

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا
لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية
لمدينة نابلس من وجهة نظرهم

إعداد

مجد خالد وليد حميض

إشراف

د. علياء العسالي

د. عبد الكريم أيوب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2017م

مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم

إعداد

مجد خالد وليد حميض

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2017/08/06م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع

1. د. علياء العسالي / مشرفاً ورئيساً
.....
2. د. عبد الكريم أيوب / مشرفاً ثانياً
.....
3. د. أحمد فتيحة / ممتحناً خارجياً
.....
4. د. صلاح ياسين / ممتحناً داخلياً
.....

الإهداء

إلى من جرع اللأس فارخاً لیسقیني قطرة حب

إلى من كنت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواق عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير والذي العزيز

إلى من أضعفتني الحب والحنان

إلى من رمن الحب وبلسم الشفاء

إلى القلب الناصح بالبياض والدي الحبيبة

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياح حياتي إخواني

الآن تفتح الأشعة وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر

الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكريات ذكريات الأخوة البعيدة إلى الذي

أحبتهم وأحبوني أصدقائي

مجد حميض

الشكر والتقدير

"رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي دِينِي إِنَّي تَبَتُّ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ" سورة الأحقاف (آية: 15)

بعد أن وفقني الله عز و جل لإتمام هذه الرسالة أتوجه بالشكر أولاً إلى الله - سبحانه وتعالى- ، ثم انه مع منطلق إن الرسول علمنا أنه مع لا يشكر الناس لا يشكر الله فاني أتوجه بخالص الشكر والتقدير لك كانت "منارة" هذا البحث إلى مع كانت الأخت والمربية الدكتورة: علياء العسالي، فقد كان لتوجيهاتها وصبرها ودعمها أثر عظيم في إخراج هذه الرسالة بشكلها الحالي، فجزاها الله خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى مع لا أنسى وقفته الرائعة وتوجيهاته السديدة بالرغم مع كل ما يحمله مع مسؤولية، الدكتور عبد الكريم أيوب.

والشكر والتقدير كل مع ساندني وساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع،

مجد حميض

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيث لم يقدم أي جزء منها من قبل، لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحث لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

| الصفحة | الموضوع |
|-----------|--|
| ج | الإهداء |
| د | الشكر والتقدير |
| هـ | الإقرار |
| و | فهرس المحتويات |
| ح | فهرس الجداول |
| ط | فهرس الملاحق |
| ي | الملخص |
| 1 | الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها |
| 2 | مقدمة الدراسة |
| 6 | مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها |
| 8 | أهداف الدراسة |
| 8 | أهمية الدراسة |
| 9 | حدود الدراسة |
| 9 | مصطلحات الدراسة |
| 11 | الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة |
| 12 | أولاً: الإطار النظري |
| 12 | مقدمة |
| 14 | مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة |
| 15 | نشأة نظرية الذكاءات المتعددة |
| 16 | مفهوم الذكاء و الذكاءات المتعددة |
| 17 | الأسس العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة |
| 18 | الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة |
| 19 | الذكاءات المتعددة التسعة |
| 27 | استخدام أنواع الذكاء المتعدد داخل الإطار المدرسي |
| 28 | الذكاءات المتعددة والمعلم |
| 29 | النقاط الأساسية في نظرية الذكاءات المتعددة |

| الصفحة | الموضوع |
|-----------|---|
| 30 | ثانياً: الدراسات السابقة |
| 30 | الدراسات العربية |
| 34 | الدراسات الأجنبية |
| 37 | ثالثاً: التعقيب العام على الدراسات السابقة |
| 38 | الفصل الثالث: منهجية الدراسة و إجراءاتها |
| 39 | منهج الدراسة |
| 39 | مجتمع الدراسة |
| 39 | عينة الدراسة |
| 40 | أدوات الدراسة وصدقها وثباتها |
| 41 | متغيرات الدراسة وتصميمها |
| 41 | إجراءات الدراسة |
| 42 | المعالجة الإحصائية |
| 43 | الفصل الرابع: نتائج الدراسة |
| 44 | النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها |
| 50 | الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها |
| 51 | أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها |
| 56 | ثانياً: التوصيات |
| 57 | قائمة المصادر والمراجع |
| 63 | الملاحق |
| b | Abstract |

فهرس الجداول

| الصفحة | الجدول | الرقم |
|--------|---|-----------|
| 40 | توزيع عينة الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا | جدول (1) |
| 41 | توزيع سلم الإجابة على فقرات الاستبانة | جدول (2) |
| 44 | التباين الأحادي عند النقاط (4.2 و 3.4) | جدول (3) |
| 45 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير العمر | جدول (4) |
| 45 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمدى وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة | جدول (5) |
| 46 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير الخبرة | جدول (6) |
| 46 | التباين الأحادي | جدول (7) |
| 47 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي | جدول (8) |
| 48 | اختبار تحليل التباين الأحادي | جدول (9) |
| 48 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي | جدول (10) |
| 49 | اختبار تحليل التباين الأحادي | جدول (11) |

فهرس الملاحق

| الصفحة | الملحق | الرقم |
|--------|--|----------|
| 64 | كتاب موافقة الجامعة على تحديد عنوان الأطروحة وتحديد المشرف | ملحق (1) |
| 65 | خطاب الجامعة لمديرية التربية والتعليم في نابلس لتسهيل المهمة | ملحق (2) |
| 66 | أداة الدراسة بصورتها النهائية | ملحق (3) |
| 73 | قائمة بأسماء أعضاء هيئة لتحكيم الأداة | ملحق (4) |

مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية
لمدينة نابلس من وجهة نظرهم

إعداد

مجد خالد وليد حميض

إشراف

د. علياء العسالي

د. عبد الكريم أيوب

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم للعام الدراسي (2014-2015).

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث تم توظيف الاستبيان كأداة البحث، وقد تكون مجتمع الدراسة من (455) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية لمدينة نابلس منهم (277) معلم و(178) معلمة حسب احصائيه مديرية التربية والتعليم نابلس لعام (2014-2015).

ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (62) فقرة و(6) مجالات.

أظهرت النتائج انه وعي المعلمين بنظرية الذكاءات المتعددة يقع في منطقة الوعي العالي، وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى العمر والنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بزيادة الدورات التدريبية المتخصصة في نظرية الذكاءات المتعددة والعمل على إثراء المناهج، أيضاً دعم المعلمين المتميزين بما يتناسب مع جهودهم المبذول وزيادة عدد الدورات و ورشات العمل التي تسلط الضوء على النظريات الحديثة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

تميّزت المنظومة التربوية في العقود الأخيرة من القرن العشرين، في العديد من دول العالم، بالرهان على التربية المتّسمة بالجودة، حيث ركّز الاهتمام على تنمية إمكانات المتعلمين وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن، بعد أن تأكد ما للثروة البشرية من أهمية في تطوير المجتمع وتقدمه، على اعتبار أنها أهم مورد تنموي على الإطلاق، هذا الاهتمام الكبير بالعقل البشري وإمكاناته وأساليب نموّه وتطويره، يبرز لنا بدون شك، ملامح المنظومة التربوية المميزة لمستهل الألفية الثالثة، فهي منظومة تراهن على تفتح عقول المتعلمين ورعايتها، لتكون في مستوى تطلعات مجتمعاتها، وتلعب دوراً فعالاً في مجتمع ما بعد الصناعة، وذلك يتطلّب من الفرد أسلوباً عالياً من التكيف المعرفي.

ولقد اهتمت الحضارات السابقة والمختلفة بمناقشة القدرات العقلية وأهميتها، وقد أدى هذا الاهتمام إلى زيادة الرغبة في التعلم عن العقل البشري وآليات التعلم، وقد واكب البحث في تطوير المناهج الدراسية، لتحليل ودراسة آليات التعلم (Dembo,2010).

فقد تجلت النظرة التقليدية للذكاء بأن الفرد يتم الحكم عليه من خلال اختبار عقلي كمي، فأما يطلق عليه ذكياً أو غيبياً، وبالتالي فإن دور البيئة سيكون ضحلاً جداً ودور المدرسة وعمليات التعلم والتعليم في مستواها المتدني ، لذلك سيكون هناك حاجة الى تعريف للذكاء يهتم بعادات العقل النشطة او الفعالة مثلما يهتم بجزيئات عملية التفكير أو هياكل المعرفة والحاجه الى تطوير أهداف تعليمية تعكس الاعتقاد بأن المقدره هي ذخيرة من المهارات يخرتها المرء تظل قابلة للتوسع باستمرار وان الذكاء ينمو ويتزايد من خلال الجهود التي يبذلها الفرد في عملية التعلم والتعليم التي يحياها (نوفل،2007).

وفي عام (1983) قام هوارد جاردنر بكتابه (أطر العقل) بالتعاون مع علماء آخرين لإضفاء الصبغة التعددية لمفهوم الذكاء فقد قام بطرح فكرة أن هناك مجالات متعددة من الذكاء، كل نوع يعمل بشكل مستقل عن الآخر، ومن هنا يمكن للفرد أن يكون ذا درجة عالية أو منخفضة في المجال، بغض النظر عن درجة ذكائه في المجالات الأخرى (Harper,2001).

ومن الملاحظ أن الممارسة التربوية التعليمية قبل ظهور نظرية الذكاءات المتعددة تحد من قدرات المتعلمين وامكاناتهم، لاعتقادها بوجود نوع واحد من الذكاء لدى كل المتعلمين لذا يمارس الكثير من المدرسين عملية حشو الادمغة بالمعلومات الجافة من دون تبصير الطلبة بالكيفية التي تتم بواسطتها عملية التعلم وكتساب الاسس للمعرفة المختلفة، كانت الممارسة التربوية والتعليمية قبل ظهور هذه النظرية تستخدم أسلوباً واحداً في التعليم، لاعتقادها بوجود صنف واحد من الذكاء لدى كل المتعلمين، الشيء الذي يفوت في أغلبهم فرص التعلم الفعال، وفق طريقتهم وأسلوبهم الخاص في التعلم. إن تعدد الذكاءات واختلافها لدى المتعلمين يقتضي إتباع مداخل تعليمية متنوعة، لتحقيق التواصل مع كل المتعلمين المتواجدين في الفصل الدراسي، كما أن النظام التربوي والتعليمي إلى وقت قريب كان يهمل العديد من القدرات والإمكانات للمتعلمين (حسين، 2008).

فمقياس المعامل العقلي لا يأخذ بعين الاعتبار سوى بعض قدرات المتعلم، كالقدرة اللغوية والمنطقية والرياضية، في حين يهمل قدرات أخرى عديدة، بالرغم من قيمتها في المجتمع، إن النظام التربوي سيحقق الكثير لو اهتم بالقدرات الذهنية التي لا تأخذها مقاييس المعامل العقلي في الاعتبار، وهذا ما اهتمت به نظرية الذكاءات المتعددة التي نحاول التطرق لأهم جوانبها، مركزين بوجه خاص على عوامل الجودة والأصالة في تعاملها مع المتعلمين، وفهم طبيعتهم وأساليب تعلمهم المختلفة، وكذلك دورها في تحسين العملية التعليمية التعلمية ، ومن هنا ظهرت نظريات عديدة ومختلفة (Chance,2011).

لقد تطورت نظريات الذكاء على مر العصور، فبعد أن كانت نظريةً يكتم بها ذكاء الفرد عن طريق اختبار يوصم الفرد بوصمة الذكاء أو الغباء، إلى نظريه انبثق منها عدة ذكاءات

ذكرها جاردنر في "كتابه اطر العقل"، فصبغ الذكاء بصبغة تعددية، الذكاء، فيصبح الفرد ذكياً في مجال أو قوياً به، وضعيفاً في مجال آخر، فعمل جاردنر وآخرون على إلغاء فكرة الإجابات القصيرة أو اختبارات الورقة والقلم التي لا تقيم الذكاء بالصورة الوافية (حسين، 2003).

فنظرية جاردنر توحى بأن جميع الأفراد لديهم على الأقل تسعة أنواع مختلفة من الذكاء، وهذا يعتمد على شخصية كل منهم، وعزى ذلك لأسباب عدة منها: الوراثة والبيئة. وقد ذكر جاردنر إن التلميذ الذي يمتلك قدرات ذكائية يمكن زيادتها عن طريق النمو والتدريب والتعلم (عفانة وخرندار، 2009).

تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، عدا تلك المتطلبات التي تفرض من قبل المكونات المعرفية لكل ذكاء، فما هي إلا تقديم لحلول يمكن للمعلم أن يصمم في ضوءها مناهج عديدة وجديدة، كما تمدهم بأطر يمكنهم من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بأطر مختلفة (عبد الهادي، 2008).

وتدعو المعلمين إلى التطلع إلى ما هو أبعد من النص والسبورة لإيقاظ عقول الطلاب، فما هي إلا نموذج معرفي يهدف إلى كيفية استخدام الأفراد لذكاءاتهم بطرق غير تقليدية. فقد عمل جاردنر على لفت الانتباه إلى كيفية التعامل مع العقل الإنساني مع محتويات العالم من أشياء وأشخاص وغيرها، فهي نظرية لتحديد الذكاء المناسب للتوظيف المعرفي. وتفترض أن لكل فرد قدرات ومستويات عالية جداً من التوظيف في بعض أو معظم الذكاءات المتعددة، ويبدو البعض الآخر لديهم نقص شديد في كل أو بعض الذكاءات، ويقع معظمها بين هاتين النقطتين، حيث نكون متقدمين جداً في بعض الذكاءات، ومتواضعين في المستويات في بعضها الآخر، ومتأخرين في الباقي. وتعد نظرية الذكاءات المتعددة من أعظم الإسهامات في التعليم، فهي أسلوب معروف لاكتشاف أساليب التعلم والتعليم وتطوير المنهج، وكذلك تحسين أساليب المعلم، فهي تدعو المعلمين لكي يوسعوا مخزوناتهم من الأساليب والأدوات والإستراتيجيات، إلى ما وراء المخزونات اللغوية والمنطقية العادية المستخدمة بصورة واسعة في داخل الغرفة الصفية،

بحيث تتعدى تلك الأساليب العادية المنطقية، مراعية لميول الطلبة و ذكاءاتهم التسعة (ارمسترونغ، 2006).

وبذلك تفتح نظرية الذكاءات المتعددة باباً واسعاً من تشكيلة عريضة لمجموعة من الاستراتيجيات التعليمية، والتي تنفذ بسهولة داخل الغرفة الصفية، وبذلك فهي تراعي مشاكل عديدة من أهمها مشكله الفروق الفردية باستخدامها تلك الإستراتيجيات، وتوفر الحد الأدنى للإطلاع على بعض العوامل الحرجة في التعلم كـبعض العوامل الغائبة عن الغرفة الصفية ودمجها مع التعليم. ومن المهم جداً أن يكتشف المعلم كل ما لدى الطلاب من قدرات ومواهب ونقاط قوة، فدور المعلم هنا مهم وأساسي في تلك النظرية، فعلى المعلم أن يكون صاحب نظرة ناقدة تكتشف المتعلم، ويجب أن تتوفر فيه بعض الشروط: كأن يقوم بعملية تشخيص كاملة للمتعلم، ومعرفة أسلوب المتعلم في التعلم و اختيار المعلم لإستراتيجية مناسبة هو علم بحد ذاته، وعليه أن يعلم أن ما ينوع في استخدامه لإستراتيجياته، فما يتوافق مع فرد لا يتوافق مع الآخرين (عبد الهادي، 2009).

