البحوث والدراسات

مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم للذكاء المتعدد في العملية التدريسية

د. خالد بن ناصر العوهلي*

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم للذكاء المتعدد في العملية التدريسية. بلغت عينة الدراسة (٣٢١) معلماً، من العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، وقد اختيرت العينة بشكل عشوائي، قام الباحث ببناء استبانة، بالاستفادة من الأدب النظري ذي الصلة، والمقاييس ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق المعلمين لمجالات الذكاء: اللغوي/ اللفظي، والمنطقي/ الرياضي، والفراغي (الفضائي)، والمكاني، والجسدي/ الحركي، والشخصي، والاجتماعي كانت بالدرجة المتوسطة، وأن درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس لا تختلف تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة، ومتغير التخصص العلمي. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بأهمية دمج تطبيقات الذكاء المتعدد خلال المناهج الدراسية ضمن مختلف المراحل الدراسية.

مقدمة:

شكلت أبحاث الدماغ تحولاً ملحوظاً في النظر إلى مفهوم الذكاء؛ إذ تحولت النظرة التقليدية للذكاء، وأصبح ينظر إليه في إطار متعدد، يعبر عنه في الأنشطة الرياضية، والمنطقية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، بعدما كان ينظر إليه على أنه قدرة معرفية واحدة تتمثل في التحصيل والاكتساب المعرفي والمعلوماتي.

* أستاذ المناهج العامة المساعد، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

وعلى الرغم من التنوع والتعدد في الذكاء، فإننا نجد معظم الممارسات التربوية والصفية ما زالت تركز على مظهر وحيد من الذكاء داخل الغرفة الصفية، وهو المرتبط بالذكاء العقلي؛ الأمر الذي يفسر فشل العديد من الموهوبين في الالتحاق بمؤسسات تعليم أكاديمية؛ نظراً لإخفاقهم في امتحانات القبول، على الرغم من إبداعهم وتفوقهم، ومع وجود العديد من المظاهر السلوكية التي تشير إلى الذكاء المتعدد لدى الأفراد والطلبة.

ويشير جاردنر (Gardner, 1999) إلى وجود طرق مختلفة للتعبير عن الذكاء، مثل حل المشكلات، وتكوين منتجات سلوكية جديدة: لفظية، ومنطقية رياضية، وحركية، ومكانية، وعلاقات بين شخصية، وضمن شخصية، وطبيعية، ووجودية، وروحية.

ويؤكد "جاردنر" أن بعض الناس – بسبب التفاعل الدائم بين الوراثة والتدريب المبكر – يكونون قادرين على أن يطوروا ذكاءات معينة أكثر من الآخرين. وقد حدد "جاردنر" مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية التالية (سالم، ٢٠٠٠):

- القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية.
- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- القدرة على صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة من نتاج العملية الديناميكية التي تتضمن الكفاءة الفردية والقيم والفرص التي يمنحها المجتمع (Wiseman, 1997).

ويتصف كل نوع من أنواع الذكاء بمجموعة من الخصائص المرتبطة بكل واحد من الذكاءات التي حددها "جاردنر" ووردت في (أبو حطب، ١٩٩٦؛ جابر، ١٩٩٤؛ الأعسر وكفافي، ٢٠٠٠؛ Grow, 1998)، وهي:

- الذكاء اللفظي/ اللغوي: وهو يعني القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهياً، ومعالجة البناء اللغوي، والصوتيات، والمعاني، والاستخدام

العملي للغة، ويتجلى هذا النوع من الذكاء لدى ذوي القدرات اللغوية (كالروائيين، والشعراء، والممثلين، والسياسيين، والصحفيين).

- الذكاء الحركي أو الجسمي: وهو يعني القدرة على استخدام الفرد لجسمه في التعبير عن الأفكار والمشاعر؛ كما يبدو في أداء (الممثل، والرياضي، والراقص)، وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء، كما يتجلى في أداء (النحات، والميكانيكي، والجراح)، ويتضمن مهارات جسمية معينة، كالتآزر، والتوازن، والقوة، والمرونة، والسرعة.
- الذكاء المكاني أو الفراغي: ويتمثل في القدرة على إدراك العالم المرئي المكاني بدقة، كما يبدو في أداء (الصياد، والدليل، والكشاف)، والقيام بعمل تحولات بناء على ذلك الإدراك، كما في عمل (مصمم الديكور، والمهندس المعماري، والفنان، والمخترع)، والحساسية للألوان، والخطوط، والأشكال، والحيز، والعلاقات بينها، والقدرة على التصور البصري، والتمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية.
- الذكاء الضمن شخصي: ويعني معرفة الذات، والقدرة على التصرف، والوعي بالحالات المزاجية، والدوافع، والرغبات، والقدرة على الضبط الذاتي، والفهم الذاتي، والاحترام الذاتي؛ أي القدرة على فهم الآخرين والاتصال بهم، كالمعلمين والوالدين من جهة، والقدرة على فهم الذات من جهة أخرى. فالناس الذين يعرفون أنفسهم جيداً، ويستخدمون هذه المعرفة في تحقيق أهدافهم – يكونون من ذوي الذكاء الشخصي المرتفع.
- الذكاء البين شخصي: وهو يعني القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين، والتمييز بينها، وإدراك نواياهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، والقدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة (Gardner, 1999).

وفي سياق تحديد المرتكزات التي تستند إليها نظرية الذكاءات المتعددة نجد هذه النظرية تتعامل مع الذكاء على أنه متعدد الأبعاد؛ لذا فإن كل شخص

فريد بأنواع الذكاءات التي يحملها، كما أنه يتمتع بمزيج ديناميكي لمختلف أنواع الذكاء لديه. إلى جانب ذلك فإن أنواع الذكاء تنمو بشكل مختلف سواء كان ذلك لدى الفرد الواحد أم لدى الأفراد المختلفين. كما أن حيوية أنواع الذكاء المختلفة وديناميكيتها تجعلها قابلة للوصف والتفسير. كما أن كل فرد لديه الإمكانية لتعرف ذكاءاته والعمل على تطويرها، على اعتبار أن تطوير أي نوع أنواع الذكاءات المتعددة ينعكس إيجاباً على تطوير أنواعها الأخرى. وتعمل الذكاءات المتعددة على توفير قدرات كامنة لدى الفرد بغض النظر عن ظروفه وعمره؛ مما يسهم في جعله أكثر إنسانية وانفتاحاً على الآخرين. كما أن ثقافة الفرد تعد متنبأ أساسياً في المعرفة العامة وأنواع الذكاء خاصة.

وقد اعتمد جاردنر على مجموعة من المصادر المعززة لنظريته، وهي دراسات بحث في مجال النمو العقلي للأطفال غير العاديين، إضافة إلى الكيفية التي تنمو فيها القدرات العقلية لدى الأطفال العاديين، كما أن طبيعة عمل الدماغ لدى المصابين بالتلف الدماغي والاضطرابات الوظيفية الناتجة منها مثل مصدراً مدعماً لنظرية الذكاءات المتعددة. إضافة إلى المقارنات بين النشاط العقلي في الثقافات المختلفة، وبين الإنسان والحيوانات.

