An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)

Volume 28 | Issue 3 Article 2

2014

Multiple Intelligences Predictive Ability in Self-Organized Learning Skills and Academic Achievement among Students of School of Education at Al-Quds Open University

Adel Rayyan
arayyan@qou.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b

Recommended Citation
Rayyan, Adel (2014) "Multiple Intelligences Predictive Ability in Self-Organized Learning Skills and Academic Achievement among Students of School of Education at Al-Quds Open University," *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*: Vol. 28 : Iss. 3 , Article 2.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol28/iss3/2

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in An-Najah University Journal for Research - B (Humanities) by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد ٢٨ (٣)، ٢٠١٤

القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة

Multiple Intelligences Predictive Ability in Self-Organized Learning Skills and Academic Achievement among Students of School of Education at Al-Quds Open University

عادل ريان

Adel Rayyan

جامعة القدس المفتوحة، فرع الخليل، الخليل، فلسطين

بريد الكتروني: arayyan@qou.edu

تاريخ التسليم: (٢٠١٣/٤/٨)، تاريخ القبول: (٢٠١٣/٧/١٤)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة التربية كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتي الدراسة بعد أن تم التحقق من صدقهما وثباتهما على عينة مؤلفة من (٣٢٨) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية من جميع طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة بفرع الخليل. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة ككل وكل من الذكاء اللفظي والبصري والجسمي والشخصي والتحصيل الأكاديمي، كما تبين أن الذكاء الشخصي أكثر قدرة على التنبؤ بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، يليه الذكاء اللفظي ثم الاجتماعي، وجاء الذكاء الشخصي المنبئ الوحيد للتحصيل الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة الإفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في تطوير برامج الإرشاد الجامعي، وتصميم المقررات الجامعية، وتقويم تحصيل الطلبة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدامها في اللقاءات الوجاهية والافتراضية.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

Abstract

The study examines multiple intelligences predictive ability in self-organized learning skills and academic achievement among students of

School of Education at Al-Quds Open University (QOU). To achieve its goals, the researcher applied two tools which proved to be valid and reliable on a selected stratified sample consisted of (328) students from school of education at QOU – Hebron Branch. The results revealed positive statistically significant relationship between multiple intelligences and self-organized learning skills. In addition, it reflected an existence of positive statistically significant relationship between multiple intelligences as a whole and all types of intelligence (verbal, visual, bodily, and intrapersonal) with academic achievement. Moreover, it demonstrated that intrapersonal intelligence is the most predictive of self-organized learning skills which followed by verbal intelligence and interpersonal intelligence. However, intrapersonal intelligence was the only indicator or predictor for academic achievement. The study recommended the need to take advantage of the theory of multiple intelligences in developing university counseling programs, designing courses, evaluating students' achievement, and training academic staff on how to use them in face-to-face and virtual meetings.

Keywords: multiple intelligences, self-organized learning skills.

مشكلة الدراسة وخلفيتها

برزت نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory) نتيجة سلسلة من الجهود البحثية التي قادها العالم الأمريكي جاردنر(Gardner)، وتصدت للنمو العقلي للأطفال العاديين، والبحث في الكيفية التي توظفها القدرات العقلية أثناء الإصابات الدماغية، كما تناولت الدراسات مظاهر تطور الجهاز العصبي لدى الإنسان عبر سنوات طويلة من أجل فهم الصور المختلفة للذكاء، واهتمت مجالات البحث أيضاً بدراسة الأطفال الموهوبين والانطوائيين الذي يواجهون صعوبات في التعلم، بحيث تم التعرف على أنماط مختلفة من السلوك العقلي لهذه الفئات، بالإضافة إلى البحث في أوجه النشاط العقلي لدى شعوب ينتمون لثقافات مختلفة، وفي أشكال النشاط الذهني لدى أصناف مختلفة من الحيوانات (Gardner, 2008).

قدم جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة في كتابه "أطر العقل" الذي صدر في العام (١٩٨٣)، حيث ركزت النظرية بشكل رئيس على فكرة تعددية الذكاءات، وقد أشار إلى أن لكل إنسان سبعة ذكاءات تؤدي كل منها دوراً محدداً، وهي: الذكاء اللغوي، والمنطقي، والموسيقي، والمكاني، والجسمي/الحركي، والبينشخصي، والضمنشخصي، وفي العام ١٩٩٥ أضاف جاردنر الذكاء الطبيعي، ثم الوجودي والروحي (Gardner, 2011)، وهو بذلك يرفض الاعتقاد السائد بأن الذكاء ملكة عقلية واحدة، بحيث يمتلك كل شخص درجات متفاوتة من الذكاء

يسمى(بروفيل الذكاء)، ويرى جاردنر أن الذكاءات المتعددة تمثل لدى الإنسان قدرات عقلية مستقلة نسبياً (Gardner & Hatch,1989, p. 4)، ويعتبر وايت (White, 2008, p. 611) أن تجاهل جاردنر لفكرة الذكاء الواحد المرتبطة باختبارات الذكاء التقليدية هو السبب الرئيس في انتشار أفكار هذه النظرية، الأمر الذي أدى إلى إحداث تغييرات جوهرية في مسيرة التحديث المدرسي عبر العالم.

عرّف جاردنر الذكاء على أنه القدرة على تحليل أنماط محددة من المعلومات بأنماط محددة من الطرق (Gardner, 2000, p. 32)، وعرفها أيضاً بأنها قدرة بيونفسية كامنة لمعالجة المعلومات أو حل المشكلات، كما اعتبرها قدرة على ابتكار منتج ذي قيمة في سياق ثقافي أو أكثر، وفي هذا الاتجاه يؤكد جاردنر على أهمية الفرص الثقافية المتاحة مثل المجموعات الاجتماعية من أجل تعزيز هذه الذكاءات وتنشيطها (Gardner & Hatch, 1989, p. 5)، ووفقاً لذلك فقد أكد وايت (White, 2008, p. 612) على أن كفايات الذكاء الإنسانية يجب أن تتضمن قائمة من المهارات اللازمة لحل المشكلات، بالإضافة إلى القدرة على إيجاد أو استحداث مشكلات بحيث تشكل أرضية لاكتساب المعارف الجديدة.

أما الأسس أو المبادئ التي قامت عليها هذه النظرية فقد تمثلت في اعتبار أن الذكاء ليس نوعاً واحداً، وإنما ذكاءات متعددة ومتنوعة، وأنها تعمل بشكل مستقلّ و تتفاوت مستوياتها داخل الفرد الواحد، كما تختلف أنواع الذكاء في النمو والتطور، على الصعيد الداخلي للفرد، أو بين الأفراد، وجميع الذكاءات حيوية وديناميكية، كما يمكن التعرف على أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها وتعريفها، بالإضافة إلى إمكانية تنمية الذكاءات المتعددة والارتقاء بمستوياتها إذا توفر الدافع لدى الفرد وإذا وُجد التدريب والتشجيع المناسبين لتنميتها، وأن مستوى الذكاء المتعدد يختلف من شخص لآخر، كما أن كل شخص يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات، وأن استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية نوع آخر، ويمكن قياس القدرات العقلية المعرفية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاء المتعددة وتقييمها، وكذلك قياس الشخصية والمهارات والقدرات الفرعية الخاصة بأنواع الذكاء المتعددة (Al-Sayed, 2003, pp. 9-10).

ولتعزيز الصدق النظري والتجريبي لنظريته، فقد قام جاردنر بتطوير مجموعة من المعايير المحددة للذكاءات الإنسانية، وهي (Denig, 2004, pp. 98-99; Gardner, 2005, pp. 38-43):

- فصل الدماغ، فإصابة أي جزء من الدماغ سيؤدي إلى فقدان بعض القدرات لدى الأفراد.
- وجود تطور تاريخي للقدرة العقلية.
- وجود عمليات محورية مرتبطة بكل ذكاء.
- إمكانية التشفير في النظام الرمزي.

- وجود تاريخ نمائي للقدرة.
- وجود أفراد استثنائيين في القدرات.
- وجود أدلة تجريبية سيكولوجية تؤكد على استقلالية القدرات.
- وجود أدلة سيكومترية.

اعتمد جاردنر على مصادر متعددة أثناء تطوير هذه المعايير، تضمنت مصادر سيكولوجية، من حيث وجود تاريخي تطوري منفصل للقدرات، ووجود علاقة أو عدم وجودها بين هذه القدرات، ثم ملاحظة الأفراد غير العاديين، مثل الأفراد المتميزين أو بطيئي التعلم، واستعان أيضاً بعلم الإنسان، بتسجيله كيفية تطور الفروق في القدرات، من حيث تلاشيها أو إبرازها لدى ثقافات مختلفة، كما اعتمد على الدراسات الثقافية مثل وجود أنظمة تقوم بترميز أنماط محددة من المعاني، واستند كذلك إلى علم البيولوجيا (Gardner, 2004).

ووفقاً للأسس والمعايير السابقة، فقد تناولت الأدبيات السابقة الذكاءات التي قدمها جاردنر على النحو الآتي (Armstrong,1994; Gardner, 2006; Jaber, 2003, pp. 10-12; Al-Mufti, 2004, pp. 145-147):

أولاً: الذكاء اللفظي/اللغوي Verbal/Linguistic Intelligence: يبرز هذا الذكاء في قدرة الفرد على استخدام اللغة للتعبير والتواصل بشكل سليم، من خلال استخدام الكلمات بفاعلية، والبراعة في تركيب الجمل، ونطق الأصوات، وفي القدرة على إنتاجها عبر أنشطة متعددة، وفي استعمال اللغة وفهمها داخل سياقاتها المتعددة، وتوفر قاموس لغوي غني وواسع، واستعماله في الكلام والكتابة، والقدرة على إبداع أعمال أصيلة.