ويرى البعض أن المدرسة وسيلة لكسب المعرفة و إزالة الأمية، بينما يرى البعض أنها وسيلة للوصول إلى مستوى أكاديمي أو مهني معين، والكل يجمع بأن مهمة التربية هي الفهم وتعميق التفكير، وقد أشار جاردنر في كتابه (أطر العقل) أن الفرد إذا فهم شيئاً استطاع أن يطبق ما فيه من مفاهيم ومهارات، ويستخدمها وسيلة في حل المشكلات. وقد يبدو للمعلم داخل الصف أن الطلبة قد فهموا واستوعبوا ما ألقاه إليهم من معلومات لأنهم قادرون على أن يعيدوا ما اختزنوه في ذاكراتهم، ولكن إذا حاولوا أن يتصرفوا بشكل مستقل بعيداً عن أعين المعلم وإشرافه تبدأ الحيرة تظهر عليهم، وأنهم لم يستوعبوها تماماً (حسين، 2005).

ويمكن القول إن المعلم يستطيع أن يطبق نظرية الذكاءات المتعددة في الصف الدراسي من خلال أنشطة الذكاءات المتعددة، وذلك من خلال استخدامه لأنواع عديدة للذكاءات كالذكاء اللغوي يقرأ الطلبة ويكتبون ويحللوا المعلومات. أما الذكاء المنطقي فهم يتعاملون مع ألعاب الرياضيات والتجارب العلمية ويقومون بالاستدلال وحل المشكلات، أما عن الذكاء المكاني

فيستعمل الطلبة فيه وسائط فنية متنوعة وألعاب فك وتركيب، أما عن الذكاء الموسيقي يندمج الطلبة مع الأغاني و يغنونها حول موضوع الدرس مثلاً، أما الذكاء الاجتماعي فهو يطور مهارات التعليم التعاوني من خلال حل المشكلات وإجابة الأسئلة والمشاركة في الألعاب التعليمية وجلسات العصف الذهني (Boyer,2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها

ينظر إلى معلم المدرسة بوصفه قائداً تربوياً، يمتلك زمام المبادرة، والتأثير في المتعلمين، ونجاح العملية التربوية من خلال تحقيق أهدافها على مستوى المدرسة بأداء الأدوار الفاعلة. بعد أن كان ملقناً أصبح يهتم بأدوار تربويه رئيسيه تمس العملية التعليمية.

وجاءت نظرية الذكاءات المتعددة بنماذج تراعي الفروق بين الطلبة، وتزود المعلمين بأساليب للتعامل مع الطلبة و معرفه الذكاءات المتعددة هو شرط قائمة عليه النظرية، فهي نظرية تمكن المعلمين من مناقشة نقاط القوة والضعف عند الأطفال، وكذلك تساعد على التخطيط المناسب، فهي تهدف إلى خلق بيئة صفية أكثر فعالية، فالمعلم عليه أن يكون أكثر حساسية للغة التي يستخدمها داخل الغرفة الصفية، وأكثر تنظيماً بالأنشطة وتزويد الطلاب بالفرص من أجل خلق الإبداع في الفنون وتعبيراتهم الجسدية. وتعرض نظرية الذكاءات المتعددة طرقاً تدريسية و محطات ذكائية تُعلم مع الأنشطة ملائمةً للغرفة الصفية، عدا عن الأساليب التي تجعل الطلاب يتمكنون من التعلم ويفسح المجال أمام أعينهم لتجارب تعليمية قوية و مخبرية (إبراهيم،2011).

وهناك العديد من المؤشرات التي تدل على فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية، وهذه المؤشرات موجودة في العديد من الأبحاث الأجنبية بينما يفتقر الأدب التربوي إلى أداة عربية تكشف عن وعي المعلمين لنظريه الذكاءات المتعددة، وفي فلسطين ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات العلمية والبرامج التأهيلية لم نجد ما يسلط الضوء على نظرية الذكاءات المتعددة، وأن أغلب المعلمين يعتمد على الطرق التقليدية في التدريس وعرض المعلومات والأسئلة، ومن هنا جاءت فكرة البحث التي تسعى إلى فحص وجود توازن بين التطور الهائل في المجال التعليمي وبين ما يطبقه المعلمون داخل الغرفة الصفية.

ويمكن صياغة المشكلة في العبارة الآتية في مدى وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة في داخل الغرفة الصفية.

ومن هنا تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم؟

تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1) ما درجة وعي المعلمين لنظرية الذكاءات المتعددة في داخل الغرفة الصفية؟
- 2) ما أثر متغير الخبرة في وعي معلم مرحلة الأساسية الدنيا النظرية الذكاءات المتعددة؟
- 3) ما أثر متغير العمر في وعي معلم مرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة؟
- 4) ما أثر متغير النوع الاجتماعي في وعي معلم لنظريه الذكاءات المتعددة؟
- 5) ما أثر المؤهل العلمي في وعي المعلم لنظريه الذكاءات المتعددة؟

وبناء على الأسئلة السابقة اشتقت الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير العمر.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (معلم، معلمه).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مدى وعي المعلمين لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية.
2. التعرف على أثر متغير النوع والخبرة والعمر في وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية النظام التربوي في تحقيق أهداف المجتمع من خلال الأهداف المدرسية، والتي يتولها معلم المدرسة ويعمل على تحقيقها من خلال تواجده بالغرفة الصفية، لذا يجب علينا مساعدته في تطوير كفايته وتحسين مهاراته ومن بين هذه الكفايات مدى وعيه في نظرية الذكاءات المتعددة، كونها تهتم بجانب مهم من الجوانب العملية التعليمية. ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية بأنها تخدم المعلمين لمعرفة مدى وعيهم لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم، وستفيد هذه الدراسة المعلمين في ميدان التدريس على دمج الذكاءات المتعددة كإحدى الطرق المتبعة في التدريس، وإضافة منهجية بحثية حول استخدام الذكاءات المتعددة في التدريس، مما سيفيد الباحثين مستقبلاً عند إجراء بحوث ذات صلة بهذه الدراسة، أيضاً تساعد القائمين على العملية التربوية في التعرف على أداء المعلمين واتخاذ الإجراءات الضرورية للارتقاء بأدائهم.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

حدود بشرية: معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.

حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني 2015-2016.

حدود مكانية: المدارس الحكومية في مدينة نابلس.

حدود منهجية: صدق أدوات الدراسة وثباتها، وخصائص أفراد عينة الدراسة، ومنهجية البحث

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم.

مصطلحات الدراسة

مفهوم الذكاء: القدرة على حل المشكلات، أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية، معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي نحيا في كنفها (عبد الهادي، 2009).

مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة

ويعرفها جاردنر انة القدرة على حل المشكلات او أبداع نتاجات ذات قيمة في بيئة ثقافية او أكثر (Gardner, 1993).

وهي نظرية تستند على الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن وعلم الأعصاب التي لم يعرفها عصر بينه Binet ، وقد أطلقت على هذه المقاربة اسم "نظرية الذكاءات المتعددة: Intelligence multiples والذكاءات التسعة الموجودة لدى كل فرد، ولكنها موجودة بتفاوت، فقد يكون شخص ما لغوياً بدرجة عالية في حين يكون منطقياً بدرجة أقل

ولذلك نتعامل مع الآخرين على أنهم أذكاء أو قليلي ذكاء، فكل شخص يمتلك درجات متفاوتة من كل نمط، وهكذا يكون لكل شخص نوع ذكاء وليس نسبة ذكاء (Dembo,2010).

مفهوم الذكاءات المتعددة اجرائياً: هي الدرجة الكلية التي تظهرها إجابات المعلمين على المقياس الذي اعد لهذه الدراسة.

مفهوم معلمي المرحلة الأساسية الدنيا: هم المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس الصفوف من الأول وحتى الرابع الأساسي.

أما الوعي: اجرياً فنقصد به مدى إدراك المعلمين للطرق المتنوعة والاساليب التعليمية المتعلقة ب لنظريه الذكاءات المتعددة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

ثالثاً: التعقيب العام على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل مفهوم الذكاءات المتعددة، وأنواعها، وأهميتها في التدريس، وسنتناول في هذا الفصل الدراسات السابقة التي تحدثت عن الذكاءات المتعددة.

أولاً: الإطار النظري

مقدمة

نعمه العقل من النعم العظمى التي أنعم الله بها علينا، فهو يتميز بقدرته وملكاته المتعددة، ويعتبر الذكاء البشري أحد أهم الموضوعات التي حظيت باهتمام من علماء النفس، وقد كانت محور العديد من الأبحاث والعلماء، من أمثال رومانز Romanes وهوبهاس Hobhouse وقد طورت اختبارات الذكاء في النصف الأول من القرن العشرين وقد هدفت هذه الاختبارات إلى قياس الذكاء في العقل البشري حيث ركز عدد منهم على التطبيقات مثل Terman وبينيه وسيمون الذين طوروا اختبار الذكاء، كما ظهرت في منتصف القرن العشرين العديد من الاختبارات السيكومترية التي تهدف إلى قياس الذكاء في العقل البشري التي بنيت على نظرية جيلفورد (عدس، 1997).

فمن أوائل النظريات التي تناولت مسألة الذكاء، نظرية سبيرمان Spearman، والتي نظرت إلى الذكاء بصورة بسيطة، حيث اعتقد الباحث أن الناس مختلفون في مدى ما يمتلكون من طاقات عقلية، وقد أطلق عليها العامل Genealinelingence وقد أعطي رمزاً (G) — (نوفل، 2007).

وفي عام 1930 ظهرت نظرية ثيرستون المعروفة بالقدرات العقلية الأولية التي يمكن اكتشافها عن طريق اختبارات الذكاء، وهذه القدرات هي: القدرة على الاستيعاب اللفظي، القدرة على الطلاقة اللغوية، القدرة العددية، والعلاقات الفراغية، والذاكرة والإدراك والاستدلال (عمائيل، 2008).

أما الذكاء عند بياجيه فهو تكيف البيئة وتوازن بين عمليات التمثيل و الموائمة، ويرى بياجيه أن الذكاء ينمو ويتطور وتطور الذكاء ما هو إلا عملية بناء تركيب العناصر اللازمة للتطور. وجل هذه النظريات يركز على الجانب الخارجي (المظهر) لعملية التعليم و التعلم، ولم تصل إلى جوهر الطالب و تحليل قدراته الفعلية، كالذكاء مثلا، والقدرة على مواجهة المواقف والمشاكل و إيجاد الحلول و التوصيفات لمثل هذه المسائل والمواقف. غير أنه في سنة 1983، أوضح هوارد جاردنر Howard Gardner بأن الذكاء قدرة سيكولوجية منطقية لمعالجة المعلومة والتي تعمل على حل المشكلات أو خلق منتجات لها قيمة ثقافية، وقد لاحظ أن كثيراً من معلمي أطفال ما قبل المدرسة، يدركون أنه يمكن أن يكون لدى طفل معين مهارات العلاقات بين الأشخاص أو ما يسمى الذكاء الاجتماعي، بينما يكون لدى طفل آخر ذكاء رياضي. هذه الميول والنزعات لا تظهر فجأة، بل من خلال مرور الأطفال بمواقف وأنشطة تظهر هذه الذكاءات (Erikson,2011).

وهكذا قام هوارد جاردنر Howard Gardner بإعادة النظر جذرياً فيما يتعلق بالذكاء وآثاره على العملية التعليمية التعلمية، وتقدم بنظرية جديدة عن الذكاءات المتعددة في كتابه "أطر العقل Frames of Mind ، رافضاً فكرة الذكاء الواحد مؤكداً على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة نسبياً لدى كل فرد أطلق عليها الذكاءات البشرية لكل منها خصائصها وسماتها الخاصة بها (fitzgreald,2001).

أظهرت النظريات التقليدية للذكاء أنها لا تقدر الذكاء بطريقة مناسبة، من خلال اختبارات الذكاء التقليدية، لأنها ليست عادلة، فهي تعتمد على التقليل من القدرات العقلية وتتطلب من الأفراد حل المشكلات بصورة لغوية أو لفظية فقط، فعلى سبيل المثال اختبارات الذكاء التي تقيس القدرة المكانية لا تسمح للأطفال الصغار بالمعالجة اليدوية، فضلا عن ذلك فإن اختبارات الذكاء التقليدية تقيس الأداء المدرسي، ولكنها لا يمكن التنبؤ بها من خلالها بالأداء المهني مما يؤدي إلى فجوة بين القدرة المقاسة والأداء الفعلي (نوفل،2007).

وقد نالت نظريه الذكاءات المتعددة كماً هائلاً من الأبحاث سواء أكان ذلك باللغة الإنجليزية أم العربية، وما زال الجدل يدور حول هذه النظرية.

مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة

يقترح جاردر Gardner 1983 مقارنة جديدة للذكاء، مختلفة عن المقاربة التقليدية (المعامل العقلي I.Q، وهي مقارنة مبنية على تصور جذري للذهن البشري، وتقود إلى مفهوم تطبيقي جديد ومختلف للممارسة التربوية والتعليمية في المدرسة.

إن الأمر يتعلق بتصور تعددي للذكاء، تصور يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان، وهو تصور يعترف باختلافاتنا الذهنية وبالساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري.

يستند هذا الجديد للذكاء على الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن وعلم الأعصاب التي لم يعرفها عصر بينة Binet، وقد أطلقت على هذه المقاربة اسم "نظرية الذكاءات المتعددة Intelligence multiples. يقول جاردر إن الوقت قد حان للتخلص من المفهوم الكلي للذكاء، ذلك المفهوم الذي يقيسه المعامل العقلي، والتفرغ للاهتمام بشكل طبيعي للكيفية التي تنمي بها الشعوب الكفاءات الضرورية لنمط عيشها، ولتأخذ على سبيل المثال أساليب عمل البحارة في وسط البحار، إنهم يهتدون إلي طريقهم من بين عدد كبير من الطرق، وذلك بفضل النجوم وبفضل حركات مراكبهم على الماء وبفضل بعض العلامات المشتتة. إن كلمة ذكاء بالنسبة إليهم تعني بدون شك براعة في الملاحاة (غزال، 2013).

وكذلك المهندسين والصيادين والقناصة والرسمين والرياضيين والمدربين ورؤساء القبائل والسحرة وغيرهم. إن كل هذه الأدوار التي يقوم بها هؤلاء ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، باعتباره كفاءة أو قدرة لحل المشكلات أو إنتاج أشياء جديدة، ذات قيمة في ثقافة ما أو مجتمع ما من المجتمعات، إن كل الكفاءات والقدرات التي يظهرها هؤلاء في حياتهم وعملهم تعتبر بدون شك شكلاً من أشكال الذكاء الذي لا يقتصر على المهارات اللغوية أو الرياضيات

والمنطق، التي طالما مجدها اختبارات المعامل العقلي، وعلى هذا الأساس، فإن نظرية الذكاءات المتعددة تقف موقفاً خاصاً من اختبارات الذكاء، التي طالما مجدت وقامت بإصدار أحكام بخصوص الطلاب ومستقبلهم الدراسي (إبراهيم، 2010).

نشأة نظرية الذكاءات المتعددة

في عام 1979 طلبت مؤسسة فان لير (Van Leer) من جامعة "هارفارد Harvard" القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهمة بالإمكانات الذهنية للإنسان وإيراز مدى تحقيق هذه الإمكانيات واستغلالها، وفي هذا الإطار بدأ فريق من العاملين المختصين بالجامعة أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات، بقصد استطلاع وكشف مدى تحقيق هذه الإمكانيات على أرض الواقع. ولقد تمّ بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية، بتمويل من المؤسسة المذكورة. وهكذا تمّ البحث في مجال التاريخ الإنساني والفلسفي وعلوم الطبيعة والعلوم الإنسانية. كما نظّم لهذا الغرض عدة لقاءات علمية على المستوى الدوري، تناولت قضايا تتعلق بمفهوم النمو في مختلف الثقافات البشرية (مصباح، 2001).

