماعي من خلال نجاحهم الناتج عن تحصيلهم الدراسي المقبول ، فإن المؤسسات التربوية تعبر عن كفاءتها وجدارتها بنسبة مخرجاتها التي يمثلها التحصيل الدراسي.
- التحصيل الدراسي، هو معيار لقياس كفاءة العملية التعليمية ومدى قدرتها في تنمية مختلف المواهب.
- معرفة مستوى التحصيل تساعد المكلفين في المجال التربوي من وضع قرارات و توجيه التلاميذ وفق قدراتهم وخصائصهم وميولاتهم وبالتالي يدفع بالتلميذ لتحقيق مستوى تحصيلي ودراسي أعلى.
- بطريقة غير مباشرة يعتبر التحصيل الدراسي إجراء وقائي وأمني يقلل من المشاكل الاجتماعية والأعمال التخريبية التي تشهدها الكثير من المجتمعات التي تعرف انحطاط دراسي وكثرة التسرب الدراسي.

كما يذكر حنا (2019) أن أهمية التحصيل الدراسي تتمثل في النقاط التالية:

- يعمل التحصيل الدراسي علي تحقيق التقدم واجتثاث رواسب التخلف منه، فإذا كانت المجتمعات تستمد بناء على تطلعاتها المختلفة من ما توفره لها مخرجات التعلم بأنواعها فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس يسمى التحصيل الدراسي.
- هو أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذى يقوم به الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي.
- يعمل علي معرفة مدى الإستفادة التي حصل عليها الطالب ومعرفة مستواه، ويساعد الطالب على معرفة نقاط القوة والضعف فيه.

3- علاقة التحصيل الدراسي ببعض المفاهيم:

3-1- علاقة التحصيل الدراسي بالدافعية:

رغبة المتعلم في الوصول إلى مستوى مرموق من النجاح والتميز لا تكون إلا بدافعية ما تحرك وتزيد من الحاجة للتحصيل، وهذا النوع من الدافعية يجعل المتعلمين يميلون إلى النشاطات التي بها شيء من التحدي رغم عدم تأكدهم في غالب الأحيان من الوصول للحلول، ولذلك فإن الدافعية تبرز بشكل أكثر في الأسلوب الذي يتعامل به المتعلم مع المهمة بغض النظر عن درجة صعوبتها، كما أن الدافعية للتحصيل قد تتقاطع مع دوافع أخرى فالمتعلم الذي يسعى جاهدا بأن يكون ذو مكانة ما قد تتنازع بداخله في الوقت نفسه الكثير من الدوافع منها الحاجة للتحصيل، أو رضى الأصدقاء، أو يشعر بأهميته في المدرسة، أو إرضاء لوالديه (عدس، 1999).

ولهذه الدوافع لدى المتعلمين تأثير ينعكس على تحصيلهم الدراسي، وهذا ما نلاحظه عند بعض الطلاب الذين وبالرغم من انخفاض مستوى قدراتهم العقلية إلا أنهم تمكنوا من الوصول إلى تحصيل دراسي عال وعلى النقيض من ذلك قد نجد البعض من ذوي الذكاء المرتفع يعانون من تحصيل دراسي منخفض (حنا، 2019)، معنى هذا أن التوقعات المنتظرة من التحصيل الدراسي قد تختلف سلبا أو إيجابا عما تسفره النتائج، وعادة ما تكون دافعية التحصيل وراء هذا الاختلال في التوقعات، فالمتعلم الحاصل على نتائج أقل من المتوقع تكون دافعية التحصيل لديه منخفضة، أما المتعلم الذي يحصل على نتائج تفوق المتوقع نجده يبذل جهدا دراسيا كبيرا نظرا لارتفاع دافعية التحصيل لديه، ولذلك فإن هناك ارتباط قوي بين الدافعية والتحصيل الدراسي (منصور وآخرون، 2014).

ومن هنا وجب تشجيع الطالب والاهتمام به من طرف المعلم والوالدين لدفعه إلى الإنجاز في مختلف المواقف وأيضا التمرن على الاستقلالية والاعتماد على النفس، لأن طموح الوالدين نحو أيّ هدف يبلغه الابن ينتقل أثره إلى أداء الطالب وبالتالي ارتفاع الانجاز (حنا، 2019)، وعلى المعلمين أن يضعوا في حسبانهم تلك التركيبات المتمثلة في تقاطع الدوافع المذكور آنفا والتي من شأنها تحفيز النشاطات التعليمية داخل الصف وحتى النشاطات المختلفة والتي لها علاقة بالتحصيل خارج الصف (عدس، 1999).

وقد اختلف العلماء حول تحديد مصدر دافعية التحصيل فمنهم من يراها على أنها سمة شخصية وذات منشأ داخلي وعلى رأس هؤلاء نجد موراي (murray) حيث أكد على أنها حاجة من الحاجات الفسيولوجية والنفسية التي يسعى الأفراد لإشباعها، في حين ذهب أخرون على أن دافعية التحصيل ذات منشأ خارجي بفعل التنشئة الأسرية والاجتماعية للأفراد، فيما ذهب أخرون إلى أن دافعية التحصيل تعود إلى المعتقدات المترتبة عن خبرات الفشل والنجاح السابقة ومدى تطورها عبر المواقف الماضية، أما ماكليلاند (MacClellan) فيرى أن دافعية التحصيل لها ارتباط بكافة الأنشطة البشرية وهي تتفاوت من فرد إلى أخر تبعا لمركز الضبط، فالأفراد ذوو التحصيل العالي يمتازون بضبط داخلي يجعلهم ينجذبون

نحو المهمة بجدية ومثابرة بعيدا عن المعززات الخارجية ويرى ماكليلاند أن إعداد الفرد وتنشئته الأسرية لها الدور الكبير في ذلك حيث أن تربية الفرد على الضبط الداخلي والميل نحو المنافسة والتفوق فإن نزعتهم للإنجاز والتحصيل تكون عالية، أما اتكنسون (Atkinson) لم يخالف ما جاء به ماكليلاند وإنما أضاف بعدا للدافعية للتحصيل وهو تجنب الفشل، حيث يرى أن الحاجة لتجنب الفشل تعتبر رافدا مهما للحاجة للتحصيل من أجل رفع مستوى دافعية الأفراد للإنجاز والنجاح، كما أيد اتكنسون أيضا وجهة الرأي المتعلقة بخبرات النجاح والفشل السابقة والتي يرى أن لها دور هام نحو ميل الأفراد نحو التحصيل وتجنب الفشل، ولقد طوّر اتكنسون نظريته في دافعية التحصيل، حيث أكد أن نزوع الأفراد لتحقيق الإنجاز والنجاح يتوقف على ثلاثة عوامل:

- دافع تحقيق النجاح مقابل تجنب الفشل.
- صعوبة أو سهولة المهمة هي التي تحدد مستوى ادراك الفرد لتحقيق النجاح.
- الأهمية التي تحضى بها المهمة مقارنة بباقي المهام، حيث تتوقف دافعية الانجاز للمهمة تبعا لقيمتها لدى الفرد. (الزغلول، 2012)

3-2- علاقة التحصيل الدراسي بمفهوم الذات:

من خلال نظرية "عدم الاتساق المعرفي" التي أشار إليها Festingre سنة 1957 والتي بواسطتها أكد أن تفكير الفرد و سلوكياته ينتهجان نشاطهما وفق الصورة والفكرة التي يحملها الفرد عن نفسه بغض النظر عن ما يملكه من إمكانات و استعدادات وقدرات في شتى المجالات، ومع ذلك نجده يفشل في تحقيق أهدافه نتيجة عدم التقدير والإحباط الذي يتلقاه من طرف المحيطين به وعدم ثقتهم به وعدم تشجيعهم له في تلك المرحلة (بدران، 2008)، وهذا الأمر ينطبق على المتعلم، فمن الأشياء المهمة التي تنعكس على تحصيل المتعلم هي طبيعة الفكرة التي يحملها عن ذاته وعن قدراته، فالأفكار الايجابية تعمل على تعزيز الشعور بالأمن النفسي، وتدفع لمواصلة البحث وتحقيق الأهداف، كما أنها تعتبر منبه دائم وحريص للحفاظ على هذا المكسب والمتمثل في المفهوم الايجابي عن الذات، فأشد ما يخشاه المتعلمون في هذه النقطة هو فقدان الرؤية الايجابية للمعلمين لهم وهذا ما يدفعهم للتحصيل خوفا من ضياع هذا المكسب، إضافة إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن مفهوم الفرد عن ذاته وقدراته يمكن المتعلم من التنبؤ بالتحصيل وبالتالي فإن تعزيز مفهوم الذات العام يؤثر على تحسين مستوى التحصيل، ولو دققنا في هذه العلاقة فإنها تتضح أكثر وتزداد قوة عند التركيز من بين مفهوم الذات العام على مفهوم الذات الأكاديمية، لأن التلميذ الذي يشعر بكفاءته و الواثق من قدراته في المواد التعليمية يكون مستوى تحصيله الدراسي مرتفعا وبالمقابل فإن التلميذ المحاط بمشاعر الفشل والعجز فذلك يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيله الدراسي، وقد أكدت الكثير من الدراسات هذا الارتباط القوي والايجابي بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي (بدران، 2008).

3-3- علاقة التحصيل الدراسي بالاستعداد الدراسي:

يتمثل في مدى تلك القابلية للتعلم التي يتحلى بها الفرد، أو مدى القدرة على التحصيل والتي يتجسد مظهرها في ما يكتسبه الفرد من سلوكيات أو مهارات معينة، كلما توفرت له الظروف الملائمة للتعلم.

والاستعداد الدراسي مثلما أشار (محمود وأحمد، 2004) يكون بطبعه فطري، وقد يظل الاستعداد كامنا ولا يظهر أثره إذا لم تتهيأ له الظروف الملائمة.

ويختلف هذا السلوك المتعلم أو المهارة في درجة تعقده، فيمكن أن يكون مهارة عقلية كأن يتعلم الفرد لغة أجنبية، أو يحل مسائل حسابية، أو يكون نشاطا حركيا بدنيا بسيطا، لهذا فإن تعريف الاستعداد الدراسي يتضمن قدرة الفرد على تعلم مهارات مختلفة وسلوك متعدد، فما يهم هنا هو القدرة على التعلم بغض النظر عن طبيعة ونوع السلوك أو المهارة المكتسبتين.

وحسب بياجيه فإن هناك نوعين من الاستعداد الدراسي: أولاهما الاستعداد النمائي، حيث افترض أن كل مرحلة نمائية تحدد مدى استعداد المتعلم لاستيعاب الخبرات والمواضيع التعليمية المقدمة إليه، وأيضا الاستعداد الخاص، أو كما أطلق عليه المتطلبات السابقة؛ حيث افترض أن تعلم التلميذ لمواضيع وخبرات تعليمية جديدة لا يتم إلا بتوافر خبرات قبلية يبنى عليها التعلم الحالي (أحمد، 2019).

لكن التحصيل الدراسي يختلف تماما عن الاستعداد الدراسي، فالتحصيل الدراسي يرتكز بالأساس علي الخبرات والمكتسبات الدراسية الخاصة بمجال ما من المجالات الدراسية أو التدريبية. بينما الاستعداد الدراسي يرتكز فيه الفرد على خبرته التعليمية العامة التي اكتسبها من سياق حياته، ولذا فإن تحصيل الأفراد أصحاب الاستعداد الدراسي المرتفع يكون أحسن من تحصيل الأفراد أصحاب الاستعداد الدراسي المنخفض (حنا، 2019).

وما يؤكد أن مستويات التحصيل المرتفعة لا تتحقق إلا للطلبة الأكثر استعدادا، هو ما توصلت إليه الكثير من نتائج الدراسات ومن ذلك حسب (أحمد، 2019) هي النتائج التي توصل إليها (أتكينسون) الذي بتجربة على مجموعتين من الطلبة، الأولى كان استعدادها الدراسي مرتفع، أما الثانية فكان استعدادها الدراسي منخفض، حيث توصل بغض النظر عن قوة دافع الانجاز لأفراد المجموعتين، أن الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي المرتفع؛ كانت درجات تحصيلهم الدراسي مرتفعة، أما نتائج تحصيل أفراد المجموعة ذات الاستعداد المنخفض كانت متدنية.

وهذا ما يؤكد العلاقة السببية بين التحصيل والاستعداد، وأن العمليات المعقدة قد تكون في متناول ذوي الاستعداد المرتفع، وأن الزمن الكافي لتحصيل المتعلم قد يتأثر بدرجة الاستعداد، لأن لكل متعلم أسلوبه الخاص في استقبال المعلومات الدراسية ومعالجتها ثم تثبيتها داخل الأبنية المعرفية من خلال خبراته ومعلوماته القبلية (محمود و أحمد، 2004)

3-4- علاقة التحصيل الدراسي بالنضج:

كي يصل المتعلم إلى تحصيل دراسي في أي مجال أو مادة ما؛ لابد من توفر القدر الكافي من النضج، ويرى (العمايرة، 2008) أن التعليم يكون أحسن نتاجا وتحصيلا حينما تتوافق المادة التعليمية في توقيتها مع مستوى النضج، وهذا ما يفسر لنا فشل الكثير من الصغار في تحصيلهم حينما يجبرون على تعلم أي أمر من الأمور في وقت لا تملك قدراتهم العقلية والجسمية القوة على استيعابه وتعلمه، فالطفل الصغير لا يستطيع المشي إلا بعد أن تنمو رجلاه وتحقق النمو الكافي الذي يمكنها من حمل جسمه، كذلك الطفل ابن الثالثة من عمره لا يمكنه إدراك العلاقات السببية أو المكانية نظرا لقصور نضجه العقلي، فالنضج في كافة نواحي الفرد الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية يحدد سلوكه المرتقب وبالتالي ما يستطيع أن يتعلمه ويمكنه من تحقيق تحصيل ومكسب مطلوب.

3-5- علاقة التحصيل الدراسي بالإبداع:

العلاقة بين التحصيل الدراسي والإبداع، استقطبت الكثير من الأبحاث، حيث بيّن بنتلي Bentely (1966) ، أن هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي للتلاميذ، كما أكد أن التفكير الإبداعي يمكن أن يكون مؤشرا للتحصيل الدراسي للمتعلمين، وفي سنة 1969 نشر تورانس دراسته التتبعية عندما طبق اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي تبعا لدرجات الطلاقة والمرونة والأصالة على مجموعة من تلاميذ مدينة منيسوتا الأمريكية، ثم قام بتتبع نتائج تحصيل أفراد العينة بمختلف مستوياتهم الدراسية، حيث قام بدراسة بعض المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالتفكير الإبداعي للتلاميذ، حيث توصل أن التحصيل الدراسي يعد من أحد المتغيرات المرتبطة بالتفكير الإبداعي، كما أكدت في البيئة العربية دراسة محمود منسي (1978)، أن هناك علاقة بين التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية بمصر.

وقد يعود ذلك في تفسير هذه العلاقة أن الأهداف المعرفية التي تقيسها الاختبارات التحصيلية تقيس جوانبا من الإبداع كالقدرة على حل المشكلات وما يليها من خطوات، كما يعود السبب أيضا إلى القدرات الإبداعية للتلاميذ التي تقيسها اختبارات الإبداع والتي تتضمن في محتوياتها معلومات ومعارف قدمتها المدرسة، حيث أن اختبارات التحصيل الدراسي تستخدم كمحك لقياس بعض اختبارات الإبداع (منسي وآخرون، 2001)

وبالمقابل فإن بعض الدراسات توصلت إلى عدم وجود علاقة بين متغيري التحصيل الدراسي والإبداع، حيث نوصل سيسيريلي (1965) Cicirelli إلى أن هنالك تأثير منخفض للإبداع على التحصيل الدراسي، وأوضح أن تأثر التحصيل الدراسي كان نتيجة تفاعل الذكاء والإبداع غير اللفظي، وظهر هذا التأثر في تحصيل مادة الحساب فقط، كما توصل أن التفكير الإبداعي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي كان منخفضا، والنتيجة الأخيرة فقد توصل إليها كونتس (1971) Counts في دراسته على طلبة الصف

الثالث ثانوي، وعلى مستوى البيئة العربية فقد توصل حمدي محروس (1980) في بحثه حول دور القدرة على التفكير الإبداعي كمنبئ للتحصيل الدراسي، إلى عدم وجود علاقة بين قدرات الطلاقة بالمرونة والأصالة من جهة وبين التحصيل الدراسي من جهة ثانية ما عدا الطلاقة التي وجد لها علاقة مع التحصيل لدى الذكور.

ولعل غياب مبدأ الإتقان في التحصيل الدراسي كشرط ضروري للإبداع كان وراء نتائج الدراسات التي استبعدت وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والإبداع، لأن المجال الأبرز الذي ينشط فيه التلميذ هو التحصيل الدراسي والأداء المدرسي وهو المجال المؤهل لظهور ملامح التفكير الابداعي للتلاميذ، وقد تم تحديد مستويات الإجادة والإتقان في التحصيل بالدرجة التي يصل إليها التلميذ على اختبار مقنن بواسطة المحك (أبو دنيا و إبراهيم، 2000).

3-6- علاقة التحصيل الدراسي بالتغذية الراجعة:

الكثير من الأدبيات التربوية التي تناولت مفهوم التغذية الراجعة لمحت إلى دورها الفاعل من حيث أنها تعني تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته، حيث يتم تثبيت الصحيحة منها والعمل على تعديل الاستجابات الخاطئة، حيث تؤكد (الحبانشة، 2014) أن التغذية الراجعة هي جزء هام من إستراتيجية يستخدمها المعلم قصد تحسين عملية التعلم، وذلك من خلال إعلام المتعلم عبر تزويده بشكل منظم ومستمر حول حقيقة استجاباته فيثبت الصحيح منها ويعدل الخاطئ، مما يشجعهم على الاستمرار في حال التحصيل الجيد، ويحفزهم على مضاعفة الجهد في حال التحصيل المتدني.

وقد دعا (عواد، 2007) إلى الاهتمام بالتغذية الراجعة أثناء العملية التعليمية التعلمية، لأن المعلم الذي يوليها أهمية نجده يسهم في نشر الأجواء التي يسودها الأمن والاحترام المتبادل بين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين المعلم، هذه الأجواء من شأنها أن تؤدي إلى تحصيل أحسن من خلال زيادة فاعلية التعلم واندماجهم في الخبرات الجديدة المقدمة لهم، وكذلك يسهم في التفاعل الديمقراطي واحترام الذات لديهم، مما يعمل على تطوير مشاعرهم الإيجابية تجاه قدراتهم التعليمية والخبراتية وبالتالي الارتقاء بالمستوى التحصيلي.

ونقلا عن (الحبانشة، 2014)، فقد أجرى جيلمان (Gilman, 1969) دراسة حول أثر التغذية الراجعة على التحصيل، حيث تم توزيع الطلبة إلى خمسة مجموعات؛ وتم تدريسهم مفهوما علميا موحدا، حيث لم يتلق أفراد المجموعة الأولى تغذية راجعة بينما كل مجموعة تلقت نوعا من أنواع التغذية الراجعة (إعلامية، تصحيحية، تفسيرية تعزيزية)، وقد أشارت النتائج أن تحصيل أفراد كل المجموعات كان تحصيلهم أعلى من المجموعة الأولى التي لم تتلق تغذية راجعة وأن التغذية الراجعة التعزيزية تفوقت على بقية الأنواع.

ونفس التجربة تقريبا قام بتطبيقها صوالحة (1985) على البيئة العربية، والتي بدورها أسفرت على النتائج نفسها إذ كان تحصيل الأفراد المنتمين للمجموعة الضابطة التي لم تزود بالتغذية الراجعة منخفضا مقارنة بباقي المجموعات التي كل منها يمثل شكل من أشكال التغذية الراجعة.

فعملية التغذية الراجعة تعتبر نشاطا مهما يجب أن يتحلى به المتعلم من أجل الرفع من مستوى تحصيله، لما يحمله هذا النشاط من بعدين تقييمي وتوجيهي يمارسان في إطار تفاعلي ذهني بين المتعلم ومكتسباته الدراسية، وسوى كانت التغذية الراجعة حسية (داخلية) أو خارجية التنبيه، فإنها تضفي على استجابات أو نشاطات المتعلم السابقة وقفة تقييمة تعمل على تصحيح أو توجيه الاستجابة إلى المستوى الأحسن، وهذا العمل أي التغذية الراجعة كفيلة بأن تساهم من الرفع لمستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.

3-7- علاقة التحصيل الدراسي بالعمليات العقلية:

علاقته بالإحساس: تعتمد عملية التعلم والتحصيل اعتمادا كبيرا على الحواس، فهي المخول لها إيصال المثيرات التي استشعرتها الأعضاء الحسية إلى الجهاز العصبي المركزي، أي أن الإحساس وسيط بين العالم الخارجي والفكر، فلا شيء في العقل إلا إذا مر بالحس أولا، فإن كان المتعلم يدرك المعلومات وينمي تحصيله الدراسي بعقله، فإنه من دون عينيه لا يرى شيئا ومن دون أذنيه لا يسمع شيئا، ومن هنا تبرز أهمية الحواس أثناء عملية التعلم وتصبح رعايتها مطلبا كي لا تتضرر وتتأثر عملية التحصيل الدراسي للمتعلم (محمود و أحمد، 2004).

علاقته بالانتباه: هو نشاط إنساني يعد أقرب إلى الاستجابات النفسية أكثر من الاستجابات الحيوية، والكثير من الدراسات أكدت على أن الإنسان لا يمكنه في ذات الوقت أن ينتبه إلى أكثر من مثير، وبالتالي فإن في مجال التأثير نشاط الحواس يكون وفق قانون الانتقاء، فأثناء عملية الشرح التي يقوم بها المعلم في الصف يكون صوته هو مركز الانتباه، ويكون محاطا بمثيرات ثانوية أخرى تكون محطات جذب للانتباه، لكنها لن ترق بأن تكون مركز الانتباه، بحيث كل مرة يجد المتعلم نفسه بأن يركز أكثر في المثير الأهم وهو مركز الانتباه (لعويرة، 2017).

وفي هذا الصدد مثلما أكدت (الجلالي، 2011) أن الباحثين قد اتفقوا على أن ضعف الانتباه بنمطيه الذي صنفته جمعية الطب النفس الأمريكية عام 1980، سوى المرتبط بالنشاط الزائد أو غير المرتبط بالنشاط الزائد؛ يؤثر في التحصيل الدراسي، حيث أن النمط الأول نجده كثير الحركة في كل الأوقات؛ وبالتالي يفتقد القدرة بأن يستقر في أداء واجباته المطالب بتنفيذها، ويجد صعوبة في الثبات بمقعده والالتزام بالوضع المناسب الذي تفرضه عملية التعلم.

أما النمط الثاني الذي تظهر عليه علامات الكسل والخمول، وتكون استجابته للمثيرات البيئية ضعيفة، فنجده قليل التفاعل والمشاركة في الأنشطة الصفية، كما أنه يعاني من صعوبة في التركيز على المثيرات

التي تعود بالفائدة على عملية التحصيل والتعلم، وهذا النمط يكون غالبا قليل الاهتمام بالواجبات وكثير النسيان في أدائها.

علاقته بالتفكير: الشيء المؤكد أن عملية التحصيل الدراسي وما تمثله من مكتسبات ومهارات تنمي المعارف القبلية التي يمتلكها المتعلم، لا تحدث إلا بتسخير عمليات عقلية عدة، ويتصدر التفكير قائمة هذه العمليات، لما له من خصائص ومثلما يذكر (محمود وأحمد، 2004) أنه يتضمن معظم العمليات العقلية كالتذكر والفهم، والتحليل وإدراك العلاقات والتقويم وغيرهم، وبالتالي فالتفكير متغلغل في عملية التحصيل الدراسي إن لم نقل أنها قائمة عليه.

فهذه القدرة تعتبر من أهم النشاطات الفكرية التي ترتكز عليها عملية التحصيل الدراسي،فعندما يدخل التلميذ إلى الامتحان يكون في حاجة إلى وسيلة ليعبر بها عما حفظه من معلومات، هذه الوسيلة هي اللغة والكتابة التي سيستخدمها في التعبير عما حفظه من معلومات، ولن يكون لتلك الوسيلة معنى إن لم تتضمن ذلك السلوك القائم على نوع من النشاط العقلي، الذي يطلق عليه التفكير (منصور وأخرون، 2014).

فالتفكير كما تؤكد (الفلفلي، 2013) يتضمن التعلم، لأنه من جهة يعتمد على الخبرات السابقة التي تعلمناها، أي يعتمد على التعلم والتذكر، ومن جهة أخرى نقوم أثناء التفكير بتنظيم وبلورة معلوماتنا السابقة بطرق جديدة، بحيث نتعلم من هذه العملية أشياء جديدة لم يسبق أن تعلمناها، ويمكن ملاحظة ذلك بوضوح في حل المشكلات وفي التفكير المبدع.

وتبقى عملية التفكير تحتل مكانة كبيرة في الأنشطة المدرسية التي تهدف كلها إلى الأخذ بمستوى التحصيل نحو المستوى الأعلى الممكن، وبالتالي علينا إدراك أننا نتعلم مختلف طرق التفكير، وأن التعليم كفيل بأن ينمي طرقا معينة في التفكير عند النشء ويرعاها، خصوصا التفكير العلمي الذي يعتمد على الملاحظة والتصور الدقيق، وأن التطور العلمي والتقدم الحضاري الذي نشهده في كل جوانب حياتنا المعاصرة، إنما يعود بالأساس إلى الطريقة العلمية في التفكير (عبد الكريم، 2003).

وبالتالي يمكن القول أن التفكير هو عصب التعلم و التحصيل الدراسي، فبواسطة التفكير نتمكن من استخدام كل العمليات العقلية التي تقودنا إلى تعلم أيسر وتحصيل دراسي أحسن، وبالمقابل فإن التحصيل في المواد الدراسية المتنوعة يفرض علينا التنويع في أسلوب تفكيرنا تارة نستخدم التفكير الاستدلالي وأخرى الناقد وأحيانا الابداعي.

علاقته بالتذكر: في تصنيف بلوم للأهداف التربوية المعدل من طرف أندرسون وكراثول سنة 2001، نجد التذكر يمثل المستوى القاعدي لكل المستويات الست الباقية، لما لهذه القوة العقلية من أهمية في عملية التعلم والتحصيل الدراسي الذي يكسبه المتعلمون.

لذا فإن التعلم يعتمد بشكل كبير على التذكر، فطريقة الإنسان في التغلب على مشكلة معينة، وسرعته في إدراك موقف سابق إزاء هذه المشكلة، يسهل له التغلب على الموقف نفسه أو مواقف مشابهة له، وبالتالي يجد نفسه قد تعلم هذا الأمر، وبعد مرة أو مرات لا يجد الإنسان مشكلة إزاء هذا الموقف (عبد الكريم، 2003)، وما الاختبارات التحصيلية التي نقيس بها تحصيل المتعلم دراسيا، أو عمليات التقويم الصفي؛ سوى وضعيات ومواقف سبق للمتعلم أن تعامل معها سوى في الصف أو أثناء مذاكرته، لذا فإن الحلول التي تبرز مقدار تحصيله تعتمد بشكل كبير على عاملي التذكر والنسيان اللذان وكما أكد المختصون، أنهما لا يمثلان وظيفتين متضادتين، بل هما مظهران لوظيفة واحدة، حيث يعتبر التذكر المظهر الايجابي، أما النسيان المظهر السلبي.

فبين التحصيل الدراسي والتذكر علاقة طردية قوية على عكس النسيان، وبالتالي لا عجب حين نلاحظ التشابه بين العوامل المؤثرة في التعلم والتحصيل والعوامل المساعدة على التذكر، لأننا في كلتا الحالتين نهدف إلى تحقيق التعلم الفعال الذي يساعد المتعلم في الاستفادة مما تعلمه في مواقف جديدة (العناني، 2014).

ورغم العلاقة القوية التي تجمع التحصيل الدراسي بالتذكر إلا ما يجب ملاحظته، أن العامل الذي يؤثر على الزمن الذي يستغرقه التحصيل في مادة علمية ما، لا يؤثر بالضرورة على التذكر أيضا، والسبب في هذا يعود أن التذكر يجب أن يستوفي بلوغ مستوى الكفاءة المطلوب أو محك الكفاية في التعلم، ولتبسيط ذلك يمكن الإشارة أن المتعلمين منهم من يتعلم بسرعة ومن يتعلم ببطء وبغض النظر عن الزمن، فإذا ما بلغ كل منهما مستوى الكفاءة المطلوب؛ فلن تختلف قدرتها لاحقا على التذكر اختلافا جوهريا (الداهري، 2011).

علاقته بالإدراك: الإدراك لا يحدث بمجرد استجابة الحواس للمثيرات الخارجية فحسب، بل يحدث عند انتقال تلك الآثار والأحاسيس إلى العقل، حيث يشرع في فحصها مستعينا بخبراته السابقة، وتسمى هذه العملية «التمثيل العقلي»، الذي يؤدي إلى «عملية الإدراك»، فالإدراك لا يعتمد على استجابات الإحساسات فقط، بل تدخل فيه معلومات الإنسان وخبراته السابقة التي تعطي معنى للإحساسات التي تعتبر حقيقة هي جوهر الإدراك، أو المواد الأولية التي من دونها لا يتحقق الإدراك (منصور وأخرون، 2014).

والتحصيل الدراسي ما هو إلا استجابات نوعيه يحدثها الطالب في شتى المواقف التعليمية، ولا يتم المصادقة على تلك الاستجابات إلا بعد أن تخضع للمعالجة المعرفية أو التمثيل العقلي، فيحدث الإدراك الذي يفرض على الطالب التعامل اللائق مع ما تم تحصيله، وهذا ما لمح إليه كل من (محمود وأحمد، 2004) بأن الطالب بإمكانه إدراك مثيرات الموقف التعليمي أو الوسط الاجتماعي، فتجده يميل لتقبل كل ما يسبب له الراحة والبقاء، ويتجنب كل ما يسبب له الضرر والإزعاج والأذى وذلك بواسطة قوى فطرية

وعمليات عقلية تقيّم المحسوسات بما لها من معنى ودلالة، حينها يحدث الإدراك بصورته الكلية دفعة واحدة.

ومن هنا يتبين أن التحصيل الدراسي والإدراك عمليتين لصيقتين ببعضهما البعض، ولا يمكن أن يحدث التحصيل الدراسي من دون عملية إدراك تعبر عن نشاط الطالب المؤدي لعملية التحصيل، ومن هذا المنطلق يجب تهيئة الموقف التعليمي بكل ما من شأنه أن يسهل على المتعلم استيعاب الدرس في ظروف تليّن المشهد التعلمي من وسائل وطرق وأساليب تدريسية تجعل من النشاط الإدراكي يصل إلى تحصيل المتعلم بأيسر الطرق، وهذا ما ذهبت إليه (عبد الكريم، 2003) في قولها: "أن دور المثيرات هو ضبط النشاط الادراكي للفرد بطريقة ما يجعله يكوّن علاقات نافعة مع العالم الخارجي".

4- شروط ومبادئ التحصيل الدراسي :

هنالك بعض المواقف السلوكية التي ينتهجها أو يتلقاها المتعلم أثناء عملية التعلم والمذاكرة، رأى فيها الكثير من الباحثين والمهتمين بالشأن التعليمي مردودا ايجابيا عاد بالفائدة النوعية والكمية على التحصيل الدراسي، لذا انكبت جهود البعض في تحديد هذه السلوكيات المرافقة لعملية التحصيل ورصدها كمبادئ وشروط يجب التمسك بها، لأجل تحقيق تحصيل أحسن ونتائج أقوى في مشوار المتعلم الدراسي، ومن أهم هذه المبادئ والشروط نذكر:

4-1 النشاط الذاتي:

يرى (العمايرة، 2008) إن جلوس التلميذ لساعات في الصف وهو يستمع إلى المعلم ثم يقوم بتكرار ما سمعه وربّما من غير فهم، هذا السلوك لا يعتبر تعلما ولا يمتّ للتحصيل بأي صلة لأن المعلومات التي نلقّنها لهم لا تعلِمهم، إنما تعلُمهم يكمن في استجاباتهم الخاصة نحو تلك المعلومات، وذلك بالتفكير فيها وتقييمها وفهمها تم تطبيقها، والمعلم مهما بلغ درجات عليا من التمكن والكفاءة لن يستطيع منح معلوماته ومهاراته لتلاميذه، ودوره الأهم يتمثل في تحفيزهم على أن يرفعوا من مستوى تحصيلهم في كل مادة، ويوجههم للطرق الأيسر لتحقيق ذلك ثم يترك الأمر للنشاط الذاتي والمجهود الشخصي الذي يبذله المتعلم، إذن حدوث عملية التحصيل لا تعتمد على ما يبذله المعلم من شرح بقدر اعتمادها على ما يبذله المتعلم من جهد في البحث والتفكير .

فعلى المعلم أن يعي أهمية النشاط الذاتي وأنه من أفضل طرق التعلم فيعمل على تكليفهم مثلا بالبحث عن حلول لمسائل رياضية فيجعلهم يفكرون ويبذلون قصارى جهدهم في الوصول إلى الحل فيصيب تارة ويخطئ أخرى فيعلم نفسه بنفسه (منسي وآخرون، 2001).

وبهذا الأسلوب يصل التلميذ إلى الحلول عن طريق نشاطه الذاتي حيث يكون التعلم أكثر رسوخا والمكتسبات أكثر ثباتا مما يؤدى إلى تحصيل عالي، وكما أكد (عيسوي، 1999) أن المعلومات التي

يحصلها الفرد بواسطة نشاطه الذاتي يصعب نسيانها وفقدها لان هذه الطريقة جعلت من المتعلم نشطا وفعالا لحظة عملية التعلم.

4-2 التعلم الموزع والمكثف:

مما يجدر الإشارة إليه أن التوقيت المناسب لدراسة ومراجعة ومذاكرة المواضيع الدراسية هو إذا ما تم بطريقة موزعة على فترات قصيرة متعددة فإنه يعطي نتائج أفضل من ناحية تحصيل المتعلم، تكون أفضل بكثير لو أن الأمر تم دفعة واحدة، هذا دون الإخلال بالمبدأ من خلال التعميم، إن التدريب الموزع أفضل من التدريب المكثف أو المتواصل في كل الحالات.

وقد ذكر اندرودز (Underoods) الذي قضي وقتا مطولا دام لسنوات يبحث في أثر توزيع التدريب في تعلم المواد اللغوية حيث صرح أن التدريب الموزع يقوي فعالية التعلم في الحالات التي يقع فيها تداخل أثناء مدة التعلم؛ معنى هذا إذا كان الفرد بصدد تعلم قائمة من الكلمات يجب أن تكون متداخلة مع القائمة السابقة المماثلة؛ بالتالي التدريب الموزع يكون أفضل بربطه بين تحصيلين غير منفصلين في الأساس. وقد دلّت التجارب أن التعلم الممارس على فترات؛ أفضل على العموم في التحصيل من التعلم المركز في وقت واحد، ويصلح هذا المبدأ عادة عند استظهار الحفظ أو اكتساب مهارات حركية كما تظهر أهميته في تحصيل المواضيع الصعبة والطويلة أكثر من السهلة والقصيرة، لذا فالتعلم الموزع أفضل من التعلم المركز للأسباب التالية:

- التعليم المكثف يؤدي إلى الملل والتعب.

- اتضح أن فترات الراحة تساعد على تثبيت التحصيل العلمي على أساس أن الاستجابات الخاطئة أسرع من ناحية النسيان من الاستجابات الصحيحة (العمايرة، 2008)

وقد توصل العالم الألماني ابنغهوس (Ebbinghaus)، والذي يعتبر أول من حاول دراسة وظائف الذاكرة بالطريقة التجريبية سنة 1885، وقد أيده فيما توصل الكثير من علماء النفس أن التكرار الموزع أفضل من التكرار المستمر لحفظ موضوع أو لإعادة حفظة بعد مدة طويلة من الزمن، حيث وجد أن 38 قراءة كافية لإعادة الحفظ إذا وزعت على ثلاثة أيام، في حين يكون الشخص بحاجة إلى 68 قراءة إذا أراد إعادة حفظ الموضوع في يوم واحد (مراد، 1948).

4-3 الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:

دلّت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من ناحية التحصيل من الطريقة الجزئية في حال ما إذا كان الموضوع ليس بالطويل ولا بالصعب؛ خصوصا إذا كانت المادة أو الموضوع المدروس ذو وحدة واضحة وتسلسل منطقي وتتجلى قيمة هذه الطريقة عند الأذكياء والناضجين الذين يدركون العلاقات والتشابه بين القوانين والمعاني مما يسهل على استيعابه كوحدة واحدة.

أما إذا كانت المادة أو الموضوع متماديا في الطول والتفاصيل فيستحسن تقسيمه إلى وحدات كل منها يؤخذ كوحدة تدرس بمفردها (العمايرة، 2008).

وتعتمد هذه الطريقة على مبدأ نظرية الجشطالت في الإدراك الحسي والتي تؤكد أن الإدراك الكلي سابق على الإدراك الجزئي التفصيلي التحليلي، وتعتبر أفضل من الطريقة الجزئية في عملية التعلم وما ينتج عنه من تحصيل لدى المتعلم (عيسوي، 1999)

4-4 التسميع الذاتي:

يقصد به أن يحاول المتعلم إعادة ما حفظه أو فهمه من المواضيع الدراسية؛ ويكون ذلك أثناء عملية الحفظ أو بعدها بفترة، ويذكر (مراد، 1948) أن للتسميع الذاتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل كما أن بعض التجارب استنتجت أن أحسن طرق التسميع الذاتي التي تخدم التحصيل هو أن يقرأ القطعة التي لا تتجاوز حدود الاستيعاب ست مرات وتكون مصحوبة مباشرة بخمسة عشرة محاولة تتخلل القراءات، كما يضيف أن أثر التسميع يمس الجانب الذاتي المساعد على عملية التحصيل فلا شك أن الذي يقوم بالتسميع الذاتي يكون في حال نشاط ويقظة ومشدود الانتباه في ما يحفظ كل هذه العوامل تساعد في تسهيل التحصيل وإجادته، وللتسميع الذاتي فوائد عدة بذكر منها (العمايرة، 2008):

- يحدد له مقدار ما حصله وما غاب عنه أو صعب عليه فيزيده عناية وتكرار.

- يدفع إلى مضاعفة الجهد؛ فشعور المتعلم المتقلب بين لذة الفوز وألم الخيبة يدفعانه لتحقيق تحصيل أكثر.

وأفضل الطرق للتسميع الذاتي هي أن يحاول المتعلم الإجابة عن كل الأسئلة ذات الصلة بالموضوع أو يلخص ما تم فهمه وحفظه.

4-5 معرفة المتعلم لمستواه:

من العوامل الذاتية التي تعود بالفائدة على تحصيل المتعلم وتجعله ينتهج الطرق الأنجع التي تقوده لتحصيل دراسي أعلى؛ هي معرفة المتعلم لنتائج تعلمه وإلى أي حد وصل فيه؛ محددا بذلك مكامن القوة والضعف لديه، فعملية التقويم الذاتي التي يقوم بها المتعلم تمنحه فكرة صحيحة عن مدى تحصيله ومستواه العلمي الحقيقي، فأخذ المتعلم فكرة صحيحة عن مستواه التحصيلي والعلمي كفيل بأن يجنبه تلك الأفكار والتصورات المغالطة التي يحملها الكثيرون عن أنفسهم.

فصاحب التحصيل الضعيف يتصور نفسه أحيانا انه متقدم في التحصيل فتنبعث في ذاته طمأنينة زائفة غير محفزة على الاستزادة لأنه لو أدرك أنه فعلا ضعيف سيبذل جهدا مضاعفا حتى يحسن من مستواه التحصيلي، وبالمقابل فإن المتقدم في التحصيل قد يراوده الشك في مستواه ويتصور نفسه لازال ضعيفا مما يربك قدراته ويفقده التركيز، وهذا ما يؤكد أن معرفة المتعلم لحقيقة مستوى تحصيله تكسبه ثقة

أكبر في نفسه وأنه بالإمكان الرفع من مستوى تحصيله، لأنه ينطلق من دراية عن ما له وما عليه؛ فيختصر السبل التي تلائم ذلك.

فإدراك المتعلم لحقيقة مستواه التحصيلي يمكنه من معرفة أين أخطأ وأين أصاب، وأي المواد التي هو متفوق فيها وأيها التي هو فيها ضعيف، وهذا الأمر يجعله يبذل جهدا أكبر قصد تصحيح الأخطاء ومعالجتها؛ وكذلك التركيز على المواد التي يعاني من ضعف تحصيلها ويعمل على تقويتها (طه، 1988، 101)

4-6 التوجيه والإرشاد:

أكدت الكثير من التجارب والأبحاث أن عملية التعلم عموما تكون أفضل إذا اقترنت بالتوجيه والإرشاد الذي سيستفيد منه المتعلم، فالرغبة والدافعية مثلا قد لا تؤدي إلى الغرض المنشود وتحقيق أعلى ما يمكن من التحصيل لأن المتعلم إذا تُرك وشأنه قد يسلك طرقا عقيمة؛ أو أنها تستنزف الكثير من الجهد والوقت، وهنا تجدر الإشارة يجب أن تكون التوجيهات والإرشادات محددة ودقيقة؛ ومختصرة فيما يجب على المتعلم فعله، لا أن تكون متنوعة ومتشعبة وفي وقت واحد (العمايرة، 2008)، لأن المتعلم في حاجة إلى توجيه وإرشاد دائمين من طرف الراشدين المحيطين به؛ خصوصا الوالدين والمعلم لشرح مواطن الخطأ وتصحيحها وتثمين مواطن الصواب وتثبيتها، لكن على القائم بعملية الإرشاد والتوجيه أن يحسن التدخل ويدرك متى يكون التلميذ بحاجة لمساعدته ومتى ندعه يحاول حل مشاكله وإيجاد حلول للمسائل الدراسية لوحده؛ معتمدا على ذاته في محاولات الفهم والاستبصار والتعلم والتحصيل (طه، 1988).

4-7 الثواب والعقاب:

يعتبر الجزاء والمتمثل بطرفيه الثواب والعقاب في عالم التربية والتعليم من الضوابط التوجيهية التي تحرص على الخروج من العملية التحصيلية بأوفر مستوى (مراد، 1948)، على أن عامل الثواب والعقاب أو عامل المدح واللوم يعتبر من أهم العوامل الوجدانية التي تساهم في تيسير التحصيل أو إعاقته، لذا كان الاعتدال وعدم الإسراف هو الطريقة المثلى في استخدام عامل الجزاء لان التجارب أثبتت أن العقاب المعتدل يعمل على تقليل الأخطاء ويقلص من زمن الحفظ نظر لما يتخذه المتعلم من مواقف اليقظة والحذر، بالمقابل فان الإفراط في المدح قد يؤدى إلى الغرور وتلاشي اليقظة ويضعف الحذر؛ لذا قيل: أن "الإطراء يورث الغفلة"، كما أن الإسهاب في اللوم يؤدى إلى الملل وفقدان الثقة في النفس والتمادي في اتخاذ المواقف السلبية والعنادية.

وقد أشار(طه، 1988) إلى أن العقاب الذي يوجهه المعلم للتلميذ المهمل في أداء الواجبات أو غير الملتزم بالنظام السلوكي الصفي يجب أن يكون معتدلا حتى يحقق الأثر المرغوب منه، لأن العقاب الشديد يؤدي إلى اضطراب التلميذ وزيادة القلق والتوتر فتضطرب بذلك قدرته على التحصيل؛ كما أن

للثواب تأثير بليغ على التحصيل والإنتاج؛ حيث توصل لوبا (1930) Luba في تجربته مع الأطفال الذين يزاولون تعلم جدول الضرب انه وقع تقدم في تحصيلهم عند مكافأتهم بقطع الشيكولاطه.

وأضاف (طه، 2008) أن الأشكال المختلفة للثواب والعقاب ستحدث فروقا في تأثيرها على المتعلمين من ناحية التحصيل أو الإنتاج حسب ظروف كل منهم وتكوينه النفسي؛ فقد يجدي نوع واحد في الثواب أو العقاب على فرد ما أكثر من الأنواع الأخرى، والبعض يظهر عليه أثر العقاب بالتحسن أكثر من الثواب، والأخر العكس، لذا على المعلم أن ينوع في أساليب الثواب والعقاب ولا يكتفي بأنواع محددة وأن يكون مرنا.