ثانياً: الذكاء المنطقي/الرياضي Logical/Mathematical Intelligence: يتمثل في قدرة الفرد على التفكير التجريدي، والاستنباطي، والتصوري، واستخدام الأعداد وإجراء العمليات الحسابية بفاعلية وإدراك العلاقات، واكتشاف الأنماط المنطقية والعددية، والحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات والقضايا والوظائف والتجريديات الأخرى التي ترتبط بها.

ثالثاً: الذكاء البصري/المكاني Visual/Spatial Intelligence: يظهر في قدرة الفرد على التصور البصري والتمثيل الجغرافي للأفكار، وإدراك المعلومات البصرية والمكانية، والتفكير في حركة الأشياء ومواضعها في الفراغ، ورؤية الكون على نحو دقيق، وإدراك صور أو تخيلات ذهنية داخلية، ويتضمن الحساسية للألوان، والخطوط، والأشكال، والحيز، والعلاقات بين هذه العناصر.

رابعاً: الذكاء الجسمي/الحركي Bodily/Kinesthetic Intelligence: ويتضمن قدرة الفرد على استخدام قدراته الحركية الجسمية ككل للتعبير عن أفكاره ومشاعره، واستخدام يديه

لإنتاج الأشياء، ويشتمل على مهارات القوة والتآزر والتوازن والمهارة والمرونة والسرعة والإحساس بحركة الجسم ووضعه.

خامساً: الذكاء الموسيقي Musical Intelligence: ويتمثل في قدرة الفرد على التعرف إلى الأصوات، والنغمات الموسيقية، والإيقاعات، والتجاوب معها وتقليدها، وإدراك مختلف التأثيرات الموسيقية والإيقاعية، وإنتاج الألحان والأغاني، وفهم مختلف قوالبها وأشكالها وأبنيتها الإيقاعية، والتمكن من فهم الرموز والمفاهيم الموسيقية، واستعمال الموسيقى للتعبير عن المشاعر والأفكار.

سادساً: الذكاء الضمنشخصي (الشخصي أو الذاتي) Intrapersonal Intelligence : ويظهر في قدرة الفرد على إدراك ذاته بشكل صحيح، والوعي بقيمه ومشاعره ومعتقداته وأفكاره ودوافعه، والقدرة كذلك على تشخيص نقاط قوته وضعفه، كما يتضمن قدرة الفرد على تحديد أهدافه بنفسه والتأمل في إنجازاته، واستخدام المعلومات المتاحة في اتخاذ قراراته، وإدارة شؤون حياته، والحكم على صحة تفكيره.

سابعاً: الذكاء البينشخصي (الاجتماعي) Interpersonal Intelligence: ويتمثل في قدرة الفرد على التعرف إلى الحالة النفسية والمزاجية للآخرين، وفهم دوافعهم ورغباتهم ومشاعرهم، واكتشاف مقاصدهم، والتمييز بينها والاستجابة لها بطريقة مناسبة، وإقامة علاقات متميزة مع الآخرين، ويضم الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات، والقدرة على حل الصراعات بين الأفراد والجماعات.

ثامناً: الذكاء الطبيعي Naturalist intelligence: ويتمثل في قدرة الفرد على فهم مظاهر الطبيعة، والسعي نحو اكتشاف خصائص الموجودات الحيوانية والنباتية، وفهم نمط حياتها ونشاطها وسلوكها، والاهتمام بالظواهر الطبيعية، وتصنيف الأشكال الموجودة داخل الطبيعة في صورها المتعددة.

تاسعاً: الذكاء الوجودي Existence Intelligence **:** ويتمثل في قدرة الفرد على التفكير في القضايا المتعلقة بالوجود الإنساني مثل الحياة، والموت، وما وراء الطبيعة، والديانات، والتأمل في الكون والخليقة، والخلود، ويتحدد هذا الذكاء في محاولة الفرد الإجابة عن الأسئلة الكبرى المتعلقة بالقيم الدينية ومعاني الوجود والخير والشر والخالق ودوافع الخلق.

عاشراً: الذكاء الروحي Spiritual Intelligence: ويتعلق هذا الذكاء بالإحساس الروحي والوعي الديني، والتسامي والتمسك بالفضائل، وتوظيف هذا الوعي في التعامل مع مشكلات الحياة.

ويرى جاردنر (Gardner, 2003, 2011) أن الذكاءات السابقة ليست نهاية العمل، وإنما قد تقود الجهود البحثية مستقبلاً إلى اقتراح ذكاءات أخرى مثل الذكاء الجنسي والرقمي، ويشير أيضاً إلى ضرورة إعادة النظر في طبيعة الذكاءات في ضوء تطورات المعرفة البيولوجية، واختلاف الممارسات المعرفية والمجتمعية.

أسهمت نظرية الذكاءات المتعددة في تطوير وإثراء مساحة الفعل التربوي، كما أحدثت نقلة هامة في فضاء التراث السيكولوجي والتربوي بشقيه النظري والتجريبي على حد سواء، وفي هذا السياق فقد أشار شي ولن (Xie & Lin, 2009, p. 106) إلى أن دوافع البحث في نظرية الذكاءات المتعددة قد انطلقت بهدف تعزيز فاعلية التدريس وتصميم المقررات الدراسية، بحيث لا يقتصر استخدام هذه النظرية على تزويد المعلمين بالمزيد من الخيارات في طرق التدريس والتقويم، وإنما السماح أيضاً للمتعلمين بإظهار ما تعلموه بطرق متعددة، كذلك مساعدة المعلمين على فهم طلبتهم بشكل أفضل، ووفقاً لهذه النظرية فإن المدارس يجب أن توظف مناحي متعددة من أجل ملاحظة مهارات حل المشكلات لدى الطلبة وتقويم مستوياتهم الحالية بزوايا مختلفة.

كما شكلت نظرية الذكاءات المتعددة إضافة حيوية للعملية التعليمية التعلمية، فقد أوضح أوزي (Oussi, 2001, p. 78) أن نظرية الذكاءات المتعددة قد ساهمت في تجديد روح العمل التربوي، وتجلت انعكاساتها الإيجابية على مجمل ميادين الممارسة التعليمية من حيث توجه أفكارها نحو فاعلية المتعلم ومركزيته في التعلم، ولكونها ساهمت بشكل كبير في تعظيم مخرجات العملية التعليمية برمتها، وتعزيز الأداء التدريسي للمعلمين، وأخذت بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم، كما أكدت مبادئها على اهتمامات الطلبة وميولهم، وراعت إسقاطاتها التطبيقية جوانب تنمية هذه القدرات، وتتسق هذه الرؤية مع ما أورده نولين (Nolen, 2003, p. 141) من أن التدريس وفق الذكاءات المتعددة، سيساعد الطلبة على تطوير قدراتهم مما يرفع من فاعلية تعلمهم ونجاحهم المدرسي، وفي الصفوف التي توظف هذه النظرية يشعر الطلبة بقيمهم الشخصية والاجتماعية، ويتمكن الطلبة من اكتشاف مواطن القوة والضعف لديهم، وبالتالي يمكن لنظرية الذكاءات المتعددة أن تستخدم كأداة لتحقيق ثقافة التكافؤ (العدالة) في الفصول الدراسية (Aborn, 2006, p. 84).

كما أبرزت نظرية الذكاءات المتعددة العديد من التضمينات التربوية في كافة مجالات التعليم ومراحلها المختلفة، وفي هذا الصدد فقد اعتبر توفيق والسيد(Tawfik & Elsayed, 2010, p. 118) هذه النظرية مدخلاً لإحداث التجديد التربوي في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، كما تسهم في تقديم خيارات تتصف بالمرونة أثناء تصميم المناهج، بحيث تمكن المعلمين من تقديم المحتوى بطرق متعددة (Al-Shami, 2008, p. 53)، وفي مجال تعليم الكبار فقد قدمت الذكاءات المتعددة إطاراً لبناء الأنشطة والبرامج التدريبية وفقاً لقدرات المتعلمين وطموحاتهم (Al-Sbah, 2010, p. 395) كذلك تجعل صفوف التربية الخاصة أكثر تفهماً لحاجات المتعلمين مما يعزز من فهم الطلبة لذواتهم وتقديرها (Jaber, 2002, p. 124)، كما يرى ماسون (Mason, 2006, p. 42) أن دمج الطلبة في خبرات ذات معنى يتطلب توظيف هذه النظرية باعتبارها ممراً لتعميق فهم الموضوعات الدراسية واستكشاف صعوبتها، ومن جانب آخر فإن توظيف هذه النظرية في التعلم سيعزز من تقبل المجتمع واحترامه للتعددية في قدرات المتعلمين وحاجاتهم (Al-Sayed, 2003, p. 23)، أما محمد (Mohammed, 2004, p. 108) فقد ذهب إلى أبعد من ذلك عندما اعتبر الذكاءات المتعددة أحد أهم الآليات لتشكيل العقل العربي وفق المستجدات الحديثة.

وباعتبار التعلم المنظم ذاتياً أحد أهم محددات فاعلية الطلبة وتحقيق الإنجاز الأكاديمي، فقد تناول التراث التربوي والنفسي بشقيه النظري والتجريبي هذا المتغير بكثير من الاهتمام، إذ يرى بينتريش ووديجروت (Pintrich & Degroot, 1990, p. 33) أن إدارة وضبط الجهود المبذولة على المهمات الصفية، بالإضافة إلى أن عمليات التخطيط والمراقبة للعمليات الإدراكية تتحدد وفق درجة امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، كما أشار زيمرمان (Zimmerman, 1990, pp. 5-6) إلى أن تعريف مهارات التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث مؤشرات: استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتغذية الراجعة الموجهة ذاتياً حول فعالية التعلم، وعمليات تحفيزية متداخلة، كما يرى أن التنظيم الذاتي للتعلم لا يقتصر على العمليات المعرفية، وإنما يمتد إلى قدرة المتعلم على تحويل هذه القدرات إلى مهارات أكاديمية (Zimmerman, 2002, p. 65).

