

مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بالخبرة والمؤهل العلمي

The Level of Multiple Intelligences to Primary Stage Arabic Teachers in Jordan and Its Relevance to the Experience and Qualification

أحمد صومان

Ahmad Soman

قسم معلم صف، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسرءاء، الأردن

بريد الكتروني: somn_ahmad@hotmail.com

تاريخ التسليم: (2012/9/30)، تاريخ القبول: (2013/9/5)

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بالخبرة والمؤهل العلمي، ولتحقيق ذلك اختار الباحث عينة عشوائية بالطريقة العنقودية العشوائية من مجموع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم عمان الثانية، وبلغ عددهم (92) معلماً ومعلمة، مواقع (45) معلماً و(47) معلمة. وطور الباحث اختبار والتر ماكينزي لمسح الذكاءات المتعددة، اشتمل على (80) فقرة موزعة على ثمانية أقسام، يمثل كل قسم نوعاً من أنواع الذكاءات المتعددة، وللتأكد من صدق محتوى الاختبار عرض على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص. وتم التأكد من معامل ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية، وحُسب معامل ثبات "كرونباخ ألفا" وقد بلغت قيمته (0.90). وأظهرت الدراسة أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها يمتلكون أنواع الذكاءات الثمانية وبدرجات متفاوتة، وأنهم وبناء على استجاباتهم لمقياس الذكاءات المتعددة يتمتعون بدرجة متوسطة في كل من الذكاء: الذاتي/ الداخلي، اللفظي/ اللغوي، الاجتماعي، الطبيعي/ البيئي، المنطقي/ الرياضي، البصري/ المكاني، الجسدي/ الحركي على التوالي. وقد جاء الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي منخفضاً لديهم. ولم يكن أي نوع من الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية مرتفعاً. ولا توجد فروق في مستوى الذكاءات المتعددة تعزى إلى الخبرة والمؤهل العلمي. وخلصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: محاولة نشر فكرة الذكاءات المتعددة وتطبيقها بشكل منهجي، بحيث تتناول أطراف العملية التعليمية- التعليمية كلها: المنهج العلمي، الطلبة، المعلمين. تعميم استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس فئات تعليمية في المراحل المختلفة. عقد دورات أو ورشات عمل لمعلمي اللغة العربية لتسليط الضوء على أنواع الذكاءات المتعددة.

Abstract

This study aimed to investigate the level of multiple intelligences to Primary Stage Arabic Teachers in Jordan, and its relevance to the experience and qualification. To achieve this, the researcher randomly selected a clusters randomized sample of (92) teachers of Arabic language in the primary stage at Amman Second Directorate of Education (45 male and 47 females). For the purposes of study, the researcher developed an (80) items survey for multiple intelligences, distributed over eight sections to represents a kind of multiple intelligence, and to ensure the validity of the test content, it was reviewed by experienced arbitrators. Reliability coefficient was also confirmed for the test sample through administering it to a pilot study and, the "Cronbach Alpha" factor was (0.90). The results of the study showed that Teachers of Arabic language have the eight types of intelligences in varying degrees, and they have based on their response to the measure of multiple intelligences a moderate degree of intelligence in: Intrapersonal, Linguistic, verbal social, Naturalist, Logical Mathematical, Spatial, Bodily- Kinaesthetic one after the other. While the musical intelligence was low. and all kinds of multiple intelligences of Arabic teachers was not high. The study showed also that there were no statistically significant differences in the level of multiple intelligences due to Experience and a Qualification. The study recommended to Use Multiple Intelligence teaching strategies for different levels. And to Train Arabic language teachers on multiple intelligence types.

المقدمة والإطار النظري

إن التغييرات التي حدثت في العصر الحديث تستدعي تغييراً في أدوار المعلم ومهامه، حتى يصبح معلماً واسع الأفق طموحاً يسعى للوصول إلى أعلى المراتب العلمية ويطور نفسه مهنيًا ومعرفيًا، متمكنًا من تخصصه، ومن المهارات التربوية، متعاونًا مع الآخرين، قادرًا على إقامة علاقات طيبة مع طلابه وأولياء الأمور.

لذلك يتطلب من المعلم العصري في عالم اليوم الذي يتصف بالتغير السريع والتطور المتنامي، أن تكون لديه العديد من الإمكانيات والمهارات والقدرات والذكاء والقيم والاتجاهات والاهتمامات الايجابية مما يمكنه من القيام بادوار عديدة لتربية الأجيال تربية تناسب متغيرات العصر (الحلاق، 2010).

ويرى برونر (Bruner, 1969) أن للمعلم أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعليمية بحسبانه أحد العناصر المهمة في تحقيق الأهداف التدريسية، فهو موصل للمعرفة، لذلك ينبغي أن يكون ملماً بالمادة التي يدرسها ومتقناً لأساليب تدريسيها، وينبغي أن يكون ذا كفاية عالية وشخصية قادرة على تحفيز الطلبة وإثارة تفكيرهم ودافعيتهم نحو التعلم، ومؤثراً في تشكيل اتجاهات الطلبة وميولهم.

لم يعد معيار كفاية المعلم في التعليم مقدار ما يستوعب من مادة تخصصه، ومقدار ما يستطيع تخزينه منها في أذهان المتعلمين، بل أصبح دوره تمكين المتعلم من التعلم، ومعيار أدائه قدرته على الإنجاز، والتأثير في البنية المعرفية للمتعلم، وتعديل سلوك المتعلم، وتنمية شخصيته تنمية شاملة تتناول معارفه وقيمه ومهاراته (عطية والهاشمي، 2008).

وتزداد أهمية معلم اللغة العربية؛ لأنه يضطلع بمهمة تعليم اللغة العربية، وتمكين الناشئة منها أولاً، ولأنه أمين الأمة على سلامة لغتها ثانياً. فهو المسؤول الأول عن تعليمها وإيصال المادة إلى الطلبة، وإليه ترجع مهمة السعي لتحقيق أهداف تعليم اللغة (عطية، 2008).

وبحثاً عن أسباب ضعف المتعلمين في اللغة العربية وفي الذكاءات المتعددة لديهم، أجريت دراسات عدة من بينها دراسة الدمخ (2006) ودراسة عدوي (2008) ودراسة الوحيدي (2008)، وقد عزت هذه الدراسات ضعف الطلبة في اللغة العربية إلى المناهج مرة، وإلى طرائق التدريس مرة وإلى المعلمين مرات، وإلى ضعف مستوى معلمي اللغة العربية في الذكاءات المتعددة، وانطلاقاً من هذا التشخيص راح المعنيون باللغة العربية وطرائق تدريسيها يبحثون عما يعالج هذا الضعف ويسهم في تطويرها.

إن كل معلم يمتلك مجموعة من الذكاءات المتعددة ويستطيع تنميتها إلى مستوى عالٍ من الكفاية والبراعة، من خلال ميول أو نزعات تظهر لديه، ويمكن ترسيخها وتنميتها بمعرفته للذكاءات المتعددة المتوافر لديه وتطويرها إلى مستوى كفاء، لتحسين مستوى تدريسه داخل الصف (جابر، 2003).

وقد أشار هانلي (Hanley, et al, 2002) في دراسة أجراها إلى ضعف المعلمين في مستوى الذكاءات المتعددة؛ أما لأنهم ليسوا مهنيين ومدربين في مجال التدريس باستخدام الذكاءات المتعددة، أو عدم وجود تقييم جاهز بأيديهم لقياس الذكاءات المتعددة لديهم أو لدى طلبتهم. وفسر شان (Chan) المشار إليه في الزعيبي وآخرون (2009) إلى أن سبب تدني تحصيل بعض الطلبة في التعلم الصفي يعود لعدم توافر المواقف والمواد التعليمية المناسبة لطريقة تعليمهم.

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple intelligences) للعالم الأمريكي (هوارد جاردنر Howard Gardner) من النظريات الرائدة في مجال تطوير القدرات العقلية للإنسان من خلال الكشف عن هذه القدرات وقياسها لدى الفرد في مجال التعليم، حيث يرى جاردنر أن المتعلمين لديهم خصائص منفردة ومواهب مستقلة كما لديهم تفضيلات مختلفة

لكيفية تعلمهم وكيفية استجاباتهم لمواقف التعلم وبذلك فهم يختلفون في تفضيلاتهم لاستراتيجيات وأساليب التعلم، وقد عرف جاردينر (Gardner, 1983) الذكاء بأنه: "قدرة Ability أو إمكانية Potential بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات، التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتائج لها قيمة في ثقافة ما"، وهذا التعريف يوحي بأن الذكاء عبارة عن إمكانيات أو قدرات عصبية يتم تنشيطها أو لا يتم تنشيطها، وذلك يتوقف على قيم ثقافة معينة، وعلى الفرص المتاحة في تلك الثقافة، والقرارات الشخصية التي يتخذها أفراد الأسر ومعلمو المدارس (Gardner & Walter, 1994).

وحدد "جاردينر" كما ورد في (Gardner, 1993, 1983) مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية الآتية:

- القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية.
- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- القدرة على إنتاج أو إبداع شيء ما يكون له قيمة داخل ثقافة معينة.

وهذا المفهوم الجديد للذكاء ارتكز في الأساس على وجود سبعة أنواع من الذكاء هي: الذكاء اللغوي/ اللفظي، الذكاء المنطقي/ الرياضي، الذكاء المكاني/ البصري، الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي، الذكاء الجسمي/ الحركي، الذكاء الشخصي/ الذاتي، الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي، أضيف إليها عام 1994 الذكاء الطبيعي، ولا يزال البحث جارٍ للتحقق من ذكاءات أخرى وهي: الذكاء الروحي والذكاء الوجودي.

وقد استطاع "جاردينر" توسيع مفهوم الذكاء بحيث يكون متفقاً مع مقتضيات النجاح في الحياة فلا يوجد ذكاء واحد ولكن توجد ذكاءات متعددة، وذلك من خلال ضمّ الطاقات القصوى التي كانت تُعد خارج نطاق الذكاء، واعتبار الذكاءات الإنسانية بأنها ملكات Faculties مستقلة نسبياً عن بعضها البعض، وهو بذلك عارض الاعتقاد الذي كان يؤمن به الكثيرون من علماء النفس، وهو أن الذكاء ملكة عقلية واحدة وأن المرء إما أن يكون ذكياً (Smart) أو غيبياً (Stupid)، وكان "جاردينر" من بين أوائل الأشخاص الذين انتهكوا قواعد اللغة الإنجليزية واللغات الهندو-أوروبية عن طريق جمع مصطلح الذكاء وإضافة الحرف (s) إلى كلمة ذكاء Intelligence (Gardner, 1983).

كذلك نفى "جاردينر" الاعتقاد السائد الذي يقول بأن الذكاء قيمة محددة تستمر مع الإنسان مدى الحياة وأن الفرد الذي يمتلك قدرات ذكائية أفضل من غيره تبقى ثابتة لديه وغير قابلة للتعديل أو التغيير، حيث أوضح في كتابه (أطر العقل) (Frames of Mind, 1983) أنه لا يمكن وصف الذكاء على أنه كمية ثابتة يمكن قياسها وغير قابلة للزيادة أو التتمية بالتدريب والتعليم، فكل قدرة عقلية تتطلب حتى تظهر اجتماع ثلاث عناصر وهي: وجود موهبة طبيعية (تتضمن الوراثة والعوامل الجينية)، وتاريخ شخصي يتضمن مجموعة الخبرات الداعمة من المقربين سواء في محيط المدرسة أم الأسرة، وتشجيع ودعم من الثقافة السائدة، يظهر ذلك كمثال

قوي في حياة الموسيقى الشهير موزارت (Mozart) الذي ولد بموهبة موسيقية واضحة، وفي أسرة أفرادها موسيقيون ووالده ملحن ومؤلف موسيقى، وولد في وقت كانت فيه أوروبا تشجع الموسيقى والفنون وتدعمها؛ وبذلك يرى جاردر أن الذكاء هو نتاج العملية الديناميكية التي تتضمن الكفاءة الفردية والقيم والفرص التي يمنحها المجتمع.

