جامعة ابن خلدون تيارت

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة مكملة لنيل شهـــــادة ماستر الطور الثانيل.م.د

في علم النفس المدرسي

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام نظرية الذ كاءات المتعددة و معيقات استخدامها من وجهة نظرهم (عينة من ابتدائيات ولاية تيارت)

الطالب (ة

ايت عمار صليحة

هروال محمد

الإشـراف: / صـدقاوي كمـال

لجنـــــــة المناقشـــــــــة

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
د.قندوز محمود	أستاذ محاضر ب	رئيسا
د.صدقاوي كمال	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
د.وليد العيد	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنـــة الجامعية: 2021– 2022

الإهداء

إلى أساتذتي الأجلاء

إلى روح أبي وأختي رحمهم الله

إلى أمي الحبيبة و إلى جميع عائلتي مصدر سعادتي

إلى كل طـالب عــلم

أهدي هذا العمل

صليحة

الإهداء

إلى أساتذتي الأجلاء

إلى امي وجميع عائلتي مصدر سعادتي

إلى جميع زملائي

إلى كل طـالب عــلم

أهدي هذا العمل

محمد

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله الذي انار لنا درب العلم والمعرفة واعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل.

نتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف "صدقاوي كمال" ، الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت لنا عونا في إتمام هذا العمل.

وجميع أساتذة علم النفس المدرسي وبالأخص " رمضاني حسين ، بن موسى سمير، مديري المؤسسات الإبتدائية تيارت وعلى رأسهم المديرة محمد شريف مريم"

كما لا يفوتنا أن نشكر الأساتذة المحكمين على نصائحهم وارشاداتهم القيمة، ونتقدم بجزيل الشكر الى القائمين على كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة ابن خلدون، وإلى طلبتها والى كل من ساعدنا بلا استثناء وخاصة الطالبة "قدايمية إكرام"

الملخص :

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم . ولتحقيق ذلك تم اجراء الدراسة ب 18 ابتدائية لولاية تيارت

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وقد وزع الإستبيان على 300 أستاذ وأستاذة التعليم الإبتدائي بكل من ابتدائيات ولاية تيارت خلال الموسم الدراسي 2022/2021 بطريقة عشوائية وبعد جمع الاستبيانات ومعالجة البيانات طبقت على العينة التي بلغت (77) بطريقة قصدية ،ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا بتصميم إستبيان الذي يحتوي على محورين الأول يقيس اتجاهات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة كون هذا المحور يتكون من ثمانية ابعاد أما المحور الثاني فيتعلق بمعيقات إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس التي تتكون من ثلاث أبعاد وذلك بعد التحقق من الخصائص السيكومترية ، ومعالجة البيانات إحصائيا ثم استخدام أساليب وصفية واساليب إحصائية إستدلالية وذلك بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS (الإصدار 21).

بعد إجراء المعالجات اللازمة توصلت الدراسة للنتائج التالية :

- اتجاهات اساتذة التعليم الإبتدائي نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة إيجابية .
- مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة متوسطة.
- مستوى معيقات إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة عال ومرتفع .
- توجد علاقة إرتباطية عكسية قوية ذات دلالة إحصائية أي أنه كلما زاد مستوى معيقات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة قل إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة.

الكلمات المفتاحية:

اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي– نظرية الذكاءات المتعددة – معيقات إستخدامها.

Abstract:

The aim of this study was to find out the attitude of primary school teachers towards using the theory of multiple intelligences and the obstacles to its usage from their point of view. To attain this, the study was carried out in 18 elementary schools in the state of Tiaret. The descriptive approach was used in this study, and the questionnaire was randomly given to 300 male and female primary school teachers in each of Tiaret state's primary schools during the 2021/2022 academic year. After collecting the questionnaires and processing the data that was purposely done on a sample of (77), and in order to meet the study's objectives, we constructed a questionnaire with two axes. The first axis measures the directions of using the theory of multiple intelligences; it consists of eight dimensions whereas, the second axis, it relates to the obstacles of using the theory of multiple intelligences in teaching, which consists of three dimensions after examining the psychometric properties, and processing the data statistically. Then, using descriptive methods (frequencies, percentages, standard deviation, arithmetic mean, and hypothetical mean) and inferential statistical methods (one-sample t-test and human correlation coefficient), depending on the Statistical Package for Social Sciences system SPSS (version 21).

After carrying out the necessary treatments, the study reached the following results:

•The attitude of primary school teachers towards the use of multiple intelligence theory is positive.

•The level of using the theory of multiple intelligences is medium.

•The level of obstacles to using the theory of multiple intelligences is extremely high.

• There is a strong inverse correlation with a statistical significance, meaning that the higher the level of obstacles to using the theory of multiple intelligences, the less the use of the theory of multiple intelligences.

key words:

Attitudes of primary education teachers - the theory of multiple intelligences - obstacles to its use.

فهرس المحتويات

الإهداء ..... أ

كلمة شكر وعرفان ..... ج

مقدمة 1

الجانب النظري 3

الفصل الأول: الفصل التمهيدي 4

1. مشكلة البحث: 5

2. فرضيات البحث: 5

3. دوافع اختيار البحث: 6

4. أهمية البحث: 6

5. أهداف البحث: 7

6. التعاريف الإجرائية: 7

7. الدراسات السابقة: 8

الفصل الثاني: الإتجاهات 16

تمهيد 17

1. مفهوم الاتجاهاتAttitudes 17

2. طبيعة الإتجاهات 23

3. مكونات الاتجاهات 25

1.3. المكون المعرفي: 26

2.3. المكون العاطفي (الانفعالي أو الوجداني أو الشعوري): 26

3.3. المكون السلوكي (مكون الأداء أو النزعة إلى الفعل): 26

4.3. اتساق مكونات الاتجاه من حيث قوتها: 27

5.3. اتساق مكونات الاتجاه من حيث تعدد عناصرها : 28

1.5.3. المكونات المعرفية: 28
2.3.5. المكونات الوجدانية 28
3.5.3. المكونات العملية 28
4. خصائص الاتجاهات 28
5. أهمية الاتجاهات..... 30
1.5. استخدام الاتجاهات في مجالات واسعة 30
2.5. الاتجاهات تتحكم في سلوك الفرد..... 31
3.5. أهمية الاتجاهات في مجال العمل والتنظيم 31
4.5. اتجاهات تحافظ على النسق الاجتماعي 31
5.5. دور الاتجاهات في مجال الاتصال 31
6. وظائف الاتجاهات 33
1.6. الوظيفة الوسيلية التلاؤمية النفعية (المنفعية التكيفية) 33
2.6. وظيفة التعبير عن القيم (وظيفة تحقيق الذات) 33
3.6. الوظيفة المعرفية (الوظيفة التنظيمية) 33
7. أنواع الاتجاهات..... 34
1.7. اتجاهات جماعية واتجاهات فردية: 34
1.1.7. الاتجاهات الجماعية..... 34
2.1.7. الاتجاهات الفردية 34
2.7. اتجاهات موجبة و اتجاهات سالبة 35
1.2.7. الاتجاهات الموجبة..... 35
2.2.7. الاتجاهات السالبة 35
3.7. اتجاهات قوية واتجاهات ضعيفة: 35
1.3.7. الاتجاهات القوية 35
2.3.7. الاتجاهات الضعيفة 35
4.7. اتجاهات عامة واتجاهات خاصة:..... 35

1.4.7. الاتجاهات العامة 35
2.4.7. الاتجاهات الخاصة 35
5.7. اتجاهات علنية واتجاهات سرية: 35
1.5.7. الاتجاهات العلنية (الظاهرية أو الشعورية) 35
2.5.7. الاتجاهات السرية الخفية أو اللاشعورية 36
8. عوامل تكوين الاتجاهات..... 36
9. مراحل تكوين الاتجاهات 37
1.9. المرحلة الإدراكية المعرفية:..... 37
2.9. مرحلة الثبوت والاستقرار..... 37
9. طرق قياس الاتجاهات 38
1.10. الطرق المباشرة لقياس الاتجاهات : 39
1.1.10. إيجاد النسبة المئوية للإجابات المؤيدة والمعارضة 39
2.10. الطرق غير المباشرة للقياس:..... 41
1.2.10. المقاييس المباشرة للاتجاهات ومنها 42
2.2.10. المقاييس غير المباشرة للاتجاهات: 43
10. تعديل الاتجاهات 44
11. ..... ا
لنظريات المفسرة للاتجاهات: 46
1.12. منحى التعلم 46
2.12. نظرية الباعث:..... 47
3.12. المنحى المعرفي: 48
4.12. نظرية التوازن:..... 48
5.12. نظرية الاتساق المعرفي الوجداني:..... 49
6.12. نظرية الاتساق المعرفي الوجداني: 49
7.12. نظرية التنافر المعرفي: 50

13.العلاقة بين الاتجاهات وبعض المفاهيم الأخرى. 51
1.13. الاتجاه والرأي: 51
2.13. الاتجاه والميل: 52
3.13. الاتجاهات والمعتقدات: 52
4.13. الاتجاه والرضا الوظيفي: 53
خلاصة: 54
الفصل الثالث:الذكاءات المتعددة 55
تمهيد: 56
أولا: الذكاء 57
1. تطور مفهوم الذكاء: 57
1.1.مفهوم الذكاء حسب الاتجاهات التي حاولت تفسيره منذ ظهوره: 57
2.1. المفهوم الفلسفي للذكاء: 57
3.1. المفهوم البيولوجي للذكاء: 57
4.1. المفهوم الاجتماعي للذكاء: 58
5.1. المفهوم النفسي للذكاء: 58
6.1. المفهوم الإجرائي للذكاء: 59
2. النظريات المفسرة للذكاء: 60
1.2. نظرية "سبيرمان" (Spearman): 60
2.2. نظرية " ثرستون " (Thurstone): 60
3.2. نظرية " ثورندايك " (Thorndike): 61
4.2. الذكاء الميكانيكي (Mechanical): وهو القدرة العملية الأدائية على معالجة الأشياء الحسية كما تبدو في المهارات اليدوية الميكانيكية. 61
5.2. نظرية " جيلفورد" (Guilford): 61
6.2. نظرية " سترنبرج" (Strenberg): 62
1.6.2. السلوك الذكي العاملي: 62

2.6.2. السلوك الذكي الخبراتي: 62
3.6.2. السلوك الكي البيئي: 63
4.6.2 تعقيب على النظريات:..... 63
ثانيا: الذكاءات المتعددة 63
1. نشأة نظرية الذكاءات المتعددة: 63
2. مفهوم الذكاءات المتعددة: 65
3. مقارنة بين المنظور التقليدي للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة: 67
4. أنواع الذكاءات المتعددة وخصائص أفرادها : 68
1.4. الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence): 68
2.4. الذكاء المنطقي / الرياضي (Logical / Mathematical Intelligence): 69
3.4. الذكاء المكاني / البصري (Spatial / Visual Intelligence): 70
5.4.الذكاء الجسمي/ الحركي (Bodily Kkinesthetic Intelligence): 71
6.4. الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence): 71
7.4. الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence): 71
8.4. الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence): 72
9.4. الذكاء الطبيعي (Naturalistic Intelligence): 73
10.4. الذكاء الوجودي (Existential Intelligence): 73
5.افتراضات ومبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:..... 74
6.الأسس النظرية والعلمية النظرية الذكاءات المتعددة: 75
8. الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها : 78
خلاصة الفصل: 81
الجانب الميداني 82
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة..... 84
تمهيد: 84
1. منهج الدراسة: 85

2. الدراسة الاستطلاعية: 85
1.2. المكان والمدة: 85
2.2.العينة المتاحة وخصائصها: 85
3. أدوات جمع البيانات: 86
4. الدراسة الأساسية: 101
1.4. عرض نتائج التساؤل الأول الذي ينص على: 101
2.4. عرض نتائج التساؤل الثاني: 102
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج 106
1. عرض نتائج الفرضية الأولى: 107
2. الاستنتاج العام: 107
3. الخلاصة: 107
خاتمة 108
إقتراحات: 109
قائمة المصادر والمراجع 111
قائمة الملاحق 117

مقدمة

شهد العالم تطورا وتقدما في الإكتشافات والدراسات والنظريات في مختلف الميادين ولعل أبرزها الميدان التربوي. ونظرا لأهمية الانسان ودوره في بناء وتنمية المجتمعات، أصبح الإهتمام بميولاته وحاجاته ورغباته ونموه الشامل في جميع النواحي ضرورة حتمية، وكذا مراعاة تحصيله وقدراته وذكائه وعدم النظر اليه بالنظرة الأحادية التقليدية على أنه سمة أو خاصية يحكم عليها من خلال المقاييس المعروفة للذكاء، حيث ازدادت عمليات البحث العلمي اتساعا في مفهوم الذكاء الإنساني من خلال بحوث متعددة، بهدف الوقوف على حقيقته والوصول الى مفهوم واضح ودقيق لطبيعة الذكاء من حيث خصائصه وكيفية قياسه، ومع التطور العلمي والتكنولوجي وتعدد الأبحاث ظهر فريق من العلماء يفترضون وجود سلسلة عقلية متنوعة لعدد من الذكاءات وهو ما يعرف اليوم باسم "الذكاءات المتعددة".

سعى Gardner في نظريته الذكاءات المتعددة إلى توسيع مجال الإمكانيات الإنسانية حيث اعتبر أن الذكاء عبارة عن مجموعة من المهارات تمكن الشخص من حل مشكلاته، وكذلك القدرات التي تمكنه من انتاج له تقديره وقيمته في المجتمع، والقدرة على إضافة معرفة جديدة وليس عبارة عن بعد فقط بل عدة أبعاد. (أحمد، 2003).

حيث تتضمن النظرية أبعاد تربوية وتطبيقات خاصة في العملية التعليمية التعلمية تتجلى باستخدامها كأداة قياس تتسم بالشمولية، وتشتمل على مدى واسع من الأساليب والإستراتيجيات التي تتناسب مع المناهج والمقررات الدراسية وما يمتلكه الفرد من قدرات، لذلك من الضروري أن تتم الموائمة بين ذكاءات الأفراد وقدراتهم وبما يتلائم والفروق الفردية لديهم حتى تكون فرص الحصول على التعلم أكثر فائدة وإيجابية ويفتح باب الإبداع والإبتكار والتميز، ولأن الجامعة مركز العلم والمعرفة والبحث العلمي يقع على عاتقها مسؤولية الاستثمار في العامل البشري الا وهو الطالب الجامعي، فلا بد من مراعاة مهاراته وذكائه مع الأخذ بعين الاعتبار توجيهه الى التخصص الأكاديمي المناسب على هذا الأساس.

وبهدف دراسة موضوع اتجاهات معلمي (ات) التعليم الابتدائي نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم ضم موضوع الدراسة خمس فصول كالآتي:

الفصل الأول: وتناول طرح مشكلة الدراسة، تساؤلات الدراسة وفرضياتها، أهداف الدراسة وأهميتها والتعاريف الإجرائية وأخيرا الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تناولنا فيه موضوع الإتجاهات،حيث عرضناخصائص الاتجاهات، أهميها، وظائفها، أنواع الاتجاهات، عوامل تكوينها، ومراحل تكوينها، من ثم طرق قياس الاتجاهات وتعديلها ، والنظريات المفسرة للاتجاهات وأخيرا وليس آخرا العلاقة بين الاتجاهات وبعض المفاهيم الأخرى.

الفصل الثالث: قمنا بتقسيم الفصل الثالث إلى قسمين، (القسم الأول: الذكاء) حيث عرضنا فيه تطور مفهوم الذكاء و النظريات المفسرة للذكاء الإنساني، أما القسم الثاني (الذكاءات المتعددة) عرضنا فيه نشأة نظرية

الذكاءات المتعددة، مفهوم الذكاءات المتعددة، مقارنة بين المنظور التقليدي للذكاء ونظريات الذكاءات المتعددة، أنواعها و إفتراضاتها ومبادئها، الأسس النظرية والعلمية، والأهمية التربية لها.

الفصل الرابع:أما الفصل الرابع ذكرنا فيه منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية من ثم أدوات جمع البيانات وأخيرا الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: أما الفصل الخامس قمنا فيه بعرض نتائج الفرضية الأولى ومن ثم الاستنتاج العام.

ومما لا شك فيه فان أي بحث تعترضه صعوبات متعددة، يسميها الكثيرون بصعوبات البحث، وتمثلت في:

أ. عدم السماح لنا بالدخول في بعض الابتدائيات.

وسعيا منا لإنجاح هذا البحث كان لزاما علينا التغلب على هذه الصعوبات، ومن التدابير التي إتخذت لذلك.

أ.طلب ترخيص باجراء دراسة ميدانية من طرف عميد كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

الجانب النظري

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

1. مشكلة البحث:

كانت المدرسة الجزائرية في القرن التاسع عشر تعتمد على التعليم الكلاسيكي , كون الاستاذ هومن كان يقوم بتحضير الدروس وفق البرنامج المسطر و المنهاج التي تقررها المنظومة التربوية , حيث هو من يكون فعال في القسم و هو من يقوم بالتقويم للمتعلمين ,وهذا ما نتج عنه بعد مرور السنين الى الفشل الدراسي و التسرب المدرسي ,لعدم الحصول على التحصيل الجيد و ذلك راجع لصعوبة الفهم و تكيف التلميذ مع المقررات الدراسية ,هذا ما ادى الى البحث و العمل على الاصلاح التربوي و هذا ما قام به العلماء و الباحثون في القرن العشرون كون صار البحث عن طرق تدريس ,و نظريات جديدة تسمح للمتعلم ان يكتسب ويفهم بطريقة سهلة على حسب خصائصه النفسية ,الجسمية ,الانفعالية و الاجتماعية و على حسب ذكاءاته المتعددة ,المتنوعة والمستقلة لدى المتعلم ,اي يتعلم وفق مميزاته التي تختلف عن غيره في نفس القسم و ببروز اللاتجانس بين المتعلمين وهذا ما يقودنا الى تكيف التعلم حسب كل فرد او مجموعة وهذا ما يعرف بالبداغوجيا الفارقية و وصقل و تشجيع و تحفيز وتنمية المواهب و الايمان بوجود الذكاءات المتعددة.

ويرى الباحث أن الخطوة الأولى نحو تحقيق ذلك، هي الكشفعن طبيعة اتجاهات معلمي التعليم الإبتدائي نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة و الوقوف على حقيقة المعيقات التي تمنعهم من استخدامها ببلادنا.

والسؤال الذي يطرح نفسه:

- ما طبيعة إتجاهات معلمي (ت) الإبتدائي التعليم نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم ؟

لذا تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس ؟

2- ما مستوى معيقات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس؟

2. فرضيات البحث:

وللإجابة على هذه التساؤلات اقترح الباحث الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

- لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة ومستوى معيقات إستخدامها

الفرضية الثانية

- طبيعة اتجاهات معلمي (ات) التعليم الإبتدائي نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة إيجابية

الفرضية الثالثة

_ مستوى إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة متوسط

الفرضية الرابعة

_ مستوى معيقات إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة منخفض

3. دوافع اختيار البحث:

تتمثل دوافع اختيار البحث في:

- التعرف على جميع انواع الذكاءات المتعددة وكيفية استغلالها في التدريس
- التعرف على الوسائل الازمة لتطبيق نظرية الذكاءات الازة في القسم

أ تغير المنهاج الدراسي والجيل الثاني وهل تحوي علي الذكاءات المتعددة كمصطلح

_ تغيير النظام في الجامعات من نظام كلاسيكي الى نظام LMD والتعرف على المدرسة الجزائرية و مدى إستخدامها لنظرية الذكاءات المتعددة في التدريس

_ التعرف على برنامج التكوين للأساتذة

_ التعرف على محتوى برنامج التلاميذ في المرحلة الإبتدائية

_ التعرف على محتوى المنهاج في المرحلة الإبتدائية

- الفشل الدراسي

_ موضوع جديد ومهم ويعالج مختلف الذكاءات لدى التلاميذ

4. أهمية البحث:

تتجلى أهمية الدراسة في :

التعرفعلى اتجاهات إتجاهات معلمي (ات) التعليم الابتدائي نحو إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة

- معرفة المعيقات التي تعيق استخدام نظرية الذكاءات المتعددة وكيفية اجتنابها
- تسليط الضوء على اهمية نظرية الذكاءات المتعددة للأساتذة
- تمكين الاساتذة في القطاع من استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس
- تنمية مهارات الاساتذة من اكتساب مفهوم الذكاءات المتعددة
- توظيف الذكاءات المتعددة في القسم مع التلاميذ
- التعرف على خصائص الذكاءات المتعددة

- مساعدة الاساتذة على تطوير من العملية التعلمية وذلك بتنويع اساليب التدريس وفق الفروق الفردية والتعامل مع كل تلميذ بالاسلوب والنمط الذي يتوافق معه
- مراعاة الفروق الفردية
- مساعدة الاستاذ على اكتشاف مواهب المختلفة في القسم والعمل على صقلها من طرفه او من طرف العائلة او المجتمع
- تحقيق تكافؤ الفرص بين التلاميذ

5. أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

_ معرفة إن كانت هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات معلمي (ات) نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة ومعيقات استخدامها

_ التعرف على طبيعة إتجاهات معلمي (ات) التعليم الابتدائي نحو إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة

– معرفة مستوى استحدام نظرية الذكاءات المتعددة.

_ معرفة مستوى معيقات إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة.

6. التعاريف الإجرائية:

1.6– اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي:

إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس هي ممارسة الذكاءالغوي،الذكاء الرياضي (المنطقي) ،الذكاء البيئي (الطبيعي)، الذكاء الذاتي،الذكاءالبصري،الذكاءالإجتماعي ،الذكاء الحركي، الذكاء الإيقاعي (الموسيقي) ، مع التلاميذ في القسم

2.6–التعليم االبتدائي:

هو مرحلة تعليمية تتكون من ثالثة أطوار تعليمية: السنة الأولىابتدائي و السنة الثانية طور أول، السنة الثالثة والسنة الرابعة طور ثان والسنة الخامسة طور ثالث. وهو مرحلة تعليمية إلزامية يتعلم فيها التلميذ المعارف و المهارات في مختلفالمواد الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، الفرنسية .....إلخ)

3.6- نظرية الذكاءات المتعددة

مجموعة من المهارات العقلية التي يتميز بها كل تلميذ والتي أقرها جاردنرفي نظريته وهي ثمانية أنواع أساسية تشمل: الذكاء اللغوي، المنطقي، الحركي، البصري، الإجتماعي، الشخصي، الموسيقي والطبيعي.

4.6- معيقات إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة :

هي تلك المعيقات المتعلقة بالبيئة الصفية ،نقص التكوين وبالمنهاج الدراسي

7. الدراسات السابقة:

سعت العديد من الدراسات السابقة لتعرف فاعلية و أثر الاستراتيجيات و الأنشطة و البرامج التعليمية و أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في مختلف المراحل و المستويات التعليمية.لهذا تتعرض دراستنا لأهم الدراسات الوثيقة الصلة بمجال بحثنا مع ترتيبها تاريخيا من الأقدم للأحدث مع البدء بالدراسات العربية ثم الأجنبية.

أولا : الدراسات العربية

1. دراسة وليد العيد(2014) :

نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تقنين المقياس

هدفت الدراسة إلى تقنين مقياس الذكاءات المتعددة "لجاردنر (1983) ", gardnerبالبيئة الجزائرية، وفقا للشروط المعمول بها عند اهل الاختصاص في القياس النفسي، وطبق على (130) طالبا وطالبة ينتمون إلى تخصصات مختلفة بجامعتي حسيبة بن بوعلي شلف، وعبد الحميد بن باديس مستغانم. وهذا المقياس مقنن من قبل عدة باحثين اهمها الذي قنن في البلاد العربية المصرية للدكتور"عبد المنعم احمد الدردير،2004" وكان يشمل سبعة انواع من الذكاءات المتعددة وقد قنن ايضا في البيئة البحرينية من طرف الدكتورة"جيهان ابو راشد العمران، 2006" وشمل (90) عبارة توضح سلوك الطالب الذي يصف به نفسه او قد لا يوجد ضمن صفاته وشمل تسعة انواع من الذكاءات المتعددة، وبغرض تقنين هذاالمقياس في البيئة الجزائرية اعتمد الباحث على المقياس المكون من (90) عبارة ويشمل تسعة انواع من الذكاءات المتعددة. و من خلال الدراسة تأكد الباحث من من صلاحية المقياس . وهدفت الدراسة الى الإهتمام بالذكاءات المتعددة وتوظيفها في تدريس الطلبة وإستخدامها بوصفها نقاط قوة في تدريس الطلبة للوصول بهم للأهداف التعليمية كل حسب أسلوبه ،لفت إهتمام المرشدين الاكاديميين بتوجيه الطالب المناسب إلأى الإختصاص المناسب ،وصف كيفية إستخدام الطلبة لذكائهم المتعدد في حل المشكلات التعيمية المتنوعة وتركز على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى المواقف ليصل إلى الحل ،كذلك مساعدة المعلم أو الأستاذ على توسيع دائرة إستراتيجية تدريسية ليصل إلى أكبر عددمن المتعلمين أوالطلبة على إختلاف ذكائهم وأنماط تعلمهم، وأيضا تقديم نموذج للتعلم ليس له قواعد ثابة أو محددة فيما عادا في

متطلبات مكونات الذكاء كما تساعد هاته الدراسة المعلمين على إقتراح حلول لتصميم مناهج جديدة وتناول المحتوى التعليمي بطرق مختلفة كما تساعد في تقديم خريطة منهجية تدعم العديد من طرق التعليمية https://www.asjp.cerist.dz/en/article/37286

دراسة كمال صدقاوي (2021) المربيو نظرية الذكاءاتالمتعددةبينالتأسيس العلمي و التطبيقالعملي .. أية علاقة ؟ هدفت الدراسة إلى التعريف بالنظرية وتعريف المربي على المفاهيم الذكاءات المتعددة وتنمية مهاراتهم وكيفية توظيف الإتجاهات الحديثة لنظرية الذكاءات المتعددة ،وخصائص كل أنواع الذكاءات مع أساليب التدريس وفق جميع أنواع هذة النظرية وأساليب المراجعة وفقها مع التلاميذ ، و تقديم فوائد إستعمال نظرية الذكاءات المتعددة المتمثلة في في تحسين العملية التعليمية وتنويع المهارات المستخدمة والرفع من أداء المدرسين لإستعمالهم أساليب وإستراتيجيات تدريس مختلفة تتوافق مع الفروق الفردية للتلاميذ و الرفع من الدافعية وتعزيز الثقة بالنفس والكشف عن الموهوبين مع مراعاة ميول وحاجات التلاميذ والتعامل مع كل تلميذ والنمط الذي يناسبه ومساعدة المعلم على فهم التلميذ و القدرة على حل مشكلات التلاميذ و تعريف المعلم بأنواع الذكاء ،مظاهره وطرق التدريس المناسبة و الأفاق المستقبلية

التعقيب على الدراسات المتعلقة بتقنين المقياس و تطبيقه العلمي

تم عرض الدراسات التي تناولت تقنين المقياس واهميته في التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر gardner بحيث انها تشابهت مع بعضها و مع دراساتنا من حيث هدف الدراسة في معرفة نظرية الذكاءات المتعددة و تساعد الاساتذة على اقتراح طرق و اساليب و استراتيجيات جديدة للتدريس تراعي فيها الفروقات الفردية بمعنى ان نظرية الذكاءات المتعددة تؤمن بعبقرية المتعلم و قدرته على العطاء و الانتاج و الابتكار و الابداع و حل المشاكل و مواجهة الوضعيات تشابهت كل من دراسة الدكتور العيد وليد و الدكتور كمال صدقاوي في معالجة نظرية الذكاءات المتعددة

2. دراسة أسماء زين (2009):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أنشطة و أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا و بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول و الثانوي بمحافظة جدة . استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، و توصلت نتائج الدراسة لفاعلية أنشطة و أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا و بقاء اثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة . و في ضوء ما سبق أوصت الباحثة بضرورة استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة و ما تضمنته من أساليب و أنشطة في تدريس مناهج الجغرافيا للطالبات في المرحلة الثانوية و كافة مراحل التعليم و إعداد دورات تدريبية للمعلمات و المشرفات التربوية للاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس. (مشعل بدر المنصوري ،2016 : ص 458)

3. دراسة الخفاف ناصر 2009 :

الذكاء المتعدد لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

تم تطبيق الدراسة على طلبة الصف الثالث المتوسط (الذكور والإناث) في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية التربية الكرخ الأولى والثانية في مدينة بغداد عام 2007 /2008 ، والبالغ عددهم (320) طالب وطالبة في 6 مدارس ، وتم إعداد اختبار الذكاء المتعدد الطلبة . ولتحليل النتائج إحصائيا تم استخدام مايلي: معامل الارتباط الثنائي النقطي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان وتحليل التباين الثنائي لعينة واحدة والاختيار الثنائي لعينة من مستقلين وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

وجود فروق دالة عند مستوى (0.05) في درجات الذكاء المتعدد لدى الذكور والإناث ، أي أن الذكور تميزوا بثلاث ذكاءات هي: المنطقي والحركي والاجتماعي . في نفس الوقت تميزت الإناث بأربع ذكاءات هي : الشخصي والموسيقي والطبيعي واللغوي ، على الرغم من الفروق في الذكاء المتعدد في الذكاء النظري الصوري غير دالة إحصائيا بين الذكور والإناث.

أن متوسط درجات الذكاء المتعدد لدى الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور.

لم يكن المتغير التحصيل الدراسي للأب والأم تأثير في إبراز الذكاء المتعدد لعينة البحث. (**إيمان عباس الخفاف : ص 149**)

4. دراسة محمد حسين (2009):

هدفت الدراسة إلى بحث أثر برنامج تعليمي في علاج صعوبات اللغة الانجليزية لدى الأطفالو تكونت الدراسة من (20) طفلا وطفلة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي في مدرسة حكومية من ذوي صعوبات تعلم الانجليزية الذين يعانون من سوء التوافق النفسي. صنفوا إلى مجموعتين تجريبية (10 أطفالو ضابطة (10أطفال). وتضمنت أدوات الدراسة الأتي : اختبار رسم الرجل ، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، اختبار تشخيص صعوبات تعلم اللغة الانجليزية لدى الأطفال، اختبار التوافق النفسي و البرنامج التدريبي . وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق جميع فروعها مما يدلعلى فاعلية برنامج صعوبات تعلم اللغة الانجليزية و الذي أسهم بدوره في علاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة الانجليزية و صعوبات تعلم الكتابة في اللغة الانجليزية .

5. دراسة علاء و جلنارAla&Julinar(2013)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة لطلاب المرحلة الرابعة في قسم اللغة الانجليزية وبين مستوى انجازهم الدراسي كونهم متعلمين أجنبيين للغة الانجليزية . اشتملت عينة الدراسة على (63) طالبا و طالبة من المرحلة الرابعة في قسم الانجليزية بكلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة البصرة . استخدم الباحثان مقياس (TBIMI) لتشخيص الذكاءات المتعددة لدى الطلاب بالإضافة لدرجاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2012/2013لسبع مواد دراسية كأساس لتقدير مستوى انجازهم الدراسي .و توصلت نتائج الدراسة لتأثير الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي للطلاب . وأن الذكاء اللغوي و المنطقي الرياضي هما أكثر أنواع الذكاءات تأثيرا على تحصيل طلاب قسم اللغة الانجليزية .

6. دراسة إيمان عبد الله تايه (2016):

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية و التفكير الاستنباطي . و لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية مكونة من (54) طالبا ، و تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية و ضابطة . و التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها وجود فروق دالة إحصائيا في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في اختبار التفكير الاستنباطي لصالح المجموعة التجريبية . وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات التي تؤكد أهمية نظرية الذكاءات المتعددة و ضرورة تطبيقها في الميدان التربوي . 6- دراسة حاكم أم الجيلالي (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في معالجة صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي . و تم تطبيق مجموعة من الأدوات على عينة هذه

الدراسة التي تكونت من (60) تلميذا من تلاميذ الثالثة ابتدائي تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية عدد أفرادها 30 تلميذا و ضابطة عدد أفرادها (30) تلميذا .

وأظهرت نتائج الدراسة أنأهم صعوبات تعلم الرياضيات توجد بنسب متفاوتة لدى أفراد العينة، حيث احتلت صعوبة حل المسائل (الجمع مع الاحتفاظ و الطرح مع الإستلاف) المرتبة الأولى و أن بعد الذكاء الاجتماعي حصل على المرتبة الأولى على باقي الذكاءات الأخرى ، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات الذين درسوا بواسطة برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة و التلاميذ الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على التحصيل البعدي المباشر لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي و لصالح المجموعة التجريبية، و يدل ذلك على فعالية البرنامج المقترح ، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام برامج و استراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة .

8. دراسة احمد عليان الحيحي(2018):

عنوان الدراسة : أثر استخدام التعلم الالكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة / عمان . هدفت الدراسة للكشف عن اثر استخدام التعلم الالكتروني في تدريس مادة اللغة الانجليزية في محافظة العاصمة عمان . وتكونت عينة الدراسة من (46) طالبا من طلاب الصق الخامس الأساسي في محافظة العاصمة . ووزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية على مجموعتين تجريبية مكونة من (25) طالبا و ضابطة مكونة من (21)طالبا .

