وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية –

جامعة بجاية
Tasdawit n'Bgayet
Université de Béjaïa

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي –جامعة بجاية أنموذجا –

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد:

- لمين عفون

تحت إشراف الأستاذة:

- نوارة بوعياد

السنة الدراسية: 2016/2017م

(إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ

وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ)

- قرآن كريم - "سورة هود" - الآية: 88

دعاء

اللهم إني أعوذ بك

من العُجب بما أحسن

وأعوذ بك من التكلف

لما لا أحسن ...

إهـــــــــــداء

وقفتُ أُفتشُ عن نبض عميق في صدري له نكهةٌ لا تُوصَف،

ودمعةٌ تُعَبّر عما أُريدُ لِمَن أهدي هذا الجُهد المتواضع؟!

إلى حياتي وفؤادي ... لك عمري لك روحي، لك قولي لك بوحي، لك فكري وطموحي ... أنت خير الملهمات ...

هل يساوى فيك خلق أم يداوى فيك شوق؟

يا حروفي لا تغمي، يا حروفي تلك همي، يا حروفي تلك أمي ...

أمي هي الدنيا وآخرتي التي أسعى لها ليلي وكل نهاري

والله لو نطقت حروفي لانبرت تحكي عطاء سح كالأمطار

ولأسهبت تروي حكايا حبّها وعطائها الفياض والمدرار

أمي اسمعي خفقات قلبي إنني أجري لبرّك فارقبي آثاري

إلى أروع غروب في سماء عمري إليك يا ربيع أمنياتي...

إليك يا أيّها الينبوع الصافي الذي لا يمل العطاء، إليك يا من نسج سعادتي بخيوط منسوجة من قلبه،

الذي ينبض في أحداقي ...

إليك يا أستاذي الأول .. والدي العزيز * أحسن*

حفظك الله لنا وجعلك تاجاً فوق رؤوسنا.

فإن قيد السقم منك القوى فذكـــرك حر طليق قـواه

وإن غشيت فكرك المنسيات فلم ينسك الأوفياء الأباه

وإن قلب الطبّ في ناظريك فحسبي الإله وحسبي الإله

أعـــلل قلبي بالأمنيـــات لعل ابتسامك يطـفي لـظاه

وإلى سندي وقوتي وملاذي الذين أتوكأ عليهم في كل عثراتي

فيشدونني إليهم فأعتدل.. إلى رفاق الدرب والكفاح فخري الدائم، وعزي الشامخ...

أخواتي *رحمة* و *مريم*، وساعدي الأيمن أخي *زكرياء*

أدامهم الله لي سنداً وعضداً.

إلى كلّ أهلي وأقاربي كبيرا وصغيرا، وأخص بالذكر جدي وجدتي.

إلى الأرواح الغالية التي فارقتني في حياتي ولم تفارق روحي،

إلى من يلهج لساني بالدعاء لهم، إلى جدّتي "حليمة" التي تمنيت

بشغف رؤياها وقضى ربي ألّا ألقاها، إلى روح جدّي "رابح"، وعمي "عبد الله"

تغمدهم الله جميعا بواسع رحمته وغفرانه وأسكنهم فسيح جناته.

والذين ارتويت من مناهل علمهم ومعرفتهم ... أساتذتي جميعاً... شكراً وعرفاناً.

إلى كل هؤلاء أهدي جُهدي المُتواضع

شكرا يا روحي من روحي شكرا يا نبض الأرواح

فالشكر لربي ثم لكم لا أحصي الشكر بإفصاح

لمين

شكر وتقدير

في هذه اللحظات الأخيرة التي تكاد الصعوبات والمتاعب تتحول إلى أمل، فإني أحمد الله تعالى على إتمام هذه الدراسة، ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أرفع آيات الشكر والثناء لله سبحانه وتعالى الذي لولا فضله لما كان لهذا العمل أن يرى النور، قال تعالى:

﴿**ذَلِكَ الْفَضْلُ مِنَ اللَّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ عَلِيمًا**﴾ (سورة النساء / الآية**70**)

لك الشكر العظيم أيا إلهي وحمدٌ عدَّ حمد الحامدينا

إلهي يا كريما في العطايا ولسنا للعطاء مقدّرينا

إلهي لسنا نحصيه ثناء فبلغنا ثناء الصالحينا

لقد أسبغتها نعما علينا وكنت لنا المدبر والمعينا

فحمدا طيبا حمدا سخيا كما يرضاه رب العالمينا

وأصلي وأسلم على نبيّنا معلمنا الأول وقدوتنا سيدي رسول الله عليه أفضل صلاة وأتم تسليم، الذي قال:

" **لا يشكر الله من لا يشكر الناس** " (سنن أبي داود، ب.ت: 403)

ومن منطلق قول نبينا صلى الله عليه وسلم؛

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والامتنان إلى من لم تبخل عليّ بعلمها ووقتها لإنجاز هذه الدراسة، الأستاذة **نوارة بوعياد** التي شرفتني بالموافقة على الإشراف على هذه الرسالة وأسأل الله أن يبارك لها وقتها وعملها وأن يسهل لها بعلمها طريقا إلى الجنة.

عرفانا وامتنانا ومعان صادقة لا حروف زائفة، أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة **فاطمة الزهراء شطيبي** وللأستاذ **مصطفى بوختالة** من المدرسة العليا للأساتذة * بوزريعة * على ما قدماه لي من نصح ومشورة، وكان لهما إسهام فاعل في إنجاز هذا البحث، وإخراجه على ما هو عليه، كنتم كسحابة معطاءة سقت الأرض فاخضرّت. فجزاكم الله خير جزاء.

كما أتقدم بعظيم الامتنان والثناء لوالديّ وإخوتي الذين كان لدعائهم وتشجيعهم ومساعدتهم الفضل الكبير في إكمال هذا البحث.

ولا يفوتني أن أسجّل شكري وامتناني إلى كل من ساندني ولو بكلمة أو نصيحة أو رأي أو مشورة، وفي هذا المقام أذكر الأستاذ **السعيد خنيش**، الأستاذ **حسين خالفي** الأستاذ **سعيد شيبان**، والأستاذة **كاسية كليك** على ما قدموه لي من تسهيلات لإجراء التطبيق الميداني.

والشكر موصول أيضا لجميع طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة بجاية، الذين تعاملت معهم خلال هذه الفترة من البحث، حيث كانت جديتهم وإجاباتهم عونا لي لإتمام هذا العمل.

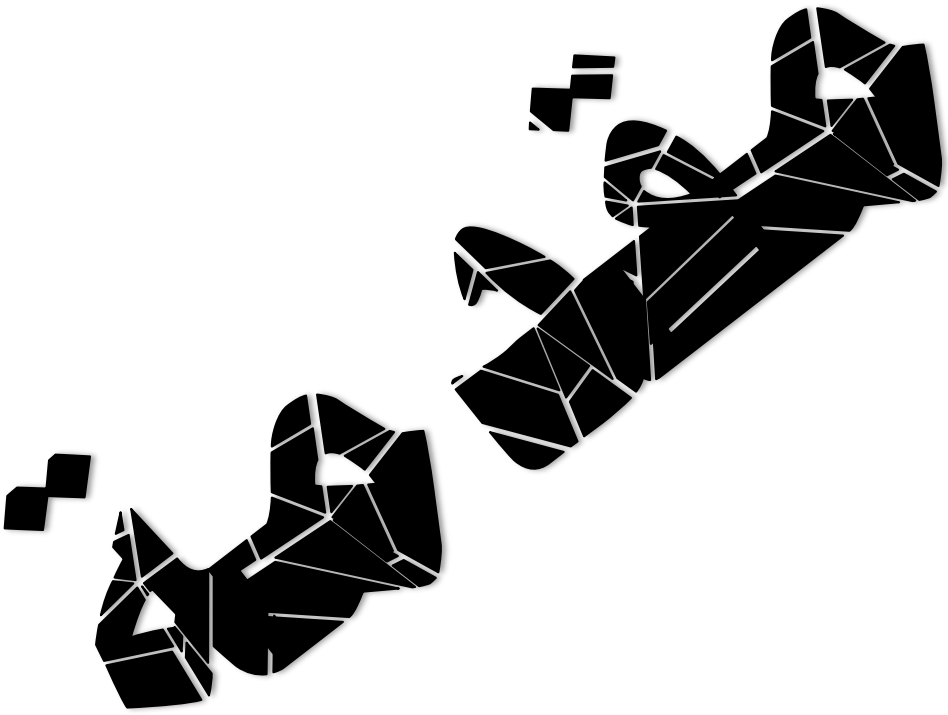
حريٌّ بي في هذه الوقفة أن أمدّ يد الشكر والعرفان إلى كلّ من علّمني حرفا وأنار دربي بنصيحة منذ بداية مشواري الدراسي. فلهم منّي كلّ الثّناء والتّقدير.

أسأل الله لكم جميعا.. أن يكتب أي خير في هذه المذكرة في موازين حسناتكم، إنه سميع مجيب الدعاء.

وفي الختام نسأل الله أن يكون هذا العمل وجميع أعمالنا خالصة لله وأن ينفع بنا وبكم الإسلام والمسلمين.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

طين عفون



إنّ أبرز خصائص عصر المعلومات والمعرفة تعاظم الدور الذي تؤديه القوى الرمزية – وعلى رأسها اللغة – في صياغة شكل المجتمع الإنساني الحديث؛ فأهل النسبية يقولون: لغتي هي عالمي، وحدود لغتي هي حدود عالمي. والتربية هي أداة الثقافة في تحقيق الوعي المجتمعي، وفي الانتقال بالناس من مرحلة ثقافة المعلومات، إلى مرحلة ثقافة المعرفة ثم إلى مرحلة ثقافة الحكمة، الذي نرجو أن تكون هي ثقافة المستقبل وعلمه الشامل. (عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، سهام محمود محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2014م، ص9).

وإن موضوعا كموضوع اللغة بصفة عامة والملكة اللغوية بصفة خاصة قضية تتقاطع وتشترك فيها عدة اختصاصات ومجالات علوم، كعلوم التربية، علوم النفس وفلسفة العلوم، يزخر بها التراث العربي وحتى الأبحاث الغربية الحديثة تعكس وجهات نظر قد تختلف وقد تتشابه بين كل مفكر وآخر. فكلما تغيرت زاوية النظر للغة تغيرت زاوية النظر لتحصيل الملكة اللسانية.

ولقد أصبحت قديمةً جدّا متخلفةً ومرفوضةً تلك النظرة التي تعتبر اللغة مجرّد أداةٍ للقولِ أو كساءٍ للفكرة أو وسيلة للتعبير أو ضربا من ضروب الزينة الاجتماعية والتباهي الثقافي والتظاهر الشخصي. إذ كشفت الأبحاثُ الحديثة أنّ اللّغة ليست قشرة خارجية يمكن تبديلُها أو تغييرها أو تطويرها حسب الأهواء أو الاحتياجات أو فصولِ السنة. بل هي أداة تلقي المعرفة وأداة التفكير ورمزِه وتجسيده، وهكذا بقدر ما تكون اللّغة دقيقة وحية ومبرّأة من الفوضى يكون الفكر دقيقا وحيا ومبرّأ من الفوضى، بل إنّ علماء اللّغة المحدثين اكتشفوا علاقة كبرى بين اللّغة وبين الموقف السيكولوجي، حتى إنّه لم يعد من وجود لعلم لغة منفصل عن علم النفس. (حسام الخطيب، **ملامح في الأدب والثقافة واللغة**، مطبعة وزارة الثقافة منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق-سوريا، 1977م، ص357).

وقد أثبتت الكثير من الدراسات وجود العلاقة القوية بين اللغة والذكاء لأن الذكاء عند جاردنر هو قدرة أو إمكانية بيولوجية أو نفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتائج لها قيمة في ثقافة ما، ومادة كل ثقافة هي اللغة، ولا ثقافة بلا لغة، فاللغة قضية قومية، قضية أمة، ليست بذاتها ولذاتها، وليست هناك أمة لا تحترم لغتها وتحبها، وربما لدينا قصور شديد في هذا الجانب. وعلى الرغم من أن الجدل ليس في أن اللغة العربية قادرة أو غير قادرة، وإنما القضية أن اللغة العربية في مأزق لغوي، وربما لسنا في مأزق لغوي فقط، بل نحن في مأزق اجتماعي وثقافي واقتصادي...أفرزته ثقافة عصر العولمة وحتمياتها التكنولوجية التي تقوم على مبدأ "اللحاق" أو "الانسحاق". والواقع يقول إن

مشكلات اللغة العربية هي مشكلات العرب أنفسهم وليست مشكلات اللغة، واللغة العربية يناصرها دين عظيم ويشهد لها تاريخ طويل من بين كل لغات الأرض باستمرارها التاريخي والثبات اللغوي، وهذه معجزة لغوية حقيقية. (ينظر: الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص10)

وكثيراً ما تساءلت هل اللّغةُ العربية حقا من أصعبِ اللّغات كما يتردّدُ على ألسنة الدارسين الغربيين أو كثير منهم على الأقل؟ كنت باستمرار في هاجس التحري عن حقيقة هذه الصعوبة: هل هي صعوبةٌ توهمناها بأنفسنا، أم صعوبةٌ أريدَ لنا أن نتوهمها، أم هي صعوبةٌ حقيقية؟ (محمد جاهمي، **واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية**، مجلة العلوم الإنسانية –جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005م، ص2. نقلا عن: **الفيصل**؛ مجلة ثقافية شهرية، المملكة العربية السعودية، 1985م، العدد98، ص45).

وما من شك في أن اللغة العربية تعدّ أداة للتواصل المشترك بين أبناء الأمة العربية، وهي مناط قوميتنا، وقام شخصيتنا ومعقد آمالنا وتطلعاتنا، وهي لغة رسالة خاتمة، ولسان ديانة سماوية خالدة، وتعتبر إحدى الثوابت الراسخة التي استطاعت أن ترفد الثقافات الأخرى، دون تفريط بأصالتها الذاتية وبخصوصيتها العربية. ولغتنا العربية إذ تعد لغة إنسانية نظامية، فهي تترابط بأنظمتها الفرعية، سواء أكانت صوتية، أم نحوية، أم صرفية، أم دلالية، وتتشابك العلاقات القائمة فيما بينها لتكون كلا مركبا من النظام اللغوي (ألفت محمد الجوجو، **فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل**، مجلة جامعة الأزهر–سلسة العلوم الإنسانية، غزة–فلسطين، المجلد13، العدد1، 2011م، ص1372).

ولقد تميزت المنظومة التربوية في العقود الأخيرة و في العديد من دول العالم بالرهان على التربية المتسمة بالجودة ... فهي منظومة تراهن على تفتيح عقول المتعلمين وتنمية إمكاناتهم وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن ورعايتها، لتكون في مستوى تطلعات مجتمعاتها وتلعب دورا فعالا في مجتمع ما بعد الصناعة، وذلك يتطلب من الفرد أسلوبا عاليا من التكيف المعرفي، وقد واكب البحث في تطوير المناهج الدراسية تحليل ودراسة آليات التعلم، حيث اشتهرت نظريتان سيكولوجيتان اهتمتا بتفسير أسباب الاختلاف بين التلاميذ في طرق التعلم هما: **نظرية أسلوب التعلم Learning Style Theory ونظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Theory**، وإذا كانت النظرية الأولى ترتكز على دراسة مضامين التعلم ذاته بحكم ارتباط جذورها بمجال التحليل النفسي، فإن النظرية الثانية تُعدّ نتاج البحث في العلوم المعرفية Cognitive Sciences (ينظر: أحمد أوزي، **من ذكاء الطفل إلى ذكاءات الطفل مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية**، مجلة كلية التربية–جامعة البحرين، العدد12، 2003م، ص2)، و لقد أحدثت هذه

النظرية ما يشبه بالثورة على الساحة التربوية خلال السنوات الأخيرة، وعملت على نسف المفاهيم التقليدية التي تنظر إلى قدرات المتعلمين بنظرة ضيقة الأفق وأحادية الجانب والتي تعتقد بوجود ذكاء واحد قابل للقياس بالطرق التقليدية، التي ترتكز على عدد محدود من القدرات اللفظية والرياضية والمنطقية والأدائية (العيد وليد، **نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة ورقلة، العدد17، ديسمبر2014، ص206).

إن مسألة مراعاة الفروق الفردية في القدرات العقلية وأنماط التعلم حسب النوع والتخصص، ليست وهما يتذرع به علماء النفس، لفرض نماذج جديدة فرضت نفسها على المجتمع التربوي، بل غدت هما تربويا يشغل بال التربويين والباحثين، من أجل فهم هذا التنوع بأشكاله وأنواعه بين التلاميذ، ومن أجل استيعابه والتعامل معه. ومما لا شك فيه أن التحصيل الدراسي مرهون بالتركيز على نقاط القوة بين شخصية المتعلم وقدراته وإمكاناته، وتوظيفها في عملية تدريسه وتوجيهه، مع مراعاة التخصص والنوع والفروق الفردية في القدرات المعرفية، وهذا لتعم الاستفادة القصوى من العملية التعليمية – التعلمية (العيد وليد، **نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر**، ص207).

والغريب في الأمر أن الدراسات اللغوية في العالم تتخذ مجرى جديداً وتتقدم بسرعة مذهلة ويشارك فيها علماء اجتماع وعلماء نفس ومختصون بالصوتيات، ومع ذلك ليس في البلاد العربية —على حد علمي —سوى معهد لغوي واحد ذي طابع حديث هو معهد اللسانيات في الجزائر (محمد جاهمي، **واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية**، ص5).

إنّ أية لغة في العالَم – مهما تبلغُ درجة صعوبتها وتعقيدها– ممكنةُ التعلّمِ والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجعة لتعلّمها واكتسابها. إنّ اللّغة العربية غير مخدومة تربويا وطرائق تعليمها متخلفة وهي في هذا المجال من أتعس لغات العالم وأقلها حظا. وإنّ الإنسان لا يحتاج إلى كبير عناء ليستنتج أن سويةَ تعليم اللّغة العربية في انحدار مستمر (حسام الخطيب، **ملامح في الأدب والثقافة واللغة**، ص373).

إن الجامعات ودور المعلمين ومعاهد التكوين في جميع الأقطار العربية تفرز سنويا أعداداً ضخمة ممن يفترض أنّهم مختصون بتعليم اللّغة العربية، ومع ذلك تزداد نسبة الأمية اللغوية عند هؤلاء سنةً بعد سنة، ويستطيع أساتذةُ اللّغة في الجامعات أن يحدثونا طويلا عن أوراق الامتحانات المشحونة بالأخطاء وهلهلة التركيب، ويستطيع هؤلاء الأساتذة أيضا أن يحدثونا عن الأخطاء التربوية واللغوية التي يرتكبها معلمو أبنائهم وبناتهم في المدارس الابتدائية والثانوية (محمد جاهمي، **واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية**، ص3-4).

وعلى ضوء هذه المعطيات تولدت لدي فكرة موضوع هذا البحث الموسوم بـــ: **مستويات الذكاء اللّغوي لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي -جامعة بجاية أنموذجا -،** ولعل اختياري لهذا الموضوع يعود لأسباب ذاتية وموضوعية، فالذاتية تمثلت في كوني أحد أقطاب العملية التعليمية – التعلمية في المرحلة الثانوية، إضافة لكوني أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها، أما الموضوعية فتتجلى في محاولة وصف الوضعية اللغوية لطلبة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة بجاية، فبين لغة منشئهم المتمثلة في الأمازيغية، وكذا اللغة الفرنسية التي تأصلت جذورها في الإنسان البجاوي، حيث تعد من خلفيات الاستدمار الفرنسي، وبين اللغة العربية الفصحى، التي يفترض أن تكون اللّغة المتداولة وبخاصة عند طلبة اللّغة والأدب العربي.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية الجانب الذي تطرقت إليه، حيث إنها تسعى لدراسة نظرية من أحدث نظريات الذكاء للاستفادة منها في المجال التربوي.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. تظهر أهمية هذه الدراسة في كونها الأولى في جامعة بجاية، التي تناولت الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة العربية، في حدود علم الباحث.
2. قد تفيد مصممي مناهج اللغة العربية في كيفية صياغة دروس مادة اللغة العربية وفقا لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة، مما قد يؤدي في جعل اللغة العربية مألوفة وشيقة لدى المتعلمين.
3. يوجه مراكز التطوير بجامعة بجاية في التخطيط لبرامج إعداد الأساتذة من خلال عقد لقاءات ودورات تدريبية؛ لتبصيرهم بمدخل الذكاءات المتعددة، وتطبيقاتها التربوية.
4. قد تسهم هذه الدراسة في استثارة اهتمام الأساتذة بالذكاءات المفضلة لدى تلاميذهم؛ فمعرفة الأساتذة المسبقة لهذه الذكاءات تزيد من فرص التعليم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم، وذلك من خلال توظيف مداخل تعليمة تعلمية متنوعة تراعي ذكاءاتهم، مما قد يسهم في تدعيم الذكاءات المرتفعة لديهم، واستثمارها في النهوض بمستوى التحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن. الأمر الذي يجعل لهذه الدراسة أهمية كبيرة.
5. أما بالنسبة للطلبة فقد تسهم هذه الدراسة من خلال فهمهم لأنماط الذكاءات الموجودة لديهم على فهم أنفسهم بطريقة أفضل، واستغلال أنماط الذكاء الخاص لكل واحد منهم بشكل أوسع

وأشمل، وتطوير أنفسهم وتقوية نقاط الضعف لديهم، ومن ثم انتقاء البرامج والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لكل ذكاء؛ مما يسهم في تربية الإنسان العصري الذكي.

6. إعداد مقياس لقياس مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي في الجامعة الجزائرية التي تفتقر إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس.
7. توجيه الأستاذ الجامعي بقسم اللغة العربية نحو اختيار إستراتيجيات التدريس الملائمة للذكاءات المتعددة للطلبة حسب ما يكشف عنه مقياس أساليب التعلّم وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة.
8. تحديث التعليم الجامعي بما يتلاءم مع تطورات مبادئ أنسنة التعليم وربطه بقدرات واستعدادات وميول المتعلمين بجامعة بجاية.
9. توجيه الأنشطة الطلابية بجامعة بجاية نحو إقامة أنشطة وفعاليات من شأنها تطوير الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات قسم اللغة العربية وآدابها.
10. قد تفتح هذه الدراسة أمام الزملاء الباحثين آفاقا جديدة لمواصلة حلقة البحث ببلادنا في دراسات أخرى.

وبـــدأ إحساس الباحث بالمشكلة الحالية أثناء تدريسه لمادة اللغة العربية بالمرحلة الثانويـــة، فقد لاحظ تفاوتا واضحا في مستويات الذكاء اللغوي بين التلاميذ، إلى جانب صعوبات اكتساب اللغة لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتي تعد من أول العلامات والمؤشرات التي يتم ملاحظتها على الطالب الذي يفتقر إلى تطور القدرات العقلية المعرفية، لذا تعد مشكلات اللغة من أشد المشكلات وأعمقها لأن أي نقص في تطور هذه القدرات يؤثر سلبا على مستوى ذكاء الطلبة، فالطالب الذي يتميز باستخدام اللغة ينعكس ذلك إيجابيا على ذكاءه اللغوي، حيث يمتلك جانبا بلاغيا أي استخدام اللغة لإقناع الآخرين بسلوك معين، وقدرة على معالجة البناء اللغوي والاستخدام العلمي بهدف البلاغة أو البيان، كما أنه يكسب الطالب قدرة لغوية تساعده على الطلاقة في التعبير بكل وضوح ودقة.

إنّ الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن المتعلم كلما سار خطوة في تعلّم اللغة العربية، ازداد جهلا بها، ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيتخرج في الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه... وتتضخم العقدة حين تصل ببعضهم درجاتهم العلمية إلى مراكز قيادية في هيئة التدريس الجامعي بأقسام اللغة العربية، فيعانون تدريسها بذوق أعجمي، وينطقونها برطانة ينبو عنها حس العربية (عائشة عبد الرحمن، **لغتنا والحياة**، دار المعارف، القاهرة-مصر، ب ت، ص191-192).

وأغلب المهتمين بالمواقف التربوية يتفقون أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما تكون المادة التعليمية متوافقة مع ما يحبون ويفضلون وفق ذكاءاتهم المختلفة، فجميع الطلبة يمكن أن يتعلموا ويتفوقوا ولكن ليس بالضرورة بنفس الطريقة و بالوقت نفسه، فلكل طالب مهارة وقدرة تختلف عن المتعلم الآخر، ولذلك كان من الضروري أن يزود التربويون الطلبة بفرص التعلم والتعليم المناسبة والمختلفة، مع مراعاة مسبقة لمستويات الذكاءات الموجودة والمفضلة لديهم، وأن يتعرف الأستاذ أيضا إلى أنماط و أشكال الذكاء لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس، بحيث يتمكن الأستاذ من تكييف أساليبه وطرائق تدريسه بما يتمتع به كل متعلم من نوع أو أكثر من الذكاءات المتعددة (منال محمد علي الغنميين، **درجات الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، عمادة الدراسات العليا جامعة مؤتة- الأردن، 2011م، ص7)، فنحن في عصر **"علمني كيف أتعلم وليس علمني ما تعلمت"**، ولهذا كان التوجه نحو تطبيق استراتيجيات حديثة في التدريس من أكثر السبل التي تسهم في زيادة التحصيل المعرفي وتكوين مهارات عملية وتطبيقية لدى المتعلم.

وكثيراً ما جرى العرف العام عند الغالبية على ربط الذكاء بالتحصيل، فالطلبة الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات التحصيل المعرفية يطلق عليهم؛ طلبة أذكياء، في حين يطلق لفظ «أغبياء» على الطلبة الذين يحصلون على علامات متدنية في الاختبارات ذاتها بغض النظر عما يمتلكه هؤلاء الطلبة من إمكانات وقدرات، وربما مواهب وإبداعات في مجالات أخرى؛ ومن هنا فإن نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence) التي أطلقها جاردنر عام 1983م أصبحت تأخذ الاهتمام اللازم عند إعداد البرامج والمناهج التعليمية، وإن كانت حتى هذه اللحظة لم ترقى إلى المستوى التطبيقي المأمول من صانعي القرار وواضعي المناهج (فهمي يونس البلاونة، محمد عبد الوهاب حمزة، **أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد28، تشرين الأول 2012م، ص294).

وتشير الدراسات التجريبية إلى أن الطلبة ببساطة يتعاملون بطرق مختلفة، وهذه هي النقطة الأساسية في نظرية "جاردنرGardner " للذكاءات المتعددة. وإن نظرية "جاردنر" تعني أننا كلنا نملك قوى تعليمية طبيعية أو مكتسبة مختلفة أو "ذكاءات "، ونتعلم بطريقة أفضل عندما يتم تنشيط تلك القوى أثناء عملية التعليم (عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة**، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة – فلسطين، 2003م، ص3).

والواقع أن لنظرية الذكاءات المتعددة تطبيقات تربوية أسهمت في تحسين جوانب تربوية مهمة كالتعلم المدرسي، وصعوبات التعلم، واكتشاف الموهوبين والفروق الفردية، والتربية الخاصة والتفكير الناقد والإبداعي (الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص10-11)، فقد أحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية؛ إذ غيرت نظرة الأساتذة عن طلابهم، وأوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، فأصبح التعليم وفق هذه النظرية لكل الناس وليس للنخبة فقط. كما شكلت هذه النظرية تحديا مكشوفا للمفهوم التقليدي للذكاء، ذلك المفهوم الذي لم يكن يعترف سوى بشكل واحد من أشكال الذكاء يظل ثابتا لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، فلقد رحبت نظرية الذكاءات المتعددة بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التي لديهم وفي أسلوب استخدامها، مما من شأنه إغناء المجتمع وتنوع ثقافته وحضارته عـــن طريق إفساح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور فـــي إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه (أحمد أوزي، **من ذكاء الطفل إلى ذكاءات الطفل** ...، ص2).

وهنا طَرحَت بعض التساؤلات نفسها على الباحث: إذا كانت هذه المشكلة موجودة بوضوح في المرحلة الثانوية ذات المستويات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية المتقاربة، فماذا عن حجم تلك المشكلة في المرحلة الجامعيـــة؟

ومشكلة الدراسة الحالية لم تتحد بصورتها النهائية إلا بعد دراسة متعمقة لما أتـــيح للباحث من دراسات سابقة وتراث سيكولوجي يتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة وتعليمية اللغة العربية.

انطلاقا مما ذكرناه فقد سلطت هذه الدراسة الضوء على نظرية الذكاءات المتعددة لما لها من أهمية كبيرة في المجال التربوي، وكيفية الاستفادة من تطبيقاتها التربوية في تعلم اللغة العربية في المرحلة الجامعية، إذ يرى "هوارد جاردنر" أن كل فرد يولد مزودا بتوليفة منفردة من الذكاءات أشبه ببصمات الأصابع (بصمة ذكائية)، وأن هذه الذكاءات توجد بدرجات مختلفة من فرد لآخر وبمعدل مختلف داخل الفرد نفسه، وأنه يمكن الكشف عن الذكاءات الأكثر شيوعا لديه واستثمارها في تعليمه المدرسي من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية تتواءم وهذه الذكاءات (ألفت محمد الجوجو، **فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل**، ص1374-1375). ومن هنا نتبين الحاجة إلى القيام بالدراسة الحالية.

وعليه سنحاول من خلال هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- **ما مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا –؟**

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى الذكاء اللغوي الأكثر شيوعا لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا –؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى للمسار الدراسي؟

وانطلاقا من الإشكالية المطروحة فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) تقديم فكرة نظرية متكاملة عن نظرية الذكاءات المتعددة لـ"هوارد جاردنر".
2) التعرف على مستوى الذكاء اللغوي الأكثر شيوعا لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا – من خلال تطبيق مقياس الذكاء اللغوي المكيّف.
3) التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا – باختلاف الجنس الاجتماعي والمسار الدراسي.

وارتأيت أن أقسّم بحثي هذا إلى فصلين:

الفصل الأول بعنوان **بين اللغة والذكاء**، وتضمن ثلاثة مباحث؛ فالأوّل قد خصّصته للحديث عن **الذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة**، وأما المبحث الثاني فقد أشرت فيه إلى **علاقة اللغة بالعمليات المعرفية** ثم يأتي المبحث الثالث الذي وسمته **بالدّراسات السابقة**، وحاولت فيه استعراض مجموعة من الدراسات والأبحاث السابقة والتي تناولت موضوع وجوهر نظرية الذكاءات المتعددة على المســـتويين العالمي والعربي، إضافة لمجموعة دراسات تناولت تنمية المهارات اللغوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

أما الفصل الثاني فوسمته **بمستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي** وتضمن ثلاثة مباحث؛ أولا **منهجية البحث** ويتضمن هذا البحث منهج البحث والإجراءات المتبعة في تحديد مجتمع البحث واختيار العينة وكيفية بناء الأداة وصدقها وثباتها وتطبيقها والوسائل الإحصائية التي اعتمدت في التعامل مع البيانات. ثانيا **عرض نتائج الدراسة** التي توصلنا إليها في البحث الحالي وتفسيرها، أما المبحث الثالث فقد خصصته **لمناقشة فرضيات الدراسة**، وأخيرا **خاتمة البحث** والتي استعرضت فيها نتائج الدراسة.

وفي الدراسة الحالية وتبعا للمشكلة المطروحة أرى أن المنهج الوصفي، هو المنهج الملائم، إذ لا يقف عند حدود وصف ظاهرة موضوع البحث إنّما يحلّل، يفسّر ويُقارن ويقيّم.

ولما كان الموضوع بهذه الأهمية، كان من الطبيعي أن تبرز في الساحة بحوث ودراسات كثيرة ومتنوعة تهدف إلى إعادة رد الاعتبار المفقود للغة العربية، ومحاولة النهوض بها من جديد وذلك من خلال الاستعانة بأحدث نظريات الذكاء، ومن بين الدراسات والمراجع التي بواسطتها تبلورت لدي فكرة موضوع هذه الدراسة أذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- ✓ ألفت محمد الجوجو، **فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل**، مجلة جامعة الأزهر-سلسة العلوم الإنسانية، غزة-فلسطين.
- ✓ عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، سهام محمود محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- ✓ الدمرداش فضلون سعد، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية-مصر.
- ✓ محمد عبد الهادي حسين، **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- ✓ محمود رشدي خاطر، **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية**، دار النهضة المصرية، القاهرة-مصر.
- ✓ عبد الفتاح حسن البجة، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، العين-الإمارات العربية المتحدة.

ولقد سجّلت بعض الصعوبات فيما يتعلّق بهذه الدّراسة لعلّ أبرزها:

- صعوبة استكمال حجم العيّنة بالنظر للغيابات الملحوظة للطلبة.
- امتناع بعض الطلبة حول الإجابة عن بعض فقرات المقياس وتجنّب البعض الآخر الإجابة عن السّؤال سواءً المفتوح أو المغلق.
- قلّة المراجع التي تناولت نظرية الذكاءات المتعددة باللغة العربية.

الفصل الأول

بين اللّغة والذكاء

المبحث الأول: الذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة

المبحث الثاني: اللغة والعمليات المعرفية

المبحث الثالث: الدراسات السابقة

المبحث الأول: الذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة

1. الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة.
2. الافتراضات التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة.
3. مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة.
4. المسلمات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة.
5. وصف الذكاءات المتعددة.
6. خصائص التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين.
7. أهمية نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة.
8. الفوائد التربوية لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في المدارس.
9. مستوى الجودة في نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة.
10. أهم الانتقادات الموجهة لنظرية الذكاءات المتعددة.

لا عجب أن الكائن المفكر ظل لغزاً معقدا حيّر عقول الفضوليين من الفلاسفة والباحثين الجادين في شتى الميادين ومختلف الحقول العلمية. سيما التي سلّطت الضوء على حياته الباطنية التي كانت غمامة سوداء في سماء البحث العلمي الجاد ومسرحا لتصارع الآراء الفكرية والمذهبية الدافعة للتمحيص وكشف حقائق المجهول.

ولعلّ من أهم وأعقد معالم الغموض فيه –حياته العقلية – هذه التي شدت اهتمام الباحثين ودفعت بهم إلى الخوض في سلسلة الأبحاث اللامتناهية في الدقة. وأكثرها جدلا، فكان الذكاء موطناً لها.