إن نظرية الذكاءات المتعددة تعين المعلم على كيفية التعامل مع طلبته وإمكاناتهم في كل ذكاء على انفراد، إذ تقود هذه النظرية إلى دعم أهداف اللغة بتقديم استراتيجيات تدريس متنوعة تتوافق وأساليب تعلم الطلبة وورغباتهم، وهكذا يتطلب التدريس والتعلم وفق هذه النظرية من المعلمين أن يكونوا أكثر من مجرد ناقلين للمعرفة، وأن يكونوا ميسرين للتعلم، ليساعدوا الطلبة في تطوير مسؤولية أكبر نحو تعلمهم (جابر، 2003).

إن وجود اختلافات بين الطلبة في أنواع الذكاء يتطلب من المعلمين استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس لتتلاءم مع الذكاءات المتعددة الذي يتمتع بها طلبتهم، كما يتطلب منهم أن ينعوا في عروضهم وأن ينتقلوا من عرض إلى آخر من أجل إعطاء الوقت الكافي لطلبتهم بأن يطوروا ذكاءاتهم الضعيفة (الزعيبي وآخرون، 2009)، وبالنتيجة لا يمكن للمعلم الناجح أن يقوم بهذا الدور إن لم يمتلك المستوى المطلوب من الذكاءات المتعددة.

ما المبادئ التي قامت عليها النظرية فهي:

1. الذكاء ليس نوعاً واحداً بل هو أنواع عديدة ومختلفة.
 2. كل شخص متميز وفريد يتمتع بخليط من أنواع الذكاء، تشكل في مجموعها البروقايل أو الصفحة النفسية الخاصة به.
 3. تختلف أنواع الذكاء في النمو والتطور والظهور سواء على المستوى الداخلي للفرد أم على مستوى المقارنة بين الأشخاص.
 4. الذكاء عملية حيوية وديناميكية متغيرة.
 5. يمكن تحديد أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها وتعريفها.
- وفيما يلي وصف لهذه الذكاءات كما أوردها العديد من العلماء مثل ارمسترونج (Armstrong, 1999) و جاردر (Gardner, 1983).

1. الذكاء اللغوي / اللفظي: (Linguistic / verbal Intelligence)

هو القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفوياً و/ أو كتابياً، وهذا الذكاء يتضمن قدرة الفرد على معالجة البناء اللغوي وترتيب الكلمات وفهم معانيها، وإيقاعها وتصريفها، كذلك الاستخدام العملي للغة، وذلك بهدف البلاغة أو البيان (لإقناع الآخرين)، أو بهدف التذكير (استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة) أو التوضيح (لإيصال معلومة معينة)، والمنطقة الدماغية المسؤولة عن هذا الذكاء هي الفص الصدغي الأيسر، والفص الأمامي.

وكما يقول جاردرن "لا يمكن للمرء أن يأمل بمواصلة أية فاعلية في العالم من دون إلمام كبير بعلم الأصوات الكلامية والتركيب وعلم دلالات الألفاظ والرموز أو العلامات" (Gardner, 1983, p 166).

فاللغة من أهم ما يميز ذكاء الإنسان، فضلا عن كونها أساسية لحياته الاجتماعية، ولذلك فإن الذكاء اللغوي تسود فيه اللغة والحساسية للأصوات والمعاني والإيقاع كما أن الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يكون لديهم نمو مرتفع في مكونات اللغة والمهارات السمعية، كما أنهم يقرأون أو يكتبون كثيراً، ولديهم قدرة عالية على معالجة اللغة واستخدام الكلام إما للتعبير عن النفس بالمخاطبة أو بالشعر أو كأداة للتواصل مع الآخرين من خلال التوضيح والإقناع، ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يميلون للعمل في مجالات التعليم والصحافة والإذاعة والأدب والقانون والترجمة والسياسة المفتى، (2004: 147).

2. الذكاء المنطقي / الرياضي: (Logical / Mathematical Intelligence)

هو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات و/ أو تكوين نواتج جديدة والحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية والافتراضية (السبب والنتيجة)، ويشمل العمليات الآتية: التجميع في فئات، والتصنيف، والاستدلال، والتعميم، واختبار الفروض، والمعالجة الحسابية، وفهم الرموز العددية التي تتطلبها أعمال المحاسبة والإحصاء وتصميم برامج الحاسوب، ويرتبط هذا الذكاء بالفص الجداري الأيمن والفص الأمامي الأيسر.

3. الذكاء البصري/ المكاني: (Spatial / Visual Intelligence)

هو القدرة على التخيل وإدراك العالم البصري بدقة، والتعرف إلى الاتجاهات أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين صور ذهنية له، كذلك القدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ، ويتجلى بشكل خاص لدى ذوي القدرات الفنية مثل الرسامين ومهندسي الديكور والمعماريين والملاحين، حيث يظهر في قدرتهم على عمل المجسمات والمخططات والرسومات وتصميم الصفحات وتنسيق الألوان والديكور والتصميم الداخلي للأماكن والتفكير بواسطة الصور والمجسمات بدلا من الكلمات والجمل والرسم والتلوين والرسم من دون وعي والتعبير بالخرائط، ويتصف هؤلاء الأفراد بما يأتي:

- يتخيلون في أثناء القراءة.
- يشاركون ويندمجون في الأنشطة الفنية.
- يتحدثون عن صور بصرية واضحة لهم عند تفكيرهم بشيء ما.
- يقرأون الخرائط والجداول والأشكال البيانية بسهولة .
- يرسمون صوراً صحيحة للأشخاص أو الأشياء.
- يستمتعون بمشاهدة الأفلام والشرائح والصور الفوتوغرافية.

- يستمتعون بأحجيات الصور أو المتاهات ويتقنون حلها.
- يستغرقون كثيراً في أحلام اليقظة (Armstrong , 1999).

4. الذكاء الموسيقي: (Musical Intelligence)

هو القدرة على إدراك الألحان والنغمات الموسيقية والإنتاج والتعبير الموسيقي، وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للإيقاع، والنغمة والميزان الموسيقي للقطعة كذلك الفهم الحدسي الكلي والتحليلي للموسيقى.

تسمح هذه القدرة الذهنية لأصحابها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذلك الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية، ونجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على المقامات والإيقاعات، وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير بالأصوات المحيطة بهم، كما لدى المغنين وكتاب الأغاني والراقصين والملحنين وأساتذة الموسيقى، ويتصف هؤلاء الأفراد كما ورد في أرمسترونج (Armstrong, 1999) بما يأتي:

- يتذكرون الألحان بسهولة.
- يحبون وجود خلفية موسيقية في أثناء الدراسة.
- يجمعون الاسطوانات والأشرطة.
- يدندنون وينقرون إيقاعات موسيقية.

5. الذكاء الجسمي / الحركي: (Bodily / Kinesthetic Intelligence)

هو قدرة الفرد على استخدام جسمه بطرق بارعة وكثيرة التنوع في حل المشكلات والإنتاج، وذلك لأغراض تعبيرية ولأغراض موجهة لهدف ما، وهو يتضمن مهارات جسميه مثل: التآزر والتوازن والقوه والمرونة والسرعة.

فالجسم ليس فقط أداة طيعة خاضعة لاستقبال المعرفة بل إنه يُعد أيضاً شريكاً نشطاً فاعلاً في عملية التعلم، فإشراك أعضاء الجسم في مناسبة تعليمية يزيد من النشاط العصبي للدماغ وينشط المناطق المسؤولة عن الحركة فيه، ويزيد من تدفق هرمون الإبنفرن Epinephrine الذي يساعد في نقل المعلومات من الذاكرة القصيرة إلى الذاكرة طويلة المدى، والمنطقة العصبية المسؤولة عن هذا الذكاء هي المخيخ، والعقد الأساسية، والقشرة الحركية، أما الأسس البيولوجية لهذا الذكاء فتضم التآزر بين الأجهزة العصبية والعقلية والإدراكية، ويدعم هذا الذكاء ما يسمى بالحبسة الحركية التي ترتبط بتلف النصف الكروي الأيسر من الدماغ، حيث إن من لديه هذه الحبسة يكون عاجزاً عن أداء تتابعات من الحركات رغم فهمه للمطلوب منه، فهو يعجز عن أداء سلسلة من الحركات رغم توفر القدرة على تنفيذ كل حركة لوحدها. (Karen , 2002 : 6).

6. الذكاء الاجتماعي/التفاعلي: (interpersonal Intelligence)

يتضمن هذا الذكاء النظر إلى خارج الذات نحو سلوك الآخرين و مشاعرهم و دوافعهم، وهو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم، ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمن كذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيحاءات والمؤشرات المختلفة التي تؤثر في العلاقات الاجتماعية.

ويفيد هذا الذكاء صاحبه في فهم الآخرين، وتحديد رغباتهم ومشاعرهم وحوافزهم ونواياهم، كما أن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين، إن المتعلمين الذين لديهم هذا الذكاء يجدون متعتهم في العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور القيادة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات، ويتجسد هذا الذكاء لدى المدرسين والأطباء والتجار والمستشارين والسياسيين والزعماء الدينيين، الذين يتصفون بـ:

- لديهم العديد من الأصدقاء.
- يتفاعلون اجتماعياً بدرجة كبيرة.
- يقرأون نوايا الأفراد ودوافعهم.
- يشاركون في الأنشطة والأعمال الجماعية.
- يظهرون الكثير من التعاطف والتفهم للآخرين (Nolen, 2003).

7. الذكاء الشخصي / الذاتي: (Intrapersonal Intelligence)

هو معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن أن يُكوّن الشخص صورة دقيقة عن نفسه (جوانب القوة والضعف لديه) كذلك الوعي بالحالات المزاجية والنوايا والدوافع والرغبات والقدرة على الضبط الذاتي والفهم والاحترام الذاتي؛ بمعنى أن يتوصل الفرد إلى حالة من التوازن ما بين المشاعر الداخلية والضغط الخارجية.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا، ولديهم ثقة كبيرة بالنفس، ويحبذون العمل منفردين، ولديهم إحساس قوي بقدراتهم الذاتية ومهارتهم الشخصية، يبرز هذا الذكاء لدى الفلاسفة والأطباء النفسانيين والزعماء الدينيين الذين يتميزون بقدرتهم على التأمل الذاتي، ومراقبة الذات، والإدراك والشعور بالذات، ومعالجة المعلومات بصورة ذاتية، والالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية والدينية والتحدي والثقة بالنفس، والصبر على الشدائد.

ومن مؤشرات هذا الذكاء عند الطفل كما ورد في (Armstrong, 1999):

- لديه شعور قوي بالاستقلالية في أفكاره و تصرفاته.
- لديه القدرة على وصف مشاعره الداخلية بدقة.
- لديه حدس قوي.

- لديه دافعيه داخلية لعمل الأشياء.
 - لديه القدرة على تحديد أهدافه الخاصة و التخطيط لها.
 - يطبق هواياته وألعابه المفضلة أو أي نشاط يحبه بدون مراقبة أو دعم من الآخرين.
- ويرتبط هذا الذكاء بالفص الأمامي، والفص الصدغي (خصوصا النصف الأيمن) من الدماغ، والضعف في هذا الذكاء يؤدي إلى عدم إدراك الفرد لذاته ككيان منفصل عن البيئة المحيطة كما لدى الأطفال التوحديين.

وترى هذه النظرية أن الذكاءات المتعددة لدى كل فرد تعمل بشكل مستقل، كما ترى أيضاً أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات يطلق عليها البعض (بصمة ذكائية) وهي التي يستخدمها في تعاملاته، وفي مواجهته للمواقف والمشكلات المختلفة التي يتعرض لها في حياته (المفتى، 2004: 149)، كما ترى أيضاً أن كل فرد يستطيع تنمية ذكائه المختلفة والارتقاء بها إلى مستوى أعلى إذا توفر لديه الدافع وتيسر له التشجيع والتدريب المناسبين.

ويذكر "الشيخ" أن نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على فرضين أساسيين حيث يشير الفرض الأول إلى أن الناس جميعا لديهم نفس الاهتمام ونفس القدرات ولكنهم لا يتعلمون بنفس الطريقة، بينما يشير الفرض الثاني إلى أن العصر الذي نعيشه لا يمكن أن يتعلم الفرد فيه كل شئ يمكن تعلمه (الشيخ، 1999: 76).