استخدمت الباحثة و طورت مقياس تقدير الذكاءات النمائية للأطفال (ميداس) . و أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة. (0.05) بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس

تقدير الذكاءات النمائية المتعددة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الالكتروني. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بتضمين كتب اللغة الانجليزية أنشطة تراعي استراتيجيات التعلم الالكتروني و التي تنمي أنواع من الذكاءات المتعددة .(الشيماء ، 2018 : ص)

ثانيا : الدراسات الأجنبية

1. دراسة كامبل (1989) :

حدةالمعرفة ب : أثر استخدام برنامج يستخدم استراتجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس الأرض في مادة الجيولوجيا على دافعية وتحصيل عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي بلغ عددهم(27) طالبا باستخدام أسلوب الحراكي التعليمية التي تمثل أنواع الذكاء وفي كل مركز من هذه المراكز كانت الواحدة تناقش الصورة تتلاءم مع أساليب كل نوع من أنواع الذكاء. وبعد ثلاث أشهر من البرنامج وجد أن الطلاب قد زاد اندماجهم في عملية التعليم ، وازداد حماسهم ودافعية التعليم والانجاز، الأمر الذي أنعكس بصورة ايجابية على تحصيلهم في الوحدة المعينة. (وداع علي موسى ، ص 42 – 43)

2. دراسة دوس (Doss: 1993):

أجرى دوس دراسة لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الجسمي الحركي لذي عينة بلغت (50) طالبا في طلاب الصفين الرابع والخامس الأساسين من دون التحصيل المتدني في مدارس ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية . وأظهرت النتائج أن هذه الفئة من الأطفال ذوي التحصل المتدني يتميزون بذكاء جسمي حركي أعلى من المتوسط لا يتم استغلاله في الصفوف الدراسية، مما يترتب عليه ضرورة استغلال وتوظيف جوانب القوة في التدريب وتحسين التحصيل الدراسي عند هذه الفئة من الطلاب (صباح العنيزات: 2009 ، ص 54)

3. دراسة كيم وايزمن wwiiseman&kim(1997)

تحديد الذكاء المتعدد لدى طلاب المدرسة الثانوية في المقررات التعليمية النظرية والعلمية والتطبيقية . أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية و استهدفت التعرف على الفروق بين طلاب العلوم النظرية والعلوم التطبيقية في الذكاءاتالمتعددة. وتألفت عينة البحث من (240) طالبا وطالبة يمثلون طلاب المدارس الثانوية لينكولتنن ونبراسكا. ولتحقق من أهداف البحث قام الباحث باعتماد استبانة تيلي (teele) للذكاء المتعدد الذي أعده برانتونشيرو (1997)، وقد تم استعمال الاختبار الثاني (t.test) وتحليل التباين المتعدد (manova) وبعد تحليل البيانات توصل إلى النتائج التالية :

– وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب العلوم النظرية والعلوم التطبيقية في الذكاء المنطقي والذكاء الجسمي والذكاء الشخصي ولصالح طلاب العلوم النظرية حيث كان متوسط درجة طلاب العلوم النظرية أعلى من متوسط طلاب العلوم التطبيقية. (إيمان الخفاف: ص 103)

4. دراسة ديكر (1997) :

تهدف الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم في اكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية . أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف الرابع وبلغ عددهم (25) طالبا وطالبة من خلال استخدام أداة مسح الذكاءات المتعددة لتسليط الضوء على موطن القوة التي يتميز بها كل طالب ثم توعيته بها ، ثم تعديل البيئة التربوية لتلبي قدراته واحتياجاته ولمدة شهرين متتابعين تم تقييم أداء الطلاب ومدى التقدم الذي أحرزوه من خلال استخدام الملاحظة المباشر واختبار تحصيلي ، حيث أظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائيا بين الأسلوبيين الصالح الطلبة الذين درسوا وفق أساليب الذكاءات المتعددة .

5. دراسة سنايدر Snyder(2000):

المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة و مستوى التحصيل الدراسي لدىالعلاقة بين أساليب التدريس تلاميذ المرحلة الابتدائيةهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من أساليب التدريس التقليدية و غير التقليدية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة) و مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تكونت عينة الدراسة من (35) تلميذا تم توزيعهم على مجموعتين متكافئتين ، المجموعة الأولى تدرس بالأساليب التقليدية و المجموعة الثانية تدرس بأساليب أعدت أنشطتها وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة. و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى التحصيل الدراسي في المجموعتين و الصالح المجموعة التي اعتمدت على أساليب التدريس فيها على نظرية الذكاءات المتعددة و التي أدتإلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ العينة.(عبد الرحمان عبد الهاشمي ، 2015: ص 41)

6. دراسة باس و بيهان (Bag and Beyhan، 2010)

أثر الذكاءات في دعم التعليم القائم على المشروعات في تحصيل تلاميذ واتجاهاتهم نحو دروس الانجليزية .

هدفت الدراسة التعرف إلى اثر الذكاءات المتعددة في دعم التعليم القائم على المشروعات في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو دروس الانجليزية في تركيا . تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا من المرحلة الابتدائية و تم توزيعهمبالتساوي على مجموعتين تجريبية و ضابطة . اشتملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي و مقياس اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانجليزية . أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة سواء في التحصيل أو في المواقف نحو اللغة الانجليزية ، و أن الطلاب الذين يتلقون تعليمهم عن طريق

الذكاءات المتعددة المدعومة القائمة على المشاريع أسلوب التعلم أكثر نجاحا، ويكون على مستوى أعلى من التحفيز للطلاب الذين يتلقون تعليمهم وفقا لأساليب التدريس التقليدية .(قاسم علي خضر،2014 : ص24)

7. دراسة كوركت korkut، (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة الأجنبية و ذلك على عينة من طلبة السنة الأولى و السنة الرابعة قدرها (220) طالبا في جامعة غازي التركية . و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي . و قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة . و أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الأكثر شيوعا لدى الطلبة هو الذكاء الاجتماعي تلاه الذكاء اللغوي . كما أظهرت نتائج الدراسةعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة السنة الأولى و الرابعة في الذكاءات المتعددة . كما بينت النتائج فعالية مراعاة الذكاءات المتعددة للطلبة أثناء دراستهم للغة الأجنبية .

8. دراسة ديليكوكامورانkamura&Dilek(2009)

هدفت الدراسة لتعرف أثر استخدام دراسة الذكاءات المتعددة و التعليم التعاوني على تحصيل بعض المهارات الرياضية لدى طلبة الصف الرابع من المرحلة الأساسية بالولايات المتحدة . و استخدمت الدراسة المنهج التجريبي . و كان من أهم نتائج الدراسة أن الذكاءات المتعددة لها تأثير كبير علىالتحصيل الأكاديمي مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد وجد أن استخدام الذكاءات المتعددة له الأثر الكبير و كذلك استخدامها يؤدي إلى بقاء اثر التعلم الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

أشارت معظم الدراسات السابقة إلى فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في زيادة تحصيل التلاميذ مقارنة بالطرق التقليدية الأخرى . كما أشارت إلى الآليات الواجب إتباعها حتى تؤدي الاستراتيجيات نتائجها المنشودة .

تتفقهذه الدراسة مع دراسة حاتم أم الجيلالي (2017) من حيث المتغيرات التالية : البرنامج التعليمي ، الذكاءات المتعددة . وتختلف معها من حيث المتغيرات التالية : التحصيل الدراسي ، اللغة الفرنسية ، المستوى التعليمي وميدانيا تتفق مع هذه الدراسة من حيث المنهج المتبع وخطوات بناء البرنامج وتختلف معها من حيث عينة الدراسة .

وتتشابه هذه الدراسة أيضا مع دراسة قاسم علي (2014) خضر من حيث تناول الذكاءات المتعددة ، البرامج التعليمية ، وتختلف معها من المدة الدراسية و المستوى التعليمي و عينة الدراسة .

أما دراسة وردة يامين (2013) فتتشابه مع دراستنا من حيث الذكاءات المتعددة و التحصيل الدراسي و تختلف معها في البرامج التعليمية و المادة الدراسية و المستوى التعليمي .

في حين دراسة أماني محمد ناصر (2016) فتتشابه مع هذه الدراسة في مادة الدراسة (اللغة الفرنسية) وتختلف معها من حيث البرنامج الحاسوبي ومهارة القراءة و صعوبات التعلم و مرحلة التعليم الأساسي.

وقد استفادت دراستنا من الدراسات السابقة في الجانب النظري المرتبط بالبرامج التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في علاقتها بالرفع من تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية ، كذا استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجانب التطبيقي الميداني من حيث اختيار المنهج و أدوات الدراسة والإجراءات الواجب إتباعها ميدانيا.

ورغم اختلاف الدراسات السابقة في توجهاتها إلا أنه يمكن أن نستخلصمنها ما يلي:

- جميع الدراسات السابقة أجريت في الدول العربية والأجنبية.
- جميع الدراسات السابقة التي قامت على أنشطة و استراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة أسفرت نتائجها على تحسن واضح فيمستوى التحصيل لدى أفراد عيناتها مقارنة بالطريقة الاعتيادية .
- أغلب الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية من استعمال المنهج التجريبي الذي يتسم بالموضوعية و الصدق .
- تنوع أدوات الدراسات السابقة من حيث الاختبارات التحصيلية و المقابلات و الاستبيانات و مقياس الذكاءات المتعددة و البرامج التعليمية .

إلا أن استفادة دراستنا من هذه الدراسات السابقة فتجلت في:

- بناء الإطار النظري لهذه الدراسة.
- تصميم أدوات الدراسة وبنائها وطريقة المعالجة الإحصائية و كيفية تحليل معطياتها .
- فيمقارنة نتائجهذه الدراسة مع الدراسات السابقة و أخيرا فيصياغة مقترحات الدراسة.

الفصل الثاني:الإتجاهات

الفصل الثاني: الإتجاهات

تمهيد:

تحتل الاتجاهات مكانا هاما في تحديد سلوك الأفراد تجاه بعضهم البعض، فهي تؤثر في إدراكهم للمواقف والأحداث التي تربطهم بالآخرين، وفي حكمهم على تلك المواقف، كما أنها تؤثر في الكفاءة والدافعية لعمل شيء ما، بل توجههم نحو اختيار الفلسفات التي سيعيشون وفقها في المجتمع.

لقد اعتبر علماء الدراسات السلوكية والنفسية الاتجاه أنه من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي، بل لقد ذهب البعض إلى اعتباره أنه هو الميدان الوحيد لذلك العلم، لأن جميع الظواهر النفسية والسلوكية، بسيطة كانت أم مركبة، خاصة أو عامة، تخضع في أساسها المحددات السلوك الإنساني الذي يواجهه ويسيطر عليه تركيب خاص يسمى " الاتجاه النفسي"، بالإضافة إلى أن القيم والاهتمامات تؤثر بشكل واضح و فعال على هذا السلوك، وقد ذهب علماء النفس الاجتماعي تأكيدا على قيمة الاتجاهات وأهميتها، إلى الاعتقاد بأن معرفة اتجاهات الفرد من الأمور الاجتماعية، تيسر التنبؤ بسلوكه نحوها، وتوجه الكيفية التي نسلك بموجبها نحوه.

الم يتفق العلماء والباحثون حول تعريف واحد لمصطلح الاتجاهات، ويرجع ذلك إلى اختلاف وجهات النظر المتطرفة له، مما نتج عنه تعريفات كثيرة ومختلفة، ونظرا للمكانة التي يحتلها موضوع الاتجاهات في علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، رأينا ضرورة توضيح هذا المفهوم بذكر بعض تعريفاته، والتعرض إلى جوانبه، حيث تناولنا طبيعة و مكونات الاتجاه، خصائص وأهمية ووظائف وأنواع الاتجاه، إضافة إلى طرق تكوينه وتغييره، والطرق المتبعة في قياسه، والنظريات المفسرة له، وأخيرا العلاقة بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى.

1. مفهوم الاتجاهاتAttitudes

تلعب الاتجاهات دورا محوريا في حياة الإنسان، فلا يمكن أن يكون هناك إنسان بغير اتجاهات معينة يؤمن بها ويتحمس لها ويدافع عنها، وتتحول نتيجة استقرارها وثباتها في داخله إلى مكون من مكونات شخصيته، واتجاهات أخرى قد يرفضها، وثالثة قد لا يتحمس لها ولا يؤمن بها، ويمكن أن لا تحتل عنده أي اهتمام، وعلى الرغم من قدم مفهوم الاتجاه في علم النفس لكن لا يزال العلماء يختلفون كما يحدث في معظم المفاهيم النفسية في تعريف الاتجاه، وتصور طبيعته ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف من خلال البحوث التي تناولت دراسة الاتجاهات، فالبعض يعتبر الاتجاه مفهوما اجتماعيا، وآخرون يعتبرونه مفهوما تربويا نفسيا، ومن جهة أخرى فإن أغلب الباحثين يتفقون على أن

الاتجاهات مكتسبة، فهي تتكون نتيجة للخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته المختلفة، بحيث تحدد نوعية أو شكل الاتجاه اجتماعيا أو تربويا أونفسيا.

" يمكن القول بأن مفهوم الاتجاه هو أبرز المفاهيم و أكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي والأمريكي المعاصر، فليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية و النظرية المنشورة" " ألبورت '. (أحمد أوزي، 1986 : 11).

و الاتجاه كظاهرة نفسية اجتماعيةلقد كان الفيلسوف الانجليزي هيربرت سيقسر (H Spencer) أول من استخدم مصطلح الاتجاهات عام 1862، حيث قال: " إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه (خليل عبد الرحمان المعايطة، 2000 : 161)

ويستخدم مصطلح الاتجاهات النفسية، كترجمة عربية لاصطلاح ' attitude 'في اللغة الانجليزية، وهذه الكلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية ' aptus ' وتعنيadaptedness ومعناها التوافق ' وكلمة ' attitule عبارة عن حالة " ذاتية أو عقلية للتأهب والاستعداد للعمل(طلعت حسن عبد الرحيم، 1981 : 43).

لا يوجد تعريف موحد لمفهوم الاتجاهات النفسية، وعلى الرغم من عدم الاتفاق الكامل بين باحثي علم النفس الاجتماعي حول ما يسمى بالاتجاه إلا أنه هناك قاسم مشترك يجمع بين أكثر التعريفات المعاصرة لهذا المصطلح، إذ أن معظمها يصب في أن الاتجاه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر و الإدراكات والمعتقدات حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع.

فقد أورد " البورت (ALLPORT ; 1935) سنة أو سبعة عشر تعريفا لمفهوم الاتجاه، وهو يقترح تلخيصها في أن الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي نشأت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مرت بالإنسان، وهو يؤثر تأثيرا ديناميا على استجابات الفرد إزاء جميع الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به. (صلاح مخيمر، عيده ميخائيل رزق، 1960 : 147).

وكثرة التعاريف لا تمس طبيعة الاتجاهات لأن كل باحث نظر إليه من زاوية مما يدل على خصوبة هذا الموضوع

وقد تعددت تعريفات الاتجاه حيث لا يوجد تعريف واذ محدد يعترف به جميع المشتغلين في الميدان، إلا أن التعريف الذي ذاع أكثر من غيره والذي يزال يحوز القبول لدى غالبية المختصين وهو تعريف جوردن البورت " الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تاثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة "(طارق كمال، 2006 : 165).

كما يرى جوردن البورت أن " الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب، والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان، ويؤثر تأثيرا ديناميا على استجابات الفرد إزاء جميع المواقف والموضوعات التي يتصل بها (عباس محمود عوض، 1980 : 27).

ومعنى هذا أن الاتجاه حالة استعداد عقلي و عصبي تكونت خلال تجارب الفرد، وخبراته السابقة وتجاربه التي مر بها في حياته، وبالتالي يؤثر الاتجاه في السلوكات المختلفة التي يقوم بها الفرد. پرستونTHURSTON: يعرف الاتجاه بأنه " تعميم لاستجابات الفرد تعميما يدفع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين (كامل محمد عويضة، 1966 : 114)

هنا يعني مفهوم الاتجاه ميل الشخص لشيء معين أو موضوع ما، أو الابتعاد عنه والنفور منه، وبالتالي يقوم الإنسان بسلوكات تعبر عن ميله، واتجاهاته المختلفة.

حامد عبد السلام زهران : يعرف الاتجاه بأنه " استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص، أو مواقف أو أشياء أو موضوعات، أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة" (حامد عبد السلام زهران، 2003 : 136).

من خلال تعريف عبد السلام زهران للاتجاهات نجد أنه يعتبر الاتجاه استعدادا داخليا نفسيا وعصبيا للفرد، كما يكون مكتسبا، يتعلق بالموضوع من ناحية القبول أو الرفض وهذا هو الذي يستثير الإجابة.

بوجاردس BOGARDUS يعرفه بأنه : " الميل الذي ينحو بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة أو بعيدا علها، ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة، تبعا لانجذابه لها، أو نفوره منها " (محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، 1982 : 50).

الاتجاه عند بوجاردس هو ميل الفرد تجاه موضوع معين سواء كان قريبا منه أو بعيدا بالسلب أو الإيجاب متأثرا بمعايير المجتمع، والاتجاهات عنده تتكون عند الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة التي ينتمي إليها، سواء المادية أو اللامادية، فيمنحها صفة السلبية أو الإيجابية حسب طبيعة تقبله لها أو نفوره منها.

عبد السلام عبد الغفار ؛ يعرف الاتجاه بقوله " يشير الاتجاه إلى ما بين الاستجابة من اتفاق و اتساق يسمح النا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المواقف، أو الموضوعات الاجتماعية المعينة " (عبد الرحمان محمد عيسوي. 194 : 1974).

إن الاتجاهات بالنسبة لعبد السلام عبد الغفار تتكون عند الفرد عندما تنسجم طرق الاستجابة وتنظم نحو المواقف المختلفة من الحياة الاجتماعية. كاميل : KAMBLE الاتجاهات عند كامبل هيتلك الترابط الرصين الاستجابة الفرد بالنسبة لمجموعة من المشكلات الاجتماعية.(عبد الرحمان محمد عيسوي، 1974 : 195)

الاتجاه عند كامبل هو عبارة عن استجابة معينة تأتي من قبل الفرد تجاه موقف من المواقف، ويكون للفرد اتجاه إذا كانت استجابته لموضوع ما متشابهة في أوقات مختلفة. كرتش وكرتشفيلد KRTCH AND CRUTCHFILD : يعرفان الاتجاهات بأنها ' تكوين دائم من الدوافع والإدراك والانفعالات والعمليات المعرفية وذلك بالنسبة لبعض نواحي عالم الفرد ". (محمود السيد أبو النيل، 1975 : 248).

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الاتجاهات : هي عوامل نفسية منسجمة مع البيئة حيث تؤثر وتتأثر بها، مما يعني أن تكوين الاتجاهات عند الفرد مكتسبة من خلال المواضيع والمؤثرات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد.

معجم العلوم الاجتماعية : يعرف الاتجاه بأنه ' تنظيم نفسي مستقر للعمليات الإدراكية والمعرفية والوجدانية لدى الفرد، يساهم في تحديد الشكل النهائي للاستجابة الصادرة نحو الأشياء والأشخاص والمسميات المعوية من حيث أن هذه الاستجابة بالإقبال أو النفور. (نخبة من الأساتذة المصريين العرب، 1997: 05)

من خلال هذا التعريف فإن الاتجاه هو ذلك التنظيم النفسي للعمليات العقلية والوجدانية لدى الفرد، والتي توجه استجابة الفرد تجاه موضوع معين، سواء كانت هذه الاستجابة سلبية أو إيجابية

أما نيوكمب Neocorrib فيقول في تعريفه للاتجاه " ليسالاتجاه استجابة ولكنه ميل ثابت إلى حد ما للاستجابة بطريقة معينة لشيء أو موقف معين، ويقيم مفهوم الاتجاه علاقة بين الفرد وبين أي مظهر من مظاهر بيئته له قيمة سلبية أو ايجابية بالنسبة له " (محمود السيد أبو النيل، 1975: 348)

أما ميشيل أرجايل Michael Argyle فيعرف الاتجاه بأنه الميل أو السلوك أو التفكير بطريقة متعددة إزاء أناس آخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز، ويواصل قائلا : لقد اعتقد الباحثون لفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة وأنه ذو بعد واحد ولكنهم الآن يوقنون أنه ليس كذلك، وأنه ذو بناء مركب، ويتكون من ثلاثة عناصر هي الشعور والسلوك والتفكير. (عبد السلام الشيخ، 1992 : 166)

ويعرفه معجم المصطلحات التربوية بأنه هو حالة من الاستعداد العقلي تولد تاثيرا ديناميا على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف و مشكلات أحمد (حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، 1 : 365).

من خلال المفاهيم السابقة المختلفة التي ذكرها لفيف من العلماء يمكن لنا أن نقسمها عدة أقسام

القسم الأول: تركز تلك التعريفات على أن الاتجاه حالة وجدانية قائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول.

القسم الثاني: الاتجاه في هذا القسم مفهوم يشتق من واقع الاستجابات وليس كما منفصلا ولا قوة بذاتها.

القسم الثالث: الاتجاه في هذا القسم هو ميل مركب عند الفرد للاستجابة باسلوب ثابت نسبيا إزاء الموضوعات الاجتماعية المرغوب فيها أو المرغوب عنها، معتمدين في تفسير السلوك على الأخذ بقوى داخلية دافعة للسلوك سواء كان استعدادا أو ميلا.

القسم الرابع: ترى عدد آخر من العلماء يحددون المفهوم الأساسي للاتجاه نحو موضوع معين بأنه محصلة قوة المعتقدات والجانب التقويمي لهذه المعتقدات، ويقصد بالتقييم الأخذ بنظام تفضيل له وحدثان (جيد = رديء) وذلك بالرجوع إلى خاصية الموضوع

ومن خلال العرض السابق للأراء المختلفة للعلماء عن الاتجاهات توصلنا إلى تبني التعريف الأتي : " الاتجاه هو مفهوم ثابت نسبيا يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين إما بالإيجاب أو الرفض، نتيجة التفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به.

وبالنظر للتعريف الإجرائي السابق نجد أن عبارة " مفهوم ثابت نسبيا "، تشير إلى أن الاتجاه لا يمكن وصفه بانه جامد في ثبوته أو أنه أيضا متغير باستمرار من لحظة إلى أخرى، وإنما هو ثابت نسبيا والثبات النسبي الاتجاه يعني إمكانية تغييره أو تعديله وهو أمر مهم وحيوي في الدراسات النفسية والاجتماعية.

كما أن عبارة " درجة استجابة الشخص وسلوكه " تعني وتشير إلى عنصر من أهم عناصر التعريف الإجرائي حيث أن المقصود بالتعريف الإجرائي هو محاولة تفسير ملول أي مفهوم تفسيرا ينقله حيث الوجود والواقع، وما يمكن أن نلاحظه أو نشاهده أو نقيسه أو نتحكم فيه بالنسبة لجوانب هذا المفهوم.

وكلمة " درجة " تعني النسبية وهي تحمل في ثناياها أن الاتجاه يمكن قياسه وإعطاؤه درجة، وعبارة " استجابة الشخص وسلوكه نحو موضوع معين ما إيجابا أو سلبا " تعني أن الاتجاه يمثل متصلا يمتد بين طرفين متقابلين هما التأييد التام أو الرفض التام لموضوع معين، وأنه كلما تعددت الخيارات وزادت درجة المتصل فإن ذلك يتيح فرصة أكبر لقياس جوائب دقيقة وتحديدها بطريقة قد يصعب أحيانا تحديدها إذا كانت الإجابة تقتصر على موافق أو رافض، غير أن هذا التعدد قد يكون السبب الرئيسي في عدم دقة النتائج نظرا للحيرة والمعاناة التي يجدها المفحوص في تحديد الإجابة أو الأختيار الذي يريده نظرا لعملية التشتت الحادث لديه من جراء التعدد في الاختيار عندما يكون بصدد الإجابة على تساؤل ما.

وكلمة " التفاعل " تشير إلى أن العناصر التي يتكون منها الاتجاه وهي لا تعمل منفصلة بعضها عن بعض، ولكنها تعمل في تفاعل دينامي بين بعضها البعض من جهة وبينها وبين الموضوعات التي ترتبط بها من جهة أخرى، كذلك تشير عبارة " مجموعة من الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية إلى العناصر والجوانب التي يتكون منها الاتجاه، فالاتجاه يتكون من عدد من الجوانب هي :" الجانب المعرفي والذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه وخبراته، " الجانب الوجداني (الشعوري) حيث يتاثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي للفرد، و " الجانب السلوكي (النزوعي) والذي يمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهات وتوقعات الأخرين.

وهناك من أضاف جانبا آخر من الجوانب المكونة للاتجاه، وهو الجانب الاجتماعي " إلا أن الجانب السلوكي أعم وأشمل من الجانب الاجتماعي، حيث أن الاتجاه يوجه سلوك الفرد توجيها (عقليا) معرفيا أووجدانيا) شعوريا وبالتالي ينشا الجانب الاجتماعي من التفاعل بين السلوك العقلي (السلوك الموجه بواسطة العقل) من الفرد لنفسه فينتج التفاعل الاجتماعي مع المحيطين به والذين تدور حولهم هذه المعارف والمشاعر والأفكار.

كما يمكن للطالب أن يعرف اتجاه الأساتذة نحو الإصلاح التربوي بأنه " هو استعداد عقلي ووجداني مكتسب وثابت نسبيا لدى أستاذ التعليم الثانوي والذي يحدد سلوكه واستجاباته نحو الإصلاح التربوي سواء بالقبول أو الرفض والذي ينعكس بدوره على مدى تقبل الأستاذ أو مدى رفضه للإصلاح التربوي المطبق، وهو ما تحدده الدرجة التي يحصل عليها الأستاذ على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، حيث تدل الدرجة المرتفعة

على المقياس على القبول والاتجاه الايجابي نحو الإصلاح التربوي، بينما تدل الدرجة المنخفضة عن الرفض والاتجاه السلبي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر.

2. طبيعة الإتجاهات

إن إدراكنا لأي موقف وحكمنا عليه، ينبع من مفاهيمنا ومعتقداتنا وقيمنا التي اكتسبناها خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم ضمن الثقافة التي تنتمي لها. هذه القيم والمفاهيم والمعتقدات هي التي تشكل إطار المرجع الذي يكونه الفرد، وعلى أساسه يتم الحكم على الأشياء والمواقف،،، وتكتسب الحقائق معاني وتفسيرات... فالعناصر التي يدركها الفرد في أي موقف، إنما يدركها في علاقة مع شيء ما، ومهما كان هذا الشيء، فإنه يشكل إطارا مرجعيا لإدراك هذه العناصر، فعندما الصور بينا على أنه صغير، أو طعاما أنه رديء، فذلك يتم بناء على أسس مستويات معينة من الحجم والرداءة، هذه المستويات المختلفة تكون أطر المرجع التي تقيم عليها أحكامنا، وهذه الأحكام بدورها تحدد اتجاهات السلوك فيما بعد، فإذا حكمنا على بيت بأنه صغير فإننا لا نسكن فيه...مثلا(محمد لبيب النجيحي، 1981 : 121).

والاتجاه هو أسلوب منظم مشق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، أو اتجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة.

والمكونات الرئيسية للاتجاهات في الأفكار، والمعتقدات، والمشاعر أو الانفعالات، والنزعات إلى رد الفعل، ويمكننا القول بأن الاتجاه قد يتشكل عندما تترابط هذه المكونات إلى حد أن ترتبط هذه المشاعر المحددة والنزعات إلى رد الفعل بصورة منسقة مع موضوع الاتجاه.(الامبرت وآخرون، 1989 : 113).

ومادمنا نكتسب مفاهيمنا من ثقافتنا، أو ثقافة المجموعة التي تنتمي إليها، ومادامت الصورة التي تفرضها على الواقع ليست صورة حقيقية تماما للعالم الخارجي، فإن البيئة الرمزية للراشد تكون نتاجا لحياة المجموعة دانه تركيب جديد خاص ينبني على حاجاتنا وحاجات مجموعتنا. (أبراون ترجمة السيد محمد خيري، سمير نجم، محمد الزيادي، 1968 : 174).

إن كل جماعة توجه أعضاءها شعوريا و لاشعوريا، لأن يعملوا على تحقيق الأهداف التي تبدوا ضرورية في الموقف الذي تحتله الجماعة، فيتوقع من الفرد أن يسلك بطريقة خاصة في علاقته بالأفراد الآخرين، أو بالمواقف

المعينة.. وتدل هذه الاستجابات الخاصة على الاتجاهات (أبراون ترجمة السيد محمد خيري، سمير نجم، محمد الزيادي، 1968 : 177).

وتشير الاتجاهات إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أشياء معينة وتؤلف نظاما معقدا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. وأن أية محاولة لتحليل طبيعة الاتجاهات أو ديناميكيتها سينطوي على تبسيط مخل بهذه الطبيعة. ولعل أفضل طريقة للوقوف على طبيعة الاتجاهات دون إخلال بها هي أن ننظر إليها من خلال مكوناتها وخصائصها ووظائفها (عبد المجيد نشواتي، 1987 : 471).

" وتنشأ اتجاهاتنا خلال التعامل مع بيئاتنا الاجتماعية والتوافق معها، وبمجرد تكون الاتجاهات فإنها تضفي النظام على أسلوب ردود الأفعال وتيسر التوافق الاجتماعي، وفي المراحل الأولى النمو الاتجاه، يمكن أن تتعدل مكوناته من إجراء التجارب الجديدة، ولكن في مرحلة تالية قد تصبح الاتجاهات غير مرئة ونمطية. (لامبرت وآخرون، 1989 : 113- 114)

والاتجاهات قد تكون نوعية، كخوف الطفل من الحيوانات، أو عامة كموقف الرجل من عمل المرأة، وهي هنا تسمى سمة، كما أنها قد تكون موجبة كالحب والتحبيذ، أو سالبة كالكراهية والنفور، نحو شخص أو موضوع، وهنا نسميها التعصب، ومن الاتجاهات ما يكون مختلفا في مفهومه لدى أصحابه، فقد يكون لكل فرد مفهومه الخاص عن موضوع الاتجاه رغم وحدة موضوع الاتجاه.

والاتجاه يتكون عند تكامل خبرات الفرد ومن ثم يتحدد تحديدا واضحا وهو بذلك يتميز عن غيره من الاتجاهات.

وعنصر التقليد، والإيحاء عاملان هامان في تكوينه، على أن التقليد أهم العوامل وأسبقها في تكون الاتجاه عند الطفل (عباس محمود عوض1980 :87)

وقد لا يكون الفرد على وعي كامل بكل اتجاهاته، ولا يعي أيضا التاثير الضخم الذي تمارسه الاتجاهات على سلوكه الاجتماعي، فإذا نشأ لدى فرد ما اتجاه قوى سلبي أو إيجابي نحو موضوع معين، فإنه ينظر إلى أي فعل يصدر تجاه أو حول هذا الموضوع بطريقة متميزة، وبالمثل فعندما يتبين أن شخصا تعرفنا به حديثا له نفس آرائنا تجاه قضايا اجتماعية متنوعة، فإننا نستطيع أن نحس بنمو مشاعر حسنة تجاهه (لامبرت وأخرون،1989 : 114).

وترتبط الاتجاهات الإيجابية المتكونة عند الأفراد نحو ظاهرة معينة بتاييد كل ما يتعلق بها من جميع جوانبها، مما ينعكس على سلوكياتهم التي تتصف بالتصدي والدفاع عنها وحمايتها والدعوة لها واستقطاب الآخرين للوقوف في

صفها، وتتصف الاتجاهات السلبية المتكونة عند الأفراد نحو ظاهرة معينة برفض ونبذ كل ما يتعلق بها من جميع جوانبها جملة وتفصيلا، مما ينعكس على سلوكياتهم والتي تبدو في مناهضتهم لها والتشهير بها والدعوة ضدها واستقطاب الأخرين لمحاربتها. (ماهر محمود عمر، 1999: 220 -221).

و ليس بالضرورة أن تكون الاتجاهات السلبية في الاتجاهات الخاطئة فربما يكون اتجاهنا سلبيا نحو ظاهرة معينة تظهر وتنتشر في المجتمع الغربي، ويكون هذا الاتجاه السلبي هو الاتجاه الصحيح بالنسبة لمجتمعاتنا العربية بالرغم من أنه وصف بأنه اتجاه سلبي وليس إيجابي من قبل الغرب، والعكس صحيح، وبهذا يمكن القول بان الاتجاه الإيجابي معناه الميل والتأييد لموضوع معين بغض النظر عما إذا كان هذا الموضوع صحيحا أو غير صحيح، ولكن بمجرد أن تكون لدى الفرد رغبة في قبول هذا الموضوع فإن اتجاهه الشخصي نحره يوصف بالإيجابية، مثلا اتجاه الناس نحو شراء كل ما هو مستورد، مهما كان نوعه، وترك ما هو محلى.

في حقيقة الأمر هذا الاتجاه خاطئ ولكن بمجرد ميل مجموعه من الناس نحوه أصبح اتجاها إيجابيا بالنسبة للموضوع نفسه بغض النظر عن التقييم الفعلي لهذا الموضوع وما قد يكون له من فائدة تعود على الفرد والمجتمع، وتجدر الإشارة إلى أن الاتجاه ليس هو السلوك ذاته، ولكنه يدفع نحو السلوك. وفي بعض الأحيان لا بدل السلوك الظاهري على اتجاه الفرد الحقيقي.

ذلك أن العوامل الاجتماعية قد تجعل الفرد يحجم عن التعبير الصريح عن اتجاهه الحقيقي إزاء الموضوعات الشائكة.

كذلك يجب أن نميز بين الأتجاه والعاطفة، فالاتجاه أكثر عمومية وشمولا، فبينما تقتصر العاطفة على الجانب الشعوري الوجداني، فإن الاتجاه يشمل جوانب عظية ومعرفية وسلوكية. (عبد الرحمان محمد عيسوي، 1984 : 45).