حينما نتكلم عن الذكاء **Intelligence** فإننا لا محالة سنقف عند قمة هرم الحياة العقلية فمن منا لا يستثار عند سماعه لهذا اللفظ أو لصفته التي باتت محط اهتمام السواد الأعظم منا والطريف في الأمر كله أن كل واحد من العامة أو المتخصصين يملك تحديدا مفاهيميا خاصا به وإطارا مرجعيا لفهمه له، وحجتنا على ما نقول: ما أفرزه الاستفتاء الشهير الذي أجرته مجلة علم النفس التربوي الأمريكية منذ أكثر من خمسين سنة حين وجّه محررها السؤال إلى عدد من قادة حركة القياس العقلي لتحديدهم للذكاء وكانت النتيجة أن تَلقى عددا من الإجابات بقدر عدد العلماء الذين اشتركوا في الاستفتاء.[1]

وأدى اختلاف وجهات النظر بين علماء النفس إلى تعدد تعريفات الذكاء، وكذلك إلى عدم الاتفاق على مقياس موحد للذكاء، إلا أن هذا لم يمنع علماء النفس من الاستمرار في محاولتهم لتعريف الذكاء وبناء مقاييس لذكاء تتميز بالثبات والصدق في التنبؤ بمستوى ذكاء الأفراد.[2]

فقد قسم أفلاطون النفس الإنسانية إلى ثلاث قوى: العقل والشهوة والغضب، اختصرها أرسطو إل قوتين فقط: إحداهما عقلية معرفية والثانية خلقية انفعالية.[3] إذ فرّق أرسطو بين نوعين من الوجود هما: الوجود بالقوة والوجود بالفعل، مفرقا بذلك بين وجود الاستعداد في صورة كامنة، وبين تبلور هذا الاستعداد عمليا، ولذا فإن العلماء يعدّون أرسطو هو أول من قدّم مفهوم الاستعداد بالمعنى التقليدي.[4]

---

[1] عطوف محمود ياسين، **اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال**، د ط، دار الأندلس، لبنان، 1981م، ص45.

[2] حسين محمد عبد الهادي، **تربويات المخ البشري**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان–الأردن، 2003م، ص49–50.

[3] الرحو جنان سعيد، **أساليب في علم النفس**، الدار العربية للعلوم، بيروت–لبنان، 2005م، ص225.

[4] عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، سهام محمود محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، عمان–الأردن، 2014م، ص170.

ويعود الفضل إلى الفيلسوف الروماني شيشرون Sheshron إلـــى ابتكار كلمة لاتينية هي Intelligentia لتعني حرفياً معنى الكلمة اليونانية Nous. وقد شاعت الكلمة اللاتينية في اللغات الأوربية الحديثـــة بـــنفس الصورة، فهي في الإنجليزية والفرنسية مثلا Intelligence، وتعنـــي لغوياً الذهن Intellect والعقل Mind والفهم Understanding والحكمة Sagacity. وقد ترجم هذا المصطلح في بداية اهتمام علماء النفس العرب بهذا العلم في صورته العلمية الحديثة بكلمة " ذكاء" ومـــن الطريـــف أن الكلمة العربية لها تاريخ طويل في اللغة العربية على عكس كلمة Intelligence الأجنبية التي لم يشع استخدامها إلا في أواخر القرن التاسع عشر كما يذكر معجم أكسفورد الشهير.[1]

ويذكر ابن منظور في كتابه لسان العرب أصل الكلمة:

ذكا: ذَكت النارُ تَذْكُو ذُكَواً وذَكاً، واسْتَذْكَتْ اشتد لَهَبُها واشتعلت، وأذْكاها وذَكاها: رفعها وألقى عليها ما تَذْكُو به، والذكْوَة والذكيَة ما ذَكَاها به من حطب أو بَعَر، والذكوة والذكا: الجمرة الملتهبة. وذُكا بالضم اسم الشمس.

الذّكاءُ ممدودٌ حِدّةُ الفؤاد. والذكاءُ: سُرعةُ الفِطنة، والذّكاءُ في الفهم أن يكون فهماً سريع القبُول.

الذَّكاءُ من قولك قَلبٌ ذَكِيٌّ وصبيٌّ ذكِيٌّ إذا كان سريع الفطنة، وقد ذكي بالكسر يَذْكى ذكاً ويقال ذَكا يَذْكُو ذكاءٌ وذكُوَ فهو ذكيٌّ، ويقال ذكُوَ قلْبُهُ يَذْكُو إذا حيَّ بعد بَلاَدةٍ فهو ذكِيٌّ على فعيل، والذّكاءُ: السِّنُّ.

واصل الذكاة في اللغة كلّها إتمام الشيء، فمن ذلك الذَّكاءُ في السن والفهم وهو تمام السن، وقال الخليل الذَّكاءُ في السن أن يأتي على قُرُحه سَنة، وذلك تمام استتمام القوة.[2]

ويؤكد المعنى الفلسفي، شمول الذكاء لجميع النواحي العقلية والإدراكية واتصاله الوثيق بكل أنواعها ومستوياتها، فقد كان القدماء يعتبرون القدرة على التعلم هي معيار للذكاء. وقد ابتعد فرانسيس جالتون عن التفكير الفلسفي للذكاء وحاول أن يتفهم الذكاء من خلال أساسه الوراثي فدرس "شجرة العائلة" واعتقد أن القدرة الحسية يمكن أن تفرق بين الأذكياء وغير الأذكياء من الأشخاص.[3]

---

[1] أبو حطب فؤاد عبد اللطيف، **القدرات العقلية**، دار الكتـــب الجامعية، د.ط، بيـــروت-لبنان، 1996م، ص226.

[2] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، ط1، بيروت-لبنان، 2005م، ج6، ص37.

[3] النيال مايسة أحمد، **التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية-مصر، 2002م، ص72.

لا يوجد تعريف واحد للذكاء يرضي جميع علماء النفس ومع ذلك فثمة اتفاق بينهم على أنواع النشاط العقلي والمعرفة التي تدخل في مجال الذكاء الإنساني فالذكاء مفهوم غير واضح التحديد يشتمل على الإدراك والتعليم والاستدلال وحل المسائل المعقدة.

يُعرِّفه أحمد زكي صالح **(1972م)** بأنّه "عبارة عن تكوين فرضي أي أنَّ الذكاء مثله كمثل الكهرباء أو المغناطيسية فهذه تكوينات فرضية أي أنّنا لا نلاحظه مباشرة وإنّما نستدل على وجودها بآثارها ونتائجها ".[1]

يقول **سيبرمان** أن " الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات وأطراف العلاقات أو القدرة على القيام بعمليات التفكير العليا وخاصة التفكير المجرد ".[2]

ويعرفه **وكسلر** (Wechsler) 1939م بأنه " القدرة العامة الشاملة التي تمكن الفرد من أن يتصرف تصرفا غرضيا، وأن يفكر تفكيرا مرنا متزنا، وأن يتكيف مع بيئته بكفاءة وجدارة عالية " [3]، أما **ثورندايك** (**Thorndaik**) فأوضح أن " الذكاء هو عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضها عن بعض، وما نسميه ذكاء ما هو إلاّ المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الفرد".[4]

وقد انشغل المختصون في مجال التربية وعلم النفس كثيراً في مجال قياس الذكاء، محاولين تأطير هذا المفهوم المجرد بشكل يمكن من خلاله ملاحظته والحكم عليه.

ويحدد (الحاج) أبرز المحطات في تاريخ مقاييس الذكاء بالتالي: [5]

---

[1] جمل محمد جهاد، **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم والتعلم**، دار الكتاب الجامعي، العين-الإمارات العربية المتحدة، 2000م، ص57.

[2] زريق معروف، **الأذكياء**، دار الفكر المعاصر، ط1، بيروت-لبنان، 2001م، ص23.

[3] زكريا الشربيني، يسرية صادق، **أطفال عند القمة**، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، **2000**م، ص**231**.

[4] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، **الذكاء وتنميته لدى أطفالنا**، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط2، القاهرة-مصر، 1998م، ص23.

[5] ينظر: إبراهيم بن عبد الله الحميدان، **نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية**، (2008/06/17)، http://faculty.ksu.edu.sa/i-homaidan/Documents/Forms/AllItems.aspx، (2015/11/14م)، ص2.

؛ مترجم عن كتاب:

Green, W. **Multiple Intelligences Theory, Problem-Based Learning, and the Environmental Law and Policy Cours**,2000, Annual Meeting of the Association for Politics and the Life Sciences, page 7.

(1) اختبارات جيمس كاتل (James Mc Cattell) عالم النفس الأمريكي المشهور الذي عاش في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، صورة معبرة عن أنواع المقاييس العقلية، حيث وضع كاتل مجموعة من الاختبارات انتظر أن تساعده في روز العقلية.

(2) بينية 1905م) وهو صاحب أول إشارة إلى فكرة أن الذكاء ليس قدرة واحدة ضيقة بل أنه تنظيم معقد من القدرات العقلية.

(3) كودارد (Goddard) حيث عدل في مقياس (بينيه سيمون) وأدخله إلى أمريكا.

(4) ستانفورد، قام به تيرمان (Terman) (1916م) ونشره في جامعة ستانفورد.

(5) مقياس وكسلر للراشيدن (1939م).

قد تبدو هذه أبرز مراحل مقاييس الذكاء في بداية هذه الحركة في مطلع هذا القرن ورغم وجود العديد من المقاييس بعدها كالمقاييس الجمعية واختبار **آرثر** واختبار متاهات **بوريتوس** واختبار رسم الرجل لـــ (كودينف)، إلا أن المقاييس الخمسة المذكورة أعلاه تبقى الأبرز خلال القرن الماضي وهي التي قامت عليها عدة دراسات وبحوث ونظريات وتجارب.

وتُعد قضية الذكاء بين الوراثة والبيئة من القضايا التي شغلت علماء النفس عامة، والباحثين في القدرات العقلية بوجه خاص. وقد وجد هذا الموضوع اهتماماً من قبل علماء النفس ربما إلى الحـــدّ الـــذي لـــم تشـــغله موضوعات أخرى من موضوعات علم النفس بنفس الدرجة من الاهتمام. وقد توقف العلماء كثيراً عند قضية ما إذا كان الذكاء موروثاً أو مكتسباً. وبمعنى آخر تساءلوا عمـــا إذا كـــان الإنسان يولد بقدر من الذكاء لا يمكن تجاوزه مهما تعرض للمثيرات البيئية، أم أن ظروف البيئـــة المناســـبة الغنية بالمثيرات يمكنها أن تزيد من ذكاء الإنسان، وتزيد من تنمية قدراته العقلية. إن بعض العلماء يعتقدون بأن الذكاء يتحدد من قبل الميلاد عن طريق العوامل الوراثية Heredity.[1]

[1] فخر الدين جمال عثمان عبد الفضيل، **معدل الذكاء ومستوى الإبـــداع ومؤشر التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية النموذجية مقارنة بطلبة المدارس الجغرافية بولاية الخرطوم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس جامعة الخرطوم –السودان،2011م، ص22.

يتأثر الذكاء في نشأته وتطوره بالتفاعل بين المحددات الوراثية والمتغيرات البيئية، وقد أشارت الدراسات إلى حقيقة هامة، وهي أن المورثات أو الجينات إنما تفرض الحدود التي لا يمكن أن يتخطاها الفرد في نموه العقلي، دون أن تضمن للفرد بلوغها والوصول إليها.[1]

وعلى الطرف المقابل، فإن التربية ليس باستطاعتها أن تجعل الغبي ذكيا، لكنها تستطيع أن تصل بالذكي إلى أقصى إمكانيات يستطيع الوصول إليها وفقا لطاقة الذكاء الفطرية الموجودة لديه.[2]

والخلاصة التي يمكن الانتهاء إليها في هذه القضية، أن القدرات العقلية وظيفة للإمكانات الجينية متفاعلة مع المؤثرات البيئية قبل الولادة وفي أثنائها وبعدها. ويدخل في ذلك عوامل كالتغذية والصحة والمناخ الانفعالي ونمط التغذية الراجعة التي يتلقاها الفرد؛ ذلك أن طفلين ببنية جينية واحدة يختلفان عند لحظة الخلق ذكائيا تبعا للتغذية قبل الولادة، وتبعا للأسرة الأكثر تحفيزا لأبنائها وتنبيها لعقولهم، وللأسرة الأكثر تأمينا للنمو الانفعالي السليم.[3]

ومن منطلق هذا التباين في وجهات النظر من الأحادية إلى الثنائية إلى المتعدد، جاءت نظريات الذكاء التي حاولت تفسير هذا المفهوم كلٌ وفق الاتجاه الذي يتبناه، وذلك من أجل توضيح ملامح الذكاء وخصائصه، ومن هذه النظريات نجد:[4]

نظرية العامل الواحد " ألفريد بينيه"

نظرية العاملين لـ " تشارلز سبيرمان" (Tsharle Sperman)

نظرية العوامل الطائفية لـ "ثورندايك"

نظرية القدرات العقلية الأوليّة لـ "ثيرستون"

نظرية بناء العقل لـ "جيلفورد"

نظرية الذكاء السيال والذكاء المتبلور لـــ كاتل

نظرية ستيرنبرغ في الذكاء لـــ: روبرت ستيرنبرغ

نظرية بياجيه Biaget's Theory

---

[1] الرحو جنان سعيد، **أساليب في علم النفس**، ص246.

[2] **المرجع نفسه**، ص247.

[3] عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، سهام محمود محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2014م، ص198.

[4] ينظر كل من: **المرجع نفسه**، ص171/ صباح العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، دار الفكر، ط1، عمان-الأردن،2009م، ص26.

وبعد هذه النظرة الأحادية للذكاء تظهر نظرية جديدة، غيّرت من نظرة الأساتذة إلى طلبتهم، حيث أوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، كما شكّلت تحديا صريحا للمفهوم التقليدي للذكاء الذي لا يعترف إلا بشكل واحد من أشكال الذكاء و الذي يظل ثابتا لدى الفرد في مراحل حياته المختلفة، حيث رحّبت هذه النظرية بالاختلافات بين الناس في أنواع الذكاءات لديهم، وفي أسلوب استخدامهم لها، والذي قد يؤدي إلى إغناء المجتمع، وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق إفساح المجال لكل نوع بالظهور، و التبلور في إنتاج جديد يفيد المجتمع، إنها نظرية الذكاءات المتعددة.

وحريٌ بنا قبل الاطلاع على نظرية الذكاءات المتعددة أن نشير إلى أهم مصطلح في بحثنا هذا إنه **الذكاء اللفظي–اللغوي** (Verbal-Linguistic intelligence) الذي يعرّف بكونه هو المقدرة على التفكير بالكلمات وعلى استخدام اللغة للتعبير والمقدرة على إدراك المعاني المعقدة، فالذكاء اللغوي يسهل عملية ترتيب الكلمات ومعانيها ويمكّن الفرد من استخدام المهارات اللغوية بشكل مميز، وتظهر آثار الذكاء اللغوي في كتابة القصائد والروايات. أما **التعريف الإجرائي** له في هذا البحث فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

1. الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة

يعتقد البعض أن مصطلح الذكاءات المتعددة يعني تعدد مستويات الذكاء بين الأفراد عموما، فقد ارتبط الذكاء بالعمليات العقلية المتعلقة بالذاكرة والمعرفة والإدراك والطلاقة والاستدلال والقدرة العددية والانتباه والاستيعاب وغيرها. إلا أن الصحيح هو أن الذكاءات المتعددة هي أحد النظريات التي تطرقت إلى موضوع الذكاء.

فكثير من الناس ينظرون إلى الذكاءات المتعددة خاصة الذكاء الموسيقي والمكاني والجسمي والحركي، ويتساءلون لماذا يصر جاردنر على تسميتها ذكاءات بدلا من مواهب أو استعدادات عقلية؟! لقد أدرك جاردنر أن الناس تعودوا سماع تعبيرات مثل: إنه ليس ذكيا ولكن لديه استعداد مدهش للموسيقى. ومن هنا كان على وعي تام باستخدامه لكلمة ذكاء لوصفه كل فئة أو نوع. ولقد قال في مقالة شخصية: لقد قصدت أن الناس مسلمين بهذا ولكن بتسميتها ذكاءات فإني أقول لقد اتجهنا إلى تحديد تنوع أساسي وقاعدي يسمى ذكاء، وأن هناك بالفعل عددا من الذكاءات، وبعضها لم نفكر فيه قط على أنه ذكاء على الإطلاق.[1]

ولقد استند جاردنر إلى أساس علمي فيما يتعلق بأنواع الذكاء، وقام بوضع اختبارات أساسية لكل نوع من أنواع الذكاء، لاختباره على أنه ذكاء وليس موهبة أو استعدادا وأطلق عليها محكات، وهذه المحكات يجب أن تطبق على كل نوع من أنواع الذكاء حتى يعد ذكاء بحق وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي،[2] والمحكات التي استخدمها تضم العوامل النمائية الآتية:

1.1. إمكانية عزل الذكاء نتيجة التلف الدماغي

من خلال عمله بإدارة المتقاعدين ببوسطن، عمل جاردنر مع الأفراد الذين يعانون من الحوادث أو الأمراض التي أثرت على مناطق معينة بالمخ، وفي حالات عديدة ظهر أن تلف مناطق في المخ أحدث تلفا في أحد الذكاءات، بينما ترك الذكاءات الأخرى غير مصابة.[3] ويظهر ذلك جليا عند الأفراد الذين تعرضوا إلى إصابة في منطقة بروكا – الفص الجبهي الأيسر – حيث يتأثر لديهم الذكاء أو القدرة اللغوية فيظهر

[1] جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة-مصر، 2003م، ص12.

[2] الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص207-208.

[3] الدمرداش فضلون سعد، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية-مصر، 2008م، ص21.

لديهم صعوبة في التحدث والقراءة والكتابة، ولكن تبقى القدرات الأخرى تعمل بنفس الكفاءة والفاعلية كالقدرة الرياضية المنطقية والقدرة الموسيقية والقدرة الحركية والذكاء الانفعالي، كذلك الأشخاص الذين يتعرضون لتلف في الفص الجبهي في النصف الكروي الأيمن تتأثر قدراتهم الموسيقية، بينما تلف الفص الجبهي يؤثر على الذكاء الشخصي، وهكذا تبعا للمنطقة المسؤولة عن كل ذكاء.[1]

ولقد اعتمد جاردنر كذلك على أبحاث الدماغ التي توصلت إلى تحديد المناطق الدماغية والعصبية المسؤولة عن كل نشاط حيوي يقوم الفرد به، والتي أثبتت أن هذه المناطق تتمتع باستقلالية نسبية في وظائفها تتيح نوعا من التخصص، بحيث إذا تعرضت قدرة معينة إلى التلف فإن القدرات أو الذكاءات الأخرى تبقى سليمة.

2.1. وجود الأطفال غير العاديين مثل الطفل المعجزة

يرى جاردنر أنه يمكن تمييز ذكاء مفرد في مستويات عالية عند بعض الأفراد كالجبال العالية، التي ترتفع قممها على خلفية من أفق فسيح ومنخفض، في حين تعمل باقي الذكاءات بشكل طبيعي أو منخفض، وهذا يؤكد العزلة النسبية للقدرات العقلية.[2]

إن الأطفال الخارقين هم أولئك الذين يظهرون تطورا وتفوقا في قدرة أو ذكاء معين، بينما يظهرون بنفس الوقت تدنيا ملحوظا في القدرات أو الذكاءات الأخرى، ومثال ذلك، فقد نجد طفلا متميزا في الذكاء الرياضي المنطقي بحيث يستطيع أن يحسب أعداد من مجموعة من الأرقام بسرعة فائقة، وفي الوقت نفسه لديه قصور واضح في القدرة على التواصل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي، وقد نجد أطفالا متميزين في القراءة ولكنهم لا يفهمون ما يقرؤون.[3]

---

[1] صباح العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، ص32.

[2] ينظر كل من: الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص208 / العنيزات، **المرجع السابق**، ص35 / الدمرداش، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، ص21.

[3] الهاشمي، محارمه، **المرجع السابق**، ص208.

3.1. تاريخ نمائي متميز، ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد

يؤكد جاردنر من خلال هذا المعيار على أن الذكاء ليس سمة مطلقة ثابتة منذ الميلاد وخلال الحياة كما ترى النظرية التقليدية للذكاء، بل إن لكل ذكاء من الذكاءات نمطا نمائيا خاصا به يبدأ منذ الطفولة وينمو خلال المراحل النمائية المتتالية، فالذكاء الموسيقي مثلا يبدأ في مرحلة عمرية مبكرة ويبقى مرنا حتى الشيخوخة فمثلا "موزارت" ألف الموسيقى في سن الثالثة وكتب السيمفونيات في سن التاسعة وبقيت موهبته متألقة رغم تقدمه في العمر، أما بالنسبة للذكاء المنطقي فيختلف المسار النمائي له حيث يظهر في مرحلة متأخرة من الطفولة ويبلغ ذروته في مرحلة المراهقة ويتدهور مع التقدم في العمر، والمتأمل في تاريخ الذكاء الرياضي يتبين أن الاكتشافات المهمة كانت في سن المراهقة؛ فآنشتاين قدم نظريته النسبية في سن السادسة عشر،[1] وكذلك شأن "باسكال" العبقري الفرنسي الذي أبدع في مجال الرياضيات، كما عمل على اختراع الآلة الحاسبة. لكن عددا قليلا من الأفكار في الرياضيات كانت على يد أشخاص تعدوا الأربعين والخمسين، بل وبعد ذلك يمكن أن يصبح رساما بعد الخامسة والسبعين.[2]

ويجب الإشارة إلى أن هذا التاريخ النمائي يخضع إلى ما تقدمه البيئة والثقافة من ظروف تساعد على نمو هذا الذكاء وظهوره لدى الفرد أو تدهوره وتلاشيه، فلكل ذكاء فترة حرجة ومؤشرات تدل عليه في مرحلة عمرية معينة، وإذا لم يتم الاهتمام والعناية به في هذه الفترة فإن الذكاء سوف يتدهور ويتلاشى، ولهذه الفكرة أبعادها التربوية الهامة حيث يجب على الأنظمة التربوية أخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار عند بناء المناهج الدراسية وفي إجراءات التقييم والتشخيص التي تتبعها.[3]

4.1. تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق

يستند هذا المحك إلى علم النفس التطوري الذي يبحث في تطور القدرات البشرية مع العصور الزمنية، وهو يؤكد أن لكل قدرة تاريخا تطوريا عبر الزمن، يقوم على القوانين البيولوجية التي تعتمد على الانتقاء والاستخدام والإهمال لهذه القدرة.[4]

---

[1] العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، ص34-35.

[2] الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص209.

[3] العنيزات، **المرجع السابق**، ص35.

[4] ينظر كل من: العنيزات، **المرجع نفسه**، ص32-33 / الهاشمي، محارمه، **المرجع السابق**، ص209.

وينتهي جاردنر إلى أنه لكل ذكاء من الذكاءات جذورا منغرسة على نحو عميق في تطور الإنسان؛ حيث يمكن إرجاع الذكاء الموسيقي إلى الشواهد الأثرية التي توجد في الأدوات الموسيقية القديمة. ويبدو أن ذكاءات معينة كانت أكثر أهمية في الأزمنة المبكرة عما هي عليه اليوم، فالذكاء الجسمي الحركي على سبيل المثال كان يقدر على نحو أكبر منذ مئة سنة حين كان أغلبية السكان تعيش في مناطق ريفية وتعتمد على الجهد البدني في الإنتاج، حيث كان صاحب هذا النوع من الذكاء موضع تقدير اجتماعي قوي، وبالمثل فإن ذكاءات معينة قد تصبح أكثر أهمية في المستقبل؛ على سبيل المثال هناك حاجة متنامية في الآونة الأخيرة للأفراد الذين لديهم خبرة في الذكاء الطبيعي للمساعدة في حماية الأنظمة المعرضة للخطر.[1]

5.1. التأييد والمساندة من النتائج السيكومترية

على الرغم من الانتقادات التي وجهها جاردنر إلى اختبارات الذكاء السيكومترية والتي ترتكز على قدرات عاملية وتبتعد عن قياس المحتوى الطبيعي لقدرات الفرد،[2] إلا أنه استطاع الاستفادة من نتائج الاختبارات المعيارية الموجودة في مقاييس الذكاء التقليدية؛ بالرغم من عدم مصداقيتها و محدوديتها، لدعم نظرية الذكاءات المتعددة (على الرغم من أن جاردنر يوضح أن الاختبارات المعيارية تقيس الذكاءات المتعددة بطريقة، أو على نحو خارج السياق بشكل واضح Decontextualized [3]) فمثلا في مقياس وكسلر للذكاء يضم اختبارات فرعية تتطلب ذكاء لغويا (معلومات و مفردات) وذكاء رياضيا منطقيا (العمليات الحسابية) وذكاء مكانيا (ترتيب الصور)، وبدرجة أقل ذكاء جسميا (ترتيب الأشياء)، والأفراد قد يتفاوتون في الإجابة على فقراته، فقد يحصل الفرد على علامة مرتفعة في الفقرات الخاصة بالألفاظ والمعاني والمترادفات، وعلامة متدنية في الفقرات الخاصة بترتيب الصور أو التجميع، وهذا التفاوت في العلامات يدعم فكرة الاستقلالية النسبية للذكاءات المتعددة. وهناك أنواع أخرى من القياس تستغل الذكاء الشخصي مثل مقياس نضج المجتمع لفينلاند، وقائمة تقدير الذات لكويد سميث.[4] ومن المتعارف عليه أن توجهات جاردنر في القياس هي توجهات نحو التقويم البديل Alternative Assessment.

---

[1] ينظر كل من: الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص210 / جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، ص18.

[2] الهاشمي، محارمه، **المرجع السابق**، ص210.

[3] الدمرداش، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، ص23.

[4] ينظر كل من: العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، ص36 / الدمرداش، **المرجع السابق**، ص23.

6.1. الدعم والتأييد من المهام السيكولوجية التجريبية

استفاد جاردنر من نتائج البحوث التجريبية النفسية لاستخدامها كمحك للحكم على الذكاءات،[1] إذ يقترح جاردنر أنه بالنظر إلى دراسات نفسية محددة نستطيع أن نشهد ذكاءات تعمل منعزلة، الواحد منها عن الآخر، ففي دراسات معينة مثلا يتقن المفحوص مهارة محددة مثل القراءة ولكنهم يخفقون في نقل هذه القدرة إلى مجال آخر الرياضيات (إخفاق القدرة اللغوية في الانتقال إلى الذكاء المنطقي الرياضي).[2]

وبالمثل في الدراسات التي تبحث في القدرات المعرفية مثل الذاكرة والإدراك والانتباه؛ والتي جاءت لتؤكد أنه قد يظهر الفرد تفوقا في بعض القدرات وتدنيا في بعضها الآخر، نستطيع أن نرى شاهدا ودليلا على أن الأفراد يمتلكون قدرات انتقائية، فبالنسبة للذاكرة قد يكون لدى الفرد ذاكرة وقدرة فائقة على تذكر الكلمات والأسماء وفي الوقت نفسه يكون غير قادر على تذكر الوجوه أو الأماكن، بينما قد يتوافر لدى فرد آخر إدراك حاد للأصوات الموسيقية وليس للأصوات اللفظية، إذ إن كلا من هذه القدرات العقلية هي ذكاء محدد، بحيث يستطيع الأفراد إظهاره عبر مستويات مختلفة من المهارة عبر كل نوع من الذكاء في كل حقل معرفي.[3]

7.1. عملية رئيسية محورية مميزة ومحددة أو مجموعة من العمليات والإجراءات

يذكر جاردنر أنه مثلما يتطلب جهاز الحاسوب Hardware مجموعة من البرامج التشغيلية Software اللازمة ليعمل، فإن كل ذكاء يحتاج إلى مجموعة من العمليات والإجراءات والمعالجات الأساسية التي تعمل على دفع الأنشطة المختلفة لتتعايش مع ذلك الذكاء، فمثلا الموسيقي يحتاج إلى مجموعة من المكونات المحورية تتمثل في الحساسية لطبقة الصوت، والقدرة على تمييز الحركات الايقاعية المختلفة للأصوات.

---

[1] العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، ص36.

[2] الدمرداش، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، ص23-24.

[3] ينظر كل من: الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص210-211 / الدمرداش، **المرجع السابق**، ص24.

إذن، يشبّه جاردنر كل ذكاء ببرنامج الحاسوب الذي يعمل على استقبال المعلومات من العالم الخارجي ومعالجتها ثم إخراجها بصورة نهائية مفهومة، ولذلك نجده يعتقد أن هذه العمليات المحورية الرئيسية في يوم ما ربما يتم تحديدها بدقة حتى يتم استخدامها على الكمبيوتر. وقد حدد جاردنر العمليات الأساسية لكل ذكاء في الجدول الآتي:[1]

الذكاء	العمليات والمعالجات
الموسيقي / الإيقاعي	الحساسية للصوت، إدراك اللحن وتمييز الايقاعات المختلفة، ثم انتاج الألحان وتقييم التعبيرات الموسيقية
الحركي / الجسدي	القدرة على انتاج الحركات والمعالجة اليدوية للأشياء بمهارة
المنطقي / الرياضي	الحساسية للأنماط العددية والرياضية والقدرة على معالجة العمليات الحسابية المعقدة
المكاني / البصري	القدرة على معالجة الرموز البصرية المكانية وتصورها في الفراغ وتشكيلها في الواقع
اللغوي / اللفظي	الحساسية للأصوات والبُنى اللغوية والمعاني واستخدام الكلمات والتلاعب بالألفاظ
الذاتي / الشخصي	القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات وتمييزها والقدرة على معرفة مواطن القوة والضعف الذاتية
الاجتماعي/التفاعلي	القدرة على إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين ودوافعهم ورغباتهم والاستجابة لها
الطبيعي	القدرة على تمييز الأنواع المختلفة من المظاهر الطبيعية من أحوال جوية أو تضاريس أو حيوانات وإدراك العلاقات المختلفة بينها

وبالإضافة إلى العمليات السابقة فإن لكل ذكاء عمليات معرفية متصلة بمجالات الذاكرة والانتباه والإدراك وحل المشكلات، وقد تكون الذاكرة المسؤولة عن الألحان هي نفسها المسؤولة عن حفظ الأرقام والوجوه، وقد يكون للفرد القدرة على إدراك الألحان الموسيقية ولكن ليس لديه القدرة على تمييز الكلام الشفهي.[2]

[1] ينظر كل من: العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، ص33 / الدمرداش، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، ص24 / الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص211.

[2] العنيزات، **المرجع السابق**، ص36.

8.1. القابلية للترميز في نظام رمزي

إن من أفضل المؤشرات على السلوك الذكي وفقا لما يراه جاردنر هو قدرة الإنسان على استخدام الرموز، ويعتقد جاردنر أن القدرة على الترميز هي أحد أهم العوامل التي تميّز الإنسان عن غيره من الأنواع الأخرى، ويرى أن كل نوع من أنواع الذكاءات في نظريته له أنساقه الرمزية الخاصة به، فاللغات المنطوقة والمكتوبة كاللغة العربية والإنجليزية والفرنسية والاسبانية تمثل أنساق للذكاء اللغوي، و من ناحية أخرى فالذكاء المكاني يتضمن مجموعة من الرموز كاللغات البيانية التي يستخدمها المهندسون والمصممون، أما الذكاء الموسيقي فيدون في رموز النوتة الموسيقية.[1]

2. الافتراضات التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة

بما أن هذه النظرية تقترح أن الأفراد يمتلكون أنماطا فريدة ومتعددة من مواطن القوة والضعف في القدرات (الذكاءات) المختلفة؛ فإنه يصبح من الضروري إعداد وتطوير أدوات وأساليب خاصة لكل شخص تتناسب مع نواحي القوة التي لديه انطلاقا من افتراضين أساسيين بنيت عليهما النظرية وهما:

أ) أن البشر يختلفون في القدرات والاهتمامات وبالتالي فهم لا يتعلمون بنفس الطريقة.

ب) ليس باستطاعة أي فرد أن يتعلم كل شيء يمكن تعلمه.[2]

3. مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة

يرى الباحث أن نظرية الذكاءات المتعددة لها أهمية كبيرة في المجالات العامة والمجال التربوي خاصة، إذ إنها تساعد على اكتشاف مواهب وخبرات وحاجات الطلبة، وأيضا تقلل من الملل والخمول داخل الأقسام الدراسية، فهي تنمي تفكير الطلبة كلّ فرد بحسب ما يميل إليه من ذكاء ملائم له.

ويمكن عقد موازنة علمية بين النظرة إلى الذكاء في ونظرية الذكاءات المتعددة والنظريات القديمة، والجدول التالي يوضح ذلك:[3]

---

[1] ينظر: جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، ص20.

[2] العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، ص36.

[3] محمد عبد الهادي حسين، **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2003م، ص36.

م	وجهة النظر التقليدية للذكاء	نظرية الذكاءات المتعددة
1	يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة.	تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج التعلم وأنماط ونماذج حل المشكلات.
2	يولد الإنسان ولدية كمية ذكاء ثابتة.	الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ولكن كل إنسان لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه.
3	مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة.	يمكن تحسين وتنمية كل أنواع الذكاءات وهناك بعض الأشخاص يكونوا متميزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين من أقرانه.
4	يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية.	هناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء والتي تعكس طرق مختلفة للتفاعل مع العالم.
5	يقوم المعلمون بشرح وتدريس وتعليم نفس المادة لجميع الطلبة.	يهتم المعلمون بفردية المتعلم وجوانب القوة والضعف لديه بمفرده والتركيز على تنميتها.
6	يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو مادة دراسية.	يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط أو بناءات للتعلم تدور حول قضية ما أو سؤال ما وربط الموضوعات ببعضها البعض. ويقوم المعلمون بتطوير الاستراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب أو أنماط ذات قيمة لهم ولمجتمعهم.

ومما سبق يتضح أن الذكاءات المتعددة راعت العديد من الجوانب التي أغفلتها وجهة النظر التقليدية للذكاء، فعلى سبيل المثال نظرية الذكاءات المتعددة راعت الفروق الفردية وركزت على عدم تساوي الأفراد في القدرات العقلية وعلى ضرورة الاهتمام بفردية المتعلم.