وهكذا يمكن القول أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية أنماط تحدد الذكاء الذي يلائم شخصا ما، ولكنها تقترح أن كل شخص لديه قدرات في نطاق أنواع الذكاءات الثمانية، فقد نجد أن بعض الناس يملكون مستويات عالية جدا من الأداء الوظيفي في جميع الذكاءات الثمانية أو في معظمها، بينما يملك أناس آخرون مستويات منخفضة جدا من الأداء الوظيفي فيها ولذلك نجدهم في مؤسسات المعاقين نمائيا، أي أنهم تنقصهم جميع جوانب الذكاء ما عدا الجوانب الأكثر بدائية أو الأولية، والجدير بالذكر أن معظمنا يقع ما بين هذين القطبين، أي أن بعض ذكاءاتنا متطورة جداً وبعضها الآخر نموه متوسط، والباقي نموه منخفض نسبيا (جابر، 2003: 21).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

اهتمت الأبحاث التربوية بتنمية الذكاءات المتعددة عند الطلبة، ولكن لم يحظى المعلمين بدرجة كافية من اهتمام الأبحاث والدراسات التربوية في هذا المجال (الدرديري وكامل، 2001: 74).

وأكد فاسكو (1992) على أهمية استخدام أساليب التقييم المرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة لأنها تساهم في زيادة خبرات ومهارات الأطفال ذكورا أو إناثا من خلال عدة طرق مختلفة (العويضي، 2011: 51).

وتوصلت بعض الدراسات التربوية إلى أن معلم المرحلة الأساسية متعدد المستويات يجب أن تتوفر فيه الخبرة والمرونة والقدرة على الإبداع والابتكار، وتؤكد الدراسات على أهمية تدريب المعلمين في المرحلة الأساسية متعدد المستويات في تحسين العملية التعليمية - التعلمية وإدارة الصف، وقد أكدت نتائجها أثراً فعالاً لهذا التدريب ظهر في توفير وقت التعلم وسلوكيات المعلمين مما زاد من فعالية التدريس وأسلوب تنظيم الصفوف (الدرديري وكامل، 2001: 75).

وتتحدد مشكلة الدراسة في معرفة مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بالخبرة والمؤهل العلمي.

في ضوء ما سبق، يمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية؟

السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية يعزى لخبرتهم؟

السؤال الثالث: هل هناك اختلاف في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية يعزى للمؤهل العلمي؟

فرضيتا الدراسة

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية يعزى إلى الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية تعزى إلى المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية:

- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تزويد المعلمين والباحثين وواضعي المناهج ومعلمي اللغة العربية ومشرفيهم تحديداً بحقائق عن مستوى الذكاءات المتعددة يساعدهم على تطوير طرائق التدريس وأساليبها.
- وقد تفيد هذه الدراسة المؤسسات التعليمية، التي تهتم بإعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة؛ للاهتمام وتعزيز الذكاءات المتعددة لدى طلبتها المعلمين، فيأتي محاولة للتطوير التربوي في هذا المجال.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المحددات الآتية:

- معلمي اللغة العربية الذين يدرسون مادة اللغة العربية للصفوف الأساسية من (الرابع الأساسي وحتى العاشر الأساسي) في مدارس مديريات التربية والتعليم في عمان في المملكة الأردنية الهاشمية للفصل الأول من العام الدراسي 2011/2012. ويتحدد تعميم نتائج الدراسة بمدى تمثيل هذه العينة للمجتمع.
- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق الأداة وثباتها، التي تقيس مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وموضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة على أدواته، وفي ضوء ذلك يحدد تعميم النتائج على محافظات أخرى واختصاصات أخرى.

التعريفات الإجرائية

معلم اللغة العربية: هو الشخص المؤهل أكاديمياً وسلوكياً، وتم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، ويقوم بمهمة تعليم اللغة العربية في مدارس المرحلة الأساسية في مدة تطبيق الدراسة في العاصمة عمان.

مستوى الذكاءات المتعددة: هو الدرجة التي يحصل عليها معلمو اللغة العربية في مدارس عمان في كل مجال من مجالات المقياس المطور المعتمد على مقياس الذكاءات المتعددة لوالتر ماكنزي المستخدم في هذه الدراسة، وحسب تصنيف جاردر، بحيث يقيس القدرات العقلية المتعددة والمتباينة لدى المعلم. ويتضمن الذكاءات المتعددة ثمانية أنواع من الذكاء هي: الذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء اللفظي/ اللغوي، والذكاء البصري/ المكاني، والذكاء الموسيقي/ الإيقاعي، والذكاء الجسدي/ الحركي، والذكاء الذاتي/ الداخلي، والذكاء الاجتماعي/ الخارجي، والذكاء الطبيعي/ البيئي (Gardner, 1983:34-43).

الخبرة: هي عدد سنوات خدمة المعلم الفعلية في التعليم، ولأغراض هذه الدراسة اعتبرت الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات) والخبرة القصيرة (عشر سنوات فأقل).

المؤهل العلمي: هو الدرجة العلمية التي حصل عليها المعلم الملتحق بالتدريس في المرحلة الأساسية في عمان. وهي ثلاث: الدبلوم المتوسط والبيكالوريوس، وما فوق البكالوريوس.

الدراسات السابقة ذات الصلة

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات.

دراسة روكي (Rocka, 1997) هدفت إلى معرفة أثر استخدام وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين وتفعيل أسلوب الحواس المتعددة في تدريس القراءة والكتابة لدى عينه من (30) طالباً وطالبة ولمدة سنتين دراسيتين، حيث تم تدريس القراءة والكتابة باستخدام أساليب واستراتيجيات الذكاءات المتعددة بالتزامن مع أسلوب الحواس المتعددة وقد تم جمع البيانات من خلال الأدوات التالية: محاضرات حول نظرية الذكاءات المتعددة، توثيق أعمال الطلاب وإنتاجهم، تسجيل الفيديو، الملاحظة والتغذية الراجعة، وقد أظهرت النتائج أن استخدام نظرية

الذكاءات المتعددة يوسع من مفهوم واستخدام أسلوب الحواس المتعددة في تعليم القراءة والكتابة انعكس على تحسن في التحصيل الدراسي فيهما.

وأجرى بيم (Beam, 2000) دراسة هدفت إلى عمل مقارنة بين دليل نظرية الذكاءات المتعددة ودليل المعلم التقليدي في مادة الدراسات الاجتماعية (مناهج التربية الاجتماعية) لطلبة الصف الخامس الأساسي. وقد شارك في الدراسة (24) طالباً من طلاب الصف الخامس الأساسي مدة خمسة أسابيع، تم تدريس المجموعة الضابطة بالمناهج التقليدية، وتدريس المجموعة التجريبية باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل بين الطلبة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الدرديري وكامل (2001) بعنوان "برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفلسفة التربوية للذكاء المتعدد من حيث مفهومه وملامحه وأنشطته وطرق تدريسه وأساليب تقويمه، وبناء برنامج تدريبي في تدريس العلوم لتنمية أنماط الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات، والتعرف على أثر استخدام هذا البرنامج في ممارسة معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات للذكاء المتعدد. استخدم الباحثان المنهج الشبه تجريبي، واقتصرت الدراسة على (141) معلمة من معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات (36) من المنيا، (38) من أسبوط، (34) من سوهاج، (33) من قنا، وأعد الباحثان أدوات الدراسة المتمثلة في البرنامج التدريبي وأدوات التقويم. وقد توصلت الدراسة إلى تجانس المجموعات الأربع قبل تنفيذ البرنامج، إذ لم تكن الفروق بين متوسطاتها القبلية أية دلالة إحصائية لصالح إحداها.

وأيضاً هدفت دراسة "لوو، وزملاؤه" (Low et al, 2001) إلى معرفة مدى فعالية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والتي ترجع لقرب عهدهم بتعلم القراءة والكتابة بلغ عددهم (25) طالباً وطالبة، وأيضاً لأطفال الصفين الأول والرابع الابتدائي والذين يعانون من صعوبات تعلم، بلغ عددهم (19). وقد استخدم "لوو وزملاؤه" في هذه الدراسة عدة استراتيجيات تعليمية قائمة كلها على نظرية الذكاءات المتعددة. وقد كشفت نتائج القياس البعدي لهذه الدراسة عن وجود تحسن كبير لدى جميع أفراد العينة في مهارات القراءة والكتابة والاستماع مقارنة بنتائج القياس القبلي، مما يعني أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى جميع أفراد العينة بما في ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

كذلك سعت دراسة هيرب و ثايلنهاوس (Herbe & Thielenhouse, 2002) إلى الكشف عن فاعلية برنامج أعدته الباحثون لتحسين الدافع للقراءة Motivation in reading لدى تلاميذ الصفين الأول والرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والكتابة بلغ عددهم (23) طالباً وطالبة، وقد أعد الباحثون أنشطة هذا البرنامج وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أن الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات

المتعددة التي استخدمها المعلمون في التدريس اليومي لتلاميذهم داخل حجرة الصف أدت إلى زيادة الدافع للقراءة لدى أفراد العينة، وهذا يعنى أن أساليب التدريس التي تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة لها فعالية كبيرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لأن التدريس وفقاً لهذه النظرية يجعل المعلم ينوع في طريقة عرضه للمعلومة الواحدة من خلال عدة أنشطة تعليمية.

وهدفت دراسة شارير (Shearer, 2002) إلى تنمية قدرات المعلمين باستخدام الذكاءات المتعددة، في الولايات المتحدة الأمريكية، تضمنت المرحلة الأولى من الدراسة تقييماً شاملاً للمعلمين، أما المرحلة الثانية حيث تم تنفيذ المشروع التجريبي كيفية استخدام المعلم للذكاءات المتعددة في الصف الدراسي، وأجريت الدراسة بالتعاون مع عينة من المعلمين بلغ عددهم (6) في المدارس العامة، كذلك شملت عينة الدراسة (3000) طالب وطالبة في المرحلة المتوسطة، و(70) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، فقد طبقت عليهم أداة تقييم الذكاءات المتعددة وأساليب وأنشطة معدة 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 التجريبي وتشجيعهم له.

وقام بيورمان وإيفانس (Burman & Evans, 2003) بدراسة هدفت إلى تحسين مهارات القراءة باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، ومعرفة أثر استخدام هذه الاستراتيجيات على زيادة درجة تفاعل ومشاركة الوالدين وتعاونهم مع المدرسة في عملية تعليم أبنائهم، طبقت الدراسة على (27) طالباً في الصف الثاني من ذوي التحصيل المتدني في القراءة ويعانون من صعوبات في تعلم القراءة وتذكر ما تعلموه، ولأغراض القياس القبلي تم تطبيق اختبار تحصيلي في القراءة يضم (40) كلمة مختلفة يطلب من الطالب قراءتها ثم تحليل إجابات الطلاب، وإجراء مسح للأبناء لمعرفة مدى وعيهم بالمشكلات القرائية التي يعاني منها أبنائهم والأساليب التي يتبعونها في الدراسة، كذلك تم إجراء مسح لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو القراءة ومدى الدعم الذي يتلقونه من والديهم لمواجهة الصعوبات القرائية التي يعانون منها، ثم تم تطبيق البرنامج التعليمي المبني على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس القراءة لمدة (13) أسبوعاً، تم خلالها إشراك الوالدين في البرنامج من خلال إرسال نشرات (رسائل) يومية لهم تحتوي على ما تم تدريسه للطلاب في المدرسة والأسلوب الذي تم استخدامه معه، ثم يطلب منهم متابعة وتطبيق الأسلوب نفسه معه عند تدريسه الواجب البيتي.

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي للقراءة، فوجد أن نسبة الطلاب الذين أحرزوا علامات مرتفعة على الاختبار وصلت إلى نسبة 70%، وعند تطبيق قائمة مسح اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر الطلاب عن حماسهم ودافعيتهم لدراسة القراءة بهذا الأسلوب، أما بالنسبة لمشاركة الوالدين وتفاعلهم مع العملية التعليمية فقد ارتفعت، كما ظهر من خلال زيادة متابعتهم للواجبات البيتية لأبنائهم والأسئلة المتكررة في حالة وجود مشكلة أو عدم فهم لكيفية تطبيق الأسلوب التعليمي الجديد.