3. مكونات الاتجاهات

كان الاعتقاد السائد ولفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة، وأنه ذو بعد واحد، إلا أن هذا الاعتقاد لدى الباحثين تغير الآن بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه، والتي أكدت نتائجها أنه نو بناء مركب من ثلاثة عناصر أو مكونات، بل و أكدوا وجوب اتساق هذه المكونات لدى الفرد حتى يتجنب صاحبه الشعور بالقلق (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001: 47).

وهذه المكونات هي:

1.3. المكون المعرفي:

وهو يعد المرحلة الأولى في تكوين الاتجاه، ويتضمن المعارف ومعتقدات الفرد نحو موضوع الاتجاه، وهو الذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه وهو عبارة عن مجموع الخبرات والمعارف والمعلومات التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي آلت إلى الفرد عن طريق النقل أو التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة، وهو ما يؤمن به الفرد من آراء ووجهات نظر نحو موضوع معين اكتسبها من خبرائه السابقة مع مثيرات هذا الموضوع مما يسهم في إعداده وتهيئته وتأهيه للاستجابة لها، وتقويمها في المواقف و الظروف المتشابهة بنفس التفكير النمطي المبني على معرفته المسبقة بها. فإذا كان الاتجاه يعني تفضيل موضوع على آخر فإن هذه العملية تتضمن عادة بعض العمليات العقلية كالفهم والاستدلال والحكم. (أحمد بلقيس، توفيق مرعي، 1982: 343)

2.3. المكون العاطفي (الانفعالي أو الوجداني أو الشعوري):

يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي الذي يتمثل في درجة الانشراح أو الانقباض التي تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة، وهذه الانفعالات تشكل الشحنة الانفعالية التي تصاحب تفكير الفرد النمطي حول موضوع الاتجاه بما يميزه عن غيره، ويتعلق هذا المكون بدرجة ميل الفرد على الإقبال أو الإحجام، وبدرجة التحبيذ أو النفور بالنسبة لموضوع الاتجاه.

ولكن يمكن اعتبار المكون الوجداني من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للاتجاه، حيث تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية، (يوسف قطامي، 1989: 164).

3.3. المكون السلوكي (مكون الأداء أو النزعة إلى الفعل):

هو الذي يمثل الوجهة الخارجية له، فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهاته وتوقعات الآخرين، والخطوات الإجرائية التي ترتبط بتصرفات الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناء على تفكيره النمطي حوله وإحساسه الوجداني، فالاتجاه يرتبط بالسلوك حيث يعد منبئا للسلوك المستقبلي للفرد، فالاتجاهات تنبئ بشكل قوي بالسلوك عندما يكون الأفراد لديهم خبرات مباشرة بهدف الاتجاه ويعبرون عن اتجاهاتهم بشكل متكرر، مما يحدث ثباتا في الاتجاه، وهو مجموع التعبيرات و الاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين، ومن الترتيب المنطقي أن الفرد يأتي بسلوك معين تعبيرا عن إدراكه لشيء ما ومعرفته ومعلوماته عن هذا الشيء و عاطفته و انفعاله نحو هذا الشيء، ولذلك فإن المكون السلوكي للاتجاه هو نهاية المطاف، فعندما تتكامل جوانب الإدراك و

أبعاده ويكون الفرد بناء على ذلك رصيدا من الخبرة والمعرفة والمعلومات التي تساعد في تكوين العاطفة أو الانفعال يقوم الفرد بالسلوك أو تقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك.(عبد المجيد نشواتي، 1988 : 472)، (فاروق عبد الفتاح موسى1983، 268 -267)

ويتضمن هذا المكون جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه والمتمثلة بالاستجابات الناتجة من تيلور المركبين المعرفي والوجداني، أو من المحصلة الناتجة من التفاعل بين المكونين مما قد يؤدي في النهاية إلى الوصول لدرجة من ميل أو رغبة نحو موضوع الاتجاه.

ويرى الطالب بأن المكون السلوكي هو المكون الذي يتضمن مجموعة من الأنماط والاستعدادات السلوكية التي تتسق مع المشاعر والانفعالات إيجابا أو سلبا وتوجه سلوك الفرد وتدفعه لأن يسلك على نحو ايجابي عندما يمتلك اتجاهات ايجابية نحو بعض المواضيع، وتدفعه لأن يسلك على نحو سلبي إذا كان يحمل اتجاهات سلبية نحو موضوع ما، وفي الواقع فإن مكونات الإتجاه هذه تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة التي يرتبط بعضها بالفرد وبعضها الأخر بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، فالجائب أو المكون السلوكي مثلا يتاثر بضوابط التنشئة الاجتماعية وبالضغوط الاجتماعية والاقتصادية، والمكون المعرفي للاتجاه يتأثر بالبراهين والحجج التي يقدمها أهل الخبرة والرأي والعلماء ووسائل الإعلام المختلفة، وكذلك يتأثر المكون الانفعالي للاتجاه عندما يتخذ التعصب اتجاها عاطفيا.
وعلى الرغم من اختلاف معدلات نمو هذه المكونات في المراحل العمرية، إلا أنها مرتبطة ببعضها البعض، كما أن أغلب الباحثين يميلون إلى مبدأ التكامل بين هذه المكونات.

و العلاقة بين مكونات الإتجاه: تتأثر مكونات الاتجاه بالعديد من العوامل المختلفة ومنها البيئة بمفهومها الواسع سواء الأسرة والمدرسة والمجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه السائدة فالاتجاهات تتبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن خلال التفاعل الاجتماعي وكذلك النظم الدينية والأخلاقية بالإضافة إلى التجارب الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة. (خليل عبد الرحمان المعايطة، 2000 : 163).

4.3. اتساق مكونات الاتجاه من حيث قوتها:

القوة هنا تعني شدة الاتجاه وتكون مكونات الاتجاه قوية أو ضعيفة في كل نوع من الأنواع الثلاثة على الوجه التالي:

المكونات المعرفية: تكون على درجة كبيرة من القوة إذا كانت معلومات الشخص صاحب الاتجاه عن موضوع اتجاهه معلومات تجعل هذا الموضوع في نظره جيدا جدا أو تجعله رديئا جدا وبين هذين القطبين درجات من الجودة و الرداءة.

المكونات الوجدانية : تكون قوية إذا كانت تحمل طاقة وجدانية ايجابية للغاية أو طاقة وجدانية سلبية للغاية نحو موضوع الاتجاه، فيكون إقبال تام على هذا الموضوع وحب له أو نفور تام منه وكراهية له. وبين هذين الطرفين درجات من القوة والضعف المكونات العملية : تكون قوية إذا كان استعداد الشخص صاحب الاتجاه استعدادا إما للقيام بعمل يساعد موضوع اتجاهه أو يحميه أو إذا كان استعداد الشخص استعدادا تاما للأضرار بهذا الموضوع ومحاربته وتحطيمه وبين هذين الطرفين درجات من القوة والضعف. (خليل عبدالرحمان المعايطة، 2000 : 164).

5.3. اتساق مكونات الاتجاه من حيث تعدد عناصرها :

يظهر تعدد عناصر كل نوع من أنواع مكونات الاتجاه على الوجه التالي :

1.5.3. المكونات المعرفية: يختلف عدد عناصرها من أقل معلومات يحصلها الشخص عن شيء حتى يستطيع أن يميز بينه وبين الأشياء الأخرى، إلى الإلمام إلماما تاما شاملا بهذا الشيء، وتكوين مجموعة من المعتقدات والأفكار عنه.

2.3.5. المكونات الوجدانية: تختلف بالنسبة لعدد عناصرها من عاطفة ايجابية أو سلبية نحو موضوع الاتجاه إلى مجموعة كبيرة من المشاعر إزاء هذا الموضوع، فقد يشعر الشخص بالصداقة والحنو والاحترام و الإعجاب نحو شخص بينما يشعر بمجرد ميل نحو شخص آخر.

3.5.3. المكونات العملية: تختلف من حيث عدد عناصرها من مجرد الاستعداد العملي لمساعدة الموضوع أو مهاجمته إلى مجموعة كبيرة من الاستعدادات العملية نحو هذا الموضوع، فالشخص الذي يحمل اتجاه تأييد للعرب في موقفهم من إسرائيل، قد يكون عنده استعداد لمساعدة العرب معنويا وماديا وقد يحارب مدافعا عن قضيتهم، كما قد لا يكون عنده من الاستعداد العملي غير التأييد بالكلام.

والخلاصة أن الأنواع الثلاثة لمكونات الاتجاه مترابطة إلى حد بعيد وأن كل واحد منها يعمل بطريقة خاصة ويؤدي وظيفة خاصة تقدم معلومات تساعدنا على فهم الاتجاهات.(خليل عبد الرحمان المعايطة،2000: 165).

4. خصائص الاتجاهات

تتميز الاتجاهات النفسية بعدد من الخصائص يمكن إجمالها فيما يلي كما يراها (خليل عبد الرحمان المعايطة، 2000 : 162)

أن الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من خلال ما يواجهة الفرد من خبرات وأنشطة ومواقف، فهو ليس سمة فطرية موروثة دائما وإنما هو ميل مكتسب، الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف أجتماعية ويشترك عدد من الأفراد

والجماعات فيها. تتكون الاتجاهات نتيجة تفاعل الفرد مع ما يواجهه من موضوعات البيئة، أي الاتجاه علاقة بين الفرد والموضوع. تختلف الاتجاهات من حيث قوة الثبات ومدى التغيير، فالأتجاه يتميز بالثبات لمدة زمنية طويلة. والاتجاه أكثر عمومية وشمولية، يشتمل على جوانب عقلية معرفية وإدراكية وسلوكية متعددة. وتعتبر الاتجاهات تكوينات افتراضية، يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، ويعتبرها بعضالباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له. لا تتسم بعض اتجاهات الفرد بالإقدام أو الايجابية، فتجعله يقترب من موضوعاتها، وقد تتسم اتجاهاتأخرى بالتجئبية أو السلبية، فتجعله يتجنبها ويرغب عنها. الاتجاه صورة من صور تحكم الفرد في ما يواجهه.

للاتجاه خصائص الفعالية حيث استجابات الفرد التي تعبر عن اتجاه إما أن يتبعها سرور أو ارتياح وإما أن يتبعها ضيق ويتبع ذلك إما سلوك إقبال (لمشاعر الحب) أو سلوك تجنب (لمشاعر الكراهية). معرفة الاتجاهات تساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد تجاه الموضوعات والأشياء. الاتجاه النفسي يعبر عن مشاعر ذاتية أكثر منه مشاعر موضوعية تجاه ما يواجهه. الاتجاه النفسي قد يكون محددا بعناصر أو موضوعات أو يأخذ صفة التعميم.

الاتجاه النفسي قابل للملاحظة والقياس والتقدير بأدوات وأساليب مختلفة. بعض الاتجاهات تظهر في سلوكيات الأفراد لاشعورية مثل سقطات اللسان وبعضها تظهر فيسلوكيات الفرد الشعورية مثل الألفاظ والكلمات الخاضعة للضبط. لا تتسم الاتجاهات نحو الأشياء والموضوعات بصفة الثبات النسبي وهي خاضعة للتعديل والتغيير تحتظروف التعلم، لا الاتجاهات قابلة لأن تكون سلبية أو ايجابية أو محايدة وتتجه دائما بين هذين الطرفين.
الاتجاهات ديناميكية أي أنها تحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي تنظم حوله. لا الاتجاهات قد تكون قوية أو ضعيفة نحو شيء أو موضوع معين، وقوة الاتجاه النفسي ومقاومتهللتغيير يرجع إلى: زيادة درجة وضوح معالمه عند الفرد، وعندما تكون له قيمة كبيرة في تكوينمعتقدات الفرد وشخصيته. لا تختلف الاتجاهات النفسية من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، فمنها ما هوواضح المعالم، ومنها ما هو غامض ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية. من خلال هذه الخصائص التي تم ذكرها، نلاحظ بأنها متنوعة ومتعددة بتنوع مجالات الحياة الاجتماعية، والتربوية، والاقتصادية، والسياسية، غير أنها تصب في معنى واحد، وهي أن الاتجاه يكتسبه الفرد في حياته اليومية، سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، مما يعني أن للاتجاهات أهمية كبرى في تكوين شخصية الفرد.

5. أهمية الاتجاهات

تحتل دراسة الاتجاهات مكانا بارزا في الكثير من الدراسات النفسية وفي كثير من المجالات التطبيقية وغيرها من مختلف ميادين الحياة، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات يتمثل في دعم الاتجاهات الميسرة التحقيق أهداف العمل فيها، وإضعاف الاتجاهات المعوقة، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة التغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو عالمه. إن تراكم الاتجاهات في ذهن المرء وزيادة اعتماده عليها، تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماطا سلوكية روتينية متكررة، ويسهل التنبؤ بها، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمرا ممكنا وميسرا للحياة الاجتماعية. ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصرا أساسيا في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة أيضا، (صالح محمد علي أبو جادو، 1998 : 217).

تمثل الاتجاهات العوامل المؤثرة في مشاعر الفرد الوجدانية واستعداداته، حيث يقوم بتوجيه سلوكه على نحو معين في البيئة التي يعيش فيها، والقصد بالمشاعر الوجدانية ما يتصل بأحاسيس الفرد وما يصاحب ذلك من سلوك. (عبد المجيد منصور، زكريا الشربيني، إسماعيل الفقي، 2001: 225).

وتحتل دراسة الاتجاهات في علم النفس الحديث أهمية كبيرة لما لها من قدرة على توجيه السلوك والتنبؤ به. فهي تعمل على تنظيم العمليات المعرفية والانفعالية والإدراكية والدافعية لتتبلور في موقف ما على شكل سلوك، فالاتجاه ييسر للفرد القدرة على التعامل مع الأشياء أو الموضوعات على نحو متسق يجمع ما لديه من خبرات متنوعة في مجموعات منظمة.

لقد لقي موضوع الاتجاهات إقبالا كبيرا من طرف العلماء والباحثين، خاصة في مجال علم النفس الاجتماعي، والسياسي، وسبر الآراء، وذلك يرجع إلى طبيعة مجال الدراسة، كدراسة علماء النفس مثلا اتجاهات الأفراد نحو مجموعة من المواضيع، أو معرفة السياسيين اتجاهات الأقراد نحو النظام السائد وغيرها...، ولهذا فلموضوع الاتجاهات أهمية كبيرة تتمثل في ما يلي :

1.5. استخدام الاتجاهات في مجالات واسعة: حيث تهتم عدة فروع معرفية بدراسة الاتجاهات وتوظيف النتائجفي مختلف المجالات كالدعاية التجارية مثل الإشهار حول منتج معين، وكذا في المجال السياسي مثل معرفة اتجاهات الأفراد نحو الانتخابات، ومجال علم النفس في العمل والتنظيم وكذا علم الاجتماع، معالعلم أن الاتجاهات تتحكم فيها العديد من المتغيرات، نفسية، واجتماعية

2.5. الاتجاهات تتحكم في سلوك الفرد: إن أي سلوك يسلكه الفرد ما هو إلا تعبيرا عن اتجاهاته التي قديكتسبها من واقعه المعيشي، واتجاهات الفرد تفرض عليه سلوكا معينا يحاول أن يكون مطابق للاتجاهات التي يحملها والمعتقدات التي يؤمن بها، وفي حالة ما إذا تصرف تصرفا أو قام بسلوك مخالف لاتجاهاته ومعتقداته فإنه يعيش حالة من التوتر واللاتوازن الداخلي، وفي هذه الحالة فإنه لا بد أن يعمل على إعادة توازنه الداخلي، مما سبق يتبين لنا أن أي سلوك يسلكه الفرد في مجتمعه أو خارجه ما هو إلا تعبير عن اتجاهه الذي يحمله، لكن تجد أحيانا أناسا يسلكون سلوكات لا تعبر عن اتجاهاتهمالحقيقية بل هي متناقضة معها، وهذا قد يرجع إلى أسباب معينة أو ظروف معينة

3.5. أهمية الاتجاهات في مجال العمل والتنظيم : من حيث التطور الاقتصادي للمجتمع لذلك أعطى المهتمونأهمية كبرى في مجال العمل والتنظيم، من الناحية النظرية ومن الناحية التطبيقية وذلك من أجل تحسين وزيادة الإنتاج، ومن المهتمين بهذا المجال نجد كل من ماكليلاند 1961 ودوتش1974 حيث أكدا على أن الاتجاهات هي التي تحدد إلى حد بعيد النمو الاقتصادي ومستوى التطور بالرغم من كونها عناصر ثقافية،لهذا يقوم الباحثون بدراسة اتجاهات العمال في المصانع والمؤسسات الاقتصادية نحو ظروفالعمل و المسؤولين والأجور ؛كونها هي المحددات الأساسية لرفع الإنتاج.

4.5. اتجاهات تحافظ على النسق الاجتماعي: حيث تقوم الاتجاهات بمقاومة أي تغيير للنسق الاجتماعي أكون الاتجاهات تشكل جزءا كبيرا من ثقافة أي مجتمع من المجتمعات ؛ خاصة الثقافة الموروثة و التي لا يمكن زحزحتها بسهولة، لكن قد تكون هناك اتجاهات ضعيفة أو سلبية تكون حاجزا أمام أي تطور للمجتمع، ولذلك يجب تجنبها أو تفاديها مثل التمييز العنصري، وخاصة نظرة الجنس الأبيض إلى الجنس الأسود

5.5. دور الاتجاهات في مجال الاتصال: إن الفرد اجتماعي بطبعه لا يمكنه العيش بمعزل عن غيره من أفرادالمجتمع، وطبيعته توجب عليه إقامة مجموعة من العلاقات مع غيره من الأشخاص يتفاعلون معه، وذلك من أجل تحقيق حاجاته المختلفة، فهو بذلك يكون اتجاهاته نتيجة احتكاكه واتصاله بهم، فتكون اتجاهاته إما بالسلب أو بالإيجاب نحو الأفراد الذين يتعامل معهم، أو الذين يكونون موضوع الاهتمام،

وكذلك نحو الموضوع الذي يكون محور الاتصال بينهم، ونحو الأشياء ومختلف المواقف الأخرى.

كما أن وسائل الاتصال حاليا لها دور مهم في تكوين اتجاهات الأفراد نحو مختلف المواضيع فهي تعملعلى توجيه أفراد المجتمع نحو الأهداف السياسية العامة. (محمد بودربالة، 1997 : 21-22) " تقدم الاتجاهات إمكانيات هائلة لتحقيق النجاح والفشل في الحياة حيث أنها دوافع هامة للسلوك ذات تأثيرعلى كل القيم الإنسانية،

وتبدو كفاءة الفرد عندما تدفعه اتجاهاته إلى أن يبدأ العمل ويستمر فيه حتيكمله، و اتجاه الفرد نحو عمله يؤثر في قيمة النشاط الذي يبذله فيه. " تتقرر القيمة الاجتماعية للفرد باتجاهاته نحو الآخرين فإذا تعلم الفرد أن ينسى نفسه و يقدم خدماته للذينيحتاجون إليها يكون بذلك قد اكتسب صفات شخصية ضرورية للحصول على التقدير من الآخرين. " يرى علماء التربية أن التعليم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات صالحة في التلميذ أكثر جدوى من التعليمالذي يؤدي لمجرد كسب المعرفة إذ أن الاتجاهات يبقى أثرها دائما بينما تخضع الخبرات المعرفية عادة العوامل النسيان.

(فاروق عبد الفتاح موسى، 1983 : 272)

ولأهمية الاتجاهات يهتم المصلحون بدراستها ليبينوا عليها ما ينادون به من إصلاح ومن أمثلة ذلك استغلال رجال التجارة والصناعة للعواطف والاتجاهات المتأصلة في نفوس الناس ليبنوا عليها إعلاناتهم لترويجبضائعهم. : الاتجاهات جزء هام من التراث الثقافي الذي ينتقل من جيل إلى جيل مع ما يتبعه من معتقدات وعاداتوقيم وأفكار ولهذا فان علماء النفس الاجتماعي ورجال التربية يوجهون اهتماما كبيرا لدراسة الاتجاهات(محمد خليفة بركات، 1990 : 142). " من المعروف أن الأفراد الذين يبنون اتجاهات ايجابية أسرع في التكيف في مجتمعهم ويحققون تقدما فيعلاقاتهم مع الأخرين، ويكونون أكثر ايجابية مع ما يواجهون من مواقف وفي قبول ما توكل إليهم من مهمات، كذلك إن الايجابية تزيد المخزون المعرفي لدى الأفراد من أنها تتيح لهم الفرص في الاندماجفي مواقف مختلفة، وهذه تتيح لهم مزيدا من التفاعل وبالتالي تزيد خبراتهم. " تشكل الاتجاهات جانبا معرفيا هاما لتكامل النمو والتعلم لدى المتعلم حيث إن التعلم الانفعالي بالإضافة إلىالتعلم المعرفي يعطي فرصة للمتعلم أن يصوغ خبراته ويطور سلوكياته بحيث تلاقي قبولا ويجعلها أكثر مسايرة المعايير الجماعة، ولهذا يعتبر تعلم الاتجاهات والتعلم الانفعالي متطلبا للوصول إلى تنمية الشخصية المتكاملة (يوسف قطامي، 1989 : 162)

تعمل الاتجاهات كموجهات للسلوك ودوافع له والعناية بتكوينها يتعلق إلى حد كبير بالحفاظ على تراث الأمة والحضارة فالاتجاه نحو الاستعمار، والاتجاه إزاء التقدم، كل هذه الموضوعات يجب أن توجه العناية إلى اكتسابها والتعديل فيها (أحمد زكي صالح، 1979 : 318)

من خلال ما تم ذكره نلاحظ أن الاتجاهات لها أهمية كبيرة في مجالات مختلفة في حياة الفرد الاجتماعية، والتربوية، والاقتصادية، والسياسية، ويتكامل هذه المجالات تكون للاتجاه وظائف متعددة.

6. وظائف الاتجاهات

يرى(خليل عبد الرحمان المعايطة، 2000 : 171-172) آن للاتجاهات أربع وظائف أساسية :

1.6. الوظيفة الوسيلية التلاؤمية النفعية (المنفعية التكيفية) : تحقق الاتجاهات الكثير من أهداف الفرد وتزودهبالقدرة على التكيف في المواقف المتعددة التي يواجهها وإنشاء علاقات سوية وتكيفنية في مجتمعه. وظيفة الدفاع عن الأنا (الوظيفة الدفاعية) : وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف باشياء حقيقية عن نفسه أو عن الوقائع المرة في عالمه الخارجي، ويقوم الفرد بتكوين اتجاهات لتبرير فشله أو عدم فرنه على تحقيق أهدافه للاحتفاظ بكرامته والاعتزاز بنفسه مثلا عندما يكون اتجاها سلبيا نحو المنهاج أو المعلم لتبرير فشله.

2.6. وظيفة التعبير عن القيم (وظيفة تحقيق الذات) : يتبنى الفرد اتجاهات تحدد سلوكه وهويته ومكانته في المجتمع وفيها يجد إشباعا بالتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب والقيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه ويسعى صراحة للتعبير عن التزاماته و الاعتراف بها.

3.6. الوظيفة المعرفية (الوظيفة التنظيمية): أي اتساق السلوك في المواقف المختلفة بحيث يسلك اتجاها على نحو ثابت، وتقوم على حاجة الفرد إلى رؤية دنياه في شكل بنيان منتظم.

ويمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات النفسية فيما يلي:

- ✓ الاتجاهات تحدد استجابة الفرد نحو الأشياء والموضوعات و الأشخاص.
- ✓ الاتجاهات تعبر عن امتثال الفرد العادات وقيم وثقافة مجتمعه.
- ✓ الاتجاهات تؤدي إلى تفاعل الفرد مع مجتمعه ومع الجماعات التي ينتمي إليها.
- ✓ الاتجاهات تزود الفرد بصورة عن علاقته بالمجتمع المحيط به.
- ✓ الاتجاهات تؤدي إلى تنظيم دوافع الفرد حول بعض النواحي الموجودة في مجاله.
- ✓ الاتجاهات تيسر للفرد اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة التي يواجهها بطريقة ثابتة دون تردد.
- ✓ الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد،
- ✓ الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها. (خليل عبد الرحمان المعايطة، 2000 : 172).

- ✓ الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوجيه دون تردد أو تفكير في كل مرة تفكيرا مستقلا.
- ✓ الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد و عالمه الاجتماعي.
- ✓ الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
- ✓ الاتجاه يحمل الفرد على أن يحسن ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.
- ✓ الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.
- ✓ الاتجاهات تعبر عن قيم الفرد، وتوجه سلوكه، وتساعده على إحداث التوافق الاجتماعي مع المحيطين به، (محمد عبد الحليم منسي، 1991 : 52).
- ✓ الاتجاه يعبر عن سير السلوك نحو وجهة معينة سيرا مستقرا ثابتا لمواقفعديدة متشابهة.
- ✓ الاتجاهات تعطي مناشط الفرد و ادراكاته معنى و دلالة، كما أنها تمكن الفرد من تحقيق أهدافه.
- ✓ يدرب الاتجاه الأفراد على كيفية التمييز بين الخبرات السارة ليكرروها ويد عمرها والخبرات الضارة ليحاولوا التصدي لها ونبذها. (يوسف قطامي، 1989 : 165).

نلاحظ من خلال هذه الوظائف أنها تعمل على مساعدة الفرد لكي يعيش وسط الجماعة وأن يعبر عن اتجاهاته بكل حرية مهما كانت أنواع هذه الاتجاهات، وهكذا وجب أن نشير إلى أنواع الاتجاهات.

7. أنواع الاتجاهات

تعددت تقسيمات الاتجاهات وأنواعها باختلاف الزاوية التي ينظر منها علم النفس الاجتماعي للاتجاه كما يلي:

1.7. اتجاهات جماعية واتجاهات فردية:

1.1.7. الاتجاهات الجماعية: هي تلك الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع كإعجاب الناس بزعيم سياسي أو بطل ديني

2.1.7. الاتجاهات الفردية: فهي تلك الاتجاهات التي تميز فردا عن آخر كإعجاب الفرد بزميل له أو بشخصية معينة أو بفئة من الناس. والأساس في تقسيم الاتجاهات إلى جماعية وفردية هو عدد الأفراد الذين يشتركون في الاتجاه.

2.7. اتجاهات موجبة و اتجاهات سالبة:

1.2.7. الاتجاهات الموجبة: هي الاتجاهات التي تقوم على تأييد الفرد و موافقته لموضوع الاتجاه، وهي تلحوبالفرد نحو شيء معين كالفن مثلا.

2.2.7. الاتجاهات السالبة: هي الاتجاهات التي تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته وتدفع الفرد للوقوف ضدموضوع الاتجاه، وهي تجنح بالفرد بعيدا نحو شيء آخر كالإدمان مثلا.(مصطفى زيدان،1986، 117)

3.7. اتجاهات قوية واتجاهات ضعيفة:

1.3.7. الاتجاهات القوية: هي الاتجاهات التي تسيطر على جانب كبير من حياة الناس، وتبقى قوية على مر الزمن نتيجة لتمسك الفرد بها لقيمتها بالنسبة له، وتجعل الفرد يسلك في بعض المواقف سلوكا جادا مثل الاتجاه نحو الدين، فالذي يرى المنكر فيغضب له ويثور ويحاول تحطيمه بيده وقوله وتفكيره إنما يفعل ذلك لأن اتجاها قويا ملك عليه نفسه،

2.3.7. الاتجاهات الضعيفة: وهي الاتجاهات التي من السهل التخلي عنها وقبولها للتحول والتغرير تحت وطاة الظروف والشدائد، لأن من يقف من الاتجاه موقفا ضعيفا لا يستطيع مقاومته و لا احتماله فانه يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه.

4.7. اتجاهات عامة واتجاهات خاصة:

1.4.7. الاتجاهات العامة: هي الاتجاهات التي لها صفة العمومية وتنتشر وتشيع بين أفراد المجتمع كالاتجاه نحو المساواة والعدالة الاجتماعية، ويكون معا نحو موضوعات متعددة، فهو أكثر ثباتا واستقرارا من الاتجاه الخاص

2.4.7. الاتجاهات الخاصة: وهي الاتجاهات التي تنصب على النواحي الذاتية الفردية أو يتعلق بموضوع نوعي محدد مثل الاتجاه نحو الأعياد واحتفالاتها. (فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمن، 1999 : 259)

والأساس في تقسيم الاتجاهات إلى عامة وخاصة هو موضوع الاتجاه نفسه.

5.7. اتجاهات علنيةواتجاهات سرية:

1.5.7. الاتجاهات العلنية (الظاهرية أوالشعورية): هي الاتجاهات التي يظهر صاحبها دون حرج أو تحفظ، ويتحدث فيه الفرد أمام الناس، وهي اتجاهات تكون غالبا مع معايير الجماعة وقيمها مثل الأمانة والشرف.

2.5.7. الاتجاهات السرية الخفية أو اللاشعورية: وهي الاتجاهات التي يخفيها صاحبها ولا يفصح عنها ويجد حرجا في التعبير عنها أمام الآخرين ويحاول أن يحتفظ بها لنفسه، وقد ينكرها أحيانا إذا سئل عنها، وهي اتجاهات

تكون غالبا (تتناقض مع معايير الجماعة وقيمها وقد يلجأ الفرد إلى أن ينكرها أحيانا في مجال المجتمع الخارجي ولا يبوح بها إلا لمن يشاركه فيها مثل التعصب العنصري. (كامل محمد عويضة، 1966: 117).

8. عوامل تكوين الاتجاهات

عند الحديث عن تكوين الاتجاهات فينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة و أنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال السابقة و التنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد ؛ لذا فيمكن القول بان الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية أو موروثة، فالمعايير الاجتماعية هي التي تحدد قواعد سلوك الفرد وسط مجموعة الأقران، و أيضا الفروق في الطبقة الاجتماعية... الخ، وكذلك المعايير الثقافية وهي التي تنظم قواعد وقوانين السلوك والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع، والتي يمكن أيضا سواء أكانت صريحة أم ضمنية أن تكون هي المسؤولة عن خلق درجة معينة من التوحد والاتساق، ولكن الخبرة المباشرة للفرد تنتج طائفة متنوعة من الاتجاهات والآراء فعلى سبيل المثال تجارب الطفولة المبكرة، وقيم الأسرة، ومستوى التحصيل العلمي، وأخلاقيات الثقافة الفرعية في جميعا عناصر تعمل على خلق الاختلافات بين الأفراد، ويكفي القول : إن أبانا، والأقران، والآخرين من حولنا، وكذلك وسائل الإعلام، وجميع الأعراف الثقافية تلعب دورا مهما في تحديد الاتجاهات التي تحملها.

وهناك عدد من العوامل يشترط توافرها جميعا حتى يتكون الاتجاه النفسي يمكن إيجازها فيما يلي :

- **تكامل الخبرة** : أي تشابه الخبرات الفردية حتى ينحو الإنسان إلى تعميم هذه الخبرات كوحدة تصدر عنها
- أحكام الفرد واستجابة للمواقف المتشابهة.
- **تكرار الخبرة** : فلكي يتكون الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة.
- **حدة الخبرة** : فالانفعال الحاد يعمق الخبرة ويجعلها ابعد غورا في نفسية الفرد وأكثر ارتباطا بنزوعه
- وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى الخبرة.
- **تمايز الخبرة** : أي أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصورهاوإدراكه حتى يربطها بما يماثلها أثناء تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.
- **انتقال أثر الخبرة**: تنتقل الخبرة عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير. (سعيد بن أحمد شويل الغامدي، 2001: 26).

9. مراحل تكوين الاتجاهات

يتكون الاتجاه النفسي عند الأفراد ويتطور من خلال التفاعل المتبادل بين هذا القرد وبيئته بكل ما فيها من خصائص ومقومات وتكوين الاتجاه النفسي بغض النظر عن كونه ساليا أو موجها إنما هو دليل على نشاط الفرد وتفاعله مع البيئة. (سعد عبد الرحمان، 1998 : 360)

ويمر تكوين الاتجاه النفسي بثلاث مراحل هي:

1.9. المرحلة الإدراكية المعرفية:

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهده المثيرات والعناصر، ويكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية و البيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول اشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح، وحول نوع خاص من الأفراد، كالإخوة والأصدقاء، وحول نوع وأحاسيسه ومشاعره، وتعرف هذه المرحلة أيضا بالمرحلة التقييمية: وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين، فمثلا فإن أي طعام قد يرضي الجائع ولكن الفرد يميل إلى بعض أصناف خاصة من الطعام، وقد يميل إلى تناول طعامه على شاطئ البحر، وبمعنى أدق فإن هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والإحساسات الذاتية.

2.9. مرحلة الثبوت والاستقرار: إن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي، فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه،وتعرف هذه المرحلة بالمرحلة التقريرية: وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة، فإذا كان ذلك الحكم موجبا يكون الاتجاه الموجب لدى الفرد و العكس صحيح. (سعد عبد الرحمان، 1998 : 360 -361).

10. طرق قياس الاتجاهات

عندما نتحدث عن القياس فإننا نعني إعطاء الأرقام للأشياء طبقا لقواعد محددة، وبطريقة تعكس من خلالها خصائص الأرقام العلاقات بين الأشياء بعضها البعض، وهناك مستويات متعددة من القياس وهي تتميز بإعطاء

معلومات مختلفة عن العلاقة بين الأشياء، و التي تنعكس عن الأرقام التي تم إعطاؤها،وعلى الرغم من أننا نعلم جميعا أن الجميع من حولنا يحملون اتجاهات بداخلهم إلا أننا من غير الممكن أن تقرأ ما في عقولهم ونلاحظه بشكل مباشر، ولكننا قد نستطيع أن نرجع اتجاهاتهم إذا ما تعرفنا عليه إلى أشياء أو أحداث ما بعينها.

