# تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود (دراسة استطلاعية)

**د. أروى بنت عبد العزيز أحمد العبد العزيز**

**معهد الإدارة العامة (الفرع النسوي) بالرياض**
**قطاع تنمية الموارد البشرية**

**ملخّص**

**هدفت الدراسة لاستطلاع أراء أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود نحو تضمين مقرر نظرية الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وطرق التدريس. ولتحقيق ذلك وزعت استبانه على مجتمع الدراسة والمكون من ٤٨ عضو هيئة تدريس. وأسفرت أهم النتائج أن هناك اتفاقاً لدى أفراد مجتمع الدراسة نحو ضرورة تضمين مقرر الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وطرق التدريس كما أنه لا يجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة من حيث الجنس والخبرة والتخصص.**

**وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: أهمية بناء مقرر مستقل حول الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود وغيرها من الكليات التي تعني بتأهيل المعلم التربوي.**

**The purpose of this study was to determine the perception of faculty members in the curriculum and instruction department toward inclusion of multiple intelligences in the department.**

**A questionnaire was administered to the total of (48) curriculum and instruction: 'faculty members. The result of the study indicated that inclusion of multiple intelligences theory in the curriculum and instruction department should be taught as an independent class, and there was no significant differences among the sample in regard of sex, experience and specialty.**

**Based on the results of this study recommendation and suggestion were made.**

**المقدّمة:**

**يقع على المعلم مسؤلية كبيرة في ترجمة الأهداف التربوية لدى المتعلمين،وبقدر تمكنه من مادة تخصصه وقدرته على توصيل عناصرها الأساسية للمتعلمين، بقدر نجاحه في تحقيق تلك الأهداف في كافة المجالات العقلية، والمهارية، والوجدانية، والاجتماعية، وتزداد أهمية المعلم في العصر الحالي مع تفجر المعرفة العلمية والتقدم التقني وتعقد الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتي تجعل التعاون بين المدرسة والبيت صعباً، ولتحقيق ذلك يتطلب من كليات التربية وإعداد المعلمين الاهتمام بالإعداد في النواحي الأكاديمية والتربوية والثقافية ومتابعة المستجدات فيها لكي يصبح المعلمون على قدر عال من الكفاءة.**

**كما تشير أدبيات البحث التربوي (الأهدل، ٢٠٠٩م) (إسماعيل، ٢٠٠٦م) ( Abdulaziz, 2008)إلى أن المستجدات التربوية تؤكّد على نظرية الذكاءات المتعدّدة، حيث وجِد أنّ تلك النّظرية إذا ما تمّ تبنّيها بشكلٍ فعّال فإن ذلك من شأنه أن يؤثّر في الأداء الدراسي للتلاميذ وتطوّر تفكيرهم ليصبح أكثر تنظيماً، وتدرّبهم على حلّ المشاكل التي تواجههم وتحسّن من الدّافعيّة والتّوجّهات والرّغبة في التعلّم لديهم، وتسهم في الإعداد لمرحلة التوظيف، كما أنها تحدّد احتياجات الطلاّب ذوي الأداء المتدنّي، ومن يعانون من صعوبات التعلّم. ولهذا فإنّ نظريّة الذكاءات المتعدّدة لا بدّ من أن تُدرَج في المناهج والفصول الدراسيّة.**

**ولقد تمّ إنجاز تقدّم ملحوظ نحو تحقيق هذا الهدف في العديد من دول العالم المتقدمة. ، لذا يبحث قسم المناهج وطرق التدريس في كليّة التّربيّة جامعة الملك سعود في الآونة الأخيرة عن مبادرات جديدة وأساليب فعّالة من شأنها أن تدعم تأهيل المعلّمين وتحسنه مما يؤدّي إلى إعداد أفضل للطالب المعلم لمواجهة تحدّيات المستقبل. وفي ضوء ذلك نبعت فكرة البحث الحالي لمعرفة اتجاهات وأراء أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود حول تضمين مقرر نظرية الذكاءات المتعددة في مسار المناهج وإعداد المعلمين، و معرفة متطلبات تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس.**

**أهداف الدّراسة:**

**تهدف الدراسة إلى التعرف على:**

**١- أراء واتجاهات أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود حول تضمين مقرر نظرية الذكاءات المتعددة إلى برنامج المناهج وطرق التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود.**

**٢- الفروق _ أن وجدت_ في أراء عينة الدراسة حول تضمين مقرر نظرية الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود.**

**٣- واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود.**

**٤- الفروق _ أن وجدت_ في أراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والتخصص.**

**٥- متطلبات تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس.**

**أهمية الدراسة:**

**تتمثل أهمية الدراسة في أنها:**

**١) تعد من أوائل أبحاث نظرية الذكاءات المتعددة في مجال إعداد المعلمين في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وأنها تعنى بقضية هامة تمثل مطلبا حيوياً واستراتيجياً للنهوض بمستوى تطوير مقررات قسم المناهج و إعداد المعلمين .**

**٢) تعتبر جزءاُ من خطة التطوير التربوي التي تسعى إلى رفع كفاءة الطالب المعلم وتحسين أدائه المهني والتربوي، حيث أن المعلم الذي يتم إعداده داخل كلية التربية يحقق إنجازاً أفضل إذا تم تأهيله بالشكل المناسب.**

**٣) قد تسهم هذه الدراسة في إفادة القائمين على تصميم وتخطيط برامج المناهج وإعداد المعلمين بإبراز أهم النظريات التربوية الحديثة والتي من شأنها الإسهام في تأهيل أداء الطالب المعلم وتطويره.**

**٤) قد تسهِم هذه الدراسة في ميدان التعليم طالما أنّ السّعي للتطوير التربوي عملية دائمة مستمرة. فمن شأن مقترَح الذكاءات المتعدّدة أن يدعّم هذه النظريّة ويعمّمها على كثير من التّربويّين.**

**٥) التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس الذين هم أكثر الفئات أهمية في تطوير قسم المناهج وإعداد المعلمين.**

**أسئلة البحث:**

**بناءاً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:**

**ما هي أراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وطرق التدريس؟**

**وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:**

**السؤال الأول:**

**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والتخصص؟**

**السؤال الثاني:**

**ما هو واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود؟**

**السؤال الثالث:**

**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والتخصص؟**

**السؤال الرابع:**

**ما هي متطلبات تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس؟**

**المصطلحات الإجرائية للدراسة:**

**تم وضع تعريفات للمصطلحات بغرض توضيح المعنى، فكانت تعريفات المتغيّرات التّالية على النحو الآتي:**

- **الذّكاءات المتعدّدة :**

**عرف جاردنر في كتابه أطر العقل Frames of Minds (1983) الذكاء الإنسانى بأنه مجموعة من المهارات التى تساعد الفرد على حل مشاكل جوهرية فى الحياة ، وقدرة على خلق نتاج فعال أو خدمة ذات قيمة فى ثقافة ما ، وقابلية على تمييز أو خلق المشاكل مما يستدعى معرفة جديدة ، ويرى أنه بُنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة المستقلة نسبياً عن بعضها بحيث تشكل كل قدرة منها نوعاً من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ. وأنواع الذكاءات الثمانية هي: اللفظي اللغوي ,والموسيقي الإيقاعي والمنطقي الرياضي والبصري المكاني والجسدي الحركي وذكاء بين الأفراد والذّكاء الشّخصي (Gardner.1996)والذّكاء الطّبيعي (Gardner.1999).**

- **قسم المناهج وطرق التدريس:**

**هو القسم المسؤول عن وضع مناهج دراسية للبرامج التعليمية، والتي من شأنها تزويد المعلمين التربويين بالأساس المطلوب منهم معرفته باعتبارهم تربويين محترفين .**

- **أعضاء هيئة التدريس:**

**هم أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية/جامعة الملك سعود من حملة شهادات الماجستير والدكتوراه فما فوق وفي جميع تخصصات المناهج.**

**حدود الدراسة**

**الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول، ٢٠١٠ .**
**الحدود المكانية: قسم المناهج وطرق التدريس/ كلية التربية في جامعة الملك سعود.**
**الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس.**

**خطوات الدراسة:**

**للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:**
**١) مراجعة الأدب التربوي المتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة بالإضافة إلى مراجعة برنامج قسم المناهج وطرق التدريس وإعداد المعلمين من حيث مكوناتها والمواد المقررة لكل مسار فيها.**
**٢) تحديد واختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة.**
**٣) بناء أداة الدراسة(الاستبانه) لدراسة اتجاهات وأراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين مقرر مادة نظرية الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وإعداد المعلمين، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في كلية التربية وعلم النفس، للتوصل إلى الصيغة النهائية للاستبانة ثم قياس صدقها وثباتها.**
**٤) إرسال الاستبيان إلى أعضاء هيئة التدريس عبر البريد الإلكتروني وطلب إلى كل منهم ملأه بعد قراءة الرسالة المرفقة التي تضمنت شرحا للهدف من الدراسة، والطريقة التي ستستخدم بها البيانات، والتأكيد على إمكانية الوصول إلى نتائج الدراسة بعد استكمالها.**
**٥) جمع البيانات وتحليلها للتوصل إلى النتائج، وعرضها، وتفسيرها، ومناقشتها، وصياغة التوصيات والمقترحات.**