وأجرت جونست (Gunst, 2004) دراسة وصفية لتحديد اتجاهات واستخدام المعلمين للذكاءات المتعددة. وقد تكونت عينة الدراسة من (622) معلماً ومعلمة من معلمي الصف الثامن لمدارس ترويت الأساسية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم استخدام ثلاثة مقاييس في هذه الدراسة هي: استبانة لقياس الذكاءات المتعددة، واستبانة لقياس الأنماط التدريسية، واستبيان ديمغرافي قصير. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين موضوع الدراسة لديهم اتجاه لإتباع كل من الذكاء المنطقي الرياضي، والاجتماعي، والروحي، والطبيعي. ولا يميلون لاستخدام الذكاء اللغوي اللفظي، والبصري المكاني، والحركي، والموسيقي. والمفاجئ في النتائج كان عدم استخدام المعلمين للذكاء اللغوي اللفظي. فقد أظهرت النتائج أن المعلمين لديهم متوسط عال لأنواع الذكاء ذات الترابط ببعضها، ونسب ذلك إلى أن المعلمين يدركون مواطن القوة في ذكائهم وبالتالي يستخدمونها في أساليبهم التدريسية.

وأجرى البلهان (AlBalhan, 2006) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية استخدام أساليب نظرية الذكاءات المتعددة على تحسين التحصيل الأكاديمي في القراءة لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في الكويت ممن يعانون من تدن في التحصيل الأكاديمي في القراءة مرده صعوبات القراءة ويتلقون دروس تقوية (دروساً خصوصية) مسانئة في القراءة، حيث كانت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة التقليدية و طريقة الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي في القراءة تعزى للجنس في المجموعة التجريبية ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي في القراءة تعزى لنوع المدرسة (حكومية، خاصة) لدى طلبة المجموعة التجريبية ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي في القراءة تعزى لطبيعة المنطقة الجغرافية (مدينة، ضاحية) لدى طلبة المجموعة التجريبية ؟

بلغت عينة الدراسة 200 طالباً وطالبة (98 ذكوراً و102 إناثاً) منهم 90 طالباً من مدرسة خاصة و110 طلاب من مدرسة حكومية ومن 6 مدن وضواحي. تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة تم إعطاؤهم دروس التقوية المسانئة بالأساليب التقليدية، والمجموعة التجريبية درست باستخدام أساليب نظرية الذكاءات المتعددة.

طبقت عليهم قائمة مسح الذكاءات المتعددة لماكنزي (McKenzie, 1999) بعد أيجاد دلالات الصدق والثبات لها، وتم قياس التحسن في مهارات القراءة باستخدام اختبار تحصيلي (للقياس القبلي والبعدي). أظهرت النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التعليمي على التحصيل الدراسي في القراءة تفوق أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع تحصيل أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، أما بالنسبة لأثر متغير نوع المدرسة فقد أظهرت النتائج تفوق طلبة المدارس

الخاصة على طلبة المدارس الحكومية، أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد كانت نتائج الإناث أعلى من نتائج الذكور في القياس البعدي، كذلك أظهر طلبة الضواحي تفوقهم على طلبة المدن.

وهدفت دراسة جرار (2006) إلى تعرف مستوى الذكاءات المتعددة لمديري المدارس الثانوية في الأردن، وعلاقتها بدرجة ممارسة أساليب الإدارة المدرسية. تكونت عينة الدراسة من (100) مدير ومديرة بواقع (45) مديراً و(55) مديرة و(500) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة، وتم استخدام أداتين، الأولى مقياس مكثري لقياس مستوى الذكاءات المتعددة للمديرين، والثانية استبانته، تم اختيار أفراد العينة بطريقة العينة الطبقيّة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين والمديرات يمتلكون نسباً عالية في كل من أنواع الذكاء الذاتي، والاجتماعي، والعاطفي، والبدني/الحركي، والمنطقي/الرياضي) وأحرزوا نسباً منخفضة في كل من أنواع الذكاء (الطبيعي، والبصري، واللغوي، والموسيقي)، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في مستوى الذكاءات المتعددة تعزى إلى الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرت الدمخ (2006) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية، وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي، لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (160) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، في مدرسة تابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة، وزعت العينة عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تدرس البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً وبعدياً، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وفي مهارات التفكير الاستنتاجي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين البرنامج التعليمي والتخصص وتحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وفي مهارات التفكير الاستنتاجي.

وهدفت دراسة دوجلاس وبيرتن ودرهام (Douglas, Burtan & Durham, 2008) إلى معرفة أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس في تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات. تكونت العينة من (57) طالب وطالبة من ولاية كارولينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية. تم تطبيق أداة الدراسة تطبيقاً قبلياً وبعدياً، وأظهرت نتائج الدراسة على الاختبار البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى استراتيجية التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة.

وأجرى الجراجرة (2008) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، تكونت أفراد عينة الدراسة من (65) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان، وتم اختيار شعبتين قصدياً، وزعوا على مجموعتين، مجموعة تجريبية تعلمت باستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وقد تم تطبيق

أدوات الدراسة تطبيقاً قديماً وبعدياً، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

وأجرى عدوي (2008) دراسة هدفت إلى بيان أثر تطبيق حقيبة تعليمية قائمة على أساس الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية في مدارس الرواد بعمان. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس بمدارس الرواد بعمان، تم اختيار شعبتين قصدياً، وزعوا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تدرس الحقيبة التعليمية القائمة على أساس الذكاءات المتعددة ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق أداة الدراسة تطبيقاً قديماً وبعدياً، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وهدف دراسة الوحيدي (2008) إلى تعرف أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (162) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدرستي ذكور وإناث ماركا الإعدادية، موزعين عشوائياً على أربع شعب دراسية، وزعت هذه الشعب عشوائياً على مجموعتين تجريبيتين، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قديماً وبعدياً، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، كما أظهرت وجود فروق تعزى لأثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس، لصالح الإناث.

أما دراسة عسيري (2008) فقد هدفت إلى دراسة الفروق بين معلمات الكيمياء ذوات الكفاءات التدريسية العالية والمنخفضة في الذكاء المتعدد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية في عسير، أظهرت النتائج على مقياس الذكاءات المتعدد لشرر (1996) تعريب اللحياني (2002) تفوق المعلمات ذوات الكفاءة التدريسية العالية في الذكاء اللغوي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الاجتماعي، وعدم وجود فروق في باقي أنواع الذكاءات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي للطلبات في مادة الكيمياء وذكاء المعلمات في مجالات الذكاء الاجتماعي والمنطقي الرياضي، والذكاء البصري، والذكاء الحركي في حين لا توجد علاقة بين أنواع الذكاء الأخرى للمعلمات وتحصيل طالباتهن في الكيمياء.

وفي دراسة قامت بها الأهدل (2009) هدفت إلى الكشف عن فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة. تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة موزعات على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتم استخدام أداة ماكينزي لمسح الذكاءات المتعددة، وأعداد دليل للمعلمة في استخدام أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس المحتوى المعرفي. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

هدفت دراسة تابوك وموست (Tabuk & Ozdemir, 2009) إلى تحديد أثر استخدام الذكاءات المتعددة في التعلم القائم على المشروع في تحصيل الطلبة في الرياضيات، بلغت عينة الدراسة (144) طالباً في الصف السادس الأساسي في استنبول وزعت إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، تم اختيار المشروع للمجموعة التجريبية الأولى بما يتناسب مع أعلى أنواع الذكاء المتوفرة لديهم حسب مقياس الذكاء المعد، وتم اختيار المشروع للمجموعة الثانية بما يتناسب مع أقل أنواع الذكاء المتوفرة لديهم حسب مقياس الذكاء المعد. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لاستراتيجية الذكاءات المتعددة في التعلم القائم على المشروع في تحصيل الطلبة في الرياضيات، كما أظهرت النتائج أن اختيار المشروع بما يتناسب مع أفضل أنواع الذكاء كان أكثر نجاحاً مقارنة بالمجموعة التجريبية الثانية.

وفي دراسة قام بها وحشة (2010) هدفت إلى تعرف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز ومعلماتها في الأردن والبالغ عددهم (174) معلماً ومعلمة، موزعين حسب الجنس والتخصص، وقد أظهرت الدراسة أن استخدام معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن لاستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة بدرجة عالية، وعدم وجود فروق تعزى لأثر الجنس في التخصص في الأداة ككل.

أما دراسة النجار (2010) فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة تدريس العلوم في جامعة أم القرى وعلاقته بمهارات تدريسيهم الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة تدريس كلية العلوم في جامعة أم القرى بالقنفذة في المملكة العربية السعودية، وعددهم (12) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جميع تخصصات العلوم، وتم استخدام أداتين الأولى مقياس مسح الذكاءات المتعددة والثانية استبانته. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات الذكاءات المتعددة لأعضاء هيئة تدريس العلوم تراوحت (83.4% - 45.9%) كانت على التوالي: الذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء الذاتي، والذكاء اللفظي/ اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء البصري/ الفراغي، والذكاء الطبيعي/ البيئي، والذكاء الجسدي/ الحركي، والذكاء الموسيقي/ الإيقاعي.

هدف دراسة العويضي (2011) إلى قياس فاعلية حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي لدى أستاذات قسم اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهن نحوها، وبلغت عينة البحث (25) أستاذة من هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، لذا أعدت الباحثة حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة واستخدمت المنهج التجريبي للعينة الواحدة ولمعرفة فاعليتها تم تطبيق أدوات البحث قبل وبعد التجربة على العينة، وتكونت أدوات البحث من: اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية دلت نتائج البحث على فاعلية الحقيبة التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة حيث بلغت قيمة مربع إيتا لاختبار التحصيل (0.98)، وبالنسبة لمقياس الاتجاه بلغ (0.94) ومن أهم توصيات البحث: تزويد

الأساتذة في بقية الأقسام بالحقيبة التعليمية لتقابل خصائص ذكاءات الطلاب والطالبات المتعددة، وأن يراجع نظام التعليم بالجامعات إستراتيجيات التدريس المستخدمة بها وربطها بالاتجاهات التربوية الحديثة سواء كانت تتبنى الاتجاه السلوكي أو الاتجاه المعرفي أو الاتجاه الإنساني وتبني إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة واقترح دراسة فاعلية التعليم باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في بقاء أثر التعلم لدى طلاب الجامعة ودافعيتهم نحو التعلم.

قامت الجوجو (2012) بدراسة لقياس فاعلية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة (70) من طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل، مقسمة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية عددها (35) طالبة، وأخرى ضابطة عددها (35) طالبة، وتم استخدام أداة التحليل المحتوى، واختبار المفاهيم النحوية، ومقياس الذكاءات المتعددة لـ "ماري أن كريستين"، ودليل المعلم، واستغرق تنفيذ الدراسة شهرين كاملين، وتم تحليل النتائج إحصائياً باستخدام اختبار (ت)، وتم التوصل إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين مجموعة متوسط درجات الطالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم النحوية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بتوظيف مدخل الذكاءات المتعددة في تدريس النحو.

التعقيب على الدراسات ذات الصلة

من خلال استعراض الدراسات السابقة لوحظ أن الدراسات ذات الصلة أشارت إلى أهمية استخدام إستراتيجيات وبرامج قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس وتحصيل الطلبة؛ (الجوجو، 2012؛ النجار، 2010؛ وحشة، 2010؛ الأهدل، 2009؛ الجراجرة، 2008؛ Douglas, Burtan & Durham, 2008؛ الدمخ، 2006؛ McKenzie, 1999). فقد أظهرت نتائج الدراسات تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة، (الجوجو، 2012؛ الأهدل، 2009؛ الوحيدي، 2008؛ عدوي (2008)؛ الدمخ، 2006؛ البلهان، 2006؛ Low et al, 2001) كما حثت الدراسات على ضرورة الاهتمام في استخدام إستراتيجيات وبرامج تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة. كما أشارت دراسة (العويصي، 2011؛ النجار، 2010؛ جرار، 2006) إلى مستوى الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة تدريس وإلى تنمية قدرات المعلمين باستخدام الذكاءات المتعددة من خلال برنامج تجريبي لتوعية المعلمين بنقاط ضعفهم بالذكاءات المتعددة ومعالجته، ولمعرفة فاعليتها. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنه يهدف إلى الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية وعلاقته بالخبرة والمؤهل العلمي، من خلال اختبار لقياس مستوى الذكاءات المتعددة قام الباحث بتطويره ضمن المقاييس العالمية المتفق عليها.

