

واقع الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة
مقارنة بين التلاميذ الغير معيدين والمعيدين لشهادة البكالوريا
بمدينة متليلي ولاية غرداية

A Comparative Study Between Non-Repeating and
Repeating Baccalaureate Students in Metlili City,
Ghardaia Province

جامعة غرداية/ الجزائر	الارشاد النفسي التربوي	الزهرة بومهراس _ أستاذ محاضر "أ" boumehras.zohra@univ- (ghardaia.edu.dz)
DOI :		

الإرسال: 2025/10/11 القبول: 2025/11/15 النشر: 2025/12/20

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي تكونت العينة من (120) تلميذ، تم الاعتماد على مقياس فاطمة غانم (2014) مكون من (96) فقرة، اعتمدنا على المنهج الوصفي بالأسلوب الاستكشافي فضلا عن الأسلوب المقارن كمرحلة لاحقة له، وبعد تحليل البيانات توصلنا إلى النتائج التالية: إلى أن هناك مستوى مرتفع من الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الغير معيدين لشهادة البكالوريا، و مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ المعيدين متوسط، بالإضافة إلى أن الذكاء اللفظي هو أكثر انتشارا بين التلاميذ المعيدين و الغير معيدين لشهادة البكالوريا وكذا لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاءات المتعددة تعزى إلى متغير الاعادة لشهادة البكالوريا.

كلمات مفتاحية: الذكاءات المتعددة؛ التلاميذ المعيدين والغير معيدين لشهادة البكالوريا؛ ثانويات مدينة متليلي.

Abstract:

The current study aims to reveal the reality of multiple intelligences among third-year secondary school students. The sample consisted of 120 students. Fatima Ghanem's (2014) scale, which is composed of 96 items, was used. The methodology relied on a descriptive approach with an exploratory method, followed by a comparative method as a subsequent stage. After analyzing the data, we reached the following results: there is a high level of multiple intelligences among students who are not repeating the baccalaureate exam, while the level of multiple intelligences among repeating students is moderate. In addition, verbal intelligence is the most prevalent among both repeating and non-repeating baccalaureate students.

Furthermore, there are no statistically significant differences in multiple intelligences that can be attributed to the baccalaureate repetition variable.

Keywords : Multiple Intelligences; Repeat and non-repeat students of the Baccalaureate examination; Secondary schools in the city of Metlili

مقدمة:

الذكاء مصطلح يتضمن عادة الكثير من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، وسرعة المحاكمات العقلية كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، والتقاط اللغات، وسرعة التعلم. كما يتضمن أيضا حسب بعض العلماء القدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الآخرين . (ايمن و اخرون، 2018، ص40).

وحظي مفهوم الذكاء الإنساني عند علماء النفس بقدر كبير من الأهمية، وقد انعكس ذلك الاهتمام في كثرة الدراسات والأبحاث والنظريات التي تناولت الذكاء، من حيث مفهومه وخصائصه وأساليبه قياسه، حيث تظهر هذه الدراسات تبايناً في وجهات نظر أصحابها حول رؤيتهم للذكاء، ومرد ذلك إلى اتساع مدى النشاط العقلي الذي تمثله هذه القدرة العامة وصعوبة التفريق بين مكوناته، وكذلك بسبب علاقته وارتباطه بالجهاز العصبي وعمل الدماغ، الأمر الذي جعل تعريفات الذكاء تأخذ صورا عديدة. (عدس وقطامي، 2003)

فأصبح الباحثون ينظرون للذكاء كقدرة ذاتية لدى المتعلم على الإنتاج والإبتكار وإقتراح الحلول والبدائل لمعالجة المشاكل المختلفة، وبالتالي تحولت الأنظمة التعليمية الحديثة من خلال أهدافها البيداغوجية إلى السعي نحو تكييف مناهج التعلم والتعليم مع قدرات المتعلمين، وتنميتها بأساليب تعليمية متنوعة تناسبهم في بيئة تعليمية مناسبة. وأصبح موضوع الإصلاح التربوي و التعليمي في هذا العصر "ميزة المنظومات التربوية وقضاياها التي شكلت جزءا هاما من مشكلات السياسة العامة التي واجهت المجتمعات المتقدمة والنامية خلال السنوات الأخيرة." (علي براجل، 2009).