وقد قدم هوير (Hoerr, 2000) كذلك مؤشرات معززة لنظرية الذكاءات المتعددة من خلال إمكانية عزل الذكاء إلى مناطق منفصلة؛ ذلك باختلاف الأجزاء التالفة من الدماغ، كما أن التباين في مستوى القدرات العقلية بين الأفراد، وتوزيع القدرات، وبراعة الأفراد في مجالات تنوعه، يشكل إطار دعم من خلال وجود الذكاءات المتعددة لدى مختلف الأفراد. كما أن القدرات الأولية للأفراد، المتمثل في قابلية تشفير الرموز في إطار نظام محدد، يسهم كذلك في تنظيم وتشفير الرموز في إطار نظام رمزي حضاري.

وينظر جاردنر إلى أنواع الذكاء المتعدد بأنها تراكيب تسهم في فهم المهارات والقدرات المختلفة. وأن تفسير الذكاء في إطار نظرية الذكاءات المتعددة احتل أهمية لما قدمته من تركيز على القدرات الفريدة لدى الفرد، وتؤكد نظرية

الذكاءات المتعددة الاختلاف النوعي للذكاء بين الأفراد من خلال امتلاك كل فرد لأنماط فريدة من الذكاءات تعبر عن جوانب القوة والضعف لديه في قدراته المختلفة.

وبناء على نظرية الذكاءات المتعددة فإن التربويين أصبحوا يميلون إلى استخدام مداخل مختلفة لتحسين فهم الطلبة وإدراكهم للموقف التعليمي (Campbell & Campbell, 1999)، وفي السياق نفسه فإن تطبيق التوجه القائم على الذكاءات المتعددة، يجب أن ينسجم مع الإطار العام للنظام التعليمي وفلسفته، وبما يخدم رؤيته ورسالته، لذا يجب أن يكون دمج الذكاءات المتعددة في النظام التربوي على اعتباره وسيلة لتحقيق الأهداف العامة للتعليم، بدلاً من أن يقحم على نحو ارتجالي ليمثل غاية في حد ذاته.

ولخص أرمسترونج (Armstrong, 2003) الأسس المعرفية الرئيسة لنظرية الذكاءات المتعددة بما يلي:

- يمتلك كل فرد ثمانية أنواع من الذكاءات، يختلفون في نسبة وجود كل ذكاء منها لديهم؛ حيث يوجد عدد من الأمثلة، تشير إلى براعة العلماء والفلاسفة في مجالات متعددة، مثل العلوم والفنون والأدب، بالمقابل نجد العديد من الأفراد المعاقين الذين يفتقرون إلى المظاهر البدائية الأولية لهذه الذكاءات (أيمن، ٢٠٠٦).
- يطور معظم الناس الذكاءات المتعددة ضمن مستوى ملائم الكفاءة في حالة وجود بيئة أو ثقافة تعزز ذلك؛ لأن الاستعداد الوراثي وحده لا يكفي لتنمية الذكاءات المتعددة ما لم تعزز من البيئة المحيطة.
- تعمل الذكاءات بشكل متواز وبطرق متعددة ومعقدة، وفي بعض الأحيان قد يتطلب أداء مهمة بسيطة إلى عمل أكثر من نوع من أنواع الذكاءات في الوقت نفسه، كما يوجد استقلالية نسبية بين أشكال الذكاءات المتعددة.

- يوجد عدد من الوسائل والاستراتيجيات ليعبر الفرد عن ذكائه ضمن أي نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

الأبعاد التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

تتعدد المضامين والتطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، ويمكن سردها على النحو التالي:

١ – تكشف نظرية الذكاءات المتعددة عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة وتمكنهم من الكشف عن ذكاءاتهم وتوظيفها في العملية التعليمية.

٢ – توفر نظرية الذكاءات المتعددة مدى واسعاً من الأساليب والاستراتيجيات التي تلائم المناهج الدراسية المختلفة؛ مما يسهم في توجيه الفرد نحو المهام التي تناسبه وتلائم قدراته، ويتيح المجال أمام المتعلم لتوظيف نوع الذكاء المناسب له، وبشكل فعال خلال العملية التعليمية، وفي أثناء تعرضه للمهمات الدراسية. وهنا نجد أن نظرية الذكاءات المتعددة تمتلك الإطار المعرفي لوصف الكيفية التي يستخدم فيها الأفراد لذكاءاتهم المتعددة في حل المشكلات التي تواجههم، كما أنها تركز على العمليات التي يستخدمها الدماغ في تناول محتوى الموقف في سبيل الوصول إلى الحل، كما أنها تساعد المعلم في استراتيجياته القائمة على الذكاءات المتعددة للتناسب مع أنماط الطلبة في تعلمهم تلائم الفروق الفردية لديهم (Klein, 2003).

وقد أكدت التطبيقات التربوية لهذه النظرية فاعليتها التي لخصها (Burman & Evans, 2003) في النواحي التالية:

١ – تحفيز دافعية الطلبة وتعزيز اهتمامهم بالمادة التعليمية، وتحسين مستوى التحصيل لديهم.

٢ – بناء مداخل متعددة للتدريس بما يخدم جوانب الذكاء المتعددة لدى الطلبة.

وتقدم نظرية الذكاء المتعدد تطبيقات تربوية، تسهم في تنمية قدرات الطلبة من خلال اقتراح خطوات خاصة للمعلمين حول كيفية تعزيز الذكاءات المتعددة بالمواقف الصفية. خصوصاً أن المدارس بشكلها التقليدي أسست لتدعيم نمو

الذكاء اللغوي والمنطقي/الرياضي، إلا أن أشكال الذكاء الأخرى لم تحظ بالاهتمام الكافي مثل أشكال الذكاء المكاني، والذكاء الجسمي الحركي الذي ينفذ من خلال الأنشطة خارج المنهج، إضافة إلى ذلك فإن النظام المدرسي قد يهمل أو يتجاهل الاهتمام بأشكال الذكاء الاجتماعي والانفعالي (جابر، ١٩٩٤).

وفي السياق ذاته يشير رايف (Rief, 1996) إلى مقومات نظرية الذكاءات المتعددة التربوية؛ فهي نظرية تساعد المعلمين على التخطيط واستخدام الاستراتيجيات التعليمية الهادفة إلى استثارة التفاعل والحيوية في الموقف الصفي، كما أن تصميم الصفوف الدراسية يتضمن مواد تعزز الذكاءات المتعددة، وهذا يشير إلى أنه يجب أن تتوافر الفرص المتساوية أمام الطلبة لاختبار أشكال الذكاءات المختلفة في الموقف الصفي، باعتباره مصدراً أساسياً في إثارة قدرات الطلبة وتنمية الذكاءات المتعددة لديهم.