أما الباحثون الذين ساهموا في هذه الدراسة المهمة، فإنهم ينتمون إلى تخصصات علمية متنوعة، فهناك أولاً رئيس فريق مشروع البحث، وهو جيرالد ليسر Gerald.S.Lesser، وهو مربٍ وعالم نفس، ثم هناك بالطبع هاورد جاردر Gardner أستاذ لعلم النفس التربوي مهتم بدراسة مواهب الأطفال. وهناك أيضاً في البحث فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم، وهو إسرائيل شيفلر Israel Scheffler، ثم هناك روبرت لافين Robert La Vine المختص في علم الانثروبولوجيا الاجتماعية والمعروف بأبحاثه في الصحراء الأفريقية والمكسيك حول الأسرة وطبيعية المساعدة المقدمة للأطفال فيها، ونجد ضمن الفريق العلمي كذلك عالمة الاجتماع ميري وايت Merry White المختصة في التربية بالمجتمع الياباني ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث، إن نظرة سريعة إلى الاختصاصات العلمية لأفراد هذا الفريق الذي تصدى لدراسة إمكانيات الذهن البشري، تبين بوضوح اختلاف

تخصصاتهم وتوسعها وعمقها، الشيء الذي يعكس طموح المشروع، وكذلك دور كل واحد منهم في إنجاح مشروع البحث والوصول إلى اكتشاف نظرية الذكاءات المتعددة (مصباح، 2001).

مفهوم الذكاء والذكاءات المتعددة

يرى جاردر أن هناك براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً يسميها بكيفية مختصرة: الذكاءات الإنسانية. أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها وحجمها فليس بعد أمراً محدداً بدقة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بعدد الذكاءات الموجودة بالضبط، كما يرى أنه من الصعب أن نتجاهل وجود عدة ذكاءات مستقلة عن بعضها البعض نسبياً، وأن بوسع الفرد وكذا محيطه الثقافي أن يقوم بتشكيلها أو تكيفها جميعاً بطرق متعددة (Gardner, 1997) على أن مفهوم الذكاء لديه يختلف عن المفهوم التقليدي، فهو يعطيه معنى عاماً، فالذكاء لديه هو القدرة على إيجاد منتج لائق أو مفيد، أو أنه عبارة عن توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد. كما يعتبر الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حلّ المشكلات التي تصادفه في الحياة. وبهذا التعريف نجد جاردر يبعد الذكاء عن المجال التجريدي والمفاهيمي ليحمله طريقة فنية في العمل والسلوك اليومي، وهو بذلك يعطيه تعريفاً إجرائياً يجعل المربين أكثر تبصراً بأهدافهم وعملهم (جابر، 2003).

إن الذكاء وفق جاردر عبارة عن إمكانية بيولوجية يجد له تعبيره فيما بعد كنتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئية، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به، كما يختلفون في طبيعته، كما يختلفون في الكيفية التي ينمون بها ذكاءهم. ذلك أن معظم الناس يسلكون وفق المزج بين أصناف الذكاء، لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة. يظهر الذكاء بشكل عام لدى معظم الناس، بكيفية تشترك فيها كل الذكاءات الأخرى، وبعد الطفولة المبكرة لا يظهر الذكاء في شكله الخالص. ومعظم الأدوار التي ننجزها في ثقافتنا هي نتاج مزيج من الذكاءات في معظم الأحيان، فلكي تكون عازفاً موسيقياً بارعاً، لا يكفي أن يكون لديك ذكاء موسيقي، وإنما تكون لديك لياقة بدنية أيضاً، والمهندس ينبغي أن يكون لديه بدرجات متفاوتة، كفاءات ذهنية؛ ذات طابع فضائي ورياضي ومنطقي وجسمي وعلائقي (نوفل، 2007).

ولتمييز الذكاء عن القدرات العقلية الأخرى، فإن جاردر يقدم لنا مجموعة من العلامات، أهمها: استقلال منطقة الذكاء في حالة وقوع تلف عصبي، وجود موهوبين وضعاف العقول وغيرهم من الأشخاص، ما يساعد على دراسة الذكاء بشكل منعزل. وجود مجموعة من العمليات أو الآليات الأساسية لعلاج المعلومات التي تسمح بتحليل ومناقشة مختلف أنواع المعطيات النوعية، وهذه الآليات العصبية هي ما نسميه ذكاءً، وهي مبرمجة فينا وتعمل بمجرد استئثارها بكيفية معينة (أصوات، حركات) وأخيراً وجود تاريخ نمائي لدى الفرد لهذه القدرة الذهنية (عبد الهادي، 2009).

وقد وضع ارمسترونج (2006) أن نمو الذكاءات المتعددة يعتمد على ثلاثة عوامل

رئيسية:

- موهبة بيولوجية طبيعية تتضمن عوامل وراثية وإصابات تحدث قبل الولادة.
- تاريخ الحياة الشخصي بما في ذلك خبرات الآباء والأقران الذين يوظفون الذكاءات.
- خلفيه تاريخيه وثقافيه وطبيعة التطورات التاريخيه الثقافيه في مختلف المجالات.

الأسس العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة

تعددت التساؤلات حول نظرية الذكاءات المتعددة وعن أسسها العلمية ومدى اختلاف ما تدعيه من تعدد الذكاءات مقارنةً بالآراء والأفكار التي سبقتها، والتي ذهب أصحابها إلى القول بوجود عدة ملكات أو قدرات عقلية أو فنية لدى الأفراد.. الخ، فما الذي يميز هذه النظرية الجديدة عن سابقتها؟

يرى جاردر صاحب هذه النظرية أن ما يذهب إليه من وجود عدة ذكاءات يجد أسسه في ثقافة الشخص، وفي فيزيولوجيته العصبية. فالذكاءات التسعة التي تقول بها نظريته لها سند علمي في الأسس البيوثقافية للفرد، والتي هي بمثابة معايير للاستدلال على وجودها. فليس يكفي انتشار ممارسات ثقافية لدى شخص ما، للتعبير عن وجود ذكاء معين لديه، وإنما لا بد من تحديد موضعي للخلايا العصبية التي تشغلها تلك الممارسات في الدماغ، وهذا ما يميز نظريته

عن الأفكار والآراء السابقة في الموضوع، والتي قالت بوجود ملكات أو قدرات متعددة، دون سند أو حجج علمية تجريبية (مصباح، 2001).

إن نظرية الذكاءات المتعددة نتاج دراسات وأبحاث استغرقت حوالي ربع قرن من الزمن، تم خلالها تضافر جهود العديد من الباحثين ذوي اختصاصات متنوعة، كما أشرنا إلى ذلك من قبل، ولقد تمّ خلال تلك المدة مساءلة عدة ميادين بحثية لم يتم التفكير فيها من قبل، ولقد تمخّضت تلك الدراسات وأنجبت نظرية الذكاءات المتعددة، تلك النظرية التي ساندها أيضاً النتائج العلمية في علم الأعصاب وعلم المعرفة (الأبستمولوجيا) وأمدتها بسند يذهب إلى القول بتعدد الوظائف الذهنية وتنظيم الفكر بحسب وظائفه المختلفة. وفيما يلي أهم الميادين التي شملها البحث في نظرية الذكاءات المتعددة والتي تشكل الدعامة العلمية لهذه النظرية: النمو الذهني للأطفال العاديين، حيث تمّ البحث في المعارف المتوفرة حول نمو مختلف الكفاءات الذهنية لدى الأطفال العاديين أيضاً دراسة الكيفية التي تعمل بها القدرات الذهنية خلال الإصابات الدماغية وحدوث تلف في بعضها، ما يؤدي إلى فقدان وظائف بعضها أو تلفه باستقلال عن غيرها و دراسة تطور الجهاز العصبي، عبر الملايين من السنين، للوصول إلى بعض الأشكال المتميزة للذكاء. كذلك دراسة الأطفال الموهوبين والأطفال الانطوائيين والأطفال الذين يظهرون صعوبات تعليمية، فهذه الفئات المتنوعة من الأطفال تقدم أشكالاً معينة من السلوك الذهني جد مختلف، ما يصعب معه فهمهم جميعاً في إطار المفهوم الموحد للذكاء ودراسة أنواع النشاط الذهني لدى مختلف أنواع الحيوانات و دراسة النشاط الذهني لدى مختلف الشعوب المتميزة بثقافات متنوعة.

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة " نموذجاً معرفياً " يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل. وهكذا يعرف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي. وكذلك مساعدة المعلم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية، ليصل إلى أكبر عدد من الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم،

وبالتالي، سوف يكون بالإمكان الوصول إلى عدد أكبر من الأطفال، كما أن الأطفال يدركون بأنفسهم أنهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة واحدة عن أي محتوى معين. وتقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حلاً يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوءها مناهج جديدة، كما تمدنا بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بعدة طرق مختلفة. وكذلك تقدم النظرية خريطة تدعم العديد من الطرق التي يتعلم بها الأطفال، وعلى المعلم عند تخطيط أي خبرة تعليمية أن يسأل نفسه هذه الأسئلة: (عبد الهادي، 2009)

- كيف يستطيع أن يستخدم الحديث أو الكتابة؟ (لغوي).
- كيف يبدأ بالأرقام أو الجمع أو الألعاب المنطقية أو التفكير الناقد؟ (رياضي منطقي).
- كيف يستخدم الأفكار المرئية أو التصورات أو الألوان أو الأنشطة الفنية أو التتبعات). (الفنات) المرئية (مكاني مرئي)؟
- كيف يبدأ بالموسيقى أو أصوات البيئة المحيطة؟ (موسيقي).
- كيف يستخدم أجزاء الجسم كله أو الخبرات اليدوية؟ (حركي بدني).
- كيف سيثجع الأطفال في مجموعات صغيرة للمشاركة في التعلم التعاوني أو في مواقف للمجموعات الكبيرة؟ (اجتماعي).
- كيف سيثير المشاعر الشخصية أو يستدعي الذاكرة الشخصية، أو بعض اختبارات للأطفال؟

الذكاءات المتعددة التسعة

إن نظرية الذكاءات المتعددة تسمح للشخص باستكشاف مواقف الحياة المعيشية والنظر إليها وفهمها بوجهات نظر متعددة، فالشخص يمكنه أن يعيد النظر في موقف ما عن طريق

معايشته بقدرات مختلفة، إن الكفاءات الذهنية للإنسان يمكن اعتبارها جملة من القدرات والمهارات العقلية التي يطلق عليها ذكاءات.

كل ما تعرض له جاردرنر قاده عام 1983 إلى القول بوجود تسع ذكاءات متميزة، وذلك في كتابه: أطر العقل Frames of mind وفيه يبين أنه ما من واحد من الناس إلا ولديه سبعة ذكاءات، وأن كل شكل من أشكال هذه الذكاءات يشغل حيزاً معيناً في دماغه. وقد سبق العالم الفرنسي Pierre – Paul Broce عام 1861 إلى تأكيد وجود علاقة بين وقوع خلل أو تلف في منطقة معينة من الدماغ وفساد وظيفة ذهنية محددة، فالتلف الذي يصيب الجزء العلوي من اليسار للقشرة الدماغية يؤدي إلى فقدان القدرة اللغوية. والمرضى الذين يصابون في النصف الأيسر من الدماغ قد يفقدون القدرة على الكلام، ولكنهم يظلوا مع ذلك قادرين على غناء الأناشيد والأغاني، لأن نصف الدماغ الأيمن يظل سليماً لديهم، والمرضى المصابين في النصف الأيمن من الدماغ قد يستطيعون القراءة بطلاقة، ولكنهم يعجزون عن تفسير ما يقرأون.

ويبرز جاردرنر سبب فشل المحاولات السابقة، الرامية إلى وجود ذكاءات مستقلة، أنه يعود إلى اعتمادها على خط واحد أو اثنين على الأكثر من الإثبات، كالاتتماد على ما تظهره المواد الدراسية من ملكات أو مجال الرياضة أو العلم.. الخ، أو الاعتماد على روائز المعامل العقلي، أما فيما يتعلق بنظريته، كما أشرنا من قبل، فقد دعمت ملفها بعدة حجج علمية، مستقاة من عدة مصادر بحثية، لم يسبق الربط بينهما من قبل. وقد أكد جاردرنر على أن الذكاء يمثل قدره فكرية معينة تستلزم وجود مجموعة من المهارات لحل المشكلات، مما يمكن الفرد من حل المشكلة أو الصعوبات التي تقف في طريقه، ليس ذلك فقط ولكنها أيضاً تمكنه من خلق نتاج فعال عندما يكون مناسباً وتستلزم أيضاً وجود إمكانية وإيجاد خلق المشاكل مما يمهد الطريق لاكتساب معرفة جديدة (حسين، 2003).

ما من شخص سويّ إلا ويملك إلى حدّ ما أحد هذه الذكاءات، ويختلف الأفراد فيما بينهم عن طريق الكيفية التي يوظف بها كل واحد منهم كفاءته لتحديد الطريق الملائم للوصول إلى الأهداف التي يتوخاها، وتقوم الأدوار الثقافية التي يضطلع بها الفرد في مجتمعه بإكسابه عدة

ذكاءات، ومن الأهمية بمكان اعتبار كل فرد متوفراً على مجموعة من الاستعدادات وليس على قدرة واحدة يمكن قياسها عن طريق الركائز المعتادة، وهذه الذكاءات هي:

1- الذكاء اللغوي: يعني القدرة على تناول ومعالجة واستخدام اللغة سواء كان شفويا أو تحريريا بفاعلية في المهام المختلفة وفهم معانيها المعقدة التي تظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء، ومن الأمثلة على أصحاب هذا النوع: المؤلف والشاعر والصحفي والمذيع، كما أن الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يكون لديهم نمو مرتفع في مكونات اللغة واستخدام الكلام إما للتعبير عن النفس بالمخاطبة أو بالشعر، وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء اللغوي، ولتنميته لا بد من توفير بيئة صافية يعبر فيها الطلبة عن قدراتهم اللغوية كالقراءة الجهرية والحوارات والنقاشات وتصميم المهام وأنشطة يمارس فيها الطلبة مواهبهم في تنظيم المعلومات، وفي كتابة القصص و الروايات و أمثلة على أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء اللغوي برامج معالجة النصوص والبريد الالكتروني وبرمجية العروض التقديمية والوسائط المتعددة ويشمل الذكاء اللغوي عند جاردر قدرات أربعة هي: الاستعمال البلاغي للغة، وتستخدم هذه القدرة البلاغية عندما نود أن نقنع شخصاً ما بعمل شيء معين وهذه القدرة البلاغية تظهر بوضوح عند السياسيين والمحامين. الاستعمال التوضيحي للغة: وتشمل إعطاء التفسيرات المختلفة التي توضح أمراً ما ويحتاج المعلم إلى هذه القدرة لتوضيح المعلومات للتلاميذ. الإمكانية التذكيرية للغة: وتختص بتذكير الأحداث المختلفة والقوائم المختلفة التي توضح أمراً ما ويحتاج المعلم إلى هذه القدرة لتوضيح المعلومات للتلاميذ. وتحليل ما وراء اللغة: بمعنى استخراج المعنى المقصود من الكلام المسموع الذي يحمل أكثر من معنى. ويذكر جاردر أن كل فرد لديه من القدرة الكافية بين هذه القدرات، ولكن الفرد صاحب الذكاء اللغوي لديه قدر كبير منها حيث نراه بارعاً في فهم المعاني ذات المعنى المختلف، أو قدرته على الاقناع والحساسية المفرطة في تذوقه للغة واكتشاف الأخطاء سماعياً (أبو العلا، 2012).

وللحكم على الطفل انه يملك ذكاء لغوياً لابد أن يحب الاستماع للآخرين وهم يتحدثون ويتضايق عن استخدام اللغة بشكل خاطئ. وان يفهمه الآخرون عندما يتحدث بالقصص وان يحب تعلم كلمه جديدة ولديه ذاكرة جيدة للأسماء والتواريخ (جابر، 2003).