إن هذا التطور يجعل المدرس يواجه مواقف تعليمية و تدريسية مختلفة و متنوعة مع المتعلمين من جهة، و من جهة أخرى تكون وتيرة التعلم و اكتساب المتعلمين للكفايات اللاز

مة لهم والمناسبة لمستوياتهم النمائية تختلف ما بينهم ، و ذلك أن مبدأ الفروق الفردية يجعل عملية حصول المتعلمين على المعرفة يتباين بينهم سواء بأسباب تتعلق بعوامل شخصية لديهم تخص القدرات الذهنية :اللغوية ، الحركية الفضائية...إلخ ، و التي قد يترجمها المتعلم في أشكال متعددة من الذكاءات قد تبرز في مختلف الأنشطة التعليمية، أو عوامل خارجية تتعلق بطبيعة النشاط و طريقة التدريس المعتمدة و المناخ الصفّي السائد وذلك حسب المرحلة التعليمية للمتعلم و التي تتحدد فيها الكفايات اللازم على المتعلم اكتسابها و التحكم في أدائها في كل مرحلة تعليمية ، حيث أن كيفية المعرفة -le savoir " faire و كيفية التواجد " le savoir être " هما من الكفايات التي تبرهن على مدى قدرة الفرد على التكيف الصحيح مع الذات و مع المحيط . (عبد الكريم، 2002).

وفي السياق التعليمي، يُعتبر تحديد وفهم الذكاءات المتعددة أمراً بالغ الأهمية، لاسيما في المراحل التعليمية الحاسمة كالمرحلة الثانوية، حيث يستعد الطلاب لامتحانات مصيرية مثل شهادة البكالوريا. تُعرف هذه الشهادة بكونها اختباراً وطنياً موحداً يركز بشكل كبير على مهارات محددة، غالباً ما تكون لغوية ومنطقية-رياضية، مما قد يُولد ضغوطاً أكاديمية هائلة ويُشكل تحدياً للتنوع الطبيعي في الذكاءات لدى التلاميذ.

إن نظرية الذكاءات المتعددة اعتبرت أن الذكاء الإنساني يتضمن كفايات أكثر شمولية من تلك التي شاعت من خلال النماذج التقليدية للذكاء، والتي حددته بقدرات عقلية تنحصر في القدرات اللفظية واللغوية والأدائية، وإهمالها القدرات المتعلقة بالأبعاد الإنسانية والروحية والجسمية ، فقد رفض جاردنر (Gardner) في كتابه اطر العقل (Frames the Mind) عام (1983) اعتبار الذكاء قدرة واحدة يمكن أن تقاس باختبار واحد، وقال :بأن كل فرد يمتلك على الأقل سبعة ذكاءات كحد أدنى، ولكن بنسب متفاوتة، وهذه الذكاءات هي :الذكاء اللغوي (اللفظي)، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني البصري، الذكاء الجسدي الحركي، الذكاء الموسيقي ، الذكاء الاجتماعي ، الذكاء الشخصي (Gardner، 1983).

وقد أكدت بعض الدراسات أن الذكاءات المتعددة تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي واتجاهات التلاميذ نحو التعلم. فقد أشار الزين، علي (2011) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض أنماط الذكاء (اللغوي والمنطقي) والتحصيل الأكاديمي لدى