وهذا يشير إلى أن المناهج الدراسية يجب أن تكون متوازنة في تركيزها على أشكال الذكاءات المختلفة، وأن يتيح المعلم الفرصة أمام الطلبة – من خلال الأنشطة والمواقف الصفية – استخدام ذكاءاتهم المتعددة مثل إثارة التساؤلات، وتطوير منظومة القيم، والتعبير عن المشاعر، وفهم الذات، والوعي بأسلوب التعلم الفريد، وتعرف الميول الشخصية، وتنمية المهارات الإيقاعية الجسمية، ويسهم في إيجاد فرص التكامل بين أبعاد الشخصية المختلفة. وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على وعي ومعرفة بالأساليب المسهمة في تنمية الذكاءات المتعددة (أيمن، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة:

يشكل الموقف الصفي فرصة أمام المعلمين لاستثارة تفكير الطلبة، من خلال التنويع في الأنشطة والفعاليات المنهجية وغير المنهجية، والخروج عن النمط التقليدي المعتاد في التركيز على التحصيل فقط، وتوسيع الأنشطة والمواقف الصفية لتشمل أشكال الذكاء المختلفة، وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة البحثية الآتية:

- ما درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس؟
- هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير الخبرة؟
- هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير المؤهل العلمي؟
- هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير التخصص العلمي؟
- هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير حصول المدرس على مؤهل تربوي؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال حداثة المفهوم وتطبيقاته التربوية في المنطقة العربية؛ إذ إن الدراسات التي تناولت ممارسات المعلمين في الذكاء المتعدد محدودة؛ مما يعطي أهمية نظرية لإجراء الدراسة الحالية، وإثراء الأدبيات في هذا المجال. كما تنبع أهمية الدراسة من كونها ستفتح المجال أمام دراسات مستقبلية تركز على تطبيقات الذكاء المتعدد في الغرفة الصفية.

وتنبع أهمية الدراسة أيضاً من خروجها بتوصيات للمهتمين من معدي المنهاج بتضمين أنشطة متعلقة بالذكاء المتعدد في المنهاج والأنشطة المرافقة له.

مصطلحات الدراسة:

نظرية الذكاء المتعدد: هي أحد الاتجاهات الحديثة في تفسير الذكاء وتنظر إليه على أن له أنواعاً متعددة، ويتألف من قدرات عقلية مستقل بعضها عن بعض، تشمل القدرات (المنطقية/ الرياضية، واللفظية/ اللغوية، والحركية/

الجسمية، والمكانية، والشخصية، والطبيعية، والوجودية، والروحية (فضلون، ٢٠٠٦). أما التعريف الإجرائي له، فهو الدرجة التي يحصل عليها المعلمون على مقياس الذكاءات المتعددة، الذي قام الباحث بتطويره لأغراض الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من المعلمين العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

الدراسات السابقة:

قام عفانة والخزندار (٢٠٠٣) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة، وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها. اشتملت عينة الدراسة على (١٣٨٧) طالباً وطالبة من الصف الأول إلى الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية بغزة. أشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون الذكاء المتعدد بدرجات مختلفة في مرحلة التعليم الأساسي بغزة؛ حيث تفوق الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الجسمي/ الحركي لدى الذكور، في حين تفوقت الإناث في الذكاء اللغوي/ اللفظي والذكاء المكاني. وأوضحت النتائج أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي/ الرياضي والتحصيل في الرياضيات، وأيضاً كانت العلاقة موجبة بين الذكاء المنطقي/ الرياضي والميل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة.

أما دراسة هايلاند، ماكنالي، وبيرت (Highland, McNally, & Peart) فقد هدفت إلى تعرف درجة استخدام الذكاء المتعدد لتحسين سلوك الطلبة. كونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً ما قبل الروضة والروضة وفصول المرحلة الابتدائية في مدرستين بأحياء شيكاغو، تم تسجيل مجموعة من السلوكات لديهم، مثل الكسل، وعدم المشاركة، باستخدام الملاحظات الصفية، والسجلات القصصية. كما طبقت مجموعة الدروس باستخدام واحد من أنواع الذكاء الثمانية، واستعملت الوسائل البصرية وقوائم التقدير الذاتي لتوثيق التغيرات في

سلوكات الطلبة، وقد تم تحديد نوع الذكاء الأقوى لكل طالب، إضافة إلى تقييم سلوكه ومدى ملاءمته خلال الدرس، وإذا ما كان هناك توجه لدى الطلبة نحو ذكاء معين. أوضحت النتائج أن (٧٧٪) من الطلبة أبدوا تحسناً في سلوكهم عندما يقومون بنشاطات معينة نحو أقوى ذكاء لديهم.

وقام كتشال (Cutshall, 2003) بإجراء دراسة للكشف عن درجة تطبيق الذكاءات المتعددة، والتعلم التعاوني في تدريس مفاهيم علوم الأرض في دروس العلوم لدى عينة من (٩٩) طالباً وطالبة في الصف الثامن في إحدى مدارس ولاية تينسي بالولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى أن المعلمين قد طبقوا نظرية الذكاءات المتعددة بدرجة مرتفعة؛ إذ تمكن الطلبة من إظهار قدراتهم المرتبطة بنوع الذكاء الذي يتميزون به، كذلك فإن النتائج توصلت إلى عدم وجود تأثير لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب الطلبة لمهارات دمج المفاهيم، كما أن العديد من الطلبة اختاروا الذكاء المكاني لتمثيل النماذج.

أما كلوك وهس (Cluck & Hess, 2003) فقد أجريا دراسة لتعرف درجة تطبيق نظرية الذكاء المتعدد في تدريس القراءة لدى عينة من طلبة الصف السادس، وطلبة الصفوف من الثاني – الرابع، الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة ثانية في إحدى المناطق الريفية في اليونيز. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الذكاء المتعدد في التعليم كان مرتفعاً، وكان له أثر في تحفيز الطلبة، من خلال إظهار الطلبة حماسة نحو أداء الواجبات الصفية، كما أن استخدام استراتيجية الذكاء المتعدد أسهم في تحسين مستوى الأداء لدى الطلبة، وإنهاء الطلبة للواجبات التي يكلفون القيام بها، وتحسين مستوى المشاركة الصفية، ومستوى تفاعل الطلبة فيما بينهم.

وقد أجرى أوهلير (Uhlir, 2003) دراسة لتعرف فاعلية تطبيق نظرية الذكاء المتعدد في تطور مهارة القراءة لدى عينة من طلبة الصف الخامس في إحدى الضواحي النائية بإحدى المناطق الشرقية في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى مهارة القراءة لدى الطلبة، واكتساب الطلبة

للدافعية الكافية للقراءة، إضافة إلى تطور في مهارات العمل الجماعي عند تطبيق أسلوب التعلم التعاوني مع الطلبة خلال التدريس.

وهدفت دراسة بلج وشاهيدي وفورنهام (Baluch, Ahahidi, & Furnham, 2002) إلى الكشف عن تصورات الطلبة لمدى امتلاكهم للذكاء المتعدد، وقد أجريت على عينة من (٢١٣) طالباً بريطانياً، و(١٥٠) طالباً إيرانياً طبق عليهم مقياس غاردنر للذكاء المتعدد (Gardner, 1983). وأشارت النتائج إلى أن الذكور اعتادوا على قياس مستوى الذكاء في الرياضيات لديهم بشكل أكبر من الإناث، كما ساد اعتقاد لدى الطلبة الإيرانيين أن كلاً من مستواهم في الذكاء في الرياضيات، ومستواهم في الذكاء الفراغي والشخصي، أعلى مقارنة بالطلاب البريطانيين، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير بسيط للجنس، مع وجود تأثير قوي للثقافة، فضلاً عن أن الطلاب الإيرانيين كانوا أكثر ميلاً لتأكيد دور العرق والجنس في إيجاد مثل هذه الاختلافات.

