وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر –باتنة –

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم التربية الحركية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية
تخصص النشاط الرياضي التربوي

الذكاءات المتعددة السائدة و أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

"دراسة ميدانية بجامعة باتنة "

الطالبة :
آمنة شافعة

تحت إشراف:
د . السعيد يحياوي

لجنـــــة المناقشــة

د. جمال عباس	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة البويرة	رئيسا
د. السعيد يحياوي	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة باتنة	مقررا
أ.د. مراد بوطبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	عضوا
د. فيصل قاسمي	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة سوق أهراس	عضوا
د. عادل خوجة	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة مسيلة	عضوا

2013/2012

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر –باتنة –

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم التربية الحركية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية
تخصص النشاط الرياضي التربوي

الذكاءات المتعددة السائدة و أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

"دراسة ميدانية بجامعة باتنة "

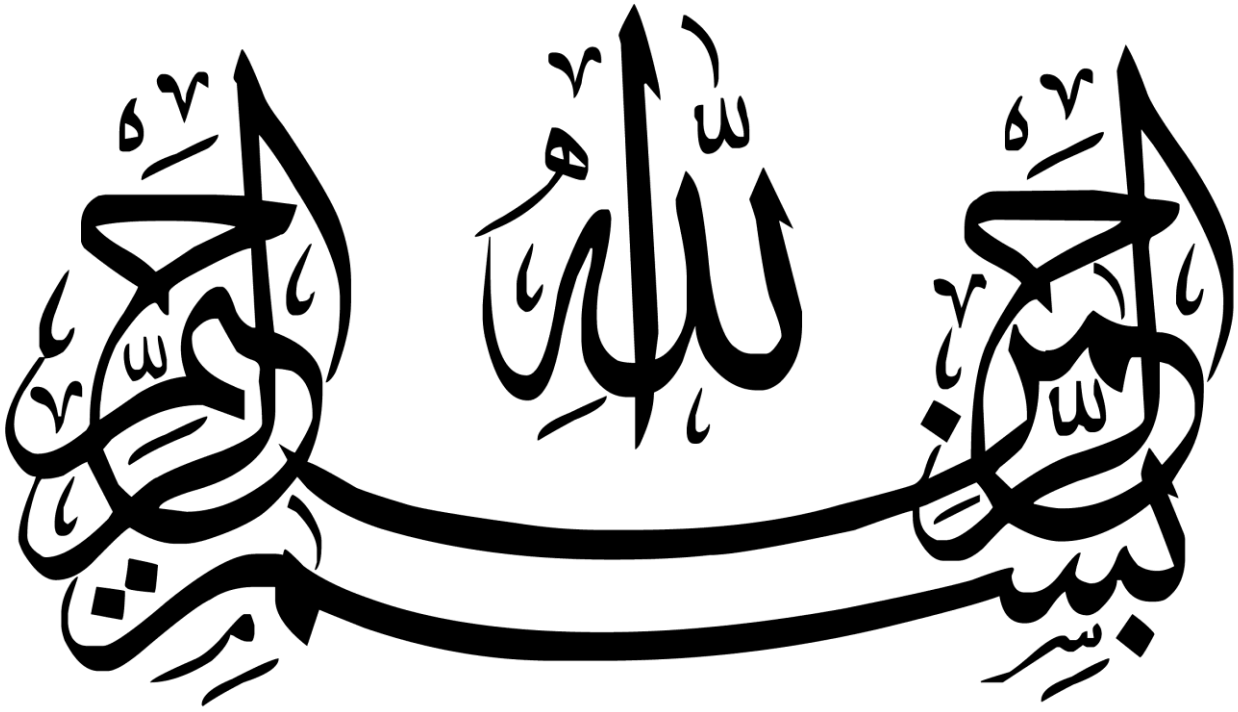
الطالبة : **تحت إشراف:**

آمنة شافعة **د . السعيد يحياوي**

لجنـــــة المناقشــة

د. جمال عباس	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة البويرة	رئيسا
د. السعيد يحياوي	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة باتنة	مقررا
أ.د. مراد بوطبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	عضوا
د. فيصل قاسمي	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة سوق أهراس	عضوا
د. عادل خوجة	أستاذ محاضر ـ أ ـ	جامعة مسيلة	عضوا

2013/2012


بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــــر ...

الحمد لله الذي جعل الحمد مفتاحاً لذكره وخلق الاشياء ناطقة بحمده وشكره، والصلاة والسلام على نبيه محمد المشتق أسمه من أسمه المحمود وعلى آله الطاهرين أولي المكارم والجود .

كما ولا يسعني إلا أن أقدم كلمات قد تكون عاجزة عن الشكر والإمتنان الكبير لأستاذي العزيز المشرف الدكتور يحياوي السعيد الذي كان لدعمه غير المحدود خلال دراستي الأولية والعليا أهمية كبيرة ليس فقط في إنجاز المذكرة بل تجاوز ذلك من خلال زرعه لخصال أحتاجها في المستقبل كالإلتزام والإنضباط والعدل، كما وساهم في ذلك أيضا كل من الطاقم التدريسي بالمعهد خاصة أستاذتي العزيزة التي لم تبخل ولو بقليل بمساعدتي بن حفيظ مفيدة والتي سوف تبقى قدوة لي في العمل الدؤوب و الأخلاق المهنية، كذلك الأستاذ و الأخ الكريم نقاز محمد الذي كان مدرار بالخير والعطاء وشخصا يعول عليه في أقصى الظروف، ومهونا لكافة الصعوبات التي واجهتني خلال مسيرتي العلمية، كما وأذكر الأستاذ معلم عبد المالك على دعمه بكل عبارات التشجيع والمساعدة المعنوية، والأستاذ ختاش محمد الذي ترك بصمة في تفكيري وانطباعي في التفاني في العمل والجد فيه.

كما أتقدم بالشكر الجزيل الى كل أفراد عائلتي : أمي الغالية، وأبي الحنون، وإخوتي محمد فيصل الفاتح، رباب، خاتمة، وجدتي أطال الله في عمرها التي كانت لكل خطوة من خطواتي دعوة تبارك فيها لي، وأعلم أن الكلمات لن تستوفي حق كل من ساعدني سواء كان من قريب أو من بعيد بكلمة أو بفعل، وكذلك أشكر كل من وقف في طريقي وعرقلة مسيرة بحثي فلولاه لما احسست بمتعة البحث.

فجزاؤكم عند الله وبارك الله فيكم بدون استثناء

الذكاءات المتعددة السائدة و أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

"دراسة ميدانية بجامعة باتنة "

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاءات المتعددة السائدة و أنماط التعلم الفضلة، والبحث عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث شملت العينة على 115 من طلبة المعهد، واستخدمت الباحثة مقياس أنماط التعلم وآخر للذكاءات المتعددة بعد قياس الخصائص السيكومترية لهما، وتمت معالجة البيانات ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار 20، حيث أشارت النتائج على :

- أن الذكاء المنطقي الرياضي هو الذكاء الأكثر سيادة و أتت بقية الذكاءات وفق الترتيب التالي :الذكاء الاجتماعي يليه الذكاء الجسمي الحركي، بعده الذكاء الوجودي ثم الذكاء الشخصي ثم الذكاء المكاني بعده الذكاء اللغوي اللفظي، ثم الذكاء الطبيعي وأخيرا الذكاء الموسيقي في آخر الترتيب.

- نمط التعلم الأكثر تفضيلا هو النمط اللفظي البصري،يليه النمط الحسي الحدسي ثم النمط التسلسلي الشمولي و أخيرا النمط النشط التأملي.

- وجود علاقة بين كل من أنماط التعلم الثمانية و الذكاءات المتعددة التسع .

الكلمات المفتاحية : الذكاءت المتعددة، أنماط التعلم، طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

Preferred Learning Styles and Predominant Multiple Intelligences of sciences and techniques of physical and sport activities Institute students

ABSTRACT

This study aimed at detecting the preferred learning styles and dominant multiple intelligences of sciences and techniques of physical and sport activities Institute students and their relationships. A sample of (115) male and female students representing university levels and faculties was chosen for this purpose. A questionnaire for preferred learning styles and another for multiple intelligences ; The data was analyzed using the Statistical Package

for the Social Sciences (SPSS) for Windows (version 20). The Visual / Verbal learning style was the most preferred.As for the intelligences, the Logical-mathematical intelligence was the most common type. Analysis of Canonical relations revealed a statistically significant relationship between the learning styles and multiple intelligences, i.e., the eight learning styles influenced and were influenced by the nine intelligences.

Key words: preferred learning styles, multiple intelligences ,sciences and techniques of physical and sport activities Institute students.

قائمـــة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقارنة بين وجهة النظر التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة.	58
02	مواضع الأنظمة العصبية للذكاءات المتعددة .	73
03	أنماط التعلم حسب دورة كولب	92
04	ملخص لأبعاد نموذج فلدر و سلفرمان	100
05	توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس، المستوى، التخصص، مكان الاقامة، السن .	108
06	يوضح عدد وأرقام فقرات كل بعد.	112
07	يوضح فقرات كل بعد لمقياس أنماط التعلم.	113
08	يوضح الإستمارة المستعملة لتحديد اللأنماط المفضلة لدى الطلبة .	113
09	قيم معاملات الثبات لأبعاد الذكاء المتعددة والدرجة الكلية باستخدام. طريقة الاعادة.	115
10	يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي للفئة الدنيا والفئة العليا لمقياس الذكاءات المتعددة.	116
11	معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة المكونة للمقياس	117
12	يوضح معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي لكل نوع من أنواع الذكاء	119
13	نتائج الاختبار واعادة الاختبار	120
14	معامل ألفا كرونباخ .	121
15	الفروق بين المتوسطات الحسابية للفئة الدنيا والفئة العليا لكل بعد من مقياس الذكاءات المتعددة.	122
16	معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة المكونة للمقياس .	123
17	يوضح معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي لكل بعد	124

18	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات المختلفة لأفراد العينة ضمن كل ذكاء من الذكاءات المتعددة والترتيب التنازلي .	127
19	التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في الذكاء الوجودي تبعا لمتغير مكان اقامة الطلبة (ريف-مدينة)	129
20	التكرارات والنسب المئوية و الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الطلاب لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة على حدا .	130
21	التكرارات والنسب المئوية و الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الطلاب لمستويات الذكاءات المتعددة .	132
22	المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري للدرجات المتحققة لأفراد العينة ضمن كل نمط من انماط التعلم و الترتيب التنازلي	137
23	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات المحققة لأفراد العينة كل بعد على حدى و الترتيب التنازلي.	135
24	قيمة و مستوى دلالتها للفروق بين الطلاب في أنماط التعلم .	136
25	معامل الارتباط بين أنماط التعلم و أنواع الذكاءات المتعددة .	137

قائمـــــة الأشكـــال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أهم نظريات التعلم ومنظريها	82
02	نموذج كلوب للتعلم الخبروي	91
03	مقياس الأفضلية لتحديد أسلوب تعلم الطالب حسب نموذج فلدر وسلفرمان	112
04	يوضح المتوسطات الحسابية لأنواع الذكاء.	128
05	المتوسطات الحسابية للذكاء الوجودي حسب مكان إقامة أفراد العينة	129
06	التكرارات حسب مستوى وجود كل ذكاء .	131
07	النسب المئوية لدرجة امتلاك الطلاب لمستويات الذكاءات المتعددة .	132
08	يوضح النسب المئوية المتحققة لأفراد العينة ضمن كل نمط من انماط التعلم و الترتيب التنازلي	134
09	تكرارات أنماط التعلم حسب كل بعد .	135

محتـــوى الدراســة

شكر	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الاشكال	و
محتوى البحث	ز
المقدمة	01
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1- الإشكالية	05
2- أهداف الدراسة	09
3- فرضيات الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	10
5- تحديد المفاهيم والمصطلحات	12
6- الدراسات السابقة والمشابهة	13
الفصل الثاني : الذكاءات المتعددة	
1- الذكاء	49
1-1- تعريف الذكاء	49
1-2- محددات الذكاء	52
1-3- علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي	53
2- الذكاءات المتعددة	54
2-1- تعريف الذكاءات المتعددة	53
2-2- نظرية الذكاءات المتعددة	56
2-3- مقارنة بين نظرية الذكاءات المتعددة والنظرة التقليدية للذكاء	58
2-4- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة	58
2-5- وصف الذكاءات المتعددة	61
2-6- مواضع الأنظمة العصبية للذكاء	73
2-7- افتراضات ومبادئ نظرية الذكاءات المتعددة	74
2-8- المعايير النظرية للذكاءات التسع	75
الفصل الثالث : أنماط التعلم	
1- التعلم	79
1-1- مفهوم التعلم	80
1-2- تعريف التعلم	81
1-3- نظريات التعلم	82
1-4- العوامل المؤثرة في التعلم	83

1-5- خصائص التعلم	84
1-6- مبادئ التعلم	85
2- أنماط التعلم	85
2-1- تعريف أنماط التعلم	85
2-2- ظهور أنماط التعلم	86
2-3- البحوث في أنماط التعلم	87
2-4- أهمية أنماط التعلم	88
2-5- أنماط التعلم والأساليب المعرفية	90
2-6- تطبيق نظرية أنماط التعلم	90
2-7- نماذج أنماط التعلم	91
2-8- وصف أنماط التعلم حسب نموذج فيلدر وسيلفرمان	95
2-9- مميزات نموذج فيلدر وسلفرمان	101
2-10-أنماط التعلم والذكاءات المتعددة	102
الفصل الرابع : إجراءات الدراسة	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	105
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	105
2- عينة الدراسة الاستطلاعية	106
3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية	106
4- نتائج الدراسة الاستطلاعية	107
ثانيا: الدراسة الميدانية الأساسية	107
1- المنهج	107
2- عينة الدراسة	107
3- حدود الدراسة	110
4- أدوات الدراسة	110
5- الخصائص السيكومترية للأداتين	114
6- المعالجة الإحصائية	125
الفصل الخامس : عرض و مناقشة النتائج	
أولا : عرض النتائج	127
1- عرض نتائج التساؤل الأول	127
2- عرض نتائج التساؤل الثاني	133
3- عرض نتائج التساؤل الثالث	137
ثانيا : مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات	138
1- مناقشة الفرضية الأولى	141
2- مناقشة الفرضية الثانية	144
3- مناقشة الفرضية الثالثة	146

الخاتمة	**147**
التوصيات	**148**
قائمة المراجع	
الملاحق	

المقدمة :

يولد الفرد وهو مزود بمجموعة من الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية التي تحدد ملامح شخصيته وتعمل على تجسيد فرديته التي تميزه عن غيره من الناس، فيعرف بها ويوصف من خلالها، والخصائص الجسمية تكون بارزة ومكشوفة للعيان، يتعرف عليها الآخرون دون عناء، فلون البشرة وشكل الوجه وملامحه، ونبرة الصوت، وكذلك بصمة اليد،... الخ، كلها صفات خارجية من السهل ملاحظتها، أما الخصائص العقلية والنفسية فإنها إما أن تكون لها أثار خارجية بحيث يمكن التعرف عليها من خلالها أو لا تكون لها آثار واضحة فيتعذر بالتالي التعرف عليها وتحديد نوعها وطبيعتها بسهولة، والفروق بين الناس هي طبيعة بشرية، وهي تصب في مصلحتهم، إذ بتكامل شؤون حياتهم عن طريق اختلافاتهم في قدراتهم وميولهم وشخصياتهم وبسببها، يشعر الإنسان أنه بحاجة حقيقية إلى أخيه الإنسان، فيستعين به في مسعاه لتوفير وتلبية احتياجاته التي تخصه مقابل قيامه هو بمساعدة الآخرين في مسعاهم لتوفير وتلبية احتياجاتهم، فكل فرد يمتلك إمكانات يتميز بها وينفع الناس بها، وفي نفس الوقت هو يفتقر إلى إمكانات.

إذ أن الطلبة في الصف الواحد يختلفون في مستوى ذكائهم و قدرتهم على التعلم، من الحقائق التي يؤكدها علماء النفس والتربية، تباين طلاب الفصل الواحد في قدراتهم العقلية ومستويات تحصيلهم ورغبتهم في التعلم، ونظراً لأن المعلم مهتم بتعليم الطلاب جميعاً فعليه الإحاطة بكل الخصائص الجسمية والنفسية والقدرات العقلية، وميولاتهم واستعداداتهم هذه الاختلافات تفرض على المعلم أن يحاول فهم كل تلميذ على حدة، حتى يمكنه تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، والرفع من جودة و فاعلية التعليم، و تبني قاعدة علمية لمواجهة الهدر التعليمي، بالإضافة إلى ضمان مخرجات بشرية مؤهلة و قادرة على التكيف مع المتغير العالمي رهين باستثمار أفضل لحقيقة الفروق الفردية ، كإحدى أهم حقائق الوجود الإنساني.

كما أن الذكاء منذ القدم يعتبر كمعيار لقياس الفروق الفردية، رغم أن مصطلح الذكاء لقي عدة تطورات آخرها ما توصلت إليه نظرية "جاردنر Gardner" والتي أحدثت منذ ظهورها انقلاباً جذرياً في أساليب التدريس، فقد غيرت هذه النظرية نظرة المدرسين لطلابهم

غير المتفوقين دراسياً و أوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفقاً لقدراتهم الذهنية وشكلت تحدياً للمفهوم التقليدي للذكاء الذي لم يكن يعترف إلا بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابتاً لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، لقد أحدثت هذه النظرية ثورة في التعليم في كافة أنحاء العالم فقد تخلى المربون عن الأفكار التقليدية بأن الذكاء ينحصر فيما تقيسه اختبارات الذكاء، فتعدد الذكاءات واختلافها لدى الطلبة يقتضي اتباع مداخل تعليمية، تعلمية متنوعة، لتحقيق التواصل مع كل الطلبة المتواجدين في الفصل الدراسي، حيث وضح صاحب النظرية أن القدرات التي يمتلكها الطلبة تقع في تسع ذكاءات تغطي نطاقا واسعا من النشاط الإنساني لدى الفئات العمرية المختلفة وهى كما يلي: الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الوجودي، الذكاء الطبيعي، والذكاء البصري.

رافق تطور هذه النظرية عدة نظريات تهتم بالفروق الفردية بين الطلبة من عدة جوانب، وأشهرها نظرية أنماط التعلم، التي درست وميزت بين الطلبة في نمط وطريقة تعلم الطلبة، إذ يرى العلماء في الاختصاص أن فهم كيفية تعلم الطلاب يعتبر محوراً مهماً في اختيار استراتيجيات التعلم، ولكن لسوء الحظ، فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة، متجاهلاً الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم وإن الحاجة لفهم أنماط تعلم الطلاب تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة، وقد أولى الأدب التربوي هذا الجانب نصيباً من البحث لا بأس به، فإن الفائدة المبدئية لأنماط التعلم هي النظر إليه كأداة للتفكير بالفروق الفردية، وعندما نساعد الطلبة على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة، فإننا نمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات المدرسية وفي مواقف كثيرة في الحياة، وكضرورة ملحة للاهتمام بالخصائص والفروق الفردية أتت هذه الدراسة لمعرفة الذكاءات المتعددة السائدة و أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

حيث شملت الدراسة على خمسة فصول وهي:

الفصل الأول: والذي وضح الإطار العام للدراسة وفيه تم تحديد التساؤلات والفرضيات، وكذا أهداف الدراسة بالإضافة إلى التحديد الإجرائي للمصطلحات والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الذي تضمن بداية على بمصطلح الذكاء، وخصائصه مرورا بنظرية الذكاءات المتعددة ووصف ذكاءاتها، وأهمية تطبيقها.

الفصل الثالث : الذي تضمن بداية على مفهوم أنماط التعلم، مرورا بتقديم فكرة عامة وختام بنموذج "فلدر وسلفرمان Felder-Silverman" المعتمد في الدراسة.

الفصل الرابع: تم تحديد فيه جوانب الدراسة الميدانية من خلال التطرق إلى نوع كل من المنهج والأداة والعينة ومجلات الدراسة وطرق المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: وتضمن على عرض النتائج وتحليلها وعرضها في جداول وأشكال بيانية ثم إلى مناقشة هذه النتائج على ضوء الفرضيات من ناحية توافقها من عدمه.

الفصل الأول

الإطـــار العام للدراسة

1- الإشكالية :

أدرك الإنسان منذ القدم الفروق الفردية بين الأفراد، ففي قوله تعالى: ﴿ *أنظُرْ كَيْفَ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَلَلآخِرَةُ أَكْبَرُ دَرَجَاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلا* ﴾ [1]، كما وقفت الاتجاهات النفسية التربوية على ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلبة، فالطلبة في سن واحد وعمر واحد وقسم واحد مختلفون، كل منه له قدراته و ميولاته ونمط تعلمه، ومن المواضيع التي اهتم بها علم النفس المعرفي الدراسة العلمية للكيفية التي تكتسب بها المعلومات وتحويلها إلى علم أو معرفة وكيفية الاحتفاظ بها، واستخدام هذه المعلومات وتوظيفها إلى إثارة انتباه السلوك "[2]، وتركيزه بصفة خاصة في مجالات القدرة على التعلم والتكيف"[3]، فللذكاء أهمية بالغة في تجسيد الفروقات الفردية، فالفرد الذي يتمتع بذكاء مرتفع أكثر قدرة على استيعاب المعلومات التي يتضمنها الموقف التربوي والتعليمي أو الحركي أو الرياضي فمثلا تشارك عناصر اللياقة البدنية في تحقيق الإنجاز الرياضي وتنمية قدرة الفرد عقلياً وبدنياً وهو شرط أساس لتعليم المهارات الحركية، وإن اللاعب الذكي هو الذي يسخر لياقته البدنية لخدمة الغرض أو الهدف بأقل جهد ممكن وهي حالة الاقتصاد بالجهد المبذول لأداء الحركة [4]، التي تفسر وتوضح الفروقات الفردية ولكن على الرغم من هذا التطور إلا أن المؤسسات التربوية والمناهج التعليمية وطرق التدريس، تعاني من قصور حاد في فهم الفروقات الفردية بين الطلاب دون مراعاة الفروق الفردية في خصوصية الطالب نفسه وطرق تعلمه، فليس من الممكن والصحيح أن يتعلم الطلبة بأسلوب واحد وهذا أمر مجموع عليه "[5]، كما أنه لا يواكب التغيرات الحديثة والإنجازات المرتبطة بالعقل البشري، والتي تهدف إلى تغيير نظرة

---

[1] القرآن الكريم، **سورة الإسراء**، الآية 21.
[2] سليمان عبد الواحد يوسف، **العقل البشري**، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 2010، ص 13.
[3] سعيد حسني الغرة، **تربية الموهوبين**، الأردن، دار الثقافة، 2002، ص 11.
[4] محمود مطر علي حاتم البدراني، **دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين وعلاقته بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، مذكرة ماجستير في التربية الرياضية، 2004، جامعة الموصل، العراق، ص 20.
[5] سعادة خليل، **الفروق الفردية بين الطلاب**، الناشر، 2004، ص4.

المعلم التقليدية للمتعلم من خلال النظريات الحديثة، ومن أهمها كل من نظرية الذكاءات المتعددة ونظرية أنماط التعلم واللتان أخذتا منطقتين ممتازتين من الأبحاث التربوية النفسية.

إذ تعد نظرية الذكاءات المتعددة ونظرية أنماط التعلم من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر، نظراً لأنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية فقد اهتمتا بتفسير أسباب الاختلاف بين الطلاب، " فتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي، حيث أنها ركزت على أمور أغفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء بعكس هذه النظرية التي تساعد على كشف القدرات والفروق الفردية"[1]، حيث تنص هذه النظرية على وجود تسع ذكاءات لدى الطالب ولكن تتفاوت في ارتفاعها لديه وهذه الذكاءات التسع التي حددها صاحب النظرية "جردنرGardner" هي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي.

أما عن نظرية أنماط التعلم هدفت إلى أن كل متعلم له أنماط تعلم خاصة به حيث أشارت" تيلي مورتيمورTilley Mortimore" أن نمط التعلم مظهر من مظاهر المعرفة[2]، وعرفته "ريتا ودان Rita and Dun" بأن نمط التعلم هو الطريقة التي يبدأ الشخص في التركيز فيها على معالجة وحفظ المعلومات الصعبة والجديدة [3]، وحسب "دان ودان Dunn et Dunn" أن " فهم تعلم الطلبة يعتبر جزءا مهما من عملية اختيار استراتيجيات التعلم، ولكن للأسف إن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماما

[1] عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخز ندار، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، عمان، دار المسيرة، 2007، ص 75.

[2] Tilly MORTIMORE , **Dyslexia And Learning Style** , edition 2eme , British library cataloguing in publication data ,England, 2008,p 6.

[3] Rita DUN , Shirley A. GRIGGS **, Multiculturalism And Learning Style** , Greeniood , USA ,1998, p14.

الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم"[1]، فحسب جابر عبد الحميد فإنه عند إجراء مقارنة بين المعلم الذي يدرس بالطريقة التقليدية والمعلم الذي يدرس بطريقة الذكاءات المتعددة، يُلاحظ أن المعلم الذي يدرس بالطريقة التقليدية يقف في مقدمة الفصل الدراسي ويكتب على السبورة ويقوم بطرح عدد من الأسئلة ويطلب من الطلاب الإجابة عليها، أما في المعلم الذي يدرس بطريقة الذكاءات المتعددة يهتم بتغيير طريقة عرضه للمادة التعليمية بطرق مختلفة مثل استخدام الصور التوضيحية والأشكال واستخدام الموسيقى وعرض لغوي وغيرها، ويهتم بجمع أكثر من ذكاء في طريقة التدريس بطريقة ابتكاريه جديدة [2].

من جهة أخرى يضيف رائد فريحات أنه و نظراً لعدم تطور طرق التعليم، فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة متجاهلاً تماماً الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم، لذلك فالحاجة لفهم أنماط تعلم الطلاب يتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة، كما يجب النظر للفائدة المبدئية لأنماط التعلم بأنها أداة تفكير بالفروق الفردية وعند مساعدة الطلبة على اكتشاف أنماطهم التعليمية الخاصة فهذا يمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تساعدهم في تناول وكذا مواقف كثيرة في الحياة [3]، كما دلت دراسة أجراها "بريس وجادت Price & Gadt " سنة 2000، أن أساليب التعلم ترمز لميل الفرد المتعلم لبعض المواد التعليمية، كما استخلصت وجود علاقة قوية بين أسلوب الطالب في التعلم ونجاحه الأكاديمي، أي أن معرفة وفهم أنماط التعلم الفردية تساعد على تعلم أكثر كفاءة...كما أن مختلف الباحثين أمثال: "جرجس Griggs"، و"جايمس james"، "جاردنر Gardner"، "كولب kolb"، اتفقوا على أن الطالب يتعلم أفضل عندما تستخدم الوسائل بطريقة تراعي أنماط تعلمهم، فمن الأهمية قدرة المعلم على ضبط

---

(1) جابر ليانا ومها القرعان، **أنماط التعلم -النظرية والتطبيق**، ط 2، مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين، 2004، ص13.

(2) جابر عبدالحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم**. دار الفكر العربي. القاهرة، 2003، ص67.

(3) رائد فريحات، **دراسة تحليلية للوحدة الثامنة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج الفورمات**، أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية، 2010، ص7.

الاستراتيجيات التربوية بما يناسب احتياجات الطلاب في القسم، [1] كما أشار "بول Paul " أيضا على أن فهم احتياجات الطلبة من حيث أنماط التعلم ضروري لتعلم فعال [2].

حيث قسمت أنماط التعلم حسب نماذج مختلفة من أشهرها مثلا نموذج "كولب Kolb"، نموذج "أنتويستل Entwistle "، نموذج " بيجس Biggs"، نموذج" دان Dunn، "بريس Price " وغيرها.

كما سيعتمد في الدراسة نموذج "فيلدر و سيلفرمان Felder and Silverman "، حيث عرفا أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم، ويشتمل هذا النموذج على أربعة أنماط ثنائية القطب هي: النمط النشط – التأملي، النمط الحسي – الحدسي، النمط اللفظي – البصري، النمط التتابعي – الكلي.

"فالجامعة تفتح المجال أمام المواهب والقابليات العقلية وإعدادهم ليكونوا الصفوة المختارة من رجال الفكر والرأي، لترفع بذلك المستوى والعلمي والنهضوي والحضاري لضمان مستوى عالٍ من ثقافة المجتمع ونشر المعرفة وتشجيع البحث العلمي"[3]، وهذا ما يسعى إليه معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وانطلاقا من توصيات الدراسات العديدة كدراسة عبدالله وعدنان البدور و دراسة أسماء زين ودراسة محمد نوفل ودراسة هبة عبد الحميد، التي أوصت على العمل بهاتين النظريتين، وأول إجراء لذلك هو الكشف عنهما، وهذا من خلال معرفة طرق استقبال الطلبة للمعلومات ومعالجتها من خلال أنماط التعلم المفضلة لديهم، مع مراعاة مسبقة للذكاءات الخاصة حيث يتعرف المعلم أيضاً على أشكال

---

(1) Shahida M. Parvez, **A Pedagogical Framework For Integrating Individual Learning Styleinto An Intelligent Tutoring System** , These de Doctorat en philosophie,LEHIGH University, CANDIDACY ,2007,p 6.

(2) Paul E. Robinson **, Foundations of Sports Coaching** , Routledge , New York , 2010 ,p50.

(3) كاظم مرشد ذرب وآخرون، **علاقة الذكاء بالتحصيل في مادة الإنشاء التصويري**، العدد 5، كلية الفنون الجميلة – بابل، 2010، ص59.

الذكاء ونوعها لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس، فيتمكن المعلم من تكييف أساليبه وطرق تدريسه بما يتمتع به كل طالب من نوع أو أكثر من الذكاءات المتعددة.

إن نظرية الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم تخلف كلاهما عن الأخرى، رغم أنهما يسعيان لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وهذا ما وضحه "جاردنر Gardner" في قوله:" أسلوب التعلم يشير إلى طريقة عامة تمكن الفرد من توظيفها بالتساوي على كل محتوى أو مفهوم، وفي المقابل الذكاء هو طاقة لها عمليات ومكونات ترتبط مع محتوى معين في العالم مثل الأصوات الموسيقية أو النماذج المكانية"[1]، أي أن نظرية الذكاءات المتعددة تتعلق بمحتوى معين على عكس نظرية أنماط التعلم التي تتعامل مع أي محتوى تعليمي.

من خلال ما سبق نشأت مشكلة طرحت في التساؤلات التالية :

- ما هو الذكاء السائد لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ؟
- ما هو نمط التعلم المفضل لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية؟
- هل توجد علاقة بين الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم لدى طلبة المعهد ؟

2- أهداف الدراسة :

يسعى كل باحث علمي إلى كشف حقائق الظاهرة، حيث يهدف البحث إلى الكشف عن:

1- نمط التعلم المفضل لدى طلبة معهد عهد علوم تقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
2- نوع الذكاء السائد لدى طلبة معهد عهد علوم تقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
3- وجود علاقة من عدمها بين أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة.

[1] محمد بكرنوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، دار المسيرة، عمان، 2007، ص 121.

3- الفرضيـات:

-الذكاء الجسمي الحركي هو الذكاء السائد لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

- نمط التعلم النشط - التأملي هو النمط المفضل لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

-توجد علاقة بين الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

4- أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة المتغيرات التي تتناولها الدراسات القليلة التي تناولت كل من نظرية الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم معا في دراسة واحدة والبحث في العلاقة بينهما، بالإضافة إلى أهمية النظريتين المدروستين على الساحة التربوية وتفسيرهما لفروقات التعلم، فرغم أن أهمية الدراسات السابقة وتركيزها على موضوعات ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع الدراسة إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن هذه الدراسات، في معرفة حيث تظهر الأهمية في النقاط الموالية :

1- عرضها لنظرية الذكاءات المتعددة كتصور حديث للذكاء الإنساني حيث تهدف إلى تلبية الحاجات والفروق الفردية لدى الطلبة في التعليم الأكاديمي، وذلك من خلال تنويع المعلم للمواقف والأنشطة التعليمية للوحدة الدراسية الواحدة بحيث يتمكن كل طالب من الاستفادة من المواقف والأنشطة التي تتوافق مع ذكاءاته المختلفة.
2- عرضها لنظرية أنماط التعلم وتبنيها نموذج"فيلدر وسيلفرمان Felder and Silverman" الذي يختلف عن أقرانه من النماذج في طريقة تحديده لأبعاد التعلم، من خلال مزجه للنماذج الأخرى وصبها في نموذج واحد شامل.

3- قلة الدراسات المحلية والعربية التي قرنت في بحثها على العلاقة الموجودة بين نظرية الذكاء المتعدد ونظرية أنماط التعلم.

4- استخدام الدراسة لمؤشر أنماط التعلم "لفيلدر وسولومن Felder and Soloman" (1997) بعد ترجمته من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، بهذا وفرت الدراسة مقياسا مترجما يمكن استخدامه من طرف باحثين آخرين.

5- تطرح هذه الدراسة الفروق بين المتعلمين انطلاقا من القدرات التي لديهم (الذكاءات المتعددة) إلى غاية طريقة استقبالهم وتعلمهم (أنماط التعلم)، وبهذا فالدراسة الحالية تصب في الفروق الفردية بين الطلبة.

6- قلة الدراسات التي تناولت الذكاءات التسع، حيث شملت الدراسة الحالية نظرية الذكاءات المتعددة التي تتضمن على تسع ذكاءات وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي.

7- قلة الدراسات التي تناول النظريتين أو أحدهما في الاختصاص المدروس، فأغلبية الدراسات كانت دراسات تناولت ميادين أخرى.

8- لفت اهتمام المعلمين إلى أهمية الكشف عن الذكاءات المتعددة وأنماط تعلمهم و اتباعه أساليب تدريس تتلاءم معها.

9- تتوقع الباحثة لفت انتباه الباحثين في دراسة الموضوع من جوانب أخرى، وكذا المرور من مرحلة كشف أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة إلى مرحلة التجريب والتطبيق.

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

أنماط التعلم:

عرفها كل من "هاني وممفورد Honey & Mumford "بأنها " وصف للإتجاهات والسلوكات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة في التعلم"[1]، أي أسلوب التعلّم الذي يفضله المتعلم ويستخدمه دون غيره من الأساليب في دراسته، وفي هذه الدراسة تم تحديده من خلال النتيجة المتحصل عليها من خلال تطبيق "مقياس فيلدر -سولومن Felder and Soloman" لأساليب التعلم.

الذكاءات المتعددة :

عرفه "جاردنر Gardner" على أنه: "القدرة على حل المشكلات، أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية"[2]، أنظمة منفصلة من القدرات المختلفة يطلق على كل واحدة منها "الذكاء"، كما أن أي فرد يمتكلها وإنما تختلف في درجاتها عند كل فرد، حيث توجد تسع ذكاءات وهي كالآتي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، وفي هذه الدراسة تم تحديده من خلال النتيجة المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة.

---

(1) ابراهيم رواشدة و آخرون، **أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد6 ، عدد4، 2010، ص 361.

(2) محمد بكرنوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، مرجع سابق، ص 97.

6- الدراسات السابقة و المشابهة:

تعتبر البحوث العلمية السابقة من بين الركائز الأساسية التي يعتمد عليها الباحث لوضع انطلاق بحثه، كما يقوم بإكمال ما توصلت إليه هذه البحوث السابقة سواء بربط موضوعها بمتغيرات لها علاقة بموضوع بحثه أو قد عولجت من قبل أو يضعها كانطلاق وإكمال البحث الذي هو بصدد دراسته، وفي ما يلي بعض الدراسات السابقة التي وجدت حسب قدرة الباحث.

أولا: الدراسات الأجنبية :

1- دراسة "ايكيسي سوماني Sümmani"، 2011:

" مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية"

الغرض من هذا البحث هو تحليل مستويات الذكاءات المتعددة لطلبة معهد التربية البدنية والرياضية تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية (العمر، الجنس، الاختصاص، الثانوية المتخرج منها)، وللحصول على بيانات عن مستوى الذكاءات المتعددة في مجال البحث طبقت قائمة الذكاءات المتعددة التي وضعها "أوزدن Ozden "عام 2003 والتي تقيس ثماني ذكاءات وتطبيقها على عينة بلغت 1199 طالبا، منهم 541 طالبة و 658 طالب، وقد عولجت المعطيات باستخدام برنامج "SPSS"، حيث استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وكذا تحليل التباين الأحادي ANOVA لغرض معرفة مصدر الفروق ولصالح من الفروق.

حيث وضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من الذكاء البصري والذكاء الموسيقي.

كما لم تظهر فروق في مستويات الذكاء المتعدد بين الأقسام على الرغم من وجود فروق في المتوسطات الحسابية لصالح إدارة التدريب[1].

2- دراسة "تي و آخرون Tee and al "، 2009:

" العلاقة بين أنماط التعلم والذكاءات المتعددة بين بكالوريوس في التكنولوجيا والتعليم بجامعة ماليزيا "

يركز هذا البحث على العلاقة بين أنماط التعلم والذكاءات المتعددة لدى بكالوريوس السنة الثانية من التعليم التكنولوجيا وقد كان حجم العينة 97 طالبا، تم استخدام نموذج كولب لأنماط التعلم 1976، ومقياس الذكاءات المتعددة 1983جاردنر وهذا بعد ترجمتها كما تم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام برنامج "SPPS"، وكما وردت التكرارات والنسب المئوية، والارتباط والرسم التخطيطي .

أظهرت النتائج أن الغالبية العظمـــى من الطلاب يميلون إلى امتلاك أسلوب التعلم التباعدي مع التركيز على الذكاء الشخصي وانخفاض الذكاء اللغوي (اللفظي)، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط كبير بين أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة [2].

3- دراسة "سابين جراف و آخرون sabine Graf and al"، 2009:

"دعم المدرسين في تحديد أساليب تعلم الطلاب في نظم إدارة التعلم"

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح نهج تلقائي لتحديد أنماط تعلم الطلاب في أنظمة إدارة التعلم(LMSs)، فضلا عن الأداة التي تدعم المعلمين في تطبيق هذا النهج، ويستند هذا النهج

[1] Sümmani Ekici**, Multiple intelligence levels of physical education and sports school students** , Educational Research and Review , Vol 6 (21), 2011, pp 1018-1026.

[2] Tee Tze Kiong and al., **Relationship Between Learning Styles and Multiple Intelligences Among Bachelor Of Technology And Education In Universiti Teknologi Malaysia**. In: International Conference on Education Research And practice, Marriott Hotel, Putrajaya, 2009,p1.

على استنتاج أنماط تعلم الطلاب من سلوكهم في دورة على شبكة الإنترنت، وضعت لأنظمة إدارة التعلم بشكل عام، وقد شملت عينة الدراسة على 127 طلاب، ويقارن بين نتائج النهج التلقائي و استبيان نمط التعلم "فيلدر وسولومن Felder and Soloman ".

أسفرت عن نتائج جيدة والتقييم يدل على أن النهج المقترح مناسب لتحديد أنماط التعلم. ويمكن استخدام "DeLeS" لتقف على "الكشف عن أنماط التعلم"، عن طريق التحديد التلقائي لأساليب التعلم، من خلال واجهة المستخدم التي يسمح المعلمين لتحديد المعلومات المطلوبة بسهولة حول نمط تعلم المتعلمين، وبالتالي دعم الطلاب من خلال النظر في أساليب التعلم الفردية الخاصة بهم [1].

4- دراسة " تسفي Tesfay"، 2009 :

هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على أنماط التعلم لدى طلاب المدرسة الثانوية في إثيوبيا ، حيث الغرض من الدارسة تسليط الضوء على عدد من القضايا والتي تحد من استخدام تمثيلاتهم المفضلة عند تعلم الرياضيات والسببية في تصميم مناهج الرياضيات، وقد استخدمت الدارسة المنهج المسحي من خلال الاستبيان والمقابلات بين أساتذة مادة الرياضيات في المدرسة الثانوية وقد أظهرت النتائج أن الطلاب يتعلمون على أساس أنماط التعلم و الاستراتيجيات المفضلة لديهم، وأن المناهج الثانوية بحاجة إلى إصلاح لاستيعاب أنماط التعلم و الاستراتيجيات المفضلة لدى الطلاب [2].

---

[1] Graf S and al., **Supporting Teachers in Identifying Students' Learning Styles in Learning Management Systems: An Automatic Student Modelling Approach,** Educational Technology & Society, 12 (4)، 2009, p p 3–14.

[2] هبة عبد الحميد جمعة العيلة، **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارت التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأربع الأساسي بمحافظات غزة،** مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية، جامعة الأزهر، 2012، ص62.

ثانيا:الدراسات العربية

1- دراسة فريال و محمد، 2012:

"دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر -سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية"

هدفت الدراسة إلى استقصاء دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر -سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية، إذ تم تطوير المقياس للبيئة الأردنية على عينة من طلبة الجامعات الأردنية، تم من خلالها التحقق من صدقه وثباته باستخدام الصدق الظاهري، وصدق البناء، والثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من 455 طالباً وطالبة من طلبة الكليات الجامعية في الأردن .