وتمثل مهارات التعلم المنظم ذاتياً مسارات توجه المتعلمين نحو إتقان أهداف التعلم، وتجعل من المشكلات التعليمية مواقف ممتعة للتعلم، بحيث تعزز من قدرة الطلبة على مواجهتها بمزيد من المثابرة والإصرار (A. Ismail, Abdulwahab & A. Ismail, 2011, p. 35)، كما تمثل هذه المهارات مجموعة من العمليات والإجراءات التي توجه المتعلمين نحو اكتساب المعلومات والأفكار، من خلال استثمار أفضل لوقت التعلم، والانخراط بصورة فاعلة في المواقف التعلمية المختلفة، لأنهم أكثر تركيزاً على أهدافهم، ويسعون جاهدين إلى تحقيقها، واستخدام استراتيجيات متعددة أثناء ذلك، ورغم استقلاليتهم إلا أنهم يتوجهون بطلب المساعدة عند الحاجة (Zimmerman, Tadlock & Roberts, 2011, p. 13)، وفي هذا السياق يشير الجراح (Eljarrah, 2010, p. 334) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات تعلم منظمة ذاتياً يتميزون بدافعية داخلية عالية، واستخدام أنماط مختلفة من التفكير وحل المشكلات، ويستخدمون مهارات ما وراء المعرفة أثناء تنفيذ أنشطة التعلم، ويتجهون نحو الاعتماد على النفس والاستقلالية، كما أنهم أكثر حرصاً على مراقبة ذواتهم وتقويمها.

وتعتبر مهارات التعلم المنظم ذاتياً سمة يمكن اكتسابها من خلال البيئة التربوية والثقافية المحيطة، وعليه فإن درجة اكتسابها تتم من خلال الممارسة الإيجابية وما يترتب عليها من خبرة، كما تسهم عمليات التأمل الذاتي في تعزيز هذه المهارة (Al-Sawah, 2007, p. 40). كما تشير الدباس (Al-Dabbas, 2010, p. 49) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتم وفق مراحل متعاقبة، تمثل مخططات لتوجيه فعاليات التعلم نحو الإنجاز الأكاديمي، من خلال عمليات تنظيم المعرفة وخزنها وربطها بالمعارف السابقة واسترجاعها، كما أن المراقبة وضبط الذات يسير وفق هذا التتابع، مع الحاجة دائماً إلى تطوير الخطط والأهداف حسب التغذية الراجعة التي تبنى على العمليات السابقة.

يتضح من استقراء الأدبيات السابقة أهمية الذكاءات المتعددة في كافة جوانب العملية التعليمية التعلمية ومراحلها المختلفة، إذ قدمت إطاراً تربوياً يمكن من خلاله منح المتعلمين فرص تعلمية قادرة على مراعاة الفروق الفردية بينهم واستثمارها بما يعزز من قدراتهم وإمكاناتهم، وتعظيم فاعلية تعلمهم، وتنسحب هذه الأهمية على مهارات التعلم المنظم ذاتياً

Published by Arab Journals Platform, 2014

باعتبار هذه المهارات أحد العمليات التي تعزز من مخرجات الفعل التربوي، وفي نفس الوقت تمثل غاية مقصودة خاصة في منظومة التعليم المفتوح الذي يعتمد على استقلالية المتعلم في أنشطة التعلم، وهو ما سعت الدراسة الحالية إلى تحقيقه بتصديها للذكاءات المتعددة وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

قدمت نظرية الذكاءات المتعددة تفسيراً لكثير من المعضلات التي أثيرت في مسيرة تجويد الفعل التربوي وإصلاحه في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، مثل تحسين الممارسات التدريسية، وتصميم المناهج، وتطوير برامج الإرشاد التربوي، وبناء أنشطة تسهم في تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم، وإصلاح أنظمة التقويم التربوية، في حين بقيت اسقاطات هذه النظرية في مرحلة التعليم الجامعي وخاصة في نظام التعليم المفتوح عن بعد محدودة، ومن ناحية أخرى فإن الحاجة ما زالت قائمة لتقصي علاقة هذه النظرية ببعض المتغيرات المؤثرة في مهارات التعلم الذاتية لدى الطلبة، وضمن هذا التوجه انبثقت مشكلة الدراسة باستهدافها القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، وبالتحديد سعت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الذكاءات المتعددة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة؟

٢. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة؟

٣. ما هي القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة؟

٤. ما هي القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. فحص دلالة العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية في جامعة القدس المفتوحة.

٢. فحص دلالة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة.

٣. فحص القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة.

٤. فحص القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الآتية :

١. تعد هذه الدراسة الأولى – حسب علم الباحث- التي تستهدف الطلبة الملتحقين في نظام التعليم المفتوح عن بعد المطبق في جامعة القدس المفتوحة.

٢. كما تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوعات المستهدفة، باعتبار الذكاءات المتعددة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً من أبرز المتغيرات ذات الصلة بالإنجاز الأكاديمي للطلبة.

٣. من المتوقع أن تساعد هذه الدراسة في توجيه الأنظار نحو توظيف الذكاءات المتعددة في الممارسات التربوية سواء داخل اللقاءات الوجاهية أو الافتراضية، والاستفادة من أفكارها في تنظيم محتوى المقررات الدراسية.

٤. من المتوقع أن توفر هذه الدراسة بعض المؤشرات التي تساعد الطلبة في تطوير ذكاءاتهم وتوظيفهم في أنشطة التعلم.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة في فرع الخليل، المسجلين في الفصل الأول من السنة الجامعية ٢٠١٢/٢٠١٣، واقتصرت الذكاءات على الأنماط الثمانية الآتية: اللفظي/اللغوي، والمنطقي/الرياضي، والبصري/المكاني، والجسمي/الحركي، والذاتي/الشخصي، والاجتماعي/البينشخصي، والموسيقي/الإيقاعي، والطبيعي.

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

الذكاءات المتعددة: قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المشكلات أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي (Gardner,2005, p. 36)، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الذكاءات الثمانية: اللفظي، والمنطقي، والبصري، والجسمي، والشخصي، والاجتماعي، والموسيقي، والطبيعي في الأداة التي أعدت لهذا الغرض

مهارات التعلم المنظم ذاتياً: قدرة الطالب على تحمل مسؤولية تعلمه تخطيطاً وتنظيماً وتقويماً (Shaheen & Rayyan, 2013, p. 20)، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات أنماط الذكاءات المتعددة لدى فئات مختلفة من الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومنها:

دراسة السلامة (Al-Salameh, 2012): هدفت الدراسة إلى فحص الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الأساسية وعلاقتها بالمستوى الدراسي والجنس، أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية من المدارس الحكومية بمدينة السلط، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي مستوى التحصيل العالي قد حصلوا على مستوى عال من الذكاءات المتعددة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لدى الطلبة في جميع الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع، في حين لم تكن الفروق دالة في معظم الذكاءات وفقاً لمتغير الجنس.

دراسة فرنهام وشاقابيتدينوفا (Furnham & Shagabutdinova, 2012): تناولت الدراسة الفروق بين تقديرات الذكور والإناث لأنماط الذكاءات السائدة لديهم ولآبائهم، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (٢٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الروسية، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة عدم وجود فروق دالة في تقديرات الذكاءات المتعددة بشكل عام وفقاً لمتغير الجنس، في حين كانت تقديرات الذكور للذكاء المكاني السائد لديهم أعلى من تقديرات الإناث، كما بينت نتائج تحليل الانحدار أن الذكاء اللفظي والمنطقي والمكاني أفضل المنبئات للذكاءات بشكل عام.

دراسة السعيدي والجهوري وخطايبة والمرزوقي (Alsaidi, Aljahwari, Alkhatayb & Almarzuqi, 2011): سعت الدراسة إلى تحديد أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثاني عشر بإحدى مدارس التعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، تم تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة واختبار تحصيلي على عينة مؤلفة من (١٧٥) طالباً وطالبة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تفاوت في مستويات الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، وان الذكاءات السائدة لدى الطلبة جاءت على الترتيب: اللغوي، فالذكاء المنطقي فالذكاء الحركي، فالذكاء البصري، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين أنماط الذكاءات المتعددة السائدة لدى الطلبة وبين تحصيلهم في مادة الكيمياء.

دراسة غازي وشاهزاده وجيلاني وشابير ورشيد (Ghazi, Shahzada, Gilani, Shabbir & Rashid, 2011): سعت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الذكاءات المتعددة المدركة من قبل طلبة الكليات الحكومية في الباكستان والتحصيل الأكاديمي، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (٧١٤) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين الذكاءات المتعددة

بشكل عام والتحصيل الأكاديمي، وأيضاً جاءت العلاقة دالة إحصائياً بين كل من الذكاء اللفظي والمنطقي والمكاني والبينشخصي والضمنشخصي والطبيعي والتحصيل الأكاديمي، في حين كانت العلاقة ضعيفة جداً بين الذكاء الجسمي والتحصيل الأكاديمي، وعدم وجود علاقة بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الأكاديمي.

دراسة أبو زيد (Abu Zeid, 2010): هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم الإدراكية وأثر تفاعلهما معاً على الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء متغيري العمر والجنس، تم تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة ومقياس أساليب التعلم على عينة مؤلفة من (١٢٩) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم من تلاميذ المدارس الابتدائية بأسوان، أظهرت النتائج وجود بعض العلاقات الارتباطية الدالة بين عدد من الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم من جهة، وبينها وبين الأداء الأكاديمي في عدد من المقررات الأكاديمية من جهة أخرى، كما تبين إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي في اللغة العربية والرياضيات والتحصيل العام من خلال الأداء على الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم مجتمعة.