4. المسلمات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة

ثمة مسلمات ومبادئ تربوية أساسية تعتمد عليها هذه النظرية، بصفتها إطارا متميزا لتفعيل القدرات الذهنية الإنسانية، والتي يمكن أن نجملها على النحو الآتي:

❖ المسلمة الأولى: **كل شخص يمتلك الذكاءات الثمانية كلها**

نظرية الذكاء المتعدد ليست نظرية النوع Type Theory لتحديد الذكاء الواحد المناسب، بل إنها نظرية متعددة الأنواع، حيث أكدت أبحاث جاردنر أن كل شخص يمتلك قدرات في جميع الأنواع الثمانية من الذكاء، وأن كل فرد يولد ولديه هذه الذكاءات، والتي تعمل معا بطرق فريدة من نوعها لدى كل شخص، تشكل في مجموعها البروفايل أو الصفحة النفسية الخاصة به، ويكون الذكاء متطورا جدا في بعض أنواع الذكاء، ومعتدلا في بعضها الآخر، وغير متطور نسبيا في بقية الأنواع الأخرى من الذكاء داخل الفرد نفسه، فبعض الأفراد لديهم مستويات عليا للغاية في الأداء الوظيفي في كل أو معظم الذكاءات. ومن أمثلة هؤلاء الشاعر الألماني Johan Wolfgangvon Goethe فقد كان شاعرا ورجل دولة، وعالم طبيعة وفيلسوف، بينما نجد أناسا آخرين يملكون مستويات منخفضة جدا من الأداء الوظيفي فيها، ونجدهم في مؤسسات المعاقين نمائيا، ويبدو أنهم يفتقدون إلى كل سمات الذكاءات ما عدا تلك التي تتعلق بالسمات الأولية، ومعظمنا يقع بين هذين القطبين، كونه مرتفعا في بعض الذكاءات، متوسطا في بعضها ومنخفضا نسبيا في بقيتها.[1]

❖ المسلمة الثانية: **معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة**

قد يتأسف الفرد لوجود عيوب في نوع محدد من الذكاء، إلا أن جاردنر يقترح أن كل فرد لديه القدرة من الناحية الفعلية على تطوير جميع أنواع الذكاءات لديه إلى مستوى عال من الأداء إذا تيسر له التشجيع المناسب والإثراء والتعليم والتدريب، وهو يبرز برنامج سوزوكي لتربية الموهبة كمثال على كيفية تحقيق الأفراد المتواضعين نسبيا من الناحية البيولوجية من حيث الموهبة الفطرية أو الطبيعية لمستوى متقدم

[1] ينظر كل من: العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، ص37 / الدمرداش، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، ص25.

من الكفاءة والبراعة في العزف على الفيولين أو البيانو عن طريق توليفة من المؤثرات البيئية الصحيحة، وهذه النماذج التعليمية يمكن أن توجد في الذكاءات الأخرى أيضا.[1]

❖ المسلمة الثالثة: **تعمل الذكاءات عادة معا بطرائق معقدة ومتكاملة**

يشير جاردنر إلى أن كل نوع من أنواع الذكاء هو في الحقيقة خيال A Fiction أي أنه لا يوجد ذكاء كائن بمفرده في الحياة باستثناء وجوده في أمثلة نادرة عند الطفل المعجزة، فالذكاءات تتفاعل دائما. ويوضح رأيه هذا في المثال الآتي: فالشخص عندما يريد أن يطهو وجبة ما ينبغي عليه أن يقرأ وصفة المقادير (ذكاء لغوي)، ويحتمل أن يقسم مقادير الوصفة إلى نصفين (ذكاء منطقي)، ويضع قائمة للوجبات التي ترضي جميع أفراد الأسرة (ذكاء اجتماعي)، وترضي شهية الفرد في الوقت نفسه (ذكاء شخصي). وإنما قصد الحديث عن كل ذكاء على حدة من هذه الذكاءات بغرض دراسة وفحص السمات المميزة الأساسية وكيفية الاستفادة من كل منها بفاعلية.[2]

❖ المسلمة الرابعة: **هناك طرائق متنوعة للتعبير عن كل نوع من أنواع الذكاءات**

يرى جاردنر أنه لا توجد مجموعة مقننة من الخصائص ينبغي أن تتوفر لأي فرد لكي يُعدَّ ذكيا في مجال معين، لذا قد يكون شخص ما غير قادر على القراءة، لكنه في الوقت ذاته باستطاعته أن يروي قصة ممتعة ورائعة، وتؤكد نظرية الذكاءات المتعددة ثراء الطرائق التي يظهر فيها الناس مواهبهم في الذكاءات وتنوعها وكذلك الروابط بينها.[3]

❖ المسلمة الخامسة: **وجود الذكاءات المتعددة**

يُبرز جاردنر أن نموذجه عن الذكاءات المتعددة صياغة مبدئية وبعد مزيد من البحوث قد لا تستوفي بعض الذكاءات على قائمته لمحكات معينة من الذكاءات الثمانية وبالتالي لا تبقى مؤهلة كذكاءات، ومن ناحية أخرى قد يميز ذكاءات جديدة أمام الاختبارات المختلفة، ومن الذكاءات التي اقترحت:

---

[1] ينظر كل من: جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، ص21 / الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص212.

[2] ينظر كل من: الدمرداش، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، ص26 / الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص212.

[3] ينظر: الهاشمي، محارمه، **المرجع السابق**، ص213.

الذكاء الروحي Spirituality	الإبداع Creatirity
الحساسية الخلقية Moral Sensibility	القدرة على الطهي (cooking) Culinary ability
الجنسية Sexuality	الإدراك الشمي
الدعابة Humor	القدرة على التأليف بين الذكاءات الأخرى
الحدس Intuition	

وينبغي أن يرى على أية حال ما إذا كانت هذه الذكاءات المقترحة يمكن في الحقيقة أن تستوفي المحكات المتعددة أم لا.[1]

ومما سبق يستنتج الباحث أن الذكاءات المتعددة قد لا تتوفر جميعها داخل الفـــرد الواحد ولكنها موزعة بين الأشخاص، بحيث قد يمتلك الشخص الواحد أكثـــر مـــن نـــوع مـــن الذكاءات، وأن تنمية أحد هذه الذكاءات قد يسهم في تنمية الباقين.

5. وصف الذكاءات المتعددة

تعود نظرية الذكاءات المتعددة إلى سنة 1979 عندما طلبت مؤسسة VanLeer من جامعة هارفارد الأمريكية القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقييم المعارف العلمية والقدرات الذهنية لدى الأفراد، وإظهار مدى تفعيلها في مواقف الحياة المختلفة، ويهدف تحقيق هذا الهدف تم تشكيل فريق بحثي من مجموعة من الأساتذة وعلى رأسهم "هوارد جاردنر".[2]

فبعد ثمانين عاما تقريبا من وضع أول اختبارات للذكاء، قام جاردنر بتحدي هذا الاعتقاد الشائع حيث قال: " إن ثقافتنا قد عرفت الذكاء تعريفا ضيقا جدا "، واقترح في كتابه أطر العقل Frames of Mind (1983) وجود سبعة ذكاءات أساسية على الأقل،[3] وأضاف فيما بعد ذكاءات أخرى.

ويعتقد جاردنر أن أفضل طريقة لفهم الذكاء هو دراسة عمليات التفكير التلقائية المصاحبة لجهودنا الساعية للتوافق مع البيئة في كل يوم، كما يعتقد أن أفضل طريقة لقياس الذكاء تكون في العالم الحقيقي

[1] جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، ص23.

[2] الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص207.

[3] جابر عبد الحميد جابر، **المرجع السابق**، ص09.

ونحن نكافح في سبيل تحقيق أهدافنا وإنجاز أغراضنا.[1] ولذلك يوضح جاردنر مفهومه للذكاء المتعدد بأنه القدرة على حل المشكلات، أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية.

ومتى تبيّنا هذا المنظور النفعي الشامل، يبدأ مفهوم الذكاء في فقدان كثير من الغموض المرتبط به ليصبح مفهوما وظيفيا يعمل عمله أو يمكن رؤية فعاليته في حياة الفرد بطرق متنوعة. ولقد قدم جاردنر وسيلة لتخطيط المدى الواسع للقدرات التي يمتلكها الأفراد، وذلك بوضع هذه القدرات في ثماني فئات شاملة أو ما يسمى بالذكاءات.[2] وتتمثل في:

- الذكاء اللغوي / اللفظي
- الذكاء الرياضي / المنطقي
- الذكاء المكاني / الفراغي
- الذكاء الجسمي / الحركي
- الذكاء الموسيقي/ الايقاعي
- الذكاء الشخصي (الداخلي أو الذاتي)
- الذكاء الاجتماعي (البين شخصي أو التفاعلي)
- الذكاء الطبيعي

ومن ثم أضاف جاردنر في عام 1999م نوعا تاسعا من الذكاء يسمى الذكاء الوجودي، إذ يقول: " يبدو لي أن هناك شكلا تاسعا من الذكاء يفرض نفسه وهو الذكاء الوجودي، وسيلتحق هذا الذكاء بقائمة الذكاءات السابقة ". ولا زال هوارد جاردنر أستاذ المعرفة والتربية بجامعة هارفارد الأمريكية، والمدير التنفيذي لمشروع بروجيكت زيرو Project Zero، بالاشتراك مع زميله أستاذ الذكاء ديفيد بريكيتز David Perkins يحاولان ويقدمان كل ما هو جديد من أجل تطوير نظرية الذكاءات المتعددة وتقديم أنواع جديدة من الذكاءات المتعددة.[3]

وهذه الذكاءات من وجهة نظر جاردنر ليست استاتيكية بل يمكن تنميتها طوال حياة الإنسان، وعلى مدار العمر تصبح أكثر تميزا ووضوحا، ومن خلال أبحاث جاردنر هناك أدلة على أن المستوى

[1] محمد عبد الهادي حسين، **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، ص26-27.

[2] الدمرداش ، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، ص28.

[3] محمد عبد الهادي حسين، **المرجع السابق**، ص37.

المرتفع للقدرة في ذكاء معين مثل الذكاء اللغوي لا يضمن بالضرورة مستوى مرتفعا في الذكاء المكاني أو الموسيقي، ورغم ذلك فهو يؤمن بأن هناك علاقة تكاملية بين هذه الذكاءات رغم استقلاليتها، حيث تعمل أحيانا بشكل تفاعلي في مواجهة مشكلات الحياة.[1] ولذلك يرى جاردنر أنه من الصعب تحديد كافة القدرات المنفصلة التي يشتمل عليها الذكاء.[2]

وهكذا نرى أن هذه النظرية ابتعدت عن مفهوم الذكاء الأحادي التقليدي، وتعدته إلى تمييز ثمانية أنواع من الذكاءات الإنسانية، ولكن يجب التأكيد على أن الإنسان في حياته اليومية يستخدم توليفة أو مجموعة من أنواع الذكاء لأداء مهارة أو نشاط معين تختلف فيه نسبة ظهور الذكاءات باختلاف المهمة وباختلاف الفروق الفردية حسب ما يحدده هذا النشاط.[3]

وضع جاردنر وسيلة لوضع خريطة للمدى الواسع للقدرات التي يمتلكها الفرد بتصنيف قدراتهم إلى ثماني فئات أو ذكاءات شاملة هي:

1) الذكاء اللغوي (اللفظي) Linguistic Intelligence

ويطلق على هذا الذكاء أيضاً اسم الذكاء اللفظي، كما يُطلق عليه باللغة الإنجليزية Verbal Intelligence وقد اخضع هذا الذكاء، للعديد من الدراسات والأبحاث.[4]

ويظهر هذا الذكاء في قدرة الفرد على التعامل مع الألفاظ، والمعاني، والكلمات، واستخدامها بكفاءة، شفهياً وكتابياً، ويتجلى في قدرة الفرد على معالجة البناء اللغوي (أصوات–معاني)، كما يتجلى أيضاً، في القدرة على استخدام اللغة في الإقناع أو التذكر، كما يظهر في استخدام اللغة في حد ذاتها.[5]

---

[1] محمد رياض أحمد، **صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها في اكتشاف الموهوبين بالصف الخامس ابتدائي**، المجلة العلمية–كلية التربية جامعة أسيوط–مصر، المجلد20، العدد01، 2004م، ص19.

[2] عماد عبد الرحيم زغلول، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، د.ط، الإمارات العربية المتحدة، 2002م، ص263.

[3] العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، ص49.

[4] الهويدي زيد وآخرون، **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع**، دار الكتاب الجامعي، د.ط، العين، 2003م، ص39.

[5] عرفة صلاح الدين، **آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه**، عالم الكتب، د.ط، القاهرة–مصر، 2005م، ص235.

ويبرز هذا الذكاء في القدرة على التغيير بتراكيب الجمل، واللغة، وعلم دلالات الألفاظ، أو معاني اللغة. وتتضمن بعض هذه الاستخدامات الخطابة، وفن تقوية الذاكرة، والشرح.[1]

ويتم التعرف على الذكاء اللغوي عند المتعلم، من خلال عدد من الخصائص والمؤشرات التي تميز ذكائه، وهي كالآتي:

أ. يحفظ الكلمات والألحان بسرعة.

ب. يحب التحدث.

ج. يحب سماع الأصوات.

د. يحب الألعاب التي تستعمل اللغة.

ه. لديه رصيد لغوي متنامي.

و. يقرأ ما هو مكتوب على الملصقات.

ز. يميل إلى إعادة قص الحكايات التي سمعها. [2]

وقد حاول الباحث إيجاد بعض ما يدلل على أنواع الذكاءات من القرآن الكريم، فنجد الذكاء اللغوي يتبين بقوله تعالى في كتابه العزيز:﴿ **وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ** ﴾[3] ، وقوله تعالى: ﴿ **إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾[4] ، وقوله تعالى: ﴿ **وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ** ﴾[5].

---

[1] آرمسترونج ثوماس (ترجمة: مدارس الظهران)، **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، د.ط، الدمام-المملكة العربية السعودية، 2006م، ص2.

[2] أوزي أحمد، **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**، الشركة المغربية للطباعة والنشر، د.ط، الرباط-المغرب، 1999م، ص66.

[3] قرآن كريم، **سورة الإسراء**: من الآية/ 53.

[4] قرآن كريم، **سورة يوسف**: الآية/02.

[5] قرآن كريم، **سورة القصص**: الآية/ 34.

2) الذكاء المنطقي (الرياضي) Logical Mathematical Intelligence

يظهر ذكاء المنطق الرياضي، في قدرة الفرد على استخدام الأرقام أو السلوك المنطقي وأداة هذا الذكاء استخدام الرقم، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للنماذج، والعلاقات المنطقيـــة في البناء الافتراضي: [بما أن ... إذن ... السبب والنتيجة]، وتشمل عمليات هذا النـــوع مـــن الذكاء، على عمليات التصنيف، الاستدلال، التعميم، اختبار الفروض، المعالجات الحسابية، وبالتالي فهو يهتم بالتركيز على التفكير الاستدلالي والاستنتاجي، والأعداد المجردة، وما يسمى التفكير العلمي.[1] ويتضح هذا الذكاء في قوله تعالى: ﴿ **لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ**﴾[2].

كما يتضمن هذا النوع من الذكاء اكتشاف العلاقات وإدراكها ثم تطبيقها وتكوينها، وتدعم بحوث بياجيه تطور هذه القدرة عند الفرد، ويظهر هذا النوع من الذكاء عند علماء الرياضيات، ومبرمجي الكمبيوتر والمحللين الماليين والمهندسين والمحاسبين وعند الفيزيائيين، ويتطلب هذا الذكاء قدرات الحساب والجبر.[3]

ويتم التعرف على الذكاء المنطقي-الرياضي عند المتعلم من خلال عدد مـــن الخصـــائص والمؤشرات التي تميز ذكائه، وهي كالآتي:

أ. يحب عد وتصنيف الأشياء.

ب. يحب كتب العلم والرياضيات.

ج. يعرف كيفية استخدام الأشياء.

د. يحب الألعاب التي تستعمل الاستدلال المنطقي.

ه. يحب القيام بتجارب لمعرفة كيفية حدوث الظواهر.

و. يكتشف الأخطاء في الأشياء المحيطة به.

ز. يرتاح عند تقييم الأشياء أو قياسها بكيفية معينة.[4]

---

[1] ينظر كل من: عرفة صلاح الدين، **آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمـــه**، ص235. / آرمسترونج ثوماس، **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ص2.

[2] قرآن كريم، **سورة يونس**: من الآية /05.

[3] الهويدي زيد وآخرون، **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية الـــتفكير والإبـــداع**، ص40.

[4] أوزي أحمد، **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**، ص67.

3) الذكاء المكاني (البصري) Spatial Intelligence

ويطلق عليه الذكاء الصوري أو الفضائي، ويعبر الذكاء البصري عن قدرة الشخص علـــى ملاحظة العالم الخارجي بدقة، وتحويله إلى مدركات حسية، ومظهر هذا الذكاء الصورة، يظهـــر بصورة واضحة في سن (10:9) سنوات، ويتضمن أيضا التصور البصري وتمثيل الأفكـــار، ويساهم في الإحساس البصري، والإدراك الواعي للهدف، و إعادة بناء الأفكار بيانياً، التخيل، إدراك العلاقات، الخطوط، الفراغ، العلاقات بين هذه العناصر.[1]

وهذا النوع من الذكاء، يتضمن الحساسية اتجاه اللون والخطوط والشكل، ويتضمن المقدرة على التصور، والتمثيل البياني للأفكار البصرية، أو المكانية، والقدرة على توجيه الذات، بصورة ملائمة في قالب مكاني ـــ بصري.[2]

وقد بينت الأبحاث والدراسات، بأن هذا النوع من الذكاء، يتوقف عن النمـــو في الطفولـــة المتوسطة ما لم يجد دعماً ومساندةً وتعليماً يرعاه، كما بينت الأبحاث النرويجية، استقلالية الذكاء المكاني، وأن هذا الذكاء يرتبط بالفصين الجبهي والجداري، والرابط بينهما وبقية أجزاء الدماغ، ويظهر هذا الذكاء عند المهندسين المعماريين، ومشاهير الفنانين.[3] ويمكن التعرف على الذكاء البصري ـ المكاني لدى المتعلم من خلال المؤشرات التالية:

أ. يستجيب بسرعة للألوان والأشكال والصور.

ب. يندهش لشيء يثيره.

ج. يصف الأشياء بطريقة خيالية.

د. يحب تصور الأشياء والتأليف بينها.

ه. يحب الرسم والتلوين.

و. يلاحظ أشكال الأشياء بدقة.

ز. يحب رؤية الصور في الكتب. [4]

---

[1] عرفة صلاح الدين، **آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمـــه**، ص235.

[2] آرمسترونج ثوماس (ترجمة: مدارس الظهران)، **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ص2.

[3] الهويدي زيد وآخرون، **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية الـــتفكير والإبـــداع**، ص40.

[4] أوزي أحمد، **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**، ص73.

4) الذكاء الحركي (الجسمي –الجسدي) Bodily - Kinesthetic Intelligence

ويشير هذا النوع من الذكاء، إلى قدرة الفرد على استخدام أعضاء جسده للتعبير عن أفكاره. ومشاعره، مثل الممثلين، والممارسين لألعاب الهواء، وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء، كما يبدو في أداء (المثال، النحات، الميكانيكي، الجراح) ويهتم هذا النوع من الذكاء بالتآزر، والتوازن والقوة والمهارة، والمرونة، والسرعة والاتقان.[1]

وإنّ الأشخاص الذين يتمتعون بهذا الذكاء جيدون في التعامل مع الأشياء والأنشطة التي تتطلب أجسامهم وأيديهم وأصابعهم مثل القفز والتمثيل واستعمال الحاسوب، من أشهر من يتمتع بهذا النوع من الذكاء (جاكي روبرستون، وجيم كاري).[2]

5) الذكاء الموسيقي (الايقاعي) Musical intelligence rhythmic

القدرة على تعرف النغمات والألحان، ويتكون هذا النوع من الذكاء خلال الحساسية للأصوات، فالاهتمام بالدرجة الأولى في هذا الذكاء بطبقة الصوت ونغمته وجرسه، ويستدل جاردنر على ذلك في وجود (بيتهوفن، موزارت)، ويتمتع صاحب هذا الذكاء بحساسية مرهفة لأصوات البيئة.[3]

ولذلك فإن أصحاب هذا الذكاء يحبون الغناء والعزف على الآلات الموسيقية وترديد الأنغام، كما أنهم يفضلون التعلم عن طريق الغناء والإيقاع واللحن، ويمثل التفوق في استعمال هذا الذكاء الإنجازات التي يحققها أصحاب الفنون الموسيقية من ملحنين ومغنين وعازفين وقائِد الأوركسترا.[4]

---

[1] عرفة صلاح الدين، **آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه**، ص237.

[2] غباري ثائر أحمد، أبو شعيرة خالد محمد، **القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان–الأردن، 2010م، ص81.

[3] إبراهيم نبيل رفيق، **الذكاء المتعدد**، دار صفاء للنشر والتوزيع، د.ط، عمان–الأردن، 2011م، ص66.

[4] عامر طارق عبد الرؤوف، ربيع محمد، **الذكاءات المتعددة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، د.ط، عمان–الأردن، 2008م، ص8–9.

6) الذكاء الاجتماعي (البين شخصي) Interpersonal Intelligence

ويطلق عليه الذكاء التفاعلي، ويتمثل في القدرة على ملاحظة وفهم الآخـــرين، ومعرفـــة دوافعهم، وكيفية أدائهم لأعمالهم، وكيفية التعاون معهم، واستيعاب حاجاتهم، وملاحظة ومراقبة حالاتهم النفسية المختلفة، والتنبؤ بسلوكهم في المواقف الجديدة، والقدرة على التمييـــز بين الطباع والمقاصد والدوافع والمشاعر بالنسبة للآخرين. ويتضـــمن الذكاء الاجتماعي، الحساسية لتعبير الوجه، والصوت والإيماءات، ويتميز أصحاب هذا الذكاء بالعمل في مجموعات، والقدرة على التأثير فيها.[1]

ويرتبط الذكاء البين شخصي بالفصوص الجبهية الأمامية في الدماغ، وإذا تعرضت هـــذه المنطقة للتلف أو العطب، فإن استجابته للآخرين قد يصيبها العطب.[2]

ويتم التعرف على الذكاء الاجتماعي عند المتعلم، من خلال عدد من الخصائص والمؤشرات التي تميز ذكائه، وهي:

أ. يكون صداقات بسرعة.

ب. يحس بمشاعر الغير.

ج. يتدخل عندما يوجد سوء تفاهم لحله.

د. يحب إنجاز الأنشطة في جماعة.

ه. يحب مساعدة الغير بدلاً من حل مشاكله بمفرده.

و. يختار الألعاب التي يشارك فيها غيره.

ز. يحب أن يعلم غيره ما يعرفه أو ما تعلمه.

ح. يتمتع بصفات الزعيم.

ط. يحس بسرعة بالاطمئنان داخل جماعته. [3]

---

[1] ينظر: عرفة صلاح الدين، **آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمـــه**، ص239. / ثوماس آرمسترونج، **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ص30.

[2] زيد الهويدي وآخرون، **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية الـــتفكير والإبـــداع**، ص42.

[3] أوزي أحمد، **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**، ص69.

7) الذكاء الذاتي (الشخصي– الضمن شخصي) Interpersonal Intelligence

يشير الذكاء الشخصي إلى القدرة على معرفة الذات، والتصرف بطريقة ملاءمة بناء علـــى هذه المعرفة الذاتية، ويتضمن هذا النوع من الذكاء، صورة واضحة ودقيقة وصحيحة عـــن النفس، من حيث جوانب القوة والقصور، والوعي بالحالة المزاجية، والنوايا والدوافع والرغبات، بالإضافة إلى القدرة على الضبط والتحكم الذاتي، وفهم الذات وتقـــدير الذات.[1]

ويمتلك صاحب هذا الذكاء، القدرة على مهارات صنع القرارات الشخصية، ولديه إدراك صحيح لأهدافه، وقادر على تصحيح نفسه، وضبطها في ضوء هذه الأهداف، ولا يعتمد كثيراً على الآخرين، ويتميز بكثرة التأمل، والتركيز، وعمق التفكير، غير متسرع في إبداء الرأي.[2]

ويتم التعرف على الذكاء الذاتي عند المتعلم من خلال عدد من الخصائص والمؤشرات التي تميز ذكائه، وهي كالآتي:

أ. يبدو في معظم الأحيان مستغرقاً في التأمل.

ب. يمتلك آراء محددة تختلف عن أفكار غيره.

ج. تختلف اهتماماته عن اهتمامات الغير.

د. يحدد ما يريد من الحياة، وله مشاريع يسعى لتحقيقها.

ه. يعرف نقاط القوة والضعف في شخصيته.

و. يفضل الأنشطة الفردية.[3]

---

[1] ثوماس آرمسرونج، **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ص3.

[2] عرفة صلاح الدين، **آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمـــه**، ص239-240.

[3] أوزي أحمد، **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**، ص67.

8) الذكاء الطبيعي

الخبرة في إدراك وتصنيف الأنواع الحية العديدة نباتات وحيوانات في بيئة الشخص ويتضمن هذا الحساسية تجاه الظواهر الأخرى مثل تشكيلات السحاب والجبال والمقدرة على التمييز بين الأشياء غير الحية كالسيارات والأحذية الرياضية. وصاحب هذا الذكاء لديه القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الموجودة في الطبيعة، من نباتات وأزهار وأشجار وحيوانات وطيور، ويوجد هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين ومربي الحيوانات والجيولوجيين وعلماء الآثار، ومستخدمي المناظير والميكروسكوبات.[1]

9) الذكاء الوجودي

وهو القدرة على التأمل في القضايا المتعلقة بالحياة والموت والديانات، والتفكير بالكون والخلق والخلود، ويتجلى هذا النوع من الذكاء ببعض النماذج مثل أرسطو وسارتر، ويهـــتم الأشخاص ذوو الذكاء الوجودي بقضايا الدين، وزيـــارة الأماكن المقدسة بالإضافة لفهم حقيقة الإنسان وطبيعة وجوده.

كما يشتمل هذا الذكاء على رؤية الصورة الكبيرة للأشياء، فذوو الذكاء الروحي يتمتعون باهتمامات أبعد من الشخصية إلى الجماعة، ولديهم نظرة عامة وتقدير للإنسانية وسلوك يتسم بالرحمة بدلاً من العدوانية، ويتمتعون برؤية شاملة للأمور، ويعتبر تحقيق الذات مفهوما آخر للذكاء الروحي وهو الذكاء الشامل الذي يصفه عالم النفس الأمريكي "أبرهام ماسلو" فهو يعتبره الغاية النهائية للإنسان في مدرج الحاجات الهرمي. وهو أيضاً القدرة على التسامي والدخول في حالات روحية عالية، والقدرة على الاندماج في سلوك الفضيلة والتسامح.[2]

ويجدر بنا أن نشير بعد استعراضنا للذكاءات التسعة السابقة، أنها جميعا تعمل بتناغم وانسجام وكأنها أعضاء في فرقة موسيقية. فالشخص عندما يريد أن يطهو وجبة ما فهو ينظر إلى وصفة المقادير وهو هنا يمارس الذكاء اللغوي، وعندما يقسّم الوجبة إلى نصفين فهو يستعمل الذكاء المنطقي الرياضي، وعندما يرغب في كشف الوجبات التي ترضي جميع أفراد العائلة فهو يمارس الذكاء الاجتماعي، وعندما يوظّف حاسة التذوق فهو يستخدم الذكاء الشخصي.[3]

---

[1] منال محمد علي الغنميين، **درجات الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، عمادة الدراسات العليا جامعة مؤتة-الأردن، 2011م، ص15.

[2] **المرجع نفسه**، ص15.

[3] ينظر: الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص212.

6. خصائص التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين

يتصف التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين بالخبرات البيئية والتجارب العملية مما يزيد من قدرات المتعلم على التعامل مع الأشياء بصورة أفضل. كما يؤكد على أن التعلم القائم على الجانبين أن الذكاء ديناميكي غير ثابت بالإضافة إلى أنه يتأثر بمراحل نمو الفرد.

نظرية الذكاءات المتعددة ابتعدت عن مفهوم الذكاء الفردي التقليدي وتعدته إلى تمييز ثمانية أنواع من الذكاءات الإنسانية وهذه الذكاءات ترجع إلى خلايا مسئولة عنها في ثمانية مناطق من الدماغ[1].

الذكاء	الجهاز العصبي	العوامل النمائية
اللغوي	الفص الصدغي الأيسر (منطقة بروكا وفيرينك)	يتفجر في الطفولة ويستمر حتى عمر متقدم
المنطقي	الفصوص الجدارية اليسرى	يبلغ ذروته في المراهقة
البصري	المناطق الخلفية لنصفي كرة الدماغ الأيمن	يبلغ ذروته في المراهقة
الجسمي	المخيخ والعقدة القاعدية واللحاء الحركي	يتوقف على مستوى المرونة لدى الفرد إضافة إلى القوة وممارسة الرياضة
الموسيقي	النصف الكروي الأيمن	ينمو مبكرا عن الذكاءات الأخرى وغالبا ما يمر الطفل المعجزة بأزمة نمائية
الشخصي الداخلي	الفصوص الجبهية وخاصة النصف الكروي الأيمن	يؤثر التعلق خلال السنوات الثلاث الأولى
الشخصي الخارجي	الفصوص الجدارية الجهاز الطرفي والفصوص الجبهية	تكوين حدود بين الذات والآخر في أثناء السنوات الثلاث الأولى

[1] إخلاص حسن السيد عشرية، **أثر برنامج تعلم ذاتي مقترح لمنهج الخبرات بمرحلة التعليم قبل المدرسي على تنمية الذكاءات المتعددة: حالة مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص**، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي-كلية التربية، جامعة الخرطوم-السودان، 2009م، ص117.

ويتصف التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين بالعديد من المواصفات والخصائص الهامة، نلخصها فيما يلي:

1) يتأثر الدماغ ذو الجانبين بالخبرات البيئية والتجارب العملية، مما يزيد من قدرات المتعلم على التعامل مع الأشياء بصورة أفضل، حيث تتجدد الخلايا الدماغية والعصبية من حين لآخر، وذلك طبقًا لعمليات التعلم المكتسبة، فلا تبقى الخلايا الدماغية والعصبية ثابتة كما هي من الميلاد إلى الممات كما كان علماء الوراثة يعتقدون، بل إن الخلايا الدماغية والعصبية تتجدد كلما يفكر الإنسان ويكتسب أنماطًا تفكيرية جديدة، وبالتالي عن ريق الخبرات المكتسبة تكون السعة الدماغية قابلة لتعلم موضوعات أصعب وأكثر تعقيدًا، وعلى هذا فإن البيئة تعد مصدرًا أساسيًا في تنمية القدرات العقلية وزيادة السعة الدماغية.

2) يؤكد التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين أن الذكاء ديناميكي غير ثابت، حيث أنه يتأثر بالعوامل البيئية وينمو بنمو الفرد ويأخذ سمات وخصائص متعددة، ولهذا فإن التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين يتفق في هذه الخاصية مع نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، حيث إن خلايا الدماغ تتأثر بالبيئة المحيطة بالفرد وتنمو تلك الخلايا من حين إلى آخر طبقًا للمعلومات الآتية من الحواس، فالخلية العصبية الواحدة قادرة على التطور والنمو المستمرين، حيث إن الدماغ البشري يحتوي مائة مليار خلية عصبية، الأمر الذي يؤكد أن الدماغ البشري جهاز معقد يتغير ويتطور طبقًا للاستجابات الخارجية، ولهذا فإن الدماغ البشري مرن وقابل لأن يكتسب قدرات جديدة تساعد على صقل وتقوية العديد من الذكاءات بصورة متفاوتة.[1]

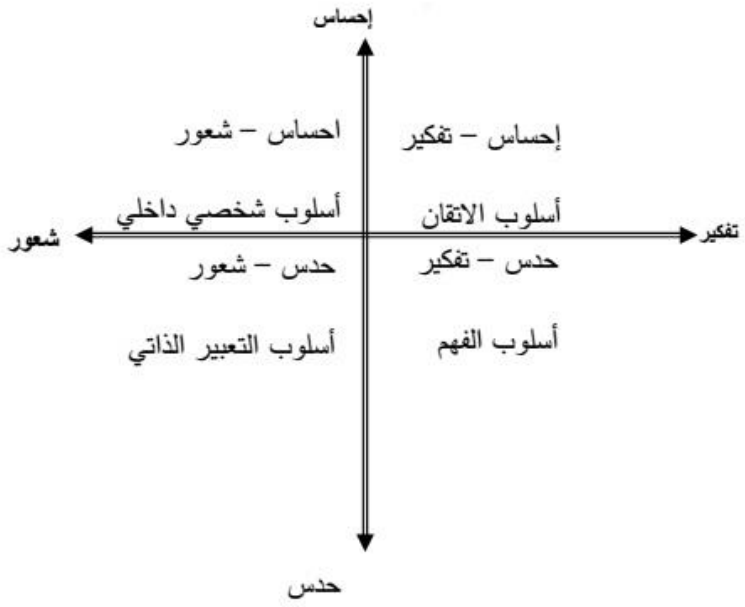
3) يتأثر التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين بمراحل نمو الفرد، حيث تنمو وتتطور القدرات بسرعة في مرحلتي الطفولة والمراهقة، اللتين تعدان مهمتين في بناء وصقل قدرات الفرد، وخاصة في تعلم اللغة، وتقليد الأصوات، ونطق الكلمات، وتعلم المصطلحات والرموز، وكيفية التفكير بصريًا في الأشكال والرسومات، واكتساب المهارات الحركية، ونمو الجوانب الوجدانية، وفهم المتغيرات البيئية المحيطة وغيرها.[2]

[1] عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان-الأردن، 2007م، ص112.

[2] **المرجع نفسه**، ص113.

من الشكل أدناه يتضح أن أساليب التعلم الأربعة هي إحساس وحدس وتفكيـــر وشعور، إذن تعد نظرية الذكاءات المتعددة واحدة من أقوى المـــؤثرات وراء التغييـــر التعليمي في أنحاء العالم فأغلب المدرسين يتفقون على مستوى العالم علـــى منطقيـــة المبادئ المتضمنة في نظرية الذكاءات المتعددة وضرورة تحقيق الاستراتيجية التـــي ترسمها هذه النظرية في الفصول الدراسية.[1]

رسم توضيحي رقم (1): أساليب التعلم الأربعة[2]



7. أهمية نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة أحد النظريات السيكولوجية الجديدة في مجال علم النفس المعرفي، ويفاد من توظيفها في مجال الممارسات التربوية والتعليمية لتفعيل التعليم والتعلم في مؤسساتنا التربوية على كافة مستوياتها. وقد غيرت هذه النظرية نظرة المربين إلى المتعلمين وإلى أساليب تعليمهم وتعلمهم، حيث

[1] إخلاص حسن السيد عشرية، **أثر برنامج تعلم ذاتي مقترح لمنهج الخبرات بمرحلة التعليم قبل المدرسي على تنمية الذكاءات المتعددة: حالة مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص**، ص113-114.

[2] محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي، **أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس-كلية التربية، جامعة أم القرى-المملكة العربية السعودية، 1433هـــ، ص23.

رفضت مفهوم الذكاء، واعتبرت في الوقت ذاته كل المتعلمين أذكياء وفقا لنوع كفاءاتهم وقدراتهم على الإنتاج بما يسهم في تنمية ذاتهم، وفي تطوير بيئتهم.[1]

ولنظرية الذكاءات المتعددة، العديد من التطبيقات التربوية، منها:

1) تعد النظرية نموذجاً معرفياً، يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد، لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل، في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، وبالتالي يعرف نمط التعلم عند الفرد، بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعليمي طبيعي.

2) تساعد المعلم على توسيع دائرة الاستراتيجيات التدريسية، ليصل إلى أكبر عدد من المتعلمين على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم، وبذلك يدرك المتعلمين بأنفسهم أنهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة عن أي محتوى معين.

