تقويم العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

رأفت عبد الباسط قابيل[1] (*) يحيى محمد بني عبده[2]

1. **أستاذ دكتور بوكالة الجامعة للتطوير والجودة بجامعة نجران، المملكة العربية السعودية**
2. **محاضر بوكالة الجامعة للتطوير والجودة بجامعة نجران، المملكة العربية السعودية**

(قدم للنشر في 1442/3/26هـ، وقبل للنشر في 1443/2/24هـ)

مستخلص: هدف البحث الحالي التعرف على واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال تحليل جوانب العملية التعليمية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة، وتم استخدم استبانة لتقييم جوانب العملية التعليمية، وتكونت عينة البحث من (480) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج البحث أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لواقع العملية التعلمية بجامعة نجران جاءت متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس، كما توصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير نوع الكلية لصالح الكليات العملية، كما تم وضع تصور لتطوير العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وأوصى البحث بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب فيما يمتلكون من ذكاءات متعددة، وضرورة تشجيع الطلاب على اكتشاف ذكاءاتهم المتعددة، الأمر الذي يساعد المعلم على تحديد أساليب واستراتيجيات التدريس والانشطة التعليمية المناسبة، وتبني أساليب تقييم جديدة تعتمد على تقييم الجوانب المتعددة للذكاءات.

كلمات مفتاحية: الذكاءات المتعددة، العملية التعليمية، التقويم والمتابعة، ادارة الصف، المنهج التعليمي

*****

Analyzing the Reality of the Education Process at Najran University in Light of the Theory of Multiple Intelligences as Perceived by Faculty Members

Raafat Abd-el baast Kabil [1], Yahay Mohammed Bani Abduh[2]

1. **Professor, Vice-Rectorship for Development and Quality, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia,**
2. **Lecturer, Vice-Rectorship for Development and Quality, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia,**

(Received 12/11/2020, accepted 1/10/2021)

The Research is Financed by the Deanship of Scientific Research at Najran University, Kingdome of Saudi Arabia. No. NU/SHED/17/032

Abstract: The current research aimed to identify the reality of the education process at the University of Najran in light of the theory of multiple intelligences as perceived by faculty members by analyzing aspects of the education process according to the theory of multiple intelligences. A questionnaire was used to assess aspects of the education process. The research sample consisted of 480 faculty members, and the results of the study showed that the faculty members evaluation of the reality of the learning process at Najran University was moderate. In addition, the results showed that there were no statistically significant differences in the reality of the educational process at the University of Najran in light of the theory of multiple intelligences according to the gender variable. The study also found that there were statistically significant differences in the reality of the educational process at the University of Najran in light of the theory of multiple intelligences according to the type of college in favor of the practical colleges. A vision for the development of the education process at Najran University was also developed in light of the theory of multiple intelligences. The researchers recommended the need to take into account the individual differences between students in their multiple intelligences and the necessity to encourage students to discover their multiple intelligences, which helps the teacher define appropriate teaching methods and strategies and educational activities, and to adopt new evaluation methods based on assessing the multiple aspects of intelligence.

Keywords: Multiple intelligences, education process, evaluation and follow-up, classroom management, educational curriculum.

(*) للمراسلة:

أستاذ دكتور، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة نجران، ص ب: 1988، رمز بريدي: 11001، المدينة نجران، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor,, Najran University, P.O. Box: 1988, Code:11001, City Najran, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061547

e-mail: dr.raafatkabil@gmail.com

مقدمة:

تعد العملية التعليمية محط اهتمام أي مؤسسة تعليمية تسعى إلى تخريج طلبة ذوي كفاءة في إحدى التخصصات المعرفية المتوافرة، لذا فإن تحليل وتقييم واقع العملية التعليمية أصبح أمرًا ضروريًا لتحسينها ، وقد أخذت نظرية الذكاءات المتعددة على عاتقها مهمة تطوير العملية التعليمية بمختلف جوانب ومحاور تلك العملية سواء فيما يتعلق بالمعلم (عضو هيئة التدريس)، والمتعلم، والمنهج التعليمي، وإدارة الصف، والتقويم والمتابعة وذلك من خلال ضرورة مراعاة التنوع والاختلاف بين المتعلمين فيما يمتلكونه من قدرات وذكاءات متنوعة، باعتبار أن هذه النظرية قد أشارت إلى وجود أنواع مختلفة من الذكاءات يتمتع بها المتعلمون، تتطلب طرق وأساليب خاصة لتنمية تلك الأنواع المختلفة من الذكاءات، ولإشباع احتياجات الطلاب.

كما أن نظرية الذكاءات المتعددة قد أحدثت نقلة نوعية في مجال الممارسات التربوية والتعليمية، وذلك من خلال اهتمامها بتطوير جميع محاور العملية التعلمية في ضوء ما جاء من فرضيات لهذه النظرية، إذ أسهمت في تغيير النظرة لتلك المحاور التي تتمثل في المعلم (عضو هيئة التدريس) حيث أكسبته الوعي بضرورة مراعاة الفروق بين الطلاب في درجة تمتعهم بأنواع مختلفة من الذكاءات التي تتطلب طرقًا خاصة لتنميتها بما يتناسب مع طبيعة تلك الذكاءات (أوزين، 2002م).

أما ما يتعلق بالمتعلم فقد أكسبته فهما لذاته وما يتمتع به من قدرات وذكاءات خاصة يستوجب منه العمل عليها وتنميتها، ليصبح أكثر قدرة على اكتساب المعارف التي تخدم احتياجاته وتشبعها، وتتناسب مع قدراته وذكاءاته، أما المنهج التعليمي فقد أشارت نظرية الذكاءات المتعددة إلى اتصافه بالمرونة، ومناسبته لقدرات الطلبة، وتضمينه للأنشطة التعليمية المختلفة التي تعمل على تنمية الذكاءات المتنوعة للطلاب، مع ضرورة التنوع في استراتيجيات التدريس لتتناسب مع أنماط الشخصية المختلفة للطلاب، باعتبار أن كل نوع من هذه الذكاءات له طريقة وأسلوب تدريسي خاص به. وفي مجال الإدارة الصفية فقد أشارت نظرية الذكاءات المتعددة إلى ضرورة تغيير النظرة إلى إدارة الصف بحيث لا تقتصر - فقط - على ضبط النظام أو المحافظة على سلوك الطلاب داخل الصف وإنما محافظة المعلم على تسيير كل شيء بشكل آمن بما يكفل القدرة على التعليم الفعال والاستثمار الأمثل لإمكانات وقدرات الطلاب وتنمية الذكاءات المتعدد لديهم بحيث لا تقتصر - فقط -على تنمية الذكاء اللغوي أو المنطقي الرياضي وإنما تشمل الذكاءات الأخرى المهملة

داخل قاعات التدريس كالذكاء الاجتماعي والموسيقي والجسدي والمكاني والطبيعي والشخصي، الأمر الذي يضمن لنا زيادة فاعلية الأداء داخل قاعات التدريس.(فتحي ،وناصف، وهاشم، 2002م)

أما ما يتعلق بالتقويم والمتابعة، فيعد التقويم من أكثر الحلقات أثراً في المنظومة التعليمية، فأي تطور في أساليب التقويم يتضمن في جوهره تطورا للمنظومة بأسرها، ومن ثم فقد أشارت نظرية الذكاءات المتعددة إلى ضرورة تنوع أساليب التقويم لضمان استهداف وتنمية الجوانب المتعددة لذكاءات الطلاب بحيث تشمل كافة أنواع الذكاءات المتعددة للطلاب، ولا تقتصر فقط على تنمية الذكاء اللغوي أو المنطقي- الرياضي وإنما تمتد لتشمل الذكاءات الأخرى المهملة داخل قاعات التدريس كالذكاء الاجتماعي والموسيقي والجسدي والمكاني والطبيعي والشخصي. (الشيخ ،2009م).

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، مثل: دراسة عفانة(2008م)، حسين(2005م)، أوزين(2002)، (Leslie,1998)، (Gard-ner,1999)، السرور(2000م)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن الممارسات التربوية والتعليمية التقليدية قبل ظهور نظرية الذكاءات المتعددة كانت ومازالت تستخدم أسلوباً واحداً يخاطب نوعا واحدا من الذكاء. وترى نظرية الذكاءات المتعددة إمكانية تنمية وإثراء قدرات المتعلمين في كافة مجالات التفوق والابداع باعتبار أن الذكاء ليس نوعاً واحداً، وإنما أنواع مختلفة ومتعددة يشمل مجالات مختلفة، كما تركز نظرية الذكاءات المتعددة على المضمون التربوي القائم على التنوع وتأكيد الاختلاف الذي يجب أن يراعي عند تقديم البرامج التربوية سواءً في تنوع استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم وطريقة التعامل مع الطلاب حسب اختلاف أنماط شخصياتهم وذكاءاتهم بالشكل الذي يلبي احتياجاتهم وينمي قدراتهم.