أما ميريت (Merritt, 2001) فقد أجرت دراسة بهدف تعرف أثر تطبيق نظرية الذكاء المتعدد على طلبة المرحلة الثانوية، والكشف عن أنواع الذكاء المتعدد التي يمتلكونها. واستخدم الباحث منهج دراسة الحالة في تطبيق نظرية الذكاء المتعدد.

أشارت النتائج إلى أن أنواع الذكاء المتعدد التي يمتلكها الطلبة تندرج في إطار الذكاء الفني، والرياضي، واللغوي، والاجتماعي، كما تبين أنها تظهر لدى الطلبة بنسب متفاوتة؛ فبعض الطلبة متفوقون في مادة الرياضيات أكثر من غيرهم، والبعض الآخر لديهم اهتمام عال بمادة التربية الفنية، ومهاراتهم عالية في إتقان الرسم.

كذلك أجرى مارتين (Martin, 2000) دراسة بهدف تحديد أنواع الذكاء المتعدد وكيفية استغلالها في المجالات المهنية. كوّن مجتمع الدراسة من طلبة مدرسة تكساس الشاملة، في حين كوّنت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً موزعين

على الأقسام المهنية الآتية: الحدادة، والنجارة، وصيانة الحاسوب، وصيانة السيارات، والأجهزة الإلكترونية، واستخدم الباحث الاستبانة لقياس مدى إدراك الطلاب لأنواع الذكاء المتعدد لديهم، إضافة إلى تعرف درجة توظيفهم لهذه الأنواع من الذكاء في تخصصاتهم.

أشارت النتائج إلى أن أنواع الذكاء المتعدد لدى الطلاب تمثلت بالذكاء الرياضي، والاجتماعي. وقد تبين أن الطلاب يوظفون أنواع الذكاء لديهم في تخصصاتهم المهنية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية، التي هدفت إلى معرفة مدى درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لنظرية الذكاء المتعدد.

مجتمع الدراسة:

تألف من جميع المعلمين العاملين في المدارس الثانوية (بنين) في مدارس منطقة القصيم، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، البالغ عددهم (٢١٤١) معلماً.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية من المعلمين من المدارس الثانوية بمنطقة القصيم بلغ عددهم (٣٢١) معلماً، من العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، اختيروا من (١٦) مدرسة ثانوية، والجدول (١) يبين توزع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة.

الجدول (١)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٧١	٢٢,١
	دبلوم عال	١٦٦	٥١,٧
	دراسات عليا	٨٤	٢٦,٢
	المجموع	**٣٢١**	**١٠٠**
التخصص	إنسانية	١٨٩	٥٨,٩
	علمية	١٣٢	٤١,١
	المجموع	**٣٢١**	**١٠٠**
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧١	٢٢,١
	٥- أقل من ١٠ سنوات	١٦٧	٥٢,٠
	١٠ سنوات فأكثر	٨٣	٢٥,٩
	المجموع	**٣٢١**	**١٠٠**

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانة، بالاستفادة من الأدب النظري ذي الصلة، والمقاييس ذات الصلة، وقد بلغ عدد فقرات المقياس بصورته الأولية (٤٠) فقرة موزعة على ستة مجالات، هي مجالات الذكاء: اللغوي/ اللفظي، والمنطقي/ الرياضي، والفراغي (الفضائي)، والمكاني، والجسدي/ الحركي، والشخصي، والاجتماعي. ويجاب عن كل فقرة وفقاً لسلم تدريج خماسي، هي: موافق بشدة وتأخذ (٥) درجات، موافق وتأخذ (٤) درجات، وغير متأكد وتأخذ (٣) درجات، غير موافق وتأخذ درجتين، غير موافق بشدة وتأخذ (١) درجة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين اتفق على حذف (٤) فقرات لا تناسب طبيعة الممارسات الصفية للمعلمين، وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٣٦) فقرة.

أ – صدق أداة الدراسة:

١ – صدق محتوى الفقرات:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بتوزيعها بصورتها الأولية على (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تخصص علم النفس التربوي من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال الدراسة، للوقوف على ملاءمة المقياس للأهداف المعدة لأجله، والتأكد من وضوح صياغة الفقرات وسلامتها وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وقد أجريت التعديلات التي اقترحها (٨٠٪) أو أكثر، وتمثلت في حذف (٤) فقرات لعدم مناسبتها مع طبيعة الممارسات الصفية للمعلمين، وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٣٦) فقرة. كما أعيدت صياغة بعض الفقرات؛ لتصبح أكثر وضوحاً، وبعد قيام الباحث بالتعديلات المقترحة، يكون المقياس قد حقق صدق المحكمين.

٢ – ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد:

تم حساب ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه لأبعاد المقياس الستة، ويبين الجدول (٢) نتائج ذلك.

الجدول (٢)

معاملات ارتباط الفقرة بالأبعاد التي تنتمي إليها لمقياس الذكاءات المتعددة

الذكاء اللغوي		الذكاء المنطقي الرياضي		الذكاء الفراغي (الفضائي)		الذكاء الجسدي		الذكاء الاجتماعي		الذكاء الشخصي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٣	١	٠,٥٣	١	٠,٣٨	١	٠,٥٠	١	٠,٤٠	١	٠,٦٧
٢	٠,٤٢	٢	٠,٢٥	٢	٠,٣٨	٢	٠,٤٥	٢	٠,٢٦	٢	٠,٥٥
٣	٠,٤٧	٣	٠,٤٧	٣	٠,٣٣	٣	٠,٥٤	٣	٠,٣٣	٣	٠,٤٨
٤	٠,٢٩	٤	٠,٣٥	٤	٠,٣٢	٤	٠,٥١	٤	٠,٤٦	٤	٠,٦٦
٥	٠,٢٩	٥	٠,٢٠	٥	٠,٢٧	٥	٠,٤٧	٥	٠,٢٠	٥	٠,٤٠
٦	٠,٤٦	٦	٠,٣٥	٦	٠,٢٨	٦	٠,٤٩	٦	٠,٤٤	٦	٠,٢٣

من الجدول (٢) يتضح أن معامل ارتباط الفقرة بمجالها كانت أعلى من ٠,٢٠ لجميع الفقرات؛ مما يعطي مؤشراً على صدق البناء لفقرات المقياس، وتعد مناسبة لاستخدامها في البحوث التربوية والنفسية.

ب – ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-re-test)، وذلك عبر تطبيقهما على عينة مكونة من (٣٠) معلماً خارج عينة الدراسة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك احتسب معامل الثبات لكل مقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويبين الجدول (٣) نتائج ذلك.

الجدول (٣)

معاملات ثبات الإعادة لمقياس الذكاء المتعدد

رقم المجال	اسم المجال	معامل الارتباط	الدلالة
١	الذكاء اللغوي	٠,٨٨	٠,٠١
٢	الذكاء المنطقي الرياضي	٠,٨٢	٠,٠١
٣	الذكاء الفراغي (الفضائي)	٠,٨٠	٠,٠١
٤	الذكاء الجسدي	٠,٨٥	٠,٠١
٥	الذكاء الاجتماعي	٠,٨٩	٠,٠١
٦	الذكاء الشخصي	٠,٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ثبات الإعادة لأبعاد مقياس الذكاء المتعدد راوحت بين (٠,٨٠ و ٠,٨٩)، وأن جميع هذه المعاملات كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل، وتعد هذه المعاملات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

(أ) قام الباحث في تطوير أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.