3) توسيع وتعميق النطاقات المعرفية لدى كل فرد، حتى يستطيع أن يقدم حلولاً عبقرية للمشكلات التي تقابله ويعمل على حلها.[2]

وتكمن أهمية هذه النظرية في أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، وقد أكدت التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، فاعليتها في الجوانب التالية:

1) تحسين مستويات التحصيل لدى المتعلمين، ورفع مستويات اهتماماتهم اتجاه المحتوى التعليمي.

2) إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة، كمدخل للتدريس، بأساليب متعددة وتحث هذه النظرية التربويين على:

أ. فهم قدرات واهتمامات الطلاب.

ب. استخدام أدوات عادلة في القياس تركز على القدرات.

ج . المطابقة بين حاجات المجتمع والاهتمامات.

د. مرونة حرية تدريس الطلبة (كاختيار طريقة التدريس التي تناسبهم للدراسة).

هـ. التنوع في الأنشطة حسب أنواع الذكاء. [3]

---

[1] صالح ماجدة محمود، **نظرية الذكاءات المتعددة كمدخل لتنمية الذكاء المنطقي/ الرياضي والذكاء المكاني البصري لدى أطفال الروضة**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة-مصر، 2006م، ص67.

[2] محمد عبد الهادي حسين، **مدخلك العملي إلى ورش عمل قوة نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، عمان-الأردن: 2006م، ص74.

[3] عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، ص75.

وتساعد هذه النظرية على أن يوجه كل فرد للوظيفة التي تناسبه والتي تلائم قدراته ويتوقع أن ينجح فيها، فإذا ما استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل جيد قد يساعد ذلك على حـــل كثير من المشاكل. وتتحدث هذه النظرية عن الخبرة المتبلورة وهي قابلية التفاعـــل بـــين الفرد وأي ميدان من ميادين الحياة، وهذا التبلور يبنى على أساس التدريب مـــع وجـــود القدرة والممارسة ومناسبتها لطبيعة الفرد نفسه.[1]

ويؤكد كيفن تميز هذه الطريقة بقوله: أن هذه النظرية طورت طرق التدريس بشكل عام وبإمكانها إعطائنا فكرة أعمق عن احتياجات المتعلمين وبالأخص الطلاب غير المتميزين في البيئة التعليمية، كذلك وفرت للمدرس طريقة يطور فيها البيئة التعليمية بشكل يؤدي إلى تقوية المعلم والمتعلم.[2]

وقد أثبتت هذه النظرية نجاحات عدة رغم ما يوجد عليها من تحفظات من قبل البعض. ففي الدراسة التي أجرتها هالي في بيئة تعليمية قائمة، على مجموعة طلاب لمعرفة مدى فائدة هذه النظرية في تشكيل الاستراتيجيات التعليمية وتطوير المناهج والطرق المختلفة للامتحانات مع طلاب اللغات أبانت أنهم يحققون نتائج أفضل عند تطبيق مبادئ هذه النظرية عليهم.[3]

8. الفوائد التربوية لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في الجامعات

لنظرية الذكاءات المتعددة فوائد تربوية أثناء استخدامها في الجامعات، أهمها:

- امكانية التعرف على القدرات العقلية بشكل أوسع: فالرسم والموسيقا والتلحين والرسم والتقاط الصور الطبيعية أو الفوتوغرافية كلها أنشطة حيوية تسمح بظهور نماذج وأنماط تربوية وتعليمية جديدة مثلها في ذلك مثل الرياضيات واللغات.
- تقديم أنماط جديدة للتعليم تقوم على إشباع احتياجات الطلبة ورعايـــة الموهـــوبين والمبتكرين بحيث يكون الفصل الدراسي عالم حقيقي للطلبة خلال اليوم الدراسي وحتى يصبح الطلبة أكثر كفاءة ونشاطاً وفاعلية في العملية التعليمية.
- تزايد أدوار ومشاركة الآباء، والمجتمع في العملية التعليمية: وهذا يحدث من خلال الأنشطة التي يتعامل من خلالها التلاميذ مع الجماهير ومع أفراد المجتمع المحلي خلال العملية التعليمية.

---

[1] عفانة عزو إسماعيل، الخزندار نائلة نجيب، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، آفاق، ط1، فلسطين، 2004م، ص71.

[2] ينظر: إبراهيم بن عبد الله الحميدان، **نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية**، (2008/06/17)، http://faculty.ksu.edu.sa/i-homaidan/Documents/Forms/AllItems.aspx، (2015/11/14م)، ص5.

[3] ينظر: **المرجع نفسه**، ص4.

- قدرة التلاميذ على تنمية مهاراتهم، وقدراتهم المعرفية: وكذلك دافعهم الشخصي نحو التخصص واحترامهم لذواتهم.
- عندما نقوم بالتدريس من أجل الفهم والاستيعاب سوف يتجمع لدى التلاميذ ويتكون لديهم العديد من المهارات والخبرات الإيجابية والقابلية نحو تكوين نماذج وأنماط جديدة لحل المشكلات في الحياة.[1]

تعد نظرية الذكاءات المتعددة، أسلوباً معروفاً للكشف عن أساليب التعلم والتعليم الملائمة لكل متعلم، واختيار الأنشطة والطرق والأساليب الملائمة لقدراته وميوله، وتطوير المناهج، وتحسين أساليب تقييم المعلمين والمتعلمين، لذا تبنت هذه النظرية العديد من المدارس في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، حيث نظمت بيئاتها المدرسية، وأساليب تدريسها، ومناهجها، وأساليب تقويمها، وتدريب معلميها، وفق نظرية واستراتيجيات الذكاءات المتعددة.[2]

ومما سبق نجد أن نظرية الذكاءات المتعددة مهمةٌ جداً، ولها تطبيقات في العديد من المجالات، في الحياة عامة، وفي العملية التربوية بصفة خاصة، حيث ساعدت تطبيقات هذه النظرية واستراتيجياتها، العديد من المعلمين في تحديد وتشخيص متعلميهم، ومعرفة مناطق التميز الخاصة بهم، ونقاط ذكاءهم، وبالتالي تسهم في تحديد المحتوى، والطرق، والاستراتيجيات، والأنشطة، وأساليب التقويم، التي تسهم في تنمية كل نمط من أنماط الذكاء لديهم وصقله.

إن هذه النظرية تجعل الطلاب أكثر فاعلية وتحقق مبدأ التوازن في التعليم وتجعله أكثر تشويقاً، كما أنها تسمح لجميع الطلاب أن يحققوا التميز في جانب معين فهي تتجاوز التقليدية في أن الذكي هو المتميز فقط في الجانب اللغوي والمنطقي أو يمتلك مهارة الحفظ، وتتوافق تماماً مع نظريات المخ التي تقسم القدرات داخل المخ إلى أجزاء مختلفة.

---

[1] حسين محمد عبد الهادي، **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، ص 24.

[2] البدور عدنان، **أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، 2004م، ص2.

9. مستوى الجودة في نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة

تسعى هذه النظرية إلى تحقيق مستوى الجودة الشاملة للتدريس الصفي، وذلك من خلال ما يلي:

- **مستوى الجودة في أداء الأستاذ**

تسعى نظرية "**جاردنر**" إلى تحسين مستوى أداء المدرس قدر الإمكان، وذلك من خلال فهم واجباته المتعلقة بدراسة الشخصيات المختلفة للمتعلمين، وتنميتها في الوقت نفسه، فهي تعطي تفسيراً دقيقاً لكل نوع من أنواع الذكاءات التي تميز كل متعلم، وهذا مما يساعده على الاستعداد الملائم للتعامل مع المتعلمين كل بحسب ذكائه، مما يكسب العملية التعليمية جودة كبيرة.[1]

- **مستوى الجودة في أداء الطالب (ة) ونشاطاته (ا)**

تساعد نظرية الذكاءات المتعددة الطلبة على فهم ذاتهم بنحو صحيح وكيفية تعاملهم مع المدرس والمنهج وطرائق التعلم لتحقيق أكبر عدد من الفوائد في عملية التعلم، وبذلك يصبح الطلبة أكثر كفاية وقدرة على إنتاج الأفكار والإبداع.[2]

- **مستوى الجودة في المحتوى الدراسي**

باستخدام هذه النظرية يصبح المحتوى الدراسي مرنا ومناسبا لمستويات جميع المتعلمين وميولهم، فإذا وظفت هذه النظرية، فهي تكسب المعلم إمكانية التعامل الإيجابي مع كل نوع من أنواع الذكاءات في التدريس الصفي، ليصبح العمل في النهاية متكاملا، ومحتويا على كافة نشاطات التعلم الضرورية لكل متعلم.[3]

---

[1] عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان-الأردن،2007م، ص76.

[2] الرحيلي مريم أحمد فائز، **أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعليم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى -كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2007م، ص63.

[3] عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **المرجع السابق**، ص76.

- **مستوى الجودة في طرق التدريس**

تعمل هذه النظرية على أن تتناسب طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم مع قدرات وذكاءات المتعلمين المختلفة، ليتم تحقيق الأهداف التعليمية المحددة. فهي تعطي المعلم بدائل جيدة لطرق تتوافق مع الاختلاف في أساليب تعلم المتعلمين. لأن كل ذكاء–حسب هذه النظرية–له طريقة معينة في التعليم. ومن أهم ما تدعو إليه هذه النظرية هو أن تتضمن اختبارات الذكاء قدرات أخرى غير القدرات اللغوية والرياضية التي تتشكل منها غالبية الاختبارات التقليدية.[1]

- **مستوى الجودة في أساليب التقويم**

تعتمد هذه النظرية على طرائق وأساليب متعددة للتقويم، وهذا يعود إلى تنوع مجالات الذكاء عند "جاردنر"، إذ أن هناك ثمانية أنواع من الذكاءات، وكل نوع من هذه الذكاءات له طريقة وأسلوب معين لقياسه، وبالتالي فإن الجودة في اختيار وتطبيق وتجميع البيانات وتحليلها تعطي صورة واضحة عن خصائص المتعلم في هذا النوع من الذكاء أو ذاك. ولذا فإن نظرية "جاردنر" تركز بصورة مباشرة على أدوات القياس الملائمة لنوع الذكاء المطلوب قياسه أو التعرف عليه لدى المتعلم، وخاصة على الجوانب السيكومترية لها، الأمر الذي يعطينا تفسيرا واضحا عن الجودة في أساليب التقويم المستخدمة في قياس الأنواع المختلفة من الذكاءات.[2]

[1] عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، ص77.

[2] **المرجع نفسه**، ص77.

10. أهم الانتقادات الموجهة لنظرية الذكاءات المتعددة

بالرغم من كل الإضافات العلمية الجديدة التي قدمتها نظرية الذكاءات المتعددة في المجال النفسي والتربوي إلا أن هناك بعض النقاد يوجهون لها بعض الانتقادات اللاذعة، ومنها:

1. ليست جديدة

يشير النقاد إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة لا تزال تقدم فروضا أولية حول الذكاء الإنساني، فالذكاءات المتعددة من وجهة نظر جاردنر لاتزال كلها عبارة عن قدرات أولية على النحو الذي تعارف عليه علماء علم النفس المعرفي والتربية.[1]

2. ليس لها تعريف محدد حتى الآن

يندهش العديد من النقاد من تزايد عدد الذكاءات على النحو الذي يقدمه هوارد جاردنر، ويعارض بعض المنظرين في بعض أنواع الذكاءات مثل الحركة أو الرياضة أو الموسيقا كقدرات، فهي عبارة عن استعدادت أو مواهب خاصة وليست قدرات أو ذكاءات.

كذلك يعتقد بعض النقاد أن نظرية الذكاءات المتعددة تفتقد إلى الدقة كنظرية وأنها لا زالت في مرحلة متذبذبة وغير مستقرة كنظرية وكعلم، كما أن جاردنر لم يقدم حتى الآن قائمة محددة بالذكاءات التي يمكن قياسها بدقة و لم يضمن لنا هذا حتى الآن.[2]

3. مضامينها ثقافية

الحالات والمواقف التي تعرضت لها نظرية الذكاءات المتعددة وجد من خلالها أن الثقافة الخاصة بالفرد يمكن أن تلعب دورا أو أدوارا عديدة في تحديد مناطق وجوانب القوة والضعف في ذكاءات الفرد الواحد.[3]

---

[1] محمد عبد الهادي حسين، **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الكتاب الجامعي، ط1، غزة-فلسطين، 2005م، ص364.

[2] **المرجع نفسه**، ص364.

[3] **المرجع نفسه**، ص364.

4. ليس لديها معايير قومية

سهولة وسرعة انتشار نظرية الذكاءات المتعددة سوف تجعل هناك صعوبة في عمل مقارنات أو تصنيفات للتلاميذ داخل الفصول الدراسية وبالتالي يصعب توزيع التلاميذ وفقا لمهاراتهم أو قدراتهم داخل الفصول الدراسية، مما يجعل هناك صعوبة كبيرة في وضع معايير على المستوى القومي لنظرية الذكاءات المتعددة.[1]

5. ليست عملية

ازدحام الفصول الدراسية ونقص المواد أو المصادر وما يواجهه المربون والمعلمون من مشكلات تربوية يجعل نظرية الذكاءات المتعددة نظرية مثالية ذات فكر تربوي (Utopian Theory).

وبالرغم من الانتقادات اللاذعة السابقة، إلا أن **هوارد جاردنر** (**وكبار علماء النظرية مثل لندا وبروس كامبل، وتوماس أرمسترونج، وديفيد لازيد، وكليفورد موريس، وكاجان**) لا زالوا يقومون بتطوير أنواع جديدة من الذكاءات المتعددة. بكل همة وعزيمة وقوة ومؤمنين بجدواها تربويا ويعملون على إحداث تطويرات كبيرة بها.[2]

[1] محمد عبد الهادي حسين، **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**، ص365.

[2] **المرجع نفسه**، ص365.

المبحث الثاني: اللغة والعمليات المعرفية

1. مفهوم اللغة
2. تعريف اللغة في النظريات الغربية
3. المهارات اللغوية
4. الاكتساب اللغوي بين القدماء والمحدثين
5. العلاقة بين اللغة والذكاء والعمليات المعرفية

اللغة وسيلة يعبر بها الإنسان عن نفسه، فيوضح من خلالها عن حاجاته وأغراضه، وهي وسيلة للتفاعل الاجتماعي، والاتصال بين أفراد المجتمع وبالتالي تبادل للأفكار والخبرات. كما تعتبر اللغة الصورة التي تعتمدها أية أمة من الأمم للتعبير عن ثقافاتها، ومعارفها وتقاليدها واتجاهاتها وقوانينها إلى غير ذلك. وعن طريقها تحافظ الأمة على تراثها إلى الأجيال اللاحقة وتعكس ما تتمتع به من ثراء فكري وثقافي.

لقد عرفت اللغة العربية تطورا عبر العصور، حيث اهتم علماؤنا منذ القديم باللغة وعملوا على جمعها ودراستها وتحليلها من عدة جوانب، فنتج عن ذلك ظهور عدة علوم اختصت بدراسة اللغة، كفقه اللغة والنحو والصرف والبلاغة... ووُضعت معاجم لحفظ وشرح مفردات اللغة. وساير تطور هذه الدراسات اللغوية، تطور في العلوم الأخرى، كالطب والفلسفة والرياضيات وغيرها من العلوم.

ووصلت العربية في مرحلة من المراحل إلى قمة عطائها، ومكّنت أبناءها من الاتصال بالأمم الأخرى، والأخذ بعلومها، وترجمة كتبها من الأجنبية إلى العربية، وتعريب الكثير من المفردات والمصطلحات اليونانية والفارسية والهندية وغيرها من الأمم، فأصبحت في المعاجم العربية. فاللغة العربية في تلك المرحلة، كانت مرآة عاكسة لما وصلت إليه الأمة العربية والإسلامية من ازدهار في مجالات الحياة، فعبرت عما جاءت به من جديد في الأفكار والاكتشافات والاختراعات والعلوم وغيرها التي تبرز وتظهر مميزات هذه الأمة، وما أتتنا به من حضارة وثقافة.[1]

وقد عرفت اللغة العربية مرحلة أخرى مغايرة، أو معاكسة لها إن صح التعبير، حيث مرت بفترة عصيبة بما فيها من حوادث: حروب، سقوط الخلافة والاستعمار و ...، هذه الأحداث التي وقعت للأمة العربية الإسلامية بما فيها الجزائر قد أثرت سلبيا على اللغة العربية. وإننا اليوم في مجال اللغة، وفي مرحلة التحرر من آثار عصور الانحطاط من جهة، ومن التقليد الأجنبي والعجمة الجديدة التي أورثنا إياها الاستعمار من جهة أخرى، نحاول أن نكتشف مزايا أخرى في هذه اللغة العربية، حيث بدأت تبرز من جديد، بفضل الدراسات والبحوث التي يقوم بها علماؤنا في كل الأقطار العربية، وبفضل المجامع اللغوية والمنظمات اللغوية العربية التي ساهمت بالكثير من أجل النهوض باللغة العربية، وذلك بوضع معاجم ودراسات وبحوث وإقامة مؤتمرات عديدة لدراسة كيفية تطوير اللغة العربية.

[1] ينظر: عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، سهام محمود محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص9.

1. مفهوم اللغة

يعتبر مفهوم اللغة من بين أهم المفاهيم التي اشتغلت بها الفلسفة اللغوية المعاصرة واللسانيات وكذلك بعض العلوم مثل علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع وعلوم الاتصال ...

إنّ وضع تعريف جامع مانع للغة أمر ليس باليسير كما يتبادر إلى الذهن، ولقد اختلف علماء اللغة حول وضع تعريف دقيق لها منذ القدم، إذ أن إشكال هذا التحديد ناجم عن طبيعة اللغة ذاتها، ولطبيعة المدارس اللغوية والفكرية التي ينتمون إليها قدماء ومحدثون ومعاصرون، ومن ثم يصبح من الصعب دراسة التعريفات المختلفة وفحصها فحصا علميا، إذ تحتاج إلى دراسة تتبعها تتبعا تاريخيا، أقدم هذه التعاريف وأشهرها في التراث العربي، التعريف الذي وضعه العالم العربي أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392) يقول فيه: «أما حدها، فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»، وقد تناول هذا التعريف عدد من الباحثين المعاصرين في علم اللغة وذلك على ضوء ما انتهى إليه الفكر اللغوي الحديث وانتهوا جميعا إلى أن هذا التعريف يتضمن حقائق تتصل بماهية اللغة ووظيفتها وهي: الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية لها من حيث كونها أداة للتعبير والاتصال، وكذا اختلاف اللغة باختلاف المجتمع.[1] فأول ما يلاحظ أن الباحثين قديما وحديثا نظروا للغة على أنها خاصة بالمجتمع ليتواصل أبناؤه، وابن جني واحدا منهم و"المجتمع" كلمة تعني عنده" القوم " كما شاعت في عصره.

ويقول ابن حزم في تعريفه للغة «واللغة ألفاظ يعبر بها عن المسميات وعن المعاني المراد إفهامها، ولكل أمة لغتهم»[2]، فكما عبر ابن جني عن مفهوم كلمة "المجتمع" بكلمة "القوم " استخدم ابن حزم كلمة الأمة في تعبيره عن كلمة "المجتمع" باعتبار أن وظيفة اللغة هي التواصل والتبليغ.

ويعبر إخوان الصفا عن مفهوم كلمة "المجتمع" بـــ "الأهل" بشرط أن يكون أفراد هذا المجتمع متفقين أو متعارفين على هذه اللغة فهي «أصوات نغمات تسمى أصوات ولا تسمى نطقا، لأن النطق لا يكون إلا في صوت يخرج من مخرج يمكن تقطيعه بالحروف التي إذا خرجت عن صفة الحروف أمكن اللسان الصحيح نظمها وترتيبها ووزنها، فتخرج مفهومة بين اللغة المتعارف أهلها فيكون ذلك النطق،

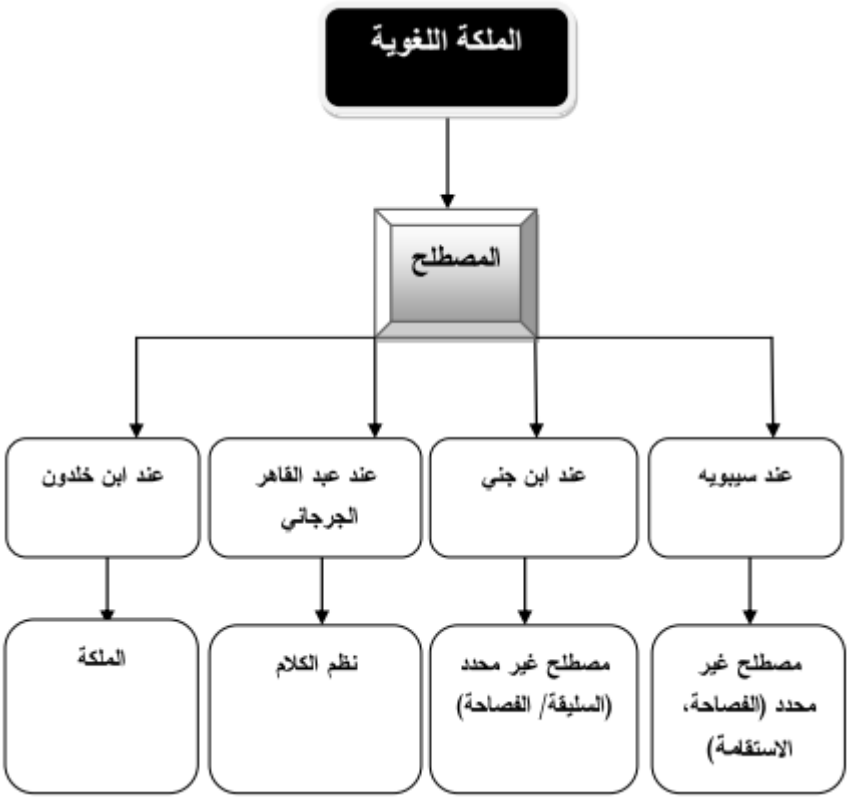
[1] حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، 2010، ص112.

[2] باسم يونس البديرات، **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر**، أطروحة دكتوراه، جامعة مؤتة، 2007، ص29.

الأمـــر النهي والأخذ والعطاء والبيع والشراء...وما شاكل ذلك».[1] ويرى ابن منظور أن الأصوات عنده كلام وبهذا لا يخرج عن الدلالة التي تربط اللغة بالكلام.

أما عن مفهومها عند عالم الاجتماع "عبد الرحمان بن خلدون" فيعرفها قائلا: « اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متعدد في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحها »[2]، ويتضح من نص التعريف أنه ميّز بين مصطلحي" اللغة "و"اللسان" فاللغة: الكلام المنطوق، المعبر عما في الضمير، أي فعل لساني ووسيلة إظهاره هي اللسان.

مخطط توضيحي للمصطلحات الموظفة والمعبّرة عن مفهوم الملكة اللغوية:[3]



[1] باسم يونس البديرات، **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر**، ص29.

[2] عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، دار الكتب العلمية، ط9، لبنان، 2006، ص46.

[3] قرج أوريدة، **مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج –موضوعات النحو أنموذجا–**، مخبر الممارسات اللغوية – جامعة مولود معمري، تيزي وزو- الجزائر، 2012م، ص31.

مع أنه في عدة مواضع من المقدمة قد استخدم المصطلحين للمعنى نفسه، حيث ألمّ في تعريفه للغة بأهم الوسائل التي تقوم حولها النظريات الألسنية الحديثة، فاللغة وسيلة تواصل لخدمة الإنسان في تعبيره عن حاجاته، كما هي فعل لساني أو ملكة لسانية تقوم على اصطلاح ضمني في المجتمع الذي يتكلمها، بذلك يكون ابن خلدون قد وافق مدرسة براغ التي تتميز بإلحاحها على دراسة وظائف اللغة، وهذا الإلحاح يتخذ وجهتين: الأولى النظر في وظيفة اللغة خلال عملية التواصل، والثانية النظر في وظيفة اللغة في الأدب ومسألة وجود اللغة ومستوياتها في منطق وظيفي.[1]

وقد عرفها السيد الشريف الجرجاني بقوله: «هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر والشيء الأخر هو الدال والثاني هو المدلول».[2]

وليس ببعيد ما ذهب إليه المحدثون في حديثهم عن مفهوم اللغة وعلاقتها بالمجتمع عن القدماء وفيها يقول علي عبد الواحد عبد وافي «اللغة هي أصوات مركبة ذات مقاطع تتألف منها كلمات وجمل ذات دلالات وضعية يعبر بها الإنسان تعبيرا مقصودا عما يجول في خاطره، ويتفاهم بها أبناء جنسه»[3].

إذن فاللغة بالإجماع ظاهرة اجتماعية عند القدماء والمحدثين سواء، وتشكل أداة ربط بين أفراده ووسيلة تواصل، هذا بالنسبة للفكر العربي.

2. تعريف اللغة في النظريات الغربية

أما بالنسبة للنظريات الغربية فقد أسالت الحبر الكثير إذ يقول (إدوارد سابير edward saibir) : " ليست اللغة مجرد قائمة وافية أو غير وافية من العناصر المفهومية المختلفة التي تبدو للشخص أنها جديرة بالاعتبار... بل هي نظام رمزي خلاق قائم بنفسه غير راجع فقط إلى المعلومات الإخبارية، تلك المعلومات التي قد يظن أنها تحصل في غالبها بدون مساعدته، بل هو الذي يحدد لنا هذه المعلومات.[4]

وهناك تعريف آخر تداوله بعض الباحثين وارتضاه عدد منهم وعلى رأسهم الدكتور "حسن ضاضا" لإدوارد سابير أيضا وفيه يقول:« اللغة ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات

[1] باسم يونس البديرات، **المرجع السابق**، ص33.

[2] السيد الشريف الجرجاني، **التعريفات**، إبراهيم الأنباري، دار الكتاب العربي، ط1، لبنان، د ت، ص139.

[3] باسم يونس البديرات، **المرجع السابق**، ص30.

[4] عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، د ط، الجزائر، 2012م، ج1، ص125-126.

عن طريق نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية » [1] وهذا التعريف يضع بين أيدينا الحقائق التالية عن اللغة: أنها نشاط إنساني فكري عقلي وليس غريزي، وهي وسيلة للاتصال الإنساني واللغة نظام من الأدلة، التي هي رموز، وكذا اللغة اصطلاح، كما أنها أصوات إنسانية.

وقد ذهب (دوسوسير saussure) إلى أنه لا يمكن فصل الصوت عن الفكرة كما لا نستطيع فصل الفكرة عن الصوت، ومقصوده بالفكر الصورة الذهنية التي يستدعيها الملفوظ.

ويقول تريبي: « اللغة نظام يسلط على الواقع الموضوعي فيختار ما يلائمه ...وكل لغة تبني الواقع بكيفية تخص بها دون غيرها ومن ثم تثبت عناصرها على مقاييسها» [2]، ويقول (لويس يلمسليف Louis hjelmslev): « إن الشيء الواحد من الأشياء الملموسة قد يكون له أوصاف معنوية جد مختلفة وذلك لاختلاف الحضارات»[3]، ويؤيد ذلك (أندري مارتني Andre martinet) بقوله:« كل لغة يناسبها تنظيم خاص لما يخبره أصحابهـــا، فتعلمنا للغة أخرى ليس معناه أننا نضع ألقابا جديدة بمسميات قديمة معروفة، بل معناه أننا نحاول أن نتعود على تحليل آخر لما وضع له الكلام» [4] ، وهذا هو ما يعبر عنه إميل بينفيسنت، بهذه العبارة الجميلة: « إننا ننظر إلى عالم سبق للغتنا وأن عالجته ».[5]

أما التعريف الذي وضعه عالم اللغة المعاصر (نعوم تشومسكي Noam chomsky) يقول: « اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية ».[6]

والملاحظ في تحديده لمفهوم اللغة ربطها بثنائيتي "القدرة" و"الأداء" وتمثل القدرة عنده تلك المعرفة اللغوية التي يولد بها الطفل ومن أهم مقوماتها ما اصطلح عليه بـــ:" القواعد التحويلية"، ولفهم اللغة يجب العودة إلى جانبي: جانب الأداء اللغوي الفعلي: وهو يمثل ما يطلق عليه بالبنية السطحية، وجانب القدرة العميقة: والتي تتمثل فيما أطلق عليها بمصطلح البنية العميقة.[7]

---

[1] حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ص113.

[2] **المرجع نفسه**، ص126.

[3] **المرجع نفسه**، ص126.

[4] **المرجع نفسه**، ص126.

[5] **المرجع نفسه**، ص126.

[6] **المرجع نفسه**، ص113.

[7] **المرجع نفسه**، ص113.

ومن ثم فهو يرى أن الأداء يمثل في البنية، عنده يعكس صوتيا، صرفيا، نحويا ودلاليا، ما يجري في عمق التركيب من العمليات اللغوية.

وبهذا نخلص في الأخير إلى أن للغة وظيفة حيوية تكمن في التواصل بين أفراد المجتمع، بحيث هذا التواصل باستطاعته أن يؤثر في تفكير الآخر وحتى توجيه سلوكه.

3. المهارات اللغوية

بات من المؤكد – عند علماء اللغة وعلماء النفس- أن اللغة مجموعة من المهارات، لابد للمتعلم أن يتقنها. ويعرف هؤلاء العلماء المهارة على أنها " نشاط عضوي، إرادي، مرتبط باليد، أو اللسان، أو العين، أو الأذن".[1] وتنقسم مهارات اللغة العربية إلى أربعة أنواع هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.[2]

وللنجاح في اكتساب المهارات شروط يجب أن تتوافر في أثناء العملية التعليمية منها:

1. أن يكون المتعلم على وعي تام بالمهارة التي ينوي أداءها.
2. أن يساعد المعلمون الدارسين على فهم الخطوات اللازمة لأداء تلك المهارة بشكل ناجح.
3. أن يجري المعلمون لطلابهم عدة تدريبات تعزيزية.
4. أن يداوم المعلمون على تكرار هذه المهارة، والاستمرار في التدريب عليها لأنه من المعلوم أن اللغة يتم اكتسابها، وتثبيت مهاراتها عن طريق العادات.
5. أن تتفق هذه التدريبات مع متطلبات المتعلم، وحاجاته لتكون حافزة على أدائها.
6. يجب ألا يكتفي بالمعرفة النظرية، بل على المعلمين أن يمزجوا بين المعرفة النظرية والعملية في تنفيذ المهارة. [3]

وفيما يأتي مزيد بيان عن كل مهارة من هذه المهارات مستقلة، بادئاً بمهارة الاستماع لأنها أكثر استخداما، ثم مهارة الحديث، ثم مهارة القراءة، ثم الكتابة.

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، ط4، العين-الإمارات العربية المتحدة، 2016م، ص18.

[2] عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، سهام محمود محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص133.

[3] عبد الفتاح حسن البجة، **المرجع السابق**، ص20.

1.5.مهارة الاستماع

الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية ولنتأمل ما يحدث في موقف اتصال شفوي، هناك فرد يتحدث، يعرض قضية معينة، يستخدم فيها ألفاظا وجملا يستقبلها فرد آخر فيترجم هذه الألفاظ والجمل إلى معاني ودلالات. والفرد في أثناء تحدثه قد يستخدم مع اللغة إشارات أخرى، يستعين بها في توصيل رسالته، وعلى المستمع في ضوء هذا السياق أن يفهم الرسالة التي يريد المتكلم توصيلها إليه.[1]

وثمة فرق بين الاستماع والإنصات، فالإصغاء هو أن تستمع إلى الشيء باهتمام وانتباه، ولذلك يقال: أصغى فلان لفلان: إذ مال بسمعه نحوه، ومن هنا جاء الفرق بين مجرد السمع، والإصغاء؛ ذلك أن مجرد السمع حاسة لا يختلف فيها سامع عن آخر، ولا حتى الإنسان عن باقي المخلوقات في حين أن الإنصات سمع يضاف إليه، ويلاومه الانتباه، والاهتمام. ولذلك فكل مصغ سامع، وليس العكس. على وعملية التعليم على وفق ما ذكرناه تعتمد على الإصغاء، إذ لا فائدة من مجرد السماع.[2]

ويرى البعض أن الاستماع نوع من القراءة، لأنه وسيلة إلى الفهم والاتصال اللغوي، ويمكن تنميته وصقله بواسطة برامج تعليمية مقصودة موجهة إلى عمليات تعليمية هادفة. إنّ الاستماع هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان بغيره في مراحل حياته الأولى، فيكتسب المفردات، ويتعلم أنماط التراكيب والجمل، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه يكتسب أيضا المهارات الأخرى للغة وهي التحدث والقراءة والكتابة.[3]

2.5.مهارة الكلام

يُعد التحدث الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار، أو ما يدور في نفسه من مشاعر، وأحاسيس للآخرين، ومهارة التحدث تقابل مهارة الاستماع إذ -في الغالب- ما يتكون الموقف اللغوي من طرفين متحدث ومستمع، إلا أن مهارة التحدث تأتي في المرتبة الثانية بعد

[1] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية؛ مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة-مصر، 2004م، ص183.

[2] عبد الفتاح حسن البجة، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ص22.

[3] الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص133.

الاستماع، من حيث كثرة الاستخدام. ومع هذا فإن المحادثة تعتبر من أهم المهارات اللغوية إذ لم تكن أهمها على الاطلاق، ذلك أن بعض المربين يذهبون إلى أن اللغة في أساسها عملية إرسال منطوق، استقبال مسموع، وأن الجوانب الأخرى للغة تخدم عملية الاتصال هذه، كما أن بعضا آخر منهم يرى أن اللغة عبارة عن مضمون، وإفصاح عن هذا المضمون.[1]

والتحدث هو مهارة نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين، في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء. من بين المهارات اللغوية الأربع، يبدو التحدث أو التعبير الشفوي بشكل حدسي ثاني أهم هذه المهارات بعد مهارة الكتابة، فالتحدث يضم كل أنواع المعرفة، ومعظم الناس يتعلمون اللغة ليتعلموا الكلام. فالنشاطات التي تطور قدرة المتعلمين للتعبير عن أنفسهم بواسطة الكلام تبدو أنها مكونات مهمة لمادة اللغة.[2]

3.5. مهارة القراءة

القراءة نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى هذا الأخير أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له. ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها، وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.[3]

إذن فالقراءة نافذة تطلع القارئ على ما عند الآخرين بكل يسر وسهولة وهذا ما دعا إليه ديننا الحنيف، فأول آية نزلت على رسولنا الكريم "**اقرأ** "، فالقراءة تعدت كونها حاجة إلى اعتبارها ضرورة في هذا العصر الحديث. وتحتل القراءة بالنسبة للإنسان أهمية كبرى فهي وسيلته للتعلم والتعليم، وهي وسيلته لاكتساب المعرفة بصفة عامة، كما أنها بعض وسائل استمتاعه وترفيهه. من ناحية أخرى تعتبر القراءة من أهم المهارات المكتسبة التي تحقق النجاح والمتعة لكل فرد خلال حياته وذلك انطلاقا من أن القراءة هي الجزء المكمل لحياتنا الشخصية والعملية، وهي مفتاح أبواب العلوم والمعارف المتنوعة.[4]

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ص38.