وجدير بالذكر بأن المنظومة التعليمية التربوية لوزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بحاجة ماسة التأكيد على أهمية تطوير محاور العملية التعليمية التربوي حتى تكون أداة تطوير وتغيير بناءة لمواجهة أي تحديات مستقبلية، وخاصة أن نتائج الدراسات السابقة قد أشارت إلى أن مؤسسات التعليم العالي تركز فقط على الجوانب النظرية، وتفتقر إلى التطبيقات العملية للمواد التي يسجلها الطلاب، بالإضافة إلى أن معظم طرق واستراتيجيات التدريس المتبعة دون المستوى المطلوب من حيث اعتمادها على التلقين والاستذكار والحفظ والقدرة على استدعاء المعلومات، وافتقارها مخاطبة القدرات العقلية العليا، والاكتفاء فقط

بمخاطبة ملكات الجانب الأيسر للدماغ كالتفكير التحليلي واللغوي والمنطقي الرياضي في حين أن وظائف الجانب الأيمن للدماغ في تراجع مستمر كالتفكير البصري المكاني والتفكير الإبداعي والفضائي والاجتماعي، الأمر الذي يتطلب ضرورة تنشيط وظائف الجانب الأيمن للدماغ بجانب وظائف الجانب الأيسر، والعمل على تبني وتوظيف فرضيات نظرية الذكاءات المتعددة التي تركز على تنمية هذه الوظائف باختلاف أنواعها باعتبار أن الذكاء ليس نوعًا واحداً وإنما أنواع مختلفة (العويضي، 2012م).

مشكلة البحث

في ضوء ما سبق سيحاول البحث الحالي التعرف على واقع العملية التعليمية وعناصرها وجوانبها المختلفة المعلم (عضو هيئة التدريس)، المتعلم، المنهج التعليمي، وإدارة الصف، وأساليب التقويم) بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وذلك بالإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتي ستتمثل فيما يلي:

1. ما واقع العملية التعلمية بجامعة نجران؟
2. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجنس (ذكور /إناث)؟
3. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع الكلية (علمية/نظرية)؟
4. كيف يمكن تطوير العملية التعليمية بجامعة نجران وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، وفي ضوء ما تنتهي إليه الدراسة الحالية من نتائج؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
2. التعرف على تأثير كل من متغيري جنس عضو هيئة التدريس، ونوع الكلية والدرجة العلمية في واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. تحسين وتطوير واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وفي ضوء نتائج الدراسة.

أهمية البحث:

إن الهدف من عملية التعلم والتعليم إكساب المتعلمين المهارات العملية لتوظيف ما

تم تعلمه في مواقف حقيقية لما تم تعلمه، وإكسابهم مهارات البحث والتقصي والاكتشاف والبحث العلمي وحل المشكلات، لذا يتوجب على القائمين على عملية التعلم والتعليم تحقيق النمو الشامل والمتوازن لدى المتعلمين في ضوء عناصر المنهج ووفقا لقدرات المتعلمين وذكاءاتهم المختلفة بحيث تتناسب مع ميول الطلبة في مختلف المجالات وإطلاق الطاقات الكامنة لديهم. وانطلاقا من ذلك يرى الباحثان بضرورة تحليل واقع العملية التعليمية في جامعة نجران ووضع تصور لتطوير العملية التعليمية بجامعة نجران وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، وفي ضوء ما تنتهي إليه الدراسة الحالية من نتائج.

حدود البحث:

- حدود مكانية: جامعة نجران
- حدود زمانية: تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس للعام الجامعي 2019/ 2020م.

مصطلحات البحث:

- عضو هيئة التدريس: هو المدرس الجامعي الذي يمارس العملية التدريسية في الجامعة.
- العملية التعليمية: هي جميع الإجراءات والممارسات التي يمارسها النظام التعليمي بهدف تنمية شخصية المتعلم من جميع عناصرها، والتي تتفاعل وتتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف المنشود.
- الذكاءات المتعددة: هي قدرات عقلية مستقلة نسبياً لدى كل الأفراد، وتشمل: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء البصري، الذكاء البيئي

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سوف يتناول البحث الحالي في إطاره النظري مفهومين رئيسين، هما: مفهوم الذكاءات المتعددة، ومفهوم العملية التعليمة، بالإضافة إلى استعراض الدراسات السابقة المختلفة التي تناولت العملية التعليمة بعناصرها المختلفة بدءًا من المعلم والمتعلم والمنهاج التعليمي وإدارة الصف، والتقويم والمتابعة في ضوء تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلاب.

نظرية الذكاءات المتعددة:

يفترض بعض علماء السلوك أن الذكاء في جوهره قدرة عامة واحدة بينما يحاول آخرون البرهنة على أنه يعتمد على كثير من القدرات المنفصلة دافيدوف (1988م)، كما اعترض (Gardner,1983) على فكرة أن الذكاء قدرة عقلية عامة.

إن تعريف الذكاء بشكل عام من التعريفات التي اختلف حولها الكثير، مثل: جان بياجيه

(2002: 15) ، corsini 1994: 264)، أبو النيل (1989م)، الزيات (2006 : 95) ، الشيخ (1989م 62:) ، طه و عبد السميع (2011م) ، فاهتم بينيه بالذكاء اللفظي، واهتم وكسلر بالذكاء اللفظي والعملي معاً، وميز ثورنديك بين الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي (أحمد ,2002م).

وقد حدث تطور في مفهوم الذكاء في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حيث توسع مفهوم الذكاء، فلم يعد الذكاء تلك القدرة الأحادية التي ترتبط فقط بالتحصيل الدراسي المتمثل في تحقيق التفوق في الذكاء اللغوي، بل اتجه إلى الاهتمام بأنواع أخرى من الذكاءات، مثل: الذكاء الاجتماعي الانفعالي، الجسمي الحركي، الموسيقي، الذاتي، المكاني، الطبيعي، الروحي، الرقمي، الوجودي، الثقافي، الذكاء العلمي، الإبداعي، والذكاء التحليلي، وتم التغير أيضاً في النظرة النمطية (الفئوية) للذكاء (الحكم على الشخص أنه ذكي أو غير ذكي) إلى النظرة التشخيصية التي يتم التعرف من خلالها على قدرات الطلاب، والتي تتفاوت درجة امتلاكها داخل الطالب نفسه، وبينه وبين رفاقه في محاولة لتنميتها وتطويرها (طه,2006م).

الأمر الذي يستوجب توفير فرص التدريب لتطوير، وتنمية قدرات الأشخاص في البيئة التعليمية، والاهتمام أكثر بتنمية جوانب الذكاء العملي الذي يؤكد على التفاعل الدينامي للذكاء مع الواقع الحياتي، وإحداث التغيير بفضل ما يمتلكه الفرد من القدرة على تحقيق التكيف مع واقعه.

لذا تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التربوية ذات الأثر الفاعل في مجال التربية والتعليم، ويرجع الفضل في تحديد معالم هذه النظرية إلى العالم هاورد جاردن (1983 (Garden,حيث بين في كتابه أطر العقل أن هناك أنواعًا متعددة للذكاءات وليس نوعا واحدا، وأن كل نوع منها يشغل حيزاً معيناً في دماغ الإنسان، مقدماً براهين وأدلة على هذا، الأمر الذي أصبح من الصعب في المجال التعليمي والتربوي تجاهل وجود تلك الأنواع المتعددة للذكاء الذي فتح المجال لضرورة تنوع استراتيجيات التعليم، وأنشطة التعليم، وأساليب التقويم بما يتناسب مع هذه الأنواع المتعددة للذكاء، وإشباع احتياجات الطلاب.

كما حدد جاردنر سبعة أنواع للذكاء في الصورة الأولى من النظرية في العام ((1983 ثم أضاف نوعاً جديداً هو «الذكاء الطبيعي» في مراجعته للنظرية للعام ((1999، وبذلك تصبح أنواع الذكاء ثمانية، (اللغوي، المنطقي الرياضي، الشخصي، الاجتماعي، الجسمي الحركي، الموسيقي، البصري، البيئي) (طه، 2006م).