طلبة المرحلة الثانوية. كما توصلت دراسة عبد الستار، دعاء (2017) إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء ذاتي واجتماعي أعلى يمتلكون قدرة أفضل على إدارة الوقت، وتنظيم الدراسة، ومقاومة التوتر خلال فترة الامتحانات. (عبد الستار دعاء، 2017)، لكن في المقابل، أشارت دراسة عبيدات، نداء (2020) إلى أن الذكاءات غير التقليدية كالموسيقية أو الحركية غالباً ما تُهمَّش في المدرسة، رغم أنها قد تميز بعض التلاميذ، ما يؤدي إلى ضعف دافعيتهم وإقصائهم من المسار الأكاديمي رغم إمكانياتهم (عبيدات نداء، 2020)، على الرغم من القبول الواسع لنظرية الذكاءات المتعددة في الأوساط التربوية، إلا أن النظم التعليمية التقليدية، وخاصة تلك التي تُركز على الامتحانات الموحدة عالية المخاطر كالبكالوريا، غالباً ما تُهمَل أو لا تُقيَّم بشكل كافٍ النطاقات الواسعة من الذكاءات التي يمتلكها الطلاب (Sternberg & Grigorenko, 2004). هذا التناقض يُثير تساؤلات جوهرية حول كيفية تأثير النظام التعليمي الحالي وضغوط البكالوريا على إبراز أو كبت بعض أنواع الذكاءات لدى التلاميذ. فتبني منظور أوسع للذكاء، يتجاوز القوالب التقليدية التي تُركز على القدرات اللغوية والمنطقية-الرياضية وحدها، في سياق امتحان البكالوريا ليس مجرد تحسين أكاديمي، بل هو تحول جذري ذو أبعاد عميقة وممتدة. هذا التغيير الفكري والمنهجي لن يُساهم فقط في إعداد تلاميذ أفضل للامتحان، وهو هدف مشروع ومهم بحد ذاته، بل الأهم أنه سيمتد ليمكّنهم من تحقيق مكاسب أكبر وأكثر استدامة تتجاوز جدران قاعة الاختبار وتُشكل أساساً لحياتهم المستقبلية.

فعندما يُدرك النظام التعليمي، والمعلمون، والأسر، بل والمجتمع بأسره، أن الذكاء يتجلى في أشكال متعددة (كالذكاء المكاني، والموسيقى، والجسمي-الحركي، والشخصي، والاجتماعي، والطبيعي)، فإن ذلك يفتح أبواباً لم تكن مفتوحة من قبل. هذا الاعتراف يُصبح بمثابة محفز للتلاميذ لـ اكتشاف ذواتهم الحقيقية. فعوضاً عن الشعور بالتقييد أو الإحباط لعدم تميزهم في الذكاءات التقليدية المُركّز عليها في البكالوريا، يُصبح لديهم الوعي بأن إمكانياتهم وقيمتهم لا تُحصى بنتيجة امتحان واحد. قد يجد التلميذ الذي يُكافح مع المعادلات الرياضية شغفه وقدرته الفذة في الفنون التشكيلية (الذكاء المكاني)، أو قد يكتشف آخر براعته في فهم الآخرين وقيادة المجموعات (الذكاء الاجتماعي)، وهي قدرات تُعد جوهرية للنجاح في مجالات مهنية وشخصية لا حصر لها. هذا الاكتشاف الذاتي

يُفضي مباشرة إلى تطوير قدراتهم الكامنة. فبدلاً من إهمال الذكاءات الأقل تقليدية، يُصبح هناك حافز لتنمية هذه القدرات من خلال توفير فرص تعليمية متنوعة. عندما تُدمج الأنشطة التي تُثني الذكاء الموسيقي أو الجسدي-الحركي أو الطبيعي في المناهج، أو تُشجع خارج الصفوف الدراسية، فإن التلاميذ يُصبحون أكثر توازناً في تطورهم المعرفي والأدائي. هذا التنوع في التنمية يُعزز الثقة بالنفس ويُقدم لهم مجموعة أوسع من الأدوات العقلية التي يُمكنهم استخدامها في حياتهم اليومية، سواء في حل المشكلات، أو التعامل مع التحديات، أو الابتكار.

و بالتالي فإن الفائدة الأسى لهذا المنظور الأوسع هي تمكين التلاميذ من النجاح في مسارات حياة مُتعددة ومتغيرة. عالم اليوم، ومع تسارع وتيرة التطور التكنولوجي والاجديد الاقتصادي، يتطلب أكثر من مجرد القدرة على اجتياز الاختبارات. إنه يتطلب أفراداً مبدعين، قادرين على التفكير النقدي خارج الصندوق، متعاونين، مرنين، ولديهم القدرة على التكيف مع التحديات غير المتوقعة. (Wagner, 2012) الذكاءات المتعددة تُجهز التلاميذ بهذه المهارات الحياتية الأساسية: الذكاء الشخصي لضبط الذات والمرونة، والذكاء الاجتماعي للعمل الجماعي الفعال، والذكاء الإبداعي للابتكار، وغيرها الكثير. فالنجاح في سوق العمل المعاصر، وفي العلاقات الشخصية، وفي المساهمة المجتمعية، لم يعد حكراً على من يُجيدون الحساب واللغة فقط، بل هو مجال رحب لأولئك الذين يُمكنهم تفعيل كافة أبعاد ذكائهم الفريد. لذا فإن إعادة تعريف الذكاء في سياق البكالوريا هو استثمار في مستقبل التلاميذ، يضمن لهم ليس فقط شهادة ورقية، بل مجموعة متكاملة من القدرات تُمكنهم من الازدهار في عالم دائم التغير. و بالتالي تأتي هذه الدراسة محاولة للكشف عن دور الأستاذ في تنمية مهارة التفكير الإيجابي لدى طلبته في الغرفة الصفية، وهذا من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1- ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الغير معدين لشهادة البكالوريا؟
- 2- ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ المعدين لشهادة البكالوريا؟
- 3- ما طبيعة الذكاءات المتعددة الأكثر شيوعاً بين التلاميذ الغير معدين و المعدين لشهادة البكالوريا؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاءات المتعددة تعزى الى متغير الاعادة