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

قد يعتقد الكثيرون أن وتيرة التحصيل الدراسي للمتعلم هي رهن التفاعل الدائر بين المتعلم وما يتلقاه من دروس وقيم داخل الصف أو ما يدعم ذلك من مذاكرة خارج الصف، إلا أن عملية التحصيل أعقد من ذلك، نظرا لتداخل عوامل شتى في التأثير عليها، وهذه العوامل قد تكون داخلية (مصدرها المتعلم)، أو خارجية متعلقة بالأوساط المحيطة بالمتعلم، وقد حاولت دراسات عدة من مختلف البيئات البحث في العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فانقسمت إلى اتجاهات عدة، وحسب أحمد (2010)، فإن الاتجاهات التي اهتمت بالعوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، يمكن تصنيفها إلى ثلاث اتجاهات:

الاتجاه الأول: يرى في العوامل الذاتية الخاصة بالمتعلم، لها الدور الأكبر في تدني أو ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، على اعتبار أن المتعلم هو المسؤول الأول في كل ذلك، ويمكن تحديد هذه العوامل في هذه الخصائص: سمات المتعلم الشخصية والانفعالية، وخصائص المتعلم الخلقية، وقدرات المتعلم العقلية.

الاتجاه الثاني: يرى في العوامل الاجتماعية الدور الأكبر في تحديد المستوى التحصيلي للمتعلم، وتتضمن العوامل الاجتماعية كل من المستويان الاقتصادي وأيضا الثقافي للأسرة، وكذلك حجم الأسرة من ناحية الأفراد وأيضا مستواهم التعليمي، والترتيب العمري الذي يحتله المتعلم من بين إخوته.

الاتجاه الثالث: يرى في العوامل البيئية دورا بارزا وهاما، وله التأثير الأكبر على مردود التحصيل الدراسي للمتعلم، وتشمل العوامل البيئية كل العوامل التي لها علاقة بالمدرسة و المعلم، والامتحانات وجماعة الرفاق ... وغيرها.

وغير بعيد عن هذا التصنيف، يبدو أنه يمكن التدقيق أكثر بحصرها في ثلاثة عوامل نرى أنها أكثر حدة في تأثيرها على التحصيل الدراسي، ولاحتوائها أيضا على بقية العوامل التربوية والاجتماعية وهي: عوامل خاصة خبالمتعلم وعوامل خاصة بالمدرسة، وعوامل خاصة بالأسرة، نضيف إلى ذلك عامل غير دائم متعلق بالأوضاع الأمنية والسياسية.

5-1 عوامل خاصة بالمتعلم:

وهي تلك العوامل المتعلقة بذات المتعلم، فقد تعددت وتنوعت بين عوامل جسمية وأخرى نفسية، وأخرى تتمثل في قدراته الذهنية والعقلية، لكن كل هذه العوامل الخاصة بالمتعلم لها من الأهمية، بأن يظهر أثرها بكل وضوح على مردود التحصيل الدراسي للمتعلم، فقد تكون هذه العوامل حافزا يصل بالفرد إلى أعلى تحصيل ممكن، وقد تكون عائقا مثبطا يؤدي المتعلم إلى تحصيل متدني.

ويأتي في مقدمة هذه العوامل ما يملكه الفرد من قدرات واستعدادات، وأيضا ما تنزع له نفسه من ميولات واتجاهات، فالتحصيل الدراسي يتأثر بقدرة الفرد على المثابرة، وكذلك بمدى استعداده للاجتهاد في فهم المادة الدراسية والإصرار على تعلمها (الحشان، 2009).

كما ركز حنا (2019)، على عوامل ذاتية المصدر شديدة التأثير على مستوى التحصيل الدراسي، فبالإضافة إلى الاستعداد الدراسي المتمثل في مدى قابلية الفرد للتعلم فالتحصيل الدراسي جد مرتبط بمستوى دافعية الإنجاز فكلما كان للمتعلم دافعا قويا للإنجاز، كلما كان تحصيله مرتفعا، كما يتأثر التحصيل الدراسي بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن التحصيل الدراسي هو شكل من أشكال الأداء الذي يتأثر بمفهوم الفرد عن ذاته، فالنظرة الإيجابية المدعمة بالثقة في الذات تحل محل قوة منشطة ودافعة تسعى إلي تأكيد تلك النظرة وترجمتها إلى نتائج تحصيلية مرتفعة، أما النظرة التي تحمل مفهوم سلبي عن الذات، فإن التحصيل يتأثر بتلك الايحاءات غير الواثقة التثبيطية فتنعكس على نتائجه المتدنية، وفي هذا الصدد ذكر (مونتغمري، 2018): أن متدنيي التحصيل يُظهرون صعوبة في الالتزام بالثبات والانتباه والاستمرار في أداء مهامهم ونجد لديهم صورة سيئة عن أنفسهم ويرددون مع ذواتهم الكثير من العبارات السلبية كأن أنا أكره المدرسة، وكل من في المدرسة يكرهني وغيرها من الايحاءات الثابطة.

دون إهمال التأثير الفعال والمباشر للقدرات العقلية، كالذكاء وقوة الذاكرة والانتباه وغيرها، فالمتعلمين ذوي القدرات العقلية المرتفعة تحصيلهم أعلى من أصحاب القدرات العقلية المنخفضة.

فيما يذهب كل من الزوبي وبني يونس (Al-Zoubi and Bani Younes, 2015)، إلى أن هنالك أسباب نفسية وطبية تتعلق بالمتعلم لها دور كبير في التأثير على مستوى تحصيله الدراسي والتي يمكن أن تؤدي به إلى الفشل الأكاديمي في حال الاستخفاف بها وعدم انتهاج السبل المؤدية للتغلب عليها أو حتى التخفيف منها ومن هذه الاضطرابات النفسية:

– الاكتئاب: خصوصا ذلك الناتج عن الرسوب في الامتحانات، وبالتالي تزداد حدته في الفترة التي تسبق الامتحانات، مما يتولد عن هذا الاكتئاب فقدان القدرة وضعف في التركيز، مما يبعث بظهور نتائج تزيد من تعقيد المشكلة وقد تؤدي به إلى الفشل الدراسي.

– قلق الامتحان: فالقلق بصفة عامة يسبب حالة من النسيان وضعف في التركيز، ناهيك عن قلق الامتحان الذي يضع المتعلم في حالة رهاب شديد من الامتحان، مما يؤدي به إلى الحكم على نفسه بالإخفاق قبل انطلاق الامتحان، وهذا ما يفسر قلة الاهتمام وعدم الاستعداد له من البداية.

– الوسواس القهري: فالأفكار السائدة المتكررة في أذهان المتعلمين تسيطر على جل عمليات التفكير لديهم ومع ذلك، ويصعب عليهم الخروج منها، حيث يضعهم هذا الاضطراب في ضائقة وتأزم نفسي شديدين، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي بالسلب.

– تشتت الانتباه: وهو أكبر عدو لعملية التعلم، ويتمثل في عدم قدرة التركيز على شيء واحد لوقت مناسب، وغالبا ما يكون هذا الاضطراب مرتبط باضطراب فرط النشاط.

– صعوبات التعلم وبطء التعلم: إنه عجز وظيفي في الدماغ يؤدي إلى نقص القدرة على اكتساب معرفة جديدة، مثل حالات انخفاض معدل الذكاء أو صعوبة القراءة (عسر القراءة) أو صعوبة الكتابة (عسر الكتابة) أو صعوبة في الرياضيات (Dyscalculia) ويتم فحصها من خلال قياسات نفسية خاصة.

ومن بين الأسباب العضوية يضيف (الشخص، 1992)، بعض الإصابات التي تحدث أثناء الميلاد، ونقص الأوكسجين، والأمراض المعدية، وكذلك الاستخدام السيئ للأدوية الطبية أثناء فترة الحمل، فضلا عن سوء التغذية والمشاكل الصحية الناتجة عن الوراثة، كما أن القصور في الحواس، والخلل الذي يصيب الجهاز العصبي فيؤثر على الإدراك، وغيرها من المشاكل التي تمس بقية القدرات ذات الصلة بالتحصيل الدراسي.

5-2 عوامل خاصة بالأسرة:

من المؤكد أن الطفل لن يكون بمعزل عن مؤثرات الأجواء الأسرية، كونه فرد له وزنه في هذه المؤسسة الاجتماعية التربوية، وبالتالي فإن المشكلات والصعوبات المنغصة للهدوء والاستقرار الأسري تنعكس سلبا على سلوكيات الطفل، بسبب انصراف تفكيره نحو المشاكل الدائرة داخل البيت الأسري، والتي تترك أثرا نفسيا لا يساعد المتعلم في الوصول إلى مستوى تحصيلي يعبر فعلا عن إمكاناته وقدراته الدراسية.

حيث لاحظ (تيرمان) أن أغلب الأطفال من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يعيشون في أسر مستقرة، وفق نظام أسري متكامل، كما يرى أن مثل هذه البيئات الأسرية البعيدة عن كل أشكال التوترات والضغوطات النفسية تساهم بشكل أفضل في ظهور مستوى تحصيل دراسي مرتفع خصوصا في السنوات الأولى من حياة الطفل (عيسى، 2014، 42)

وبعيدا عن المشاكل الأسرية فإن التدخلات الخاطئة تعود بنتائج معاكسة لما يرغب إليه الوالدين، حيث أشار الحشان (2009)، أن الدلال المفرط والرعاية غير المضبوطة تكون سببا في ظهور مشكلات سلوكية وتحصيلية، إذ تغذي في الطفل روح الإتكالية، ونجده يعتمد في كل الأمور على أهله، مما يعمل على إضعاف استعداداته وقدراته في مواجهة المشكلات والمسائل وحلها بنفسه.

ومن المعتقدات الخاطئة للوالدين والتي تعمل على إرباك المتعلم في أدائه الدراسي، أن بعض الآباء والأمهات يشعر أن مكانته وقيمته رهن الانجازات والتقدم الدراسي الذي يحققه ابنه، وهذا الأمر يضع الطفل موضع حرج يشعر من خلاله أن مقامه عند والديه يتحدد بما حققه من تحصيل وتقدم دراسيين، وهذا ما يفسر ذاك التفاخر الذي يبديه الأباء بمجرد التحاق ابنهم بتعليم ما أو مدرسة ما، وقد يشعرون بالخزي بمجرد أي إخفاق أو رسوب يطال مساره الأكاديمي، ومن أجل ذلك نجده يعنفه بكل الطرق مرغما إياه على المذاكرة في وقت أطول معتقدا في ذلك أن هذا الأسلوب هو الأمثل الذي يوصله إلى التفوق، لكن للأسف فإنه قد يؤدي في معظم الحالات إلى نتائج عكسية (الشخص، 1992).

ومثل هذه التدخلات الخاطئة يضيف (الجبالي، 2005) أن الأهل قد يسيؤون إلى أولادهم أكثر مما يفيدونهم، كأن يقوموا برسم مخطط لحياة ابنهم المستقبلية من دون استشارة الطفل أو مراعاة قدراته وإمكاناته، كأن يقولون له أنك ستصبح طبيبا، ووفق هذا المشروع المعد سلفا تتم مضايقة التلميذ في حال عدم توفيقه في بعض الجوانب التحصيلية المتعلقة بهذا المسار الأكاديمي مما يضعه في الكثير من الأحيان في حالة من القلق والإحباط والشعور بالذنب المصحوبة بصراخ وتأنيب الأولياء، هذه الظروف قد لا يقو المتعلم على مجابهتها مما تتولد لديه عقدة اتجاه الدراسة قد تنعكس بنتائج كارثية في تحصيله الدراسي.

وقي هذا السياق حول العلاقة بين تدخلات الوالدين والتحصيل الدراسي للأبناء أشار (Boonk and al, 2018)، أن العلاقة بين تدخلات الوالدين والتحصيل الدراسي، والتي شدت اهتمام الباحثين لسنوات، رغم أن معظم البحوث أثبتت وجود علاقة بين التدخلات والمشاركة الوالدية والتحصيل الدراسي، ومع ذلك فإن هذه البحوث وغيرها لم تقدم صورة واضحة ومحددة حول طبيعة وأساليب التدخلات، فهذا الموضوع رغم التماس بساطته عند الوهلة الأولى إلا أن الأمر جد معقد، نظرا للعدد اللامتناهي من أساليب المساهمة والتدخل والذي يتقاطع مع متغيرات عدة (أمزجة الوالدين، مكانة الابن، الوضع العائلي، الوضع الاقتصادي، ثقافة الآباء، تصميم البيت والغرف، ...)، هذا الافتقار إلى الوضوح هو ما فسر لنا تضارب نتائج مجموعة متنوعة من الدراسات الباحثة في أنماط مساهمة الوالدين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، والتي تراوح تأثيرها بين السلبي والايجابي على تحصيل الأبناء، وهذا ما يبين لنا أن الكثير من المتغيرات والعناصر التي يتشكل منها الجو الأسري العام نادرا ما تجتمع في أسرة واحدة وبالتالي علينا مراعاة بعض الخصوصيات والتعامل مع كل أسرة كحالة منفصلة عن البقية، إلا أن هذا الأمر لا يمنع من التعامل مع الخطوط العريضة واضحة التأثير على تحصيل الأبناء.

فمن أبرز مهام الأسرة تجاه الأبناء هي التنشئة الاجتماعية، كما أن أهم خدمة تقدمها المدرسة للطفل هي التربية والتعليم، ودور الأسرة هو تهيئة ظروف تربوية تسمح للطفل بأن يكون اكتسابه للتعليم أحسن وينعكس على أدائه بمستوى تحصيلي مرتفع، ولكي يحصل الطفل على هذا المستوى المرتفع من التحصيل، يجب أن يكون تحت إشراف سلطة ضابطة تتمثل في الأسرة التي تقوم بالتوجيه والرقابة اللازمتين. (عيسى، 2014، 42).

لأن الأسرة تعتبر رافدا مهما يقوم بدور تكاملي ليعين المدرسة على أداء مهامها على أحسن وجه، وبالتالي ومن خلال هذا الدور فإن تحصيل التلميذ يتأثر بالأجواء السائدة داخل البيئة الأسرية، وقد أوضح (Ricarda & all, 2015) أن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وكذلك العلاقات السائدة داخلها كان تأثيرها جليا من خلال البحوث الرامية لتقصي عوامل التكافؤ في فرص التعلم حسب البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA, see OECD 2010) والتي شملت الكثير من البلدان، والتي بينت التأثير الكبير للبيئة الأسرية على أداء الطلاب، بما يرتبط بها من أدوار ايجابية كالمشاركة الثنائية للوالدين، وينخفض الأداء في الاهتمام الأحادي مثل الغياب والوفاة والطلاق ، لكن نجد الأمر مختلف عند عمالة الأمهات.

وفي هذا المضمار أكدت (الجلالي، 2011)، أن الكثير من الدراسات نبهت إلى أهمية المستوى الاجتماعي والاقتصادي للآباء وعلاقته بتحصيل الأبناء وأن الكثير من المتغيرات المتعلقة بطبيعة عمل الوالدين أو الراتب الشهري، وكذلك نوعية السكن تؤثر على شخصية الأطفال واتجاهاتهم نحو الدراسة والتحصيل، فالأسر المكتفية ذاتيا أو ذات مستوى أرقى في الجانبين الاقتصادي والاجتماعي؛ توفر لأبنائها البيئة الملائمة الغنية بالكثير من المثيرات التي تدفعهم للقراءة والمذاكرة للمواضيع الدراسية بصورة متاحة أكثر من الأسر التي تعاني من تدني المستويين الاقتصادي والاجتماعي، مما قد يجد بعض الأبناء أنفسهم مضطرين للعمل ومساعدة أسرهم على حساب مذاكرتهم وتحصيلهم الدراسي.

وهكذا يمكن الاستنتاج أن للأسرة دور بارز في الإسهام بزيادة التحصيل الدراسي ويتجلى هذا الدور فيما لخصه (عيسى، 2014) من خلال عاملين رئيسيين:

العامل الأول: ويتمثل في البيئة الأسرية وما تظهره من تماسك الأسرة وتكيفها، ومناخها الداخلي بشكل عام.

العامل الثاني: ويشمل البيئة الأسرية العامة ممثلة بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة (ويقاس المستوى الاجتماعي والاقتصادي عادة بعدة متغيرات منها: مستوى تعليم الوالدين، والدخل الأسري، ونوع السكن، ونوع حيازة السكن، وعدد الغرف في المنزل.)، إضافة إلى حجم الأسرة، والترتيب الولادي للأبناء،

وفي ضوء ما سبق لا بد من زيادة الاهتمام بالبيئة الأسرية، والعمل على تطوير أنموذج للممارسات التربوية الأسرية الهادفة إلى زيادة تحصيل الطلبة العلمي.

3-5 عوامل خاصة بالمدرسة:

يتأثر التحصيل الدراسي بالبيئة المدرسية التي يمارس فيها التلميذ تعليمه، وتعتبر المدرسة بعد الأسرة هي الحضن الثاني المساهم في تربية الأبناء وإمدادهم بالخبرات المعرفية والسلوكية التي تضعهم في أفضل إعداد لمواجهة متطلبات حياتهم المستقبلية، وخلف هذه الأهمية للبيئة المدرسية هنالك عوامل عدة تتفاوت في تأثيرها على العمل التعلمي التعليمي وعلى تحصيل المتعلمين له.

ولعلّ في مقدمة هذه العوامل المؤثرة تأتي الإدارة المدرسية كونها المسؤول الأول عن تسخير كل الإمكانيات البشرية والمادية، وأيضا توفير الوسائل وتهيئة كل الظروف وفق تخطيط مدروس من أجل أن تقوم هذه المؤسسة التربوية بمهامها التعليمية التربوية، وبالتالي فإن كل هذه العناصر التي يتشكل منها الوسط المدرسي تقترن بأداء التلميذ وفق ما توفره من مساعدة أو تثبيط ينعكس على درجة تحصيله الدراسي.

فالإدارة المدرسية كما أشارت (الجلالي، 2011)، تتجلى أهميتها فيما تثمره الجهود الساعية للتنسيق بين انجازات العاملين في الحقل التعليمي، وبين حصيلة العمليات التي بواسطتها يتم تسخير الإمكانات البشرية والمادية التي تصب كلاهما في خدمة الأهداف التربوية والتعليمية، حيث يتم التأثير في سلوك الأفراد والوصول بهم إلى أعلى المستويات من خلال رفع مستوى تحصيلهم وذلك بتوفير العناصر والوسائل التي تحقق ذلك.

كما يعتبر المعلم أيضا من أكثر العوامل ذات التأثير المباشر في تحصيل المتعلمين، فالمعلم الذي يتمتع بتكوين شامل لكل المهارات و الخبرات البيداغوجية التي يحتاجها، بإمكانه أن يفيد الطفل و يزوده بكل الخبرات اللازمة والأسس التي تعود بالإيجاب على مساره التعليمي في بقية المراحل، فدور المعلم لا ينحصر فقط في تلقين المعارف بل يتعدى ذلك نحو تقديم المساهمة في تكوين شخصية المتعلم وبنائها و إعدادها لمتطلبات المشوار المستقبلي، وأن يجند في ذلك جميع الأساليب التربوية من توجيه وإرشاد، و يستغل الوسائل المتاحة، ذلك في جو يسوده الحوار والنقاش المثمر بين المعلم و التلميذ (بن يوسف، 2019)

كما أن خصائص المنهاج المتعلقة بتوجهاته والفلسفة التي يتبناها، وكذلك الأهداف التي يصبوا إليها، وطرق التقويم المعمول بها ومدى توافقها مع الخصائص النمائية للمتعلمين ومدى ملامستها لحاجياتهم ورغباتهم، كل هذه الخصائص تترك أثرا قي تحصيل المتعلمين، ناهيك عن المحتوى الذي يعتبر أكثر تأثيرا لأنه يتعامل بصورة دائمة ومباشرة معه، فجاذبيته وقدرة استثارته لدافعية المتعلم وكذلك سهولة تناوله وعرضه، وكذلك وضوح الأفكار وسلامتها والكثير من اللفتات الفنية والتربوية التي يجب أن يتضمنها المحتوى عبر كتب مدرسية خالية من أي أخطاء معرفية ومطبعية (الحشان، 2009)، كل هذه العناصر

المشار إليها ينتقل أثرها إلى تحصيل التلاميذ، لأن المناهج هي الراعي للمادة المعرفية والمهارية التي يريد المعلم إيصالها للمتعلم.

ويتأثر التحصيل الدراسي بمدى توافق المتعلم مع محيطه المدرسي والتي من ضمنها علاقته مع زملائه، فلجماعة الرفاق مثلا التأثير على خفض دافعية التحصيل خصوصا عند المراهقين إذا انتمى الطالب إلى زمرة تقلل من شأن التحصيل الدراسي (أحمد، 2010)، وقد تعمل جماعة الرفاق على تحسين التحصيل والرفع من مستوى الدافع خصوصا إذا ساد التنافس والتسابق على من يحصل على درجة أعلى فيما بينهم.

وقد يتأثر التحصيل الدراسي ببعض الجزئيات التي لا نلق لها بالا، فعلى سبيل المثال أن موقع المدرسة من البيت يرتبط ارتباطا وثيقا ببعض الظروف الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، ويسفر لنا حتى على طبيعة المنطقة آهي حضرية أم ريفية أم نائية، وقد قام بعض الدارسين بإجراء مقارنات بين النتائج التحصيلية للتلاميذ المنتمين لمختلف المناطق من حيث الخصائص المدرسية، ومنها ما جاء في إحصائيات التقدم التعليمي التابع لوزارة التعليم الأمريكية (2000)، أن تحصيل التلاميذ المنتمين إلى مناطق غنية كان أعلى بكثير من بعض المناطق المحرومة (Sirin, 2005)

ومن العوامل المدرسية المؤثرة في التحصيل الدراسي هو حجم التلاميذ في الصف، هذا الموضوع الذي طالما جذب الباحثين حتى في تخصصات أخرى كعلم الاقتصاد وعلم الاجتماع، والتي أجمعت أنه كلما كان الصف مكتظا انعكس بالسلب على تحصيل التلاميذ (Winne and Nesbit, 2010).

فيما ذكر (متولي، 2012) أن طريقة التجليس قد تكون سببا في تدني مستوى التحصيل في حال إذا لم نحسن استعمالها، وقد تتحول إلى مناخ محفز على التشويش والانصراف على الدرس، ناهيك عن الترتيب الذي يجب أن يراعي قصيري القامة وضعاف البصر والسمع حتى لا يحرمون من المتابعة الأفضل للدرس.

5-4 العوامل السياسية:

معظم المناطق التي شهدت اهتزازات أمنية وعدم استقرار لوضعها السياسي، كاستفحال الفتن والتناحر على الحكم وكثرة الحروب، شهدت على مرّ التاريخ انعكاسا مخيّبا لتلك الأوضاع على نشاطات عدة مسّت جوانب مختلفة، كالجانب الاجتماعي والاقتصادي والتربوي وغيرها من النشاطات التي يزاولها الفرد في ذات المنطقة، ولعلّ النشاط التعليمي سيكون أكثر استهدافا وهذا ما عاناه الشعب الجزائري أثناء الحقبة الاستعمارية وذلك بمحاصرة المحتل للأنشطة التعليمية خصوصا تلك التي تكرّس عناصر الهوية الوطنية كمحاربته لكتاتيب تدريس القرآن واللغة العربية، مما نجم عنه هجران الكثير خوفا من البطش؛ ضف إلى تراجع أهمية التعليم لدى شباب الأمة أمام واجب الالتحاق بالثوار واسترجاع ما اغتصبه

المحتل، كما أن الأزمة السياسية التي عرفتها الجزائر والمعروفة بالعشرية السوداء كان لها الأثر البليغ على تعليم وتحصيل بعض المتعلمين جراء التوقف الذي شهدته بعض المؤسسات الواقعة بالمناطق الخطرة، وانقطاع أو تأخر البعض في الالتحاق بالمقاعد الدراسية أو الجامعية خصوصا تلك التي يعرف مسارها نشاطات إرهابية، ولا يتوقف تأثير الوضع السياسي والأمني على التعليم والتحصيل الدراسي من خلال المشهد العام غير المشجع؛ بل يمتد ليكون عائقا أمام كل العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، إذ نجد أن استعداد ودافعية المتعلم تقلّ بشكل ملحوظ في مثل هذه الأوضاع كما يتضاءل اهتمام الأسرة وكذلك المناخ المدرسي بصفة عامة بتحصيل المتعلمين، جراء الانشغال الجمعي بالأحداث والأخبار المفجعة المحدقة بهم.

وعن مدى تأثير العوامل السياسية، وجب الاشارة على سبيل المثال إلى واقع الفلسطنيين مع الاحتلال الاسرائيلي، وما يترتب عن ذلك كل مرة من اضطرابات وحضر التجوال والانقطاعات الدراسية، وتعرض بعض المؤسسات التربوية إلى الاغلاق أو الهدم، مما أثر على العمل التعليمي التعلمي عموما وعلى الطالب بشكل الخصوص، حيث يضطر التنقل إلى أماكن بعيدة عن سكناه لأجل مواصله تعليمه، وأحيانا تفرض الظروف والأوضاع التي تسود أيام الامتحانات إلى عدم استعداد الطلبة، هذه الأوضاع السياسية غير المستقرة أثرت سلبا حتى من ناحية التخطيط التربوي وتطوير البرامج والخطط الإرشادية، نظرا للحجم الزمني المهدور والتوقفات التي لا يعرف مداها وتوقيتها التي تطال كل مرة مسار العمل التربوي المخطط آنفا (عواد، 2007).

6- مجالات التحصيل في المواد الدراسية بمرحلة التعليم الابتدائي:

من المعروف أن التحصيل الدراسي عموما لا يقتصر على مجال محدد، فهو عبارة على جملة من المعارف والمهارات المكتسبة من المحتوى المقدم خلال فترة زمنية من التدريس، وبالتالي فإن تلك المجالات المتنوعة تم ضبط محتويات كل منها في أطر تعليمية عرفت بالمواد الدراسية.

فمجال المادة الدراسية، لا يدل على مجموعة ميادين المعرفة المتمثلة فيها فحسب، ولكنه يشير أيضا إلى العمق الذي تم التعامل فيه مع كل ميدان من هذه الميادين، حيث كان هذا المجال ضيّقا في الماضي، يقتصر بالدرجة الأولى على التربية الدينية والقراءة والحساب والتاريخ، ولكن الوضع اختلف تماما منذ ظهور ميادين معرفية عديدة؛ وحدوث ما يسمى بالانفجار المعرفي (سعادة، 2001، 35).

ومناهج التعليم الابتدائي بالجزائر تضمنت عدة مواد دراسية منها ما يُشرع في تدريسها ابتداء من السنة الأولى وبطريقة مدمجة وهي: التربية الإسلامية والتربية المدنية تكونان مدمجتان في مقاطع تعليمية واحدة مع مادة اللغة العربية، أما التربية العلمية والتكنولوجية فتكون مدمجة في مقاطع تعليمية واحدة مع مادة الرياضيات، ولكل مواد مدمجة كتاب مدرسي واحد، فيما تتحرر تلك المواد وتصبح مستقلة بمقاطعها

التعليمية وكتابها المدرسي ابتداء من السنة الثالثة، وفي ذات السنة تنضم مواد دراسية أخرى وهي: اللغة الفرنسية، التاريخ والجغرافيا ومؤخرا أضيفت مادة اللغة الانجليزية.

أما المواد التي تعتمد غالبا على المهارة والموهبة قاصدين بها التربية البدنية التربية التشكيلية والتربية الموسيقية، فإنها سترافق التلميذ ابتداء من السنة الأولى إلى غاية السنة الخامسة وهي السنة النهائية في التعليم الابتدائي بالجزائر.

وبالتالي فإن تحديد نجاح التلميذ من مستوى دراسي إلى أخر يتحدد بمدى تحصيله في كل هذه المواد الدراسية التالية:

6-1 مادة اللغة العربية:

تحظى اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية بمكانة خاصة ومميّزة، على أساس أنها اللغة الوطنية الرسمية، وأيضا أنها لغة التدريس لكافة المواد الدراسية، كما يهدف تدريس اللغة العربية بالأساس إلى إكساب التلميذ أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي القبلي المكتسب من محيطيه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه، ونظرا لمكانة اللغة العربية المميزة في المنظومة التربوية، أصبح امتلاك ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كل المواد الدراسية والتعمق فيها (وزارة التربية الوطنية، 2016)

لذا فإن منهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يركز على عدة موارد لخصها في ميدانين: فهم المنطوق والتعبير الشفوي، وأيضا فهم المكتوب والإنتاج الكتابي.

وبالتالي نجد منهج هذه المادة أعطى أهمية للتعبير الشفوي الذي أقرنه بمهارة الاستماع نظرا لدورهما المتكامل في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، لأنهما يمثلان قاعدة ينبني عليها الفهم الذي بواسطته يمكن النفاذ في استيعاب بقية التعلمات، إضافة لتعزيز كفاءة التواصل فإن مادة اللغة العربية تغذي أبعادا ثقافية ووجدانية تساهم في غرس قيم الهوية الجزائرية.

أيضا في ميدان فهم المكتوب تركز المادة على نصوص متوسطة الطول ومشكّلة جزئيا، يتمكن التلميذ من قراءتها قراءة سليمة وفهم معناها العام ويميز بين خطابات أنماط النصوص وفهم التعليمات وبناء الحكم الشخصي وتذوّق الجانب الجمالي والتدريب على استعمال القاموس اللغوي

أما ميدان الإنتاج الكتابي تسعى المادة إلى إكساب التلميذ فنيات كتابة نص منسجم معنى وبنية والوصول إلى جعل اللغة العربية أداة طيّعة لديه ووسيلة تفكيره وتعبيره اليومي، وعليه تسعى هذه المادة إلى إرساء الرصيد اللغوي للمتعلم والوصول به إلى تحقيق الملكة اللغوية المؤطرة لفكره والمنهجية التي تمكنه من التحليل والتركيب والاستنباط والاستقراء (وزارة التربية الوطنية، 2016).

6-2 مادة اللغة الفرنسية

تعد اللغة الفرنسية هي اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر، وتحتل مكانة جد متقدمة في التعاملات الإدارية والاقتصادية وغيرها من القطاعات الفاعلة في الدولة، لذا نجدها في المجال التعليمي خصوصا في المرحلة الابتدائية قد فرضت نفسها بأن تكون اللغة الأجنبية الأقرب لمحيط الطفل اللغوي، هذه الأفضلية جعلت من مناهج التعليم الابتدائي بالجزائر تستثمر هذه اللغة وتقوم بإدراجها كلغة أجنبية أولى ابتداء من المرحلة الابتدائية، إلى غاية السنوات القليلة الأخيرة وموازاة مع اللغة الفرنسية تم إضافة اللغة الانجليزية والتي لا يمكن الحكم عنها كونها تجربة فتية لم تزل قيد التجريب.

فتعليم لغة أجنبية أو لغتين واسعتي الانتشار للأطفال منذ الصغر هو تزويد لهم بأدوات النجاح في عالم الغد، فتعليم وتعلّم اللغات الأجنبية يمكّن التلاميذ من الاطّلاع المباشر على المعرفة العالمية، والتفتّح على ثقافات أخرى، وإحداث نوع من التموقع الناجح مستقبلا بين مختلف شعب التعليم الثانوي، والتكوين المهني، والتعليم العالي، وانطلاقا من هذه الغايات، يجب أن تُبنى السياسة التربوية فيما يخص اللغات على إعادة النظر في تحديد الأهداف العامة.

أما وظائف اللغات الأجنبية، فإنّها محددة في القانون التوجيهي، وتُعلَّم كأدوات للتواصل تمكّن من الولوج المباشر إلى الفكر العالمي، ومن إثارة التفاعلات الخصبة مع اللغات والثقافات الوطنية الأخرى، بالإضافة إلى مساهمتها في التكوين الفكري والثقافي والتقني، وتمكّنها من رفع قدرات التنافس في عالم الاقتصاد (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009أ).

ويهدف تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية بالأساس إلى تطوير مهارات الاتصال لدى المتعلمين شفهيًا (الاستماع / الحديث) وكتابيًا (القراءة / الكتابة)، وذلك لأجل تزويد التلميذ بالمهارات اللازمة التي يمكن استغلالها بشكل صحيح في مواقف حقيقية للتواصل وحل المشكلات، والتي تجعلهم مهيئين للتعلم وتطوير تعلمهم طوال حياتهم، والمشاركة الفعّالة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، والتكيف مع التغييرات.

عند الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وبعد عامين من التعليم باللغة العربية يتعرف التلميذ على اللغة الأجنبية الأولى (الفرنسية)، وذلك بالتزود التدريجي لمهارات التواصل شفهيًا وكتابيًا في مواقف تدريسية ملائمة لتطوره المعرفي، حيث تتم عمليات التعلم على مستوى الأصعدة التواصلية والمعرفية واللغوية كالتالي:

– في الجانب التواصلي، يُوضَع الطالب في مواقف تواصلية حيث يأخذ مكانه للتعبير بشكل مناسب في إطار التبادل.

– في الجانب المعرفي، يتعين عليه تطوير الطرق لبناء تعلمه باستخدام الموارد اللغوية والمنهجية.

– في الجانب اللغوي، يكتسب الطالب تدريجياً وعياً بالأنظمة الصوتية والنحوية والمفردات الخاصة باللغة الفرنسية للتحدث والقراءة والكتابة (وزارة التربية الوطنية، 2016).

6-3 مادة الرياضيات:

الرياضيات علم الدراسة المنطقية لكمّ الأشياء وكيفها وترابطها، كما أنَّه علم الدراسة المجردة البحتة التسلسليّة للقضايا والأنظمة الرياضية. وهي واحدة من أكثر أقسام المعرفة الإنسانية فائدة وإثارة، وتتطلب الرياضيات مهارات أهمها: التَّحليل الدقيق، والتَّعليل الواضح، وتساعد تلك المهارات الطَّلبة على حلِّ بعض الألغاز الصعبة الَّتي تواجههم كما يبنى علم الرياضيات على المنطق (المصاروة، 2015).

لكن هذه النظرة الشمولية لا تعني أن يساق هذا العلم بذات المبادئ والغايات مع كافة المراحل النمائية للمتعلم، ونتيجة لدراسات بياجيه الذي قام ببحوث كثيرة حول تعلم الرياضيات ونمو المفاهيم الرياضية المختلفة عند الطفل منذ ولادته حتى سن المراهقة، لم يعد الاهتمام بتدريس الرياضيات مقتصرا على كسب المهارات بل الاهتمام أصبح موجها على دراسة ما الذي يمكن أن ندرسه ومتى وكيف ندرس المفاهيم الرياضية بالصورة التي تلائم المتعلمين في مختلف مراحلهم النمائية (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، د.س).

لذا كان منهج الرياضيات الموّجه لمرحلة التعليم الابتدائي يرتكز على بعض المبادئ والغايات الهامة التي توجه القدرات والاتجاهات المتاحة في هذه المرحلة نحو تهيئة السياقات الفكرية والوجدانية التي يتطلبها هذا النوع من المعرفة.

وبالتالي يسعى تعليم الرياضيات – كغيره من الميادين– إلى التكوين العام للتلميذ فالرياضيات توفّر إطارا هاما للنقاش لكونها تحدد الصحيح والخطأ بعيدا عن الأحكام المسبقة والإيديولوجيات، فوضعيات التعليل توفّر أول فرصة لتحسيس التلاميذ بالمكانة الخاصة للدليل والبرهان في الرياضيات.

حيث يشكّل حلّ المشكلات المقياس الأهم والرئيس للتحكّم في المعارف التي تتضمنها مادة الرياضيات، لكنّه أيضا يعدّ وسيلة لامتلاك المعنى، كما تشكّل الرياضيات أفضل أداة لتنمية الكفاءات المعرفية من المستوى العالي، وبالتالي ينبغي أن يكون تلقّي الرياضيات منذ التعلّمات الأولى مزودا بكافة الوسائل والأدوات التي تمكّن من التفكير المسبق في الأمور والتوقّع واتّخاذ القرار، فتعلّم الرياضيات هو أولا إعداد الأدوات التي تمكّن من حلّ مشكلات حقيقية، ثم البحث عن أفضل معرفة لهذه الأدوات المعدة، والتدرب على استعمالها حتّى تصبح عملية في مشكلات جديدة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009ب).

لذا فإن منهج الرياضيات في التعليم الابتدائي يتمحور حول حل المشكلات في مختلف الميادين، والذي يتطلب دراسة منظمة للأعداد (التعداد العشري، الحساب) وللأشكال (علاقات متعلقة بالفضاء) ولبعض المقادير وقياسها، ومنه يمكن تحديد غايات تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية في النقاط التالية:

– تنمية الفكر الناقد لدى التلميذ، وإكسابه أدوات ومقاييس الحكم ومفاهيم الصحيح والخطأ.

– تأهيل التلميذ لمجابهة ما تفرضه الحياة العصرية وحل المشكلات التي تواجهه بمنهجية منطقية وموضوعية.

– المساهمة في بناء شخصية التلميذ، وتمديد ثقافته ودعم استقلاليته، وتسهيل استمرارية تكوينه القادم. (وزارة التربية الوطنية، 2016).

6-4 مادة التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية كمادة دراسية لازالت تحتل مكانة هامة داخل النظم التربوية بداية من أسسها الفلسفية وصولا إلى أهدافها ومرورا بسياستها واستراتيجياتها وخططها وبرامجها، فهي تستمد هذه المكانة المرموقة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة (اللهيبي، 2018).

لأن التربية الإسلامية، هي التربية على الدين الإسلامي الحنيف، على أخلاقه ومعاملاته، على عقيدته وكتابه، تربية تسهم بشكل فعال في تنمية استعدادات المتعلم الفطرية في المجالات الفكرّية الروحّية والخلقّية والاجتماعية، تماشيا وخصائص نمّوه العقلي والنفسي في كل مستوى، وتنشئته تنشئة قائمة على مبادئ العقيدة الصحيحة، والسلوك القويم (وزارة التربية الوطنية، 2016).

لذا نجد أن هذه المادة عند السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية؛ متحدة ومنصهرة في مادة واحدة مع التربية المدنية تحت عنوان "التربية الخلقية"، وفي الوقت نفسه يتوجه تعليمها نحو اكتساب أو تعزيز السلوكات السليمة لدى التلميذ، وتعلّم الأركان الخمسة للإسلام، بالرجوع إلى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة للاستشهاد والتعليل وفي السنوات الأخيرة من الابتدائي وفي المتوسط، تدرج هذه المادة شيئا فشيئا المبادئ المتعلّقة بممارسة الشعائر الدينية والتعاليم الأساسية للإسلام والممارسات المدنية. لكنها ينبغي أن تبقى مركّزة على القيم الإنسانية والأخلاقية، وعلى تدعيم السلوك السليم (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009أ).

6-5 مادة التربية العلمية والتكنولوجية:

إن الهدف من إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية في جميع مستويات التعليم الابتدائي، هو مسايرة التطور المتسارع للحياة في شتى المجالات، وهذا يتطلب تنشئة الأجيال على التكيف مع الحياة العصرية المشبعة بالابتكارات التكنولوجية (وزارة التربية الوطنية، 2016).

إن مادة التربية العلمية والتكنولوجية بطابعها الخاص والمتمثل في استكشاف المحيط، تحليل الظواهر، التعامل مع الأدوات التكنولوجية، تسمح بالبناء المستمر والتدريجي لجملة من المعارف العلمية وكفاءات أساسية تزود المتعلمين بأدوات مفتاحية للوصول تدريجيا إلى مستوى من الفهم والتحكم الفكري والعلمي للعالم المحيط بهم وهي تشمل ثلاثة أبعاد:

البعد الفيزيائي الكيميائي والذي يسمح باستكشاف خواص المادة وبعض تحولاتها وبعض الظواهر الطبيعية، والبعد التكنولوجي والذي يسعى إلى مساعدة المتعلم على التفتح على تكنولوجيا الإنسان، والبعد البيولوجي والذي يسمح بالتعرف على الكائنات الحية وعلاقتها مع الوسط (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، د.س، 104).

والتزود بالمعارف المستمدة من اكتشاف المحيط، وتحليل الظواهر الطبيعية والتعامل مع المواد التي يزخر بها المحيط المعاش وكذلك الأدوات التكنولوجية كل هذه الوضعيات تسمح للتلميذ خلال مساره الدراسي بأن يبني جملة من المفاهيم العلمية والكفاءات الأساسية التي تمكنه من التزود بأدوات مفتاحية تتيح له الوصول التدريجي إلى مستوى من الفهم والتحكم الفكري والعلمي للعالم المحيط به ، وكسب شيء من الاستقلالية الذي يساعده في حل مشكلات حياته اليومية وأيضا بناء الشخصية المتكاملة والواعية

ولأجل الإحاطة بكل هذه الغايات فإن منهاج مادة التربية العلمية والتكنولوجية الموجهة لتلاميذ التعليم الابتدائي استمد من الأبعاد المذكورة آنفا أربعة ميادين لذلك وهي: الإنسان والصحة، الإنسان والمحيط، المادة وعلم الأشياء، الفضاء والزمن (وزارة التربية الوطنية، 2016).

6-6 مادة التربية المدنية:

تعد التربية المدنية أحد النشاطات التربوية التي يتلقاها تلميذ المرحلة الابتدائية، حيث تحوي هذه المادة معارف وأنشطة وممارسات تتعلق بقواعد الحياة الجماعية المشتركة، حيث يتمرن من خلالها التلميذ تدريجيا على المسؤولية بشقيها الفردي والجماعي وتوظيف مفردات وتراكيب مناسبة خلال اتصاله وتعامله مع الآخرين ويعمق بواسطتها معارف البيئة المألوفة (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، د.س).

تساهم التربية المدنية في التعليم الابتدائي على تكوين المتعلم على المواطنة، وإعداد الفرد للحياة إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يشعر بالمسؤولية، ويعي التزاماته تجاه مجتمعه ويساهم في بنائه، فيكتسب قيم الهوية والقيم الروحية والمواطنة التي تربط التلميذ بمجتمعه ووطنه، والتي يتعين على المدرسة تكريسها لدى المتعلمين قصد معايشتها داخل المدرسة وخارجها، حيث يبدأ المتعلم في ممارسة ما له من حقوق، ويؤدي ما عليه من واجبات، وينمي قدرته على التكيف مع الوضعيات الحياتية المطروحة في محيطه الاجتماعي (وزارة التربية الوطنية، 2016).

إضافة إلى ذلك فإن التربية المدنية تساهم في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل كالنزاهة والشجاعة وحب العمل المتقن واحترام النفس والآخرين والمواطنة ... وغيرها، وكذلك تعمل على تنمية الكفاءات التالية: تحمل المسؤولية في الصف والمدرسة، احترام قواعد الحياة الجماعية في المدرسة كالنظافة الأمن الهندام، كذلك المساهمة في نشاطات النوادي ذات الطابع الثقافي أو الرياضي أو الاجتماعي، وأيضا المساهمة في إعداد النظام الداخلي للقسم أو المدرسة واحترامه، وإضافة إلى ذلك يتعرف على كيفية سير إدارة

البلدية وعلاقتها بالمدرسة، معرفة مؤسسات الجمهورية ودورها وكيفية سيرها (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009أ).

هذه الخصائص التي تميز طبيعة المعارف والغايات التي تسعى مادة التربية المدنية إلى تمكينها، جعلها تتهيكل في ثلاث ميادين دراسية متماشية مع خصائصها الابستمولوجية وكذلك خصائص المتعلمين في كل مستوى وهي: الحياة الاجتماعية والحياة المدنية والحياة الديمقراطية والمؤسسات.

6-7 مادة التاريخ :

التاريخ في التعليم الابتدائي نشاط تربوي، يرمي إلى تحريك عنصر الملاحظة لدى المتعلم، لأجل إثارة روح الاستكشاف لديه بواسطة التساؤل عمّا يرى ويسمع من أحداث تاريخية، فتدريس التاريخ في هذا الطور المبكر من التعليم لا يهدف من ورائه سرد أحداث تاريخية قصد معرفتها وحفظها، بل هو مساهمة في بناء مفاهيم أساسية لدى التلميذ كمفهوم الزمكان الذي يمكنه من التموقع المناسب (في الزمان والمكان)، ولآجل إرساء بعض الدعائم التي تحدث التوازن في الذات والتي لا تتأتى إلا من خلال النبش في الذاكرة وسجلات الماضي لتتضح له المعالم التي تمكنه من التعبير عن هويته وأصالته، و ترسيخ بعد الانتماء الحضاري والروحي، والاعتزاز بالمآثر والبطولات الشعبية، فيستخدم الماضي قصد فهم للحاضر وبناء المستقبل (وزارة التربية الوطنية، 2016).