لذا فإن التعرف على هذه الذكاءات المتعددة، ودرجة تمتع الطالب وامتلاكه لهذه الأنواع يعد بمثابة الخطوة الأولى في تقديم تعلم جيد ومناسب للطالب، إذ إن نظرية الذكاءات المتعددة طرحت عدة أفكار من الممكن توظيفها، والاستفادة منها في مجال التعليم والتعلم بشكل عام، والتدريس على وجه الخصوص وتتمثل في أن لدى كل شخص الذكاءات الثمانية، فالطالب يمتلك جميع الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة، ولكل نوع من الذكاءات طريقة تدريس خاصة واهتمامات وأدوات خاصة يرغب في استخدامها تتحدد في ضوء طبيعة المحتوي الدراسي للمادة، ويفضل الطلبة أن يتعلموا وفقاً لذكاءاتهم فلكل طالب تمثيلاته التي تناسب نوع الذكاء الخاص به، كما يمكن استخدام وتوظيف الذكاء المميز للطالب في تقوية الأنواع الأخرى من الذكاءات، وإن الطلاب المتفوقين حالياً هم الذين تصادف ذكاؤهم مع طرق التدريس الحالية كما إن الطريقة الملائمة للتدريس هي التي تناسب ذكاءات الطالب، لذا فإن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مجال التدريس لا يعنى بالضرورة تقديم الدرس الواحد بطرق متعددة، أو محاولة تنمية كل أنواع الذكاءات من خلال محتوى دراسي واحد، لأن كل نوع من هذه الذكاءات يستجيب لمحتوى معين، فهذه الذكاءات موجودة في عقل الإنسان وتظهر استجابة لتعدد المحتوى، والمعلم الجيد يختار المحتوى المناسب وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية الملائمة والمناسبة سواءً للذكاءت أو لطبيعة المحتوى الدراسي، لذا يجب علينا أيضاً أن نتبنى وفقاً لهذه النظرية ليس فقط تقنيات وطرق تدريس حديثة، وإنما أيضاً نتبنى أساليب تقييم جديدة تعتمد على تقييم الجوانب المتعددة للذكاءات بحيث لا تقتصر فقط على الجانب اللغوي اللفظي أو الجانب المنطقي الرياضي، وإنما تمتد لتشمل باقي جوانب الذكاء المتعددة.

العملية التعليمية:

تتضمن العملية التعليمية كثيراً من المحاور الأساسية التي يجب الاهتمام بها، والعمل على تطويرها؛ حتى تساعد على جودة مخرجات التعلم وكفاءة الخريجين في ظل وجود استراتيجية واضحة الأهداف والإجراءات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، آخذة في الاعتبار جميع محاور العملية التعليمية بدءًا بالمعلم ومروراً بالمتعلم والمنهج التعليمي وإدارة الصف، وانتهاءً بالتقويم والمتابعة التي يجب أن يراعى فيها التنوع والاختلاف بما يحقق أهداف العملية التعليمة، وإشباع احتياجات الطلاب وسوق العمل.

إن نظرية الذكاءات المتعددة بما أحدثته من نقلة نوعية في المجال التعليمي والتربوي تؤكد على أهمية وجود تنوع واختلاف يشمل كافة محاور العملية التعليمية باعتبار أن الطلاب يمتلكون

أنواعاً مختلفة من الذكاءات مما يتطلب اتباع مداخل تعليمية متنوعة لتحقيق تواصل جيد مع كل الطلاب، وتلبية احتياجاتهم، وفي هذا الصدد فقد أوصت دراسة غزالة(2005م) بضرورة تنوع الأنشطة التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها بما يتناسب مع الذكاءات المتعددة للطلاب لكي يتمكن الطلاب من الاستفادة من تلك الأنشطة التي تتوافق وتناسب ذكاءاتهم، كما أظهرت دراسة المنيع (2005م) وجود نقص واضح في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس فيما يخص باستراتيجيات التدريس الحديثة وخصوصا أولئك الذين ينتمون إلى الكليات غير التربوية في بعض مؤسسات التعليم العالي.

وتتكون العملية التعليمية من عدة جوانب أساسية تتمثل في:

- عضو هيئة التدريس (المُعلِّم): يُعتبَر أساس العمليّة التعليميّة، ويعد من أكثر العوامل تأثيراً على جودة العملية التعليمية، إذ أن جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن تتحقق إلا بوجود معلم مؤهل قادر على أداء دوره بفاعلية، وهو القادر على معرفة جوانب الضعف والقوة لدى طلابه، ممّا يساعده على توجيههم توجيهاً سليماً، وتزويدهم بالمقدرة على التفكير المنطقيّ، ولا بد من توافر الصفات التربوية لدى المعلم حتى يؤدي أدواره كما يجب، ومنها: التمكُّن العلمي، تفهم ميول الطلبة واستعداداتهم وذكاءاتهم ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.(حسين، 2005م).
- المتعلم (الطالب): يتعرَّض المُتعلِّم خلال نموّه النفسيّ والجسديّ والعقليّ للعديد من المراحل التي يكتسب من خلالها كمّاً من المعارف التي تُؤثِّر فيها العوامل الثقافيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة ممّا يجعل عمليّة التدخُّل لتعديل هذه العوامل وتعزيزها أمراً ضروريّاً، حيث أكدت المُنظَّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم في وثيقتها الرئيسة على أهم الكفايات التي لا بُدّ أن يمتلكها مُتعلِّم المستقبل ومن أهمّها: الحفاظ على الهويّة الدينيّة والقوميّة والوطنيّة والثقافيّة، والتحلّي بمهارات التواصل الحضاريّ والثقافيّ، والتفكير الناقد والحوار مع الآخرين، والقدرة على استخدام التقنيات الحديثة، والتحلّي بروح الفريق، والمبادرة والإبداع، والتعاون، والقدرة على التعلُّم الذاتيّ، والقدرة على اتِّخاذ القرارات وحلّ المشكلات والتخطيط للمستقبل، وكذلك القدرة على البحث وتحليل المعلومات، واستثمار الوقت بشكل فعّال.

وجدير بالذكر أن نظرية الذكاءات المتعددة تتميز عن غيرها من نظريات الذكاء أن لها مجالات وممارسات تربوية متعددة ومتسعة وواسعة التطبيق وخاصة فيما يتعلق بالممارسات الصفية للطلاب (Goodnough, 2001).

• المنهاج التعليمي: يُعَدُّ المنهاج بمثابة الوسيط بين المتعلمين وتحقيق الأهداف التعليمي، باعتباره معبرًا عن مجموع الخبرات التي يتمّ توفيرها للمُتعلِّمين، بهدف تحقيق الأهداف التعليميّة وتحقيق النموّ الشامل لديهم، ومن أهم خصائص المنهج التنوُّع في مصادر المعرفة، ومراعاة احتياجات المُتعلِّمين، ومراعاة واقع المجتمع وفلسفته، والتنوُّع في استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم بما يتناسب مع طبيعة الطلاب وذكاءاتهم، وتعزيز التعلُّم الذاتيّ لديهم، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المُتعلِّمين، وتحقيق التكامل ما بين الجوانب النظريّة والتطبيقيّة، وتنمية شخصيّة المُتعلِّم في جميع الجوانب.

• الإدارة الصفية: وتوصف بأنها مجموعة الممارسات والإجراءات التي تتبع من قبل المعلم داخل قاعة التدريس، والتي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، فضلاً عن مسؤولياتها في توفير وتهيئة التجهيزات والتسهيلات اللازمة للعملية التربوية(Napoli and Raymond. 2004).

• التقويم والمتابعة: يعد تقييم تعلم الطلبة من أهم عناصر عملية التعلم والتعليم، وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي التي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة التي تمكن القائمين على عملية التعلم والتعليم من الحكم على فاعليتها، ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة وقدراتهم ، فاذا كانت الأهداف التعليمية تشير – نظرياً- إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في الأنماط السلوكية للطلبة من اكتساب التعلم المنشود، فإن التقييم يهدف عملياً إلى تحديد درجة وكمية التغيرات التي تحدث فعلاً في أدائهم التعليمي. (Kabil and Bani Abduh, 2017 ,Jurate ,2007)).

• إن التقويم التربوي بفلسفته الحديثة أصبح يتضمن استراتيجيات تقييم بديلة قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة ما تعلمه الطلبة، بشكل يتضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأهداف التعلم ونتاجاته، وإتقانه لها (Tomlin-son ,2001)، (Dunrong ,2009) فضلاً عن ضرورة التنوع في استخدام أساليب تقييم حديثة بحيث لا تقتصر فقط على أسلوب التقييم المعتمد على الورقة والقلم كما هو شائع في العملية التربوية، وإنما الاستعانة بأساليب تقييم أخرى كالأنشطة الصفية واللاصفية، والمشاريع وملف أعمال الطالب والسجلات والواجبات وملاحظة الطالب وغيرها من الأساليب الأخرى التي من شأنها تزود عضو هيئة التدريس بمعلومات كمية ونوعية لتقدير أداء طلبته، مع الأخذ في الاعتبار بأن الهدف من التقويم توظيف المتعلم لما تعلمه من خلال مواقف حقيقية، (عودة،

2005).

الدراسات السابقة:

توجد العديد من الدراسات السابقة التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الإبداعي مقارنة باستراتيجيات التدريس التقليدية، ومنها دراسة نصر وأحمد (2016م) هدفت إلى التعرف على واقع العملية التعليمية بجامعة تبوك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن تطوير جوانب العملية التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتي تشمل المعلم والمتعلم والمنهج التعليمي وإدارة الصف والتقويم والمتابع، وقد أوصت الدراسة بضرورة التنوع في الأنشطة التعليمية، واستخدام الأساليب واستراتيجيات التدريس المختلفة بما يناسب الذكاءات المتعددة للطلاب.

وقد أظهرت دراسة عوجان (2015م) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الإبداعي في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريسا باستخدام استراتيجيات تدريسية وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي تلقت تدريسا باستخدام أساليب تقليدية تعتمد عل الحفظ والتلقين.