**الإطار النظري:**

**اقترح جاردنر(1997 ) نظرة جديدة للذكاء مختلفة عن النظرة التقليدية المتمثلة في نسبة الذكاء، وهي نظرة منبثقة عن تصور يختلف بشكل جذري للعقل البشري، ويقود الفرد إلى مفهوم تطبيقي جديد ومغاير للممارسات التربوية والتعليمية السائدة في المدرسة .يتعلق الأمر بتصور تعددي للذكاء يشمل مختلف أشكال النشاط البشري. وهو تصور يعترف باختلافاتنا العقلية وبالأساليب المتناقضة في سلوك العقل البشري.**

**استند هذا التصور الجديد للذكاء على التطور الكبير والاستكشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الأعصاب والعلوم العقلية التي لم تكن معروفة في بداية القرن الماضي أي في عصر بينيه، وقد أطلق على التصور الجديد اسم نظرية الذكاءات المتعددة. وناقش جاردنر( 1999) فكرة أن هناك أساسين بيولوجي وبيئي تقوم عليهما نظرية الذكاءات المتعددة. وأ ن الأشكال المختلفة لنتائج التعلم في النظام العصبي تتشكل في مناطق مختلفة من الدماغ، لا بل إن جاردنر (1999) ذهب إلى أن البيئة تؤدي دوراً رئيسياً في تطور الذكاء. ففي الوقت الذي تثمن فيه بعض البيئات أنواعاً معينة من الذكاء، لا تتمتع هذه الذكاءات بنفس القيمة في بيئات أخرى، ولا تظهر هذه الاختلافات بين البيئات المختلفة وإنما داخلها أيضا بالاعتماد على البحوث السابقة حول البيولوجيا التطورية وعلم الأجناس وعلوم النفس المعرفية والعصبية والسيكومترية، على أنه ذكاء. والمعايير التي استخدمها جاردنر تضم العوامل النمائية الآتية : إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ ، ووجود الأطفال غير العاديين ، وتاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد والخبرة ، والتاريخ الارتقائي والتطوري ، ودعم من المهام السيكولوجية التجريبية ، والقابلية للترميز في نظام رمزي ، وعملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها أو مجموعة من العمليات والإجراءات بالإضافة إلى النتائج السيكومترية (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٣م ) ٠**

**عبر استخدام البحث البيولوجي والبيئي، عرف جاردنر (1999 ) كلا من أنواع الذكاء الثمانية على النحو التالي:**

- **الذكاء اللفظي اللغوي linguistics intelligence: وهو القدرة على استخدام العمليات الجوهرية في اللغة بوضوح، والكائنات البشرية فقط هي التي تتواصل من خلال الكلمة المكتوبة، وعندما نتواصل من خلال القراءة والكتابة، والاستماع، أو التحدث، فإننا نوظف مكونات هامة لهذا الذكاء (جابر،٢٠٠٢م)**

- **الذكاء المنطقي الرياضي Mathematical intelligence : و يتضمن القدرة على التفكير المنطقي العقلاني، ويشمل التفكير العلمي والرياضي والموضوعي والمجرد .**
- **الذكاء اللفظي اللغوي: يشمل إتقان اللغة ومعاني الكلمات وإيقاعاتها وهذا يتضمن كذلك القدرة على تطويع اللغة من أجل التو اصل الفعال (حسين، ٢٠٠٣م).**
- **الذكاء الجسدي- الحركي Kinesthetic intelligence: يتضمن القدرة على استخدام الجسد كاملا أو أجزاءً منه كاليدين أو الأصابع أو الذراعين.....الخ في التعامل مع الأحداث اليومية أو صنع شيء أو القيام بعمل ما والمثال الأوضح على هذا النوع هو لاعبو الرياضة أو الممثلون أو الجراحون أو مدربو الرقص(1999، Gardner، 2000 ,Armestrong).**
- **الذكاء الموسيقي Musical intelligence: يتضمن القدرة على استيعاب وتأليف النغمات والايقاعات الموسيقية (لا بد للإنسان من وجود وظائف سمعية جيدة حتى يطور هذا النوع من الذكاء بالنسبة للألحان والنغمات ،لكنه لا يحتاج وجودها فيما يخص الإيقاعات). (جابر، ٢٠٠٣م)**
- **الذكاء المكاني Spatial intelligence: يشير إلى القدرة على تشكيل الصور الذهنية بذات الطريقة التي يقوم بها نحات بتصوير عالمه الخاص بأبعاده المكانية (أحمد، ٢٠٠٣م).**
- **الذكاء الشخصي(الداخلي) Intrapersonal intelligence: يشير إلى حجم الوعي الذاتي لدى الفرد وقدرته على الولوج في أعماق ذاته، وإدراك انفعالاته وقيمه وقناعاته.مثل هؤلاء الأفراد على وعي تام بمشاعرهم ولديهم القدرة كذلك على اكتشاف مشاعر الآخرين وبإمكانهم العمل بمفردهم براحة تامة لأنهم يستمدون الطاقة من أفكارهم الداخلية ويدركون ما يريدون أي إن أولوياتهم واضحة أمامهم (Gardner,2000 ).**
- **الذكاء الاجتماعي Interpersonal intelligence: وربط جاردنر (١٩٨٣م) بين الذكاء الشخصى بما يتضمنه من مشاعر داخل الفرد وبين الذكاء الاجتماعى والذى يعنى قدرة الفرد على فهم الآخرين ،حيث أكد فى عرضه لنظريته على الترابط بين كل من الذكاء الشخصى والذكاء الاجتماعى ، وذكر أنه رغم انفصالهما إلا أن العلاقات الضيقة داخل معظم الثقافات تجعلهما غالباً ما يرتبطان معاً (جابر ، ٢٠٠٣ م) .**
- **الذكاء الطبيعي Natural intelligence: يتمثل في قدرة الإنسان على التمييز بين الكائنات الحية والتعرف عليها وتصنيفها كالنباتات والحيوانات ,Armestrong,1999 .(Gardner,2000)**

**المبادئ الأساسية للذكاءات المتعددة :**

**هناك مبادئ خاصة بالذكاءات المتعددة يحتل كل منها موقعاً خاصاً في الواقع، الأمر الذي يساعد الأفراد على إعمال العقل في نواحٍ مختلفة في حياتهم. وهذه المبادئ هي:**

١. **الذكاء كامن لدى الأفراد بيولوجيا وعصبياً ونفسياً وكل فرد يتمتع بثمانية أنواع من الذكاء أو أكثر.**
٢. **الذكاءات الموجودة لدى الفرد يمكن تعليمها أو تطويرها.**
٣. **لكل نوع من الذكاءات المتعددة له إمكانات معينة تظهر عندما يستخدم الفرد تلك الأنواع المختلفة . وقد يتمكن الفرد من تفعيل بعض تلك الإمكانات بينما يعجز عن تفعيل أخرى في ذات النوع من الذكاء.**
٤. **يمكن تحفيز الذكاءات وتفعيلها بمثيرات داخلية وخارجية.**
٥. **كل نوع من هذه الأنواع له طريقته الخاصة في العمل والتي لا بد للأفراد من أن يتعلموها لكي يضمنوا فعاليتها.**
٦. **يعزز استخدام الذكاءات المتعددة في التعلّم والتعليم من قدرة الفرد على التعلم.**
٧. **الذكاءات المتعددة تتطور باطراد منذ الطفولة حتى البلوغ.**
٨. **يشمل الذكاءات المتعددة عمليات في النصف الأيسر من الدماغ وبعضها في النصف الأيمن من الدماغ، بينما بعضها يتضمن عمليات تشمل الدماغ كلها.**

**تقدم الذكاءات المتعددة وصفا للعقل البشري يختلف عن تلك التي تقدمها اختبارات الذكاء والتي تركز عادة على نوعين من الأنواع الثمانية (أوزي، ٢٠٠٣م).**

**أهمية وتأثيرات وتطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة :**

**تم قبول نظرية الذكاءات المتعددة بشكل واسع من قبل علماء النفس التربويين في كل مكان من العالم (1994 "Learning Network" ). فكما يرى جاردنر في دراسة حديثة له أن نظرية الذكاءات المتعددة احتلت مكاناً ملحوظاً كفكرة رئيسية من أفكار القرن العشرين (أحمد، ٢٠٠٣ م ) .**

**وقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية لأنها:**

- **غيرت نظرة المدرسين عن طلابهم.**
- **أوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفقاً لقدراتهم الذهنية.**

- شكلت تحدياً للمفهوم التقليدي للذكاء الذي لم يكن يعترف إلا بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابتاً لدى الفرد في مختلف مراحل حياته(أوزي، ٢٠٠٣م).