دراسة علاونة وبلعاوي (Alawneh & Balawi, 2010): تناولت الدراسة أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك والعلاقة بينهما، تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة مؤلفة من (٨٤٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية من جميع المستويات الدراسية والكليات العلمية والأدبية، أظهرت النتائج أن الذكاء السائد لدى الطلبة كان على الترتيب: الشخصي، والحركي، والوجودي، والرياضي، والبينشخصي، والمكاني، وفي الترتيب الأخير جاء الذكاء الموسيقي، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة.

دراسة نوفل والحيلة (Nofal & Alhileh, 2008): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الدراسية الأولى في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية بالأردن، تم توزيع أداة الدراسة على عينة مؤلفة من (٥١٥) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أن أكثر الذكاء شيوعاً هي: اللغوي، فالشخصي، فالحركي، فالوجودي، فالبينشخصي، فالمكاني، فالرياضي، فالطبيعي، فالموسيقي، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء المنطقي، والمكاني، والبينشخصي، والوجودي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء المتعدد والتحصيل الدراسي.

دراسة محمد (Mohammed, 2006): هدفت الدراسة إلى فحص دلالة الارتباط بين قائمة الذكاءات المتعددة ومعدل الثانوية العامة من جهة وعلاقتها بالتفكير الرياضي والمكاني من جهة أخرى كمدخل لبناء تصور لاختيار الطالب المعلم (شعبة الرياضيات) بكلية التربية، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (٩٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة قنا، وتم استخدام قائمة الذكاءات المتعددة واختباري التفكير الرياضي والمكاني لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين قائمة الذكاءات المتعددة والتفكير الرياضي والمكاني، في حين لم تكن العلاقة دالة مع معدل الثانوية العامة.

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 28 [2014], Iss. 3, Art. 2

دراسة الشويقي (Al-Sheqy, 2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على بروفيلات الذكاءات المتعددة لدى طلاب الجامعة، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء الذكاءات المتعددة، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٧١) طالباً من طلاب كلية المعلمين بأبها، وجاء ترتيب الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة وفقاً لنتائج الدراسة على النحو الآتي: الشخصي، ثم الحركي، ثم الاجتماعي، ثم اللغوي، ثم المكاني، ثم الرياضي، ثم الطبيعي، ثم الموسيقي، كما بينت النتائج وجود علاقة دالة بين الذكاءات بعضها ببعض، وأشارت النتائج أيضاً إلى إمكانية التنبؤ بتحصيل الطلبة في مهارات اللغة من خلال الذكاء اللغوي، وعدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل في الجبر من خلال الذكاءات المتعددة.

دراسة عفانة والخزندار (Afana & Al-Khaznadar, 2004): سعت الدراسة إلى التعرف على مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة، وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها، أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٣٨٧) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى أن عينة الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات متفاوتة، كما تبين وجود توافق بين ترتيب الذكاء الموسيقي، والضمنشخصي، والبينشخصي عند الذكور والإناث، ووجود اختلاف في بقية الذكاءات، إذ تفوق الذكور في الذكاء الرياضي والجسمي، وتفوقت الإناث في الذكاء اللغوي والمكاني، وأوضحت النتائج كذلك وجود علاقة موجبة بين الذكاء الرياضي والتحصيل في الرياضيات، ووجود علاقة موجبة بين الذكاء الرياضي والميل نحو الرياضيات.

دراسة شان (Chan, 2004): هدفت الدراسة إلى التعرف على تقديرات الطلبة المتميزين للذكاءات المتعددة السائدة لديهم، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٣٣) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج تصدر الذكاء المنطقي في الترتيب الأول، في حين جاء الذكاء الجسمي والطبيعي في الترتيب الأخير، وجاءت تقديرات الطلبة للذكاءات المتعددة كمنبئات مرتفعة للإبداع والقيادة المدركة من قبلهم.

دراسة سرور (Suroor, 2004): سعت الدراسة إلى فحص إمكانية التنبؤ بأنماط التفكير في ضوء أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة "هيرمان" لتقدير أنماط التفكير وقائمة الذكاءات المتعددة وأداة "بارش" لتقييم أسلوب التعلم على عينة مؤلفة (١٠٥) طالباً وطالبة من طلبة الدبلوم المهني في كلية التربية بدمنهور - جامعة الإسكندرية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين بعض أنماط الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، كما ساهمت بعض الذكاءات المتعددة وبعض أبعاد أساليب التعلم بأنماط التفكير بجانبيه الأيسر والأيمن.

دراسة الشريف (Al- Shereef, 2001) : سعت الدراسة إلى تقصي مدى فاعلية نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة في الارتباط والتنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإحدى مدارس مدينة أسيوط، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة (١٠٦) تلميذاً وتلميذة، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام بطارية معالجة المعلومات ومقياس الذكاءات

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol28/iss3/2

السبع، أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من متغيرات معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة، ووجود أثر دال لبعض الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاءات السبع بين البنين والبنات.

دراسة سنيدر (Snyder, 2000): هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاءات المتعدد بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس العليا ببريطانيا، أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٢٨) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعدد والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائياً في بعض أنماط الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور في كل من الذكاء الجسمي، والمنطقي، والمكاني، ولصالح الإناث في كل من الذكاء الشخصي، والاجتماعي، والموسيقي، واللفظي.

يتضح من الدراسات السابقة:

استهدافها للذكاءات المتعددة في بيئات ومراحل عمرية مختلفة، ويتضح من استقراء نتائجها وجود اختلاف من حيث ترتيب الذكاءات الشائعة لدى الفئات المستهدفة، تناولت بعض الدراسات علاقة الذكاءات المتعددة بمتغيرات متعددة مثل التحصيل الأكاديمي وحل المشكلات وأساليب التعلم والميل نحو الرياضيات وبعض أشكال التفكير وعوامل الذاكرة والمهارات الحياتية، حيث اتفقت النتائج على وجود علاقة موجبة بينها، باستثناء دراسة محمد (Mohammed, 2006) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة ومعدل الثانوية العامة، كما استهدفت بعض الدراسات دلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس، ويتبين اتفاق معظم نتائج الدراسات السابقة على وجود فروق في بعض الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الإحاطة بالإطار النظري المضمن في مقدمة الدراسة وفي تطوير أداة الدراسة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع والمنهج، ولكنها اختلفت من حيث الفئة والمتغيرات المستهدفة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم إتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة، باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام أداتي الذكاءات المتعددة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في بجامعة القدس المفتوحة/فرع الخليل، المسجلين خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣، والبالغ عددهم (١٦٩٩) طالباً وطالبة منهم (٣٣٤) طالباً و(١٣٦٥) طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٢٨) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لذلك.

جدول (١): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص.

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية	القيم المفقودة
الجنس	ذكر	٦٨	٢٠,٨	١
	أنثى	٢٥٩	٧٩,٢	
التخصصات الدراسية	علمية (رياضيات، وعلوم)	٦٧	٢٠,٤	....
	أدبية (مرحلة أساسية، لغة عربية، لغة إنجليزية، تربية إسلامية، اجتماعيات)	٢٦١	٧٩,٦	

أداتي الدراسة

١- أداة الذكاءات المتعددة: تم تطويرها بالاستفادة من مقياس مكنزي (McKenzie, 1999) المتضمن تسعة ذكاءات بحيث خصص لكل ذكاء عشرة فقرات، واختبار كيسليت وشابمان (Chislett & Chpman, 2006) ويحتوي على (٣٥) فقرة موزعة على سبعة ذكاءات، ومقياس خزعل (Khazal, 2006) وتضمنت (٥٦) فقرة موزعة على ثمانية ذكاءات بحيث خصص لكل ذكاء (٧) فقرات وتم تقنينه على البيئة المصرية، وفي ضوء ذلك، تم صياغة (٥٦) فقرة بصورة إيجابية خصصت لقياس ثمانية ذكاءات هي:اللفظي/ اللغوي، المنطقي/ الرياضي، البصري/ المكاني، الجسمي/ الحركي، الاجتماعي/ البينشخص، الشخصي/ الذاتي، الموسيقي/ الإيقاعي، الطبيعي، بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي: تنطبق عليّ دائماً (٥)، تنطبق عليّ كثيراً (٤)، تنطبق عليّ أحياناً (٣)، تنطبق عليّ قليلاً (٢)، لا تنطبق عليّ مطلقاً (١).

صدق الأداة

أ. صدق المحكمين: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، ومدى انتماء الفقرة للذكاء التي تقيسه في ضوء التعريف

الاصطلاحي له، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتياج الفقرة إلى تعديل، وفي ضوء ملاحظات المحكمين والتي تضمنت تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات الأداة، واستبعاد فقرة واحدة من كل ذكاء، قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة وبالتالي أصبحت الأداة مكونة من (٤٨) فقرة، موزعة على ثمانية ذكاءات.

ب. الصدق التمييزي: تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٤٥) طالباً وطالبة لم يشملهم التطبيق النهائي للأداة، بهدف حساب معاملات الارتباط بين متوسطات استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع متوسط الاستجابة على الذكاء الذي تنتمي إليه بهدف التحقق من صدقها التمييزي، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): معاملات ارتباط فقرات الأداة مع الذكاء الذي تنتمي إليه.

الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
لفظي	١	٠,٤٨١	٠,٠٠١	اجتماعي	٥	٠,٦٢٦	٠,٠٠٠١
	٩	٠,٧٣٧	٠,٠٠٠١		١٣	٠,٧٢٧	٠,٠٠٠١
	١٧	٠,٧٢٨	٠,٠٠٠١		٢١	٠,٨٢٥	٠,٠٠٠١
	٢٥	٠,٦٤٣	٠,٠٠٠١		٢٩	٠,٧١٥	٠,٠٠٠١
	٣٣	٠,٧١٧	٠,٠٠٠١		٣٧	٠,٥٨٩	٠,٠٠٠١
	٤١	٠,٧٤٠	٠,٠٠٠١		٤٥	٠,٧٣٠	٠,٠٠٠١
منطقي	٢	٠,٧٢٤	٠,٠٠٠١	شخصي	٦	٠,٧٤٢	٠,٠٠٠١
	١٠	٠,٤٤٠	٠,٠٠٣		١٤	٠,٦٧٠	٠,٠٠٠١
	١٨	٠,٨١٢	٠,٠٠٠١		٢٢	٠,٧٤٩	٠,٠٠٠١
	٢٦	٠,٥٦٩	٠,٠٠٠١		٣٠	٠,٧٩٣	٠,٠٠٠١
	٣٤	٠,٧٣٧	٠,٠٠٠١		٣٨	٠,٣٩٥	٠,٠٠٧
	٤٢	٠,٧٧٢	٠,٠٠٠١		٤٦	٠,٧٣٥	٠,٠٠٠١
بصري	٣	٠,٥٠١	٠,٠٠٠١	موسيقي	٧	٠,٤٨٨	٠,٠٠١
	١١	٠,٣٦٠	٠,٠١٥		١٥	٠,٧٣٢	٠,٠٠٠١

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 28 [2014], Iss. 3, Art. 2

... تابع جدول رقم (٢)

الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
	١٩	٠,٥٦٣	٠,٠٠٠١		٢٣	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠١
	٢٧	٠,٦٦٤	٠,٠٠٠١		٣١	٠,٧٤١	٠,٠٠٠١
	٣٥	٠,٥٥٥	٠,٠٠٠١		٣٩	٠,٦٥١	٠,٠٠٠١
	٤٣	٠,٧٨٠	٠,٠٠٠١		٤٧	٠,٤٨٨	٠,٠٠١
جسمي	٤	٠,٦١٢	٠,٠٠٠١	طبيعي	٨	٠,٧٢٣	٠,٠٠٠١
	١٢	٠,٧٠٢	٠,٠٠٠١		١٦	٠,٢٨٩	٠,٠٥٠
	٢٠	٠,٥٢٩	٠,٠٠٠١		٢٤	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠١
	٢٨	٠,٧٣٨	٠,٠٠٠١		٣٢	٠,٦٣٤	٠,٠٠٠١
	٣٦	٠,٣٩٣	٠,٠٠٨		٤٠	٠,٧٥٩	٠,٠٠٠١
	٤٤	٠,٦٩٤	٠,٠٠٠١		٤٨	٠,٦٧٦	٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول السابق (٢) أن جميع معاملات ارتباط متوسطات الاستجابات على فقرات الأداة مع متوسطات الاستجابة على الذكاء الذي ينتمي إليها قد تراوحت ما بين (٠,٢٨٩–٠,٨٢٥)، وجميعها قيم دالة إحصائياً.

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة، باستخراج معامل الاتساق الداخلي لأداة الذكاءات المتعددة ككل ولكل ذكاء، وذلك باستخدام معادلة (ألفا – كرونباخ)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات ثبات أداة الذكاءات المتعددة.

الذكاء	معامل الثبات
لفظي/لغوي	٠,٧٦٣
منطقي/رياضي	٠,٧٦١
بصري/مكاني	٠,٦٠٢
جسمي/حركي	٠,٦٦٣
اجتماعي/بينشخصي	٠,٧٨٨
شخصي/ذاتي	٠,٧٦٨

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol28/iss3/2

... تابع جدول رقم (٣)

الذكاء	معامل الثبات
موسيقي/إيقاعي	٠,٦٩٧
طبيعي	٠,٦٩١
كلي	٠,٩٣٨

٢- أداة مهارات التعلم المنظم ذاتياً: تم استخدام الأداة التي أعدها شاهين وريان (Shaheen & Rayyan, 2013)، وتعتبر هذه الأداة الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة بسبب تشابه خصائص عينة الأداة مع عينة الدراسة الحالية، وتضمنت الأداة (٢٤) فقرة صيغت جميعها باتجاه إيجابي، بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، غير متأكد (٣)، معارض (٢)، معارض بشدة (١). وقد قام الباحثان بالتحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على المحكمين، كذلك تم التحقق من ثبات الأداة باستخراج معامل الاتساق الداخلي لها.

صدق الأداة: بالإضافة إلى صدق المحكمين الذي تحقق من قبل الباحثين، تم التأكد من الصدق التمييزي للأداة، بتطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية ثم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع متوسط الاستجابة على الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣١٩- ٠,٧٥٩)، وجميعها قيم دالة إحصائياً.

ثبات الأداة: بلغ معامل الثبات المحسوب بطريقة الاتساق الداخلي (٠,٨٨٢).

يتبين من مؤشرات الصدق والثبات السابقة تمتع أداتي الدراسة بخصائص سيكومترية تدلل على صلاحيتهما للاستخدام بما يحقق الهدف التي أعدت من أجله.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني، تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Test. وللإجابة عن سؤالي الدراسة الثالث والرابع، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد، Multiple Linear Regression ، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشته

نص السؤال الأول: "هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الذكاءات المتعددة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة؟

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 28 [2014], Iss. 3, Art. 2

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين الذكاءات المتعددة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.

الذكاءات المتعددة	مهارات التعلم المنظم ذاتياً	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
لفظي/لغوي	٠,٣٦٦	٠,٠٠٠١
منطقي/رياضي	٠,٣١٥	٠,٠٠٠١
بصري/مكاني	٠,٢٠٧	٠,٠٠٠١
جسمي/حركي	٠,٢٩١	٠,٠٠٠١
اجتماعي/بينشخصي	٠,٣٦٧	٠,٠٠٠١
شخصي/ذاتي	٠,٤٦١	٠,٠٠٠١
موسيقي/إيقاعي	٠,٢٠٣	٠,٠٠٠١
طبيعي	٠,١٩٤	٠,٠٠٠١
الأداة ككل	٠,٤٢٠	٠,٠٠٠١

يتبين من الجدول السابق (٤):

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة ككل ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، إذ بلغت قيمة "ر" (٠,٤٢٠)، بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠١).
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جميع الذكاءات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,١٩٤- ٠,٤٦٥)، بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠١)، كما يتضح أن أعلى معاملات الارتباط قد جاءت للذكاء الشخصي، ثم الاجتماعي، ثم اللفظي، ثم المنطقي، ثم الجسمي، وأقلها كان للذكاء الموسيقي والطبيعي والمكاني.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن امتلاك الطلبة للذكاءات المتعددة يزودهم بمجموعة من المهارات المتعلقة بتنظيم وإدارة وقت التعلم بفاعلية، والتخطيط الدراسي، والقدرة على التأمل ومراقبة وتقويم ذواتهم، لهذا جاء الذكاء الشخصي في الترتيب الأول من حيث قوة العلاقة، ولأن تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً يتطلب تواصل الطلبة مع زملائهم ومدرسيهم في بيئات مختلفة عن الصفوف التقليدية جاء الذكاء الاجتماعي في الترتيب الثاني، كما أن الطلبة الذين يظهرون مستوى عال من الذكاءات المتعددة يستطيعون استعمال اللغة بشكل سليم في التعبير والتواصل (الكتابة والقراءة والمحادثة)، وفي فهم مختلف استعمالاتها سواء كان ذلك شفوياً أو تحريرياً بفاعلية في المهام المختلفة، ولديهم القدرة على تحليل المشكلات وحلها، وإدراك العلاقات، وتوظيف أنشطة ما وراء معرفية، ويستطيعون كذلك فهم الصور الذهنية وتشكيلها، وإنجاز مهام معينة وفق تصميم أو شكل معين، وإنتاج علاقات بصرية بين الأشكال، والتفكير بوساطة الصور

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol28/iss3/2

والمجسمات، مما يمكنهم من استثمار مصادر التعلم البصرية والسمعية بفاعلية، والتعامل مع الوسائط الإلكترونية باستخدام بعض الحركات بدرجة عالية من التناسق والمرونة، وتعتبر هذه المهارات متطلبات رئيسة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، مما يشير إلى أن هذه المهارات تتطلب توظيف توليفة متكاملة من الذكاءات المتعددة بنسب متفاوتة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشته

نص السؤال الثاني: "هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون ، والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الأكاديمي.

الذكاءات المتعددة	التحصيل الدراسي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
لفظي/لغوي	٠,١١١	٠,٠٤٦
منطقي/رياضي	٠,٠٨٥	٠,١٢٧
بصري/مكاني	٠,١٣٨	٠,٠١٣
جسمي/حركي	٠,١١٤	٠,٠٣٩
اجتماعي/بينشخصي	٠,٠٩٩	٠,٧٤
شخصي/ذاتي	٠,١٩١	٠,٠٠١
موسيقي/إيقاعي	٠,٠٤٩	٠,٣٨١
طبيعي	٠,٠٥٧	٠,٣٠٧
الأداة ككل	٠,١٤٧	٠,٠٠٨

يتضح من الجدول السابق (٥):

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً الذكاءات المتعددة ككل والتحصيل الأكاديمي، إذ بلغت قيمة "ر" (٠,١٤٧)، بدلالة إحصائية (٠,٠٠٨).
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء اللفظي والتحصل الأكاديمي، إذ بلغت قيمة "ر" (٠,١١١)، بدلالة إحصائية (٠,٠٤٦).
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء البصري والتحصل الأكاديمي، إذ بلغت قيمة "ر" (٠,١٣٨)، بدلالة إحصائية (٠,٠١٣).