كما أظهرت نتائج الدراسة شيوع أسلوب التعلم الحسي في المرتبة الأولى، كما بينت النتائج وجود فروق في نمط التعلم الحسي- الحدسي تعزى إلى الجنس وإلى التفاعل بين المستوى الدراسي والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم البصري- اللفظي تعزى للجنس، وفي أسلوب التعلم التسلسلي- الشمولي تعزى للمستوى الدراسي وللتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل أسلوب من أساليب التعلم والمعدل التراكمي للطلبة في الجامعة [1].

[1] فريال محمد أبو عواد، محمد بكر نوفل، **دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر -سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد28 ، العدد 1، 2012، ص 445.

2- دراسة هبة عبد الحميد، 2012:

"أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة"

هدفت الدارسة إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأربع الأساسي بمحافظات غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدارسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- استبانة أنماط التعلم (حركي، بصري، سمعي)، وذلك لتحديد نسب أنماط التعلم لدى طالبات العينة التجريبية.
- اختبار مهارات التفكير الرياضي وهو اختبار يحتوي على 25 فقرة موزعة على ستة مجالات (الاستقراء ،الاستنتاج ،النمذجة ،التعبير بالرموز، التخمين، التفكير المنطقي).

بالإضافة إلى أن مجتمع الدارسة تكون من جميع طالبات الصف الأربع الأساسي بمحافظات غزة والمسجلات في مدارس وكالة الغوث الدولية للعام الدارسي2012/2011 م حيث بلغ عددهن 1210 طالبة، بينما بلغت عينة الدراسة 75 طالبة و37 طالبة منهم مجموعة ضابطة و 38 طالبة مجموعة تجريبية و تم إختيار العينة بالطريقة القصدية، ولقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير العمر الزمني والتحصيل السابق في الرياضيات واختبار التفكير الرياضي القبلي، ثم تم تدريس وحدتي "الضرب والقسمة " للمجموعة التجريبية بالبرنامج المقترح بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

حيث تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الرياضي بعديا وتحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

كما توصلت الدارسة للنتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللواتي درسن بالبرنامج المقترح) ومتوسط درجات أقارنهن في المجموعة الضابطة (و اللواتي درسن بالطريقة المعتادة)في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي.

كما أوصت الدراسة على:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتساعدهم في الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، وتدريبهم على تصميم التدريس وفقا لأنماط التعلم
- على المعلمين التنويع في استراتيجيات وأساليب التدريس تلائم أنماط التعلم المختلفة لدى طلبتهم. [1]

3- دراسة ميرفت، 2011:

"أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة"

هدفت إلى التعرف على أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين وأساليب التعلم السائدة لعينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة تبعًا للتخصص ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أنماط معالجة المعلومات وأساليب التعلم.

حيث تكونت عينة الدراسة من249 من طالبات الصف الثالث الثانوي العلمي / الأدبي بمكة المكرمة، كما انتهجت الباحثة المنهج الوصفي من خلال استخدامها لثلاث مقاييس هي :

[1] هبة عبد الحميد جمعة العيلة، **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارت التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة**، مرجع سابق، ص62.

- مقياس أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ.
- مقياس أساليب التعلم إعداد الهام وقاد.
- مقياس أنماط التعلم والتفكير.

فيما كانت النتائج كما يلي :

- أن أكثر أنماط معالجة المعلومات استخداما هو النمط المتكامل مما يشير إلى أن جميع أفراد العينة يستخدمون نمط معالجة المعلومات المتكامل وهو البديل المفضل لديهم دون غيره، أظهرت النتائج أن متوسط نمط معالجة المعلومات الأيمن أعلى من متوسط نمط معالجة المعلومات الأيسر.
- أن أكثر أساليب التعلم السائدة لدى عينة الدراسة هي التجريب الفعال، يليه الملاحظة التأملية، ثم المفاهيم وأخيرًا الخبرة المحسوسة وذلك في ضوء المتوسطات على التوالي وأن طريقة إدراك طالبات الصفوف [1].

4- دراسة غازي طاشمان و آخرون، 2011:

" أثر استخدام استراتيجيتي :الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في (الأردن)"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مادة جغرافيا الوطن العربي في جامعة الإسراء في (الأردن)، حيث تكونت عينة الدراسة من 121 طالباً وطالبة اختصاص معلم صف وبلغ عدد الذكور (60) طالباً والإناث (61) طالبة، وقد تم اختيار عينة

[1] ميرفت بنت محمد حمزة السليماني، **أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة**، مذكرة ماجستار في علم النفس، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية، 2011.

الدراسة بطريقة قصديه؛ لأن الباحثين يعملون أعضاء هيئة تدريس في الجامعة مما سهل إجراءات الدراسة للفصل الأول 2011/2010، وقد استخدمت الدراسة أداة اختبار التفكير التأملي الذي طوره الباحثون، ثم تم التحقق من صدقه وثباته.

كما استخدمت رزمة التحليلات الإحصائية للعلوم الاجتماعية"SPSS"لاستخراج: المتوسطات وتحليل التباين الأحادي والثنائي، والانحرافات المعيارية، واختبار "شفيه" للمقارنات البعدية، واتبع المنهج التجريبي، لإجراء الدراسة حيث قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.

حيث أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) بين الذكاءات المتعددة من جهة، وبين كل من إستراتجيتي الخرائط المفاهيمية والطريقة الاعتيادية من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح استراتيجية الذكاءات المتعددة[1].

5- دراسة ثائرة، 2010:

"علاقة أنماط التعلم والتفكير بإنجاز فعالية (100م) حواجز لطالبات كلية التربية الرياضية"

تجلت مشكلة البحث من خلال ندرة وجود دراسات تناولت أنماط التعلم والتفكير ضمن المجال الرياضي مما حدى بالباحثة من دراسة هذه الظاهرة والتعرف على علاقتها بإنجاز طالبات المرحلة الثانية كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء بفعالية الـ(100م) حواجز كما هدفت الدراسة التعرف على مستوى إنجاز الطالبات بفعالية الـ(100م) حواجز والتعرف

[1] غازي طاشمان و آخرون، **أثر استخدام استراتيجيتي :الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 1، يناير2012 ، ص ص 243-281.

على قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلم والتفكير وإنجاز أفراد عينة البحث في فعالية الـ(100م) حواجز.

تحقيقاً لأهداف الدراسة واختبار فرضيتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ودراسة العلاقات الارتباطية كما شمل مجتمع البحث على طالبات المرحلة الثانية كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء والبالغ عددهن (25) طالبة في حين جاء اختيار العينة بالأسلوب العشوائي إذ شملت على (15) طالبة من مجتمع البحث، ومن خلال تحليل النتائج ومناقشتها النتائج باستخدام قانون ارتباط (باي سيريل) تم الاستنتاج إلى ظهور علاقة ارتباطيه معنوية موجبة بين أنماط التعلم والتفكير وإنجاز الطالبات بفعالية الـ(100م) حواجز كما كانت الاستنتاجات كما يلي :

1- ظهور (5) من طالبات المرحلة الثانية كلية التربية الرياضية يستخدمن النمط الأيمن و(10) من الطالبات يستخدمن النمط الأيسر.
2- لم يكن هناك من يستخدم النمط التكامل من أفراد عينة البحث طالبات المرحلة الثانية كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء.
3- ظهور علاقة ارتباط معنوية موجبة بين أنماط التعلم والتفكير وإنجاز الطالبات في فعالية (100م) حواجز.

كما خلصت الباحثة بتوصيات أهمها ضرورة إجراء دراسات على عينات أوسع وتشمل عدة جامعات عراقية [1].

[1] ثائرة عبد الجبار، **علاقة أنماط التعلم والتفكير بإنجاز فعالية (100م) حواجز لطالبات كلية التربية الرياضية**، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد 4، العدد 3، 2010، ص 189.

6- دراسة نايف وأحمد علي، 2010:

"الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلاب السنة الثانية الدارسين في كليتي المجتمع في محافظتي القويعية والدوادمي في المملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء الفروق في الذكاء المتعد د لجاردن ر لطلاب السنة الدراسية الثانية في كليتي المجتمع بالقويعية والدوادمي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الذكاء المتعدد بعد التحقق من خصائصه السيكومترية على عينة عشوائية مكونة من 515 طالبًا، وباستخدام اختبار" ت" أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

أن أكثر أنواع الذكاء شيوعًا هي :الذكاء اللغوي، فالشخصي، فالحركي، فالوجودي، فالبينشخصي، فالمكاني، فالرياضي-المنطقي، فالطبيعي، وأخيرًا الموسيقي، كما أن درجة امتلاك هذه الأنواع لم تكن ضمن المتوسط الحسابي المقبول للعينة معبرًا عنها بدرجة القطع . كما أظهرت النتائج باستخدام معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطيه بين جميع أنواع الذكاء المتعدد والتحصيل الدراسي لعينة الطلاب باستثناء كل من الذكاء الحركي والمكاني والطبيعي .

كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها الاعتماد على مقاييس الذكاء المتعدد كمحك لقبول الطلاب في التخصصات المختلفة بما يتسق ونوع الذكاء، وإجراء مزيد من الدراسات المشابهة على عينات من طلاب كليات المجتمع في السعودية وفق مجموعة من المتغيرات [1].

[1] نايف عبد العزيز مطوع، أحمد علي أبو عبيد، **الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلاب السنة الثانية الدارسين في كليتي المجتمع في محافظتي القويعية والدوادمي في المملكة العربية السعودية**، دراسات نفسية و تربوية، عدد5، ديسمبر2010 ، ص257.

7- دراسة عبد الرحمن جمعة، 2010:

" المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة"

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (7681)، حيث اعتمد الباحث على طريقة العينة العنقودية العشوائية حيث بلغت عدد أفراد عينة الدراسة على (262) طالباً وطالبة، منهم (116) طالباً، (146) طالبة.

كما استخدم الباحث قائمتين **:** قائمة للذكاءات المتعددة و مقياس المهارات الحياتية.

حيث أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أن لا يوجد ارتباطاً دالاً إحصائياً بين مستوى المهارات الحياتية بأبعاده، و الذكاءات المتعددة بأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- الذكاءات المسيطرة على الطلبة كانت كالتالي :الذكاء البين شخصي حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (% 18.47) تلا ذلك الذكاء اللغوي اللفظي حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (% 16.38) تلا ذلك الذكاء الجسمي الحركي حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (% 15.66) تلا ذلك الذكاء المنطقي الرياضي حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي(14.22%).

كما توصل الباحث إلى عدة توصيات مما يلي:

- تطوير أساليب ووسائل التعليم بحيث يواكب ذكاءات كل طالب حتى يتسنى التعلم للجميع.

- إمداد المعلمين بدورات تدريبية متقدمة وإعدادهم على استخدام استراتيجيات تدريسية وتعليمية مطورة بحيث تواكب ذكاءات الطلبة وقدرتهم على صقل المهارات الحياتية للطلبة.
- توعية الطلبة بأن لديهم أنواع مختلفة من الذكاءات وأن كل فرد لديه ذكاءات محددة هو متفوق فيها وتنميتها وتطويرها [1].

8- دراسة جمال الدين الشامي و آخرون، 2010:

"تصميم أنشطة إلكترونية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة في مقرر تربية الموهوبين و أثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلبة جامعة الخليج العربي"

هدف البحث إلى التعرف على أثر تصميم الأنشطة الإلكترونية وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل والدافعية نحو التعلم في مقرر تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي، وذلك على عينة مكونة طلبة برنامج تربية الموهوبين في جامعة الخليج العربي في مقرر برامج تربية الموهوبين والبالغ عددهم (51 مجموعة تجريبية 29 طلب وطالبة) و(مجموعة ضابطة 22 طلب وطالبة)، وقد تم تطبيق المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي لصعوبة توزيع العينة عشوائياً؛ درس طلبة المجموعة التجريبية البرنامج التعليمي الإلكتروني من خلال بيئة التعلم الافتراضية الـWebCT وتم التواصل مع الطلبة من خلال أدوات الاتصال المتوفرة في البيئة الافتراضية مثل أداة المناقشة والبريد الإلكتروني.

كما تم تصميم المحتوى الإلكتروني بأنشطة تعليمية تفاعلية متنوعة لتقابل الذكاءات المختلفة للطلبة التي تم التعرف عليه من خلال مقياس الذكاءات المتعددة لجاردنر والذي طبق قبل بداية التجربة؛ حيث تبين وجود ثلاثة أنواع من الذكاءات لطلبة المجموعة التجريبية وهى

[1] عبد الرحمن جمعه وافي، **المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة،** مذكرة ماجستير في تخصص الصحة النفسية، الجامعة الاسلامية، غزة، 2010.

الذكاء الشخصي، الاجتماعي، والمنطقي، وتم تقديم المحتوى بثلاثة أشكال مختلفة لتتلاءم مع كل نوع من أنواع الذكاءات، أما طلبة المجموعة الضابطة فقد درسوا المقرر بطريقة التعلم وجهاً لوجه، وتم تطبيق كل من استبانة الدافعية نحو المواد التعليمية واستبانة الدافعية نحو التعلم، بالإضافة للاختبار التحصيلي على المجموعتين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من الدرجة الكلية لاختبار التحصيل النهائي للمقرر، الدافعية نحو المواد التعليمية، والدافعية نحو التعلم وكانت الفروق جميعها لصالح المجموعة التجريبية، وقد تم تفسير النتائج في ضوء كل من الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة، وتم تقديم مجموعة من التوصيات:

- إعادة تصميم وتطوير المقررات الجامعية لتتضمن أنماط تعلم فعالة.
- توعية القائمين بضرورة استخدام أساليب تعلم فعالة تجعل المتعلمين أكثر إيجابية في التعلم [1].

9- دراسة علي عباس اليوسفي، 2009:

" اساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه"

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وكذا معرفة الفروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند طلبة كلية الفقه، كما اعتمد المنهج الوصفي لملائمته لموضوع الدراسة.

حيث شمل البحث الحالي طلبة كلية الفقه والبالغ حجم العينة (324) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية، فستخدم الباحث أداتين احديهما للأساليب التفكير لستبرنبرج والأخرى

[1] جمال الدين محمد الشامي، **تصميم أنشطة الكترونية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة في مقرر تربية الموهوبين و أثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلبة جامعة الخليج العربي**، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني و التعليم عن بعد، الرياض، 2013.

أساليب التعلم "لكولب Kolb"، بعد استخراج الصدق والثبات لهما تم تطبيق الأداتان فتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:-

- توجد علاقة متباينة النوع (موجبه ــ سالبه) والدلالة (داله ــ غير داله) بين أساليب التفكير (الملكي ــ الهرمي ــ الفوضوي ــ الأقلي ــ التشريعي ــ التنفيذي ــ الحكمي ــ العالمي ــ المحلي ــ المتحرر ــ المحافظ ــ الخارجي ــ الداخلي) وأساليب التعلم (ألتكيفي ــ ألتقاربي ــ الاستيعابي ــ ألتباعدي) لدى طلبة كلية الفقه.
- لا يوجد فروق بين أساليب التفكير و أساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه.

حيث أوصت الدراسة على النقاط التالية :

- الأخذ بعين الاعتبار بأساليب التفكير والتعلم للطلبة عند التدريس.
- تصميم برامج لتنمية هذه الأساليب عند الطلبة المراحل التعليم الثانوي.
- تدريب الطلبة على أساليب التفكير والإبداع والاستكشاف ، والتقصي.
- وضع مقرر دراسي في كافة المراحل الدراسية الجامعية يهتم بأساليب وأنماط التعلم والتعليم والتفكير [1].

10- دراسة يوسف بلعاوي، 2009:

" الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم "

حاولت هذه الدراسة التعرف على الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة القصيم الواقعة وسط المملكة العربية السعودية، وذلك للعام الجامعي (2008/2009)، وعلاقة هذه الذكاءات بنوع الطالب ومعدله التراكمي وتخصصه ومستواه الدراسي ومكان إقامته .

[1] يوسف بلعاوي، **الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم**، في : ./http://www.kuiraq.com/staff/aliaa

وقد تم اختيار عينة من (704) طلاب وطالبات بطريقة عنقودية عشوائية مثلوا المستويات الدراسية والكليات المختلفة.

استخدم لجمع البيانات مقياس للذكاءات المتعددة بعد أن تمت ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى العربية والتأكد من صدقه وثباته وأشارت النتائج ما يلي :

- أن الذكاء الأكثر سيادة لدى طلبة جامعة القصيم كان الذكاء الاجتماعي الذي تميز به (372) طالباً وطالبة 52%(من العينة)، تلاه الذكاء الشخصي واللغوي ثم الذكاء الوجودي، ثم الحركي فالمكاني، بعد ذلك الذكاء الطبيعي ثم المنطقي، وأخيراً الموسيقي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعض أنواع الذكاء لدى الطلبة تعزى إلى متغيرات النوع والمعدل التراكمي للطالب وتخصصه ومستواه الدراسي ومكان إقامته- المنطقة .
- وتبين وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في ستة أنواع من الذكاء، فتفوق الطلاب على الطالبات في أربعة أنواع هي: الذكاء المنطقي، والذكاء الوجودي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الحركي، بينما تفوقت الطالبات في الذكاءين اللغوي، والمكاني.
- كما تبين وجود فروق بين الطلبة من حيث معدلاتهم التراكمية في الذكاء الشخصي فقط. ووجدت فروق بين الطلبة في بعض أنواع الذكاء تعزى إلى نوع التخصص، حيث تفوق طلبة تخصصات العلوم الطبيعية في الذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي، والذكاء المكاني، على طلبة تخصصات العلوم الإنسانية، فيما تفوق طلبة العلوم الإنسانية على طلبة العلوم الطبيعية في الذكاء المنطقي.
- تبين أن طلبة السنة الأولى تفوقوا على طلبة السنة الرابعة في الذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي، والذكاء المكاني. أما المنطقة الأصلية التي أتى

منها الطالب فقد جاءت دالة إحصائياً عند الذكاءين الوجودي، والاجتماعي، لصالح الطلبة القادمين من خارج القصيم[1].

11- دراسة عبد الناصر ذياب، 2008:

" الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الأردن"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الأردن، ومدى اختلاف مستوى الذكاءات وحل المشكلات باختلاف جنس الطالب، إضافة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بحل المشكلات لدى عينة الدراسة التي تكونت من 142 طالبا وطالبة، 77 طالبا، و25 طالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظات اربد و الزرقاء والبلقاء.

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياسان للذكاءات المتعددة ولحل المشكلات حيث أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة المتميزين مستوى مرتفع من الذكاءات المتعددة، حيث كانت تفضيلات أفراد العينة للذكاءات المتعددة مرتبة تنازليا كالآتي : الذكاء الشخصي، والبينشخصي، والرياضي، و المكاني، والطبيعي والحركي و اللغوي والموسيقي على التوالي، كما كشفت النتائج امتلاك عينة الدراسة القدرة على قدرة مرتفعة في حل المشكلات، وكان أفضل أداء للعينة في حل المشكلات على بعد الثقة بالذات، ثم بعد الأقدام والأحجام، تلاهما بعد السيطرة الذاتية، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج قدرة تنبؤية للذكاءات المتعددة بحل المشكلات و أبعاده، حيث كان هنالك أثر لمتغير الذكاء الموسيقي في بعد الثقة بالذات من مقياس حل المشكلات، ووجود أثر لمتغير الذكاء الشخصي في الأقدام والأحجام، وكذلك أثر لمتغيرات الذكاء الرياضي، والموسيقي، والحركي، والشخصي، في بعد السيطرة

[1] منذر يوسف بلعاوي، **فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الاول ثانوي بمحافظة جدة**، المجلة التربوية – تربية، مجلد 25، العدد2، 2011، ص ص1-33.

الذاتية، وبالمقابل كان للذكاءات: الموسيقى والشخصي، والحركي قدرة تنبئية في حل المشكلات.

كما أوصت الدراسة بما يلي:

- استثمار الذكاءات الشخصية (الشخصي، والبينشخصي أو الاجتماعي) لدى الطلبة المتميزين في تطوير المتميزين في تطوير قدرات ومهارات تعليمية مختلفة لديهم، حيث من المتوقع أن تكون ذات فعالية في تدريسهم أفضل من غيرها لما كشفت عنه نتائج الدراسة من تفضيل عينة الدراسة للذكاءات الشخصية أكثر من الذكاءات الأخرى.
- العمل على زيادة الاهتمام في تنمية الذكاء الموسيقي وتطويره لدى الطلبة المتميزين، خاصة و أن الدراسة الحالية أظهرت قدرة تنبؤية هامة للذكاء الموسيقي في حل للمشكلات ككل، بالرغم من أن النتائج أشارت إلى أن الذكاء الموسيقي كان أقل الذكاءات تفضيلا لدى عينة الدراسة [1].

12- دراسة عبد الله وعدنان البدور، 2006:

"أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لمهارات عمليات العلم، وذلك من خلال فحص أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المتضمنة في منهاج العلوم العامة.

[1] عبد الناصر ذياب الجراح، **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الاردن**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 1، 2011، ص70.

تشكلت عينة الدراسة من (95) طالباً وطالبة موزعين على شعبتي ذكور من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة المزار الأساسية للبنين وشعبتي إناث من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة المزار الأساسية للبنات.

لجمع بيانات الدراسة ثم استخدام اختبار مهارات عمليات العلم المترجم والمعدل والمتضمن خمسة مستويات مصنفة هرمياً توزعت على مجالي عمليات العلم الأساسية والمتكاملة، كما تم تدريس المحتوى العلمي المحدد للمعالجة التجريبية من خلال تدريس ثلاث وحدات (القوى والضغط، والضغط الجوي والرياح، وأنماط من التكاثر) من منهاج العلوم العامة للصف السابع الأساسي. تم تطويرها وفقاً لأربع استراتيجيات من استراتيجيات الذكاءات المتعددة تم اختيارها استناداً لنتائج مسح الذكاءات المتعددة، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في اكتساب الطلبة لعمليات العلم بمجال عمليات العلم الأساسية.

2- تفوقت الطالبات على الطلاب في اكتساب عمليات العلم الأساسية.

كما أوصت الدراسة بضرورة التأكيد على استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس العلوم [1].

[1] عبد الله خطابية، عدنان البدور، **فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمحافظة جدة**، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد99، 2006.

13- دراسة أسماء زين، 2008:

"فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمحافظة جدة".

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، وقد تكونت عينة البحث من 72 طالبة، موزعات على مجموعتين: تجريبية- وضابطة، وقد استخدمت الباحثة أداة" ماكنزي" المعربة التي وضعها عام 2000م لمسح الذكاءات المتعددة بعد تعديلها وتحكيمها بما يناسب مجتمع العينة، كما أعدت الباحثة دليل للمعلمة في استخدام أنشطة معرفية وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس المحتوى، وقد أثبتت نتائج التحليل الإحصائي فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل وبقاء أثر التعلم على طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

في ضوء ما سبق أوصت الباحثة بـــ:

- بضرورة استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة وأساليب في تدريس مناهج الجغرافيا للطالبات في المرحلة الثانوي وكافة مراحل التعليم.
- إعداد دورات تدريبية للمعلمات والمشرفات التربويات للاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس، وتعليم طالبات كليات التربية على استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التدريس [1].

[1] أسماء زين صادق الاهدل، **فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الاول ثانوي بمحافظة جدة**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 1، 2009، ص 192.

14- دراسة محمد نوفل ومحمد، 2007:

" الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة غوث الدولية في الأردن"

هدفت الدراسة إلى استقصاء الفروق الفردية في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الدراسية الأولى في مؤسسات التعليم العالي في وكالة غوث الدولية في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الذكاء المتعدد بعد التحقق من خصائصه السيكومترية على عينة عشوائية مكونة 515 طالبا وطالبة منهم 103 ذكور و412 إناث، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنواع الذكاء شيوعا هي : الذكاء اللغوي، فالشخصي، فالحركي، فالبدني –الجسمي، فالوجودي، فالبين شخصي، فالمكاني فالرياضي – المنطقي، فالطبيعي، وأخيرا فالموسيقي، كما أن درجة امتلاك هذه الأنواع لم تكن ضمن المتوسط الحسابي المقبول للعينة معبرا عنها بدرجة القطع.

كما أظهرت النتائج باستخدام اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في الذكاء الرياضي –المنطقي، والمكاني، والبين شخصي، والوجودي لصالح الإناث، فيما كان الفرق في الذكاء الموسيقي لصالح الذكور، وتساوي الجنسان في الذكاء اللغوي، والحركي – البدني، والمكاني والطبيعي.

كم أوصت الدراسة على إدخال نظرية الذكاءات المتعددة إلى مدارس ومؤسسات التعليم العالي في مؤسسات وكالة الغوث، من خلال الدورات التدريبية الطويلة وورشات العمل المتخصصة [1].

[1] محمد نوفل، محمد الحيلة، **الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة غوث الدولية في الاردن**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 22، العدد 5، 2008.

15- دراسة نصرة محمد، 2007 :

"اكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة في إطار نظرية جاردنر لدى أطفال ما قبل المدرسة بالإسماعيلية"

هدفت الدراسة إلى اكتشاف الذكاءات المتعددة للأطفال من خلال تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة وكذا تنمية الذكاءات المتعددة للأطفال (الذكاء اللغوي، المنطقي الرياضي، المكاني، الموسيقى، الحركي، الاجتماعي، الشخصي) من خلال الأنشطة الإثرائية التي قامت بإعدادها الباحثة في اطار نظرية" جاردنر Gardner".

تضمنت عينة الدراسة الأساسية 80 طفل و طفلة وقد تم اختيارهم من بين أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال بمدرسة 24 أكتوبر للتعليم الأساسي في محافظة الإسماعيلية وتتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 6 سنوات وذلك لعمل الباحثة بهذه المدرسة وسهولة تطبيق الأنشطة على الأطفال حيث تقوم الباحثة بتطبيق أنشطة الذكاءات المتعددة على القاعة التي تقوم بالعمل فيها ولمعرفتها بالأطفال وسهولة الحصول على المعلومات الخاصة بكل طفل.

كما أن أنشطة الذكاءات المتعددة التي قدمت لأطفال المجموعة التجريبية تناسب خصائص نمو الأطفال وأساليب تعلمهم في هذه المرحلة.

استخدم مقياس الذكاءات المتعددة للأطفال الذي يتكون من 29 عبارة تحتوى خصائص الذكاءات السبع وكل ذكاء يضم عشرة عبارات، كما وقفت الدراسة على النتائج التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال في القياس البعدي للذكاءات السبعة (الذكاء اللغوي، المنطقي الرياضي، المكاني، الموسيقى، الحركي، الاجتماعي، الشخصي) لكل من المجموعة التجريبية والضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال في القياس البعدي للذكاءات السبعة للدرجة الكلية لكل من المجموعة التجريبية والضابطة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال في القياس القبلي و البعدي للدرجة الكلية لكل من المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال في القياس القبلي و البعدي للذكاءات السبعة (الذكاء اللغوي، المنطقي الرياضي، المكاني، الموسيقى، الحركي، الاجتماعي، الشخصي) للمجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال في القياس البعدي والتتبع (بعد شهرين) للذكاءات السبعة (الذكاء اللغوي، المنطقي الرياضي، المكاني، الموسيقى، الحركي، الاجتماعي، الشخصي) للمجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال في القياس البعدي والتتبع (بعد شهرين) للدرجة الكلية للذكاءات السابعة للمجموعة التجريبية [1].

16-دراسة جيهان أبوراشد العمران، 2006:

" الذكاءات المتعددة للطلبة البحريين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص الأكاديمي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلبة الجامعيين وفقا للنوع (ذكور و إناث) والتخصص الأكاديمي، حيث طبق مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد الباحثة على (238) طالبا وطالبة ينتمون إلى ثلاثة عشر تخصصا أكاديميا بجامعة البحرين.

بمقارنة متوسطات الطلبة في التخصصات المختلفة تبين أن معظم الطلبة اختاروا تخصصات تتناسب مع ذكاءاتهم المتعددة، وكان أكثر الذكاءات شيوعا لدى جميع الطلبة من الجنسين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، باستخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات

[1] نصرة محمد على حسن، **اكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة فى اطار نظرية جاردنر لدى اطفال ما قبل المدرسة بالإسماعيلية**، مذكرة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة قناة السويس، مصر، 2007.

MANOVA تبين وجود أثر للنوع في الذكاءات المتعددة، حيث تفوق الذكور في الذكاء الجسمي الحركي والذكاء الفضائي، كما يبن وجود اثر دال للتخصص بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي و الذكاء الموسيقي [1].

17- دراسة صباح حسن، 2006:

"فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم "

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم، بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبا و طالبة من الطلبة الملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم، من الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام أساليب واستراتيجيات البرنامج التعليمي المقترح، و ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، حيث تألفت كل مجموعة من (30) طالبا وطالبة، ولأغراض هذه الدراسة استخدمت الباحثة مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة التي طورتها القيسي (2004) بعد تعديلها لتناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهدف معرفة أنواع الذكاءات المتعددة التي تظهر لديهم، ولقياس التحصيل الدراسي في مهارات القراءة والكتابة أعدت الباحثة اختبارات تحصيلية للقراءة والكتابة كإجراءات القياس القبلي والبعدي.

وقد استغرق تطبيق البرنامج شهرين متتابعين بواقع ثلاث لقاءات أسبوعيا، مدة كل لقاء حصة دراسية واحدة وبعد انتهاء البرنامج، تم إجراء القياس البعدي لكافة متغيرات الدراسة للمجموعتين الضابطة و التجريبية، أظهرت نتائج تطبيق مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة

[1] جيهان أبو راشد العمران، **الذكاءات المتعددة للطلبة البحريين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص الأكاديمي : هل الطالب المناسب في التخصص المناسب؟**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 7، العدد 3، 2006، ص14.

تفوق عينة الدراسة في كل من الذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المكاني البصري، والذكاء الاجتماعي التفاعلي، والذكاء المنطقي الرياضي، ولتحليل بيانات الدراسة المتعلقة بأثر البرنامج التعليمي و الجنس و التفاعل بينهما على التحصيل الدراسي في مهارات القراءة و

الكتابة تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANOVA)، وقد توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارة القراءة و أبعاده الفرعية و لصالح المجموعة التجريبية [1].

18- دراسة عزيزة عبدالعزيز المانع، 2006:

"أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعليم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)"

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض وما فيها من المحفزات التعليمية (الاهتمام والتحدي والاختيار والمتعة)، ومدى توافقها مع أساليب التعليم الشائعة في تلك المدارس، كما أتبع في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي الذي يعتمد على جمع المعلومات عن الظاهرة موضع الدراسة ووصفها في جانبها النوعي والكمي وذلك للانتفاع بها في دراسة المشكلة المطروحة للبحث.

كما فقد تم تصميم استبانة مستمدة من أداتين معروفتين إحداهما (قائمة أساليب التعلم) التي أعدها رونزيلي و آخرون "Renzulli et al" وهي تُعنى بتحديد الأساليب التعلمية المفضلة لدى الطلاب، والأخرى (قائمة أنشطة فصلي) التي أعدها "جونتري و أخرون Gentry et al" وهي تُعنى بتحديد مواقف الطلاب تجاه أنشطتهم التعليمية من خلال

[1] صباح حسن حمدان العنيزات، **فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**، أطروحة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة، جامعة عمان، 2006.

ارتباطها بالمحفزات التعليمية الدافعة إلى التعلم (الاهتمام والتحدي والاختيار والمتعة)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية المتمثلة في حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين والاختبار التائي واختبار شيفيه ومعامل ارتباط بيرسون.

وتكونت عينة الدراسة من (579) طالبا وطالبة في الصف الثالث المتوسط في (26) مدرسة حكومية وأهلية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب التعلمية تفضيلا عند الطلاب هي: التعلم من خلال التفاعل اللفظي مع المعلم، وأداء نشاطات الاستنتاج والملاحظة والمقارنة، والقيام بعمل جماعي مشترك مع الزملاء، وأن أقل الأساليب تفضيلا عند الطلاب هي: التعلم من خلال الحفظ والتسميع، والاعتماد على الذات في اكتساب المعرفة، ونشاط التدريبات والتطبيقات، كما ظهر أيضا أن أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب هي في معظمها مما يتضمن شيئا من المحفزات التعليمية مثل إثارة الاهتمام والتحدي وتوفر فرص الاختيار والمتعة، وأن ما يشيع من أساليب التعليم يكاد يخلو في معظمه من تلك المحفزات مما يسهم في محدودية التوافق بين أساليب التعليم الشائعة وما يفضله الطلاب من أساليب التعلم.

حيث أوصت الدراسة بضرورة أن يعنى المعلمون بتحديد ما يفضله الطلاب من أساليب التعلم وأن يعدوا دروسهم طبقا لها، وأن تكون أساليب التعليم التي يتبعها المعلمون متعددة وذلك لضمان إشباع جميع الاحتياجات والميول لدى الطلاب، كما أوصت بتضمين أساليب التعليم شيئا من المحفزات التعليمية التي تستثير اهتمام الطلاب وتوفر لهم جوا مريحا [1].

[1] عزيزة عبد العزيز المانع، **اساليب التعليم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعليم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**، مجلة "دراسات"، الجامعة الأردنية، المجلد 32، العدد2، سبتمبر 2005.

19- دراسة سوسن عز الدين، 2006:

قامت الباحثة بدراسة هدفت إلى بناء مقياس مقنن يكشف عن أساليب تعلم الطالبات بكلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية)، وفق نظرية الذكاءات المتعددة، من خلال الإجابة على السؤال الرئيس حول أساليب تعلم الطالبات بكلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية) وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتم تصميم مقياس لتحديد أساليب تعلم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة، ومن ثم تم تقنينه وتطبيقه على عينة البحث، وقد جاءت نتائج البحث بترتيب أساليب التعلم للطالبات على النحو التالي:

- أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء الاجتماعي.
- أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء الإيقاعي.
- أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء الجسمي حركي.
- أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء البصري المكاني.

20- دراسة فؤاد طه و عماد عبد الرحيم (2005):

"أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص"

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي. اشتملت الدراسة على 490 طالبًا وطالبة من طلبة جامعة مؤتة خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي(2004 /2005)، من بينهم 305 طالب وطالبة من التخصصات الأدبية و 185 من التخصصات العلمية وبواقع 220 من الذكور و 270 من الإناث، طبق على أفراد الدراسة مقياس تورنس وزملائه المعروف باسم " أسلوب تعلمك وتفكيرك".

– نموذج أ " بعد التأكد من دلالات صدقة وثباته وملاءمته لأغراض هذه الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة سيادة النمط الأيسر من التعلم لدى أفراد عينة الدراسة يليه النمط الأيمن فالمتكامل، ومثل هذه النتائج جاءت متفقة مع نتائج العديد من الدراسات.

كما دلت النتائج كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار الأنماط الثلاثة لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس في حين ظهرت مثل هذه الفروق على مستوى التخصص ولصالح طلبة التخصصات الأدبية [1].

21- دراسة عزو إسماعيل و نائلة (2004):

" مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة، وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها، فاشتملت عينة الدراسة على (1387) طالبا وطالبة من الصف الأول إلى الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية بغزة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والأدوات التالية: قائمة "تيلي" للذكاوات المتعددة، واختبار التحصيل في الرياضيات، ومقياس الميل نحو الرياضيات، واستخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، والمتوسطات، ومعامل ارتباط الرتب لسبيرمان، وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي:

أن عينة الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات مختلفة بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي بغزة، ففي هذه المرحلة يتضح أن هناك اتفاقًا بين ترتيب الذكاء الموسيقي، والذكاء الضمن شخصي، والذكاء البينشخصي عند الذكور والإناث، وتفوق الذكاء البين شخصي عن الذكاء الضمن شخصي عندهم، بينما اختلف ترتيب الذكاء اللغوي اللفظي،

[1] فؤاد طه طلافحة، عماد عبد الرحيم، **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق**، المجلد 25، العدد 1+2، 2009، ص ص 269-270.

والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي حركي عند الذكور والإناث، حيث تفوق الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الجسمي حركي عند الذكور عن الإناث، والذكاء اللغوي اللفظي والذكاء المكاني عند الإناث عن الذكور، كما أوضحت النتائج كذلك أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل في الرياضيات، وأيضا علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي والميل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة [1].

22- دراسة السليماني، 1994 :

" أنماط التعلم والتفكير دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة "

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مكة المكرمة وجدة، وعلى الفروق بين الطلاب والطالبات في أنماط التفكير حسب الصف والتخصص الدراسي فضلا عن التعرف على الفروق بين المتفوقين تحصيليا وغير المتفوقين في أنماط التفكير، تألفت العينة من (674) طالباً وطالبة بواقع 344 طالباً و330 طالبة من المرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، طبق الباحث مقياس تورانس لأنماط التفكير، وبعد تحليل البيانات باستخدام المتوسطات والإنحرافات واختبار (T- Test) وتحليل التباين أحادي الإتجاه.

أظهرت النتائج سيطرة النمط الأيمن على جميع الطلاب والطالبات ما عدا طلاب وطالبات الصف الثاني والثالث أدبي إذ يسيطر عليهم النمط الأيسر ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في نمطي التفكير الأيسر والأيمن إلا انه وجدت فروق في النمط المتكامل لصالح الصف الأول، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً

[1] عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد 12، العدد 2، 2004، ص ص 323-366.

بين طلاب وطالبات الصف الثالث العلمي والأدبي والصف الأول في أنماط التفكير الأيمن والأيسر والمتكامل كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات المتفوقون وغير المتفوقين في النمط الأيمن إلا أنه وجدت فروق دالة إحصائياً في النمط الأيسر والمتكامل لصالح الطلاب والطالبات المتفوقين [1].

23- دراسة مراد، 1988 :

" أنماط التعلم والتفكير لطلاب الثانوي الأزهري والثانوي العام وعلاقتهما بالميل العصابي"

هدفت الدراسة إلى تحديد أنماط التفكير لطلاب الثانوي الأزهري والثانوي العام في مصر، والبحث عن العلاقة بين أنماط التفكير والميل العصابي على عينة بلغت (134) طالباً منهم (68) طالباً من الصف الأول الثانوي العام و (66) طالباً من الصف الأول الثانوي الأزهري (أدبي، علمي)، قام الباحث بتطبيق مقياس تورانس وزملائه (1978م) لأنماط التفكير الصورة (أ) ومقياس "ويلوبي" للميل العصابي، وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج أن النمط الأيسر هو السائد لدى طلاب الثانوي العام الأزهري أدبي، وعدم وجود نمط سائد لطلاب الثانوي الأزهري العلمي، مع وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات في درجات النمط الأيسر، كما لا توجد فروق إحصائية بين المجموعات في النمط الأيمن، في حين تفوق طلاب الثانوي الأزهري علمي على كل من طلاب الثانوي العام والثانوي الأزهري أدبي في النمط المتكامل [2].

---

[1] السليماني محمد حمزة، **أنماط التعلم والتفكير دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة** ".مجلة البحوث التربوية، المجلد 6، العدد 3، قطر، 1994.

[2] عناقرة نذير رشيد صالح، **نفس المرجع**، ص17.

24- دراسة مراد، 1988:

" تقنين مقياس أنماط التعلم والتفكير "

هدفت الدراسة إلى تقنين مقياس أنماط التفكير على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعة في الأمارات العربية المتحدة في مختلف التخصصات، فقد قام الباحث بتطبيق مقياس تورانس وزملائه(1978)على عينة من المرحلة الثانوية مكونة من(96) طالبا وطالبة، (46 طالبا و50 طالبة) ومن طلبة الجامعة مكونة من 82 طالباً وطالبة (46 طالباً و 36طالبة) ومن طالبات الانتساب الموجه الجامعي بدبي والشارقة مكونة من 35 طالبة ومن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمارات ومكونة من 25 عضوا، وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة معقولة من الثبات إذ تراوحت تلك القيم عن طريق إعادة التطبيق بين 66 - 85 للجانب الأيسر و70 - 87 للأيمن و 75 - 83 للمتكامل كما تراوحت تلك القيم عن طريق معامل ألفا بين 63- 66 للجانب الأيسر و65 - 68 للأيمن و75 - 87 للمتكامل. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين النمط الأيسر والتحصيل لطلاب الثانوي وبين النمط المتكامل والتحصيل لطالبات الانتساب الموجه وطلاب الثانوي، كما أظهرت النتائج تفوق أعضاء هيئة التدريس على طلاب الجامعة والمرحلة الثانوية في أنماط التفكير الأيسر والأيمن والمتكامل. [1]

25- دراسة عكاشة، 1986:

" دراسة مقارنة لأنماط التعليم والتفكير لدى طلاب كلية التربية في مصر واليمن"

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين مجموعتين من طلاب كلية التربية في مصر واليمن في استخدامهم لنصفي الدماغ وتحديد أنماط التفكير لديهما، فضلا عن معرفة الفروق بين طلاب التخصصات الدراسية لاستخدام أي من نصفي الدماغ. بلغ عدد الطلاب المصريين 187

[1] السليماني محمد حمزة، **أنماط التعلم والتفكير دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة "**، مرجع سابق، ص ص186-187.

طالبا منهم 72 طالباً في الشعب العلمية، و59 طالباً في شعب اللغات، و 56 طالبا من الدراسات الاجتماعية في حين كان عدد الطلاب اليمنيين 85 طالباً منهم 28 طالبا من الشعب العلمية و 34 طالباً من اللغات، و 23 طالباً من الدراسات الاجتماعية.