[2] الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص136.

[3] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية**، ص187.

[4] الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص140.

ولعل التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية NSSE في أمريكا يوضح طبيعة عملية القراءة. يقول التعريف: "إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم، والحكم والتحليل والتعليل، وحل المشكلات.[1]

والقراءة كما قال عنها (كلود مارسيل) " هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية، وأنه ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي، من حديث واستماع وكتابة".[2]

4.5. مهارة الكتابة

الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. إنها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا، وفي ضوء المدخل الاتصالي يتحمل المعلم مسؤولية تدريب الدارس على تملك مهارات توصيل الرسالة في شكل مطبوع، ولئن كان معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل التقليدي لتعليم اللغة هو الدقة اللغوية وتجنب الأخطاء، فإن معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل الاتصالي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة.[3]

إن الكتابة وسيلة من وسائل إشباع حاجة تواصل الإنسان بغيره، فهو اجتماعي بطبعه، ولا تخفى على أحد الأهمية البالغة للكتابة التي أعطت الإنسانية التواصل الأقوى في كل المجالات، وقد تعدى التواصل الكتابي المجتمع الواحد إلى المجتمعات الإنسانية المختلفة عن طريق الترجمة، والكلمة المكتوبة واحدة من أهم أدوات التواصل المتوافرة فاعلية فبواسطتها يمكن للفرد أن يقنع الآخرين، ويعبر عن مشاعره بشكل أفضل مما لو فعل ذلك بشكل شخصي. والكتابة حجر الزاوية في مسيرة التقدم في المجالات جميعها، والأداة الفاعلة في تمكين المتعلم من السيطرة على زمام عملية التعلم بمستوياتها المختلفة.[4]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية**، ص187.

[2] عبد الفتاح حسن البجة، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ص62.

[3] رشدي أحمد طعيمة، **المرجع السابق**، ص189-190.

[4] الهاشمي، محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، ص145.

4. الاكتساب اللغوي بين القدماء والمحدثين

إن موضوع معرفة اللغة واكتسابها تتشـــابك فيه وجهات النظر بين العلماء والمفكرين اللغويين، فمنهم من يراها أنها تنتمي إلى المذهب الطبعي المنتمي إلى ما يعرف بالعقلانية أي فطرية موروثة مثلا النظرية الجشطالتية، فهم ينطلقون من أن طبيعة قوى النفس الإنسانية والتي لا تقبل أن تكون موضوعا للملاحظة عبارة عن علوم أولية أو مبادئ لها مطبوعة في ذاتها وهي تشغل حيزا في الدماغ.

ومنهـــم من يراها أنها تنتمي إلى المذهب الكسبي إلى ما يسمى بالمراسية أو التداولية مثل ما يراها جون بياجيه في نظريته المعرفية، فينطلق أصحاب النظرية المعرفية من أن طبيعة قوى النفس الإنسانية استعداد محض لأن تأخذ إليه العلوم الأولية ومبادئها من خارج ذاتها.

والتفكير اللساني في الحضارة العربية يقع ضـــمن المذهب الكـــسبي، وحـــجتنا في ذلك قول ابن سينا: «المعقول إذا حصل في الشيء صار للشيء بها عقل ...والمعقولات إنما تحصل فينا من خارج لا من ذاتنا».[1] هذا وبالإضافة إلى قول القاضي عبد الجبار في وضعه لحـــدود العلـــم أنه من جنس الاعتقاد، فمتى تعلق بالشيء على ما هو به، ووقع على وجه يقتضي سكون النفس كان علما. فالمتطلع أو الباحث في كتب الفكر العربي يرى جليا اهتمام القدماء بقضايا المعرفة واكتساب اللغة، ففي تناولهم لهذه الأخيرة ناقشوا قضايا السماع والقياس والاستدلال والتكرار والدربة والمراس.

فأبو حيان التوحيدي مثلا يرى أن حصول الملكة يكون بالمنشأ والوراثة، والوراثة عنده أن الإنسان يكتسب اللغة التي هي ملكة خارجة عنه، كما لو كانت عنصرا أجنبيا عنه في المنطلق، بحيث لا تغدو ملكا عينا له إلا بعد إمضاء عقد الاكتساب، ويدخل في حصره لفكرة الملكة اللغوية عنصر الغريزة، معتـــبرا أن ممارسة الإنسان للحدث الكلامي لابد أن يستند إلى بناء وتركيب قائمين في غرائز أهل اللغة المقصودة بالذات.[2]

---

[1] ابن سينا، **البرهان من كتاب الشفاء**، د ط، الهيئة المصرية للكتاب، 1983م، ص132.

[2] عبد السلام المسدي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، ط2، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2009م، ص256.

ومن فكرة الوراثة يمكن القول أن الإنسان يكتسب اللغة والتي هي ملكة خارجة عنه كما لو كانت عنصرا أجنبيا عنه في المنطلق بحيث لا تغدو ملكا عينا له، إلا بعد إمضاء عقد الإكساب، أما عن فكرة المنشأ فإنها تحدد الطرائق التي يمكن بها للإنسان عقد الملكية اللغوية بما أنها تخلق حوله (حوضا لسانيا).[1]

وهذا ما ذهب إليه ابن وهب في ربطه اكتساب اللغة بقانون العادة وفقا لاقتضاء السجية عنده، فخصوصيتها تكمن في خلقها القدرة على ممارسة الحدث اللساني فبين الملكة والإدراك الواعي عنده علاقة تناسب عكسي «فكلما رسخت ملكة اللسان اختفى الوعي بأبنية اللغة ونواميسها».[2] أما ابن خلدون فقد انطلق في حديثه عن اكتساب اللغة، أو كما سماها تحصيل الملكة اللسانية، حديثا مدويا من قاعدة تقول: إلا أن اللغات لما كانت ملكات كما مر، كان تعلمها ممكن شأن سائر الملكات فاللغة عبارة عن ميزة أو صفة إنسانية يكتسبها بشكل متدرج غير مقصود فتبدو هذه المقدرة وكأنها طبيعة أو فطرة وهو بذلك يرفض ويعنف الآراء القائلة بأن متحدثي اللغة ذوي اللغة الفصيحة السليمة إنما يتحدثون بها بالفطرة وحدها، وأنه لا جدوى من محاولة محاكاتهم، فيقول في ذلك المحل: «لذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر طبيعي».[3] وابن خلدون بتأكيده على أن الملكة اللسانية صناعية يميّز بين نوعين من عمليات الاكتساب اللغوي: الاكتساب من خلال الترعرع في البيئة وسماع لغتها، والاكتساب أو التعلم بواسطة الحفظ والمران، إذ تقوم نظرية ابن خلدون اللسانية على ثلاثة أسس:

أولها أن السمع أبو الملكات اللسانية، وثانيها أن اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، والثالثة أن تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو الذي هو علم صناعة الإعراب.

وينتهي ابن جني إلى أن اللغة تأخذ قياسا، ونكتسبها ونشق قوانينها بالمحاكاة والتوليد «وهذا ما يعلل ذهابه إلى أن اكتساب اللغة بالمران، والعلم ملحق لصاحبه بأبنائها، فالاكتساب بالفطنة غير عائق

---

[1] عبد السلام المسدي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، ص257.

[2] **المرجع نفسه**، ص256.

[3] أسماء بنت إبراهيم الجوير، **الفكر اللساني التربوي عند ابن خلدون**، مذكرة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1429-1430هـ، ص12.

دون حصول الملكة كما لو حصلت بالفطرة» [1]، مركزا على خصوصية اللغة لدى الإنسان، والمتمثلة في وجود استعداد ما قبلي لدية نحو الحدث اللساني.

ويرجع الفارابي السر وراء عملية الاكتساب، إلى «مبدأ العادة التي تفضي بالتكـــرار والسماع إلى إرتساخ السنن والمواضعات في النفس» [2]، وحوض العادة عنده هي المنشأ.

وتتمحور رؤية الشريف الجرجاني في كون الكلام صناعة يحضر فيه العقل تتم عن حـــذق ومهارة يؤخذان بالمران والتناول «إن الكلام ككل الصناعات وسائر الأعمال المنسوبة إلى الدقة، يستدعي جودة القريحة، والحذق، ودقة الفكر، ولطف النظر، ونفاذ الخاطر»[3].

أما القاضي عبد الجبار في معرض حديثه عن الاكتساب اللغوي، يحدد الكلام بكونه فعلا إنسانيا، وملكة تكتسب بالمران، فالكلام يلتحق بالصناعات مشيرا إليه من باب العلاقة المعقودة بين الكلام والعقل فيتبين منها أن الكلام يندرج في محصول المكتسبات لدى الإنسان لأنه مندرج ضمن مفعولاته ...ويلتحق بصنف الملكات المكتسبة بالمران.[4]

وأما السلوكيون المحدثون فقد تمثلت آرائهم وعلى رأسهم (سكينر skiner) في كتابه **السلوك اللغوي** مرجعيته إلى العوامل الخارجية المؤثرة فيه فالسلوك اللغوي في نظرهم عبارة عن مثير واستجابة، أما تشومسكي فقد هاجم في رد قوي له على كتاب سكينر السابق الذكر على رؤيته السطحية للسلوك اللغوي.

واللغة في نظر سكينر نظام لاكتساب العادات فهي نوع من أنواع السلوك الشفاهي التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة، والتجربة، والمحاولة، والخطأ، وبذلك تحولت اللغة إلى مجرد نوع من أنواع السلوك السمعي الشفاهي، وبهذا حاول إخضاع اللغة قصرا لثنائية المثيـــر و الاستجابـــة، أي أن للغة مدخلات ومخرجات وأغفل بذلك جوهر القضية، بافتراضـــه عدم وجود علاقة أو وسيط بين المثير والاستجابة (أي

[1] عبد السلام المسدي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، ص266.

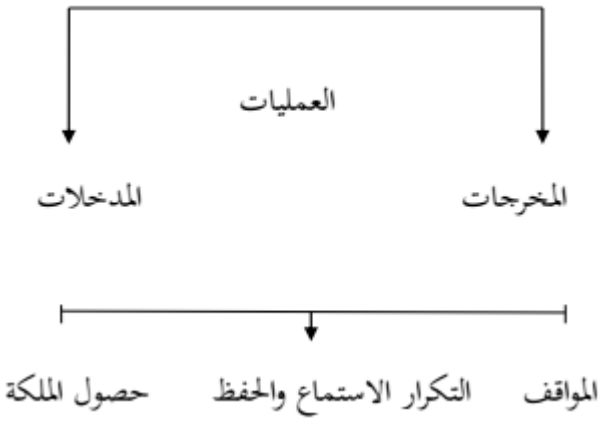
[2] **المرجع نفسه**، ص266.

[3] **المرجع نفسه**، ص262.

[4] **المرجع نفسه**، ص259.

ما يدخل داخل المخ الإنساني) وذلك خلافا للفهم البنيوي، الذي يفترض وجود بنية عميقة داخل المخ البشري لمعالجة المعلومات اللغوية وغير اللغوية.[1]

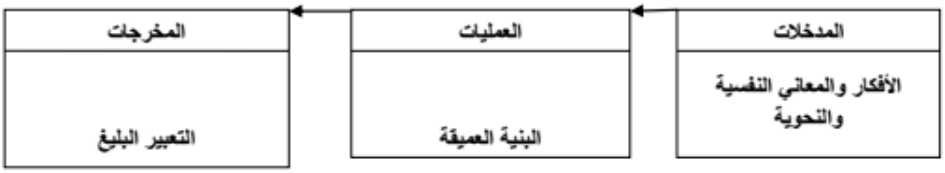
رسم توضيحي رقم (2): نموذج سكينر وابن خلدون [2]



من النموذج السابق نلاحظ أن سكينر قد قفز فوق العمليات و لم يعترف أصلا بوجودها، أما ابن خلدون فقد حاول أن يصف ما يحدث داخل النفس نتيجة الحفظ والتكرار فقال "إن الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزداد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة.

ومن وجهة نظر مختلفة افترض كل من دي سوسير وتشومسكي وجود قدرة ذاتية كامنة في العقل الإنساني أو غريزة لغوية تتوارثها أجيال البشر، أو بنية عميقة قوامها نسق معرفي كامن في العقل يربط بين المدخلات.[3]

رسم توضيحي رقم (3): نموذج دي سوسير وتشومسكي [4]



[1] عبد السلام المسدي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، ص91.

[2] **المرجع نفسه**، ص91.

[3] ينظر: **المرجع نفسه**، ص92-93.

[4] **المرجع نفسه**، ص93.

واتفقت آراء جان بياجيه مع آراء تشومسكي من حيث كون اللغة بناءا فطريا يولد به الطفل، بيد أن بياجيه سمى نظريته بالمعرفية، كونه اهتمّ بالجانب المعرفي في تفسيره لنمو وتطوّر اللغة، ويعتبر الذكاء العنصر المسؤول عن نتاج اللغة وهو حين يبحث في اللغة، لا يتصور إمكانية وجود نمو وتطور لغوي بمعزل عن التطور المعرفي المرتبط بسمات التفكير لدى الإنسان بشكل عام عبر مراحل حياته، ما يعني أنّ اللغة مصدرها الفكر لا السلوك، كما يظنه الاتجاه السلوكي، وفضلا عن ذلك فإنّ بياجيه يرى أنّ هذه المعرفة هي بدورها تتكون تدريجيا عند الطفل عن طريق الاتصال بالواقع وبالمحيط الخارجي.[1]

ويتّضح مما سبق، أنّ موضوع اكتساب اللغة قضية شائكة تتداخلها عوامل شتى ومع ذلك؛ فقد نالت هذه القضية اهتمام الكثير من علماء اللغة، فقد عبر بعضهم عن حيرتهم بقولهم: "إنّ عملية اكتساب اللغة شيء غريب لدرجة أنّ الأطفال يظهر وكأنهم يخترعون اللغة أكثر مما يتعلمونها "، ولعل تفسير ذلك حسب المختصين؛ هو أن هذه العملية لا تحدث دائما، وإنّما تتمّ في ظروف تتحقق مرّة واحدة في حياة المرء دون عوائق وصعوبات، وتتمثّل فقط في فترة اكتساب النظام اللغوي للغة الأم.[2]

5. العلاقة بين اللغة والذكاء والعمليات المعرفية

1.7. اللغة والذكاء

من الأهمية بمكان أن نعرف الذكاءات الإنسانية المتنوعة، وأن نتعهدها بالرعاية والتنمية وكذلك جميع التوافقات بين هذه الذكاءات، ونحن جميعاً مختلفون جداً ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى أن لدينا توافقات مختلفة من الذكاءات وإذا أدركنا ذلك فسوف تُتاح لنا على الأقل فرصة أفضل للتعامل على نحو مناسب مع كثير من المشكلات التي نواجهها في العالم.

واللغة وسيلة اكتساب المعارف جميعاً وتنمية القدرات، فالعلاقة بين اللغة والذكاء علاقة وثيقة، فاللغة بالنسبة للإنسان المتحضر وسيلة حيوية ونقص التربية اللغوية بالنسبة للنشاط العقلي لا يقل في خطورته عن نقص الغذاء بالنسبة للطفل في مراحل النمو الجسمية. واللغة هي القاعدة الأساسية للتفكير، وما دامت العلاقة قوية بين الذكاء واللغة، فالمهارة اللغوية إذن عامل جوهري في نمو التفكير، وذلك لأن اللغة تساعد المتعلم على التفاعل مع الغير، وعلى التعبير عن نفسه، وعلى نقل أفكاره إلى من حوله، كما

[1] قرج أوريدة، **مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج**، ص44.

[2] **المرجع نفسه**، ص45.

تزيد من قدراته على الاستطلاع والكلام والسؤال، فعندما تنمو سيطرة الطفل على الكلام في السن ما بين الثالثة والرابعة من عمره تكثر أسئلته فيسأل: من هذا؟ ومن أين هذا؟ ويدرك ويفكر، ويحاول معرفة أهمية الأشياء وصفاتها ووظائفها كما يبحث عن الأسباب والمسببات، وعن التشابه والاختلاف بين الأشياء وبين الناس وكل هذا يهدف إلى المزيد من المعرفة، وبلوغ درجة أعلى من النمو العقلي.[1]

إذاً هناك ارتباط كبير بين نمو اللغة ونمو التفكير، إذ أن المعاني التي تمثلها الكلمات هي المادة الخام التي يستخدمها المتعلم في عملية التفكير بصورها المختلفة ولذلك ترى الأصم مثلاً وهو من فقد القدرة على سماع اللغة، والتحدث بها لا يرقى فكره إلى المستوي المجرد من التفكير.[2]

واللغة بنوعيها، لفظية وغير لفظية هي الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعي والعقلي والثقافي وهي بصورتها الكتابية السجل الخاص لثقافة النوع الإنساني، وما تنطوي عليه هذه الثقافة من آثار عقلية ومادية. فهي لهذا كله إحدى الدعائم القوية لكسب المعرفة وارتياد آفاق هذا العالم المجهول، وهي بصورتها اللفظية المألوفة مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي الحركي، ووسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتّذكر.[3]

وحيث إن الذكاء عملية عقلية في المقام الأول، فالكلمة إذن عامل مؤثر في التربية العقلية، فلغة الكلام تحفز وتبلور القدرة على الملاحظة والتحليل والمقارنة والتصنيف والاستنتاج وتمثل الماضي والتنبؤ بالمستقبل بالإضافة إلى أن اللغة هي الوسيلة التي يتم عن طريقها نقل الثروة الثقافية إلى الأجيال الجديدة التي تقوم بدورها في تنميتها بمساهمتها الخاصة. أضف إلى ذلك أن أرقى أنواع التفكير هو الذي يعتمد على الرموز سواء كانت لغوية أم رياضية.[4]

---

[1] محمد عبد الرؤوف الشيخ، **مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الإمارات العربية المتحدة واقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد86، 1999م، ص276.

[2] فتحي يونس، **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة، د.ط، القاهرة–مصر، 1981م، ص96.

[3] عادل محمد العدل، **العمليات المعرفية**، دار الصابوني، د.ط، القاهرة–مصر، 1999م، ص320.

[4] محمود رشدي خاطر، **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية**، دار النهضة المصرية، د.ط، القاهرة–مصر، 1984م، ص9.

2.7. اللغة والانتباه

إن لغة الحياة اليومية، أو التواصل بين الأفراد يتطلب انتباهاً رئيسياً للمعني، والقدرة على استبعاد التداعيات غير الملائمة، مثل التداعيات التي تتوارد على أساس التشابه الصوتي، وينبغي التركيز على الانتباه للمعني في المواقف المختلفة، والدليل على ذلك أنه عند الاستماع إلى محاضرة، ويحدث اضطراب في الانتباه يفقد المستمع جزءاً من المعلومات التي قيلت، وكلما زاد التذبذب في الانتباه تزداد الصعوبة في متابعة الاستماع أو الحديث أو فهم ما يقال، وإذا حدث للفرد ملل أو كانت المحاضرة طويلة ومملة يفقد الإنسان القدرة على المتابعة والتركيز.[1]

3.7. الإدراك واللغة

يقوم الإدراك بدور رئيسي في تمييز الأصوات وما يترتب عليه من انعكاسات في فهم المعاني، فإن فهم اللغة يبدأ بإدراك الأصوات المنطوقة سمعياً أو الكلمات المكتوبة بصرياً، فإن أي اختلال في وظيفة الإدراك سواء من حيث السرعة أو الدقة يقود بالتالي إلى إعاقة فهم الرسائل اللغوية، مما يؤدي بدوره إلى إعاقة اضطراب التخاطب بين الأفراد، وقد ترجع معظم أمراض الكلام إلى اضطراب في إدراك الذات أو المراقبة الذاتية مما يؤدي إلى خلل واضطراب في إنتاج الكلام.[2]

ويشير أحمد عزت راجح (1987م) إلى أهمية كل من الانتباه والإدراك، حيث يقول إن تعامل الإنسان الدائم مع البيئة وتفاعله معها يتطلب منه أولا وبالضرورة أن يعرف هذه البيئة حتى يتسنى له التكيف لها واستغلالها وحماية نفسه من أخطارها واشتراكه في أوجه نشاطها. والشرط الأول لهذه المعرفة هو أن ينتبه إلى ما يهمه من هذه البيئة وأن يدركه بحواسه كي يستطيع أن يؤثر فيها وأن يسيطر عليها بعقله وعضلاته. فالانتباه والإدراك الحسي هما الخطوة الأولى في اتصال الفرد ببيئته وتكيفه لها. بل هما الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية الأخرى فلولاهما ما استطاع الفرد أن يعي شيئاً، وأن يتذكر أو يتخيل شيئاً. أو أن يتعلم شيئاً، أو أن يفكر فيه. ولكي نتعلم شيئاً أو نفكر فيه يجب أن ننتبه إليه وأن ندركه.[3]

---

[1] عادل محمد العدل، **العمليات المعرفية**، ص365.

[2] **المرجع نفسه**، ص366.

[3] أحمد عزت راجح، **أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث، د.ط، الإسكندرية-مصر، 1987م، ص150.

4.7. الذاكرة واللغة

إن الزيادة في طول الرسائل الكلامية تمثل عبئاً على الذاكرة قصيرة المدى مما يساعد على فقد وحدات منها فيؤثر على فهم الرسالة، ولا يقتصر هذا على الحديث المنطوق فقط، وإنما يشمل أيضاً اللغة المكتوبة، وخاصة الفقرات أو القطع الطويلة، التي ينبغي أن يحتفظ بها الفرد في ذاكرته، وأن يتعامل معها بشكل كلي للحفاظ على السياق. وبالإضافة إلى الذاكرة قصيرة المدى، تشير بعض الدراسات إلى أن هناك نوعاً من الذاكرة طويلة المدى، تسمى ذاكرة المعاني اللفظية، وتختص بالمعلومات التي تمكن الشخص من استخدام اللغة مثل الكلمات ورموزها ومعانيها، وقواعد اللغة والمعادلات الكيميائية وقواعد الحساب إلى جانب استيعابها للحقائق والمعارف المختلفة، ولذا يطلق عليها البعض ذاكرة اللغة أو ذاكرة المعرفة وبناء على ذلك فإن حدوث اضطراب أو إعاقة في هذا النوع من الذاكرة يترتب على قصور في فهم اللغة وإنتاجها أيضا.[1]

[1] عادل محمد العدل، **العمليات المعرفية**، ص366.

المبحث الثالث: الدراسات السابقة

1. دراسات تناولت الذكاءات المتعددة
2. دراسات تناولت تنمية المهارات اللغوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

لما كان البحث العلمي سلسلة متصلة من الجهود للوصول إلى هدف محدد في مجال معين من العلوم، وكان الاهتمام بما وصل إليه السابقون أول الخطوات التي يجب أن يهتم الباحث بها في مجال عمله ليتمكن من رسم مخططات بين البحوث التي أجريت في الماضي ومحور تركيز بحثه، وليتمكن من تعديل نظرة قديمة أو إضافة الجديد لما سبق دراسته.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والمجلات العلمية والبحث على الشبكة الدولية للمعلومات (الأنترنت) لم أجد دراسات تناولت الدراسة الحالية بشكل مباشر، ولذلك سأشير إلى دراسات قريبة من هذه الدراسة، وارتأيت تقسيمها إلى محورين رئيسيين وبحسب تسلسلها الزمني؛ يتضمن المحور الأول **الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة**، ويتضمن المحور الثاني **الدراسات التي تناولت تنمية المهارات اللغوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**، وسأحدد جوانب الإفادة من هذه الدراسات، وذلك على النحو الآتي:

1. المحور الأول: دراسات تناولت الذكاءات المتعددة

1.1. الدراسات العربية:

دراسة نائلة الخزندار (2002م)

عنوانها: **واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغـــزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها.**

وقد تكونت عينة الدراسة من (385) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساســـي بغـــزة، اختيروا بطريقة عشوائية ثم اختارت الباحثة عينة مكونة من (109) طالبة غير العينة الأساســـية للدراسة بطريقة قصدية لتطبيق البرامج المقترحة. حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي كمنهج للدراسة.

وقد تكونت أدوات الدراسة من مجموعة أدوات وهي:

- قائمة تيلي.
- اختبار التحصيل الرياضي.
- مقياس للتعرف على ميول الطلبة.
- اختبار التحصيل الرياضي البعدي للوحدة.
- البرامج المقترحة للدراسة.

وقد استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS من أجل إجراء الإحصاءات، وقد ركزت على التكرارات والنسب المئوية ومعامل ارتباط سبيرمان واختبار مـــان وتني (يـــو) وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه وتحليل التباين الثنائي واختبارT.Test.

وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: امتلاك طلبة الصف العاشر للذكاوات المتعددة بدرجات مختلفة، وهناك اتفـــاق بـــين ترتيـــب الذكاء البينشخصي والذكاء المكاني والضمن شخصي عند الذكور والإناث، ويختلف ترتيب الذكاء الجسمي الحركي واللغوي والمنطقي الرياضي والموسيقي. وكلما زاد مستوى الذكاء الرياضي المنطقي لدى الطلبة زاد مستوى التحصيل في الرياضـــيات والميول نحوها، كما أثبتت الدراسة فاعلية استخدام البرامج في تنميـــة التحصـــيل الرياضـــي والميل نحو الرياضيات.

دراسة عفانة ونائلة الخزندار (2003م)

عنوانها: **استراتجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة** .وقد تكونت عينة الدراسة من (59) طالباً وطالبة (6) طلاب و (12) طالبة من الجامعة الإسلامية بغزة و (11) طالب و (28) طالبة من جامعة الأقصى، وقد اعتمد الباحثـــان المـــنهج الوصفي كمنهج للدراسة.

وتكونت أدوات الدراسة من: بطاقة مقابلة، وبطاقة ملاحظة المشرف للطالب المعلم وبطاقـــة ملاحظة مدير المدرسة للطالب المعلم. وقد استخدمت المعالجات الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي والنسب المئوية والانحراف المعياري والمتوسط النسبي واختبار مان وتني ومعامل الارتباط.

وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: لا يوجد فروق في استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس، وضـــرورة امتلاك الطلبة المعلمين قدرات تحليلية تأملية ناقدة تمكنهم من استخدام استراتيجية التعلم للذكاءات المتعددة لديهم.

دراسة سنية الشافعي (2004م)

عنوانها: **أثر توظيف الذكاءات المتعددة باستخدام استراتيجيات مقترحة لتعلم العلوم في تعلم المفاهيم العلمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية.** وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف الأول بالمدرسة الإعدادية المهنية للبنات بمدينة الإسماعيلية.

واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي كمنهج للدراسة. وقد تضمنت الدراسة كل من الأدوات التالية:

- إعداد مقياس الأساليب المفضلة لتعلم العلوم.
- بناء خريطة المفاهيم المعنية بالوحدة.
- إعداد قائمة بالاستراتيجيات المقترحة لتعلم العلوم.
- إعداد دليل استخدام للاستراتيجيات المقترحة.
- إعداد اختبار القدرات المعرفية في العلوم.

وقد خرجت النتائج بتفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في المعالجة الأولى والثانية، مما دلل على فاعلية توظيف نظرية الذكاء المتعدد.

دراسة سوسن عزالدين، وفاء العويضي (2006م)

عنوانها: **أساليب تعلم الطالبات بكلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية) وفق نظرية الذكاءات المتعددة** بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة، وهدفت الدراسة إلى بناء مقياس مقنن يكشف عن أساليب تعلم الطالبات بكلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية)، وفق نظرية الذكاءات المتعددة، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتم تصميم مقياس لتحديد أساليب تعلم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة، ومن ثم تم تقنينه وتطبيقه على عينة البحث، وقد جاءت نتائج البحث بترتيب أساليب التعلم للطالبات على النحو التالي:

1. أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء الاجتماعي.
2. أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء الإيقاعي.
3. أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء الجسمي الحركي.
4. أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء البصري المكاني.
5. أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء البيئي.
6. أساليب التعلم وفق مؤشر الذكاء اللغوي اللفظي.

دراسة إبراهيم (2008م)

عنوانها: **بناء مقياس الذكاء المتعدد لدى الطلاب المتميزين**، أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى بناء مقياس الذكاء المتعدد لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقياس مستوى كل نوع من أنواع الذكاء المتعدد لدى الطلبة المتميزين والعاديين وفق بعض المتغيرات، منها؛ الجنس، والمدرسة (عمومية، خاصة)، وأعدّ الباحث مقياس الذكاء المتعدد وفق نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، وتكونت العيّنة من (500) طالب وطالبة بواقع (250) طالبا من المدارس العمومية، و(250) طالبا وطالبة من المدارس الخاصة، ولتحليل النتائج إحصائيا استُعمِل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون واختبار T.Test، وكذلك اختبار Independent – Samples T Test ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. إن مستوى الذكاء المتعدد لدى الطلبة الذين يدرسون بالمدارس الخاصة أعلى من مستوى الذكاء للطلبة الذين يدرسون بالمداس العمومية.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس، ولمصلحة الذكور في الذكاء المنطقي والجسمي والموسيقي والشخصي في حين مالت كفة كل من الذكاء اللغوي، المكاني والاجتماعي لمصلحة الإناث.

2.1.الدراسات الأجنبية:

دراسة كيم وايزمن (1997)

عنوانها: **تحديد الذكاء المتعدد لدى طلاب المدرسة الثانوية في المقررات التعليمية النظرية والعلمية التطبيقية.** وأجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة البحث من (240) طالبا وطالبة يمثلون طلاب المدارس الثانوية (ليتكولن، وينراسكا)، اعتمد الباحث على استبانة تيلي للذكاء المتعدد الذي أعده برانتورشيرز، وقد استعملت الوسائل الإحصائية الملائمة في معالجة نتائج البحث.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب العلوم النظرية وطلاب العلوم التطبيقية في الذكاء المنطقي والذكاء الجسمي، والذكاء الشخصي لمصلحة طلاب العلوم النظرية، وكان متوسط درجات طلاب العلوم النظرية أعلى من متوسط طلاب العلوم التطبيقية.

دراسة إليوت (1999م)

وكانت بعنوان: **منهج شخصي للتدريس قائم على نظرية الذكاءات المتعددة**، وهدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج قائم على الذكاءات المتعددة وقياس أثره على تحصيل الطلاب. وقد أجريت الدراسة على عينة كبيرة من تلاميذ مدرستين من المدارس الابتدائية، يتم التدريس فيهما عن طريق التعليم التقليدي القائم على الكتاب، والذي يركز فيه الشرح على الذكاء اللفظي والذكاء الرياضي ويهمل أنوع الذكاءات الأخرى. وقد كشف تشخيص التلاميذ أن كل طالب لديه القدرات اللازمة لتنشيط أوجه الذكاء الثمانية ولكن بدرجات متفاوتة عند كل طالب. وقد تمّ بناء دروس تنمي أوجه الذكاءات المتعددة عند جميع تلاميذ عينة البحث، وبعد تقييم منهج الشرح القائم على الذكاءات المتعددة عن طريق الملاحظة والاختبار واتجاهات الطلاب، فقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

1. أن أسلوب منهج الشرح الذي تقدم من خلاله المعلومات للتلاميذ يؤثر تأثيرا إيجابيا على تعلمهم.
2. وجود علاقة موجبة بين طريقة شرح المعلم وزيادة التحصيل عند الطلاب.

دراسة لندي (2001)

عنوانها: **العلاقة بين الذكاء المتعدد وبعض سمات الشخصية**، وأجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية (فلوريدا)، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء المتعدد وبعض سمات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (361) طالبا وطالبة من طلاب كلية ريدوودز، بواقع (150) ذكور و (211) إناث، وقد اعتمد الباحث على قائمة الذكاءات المتعددة لهامرس،، وبعض مقاييس الشخصية، وقد استعملت الوسائل الإحصائية الملائمة لمعالجة نتائج البحث.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الاجتماعي لمصلحة الإناث، إذ كان متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور.

دراسة شولك (2002م)

وكانت بعنوان: **دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل من خلال قياسه بدرجات اختبار برنامج ديلاويز للتلاميذ في القراءة والحساب والكتابة.**

وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الذكاءات المتعددة على التحصيل في القراءة والكتابة والحساب. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (132) طالبا من طلاب المدرسة العليا. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: قائمة القياس النمائي للذكاءات المتعددة، واختبارات في القراءة، الكتبة والحساب. وتؤكد النتائج على وجود بروفيلات متميزة للذكاء بعلاقاته بدرجات الاختبارات وبالنسبة لدرجة قياس القراءة، ظهر الذكاء اللغوي والذكاء البنشخصي على أنهما الذكاءان الرئيسيان، أما بالنسبة لدرجة مقياس الرياضيات فظهر الذكاء الرياضي المنطقي، واللغوي والبينشخصي. وبالنسبة للدرجة الخام لاختبار الكتابة، ظهر الذكاء اللغوي والبينشخصي. وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أهمية بروفيلات الذكاءات المتعددة كمؤشرات على التحصيل في الاختبارات المعيارية.
2. وجود علاقة موجبة بين التحصيل والذكاءات المتعددة.

دراسة هال هالي Hall Haley (2004م)

هدف البحث إلى التعرف على تأثير تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في الأنشطة الصفية عن طريق تشكيل وتكوين الاستراتيجيات التعليمية وإعداد البرامج البديلة التي تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بعد تأهيل معلمي اللغة الأجنبية الثانية ليراعوا هذه الفروق. وقد تكونت عينه الدراسة من (23) معلم من معلمي اللغة الأجنبية الثانية، و(650) تلميذا من متعلمي اللغة الأجنبية الثانية من عمر الحضانة في بعض الولايات المتحدة الأمريكية بالإضافة إلى أستراليا وألمانيا.

وقد بدأت الدراسة بمحاولة معرفة ووصف ومسح بروفيل ذكاء كل طالب في ضوء الذكاءات المتعددة السبعة، وقد تم التعرف على الذكاء أو الذكاءات التي تميز كل تلميذ عن طريق مسح الذكاءات المتعددة باستخدام اختبار "أرمسترونج Armstrong" (1993م) للذكاءات السبعة لمسح الذكاءات المتعددة بهدف تعريف التلميذ بالذكاءات المتعددة الخاصة به.

وكذا أمدت نتائج المسح المعلمين بمعلومات قيّمة عن جوانب القوة والقصور في كل تلميذ مما أدى إلى تحديد النقاط الأساسية للتخطيط التعليمي وتطوير الاستراتيجيات والتقييمات التعليمية، حيث بذل المعلمون جهودهم لكي تشمل خططهم اليومية أو الأسبوعية كل أنواع الذكاءات المتعددة. وقد تبادل المعلمون التجارب والاستراتيجيات والأشكال البديلة للتقييم مع بعضهم البعض ومع الباحث عن طريق الموقع الالكتروني الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

وقد أجريت الدراسة على مجموعتين من الطلاب إحداهما تجريبية تم اختيارها من قبل المعلمين والثانية ضابطة تم تدريسها بطريق التعليم المتمركز حول المعلم حيث لم توجد مجموعات تعاونية أو أنشطه أثناء التدريس. وقد استغرق برنامج التدريب على الذكاءات المتعددة مده تسعه أسابيع.