تخصص برامج التاريخ في مختلف الأطوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني، وذلك لكونه القالب الذي صنعت منه الهوية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمة الجزائرية تتطور فيه، وعلى المتعلّم أن يستلهم من ماضيه الوطني بشتّى مظاهره، دون أن يفضل فترة تاريخية معينة عن أخرى. وفي هذا السياق، فعلى برامج التاريخ أن تكوّن المتعلّم في إطار مبدأ الجنسية الجزائرية (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009أ).

ويرتبط بناء مفاهيم التاريخ في المرحلة الابتدائية بالتوظيف التدريجي للموارد المعرفية والمنهجية، عبر مختلف الأنشطة التي يتناول فيها المتعلم مصطلحات ومفاهيم أولية مثل: الحدث، الزمن، الماضي التاريخ المعلمي، الخط الزمني ... حتى يتمكن من الربط بين المفاهيم كي يتحكم أكثر في مفاهيم التاريخ في قادم المراحل التعليمية، لذا تم رصد الموارد في ثلاثة ميادين مهيكلة للمادة وهي: أدوات ومفاهيم المادة، والتاريخ العام، والتاريخ الوطني (وزارة التربية الوطنية، 2016، 166).

6-8 مادة الجغرافيا:

تعتني برامج الجغرافيا عناية خاصة بجغرافيا الجزائر والمغرب العربي، وذلك قصد تحسيس التلميذ بضرورة الحفاظ على موارد وطنه وبيئته، كما أنّها تعمل على تكوين قابليته للتفتّح على العالم الذي يعيش فيه، والاستعداد لمجابهة التحديات في الحاضر والمستقبل (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009أ، 28).

كما تعد الجغرافيا إحدى العلوم الاجتماعية التي تسعى نحو ربط الإنسان بالبيئة وعرفت قديما بعلم وصف الأرض، وتعتمد دراسة الجغرافيا على فرعين:

الجغرافية الطبيعية والتي تهتم بدراسة سطح الأرض، من حيث تركيبه، وأيضا مظاهره التضاريسية، وكذلك المناخ، والغطاء النباتي، والحياة الحيوانية ، بالإضافة إلى المسطحات البحرية والمحيطية ، أما الجغرافية البشرية فهي تهتم بدراسة المجتمعات البشرية وتوزيعها على الأرض ، وعملية التأثير المتبادل بين تلك المجتمعات وبين بيئاتها الطبيعية، بالإضافة إلى المظاهر الاجتماعية المنعكسة عن تفاعل الإنسان مع بيئته المحلية (أبو سالم، 2017).

فتعليم الجغرافيا يهدف عموما إلى تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات التي تؤهله للوصول نحو فهم سليم للفضاء الجغرافي، ومفهوم المسافة، والظواهر المتعلّقة بالتوزيع الجغرافي، لكن في المرحلة التعلّمية الأولى (الابتدائي)، يفضل أن تتجنب البرامج ومحتوياتها التعقيدات المتمثلة في بعض التفاصيل مثل ميكانيزمات المناخ، ومختلف مظاهر التضاريس، وتركز على البساطة لتمكين التلميذ من معرفة الطبيعة وذلك من خلال الخرائط والأطالس الجغرافية، ويكون قادرا على قراءة المخطّطات والسلالم، ورسم خرائط صغيرة، وفهم نشرة أحوال الطقس (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009أ).

وبالتالي فإن بناء مفاهيم مادة الجغرافيا في مرحلة التعليم الابتدائي؛ يرتبط بالعمل التدريجي قصد تزويد التلميذ بثقافة جغرافية تتعلق بمعالم التموقع وقيم الانتماء وذلك باستخدام مصطلحات معرفية ومنهجية أولية متماشية مع مستواه، مثل المكان، الموقع، نشاط السكان، البيئة ....، لذا تم هيكلة الموارد المعرفية والمنهجية الموجهة للتلميذ في ثلاثة ميادين وهي: أدوات ومفاهيم المادة؛ السكان والتنمية؛ السكان والبيئة (وزارة التربية الوطنية، 2016).

6-9 مادة التربية التشكيلية:

مما لا شك فيه أن الفن التشكيلي يمثل لغة الأشكال والألوان التي تتيح التعبير والتواصل وترجمة المحتوى المرئي بايحاءات خاصة بفنون الرسم والتلوين والتصميم، كما تساهم في التشبع بثقافة جمالية تخص ميادين الفن التشكيلي، ومع أن الفنون التشكيلية تعمل على تنمية الأحاسيس الفنية لكل من المنتج والمتلقي، وكذلك ترقية الذوق الجمالي سوى بإنتاج التحف الفنية أو بالاستمتاع بها، وحتى تكتسب الفنون التشكيلية فعالية وتأثير في المجال التربوي لا بد من الإشارة إلى عاملين وهما: التركيز على الأعمال الفنية التي تلامس المحيط الفني والثقافي للمتعلم سوى كان منتجا أو متلقيا، وكذلك تهيئة الأجواء المحرضة على الإبداع الفني.

ولكن تحقيق غايات هذا الفن من خلال المدرسة يختلف من طور إلى أخر تماشيا مع المرحلة النمائية للمتعلم، لذا فإن التربية التشكيلية في المرحلة الابتدائية تهدف إلى تنمية عدة ملكات تخص هذا النوع من

التربية الفنية كالانتباه على المستوى التعبيري والإدراكي، وكذلك الإبداع والتخيل والفضول الفني والاستقلالية والحس النقدي وغيرهم (وزارة التربية الوطنية، 2016، 218).

وحتى يكون التلميذ مهيأ في المراحل التعليمية المقبلة لاستيعاب أيسر لهذه المادة التي تدفعه بأن يكون في أفضل حال في التعامل مع ايحاءات الفن التشكيلي إنتاجا وإبداعا أو استمتاعا، تم الاعتماد في بناء منهاج التربية الفنية التشكيلية لمرحلة التعليم الابتدائي على ميدانين وهما الرسم والتلوين، وأيضا فن التصميم المتعلق بالمهارات الفكرية والتطبيقية وتطوير المواقف في مجال المعرفة التربوية ومجال المعرفة التعلمية (وزارة التربية الوطنية، 2016، 219).

6-10 مادة التربية الموسيقية:

من ضمن الأهداف التي تسعى إليها مادة التربية الموسيقية لدى متعلمي المدرسة الابتدائية هو الإيقاظ النفسي والفكري لهم، وأيضا تنمية الذوق والحس الجمالي لديهم، وكذلك تربية الأذن على دقة السمع والسمو بالعواطف، إلى جانب الترفيه واكتشاف المواهب.

وعلى المربين أن لا يزدروا ويستهينوا بهذه المادة، لأنها تعد أداة اتصال وتواصل وتعبير هامة، وبالتالي فإن التربية الموسيقية في هذه المرحلة التعليمية ترتكز على وظيفتين أساسيتين، إحداهما تربوية والأخرى فنية، فهي تعمل على تطوير التكامل الفكري الوجداني في شخصية التلميذ، كما أنها تستغل عملية صرف الطاقات الزائدة لدى الطفل بواسطة التعبير الفني، وتغرس فيه روح العمل الجماعي والتناغم الذي يحقق التواصل الوجداني مع الآخرين (وزارة التربية الوطنية، 2016).

كما للتربية الموسيقية أبعاد أخرى فهي تعمل على تعميق الإيمان بالدين الإسلامي وإذكاء الروح الوطنية في نفوس التلاميذ من خلال الأناشيد والتربية الموسيقية، كما أنها تتيح إشباع حاجات التلاميذ المتنوعة من اللعب والحركة والغناء مما يضفي على أيامه السرور والانشراح (سعادة، 2001).

أما مجموعة المعارف الموسيقية البسيطة التي يتضمنها منهج التربية الموسيقية يمكن تلخيصها في المفاهيم المرتبطة بكل من الصوت وأيضا الأدبيات الموسيقية المبسطة الخاصة بالقوالب الموسيقية والمؤلفين والآلات الموسيقية، وأيضا إكساب التلميذ رصيد كاف من الأناشيد والأغاني التربوية ذات الصلة بالتراث الوطني والعربي والعالمي.

كما أنه تم هيكلة هذه المادة في ميدانين: ميدان التذوق الموسيقي؛ وميدان النشيد والأغنية التربوية. (وزارة التربية الوطنية، 2016).

6-11 مادة التربية البدنية والرياضية:

لا أحد يمكنه أن ينكر الدور الهام للتربية البدنية والرياضية في تنمية استقلالية الفرد وروح التعاون، وفي تكوين شخصية متوازنة ومنسجمة مع محيطها، إنّها مادة تثمن كلّ الموارد الفردية، وتحول الحركة

التلقائية إلى حركة منظمة ومتحكم فيها من خلال مختلف نشاطاتها، وتساعد على حفظ العوامل الفعالة (البعد النفسي) في تنمية الحياة الوجدانية (البعد الوجداني)، كما تساعد على معرفة الظواهر المرتبطة بالنشاطات الحركية وفهمها (البعد المعرفي)، وعلى إدراك التلميذ لجسمه وضرورة الحفاظ عليه، وعلى إكساب التلميذ مبادئ النظام والانضباط من خلال احترام المنافس وقواعد اللعبة، والروح الرياضية والتسامح وحب بذل الجهد، وعلى التحكّم في طاقته الزائدة وتوجيهها، وعلى التعبير عن عدوانيته الطبيعية بهدوء ودون عنف.

وهذا يعني التأكيد على إجبارية الرياضة البدنية، وأخذ النقاط المحصل عليها في هذه المادة في الحسبان، وإعادة الاعتبار لهذه المادة في التعليم الابتدائي على شكل حصص يقودها المعلم في الهواء الطلق، وتمارين بدنية داخل القاعة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009ب)

فالتعبير الحركي وكل ما يندرج تحته من تصرفات وسلوكيات عفوية كانت أو مقصودة خصوصا تلك التي تظهر عند ممارسة تلميذ المرحلة الابتدائية للعب، ذلك التعبير الحركي يعد النشاط الأبرز في حياة أي طفل، لأنه يعد شكل من أشكال المواكبة للنمو المتسارع والذي بواسطته يحاول الطفل إثبات ذاته داخل المحيط المعاش.

وإن كان هذا النوع من التعبير يمثل ضرورة تفرضها متطلبات المرحلة النمائية، وبالتالي كان من الأفضل احتواءه وهيكلته في إطار منظم تراعى فيه خصوصيات الطفل وإمكانياته البدنية، وهذا ما تضمنه حصة التربية البدنية التي تعتبر الفضاء الأبرز للتعلمات التي تقدم في صيغة اللعب، كما أنها بنشاطاتها المعتادة تساهم في تكوين وصقل شخصية للطفل على المستوى الجانبين الذاتي والاجتماعي، كما تتجسد المساهمات التي تقدمها حصة التربية البدنية للطفل في عدة أبعاد منها:

البعد الوظيفي: فارتكاز التربية البدنية على عنصر اللعب يعد ضمان للتوازن الوظيفي الحقيقي، لأنها تسعى لتحقيق تنمية متناسقة لكامل الجسم حيث تسعى ببعض الحركات إلى تطوير الجهازين التنفسي والدموي لأن القلب والرئتين يعتبران جوهر التنمية من الناحية الفسيولوجية.

البعد النفعي: ممارسة الطفل للألعاب الرياضية تمكنه من التعرف على إمكاناته البدنية، فيوظف الجهد المطلوب موازاة مع الحركة المطلوبة، فيصل لتحقيق المهام بجهد وطاقة أقل.

البعد الخلقي: طبيعة المنافسات الرياضية تجعل من التلميذ معرضا للفوز أو متحملا للفشل وأثارهما، لذا نجده يقاوم الضغط النفسي، وبعض العوامل الخارجية كحالة الجو واستفزاز الجماهير...، وغيرها من التحديات التي تقلم السلوك الاندفاعي وتهذب السلوك (وزارة التربية الوطنية، 2016).

6-12 مادة اللغة الأمازيغية:

إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية لا يتوقف عند مجرد تعليم لغة، بل يتعدى ذلك لأن الأمر ذو صلة بالهوية للكثير من الجزائريين، فاللغة الأمازيغية إرث وتراث يجمع شريحة معتبرة من الجزائريين، كما أنها ترتكز على العمق التاريخي؛ الذي لايزال راسخا بامتداده إلى الواقع المعاصر للجزائر والمغرب ككلّ، وبهذه الصفة فإن الأمازيغية تمثّل لغة الأم، وواقع لساني وطني هام، وواقع ثقافي وحضاري وطني يمثل أحد الأبعاد الرئيسة للهوية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009ب، 54).

أما مادة اللغة الأمازيغية، فإن الغرض من إدراجها في المنظومة التعليمية هو تعميمها تدريجيا، ودعمها بتوفير الوسائل التعليمية والبيداغوجية، وكذا وسائل البحث التي تمكن من إيجاد حل للمشاكل التي تطرحها كتابتها، والتوصل إلى نمط موحد لها (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009أ، 36).

إلا أن هذه المادة الدراسية ليست مقررة ومفروضة على كل تلاميذ المدرسة الجزائرية، بل تُرك الأمر اختياريا بين مناطق البلاد خصوصا أولئك غير الناطقين بها.

7- الاختبار التحصيلي:

تتطلب العملية التعلمية التي تدور داخل الصف الدراسي محطات تقويمية قصد الوقوف على مستوى التحصيل الذي اكتسبه المتعلم خلال مدة دراسية معينة وأخذ فكرة على مدى تحقق الأهداف المرسومة، ومنه اتخاذ الإجراءات الأنسب التي من شأنها أن تساعد على تدارك النقائص لأجل الوصول بالمتعلم إلى الوضع الأحسن الذي يمكنه من اكتساب تعلم أفضل وتحصيل دراسي أعلى، وللقيام بالأنشطة التقويمية لابد لها من أدوات ووسائل تقيس نسبة هذا التقدم من ناحية التحصيل والوصول إلى الأهداف المسطرة، ولعل أشهر تلك الوسائل المستعملة في هدا المجال هي الاختبارات التحصيلية، إن لم تكن هي الوحيدة في الكثير من المؤسسات التربوية، لذا وجب على المعلمين أن يكونوا على وعي تام بكل ما يتعلق بهذه الأداة التي على إثرها يتم الخروج بقرارات مصيرية؛ من حيث كيفية بنائها وأنواعها وكيفية تنفيذها وتصحيحها، مراعين في ذلك المرحلة النمائية للمتعلم وقدراته حتى يكون الاختبار صادقا في تعبيره على المستوى التحصيلي للمتعلم ويكون بمخرجاته ومؤشراته عونا للتخطيط المستقبلي للمعلم.

7-1 تعريف الاختبار التحصيلي:

التحصيل الدراسي يشير في معناه العام، إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة، ولقياس التحصيل الدراسي تستخدم بطاريات من الاختبارات التي صممت لتحديد مستوى المهارة أو المعرفة التي حصلها الفرد في جوانب نشاطه التعليمي، حيث تهدف اختبارات التحصيل إلى تقدير مستوى الكفاية من خلال القياس للأداء الفعلي في مجال

معين، فهو إذن قياس للقدرة متمثلة في صورة أداء لتحديد جوانب الامتياز والتفوق (طه وأخرون، 1989).

ورغم هذا التسليط الشبه شامل للتعريف بالاختبارات التحصيلية، إلا أن البعض اختصره وحدده في بعض الجوانب ومن هذه التعريفات:

يعرفه (منصور وآخرون، 2014): الاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد .

ويعرفه (عدس، 1999): هو طريقة منظمة لتحديد كمية ما يتعلمه التلميذ.

ويعرفه (زغلول 2012): هو مجموعة من الأسئلة وضعت لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا لدى المتعلمين.

ويعرفه (محمود، 2004): أداة رئيسة في التقويم العملي التربوي ويعنى مجموعة من الأسئلة "النواتج التعليمية" الشفهية أو التحريرية أو العملية أو الأدائية في مادة دراسية معينة، ويطلب من المتعلم الاستجابة لها بهدف التعرف على ما اكتسبه من معلومات ومهارات.

ويعرفه (متولي، 2012): هو عملية إصدار حكم على مقدار تحقق الأهداف التربوية ودراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في إتاحة الوصول إلى هذه الأهداف.

فيما يتلخص تعريف الباحث في ما يلي: الاختبار التحصيلي هو أداة قياس تمكننا من تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية المرسومة، حيث يجيب فيها المتعلم على ما اكتسبه من معارف ومهارات، بواسطة أسئلة ووضعيات، تترجم إلى درجات تعبّر عن مستوى التحصيل الدراسي الذي بلغه المتعلم.

7-2 خطوات بناء الاختبار التحصيلي :

تعتبر الاختبارات التحصيلية أداة هامة يعتمد عليها في قياس وتقويم قدرات المتعلمين، ومعرفة مستواهم التحصيلي، لذا كان على هذه الأداة أن تحمل كفاءة عالية في المهام المنوطة لها، ولبلوغ هذه الكفاءة قدر الإمكان والوصول بالاختبار إلى مقام تطاله بشكل أقل الانتقادات، لا بد من إتباع الطرق والخطوات السليمة التي توصلنا إلى بناء اختبارات جيدة تفي بالأغراض المطلوبة، وهذه الخطوات هي:

- تحديد الأهداف المتوّخاة من هذا الاختبار وهي مكتسبات التعلم التي يراد قياسها عند المتعلم.
- تحديد قائمة المواضيع والخبرات التي شملتها المادة الدراسية المراد تقويمها والوزن النسبي لها من المقرر(تحليل محتوى مبسط) وكذلك المستويات العقلية المراد اختبارها من خلال إعداد جدول المواصفات (table of spécification).
- بناء على ما سبق يتم تحديد عدد الأسئلة التي تمثل الأهداف المرجوة وكذلك نمط الاختبار مقالي موضوعي ....

- تقدير صدق وثبات الاختبار وتحديد الحجم الزمني الملائم له.
- القيام بالتعديلات على ضوء ماسبق واخراج الاختيار في صورته النهائية

7-3 خصائص الاختبار الجيد:

من المعروف أن الاختبارات التحصيلية وضعت من أجل قياس ما تعلمه التلميذ من المواضيع والخبرات التي تناولها خلال مدة زمنية من التدريس وذلك بتوظيف المستويات العقلية المتنوعة اتجاه تلك المواضيع والمواد الدراسية، وحتى يكون الاختبار صالحا ومؤهلا لهذه المهام يجب أن يتوفر على عدة مواصفات أهمها :

7-3-1 الصدق:

حيث ركزت (العناني، 2014) إلى أن الصدق يعتبر من أهم صفات الاختبار الجيد، لأن له القدرة على قياس ما وضع لقياسه فقط دون أن يلجأ لقياس أشياء أخرى غير مطلوب منه قياسها، وقد عبّر ثورندايك عن صدق الاختبار قائلا: "هو الاختبار الذي يقيس ما نريد أن نقيسه به، وكل ما نريد أن نقيسه به، ولا شيء غير ما نريد أن نقيسه".

كما تضيف (العناني، 2014) أن صدق الاختبار التحصيلي يعد أمر نسبي؛ فالاختبار الذي يكون صادقا بالنسبة لهدف معين قد لا يكون كذلك مع هدف آخر، ودرجات صدقة مع المستويات العقلية قد تكون متباينة فالاختبار الصادق في قياس تذكر التلاميذ للمعلومات قد لا يكون كذلك في قياس قدراتهم على التحليل أو التركيب، وكذلك الاختبار الذي يصدق في ظروف معينة قد لا يصدق في ظروف مخالفة.

وحتى يكون الاختبار التحصيلي صادقا فقد حدد (الزغلول، 2012) بعض النقاط التي يجب أن تتوفر فيه:

- أن يكون ممثلا لكل أجزاء محتوى المادة الدراسة.
- أن يشمل كافة مستويات الأهداف.
- أن يكون في درجة الصعوبة مراعيا للفوارق الفردية للمتعلمين.
- أن تكون فقراته وتعليماته واضحة.
- أن يتناسب مع المرحلة العمرية للمتعلمين المراد قياس تحصيلهم.

7-3-2 الثبات:

المقصود بثبات الاختبار التحصيلي، هو أن يعطى النتائج نفسها لو أعيد تطبيقه في الظروف نفسها التي تم فيها اختبار التلاميذ، معنى هذا أننا نقدّر ثبات الاختبار إستنادا إلى التباين في النتيجتين؛ وأن لا يكون ذلك التباين يعود إلى عوامل أخرى ليست لها علاقة بالاختبار، كأخطاء المصادفة وأخطاء الملاحظة وأخطاء التطبيق، وإن كان التباين يعود إلى الاختبار ذاته، فإنه كلما كان التباين أقل كان الاختبار أكثر ثباتا (عبد الكريم، 2003، 200).

7-3-3 الموضوعية:

يكون الاختبار التحصيلي موضوعيا إذا كانت عملية التصحيح بعيدة عن ذاتيه المصحح، أي أن انطباعاته الشخصية لم تؤثر في الدرجة التي تحصّل عليها التلميذ، وكلما كان الاختبار موضوعيا إلا وساهم في ثباته وازداد وثوق التلاميذ من نتائجه (متولي، 2012).

7-3-4 الشمولية:

وهو أن يمثل الاختبار التحصيلي جميع الدروس والعناصر التي يريد الاختبار قياسها كما أن الاختبار الشامل يؤثر في مستوى ثبات وصدق الاختبار (محمود 2004). فتحقيق الشمولية لا يتطلب إطالة في أسئلة الاختبار وإنما يتطلب توزيعا عادلا يأخذ من كل المواضيع المتشابهه سؤالا ولا يحتكر ذلك في موضوع واحدا أو اثنين.

إضافة إلى هذه الخصائص الهامة والضرورية، إلا أن البعض يفضل إضافة خصائص أخرى يجب أن يتصف بها الاختبار الجيد، كالتمييز حيث يستطيع الاختبار بأسئلته أن يميز بين إجابات التلاميذ الممتازين من الضعاف وأيضا أن يمتاز الاختبار التحصيلي بقابلية الاستخدام والتصحيح والتفسير.

7-4 أهداف الاختبارات التحصيلية :

هناك جملة من الأهداف يسعى المعلمون الوصول إليها من النتائج التي تسفر عنها الاختبارات التحصيلية وقد رصد (ربيع، 2008) بعض منها:

- تحديد مكانه كل تلميذ من بين كل زملائه في كل مادة دراسية وأيضا مكانته في كل المواد وهذا يغطي ملمحا حول قدرات التلميذ في مختلف المواد.
- استنادا إلى نتائج كل المواد والطرق المستعملة آنفا يتمكن المعلم من التوصل إلى الطرق الأنجح التي تأخذ التلميذ إلى تحصيل أفضل.
- من خلال النتائج يتم تحفيز التلاميذ على تحصيل أحسن، كما تمكن المعلم من أخذ صورة حول استجابة التلاميذ لعملية التعليم من عدمها.
- توجيه التلاميذ إلى التخصص الدراسي الملائم لقدراتهم ومنه إلى التخصص المهني.

- معرفة مدى ملاءمة المنهاج الدراسي لقدرات التلاميذ.
- هو فرصة ليتعرف الآباء على مستوى أبنائهم وأخذ فكرة عن مدى تقدمهم أو فشلهم دراسيا.

ويضيف (الموسوي، 2015):

- تساعد التلاميذ في الوقوف على نقاط القوة والضعف لديهم.
- تساعد التلاميذ في معرفة مستوى وجودة الوسائل والطرق وكل المتغيرات المحيطة بالعملية التعليمية.
- أيضا نتائج الاختبارات هي وسيلة لدى البعض لتأكيد الذات.

7-5 وظائف الاختبارات التحصيلية :

المقصود بوظائف الاختبارات التحصيلية هي أهم الخدمات التي يمكن أن تقدمها الاختبارات التحصيلية إلى العملية التعليمية بصفة عامة؛ وذلك من خلال عملية الكشف للكثير من المشكلات التربوية التي لم تكن ظاهرة أو واضحة قبل إجراء الاختبارات التحصيلية، وأيضا العمل الوظيفي للاختبارات التحصيلية يتمثل في تلك المعطيات التي توفرها نتائج الاختبارات التي من شأنها أن تمهد أو تلفت انتباه القائمين عن العمل التربوي لما يجب القيام به.

ووظائف الاختبارات التحصيلية يصعب حصرها ولكن نحاول تحديد أهم الوظائف والتي نقلها (الجلالي، 2011):

- تقويم تحصيل المتعلمين من خلال الاختبارات التحصيلية وأيضا الاختبارات الشفوية والمناقشات الصفية والملاحظة وغيرها.
- تشخيص صعوبات التعلم والوقوف على أهم العوامل المؤثرة في تحصيل المتعلمين.
- تشخيص التغيرات في سلوك التلميذ وتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية من خلال الخبرات التي اكتسبها.
- مساعدة المعلم في التعرف على بعض الجوانب في حياة تلاميذهم كحياتهم الأسرية والاجتماعية والنفسية ليضع صورة واضحة تمكنه من القيام بالتقويم بشكل دقيق.
- زيادة دافعية التعلم للتلميذ فشعور التلميذ بأن إنجازه ثم تقييمه موضوعيا من طرف المعلم؛ فذالك يزيد من دافعيته نحو التعلم.
- الرفع من مستوى الأداء التعليمي، فمن خلال اطلاع المعلمين على نتائج التقويم والتي من خلالها يحددون مدى كفاءة الطرائق والأساليب التدريسية المطبقة، وعلى ضوء ذلك يلجؤون إلى التعديل الأنسب.
- إعادة النظر في المناهج والأهداف التعليمية، فعلى إثر ذلك يتم في حالة إيجاد صعوبات إعادة النظر فيها وإدخال التغييرات اللازمة ليصبح أكثر ملاءمة للتلاميذ.

- توجيه التلاميذ وإرشادهم نحو التخصصات الملائمة لقدراتهم وإمكاناتهم.
- تقويم كفاءة المعلم بناءا على النتائج التحصيلية.
- تطوير الجانب الإداري المدرسي.

7-6 أنواع الاختبارات التحصيلية:

العملية التعليمية التي يقوم بها المعلم داخل حجرات التدريس، تفرض عليه ممارسة أساليب عدة من التقويم حتى يمكنه التعرف على مدى تقدم أو تأخر التحصيل الذي يقف عنده التلميذ في مشواره التعلمي، إلا أن الاختبارات التحصيلية تعتبر من أهم الوسائل التقويمية وأكثرها انتشارا إن لم تكن الوحيدة في الكثير من الأحيان، وتنقسم هذه الاختبارات حسب المعتاد إلى أشكال عدة أهمها: الاختبارات الموضوعية، والتحريرية والشفوية والأدائية.

7-6-1 الاختبارات الموضوعية:

هي اختبارات تتطلب إجابات واضحة ومحددة على الأسئلة أو المطالب التي تتضمنها، كما تكون بطريقة مختصرة لا تحتاج إلى الإطناب، كما يمكن القيام بهذه الاختبارات على عدة تلاميذ في نفس التوقيت، وهي سهلة التصحيح لأنها تعتمد على مفاتيح تصحيح واضحة، ولو أعدنا تصحيحها أكثر من مرة سوى كان المصحح نفسه أو مصححين آخرين لحصلنا تقريبا على النتائج نفسها، لأن الإجابات هنا لا تتأثر بذاتية المصحح وبالتالي سميت بالاختبارات الموضوعية، ولهذا النوع من الاختبارات عدة أنواع منها:

7-6-1-1 الاختيار من متعدد:

وفي هذا النوع من الاختبارات، يتشكل السؤال من قسمين، القسم الأول يمثل الجملة الاستفهامية أو المشكلة المطروحة والتي تسمى بالمتن أو الجذر، بينما القسم الثاني يمثل الإجابات والحلول المحتملة للمتن والتي تحوي على إجابة صحيحة واحدة وعدة بدائل أخرى خاطئة تسمى بمموهات الإجابة، وعلى الممتحن قراءة المتن بتمعن ثم اختيار الإجابة الصحيحة من بين مموهات الإجابة (الزغلول، 2012)، وهذا النمط من الاختبارات الموضوعية صالح لقياس عدة مستويات من الأهداف المعرفية: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل والتركيب والتقويم، ورغم أن عبارات الاختيار من متعدد لا ترق لقياس القدرات العقلية العليا للمتعلم، إلا أنها تعتبر من الأنماط الأكثر استعمالا في أسئلة الاختبارات التحصيلية، نظرا لتمكنها من قياس نواتج التعلم في وضعيات أكثر شمولية لما تم تناوله في مادة دراسية أثناء فترة دراسية محددة (محمود، 2004).

7-6-1-2 الاختيار من بديلين:

وتسمى أيضا بأسئلة الخطأ والصواب أو ب نعم أو لا، ويتشكل هذا النمط من الاختبارات الموضوعية من عدة عبارات بعضها صحيح والبعض الأخر خاطئ، وما على الممتحن سوى أن يحدد الصحيح منها والخاطئ بوضع الصيغة المطلوبة (ص، خ، صحيح، خطأ، نعم، لا ...).

وفي بعض الحالات لدى المستويات التعليمية المتقدمة، يطلب من الممتحن تصحيح الخطأ إن وُجد، حتى لا يكون للتخمين والحظ مجالا واسعا في إجابات الممتحنين.

7-6-1-3 أسئلة الاستجابات القصيرة (الاستدعاء):

ويسمى في بعض الأحيان هذا النمط من الاختبارات الموضوعية بأسئلة التكميل في حال ما إذا كان المطلوب هو ملء الفراغات؛ بإيجاد العبارات المناسبة في الفقرة أو المشكلة المطروحة، وهناك أنواع أخرى من أسئلة الاستدعاء منها ما يسمى أسئلة أعداد القوائم والتي تتمثل في ذكر أجزاء أو عناصر، مثل: (أذكر 3 أسباب ساهمت في قيام الحرب العالمية الأولى)، ومنها أسئلة القياس التمثيلي أو المشكلات (المسائل الحسابية مثلا)،، وأسئلة التعيين (كأن يطالب التلميذ بتعيين أجزاء أو عناصر شكل مثل نبتة، بيضة، ..)، وأسئلة الاستدعاء تصلح لقياس مستويات التذكر من أهداف المعرفة لدى بلوم، وأيضا تقيس بعض القدرات العقلية العليا مثل أسئلة القياس التمثيلي في حل المسائل الحسابية (عبد الكريم، 2003).

7-6-1-4 أسئلة المقابلة أو المزاوجة:

وفي هذا النوع من الأسئلة تعطى للتلميذ قائمتين متقابلتين إحداهما تحوي على مجموعة من العبارات أو الرموز التي لها علاقة بمواضيع المادة المدروسة، فيما تحوي الثانية على كلمات أو إجابات أو رموز تكون كل منها لها علاقة بما يماثلها من القائمة الأولى، ويطلب من التلميذ المزاوجة بين عناصر القائمتين، فيما يفضل الكثير ومنهم (الفتلاوي، 2010) التي ذكرت أنه من المستحسن في هذا النوع من الأسئلة، أن تكون الإجابات تفوق عدد الأسئلة بإجابة أو اثنين، حتى يكون الربط بين عناصر القائمتين بعيدا عن المصادفة والتخمين والظن، كما أن العبارات يجب أن لا تقل عن خمسة حتى لا تفقد الأسئلة قيمتها نظير السهولة المعروضة، وأن لا تزيد عن خمسة عشرة عبارة حتى لا تشتت التلميذ أكثر في تحديد الإجابة المطلوبة.

7-6-1-5 أسئلة إعادة الترتيب:

نواتج التعلم التي يقيسها هذا النوع من الأسئلة هو مستوى التذكر وكذلك مستوى الفهم، وتتمثل في تذكر المصطلحات الحقائق مراحل الأشياء وما يربط بينها من قوانين وتنظيم واتساق، وتتكون أسئلة إعادة الترتيب من مجموعة من الكلمات أو العبارات أو التواريخ أو الأحداث والرموز حيث تقدم مبعثرة، ويطلب

من المتعلم أن يرتبها ترتيبا منطقيا تبعا للمحتوى الذي تمثله، ولهذا النوع من الأسئلة عدة صور لخصها (الموسوي، 2015) في مايلي:

ترتيب الكلمات: قصد إبراز قدرة التلميذ على تكوين جملة مفيدة.

ترتيب الجمل: لإبراز قدرة التلميذ على الربط المنطقي والوصول، إلى فقرة تمثل حدثا أو معنى مكتمل.

ترتيب الصور: ترتيب أحداث أو مراحل منطقية لموضوع ما معبر عنها بالصور.

ترتيب الأعداد: للوصول إلى سلسلة منطقية.

ترتيب الأشكال اعتمادا على مبدأ: كأن يقوم التلميذ بترتيبها اعتمادا على الحجم أو المساحة.

7-6-2 اختبار المقال:

رغم أن الكثير من المعلمين نجدهم يلجؤون إلى الاعتماد على الاختبارات الموضوعية أثناء قياسهم للتحصيل الدراسي، وذلك لعدة اعتبارات أهمها أن عملية تصحيحها أكثر سهولة وراحة مقارنة بباقي الاختبارات التحصيلية، إلا أن هناك جوانب مهمة للمهارات والقدرات التي تمكننا من قياس النواتج التعليمية المركبة، لا يمكن استثارتها وتحديد مستواها إلا باختبار المقال، منها مهارة تنظيم الأفكار وترتيبها وكيفية عرضها، كذلك القدرة على التحليل و إيجاد تفسيرات مقنعة للمشكلات المطروحة، ومهارة توظيف المكتسبات بأسلوب سلس ومتين، والقدرة في استخدام التفكير بنوعيه الناقد والإبتكاري، وغيرها من المهارات والقدرات التي تستحضر الأفكار والمعلومات والربط فيما بينها، التي تمكننا من قياس المستويات العليا فيها لأن المتعلم في اختبار المقال ينتج إجابته بنفسه وبالتالي ينبئ بمستوى القدرات والمهارات التي يحتاجها في المجال المعرفي (عدس، 1999).

7-6-3 الاختبارات الشفاهية:

هي تجمع في محتواها مثلما أكدت (عبد الكريم، 2003) بين اختبار المقال والاختبار الأدائي، ولها فائدة في قياس عدد كبير من مستويات الأهداف المعرفية التي يوظفها الممتحن أثناء إجاباته على أسئلة معينة، لذلك فهو أداة صالحة في قياس التحصيل الدراسي، وقد يكون في بعض الحالات هو الأداة الوحيدة في تقويم المتعلم، خصوصا أولئك الذين يتعذر عنهم الإجابة عن الأسئلة تحريريا، كأطفال الرياض أو تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، أو ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا يستطيعون الكتابة، وأشهر مجالات استخدامها القراءة، استظهار الحفظ، المناقشة، التعبير الشفوي، الترتيل، الإنشاد ....الخ.

7-6-4 الاختبارات الأدائية أو العملية:

الغرض من استخدام هذا النوع من الاختبارات، هو قياس قدرة التلاميذ في استثمار المكتسبات العلمية عند مواقف عملية، كما يمكن استخدامها لقياس مهارات التلاميذ اليدوية في التحكم بالأجهزة والوسائل العلمية أثناء استخدامها في مختلف الأنشطة العلمية (ديب، 2010).

ومجالات الاختبارات الأدائية في العملية التربوية كثيرة منها الرسم، بعض الأنشطة الرياضية، انجاز المشاريع والتجارب المخبرية ، وأيضا بعض المهارات اللغوية مثل إتقان أحكام التلاوة وفن الخطابة والتمثيل والأداء الصوتي لبعض الأناشيد ...

خلاصة:

ومثلما جاء في هذا الفصل، يظهر أن للتحصيل الدراسي أهمية قصوى في المجال التربوي، إن لم نقل أن كل المهام التعليمية تصب لصالح التحصيل في محاولة تحسينه والوصول به إلى أعلى مستوى ممكن، ولا يتأتى هذا الأمر إلا بالاهتمام ودعم كل ما له صلة مؤثرة تعود بالايجاب على التحصيل الدراسي، كالتركيز على كل السمات والقدرات وأيضا المهارات ذات العلاقة بالتحصيل وتوجيهها في ما يخدمه، أيضا السعي لتحسين الظروف المحيطة بكل العوامل المؤثرة وتهيئتها لتكون مناخا خصبا يحقق للمتعلم تحصيلا دراسيا أفضل، دون إهمال للأداة التقويمية المتمثلة في الاختبارات التحصيلية والعمل على تطويرها وتنويعها في ما يتماشى مع خصائص المتعلمين حتى تفي بالغرض المطلوب منها وهو الكشف الحقيقي لما وصلت إليه العملية التعليمية التعلمية من تحصيل دراسي للمقررات المدروسة لدى المتعلمين.

الفصل الرابع

الدراسات السابقة

- تمهيد

1- عرض الدراسات السابقة

2- التعليق على الدراسات السابقة

3- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

- خلاصة.

- تمهيد:

قام الباحث بعمليات مسح وتمشيط لما أتيح له من دراسات، ولقد عثر على كم هائل من الدراسات التي تناولت متغيرات بحثه، إلا أن الباحث لم يصادف ولو دراسة واحدة تعاملت تقريبا مع تلك المتغيرات بالتفصيل الذي تصبوا إليه هذه الدراسة، فالكثير من الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة على أنها متغير واحد، وأن الذكاءات مجرد أبعاد قد لا تمسها عملية التدقيق في أثرها أو ارتباطها، والأمر نفسه بالنسبة للتحصيل الدراسي، أنه معدل عام دون مراعاة خصوصيات المواد الدراسية، اللهم إلا بعض الدراسات التي اختصت ببعض أنواع الذكاءات المتعددة أو بتحصيل بعض المواد الدراسية، فكان تناول جزئي لما تطمح إليه هذه الدراسة.

لكن الباحث ارتأى عرض بعض الدراسات التي تشترك مع دراسته في الكثير من النقاط، والتي تلقي بالإفادة على جميع أطوار البحث انطلاقا من صياغة الإشكالية، وصولا إلى مناقشة النتائج وتحليلها، في أوضاع تتيح له موازنة ومراجعة دراسته من بين كل الدراسات عربية كانت أو أجنبية التي شملتها حدود عملية المسح.

1- عرض الدراسات السابقة:

وقد فضلنا أثناء عرض الدراسات السابقة الابتعاد عن الإسفاف والإطناب، وسعينا التركيز على عرض الأهداف والنتائج فقط، فيما أرجأنا التطرق للمنهج والعينة والأدوات لكل دراسة أثناء مناقشة الدراسات السابقة، وفيما يلي بعض من هذه الدراسات عربية كانت أو أجنبية مرتبة حسب التسلسل الزمني:

1-1 دراسة دوس Doss (1992): هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الجسمي الحركي لعينة من تلاميذ مستوى الرابع والخامس أساسي من ذوي التحصيل المتدني في الرياضيات واللغة، والذين لا يعانون من أي اضطرابات أو صعوبات في التعلم، المتمدرسين بمدارس فلوريدا، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن هذه الفئة من الطلاب ذوي التحصيل المتدني تتميز بذكاء جسمي أعلى من المتوسط، لا يتم استغلاله في الصفوف الدراسية مما يترتب عليه ضرورة استغلال جوانب القوة هذه وتوظيفها في التدريس وتحسين التحصيل الدراسي.

1-2 دراسة أوليفر oliver (1994): حيث هدفت للكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانجاز الأكاديمي، وأثبتت الدراسة إلى أن هناك علاقة مرتفعة بين الذكاء الاجتماعي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بمعنى أن الذكاء الاجتماعي يساعد في زيادة ونمو الانجاز الأكاديمي والتفوق الدراسي (المغازي، 2003).

1-3 الشريف (1999): هدفت الدراسة إلى مدى ارتباط الذكاءات السبع بالتحصيل الدراسي، وكذلك الفروق بين الجنسين في الذكاءات السبع والتحصيل الدراسي، حيث تكونت العينة من 106 من تلاميذ

وتلميذات الصف الخامس ابتدائي بجمهورية مصر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين الذكاءات السبع والتحصيل الدراسي لكل من الذكور والإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي والذكاءات السبع (الدريس، 2009).

4-1 دراسة سنايدار Snyder (2000): هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم المبنية على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية ببعض مدارس الولايات المتحدة، وقد تم الاعتماد في قياس التحصيل على متغيرين (المعدل العام للنجاح، اختبار تحصيلي شاهد)، وقد دلت النتائج التي أفرزتها الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا في بعض أنماط الذكاءات المتعددة حيث اتضح أن 81 % من الطلبة يستجيبون لأنماط التعلم المستندة للذكاء الجسمي حيث يتعلمون أفضل عند قيامهم بالأشياء بدل الاستماع والمشاهدة، فيما استجاب 64 % من الطلبة لأنماط التعلم العامة، كذلك بينت النتائج أنه توجد علاقة ايجابية بين المعدل العام وبعض أنماط التعلم البصرية والذاتية والموسيقية والاجتماعية، وأيضا توجد علاقة ايجابية بين درجات الاختبار التحصيلي والذكاء (المنطقي اللغوي) وأنماط التعلم البصري.

5-1 دراسة geimer & al (2000): هدفت الدراسة إلى تقصي أسباب تدني تحصيل الطلاب في فنون اللغة وتفشيه الملحوظ بمدارس ضواحي شيكاغو وايجاد الحلول لها، وبعد إجراءات التقصي على العوامل الكامنة وراء ذلك، اهتدى الباحثون إلى نظرية غاردنر، لذا سعت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة وزيادة التحصيل في فنون اللغة، ، ورغم التحديات في الفروق العرقية والاجتماعية التي وجدها الباحثون في تعلم اللغة الانجليزية لأفراد العينة، إلا أنهم قاموا بوضع استراتيجيات تدريسية لكل الفنون والمهارات اللغوية وفق أنشطة مختلفة فردية وجماعية ملائمة لذكاءات المتعلمين، وقد انتهجوا في بحثهم الأسلوب الوصفي التحليلي؛ وبعد معالجة البيانات احصائيا، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين زيادة التحصيل الأكاديمي والذكاءات المتعددة، وكذلك تحسن مستوى التلاميذ في اتمام الواجبات واستمتاع التلاميذ بنشاطات الذكاءات المتعددة.

6-1 دراسة شولك sholk (2002): هدفت الدراسة للكشف عن أثر الذكاءات المتعددة على التحصيل في القراءة والكتابة والحساب لطلاب المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث خلصت النتائج على وجود بروفايلات متميزة للذكاء بعلاقاته بدرجات الاختبارات، وبالنسبة لدرجة مقياس القراءة ظهر الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي على أنهما الذكاءان الرئيسيان، بالنسبة لدرجة اختبار الرياضيات ظهر الذكاء الرياضي المنطقي واللغوي والاجتماعي، وبالنسبة للدرجة الخام لاختبار الكتابة ظهر اللغوي والاجتماعي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أهمية بروفايلات الذكاءات المتعددة كمؤشرات على التحصيل في الاختبارات المعيارية، ووجود علاقة موجبة بين التحصيل والذكاءات المتعددة.

1-7 دراسة عفانة والخزندار (2004): هذه الدراسة هدفت إلى تحرّي مستويات الذكاءات المتعددة لتلاميذ التعليم الأساسي ومدى ارتباطها بتحصيل مادة الرياضيات وكذلك ميل التلاميذ نحو هذه المادة الدراسية، ومن ضمن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي وتحصيل الرياضيات، وكذلك وجود علاقة سالبة بين الذكاءين المكاني والموسيقي وتحصيل الرياضيات، فيما لم تتحقق أي علاقة بين بقية الذكاءات وتحصيل الرياضيات، أما الميل نحو الرياضيات؛ فباستثناء الذكاء المنطقي الذي كانت له علاقة دالة احصائيا معه، فإن بقية الذكاءات تراوحت علاقتها مع الميل تجاه الرياضيات بين السلبية أو انعدام العلاقة.

1-8 دراسة حنفي (2004): سعت هذه الدراسة إلى معرفة الأثر الناجم عن تطبيق برنامج تعليمي تم بناءه اعتمادا على مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل مادة الجغرافيا لدى تلاميذ مستوى الأولى ثانوي، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي على مجموعة تجريبية واحدة، حيث أسفرت نتائج التجربة على وجود فروق في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

1-9 دراسة مكماهون وروز وأباركس (Mcmahon &Rose & parks) (2004): من ضمن أهداف هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين الذكاء المتعدد والتحصيل الدراسي في القراءة، لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي في المناطق الحضرية بالولايات المتحدة الأمريكية، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الطلاب المتفوقين في الذكاء المنطقي كانوا أكثر تفوقا في القراءة مقارنة بأولئك الذين حصلوا على درجات أقل في الذكاء المنطقي، أما بقية الذكاءات لم تتنبأ بالتحصيل القرائي للطلاب.