2- الذكاء الرياضي / المنطقي: يشمل القدرة على فهم الرياضيات والعلوم واستيعاب المفاهيم المجردة، ويشمل القدرة على التفكير المنطقي والتعامل مع الأرقام، بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات بسرعة عالية دون الحاجة إلى مهارات التحليل والتركيب والتخطيط وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاءات المنطقية ولتتميته يفضل إعطاء الطلبة الفرصة لتطبيق ما يتعلمونه في العالم الحقيقي بإعطائهم الفرصة لانجاز مشاريع لتجريب ما يتعلمونه وتقديم بعض الألعاب الرياضية، وتقديم مهمات تتطلب الاستنتاج، وحل المشكلات وحل الغاز و أمثلة على أدوات التكنولوجيا التي تنمي الذكاء الرياضي كبرامج الألعاب وبرامج الجداول الالكترونية وبرامج قواعد البيانات، ويمكن تلخيص قدرات الذكاء الرياضي المنطقي بما يلي:

القدرة على استعمال الأرقام بكفاءة مثل الرياضي المحاسب وكذلك العلاقات المنطقية والحساسية لها ونماذج التفكير المجرد مهارات الملاحظة والقدرات الاستدلالية ولهذه المهارات والقدرات دور مهم في هذا الذكاء(عبد الهادي،2009).

وللحكم على الطفل أنه يتمتع بقدرات الذكاء الرياضي لابد أن يستمتع في لعب الشطرنج وألعاب التي تعتمد على الخطط والألغاز.وان يكون محب للتجارب العملية وسؤاله المفضل عن كيفية عمل الأشياء وان يكون محب للرياضيات والأرقام ويضيفها بسهولة في عقله (حسين،2008).

3- الذكاء الموسيقي: يرتبط بالمهارات الموسيقية بما تتضمن من عزف وتلحين وحس موسيقي واستماع بالنغمات الموسيقية المختلفة ويتميز الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الموسيقي بالقدرة على تمييز درجة وشدة النغمة والأنماط الإيقاعية، كما يستمتعون بالتعلم من خلال الصغير وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الموسيقي ولتتميته لا بد من تشجيع الطلبة

على شرح معلومات ما عن طريق غنائها أو تلحينها أو استخدام المؤثرات الصوتية الملائمة لشرح موضوع ما أو الاستعانة بأداة موسيقية عند تنفيذ مهمة ما و الأمثلة على أدوات التكنولوجيا التي تنمي الذكاء الموسيقي برامج تشغيل الفيديو والمسجلات وبرامج القراءة التي تربط ما بين الصوت والحرف.

وهناك نماذج من الأذكاء موسيقياً كان لهم دور كبير في تجديد الموسيقى أمثال بيتهوفن، سيد درويش، وغيرهما من الأسماء التي أثرت في عالم الموسيقى، فالذكاء الموسيقي له أماكن في المخ، وهي المسؤولة عن التمييز بين الأصوات، فقد أشار جارندر بأن اللغة ليس لها علاقة بالتطور الموسيقي، وقد وجد أن هناك نسبة كبيرة من الناس لديهم التذوق السماعي للموسيقى، بينما يوجد نسبة أقل من المغنين الذين يمتلكون صوتاً جميلاً. وتقل النسبة بكثير في حالة الملحنين المبدعين. لذلك أوضح جادنر، أن كل فرد طبيعي يمتلك هذا الذكاء (Gardner, 1993).

4- الذكاء الفضائي / الصوري: وهو القدرة على تصور الأشياء في الفضاء والتخطيط ثلاثي الأبعاد حيث يعتمد هذا النوع من الذكاء على الحس البصري والقدرة على التخيل ولديهم القدرة على إيجاد صور ذهنية للمفاهيم المجردة، ويلجئون إلى تصور كل شيء ذهنياً بحيث يصبحون قادرين على رؤية العالم الطبيعي بدقة، ويترجمونه إلى أشكال جديدة وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء البصري ولتتميته لا بد من إثراء البيئة الصفية بالأفلام والخرائط وأشرطة الفيديو، ويجب على المعلم الإكثار من الأسئلة التي تجعل الطالب يمعن في الخيال كالأسئلة الافتراضية التي تبدأ بماذا لو، وتصميم مهمات تحفز الطالب على استخدام المخططات والصور والفيديو والرسم. ومن الأمثلة على استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء الفضائي، برامج الرسم، وبرامج تحرير، ومعالجة الصور وبرامج الأبعاد الثلاثية، وبرامج الجداول الكترونية.

5- الذكاء الجسماني / الحركي: يتعلق بالسيطرة على عضلات الجسم والتحكم بها، ويتميز الأشخاص الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء باستخدام أجسامهم للتعبير أو للإشارة عما

يريدون التعبير عنه، والقدرة على السيطرة على حركات أجسامهم، ويوسعون وعيهم بالبيئة المحيطة من خلال أجسامهم. وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الحركي ولتتميته يفضل إعطاء الطلبة الفرص للتطبيقات العملية، والعمل على تنفيذ المشاريع، وعمل نماذج وتصميم المهمات والأنشطة التي تتعلق بتمثيل الأدوار لإحداث معينة ومن الأمثلة على أدوات التكنولوجيا التي تنمي الذكاء الحركي الكمبيوتر بالنظر والحركة وبرامج الألعاب، وللحكم على الطفل على أنه كان لديه ذكاء حركي يظهر عليه الآتي: استعمال إشارات اليدين كثيرا عندما يتحدث مع أصدقائه وعدم الشعور بالتعب أو المشقة من كثرة اللعب أو السباحة أو التمرين. مهارة التقليد عنده عالية جدا خصوصا في عمليتي المشي للآخرين وعملية التحدث مع الآخرين (حسين، 2008).

6- الذكاء الاجتماعي: ويظهر من خلال القدرة على تمييز مشاعر الآخرين ومزاجهم، وعلى فهم سلوكيات الآخرين، كما تتضمن القدرة على التفاوض والتعامل مع الغير، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب بناء على هذه المعرفة، ويتميزون بإقامة العلاقات مع الآخرين والاستماع لهم، ولديهم مهارات تواصل جيدة، وكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الاجتماعي ولتتميته لا بد من تصميم المهام والأنشطة الاجتماعية التي تشجع الطلبة على العمل الجماعي والتعاوني، وتبادل الآراء. ومن الأمثلة على أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء الاجتماعي الألعاب الحوسبية وبرامج الاتصال وبرامج المحادثة والبريد الإلكتروني، وللحكم على الطفل بأنه ذو ذكاء اجتماعي عالٍ: يحب القيادة، وإعطاءه النصائح للآخرين ذوي المشاكل ولديه حساسية قلق وتعاطفه مع الآخرين و يفهم كيف يشعر الأصدقاء بمجرد النظر في وجوههم (أرمسترونج، 2006).

7- الذكاء البصري: يرى جابر (2003) وجارندر (1993) ان القدره البصرية المكانية جديرة بأن تؤلف فئة مستقلة من الذكاء ففي المخ أماكن مسؤولة عن الذكاء المكاني فبحوث علم الاعصاب تؤكد مسؤولية نصف المخ الايمن عن التصور المكاني والمقصود بالذكاء المكاني هو القدره على ادراك الاشياء ثلاثية الابعاد والقدرة على الادراك البصري

المكاني. وهذا الذكاء غير مرتبط بالبصر، فالأشخاص المكفوفين لديهم القدرة على التصور المكاني بالرغم من عدم قدرتهم على الرؤية وهذا الذكاء له اهميته الخاصة عند الملاحين في الجو والبر والبحر ولدى الجغرافيين وغيرهم من مستخدمي الخرائط والخطوط والاشكال والحيز والعلاقات بين هذه العناصر، ويشمل القدرة على إجراء تحولات قائمة على الادراك البصري ويظهر ذلك في عمل مصمم الديكور والمهندس المعماري والمخترع ويمكن تلخيص قدرات الذكاء المكاني فيما يلي: بأن له القدرة على ادراك الخطوط والاشكال والالوان والقدرة على ادراك العلاقات المكانية والقدرة على التصور المكاني وللحكم على الطفل بأنه يمتلك قدرات الذكاء المكاني لابد ان يفضل رسم الصور عن سرد القصص ويفك الاشياء ويحاول تركيبها وان يكون كثير الملاحظة ويصنع أشياء ثلاثية الابعاد يحب الرسم والتلوين (جابر، 2003، حسين، 2008).

8- الذكاء الذاتي / الداخلي: وهو القدرة على فهم المشاعر الذاتية الداخلية والاحساس، ويتميزون بالقدرة على معرفة وإدراك مشاعرهم الذاتية وأحاسيسهم، وقدرتهم على اكتشاف الذات وتمييز حاجاتها ومواطن الضعف والقوة فيها، ومن ثم القدرة على التحكم بها، والقدرة على التواصل مع أنفسهم و كيفية التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الذاتي ولتتميته لا بد من تشجيع الطلبة على التأمل الذاتي في تصرفاتهم وأعمالهم و منتجاتهم اليومية، وتوضع المناهج بحيث تشجع على التعلم الذاتي، ويتميز بهذا النوع من الذكاء العلماء والفلاسفة والمفكرون ومن الأمثلة على أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء الذاتي ألعاب الحوسبة التي تتطلب اشتراك شخص آخر واحد فقط، وبرامج معالجة النصوص لكتابة مذكراتهم، ويمكن تلخيص هذا الذكاء: بالقدرة على التركيز، والوعي بالمشاعر الداخلية والقدرة على التفكير والاستدلال في مستوياته العليا. أما الطفل الذي يتمتع بمثل هذا النوع من الذكاء فهو يكون لديه بصيرة عن مواضيع القوه أو الضعف ويستطيع التعبير بسهولة عنها، يحب أن يعمل أشياء ذات أهميه خاصة بالنسبة له و يحب الاستقلالية بالعمل ويحتاج إلى مكان هادئ للعمل(نوفل، 2007).

9- الذكاء الطبيعي: يتميز هذا الذكاء بالقدرة على تمييز وتصنيف مكونات البيئة الطبيعية من خلال حيوانات ونباتات وظواهر طبيعية، والقدرة على جمع وتصنيف المعلومات والنماذج من الطبيعة مثل الصخور والمتفجرات، والریش، وبعض أنواع الأزهار والفراش، ويفضلون القراءة عن مكونات البيئة الطبيعية من حيوانات ونباتات ومظاهر طبيعية ويهتمون بالمواد الدراسية مثل الأحياء وعلم الأرض والأرصاد الجوية وعلم الفلك والحواس التي يتميزون بها (بصر، طعم، رائحة، لمس) وأسلوب التعامل مع الأفراد ذوي الذكاء الطبيعي ولتتميته يفضل استخدام الرسوم والصور والنماذج الطبيعية، والمجالات الخاصة بالطبيعة واستخدام البرامج الوثائقية، والفيديو والمشي في الطبيعة والزيارات الميدانية عن قرب ومن الأمثلة على أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تنمي الذكاء الطبيعي: برامج تحرير الفيديو والانترنت من خلال الصور، وللحكم على الطفل الذي يتمتع بالذكاء الطبيعي يحب قراءه كتب ومجلات ورؤية برامج تلفزيونيه ويحب جمع مكونات الطبيعة و يستمتع بالعمل في الحدائق ويهتم بالحيوانات الأليفة (حسين، 2003).

ويوضح الشكل تصور الذكاءات المتعددة



الذكاءات المتعددة الاساسية لنظرية جاردر

استخدام أنواع الذكاءات المتعددة داخل الإطار المدرسي

تقرر نظرية الذكاءات المتعددة وجود العديد من التطبيقات داخل الفصل الدراسي، كذلك توضح النظرية أن كل أنواع الذكاء المتعدد تحتاج إلى إنجاز وإنتاج وظيفة في المجتمع، ولهذا فإن المدرسين يجب أن يفكروا في كل أنواع الذكاءات المتعددة، حيث تتساوى أهميتها جميعاً معاً. وهذا يختلف مع نظم التعلم التقليدية التي تهتم وتؤكد على تنمية الذكاء اللفظي والمنطقي الرياضي فقط (هيرفي، 2006).

وهكذا تقرر نظرية الذكاءات المتعددة أن المتعلمين يجب أن يدركوا ويتعلموا حدوداً أوسع من المهارات والقدرات، وبتعبير آخر، ينبغي أن يعرض المعلم مادته الدراسية داخل الفصل الدراسي في شكل نمط يرتبط بأنواع الذكاء المتعددة، وعلى سبيل المثال: عند تدريس معلم التاريخ للحروب أو الثورات ينبغي أن يعرض على تلاميذه خرائط المعارك، وتشغيل أناشيد عن الحروب والثورات وتنظيم ولعب دور يشير إلى إعلان الاستقلال، وأن يجعل الطلاب يقرأون قصة عن الحياة أثناء تلك الفترة (حسين، 2003).

إن هذا النوع من العرض لن يحمس الطلاب للتعلم فقط، ولكن سوف يسمح للمدرس أن يدعم المادة نفسها بطرق مختلفة. وعن طريق تنشيط واسع لأنواع الذكاء فإن التدريس بهذه الطريقة يمكن أن يسهل فهماً أعمق للمادة موضوع الدراسة والبحث. يولد كل فرد ولديه الذكاءات المتعددة ولهذا سوف يدخل الطلاب إلى الفصل الدراسي ويحتاجون إلى طرق مختلفة لتنمية هذا الذكاء. مما يعني أن كل طفل سوف يمتلك نقاط قوة وضعف فريدة. وسيكون هناك مدى سهولة أو مدى صعوبة للطلاب عندما يتعلمون المعلومات أو عندما تكون مقدمة بشكل معين، وهذا يرجع إلى نمط التعلم كما أن العديد من أنماط التعلم يمكن أن توجد داخل صف واحد. ولهذا من المستحيل أن يكرس المدرس كل درس لكل أنماط التعلم الموجودة في الفصل الدراسي، ولهذا فإن المدرس يمكن أن يوضح للطلاب كيفية استخدام أنواع ذكاءاتهم للمساعدة على فهم المادة التي توظف طبيعياً ذكاءهم الضعيف، فعلى سبيل المثال، يمكن للمدرس أن

يقترح أن الطفل الموهوب موسيقياً يتعلم من الثورات والحروب عن طريق اختراع أغنية عما حدث (غزالي، 2013).

ومن بين الفوائد العلمية المهمة لنظرية الذكاءات المتعددة، في مجال الممارسة التعليمية، أنها شخّصت للممارسين التربويين الأساليب التعليمية التعليمية، التي يتعلم بها كل متعلم، وذلك بحسب نوع الذكاء المهيمن عليه.

يمكن القول أن نظرية الذكاءات المتعدّدة عملت على إدخال هواءٍ جديدٍ ومنعشٍ إلى الصفوف الدراسية، وعلى الممارسة التعليمية بوجه خاص، وأمدّتها بنفس جديد في مطلع الألفية الثالثة، حيث أولت الاهتمام للمتعلّم قبل الاهتمام بالمواد الدراسية، وأعطته الفاعلية المطلوبة والأساسية للتعلم، وقامت برعاية قدراته لتتبلور وتتفتح بشكل يحقق ذاته، كما أنها وطدت علاقة التواصل بين المعلم والمتعلم، وألغت الأحكام المسبقة على المتعلمين، ووصفهم بنعوت سلبية كلما لم يتفاعلوا لإيقاعات تعليمية تعليمية معينة، كما أنها عملت على مراجعة مفاهيم الذكاء الكلاسيكية، ووضعت عوضه مفهوماً إجرئياً جديداً، يخدم المتعلم ويخدم ثقافته الاجتماعية (قطامي، 2011).

ولقد أكدت الدراسات على أن العديد من التلاميذ يحصلون على درجات منخفضة أو متوسطة في الأداء على مقاييس الذكاء التقليدية التي تعتمد على الأقلام والأوراق والأسئلة والإجابات القصيرة، وهؤلاء التلاميذ يؤدون أداءً جيداً الأنشطة والمهارات التي تعتمد على الرسم والطبيعة، وأنهم يحصلون على درجات عالية في مقاييس الذكاءات المتعددة، مما يجعلنا نتشكك في الجدوى التربوية للاختبارات التقليدية للذكاء.