(ب) حصر أفراد مجتمع الدراسة في منطقة القصيم، ويتمثلون في معلمي المدارس الثانوية.

(ج) إجراء السحب العشوائي لعينة الدراسة باستخدام جدول الأرقام العشوائية.

(د) توزيع أداة الدراسة على (٣٢١) معلماً في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم.

(هـ) التحقق من صلاحية المقاييس المسترجعة لاستخدامها في التحليل الإحصائي.

(و) تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب لمعالجتها إحصائياً.

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١ – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

٢ – تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث.

٣ – اختبار (ت) للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد خلال المواقف التدريسية.

أولاً – النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال فرعي من مجالات الذكاء المتعدد، ويبين الجدول (٤) النتائج المرتبطة بذلك.

الجدول (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أنواع الذكاء

رقم المجال	اسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٤	الذكاء الجسدي	٢,٨٢	٠,٧٠	متوسط	١
١	الذكاء اللغوي	٢,٧٦	٠,٦٨	متوسط	٢
٢	الذكاء المنطقي الرياضي	٢,٧٤	٠,٦٤	متوسط	٣
٥	الذكاء الاجتماعي	٢,٧٣	٠,٦٣	متوسط	٤
٦	الذكاء الشخصي	٢,٦٧	٠,٦٠	متوسط	٥
٣	الذكاء الفراغي (الفضائي)	٢,٦٦	٠,٧٠	متوسط	٦

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لأشكال الذكاء المتعدد راوحت (٢,٦٦ و ٢,٨٢)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للذكاء الجسدي الذي بلغ متوسطه الحسابي ٢,٨٢ بانحراف معياري (٠,٧٠)، وأن أقل متوسط حسابي كان للذكاء الفراغي، وقد بلغ متوسطه الحسابي ٢,٦٦ بانحراف معياري (٠,٧٠)، وأن جميع أشكال الذكاء كانت ضمن المستوى المتوسط.

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن توجهات المعلمين داخل غرف الصف في تحديد أساليب تدريسهم، تكون محكومة بما يتضمنه المنهاج من مواد وأنشطة وفعاليات، وأن معظم ما يقدمه المعلم داخل غرفة الصف مخطط له ضمن المناهج، وأن الهامش المتاح أمام المعلمين قليل جداً. إضافة إلى ذلك فإن الباحث يعتقد أن لدى المعلمين وعياً قليلاً بمفهوم الذكاء المتعدد، وأن الذكاء بمفهومه التقليدي من المتوقع أن يكون شائعاً بين المعلمين، ويحدد ممارسات المعلمين داخل الغرفة الصفية. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصل إليه عفانه والخزندار (٢٠٠٣) اللذان أشارا إلى وجود تباين في مستويات الذكاء المتعدد.

ولتحديد درجة تطبيق المعلمين لنظرية الذكاء المتعدد، حسبت المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولكل نوع من أنواع الذكاء، والجداول

(٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١) توضح ذلك. وفيما يأتي تحليل تفصيلي لفقرات الاستبانة وفقاً لأنواع الذكاء المختلفة.

١ – الذكاء اللغوي/ اللفظي:

الجدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الذكاء اللغوي

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في قدرة التعبير عن أنفسهم	٣,١٣	١,٢٠	متوسط	١
٤	أكافئ الطلبة الذين لديهم تميز في مقدراتهم اللغوية	٢,٨٧	١,٢٦	متوسط	٢
٦	أشجع الطلبة عند التعبير الكتابي خلال الامتحانات على استخدام لغتهم الخاصة	٢,٨٢	١,٢٧	متوسط	٣
٣	أتيح المجال للطلاب على طرح الأسئلة بلغتهم الخاصة	٢,٧٨	١,٢٧	متوسط	٤
٥	أتيح المجال أمام الطلاب للتعبير عن أفكارهم بلغتهم الخاصة	٢,٧٤	١,٣٩	متوسط	٥
١	أشجع الطلبة على قراءة كتب خارجية تتناسب ومقدرتهم اللغوية	٢,٣٨	١,٣٤	متوسط	٦

يتبين من الجدول (٥) أن جميع فقرات الذكاء اللغوي حصلت على درجة تطبيق متوسطة عند المعلمين في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، وراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (٢,٣٨ و ٣,١٣)، وقد حصلت الفقرة التي نصها "أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في قدرة التعبير عن أنفسهم" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٣)، وبانحراف معياري (١,٢٠)، كما حصلت الفقرة التي نصها "أشجع الطلبة على قراءة كتب خارجية تتناسب

ومقدرتهم اللغوية" على أدنى مرتبة بمتوسط حسابي (٢,٣٨)، وبشكل عام نلاحظ أن تطبيق المعلمين للفقرات ذات الصلة بالذكاء اللغوي كان بدرجة متوسط.

٢ – الذكاء المنطقي/ الرياضي:

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الذكاء المنطقي/ الرياضي

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٥	أطرح على الطلبة مواقف تحتاج إلى تصنيف وترتيب بحسب قواعد محددة	٢,٩١	١,١٩	متوسط	١
٢	أطرح على الطلبة فوازير ومشكلات تحتاج إلى حل باستخدام التفكير الرياضي	٢,٧٧	١,٢٤	متوسط	٢
٣	أطرح على الطلبة مواضيع تحتاج إلى إيجاد العلاقات فيما بينها	٢,٧٦	١,٣٥	متوسط	٣
٤	أطرح على الطلبة مشكلات حياتية تحتاج إلى الحل بالاستفادة من محتوى المادة التعليمية	٢,٧٤	١,٣١	متوسط	٤
١	أشجع الطلبة على إجراء العمليات الحسابية باستخدام عقولهم	٢,٧٣	١,٢٤	متوسط	٥
٦	أطرح على الطلبة مشكلات تعليمية تحتاج إلى التفكير بشكل منظم ومتسلسل	٢,٦٠	١,٢٩	متوسط	٦

يتبين من الجدول (٦) أن جميع فقرات الذكاء الرياضي حصلت على درجة تطبيق متوسطة عند المعلمين في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، وراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (٢,٦٠ و ٢,٩١)، وقد حصلت الفقرة التي نصها "أطرح على الطلبة مواقف تحتاج إلى تصنيف وترتيب بحسب قواعد محددة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وبانحراف معياري

(١,١٩)، كما حصلت الفقرة التي نصها "أطرح على الطلبة مشكلات تعليمية تحتاج إلى التفكير بشكل منظم ومتسلسل" على أدنى مرتبة بمتوسط حسابي (٢,٦٠)، وبشكل عام نلاحظ أن تطبيق المعلمين للفقرات ذات الصلة بالذكاء الرياضي كان بدرجة متوسط.