وأهم الجوانب التطويرية لنظرية الذكاءات المتعددة في مجال الممارسة التعليمية- التعلمية:

- تساعد على تحسين المردودية التعليمية- التعلمية.
- تساعد على رفع أداء المدرسين.
- تراعي طبيعة كل المتعلمين في الفصل الدراسي
- تنطلق من اهتمامات المتعلمين وتراعي ميولهم وقدراتهم.
- تساعد على تنمية قدرات المتعلمين وتطويرها. وتنصف كل المتعلمين، وتعتبر أن لكل واحد منهم قدرات معينة (أوزي، ٢٠٠٣م).

أما أسباب تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في قسم المناهج العامة:

١- لأنه يمكن من خلالها امتلاك أساس نظري للعقل البشري، وفلسفة تربوية تعليمية تستجيب لحاجات الطلبة المختلفة.

٢- تسمح نظرية الذكاءات المتعددة بالتركيز على إمكانية كل طالب، ففي السابق، كان معنى أن تكون ذكياً محدداً بالدرجة على اختبار ذكاء مقنن، وليس لأي درجة يتمكن الطلبة من التعلم بطرق متنوعة. ولكن نظرية الذكاءات المتعددة تُظهر للمعلمين أن كل الطلبة لديهم إمكانات وأنهم بكل بساطة أذكياء ولكن بطرق مختلفة، فمن خلال تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة يستطيع المربون مساعدة كل الطلبة على التعلم، لأن هذه النظرية تقدم لنا الطريقة العملية لإدراك القدرات الخاصة لكل طالب في الصف الدراسي .

٣- وتساعد على إدراك أن كل الناس لديهم صفحات ذكاء مختلفة، وبالتالي يستنتج مثلاً المعلم منطقياً أنه بما أن كل الطلبة يتعلمون بشكل مختلف، فإننا أيضاً نعلّم بشكل مختلف، ولأننا أيضاً نملك اتحاد مختلف من الذكاءات(Saban, 2002) .

## الدراسات السابقة:

### الدراسات العربية:

أكدت العديد من الدراسات الحديثة على أهمية توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مجال التدريس، فقد قام أمبوسعيدي (٢٠٠٩م) بدراسة هدفت تعرف أثر استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر في الكيمياء، وقد أشارت نتائج

الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة البدور (٢٠٠٦م) كشفت عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب طلبة الصف الرابع لمهارات عمليات التعلم. وخلصت الدراسة إلى تفوق أثر إستراتجية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في اكتساب الطلبة لعمليات العلم بمجال عمليات العلم الأساسية.

كما أجرى الخزندار (٢٠٠٢ م) دراسة لمعرفة واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتهما، استخدمت الباحثة استبانة " تيلي" للذكاءات المتعددة في الدراسة لتحديد مستويات وأنواع الذكاءات المتعددة على عينة الدراسة. كما استخدمت اختبار تحصيل رياضي قبلي وبعدي للوحدة المختارة ومقياس التعرف إلى ميول الطلبة نحو الرياضيات، بالإضافة إلى البرامج المقترحة في الدراسة . وأوضحت النتائج أن طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة يمتلكون " الذكاءات المتعددة " بدرجات مختلفة، وأن هناك اتفاقاً بين ترتيب الذكاء الاجتماعي، والذكاء المكاني، والذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي عند الذكور والإناث، وأنه كلما زاد مستوى الذكاء الرياضي المنطقي لدى الطلبة زاد مستوى التحصيل في الرياضيات، وزاد الميل نحو الرياضيات.

وفي دراسة قام بها الدرديري وكامل (٢٠٠١م) بعنوان : برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاءات المتعددة لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات، استهدفت الدراسة إلى التعرف على الفلسفة التربوية للذكاءات المتعددة، وبناء برنامج تدريبي في تدريس العلوم لتنمية أنماط الذكاءات المتعددة لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات. واعتمدت الدراسة على القياس القبلي والبعدي لتحديد مدى تأثير البرنامج التدريبي على الذكاءات المتعددة، وقام الباحثان بقياس الذكاءات المتعددة بطرق كثيرة منها الملاحظة المباشرة وقوائم الملاحظة والمقابلات والسجلات المدرسية. وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء العام بعد تنفيذ البرنامج، مما يوضح أثر التدريب على هذه الأنماط بصورة عامة.

الدراسات الأجنبية:

تناول سميث (2008) Smith إمكانيّة دمج نظرية الذكاءات المتعددة في النّشاطات التّعليميّة للمعلّمين المؤهّلين وما إذا كانت ستحسّن من الاكتساب المعرفي لدى الفرد. وفي ذات الوقت سوف تؤثّر في أراء المعلّمين تجاه مستقبل نشاطاتهم التعليمية. ولقد قامت

دراسة شبه تجريبيّة بدمج الذكاءات المتعدّدة في فصول دراسية محورها الطّالب (مجموعة تجريبيّة). ثمّ قارنت النتائج بفصول دراسية تقليدية محورها المعلّم (مجموعة ضّابطة). حيث كانت هناك ثمانية وخمسون معلّماً مؤهّلاً في المجموعة التجريبية، وخمسون معلّماً في المجموعة الضّابطة، وتم جمع البيانات من خلال اختبارين قبلي وبعدي بغرض قياس الاكتساب المعرفي. ثمّ تم تطبيق اختبار T على متوسّطي عيّنتين بين المجموعتين فتبيّن أن المجموعة التجريبيّة قدمت أداءً فاق أداء المجموعة الضّابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لقياس الاكتساب المعرفي.

وفي نفس المجال، قام جونست (Gunst,2004) بدراسة وصفية لتحديد اتجاهات واستخدامات المعلمين للذكاء المتعدد. وقد أجريت الدراسة على عينة من (٦٢٢ ) معلماً من معلمي الصف الثامن لمدارس ديترويت في أمريكا. وقد استخدم الباحث ثلاثة مقاييس هي : استبانه لقياس الذكاء المتعدد، واستبانه لقياس الأنماط التدريسية، واستبانه ديمغرافية قصيرة. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين موضوع الدراسة لديهم اتجاه لإتباع الذكاء المنطقي الرياضي،والذكاء الاجتماعي، والروحي، والطبيعي. ولا يميلون لاستخدام الذكاء اللغوي، والذكاء البصري الحركي، والموسيقي. أن المفاجئ في النتائج كان هو عدم استخدام المعلمين للذكاء اللغوي، فقد أظهرت النتائج أن المعلمين لديهم متوسط عال لأنواع الذكاء ذات الترابط ببعضها، وقد نسب ذلك إلى أن المعلمين يدركون مواطن القوة في ذكائهم وبالتالي يستخدمونها في أساليبهم التدريسية.

وقام كانون (Gannon .2005) باختبار تأثير الذكاءات المتعددة المسيطرة على العملية التعليمية في ناحيتي التخطيط والتقييم بأخذ عينة من خمسة معلمين. وخلصت الدراسة إلى أن خبرة المعلم الشخصية ومتطلبات المدرسة لها الأثر الأكبر في العملية التعليمية.

وفي دراسة تجريبية، قام مادوكس (Maddox ,2003) بدراسة حول المعلّمين المدرّبين وقد هدفت إلى تدريب مجموعة مختارة من المعلّمين من مدرسة نوروولك لاميرادا على مجموعة من استراتيجيّات التعليم المختلفة والدروس النموذجيّة المستخدمة في الفصول الدراسيّة لتحديد ما إذا كان هناك أي تغيير سوف يطرأ على استراتيجيّاتهم المتّبعة بعد انتهاء التدريب. شملت الدراسة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التعليم العامّة التي تشرك مختلف الطلاّب. تألّفت الدراسة من ثلاثة محاور رئيسة. الأوّل كان عبارة عن تقييم لأساليب المعلّمين في التعليم قبل بداية التدريب، أمّا المحور الثاني فكان عبارة عن مشاركة المعلّمين في ستّ عشرة ساعة من التدريب على استراتيجيّات الذكاءات المتعدّدة وأساليب التعليم التفاعليّة. وأما المحور الثالث والأخير فتمثّل في مراجعة المعلّمين لما دوّنوه في البداية لتحديد ما إذا كان أي تغيير قد طرأ على أسلوبهم في التعليم بعد انتهاء التدريب. ومع

التّقدّم في التدريب أظهر المعلّمون فهماً أوضح للذكاءات المتعدّدة ثمّ بعد الانتهاء من التدريب أظهر المعلّمون تحسّناً ملحوظاً في أساليب التعلّم لديهم في معظم المناحي التي تمّ تقييمها.