كما تم تطبيق مقياس تورانس وزملائه، لأنماط التفكير المعرب وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج التماثل في أنماط التفكير لدى طلاب كلية التربية في كل من مصر واليمن، كما اتضحت سيطرة النمط الأيسر في كل التخصصات لكلتا المجموعتين المصرية واليمنية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب كلية التربية في مصر واليمن في استخدام النصف الأيسر والأيمن والمتكامل في التفكير، كما أتضح أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في استخدامهم للنصف الأيسر، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات المختلفة لصالح الشعب العلمية في استخدام النصف الأيمن، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات المختلفة لصالح الدراسات الاجتماعية في استخدام النمط المتكامل [1].

26- دراسة مراد وآخرين، 1982 :

" أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي "

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة في الكليات المختلفة في مصر ومعرفة الفروق بين التخصصات المختلفة فضلا عن التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في استخدام النصفين الكرويين، تألفت العينة من (842) طالبا وطالبة يتوزعون على كليات مختلفة، ولقياس أنماط التفكير استخدم مقياس تورانس الذي قننه مراد ومصطفى على طلبة المدارس الثانوية وطلبة الجامعة، وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج ما يلي:

[1] عناقرة نذير رشيد صالح، **أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات،** مذكرة ماجستير، جامعة اليرموك، 1998، ص17.

- أن النمط الأيسر هو السائد لدى الطلاب في جميع الكليات، يليه النمط الأيمن ثم المتكامل، مع وجود فروق بين الكليات المختلفة في الأنماط الثلاثة، كما أن النمط الأيسر هو السائد لدى الطالبات في جميع الكليات باستثناء كلية العلوم حيث يقترب النمط الأيمن من الأيسر.

- عدم وجود فروق في النمط الأيمن بين الكليات المختلفة في حين تتضح الفروق في النمطين الأيمن والمتكامل.

- كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في درجات النمط الأيسر، كما لم تظهر النتائج وجود فروق بين الكليات المختلفة في درجات النمط الأيسر، ولكن يوجد تفاعل بين الجنس والتخصصات كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين الكليات المختلفة ولا يوجد تفاعل بين الجنس والتخصصات.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في درجات النمط المتكامل لصالح الطالبات ووجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات المختلفة، ولا يوجد تفاعل بين الجنس والتخصصات [1].

ثالثا : الدراسات المحلية

1- دراسة بودينار ليندة، 2011:

" الفروق في الذكاء (اللفظي، العملي، الكلي) بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 14 سنة وفقا لاختلاف فصائل الدم (O+ ,AB-,AB+,B-,B+,A-,A+)"

هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق جوهرية بين الأطفال الذي تتراوح أعمارهم بين 6 و 14 سنة في كل من الذكاء اللفظي، العملي و الكلي وفقا لاختلاف فصائل دمهم.

[1] مراد صلاح احمد وآخرون، **أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 5، الجزء 1، مصر، 1982، ص ص 113-114.

حيث استخدمت أداة لقياس الذكاء تتضمن على فرعين أساسيين هما القسم اللفظي والقسم العملي، حيث عولجت البيانات بأدوات إحصائية تتمثل في تحليل التباين واختبار "شيفي"، فأوضحت النتائج أنه توجد فروقا دالة بين الأطفال في الذكاء اللفظي العملي والكلي وفقا لاختلاف فصائل دمهم، حيث هذه الفروق خاصة بين العينات في كل مستويات الذكاء، ثم تليها العينة (+A)، (+B)، (+AB)، (+O)، اذا اتضح أن العينة (+AB) تتفوق على جميع العينات في كل مستويات الذكاء، ثم تليها العينة (+A)، و العينة (+O)، بينما العينة (+B) فهي أضعف العينات في درجة الذكاء [1].

تعقيب على الدراسات السابقة:

1- لقد اتفقت الدراسة الحالية مع أغلبية الدراسات السابقة في استخدامها لعينة من الجنسين، ما عدى بعض الدراسات التي التزمت فقط بعينة تتضمن على الذكور مثل دراسة "تي Tee"، دراسة نايف، دراسة مراد و أخيرا دراسة عكاشة، أما عن الدراسات التي تضمنت عينتها على الإناث فقط كل من : دراسة هبة عبد الحميد، دراسة محمد نوفل ومحمد، دراسة ميرفت، دراسة ثائرة، دراسة أسماء، دراسة سوسن عز الدين و أخيرا دراسة وفاء حافظ.

2- أما من حيث الفئة العمرية للعينة المدروسة فاتفقت الدراسة مع بعض الدراسات في تناولها للمرحلة الجامعية وهي : دراسة ثائرة، دراسة ايكسي و سوماني، دراسة" تي Tee"، دراسة "سابين جراف Sabine Graf"، دراسة فريال ومحمد، دراسة غازي طشمان، دراسة نايف و أحمد، دراسة علي عباس اليوسفي، دراسة سوسن عز الدين، دراسة فؤاد طه وعماد، دراسة عكاشة و دراسة مراد.

[1] بودينار ليندة، **الفروق في الذكاء (اللفظي، العملي، الكلي) بين الاطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 14 سنة وفقا لاختلاف فصائل الدم (+A,-A,+B,-B,+AB,-AB, +O)**، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011.

الدراسات التي تناولت المرحلة الثانوية كل من : دراسة تسفي، دراسة ميرفت، دراسة عبد الحميد جمعة، دراسة أسماء، دراسة السليماني و دراسة مراد، أما الدراسات التي تناولت المرحلة المتوسطة: دراسة هبة عبد الحميد، دراسة صباح حسن، دراسة عزيزة عبد العزيز، دراسة عزو إسماعيل ونائلة، دراسة عفانة و الخز ندار و دراسة بدينار ليندة، وأتت دراسة نصرة محمد دراسة وحيد تناولت مرحلة الحضانة.

فعند ملاحظة ومقارنة هذه الدراسات نرى أن أغلبيتها الساحقة اشتملت مرحلة المراهقة في مختلف تقسيماتها المبكرة والمتوسطة والمتأخرة وأجريت على مجتمعات عربية وأجنبية مختلفة.

3- من حيث التخصص المدروس من قبل هذه الدراسة اتفقت فقط مع دراستين دراسة ثائرة و دراسة "ايكيسي سوماني Sümmani"، التي شملت على عينة من معهد التربية البدنية والرياضية كما أنه لا توجد دراسة محلية مما يجعلها دراسة أولى من نوعها في المستوى المحلي حسب حدود علم الباحثة.

4- من حيث الموضوع دراسات قليلة التي تناولت كلا من نظرية الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم معا وهي دراسة " تي وآخرون Tee and al".

حيث أن أغلبية الدراسات تناولت النظريتين على حدًا، حيث اهتمت الدراسات إما بتطبيق نظرية أنماط التعلم دراسة هبة عبد الحميد، ودراسة ثائرة، أو الكشف عنها مثل دراسة علي عباس اليوسفي و دراسة ميرفت.

أما عن نظرية الذكاءات المتعدد فقد تناولتها الدراسات السابقة على شكلين فهناك من اهتم بتطبيقها كدراسة: غازي طشمان و زملاءه ودراسة أسماء، ومن اهتم بالكشف عنها مثل: دراسة عبد الرحمن جمعة ودراسة نايف.

5- أغلبية الدراسات لم تتفق مع الدراسة الحالية في كونها تبنت نظرية الذكاءات المتعددة بثماني ذكاءات على الأكثر ما عدى دراسة محمد نوفل ومحمد الحيلة، وهنا تظهر الأهمية والجدة في الدراسة.

6- أغلبية الدراسات لم تتفق مع الدراسة الحالية في ما يخص تبنيها لنموذج "فيلدر وسيلفرمان Felder and Silverman "، ما عدى دراسة فريال وحمد، حيث تقوم الدراسة الحالية على ترجمة مؤشر أنماط التعلم الخاص بنموذج "فيلدر و سيلفرمان Felder and Silverman "، وهذا يظهر أهمية الدراسة الحالية.

7- أغلب الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي كدراسة : ميرفت ونايف و أحمد، كما أن باقي الدراسات اعتمدت على المنهج التجريبي.

الفصل الثاني

الذكاءات المتعددة

الذكاءات المتعددة

تمهيد :

تقدمت الأبحاث في موضوع الذكاء تقدما كبيرا في السنوات الأخيرة على إثر التجارب العديدة التي قام بها العلماء، ومحاولتهم الوصول إلى أصدق الطرق العلمية لبحثه وقياسه مما جعل لموضوع الذكاء أهمية خاصة بين موضوعات علم النفس، وتقدم نظرية الذكاءات المتعددة مفهوماً أوسع و أعمق للذكاء، ومن ثم تتيح لكل فرد أن يصل إلى مستوى التمكن، و قد يرتفع إلى الإبداع في مجال أو آخر من المجالات النوعية التي تتناغم مع مظاهر القوة في أحد ذكاءاته و أنشطته العقلية.

1- الذكاء :

كثيرة هي الدراسات والبحوث التي ناقشت موضوع الذكاء، والعوامل التي تؤثر فيه وهل هو ذكاء أحادي أم أنها مجموعة من أنواع متعددة من الذكاء؟

1-1- تعريف الذكاء:

الذكاء من أهم الموضوعات التي يركز عليها علماء النفس لاسيما في مجال علم النفس الفارق عند تناول الفروق الفردية وقياسها، فإلى عهد قريب كانت سيكولوجية الفروق تنتصب على دراسة الذكاء و قياس الفروق في الذكاء، وشجع ذلك ظهور العديد من إختبارات الذكاء و تطور حركة القياس السريع في هذا المجال، وقد تطورت الإختبارات الاخرى الخاصة بسائر القدرات العقلية وإختبارات الشخصية فيما بعد على نهج إختبارات الذكاء.

حيث من المهم الإشارة في البداية إلى أن الباحثين قد أخذوا إتجاهات عدة في تعاملهم مع مفهوم الذكاء، حيث أنهم لم يتفقوا فيما بينهم على تعريف الذكاء ويرجع هذا الإختلاف

لعدة أسباب أهمها :

- "الذكاء ليس شيئا عينيا محسوسا.
- الذكاء كنشاط عقل متداخل بعلاقات متشابكة مع نشاطات عقلية أخرى مثل التفكير والفهم والتعلم.
- تأثر المفكرين والعلماء بتخصصاتهم العلمية وخلفياتهم الثقافية مما أدى إلى اختلاف الزواية التي يرون منها "الذكاء" من ناحية أسباب حدوثه أو وظائفه أو مظاهره أو طرق قياسه.
- محاولة كثير من علماء النفس تعريف الذكاء عن طريق الربط بينه وبين ميادين النشاط الإنساني." [1]

مما يلي أهم تعريفات مصطلح الذكاء :

تعريف "وكسلر Wechsler ": " الذكاء هو القدرة الكلية على التفكير والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة " [2]، أي " الذكاء هو القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجع مع البيئة "[3].

تعريف "كلفن kelvin" : " القدرة على التعلم "[4].

تعريف " كهلر Kehler " :" القدرة على الإستبصار و إدراك العلاقات "[5].

تعريف " شترن Stern ": " القدرة على التكيف المقصود حيال الظروف الجديدة "[6].

---

(1) مدثر سليم احمد، **الوضع الراهن في بحوث الذكاء**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2003، ص ص 18، 19.
(2) مجدي احمد محمد عبد الله، **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص311.
(3) مروان ابو حويج، سمير ابو مغلي، **المدخل الى علم النفس التربوي**، اليازوري، عمان، 2004، ص 81.
(4) محمد جاسم محمد، **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة دار الثقافة، عمان، 2004، ص 508.
(5) محمد جاسم محمد، **نفس المرجع**، ص 508.
(6) خليل ميخائيل معوض، **القدرات العقلية**، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 1994، ص117.

تعريف" ابنجهاوس Ebbinghaus " :" القدرة على تجميع العناصر المختلفة " [1].

تعريف "تيرمانTerman ": " القدرة على التفكير المجرد "[2].

تعريف "بياجيه Piaget ": " حاصل تفاعل الموروث البيولوجي والخبرات الشخصية والبيئة الاجتماعية "[3].

تعريف "سبيرمان Spearman": " القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة"[4].

تعريف " جاردنر Gardner" : " القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية، أو القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات "[5].

تعريف عبد الغني الديدي :"القدرة على الفهم والتعلم اللذين لا بد أن يكونا موجهين نحو شيئ ما "[6].

من خلال التعاريف السابقة يمكن تقديم تعريف شامل لمصطلح الذكاء :

ينظر إلى الذكاء على أنه " قدرة كامنة تعتمد على الوراثة، وعلى النمو والتطور السليمين و بإعتبار أن الذكاء قدرة كامنة، فإنه يمكن تعديلها عن طريق الإثارة شأنها في ذلك شأن أي صفة فيزيقية أخرى من صفات الفرد "[7].

---

(1) مجدي احمد محمد عبد الله، **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص ص 311، 312.
(2) محمد عدناد عليوات، **الذكاء وتنميته لدى اطفالنا**، اليازوري، عمان، 2007، ص13.
(3) مريم سليم، **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، بيروت، 2004، ص 319.
(4) عامر طارق عبد الرؤوف، **الذكاءات المتعدد**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، .2008، ص 10.
(5) محمد عبد الهادي حسين، **الحق في الذكاء**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص66.
(6) عبد الغني الديدي، **قياس وتحسين الذكاء عند الاطفال**، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1998، ص 29.
(7) محي الدين توق و آخرون، **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان، 2007، ص 154.

" قدرة عقلية عامة أو مجموعة قدرات تمكن الفرد من التعلم و اكتساب المعرفة واستخدامها والمحاكمة وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتكيف مع البيئة والآخرين "[1].

1-2- محددات الذكاء :

"هنالك عاملان أساسيان في تحديد الذكاء وهما عامل الوراثة وعامل البيئة وقد أثار ذلك جدلا كبيرا من أجل تحديد مدى مساهمة أي منهما في زيادة نسبة الذكاء أو تدنيه" [2].

"فهنالك العديد من العلماء يعتبرون الذكاء قدرة كامنة ذات أصل تكويني يتحدد في ضوء الموروثات الجينية حيث ذهب "جنسن Jensen"وغيره إلى اعتبار أن(80%) من الذكاء يعود إلى عوامل وراثية و أن (20%) فقط من الذكاء يتحدد وفقا لعوامل البيئة، وينظر هؤلاء إلى الذكاء على أنه سمة شخصية تختلف بإختلاف العرق والجنس بصرف النظر عن العوامل البيئية والثقافية والإقتصادية، وإن البرامج التعليمية المختلفة تسهم فقط في تنمية قدرات الذكاء لدى الأفراد ضمن السقف الذي تحدده الإمكانيات الوراثية لهم.

أما أصحاب الإتجاه البيئي فيرون أن للعوامل البيئية دورا كبيرا في تحديد قدرات الذكاء لدى الأفراد، و يؤكد هؤلاء من خلال دراستهم للتوائم المتماثلة وغير المتماثلة الذين نشؤا في بيئات متشابهة أو مختلفة إلى وجود فروق جلية في الذكاء ترجع إلى اختلاف البيئات التي ينشأ فيها الأفراد "[3].

حيث" قام "دنكس" وزميله "جيمس آر فلاين" من جامعة " أوتاكو " في نيوزيلاندا بتطوير نموذج رياضي كشف عن التفاعل المعقد ما بين الطبيعة والتنشئة، وجاء في

(1) فتحي عبد الرحمن جروان، **اساليب الكشف عن الموهوبين**، ط2، دار الفكر، عمان، 2008، ص 413.
(2) محي الدين تقوف وآخرون، **اسس علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان، 2007، ص168.
(3) عماد عبد الرحيم الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار المسيرة، عمان، 2009، ص144.

دراستهما أن أي تغيير طفيف في بيئة الشخص يؤثر بشكل كبير على نتائج الشخص في إمتحان حاصل الذكاء، ولكن هذه التغييرات قد تكون مؤقتة "[1].

"هذا وأن للتربية دورا كبيرا في تشكيل السلك الإنساني، والمتمثل في دور المعلم وأسلوب تدريس طلابه، والمنهج الدراسي، والمدرسة بصفة عامة، بتقبل الفرد كما هو، وأن يؤخذ بيده ويرفع من دافعيته للتعلم و الإنجاز الدراسي، ذلك لأن عملية التعليم لا تتأثر بما إذا كانت الفروق الفردية بين الطلاب تتحدد من خلال العوامل الوراثية او البيئية، وإنما ترجع إلى كل من الوراثة والبيئة معا "[2].

1-3- علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي:

بدأ الاهتمام بدراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي عام 1904، عندما طلبت وزارة المعارف الفرنسية من الفرد بينيه مع لجنة تشاركه لدراسة مشكلات تعليم الأطفال المتأخرين دراسياً ومنذ ذلك الوقت بدأ اهتمام علماء النفس والتربية بدراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، مستعملين في ذلك اختبارات الذكاء لم لها من أهمية في تشخيص سبب ضعف الطالب ومحاولة علاج تلك الأسباب. إن العلاقة بين الذكاء والتعلم علاقة كبيرة وليس هناك أدل على هذه العلاقة من أن يتجه بعض العلماء إلى تعريف الذكاء بأنه القدرة على التعلم. ومن الأمور المسلمة الآن نتيجة الدراسات والبحوث أن هناك ارتباطاً كبيراً بين الذكاء والتحصيل الدراسي [3].

"تشير نتائج العديد من الدراسات إلى ارتباط الذكاء بعدد من الخصائص الشخصية المختلفة كالدافعية ومستوى الطموح والابتكار والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي، فعلى سبيل المثال لوحظ أن دافعية الأفراد ذوي الذكاء المرتفع نحو الإنجاز

---

(1) مدثر سليم أحمد، **الوضع الراهن في بحوث الذكاء**، مرجع سابق، ص 221.
(2) أديب محمد الخالدي، **سيكولوجية الفروق الفردية**، دار وائل، عمان، 2003، ص ص 40، 41.
(3) ابتسام سالم المزوغي، **الفروق في الذكاء وقلق الإمتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من أبريل الليبية**، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 2، العدد 2، 2011، ص 32.

والتحصيل تكون أعلى منها عند الأفراد ذوي الذكاء المنخفض، وهذا ما يدفع العديد إلى الإعتقاد بأن درجات ذكاء الأفراد يمكن أن تتنبأ بالتحصيل والنجاح المدرسي"[1]، و"أشارت كل من إيمان حمد وعبد الوهاب غازي إلى وجود علاقة بين الذكاء وبعض عناصر اللياقة البدنية فقد توصل الباحثان إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين الذكاء وبعض عناصر اللياقة البدنية كالدقة والتوازن والرشاقة" [2].

كما أن التحصيل الدراسي ليس دليلا موثوقا أو صادقا فيما يتصل بالذكاء كما يعتقد وذلك بسبب تعقد القوى المؤثرة في المتعلم داخل وخارج الصف الدراسي [3].

2- الذكاءات المتعددة :

لم يعد ينظر للذكاء بالنظرة التقليدية التي كانت سائدة منذ قديم الزمان والتي كانت تعبر فقط عن قدرة الإنسان على اكتساب المعرفة الجديدة والتعامل مع المواقف المختلفة، فقد ظهرت نظريات حديثة اختلفت في معناها عن المعنى القديم مثل نظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها العالم "جاردنر Gardner"، منذ الثمانينات، وظلت سائدة حتى العصر الحالي ودخلت في أساليب تطوير التعليم، والاهتمام بشخصية المتعلم.

2-1- تعريف الذكاءات المتعددة :

عرفه "جاردنر Gardner" على أنه: "القدرة على حل المشكلات، أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية".

---

(1) عماد عبد الرحيم الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص 145.

(2) محمود مطر علي حاتم البدراني، **دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين وعلاقته بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، مذكرة ماجستير في التربية الرياضية، 2004، جامعة الموصل، العراق، ص19.

(3) محي الدين تقوف وآخرون، **أسس علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص174.

إن نظرة تحليلية الى مفهوم الذكاء المتعدد الذي أورده صاحب النظرية تبين انه يتكون من مجموعة من المصطلحات على النحو التالي :

- القدرة : والتي تشير إلى امتلاك الكفاية التي تؤهل صاحبها إلى القيام بعمل ما، ولعل القدرة هي نتاج للخبرات التي اكتسبها الفرد نتيجة عملية التعلم والتعليم التي رافقت الفرد منذ أن كان في البيئة الرحمية فالأسرة فالأقران فالمدرسة فالمجتمع الكبير، ثم إن توافر الخبرات للمتعلم تؤدي إلى امتلاك القدرات، والقدرات التي عبر عنها جاردنر هي أنواع الذكاء التي جاء بها في نظريته والتي تستثار من البيئة حيث أنها طاقة بيولوجية كامنة في الخلية العصبية، وكلما توافرت البيئة المناسبة بما تحتويه من مثيرات ومنبهات تعمل على تنشيط الطاقة البيولوجية.
- حل المشكلة : والذي يشير في أبسط مفهوم له الى وجود وقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى المتعلم، مما يقوده إلى استقبال المعطيات الحسية التي يستقبلها من ثم يعالجها بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم [1].
- " تخلق نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما : لعل المعزوفات الموسيقية التي ابتدعها الموسيقار الكبير "موزارت Mozart " هي من الدلائل على النتاجات ذات القيمة في المجتمع الغربي، بيد أنها ربما لا تكون نتاجات ذات قيمة في المجتمعات المحافظة لا تعلى في شأنها، من هنا كان التأثير الثقافي ذا أهمية بالغة في نظرية الذكاء المتعدد"[2].

كما تعرفها زين العابدين " بأنها مجموعة الذكاءات المتمثلة في الذكاء اللغوي، الرياضي، المكاني، الحركي، الموسيقي، الشخصي، الاجتماعي، الوجداني، والتي تجعل الفرد يختلف عن غيره من الأفراد ويعمل على استغلال تلك القدرات التي لديه ليكون متميزا في تلك الذكاءات أو بعض منها "[3].

---

(1) محمد بكرنوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، مرجع سابق، ص 97.
(2) محمد بكرنوفل، نفس المرجع، ص 98.
(3) زين العابدين محمد عي وهبة، **تنبؤ الذكاءات المتعددة بالدافعية الذاتية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص 69.

2-2- نظرية الذكاءات المتعددة :

" في عام 1979 طلبت مؤسسة "فان لير Bernatd Van Ler" من جامعة "هارفارد Harvard University" القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهتمة بالإمكانات الذهنية للفرد وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانات واستغلالها، وفي هذا الإطار بدأ فريق من العاملين المختصين بالجامعة أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات وقد تم البحث في عدة مجالات معرفية ومن فريق المختصين، "جاردنر Gardner" وهو أستاذ لعلم النفس التربوي مهتم بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسببت في أحداث تلف بالدماغ، ومن خلال دراسة النمو الذهني للأطفال العاديين والموهوبين وتطور الجهاز العصبي للوصول إلى بعض الأشكال المتميزة للذكاء برزت نظرية جاردنر للذكاء المتعدد سنة 1983"[1].

حيث قام بحسم النقاش والجدال الدائر حول ماهية الذكاء في كتابه المعروف" أطر العقل Frames Of Mind" حيث توصل إلى نظرية جديدة تختلف كليا عن النظريات التقليدية...والتي يقول من خلالها : بأنه لا يمكن وصف الذكاء على أنه كمية محددة ثابتة يمكن قياسها، وبناءً على ذلك يمكن تطويره وتنمية بالتدريب والتعلم، كما أن الذكاء المتعدد على أنواع مختلفة و أن كل نوع مستقل عن الأنواع الأخرى وذلك باستخدامه واستعماله[2].

حيث عرف "جاردنر Gardner" الذكاء على أنه "مجموعة من القدرات المستقلة عن القدرات البشرية الأخرى الى درجة محددة والتي تمتلك نظاما لمعالجة المعلومات، وتاريخا محدد المراحل التطوير التي يمر بها كل فرد، وجذورا عميقة في تاريخ التطور"[3].

(1) فاروق الروسان، **الذكاء الانفعالي: قياسه وتشخيصه، عمان**، مركز دي بونو لتعليم التفكير، عمان، 2006، ص 6.
(2) أحمد عبد الطيف أبو سعد، **ارشاد الموهوبين المتفوقين**، دار المسيرة، عمان، 2011، ص 140.
(3) فراس السليتي، **التعلم المبني على الدماغ**، جدار الكتاب العالمي، إربد، 2007، ص35.

فمنذ توصل "جاردنر Gardner" لهذه النظرية سنة 1983، تعدت هذه النظرية حيزها النظري لتنزل فعليا لساحة التطبيق، ويعمل عليها الباحثون للاستفادة منها أقصى استفادة، [1] كما تشير معظم تعاريف صعوبات التعلم إلى ذوي صعوبات التعلم يكونون ذوي ذكاء متوسط أو يزيد بل انه كثيرا ما يلاحظ على بعضهم مواهب يتم التجاوز عنها أو عدم عناية المناهج المدرسية بها، و لهذا فإن من يتصدى لتحسسن ورفع من ذوي صعوبات التعلم لا يجب عليه يغيب نظرية الذكاءات المتعددة، فهذه الأخيرة أصبحت تحتل مكانة كبيرة في التوجيه التربوي بتأكيدها علة دور القدرات الفريدة التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض[2].

حيث نادى "أرمسترونج Armstong" أن مصطلح صعوبات التعلم، لا يجب العمل به في ضوء هذه النظرية حيث ترى هذه الأخيرة، أن هذا المصطلح يجب تعويضه بفروق التعلم بين المتعلمين.[3]

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد، **الذكاءات المتعددة**، دار اليازوري، عمان، 2008، ص123.

[*] تعرض لإصابة أو التهاب في المخ قبل أو أثناء أو بعد الولادة مما قد يؤدي إلى عجز في النظام العصبي الحركي، وقد يبدي مثل هذا الطفل اضطراباً في السلوك أو الإدراك (استقبال المعلومات) أو التفكير بحيث تظهر منفردة أو مجتمعة، ويمكن إثبات هذه الاضطرابات عن طريق اختبارات محددة، ومن شأن هذه الاضطرابات أن تمنع أو تعيق عملية التعلم العادية.

[2] راضي الوقفي، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، دار المسيرة، عمان، 2008، ص72.

[3] Armstrong.T ,**learning differences not learning disability**,principal journal,68(1) ,pp34-36.

2-3- مقارنة بين نظرية الذكاءات المتعددة والنظرة التقليدية للذكاء :

الجدول رقم (1): مقارنة بين وجهة النظر التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة [1].

	وجهة النظر التقليدية	نظرية الذكاءات المتعددة
1	يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة.	تقييم الذكاءات المتعددة من خلال أنماط ونماذج التعلم ونماذج حل المشكلات
2	يولد الإنسان ولديه كمية ذكاء ثابتة	الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ولكن كل إنسان لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه.
3	مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الدراسة	يمكن تحسين وتنمية كل أنواع الذكاءات وهنالك بعض الاشخاص يكونوا متميزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين من أقرانه.
4	يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية	هناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء والتي تعكس طرق مختلفة للتفاعل مع العالم.
5	يقوم المعلمون بشرح وتدريس وتعليم نفس المادة المدرسية لجميع التلاميذ ولكل واحد منهم.	يهتم المعلمون بفردية المتعلم وجوانب القوة والضعف لديه بفرده والتركيز على تنميتها.
6	يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو مادة دراسية.	يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو بناءات تدور حول قضية ما وربط الموضوعات ببعضها.

2-4- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة :

تشير معظم تعاريف صعوبات التعلم إلى ذوي صعوبات التعلم يكونون ذوي ذكاء متوسط أو يزيد بل انه كثيرا ما يلاحظ على بعضهم مواهب يتم التجاوز عنها أو عدم عناية

[1] حسين محمد عبد الهادي، **قياس وتقييم قدرات الذكاء**، دار الفكر، الأردن، 2003، ص 36.

المناهج المدرسية بها، ولهذا فان من يتصدى لتحسين ورفع من ذوي صعوبات التعلم لا يجب عليه يغيب نظرية الذكاءات المتعددة، فهذه الأخيرة أصبحت تحتل مكانة كبيرة في التوجيه التربوي بتأكيدها علة دور القدرات الفريدة التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض [1].

أي أنه "يمكن للنشاط الواحد أن يخدم أكثر من ذكاء، وكلما خدمت الأنشطة أكثر من ذكاء، أو تنوعت أشكال الذكاء المستخدمة في الأنشطة، زاد نطاق الطلبة المستفيدين من النشاط"[2].

كما أن لنظرية الذكاءات المتعددة أهمية تربوية ذات أبعاد متعددة، تناولها العديد من التربويين، كما يلي:

- نظرية الذكاءات المتعددة تقدم وصفا لكيفية استخدام الأفراد لذكائهم المتعدد في حل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، وبذلك يعرف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي.
- التنوع من قبل المعلم في استخدامه لعدد كبير من الاستراتيجيات التدريسية، ليصل إلى عدد كبير من الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم، وأنماط تعلمهم.
- نظرية الذكاءات المتعددة تقترح حلول تمكن المعلمين من تصميم مناهج جديدة في ضوئها، وتوفر إطار يتمكن المعلمين من خلاله تناول أي محتوى تعليمي وتقديمه بعدة طرق، فهي بذلك تقدم نموذج للتعلم ليس له قواعد محددة عدى المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء[3].

---

(1) راضي الوقفي، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، دار المسيرة، عمان، 2008، ص72.

(2) نيفين بنت حمزة شرف البركاتي، **أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K.W.L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة**، أطروحة دكتوراه في مناهج وطرق التدريس، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية، 2008، ص 22.

3 الباز خالد، **فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلابالصف الأول الثانوي العام بالبحرين**، مرجع سابق، ص21.

هنا يمكن تلخيص أهم خصائص نظرية الذكاءات المتعددة من خلال العرض السابق في النقاط التالية:

-نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية لتحديد ذكاء الفرد لأن كل إنسان يمتلك جميع أنواع الذكاءات، فهي تطرح مفهوم تعدد الذكاءات وامتلاك الفرد لجميعها بنسب متفاوتة في ذاته وبينه وبين الآخرين (بمعنى أنها لا تصنف الناس إلى أذكياء وأغبياء).

- يؤكد جاردنر أن كل فرد لديه القدرة لتنمية جميع أنواع الذكاءات بقدر ما تسمح به قدراته لو حصل على التشجيع والإثراء وتعليم مناسب.

- يذكر "جاردنر Gardner" أن الذكاءات التسع تعمل معًا بطرق معقده ولا يوجد نوع واحد منفرد في الحياة، ومتفاعلة ومتداخلة مع بعضها البعض.

- ليس هناك مجموعة قياسية للأفعال التي يمكن أن تصنف ذكاء الإنسان، وهذا يعني أنه ليس ضروريا أن يتميز الفرد في الأداء الرياضي ليكون لديه ذكاء حركي، لأنه في هذه الحالة يمكن أن يكون لديه مهارة يدوية.

- تساعد نظرية الذكاءات المتعددة على قبول الاختلافات الفردية بين الأفراد، وهذا يفسح المجال للجميع.

- نظرية الذكاءات المتعددة لا تقوم بتوصيف الأشخاص والأطفال، ولكن بتحديد نقاط القوة وتعزيزها لدى الفرد، وبالتالي يأخذ الجميع فرصته[1].

[1] الباز خالد، نفس المرجع، ص21.

2-5- وصف الذكاءات المتعددة :

1- الذكاء اللغوي :

"يتمثل في القدرة على استخدام المفردات بفاعلية شفهيا أو كتابيا ويشتمل على مهارات مثل: القدرة على تذكر المعلومات، والقدرة على إقناع الآخرين عند الحاجة لمساعدتهم "[1]، أي "هو التميز في استعمال اللغة والإقبال على أنشطة القراءة والكتابة ورواية القصص والمناقشة مع الآخرين، مع إمكانية الإبداع في الإنتاج اللغوي أو الأدبي وما يتصل بلك (شعر، قصة... الخ) " [2].

"كما أنه القدرة على التلاعب بالحروف الهجائية للغة بمعنى : القدرة على الدمج فيما بين هذه الأحرف من أجل تكوين الكلمات والجمل فغالبا ما يميز صاحب هذا الذكاء من خلال حجم ومقدار الكلمات التي يستخدمها وقدرته على رؤية العلاقات المختلفة التي تربط الكلمات"[3].

"بالإضافة إلى أن مقر الذكاء اللغوي منطقة في الدماغ تسمى" بروكا Broca "[4] التي تقوم بتشكيل الجمل بشكل سليم "، والوسيلة المفضلة للتعلم لدى أصحاب هذا الذكاء هي القراءة والاستماع، ويمثل التفوق في هذا الذكاء : الكتاب الشعراء الصحفيون الخطباء السياسيون.

---

(1) فراس السليتي، **التعلم المبني على الدماغ**، مرجع سابق، ص37.
(2) طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد، **الذكاءات المتعددة**، مرجع سابق، ص ص 6-7.
(3) توني بوزان، **قوة الذكاء الكلامي**، ط3، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، 2007، ص 2.
(4) محمد عدس، **الذكاء من منظور جديد**، دار الفكر، عمان، 1997، ص57.

كما أن العنصر الأهم في الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة المكتوبة أو الشفهية لهدف عملي كالتعليم والأخبار والتسلية وتهذيب الفكر والإقناع وتغيير والأفكار والسلوك [1].

كما ترى الباحثة إلى ضرورة توفر هذا الذكاء لدى الطلبة لاستخداماته الكثيرة للتواصل أو للإقناع، أو للتصريح أو التدريس، ...الخ.

2- الذكاء الرياضي – المنطقي :

"هو القدرة على تحليل المشكلات استنادا إلى المنطق، والقدرة على توليد تخمينات رياضية، وتفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي، و القدرة على التعامل مع الإعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي، من خلال وضع الفرضيات وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز، وهذا النوع من الذكاء "[2].

"حيث يمكن تطوير هذا الذكاء عند الطلبة بتزويدهم بأنشطة تتطلب التجريب اليدوي للأرقام أو باستخدام آلات بسيطة أو باستخدام الحاسوب "[3]، كما أن معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية التي تتم فيه الدراسة الحالية يتوفر على قسمين : التدريب الرياضي و التربية الحركية و تحتوي المقاييس المُدرسة للطلبة بالمعهد على مقاييس تعتمد على وجود الذكاء الرياضي – المنطقي مثل مقياس فيسيولوجيا الرياضة الذي يعرف على أنه علم يدرس التغيرات الفيسيولوجية التي تحدث لأجهزة الجسم الحيوي وأعضائه المختلفة تحت تأثير الجهد البدني " [4]، و كمقياس الإحصاء حيث قام عايد كريم الكتاني و محمد مطر العجيلي بدراسة لبيان إتجاه طلبة السنة الثانية تربية بدنية ورياضية نحو مقياس الإحصاء، وضحت نتائجها إجابية الطلبة نحو الإحصاء، وقد فسر الباحثان ذلك بكونها مادة مثيرة

(1) هالة وليد غانم، **الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 31، ص152.
(2) محمد بكرنوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، مرجع سابق، ص99.
(3) ناصر الدين أبو حماد، **اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية**، عالم الكتاب الحديث، اربد، 2007، ص 183.
(4) أحمد نصر الدين سيد، **فيسيولوجيا الرياضة نظريات وتطبيقات**، دار الفكر العربي، 2003، القاهرة، ص ص19-20.

بالنسبة للطلبة، ولإدراكهم لأهميتها في حياتهم الدراسية[1]. كما تدرس مقاييس عديدة أيضا مثل: مقياس الإعلام الآلي الذي يعد شكلا من أشكال الذكاء المنطقي الرياضي، منهجية البحث العلمي، البيوميكانيك، الكيمياء الحيوية ...إلخ.

كما ترى الباحثة أن هذا الذكاء لا يقتصر على استخدام الأرقام فقط، فيرمز إلى الحل العلمي المنطقي والسوي للمشكلات التي تواجه الطلبة سواء في وقت التكوين أو المهني (ما بعد التكوين)، بالإضافة للأنشطة الرياضية التي تتطلب تفكيرا واستنتاجا سريعا يظهر خاصة في تكتيك هذه النشاطات الرياضية.

3- الذكاء البينشخصي (الاجتماعي):

"قدرة عقلية لدى الفرد تتعلق بعلاقته بالآخرين وتظهر في فهمه للمشاعر والإحساسات الداخلية أو الحالات الوجدانية والعقلية لهم، وحسن تعامله معهم والتأثير فيهم والتأثر بهم وبناء علاقات ناجحة معهم، ومعرفة الآداب العامة للسلوك والعادات والتقاليد الاجتماعية، وحسن التصرف في الواقف والمشكلات الاجتماعية"[2].

"حيث أن أصحاب هذا الذكاء يظهرون مهارات قيادية فمنهم المعلمون والسياسيون وعلماء الاجتماع والقادة والإداريون الناجحون والتربويون ورجال الأعمال ورجال الدين، ويعتبر الذكاء البينشخصي ضرورة من ضروريات تفعيل عمل الفريق وإتاحة المجال أمام الناس بالعمل بصورة جماعية وجميع الاشخاص الذين يحتلون مواقع اجتماعية قيادية بحاجة لهذا النوع من الذكاء، لهذا يمكن مساعدة الطلبة في تطويره لديهم من خلال أنشطة تتطلب حل مشكلات "[3].

---

[1] عايد كريم الكتاني، محمد مطر العجيلي، **اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة المتنى**، المؤتمر الدوري الثامن عشر في كلية التربية الرياضية، العراق، ص244.

[2] محمد غازي الدسوقي، **الذكاء الاجتماعي لمشرفي الانشطة التربوية**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2008، ص23.

[3] ناصر الدين أبو حماد، **اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية**، مرجع سابق، ص 186.

كما تعد معاهد الرياضة مؤسسات تربوية اجتماعية يتوقف نجاحها في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها على عوامل عديدة أهمها طبيعة الجو الاجتماعي الذي يسودها والذي يتمثل في مجمل العلاقات الاجتماعية بين الطلبة أو الطلبة و المعلمين، وإن طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة تؤثر إلى حد كبير في نمو شخصية الطالب وسلوكه وضبط اتجاهاته وتحديد مستوياته ومعاييره وقيمة ذلك أن نمو شخصية الطالب ونضجه الاجتماعي يتوقف على كمية ونوعية تفاعله مع زملائه الطلبة [1]، كما النمو المتوازن الطبيعي لشخصية الطالب يعتمد على القدر الذي يتمتع به من طمأنينة في تعامله وتفاعله مع زملائه الطلبة، ومن أهم صور العلاقات الاجتماعية التي تقع في المؤسسات والجماعات وبين الأفراد أنفسهم علاقة التعاون والمنافسة، ويتجسد التعاون في أمثلة واقعية عديدة كتكاثف فريق رياضي للفوز في السباق، أما المنافسة والتي يقصد بها التسابق المقصود بين الأفراد والجماعات والدور الهادف إلى محاولة كل طرف من أطراف التسابق لتحقيق مكاسب ونجاحات متميزة، وهذا ما وضحته دراسة مؤيد عبد علي الطائي وحيدر عبد الرضا الخناجي في أن العلاقات الموجودة بين طلبة التربية البدنية والرياضية أغلبها علاقات اجتماعية سليمة [2]، "كما أن ممارسة الرياضة تحتوي على جميع عناصر الاتصال الإجتماعي الجيدة بين الأفراد في المجتمع، من خلال العمل الجماعي في صعيد الأنشطة الرياضية المتنوعة"[3].

حيث ترى الباحثة أن ضرورة اكتساب الطلاب للذكاء الإجتماعي ضروري لا سيم أن الطلبة متوجهون لواقع مهني يتجوب مهارات إتصال اجتماعية فعالة، سواء كان ذلك نشاطا تربويا أو فريقا رياضيا، وهنا تظهر فائدة تطوير وتحسين الذكاء الإجتماعي لدى الطلبة.

---

[1] مؤيد عبد علي الطائي، جعيدر عبد الرضا الخناجي، **واقع العلاقات الإجتماعية بين طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل والقادسية**، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، المجلد 5، العدد 3، 2006، ص 92.

[2] مؤيد عبد علي الطائي، جعيدر عبد الرضا الخناجي، نفس المرجع، ص95.

[3] محمود مطر علي البدران، **الدافع المعرفي الرياضي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل**، المؤتمر الدوري الثامن عشر في كلية التربية الرياضية، العراق، ص295.

4- الذكاء الموسيقي -الإيقاعي:

" هو القدرة على تمييز النبرات و الألحان والايقاعات المختلفة "[1]، بالإضافة إلى القدرة على تأليف مقطوعات موسيقية.

لولا أهمية هذا النوع من الذكاء لما كان ضمن قائمة الذكاءات المتعددة، حيث اتجهت العديد من الدراسات والأبحاث إلى تشجيع الأفراد على تنمية القدرات الموسيقية والتي تلعب دوراً كبيراً وفعالاً في تنمية الجوانب المختلفة على الصعيد الأكاديمي والإجتماعي والانفعالي لذلك جاءت العديد من الدراسات لتؤكد أهمية الموسيقى ودورها الكبير في تطوير الفرد ككل لا سيما التحصيل الأكاديمي عن الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديميا، وهناك العديد من الدراسات التي جاءت لتؤكد ما استندت إليه النظريات المفسرة في مدى العلاقة بين الموسيقى والتحصيل الأكاديمي عند الطلبة المتفوقين أكاديميا، وهذه الدراسات تناولت الموضوع في أُطرٍ مختلفة كانت جميعها تصب في أهمية القدرات الموسيقية ودورها في التحصيل الأكاديمي عن الطلبة المتفوقين أكاديميا .[2]ومن هذه الدراسات دراسة دراسة مأمون عاطف المومني هذه الدراسة إلى التعرف مدى العلاقة بين مستوى القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا والتي وضحة وجود علاقة طردية بين القدرات الموسيقية و التحصيل الأكاديمي [3].