٣ – الذكاء الفراغي/ الفضائي:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الذكاء الفراغي/ الفضائي

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٣	أطلب من الطلبة استخدام خيالهم عند عرض المادة التعليمية	٣,٠٤	١,٣٢	متوسط	١
٥	أستخدم الألعاب التعليمية البصرية أسلوباً مساعداً في التدريس	٢,٨٤	١,٣٠	متوسط	٢
١	أقدم الموضوعات الدراسية للطلبة باستخدام صور بصرية	٢,٦٩	١,٣٤	متوسط	٣
٤	أشجع الطلبة على وضع المفاهيم التي درسوها على شكل رسوم توضيحية	٢,٦١	١,٣٧	متوسط	٤
٦	أشجع الطلبة على عمل مجسمات ولوحات للتعبير عن المفاهيم الأساسية في المادة التعليمية	٢,٥٦	١,٣٩	متوسط	٥
٢	أقوم بتصوير الأحداث التعليمية وإعادة عرضها للطلبة للتعلم منها	٢,٣٩	١,٤١	متوسط	٦

يتبين من الجدول (٧) أن جميع فقرات الذكاء الفضائي حصلت على درجة تطبيق متوسطة عند المعلمين في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، وراوحت المتوسطات الحسابية لكافة الفقرات بين (٢,٣٩ و ٣,٠٤)، وقد حصلت الفقرة التي نصها "أطلب من الطلبة استخدام خيالهم عند عرض المادة التعليمية" على

المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٤)، وبانحراف معياري (١,٣٢)، كما حصلت الفقرة التي نصها "أقوم بتصور الأحداث التعليمية وإعادة عرضها للطلبة للتعلم منها" على أدنى مرتبة بمتوسط حسابي (٢,٣٩)، وبشكل عام نلاحظ أن تطبيق المعلمين للفقرات ذات الصلة بالذكاء الرياضي كان بدرجة متوسط.

٤ – الذكاء الجسدي/ الجسماني:

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الذكاء الجسدي/ الجسماني

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢	أعزز الطلبة الذين يمتلكون قدرة عالية على التحكم بأجسامهم	٢,٩٣	١,٢٧	متوسط	١
٣	أشجع الطلبة الذين لديهم نشاط جسمي في تنفيذ المهارات ذات العلاقة بالمادة التعليمية	٢,٩٣	١,٢٢	متوسط	٢
٦	أطلب من الطلبة القيام بأنشطة جسدية قبل البدء في الأنشطة العقلية	٢,٨٩	١,٢٤	متوسط	٣
٤	أعزز الطلبة الذين يركزون على تنمية قدراتهم الجسدية	٢,٨٧	١,٣٩	متوسط	٤
٥	أطرح أسئلة تثير الطالب على استخدام التعبيرات الجسدية	٢,٧٢	١,٣٠	متوسط	٥
١	أشجع الطلبة على استخدام لغة الجسد في التعبير عن أنفسهم	٢,٦٠	١,٢٢	متوسط	٦

يتبين من الجدول (٨) أن جميع فقرات الذكاء الجسدي حصلت على درجة تطبيق متوسطة عند المعلمين في المدارس الثانوية في منطقة القصيم، وراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (٢,٦٠ و ٢,٩٣)، وقد حصلت الفقرة التي نصها "أعزز الطلبة الذين يمتلكون قدرة عالية على التحكم بأجسامهم"

على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٣)، وبانحراف معياري (١,٢٧)، كما حصلت الفقرة التي نصها "أشجع الطلبة على استخدام لغة الجسد في التعبير عن أنفسهم" على أدنى مرتبة بمتوسط حسابي (٢,٦٠)، وبشكل عام نلاحظ أن تطبيق المعلمين للفقرات ذات الصلة بالذكاء الجسدي كان بدرجة متوسط.

٥ – الذكاء الاجتماعي:

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الذكاء الاجتماعي

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢	أنمي لدى الطلبة حرية التعبير عن أنفسهم بشكل لا يجرح معتقدات الآخرين	٢,٨٧	١,٣٣	متوسط	١
١	أعزز العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة	٢,٧٨	١,٣٢	متوسط	٢
٤	أشجع الطلبة على المشاركة في المناسبات الاجتماعية	٢,٧٨	١,٣٦	متوسط	٣
٣	أقيم علاقات ودية من الطلبة	٢,٧٢	١,٣٩	متوسط	٤
٥	أشجع الطلبة على مراعاة مشاعر الآخرين	٢,٧١	١,٣٨	متوسط	٥
٦	أعمل على تنمية العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة	٢,٦٩	١,٣٤	متوسط	٦

يتبين من الجدول (٩) أن جميع فقرات الذكاء الاجتماعي حصلت على درجة تطبيق متوسطة عند المعلمين في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، وراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (٢,٦٩ و ٢,٨٧)، وقد حصلت الفقرة التي نصها "أنمي لدى الطلبة حرية التعبير عن أنفسهم بشكل لا يجرح معتقدات الآخرين" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٧)، وبانحراف معياري (١,٣٣)، كما حصلت الفقرة التي نصها "أعمل على تنمية

العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة" على أدنى مرتبة بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وبشكل عام نلاحظ أن تطبيق المعلمين للفقرات ذات الصلة بالذكاء الاجتماعي كان بدرجة متوسط.

٦ – الذكاء الشخصي:

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الذكاء الشخصي

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	أنمي لدى الطلبة القدرة على إدارة الذات	٢,٧٥	١,٣٨	متوسط	١
٣	أعزز الطلبة الذين لديهم حساسية عالية في فهم الإيماءات	٢,٧٢	١,٣٩	متوسط	٢
٥	أشجع الطلبة على مشاركة خبراتهم الشخصية ذات العلاقة في المواقف التعليمية	٢,٧٢	١,٤٠	متوسط	٣
٢	أعزز الطلبة الذين يمتلكون القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة	٢,٧١	١,٣١	متوسط	٤
٦	أشجع الطلبة على مشاركة بعضهم بعضاً في تجاربهم والتعلم منها	٢,٧١	١,٢٧	متوسط	٥
٤	أعزز الطلبة الذين لديهم قدرة عالية على فهم التلميحات وتوظيفها في اتخاذ القرارات المختلفة	٢,٦٣	١,٣٨	متوسط	٦

يتبين من الجدول (١٠) أن جميع فقرات الذكاء الشخصي حصلت على درجة تطبيق متوسطة عند المعلمين في المدارس الثانوية في منطقة القصيم، حيث راوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (٢,٦٣ و ٢,٧٥)، وقد حصلت الفقرة التي نصها "أنمي لدى الطلبة القدرة على إدارة الذات" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٧٥)، وبانحراف معياري (١,٣٨)، كما

حصلت الفقرة التي نصها "أعزز الطلبة الذين لديهم قدرة عالية على فهم التلميحات وتوظيفها في اتخاذ القرارات المختلفة" على أدنى مرتبة بمتوسط حسابي (٢,٧٥)، وبشكل عام نلاحظ أن تطبيق المعلمين للفقرات ذات الصلة بالذكاء الشخصي كان بدرجة متوسط.