الذكاءات المتعددة والمعلم

من أهم العوامل التي تساعد على نجاح المؤسسات التعليمية هي كفاءة المعلم الذي يعمل بها، وتحسين كفاءة المعلم وإتقانه لمهارات التدريس الإبداعي والأدوار التعليمية هي مقياس التطور التعليمي في أي مجتمع من المجتمعات. وتتطلب نظريه الذكاءات المتعددة تعديلاً على

الظروف التأسيسية للغرف الصفية التقليدية ومن ضمن تلك الظروف المعلم. وبما أن المعلم هو عصب العملية التعليمية فقد أصبحت عملية اعدادة و تدريبه من أولويات تطور الفكر التربوي(حسين،2003).

وتشكل الغرفة الصفية مجتمعاً صغيراً مواطنوه الطلاب، ونظريه الذكاءات المتعددة تقدم للمعلم منظوراً جديداً لأداره الغرفة الصفية للمحافظة على الأمن والاستقرار، ومعلم الذكاءات المتعددة بينه وبين المعلم التقليدي اختلاف واسع، ففي الغرفة فمعلم الذكاءات المتعددة معلم يغير طريقه تحركه داخل الغرفة الصفية وطريقة تقديمه للمادة، ويجمع بين الذكاءات بطريقة خلاقة، فرسم الصور مثلاً أو عرض فيديو لتوضيح فكره ما، وتوفير التجارب العملية التطبيقية وذلك لإدخال الحياة إلى المدرسة (ارمسترونج، 2006).

النقاط الأساسية في نظرية الذكاءات المتعددة

واهم النقاط الأساسية التي يجب ذكرها في هذا المجال كما جاءت عند (حسين،2006) و(ارمسترونج، 2006) و (جابر، 2003)، (ونوفل، 2007)، (وريتشارد، 2006):

1. كل شخص يمتلك الذكاءات الثمانية كلها؛ فهي ليست قائمة على تحديد نوع ذكاء واحد ملائم فقط، بل هي نظرية الأداء المعرفي. والتي تقول أن لدى كل شخص طاقات من الذكاءات الثمانية كلها، فبعض الناس يبدون وكأنهم يمتلكون مستويات أداء عالية جداً في الثماني مجالات، والبعض الآخر يفتقر إلى كثير منها، كنزلاء المؤسسات الخاصة، والمعظم يأتي في منطقه الوسط، أي متطور في مجال ومتوسط في مجال آخر.
2. يمكن لمعظم الناس أن يطوروا كل واحد من الذكاءات إلى مستوى كفاءة مناسب. يرى جارنر أن كل شخص تقريباً قادر على تطوير الذكاءات الثمانية إلى مستوى معقول من الأداء العالي إذا ما توافر التشجيع والإثراء له.
3. جرت العادة أن تعمل الذكاءات سوياً بطرق معقدة. يشير جارنر إلى أن لا احد من أصحاب الذكاءات يمكن أن يستقل ويعيش بمفرده في الحياة الواقعية.

4. هنالك طرق كثيرة لتكون ذكياً ضمن كل فئة من الفئات، فمن الممكن ان يكون هناك شخص غير قادر على القراءة، ولكنه في ذات الوقت ماهر جداً في اللغة، لأن باستطاعته أن يروي قصة بطريقة شيقة وممتعة، ويمتلك مفردات شفهوية واسعة.

ثانياً: الدراسات السابقة

نظراً لأهمية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة فقد أُجري عدد لا بأس به من الدراسات بهدف التعرف إلى درجة إسهام المعلم في تنمية الذكاءات المتعددة، وقد تم ترتيبها وفق درجه تقاطعها مع الدراسة الحالية ومن هذه الدراسات:

الدراسات العربية

1. دراسة (عفانه وخزندار، 2013): هدفت الدراسة على التعرف إلى استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزه، وقد تكونت عينه الدراسة من (59) طالباً وطالبة، وقد اعتمد المنهج الوصفي كمنهج للدراسة وتكونت أدوات الدراسة من بطاقة مقابلة بطاقة ملاحظه المشرف للطلاب المعلم، وبطاقة ملاحظه مدير المدرسة للطلاب المعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة تعزى إلى متغير الجنس، وضرورة امتلاك الطلبة المعلمين قدرات تحليلية تأملية ناقده تمكنهم من استخدام استراتيجيه التعلم للذكاءات المتعددة.

2. دراسة (أبو العلا، 2012) وعنوانها: "التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينه من طلاب الجامعة" وتكونت العينة من (242) طالباً وطالبة من جامعه بنها. وبعد تطبيق مقاييس التعلم ومقاييس الذكاءات المتعددة تم استخدام تحليل الانحدار المتعددة ومعاملات الارتباط، وتوصلت الدراسة إلى انه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب تعلمهم التأملية الحسي، اللفظي، التتابعي) ويمكن أيضاً التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال الذكاءات (اللغوي، المنطقي، والشخصي)،

وأيضاً أكد على وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على أبعاد أساليب التعلم ودرجاتهم على الذكاءات.

3. دراسة (محارمه وحمود، 2012): وقد تحدثت عن مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاءات المتعددة لدى عينة من معلمي التربية الخاصة والتي بلغت (250) معلم ومعلمه وتم اختيارها بالطريقة التطبيقية العشوائية من مجتمع مكون من (501) معلماً ومعلمة. وقد تم تطبيق الأداة على العينة وأظهرت النتائج ان مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي التربية الخاصة جاء بالمستوى المتوسط الذي يتراوح بين (8.57-8.86). ولم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية عند ($a \leq 0.05$) في جميع المجالات لمستويات الذكاءات المتعددة تعزى إلى الجنس، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي كانت هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاءات المتعددة، إذ حصلت فئة الدكتوراه على أعلى متوسط حسابي (8.67) يليهم فئة البكالوريوس، إذ بلغت (8.56) وأخيراً فئة الماجستير، إذ بلغت (8.25).

4. دراسة (الجوالدة، وآخرون، 2011): التي هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى ممارسه معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية بالإضافة إلى التعرف على الاختلاف في الممارسات الصفية المرتبطة بهذه النظرية لدى معلمي الطلبة الموهوبين باختلاف متغيرات الجنس للمعلم وحقل التخصص والمؤهل العلمي وقد بلغت العينة (54) معلماً ومعلمة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظات البلقاء والزرقاء واربد ولغايات تحقيق أهداف الدراسة طور الباحثون أداة تقدير لقياس مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية وتكونت من (56) فقرة وتحقق من صدق الأداة وثباتها، حيث تبين أنها تتمتع بدرجات صدق وثبات مقبولين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاءات المتعددة لدى العينة مرتبة تريبياً تنازلياً بدءاً من أكثرها ممارسة، وانتهاء بأقلها ممارسة، هي: الذكاء الرياضي، يليه الحسي

الحركي، ثم المكاني ومن ثم الموسيقي واللغوي، يليه الذكاء الشخصي، وأخيرا الاجتماعي في الترتيب الأخير. وأظهرت النتائج تفوق الإناث في الذكاء اللغوي، بينما تفوق الذكور في بعدي الذكاء المكاني والاجتماعي. وأما فيما يتعلق بدلالة الفروق حسب متغير تخصص المعلمين (إنساني، علمي) لم تظهر النتائج والانحرافات أية فروق ذات دلالة إحصائية. أما المؤهل العلمي فقد جاءت الفروق في بعدي الذكاء الموسيقي والاجتماعي لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية (دراسات العليا).

5. دراسة (الديب، 2011): هدفت الدراسة للتعرف إلى فاعلية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظه غزه حيث استخدم في فئة الدراسة المنهج شبه تجريبي، والذي يسعى إلى تطبيق النظرية واستخدامها في حل المشكلات الرياضية و الإجابة عن الاستفسارات وتطور الممارسات، وتكونت عينه الدراسة من (122) طالباً موزعة على مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية وتكونت من (61) طالب والثانية من المجموعة الضابطة، وتكونت من (61) طالب، وقد تمثلت أدوات الدراسة بقائمه ملاحظه لتقييم الذكاءات المتعددة واختبار تحصيلي في وحده الهندسة الفراغية من الكتاب الثاني للصف العاشر، وكذلك اختبار في التفكير الرياضي، و للإجابة عن التساؤلات الدراسة، تم استخدام الرزمة الإحصائية باستخدام الحاسوب الإحصائي (spss)، والمتمثلة في المتوسطات والاختبارات – وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة انه لا توجد فروق بين أداء المجموعتين في الاختبار البعدي وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية و الضابطة وقد أوصت الدراسة ضرورة توفير قاعة متعددة المصادر، وتعليم الرياضيات باستخدام أشكال ورسومات بيانية، والعمل على تأهيل المعلمين أثناء الخدمة على توظيف نظريه الذكاءات المتعددة.

6. دراسة (النجار، 2010): والتي كانت بعنوان "مستوى الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئته تدريس العلوم في جامعه أم القرى وعلاقته بمهارات تدريسهم الإبداعي" وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئته تدريس العلوم في

جامعه أم القرى وعلاقته بمهارات تدريسيهم الإبداعية، و قد تكونت العينة من جميع أعضاء الهيئة وقد بلغ عددهم (12) عضو، وتم استخدام أداة (مكنزي) لمسح الذكاءات الثمانية بعد تعريبها لتتناسب الأداة، كذلك استخدم استبانته لقياس مدى امتلاك أعضاء الهيئة لمهارات التدريس الإبداعي بعد التحقق من صدقها وثباتها، ومن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة انه يمكننا التنبؤ بمهارات التدريس الإبداعية عن طريق الذكاء اللفظي والذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي والذكاء الجسدي والمنطقي، ولا يمكننا الاعتماد على الذكاء الموسيقي والصوري والطبيعي للتنبؤ بمهارات التدريس الإبداعية لمعلمي العلوم، وكذلك ان 58% من الأعضاء امتلكوا مهارات التدريس الإبداعية بشكل جيد، بينما 42% منهم فقد امتلكوا مهارات التدريس الإبداعية بشكل جيد جدا ولم يكن هناك احد قد حصل على نسبة ممتاز.

7. دراسة (وحشة، 2009): بعنوان "الفروق في درجة استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لدى المعلمين والمعلمات في مدراس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن" وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على الفروق في استخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة لدى المعلمين والمعلمات في مدراس عبد الله الثاني للتميز وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجية نظرية الذكاءات المتعددة لدى المعلمين من حيث ارتباطها بإستراتيجية الذكاءات المتعددة، تكون المجتمع من جميع المعلمين والمعلمات للمدرسة وقد بلغ عددهم (174)، وقد استخدم الباحث استبانة قام ببنائها من خلال مراجعته الإطار النظري لجارنر، وبلغ عدد الفقرات (56) فقرة وأشارت النتائج إلى حصول استخدام نظرية الذكاء الشخصي على المرتبة الأولى وبدرجة عالية جدا أما اللغوي فقد حصل على المرتبة الأخيرة، وأثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس.

8. دراسة (صرايرة، 2006): حول "درجة إسهام المعلمين في تنمية الذكاء المتعدد لدى طلبه المدارس الثانوية تبعا للمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص والخبرة"، واختار عينه عشوائية بلغ عددها (201) معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس محافظة الكرك للفصل الدراسي 2005/ 2006 وقد صمم استبانة تكونت من (36) فقرة موزعة على سبعة أنواع من الذكاء، واستخرجت لها الخصائص السيكمترية وأظهرت النتائج وجود إسهام للمعلمين

في تنمية الذكاء بدرجة مرتفعة وعدم وجود فروق بينهم في درجة الإسهام تعزى إلى المؤهل العلمي مع وجود فروق تعزى إلى متغيري الخبرة والتخصص.

9. دراسة (خزندان، 2002) هدفت إلى تحديد واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزه وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات، وميول الطلبة نحوها، وسبل تنميتها وقد تكونت عينه الدراسة من (109) طالبه اختيرت بطريقه قصديه لتطبيق البرامج المقترحة، وقد استخدم المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة من قائمه تلي اختبار تحصيلي في الرياضيات مقياساً للتعرف إلى ميول الطلبة اختبار التحصيل الرياضي البعدي لوحدة البرنامج المقترح للدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى امتلاك طلبة الصف العاشر للذكاءات المتعددة بدرجات مختلفة وهناك اتفاق بين ترتيب الذكاء البين شخصي والضمن شخصي.

الدراسات الأجنبية

1. دراسة (ديفس، 2004): والتي تناولت اثر نظرية الذكاءات المتعددة من اجل تحسين تحصيل الطلبة في العلوم. وقد هدفت الدراسة إلى استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لزيادة التحصيل العلمي لطلبة الصف الرابع في ماده العلوم وتكون المجتمع الدراسة من (814) طالبا يعانون من ضعف في التحصيل في مادة العلوم أما الأدوات التي تم استخدامها فهي تختلف حسب المخرج (التقارير الربعيه،الاختبارات،تقارير الواجبات اليومية،ملفات الطلبة،قوائم رصد لتوثيق المهام) وأظهرت النتائج تطوراً واضحاً في تحصيل الطلبة وفي تصرفاتهم، وفي احترامهم لذاتهم وعليه أوصت الدراسة بإعطاء الطلبة لمزيد من المعلومات حول الأنشطة التعليمية وإجراء دراسة طوليه للتحقق من الآثار طويلة الأمد الإستراتيجية.

2. دراسة (بلغين، 2006) والتي هدفت بشكل أساسي إلى المقارنة بين اثر تطبيق التدريس المعتمد على نظريه الذكاءات المتعددة والطرق التقليدية في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاهات نحو ماده الكيمياء لطلبه الصف التاسع تشكلت العينة من (50) طالب موزعين على شعبتين (25) تجريبه و(25) ضابطة وقامت الباحثة باستخدام اختبار تحصيلي ومقياس

اتجاهات نحو الكيمياء وقد ظهرت النتائج الدراسة ان التحصيل العلمي لدى طلبة المجموعة التجريبية كان أفضل من ذلك لدى المجموعة الضابطة، كما أظهرت الدراسات فروق جوهرية في اتجاهات الطلبة الذين تم تدريسهم باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة مقارنة بتجاهات طلبة المجموعة الضابطة وذلك فيما يتعلق بماده الكيمياء وأوصت الدراسة بإمكانية إجراء بحوث مشابهة على مراحل صفية وحثت على تدريب المعلمين على تطبيق التدريس المعتمدة على نظرية الذكاءات المتعددة.

3. دراسة (اوزدمير،2006): فقد هدفت إلى التحقق من تأثير نظرية الذكاءات المتعددة على مستوى فهم طلبة الصف الرابع لبعض مفاهيم مادة العلوم، وقد هدفت إلى التحقق من اثر استراتيجيات التعليم المستخدمة لمبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في فهم وحده تنوع أنماط الحياة، وما إذا كانت استراتيجيات الذكاءات المتعددة تؤدي إلى إكساب الطلبة لتعلم مفيد طويل الأمد يحتفظ فيه الطلبة بالمعلومات المكتسبة لمفاهيم الوحدة المذكورة وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير للتدريس بطريقه الذكاءات المتعددة على تحصيل الطلبة وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات كما أظهرت الدراسة تغيرات في أنواع الذكاء السائد لدى الطلبة قبل وبعد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

4. دراسة (Cutshall،2003): تهدف إلى الكشف عن درجة إسهام المعلمين في تنمية الذكاء المتعدد لدى الطلبة، والتعلم التعاوني في تدريس مفاهيم علوم الأرض وتكونت العينة من (99) طالب وطالبة، من الصف الثامن في مدرسة تينسي في الولايات المتحدة الأمريكية وأشارت النتائج إلى ان المعلمين قد طبقوا هذه النظرية بدرجة مرتفعة، وأعطى تطبيقها فائدة كبيرة لدى المتعلمين إذ تمكنوا من إبراز قدراتهم المرتبطة بنوع الذكاء الذي يتميزون به، كما أشارت إلى عدم وجود دليل على اكتساب الطلاب لمهارات دمج المفاهيم وان العديد من الطلاب اختاروا الذكاء المكاني لتمثيل النماذج.