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الجسمي والتحصيل الأكاديمي، إذ بلغت قيمة "ر" (٠,١١٤)، بدلالة إحصائية (٠,٠٣٩).
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الشخصي والتحصيل الأكاديمي، إذ بلغت قيمة "ر" (٠,١٩١)، بدلالة إحصائية (٠,٠٠١).
- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين كل من الذكاء المنطقي (ر= ٠,٠٨٥)، والذكاء الاجتماعي (ر=٠,٠٩٩)، والذكاء الموسيقي (ر= ٠,٠٤٩)، والذكاء الطبيعي (ر= ٠,٠٥٧)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وتعود هذه النتيجة إلى خصائص نظام التعليم المفتوح عن بعد، الذي يعتمد بدرجة كبيرة على استقلالية المتعلم ودوره الإيجابي في العملية التعليمية، بحيث أن الذكاء الشخصي للمتعلم يحدد بدرجة كبيرة قدرته على تنظيم وتفعيل مهاراته التعلمية وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم، كما تعزى هذه النتيجة إلى دور الذكاءات المتعددة في تعزيز منظومة من المعارف والمهارات التي تسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة، ومن جانب أخرى فإن طبيعة نظام التقويم المتبع في جامعة القدس المفتوحة الذي يركز على الامتحانات الكتابية، وإلى مضامين المقررات الدراسية، والتي تنقسم إلى جوانب تخصصية وأخرى تربوية، بالإضافة إلى مقرر في التربية العملية، مما يفسر علاقة الذكاء اللفظي والمكاني والجسمي بالتحصيل الأكاديمي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة بشكل كلي أو جزئي مع كل من دراسة السلامة(Al-Salameh, 2012)، ودراسة السعيدي والجهوري وخطايبة والمرزوقي (Alsaidi, Aljahwari, Alkhatayb & Almarzuqi, 2011) ودراسة نوفل والحيلة (Nofal & Alhileh, 2008)، ودراسة الشريف (Al- Shereef, 2001)، ودراسة سنيدر (Snyder, 2000) التي أشارت كل منها إلى وجود علاقة دالة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الأكاديمي، ومع كل من دراسة أبو زيد (Abu Zeid, 2010)، ودراسة غازي وشاهزاده وجيلاني وشابير ورشيد (Ghazi, Shahzada, Gilani, Shabbir & Rashid, 2011)، ودراسة عفانة والخزندار (Afana & Al-Khaznadar, 2004) التي أشارت كل منها إلى وجود علاقة موجبة بين بعض الذكاءات والتحصيل، في حين اختلف مع دراسة محمد (Mohammed, 2006) التي أظهرت عدم وجود علاقة دالة بين الذكاءات المتعددة ومعدل الثانوية العامة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ومناقشته

نص السؤال الثالث: "ما هي القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار الانحدار الخطي المتدرج، وقد بلغ معامل التحديد المحسوب وفق هذا الاختبار (٠,٢٦٩)، في حين بلغ معامل التحديد المعدل (٠,٢٥١)، وهذا يعني أن الذكاءات الدالة في التنبؤ قد فسرت مجتمعة ما نسبته (٢٥,١%) من التباين في

مهارات التعلم المنظم ذاتياً. وللتحقق من دلالة القيمة التنبؤية للنموذج، تم استخراج معادلة تباين الانحدار، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): نتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لمهارات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء الذكاءات المتعددة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
الانحدار	٢٤,٢٨٧	٨	٣,٠٣٦	١٤,٦٧٥	,٠٠٠١
البواقي	٦٥,٩٩٤	٣١٩	,٢٠٧		
الكلي	**٩٠,٢٨١**	**٣٢٧**			

يتضح من الجدول السابق (٦) أن قيمة "ف" قد بلغت (١٤,٦٧٥)، بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠١)، مما يعني إمكانية المتغيرات المستقلة (الذكاءات المتعددة) على التنبؤ بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، ولتحديد القدرة التنبؤية النسبية لكل ذكاء من الذكاءات المتعددة، تم استخراج انحدار الذكاءات المتعددة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧): نتائج معاملات الانحدار النسبي للذكاءات المتعددة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
ثابت الانحدار	١,٩٧٤	٠,١٩٤		١٠,١٩٩	٠,٠٠١
ذكاء لفظي/لغوي	٠,١٥٣	٠,٠٥٢	٠,١٩٠	٢,٩٥٧	٠,٠٠٣
ذكاء منطقي/رياضي	٠,٠٥١	٠,٠٤٧	٠,٠٧٠	١,٠٩٢	٠,٢٧٦
ذكاء بصري/مكاني	- ٠,٠٤٢	٠,٠٤٩	- ٠,٠٥٧	٠,٨٥١-	٠,٣٩٥
ذكاء جسمي/حركي	٠,٠٠٦	٠,٠٥١	٠,٠٠٨	٠,١٢٢	٠,٩٠٣
ذكاء اجتماعي/بينشخصي	٠,١٤١	٠,٠٤٩	٠,١٧١	٢,٥٨٥	٠,٠٠٥
ذكاء شخصي/ذاتي	٠,٢٤٠	٠,٠٥١	٠,٢٩٢	٤,٦٦٢	٠,٠٠١
ذكاء موسيقي/إيقاعي	- ٠,٠٣٩	٠,٠٤٢	- ٠,٠٥٨	٠,٩٣٨-	٠,٣٤٩
ذكاء طبيعي	**٠,٠٠٦**	**٠,٠٤٢**	**٠,٠٠٨**	**٠,١٤٢**	**٠,٨٨٧**

يتضح من الجدول السابق (٧):

- أن الذكاء الشخصي/الذاتي أكثر تأثيراً من حيث قدرته على التنبؤ بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، إذ بلغ معامل الانحدار (٠,٢٤٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١).
- جاء الذكاء اللفظي/اللغوي في الترتيب الثاني من حيث قدرته على التنبؤ بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، إذ بلغ معامل الانحدار (٠,١٥٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً ($\alpha \leq$ ٠,٠١).

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 28 [2014], Iss. 3, Art. 2

- جاء الذكاء الاجتماعي/البينشحصي في الترتيب الثالث، حيث بلغ معامل الانحدار (٠,١٤١)، وهي قيمة دالة إحصائياً ($\alpha \leq$ ٠,٠١).
- أما بقية الذكاءات فقد جاءت غير منبئة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، حيث بلغ معامل الانحدار للذكاء المنطقي/الرياضي (٠,٠٥١)، وللذكاء البصري/المكاني (-٠,٠٤٢)، وللذكاء الجسمي/الحركي (٠,٠٠٦)، وللذكاء الموسيقي/الإيقاعي (-٠,٠٣٩)، وللذكاء الطبيعي (٠,٠٠٦)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١).
- بلغ ثابت الانحدار (١,٩٧٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً، إذ بلغت قيمة "ت" (١٠,١٩٩)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١). وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

مهارات التعلم المنظم ذاتياً = ١,٩٩٢+ ٠,٢٥٧ (الذكاء الشخصي) + ٠,١٤٧ (الذكاء اللفظي)+ ٠,١٣٥ (الذكاء الاجتماعي)، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد سابقاً من حيث علاقة الذكاء الشخصي واللفظي والاجتماعي بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، كما جاءت هذه النتيجة متوافقة إلى حد كبير مع الإطار النظري، الذي بين أن الطلبة الذين يظهرون مستوى عال من هذه الذكاءات يستطيعون التخطيط لأهدافهم والإصرار على تحقيقها بدرجة عالية من التحدي والإصرار، ويمتلكون مهارات البحث والتقصي عن المعرفة من مصادرها المتعددة، ولديهم القدرة كذلك على التعامل مع النصوص المكتوبة والمسموعة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ومناقشته

نص السؤال الثالث: "ما هي القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد، وقد بلغ معامل التحديد المحسوب وفق هذا الاختبار (٠,٠٤٩)، في حين بلغ معامل التحديد المعدل (٠,٠٢٦)، وهذا يعني أن الذكاءات الدالة في التنبؤ قد فسرت مجتمعة ما نسبته (٢,٦%) من التباين في التحصيل الأكاديمي. وللتحقق من دلالة القيمة التنبؤية للنموذج، تم استخراج معادل تباين الانحدار، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): نتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد للتحصيل الأكاديمي في ضوء الذكاءات المتعددة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
الانحدار	١١٠٦,٠٣٩	٨	١٣٨,٢٥٥	٢,٠٥١	٠,٠٤٠
البواقي	٢١٣٠٠,٤٠٤	٣١٦	٦٧,٤٠٦		
الكلي	**٢٢٤٠٦,٤٤٣**	**٣٢٤**			

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol28/iss3/2

يتضح من الجدول السابق (٨) أن قيمة "ف" قد بلغت (٢,٠٥١)، بدلالة إحصائية (٠,٠٤٠)، مما يعني إمكانية المتغيرات المستقلة (الذكاءات المتعددة) على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، ولتحديد القدرة التنبؤية النسبية لكل ذكاء من الذكاءات المتعددة، تم استخراج انحدار الذكاءات المتعددة على التحصيل الأكاديمي، كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩): نتائج معاملات الانحدار النسبي للذكاءات المتعددة على التحصيل الأكاديمي.