السؤال الثاني:

هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) الذكاء المتعدد، والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير الخبرة

اسم المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الذكاء اللغوي/ اللفظي	بين المجموعات	٠,٥٤	٢	٠,٢٧	٠,٥٨	,٥٦
	داخل المجموعات	١٤٧,٩٠	٣١٨	٠,٤٧		
	المجموع	**١٤٨,٤٤**	**٣٢٠**			
الذكاء المنطقي/ الرياضي	بين المجموعات	٠,١٤	٢	٠,٠٧	٠,١٧	٠,٨٤
	داخل المجموعات	١٣٢,٤٠	٣١٨	٠,٤٢		
	المجموع	**١٣٢,٥٤**	**٣٢٠**			
الذكاء الفراغي (الفضائي)	بين المجموعات	١,٥٢	٢	٠,٧٦	١,٥٥	٠,٢١
	داخل المجموعات	١٥٦,٧٧	٣١٨	٠,٤٩		
	المجموع	**١٥٨,٣٠**	**٣٢٠**			
الذكاء الجسدي/ الحركي	بين المجموعات	٠,١٢	٢	٠,٠٦	٠,١٢	٠,٨٩
	داخل المجموعات	١٥٧,٩١	٣١٦	٠,٥٠		
	المجموع	**١٥٨,٠٢**	**٣١٨**			

تابع/ الجدول (١١)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير الخبرة

اسم المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	٠,٢٧	٢	٠,١٣	٠,٣٣	٠,٧٢
	داخل المجموعات	١٢٧,٣١	٣١٦	٠,٤٠		
	المجموع	**١٢٧,٥٧**	**٣١٨**			
الذكاء الشخصي	بين المجموعات	٠,٠٣	٢	٠,٠٢	٠,٠٥	٠,٩٥
	داخل المجموعات	١١٥,٠١	٣١٦	٠,٣٦		
	المجموع	**١١٥,٠٥**	**٣١٨**			

يتضح من الجدول (١١) أن الفروق في درجة استخدام المعلمين لنظرية الذكاء المتعدد لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ضمن جميع المجالات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ إذ كانت قيم الإحصائي (ف) لمجالات الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الفضائي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي (٠,٥٨، ٠,١٧، ١,٥٥، ٠,١٢، ٠,٣٣، ٠,٠٥) بالترتيب، وجميعها غير دالة؛ لذا لا تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير الخبرة.

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن مفهوم الذكاء المتعدد من المفاهيم الحديثة نسبياً على الواقع التربوي في المملكة العربية السعودية؛ إذ إننا لا نجد أن هناك دورات تدريبية تتناول تأهيل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء المتعدد داخل الغرفة الصفية، كما أن التأهيل التربوي للمعلمين ضمن مستوى الدرجة الجامعية الأولى يركز على المفاهيم والممارسات التربوية العامة التي لا تصل إلى حد تخصيص هذه الممارسات وفقاً لنظريات محددة.

السؤال الثالث:

هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختيار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) الذكاء المتعدد، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير المؤهل العلمي

اسم المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الذكاء اللغوي/ اللفظي	بين المجموعات	٠,٢٨	٢	٠,١٤	٠,٣١	٠,٧٤
	داخل المجموعات	١٤٨,١٥	٣١٨	٠,٤٧		
	المجموع	**١٤٨,٤٤**	**٣٢٠**			
الذكاء المنطقي/ الرياضي	بين المجموعات	٠,٠٤	٢	٠,٠٢	٠,٠٥	٠,٩٥
	داخل المجموعات	١٣٢,٥٠	٣١٨	٠,٤٢		
	المجموع	**١٣٢,٥٤**	**٣٢٠**			
الذكاء الفراغي (الفضائي)	بين المجموعات	٠,١٨	٢	٠,٠٩	٠,١٨	٠,٨٤
	داخل المجموعات	١٥٨,١٢	٣١٨	٠,٥٠		
	المجموع	**١٥٨,٣٠**	**٣٢٠**			
الذكاء الجسدي/ الحركي	بين المجموعات	٠,٢٩	٢	٠,١٥	٠,٢٩	٠,٧٥
	داخل المجموعات	١٥٧,٧٣	٣١٦	٠,٥٠		
	المجموع	**١٥٨,٠٢**	**٣١٨**			
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	١,٠١	٢	٠,٥١	١,٢٦	٠,٢٨
	داخل المجموعات	١٢٦,٥٦	٣١٦	٠,٤٠		
	المجموع	**١٢٧,٥٧**	**٣١٨**			
الذكاء الشخصي	بين المجموعات	٠,٥٦	٢	٠,٢٨	٠,٧٨	٠,٤٦
	داخل المجموعات	١١٤,٤٨	٣١٦	٠,٣٦		
	المجموع	**١١٥,٠٥**	**٣١٨**			

يتضح من الجدول (١٢) أن الفروق في درجة استخدام المعلمين لنظرية الذكاء المتعدد لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ضمن جميع المجالات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ إذ كانت قيم الإحصائي (ف) لمجالات الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الفضائي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي (٠,٣١، ٠,٠٥، ٠,١٨، ٠,٢٩، ١,٢٦، ٠,٧٨) بالترتيب؛ لذا لا تختلف درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير المؤهل العلمي. ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن ممارسات المعلمين الصفية تتشابه ولا يوجد ما يميزها باستثناء الجهود الشخصية من قبل بعض المعلمين، التي قد نجد بعضها يركز على التطوير المهني، وإدخال بعض التطبيقات التربوية الحديثة إلى الممارسات التربوية، وهذا يحدث من قبل بعض المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

السؤال الرابع:

هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير التخصص العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتطبيق الذكاء المتعدد، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول (١٣)

اختبار (ت) للفروق في درجة استخدام معلمي المرحلة الثاوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير التخصص العلمي

اسم المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة
الذكاء اللغوي/ اللفظي	إنسانية	٢,٨١	٠,٦٧	١,٥٥	٠,١٢
	علمية	٢,٦٩	٠,٦٩		
الذكاء المنطقي/ الرياضي	إنسانية	٢,٧٤	٠,٦٨	-٠,١٣	٠,٩٠
	علمية	٢,٧٥	٠,٥٨		
الذكاء الفراغي (الفضائي)	إنسانية	٢,٦٦	٠,٧٢	٠,١٣	٠,٩٠
	علمية	٢,٦٥	٠,٦٨		

تابع/ الجدول (١٣)

اختبار (ت) للفروق في درجة استخدام معلمي المرحلة الثاوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير التخصص العلمي

اسم المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة
الذكاء الجسدي	إنسانية	٢,٨٠	٠,٧٢	٠,٣٨-	٠,٧٠
	علمية	٢,٨٣	٠,٦٩		
الذكاء الاجتماعي	إنسانية	٢,٧١	٠,٦٤	٠,٧٥-	٠,٤٥
	علمية	٢,٧٦	٠,٦٣		
الذكاء الشخصي	إنسانية	٢,٦٣	٠,٦٣	١,٦٧-	٠,١٠
	علمية	٢,٧٤	٠,٥٥		

يتضح من الجدول (١٣) أن الفروق في درجة استخدام المعلمين لنظرية الذكاء المتعدد لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ضمن جميع المجالات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت قيم الإحصائي (ت) لمجالات الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الفضائي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي (١,٥٥، -٠,١٣، ٠,١٣، -٠,٣٨، -٠,٧٥، ١,٦٧) بالترتيب، وجميعها غير دالة؛ لذا لا تختلف درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير التخصص العلمي.