5. دراسة (Shearer،2002): هدفت إلى تنمية قدرات المعلمين باستخدام الذكاءات المتعددة في الولايات الأمريكية وقد تضمنت المرحلة الأولى من الدراسة تقييم شامل للمعلمين أما

المرحلة الثانية تم تنفيذ المشروع التجريبي كيفية استخدام المعلم الذكاءات المتعددة في الصف، وأجريت هذه الدراسة بالتعاون مع عينة معلمين بلغ عددهم (6) و(70) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية، فقد طبقت عليهم أداة تقييم الذكاءات المتعددة وأساليب وأنشطة معه لهذا الغرض وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن توعية المعلمين بنقاط ضعفهم بالذكاءات المتعددة ومعالجتها وقدرة المعلمين على استيعاب الذكاءات المتعددة لديهم وأهميتها في الحياة الفكرية والإبداعية، كذلك انسجام الطلبة وتفاعلهم مع البرنامج التعليمي وتشجيعهم له.

6. دراسة جونست (Gunst,2004): فهي دراسة وصفية هدفت لتحديد اتجاهات واستخدام المعلمين للذكاءات المتعددة. وقد تكونت العينة من (622) معلم ومعلمة من معلمون الصف الثامن لمدارس دترويت الأساسية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم استخدام ثلاثة مقاييس في هذه الدراسة وهي: استبانة لقياس الذكاءات المتعددة واستبانة لقياس الأنماط التدريسية واستبيان ديموغرافي قصير. وقد أظهرت النتائج ان المعلمين موضوع الدراسة لديهم اتجاه لإتباع كل من لدية الذكاء المنطقي الرياضي والاجتماعي والروحي والطبيعي ولا يميلون لاستخدام الذكاء اللغوي اللفظي والبصري والحركي والموسيقي وقد أظهرت النتائج ان المعلمين لا يستخدمون الذكاء اللغوي وان لديهم متوسط عال الأنواع الذكاء ذات الترابط ببعضها ونسب ذلك إلى ان المعلمين يدركون مواطن القوة في ذكائهم وبالتالي يستخدمونها في أساليبهم التعليمية.

7. دراسة (اويسال،2004): وهي بعنوان "العلاقة بين الذكاءات المقدره ذاتيا لطلبه الصفين السابع والعاشر وبين تحصيلهم العلمي في ماده الفيزياء" والتي هدفت إلى التحقق من إبعاد الذكاءات المقدره ذاتيا لطلبه الصفين واثر جنس الطالب وعمره وحالته الاجتماعية والاقتصادية والتحصيل العلمي في ماده الفيزياء على هذه الأبعاد وقد تم تطبيق الدراسة على (26) مدرسه ابتدائية و (7) مدراس، بلغ عدد طلاب الصف العاشر(1580) طالباً وقامت الباحثة باستخدام لائحة الذكاءات المتعددة كأداة قياس، وأظهرت النتائج ان أقوى

أنواع الذكاء الموجودة لدى الطلبة هو الذكاء الاجتماعي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق جوهريه في أنواع الذكاءات فيما يتعلق بالمرحلة الصفية.

ثالثاً: التعقيب العام على الدراسات السابقة

- كشفت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت نظريه الذكاءات المتعددة وإسهام المعلمين فيها الى عدم وجود فروق في وعي المعلمين في نظرية الذكاءات المتعددة تعزى إلى متغير النوع بينما كان هناك فروق ظاهرية بين متوسطات الحسابية لمستوى الذكاءات المتعددة وقد حصلت الدكتوراه على أعلى نسبة، بينما حصل الماجستير على أدناها.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم البعض الآخر المنهج التجريبي، كما هو الحال مع دراسة ديفس (2004)، (خزندار، 2009) دراسة بلغين (2006) وشبه التجريبي في دراسة (الديب، 2011)
- معظم الدراسات السابقة صممت أداءه لقياس وعي أو إسهام المعلم في نظريه الذكاءات المتعددة مثل دراسة (صرايره، 2006) (وحشه، 2009) (جوالده، القمش، مقابله، 2012) ومنها من استخدم لقياس الذكاءات المتعددة عند المعلمين كدراسة (محارمه، حمود، 2012) وأخيراً، اختص هذا النوع من الدراسات بتصميم برنامج لقياس اثر التعليم عن طريق الذكاءات المتعددة أمثال (الديب، 2011) و (خزندار، 2002). دراسة بلغين (2006) أما دراسة اوزدمير (2006) فقد استخدمت الدراسة في المجموعتين التجريبيه والضابطه
- معظم الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثون (test,t) وكرونباخ الفا
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من طريقه تصميم الاستبانة كما هو الحال في دراسة (النجار، 2010) و (صرايره، 2006) و(وحشه، 2009) أما في الدراسات التي تخص المتعلمين فقد استفادت الباحثة من الإطلاع على أهم الذكاءات التي تمارس داخل الصف، و أهم الذكاءات الموجودة عند الطلاب التي على المعلم ان يكون على وعي بها كأمثال دراسة (الديب، 2011) و(خزندار، 2002).

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة وصدقها وثباتها

متغيرات الدراسة وتصميمها

إجراءات الدراسة

المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناولت الباحثة في هذا الفصل وصف مفصل للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة والتي تضمنت منهج الدراسة، وأدوات الدراسة، والتحقق من صدق الأداة وثباتها، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وإجراءات الدراسة، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم توظيف الاستبيان كأداة بحث، للتعرف على مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم،

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، والبالغ عددهم (455)، منهم (277) معلم و(178) معلمة، حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم نابلس لعام (2014-2015).

عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في مدينة نابلس من المعلمين والمعلمات بالطريقة العنقودية، حيث بلغ عددهم (125) معلماً، و(80) معلمة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا

| المجموعة | حجم العينة |
|----------|------------|
| ذكور | 125 |
| إناث | 80 |
| المجموع | 205 |

أدوات الدراسة وصدقها وثباتها

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، فقد أعدت الباحثة أدوات الدراسة والمتمثلة:

- استبانته خاصة لقياس وعي المعلمين والمعلمات لمعرفة مدى الذكاءات المتعددة.
- بعد الاطلاع ومراجعة الدراسات والأدبيات ذات الصلة بمفهوم الذات كدراسات: أبو العلا (2012)، ودراسة النجار (2010)، وغيرها، والعمل على دراسة الأدوات المتوفرة، والاستفادة منها، قامت الباحثة بتطوير استبانته؛ لقياس مدى وعي المعلمين والمعلمات لمعرفة مدى الذكاءات المتعددة، وهي على النحو الآتي:
- قامت الباحثة بجمع الاستبيانات المحكمة من قبل لجنة المحكمين، والاطلاع على ملحوظاتهم وتوصياتهم والأخذ بها بما يتلاءم مع دراستها، ومدى اتفاق المحكمين على الملحوظات.
- وبعد الأخذ بملحوظات المحكمين، تم تعديل فقرة (4،9) في المجال الثاني و(3) في المجال الثالث وتصحيحها لغوياً، ولقد تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من (6) مجالات و (62) فقرة، والملحق (3)، يوضح الاستبانة في صورتها النهائية.
- وقامت الباحثة بتقسيم سلم الإجابة عن فقرات الاستبانة وفق سلم (ليكرت) الرباعي (المكون من أربع درجات) وقد مثلت كل درجة رقماً معيناً لأغراض من التحليل كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) توزيع سلم الإجابة على فقرات الاستبانة

| نادرا | أحيانا | غالبا | دائما |
|-------|--------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

وقد طلب من كل معلم أن يضع علامة (x) في المكان الذي يراه مناسباً أمام كل فقرة ويتضح في الجدول السابق أن أعلى علامة للفقرة هي (4) وأدنى علامة للفقرة هي (1).

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة فقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات في تخصصات المناهج وطرق التدريس، واللغة العربية، وعلم النفس وقد بلغ عددهم (6)، كما هو موضح في الملحق (4) إذا تم إجراء التعديلات عليها بناء على ملحوظاتهم إلى أن أخرجت نصوصها النهائية.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الاستبانة قامت الباحثة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لمعرفة ثبات الاستبانة، إذ بلغت قيمة الثبات للاستبانة (0.86) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة لأنها تخدم هدف الدراسة الحالية بناء على وجهة نظر الباحثة.

متغيرات الدراسة وتصميمها

تتبع الدراسة تصميم وصفيًا، حيث تكونت متغيرات الدراسة من:

- المتغير المستقل: وتمثل النوع، العمر، الخبرة والمؤهل العلمي.
- المتغيران التابعان: مدى استجابة المعلمين لأداه الدراسة.

إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثة الخطوات والإجراءات الآتية، لتحقيق أهداف الدراسة وهي:

- تحديد مشكلة الدراسة، وجمع المعلومات المتعلقة بها.
- تحديد مجتمع الدراسة في جميع المدارس الحكومية في مدينة نابلس.
- تطوير استبانة لقياس مدى وعي المعلمين والمعلمات الذكاءات المتعددة، وعرضها كذلك على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات في تخصصات علم النفس والإرشاد والمناهج وطرق التدريس.
- الحصول على خطاب رسمي من جامعة النجاح الوطنية لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس كما في الملحق (2)، ثم الحصول على خطاب من مديرية التربية والتعليم وذلك لتطبيق أدوات الدراسة.
- تطبيق مقياس مدى وعي المعلمين والمعلمات الذكاءات المتعددة.
- إدخال البيانات في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، ومن ثم تحليلها، والخروج بالنتائج، ومناقشتها، والخروج بالتوصيات.

المعالجة الإحصائية

- استخدمت الباحثة في تحليل النتائج المعالجات الإحصائية الآتية:
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لوصف متوسطات أداء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا على مقياس الذكاءات المتعددة.
 - اختبار العينة واحده
 - تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لبيان دلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات على المقياس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة خاصة لقياس مدى وعي المعلمين بالذكاءات المتعددة، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها، بحيث تكون مناسبة لغرض الدراسة، وبعد تجميع البيانات، وترميزها، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها

ما مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لتحديد درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في طرق التدريس في المجالات الواردة وفقراتها.

للإجابة عن هذا السؤال من أسئلة الدراسة والذي ينص على (ما درجة وعي المعلم

لنظرية الذكاءات المتعددة؟)

جدول (3) التباين الأحادي عند النقاط (4.2 و 3.4)

| الدرجة | عند 3.4 | عند 4.2 |
|-------------|---------|---------|
| T | 29.93 | -12.8 |
| درجة الحرية | 204 | 204 |
| Sig | 0.000 | .000 |

* دال احصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$

ويتبين من الجدول السابق إننا رفضنا الفرضية الصفرية عند 4.2 لان مستوى الدلالة (0.00) وهو اقل من (0.05) وكانت قيمه (t) سالبه (-12.8)، وتبين أيضا أننا نرفض الفرضية الصفرية عند (3.4)، لان قيمه الدلالة الإحصائية (0.00) وهي اقل من (0.05)، و فقد كانت قيمه (t) موجبه (29.93) وهذا يدل ان المجتمع يقع في منطقة اقل من 4.2 وأعلى من 3.4 وهي منطقة الذكاء العالي

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على (ما اثر متغير العمر في وعي المعلم لنظريه الذكاءات المتعددة؟ قامت الباحثة بحساب الإحصائيات الوصفية كما في الجدول (4)

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير العمر

| المستوى | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------|------------|-----------------|-------------------|
| 30-25 | 90 | 3.95 | 0.22 |
| 35-31 | 100 | 3.94 | 0.29 |
| 35-فأكثر | 15 | 3.99 | 0.27 |

يتبين من الجدول السابق بان المتوسطات الحسابية للفئات العمرية حسب العينة كانت متقاربة حيث كان الفرق بين أعلى فئة وأدنى فئة 0.05 فقط وجميعها تقع في المنطقة المتوسطة، وكذلك الحال بالنسبة للانحرافات المعيارية حيث بلغ اكبر فرق 0.07 فقط، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه النتائج تنطبق على المجتمع تم اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول الآتي:

جدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمدى وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة

| مصدر التباين | مجموع مربعات الانحرافات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (f) | مستوى الدلالة * |
|----------------|-------------------------|--------------|----------------|----------|-----------------|
| بين المجموعات | 0.019 | 2 | 0.01 | 0.132 | 0.87 |
| داخل المجموعات | 14.80 | 220 | 0.074 | | |
| المجموع | 14.90 | 204 | | | |

يتبين من الجدول (5) بأننا لا نرفض الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة 0.87 وهي أكبر من 0.05، بمعنى أنه لا توجد فروق في وعي المعلمين لنظرية الذكاءات المتعددة حسب متغير الفئات العمرية.

ويتبين لنا من الجدول السابق بأننا لا نرفض الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في وعي المعلمين لنظرية الذكاءات المتعددة تعزى إلى العمر

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على ما درجة الخبرة في وعي المعلم لنظريته الذكاءات المتعددة؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب الإحصائيات الوصفية كما في الجدول (6)

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير الخبرة

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | ن | المستوى | الدرجة الكلية |
|-------------------|-----------------|-----|----------|---------------|
| 0.18 | 3.93 | 34 | 5-1 | |
| 0.27 | 3.93 | 119 | 10-5 | |
| 0.30 | 3.99 | 49 | 10 فأكثر | |

يتبين من الجدول السابق بأن المتوسطات الحسابية لمتغير الخبرة حسب العينة كانت متقاربة حيث كان الفرق بين أعلى فئة وأدنى فئة 0.06 فقط وجميعها تقع في المنطقة المتوسطة، وكذلك الحال بالنسبة للانحرافات المعيارية حيث بلغ أكبر فرق 0.03 فقط، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه النتائج تنطبق على المجتمع تم اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول الآتي:

جدول (7) التباين الأحادي

| مصدر التباين | مجموع مربعات الانحرافات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (f) | مستوى الدلالة * |
|----------------|-------------------------|--------------|----------------|----------|-----------------|
| بين المجموعات | 0.112 | 4 | 0.028 | 0.407 | 0.80 |
| داخل المجموعات | 13.77 | 200 | 0.069 | _____ | _____ |
| المجموع | 13.88 | 204 | _____ | _____ | _____ |

يتبين من الجدول (7) بأننا لا نرفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة 0.80 وهي اكبر من 0.05، بمعنى انه لا توجد فروق في وعي المعلمين لنظرية الذكاءات المتعددة حسب متغير الخبرة.

ويتبين لنا من الجدول السابق بأننا لا نرفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة اكبر من 0.05 بمعنى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى الخبرة.

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي ينص على (ما اثر متغير المؤهل العلمي في وعي المعلم لنظريه الذكاءات المتعددة؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في الجدول (8)

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | ن | المستوى | |
|-------------------|-----------------|-----|-------------|---------------|
| 0.29 | 4.04 | 16 | دبلوم | الدرجة الكلية |
| 0.26 | 3.94 | 178 | بكالوريوس | |
| 0.29 | 3.96 | 11 | دراسات عليا | |

يتبين من الجدول السابق بان المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل العلمي حسب العينة كانت متقاربة حيث كان الفرق بين أعلى فئة وأدنى فئة 0.08 فقط وجميعها تقع في المنطقة المتوسطة، وكذلك الحال بالنسبة للانحرافات المعيارية حيث بلغ اكبر فرق 0.03 فقط، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه النتائج تنطبق على المجتمع تم اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول التالي

جدول (9) اختبار تحليل التباين الأحادي

| مصدر التباين | مجموع مربعات الانحرافات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (f) | مستوى الدلالة * |
|----------------|-------------------------|--------------|----------------|----------|-----------------|
| بين المجموعات | 0.15 | 2 | 0.075 | 1.1 | 0.330 |
| داخل المجموعات | 7313. | 202 | 0.068 | | |
| المجموع | 8813. | 204 | | | |

* دال إحصائيا عند مستوى $(\alpha=0.05)$

يتبين من الجدول (9) بأننا لا نرفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة 0.330 وهي اكبر من 0.05، بمعنى انه لا توجد فروق في وعي المعلمين لنظرية الذكاءات المتعددة حسب متغير المؤهل العلمي.