كما تعرف الموسيقى اصطلاحا بأنها :"الإيقاع في النص الأدبي الناتج عن اختيار الحروف، وتآلف العبارات وأنغام الأوزان والقوافي وحروف الروي"[4] و" إن أحد وجوه إعجاز القرآن–كما هو معلوم –الوجه اللغوي البياني الذي له مقوماته الخاصة، ومنها–بلا شك –الجانب الإيقاعي أو الموسيقي الذي له دور إلهام في النصوص الأدبية عموما وفي

---

(1) محمد بكرنوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، مرجع سابق، ص185.
(2) مأمون عاطف المومني و آخرون، **العلاقة بين القدرات الموسيقية و التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة للمتفوقين أكاديميا**، المجلة الأردنية للفنون، مجلد 4، عدد 1، 2011، ص35.
(3) مأمون عاطف المومني و آخرون، نفس المرجع، ص29.
(4)التونجي محمد، **المعجم المفصل في الأدب**، ج1 ، ط2، بيروت، دار الكتب العلمية، 1999، ص837.

النص القرآني بوجه خاص، حيث الأساس لهذا النص هو تحريك النفوس وتغييرها، و إن مما يساعد على تحقيق هذا الهدف بالتأكيد أن يملك هذا النص قدرا كافيا وفعالا من هذا الجانب الإيقاعي المحرك للنفوس ."فإذا كان جمال بيان الشعر يتأتي من المعنى اللطيف، واللفظ الحلو العذب، والبيان التام، والوزن المعتدل، فلاءم الفهم، وكان أنفذ من نفث السحر، وأخفى دبيباً عن الرقى، وأشد إطراباً من الغناء، فسل السخائم–الأحقاد- وحلل العقد، وسخى الشحيح، وشجع الجبان، وكان كالخمر في لطف دبيبه وإلهائه، وهزه وإثارته[1].

من جهة أخرى كثيرا ما ارتبطت أشكال أخرى من الموسيقى بالعزف على المعازف وعادات الخمر والزنا فقال الرسول ﷺ: « ليكوننَّ من أُمَّتي أقوام يَستحلُّونَ الْحِرَ والحَريرَ والخمر والمعازِف » رواه البخاري، مما جعلها من المحرمات في ديننا الإسلامي حيث عن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله ﷺ قال :« إن الله حرم المغنيةً وبَيعَها وثمنها وتعلِيمَها والإسْتماعَ إليْها » ، وكما قال رسول الله ﷺ :« إنَ المغني أذُنُه بِيَدِ شَيطان يرعِشُهُ حتى يسكتْ » ، زواه عبد الملك بن حبيب [2].

ترى الباحثة أن هذا الذكاء يظهر في المجال الرياضي، في الايقاعات الحركية الممراسة خلال الأنشطة الرياضية، بالإضافة الى متطلبات بعض الرياضات مثل الجمباز الايقاعي، وتعليم مهارات حركية تعتمد على حركات إيقاعية منظمة لنجازها.

5- الذكاء البصري المكاني:

"وهو القدرة على ادراك العالم البصري المكاني بدقة والإحساس باللون والشكل والخط والمجال والمساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر، ويضم القدرة على التصوير البصري، وأن يمثل الفرد ويصور بيانيا الأفكار البصرية أو المكانية و أن يوجد لنفسه مكانا

[1] مأمون عاطف المومني و آخرون، **العلاقة بين القدرات الموسيقية و التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة للمتفوقين أكاديميا**، ، مرجع سابق، ص35.
[2] محمد عمارة، **الغناء والموسيقى حلال أو حرام**، دار نهضة مصر، القاهرة، 1999، ص20.

مناسبا في مصفوفة مكانية"(1)، كما يتضمن أيضا هذا الذكاء " حساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز المكاني والعلاقات بين هذه العناصر "[2]، ويظهر هذا الذكاء في القرآن الكريم وقوله تعالى : ﴿ *وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ* ﴾[3]، وفي قوله تعالى: ﴿ *وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْع وَالْأَبْصَار وَالْأَفْئِدَة* ﴾[4].

كما ترى الباحثة أن الذكاء البصري المكاني يمس مباشرة التخصص وأهمية الرؤية وتحديد الاتجاهات والمسافات، و الألوان سواء كان ذلك في الممارسة الرياضية في حد نفسها أو كقدرة عملية توجيهية للآخرين.

6- الذكاء الجسمي الحركي :

" وهو يتعلق بحركة وإحساس الجسم واليدين ويعني القدرة على استخدام الفرد لجسده للتعبير عن الافكار والمشاعر، وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء ويشتمل على مهارات جسمية معينة مثل القوة والمرونة والسرعة" [5].

"فالجسم ليس فقط أداة خاضعة لاستقبال المعرفة بل انه يعد أيضا شريكا نشطا فاعلا في عملية التعلم، فاشراك أعضاء الجسم في عملية تعلمية يزيد من النشاط العصبي للدماغ وينشط المناطق المسؤولة عن الحركة فيه، ويزيد من تدفق هرمون الأبنفرن Epinephrine " الذي يساعد في نقل المعلومات من الذاكرة القصيرة الى الذاكرة طويلة المدى، والمنطقة العصبية المسؤولة عن هذا المخيخ، والعقد الاساسية، والقشرة الحركية، ويدعم هذا الذكاء ما يسمى بالحبسة الحركية التي ترتبط بتلف النصف الكروي الأيسر من الدماغ، حيث أن من

(1) محمد بكرنوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، نفس المرجع، ص183.
(2) حسين ابو رياش وآخرون، **الدافعية والذكاء العاطفي**، دار الفكر، عمان، 2006، ص227.
(3) القرآن الكريم، **سورة النحل**، الآية 78.
(4) القرآن الكريم، **سورة المؤمنون**، الآية 78.
(5) سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين، **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، دار الفكر، عمان، 2006، ص 19.

لديه هذه الحبسة يكون عاجزا عن أداء تتابعات من الحركات رغم فهمه للمطلوب منه، فهو يعجز عن أداء سلسلة من الحركات رغم توفر القدرة على تنفيذ كل حركة لوحدها "[1].

إن للبدن وقوته أهمية كبيرة في المجتمع الإسلامي خاصة في ما يظهر في قوة الجسم بهدف الجهاد فخلق الله تعالى الانسان في أحسن شكل يسمح له بالعمل والجهد ففي قوله تعالى: ﴿*لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ*﴾[2]، كما وضح القرآن الكريم أنّ القوة الجسمية مزية محمودة، وهي قوله تعالى: ﴿*إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ* ﴾ [3]، وقد قال بعض المفسرين في معنى البسطة في الآية الكريمة هي طول الأجسام وقوتها، ومن هنا فإنّ الإسلام العظيم قد اعتنى عناية فائقة بالرياضة والتربية البدنية لإعداد جيل قوي، فالرياضة في نظر الإسلام الحنيف هي من أهمّ وسائل الترفيه، وتوفير القوّة الجسدية واللياقة البدنية، التي دعا إليها القرآن الكريم وانطلاقا من حكمة " العقل السليم في الجسم السليم " تظهر العلاقة في تأثير الجسم السليم في القدرات العقلية والتي من بينها الذكاء.

ترى الباحثة أن أهمية هذا الذكاء تبرز في مساسه بصفة مباشرة في طبيعة التخصص الذي يعتمد في مجمله على الجسم وحركاته لدى الطلبة.

7- الذكاء الذاتي (الشخصي):

" يشير الى القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته، وقدرته على تصور ذاته من حيث نواحي القوة ونواحي الضعف، والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وفهمه وتقديره لذاته، ومن ثم توظيف هذه القدرة في توجيه نمط حياته من خلال التخطيط لها، ونجد مثل هذا النوع من الذكاء لدى الفلاسفة وعلماء النفس والحكماء

---

[1] صباح حسن حمدان العنيزات، **فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**، مرجع سابق، ص 42.
[2] القرآن الكريم، **سورةالتنين**، الآية 4.
[3] القرآن الكريم، **سورة البقرة**، الآية 247.

ورجال الدين، وهذا النوع من الذكاء يتمركز في الفصين الجبهيين، و خاصة في المنطقة السفلى"[1].

" يرى جاردنر أن هذا الذكاء تصعب ملاحظته والوسيلة الوحيدة للتعرف عليه ربما تكوم من خلال ملاحظة المتعلمين وتحليل عاداتهم في العمل، ومن المهم أن نتجنب الحكم بصورة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل منفردين أو أولئك المنطوين على أنفسهم على أنهم يتمتعون بهذا الذكاء"[2]، ويجدر الاشارة بأن " ممارسة الأنشطة الرياضية تساعد المرء على طرح القلق جانبا وتجعل من شخصيته اكثر شعورا بالثقة والتمتع اذ تقوي الدوافع داخل الفرد وتدفعه إلى العمل كدوافع الرغبات والمثل العليا"[3] والتي تخد الذكاء الشخصي.

كما ترى الباحثة أن الذكاء الشخصي يظهر لدى الطلبة من خلال استقلالية تفكيرهم، واتخاذ قراراتهم، والثقة بنفسهم، والتخطيط سواء على المدى القريب(الدراسي) أو البعيد (تكوينهم للمهنة).

8- الذكاء الوجودي :

تظهر في القدرة على التأمل في القضايا المتعلقة بالحياة والموت والديانات والتفكير بالكون والخليقة والخلود، ولعل أرسطو نموذج يجسد هذا الذكاء "4، أي" هو العمق في الأسئلة المرتبطة بالوجود الإنساني مثل معنى الحياة "[5].

إن الشريعة الإسلامية دائما ما كانت موافقة لممارسة الرياضة ويظهر في قيام الرسول ﷺ بممارستها بنفسه، حيث سابق السيدة عائشة زوجته رضي الله عنها، وتقول في ذلك :« سابقني رسول الله ﷺ فسبقته، فلبثت حتى أرهقني اللحم (سمنت) فسبقني، فقال ﷺ : هذه

---

(1) محمد بكرنوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، مرجع سابق، ص101.
(2) مريم سليم، **علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص 330.
(3) محمود مطر علي حاتم البدراني، **دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين وعلاقته بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، مرجع سابق، ص7.
(4) محمد بكرنوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، مرجع سابق، ص101.
(5) سارة بنت قاسم، **استخدام دورة التعلم في التدريس**، وزارة التربية والتعليم، عمان، 2008، ص21.

بتلك» [1]، كما كان الصحابة رضوان الله عليهم و الخلفاء الراشدون بعد الرسول صلى الله عليه وسلم من أضد الناس حبا في الرياضة و أكثرهم ممارسة لها كما فطنوا إلى القيم البدنية والصحية و الخلفية المتضمنة منها، و كانوا قدوة في الفروسية ومثلا يحتذى في الرماية و المناضلة والسباحة والمصارعة، والمبارزة، كما كانوا من أشد الدعاة للأخذ بأسباب القوة البدنية والحث على ممارسة الرياضة، وكان أبرزهم الخليفة عمر بن خطاب [2].

حيث ترى هبة عبد الكريم أن الدين الإسلامي قد قدر الرياضة بالكثير من العبادات والطاعات التي تهدف الى تهذيب الأبدان عن طرق تطبيق أركان الإسلام وأحكام السنة، فالصلاة رياضة دينية إجبارية وخير منشط لأجهزة وعضلات و مفاصل الجسم و تنشط الجهاز الدوري و التنفسي وتنشيط التغذية و الإفراز ... الخ، و في دعوة صريحة أيضا في ركن الصوم في توازن الغذاء و العمل على راحة الأعصاب الداخلية في الجسم و خاصة المعدة و الكبد والأمعاء، وهذا ما يبدو في الركن الخامس ألى وهو الحج، ففيه من جلد وصبر ومشقة ما يصبر عليها المسلم الذي له بنية قوية[3].

جاء الإسلام بخصال وصفات حميدة تبنتها الرياضة فأَمَرَ الإسلامُ بالعدل في القول، فقال تعالى} :﴿ *وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى* ﴾[4]، كما أمر بالعدل في الحكم، فقال تعالى : ﴿ *إِنَّ اللهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ* ﴾ [5]

[5]و العدل يعتبر من المبادئ الأساسية التي تحكم النشاطات الرياضية، بالإضافة إلى احترام احترام المواعيد ففي قوله تعالى: ﴿ *وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ* ﴾[6]، وفي قوله: ﴿ *والْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُواْ وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاء والضَّرَّاء وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ*

---

[1] رواه أحمد بن حنبل، ج1، ص 39.

[2] هدى شموط، وزهير الزعبي، **مستوى المعرفة لدى طالبات الجامعة الهاشمية لرأي الإسلام في الرياضة**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 23، العدد1، 2009، ص5-6.

[3] هدى عبد الكريم شموط، **مستوى معرفة معلمات التربية الرياضية والطالبات لرأي الإسلام في الرياضة**، نفس المرجع، ص 24.

[4] القرآن الكريم، **سورة الأنعام**، الآية 152.

[5] القرآن الكريم، **سورة النساء**، الآية 58.

[6] القرآن الكريم، **سورة المؤمنون**، الآية 8.

صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ ﴾[1]، وتعلم الصبر من خلال قوله تعالى : ﴿ *أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بْالصَّبْرِ وَالصَّلاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ* ﴾ [2] وهذا يظهر من خلال صبر اللاعبين على التمارين الشاقة والصعبة التي يضعها لهم المدرب، والتسامح في قوله تعالى : ﴿*فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ*﴾ [3] من خلال الروح الرياضية و مبدأ الفوز للأجدر، وصفة التعاون في قوله تعالى :﴿*وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَ الْعُدْوَانِ*﴾[4]، من خلال تعاون الفريق الواحد وتكاتفهم لتحقيق الفوز، الفوز، و من أهم الرياضات الممارسة في البيئة الاسلامية قديما الفروسية، اذ كلف الرسول ﷺ علي بن أبي طالب رضي الله عنه بتنظيم سباق للخيل و أوضح له مجموعة من الشروط و القوانين التي يجب الاخذ بها كما حدد له طريقة تحديد الفائز، كما نهى عن الصخب والألفاظ الجارحة في السباق [5].

ترى الباحثة أن هذا الذكاء يظهر في الجانب الأخلاقي للطلبة والجانب الاخلاقي المهني مستقبلا لهم، لأن التفاني في العمل يعود إلى الايمان بمبادئ وجودية، وإيمان بوجود العقاب والثواب و كذا الحياة والآخرة، بالإضافة إلى ملاحظة الابداع في الحركات والمهارات التي تتوفر لدى الغير وهذه الأخيرة تعود بنا إلى الخالق.

---

[1] القرآن الكريم، **البقرة**، الآية 177.
[2] القرآن الكريم، **البقرة**، الآية 153.
[3] القرآن الكريم، **آل عمران**، الآية 159.
[4] القرآن الكريم، **سورة المائدة**، الآية 2.
[5] هدى شموط، وزهير الزعبي، **مستوى المعرفة لدى طالبات الجامعة الهاشمية لرأي الإسلام في الرياضة**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 23، العدد1، 2009، ص2.

9- الذكاء الطبيعي:

"يتبين هذا النوع من الذكاء من خلال قدرة الفرد على فهم المحددات الطبيعية المختلفة، والتعرف الى مختلف أنواع الحياة النباتية والحيوانية وتصنيفها وأنواع المنتجات الصناعية مثل السيارات والأحذية وغيرها و أصحاب هذا الذكاء يمتلكون القدرة على إدراك طبيعة الأشياء في البيئة وفي مقدورهم العمل على تصنيفها بحسب معايير تصنيف محددة "[1].

كما ترى الباحثة أن هذا الذكاء يظهر لدى الطلبة في تأمل الطبيعة والطقس خاصة وأن غالبية الطلبة سيتوجهون الى العمل في الامكان المفتوحة التي تسمح باحتكاك مباشر مع الطبيعة، و كذا متطلبات بعض الاختصاصات الرياضية : كسباق الضاحية، والدراجات السباحة...الخ.

[1] ناصر الدين أبو حماد، **اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية**، مرجع سابق، ص 186.

2-6- مواضع الأنظمة العصبية للذكاءات المتعددة :

ينظم الشكل التالي مواضع الأنظمة العصبية للذكاءات المتعددة وعواملها النمائية :

الجدول رقم (2) : مواضع الانظمة العصبية للذكاءات المتعددة. [1]

نوع الذكاء	الأنظمة العصبية	العوامل النمائية
اللغوي- اللفظي	الفص الصدغي الأيسر	يتفجر في الطفولة المبكرة ويستمر مع تقدم العمر
المنطقي - الرياضي	الفصوص الجدارية اليسرى	يبلغ ذروته في فترة المراهقة وفي سن الرشد وتتدنى الاستبصارات الرياضية العليا بعد سن الأربعين
المكاني – البصري	المناطق الخلفية من النصف الكروي الأيمن	يبلغ ذروته في فترة المراهقة وفي سن الرشد وتبقى الرؤية الفنية حتى سن متقدم من العمر
الجسمي - الحركي	المخيخ والعقدة القاعدية، واللحاء الحركي	يتوقف على مدى مرونة الفرد وممارسته الرياضة
الإيقاعي – الموسيقي	النصف الكروي الأيمن	ينمو مبكرا عن الذكاءات الأخرى في الطفولة المبكرة
البين شخصي – الاجتماعي	الفصوص الجبهية وخاصة النصف الكروي الأيمن	ينمو خلالا الثلاث نوات الأولى ويؤثر التعلق بالمحيطين
الذاتي – الشخصي	الفصوص الجبهية والفصوص الجدارية والجهاز الطرفي	يظهر في السنوات الأولى عندما يكون الطفل حدود بين ذاته والآخرين

[1] وفاء حافظ العويضي، **حقيبة تدريبية للتدريس الجامعي وفق نظرية الذكاءات المتعددة**، في: http://www.kau.edu.sa، 11-02-2013، 12:30، ص6.

2-7- إفتراضات ومبادئ نظرية الذكاءات المتعددة :

ويرى صاحب النظرية أن الناس يملكون أنماطا فريدة من نقاط القوة والضعف في القدرات المختلفة، وعليه يصبح من الضروري فهم و تطوير أدوات مناسبة لكل شخص، وذلك يعتمد على افتراضين أساسيين هما:

1- إن للبشر لهم اختلافات في القدرات و الاهتمامات و بالتالي نحن لا نتعلم بنفس الطريقة.
2- لا يمكن تعلم كل شيء يمكن تعلمه.[1]

أما عن البادئ التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة فهي ما يلي :

- "الذكاء ليس نوعا واحدا بل هو أنواع عديدة مختلفة.
- كل شخص متميز وفريد من نوعه يتمتع بخليط من أنواع الذكاء.
- تختلف أنواع الذكاء في النمو و التطور إن كان على الصعيد الداخلي للشخص أو على الصعيد البيني فيما بين الأشخاص.
- أنواع الذكاء كلها حيوية وديناميكية.
- يمكن تحديد أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها وتعريفها".[2]

[1] سوسن شاكر مجيد، **تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال**، دار صفاء، عمان، 2009، ص64.
[2] عزو اسماعيل عفانة، **نائلة نجيب الخزندار، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، دار المسيرة، عمان، 2007، ص75.

2-8- المعايير النظرية للذكاءات التسع :

تخضع نظرية الذكاءات المتعددة لعدة معايير منها :

1- العزل في حالة التلف الدماغي :

من خلال عمل جاردنر في المستشفى للمصابين بالتلف الدماغي الناتج عن الصدمات، وجد أن بعض حالات التلف الدماغي تم اصابة نوع من الذكاء دون غيره من الذكاءات، وعلى سبيل المثال الذي يصاب بالجزء الأيسر الامامي من الدماغ قد يفقد قدراته اللغوية وبالتالي يعاني من صعوبات شديدة غي القراءة والكتابة والكلام و مع ذلك يحتفظ بقدراته الفنية والرياضية (رياضيات) ويعبر عن مشاعره ويتواصل مع الآخرين.

2- وجود خوارق في ذكاء معين:

يقول جاردنر أن بعض الأشخاص يظهر نوع من الذكاء ويعمل على درجة عالية مميزة وواضحة بينما تعمل باقي الذكاءات بشكل طبيعي أو بعض الاحيان بشكل منخفض، مثل الذي يقوم بحسابات رياضية معقدة ولا يستطيع أن يقيم علاقات مع الآخرين أو أن يفهم نفسه.

3- أن يكون الذكاء تطوري:

إن الاشخاص ليس بالضرورة أن يظهروا الذكاء عندما يكونوا في حالة بدائية (غير المتطورة) ولكنهم يستعدون لاستخدام ذكائهم بعد المرور بعملية التطور (الوصول للخبرة).

4- المساندة من النتائج السيكومترية (مكتشفات القياس النفسي):

يقترح "جاردنر Gardner" امكانية التطّلع إلى كثير من الاختبارات المقننة، لمساندة نظرية الذكاءات المتعددة، وعلى سبيل المثال فإن مقياس وكسلر لذكاء الأطفال يضم إختبارات فرعية تتطلب الذكاء :اللغوي، والذكاء المنطقي للرياضيات، والذكاء المكاني[1].

5- وجود تاريخ تطوري نمائي مستقل :

"لكل نمط من أنماط الذكاء في مراحل العمر المختلفة مع وجود مجموعة من الأدوات التي تميز مستوى الخبرة العالية فيه يعني ذلك امكانية تحديد ماحل تطور الذكاء لدى الفرد من البدايات العامة التي يتميز بها الجميع وحتى على أعلى مستويات الذكاء التي نراها في المهوبين أو النسق التدريبي العالي.

6- قابلية نمط الذكاء للتشفير في نسق رمزي:

و هذا النسق الرمزي تحدده الثقافة التي يعيش فيها الأفراد فالذكاء اللغوي يتم تشفيره في صورة لغوية لها قواعدها و كل ذكاء يتم تشفيره في صورته الخاصة.

7- الدعم أو المساندة من نتائج البحث في علم النفس التجريبي:

توضح عمليات الذكاء المختلفة، فعلى سبيل المثال ما أوضحته بحوث علم النفس المعرفي حول المهام المزدوجة بأنه حين تتطلب المهام نفس النمط من الذكاء يزداد التداخل بين عمليات هذا الذكاء إذ قورنت بالمهام التي تتطلب أنماط مختلفة.

[1] ناصر الدين أبو حماد، **اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية**، عالم الكتاب الحديث، اربد، 2007، ص 191-192.

8- وجود عملية مركزية أو مجموعة من العمليات المركزية :

بمعنى وجود واحدة أو أو أكثر من عمليات تشخيل المعلومات التي يمكن أن تتعامل مع أنواع محددة من المدخلات، فمثلا الذكاء اللغوي يعتمد على أربع عمليات هي القدرة البلاغية، والقدرة التذكرية القدرة الشارحة، والقدرة على توضيح المعاني وهكذا باقي الذكاءات".[1]

الخلاصة :

أخذت نظرية الذكاءات المتعددة مكانتها في الساحة التربوية سواء كان في جانب البحث أو في جانب التطبيق نظرا للحلول التي قدمتها، والمفهوم الجديد الذي تبنته والخاص بالذكاء فهذه النظرية تجعل الناس، وخصوصا المربين والأهل وعلماء النفس، مقدرين لأنواع من المواهب والقدرات لم تكن مصنفة كنوع من الذكاء، فمثلا لاعب كرة القدم المتفوق هو شخص ذكي، حتى لو لم يكن متفوقا في الحساب، أو لم يكن يستطيع إلقاء كلمة أمام جمهور، ولكن نادرا ما يصنفونهم على أنهم أذكياء، بل كشواذ أو طفرات اجتماعية.

[1] زين العابدين محمد علي وهبة، **تنبؤ الذكاءات المتعددة بالدافعية الذاتية**، مرجع سابق، ص ص79-80.

الفصل الثالث

أنماط التعلـــم

أنماط التعلم

تمهيد :

أحد الاعتبارات المهمة في تشجيع الطلبة للمشاركة في التعلم يتمثل في التعرف إلى طرقهم وأساليبهم المفضلة في التعلم، فمن الحقائق المهمة التي تتجاهلها المدارس عمليا في كثير من الأحيان أن للأفراد أنماطا مختلفة يفضلونها في تعلم الأشياء والتفكير بها، ونمط التعلم هو الأسلوب أو المنحى الفردي الذي يفضله الطالب لتأدية المهمة التعلمية، أي يختلف الطلبة في طريقة تعلمهم، وهنا تكمن مسؤولية المعلم في تشخيصه للطرق المفضلة لدى الطلاب، ومساعدتهم على التعلم والعمل بنمط تعلمه دون إهمال تنويع أنماط تعلمهم وتوسيعها، وتوافق طرق تدريسه مع هذه الأنماط.

1- التعلم :

لا يختلف إثنان في أن موضوع التعلم هو من الأمور التي تشغل بال الجميع من أمهات ومربين وطلبة، بل و كأعضاء في أي مجتمع من المجتمعات وهو موضوع يثير كثيرا من الجدل حول ماهية وطبيعة القوانين التي تحكمه، وتعدد نظرياته، وكذلك اختلاف النظرة إلى ما يجري داخل الإنسان من عمليات وما يتم في بيئته من تفاعلات تؤدي في مجموعها إلى إحداث تغيير في السلوك [1].

" يعد التعلم أحد المجالات الرئيسية في علم النفس عموما، وفي علم النفس التربوي خاصة، يتأكد ذلك حينما نعرف أن علم النفس التربوي يُعنى بدراسة سلوك المعلم والمتعلم في الصف و أنه يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم الصفي، فالتعلم أحد المحاور الرئيسية في علم النفس.

يشكل التعلم الأساس النظري للممارسات التعليمية التي يمارسها الطلبة في المواقف الصفية، وفي التعامل مع المواد الدراسية المختلفة، لذلك فإن علماء النفس التربوي يركزون

[1] جودت عبد الهادي، **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، دار الثقافة، الاردن، 2007، ص9.

على هذا المجال، ويستندون على أسس نظرية انتهى فيها البحث التربوي المخبري والتجريبي والصفي، ووصل إلى نتائج تطبيقية يفيد منها التربويون وعلماء النفس التربوي، ويمارسها المعلمون في المواقف الصفية المختلفة".[1]

1-1- مفهوم التعلم :

يعد التعلم سمة وقدرة يكاد يتميز بها الكائن البشري عن كافة المخلوقات الاخرى فبالرغم من امكانية احداث عملية التعلم لدى بعض الكائنات الحية الأخرى، إلا أن هذا التعلم يختلف كما ونوعا عن ذلك الذي يحدث لدى الكائن البشري، فالتعلم الحيواني محدود، ويكاد يقتصر على بعض الأنماط والعادات السلوكية، ولاسيما الحركية منها فحيث يشتمل التعلم الانساني على الأنماط السلوكية البسيطة والمعقدة منها ويتجلى في مظاهر سلوكية متعددة عقلية اجتماعية انفعالية لغوية وحركية.

فيمكن النظر إلى التعلم على أنه عملية ديناميكية تتجلى في جملة التغيرات المستمرة والمتراكمة في الحصيلة السلوكية وفي خبرات الفرد بهدف تحقيق نوع من التوازن بين الفرد والبيئة المحيطة به.

كما تأخذ هذه العملية عدة اشكال تتمثل في اكتساب أنماط سلوكية وخبرات جديدة أو تغير في بعض الخبرات والأنماط السلوكية وتعديلها أو شكل توقف أو تخلي عن بعض الأنماط السلوكية الناتجة والاستعاضة عنها بأنماط سلوكية أخرى، وتحدث مثل هذه العملية من جراء تفاعل الفرد مع البيئة المادية المحسوسة والاجتماعية، فهي تتضمن الخبرات السلوكية الناتجة بفعل الخبرة والممارسة فقط، في حين أن الأنماط السلوكية الفطرية لا تندرج تحت فئة التعلم لأنها تعد ردود فعل انعكاسية لا إرادية تحدثها ميزات خاصة بها.[2]

حيث ترى الباحثة مما ورد سابقا بأن التعلم يظهر في سلوك الفرد، وهذا السلوك ناتج عن اكتساب أو تغير أو تعديل في بعض الخبرات و السلوكات، كما يمكن أن يكون ناتجا عن

---

[1] محي الدين توق و آخرون، **أسس علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص 248.
[2] عماد الزغلول، **نظريات التعلم**، دار الشروق، عمان، 2003، ص ص 28، 29.

التخلي عن سلوكات وتعويضها بأخرى وهذا السلوك يحدث كنتيجة للتفاعل الحاصل مع البيئة المختلفة في جوانبها.

2-1- تعريف التعلم :

التعلم خبرة إنسانية شائعة لدرجة أن الناس لا تفكر في المقصود بقول أن شيئا ما تم تعلمه، وليس هنالك تعريف للتعلم مقبول من الجميع، إلا أن العبارة التالية تحدد كثيرا من المظاهر المهمة للتعلم عند : " دوميان Domjan": " التعلم تغير دائم في السلوك تتضمن مثيرات خاصة واستجابات نتجت عن الخبرة السابقة بتلك المثيرات أو الاستجابات أو ما يشابهها "، ولهذا التعريف مضامين هامة لدراسة التعلم، فرغم اختلاف تفسيرات التعلم وما يرتبط بها من نظريات إلا أنها تشترك في نفس المسلمات عن عملية التعلم فهي :

أولا: تشير إلى التعلم كتغيير دائم في أداء الكائن الحي.

ثانيا: يعتبر أي تغير في السلوك تهلما لابد من أن يحدث التعلم نتيجة لخبرة الفرد وتفاعله مع البيئة.[1]

كما عرفه "كرونباخ Cronbach" سنة 1977، بأنه "تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة، وعرفه "كلين Klein" سنة 1978، على أنه "تغير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة الناجحة"، كما يعرف "جانيه Gang's" التعلم سنة 1977، بأنه تغير في قابليات الأفراد التي تمكنهم من القيام بأداء معين، أما "بيجي Bigge" سنة 1976 فيعرفه على أنه تغير في عمليات استقبال المعلومات ومعالجتها.[2]

كما يعرف التعلم على أنه " عملية مكتسبة تشتمل على تغير في الأداء أو السلوك أو الاستجابات، يحدث نتيجة نشاط تتم ممارسته من قبل المتعلم أو المتدرب، أو مثيرات قد يتعرض لها ودوافع تسهم في دفعه من أجل تحقيق النضج"[3]، هو "مفهوم وعملية نفس

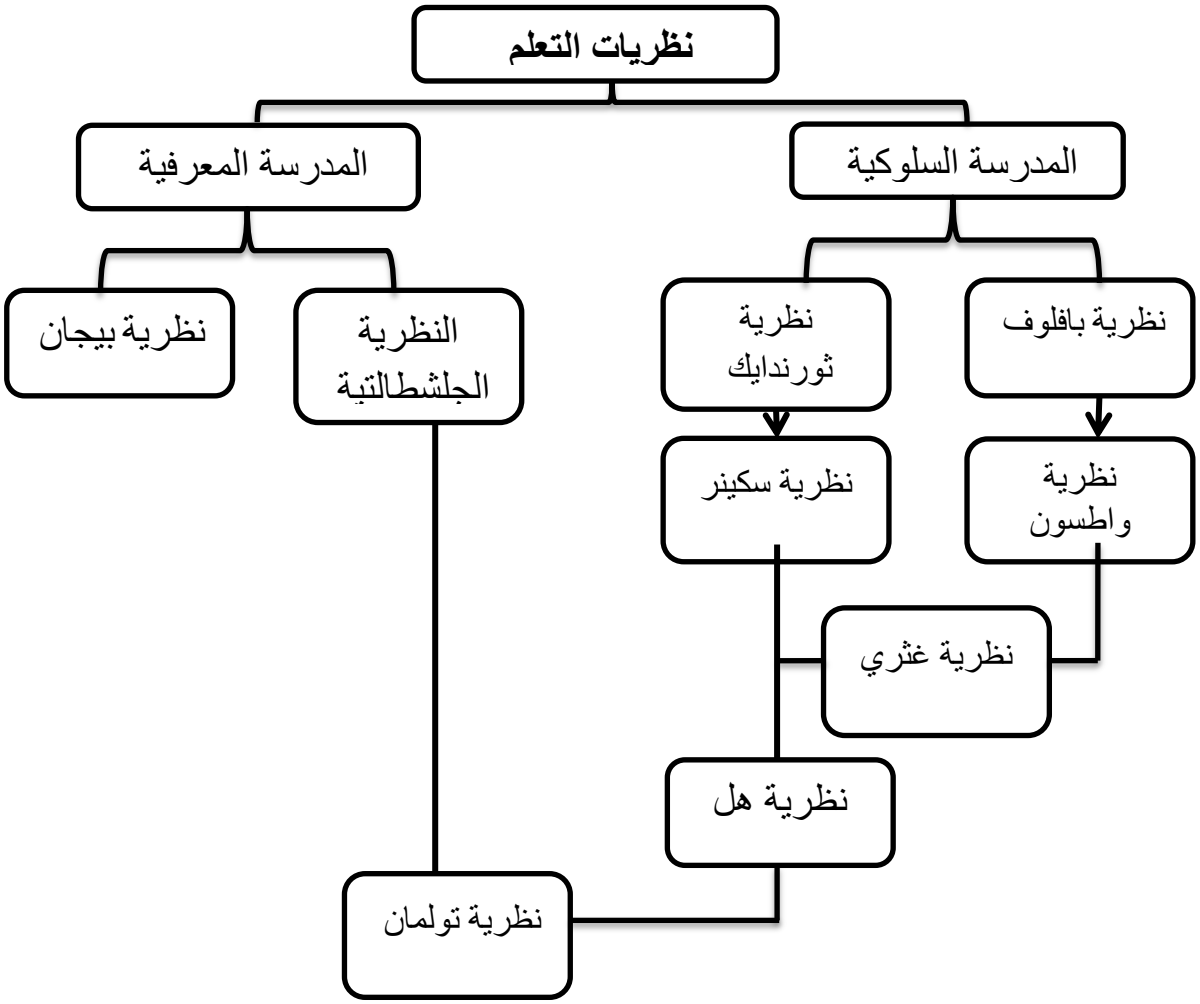
---

(1) رجاء محمود أبو علام، **التعلم أسسه وتطبيقاته**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 24.
(2) عماد الزغلول، **نظريات التعلم**، مرجع سابق، ص 30.
(3) سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم و التعليم**، ط2، دار المسيرة، عمان، 2001، ص52.

تربوية تتم بتفاعل الفرد مع خبرات البيئة وينتج عنه زيادة المعارف أو الميول أو القيم أو المهارات السلوكية التي يمتلكها"[1].

3-1- نظريات التعلم :

تصف نظريات التعلم في مجموعتين أحدهما تسمى بمجموعة نظريات التعلم السلوكية، والأخرى تعرف بنظريات التعلم المعرفية، وتنطلق كل مجموعة منها تفسيرها لعملية التعلم من جملة افتراضات مختلفة جاءت من الأصول الفلسفية القديمة حول العقل والمعرفة ودور الوراثة والبيئة في ذلك وفي ما يلي مخطط يوضح أهم نظريات التعلم.[2]



الشكل رقم (1): أهم نظريات التعلم ومنظريها [3].

[1] محمد زياد حمدان، **نظريات التعلم**، دار التربية الحديثة، عمان، 1997، ص 5.
[2] عماد الزغلول، **نظريات التعلم**، مرجع سابق، ص 36.
[3] محمد زياد حمدان، **نظريات التعلم**، مرجع سابق، ص 19.

1-4- العوامل المؤثرة في التعلم :

هنالك عوامل عديدة تؤثر في التعلم يختلف المتعلمون فيها، فالمتعلمون يختلفون في القدرات العقلية والبدنية و النفسية ...، تبعا لاختلاف نضجهم، ويختلون في خبراتهم ومعارفهم وهذا يؤثر في استعداداتهم نحو التعلم، كما يختلفون في ميولاتهم ودوافعهم [1]، وفي ما يلي العوامل المؤثرة في عملية التعلم :

- النضج : يقصد بالنضج درجة معينة في بعض الاجهزة الداخلية في الكائن الحي، هذه الأجهزة مسؤولة عن نمط استجابي معين، يحقق وظيفة معينة لدى الكائن الحي، وينقسم النضج لنوعين : نضج عضوي ونضج عقلي.[2]
- الاستعداد : الفرد يتصرف أو يسلك بالطريقة أو الأسلوب اللذين يبدو بهما بسبب استعداده النفس سلوكي لذلك، وبهذا عندما يكون الفرد :
  - مستعدا للسلوك أو التعلم، فإن قيامه بذلك يكون منعا ومرضيا.
  - مستعدا للسلوك أو التعلم، فإن عدم قيامه بذلك سيكون مزعجا.
  - غير مستعد للسلوك أو التعلم، فإن إجباره على ذلك سيكون مزعجا.
- ويضيف محمد زياد : عندما يكون الفرد غير مستعد للسلوك أو التعلم، فإن عدم قيامه بذلك يكون مقنعا أو مرضيا. [3]
- الممارسة : التعلم لا يحدث بالضرورة في وجود الممارسة، فالممارسة تنتج فقط في الظروف المناسبة للتعلم.
- الدافعية :تمثل الدافعية لدى الفرد المتعلم أهمية خاصة لابد من توافرها لديه حتى تتم عملية التعلم.[1]

---

[1] سعيد محمد سعيد، أبو السعود محمد أحمد، **طرق التدريس العامة**، ط2، دار الفكر، عمان، 2005، ص 64.
[2] فايز مراد دندش، **معنى التعلم وكهنه**، دار الوفاء، الاسكندرية، 2003، ص35.
[3] محمد زياد حمدان، **نظريات التعلم**، مرجع سابق، 1997، ص 23.

1-5- خصائص التعلم :

التعلم عملية تتميز بخصائص معينة هي :

- التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم على السلوك او الخبرة ويأخذ ثلاثة أشكال:
  - اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.
  - التخلي عن سلوك أو خبرة ما.
  - التعديل في السلوك أو خبرة ما.
- التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة المادية المحسوسة والاجتماعية.
- التعلم عملية مستمرة لا ترتبط بمكان أو زمان معين.
- التعلم عملية تراكمية تجريدية.
- التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وتلك غير المرغوبة.
- التعلم عملية تكون مقصودة موجهة بهدف معين أو عرضية غير مقصودة.
- التعلم عملية تشتمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدريب.
- التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر تشتمل كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية الانفعالية، الاجتماعية، الحركية، اللغوية والأخلاقية.[2]

---

[1] فايز مراد دندش، **معنى التعلم وكهنه**، مرجع سابق، ص25.
[2] عماد الزغلول، **نظريات التعلم**، مرجع سابق، ص 31.

1-6- مبادئ التعلم :

توصل "ستون ونيلسون Stone et Nielsen" إلى مجموعة مبادئ أساسية في التعلم :

- يتعلم الطلاب ويعملون في البيئة الاجتماعية المناسبة.
- تساهم الظروف البيئية بالدور رئيسي في الخبرات التعليمية لدى الطلاب.
- يحفظ استخدام المثيرات النشطة انتباه الطلبة ويقوى تعلمهم.
- يزداد استعداد الطلبة للتعلم عن طريق تسهيل النمو النفسحركي والصحي لدى الطلبة.
- يساهم تحديد قدرات الطلبة تحديدا دقيقا بفعالية في تعلمهم.
- تساهم النواحي الانسانية في تطور شخصية الطلبة وذلك بتعزيز نمو شخصيتهم وتعلمهم.
- مساعدة الطلبة لتحسين قدراتهم الادراكية لإدراك التفاصيل و الأنماط التي تزيد من مقدرتهم على التفكير والتعلم.
- يقوي استخدام المفاهيم وتوظيفها تعلم الطلبة ويحسن من فهمهم لما يتعلمون.[1]

2- أنماط التعلم :

2-1- تعريف أنماط التعلم:

نظريات كثيرة تم تطويرها في ميادين التربية وعلم النفس من أجل فهم كيف يفكر ويتعلم الطلاب، ومن هذه النظريات تم التوصل إلى أنماط التعلم، ونمط التعلم هو الطريقة التي يوظفها الطالب في اكتساب المعرفة، وكل طالب له طريقته المميزة في التعلم.

[1] محي الدين توق و آخرون، **أسس علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص 248.

حيث اختلف العلماء في تعريفهم لأنماط التعلم ومما يلي أهم التعريفات:

عرفته " مارلين Marlene" : "بأنه الطريقة أو الأسلوب التي يدرك بها المتعلم الاشياء بطريقة أفضل، كما أن لكل متعلم أسلوب تعلم فردي خاص به مثل التوقيع"[1].

أما عن " دان ودان Dunn And Dunn" فعرف نمط التعلم بأنه "مجموعة من الصفات والخصائص البيولوجية والتطورية التي تجعل التعلم نفسه فعالا لبعض الطلاب وغير فعال للبعض الآخر، أي أن أنماط التعلم توضح الكيفية التي يمكن من خلالها للمتعلم التركيز وفهم ومعالجة المعلومات الصعبة والجديدة" [2].