فالاتجاهات هي عملية معقدة ومتشابكة، فالأفراد قد يحملون العديد من الأفكار والمشاعر نحو موضوع الاتجاه، ولكن الذي يحدث هو أن هذه الأفكار والمشاعر وردود الفعل المختلفة نحو هذا الموضوع تظل في تغير تام دائم طوال الوقت، ولا تقف عند حد ثابت، لذا فإن المهمة الأولى والأساسية في قياس الاتجاه هي محاولة فك هذا الترابط وتبسيط هذا التعقيد، فعند محاولة قياس الاتجاه قد تقابل بالمزيد من الخلط، فقياس الاتجاه يتطلب منا معرفة دقيقة بما تريد قياسه، حيث أن الاتجاهات لها العديد من الخصائص، ومع ذلك فإن العلماء عندما يستخدمون مصطلح الاتجاه فإنهم غالبا ما يشيرون إلى الخاصية التقديرية و التقويمية للاتجاه، فالخاصية التقديرية للاتجاه تشير إلى مدى ما يشعر به الفرد تجاه شيء معين ما من حيث كون هذا الشعور بالإيجاب أو السلب، معه أو ضده، جيدا أم سيئا، مفضل أم غير مفضل، مؤيدا أم معارضا و هكذا ؛ لذلك قد صممت معظم مقاييس الاتجاه لقياس الخاصية التقديرية للاتجاهات.

هذا ومن غير الممكن التعرف على الاتجاهات بطريقة مباشرة، فإذا أراد شخص ما معرفة اتجاه فرد معين فعليه إيجاد طرق أخرى لتحديد هذا الاتجاه، وقد تم تطوير أدوات مختلفة لقياس الاتجاهات.(معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001 : 250-251).

وهناك طريقتان من طرق القياس للاتجاهات:

الطريقة المباشرة في القياس : وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يتم توجيهها للشخص المرادقياس اتجاهاته.

الطريقة غير المباشرة في القياس: حيث يتم استنتاج الاتجاهات من أدلة أخرى غير الأسئلة المباشرة،

فالمقاييس غير المباشرة للاتجاهات صممت لتكشف بعض الاتجاهات التي لا يكون الشخص على وعيبها، وهي ما تسمى بالاتجاهات الضمنية.

1.10. الطرق المباشرة لقياس الاتجاهات :

1.1.10. إيجاد النسبة المئوية للإجابات المؤيدة والمعارضة: هذا الإحصاء للإجابات المؤيدة والمعارضة. ولكن هذه الطريقة أهملت الأن لعدم دقتها، إذ كانت الأسئلة توضع في صور مسرفة في البساطة وكان يترتب عليها إجابات عشوائية إلى حد ما، أما في الأبحاث المعاصرة فهذه الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا تضبطها على الأقل أسئلة أخرى، ب. استخدام سلالم الاتجاهات : وهناك نوعان رئيسيان من السلالم هما :

أ. السلالم القبلية:

هي سلم المسافة الإجتماعية ليوجادرس ويقال عن هذه السلالم: إنها سابقة على التجربة لأن الباحث يحدد مقدما ترتيب العبارات المختلفة المتعلقة بالقبول أو الرفض، ولهذا النوع من السلالم عيب هو أن ترتيب العبارات بحسب درجة التغلب يختلف باختلاف الأفراد، فمن الممكن ألا يتفق الترتيب الذي يقترحه الباحث مع الترتيب الذي يقترحه المختبرون، ولإصلاح هذا العيب انشأ ثرستون السلالم المسماة بالسلالم النفسية الفيزيائية.

✓ **استخدام سلالم الاتجاهات:** وهناك نوعان رئيسيان من السلالم هما:

ب. طريقة " بوجاردس' 1925 : تسمى هذه الطريقة بمقياسالمسافة الاجتماعية أو البعد الاجتماعي، ويشير مصطلح " البعد الاجتماعي " كما استعمله ' بوجاردس " إلى درجة التقيل أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية، و العلاقات بين أعضاء الجماعات القومية والعنصرية المختلفة، وبعد مقياس بوجاردس أول مقياس لقياس الاتجاهات، وقد طبقه بوجاردسعلى عينة قوامها (1725) أمريكي لقياساتجاهاتهم نحو (39) جماعة قومية وعنصرية.

ويحتوي المقياس على سبع فقرات أو وحدات تمثل متصل متدرج أول فقرة فيه تقيس أقصى درجات القبول، والفقرة السابعة والأخيرة في المقياس تقيس أقصى درجات الرفض الاجتماعي، ويعد هذا المقياس من الموازين المتجمعة، والتي ترتبط فيها الوحدات بعضها ببعض. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، 55).

كما يحتوي هذا المقياس على عدد من العبارات التي تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي لقياس تسامح الفرد أو تعصبه، و تقبله أو نفوره أو بعده للجماعة عنصرية أو شعب معين، ومع النظر في الاستجابات تتضح درجة القرب أو البعد الاجتماعي، و يؤخذ على هذا المقياس افتقاده لصفة أساسية من صفات المقياس و هي تساوي المسافات عليه، لذلك تقدم (ثرستون) لحل هذه المشكلة مستخدما طريقة (المقارنة الزوجية)

ج. السلالم النفس فيزيائية: تعتمد بصفة عامة على الطرق المستخدمة في الأبحاث النفسفيزيائية، ومن هنا جاء اسمها، ونقطة البداية فيها هي تحديد العتبة، ويعمل السلم النففيزيائي على مرحلتين:

المرحلة الأولى: هي وضع الاختبار على أساس تجريبي، وذلك بإجراء بحث على عينة محدودة، كما تحدد بالضبط دلالة الاتجاهات المتضمنة في أسئلة السلم عند الأشخاص الذين نسألهم.

المرحلة الثانية: هي تطبيق السلم بعد ضبطه على مجموعة الأشخاص المقترح اختبارهم. (يوسف قطامي، نايف قطامي، 1998 : 165).

د. طريقة ثرستون (المقارنة الزوجية أو مقياس الوحدات المتساوية البعد):

يتكون هذا المقياس من عدد من الوحدات التي يتحد وزنها وفق ترتيب أو تقدير مجموعة من المحكمين، وقد وضع ثرستون وزميله شيف (1927-1928) عددا من الفقرات بينها مسافات متساوية ولكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل، أما طريقة إعداد المقياس فتتلخص في أن الباحث يجمع عددا كبيرا من الفقرات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يريد قياسه، بحيث تغطى مدى الموافقة أو الرفض، ثم يكتب كل فقرة على بطاقة منفصلة ويعرضها على مجموعة كبيرة من المحكمين، يصل عددهم إلى أكثر من مائة، والفقرات التي يختلف المحكمون بشأنها تستبعد، وتبقى الفقرات التي حصلت على إجماع المحكمين عليها، ثم يختار الباحث عددا من الفقرات التي تنتشر انتشارا متساويا على المقياس من الطرف المؤيد إلى الطرف المعارض، وهذه الفقرات ترتب بشكل عشوائي في المقياس، ويشير الوزن العالي للاتجاه السلبي، و الوزن المنخفض للاتجاه الايجابي، ومن الملاحظ على طريقة ترستون في بناء المقاييس، أنها تقوم على أساس افتراض أن المسافات بين الفقرات متساوية، ولكن لا يوجد أي دليل تجريبي على صحة هذا الفرض، و إن هذا المقياس يستغرق وقتا وجهدا في إعداده، ويحتاج إلى عدد كبير من المحكمين. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، 56-57)

هـ. طريقة التقديرات التجمعية " لليكرت ": تعد طريقة ليكرت (1932) في بناء المقاييس من أكثر الطرق انتشارا لقياسالاتجاهات نحو شتى الموضوعات.

ممت هذه الطريقة بهدف التغلب على الصعوبات السابقة في مقياس " ثرستون " حيث يتفوق مقياس ليكرت على مقياس ثرستون بسهولة إعداده وثبات نتائجه، كما يتميز مقياس ليكرت بسهولة استعماله، وارتفاع درجة ثباته وصدقه، كما أنه يتيح للمفحوص أن يعبر عن اتجاهه بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس، فضلا عن أن عباراته تقلل من درجة التخمين وعامل الصدفة. ويستخدم هذا المقياس عددا كبيرا من الفقرات، التي يتم الحصول عليها من المبحوثين، ومن الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع الذي يراد قياسه، وهذه الفقرات تكون محددة المعنى واضحة غير غامضة، نصفها تقريبا إيجابية أي مع الاتجاه المقاس ومثلها سلبية معارضة للاتجاه المقاس، وتقدم إلى مجموعة من الخبراء

المختصين بالقياس وبالموضوع المقاس بعد أن يوضع تعريف واضح للموضوع المقاس يطلب كلا منهم على حدة الحكم على كل فقرة، في كونها صالحة لقياس ما وضعت من أجله. وبعد أن ترتب الفقرات عشوائيا تعرض على الفرد المفحوص ليعبر عن شدة اتجاهه على كل فقرة من خلال خمسة بدائل للإجابة هي: موافق جدا، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق جدا، لأن هذا المدى الخماسي للبدائل يتيح للمبحوث التعبير عن موقفه أكثر من المدى الثلاثي.

وبالتالي فإن هذه الطريقة هي أول طريقة يمكن من خلالها قياس مدى درجة الموافقة أو المعارضة اللمستجيب على كل موقف من مواقف القياس، والجدير بالذكر أن طريقة ليكرت قد خضعت لبعض التعديلات التي لاقت استحسانا كبيرا. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، 57-58).

2.10. الطرقغير المباشرة للقياس:

أ- المقابلة الإكلينيكية

ب- دراسة تواريخ الحياة: إن دراسة التواريخ الذاتية للحياة دراسة مقارنة يوضح بعض الاتجاهات.

ج- استخدام التكتيكات (المنبهات) الإسقاطية: هذا النوع من الاختبارات قام به فروم (1941) حيث قارن استجابات الأفراد على مقياس لقياس الاتجاه نحو الحرب، مع استجاباتهم أنفسهم لمواد مصورة غامضة الموضوعات، ووجد فروم وجود علاقة وثيق بين استجاباتهم على المقياس من جهة وبين تفسيراتهم من جهة أخرى، ومن الطبيعي أن هذا التفسير للصور هو إسقاط الفرد لمشاعره على تلك الصور، وليس على ما يوجد فيها، ثم استخدم بروشانسكي (1943) هذه الطريقة لمعرفة اتجاهات العمل نحو العمل، حيث عرضعليهم صورا غامضة، تتضمن عددا من العمال في مواقف الصراع، ثم سألهم عن اتجاهاتهم نحو ما تمثله الصور من أحداث وعرض استجاباتهم على مجموعة من المحكمين لوضع تقديرات عن اتجاهات الموافقة واتجاهات المعارضة، كما تظهرها تلك الاستجابات حول مواقف الصراع في العمل. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، 65-66).

د- الطريقة القائمة على دراسة سلوك الشخص في المواقف الواقعية: وغرض هذه الطريقة استيعاد الأخطاء التي قد تنشأ من عدم الصراحة عند الأشخاص في إجاباتهم الشفوية.

ولكن ضبط قياس الاتجاهات عن طريق السلوك مشكلة معقدة، لأنه لاشيء يثبت أن الأفعال أكثر إخلاصا من الأقوال، لذلك فإن جميع مظاهر الشخصية يمكن اعتبارها حقيقية بمعنى ما، لأنها إن لم تعبر عن الواقع المر، فإنها

تعبر عما يريد أن يكون،وهناك العديد من البحوث والدراسات النفسية تشير إلى وجود أنواع وطرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية:

طرق تعتمد على التعبير اللفظي للفرد : ويعتبر من أكثر الطرق تقدما نظرا للاعتماد فيه على الاستفتاءات والحصول على الإجابات لعدد كبير من الأفراد في وقت وجيز.

طرق تعتمد الملاحظة أو المراقبة البصرية للسلوك الحركي للفرد : إن عملية ملاحظة السلوك الحركي للفرد تتطلب وقتا طويلا وتستدعي تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة ومن أمثلة ذلك الحكم على الاتجاه النفسي للفرد عن طريق ملاحظة ذهابه إلى الجامعة أو لتأدية الصلاة أو ملاحظة الشخص الذي يتردد على نوع معين من المكتبات او ملاحظة الركن او الموضوع الذي يهتم به شخص ما عند قراءته للصحف دائما وهكذا.

طرق تعتمد على التعبيرات الانفعالية للفرد: وهي تتمثل في دراسة ردود الشخص الانفعالية على مجموعة من المؤثرات، وهذا الأسلوب لا يصلح اللاتجاهات النفسية عند مجموعة كبيرة من الأفراد، ويلاحظ أن قياس الاتجاه يتطلب بناء اختبار خاص أو مقياس خاص لهذا الغرض.

أنواع المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات: هناك نوعان من المقاييس، مقاييس مباشرة، ومقاييس غير مباشرة.

1.2.10. المقاييس المباشرة للاتجاهات ومنها

أ- المقاييس البنائية أو التركيبية: وهي مقاييس ذات نهايات مغلقة، وتزود المفحوص بعدد محدود من الإجابات يختار منها الإجابة التي تتفق مع رأيه.

ب- المقاييس غير المركبة: وهي مقاييس مفتوحة النهاية تعطي للأفراد الفرصة لوصف اتجاهاتهم بأسلوبهم الخاص ومحاولة شرح أفكارهم، والميزة الرئيسية لهذا النوع من المقاييس في أنها لا تقيد استجابات الأفراد، ولذلك فهي يمكن أن تزودنا بمعلومات كثيرة مثل أسباب تبني الأفراد لاتجاهات معينة، وكذلك تعكس الاختلافات بين الأفراد في الطريقة التي يفهمون بها الموضوع، وبالتالي يقومون بالإجابة عليه.

ب- المقاييس غير المركبة: وهي مقاييس مفتوحة النهاية تعطى للأفراد الفرصة لوصف اتجاهاتهم بأسلوبهم الخاص ومحاولة شرح أفكارهم، والميزة الرئيسية لهذا النوع من المقاييس في أنها لا تقيد استجابات الأفراد، ولذلك فهي يمكن أن تزودنا بمعلومات كثيرة مثل أسباب تبني الأفراد الاتجاهات معينة، وكذلك تعكس الاختلافات بين الأفراد في الطريقة التي يفهمون بها الموضوع، وبالتالي يقومون بالإجابة عليهاهذا ومازالت المقاييس المباشرة تعد من أشهر المداخل القياس الاتجاهات، وليس هناك شك في أنها تكون مفيدة في كثير من المواقف، ولكن على الرغم من ذلك فإن لهذه المقاييس

العديد من النقائص التي لا تجعلها مفضلة في القياس، ومن هذه النقائص. (حامد عبد السلام زهران، 2003 : 163-171)

– أن الأفراد ليسوا دائما صادقين فعندما يواجهون قضايا حساسة على المستوى الاجتماعي، فإنهم غالبا مايجيبون علها إجابات يعتقدون فيها أنها مرغوبة من الآخرين بدلا من أن يعبروا عن اتجاهاتهم الحقيقيةبصراحة.

– بعض الأفراد قد لا يكون لديهم وعي تام باتجاهاتهم كان لا يكون الفرد على وعي ودراية كاملين بان لديهردود فعل سلبية تجاه مواقف أو أشياء معينة، و بالتالي قد لا تحمل إجاباته ما يعبر عنه اتجاهه الحقيقي نحو هذه الأشياء.

2.2.10. المقاييس غير المباشرة للاتجاهات:

تعد المقاييس غير المباشرة أكثر فائدة من المقاييس المباشرة، وذلك لأنها تتمكن من قياس تلك الاتجاهات التي تعرف بالاتجاهات الضمنية لدى الأفراد، وهي اتجاهاتهم اللاإرادية التي قد لا يكون لديهم الوعي

الكافي بها، وهناك عدد من المقاييس غير المباشرة. المقاييس غير مباشرة قائمة على السلوك ومنها مثلا :

أ. تقنية الخطاب المفقود:

يفترض هذا الأسلوب أن الأفراد سوف يعبرون عن أرائهم بصراحة ووضوح، ويبدأ هذا الأسلوب بكتابة الباحث لمجموعتين من الخطابات مجموعة ترسل إلى المنظمات التي تؤيد الموضوع أو الفكرة محل الدراسة، والمجموعة الثانية ترسل إلى المنظمات التي تعارض هذه الفكرة أو الموضوع ويكتب نفس مقاييس غير مباشرة قائمة على الحكم من خلال نزعة الفرد أو تحيزه:

وهو مدخل عام أخر لقياس الاتجاهات بطريقة غير مباشرة، ويتم على أساس قياس درجة النزعة أو الانحياز في الطريقة التي يصدر بها الناس أحكامهم والتي من المحتمل أن تعكس اتجاهاتهم، ومن أمثلة القياس غير المباشر المعتمد على قياس النزعة في الحكم ما يلي:

ب. أسلوب اختيار الخطأ:

ويقوم هذا الأسلوب على تكوين الباحث مجموعة كبيرة من الأسئلة المعرفية الموضوعية بشأن اقتراحها، والهدف من ذلك هو اختيار الأسئلة التي لها إجابات موضوعية بشكل مبدئي، ولكن المفحوصين الذين يقومون بالإجابة على هذه الأسئلة يكونون على دراية غير كاملة بالإجابات وتشتمل الإجابات الملحقة بكل سؤال على اقتراح لتقدير ايجابي أو سلبي، والغرض الذي يكمن وراء هذا الأسلوب هو أن الأفراد عندما يواجهون أسئلة لا يعرفون إجابتها فهم يقومون بتخمين الإجابة بطريقة عشوائية وهذا التخمين العشوائي هو ما يتماشي بالفعل مع اتجاهاتهم

الفعلية، وبذلك يمكن حساب درجة الاتجاه من خلال حساب درجة التخمين في جميع هذه الأسئلة، فإذا خمن الشخص إجابة ما كانت تتضمن شيئا مرغوبا فهذا يدل على أن هذا الشخص لديه اتجاهات ايجابية نحو موضوع السؤال : (حامد عبد السلام زهران، 2003 : 163-171)

وفي هذا الأسلوب غالبا ما تخلط الأسئلة المستهدف منها قياس الاتجاه مع أسئلة أخرى زائدة لا تستخدم في حساب الدرجة النهائية للاتجاه، وهذا المزيج يساعد على توضيح الهدف الحقيقي من المقياس وبذلك يتمكن الباحث من قياس الاتجاه نحو موضوع معين من خلال اختبار موضوعي معرفي دون الاضطرار لأن يستجوب المفحوصين بشكل مباشر للتعرف على اتجاهاتهم.

11. تعديل الاتجاهات

ربما يبدو للوهلة الأولى أن تغيير الاتجاهات أمر بسيط، فيما أن الاتجاهات متعلمة، فلابد أن يكون تعديل شدتها أو استبدال غير المرغوب منها أمرا من السهولة بمكان، ومع ذلك فان الاتجاهات لا تتغير أو تستبدل بنفس السهولة التي تتعلم أو تكتسب بها، فالاتجاه بعد نشأته يصبح جانبا مندمجا في شخصية الفرد يؤثر على أسلوبه السلوكي ككل، وتغيير اتجاه واحد ليس سهلا لأنه يصبح جزءا من شبكة تضفي النظام على شخصية الفرد، و غالبا ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتعديل الاتجاهات في تغيير الفكرة المعتقدة فقط دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل بحيث قد يعود الاتجاه بسهولة مع مرور الوقت إلى وضعه السابق، ومع ذلك فالاتجاهات يمكن تعديلها أو تغييرها تحت ظروف معينة.

وعليه فإن الاتجاهات قابلة للتعديل والتغيير وهناك العديد من الطرق التي يمكن بها تغيير الاتجاهات النفسية الاجتماعية ومن أهمها:

أ. **تغيير الإطار المرجعي**: إن اتجاه الفرد نحو أي موضوع يتأثر وبلا شك بإطار المرجعي الذي يتضمن المعايير والقيم والمدركات ويؤثر فيه، وهذا الارتباط الوثيق يؤكد أن تغيير الاتجاه يتطلب إحداث تغييرفي الإطار المرجعي.

ب. **تغيير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد**: حيث إن للجماعة أثرا في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها وقدتكونت اتجاهاته وقيمه في ضوء معاييرها، ومن الطبيعي أن تتغير اتجاهاته بتغير انتمائه من جماعة إلى أخرى، وهو مع مضي الوقت يميل إلى تعديل سلوكه واتجاهاته لتتماشى مع الجماعة الجديدة، إذاحدث تغير في موضوع الاتجاه وإدراك الفرد ذلك.

ج. **الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه،** يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب جديدة و مما يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحوه.

د. **تتغير اتجاهات الفرد والجماعة بتغير المواقف الاجتماعية:** فنلاحظ مثلا أن اتجاهات الطالب تتغيرعندما يصبح مدرسا.

هـ. **أثر المعلومات ووسائل الإعلام:** تقوم وسائل الإعلام بتقديم المعلومات والحقائق والأفكار والآراء حولموضوع ما أو قضية ما، مما يلقي ضوءا يساعد على تغيير الاتجاه إلى الإيجاب أو السلب.

و. **تأثير الأحداث المهمة:** يؤثر تغير الأحداث في تغيير الإطار المرجعي للفرد ا مما يؤثر بالطبع علىتغيير اتجاهاته، كذلك تتأثر الاتجاهات ويمكن تغييرها بالإقناع عن طريق استخدام رأي الأغلبيةوالخبراء.(حامد عبد السلام زهران، 2003 : 163 -171).

وهناك طرق أخرى يمكن استخدامها في عملية تعديل الاتجاهات أو تغييرها، وهذه الطرق هي : وتغيير أوضاع الفرد، فالفرد يمر خلال حياته بأوضاعهم متعددة ومختلفة، وكثيرا ما تتعدد اتجاهاته نتيجةالاختلاف أوضاعه، بحيث يصبح أكثر تلاؤما واتساقا مع الأوضاع الجديدة.

ز. **التغيير القسري في السلوك:** فقد يضطر الفرد أحيانا إلى تغيير اتجاهاته نتيجة لتغير بعض الظروف أوالشروط الحيائية التي تطرأ عليه كظروف الوظيفة أو المهنة أو السكن. والتعريف بموضوع الاتجاه، حيث يتطلب تغيير وتعديل الاتجاه معرفة بموضوع الاتجاه أو تغيراكميا أونوعيا في هذه المعرفة، وتلعب وسائط الاتصال وعملياته دورا بارزا في تغيير الاتجاهات.

س. **الخبرة المباشرة في الموضوع:** فمن الطبيعي أن نتوقع زيادة فرص تغير الاتجاهات أو تعديلها نحوموضوع معين، بازدياد تعرض الفرد لخبرات مباشرة بالموضوع: طريقة قرار الجماعة، وهي أقوى الطرق التغيير الاتجاهات، فعندما تتغير معايير الجماعة المرجعيةللفرد فإن الأفراد تتغير أيضا، وتقل مقاومتهم لتغيير اتجاهاتهم، طريقة لعب الأدوار، وفيها يطلب من الأفراد المراد تغيير اتجاهاتهم نحو موضوع ما أن يلعبوا دورايخالف اتجاهاتهم أصلا، كأن يطلب من المدخنين، أن يلعبوا دور غير المدخنين و يقوموا بتقديم رسالة إقناعية للمدخنين لحثهم على ترك التدخين.

طريقة سحب القدم، وتتلخص في إقناع صاحب اتجاه معين أن يقدم خدمة بسيطة تخالف مواقفهواتجاهاته، فيقدمها الفرد متنازلا بقدر بسيط عن مواقفه والتزاماته، وفي حقيقة الأمر فإن التنازل البسيط يؤدي إلى تحطيم دفاعات

صاحب الاتجاه، ويصبح بعد ذلك أكثر استعدادا لتقديم تنازلات أخرى يقترب فيها من اكتساب اتجاهات جديدة يعدل فيها أو يغير من اتجاهاته السابقة. (صالح محمد علي أبو جادو، 1998 : 227 -228)

12. النظريات المفسرة للاتجاهات:

بعد هذا التصور عن مفهوم الاتجاهات يمكن تناول النظريات المفسرة للاتجاهات لتكون على النحو التالي:

1.12. منحى التعلم: لكارل هوفلاند Carl Hovland يرى أصحاب منعي التعلم أن الاتجاهات كالعادات ومثل بقية الجوانب أو الأشياء المتعلمة، فالمبادئ التي تنطبق على الأشكال الأخرى للتعلم تحدد أيضا تكوين الاتجاهات.

ويرتبط منحى التعلم ارتباطا وثيقا باكارل هو فلان، وآخرين والافتراض الأساسي خلف هذا المنحى هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي تتعلم بها العادات الأخرى، فكما يكتسب الأفراد المعلومات والحقائق، فيستطيع الفرد أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عملية الترابط، وتتكون الترابطات عندما تظهر المنبهات في ظروف و أماكن متشابهة، فعندما يسمع الطلاب من أحد المدرسين أو الوالدين أو التلفزيون كلمة أنازي بنغمة عشوائية فهم يربطون بين المشاعر السلبية وهذه الكلمة، وبالعكس عندما تتعرض لأشياء ايجابية ' كفيلم سينمائي به بعض الأعمال البطولية " فنحن نربط بين المشاعر الايجابية و هذا الفيلم، كما يمكن أن يحدث التعلم أيضا من خلال التدعيم، فإذا أخذنا بعض الدروس في علم النفس، و استمتعنا بها، فإن ذلك سوف يدعم لدينا الميل لأن نأخذ دروسا أخرى فيما بعد ذلك عن هذا العلم، وأخيرا فإن الاتجاهات يمكن تعلمها من خلال التقليد، فالشخص يقلد الآخرين خاصة اذا كانوا يمثلون أهمية بالنسبة له، إذن فالترابط والتدعيم والتقليد هي الميكانزمات الرئيسية في تعلم الاتجاهات، فمنحى تعلم الاتجاهات يعتبر منحي بسيطا، إذ يرى الناس على أنهم مصدر للتأثير الخارجي، فهم يتعرضون للتنبيهات ويتعلمون عن طريق إحدى عمليات التعلم، كما أن هذا التعلم يحدد اتجاهات الشخص، ويضمن الاتجاه النهائي لكل الترابطات والقيم والمعلومات التي تراكمت عبر العمر لدى الفرد، فتقويم الشخص النهائي – الموضوع أو فكرة أو قضية – يعتمد على قوة العناصر الإيجابية والسلبية التي تعلمها. (معتز سيد عبدالله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001 : 293-303)

2.12. نظرية الباعث:

ويرى مؤيدو هذه النظرية أن الشخص يتبنى الاتجاه الذي يريده ويعطيه أكبر قدر من الاهتمام، فهناك حساب التكاليف والفوائد لأي قضية من القضايا، ويسعى الفرد لأن يتبنى القضية التي تحقق أكبر قدر من المكاسب، وتتلخص نظرية الباعث في تكوين الاتجاهات في أنها عملية تقدير وزن كل من التأييدات والمعارضات لجوانب عديدة، واختيار أحسن البدائل، فشعور الطالب أن الحقل ممتع وشيق يكون لديه اتجاها ايجابيا نحو الحفل، ولكنه يعرف أن الوالدين لا يريدان حضور الحفل، ويعرف أيضا أن ذلك يتعارض مع دراسته، وهذا يكون لديه اتجاها سلبيا نحو حضور الحفل، وطبقا لنظرية الباعث فان القوى أو التأييدات لهذه البواعث تحدد اتجاه الطالب في هذا الموقف، ومن الصور الشائعة لمنحى الباعث في مجال الاتجاهات ما ياتي؛ أ) نظرية الاستجابة المعرفية وتفترضهذه النظرية التي وصفها جرين ولد" Green wald، وبيتي"Petty، و "أوسترووم" Ostrenn، و أبروك' Brock أن الأشخاص يستجيبون من خلال التخاطب لبعض الأفكار الايجابية والسلبية أو الاستجابات المعرفية)، وأن هذه الأفكار لها أهميتها، ويمكن الاستعانة بها في مجال تغيير الاتجاهات كنتيجة للتخاطب، فمثلا يسبب سماع خبرا مؤداه منع الدولة للرعاية الطبية عن كبار السن والمعوقين، الشعور بالألم والضيق لدى التلقي (استجابة معرفية سلبية)، بحيث لا يحب الشخص سماع مثل هذه الكلام مرة أخرى، ولكن إذا سمعنا خبرا بأن الدولة سوف تزيد من الضرائب على ذوي الدخول الكبيرة ؛ بهدف علاج المرضى بالمستشفيات، ففي هذه الحالة سوف نؤيد الكلام ونحب سماعه، وهذا يمثل (استجابة معرفية ايجابية)، إذا فالاستجابة المعرفية تتم في ضوء معالجة المعلومات التي يستقبلها الفرد عن رسالة معينة تقدم اليه، لأن الشخص ليس مجرد مستقبل سلبي للرسائل التي يتعرض لها.

ب) منحى التوقع:

– القيمة وقد صاغ هذا المنحى "ادواردز Edwards، حيث يتبنى الأشخاصالموضوعات أو الأشياء التي تؤدي بهم إلى الآثار السلبية غير المرغوبة، مثال على ذلك : نفترض أننا نريد أن نذهب الى حفلة ليلية مع بعض الأصدقاء، فلاشك أننا سنفكر في النتائج المترتبة على مثل هذه الصحية والمتعة وعدم الذهاب للعمل في اليوم التالي للحفل، فكل من في هذه الحالة يقوم بحساب هذه النتائج و قيمة هذه النتائج بالنسبة له، ثم يأخذ القرار بعد ذلك، فالناس دائما يحاولون أن يزيدوا من تحقيق الفائدة الذاتية لهم والتي هي محصلة كل من : قيمة الناتج النهائي، وتوقع أن هذا الموقف سوف يقدم هذا الناتج.

(معتز سيد عبدالله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001: 303-293)

3.12. المنحى المعرفي:

يؤكد أصحاب المنحى المعرفي على أن الناس يبحثون عن التوازن أو التناغم والاتساق بين اتجاهاتهم وسلوكهم،وبشكل محدد يؤكد أصحاب هذا المنحى على قبول الاتجاهات التي تتناسب مع البناء المعرفي الكلي للشخص.

ويشمل المنحى المعرفي عددا من النظريات المتشابهة إلى حد ما، في بعض الجوانب والمختلفة في بعضها الآخر، ولكن المنطق الأساسي الذي يقف وراءها واحد فجميعها تفترض أن الأفراد يسعون للبحث عن الاتساق بين معارفهم، فالشخص الذي يوجد لديه العديد من المعتقدات والقيم غير المتسقة مع بعضها بعضا يجاهد في سبيل جعلها متسقة ومترابطة فيما بينها، ومحاولة الفرد لاستمرار أو إعادة الاتساق المعرفي تعتبر دافعا أوليا،وتوجد ثلاثة أشكال أو نماذج أساسية في مجال الاتساق المعرفي، نعرض لها على النحو التالي:

4.12. نظرية التوازن:

وهي من النظريات المهمة في مجال الاتساق المعرفي التي أسسها "هايدر Heider، وتتضمن ضغوط الاتساق بين المؤثرات داخل النسق المعرفي البسيط، والذي يتكون من موضوعين، والعلاقات القائمة بينهما أو تقويمات الفرد لهما.

فهناك ثلاثة تقييمات (تقييم الفرد للموضوع الأول، وتقييمه للموضوع الثاني، والعلاقة القائمة بين هذين الموضوعين).

ونظرا لأن الدافع الأساسي الذي يدفع الأشخاص نحو التوازن هو محاولة تحقيق التناغم وإعطاء معنى للمدركات، وتحقيق أفضل صورة من التفاعل والعلاقات الاجتماعية، فنظام التوازن يجعلنا نتفق مع الأشخاص الذين نحبهم، وتختلف مع الأشخاص الذين نكرههم.

وينشأ عدم التوازن عندما يوجد اتفاق مع الأشخاص الذين نكرههم، أو عدم اتفاق مع الأشخاص الذين نحبهم، فعدم الاتساق ينطوي على الحقيقة القائلة " بأننا نحب أن نتفق فيما نحبه أو نكرهه، كما أننا نكره أن تختلف فيما تحبه أو تكرهه.

وتستخدم نظرية التوازن هذه في التنبؤ باتجاه التغيير المحتمل حدوثه، ومن أمثلة هذه التنبؤات أن الضغوط نحو التوازن تكون ضعيفة عندما نكره أو نعارض الشخص الآخر أكثر منها عندما نتفق معه.

وقد أطلق ' نيوكمب " Newcomb على هذه المواقف اللاتوازن وفكرته الأساسية في ذلك هي أننا غالبا لا نهتم كثيرا بما إذا كنا نتفق او لا تتفق مع شخص ما لا نرغبه، إذ عندئذ ننهي العلاقة وتنسى كل شيء عن الموضوع كلية،والقيمة الأساسية لتصور " نيوكمب " تتمثل في أنه يصف الاتساق المعرفي بمصطلحات بسيطة، ويقدم دليلا

مقنعا لفهم الاتجاهات، كما أنه يركز انتباهنا على أكثر الجوانب أهمية في مجال تغيير القيم والاتجاهات، فلموذج التوازن يتضح في موقف معين كأنه إعادة الحل عدم الاتساق (معتز سيد عبدالله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001 : 293-303)

5.12. نظرية الاتساق المعرفي الوجداني:

الشكل الثاني أو المراجعة الثانية لمنحى الاتساق هي أن الأشخاص يحاولون دائما أن تكون معارفهم منسقة مع مشاعرهم، فمعتقداتنا ومعارفنا وتبريراتنا عن الموضوعات تتحدد في جزء منها من خلال مشاعرنا وتفصيلاتنا، والعكس صحيح أي أن تقويماتنا ومشاعرنا تتأثر بمعتقداتنا، ويتسق ذلك مع تصورنا لكل من الاتجاه والقيمة على أنهما يتضمنان ثلاثة مكونات: (المعرفة والوجدان والسلوك).