و قام باني (1998) Baney بتوصيف خبرات ووجهات نظر أربعة من معلّمي الصّف الخامس أثناء فترةعملهم معاً كفريق واحد في تطبيق استراتيجيّات نظريّة الذكاءات المتعدّدة التي وضعها جاردنر وقد أجرى دراسةً قائمة على الملاحظة، وهدفت الدراسة إلى تقديم لمحة عن التّجارب اليوميّة للمعلّمين الأربعة في محاولاتهم للبدء بتطبيق نظريّة جاردنر في الذكاءات المتعدّدة، وهذه التجارب بدورها كفيلة بتقديم أفكار أو تطبيقات بشأن العمليّة التّربويّة وتغيّراتها. وتحويل البحث النّظري إلى واقع ملموس .

وفي دراسة قام بها هانسن (Hansen ,1998) لتقييم توزيع للذكاءات المتعدّدة لدى مجموعة من المعلمين المؤهلين ومن ثمّ قام بتطوير أساليب كفيلة بإدراج نظريّة جاردنر في برامج إعداد المعلّمين، من أجل هذا اختيرت عيّنة الدراسة من فصول التعليم الابتدائي في كليّة ريكس آيداهو، حيث قام هانسن بتطبيق اختبار تقييم الذكاءات المتعدّدة التطوّريّة (MIDAS) لتحديد توزّع الذكاءات في تلك المجموعة. وقد أشارت النتائج إلى أنّ هناك فروقاً دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في الدّرجات الثمانية النّهائيّة من اختبار (MIDAS) ، كما تبيّن أن المعلّمين كانوا على انسجام مع فكرة أنّ الذكاءات الثمانية ضروريّة لتحقيق النّجاح في التّعليم الابتدائي، مع أن الانسجام بدا أقل في ما يتعلّق بالتعليم الثانوي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة، ترى الباحثة أنه على الرغم من أن هذه الدراسات تمحورت حول أثر الذكاءات المتعدده في أداء المعلمين إلا أنها لم تناقش أراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين مادة الذكاءات المتعددة في مجال المناهج وطرق التدريس وإعداد المعلمين، وهذا يؤكد ضرورة الدراسة الحالية، إذ لم يسبق أن تناولت دراسة سابقة موضوعة بصورة منفردة بالمملكة العربية السعودية أو الخليج العربي، ولكن هذا لم يمنع من أن الباحثة قد استفادت من تلك الدراسات، حيث أنها قد ساعدت على تكوين خلفية نظرية حول أهمية دور نظرية الذكاءت المتعددة في الإعداد المعلمين والمنهج المدرسي ككل. ومما سبق يتضح ما يلي:

١)أكدت جميع الدراسات على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة ودورها في تطوير العملية التعليمية.

٢) أن معظم هذه الدراسات أجريت على عينات من الطلاب والمعلمين، بينما أجريت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس.

**٣) تتفق الدراسة الحالية مع دراسة هانسن(Hansen, 1998 ) في ضرورة تضمين مقرر نظرية الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وإعداد المعلمين.**

**إجراءات الدراسة:**

**أولاً: منهج الدراسة:**

**اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، نظراً لمناسبتها لطبيعة البحث الحالي، وقدرته على الإجابة عن أسئلته.**

**ثانياً: مجتمع الدراسة:**

**هو جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس والبالغ عددهم ٦٣. ونظرا لصغر حجم المجتمع، فإنه تم اختيارجميع أفراده ليشكل عينة الدراسة. تم حصر أعداد أعضاء هيئة التدريس في كل أقسام المناهج وطرق التدريس في قوائم مستقلة، ومن ثم توزيع استبانة الدراسة عليهم. بعد ذلك تم جمع الاستبانات من كل الأقسام، حيث كان العائد منها ٤٨ استبانه، وكانت خصائص مجتمع الدراسة في الجدول الأتي:**

**جدول (١): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة(الجنس والخبرة والتخصص)**

| الجنس | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | ٢٢ | ٤٥.٨ |
| أنثى | ٢٦ | ٥٤.٢ |
| المجموع | ٤٨ | ١٠٠.٠ |
| فئات الخبرة | العدد | النسبة |
| من سنة إلى أقل من خمس سنوات | ٨ | ١٦.٧ |
| من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات | ١٢ | ٢٥.٠ |
| من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة | ١٥ | ٣١.٣ |
| من ١٦ إلى أقل من ٢٠ سنة | ١١ | ٢٢.٩ |
| من ٢١ سنة فأكثر | ٢ | ٤.٢ |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| المجموع | ٤٨ | ١٠٠.٠ |
| التخصص | العدد | النسبة |
| طرق تدريس العلوم الشرعية | ٨ | ١٦.٧ |
| مناهج وطرق تدريس عامة | ٨ | ١٦.٧ |
| طرق تدريس اللغة العربية | ٥ | ١٠.٤ |
| طرق تدريس المواد الاجتماعية | ٤ | ٨.٣ |
| طرق تدريس العلوم | ٣ | ٦.٣ |
| طرق تدريس الرياضيات | ٤ | ٨.٣ |
| طرق تدريس اللغة الإنجليزية | ١٠ | ٢٠.٨ |
| طرق تدريس الحاسب الآلي | ٢ | ٤.٢ |
| طرق تدريس التربية الفنية | ٤ | ٨.٣ |
| المجموع | ٤٨ | ١٠٠.٠ |

**أداة الدراسة:**

**اعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على الكتابات والأدبيات في مجال المناهج وطرق التدريس، والدراسات والأبحاث المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة، وأراء المختصين في المناهج وطرق التدريس بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس. تم إعداد الاستبانة بإتباع الخطوات الأتية:**

**١) تحديد الهدف منها، وهو قياس اتجاهات وأراء أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس حول تضمين مادة نظرية الذكاءات المتعددة في برنامج المناهج وطرق التدريس وطرق التدريس.**

**٢) صياغة العبارات مراعية فيها أن تكون الصياغة واضحة ومحددة، وأن تعبر كل عبارة عن فكرة واحدة.**

**٣) للتأكد من صدق الاستبانه تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس وذلك لمعرفة أرائهم في ملاءمة الاستبانه لأهداف البحث، وصحة معلوماتها ودقتها ووضوحها ومناسبتها، وقامت الباحثة بإجراء الملاحظات التي أبداها المحكمون.**

**بالإضافة إلى ذلك طبقت الباحثة الاستبانه على ١٣ عضو هيئة التدريس من جامعة الإمام محمد بن سعود ومن جامعة الأميرة نوره وحساب معامل الارتباط بين المجموع النهائي لدرجات الاستبانه التي بلغت (٨١.٠). وللتأكد من ثبات الاستبانه تم حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٧٧.٠ )، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.**

**أدوات البحث:**

**جرى تصميم أداة البحث بالاعتماد على الأدبيات السابقة وتم تطويرها ليكون بإمكانها التحقق من آراء وتوجهات أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات الدراسية. وقد تم تقسيم الأداة إلى أربعة أجزاء: تضمن الجزء الأول تعريف موجز بمفهوم نظرية الذكاءات المتعددة، يليه سؤال حول مدى موافقة أراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وطرق التدريس. أما الجزء الثاني فهو عبارة عن استبانه مكونة من محورين، المحور الأول يدور حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في مقررات القسم ويتكون من ١٦ سؤالاً. والمحور الثاني يدور حول متطلبات تطبيق نظرية الذكاءات المتعدده في قسم المناهج وطرق التدريس ويتكون من ١٤سؤالاً، أخيراً الجزء الثالث و يتضمن جمع بعض المعلومات الديموغرافية عن المشاركين حيث طلب منهم تحديد الجنس والخبرة والتخصص.**

**المعالجات الإحصائية:**

**قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: مقياس الاتساق الداخلي (معامل ألفا- كرونباخ). التكرارات Frequencies، والنسب المئوية Percent، والمتوسط الحسابي Arithmetic Mean، واختبار T.test لمعرفة هل يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الجنس (ذكر، أنثى) لأبعاد ومحاور الاستبانة، واختبار التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة تأثير متغير سنوات الخبرة والتخصص على أبعاد ومحاور الاستبانة.**

**ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (غير موافق إطلاقاً=٥، غير موافق =٤، لا أعلم=٣، موافق=٢، موافق بشدة =١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:**

**طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠.٨٠**

**لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:**

**جدول (٢): توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث**

| الوصف | مدى المتوسطات |
|---|---|
| غير موافق إطلاقاً | ٤.٢١ – ٥.٠٠ |
| غير موافق | ٣.٤١ – ٤.٢٠ |
| لا أعلم | ٢.٦١ – ٣.٤٠ |
| موافق | ١.٨١ – ٢.٦٠ |
| موافق بشدة | ١.٠٠ – ١.٨٠ |