حيث يرى كل من "جيسكا بلاكمور Blackmore "، و "كوتينغ ليتزيغر Quoting Litziger " و" أوزيف Osif "، أن أنماط التعلم" هي الطرق المختلفة التي من خلالها يفكر ويتعلم المتعلم سواء كان طفلا أو راشدا" [3]، وحسب جامعة "دريكسل Drexel" فإن مصطلح أنماط التعلم يستعمل للإشارة إلى عدة طرق والتي من خلالها يتعلم معظم الناس بها"[4].

كما عرفها كل من " هاني وممفورد Honey & Mumford "بأنها " وصف للاتجاهات والسلوكات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة في التعلم"[5].

2-2- ظهور أنماط التعلم :

" بدأت فكرة أنماط التعلم على يد "كارل يونج Jung Carl"عام 1927 وهو يُعد الأب لنظرية نمط التعلم، حيث لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يدرك بها الطلبة

---

(1) Marlene Lefever **, Learning styles : reaching everyone God gave you to t**each , david C.Cook , USA, 2004,p 17.

(2) Rita Dunn , Kenneth Dunn , **learning styles and the nursing profession** , Copyright , New York , COPYRIGHT ,1989, p 28.

(3) Jerome Daquigan et al., **Learning styles of medical technology students**,Grin Verlag , Norderstedt GERMANY,2011, p5.

(4) Jerome daquigan et al,Ibid., p5.

(5) ابراهيم رواشدة و آخرون، **أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء**، مرجع سابق، ص 361.

المعلومات ويتخذون بها القرارات، ثم أدرك التربويون بعد ذلك نتائج أبحاث الاختصاصيين المعرفيين والنفسيين في مجال الفروق الفردية و أنماط التعلم، مما أثار اهتمامهم إلى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية، وتوصل الباحثون منهم كل من: "هنسون Hanson"، بتلر Butler" إلى أن كافة أنماط التعلم تلتقي في نقطتين رئيستين هما:

1- تركيزها على العملية: إذ أن جميع أساليب التعلم توجهت إلى عملية التعلم، أي كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها ويقيّم النتائج الممخضة عنها.

2- التأكيد على الشخصية : إذ يعتقد العلماء أنماط التعلم أن التعلم هو نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، إذ ترتبط أنماط التعلم بالطلبة الذين يعتبرون أهم جوانب العملية التعليمية، وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص طلبتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والتي تشكل بمجملها أساليب التعلم المفضلة لديهم"[1].

2-3- البحوث في أنماط التعلم :

أنماط التعلم ليست موحدة، فهي مصنفة ومقسمة لعدة نماذج، حيث أخذت نماذج التعلم ثلاث مجالات مرتبطة النشاط : النظرية والتربوية والتجارية.

المجال الأول : المجال النظري حيث يوجد أكثر من 71 نموذجا، كما صنفها كل من: "فرانك كوفيلد Frank Coffield" و آخرون، ثلاثة عشر نموذجا رئيسيا حسب معيار أو أكثر من المعايير التالية :

- أهمية النظرية في المجال.
- مدى استخدامها سواء أكاديميا أو تجاريا.

---

[1] أحمد فلاح العلوان، **أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي**، مرجع سابق، ص3.

- مدى تأثيرها على نماذج أنماط التعلم الأخرى.

المجال الثاني : المجال التربوي وهو نشاط بحثي كبير يلفت انتباه العديد من التخصصات المتنوعة، مثل مختلف فروع علم النفس و علم الاجتماع ودراسات الأعمال والإدارة والتعليم، حيث أن الباحثين في مجال أساليب التعلم عبر أو داخل هذه التخصصات تميل إلى تفسير الأدلة والنظريات حسب مفاهيمهم الخاصة، والتعليم أيضا يتأثر تأثيرا جديدا بشدة الأيديولوجيات السياسية والاجتماعية، القيم التي تخلق تفضيلات لأي نموذج من النماذج، حيث يوسع الباحثون الأكاديميون سمعتهم من خلال انشاء مدارس ومناطق تستخدم نماذجهم.

المجال الثالث : المجال التجاري أو التسويقي، من خلال توفر شعبية كبيرة للنماذج في المناطق المختلفة، فمثلا نموذج دن دن يستخدم كثيرا في الولايات المتحدة الامريكية[1].

2-4- أهمية أنماط التعلم :

لاقت أنماط التعلم اهتماما كبيرا من طرف التربويين من أجل سببين اثنين :

أولا : من حيث مطابقتها ومناسبتها لغرض التعلم لدى المتعلمين أفادت انها ناجحة وفعالة من خلال الدراسات التي قام بها العديد من الباحثين أمثال : "هوكر و فيتيتو hooker and vittetoe" سنة 1983 و" ديكسن و سيفنكي svinki & dixan" سنة 1987.

ثانيا : يعتقدون أن الطلاب الذين يمكنهم الاستفادة بشكل فعال من العديد من أنماط التعلم يمكنهم ان يتكيفوا بنجاح مع أي موقف تعليمي كما اكد ذلك كل من "هوني و ممفورد Honey and Mumford"، " وديكسن DIXON" [2]. فعندما يواجه المتعلم صعوبات

(1) Frank Coffield and al , **Should we be using learning styles?,** Learning and Skills Research Centre, London, 2004,p1.
(2) Michelle Lincoln and al , **Facilitation learning in clinical settings lindy** , United Kingdom , Nelson thorines LTD,1997,p10.

في التعلم، فان تأكيد استخدام أسلوبه الخاص في التعلم يسمح بالتعلم أسرع والاستمتاع بذلك[1].

بالإضافة أن معرفة طبيعة حدوث عملية التعلم والتعليم وكيفيتها مسألة بالغة التعقيد والصعوبة، خاصة اذا علمنا أن لكل فرد كيانا خاصا به، وأن له أسلوبا خاصا في التعلم واكتساب المعرفة من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها وكيفية تعامله معها، و هذا ما يسمى بنمط التعلم الذي يفضله الطالب[2].

"كما أن معرفة المعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغ الأهمية، حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم طلابه، بالإضافة إلي أن معرفة الطالب لنمط تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل"[3]، غير أن من المشكلات التي يواجهها المعلم خلال أدائه مهمته التعليمية هي عدم معرفة المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات لدى الطلبة ونظرا لتنوع السلوك الذي يحدثه داخل الصف الدراسي [4]، كما يشير عدنان يوسف إلى أن وعي المتعلم بنمط تعلمه فإنه يتوقع أن يؤدي إلى تحسين آدائه وتشكيل حس ذاتي لا يمكن للفرد أن يتجاهله عند التعامل مع مواقف الحياة المختلفة [5].

حيث ترى الباحثة أن مراعاة أنماط التعلم توفر للطلبة بيئة تعليمية مناسبة تتناسب وطريقة الطالبة في معالجته أو استقباله للمعلومة، فهي تختلف من طالب لآخر، وهنا يقع على عاتق المعلم الاهتمام بهذا الجانب في الفروق الفردية لكي يلتمس جميع أنماط تعلم طابته لتعلم فعال، بالإضافة إلى أن أنماط التعلم الخاصة بالطلبة هي القاعدة الأساسية للإستراتيجيات و الطرائق والأساليب والوسائل التدريسية التي يستخدما المعلم، والتي بدون

---

(1) Marlene D. Lefever **, Learning styles : Reaching everyone God gave you to teach**, Op Cit, p 18.

(2) **دليل الانشطة العلاجية لأنماط التعلم،** وزارة التربية والتعليم، الأردن، 2010، ص 3.

(3) هبة عبد الحميد جمعة العيلة، **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهاارت التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الاربع الأساسي بمحافظات غزة،** مرجع سابق، ص49.

(4) سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم،** مرجع سابق، ص43.

(5) عدنان يوسف العتوم، **علم النفس المعرفي : النظرية والتطبيق،** ط2، دار المسيرة، عمان، 2010، ص 285.

مراعاتها لن تكون هنالك صلة وصل بين طرق التدريس التي يتبناها المعلم وأنماط الطلبة.

2-5- أنماط التعلم والأساليب المعرفية :

تشير الدراسات إلى أن الأساليب المعرفية و أساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة حيث يساعد كلاهما على اختيار أنشطة و استراتيجيات تناسب كل متعلم، ومع ذلك فإنهما مختلفان حيث ترتبط الأساليب المعرفية باطار أكاديمي أو بحثي أو نظري بينما ترتبط أنماط التعلم بالتطبيقات العلمية في مجال التعليم، كذلك فإن الأساليب المعرفية عادة ما تضع الافراد بين قطبين متضادين، بينما أنماط التعلم تضع الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة.

كما يشير " بروكوسكي Brokoski" إلى أن الطلبة يمثلون استراتيجيات لبناء الإرتباطات بين المعرفة الجديدة و المعرفة القديمة و أنهم يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم أو ممارسة ما يعرف بـ " أنماط التعلم "، ولتحقيق ذلك فإن الطلبة يطورون أنماط تعلمهم على ضبط التفكير وتوجيهه وتوجيه عملية التعلم.[1]

2-6- تطبيق نظرية أنماط التعلم :

حيث يرى "كوبر ريان Cooper Ryan" بإيجاب تطبيق نظرية أنماط التعلم حيث أن الكثير من التربويين يرون أن المناهج وطرق التدريس يجب أن تقدم دروسا متنوعة على حسب الصفوف، أي يحتاج المعلمون لاستيعاب مختلف أنماط تعلم الطلبة من خلال تغيير منهجية التدريس و أساليب التقويم للوصول إلى جميع الطلاب.

كما أن المرونة والتنوع هي مفاتيح لا تفترض أن جميع الطلاب يتعلمون بطريقة المعلم، ولا يجب الاستخفاف بالطلبة بسبب أن أنماط تعلمهم تختلف عن طريقة تدريس المعلم، كما

[1] عدنان يوسف العتوم، نفس المرجع، ص 292.

أنها لا طريق وأسلوب قوي للتدريس الأكاديمي، بالإضافة إلى الحث على استخدام المعلمين للوسائط والوسائل التكنولوجية للوصول إلى جميع الطلاب[1].

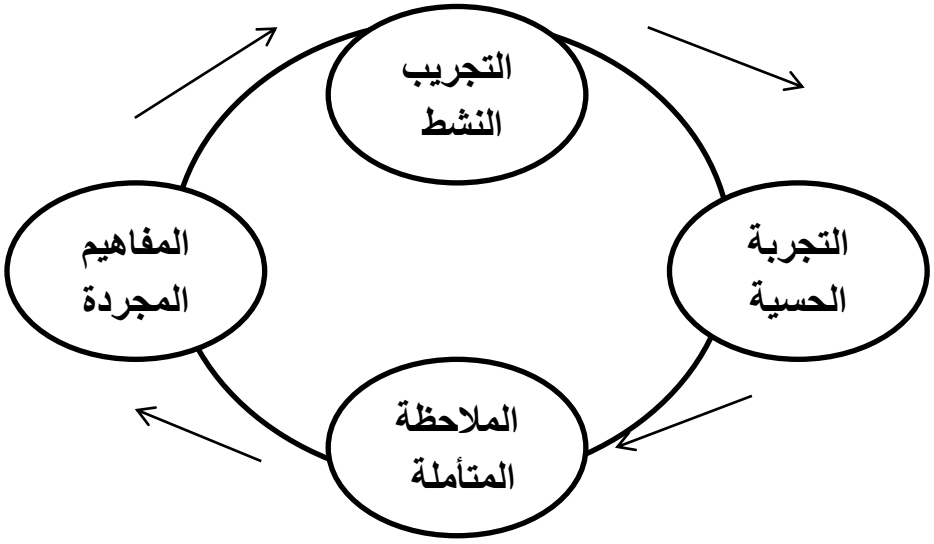
بالإضافة أشار "دان إينث Dunn Enneth"على أنه إن لم يتعلم الطالب بطريقة تدريسنا له، فدعنا ندرسه بالطريقة التي يتعلم معها "[2].

2-7- نماذج أنماط التعلم :

حيث و إن لم توجد اختلافات كبيرة فيما بين علماء النفس التربوي في تعريفهم لأنماط التعلم إلا أنهم اختلفوا كثيرا في تصنيفهم لهذه الأنماط، ونتج عنه الكثير من النماذج التي تصب كلها في تسيير و تزويد المعلمين بطرق منظمة لتطبيقات التعلم.

1- نموذج كولب :

طور ديفيد كولب وروجر فراي"Kolb and Roger Fry" نموذجهما المشهور من أربعة عناصر : التجربة العملية، والملاحظة و التأمل، وتكوين المفاهيم المجردة، واختبارها في الظروف الجديدة، وقد عرض النموذج على صورة دورته المشهورة للتعلم التجريبي، أو ما يعرف بدورة التعلم الطبيعي.



الشكل رقم (2):نموذج كلوب للتعلم الخبروي [1]

(1) Ryan cooper**, Those who can teach** , E12,wadsworth cengage ,USA, 2010, p 73.
(2) Ryan cooper,ibid.,p73.

بناء على هذه الدورة حدد كولب وفيري أربعة أنماط للتعلم الملخصة في الجدول الموالي :

الجدول رقم (3): أنماط التعلم حسب دورة كولب. [2]

نمط التعلم	القدرات المستغلة في التعلم	الوصف
مفكر تقاربي	المفاهيم المجردة والتجريب النشط	- القدرة على تطبيق الأفكار عمليا. - يمكنه التركيز على مسائل محددة وتحليلها. - غير منفعل و له اهتمامات ضيقة.
مفكر تباعدي	التجربة العملية والملاحظة التأملية	- قوي في مجال القدرات التخيلية. - جيد في إنتاج الأفكار ورؤية الأشياء من أكثر من زاوية. - يهتم بالأشخاص. - له اهتمامات ثقافية واسعة.
مفكر تمثيلي	تجريد المفاهيم والملاحظة التأملية	- قدرة كبيرة على إبداع النماذج النظرية. - القدرة على التحليل الاستقرائي - يهتم بالمفاهيم المجردة اكثر من اهتمامه بالأفراد.
مفكر تلاؤمي	التجربة العملية والتجريب النشط	- قدرة كبيرة على إبداع النماذج النظرية. - القدرة على التحليل الاستقرائي. - يهتم بالمفاهيم المجردة أكثر من اهتمامه بالأفراد.

(1) Laurie Materna , **Jump-Start the Adult Learner ,** Corwin Press,London ,2007,p53.

(2) جابر ليانا، مها القرعان، **أنماط التعلم -النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص36-37.

2- نموذج الفورمات :

نموذج من نماذج أنماط التعلم لـ بيرنيس مكارثي (McCarthy) وقد بني هذا النظام على نظرية ديفيد كولب التي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة ويواجهون الأوضاع الجديدة بإحدى طريقتين: المشاعر أو التفكير.

يعتبر نموذج الفورمات نموذجاً علاجياً للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم، وتستند أنماط التعلم الأربعة هذه إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات. تصف عمليتا الإدراك والمعالجة عملية التعلم برمتها عند المتعلمين، فبينما ينخرط المتعلمون بكل طرق التعلم، يفضّل معظمهم طريقة واحدة محددة تتبع أحد أنماط التعلم التالية:

- المتعلم التخيلي : الذي يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل جدياً ويتأمل بخبرته.

- المتعلم التحليلي : الذي يبحث عن الحقائق والمعلومات ويفكر من خلال الأفكار المجردة. ويفضل العمليات المجردة والتأمل ويحتاج للتركيز على محتوى ما يتعلمه.

- المتعلم المنطقي: يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات ويحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة، ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه.

- المتعلم الديناميكي : يتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الإمكانيات والإكتشاف من خلال المحاولة والخطأ [1].

---

[1] رائد فريحات، **دراسة تحليلية للوحدة الثامنة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج الفورمات**، أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية، 2010، ص5.

3- نموذج فليمنج:

من إعداد فليمنج وبونويل، ويتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى الطلبة، حيث يمثل حرف V كلمة Visual ويدل على النمط البصري، وحرف A يمثل كلمة Aural ويدل على النمط السمعي وحرفR وتمثل كلمة Write/Read ويدل علي النمط القارئ/الكتابي، ويمثل حرف K كلمة Kinesthetic ويدل على النمط العملي/الحركي، ويركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدراكية والتي يميل المتعلم للتعلم وفقها، والتركيز على كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها، كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدم الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، وهي الطريقة المميزة في تعلمه، واستقباله المعلومات المقدمة إليه من البيئة، وطريقته في حل مشكلاته التي يواجهها من خلال المواقف التعليمية[1].

4- نموذج فلدر وسلفرمان :

نموذج فيلدر وسلفرمان طور سنة 1998 من طرف كل من "فلدر و سلفرمان Felder-Silverman"، هذا النموذج صنف الطلبة إلى أربعة أبعاد : النشط التأملي (كيفية معالجة المعلومة)، بصري لفظي (كيفية تقديم المعلومة)، الحسي الحدسي (كيفية تنظيم المعلومة)، تسلسلي شمولي (كيفية فهم المعلومة)[2]، حيث يرى يرى"فيلدر Felder " أن الأفراد خلال نموهم يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم و يطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرائق تعلم تتماشى مع أنماط تعلمهم المفضلة لديهم، ويرى أن مثل هذه الأنماط تتحكم في أساليب تفكيرهم بالمثيرات والمشكلات التي يواجهونها في أثناء تفاعلاتهم الحياتية [3].

---

(1) هبة عبد الحميد جمعة العيلة، **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارت التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الاربع الأساسي بمحافظات غزة**، مرجع سابق، ص53.

(2) Fatos Xhafa , **Comutational intelligence for technology enhanced learning**,Springer , Berlin , 2010 ,p103.

(3) فؤاد طه طلافحة، عماد عبد الرحيم، **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص**، مرجع سابق، ص 271.

حيث حددت هذه الأبعاد بالإجابة على 5 تساؤلات هي :

1- ما نوع المعلومة التي يفضل ادراكها الطالب؟

2- عبر أي طريقة يمكن الإحساس بالمعلومة بشكل أكثر فعالية ؟

3- أية طريقة يجدها الطالب أكثر راحة له في تنظيم المعلومة ؟

4- كيف يفضل الطالب معالجة المعلومة ؟

5- كيف يمكن للطالب التقدم في الفهم ؟

هذه الأسئلة إجاباتها تحدد أنماط التعلم وفق نموذج "فيلدر و سلفرمان Felder-Silverman" : التأملي – النشط – اللفظي – البصري – الحسي – الحدسي – التسلسلي – الشمولي، كما أن هذه الأسئلة مرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة، فهي لا تحدد فقط نمط تعلم الطالب بل أيضا التعريف وتحديد كيفية استقبال ومعالجة المعلومة[1].

2-8- وصف أنماط التعلم حسب نموذج فيلدر و سلفرمان :

1- المتعلم النشط – التأملي :

المتعلم النشط يفهم أفضل من خلال القيام بفعل شيء باستعمال وسائل يدرس بها: يجربها، يتحدث عنها، يشرح ذلك لغيره، وضعه في مشكلة، أما عن المتعلم التأملي فهو يفضل التفكير في الأشياء قبل المشاركة أو المناقشة فيها و العمل على تطبيقها.[2]

حيث أن المتعلم النشط تكون استراتيجيات التعلم المفضلة لديه هي :

- "مناقشة أجزاء المقرر والبحث عن الأسئلة والتمارين التي تتطلب حلا للمشكلات.

[1] Theresa A. Middleton Brosche, **Successful Online Learning: Managing the Online Learning Environment**, Jones & Bartlett,USA,2011,p31.
[2] Bette LaSere Erickson , **Teaching First-Year College Students** ,John Wiley & Sons,san Francisco,2006 ,p43.

- الدراسة ضمن فريق، بحيث كل عضو من الأعضاء يأخذ وقتا كافيا لتفسير أحد المواضيع المخصصة له.
- استرجاع المعلومات بشكل أفضل وذلك عن طريق تفعيلها واستخدامها.

في المقابل يتعلم أصحاب النمط التأملي من خلال التفكير المجرد والعمل الفردي

ويتبعون الاستراتيجيات التالية لتحقيق تعلم فعال :

- إعطاء وقت للتفكير بالمعلومات أثناء الدراسة.
- مراجعة ما تم قراءته للتفكير بالأسئلة المتوقعة و بالتطبيقات.
- كتابة ملخصات قصير للقراءة أو الملاحظات الصفية" [1].

حيث ترى الباحثة أن الطالب النشط من الأفضل شروعه و إشراكه في العمل الجماعي كما يتطلب الطالب التأملي إعطاءه مدة للتفكير.

2- المتعلم الحسي- الحدسي :

تبعا لهذا النموذج فإن المتعلم الحسي يميلون إلى التطبيق بحيث يكونون موجهون نحو الحقائق والإجراءات، و المعلومات المفضلة لديهم تصلهم من خلال حواسهم، أما عن المتعلم الحدسي فهو موجه نحو المفاهيم، و الإبتكار، و النظريات و المعاني، والمعلومات المفضلة لديهم تنشأ داخليا من خلال الذاكرة والخيال.[2]

حيث يتبع المتعلم الحسي بشكل عام الاستراتيجيات التالية :

- "سؤال معلم المقرر عن أسئلة محدودة مرتبطة بمفاهيم وإجراءات ما من أجل معرفة كيفية تطبيقها في الحيات العملية.

---

[1] مصون نبهان حمصي جبريني، **نظام تفاعلي ذكي من اجل التعليم على الشيكة العنكبوتية**، أطروحة دكتوراه في الرياضيات المعلوماتية، جامعة حلب، سوريا، 2010، ص50.

[2] Anshu Saxena and al., **International journal of Web-based learning and teaching technologies** , Copyright ,2011, 6(1) ,pp1-13.

- محاولة البحث وتفسير المفاهيم المتعلقة بالمقرر التعليمي والتي لم تشرح من قبل المعلم.

يتعلم أصحاب النمط الحدسي بفعالية عند استخدامهم للإستراتيجيات التالية :

- سؤال المعلم عن توضيحات أو نظريات متعلقة بالحقائق.
- محاولة إيجاد روابط ما بين مختلف أجزاء المقرر" [1].

3- المتعلم البصري اللفظي :

المتعلم البصري يفضل أن تكون المعلومة مقدمة بطريقة بصرية بصور وعروض ونماذج، استخدام استراتيجيات تتضمن على استخدام الألوان لتنظيم الوسائل، الرسم والمخططات البيانية، مبدأ رؤية العلاقات واستخدام أشرطة فيديو والأفلام[2]، بينما المتعلمون اللفظيون يفضلون التعلم عن طريق ما هو مكتوب و مقدم عن طريق الشرح اللفظي[3]، أي يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة[4].

فلحاسة البصر أهمية فائقة في تعليم الحركات و إتقانها وفي التعلم بصورة عامة، فإن رؤية الحركات المختلفة حين تؤدى كنموذج أمام المتعلم في حين يقوم زميله أو مدربه بأداء نموذج للحركة أمامه عن طريق الأفلام والرسومات أو الصور، إن رؤية المتعلم للحركة المراد تعلمها من العوامل التي يستطيع المتعلم من خلالها إدراك تصور أولي المظهر للحركة الجديدة في شكلها العام، ويستطيع أيضا أن يدرك الأجزاء العامة من الحركة الجديدة كما أنه يحتفظ بانطباع آلي لتلك الحركة أو المهارة وإن أعيد النموذج مرة

---

[1] مصون نبهان حمصي جبريني، **نظام تفاعلي ذكي من اجل التعليم على الشيكة العنكبوتية**، مرجع سابق، ص51.

[2] Britt Andreatta , **Navigating the Research University** , Greenwood Publishing Group , Boston , 2010 , p144.

[3] Anshu Saxena and al., International journal of Web-based learning and teaching technologies , Op.Cit. ,p43.

[4] - Felder.R , Silverman.L. **Learning and Teaching Styles in Engineering Education ,** Journal Of Engineering Education 1988, Vol.78, No.7. pp674-681.

أخرى بطريقة بطيئة فإن المتعلم يستطيع أن يكون صورة مرة أخرى أكثر إيضاحا من الصورة الأولى للحركة ويحاول دائما الموصول اليها عن طريق التدريب والتمرين [1].

كما أن "معظم الناس بصريون يهتمون باستخدام الصور والرسومات والعروض التوضيحية، ويتذكرون ما يرونه بصورة جيدة، ويعود هذا لكثرة تعرضهم إلى المثيرات البصرية المختلفة في هذا العصر، ولا سيما أجهزة التلفاز والحواسيب .ومن جهة أخرى تلعب المناهج الدراسية عامة والمناهج الدراسية الجامعية بصورة خاصة دوراً كبيراً ومهماً في تنمية وتطوير أساليب التعلم، إذ يتم عن طريقها تعليم الطلبة وتدريبهم على التنظيم والتسلسل في تعلمهم وتفكيرهم، سواء في البيئة المدرسية أم خارجها".[2]

حيث يتعم المتعلم اللفظي بفعالية باستخدام الاستراتيجيات التالية :

- "تلخيص الدرس باستخدام كلمات مكتوبة.
- عندما تمثل لهم المعلومات بواسطة مخططات أو رسومات يفضلون استخدام كلمات مكتوبة لشرحها.

أما عن المتعلم البصري يتعلم بشكل أفضل عند استخدام الاستراتيجيات التالية :

- البحث عن التمثيل المرئي لمحتوى المقرر التعليمي.
- رسم خريطة للمفاهيم تسرد الكلمات المفتاحية وذلك باستخدام رسومات هندسية كالدائرة والمربع.

---

[1] عبد الستار جبار الصمد، **فيسيولوجيا العمليات العقلية في الرياضة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2000، عمان، ص31.

[2] فريال محمد أبو عواد، محمد بكر نوفل، **دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر -سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية**، مرجع سابق، ص 445.

- استخدام الترميز اللوني للمعلومات وذلك باستخدام ألوان مختلفة للمعلومات المختلفة أو استخدام ألوان فسفورية "[1].

ترى الباحثة أن الطالب البصري يتوجب على المعلم استخدام الوسائل والوسائط التكنولوجية لاعتماده على البصر في تعلمه، اما بالنسبة للمتعلمين اللفظين السماح لهم من وقت لآخر بتلخيص عنصر أو جزء من الدرس قبل الشروع في العنصر الموالي.

4- المتعلم التسلسلي - الكلي :

يتعلم المتعلم التسلسلي من خلال خطوات تدريجية قصيرة [2]، أي " بخطوات تتبعية دقيقة، بحيث يتبعون مسار منطقي، لمختلف أجزاء المقرر من أجل ايجاد المعلومة المناسبة و الحل المناسب، أما أصحاب النمط الكلي، يتعلمون بشكل أفضل عندما يبدؤون الدرس بمقدمة عامة وشاملة من خلال عرض المقرر على شكل مقتطفات يمكن أن تكون دون الحاجة إلى اتباع تسلسل معين"[3].

بحيث يتعلم المتعلم التسلسلي بطريقة أفضل عند استخدام الاستراتيجيات التالية :

- "تخطيط المقرر التعليمي بطريقة منطقية.
- تقوية مهارات التفكير الكلية بربط أجزاء جديدة من المقرر بأشياء قد درست من قبل.

اما بالنسبة للمتعلم الكلي فهو يتعلم باستخدام الاستراتيجيات التالية :

- رؤية الصورة الكلية للمقرر قبل البدء بدراسة التفاصيل.
- ربط الموضوع قيد الدراسة بمواضيع درست سابق.

---

[1] مصون نبهان حمصي جبريني، **نظام تفاعلي ذكي من أجل التعليم على الشبكة العنكبوتية**، مرجع سابق، ص52.

[2] Petros Katsioloudis and Todd D. Fantz , **A Comparative Analysis of Preferred Learning and Teaching Styles for Engineering, Industrial, and Technology Education Students and Faculty ,** Journal of Technology Education, Vol. 23 No. 2, Spring 2012,p5.

[3] مصون نبهان حمصي جبريني، **نظام تفاعلي ذكي من أجل التعليم على الشيكة العنكبوتية**، أطروحة دكتوراه في الرياضيات المعلوماتية، جامعة حلب، سوريا، 2010، ص52.

- تصفح جميع أجزاء المقرر التعليمي من أجل أخذ صورة كاملة عن محتوياته"[1].

كما يجدر الإشارة إلى أن البعض يصفون المدرسة بأنها مؤسسة تعليمية يسارية العقل تركز على تنمية التفكير التحليلي و المنطق و الخطي المتتابع في مقابل التفكير الكلي والحدسي و الفني و المتزامن[2].

جدول رقم (4): ملخص لأبعاد نموذج فلدر و سلفرمان [3]

البعد	الخصائص	الخصائص
من حيث المدخلات البصري- اللفظي	البصري : -يستقبل معلومات أكثر من خلال ما يشاهده وهو يفضل العرض. - يفضل: الصور، المنحنيات البيانية - الخرائط، المخططات - الافلام.	اللفظي : يفضل الشرح المرافق للكتابة -يعلل بالحديث الشفهي -يهتم بمشاكل العالم -يحب الدخول في المناقشة
من حيث معالجة المعلومة النشط - التأملي	النشط : -يميل إلى تجريب عمل الاشياء -يحب المناقشة الجماعية -يحب العمل مع الآخرين -يكره القراءة	التأملي: -يفكر في الاشياء - يحب التأمل في الاشياء -يحب العمل لوحده
من حيث الفهم التسلسلي - الكلي	التسلسلي : -يتعلم بالتدريج (خطوة بخطوة) -يكون منظم يحب العلاقات المنطقية	الكلي: -يحب الشمولية - يحتاج إلى صور كبيرة

(1) مصون نبهان حمصي جبريني، **نظام تفاعلي ذكي من اجل التعليم على الشيكة العنكبوتية**، مرجع سابق، ص53.
(2) بن فليس خديجة، **أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم) الكتابة والرياضيات (والعاديين)**، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، ص333.
(3) Lorna Holtman,Cyril Julie, **Some Developments in Research in Science and Mathematics in Sub-Saharan ,**Africa, African Minds, South africa , 2008 ,p140.

	-يتعلم بخطوات بطيئة	- يتعلم بسرعة - يحب الرسوم و التجارب واستخدام الوسائل الجديدة
من حيث الاستقبال حسي حدسي	الحسي: -يفضل الاتصال بالعالم الخارجي (الواقعي). -يكون عملي، منهجي، - يحب الحفظ -يحب التفاصيل. - صبور تجاه التكرارت - مهتم وقد يمتاز بالبطيء	الحدسي: -يحب المفاهيم والنظريات، الابتكار، توجهه نظري. - يرتاح مع الرموز والاشارات - لا يهتم بالتفاصيل. - لا يتحمل التكرارات. - يكون سريعا وقد يكون غير مبالي

2-9- مميزات نموذج فلدر وسلفرمان :

نموذج فلدر و سلفرمان يحتوي على نموذج نظري سليم، وجرى اختباره على نطاق واسع، ما ثبت إمتيازه بصدق وثبات عاليين، إلى جانب ذلك تفضيل المتعلم يمكن أن يكون تحت مجموعة وليس ثابتا نحو فئة واحدة فقط [1].

بالإضافة أن دراسة " شاهدة Chahida " و"قلين Gleen " برر فيها استخدام نموذج فلدر و سلفلرمان إلى سهولة استخدام مؤشر أنماط التعلم (ILS)، كما أنه يمتاز باستخدامه الكبير في مجال التكنولوجيا[2].

كما أكدت" قوردنا Gordana" أن نموذج أنماط التعلم هو أكثر النماذج استخداما في التعلم الإلكتروني (E-learning)[1].

(1) Chee kit looi and al **, Towards sustainable and scalableeducational innovations informed by the learning science** ,iso press , USA ,2005 ,468.
(2) Beverly Woolf and al, **Intelligent Tutoring Systems ,** 9th,Springer,Canada ,2008,p294.

كما أوضح مصون نبهان و دراسة نبيلة بوسبيا في دراسته سبب استخدامه لمؤشر أنماط التعلم إلى الأسباب التالية :

- يعد ناتج مزيج لأهم نماذج أنماط تعلم أخرى كنموذج " كولب Kolb".
- على الرغم من أن الأبعاد التي يستخدمها ليست بالجديدة مقارنة مع النماذج الأخرى، وإنما طريقة مزجها ومعالجتها هي الجديدة مقارنة مع النماذج الاخرى[2].
- "يقاس نمط تعلم الطالب بالنسبة إلى كل بعد باستخدام قيم تتراوح ما بين (+11) و (-11) بخطوات ثنائية ($\pm$ 2)، هذا ما يسمح بتوصيف تفضيلات الطالب بدقة أكبر، وهذا على عكس النماذج الاخرى التي تستخدم مجالات أقل في توصيف تفضيلات الطالب.
- سهولة استخدام وتوزيعه على الطلبة، ومناسبته أيضا للتعامل مع الوسائط "[3].

2-10-أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة :

أن نظرية أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة مقاربتان في القدرات الفردية المختلفة حيث أن نظرية أنماط التعلم عبارة عن مقاربة تدريسية وتعلمية تقوم أساسا على أن جميع الطلبة لديهم نقاط قوة وقدرات، ولكن كل طالب لديه طريقة مفضلة في استخدام هذه القدرات أي أن أنماط التعلم نظرية تظهر الاختلاف في عملية التعلم و اختلاف طرق تفكير وإحساس المتعلمين في التعامل وحل مشكلاتهم والتفاعل معها وكذا خلق المنتجات، في حين

---

(1) Maja Levi Jakšić ,Slađana Barjaktarović Rakočević ,Symposium proceedings , symorg, Serbia,2012, p 593.

(2) Nabila BOUSBIA, **Analyse des traces de navigation des apprenants dans un environnement de formation dans une perspective de détection automatique des styles d'apprentissage**, These de doctorat d'informatique, L'universite Pierre Et Marie Curie ,France ,2011 ,p20.

(3) مصون نبهان حمصي جبريني، **نظام تفاعلي ذكي من اجل التعليم على الشيكة العنكبوتية**، مرجع سابق، ص52.

أن نظرية الذكاءات المتعددة لـ"جاردنر Gardner"تتمركز على المحتوى ومنتجات التعلم ولها جذورها في الجهود الرامية إلى إعادة التفكير في نظرية قياس الذكاء[1].

كما أن مفهوم الأسلوب الذي يعين النهج العام لدى الطالب يمكن أن ينطبق على كل محتوى يمكن تصوره، على عكس الذكاء قدرة تتكون من عمليات موجهة إلى محتوى خاص بالطالب، أي توسيع قاعدة معارف الطلبة عن طريق ربطهم بمعارف ومعلومات جديدة (الذكاءات المتعددة) إلى المخططات والنماذج الموجودة (أنماط التعلم)[2].

بالإضافة "أن " جاردنر Gardner" حاول التفريق بين نظرية الذكاءات المتعددة ونظرية أنماط التعلم قائلا : أسلوب التعلم يشير إلى طريقة عامة تمكن الفرد من توظيفها بالتساوي على كل محتوى أو مفهوم، وفي المقابل الذكاء هو طاقة لها عمليات ومكونات ترتبط مع محتوى معين في العالم مثل الأصوات الموسيقية أو النماذج المكانية"[3].

كما ترى الباحثة أن كلا من نظرية الذكاءات المتعددة ونظرية أنماط التعلم عالجتا الفروق بين الطلبة من جهتين مختلفتين.

الخلاصة :

أخذت نظرية أنماط التعلم اهتمام الكثير من الباحثين بحيث تعددت تصنيفات أنماط التعلم ونماذجها، كل نموذج درسها من وجهة نظر مختلفة، وسيتم تبني نموذج "فلدر وسلفرمان Felder-Silverman" لأنماط التعلم في الدراسة الحالية.

---

(1) Ryan cooper**, Those who can teach** , Op.Cit. , p72.

(2) Thomas Armstron, **Multiple intelligence in the classroom**,3 ed, Publication data,USA,2009,p18.

(3) محمد بكر نوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، مرجع سابق، ص121.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

إجراءات الدراسة

تمهيد :

يتطلب كل بحث علمي منهجية محكمة ودقيقة لتقود الباحث في خطا منيرة لتحقيق الهدف المرجو منه، ولهذا سيتم التطرق في هذا الفصل على الجانب المنهجي، كما سيتم فيه تحديد كل من العينة و الأدوات والوسائل الإحصائية اللازمة للحصول على نتائج تتمتع بالدقة والمصداقية.

أولا : الدراسة الاستطلاعية :

هي تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة، التي يرغب الباحث بدراستها والتعرف إلى أهم الفروض التي يمكن وضعها واخضاعها للبحث العلمي.[1]

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تعرف الباحث على الظاهرة التي يرغب في دراستها، وجمع المعلومات والبيانات عنها، مع استطلاع الظروف التي يجري فيها البحث و صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهد للدراسة الرئيسية، كما تهدف كذلك إلى التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للتحقيق العلمي.[2]

حيث هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى :

- الحصول على نسخة مترجمة للعربية لمؤشر أساليب التعلم فلدر وسلومون.
- حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

---

[1] مروان عبد المجيد إبراهيم، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق، عمان، 2000، ص38.
[2] مروان عبد المجيد إبراهيم، نفس المرجع، ص 39.

- الكشف عن الصعوبات التي قد تحدث أثناء إجرائها، وبالتالي محاولة ضبطها و تجاوزها أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.
- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار بالنسبة للطلبة.
- الوقوف على الوقت اللازم للإجابة على الأداتين.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية :

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية على21 طالبا يدرسون بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية أخذو بطريقة عشوائية.

3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

شملت الدراسة على عدة مراحل وإجراءات :

1- بداية وبعد اختيار الباحثة للموضوع وتحديد عينته وجب على الباحثة اختيار الأداة حيث: اختارت مؤشر أنماط التعلم لفيلدر وسيلفرمان للأسباب المذكورة في الفصل الثالث، أما عن اختيار مقياس الذكاءات المتعددة لاشتماله على تسع ذكاءات.
2- عرض مقياس الذكاءات المتعددة على المحكمين لمعرفة مدى صدقه و تكييفه مع البيئة المحلية، غير أن مؤشر أنماط التعلم لم يكن بالنسخة العربية و هذا لعدم وجودها على حسب حدود معرفة الباحثة، حيث تم ترجمة المقياس من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، من طرف مختصين في اللغة الفرنسية (الملحق رقم(07)) و توفر المقياس على 44 فقرة، كما تم عرض المقياس المترجم على مختص في اللغة العربية لتنقيحه لغويا، للتأكد من وضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها.
3- بعد الحصول على نسخة عربية لمؤشر أنماط التعلم تم عرضه هو الآخر على المحكمين، وبعد ذلك تم تطبيق كل من المقياسين على عينة بلغ عددها 21 طلبا، و هذا بغرض التأكد من صلاحياتها ومدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها مع حساب الخصائص السيكومترية.

4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- ضبط عينة البحث.
- صدق وثبات الأداتين.
- معرفة الصعوبات التي ستواجه الباحثة أثناء التطبيق.
- معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار.

ثانيا : الدراسة الميدانية الأساسية :

1- المنهج:

يقصد بمنهج البحث العلمي " كل أسلوب أو طريقة تتبع من أجل تحري الحقائق العلمية وضروب المعرفة "[1]، ولهذا فإن عملية اختيار المناهج تتوقف على طبيعة الموضوع المدروس وانطلاقا من هذا اقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وهو: "التصور الدقيق للعلاقات المتبادلة بين المجتمع والاتجاهات والميول والرغبات والتطور بحيث يعطي البحث صورة للواقع الحياتي ووضع مؤشرات وبناء تنبؤات مستقبلية "[2]، كما أنه " يهدف إلى وصف ظاهرة أو واقع ما بدقة وموضوعية واعتمادا على المعطيات "[3].

2- عينة الدراسة:

2-1- المجتمع الأصلي:

يتكون المجتمع الأصلي من جميع طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية المسجلون للموسم الجامعي 2013/2012، البالغ عددهم 799 طالبا وطالبة، يتضمن على 761 طالبا و 38 طالبة، كما يتوفر المعهد على تخصصين اثنين الأول: علم

(1) غزي عناية، **منهجية إعداد البحث العلمي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص75.
(2) وجيه محجوب، **البحث العلمي ومناهجه**، بغداد، دار الكتب للطباعة والنشر، 2002، ص163.
(3) مصطفى عشوي، **مدخل إلى علم النفس المعاصر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص 353.

الحركة والثاني تدريب رياضي بحيث توجد عدة مستويات وهي : السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، الأولى ماستر، الثانية ماستر، الثانية ماجستير.

2-2- العينة :

تم توزيع 145 استبيانة على طلبة المعهد، في حين تحدد عدد أفراد العينة الفعلي بـ 115* طالبا موزعون على اختصاصين علم الحركة والتدريب الرياضي، حيث استخدمت الدراسة العينة العشوائية لتمثيلها الكبير لمجتمع البحث.

2-3- خصائص العينة:

الجدول رقم (5) : توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس، المستوى، التخصص، مكان الإقامة و السن.

	الجنس	العدد	النسب المئوية		**السن**
الجنس	ذكور	96	83.5	العدد	115
	إناث	19	16.5		
المستوى	أولى جامعي	18	15.7	المتوسط الحسابي	22.51
	ثانية جامعي	27	23.5		
	ثالثة جامعي	21	18.5	الانحراف المعياري	2.253
	أولى ماستر	23	20.0		
	ثانية ماستر	22	19.1		
	ماجستير	4	3.5		

* هذا العدد تحدد لعاملين أساسيين :
1- عدد الاستبيانات المرجعة من طرف الطلبة.
2- استبعاد الاستبانات الغير مكتملة والغير صالحة للإدخال.