ويقدم روزنبرج Rosenberg الدليل على أن التغيرات المعرفية يمكن أن تنشا بواسطة التغير في الوجدان والشعور حيال موضوع القيمة أو الاتجاه:

6.12. نظرية الاتساق المعرفي الوجداني:

الشكل الثاني أو المراجعة الثانية لمنحى الاتساق هي أن الأشخاص يحاولون دائما أن تكون معارفهم منسقة مع مشاعرهم، فمعتقداتنا ومعارفنا وتبريراتنا عن الموضوعات تتحدد في جزء منها من خلال مشاعرنا وتفصيلاتنا، والعكس صحيح أي أن تقويماتنا ومشاعرنا تتأثر بمعتقداتنا، ويتسق ذلك مع تصورنا لكل من الاتجاه والقيمة على أنهما يتضمنان ثلاثة مكونات: (المعرفة والوجدان والسلوك)ويقدم روزنبرج Rosenberg الدليل على أن التغيرات المعرفية يمكن أن تنشأ بواسطة التغير في الوجدان والشعور حيال موضوع القيمة أو الاتجاه:

- تم تحديد ودراسة اتجاهات مجموعة من المبحوثين (البيض) نحو السود والعلاقة القائمة بينهما.
- قام بعد ذلك بالتنويم الصناعي للمجموعة التجريبية (البيض) وأخبرهم بأن اتجاهاتهم نحو السود قدتغيرت إلى عكس الاتجاه العام السائد في المجتمع نحو السود، أي أن "روزنبرج" قد غير مشاعر المفحوصين البيض نحو الإقامة مع السود، والنقطة المهمة في هذا هي أن الباحث غير من مشاعرهم دون تزويدهم بأي معارف جديدة، وأوضح "روزنبرج" أن التغيير في الاتجاهات والقيم يحدث نتيجة استخدام العديد من الأساليب التنويم، أو الأساليب الدراسية التلقينالمفحوصين، والمعارف المرتبطة بذلك. وتعتبر هذه العملية في غاية الأهمية، لأن العديد من الاتجاهات يتم اكتسابها من خلال الجانب الوجداني المشاعر) دون أي معارف تؤيد ذلك، فالطفل الذي يحب الديمقراطيين، لأن والديه يفضلان ذلك، فلا توجد لديه في البداية معارف قوية تؤيد ذلك، لكنه يكتسب بعد ذلك المعارف التي تؤيد

هذا الاتجاه، فالأفراد يتبنون أحيانا اتجاهات معينة دون وجود معارف قوية تؤيدها ثم يبحثون عن المعارف التي تؤيد هذه الاتجاهات فيما بعد. (معتز سيد عبدالله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001 : 293-303).

7.12. نظرية التنافر المعرفي:

وترتبط هذه النظرية باسم اليون فستنجر Festinger، وقد ظلت نتائج هذه النظرية غير حاسمة السنوات عديدة، حتى اقترح فستنجز" فكرته التي تقوم على أساس أن التنافر المعرفي هو عبارة عن حالات من الإثارة النفسية تحول دون إحداث الاتساق المنشود بين الاتجاه والسلوك.

وفيما يتم التنبؤ بأن الاتجاهات والسلوك دائما تميل إلى أن تكون متسقة مع بعضها البعض لدرجة أن الفرد يصبح على وعي بالتناقضات الحادثة بين اتجاهاته وسلوكه، وأن يكون لديه الدافع للمعالجة وللحد من هذه التناقضات، مما يؤدي إلى الإقلال من حدة هذا التنافر،وتتركز نظرية التنافر المعرفي حول مصدرين أساسين لعدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك :

- آثار ما بعد اتخاذ القرار.
- آثار السلوك المضاد للاتجاه

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاه والقيم التي يتبناها الفرد وسلوكه نظرا لأن الفرد اتخذ قراره دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه هذه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه، فقد يعمل شخص في عمل معين ويعطيه قيمة، على الرغم من أنه لا يرضي عنه في الحقيقة، فهو ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي، والسبيل من التقليل من مثل هذه الحالات هو القيام بعمليات تغيير قيم الفرد واتجاهاته.

فالجندي الذي يحارب ضد العدو إذا لم يكن لديه اتجاه واضح واقتناع بأن الحرب تمثل قيمة كبرى لأهداف أخرى، فإنه يقع في حالة تنافر معرفي بين الوضع الذي يوجد فيه ويلزمه بالدفاع، وقيمه واتجاهاته السلبية نحو موضوع الحرب، وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد نحو الاتساق بين اتجاهاته وقيمه وسلوكه. (معتز سيد عبدالله، عبد اللطيف محمد خليفة، 2001 : 293- 303).

و تعقيب على النظريات المفسرة للاتجاه: بعد عرض أهم النظريات التي تحدثت عن الاتجاه هناك عدة نقاط أراد الطالب الباحث أن يلقي الضوء عليها، وهي : نلاحظ أن الصورتين لمنحى الباعث متشابهتان مع منحى التعلم في أن الاتجاه يتحدد من خلال مجموعة العناصر الايجابية والسلبية، ومن أحد الفروق بينهما أن نظرية الباعث تهمل أصول

الاتجاه وتأخذ فقط في الاعتبار التوازن بين البواعث، وهناك فرق آخر هو أن نظريات الباعث تؤكد على أن الناس يسعون دائما نحو المكاسب، وعندما يحدث صراع بين الأهداف، فالناسيتنبونالموقف الذي يزيد من مكاسبهم (فاختيار الصديق يقوم على أساس المكاسب والخسائر الناتجة عن هذه الصداقة)، فنظرية الباعث تنظر إلى الناس على أنهم مستقلون وصناع قرار، في الوجه المقابل ينظر أصحاب منحى التعلم إلى الناس على أنهم متأثرون بالقوى الخارجية للبيئة.

وبوجه عام أدى عدد من خصائص النظريات المعرفية إلى إضعاف قدرتها على التعامل على نطاق واسع مع تغيير الاتجاه، ومن هذه الخصائص: غموض بعض المفاهيم، والافتقاد إلى أساليب مقننة إجرائيا للتحقق منها، وإهمال الفروق بين الأفراد في القدرة على تحمل التنافر، وتفضيل الحجج التي تؤدي لإنقاصه، وتقدير الاتساق فما هو منسق لدى أحد الأفراد قد يكون غير متسق مع الآخر، وكذلك إهمال العوامل الدافعية والضغوط البيئية.

13. العلاقة بين الاتجاهات وبعض المفاهيم الأخرى.

1.13. الاتجاه والرأي:

يرى بعض العلماء أن هناك فرقا بين الاتجاه والرأي وتجد بعضا منهم لا يفرقون بين هذين المفهومين، فالرأي لا يوجد في نظرهما إلى حيث تعجز الاتجاهات وحدها عن تمكين الفرد من مواجهة التدبر في عواقب الأمور أو القرارات التي تتخذ ومعنى هذا أن مجموعة القيم والاتجاهات السائدة هي التي تلعب دورا في تحديد الرأي النهائي ويتفق مع هذا الرأي جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ في أن الاتجاهات تختلف عن الآراء، والرأي يعكس الاتجاه و الرأي يتصل بتفسير السلوك أو موضوع بعينه ويتأثر بما يحدث أي يتأثر باتجاه من يلاحظ الحقائق فقد يرى الفرد مثلا أنه من الظلم أن يتساوى أجر المرأة والرجل.

ويؤكد " انستازي ' أن كلا من مصطلحي الاتجاه والرأي غالبا ما يستخدمان متناوبين وأن الاختلاف لا يمس الإنسان ولا المنطق ولقد ورد بدائرة المعارف العالمية اعتبار أن الرأي تعبير لفظي عن بعض المعتقدات والاتجاهات أو القيم وإن كان في أحوال كثيرة يكون هذا الرأي بعيدا عن الحقيقة حيث تلعب ظروف كثيرة دورها في امتناع الشخص عن الإدلاء بقيمه الحقيقية واتجاهه، ولما كانت الأراء موقفية فهي لا تعكس القيم وإنما يعد الرأي غالبا النتيجة المعدة للعديد من الاتجاهات. (مايسة أحمد التيال، 2007 : 3)

ويقول صلاح مخيمر أن الرأي يتميز بأنه يقوم بدور الوساطة والتفاعل بين مختلف الاتجاهات المستثارة في الموقف المعقد ويعبر جزئيا عن نتائج صراعاتها وتناقضاتها كما يأخذ الرأي في الاعتبار تحديد الموقف نفسه وأبعاده بتوقع النتائج والأخذ بهذا الرأي أو ذاك.

فالرأي هو الاستجابة النهائية وهي بطبيعتها استجابة لفظية أما الاتجاهات فليست سوى جزءا من العوامل التي تلعب دورها في تكوين الرأي وتحديده.

2.13. الاتجاه والميل:

يعبر الميل عن استجابات الفرد إزاء موضوع معين من حيث التأييد والمعارضة، فهناك فرق أساسي بين الميل والاتجاه، فالميل هو ما نحب أو تفضل، بينما الاتجاه يتعلق بما نعتقد، لأنه ليس كل ما نحبه نعتقد فيها والعكس صحيح أي أن الاتجاه يعبر عن عقيدة بينما الميل يعبر عن شعورهإذا يمكننا القول أنه إذا كان هناك موضوع يصبغ بصبغة اجتماعية كأن تكون مسألة متجادل عليهاوموضوع تساؤل أو محل صراع نفسي أو اجتماعي، سمي المفهوم المعبر عن الاستجابات اتجاها، وإن كان الموضوع لا تغلب عليه صفة الجدل أو الصراع بل تغلب عليه صفة الشخصية أو الذاتية سمي المفهوم في هذه الحالة ميلا فقد يحدث أحيانا أن يصبح الميل اتجاها إذا ظهرت ضرورة اجتماعية استدعت خلق اتجاه نحو موضوع معين لخدمة هدف سياسي أو قومي مثلا..... الخ

يمكننا أن نفرق بين الميل و الاتجاه بالعبارة التالية: " الميل يتعلق بالنواحي الذاتية أو الشخصية التي ليست محلا للخلاف أو النقاش في حين يتعلق الاتجاه بالموضوعات ذات الصبغة الاجتماعية التي يمكن أن يدور حولها نقاش أو يختلف عليها الأشخاصإذ أن الميل يقتصر على جوانب التفضيل وعدم التفضيل فقط، مثلا كان يميل الفرد لنوع معين من الأطعمة أو شكل من الملابس. (محمود فتحي عكاشة وآخرون، 1997 : 121).

3.13. الاتجاهات والمعتقدات:

تختلف آراء العلماء فيما يتعلق بالعلاقة بين المعتقدات والاتجاهات فبينما يفرق ' كرش وكرتشفيلد" بينهما، فمن وجهة نظرهما أن كل الاتجاهات تشتمل على معتقدات ولكن ليس كل المعتقدات بالضرورة أجزاء من الاتجاهات، فإنستازي يرى أن المعتقدات والاتجاهات يتشابهان في كونهما النتائج النهائية لعمليات الباعث والإدراك والتعليم..

وهناك تفرقة بين المعتقد والاتجاه في أن المعتقدات حيادية نسبيا، ولكن الاعتقاد رأي بسيط يستنتج مما يقوله الشخص أو يفعله ويظهر في الاستخدام الدائم في عبارة (أنا أعتقد أن) أما الاتجاه فهو يصف شيئا أو موقفا كصديق

كذب ويحكم عليه على اعتبار أنه مرغوب فيه أو غير مرغوب، وقد يكون لدى الشخص معتقدات أو أحكام عن أشياء مختلفة في جوانب عالمه ولكن لا تصبح هذه اتجاهات إلا إذا صاحب المعتقد المعين خلع صفة حسن أو سيء عليه، فالمعتقد هو ميل إلى فعل أما الاتجاه فهو وصف للشيء أو للموقف تبعا للقبول أو الرفض أو ما بينهما من درجات متفاوتة (محمد شفيق : 2005، 119)

4.13. الاتجاه والرضا الوظيفي:

الرضا الوظيفي نتاج لاتجاهات مختلفة لدى العامل نحو مهنته ونحو العوامل والمؤثرات المتعلقة بها، حيث يختلف الاتجاه نحو العمل عن الرضا الوظيفي، فاتجاه في أحد جوانبه استعداد للاستجابة، أما الرضا قهر إما مصاحب للاستجابة أو ناتج عنها، ولهذا نجد أن الرضا ليس له أثر سابق على الاستجابة، أما الاتجاه فهو يقود نحو استجابة معينة، وعند قياس الاتجاه نقيس استجابات لمواقف تدور حول هذا الاتجاه، أي تقيس بعدا واحدا موجبا أو سالبا أو متعادلا، أما الرضا فليس أحادي البعد، لأن الفرد يكون قد يكون راضيا عن جانب معين وغير راض عن جانب آخر. (محمد حامد زهران، 1995: 37).

والرضا هو اتجاه وتقييم معرفي بين ما أريده وما أحصل عليه من مهنة معينة، ويوصف بانه حالة وجدانية إيجابية أو مرضية ناتجة عن تقدير الشخص لوظيفته أو خبراته الوظيفية، فالاتجاه يشمل الرضا ولكن الرضا لا يشمل الاتجاه، هذه العلاقة أوضحها كثير من العلماء في أن الرضا مرتبط بالاتجاهات، ولكنه ليس مرادفا لها، فالرضا الوظيفي هو نتيجة للاتجاهات المختلفة لدى الفرد نحو عمله، والاتجاهات عبارة عن استجابات القبول أو الرفض نحو جوانب العمل المختلفة. (عزة جلال الدين عبد الحميد، 1996: 23).

خلاصة:

يرى كثير من الباحثين في سيكولوجية الشخصية، أن الشخصية في جانب كبير منها ما هي إلا مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون عند الشخص فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه المختلفة، وأنه على قدر توافق الاتجاهات النفسية وانسجامها واتساقها تكون قوة الشخصية، وعلى قدر فهمنا الاتجاهات الفرد يكون فهمنا لحقيقة شخصيته، ومن وجهة النظر الاجتماعية تكمن أهمية الاتجاهات في أنها أحد المحددات الرئيسة الضابطة والموجهة والمنظمة للسلوك الاجتماعي، وعلى ذلك فإن أي تغيير أو إصلاح تربوي أو اجتماعي يتطلب أولا معرفة الاتجاهات السائدة بين أفراد المجتمع، ومعرفة مدى قابليتها للتعديل و التحويل نحو الإصلاح والتغير المرغوب فيه، كما تؤثر الاتجاهات النفسية في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، والعمل المشترك مع الآخرين، وفي قدرتهم على تحقيق ذواتهم، وبالتالي تؤثر في قدرتهم على التكيف والاستجابة للتغيرات المستمرة التي يواجهونها.

الفصل الثالث:الذكاءات المتعددة

تمهيد:

تعتبر القدرات العقلية لدى الإنسان محور اهتمام العلوم النفسية والتربوية، ومن بين هذه القدرات الذكاءالإنساني"، الذي تعددت الأبحاث التي اهتمت بدراسته وتنوعت النظريات التي حاولت تفسيره (نظرياتتقليدية – نظريات حديثة)، وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة التي توصل إلى صياغتها (HowardGardner)،من النظريات التربوية الهامة التي نظرت إلى الذكاء الإنساني من زاوية أخرى اختلفت عليه في النظريات الأخرى، والتي يمكن اختصارها في أن كل فرد يمتلك مجموعة من الذكاءات وليسذكاء واحد، وقد فتحت هذه النظرية المجال أمام الباحثين منذ ظهورها إلى الوقت الحاضر، لدراسة الذكاء والبحث فيه بشكل أكثر عمقا، ومحاولة تطبيق النتائج المتوصل إليها في الواقع الفعلي.

وسيتم في هذا الفصل من الدراسة التطرق إلى الذكاء بشكل عام ومختصر، ثم نظرية الذكاءات المتعددة التي سيتم تناولها من خلال جملة من العناصر، والتي ستحاول شرح هذه النظرية وفهممضمونها.

أولا: الذكاء

1. تطور مفهوم الذكاء:

تأثر مفهوم الذكاء باتجاهات مختلفة، وما يعكس ذلك الاختلافات العديدة في تحديد مفهوم الذكاءمن باحث لأخر، وقد يعود هذا إلى كونهم تناولوه من وجهات ومنطلقات مختلفة، وفيما يلي عرض لتطور.

1.1.مفهوم الذكاء حسب الاتجاهات التي حاولت تفسيره منذ ظهوره:

المفهوم اللغوي للذكاء:

إن الكلمة اللاتينية (Intelligentia) ظهرت لأول مرة على يد الفيلسوف الروماني "شيشرون"، وقدشاع استخدامها في اللغة الإنجليزية والفرنسية (Intelligence)، وتعني لغويا الذهنية (Intellect)والفهم (Under standing) والحكمة (Sagacity). (منصور والشرقاوي وعز الدين وأبو عوف،2003: 279)

أما المعنى اللغوي بالعربية فالذكاء مشتق من الفعل " ذكا "، والذكاء معناه الفطنة والتوقد، ويقال ذكت النار بمعنى اشتد لهيبها وازداد اشتعالها، ويقال أيضا ذكت الشمس بمعنى اشتدت حرارتها، وذكا فلان يعني زاد فهمه وتوقده أو زادت القوى العقلية المعرفية لديه (رشوان، 2009: 9)، كما يعني الذكاء القدرة على الاستجابة السريعة والناجحة لموقف أو ظرف جديد، وكذلك القدرة على حل المشكلات. (الطريري،1997: 339)

2.1. المفهوم الفلسفي للذكاء:

اعتمدت الدراسات الفلسفية في بحثها بالنسبة للعقل البشري على كيفية ملاحظة الفرد لنفسه، وهو يفكربالتأملالباطنيأو يتذكر أو يتخيل أو يقوم بأي نوع من أنواع النشاط العقلي وهو ما يعرف (Introspection)، (ابراهيم حسين، 2011: 30).

وكان الفيلسوف اليوناني " أفلاطون" أول من تناول النشاط العقلي بالتحليل حيث قسم هذا الأخير إلى ثلاثة أجزاء وهي: العقل والشهوة والغضب، وهذا التقسيم يقابله في علم النفس الحديث كل من الإدراك : والذي يؤكد على الناحية المعرفية لنشاط الإنسان، الانفعال أو الوجدان: وهو الذي يؤكد على الناحية العاطفية، والنزوع: وهو الذي يؤكد رغبة الفرد في الأداء والفعل (أبو حماد، 2007: 8)، كما قستم "أرسطو" قوى العقل إلى مظهرين هما: المظهر العقلي المعرفي و المظهر المزاجي. (ابراهيم حسين،2011: 31).

3.1. المفهوم البيولوجي للذكاء:

تأثر المفهوم البيولوجي للذكاء باتجاهات نظرية مختلفة، منها نظرية النشوء والارتقاء التي أكدت أهمية التطور في فهم مظاهر الحياة وكفاح الأنواع والأفراد في سبيل البقاء، وأثر هذا الكفاح على مدى تكيفهممع البيئة التي يعيشون

في إطارها، وقد تأثر "هربرت سبنسر" (Herbert Spencer) بهذه النظرية في دراسته للذكاء، والذي رأى أن الوظيفة الرئيسية للذكاء تهدف إلى تمكين الكائن الحي من التكيف الصحيح مع بيئته المعقدة الدائمة التغير، ولذلك يجب أن يساير الذكاء في مرونته وتعقيده، مرونة وتعقيد البيئة التي تحيط بالأفراد. (السيد، 2000: 176)

حاول العلماء تقديم تفسير فسيولوجي للذكاء من خلال إرجاعه إلى نشاط الجهاز العصبي، ومنهم على سبيل المثال "ثورندايك" الذي فستر الذكاء من خلال الوصلات أو الروابط العصبية التي تصل بين خلاياالمخ فتؤلف منها شبكة متصلة، وبقدر عدد هذه الروابط بقدر ما يكون ذكاء الإنسان، وبهذا نجد أن هؤلاءالعلماء يحاولون الربط بين الذكاء وبين التكوين العضوي للكائن الحي (أبو حماد، 2007: 7 – 8)، وقد عرفوا الذكاء من الناحية العضوية على أساس أنه: " إمكانية نمط معين من السلوك الكامن في التكوين الجسمي للكائن الحي"، وهذا يعني أن كل كائن حي معد لأداء أنماط معينة من السلوك حسب تكوينه الجسمي، ويعد الكائن الحي ذكيا إذا كان يستعمل هذه الإمكانيات في المواقف التي تدعوه لاستعمالها، وهذه القدرة – بهذا المعنى– موروثة وليست مكتسبة (السيد و علي، 2013: 18)، كما أنها تتحد بخصائص النوع الذي ينتمي إليه الكائن الحي، ولما كان الإنسان يتميز بجهازه العصبي الأكثر تعقيدا فهو كذلك أذكى الكائنات الحية. (أبو حماد، 2007: 8).

4.1. المفهوم الاجتماعي للذكاء:

انطلق المفهوم الاجتماعي للذكاء من مبدأ أن الإنسان لا يعيش في فراغ، بل في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، وباعتبار أن لكل مجتمع عاداته وتقاليده في التفكير وأساليب السلوك، فقد حاول الباحثون أصحاب هذا الاتجاه الربط بين الذكاء وبعض العوامل التي تعتبر نتاجا للتفاعل الاجتماعي (الشيخ، 1990: 59)، أو التنظيم الاجتماعي في البيئات المختلفة، وقد تسمى هذه العوامل أحيانا بالنظم الاجتماعية، فهي تتكامل جميعا فيما يسمى بالثقافة العامة، وهذه النظرة تعتبر أن هناك عوامل اجتماعية تدخل فيما يطلق عليه السلوك التكي)، فمثلا القدرة على استخدام الرموز كاللغة والأعداد، واستعمال المعاني والقانون والحق والواجب، مثل هذه العوامل تؤثر في سلوك الفرد الذكي، أي تؤثر في قدرته على معالجة مختلف المشكلات التي تواجهه بنجاح (السيد وعلي، 2013: 19)، وفي هذا السياق يؤكد بعضالعلماء على دور الذكاء في النجاح الاجتماعي، ويرون أن النجاح في المجتمع يحتاج إلى نسبة عالية من الذكاء. (الشيخ، 1990: 59)

5.1. المفهوم النفسي للذكاء:

حاول الكثير من علماء النفس تعريفالذكاء من خلال الربط بينه وبين ميدان أو أكثر من ميادينالنشاط الإنساني، وكانت النتيجة من ذلك أنه حددت التعريفات وتنوعت بتنوع الجانب الذي يركز عليهعالم النفس من جوانب هذا النشاط (أبو حماد، 2008: 9)، ومن هذه التعريفات ما يلي: : تعريف " ألفرد بينيه" (A. Binet):

والذي يرى أن الذكاء هو " القدرة على الحكم السليم، وهو يشمل أربعة عناصر رئيسية وهي: توجيه الفكر في اتجاه معين – الاستمرار في هذا الاتجاه – الفهم والابتكار – نقد الأفكار ووزن قيمتها ". (زيدان، 1979: 176)

وقد عرفالبعضمن علماء النفسالذكاء بأنه القدرة على التعلم، ومن هذه التعريفات: (الأمارة،2014: 46)

: تعريف " كلفن" (Colvin): والذي يرى أن الذكاء هو " القدرة على التعلم". و تعريف " إدواردز " (Edwards): والذي يرى أن الذكاء هو " القدرة على تغيير الأداء".

وعرفالبعضالآخر الذكاءعلى أنه القدرة على التكيف مع البيئة المحيطة بالفرد، ومن هذهالتعريفات:

تعريف (Goognough): والذي يرى أن الذكاء هو " القدرة على الإفادة من الخبرة التصرف في المواقف الجديدة". (كراجة، 1997: 193)

و تعريف (Stern): والذي يرى أن الذكاء هو " مقدرة عامة في الفرد يكيف بها تفكيره عن قصد، وفقا لمايستجد عليه من مطالب، أو هو القدرة العامة على التكيف عقليا طبقا لمشاكل الحياة". (زيدان،1979: 176)

وهناك من عرف الذكاء على أنه القدرة على التفكير ومن هذه التعاريف نذكر: (الأمارة، 2014: 46)

و تعريف تسبيرمان": والذي يرى أن الذكاء هو " القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات". و تعريف " تيرمان": والذي يرى أن الذكاء هو " القدرة على التفكير المجرد".

6.1. المفهوم الإجرائي للذكاء:

إن التعريف الإجرائي يجب أن لا يخرج عن العمليات والإجراءات، التي أجراها الباحث كوسيلة للحصول على ملاحظاته وقياساته للظاهرة التي يدرسها (الدوني والمصري وحسين واللقاني، 2018: 18)، إن التعريف الإجرائي لأي ظاهرة يؤكد على أهمية الخطوات التي يقوم بها الباحث لجمع المعلومات المتصلة بالظاهرة، أكثر مما يهتم بالوصف اللفظي المنطقي لها (الشيخ، 1990: 62)، ومن العلماء الذين حاولوا تقديم تعريف إجرائي للذكاء " وكسلر" الذي عرفه بقوله " الذكاء هو قدرة الفرد الكلية لأن يعمل في سبيل هدف، وأن يفكر تفكيرا رشيدا، وأن يتعامل بكفاءة مع بيئته" (كراجة، 1997: 194)، وقد أشار " جاريت" (Garett) إلى أن التعريف التالي يمكن أن يعتبر إجرائيا وهو أن " الذكاء هو القدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية"، ومثل هذا التعريف يجد مبرراته في أنه غالبا ما يتخذ الباحث في القياس

العقلي النجاح في المدرسة ميزانا أساسيا في تقنين اختبارات الذكاء، وهذا الاتجاه في التفكير كذلك يتمثل في أن الكثير من العاملين في مجال التعليم حينما يتحدثون عن الذكاء، يقصدون بشكل مباشر أو غيرمباشر الاستعداد الدراسي والنجاح في المدرسة (الدوني والمصري وحسين واللقاني، 2018: 18)، غيرأن هذا التعريف يقصر الذكاء على مجال واحد من مجالات النشاط الإنساني في الحياة، ويعتبر تعريف " بورينغ " (Boring) والذي ينصعلى أن الذكاء " هو ما تقيسه اختبارات الذكاء " من أكثر التعريفات شيوعا بين علماء النفس، وقد ساهم استخدام منهج

التحليل العاملي في أبحاث النشاط العقلي في إحداث الكثير من التطور، كما أدى دورا هاما في تحديد القدرات التي يضمها مصطلح الذكاء. (كراجة، 1997)

2. النظريات المفسرة للذكاء:

تعددت النظريات التي فسرت الذكاء الإنساني، وقد تعود هذه الاختلافات إلى الغموض الذي واجههتحديد مفهوم الذكاء في البداية، وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي فسرت الذكاء الإنساني:

1.2. نظرية "سبيرمان" (Spearman):

لقد عرض " سبيرمان" نظريته في كتابه بعنوان " قدرات الإنسان " الذي نشر عام 1927، وأعلن فيه نظرية العاملين (Two Factors)، واقترح من خلالها أن النشاط العقلي عند الإنسان لا يتكون من قدرات عديدة، بل من عامل عام واحد (General Factor) ورمزه (G)، ومجموعة عوامل خاصة (Specific Factors) ورمزها (S) (رشوان، 2009: 28 - 29)، وقدم تعريفا للعامل العامل بأنه قدرة الإنسان علىإدراك العلاقات، وهوطاقة عقلية يستخدمها الناس في كل عمل يحاولون إنجازه، أما العوامل الخاصةالمحتدة فهي تخصمهمة معينة في حد ذاتها، فالعوامل الضرورية في مهمة حسابية تختلفعن العوامل الضرورية في مهمة لغوية، لكن قدرا معينا من العامل العام لابد من توفره في كل هذه الحالات، وكلما كان مقدار ما يملكه الفرد من العامل العام كبيرا أثر ذلك في المهام المختلفة التي ينجزها (علاونة، 2004: 169)، فالعامل العام موجود في كل النشاطات العقلية، بينما العامل الخاص موجود في بعضهادون الآخر علاوة على العامل العام. (توق وقطامي وعدس، 2003: 158)

2.2. نظرية " ثرستون " (Thurstone):

قام " ثرستون" بتحليل البيانات المستمدة من عدد متباين من اختبارات القدرات العقلية، وخلص إلى أن "سبيرمان" بسط مفهوم الذكاء، واستنتج أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل سبع قدرات عقلية أولية، ووجد كذلك أن هذه القدرات مستقلة عن بعضها البعض استقلالا نسبيا، وأنها أيضا متضافرة تؤثر في أي عمل أو نتاج عقلي، فالذكاء العام عنده مركب يتألف من قدرات أولية وضع لها اختبارا باسم" القدرات العقلية الأولية" (Primary Mental Abilities) والمعروفة باختصار (P.M.A). (عبدالخالق، 2000: 322 - 323)

وتمثلت هذه القدرات العقلية الأولية حسب " ثرستون " في كل من :

القدرة المكانية

- القدرة العددية

-القدرة على فهم معاني الكلمات

- القدرة على التذكر

- القدرة الإدراكية

- القدرة على الطلاقة اللفظية

- القدرة الاستدلالية (التفكير) (Oleron, 1974 : 34)، وبالرغم من إنكار " ثرستون " لوجود عامل عام، إلا أنه بعد الدراسة التي أجراها عام 1941 على عينة من الأطفال للتأكد من وجود العوامل التياكتشفها عندهم أيضا، اعترف بوجوده لكن كعامل عام من الدرجة الثانية، كما لاحظ أن العوامل المستخرجة من هذه الدراسة كانت أقل استقلالا من العوامل المستخرجة من دراسته السابقة، وعليه قام بحساب معاملات الارتباط بين العوامل الأولية وتوصل إلى مصفوفة ارتباط أخضعها للتحليل العاملي، وكان من نتائج ذلك ظهور عامل عام يدل على القدرة المشتركة بين جميع القدرات الأولية سماه عامل العوامل أو قدرة القدرات أو الذكاء العام. (الغنودي، 2017: 194)

3.2. نظرية " ثورندايك " (Thorndike):

انتقد " ثورندايك " نظرية "سبيرمان " في الذكاء، و يرى أنه لا بد من النظر إلى العمليات العقلية علىأنها نتيجة لعمل جهاز عصبي مركب، يؤدي وظيفته على نحو معقد ومتنوع، بحيث يصعب وصفه علىأنه مجرد امتزاج لمقادير معينة من عامل عام وعدد من العوامل التوعية، ويرى أن كل أداء عقلي عبارةعن عنصر منفصل ومستقل إلى حد ما عن بقية العناصر الأخرى، ولكنه قد يشترك مع كثير منالعناصر في بعض المظاهر، واقترح تصنيفا ثلاثيا للذكاء كما يلي: (عبد الخالق، 2000: 325) و الذكاء المجرد (Abstract): وهو القدرة على فهم الألفاظ والمعاني والرموز والأرقام والمعادلاتوالرموز البيانية.

4.2. الذكاء الميكانيكي (Mechanical): وهو القدرة العملية الأدائية على معالجة الأشياء الحسية كماتبدو في المهارات اليدوية الميكانيكية.

الذكاء الاجتماعي (Social): وهو القدرة على فهم الناس والتعامل والتفاعل معهم بكفاءة. ولتطبيق أفكاره وضع " ثورندايك " اختباره الذي عرف ب (G.A.V.D) والذي وضع لقياس القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة، ويحتوي على فحصلإكمال الجمل (G)، وثاني للمحاكمة الحسابية (A)، وثالث للمفردات (V)، ورابع لإتباع التعليمات (D)، وقد ذكر أن مقاييس الذكاء المجرد هذه لا تقيس كل العوامل ذات الصلة، إلا أنها أساسيات كافية يمكن عن طريقها تقدير الجوانب الأخرى للذكاءالمجرد. (توق وقطامي وعدس، 2003: 159)

5.2. نظرية " جيلفورد" (Guilford):

لقد طور " جيلفورد " نموذجا للذكاء أطلقعليه مصطلح " بنية العقل " (Structure ofintelligence)، ويرى فيه أن الذكاء الإنساني مكون من نظام ثلاثي الأبعاد، وبالتالي فإن هذه البنيةالعقلية مصنفة حسب ثلاث مكونات أو أبعاد (علاونة، 2004: 171)، ويضم كل بعد مجموعة منالأنواع التي تلخص القدرات المختلفة ويمكن إيجازها على النحو الآتي: (Oléron, 1974: 35)

- ✓ **بعد العمليات**: ويحتوي على خمسة أنواع من القدرات وهي (المعرفة – التذكر – التفكير التقاربي –التفكير التباعدي – التقويم).
- ✓ **بعد المحتوى**: ويضم هذا البعد أربعة أنواع وهي (الأشكال – الرموز – المعاني – السلوك).
- ✓ **بعد النواتج**: ويحتوي على ستة أنواع وهي (الوحدات – الأصناف – الأنظمة أو التسق – التحويلات– التضمينات).

ويقول " جيلفورد " أن العمليات عددها خمسة (05)، واحتمالات أنواع المحتوى عددها أربعة (04)، واحتمالات النواتج عددها ستة (06)، وبما أن هذه العناصر مستقلة عن بعضها البعض فإنها سوف تنتج عددا كبيرا من القدرات يساوي (120) قدرة في حالة تفاعلها أي: العمليات (05) » المحتوى (04) »النواتج (06) = (120).