1-10 لوري loori (2005):هدفت هذه الدراسة للكشف عن الفروقات بين الجنسين في تفضيلاتهم للذكاء لدى الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مؤسسات التعليم العليا بالولايات المتحدة الأمريكية، ، وقد أسفرت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تفضيلاتهم للذكاء، فالذكور يفضلون أنشطة التعلم التي تعتمد على الذكاء المنطقي الرياضي، أما الإناث فإنهن يفضلن أنشطة التعلم التي تعتمد على الذكاء الشخصي.

1-11 دراسة العدل (2006):هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى فعالية برنامج مبني على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لمتعلمي المرحلة المتوسطة. وقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي حيث طبق البرنامج على المجموعة التجريبية، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد دلت النتائج على تقدم تلاميذ المجموعة التجريبية على أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة عند النتائج البعدية لمقياس التذوق الأدبي.

كما كشفت النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية كانت ذكاءاتهم المتعددة التالية: (اللغوي ،المكاني والموسيقي)، هي من أقوى أنواع الذكاءات تنبؤاً بتذوقهم الأدبي، أما تلاميذ المجموعة الضابطة فكان الذكاء اللغوي الوحيد المتنبئ بتذوقهم الأدبي.

1-12 دراسة Ozdemir & Guneysu & Tekkaya (2006):هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الطريقة الإعتيادية والإستراتيجيات المصممة وفق نظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، اعتمد الباحث على المنهج التجريبي لمجموعتين متكافئتين ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وتجريبية درست وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية، فيما كان للذكاء المنطقي هيمنة ملحوظة في مستواه عند التلاميذ، وفي استجابتهم للاستراتيجيات المستندة عليه .

1-13 دراسة تيمر temur (2007): هدفت الدراسة للتعرف على تأثير الأنشطة التعليمية المعتمدة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بإحدى المؤسسات التربوية بتركيا، وقد انتهج الباحث المنهج التجريبي في دراسته هذه التي توصلت في الأخير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

1-14 دراسة الحشان (2009): أرادت الدراسة الكشف عن علاقة التحصيل الدراسي بكل من الميول المهنية والذكاءات المتعددة، وكذلك امكانية التنبؤ من خلالها بالتحصيل لتلاميذ المرحلة الثانوية، ومن بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، هو وجود علاقة ذات دلالة احصائية موجبة بين التحصيل الدراسي والذكاء المنطقي الرياضي، وعلاقة سالبة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي والذكاءين الموسيقي والطبيعي.

1-15 دراسة الدريس (2009): سعت الدراسة إلى تحديد الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والرياضيات) وأقرانهم العاديين في مستويات الذكاءات المتعددة بينهما، وأيضا الكشف عن دلالة الارتباط الذي يجمع بين الذكاءات المتعددة والتحصيل في كل من الرياضيات والقراءة لدى الفئتين من ذوي صعوبات التعلم والعاديين لتلميذات مستوى الرابع ابتدائي، حيث تشكلت العينة من 4 مجموعات إحداها من ذوي صعوبات القراءة يقابلها مجموعة عادية وكل منهما يضم 64 تلميذة، ومن الجهة الأخرى مجموعة من ذوي صعوبات الرياضيات تقابلها مجموعة عادية وكلاهما يتشكلان من نفس عدد أفراد العينة وهو 50 تلميذة.

وقد دلت النتائج أنه من خلال كل الذكاءات وجود فروق في الذكاءين اللغوي والمنطقي فقط لصالح المجموعتين العاديتين على ما يقابل كل منها من ذوي صعوبات التعلم.

توجد فروق لصالح تلميذات صعوبات القراءة على تلميذات صعوبات الرياضيات في الذكاء المنطقي.

لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين كل أنواع الذكاءات وتحصيل القراءة لتلميذات صعوبات القراءة ما عدا الذكاء الجسمي كانت له علاقة سالبة دالة إحصائيا.

لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل في الرياضيات وكل أنواع الذكاءات ما عدا الذكاء المنطقي الذي كان له ارتباط موجب دال إحصائيا لتلميذات صعوبات تعلم الرياضيات.

فيما كان الذكاء الحركي عاملا متنبئا بتحصيل اللغة العربية لذوات صعوبات القراءة، والذكاء المكاني هو المتنبئ لتحصيل اللغة العربية للتلميذات للعاديات.

الذكاء المنطقي الرياضي كان عاملا متنبئا بتحصيل الرياضيات لذوات صعوبات تعلم الرياضيات، بينما لم يظهر أي نوع من الذكاءات متنبئً بتحصيل الرياضيات للتلميذات العاديات.

1-16 دراسة واو و الرباح Wu &Alrabah (2009): هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، وذلك بترتيب وربط نتائج المسح المتعلقة بأساليب التعلم المستندة للذكاءات المتعددة المفضلة لدى مجموعتين مختلفتين حضاريا من طلبة الجامعات الذين يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في كل من تايوان والكويت، وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: تصدر الذكاء البصري بقية الذكاءات بينما احتل الذكاء الطبيعي المرتبة الأخيرة من ناحية انتشار الذكاءات المتعددة بين أفراد العينة وارتباطها بأساليب التعلم لدى الطلبة التايوانيين، وبالنسبة للطلبة الكويتيين فقد جاء الذكاء الاجتماعي في الترتيب الأول والموسيقي في الترتيب الأخير.

1-17 دراسة اسيك، تاريم Isik,Tarim (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الذكاءات المتعددة والتعليم التعاوني على تحصيل بعض المهارات الرياضية لدى طلبة الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وقسمت العينة إلى مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية والتي استخدمت الذكاءات المتعددة والثانية المجموعة الضابطة والتي استخدمت الطريقة التقليدية، اختتمت التجربة باختبار تحصيلي في الرياضيات للمواضيع التي تم تدريسها لمدة 12 أسبوع ، وقد كان من أهم نتائج الدراسة أن الذكاءات المتعددة لها تأثير كبير على التحصيل الأكاديمي مقارنة بالطريقة التقليدية وقد وجد أن استخدام الذكاءات المتعددة له الأثر الكبير، وكذلك استخدامها يؤدي إلى بقاء أثر التعلم والاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة.

1-18 دراسة السويلمي (2010): هدفت الدراسة إلى تقصي أثر تطبيق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي والحركي والبصري) على تحصيل مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث

قام الباحث بتطبيق منهجين مختلفين خصصا لمواضيع محددة من الكتاب المدرسي لمادة العلوم الأول مبني بالطريقة التقليدية أما الثاني فقد اعتمد في بنائه على طريقة الذكاءات المتعددة، وقد قام بتقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية، حيث درست التجريبية بالطريقة المعتمدة على استراتيجيات الذكاءات المتعددة، فيما درست الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تحصيل المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

1-19 دراسة ikiz, ÇAKAR (2010): حاولت الدراسة التعرف على علاقة الذكاءات المتعددة بمستويات التحصيل الدراسي لطلبة الثانوية بمنطقة إزمير التركية، حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة تبعا لمستويات التحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج بأن الطلبة متدني التحصيل لديهم قدرة لغوية لفظية أقل من الطلاب الذين يمتلكون مستوى تحصيلي متوسط أو مرتفع، وكذلك أظهرت النتائج بأن الطلبة ذوي المستوى المنخفض في التحصيل الدراسي، لديهم قدرة منطقية رياضية أقل من الطلاب أصحاب المستوى التحصيلي المرتفع، وأيضا بينت النتائج أن الطلبة أصحاب التحصيل المنخفض لديهم قدرة منخفضة في التعامل مع الآخرين على خلاف الذين يتميزون بمستوى متوسط أو مرتفع في التحصيل الدراسي.

1-20 دراسة عوض (2011): هدفت هذه الدراسة البحث في أثر استخدام إستراتيجيات تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة الفيزياء لدى طلبة الإعدادية، وللوصول إلى هذا الهدف قامت الباحثة بتشكيل أربع مجموعات، مجموعتان ضابطة وتجريبية خاصة بالذكور ومثيلتهما خاصة بالإناث، تولت الباحثة بناء اختبار تحصيلي للمفاهيم الفيزيائية، وسعت في انتقاء الاستراتيجيات التدريسية بناء على مستويات أنواع الذكاء المنتشرة بين أفراد العينة، ومن ضمن النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لصالح الطلبة الذين درسوا باستراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة.

1-21 دراسة pour & Abidin & ahmad (2012): أرادت هذه الدراسة التعرف على العلاقة التي تجمع بين بين نقاط قوة الطلاب في الذكاءات المتعددة والإنجازات في تعلم اللغة الإنجليزية، لطلاب المدارس الثانوية ببيراك الماليزية؛ حيث تم اختيار 60 طالبا عشوائيا من كل فرع (العلمي، الفني)، وبشكل عام كشفت النتائج أن هناك بعض الارتباطات السلبية الضعيفة بين الذكاءات المتعددة وانجازهم للغة الإنجليزية، والذكاءات هي: الذكاء اللغوي، المكاني، الحركي، والموسيقى، والذكاء الطبيعي، وبالمقابل لم تظهر باقي الذكاءات المتعددة المنطقية الرياضية ،الشخصية، والاجتماعية، أي علاقة ذات دلالة مع الإنجاز اللغوي.

بالنسبة لطلبة الفرع العلمي، فباستثناء الذكاء المنطقي الذي أبان على علاقة دالة ضعيفة مع إنجاز الطلبة في اللغة، فإن بقية الذكاءات لم تظهر أي دلالة في هذه العلاقة، أما طلبة الفرع الفني، فتمثلت

نقاط قوة ذكاءاتهم المتعددة في: المكاني والموسيقي والطبيعي لكنها كانت سلبية وضعيفة في علاقتها مع الإنجاز اللغوي، حيث كان الذكاء الاجتماعي أقوى تأثير إيجابي كبير على تحقيق اللغة، يليه الذكاء المنطقي الرياضي.

بالنسبة لطلاب الفرع العلمي، لا يوجد أي ذكاء من الذكاءات المتعددة التي من المتوقع أن يكون لها تأثير كبير على المستجيبين في إنجاز اللغة الإنجليزية.

بالنسبة لطلاب الفرع الفني، كان الذكاء الشخصي هو المتنبئ الايجابي الوحيد على الإنجاز اللغوي، فيما كانا الذكاءين الطبيعي والمكاني متنبئان بتأثير سلبي كبير على إنجازهم اللغوي.

1-22 دراسة تركي وأبو حجر (2013): حيث كان الغرض من هذه الدراسة هو الوقوف على مستويات الذكاءات المتعددة لمجموعة من الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين، تبعا للجنس ومستوى تحصيلهم الدراسي، وقد تشكلت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة منتصفة بالتساوي بين الموهوبين والعاديين، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن أكثر أنواع الذكاءات انتشارا بين الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي: الذكاء المنطقي، ويليه الذكاء الذاتي، ثم الذكاء الاجتماعي، بينما كانت أكثر أنواع الذكاءات انتشارا بين الطلبة العاديين مرتبة كما يلي: الذكاء الاجتماعي، الذكاء الحركي، ثم الذكاء الذاتي، وأخيراً الذكاء المنطقي، ومن بين ما أظهرته نتائج الدراسة أنه ليس هناك ارتباط ذو دلالة احصائية بين درجات الذكاءات المتعددة للطلبة من الفئتين تبعاً للتحصيل الدراسي، باستثناء الذكاء الشخصي للطلبة العاديين، والذكاء المكاني للطلبة الموهوبين اللذان كان ارتباطهما بالتحصيل جد ضعيف، فيما فسر الباحثان ذلك إلى الأعباء الأكاديمية وبعض المشاكل التي اعترضت سيرورة تعليمهم.

1-23 دراسة ريان (2013): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة لطلبة المرحلة الثانوية، وأيضا الفروق بينها تبعا لعدة متغيرات من بينها مستوى التحصيل في مادة الرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:

ترتيب أكثر الذكاءات شيوعا بين الطلبة جاء على النحو التالي: اجتماعي، شخصي، لفظي،جسمي، موسيقي، رياضي، مكاني، طبيعي، كما توصلت أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من الذكاء اللغوي والمكاني والذاتي لصالح أصحاب التحصيل المرتفع، وأيضا فروق في الذكاء المنطقي لصالح أصحاب التحصيل المرتفع والمتوسط.

1-24 دراسة فهد (2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاء البصري المكاني بتحصيل مادة الرياضيات لتلاميذ مستوى الأولى متوسط، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعفا في التحصيل رغم امتلاك أفراد العينة للذكاء، وكذلك ضعف العلاقة الارتباطية بين التحصيل والذكاء البصري المكاني.

1-25 دراسة Shahzada & all (2014): هدفت الدراسة إلى تقصي مستوبات الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتحصيل الطلاب المرحلة الثانوية في مناطق جنوب إقليم خيبر بختونخوا الباكستاني، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى كل الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي ماعدا الذكاء الموسيقي.

الذكاءات السائدة لدى أفراد العينة كانت متباينة ومرتبة بالشكل التالي: الوجودي، الاجتماعي، المنطقي، البصري، الذاتي، الطبيعي، اللغوي، حركي، موسيقي.

بينما شدة علاقتها بالتحصيل رتبت كما يلي: لغوي، منطقي، اجتماعي، وجودي، شخصي، طبيعي، حركي، بصري، موسيقي.

1-26 دراسة المصاروة (2015): كان الغرض من هذه الدراسة هو معرفة مستويات الذَكاءين اللغوي والمنطقي لطلبة الصف الثَّامن، وكذلك الكشف عن علاقتهما بالتحصيل في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: أن درجات الذكاء اللغوي كانت مرتفعة لدى أفراد العينة ، بينما درجات الذكاء المنطقي كانت متوسطة، وأن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاءين اللغوي والمنطقي من جهة ودرجات تحصيل الطلبة في مادتي اللغة العربية والرياضيات من جهة أخرى، وقد بينت النتائج أيضا أنه بالإمكان التنبؤ بتحصيل اللغة العربية من خلال الذكاء اللغوي فقط، بينما لا يمكن التنبؤ بتحصيل الرياضيات من خلال الذكاءين اللغوي والمنطقي.

1-27 دراسة أشاريا acharya (2015): هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيل تلاميذ المستوى الابتدائي بمدينة أناند الهندية، حيث كشفت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين تحصيل مادة الرسم وكل من الذكاءين (المنطقي الرياضي والشخصي الذاتي)، وكذلك وجود علاقة ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الجسمي الحركي وتحصيل التربية البدنية، أما العلاقة بين أنواع بقية الذكاءات وتحصيل كل المواد الدراسية فإنها تراوحت بين العلاقة السالبة ذات الدلالة الإحصائية وبين انعدام العلاقة.

وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن البيئة التعليمية التي لا تستخدم نشاطات الذكاءات المتعددة، يكون فيها توجه لوجود علاقة ضعيفة وسلبية بين الذكاءات المتعددة وتحصيل الطلاب في المواضيع الدراسية المختلفة.

1-28 دراسة البلادي (2016): من بين الأهداف التي سعت لها هذه الدراسة هو الكشف عن الفروق بين عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي في مستويات الذكاءات المتعددة تعزى للمتغيرات عدة منها التحصيل في الرياضيات (مرتفع،متوسط) وكذلك الكشف عن العلاقة بين مستويات الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات.

ومن بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الذكاءات (اللغوي، الحركي،الاجتماعي، الذاتي، الموسيقي، الطبيعي، وكذلك الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير مستوى التحصيل بالرياضيات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاءات (المنطقي الرياضي، المكاني) تبعاً لمتغير مستوى التحصيل بالرياضيات، وجاءت الفروق لصالح فئة مرتفعي التحصيل بالرياضيات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين الذكاءين (منطقي الرياضي، المكاني) وبين مرتفع التحصيل في الرياضيات.

1-29 دراسة يوسف (2016): سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة المستخدمة أثناء تدريس مادة التربية الوطنية في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، حيث اعتمد الباحث على المنهج التجريبي مستخدما أربع مجموعات تجريبية يقابلها أربع ضابطة حسب الجنس والتخصص (طلاب علميين، طالبات علميات، طلاب أدبيين، طالبات أدبيات)، حيث تم إعداد برنامج تعليمي وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة في وحدة زمنية دراسية لمادة التربية الوطنية وتم تطبيقه على المجموعات التجريبية، فيما ودرست المجموعات الضابطة بالطرق الاعتيادية، حيث لم تظهر اختبارات التحصيل القبلية أي فروق في المجموعات الضابطة والتجريبية ، وبعد إجراء التجربة تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

1-30 دراسة Ahvan & pour (2016):هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاءات المتعددة لدى طلبة إحدى ثانويات منطقة بندر عباس بإيران حيث كشفت نتائج الدراسة بشكل عام عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة الثمانية باستثناء الذكاء الموسيقي وبين مستوى التحصيل الدراسي، كما يمكن بواستطها التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي إلا أن اللافت هو أن الذكاءين اللغوي والمكاني كانا من أبرز الذكاءات من حيث ارتباطهما بالتحصيل الدراسي.

1-31 دراسة أحمد وناجي (2017):حاولت الدراسة الكشف عن مستويات الذكاءات المتعددة (البصري، المنطقي، اللغوي، الاجتماعي) لعينة من تلاميذ مستوى الثالث المتوسط في بغداد وعلاقتها بتحصيل مادة الرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة موجبة دالة لكل من الذكاء اللغوي والذكاءات المتعددة ككل بتحصيل مادة الرياضيات، بينما علاقة تحصيل الرياضيات بالذكاءين (البصري والاجتماعي) لم تكن دالة، أما علاقته بالذكاء المنطقي كانت عكسية وغير دالة.

1-32 دراسة بيقع (2017):هدفت هذه الدراسة التعرف عن العلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاءات المتعددة والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ مستوى الثانية ثانوي حيث توجهت بعينتها نحو المتفوقين في هذه المادة، ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، هو وجود علاقة ارتباطية

موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وكل ذكاء من الذكاءات السبعة على حدة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

1-33 دراسة اللهيبي (2018): سعت الدراسة نحو معرفة فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمادة التربية الإسلامية في محافظة نينوى، حيث استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي؛ معتمدا على مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية واختتمت التجربة باختبار تحصيلي بعدي لمادة التربية الإسلامية، فتوصل الباحث بنتائجه إلى: تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة.

1-34 دراسة أبو الحاج (2019): ومن أهداف هذه الدراسة كشف العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لتلاميذ التاسع أساسي بغزة، ومن بين النتائج التي تخص علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل كانت: وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة ما عدا الذكاء الموسيقي والمعدل العام لنتائج التحصيل الدراسي ومقرراته العشرة، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير إيجابي مباشر ذو دلالة إحصائية للذكاء العام على كل من الذكاءات المتعددة ونتائج التحصيل الدراسي، كما تبين بأن الذكاء العام يؤثر على التحصيل الدارسي أكثر من تأثير الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي، وكذلك أظهرت النتائج بأن الذكاء الرياضي يعتبر متغير وسيط بين الذكاء العام والتحصيل الدراسي في حين لوحظ بأن الذكاءات المتعددة الأخرى لا تعتبر متغيرات وسيطة بين الذكاء العام والتحصيل الدراسي.

1-35 دراسة السعدي (2020):هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التذوق الفني(في المجالين الجمالي والتشكيل) والذكاءات المتعددة في قسم التربية الفنية والكشف عن العلاقة بينهما، توصلت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يمتلكون مستوى مقبول من التذوق الفني فضلاً عن امتلاكهم مستوى جيد من الذكاءات المتعددة وكذلك وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين التذوق الفني ودرجة الذكاءات المتعددة بصفة عامة، فيما تباينت أنواع الذكاءات في علاقتها بمهارات التذوق الفني حيث كانت هذه العلاقة دالة إحصائيا مع الذكاءات (الشخصي والحركي والموسيقي) فقط.

1-36 دراسة الأمين (2020): من بين أهداف هذه الدراسة هو التحقق من العلاقة بين مستوى الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي لطلبة الآداب بجامعة القصيم، ومن بين النتائج الهامة التي أفصحت عنها الدراسة هو وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الذاتي ومستوى التحصيل الدراسي فقط من غير بقية الذكاءات.

1-37 دراسة جاري (2021): هدفت الدراسة التأكد من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين الأداء القرائي لعينة من تلاميذ مستوى الرابع ابتدائي الذين لديهم عسر القراءة، وقد

استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة بقياسيه القبلي والبعدي، ومن بين النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: وجود فروق دالة احصائيا في طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قراءة (الكلمات المتداولة، والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، تؤكد النتائج المتوصل إليها فاعلية البرنامج التدريبي في منظور الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى المجموعة التجريبية.

1-38 دراسة Torreon & Sumayang (2021): الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو تقييم الأنشطة الصفية المبنية على الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتحصيل تلاميذ الصف السادس في المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة أوباي، بوهول، بالفلبين، وأهم النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة هو وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنشطة الصفية المبنية على الذكاءات (الطبيعي، المنطقي، الوجودي، الحركي، الذاتي) والتحصيل الدراسي للتلاميذ، وبالمقابل لا وجود لأي علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنشطة المبنية على الذكاءات (الموسيقي، الاجتماعي، اللغوي، المكاني) والتحصيل الدراسي لأفراد العينة، ورغم هذه التباينات في علاقة الأنشطة المبنية على مختلف الذكاءات مع التحصيل الدراسي، إلا أن النتائج أقرت أن هنالك علاقة دالة إحصائيا بين الأنشطة المبنية على الذكاءات المتعددة بشكل عام والتحصيل الدراسي.

1-39 دراسة العمري وفرحة وشعبان (2022): من بين الأهداف التي سعت لتحقيقها هذه الدراسة هو فحص مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذ مستوى الرابع الأساسي، ومن بين ما توصلت إليه النتائج هو وجود علاقة بين الذكاءين (اللغوي، المنطقي) والتحصيل الدراسي، وعدم وجود علاقة بين كل من الذكاءات (الحركي، البصري، الموسيقي، الاجتماعي، الشخصي) والتحصيل الدراسي.

1-40 دراسة موساوي وقنوعه (2023): سعت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نوعين من الذكاءات المتعددة (اللغوي والاجتماعي) بتحصيل المواد الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، الفرنسية) لتلاميذ التعليم الابتدائي، حيث أفرزت الدراسة النتائج التالية: وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء اللغوي وتحصيل المواد الدراسية الثلاث، وأيضا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وتحصيل مادة اللغة العربية، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وتحصيل كل من مادتي الرياضيات والفرنسية.

1-41 دراسة Doblon (2023): هدفت الدراسة إلى التعرف عن مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتحصيل مادة العلوم لدى طلبة الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوية العليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع أنواع الذكاء المتعددة تترابط إيجابيًا مع تحصيل الطلاب الأكاديمي لمادة العلوم.

1-42 دراسة Guenoua & Moussaoui & Bellamouchi (2024): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نوعين من الذكاءات المتعددة وهما الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني البصري بالتحصيل في مادتي اللغة العربية والرياضيات لتلاميذ التعليم الابتدائي، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل في مادتي اللغة العربية والرياضيات، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء المكاني البصري والتحصيل في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

2- التعليق عن الدراسات:

2-1 من حيث الأهداف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة من حيث تناولها لمتغيرات الدراسة، فمنها وخلافا للدراسة الحالية من حاول تقصي مدى الارتباط أو الأثر بين هذين المتغيرين (الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي)، بطريقة شمولية تحاول أن تبحث فيما يجمع بين المتغيرين، دون إعارة الاهتمام للتمايز الذي تتصف به مكونات كل منهما ومن هذه الدراسات نجد: صلاح الدين حسين الشريف (1999)، سنايدار Snyder (2000)، Ahvan & pour (2016)، Ikiz & Çakar (2010)، الحشان (2009)، أبو الحاج (2019)، الأمين (2020)، وأيضا العمري وفرحة وشعبان (2022).

فيما هدفت بعض الدراسات أثناء تناولها لجوانب متغيرات الدراسة وعملت على اختصارهما في بعض مكوناتهما، إذ نجد بعض الدراسات اكتفت بنوع أو بعض أنواع الذكاءات المتعددة من جهة، أو تكتفي بتحصيل مادة دراسية أو ما يمثلها من نشاط أو مهارة تخصها من جهة أخرى.

فالدراسات التي اقتصر هدفها مثلا على البحث بين متغيري الذكاءات المتعددة وتحصيل مادة الرياضيات فقط هي: عفانة والخزندار (2004)، البلادي (2016)، Isik,Tarim (2009)، temur (2007)، ريان (2013)، sholk (2002).

كما نجد دراسات أخرى اكتفى هدفها بالبحث بين متغيري الذكاءات المتعددة والتحصيل لبعض أنشطة مادة اللغة العربية أو اللغة الأم فقط منها: جاري (2021)، العدل (2006)، geimer & al (2000)، sholk (2002)، Mcmahon &Rose & parks (2004).

أما الدراسات التي هدفت في البحث بين متغيري الذكاءات المتعددة و تحصيل مادة العلوم فقط نجد: السويلمي (2010)، Ozdemir & Guneysu & Tekkaya (2006) ، Sivakumar Arunachalam (2012)، Doblon (2023).

والكثير من الدراسات اختصت في هدفها بالبحث بين الذكاءات المتعددة وتحصيل بعض المواد الدراسية منها:مادة الجغرافيا حنفي (2004)، وفي اللغات الثانية نجد: مادة اللغة الفرنسية بيقع (2017)، مادة اللغة الانجليزية نجد كل من pour, Abidin, ahmad (2012) وأيضا loori (2005)، وكذلك

Wu &Alrabah (2009)، في مادة الفيزياء عوض (2011)، التربية الوطنية والتي يقابلها عندنا التربية المدنية يوسف (2016)، التربية الفنية (التشكلية) السعدي (2020)، التربية الإسلامية اللهيبي (2018).

أما الدراسات التي كان من أهدافها البحث بين متغيرات تمثل بعض من مكونات المتغيرين، أي تحصيل بعض المواد الدراسية والاقتصار على بعض الذكاءات المتعددة نجد:

دراسة موساوي وقنوعه (2023) التي اختصت في بحثها على علاقة نوعين فقط من الذكاءات وهما (اللغوي والإجتماعي)، مع تحصيل ثلاث مواد دراسية وهي (اللغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية)، وكذلك دراسة المصاروة (2015) التي اكتفت بالبحث بين نوعين من الذكاءات فقط وهما: (اللغوي و المنطقي)، مع تحصيل مادتين دراسيتين فقط وهما: (اللغة العربية والرياضيات)، وكذلك دراسة Guenoua & Moussaoui & Bellamouchi (2024) التي بحثت في العلاقة بين نوعين من الذكاء (المنطقي والمكاني) وبين تحصيل مادتين (اللغة العربية والرياضيات)، وأيضا دراسة أحمد وناجي (2017) التي اهتمت بدراسة تحصيل الرياضيات مع الذكاءات (مكاني، منطقي، لغوي، اجتماعي) فقط، أما الدراسات التي بحثت بين نوع واحد من الذكاءات وتحصيل مادة دراسية واحدة نجد، دراسة فهد (2014)، التي بحثت بين الذكاء البصري ومادة الرياضيات، وأيضا دراسة Doss (1993)، التي بحثت بين الذكاء الحركي، وتحصيل مادة العلوم

أما دراسة oliver (1994)، فقد جمعت في بحثها بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي لكل المواد.

فيما نجد بعض الدراسات التي لم تتوقف أهدافها في البحث بين المتغيرين (الذكاءات المتعددة، التحصيل الدراسي)؛ سوى كان تعاملها مع المتغيرين شاملا أو جزئيا، بل تعدت أهدافها في البحث بين المتغيرين على ضوء متغيرات أخرى كالجنس أو المستوى الدراسي، التخصص الدراسي، بعض طرق واستراتيجيات التعلم، الميول المهنية، التفكير الابتكاري وغيرها، ومن بين الدراسات التي سعت في هدفها على هذا النحو نجد: الشريف (1999)، ،تركي وأبو حجر (2013)، ريان (2013)، Isik,Tarim (2009)، Wu &Alrabah (2009)، حشان (2009)، يوسف (2016)، بيقع (2017)، العمري وفرحة وشعبان (2022).

2-2 من حيث المنهج:

من ناحية المنهج المستخدم في الدراسات السابقة فقد انقسمت تقريبا معظم الدراسات بين المنهج الوصفي (في نوعيه الارتباطي والتحليلي) والتجريبي بتنوع تصاميمه (ذو المجموعة الواحدة، ذو المجموعتين)، حيث اعتمدت الدراسات التالية: الحشان (2009)، pour, Abidin, ahmad (2012)، ikiz, ÇAKAR (2010)، Ahvan & pour (2016)، Shahzada & all (2014)، موساوي

وقنوعه (2023)، تركي وأبو حجر (2013)، Doblon (2023)، وأيضا Guenoua & Moussaoui & Bellamouchi (2024)، على المنهج الوصفي الارتباطي.

بينما اعتمدت الدراسات التالية، أحمد وناجي (2017)، عفانة والخزندار (2004)، الدريس (2009)، البلادي (2016)، بيقع (2017)، فهد (2014)، geimer & al (2000)، Torreon & Sumayang (2021)، على المنهج الوصفي التحليلي.

وأما الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي منها: العدل (2006)، الدريس (2009)، عوض (2011)، يوسف (2016)، Isik,Tarim (2009)، Ozdemir & Guneysu & Tekkaya (2006)، temur (2007)، اللهيبي (2018)، التي اعتمدت على المنهج التجريبي تصميم ذو المجموعتين باستثناء دراستي جاري (2021)، حنفي (2004)، اللتان اعتمدتا على تصميم ذو المجموعة الواحدة.

2-3 من حيث العينة:

اختلفت العينات باختلاف المتعلمين والمراحل التعليمية التي يزاولونها، فالدراسات التي تألفت عيناتها من تلاميذ المرحلة الابتدائية على غرار الدراسة الحالية هي: العمري وفرحة وشعبان (2022)، موساوي وقنوعه (2023)، اللهيبي (2018)، الشريف (1999)، الحشان (2009)، الدريس (2009)، عوض (2011)، oliver (1994)، البلادي (2016)، جاري (2021)، العدل (2006)، Doss (1993)، Isik,Tarim (2009)، temur (2007)، Mcmahon & aparks (2004)، Ozdemir & Guneysu & Tekkaya (2006)، acharya (2015)، Torreon & Sumayang (2021)، Guenoua & Moussaoui & Bellamouchi (2024).

أما الدراسات التي أجريت على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط هي: أحمد وناجي(2017)، أبو الحاج (2019)، المصاروة (2015)، عفانة والخزندار (2004)، فهد (2014).

والدراسات التي أجريت على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي هي: بيقع (2017)، ريان (2013)، حنفي (2004)، العدل (2006)،يوسف (2016)، ikiz, ÇAKAR (2010)، Shahzada & all (2014)، Ahvan & pour (2016)، sholk (2002)، Doblon (2023).

أما الدراسات التي اختارت أن تكون عيناتها من الطلبة الجامعيين هي:السعدي (2020)، الأمين (2020)، loori (2005)، Wu &Alrabah (2009).

إضافة إلى اختلاف الدراسات السابقة في العينات المختارة حسب المراحل التعليمية لأفرادها، ورغم أن معظم الدراسات كانت عيناتها تتشكل من الأفراد العاديين، إلا أن بعض الدراسات اختصت بفئات معينة دون غيرها، فدراسة تركي وأبو حجر (2013) فبالرغم أنها أجريت على العاديين، إلا أنها استهدفت أيضا في عينتها فئة الموهوبين المتفوقين، كما توجهت دراسة بيقع (2017) في بحثها إلى فئة المتفوقين في

مادة اللغة الفرنسية، أما دراسة جاري (2021)، فاستهدفت في عينتها التلاميذ ذوي عسر القراءة، أما الدريس (2009) استهدفت ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والحساب) في موقف مقارنة مع العاديين، أما doss (1992) فقد اختصت الدراسة بعينة متدنيي التحصيل.

2-4 من حيث الأداة:

بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي، فإن كل الدراسات اعتمدت في قياسها لهذا المتغير على أداة واحدة تمثلت في الاختبارات التحصيلية سوى الفصلية منها، أو النهائية أو تلك التي فرضت على إعدادها متطلبات البحث، خصوصا الدراسات التجريبية بنوعيها (اختباران القبلي والبعدي أو الاختبار الواحد الموزع على المجموعتين الضابطة والتجريبية)

أما الأداة المعتمدة في قياس الذكاءات المتعددة لأفراد العينة، فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى، فمنها من اعتمد على البرامج التعليمية والتدريبية التي تم بناؤها على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وبعد تنفيذ البرنامج يتم قياس الأثر الذي تركته ذكاءات المتعلمين المتعددة في تحصيلهم، ومن الدراسات التي اعتمدت على ذلك نجد: حنفي (2004)، العدل (2006)، جاري (2021).

وفي ذات المنوال الذي انتهجته الدراسات المعتمدة على البرامج في قياس الذكاءات المتعددة للمتعلمين، نجد دراسات أخرى اعتمدت على أنشطة وطرق واستراتيجيات تدريسية مستندة لنظرية الذكاءات المتعددة كأداة لتقصي أثر ذكاءات أفرد العينة على تحصيلهم وهي: السويلمي (2010)، يوسف (2016)، بيقع (2017)، Snyder (2000)، geimer & al (2000)، Ozdemir & Guneysu & Tekkaya (2006)، temur (2007)، Wu &Alrabah (2009)، Isik,Tarim (2009).

أما بقية الدراسات فإنها اعتمدت على مقاييس الذكاءات المتعددة المعهودة، فمنها من اختار أداته اعتمادا على اختبارات جاهزة مقننة، لكن اللافت للانتباه أن اختبار (تيلي) للذكاءات المتعددة كان له النصيب الأوفر في ذلك حيث تم تبنّيه من طرف الدراسات التالية: عفانة والخزندار (2004)، السعدي (2020)، Mcmahon & aparks (2004)، loori (2005)، Ozdemir & Guneysu & Tekkaya (2006)، Isik,Tarim (2009).

فيما فضلت بعض الدراسات الاعتماد على الاختبارات التالية: بيقع (2017) اعتمدت على مقياس معصومة أحمد براهيم، أما دراسة ikiz, ÇAKAR (2010) فقد اعتمدت على مقياس Selcioglu، فيما اعتمدت دراسة pour, Abidin, ahmad (2012) على المقياس المعد من طرف مركز (LRDC) الكندي، أما sholk(2002) و اللهيبي (2018) فقد اعتمدا على مقياس (MIDAS)، أما عوض (2011) وأيضا تركي وأبو حجر (2013) و Doblon (2023) على مقياس ماكنيزي، أما دراسة Shahzada & all (2014) فقد اختارت مقياس Armstrong كأداة لقياس الذكاءات المتعددة لأفراد العينة، أما Ahvan & pour (2016) فقد استخدمت مقياس (Douglas & Harm's)، وقد اعتمدت

دراسة Torreon & Sumayang (2021) على مقياس (heming)، أما دراسة موساوي وقنوعه (2023) وكذلك دراسة Guenoua & Moussaoui & Bellamouchi (2024) فقد اعتمدتا على مقياس قوائم غاردنر للأطفال في سن المدرسة والمعربة من طرف(محمد، 2006)، أما دراسة الحشان (2009) فاعتمدت على مقياس العمران؛ أما الدريس (2009) استخدمت مقياس فاريس.

أما الدراسة الحالية فقد سارت على منوال الدراسات السابقة التي فضلت أن يقوم الباحث ببناء أداته في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، مستعينا بما اقترحته المقاييس السابقة بالتعديل والتكييف بما يتناسب مع معطيات وخصائص عينة الدراسة، ومن هذه الدراسات التي اعتمدت على أداة لقياس الذكاءات المتعددة كانت من إعداد الباحث نجد: العدل (2006)، ريان (2013)، المصاروة (2015)، البلادي (2016)، أبو الحاج (2019).

3- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من المعروف أن البحث العلمي تراكمي بطبعه، أي أنه ينبني على بعضه البعض انطلاقا مما توصل إليه سابقوه، وهذه الدراسة ما هي إلا امتداد للدراسات السابقة، لكن الدراسات الجادة هي تلك التي تفرض بصمتها الخاصة ولا تكون أعمال مكررة دون أن تضفي ما يميزها عن غيرها، وهذا ما سعينا إليه من خلال بحثنا هذا، مستثمرين قدر الإمكان ما أمدتنا به الدراسات السابقة من إفادة وتوجيه يجنبنا أن نكون نسخا مكررة لجهود غيرنا وأهداف مستهلكة لا تفي بتطلعات البحث الجاد، وفي ما يلي بعض النقاط التي انفردت بها دراستنا الحالية:

- بعد استعراضنا لبعض من الدراسات السابقة، والتي على ضوئها قمنا بموازنة الدراسة الحالية بما تحمله من أوجه تشابه أو اختلاف معها، ورغم أن الدراسة الحالية التقت مع الدراسات التي سبقتها في الكثير من الجوانب البحثية، إلا أن هذه الدراسة ناشدت التميّز في بعض الجوانب بما بادرت به من مستجد غاب عن الدراسات السابقة التي جمعت بين متغيري الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي.
- من ناحية الأداة؛ نلاحظ أن معظم الدراسات التي تناولت متغير الذكاءات المتعددة تعاملت معه على أنه متغير واحد، وهذا ما يفسر استخدامها لمقياس واحد، وأن الذكاءات في عوض أن تكون متغيرات مستقلة نجدها مجرد أبعاد تنضوي إحصائيا تحت قياس شامل لها، وهذا ما تفادته الدراسة الحالية بوضع مقياس خاص لكل ذكاء، ومراعاة كل الملاحظات والانتقادات المثارة حول مقاييس الذكاءات، واللجوء للتوجه الأنسب عند بنائها.
- ومثل ما ذكرنا في توطئة الدراسات السابقة، أن الدراسات السابقة التي جمعت بين (الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي)، كان تعاملها شموليا في معظم الحال، وجزئيا في أحيانا أخرى، إلا أن ما انفردت به الدراسة الحالية هو محاولة الخروج ببروفايل يحمل شبكة علائقية بين الذكاءات المتعددة

من جهة وبين تحصيل المواد الدراسية من جهة أخرى، وهذا الأمر غاب عن الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

- معظم الدراسات إن لم نقل كلّها سعت إلى فحص الفرضيات التي تجمع بين متغيري الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، واكتفت بعرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج التي توقفت عند قياس الفرضيات، لكن ما تميزت به دراستنا هذه، أنها تعدت إلى استلال نتائج أخرى على ضوء ما خلص له فحص الفرضيات، إذ سعت إلى تحديد ملمح كل مادة دراسية من خلال ارتباط تحصيلها بتلك الذكاءات.
- الشيء الملاحظ أن جلّ الدراسات العربية تلقت نظرية غاردنر رغم كونها حديثة مثلما هي، من دون إبداء أي موقف تقييمي أو نقدي أو تمحيصي لما جاءت به، باستثناء بعض اللفتات المحتشمة التي تعد ملاحظات عابرة، على عكس الدراسات الأجنبية التي اعترضت هذه النظرية بالنقد والتمحيص، حيث بادر الباحثون بمراجعتها وفحصها بالمعايير العلمية والتجريبة بالنقد والتصويب، وهذا ما حرصت الدراسة الحالية على انتهاجه إذ ختمت جانبها النظري بتخصيص جزء لا بأس به يتناول المآخذ والانتقادات الموجهة لهذه النظرية، كما أنها لم تنساق في بناء أداتها نحو من سبقوها، بل سعت أن تضع نصب أعينها الملاحظات والمآخذ التي عرفتها المقاييس السابقة للذكاءات المتعددة، وتوخي ما هو أنسب.

- خلاصة:

هذا الفصل كان مخصصا للدراسات السابقة حيث ركزنا على الأهداف التي سعت لها تلك الدراسات والنتائج المتوصل إليها، وقد حاولنا التنويع جغرافيًا قدر الامكان في الأماكن التي شهدت تطبيق الدراسات، حيث شملت الدراسات المعروضة تقريبا القارات الأربع، فكانت هناك دراسات أسيوية وإفريقية، وأيضا أروبية وأمريكية، كما حاولنا التوسع زمنيا، منطلقين من دراسات طبقت في العقد الأول من ظهور نظرية غاردنر وصولا إلى الأن، وقد سعينا من خلالها أن نغطي قدر الإمكان مختلف الذكاءات والمواد الدراسية، حيث كانت هذه الدراسات بأهدافها ومناهجها البحثية وأدواتها المستخدمة وعيناتها معالم توجيهية ضبطت لنا موقع دراستنا من بين كل ذلك، ناهيك عن النتائج التي كانت لنا رافدا موازيا في مناقشة وتفسير النتائج التي توصلنا إليها.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة

- تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- مجتمع وعينة الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- خلاصة.

- تمهيد:

بعد عرض الجانب النظري لهذه الدراسة نتوجه بهذا الفصل نحو الاجراءات المنهجية التي شهدها الجانب الميداني، وذلك بالتطرق لأهم الخطوات التطبيقية المتّبعة التي تمهد بالوصول إلى نتائج فعلية ومعبّرة، حيث تطرقنا إلى المنهج المعتمد في هذه الدراسة، والاجراءات المصاحبة للدراسة الاستطلاعية، وأيضا وصف عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها، ثم تم التفصيل في المراحل المعهودة التي قادتنا إلى بناء أدوات موثوق في صلاحيتها تمكننا من ترجمة متغيرات الدراسة إلى بيانات، وبعد ذلك تناولنا التدابير الاجرائية المتبعة في الدراسة الأساسية، وختمنا هذا الفصل بعرض الأساليب الاحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة.

1- منهج الدراسة:

قد يختلف الباحثون في اختيار منهج البحث العلمي الذي سيسلكه كل منهم من دراسة إلى أخرى؛ وذلك تبعا للظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة، إلا أنهم جميعا يتفقون على أنه لا يمكن الاستغناء عن المنهج لأنه يعد الركيزة الأساس التي تعتمد عليها أي دراسة، "فالبحث الذي لا يرتبط بأي منهج علمي موضوعي ذو صلة بالواقع والبيئة البحثية، يتحول إلى أسلوب من أساليب التفكير التنظيري المبتور من تلك الاجراءات الميدانية الواقعية التي تدعم سلامته وتؤكد على صحة النتائج المتوصل إليها" (عوض و الخضيري، 1992)

والمنهج الذي نراه أنسب للدراسة الحالية التي تهدف بالأساس إلى كشف العلاقة بين أنواع الذكاءات المتعددة وتحصيل المواد الدراسية هو المنهج الوصفي الارتباطي، لأن المنهج الوصفي لا يقتصر على جمع المعلومات والبيانات ثم تصنيفها وتبويبها وعرضها، بل يتعدى ذلك إلى القيام بتحليل دقيق لتلك البيانات والمعلومات، ويعقبها بتفسير عميق وسبر لأغوارها من أجل استنباط الحقائق التي تكون مؤهلة للتعميم، مما يجعلها تشارك بمساهماتها الجديدة في تراكم وتقدم المعرفة الإنسانية (عليان وغنيم، 2000).

والبحث الوصفي في شقه الارتباطي يحاول الربط بين المتغيرات المختلفة مع بعضها وتحديد العوامل المشتركة، ويهدف بصفة عامة من خلال الارتباط إلى تحليل الأسباب (نجم وأخرون، 1988، 15).

ومن جانب أخر تتجلى أهمية البحوث الارتباطية فيما لها من دور في معالجة الكثير من المشكلات التربوية عن طريق قياس عدد من المتغيرات وقياس العلاقة بينها في آن واحد وكونها تعد الأساس في الدراسات التنبئية فضلا على أنها لا تتطلب عينات كبيرة، ويؤخذ عنها أنها لا تحدد وجود علاقات سببية بين المتغيرات (عطية، 2009، 160).