التخصص	تدريب رياضي	42	36.5
	تربية وعلم الحركة	69	60.0
	نشاط رياضي تربوي	4	3.5
مكان الإقامة	ريف	45	39.1
	مدينة	70	60.9

3- حدود الدراسة:

3-1 –الحدود البشرية : تضمنت على 115 طالبا من معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

3-2- الحدود الزمنية : من شهر فيفري إلى غاية أواخر مارس من الموسم الجامعي 2013/2012.

3-3- الحدود المكانية : أجريت الدراسة في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية –جامعة الحاج لخضر – باتنة.

4- أدوات الدراسة:

1- الأداة الأولى :مقياس الذكاءات المتعددة

- **كيفية التطبيق :**

استخدمت الباحثة مقياس الذكاءات المتعددة (الملحق (2)) والذي يتكون من تسعة أنواع للذكاء تتضمن الذكاءات المختلفة التي حددها "جاردنر Gardner"وهي : الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني،الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي. حيث طور هذا المقياس كل من نوفل ومحمد الحيلة انطلاقا من الأدب النظري وبعض الدراسات أمثال دراسة العمران 2006، ودراسة نوفل 2007، حيث تم إخضاع المقياس لبعض التعديلات.

كما يتضمن المقياس على 90 فقرة تتضمن على تسعة أبعاد كل بعد يضم مجموعة من العبارات، وفقا لواحد من الذكاءات التسعة مكونة من عشر فقرات تشير إلى جوانب محددة لذلك النوع من الذكاء، حيث يقوم المفحوص بوضع علامة (*) أمام العبارة تحت الإجابة التي تناسبه بدقة.

الجدول رقم (6) : يوضح عدد وأرقام فقرات كل بعد

البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
الذكاء اللغوي	10	10-1
الذكاء الرياضي المنطقي	10	20-11
الذكاء البدني الحركي	10	30-21
الذكاء المكاني	10	40-31
الذكاء الموسيقي	10	50-41
الذكاء البين الشخصي	10	60-51
الذكاء الشخصي	10	70-61
الذكاء الطبيعي	10	80-71
الذكاء الوجودي	10	90-81
الكلي	10	90

- **كيفية التصحيح :**

يستخدم هذا المقياس تدريج ليكرت الرباعي، بحيث تعطى كل فقرة من الفقرات الأوزان الآتية : (1) أبدا، (2) نادرا،(3) أحيانا،(4) دائما، بحيث يزداد مقدار الذكاء على كل بعد من هذه الابعاد بازدياد درجات المفحوص.

كما تعطى التقديرات التالية :

10-19 ذكاء منخفض

20-29 ذكاء متوسط

30-40 ذكاء مرتفع

2- الأداة الثانية :مقياس أنماط التعلم

- **كيفية التطبيق :**

استبيان مؤشر أساليب التعلم Index of Learning Styles Questionnaire والذي يرمز له بالرمز "ILS " حسب النموذج المعد من طرف فلر وسيلفرمان عام 1998، هو أداة مكونة من (44) فقرة مصممة لتقييم تفضيلات الفرد على أربعة أبعاد هي:

البعد الأول :النشط التأملي

البعد الثاني :الحسي الحدسي

البعد الثالث : اللفظي البصري

البعد الرابع :التسلسلي الشمولي

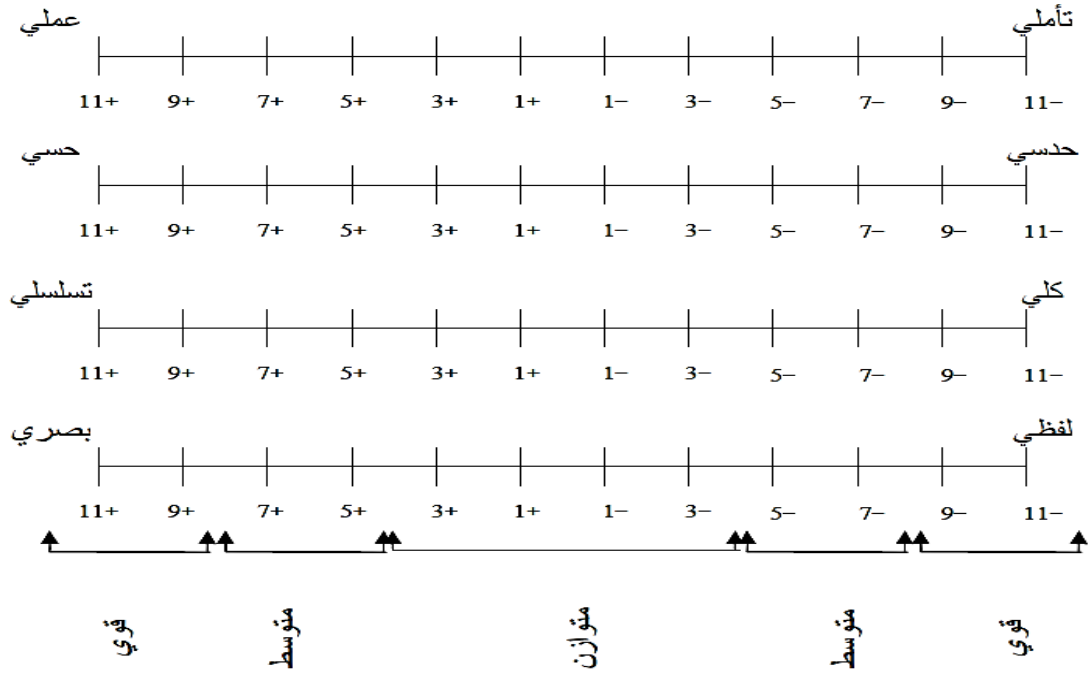
بحيث كل بعد من الأبعاد تقابل الاجابة على 11 فقرة إجبارية الاختيار بين بديلين (أ) أو (ب) والجدول رقم (7) يوضح فقرات كل بعد على حدى.

الجدول رقم (7): يوضح فقرات كل بعد لمقياس أنماط التعلم.

الأنماط	الفقرات	المجموع
النشط – التأملي	**41-37-33-29-25-21-17-13-9-5-1**	**11**
الحسي الحدسي	**42-38-34-30-26-22-18-14-10-6-2**	**11**
اللفظي البصري	**43-39-35-31-27-23-19-15-11-7-3**	**11**
التسلسلي الشمولي	**44-40-36-32-28-24-20-12-8-4**	**11**

- **كيفية التصحيح :**

يعبر عن نمط التعلم بقيم تتراوح ما بين +11 و -11 لكل بعد، تتدرج بـــ +2 أو -2 للحصول على ثلاث درجات من الأفضلية : القوية والمتوسطة و المتوازنة كما في الشكل رقم (3).



الشكل رقم (3): مقياس الأفضلية لتحديد أسلوب تعلم الطالب حسب نموذج فلدر وسلفرمان.

حيث يتم استخدام الجدول رقم (8) من أجل ايجاد وحساب درجة تفضيل الطلبة لأنماط التعلم، من خلال تفريغ الإجابات كل عبارة على حدى.

الجدول رقم (8) : يوضح الاستمارة المستعملة لتحديد الأنماط المفضلة لدى الطلبة.

ACT/REF	SNS/INT	VIS/VRB	SEQ/GLO
Q a b	Q a b	Q a b	Q a b
1 ___ ___	2 ___ ___	3 ___ ___	4 ___ ___
5 ___ ___	6 ___ ___	7 ___ ___	8 ___ ___
9 ___ ___	10 ___ ___	11 ___ ___	12 ___ ___
13 ___ ___	14 ___ ___	15 ___ ___	16 ___ ___
17 ___ ___	18 ___ ___	19 ___ ___	20 ___ ___
21 ___ ___	22 ___ ___	23 ___ ___	24 ___ ___
25 ___ ___	26 ___ ___	27 ___ ___	28 ___ ___
29 ___ ___	30 ___ ___	31 ___ ___	32 ___ ___
33 ___ ___	34 ___ ___	35 ___ ___	36 ___ ___
37 ___ ___	38 ___ ___	39 ___ ___	40 ___ ___
41 ___ ___	42 ___ ___	43 ___ ___	44 ___ ___
Total (sum X's in each column)			
ACT/REF	SNS/INT	VIS/VRB	SEQ/GLO
a b	a b	a b	a b
___ ___	___ ___	___ ___	___ ___
(Larger – Smaller) + Letter of Larger (see below*)			
____	____	____	____

5- الخصائص السيكومترية :

5-1- مقياس الذكاءات المتعددة :

5-1-1- الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة العربية

- **صدق المقياس :**

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما :

- **صدق المحكمين :**

للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للبيئة الأردنية، تم عرض المقياس على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية اللوم التربوية الجامعية، وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة الصورة الأولية للمقياس، وإجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات من حيث دقة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملائمتها للغرض الذي أعدت له، وقد حافظ المقياس على عدد فقراته المكونة من (90) فقرة موزعة على أبعاد التسع.

- **ثبات المقياس :**

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الإعادة بفترة زمنية قدرها أسبوعان وعلى عينة متكونة من 60 طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن بحساب معامل إرتباط بيرسن كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): قيم معاملات الثبات لأبعاد الذكاء المتعددة والدرجة الكلية باستخدام طريقة الإعادة. [1]

البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل الثبات
الذكاء اللغوي	10	10-1	0.412
الذكاء الرياضي – المنطقي	10	20-11	0.458
الذكاء البدني الحركي	10	30-21	0.569
الذكاء المكاني	10	40-31	0.578
الذكاء الموسيقي	10	50-41	0.730
الذكاء البين الشخصي	10	60-51	0.647
الذكاء الشخصي	10	70-61	0.747
الذكاء الطبيعي	10	80-71	0.821
الذكاء الوجودي	10	90-81	0.766
الكلي	10	90	0.877

5-1-2- الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المحلية :

صدق المقياس :

هو قدرة المقياس على قياس ما وضعت له [2]، حيث قامت الباحثة بحساب صدق الأداة بعدة طرق.

---

[1] محمد نوفل، محمد الحيلة، **الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة غوث الدولية في الأردن، مرجع** ص 133.

[2] جودت عزت عطوي، **أساليب البحث العلمي**، دار الثقافة، عمان،2011، ص 137.

- **صدق المحتوى :**

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين وقد تم الأخذ بملاحظة السادة المحكمين، إذ تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات الأخرى، وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ما بين % 80 إلى % 100 وبذلك عادت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس دليلاً على صدقه.

- **الصدق التمييزي :**

حيث تم سحب 27 من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة، في مقياس الذكاءات المتعددة بعد ترتيبها من أدنى إلى أعلى حسب الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10) : يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي للفئة الدنيا والفئة العليا لمقياس الذكاءات المتعددة.

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفنس		درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
				F	دلالة			
مج 1 : عليا	6	275.16	11.32	0.522	0.487	10	8.931	0.00
مج 2: سفلى	6	208.37	14.41					

يتبين من قيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسطين من الجدول رقم (10) أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.095 (95%)، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، وكل هذه النتيجة تؤكد الصدق التمييزي للاختبار وصلاحيته في قياس ما وضع من أجله.

- **صدق البناء :**

لتحقيق صدق البناء للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية له، وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (11).

الجدول رقم (11) : معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة المكونة للمقياس.

نوع الذكاء	الذكاء الجسمي	الذكاء اللغوي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الشخصي	الذكاء الموسيقي الإيقاعي	الذكاء المكاني	الذكاء المنطقي الرياضي	الذكاء الطبيعي	الذكاء الوجودي
الذكاء الجسمي	-								
الذكاء اللغوي	0.265	-							
الذكاء الاجتماعي	0.058	0.349	-						
الذكاء الشخصي	0.147	0.073	0.123-						
الذكاء الموسيقي	0.287	0.068	0.251	0.306	-				
الذكاء المكاني	0.138	0.060	0.322	0.264	0.294	-			
الذكاء المنطقي	0.129	0.287	0.072-	0.199	0.226	0.394	-		
الذكاء الطبيعي	0.186	0.142	0.209-	0.066	0.226	0.320	0.280	-	
الذكاء الوجودي	0.425	0.416	0.306-	0.361	0.079	0.312	0.386	0.393	-

*دالة عند 0.05

**دالة عند 0.01

يلاحظ من الجدول رقم (11) :أن معاملات الارتباط بين الأبعاد التسع ضعيفة، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين 0.066 إلى0.416، وذلك لأن الفقرات المرتبطة بكل بعد تقيس شيئا مختلفا عما تقيسه الفقرات المرتبطة بالأبعاد الأخرى.

- **الصدق الذاتي :**

قامت الباحثة بقياس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، بما أن معامل ثبات بطريقة ألفا كرونباخ يساوي (0.735) درجة إذن معامل الصدق الذاتي للمقياس يساوي (0.857) وهذا يعني صدق المقياس الحالي.

1- ثبات المقياس :

- **الثبات بطريقة الاتساق الداخلي :**

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة على كل نوع من أنواع الذكاء : الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء البصري، الذكاء الوجودي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء اللغوي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الطبيعي، للتعرف على درجة اتساق الدرجات على الفقرات المرتبطة بكل نوع من أنواع الذكاء.

الجدول رقم (12) : يوضح معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي لكل نوع من أنواع الذكاء.

البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل الثبات
الذكاء الجسمي الحركي	10	10-1	0.631
الذكاء اللغوي	10	20-11	0.664
الذكاء الاجتماعي	10	30-21	0.647
الذكاء الشخصي	10	40-31	0.795
الذكاء الموسيقي	10	50-41	0.810
الذكاء المكاني	10	60-51	0.600
الذكاء الرياضي المنطقي	10	70-61	0.809
الذكاء الطبيعي	10	80-71	0.838
الذكاء الوجودي	10	90-81	0.826
الكلي	10	90	0.735

من خلال الجدول رقم(12) : فإن معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عالية ودالة على ثبات الاختبار إذ تتراوح بين 0.600 إلى 0.838، كما بلغ ثبات المقياس العام 0.735.

5-2- مؤشر أنماط التعلم :

5-2-1- الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الأجنبية :

- **ثبات المقياس** : وتم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين :

- **طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:**

حيث أجريت دراسات كثيرة في البيئة الأجنبية لقياس الخصائص السيكومترية لمؤشر أنماط التعلم، من بينها دراسة Alumran2008، Seery et al 2003، Livesay et al

Zyrono 2003،2002، Amel et al 2012، والجدول الموالي يوضح معامل الارتباط بين القياسين حسب عدة أزمنة مختلفة بينهما.

الجدول (13): نتائج الاختبار وإعادة الاختبار.[1]

المصدر	العينة	الكلي التسلسلي	اللفظي البصري	الحسي الحدسي	النشط التأملي	الفارق الزمني
seery et 2003 al	46	0.725	0.780	0.787	0.725	4 أسابيع
livesay et al 2002	24	0.600	0.680	0.780	0.600	7 أشهر
Zywno 2003	124	0.505	0.511	0.678	0.505	8 أشهر

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ :**

بهدف التحقق من ثبات الأداة تم احتساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين فقرات الدراسة وفي الجدول الموالي قيمة ألفا في عدة دراسات أجنبية.

[1]Richard M.Felder , Joni Spurlin,**Application Reliability And Validity Of The Index Of Learning Styles,**Int J. Styles,Int J.Engng Ed,Vol21,No1,2005,p107.

الجدول رقم (14) : معامل ألفا كرونباخ.[1]

المصدر	العينة	الكلي التسلسلي	اللفظي البصري	الحدسي- الحسي	النشط التأملي
Spurlin 2005 2003	584	0.55	0.55	0.69	0.76
livesay et al 2002	422	0.54	0.54	0.60	0.72
Zywno 2003	557	0.53	0.53	0.63	0.70

5-2-2- الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المحلية :

- صدق المقياس :

1- صدق المحتوى :

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين(الملحق رقم (6))وقد تم الأخذ بملاحظة السادة المحكمين، إذ تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات الأخرى، وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ما بين 90 % إلى % 100 وبذلك عادت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس دليلاً على صدقه.

2- الصدق التمييزي :

حيث تم سحب 27 من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة، في مقياس أنماط التعلم بعد ترتيبها من أدنى إلى أعلى.

[1] Richard M.Felder , Joni Spurlin, Ibid.,p108.

الجدول رقم (15): الفروق بين المتوسطات الحسابية للفئة الدنيا والفئة العليا لكل بعد من مقياس أنماط التعلم.

		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفنس		درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
					F	دلالة			
البعد الأول	مج 1 : عليا	6	6.33	1.6329	20.00	0.001	10	8.931	0.00
	مج 2 : سفلى	6	1	0.000					
البعد الثاني	مج 1 : عليا	6	8.6667	0.4082	4.849	0.52	10	-11.11	0.00
	مج 2 : سفلى	6	1.1667	1.5055					
البعد الثالث	مج 1 : عليا	6	9.6667	1.0328	0.74	0.792	10	-12.88	0.00
	مج 2 : سفلى	6	2.1667	0.9831					
البعد الرابع	مج 1 : عليا	6	7.0000	1.788	2.162	0.172	10	-6.822	0.00
	مج 2 : سفلى	6	1.5000	0.8366					

يتبين من قيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسطين من الجدول رقم (15) أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.095 (95%)، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، و هذه النتيجة تؤكد الصدق التمييزي للاختبار وصلاحيته في قياس ما وضع من أجله.

3- صدق البناء :

لتحقيق صدق البناء للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية له، وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (16).

الجدول رقم (16) : معاملات الإرتباط بين العوامل الأربعة المكونة للمقياس.

نوع الذكاء	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
البعد الأول	-			
البعد الثاني	0.035	-		
البعد الثالث	0.277	0.056	-	
البعد الرابع	0.117	1.68	0.188-	-

يلاحظ من الجدول رقم :(16) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة ضعيفة، وذلك لأن الفقرات المرتبطة بكل بعد تقيس شيئا مختلفا عما تقيسه الفقرات المرتبطة بالأبعاد الأخرى.

4- الصدق الذاتي :

قامت الباحثة بقياس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، بما أن معامل ثبات بطريقة ألفا كرونباخ يساوي (0.735) درجة إذن معامل الصدق الذاتي للمقياس يساوي (0.818) وهذا يعني صدق المقياس الحالي.

- **ثبات المقياس :**

الثبات بطريقة الاتساق الداخلي :

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة على كل بعد من أنماط التعلم : النشط التأملي، الحسي الحدسي، اللفظي البصري، التسلسلي الكلي، للتعرف على درجة اتساق الدرجات على الفقرات المرتبطة بكل نوع من أنواع الذكاء.

الجدول رقم (17) : يوضح معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي لكل بعد.

البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل الثبات
البعد الأول	11	**-25-21-17-13-9-5-1 41-37-33-29**	0.711
البعد الثاني	11	**-26-22-18-14-10-6-2 42-38-34-30**	0.559
البعد الثالث	11	**-27-23-19-15-11-7-3 43-39-35-31**	0.757
البعد الرابع	11	**-32-28-24-20-12-8-4 44-40-36**	0.656
الكلي	11	44	0.670

من خلال الجدول رقم(17): فإن معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عالية ودالة على ثبات الاختبار إذ تتراوح بين 0.600 إلى 0.838، كما بلغ ثبات المقياس العام 0.735.

6- المعالجة الإحصائية :

إن المنهج الإحصائي المتبع، يشترط علينا تحويل المعلومات المتحصل عليها إلى نتائج عددية يمكن توظيفها في التحليل والمقارنة، حيث تتم الاستعانة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار 20 لنتائج أكثر مصداقية حيث تم حساب كل من :

- **النسبة المئوية**: الذي يعطي نتائج دقيقة تمكننا من الفصل بينها،
- **الوسط الحسابي :** ويسمى أيضا بالمتوسط وهو ابسط أنواع المتوسطات وأكثرها استعمالا ويمكن تعريفه رياضيا : "بأنه مجموع قيم مفردات المجموعة مقسمة على عددها عندما تكون البيانات غير مبوبة "[1].
- **الانحراف المعياري**
- **اختبار ت**
- **معامل الارتباط :** وهو مقياس درجة العلاقة بين ظاهرتين (متغيرين) أو أكثر ويرمز له بالرمز (ر).[2]

الخلاصة :

تم عرض الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، وذلك بتحديد حدود وإطار البحث من عينة و كذا قابلية وجاهزية أدوات الدراسة وذلك بحساب الخصائص السيكومترية لها، وكذا تحديد الوسائل الإحصائية اللازمة لها.

---

[1] نصر الدين رضوان، **الإحصاء الوصفي في علوم التربية البدنية والرياضية**، دار الفكر العربي، القاهرة،2002، ص203.

[2] كامل محمد المغربي، **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، دار الثقافة، عمان، 2006، ص 200.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة

عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيات:

أولا : عرض النتائج

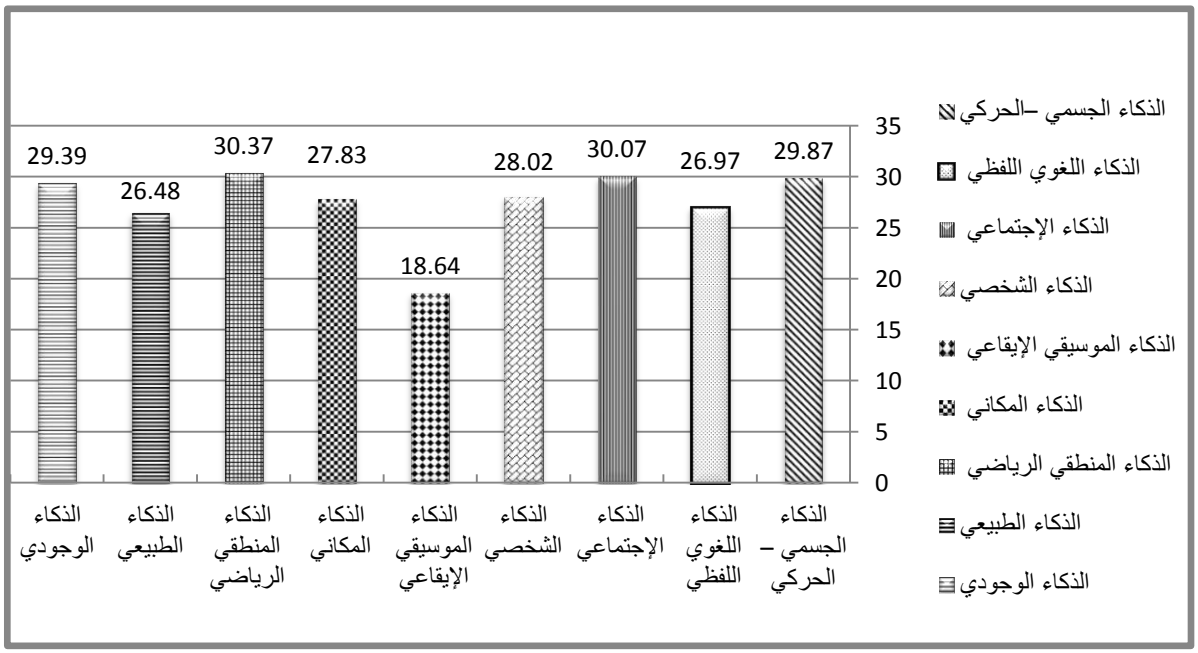
1- عرض نتائج التساؤل الأول :

نص السؤال : ما هو الذكاء السائد لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشطات البدنية والرياضية؟

الجدول رقم (18): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات المختلفة لأفراد العينة ضمن كل ذكاء من الذكاءات المتعددة والترتيب التنازلي .

الرقم	نوع الذكاء	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب التنازلي
1	الذكاء الجسمي –الحركي	29.87	3.370	3
2	الذكاء اللغوي اللفظي	26.97	4.075	7
3	الذكاء الاجتماعي	30.07	4.154	2
4	الذكاء الشخصي	28.02	4.718	5
5	الذكاء الموسيقي	18.64	5.407	9
6	الذكاء المكاني	27.83	4.744	6
7	الذكاء المنطقي الرياضي	30.37	5.180	1
8	الذكاء الطبيعي	26.48	6.416	8
9	الذكاء الوجودي	29.39	5.391	4

الرسم البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية لأنواع الذكاء



الشكل رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية لأنواع الذكاء.

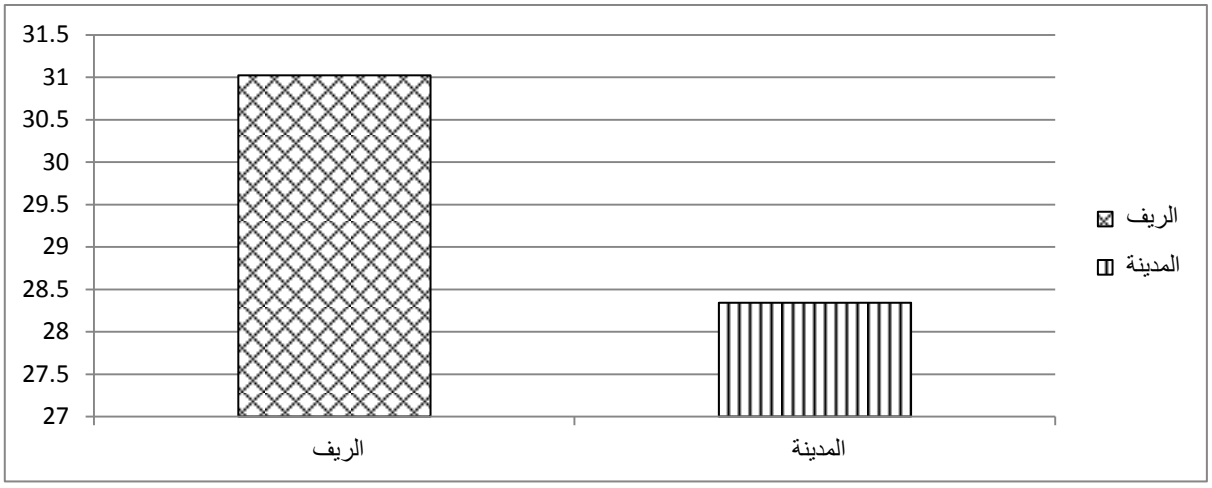
من خلال نتائج الجدول رقم (18) نوع الذكاء الأكثر سيادة لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية هو الذكاء المنطقي الرياضي بمتوسط حسابي يقدر بـ(30.37)، ثم تلاه الذكاء الاجتماعي بمتوسط حسابي يقدر (30.07) في المرتبة الثانية وفي المرتبة الثالثة الذكاء الجسمي الحركي بمتوسط حسابي يقدر (29.87)، بعده الذكاء الوجودي بمتوسط حسابي (29.39)في المرتبة الرابعة وفي المرتبة الخامسة الذكاء الشخصي بمتوسط حسابي يقدر بـ(28.02) يليه الذكاء المكاني في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي يقدر بـ (27.83)، وفي المرتبة السابعة الذكاء اللغوي اللفظي بمتوسط حسابي يقدر بـ (26.97)، والذكاء الطبيعي جاء في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي يقدر بـ (26.48) وأخيرا الذكاء الموسيقي في آخر الترتيب بمتوسط حسابي يقدر بـ(18.64).

ولتقرير وجود العلاقة بين مكان الإقامة و ارتفاع الذكاء الوجودي لدة أفراد العينة، قامت الباحثة بحساب ت لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروقات الموجودة بين القاطنين في الريف والقاطنين بالمدينة بالنسبة للذكاء الوجودي .

الجدول رقم (19) : التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في الذكاء الوجودي تبعا لمتغير مكان اقامة الطلبة (ريف-مدينة)

	مكان الاقامة	العدد	النسبة %	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء الوجودي	الريف	45	39.13	31.02	4.722	2.670	0.09
	المدينة	70	60.86	28.34	5.564		

يوضح الرسم البياني الموالي المتوسطات الحسابية للذكاء الوجودي حسب مكان إقامة أفراد العينة.



الشكل رقم (5): المتوسطات الحسابية للذكاء الوجودي حسب مكان إقامة أفراد العينة.

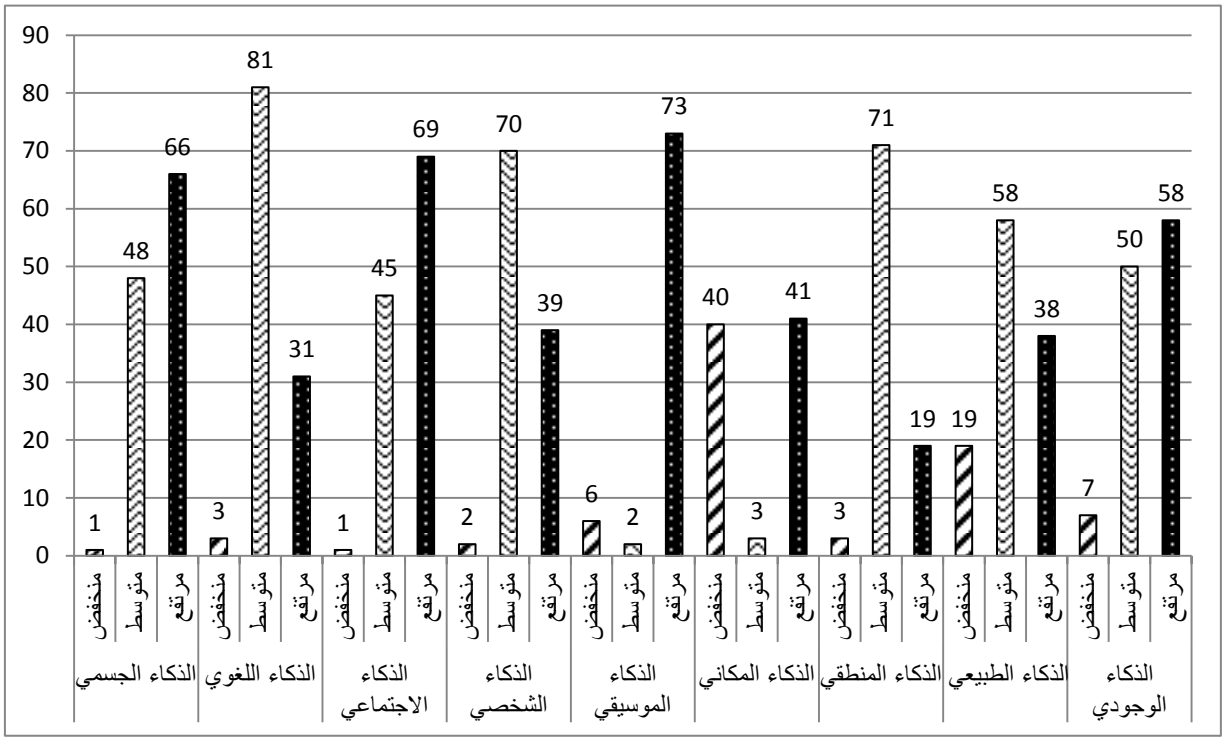
من خلال الجدول رقم (19): نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجود لصالح الطلبة القاطنين بالريف.

لتحديد ما درجة امتلاك الطلبة لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، قامت الباحثة بحساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

الجدول رقم (20) : التكرارات والنسب المئوية و الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الطلاب لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة على حدا .

نوع الذكاء	الدرجة	التكرار	النسب المئوية	المجموع
الذكاء الجسمي	منخفض	1	0.9	295
	متوسط	48	41.7	
	مرتفع	66	57.4	
الذكاء اللغوي	منخفض	3	2.6	258
	متوسط	81	70.4	
	مرتفع	31	27.00	
الذكاء الاجتماعي	منخفض	1	0.9	298
	متوسط	45	39.1	
	مرتفع	69	60.00	
الذكاء الشخصي	منخفض	2	1.7	269
	متوسط	70	62.6	
	مرتفع	39	35.7	
الذكاء الموسيقي	منخفض	6	60.9	166
	متوسط	2	33.9	
	مرتفع	73	5.2	
الذكاء المكاني	منخفض	40	1.7	268
	متوسط	3	63.5	
	مرتفع	41	34.8	
الذكاء المنطقي	منخفض	3	2.6	298
	متوسط	71	35.7	
	مرتفع	19	61.7	
الذكاء الطبيعي	منخفض	19	16.5	249
	متوسط	58	50.4	
	مرتفع	38	33.00	
الذكاء الوجودي	منخفض	7	6.1	281
	متوسط	50	43.5	
	مرتفع	58	50.4	

يوضح الشكل الموالي التكرارات حسب مستوى وجود كل ذكاء .



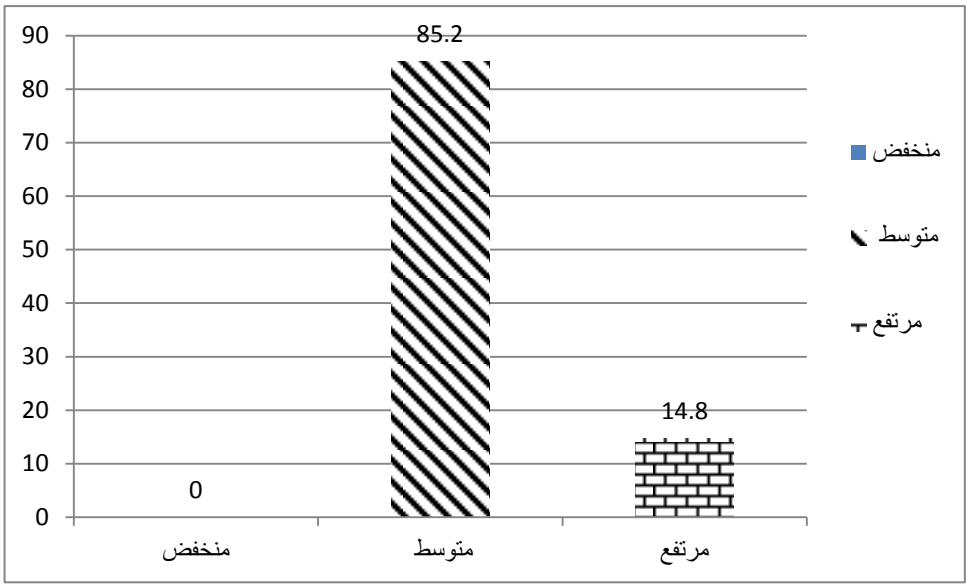
الشكل رقم (6):التكرارات حسب مستوى وجود كل ذكاء .

من خلال الجدول رقم: (20) نجد أن الذكاء الجسمي تحصلت فيه درجة مرتفع على (57.4%)أما عن الذكاء اللغوي تحصل درجة مرتفع على(27.00%)، أما الذكاء الاجتماعي فكان مرتفعا بنسبة(60.00%)، وكانت مرتفعة بنسبة (35.7%) بالنسبة للذكاء الشخصي، ومرتفعة لدى الذكاء الموسيقي بنسبة(33.9%)، فيما كانت نسبة ارتفاع الذكاء المكاني تقدر بـــ (34.8%) أما عن الذكاء المنطقي الرياضي فقد بلغ نسبة ارتفاعه (61.7%)، كما ارتفع الذكاء الطبيعي بنسبة (33.00%)، وارتفعت نسبة الذكاء الوجودي بنسبة (50.4%).

لتقرير ما إذا كانت هذه المتوسطات الحسابية تعبر عن درجة مقبولة لامتلاك الطلبة لمستويات الذكاءات المتعددة، قامت الباحثة بحساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات امتلاك الطلبة لمستويات الذكاءات المتعددة.

الجدول رقم (21): التكرارات والنسب المئوية و الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الطلاب لمستويات الذكاءات المتعددة .

	التكرار	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري
منخفض	00	00	2.1478	3.5648-
متوسط	98	85.2		
مرتفع	17	14.8		



الشكل رقم (7): النسب المئوية لدرجة امتلاك الطلاب لمستويات الذكاءات المتعددة .

يتضح من الجدول رقم (21) : أن الطلبة يتمتعون بدرجة متوسطة في مستويات الذكاء بنسبة 85.2% وهذا مقبول كما تراوحت نسبة ارتفاع مستويات الذكاءات بنسبة 14.8%، أما بنسبة لانخفاض مستويات الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة فكانت النسبة معدومة .

2- عرض نتائج التساؤل الثاني :

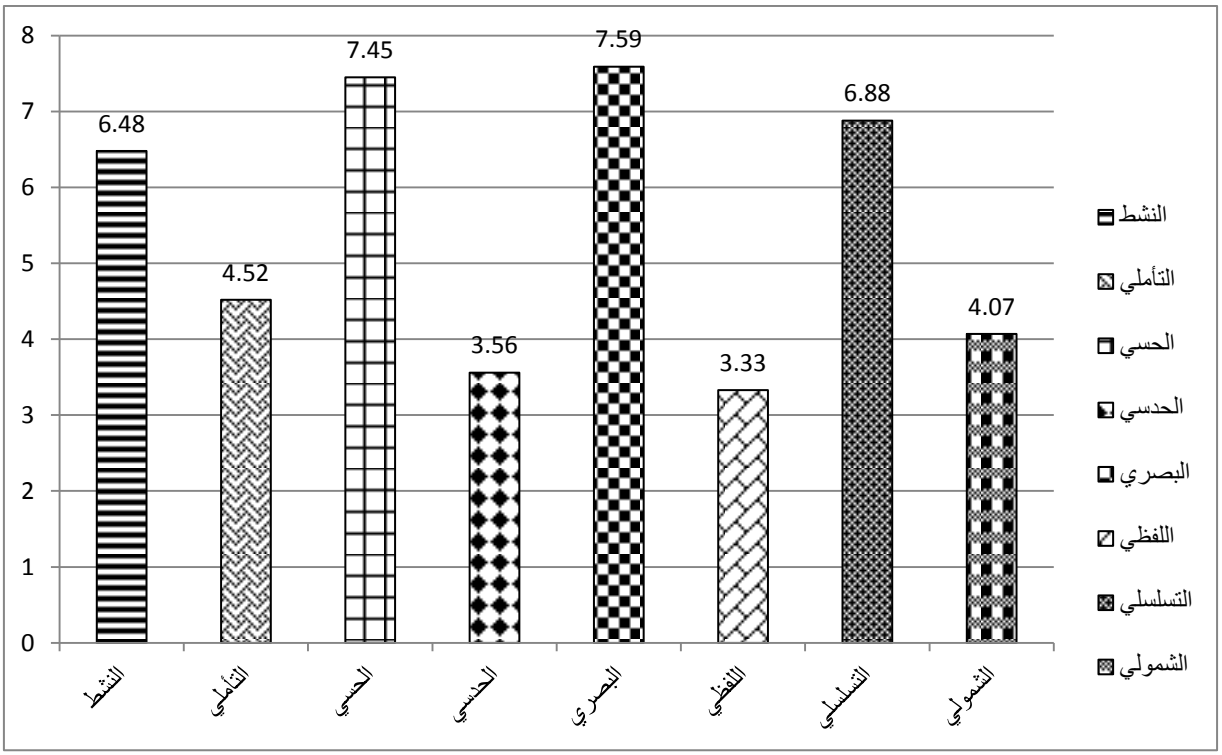
نص هذا السؤال على ما هو نمط التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلبة معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية ؟

لتقرير أي نمط تعلم مفضل لدى أفراد العينة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات المحققة لأفراد العينة لكل نمط تعلم.

الجدول رقم (22) :المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري للدرجات المتحققة لأفراد العينة ضمن كل نمط من انماط التعلم و الترتيب التنازلي

الرقم	نمط التعلم	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب التنازلي
1	النشط	6.48	1.884	4
2	التأملي	4.52	1.884	5
3	الحسي	7.45	1.591	2
4	الحدسي	3.56	1.590	7
5	البصري	7.59	2.135	1
6	اللفظي	3.33	2.042	8
7	التسلسلي	6.88	1.906	3
8	الشمولي	4.07	1.886	6

الشكل الموالي يوضح النسب المئوية المتحققة لأفراد العينة ضمن كل نمط من أنماط التعلم و الترتيب التنازلي



الشكل رقم (8): يوضح النسب المئوية المتحققة لأفراد العينة ضمن كل نمط من انماط التعلم و الترتيب التنازلي

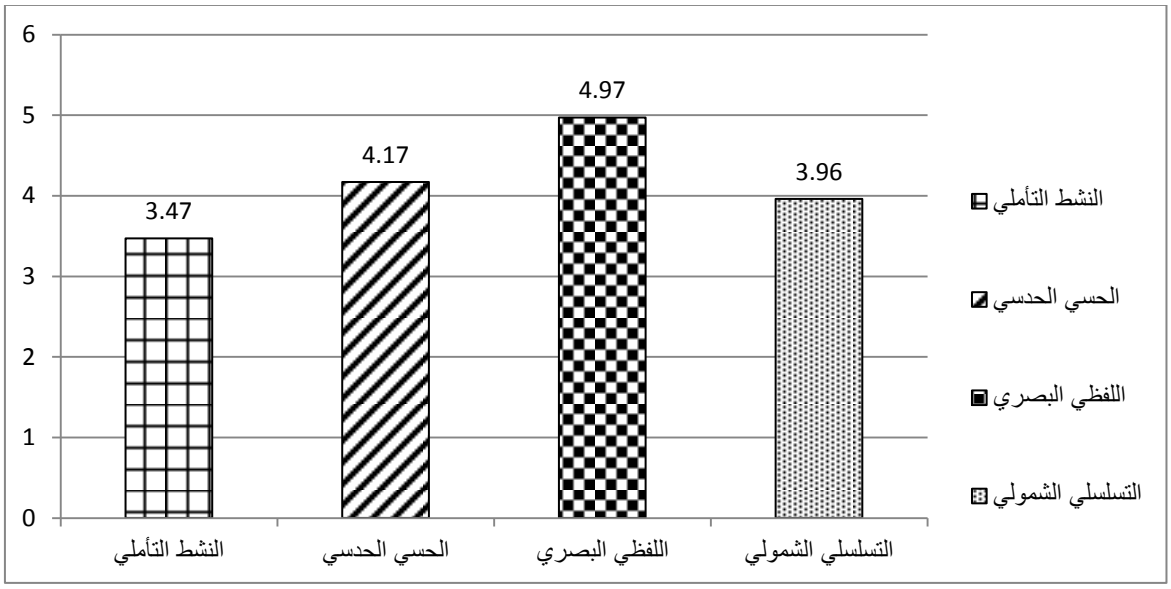
يتضح من خلال الجدول رقم(22): أن نمط التعلم الأكثر تفضيلا من قبل الطلبة هو النمط البصري يليه في المرتبة الثانية النمط الحسي، في حين احتل النمط التسلسلي الرتبة الثالثة ثم النمط النشط في المرتبة الرابعة و التأملي في المرتبة الخامسة و النمط الشمولي في المرتبة السادسة و جاء النمط الحدسي في السابعة و أخيرا النمط اللفظي.