وقد تم تصميم دروس موضوعيه مبنية على الذكاءات المتعددة، بحيث تتضمن موضوعات تضم مدى واسع من أنشطة ومنتجات الذكاءات المتعددة. وقد تضمنت استراتيجيات التدريس للمجموعة التجريبية: النماذج، التغذية الراجعة، المناقشة، التركيز على التعلم، الاستجابة لخبرات التعلم، الاستجابات الجسدية مثل استخدام الأيدي في التجارب ومواقف التعلم الجماعي.

وقد تم تقييم المعلمين للذكاءات المتعددة أيضا لدى تلاميذهم في المجموعة التجريبية باستخدام بطاقة ملاحظة على مدى الأسبوع. كما طلب من التلاميذ تقييم أنشطة الذكاءات المتعددة، وتم الحصول على درجات تحصيل التلاميذ في الفصل الدراسي والذي كان قبل تطبيق برنامج الذكاءات المتعددة ثم تم

الحصول على درجات التحصيل في الفصل الدراسي الثالث والذي كان بعد تطبيق برنامج الذكاءات المتعددة. وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ في المجموعة التجريبية قد أظهروا درجه مرتفعة من الرضا والاتجاه الايجابي نحو دراسة اللغة الأجنبية الثانية. كما أنهم كانوا أكثر حماساً وحمية لتعلمهم، وانخفضت لديهم السلوكيات الغير المرغوبة.

2. المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية المهارات اللغوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

دراسة ديكر Decker (1997م)

عنوانها: **فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية**، و ذلك بهدف تقليل الزمن اللازم لاكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية، وأجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف الرابع بلغ عددهم (25) طالبا وطالبة، من خلال استخدام أداة مسح للذكاءات المتعددة لتسليط الضوء على مواطن 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 المباشرة واختبار تحصيلي لمعرفة مدى اندماج الطلبة في المهمات والأنشطة التعليمية ومدى تقدمهم في المادة الدراسية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الأسلوبين لصالح الطلبة الذين درسوا وفق أساليب الذكاءات المتعددة.

دراسة جينز (1998م)

وكانت بعنوان: **أثر دمج منهج فنون اللغة القائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة مع الفهم القرائي على تلاميذ الصف الأول والثاني**، وهدفت الدراسة إلى تطوير برنامج لتحسين ذكاء التلاميذ في المرحلة المتوسطة بهدف تحسين فهمهم للقراءة وتنمية مهارات التنبؤ والقدرة على تطبيق استراتيجيات القراءة المستهدفة، وقد أجريت على عينة من تلاميذ الصف الأول والثاني في منطقة حضرية، وقام الباحث بتطبيق بعض الأدوات لتشخيص مشكلة فهم القراءة مثل الاختبارات المقننة للاستيعاب، ودرجة نمو الذكاءات المتعددة، وكشف تحليل البيانات عن أن التلاميذ لا يوجد لديهم فهم قوي للقراءة، ولا يستطيعون الربط بين القراءة والفهم.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

1. زيادة درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي المتضمن استراتيجيات الذكاءات المتعددة.
2. قدرة التلاميذ على استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة بشكل ثابت مما ساعدهم على الاستيعاب.
3. استطاع التلاميذ تحديد أوجه الذكاءات المستهدفة في تحسين القراءة.

دراسة أندرسون Anderson (1998م)

وكانت بعنوان: **استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تذكر مفردات لغة أجنبية**، وقد هدفت إلى زيادة قدرة الطلاب على تذكر مفردات لغة أجنبية عن طريق استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأدوات تنمية التذكر. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (100) تلميذ في الصف السابع والتاسع. وقد أرجع الباحث الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ في تذكر المفردات إلى تركيز المعلم على طرق التدريس اللفظية فقط، ونقص مهارات الدراسة عند التلاميذ وتفاوت درجة الدافعية. وقد قام الباحث بالشرح للتلاميذ بطريقة تعتمد على استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأساليب تحسين التذكر، وبعد معالجة البيانات إحصائيا. توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

1. حدوث زيادة في المفردات اللفظية عند التلاميذ.
2. زيادة الوعي بطرق إجادة مفردات اللغة الأجنبية.
3. زيادة الوعي بأساليب التعلم المفضلة عند التلاميذ والمعلمين.

دراسة جيمر (2000م)

بعنوان: **زيادة تحصيل التلاميذ في فنون اللغة من خلال تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة**، وقد هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة وزيادة التحصيل في فنون اللغة. وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصفوف الثاني والثالث والخامس. وتمّ تشخيص ضعف التحصيل لدى التلاميذ عن طريق درجات الاختبارات وملاحظات المعلم. وقام الباحث بشرح منهج فنون اللغة من خلال استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

وبعد البيانات إحصائيا، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي في فنون اللغة والذكاءات المتعددة.
- الإجادة في حل الواجبات المترلية واستمتاع التلاميذ بنشاطات الذكاءات المتعددة.

دراسة سوزان روز (2004م)

تحت عنوان: **الذكاءات المتعددة والتحصيل في القراءة؛ دراسة قائمة تيل Teele للذكاءات المتعددة**، وهدفت الدراسة إلى دراسة وتقييم ثبات قائمة تيل للذكاءات المتعددة وكذلك الكشف عن العلاقة بين التفضيلات العقلية والتحصيل في القراءة، وتمّ تطبيق القائمة على عيّنة قوامها (288) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع في منطقة ريفية.

وخلصت النتائج إلى درجات الثبات بالنسبة للمقاييس الفرعية لقائمة تيل للذكاءات المتعددة: الذكاء اللغوي، الرياضي المنطقي، البينشخصي، الشخصي، الموسيقي، المكاني والحركي، تراوحت بين ضعيفة ومتوسطة. والتلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الذكاء الرياضي قد حققوا أيضا درجات مرتفعة في الفهم القرائي مقارنة بالتلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الذكاء الرياضي المنطقي.

دراسة السلطاني (2011)

عنوانها: **أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية.**

وأجريت هذه الدراسة في جامعة بابل، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عشوائيا إعدادية الفيحاء للبنين، وبلغ عدد أفراد العينة (40) طالبا، بواقع (20) طالبا في المجموعة التجريبية، و (20) طالبا في المجموعة الضابطة. كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: العمر الزمني، وتحصيل الوالدين الدراسي، ودرجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة، ودرجات الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة، وأداة مسح الذكاءات المتعددة.

واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: اختبار Independent – Samples T Test، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة معامل الصعوبة ومعادلة قوة تمييز الفقرة، ومعادلة فاعلية البدائل الخاطئة وقانون حجم الأثر، ومربع معامل إيتا.

وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصل الباحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التحصيل والتذوق الأدبي.

دراسة الهاشمي ومحارمة (2013م)

عنوانها: **فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن.**

وهدف هذا البحث إلى تعرُّف فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللّغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكوَّن أفراد البحث من (69) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة سلبود الأساسية المختلطة التابعة لمديرية تربية عمان الثالثة في الفصل الدراسي الأول من العام الدّراسي 2012/2011م وكان عدد أفراد المجموعة التجريبية (34) طالبةً، وأفراد المجموعة الضابطة (35) طالبةً. وأعدّ الباحثان البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي، واعتمدا مقياس آرمسترونج (Armstrong,2000) للذكاء اللّغوي، وتحقق الباحثان من صدق البرنامج التعليمي والمقياس بعرضهما على مجموعة من المحكمين، وبلغت نسبة ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا (0.75)، وباستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحسين الذكاء اللّغوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى إلى أثر البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلي.

تعقيب على الدراسات السابقة

أجريت الدراسات السابقة في فترات زمنية متباينة، ويتضح الاهتمام المتزايد بنظرية الذكاءات المتعددة في السنوات الأخيرة من خلال تزايد الدراسات التي اهتمت بالنظرية وأهميتها في العملية التعليمية التعلمية.

وأظهرت الدراسات ماهية الذكاءات المتعددة وتوظيفها في العملية التعليمية، واستخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي القائم علـــى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، باستثناء بعض الدراسات التي اتبعت المـــنهج الوصفي في الدراسة، وهناك دراسات جمعت بين المنهجين الوصفي والتجريبي في الدراسة.

وشملت الدراسات السابقة عينات مختلفة من الطلبة تنوعت ما بين مرحلة ما قبل المدرســـة (رياض الأطفال) المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانويـــة والمرحلـــة الجامعية. وركزت معظم الدراسات والبحوث السابقة على استخدام نظرية الـــذكاءات المتعـــددة في الممارسة الصفية، وأشارت إلى أن الأفراد لديهم على الأقل ثمان ذكاءات بدرجات مختلفة.

تفيد الدراسات السابقة الدراسة الحالية، في وضع الإطار العام لأدوات الدراسة وفي تفســـير النتائج. وتتشابه بعض الدراسات مع الدراسة الحالية، من حيث استخدام المنهج الوصفي. والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

الفصل الثاني

مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي

المبحث الأول: منهجية البحث

المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة

المبحث الثالث: مناقشة فرضيات الدراسة

المبحث الأول: منهجية البحث

1. حدود الدراسة.
2. المدونة.
3. أدوات الدراسة.
4. إجراءات تطبيق الدراسة ميدانيا.
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

إن كل باحث من خلال بحثه يسعى إلى التحقق من صحة الفرضيات التي وضعها ويتم ذلك بإخضاعها إلى التجريب العلمي باستخدام مجموعة من المواد العلمية، وذلك باتباع منهج يتلاءم وطبيعة الدراسة، وكذا القيام بدراسة ميدانية عن طريق الاختبارات على العينة.

1. حدود الدراسة

1.1. المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة الميدانية في جامعة بجاية على أفراد العينة المختارة من طلبة قسم اللغة والأدب العربي.

2.1. المجال الزماني:

استغرقت في بحثي هذا في ما يخص الجانب النظري من هذه الدراسة فترة زمنية امتدت من شهر جانفي إلى غاية شهر ماي 2016. أما الجانب التطبيقي من الدراسة فقد امتد من منتصف شهر أفريل إلى بداية شهر جوان من نفس السنة.

2. المدونة

هو إجراء يستهدف تمثيل المجتمع الأصلي بحصة أو مقدار محدودة من المفردات التي عن طريقها تأخذ القياسات أو البيانات المتعلقة بالدراسة أو البحث وذلك بغرض تعميم النتائج التي يتم التوصل إليها من العينة على المجتمع الأصلي المحسوب من العينة، ينظر إلى العينة على أنها جزء من الكل أو بعض من الجميع وتتلخص فكرة دراستها في محاولة الوصول إلى تعميمات لظاهرة معينة أي دراسة بعض الحالات لا أن تقتصر على حالة واحدة.[1]

فهو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي سيكون موضع الاهتمام في البحث والدراسة، وقد يكون مجتمع الدراسة محدودا أو غير محدودا من حيث الحجم.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى، الثانية والثالثة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة بجاية، المسجلين خلال السنة الدراسية 2016 / 2017م في جميع التخصصات الموجودة في الجامعة.

[1] محمد حسين علوي، أسامة كامل راتب: **البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة- مصر، 1999م، ص134.

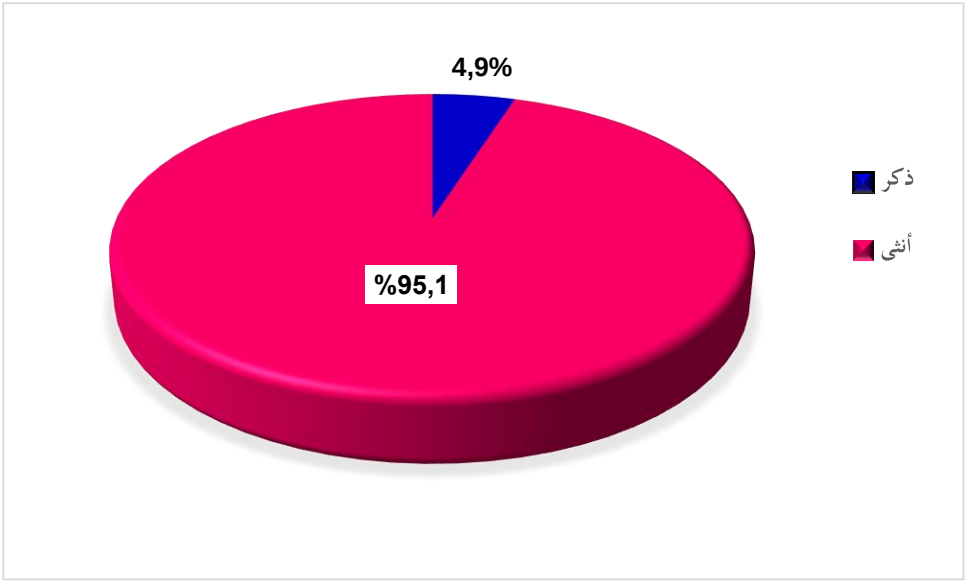
ومما لا شك فيه أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرا، كانت النتائج المحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا. تكونت عينة الدراسة من 142 طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسية، والجدول (1) و (2) يبيّنان توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لذلك.

جدول رقم (1): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

عينة الدراسة	عدد التلاميذ	النسبة المائوية
ذكر	07	04.9%
أنثى	135	95.1%
العدد الكلي	142	100.0%

من الجدول رقم (1) نلاحظ أن عدد الإناث يقدر بـــ (135) أي بنسبة (95.1%) وعدد الذكور يقدر بـــ (07) أي بنسبة 04.9(%) ومجموع أفراد العينة 142 طالبا وطالبة، وهو ما يؤشر إلى أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور المتمدرسين في المستوى الجامعي عموما وتخصص اللغة العربية وآدابها على وجه الخصوص.

رسم توضيحي رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس؛ النسب المائوية



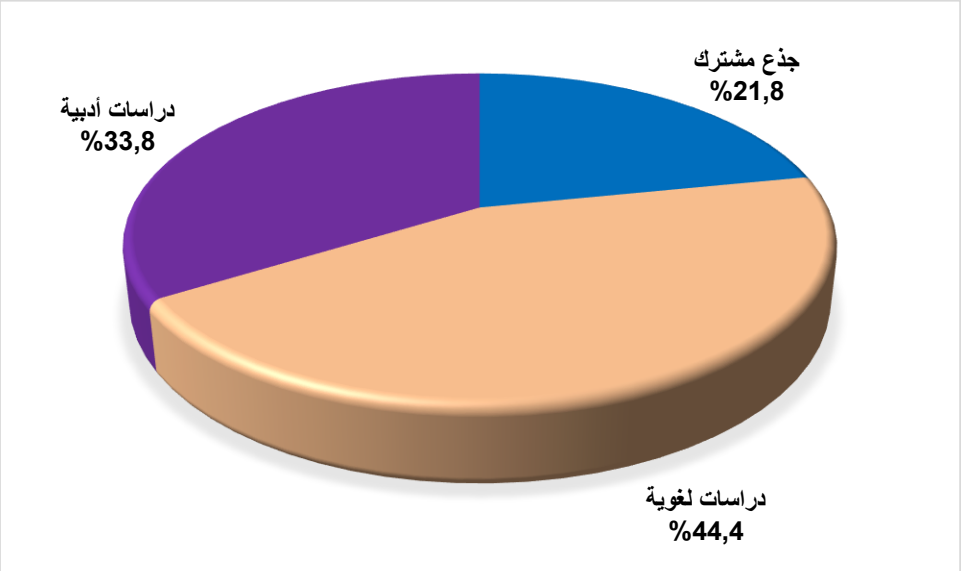
جدول رقم (2): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي

التخصص	التكرارات			النسبة المئوية
جذع مشترك	31	الذكور	04	21.8 %
		الإناث	27	
دراسات لغوية	63	الذكور	02	44.4 %
		الإناث	61	
دراسات أدبية	48	الذكور	01	33.8 %
		الإناث	47	
عدد العينة	142			100 %

من الجدول رقم (2) يتضح لدينا أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور في كل التخصصات الدراسية إذ بلغت عدد الإناث في تخصص جذع مشترك (27) مقابل (04) ذكور فقط، أما في تخصص دراسات لغوية فبلغ عدد الإناث (61) مقابل ذكرين (02)، في حين بلغ عدد الإناث في تخصص دراسات أدبية (47) مقابل ذكر واحد. وهذا يدل دلالة قطعية على العزوف المتزايد للذكور على دراسة اللغة العربية وآدابها كتخصص في الجامعة.

أما بخصوص نصيب كل تخصص من عيّنة الدراسة فالرسم التوضيحي رقم (2) يُبرز ذلك:

رسم توضيحي رقم (5): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي؛ النسب المئوية



وقد قمت بتوزيع أزيد من (170) استبانة على عينة الدّراسة، وللعلم فإن أغلبية الاستبانات التي وزّعتها قد استرجعتها؛ استرجعت (152) استبانة، ألغيت (10) نتيجة لعدم صلاحيتها. وقد سلكت طريق الأمانة العلمية في تحليلي هذا دون إحداث أيّ تصرّف فيها.

وللتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل البدء بالبحث قام الباحث باستخدام الأداة General Linear Model > Univariate في برنامج SPSS، وتمّ استخراج نسبة التكافؤ بين مجموعات الدراسة علـــى أداة الدراسة، والجداول تبين نتائج ذلك:

جدول رقم (3): نسبة التكافؤ بين مجموعات الجنس علـــى أداة الدراسة

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: مستويات الذكاء اللغوي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	61,297[a]	1	61,297	0,622	0,432
	78602,733	1	78602,733	797,500	0,000
الجنس	61,297	1	61,297	0,622	0,432
Error	13798,590	140	98,561		
Total	412314,000	142			
Corrected Total	13859,887	141			

a. R Squared = 0,004 (Adjusted R Squared = -0,003)

جدول رقم (4): نسبة التكافؤ بين مجموعات التخصص الدراسي علـــى أداة الدراسة

Dependent Variable: مستويات الذكاء اللغوي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	451,230[a]	2	225,615	2,339	0,100
	364317,878	1	364317,878	3776,678	0,000
التخصص الدراسي	451,230	2	225,615	2,339	0,100
Error	13408,657	139	96,465		
Total	412314,000	142			
Corrected Total	13859,887	141			

a. R Squared = 0,033 (Adjusted R Squared = 0,019)

جدول رقم (5): نسبة التكافؤ بين مجموعات المستوى الدراسي علـــى أداة الدراسة

Dependent Variable: مستويات الذكاء اللغوي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	71,179[a]	2	35,589	0,359	0,699
	368563,393	1	368563,393	3715,381	0,000
المستوى الدراسي	71,179	2	35,589	0,359	0,699
Error	13788,709	139	99,199		
Total	412314,000	142			
Corrected Total	13859,887	141			

a. R Squared = 0,005 (Adjusted R Squared = -0,009)

نلاحظ من خلال الجداول (3) (4) (5) أن مستويات الدلالة هي على الترتيب (0.432) لمتغير الجنس، و (0.100) لمتغير التخصص الدراسي، و(0.699) لمتغير المستوى الدراسي، وهي أكبر من 0.05 إذن **فالمجموعات متكافئة.**

3. أدوات الدراسة

نقصد بأداة البحث تلك الطريقة العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع المعلومات والبيانات الخاصة بموضوع البحث، وعلى هذا الأساس اعتمدنا في هذا البحث على:

1.3. طريقة البحث البيبلوغرافي:

وهي من أهم الطرق المستخدمة لجمع البيانات والمعلومات المختلفة من المراجع والمطبوعات والموسوعات العلمية المختلفة التي لها علاقة بموضوع دراستي حتى تكون لي سندا ودعما لكي تساهم في الفهم الأعمق والأوضح للجوانب العلمية والعناصر الأساسية المكونة لموضوع الدراسة.

2.3. الاستمارة:

وهو أداة من أدوات الحصول على الحقائق والبيانات والمعلومات ومن بين مزايا هذه الطريقة اقتصاد الوقت والجهد، كما أنها تسهم في الحصول على البيانات من العينات في أقل وقت بتوفير شروط التقنين من صدق وثبات وموضوعية.[1]

وبناءً على هذا قمت بإعداد استمارة أسئلة مشكلة من 6 أسئلة وهي مقسمة إلى محورين:

- **المحور الأول:** ويتضمن المعلومات الشخصية. وهي:

أ. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

ب. **التخصص:** جذع مشترك ☐ دراسات لغوية ☐ دراسات أدبية ☐

ج. اللغة التي تتعامل بها:

العربية الفصحى ☐ الدّارجة ☐ الأمازيغية ☐

- **المحور الثاني:** ويتعلق بمادة اللغة العربية؛

أ. **هل تحب مادة اللغة العربية؟** نعم ☐ لا ☐

علل إجابتك.....

ب. مادة اللغة العربية: صعبة ☐ معقدة ☐ سهلة ☐

وتهدف هذه الاستمارة إلى معرفة واقع تعليم اللغة العربية عند طلبة قسم اللغة والأدب العربي في جامعة بجاية، من ناحية تقدمه ونجاحه ومن ناحية تخلفه وإخفاقه، وكذلك نظرته إلى اللغة العربية. واللغة التي يتحدث بها داخل القسم وخارجه، الفصحى أم العامية أم الأمازيغية أو المزج بينها.

[1] حسين أحمد الشافعي، سوزان أحمد على مرسي، **مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية**، منشأة المعارف، الإسكندرية- مصر، د.ت، ص203

3.3. مقياس الذكاء اللغوي:

بعد تتبع أدبيات الذكاءات المتعددة، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، تم تطوير أداة الدراسة بالاستفادة من مقياس مكنزي -تعريب: الدكتور محمد عبد الهادي حسين- (McKenzie, 1999) المتضمن تسعة ذكاءات بحيث خصص لكل ذكاء عشرة فقرات، و مقياس الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر المقنن في البيئة الجزائرية لـ "الباحث: العيد وليد" ويحتوي على(90) فقرة موزعة على تسعة ذكاءات، وأداة عثر عليها على الشبكة العنكبوتية وتعود للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة-المملكة العربية السعودية وتضمنت (56) فقرة خصصت لقياس ثمانية ذكاءات بحيث خصص لكل ذكاء (07) فقرات. تم صياغة (45) فقرة بصورة إيجابية خصصت لقياس الذكاء اللغوي وأنماط الذكاءات في تعلم اللغة العربية بحيث خصص لكل ذكاء خمس فقرات، والذكاءات التي اقتصرت عليها الدراسة هي:

اللفظي – اللغوي، المنطقي – الرياضي، المكاني – البصري، البينشخصي – الاجتماعي، الشخصي – الذاتي، الجسمي – الحركي، الموسيقي – الإيقاعي، الطبيعي، الوجودي.

بحيث خصص لكل فقرة سلم استجابة ثلاثي: * نادرا، أحيانا، دائما * وفي ضوء هذه البدائل أعطيت الدرجات الآتية على الترتيب: 0، 1، 2. ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل قسم من أقسام الذكاء، حيث بلغت أعلى درجة يمكن الحصول عليها (10) في حين بلغت أدنى درجة يمكن الحصول عليها (0). ولحساب مستوى الذكاء اللغوي يتم جمع الدرجات الكلية لكل قسم من أقسام الذكاء. حيث بلغ أعلى مستوى يمكن الحصول عليه (90)

وقمت بتوزيع أكثر من (170) استمارة وكانت المدة بين التوزيع والاستلام تقتصر على ساعة واحدة قُسمت إلى قسمين نصف ساعة لتقديم لمحة عن الدراسة وتسليط الضوء على نظرية الذكاءات المتعددة، ونصف ساعة للإجابة على أسئلة مقياس الذكاء اللغوي.

توزيع فقرات مقياس الذكاءات المتعددة

الذكاء	الفقرة
اللفظي – اللغوي	1، 16، 22، 28، 33
المنطقي – الرياضي	2، 17، 24، 35، 40
المكاني – البصري	4، 11، 18، 25، 41
البينشخصي – الاجتماعي	3، 13، 32، 37، 43
الشخصي – الذاتي	7، 12، 27، 31، 36
الجسمي – الحركي	5، 19، 26، 30، 42
الموسيقي – الإيقاعي	9، 23، 29، 34، 39
الطبيعي	8، 14، 20، 38، 44
الوجودي	6، 10، 15، 21، 45

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاءات المتعددة المكيّف

1) الصدق

للتأكد من صلاحية هذا المقياس اتبع الباحث مجموعة من الخطوات، وقد كان لهذا المقياس مؤشرات من الصدق:

أ) الصدق الظاهري:

للتأكد من صدق الأداة، تم عرض فقرات المقياس الحالي على أستاذين متخصصين في التربية وعلم النفس في المدرسة العليا للأساتذة، ويتعلق الأمر بالأستاذ **مصطفى بوختالة** والأستاذة **فاطمة الزهراء شطيبي**، إضافة لأربعة أساتذة من جامعة بجاية متخصصين في اللّغة العربية وهم على الترتيب: **نوارة بوعياد، عايدة حوشي، الكاسية عليك، الهادي بوديب**. وذلك للتأكد مما إذا كانت عبارات المقياس تخدم ما وضعت من أجله.

ب) **صدق البناء:**

في سبيل تحديد صدق البناء، قام الباحث بتحديد مؤشرات صدق البناء في مقياس الذكاء اللغوي المكيّف، وذلك بصياغة فرضيات سعياً للحصول على مؤشرات صدق البناء للمقياس الحالي وذلك على النحو الآتي:

- الدراسة الحالية سوف تفترض أن مستوى الذكاء اللغوي الأكثر شيوعا لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا – متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى للتخصص الدراسي.

ج) **الثبات**

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستعمال معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت النتيجة المحصل عليها تقدر بـــ (0,88) وهو معامل ثبات عال يؤكّد موضوعية الأداة.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,879	9

4. إجراءات تطبيق الدراسة ميدانيا

تمّت إجراءات الدّراسة في نهاية شهر أفريل، بواسطة توزيع مقياس الذكاء اللّغوي المكيّف على طلبة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة بجاية.

5. الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة

استخدمت الدّراسة الحالية نظام SPSS لدقة وسرعة الحصول على النتائج، إن التقنيات الإحصائية ضرورية ولا يمكن لأي باحث الاستغناء عنها لإثبات صحة النتائج المتوصل إليها، ومن الأساليب التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة ما يلي:

1.5. المتوسط الحسابي:

حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على بنود أداة الدراسة، ويُعدّ من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض واقترابها من المتوسط، وهو حاصل قسمة مجموع قيم التوزيع على عددها.

2.5. الانحراف المعياري:

يعتبر الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشتت، ويعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطهما الحسابي، والانحراف المعياري.

3.5. النسب المائوية:

وذلك للتعرف على نسب الطلبة من العينة الكلية للدراسة، وأيضا حساب الفروق بين نسبتين ودلالة هذه الفروق.

4.5. اختبارات « T. Test » «Independent – Samples T Test »

« One –way ANOVA» : ويستعمل لحساب الفروق بين متوسطات أفراد العينة.

5.5. معامل ألفا كرونباخ: لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

لقد تناولنا في هذا المبحث عرض أهم الخطوات التي يجب أن تتوفر في أي بحث علمي يدرس مشكلة ما بطريقة علمية، حيث تم عرض منهج البحث وهو المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، ومجتمع الدراسة والعينة وطريقة اختيارها، تم تطرقنا إلى أدوات جمع البيانات وإجراءات التطبيق للدراسة الأساسية، وفي الأخير تطرقنا إلى المعالجة الإحصائية المستعملة لتحليلها.

المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة

1. تحليل الاستمارات ومناقشة النتائج.

سيقدم الباحث في هذا المبحث عرض تفصيلي للنتائج بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل من خلال الاستمارات الموزعة على أفراد عينة الدراسة.

1. تحليل الاستمارات ومناقشة النتائج

قبل الشروع في تحليل الاستمارات الموزعة على أفراد العينة، من الضرورة بما كان أن نبيّن الدافع في تقديم الاستمارة للطلبة فقط دون الأساتذة، فالطالب(ة) هو المستفيد الأوّل من العملية التعليمية التعلمية، إذا توفر فيها عامل النجاح، وهو الضحية إن كانت العملية التعليمية التعلمية عكس ذلك.

❖ **اللغة التي يتعامل بها الطلبة داخل وخارج حجرة الدّرس**

إنّ بين اللغة العربية الفصحى واللغة الأمازيغية والدّارجة، يظهر تعامل الطالب مع الأفراد من حوله من أساتذة وزملاء وأسرة، فأيّ اللّغات يستعمل الطالب؟ الإجابة متضمنة في الجدول التالي:

جدول رقم (6): اللغة التي يتعامل بها الطلبة داخل وخارج حجرة الدّرس

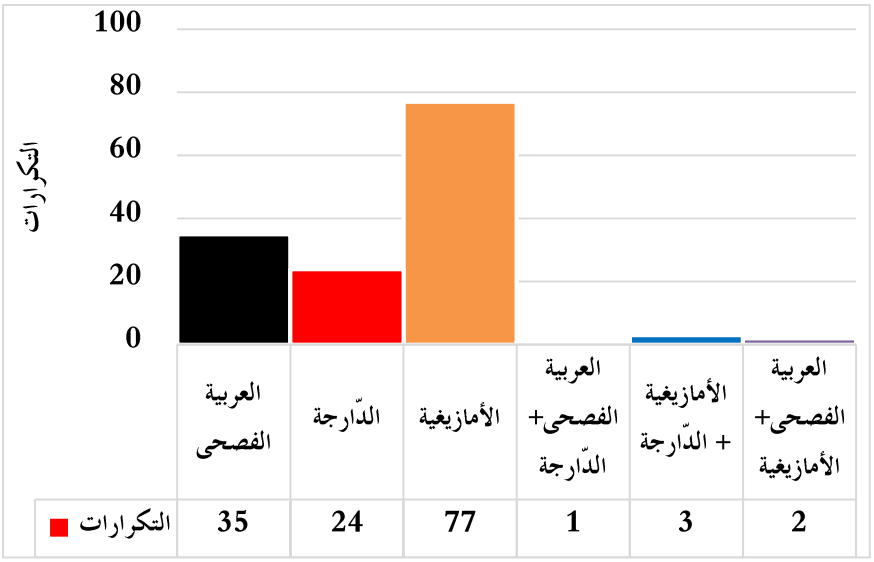
اللغة التي يتعامل بها المتعلّم	التكرارات	النسبة المئوية
العربية الفصحى	35	24.6%
الدّارجة	24	16.9%
الأمازيغية	77	54.2%
العربية الفصحى+ الدّارجة	01	0.7%
الأمازيغية + الدّارجة	03	02.1
العربية الفصحى+ الأمازيغية	02	01.4%
عدد العينة	142	100 %

من الجدول رقم (6) يتّضح أن اللغة الأولى التي يتعامل بها طلبة قسم اللغة والأدب العربي هي **الأمازيغية** إذ وصلت النسبة إلى (54.2%)، وبدرجة ثانية العربية الفصحى بنسبة (24.6%)، أما الدارجة فقد احتلت المرتبة الثالثة بنسبة (16.9%)، فيما فضلت البقية الباقية المزواجة بين الدّارجة والعربية الفصحى والأمازيغية بدرجات متفاوتة.

وإنّ النّاظر في الاستعمال اللّغوي لدى الطالب البجاوي يرى رأي العين أن هناك لغات تزاحم اللّغة العربية؛ كالأمازيغية التي تعتبر لغة الأم بالنسبة له، واللّغة الفرنسية التي يكون استعمالها تقليدا للغالب؛

فالمغلوب مولع بلغة الغالب، وتبقى اللّغة العربية مقتصرة على حجرات الدّرس، بل إنّ التداخل اللّغوي يظهر جليا من خلال تتبّعنا للعملية التعليمية التّعلمية. إنّ التأثير الأول متمثّل في اللّغة الأمازيغية لأن الوضع اللّساني السائد في المنطقة هو تلكم اللّغة، وإنّ تعليم اللّغة الهدف المتمثلة في اللّغة العربية الفصيحة يخضع لهذا التأثير من الوجهة السلبية، سواء تعلّق الأمر بالجانب الصّوتي الذي تغلب عليه لغة الأم وهذا من خلال الأداء الذي يظهر على الطّلبة إذا استعملوا اللّغة العربية، إذ نجد في غالب الأحايين أنّ نبرة اللّغة الأمازيغية من الصّعب أن يتغلّب عليها المتحدّث، ثم إنّ الأمر الآخر متعلّق بالقواعد النّحوية لكلتا اللّغتين، لأنّ النّظام النّحوي للّغة العربية مخالف تماما للغة الأمازيغية. أما إذا غيّرنا الوجهة نحو اللّغة الفرنسية وجدنا أن الطالب يفكّر بالفرنسية، ويحاول أن يعبّر باللّغة العربية، بالإضافة إلى ذلك فإن هناك من تشبّع باللّغة الفرنسية، بدعوى أنّها لغة الإدارة والمراسلات الإدارية والعلوم والتكنولوجيا، هذا من جانب. أما الجانب الآخر فيكمن في اللّغة الفرنسية (لغة المستدمر)، التي تركت آثارا كبيرة في المجتمع الجزائري عامة والقبائلي خاصة. وأما إذا اقتربنا من الدّارجة وجدنا الطالب يلجأ إليها في الحالات التي يستعص عليه الأمر في الحديث باللّغة العربية الفصحى، فالأمثلة كثيرة والأخطاء تُسمع في قاعات الدّرس ولا تجد من يلتفت إليها، فمن الأمثلة قول الطالب حين طلبه الخروج: **أستاذ نَخْرَجْ** بدل القول أستاذ أخرُج. ليكون هذا أبسط مثال نورده في استعمال الطالب للدّارجة بدل الفصحى.[1]

رسم توضيحي رقم (6): اللغة التي يتعامل بها الطلبة داخل وخارج حجرة الدّرس؛ الأعمدة البيانية



[1] حمّار نسيمة، **إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة – جامعة بجاية نموذجا –**، مخبر الممارسات اللغوية – جامعة مولود معمري، تيزي وزو- الجزائر، 2011، ص132-133.

إنّ النتائج توحي لنا أنّ اللغة العربية الفصحى مهددة في عقر دارها، وإلّا فكيف نفسّر استعمال المتعلم للأمازيغية والدّارجة بنسبة تفوق (73%)، وداخل حجرة الدّرس.