ويعلل الباحث هذه النتيجة بالنظرة الجامدة للمنهاج، دون محاولة رؤية للآفاق والفرص المتوافرة داخل المنهاج لتوظيفها في تطوير ذكاء الطلبة في المجالات التفاعلية سواء كان ذلك على مستوى التفاعل البيني مع المعلمين أو الطلبة، أم التفاعل الضمني بتحقيق الطالب استبصارات، أو وعي داخلي نتيجة لتعرضه للمواقف التعليمية داخل غرفة الصف.

السؤال الخامس:

هل تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم

لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير حصول المدرس على مؤهل تربوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتطبيق الذكاء المتعدد، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

الجدول (١٤)

اختبار (ت) للفروق في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير المؤهل التربوي

اسم المجال	المؤهل التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة
الذكاء اللغوي/ اللفظي	نعم	٢,٧٨	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٧٣
	لا	٢,٧٥	٠,٧٢		
الذكاء المنطقي/ الرياضي	نعم	٢,٧٢	٠,٦٦	-٠,٨٢	٠,٤١
	لا	٢,٧٨	٠,٦٢		
الذكاء الفراغي (الفضائي)	نعم	٢,٦٧	٠,٧٢	٠,٣٩	٠,٦٩
	لا	٢,٦٤	٠,٦٨		
الذكاء الجسدي	نعم	٢,٨٣	٠,٧١	٠,٥٠	٠,٦١
	لا	٢,٧٩	٠,٦٩		
الذكاء الاجتماعي	نعم	٢,٧٢	٠,٦٤	-٠,١٤	٠,٨٩
	لا	٢,٧٣	٠,٦٢		
الذكاء الشخصي	نعم	٢,٦٨	٠,٥٩	٠,١٣	٠,٩٠
	لا	٢,٦٧	٠,٦٢		

يتضح من الجدول (١٤) أن الفروق في درجة استخدام المعلمين لنظرية الذكاء المتعدد لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ضمن جميع المجالات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت قيم الإحصائي (ت) لمجالات الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الفضائي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي (٠,٣٤، -٠,٨٢، ٠,٣٩، ٠,٥٠، -٠,١٤، ٠,١٣) بالترتيب، وجميعها

غير دالة؛ لذا لا تختلف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم لتطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير المؤهل التربوي.

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن التأهيل التربوي عادة ما يركز على كفايات عامة تتعلق بالتخطيط للدرس، وتنفيذه، والتقويم، إلى جانب تعريف المعلمين ببعض الممارسات التربوية المتعلقة بضبط الصف وإدارته، واستخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية؛ الأمر الذي يفسر عدم وجود الاختلاف بين معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في تطبيقات الذكاء المتعدد في التدريس باختلاف متغير المؤهل التربوي.

التوصيات:

- أهمية تدريب المعلمين على استراتيجيات استخدام الذكاء المتعدد داخل الغرف الصفية خلال التدريس.
- أهمية دمج تطبيقات الذكاء المتعدد خلال المناهج الدراسية ضمن مختلف المراحل الدراسية.
- إجراء مزيد من الدراسات على معلمي المرحلتين الإعدادية، والابتدائية.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد. (١٩٩٦). **القدرات العقلية.** ط ٥. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأعسر، صفاء. كفافي، علاء الدين. (٢٠٠٠). في التربية السيكولوجية. الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- أيمن، عيد بكري. (٢٠٠٦). **فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- جابر، جابر عبدالحميد. (١٩٩٤). علم النفس التربوي. ط ٣. القاهرة: دار النهضة العربية.
- سالم، محمد عبدالسلام. (٢٠٠٠). "الاتجاهات الحديثة في دراسة الذكاءات المتعددة. دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر". المؤتمر العلمي السنوي الثامن. مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمات وثورة المعلومات. المجلد الأول. كلية التربية: جامعة حلوان.
- الدمرداش، فضلون سعد. (٢٠٠٦). "**أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام**". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- عفانة، عزو إسماعيل؛ الخزندار، نائلة نجيب. (٢٠٠٣). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية.** المجلد الثاني عشر. العدد الثاني.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Armstrong, T. (2003). **Multiple Intelligences in the classroom**. Alexandria : Association for Supervision & Curriculum Development.
- Armstrong. (1994). **Multiple Intelligence in the Classroom**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development: Arbor, USA: Michigan.
- Baluch, B.; Shahidi, S.; Furnham, A. (2002). Sex and Culture Differences in Perceptions of Estimated. Multiple Intelligence for Self and Family: A British-Iranian Comparison. **Journal of Cross Cultural Psychology**, 33(3), 270-285.
- Burman, T. & Evans, D. (2003). **Improving reading skills through multiple intelligences and parental involvement** (on line) vailable:, http//search.epnet.com/login.aspx?direct = true&db = eric&an = ED478518.
- Campbell, L., Campbell, B.(1999). Multiple Intelligences and Student Achievement, Success Stories From Six Schools. Educational Leadership, 55(1), 217-230
- Cluck, Margaret; Hess, Diane. (2003). Improving Student Motivation through the use of the Multiple Intelligences. **EDS Price MF01/ PC02, Plus Postage**.
- Cutshall, Lisa Christine. (2003). The Effects of Student Multiple Intelligence Preference of Integration of Earth. **EDRS Price MF01/ PC02 Plus Postage**.
- Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). **Multiple Intelligences**. Speech Delivered at the Thinking for a Change Conferences. 7th International Thinking Conference, Education, Alberta, Canada.
- Grow, Gerald. (1998). **"Howard Gardner s multiple Intelligences"**, www.bergen.Org.ETTC/Courses/MultipleIntelligneces/MI.html
- Highland, S., McNally, P, & Peart, M. (1999). **Improving student behavior through the use of multiple intelligences**. Unpublished master's thesis, Saint Xavier University, Chicago, Illinois

- Hoerr, T. (2000). Becoming a Multiple Intelligences School, Alexandria, Virginia, ASCD.
- klein, D. (2003). **Rethinking the multiplicity of cognitive resources & curricular representations**. journal of curriculum studies, 35,(1), 45-81. (on line). Available: http//www.tandf.co.uk/journals.
- Martain, German P. (2000). **Maximizing Multiple Intelligence through Professional Measure**. Jenkintoen, Pennsylvania.
- Merritt, Thomas. (2001). Brian Connection. **Dissertation Abstract International**. Smith, L. G., & Smith, J. K. (2002). Multi-Intelligence and Education: a Narrative of People and Ideas. New York: Martain Press.
- Rieff, Judith Campblell. (1996). ''**Bridging home and school through Multiple Intelligences**'', Childhood Education, V.72, No.BEDI 96005842
- Uhlir, Pamela. (2003). Improving Student Academic Reading Achievement through the Use of Multiple Intelligence Teaching Strategies. **Teaching in Higher Education**, 9(4), 421-434.
- Wiseman, Kim. (1997). ''**Identification of Multiple intelligences for High School Students in Theoretical and Applied Science Courses**'', Ph.D. University of Nebraska, Dissertation Abstracts International, V58-04A, p 1257.