(التلاميذ الغير معدين و المعدين لشهادة البكالوريا).

2.فرضيات الدراسة :

- مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الغير معدين لشهادة البكالوريا مرتفع.

- مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ المعدين لشهادة البكالوريا متوسط.

- يعتبر الذكاء الاجتماعي أكثر انتشارا بين التلاميذ المعدين و الغير معدين لشهادة البكالوريا.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاءات المتعددة تعزى الى متغير الاعادة (التلاميذ الغير معدين والمعيدين لشهادة البكالوريا).

3. أهمية الدراسة:

ان دراسة الذكاءات المتعددة ذات أهمية قصوى لتلاميذ البكالوريا، حتى في ظل نظام تعليمي غالباً ما يركز على أنواع محددة من الذكاء. فهم هذه الأهمية يُمكن أن يُغير نظرة التلاميذ لأنفسهم، ولعملية التعلم، ولطبيعة النجاح.

و هذا من اجل دعم بيئة تعليمية أكثر شمولاً وعدلاً بمراعاة الفروق الفردية: تُبرز نظرية الذكاءات المتعددة أهمية الفروق الفردية بين التلاميذ، مما يُشجع المعلمين على تبني أساليب تدريس متنوعة تُناسب أنماط التعلم المختلفة وتُمكن كل تلميذ من إظهار إمكاناته، و تقييم أكثر عدالة: تُساهم النظرية في الدعوة لأساليب تقييم أكثر شمولاً تتجاوز الامتحانات الكتابية التقليدية، وتُتيح للتلاميذ التعبير عن فهمهم ومعارفهم بطرائق متنوعة تُعكس ذكاءاتهم الحقيقية (مثل المشاريع، العروض التقديمية، أو الأداء العملي)،، الإعداد الشامل للحياة المهنية والشخصية و هذا بالتخطيط للمستقبل: تُساعد الذكاءات المتعددة التلاميذ على استكشاف مسارات مهنية تتوافق مع قدراتهم الحقيقية واهتماماتهم، بدلاً من حصر خياراتهم في المهن التي تُناسب فقط الذكاء اللغوي والمنطقي- الرياضي. هذا يُؤدي إلى اختيارات مهنية أكثر رضا وإنتاجية، و كذا تنمية المهارات الحياتية: تُقدم بعض الذكاءات، مثل الذكاء الشخصي والاجتماعي، مهارات حيوية للنجاح في الحياة تتجاوز الجانب الأكاديمي. القدرة على إدارة المشاعر، فهم الذات، والتفاعل الفعال مع

الآخرين، تُعد أساساً للعلاقات الصحية، والقيادة، والتعاون، والتكيف مع التحديات الحياتية.

كما تكمن أهمية دراسة الذكاءات المتعددة ايضا في تحسين استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي، تحسين استراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي، و بالتالي فان فهم وتطبيق الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ البكالوريا لا يعني التقليل من أهمية الذكاءات التقليدية، بل هو دعوة لتوسيع الأفق، وإثراء العملية التعليمية، وتمكين كل تلميذ من اكتشاف "ذكائه" الخاص، وتطويره، واستخدامه ليس فقط لاجتياز امتحان مصيري، بل لتحقيق النجاح والازدهار في جميع جوانب الحياة.

4. أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الغير معدين لشهادة البكالوريا مرتفع.

- الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ المعدين لشهادة البكالوريا منخفض.

- الكشف عن طبيعة الذكاءات الأكثر انتشارا بين التلاميذ المعدين و الغير معدين لشهادة البكالوريا.

- معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة تعزى الى متغير الاعادة (التلاميذ الغير معدين و المعدين لشهادة البكالوريا).

5. حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعدين و الغير معدين لشهادة البكالوريا.

- الحدود الزمنية: تمت اجراء الدراسة خلال الموسم الدراسي 2023/2024.

- الحدود المكانية : ثانويات مدينة متليلي ولاية غرداية.

6. التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- الذكاء المتعدد:

حسب جاردنر (Gardner.1997. p37) "إمكانية بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في البيئة الثقافية أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما".

أما التعريف الإجرائي للذكاء المتعدد فهو تقدير التلميذ لقدراته الذهنية في الجانب (اللفظي، المنطقي الرياضي، الاجتماعي، الطبيعي، الموسيقى، الشخصي، المكاني، الحسي الحركي)، وذلك من خلال استجابته على الفقرات المكونة لأنواع الذكاءات الثمانية وفق مقياس الذي اعدته غانم فاطمة (2014) المستخدم في هذه الدراسة .

7. الإجراءات الميدانية للدراسة

1.7. المنهج المستخدم:

تنتمي الدراسة الحالية إلى فئة الدراسات التي تستخدم المنهج الوصفي الاستكشافي، فضلا عن المقارن كمرحلة لاحقة ومكملة للاستكشافي، باعتبار أن المنهج الوصفي " هو منهج يدرس ظاهرة أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها". (الأغا والأستاذ، 2000، ص83).

كما تمّ الاعتماد على الأسلوب المقارن لدراسة الفروق من وجهة نظر التلاميذ – عينة الدراسة- حول الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ باختلاف متغيرات الدراسة (المعدين، و الغير المعدين لشهادة البكالوريا) باعتبار أن الأسلوب المقارن هو الأسلوب الذي " يقارن جوانب التشابه والاختلاف بين الظواهر لكي تكشف أي العوامل أو الظروف يبدو أنها تصاحب أحداثا أو ظروفًا أو عمليات أو ممارسات معينة". (دويدار، 1995، 170).

2.7. العينة ومواصفاتها:

الجدول رقم (01) يوضح توزيع العينة للتلاميذ الغير معدين لشهادة البكالوريا

العينة	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكور	23	38.33%
إناث	37	61.66%
المجموع	60	100%

الجدول (02) يوضح توزيع العينة للتلاميذ المعدين لشهادة البكالوريا

النسبة المئوية (%)	التكرار	العينة
31.66%	19	ذكور
68.33%	41	إناث
100%	60	المجموع

3.7. أداة جمع البيانات:

- مقياس الذكاءات المتعددة:

يرتبط أي بحث علمي بمدى فاعلية الأدوات التي استخدمت، كونها الوسيلة التي يستعين بها الباحث في جمع البيانات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد استعنا في هذه الدراسة على مقياس الذكاءات المتعددة الذي أعدته فاطمة غانم (2014)، و يتكون المقياس من (96) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد وهي:

1- بعد الذكاء المكاني: يتكون من 12 عبارة

2- بعد الذكاء الشخصي: يتكون من 12 عبارة

3- بعد الذكاء الحسي الحركي: يتكون من 12 عبارة.

4- بعد الذكاء الموسيقي: يتكون من 12 عبارة.

5- بعد الذكاء الطبيعي: يتكون من 12 عبارة.

6- بعد الذكاء الاجتماعي: يتكون من 12 عبارة.

7- بعد الذكاء المنطقي الرياضي: يتكون من 12 عبارة.

8- بعد الذكاء اللفضي: يتكون من 12 عبارة.

إعطاء الأوزان لإستمارة الذكاءات المتعددة:

يعطى لكل فقرة مكونة للأداة الدرجة الموزونة الآتية: (كثيرا = 2 ، نوعا ما = 1، أبدا = 0) ثم تستخرج الدرجة الكلية بجمع الدرجات الموزونة لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة مشكلة بذلك بروفيل الذكاءات المتعددة لدى التلميذ حسب تقديره الشخصي لها. (غانم فاطمة، 2014، ص102).