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة وضرورية في مسار أي بحث، فبواسطتها تتشكل الرؤية المستشرفة المزودة بأهم الحيثيات التي ستعرفها الدراسة الأساسية والتي حملت فكرة محيطة بالظروف العامة والملابسات التي قد تعترض الباحث، "فالدراسة الاستطلاعية تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتي تمكنه من صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة، وكذلك التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، كما أنها تمتاز بقصر المدى وسرعة الانجاز لكونها غير محكومة بمقاييس الثبات والصدق وأنها لا تعمل على تحقيق فروض (إبراهيم، 2000، 39).

وبالتالي هذه الدراسة تمثل فرصة متاحة للتأكد من صلاحية أدوات البحث المستعلمة عبر التثبت من خصائصها السيكومترية، وأيضا تفادي بعض المعيقات التي أفصحت عنها، حتى يتم التمكن من مباشرة الدراسة الأساسية بصعوبات أقل وظروف أيسر.

وانطلاقا من الأهمية التي تحملها الدراسة الاستطلاعية، والتي حاولنا استغلالها في ما يخدم بحثنا تمكنا من تحقيق بعض الإجراءات الهامة:

- حظيت دراستنا الاستطلاعية قبل استئنافها بمعطيات تمهيدية وفرت الكثير من الجهد والوقت، كونها كانت مسبوقة ببحث تضمنه المقال المنشور في إحدى المجلات المحكمة، ذلك البحث شمل بعض متغيرات الدراسة والذي تم تطبيقه على مجتمع الدراسة نفسه، مما اختصر علينا الكثير من الخطوات التمهيدية المتمثلة بالتعريف بالبحث والهدف منه وتهيئة الظروف الملائمة، وغيرها من الإجراءات الاستباقية التي مهدت الطريق للإجراءات المتجددة.

- اتصلنا بإدارة المقاطعة التربوية وكذلك بمدراء المدارس المعنية قصد موافاتنا بالإحصائيات اللازمة حول مجتمع وعينة الدراسة، وكذلك التوسط لنا مع الأساتذة الذين سنطلب منهم التعاون في استجابتهم لمقاييس الذكاءات التي تعتمد على الملاحظات التي يبدونها حول التلاميذ (أفراد العينة).

- اتصلنا بالأساتذة واستمعنا لبعض انشغالاتهم وكذلك طرحنا عليهم بعض الأسئلة التي تخص تلاميذ مجتمع العينة، حتى نأخذ فكرة على المحتويات الأنسب لمقاييس الدراسة؛ والصياغة التي تليق ببنودها والقيام بالتعديلات الملائمة التي من خلالها وصلنا للشكل النهائي للمقاييس المبنية المراد اختبارها.

- من خلال الزيارات الميدانية والمناقشات التي جمعتنا بالأساتذة حول طبيعة محتويات المواد الدراسية التي تزامنت مع الفصلين الأول والثاني المزعم تطبيق فيهما الدراستين الاستطلاعية والأساسية على الترتيب، وكذلك كيفية إعداد الاختبارات التحصيلية، وإمدادهم بالمقترحات اللازمة التي تعلي من جودة اختبار كل مادة دراسية، تمكنا من تحديد الفئة المستهدفة والتي استقر عندها الاختيار وتمثل في تلاميذ الخامسة ابتدائي.

– الزيارات الميدانية والتي قادتنا إلى مجموعة من الأساتذة، والمناقشة معهم حول طبيعة البحث والاستماع إلى انشغالاتهم ومقترحاتهم أفادتنا كثيرا، إذ اقترح البعض وفي ظل غياب أهل الاختصاص في المدارس الابتدائية حول بعض المواد والتي يرونها مهارية أكثر من كونها دراسية قاصدين بذلك (التربية الموسيقية، التربية البدنية، التربية التشكيلية)، إذ ولا بد أن تمر عملية تقييم هذه المواد على أساتذة مختصين حتى يكون قياس تحصيل هذه المواد معبرا وصادقا، وبالتالي أرشدناهم إلى بعض المعايير وطرق التقييم المعتمدة التي استقيناها من ذوي الاختصاص، حتى تكون النتائج معبرة عن كفاءات المبحوثين.

– اختيار العينة الاستطلاعية والتي تمثلت في 30 تلميذا، والتي حاولنا أن نشارك كل الأساتذة الذين ستشملهم الدراسة الأساسية حتى يأخذوا فكرة ويتمرنوا على كيفية الاستجابة على مقاييس الذكاءات، وذلك بمرافقتهم بالملاحظات اللازمة، وبالتالي اعتمدنا على الطريقة العنقودية بتوزيع استمارات المقاييس على المدارس السبع (7) المعنية بمعدل فردين لكل أستاذ حيث يحددهما الباحث بطريقة عشوائية.

– المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية تمثل في المدارس الابتدائية السبع (7) التي طبقت فيهم الدراسة والتابعين للمقاطعة التربوية الثالثة بالبياضة وهم الابتدائيات التالية: غانية أحمد، أبوبكر الصديق، الأخوين ناصري، صحراوي نصر، جديد محمد الصغير، جديد الأخضر، شوشان سلطاني.

– المجال الزمني للدراسة: أجريت الدراسة الاستطلاعية من 2022/11/02 إلى 2023/01/31

3– مجتمع وعينة الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة تلاميذ التعليم الابتدائي، ممثلين بتلاميذ المقاطعة التربوية الثالثة للتعليم الابتدائي ببلدية البياضة ولاية الوادي، كمجتمع يتوفر على جملة من خصائص الأفراد المعنيين في هذه الدراسة، حيث يزاول في هذه المقاطعة 3024 تلميذ دراستهم موزعين على 07 مؤسسات تربوية، وبما أن "العينة هي جزء من المجتمع الأصلي يحتوي على بعض العناصر التي تم اختيارها منه بطريقة معينة، وذلك بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي" (الصيرفي، 2002، 186)، فإننا سعينا في اختيار عينة الدراسة على انتهاج السبل التي تخدم متغيرات البحث وتحقق بالشكل والمستوى اللائقين أهداف الدراسة.

طبيعة متغيرات الدراسة جعلتنا نفضل تلاميذ مستوى الخامسة ابتدائي على بقية المستويات الأخرى وذلك لعدة اعتبارات، منها أنهم يعتبرون في مرحلة نمائية أكثر تقدما عن غيرهم مما يؤهلهم بأن يكونوا أكثر وفرة ونضجا للقدرات والمهارات المعنية في هذا البحث، مما ينعكس بالسهولة والوضوح لأنواع الذكاءات المراد قياسها، وما دفعنا لاختيار تلاميذ السنة الخامسة هو ذلك النظام الذي تعمل به الكثير من المدارس في أن الأستاذ يظل مرافقا لتلاميذه منذ بداية تمدرسهم من التحضيري أو سنة أولى متنقلا معهم نحو بقية المستويات إلى غاية وصولهم السنة الخامسة؛ وبالتالي فإن أساتذة السنة الخامسة (الذين سيجيبون على بنود المقاييس انطلاقا من ملاحظاتهم ومعرفتهم لأفراد العينة) يحملون فكرة أوسع وأعمق

حول قدرات التلاميذ المراد إخضاعهم لمقاييس الذكاءات مقارنة بأساتذة المستويات الدراسية الأخرى، وبما أن هذه الدراسة معنية بالبحث في متغير التحصيل في المواد الدراسية، هذه المواد التي تكون متوفرة بشكل متنوع لدى مستويات الطور الثاني للتعليم الابتدائي (أي مستويات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي)، وبما أن الباحث يعمل في هذه المرحلة التعليمية ويدرك طبيعة المواد التي تأخذ شكلها الاستقلالي الخصوصي بعيدا عن العموميات التي تتقاطع فيها الكثير من المواد فإنه فضل اختيار تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، حتى تعطي الدراسة لهذا المتغير حقه فيما تحمله كل مادة من خصوصيات، لأن المواد الدراسية في هذا المستوى لها من التمايز والإيغال في المواضيع والمبادئ التي تنفرد بها كل مادة دراسية عن أخرى بخلاف المستويات الدراسية الأولى التي لازالت في طور التمهيد والتعريف بأهم مبادئ المادة.

وبالتالي فإن أفراد العينة اختيروا في البداية بطريقة قصدية لتلاميذ مستوى الخامسة ابتدائي، الذين قدروا بعد عملية مسح لهم ب 438 تلميذا، ونظرا لصعوبة تقييم الذكاءات فالمدرس مطالب بتقييم سبعة مقاييس لكل تلميذ، لذا اكتفينا بنصف التعداد الذي شملته عملية المسح تقريبا حيث تم تحديد 220 تلميذا الذين سيخضعون للدراسة والذين تم اختيارهم هذه المرة بطريقة عشوائية بواسطة الباحث وذلك بتحديد أرقام عشوائية من القوائم المرقمة تسلسليا لكل صف دراسي.

وبعد جمع الاستمارات التي خضعت للاستجابة، تمت غربلتها من كل التي لم تلتزم بالشروط كترك بعض البيانات فارغة، أو إضاعة بعض الأوراق، كذلك تم الاستغناء عن بعض الاستمارات التي أدركنا فيما بعد أنها شهدت استجابات أساتذة مستخلفين (أي ذوي منصب تعويضي، حديثي العهد مع التلاميذ ولم يأخذوا الفكرة الكافية التي تخول لهم الإجابة عن بنود المقاييس بواسطة الملاحظة التي تتطلب وقتا كافيا)، مما جعل عدد أفراد العينة يتوقف عند **151 تلميذ** موزعين على المدارس حسب الجدول (2):

الجدول (2): نسب توزيع العينة حسب المدارس

المدارس	عدد التلاميذ بكل مدرسة	عدد تلاميذ مستوى الخامسة	أفراد العينة	نسبة الأفراد من العينة ككل
غانية أحمد	389	54	36	% 23.84
أبوبكر الصديق	538	64	24	% 15.89
الأخوين ناصري	342	42	16	% 10.60
صحراوي نصر	370	45	10	% 06.62
جديد محمد	294	62	22	% 14.57
جديد لخضر	644	111	31	% 20.53
شوشان سلطاني	447	60	12	% 07.95
المجموع	3024	438	151	% 100

4- أدوات الدراسة:

ومن أجل فحص فرضيات الدراسة والتحقق من نتائجها بطريقة موثوقة؛ كان لزاما علينا الاعتماد على أدوات بحثية ملائمة، تتوفر على شروط الصلاحية المتعارف عليها، وترتقي بمستواها إلى دقة البيانات المراد جمعها، ومن أجل تحقيق هذا الغرض استخدمنا في دراستنا الحالية الأدوات التالية:

- بطارية مقاييس الذكاءات المتعددة: مقياس الذكاء اللغوي، مقياس الذكاء المنطقي الرياضي، مقياس الذكاء المكاني البصري، مقياس الذكاء الجسمي الحركي ، مقياس الذكاء الموسيقي، مقياس الذكاء الاجتماعي، مقياس الذكاء الذاتي (كلها من إعداد الباحث).
- نتائج الاختبارات التحصيلية للفصل الثاني موسم 2023/2022 الخاصة بأفراد عينة الدراسة.

4-1 مقاييس الذكاءات المتعددة:

على الباحث الجاد أن يكون صادقا وموضوعيا في التعامل مع متغيرات بحثه وأن يجتهد في الإلمام بكل الآراء والرؤى التي خاضت في موضوع بحثه، متجنبا سياستيّ الانسياق والإقصاء لكل الأفكار الفاعلة أثناء بحثه فيما جادت به أدبيات الموضوع والدراسات السابقة ذات الصلة به، ولعل اللغط المثار حول الطرق والأدوات التي يتم بها قياس وتقييم أنواع الذكاءات وما شهدته من تجاذبات في الأراء، فبقدر ما كانت مصدرا لا يدعوا للارتياح إلا أن في طياتها كانت تحمل دعوة للتريث والتمحيص أكثر في تحديد الأداة المؤهلة لاختبار ذكاءات أفراد العينة، وبما أن مجتمع العينة تمثل في الأطفال المتمدرسين، فقد استقر بنا الحال عند بناء أداة الدراسة على الطريقة المثلى التي أشار إليها هواد غاردنر مؤسس هذه النظرية في تقييم الأطفال الخصوص المتمدرسين، حيث دعا (Gardner, 2011) إلى الزجّ بالتلاميذ وانخراطهم في المهام والمشكلات وأيضا النشاطات التي ترمز لذكاءات معينة، والتي من خلالها يتم تقيم الذكاءات ذات الصلة، وأيضا مراقبة تقدمه ونمائه، بواسطة ملاحظتهم من طرف مدرسيهم.

وقد نوّه غاردنر بأهمية الملاحظة في الوصول إلى تقييم فعلي للذكاءات من خلال مراقبة تفاعلهم مع الأنشطة المرتبطة بكل ذكاء، كما أن ملاحظة التلاميذ أثناء قيامهم ببعض النشاطات أو حل المشكلات في سياقها الطبيعي التلقائي يمثل الشكل الأفضل لضبط مستوى الكفاءة أو الذكاء، إضافة إلى ذلك دعا غاردنر إلى الاحتفاظ بسجلات تحوي النتاج الفكري والمهاري للتلاميذ والمتمثلة في الطرق والعمليات المنتهجة أثناء أدائهم لبعض المهام أو حل المشكلات وحتى تدوين ولما لا تصوير شيء من يومياتهم وما يبدر منهم من سلوكيات، والتي قد تفيد لاحقا في التقييم الموثوق لبعض الذكاءات (Sánchez and Llera, 2006).

لذا ارتأى الباحث أن لا يحيد أثناء بناء أداة هذه الدراسة التي سيقيس بها أنواع الذكاءات على هذا المقترح الصادر عن المسؤول الأول والشخص الأكثر دراية بفحوى وطبيعة كل ذكاء من الذكاءات السبع التي جاء بها، خصوصا وأن مجتمع هذه الدراسة تمثل في الأطفال المتمدرسين المعنيين بذات المقترح،

وبالتالي سعينا لبناء بطارية من المقاييس تغطي الذكاءات السبع الأم التي ظهرت بظهور نظرية الذكاءات المتعددة، على أن تكون هذه المقاييس موجهة للأساتذة الذين بدورهم سيستجيبون لبنود المقاييس من خلال ملاحظاتهم للمؤشرات التي تخص كل تلميذ والتي من خلالها نصل للكشف عن مستوى كل ذكاء من الذكاءات المتعددة لأفراد عينة هذه الدراسة.

4-1-1 إجراءات بناء المقاييس:

عملية بناء المقاييس كانت مسبوقة بعمليات بحث وإطلاع موسعة على ما أتيح من أدبيات ودراسات ذات العلاقة بنظرية الذكاءات المتعددة لصاحبها هوارد غاردنر، هذا الأمر سمح بأخذ فكرة كافية عن طبيعة كل ذكاء، مما ساهم في تسهيل المهام نحو انتقاء المحتوى المطلوب الذي كان مادة أولية مثلت مصدرا داعما لصياغة البنود التي تشكلت منها مقاييس الذكاءات المتعددة، عملية الاطلاع تلك قادتنا إلى الكثير من الأدوات والمقاييس العربية والأجنبية أبرزها كانت: (أبو الحاج، 2019)، (الريان، 2013)، (العمران، 2005)، (إبراهيم، 2008)، (حسين، 2007)، (teele, 1992)، (faris, 2001) تعريب شريفة الدريس، (douglas, 2006) تعريب محمد بكر نوفل، (mackenzie, 2000) تعريب حسين عبد الهادي، (shearer, 1996) تعريب مركز ديبونو بالأردن ، وقوائم غاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة؛ ترجمة (محمد، 2006).

وقبل صياغة فقرات كل مقياس كان لزاما علينا تحديد أبعاد كل ذكاء، وبعد سلسلة الاطلاع التي قادتنا إلى مجموعة من المقاييس المذكورة آنفا، وبالعودة إلى مفهوم الذكاء لغاردنر الذي انطلقنا منه في تحديد مصطلحات الدراسة والذي يركز على التفاعل وقيمة الحلول والمنتجات في البيئات الثقافية، فلا قيمة لأي نوع من الذكاء إن لم يحقق تغذية راجعة ايجابية، هذه المفاهيم لأنواع الذكاء تقاطعات مع الكثير من المفاهيم المتبناة للذكاءات المتعددة في عدة دراسات، ومنها دراسة (إبراهيم، 2011) التي اعتمدت في قياسها للذكاءات المتعددة على بطارية مقاييس على عكس الكثير من الدراسات التي تبنت مقياسا واحد بواسطته يتم قياس كل الذكاءات، لذا فضلنا أثناء تحديدنا لأبعاد مقياس كل ذكاء الأخذ بالأبعاد التي حدّدها والتي على إثرها صيغت فقرات كل مقياس من المقاييس السبع للذكاءات المتعددة.

4-1-2 أبعاد الذكاءات المتعددة ومكوناتها:

والتي كانت في المجمل 27 بعدا، حيث كان لكل ذكاء 4 أبعاد ماعدا الذكاء الذاتي الذي كانت له 3 أبعاد

4-1-2-1 مقياس الذكاء اللغوي: ويتكون من أربعة أبعاد:

الفهم اللفظي: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بفهم العبارات سوى كانت مكتوبة أو مسموعة والتي تحمل دلالة على التفكير المنتج.

الطلاقة اللفظية: تتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز باستيعاب المعاني على هيئة مسميات لفظية.

الاستدلال اللفظي: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بايجاد حلول ذهنية للمعاني بواسطة رموز.

التعبير: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بتوظيف الكلمات المكتوبة لإبراز معنى أو للتعبير عن أفكار.

4-1-2-2 مقياس الذكاء المنطقي: ويتكون من أربعة أبعاد:

حل المشكلة: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بإنتاج الأفكار والمبادئ.

الدقة: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بالضبط والدقة عند استخلاصها للنتائج.

ما وراء المعرفة: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي يقوم بها الفرد وتعبر عن التنظيم في العمليات المعرفية (التفكير).

المنطق: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بفهم وإيجاد الروابط بين العمليات الحسابية.

4-1-2-3 الذكاء المكاني: ويتكون من أربعة أبعاد:

الاستدلال المكاني: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بالملاحظة الخاطفة والدقيقة لتفاصيل يحويها المشهد المنظور.

العلاقات المكانية: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بإدراك المحتوى المنظور بدقة.

الوعي المكاني: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بإدراك الاتجاهات والأشياء المتحركة.

الأصالة: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز باستنتاج أفكار جديدة غير مسبوقة.

4-1-2-4 الذكاء الجسمي الحركي: ويتكون من أربعة أبعاد:

المرونة: تتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز باستخدام الجسم بوضعيات متميزة وتعبر عن المهارة.

الأصالة: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز باستخدام اليدين بشكل بارع عند القيام بأي عمل.

الاعتمادية: تتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بتوظيف أجزاء من الجسم بشكل متوازن وسريع.

المواظبة: تتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بعامل الاستمرارية النشيطة عند الأداءات الجسمية.

4-1-2-5 الذكاء الموسيقي: ويتكون من أربعة أبعاد:

الأصالة: تتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بالتأليف الأصيل للألحان والأغنيات ذهنيا.

الدقة: تتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بفهم الرموز والجمل الموسيقية.

الراحة: تتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بشيء من الاسترخاء والتفكير الجاد الذي يزيد من الانتاجية الموسيقية.

الاستمرار: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بالسعي المستمر في السماع للموسيقى.

4-1-2-6 الذكاء الذاتي: ويتكون من ثلاثة أبعاد:

الوعي بالذات: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بادراك الفرد ووعيه بنقاط القوة والضعف أثناء تخطيطه لأهدافه.

التأمل: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بوعي الفرد لتخيلاته وحدسه وكذلك تنبؤاته.

الاستقلالية: تتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بالاعتماد على التفكير الذاتي.

4-1-2-7 الذكاء الاجتماعي: ويتكون من أربعة أبعاد:

المسؤولية الاجتماعية: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بأن يكون الفرد مساهما ومتعاونا مهتما بالأخرين.

العمل الجماعي: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بالتفاعلات المباشرة مظهرة بذلك مهارات التواصل الاجتماعي.

العلاقات الاجتماعية: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بالعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الآخرين.

القيادة: يتمثل في تلك الأنشطة المعرفية التي تتميز بقوة التأثير على الغير.

❖ وبعد تحديد أبعاد كل مقياس، فإن جملة البنود التي يتضمنها كل مقياس ستتوزع في تمثيلها لتلك الأبعاد، والجدول (3) يوضح ذلك بتحديده للبنود التي تندرج تحت كل بعد.

الجدول (3):تحديد البنود الممثلة لكل بعد في كل المقاييس.

المقياس	الأبعاد	أرقام البنود
الذكاء اللغوي اللفظي	الفهم اللفظي	5، 6، 8
	الطلاقة اللفظية	2، 7
	الاستدلال اللفظي	3، 4
	التعبير	1، 9، 10
الذكاء المنطقي الرياضي	حل المشكلة	1، 5، 8
	الدقة	4، 9
	ما وراء المعرفة	2، 3، 6
	المنطق	7، 10
الذكاء المكاني البصري	الاستدلال المكاني	2، 9، 10
	العلاقات المكانية	4، 8
	الوعي المكاني	5، 6
	الأصالة	1، 3، 7
الذكاء الجسمي الحركي	المرونة	7، 3، 9
	الأصالة	4، 8
	الاعتمادية	1، 6
	المواظبة	2، 5
الذكاء الموسيقي	الأصالة	1، 2
	الدقة	3، 8
	الراحة	6، 7
	الاستمرار	4، 5
الذكاء الاجتماعي	المسؤولية الاجتماعية	3، 6، 11
	العمل الجماعي	4، 5، 7
	العلاقات الاجتماعية	1، 8، 9
	القيادة	2، 10
الذكاء الذاتي الشخصي	الوعي بالذات	2، 4، 8، 10
	التأمل	3، 6، 9
	الاستقلالية	1، 5، 7

4-1-3 صياغة الفقرات:

ولأجل صياغة فقرات المقاييس السبعة، قام الباحث في البداية بالاطلاع على عدد لا بأس به من المقاييس المتعلقة بالذكاءات المتعددة، والتي كان أهمها المقاييس المذكورة سابقا، خصوصا تلك التي كان المراد منها قياس ذكاءات الأطفال، والتي شكلت فيما بعد مصدرا للكثير من الفقرات.

وبما أن كل أستاذ مطالب بالإجابة عن سبعة مقاييس لكل تلميذ، وبعض الفقرات قد تأخذ منه تأملا وتركيزا ومراجعة متأنية كي يتسنى للمستجيب استدعاء جميع ملاحظاته حول محتوى ذلك البند والتي على أساسها يبني استجابته، ولأجل تخفيف هذا العبء وعدم الدفع بالمستجيب نحو الاستجابات العشوائية فضلنا تقليص عدد الفقرات قدر الإمكان على أن تغطي كل منها أبعاد كل مقياس وتخدم الهدف المرجو منه، كذلك سعينا على أن تصاغ جميع الفقرات التي تضمنتها كل المقاييس بصورتها الايجابية، فلا وجود لأي فقرة سلبية حتى لا نربك المستجيب من أي تفخيخ عند استمراره في الاستجابة على نفس النسق.

وبالتالي فإن بطارية مقاييس الذكاءات المتعددة المعتمدة في هذه الدراسة؛ قد حوت 68 فقرة موزعة على المقاييس كالتالي: الذكاء اللغوي (10) فقرات، الذكاء المنطقي (10) فقرات، الذكاء المكاني (10) فقرات، الذكاء الجسمي (9) فقرات، الذكاء الموسيقي (8) فقرات، الذكاء الاجتماعي (11) فقرة، الذكاء الذاتي (10) فقرات.

وأثناء صياغة فقرات المقاييس وضعنا عدة اعتبارات في الحسبان، منها أن محتواها لا يتنافى مع السياق النظري لنظرية غاردنر في الذكاءات المتعددة، وأن الفقرات ومثلما ركز عليه تعريف غاردنر للذكاءات أن لا تحيد عن الأطر البيئية الثقافية لأفراد العينة، وبالتالي تمت صياغتها بما يلائم البيئة الجزائرية الممثلة بولاية الوادي والظرف العام الذي تشهده مدارس هذه البيئة، أيضا الموازنة بين الفقرات المعبرة عن نفس البعد والمنتمية لمختلف المقاييس المطلع عليها، ثم الخروج بكل مقياس مستمدا مضامين الفقرات المبينة في الجدول (4)، علما أننا اعتمدنا بشكل كبير عند بناء وصياغة الفقرات على قوائم غاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة والمعربة من طرف (محمد، 2006)، على أساس أنها أعدّت من طرف مؤسس النظرية ولتوافقها النمائي مع المرحلة التي يعيشها أفراد عينة هذه الدراسة.

جدول (4): مصادر بعض الفقرات لكل مقياس

المقياس	الفقرات	مصدرها
لغوي	1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9،	(محمد، 2006)
	7	(faris, 2001)
منطقي	3، 4، 6، 7	(mackenzie, 2000)
	1	(faris, 2001)
	8	(shearer, 1996)
	2	(حسين، 2007)
	10	(محمد، 2006)
المكاني	2، 3، 4، 5، 6، 8، 9	(محمد، 2006)
	1، 10	(shearer, 1996)
	7	(mackenzie, 2000)
الموسيقي	1، 4	(faris, 2001)
	7، 8	(محمد، 2006)
	6	(حسين، 2007)
	5	(shearer, 1996)
الحركي	2، 7	(mackenzie, 2000)
	3، 8	(shearer, 1996)
	9، 1	(حسين، 2007)
	5، 6	(محمد، 2006)
الاجتماعي	1، 3، 6، 8	(محمد، 2006)
	4، 7	(faris, 2001)
	11	(mackenzie, 2000)
	9، 10	(حسين، 2007)
الذاتي	1، 5، 7، 10	(محمد، 2006)
	3، 9	(faris, 2001)
	4	(mackenzie, 2000)
	6	(shearer, 1996)
	2، 3، 8	(حسين، 2007)

4-1-4 الخصائص السيكومترية للمقاييس:

للتأكد من صدق مقاييس الذكاءات المتعددة وثباتها، قمنا بتطبيق المقاييس على عينة الدراسة الاستطلاعية والمقدرة ب 30 فردا، حيث تمت إجراءات التثبت من الخصائص السيكومترية على النحو التالي:

4-1-4-1 صدق المحكمين:

حيث قمنا أثناء بناء المقاييس الاستعانة ببعض الخبراء والمحكمين، وذلك بعرض المقاييس عليهم مصحوبة بالتعريف الاجرائي لكل ذكاء المراد قياسه، حتى نتحسس مقدار تمثيل كل مقياس للذكاء الخاص به، حيث استمعنا إلى أرائهم واستفدنا من ملاحظاتهم المتعلقة بمدى صلاحية الفقرات التي تتضمنها المقاييس، وذلك من ناحية صياغتها ووضوحها ومدى تمثيلها للبعد المنتمية إليه، وأيضا دقتها في رصد المؤشرات المعبرة عن كل ذكاء، وغيرها من التعليمات التي على ضوئها خرجنا بالصورة النهائية للمقاييس.

4-1-4-2 صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد بهذا النوع من الصدق، هو أن تكون فقرات المقياس متجانسة في قياسها مع الفقرات التي تشترك معها في نفس المحور، وبالتالي أن تهدف الفقرة في قياسها المجال أو البعد المنتمية إليه ولا تقيس شيئا آخر، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي، فإنه يتم البحث عن مدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي له أو "ايجاد معامل الارتباط الداخلي بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار" (عيسوي، 1999، 52).

وقصد التأكد من صدق أدوات الدراسة، سعينا لإيجاد معامل الارتباط "بيرسون" لدرجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس المنتمية إليه، وذلك مع مقاييس الذكاءات السبعة فكانت النتائج مبينة في الجداول التالية:

الجدول (5) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء اللغوي

رقم الفقرة	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.963	دال عند المستوى 0.01
2	30	0.584	دال عند المستوى 0.01
3	30	0.911	دال عند المستوى 0.01
4	30	0.894	دال عند المستوى 0.01
5	30	0.910	دال عند المستوى 0.01
6	30	0.837	دال عند المستوى 0.01
7	30	0.889	دال عند المستوى 0.01
8	30	0.841	دال عند المستوى 0.01
9	30	0.935	دال عند المستوى 0.01
10	30	0.816	دال عند المستوى 0.01

من خلال الجدول (5)، يتبين أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا عند المستوى (0.01) بين درجات فقرات كل المقياس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء اللغوي مما يؤكد أن هذا المقياس صادق في اتساقه الداخلي.

الجدول (6) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء المنطقي الرياضي

رقم الفقرة	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.697	دال عند المستوى 0.01
2	30	0.863	دال عند المستوى 0.01
3	30	0.837	دال عند المستوى 0.01
4	30	0.603	دال عند المستوى 0.01
5	30	0.275	غير دال
6	30	0.897	دال عند المستوى 0.01
7	30	0.876	دال عند المستوى 0.01
8	30	0.690	دال عند المستوى 0.01
9	30	0.883	دال عند المستوى 0.01
10	30	0.839	دال عند المستوى 0.01

الجدول (6)، يوضح أنه باستثناء الفقرة رقم 5 التي لم تحمل أي دلالة في ارتباطها، فإن بقية الفقرات كانت دالة عند المستوى 0.01 في ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء المنطقي الرياضي، وبالتالي من خلال هذه النتائج يمكننا الحكم على صدق مقياس الذكاء المنطقي الرياضي في اتساقه الداخلي.

الجدول (7) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء المكاني البصري.

رقم الفقرة	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.713	دال عند المستوى 0.01
2	30	0.411	دال عند المستوى 0.05
3	30	0.221	غير دال
4	30	0.728	دال عند المستوى 0.01
5	30	0.625	دال عند المستوى 0.01
6	30	0.832	دال عند المستوى 0.01
7	30	0.620	دال عند المستوى 0.01
8	30	0.404	دال عند المستوى 0.05
9	30	0.788	دال عند المستوى 0.01
10	30	0.303	غير دال

يوضح الجدول (7)، أن الفقرات 3 و10 لم تكونا دالتين إحصائيا في ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس، بينما الفقرات الثمانية المتبقية كانت كلها دالة عند المستوى 0.01، ماعدا درجات الفقرتين 2 و 8 كانتا دالتين عند المستوى 0.05، وهذا ما يبين أن مقياس الذكاء المكاني البصري صادق من جانب الاتساق الداخلي.

الجدول (8) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الجسمي الحركي.

رقم الفقرة	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.704	دال عند المستوى 0.01
2	30	0.530	دال عند المستوى 0.01
3	30	0.581	دال عند المستوى 0.01
4	30	0.601	دال عند المستوى 0.01
5	30	0.702	دال عند المستوى 0.01
6	30	0.655	دال عند المستوى 0.01
7	30	0.713	دال عند المستوى 0.01
8	30	0.325	غير دال
9	30	0.814	دال عند المستوى 0.01

يوضح الجدول (8)، أنه باستثناء الفقرة رقم 8 التي لم يكن معامل ارتباط درجاتها مع الدرجة الكلية للمقياس دالا إحصائيا، فإن بقية الفقرات كانت دالة عند المستوى 0.01 في ارتباط درجاتها بالدرجة

الكلية لمقياس الذكاء المنطقي الرياضي، وبالتالي من خلال هذه النتائج يمكننا الحكم على صدق مقياس الذكاء المنطقي الرياضي في اتساقه الداخلي.

الجدول (9) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الموسيقي.

رقم الفقرة	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.823	دال عند المستوى 0.01
2	30	0.650	دال عند المستوى 0.01
3	30	0.829	دال عند المستوى 0.01
4	30	0.908	دال عند المستوى 0.01
5	30	0.713	دال عند المستوى 0.01
6	30	0.502	دال عند المستوى 0.01
7	30	0.631	دال عند المستوى 0.01
8	30	0.606	دال عند المستوى 0.01

معاملات ارتباط درجات كل الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس والتي كانت كلها ذات دلالة احصائية عند المستوى 0.01، كما هو مبين في الجدول (9)، تؤكد أن مقياس الذكاء الموسيقي صادق في اتساقه الداخلي.

الجدول (10) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي.

رقم الفقرة	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.443	دال عند المستوى 0.05
2	30	0.789	دال عند المستوى 0.01
3	30	0.729	دال عند المستوى 0.01
4	30	0.403	دال عند المستوى 0.05
5	30	0.636	دال عند المستوى 0.01
6	30	0.691	دال عند المستوى 0.01
7	30	0.439	دال عند المستوى 0.05
8	30	0.822	دال عند المستوى 0.01
9	30	0.713	دال عند المستوى 0.01
10	30	0.789	دال عند المستوى 0.01
11	30	0.226	غير دال

من خلال الجدول (10)، يتضح أن معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي، فباستثناء الفقرة رقم 11 ، كانت كلها دالة عند المستوى 0.01 إلا الفقرتين رقم 1 و7 كانتا دالتين عند المستوى 0.05، وبالتالي يمكننا القول أن مقياس الذكاء الاجتماعي كان صادقا من حيث اتساقه الداخلي.

الجدول (11) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الذاتي.

رقم الفقرة	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.827	دال عند المستوى 0.01
2	30	0.749	دال عند المستوى 0.01
3	30	0.469	دال عند المستوى 0.01
4	30	0.655	دال عند المستوى 0.01
5	30	0.619	دال عند المستوى 0.01
6	30	0.841	دال عند المستوى 0.01
7	30	0.604	دال عند المستوى 0.01
8	30	0.880	دال عند المستوى 0.01
9	30	0.860	دال عند المستوى 0.01
10	30	0.827	دال عند المستوى 0.01

الجدول (11) يوضح أن درجات فقرات مقياس الذكاء الذاتي ترتبط إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 مع الدرجة الكلية للمقياس، ممّا يدّل أن مقياس الذكاء الذاتي صادق في اتساقه الداخلي.

- الشيء الملاحظ أن درجات جميع الفقرات كان لها ارتباط ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، باستثناء الفقرات الخمس التالية: الفقرة رقم (5 من مقياس الذكاء المنطقي)، ورقمي (3 و10 من مقياس الذكاء المكاني)، ورقم (8 من مقياس الذكاء الحركي)، ورقم (11 من مقياس الذكاء الاجتماعي)، التي لم تكن دالة إحصائيا في ارتباطها بالمقاييس المنتمية إليها.

وعند العودة إلى هذه الفقرات التمسنا فيها مؤشرات معبرة فعلا عن نوع الذكاء الذي يُعنى المقياس الذي تنتمي إليه بقياسه، وبالتالي فضلنا الإبقاء عليها دون اللجوء إلى حذفها، خصوصا أنها لاقت استحسان المحكمين، وأن محتواها مقتبس من مقاييس سابقة حازت على درجة عالية من الصدق.

وقد أجاز البعض في مثل هذه الحالات المتعلقة بصدق الاتساق الداخلي أو المحتوى بترجيح الصدق الكيفي على الكمي، وهذا ما أكده (اليسير، 2018) في معرض حديثه عن التصورات غير الدقيقة التي يحملها البعض في الحكم عن صدق المقياس الذي يتوقف عادة عند النتائج الكمية التي يعتقدون أنها المبرر الأساس على صدق المقياس، بينما الحقيقة التي يجب أن يدركها الباحثون أن الصدق أساسا يجب

أن يكون مثقل بدعائم كيفية، أما التعبيرات الكمية فهي مؤشرات إضافية ضبطية له لا غير، لأن الصدق وعلى عكس الثبات يعد أكثر تشبعا وارتباطا بالحجج النظرية أكثر من الكمية.

وفي ذات السياق أشار(علام، 2000)، أن أدلة صدق المحتوى لمجموعة معينة ربما لا تنطبق بالضرورة على مجموعات أخرى نظرا لاختلاف العمليات التي تعتمد عليها كل مجموعة في إجابتهم عن مفردات الاختبار، ويضيف معتقدا: "أنه ليس هناك صدق محتوى للاختبار، وإنما صدق محتوى الغرض أو الاستخدام المناسب لمجموعة معينة من الأفراد" (علام، 2000، 193).

ومن هذا المنطلق يمكننا الحكم على أن المقاييس التي اعتمدتها هذه الدراسة امتازت بالصدق المطلوب، استنادا إلى ما أسفرت عليه أحكام الخبراء والمحكمين وكذلك نتائج الاتساق الداخلي باستعمال التطبيق الإحصائي spss.

4-1-4-3 التجزئة النصفية:

ولقياس ثبات المقاييس، لجأنا إلى استخدام طريقة التجزئة النصفية، والتي تعني تقسيم بنود الاختبار على نصفين؛ الأول يشتمل على البنود ذات الأرقام التسلسلية الفردية، والثاني يشتمل على البنود ذات الأرقام التسلسلية الزوجية، ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات استجابات العينة على النصف الأول ودرجاتهم على النصف الثاني (عطية، 2009، 208).

وبما أن ثبات المقياس يقصد به هو أن يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما تم استخدامه أكثر من مرة تحت نفس الظروف، لذا نجد الكثير يفضل استخدام هذه الطريقة للتغلب على صعوبة الضبط الدقيق والمساواة بين ظروف تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (صابر وخفاجة، 2002، 167).

لكن الإشكال أن معامل الارتباط المحسوب بين نصفي المقياس؛ سوف يقلل بشكل منتظم ثبات الاختبار كله، لذا نجد أن الاختبارات الطويلة أكثر ثباتا من القصيرة إن كان كل شيء متماثلا، ولأجل تحويل ترابط التجزئة النصفية إلى تقدير ثبات مناسب للاختبار كله يتم استخدام معادلة سيبرمان–براون التنبؤية وهي: الثبات= 2r/r+1، حيث r يمثل معامل الارتباط الذي تم حسابه (Ary & Jacobs &Sorensen, 2010, 244).

جدول (12): معاملات ثبات مقاييس الذكاءات المتعددة بطريقة التجزئة النصفية

المقاييس	عدد العينة	عدد البنود	معامل الثباث باستخدام معادلة سيبرمان براون
الذكاء اللغوي	30	10	0.973
الذكاء المنطقي الرياضي	30	10	0.947
الذكاء المكاني البصري	30	10	0.812
الذكاء الحركي الجسمي	30	9	0.797
الذكاء الموسيقي	30	8	0.898
الذكاء الاجتماعي	30	11	0.865
الذكاء الذاتي	30	10	0.860

ومن خلال النتائج المبينة في الجدول (12)، يتضح أن معاملات ثبات المقاييس جيدة ومقبولة.

4-1-4-4 طريقة معامل ألفا- كرونباخ:

وتم التأكد من ثبات المقاييس أيضا باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على نفس العينة الاستطلاعية والبالغ عددها 30، فكانت النتائج مبينة في الجدول (13)، على النحو التالي:

جدول (13): معاملات الثبات ألفا-كرونباخ لمقاييس الذكاءات المتعددة.

المقاييس	معامل الثبات ألفا
الذكاء اللغوي	0.961
الذكاء المنطقي	0.912
الذكاء المكاني البصري	0.754
الذكاء الحركي الجسمي	0.804
الذكاء الموسيقي	0.863
الذكاء الاجتماعي	0.844
الذكاء الذاتي	0.905

ومن خلال معاملات الثبات الظاهرة في الجدول (13)، يتبين أن مقاييس الذكاءات المتعددة على درجة جيدة ومقبولة من الثبات.

4-2 تحصيل المواد الدراسية:

بالعودة إلى التعريف الإجرائي لتحصيل المواد الدراسية، نجد أن البيانات المعتمد عليها في قياس تحصيل المواد الدراسية هي النتائج التي تحصل عليها التلاميذ (أفراد العينة) في اختبارات الفصل الثاني خلال الموسم الدراسي 2023/2022، أي اعتمدنا على كشوف النقاط التي شملت تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية التالية: اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التربية العلمية، التاريخ وجغرافيا (اختبار موحد لمادتين)، التربية الموسيقية، التربية التشكيلية، والتربية البدنية، فيما لم يتم إدراج اللغة الأمازيغية لأنها مادة اختيارية، ومجتمع دراستنا كان غير معني بهذه المادة الدراسية لأنها كانت خارج اختياراته.

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية والخروج بملمح عام يعكس طبيعة الظروف التي ستحيط بالدراسة الأساسية، وبعد اختبار الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة والتأكد من صلاحيتها كأدوات يمكن الاعتماد عليها لإجراء الدراسة الميدانية، وبعد تحديد مجتمع وعينة الدراسة، باشرنا إجراءات الدراسة الميدانية بعد عودة التلاميذ من العطلة الشتوية المتزامنة مع بداية الفصل الثاني للموسم الدراسي 2023/2022 .

اتصلنا بأساتذة السنة الخامسة التابعين للمدارس الممثلة لمجتمع الدراسة، حيث طلبنا من كل منهم القائمة الاسمية المرقمة تسلسليا للتلاميذ، وبعد معرفة تعداد كل فصل دراسي، سلمنا لكل أستاذ استمارات بعدد نصف التلاميذ بعد أن حددنا له أرقام عشوائية للتلاميذ المعنيين بالدراسة.

قمنا بشرح المقاييس لكل الأساتذة ومنحناهم الوقت الكافي في إبداء ملاحظاتهم والتأشير عليها عبر الاستمارات المقدمة لهم، هذا الإجراء كان متبوعا بزيارات تفقدية للتأكد من مضي العملية وتجميع المقاييس المكتملة وشرح تلك النقاط التي لازالت عالقة ومبهمة لدى البعض بخصوص بعض الفقرات.

بعد انتهاء اختبارات الفصل الثاني التحصيلية، اتصلنا مجددا بمدراء المدارس لإفادتنا بالنتائج التحصيلية الكاملة للتلاميذ أفرد العينة.

بعد جمع كل الاستمارات التي تحمل مقاييس الذكاءات المتعددة مؤشرة باستجابات ملاحظات الأساتذة وذلك لقياس ذكاءات التلاميذ أفراد العينة، وبعد فرزها استقر تمثيل الاستمارات عند 151 تلميذ وهو عدد أفراد العينة الأساسية، بعد ذلك قمنا بتفريغ البيانات التي أفصحت عنها الاستمارات وكشوف النتائج التحصيلية مستعملين في ذلك الحاسوب، حيث قمنا بالمعالجة الاحصائية بواسطة التطبيق الإحصائي spss التي قادتنا إلى النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

معالجة البيانات في هذه الدراسة تمت آليا بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار الـ 25، وقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

6-1 المتوسط الحسابي والنسبة المئوية: لمعرفة نسبة انتشار الذكاءات لدى أفراد العينة، وترتيبها.

6-2 معامل الارتباط سبيرمان: وتم استخدامه لأجل إيجاد علاقة درجة كل ذكاء بدرجات تحصيل كل مادة من المواد الدراسية، وبما أن هدف الدراسة هو البحث في العلاقة بين متغيرات كمية، فالأسلوب الإحصائي المناسب هو معامل الارتباط بيرسون ولأن هذا الأخير يتطلب شروط للبيانات التي من أهمها اعتدالية التوزيع، لكن عند إخضاع متغيرات الدراسة لاختبار كوموغروف-سميرنوف وأيضا شابيرو-ويلك، دلّت النتائج على عدم اعتدالية التوزيع، لذا تم اللجوء إلى معامل الارتباط سيبرمان لأجل فحص العلاقة بين نمط كل ذكاء مع تحصيل كل المواد الدراسية

6-3 الأساليب الاحصائية المستخدمة في حساب الخصائص السيكومترية.

معامل الارتباط بيرسون: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.

معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات مقاييس الذكاءات المتعددة

معادلة سيبرمان براون: لايجاد الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

خلاصة:

هذا الفصل لخص الإجراءات الميدانية التي عرفتها هذه الدراسة وفق الخطوات المنهجية التي يتطلبها أي بحث علمي، وأوضحنا التوّجهات المتبعة عبر كل مرحلة، تمثلت بداية في المنهج المستخدم، الذي كان المنهج الوصفي الارتباطي، ثم عرّفنا بمجتمع الدراسة المعني بتلاميذ الابتدائي ممثلين بتلاميذ المقاطعة التربوية الثالثة ببلدية البياضة ولاية الوادي، وأيضا عينة الدراسة التي تنوعنا في عملية اختيارها بداية كانت قصدية باختيار تلاميذ مستوى الخامسة ابتدائي ثم عشوائية عند اختيار الأفراد الذين سيخضعون للدراسة، كما كشفنا عن اجراءات الدراسة الاستطلاعية وما تبعها من فحص للخصائص السيكومترية الخاصة بأدوات الدراسة، هذه الأدوات التي تمثلت في مقاييس الذكاءات المتعددة السبع التي فصّلنا أيضا في تحديد أبعادها وكيفية بنائها، وبعد التأكد من صلاحيتها عرضنا الإجراءات الميدانية للدراسة الأساسية من كيفية جمع البيانات وأيضا الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول.

2- عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الثالث.

- خلاصة الدراسة واقتراحاتها.

- تمهيد:

بعد أن تم التطرق في الفصول السابقة إلى كل ما يخص الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي، جاء هذا الفصل ليتناول المرحلة الأهم في هذه الدراسة على اعتبار أنها عصارة تلك الاجراءات الميدانية التي مكنتنا من بلوغ أهداف هذه الدراسة، وبالتالي فإننا في هذا الفصل سنقف على مفرزات واقع الدراسة، حيث سيتم عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول المتوصل إليها، كما سنناقش نتائج فحص كل فرضية في ضوء الإطار النظري وأيضا الإرث الأدبي لمتغيرات الدراسة، وكذلك موازنة النتائج المتوصل إليها وضبط موضعها من بين النتائج السالفة التي أفصحت عنها الدراسات السابقة ذات الصلة، وعلى إثر نتائج قياس الفرضيات؛ سنقوم بعرض وتحليل ومناقشة السؤال الثالث لهذه الدراسة، على أن يختتم هذا الفصل بخلاصة الدراسة واقتراحاتها.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول:

قبل عرض النتائج التي أسفر عنها قياس الفرضيات، كان علينا معرفة أي الذكاءات أكثر انتشارا بين أفراد العينة، حتى نكون موضوعيين أكثر في التعامل مع هذه القدرات الفكرية الكامنة، لأن الهيمنة الكاسحة لأي نوع من الذكاء أو التواجد الضئيل الشبيه بالعدم لأي نوع من الذكاء على حساب الأخر، قد يكون مؤثرا في نتائج قياس الفرضيات، التي نسعى من خلالها لقياس علاقة كل نوع من هذه الذكاءات بتحصيل كل مادة من المواد الدراسية، وتحديد أي الذكاءات أكثر انتشارا لا يتأتى إلا بالرجوع إلى المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس كل ذكاء، ثم نستخرج النسبة المئوية للمتوسط الحسابي من الدرجة العليا التي قد يحققها كل مقياس، لأن مقاييس الذكاءات ليست على نفس الكم من حيث عدد الفقرات المخصصة لها، علما أن كل فقرات المقاييس خضعت لنفس البدائل ونفس التصحيح، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14): نسب انتشار الذكاءات المتعددة بين أفراد العينة

نوع الذكاء	المتوسط الحسابي	الدرجة القصوى	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي من الدرجة القصوى	الرتبة
الذكاء اللغوي	20.95	30	% 69.83	3
الذكاء المنطقي الرياضي	21.17	30	% 70.57	2
الذكاء المكاني البصري	20.38	30	% 67.93	6
الذكاء الحركي الجسمي	18.85	27	% 69.81	4
الذكاء الموسيقي	15.66	24	% 65.25	7
الذكاء الاجتماعي	25.03	33	% 75.85	1
الذكاء الذاتي	20.76	30	% 69.20	5

وكما يتضح في الجدول (14) أن النسب في مستوى انتشار الذكاءات بين أفراد العينة كانت جد متقاربة، وهذا ما يزيدنا طمأنينة على أننا نتعامل مع كل أنواع الذكاءات من على نفس المسافة، وهذه النتيجة تضخ في نتائج دراستنا مزيدا من المصداقية والموضوعية، لكن هذا ومن باب الدقة في التعامل مع البيانات المحصل عليها لا يمنع ورغم الفوارق الطفيفة من تحديد الترتيب لأي الذكاءات أكثر انتشارا لدى أفراد العينة، والتي كانت مرتبة كالتالي: الذكاء الاجتماعي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء اللغوي، ثم الذكاء الحركي الجسمي، يليه الذكاء الذاتي ثم الذكاء المكاني البصري، وأخيرا الذكاء الموسيقي.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات:

استندت هذه الدراسة إلى (7) فرضيات، حيث اختصت كل فرضية بعلاقة كل نوع ذكاء من الذكاءات المتعددة بالتحصيل في كل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي، ولأجل فحص هذه الفرضيات تم الاعتماد على نظام المعالجة الآلية بواسطة الحزمة الإحصائية SPSS، حيث تم اللجوء للأسلوب الإحصائي سيبرمان، فكانت نتائج فحص الفرضيات كالتالي:

2-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

2-1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على التالي: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء اللغوي ودرجات تحصيل كل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي"، وبعد خضوع البيانات للمعالجة تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (15).

الجدول (15): معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء اللغوي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية

تحصيل المواد الدراسية	العدد	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	القرار
اللغة العربية	151	0.809	0.000	دالة عند 0.01
الفرنسية	151	0.673	0.000	دالة عند 0.01
الرياضيات	151	0.687	0.000	دالة عند 0.01
التربية الإسلامية	151	0.529	0.000	دالة عند 0.01
التربية العلمية	151	0.528	0.000	دالة عند0.01
التربية المدنية	151	0.686	0.000	دالة عند 0.01
التاريخ والجغرافيا	151	0.522	0.000	دالة عند 0.01
التربية التشكيلية	151	0.244	0.000	دالة عند 0.01
التربية الموسيقية	151	0.668	0.000	دالة عند 0.01
التربية البدنية	151	0.327	0.000	دالة عند 0.01

يوضح الجدول (15) أن كل القيم الاحتمالية قدرت ب (0.000) وهي كلها أقل من (0.01)، وهذا ما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وتبني فرضية البحث المعتمدة في هذه الدراسة، وبالتالي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء اللغوي ومستوى تحصيل كل مادة من المواد الدراسية عند مستوى الدلالة 0.01، وبنسب متفاوتة في معاملات الارتباط كانت كالتالي: اللغة العربية (0.809)، الفرنسية (0.673)، الرياضيات (0.687)، التربية الإسلامية (0.529)، التربية العلمية (0.528)، التربية المدنية (0.686)، التاريخ والجغرافيا (0.522)، التربية التشكيلية (0.244)، التربية الموسيقية (0.668)، التربية البدنية (0.327).

2-1-2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نتائج الفرضية الأولى ومثلما اتضح في الجدول (15)، بينت أن مستوى الذكاء اللغوي له ارتباط ذو دلالة إحصائية مع تحصيل كل المواد الدراسية، وهذه النتيجة كانت متوقعة؛ اعتمادا على نتائج الكثير من الدراسات التي أثبتت ارتباط الذكاء اللغوي بمستوى التحصيل الدراسي، على غرار دراسة أبو الحاج (2019)، وكذلك أحمد وناجي (2017) وأيضا (Shahzada & all, 2014)، حيث تصدر الذكاء اللغوي بقية الذكاءات من ناحية قوة علاقته بمستوى التحصيل الدراسي، وهذا ما أثبتته دراسة (Ikiz, Çakar, 2010) ، حينما توصلت أن الطلبة الذين لديهم تدنى في مستوى التحصيل الدراسي لديهم قدرة لغوية لفظية أقل مقارنة بأصحاب التحصيل المتوسط أو المرتفع؛ كدلالة على مكانة الذكاء اللغوي في تحصيل المتعلمين، وربما يعود الأمر إلى طرق التدريس السائدة في كل المواد الدراسية والتي تخدم أصحاب هذا النمط من الذكاء، والذين حسب (محمد، 2006) يمكنهم التعلم من خلال الكلام والرؤية والسمع وأيضا القراءة والكتابة، ضف إلى ذلك فإن اللغة تعتبر الأداة التواصلية الأبرز التي تربط بين عناصر المثلث الديداكتيكي، فباستثناء المواد التي يعتمد تحصيلها على أداء مهاري مثل التربية البدنية والتربية التشكيلية فإن بقية المواد الدراسية؛ تعتمد في عمليات تقويمها بصفة عامة على العامل اللغوي من ناحية صياغة الأسئلة وتلقي الأجوبة، فنجد الذين يعانون ضعفا في الجانب اللغوي كالمتعثرين في القراءة مثلا؛ يستعصي عليهم الفهم سوى عند المذاكرة أو أثناء فحصهم لمواضيع الاختبارات المعطاة، وبالتالي فإن امتلاك جانب هام من الذكاء اللغوي بالنسبة للمتعلمين يعتبر جد هام في مثل هذه الحالات، وهذا ما يفسر العلاقة الضعيفة بين الذكاء اللغوي وتحصيل المادتين اللتان لا تعتمدان على اللغة ألا وهما (التربية التشكيلية والتربية البدنية)

الشيء اللافت والذي وقفت عليه نتائج هذه الدراسة كغيرها من الدراسات التي سبقتها، هو ما يربط الذكاء اللغوي باللغة الأم، فبالنسبة لتحصيل مادة اللغة العربية أو اللغة الأم أو أي نشاطات أو مهارات ذات الصلة بها، فمعظم الدراسات إلا ما ندر منها أثبتت علاقتها بالذكاء اللغوي اللفظي، ومن هذه الدراسات نجد دراسة العدل (2006) فقد كان الذكاء اللغوي من أقوى أنماط الذكاءات تنبؤاً بالتذوق الأدبي، أما دراسة (Sholk, 2002) فكان الذكاء اللغوي من بين الذكاءات الرئيسة التي تشكل بروفايل

درجات مقياس القراءة، ويمكن تفسير ذلك بالعودة للتراث الأدبي الذي تناول خصائص أصحاب هذا النوع من الذكاء التي نجد معظمها تخدم تحصيل مادة لغة التواصل أو اللغة الأم ومن هذه الخصائص التي ذكرها (محمد، 2006) نجد امتلاكهم لكم كبير من المفردات اللغوية ويجدون متعة في القراءة والكتابة ويفهمون جيدا الوظائف اللغوية، إضافة إلى تمتعهم بذاكرة قوية، هذه الخاصية الأخيرة كان لها الدور الفاعل في أن يكون للذكاء اللغوي ارتباط بتحصيل كل المواد الدراسية علما أن معظمها يعتمد على الحفظ والاستذكار.

أما المواد الدراسية التي لا تعتمد بشكل كلي على الاستذكار وكان لتحصيلها علاقة بالذكاء اللغوي كالرياضيات مثلا فتفسير ذلك أن هنالك استئناس يبديه أصحاب هذا النوع من الذكاء لبعض الأنشطة التي توفرها مادة الرياضيات، وبالعودة إلى الفصل النظري نجد أن بعض استراتيجيات التدريس المعتمدة على الذكاء اللغوي كسرد القصص والعصف الذهني أو غيرها من النشاطات، أظهرت نجاعا كبيرا عند توظيفها في الكثير من الوضعيات الحسابية وحتى الهندسية، وهذا ما أكده كل من (الأنصاري، 2018) و (شواهين، 2014) من خلال الألغاز والقصص المقترحة التي تلهم وتستفز أصحاب هذا النوع من الذكاء في إيجاد حلول حسابية تفرضها أحداث ما، وهذا ما يعرف عندنا في منهاج الجيل الثاني بالوضعية الإدماجية.

إضافة إلى الاستعدادات التي يبديها أصحاب الذكاء اللغوي في تعلمهم وتحصيلهم لمختلف الأنشطة التي تقترحها اللغة الأم، فإن لهم من الخصائص مقارنة بذوي الذكاءات الأخرى ما يجعلهم يستسيغون اللغات الثانية، كتحصيل اللغة الفرنسية في دراستنا الذي كشف أن له ارتباط قوي مع الذكاء اللغوي، وهذا ما أشار إليه (بهاء الدين، 2017) وغيره من الباحثين الذين أكدوا على أن من أهم خصائص أصحاب الذكاء اللغوي أنه يميلون ويسهل عليهم تعلم لغات أجنبية، وقد لمح غاردنر إلى هذه الميزة التي يختص بها هذا النوع من الذكاء حينما أكد: "أن الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة – لغتك الأم، وربما غيرها من اللغات – للتعبير عما يدور في ذهنك و لفهم الآخرين" (Baum &Viens & Slatin, 2005).

خلاصة القول أن ما أفصحت عنه نتائج هذه الفرضية عزّز أهمية الذكاء اللغوي في العملية التعليمية وفي تحصيل المتعلمين لكافة المواد الدراسية، وقد أكد على ذلك (أبو الحاج، 2019) في قوله: إن الذكاء اللغوي هو الأساس للنجاح في أي مادة أخرى، فلا يمكن تجاوز أي مادة دون امتلاك الذكاء اللغوي.

وهذا ما جعل نتائج دراستنا لا تحيد عن نتائج جل الدراسات التي سبقتها سوى في تأكيد علاقة الذكاء اللغوي بالتحصيل الدراسي عموما أو بعلاقته بتحصيل بعض المواد الدراسية، ومن هذه الدراسات الكثيرة، إضافة إلى الدراسات المذكورة آنفا نذكر: دراسة موساوي وقنوعه (2023) التي أثبتت ارتباط الذكاء اللغوي مع تحصيل مواد اللغة العربية والرياضيات والفرنسية، وأيضا المصاروة (2015) التي أثبتت أيضا العلاقة الايجابية بين تحصيل مادتي اللغة العربية والرياضيات مع الذكاء اللغوي الذي يمكن من خلاله

التنبؤ بتحصيل مادة اللغة العربية، أيضا دراسة الريان (2013) التي توصلت لوجود فروق في الذكاء اللغوي لصالح ذوي التحصيل المرتفع في الرياضيات، وكذلك دراسة بيقع (2017) التي أثبتت أن هناك علاقة بين استراتيجيات التدريس المبنية على الذكاء اللغوي والتحصيل في مادة الفرنسية؛ وذات النتيجة توصلت إليها دراسة السويلمي (2010) بوجود أثر في استخدام استرتيجيات الذكاء اللغوي في التدريس على تحصيل مادة العلوم، كما كان الذكاء اللغوي رفقة الذكاء المنطقي هما الذكاءان الوحيدان اللذان أثبتت دراسة العمري وفرحة وشعبان (2022) على ارتباطهما بالتحصيل من غير الذكاءات الأخرى، وغيرهم من الدراسات الكثيرة التي وافقت نتائج دراستنا وأكدت على ارتباط الذكاء اللغوي بتحصيل المواد الدراسية.

ورغم هذا الارتباط الوثيق بين الذكاء اللغوي وتحصيل المواد الدراسية الذي عبرت عنه الكثير من الدراسات، ووقفت عليه نتائج دراستنا بالتأكيد، إلا أن هذا لا يمنع وكسائر الدراسات الاجتماعية والإنسانية، من أن بعض الدراسات كانت في نتائجها مخالفة للاتفاق السائد بين نتائج دراسات سابقيها، حيث لم تتفق دراستنا مع ما توصلت إليه كل من دراسة (Acharya, 2015)، والأمين (2020) والحشان (2009)، فقد توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء اللغوي والتحصيل الدراسي، وأيضا دراسة (Torreon & Sumayang, 2021) ، حيث كان الذكاء اللغوي من ضمن الذكاءات التي لم تحقق علاقة مع التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة (Pour & Abidin & Ahmad, 2012) التي بينت أن الذكاء اللغوي كان من ضمن الذكاءات التي كان لها ارتباط سلبي مع انجازات الطلبة في اللغة الانجليزية (لغة ثانية).

2-2 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

2-2-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على التالي: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء المنطقي الرياضي ودرجات تحصيل كل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي"، وبعد معالجة البيانات تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (16).

الجدول (16): معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء المنطقي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية

تحصيل المواد الدراسية	العدد	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	القرار
اللغة العربية	151	0.697	0.000	دالة عند 0.01
الفرنسية	151	0.631	0.000	دالة عند 0.01
الرياضيات	151	0.753	0.000	دالة عند 0.01
التربية الإسلامية	151	0.435	0.000	دالة عند 0.01
التربية العلمية	151	0.529	0.000	دالة عند 0.01
التربية المدنية	151	0.629	0.000	دالة عند 0.01
التاريخ والجغرافيا	151	0.533	0.000	دالة عند 0.01
التربية التشكيلية	151	0.165	0.043	دالة عند 0.05
التربية الموسيقية	151	0.476	0.000	دالة عند 0.01
التربية البدنية	151	0.401	0.000	دالة عند 0.01

يبين الجدول (16) أن كل القيم الاحتمالية كانت (0.000) وهي كلها أقل من (0.01)، باستثناء القيمة الخاصة بتحصيل مادة التربية التشكيلية التي كانت (0.043) وهي أقل من (0.05) وهذا ما يدفعنا في كلتا الحالتين إلى رفض الفرضية الصفرية وتبني فرضية البحث المعتمدة في هذه الدراسة، وبالتالي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء المنطقي الرياضي ومستوى تحصيل كل مادة من المواد الدراسية باستثناء تحصيل مادة التربية التشكيلية عند مستوى الدلالة 0.01، وأيضا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء المنطقي الرياضي وتحصيل مادة التربية التشكيلية عند مستوى الدلالة 0.05، حيث كانت نسب معاملات الارتباط مع مستوى الذكاء المنطقي الرياضي متفاوتة من تحصيل مادة دراسية إلى أخرى حسب الترتيب التالي: الرياضيات (0.753)، اللغة العربية (0.697)، الفرنسية (0.631)، التربية المدنية (0.629)، التاريخ والجغرافيا (0.533)، التربية العلمية (0.529)، التربية الموسيقية (0.476)، التربية الإسلامية (0.435)، التربية البدنية (0.401)، التربية التشكيلية (0.165).

2-2-1 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نتائج الفرضية الثانية أكدت على ما دعت إليه الفرضية المعتمدة في دراستنا على أن الذكاء المنطقي الرياضي علاقة بتحصيل كل المواد الدراسية، حيث كانت كل هذه الارتباطات دالة عند المستوى (0.01)، باستثناء تحصيل التربية التشكيلية الذي كان دالا عند المستوى (0.05)، ارتباط الذكاء المنطقي

الرياضي بتحصيل كل المواد الدراسية، يحيلنا إلى الأهمية الكبرى التي يحظى بها هذا النوع من الذكاء في العلم والمعرفة وحتى في استخدام تفكيرنا عند متطلبات يومياتنا العادية، وقد أشار (lazear, 1992) إلى ذلك بقوله: تتم إثارة الذكاء المنطقي الرياضي بشكل واضح بمجرد انخراطك في مواقف تتطلب حل مشكلات أو مواجهة تحديات جديدة، وهذا النوع من الذكاء يكون غالبا لصيقا بما نسميه "التفكير العلمي"، معنى ذلك أن الذكاء المنطقي الرياضي يكون مجندا لدى المتعلم عند مواجهته للاختبارات التحصيلية المتعلقة بكل المواد الدراسية.

إن المتمعن لأنواع الذكاءات المتعددة التي جاء بها غاردنر، سيلاحظ ارتباط بعض الأنواع من الذكاءات بمحتوى بعض المواد الدراسية، فالذكاء اللغوي ذو صلة وثيقة بمادة اللغة العربية، والذكاء المنطقي الرياضي له صلة بمادة الرياضيات، والذكاء الحركي بمادة التربية البدنية، والذكاء الموسيقي بمادة التربية الموسيقية وغيرها من محتويات المواد الدراسية التي تختص بإثارة أنواع معينة من الذكاءات، إلا أن الذكاء المنطقي الرياضي نجده مهيأ في خوض جميع المعارف ومختلف الأفكار، وهذا ما يفسر علاقة هذا النوع من الذكاء مع أيّ تحصيل للمواد الدراسية؛ تبعا لما أسفرت عنه نتائج دراستنا، فحتى شدة الارتباط التي عرفها الذكاء المنطقي الرياضي مع تحصيل المواد الدراسية، فباستثناء ارتباطه بتحصيل التربية التشكيلية الذي كان ضعيفا فإن تحصيل بقية المواد تراوح بين القوي و المتوسط، وما يثبت النتائج التي توصلت إليها دراستنا ويؤيد طرحنا في تفسير ذلك هو ما دعا له الكثير من العلماء والباحثين في هذه النظرية حول الذكاء المنطقي الرياضي، حيث أكد (Hoerr, 2010) أن المعلمين يحتاجون إلى دمج الذكاء المنطقي الرياضي في العديد من الدروس، وذلك من أجل تعزيز مهارات التفكير الخاصة بهذا النوع من الذكاء، صحيح أنها تعمل بشكل مركز في المسائل الرياضية والمنطقية، لكنها ستغذي عمليات تفكير الطلاب وتعود عليهم بالإفادة في المواضيع الأخرى.

وفي ذات الطرح تقريبا أكد غاردنر في كتابه (أطر العقل)، أثناء حديثه على اعتماد المدارس التقليدية على هذا النوع من الذكاء مضيفا إن ما يميز المعرفة المعاصرة التي يتم التعامل معها في البيئتين المدرسية وغير المدرسية، هو تركيزها على استخدام التفكير المنطقي الرياضي، لأنه يرى أنه ضروري في التحقق بشكل منهجي من المستجدات المتوصل إليها (Gardner, 2011)، فالتلميذ الذي يتعامل مع دروس مواد مختلفة يحتاج إلى هذا النوع من التفكير في الكثير من الأنشطة أثناء المذاكرة والحفظ وأيضا التقويم الذاتي، لأن تلك الدروس ومهما اختلفت طبيعتها إلا أنها تحتاج إلى خصائص مشتركة وأغلبها من صلب خصائص ذوي هذا النوع من الذكاء، فقد ذكر (محمد، 2006) على سبيل الذكر لا الحصر، الميل إلى الأنشطة التي تعتمد على قوانين معينة، يتعلمون من خلال التصنيف والتبويب، يلجؤون للتحليل عند تعرضهم إلى المشكلات المتباينة، وغيرها من الخصائص التي على الطالب أن يتجند بها من أجل التزود بالمعارف المختلفة المشارب والتي تم تأطيرها بيداغوجيا بما يسمى المواد الدراسية.

وقد وافقت نتائج دراستنا، الكثير مما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة الحشان (2009) على أن هناك ارتباط دال موجب بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة (Ikiz, Çakar, 2010)، التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين لديهم تحصيلا دراسيا منخفضا، كان مستوى ذكاءهم المنطقي الرياضي أقل من الطلاب الذين لديهم مستوى تحصيل أكاديمي مرتفع، وأيضا فقد كان الذكاء المنطقي رفقة الذكاء اللغوي هما الذكاءان الوحيدان اللذان أثبتت دراسة العمري وفرحة وشعبان (2022) على ارتباطهما بالتحصيل من غير الذكاءات الأخرى، والأمر ذاته الذي توصلت إليه دراسة (Torreon & Sumayang, 2021) في أن الذكاء المنطقي كان من ضمن الذكاءات القليلة التي كان للأنشطة الصفية المبنية عليها علاقة بالتحصيل الدراسي، وما يزيد النتيجة المتحصل إليها في هذه الفرضية دعما؛ هو ما توصلت إليه دراسة تركي وأبو حجر (2013) التي بحثت في الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتحصيل الموهوبين والعاديين، حين أكدت أن أكثر أنماط الذكاء شيوعاً لدى الطلبة الموهوبين هو الذكاء المنطقي.

ورغم أن الذكاء المنطقي الرياضي كانت له علاقات دالة احصائيا مع تحصيل جميع المواد الدراسية، إلا أن وتيرة شدة العلاقة كانت متباينة، حيث احتل التحصيل في الرياضيات الرتبة الأولى، فيما كان تحصيل التربية التشكيلية الرتبة الأخيرة، وقد كان هذا الترتيب موافق في حدّيه الأعلى والأدنى مع نتائج دراسة (أبو الحاج، 2019) قاصدين بذلك قوة الارتباط بتحصيل الرياضيات فيما كان تحصيل الفنون أضعف ارتباط من بين كل الارتباطات التي عرفها تحصيل بقية المواد، أما دراسة (Guenoua & Moussaoui & Bellamouchi, 2024) فقد بينت نتائجها أن للذكاء المنطقي علاقة بتحصيل مادتي اللغة العربية والرياضيات، وأيضا دراسة (Mcmahon & Rose & Parks, 2004)، التي توصلت أن الذكاء المنطقي هو الذكاء الوحيد الذي أبدى علاقة طردية موجبة مع التحصيل القرائي، وفي دراسة (Loori, 2005)، نجد أن الطلبة الذكور يفضلون أنشطة التعليم المعتمدة على الذكاء المنطقي في تعلمهم للغة الانجليزية كلغة ثانية، وأيضا دراسة السويلمي (2010) التي توصلت لوجود أثر في استخدام استرتيجيات الذكاء المنطقي الرياضي في التدريس على تحصيل مادة العلوم، وفي السياق ذاته أكدت دراسة (Ozdemir & Guneysu & Tekkaya, 2006) أن مستوى الذكاء المنطقي كان الذكاء المهيمن بين التلاميذ وبارزا في استجاباتهم للاستراتيجيات المستندة عليه في مادة العلوم، وأيضا في دراسة (Acharya,2015)، التي كشفت عن وجود علاقة بين تحصيل مادة الرسم والذكاءين المنطقي والذاتي فقط.

وكما ذكرنا في البداية فإن ارتباط هذا النوع من الذكاء بتحصيل الرياضيات أصبح لا يترك أدنى مجال للشك وهذا لم تنفه أيّ دراسة في حدود اطلاعنا إلا ما ندر، كما أكدته الكثير من الدراسات السابقة على غرار عفانة والخزندار (2004) و المصاروة (2015)، والبلادي (2016)، وأيضا (Sholk, 2002)، وكذلك الدريس (2009)، التي توصلت أن التلاميذ العاديين يتفوقون على ذوي صعوبات التعلم في الذكاء

المنطقي وأن تلاميذ صعوبات القراءة تفوقوا في الذكاء المنطقي على تلاميذ صعوبات الرياضيات، وغيرهم من الدراسات، حيث أن أصحاب هذا النوع من الذكاء يجدون ملاذا ومتعة في ما توفره هذه المادة من أنشطة ووضعيات تثير خصائصهم المهيأة لمثل هذه التحديات.

ومن الدراسات التي خالفت نتائج دراستنا، نجد دراسة أحمد وناجي (2017)، التي توصلت إلى أن هناك علاقة عكسية غير دالة بين الذكاء المنطقي والتحصيل في الرياضيات، ومثل هذه النتائج تعد نادرة؛ ربما يعود الأمر إلى تدني مستوى هذا الذكاء بين أفراد العينة مما أدى إلى خموله، كما كشفت دراسة (Pour & Abidin & Ahmad, 2012)، أنه لا توجد علاقة بين الذكاء المنطقي وتعلم الانجليزية كلغة ثانية، أما دراسة كل من (Acharya, 2015)، والأمين (2020) فقد توصلتا إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء المنطقي والتحصيل الدراسي بصفة عامة.

2-3 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

2-3-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

حمل نص الفرضية الثالثة الصياغة التالية: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء المكاني البصري ودرجات تحصيل كل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي"، وبعد فحصها أسفرت لنا على النتائج الموضحة في الجدول (17).

الجدول (17): معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء المكاني البصري ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية.

تحصيل المواد الدراسية	العدد	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	القرار
اللغة العربية	151	0.588	0.000	دالة عند 0.01
الفرنسية	151	0.506	0.000	دالة عند 0.01
الرياضيات	151	0.482	0.000	دالة عند 0.01
التربية الإسلامية	151	0.403	0.000	دالة عند 0.01
التربية العلمية	151	0.426	0.000	دالة عند 0.01
التربية المدنية	151	0.463	0.000	دالة عند 0.01
التاريخ والجغرافيا	151	0.449	0.000	دالة عند 0.01
التربية التشكيلية	151	0.400	0.000	دالة عند 0.01
التربية الموسيقية	151	0.616	0.000	دالة عند 0.01
التربية البدنية	151	0.288	0.000	دالة عند 0.01

من خلال الجدول (17) يتضح أن كل القيم الاحتمالية قدرت ب (0.000) وهي كلها أقل من (0.01)، وهذا ما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث المتبناة في هذه الدراسة، وبالتالي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء المكاني البصري ومستوى تحصيل كل مادة من المواد الدراسية عند مستوى الدلالة 0.01 ،وبنسب تفاوتت في معاملات ارتباطها مرتبة حسب تحصيل كل مادة كالتالي: التربية الموسيقية (0.616)، اللغة العربية (0.588)، الفرنسية (0.506)، الرياضيات (0.482)، التربية المدنية (0.463)، التاريخ والجغرافيا (0.449)، التربية الإسلامية (0.403)، التربية العلمية (0.426)، التربية التشكيلية (0.400)، التربية البدنية (0.288).

2-3-2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نتائج قياس الفرضية الثالثة جاءت موافقة للفرضية المتبناة في دراستنا هذه والتي نصت على أن هنالك علاقة بين مستوى الذكاء المكاني البصري ونتائج تحصيل كل المواد الدراسية، فقد كانت كل تلك الارتباطات دالة عند (0.01)، وباستثناء تحصيل التربية البدنية الذي كانت شدة ارتباطه بالذكاء المكاني البصري ضعيفة فإن تحصيل بقية المواد كانت شدة العلاقة بينها وبين الذكاء المكاني متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتائج بالإشارة إلى الأهمية البليغة التي يحملها الذكاء المكاني في عملية التعلم بصفة عامة، ويعود الفضل إلى نظرية غاردنر التي أخرجت الكثير من أنماط الذكاء من دائرة التهميش، بعدما كان التوجه السابق لنوعين من الذكاء ألا وهما اللغوي والمنطقي، مما عرض أصحاب الذكاءات الأخرى للتضييق في الممارسات التربوية التعليمية، ومثلما ذكر (Diezmann & Watters, 2000) فإن الكثير من العلماء وعباقرة الرياضيات سابقا والذين كانوا يتمتعون بذكاء مكاني عال تعرضوا إلى صعوبات وتجارب قاسية أثناء مسيرتهم التعليمية مثل ريتشارد تريفيثيك و إيفاريست غالوا واينشتاين كادت أن تعصف بمسارهم العلمي، وهذا ما يوضح أن ذكاءهم المكاني العال لم يتوافق مع المعايير التربوية الشحيحة آنذاك لمثل هذا النوع من الذكاء مما وضعهم في صراع مع معلميهم وأقرانهم وعدم جاذبيتهم لمحتوى المناهج التي لم تكن مرنة في استثمار قدراتهم المكانية العالية، وقد استطاع هؤلاء تخطي هذه الصعوبات، فيما قد تم اغتيال الكثير من المواهب بسبب التهميش الذي طال الكثير من أنواع الذكاءات ومنها الذكاء المكاني البصري الذي يحمل الكثير من المساهمات في العملية التعلمية، وعطفا على مساهمة هذا النمط من الذكاء في صناعة عبقرية البعض فقد ذكر غاردنر أن اينشتاين مثلا كان لديه عقل بصري حاد، كانت معظم أفكاره مجرد صور تتم معالجتها عقليا ويمكن القول أن أكثر رؤى أينشتاين الأساسية كانت مستمدة من نماذج مكانية وليست مجرد تفكير رياضي صرف (Gardner, 2011)، وتسليط الضوء على هذه النماذج من النوابغ وما حققته في المجال العلمي بفضل ما تتمتع به من ذكاء مكاني بصري يثير من جديد مكانة هذه القدرة في المعرفة والتحصيل، وأنها استطاعت أن تفرض نفسها وتثبت أهميتها داخل مناخات تربوية لا تدعو للتشجيع على ظهورها، وبالتالي فلا غرابة أن تصل دراستنا إلى وجود علاقة بين مختلف التحاصيل للمواد الدراسية وبين الذكاء المكاني البصري في نظام تربوي

منفتح على كل أنماط الذكاءات، خصوصا وأن عينة الدراسة استهدفت تلاميذ التعليم الابتدائي الذين يعتمدون في تعليمهم على الوسائل المحسوسة والتي من بينها الصور والأشكال ومختلف السندات البصرية المتنوعة الألوان التي تملأ الكتب المدرسية، وهذا ما أشار إليه (Hodgkiss et al, 2018) فأثناء حديثه عن التغيرات التي تطال العلاقة بين القدرة المكانية ومختلف المعارف التي تتضمنها المواد الدراسية في شتى المراحل التعليمية، أكد على الأهمية القصوى التي قد تحدثها المهارات المكانية في المراحل المبكرة من التعلم حيث تتجلى بشكل واضح مقارنة بالمراحل التعليمية اللاحقة.

فارتباط الذكاء المكاني بتحصيل كل المواد يؤكد على دوره الفعال في العملية التعلمية التعليمية، فقد ذكرت بعض الإحصائيات أن حوالي 65% من الناس يتعلمون بالبصر، وأن التفكير البصري يحدث عندما نرى أو نتخيل أو نرسم، وأن 90% من المعلومات المرسلة إلى الدماغ هي بصرية (يوسف، 2021)

وما يدعم النتائج التي أسفر عنها قياس هذه الفرضية خصوصا أن أفراد عينة الدراسة تراوحت أعمارهم بين 10 و 11 عاما هو ما ذكره هودغكيس وزملاؤه بأن المهارات المكانية، وخاصة الطي العقلي، والقياس المكاني، والتفكيك، تتنبأ بالتحصيل العلمي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 11 عامًا، ومهارات الذكاء المكاني تلك لها نفس المساهمة في الأداء لكل فئة عمرية (Hodgkiss et al, 2018).

فالذكاء المكاني الحاد يثبت أنه مكسب لا يستهان به في أكثر من مجال، حيث يكون فيه هذا الذكاء هو الجوهر والمحرك الأساس لكل العمليات العقلية، ورغم أن أهميته تظهر بشكل مركز في بعض المجالات مثل ما نراه عند النحاتين أو المتخصصين في التوبولوجيا الرياضية ، فمن دون وجود ذكاء مكاني متقدم، يصعب تصور التطور في هذه المجالات، لكن بالمقابل في مجالات أخرى قد يحدث أن لا يحقق الذكاء المكاني لوحده الكفاءة المرغوبة، لكن هذا لا يمنعه من تهيئة الكثير من المنطلقات الفكرية المساهمة في تحقيقها (Gardner, 2011).

وبناء على المعطيات المذكورة التي حددت المكانة المرموقة التي يحتلها الذكاء المكاني في العملية التعلمية والتحصيلية، يمكننا تأكيد النتائج المتوصل إليها في دراستنا أن للذكاء المكاني البصري ارتباط دال إحصائيا مع تحصيل كل المواد الدراسية، ويوجد الكثير من الدراسات التي وافقت في نتائجها ما توصلت إليه دراستنا، سوى التي تناولت علاقة الذكاء المكاني بالتحصيل الدراسي بصفة عامة، أو بعلاقته بتحصيل بعض المواد الدراسية، إذ نجد أن الذكاء المكاني البصري كان من أقوى الذكاءات ارتباطا بالتحصيل الدراسي في دراسة (Ahvan & Pour, 2016)، وكذلك دراسة الريان (2013) التي كان فيها الذكاء المكاني من بين الذكاءات التي حققت فروقا لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، أما بالنسبة لعلاقته مع تحصيل بعض المواد نجد دراسة البلادي (2016)، والتي من بين ما أسفرت عنه نتائجها وجود علاقة ارتباط (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين الذكاءين (منطقي الرياضي،

المكاني) وبين مرتفع التحصيل في الرياضيات، أما دراسة العدل (2006)، فقد كان الذكاء المكاني رفقة الذكاءين اللغوي والموسيقي اعتبروا من أقوى الذكاءات تنبؤا بالتذوق الأدبي لتلاميذ المجموعة التجريبية، مما يوحي بالصلة التي تجمع الذكاء المكاني باللغة العربية أو اللغة الأم، أما دراسة بيقع (2017)، فقد أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية، وفي ذات النتيجة توصلت دراسة (Wu &Alrabah, 2009)، أن أساليب التعلم المستندة على الذكاء البصري احتلت الصدارة من حيث تفضيل الطلبة التايوانيين لها من أجل تعلم الانجليزية كلغة ثانية، فيما توصلت دراسة السويلمي (2010)، أن هناك أثر لاستخدام استراتيجيات الذكاء المكاني في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم، وغيرهم من الدراسات التي وافقت دراستنا في علاقة الذكاء المكاني البصري بتحصيل بعض المواد الدراسية الأخرى.

أما الدراسات التي كانت نتائجها مخالفة لما توصلت إليه دراستنا هذه فكانت قليلة جدا مقارنة بنتائج الدراسات الموافقة لنتائج دراستنا، لكن نذكر منها: دراسة العمري وفرحة وشعبان (2022) و وأيضا دراسة (Torreon & Sumayang, 2021)، التي كان فيهما الذكاء المكاني من الذكاءات التي لم تحقق ارتباط مع التحصيل الدراسي، وأيضا دراسة كل من (Acharya, 2015)، والأمين (2020) اللتان توصلتا إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء المكاني والتحصيل الدراسي، وأيضا دراسة (Guenoua & Moussaoui & Bellamouchi, 2024) التي خلصت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء المكاني وتحصيل مادتي اللغة العربية والرياضيات، وكذلك دراسة أحمد وناجي (2017) التي توصلت إلى عدم ارتباط الذكاء المكاني بتحصيل الرياضيات، وكذلك دراسة عفانة والخزندار (2004)، التي توصلت إلى أن هناك ارتباط سالب دال إحصائيا بين الذكاء المكاني وبين الميل نحو مادة الرياضيات، وبالتالي يؤثر سلبا على تحصيل هذه المادة، وأيضا دراسة (Pour & Abidin & Ahmad, 2012) ، والتي من ضمن النتائج التي توصلت إليها إلى أن هناك ارتباط سلبي بين الذكاء المكاني وتحصيل مادة الانجليزية كلغة ثانية، أما دراسة فهد (2014)، رغم أنها لم توافق نتائج دراستنا بشكل صريح، إلا أن نتائجها قاربت ما توصلت إليه دراستنا، حيث أكدت نتائجها على ضعف العلاقة الإرتباطية بين التحصيل في الرياضيات والذكاء البصري المكاني.

2-4 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

2-4-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة كالتالي: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الحركي الجسمي ودرجات تحصيل كل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي"، وبعد فحص الفرضية أسفرت لنا على النتائج المبينة في الجدول (18).

الجدول (18): معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الحركي الجسمي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية.

تحصيل المواد الدراسية	العدد	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	القرار
اللغة العربية	151	0.232	0.004	دالة عند 0.01
الفرنسية	151	0.253	0.002	دالة عند 0.01
الرياضيات	151	0.217	0.007	دالة عند 0.01
التربية الإسلامية	151	0.062	0.450	غير دالة
التربية العلمية	151	0.201	0.013	دالة عند 0.05
التربية المدنية	151	0.100	0.220	غير دالة
التاريخ والجغرافيا	151	0.135	0.099	غير دالة
التربية التشكيلية	151	0.046	0.576	غير دالة
التربية الموسيقية	151	0.244	0.003	دالة عند 0.01
التربية البدنية	151	0.918	0.000	دالة عند 0.01

من خلال القيم الاحتمالية المتباينة المبينة في الجدول (18)، حيث كان تحصيل المواد الدراسية يحمل القيم التالية: اللغة العربية (0.004)، الفرنسية (0.002)، الرياضيات (0.007)، التربية الموسيقية (0.003)، التربية البدنية (0.000)، وكل هذه القيم أقل من (0.01)، وهذا ما يدعونا لرفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث المعتمدة، وقد كان معامل ارتباط تحصيل هذه المواد الدراسية كالتالي: التربية البدنية (0.918)، الفرنسية (0.253)، التربية الموسيقية (0.244)، اللغة العربية (0.232)، الرياضيات (0.217).

فيما كانت القيمة الاحتمالية لتحصيل مادة التربية العلمية (0.013) وهي أقل من (0.005)، وهذه القيمة تدفعنا أيضا لرفض الفرضية الصفرية وتبني فرضية البحث المعتمدة، وبمعامل ارتباط مقداره (0.201).

أما القيم الاحتمالية لتحصيل المواد الدراسية المتبقية وهي: التربية الإسلامية (0.450)، التربية المدنية (0.220)، التاريخ والجغرافيا (0.099)، التربية التشكيلية (0.576)، وهي كلها قيم غير دالة لأنها أكبر من (0.05)، وهذا ما يؤكد على تقبل الفرضية الصفرية.

وبالتالي من خلال هذه النتائج يمكننا التوصل إلى:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الحركي الجسمي وبين مستوى تحصيل مواد (التربية البدنية، الفرنسية، التربية الموسيقية، اللغة العربية، الرياضيات) عند مستوى الدلالة 0.01.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الحركي الجسمي وبين مستوى تحصيل مادة التربية العلمية عند مستوى الدلالة 0.05.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الحركي الجسمي وبين مستوى تحصيل مواد (التربية التشكيلية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا).

2-4-2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

قياس الفرضية الرابعة، كان مختلفا في نتائجه باختلاف تحصيل المواد الدراسية، حيث أكدت النتائج على أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الجسمي الحركي وتحصيل مواد كل من (اللغة العربية الفرنسية الرياضيات التربية الموسيقية والتربية البدنية) عند مستوى الدلالة 0.01، وكذلك وجود علاقة بينه وبين تحصيل التربية العلمية عند مستوى الدلالة 0.05، فيما لم تكن العلاقة دالة إحصائيا مع تحصيل بقية المواد، أي أنه لا توجد علاقة بين الذكاء الجسمي الحركي وتحصيل المواد (التربية الاسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا والتربية التشكيلية).

الشيء الملاحظ باستثناء علاقة الذكاء الجسمي الحركي بتحصيل التربية البدنية والتي كانت شدتها جد قوية ، فإن علاقته بتحصيل كل المواد الدالة إحصائيا كانت شدتها ضعيفة، مما يوحي بأن هذا النوع من الذكاء غير مثمر أكاديميا بالصورة التي ننتظرها من أي قدرة عقلية، وفي هذا المضمار أبدى (Hoerr, 2000, 37) تذمره من التوجه السيء الذي تنتهجه المدارس في استخدام الذكاءات المتعددة والتضييق الممارس عليها من طرف المناهج وطرق التدريس لبعض المواد، لدرجة ارتباط بعض الذكاءات بأنواع من التخصصات حيث نجد على سبيل المثال أن الطالب صاحب الذكاء الجسمي الحركي لا يبدع إلا في صالات أو ملاعب الرياضة داخل المدرسة، بينما كان الأجدر به أن يستثمر قوته في هذه القدرة مع بقية التخصصات والمواد الدراسية حتى لا يقلص من فرص نجاحه.

وبالعودة إلى المأخذ والانتقادات الموجهة لنظرية غاردنر سنجد أن هذا النوع من الذكاء يعتبر من الذكاءات التي أثارت جدلا حول تصنيفها وتأهيلها إلى مصاف الذكاءات، فالذكاء الجسمي الحركي يصعب تطويعه في الجانب التربوي التعليمي، لأنه يعتبر تقريبا من أبرز الذكاءات التي تتعارض مع الضبط الصفي الذي يجتهد المدرسون على توفيره حتى يتسنى لهم أداء مهامهم بكل مرونة وسهولة، وهذا ما يعمل على كبح فعالية هذا النوع من الذكاء، لأن المتعلمين الذين يغلب عليهم الذكاء الجسمي الحركي، ومثلما أشار (شواهين، 2014) يمكنهم التعامل مع المعلومات من خلال حواسهم المختلفة، ويتميزون بكثرة الحركة والقيام بالأعمال ويلمسون الأشخاص الذين يتكلمون معهم ويحبون الأنشطة الرياضية، ويفضلون نقل المعلومات من خلال الوصف والإشارات اليدوية، وفي هذا السياق أيضا ينبّه (Hoerr, 2010) أن طلاب الذكاء الجسدي الحركي يجدون صعوبة كبيرة في الجلوس لفترات طويلة بدون حركة، وإجبارهم على ذلك قد يجعلهم فريسة سهلة لتشتت الانتباه جراء حاجتهم الملحة إلى المشاركة والتفاعل

فيما يدور حولهم، وهذا ما يفسر غياب العلاقة في دراستنا هذه؛ بين الذكاء الحركي الجسمي وتحصيل الكثير من المواد الدراسية، وحتى تلك المواد الدراسية التي أثبتت نتائج هذه الدراسة علاقة تحصيلها بالذكاء الجسمي الحركي، والتي اتسمت في مجملها بالضعف، يمكن تفسير تحقق تلك العلاقات؛ إلى عامل التعويض الذي تحدث عنه غاردنر والذي يحدث عندما يقوم أحد الذكاءات بتعويض النقص في ذكاء آخر، على سبيل المثال، فتفوق الشخص في الذكاء اللغوي، قد يقوم بتعويض النقص في الذكاء المكاني لدى شخص قد لا يستطيع توجيه نفسه في بيئة غير مألوفة ولكن يمكنه استخدام اللغة في طلب المساعدة بالشكل الدقيق الذي يبقيه على المسار الصحيح، فالميزة الأساس في التعويض، أنه يسعى لظهور أداء وظيفي أنسب من خلال مجموعة مختلفة من الذكاءات، ويمكن ملاحظة ذلك بالخصوص في المجال التعليمي، حيث يمكن تحقيق النجاح في كفاءة دراسية ما، مثل المهارة الهندسية، من خلال مجموعات متنوعة من الذكاءات (Gardner, 2006 b. 220).