ولكن حدث تعديل في النظرية، وذلك في بعد العمليات حيث قسمت عملية التذكر إلى عمليتين هما: عملية التذكر التسجيلي وعملية ذاكرة الاحتفاظ، وأصبح هذا البعد يضم ستة أنواع، كما حدث كذلك تعديلفي بعد المحتوى حيث قسم " جيلفورد " محتوى الشكل إلى بصري وسمعي، وبذلك أصبح عدد المحتوياتخمسة بدلا من أربعة، ليصبح عدد القدرات في نموذجه (180) قدرة أي: (06 عمليات × 05 محتويات× 06 نواتج). (سعد، 2008: 262)

6.2. نظرية " سترنبرج" (Strenberg):

اهتم " سترنبرج" بدراسة الذكاء لفهم كيفيعمل وكذا العمليات التي يقوم عليها، وفي عام 1985 اقترح نظريته المعروفة ب " نظرية الذكاء الثلاثي"، والتي تهدف إلى وصف الذكاء وطبيعته، وتقوم هذه النظرية على أساس أن الذكاء البشري ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي:

1.6.2. السلوك الذكي العاملي:

ويتعلق بأداء مختلف العمليات العقلية كالتفكير واكتساب المعرفة، والتي تنظم وفقا لثلاث عناصر أساسية وهي:

- ✓ عناصر الأداء
- ✓ عناصر الحصول على المعرفة
- ✓ عناصرمرتبطة بالتخطيط للعمليات والقيام بها. (Allaoui, 2012 : 14)

2.6.2. السلوك الذكي الخبراتي:

ويتضمن قدرة الفرد على مواجهة مواقف جديدة في حياته، من خلال استخدام الحدس والاستبصار والإبداع للتمكن من تدبر المواقف الجديدة التي يواجهها، وبالتالي فهؤلاء الأفراد قديسجلون علامات عالية على اختبارات الذكاء.

3.6.2. السلوك الكي البيئي:

وفي هذا القسم إشارة توكيدية إلى دور البيئة التي يعمل بها الذكاء مثلالروضة، المدرسة، الجامعة ... إلخ (نوفل، 2007: 72)، وحسب " سترنبرج" فإن هذا البعد يتضمنثلاث نقاط رئيسية وهي: (علاونة، 2009: 172)

- ✓ تعديل سلوك الفرد ليناسب البيئة.
- ✓ تعديل بيئة الفرد لتناسب حاجاته.
- ✓ اختيار البيئة الأكثر توليدا للنجاح.

الذكاءات المتعددة وتعد الثقافة عاملا أساسيا في الاختيار الناجح والتكيف، فالنمط الفاعل في ثقافة ما لا يكون كذلك في ثقافة أخرى، والأشخاص الناجحون يبحثون دوما عن المواقف التي تتناسب مع قدراتهم، ويحاولون قدر الإمكان تعويض أي نقص لديهم، والذكاء هنا يتضمن أمورا عملية كاختيار المهنة والمهارات الاجتماعية ... وغيرها. (نوفل، 2007: 72- 73)

4.6.2تعقيبعلى النظريات:

تعددت النظريات المفسرة للذكاء، وتعددت معها التفسيرات والتصورات المختلفة التي قدمتها حولطبيعة الذكاء وتصنيفه، وكيفية عمله، فقد فسر "سبيرمان" من خلال نظريته والتي تعتبر أول نظرية تعتمد على التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات، النشاط العقلي من خلال العامل العام ومجموعة العوامل الخاصة، في حين فتره " ثرستون" من خلال القدرات العقلية الأولية والتي لخصها في سبعة قدرات، أما "ثورندايك" فسره من خلال تركيبة وعمل الجهاز العصبي، ووصف الذكاء في ثلاثة أنواع (الذكاء المجرد –الذكاء الميكانيكي – الذكاء الاجتماعي)، وفسره "جيلفورد" من خلال النظام الثلاثي الأبعاد (بعد العمليات – بعد المحتوى – بعد النواتج)، أما "سترنبرج" فسر الذكاء ووصفه من خلال التقسيم الثلاثي (السلوكالذكي العاملي – السلوك الذكي الخبراتي – السلوك الذكي البيئي)، وبالرغم من هذه الاختلافات بين النظريات في تفسير الذكاء إلا أن ذلك لم يمنع الباحثين من وضع وتصميم المقاييس والاختبارات التي تقيس الذكاء والقدرات العقلية بل شكلت أساسا لذلك، وما تمخض عنها هو التوصل إلى وضع التعريف الإجرائي للذكاء.

ثانيا: الذكاءات المتعددة

1. نشأة نظرية الذكاءات المتعددة:

كانت بدايات نظرية الذكاءات المتعددة من جامعةهارفارد" (Harvard) الأمريكية، وبالتحديد عام 1979 عندما طلبت مؤسسة " فان لير" (Van Leer) من هذه الجامعة، إجراء بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهتمة بالإمكانات الذهنية للإنسان، وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانيات واستغلالها (الخفاف، 2011: 30)، ولتحقيق هذا الهدف تم تشكيل فريق بحثي تكون منمجموعة من الأساتذة والباحثين ينتمون إلى تخصصات مختلفة، وقد استغرقت أبحاثهم سنوات عدة تم منخلالها البحث في المجالات المعرفية والذهنية، واستقصاء مدى تفعيلهذه الإمكانيات في الواقعالتطبيقي، وعمد هؤلاء الباحثون إلى البحث في التاريخ الإنساني، العلوم الفلسفية، العلوم الطبيعية والعلومالإنسانية، ونظموا سلسلة من اللقاءات العلمية تناولوا فيها دراسات وقضايا في النمو الإنساني والثقافات

البشرية المختلفة، ومن بين الباحثين الذين أسهموا في عملية البحث " جيرالد ليسر" (Gerald .SLesser)وهو متخصص في علم النفس (نوفل، 2007: 96)، والعالم " هوارد جاردنر" (HowardGardner)الذي اهتم بدراسة مواهب الأطفال الذين تعرضوا لبعضالحوادث وتسببت في إحداث تلف في الدماغ لديهم (السلطاني، 2015: 15).

واهتم كذلك بملاحظة الأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة فيبعض القدرات العقلية، لكن يحصلون على درجات متوسطة أو أدنى من ذلك في اختبارات الذكاء، مما قديجعلهم مصنفون في مجال المعاقين عقليا، ومثال ذلك أن (Gardner) لاحظ طفلا نسبة ذكاءه (50) لكن كان قادرا على العزف على آلة موسيقية، كما كان الطفل يمتلك قدرات أخرى مثل الغناء بلغات أجنبية لا يتحدثها، والتهجئة والحفظ (مجيد، 2009: 43)، وبهذا أظهرت نتائج أبحاثه أن الإنسان يمتلكقدرات متعددة من الذكاء من دون الاقتصار على جانب محدود. (السلطاني، 2015: 15)

وفي أوائل الثمانينات من القرن الماضي، قام (Howard Gardner) بإعادة النظر جذريا فيما يتعلق بالذكاء، وقد توصل في كتابه الذي أصدره عام 1983 بعنوان " أطر العقل " (Frames of Mind)،الذكاءات المتعددة إلى نظرية جديدة تختلف عن النظريات التقليدية للذكاء، وقد فتحت هذه النظرية المجال أمام العديد من الباحثين لتناول مفهوم الذكاء الإنساني، والبحث فيه بشكل أكثر اتساعا وشمولا، واستندت هذه النظرية الجديدة للذكاء إلى الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم المعرفة وعلم الأعصاب، وأطلق عليهامصطلح نظرية " الذكاءات المتعددة" (Multiple Intelligences) والتي يرمز لها بالاختصار (MI)وأطلقت عليها جمعية البحوث التربوية الأمريكية نظرية الطبيعة البشرية (كاظم، 2013: 220-221).

وقد شمل البحث في نظرية الذكاءات المتعددة مجموعة من الميادين والتي شكلت الدعامة أو الأساس العلمي لهذه النظرية منها: (عامر ومحمد، 2008: 97-98) لا النمو الذهني للأطفال العاديين، حيث تم البحث في المعارف المتوفرة حول نمو مختلف الكفاءاتالدهنية لدى الأطفال العاديين.

دراسة الكيفية التي تعمل بها القدرات الذهنية خلال الإصابات الدماغية وحدوث تلف في بعضها.
دراسة تطور الجهاز العصبي، للوصول إلى بعض الأشكال المتميزة للذكاء.
دراسة الأطفال الموهوبين والانطوائيين والذين يظهرون صعوبات تعليمية مختلفة، باعتبار أن هذهالفئات المتنوعة من الأطفال تقدم أشكالا معينة ومختلفة من السلوك الذهني، مما يصعب فهمهم جميعافي إطار المفهوم الموحد للذكاء.
دراسة النشاط الذهني لدى مختلف الشعوب المتميزة بثقافات متنوعة.
ومن خلال جمع معطيات البحث في الميادين السابقة ومعالجة نتائجها، توصل (Gardner) إلى أنه يوجد أنواع متعددة من الذكاء مستقلة عن بعضها البعض، إلا أن طبيعة وعدد هذه الأنواع لا يمكن تحديده في هذه المرحلة بصورة نهائية (الطريري، 1997: 350).

وتمثلت الأنواع التي صاغها في هذه المرحلة (في كتابه أطر العقل)، في سبعة ذكاءات أساسية على الأقل وهي:

- ✓ الذكاء اللغوي
- ✓ الذكاء المنطقي
- ✓ الرياضي
- ✓ الذكاء المكاني
- ✓ الذكاء الجسمي الحركي
- ✓ الذكاء الموسيقي
- ✓ الذكاء الاجتماعي
- ✓ الذكاء الشخصي (جابر،2003: 9-10-11-12)،

ليضيف إليها فيما بعد الذكاء الثامن المتمثل فيالذكاء الطبيعي، ثم الذكاء التاسع وهو الذكاء الوجودي، ويرى أن الذكاءات المتعددة هي القوة الكامنة التعرف وتحديد المشكلات التي تواجه الفرد، والقدرة على توليد منتج فعال أو تقديم خدمة تعد داخل الأوضاع أو الخلفيات الثقافية، على أنها مفيدة في ضوء المستحدثات العصرية. (راشد، 2005: 36)

2. مفهوم الذكاءات المتعددة:

إن نظرة (Gardner) التعتدية للذكاء والتي تستند إلى رؤية مختلفة للعقل، وتباين الناس في مكامن قواهم وأساليبهم المعرفية، يتضمن أنهم يتمتعون بأنماط متنوعة من الذكاء وليس ذكاء واحد، فممكن أن يتميز شخص ما في

الذكاء اللغوي أو تعلم اللغويات بينما يجد صعوبة في تعلم الموسيقى، لذا فإن الذكاء كعامل أحادي (الذكاء العام)، لا يمكن أن يمثل وحدة الإمكانيات أو القابليات المعقدة والمركبة للقدراتالإنسانية. (أبو حماد، 2007: 180-181)

وقد صاغ (Gardner) تعريفه الأول للذكاء بأنه: " القدرة على حل المشكلات، أو ابتكار منتجاتلها قيمتها في بيئة ثقافية معينة ". (مجيد، 2009: 38)

ثم عرفه بأنه: " قدرة Ability أو إمكانية Potential بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات،التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو إيجاد نتاجات لها قيمة في ثقافة ما "، وهذاالتعريف يوحي بأن الذكاءات عبارة عن إمكانيات أو قدرات عصبية يتم تنشيطها أو لا يتم تنشيطها، وذلكيتوقفعلى قيم ثقافة معينة وعلى الفرص المتاحة في تلك الثقافة، وكذلك القرارات الشخصية التي يتخذهامختلفالأشخاصكأفراد الأسر ومعلموا المدارس ... وغيرهم (شواهين، 2014: 1)، وقد حدد مفهومالذكاء في التقاط الأساسية الآتية: (مجيد، 2009: 38)

القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية، و القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.

وبهذا التعريف فإن (Gardner) يبعد الذكاء عن المجال التجريدي والمفاهيمي، ليجعله طريقة فتيةفي العمل السلوكي اليومي، وهو بذلك يعطيه تعريفا إجرائيا يجعل الأفراد والمربين أكثر تبصرا بأهدافهموعملهم. (ابراهيم، 2011: 62)وبتحليل مفهوم الذكاءات المتعددة كما أورده (Gardner)، يتضح أنه يتكون من مجموعة من المفاهيم كالآتي: (نوفل، 2007: 97 - 98) ،

القدرة: وتشير إلى امتلاك الكفاية التي تؤهل صاحبها إلى القيام بعمل ما، ولعل القدرة هي نتاجللخبرات التي مر بها الفرد أو اكتسبها نتيجة تفاعله مع البيئة. و حل المشكلة، وتشير إلى وجود موقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد، مما يقوده إلىاستقبال المعطيات الحسية ثم معالجتها بهدف تكوين المعنى الذي يؤدي إلى الفهم، والذي يساعد الفردعلى حل ما يواجهه من مشكلات.

خلق نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما: فخلق النتاج الثقافي مهم للفوز أو السماح بتوصيل المعرفة،التي تمكن الفرد من التعبير عن وجهات نظره أو مشاعره. (الخفاف، 3013: 273)

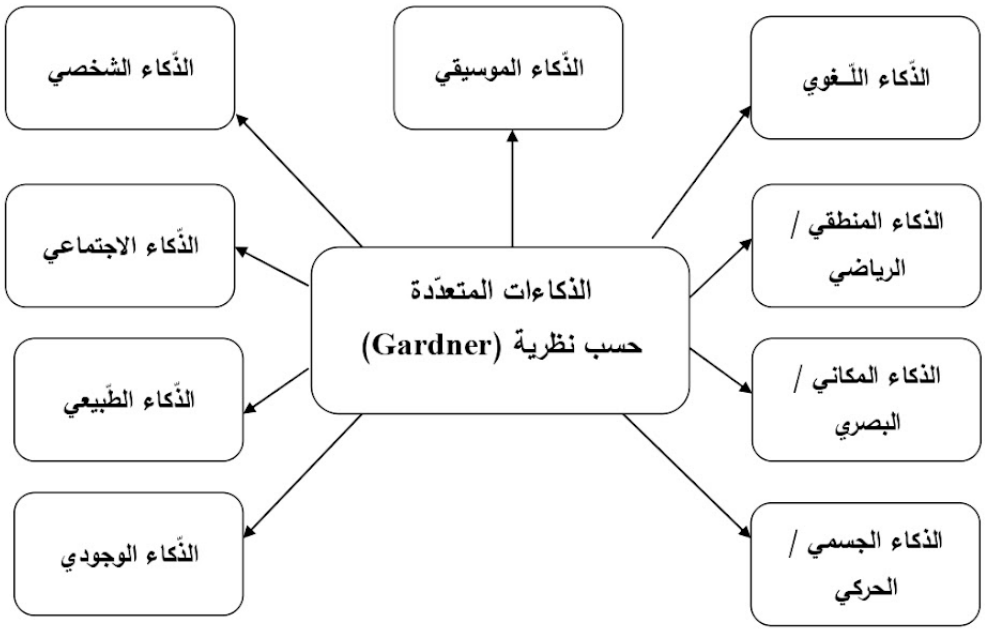
قدرة بيولوجية سيكولوجية كامنة: وهذا المفهوم الجديد يؤدي إلى تحقيق فهم مفاده، أن كل شخصلديه القدرة الأساسية لعدد من أنماط الذكاء، وهذا يعظم من دور البيئة في العمل على استكشافها، وكذلك العمل على تصميم البرامج التربوية المناسبة لتنميتها حتى تكون ذات قيمة في المجتمع. (نوفل،)

3. مقارنة بين المنظور التقليدي للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة:

المنظور التقليدي للذكاء	نظرية الذكاءات المتعددة
الأفراد يولدون ولديهم مقدار ثابت من الذكاء	الفرد يولد ولديه جميع الذكاءات، ولكن كل فرد لديه مركب أوبروفيل يتفرد به.
مستوى الذكاء لا يتغير طوال العمر	جميع الافراد يمكنهم تحسين الذكاءات، و بعض الافراد يمكنهم تحسين احد هذه الذكاءات بسهولة و بدرجة اكبر مقارنة بالذكاءات الاخرى
يقاس الذكاء بمعزل عن الاشياء	يقاس الذكاء في أوضاع من السياق/ الحياة الواقعية
الذكاء يتكون من القدرة اللغوية و منطقية	توجد عدة أنواع من الذكاءات و التي تعكس الطرق المختلفة للتعامل مع العالم
في الممارسة التقليدية يقوم المعلمون بشرح و تدريس نفس المادة لجميع الافراد	يهتم المعلمون بفردية المتعلم و جوانب القوة و الضعف لديه و التركيز على تنميتها
يقوم المعلمون بتدريس و جانب من موضوع عام أو التعرض له	يقوم المعلمون بتصميم أنشطة تعليمية تدور حول قضية ما او سؤال ما و ربط الموضوعات ببعضها البعض و كذلك تطوير استراتيجيات تسمح للتلاميذ بإظهار الطرق المتعددة للفهم وتقييم درجة تفردهم.
يستخدم الذكاء لتصنيف الطلاب والتنبؤبنجاحهم.	يستخدم الذكاء لفهم الطاقات البشرية، والطرق الكثيرة والمتنوعة التي يستطيع الطلاب من خلالها تحقيق إنجازاتهم.

4. أنواع الذكاءات المتعددة وخصائص أفرادها :

يمكن وصف أنواع الذكاءات المتعددة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner) حسب ما سيوضحهاالشكل أدناه:



شكل رقم (01): الذكاءات المتعددة المقترحة في ضوء نظرية (Gardner).

من خلال الشكل أعلاه يلاحظ أن (Gardner) صنف الذكاءات في تسعة أنواع، ولم يرد لهذهالقائمة أن تكون نهائية أو شاملة، فالهدف الأساسي ليس تحديد الذكاءات وإنما تعددها (أبو حماد، 2007: 181)، وفيما يلي وصف وشرح لكل نوع من هذه الذكاءات وخصائص الأفراد حسب كل ذكاء:

1.4. الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence):

يقصد به القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيا مثلاالحكايات – الروايات) أو الكتابة الشعر –التأليف)، ويتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجة البناء اللغوي، والصوتيات، والمعاني، والاستخدام العملي للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف الاستخدام أو الإفصاح، إضافة إلى استخدام اللغة الإقناع الآخرين بعمل شيء معين، أو التذكر بمعنى استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة، أو التوضيح بمعنياستخدام اللغة لإيصال معلومة معينة (خوالده، 2004 : 30).

ويكون هذا النوع من الذكاء متطور لدى الشعراء والكتاب والصحافيين (عبد الهاشمي ومحارمة، 2015: 37)، وعموما فإن الذكاء اللغوي يسمح للفرد بالتواصل مع الآخرين وفهم العالم من خلال اللغة (3: 1997

Vennerma et Lois et Karen,)، ويتميز الأفراد ذوي الذكاء اللغوي بمجموعة من الخصائص منها: (عبد الهاشمي ومحارمة، 2015: 31)

- ✓ القدرة على تذكر المعلومات المكتوبة و الشفهية.
- ✓ لا يتميزون باستخدام الفكاهة عند رواية القصص.
- ✓ القدرة على توضيح الرأي ووجهة النظر.
- ✓ سهولة تذكر الأقوال المأثورة.
- ✓ الدقة في ملاحظة الأخطاء اللغوية و القواعدية.
- ✓ الاستمتاع بالقراءة والكتابة.
- ✓ سهولة تعلم اللغات المختلفة بما في ذلك لغة الإشارة. (, Vennerma et Lois et Karen1997 :3)

، وفي المجال التعليمي فإن التلاميذ ذوي الذكاء اللغوي، يتميزون بأنهم يحبون القراءة والكتابة، ولديهم قدرة فائقة في تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ. (السلطاني، 2015: 21)

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

يتمثل هذا النوع من الذكاء في القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة والقدرة على التفكير المنطقي، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء التقريري والافتراضي (بما أن ...إذن – السبب والنتيجة)، وغيرها من نماذج التفكير المجرد (الأعسر وكفافي، 2000: 89)، كما يتضمن القدرة على تفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على التعامل مع الأعداد والمسائل الحسابية والهندسية(نوفل، 2007: 99)، وتتمثل نوعية العمليات المستخدمة في الذكاء المنطقي/ الرياضي في كل من:

- ✓ التصنيف
- ✓ الاستدلال
- ✓ التعميم
- ✓ اختبار الفروض
- ✓ المعالجات الحسابية (الأعسر وكفافي، 2000: 89)، ويكمن ملاحظة هذا الذكاء لدى المهتمين بالرياضيات، مبرمجي الإعلاميات، المحاسبين، المهندسين (عامر ومحمد، 2008: 107)، ويتميز الأفراد في هذا الذكاء بالخصائص الآتية:(Issa, 2015 :749)
- ✓ القدرة على إدراك وتمييز العلاقات المجردة.

- ✓ سهولة التعامل مع الأرقام (إجراء العمليات الحسابية المعقدة – التقديرات العددية).
- ✓ استخدام المنطق في حل المشكلات التي تواجههم.
- ✓ التفكير العلمي الملاحظة
- ✓ إصدار الأحكام اتخاذ القرارات
- ✓ التنفيذ. (شواهين، 2014: 5)

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

يتمثل هذا النوع من الذكاء في القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنيا وبطريقة ملموسة، ويمكن للأفراد فيه إدراك الاتجاه والتعرف على الأماكن وابراز التفاصيل وإدراك المجال المغازي، 2003: 46)، وتتمثل قدرات الذكاء المكاني/ البصري في كل من: (صلاح، 2010: 38)

الوعي الفراغي:أي قدرة الفرد على حل المشكلات الفراغية والتي تعني تحريك الأشياء في الفراغمثل (لعبة الشطرنج)، أو قدرته على استخدام الاتجاهات الأربعة في تحديد مكانه بسهولة أثناءتواجده في مكان جديد مثلا.

العمل مع الأشياء:وهي القدرة على استخدام إستراتيجية التوافق البصري اليدوي لتركيب الأشياء،وإعادة ترتيبها، و كذلك البراعة في زخرفة وتجميل الأشياء أو إصلاحها.

التصميم الفني: وهو القدرة على تنفيذ المشروعات أو المهمات الفنية التي تتطلب حستا جماليا وتصميميا.وهذا الذكاء يتجلى بشكلخاص.

لدى الأفراد ذوي القدرات الفنية مثل: الرسامين، مهندسيالديكور، المعماريين... إلخ، حيث يظهر في قدرتهم على عمل المجسمات والمخططات والرسومات وتنسيق الألوان، والتفكير بواسطة الصور والمجسمات بدلا من الكلمات والجمل (شواهين، 2014: 6)، ويتميز الأفراد في هذا النوع من الذكاء بالسمات الآتية: (أبو حماد، 2007: 184)

- ✓ التمتع بالخيال النشط.
- ✓ القدرة على بناء الصور الذهنية بفعل الحساسية للألوان والأشكال والتركيبات الهندسية.
- ✓ القدرة على تحديد المسارات والاتجاهات المختلفة.
- ✓ التحقيق في العلاقات القائمة بين الأشياء والأماكن.
- ✓ الفهم الواضح للأشياء التي ينظرون إليها من أبعاد وزوايا مختلفة في الفضاء المعني.

في المجال التعليمي، فإن المتعلمين الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء يتميزون بأنهم تعجبهم ألعابالمتاهات والمركبات ويتفوقون في الرسم، بالإضافة إلى هذا فهم يحتاجون لصورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات...وغيرها.المغازي، 2003: 46)

5.4.الذكاء الجسمي/ الحركي (Bodily Kkinesthetic Intelligence):

يتمثل هذا الذكاء في قدرة الفرد على استخدام جسمه للتعبير عن أفكاره ومشاعره، ويظهر هذا عند: الممثلين – الراقصين – الرياضيين (Polat et Yurt, 2015 : 85)، وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء وهذا ما يبدو في أداء النحات – الميكانيكي – الجراح – الخياط، ويتضمن هذا الذكاء مهاراتجسمية معينة مثل: التآزر – التوازن – المهارة – القوة – المرونة – السرعة ... وغيرها (الأعسر وكفافي، 2000: 89)، ومن هذا فإن الذكاء الجسمي يقصد به القدرة على الإنتاج وحل المشكلات باستخدام الجسم كاملا أوجزء منه (مجيد، 2009: 45)، ويتميز فيه الأفراد بحملة من الخصائص منها: (Hourst(et Plan, 2008 : 34-35

- ✓ الوعي الجيد بحالتهم الجسمية.
- ✓ يستمتعون بالأنشطة التي تتطلب المهارات الجسدية.
- ✓ لديهم القدرة على تكييف جسدهم حسب الظروف، واستخدامه في المستوى اللازم له.

وفيما يخص المجال التعليمي، فإن التلاميذ في هذا النوع من الذكاء يتميزون بأنهم يتفوقون في الأنشطة البدنية، ويستطيعون التنسيق بين المرئي والحركي، ويميلون للحركة ولمس الأشياء.(أوباري، 2014: http://New-Educ.com)

6.4. الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence):

يتمثل الذكاء الموسيقي في القدرة على إدراك وإنتاج الموسيقى والتحليل الموسيقي مثل (الناقد الموسيقي – المؤلف الموسيقي)، والتعبير الموسيقي مثل (العازف)، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للإيقاع والنغمات والأصوات، كما يعني الفهم الكلي أو التحليلي للموسيقى أو الجمع بينهما (صلاح، 2010: 39- 40)، وهذا الذكاء يظهر لدى الأفراد ذوي القدرات غير العادية في الموسيقى، ويتضح لدى الموسيقيين، المغنيين، مهندسي الصوت، خبراء السمعيات (مجيد، 2009: 45)، ويتميز الأفراد في هذاالنوع من الذكاء بمجموعة من الخصائص منها: (750 :2015 Isaa,)

- ✓ سهولة حفظ العبارات والكلمات باللغات الأخرى.
- ✓ التمتع بإيقاع جيد.
- ✓ لديهم القدرة على تذكر الأغاني والأناشيد والاستمتاع بها.
- ✓ القدرة على إدراك الأصوات التي قد لا يدركها الآخرون، وأيضا القدرة على التمييز بين أنواعالموسيقى والنغمات المختلفة.

7.4. الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence):

يعرفهذا النوع بالذكاء الاستنباطي، ويقوم على التأمل الدقيق للقدرات الإنسانية وخصائصها ومعرفتها،ويتضمن الوعي بالمعرفة وإدراك العالم الداخلي للذات (ابراهيم، 2010: 66-67)، والقدرة على التصرفبصورة تكفية على أساس تلك المعرفة (أرمستروج، 2006: 3)، وتتضمن المعرفة بالذات كل من المشاعر والحالات المزاجية، والرغبات، وكذلك طريقة التفكير والكيفية التي يحصل بها المعرفة، والقدرة على التفكير في تفكيره أو ما يعرف ب الميتا معرفة
Meta-Cognition، وأيضا الحوافز الداخلية والدوافع ونقاط القوة والضعف والنوايا (صلاح، 2010: 40)، والقدرة كذلك على الضبط الذاتي والفهم الذاتي والاحترام الذاتي (خوالده، 2004: 31)، ويتضح هذا النوع من الذكاء لدى العلماء والفلاسفة والحكماء، ويتميز فيه الأفراد بمجموعة من الخصائص منها: (مجيد، 2009: 46-47)

- ✓ التأمل الذاتي ومراقبة الذات.
- ✓ إدراك وشعور الفرد بنفسه.
- ✓ معالجة المعلومات بصورة ذاتية.
- ✓ الالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية.

وفي المجال التعليمي، فإن المتعلمين في هذا النوع من الذكاء يتميزون بأن لديهم إحساس قويبالأنا، ولهم ثقة كبيرة بالنفس، ويحبون العمل منفردين، ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتيةومهاراتهم الشخصية. (السلطاني، 2015: 22)

8.4. الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence):

يتضمن هذا الذكاء النظر إلى خارج الذات نحو سلوك الآخرين ودوافعهم (شواهين، 2014: 9)، ويعرفبأنه قدرة الفرد على فهم وتمييز مشاعر ورغبات واحتياجات الآخرين (Polat et Yurt, 2015 : 85)،

وكذلك القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها، كما يتضمن الحساسية التعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، وأيضا القدرة على التمييز بين مختلف المؤشرات التي تؤثر في العلاقات الاجتماعية (خوالده،2004: 31)، وفي هذا الصدد يقول (Gardner) أن: "الذكاء في العلاقات الاجتماعية بين الناس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحركهم، وكيف يمارسون عملهم، وكيف نتعاون معهم" (عامر ومحمد، 2008: 24)، ويظهر الذكاء الاجتماعي لدى الشخصيات السياسية، المدرسين والمرشدين النفسيين (مجيد، 2009: 45)، ويتميز الأفراد في هذا النوع من الذكاء بالخصائص الآتية: (Hourst et Plan, 2008 : 37)

- ✓ سهولة تكوين العلاقات الاجتماعية والتأقلم مع الآخرين. لا يقدرون النشاطات الجماعية ويحبون العمل التشاركي الجماعي.
- ✓ لا يجدون متعة في رفقة الآخرين.
- ✓ الإحساس والتعاطف مع الآخرين وإدراك مشاعرهم.
- ✓ يمكنهم العمل كوسيط لحل مختلف النزاعات.
- ✓ القدرة على الإنصات للأخرين وتقديم المساعدة لهم.

وفي الجانب التعليمي، فإن المتعلمين في هذا النوع من الذكاء يكونون بارعين في تكوين العلاقاتمع الآخرين، ويكونون شخصيات قيادية بالنسبة لزملائهم، ولهم قدرة جيدة في التواصل معالآخرين. (عامر ومحمد، 2008: 24)

9.4. الذكاء الطبيعي (Naturalistic Intelligence):

يتمثل الذكاء الطبيعي في قدرة الأفراد على التعرفعلى الكائنات الحية وتصنيفها والتمييز بينها، وكذلكالقدرة على إدراك مختلف التغيرات والأحداث والموضوعات في الطبيعة أي الوعي البيئي (Polat et 85 2015,Yurt:)، وهناك العديد من الموضوعات المرتبطة بالطبيعة يمكن حصر بعض منها في كلمن:

الحيوانات – النباتات – الجيولوجيا – الجبال – المحيطات – الصخور – الأشجارالجو... (حسين، 2003: 31).

ويتضح هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين، الصيادين، علماء النبات والحيوان،علماء الجيولوجيا والآثار، ويتميز الأفراد في هذا النوع من الذكاء بالخصائصالآتية: (مجيد، 2009:46)

لا يحبون التواجد في الطبيعة لتمييز وتصنيف معالمها وفهمها،الاهتمام بالحيوانات والنباتات ويحبون معرفة الشيء الكثير عنها.

10.4. الذكاء الوجودي (Existential Intelligence):

ينظر (Gardner) إلى هذا النوع من الذكاء على أنه: " ميل الفرد نحو الوقوفأو التأمل أو قيامهبتوجيه أسئلة حول الحياة، أو أسئلة تتعلق بالموت والحقائق النهائية والوجود والعدم واللانهايات" (أبو حماد، 2007: 188)،

وعليه فإن الذكاء الوجودي يشير إلى القدرة على اكتشافحقائق هذا الكونوإدراكها، وفهم العلاقات المترابطة بينها (الجراح والربابعة، 2011: 81)، ويتميز الأفراد في هذا النوع منالذكاء بالخصائص الآتية:

- ✓ الحساسية تجاه العمق في الأسئلة المرتبطة بالوجود الإنساني. (حسين، 2003: 32)
- ✓ لديهم القدرة على التفكير بطريقة تجريدية (يفكرون في الحياة – الموت – ما وراء الطبيعة – مابعد الموت). (أبو حماد، 2007: 188)
- ✓ وفيما يخص المجال التعليمي، فإن المتعلمين في هذا النوع من الذكاء يمتلكون القدرة على ابتكارالأفكار أو تلخيصها ضمن مصادر ونظم فكرية مختلفة، ومن الكلمات المرتبطة بالذكاء الوجودي (تأمل – لص – قيم – استكشف – تسال ...إلخ). (شواهين، 2014: 13)

تعقيب:

يلاحظ أن أنواع الذكات المتعددة التي وردت في نظرية (Gardner) هي تسعة أنواع، لكن لم يحددها دفعة واحدة، وإنما أورد في البداية سبعة أنواع وهي:

(الذكاء اللغوي – الذكاء المنطقي / الرياضي –الذكاء المكاني / البصري – الذكاء الجسمي / الحركي – الذكاء الموسيقي – الذكاء الشخصي – الذكاء الاجتماعي)، ليضيف لها فيما بعد النوع الثامن ثم التاسع وهما: (الذكاء الطبيعي – الذكاء الوجودي)، فحسب هذه النظرية فكل فرد يمتلك على الأقل تسعة ذكاءات، تعمل بطرق متنوعة وبشكل جماعي، وكل فرد يتميز فيها بمجموعة من الخصائص والقدرات التي يمكن له توظيفها لحل المشكلات التي تواجهه فيمختلف مواقف الحياة، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأنواع التي اقترحها (Gardner) ليست نهائية، أيـيمكن أن تكون هناك أنواع أخرى من الذكاءات كما أشارت إليها بعض الدراسات كالذكاء الروحي والذكاءالأخلاقي ، وقد تم الاكتفاء في الدراسة الحالية بالذكاءات التسعة، لأنها الأكثر تداولا في مختلف الدراساتالتي تناولت الذكاءات المتعددة.

5. افتراضات ومبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:

جاءت افتراضات نظرية الذكاءات المتعددة انطلاقا من رؤية (Gardner) أن الناس يملكون أنماطا فريدة من نقاط القوة والضعف في القدرات المختلفة، وعليه يصبح من الضروري فهم وتطوير أدوات مناسبة لكل شخص، وذلك يعتمد على افتراضين أساسيين هما: (مجيد، 2009: 46)

الافتراض الأول:

إن البشر لهم اختلافات في القدرات والاهتمامات وبالتالي نحن لا نتعلم بنفسالطريقة.

الافتراض الثاني:

نحن لا نستطيع أن نتعلم كل شيء يمكن تعلمه. وقد أورد في أعماله مجموعة من المبادئ التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة وهي كالآتي: السلطاني، 2015: 20) : الذكاء ليس نوعا واحدا، بل أنواع عديدة ومختلفة. و إن كل شخص متميز وفريد، يتمتع بخليط من أنواع الذكاء تشكل في مجموعها البروفيلالشخصي الخاص به.
و إن أنواع الذكاءات تختلف في النمو والتطور والظهور سواء على المستوى الداخلي للفرد، أو علىمستوى المقارنة بين الأشخاص.