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
ثابت الانحدار	60.968 ٦٠,٩٦٨	٣,٥٠٣		١٧,٤٠٦	٠,٠٠٠
ذكاء لفظي/لغوي	٠,٤٧٧	٠,٩٤٥	٠,٠٣٨	٠,٥٠٥	٠,٦١٤
ذكاء منطقي/رياضي	-٠,٨١١	٠,٨٥٦	-٠,٠٧٠	-٠,٩٤٧	٠,٣٤٤
ذكاء بصري/مكاني	١,٦٠٣	٠,٨٩٨	٠,١٣٩	١,٧٨٥	٠,٠٧٥
ذكاء جسمي/حركي	٠,١٧٩	٠,٩٢٨	٠,٠١٤	٠,١٩٣٠	٠,٨٤٧
ذكاء اجتماعي/ بينشخصي	٠,٠٤٢	٠,٨٩٤	٠,٠٠٣	٠,٠٤٧	٠,٩٦٣
ذكاء شخصي/ذاتي	٢,٤٢٥	٠,٩٣٠	٠,١٨٧	٢,٦٠٦	٠,٠١٠
ذكاء موسيقي/إيقاعي	-٠,٨٣٩	٠,٧٦٠	-٠,٠٧٨	-١,١٠٤	٠,٢٧٠
ذكاء طبيعي	-٠,٣٧٣	٠,٧٦٠	-٠,٠٣٣	-٠,٩٤٠	٠,٦٢٤

يتضح من الجدول السابق (٩) أن الذكاء الشخصي/الذاتي هو الذكاء الوحيد المنبئ للتحصيل الأكاديمي، إذ بلغ معامل الانحدار (٢,٤٢٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، أما بقية الذكاءات فقد جاءت غير منبئة بالتحصيل، حيث بلغ معامل الانحدار للذكاء اللفظي/اللغوي (٠,٤٧٧)، وللذكاء المنطقي/الرياضي (-٠,٨١١)، وللذكاء البصري/المكاني (١,٦٠٣)، وللذكاء الجسمي/الحركي (٠,١٧٩)، وللذكاء الاجتماعي/البينشخصي (٠,٠٤٢)، وللذكاء الموسيقي/الإيقاعي (-٠,٨٣٩)، وللذكاء الطبيعي (-٠,٣٧٣)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١).

- بلغ ثابت الانحدار (٦٠,٩٦٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً، إذ بلغت قيمة "ت" (١٧,٤٠٦)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١). وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

التحصيل الأكاديمي = ٦٠,٩٦٨+ ٢,٤٢٥ (الذكاء الشخصي)

وتبرز هذه النتيجة ضعف الذكاءات المتعددة في التنبؤ بالتحصل الأكاديمي، باستثناء الذكاء الشخصي، وربما تعود هذه النتيجة إلى خصائص الفئة المستهدفة وطبيعة النظام التعليمي في

جامعة القدس المفتوحة، وإلى معتقدات الطلبة نحو التحصيل حيث يتحدد بقدراتهم على الدراسة الذاتية، أو إلى إغفال التقويم الجامعي لأدوات وأساليب قادرة على مخاطبة ذكاءات أخرى لدى الطلبة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة بشكل جزئي مع نتيجة دراسة الشريف (Al- Shereef, 2001) التي بينت وجود أثر دال لبعض الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي، في حين تختلف مع دراسة الشويقي (Al-Sheqy, 2005) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بتحصيل الطلبة في مهارات اللغة من خلال الذكاء اللغوي فقط، وعدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل في الجبر من خلال الذكاءات المتعددة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١. ضرورة توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تطوير برامج الإرشاد الجامعي، وتوعية الطلبة بآليات استثمار ذكاءاتهم بصورة فاعلة في عملية التعلم.

٢. ضرورة الإفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في تصميم المقررات الجامعية، المطبوعة منها والإلكترونية.

٣. تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام الذكاءات المتعددة في اللقاءات الوجاهية، وتنظيم البيئات التعليمية الافتراضية بحيث تخاطب أنماط متعددة من الذكاءات وخاصة الذكاء الرياضي، والمكاني، والطبيعي.

٤. ضرورة الإفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في تقويم تحصيل الطلبة، والتوجه نحو توظيف التقويم البديل، باعتباره أكثر اتساقاً مع هذه النظرية.

٥. إجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف علاقة الذكاءات المتعددة بمتغيرات معرفية وانفعالية لدى عينات أخرى من الطلبة.

References (Arabic & English)

- Aborn, M. (2006). *An intelligent use for belief*. Education, 127(1), 83-85.
- Abu Zeid, M. (2010). *The impact of the interaction between multiple intelligences and preferred learning styles favorite on the academic performance of primary school pupils in the light of the variables of age and sex*. The scientific journal of the College of Education - Assiut University, 26(1), 34- 166.

- Afana, E., & Al-Khaznadar, N. (2004). *Levels of multiple intelligence among basic education stage students in Gaza and its relation with achievement in mathematics and students interests*. Islamic University Journal **(**Humanities Studies**),** 12(2), 323- 366.
- Alawneh, S., & Balawi, M. (2010). *Preferred learning styles and predominant multiple intelligences of Yarmouk University students*. Journal of Educational & Psychological Sciences- University of Bahrain, 11(2), 65- 85.
- Al-Dabbas, K. (2010). *The differences in self-organized learning skills among university students and secondary school students in the disciplines of scientific and literary***.** Journal of Education-University of Al-Azhar, 144(6), 41- 72.
- Al-Mufti, M. (2004). *Multiple intelligences: Theory and Practice*. Paper presented to the sixteen scientific conference "formation teacher", organized by the Egyptian Association for Curriculum and Instruction, and held at Ain Shams University during the period July 21- 22, 144- 156.
- Alsaidi, A., Aljahwari, N., Alkhatayb, A., & Almarzuqi, A. (2011). *Types of multiple intelligences of Kaab Bin Bursha public school grade 12 students' in the Sultanate of Oman & their effect on students' achievements in chemistry*. Journal of Educational & Psychological Sciences- University of Bahrain, 12(2), 230-255.
- Al-Salameh, E. (2012). *Multiple intelligences of the high primary stage students*. International Journal of Psychological Studies, 4(1), 196-204.
- Al-Sawah, A. (2007). *Self-organized learning strategies among students high and low academic achievement majoring in teacher preparation computer and educational media faculty of qualitative education*. Journal of Qualitative Education Research- Mansoura University, 10, 39-105.

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 28 [2014], Iss. 3, Art. 2

- Al-Sayed. A. (2003). *The theory of multiple intelligences and its application in the teaching and learning environment*. Journal of Education, 19, 3-26.
- Al-Sbah, H. (2010). *The diversification of teaching in literacy classes: proposed strategies*. Paper presented at the eighth annual conference of the "non-governmental organizations and adult education in the Arab World: Reality and visions of the future", 391-420.
- Al-Shami, H. (2008). *Multiple intelligences and learning of mathematics*. Cairo, Egypt: Anglo Egyptian Bookshop.
- Al-Sheqy, A. (2005). *Multiple intelligences and its relationship to academic achievement, "A study of the validity of Gardner's theory"*. Mansoura Faculty of Education Journal, 52 (2) , 421 – 449.
- Al- Shereef, S. (2001). *Predict academic achievement in the light of theories of information processing and multiple intelligences*. College of Educational Journal- Assiut university, 17(1), 111- 151.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Retrieved April 20, 2012, from http://www.ascd.org/readingroom/Books/armstrong94.html.
- Chan, D. (2004). *Multiple intelligences of Chinese Gifted Students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers, and peers*. Roeper Review, 27(1), 18-24.
- Chislett, V., & Chpman, A. (2006*). Multiple intelligences test - based on Howard Gardner's MI model*. Retrieved April 25, 2012, from http://www.businessballs.com.
- Denig, S. (2004). *Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions*. Teachers College Record, 106(1), 96–111.
- Eljarrah, A. (2010). *The relationship between self-regulated learning and academic achievement among a sample of Yarmouk University students*. Jordanian Journal of Educational Sciences, 6(4), 338- 348.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol28/iss3/2

- Furnham, A., & Shagabutdinova, K. (2012). *Sex differences in estimating multiple intelligences in self and others: A replication in Russia*. International Journal of Psychology, 47(6), 448-459.
- Gardner, H. (2011). *Multiple intelligences: The first thirty years*. Retrieved April 20, 2012, from http://howardgardner01.files.wordpress.com.
- Gardner, H. (2008). *The 25th anniversary of the publication of Howard Gardner's Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Retrieved April 22, 2012, from http://www.old-pz.gse.harvard.edu/PIs/MIat25.pdf.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons, Basic Bocks*. Retrieved April 25, 2012, from: http://books.google.ps/books?id.
- Gardner, H., & Moean, S. (2006). *The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse*. Educational Psychologist, 41(4), 227-232.
- Gardner, H. (2005). *Multiple Intelligences for the 21st Century*, translated by Abdul Hakim Ahmed. Cairo, Egypt: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.
- Gardner, H. (2004). *Multiple intelligences: In tribute to Professor luigi vignolo*. Retrieved April 27, 2012, from http://llk.media.mit.edu/courses/readings/gardner-multiple intelligences.
- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, April 21.
- Gardner, H. (2000). *A case against spiritual intelligence*. International Journal for the Psychology of Religion, 10(1), 17- 34.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). *Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligence*. Educational Researcher, 18(8), 4-10.

- Ghazi, S., Shahzada, G., Gilani, U., Shabbir, M., & Rashid, M. (2011). *Relationship between students' self perceived multiple intelligences and their academic achievement*. International Journal of Academic Research, 3(2), 619-623.
- Ismail, A. Abdulwahab, A., & Ismail, A. (2011). *Self-organized learning strategies and their relationship with the skills of problem solving among the secondary school students' level*. Journal of Reading and knowledge, 117, 27- 56.
- Jaber, J. (2002). *Multiple intelligences and special education*. Educational Science, 10, 227- 235.
- Jaber, J. (2003). *Multiple intelligences and understanding: Develop and deepen*. Cairo, Egypt: Dar Elfikr Elarabi.
- Khazal, M. (2006). *The factor structure of the multiple intelligences among students for admission to the faculty of physical education for girls in Alexandria*. Physical Education Journal- Assiut University, 27(3), 244- 289.
- Mason. (2006). *Integration of multiple intelligences and learning styles*. Translation by Murad Ali Saad and Walid Sayed Khalifa, Alexandria, Egypt: Dar Al-wafaa for Printing, Publishing.
- McKenzie, W. (1999). Multiple intelligences inventory. Retrieved March 2, 2012, from http://surfaquarium.com/MI/inventory.htm.
- Mohammed, H. (2006). *Framework for the selection of the student teacher (math), Faculty of Education in the light of the theory of multiple intelligences, and some of the patterns of thinking*. Paper presented to the International Conference on Scientific seventh and held at the Faculty of Education, University of Fayoum, 463- 486.
- Mohammed, M. (2004). *A culture of innovation and the formation of the Arab mind: Preliminary approaches*, Educational Sciences, 12(4), 91- 121.