وقد استفاد الباحث من الدراسات ذات الصلة في التوصل إلى خلفية نظرية، وفتح أفق للاطلاع على دراسات أخرى ومراجع ذات علاقة، واستفاداً منها أيضاً عند القيام بتطوير أداة الدراسة ومنهجيته ومناقشة النتائج.

وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة إنها من الدراسات النادرة التي تتناول الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها وعلاقته بالخبرة والمؤهل العلمي في الأردن، حيث ربطت بين متغيرات لم تتطرق إليها الدراسات السابقة.

منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، واختبار فرضياتها اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات والوصول إلى نتائج تمتاز بالدقة؛ حيث استخدم الباحث مقياساً لأنواع الذكاءات المتعددة لدى المعلمين والمعلمات، إذ يعد هذا المنهج الأنسب لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية لمحافظة عمان التابعة لمديريات التربية والتعليم والبالغ عددهم 2144 معلماً ومعلمة، منهم 952 معلماً و1192 معلمة موزعين على مديريات التربية الخمس للعام الدراسي 2011/2012، وقد اختار الباحث عشوائياً واحدة من هذه المديريات الخمس، فكانت المديرية المختارة هي مديرية تربية وتعليم عمان الثانية، وقد بلغ عدد معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في المديرية (232)، منهم (91) معلماً و(141) معلمة، وكانت المدرسة هي وحدة الاختيار في المديرية المختارة.

عينة الدراسة

اختار الباحث أفراد عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية وبنسبة 40% من مجموع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في مديرية تربية وتعليم عمان الثانية، وبلغ عددهم (92) منهم (45) معلماً و(47) معلمة في محافظة عمان للعام الدراسي 2011/2012. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	المستويات	العدد	المجموع
الخبرة	من 1 إلى 10 سنوات	45	92
	أكثر من 10 سنوات	47	
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	5	92
	بكلوريوس	65	
	دراسات عليا	22	

أداة الدراسة

استخدام الباحث في هذه الدراسة مقياس ماكنزي (McKenzie, 2000) لمسح الذكاءات المتعددة حسب تصنيف جاردر، حيث تكونت من تسعة مجالات تقدم للمعلمين ويشمل كل مجال نوعاً واحداً من أنواع الذكاءات المتعددة، تم تعريبها وتعديلها لتوافق البيئة المحلية، وعرضت على متخصص باللغة العربية ومتخصص باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة وأمانة التعريب، وفي مرحلة لاحقة تمت مقارنتها مع ترجمة وتعريب محمد عبد الهادي حسين الوارد في (حسين، 2003).

أخذت أداة الذكاءات المتعددة صورتها النهائية من (80) فقرة لقياس القدرات العقلية المتعددة والمتباينة. بعد أن تم حذف الذكاء الوجودي لصعوبة قياسه لتصبح الأداة المقصورة على الذكاءات الثمانية الأساسية حسب تصنيف جاردر (Gardner, 1983).

وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على لجنة من المحكمين المختصين تكونت من خمسة من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وأساليب التدريس والقياس والتقويم من كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء والجامعة الأردنية، وأربعة معلمين ومشرف واحد من تربية عمان الرابعة، ثم قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون والتي تركزت حول مدى توافق الفقرات مع البعد الذي وضعت فيه، وعلى سلامة صياغة الفقرات لغوياً. وتم التأكد أيضاً من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-Test) حيث تكونت هذه العينة من (20) معلماً ومعلمة، وبفارق زمني أسبوعين بين مرتي التطبيق، وحُسب معامل ثبات كرونباخ ألفا وقد بلغت قيمته (0.90)، وهي قيمة مناسبة لغايات الدراسة، وقيس أيضاً الزمن الذي تطلبه تطبيق الأداة.

أخذت أداة الذكاءات المتعددة صورتها النهائية، وتضمن كل نوع من الذكاءات عشر فقرات تصف سلوكيات ذلك الذكاء، أي تضمن الاختبار ككل (80) فقرة، وأعطيت لكل فقرة من صفر إلى درجتين اثنتين، يحددها معلم اللغة العربية بقدر ما تنطبق عليه وتعبر عن قدراته الذكائية، بحيث تصبح العلامة القصوى لكل ذكاء (20)، والعلامة القصوى للاختبار ككل (160). وقد أعطيت تعليمات الإجابة عن هذه الأداة لمعلمي اللغة العربية قبل الإجابة عن فقرات الأداة.

وللحكم على مستويات الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية تم استخراج الدرجة الزائفة لكل مجال وفقرة، وذلك بطرح الوسط الحسابي من الدرجة ثم قسمة الناتج على الانحراف المعياري، بعدها تم تقسيم كل مستوى من مستويات الذكاءات المتعددة إلى ثلاث مستويات: المستوى الأول منخفض أقل من (-1)، المستوى الثاني متوسط بين (-1 و +1)، والمستوى الثالث مرتفع أكثر من (+1).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات المستقلة:

(أ) الخبرة التعليمية، ولها مستويان:

- عشر سنوات فأقل.

- أكثر من عشر سنوات.

(ب) المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات:

- دبلوم متوسط (كلية مجتمع)

- بكالوريوس

- شهادات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)

2. المتغير التابع: الذكاءات المتعددة.**المعالجة الإحصائية**

استخدم للإجابة عن السؤال الأول المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وللحكم على مستويات الذكاءات المتعددة تم استخراج الدرجة الزائفة لكل مجال وفقرة. وللإجابة عن السؤال الثاني استخدام الاختبار التائي (t. test)، أما للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج ذات الصلة بأسئلة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية وصلتها بالخبرة والمؤهل العلمي. وفيما يأتي عرض مفصل لنتائج الدراسة حسب أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه "ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة، ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، ويظهر الجدول (2) ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، ولكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائفة	المستوى
7	الذكاء الذاتي/ الداخلي	14.99	3.20	1	0.43	متوسط
6	الذكاء اللفظي/ اللغوي	14.72	3.31	2	0.33	متوسط

...تابع جدول رقم (2)

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائفة	المستوى
4	الذكاء الاجتماعي/ الخارجي	14.62	4.56	3	0.29	متوسط
1	الذكاء الطبيعي/ البيئي	14.37	3.13	4	0.20	متوسط
3	الذكاء المنطقي/ الرياضي	14.28	3.38	5	0.17	متوسط
8	الذكاء البصري/ المكاني	13.70	3.86	6	-0.04	متوسط
5	الذكاء الجسدي/ الحركي	13.24	3.55	7	-0.21	متوسط
2	الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	10.60	4.07	8	-1.18	منخفض
	الدرجة الكلية	110.51	21.90		0.00	متوسط

يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (110.51) والانحراف المعياري (21.90)، وجاءت المجالات جميعها في الدرجة المتوسطة، باستثناء مجال الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي فقد كانت منخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (10.60 - 14.99)، حيث العلامة القصوى لكل مجال (20)، وجاء "الذكاء الذاتي/ الداخلي" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (14.99) وانحراف معياري (3.20)، وجاء في الرتبة الثانية "الذكاء اللفظي/ اللغوي" بمتوسط حسابي (14.72) وانحراف معياري (3.31)، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة "الذكاء الجسدي/ الحركي" بمتوسط حسابي (13.24) وانحراف معياري (3.55)، وجاء في الرتبة الأخيرة "الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي" بمتوسط حسابي (10.60) وانحراف معياري (4.07).

إن ارتفاع المتوسط الحسابي للذكاء الذاتي عن الذكاءات الأخرى والذي بلغ (14.99) قد يعزى إلى زيادة خبرة ووعي معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وإلى تنمية وتطوير نموذج دقيق عن الذات، وتحديد الأهداف الشخصية والتعبير عنها بسهولة، وزيادة الدافعية الذاتية والمثابرة والصبر. إن المعلم الذي يمتلك ذكاء ذاتياً يمتلك قسطاً وافراً من التأمل والاستبصار، ويساعده ذلك على التخطيط للتدريس، الداعم للتطورات الحديثة في ميدان التربية والتعليم. إن إيمان معلمي اللغة العربية ومعلماتها وإحساسهم العميق بالمسؤولية التي تقع على عاتقهم في تعليم اللغة العربية تهيؤهم ليكونوا أعضاء بارزين في مهنة التربية والتعليم، وهذا يجعله مدركاً لضرورة السير بثبات نحو تحقيق أهداف وغايات تعليم اللغة العربية. فالمعلم إنسان يعيش منظومة قيم تنادي بالإيمان بالله وبكرامة الفرد وقيمه، ولديه التزام تربوي عميق والتزام اجتماعي وقناعة أخلاقية وفهم راسخ للمجتمع ولمهنة التعليم التي تولاها، وهذا ما يزوده بالثقة والحيوية لتربية أجيال تضمن تحقيق الأفراد لذاتهم.

أما الذكاء اللفظي/ اللغوي فيأتي بالمرتبة الثانية، أن مستوى هذا الذكاء هو من أهم المتطلبات الرئيسية لمعلم اللغة العربية بحكم دراسته وتخصصه باللغة العربية، إذ تعد اللغة المكتوبة أو المنطوقة أكثر وسائل الاتصال بين الناس عامة وفي التدريس خاصة، فالمعلم الذي

يمتلك ذكاء لفظياً جيداً يستطيع التواصل مع طلابه بشكل أفضل لفظياً في شرح وتفسير المادة، أو كتابياً في تنظيمها باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة، أو تواصله مع طلابه في التوجيهات والإرشادات التدريسية المختلفة، وقد يكون استخدام اللغة بهدف البلاغة أو استخدامات اللغة بحد ذاتها. وعلى الرغم من ذلك لم تكن النتيجة بالمستوى المطلوب لمعلم اللغة العربية.

أما الذكاء الجسدي/ الحركي والذي حصل على متوسط (13.24) فقد تكون ناتجة عن زيادة المسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين والمعلمات، وتنوع نشاطاتهم وأعمالهم في المدرسة وخارجها. فضلاً عن المواقف العارضة والأزمات التي تواجههم على صعيد العمل وحياتهم الشخصية.

أما تدني متوسط الذكاء الموسيقي بدرجة كبيرة بلغت (10.60) فقد يعزى إلى أن طبيعة العمل الذي يمارسه المعلم تفرض عليه مزيداً من الوقت والجهد لإنجاز مهام تعليمية وتربوية، فضلاً عن عدم توفر الوقت الكافي لديه لسماع الموسيقى، وقد يكون سبب ذلك عائداً إلى عملية التنشئة الاجتماعية أو قد يعزى إلى الثقافة العامة للمجتمع التي لا تولي الموسيقى الاهتمام المطلوب. فبنشأ كثير من الأفراد في مواقع مختلفة لا يعيرون اهتماماً للموسيقى والفنون الموسيقية، على الرغم من أهميتها لمعلمي اللغة العربية تحديداً من حيث تذوق الفنون الأدبية شعراً ونثراً، وأهميتها في الاستمتاع وتحليل القوافي في فن العروض. أما فيما يتعلق بفقرات كل مجال فكانت على النحو الآتي:

1. مجال الذكاء الذاتي/ الداخلي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (3) ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، لفقرات مجال الذكاء الذاتي/ الداخلي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبية	الدرجة الزائنية	مستوى الذكاءات
1	أنا على وعي تام بقيمي الأخلاقية.	1.90	0.33	1	1.25	مرتفع
8	أعرف نقاط ضعفي وقوتي، وأقيم ذاتي بشكل مستمر.	1.76	0.43	2	0.81	متوسط
2	أعتبر نفسي مستقلاً.	1.73	0.49	3	0.72	متوسط
9	عندما أؤمن بشيء ما، أبذل قصارى جهدي لإنجازه.	1.66	0.60	4	0.50	متوسط
7	أفضل الهدوء والجلوس وحدي وأتأمل في نشاطاتي.	1.60	0.65	5	0.31	متوسط

...تابع جدول رقم (3)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائنية	مستوى الذكاءات
10	أنا مستعد للاحتجاج أو توقيع التماس من أجل تصويب خطأ ما	1.38	0.69	6	-0.38	متوسط
4	اتجاهي يؤثر في تعليمي.	1.34	0.76	7	-0.50	متوسط
6	أبتكر نشاطات جديدة لعملتي ودراستي.	1.34	0.72	7	-0.50	متوسط
3	أسجل أفكار في دفترتي الخاص.	1.14	0.74	9	-1.13	منخفض
5	العمل بشكل فردي ممكن أن يكون منتجاً تماماً كالعمل في جماعة.	1.14	0.69	9	-1.13	منخفض
	الدرجة الكلية	14.99	3.20		0.43	متوسط

يلاحظ من الجدول (3) أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية لفقرات مجال الذكاء الذاتي/ الداخلي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (14.99) وانحراف معياري (3.20)، وجاءت الفقرات بين المستويين المرتفع والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.14 - 1.90)، وجاءت الفقرة (1) "أنا على وعي تام بقيمي الأخلاقية" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.33)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (2) "أعرف نقاط ضعفي وقوتي، وأقيم ذاتي بشكل مستمر" بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.43)، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرتان (3) "أسجل أفكار في دفترتي الخاص" و(5) "العمل بشكل فردي ممكن أن يكون منتجاً تماماً كالعمل في جماعة" بمتوسط حسابي (1.14) وانحراف معياري (0.74)، و(0.69) على التوالي.