كما أظهرت دراسة السعيدي وآخرين (2015) وجود اختلافات في مستويات تمتع الطلاب بالذكاءات المتعددة، الأمر الذي يشير إلى أن كل طالب يمتلك بروفيل من الذكاءات يميزه عن غيره، تتفاوت فيه درجة امتلاكه لتلك الذكاءات المتعددة، وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطلاب وكل من تحصيلهم الأكاديمي، واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية التي يدرسونها.

وأجرى كذلك محيسن(2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ (الأيسر والأيمن) في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى سيادة نمط التعلم للنصف الأيسر بنسبة (44.6%)، في حين جاءت نسبة النصف الأيمن (23.2%) الأمر الذي يشير إلى أن النمط السائد في التعليم يعتمد أكثر على تنمية قدرة الطلاب اللفظية (اللغوية)، وقدرتهم الرياضية (المنطقية) على حساب القدرات غير اللفظية، والإبداعية وتقديم المبادرات والتفكير خارج الصندوق، وقد أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن نوع الذكاء السائد كان للذكاء الشخصي فقد جاء في المرتبة الأولى، تلاه بالترتيب الاجتماعي، الوجودي، الجسمي، المنطقي الرياضي، اللغوي، المكاني، الطبيعي، وأخيراً

الـذكاء الموسـيقي.

ومـا سـبق يتسـق ويؤكـد حقيقـة مـا أشـارت إليـه الدراسـات التـي اسـتندت إلـى نظريـة النصفيـن الكرويين للدمـاغ للعالـم روجـرز إلـى أن أنمـاط التفكيـر السـائدة لـدى الطـلاب فـي المـدارس والجامعـات تركـز فقـد علـى تنميـة وظائـف النصـف الأيسـر للدمـاغ كالتفكيـر التحليلـي واللغـوي والمنطقـي (الرياضـي) فـي حيـن أن وظائـف النصـف الأيمـن للدمـاغ فـي تراجـع مسـتمر كالتفكيـر البصـري والمكانـي والإبداعـي والاجتماعـي والفنـي (الموسـيقي).

وأجـرت عـز الديـن (2014م) دراسـة هدفـت للتعـرف علـى مـدى انعـكاس الـذكاءات المتعـددة فـي الأنشـطة التعليميـة، وأسـاليب التقويـم والمتابعـة، وقـد توصلـت الدراسـة إلـى اختـلاف مـدى انعـكاس أنـواع الـذكاءات المتعـددة بنسـب متفاوتـة فـي الأنشـطة التعليميـة وأسـاليب التقويـم والمتابعـة، فقـد وردت أنشـطة كل مـن الـذكاءات: الرياضـي، والجسـدي والمكانـي بنسـب مرتفعـة، فـي حيـن ورددت أنشـطة كل مـن الـذكاءات: اللغـوي، والطبيعـي، والشـخصي بنسـب أقـل، أمـا أنشـطة الـذكاءات: الاجتماعـي والموسـيقي فقـد كانـت أقـل مـن (1%)، وفيمـا يتعلـق بأسـاليب التقويـم والمتابعـة فقـد حصـل مخاطبـة الـذكاء اللغـوي علـى أعلـى نسـبة، تـلاه الـذكاء الرياضـي، ثـم الـذكاء المكانـي، ولـم يـرد أي نـوع أخـر مـن الـذكاءات تخاطبهـا أسـاليب التقويـم المتبعـة، الأمـر الـذي يؤكـد علـى أن النظـام التعليمـي الحالـي يقتصـر فقـط علـى مخاطبـة الـذكاء اللغـوي والمنطقـي بمعنـى التركيـز علـى القـدرات اللفظيـة والمنطقيـة فقـط (ملـكات النصـف الأيسـر مـن المـخ).

وأشـارت دراسـة العوضـي (2012م) التـي هدفـت الـى تحديـد اسـتراتيجيات التدريـس القائمـة علـى نظريـة الـذكاءات المتعـددة المناسـبة لأسـاليب تعلـم الطـلاب، والتـي أظهـرت أن اسـتخدام الطـلاب لأسـاليب التعلـم وفـق لمؤشـرات الـذكاء الحركـي – الجسـمي حصـل علـى أعلـى متوسـط مقارنـة بالأنـواع الأخـرى مـن الـذكاءات المتعـددة، وقـد أوصـت الدراسـة بضـرورة تنظيـم دورات تدريبيـة لأعضـاء هيئـة التدريـس لأسـاتذة الجامعـة علـى ممارسـة اسـتراتيجيات التدريـس القائمـة عـل الـذكاءات المتعـددة.

وفـي هـذا الصـدد أجـرى نوفـل (2007م) دراسـة لبحـث العلاقـة الارتباطيـة المفترضـة بيـن نـوع السـيطرة الدماغيـة واختيـار الطـلاب لتخصصاتهـم الأكاديميـة، وقـد أظهـرت نتائـج الدراسـة شـيوع السـيطرة الدماغيـة اليسـرى لـدى طـلاب عينـة الدراسـة، وأشـارت الدراسـة أيضـاً وجـود علاقـة ارتباطيـة موجبـة دالـة بيـن نمـط السـيطرة الدماغيـة ونـوع التخصـص الأكاديمـي، وبنـاءً عليـه أوصـت الدراسـة بضـرورة تنشـيط

وظائف النصف الأيمن للدماغ وذلك من خلال تبني نظرية الذكاءات المتعددة لمساعدة المتعلمين على تفعيل جميع أنواع الذكاءات لديهم بحيث لا تقتصر فقط على الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي (الرياضي).

وأجرى عبد الخالق (2007م) دراسة أشارت إلى ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاءت المتعددة وذلك من خلال مراكز تدريبية تخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم تهدف إلى تدريب المعلمين على كيفية استخدام الاستراتيجيات التدريسية المختلفة لتنمية الذكاءات المتعددة للطلاب.

وأكدت أيضاً دراسة أجراها عويس (2006م) على أهمية المدخل التكنولوجي في التدريس، وأثره الإيجابي على تنمية بعص الذكاءات المتعددة لدى الطلاب، ومن ثم زيادة مستواهم المعرفي والأكاديمي، وتنمية أدائهم المهارى، وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع الطلاب على اكتشاف ذكاءاتهم المتعددة، الأمر الذي يساعد المعلم على تحديد أساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة لتعليمهم.

وأجرى (Tomlinson, 2001) دراسة هدفت إلى متابعة أثر استخدام الوسائط التعليمية التفاعلية المتعددة على التعلم النشط والذكاءات المتعددة كمدخل لتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، وتنمية الأداء المهاري، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين استهداف الذكاءات المتعددة بفضل استخدام أنشطة التعلم النشط، والوسائط التعليمية المتعددة وتنمية التخصيل الأكاديمي والأداء المهاري للطلاب.

اجراءات البحث:

مجتمع الدراسة: تالف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة نجران للعام الجامعي 2020/2019، والبالغ عددهم (1475) عضوا وقد تم اختيارهم لتحقيق هدف الدراسة الرامي إلى التعرف على واقع العملية التعليمية وعناصرها وجوانبها المختلفة (المعلم – المتعلم – المنهج التعليمي، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم والمتابعة) بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

عينة البحث: تألفت عينة البحث من (480) عضو هيئة تدريس بنسبة (33%) من مجتمع الدراسة منهم (292) ذكرا، و (188) أنثى. والجدول التالي (1) يمثل توزيع أفراد عينة البحث، حسب المتغيرات.

أداة البحث:

لتحقيق هدف البحث قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ثم قاما بتصميم استبانة تكونت في صورتها النهائية من (50) فقرة وفقا لسلم

جدول (1):

التكرارات والنسب المئوية للأبعاد حسب متغيرات البحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	292	60.8
	أنثى	188	39.2
الكلية	عملية	211	44
	نظرية	269	56
المجموع		480	100

ليكرت الخماسي، ووزعت الفقرات على خمسة مجالات (عضو هيئة التدريس، الطالب، التقويم والمتابعة، إدارة الصف، المنهج التعليمي).

صدق اداة البحث:

• صدق المحكمين: للتحقق من صدق الأداة تم بناء استبيان يهدف إلي تقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة تم تصميم استبانة وتم عرضها على (10) محكمين للتحقق من مناسبة الفقرات لموضوع البحث وسلامة اللغة وخلوها من الأخطاء وارتباط الفقرات بمحاورها.