لمعرفة أكثر بعد تفضيلا من الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكل بعد على حدى و كذا الترتيب التنازلي لهذه الأبعاد .

الجدول رقم(23): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات المحققة لأفراد العينة كل بعد على حدى و الترتيب التنازلي.

الرقم	البعد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الترتيب التنازلي
1	النشط التأملي	3.47	2.418	4
2	الحسي الحدسي	4.17	2.770	2
3	اللفظي البصري	4.97	3.127	1
4	التسلسلي الشمولي	3096	2.615	3

والشكل الموالي يوضح تمثيلا لتكرارات أنماط التعلم حسب كل بعد



الشكل رقم (9):تكرارات أنماط التعلم حسب كل بعد.

ومن خلال الجدول رقم(23): البعد الأكثر تفضيلا هو البعد اللفظي البصري في المرتبة الأولى يليه البعد الحسي الحدسي و في المرتبة الثالثة البعد التسلسلي الشمولي و أخيرا البعد النشط التأملي.

ولمعرفة الفروق بين أنماط التعلم في البعد الواحد، قامت الباحثة بحساب قيمة و مستوى دلالتها للفروق بين الطلاب

الجدول رقم(24): قيمة و مستوى دلالتها للفروق بين الطلاب في أنماط التعلم.

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة و دلالتها	دلالة
النشط التأملي	745	6.48	1.884	5.568	0.00
	520	4.52	1.884		
الحسي الحدسي	857	7.45	1.591	13.160	0.00
	409	3.56	1.590		
البصري اللفظي	873	7.59	2.135	11.245	0.00
	383	3.33	2.042		
التسلسلي الكلي	791	6.88	1.906	7.976	0.00
	468	4.07	1.886		

يتضح من الجدول رقم (24) وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات ابعاد انماط التعلم كانت على النحو التالي :

- النمط النشط على حساب النمط التأملي .
- النمط الحدسي على حساب النمط الحسي.
- النمط البصري على حساب النمط اللفظي .
- النمط التسلسلي على حساب النمط الكلي.

3- عرض نتائج التساؤل الثالث :

نص هذا السؤال : هل توجد علاقة بين نظرية أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة لدى طلبة معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية ؟

للإجابة عن السؤال، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين أنماط التعلم و أنواع الذكاءات

الجدول رقم (25): معامل الارتباط بين أنماط التعلم و أنواع الذكاءات المتعددة .

	الجسمي	اللغوي	الاجتماعي	الشخصي	الموسيقي	المكاني	المنطقي	الطبيعي	الوجودي
النمط النشط	* 0.195	0.091	**0.299	0.009	0.044	0.050	0.044	0.006	0.097
النمط التأملي	*0.195	0.091	**0.299	0.009	0.044	0.050	0.044	0.006	0.097
النمط الحسي	0.046	0.053	0.108	0.094	0.013	0.063	0.013	0.117	0.036
النمط الحدسي	0.055	0.053	0.084	0.094	0.017	0.051	0.017	0.128	0.23
النمط البصري	0.140	0.001	*0.210	0.131	0.031	*0.204	0.031	0.029	0.128
النمط اللفظي	0.173	0.042	*0.207	0.163	0.011	*0.207	0.011	0.003	0.139
النمط التسلسلي	0.069	0.22	0.151	0.100	0.106	0.56	0.106	0.072	0.012
النمط الكلي	0.030	0.019	0.148	0.127	0.139	0.081	0.139	0.068	0.006

*دال عند 0.05

**دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (25) يتضح وجود علاقة بين أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة، حيث تظهر العلاقة بين النمط النشط والذكاء الحركي، والنمط النشط والذكاء الاجتماعي، والنمط التأملي و الذكاء الاجتماعي، والنمط النمط البصري و الذكاء الاجتماعي، والنمط اللفظي والذكاء الاجتماعي، والنمط اللفظي والذكاء المكاني، والنمط البصري والذكاء المكاني .

ثانيا : مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

-**نص الفرضية :** الذكاء الجسمي الحركي هو الذكاء السائد لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

تأكد نتائج الجدول رقم (18) عن وجود مجموعة من الذكاءات المختلفة لدى الطلبة والتي تتفاوت في المستوى من طالب الى آخر وهذا يؤكد من فرضية نظرية الذكاءات المتعددة والتي تنص على أن كل طالب لديه خليط متعدد من الذكاءات هذه الأخيرة تتفات في النمو والتطور من طالب لآخر، إذ تتفق هذه الدراسة مع كل من دراسة "تي Tee" وزملاؤه، ودراسة نايف و أحمد علي ودراسة عبد الرحمن جمعة، ودراسة يوسف بلعاوي، ودراسة محمد نوفل من حيث وجود أنواع الذكاء المتعدد لدى الطلبة مع اختلاف الترتيب .

كما تشير نتائج الجدول رقم (18) إلى أن الذكاء السائد لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية هو الذكاء المنطقي الرياضي بمتوسط حسابي يقدر بـ (30.37) والذي يعرف على أنه : " القدرة على تحليل المشكلات استنادا إلى المنطق، والقدرة على توليد تخمينات رياضية، وتفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي و القدرة على التعامل مع

الإعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي، من خلال وضع الفرضيات وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز "[1] كما قد يرجع ارتفاع مستوى الذكاء المنطقي الرياضي لدى أفراد العينة لعدة أسباب منها :

- وجود مقاييس عديدة يدرسها الطلبة مثل : مقياس الإحصاء و الفيزياء الحيوية (البيوميكانيك) اللذان يعتمدان على حل المسائل الحسابية و الهندسية وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز، كما أثبتت دراسة عايد كريم الكتاني و محمد مطر العجيلي بدراسة لبيان اتجاه طلبة السنة الثانية تربية بدنية ورياضية نحو مقياس الإحصاء، وضحت نتائجها إيجابية الطلبة نحو الإحصاء، وقد فسر الباحثان ذلك بكونها مادة مثيرة بالنسبة للطلبة، ولإدراكهم لأهميتها في حياتهم الدراسية[2]، ومقياس فيسيولوجيا الرياضة الذي يعرف على "أنه علم يدرس التغيرات الفيسيولوجية التي تحدث لأجهزة الجسم الحيوي وأعضائه المختلفة تحت تأثير الجهد البدني"[3]، و مقاييس أخرى كمقياس الكيمياء الحيوية، علم التشريح، مقياس المورفولوجيا، مقياس الإعلام الآلي و مقياس المنهجية التي تعتمد وتخدم الذكاء المنطقي الرياضي .
- المناهج التربوية التي يدرس بها الطلبة والتي تعتمد على التسلسل والتدرج المنطقي سواء في طرحها أو اعتمادها خلال عملية تعلمهم .
- كما قد يعود الى التطور الحديث للرياضة وخروجها من الممارسات العشوائية واعتمادها على العلوم في تفسير ظواهرها و أدائها ...، اذ أصبحت تعتمد على الدقة المتناهية .

كما أشارت نتائج الجدول رقم (18) على أن الذكاء الاجتماعي جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (30.07)، وقد يرجع هذا إلى الأسباب التالية :

---

[1] محمد بكر نوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، مرجع سابق، ص99.
[2] عايد كريم الكتاني، محمد مطر العجيلي، **اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة المتنى**، مرجع سابق،ص244.
[3] أحمد نصر الدين سيد،**فيسيولوجيا الرياضة نظريات وتطبيقات**،مرجع سابق، ص 19.

- الدين الاسلامي الذي يدعوا إلى العلاقات الجيدة والأخوية بين الأفراد و التنافس النزيه، ففي قوله تعالى ﴿ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴾[1]. وفي قوله تعالى : ﴿ وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ ﴾ [2]، والعادات والتقاليد المحافظة على العلاقات الاجتماعية و الاحترام المتبادل و التسامح.

- طبيعة التخصص الاجتماعية بدورها حيث معاهد الرياضة مؤسسات تربوية اجتماعية يتوقف نجاحها في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها على عوامل عديدة أهمها طبيعة الجو الاجتماعي الذي يسودها والذي يتمثل في مجمل العلاقات الاجتماعية بين الطلبة أو الطلبة والمعلمين، وإن طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة تؤثر إلى حد كبير في نمو شخصية الطالب وسلوكه وضبط اتجاهاته وتحديد مستوياته ومعاييره وقيمة ذلك أن نمو شخصية الطالب ونضجه الاجتماعي يتوقف على كمية ونوعية تفاعله مع زملائه الطلبة [3]، ومن أهم صور العلاقات الاجتماعية التي تقع في المؤسسات والجماعات وبين الأفراد أنفسهم علاقة التعاون والمنافسة، ويتجسد التعاون في أمثلة واقعية عديدة كتكاثف فريق رياضي للفوز في السباق، أما المنافسة والتي يقصد بها التسابق المقصود بين الأفراد والجماعات والدور الهادف إلى محاولة كل طرف من أطراف التسابق لتحقيق مكاسب ونجاحات متميزة، وهذا ما وضحته دراسة مؤيد عبد علي الطائي وحيدر عبد الرضا الخارجي في أن العلاقات الموجودة بين طلبة التربية البدنية والرياضية أغلبها علاقات اجتماعية سليمة [4]، "كما أن ممارسة الرياضة تحتوي على جميع عناصر الاتصال الاجتماعي الجيدة بين الأفراد في المجتمع، من خلال العمل الجماعي في صعيد الأنشطة الرياضية المتنوعة"[5] .

---

[1] القرآن الكريم، **سورة المائدة**، الآية 2.
[2] القرآن الكريم، **سورة المطففين**، الآية 27.
[3] مؤيد عبد علي الطائي، جعيدر عبد الرضا الخناجي، **واقع العلاقات الاجتماعية بين طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل والقادسية**، مرجع سابق، ص 92.
[4] مؤيد عبد علي الطائي، جعيدر عبد الرضا الخناجي،نفس المرجع، ص95.
[5] محمود مطر علي البدران،**الدافع المعرفي الرياضي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل**، مرجع سابق،ص295.

- خصائص المرحلة الجامعية التي يمر بها الطلبة، حيث تسمح لهم بحدوث تفاعل اجتماعي و الدخول في علاقات جديدة خاصة في بداية مشوارهم الجامعي من خلال تعرفهم على طلبة آخرين من مناطق وثقافات مختلفة .

كما يفسر حصول الذكاء الجسمي الحركي على متوسط حسابي يقدر بـ(29.87) قد يرجع عدة أسباب منها :

- إلى أن الدين الاسلامي أوصى بإيجابية ممارسة الرياضة وتقوية الجسم كما وضح القرآن الكريم أنّ القوة الجسمية مزية محمودة، ففي قوله تعالى: ﴿ *إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ* ﴾ [1]
- ارتفاعه لدى الطلبة إلى طبيعة الاختصاص التي تعتمد على الجسم وحركاته، إذ يعتمد تدريسهم كثيرا على الجانب الحركي وتطويره .

أما عن الذكاء الوجودي ويفسر حصوله على المرتبة الرابعة إلى عدم وجود تناقض أو تعارض مع ممارسة الرياضة بصفة عامة، كما جاء الإسلام بخصال وصفات حميدة تبنتها الرياضة فأَمَرَ الإسلامُ بالعدل في القول، فقال تعالى :﴿*وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى* ﴾[2] ، كما أمر بالعدل في الحكم، فقال تعالى :﴿*إِنَّ اللهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ* ﴾ [3] و العدل يعتبر من المبادئ الأساسية التي تحكم النشاطات الرياضية، بالإضافة إلى احترام المواعيد ففي قوله تعالى : ﴿ *وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ* ﴾[4] ، وفيقوله: ﴿ *والْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُواْ وَالصَّابِرِينَ فِي*

[1] القرآن الكريم، **سورة البقرة**، الآية 247.
[2] القرآن الكريم، **سورة الأنعام**، الآية 152.
[3] القرآن الكريم، **سورة النساء**، الآية 58.
[4] القرآن الكريم، **سورة المؤمنون**، الآية 8.

الْبَأْسَاء والضَّرَّاء وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ ﴾[1]، وتعلم الصبر من خلال قوله تعالى : ﴿*أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ* ﴾ [2] وهذا يظهر من خلال صبر اللاعبين على التمارين الشاقة والصعبة التي يضعها لهم المدرب، والتسامح في قوله تعالى : ﴿*فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ*﴾ [3] من خلال الروح الرياضية ومبدأ الفوز للأجدر، وصفة التعاون في قوله تعالى :﴿ *وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَ الْعُدْوَانِ*﴾[4] ، من خلال تعاون الفريق الواحد وتكاتفهم لتحقيق الفوز .

كما أنه قد يرجع إلى مكان الإقامة، إذ قد يعود ارتفاعه لإقامة الطلاب بمناطق ريفية، تساعدهم على النظر في خلق الرحمن، من مناظر طبيعية وحيوانات، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (19)، حيث ترتفع نسبة الذكاء الوجودي عند القاطنين بالريف بمتوسط حسابي يقدر بـ (31.02) مقابل متوسط حسابي يقدر بـ (28.34).

احتل الذكاء الموسيقي آخر ترتيب الذكاءات سيادة لدى أفراد العينة، وقد يرجع انخفاض وحصول الذكاء الموسيقي على آخر الترتيب الى عدة عوامل على رأسها ارتباط أشكال أخرى من الموسيقى بالعزف على المعازف وعادات الخمر والزنا و التي نهى عنها الاسلام ففي قول الرسول ﷺ: « ليكوننَّ من أُمَّتي أقوام يَستحلُّونَ الْحِرَ والحَريرَ والخمر والمعازِف » رواه البخاري، مما جعلها من المحرمات في ديننا الإسلامي حيث عن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله ﷺ قال :« إن الله حرم المغنيةً وبَيعَها وثمنها وتعلِيمَها

[1] القرآن الكريم، **البقرة**، الآية 177.
[2] القرآن الكريم، **البقرة**، الآية 153.
[3] القرآن الكريم، **آل عمران**، الآية 159.
[4] القرآن الكريم، **سورة المائدة**، الآية 2.

والاسْتماعَ إليْها » ، وكما قال رسول الله ﷺ :« إنَ المغني أذُنُه بِيَدِ شَيطان يرعِشُهُ حتى يسكتْ » ،رواه عبد الملك بن حبيب [1].

كما اختلف ترتيب الذكاءات المتعددة مع دراسة محمد نوفل ومحمد حيلة حيث وجدا أن أكثر أنواع الذكاء شيوعا هي : الذكاء اللغوي، فالشخصي، فالحركي، فالبدني –الجسمي، فالوجودي، فالبين شخصي، فالمكاني فالرياضي – المنطقي، فالطبيعي، وأخيرا فالموسيقي[2]، كما اتفقت جزئيا مع دراسة حيث كان أكثر الذكاءات شيوعا لدى جميع الطلبة من الجنسين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي [3].

كما تشير نتائج كل من الجدول (20)و الجدول (21) أن الطلبة يتمتعون بدرجة متوسطة في مستويات الذكاء بنسبة 85.2% وهذا مقبول كما تراوحت نسبة ارتفاع مستويات الذكاءات بنسبة 14.8%، أما بنسبة لانخفاض مستويات الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة فكانت النسبة معدومة .

وهذا عكس دراسة محمد نوفل ومحمد حيلة، إذ لم يكن هنالك مستوى مقبول لمستوى الذكاءات المتعددة، كما قد يرجع قلة ارتفاع مستوى الذكاءات المتعددة لغياب نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس بالمعهد، كما أن معلمي المعهد لم يتدربوا أو يكونوا على توظيف مبادئ واستراتيجيات هذه النظرية، كما يمكن أن يرجع السبب أيضا لأنماط التعلم، حيث قد تكون الطرق التعليمية التعلمية محدودة لا تنمي الذكاءات المتعددة .[4]

---

(1) محمد عمارة، **الغناء والموسيقى حلال أو حرام**، مرجع سابق، ص20.

(2)حمد نوفل، محمد الحيلة، **الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الاولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة غوث الدولية غي الاردن**، مرجع سابق، ص 116.

(3) جيهان أبو راشد العمران، **الذكاءات المتعددة للطل72بة البحريين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص الاكاديمي** : **هل الطالب المناسب في التخصص المناسب؟**، مرجع سابق، ص14.

(4)محمد نوفل، محمد الحيلة، **الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الاولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة غوث الدولية غي الاردن**، مرجع سابق،ص 116.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

-**نص الفرضية :** نمط التعلم النشط هو النمط المفضل لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

تشير نتائج الجدول رقم (22) إلى أن نمط التعلم المفضل لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية النمط هو البصري بمتوسط حسابي يقدر بـ (7.59)، وقد يرجع هذا إلى حيث قد يرجع حاسة البصر التي لها أهمية فائقة في تعليم الحركات وإتقانها وفي التعلم بصورة عامة، فإن رؤية الحركات المختلفة حين تؤدى كنموذج أمام المتعلم في حين يقوم زميله أو مدربه بأداء نموذج للحركة أمامه عن طريق الأفلام والرسومات أو الصور، إن رؤية المتعلم للحركة المراد تعلمها من العوامل التي يستطيع المتعلم من خلالها إدراك تصور أولي المظهر للحركة الجديدة في شكلها العام، ويستطيع أيضا أن يدرك الأجزاء العامة من الحركة الجديدة كما أنه يحتفظ بانطباع آلي لتلك الحركة أو المهارة وإن أعيد النموذج مرة أخرى بطريقة بطيئة فإن المتعلم يستطيع أن يكون صورة مرة أخرى أكثر إيضاحا من الصورة الأولى للحركة ويحاول دائما الموصول اليها عن طريق التدريب والتمرين [1]، وحلول النمط الحسي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي يقدر بـ (7.45)، قد يرجع ذلك إلى طبيعة التخصص الذي يكثر فيه استخدام الحواس والتعامل مع المحسوسات .

كما يشير الجدول رقم (23) إلى أن البعد الأكثر تفضيلا هو اللفظي البصري في المرتبة الأولى يليه البعد الحي الحدسي وفي المرتبة الثالثة البعد التسلسلي الشمولي وفي الآخير البعد النشط التأملي .

[1] عبد الستار جبار الصمد، **فيسيولوجيا العمليات العقلية في الرياضة**، مرجع سابق، ص31.

كما يوضح الجدول رقم (24) قيمة "ت" ودلالتها للفروق في أنماط التعلم في البعد الواحد كما يلي:

البعد النشط التأملي : كانت الفروق لصالح النمط النشط على حساب النمط التأملي أي أن الطالب النشط يفهم أفضل من خلال القيام بفعل شيء باستعمال وسائل يدرس بها: يجربها، يتحدث عنها، يشرح ذلك لغيره، وضعه في مشكلة [1].

البعد الحسي الحدسي : كانت الفروق لصالح النمط الحسي على حساب النمط الحدسي حيث أن الطلاب الحسي يميلون إلى التطبيق بحيث يكونون موجهون نحو الحقائق والإجراءات، والمعلومات المفضلة لديهم تصلهم من خلال حواسهم.[2]

البعد البصري اللفظي : كانت الفروق لصالح النمط البصري على حساب النمط اللفظي أي أن الطالب البصري يفضل أن تكون المعلومة مقدمة بطريقة بصرية بصور و عروض ونماذج، استخدام استراتيجيات تتضمن على استخدام الألوان لتنظيم الوسائل، الرسم والمخططات البيانية، مبدأ رؤية العلاقات واستخدام أشرطة فيديو و الافلام[3]، كما يجدر الإشارة إلى "أن البعض يصفون المدرسة بأنها مؤسسة تعليمية يسارية العقل تركز على تنمية التفكير التحليلي و المنطق و الخطي المتتابع في مقابل التفكير الكلي و الحدسي و الفني و المتزامن"[4].

البعد التسلسلي الكلي : كانت الفروق لصالح النمط التسلسلي على حساب النمط الكلي أي بميل الطالب التسلسلي باتباع خطوات تتبعية دقيقة، بحيث يتبع مسار منطقي، لمختلف أجزاء المقرر من أجل ايجاد المعلومة المناسبة و الحل المناسب [5] .

---

(1) Bette LaSere Erickson , **Teaching First-Year College Students** , Op.Cit. ,p43.

(2) Anshu saxena and al **., international journal of Web-based learning and teaching technologies** , Op.Cit. ,p1-13.

(3) Britt Andreatta **, Navigating the Research University** , Op.Cit. , P144.

(4) بن فليس خديجة، **أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم) الكتابة والرياضيات (والعاديين)**، مرجع سابق، ص333.

(5) مصون نبهان حمصي جبريني، **نظام تفاعلي ذكي من اجل التعليم على الشبكة العنكبوتية** ،مرجع سابق، ص52.

كما لم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة محمد أبو هاشم بحيث وجدت هذه الأخير أن النمط النشط هو أكثر الأنماط تفضيلا، تلاه النمط اللفظي، ثم النمط الحسي، كما جاءت نتائج دراسة فريال محمد ومحمد بكر حلول النمط الحسي كنمط مفضل تلاه النمط البصري ثم النمط التسلسلي .

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

يشير الجدول رقم (25) إلى وجود علاقة بين كل من أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة، ويظهر وجود ارتباط بين النمط النشط والذكاء الحركي، والنمط النشط والذكاء الاجتماعي، والنمط التأملي و الذكاء الاجتماعي، والنمط النمط البصري و الذكاء الاجتماعي، والنمط اللفظي والذكاء الاجتماعي، والنمط اللفظي والذكاء المكاني، والنمط البصري والذكاء المكاني، كما وجدت دراسة "تي و آخرون Tee and al " وجود ارتباط كبير بين انماط التعلم و الذكاءات المتعددة [1]. فرغم أن النظريتان مختلفتان كما أشار " جاردنر Gardner" في محاولته التفريق بين نظرية الذكاءات المتعددة ونظرية أنماط التعلم قائلا : أسلوب التعلم يشير إلى طريقة عامة تمكن الفرد من توظيفها بالتساوي على كل محتوى أو مفهوم، وفي المقابل الذكاء هو طاقة لها عمليات ومكونات ترتبط مع محتوى معين في العالم مثل الأصوات الموسيقية أو النماذج المكانية"[2] إلا أنهما مرتبطتان .

قد يعود هذا الارتباط راجعا لخدمة قدرات ذكاء معين لنمط تعلم ما، أي وجود عوامل مشتركة تتطلبها أو متوفرة في ذكاء ونمط نعلم معين، فعلى سبيل المثال النمط النشط صاحبه يتميز بالحركة والنشاط التي تتواجد في الذكاء الجسمي الحركي، و النمط النشط بدوره يتفاعل مع الأخرين بإيجابية وهذا ما يتطلب ذكاء اجتماعيا، أو يمكن القول أن الذكاء الاجتماعي يوفر بالضرورة علاقات اجتماعية يتفاعل من خلالها المتعلم صاحب النمط النشط وهكذا .

---

[1] Tee_Tze Kiong and al., **Relationship Between Learning Styles and Multiple Intelligences Among Bachelor Of Technology And Education In Universiti Teknologi Malaysia**,Opcit.,p1.

[2] محمد بكر نوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، مرجع سابق،121.

الخاتمة :

لاشك في أهمية النظريتان المدروستان في الدراسة إذ تظهر هذه الأهمية في جدتهما وفعاليتهما، خاصة وأنهما وليدتا العصر الحالي، وأثبتتا فعلا نجاحهما و تأثيرهما في العملية التربوية خاصة و أنهما تناديان بالفروق الفردية بين الطبة ولتي أصبحت حاجة وحقا من حقوق المتعلم ليتعلم، على عكس ما عمل به المعلم في القديم .

كما أن النظريتين اجتاحتا كل الاختصاصات عموما، وعلى إثر ذلك تأثر حتى الجانب المدروس المتعلق بالتخصص،و هذا ما جعل الباحثة تشرع في محاولة الكشف عن كل من نظرية الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم لدى الطلبة في هذا التخصص، حيث أظهرت النتائج عن وجود الذكاء المنطقي الرياضي كذكاء سائد، و نمط التعلم البصري اللفظي كنمط تعلم مفضل في هذه الفئة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين هاتين النظريتين .

من خلال النتائج السابقة تم رفض الفرضية الأولى والتي افترضت أن الذكاء الجسمي الحركي هو الذكاء الأكثر سيادة، حيث أظهرت النتائج أن الذكاء المنطقي الرياضي هو الذكاء الأكثر سيادة و أتت بقية الذكاءات وفت الترتيب التالي :الذكاء الإجتماعي في المرتبة الثانية وفي المرتبة الثالثة الذكاء الجسمي الحركي، بعده الذكاء الوجودي في المرتبة الرابعة وفي المرتبة الخامسة الذكاء الشخصي يليه الذكاء المكاني في المرتبة السادسة، وفي المرتبة السابعة الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء الطبيعي جاء في المرتبة الثامنة وأخيرا الذكاء الموسيقي في آخر الترتيب.

كما رفضت الفرضية الثانية والتي تنص على أن أكثر أنماط التعلم تفضيلا هو النمط النشط التأملي، حيث بينت النتائج أن أكثر الأنماط تفضيلا هو النمط اللفظي البصري في المرتبة الأولى يليه النمط الحسي الحدسي و في المرتبة الثالثة النمط التسلسلي الشمولي وأخيرا النمط النشط التأملي، كما توافقت نتائج الدراسة مع الفرضية الثالثة التي نصت على وجود علاقة بين كل من أنماط التعلم و الذكاءات المتعددة .

التوصيات :

لقد توصلت الباحثة إلى عدة توصيات منها :

1- العمل على إنشاء دورات تكوينية للأساتذة تتبنى طرق أساليب حديثة تعتمد على استراتيجيات الذكاءات المتعددة، وحث الأساتذة على مراعاة أنماط التعلم الخاصة بكل طالب.
2- الأخذ بعين الاعتبار الطلبة الوافدين للاختصاص من حيث الذكاءات المتعددة، وإدخالها ضمن اختبارات القبول .
3- قيام الأساتذة بالكشف عن أنماط التعلم الخاصة بالطلبة والإلمام بها خلال عملية التدريس.
4- دعوة للباحثين للتطرق للموضوع من جوانب أخرى و الشروع في الدراسة التطبيقية الخاصة بالاختصاص.

المصادر والمراجع:

أولا : المراجع باللغة العربية

1. الكتب :

1- القرآن الكريم .

2- أحمد عبد الطيف أبو سعد، **ارشاد الموهوبين المتفوقين**، دار المسيرة، عمان، 2011 .

3- أحمد نصر الدين سيد،**فيسيولوجيا الرياضة نظريات وتطبيقات**،القاهرة،دار الفكر العربي،2003.

4- أديب محمد الخالدي، **سيكولوجية الفروق الفردية**، دار وائل، عمان، 2003 .

5- التونجي محمد، **المعجم المفصل في الأدب**، ج1 ، ط2،بيروت، دار الكتب العلمية،1999 .

6- توني بوزان، **قوة الذكاء الكلامي**، ط3، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية،2007.

7- جابر عبدالحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم**. دار الفكر العربي. القاهرة،2003.

8- جابر ليانا،مها القرعان،**أنماط التعلم -النظرية والتطبيق**، ط 2، مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين، 2004.

9- جودت عبد الهادي، **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، دار الثقافة، الاردن،2007.

10- جودت عزت عطوي، **أساليب البحث العلمي**، دار الثقافة، عمان،2011.

11- حسين ابو رياش وآخرون، **الدافعية والذكاء العاطفي**، دار الفكر، عمان .

12- حسين محمد عبد الهادي، **قياس وتقييم قد رات الذكاء**، دار الفكر، الأردن، 2003.

13- خليل ميخائيل معوض، **القدرات العقلية**، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 1994،.

14- دليل الانشطة العلاجية لأنماط التعلم، وزارة التربية والتعليم، الأردن، 2010.

15- راضي الوقفي، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، دار المسيرة، عمان، 2008.

16- راضي الوقفي، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، دار المسيرة، عمان، 2008.

17- رجاء محمود **أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

18- زين العابدين محمد علي وهبة، **تنبؤ الذكاءات المتعددة بالدافعية الذاتية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011.

19- سارة بنت قاسم، **استخدام دورة التعلم في التدريس**، وزارة التربية والتعليم، عمان، 2008.

20- سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم و التعليم**،ط2، دار المسيرة،عمان،2001.

21- سعادة خليل، **الفروق الفردية بين الطلاب**،الناشر، 2004.

22- سعيد حسني الغرة، **تربية الموهوبين**، الاردن، دار الثقافة، 2002،.

23- سعيد محمد سعيد، أبو السعود محمد أحمد، **طرق التدريس العامة**، ط2،دار الفكر، عمان، 2005.

24- سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين، **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**،دار الفكر،عمان،2006.

25- سليمان عبد الواحد يوسف، **العقل البشري**،القاهرة،دار الكتاب الحديث، 2010 .

26- سوسن شاكر مجيد،**تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال**، دار صفاء، عمان،2009.

27- طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع محمد،**الذكاءات المتعددة**، دار اليازوري،عمان،2008.

28- عامر طارق عبد الرؤوف، **الذكاءات المتعدد**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة،.2008.

29- عبد الستار جبار الصمد،**فيسيولوجيا العمليات العقلية في الرياضة**،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،2000.

30- عبد الغني الديدي، **قياس وتحسين الذكاء عند الاطفال**، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1998.

31- عدنان يوسف العتوم، **علم النفس المعرفي : النظرية والتطبيق**، ط2، دار المسيرة، عمان، 2010.

32- عزو اسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، عمان، دار المسيرة، 2007.

33- عزو اسماعيل عفانة، **نائلة نجيب الخزندار، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**،دار المسيرة، عمان، 2007.

34- عماد الزغلول، **نظريات التعلم**، دار الشروق،عمان،2003 .

35- عماد عبد الرحيم الزغول، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار المسيرة، عمان، 2009.

36- غزي عناية، **منهجية اعداد البحث العلمي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن 2008.

37- فاروق الروسان، **الذكاء الانفعالي: قياسه وتشخيصه، عمان**، مركز دي بونو لتعليم التفكير،عمان،2006.

38- فايز مراد دندش، **معنى التعلم وكهنه**، دار الوفاء، الاسكندرية، 2003.

39- فتحي عبد الرحمن جروان،**أساليب الكشف عن الموهوبين**، ط2، دار الفكر، عمان،2008.

40- فراس السليتي، **التعلم المبني على الدماغ**، جدار الكتاب العالمي، إربد، 2007.

41- كامل محمد المغربي، **أساليب البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية**، دار الثقافة، عمان، 2006.

42- مجدي احمد محمد عبد الله، **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003.

43- محمد بكرنوفل، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، دار المسيرة، عمان،2007.

44- محمد جاسم محمد، **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة دار الثقافة،عمان، 2004،ص 508.

45- محمد زياد حمدان، **نظريات التعلم**، دار التربية الحديثة، عمان، 1997.
46- محمد عبد الهادي حسين، **الحق في الذكاء**، دار العلوم للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
47- محمد عدس، **الذكاء من منظور جديد**، دار الفكر،عمان، 1997.
48- محمد عدناد عليوات، **الذكاء وتنميته لدى اطفالنا**، اليازوري، عمان، 2007.
49- محمد عمارة، **الغناء والموسيقى حلال أو حرام**، دار نهضة مصر، القاهرة، 1999.
50- محمد غازي الدسوقي،**الذكاء الاجتماعي لمشرفي الانشطة التربوية**،المكتب الجامعي الحديث، القاهرة،2008.
51- محي الدين تقوف، وآخرون، **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان، 2007.
52- مدثر سليم احمد،**الوضع الراهن في بحوث الذكاء**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2003.
53- مروان ابو حويج، سمير ابو مغلي، **المدخل الى علم النفس التربوي**، اليازوزي، عمان، 2004.
54- مروان عبد المجيد ابراهيم، **أسس البحث العلمي لاعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق، عمان، 2000.
55- مريم سليم، **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، بيروت، 2004.
56- مصطفى عشوي، **مدخل الى علم النفس المعاصر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
57- ناصر الدين أبو حماد،**اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية**، عالم الكتاب الحديث، اربد، 2007.
58- نصر الدين رضوان :**الإحصاء الوصفي في علوم التربية البدنية والرياضية**،دار الفكر العربي، القاهرة،2002.
59- وجيه محجوب، **البحث العلمي ومناهجه**، بغداد، دار الكتب للطباعة والنشر، 2002 .

2. المذكرات :

1- محمود مطر علي حاتم البدراني، **دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين وعلاقته بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، مذكرة ماجستير في التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق، 2004.

2- كاظم مرشد ذرب، وآخرون، **علاقة الذكاء بالتحصيل في مادة الإنشاء التصويري**، العدد 5، كلية الفنون الجميلة – بابل،2010.
3- رائد فريحات،**دراسة تحليلية للوحدة الثامنة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج الفورمات**،أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية،2010،ص7.

4- هبة عبد الحميد جمعة العيلة، **أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارت التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الاربع الأساسي بمحافظات غزة**، مذكرة ماجستار في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية، جامعة الازهر،2012، ص62.

5- فريال محمد أبو عواد، محمد بكر نوفل، **دلالات الصدق والثبات لمقياس فيلدر -سولومن لأساليب التعلم ودرجة تفضيلها لدى طلبة الجامعات الأردنية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد28 ،العدد 1، 2012.

6- ميرفت بنت محمد حمزة السليماني، **أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة**، مذكرة ماجستار في علم

7- بودينار ليندة، **الفروق في الذكاء (اللفظي، العملي، الكلي) بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 14 سنة وفقا لاختلاف فصائل الدم (+O ,AB-,AB+,B-,B+,A-,A+)**، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011.

8- عبد الرحمن جمعه وافي، **المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة**، مذكرة ماجستير في تخصص الصحة النفسية، الجامعة الاسلامية،غزة،2010.

9- نصرة محمد على حسن، **اكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة فى اطار نظرية جاردنر لدى أطفال ما قبل المدرسة بالإسماعيلية**، مذكرة ماجستار في العلوم التربوية، جامعة قناة السويس، مصر، 2007.

10- صباح حسن حمدان العنيزات، **فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**، أطروحة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة، جامعة عمان، 2006.

11- منذر يوسف بلعاوي، **فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمحافظة جدة**، المجلة التربوية – تربية، مجلد 25، العدد2، 2011.

12- عناقرة نذير رشيد صالح، **أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات**،مذكرة ماجستير، جامعة اليرموك، 1998.

13- محمود مطر علي حاتم البدراني، **دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين وعلاقته بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، مذكرة ماجستير في التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق، 2004.

14- نيفين بنت حمزة شرف البركاتي، **أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K.W.L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث**

المتوسط بمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه في مناهج وطرق التدريس، جامعة ام القرى،المملكة العربية السعودية، 2008.

15- هدى عبد الكريم شموط، **مستوى معرفة معلمات التربية الرياضية والطالبات لرأي الإسلام في الرياضة،** مذكرة ماجستير في التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، الأردن،2001 .

16- مصون نبهان حمصي جبريني، **نظام تفاعلي ذكي من اجل التعليم على الشبكة العنكبوتية،** أطروحة دكتوراه في الرياضيات المعلوماتية، جامعة حلب، سوريا، 2010.

17- بن فليس خديجة، **أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم) الكتابة والرياضيات (والعاديين)،** أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي،جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.

3. الدوريات والمجلات :

1- غازي طاشمان و آخرون،**أثر استخدام استراتيجيتي :الذكاءات المتعددة، والخرائط المفاهيمية، في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن،** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 1، يناير2012 .

2- دراسات نفسية و تربوية، **مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية،** عدد5، ديسمبر2010 .

3- جمال الدين محمد الشامي، **تصميم أنشطة الكترونية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة في مقرر تربية الموهوبين و أثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلبة جامعة الخليج العربي،** المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني و التعليم عن بعد، الرياض، 2013.

4- ابتسام سالم المزوغي،**الفروق في الذكاء وقلق الإمتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من أبريل اليبية،**المجلد 2،العدد 2، المجلة العربية لتطوير التفوق، 2011، ص 32.

5- عبد الناصر ذياب الجراح،**الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الأردن،** مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية،المجلد 3، العدد 1، 2011.

6- عبد الله خطابية،عدنان البدور، **فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الاول ثانوي بمحافظة جدة،**مجلة رسالة الخليج العربي،عدد99، 2006.

7- أسماء زين صادق الأهدل، **فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الاول ثانوي بمحافظة جدة**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 1، 2009 .

8- محمد نوفل، محمد الحيلة، **الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة غوث الدولية غي الاردن**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 22، العدد 5، 2008.

9- جيهان أبو راشد العمران، **الذكاءات المتعددة للطلبة البحريين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص الاكاديمي : هل الطالب المناسب في التخصص المناسب؟**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 7، العدد 3، 2006.

10- عزيزة عبدالعزيز المانع، **أساليب التعليم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعليم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**، مجلة "دراسات"، الجامعة الأردنية، المجلد 32، العدد2، سبتمبر 2005.

11- فؤاد طه طلافحة، عماد عبد الرحيم، **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، مجلة جامعة دمشق**، المجلد 25، العدد 1+2، 2009 .

12- عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد 12، العدد 2،2004.

13- السليماني محمد حمزة، **أنماط التعلم والتفكير دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة** " .مجلة البحوث التربوية، المجلد 6، العدد 3، قطر،1994.

14- مراد صلاح احمد وآخرون، **أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 5، الجزء 1،1982، مصر.

15- هدى شموط، وزهير الزعبي، **مستوى المعرفة لدى طالبات الجامعة الهاشمية لرأي الإسلام في الرياضة**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 23، العدد1، 2009 .

16- هالة وليد غانم،،**الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية،المجلد، العدد 31 .

17- عايد كريم الكتاني، محمد مطر العجيلي، **اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة المتنى**، المؤتمر الدوري الثامن عشر في كلية التربية الرياضية،العراق.

18- مؤيد عبد علي الطائي، جعيدر عبد الرضا الخناجي، **واقع العلاقات الاجتماعية بين طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل والقادسية**، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، المجلد 5، العدد 3، 2006.

19- محمود مطر علي البدران، **الدافع المعرفي الرياضي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل**، المؤتمر الدوري الثامن عشر في كلية التربية الرياضية، العراق.

20- مأمون عاطف المومني و آخرون، **العلاقة بين القدرات الموسيقية و التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة للمتفوقين أكاديميا**، المجلة الأردنية للفنون، مجلد 4، عدد 1، 2011 .

21- ابراهيم رواشدة و آخرون، **أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد6 ، عدد4، 2010.

22- رائد فريحات،**دراسة تحليلية للوحدة الثامنة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج الفورمات**، أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير، **الجامعة الهاشمية**،2010.

4. المواقع الإلكترونية:

1- يوسف بلعاوي، **الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم**، في: http://www.kuiraq.com/staff/aliaa/.

2- وفاء حافظ العويضي، **حقيبة تدريبية للتدريس الجامعي وفق نظرية الذكاءات المتعددة**،في: http://www.kau.edu.sa، 11-02-2013، 12:30.

ثانيا :المراجع باللغة الأجنبية

1. الكتب :

1- Bette LaSere Erickson , **Teaching First-Year College Students** ,John Wiley & Sons,san francisco,2006 .

2- Fatos xhafa , **Comutational intelligence for technology enhanced learning**,Springer , Berlin , 2010 .

3- Frank Coffield and al , **Should we be using learning styles?,** Learning and Skills Research Centre, London, 2004.

4- Jerome Daquigan et al., **Learning styles of medical technology students**,Grin Verlag , Norderstedt Germany,2011.

5- Laurie Materna , **Jump-Start the Adult Learner ,** Corwin Press,London , 2007.

6- Lorna Holtman,Cyril Julie, **Some Developments in Research in Science and Mathematics in Sub-Saharan**,Africa, African Minds, South Africa , 2008 .

7- Marlene Lefever **, Learning styles : reaching everyone God gave you to t**each , david C.Cook , USA, 2004.