**رابعاً: تحليل النتائج وتفسيرها:**

**٤–١– السؤال الرئيسي: ما آراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وطرق التدريس؟**

**جدول ( ٣ ) توزيع عينة الدراسة وفق رأيهم بتضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات الدراسية لقسم المناهج وطرق التدريس**

| الإجابة | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| لا داعي لتضمينها في المقررات | ١ | ٢.١ |
| يجب أن تدرس ضمن مقرر مستقل | ٤٠ | ٨٣.٣ |
| يجب أن يدفع بها ضمن بعض المقررات | ٧ | ١٤.٦ |
| المجموع | ٤٨ | ١٠٠.٠ |

يتضح من الجدول (٣) أن معظم أفراد الدراسة (٨٣.٣%) يرون أن تدرس نظرية الذكاء المتعدد ضمن مقرر مستقل، و(١٤.٦%) من أفراد الدراسة ترى أن تضمن نظرية الذكاء المتعدد في بعض المقررات، في حين يرى فرداً واحداً فقط عدم جدوى تضمين النظرية ضمن المقررات في القسم، وهذا يدل على وعي العينة بأهمية نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة لإعداد الطالب المعلم.

٤-١ السؤال الفرعي الأول: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والتخصص؟

٤-١-١- تأثير متغير الجنس على آراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات:

جدول (٤): اختبار (ت) لدلالة الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة ترجع لمتغير الجنس

| نـــــوع العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحـــراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | ٢٢ | ٢.١٨ | ٠.٤ | ٠.٩٢ | ٠.٣٦ | غير دالة |
| أنثى | ٢٦ | ٢.٠٨ | ٠.٣٩ | | | |

يتضح من الجدول (٤) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة ترجع لمتغير الجنس، أي أنه يوجد هناك تقارب بين أراء أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة وهو أنه يجب أن تدرس ضمن مقرر مستقل، بما يهيء الفرصة لتنمية كفايات الذكاءات المتعددة لدى طلاب كلية التربية.

٤-١-٢- تأثير متغير الخبرة على آراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات:

جدول (٥): اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس تضمين نظرية الذكاءات المتعددة ترجع لمتغير الخبرة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١.٠٢ | ٤ | ٠.٢٦ | ١.٧٧ | ٠.١٥ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٦.٢٣ | ٤٣ | ٠.١٥ | | | |

**يتضح من الجدول (٥) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة ترجع لمتغير الخبرة، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير الخبرة حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة، وبمعنى آخر لا ترجح فئة ذات خبرة معينة رأي معين من الثلاث آراء السابقة في الجدول رقم ٥) وإنما تقاربت فئات الخبرات المختلفة حول رأي معين وهو أنه يجب أن تدرس ضمن مقرر مستقل.**

**٤-١-٣- تأثير متغير التخصص على آراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات:**

**جدول (٦):اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس تضمين نظرية الذكاءات المتعددة ترجع لمتغير الخبرة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠.٧٨ | ٨ | ٠١ | ٠.٥٨ | ٠.٧٩ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٦.٤٨ | ٣٩ | ٠.١٧ | | | |

**يتضح من الجدول (٦) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة ترجع لمتغير التخصص، أي أنه يوجد شبه إجماع من التخصصات المختلفة على رأي واحد وهو أنه يجب أن تدرس ضمن مقرر مستقل.**

**وبشكل عام ومن خلال الثلاث جداول السابقة يتبين أنه يوجد شبه إجماع من أفراد العينة حول تضمين نظرية الذكاءات المتعددة على أنه يجب أن تدرس ضمن مقرر مستقل بغض النظر عن جنس وخبرة وتخصص أفراد العينة.**

**٤-٢- السؤال الفرعي الثاني : ما هو واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود؟**

**٤-٢-١- واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات:**

**جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات**

| م | واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات | | غير موافق إطلاقاً | غير موافق | لا أعلم | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | لدى قيادة القسم رؤية واضحة حول موقعها من المتغيرات المعاصرة. | ك | ١ | ٢٨ | ٣ | ٧ | ٩ | ٣.١٠ | ١.٢٦ | ٣ |
| | | % | ٢.١ | ٥٨.٣ | ٦.٣ | ١٤.٦ | ١٨.٨ | | | |
| ٣ | يتوفر في القسم أدلة مكتوبة لتوصيف إجراء العمل لتضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات | ك | ٢٧ | ١٦ | ٣ | ٢ | ٠ | ٤.٤٢ | ٠.٧٩ | ١ |
| | | % | ٥٦.٣ | ٣٣.٣ | ٦.٣ | ٤.٢ | ٠.٠ | | | |
| ٤ | يستقطب القسم الكفاءات الأكاديمية المتميزة التي تعمل على تضمين نظرية الذكاءات المتعددة فيما تقوم بتدريسه من مقررات. | ك | ٢ | ٢١ | ٢٠ | ٣ | ٢ | ٣.٣٨ | ٠.٨٤ | ٢ |
| | | % | ٤.٢ | ٤٣.٨ | ٤١.٧ | ٦.٣ | ٤.٢ | | | |
| ٥ | يقوم القسم بتحديث خططه وبرامجه الأكاديمية لمواكبة المستجدات المحلية والعالمية. | ك | ٠ | ٣ | ٤ | ٣٦ | ٥ | ٢.١٠ | ٠.٦٦ | ٥ |
| | | % | ٠.٠ | ٦.٣ | ٨.٣ | ٧٥.٠ | ١٠.٤ | | | |
| ٦ | يوظف القسم التقنيات | ك | ٠ | ١٨ | ٠ | ٢٩ | ١ | ٢.٧٣ | ١.٠١ | ٤ |

| م | واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات | | غير موافق إطلاقاً | غير موافق | لا أعلم | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتقدمة لتضمين نظرية الذكاءات المتعددة ضمن المقررات الدراسية. | % | ٠.٠ | ٣٧.٥ | ٠.٠ | ٦٠.٤ | ٢.١ | | | |
| المتوسط العام للبُعد | | | | | | | | ٣.١٥ | | |

من الجدول (٧) نجد أن إجمالي متوسط بُعد واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات (٣.١٥) وبالنظر إلى جدول توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث نجد أن هذا المتوسط يقابل الوصف (لا أعلم) ولكن على مستوى العبارات نجد أن متوسطات عبارات هذا البُعد تنحصر بين (٢.١٠، ٤.٤٢) ونجد أن هذه المتوسطات تتباين بين (موافق، لا أعلم، غير موافق، غير موافق إطلاقاً)، فنجد أن أكثر العبارات متوسطاً العبارة (يتوفر في القسم أدلة مكتوبة لتوصيف إجراء العمل لتضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤.٤٢) وهو يقابل الوصف (غير موافق إطلاقاً)، ثم جاءت العبارات الثلاث ("يستقطب القسم الكفاءات الأكاديمية المتميزة التي تعمل على تضمين نظرية الذكاءات المتعددة فيما تقوم بتدريسه من مقررات"، "لدى قيادة القسم رؤية واضحة حول موقعها من المتغيرات المعاصرة"، "يوظف القسم التقنيات المتقدمة لتضمين نظرية الذكاءات المتعددة صمن المقررات الدراسية") في المراتب الثانية والثالثة والرابعة على التوالي بمتوسط حسابي (٣.٣٨، ٣.١٠، ٢.٧٣) وهم يقابلوا الوصف (لا أعلم) ، وجاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة العبارة (يقوم القسم بتحديث خططه وبرامجه الأكاديمية لمواكبة المستجدات المحلية والعالمية) بمتوسط حسابي (٢.١٠) وهو يقابل الوصف (موافق) أي أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس موافقين على أن القسم يقوم بتحديث خططه وبرامجه الأكاديمية لمواكبة

المستجدات المحلية والعالمية. ومن هنا نستنتج أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس أجمعوا على أنه لا يتوفر في القسم أدلة مكتوبة لتوصيف إجراء العمل لتضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات في واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات. ويستخلص مما سبق أن هناك حاجة متزايدة للسعي نحو توظيف أية أدلة إرشادية تتعلق بتضمين نظرية الذكاءات المتعددة، وتنمية كفايات ومهارات التخطيط، بما يدعم إعداد خطط التطوير و صياغة سيناريوهات مستقبلية للتعامل مع مختلف التغيرات المحتملة في نظريات التعلم العقلية والمعرفية.