• صدق الاتساق: للتحقق من صدق الاتساق تم تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) عضو هيئة تدريس وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين المجال والدرجة الكلية للأداة والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2):

معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس تقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات، والدرجة الكلية للمجال وبين الفقرات والمجال والدرجة الكلية للمقياس

م	المجال – العبارة	ارتباط الفقرة مع المجال	مستوى الدلالة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
	أولاً: عضو هيئة التدريس				
1	يستخدم عضو هيئة التدريس استراتيجيات حديثة ومتنوعة في التدريس تتناسب مع ذكاءات الطلاب	.384*	.036	.455*	.012
2	يمتلك عضو هيئة التدريس مهارات التواصل الجيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب	.619**	.000	.552**	.002
3	يحرص عضو هيئة التدريس على تقديم أنشطة متنوعة تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب	.543**	.002	.462*	.010

4	يستخدم عضو هيئة التدريس وسائط تعليمية مختلفة تتناسب مع ذكاءات الطلاب	.523**	.003	.466**	.009
5	يوفر عضو هيئة التدريس فرصًا لمشاركة الطلاب في إجراء مناقشات أثناء التدريس	.487**	.006	.458*	.011
6	يحرص عضو هيئة التدريس على تقديم محتوى علمي يتناسب مع ذكاءات الطلاب	.747**	.000	.572**	.001
7	يعي عضو هيئة التدريس أهمية تخريج طلاب قادرين على تحقيق تكيف أمثل مع واقعهم	.740**	.000	.642**	.000
8	يساعد عضو هيئة التدريس طلابه على تقديم مبادرات إبداعية	.729**	.000	.552**	.002
9	يُعرض عضو هيئة التدريس طلابه لخبرات متنوعة لتنمية ذكاءاتهم المتنوعة	.663**	.000	.372*	.043
10	يحرص عضو هيئة التدريس على إكساب طلابه مهارات التفكير خارج الصندوق	.663**	.000	.620**	.000
	ثانيا: الطالب			.611**	.000
11	للمتعلم دور إيجابي وفعال في تحصيل المعرفة	.517**	.003	.614**	.000
12	توجد بالجامعة وحدة خاصة بالمبادرات الإبداعية يستطيع الطلاب من خلالها تقديم مبادرات إبداعية، وطرح أفكار جديدة	.649**	.000	.547**	.002
13	توفر الجامعة أنشطة ثقافية تساعد الطلاب على تنمية رصيدهم اللغوي.	.582**	.001	.602**	.000
14	تتيح الجامعة فرصًا للطلاب لتنمية مهاراتهم اليدوية في مجال تخصصاتهم	.611**	.000	.501**	.005
15	تتيح الجامعة فرص لاشتراك الطلاب في أنشطة مختلفة تتناسب مع ذكاءاتهم المختلفة (رياضية – اجتماعية – ثقافية ....وإلخ)	.552**	.002	.728**	.000
16	يتاح للطلاب فرص التواصل الجيد والاستماع لآراء زملائهم داخل قاعات التدريس	.596**	.001	.437*	.016
17	يمتلك الطلاب القدرة على توظيف ما تعلموه أو اكتسبوه من معارف	.596**	.001	.437*	.016
18	يمتلك الطلاب القدرة على التعامل الجيد مع الأرقام	.582**	.001	.602**	.000
19	تُتاح للطلاب فرص تقديم خدمات مجتمعية	.844**	.000	.637**	.000
20	تتوافر للطلاب فرص تنمية مهاراتهم الفنية والموسيقية.	.487**	.006	.458*	.011
	ثالثاً: التقويم والمتابعة			.779**	.000
21	يستخدم عضو هيئة التدريب أساليب تقويم متنوعة (المشاريع، الواجبات، الأنشطة الصفية، الاختبارات القصيرة Quiz) تخاطب ذكاءات متعددة للطلاب	.663**	.000	.372*	.043
22	لا يكتفي عضو هيئة التدريس فقط باستخدام اختبارات الورقة والقلم في عملية تقييم الطلاب وإنما يستعين بأساليب تقييميه أخرى	.391*	.033	.399*	.029
23	يأخذ عضو هيئة التدريس بعين الاعتبار أنشطة الطلبة في المقرر الدراسي ومشاركتهم الفعالة بجانب نتائجهم في الاختبارات عند تقييمهم	.487**	.006	.453*	.012
24	يحرص عضو هيئة التدريس على سرعة تبليغ الطلاب والمعنيين بنتائج الاختبار	.717**	.000	.451*	.012

25	يحرص عضو هيئة التدريس على مصداقية تقديراته بحيث تتسق مع المستوى الحقيقي للطلاب	.541**	.002	.462*	.010
26	يحرص عضو هيئة التدريس على الاستماع لشكاوى الطلاب فيما يتعلق بنتائجهم	.635**	.000	.370*	.044
27	يتيح عضو هيئة التدريس الوقت الكافي للطلاب لمناقشة نتائجهم في الاختبار	.606**	.000	.613**	.000
28	لا يلجأ عضو هيئة التدريس إلى استخدام أساليب التقويم كوسيلة عقاب أو ابتزاز للطلاب	.563**	.001	.539**	.002
29	توجد آلية واضحة للتقويم تتناسب مع الذكاءات المتعددة للطلاب	.582**	.001	.602**	.000
30	تتمتع أساليب التقويم بدرجة عالية من الصدق والثبات	.611**	.000	.501**	.005
	رابعا: إدارة الصف		.709**	.000	.709**
31	يتم تشجيع الطلاب على مماسة الأنشطة الصفية	.552**	.002	.728**	.000
32	توجد قواعد معلنة لحفظ النظام داخل الصف	.596**	.001	.437*	.016
33	يتم تشجيع الطلاب على المشاركة في إدارة الصف	.582**	.001	.602**	.000
34	تتوفر بيئة صفية مناسبة تساعد على التواصل اللفظي وغير اللفظي (لغة الجسد) مع الطلاب	.845**	.000	.637**	.000
35	يتم تشجيع الطلاب على طرح الآراء المفيدة حول النشاط الصفي وسير المحاضرة	.844**	.000	.426*	.019
36	يتوفر مناخ وبيئة تربوية مناسبة داخل الصف تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب بحيث لا يقتصر دور عضو هيئة التدريس فقط على تنمية الذكاء اللغوي أو الرياضي	.649**	.000	.547**	.002
37	يتم التركيز على إشباع احتياجات واهتمامات الطلاب المختلفة التي تختلف حسب ما يتمتعون به من ذكاءات مختلفة	.541**	.002		
38	يتم التعامل الجيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب (السمعي – البصري – الحسي)	.646**	.000	.545**	.002
39	يتم تحفيز الطلاب والعمل على تنمية قدراتهم ومهاراتهم في ضوء ما يتمتعون به من ذكاءات متعددة	.739**	.000	.460*	.011
40	يتم تشجيع الطلاب على الاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة	.831**	.000	.512**	.004
41	يتضمن المنهج العلمي محتوى تدريسيًا متنوعًا يتناسب مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها الطلاب	.768**	.000	.595**	.001
42	يراعي المنهج العلمي الفروق الفردية بين الطلاب في درجة تمتعهم بالذكاءات المتعددة	.625**	.000	.681**	.000
43	يتضمن المنهج التعليمي أنشطة تعليمية متنوعة تساعد على تنمية ذكاء الطلاب المتعددة	.689**	.000	.472**	.008
44	يلبي المنهج التعليمي احتياجات الطلاب، وينمي قدراتهم ومهاراتهم	.665**	.000	.468**	.009
45	يتضمن المنهج التعليمي خبرات تعليمية تساعد على تنمية قدرات ومهارات الطلاب	.551**	.002	.630**	.000
46	يتيح المنهج التعليمي الفرص للطلاب لتنمية وممارسة هواياتهم المناسبة للذكاءات المتعددة التي تمتلكونها	.652**	.000	.574**	.001
47	يتضمن المنهج التعليمي أساليب تقويم مختلفة تتناسب مع ذكاءات الطلاب المتعددة	.626**	.000	.662**	.000

48	يشمل المنهج التعليمي وسائط تعليمية مختلفة تتناسب مع ما يتمتع به الطلاب من مستويات مختلفة من الذكاءات المتعددة	.788**	.000	.507**	.004
49	تركز الأهداف التعليمية للمنهج التعليمي على ضرورية مخاطبة وتنمية ذكاءات الطلاب المتعددة	.849**	.000	.683**	.000
50	يتضمن المنهج العلمي محتوى تدريسيًا متنوعًا يتناسب مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها الطلاب	.845**	.000	.709**	.000

****. دالة عند (0.01)**

***. دالة عند (0.05)**

أظهر الجدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات والدرجة الكلية دالة احصائيا إما عند مستوى (0.01) أو (0.05) مما يدلل تحقق صدق الاتساق، كما تم التأكد من معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجالات التي تنتمي اليها الفقرات دالة إحصائيًا إما عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) مما يشير إلى تحقق صدق الاتساق.

الثبات: للتحقق من ثبات أداة البحث تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث مكونة من (30) مدرسًا وتم احتساب ثبات التجانس الداخلي من خلال كرونباخ ألفا والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3):

ثبات التجانس الداخلي من خلال كرونباخ ألفا

م	المجال	معامل الثبات
1	عضو هيئة التدريس	0.85
2	الطالب	0.88
3	التقويم والمتابعة	0.87
4	إدارة الصف	0.83
5	المنهج التعليمي	0.89
	الدرجة الكلية	0.93

أظهر الجدول (3) أن معاملات الثبات على المجالات تراوحت (0.83 – 0.89)، وعلى الأداة ككل (0.93) وهي قيم مناسبة تشير إلى تمتع أداة البحث بالثبات.