8- Michelle lincoln and al , **facilitation learning in clinical settings lindy** , united kingdom , Nelson thorines LTD,1997.

9- Paul E. Robinson **, Foundations of Sports Coaching** , Routledge , New York , 2010.

10- Rita DUN , Shirley A. GRIGGS **, Multiculturalism And Learning Style** , Greeniood, USA, 1998.

11- Rita dunn , kenneth dunn , **learning styles and the nursing profession** , copyright , New York , copyright ,1989.

12- Ryan cooper, Those who can teach , e12,wadsworth cengage ,usa, 2010.

13- Theresa A. Middleton Brosche, **Successful Online Learning: Managing the Online Learning Environment**, Jones & Bartlett,usa,2011.

14- Thomas armstron, **multiple intelligence in the classroom**,3 ed, publication data,USA,2009.

15- Tilly MORTIMORE , **Dyslexia And Learning Style** , edition 2eme , British library cataloguing in publication data ,England, 2008.

16- Chee kit looi and al , **towards sustainable and scalableeducational innovations informed by the learning science** ,iso press , USA ,2005 .

17- Beverly Woolf and al, **Intelligent Tutoring Systems ,** 9th, Springer, Canada ,2008.

18- Maja Levi Jakšić and Slađana Barjaktarović Rakočević, **Symposium proceedings** , SYMORG, SERBIA,2012.

2. مذكرات وأطروحات التخرج:

1- Nabila BOUSBIA, **Analyse des traces de navigation des apprenants dans un environnement de formation dans une perspective de détection automatique des styles d'apprentissage**, These de doctorat d'informatique, L'universite Pierre Et Marie Curie ,France,2011 .

2- Shahida M. Parvez, **A Pedagogical Framework For Integrating Individual Learning Styleinto An Intelligent Tutoring System ,** LEHIGH University, CANDIDACY .

3. المجلات والدوريات :

1- Sümmani Ekici**, Multiple intelligence levels of physical education and sports school students** , Educational Research and Review , Vol 6 (21), 2011.

2- Tee Tze Kiong and al., **Relationship Between Learning Styles and Multiple Intelligences Among Bachelor Of Technology And Education In Universiti Teknologi Malaysia**,In: International Conference on Education Research And practice (ICERP, Marriott Hotel, Putrajaya), June 2009.

3- Graf, S., Kinshuk, & Liu, T.-C**. Supporting Teachers in Identifying Students' Learning Styles in Learning Management Systems: An Automatic Student Modelling Approach.** Educational Technology & Society, 12 (4)، 2009.

4- Armstrong.T ,**learning differences not learning disability**,principal journal,68(1) .

5- Anshu saxena and al **., international journal of Web-based learning and teaching technologies** ,copyright , 6(1) ,2011 .

6- Britt Andreatta , Navigating the Research University , Greenwood Publishing Group , Boston , 2010 .

7- Richard M.Felder , Joni Spurlin,**Application Reliability And Validity Of The Index Of Learning Styles,**Int J. Styles,Int J.Engng Ed,Vol21,No1,2005.

8- Felder .R , Silverman .L, **Learning and Teaching Styles in Engineering Education ,** Journal Of Engineering Education , Vol78, No7,1988.

9- Petros Katsioloudis and Todd D. Fantz , **A Comparative Analysis of Preferred Learning and Teaching Styles for Engineering, Industrial, and Technology Education Students and Faculty ,** Journal of Technology Education, Vol. 23 No. 2, Spring 2012.

.

الملاحق

ملحق رقم 01:مقياس الذكاءات المتعددة قبل التعديل

	الفقرة	نادرا جدا	نادرا	أحيانا	غالبا
01	أستخدم يديّ كثيرا في أثناء حديثي.				
02	أمارس على الأقل رياضة واحدة في أثناء وقت الفراغ بشكل منظم.				
03	أجد أنه من الصعب علي الجلوس لفترات طويلة من الوقت.				
04	أحب أن أعمل بيدي النشاطات الجماعية.				
05	أفضل أفكاري تأتي عندما أآون ماشياً في الخارج، أو أمارس نشاطاٍ بشكل معين.				
06	أفضل أن أقضي وقت فراغي في الخارج				
07	أحتاج أن ألمس الأشياء آي أتعرف عليها أكثر.				
08	أستمتع بممارسة النشاطات المتهورة أو النشاطات الجسدية الاهتزازية.				
09	أنا منسق ومرتب إلى حدٍ ما .				
10	أفضل تعلم المهارات الجديدة عن طريق ممارستها عملياً وليس بمجرد القراءة عنها.				
11	الكتب مهمة بالنسبة لي.				
12	أسمع الكلمات في عقلي قبل كتابتها أو قراءتها.				
13	أنسجم عند سماع المذياع وأشرطة التسجيل أآثر من مشاهدة الفيديو والتلفاز.				
14	أجيد ألعاب الكلمات مثل الكتابة بسرعة وإعادة ترتيب أحرف الكلمة لترتيب آلمة جديدة أو معرفة آلمة السر.				
15	أحب أن أسلي نفسي مع الآخرين بألعاب الكلمات صعبة اللفظ، وآذلك التلاعب بالكلمات.				
16	يطلب الآخرون عادة مني أن أشرح لهم الكلمات التي أستخدمها في أثناء الكتابة والكلام.				
17	مواد اللغة والتاريخ أسهل من الرياضيات والعلوم بالنسبة لي.				
18	عندما أركب السيارة فإنني ألاحظ الكلمات المكتوبة على اللوحات أآثر من مشاهدة الصور.				
19	أنا عادة أتحدث عن الأشياء التي أسمعها أو أشاهدها.				
20	أنا أآتب بعض الأشياء التي أعجبت بها أو التي يمدحني عليها الآخرون.				
21	عادة يقدم الآخرون لي النصائح.				
22	أفضل العمل الجماعي على العمل المنفرد.				
23	عندما أواجه مشكلة فإنني أطلب المساعدة ولا أحاول حلها.				
24	يوجد لي على الأقل ثلاثة أصدقاء حميمين.				
25	أحب النشاطات والألعاب الجماعية أآثر من الألعاب الفردية التي أمارسها وحدي.				
26	أتحدى الآخرين في تعليمهم الأعمال التي أتقن طريقة عملها.				
27	أعتبر نفسي قائداً ويعترف بذلك الآخرون.				
28	أشعر بالراحة والسعادة وسط الجماعة.				
29	أحب أن أشترك في النشاطات الجماعية المرتبطة بالعمل والخدمة الاجتماعية.				
30	أفضل أن أخرج مع الجماعات في الليل أآثر من بقائي في البيت				
31	أحب أن أقضي وقتي وحيداً أتأمل الحياة.				
32	أميل إلى الجلسات أو الاجتماعات التي تساعدني على تعرف نفسي أآثر.				
33	لدي آراء واقتراحات تجعلني بعيدة عن الازدحام				
34	أمارس هوايات واهتمامات خاصة وأحتفظ بها لنفسي.				
35	لدي أفكار آثيرة عن نقاط قوتي ونقاط ضعفي.				
36	أضع لحياتي أهدافاً هامة أفكر فيها دائماً.				
37	أحب أن أقضي نهاية الأسبوع وحدي أفضل من البقاء مع الجماعة.				
38	أعتبر نفسي قوي الإرادة ومستقل التفكير.				
39	أحتفظ بمذآرة لتدوين أحداثي اليومية.				

40	لا أحب أن أكون موظفاً من قبل أحد، بل أميل إلى العمل المستقل.				
41	لدي صوت غنائي جميل.				
42	أستطيع أن أخبر الناس عندما يغنون حول مفاتيح المقطوعات الموسيقية.				
43	أمضي وقتاً طويلاً في سماع الأغاني.				
44	اعزف على الآلات الموسيقية				
45	ستكون حياتي يائسة دون سماع الأغاني .				
46	أشعر وأنا أمشي أو أرقص بصوت وخشخشة أصوات التلفاز.				
47	لدي وقت مخصص للعزف على الآلات الموسيقية.				
48	أعرف الكثير عن نغمات الأغاني والمقطوعات الموسيقية.				
49	إذا سمعت الأغنية مرة أو مرتين أستطيع تكرارها.				
50	عادة أسمع الأغاني في أثناء الدراسة .				
51	عادة أرى الصور وأتخيلها وأنا مغمض عيناي.				
52	أنا حساس تجاه الألوان.				
53	أحب استخدام الكاميرا ومسجل الفيديو لتصوير الأشياء من حولي.				
54	أميل إلى تأدية لعبة الصور المتقطعة وأجد نفسي من خلال البحث في المتاهات والأحجيات البصرية.				
55	أحلامي واضحة جداً في الليل.				
56	أستطيع أن أجد طريقي إلى الأماآن التي لم يسبقلي أن زرتها.				
57	أحب أن أرسم رسومات عشوائية في أثناء التفكير بشيء ما.				
58	تعلم الهندسة بالنسبة لي أسهل من تعلم الجبر.				
59	أستطيع أن أخمن آيف يمكن أن يكون الشيء إذا لامسته.				
60	أحب قراءة الكتب التي تتضمن آثيراً من الصور.				
61	أستطيع أن أجري العمليات الحسابية في عقلي بسهولة ويسر.				
62	الرياضيات والعلوم هي موادي المفضلة.				
63	أستمتع في ممارسة الألعاب وحل الأحجيات التي تحتاج إلى تفكير منطقي.				
64	أميل إلى الترتيب المنطقي في عمل الأشياء.				
65	انظر دائماً إلى النماذج والأشياء المنطقية،.				
66	أهتم بجميع التطورات الحاصلة في مجال العلوم والرياضيات.				
67	أقتنع بالأشياء المنطقية والعقلانية فقط.				
68	أنا عادة أفكر بوضوح وصمت دونما حاجة إلى صور توضح ذلك.				
69	ألاحظ الناس عندما لا يتمتعون بالتفكير المنطقي في تصرفاتهم.				
70	أحب الأشياء عندما تكون مخططة ومدروسة ومبوبة ومحللة				
71	عندما أنتقل إلى مكان جديد فإنني ألاحظ الحيوانات والنباتات الموجودة في ذلك المكان.				
72	أحب الحيوانات الأليفة وأحتفظ بها				
73	أستطيع أن أسمي وأعدد الكثير من أنواع الأشجار والثمار والنباتات.				
74	أثناء تنزهي في الحدائق الغابات أرآز نظري على الحيوانات البرية والحشرات وأقتفي أثرها آآثر من زملائي.				
75	أستطيع أن أفسر الرموز الجوية				
76	أحب زيارة الحدائق والغابات بكثرة.				
77	أجد نفسي مهتماً بالقضايا البيئية العالمية.				
78	أنا متيقظة تجاه القضايا البيئية المحلية.				
79	لدي اتجاهات إيجابية لإدخال الحيوانات إلى بلدي الذي أعيش فيه.				
80	أستطيع تقديم الرعاية الصحية إلى بعض الحيوانات الأليفة.				
81	لدي ميول لدراسة بعض الأديان السماوية المختلفة				
82	أفضل القراء عن الأديان المقارنة.				
83	أتأمل في موجودات الكون في فترات آثيرة.				
84	أطرح أسئلة آثيرة عن الحياة والموت والبعث				
85	أفكر ملياً في الغاية من الخلق.				
86	الحياة التي أحياها واضحة الأهداف.				
87	غالباً ما أجد تناقضات في مفهوم الحياة.				
88	لدي اهتمامات آبيرة بقراءة القصص الدينية.				
89	احرص على الاطلاع على قصص الأنبياء.				

90	أتشوق للقاء رجال الدين.				

ملحق رقم 02: مقياس الذكاءات المتعددة بعد التعديل

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
01	أستخدم يديّ وجسمي كثيرا أثناء حديثي .				
02	أمارس رياضة واحدة على الأقل بانتظام				
03	يصعب علي الجلوس في مكان واحد لمدة طويلة .				
04	أحب الاشغال اليدوية كالنجارة والخياطة				
05	أفضل أفكاري تأتي عندما أمارس نشاطا حركيا معينا.				
06	أفضل أن أقضي وقت فراغي خارج المنزل.				
07	أحتاج أن ألمس الأشياء كي أتعرف عليها أكثر.				
08	أستمتع بممارسة النشاطات الحركية والبدنية .				
09	أنا منظم ومرتب إلى حدٍ ما .				
10	أفضل تعلم المهارات الجديدة عن طريق ممارستها عملياً وليس بمجرد القراءة عنها.				
11	الكتب مهمة بالنسبة لي.				
12	أسمع الكلمات في عقلي قبل كتابتها أو قراءتها.				
13	أنسجم عند سماع المذياع وأشرطة التسجيل أكثر من مشاهدة الفيديو والتلفاز.				
14	أجيد ألعاب الكلمات .				
15	أحب أن أسلي نفسي مع الآخرين بألعاب الكلمات صعبة التَّلفُظ				
16	يطلب الآخرون عادة مني أن أشرح لهم الكلمات التي أستخدمها في أثناء حديثي.				
17	مواد اللغة والتاريخ أسهل من الرياضيات والعلوم بالنسبة لي.				
18	عندما أركب السيارة فإنني ألاحظ الكلمات المكتوبة على اللوحات أكثر من مشاهدة الصور				
19	أنا عادة أتحدث عن الأشياء التي أسمعها أو أشاهدها.				
20	أنا أكتب بعض الأشياء التي أعجبت بها.				
21	يقدم الآخرون لي النصائح.				
22	أفضل العمل الجماعي على العمل الفردي.				
23	عندما أواجه مشكلة فإنني أطلب المساعدة ولا أحاول حلها.				
24	يوجد لي على الأقل ثلاثة أصدقاء حميمين.				
25	أحب النشاطات والألعاب الجماعية أكثر من الألعاب الفردية .				
26	احب تعليم الآخرين الأعمال التي أتقن طريقة عملها.				
27	أعتبر نفسي قائداً .				
28	أشعر بالراحة والسعادة وسط الجماعة.				
29	أحب أن أشترك في النشاطات الجماعية المرتبطة بالعمل والخدمة الاجتماعية.				
30	أفضل أن أخرج مع أصدقائي في الليل أكثر من بقائي في البيت.				
31	أحب أن أقضي وقتي وحيداً أتأمل الحياة.				
32	أميل إلى الجلسات التي تساعدني على التعرف على نفسي أكثر.				
33	أفضل قضاء يوم الجمعة في مكان هادئ ومنفرد على ان أقضيه في مكان جميل مزدحم بالناس.				
34	أمارس هوايات واهتمامات خاصة وأحتفظ بها لنفسي.				
35	لدي أفكار كثيرة عن نقاط قوتي ونقاط ضعفي.				
36	أضع لحياتي أهدافاً هامة أفكر فيها دائماً.				
37	أحب أن أقضي نهاية الأسبوع وحدي أفضل من البقاء مع الاصدقاء.				
38	أعتبر نفسي قوي الإرادة.				
39	أحتفظ بمذكرة لتدوين أحداثي اليومية.				
40	لا أحب أن أكون موظفاً من قبل أحد.				
41	لدي صوت غنائي جميل.				

42	أستطيع أن أخبر الناس عندما يغنون حول مفاتيح المقطوعات الموسيقية.				
43	أمضي وقتاً طويلاً في سماع الأغاني.				
44	اعزف على الآلات الموسيقية				
45	ستكون حياتي يائسة دون سماع الأغاني.				
46	أشعر وأنا أمشي أو أركض بصوت وخشخشة كصوت التلفاز.				
47	لدي وقت مخصص للعزف على الآلات الموسيقية.				
48	أعرف الكثير عن نغمات الأغاني والمقطوعات الموسيقية.				
49	إذا سمعت الأغنية مرة أو مرتين أستطيع تكرارها.				
50	عادة أسمع الأغاني في أثناء الدراسة .				
51	عادة أرى الصور وأتخيلها وأنا مغمض العينين.				
52	أنا حساس تجاه الألوان.				
53	أحب استخدام الكاميرا لتصوير الأشياء من حولي.				
54	أحب أن ألعب لعبة المتاهات و الأحجيات البصرية.				
55	أحلامي واضحة جداً في الليل.				
56	أستطيع أن أجد طريقي إلى الأماكن التي لم يسبق لي أن زرتها.				
57	أحب أن أرسم رسومات عشوائية في أثناء التفكير بشيء ما.				
58	تعلم الهندسة بالنسبة لي أسهل من تعلم الجبر.				
59	أستطيع أن أخمن كيف يمكن أن يكون الشيء إذا لامسته.				
60	أحب قراءة الكتب التي تتضمن كثيراً من الصور.				
61	أستطيع أن أجري العمليات الحسابية في عقلي بسهولة.				
62	الرياضيات والعلوم هي موادي المفضلة.				
63	أستمتع في حل الأحجيات التي تحتاج إلى تفكير منطقي.				
64	أميل إلى الترتيب المنطقي في عمل الأشياء.				
65	انظر دائماً إلى النماذج والأشياء المنطقية				
66	أهتم بجميع التطورات الحاصلة في مجال العلوم والرياضيات.				
67	أقتنع بالأشياء المنطقية والعقلانية فقط.				
68	أنا عادة أفكر بوضوح وصمت دونما حاجة إلى صور توضح ذلك.				
69	ألاحظ الناس عندما لا يتمتعون بالتفكير المنطقي في تصرفاتهم.				
70	أحب الأشياء عندما تكون مخططة ومدروسة بطريقة منظمة				
71	عندما أنتقل إلى مكان جديد ألاحظ الحيوانات والنباتات الموجودة في ذلك المكان.				
72	أحب الحيوانات الأليفة وأحتفظ بها				
73	أستطيع أن أسمي وأعدد الكثير من أنواع الأشجار والثمار والنباتات.				
74	أثناء تنزهي في الحدائق أقتفي اثر الحشرات والحيوانات				
75	أستطيع التنبؤ بحالة الطقس				
76	أحب زيارة الحدائق والغابات بكثرة.				
77	أهتم بالقضايا البيئية العالمية .				
78	أنا متيقظة تجاه القضايا البيئية المحلية.				
79	لدي اتجاهات إيجابية لإدخال الحيوانات إلى بلدي الذي أعيش فيه.				
80	أستطيع تقديم الرعاية الصحية إلى بعض الحيوانات الأليفة.				
81	لدي ميول لدراسة بعض الأديان السماوية المختلفة.				
82	أحب مقارنة الاديان فيما بينها .				
83	أتأمل في موجودات الكون في فترات كثيرة.				
84	أطرح أسئلة كثيرة عن الحياة والموت والبعث				
85	أفكر ملياً في الغاية من الخلق.				
86	الحياة التي أحياها واضحة الأهداف.				
87	غالباً ما أجد تناقضات في مفهوم الحياة.				
88	لدي اهتمامات كبيرة بقراءة القصص الدينية.				
89	احرص على الاطلاع على قصص الأنبياء.				
90	أتشوق للقاء رجال الدين.				

ملحق رقم 03: النسخة الفرنسية لمقياس أنماط التعلم

Adapté du questionnaire de Index of Learning Styles Questionnaire

Barbara A. Solomon & Richard M. Felder

Université de Caroline du Nord

Raleigh, 27695 Caroline du Nord

Pour chacune des 44 affirmations suivantes, répondez en choisissant « a » ou « b ». Si les deux réponses

proposées vous conviennent, choisissez celle que vous adoptez le plus fréquemment.

1. Vous comprenez mieux quelque chose si

a. vous le mettez en application

b. vous l'examinez en détail.

2. Vous préférez être considéré comme une personne

a. réaliste.

b. innovatrice.

3. Quand vous pensez à ce que vous avez fait hier, vous avez plutôt tendance a. vous rappeler des images.

b. vous rappeler des mots.

4. Vous êtes plutôt du type à

a. comprendre chacun des détails d'un sujet sans forcément saisir sa globalité.

b. comprendre la structure générale d'un sujet sans forcément saisir ses moindres détails.

5. Lorsque vous intégrez de nouvelles connaissances, cela vous aide

a. d'en parler.

b. d'y réfléchir.

6. Si vous étiez professeur, vous préféreriez enseigner un cours

a. traitant de faits et de situations concrètes.

b. traitant de concepts et de théories.

7. Vous préférez obtenir de nouvelles informations par le biais

a. de photographies, d'images, de diagrammes, de graphiques ou de schémas.

b. de directives écrites ou d'informations verbales.

8. Une fois que vous avez compris

a. toutes les parties, vous comprenez la totalité.

b. la totalité, vous comprenez comment les parties s'imbriquent.

9. Dans un groupe travaillant sur une tâche difficile, vous seriez plutôt du genre

a. à participer activement en proposant des idées.

b. à observer et à écouter.

10. Il vous paraît plus facile

a. d'apprendre des faits concrets.

b. d'apprendre des concepts.

11. Dans un ouvrage qui contient beaucoup d'images et de tableaux, vous avez davantage tendance à

a. vous intéresser aux images et aux tableaux.

b. vous concentrer sur les textes écrits.

12. Lorsque vous résolvez des problèmes de mathématiques

a. vous progressez généralement étape par étape.

b. vous arrivez facilement à la solution, mais avez du mal à définir les différentes étapes qui y conduisent.

13. Dans les classes que vous avez fréquentées

a. vous avez côtoyé beaucoup d'étudiants.

b. vous avez rarement côtoyé beaucoup d'étudiants.

14. Lorsque vous lisez un ouvrage non littéraire

a. vous préférez un ouvrage vous permettant d'apprendre des faits nouveaux ou expliquant comment

faire quelque chose.

b. vous préférez un ouvrage vous donnant des idées sur lesquelles vous pouvez réfléchir.

15. Vous aimez les professeurs

a. qui présentent énormément de diagrammes au tableau.

b. qui consacrent beaucoup de temps aux explications.

16. Lorsque vous analysez une histoire ou un roman

a. vous vous remémorez les événements et tentez de les rassembler pour comprendre les thèmes abordés.

b. vous comprenez les thèmes abordés une fois la lecture terminée, et vous devez relire le texte pour

retrouver les événements liés à ces thèmes.

17. Lorsque vous entamez un exercice, vous avez plutôt tendance à

a. chercher immédiatement la solution.

b. essayer de comprendre d'abord la totalité de l'énoncé.

18. Vous préférez

a. les certitudes et les faits concrets.

b. la théorie.

19. Vous retenez mieux

a. ce que vous voyez.

b. ce que vous entendez.

20. Vous trouvez plus important qu'un professeur

a. présente le cours en parties bien distinctes et ordonnées.

b. vous donne une idée générale de son cours tout en le reliant à d'autres matières.

21. Vous préférez étudier

a. en groupe.

b. seul.

22. Vous avez tendance à être considéré comme une personne

a. attentive aux détails de son travail.

b. créative dans sa façon de travailler.

23. Pour vous rendre à un nouvel endroit, vous préférez

a. une carte, un plan.

b. des instructions écrites.

24. Vous apprenez

a. selon un rythme soutenu et une cadence très régulière. (« Si j'étudie sérieusement, je comprendrai. »)

b. par à-coups. (« J'aurai un long moment l'esprit embrouillé, mais un déclic se produira soudainement. »)

25. Vous préférez, dans un premier temps

a. essayer les choses.

b. réfléchir à la façon de vous y prendre.

26. Lorsque vous lisez pour le plaisir, vous préférez

a. des auteurs dont les propos sont explicites.

b. des auteurs qui s'expriment de façon créative et de manière intéressante.

27. En classe, lorsque vous voyez un diagramme, vous avez plutôt tendance à vous souvenir

a. de l'image.

b. de ce que l'enseignant disait à propos de l'image.

28. Lorsque vous êtes confronté à une masse d'informations, vous avez plutôt tendance à

a. vous concentrer sur les détails au détriment de l'ensemble.

b. essayer de comprendre l'ensemble avant d'entrer dans les détails.

29. Il vous est plus facile de vous rappeler

a. les choses que vous avez faites.

b. les choses auxquelles vous avez longuement réfléchi.

30. Lorsque vous devez réaliser un travail, vous préférez

a. utiliser une façon de le faire que vous maîtrisez.

b. découvrir de nouvelles façons de le faire.

31. Lorsque quelqu'un vous présente des données, vous préférez

a. des graphiques.

b. un texte résumant les résultats.

32. Lorsque vous rédigez un texte, vous avez plutôt tendance

a. à travailler sur les différentes parties du texte dans l'ordre, en commençant par le début.

b. à travailler sur les différentes parties du texte et à les ordonner par la suite.

33. Lorsque vous devez travailler sur un projet collectif, vous souhaitez débuter par

a. un remue-méninge collectif.

b. une réflexion individuelle suivie d'une mise en commun des idées.

34. Vous considérez plus louable de qualifier quelqu'un

a. de logique.

b. d'imaginatif.

35. Lorsque vous rencontrez des personnes au cours d'une soirée, vous avez plutôt tendance à vous

rappeler

a. ce dont elles avaient l'air.

b. ce qu'elles ont dit à propos d'elles-mêmes.

36. Lorsque vous apprenez une nouvelle discipline, vous préférez

a. vous concentrer sur celle-ci, afin d'en apprendre le plus possible sur le sujet.

b. tenter de faire des connexions avec d'autres disciplines

37. Vous avez plutôt tendance à être considéré comme une personne

a. sociable.

b. réservée.

38. Vous préférez des cours qui se concentrent sur

a. le concret (faits et données).

b. l'abstrait (concepts et théories).

39. Pour vous divertir, vous préféreriez

a. regarder la télévision.

b. lire.

40. Certains enseignants commencent leurs cours en indiquant les grandes lignes de ce qu'ils vont

aborder. Ces grandes lignes vous sont

a. peu utiles.

b. très utiles.

41. L'idée de réaliser un travail avec des pairs et de recevoir une note d'équipe

a. vous plaît.

b. ne vous plaît pas.

42. Lorsque vous faites des calculs élaborés

a. vous avez tendance à refaire toutes les étapes et à vérifier votre travail attentivement

b. vous trouvez ennuyeux le travail de vérification, et vous devez faire des efforts pour l'effectuer.

43. Vous avez tendance à vous souvenir des lieux où vous êtes allé

a. très facilement et très précisément.

b. difficilement et vaguement.

44. Dans un groupe, si vous avez à résoudre un problème, vous êtes plutôt du genre à

a. penser aux étapes conduisant à la solution.

.b. penser aux applications possibles de la solution dans un large éventail de domaines

ملحق رقم 04: النسخة العربية لمقياس أنماط التعلم

1- تفهم الاشياء بطريقة جيدة عندما
- أ- تقوم بتطبيقها
- ب - تحللها الى أجزاء

2- أنت تفضل ان يعتبرك الآخرون شخصا
- أ- واقعيا
- ب- مبدعا

3- عندما تفكر فيما فعلته بالأمس ، فأنت تميل الى تذكر
- أ- الصور
- ب – الكلمات

4- أنت من النوع
- أ- الذي يفهم التفاصيل حتى دون فهم الموضوع كاملا
- ب – الذي يفهم الموضوع دون فهم التفاصيل

5- عندما تدمج بمعارف جديدة هذا يساعدك على :
- أ- التحدث عنها
- ب- التفكير فيها

6- اذا كنت استاذا تفضل القاء محاضره
- أ- تعالج وضعيات ومواقف عملية
- ب- تعالج مفاهيم ونظريات

7- أنت تفضل الحصول على معلومات جديدة من خلال :
- أ- الصور الفوتوغرافية ، الرسوم البيانية و المخططات
- ب- تعليمات مكتوبة أو معلومات شفوية

8- اذا فهمت
- أ- كل أجزاء الموضوع ، تفهم الموضوع بأكمله
- ب- الكل تفهم كيف تتركب الاجزاء

9- عندما تكون في مجموعة تحاول انجاز مهمة صعبة ،فأنت ستكون:
- أ- مشاركا فعالا من خلال اقتراح أفكار
- ب- ملاحظا ومنصتا

10- تجد انه من السهل
- أ- تعلم الحقائق
- ب- تعلم المفاهيم

11- في كتاب يحتوي الكثير من الصور والجداول، انت تهتم أكثر
- أ- بالصور والجداول
- ب- بالنصوص المكتوبة

12- عندما تحل مسائل رياضية
- أ- تتقدم عموما مرحلة تلوى الاخرى
- ب- تجد الحل بسهولة ، بالرغم من الصعوبة في تحديد مختلف مراحل الحل

13- في الاقسام التي درست فيها
- أ- كنت تحتك بالكثير من الطلبة
- ب- كنت نادرا ما تحتك بالكثير من الطلبة

14- عندما تقرأ كتابا ليس أدبيا
- أ- تفضل ان يكون كتابا يسمح لك بفهم الاحداث الجديدة وكيفية القيام بها
- ب- تفضل كتابا يعطيك أفكارا تفكر فيها

15- تحب الاساتذة الذين:
- أ- يعتمدون كثيرا على المخططات في السبورة
- ب- يقضون وقتا كبيرا في الشرح

16- عندما تقرأ قصة أو رواية
- أ- تتذكر الوقائع وتحاول تجميعها لفهم المواضيع المطروحة
- ب- تعرف المغزى بعد الانتهاء من القراءة ،ثم تعيد القراءة لإيجاد الوقائع المرتبطة بهذا الموضوع

17- عندما تبدأ بحل تمرين
- أ- فأنت تبحث مباشرة على الحل
- ب- تحاول فهم التمرين في عمومه أولا

18- أنت تفضل:
- أ- الحقائق والوقائع الملموسة
- ب- النظرية

19- تتذكر أفضل
- أ- الاشياء التي تراها
- ب- الاشياء التي تسمعها

20- أنت ترى بأنه من المهم أن يقوم الاستاذ بـــ:
- أ- إلقاء المحاضرة في أجزاء منفصلة و منظمة
- ب- اعطاء فكرة عامة حول المحاضرة و ربطها بمواضيع اخرى

21- تفضل الدراسة
- أ- جماعيا
- ب- فرديا

22- أنت تفضل أن تعتبر شخصا
- أ- مهتما بتفاصيل عمله
- ب- مبدعا في طريقة عمله

23- عندما يوصف لك طريقة الوصول الى مكان جديد تفضل :
أ- خريطة
ب- تعليمات كتابية
24- أنت تتعلم:
أ- وفق وتيرة دقيقة (اذا درست بجد فسأفهم)
ب- بالحظ (يكون تفكيرك مشوش في البداية وفجأة يتضح الموضوع أمامي).
25- أنت تفضل في بداية الامر:
أ- تجريب الاشياء
ب- التفكير في طريقة القيام بها
26- عندما تقرأ للتسلية أ فأنت تفضل :
أ- كِتابا تكون أفكاره واضحة وصريحة
ب- كُتابا يعبرون بطريقة مبدعة ومثيرة للاهتمام.
27- عندما ترى في القسم مخططا بيانيا أو رسما توضيحيا فأنت تتذكر
أ- الصورة
ب- ما كان يقوله الاستاذ بشأن الصورة
28- عندما تواجهك كتلة من المعلومات فأنت:
أ- تركز على التفاصيل على حساب الكل
ب- تحاول فهم الكل قبل الدخول في التفاصيل
29- يسهل عليك تذكر:
أ- الأمور التي فعلتها
ب- الامور التي فكرت فيها طويلا
30- عندما يطلب منك انجاز عمل ما فأنت تفضل
أ- استعمال طريقة وانجاز تقنياتها
ب- اكتشاف طرق انجاز أخرى
31- عندما تعرض عليك معطيات تفضل أن تكون
أ- مخططات
ب- نص يلخص النتائج
32- عندما تحرر نصا فأنت تميل الى :
أ- العمل على مختلف الاجزاء بدءا بالمقدمة
ب- العمل على مختلف اجزاء النص ثم تنظيمها
33- عندما تعمل في مشروع ، فانك تفضل البدأ:
أ-عصف ذهني جماعي حيث يشارك الجميع بأفكارهم
ب- عصف ذهني بشكل منفرد يتبعه تنظيم ومقارنة مشتركة للأفكار .
34- تجد من الافضل مدح شخص على أنه :
أ- منطقي
ب- خيالي
35- عندما تقابل أشخاصا في حفلة ما فأنت تتذكر:
أ- أشكالهم والهيئة التي بدو عليها
ب- ما قالوه عن أنفسهم
36- عندما تتعلم مادة جديدة فأنت تفضل
أ- التركيز عليها حتى يتسنى لك معرفة الاكثر عنها
ب- محاولة ربطها مع مواد أخرى
37- كثيرا ما يعتبرك الآخرون شخصا
أ- اجتماعيا
ب- متحفظا
38- أنت تفضل دروسا تركز على
أ- الملموس (وقائع ونظريات)
ب- المجرد (مفاهيم ونظريات)
39- لترفه عن نفسك فأنت تفضل
أ- مشاهدة التلفاز
ب- المطالعة
40- بعض الاساتذة يعرضون الخطوط العريضة لمحاضراتهم عند بداية المحاضرة فهل هذه الخطوط
أ- قليلة الاهمية بالنسبة لك
ب- مهمة جدا بالنسبة لك
41- فكرة انجاز عمل جماعي وتلقي علامة جماعية
أ- تعجبك
ب- لا تعجبك
42- عندما تقوم بحسابات طويلة فأنت
أ- تعيد كل مراحل الحساب وتتحقق من عملك
ب- تمل من عمل التحقق و يجب ان تبذل مجهودا للقيام به
43- انت تتذكر الاماكن التي زرتها
أ- بسهولة ودقة
ب- بصعوبة وعموما
44- عندما تكون في جماعة مطالب بحل مسألة ما فأنت من النوع
أ- الذي يفكر في المراحل التي تقود الى الحل
ب- الذي يفكر في التطبيقات الممكنة للحل في مجالات أخر

ملحق رقم 06:قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
يحياوي السعيد	أستاذ محاضر أ	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	باتنة
ادير عبد النور	أستاذ محاضر ب	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	باتنة
بن فليس خديجة	أستاذة محاضرة	علم النفس التربوي	باتنة
شوشان عمار	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	باتنة
بن حفيظ مفيدة	أستاذ مساعد	علم النفس المعرفي	باتنة
صالحي حنيفة	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	باتنة
زواقري عادل	أستاذ لغة عربية	تخصص لسانيات	الجزائر
حواس خضرة	أستاذ محاضر	ارشاد نفسي	باتنة
نقاز محمد	أستاذ مساعد	نظرية ومنهجية ت ب ر	باتنة

ملحق رقم 07 :قائمة بأسماء المترجمين

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
نسيمة خندودي	أستاذ محاضر	لغة فرنسية	باتنة
سميرة بو بكور	أستاذ محاضر	لغة فرنسية	باتنة
صالحي حنيفة	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	باتنة
ادير عبد النور	أستاذ محاضر	نظرية ومنهجية ت ب ر	باتنة

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\Amina\Desktop\2_المتعددة الذكاءات و التعلم

Statistiques

		الجنس	السن	المكان	المستوى	التخصص
N	Valide	115	115	115	115	115
	Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne		1.17	22.51	1.61	3.14	1.67
Médiane		1.00	22.00	2.00	3.00	2.00
Ecart-type		.373	2.253	.490	1.462	.542
Somme		134	2589	185	361	192

Tableau de fréquences

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	96	83.5	83.5	83.5
	أنثى	19	16.5	16.5	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

السن

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	19	4	3.5	3.5	3.5
	20	16	13.9	13.9	17.4
	21	19	16.5	16.5	33.9
	22	22	19.1	19.1	53.0
	23	27	23.5	23.5	76.5
	24	12	10.4	10.4	87.0
	25	6	5.2	5.2	92.2
	26	5	4.3	4.3	96.5
	28	1	.9	.9	97.4
	30	1	.9	.9	98.3
	31	1	.9	.9	99.1
	32	1	.9	.9	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

المكان

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ريف	45	39.1	39.1	39.1
	مدينة	70	60.9	60.9	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

المكان

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ريف	45	39.1	39.1	39.1
	مدينة	70	60.9	60.9	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

المستوى

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اولى جامعي	18	15.7	15.7	15.7
	ثانية جامعي	27	23.5	23.5	39.1
	ثالثة جامعي	21	18.3	18.3	57.4
	ماستر 1	23	20.0	20.0	77.4
	ماستر 2	22	19.1	19.1	96.5
	ماجيستار	4	3.5	3.5	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

التخصص

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تدريب رياضي	42	36.5	36.5	36.5
	تربية	69	60.0	60.0	96.5
	ن رياضي تربوي	4	3.5	3.5	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

Statistiques

		الذكاء_الرياضي	الذكاء_اللغوي	الذكاء_الاجتماعي	الذكاء_الشخصي	الذكـاء_الموسيقي	الذكاء_المكاني
N	Valide	115	115	115	115	115	115
	Manquante	0	0	0	0	0	0
Moyenne		29.87	26.97	30.07	28.02	18.64	27.83
Médiane		30.00	27.00	30.00	28.00	18.00	28.00
Mode		31[a]	28	32	27	15[a]	29
Somme		3435	3102	3458	3222	2144	3201

Statistiques

		الذكاء_المنطقي	الذكاء_الطبيعي	الذكاء_الوجودي	act	ref	sns	int
N	Valide	115	115	115	115	115	115	115
	Manquante	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		30.37	26.48	29.39	6.48	4.52	7.45	3.56
Médiane		31.00	27.00	30.00	6.00	5.00	8.00	3.00
Mode		32[a]	26	29	6	5[a]	8	3
Somme		3493	3045	3380	745	520	857	409

Statistiques

		vis	vrb	seq	glo	النمط_النشط_التأملي	النمط_الحسي_الحدسي
N	Valide	115	115	115	115	115	115
	Manquante	0	0	0	0	0	0
Moyenne		7.59	3.33	6.88	4.07	3.47	4.17
Médiane		8.00	3.00	7.00	4.00	3.00	3.00
Mode		8[a]	3	7	4	1[a]	1
Somme		873	383	791	468	399	480

Statistiques

		النمط_اللفظي_البصري	النمط_التسلسلي_الكلي	VAR00001
N	Valide	115	114	0
	Manquante	0	1	115
Moyenne		4.97	3.96	
Médiane		5.00	3.00	
Mode		5[a]	1	
Somme		572	451	

a. Il existe de multiples modes

ملحق رقم 08: النتائج والبيانات الإحصائية .

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\Amina\Desktop\2_التعلم و الذكاءات المتعددة

Statistiques

		الجنس	السن	المكان	المستوى	التخصص
N	Valide	115	115	115	115	115
	Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne		1.17	22.51	1.61	3.14	1.67
Médiane		1.00	22.00	2.00	3.00	2.00
Ecart-type		.373	2.253	.490	1.462	.542
Somme		134	2589	185	361	192

Tableau de fréquences

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	96	83.5	83.5	83.5
	أنثى	19	16.5	16.5	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

السن

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	19	4	3.5	3.5	3.5
	20	16	13.9	13.9	17.4
	21	19	16.5	16.5	33.9
	22	22	19.1	19.1	53.0
	23	27	23.5	23.5	76.5
	24	12	10.4	10.4	87.0
	25	6	5.2	5.2	92.2
	26	5	4.3	4.3	96.5
	28	1	.9	.9	97.4
	30	1	.9	.9	98.3
	31	1	.9	.9	99.1
	32	1	.9	.9	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

المكان

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ريف	45	39.1	39.1	39.1
	مدينة	70	60.9	60.9	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

المكان

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ريف	45	39.1	39.1	39.1
	مدينة	70	60.9	60.9	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

المستوى

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اولى جامعي	18	15.7	15.7	15.7
	ثانية جامعي	27	23.5	23.5	39.1
	ثالثة جامعي	21	18.3	18.3	57.4
	ماستر 1	23	20.0	20.0	77.4
	ماستر 2	22	19.1	19.1	96.5
	ماجيستار	4	3.5	3.5	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

التخصص

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تدريب رياضي	42	36.5	36.5	36.5
	تربية	69	60.0	60.0	96.5
	ن رياضي تربوي	4	3.5	3.5	100.0
	Total	115	100.0	100.0	

Statistiques

		الذكاء_الرياضي	الذكاء_اللغوي	الذكاء_الاجتماعي	الذكاء_الشخصي	الذكـاء_الموسيقي	الذكاء_المكاني
N	Valide	115	115	115	115	115	115
	Manquante	0	0	0	0	0	0
Moyenne		29.87	26.97	30.07	28.02	18.64	27.83
Médiane		30.00	27.00	30.00	28.00	18.00	28.00
Mode		31[a]	28	32	27	15[a]	29
Somme		3435	3102	3458	3222	2144	3201

Statistiques

		الذكاء_المنطقي	الذكاء_الطبيعي	الذكاء_الوجودي	act	ref	sns	int
N	Valide	115	115	115	115	115	115	115
	Manquante	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		30.37	26.48	29.39	6.48	4.52	7.45	3.56
Médiane		31.00	27.00	30.00	6.00	5.00	8.00	3.00
Mode		32[a]	26	29	6	5[a]	8	3
Somme		3493	3045	3380	745	520	857	409

Statistiques

		vis	vrb	seq	glo	النمط_النشط_التأملي	النمط_الحسي_الحدسي
N	Valide	115	115	115	115	115	115
	Manquante	0	0	0	0	0	0
Moyenne		7.59	3.33	6.88	4.07	3.47	4.17
Médiane		8.00	3.00	7.00	4.00	3.00	3.00
Mode		8[a]	3	7	4	1[a]	1
Somme		873	383	791	468	399	480

Statistiques

		النمط_اللفظي_البصري	النمط_التسلسلي_الكلي	VAR00001
N	Valide	115	114	0
	Manquante	0	1	115
Moyenne		4.97	3.96	
Médiane		5.00	3.00	
Mode		5[a]	1	
Somme		572	451	

a. Il existe de multiples modes