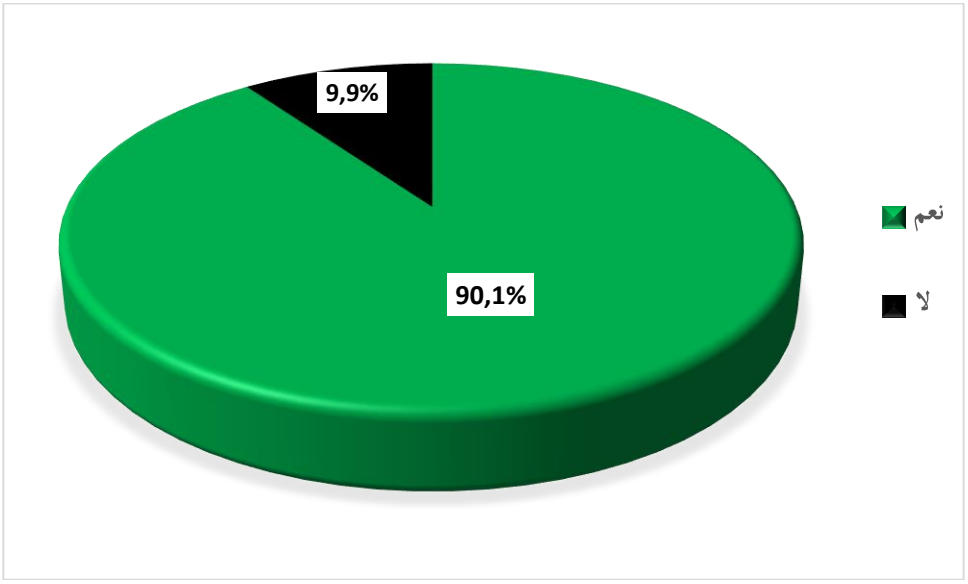
❖ **علاقة الطلبة بمادة اللغة العربية**

جدول رقم (7): علاقة الطلبة بمادة اللغة العربية

الإجابة	التكرارات			النسبة المئوية
نعم	128	الذكور	07	90.1%
		الإناث	121	
لا	14	الذكور	00	9.9%
		الإناث	14	
عدد العينة	142			100 %

من الجدول رقم (7) يظهر لنا جليّا أن نسبة كبيرة من الطلبة يحبون مادة اللغة العربية، إذ إنّ النسبة وصلت إلى (90.1 %)، في حين وصلت نسبة الآراء التي تقول بعدم حب مادة اللغة العربية إلى (09.9%). وعليه تظهر أنّ علاقة الطلبة بمادة اللغة العربية، عاطفيّا، علاقة إيجابيّة.

رسم توضيحي رقم (7): علاقة التلاميذ بمادة اللغة العربية؛ الدائرة النسبية



ولكي لا نترك السؤال مطلقا والإجابة أيضا، دون البحث عن السّبب، أتبعنا هذا السؤال بضرورة تعليل الإجابة، فلماذا يا ترى يحبّذ طلبة المرحلة الجامعية مادة اللغة العربية؟ ولماذا لا يميل البعض إليها؟

جدول رقم (8): علاقة الطلبة بمادة اللغة العربية؛ التعليل

التعليل	التكرارات			النسبة المئوية
إيجابي	57	الذكور	04	40.1 %
		الإناث	53	
سلبي	10	الذكور	00	07.0 %
		الإناث	10	
مبهم	52	الذكور	03	36.6 %
		الإناث	49	
لا جواب	23	الذكور	00	16.2 %
		الإناث	23	
عدد العينة	142			100 %

بعد الاطلاع على ما أجاب به الطلبة، ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) يتّضح أنّ نسبة الطلبة الذين أقروا بحبّهم لمادة اللغة العربية هي (43 %) وقد أجمعوا على كون اللغة العربية أحد ركائز الهوية الجزائرية بأبعادها الإسلامية، إضافة لكونها لغة القرآن الكريم. ومن الاتجاه المعاكس فإن هناك من الطلبة الذين أقروا بعدم حبّهم وميولهم لمادة اللغة العربية وتبلغ نسبتهم (23.7 %)، ويظهر أن الإشكال عندهم يكمن في صعوبة المادة، وليس لها آفاق للبحث، وأنها تشعرهم بالملل، والعامل المهم الذي جعل الطالب ينفر من هذا التخصص عموما، هو العامل الاجتماعي أو النظرة الدونية التي يرى بها الغير المتكلم باللغة العربية. وعلى عكس الاتجاه الأول والثاني فضّل البعض الآخر عدم الإجابة على هذا السؤال وتبلغ نسبتهم 17 %، بينما ظهر اتجاه رابع بلغت نسبته 16.3 % تميزت إجاباتهم بالغموض وعدم الوضوح.

وربّما تكون العاطفة سببا في فرض حالة من القناعة بالتفوق وفهم اللغة العربية، ولذلك نتمنى أن تكون العلاقة باللغة العربية علاقة تكون فيها العاطفة مكوّنا معرفيا إيجابيا.

إنّ واقع اللغة العربية في المرحلة الجامعية مخيف؛ لأنّه يؤكد غياب المنطق الذي تجسّد في أجوبة متناقضة، فكيف يجيب التلميذ عن القضية وضدّها في الاستمارة عينها؟ ولماذا غابت الإجابات التي تجسّد الحضور الذهني للمتعلّم؟

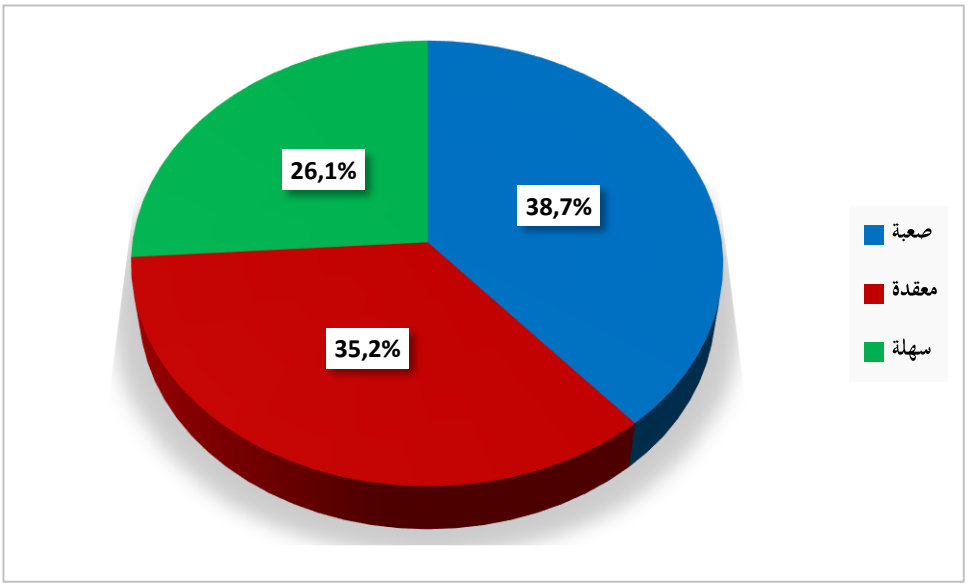
❖ هل مادة اللغة العربية صعبة، معقدة أم سهلة؟

جدول رقم (9): مدى صعوبة، تعقيد أو سهولة اللغة العربية

الإجابة	التكرارات			النسبة المئوية
صعبة	55	الذكور	01	38.7 %
		الإناث	54	
معقدة	50	الذكور	02	35.2 %
		الإناث	48	
سهلة	37	الذكور	04	26.1 %
		الإناث	33	
عدد العينة	142			100 %

من الجدول رقم (8) يظهر أن أغلب الإجابات ذهبت إلى القول بأن مادة اللغة العربية معقدة، فقد كانت النّسبة (62.2 %)، وعلى غرار الآراء التي رأت أن مادة اللغة العربية صعبة والتي قدّرت نسبتها بـــ (23 %)، هناك من رأى غير ذلك واتجهوا إلى القول بأن اللغة العربية مادة سهلة وبلغت نسبتهم (14.8 %).

رسم توضيحي رقم (8): مدى صعوبة، تعقيد أو سهولة اللغة العربية؛ الدائرة النسبية



ولقد ظهر التناقض جليًّا في بعض الاستمارات، لأنّ عددا من التلاميذ رأى أنّ مادة اللغة العربية معقدة وسهلة أو رأى أنّ اللغة العربية صعبة وسهلة في الوقت نفسه، فكيف استقامت المتناقضات في أذهان الطلبة وعقولهم؟!

وتؤكّد الدراسات التربوية أنّ الفكر المضطرب لا يمكنه أن يكون مبدعًا، فكيف يكون متعلمو العربيّة مبدعين وفي أذهانهم فوضى في تلمّس المعاني، وتناقضٌ في الإجابات، وعبثية في العبارات، وعجز في إبداء رأي؟ لقد تجلّى العجز، أيضا، في أخطاء لغويّة ونحويّة وإملائيّة ومنهجيّة، وفي غياب القدرة اللغويّة على الإفصاح والتمييز والإبانة.

المبحث الثالث: مناقشة فرضيات الدراسة

أولا: مناقشة الفرضيات.

ثانيا: الاستنتاج العام.

ثالثا: آفاق البحث.

أ. التوصيات.

ب. البحوث المقترحة.

أولا: مناقشة الفرضيات.

1.1. مناقشة الفرضية الأولى: والتي نصت على أن: **مستوى الذكاء اللغوي الأكثر شيوعا لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا – متوسط.**

لمناقشة الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، ولاختبار دلالة الفروق، تم استخدام اختبار "ت" T-Test، و النتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (10): مستوى الذكاء اللغوي الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مستوى الذكاء اللغوي	142	52,9718	9,91449	,83201

One-Sample Test

	Test Value = 45					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
مستوى الذكاء اللغوي	9,581	141	,001	7,97183	6,3270	9,6166

يتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي لمستويات الذكاء اللغوي هو 52.98، وأن قيمة P.Value تساوي0.001 (أي 0.1%) وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 (أي 5%)، وبالتالي أثبتت النتائج عدم صحة الفرضية التالية: **مستوى الذكاء اللغوي الأكثر شيوعا لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا – متوسط.**

ويلاحظ هنا أن: متوسط المجتمع يختلف عن القيمة المراد اختبارها (45) وهذا يعني أن القيمة الحقيقية لهذا المتوسط إما أن تكون أكبر من هذه القيمة أو أصغر منها.

ولتحديد الاتجاه: نقارن بين متوسط العينة والقيمة المـــراد اختبارها .وفي حالتنا هذه، نجد أن متوسط العينة يـــساوي (52.97)، في حـــين أن القيمة المراد اختبارها تساوي (45) وبالتالي فإن المتوسط الحقيقي لمستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا – أكبر من (45) وذلك بإحتمال (P.value ÷2)، أي بإحتمال يساوي (0.001 ÷ 2 = 0.0005).

وفي هذا المقام حريٌّ بنا أن نتساءل: **ما مستويات أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد العينة؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب التكرارات وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء أفـــراد عينـــة الدراســـة علـــى أداة الدراســـة، وللحكم على درجة شيوع الذكاء، فقد أعطيت المتوسطات التدريج الآتي (0-3.34 متدنية، 3.35-6.69 متوسطة، 6.69-10 مرتفعة) والجدول الآتي يتضمن النتائج:

جدول رقم (11): مستويات أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد العينة

الذكاء	عدد العينة	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
اللفظي – اللغوي	142	888	6.25	1.83	متوسطة	3
المنطقي – الرياضي	142	775	5.46	1.86	متوسطة	8
المكاني – البصري	142	821	5.78	1.78	متوسطة	5
البينشخصي – الاجتماعي	142	858	6.04	1.79	متوسطة	4
الشخصي – الذاتي	142	1025	7.22	1.88	مرتفعة	1
الجسمي – الحركي	142	798	5.62	1.81	متوسطة	6
الموسيقي – الإيقاعي	142	662	4.66	1.86	متوسطة	9
الطبيعي	142	907	6.39	1.76	متوسطة	2
الوجودي	142	788	5.55	1.95	متوسطة	7

يتضح من الجدول رقم (11) أنّ متوسطات استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة قد تراوحت بين (4.66 – 7.22)، وغالبيتها جاءت في درجة متوسطة، كما تبين أن أكثر أنماط الذكاءات شيوعا في تعلم اللغة العربية لدى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة بجاية هو الذكاء الشخصي – الذاتي بمتوسط حسابي (7.22) بدرجة مرتفعة، وفي الترتيب الثاني جاء الذكاء الطبيعي بمتوسط حسابي (6.39) بدرجة متوسطة، وجاء الذكاء اللفظي – اللغوي في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (6.25) بدرجة متوسطة، وكذلك الشأن مع بقية أنماط الذكاءات فقد حظيت بدرجة متوسطة، إذ جاء الذكاء البينشخصي – الاجتماعي في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (6.04)، ثم الذكاء المكاني – البصري بمتوسط حسابي (5.78)، أما الذكاء الجسمي – الحركي فقد جاء في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (5.62)، ثم الذكاء الوجودي بمتوسط حسابي (5.55)، أما الذكاء المنطقي – الرياضي فقد جاء في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (5.46)، وفي الترتيب الأخير جاء الذكاء الموسيقي – الإيقاعي بمتوسط حسابي (4.66).

ويعزى تقدم **الذكاء الذاتي** إلى جملة عوامل مرتبطة بمتطلبات المرحلة الدراسية التي يمر فيها الطلبة، من حيث تحديد أهدافهم بدقة، وتشخيص نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، والتركيز في دراستهم، والتأمل في انجازاتهم،[1] والمتعلم في هذه المرحلة تزداد لديه القدرة على تقدير الذات، ولديه القدرة على العمل المستقل، كما أن لديه القدرة على النقد الذاتي بدرجة مرتفعة في مرحلة المراهقة. وهذا المركز المتقدم الذي احتله هذا الذكاء يفرض على الأساتذة استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على الذكاء الذاتي –الشخصي.

أما تحقيق **الذكاء الطبيعي** للمرتبة الثانية فيعود لكون المتعلم في هذه المرحلة (المراهقة) يميل كثيرا للاستمتاع بالطبيعة، ويميل إلى الرومانسية. إلى جانب خصوصيات منطقة بجاية التي تتسم بظروف مناخية وطبيعية متميزة. والمدقق في تخصص اللغة العربية يجد أن التراث الأدبي غني بغرض وصف الطبيعة لذا على الأساتذة أن يستخدموا في المحاضرة أشياء طبيعية، نماذج، كتب للمشاهدة، مشاهد طبيعية وتشجيع الطلبة على ممارسة نشاطات تعلمية مثل :تصوير مشاهد طبيعية، عينات أثرية ويمارس الأساتذة نشاطات التعليمية المتنوعة مثل: العروض، تحريات طبيعية ودراسة البيئة، أثناء تدريس مقررات الأدب العربي.

[1] عادل عطية ريان، **أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين**، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يناير2013م، ص215.

ويعود حصول **الذكاء اللغوي** على المرتبة الثالثة من حيث درجة الشيوع، لكون المتعلم في هذه المرحلة (المراهقة) يبدأ بتحسين مستواه اللغوي باستخدامه اللغة، ويستطيع إيجاد مترادفات للكلمات، والتعامل مع الرموز اللغوية كعينات للتذكر، ولما كانت المقررات الدراسية لا تهتم، ولا تتضمن ما يشجع بعض جوانب الذكاءات المتعددة كانت اختبارات التحصيل تعتمد وتقوم بدرجة ما في محتواها على المثيرات اللفظية والحفظ.

وعلى الرغم من أن طبيعة تخصص الطلبة تحتم أن يحتل هذا النوع المرتبة الأولى لا الثالثة ولكن يبدو أن الاستراتيجيات التي يمارسها الأساتذة لا تتيح لهم فرصا لتنميته أثناء المحاضرات؛ لذا على الأساتذة أن يوفروا أنشطة تتيح للطلبة ما يلي :فرص التعبير اللفظي والكتابي عما قرأوا أو سمعوا به. أو أن يقوموا بنشر ما يتعلمونه ويشعرون بفائدته في وسائل الإعلام المتاحة أو تكليفهم الاطلاع على كتب تتوفر في مكتبة الجامعة. وأن ينوع الأساتذة في إستراتيجيات التدريس التي يستخدمونها مثل إستراتيجية: الحكاية القصصية، العصف الذهني، كتابة اليوميات، النشر.

ويعزى حصول **الذكاء الاجتماعي** على المرتبة الرابعة إلى خصائص المرحلة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة،[1] بحيث يتجه الطلبة فيها نحو ممارسة أدوار اجتماعية متنوعة استجابة لنزعات بناء الذات والبحث عن الهوية الاجتماعية مثل تكوين صداقات جديدة والتواصل مع الآخرين بفاعلية، وتعود أيضاً إلى طبيعة المنظومة الثقافية ونمط التنشئة الأسرية التي تحث الطلبة وتشجعهم على ممارسة أدوار متعددة تتمثل بالمشاركة في كافة الأنشطة، وربما تعود كذلك إلى انتشار وسائط الاتصال الإلكترونية التي كان لها الأثر الإيجابي في تعزيز هذا الذكاء لدى الطلبة خاصة في هذه المرحلة التي تتصف بمرحلة الفضول التقني.

وعليه يجب على الأساتذة أن يفعّلوه في قاعات التدريس لأهمية التواصل الإنساني بين الطلبة ومجتمعاتهم عن طريق بعض الأنشطة والمواد مثل: إنتاج وسائل تعليمية تتطلب العمل الجماعي المشترك؛ العمل التعاوني، مقابلة الآخرين، ويمارسوا نشاطات التعليم التي تحفز على المشاركة الجماعية مثل: المناقشات، ويقدموا ضيوف شرف لإحدى المحاضرات.

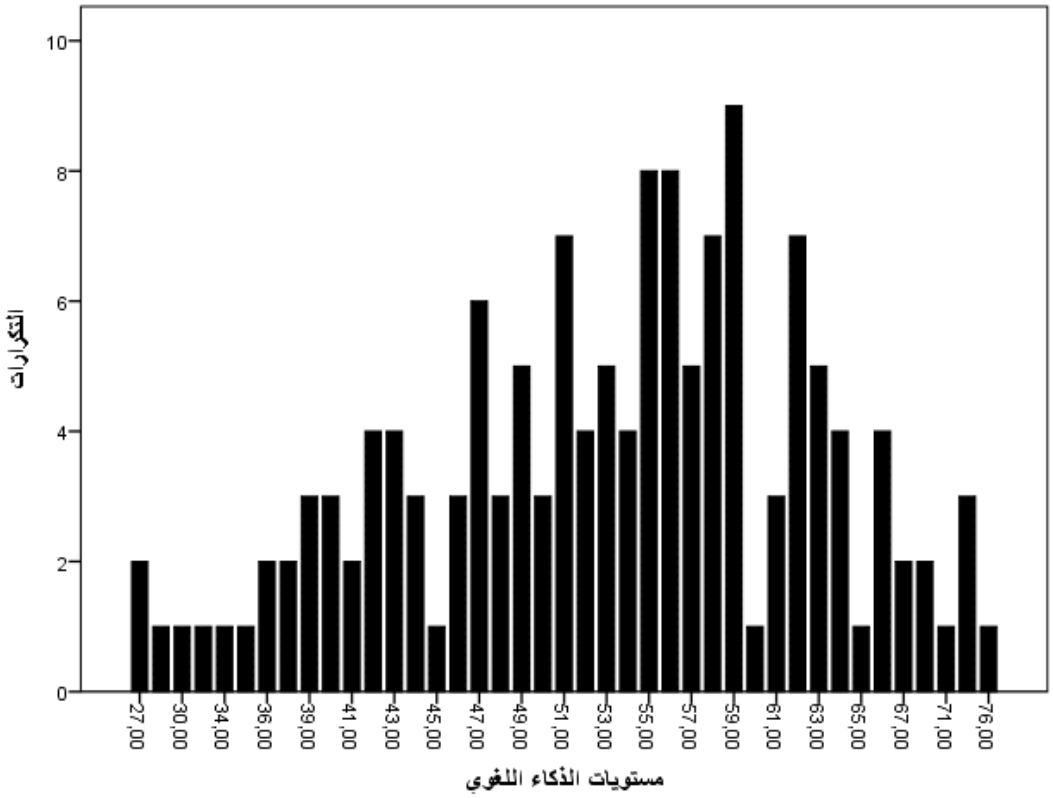
[1] عادل عطية ريان، **أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين**، ص214.

أما من حيث تأخر **الذكاء المكاني** فيعود إلى طبيعة الممارسات التدريسية السائدة، إذ تركز في معظمها على الإلقاء والشرح والتفسير، مع إغفال توظيف الوسائط البصرية في التعلم بسبب حاجة أساتذة هذا التخصص إلى إنهاء المحتوى التعليمي باعتباره الغاية النهائية للتعلم، كذلك تلعب أدوات التقويم المستخدمة في هذه المرحلة والتي تركز على الاختبارات التقليدية في تدني استخدام الطلبة لهذا النمط من الذكاء.[1]

وربما تنسحب هذه النتيجة على الذكاء الموسيقي الذي جاء في الترتيب الأخير من حيث درجة شيوعه لدى التلاميذ، ولعل ذلك يعود لانحسار الفعل التربوي في بيئة الصف التقليدية وعدم استغلال البيئة الواقعية في التعلم.

والرسم االبياني الآتي يوضح **مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا –:**

رسم توضيحي رقم (9): مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد العينة؛ الأعمدة البيانية.



[1] عادل عطية ريان، **أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين**، ص215.

1. 2. مناقشة الفرضية الثانية: والتي نصت على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير الجنس.**

لمناقشة الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تبعا لمتغير الجنس، ولاختبار دلالة الفروق، تم استخدام اختبار Independent – Samples T Test، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول رقم (12): مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير الجنس.

Group Statistics

	أو ذكر أنثى	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
نسبة الذكاء اللغوي	ذكر	7	55,8571	13,05665	4,93495
	أنثى	135	52,8222	9,76429	0,84038

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	0,023	0,880	0,789	140	0,432	3,03492	3,84841	-4,57360	10,64344
Equal variances not assumed			0,606	6,353	0,565	3,03492	5,00599	-9,05129	15,12113

شكل الفروض الإحصائية في حالة اختبار Independent – Samples T Test لعينتين مستقلتين (بالتطبيق على المثال الحالي):

الفرض العدمي: متوسط مستويات الذكاء اللغوي لدى الذكور يساوي متوسط مستويات الذكاء اللغوي لدى الإناث.

الفرض البديل: متوسط مستويات الذكاء اللغوي لدى الذكور لا يساوي متوسط مستويات الذكاء اللغوي لدى الإناث.

بناء على نتائج اختبار Levene's Test للتجانس (الموجودة في الجزء الأول)، يلاحظ أن قيمة P.Value تساوي 0.88 (أي 88%) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 (أي 5%)، وبالتالي فإننا نقبل **الفرض العدمي** أي متوسط مستويات الذكاء اللغوي لدى الذكور يساوي متوسط مستويات

الذكاء اللغوي لدى الإناث (**يوجد تجانس**). ومن ثم فإننا سنعتمد على نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين في حالة افتراض التجانس.

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة P.Value تساوي 0.432 (أي 43.2%) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 (أي 5%)، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير الجنس. بمعنى أن الفروق بين الجنسين غير دالة.

وفي هذا المقام حريٌ بنا أن نتساءل: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤ α (0.05) بين متوسطي الذكور والإناث في أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد عينة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل نمط من أنماط الذكاءات المتعددة تبعا لمتغير الجنس، ولاختبار دلالة الفروق، تم استخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول رقم (13) يبين ذلك.

جدول رقم (13): الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد العينة

الذكاء	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اللفظي – اللغوي	ذكر	07	7.00	1.73	140	1.109	0.269
	أنثى	135	6.21	1.83			
المنطقي – الرياضي	ذكر	07	6.00	2.38	140	0.790	0.431
	أنثى	135	5.43	1.83			
المكاني – البصري	ذكر	07	5.57	2.94	140	- 0.198	0.850
	أنثى	135	5.79	1.72			
البينشخصي – الاجتماعي	ذكر	07	5.43	1.51	140	- 0.928	0.355
	أنثى	135	6.07	1.81			

الشخصي – الذاتي	ذكر	07	7.14	2.54	140	- 0.109	0.914
	أنثى	135	7.22	1.85			
الجسمي – الحركي	ذكر	07	6.00	1.63	140	0.568	0.571
	أنثى	135	5.60	1.83			
الموسيقي – الإيقاعي	ذكر	07	5.86	1.68	140	1.756	0.081
	أنثى	135	4.60	1.85			
الطبيعي	ذكر	07	7.29	2.36	140	1.388	0.167
	أنثى	135	6.34	1.72			
الوجودي	ذكر	07	5.57	2.57	140	0.031	0.976
	أنثى	135	5.55	1.92			

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس في:

- الذكاء **اللفظي – اللغوي**، إذ بلغت قيمة "ت" (1.109) بدلالة إحصائية (0.269).
- الذكاء **المنطقي – الرياضي**، إذ بلغت قيمة "ت" (0.790) بدلالة إحصائية (0.431).
- الذكاء **المكاني – البصري**، إذ بلغت قيمة "ت" (0.198 -) بدلالة إحصائية (0.580).
- الذكاء **البينشخصي – الاجتماعي**، إذ بلغت قيمة "ت" (0.928 -) بدلالة إحصائية (0.355).
- الذكاء **الشخصي – الذاتي**، إذ بلغت قيمة "ت" (0.109 -) بدلالة إحصائية (0.914).
- الذكاء **الجسمي – الحركي**، إذ بلغت قيمة "ت" (0.568) بدلالة إحصائية (0.571).
- الذكاء **الموسيقي – الإيقاعي**، إذ بلغت قيمة "ت" (1.756) بدلالة إحصائية (0.081).
- الذكاء **الطبيعي**، إذ بلغت قيمة "ت" (1.388) بدلالة إحصائية (0.167).
- الذكاء **الوجودي**، إذ بلغت قيمة "ت" (0.031) بدلالة إحصائية (0.976).

وجميعها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وتعزى هذه النتيجة كما يراها الباحث إلى طبيعة العينة إذ كان عدد الذكور قليلا جدا.

1. 3. مناقشة الفرضية الثالثة: والتي نصت على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى للتخصص الدراسي.**

لمناقشة الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفـــراد عينـــة الدراســـة علـــى كل نمط من أنماط الذكاء اللغوي تبعا لمتغير التخصص الدّراسي، ولاختبار دلالة الفروق، تم استخدام اختبار One – way ANOVA، والجدول (14) يبين ذلك.

جدول رقم (14): مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى للتخصص الدراسي.

ANOVA

نسبةالذكاءاللغوي

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	451,230	2	225,615	2,339	,100
Within Groups	13408,657	139	96,465		
Total	13859,887	141			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة P.Value تساوي 0.100 (أي 10%) وهي أكبر من الدلالة 0.05 (أي 5%)، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير التخصص الدّراسي.

وفي هذا المقام حريٌّ بنا أن نتساءل: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$ (0.05 بين متوسطي طلبة جذع مشترك، ودراسات لغوية ودراسات أدبية في أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد عينة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفـــراد عينـــة الدراســـة علـــى كل نمط من أنماط الذكاءات المتعددة تبعا لمتغير الشعبة الدراسية، ولاختبار دلالة الفروق، تم استخدام اختبار One – way ANOVA، والجدول (15) يبين ذلك.

جدول رقم (15): الفروق في مستويات أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد العينة والتي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

Multiple Comparisons

LSD

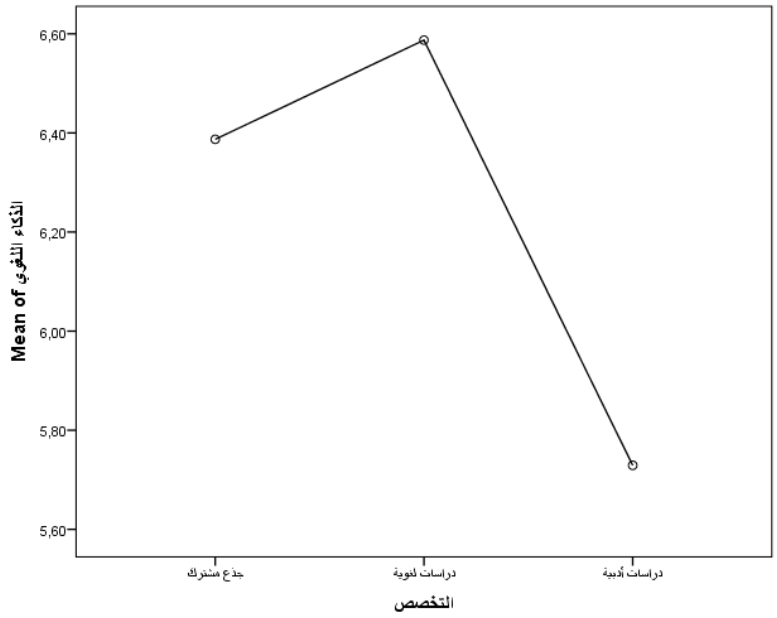
Dependent Variable	(I) التخصص	(J) التخصص	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
اللغوي	مشترك جذع	دراسات لغوية	-,20020	,39479	,613	-,9808	,5804
		أدبية دراسات	,65793	,41463	,115	-,1619	1,4777
	دراسات لغوية	مشترك جذع	,20020	,39479	,613	-,5804	,9808
		أدبية دراسات	,85813*	,34476	,014	,1765	1,5398
	أدبية دراسات	مشترك جذع	-,65793	,41463	,115	-1,4777	,1619
		دراسات لغوية	-,85813*	,34476	,014	-1,5398	-,1765
المنطقي	مشترك جذع	دراسات لغوية	,20328	,40506	,617	-,5976	1,0042
		أدبية دراسات	,76478	,42542	,074	-,0763	1,6059
	دراسات لغوية	مشترك جذع	-,20328	,40506	,617	-1,0042	,5976
		أدبية دراسات	,56151	,35373	,115	-,1379	1,2609
	أدبية دراسات	مشترك جذع	-,76478	,42542	,074	-1,6059	,0763
		دراسات لغوية	-,56151	,35373	,115	-1,2609	,1379
البصري	مشترك جذع	دراسات لغوية	-,46390	,37961	,224	-1,2145	,2867
		أدبية دراسات	,58669	,39869	,143	-,2016	1,3750
	دراسات لغوية	مشترك جذع	,46390	,37961	,224	-,2867	1,2145
		أدبية دراسات	1,05060*	,33151	,002	,3951	1,7060
	أدبية دراسات	مشترك جذع	-,58669	,39869	,143	-1,3750	,2016
		دراسات لغوية	-1,05060*	,33151	,002	-1,7060	-,3951
الاجتماعي	مشترك جذع	دراسات لغوية	-,39734	,39044	,311	-1,1693	,3746
		أدبية دراسات	,30108	,41006	,464	-,5097	1,1118
	دراسات لغوية	مشترك جذع	,39734	,39044	,311	-,3746	1,1693
		أدبية دراسات	,69841*	,34096	,042	,0243	1,3726
	أدبية دراسات	مشترك جذع	-,30108	,41006	,464	-1,1118	,5097
		دراسات لغوية	-,69841*	,34096	,042	-1,3726	-,0243

الذاتي	مشترك جذع	دراسات لغوية	-,70046	,40849	,089	-1,5081	,1072
		أدبية دراسات	-,10820	,42902	,801	-,9565	,7401
	دراسات لغوية	مشترك جذع	,70046	,40849	,089	-,1072	1,5081
		أدبية دراسات	,59226	,35673	,099	-,1131	1,2976
	أدبية دراسات	مشترك جذع	,10820	,42902	,801	-,7401	,9565
		دراسات لغوية	-,59226	,35673	,099	-1,2976	,1131
الحركي	مشترك جذع	دراسات لغوية	-,92063*	,39292	,021	-1,6975	-,1438
		أدبية دراسات	-,62500	,41267	,132	-1,4409	,1909
	دراسات لغوية	مشترك جذع	,92063*	,39292	,021	,1438	1,6975
		أدبية دراسات	,29563	,34313	,390	-,3828	,9741
	أدبية دراسات	مشترك جذع	,62500	,41267	,132	-,1909	1,4409
		دراسات لغوية	-,29563	,34313	,390	-,9741	,3828
الموسيقي	مشترك جذع	دراسات لغوية	,12442	,40982	,762	-,6859	,9347
		أدبية دراسات	,35954	,43042	,405	-,4915	1,2106
	دراسات لغوية	مشترك جذع	-,12442	,40982	,762	-,9347	,6859
		أدبية دراسات	,23512	,35789	,512	-,4725	,9427
	أدبية دراسات	مشترك جذع	-,35954	,43042	,405	-1,2106	,4915
		دراسات لغوية	-,23512	,35789	,512	-,9427	,4725
الطبيعي	مشترك جذع	دراسات لغوية	-,25141	,38831	,518	-1,0192	,5164
		أدبية دراسات	-,33871	,40783	,408	-1,1451	,4676
	دراسات لغوية	مشترك جذع	,25141	,38831	,518	-,5164	1,0192
		أدبية دراسات	-,08730	,33911	,797	-,7578	,5832
	أدبية دراسات	مشترك جذع	,33871	,40783	,408	-,4676	1,1451
		دراسات لغوية	,08730	,33911	,797	-,5832	,7578
الوجودي	مشترك جذع	دراسات لغوية	1,26165*	,41604	,003	,4391	2,0842
		أدبية دراسات	1,10887*	,43696	,012	,2449	1,9728
	دراسات لغوية	مشترك جذع	-1,26165*	,41604	,003	-2,0842	-,4391
		أدبية دراسات	-,15278	,36333	,675	-,8711	,5656
	أدبية دراسات	مشترك جذع	-1,10887*	,43696	,012	-1,9728	-,2449
		دراسات لغوية	,15278	,36333	,675	-,5656	,8711

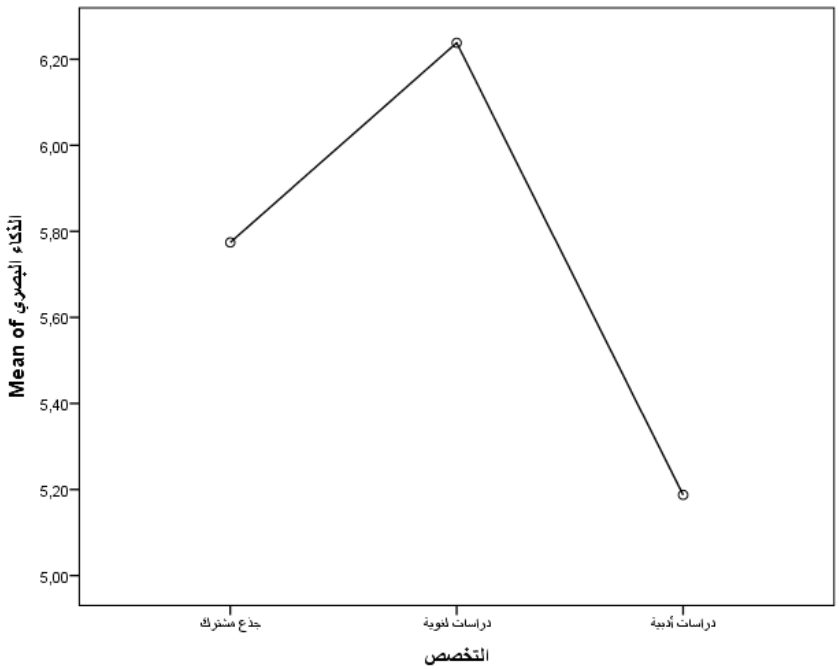
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

يشير الجدول (15) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي في كل من:

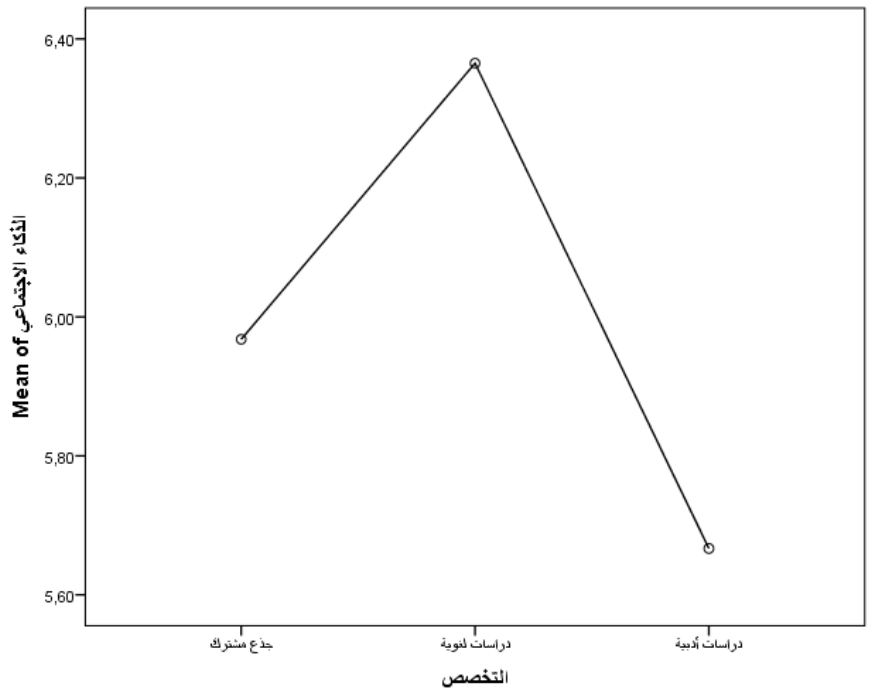
- الذكاء **اللفظي – اللغوي**، بين **تخصص دراسات لغوية ودراسات أدبية** بدلالة إحصائية (0.014).