المعالجة الاحصائية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع العملية التعلمية بجامعة نجران؟»، ولتحديد الدرجة تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفقا للتدرج: (1– 1.80) درجة ضعيفة جدا، أكبر من (1.80 – 2.60) درجة ضعيفة، أكبر من (2.60 – 3.40) درجة متوسطة، أكبر من (3.40 – 4.20) درجة كبيرة، أكبر من (4.20 - 5.00) درجة كبيرة جدا، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للإجابة عن السؤالين: الثاني والثالث لمعرفة واقع العملية التعلمية بجامعة نجران وفقا لمتغيري الجنس ، ونوع الكلية ، كما تم وضع تصور لتطوير العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقا لنتائج البحث للإجابة عن السؤال الرابع.

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي وكذلك المنهج التحليلي للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج البحث:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما هو واقع العملية التعلمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الاستبانة والتي تقيس واقع العملية التعلمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويوضح جدول (4) ذلك:

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع العملية التعلمية بجامعة نجران

م	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقدير
1	أولاً: عضو هيئة التدريس	3.51	.821	كبيرة
2	ثانيا: المتعلم (الطالب)	3.14	.697	متوسطة
3	ثالثاً: التقويم والمتابعة	3.47	.878	كبيرة
4	رابعا: إدارة الصف	3.39	.817	متوسطة
5	خامساً: المنهج التعليمي	3.24	.826	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.35	.760	متوسطة

أظهر الجدول (4) أن الدرجة الكلية لتقييم أعضاء هيئة التدريس لواقع العملية التعلمية بجامعة نجران جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.35) وبانحراف معياري (0.760)، وفيما يتعلق بترتيب مجالات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقد جاء مجال عضو هيئة التدريس (المعلم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (0.821) وبدرجة كبيرة، في حين حصل مجال التقويم والمتابعة على المرتبة الثانية بمتوسط (3.47) وبانحراف معياري (0.878) وبدرجة كبيرة، بينما حصل مجال « إدارة الصف» على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.39) وبانحراف معياري (0.817) وبدرجة متوسطة، وحصل مجال» المنهج التعليمي» على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.826) وبدرجة متوسطة، أما مجال «الطالب» فقد حصل على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.14) وبانحراف معياري (0.697) وبدرجة متوسطة.

وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، ومن هذه الدراسات دراسة أجراها كل من نصر و أحمد (2016م)،و Kabil and Bani Abduh, 2017)، محيسن(2015) و عز الدين (2014م)، عوجان (2015م) وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن تطوير مجالات العملية التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتي تشمل المعلم والمتعلم والمنهج التعليمي وإدارة الصف والتقويم والمتابعة.

لا شك أن تحليل وتقييم واقع العملية التعليمية أصبح أمرًا ضروريًا لتحسين تلك العملية، وقد أخذت نظرية الذكاءات المتعددة على عاتقها مهمة تطوير العملية التعليمية بمختلف مجالات ومحاور تلك العملية سواء فيما يتعلق بالمعلم، والمتعلم، والمنهج التعليمي، وإدارة الصف، والتقويم والمتابعة، وقد جاء مجال عضو هيئة التدريس (المعلم) في تلك العملية التعليمية في جامعة نجران وكما أشارت النتائج في الجدول (4) في المرتبة الأول وذلك من خلال مراعاته لمبدأ الفروق الفردية والتنوع والاختلاف بين المتعلمين فيما يمتلكونه من قدرات وذكاءات متنوعة، باعتبار أن هذه النظرية قد أشارت إلى وجود أنواع مختلفة من الذكاءات يتمتع بها المتعلمون، تتطلب طرق وأساليب خاصة لتنمية تلك الأنواع المختلفة من الذكاءات، حيث تشير نتائج السؤال الأول إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران يحرصون على تقديم محتوى علمي يتناسب مع ذكاءات الطلاب، ويستخدمون استراتيجيات حديثة ومتنوعة ووسائط تعليمية

مختلفة تتناسب مع ذكاءاتهم، ويمتلكون من المهارات الكافية لتحقيق تواصل جيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب، مع حرصهم على تقديم أنشطة متنوعة تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب المتعددة، وإتاحة الفرص لمشاركة الطلاب في إجراء مناقشات أثناء التدريس، وتعريض الطلاب لخبرات متنوعة لتنمية ذكاءاتهم المتنوعة، بالإضافة إلى مساعدة الطلاب على تقديم مبادرات إبداعية، وإكسابهم مهارات التفكير، مما يشير إلى جودة العملية التعليمية وكفاءتها في جامعة نجران باعتبار أنه لا يمكن أن تتحقق تلك الجودة إلا في ظل وجود المعلم المؤهل القادر على أداء دوره بفاعلية، والواعي بضرورة مراعاة التنوع والاختلاف في قدرات وذكاءات الطلاب، ومعرفة جوانب القوة والضعف لديهم، ممّا يساعده على توجيههم توجيهاً سليماً يضمن تخريج طلبة ذوي كفاءة في إحدى التخصصات المعرفية المتوافرة داخل الجامعة.

عرض نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجنس؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
عضو هيئة التدريس	ذكر	292	3.43	.797	2.617	478	.009
	انثى	188	3.63	.845			
الطالب	ذكر	292	3.12	.711	.554	478	.580
	انثى	188	3.16	.675			

التقويم والمتابعة	ذكر	292	3.40	.855	2.229	478	.026
	انثى	188	3.58	.904			
إدارة الصف	ذكر	292	3.32	.802	2.388	478	.017
	انثى	188	3.50	.831			
المنهج التعليمي	ذكر	292	3.22	.840	.725	478	.469
	انثى	188	3.28	.805			
الدرجة الكلية	ذكر	292	3.30	.762	1.850	478	.065
	انثى	188	3.43	.751			

أظهر الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) على الدرجة الكلية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس وكذلك عدم وجود فروق على المجال الثاني الطالب والخامس المنهج التعليمي، بينما ظهرت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) على المجال الأول عضو هيئة التدريس، والثالث التقويم والمتابعة، والرابع إدارة الصف وكانت الفروق لصالح الإناث.

اتفقت النتائج مع نتائج دراسة أجراها كل من نصر وأحمد (2016م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لجميع مجالات واقع العملية التعليمية (عضو هيئة التدريس، والطالب، والمنهج التعليمي، والتقويم والمتابعة، وإدارة الصف) وفقاً لمتغير الجنس في حين اختلفت النتائج فيما يتعلق بالمجالات الثالثة الآتية (عضو هيئة التدريس، والتقويم والمتابعة، وإدارة الصف) والتي جاءت لصالح الإناث وفقاً لنتائج الفرض الثاني للدراسة الحالية.

عرض نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الكلية (عملية /نظرية)؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الكلية ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
عضو هيئة التدريس	علمية	211	3.73	.692	5.455	478	.000
	نظرية	269	3.33	.872			
الطالب	علمية	211	3.27	.640	3.713	478	.000
	نظرية	269	3.03	.722			
التقويم والمتابعة	علمية	211	3.67	.771	4.434	478	.000
	نظرية	269	3.32	.926			
إدارة الصف	علمية	211	3.55	.706	3.912	478	.000
	نظرية	269	3.26	.875			
المنهج التعليمي	علمية	211	3.42	.778	4.149	478	.000
	نظرية	269	3.11	.838			
الدرجة الكلية	علمية	211	3.53	.666	4.633	478	.000
	نظرية	269	3.21	.800			

أظهر الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير نوع الكلية وكانت الفروق لصالح الكليات العملية.

اختلفت نتائج هذا الفرض بشكل كلي مع نتائج دراسة أجراها كل من نصر وأحمد، (2016م) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لثلاثة مجالات لواقع العملية التعليمية (عضو هيئة التدريس، والطالب، والتقويم والمتابعة) لصالح التخصصات الأدبية في حين أشارت نتائج الدراسة الحالية أن الفروق لصالح التخصصات العلمية، كما اختلفت النتائج أيضا فيما يتعلق بمجالين (المنهج التعليمي، والإدارة الصف) حيث جاءت الفروق أيضاً لصالح التخصصات العلمية وفقاً لنتائج الدراسة الحالية في حين أن نتائج الدراسة السابقة أشارت إلى

عدم وجود فروق بين التخصصات المختلفة سواءً العلمية والأدبية.