4.7. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1.4.7. صدق المقياس:

أ- صدق الاتساق الداخلي: وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمجال. وكانت النتائج وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال

الرقم	مجالات المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	المجال الأول: الذكاء المكاني	ما بين (0,612 - 0,834)	دال عند 0,01
02	المجال الثاني: الذكاء الشخصي	ما بين (0,541 - 0,722)	دال عند 0,01
03	المجال الثالث: الذكاء الحسي الحركي	ما بين (0,533 - 0,718)	دال عند 0,01
04	المجال الرابع: الذكاء الموسيقي	ما بين (0,582 - 0,756)	دال عند 0,01
05	المجال الخامس: الذكاء الطبيعي	ما بين (0,642 - 0,856)	دال عند 0,01
06	المجال السادس: الذكاء الاجتماعي	ما بين (0,598 - 0,775)	دال عند 0,01
07	المجال السابع: الذكاء المنطقي الرياضي	ما بين (0,552 - 0,711)	دال عند 0,01
08	المجال الثامن : الذكاء اللفضي	ما بين (0,526 - 0,791)	دال عند 0,01

2.4.7. ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ

أ- طريقة التجزئة النصفية: Split-Half Coefficient

وذلك بحساب درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات المقياس وكذلك درجة النصف الثاني من درجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سيرمان براون للنصفين المتساويين، ومعادلة جتمان للنصفين غير المتساويين، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول رقم (04): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين نصفي كل مجال من مجالات المقياس والدرجة

مجالات المقياس	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
المجال الأول: الذكاء المكاني	12	0,842	0,901
المجال الثاني: الذكاء الشخصي	12	0,721	0,863
المجال الثالث: الذكاء الحسي الحركي	12	0,764	0,869
المجال الرابع: الذكاء الموسيقي	12	0,755	0,872
المجال الخامس: الذكاء الطبيعي	12	0,743	0,869
المجال السادس: الذكاء الاجتماعي	12	0,858	0,920
المجال السابع: الذكاء المنطقي الرياضي	12	0,766	0,814

الكلية للمقياس قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

المجال الثامن : الذكاء اللفضي	12	0,742	0,859
الدرجة الكلية للمقياس	96	0,772	0,912

الجدول رقم (05): يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية

مجال المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول: الذكاء المكاني	12	0,826
المجال الثاني: الذكاء الشخصي	12	0,719
المجال الثالث: الذكاء الحسي الحركي	12	0,874
المجال الرابع: الذكاء الموسيقي	12	775,0
المجال الخامس: الذكاء الطبيعي	12	7340,
المجال السادس: الذكاء الاجتماعي	12	9550,
المجال السابع: الذكاء المنطقي الرياضي	12	8230,
المجال الثامن : الذكاء اللفضي	12	8100,
الدرجة الكلية للمقياس	96	450,8

وعليه نستنتج أن المقياس يتمتع بصدق وثبات عاليين، مما يمكننا من الاطمئنان ولصلاحيته في التطبيق على أفراد عينة الدراسة.

5.7. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (برنامج SPSS .v20) في إدخال بيانات الدراسة وتحليلها، والاعتماد على عددا من الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي: لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة عن فقرات والمجالات الرئيسة لها
- الانحراف المعياري: للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة عن وسطها الحسابي.

- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين المتطرفتين، وللتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب الاعادة (معيدين، غير المعيين).

8. عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

سيتم عرض ومناقشة النتائج المحصل عليها حسب تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

1.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: حيث نصت على: مستوى الذكاءات المتعددة

لدى التلاميذ الغير معيين لشهادة البكالوريا مرتفع.

وللتأكد من صحة الفرضية تم تحديد مستوى الذكاءات المتعددة (مرتفع، متوسط، منخفض) وذلك استنادا الى طريقة شرجلي وكوبالة والتي تعتمد على تقسيم مدى الدرجات الى ثلاث فئات متساوية:

تم تحديد الدرجة الدنيا للمقياس ب (00) والدرجة العليا ب(288)

تم حساب مدى الدرجات كالآتي:

المدى = الدرجة العليا- الدرجة الدنيا: 288=00-288.