ويتبين لنا من الجدول السابق بأننا لا نرفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة اكبر من 0.05 بمعنى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى المؤهل العلمي.

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذي ينص على (ما اثر متغير النوع الاجتماعي في وعي المعلم لنظريه الذكاءات المتعددة؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعي المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | ن | المستوى | |
|-------------------|-----------------|-----|---------|--------|
| 0.14 | 3.96 | 125 | معلم | الدرجة |
| 0.38 | 3.92 | 80 | معلمة | الكلية |

* دال إحصائيا عند مستوى $(\alpha=0.05)$

يتبين من الجدول السابق بان المتوسطات الحسابية لمتغير النوع الاجتماعي حسب العينة كانت متقاربة حيث كان الفرق بين أعلى فئة وأدنى فئة 0.04 فقط وجميعها تقع في المنطقة

المتوسطة، وكذلك الحال بالنسبة للانحرافات المعيارية حيث بلغ أكبر فرق 0.24 فقط، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه النتائج تنطبق على المجتمع تم اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول التالي.

جدول (11) اختبار تحليل التباين الأحادي

| مصدر التباين | مجموع مربعات الانحرافات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (f) | مستوى الدلالة * |
|--------------|-------------------------|--------------|----------------|----------|-----------------|
| الذكور | 0.13 | 203 | 3.96 | 1.166 | .3140 |
| الإناث | 0.38 | 92.43 | 3.91 | | |

يتبين من الجدول (11) بأننا لا نرفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة 0.314 وهي أكبر من 0.05، بمعنى أنه لا توجد فروق في وعي المعلمين لنظرية الذكاءات المتعددة حسب متغير النوع الاجتماعي.

ويتبين لنا من الجدول السابق بأننا لا نرفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة أكبر من 0.05 بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى النوع الاجتماعي.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

ثانياً: التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

تناولت الباحثة في هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق الدراسة، بالإضافة إلى توصيات الدراسة، ومقترحاتها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

ما مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس يقع في منطقه الوعي العالي بين النقطة (3.4-4.2)، حيث ظهر لدينا وعي مرتفع المعلمين بنظريه الذكاءات المتعددة.

وفد أشارت النتائج إلى أن معظم الفقرات امتازت بمستوى عال من الوعي إذ احتل الذكاء الاجتماعي المرتبة الأولى، وقد تشابهت مع دراسة (صرايرة، 2008) وقد يعود ذلك إلى أن المعلمون يهتمون بتنمية العلاقات الاجتماعية، ويعززون مشاركة الطلبة في المناسبات الاجتماعية.

أما في المرتبة الثانية فقد جاء الذكاء المكاني وقد حقق درجة وعي مرتفعه وقد يعود السبب لتعزيز الطلبة الذين يمتلكون مهارات تصويرية وقدرات لتصور الأشياء واستخدام التخيل الصوري في حل الواجبات والرحلات.

أما في المرتبة الثالثة فقد احتل الذكاء الرياضي وحقق درجة وعي عالي وقد عود السبب في ذلك أن هذا الذكاء هو ما يمكن الطالب من التفكير، باستخدام أدواته المعروفة.

أما الذكاء الشخصي فقد احتل المرتبة الرابعة، فالسيطرة على العواطف والتحكم بها من الأمور التي يجب على المرء أن يمتلكها، ولكي يتطور هذا الذكاء فمن الضروري تعلم كيفية التفكير بالطريقة الايجابية وإعطاء الطلاب الفرص للعمل على تطوير وتعزيز سلوكهم من خلال النقاش والحوار.

أما في المرتبة الخامسة حصل عليه الذكاء اللغوي وقد يعود السبب إلى ممارسة المعلمين لهذا النوع من الذكاء من خلال القراءة والتواصل والإصغاء والحديث والتحفيز.

أما في المرتبة السادسة احتل الذكاء الموسيقي إذ أن ممارسة النشاطات الموسيقية تؤثر بشكل ايجابي في العملية التربوية ويعزى حصولها على المرتبة الأخيرة افتقارنا إلى الآلات الموسيقية الكافية لجميع الطلاب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب البرامج التأهيلية والدورات و ورشات العمل التي تقوم بها وزاره التربية والتعليم للمعلمين قبل الخدمة وبعد الخدمة وتزويدهم بالخبرات والمعارف في أساليب التدريس وتقييم الطلبة، فهذا يظهر لنا مدى وعيهم بالنظريات الحديثة في التعليم والتعلم، وكفاءتهم، كذلك ممكن أن نعزينا إلى تضمين الذكاءات المتعددة في المنهاج فقد أصبحت أكثر توازن بما فيها عليم الفن والتواصل والوعي الذاتي والحركي.

وجاءت هذه النتيجة متفقه مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الذكاءات المتعددة من جهات عدة مثل (أبو العلا،2012)، و(جوالده، وآخرون،2011)، و(النجار،2010)، أما بعض الدراسات التي اختلفت معها هذه النتيجة هم(وحشه،2004) و(محرمة وحمود،2012) التي ظهر بها وعي المعلمين بالمستوى المتوسط.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما اثر متغير العمر في وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس؟

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير العمر.

أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير العمر وهذا يوضح ان العمر ليس له أية دلالة احصائية تعزى إلى العمر في وعي المعلم في نظريه الذكاءات المتعددة.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة فلم يكن هناك أي منها اخذ متغير العمر _على حد علم الباحثه_ فقد كانت الأولى التي تتحدث عن متغير العمر وأثره في الذكاءات المتعددة.

مناقشة النتائج المتعلقة السؤال الثالث

ما اثر متغير الخبرة في وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس؟

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

أظهرت النتائج إلى عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير الخبرة التدريس، حيث ظهرت عدم الاختلافات بين الجنسين في كفاءاتهم ومعرفتهم التربوية، وهذا يوضح على انه لا اثر لمتغير الخبرة في التدريس في وعي المعلم المرحلة الاساسيه في نظريه الذكاءات المتعددة، ومن خلال جمع الباحثة للبيانات وتحليله ظهر ذلك.

ويعزى السبب إلى أن المفاهيم والقدرات مشتركة بين المعلمين على الرغم من تنوع خبراتهم وكذلك فهمهم الموحد لنظرية الذكاءات المتعددة بغض النظر عن سنوات خبراتهم الطويلة وأيضا لا نتجاهل الإعداد المهني والتربوي الذي يؤدي إلى توجيه ممارساتهم وقدراتهم بغض النظر عن الخبرة وهذا يوضح أن خبره المعلم ليس لها أي دلالة احصائية في وعي المعلم لنظريه الذكاءات المتعددة وهذا ما أظهرته النتائج وتحليلها.

وقد تشابهت هذه النتيجة في عدد من الدراسات السابقة ومنها (خزندار، 2002) و(عفانه وخزندار، 2013) و(الديب، 2011) ولقد اختلفت مع (محارمه وحمود، 2012) و(صرايره، 2006).

مناقشه النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ما اثر متغير المؤهل العلمي في وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس؟

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في جميع المجالات، أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يوضح على أن لمتغير المؤهل العلمي في وعي المعلم المرحلة الأساسية في نظريه الذكاءات المتعددة ومن خلال جمع الباحثة للبيانات وتحليله ظهر ذلك، وهذا يوضح أن مؤهل المعلم ليس لديه فاعليه في تشجيع معلمي المرحلة الاساسيه في وعي المعلم لنظريه الذكاءات

المتعددة وبالتالي فإن المؤهل العلمي ليس له اثر في وعي المعلم بنظريه الذكاءات المتعددة وهذا ما أظهرته نتائج هذه الدراسة بمعنى أن المؤهل العلمي يركز على الجوانب الأكاديمية فقط ولا يركز على الجوانب الأخرى لذلك ليس هنالك أي اثر للمؤهل العلمي.ومن الممكن أيضا أدارك المعلم لنظرية الذكاءات المتعددة بغض النظر عن مؤهلاتهم العملية سبباً لعدم وجود فروق فمثلاً المعلم الحاصل على درجة البكالوريوس لديه الخبرة الكافية ومتساوية مع المعلم الحاصل على درجة الدراسات العليا.

فقد تشابهت النتيجة مع الدراسات السابقة وهي(ديفس،2004) و(خزندار،2002) و(عفانه وخزندار،2002) و(النجار،2010)، وقد خالفها بالنتيجة (صرايره،2006) و(الجوالده وآخرون،2001) و(محراره،وحمود،2012).

مناقشة النتائج المتعلقة السؤال الخامس

ما اثر متغير النوع الاجتماعي في وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهه نظرهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وهذا يوضح أن النوع الاجتماعي ليس له أية دلالة إحصائية تعزى إلى وعي المعلم في نظريه الذكاءات المتعددة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع (محراره وحمود،2012) و(عفانه وخزندار،2013) واتفقت مع (وحشه،2009)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن البرامج والورش التدريبية التي تعقدها وزاره التربية والتعليم للمعلمين تعقد لكلا النوعين ولا تفرق بين الذكور والإناث، وأيضا التنشئة

الاجتماعية المتساوية والتفجير المعرفي الذي جعل نظريات الذكاءات المتعددة متاحة للجميع وبين يدي كل من المعلم والمعلمة مما زاد وعيهم بأنواع الذكاءات المتعددة وأصبح هناك أي فرق بينهم وكذلك أصبحت وسائل التعليم والأفكار التدريسية متاحة للجميع وليس حكرا على احد دون الآخر ومن الممكن ان لا يكون هنالك فرق بين النوعين (أنثى، ذكر) ولكن ممكن ان قمنا بعمل اختبارات للطلاب يتضح لنا الفرق بين النوعين في التعليم

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة فان الباحثة توصي بالآتي:

- العمل على دمج المهارات و الذكاءات العقلية وتضمينها داخل المنهاج الموجه لدى الطلبة بصورة اكبر.
- عمل دورات تدريبه لمعلمي ومشرفي المرحلة الاساسيه ومشرفي، لمساعدتهم على الفهم والتوظيف لمهارات الذكاءات المتعددة في الصفوف.
- دعم المعلمين المتميزين بما يتناسب مع الجهد المبذول والمقدم.

مقترحات

- العمل على استخدام هذه الرسالة في لإجراء البحوث عن الذكاءات المتعددة والتخصص بالمواد كاللغة العربية والرياضيات.
- إجراء دراسات حول درجه استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريس نظريه الذكاءات المتعددة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم، عبد الله: اثر برنامج في الذكاءات المتعددة لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذهم. العدد الرابع المجلد التاسع. (2006).

إبراهيم، نبيل، رفيق، محمد: الذكاء المتعدد. ط1، عمان: الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع. (2011).

أبو الحطب، فؤاد: القدرات العقلية. ط5. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية للنشر والتوزيع. (1996).

أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله: التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي. العدد 32. 440/2012-484.

احمد، رياض: صدق اكتشاف الذكاءات المتعددة وفعاليتها في اكتشاف الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي، كلية التربية، جامعه أسيوط(2004).

أرمسترونغ، ثوماس: الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. ط1، الرياض: دار الكتاب التربوي. (2006).

بوزان، توني: قوة الذكاء الاجتماعي ترجمة مكتبة جرير. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير. (2007).

جابر، عبد الحميد: الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي. (2003).

جوالده، فؤاد، عيد، القمش، محمد نوري: *مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين الذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. العدد (1) م.1. 2013 356-392.

حسين، عبدالهادي: *المشروع نظرية الكتاب المتعلم*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع. (2008).

حسين، محمد عبد الهادي. *قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة*. ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. (2005).

حسين، محمد عبد الهادي: *مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة*. ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي. (2005).

حسين، محمد عبد الهادي: *مدرسة الذكاءات المتعددة*. غزة، فلسطين: دار الكتاب الجامعي. (2013).

ريان، عادل: *أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية الخليل في فلسطين*. مجلة جامعة الأقصى. العدد السابع عشر م.1. 2013 193-234.

ريتشارد، هيرفي: *لكي يتعلم الجميع*. ط1، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (2006).

الزغبى، طلال، السلامات، محمد، الشرع، إبراهيم، الدعج، هشام: *اثر استخدام استراتيجيه الذكاءات المتعددة في تحصيل طالبات تخصص معلم الصف في جامعه الحسين بن طلال في تنمية مهارات التفكير العملي والاتجاهات العلمية لديهن*. جامعه الحسين بن طلال. الأردن. (2008).

سعد، مراد علي عيسى، خليفة، وليد السيد احمد: *تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم*. ط1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. (2006).

الصررايرة، خالد شاكرا: درجة إسهام المعلمين في تنمية الذكاء المتعدد لدى الطلبة في المدارس الثانوية، مجلة مؤتة للأبحاث والعلوم الاجتماعية والإنسانية.الأردن.العدد(3).
72-43/2008.

عبد الظاهر، منال: العلاقة بين الذكاء الوجداني والعنف لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية. مصر. العدد الثاني عشر 404-377/2014.

عبد العزيز، سعيد: تعليم التفكير و مهاراته، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن. (2009).

عبد الهادي، محمد: تنمية الذكاء العاطفي. العين: دار الكتاب الجامعي. (2009).

عديس، محمد: الذكاء من منظور جديد. ط1. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر. (1997).

عرفه، بسينه: اثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم (رسالة دكتوراه غير منشوره). جامعه دمشق. دمشق. (2012).

العصايرة، وليد: التفكير الناقد واستراتيجياته التعليمية، ط1، دار أسامه للنشر والتوزيع. (2011).

عفاف، عويس: الذكاءات المتعددة في إطار جوده التعليم نموذج تطبيقي بالتعاون بين الروضة والمنزل. المؤتمر الدولي السابع: التعليم في مطلع الالفية الثالثة. جامعه القاهرة
138-121/(2009).

عفانة، عزو، الخزندار، نجيب: التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. ط1، فلسطين: آفاق. (2004).

العقرباوي، جلال: التفكير الناقد والإبداعي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن. (2012).

عمائونيل، يولاند: جان بياجيه سيكولوجيا الذكاء. ط2، بيروت: دار عويدات للنشر والطباعة. (2002).

قطامي، يوسف قطامي، نايفه: **سيكولوجية التدريس**، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن. (2001).

القواسمي، الغزالي: **تنمية مهارات التعلم**، ط1. دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن. (2013).

محمد، حنفي: **تصور مقترح لاختيار الطالب المعلم بكلية التربية في ضوء نظريه الذكاءات المتعددة وبعض أنماط التفكير**، المؤتمر الدولي العلمي السابع بكلية التربية جامعه الفيوم (2006)/463-486.

مصباح، عبدالهادي: **العبقرية والذكاء والإبداع**. القاهرة: دار المصرية اللبنانية. (2001).

النجار، إياد: **مستوى الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة تدريس العلوم في جامعة أم القرى وعلاقته بمهارات تدريسهم الإبداعي**. جامعة القرى. مكة المكرمة: السعودية. (2010).

نوفل، محمد بكر: **الذكاء المتعدد في غرفه الصف النظرية والتطبيق**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2007).

وحشة، نايف:/ **الفروق في درجة استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لدى المعلمين و المعلمات في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن**. المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين - شباب مبدع إنجازات واعدة. م1. 493/2012 - 534.

المراجع الأجنبية

Balgen, S, **Comparison between the effect of teaching based on multiple intelligences and the traditional methods of teaching science on achievement and attitudes towards chemistry for 9th grade students**, Vol.5 Issue 2, p97-101.5p.(2006).

Boyer,E.L. **Practical Strategies For The Teaching At Thinking
Needham Heights**. MA:Allyn of Bacon(2010).