ويضيف (سعادة، 2010: http://www.nashiri.net) مجموعة من المبادئ يمكن حصرها فيمايلي:

- ✓ إن أنواع الذكاءات كلها حيوية وديناميكية. ويمكن تحديد وتمييز أنواع الذكاءات، ووصفها وتعريفها. وكل فرد يستحق فرصة للتعرف .على ذكائه وتطويره وتنمينه.
- ✓ إن استخدام ذكاء بعينه يسهم في تحسين وتطوير ذكاء آخرو لا يمكن تمييز أو ملاحظة أو تحديد ذكاء خالص بعينهومن المبادئ التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة أيضا: (العبد العزيز، 2012: 260)
- ✓ يمكن تطبيق النظرية النمائية التطورية على نظرية الذكاءات المتعددة.
- ✓ إن أنواع الذكاءات المتعددة قد تتغير بتغير المعلومات عن النظرية نفسهاو توفر جميع أنواع الذكاء للفرد مصادر بديلة.
- ✓ قدرات كامنة تجعله أكثر إنسانية بغض النظر عنالعمر أو الظرف.
- ✓ إن مقدار الثقافة الشخصية وتعددها من الأمور الجوهرية والمهمة للمعرفة بصورة عامة،
- ✓ لكلأنواع الذكاء بصورة خاصة.
- ✓ قد أجمع الباحثون على العديد من المبادئ التربوية، التي تنص عليها نظرية الذكاءات المتعددة وهي في غاية الأهمية للمربيين، كما أنها متداخلة ومترابطة فيما بينها وفيما يلي بعض منها: (ملكوالكندري، 2012: 154-155 - 156)
- ✓ أساليب التعلم يجب أن تنسجم مع ذكاءات كل متعلم. و إذا فشل الشخص في مجال ما، فإنه قد يتمكن من النجاح في مجال آخر.ومن بين وظائفالذكاءات المتعددة الذكاءات المتعددة لدى كل فرد، وتوفير البيئةالمؤسسات التربوية اكتشافالسليمة لنموها.
- ✓ الفصل الدراسي مسرح لاستعراض ومشاهدة جميع الذكاءات الإنسانية، فلكل للتعبير عن ذكاءاته عبر الأنشطة المتنوعة.
- ✓ طالب الفرصةو حسب المنظور الفلسفي لنظرية الذكاءات المتعددة، لابد من توسيع نطاق الأهداف التربوية فيتنمية وفهم الإنسان، لتمست جوانب غفلت الأهداف التقليدية عنها.

6. الأسس النظرية والعلمية النظرية الذكاءات المتعددة:

ينظر الكثير من الأشخاص إلى الأنواع السابقة خاصة الذكاء الموسيقي والجسمي والحركي، ويتسألوونلماذا يصر (Gardner) على تسميتها ذكاءات بدلا من مواهب أو استعدادات عقلية، لقد أدرك(Gardner) أن الناستعودوا على سماع تعبيرات مثل " إنه ليس ذكيا جدا ولكن لديه استعداد مدهشللموسيقى"، ومن هنا كان على وعي تام باستخدامه لكلمة ذكاء لوصف كل نوع، ولكي يقدم أساسا نظريا سليما وعميقا لدعواه، وضع اختبارات أساسية لكل ذكاء، وقدرته على الصمود أمامها ليعتبر ذكاء بحق،وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي (جابر، 2003: 12 ولتقديم دلائل لدعم فكرة وجود ذكاءجديد اعتمد على المعايير والمحكات الآتية: / إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ: اعتمد (Gardner) في هذا المعيار على أبحاث الدماغ،والتي توصلت إلى تحديد المناطق الدماغية والعصبية المسؤولة عن كل نشاط حيوي يقوم به الفرد،والتي أثبتت أن هذه المناطق تتمتع باستقلالية نسبية في وظائفها تتيح نوعا من التخصص، بمعنى أنهإذا تعرضت قدرة معينة للتلف فإن القدرات أو الذكاءات الأخرى تبقى سليمة (السلطاني، :172015)، ومثال ذلك أن الفرد الذي تعرض لتلف في منطقة بروكا (الفصالجبهي الأيسر)، قد يكون لهتلفجوهري في الذكاء اللغوي، وبالتالي يجد صعوبة كبيرة في التحدث والقراءة والكتابة (حسين،2014: 160)،

لكن تبقى الذكاءات الأخرى تعمل بفاعلية كالذكاء الرياضي والذكاء الموسيقي... وغيرها (السلطاني، 2015: 17 – 18). به وجود الأطفال غير العاديين مثل (الطفل المعجزة): يقترح (Gardner) أننا نستطيع أن نرى عندبعض الأطفال ذكاءات مفردة تعمل عند مستويات عالية، والأطفال ذو المعجزات هم أولئك الذين يظهرون قدرات فائقة في جزء أي في ذكاء واحد، في حين تعمل الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض، وهذه الظاهرة موجودة بالنسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات (جابر، 2003: 13)، وعلى سبيل المثال فإن الطفل التوحدي يمكنه القيام بإجراء بعض العمليات الحسابية، بينما يعاني من صعوبات كبيرة في القدرة على تكوين العلاقات بالإضافة إلى ضعفالقدرة اللغوية. Hourst et(Plan, 2008 : 41)

-تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد والخبرة:

يتميز هذا المعيار بطابعهالسيكولوجي النمائي، ويشير إلى أن كل ذكاء ينمو وفق مسار فردي معين قابل للتحديد، فلكل نشاط من أنشطة الذكاءات التي ينخرط فيها الفرد داخل ثقافته، فترة نشوء في الطفولة المبكرة وفترة بلوغه الثروة خلال النمو، وله كذلك نمطه في التدهور – بسرعة أو بالتدريج – مع تقدم السن (الفقيهي، 2012: 15)، فعلى سبيل المثال أن التأليف الموسيقي يعتبر من الأنشطة المقيمة ثقافيا والمقدرة في

وقت مبكر جدا، بحيث تنمي إلى مستوى عال من الكفاءة منذ سن مبكرة، ومثال ذلك " موزارت " الذيبدأ التأليف الموسيقي في الرابعة من عمره (مجيد، 2009: 21)، وكذلك الذكاء اللغوي الذي يتطورلدى الطفل في سن مبكرة يمكن أن يبقى طيلة حياته، ويمكن أن يصبح كاتبا موهوبا بعد سن الستينات. (Hourst et , 2008 : 41 Plan)

لا وجود تاريخ تطوري لدى الفرد بهذه القدرة الذهنية: ينتهي (Gardner) إلى أن جذور كل نوع منالذكاءات كانت مغروسة عميقا في تطور البشر، أو حتى قبل ذلك في تطور الأنواع الأخرى، ومثال ذلك أنه يمكن دراسة الذكاء المكاني من خلال الرسوم الموجودة على جدران الكهوف، كما يمكن تتبعالذكاء الموسيقي بالعودة إلى الأدلة الآثارية عن الأدوات الموسيقية القديمة (أرمسترونج، 2006: 9)،

ولنظرية الذكاءات المتعددة سياق تاريخي، ويبدو أن ذكاءات معينة كانت أكثر أهمية في الأزمنة المبكرة عما هو عليه اليوم، فمثلا الذكاء الجسمي كان يقدر على نحو أكبر منذ مئة سنة حين كان أغلبية السكان يعيشون في المناطق الريفية، وبالمثل فإن ذكاءات معينة قد تصبح أكثر أهمية في المستقبل والتي تتلقى المعلومات من القنوات الفضائية وتكنولوجيا الوسائط المتعددة. (حسين، 162:2014)

دعم من النتائج السيكومترية: توفر المقاييس المقننة للقدرات الإنسانية والتي تستخدمها معظم نظرياتالذكاء تأكيدا على صدق النموذج، وبالرغم من أن (Gardner) ليس من مؤيدي الاختبارات المقننة، إلا أنه يقترح أنه بالإمكان الاطلاع إلى كثير من الاختبارات المقننة لمساندة نظرية الذكاءات المتعددة، منها على سبيل الذكر مقياساوكسلر" لذكاء الأطفال والذي يضم اختبارات فرعية تضم الذكاء اللغوي المعلومات – المفردات)، والذكاء المنطقي/ الرياضي مثل (الحساب)، والذكاء المكاني مثل (ترتيب الصور)، وبدرجة أقل الذكاء الجسمي/ الحركي كما في تجميع الأشياء جابر، 2003: 18-19)، وهناك تقييمات أخرى تتعامل مع الذكاءات الشخصية مثل قائمة (Cooper Smith للتقدير الذاتي).(آرمسترونج، 2006: 9)

دعم من الدراسات التجريبية على المهارات المعرفية: يرى (Gardner) أن الأفراد يستطيعون إظهار مستويات متباينة من الكفاية في الذكاءات المختلفة، فقد أظهرت الدراسات النفسية التجريبية أن بعض أنواع الذكاءات يمكن أن تعمل منعزلة عن الأخرى، فقد تبين من بعض الدراسات أن المفحوصينأتقنوا مهارة القراءة كذكاء لغوي، في حين لم يتمكنوا من تسخير هذه المهارة في الذكاء الرياضيالمنطقي (نوفل، 2007: 108)، وفي دراسات معرفية أخرى حول أنشطة الذاكرة والانتباه والإدراكالخاصة بصنف معين من المعطيات، تبين أن الأفراد يتوفرون على استعدادات وقدرات منفصلة عن بعضها البعض، فهناك أشخاص يتميزون بذاكرة لغوية قوية وبضعف كبير في تذكر الأرقام، وهناكمن لديه القدرة على إدراك الأصوات الموسيقية دون أن تكون لديه نفس القدرة على إدراك الأصوات اللفظية المنطوقة، وهناك أيضا من يملك ذاكرة بصرية تثير انتباهه الملصقات والألوان أكثر مما تثيرهالتعليقات المكتوبة، فكل هذه الظواهر تبين أن

هناك استعدادات وقدرات خاصة لدى الأفراد تشكلمظاهر لصنف الذكاء، وهي مستقلة عن غيرها من الاستعدادات الأخرى المرتبطة بصنف آخر منالذكاء.
(الفقيهي، 2012: 17) ،

مجموعة من العمليات والإجراءات المحورية التي يمكن تمييزها وتحديد ها: حسب (Gardner) فإنهمثلما يحتاج جهاز الحاسوب إلى مجموعة من العمليات والبرامج التشغيلية ليتمكن من أداء مهامه، فإنكل ذكاء يحتاج إلى مجموعة من العمليات والإجراءات المحورية اللازمة والضرورية، التي تمكنالأنشطة المختلفة من القيام بمهامها لذلك الذكاء (نوفل، 2007: 109)، فمثلا الذكاء الموسيقييحتاج إلى مجموعة من المكونات المحورية، وقد تتضمن هذه الأخيرة حساسية تجاه درجة الصوت والقدرة على التمييز بين التركيبات الإيقاعية المتنوعة، وفي الذكاء الجسمي فقد تتضمن العمليات الأساسية القدرة على تقليد الحركات الجسمية للآخرين (آرمسترونج، 2006: 10).

القابلية للترميز وفق نظام رمزي:

إن أفضل المؤشرات التي تدل على السلوك الذكي، هو قدرة الإنسانعلى استعمال الرموز، والذي يتمثل في عملية تصوير وتمثيل لشيء يوجد بالفعل، فالقدرة على الترميز أحد أهم العوامل التي تميز الإنسان عن بعض الأنواع الأخرى، ولكل نوع من أنواع الذكاء نظامه الترميزي المعبر عنه (Hourst et Plan, 2008 : 42)، فمثلا الذكاء اللغوي يتضمن مجموعة من اللغات المنطوقة والمكتوبة كاللغة العربية واللغة الإنجليزية، فكلها تعتمد على الرموز وبالتالي فهي أنساق، كذلك الذكاء المكاني يتضمن مجموعة من الرسوم البيانية التي يستخدمها المصممون والمهندسون المعماريون. (حسين، 2014: 164)

تعقيب:

تعتبر الأسس النظرية والعلمية المذكورة أعلاه، من أهم المعايير والمرتكزات التي استند إليها (Gardner) لإثبات نظريته، والتي يمكن من خلالها وصف أنواع الذكاءات المتعددة، ويلاحظ مما تم عرضه أن هذه المعايير تنوعت بين ما هو بيولوجي – سيكولوجي – معرفي – تقافي، وكانت أيضا بمثابة إجابات حول الأسئلة العديدة التي طرحت حول الأسس النظرية والعلمية التي قامت عليها نظريةالذكاءات المتعددة.

7. الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها :

النظرية الذكاءات المتعددة أهمية كبيرة في العديد من الجوانب التربوية، فقد ركزت على نقاط غفلت عنها النظريات الأخرى، ويمكن إبراز الفوائد التربوية التي تعود من جراء استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في المدارس من خلال الآتي: و بالنسبة للمتعلم: فيما يخص المتعلم تساعد نظرية الذكاءات المتعددة في: (حسين، 2003: 24-25) لا

إمكانية التعرف على القدرات العقلية المختلفة للمتعلمين بشكل أوسع، فمثلا الرسم والموسيقى والتقاط الصور الطبيعية تعتبر أنشطة حيوية، تسمح بظهور نماذج وأنماط تربوية تعليمية جديدة مثلما هوذلك في الرياضيات واللغات.

– تقديم أنماط جديدة للتعلم تقوم على إشباع حاجيات المتعلمين ورعاية الموهوبين، بحيث يكون

الفصل الدراسي عالم حقيقي للمتعلمين، يجعلهم أكثر كفاءة ونشاطا وفاعلية في العملية التعليمية.

–التوصل إلى شكل بروفيلاتالذكاءات المتعددة لدى المتعلمين في المدارس، وبالتالي فإن التعرفعلى أهم ملامح هذه البروفيلات يسهل عملية تقييم الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين، ويمكن منوضع البرامج الملائمة لصقل قدراتهم ومهاراتهم المختلفة.

وتتجلى كذلك الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في: (السلطاني، 2015: 24)

لا تحسن مفهوم الذات لدى المتعلمين وتزيد حماسهم لأداء المهمات التعليمية.

- ✓ لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- ✓ تساعد في توجيه كل فرد للوظيفة التي تناسب قدراته.

وتم التوصل إلى أن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة، ساهم بشكل إيجابي في مجال التحسين المدرسيللمتعلمين، فقد أدى استعمالها إلى: (ابراهيم، 2011: 59-60)

زيادة تحسن التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المواد الدراسية. لا استعمالها في تدريس الموضوعات الدراسية ساهم في زيادة دافعية الطلاب وميولهم نحو المادةالدراسية.

التحسن في الممارسات والتطبيقات العملية (حل المشكلات).

و بالنسبة للمعلم: تتمثل الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للمعلم في الآتي: (مجيد، 2009: 32-33)

مساعدة المعلم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية، ليصل إلى أكبر عدد من الأطفال على

اختلاف ذكاءاهم.

لا تقدم إطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولأي محتوى تعليمي ويقدموه بطرق عديدة ومختلفة. لا تقدم النظرية خريطة تدعم العديد من الطرق التي يتعلم بها الأطفال، وعلى المعلم عند تخطيط أيخبرة تعليمية أن يسأل نفسه عدة أسئلة منها مثلا: كيف يستطيع أن يستخدم الحديث أو الكتابة (ذكاء لغوي)؟ كيف يبدأ بالأرقام أو الجمع أو الألعاب المنطقية (ذكاء منطقي رياضي)؟ كيف يستخدمالأفكار المرئية أو التصورات أو الألوان أو الأنشطة الفنية (ذكاء مكاني / بصري)؟... و تشعر المدرسين بالحاجة إلى توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات المختلفة، وكذا تنويع طرائقالتقويم مما يؤدي إلى الرفع من أدائهم. (السلطاني، 2015: 24)

و بالنسبة للمنهاج الدراسي: حسب (Gardner) يمكن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مختلفالمناهج الدراسية، فقد أشار إلى التركيز على الذكاء المتعدد في تدريس أي مادة، ويرى أنه ليسهناكموضوع يقتصر على طريقة واحدة، بل يمكن استخدام طرق عديدة لتدريس المواضيع والمفاهيم وتصميم الدروس، وأضاف أن فهم الطلاب للمحتوى يظهر من خلال المنهاج المتعمق الذي يساعد على تحقيق أهدافهم، ويكشف عن مواهبهم، ويمكن كل طالب من تقديم نفسه بكل نوع من أنواع الذكاء، والتركيز على الجانب المهاري، وتنظيم المنهاج حول نقاط القوة لدى الطلاب وتنميتها من خلال التركيز على حاجاتهم. (ابراهيم، 2011: 56)

ويرى (Gardner) أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية تربوية فقط، بل أكثر من ذلك فهي أداةقوية يمكن أن تساعد في تحقيق الأهدافالتربوية بشكل فعال، وتمكن العاملين في مجال التربية منتحقيق غرضين تربويين هما: (ابراهيم، 2011: 55-56)

لا تسمح بتخطيط البرامج التربوية التي تمكن المتعلمين من الوصول إلى التميز في مجال ماالمخترع – العالم – الموسيقي).

لا تساعد على الوصول بالمتعلمين لفهم النظرية والمفاهيم المهمة في توجيه الذات.

ولتسهيل اعتماد نظرية الذكاءت المتعددة وتطبيقها في المجال التربوي، وجب على التربويين توفيرمجموعة من الأمور لهذا الغرض منها: (كاظم، 2013: 232)

- ✓ إثراء مجال التعلم من خلال توفير و تنويع مصادره (كتب – صور – خرائط – مجسمات –زيارات ميدانية – وسائط متعددة – الألعاب ...)
- ✓ المرونة في اختيار الطالب للوسائل والطرق التعليمية المناسبة.
- ✓ اعتماد المناهج الدراسية المتطورة.
- ✓ واعتماد وسائل تقويمية تحتوي جميع الأنشطة والوسائل.
- ✓ إيجاد مشاريع متنوعة توافق أنواع الذكاءات لدى جميع المتعلمين.

تعقيب:

من خلال ما تم عرضه حول الأهمية التربوية النظرية الذكاءات المتعددة، والتي مست مختلف العناصر المكونة للعملية التعليمية، يمكن القول أن اعتماد هذه النظرية وتطبيقها من خلال توفير الشروط الضرورية لها، سيساعد على تطوير الخدمات المدرسية بشكل إيجابي في جميع مجالاتها (الأساليب والطرق التعليمية / الأنشطة التدريسية الوسائل التعليمية طرق التقويم...)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، يمكن القول أن نظرية الذكاءات المتعددة استطاعت فرض نفسها في الميدان البحثي منذ بداياتها الأولى التي انطلقت على يد مجموعة من الباحثين في تخصصات مختلفة، واتسعت أكثر بعد الإعلان عنها فعليا من طرف (Gardner) عام 1983 في كتابه "أطر العقل"، وقد وضح من خلالها أن الأفراد يمتلكون تسعة أنواع من الذكاءات، وهي النقطة التي ميزت هذه النظرية عن النظريات التقليدية للذكاء، وقد استند في إثبات ذلك على مجموعة من المرتكزات والأسس التي تم التطرق إليها بشكل تفصيلي في هذا الفصل، وقد اهتم الباحثون بعد ذلك بدراسة هذه النظرية وتطبيقها في العديد من الميادين خاصة الميدان التربوي، فقد تم التوصل بعد تطبيقها في بعض
الممارسات التربوية أن هذه النظرية تقدم فوائد إيجابية عديدة، إذا ما تم فهمها وتطبيقها بالطريقة المناسبة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

سوف نحاول في هذا الفصل توضيح استراتيجيات الإجراءات المنهجية للدراسة الراهنة، وتحديد مجتمع البحث واختيار عينة الدراسة وفق ما تتطلب طبيعة البحث، سنحاول تفسير البيانات المتعلقة بكل بعد من الأبعاد المستخدمة في استمارة البحث.

1. منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي يعتبر اختيار المنهج خطوة أساسية في البحث العلمي فهو مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها بغية تحقيق أهداف بحثه، ومنالمعروف أن تحديد المنهج الذي يستخدمه الباحث مرتبط بموضوع ومحتوى الظاهرةالمدروسة أو محل الدراسة. وانطلاقا من طبيعة الموضوع المتمثل في الدراسةاتجاهات معلمي (ات)التعليم الابتدائي نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددةوعلى ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها التي نسعى للإجابة عليها فقد تم اعتماد المنهج الوصفي.

2. الدراسة الاستطلاعية:

وتعد الدراسات الاستطلاعية بمثابة اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الدراسات الميدانية، وتمهد الدراسات الاستطلاعية للبحث العلمي.

1.2. المكان والمدة:

تم توزيع الاستمارة التجريبيةعلى 23 مفردةتدرساتجاهات معلمي (ات) التعليم الابتدائي نحو إستخدام نظرية الذكاءات المتعددةوبعد استرجاعها قمنا بحساب معامل الثبات ألفاكرونباخ للتأكد من مدى صدق الداخلي للاستمارة التي يمكن الاعتماد عليها في جمع بيانات الدراسة.

2.2.العينة المتاحة وخصائصها:

استخدمت الدراسة الراهنة عينة معلمي التعليم الابتدائي.

الخصائص الشخصية لمفردات عينة الدراسة الاستطلاعية:

الجدول رقم (01) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية%
الذكور	10	43.47%

الإناث	13	56.53%
المجموع	23	%100

تبين النتائج المتعلقة بمتغير الجنس في الجدول بأن أكبر نسبة هي من فئة الإناث وتمثل نسبة 56.53% وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنة بنسبة الذكور التي تمثل 43.47 % من عينة الدراسة، ولعل ذلك ما يمكن تفسيره بالوجود القوي للذكور بالعينة الاستطلاعية للدراسة

3. أدوات جمع البيانات:

الاستبيان هو عبارة عن مجموعة من الفقرات والأسئلة والعبارات التي تقوم كباحث بإعدادها من أجل الحصول على البيانات التي تحتاج إليها من أجل الوصول إلى النتائج التي من خلالها تحقق أهداف كتابة البحث العلمي، وتتميز الأسئلة والفقرات في الاستبيان بأنها مترابطة مع بعضها البعض بحيث تتمكن كباحث من خلالها من الحصول على البيانات التي تحتاج إليها، وبعدها تم إخضاعها للأسس العلمية من اختبارات الثبات والصدق وعليه فقد اشتملت استمارة بحثنا على 03 أسئلة الخاصة بالبيانات الشخصية و إضافة إلى استبيان الدراسةاتجاهات معلمي (ات) التعليم الابتدائي نحو إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة و معيقات إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريسمتكون من 55فقرة توزعت كالتالي:

- **المحور الأول: اتجاهات معلمي (ات) التعليم الابتدائي نحو إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة.**
  - **البعد الأول:الذكاء اللغوي** يتكون من 05عبارات.
  - **البعد الثاني:الذكاء الرياضي المنطقي** يتكون من 05 عبارات.
  - **البعد الثالث:الذكاء البيئي الطبيعي** يتكون من 05 عبارات.
  - **البعد الرابع: الذكاء الذاتي** يتكون من 05 عبارات.
  - **البعد الخامس: الذكاء البصري يتكون** من 05 عبارات
  - **البعد سادس: الذكاء الاجتماعي** يتكون من 05 عبارات

- **البعد السابع: الذكاءالحركي** يتكون من 05 عبارات
- **البعد الثامن: الذكاء الايقاعي الموسيقي** يتكون من 05 عبارات.

- **المحور الثاني: معيقاتإستخدام نظرية الذكاءات المتعددةفي التدريس،** وتم تقسيمه الى:

-**البعد الأول:معيقات تتعلق بالبيئة الصفية**ويتكون من 06 عبارات.

-**البعد الثاني:معيقات تتعلق بنقص التكوين** ويتكون من 04 عبارات.

-البعد الثالث: معيقات تتعلق بالمنهاج الدراسي ويتكون من 05 عبارات

أ- صدق الاتساق الداخلي: تم توزيع الاستمارة التجريبية على عينة قدرها 23 مفردة قصد حساب الثبات الفاكرونباخ حيث سجلت النتائج الإحصائية في الجدول التالي:

- الصدق والثبات
- مقياس التجزئة النصفية.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول

جدول رقم (02) يوضح صدق الاتساق الداخلي الذكاء اللغوي

البعد الاول	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
الذكاء اللغوي	01	0.60**	0.81**
	02	0.76**	
	03	0.88**	
	04	0.90**	
	05	0.95**	

في الجدول رقم (04) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد**الذكاء اللغوي** صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم (03) يوضح صدق الاتساق الداخلي الذكاء الرياضي

البعد الثاني	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
الذكاء الرياضي	01	0.77**	0.81**
	02	0.61**	
	03	0.81**	
	04	0.76**	
	05	0.64**	

في الجدول رقم (05) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **الذكاء الرياضي** صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم (04) يوضح صدق الاتساق الداخلي الذكاء البيئي

البعد الثالث	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
الذكاء البيئي	01	0.75**	0.81**
	02	0.61**	
	03	0.80**	
	04	0.76**	
	05	0.64**	

في الجدول رقم (06) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **الذكاء البيئي**صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم (05) يوضح صدق الاتساق الداخلي الذكاء الذاتي

البعد الرابع	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
الذكاء الذاتي	01	0.76**	0.82**
	02	0.62**	
	03	0.81**	
	04	0.75**	
	05	0.63**	

في الجدول رقم (07) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **الذكاء الذاتي**صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم (06) يوضح صدق الاتساق الداخلي الذكاء البصري

البعد الخامس	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
الذكاء البصري	01	0.77**	0.80**
	02	0.62**	
	03	0.82**	
	04	0.78**	
	05	0.60**	

في الجدول رقم (08) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **الذكاء البيئي**صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم (07) يوضح صدق الاتساق الداخلي الذكاء الاجتماعي

البعد السادس	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
الذكاء الاجتماعي	01	0.78**	0.83**
	02	0.63**	
	03	0.83**	
	04	0.79**	
	05	0.64**	

في الجدول رقم (09) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **الذكاء الاجتماعي**صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم (08) يوضح صدق الاتساق الداخلي الذكاء الحركي

البعد السابع	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
الذكاء الحركي	01	0.79**	0.81**
	02	0.61**	
	03	0.80**	
	04	0.77**	
	05	0.66**	

في الجدول رقم (10) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **الذكاء الحركي**صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم (09) يوضح صدق الاتساق الداخلي الذكاءالايقاعي

البعد الثامن	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
الذكاء الايقاعي	01	0.70**	0.88**
	02	0.61**	
	03	0.88**	
	04	0.75**	
	05	0.63**	

في الجدول رقم (11) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **الذكاء الاقاعي**صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني

جدول رقم (10) يوضح صدق الاتساق الداخلي معيقات تتعلق بالبيئة الصفية

البعد الاول	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
معيقات تتعلق بالبيئة الصفية	01	0.78**	0.87**
	02	0.69**	
	03	0.85**	
	04	0.70**	
	05	0.63**	
	06	0.60**	

في الجدول رقم (12) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **معيقات تتعلق بالبيئة الصفية** صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم (11) يوضح صدق الاتساق الداخلي معيقات تتعلق بنقص التكوين

البعد الثاني	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
معيقات تتعلق بنقص التكوين	01	0.75**	0.85**
	02	0.65**	
	03	0.81**	
	04	0.76**	

في الجدول رقم (13) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **معيقات تتعلق بنقص التكوين** صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم (13) يوضح صدق الاتساق الداخلي معيقات تتعلق بالمنهاج الدراسي

البعد الثالث	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	العلاقة بين البعد والدرجة الكلية
معيقات تتعلق بالمنهاج الدراسي	01	0.77**	0.86**
	02	0.66**	
	03	0.88**	
	04	0.78**	
	05	0.62**	

في الجدول رقم (14) تم حساب صدق الاتساق الداخلي وعرضه أين توصلنا الى ان جميع عبارات بعد **معيقات تتعلق بالمنهاج الدراسي** صادقة ودالة احصائيا عند 0.01 و 0.05، وهي صادقة وتؤكد على صلاحية البعد

جدول رقم(14) يوضح ثبات استباين الدراسةبطريقة التجزئة النصفية

معامل غوتمان Coefficient De Guttman Split-half	معامل سبيرمان براون Coefficient De Spearman-Brown
0.91	0.86

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) المتعلق باستبيان الدراسة انه يتمتع بدرجة عالية من الثبات أي أنه صالح

نظرا لقيمة معامل غوتمان وقيمة معامل سبيرمان العالية

ثبات استبيان بطريقة الفاكرونباخ:

جدول رقم (15) يبين مستوى الثبات لمحاور استبيان بطريقة الفاكرونباخ

المحاور	قيمة ألفا
• **المحو الأول : اتجاهات معلمي (ات) التعليم الابتدائي نحو إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة**	0.89
• **المحور الثاني: معيقات إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس.**	0.85
استبيان	0.87

مخرجات spss vr21

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أنه جميع المحاور لها مستوى عالي من الثبات وهي تدل على أن مقياس ثابت وصالح للقياس.

وبما أن الاحصاءات تدعم مصداقية أداة الدراسة ومنه يمكن لنا اعتماد على النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة.

ومن خلال هذه النتائج المحصل عليها نجد أنها مؤشرات تدعم مصداقية أداة الدراسة وتسمح لنا باعتماد النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة.

4. الدراسة الأساسية:

1.4. عرض نتائج التساؤل الأول الذي ينص على:

- **ما مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة:**

جدول رقم (16) يمثل مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة

متغير الدراسة	المتوسط	الانحراف	المتوسط الفرضي
مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة	**183.22**	**14.05**	**180**

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح **مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة**الذي قدر ب 183.22 وانحراف معياري بـ 14.05، وبما أن المتوسط الحسابي قريب من المتوسط الفرضي 180وهذا يدل على أنه يوجد مستوى متوسط من **استخدام نظرية الذكاءاتالمتعددة.**

2.4. عرض نتائج التساؤل الثاني:

ما مستوى معيقات استخدام نظرية الذكاءاتالمتعددة:

جدول رقم (17) يمثل مستوى معيقات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة

متغير الدراسة	المتوسط	الانحراف	المتوسط الفرضي
مستوى معيقات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة	**253.85**	**6.93**	**180**

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح **مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة** الذي قدر ب 253.85 وانحراف معياري بـ 6.93، وبما أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي 180وهذا يدل على أنه يوجد مستوى عال ومرتفع من **معيقاتاستخدام نظرية الذكاءاتالمتعددة.**

جدول رقم (18) يبين الابعاد أكثر مساهمة فيمعيقاتاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة

البعد	معامل فريدمان	الرتبة
البيئة الصفية	1.953	01
نقص التكوين	1.806	03
المنهج الدراسي	1.927	02

يبين جدول ترتيب **معيقاتاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة**حيث احتلت**البيئة الصفية**المرتبة الأولى يليه **المنهج الدراسي**وأخيرا **نقص التكوين**.

التحليل الاستدلالي لبيانات الدراسة:

لاختبار هده الفرضيات فقد تم استخدام الاختبارات:

- T.test

اختبار ومناقشة الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استخدام نظرية الذكاءات المتعددة ومعيقاتاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة.

المتغيرين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة
مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة	183.22	14.05	**-0.813****	**0.01**	**دالة احصائيا**
مستوى معيقات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة	253.85	6.93			

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتبين لنا أن قيمة الاختباربيرسون سجلت قيمة احتمالية(sig) أصغر من مستوى الدلالة (α= 0.05) وهذا يدل على وجود علاقة وبما أن قيمة بيرسون تساوي -0.813** وهي قيمة سالبةأي أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية ذات دلالة إحصائية أي انه كلما زاد مستوى معيقات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة.

الفرضية الأولى: توجد توجهات إيجابية **نحو استخدام الأساتذة الذكاءات المتعددة**

- H_0= لا توجد توجهات إيجابية **نحو استخدام الأساتذة الذكاءات المتعددة.**

- H_1=توجد توجهات إيجابية **نحو استخدام الأساتذة الذكاءات المتعددة.**

الجدول رقم (19): اختبار ت T.TEST

تقييم	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Ecart-type	Moyenne	الابعاد
حسن	15,911	58	,000	1,27502	3,3351	المحـــور الأول

المصدر: من اعداد الطالبان بالاعتماد على مخرجات SPSS 21.

يوضح الجدول رقم () أن المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات الاستبيان قد بلغ (3.33) بانحراف معياري قدره (1.27)، ما يعني أن إجابات المبحوثين جاءت ضمن درجة تقييم **حسن**.

تعتـــبر هـــذه العباراتـــذات دلالـــة معنويـــة إحصـــائية. ولقـــد تم الأخـــذ بعـــين الاعتبـــار قيمة**sig**المقابلةلهاوالتيتساوي**0.000**وهيأقل من مستوى 0.05 وهذا ما يقود إلى تأكيد الفرضية H_1=التي تفيدبوجد توجهات إيجابية **نحو استخدام الأساتذة الذكاءات المتعددة.**

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

من خلال تطبيق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية sciencesocialFORpackagestatistical أي باستخدام برمجية **SPSS** تحصلنا على النتائج التالية:

1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

بينت نتائج الفرضية العامة التي لم تتحقق، أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استخدام نظرية الذكاءات المتعددة ومعيقاتاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، أي أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية يعني انه كلما زاد مستوى معيقات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة قل استخدام نظرية الذكاءات المتعددة
أي بعد حساب قيمة الاختباربيرسون سجلت قيمة احتمالية(sig) أصغر من مستوى الدلالة (α= 0.05) وهذا يدل على وجود علاقة وبما أن قيمة بيرسون تساوي -0.813** وهي قيمة سالبة أي أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية ذات دلالة إحصائية.