- Nofal, M. & Alhileh, M. (2004). *The differences between Gardener's multiple intelligences among freshman students enrolled at UNRWA higher education institutes in Jordan*. An-Najah University Journal for Research – Humanities, 22(5), 1599- 1623.
- Nolen, J. (2003). *Multiple intelligences in the classroom*. Education, 124(1), 115-119.
- Oussi, A. (2001). *Approach of multiple intelligences and its applications in the field of education*. Journal of Education, 3, 70- 78.
- Pintrich, P. & Degroot, E. (1990). *Motivational and self- regulated learning components of class room academic performance*, Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- Shaheen, M., & Rayyan, A. (2013). *The attitudes of Al-Quds Open University students towards the use of the virtual classroom technique in learning and their relationship with computer self-efficacy*. Palestinian Journal of Open Education, 4(7), 11- 47.
- Snyder, R. (2000). *Relationship between learning styles /multiple intelligence and academic achievement of high school students*. High School Journal, 83(2),10 .
- Suroor, S. (2004). *Thinking styles according to comprehensive model of the brain by Herman and their relationship with multiple intelligences and learning styles among pre-service teachers*. Journal of Educational & Psychological Research- Menoufia University, 3, 281-343.
- Tawfik, S., & Elsayed, N. (2010). *Educational innovation to stage pre-university education in the light of the theory of multiple intelligences: Imagine proposal.* Educational and psychological studies: Journal of the Faculty of Education- Zagzazig University, 67, 113- 205.
- White, J. (2008). *Illusory intelligences*. Journal of Philosophy of Education, 24(4), 611-630.

- Xie, J., & Lin, R. (2009). *Research on multiple intelligences teaching and assessment.* Asian Journal of Management and Humanity Science, 4(2-3), 106- 124.
- Zimmerman, B. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. Theory into Practice, 41(2), 64- 70.
- Zimmerman, B. (1990). *Self- regulated learning and academic achievement: An overview*. Educational psychologist, 25, 3- 17.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

ملحق (١)
أداة الذكاءات المتعددة

عزيزي الطالب: آمل التكرم بوضع إشارة (√) أمام كل فقرة وتحت الحالة التي تنطبق عليك

رقم	العبارة	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي إطلاقاً
.١	استمتع بقراءة الكتب					
.٢	استطيع إجراء العمليات الحسابية ذهنياً بسرعة وسهولة.					
.٣	موضوعات الهندسة عندي أسهل من موضوعات الجبر					
.٤	استمتع بالعمل اليدوي في الأنشطة الحرفية مثل الزخرفة والنجارة					
.٥	أحب العمل مع الآخرين في مجموعات					
.٦	أحدد هدفي في الحياة وأفكر فيه بانتظام					
.٧	يجذبني الشعر المنتظم في قافية واحدة					
.٨	أهتم بمتابعة قضايا البيئية					
.٩	أهتم بألعاب الكلمات المتقاطعة الصعبة والمحيرة					
.١٠	أعتقد أن كل شيء له تفسير منطقي					
.١١	أتذكر بسهولة الأشياء المنظمة في رسومات وأشكال					
.١٢	استمتع بممارسة الألعاب الرياضية					
.١٣	أحب المشاركة في النوادي والأنشطة الثقافية والاجتماعية					
.١٤	أخصص وقتاً للتأمل في كافة جوانب حياتي					
.١٥	اهتم بالمسرحيات الموسيقية والغنائية أكثر من المسرحيات الأخرى					
.١٦	استمتع بالسفر والتجوال وإقامة المخيمات					
.١٧	لدي ذاكرة جيدة للتواريخ وأسماء الأشخاص والأماكن					
.١٨	أستطيع حل المسائل الرياضية بسهولة					
.١٩	أحب الرسم وأفضله على الكتابة					
.٢٠	أتعرف على الأشياء عن طريق لمسها					
.٢١	أحرص دائماً على تكوين صداقات جديدة					

.٢٢	أشعر بالاستقلالية في تفكيري					
.٢٣	أستطيع أداء النغمة أو الإيقاع بعد سماعها					
.٢٤	استمتع بدراسة علوم الأحياء والنبات والحيوان					
.٢٥	أحرص على تسجيل ملاحظات تساعدني على فهم وتذكر الأشياء التي تعنيني					
.٢٦	أفضل التتابع المنطقي والمنظم في فهم الأشياء					
.٢٧	استمتع بحل المتاهات والألغاز البصرية					
.٢٨	تتولد لدي أفكار جديدة عندما أقوم بأي نشاط حركي					
.٢٩	لدي القدرة على التأثير في الآخرين					
.٣٠	لدي القدرة على اتخاذ قراراتي الشخصية					
.٣١	أدندن وأغني عند قيامي بعمل ما					
.٣٢	أحب تصنيف الأشياء في مجموعات متشابهة					
.٣٣	يسألني الناس عن معاني الكلمات					
.٣٤	أستمتع بممارسة الألعاب والألغاز الرياضية التي تتطلب تفكيراً منطقياً					
.٣٥	أستطيع قراءة الرسومات والخرائط بدقة وسهولة					
.٣٦	أفضل التعليم العملي على التعليم النظري					
.٣٧	يسعى الآخرون إلى التقرب مني					
.٣٨	عندما أعمل بمفردي أنجز أفضل من العمل في مجموعات مع الآخرين					
.٣٩	لدي القدرة على تمييز ومعرفة المقطوعات الموسيقية وإيقاعها وتناسقها					
.٤٠	أهتم بزراعة الأشجار وتربية الحيوانات					
.٤١	استطيع التحدث أمام الآخرين ومحاورتهم					
.٤٢	أفضل الرياضيات على المواد الأخرى					
.٤٣	استمتع برسم وتصميم الأشكال الهندسية					
.٤٤	استخدم الحركات الجسمية في التعبير عن أفكاري					
.٤٥	أحب أن أكون سبباً في مساعدة الآخرين					
.٤٦	لدي القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف في شخصيتي					
.٤٧	أفضل سماع الموسيقى أثناء الدراسة					
.٤٨	أحب جمع عينات من الصخور وأوراق النباتات					

ملحق (٢)
أداة مهارات التعلم المنظم ذاتياً

القسم الثالث : إشارة (√) أمام كل فقرة وتحت الحالة التي تنطبق عليك

رقم العبارة	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
١.	أضع لنفسي معياراً لأدائي على تعيينات المقررات التي ادرسها واجتهد في الوصول إليه.					
٢.	أحدد لنفسي أهدافا بعيدة المدى وقصيرة المدى قبل المباشرة في تنفيذ الأنشطة الدراسية.					
٣.	أحافظ على دافعية عالية أثناء دراستي للمقررات الدراسية.					
٤.	أقوم بإعداد جدول زمني لدراسة مقرراتي الدراسية.					
٥.	احرص على استثمار الزمن في تتبع واجباتي الدراسية بانتظام.					
٦.	أخصص لنفسي مكاناً مريحاً للدراسة.					
٧.	أسعى للحد من مصادر التشتت التي قد تواجهني أثناء الدراسة.					
٨.	أحرص على إتباع استراتيجيات القراءة الفاعلة أثناء الدراسة.					
٩.	أحرص على تدوين الملاحظات الهامة أثناء دراسة المقررات.					
١٠.	أحضر أسئلتي حول الموضوعات التي أجد صعوبة في فهمها قبل حضور اللقاءات الدراسية.					
١١.	اخصص وقتاً إضافياً للمقررات التي أشعر بأنها أصعب من غيرها.					
١٢	أتوجه بالطلب من زملائي لمساعدتي في حل المهام الدراسية الصعبة.					
١٣.	اعمل على إعداد ملخصات للمقررات التي أدرسها.					
١٤.	أحرص على طلب المساعدة من مشرفي الأكاديمي إذا لزم الأمر عبر وسائل متعددة .					
١٥.	أوجه لنفسي أسئلة ذاتية لتقويم تعلمي لكل موضوع في المادة التعليمية التي ادرسها.					

.١٦	أحرص على حل التدريبات وأسئلة التقويم الذاتي بعد الانتهاء من دراسة كل وحدة دراسية على حده.					
.١٧	أسعى للحصول على تغذية راجعة حول مستوى أدائي في الاختبارات والتعيينات.					
.١٨	أحرص على دراسة وحدات المقررات الدراسية أولاً بأول.					
.١٩	أحرص على تطوير مهاراتي الدراسية باستمرار مستفيداً من خبرات الآخرين.					
.٢٠	أكرر دراسة الموضوعات الصعبة عدة مرات لتثبيتها في ذهني.					
.٢١	أحاول باستمرار تدوين الأمثلة والشروحات التي يقدمها المشرف الأكاديمي.					
.٢٢	أسعى دوماً إلى تتبع إنجازاتي الدراسية أولاً بأول.					
.٢٣	أسعى دوماً لامتلاك المهارات التي تساعدني في حل المشكلات التي تواجهني أثناء التعلم.					
.٢٤	أحرص على الاستفادة من جميع مصادر التعلم المتاحة لي .					