وإن كانت نتائج دراستنا لا تدعوا للتفاؤول بشأن علاقة الذكاء الجسمي الحركي بتحصيل المواد الدراسية، على أساس أن قوة العلاقة تركزت في تحصيل التربية البدنية، حيث بلغت شدة معامل الارتباط ما يقارب (0.92)، فيما تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.20 إلى 0.25)، والتي تعبر عن ضعف العلاقة مع تحصيل 5 مواد، بينما انعدمت العلاقة مع تحصيل 4 مواد، وبالتالي فإن نتائج هذه الفرضية كانت متباينة في علاقة الذكاء المكاني البصري مع تحصيل مختلف المواد الدراسية، حيث اتفقت واختلفت مع الكثير من الدراسات التي سبقتها.

فدراسة الحشان (2009) التي أثبتت أنه لا توجد علاقة للذكاء الحركي الجسمي مع التحصيل الدراسي بصفة عامة، والنتيجة نفسها توصلت لها دراسة الأمين (2020)، وأيضا دراسة العمري وفرحة وشعبان (2022) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الحركي والتحصيل الدراسي، وفي ذات المنحى توصلت دراسة (Doss, 1993)، والتي استهدفت الطلاب ذوي التحصيل المتدني حيث أظهرت نتائجها أن هذه الفئة تتميز بذكاء جسمي أعلى من المتوسط، لكن لا يتم استغلاله في الصفوف الدراسية وتم هدر جوانب القوة هذه ولم تستغل في التدريس وتحسين التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة أشاريا (Acharya, 2015) ، والتي من بين ما أسفرت عليه وجود علاقة ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الجسمي الحركي وتحصيل التربية البدنية فقط من دون بقية تحصيل المواد الأخرى، أما دراسة عفانة والخزندار (2004) فتوصلت إلى أنه لا توجد علاقة للذكاء الحركي مع تحصيل الرياضيات والميل نحوها، كذلك دراسة البلادي (2016)، فمن بين ما كشفت عنه نتائجها أن الذكاء الحركي كان من ضمن الذكاءات التي لم تحدث فروقا ذات دلالّة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مستوى تحصيل الرياضيات، وأيضا دراسة (Pour & Abidin & Ahmad, 2012) ، ومن النتائج العامة التي أسفرت عنها هذه الدراسة أن هناك ارتباطات سلبية بين بعض الذكاءات المتعددة للطلاب ومنهم الذكاء الحركي وانجازهم للغة الإنجليزية كلغة ثانية، ودراسة الدريس (2009) التي توصلت أيضا لوجود ارتباط سلبي بين

الذكاء الحركي وتحصيل القراءة لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فهذه الدراسات اتفقت في شقها التشاؤمي صوب هذا الذكاء وعلاقته بتحصيل الدراسي أو بتحصيل بعض المواد منه، إلا أنها كانت أكثر حدة في إثبات بعد هذا النوع من الذكاء في ارتباطه أو أثره بالتحصيل عموما.

لكن هناك دراسات أخرى كان لها رأي أخر في نتائجها، واستطاعت أن تدعم الجانب التفاؤلي الذي حملته نتائج دراستنا وذلك في اثبات أن للذكاء الجسمي الحركي ارتباط بالتحصيل الدراسي، ومنها دراسة (Torreon & Sumayang, 2021)، حيث كان الذكاء الحركي من ضمن الذكاءات التي حققت علاقة مع التحصيل الدراسي، والدراسات التي توصلت إلى ارتباط الذكاء الجسمي الحركي بتحصيل بعض المواد منه، نجد دراسة (Ahvan & Pour, 2016) ، والتي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة ولم يستثن في ذلك الذكاء الجسمي الحركي وبين مستوى التحصيل الدراسي، وأيضا دراسة بيقع (2017)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الجسمي الحركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية، وكذلك دراسة السويلمي (2010)، التي أسفرت نتائجها عن وجود أثر لاستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي والحركي والبصري) في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. كما توصلت دراسة السعدي (2020)، إلى وجود علاقة بين الذكاء الحركي والتذوق الفني كمهارة من مهارات الرسم ومادة التربية التشكيلية.

2-5 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

2-5-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

حمل نص الفرضية الخامسة الصياغة التالية: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الموسيقي ودرجات تحصيل كل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي"، وبعد معالجة البيانات حصلنا على النتائج المبينة في الجدول (19).

الجدول (19): معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الموسيقي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية.

تحصيل المواد الدراسية	العدد	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	القرار
اللغة العربية	151	0.546	0.000	دالة عند 0.01
الفرنسية	151	0.379	0.000	دالة عند 0.01
الرياضيات	151	0.407	0.000	دالة عند 0.01
التربية الإسلامية	151	0.303	0.000	دالة عند 0.01
التربية العلمية	151	0.368	0.000	دالة عند 0.01
التربية المدنية	151	0.403	0.000	دالة عند 0.01
التاريخ والجغرافيا	151	0.457	0.000	دالة عند 0.01
التربية التشكيلية	151	0.261	0.000	دالة عند 0.01
التربية الموسيقية	151	0.846	0.000	دالة عند 0.01
التربية البدنية	151	0.254	0.002	دالة عند 0.01

يوضح الجدول (19) أن القيمة الاحتمالية لتحصيل التربية البدنية كانت (0.002)، أما بقية القيم الاحتمالية قدرت ب (0.000) وهي كلها أقل من (0.01)، وهذا ما يدفعنا لرفض الفرضية الصفرية وتبني فرضية البحث المعتمدة في هذه الدراسة، وبالتالي يمكن القول: أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الموسيقي ومستوى تحصيل كل مادة من المواد الدراسية عند مستوى الدلالة 0.01، فيما عرفت معاملات الارتباط قيم متفاوتة كانت مرتبة حسب شدتها كالتالي: التربية الموسيقية (0.846)، اللغة العربية (0.546)، التاريخ والجغرافيا (0.457)، الرياضيات (0.407)، التربية المدنية (0.403)، الفرنسية (0.379)، التربية العلمية (0.368)، التربية الإسلامية (0.303) التربية التشكيلية (0.261)، التربية البدنية (0.254).

2-5-2 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

حسب النتائج المسفر عنها في قياس الفرضية الخامسة فإن للذكاء الموسيقي علاقات دالة إحصائيا مع تحصيل كل المواد الدراسية عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث كان لهذا الذكاء؛ ومثلما كان متوقعا ارتباط قوي ملحوظ مع تحصيل التربية الموسيقية، وهذا راجع لما سبق ذكره في أن بعض التخصصات أو طبيعة بعض المواد الدراسية تحمل في خصائصها ما يجعلها أن تكون أنشطة خصبة لبعض الأنواع من الذكاءات ومن ذلك الصلة الوثيقة التي تجمع الذكاء الموسيقي بالتربية الموسيقية.

وبما أن دراستنا كانت موجهة لتلاميذ التعليم الابتدائي، وبالعودة إلى الأسس العلمية الثمانية التي اعتمدها غاردنر كمحكات يجب توفرها في أي قدرة حتى يمكن أن نطلق عليها ذكاء، ففي المحك الثالث المتعلق بالتاريخ النمائي لكل نوع، نجد أن الذكاء الموسيقي على سبيل المثال يصل فيه الفرد إلى مستوي عالي من الكفاءة في وقت مبكر، أي أن الذكاء الموسيقي عند الأطفال يكون في أوج نشاطه، خصوصا وأنه في هذه المرحلة العمرية يكون بعيدا عن تلك المثبطات البيئية الثقافية التي ترى في بعض من مظاهره عند مراحل ما بعد الرشد شيئا منافيا للأعراف، ناهيك عن عاملي الترفيه والتنفيس الذي يجده الأطفال في تنشيط وتوظيف هذا النوع من الذكاء داخل حجرات التدريس، مما يجعل من عملية التعلم مستساغة ومرنة مقابل الجدية التي تطغى على بعض أنشطة باقي الذكاءات، وهذا ما لمح له (Zybert & Stępień, 2009) في قولهما: أن الموسيقى شيء مواز ومرافق لجل أنشطتنا اليومية، وهذا يؤهلها بأن تسهل عملية التعلم، فالتنغيم والترنيم على سبيل المثال، يساعد في حفظ النصوص الطويلة، ويجعل من الجهد التعلمي أمتع وأخف.

هذه الأرياحية التي يجدها الأطفال في تنشيط هذا النوع من الذكاء يجعله دوما مدفوعا ومتأهبا لأي استثارة قد تحدثها العملية التعليمية وهذا ما يفسر ارتباط الذكاء الموسيقي بتحصيل كل المواد الدراسية، والذي لم يكن حكرا إلا على التربية الموسيقية، مما ينبئ بأن هذا النوع من الذكاء يمكن استثماره في المجال التربوي، وقد دعا إلى ذلك كل من (García & Maldonado, 2017)، مبينان أن الذكاء الموسيقي يشمل سلسلة من المهارات والقدرات ذات الصلة بأجزاء مختلفة من الدماغ، أي أن تلك المهارات والقدرات تفيد في تعلمات أخرى للبشر من غير تعلم الموسيقى والعزف.

يمكن القول أن تلك المهارات والقدرات هي نتاج تغذية اكتسبها الذكاء الموسيقي من بقية الذكاءات، ففي ذات النطاق لا يمكننا التغاضي عن مظاهر الارتباط بين الذكاء الموسيقي وغيره من الذكاءات، ويمكن على سبيل المثال ملاحظة تعابير الجسد المنسجمة كشكل من أشكال الذكاء الحركي بمجرد الانخراط في نشاط موسيقي خصوصا عند الأطفال، كما يوجد ارتباط بنيوي آخر بين الذكاء الموسيقي والذكاء المكاني؛ لذلك تجد الذكاء المكاني حاضرا لدى المؤلف الموسيقي في بنائه وتصوره وتصحيحه لبنية موسيقية معقدة، كما ترتبط التعابير الموسيقية بالذكاء الذاتي بحكم ملامستها للجانب الوجداني للأشخاص، وواضح كذلك الارتباط بين الموسيقى والرياضيات، فمنذ القدم كان الاهتمام بالموازنات بين نسب وتناغم الأرقام ونسب وتناغم الأصوات الموسيقية. (الفقيهي، 2012)

فيما يذهب البعض في تفسير أهمية الذكاء الموسيقي في العملية التعلمية، وذلك لمكانة الموسيقى التي يشبهها البعض باللغة، حيث كلاهما يتشكل من أبجديات منفصلة بصريا لكنها تأخذ وضعها المرتب في الوحدات المتسلسلة عند الفهم وتعبيريا، وقد تم توثيق هذه الرابطة في البحوث العصبية اللغوية التي أظهرت أن المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ، خصوصا منطقة بروكا، كانت معنية أيضًا بمعالجة

الموسيقى (Zybert & Stępień, 2009)، وهذا ما يفسر احتلال اللغة العربية في ارتباطها مع هذا الذكاء الرتبة الثانية بعد التربية الموسيقية.

ورغم هذه المبررات التي فسرت ما توصلت إليه نتائج دراستنا، بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي وبين تحصيل كل المواد الدراسية، إلا أن هذه المبررات لم تشفع لدراسات أخرى طبقت في بيئات وعلى عينات مخالفة، لأن الذكاء الموسيقي؛ لا يرق إلى مستوى الترحاب والأهمية التي تحظى بها بقية الذكاءات في ثقافات بعض الشعوب، خصوصا إذا كانت العينة بعيدة عن عالم الطفولة المرخص له من غير ضوابط هامشا أوسع من اللعب والمرح، مما يؤدي إلى ضمور وتقليص فعالية هذا النمط من الذكاء، وهذا ما وقفنا عليه في الكثير من الدراسات التي كانت نتائجها مخالفة لنتائج دراستنا سوى في علاقة الذكاء الموسيقي بالتحصيل الدراسي العام؛ أو بتحصيل بعض المواد الدراسية ومنها: دراسة الحشان (2009) التي توصلت إلى أن هناك ارتباط سالب بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الأكاديمي، كذلك دراسة أبو الحاج (2019)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين كل أنماط الذكاءات المتعددة – ما عدا الذكاء الموسيقي – والمعدل العام لنتائج التحصيل الدراسي وتحصيل المواد العشرة، وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة (Ahvan & Pour, 2016)، التي كشفت نتائجها بشكل عام عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة الثمانية باستثناء الذكاء الموسيقي وبين مستوى التحصيل الدراسي، أما دراسة (Torreon & Sumayang, 2021) وكذلك دراسة العمري وفرحة وشعبان (2022)، فقد كان الذكاء الموسيقي من ضمن الذكاءات التي لا يوجد أي ارتباط بينها وبين التحصيل الدراسي، كما كشفت دراسة (Pour & Abidin & Ahmad, 2012) ؛ أن الذكاء الموسيقي أيضا كان أحد الذكاءات التي يجمعها ارتباط سلبي مع انجازهم لمادة اللغة الانجليزية كلغة ثانية، كما أن هذا الذكاء احتل الترتيب الأخير في دراسة (Wu &Alrabah, 2009) عند تفضيل الطلبة الكويتيين لأساليب التعلم المستندة عليه عند تعلم اللغة الانجليزية، والأمر ذاته توصلت إليه دراسة البلادي (2016)، حيث لم يحقق الذكاء الموسيقي رفقة بعض الذكاءات، أي فروق ذات دلالّة إحصائية لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل بالرياضيات، وغيرهم من الدراسات التي أثبتت عدم ارتباط الذكاء الموسيقي أو سلبيته بعملية تحصيل المتعلمين.

ولكن هناك بعض الدراسات كان لها رأي مخالف، ووافقت في نتائجها ما توصلت إليه دراستنا، ومن ذلك نجد دراسة العدل (2006)،التي توصلت أن الذكاء الموسيقي يعتبر من بين أقوى الذكاءات تنبؤا بالتذوق الأدبي، وكذلك دراسة بيقع (2017)، التي أثبتت نتائجها، إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الموسيقي واستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية لدى المتفوقين في هذه المادة الدراسية، وأيضا دراسة تركي وأبو حجر (2013) إلى أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الموسيقي لدى الطلبة العاديين لصالح الإناث. كما توصلت دراسة السعدي (2020)، إلى وجود علاقة بين الذكاء الموسيقي والتذوق الفني كمهارة من مهارات الرسم ومادة التربية التشكيلية، وأيضا دراسة (Snyder,

(2000 التي توصلت إلى وجود علاقة بين المعدل التحصيلي العام وبعض أنماط التعلم المستندة للذكاء الموسيقي.

2-6 عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

2-6-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على التالي: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الاجتماعي ودرجات تحصيل كل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي"، حيث أسفر فحص الفرضية على النتائج الظاهرة في الجدول (20).

الجدول (20): معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية.

تحصيل المواد الدراسية	العدد	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	القرار
اللغة العربية	151	0.531	0.000	دالة عند 0.01
الفرنسية	151	0.498	0.000	دالة عند 0.01
الرياضيات	151	0.428	0.000	دالة عند 0.01
التربية الإسلامية	151	0.391	0.000	دالة عند 0.01
التربية العلمية	151	0.391	0.000	دالة عند 0.01
التربية المدنية	151	0.481	0.000	دالة عند 0.01
التاريخ والجغرافيا	151	0.483	0.000	دالة عند 0.01
التربية التشكيلية	151	0.173	0.033	دالة عند 0.05
التربية الموسيقية	151	0.522	0.000	دالة عند 0.01
التربية البدنية	151	0.512	0.000	دالة عند 0.01

يبين الجدول (20) أن القيمة الاحتمالية لتحصيل مادة التربية التشكيلية كانت (0.033)، وهي أقل من (0.05) وبالتالي فإن الفرضية الصفرية في هذه الحالة تكون مرفوضة، ويتم قبول فرضية البحث المتبناة ومنه فإنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى تحصيل مادة التربية التشكيلية عند مستوى الدلالة 0.05، أما بقية القيم الاحتمالية حملت القيمة (0.000) وهي كلها أقل من (0.01)، هذا ما يفرض علينا التوجه نحو استبعاد الفرضية الصفرية وتقبل فرضية البحث المتبناة في هذه الدراسة، ومنه يمكن القول: أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى تحصيل كل المواد الدراسية باستثناء التربية التشكيلية عند مستوى الدلالة 0.01.

حيث اختلفت قيم معاملات الارتباط في شدتها وكانت مرتبة على النحو التالي: اللغة العربية (0.531)، التربية الموسيقية (0.522)، التربية البدنية (0.512)، الفرنسية (0.498)، التاريخ والجغرافيا (0.483)، التربية المدنية (0.481)، الرياضيات (0.428)، التربية العلمية (0.391)، التربية الإسلامية (0.391)، وأخيرا التربية التشكيلية (0.173).

2-6-2 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

النتائج المترتبة عن قياس الفرضية السادسة بينت؛ أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الاجتماعي وتحصيل كل المواد الدراسية، وبهذه النتائج تأكد تحقق وقبول الفرضية المعتمدة في هذه الدراسة، مما يوضح أن التخمينات التي توقعت المردود الايجابي لهذا النوع من الذكاء على تحصيل كل المواد الدراسية كانت في محلها، لأن تلك التخمينات انطلقت من مؤشرات سائدة وبارزة في مثل هذه المرحلة العمرية لتلاميذ التعليم الابتدائي، والتي تحمل في مظهرها الصبغة التفاعلية التي تميز الذكاء الاجتماعي، والمتعلمون المتفوقون في هذا الذكاء الاجتماعي كما ذكر(سليم، 2003)، يستوعبون الدروس بشكل أفضل إذا قاموا بالمذاكرة مع رفاقهم، وهم لا يترددون في طلب المساعدة عوض أن يضيعوا وقتا أكثر في محاولتهم لحل المشاكل بأنفسهم ، أي أن التفاعلات والتجاذبات الدائرة بين التلاميذ والتي هي تحصيل حاصل تفرضه خصائص هذه المرحلة العمرية؛ يمكن أن تحمل مفاتيحا مفيدة نلج من خلالها نحو الاستثمار الأمثل للعملية التعليمية سوى داخل الصف التدريسي أوخارجه، فقد أشار(عبد الواحد، 2010)، أن اهتمام وقلق صاحب هذا الذكاء بشأن الأخرين يُغلّب عليه رغبة تحمل المسؤولية، فنجده يتمتع بالتدريس غير الرسمي، وما يؤكد هذا المنحى التفسيري هو ما توصلت إليه دراسة (Ikiz, Çakar, 2010)، أن الطلبة الذين لديهم مستوى تحصيل منخفض يتمتعون بقدرة منخفضة في التعامل مع الآخرين.

وقد تفطن القائمون على الشأن التربوي بحاجة هؤلاء التلاميذ لمثل هذه التفاعلات فبادروا إلى التنويع في أساليب التدريس كالعمل بالأفواج، والتعلم التعاوني، والقيام بالمشاريع التربوية التي تنجز جماعيا، كل هذه المبادرات ساهمت في تحفيز الذكاء الاجتماعي لدى المتعلمين، دون التغاضي عن العامل الأهم والمتمثل في التوجّه الجديد الذي تبنّته الجهات الوصية، باعتمادها على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من الفكر البنيوي الاجتماعي كمحور رئيس لمناهجها الجديدة، هذا العامل فتح أفاقا دافعة لاستثارة الذكاء الاجتماعي، لأنه "يقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح لو فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه" (وزارة التربية الوطنية، 2016، 7)، كل هذه المعطيات وغيرها جعلت من أصحاب الذكاء الاجتماعي محظوظون بما توفر لهم من بيئات تعليمية ملائمة لمثل هذا النوع من الذكاء، مما انعكس بالإيجاب على منتوجهم التحصيلي في كافة المواد الدراسية.

وقد كانت نتائج هذه الفرضية موافقة لما وصلت إليه الكثير من الدراسات، فقد كانت دراسة أبو الحاج (2019) أكثر الدراسات تطابقا مع نتائج قياس هذه الفرضية، حيث كان للذكاء الاجتماعي علاقات ذات دلالة إحصائية مع تحصيل كل المواد عند المستوى (0.01) ما عدا تحصيل مادة الفنون والحرف التي كانت دالة عند (0.05)، والأمر نفسه انطبق مع نتائج دراستنا، حيث كان للذكاء الاجتماعي علاقات ذات دلالة إحصائية مع تحصيل كل المواد الدراسية عند المستوى (0.01) باستثناء تحصيل التربية التشكيلية الذي كان دالا عند المستوى (0.05)، أيضا نجد دراسة (Oliver, 1994)، التي توصلت إلى أن هناك علاقة قوية بين الذكاء الاجتماعي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أما دراسة تركي وأبو حجر (2013)، فقد كشفت نتائجها على أنه توجد علاقة في مستوى الذكاء الاجتماعي للطلبة الذكور العاديين والمتفوقين لتبعا لدرجات تحصيلهم الدراسي، وأيضا دراسة (Snyder, 2000) التي توصلت إلى وجود علاقة بين المعدل التحصيلي العام وبعض أنماط التعلم المستندة للذكاء الاجتماعي.

أما الدراسات التي وافقت نتائج دراستنا، وتوصلت إلى اثبات علاقة الذكاء الاجتماعي بتحصيل احدى المواد الدراسية، نجد دراسة بيقع (2017)، التي أكدت وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية ومستوى الذكاء الاجتماعي، أما دراسة (Wu &Alrabah, 2009) ، فقد تصدر الذكاء الاجتماعي تفضيلات الطلبة الكويتيين في ترتيب الذكاءات التي اعتمدت عليها أساليب تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وكذلك دراسة (Pour & Abidin & Ahmad, 2012) ، التي جاء فيها أن للذكاء الاجتماعي أقوى تأثير إيجابي كبير على تحقيق اللغة الانجليزية كلغة ثانية بالنسبة لطلبة الفرع الفني، أما دراسة موساوي وقنوعه (2023)، فقد توصلت إلى أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الذكاء الاجتماعي ودرجة التحصيل في مادة اللغة العربية، وأيضا دراسة مكماهون وأباركس (Mcmahon & Aparks, 2004)، التي أسفرت نتائجها على أن الذكاء الاجتماعي من بين الذكاءات التي فضل أفراد العينة توظيفها في تحصيلهم القرائي، كذلك دراسة (Sholk, 2002)، التي كشفت أن الذكاء الاجتماعي كان من بين الذكاءات التي حملت الأثر على التحصيل في القراءة والكتابة والحساب، أما دراسة (Isik,Tarim, 2009)، فقد أكدت على ارتباط التعلم التعاوني وفق نظرية غاردنر بتحصيل بعض المهارات الرياضية.

أما الدراسات التي خالفت في نتائجها ما توصلت إليه دراستنا، فقد كانت قليلة مقارنة بالدراسات الموافقة لنتائج قياس الفرضية السادسة، ومنها دراسة كل من (Acharya, 2015)، والأمين (2020) اللتان توصلتا إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة العمري وفرحة وشعبان (2022) و (Torreon & Sumayang, 2021) اللتان توصلتا إلى أن الذكاء الاجتماعي كان أحد الذكاءات التي لم تحقق علاقة مع التحصيل الدراسي، وأيضا دراسة الريان (2013)، التي لم يحدث فيها الذكاء الاجتماعي مقارنة ببعض الذكاءات أي فروق لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع ولا المتوسط، أما دراسة عفانة والخزندار (2004)، فقد بينت أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين

الذكاء الاجتماعي وتحصيل الرياضيات، وذات النتيجة وقفت عليها دراسة أحمد وناجي (2017) وكذلك دراسة البلادي (2016)، حينما كشفت عدم جود فروق ذات دلالّة إحصائية لاستجابات أفراد العينة لمستوى الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير مستوى التحصيل بالرياضيات، كما توصلت دراسة موساوي وقنوعة (2023)، إلى عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين مستوى الذكاء الاجتماعي وتحصيل مادتي الرياضيات والفرنسية، كما كشفت دراسة (Pour, Abidin, Ahmad, 2012)، أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا لطلبة الفرع العلمي بين الذكاء الاجتماعي والانجاز للغة الانجليزية.

2-7 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

2-7-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة على التالي: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الذاتي ودرجات تحصيل كل المواد الدراسية لتلاميذ التعليم الابتدائي"، وبعد معالجة البيانات تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول (21).

الجدول (21): معامل الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الذاتي ودرجات الاختبارات التحصيلية لكل المواد الدراسية.

تحصيل المواد الدراسية	العدد	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	القرار
اللغة العربية	151	0.692	0.000	دالة عند 0.01
الفرنسية	151	0.690	0.000	دالة عند 0.01
الرياضيات	151	0.637	0.000	دالة عند 0.01
التربية الإسلامية	151	0.510	0.000	دالة عند 0.01
التربية العلمية	151	0.438	0.000	دالة عند 0.01
التربية المدنية	151	0.566	0.000	دالة عند 0.01
التاريخ والجغرافيا	151	0.539	0.000	دالة عند 0.01
التربية التشكيلية	151	0.157	0.054	غير دالة
التربية الموسيقية	151	0.474	0.000	دالة عند 0.01
التربية البدنية	151	0.284	0.000	دالة عند 0.01

يبين الجدول (21) أن كل القيم الاحتمالية كانت (0.000) وهي كلها أقل من (0.01)، باستثناء القيمة الخاصة بتحصيل مادة التربية التشكيلية التي كانت (0.054) التي لم تكن دالة لأنها أكبر من (0.05) وهذا ما يدفعنا في الحالة الأولى إلى رفض الفرضية الصفرية وتبني فرضية البحث المعتمدة في هذه الدراسة، وبالتالي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الذاتي ومستوى تحصيل كل المواد الدراسية باستثناء تحصيل مادة التربية التشكيلية عند مستوى الدلالة 0.01، فيما يدفعنا في الحالة

الثانية إلى تبني الفرض الصفري وبالتالي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الذاتي وتحصيل مادة التربية التشكيلية.

فيما كانت نسب معاملات الارتباط لتحصيل المواد الدراسية التي ثبت ارتباطها بمستوى الذكاء الذاتي مرتبة حسب شدتها كالتالي: اللغة العربية (0.692)، الفرنسية (0.690)، الرياضيات (0.637)، التربية المدنية (0.566)، التاريخ والجغرافيا (0.539)، التربية الإسلامية (0.510)، التربية الموسيقية (0.474)، التربية العلمية (0.438)، التربية البدنية (0.284).

2-7-2 مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

كشفت نتائج قياس الفرضية السابعة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الذاتي وتحصيل كل المواد الدراسية باستثناء تحصيل التربية التشكيلية، هذه النتائج جاءت موافقة إلى حد بعيد للفرضية المتبناة في دراستنا، لأن الذكاء الذاتي يعتبر من أهم الذكاءات وتواجده يعد أكثر من ضروري أمام المهام التي نسعى من ورائها لتحقيق مكاسب أو انجازات، لأنه يوجهك للوصول إلى أعلى مردود ممكن نظير تغطيته الدقيقة لخارطة نقاط القوة والضعف التي تتشكل منها ذات الفرد، والانجاز في الاختبارات التحصيلية ليس بمنأى عن الخدمة التي يقدمها الذكاء الذاتي في مثل هكذا مهام،

وقد أوضح (Hoerr, 2000) ذلك، حينما أكد إن معرفة الفرد لقواه تسمح له بإيجاد المواقف المناسبة التي من خلالها يُقدر ما يقوم به بالشكل الذي يمكنه من النجاح، ومعرفة مواطن ضعفه إضافة إلى أنها تسمح له بتجنب المواقف التي قد توقعه في الفشل فإنها تحرضه للعمل على تحسين مستواه، فالذكاء الشخصي العال يمكن صاحبه من الاستفادة من نقاط قواه واستبعاد توظيف نقاط ضعفه، مما يضعه في موضع أقرب لاستثمار النجاح عند مختلف المواقف.

تلك المواقف خصوصا لدى الأطفال في المدرسة نجدها تتجسد في الاختبارات التحصيلية، وهذا الكلام يفسر ارتباط الذكاء الذاتي بالنتائج المحصل عليها في الاختبارات التحصيلية لكافة المواد باستثناء نتيجة اختبار التربية التشكيلية، وتلك الارتباطات كانت في مجملها من غير تحصيل التربية البدنية قوية في شدتها أو متوسطة، مما يعزز مكانة الذكاء الذاتي في العملية التعلمية؛ خصوصا وأن معامل ارتباطه بتحصيل المواد الأساسية (العربية، الفرنسية، الرياضيات) كان قويا مقارنة بباقي المواد التي يعتمد تحصيلها تقريبا على الاستذكار أو تلك التي تعتمد على الموهبة والمهارة أكثر من أي قدرة فكرية أخرى، ومما يميز أصحاب هذا النوع من الذكاء ويفضلهم عن بقية الذكاءات في استغلال الاختبارات التحصيلية، هو تلك القدرة على التحفيز الذاتي التي حباهم بها الله، دون أن ينتظروها من الأخرين أي أنه يشجع نفسه بيده ويأخذ بها نحو ما يقرره بثقة، إضافة إلى ذلك أن به من الصفات ما يجعل مهامه في مواجهة الاختبارات التحصيلية أمرا مجديا، منها أنه يسعى لتقديم الحل الشامل للمشكلة، وأيضا يحترم الزمن ويستثمره جيدا (سعيد، 2012، 45).

كما أن (Mckenzi, 2005) أشار إلى أن لهذا الذكاء فضل على عملية التعلم، حيث أنه يساهم بربط المتعلم وجدانيا بمحتوى المواد الدراسية وبالمنهج الدراسي عموما، فالتساؤلات التي يطرحها الأطفال على أنفسهم، على شاكلة ما الحاجة؟ و ما الفائدة؟ من تعلم هذا؟ وغيرها، فإنهم بذلك يمارسون ذكائهم الشخصي، الذي يجعل من التعلم شيء ذا معنى؛ وكلما صادفهم شيء ذو صلة بمواضيع الدراسة، إلا ومالوا نحوه مستحضرين ما درسوه بكل روح مسؤولية

وما يدعم ارتباط الذكاء الذاتي بالتحصيل وعملية التعلم عموما، هو ما ذكره غاردنر، من أن الاهتمام بمعرفة الذات هو شيء متجذر وفعال عند الأطفال ويظهر في حرصهم على اكتساب المعارف والكفايات والمهارات لأنها تعتبر المجال الأبرز الذي يختبر فيه الطفل مكانته وذاته (الفقيهي، 2012)، وهذا ما يفسر تدني الارتباط في التربية البدنية والتربية التشكيلية هاتان المادتان اللتان لا تتطلبان اعداد ومذاكرة للاختبارات وبالتالي كانتا خارج دائرة الحرص الذي يوليه الأطفال في الحصول على نتيجة تحصيلية أعلى.

والنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة كانت موافقة للكثير من الدراسات، من حيث نتائج علاقة الذكاء الذاتي بالتحصيل بصفة عامة أو بتحصيل بعض المواد الدراسية، حيث كشفت دراسة الأمين (2020)، إلى أن الذكاء الذاتي هو الوحيد من بين كل الذكاءات الذي كانت له علاقة دالة إحصائيا مع التحصيل الدراسي، أما في دراسة ريان (2013) فقد كان الذكاء الذاتي هو أحد الذكاءات التي أحدثت فروق ذات دلالة احصائية لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، أما دراسة أبو الحاج (2019)، فقد توصلت إلى وجود علاقة بين مستوى الذكاء الذاتي وبين تحصيل كل المواد الدراسية، وأيضا دراسة (Torreon & Sumayang, 2021) كان الذكاء الذاتي من ضمن الذكاءات التي حققت علاقة مع التحصيل الدراسي، وما يدعم ارتباط الذكاء الذاتي بالتحصيل هو ما توصل إليه كل من تركي وأبو حجر (2013)، أن الذكاء الذاتي جاء ثانيا بعد الذكاء المنطقي من ناحية شيوع الذكاءات عند الموهوبين، وكذلك أنه توجد علاقة في مستوى الذكاء الذاتي للطلبة الذكور العاديين والمتفوقين تبعا لدرجات تحصيلهم الدراسي.

أما بخصوص علاقة الذكاء الذاتي بتحصيل بعض المواد الدراسية، نجد دراسة (Pour & Abidin & Ahmad, 2012) ، حيث كان الذكاء الشخصي لطلاب الفرع الفني هو المتنبي الوحيد ذو التأثير الإيجابي الأقوى على الإنجاز اللغوي لمادة الانجليزية كلغة ثانية، وكذلك دراسة بيقع (2017)، التي توصلت لوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الذاتي للمتفوقين دراسيا في هاته اللغة، وكذلك في دراسة (loori, 2005)، نجد أن الطلبة الإناث يفضلن أنشطة التعليم المعتمدة على الذكاء الذاتي في تعلمهن للغة الانجليزية كلغة ثانية.

أما الدراسات التي كانت في نتائجها مخالفة لنتائج دراستنا نذكر دراسة العمري وفرحة وشعبان (2022)، التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين كل من التحصيل الدراسي وبعض الذكاءات التي من بينها الذكاء الذاتي، وأيضا دراسة البلادي (2016)، التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالّة

إحصائية لاستجابات أفراد العينة لمستوى الذكاء الذاتي تبعا لمستوى التحصيل في الرياضيات، والنتيجه نفسها توصلت لها دراسة عفانة والخزندار (2004)؛ بعدم وجود علاقة بين الذكاء الذاتي والتحصيل في الرياضيات والميل نحوها، وبما أن نتائج دراستنا توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الذاتي وتحصيل التربية التشكيلية، فقد خالفت دراسة السعدي(2020)، حيث كان الذكاء الذاتي رفقة الذكاءين الحركي والموسيقي فقط الذين كانت لهم علاقة ذات دلالة إحصائية مع مهارات التذوق الفني، وأيضا دراسة (Acharya, 2015)، فرغم أن نتائج الدراسة تراوحت فيها تقريبا العلاقة بين أنواع الذكاءات وتحصيل كل المواد الدراسية بين السالبة ذات الدلالة الإحصائية وبين انعدامها،إلا أنها بينت أن هناك علاقة بين تحصيل الرسم والذكاءين الذاتي والمنطقي.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

بعد استعراضنا لعلاقة كل ذكاء من الذكاءات المتعددة بتحصيل كل المواد الدراسية، سنحاول من خلال تلك الارتباطات التي كانت متباينة في دلالتها وشدّتها؛ أن نخرج ببروفايل علائقي لتحصيل كل مادة دراسية بجميع الذكاءات السبع، حتى نعطي ملمحا عاما لكل مادة دراسية وأيّ الذكاءات التي يمكن أن تكون ركيزة لتلك المادة مرتبة حسب شدّتها، عسى ذلك يفيد المهتمين بانتقاء الاستراتيجيات الأنسب، وتوزيع المقدار الحجمي الزمني الملائم في تفعيل الذكاءات حسب كل مادة دراسية.

3-1 ملمح مادة اللغة العربية:

الجدول (22): ملمح مادة اللغة العربية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها.

الذكاءات	معامل الارتباط	الترتيب
الذكاء اللغوي	0.809	1
الذكاء المنطقي الرياضي	0.697	2
الذكاء الذاتي	0.692	3
الذكاء المكاني البصري	0.588	4
الذكاء الموسيقي	0.546	5
الذكاء الاجتماعي	0.531	6
الذكاء الحركي الجسمي	0.232	7

نلاحظ أن هذه المادة الدراسية لم تستثني في ارتباط تحصيلها أيّ ذكاء من الذكاءات المتعددة، ولكن حسب الجدول (22) يمكن تقسيم أنواع الذكاءات حسب تقارب شدة معامل ارتباطها بتحصيل المادة إلى ثلاث فئات مرتبة حسب أولويتها في اعتماد المادة الدراسية على هذه الفئات كالتالي: فالفئة الأولى تمثل الذكاء اللغوي الذي كان الأقوى ومتقدما بمعامل ارتباطه عن كل الذكاءات بفارق معتبر، أما الفئة الثانية

فشملت الذكاءين المنطقي والذاتي، فيما ضمت الفئة الثالثة الذكاءات (المكاني، الموسيقي، الاجتماعي)، بينما مثل الذكاء الحركي الفئة الأخيرة من ناحية مساهمته في هذه المادة.

3-2 ملمح مادة اللغة الفرنسية:

الجدول (23): ملمح مادة اللغة الفرنسية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها.

الذكاءات	معامل الارتباط	الترتيب
الذكاء الذاتي	0.690	1
الذكاء اللغوي	0.673	2
الذكاء المنطقي الرياضي	0.631	3
الذكاء المكاني البصري	0.506	4
الذكاء الاجتماعي	0.498	5
الذكاء الموسيقي	0.379	6
الذكاء الحركي الجسمي	0.253	7

كل الذكاءات لها ارتباط دال بتحصيل اللغة الفرنسية، وهذا ما يبين أن هذه المادة بامكانها الاعتماد على كل الذكاءات في شتى تعاملاتها مع هذه القدرات العقلية، ولكن بنسب متفاوتة يمكن تقسيمها كذلك إلى فئات مرتبة حسب تقارب معاملات ارتباطهم: الفئة الأقوى هي التي تشكلت من الذكاءات (الذاتي، اللغوي، المنطقي) الفئة الثانية مثلت الذكاءات (المكاني، الاجتماعي) أما الفئة الأخيرة ضمت (الموسيقي، الحركي).

3-3 ملمح مادة الرياضيات

الجدول (24): ملمح مادة الرياضيات حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها.

الذكاءات	معامل الارتباط	الترتيب
الذكاء المنطقي الرياضي	0.753	1
الذكاء اللغوي	0.687	2
الذكاء الذاتي	0.637	3
الذكاء المكاني البصري	0.482	4
الذكاء الاجتماعي	0.428	5
الذكاء الموسيقي	0.407	6
الذكاء الحركي الجسمي	0.217	7

واضح من خلال الجدول (24)، أن مادة الرياضيات منفتحة على كل الذكاءات، لكن يبدو أن هناك ذكاءات ثلاث شكلت الدعامة الكبرى لهذه المادة الدراسية، فالذكاء المنطقي الرياضي سيظل هو الذكاء الأساس لهذه المادة حيث كانت علاقته بتحصيلها جد قوية، وأيضا الذكاءين اللغوي ثم الذاتي اللذان احتلّا مكانة من حيث ارتباطهما بمادة الرياضيات التي تخوّلهما تقديم الاضافة في حال استثمارهما أثناء التعامل الايجابي مع هذه المادة، فيما حملت بقية الذكاءات (المكاني، الاجتماعي، الموسيقي) معاملات ارتباط متوسطة، أما الذكاء الحركي كان ضعيفا في ارتباطه بالرياضيات.

3-4 ملمح مادة التربية الإسلامية

الجدول (25): ملمح مادة التربية الإسلامية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها.

الذكاءات	معامل الارتباط	الترتيب
الذكاء اللغوي	0.529	1
الذكاء الذاتي	0.510	2
الذكاء المنطقي الرياضي	0.435	3
الذكاء المكاني البصري	0.403	4
الذكاء الاجتماعي	0.391	5
الذكاء الموسيقي	0.303	6

ارتباط مادة التربية الإسلامية مع أنماط الذكاءات جاء مرتبا كما يظهر في الجدول (25)، وهذا يعطينا فكرة أي الذكاءات أكثر انساجاما وتوافقا وتأثيرا على هذه المادة الدراسية، ومنه يمكن القول أن مادة التربية الاسلامية تعتمد على شتى أنماط الذكاءات حسب الترتيب التالي: الذكاء اللغوي ثم يليه الذكاء الذاتي، ثم الذكاء المنطقي ، فالذكاء المكاني، يليه الذكاء الاجتماعي، وأخيرا الذكاء الموسيقي، لكن الملاحظ هو غياب الذكاء الحركي الذي لم يحمل أي دلالة في ارتباطه بتحصيل هذه المادة.

3-5 ملمح مادة التربية العلمية والتكنولوجية

الجدول (26): ملمح مادة التربية العلمية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها.

الذكاءات	معامل الارتباط	الترتيب
الذكاء اللغوي	0.528	1
الذكاء المنطقي الرياضي	0.529	2
الذكاء الذاتي	0.438	3
الذكاء المكاني البصري	0.426	4
الذكاء الاجتماعي	0.391	5
الذكاء الموسيقي	0.368	6
الذكاء الحركي الجسمي	0.201	7

نلاحظ أن كل أنواع الذكاءات كان لها ارتباط بمادة التربية العلمية والتكنولوجية، لكن بنسب متفاوتة، حيث تصدر الذكاءين اللغوي والمنطقي بقية الذكاءات وبنفس الشدة تقريبا، فيما مثلا الذكاءين (الذاتي والمكاني) الفئة الثانية من ناحية تأثيرهم ومساهمتهم في استيعاب وتحصيل هذه المادة الدراسية، ثم تلاهما الذكاءين (الاجتماعي والموسيقي)، فيما احتل الذكاء الحركي الترتيب الأخير في ذلك.

3-6 ملمح مادة التربية المدنية

الجدول (27): ملمح مادة التربية المدنية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها.

الذكاءات	معامل الارتباط	الترتيب
الذكاء اللغوي	0.686	1
الذكاء المنطقي الرياضي	0.629	2
الذكاء الذاتي	0.566	3
الذكاء الاجتماعي	0.481	4
الذكاء المكاني البصري	0.463	5
الذكاء الموسيقي	0.403	6

من خلال الجدول (27)، يمكن أخذ صورة عن وزن كل ذكاء ومدى ارتباطه ودعمه لمادة التربية المدنية، حيث جاءت الذكاءات وفق ذلك مرتبة كالتالي: الذكاء اللغوي ثم الذكاء المنطقي، فالذكاء الذاتي، الذي يليه الذكاء الاجتماعي، الذكاء المكاني وأخيرا الموسيقي، فيما لم يتواجد الذكاء الحركي ضمن الذكاءات المؤثرة والمساهمة في خدمة هذه المادة الدراسية.

3-7 ملمح مادة التاريخ والجغرافيا

الجدول (28): ملمح مادتي التاريخ والجغرافيا حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلهما.

الذكاءات	معامل الارتباط	الترتيب
الذكاء الذاتي	0.539	1
الذكاء المنطقي الرياضي	0.533	2
الذكاء اللغوي	0.522	3
الذكاء الاجتماعي	0.483	4
الذكاء الموسيقي	0.457	5
الذكاء المكاني البصري	0.449	6

هاتان المادتان رغم أنهما يدرسان منفصلتين إلا أنهما يعتبران مكملتان لبعضهما البعض، لأنهما سيتوحدان في المراحل التعليمية المقبلة في مادة الاجتماعيات، وبالتالي اختباراتهما التحصيلية تكون

موحدة، ومنه فإن الذكاءات المرتبطة بمادتي التاريخ والجغرافيا، جاءت مرتبة حسب ما يظهر في الجدول (28)، ويمكن تقسيمهما حسب تقارب معاملات ارتباطهما بتحصيل المادتين إلى فئتين، الفئة الأقوى تمثل الذكاءات (الذاتي، المنطقي، اللغوي) والفئة الثانية وجاءت مرتبة أيضا على النحو الأتي (الاجتماعي، الموسيقي، المكاني)، أما الذكاء الحركي فلم يكن له تواجد ضمن الذكاءات الداعمة لمادتي التاريخ والجغرافيا لأنه لم يحقق أي دلالة احصلئية في ارتباطه بتحصيلها.

3-8 ملمح مادة التربية التشكيلية

الجدول (29): ملمح مادة التربية التشكيلية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها.

الذكاءات	معامل الارتباط	الترتيب
الذكاء المكاني البصري	0.400	1
الذكاء الموسيقي	0.261	2
الذكاء اللغوي	0.244	3
الذكاء الاجتماعي	0.173	4
الذكاء المنطقي الرياضي	0.165	5

ملمح مادة التربية التشكيلية شهد غياب الذكاءين (الحركي والذاتي)، فيما احتل الذكاء المكاني صدارة بقية الذكاءات الخمس من ناحية دعمه لهذه المادة وبفارق معتبر من ناحية شدة ارتباطه بتحصيل هذه المادة، فيما كان الذكاء الموسيقي المتبوع بالذكاء اللغوي يمثلان الفئة الثانية بعد الذكاء المكاني، أما الفئة الثالثة من ناحية تأثير الذكاءات على مادة التربية التشكيلية ضمت الذكاءين (الاجتماعي، والمنطقي) بالترتيب.