2. مجال الذكاء اللفظي/ اللغوي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (4) ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، لفقرات مجال الذكاء اللفظي/ اللغوي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائنية	مستوى الذكاءات
7	أكتشف الأخطاء اللغوية بسرعة.	1.83	0.41	1	1.09	مرتفع
6	أستخدم الكتابة على السبورة وجهاز العرض والبطاقات في التعليم.	1.68	0.58	2	0.64	متوسط
3	أخذ الملاحظات يساعدني في التذكر والفهم.	1.67	0.54	3	0.61	متوسط
5	من السهل بالنسبة لي شرح أفكارني للآخرين.	1.63	0.57	4	0.48	متوسط
2	يتضمن حديثي غالباً مع الآخرين إشارات لأشياء قرأتها أو سمعتها.	1.45	0.70	5	-0.06	متوسط
9	استمتع بالتلاعب بالكلمات والألفاظ مثل الجناس اللفظي، وإعادة ترتيب أحرف كلمة معينة.	1.43	0.68	6	-0.12	متوسط
1	أستمتع بقراءة جميع أنواع المواد.	1.38	0.57	7	-0.27	متوسط
10	المناظرات والمحادثات العامة أنشطة أحب المشاركة فيها.	1.37	0.72	8	-0.30	متوسط
4	أحتفظ بمذكراتي أو الجريدة أو المجلة.	1.26	0.74	9	-0.64	متوسط
8	اللغات الأجنبية تثير اهتمامي.	1.10	0.68	10	-1.12	منخفض
	الدرجة الكلية	14.72	3.31		0.33	متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية لفقرات مجال الذكاء اللفظي/ اللغوي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (14.72) وانحراف معياري (3.31)، وجاءت الفقرات بين المستويين المرتفع والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.83 - 1.10)، وجاءت الفقرة (7) "أكتشف الأخطاء اللغوية بسرعة" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.41)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة

(6) "أستخدم الكتابة على السبورة وجهاز العرض والبطاقات في التعليم" بمتوسط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.58)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) "أحتفظ بمذكراتي أو الجريدة أو المجلة" بمتوسط حسابي (1.26) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (8) "اللغات الأجنبية تثير اهتمامي" بمتوسط حسابي (1.10) وانحراف معياري (0.68).

3. مجال الذكاء الاجتماعي/ الخارجي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (5) ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، لفقرات مجال الذكاء الاجتماعي/ الخارجي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائنية	مستوى الذكاءات
1	أتعلم بشكل أفضل عندما أتعامل مع الآخرين.	1.75	0.55	1	0.64	متوسط
10	أشترك مع طلابي في تحديد أنشطة الدرس ومحتواه.	1.67	0.56	2	0.46	متوسط
2	لدي أكثر من صديق حميم.	1.59	0.60	3	0.29	متوسط
9	أعطي اهتماماً للمسائل والقضايا الاجتماعية.	1.58	0.58	4	0.26	متوسط
7	أستمتع بالبرامج الحوارية التلفزيونية.	1.51	0.69	5	0.11	متوسط
6	أؤدي دوراً ضمن فريق العمل.	1.49	0.66	6	0.07	متوسط
4	الدراسة في مجموعات تكون ذات إنتاجية عالية بالنسبة لي.	1.39	0.63	7	-0.15	متوسط
8	لا أحب العمل منفرداً.	1.27	0.73	8	-0.42	متوسط
5	المشاركة في التنمية السياسية أمر مهم بالنسبة لي.	1.22	0.33	9	-0.53	متوسط
3	أستمتع بغرف المحادثة (في الانترنت).	1.16	0.82	10	-0.66	متوسط
	الدرجة الكلية	14.62	4.56		0.29	متوسط

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية لفقرات مجال الذكاء الاجتماعي/ الخارجي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (14.62) وانحراف معياري (4.56)، وجاءت الفقرات في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.16- 1.75)، وجاءت الفقرة (1) "أتعلم بشكل أفضل عندما أتعامل مع الآخرين" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.75) وانحراف معياري (0.55)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (10) "أشترك مع طلابي في تحديد أنشطة الدرس ومحتواه" بمتوسط حسابي (1.67) وانحراف معياري (0.56)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) "المشاركة في التنمية السياسية أمر مهم بالنسبة لي" بمتوسط حسابي (1.22) وانحراف معياري (0.33)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (3) "أستمتع بغرف المحادثة (في الصفوف أو على شبكات الانترنت)" بمتوسط حسابي (1.16) وانحراف معياري (0.82). وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم الذي يمتلك ذكاء اجتماعياً جيداً يستطيع التواصل مع طلابه، ولديه علاقات جيدة معهم، كما أنه يشجع على التدريس من خلال العمل التعاوني والمجموعات.

4. مجال الذكاء الطبيعي/ البيئي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (6) ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، لفقرات مجال الذكاء الطبيعي/ البيئي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائنية	مستوى الذكاءات
10	أحب السفر إلى الأماكن ذات الطبيعة الخلابة	1.85	0.36	1	1.31	مرتفع
5	اعتقد ان الحفاظ على المنتزهات القومية أمر مهم.	1.82	0.44	2	1.21	مرتفع
2	التنزه سيراً على الأقدام والتخييم أنشطة ممتعة لي.	1.59	0.63	3	0.48	متوسط
4	القضايا البيئية مهمة لي	1.57	0.58	4	0.42	متوسط
3	أستمتع بالعمل في الحديقة.	1.52	0.62	5	0.26	متوسط
1	أحب القراءة في الهواء الطلق	1.51	0.67	6	0.22	متوسط
7	وضع الأشياء في ترتيب هرمي يعطي معنى لها.	1.37	0.69	7	-0.22	متوسط
9	أقضي جزءاً كبيراً من وقتي خارج المنزل.	1.12	0.69	8	-1.02	منخفض
8	أستمتع بدراسة علم الأحياء.	1.08	0.72	9	-1.15	منخفض
6	الحيوانات مهمة في حياتي.	0.97	0.65	10	-1.50	منخفض
	الدرجة الكلية	14.37	3.13		0.20	متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية لفقرات مجال الذكاء الطبيعي/ البيئي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (14.37) وانحراف معياري (3.13)، وجاءت الفقرات بين المستويين المرتفع والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (0.97- 1.85)، وجاءت الفقرة (10) "أحب السفر إلى الأماكن ذات الطبيعة الخلابة" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.85) وانحراف معياري (0.36)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (5) "أعتقد أن الحفاظ على المنتزهات القومية أمر مهم" بمتوسط حسابي (1.82) وانحراف معياري (0.44)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (8) "أستمتع بدراسة علم الأحياء" بمتوسط حسابي (1.08) وانحراف معياري (0.72)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) " الحيوانات مهمة في حياتي بمتوسط حسابي (0.97) وانحراف معياري (0.65). قد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الحاجة إلى استخدام مؤشرات هذا النوع من الذكاء في تدريس اللغة العربية، بسبب ارتباطه بالطبيعة والبيئة، مما أدى إلى تقليل التركيز على تنميته.

5. مجال الذكاء المنطقي/ الرياضي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (7) ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، لفقرات مجال الذكاء المنطقي/ الرياضي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائنية	مستوى الذكاءات
4	أشعر بالراحة عندما يكون جوابي صحيحاً ويمكن قياسه.	1.88	0.39	1	1.33	مرتفع
3	أتمكن من حل المشكلات التي تواجهني.	1.71	0.50	2	0.83	متوسط
1	التوجيهات المحددة خطوة خطوة تكون عوناً كبيراً لي.	1.68	0.49	3	0.74	متوسط
9	أستخدم أسلوب حل المشكلات كثيراً في صفّي أو في حياتي.	1.64	0.55	4	0.62	متوسط
8	الهيكلية (أو التنظيم) يساعدني على النجاح.	1.58	0.69	5	0.44	متوسط
5	أستطيع إكمال العمليات الحسابية بسرعة في رأسي.	1.24	0.65	6	-0.56	متوسط
7	الألغاز التي تتطلب الاستدلال ممتعة بالنسبة لي.	1.24	0.78	6	-0.56	متوسط
6	لا أستطيع البدء بواجب ما قبل أن يجاب عن جميع أسئلتني.	1.20	0.68	8	-0.68	متوسط

...تابع جدول رقم (7)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائفة	مستوى الذكاءات
2	أفضل استخدام المفاهيم المجردة أكثر من استخدام الكلمات والصور.	1.09	0.66	9	-1.01	منخفض
10	أجد أن العمل على برامج الحاسوب الخاصة بالجدول الالكتروني أو قواعد البيانات أمراً مجزياً.	1.07	0.80	10	-1.07	منخفض
الدرجة الكلية		14.28	3.38		0.17	متوسط

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية لفقرات مجال الذكاء الطبيعي/ البيئي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (14.28) وانحراف معياري (3.38)، وجاءت الفقرات بين المستويين المرتفع والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.07 - 1.88)، وجاءت الفقرة (4) "أشعر بالراحة عندما يكون جوابي صحيحاً ويمكن قياسه" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.88) وانحراف معياري (0.39)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (3) "أتمكن من حل المشكلات التي تواجهني" بمتوسط حسابي (1.71) وانحراف معياري (0.50)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (2) "أفضل استخدام المفاهيم المجردة أكثر من استخدام الكلمات والصور" بمتوسط حسابي (1.09) وانحراف معياري (0.66)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (10) "أجد أن العمل على برامج الحاسوب الخاصة بالجدول الالكتروني أو قواعد البيانات أمراً مجزياً بمتوسط حسابي (1.07) وانحراف معياري (0.80). وقد تعزى النتيجة إلى طبيعة تخصص معلم اللغة العربية، والذي لم يكن في مجال الدراسة توفير مهارات فهم الرموز المجردة، وإعادة استخدام الرموز في بناء أهداف أخرى، وصعوبة إظهار مهارات الحل المنطقي للمشكلات.