Branton, Sheare. Mike, Fleetham. **Creating Extra-Ordinary Teachers:
Multiple intelligences in the classroom and beyond**. Bloomsbury
Academic(2008).

Chance,P: **Thinking in the classroom**, A survey of programs. NewYork:
Teachers college press (2011).

Cutshall,lisa Christine: **The Effects of Student through the use of
Multiple Intelligences** (2003).

Dembo,Myron H. **Applying Educational Psychology in the
classroom**,4thed,NewYork:longman(2010).

Detroit(Michigan), DAI –A65/04,P.1233.Available at:
<http://wwwlib.umi.com/dissertations> (2004)

Dives, **The use of multiple intelligence theory strategies to increase the
educational attainment of fourth graders in science, paper
presented at the American Educational Researcher**. chicago,
Illionis. (2004)

Erikson,e.h. **Childhood and Society**, New Yourk, w.w.Norton and co
(2011).

Fitzgerald et al: **Developmental Psychology**, The infant and yonng
child,Home Wood , Illinois: the Dorsey press(2001).

Gunst, Gary A. A study of multiple intelligence among Teachers In Catholic elementary schools in ARCHDIOCESE of Dertroit (Michigan). DAI –A65/04, P.1233. Available at: <http://wwwlib.umi.com/dissertations> (2004).

Harper.S. **Attitudes toward multiple intelligences curriculum**, *The journal of Educational research*.91(2):2001/122-155.

Hilgrad,E,R.and G.H Bower.**Theories of learning Englewood cliffs:** Prentice-Hall,inc (2010).

Hofman.N.L :**Moral Development**, Manual of child Development(2011).

Kirsi, Tirri. Petri, Nokelainen **Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education**. Moral Development and Citizenship Education(2011).

Lindgren:H.C.and D.Byrne Psychology: **An introduction to Behavioral science**,3rd ed,NewYourk: Johnwileyand sons,(2010).


Osyal,L **The relationship between the self-assessed skills of the seventh and tenth grade students and their achievement in physics**, American of physics,5/07,735-987.(2004).

Ozdemir, P,&Guneysu, S,and Ceren,T .**Enhancing Learning through multiple intelligences**.JBE,40, 2, 74-78.(2006)

Shearer,C.Branton. **Using a Multiple Intelligences Assessment to Facilitate Teacher Development**. Paper presented at meeting of the American Education Research association USA(2002)

الملاحق

ملحق (1) كتاب موافقة الجامعة على تحديد عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

| | | |
|---|---|--|
| <p>An-Najah National University Faculty of Graduate Studies Dean's Office</p> |  | <p>جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا مكتب العميد</p> |
| التاريخ : 2015/1/26 | | |
| حضرة الدكتور سهيل صالحه المحترم متمق برامج ماجستير المناهج وأساليب التدريس تحية طيبة وبعد، | | |
| <u>الموضوع : الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف</u> | | |
| <p>قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (284)، المنعقدة بتاريخ 2015/1/22، الموافقة على مشروع الأطروحة المقدم من الطالبة / مجد خالد وليد حميض، رقم تسجيل 11256147، تخصص ماجستير مناهج وأساليب تدريس، عنوان الأطروحة:</p> <p>(مدى توظيف معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم) (The Extent of Employing Multiple Intelligence Theory in Elementary School Teachers from their Perspectives in Nablus Government Schools)</p> <p>بإشراف: (1) د. علياء العسالي (2) د. عبد الكريم ايوب</p> <p>يرجى اعلام المشرف والطالب بضرورة تسجيل الأطروحة خلال اسبوعين من تاريخ اصدار الكتاب. وفي حال عدم تسجيل الطالب/ة للأطروحة في الفترة المحددة له/ا ستقوم كلية الدراسات العليا بإلغاء اعتماد العنوان والمشرف.</p> <p>وتفضلوا بقبول وافر الاحترام،،،</p> | | |
| <p>عميد كلية الدراسات العليا أ.د. خليل عوكة</p> | | |
| نسخة : د. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم ق.أ.ع. القبول والتسجيل المحترم مشرف الطالب : | | |
| <p>صادر كلية الدراسات العليا 28. 01. 2015 جامعة النجاح الوطنية الرقم المتسلسل : 505</p> | | |
| <p>فلسطين، نابلس، ص.ب 707 هاتف: /2345115، 2345114، 2345113 (09) (972) * فاكسميل: (09) (972) 2342907 Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200 * Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu</p> | | |

ملحق (2) خطاب الجامعة لمديرية التربية والتعليم في نابلس لتسهيل المهمة

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

التاريخ: 2015/10/25

حضرة مدير التربية والتعليم - نابلس / المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة/ مجد خالد وليد حميض، رقم تسجيل (11256147)
تخصص ماجستير مناهج واساليب تدريس

حياة طيبة وبعد ،،،

للمتوجة/ مجد خالد وليد حميض، رقم تسجيل 11256147 ماجستير مناهج واساليب تدريس في كلية الدراسات العليا،
في بصدد اعداد الأطروحة الخاصة بها والتي عنوانها:
دور وعي معلمي المرحلة الاساسية الدنيا لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة
نظرهم

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها في توزيع استبانة على معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية
بمحافظة نابلس، لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا
د. احمد الترمحي

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
نابلس / فلسطين

25.10.2015

نابلس، ص. ب 7، 707 هاتف: /2345115، 2345114، 2345113 (09) (972)* فاكس: 2342907 (09) (972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (3) أداة الدراسة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة النجاح الوطنية - نابلس

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى التعرف إلى مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا
لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس الحكومية لمدينة نابلس من وجهة نظرهم

وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من جامعة
النجاح الوطنية، لذا يُرجى التكرم و الاجابه على الاستبانة وذلك لـ:

التعرف على مدى وعي المعلم لنظريه الذكاءات المتعددة

وتوظيفه للنظرية في داخل الغرفة الصفية

مع فائق الشكر والتقدير

الباحثة: مجد خالد وليد حميض

أولاً: البيانات الشخصية:

النوع الاجتماعي:

() ذكر () أنثى

مكان السكن:

() مدينة () قرية () مخيم

المؤهل العلمي:

() دبلوم () بكالوريوس () دراسات عليا

العمر:

() 30-25 () 35-31 () 35 فأعلى

الخبرة:

() 5-1 سنوات () 10-5 سنوات () 10 سنوات فأعلى

ثانياً: المجالات:

| الرقم | الفقرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً |
|--|---|--------|--------|---------|--------|
| المجال الأول: الذكاء اللغوي | | | | | |
| 1. | امنح الطلاب الوقت الكافي للتعبير عن آرائهم | | | | |
| 2. | استخدم الكتابة على الأدوات التعليمية المتنوعة | | | | |
| 3. | احفز الطلبة على تدوين الملاحظات الهامة في الدرس | | | | |
| 4. | أشجع الطلاب على قراءة الصحف يوميا | | | | |
| 5. | استخدم استراتيجيه سرد القصص لمساعدة الطلبة على توضيح الأفكار | | | | |
| 6. | أشجع الطلاب في المناظرات والنقاشات العامة | | | | |
| 7. | أشجع الطلاب على الاهتمام باللغات الأجنبية | | | | |
| 8. | أشجع الطلاب على حل الإلغاز و الأمثلة | | | | |
| 9. | أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في قدرتهم على التعبير عن أنفسهم | | | | |
| 10. | أستخدم التسجيل الصوتي مع التلاميذ | | | | |
| 11. | أستخدم مع التلاميذ أسلوب السرد القصصي | | | | |
| المجال الثاني: الذكاء المنطقي الرياضي | | | | | |
| 1. | أشجع الطلبة على حل المسائل والتدريبات وقيامهم بالعمليات الحسابية | | | | |
| 2. | اعزز الطلبة الذين يطرحون الأسئلة بشكل مستمر | | | | |
| 3. | اعمل على تنميه مهارات التفكير المنطقي لدى الطلبة | | | | |

| الرقم | الفقرة | دائما | غالبا | احيانا | نادرا |
|--|---|-------|-------|--------|-------|
| 4. | أشجع الطلبة الذين يتعاملون مع الإشكال وأشجعهم على التصنيف بطريقه منطقيه | | | | |
| 5. | اعرض الدرس وفق خطوات متسلسلة ومنطقيه | | | | |
| 6. | أدرب الطلبة على استخدام الطرائق المختصرة في حل المشكلات | | | | |
| 7. | أحث الطلبة على تقديم استجابات تتضمن أدله تدعم وجهات نظرهم في حل المسائل بطرق مختلفة | | | | |
| 8. | استخدام إستراتيجية الربط وإيجاد العلاقات بين الأشياء لتوضيح المشكله وترسيخ فهم الطلبة | | | | |
| 9. | أحرص على ربط مسائل الرياضيات وتطبيقها بأمثله واقعيه من الحياة اليومية | | | | |
| 10. | أستخدم أسلوب التفكير الناقد مع التلاميذ | | | | |
| المجال الثالث: الذكاء الاجتماعي | | | | | |
| 1. | أشجع الطلبة على التعلم من خلال التفاعل مع الآخرين | | | | |
| 2. | أركز على مشاركة الطلبة في المناقشات التي تتناول قضايا المجتمع | | | | |
| 3. | أساعد الطلبة من خلال إستراتيجية المجموعات التعاونية على تحقيق أهداف تعليمية مشتركه | | | | |
| 4. | أشجع الطلبة على مناقشه من يخالفهم الرأي | | | | |
| 5. | أشجع الطلبة على قضاء وقت الفراغ باللعب الجماعي أو القيام بنشاطات مع الآخرين | | | | |
| 6. | أشجع الطلبة على المشاركة في انتخاب مجالس الصفوف والاشترك بالنوادي | | | | |

| الرقم | الفقرة | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا |
|--------------------------------------|---|-------|-------|--------|-------|
| 7. | أدعو بعض القيادات الاجتماعية الناجحة لمحاورة الطلبة وعرض خبراتهم | | | | |
| 8. | اعزز العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة | | | | |
| 9. | انمي لدى الطلبة حرية التعبير عن أنفسهم بشكل لا يجرح معتقدات الآخرين | | | | |
| 10. | أشجع الطلبة على المشاركة في المناسبات الاجتماعية | | | | |
| 11. | أشجع الطلبة على مراعاة شعور الآخرين | | | | |
| 12. | أستخدم الألغاز البصرية | | | | |
| المجال الرابع: الذكاء المكاني | | | | | |
| 1. | احرص على إعطاء تمارينات تتطلب التخيل لربط وإيجاد العلاقات | | | | |
| 2. | استخدم الأشكال والرسوم لتنشيط الذاكرة للطلبة | | | | |
| 3. | استخدم الرموز والرسومات لنقل المعلومات للطلبة | | | | |
| 4. | أقوم مع الطلبة بإعادة ترتيب حجرة الصف بين الحين والآخر | | | | |
| 5. | احرص على أن يتم استدعاء الأشياء لدى الطلبة على هيئة صور بشريه | | | | |
| 6. | أساعد الطلبة على قراءه الخرائط والمطبوعات | | | | |
| 7. | اعزز الطلبة الذين يمتلكون مهارات فنية | | | | |
| 8. | اعزز الطلبة الذين يمتلكون قدرة على تصور الأشياء | | | | |
| 9. | أشجع الطلبة على حل الألغاز المكانية كإيجاد الفروق بين الصور | | | | |

| الرقم | الفقرة | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا |
|--|--|-------|-------|--------|-------|
| المجال الخامس: الذكاء الإيقاعي الموسيقي | | | | | |
| 1. | أساعد الطلبة في ممارسة النشاطات الموسيقية التي تؤثر بشكل ايجابي في فهم الذات لديهم | | | | |
| 2. | اعزز الطلبة الذين يمتلكون حسا موسيقياً | | | | |
| 3. | اعتقد أن النشاطات الموسيقية تؤثر بشكل ايجابي على العملية التعليمية | | | | |
| 4. | اعزز لدى الطلبة التمييز في الاستماع من خلال استخدام الإيقاع الموسيقي | | | | |
| 5. | اعزز الطلبة الذين يعزفون على الآلات الموسيقية | | | | |
| 6. | أشجع الطلبة على الانسجام مع الألحان المعزوفة | | | | |
| 8.7 | استخدم في حصتي الأدوات كالمسجل وأدوات العزف | | | | |
| 8. | أشجع الطلبة على تقليد الأصوات والهمهمة | | | | |
| 9. | أدرب التلاميذ على تهجئة الحروف والكلمات وفق إيقاع معين | | | | |
| المجال السادس: الذكاء الشخصي | | | | | |
| 1. | انمي لدى الطلبة القدرة على إدارة الذات والتعبير عن انفعالاتهم بالشكل الصحيح | | | | |
| 2. | اعزز الطلبة الذين يمتلكون القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة | | | | |
| 3. | اعزز الطلبة الذين لديهم قدره عاليه على فهم التلميحات وتوظيفها في اتخاذ القرارات المختلفة | | | | |
| 4. | احرص على أن يكون الطلبة على وعي تام بمعتقداتهم الأخلاقية | | | | |

| الرقم | الفقرة | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا |
|-------|--|-------|-------|--------|-------|
| 5. | احترم الفروق الفردية من حيث اختلاف قيم الطلبة واتجاهاتهم | | | | |
| 6. | اعمل على ربط الطلبة عاطفيا بموضوع الدرس لمساعدتهم على الفهم والتذكر | | | | |
| 7. | احرص على أن يعرف الطلبة لماذا ينبغي عليهم فعل شيء ما قبل أن يوافقوا على عمله | | | | |
| 8. | أشجع الطلبة على الاحتجاج على السلوكيات غير الصحيحة بالحوار والكتابة | | | | |
| 9. | استخدم التعبيرات الانفعالية في المواقف التعليمية | | | | |
| 10. | أشجع الطلبة على الكشف عن نقاط قوتهم وضعفهم | | | | |
| 11. | أوجه التلاميذ للأنشطة التي تركز على الاهتمامات والهوايات الذاتية | | | | |

ملحق (4) قائمة بأسماء أعضاء هيئة لتحكيم الأداة

| الدرجة العلمية والتخصص | المسمى الوظيفي | الاسم | الرقم |
|---|---|-----------------|-------|
| دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم | رئيس قسم مرحلة أساسية دنيا | محمود رمضان | 1 |
| دكتوراه في القياس والتقويم | أستاذ مساعد | عبد الكريم أيوب | 2 |
| دكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي | رئيس قسم الدراسات العليا(العلوم الإنسانية) | فايز محاميد | 3 |
| دكتوراه في المناهج وطرق التدريس | أستاذ مساعد | محمود الشمالي | 4 |
| دكتوراه في المناهج وطرق التدريس | أستاذ مساعد | بلال أبو عيدة | 5 |
| بكالوريوس تربية ابتدائية | معلم ابتدائي | آمنه فران | 6 |

**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**The awareness of Employing Multiple
Intelligence Theory in Elementary School
Teacher from their Perspectives in Nablus
Government Schools**

**By
Majd Khaled Waled Humied**

**Supervisor
Dr. Alia Assali
Dr. Abd alkreem Ayoub**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master of Curriculum and
Teaching Methods, Faculty of graduate studies, An- Najah
National University, Nablus, Palestine.**

2017

**The awareness of Employing Multiple Intelligence Theory in
Elementary School Teacher from their Perspectives in Nablus
Government Schools**

**By
Majd Khaled Waled Humied
Supervisor
Dr. Alia Assali
Dr. Abd alkreem Ayoub**

Abstract

This study aimed to identify the extent of awareness multiple intelligence theory among the elementary school teacher for scholastic year (2015-2015).

The researcher used the descriptive method, the sample of the study consisted of (455), (277)male and (178) female.

The instrument of study was questionnaire which designed by the researcher. The questionnaire consisted of (62)paragraph, and(6) fields.

The result showed that the awareness of the multiple intelligence was in the high consciousness area

And in the light of these finding the researcher recommended the needed to take into account the theory of multiple intelligences by the ministry of education.