نتائج السؤال الرابع: كيف يمكن تطوير العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؟

في ضوء النتائج السابقة للدراسة الحالية يمكننا الإجابة عن هذا السؤال الرابع من خلال استعراض العلاقة بين نظرية الذكاءات المتعددة وتطوير واقع العملية التعليمية بعناصرها المختلفة (عضو هيئة التدريس، والمتعلم، والمنهج التعليمي، والتقويم والمتابعة، وإدارة الصف) في ضوء الاستفادة بما جاءت به هذه النظرية من أفكار ومعارف تؤكد على ضرورة مراعاة الاختلاف والتنوع لدى الطلاب في ذكاءاتهم المتعددة، وذلك على النحو التالي:

لا شك أن تحليل وتقييم واقع العملية التعليمية أصبح أمرًا ضروريًا لتحسين تلك العملية، وقد أخذت نظرية الذكاءات المتعددة على عاتقها مهمة تطوير العملية التعليمية بمختلف مجالات ومحاور تلك العملية سواء فيما يتعلق بالمعلم، والمتعلم، والمنهج التعليمي، وإدارة الصف، والتقويم والمتابعة:

- أولاً عضو هيئة التدريس: قد جاء «مجال عضو هيئة التدريس» في العملية التعليمية في جامعة نجران- وكما أشارت النتائج في المرتبة الأولى وذلك من خلال مراعاته لمبدأ الفروق الفردية والتنوع والاختلاف بين المتعلمين فيما يمتلكونه من قدرات وذكاءات متنوعة، باعتبار أن هذه النظرية قد أشارت إلى وجود أنواع مختلفة من الذكاءات يتمتع بها المتعلمون، تتطلب طرقا وأساليب خاصة لتنمية تلك الأنواع المختلفة من الذكاءات، ولإشباع احتياجات الطلاب، حيث تشير نتائج الفرض الأول إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران يحرصون على تقديم محتوى علمي يتناسب مع ذكاءات الطلاب، ويستخدمون استراتيجيات حديثة ومتنوعة، ووسائط تعليمية مختلفة في التدريس تتناسب مع ذكاءاتهم، ويمتلكون من المهارات الكافية لتحقيق تواصل جيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب، مع حرصهم على تقديم أنشطة متنوعة تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب المتعددة، مع إتاحة الفرص لمشاركة الطلاب في إجراء مناقشات أثناء التدريس، وتعريض الطلاب لخبرات متنوعة لتنمية ذكاءاتهم المتنوعة، بالإضافة إلى مساعدة الطلاب على تقديم مبادرات إبداعية، وإكسابهم مهارات التفكير خارج الصندوق، مما يشير إلى جودة العملية التعليمية وكفاءتها في جامعة نجران باعتبار أنه لا يمكن أن تتحقق تلك الجودة إلا في ظل

وجود المعلم المؤهل القادر على أداء دوره بفاعلية، والواعي بضرورة مراعاة التنوع والاختلاف في قدرات وذكاءات الطلاب، ومعرفة جوانب الضعف، والقوة لدى طلابه، ممّا يساعده على توجيههم توجيهاً سليماً يضمن تخريج طلبة ذوي كفاءة في إحدى التخصصات المعرفية المتوافرة داخل الجامعة.

- ثانياً التقويم والمتابعة وقد جاء «مجال التقويم والمتابعة» في العملية التعليمية في جامعة نجران- وكما أشارت النتائج وفي المرتبة الثانية وذلك من خلال حرص أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران من الاستعانة بأساليب تقويم متنوعة (المشاريع، الواجبات، الأنشطة الصفية، الاختبارات القصيرة تخاطب ذكاءات متعددة للطلاب، وعدم اكتفائه فقط باستخدام اختبارات الورقة والقلم في عملية تقييم الطلاب، وإنما يستعين بأساليب تقيمية أخرى، أخذاً بعين الاعتبار أنشطة الطلبة في المقرر الدراسي ومشاركتهم الفعالة بجانب نتائجهم في الاختبارات عند تقييمهم، بجانب حرص عضو هيئة على سرعة تبليغ الطلاب والمعنيين بنتائج الاختبار، وحرصه أيضاً على مصداقية تقديراته بحيث تتسق مع المستوى الحقيقي للطلاب، والاستماع لشكاوى الطلاب فيما يتعلق بنتائجهم، مع إعطاء الوقت الكافي للطلاب لمناقشة نتائجهم في الاختبار في ضوء وعيه الكامل بعدم استخدام التقويم بوصفه وسيلة عقاب أو ابتزاز للطلاب، وإنما بوصفه وسيلة لتعريف الطلاب بنقاط القوة التي يتمتعون بها لتعزيزها، وكذلك معرفة مواطن الضعف لتقويمها وتصحيحها.
- ثالثاً إدارة الصف: قد جاء «مجال إدارة الصف» في العملية التعليمية في جامعة نجران- وكما أشارت النتائج في المرتبة الثالثة وذلك من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة في إدارة الصف، وممارسة الأنشطة الصفية المختلفة، وطرح الآراء المفيدة حول النشاط الصفي وسير المحاضرة في ظل وجود قواعد معلنة لحفظ النظام داخل الصف، مع وجود قواعد معلنة لحفظ النظام داخل الصف، في ظل وجود بيئة صفية مناسبة تساعد على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب، وتساعد أيضاً على تنمية ذكاءات الطلاب بحيث لا يقتصر دور عضو هيئة التدريس فقط على تنمية الذكاء اللغوي أو الرياضي، ، تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب بحيث لا يقتصر دور عضو هيئة التدريس فقط على تنمية الذكاء اللغوي أو الرياضي وإنما

يمتد دوره ليشمل تنمية الأنواع الأخرى المتعددة من الذكاءات لدى الطلاب (الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي-الجسمي، الذكاء التفاعلي – الاجتماعي، الذكاء الروحي، الذكاء الذاتي، الذكاء المكاني) مع التواصل الجيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب (السمعي – البصري – الحسي)، وأخيراً تشجيع الطلاب وتحفيزهم على نمية قدراتهم ومهاراتهم في ضوء ما يتمتعون به من ذكاءات متعددة، ولاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة.

- رابعاً المنهج التعليمي: وقد جاء «مجال المنهج التعليمي» في العملية التعليمية في جامعة نجران- وكما أشارت النتائج في المرتبة الرابعة بوصفه يتضمن محتوى تدريسيا متنوعا يتناسب مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها الطلاب، وأن يتضمن أيضاً أنشطة تعليمية متنوعة تساعد على تنمية ذكاء الطلاب المتعددة، وأن يراعي المنهج العلمي الفروق الفردية بين الطلاب في درجة تمتعهم بالذكاءات المتعددة، وضرورة أن يلبي المنهج التعليمي احتياجات الطلاب، وينمي قدراتهم ومهاراتهم من خلال تعريض الطلاب لخبرات تعليمية متنوعة داخل الصف وخارجه، مع إتاحة الفرص للطلاب لتنمية وممارسة هواياتهم المناسبة للذكاءات المتعددة التي تمتلكونها، مع ضرورة أن تخاطب الأهداف التعليمية للمنهج التعليمي الذكاءات المتعددة للطلاب.
- خامساً المتعلم: قد جاء المتعلم - كما أشارت النتائج - في المرتبة الخامسة، الأمر الذي يفرض علينا الاهتمام بتطويره وذلك من خلال تفعيل دور الطلاب الإيجابي في تحصيل المعرفة، وإحساسهم بالمسؤولية الشخصية والعامة المتمثلة في تقديم ما هو مفيد لأنفسهم والأخرين والمجتمع الذي ينتمون إليه، وتشجيعهم على تقديم مبادرات إبداعية، وطرح أفكار جديدة، والمشاركة في أنشطة مختلفة تتناسب مع ذكاءاتهم المختلفة (رياضية – اجتماعية – ثقافية ....وإلخ)، وإتاحة الفرص لتنمية مهاراته اليدوية في مجال تخصصاتهم، والتواصل الجيد والاستماع لآراء زملائهم داخل قاعات التدريس، وتقديم خدمات مجتمعية، مع إكسابهم القدرة على القدرة على توظيف ما تعلموه أو اكتسبوه من معارف، والتعامل الجيد مع الأرقام، وتنمية مهاراتهم الفنية والموسيقية. وتتفق مع دراسة عبد الخالق (2007م)، العوضي (2012م)، عويس (2006م)، عز الدين (2014م).

التوصيات:

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم

التوصيات الاتية:

- ضرورة تشجيع الطلاب على اكتشاف ذكاءاتهم المتعددة، الأمر الذي يساعد المعلم على تحديد أساليب واستراتيجيات التدريس وكذلك الأنشطة التعليمية المناسبة لتعليمهم.
- ضرورة الاستمرار في التنوع في الأنشطة التعليمية، والأساليب واستراتيجيات التدريس، وكذلك الأنشطة التعليمية المختلفة داخل قاعات التدريس أو خارجها بما يتناسب مع الذكاءات المتعددة للطلاب.
- ضرورة الاستفادة من إمكانات الحاسوب والوسائط التعليمية المتعددة وخدمات الانترنت في تقديم الأنشطة التعليمية والإثرائية لتنمية الذكاءات المتعددة لطلاب التعليم الجامعي
- ضرورة تبني أساليب تقييم جديدة تعتمد على تقييم الجوانب المتعددة للذكاءات، بحيث لا تقتصر فقط على الجانب اللغوي اللفظي أو الجانب المنطقي الرياضي، وإنما تمتد لتشمل باقي أنواع الذكاء المتعددة في ضوء وجود آلية واضحة للتقويم تتناسب مع الذكاءات المتعددة للطلاب.
- العمل على ضرورة تنشيط وظائف النصف الأيمن للدماغ وذلك من خلال تبني نظرية الذكاءات المتعددة لمساعدة المتعلمين على تفعيل جميع أنواع الذكاءات لديهم بحيث لا تقتصر فقط على الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي (الرياضي)، وبحيث نضمن اكتساب الخريجين مهارات القرن الحادي والعشرين.