6. مجال الذكاء البصري/ المكاني

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (8) ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، لفقرات مجال الذكاء البصري/ المكاني مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائنية	مستوى الذكاءات
2	استطيع تصور الأفكار في ذهني.	1.71	0.53	1	0.88	متوسط
5	استمتع بفن استخدام وسائل متنوعة في التدريس بإبداع.	1.54	0.64	2	0.44	متوسط
10	حين أدخل إلى مكان انتبه بسرعة إلى أوضاع الناس وطريقة جلوسهم.	1.53	0.60	3	0.41	متوسط
1	إعادة ترتيب الغرفة ممتع بالنسبة لي.	1.52	0.67	4	0.39	متوسط
4	فن الأداء (الشعري، الغنائي، التمثيلي، الوظيفي) ممكن أن يستهويني.	1.47	0.70	5	0.26	متوسط
8	استطيع استدعاء الأشياء على هيئة صور عقلية.	1.42	0.72	6	0.13	متوسط
3	أتذكر جيداً عندما استخدم الرسوم والأشكال البيانية.	1.29	0.70	7	-0.21	متوسط
9	الأحاجي والألغاز الثلاثية الأبعاد تضيف متعة كبيرة.	1.09	0.85	8	-0.73	متوسط
7	من السهل أن أجد طريقي في المدن غير المألوفة.	1.08	0.75	9	-0.75	متوسط
6	أنا أجيد قراءة الخرائط والمخطوطات.	1.04	0.74	10	-0.85	متوسط
	الدرجة الكلية	13.70	3.86		-0.04	متوسط

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية لفقرات مجال الذكاء البصري/ المكاني كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (13.70) وانحراف معياري (3.86)، وجاءت الفقرات في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.04- 1.71)، وجاءت الفقرة (2) "استطيع تصور الأفكار في ذهني" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.71) وانحراف معياري (0.53)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (5) "استمتع بفن استخدام وسائل متنوعة في التدريس بإبداع" بمتوسط حسابي (1.54) وانحراف معياري (0.64)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (7) "من السهل أن أجد

طريقي في المدن غير المألوفة" بمتوسط حسابي (1.08) وانحراف معياري (0.75)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) "أنا أجد قراءة الخرائط والمخطوطات بمتوسط حسابي (1.04) وانحراف معياري (0.74). وتعزى هذه النتيجة إلى أن الأشخاص لا يستطيعون التمييز بدقة بين الذكاء البصري وملكة الرؤية بالعين، وما دام اعتمادهم في تمييز الأشياء وإدراكها على حاسة النظر، فتضعف لديهم القدرة على تصور الأشكال وصور الأشياء في الفراغ، وعدم استغلال قدراتهم على الإحساس بالألوان والأشكال والصور في الفراغ.

7. مجال الذكاء الجسدي/ الحركي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (9) ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، لفقرات مجال الذكاء الجسدي/ الحركي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائنية	مستوى الذكاءات
1	استمتع بعمل الأشياء بيدي.	1.80	0.47	1	1.43	مرتفع
5	الجسم السليم ضروري للعقل السليم.	1.79	0.50	2	1.40	مرتفع
10	أحب أن استخدم جسمي وحركتي في التعبير والتفسير والشرح.	1.43	0.70	3	0.33	متوسط
8	أحب العمل بالأدوات.	1.32	0.71	4	0.00	متوسط
3	استمتع بممارسة الرياضة والألعاب الخارجية.	1.30	0.75	5	-0.06	متوسط
6	الفنون والصناعات الحرفية ممتعة لقضاء الوقت.	1.23	0.78	6	-0.27	متوسط
2	الجلوس ساكناً لفترة طويلة من الوقت أمرٌ صعبٌ بالنسبة لي.	1.21	0.77	7	-0.33	متوسط
9	أحب نمط الحياة النشيطة، كممارسة بعض الألعاب الرياضية.	1.16	0.75	8	-0.48	متوسط
4	أقدر الاتصال غير اللفظي مثل لغة الإشارة.	1.11	0.75	9	-0.63	متوسط
7	التعبير عن مشاعري بالرقص يعد جميلاً.	0.90	0.80	10	-1.25	منخفض
	الدرجة الكلية	13.24	3.55		-0.21	متوسط

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية لفقرات مجال الذكاء الجسدي/ الحركي كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (13.24) وانحراف معياري (3.55)، وجاءت الفقرات بين المستويين المرتفع والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (0.90-1.80)، وجاءت الفقرة (1) "استمتع بعمل الأشياء بيدي" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.80) وانحراف معياري (0.47)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (5) "الجسم السليم ضروري للعقل السليم" بمتوسط حسابي (1.79) وانحراف معياري (0.50)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) "اقدر الاتصال غير اللفظي مثل لغة الإشارة" بمتوسط حسابي (1.11) وانحراف معياري (0.75)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (7) "التعبير عن مشاعري بالرقص يعد جميلاً". بمتوسط حسابي (0.90) وانحراف معياري (0.80).

8. مجال الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، لفقرات هذا المجال، ويظهر الجدول (10) ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد الرتبة ومستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، لفقرات مجال الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة الزائنية	مستوى الذكاءات
7	استمتع عندما اسمع صوتاً جذاباً في تلاوة القرآن الكريم.	1.84	0.48	1	1.92	مرتفع
8	حين استمع إلى موسيقى أحبها أشعر بالراحة.	1.41	0.80	2	0.86	متوسط
6	إيقاع القوافي سهل بالنسبة لي.	1.36	0.74	3	0.74	متوسط
5	أتذكر الأشياء عند وضعها في سياق متوازن.	1.26	0.77	4	0.49	متوسط
9	تذكر إيقاع الأغاني سهل بالنسبة لي.	1.16	0.77	5	0.25	متوسط
2	التحرك مع الإيقاع سهل بالنسبة لي.	0.91	0.75	6	-0.37	متوسط
10	أهتم بالمسرحيات الغنائية أكثر من المسرحيات الدرامية	0.77	0.70	7	-0.71	متوسط
3	أتمكن من التركيز في حالة الضوضاء والصخب.	0.75	0.67	8	-0.76	متوسط
1	استطيع تتبع النوتات الموسيقية بسهولة.	0.67	0.67	9	-0.96	متوسط
4	أهتم دائماً بالعزف على إحدى الآلات الموسيقية.	0.46	0.64	10	-1.47	منخفض
	الدرجة الكلية	10.60	4.07		-1.18	منخفض

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية لفقرات مجال الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (10.60) وانحراف معياري (4.07)، وجاءت الفقرات في المستويين المرتفع والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (0.46-1.84)، وجاءت الفقرة (7) "أستمع عندما اسمع صوتاً جذاباً في تلاوة القران الكريم" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.84) وانحراف معياري (0.48)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (8) "حين استمع إلى موسيقى أحبها أشعر بالراحة" بمتوسط حسابي (1.41) وانحراف معياري (0.80)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (1) "أستطيع تتبع النوتات الموسيقية بسهولة" بمتوسط حسابي (0.67) وانحراف معياري (0.67)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (4) "أهتم دائماً بالعزف على إحدى الآلات الموسيقية" بمتوسط حسابي (0.46) وانحراف معياري (0.64). قد تعزى هذه النتيجة إلى عملية التنشئة الاجتماعية أو إلى الثقافة العامة للمجتمع التي لا تولي الموسيقى الاهتمام المطلوب.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه "هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية يعزى لخبرتهم"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، تبعاً لمتغير الخبرة، والجدول (11) يبين النتائج.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، تبعاً لمتغير الخبرة.

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء الطبيعي/ البيئي	من 1 إلى 10 سنوات	45	14.42	2.94	0.157	0.876
	أكثر من 10 سنوات	47	14.32	3.34		
الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	من 1 إلى 10 سنوات	45	10.36	3.94	-0.556	0.58
	أكثر من 10 سنوات	47	10.83	4.22		
الذكاء المنطقي/ الرياضي	من 1 إلى 10 سنوات	45	14.00	3.43	-0.783	0.435
	أكثر من 10 سنوات	47	14.55	3.34		
الذكاء الاجتماعي/ الخارجي	من 1 إلى 10 سنوات	45	14.36	5.56	-0.541	0.59
	أكثر من 10 سنوات	47	14.87	3.38		

...تابع جدول رقم (11)

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء الجسدي/ الحركي	من 1 إلى 10 سنوات	45	12.91	3.71	-0.865	0.389
	أكثر من 10 سنوات	47	13.55	3.41		
الذكاء اللفظي/ اللغوي	من 1 إلى 10 سنوات	45	14.36	3.15	-1.026	0.307
	أكثر من 10 سنوات	47	15.06	3.45		
الذكاء الذاتي/ الداخلي	من 1 إلى 10 سنوات	45	14.53	3.43	-1.342	0.183
	أكثر من 10 سنوات	47	15.43	2.94		
الذكاء البصري/ المكاني	من 1 إلى 10 سنوات	45	13.38	4.01	-0.771	0.443
	أكثر من 10 سنوات	47	14.00	3.74		
الدرجة الكلية	من 1 إلى 10 سنوات	45	108.31	22.68	-0.942	0.349
	أكثر من 10 سنوات	47	112.62	21.16		

تشير النتائج في الجدول (11) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، تبعاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (-0.942)، وبمستوى دلالة (0.349) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في جميع المجالات، إذ كانت قيم ت غير دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم قبول الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية يعزى إلى الخبرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية لم يتأثر باختلاف الخبرة لديهم. وربما يعود ذلك إلى وجود مفاهيم وقدرات مشتركة بين المعلمين، على الرغم من اختلاف خبراتهم التربوية. وقد تعني أيضاً فهم المعلمين الموحد للذكاء المتعدد لديهم، وما تتطلبه للتعايش في البيئة المحيطة بهم، بغض النظر عن سنوات خبراتهم.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى الإعداد المهني والتربوي للمعلمين، بما يتضمنه من مناهج وبرامج، يؤدي الدور الأكبر في توجيه ممارساتهم وقدراتهم بغض النظر عن تكرارها لسنوات متتابعة، حيث يركز المعلم على حصيلته المعرفية والمهارية من دون اعتماده على خبرته.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة حديثة العهد بالنسبة لمجتمعنا، فالمعلم صاحب الخبرة الطويلة والخبرة القليلة سيان في هذا المجال، وخاصة أن وزارة التربية والتعليم لم تستخدم النظرية المعرفية إلا في سنوات قليلة خلت، بدلا من النظرية السلوكية،

فنظرية الذكاءات المتعددة نموذج معرفي يمكن تمييزه والارتقاء بمستوياته إذا توافر الدافع لدى الفرد والتشجيع المناسبين.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية تعزى للمؤهل العلمي"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، تبعاً لمتغير للمؤهل العلمي، والجدول (12) يبين النتائج.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، تبعاً لمتغير للمؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
3.27	13.20	5	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	الذكاء الطبيعي/ البيئي
2.97	14.35	65	بكالوريوس	
3.63	14.68	22	دراسات عليا	
3.13	14.37	92	المجموع	
4.56	11.60	5	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي
4.16	10.31	65	بكالوريوس	
3.77	11.23	22	دراسات عليا	
4.07	10.60	92	المجموع	
1.30	13.80	5	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	الذكاء المنطقي/ الرياضي
3.40	14.25	65	بكالوريوس	
3.73	14.50	22	دراسات عليا	
3.38	14.28	92	المجموع	
3.78	12.40	5	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	الذكاء الاجتماعي/ الخارجي
4.72	14.88	65	بكالوريوس	
4.26	14.36	22	دراسات عليا	
4.56	14.62	92	المجموع	

...تابع جدول رقم (12)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
2.28	12.20	5	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	الذكاء الجسدي/ الحركي
3.60	13.12	65	بكالوريوس	
3.70	13.82	22	دراسات عليا	
3.55	13.24	92	المجموع	
0.89	14.60	5	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	الذكاء اللفظي/ اللغوي
3.44	14.52	65	بكالوريوس	
3.29	15.32	22	دراسات عليا	
3.31	14.72	92	المجموع	
2.35	15.00	5	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	الذكاء الذاتي/ الداخلي
3.27	14.94	65	بكالوريوس	
3.29	15.14	22	دراسات عليا	
3.20	14.99	92	المجموع	
4.32	12.20	5	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	الذكاء البصري/ المكاني
3.89	13.62	65	بكالوريوس	
3.76	14.27	22	دراسات عليا	
3.86	13.70	92	المجموع	
18.34	105.00	5	دبلوم متوسط (كلية مجتمع)	الدرجة الكلية
21.43	109.98	65	بكالوريوس	
24.47	113.32	22	دراسات عليا	
21.90	110.51	92	المجموع	

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب الفئة دراسات عليا على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (113.32)، يليهم أصحاب الفئة بكالوريوس إذ بلغ (109.98)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة دبلوم متوسط (كلية مجتمع) إذ بلغ (105.00)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى

دلالة ($0.05 \geq \alpha$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول (13): تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، تبعاً لمتغير للمؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذكاء الطبيعي/ البيئي	بين المجموعات	9.001	2	4.5	0.453	0.637
	داخل المجموعات	884.4	89	9.937		
	المجموع	893.4	91			
الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	بين المجموعات	19.21	2	9.605	0.573	0.566
	داخل المجموعات	1491	89	16.75		
	المجموع	1510	91			
الذكاء المنطقي/ الرياضي	بين المجموعات	2.291	2	1.145	0.098	0.906
	داخل المجموعات	1036	89	11.65		
	المجموع	1039	91			
الذكاء الاجتماعي/ الخارجي	بين المجموعات	30.38	2	15.19	0.726	0.487
	داخل المجموعات	1861	89	20.91		
	المجموع	1892	91			
الذكاء الجسدي/ الحركي	بين المجموعات	13.65	2	6.826	0.535	0.587
	داخل المجموعات	1135	89	12.75		
	المجموع	1149	91			
الذكاء اللفظي/ اللغوي	بين المجموعات	10.46	2	5.232	0.472	0.625
	داخل المجموعات	986.2	89	11.08		
	المجموع	996.7	91			
الذكاء الذاتي/ الداخلي	بين المجموعات	0.644	2	0.322	0.031	0.97
	داخل المجموعات	932.3	89	10.48		
	المجموع	933	91			

... تابع جدول رقم (13)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذكاء البصري/ المكاني	بين المجموعات	18.93	2	9.465	0.629	0.535
	داخل المجموعات	1339	89	15.04		
	المجموع	1357	91			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	343.2	2	171.6	0.353	0.704
	داخل المجموعات	43312	89	486.6		
	المجموع	43655	91			

تشير النتائج في الجدول (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الذكاءات المتعددة الكلية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (0.353)، وبمستوى دلالة (0.704) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في كافة المجالات، إذ كانت قيم ف غير دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم قبول الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية تعزى للمؤهل العلمي.