2. الاستنتاج العام:

نستنتج من خلال توزيع 300استبيان يوجد فقط 77 استاذ (ة) من يعلمون بهذه النظرية وطبيعة اتجاهاتهم ايجابية ولديهم معلومات عنها ولكن مستوى استخدامها متوسط لأن **المتوسط الحسابي** قدر ب 183.22 **وانحراف معياري** بـ 14.05، وبما أن **المتوسط الحسابي** قريب من **المتوسط الفرضي** 180وهذا يدل على أنه يوجد **مستوى متوسط من استخدام نظرية الذكاءاتالمتعددة.**

وهذا راجع لمستوى المعيقات المرتفع وعالي لأن **مستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة** الذي قدر ب 253.85 وانحراف معياري بـ 6.93، وبما أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي 180وهذا يدل على أنه يوجد مستوى عال ومرتفع من **معيقاتاستخدام نظرية الذكاءاتالمتعددة.**

وتتمثل هذه المعيقات أولا في البيئة الصفية الراجعة عن اكتظاظ الصفوف الدراسية ونقس الوسائل التعليمية ومساحة القسم كذلك العوامل الداخلية في القسم كالإضاءة ،التهوية ,التدفئة ،ثانيا المعيقات التي تتعلق بالمنهاج الدراسي ، كون المنهاج الدراسي لا يحتوي على جميع الذكاءات المتعددة ودروس نموذجية معتمدة علي نظرية الذكاءات المتعددة وكثافة المنهاج الدراسي لا تراعي الفروق الفردية للتلاميذ وطرق التدريس المختلفة ،ثالثا وأخيرا المعيقات التي تتمثل في نفس التكوين ، كون الأستاذ لم يتلقى درات تكوينية كافية حول موضوع إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس ولم تمنح له فرصة بتطبيق حصص تدريسية يستعمل وفقها الذكاءات المتعددة ميدانيا

3. الخلاصة:

من خلال عرض و مناقشة و تفسير النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الدراسة الميدانية نستنتج ان طبيعة إتجاهات معلمي (ات) التعليم الإبتدائي إيجابية ،ومستوى استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس متوسط

وهذا راجع لمستوى المعيقات المرتفع كون توجد علاقة إرتباطية عكسية قوية ذات دلالة إحصائية أي يقل إستحدام نظرية الذكاءات المتعددة كلما زاد مستوى المعيقات المتمثلة في البيئة الصفية،المنهاج الدراسي و نقص التكوين

خاتمة

الخاتمة:

من خلال القراءة النظرية التحليلية لموضوع إتجاهات معلمي (ات) التعليم الإبتدائي نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة و معيقا إستحدامها من وجهة نظرتهم ،تبين لنا أن إتجاهات الأساتذة إيجابية وهذا يعود إلى الإطلاع والبحث الشخصي في مجالات نظريات التعلم ،أما مستوى استحدامها فهو متوسط وهذا راجع إلى إكتظاظ الأقسام ،وإنعدام الوسائل التعليمية العوامل الداخلية المتمثلة في الإضاءة ،التدفئة كذلك إلى كثافة وإزدحام المعارف وعامل الزمن غير كافي لتدريس جل محتوى هذا المنهاج نظرا لطوله ،بالإضافة إلى صعوبة التدريس بنظرية الذكاءات المتعددة بإعتبارها جديدة وغير مبرمجة بجميع أنواعها في البرنامج الدراسي ،وعدم تكوينهم في كسفية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس ،كون هاته المعيقات لها مستوى عال ومرتفع في بحثنا هذا ،كون هاته الأخيرة هي التي تقلل من إستحدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس كون هذا الأخير له عناصر تتمثل في العملية التعليمية التعلمية (الأستاذ،التلميذ،المادة الدراسية)، وأي نظريات لها علاقة بالتدريس يجب أن تكون في المنهاج الدراسي والبرنامج الدراسي ويكون الأستاذ قد تلقى تكوين ،فلابد من وزارة التربية والتعليم أن تقوم بإدراج هذه النظرية ،وتقدم تكوينا للأستاذ ةيشارك في الملتقيات ،بإعتبار الأستاذ هو همزة وصل بين المتعلم ومحتوى المنهاج وأهم عناصر العملية التعلمية.

إقتراحات:

من خلال ما سبق توصلنا إلى طرح الإقتراحات الآتية :

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول متغيرات دراستنا
- إجراء دراسات حول إتجاهات الاساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي والمقارنة بينهم

- إعطاء اهمية لموضوع الذكاءات المتعددة من طرف وزارة التربية والتعليم
- الطلب من وزارة التعليم العالي تقديم بحوث طلبة الماستر حول أهمية النتائج المتوصل إليها ومدى اهميتها في المراحل التعليمية للتلاميذ لوزارة التربية الوطنية لكي تقوم بتغير المنهاج الدراسي والبرنامج الذي يدرس به اللأساتذة وإدراج الذكاءات المتعددة في المنهاج لأن هذه النظرية تقوم على التشجيع،التحفيز،التعليم،التدريب،تنميةالمواهب،المبادرات. بمعنى أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤمن بعبقرية المتعلم، وقدرته على العطاء والإنتاج والابتكار والإبداع، وحل المشاكل، ومواجهة الوضعيات المختلفة
- إقامة دورات تكوينية للأساتذة
- توفير الوسائل التعليمية لأساتذة التعليم الإبتدائي
- بناء مدارس واسعة تحتوي على حدائق لتعزيز الذكاء البيئي والحفاظ علي البيئة و التعاون مع محافظة الغابات لتقديم أيام دراسية حول أهمية البيئة وكيفية المحافظة عليها

- إقامة مسابقات علمية لتعزيز الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ وخلق روع المنافسة والإبداع
- تقديم خرجات ميدانية للتلاميذ ورحلات لإكتشاف المواهب أخرى لدى التلاميذ
- تأسيس ورشات عمل مختلفة في المدرسة من ورشة للرسم ،المسرح ،العزف عن الألات الموسيقية

- إقامة محاضرات ولقاءات حول كيفية التدريس بنظرية الذكاءات المتعددة في الجامعة ودعوة اساتذة التعليم اللإبتدائي كون المدرسة الإبتداية هي المكان الذي تصقل فيه المواهب وإكتشاف قدرات المتعلم وتساعده في إتخاذ التخصص الذي يستطيع أ ن يتوفق فيه ويرسم طريق نجاحه في المستقبل لأن طفل اليوم هو رجل الغد وعلينا كانا بالتعاون على بناء مستقبل زاهر لخدمت التلاميذ والوطن

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

مراجع عربية:

كتب:

1. ابراهيم حسين، فادية أحمد. (2011). الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي(دراسة عاملية). (د ط). مصر: دار المعرفة الجامعية.
2. أبو حماد، ناصر الدين. (2007). اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية – تطبيق ميداني. (ط 1). اربد:عالم الكتب الحديث. أبو رياش، حسين و الصافي، عبد الحكيم و عمور، أميمة و شريف، سليم. (2006). الدافعية والذكاءالعاطفي. (ط 1). عمان: دار الفكر.
3. أبوهاشم السيد. (دس). قائمة الذكاءات المتعددة. كلية التربية جامعة الملك سعود.
4. الاجتماعي بين النظرية والتطبيق ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، 2005 . 76
5. أحمد اوزي : سيكولوجية المراهق ، دراسة ميدانية للمراهق المغربي ، منشورات مجلة
6. أحمد بلقيس و توفيق مرعي : الميسر في علم النفسالتربوي ، دار الفرقان ، عمان ، الأردن ، 1982 .

9- أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية و التطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط4،1995 .

7. أحمد حسين اللقاني ، علي احمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية: المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط2، عالم الكتب ، القاهرة، 1999.
8. أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ، الطبعة الحادية عشر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، 1979.
9. أحمد عبد اللطيف وحيد : علم النفس الاجتماعي ، دار الوحدة ، دمشق ، سوريا ، 2001 .
10. آرمسترونج، توماس. (2012). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. (ط 1). المملكة العربية السعودية: دارالكتاب التربوي.
11. توق، محي الدين و وقطامي، يوسف و عدس، عبد الرحمن. (2003). أسسعلم النفس التربوي. (ط 3). عمان : دار الفكر.
12. جابر، جابر عبد الحميد. (2003). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. (ط 1). القاهرة: دار الفكرالعربي
13. حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعي ، ط5 ، عالم الكتب ، مصر، 2000
14. خامسا : المواقع الالكترونية:
15. الخفاف، إيمان عباس. (2013). الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا. (ط 1). عمان : دار المناهج.
16. خليل عبد الرحمان المعايطة : علم النفس الاجتماعي ، دار الفطر للطباعة والنشر، عمان،

17. خوالده، محمودعبد الله محمد. (2004). الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، Emotional Intelligence. (ط 1). عمان: دار الشروق.
18. الدراسات النفسية و التربوية ، الرباط ، 1986
19. راشد، راشد مرزوق. (2005). علم النفسالتربوي نظريات ونماذج معاصرة. (ط 1). القاهرة: عالم
20. زيدان، محمد مصطفى. (1979). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. (ط 1). المملكة العربيةالسعودية. دار الشروق.
21. سعد عبد الرحمان : علم النفس الاجتماعي ، دار المعارف ، الإسكندرية ، مصر ،1998 .
22. سعد، عبد الرحمن. (2008). القياس النفسي النظرية والتطبيق. (ط 5). القاهرة:
23. السليتي، فراس. (2008). استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. (ط 1). عمان: عالم الكتب
24. السيد محمود و المصري، ابراهيم جابر و حسين، محمد عمر و اللقاني، يوسفعلي.(2018) .
25. الشيخ سليمان الخضيري. (1990). الفروق الفردية في الذكاء. (د ط). القاهرة: دار الثقافة للطباعةوالنشر.
26. الشيخ سليمان الخضيري. (1990). الفروق الفردية في الذكاء. (د ط). القاهرة: دار الثقافة للطباعةوالنشر.
27. صالح محمد على أبوجادو : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة ، الأردن ،1998 .
28. صلاح مخيمر و عبده ميخائيل رزق : المدخل في علم النفس الاجتماعي ، دار المعارف، القاهرة، 1960.
29. طارق كمال : أساسيات في علم النفس الاجتماعي ، مؤسسة شباب الجامعة للنشر والتوزيع و الطباعة، الإسكندرية ، مصر،2006
30. طلعت حسن عبد الرحيم : مدخل في علم النفس الاجتماعي المعاصر ، دار الثقافة ،القاهرة ، 1981.
31. عباس محمود عوض : علم النفس الاجتماعي ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ،بيروت ، 1980.
32. عباس مدني: حاجات النظام التربوي،WWW.ISLAMISELEC.COM، تاريخ الزيارة : 05/05/2010 ، على الساعة :10:20

33. عبد الرحمان محمد عيسوي : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار النهضة العربية،بيروت، لبنان ، 1984.

34. عبد السلام الشيخ : علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية، مصر ،1992.

35. عبد المجيد سيد و التويجري، محمد عبد المحسن. (2014). علم النفسالتربوي. (ط 9). الرياض: مكتبة العبيكان.

36. عبد المجيد نشواتي : علم النفسالتربوي للمعلمين ، الطبعة الأولى ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، 1987.

37. عبد المجيد نشواتي : علم النفسالتربوي، طلا ، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر ، بيروت ، 1988.

38. عبد المعطي محمد عساف وآخرون : التطورات المنهجية وعملية البحث العلمي ، ط 1، دار وائل ، عمان ، 2002 .

39. عبد الهاشمي، محمود عبد الله محمد و محارمة، سهام محمود. (يونيو، 2015). فاعلية برنامج تعليمي قائمعلى المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

40. علاونة، شفيق فلاح و بلعاوي، منذر يوسف. (يوليو، 2010). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة

41. الغنودي، نوري أحمد. (يونيو، 2017). الخصائص الجسمية وعلاقتها بمستوى الذكاء. مجلة جامعة صبراتةالعلمية،

42. فاروق عبد الفتاح موسى: علم النفسالتربوي ، دار الثقافة للطباعة للنشر، القاهرة ،1983.

43. الفقيهي، عبد الواحد أولاد. (2012). الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي. (ط 1). (دم). (دن).

44. كاظم، رباب عبد الواحد. (2013). فن تنمية الذكاء المتعدد. مجلة الأستاذ، 2.

45. كامل محمد عويضة : علم النفس الاجتماعي ، دار الكتب العلمية بيروت، ط1 ،1966.

46. ماهر محمود عمر : المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي ، ط2، دار الفرقان للنشروالإشهار ، عمان، الأردن ، 1999 .

47. مايسة أحمد النيال: التنشئة الاجتماعية – مبحث في علم النفس الاجتماعي، دارالمعرفة الجامعية ، القاهرة، 2007

48. محمد بودربالة : اتجاهات جمهور الطلبة و الموظفين الاداريين نحو برامج التلفزيون الوطني،رسالة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم النفس و العلوم التربوية، جامعة الجزائر،1997.
49. محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمي ، دار القلم، الكويت ، 1990 .
50. محمد شفيق : علم النفس
51. محمد عبد الحليم منسي : علم النفسالتربوي للمعلمين ، الطبعة الأولى ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1991 .
52. محمد عماد الدين إسماعيل (و آخرون): كيفنربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية ، دار النهضة العربية ، ط7 ، القاهرة ، 1982 .
53. محمد لبيب النجيحي : في الفكر التربوي ، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ،بيروت، لبنان ، 1981 .
54. محمود السيد أبو النيل: دراسات عربية و عالمية، علم النفسمحمود فتحي عكاشة وآخرون : علم النفس الصناعي، عالم الكتب ، القاهرة ، ط3،1997 .
55. مصطفى زيدان: علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،1986.
56. معتز سيد عبد الله وعبد اللطيفمحمد خليفة : الاتجاهات التعصبية ، دار غريب للنشر والتوزيع، 2001 .
57. المكتبات.
58. نخبة من الأساتذة المصريين العرب : معجم العلوم الاجتماعية ، ط 3، مراجعة إبراهيمالاجتماعي ، ترجمة (السيد محمد خيري و سمير نجم و محمد الزيادي) ، دار الشروق ، القاهرة ، 1968.
59. نوفل، محمد بكر. (2007). الذكاء المتعدد فيغرفة الصفالنظرية والتطبيق. (ط 1). عمان: دارالمسيرة.
60. هبة النيل العربية. السلطاني، حمزة هاشم. (2015). الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي. (ط 1). عمان: الدار المنهجية.
61. يوسف قطامي : سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي ، دار الشروق ، عمان ، 1989.

مراجع أجنبية:

62. Allaoui, M.S. (2012). Apport d'un entraînement spécifique de la mémoire de
63. capacité d'orthophonie, Université Victor Segalen - Bordeaux 2. France.
64. college level.

65. de Gardner appliquée a l'entreprise. (s ed). Paris: Dunod.
66. education.
67. Hourst, B & Plan, D. (2008). Management et Intelligences Multiples – la théorie
68. Isaa, f. M. (2005). Identifying the multiple intelligences of Irqai EFL Instructors at
69. langage écrit – Etude de cas. Mémoire pour l'obtention du certificat de
70. Oléron, P. (1974). Que sais – je ? L'intelligence. (1 ere ed). Paris: Presses
71. perspective, a brief overview of the theory. Harvard graduate school of
72. travail chez les enfants précoces avec troubles des apprentissages du
73. universitaires de France.
74. Vennema, S & Lois, H & Karen, C. (1997). Multiple Intelligences: the research

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01) الإستبيان المستخدم في الدراسة

الملحق رقم (02) بيانات برنامج SPSS

Effectifs

Remarques

Entrée	Résultat obtenu	07:46:21
	Commentaires	
	Données	D:\2022\SPSS\.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	23
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides
	Syntaxe	FREQUENCIES VARIABLES=الجنس /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,06

قائمة الملاحق

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

Statistiques

الجنس

N	Valide	23
	Manquante	0

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	10	43.47	43.47	43.47
	انثى	13	53,56	53,56	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

	Résultat obtenu	
	Commentaires	
	Données	D:\2022\SPSS\.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
Entrée	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	23
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
	Syntaxe	CORRELATIONS /VARIABLES= /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.

قائمة الملاحق

Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,16

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

Corrélationsالذكاء اللغوي

Corrélation de Pearson	
**0.60	01
**0.76	02
**0.88	03
**0.90	04
**0.95	05

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélationsالذكاء البيئي

Corrélation de Pearson	
**0.75	01
**0.61	02
**0.80	03
**0.76	04
**0.64	05

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélationsالذكاء الذاتي

Corrélation de Pearson	
**0.76	01
**0.62	02
**0.81	03
**0.75	04
**0.63	05

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélationsالذكاء البصري

Corrélation de Pearson	
**0.77	01
**0.62	02
**0.82	03
**0.78	04
**0.60	05

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélationsالذكاء الاجتماعي

Corrélation de Pearson	
**0.78	01
**0.63	02
**0.83	03
**0.79	04
**0.64	05

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélationsالذكاء الحركي

Corrélation de Pearson	
**0.79	01
**0.61	02
**0.80	03
**0.77	04
**0.66	05

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélationsالذكاء الايقاعي

Corrélation de Pearson	
**0.70	01
**0.61	02
**0.88	03
**0.75	04
**0.63	05

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélationsمعيقات تتعلق بالبيئة الصفية

Corrélation de Pearson	
**0.78	01
**0.69	02
**0.85	03
**0.70	04
**0.63	05
**0.60	06

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélationsمعيقات تتعلق بنقص التكوين

Corrélation de Pearson	
**0.75	01
**0.65	02
**0.81	03
**0.76	04

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélationsمعيقات تتعلق بالمنهاج الدراسي

Corrélation de Pearson	
**0.77	01
**0.66	02
**0.88	03
**0.78	04
**0.62	05

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

RELIABILITY
/VARIABLES= البعد.الاولالاستبيان
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

Fiabilité

Remarques

	Résultat obtenu	
	Commentaires	
Entrée	Données	D:\2022\SPSS\.sav

قائمة الملاحق

	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
	Syntaxe	RELIABILITY /VARIABLES=. /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,08

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	23	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	23	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1[a]
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1[b]
	Nombre total d'éléments		2
	Corrélation entre les sous-échelles		,989
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		861,
	Longueur inégale		914,
	Coefficient de Guttman split-half		15,9

a. Les éléments sont :

b. Les éléments sont :

Fiabilité

Remarques

Entrée	Résultat obtenu	--2022 08:03:43
	Commentaires	
	Données	D:\2022\SPSS\.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	23
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
	Syntaxe	RELIABILITY /VARIABLES=. /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	23	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	23	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
899,	17

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
852,	07

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
877,	24

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=الاستبيان
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Descriptives

Remarques

Entrée	Résultat obtenu	08:07:05
	Commentaires	
	Données	D:\2022\SPSS\.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
	Syntaxe	DESCRIPTIVES VARIABLES= /STATISTICS=MEAN STDDEV.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الاستبيان	60	053673,	234167,
N valide (listwise)	60		

Descriptives

Remarques

	Résultat obtenu	
	Commentaires	
	Données	D:\2022\SPSS\.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
Entrée	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
	Syntaxe	DESCRIPTIVES VARIABLES=الاستبيان /STATISTICS=MEAN STDDEV.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الاستبيان	60	23083,4	1155,
N valide (listwise)	60		

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=البعد.الاولالبعد.الثاني
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Entrée	Résultat obtenu	08:12:28
	Commentaires	
	Données	D:\2022\SPSS\.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
	Syntaxe	CORRELATIONS /VARIABLES /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,09

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

Corrélations

		البعد.الاول	البعد.الثاني
البعد.الاول	Corrélation de Pearson	1	-813,**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
البعد.الثاني	Corrélation de Pearson	813-,**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
T-TEST
  /TESTVAL=0
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الاستبيان
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

	Résultat obtenu	08:14:25
	Commentaires	
	Données	D:\2022\SPSS\.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
Entrée	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

قائمة الملاحق

	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
	Syntaxe	T-TEST /TESTVAL=0 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= الاستبيان /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,05

[Ensemble_de_données1] D:\2022\SPSS\.sav

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاستبيان	60	3,6920	,96277	,12429

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الاستبيان	29,704	59	,000	3,69200	3,4433	3,9407

الملحق رقم (03) مقياس الذكاءات المتعددة

الجمهورية الجزائرية اليمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون –تيارت-
كلية العلوم الانسانية و *الاجتماعية* السنة الجامعية : **2022/ 2021**
تخصص :علم النفس المدرسي

تحية طيبة و بعد:

أساتذتي الأفاضل، في إطار إعدادمذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي ، نضع بين أيديكم جملة من الفقرات و الرجاء منكم أن تقرؤاكل عبارة بتركيز وتمعن ،والإجابة بصدق لما ترونه مناسبا بوضع علامة (**X**) أمام كل عبارة،علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة .ونعلمكم أن إجابتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي ،نرجوا منكم أن لا تتركوا أي عبارة دون أن تجيبوا عليها **وشكرا على تعاونكم .**

القسم الاول :البيانات الشخصية عن المعلم /المعلمة.

اسم المدرسة:.....
المنطقة:.....
1-**الجنس: ذكر** ( ) **أنثى** ( )
2-**المؤهل العلمي** :.....
3- **سنوات الخبرة:**

- أقل من **5** سنوات ☐
- من**5** إلى **10** سنوات ☐
- من**10** إلى **15** سنة ☐
- أكثر من **15**سنة ☐

القسم الثاني :

العبارات الاتية () عبارات تصف اتجاهك نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة ومعيقات استخدامها من وجهة نظرك، و المرجو منك إبداء رأيك في هذه العبارات وذلك بوضع إشارة **(X)** في الخانة المناسبة و التي تعبر عن درجة إتجاهك أمام كل عبارة.

المحور الاول:اتجاهات معلمي (ات) التعليم الإبتدائي نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة

البعد	الارقام	**العبارات**	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
امارس **الذكاء اللغوي** مع التلاميذ في القسم من خلال:	01	تحبيب القراءة					
	02	تحبيب سرد القصص ونسج حكايات من خياله					
	03	يستمع للقصة ويلخصها					
	04	الاعتماد على القاموس لفهم المعاني					

	05	تسهيل تعلم المفردات والإستهجاء						
امارس الذكاء **الرياضي (المنطقي)** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	تدريب التلميذ على العمليات الحسابية بدون الة حاسبة						
	02	اكتشاف العلاقة بين الشكل والرقم						
	03	تقديم الالغاز						
	04	عمل تجارب بسيطة في المنزل						
	05	ممارسة العاب العقل كالشطرنج						
امارس الذكاء **البيئي (الطبيعي)** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	تعريف التلميذ بمختلف اسماء النباتات						
	02	مشاركة التلميذ في عملية التشجير						
	03	حث التلميذ على سقي النباتات						
	04	القيام بتزين القسم وتنظيفه						
	05	العمل على حماية الحيوانات						
امارس **الذكاءالذاتي** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	تعريف التلميذ بنقاط قوته وضعفه						
	02	مساعدة التلميذ على اكتشاف عيوب وقوة الاخرين						
	03	مساعدته غلى اتخاذ القرارات الايجابية في المستقبل						
	04	مساعدته غلى احترام وفهم الذات						
	05	مساعدته لوضع اهداف والمبادرة لتحقيقها						
امارس **الذكاءالبصري** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	الاستعانة بالأنشطة اليدوية						
	02	الاعتماد على الرسم في الشرح بدل الكتابة						
	03	الاعتماد على الالوان والصور و الاشكال						
	04	استخدام الكمبيوتر او الفيديو او الانترنت						
	05	الاعتماد على الخرائ						
امارس **الذكاء الاجتماعي** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	مساعدة التلميذ بتكوين صداقات مع الاخرين بسهولة						
	02	تحبيب العمل التعاوني والعمل من خلال روح الفريق						
	03	احترام اراء الاخرين						
	04	حث التلميذ للانضمام لمجموعة تطوع في مساعدة الاخرين						
	05	تنظيم انشطة والعاب جماعية						

امارس **الذكاءالحكري** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	ممارسة الانشطة الرياضية						
	02	تقديم مسرحيات من طرف التلاميذ						
	03	عمل مشاريع بالطين و الورق						
	04	تقديم دروس في الفناء						
	05	اداء لعبة بدون كلام						
امارس الذكاء **الايقاعي (الموسيقي)** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	تقديم اصوات مختلفة وتمييزها من طرف التلاميذ						
	02	تقديم الانشطة الموسيقية						
	03	تحبيب حصة المحفوظات						
	04	تقليد اصوات المقرئين						
	05	تقليد اصوات المقرئين						

المحور الثاني : معيقات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس

البعد	الا رقا م	**العبارات**	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
معيقات تتعلق بالبيئة الصفية	01	اكتظاظ الصفوف الدراسية يصعب من تطبيق الذكاءات المتعددة في التدريس					
	02	نقص الوسائل التعليمية المناسبة تعيق تطبيق الذكاءات المتعددة في التدريس					
	03	مساحة القسم لا تسمح للمعلم باجراء الانشطة التعليمية التي تقوم على فردانية التعلم					
معيقات تتعلق بالبيئة الصفية	04	العوامل الداخلية (الاضاءة,التهوية,الاضاءة) في القسم لا تساعدالمعلم على تطبيق الذكاءات المتعددة في التعليم.					
	05	هيكلة المقاعد داخل القسم تسمحللمعلم بتطبيق الذكاءات المتعددة في التدريس					
	06	الاختلاف في قدرات ومستويات المتعلمين يصعب من تطبيق الذكاءات المتعدد					
	01	المعلم تلقى دورات تكوينية كافية حول					

معيقات تتعلق بنقص التكوين		موضوع استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس						
	02	المعلم يملك المهارات التربوية الكافية لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس						
	03	خلال التكوين لم تمنح فرصة للمعلم بتطبيق حصص تدريسية يستعمل وفقها الذكاءات المتعددة ميدانيا						
	04	المعلم يعي الغرض و المغزى الحقيقي من وراءتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة						
معيقات تتعلق بالمنهاج الدراسي	01	كثافة المنهاج الدراسي تصعب من استخدام الذكاءات المتعددة						
	02	زمن حصة دراسية ب 45 د تسمح بتدريس محتوى دروس المنهاج وفق نظرية الذكاءات المتعددة						
	03	التقويم الفارقي الذي يتضمنه المنهاج يحقق مبدا تكافؤ الفرص بين المتعلمين						
	04	الانشطة التعليمية الواردة في المنهاج الدراسي تراعي رغبات المتعلمين حسب اختلافهم						
	05	تنظيم انشطة والعاب جماعية						

- في رأيك كيف يمكن تعريف نظرية الذكاءات المتعددة؟
- .....
.....
- هل تقوم باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس؟
- .....
- ماهي أكثر معيقات التي تمنعك من استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس؟
- .....
- هل هناك اي ملاحظات حول هذا الموضوع من وجهة نظرك؟
- .....

الملحق رقم 04

الجمهورية الجزائرية اليمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون –تيارت-
كلية العلوم الانسانية و *الاجتماعية* السنة الجامعية : **2021 /2022**
تخصص :علم النفس المدرسي

تحية طيبة و بعد:

أساتذتي الأفاضل، في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي ، نضع بين أيديكم جملة من الفقرات و الرجاء منكم أن تقرؤاكل عبارة بتركيز وتمعن ،والإجابة بصدق لما ترونه مناسبا بوضع علامة (**X**) أمام كل عبارة،علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة .ونعلمكم أن إجابتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي ،نرجوا منكم أن لا تتركوا أي عبارة دون أن تجيبوا عليها **وشكرا على تعاونكم .**

القسم الاول :البيانات الشخصية عن المعلم /المعلمة.

اسم المدرسة:.....
المنطقة:.....

-هل انت على دراية تامة او اطلاع ناتج عن اجتهاد فردي بنظرية الذكاءات المتعددة. نعم( ) لا( )

1-**الجنس : ذكر** ( ) **أنثى** ( )

2-**المؤهل العلمي** :.....

3- **سنوات الخبرة:**

- أقل من **5** سنوات ☐
- من **5** إلى **10** سنوات ☐
- من **10** إلى **15** سنة ☐
- أكثر من **15**سنة ☐

القسم الثاني :

العبارات الاتية **(55)** عبارات تصف اتجاهك نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة ومعيقات استخدامها من وجهة نظرك، و المرجو منك إبداء رأيك في هذه العبارات وذلك بوضع إشارة **(X)** في الخانة المناسبة و التي تعبر عن درجة إتجاهك أمام كل عبارة.

المحور الاول:اتجاهات معلمي (ات) التعليم الإبتدائي نحو استخدام نظرية الذكاءات المتعددة:

البعد	الارقام	العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
الذكاء اللغوي	01	امارس **الذكاء اللغوي** مع التلاميذ في القسم من خلال: تحبيب للتلميذ القراءة					
	02	تحبيب سرد القصص ونسج حكايات من خياله					
	03	يستمع للقصة ويلخصها					
	04	الاعتماد على القاموس لفهم المعاني					
	05	تسهيل تعلم المفردات والإستهجاء					
امارس الذكاء **الرياضي (المنطقي)** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	تدريب التلميذ على العمليات الحسابية بدون الة حاسبة					
	02	اكتشاف العلاقة بين الشكل والرقم					
	03	تقديم الالغاز					
	04	عمل تجارب بسيطة في المنزل					
	05	ممارسة العاب العقل مثل الشطرنج					
امارس الذكاء **البيئي (الطبيعي)** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	تعريف التلميذ بمختلف اسماء النباتات					
	02	مشاركة التلميذ في عملية التشجير					
	03	حث التلميذ على سقي النباتات					
	04	القيام بتزين القسم وتنظيفه					
	05	العمل على حماية الحيوانات					
امارس **الذكاء الذاتي** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	تعريف التلميذ بنقاط قوته وضعفه					
	02	مساعدة التلميذ على اكتشاف نقاط وقوة الاخرين					
	03	مساعدته غلى اتخاذ القرارات الايجابية في المستقبل					
	04	مساعد ة التلميذ على احترام وفهم الذات					
	05	مساعدة التلميذ لوضع اهداف المفضلة والمبادرة لتحقيقها					
امارس **الذكاء البصري** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	الاستعانة بالأنشطة اليدوية					
	02	الاعتماد على الرسم في الشرح بدل الكتابة					
	03	الاعتماد على الالوان والصور و الاشكال					
	04	استخدام وسائل التعليمية					

	05	الاعتماد على الخرائط						
امارس **الذكاء الاجتماعي** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	مساعدة التلميذ بتكوين صداقات مع الاخرين بسهولة						
	02	تحبيب العمل التعاوني والعمل من خلال روح الفريق						
	03	احترام اراء الاخرين						
	04	حث التلميذ للانضمام لمجموعة تطوع في مساعدة الاخرين						
	05	تنظيم انشطة والعاب جماعية						
امارس **الذكاء الحكري** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	ممارسة الانشطة الرياضية						
	02	تقديم مسرحيات من طرف التلاميذ						
	03	عمل مشاريع بالطين و الورق						
	04	تقديم دروس في الفناء						
	05	اداء لعبة بدون كلام						
امارس الذكاء **الايقاعي (الموسيقي)** مع التلاميذ في القسم من خلال	01	تقديم اصوات مختلفة وتمييزها من طرف التلاميذ						
	02	تقديم الانشطة الموسيقية						
	03	تحبيب حصة المحفوظات						
	04	تنظيم مسابقات غنائية						
	05	تدريب على الات موسيقية						

المحور الثاني : معيقات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس

البعد	الا رقا م	**العبارات**	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
معيقات تتعلق بالبيئة الصفية	01	اكتظاظ الصفوف الدراسية يصعب من تطبيق الذكاءات المتعددة في التدريس					
	02	نقص الوسائل التعليمية المناسبة تعيق تطبيق الذكاءات المتعددة في التدريس					
	03	مساحة القسم لا تسمح للمعلم باجراء الانشطة التعليمية التي تقوم على فردانية التعلم					
	04	العوامل الداخلية (الاضاءة,التهوية,الاضاءة) في القسم لا					

معيقات تتعلق بالبيئة الصفية		تساعدالمعلم على تطبيق الذكاءات المتعددة في التعليم.						
	05	هيكلة المقاعد داخل القسم تسمح للمعلم بتطبيق الذكاءات المتعددة في التدريس						
	06	الاختلاف في قدرات ومستويات المتعلمين يصعب من تطبيق الذكاءات المتعد						
معيقات تتعلق بنقص التكوين	01	المعلم تلقى دورات تكوينية كافية حول موضوع استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس						
	02	المعلم يملك المهارات التربوية الكافية لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس						
	03	خلال التكوين لم تمنح فرصة للمعلم بتطبيق حصص تدريسية يستعمل وفقها الذكاءات المتعددة ميدانيا						
	04	المعلم يعي الغرض و المغزى الحقيقي من وراء تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة						
معيقات تتعلق بالمنهاج الدراسي	01	كثافة المنهاج الدراسي تصعب من استخدام الذكاءات المتعددة						
	02	زمن حصة دراسية ب 45 د تسمح بتدريس محتوى دروس المنهاج وفق نظرية الذكاءات المتعددة						
	03	التقويم الفارقي الذي يتضمنه المنهاج يحقق مبدا تكافؤ الفرص بين المتعلمين (والاعتماد على محتلف طرق التدريس)						
	04	الانشطة التعليمية الواردة في المنهاج الدراسي تراعي رغبات المتعلمين حسب اختلافهم(الذكاءات المتعددة)						
	05	تنظيم انشطة والعاب جماعية (حسب الاهداف لكل درس)						

- في رأيك كيف يمكن تعريف نظرية الذكاءات المتعددة؟
- .....

.....

- هل تقوم باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس؟
- .....
- ماهي أكثر معيقات التي تمنعك من استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس؟
- .....
- هل هناك اي ملاحظات حول هذا الموضوع من وجهة نظرك؟
- .....