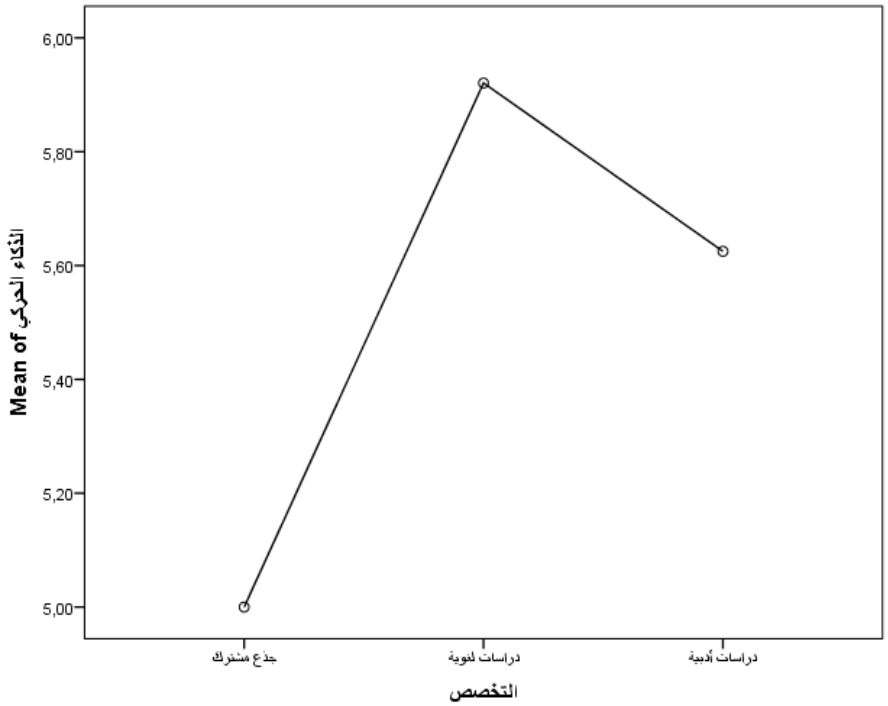
- الذكاء **المكاني – البصري**، بين **تخصص دراسات لغوية ودراسات أدبية** بدلالة إحصائية (0.002).



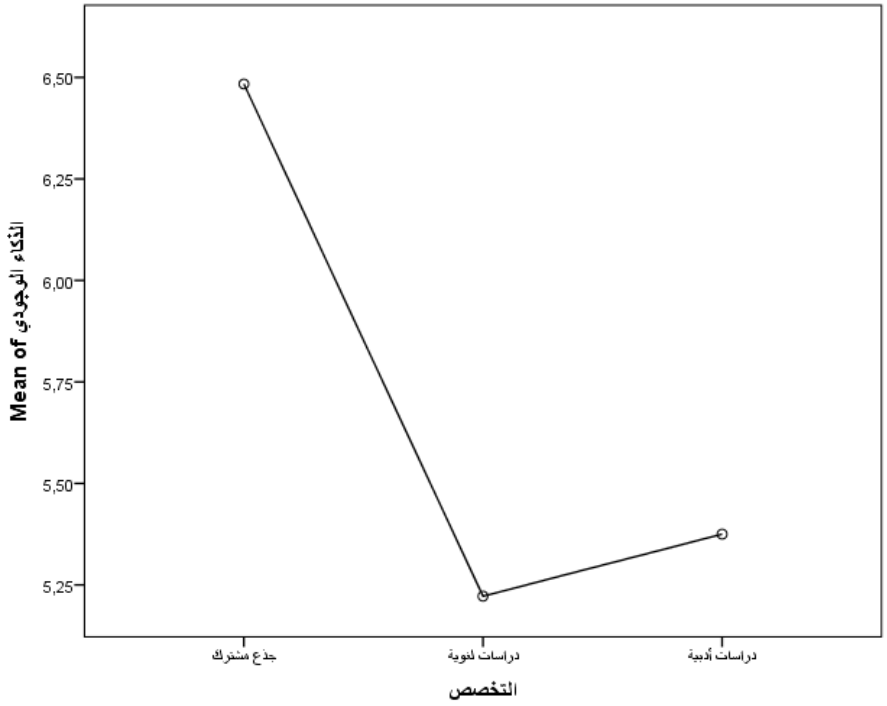
- الذكاء **البينشخصي – الاجتماعي**، بين **تخصص دراسات لغوية ودراسات أدبية** بدلالة إحصائية (0.042).



- الذكاء **الجسمي – الحركي**، بين **تخصص جذع مشترك ودراسات لغوية** بدلالة إحصائية (0.021).



- الذكاء **الوجودي**، بين **تخصص جذع مشترك ودراسات أدبية** بدلالة إحصائية (0.012). وبين **تخصص جذع مشترك ودراسات لغوية** بدلالة إحصائية (0.003).



في حين يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغير المسار الدراسي في كل من: الذكاء **المنطقي – الرياضي**، الذكاء **الشخصي – الذاتي**، الذكاء **الموسيقي – الإيقاعي** والذكاء **الطبيعي**.

وتعزى هذه النتيجة كما يراها الباحث إلى التماثل في المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية بين التخصصات الدراسية، بالإضافة إلى تشابه الممارسات التدريسية لمادة اللغة العربية المرتكزة أساسا على الإلقاء، مع إغفال توظيف الوسائط التعليمية في تعلم اللغة العربية بسبب اعتبار الأساتذة إنهاء المقرر الدراسي في المادة الغاية النهائية للتعلم.

ثانيا: الاستنتاج العام.

دلت نتائج الدراسة بوجه عام على أن مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة بجاية فوق المتوسط، وبالتالي عدم صحة الفرضية المقترحة التي تنص على أن مستوى الذكاء اللغوي الأكثر شيوعا لدى طلبة قسم اللغة العربية – جامعة بجاية أنموذجا – متوسط. وما يؤكد ذلك متوسطات أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد العينة، والتي انحصرت بوجه عام بين (6.69-3.35).

واتضح أن متوسط مستويات الذكاء اللغوي لدى الذكور يساوي متوسط مستويات الذكاء اللغوي لدى الإناث (**يوجد تجانس**)، وبالتالي نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير الجنس. وهذا ما أكدته **متوسطات أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الجنس** (**ذكور / إناث**) **إذ كانت** الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

كما دلت النتائج كذلك على عدم صحة الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير التخصص الدّراسي. مع أننا سجلنا فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في بعض **متوسطات أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير** التخصص الدراسي.

ثالثا: آفاق البحث.

أ. التوصيات:

في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، هناك مجموعة من التوصيات التربوية للدراسة الحالية، وقد قسمت هذه التوصيات إلى المحاور التالي:

المحور الأول: توصيات للقائمين على التعليم

1. محاولة نشر فكرة الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها بشكل منهجي، بحيث تتناول أطراف العملية التعليمية كلها: المنهج التعليمي، الأساتذة، المتعلّمين.
2. ضرورة تقويم الذكاءات المتعددة لزيادة إدراك الطلبة لقدراتهم ومساعدتهم على اختيار التخصصات المناسبة له.
3. ضرورة عقد دورات تدريبية للأساتذة لتدريبهم على الاستراتيجيات المناسبة مع الطلبة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
4. إعادة بناء مقررات اللغة العربية وتدعيمها بأنشطة تتلائم ونظرية الذكاءات المتعددة.

المحور الثاني: توصيات للأساتذة

1. ضرورة تنويع طرق التدريس، واختيار استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة تبعاً لقدرات وميول الطلبة وأيضاً تبعاً لطبيعة كل مادة من المواد الدراسية.
2. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ومعاملة كل طالب وفقاً لمستواه التحصيلي ومحاولة الوصول به إلى المستوى المتوقع منه في ضوء إمكانياته الخاصة وفي ضوء استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة.
3. العمل على استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة اللغة العربية.

المحور الثالث: توصيات للطلاب

1. ضرورة التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة لديهم حتى تساعدهم على تحصيل أكبر قدر من المعارف.
2. إعداد مصادر تعليمية مناسبة تساعدهم على تعلم وحفظ واستيعاب المواد الصعبة والجديدة.

ب. البحوث المقترحة:

أقدم في هذا الجزء مقترحات ببعض البحوث التي يمكن إجراؤها في المستقبل وذلك على النحو التالي:

1) مدى فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعلم لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي جامعة بجاية أنموذجا.
2) أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل مادة اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

إنّ المشكلة اللغوية موجودة وقائمة، ولكنها –كما ينبغي أن نصر دائما –قابلة للحل، ولا يمكن أن نستنتج من الاعتراف بوجودها أنّ الحل هو التخلي عن اللّغة العربية أو إبدالها بالعامية أو الأجنبية. ويخيل إليَّ أنّ مثل هذه الخواطرِ المسمومة قد تجاوزها التاريخُ، وأصبحت اللّغة العربية اليوم من التمكن والانتشار بحيث يمكن القول إنّ الخطر قد زال أو قارب، وأصبح التمسك باللّغة يعني الحرص على فعاليتها واستمرارها وتطورِها ووضعها في خدمة الناسِ والحياة.

إن خدمة اللّغة العربية تحتاج لمعاهد بحث علمي أكثر تخصصاً وأفضل تجهيزاً، وإذا لم ندخل الأجهزة العلمية الحديثة في دراستنا اللغوية نكون كمن يطلب من جيوشنا أن تصمد أمام الأعداء بالفأس والحجر.

وخلاصة القول هنا أن أساليب تعليم اللّغة العربية القائمة حاليا وكذلك الظروف التربوية والاجتماعية لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربية في موضع (لغة أجنبية) يدرسها الطالب ليحصل على علامة النجاح فيها، لا ليكتسبها سلاحاً يمارسه في معركة الحياة. وههنا نكون قد وصلنا إلى الناحية الحساسة. إذ ما المقصود بتطوير اللّغة العربية وخدمتها؟ أليس هناك خطر من أن تلتقي هذه التساؤلات مع الدعوات الحاقدة على اللّغة العربية؟ أرى أن المرحلة التي نعيشها الآن ليست مرحلة المحافظة على اللّغة العربية لمجرد بقائها في وجه القوى التي تريد الإطاحةَ بها، بل يجب أن نرفع صوتنا بشعار واحد هو: لنخدم اللّغة العربية كما تخدم سائر اللغات.

ولقد عمدت في دراستي هذه إلى قياس مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة بجاية، وعلى العموم فقد توصلت إلى جملة من النتائج منها ما يلي:

1. مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة بجاية فوق المتوسط.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير الجنس.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير التخصص الدّراسي.

وقدمت في مجموعة من التوصيات والمقترحات إضافة لبحوث مقترحة.

وفي الأخير حمدا لك يا رب كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك على ما منحتني من قوة حتى خرج هذا العمل إلى حيّز الوجود.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قرآن كريم.

1. أوزي أحمد، **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**، الشركة المغربية للطباعة والنشر، د.ط، الرباط-المغرب، 1999م.

2. أبو حطب فؤاد عبد اللطيف، **القدرات العقلية**، دار الكتب الجامعية، د.ط، بيروت-لبنان، 1996م.

3. أحمد عزت راجح، **أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث، د.ط، الإسكندرية-مصر، 1987م.

4. إبراهيم نبيل رفيق، **الذكاء المتعدد**، دار صفاء للنشـــر والتوزيـــع، د.ط، عمان-الأردن، 2011م.

5. آرمسترونج ثوماس (ترجمة: مدارس الظهران)، **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، د.ط، الدمام-المملكة العربية السعودية، 2006م.

6. ابن سينا، **البرهان من كتاب الشفاء**، د ط، الهيئة المصرية للكتاب، 1983م.

7. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، ط1، بيروت-لبنان، 2005م.

8. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، **الذكاء وتنميته لدى أطفالنا**، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط2، القاهرة-مصر، 1998م.

9. الرحو جنان سعيد، **أساليب في علم النفس**، الدار العربية للعلوم، بيروت-لبنان، 2005م.

10. رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية؛ مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة-مصر، 2004م.

11. زريق معروف، **الأذكياء**، دار الفكر المعاصر، ط1، بيروت-لبنان، 2001م.

12. زكريا الشربيني، يسرية صادق، **أطفال عند القمة**، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، 2000م.

13. جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة-مصر، 2003م.

14. جمل محمد جهاد، **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم والتعلم**، دار الكتاب الجامعي، العين-الإمارات العربية المتحدة، 2000م.

15. حسين أحمد الشافعي، سوزان أحمد على مرسي، **مبادئ البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية**، منشأة المعارف، الإسكندرية-مصر، د.ت.

16. حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دار المعرفة الجامعية، د ط، الإسكندرية، 2010.

17.حمّار نسيمة، **إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة – جامعة بجاية نموذجا –**، مخبر الممارسات اللغوية – جامعة مولود معمري، تيزي وزو- الجزائر، 2011م.

18.الدمرداش فضلون سعد، **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية-مصر، 2008م.

19.السيد الشريف الجرجاني، **التعريفات**، إبراهيم الأنباري، دار الكتاب العربي، ط1، لبنان، د ت.

20.صالح ماجدة محمود، **نظرية الذكاءات المتعددة كمدخل لتنمية الذكاء المنطقـــي/ الرياضي والذكاء المكاني البصري لدى أطفال الروضة**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة-مصر، 2006م.

21.صباح العنيزات، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، دار الفكر، ط1، عمان-الأردن،2009م.

22.عادل محمد العدل، **العمليات المعرفية**، دار الصابوني، د.ط، القاهرة-مصر، 1999م.

23.عامر طارق عبد الرؤوف، ربيع محمد، **الذكـــاءات المتعـــددة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، د.ط، عمان-الأردن، 2008م.

24.عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، دار الكتب العلمية، ط9، لبنان، 2006.

25.عبد السلام المسدي، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، ط2، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2009م.

26.عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، د ط، ج1، الجزائر، 2012م.

27.عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، سهام محمود محارمه، **اللغة ونظرية الذكاءات المتعددة**، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2014م.

28.عبد الفتاح حسن البجة، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، ط4، العين-الإمارات العربية المتحدة، 2016م.

29.عرفة صلاح الدين، **آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمـــه**، عالم الكتب، د.ط، القاهرة-مصر، 2005م.

30.عزو إسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان-الأردن، 2007م.

31.عطوف محمود ياسين، **اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال**، د ط، دار الأندلس، لبنان، 1981م.

32.عفانة عزو إسماعيل، الخزندار نائلة نجيب، **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، آفاق، ط1، فلسطين، 2004م.

33.عماد عبد الرحيم زغلول، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، د.ط، الإمارات العربية المتحدة، 2002م.

34.غباري ثائر أحمد، أبو شعيرة خالد محمد، **القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2010م.

35.فتحي يونس، **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة، د.ط، القاهرة-مصر، 1981م.

36.قرج أوريدة، **مستوى التّحصيل اللّغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج –موضوعات النحو أنموذجا–**، مخبر الممارسات اللغوية – جامعة مولود معمري، تيزي وزو- الجزائر، 2012م.

37.محمد حسين علوي، أسامة كامل راتب: **البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة-مصر، 1999م.

38.محمد عبد الهادي حسين، **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2003م.

39.محمد عبد الهادي حسين، **تربويات المخ البشري**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2003م.

40.محمد عبد الهادي حسين، **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الكتاب الجامعي، ط1، غزة-فلسطين، 2005م.

41.محمد عبد الهادي حسين، **مدخلك العملي إلى ورش عمل قوة نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، عمان-الأردن: 2006م.

42.محمود رشدي خاطر، **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية**، دار النهضة المصرية، د.ط، القاهرة-مصر، 1984م.

43.النيال مايسة أحمد، **التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية-مصر، 2002م.

44.الهويدي زيد وآخرون، **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع**، دار الكتاب الجامعي، د.ط، العين، 2003م.

قائمة المذكرات والمنشورات

1. أسماء بنت إبراهيم الجوير، **الفكر اللساني التربوي عند ابن خلدون**، مذكرة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1429-1430هـ.

2. إبراهيم بن عبد الله الحميدان، **نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية**، (2008/06/17)، http://faculty.ksu.edu.sa/i-homaidan/Documents/Forms/AllItems.aspx، (2015/11/14م).

3. إخلاص حسن السيد عشرية، **أثر برنامج تعلم ذاتي مقترح لمنهج الخبرات بمرحلة التعليم قبل المدرسي على تنمية الذكاءات المتعددة: حالة مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص**، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية جامعة الخرطوم-السودان، 2009م.

4. باسم يونس البديرات، **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر**، أطروحة دكتوراه، جامعة مؤتة، 2007.

5. البدور عدنان، **أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، 2004م.

6. فخر الدين جمال عثمان عبد الفضيل، **معدل الذكاء ومستوى الإبداع ومؤشر التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية النموذجية مقارنة بطلبة المدارس الجغرافية بولاية الخرطوم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس جامعة الخرطوم –السودان،2011م.

7. الرحيلي مريم أحمد فائز، **أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعليم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى -كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 2007م.

8. محمد بن جمعان بن يعن الله الغامدي، **أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس-كلية التربية، جامعة أم القرى-المملكة العربية السعودية، 1433هـ.

9. منال محمد علي الغنميين، **درجات الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، عمادة الدراسات العليا جامعة مؤتة-الأردن، 2011م.

قائمة المجلات

1. عادل عطية ريان، **أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين**، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يناير2013م.

2. محمد عبد الرؤوف الشيخ، **مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الإمارات العربية المتحدة واقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد86، 1999م.

3. محمد رياض أحمد، **صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها في اكتشاف الموهوبين بالصف الخامس ابتدائي**، المجلة العلمية-كلية التربية جامعة أسيوط-مصر، المجلد20، العدد01، 2004م.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1): وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية –

قسم اللغة العربية وآدابها

التعليمـــــــات:

في إطار بحث علمي جامعي نقدم لك هذا المقياس، الذي يوضح سلوكك الذي تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد. اقرأ كلا منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الثلاث الموضحة أمام كل فقرة، بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وتعكس بدقة وصفك لنفسك، وعندئذ ضع علامة (×) أمام الفقرة التي تناسبك، واختر إجابـــة واحدة فقط لكل منها ولا تترك أي فقرة دون الإجابة عنها.

أخي/ أختي لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما تعبر عن رأيك الشخصي، وكل ما تفيـــدنا بـــه مـــن معلومات مهما كان نوعها، سوف تكون محل سرية تامة. خصوصا ما يتعلق بالجانب الشخصي لسيادتكم ولا يطلع عليها إلا الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

1) معلومـــــات شخصيـــــــة

أ. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

ب. التخصص: دراسات لغوية ☐ دراسات أدبية ☐

ج. **اللغة التي تتعامل بها:**

العربية الفصحى ☐ الدّارجة ☐ الأمازيغية ☐

2) في ما يتعلق بمادة اللغة العربية:

أ. **هل تحب مادة اللغة العربية؟** نعم ☐ لا ☐

علل إجابتك.....

ب. **مادة اللغة العربية:** صعبة ☐ معقدة ☐ سهلة ☐

مقياس الذكاء اللغوي

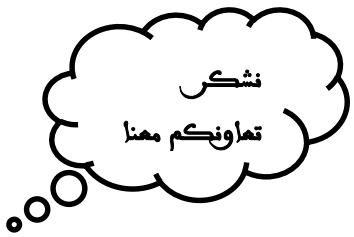
ت	الفقـــــــــــــــــرة	نادراً	أحياناً	دائماً
		0	1	2
1	حين أتحدث أو أكتب، أحرص على اختيار كلماتي			
2	أحب الألغاز النحوية			
3	أثناء قراءتي لنص أدبي غالبا ما أكتشف توجهات الكاتب السياسية، الدينية			
4	لدي القدرة على تحديد الصور البيانية الموجودة في النص وأثرها في المعنى			
5	أجد من الصعوبة الجلوس ساكتا فترات طويلة في حصة اللغة العربية			
6	أستمتع بقراءة الشعر الحكمي والفلسفي لأبي الطيب المتنبي مثلا			
7	أثناء قراءتي للقصص يمكنني أن أتبين الشخصيات التي تفكر وتشعر مثلي			
8	أثناء قراءتي لعمل أدبي غالبا ما أفهم العلاقة بين الإنسان والطبيعة			
9	تذكر القصائد أو الأشعار الغنائية سهل بالنسبة لي			
10	لدي اهتمام بالغ بقراءة أشعار أبي العتاهية في الزهد			
11	أغمض عيناي عند نهاية كل حصة وأتصور كل ما درسته			
12	أميز بين آرائي الشخصية والحقائق الثابتة في النص			
13	أحب المناقشـــات الجماعية (المناظرة مثلا) لأطلع على وجهات نظر الآخرين بخصوص قضية لغوية أو أدبية			
14	تساعدني النصوص الأدبية التي أدرسها على فهم خصائص بيئة كل عصر أدبي			
15	التأمل على قدر كبير من الأهمية بالنسبة لي خصوصا بعد تلاوة القرآن الكريم			
16	أكتشف الخطأ اللغوي بسهولة، بل أجادل وأناقش لتصحيحه			
17	أفهم العلاقة الموجودة في النص الأدبي (علاقة السبب بالنتيجة، الجزء بالكل...)			

18	عندما أقرأ قصة أتصوّرها في مخيّلتي				
19	عندما أقرأ نصا أستخدم الكثير من إشارات اليد والإيماءات (تعابير الوجه)				
20	أستمتع بقراءة الأعمال التي يروي كاتبوها رحلاتهم وجولاتهم				
21	أستمتع بقراءة ما يكتبه الفلاسفة القدماء والمعاصرون				
22	غالبا ما يسألني الناس عن معاني الكلمات، لأنني أتقن اللغة العربية				
23	أستمتع بتلحين الأصوات والقراءة بصوت جميل أمام الجميع				
24	أدرك مدى ترابط الأفكار وتكاملها في النص				
25	أقارن بين الصور البيانية لأبرز أجملها				
26	أتميز بين أقراني بخط جميل وذي جودة عالية				
27	أدرك بكل تأكيد تعقيدات مشاعري ومعتقداتي عند قراءتي لأي عمل أدبي				
28	أنا أستمتع بالقراءة دائما، خاصة قراءة الروايات				
29	استخراج المحسنات البديعية من النص يثير اهتمامي				
30	لدي القدرة على السرعة في الكتابة مع توضيح الحروف وتناسقها واستقامة خطوطها				
31	أتعلم أفضل حينما يكون عندي ارتباط عاطفي بموضوع النص الأدبي				
32	عند قراءة نص أدبي يمكنني تحديد نوع العاطفة السائدة فيه				
33	أتحدث بطلاقة وفصاحة				
34	أستطيع التمييز بين البحور الشعرية المختلفة وأحدد بحر القصيدة بمجرد سماعها				
35	يمكنني استنتاج أنماط النصوص الأدبية والتتابع المنطقي للأفكار فيها				
36	أدرك جيدا نقاط قوتي ونقاط ضعفي في مادة اللغة العربية				
37	أشعر بالراحة والثقة عندما أشارك في مسرحية عن الشعر والنثر				
38	أستمتع بقراءة الأشعار التي يصف فيها الشاعر الطبيعة (السحاب، الخيل، الصحراء ...)				
39	أشعر بالتناغم الموسيقي المنبعث من النص الأدبي في مادة اللغة العربية				
40	أعتقد أن كل عمل أدبي له تفسير منطقي وبناء فكري خاص به				
41	أتذكر جيدا قواعد اللغة العربية من خلال استخدامي للخرائط الذهنية				
42	لدي القدرة على التعبير دون كلمات عن طريق التمثيل بالإشارات				
43	أستخرج القيم الإنسانية المتضمنة في النص بكل سهولة				
44	أكتسب معارف جغرافية (الثروة النباتية والحيوانية، التضاريس ...) من خلال ما أدرسه من نصوص أدبية				
45	تمنحني أفضل دراسة التاريخ والثقافات القديمة القدرة على فهم النص الأدبي واكتشاف أهميته				

والآن ... تعرف على مستويات الذكاء اللغوي التي تمتلكها.

نوع الذكاء	اللفظي– اللغوي	المنطقي– الرياضي	المكاني– البصري	البينشخصي– الاجتماعي	الشخصي الذاتي	الجسمي– الحركي	الموسيقي– الإيقاعي	الطبيعي	الوجودي
اجمالي القسم									

المهنة أو الوظيفة التي تخطط لها (.....)



ملحق رقم (2): أهم وأبرز مواقع نظرية الذكاءات المتعددة التي يمكن زيارتها على الشبكة العنكبوتية "الأنترنت"

1. **Teacher Education : A Student Perspective :**
   http://members.jweb.net.au/~timeb/
2. **Exploring Multiple Intelligences :**
   http://www.multi-intell.com/
3. **100 Days, 7 Intelligences :**
   http://www.wcsu.k12.vt.us/~wardsboro/oldsite/day100.htm
4. **The MI Smart Program :**
   http://chariho.k12.ri.us/curriculum/MISmart/mi_smart.htm
5. **Gardner Home Page :**
   http://www.gardnerschool.org/
6. **The key learning Community :**
   http://www.ips.k12.in.us/mskey/
7. **Learning Styles & Multiple Intelligences :**
   http://idpride.net/learningstyles.MI.htm
8. **MI Introduction :**
   http://edweb.gsn.org/edref.mi.intro.html
9. **High Ability Learner/ Multiple Intelligences :**
   www.paplv.esu3.k12.ne.us/coadm/resources/mi.html
10. **Education World Resources :**
    http://www.education-world.com/a_curr/curr/curr 054.html
11. **Multiple Intelligences and Technology :**
    http://www.firn.edu/~face/about/dec95/mult_int.html
12. **Education Place Learning Styles :**
    http://geocities.com/~educationplace/howto.html
13. **Howard Gardner's Project Zero :**
    http://pzweb.harvard.edu
14. **Learning Styles Ideas :**
    http://dodson-es.davidson.k12.tn.us/learnstyle.html

فهرس الجداول

جدول رقم (1): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس 73
جدول رقم (2): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب االتخصص الدراسي 74
جدول رقم (3): نسبة التكافئؤ بين مجموعات الجنس على أداة الدراسة 75
جدول رقم (4): نسبة التكافئؤ بين مجموعات التخصص الدراسي على أداة الدراسة.....75
جدول رقم (5): نسبة التكافئؤ بين مجموعات المستوى الدراسي على أداة الدراسة.....76
جدول رقم (6): اللغة التي يتعامل بها المتعلّم داخل وخارج حجرة الدّرس.....83
جدول رقم (7): علاقة الطلبة بمادة اللغة العربية.....85
جدول رقم (8): علاقة التلاميذ بمادة اللغة العربية؛ التعليل.....86
جدول رقم (9): مدى صعوبة، تعقيد أو سهولة اللغة العربية 87
جدول رقم (10): مستوى الذكاء اللغوي الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة 90
جدول رقم (11): مستويات أنماط الذكاءات المتعددة الأكثر شيوعا في تعلم اللغة العربية لدى أفراد العينة 91
جدول رقم (12): مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس 95
جدول رقم (13): الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد العينة 96
جدول رقم (14): مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي 98
جدول رقم (15): الفروق في مستويات أنماط الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة العربية لدى أفراد العينة والتي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.....99

فهرس الأشكال

رسم توضيحي رقم (1): أساليب التعلم الأربعة.....31
رسم توضيحي رقم (2): نموذج سكينر وابن خلدون 52
رسم توضيحي رقم (3): نموذج دي سوسير وتشومسكي 52
رسم توضيحي رقم (4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس؛النسب المائوية 73
رسم توضيحي رقم (5): توزيع أفراد عينة الدراسةحسب التخصص الدراسي؛النسب المائوية.....74
رسم توضيحي رقم (6): اللغة التي يتعامل بها المتعلّم داخل وخارج حجرة الدّرس؛ الأعمدة البيانية.84
رسم توضيحي رقم (7): علاقة الطلبة بمادة اللغة العربية؛ الدائرة النسبية 85
رسم توضيحي رقم (8): مدى صعوبة، تعقيد أو سهولة اللغة العربية؛ الدائرة النسبية 87
رسم توضيحي رقم (9): مستويات الذكاء اللغوي لدى أفراد العينة؛ الأعمدة البيانية 94

.

فهرس الملاحق

الملحق رقم (1): مقياس الذكاء اللغوي 116
الملحق رقم (2): أهم وأبرز مواقع نظرية الذكاءات المتعددة التي يمكن زيارتها على الشبكة العنكبوتية "الأنترنت" 118

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
البسملة والآية القرآنية.	
الدعاء.	
الإهداء.	
الشكر والتقدير.	
مقدمة	أ - ي
الفصل الأول: بين اللّغة والذكاء	
المبحث الأول: الذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة	02-38

مدخل 03

1. الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة 09

1.1. إمكانية عزل الذكاء نتيجة التلف الدماغي 09

2.1. وجود الأطفال غير العاديين مثل الطفل المعجزة 10

3.1. تاريخ نمائي متميز، ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد 11

4.1. تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق 11

5.1. التأييد والمساندة من النتائج السيكومترية 12

6.1. الدعم والتأييد من المهام السيكولوجية التجريبية 13

7.1. عملية رئيسية محورية مميزة ومحددة أو مجموعة من العمليات والإجراءات 13

8.1. القابلية للترميز في نظام رمزي 15

2. الافتراضات التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة 15

3. مقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة 15

4. المسلمات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة 17

5. وصف الذكاءات المتعددة 19

1) الذكاء اللغوي (اللفظي) 21

2) الذكاء المنطقي (الرياضي) 23

3) الذكاء المكاني (البصري) 24

4) الذكاء الحركي (الجسمي -الجسدي) 25

5) الذكاء الموسيقي (الايقاعي) 25

6) الذكاء الاجتماعي (البينشخصي) 26
7) الذكاء الذاتي (الشخصي- الضمنشخصي) 27
8) الذكاء الطبيعي 28
9) الذكاء الوجودي 28
6. خصائص التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين 29
7. أهمية نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة 31
8. الفوائد التربوية لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في الجامعات 33
9. مستوى الجـــودة في نظريـــة جاردنر للذكاءات المتعـــددة 35
- مستوى الجودة في أداء الأستاذ 35
- مستوى الجودة في أداء الطالب (ة) ونشاطاته (ا) 35
- مستوى الجودة في المحتوى الدراسي 35
- مستوى الجودة في طرق التدريس 36
- مستوى الجودة في أساليب التقويم 36
10. أهم الانتقادات الموجهة لنظرية الذكاءات المتعددة 37
1. ليست جديدة 37
2. ليس لها تعريف محدد حتى الآن 37
3. مضامينها ثقافية 37
4. ليس لديها معايير قومية 38
5. ليست عملية 38

المبحث الثاني: اللغة والعمليات المعرفية 56-39

مدخل 40
1. مفهوم اللغة 41
2. تعريف اللغة في النظريات الغربية.....43
3. المهارات اللغوية 45
1.5. مهارة الاستماع 46
2.5. مهارة الكلام 46
3.5. مهارة القراءة 47
4.5. مهارة الكتابة 48

6.الاكتساب اللغوي بين القدماء والمحدثين	49
7.العلاقة بين اللغة والذكاء والعمليات المعرفية	53
1.7. اللغة والذكاء	53
2.7. اللغة والانتباه	55
3.7. الإدراك واللغة	55
4.7. الذاكرة واللغة	56
المبحث الثالث: الدراسات السابقة	69-57
1. المحور الأول: دراسات تناولت الذكاءات المتعددة	58
1.1.الدراسات العربية	58
2.1.الدراسات الأجنبية	62
2. المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية المهارات اللغوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ...	65
تعقيب على الدراسات السابقة	69
الفصل الثاني: مستويات الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة والأدب العربي	
المبحث الأول: منهجية البحث	81-71
1. حدود الدراسة.	72
2. المدونة.	72
3. أدوات الدراسة.	76
4. إجراءات تطبيق الدراسة ميدانيا.	80
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	81

المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة	88-82

1. تحليل الاستمارات ومناقشة النتائج 83
   - ❖ **اللغة التي يتعامل بها الطلبة داخل وخارج حجرة الدّرس** 83
   - ❖ **علاقة الطلبة بمادة اللغة العربية** 85
   - ❖ **هل مادة اللغة العربية صعبة، معقدة أم سهلة؟** 87

المبحث الثالث: مناقشة فرضيات الدراسة	108-89

أولا: مناقشة الفرضيات 90

1.1. مناقشة الفرضية الأولى 90

2.1. مناقشة الفرضية الثانية.....95

3.1. مناقشة الفرضية الثالثة 98

ثانيا: الاستنتاج العام 104

ثالثا: آفاق البحث 105

أ. التوصيات 105

ب. البحوث المقترحة 106

الخاتمة 107

قائمة المصادر والمراجع 109

ملاحق الدراسة 115

فهرس الجداول.....119

فهرس الأشكال.....120

فهرس الملاحق.....121