شكر وتقدير: يشكر الباحثان عمادة البحث العلمي في جامعة نجران لدعمها ماليا هذا البحث تحت رقم: NU /SHED/17/032

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو النيل، محمود. (1988م). علم نفس عبر حضاري . بيروت: دار النهضة العربية.

أحمد، سهير. (2002م). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ط 2، القاهرة: الإسكندرية للكتاب.

السرور، ناديا. (2000م). مدخل إلى تربية المتميزين والموهبين. ط 2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السعيدي، أحمد، (وأخرون). (2015م). انماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، 13(3)، 11 - 38.

الشيخ، الخضيري. (1989م). الفروق الفردية في الذكاء. القاهرة :دار الثقافة .

الشيخ، تاج السر. (2009م)، القياس والتقويم التربوي. ط 5، الرياض: مكتبة الرشد.

العوضي، وفاء. (2012م). استراتيجيات التدريس القائمة على أساليب تعلم طالبات السنة التحضيرية

بجامعة الملك عبد العزيز وفق لنظرية الذكاءات المتعددة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، 17(2)، 81 - 127.

المنيع، محمد. (2005م). متطلبات الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي لتنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية» الندوة الدولية حول الرؤى المستقبلية للاقتصاد السعودي، الرياض.

أوزي، أحمد.(2002م). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات الطفل: مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية، مجلة الطفولة العربية. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 13(5) ، 75 -89.

بياجيه، جان .(2002م).سيكولوجيا الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، بيروت : عويدات للنشر.

حسين، محمد .(2005م). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة، العين: دار الكتاب الجامعي.

فتحي، شاكر، ناصف، ميرفت، وهاشم نهلة. (2002م). تقويم إدارة الفصل الدراسي بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، مجلة التربية والتنمية، السنة العاشرة، 3(25)، 2 -88.

طه، محمد، وعبد الموجود، عبد السميع. (2011م). مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء الصورة الخامسة، مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص، القاهرة، المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

طه، محمد (2006م). الذكاء الإنسان: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عز الدين، سحر. (2014م). برنامج إثرائي قائم على التكامل وفق الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو التعاون في العلوم للفائقين بالمرحلة الابتدائية»، مجلة التربية العملية بكلية التربية ببنها، 17(5)، 131 - 174.

عفانة، عزو .(2008م). استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة علاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، 215 - 219.

عوجان، وفاء. (2015م). فاعلية الاستراتيجيات المعتمدة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الاكاديمي ومهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الفقه الاسلامي في الصف الخامس الاساسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 16 (1) ، 197 - 226.

لندال، دافيدوف. (1988م). مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، محمد عمر، نجيب خزام ، مراجعة وتقديم فؤاد أبو حطب.

محيسن، عون. (2015م). أنماط التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ وعلاقته بالذكاءات المتعددة، المجلة التربوية الكويت، 29(14)، 559 - 598.

نصر، محمد ، ومصطفى، أحمد. (2016م). تطوير العملية التعليمية بجامعة تبوك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة»، جامعة تبوك، مجلة العلوم التربوية، (28)، 130 - 191.

نوفل، محمد بكر. (2007م). الذكاء المتعدد في غرفة الصف، عمان: دار الميسرة.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية:

Corsini ,R . (1994). Encyclopedia of Psychology 2، ed ،John Wiley & Sons ،New York .

Dunrong, B. (2009). Student Evaluation of Teaching at Higher Education, Journal of Chinese Education and Society, 42 (2), 100-115.

Gardner, H. (1983). Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligence, New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999).Multiple Intelligence for the 21st century, New York. Basic Book, USA.

Goodnough, K. (2000). Exploring multiple intelligences theory in the context of science education, An action research approach, Diss. Abs. Int. Canada, university of Toronto.

Jurate, S. (2007). Assessment of Teaching Quality: survey of university graduates, paper presented at the European conference on educational research, university of

University Journal, Educational Sciences, 17 (2), 81-127.

Al-Manea, M. (2005). Requirements for the upgrading of higher education institutions for the development of human resources in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). The International Symposium on Future Visions of the Saudi Economy, Riyadh.

Ozzy, A (2002). From a child's intelligence to a child's intelligences: a new psychological approach to activating the educational process (in Arabic). Arab Childhood Journal. Kuwait Society for the Advancement of Arab Children, 13 (5), 75-89.

Piaget, J. (2002). Psychology of Intelligence (in Arabic). Trans. Yolande Emmanuel, Beirut: Oweidat for Publication.

Hussein, M (2005). An Introduction to the Theory of Multiple Intelligences (in Arabic). Al-Ain: University Book House.

Fathi, S, Nasif, M, and Hashem, N. (2002). Evaluation of the Classroom Management of the Basic Education Stage in the Arab Republic of Egypt in the Light of Contemporary Administrative Trends (in Arabic). Journal of Education and Development, Tenth Year, 3 (25), 2-88.

Taha, M, and Abdel-M, Abdel, S. (2011). The Stanford-Binet Intelligence Scale, Fifth ed., Introduction to the Arabic Edition and the Examiner's Guide (in Arabic). Cairo, The Arab Foundation for the Preparation, Standardization and Dissemination of Psychological Tests.

Taha, M (2006). Human Intelligence: Contemporary Trends and Critical Issues (in Arabic). World Knowledge Series, Kuwait, National Council for Culture, Arts and Literature.

Ezzedine, S. (2014). An enrichment program based on integration according to multiple intelligences to develop higher thinking skills and the tendency towards cooperation in science for the outstanding students in the elementary stage (in Arabic). Journal of Practical Education at the College of Education in Benha, 17 (5), 131-174.

Afaneh, I. (2008). Learning strategies for multiple intelligences, their relationship to some variables among student teachers specializing in mathematics in Gaza (in Arabic). The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, the fifteenth scientific conference, 215-219.

Awjan, W. (2015). The effectiveness of strategies based on multiple intelligences in developing academic achievement and creative thinking skills among female students Ghent, 19-21 September.

Leslie, O.(1998).Why teachers are drawn to using Multiple intelligence theory in their classrooms . http: ll www. New horizons. org.

Napoli, A., and Raymond, L. (2004). How reliable are our assessment data?: A comparison of reliability of data produced in graded and un-graded conditions, Research in Higher Education, 45(8), 921-929.

Kabil, R. Bani Abduh, Y. (2017). The Degree of Employment of Faculty Members for Assessment Standards Defined by the American Educational Organizations in Assessing Student Learning at the University of Najran, Universal Journal of Educational Research 5(3): 408-419. DOI: 10.13189/ujer.2017.050313.

Tomlinson, C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms, Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum Development.

ثالثاً/ المصادر والمراجع العربية المترجمة للإنجليزية :

Abu al-Nil, M. (1988). Transcultural psychology (in Arabic). Beirut: Arab Renaissance House.

Ahmed, S. (2002). Psychology of children with special needs (in Arabic). 2nd Ed., Cairo: Alexandria Book Centre.

Al-Sorour, N. (2000). Introduction to the education of distinguished and talented people (in Arabic). 2nd Ed. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Al-Saeedi, A. et al (2015). Multiple intelligences patterns among twelfth grade students at Kaab bin Barsha General Education School in the Sultanate of Oman and their relationship to students' achievement and their attitudes towards chemistry (in Arabic). Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology, Syria, 13 (3), 11-38.

Sheikh Al-K. (1989). Individual differences in intelligence (in Arabic). Cairo: Dar al-Thaqafa.

Sheikh, T. Al-S. (2009). Educational measurement and evaluation (in Arabic), 5th ed. Riyadh: Al-Rushd Bookshop.

Al-Awadi, W. (2012). Teaching strategies based on the learning methods of preparatory year female students at King Abdulaziz University according to the theory of multiple intelligences (in Arabic). King Abdulaziz

dents of Islamic jurisprudence in the fifth grade (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain 16 (1), 197 - 226.

Lindal, D. (1988). Introduction to Psychology (in Arabic). Trans. Sayed Al-Tawab, Muhammad Omar, Naguib Khouzam; reviewed and presented by Fouad Abu Hatab.

Muhaisen, A. (2015). Patterns of learning and thinking dependent on the two hemispheres of the brain and its relationship to multiple intelligences (in Arabic). Kuwait Educational Journal, 29 (14), 559-598.

Nasr, M, and Mustafa, A. (2016). The development of the educational process at the University of Tabuk in the light of the theory of multiple intelligences (in Arabic). University of Tabuk, Journal of Educational Sciences, (28), 130-191.

Nofal, M. (2007). Multiple Intelligences in the Classroom (in Arabic). Amman: Maisarah House.