مما يعني أنه لا توجد علاقة بين المؤهل العلمي للمعلمين، والذكاءات المتعددة لديهم، وقد يكون تأهيل المعلمين في المستويات المختلفة، يركز على الجانب الأكاديمي العلمي فقط، ولا يركز على الجوانب الأخرى، لذلك لم يختلف أثره، وقد يكون ذلك دليلاً واضحاً على وعي المعلمين في ما يدركونه ويريدونه على الرغم من مؤهلهم العلمي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ثقافة المجتمع التي تؤدي دوراً هاماً في تطوير أنماط الذكاء لدى معلمي اللغة العربية؛ لأن كل ثقافة تعطي قيمة مختلفة لتلك الأنماط، وهذه القيمة توجد قدرة لدى المعلم نحو الإنجاز في مهمة مرتبطة بذلك النمط الذكائي، وتوفر لهم الدافعية ليصبحوا ماهرين فيه، وهذا ما يبرر ظهور نمط ذكائي في مجتمع دون غيره. وقد تعزى النتيجة أيضاً إلى ثقافة الفرد، فالتعلم لا يكتسب بالمؤهلات العلمية فقط، وإنما بمتابعة كل ما هو جديد عن طريق التعلم الذاتي من مصادر المعرفة المتعددة.

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

1. ضرورة عقد دورات أو ورشات عمل لمعلمي اللغة العربية لتسليط الضوء على أنواع الذكاءات المتعددة بصورة عامة، والتركيز على الذكاء الموسيقي الذي أحرز أدنى متوسط بين الذكاءات المتعددة لديهم، لتنميتها وإبراز أهمية كل منها في حياة الفرد.
2. تنبيه المشرفين في زياراتهم الميدانية للمعلمين إلى كيفية توظيف ذكاءاتهم المتعددة في التدريس وفي الحياة المهنية بهدف الاستخدام الأمثل لها في العملية التعليمية.
3. أن يتم تعميم استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس فئات التعلمية في المراحل المختلفة.
4. محاولة نشر فكرة الذكاءات المتعددة وتطبيقها بشكل منهجي، بحيث تتناول أطراف العملية التعليمية- التعلمية كلها: المنهج العلمي، الطلبة، المعلمين.
5. إجراء دراسة مماثلة لتعرف العلاقة بين مستويات الذكاءات المتعددة لدى معلمي اللغة العربية ومستوياتها لدى طلبتهم.

Reference (Arabic & English)

- Adawi, Azzami Omray Yusuf. (2008). *The Effect of applying an educational bag based on multi – intelligence a Students in Arabic language at Al- Ruwad Schools in Amman*. Unpublished thesis of Jordan University: Amman, Jordan.
- Al-Ahdal, Asma Zein Sadiq. (2009). *The Role and Effectivity of Teaching Methods based on Multi-Intelligence Theory in Improving Geography Achievements and the Impact of Learning on First Secondary Students in Jeddah Governorate*, Journal of Umm Al-Qura for Educational and Psychological Sciences. 1(1) 191-209.
- AlBallhan, E. (2006). *Multiple intelligences styles in relation to improved reading academic performance in Kuwaiti middle school*, Middle East Studies, Kuwait University (on line). Available: <http://search.epnet.com/login.aspx>.
- Al – Damakh, Madeeha Sulimain. (2006). *Creating an Educational Program based on Multi – Intelligence theory and Measuring its*

Impact on Linguistic. Education and on Developing Inductive Thinking of Secondary stage student in Jordan. Unpublished Dissertation Amman Arab University: Amman Jordan.

- Al –Dardeeri, Ismael. & Kamial, Rushdi. (2001). *A proposed Training Program for Teaching Science to develop multi – intelligence to the same multi – level class.* Journal of Education and Psychology – Faculty of Education: Al Minya University, vol1014, (3) pp. 74 -107.
- AL – Halaq, Ali Sami. (2010). *The Reference for Teaching Arabic Language Skills.* Tripoli: Modern Book Corporation.
- Al-Jarajerah, Omar Mosa Hasan. (2008). *The Impact of the Strategy of Group Teaching on the Multi-Intelligence Theory in Achievement and Critical Thinking in the Course of Islamic Education of the Primary Stage Students of Jordan,* Unpublished dissertation. Amman Arab University: Amman, Jordan.
- Al – JuJu, Olfat Mohammed. (2012). *The Effective of Teaching Syntax from Perspective of Muiti – Intelligence theory in Developing Some Syntactic Concepts In the Weak –Achieving Students of Seventh Grade,* Al -Azhar Journal in Gaza: Humanities Series, VO 1013 (2), PP. 1371-1422.
- Al-Oneizat, Sabah. (2009). *Multi-Intelligence Theory and Learning difficulties.* Amman: Dar AFikr, Publishers and distributors.
- Al- Oweidi, Wafa Hafith (2001). *Teaching Strategies bared on multi-intelligence theory Suitable for female Students of Arabie Department at King Abdul Aziz University.* Jordan Journal for Educational Saences, Yarmouk University, Irbid.
- Al-Mufti, Mohammed Ameen. (2004). *Multi –Intelligence: Theory and Practice- Sixteenth conference for Teachers Preparation,* Egyptian Association for Syllabi and Teaching Method, vol(1).
- Al-Najjar, Iyad Abdul Haleem Mohamed. (2010). *Levels of multi-intelligence of staff members Who teach science at Umm Al-Qura*

University and its Relation to their creative teaching Skills. Research Paper Presented at the seventh Arab Scientific Conference for the talented and excellent, Amman (July 28-29) 2010.

- Al –Sheikh, Mohammed Abdul Raouf (1999). *Levels of linguistic intelligence of Students of United Arab Emirates and a proposed program to develop their linguistic intelligence – Cairo*, Journal of faculty of Education, AL-Azhar University, Vol. (86).
- Al-Waheed, Maysoon Suleiman Mohammed. (2008). *The Impact of an Educational Strategy bared on Multi –Intelligence Theory in Developing Comprehension and Writing skills of Primary level Students in Jordan.* Unpublished dissertation, Amman Arab University: Amman, Jordan.
- Al- Zoubi, Talal et al. (2009). *The Impact of using multi – intelligence strategy.* Journal of faculty of Education; Cairo, 2 (33) 655 -685.
- Armstrong, T (1999). *Multiple intelligences in the classroom* (on-line). Available: file:// www.yahoo.com
- Aseeri, Latifeh. (2008). *Studying differences between highy and low –qualified female chemistry teachers of multi-Intelligence and its relation to the achievement of Secondary level Students at Aseer Region*, Unpublished Theris ak King Khalid University, Riyadh.
- Attiye, Mohsen Ali. (2008). *Evaluation of Arabic Language teachers.* Amman:Dar Al-Manahej for Publishing and distribution.
- Attiye, Mohsen Ali. & Al-Hashmi, Abdul Rahman. (2008). *Teaching Practice and its application preparing future teachers.* Amman: Dar Al-Manahej for Publishing and distribution.
- Beam, Karen Lorance (2000). *A comparison of the theory of Multiple Intelligence Instruction to traditional textbook - teacher instruction in social studies of selected fifth - grade students.* Dissertation University of Sarasota, Florida, DAI-A 61/02;501.

- Barman, T. & Evans, D. (2003). *Improving reading skills through multiple intelligences and parental involvement* (online) available: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED478518>
- Bruner, J. S. (1969). *The Process of Education*. Harvard University press. Cambridge, London.
- Douglas, O. Burtan, K. & Reese - Durham, N. (2008). *The effects of the Multiple Intelligence teaching strategy on the academic Achievement of eight grade math student. Journal of ins-tructional psychology*, V35, P182-187.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). *Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. ducational Researcher*,18(8),4-9.
- Gardner, H. Walter, M. (1994). *The Development and Education at Intelligences*, (on line). Available: <http://search.epnet.com/login.aspx>.
- Gardener H (1983, 1993). *Frames of Mind*. USA: Fontana Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: the theory in practice*.
- Gunst, Gary A. (2004). *A study of multiple intelligence among Teachers In Catholic elementary schools in Archdiocese of Detroit (Michigan)*. DAI -A 65/04, P. 1233. Available at: <http://www.lib.UMI.com/dissertations>.
- Hanley, Chris & Hermiz, Carmen & Lagioia - Peddy, Jennier & Levin-Albuck, Valerie. (2002). *Improving Student Interest and Achievement in Social studies using a Multiple Intelligence Approach*. Master of Arts Action research project, Saiut Xavier University, USA, Midwest.
- Herbe, R, Thielenhouse, M. (2002). *Improving students motivation in reading through use of multiple intelligences*. (on line). Available: <http://search.epnet.com/login.asp>

- Hussein, Mohammed Abdul Hadi. (2003). *Measuring and Evaluating Multi – Intelligence Abilities*. Amman: Dar Al – Fikr for Printing, Publishing and distribution.
- Jaber, Jaber Abdul hameed. (2003). *Multi- Intelligence and Understanding. Developing and Enhancing*. Cairo, Dar Al-Fekr Alarabic.
- Jarar, Nadia Awni. (2006). *Levels of Multi-Intelligence of Secondary School Principals in Jordan and Its Relation to School Administration Methods*, Unpublished thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Law, N (2001). *On the relevance of Intelligences: application for classroom*, (on line). Available: <http://search.epnet.com/login.aspx>.
- Mackenzie, W. (1999). *Multiple Intelligences Survey*. On line. retrieved 20/8/2011 from the word wide Web: <http://www.surfaquarium.com./MI/invent.htm>
- New York: Basicbook: A Division of Harper Collins Publishers.
- Nolen, J. (2003). *Multiple Intelligences in the classroom, journal of education*, 124, (1), P110. On line). Available: <http://searc.epnet.com/log.aspx?direct=trur&db&an=11047099>.
- Nufel, Mohammed Baker, (2007). *Multi- intelligence in Classroom between theory and Practice*. Amman: Dar Al-Maseerah for Printing, Publishing, and distribution.
- Rocka, L (1997). *How does knowledge of multiple Intelligences theory broaden a multi? -sensory approach to the teaching of writing? How does the application of multiple Intelligences theory enhance a multi-sensory approach to the teaching of reading*, Harvard University: National center for the study of adult learning and literacy, (on line). Available: (ERIC Documents Reproduction service No ED453386)
- Shearer, C. Branton (2002). *Using a Multiple Intelligences Assessment to Facilitate Teacher Development*. Paper presented at

the annual meeting of the American Education Research association, USA.

- Tabuk, M & ozdemir, A. (2009). *The effects of multiple intelligence approach in project based learning on Mathematics achievement*. International Online Journal of Education Sciences, **1**(1): 177-195.
- Wahsha, Nayef Ali Nayef. (2010). *The Level of Teachers Use of the Strategy of Multi – intelligence theory at King Abdullah Schools for the distinguished in Jordan*. Unpublished thesis. Amman Arab University, Amman, Jordan.