**٤-٢-٢- واقع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات:**

**جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن واقع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات**

| م | واقع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات | | غير موافق إطلاقاً | غير موافق | لا أعلم | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | لدى أعضاء هيئة التدريس بالقسم معرفة بفلسفة ومفاهيم نظرية الذكاءات المتعددة. | ك | ٠ | ٧ | ٣ | ٣٨ | ٠ | ٢.٣٥ | ٠.٧٣ | ٥ |
| | | % | ٠.٠ | ١٤.٦ | ٦.٣ | ٧٩.٢ | ٠.٠ | | | |
| ٨ | يشارك أعضاء هيئة التدريس بالقسم في صنع القرارات الخاصة بالمقررات التي تدرس في القسم. | ك | ٤ | ٣٧ | ٤ | ٢ | ١ | ٣.٨٥ | ٠.٧١ | ٢ |
| | | % | ٨.٣ | ٧٧.١ | ٨.٣ | ٤.٢ | ٢.١ | | | |
| ٩ | يوجد برامج متنوعة للتنمية | ك | ١٢ | ٢٥ | ٦ | ٤ | ١ | ٣.٩٠ | ٠.٩٥ | ١ |

| م | واقع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات | | غير موافق إطلاقاً | غير موافق | لا أعلم | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كيفية تضمين المقررات لنظرية الذكاءات المتعددة. | % | ٢٥.٠ | ٥٢.١ | ١٢.٥ | ٨.٣ | ٢.١ | | | |
| ١٠ | يأخذ القسم في الاعتبار التخصصات النادرة لأعضاء هيئة التدريس الذين يأخذون بنظرية الذكاءات المتعددة في المقررات التي يدرسونها. | ك | ٠ | ١٠ | ٦ | ٣٠ | ٢ | ٢.٥٠ | ٠.٨٨ | ٤ |
| | | % | ٠.٠ | ٢٠.٨ | ١٢.٥ | ٦٢.٥ | ٤.٢ | | | |
| ١١ | يشارك أعضاء هيئة التدريس بالقسم في المؤتمرات والندوات العلمية داخل وخارج المملكة المهتمة بنظرية بالذكاءات المتعددة | ك | ٠ | ٣٧ | ٦ | ٥ | ٠ | ٣.٦٧ | ٠.٦٦ | ٣ |
| | | % | ٠.٠ | ٧٧.١ | ١٢.٥ | ١٠.٤ | ٠.٠ | | | |
| المتوسط العام للبعد | | | | | | | | ٣.٢٥ | | |

من الجدول (٨) نجد أن إجمالي متوسط بُعد واقع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات (٣.٢٥) ونجد أن هذا المتوسط يقابل الوصف (لا أعلم) ولكن على مستوى العبارات نجد أن متوسطات عبارات هذا البُعد تنحصر بين (٢.٣٥، ٣.٩٠) ونجد أن هذه المتوسطات تقع بين (لا أعلم، غير موافق)، فنجد أن العبارات التي لا يوافق عليها أفراد العينة وبالترتيب هي:

- جاءت العبارة (يوجد برامج متنوعة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كيفية تضمين المقررات لنظرية الذكاءات المتعددة) في المرتبة الأولى بمتوسط (٣.٩٠).
- جاءت العبارة (يشارك أعضاء هيئة التدريس بالقسم في صنع القرارات الخاصة بالمقررات

**التي تدرس في القسم) في المرتبة الثانية بمتوسط (٣.٨٥).**

- **جاءت العبارة (يشارك أعضاء هيئة التدريس بالقسم في المؤتمرات والندوات العلمية داخل وخارج المملكة المهتمة بنظرية بالذكاءات المتعددة) في المرتبة الثالثة بمتوسط (٣.٦٧).**

**أي أن أفراد العينة لا يوافقون على تحقق العبارات السابقة في واقع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس تجاه تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات.**

**ويستخلص من ذلك أن هناك بعض عناصر التي تحتاج إلى مزيد من الدعم التي يمكن البناء عليها مثل وجود برامج للتنمية المهنية، والمشاركة في صنع القرار أو المؤتمرات المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة، ولكن من ناحية أخرى هناك بعض عناصر القوة في مثل تنمية الأبعاد المفاهيميه والفلسفية المتعلقة بالذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة التدريس، والاعتماد على الخبراء المتخصصين في هذا المجال، بما يؤدي إلى تطوير الممارسات الفعلية في الواقع الميداني.**

**٤- السؤال الفرعي الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، والتخصص؟**

**٤-٣-١- الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات باختلاف متغير الجنس:**

**جدول (٩): اختبار (ت) لدلالة الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة باختلاف متغير الجنس**

| البعد | نوع العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم | ذكر | ٢٢ | ٣.٢٣ | ٠.٣٧ | ١.٢٨ | ٠.٢٠٧ | غير دالة |
| | أنثى | ٢٦ | ٣.٠٨ | ٠.٤٣ | | | |
| واقع أعضاء هيئة التدريس بالقسم | ذكر | ٢٢ | ٣.١٧ | ٠.٣٢ | ١.٥١ | ٠.١٣٩ | غير دالة |
| | أنثى | ٢٦ | ٣.٣٢ | ٠.٣٧ | | | |
| الدرجة الكلية للواقع | ذكر | ٢٢ | ٣.٢٠ | ٠.٢٥ | ٠.٠٠ | ١.٠٠٠ | غير دالة |
| | أنثى | ٢٦ | ٣.٢٠ | ٠.٣٣ | | | |

**يتضح من الجدول (٩) السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند البعدين: (واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم، واقع أعضاء هيئة التدريس بالقسم)، وفي الدرجة الكلية لواقع تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس على إجمالي واقع تضمين نظرية الذكاءات المتعددة وعلى بعديها (واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم، واقع أعضاء هيئة التدريس بالقسم).**

**٤-٣-٢- الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات باختلاف متغير الخبرة:**

**جدول (١٠): اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة باختلاف متغير الخبرة**

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم | بين المجموعات | ٢.٣٩ | ٤ | ٠.٦٠ | ٤.٧٣ | ٠.٠٠٣ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |
| | داخل المجموعات | ٥.٤٣ | ٤٣ | ٠.١٣ | | | |
| واقع أعضاء هيئة التدريس بالقسم | بين المجموعات | ٠.١٢ | ٤ | ٠.٠٣ | ٠.٢٤ | ٠.٩١٦ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٥.٦٢ | ٤٣ | ٠.١٣ | | | |
| الدرجة الكلية للواقع | بين المجموعات | ٠.٨٨ | ٤ | ٠.٢٢ | ٣.٠١ | ٠.٠٢٨ | دالة عند مستوى ٠.٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٣.١٢ | ٤٣ | ٠.٠٧ | | | |

**يتضح من الجدول (١٠) السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند بُعد (واقع أعضاء هيئة التدريس بالقسم)، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير الخبرة على هذا البُعد، بينما نجد فروق عند مستوى ٠.٠١ عند بُعد (واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم)، وعند مستوى ٠.٠٥ في الدرجة الكلية لواقع تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات، مما يشير إلى وجود تأثير لمتغير الخبرة على بُعد واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم وإجمالي محور واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة بالمقررات. وباستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها.**

**جدول (١١): اختبار أقل فرق دال (LSD) لتوضيح مصدر الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة باختلاف متغير الخبرة**

| البعد | فئات الخبرة | المتوسط الحسابي | من سنة إلى أقل من ٥ سنوات | من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات | من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة | من ١٦ إلى أقل من ٢٠ سنة | من ٢١ سنة فأكثر | الفرق لصالح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم | من سنة إلى أقل من ٥ سنوات | ٣.٣٥ | | | * | * | * | من سنة إلى أقل من ٥ سنوات |
| | من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات | ٣.٤٢ | | | * | * | * | من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات |
| | من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة | ٣.٠٣ | | | | | | |
| | من ١٦ إلى أقل من ٢٠ سنة | ٢.٩٦ | | | | | | |
| | من ٢١ سنة فأكثر | ٢.٦٠ | | | | | | |
| الدرجة الكلية | من سنة إلى أقل | ٣.٣١ | | | | | | |

| البعد | فئات الخبرة | المتوسط الحسابي | من سنة إلى أقل من ٥ سنوات | من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات | من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة | من ١٦ إلى أقل من ٢٠ سنة | من ٢١ سنة فأكثر | الفرق لصالح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| للواقع | من ٥ سنوات | | | | | | | |
| | من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات | ٣.٣٨ | | | * | * | * | من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات |
| | من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة | ٣.١٢ | | | | | | |
| | من ١٦ إلى أقل من ٢٠ سنة | ٣.٠٩ | | | | | | |
| | من ٢١ سنة فأكثر | ٢.٩٠ | | | | | | |

*** تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥**

**يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ على النحو التالي:**

**١-١-توجد فروق دالة في بعد واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم بين ذوي الخبرة (من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة، من ١٦ إلى أقل من ٢٠ سنة، من ٢١ سنة فأكثر) من جهة وبين ذوي الخبرة (من سنة إلى أقل من ٥ سنوات) من جهة أخرى، وذلك لصالح ذوي الخبرة (من سنة إلى أقل من ٥ سنوات).**

**١-٢-توجد فروق دالة في بعد واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم بين ذوي الخبرة (من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة، من ١٦ إلى أقل من ٢٠ سنة، من ٢١ سنة فأكثر) من جهة وبين ذوي الخبرة (من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات) من جهة أخرى، وذلك لصالح ذوي الخبرة (من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات).**

**٢- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لواقع تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات بين ذوي الخبرة (من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة، من ١٦ إلى أقل من ٢٠ سنة، من ٢١ سنة فأكثر) من جهة وبين ذوي الخبرة (من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات) من جهة أخرى، وذلك لصالح ذوي الخبرة (من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات).**

**٣-٤-٣- الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات باختلاف متغير التخصص:**

**جدول (١٢): اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة باختلاف متغير التخصص**

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع القيادة والتخطيط والتنظيم بالقسم | بين المجموعات | ٠.٩٨ | ٨ | ٠.١٢ | ٠.٧٠ | ٠.٦٩٢ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٦.٨٤ | ٣٩ | ٠.١٨ | | | |
| واقع أعضاء هيئة التدريس بالقسم | بين المجموعات | ١.٢٤ | ٨ | ٠.١٦ | ١.٣٥ | ٠.٢٥٠ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤.٥٠ | ٣٩ | ٠.١٢ | | | |
| الدرجة الكلية للواقع | بين المجموعات | ٠.٦٦ | ٨ | ٠.٠٨ | ٠.٩٧ | ٠.٤٧٤ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٣.٣٤ | ٣٩ | ٠.٠٩ | | | |

**يتضح من الجدول (١٢) السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند أي بُعد من أبعاد محور واقع تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة ولا إجمالي المحور، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير التخصص على هذا المحور.**

**٤-٥- السؤال الخامس: ما هي متطلبات تطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس؟**

**٤-٥-١- الدعم والتأييد لتطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات القسم:**

**جدول (١٣):التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمستوى الدعم والتأييد لتطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات القسم**

| م | الدعم والتأييد لتطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات القسم | | غير موافق إطلاقا | غير موافق | لا أعلم | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٢ | التزام وإيمان قيادات القسم بأهمية تطبيق تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات. | ك | ٣ | ١٠ | ٢٦ | ٧ | ٢ | ٣.١٠ | ٠.٨٨ | ٢ |
| | | % | ٦.٣ | ٢٠.٨ | ٥٤.٢ | ١٤.٦ | ٤.٢ | | | |
| ١٣ | اختيار قيادات القسم بناءً على الكفاءة في الأداء والإلمام بالمستجدات العلمية الحديثة. | ك | ٠ | ١ | ٤ | ٢٩ | ١٤ | ١.٨٣ | ٠.٦٦ | ٦ |
| | | % | ٠.٠ | ٢.١ | ٨.٣ | ٦٠.٤ | ٢٩.٢ | | | |
| ١٤ | منح الثقة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في برامج تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات | ك | ٠ | ٠ | ٣ | ٤١ | ٤ | ١.٩٨ | ٠.٣٩ | ٤ |
| | | % | ٠.٠ | ٠.٠ | ٦.٣ | ٨٥.٤ | ٨.٣ | | | |

| م | الدعم والتأييد لتطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات القسم | | غير موافق إطلاقا | غير موافق | لا أعلم | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات | ك | ٠ | ١ | ٣ | ٣٨ | ٦ | ١.٩٨ | ٠.٥٣ | ٤ |
| | | % | ٠.٠ | ٢.١ | ٦.٣ | ٧٩.٢ | ١٢.٥ | | | |
| ١٦ | إشاعة مناخ من الحرية الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس تشعرهم بالاستقلالية في اتخاذ القرارات الأكاديمية. | ك | ٠ | ٢٦ | ٩ | ١٢ | ١ | ٣.٢٥ | ٠.٩١ | ١ |
| | | % | ٠.٠ | ٥٤.٢ | ١٨.٨ | ٢٥.٠ | ٢.١ | | | |
| ١٧ | استقدام الخبراء العالميين في مجال تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات. | ك | ٠ | ١ | ٥ | ٣٧ | ٥ | ٢.٠٤ | ٠.٥٤ | ٣ |
| | | % | ٠.٠ | ٢.١ | ١٠.٤ | ٧٧.١ | ١٠.٤ | | | |
| المتوسط العام للبعد | | | | | | | | ٢.٥٨ | | |

من الجدول (١٣) السابق نجد أن إجمالي متوسط بُعد الدعم والتأييد لتطبيق تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات القسم (٢.٥٨) ونجد أن هذا المتوسط يقابل الوصف (موافق) أي على مستوى إجمالي هذا البعد نجد أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يوافقون على هذا البُعد، ولكن على مستوى العبارات نجد أن متوسطات عبارات هذا البُعد تنحصر بين (١.٨٣، ٣.٢٥) ونجد أن هذه المتوسطات تقع بين (موافق، لا أعلم)، فنجد العبارات التي لا يوافق عليها أفراد العينة وبالترتيب هي:

- جاءت العبارة (استقدام الخبراء العالميين في مجال تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات) في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢.٠٤).
- جاءتا العبارتان (منح الثقة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في برامج تضمين نظرية الذكاء المتعدد في المقررات، توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ برامج تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات) في نفس المرتبة الرابعة بمتوسط (١.٩٨).
- جاءت العبارة (اختيار قيادات القسم بناءً على الكفاءة في الأداء والإلمام بالمستجدات العلمية الحديثة) في المرتبة الأخيرة السادسة بمتوسط (١.٨٣).

٤-٥-٢- نشر ثقافة تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات القسم:

**جدول (١٤):التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بمستوى نشر ثقافة تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات القسم**

| م | نشر ثقافة تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات القسم | | غير موافق إطلاقاً | غير موافق | لا أعلم | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | تفويض قيادات القسم الصلاحيات اللازمة لتنفيذ برامج تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات | ك | ٤ | ٣١ | ٣ | ٩ | ١ | ٣.٥٨ | ٠.٩٦ | ٢ |
| | | % | ٨.٣ | ٦٤.٦ | ٦.٣ | ١٨.٨ | ٢.١ | | | |
| ١٩ | إعداد وتوزيع ملخصات صغيرة بما يستجد عن النظرية وتوزيعها على أعضاء هيئة التدريس. | ك | ٣ | ٣٤ | ٤ | ٧ | ٠ | ٣.٦٩ | ٠.٨٠ | ١ |
| | | % | ٦.٣ | ٧٠.٨ | ٨.٣ | ١٤.٦ | ٠.٠ | | | |
| ٢٠ | تنظيم اللقاءات العلمية للتعريف بأهمية تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات. | ك | ٠ | ١ | ٤ | ٣٥ | ٨ | ١.٩٦ | ٠.٥٨ | ٧ |
| | | % | ٠.٠ | ٢.١ | ٨.٣ | ٧٢.٩ | ١٦.٧ | | | |
| ٢١ | التزام أعضاء هيئة التدريس بالقسم بمبدأ: تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات مسئولية مشتركة. | ك | ٠ | ٠ | ٣ | ٤١ | ٤ | ١.٩٨ | ٠.٣٩ | ٥ |
| | | % | ٠.٠ | ٠.٠ | ٦.٣ | ٨٥.٤ | ٨.٣ | | | |
| ٢٢ | إتاحة المزيد من الفرص لأعضاء هيئة التدريس بالقسم للمشاركة في المؤتمرات العلمية المتخصصة في نظرية الذكاءات المتعددة. | ك | ٠ | ٠ | ٢ | ٤٣ | ٣ | ١.٩٨ | ٠.٣٣ | ٥ |
| | | % | ٠.٠ | ٠.٠ | ٤.٢ | ٨٩.٦ | ٦.٣ | | | |
| ٢٣ | تنفيذ برامج تدريبية حديثة لأعضاء هيئة التدريس بالقسم على تطبيق تضمين نظرية | ك | ٠ | ١٨ | ٦ | ٢٠ | ٤ | ٢.٧٩ | ١.٠٥ | ٣ |
| | | % | ٠.٠ | ٣٧.٥ | ١٢.٥ | ٤١.٧ | ٨.٣ | | | |

| م | نشر ثقافة تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات القسم | | غير موافق إطلاقاً | غير موافق | لا أعلم | موافق | موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الذكاءات المتعددة في المقررات. | | | | | | | | | |
| ٢٤ | تبادل الخبرات العلمية مع الجامعات الأخرى في مجال نظرية الذكاء المتعدد وتضمينها في المقررات. | ك | ٠ | ١ | ٥ | ٣٨ | ٤ | ٢.٠٦ | ٠.٥٢ | ٤ |
| | | % | ٠.٠ | ٢.١ | ١٠.٤ | ٧٩.٢ | ٨.٣ | | | |
| المتوسط العام للبعد | | | | | | | | ٢.٤٨ | | |