3-9 ملمح مادة التربية الموسيقية

الجدول (30): ملمح مادة التربية الموسيقية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها.

الذكاءات	معامل ارتباط	الترتيب
الذكاء الموسيقي	0.846	1
الذكاء اللغوي	0.668	2
الذكاء المكاني البصري	0.616	3
الذكاء الاجتماعي	0.522	4
الذكاء المنطقي الرياضي	0.476	5
الذكاء الذاتي	0.474	6
الذكاء الحركي الجسمي	0.244	7

الظاهر حسب الجدول (30)، أن مادة التربية الموسيقية تعتمد في تعلمها وتحصيلها على كل الذكاءات، إلا أن اللافت أن الذكاء الموسيقي يمثل الركيزة الأساس الداعمة لهذه المادة الدراسية، بينما شهدت بقية الذكاءات تقدم الذكاء اللغوي ثم الذكاء المكاني، ثم تلاهما الذكاء الاجتماعي ثم الذكاء المنطقي، فالذكاء الذاتي، فيما تذيّل الذكاء الحركي ترتيب الذكاءات المساهمة في تعلم وتحصيل مادة التربية الموسيقية.

3-10 ملمح مادة التربية البدنية

الجدول (31): ملمح مادة التربية البدنية حسب علاقة الذكاءات المتعددة بتحصيلها.

الذكاءات	معامل ارتباط	الترتيب
الذكاء الحركي الجسمي	0.918	1
الذكاء الاجتماعي	0.512	2
الذكاء المنطقي الرياضي	0.401	3
الذكاء اللغوي	0.327	4
الذكاء المكاني البصري	0.288	5
الذكاء الذاتي	0.284	6
الذكاء الموسيقي	0.254	7

من خلال الجدول (31)، يتبين أن مادة التربية البدنية التي تعد مادة أدائية ومهارية على غير المواد الصفية الأخرى، إلا أن لها ارتباط بكل الذكاءات، لكنها تعتمد بشكل كبير على الذكاء الحركي الجسمي الذي حقق معها أعلى معدل ارتباط، لم تشهده بقية الارتباطات بين الذكاءات المتعددة وتحصيل المواد الدراسية في هذه الدراسة، أما المساهمة التي تقدمها الذكاءات الأخرى لمادة التربية البدنية جاءت مرتبة على النحو التالي: الذكاء الاجتماعي، الذكاء المنطقي، الذكاء اللغوي، ثم الذكاء المكاني الذي يليه الذكاء الذاتي، وأخيرا الذكاء الموسيقي.

- من خلال الجداول السابقة وما حملته من أي الذكاءات الداعمة لكل مادة دراسية؛ مرتبة حسب قوة معامل ارتباط كل ذكاء بتحصيل المادة، تبين لنا التباين الواضح في مساهمات أنماط الذكاءات وتأثيرهم في تعلم وتحصيل المواد الدراسية، إذ نجد أن بعض أنماط الذكاءات تكون في معظم الأحوال في طليعة الذكاءات الداعمة لمختلف المواد الدراسية وهذا ما لاحظناه في الذكاءات التالية الذكاء اللغوي ثم الذكاء المنطقي وبدرجة أقل الذكاء الذاتي، وهذا ما يوحي ويشي بأن العملية التعليمية لم تتخلص بعد من بعض الأساليب القديمة التي تخص عمليتي التدريس والتقييم، كون الذكاءات الداعمة لملح كل مادة تصدرتها تلك الأنماط التي كانت تتواجد ضمنيا في أساليب العملية التعليمية التلقينية القديمة خصوصا الذكاءين اللغوي والمنطقي، ويتضح ذلك في عجزها على استثارة بقية الذكاءات، وبالمقابل بروز الدور

الضعيف الذي أبداه الذكاء الحركي الجسمي فبالإضافة أنه لم يرتبط بتحصيل أربعة مواد؛ فإنه تذيل ترتيب الذكاءات الداعمة مع كل المواد الدراسية باستثناء التربية البدنية، وهذا دليل على انعدام البوادر التي من شأنها استثمار هذا النمط من الذكاء التي دعا لها البعض مثلما ذكرنا ذلك في مناقشة نتائج الفرضية المرتبطة بهذا النوع من الذكاء.

لكن التباين في مساهامات أنماط الذكاءات في تشكيل ملمح بعض المواد، تجلى أيضا في هيمنة أنماط أخرى وبقوة في دعم المواد الدراسية التي تختص معها في ذات المجال، على غرار الذكاء الحركي الجسمي مع التربية البدنية، والذكاء الموسيقي مع التربية الموسيقية، ناهيك عن الذكاء اللغوي مع اللغة العربية والذكاء المنطقي مع الرياضيات.

خلاصة الدراسة واقتراحاتها:

سعت هذه الدراسة الكشف عن علاقة الذكاءات المتعددة وفق نظرية غاردنر بتحصيل المواد الدراسية، ولأجل بلوغ أهداف هذه الدراسة توجهنا بجهودنا نحو الإجراءات التي يتطلبها أي بحث علمي، فشهد مسار بحثنا مرحلتين هامتين الأولى تمثلت في التزود قدر الإمكان بكل ماجادت به الكتابات والبحوث النظرية الأساسية حول كل ذي صلة بمتغيرات الدراسة، هذا الأمر جنّدنا إلى ولوج المرحلة الثانية متشبعين بكل ما يخوّل لنا خوض إجراءاتنا الميدانية بدراية أدق، حيث اعتمدنا المنهج الوصفي الارتباطي، واستهدفنا في عينتنا تلاميذ التعليم الابتدائي، وبعد بناء المقاييس والتأكد من خصائصها السيكومترية، ومعالجة البيانات التي أفرزتها هذه المرحلة التطبيقية مستخدمين في ذلك الوسائل الإحصائية اللازمة بواسطة المعالجة الاليكترونية عبر spss في نسخته الـ 25، تمكنّا عبر هذا الجهد من الكشف على ما نصبوا إليه بواسطة ما أسفرت عنه النتائج التالية:

توجد علاقة دالة إحصائيا بين كل الذكاءات المتعددة وتحصيل كل المواد الدراسية؛ باستثناء علاقة الذكاء الحركي الجسمي بتحصيل المواد (تربية إسلامية، تربية مدنية، تاريخ وجغرافيا، تربية تشكيلية)، وكذلك علاقة الذكاء الذاتي بتحصيل التربية التشكلية هاتان العلاقتان الأخيرتان لم تكونا دالتين.

ومن خلال تلك النتائج توصلت الدراسة إلى أن الذكاءات المتعددة تختلف في نسبة دعمها لطبيعة المواد الدراسية من مادة إلى أخرى لكن أكثرها مساهمة في تعلم وتحصيل المواد الدراسية المقررة لتلاميذ التعليم الابتدائي على النحو التالي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الذاتي، فيما لوحظ تراجع الذكاء الجسمي الحركي في ذلك.

وعلى ضوء هذه النتائج يمكن الخروج بعدة توصيات ومقترحات نلخصها في النقاط التالية:

– السعي على استثمار المساهمات الايجابية التي قدمتها نظرية غاردنر في المجال التربوي، وذلك بتحسيس المعلمين بأهميتها بواسطة إشراكهم في ندوات وورشات تكوينية وتدريبية تخص أنواع ذكاءات المتعلمين المتعددة وكيفية استغلال كل منها في الأنشطة الصفية التدريسية.

– إعادة النظر للطرق المنتهجة في التقويم التربوي التي لا تزال تعتمد على اختبارات تحصيلية مجحفة في حق الكثير من ذوي الذكاءات الأخرى بخلاف الذكاءين اللغوي والمنطقي.

– الضعف البارز في علاقة تحصيل مادة التربية التشكيلية بالذكاءات المتعددة، ورغم التعليمات التي زودنا بها الأساتذة في كيفية تقييم أعمال التلاميذ، إلا أن غياب الروح والبصمة الفنية التي يمتلكها المختص أثرت كثيرا في تحصيل وتقييم أعمال التلاميذ، لذا نقترح إسناد أساتذة مختصين لتدريس هذه المادة، وكذلك التربية الموسيقية كونها تحمل صبغة فنية.

– وعلى ضوء المقترح السابق نثمن القرار الأخير بإسناد مادة التربية البدنية لأساتذة مختصين، مما يفتح المجال بترويض واحتواء الذكاء الجسمي الحركي، وإنعاش هذا النمط من الذكاء فيما يخدم العملية التعليمية، بعدما أبانت نتائج هذه الدراسة على دوره المتراجع في العملية التحصيلية.

– توفير المعدات والوسائل البيداغوجية التي يتطلبها العمل بالذكاءات المتعددة، فافتقار الكثير من المؤسسات على الوسائل اللازمة التي بواسطتها يتم تفعيل واستثمار بعض من أنماط الذكاءات وقفت حائلا أمام استعداد بعض الأساتذة في خوض العمل بالذكاءات المتعددة،

- هيمنة الذكاءات المتعددة التالية (اللغوي، المنطقي وبدرجة أقل الذاتي) كذكاءات داعمة لتدريس وتحصيل المواد الدراسية، ينذر بالتهميش الذي طال بقية الذكاءات كون الذكاءات الثلاث المذكورة تتواجد ضمنيا في أساليب التدريس والتقييم القديمة، لذا نقترح تسليط الضوء واستثمار ما تحوز به الذكاءات المتعددة من فاعلية صوب الرفع من مستوى تحصيل المواد الدراسية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، أمل والسعيد، بدرية. (2017). علاقة الذكاءات المتعددة وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بحوطة بني تميم. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد01. ص 143-156.

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2007). التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء. ط1. دار عالم الكتاب. القاهرة. مصر.

- إبراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. ط1. مؤسسة الوراق. عمان. الأردن.

- إبراهيم، نبيل رفيق محمد. (2011). الذكاء المتعدد. ط1. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- ابن منظور (ضبط وتحقيق وتجميع: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي وسيد رمضان أحمد)، (1981). لسان العرب. دار المعارف. القاهرة.

- أبو الحاج، خالد عادل. (2019). العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.

- أبو الحاج، سها أحمد و المصالحة، حسن خليل. (2016)، استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية. مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان. الأردن.

- أبو دنيا، نادية عبده عواض وإبراهيم، أحمد عبد اللطيف. (2000). سيكولوجية الإبداع. جامعة خلوان. مصر.

- أبو رياش، حسين و عبد الحق، زهرية. (2007).علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. ط1. دار المسيرة. عمان. الأردن.

- أبو سالم، طلعت نافذ عبد الحفيظ، (2017)، أثر برنامج مقترح في تدريس الجغرافيا علة تنمية مهارة قراءة الخريطة والذكاء المكاني لدى طلبة الصف الثامن أساسي، رسالة ماجستير (غ م)، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

- أحمد، بيداء محمد و ناجي، هند عبد الرزاق. (2017). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط في بغداد. مجلة والفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع. العدد 16. 3383 – ISSN:2414، www.jalhss.com

- أحمد، علي عبد الحميد. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية. ط1. مكتبة حسن العصرية، بيروت. لبنان.

- الأمين، الشيخ الجيلي. (2020). مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة كلية العلوم والأداب بجامعة القصيم محافظة الرس المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لجودة ضمان التعليم الجامعي. مجلد 13 العدد 43. ص 23-46.

- الأنصاري، مؤيد بن خالد. (2018). الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات. منشورات دار لوتس. القاهرة،مصر.

- بدران، عبد المنعم أحمد. (2008). التحصيل اللغوي وطرق تنميته. العلم والإيمان للنشر والتوزيع. كفر الشيخ.مصر.

- البلادي، أريج سويلم (2016). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بمستوى التحصيل في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية العليا في محافظة جدة. منشورات شبكة الألوكة.

- بن يوسف، عبد الرحمان. (2019). التحصيل الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة. رسالة دكتوراه (غ م). جامعة الجلفة. الجزائر.

- بهاء الدين، ياسر. (2017). الذكاءات المتعددة واكتشاف العباقرة. دار عالم الثقافة. القاهرة. مصر.

- بيقع، صليحة (2017). إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه (غ م)، جامعة الجزائر 02 أبي القاسم سعد الله.

- تركي، جهاد وأبو حجر، آمنة. (2013). الذكاءات المتعددة للطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والجنس في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 2. العدد 12. ص 1187-1204.

- جابر، عبد الحميد جابر. (2003). الذكاءات المتعددة والفهم ، تنمية وتعميق. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة.

- جاري، البشير. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة. رسالة دكتوراه (غ م). جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي. الجزائر.

- الجاسم، فاطمة أحمد. (2010). الذكاء الناجح والقدرات الإبداعية التحليلية. ط1. دار ديبونو للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- جبار، عبد الستار. (2006)، الذكاء الرياضي. دار زهران للنشر. عمان. الأردن.

- جلجل، نصرة محمد عبد الجليل. (2009). اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوي. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. مصر.

- الحباشنة ، ميسر خليل. (2014). التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي. ط1. دار جليس الزمان. عمان. الأردن.

- حسين، محمد عبد الهادي. (2007). دليلك العملي إلى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة. ط1. دار العلوم للنشر والتوزيع. القاهرة، مصر.

- حسين، محمد عبد الهادي. (2014). نظرية الذكاءات المتعددة. دار الجوهرة للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.

- الحشان، سعد علي عامر. (2009). التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من الميول المهنية والذكاءات المتعددة لطلاب الصف العاشر في دولة الكويت رسالة ماجستير (غ م). جامعة الخليج العربي. البحرين.

- حنا، وحيد ناجي فهيم. (2019). أثر برنامج تدريبى فى إعادة تنظيم وإثراء البنية المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي والاحتفاظ لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه كلية التربية قسم علم النفس جامعة أسيوط. مصر.

- حنفي، مها كمال. (2004). أثر استخدام برنامج مقترح للأنشطة التعليمية فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غ م). كلية التربية جامعة أسيوط. مصر.

- الخفاف، إيمان عباس. (2011). الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي. ط1. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- الخفاف، إيمان عباس. (2013). نظريات التعلم والتعليم. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- خوجلي، عثمان هشام. (2006). أسس علم النفس التربوي. مكتبة الرشد. الرياض. السعودية.

- الداهري، صالح حسن أحمد. (2011)، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم. ط1. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- الدريس، شريفة طارق. (2009). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. رسالة ماجستير (غ م). جامعة الخليج العربي. البحرين.

- ديب، فتيحة. (2010). العقاب المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. رسالة ماجستير (غ م). جامعة بوزيعة الجزائر.

- راشد، مرزوق راشد. (2005). علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة. ط1. عالم الكتب. القاهرة. مصر.

- ربيع، هادي مشعان. (2008). علم النفس التربوي. ط1. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- ريان، عادل عطية. (2013). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية .مج17. ع1. ص 193-234.

- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. ط2. دار الكتاب الجامعي. العين. الامارات المتحدة.

- سعادة، جودة أحمد. (2001). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.الأردن.

- السعدي، أسيل أسعد. (2020). التذوق الفني وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى طلبة قسم التربية الفنية. مجلة واسط للعلوم الإنسانية .المجلد 15 العدد الاستلات .ص 885-920.

- سعيد، هاني. (2012). أعمدة الذكاء العشرة. الحرية للنشر والتوزيع. القاهرة مصر.

- السلطاني، حمزة هاشم. (2015). الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي. دار المنهجية للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- سليم، مريم. (2003). علم نفس التعلم. ط1. دار النهضة العربية. بيروت. لبنان.

- السويلمي، عذال بن فاضل. (2010). أثر استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. رسالة ماجستير (غ م). جامعة مؤتة. الأردن.

- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط1. الدار اللبنانية المصرية. مصر.

- الشخص، عبد العزيز السيد. (1992). التأخر الدراسي تشخيصه وأسبابه والوقاية منه. شركة السفير. الدقي. مصر.

- شكشك، أنس. (2007). الذكاء أنواعه واختباراته. دار كتابنا. المنصورية. لبنان.

- شواهين، خير سليمان. (2014). نظرية الذكاءات المتعددة نماذج تطبيقية. عالم الكتب الحديث. اربد. الأردن.

- الشيخ، سليمان الخضري. (2007). سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء. دار المسيرة للنشر. عمان. الأردن.

- صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت علي. (2002). أسس ومبادئ البحث العلمي.ط1.مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية. الاسكندرية مصر.

- الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2002). البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين. ط1. دار وائل للطباعة والنشر. عمان. الأردن.

- طه، فرج عبد القادر و أبو النيل، محمود السيد و قنديل، شاكر عطية و محمد، حسين عبد القادر و عبد الفتاح، مصطفى كامل.(1989). معجم علم النفس والتحليل النفسي. ط1. دار النهضة العربية. مصر.

- طه، فرج عبد القادر. (1988). علم النفس وقضايا العصر. ط5.دار المعارف. القاهرة. مصر.

- طه، محمد. (2006). الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد و المصري، إيهاب عيسى. (2018). الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي. ط1. المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة. مصر.

- عبد الكريم، زينب. (2003). علم النفس التربوي. دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- عبد الواحد، سليمان. (2010). علم نفس الموهبة رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية. ط1. مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة مصر.

- العتوم، عدلان وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبوغزال، معاوية. (2014). علم النفس التربوي. ط5. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

- عدس، عبد الرحمان. (1999). علم النفس التربوي نظرة معاصرة. ط2. دار الفكر. عمان. الأردن.

- العدل، بدر محمد. (2006). فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه (غ م). جامعة المنصورة.

- عرفة، بسينة. (2013). واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية و علاقتها بالتحصيل الدراسي. .مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس. مج11. ع4. ص ص. 11-42.

- عطية، محسن علي. (2009). البحث العلمي في التربية مناهجه أدواته وسائله الإحصائية. دار المناهج. عمان. الأردن.

- عفانة، عزو إسماعيل و الخزندار، نائلة نجيب. (2004). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). م12. ع2. ص 323-366.

- عفانة، عزو اسماعيل و الخزندار، نائلة نجيب. (2007). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

- العمايرة، محمد حسن. (2008). أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية. ط5. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- العمري، مي و فرحة، فاطمة و شعبان، آمنة. (2022). مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصّف الرابع الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس مدينة حماة). مجلة جامعة حماة. مجلد (5) العدد (3). ص 105-128.

- العناني، حنان عبد الحميد. (2014). علم النفس التربوي. دار صفاء للنش والتوزيع. عمان. الأردن.

- علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

- عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- عواد، يوسف ذياب. (2007). سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية. ط1. دار المناهج. عمان. الأردن.

- عوض، أمل شاكر محمد. (2011). أثر استخدام إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية، المجلّد 38. العدد 1.

- عوض، محمد عبد الغني و الخضيري محسن أحمد. (1992). الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

- عيسوي، عبد الرحمان محمد. (1999). القياس والتجريب في علم النفس والتربية. دار المعرفة الجامعية. الأزاريطة. مصر.

- عيسى، حسن موسى. (2014). الممارسات التربوية الأسرية وأثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية. دار الخليج للنشر والتوزيع. الأردن.

- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2010). المدخل إلى التدريس. دار الشروق. الأردن.

- فرج، صفوت. (1992). الذكاء ورسوم الأطفال. ط1. دار الثقافة. القاهرة. مصر.

- الفريحات، عمار عبد الله محمود. (2015). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة كلية عجلون الجامعية وعلاقته بالتحصل الدراسي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد 3.العدد 11. ص 57-88.

- الفقيهي، عبد الواحد أولاد. (2012). الذكاءات المتعددة التأسيس العلمي. نشر وتقديم أحمد أوزي. الرباط. المغرب.

- الفلفلي، هناء حسين. (2013). علم النفس التربوي. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. ط1. عمان. الأردن.

- فلية، فاروق عبده و الزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية. مصر.

- فهد، أمنة فرحان. (2014). الذكاء المكاني البصري وعلاقته بالتحصيل في مادة الرياضيات عند طلبة الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير (غ م). جامعة بغداد. العراق.

- اللجنة الوطنية للمناهج. (2009أ). الدليل المنهجي لإعداد المناهج. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

- اللجنة الوطنية للمناهج. (2009ب). المرجعية العامة للمناهج. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

- لعويرة، عمر. (2017). علم النفس التربوي. مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع. الجزائر.

- اللهيبي، أحمد خليل درويش. (2018). فعالية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمادة التربية الاسلامية في محافظة نينوى. مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية. مجلد 25. عدد3. ص 552-572.

- متولي، نعمان عبد السميع. (2012). المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. دسوق .مصر.

- مجمع اللغة العربية. (1984). معجم علم النفس والتربية ج1. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية. مصر.

- مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. ط4. مكتبة الشروق الدولية. مصر.

- محمد، عادل عبد الله، (2006)، قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة – كراسة التعليمات، ط1، دار الرشاد، القاهرة.

- محمود، حمدي شاكر و أحمد، هويدا علام. (2004). علم النفس التربوي للمعلمين والمعلمات. ط1. دار الأندلس للنشر والتوزيع. حائل. السعودية.

- محمود، حمدي شاكر. (2004). التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات. ط1. دار الأندلس للنشر والتوزيع. حائل. السعودية.

- مراد، يوسف. (1948). مبادئ علم النفس العام. ط1. دار المعارف. مصر.

- المصاروة، ربيع ثلجي عيادة. (2015). الذكاءات المتعددة اللغوي والمنطقي وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات، رسالة ماجستير (غ م). جامعة مؤتة. الأردن.

- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، (د.س)، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية.

- المغازي، إبراهيم محمد. (2003). الذكاء الاجتماعي والوجداني و القرن الحادي والعشرين. مكتبة الإيمان. المنصورة. مصر.

- منسي، محمود عبد الحيم و آخرون. (2001)، المدخل إلى علم النفس التربوي. شركة الجمهورية الحديثة الإسكندرية.

- منصور، عبد المجيد سيد أحمد و التويجري، محمد بن عبد المحسن و الفقي، إسماعيل محمد. (2014). علم النفس التربوي. ط9. العبيكان للنشر. الرياض. السعودية.

- موساوي، فرحات وقنوعه، عبد اللطيف. (2023). الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما بالتحصيل في المواد الدراسية الأساسية لتلاميذ التعليم الابتدائي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. المجلد 11 العدد 01. 136-154. ISSN 2352-9555.

- الموسوي، عباس نوح سليمان محمد. (2015). علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ. ط1. دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

- مونتغمري، ديان (ترجمة: أسامة محمد ابراهيم، غادة عبد العال السمان). (2018). الطلاب الموهوبون و ذوو القدرات متدنو التحصيل. ط1. العبيكان للنشر والتوزيع. الرياض السعودية.

- نادية عبده عواض، أبراهيم، أحمد عبد الطيف (2000): سيكولوجية الإبداع، ط 1، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- نجم، أحمد حافظ والصواف، محمد ماهر و عمارة، أسامة كامل وحسن، صبري محمد. (1988). دليل الباحث. دار المريخ للنشر. الرياض. السعودية.

- نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2010). تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. ط2. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- نوفل، محمد بكر. (2007). الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

- وزارة التربية الوطنية. (2016). مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

- اليسير، صالح مفتاح، (2018)، مشكلة استخدام صدق الاتساق الداخلي في البحوث النفسية والتربوية، مجلة المنتدى الأكاديمي، م2 ع1، ص 95-107.

- يوسف، آصف حيدر. (2016). فاعلية استخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة بتدريس التربية الوطنية في التحصيل الدراسي واكتساب مهارات عمليات العلم. مجلة جامعة دمشق. المجلد 43. العدد 2. ص 15-58.

- يوسف، محمد عبد الكريم. (2021). الذكاء البصري المكاني نظري وتطبيقي. ط2. مكتبة دار النور. جبلة سوريا.

المراجع الأجنبية:

- Acharya, Paresh B. (2015).A Correlation Study Of Multiple Intelligence And School Achievement At Primary Level. European Academic Research. Vol 3. Issue 2. 1238-1251.

- Ahvan , Yaghoob Raissi and Pour, Hossein Zainali. (2016). The correlation of multiple intelligences for the achievements of secondary students. Journal Educational Research and Reviews. Vol 11(4). pp 141-145.

- Al-Zoubi, Samer M and Bani Younes, Mohammad A .(2015). Low Academic Achievement: Causes and Results. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 5. No 11. pp 2262-2268, November 2015 DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0511.09

- Armstrong, Thomas. (2003). The multiple intelligences of reading and writing : making the words come alive. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Alexandria. Virginia USA.

- Armstrong, Thomas. (2009). Multiple intelligences in the classroom. 3rd ed. ASCD, Alexandria. Virginia USA.

- Ary, Donald and Jacobs, Lucy Cheser and Sorensen, Chris. (2010). Introduction to Research in Education.8 Edition. Wadsworth, Cengage Learning.

- Baum, susan & viens, julie & slatin, Barbara (in consultation with Howard Gardner). (2005). Multiple intelligences in the elementary classroom : a teacher's toolkit. Teachers College Press. Columbia University.

- Bernaud, jean-luc. (2000). testes et théories de l'intelligence. Dunod, paris.

- Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. Educational Research Review.v24. p 10-30.

- Diezmann , Carmel M & Watters , James J. (2000). Identifying and Supporting Spatial Intelligence in Young Children. Contemporary Issues in Early Childhood, Volume 1. Number 3.p 299-313.

- Dobbs, Verna Royster. (2001). The relationship between implementation of the multiple Intelligences theory in the curriculum and student academic achievement at a seventh – grade at-risk alternative school. EdD, Trevecca Nazarene University, DAI-A 62/09, Dissertation Abstracts International. Ann Arbor. Tennessee-us.

- Doblon, Mark Gerald B.(2023). Senior High School Students' Multiple Intelligences and their Relationship with Academic Achievement in Science. Integrated Science Education Journal. Vol 4. No 1. pp. 01-08.

- Doss, Roger Ron. (1992). The Relationship Between Low Achievement and Bodily-Kinesthetic Intelligence in Fourth and Fifth Graders. Doctor of Philosophy (Counselor Education and Student Services). university of north texas.

- Fleetham, Mike. (2006). Multipl Intelligence s jn practice enhancing self esteem and learning in the classroom. Network Continuum Education. Stafford. England.

- García-Vélez, T. & Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. Revista Española de Pedagogía, 75 (268), 451-461. doi: https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-08

- Gardner , Howard. (2006 a). The Development and Education of the Mind. Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group. New York

- Gardner, Howard. (1999). Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

- Gardner, Howard. (2006 b). Multiple Intelligences: New Horizons. New York: Basic Books.

- Gardner, Howard. (2011). Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences. 4 ed. New York, Basic Books.

- Geimer, Mandy & Getz, Jennifer & Pochert, Terry & Pullam, Karen. (2000). Improving student achievment in langage arts through implementation of mi strategies. Practical research project submitted As requirements for the Master of Arts in Teaching and Leadership degree. Saint Xavier University. Usa.

- Glazzard, Jonathan. (2015). A Critical Analysis of Learning Styles and Multiple Intelligences and their Contribution to Inclusive Education. Journal of Global Research in Education and Social Science. 2 (3). pp. 107-113. ISSN 2454-1834

- Goleman, Daniel.(2006), EMOTIONAL INTELLIGENCE, the 10th anniversary edition. Bantam Book.

- Guenoua, Abdellatif & Moussaoui, Ferhat & Bellamouchi, Abderrazak. (2024).Achievement In Arabic Language And Mathematics Subjects For Primary School Students In Relation To The Logical-Mathematical Intelligence And Spatial Visual Intelligence. Journal of Positive School Psychology. Vol 8. No 1. p 116-133.

- Halpem, Diane F. (1997). Sex differences in intelligence. American Psychologist. v5. N10. p 1091-1102.

- Hodgkiss, Alex et al. (2018). Spatial cognition and science achievement: The contribution of intrinsic and extrinsic spatial skills from 7 to 11 years. British Journal of Educational Psychology (2018). 88. 675–697.

- Hoerr , Thomas. (2000) . Becoming a Multiple Intelligences School. Alexandria , Virginia. ASCD.

- Hoerr, Thomas. (2010). Celebrating Every Learner Activities and Strategies for Creating a Multiple Intelligences Classroom . Jossey-Bass books San Francisco.

- Hyland, Áine. (2011). Multiple intelligences: curriculum and assessment project – final report 2000, National Academy for Integration of Research, Teaching and Learning. University College Cork, Distillery House North Mall, Cork, Ireland

- iKiZ, Ebru, ÇAKAR, Firdevs. (2010). The Relationship Between Multiple Intelligences and Academic Achievements Of Second Grade Students. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi: 2 (3). pp 83-92

- Isık, Dilek & Tarım, Kamuran. (2009). The effects of the cooperative learning method supported by multiple intelligence theory on Turkish elementary students' mathematics achievement. Asia Pacific Educ. Rev. (2009) 10:465–474

- Klein, Perry D. (1997). Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory. Canadian Journal of Education. Vol.(22), No. (4), pp. 377-394.

- Kristen nicholson-nelson. (1998). Developing Students' Multiple Intelligences. scholastic professional books. ISBN 0-590-93101-6.

- lazear, David. (1992). teaching for multiple intelligences. Phi Delta Kappa Educational Foundation Bloomington. Indiana. ISBN 0-87367-342-5.

- Loori,ali a. (2005) . Multiple Intelligences: A comparative Study between the preferences of males and females. Social Behavior and Personality. 33 (1). p77- 88

- Macnamara, Jim. (2015). Multiple intelligence and minds as attributes to reconfigure PR- A critical analysis. Public Relations Review. V 42. Issue 2. P 249-257.

- Mckenzie, walter. (2005). multiple intellegences and instructional technology. second edition. international society for technology in eduction, Eugene Oregon. washington. Usa.

- McMAHON,Suzan.& ROSE,Dale & PARKS, MICHAEL.(2004).Multiple intelligences and reading achievement, an examination of the Teal inventory of multiple intelligences. Journal of Experimental Education. 73(1), pp:41-52.

- Ozdemir, Pinar & Guneysu, Sibel & Tekkaya, Ceren. (2006).Enhancing Learning through Multiple Intelligences Journal of Biological Education. v40. n2. p74-78.

- Pour, Mohammadi Majid. & Abidin, Mohamad Jafre Zainol. (2012) " The Relationship between Students‟ Strengths in Multiple Intelligences and Their Achievement in Learning English Language". Journal of Language Teaching and Research. Vol 3. No 4. pp. 677-686.

- Ricarda Steinmayr, Anja Meißner, Anne F. Weidinger, Linda Wirthwein. (2015). Academic Achievement Education Oxford Bibliographies. 4.9.2015, DOI: 10.1093/OBO/97801997568100108.

- Sanchez , Luz Perez And Llera, Jesus Beltran. (2006). Two Decades Of «Multiple Intelligences»: Implications For Educational Psychology. Papeles DEL Psicólogo. Vol. 27(3). PP 147-164.

- Santrock , John. (2011). Life-span development. 13th ed. McGraw-Hill Companies. Inc. 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020.

- Scrivener, Jim. (2012). Classroom Management Techniques. cambridge university press.

- Shahzada, Gulap and Khan, Umar Ali and Islam, Fakhr ul and Faqir, Khan. (2014). Interrelation of Multiple Intelligences and their Correlation with Students' Academic Achievements: A Case Study of Southern Region, Khyber Pakhtunkhwa. FWU Journal of Social Sciences, Winter 2014. Vol 8. No 2. 59-64.

- Shalk, Alexander Collin. (2002). A study of the relationship between multiple intelligences and achievement as measured by Delaware student testing program (DSTP) scores in reading, mathematics, and writing. Unpublished Doctoral Dissertation, Wilmington College, Delaware. USA.

- sirin, selcuk r. (2005). socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research, review of educational research. fall 2005. vol 75. no 3. pp 417–453.

- Snyder, R. F. (2000). The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students. *The High School Journal. 83*(2). 11–20

- Szymanowicz, Agata &Furnham, Adrian. (2013). Gender and Gender Role Differences in Self- and Other Estimates of Multiple Intelligences. The Journal of Social Psychology. 153:4. 399-423, DOI: 10.1080/00224545.2012.754397.

- Temur, Özlem Doğan. (2007). The Effects of Teaching Activities Prepared According to the Multiple Intelligence Theory on Mathematics Achievements and Permanence of Information Learned by 4th Grade Students. International Journal of Environmental & Science Education, 2007, 2(4), 86 – 91

- Than, T, N, (2000). Differential Effects of a Multiple Intelligences Curriculum on Student Performance. Doctor Thesis. Graduate School of Education of Harvard University. ISBN 1-58112-150-4

- Torreon, Leandro C & Sumayang, Chena I. (2021). MULTIPLE INTELLIGENCE-BASED CLASSROOM ACTIVITIES AND LEARNERS' ACADEMIC ACHIEVEMENT. American Journal of Multidisciplinary Research & Development (AJMRD) Volume3. Issue 02 (February- 2021). PP 37-41. ISSN: 2360-821X.

- Visser, Beth and Ashton, Michael and Vernon, Philip. (2008). What Makes You Think You're So Smart? Measured Abilities, Personality, and Sex Differences in Relation to Self-Estimates of Multiple Intelligences. Journal of Individual Differences 2008; Vol. 29(1):35–44. DOI 10.1027/1614-0001.29.1.35

- Visser, Beth. (2005). Beyond g: Putting Multiple Intelligences Theory to the Test, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts. Department of Psychology, BROCK UNIVERSITY St. Catharines, Ontario, canada.

- Waterhouse, Lynn. (2006). Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect, and Emotional Intelligence Theories. Child Behavior Research. The College of New Jersey. Ewing, *Vol* (41). no (4).p 247–255.

- Willingham, Daniel T. (2004). Howard Gardner Became A Hero Among Educators Simply By Redefining Talents As Intelligences. Education Next, University Of Virginia

- Winne, Philip H And Nesbit, John C.(2010). The Psychology Of Academic Achievement. Annu. Rev. Psychol. 2010.V 61:653-678

- Wu, Shu-hua & Alrabah, Sulaiman. (2009). A cross-cultural study of Taiwanese and Kuwaiti EFL students' learning styles and multiple intelligences. Innovations in Education and Teaching International. Vol 46. No 4. November 2009. 393–403.

- Zybert, Jerzy & Stępień, Sabina. (2009).Musical Intelligence And Foreign Language Learning. Research In Language, Vol 7. 99-111.

الملاحق

ملحق (1): قائمة بأسماء السادة المحكمين:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
عبد الرزاق باللموشي	أستاذ تعليم عالي	تعليمية	جامعة الوادي
مصطفى منصور	أستاذ تعليم عالي	تعليمية	جامعة الوادي
رشيد سواكر	محاضر أ	تعليمية	جامعة الوادي
لخضر جغبوبي	محاضر أ	علوم التربية	جامعة الوادي
الساسي حوامدي	محاضر أ	مناهج ونظم تعليمية	جامعة الوادي
أحمد فرحات	أستاذ تعليم عالي	علم نفس مدرسي	جامعة الوادي
شؤقي قدادرة	أستاذ تعليم عالي	إرشاد نفسي ورياضي	جامعة الوادي

ملحق (2): مقاييس الذكاءات المتعددة:

إلى الأستاذ (ة) المحترم (ة): .....

في إطار بحثنا العلمي حول "**الذكاءات المتعددة وفق نظرية غاردنر وعلاقتها بالتحصيل في المواد الدراسية**"، نقدم بين أيديكم هذه المقاييس التي تقيس أنواع الذكاءات المتعددة (اللغوي، المنطقي، المكاني، الحركي، الموسيقي، الاجتماعي، الذاتي) للتلاميذ المتمدرسين عندكم.

طريقة الإجابة سهلة وبسيطة تعتمد على ملاحظة المعلم وحكمه على التلميذ، وللإجابة عن أي سؤال هناك (3) بدائل (نعم، أحيانا، لا). وما عليك سوى أن تقوم بالتأشير ب(X) على الخانة التي تحمل الإجابة الصحيحة مثلا:

رقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	يعبّر كتابيا بطريقة تعتبر عموما أفضل من أقرانه قياسا بما يتناسب مع سنّه.	X		

أيضا يمكن أن يصادف الأستاذ سؤال لا يملك الإجابة عليه، هنا وبما أن الإجابة ضرورية لأن – أي استبيان منقوص إجابة يعتبر مباشرة مرفوض – فإن الأمر يعود إلى توقعات الأستاذ حول ما يصدر من التلميذ بحكم أنه يقضي وقتا مطولا معه ممّا يتولد لديه انطباع عام عليه، ومن خلال ذلك الانطباع يستمد الأستاذ توقعاته للإجابة عن أي سؤال قد يستعصي عليه.

التصور العام الذي يحمله الأستاذ حول كل تلميذ سيكون مرجعية لكم، وورقة رابحة تجعل من إجاباتكم ترجح نحو الأصوب كونكم ولا نجامل في ذلك أحد أنكم تنتمون إلى فئة مثقفة وواعية، وهذا ما يجعلنا نرتاح لإجاباتكم وملاحظاتكم التي ستكون إلى روح المسؤولية وإملاءات الضمير أقرب منها إلى العشوائية وسياسة ملء الفراغ، وهذا ما يزيدنا شعورا بالطمأنينة والتفاؤل بمصداقية هذا البحث، لأن الصدق والموضوعية التي نتوسمها في إجابتكم ستنعكس بالإيجاب على نتائج هذا البحث.

أما بالنسبة للمعلومات الخاصة بالتلميذ، فإننا لا نحتاج إلا اسمه فقط، ونتائج تحصيله في كل مادة – ربما تكون نتائج الفصل الثاني– حتى نبحث في العلاقة بين مستوى كل نوع من أنواع الذكاءات وبين نتائج تحصيل كل مادة من المواد الدراسية

لذا تقبلوا منا فائق الشكر والتقدير على هذا التعاون، ولكم منّا كل الضمانات بسرية هذه الاستبيانات التي لن تتجاوز حدود استعمالها في البحث العلمي.

الباحث: فرحات موساوي، تخصص علم النفس التربوي

اسم التلميذ: .....

1- مقياس الذكاء اللغوي

رقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	يعبّر كتابيا بطريقة تعتبر عموما أفضل من أقرانه قياسا بما يتناسب مع سنّه.			
02	ينسج حكايات طويلة من وحي خياله أو يطلق النكات ويحكي القصص المختلفة			
03	له القدرة على حفظ الأسماء والأماكن والتواريخ، وعناوين الأشياء.			
04	يجد متعة في الألعاب التي تعتمد على الكلمات			
05	يستمتع بقراءة الكتب			
06	يقرأ الكلمات بطريقة سليمة وبشكل دقيق			
07	يجيد تقليد كلام الآخرين خصوصا الراشدين منهم.			
08	يجد متعة كبيرة في الإنصات إلى النصوص المنطوقة.			
09	لديه قدر هائل من المفردات اللغوية قياسا بعمره الزمني.			
10	يتواصل جيدا مع الآخرين ومتحدث بارع معهم			

2- مقياس الذكاء المنطقي الرياضي

رقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	يسأل العديد من الأسئلة عن كيفية عمل الأشياء والأدوات مثل (السيارات، الطائرات، التلفزيون، ..)			
02	له القدرة على الحساب الذهني بكل سهولة			
03	يجد متعة حقيقية في حصة الرياضيات			
04	يهتم بتنظيم كراسه وترتيب أدواته			
05	يستمتع بألعاب الاستراتيجيات مثل الشطرنج أو لعبة (X. O)			
06	يستمتع بالمسابقات التي تتطلب مجهود ذهني			
07	يستمتع بتصنيف وتبويب الأشياء في فئات معينة حسب الصفات المشتركة بينها.			
08	يحب العلوم وحل المشكلات وقياس الأشياء، وإجراء التجارب			
09	وجد سهولة في تعلم العمليات التي تتطلب الدقة كالطرح بالاحتفاظ والقسمة			
10	لديه إدراك لربط الأسباب بالنتائج قياسا بعمره الزمني			

3- مقياس الذكاء المكاني البصري

رقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	يهتم بالرسم وتزيين دفاتره والاعتناء بمظهرها			
02	يقرأ الخرائط والأشكال والرسوم بشكل أكثر سهولة من النص اللغوي.			
03	يستغرق في أحلام اليقظة أكثر من أقرانه			
04	يجد متعة في الأنشطة الفنية			
05	يرسم أشكالا تعتبر متقدمة قياسا بعمره الزمني.			
06	يحب مشاهدة الأفلام، والشرائح، أو العروض البصرية الأخرى.			
07	يطالب بتغيير نظام التجليس أو الديكور أو المظهر العام للقسم.			
08	يحبذ الألعاب التركيبية أو التجميعية للأجزاء			
09	متأمل بارع للسندات البصرية واستخراجه لمعانيها يفوق استخراج معاني النصوص المقروءة.			
10	يقوم بأعمال فنية يدوية كتشكيل أشياء بالورق مثل الطائرات أو قصها للحصول على زخرفة			

4- مقياس الذكاء الجسمي الحركي

رقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	يتفوق في رياضة معينة واحدة أو أكثر			
02	يشعر بالضيق عندما يجلس ساكنا لفترات طويلة.			
03	يستخدم ملامحه وجسمه لتقليد أشخاص معينين.			
04	يبادر إلى إصلاح الأدوات المكسورة، أو إيجاد حلول ترقيعية مؤقتة لها.			
05	تلجأ يداه إلى لمس أو مسك الشيء الذي يراه عن قرب.			
06	يجد متعة في الجري، والقفز، والمصارعة، أو الأنشطة المشابهة.			
07	يستخدم اتصالات غير لفظية كبعض الحركات أو الإشارات.			
08	يحسن استخدام الأدوات التي تتطلب الدقة في الأداء كالمقص والكوس والمدور.			
09	يبدع في مراوغاته الجسمية عند ممارسة رياضة ما أو رقص أو تملص من ملاحقة وغيرها.			

5- مقياس الذكاء الموسيقي

رقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	يحفظ العديد من الأغاني والأناشيد.			
02	يتحمس ويتلهف لحصص الأناشيد.			
03	صوته جميل في الغناء.			
04	يحب ترديد الأناشيد التلفزيونية التي تعرضها قنوات الأطفال.			
05	يتفاعل مع الأغاني والأناشيد التي يؤديها غيره كأن يترنم أو يرددها معه			
06	يدندن لنفسه بطريقة لاشعورية			
07	ينقر بطريقة إيقاعية على الطاولة أو أي شيء بيده			
08	يتسم بالحساسية للأصوات كأن يميز اتجاه الصوت أو مصدره عند الضوضاء.			

6- مقياس الذكاء الاجتماعي

رقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	يجد متعة في البقاء بين الأقران			
02	يمتلك نزعة قيادية في التعامل مع زملائه			
03	يوجه النصيحة للأصدقاء عندما يواجهون مشكلات مختلفة			
04	يهتز وتظهر عليه علامات الابتهاج في مواسم الفرح والحفلات			
05	يستمتع بالأنشطة اللاصفية ويتردد على نادي ما أو جمعية أو كشافة			
06	يجد متعة في تعليم الأطفال الآخرين.			
07	يفضل اللعب الجماعي عن اللعب الفردي.			
08	لديه صديقان حميمان أو أكثر.			
09	يتمتع بالإيثار والتعاطف مع الآخرين أو الاهتمام بهم.			
10	يلجأ الآخرون إليه لنيل تعاطفه واهتمامه.			
11	يفضل الأنشطة الدراسية ذات الطابع التعاوني والجماعي			

7- مقياس الذكاء الذاتي (الشخصي)

رقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	يبدي قدرا مناسبا من الاعتماد على الذات وقوة الإرادة.			
02	لديه إدراك واقعي لجوانب قوته ونواحي ضعفه.			
03	يمضي وقتا جالسا لوحده، مفكرا في نفسه.			
04	يحاول جاهدا توضيح قناعاته والدفاع عنها بشدة.			
05	لديه اهتمام معين أو هواية لا يتحدث عنها كثيرا.			
06	يتمتع بتركيز أكثر مقارنة بأقرانه.			
07	يفضل العمل بمفرده على العمل مع الآخرين.			
08	يعبر بدقة عما يشعر به.			
09	يفكر في مستقبله وما يريد أن يصير عليه عندما يكبر.			
10	يتمتع بمستوى مرتفع من تقدير الذات.			