من الجدول (١٤) السابق نجد أن إجمالي متوسط بُعد نشر ثقافة تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات (٢.٤٨) ونجد أن هذا المتوسط يقابل الوصف (موافق) أي على مستوى إجمالي هذا البُعد نجد أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يوافقون على هذا البُعد، ولكن على مستوى العبارات نجد أن متوسطات عبارات هذا البُعد تنحصر بين (١.٩٦، ٣.٦٩) ونجد أن هذه المتوسطات تقع بين (موافق بشدة، لا أعلم، موافق)، فنجد العبارتين التي لا يوافق عليها أفراد العينة وبالترتيب هي:

- جاءت العبارة (إعداد وتوزيع ملخصات صغيرة بما يستجد عن النظرية وتوزيعها على أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة الأولى بمتوسط (٣.٦٩).
- جاءت العبارة (تفويض قيادات القسم الصلاحيات اللازمة لتنفيذ برامج تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات) في المرتبة الثانية بمتوسط (٣.٥٨).

أي أن أفراد العينة لا يوافقون على العبارتين السابقتين تساعد على نشر ثقافة تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات.

بينما نجد العبارات التي يوافق بشدة عليها أفراد العينة وبالترتيب هي:

- جاءت العبارة (تبادل الخبرات العلمية مع الجامعات الأخرى في مجال نظرية الذكاء المتعدد وتضمينها في المقررات) في المرتبة الرابعة بمتوسط (٢.٠٦).
- جاءتا العبارتان (التزام أعضاء هيئة التدريس بالقسم بمبدأ: تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات مسئولية مشتركة، إتاحة المزيد من الفرص لأعضاء هيئة التدريس بالقسم للمشاركة في المؤتمرات العلمية المتخصصة في نظرية الذكاءات المتعددة) في

المرتبة الخامسة بمتوسط (١.٩٨).

- جاءت العبارة (تنظيم اللقاءات العلمية للتعريف بأهمية تضمين) في المرتبة الأخيرة السابعة بمتوسط (١.٩٦).

وبشكل عام نجد أن أفراد العينة يوافقون على العبارات تبادل الخبرات العلمية مع الجامعات الأخرى في مجال نظرية الذكاء المتعدد وتضمينها في المقررات، التزام أعضاء هيئة التدريس بالقسم بمبدأ: تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المقررات مسئولية مشتركة، إتاحة المزيد من الفرص لأعضاء هيئة التدريس بالقسم للمشاركة في المؤتمرات العلمية المتخصصة في نظرية الذكاءات المتعددة، تنظيم اللقاءات العلمية للتعريف بأهمية تضمين) من نشر ثقافة تضمين نظرية الذكاء المتعدد في مقررات.

وبناءً على ما تقدم فإن الباحثة تعتقد أن هذه النتائج توضح الحاجة الكبيرة لتضمين نظرية الذكاءات المتعددة في تحقيق أهداف قسم المناهج وطرق التدريس، مما يساعد على تنمية قدرات الطلبة المعلمين، وتنقل اهتماماتهم ومهاراتهم من الواقع الدراسي إلى الواقع الخارجي بكل ما يتطلبه من المهارات اليومية والمتخصصة اللازمة للنجاح في الحياة الواقعية وليس في الجامعة فقط.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة الأتي:

- إجراء دراسة مماثلة كليات تربوية مختلفة لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس حول تضمين مادة الذكاءات المتعددة في قسم المناهج وطرق التدريس.
- تطوير برامج قسم المناهج وإعداد المعلمين بكليات التربية بحيث تشمل على نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التدريسية المتوافقة معها،وأهميتها في مساعدة الطلاب في تنمية التفكير والجوانب المختلفة بشخصية المتعلم، وتدريبهم عليها وعلى كيفية تنفيذها في مادة التدريس المصغر وخلال برنامج التربية الميدانية في المدارس.
- عقد ورشات عمل لتدريب المشرفين على التدريب الميداني قائم على نظرية الذكاءات المتعددة.
- إجراء دراسة تجريبية لاستقصاء أثر تطبيق مادة نظرية الذكاءات المتعددة في كفاءة واتجاهات طلبة كلية التربية حول التدريس.

**المراجع العربية:**


- **أحمد، مدثر(٢٠٠٣م). الوضع الراهن في بحوث الذكاء. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.**
- **الدرديري، إسماعيل؛ وكامل، رشدي(٢٠٠٢م). برنامج تدريب مقترح لتدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات .مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ١٤ (٣). ٧٤-١٠٧.**
- **إسماعيل، حفني (٢٠٠٦م). تصور مقترح لاختيار الطالب/ المعلم (شعبة الرياضيات) بكلية التربية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وبعض أنماط التفكير. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.**
- **الأهدل، أسماء. (٢٠٠٩ م). فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا لدى طالبات الصف الأول الثانوي بجدة)، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، العدد الأول.**
- **البدور، عدنان(٢٠٠٤ م). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في تحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.**
- **الخزندار، نائلة(٢٠٠٢ م). واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: مصر.**
- **المؤتمر العلمي الخامس عشر-مناهج التعليم والأعداد للحياة المعاصرة. المجلد (١٢)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. القاهرة.**
- **أمبوسعيدي، عبد الله (٢٠٠٩م). أثر استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي وتعديل الفهم الخطأ لدى طالبات الصف العاشر في الكيمياء، بحث مقبول للنشر، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإنسانية والشرعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.**
- **أوزي، أأحمد (٢٠٠٣م). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل، مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية. مجلة الطفولة العربية، العدد الثالث عشر ديسمبر، ٦٥-٨٩.**
- **جاردنر. هاورد( ٢٠٠٤ م). أطر العقل نظرية الذكاء المتعدد. ترجمة الجيوسي، محمد بلال، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (الكتاب الأصلي منشور عام ١٩٩٣).**

- جابر، عبد الحميد (٢٠٠٣ م). " الذكاءات المتعددة وتعميق الفهم" دار الفكر العربي، القاهرة.
- حسين، عبد الهادي (٢٠٠٣ م). تربويات المخ البشري. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو. و خزندار، نائلة(٢٠٠٣م ). " استراتيجيات التعلم للذكاءات المتتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة" الجمعية العامة للمناهج وطرق التدريس .

المؤتمر العلمي الخامس عشر-مناهج التعليم والأعداد للحياة المعاصرة. المجلد (١٢)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Abdulaziz,A.(2008). *A study of Multiple Intelligences differences between undergraduate American students and Middle Eastern students at the University of Arkansas (unpublished study)*. University of Arkansas.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the classroom*. Washington D C: Association of School Curriculum Development.
- Baney, M(1998). An examination of the process of implementing multiple intelligences theory into classroom practice: A team approach. *Dissertation Abstracts International, 59*(06A), 471. (UMI No. AA 9838459).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*: *the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2 nd ed). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1996). Propping more deeply into the theory of multiple intelligences. *NAASP Bulletin, 80*(583), 1-7.
- Gardner, H. (1999). *Undisciplined mind*. New York: Basic Books.

- Gunst, Gary.(2004). "*A study of Multiple Intelligences among Teachers in Catholic Elementry Schools in Archdiocese of Detroit* " Michigan".[on- lone] DAI-A 65/04.
- Gannon, M. (2005). Identifying teachers' dominant multiple intelligence and the influence on classroom instruction. *Dissertation Abstracts International, 65*(11A), 87. (UMI NO. AAT 3153967).
- Haggerty, B. A. (1995). *Nurturing intelligences: A guide to multiple intelligences theory and teaching.* Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Hansen, S (1998). Distribution, dispersion, and application of Gardner's multiple intelligences theory with preservice teacher education students. *Dissertation Abstracts International, 59*(12A), 87. (UMI NO. AAT 9914960).
- Jackson, Sherri.(2008). Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach
- ("Learning Network" 1994). *Welcome to the M. I. Smart*! Program.http://www.chariho.k12.ri.us/curriculum/MISmart/mi_smart.html
- Saban, Ahmet (2002). Toward a More Intelligent School. *Association for Supervision and Curriculum Development. Educational Leadership*. October.
- Smith, T (2008) Integrating multiple intelligences and andragogical principles into a preservice teacher edu/cation program. . *Dissertation Abstracts International, 69*(08A), 87. (UMI NO. AAT 3325347).