ثم تقسيم هذا المدى الى ثلاثة فئات متساوية: $96 = 3 \div 288$

إذا كان مجموع الدرجات يتراوح بين 00 إلى 96 ، فإن هذا يعني أن مستوى الذكاءات المتعددة منخفض لدى التلاميذ الغير معيين لشهادة البكالوريا .

أما إذا تراوحت الدرجات بين 97 إلى 193 ، فهذا يشير إلى أن مستوى الذكاءات المتعددة متوسط.

أما في حال كانت الدرجات بين 194 إلى 290 ، فهذا يدل على أن مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع.

الجدول رقم (06) يوضح نتائج مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الغير معيين لشهادة البكالوريا

الدالة الاحصائية	قيمة ك 2	درجة الحرية	النسبة المئوية	التكرارات	مستوى الذكاءات المتعددة
0.000 دال	182.961	2	47.21%	110	مرتفع
			35.19%	82	متوسط
			17.59%	41	منخفض

			100%	233	المجموع
--	--	--	------	-----	---------

تشير نتائج الجدول إلى أن نسبة الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الغير معيدين لشهادة البكالوريا جاءت في المستوى المرتفع كما تعكسه نسبة 47.21%، في حين بلغ مستوى الذكاءات المتعددة المتوسط 35.19%، اما الذكاءات المتعددة المنخفضة بلغت نسبتها 17.59%، في حين بلغت قيمة كا² 182.961 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.00

مما يدل على ان هناك فروق بين المستويات الثلاث، وان هناك مستوى مرتفع للذكاءات المتعددة لدى التلاميذ الغير معيدين لشهادة البكالوريا

وبناء على هذه النتائج، يتضح أن الغالبية العظمى من التلاميذ الغير معيدين لشهادة البكالوريا يتميزون بمستوى مرتفع من الذكاءات متعددة وعليه يمكن القول إن الفرضية القائلة بأن مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى التلاميذ الغير معيدين لشهادة البكالوريا تتحقق، حيث أظهرت النتائج أن المستوى السائد هو المستوى المرتفع و تعزى هذه النتيجة الى إن المستوى المرتفع أو الأكثر توازناً للذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "الغير المعيدين لشهادة البكالوريا" يُمكن تفسيره بوجود بيئة تعليمية أقل تقييداً وأكثر شمولية. هذه البيئة، التي تُقدم تنوعاً في المناهج، وتُقلل من الضغوط التقييمية، وتُشجع على التطور الشامل والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية، تُتيح للتلاميذ استكشاف وتنمية طيف أوسع من قدراتهم المعرفية والأدائية، مما يُعزز من ظهور ذكائهم المتعددة بشكل أكثر وضوحاً مقارنةً بمن يُركزون حصراً على متطلبات امتحان البكالوريا.

كما يرتبط الارتفاع الملحوظ في مستوى الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي الغير معيدين لشهادة البكالوريا بعدد من العوامل النفسية والمعرفية والاجتماعية، التي تتفاعل فيما بينها وتُسهم في تعزيز الأداء الذهني لدى هذه الفئة العمرية. ففي هذا السن، يكون التلميذ قد بلغ مرحلة متقدمة من النضج العقلي والانفعالي، تميّزه بالقدرة على التفكير المجرد، والتخطيط، والتأمل الذاتي، وهي خصائص تُعد، بحسب "بياجيه (Piaget, 1972)"، من سمات مرحلة العمليات الصورية، والتي تؤسس لتطور عدد من أبعاد الذكاء، خصوصاً الذكاء المنطقي، واللغوي، والذاتي.

كما يُعزى هذا الارتفاع إلى تراكم الخبرات التعليمية والمعرفية التي اكتسبها التلاميذ خلال مشوارهم الدراسي، خاصة أنهم في نهاية مرحلة التعليم الثانوي، ما يتيح لهم فرصة

التعرض لمحتويات تربوية متعددة ومتنوعة، تسهم في تنشيط مختلف أنواع الذكاءات. ويؤكد "جاردنر (Gardner, 1993) "أن التعلّم في بيئة تعليمية غنية ومحفّزة، تراعي تنوع أنماط الذكاء، يُعد شرطاً أساسياً لنمو الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين، ولا سيما عندما تُستخدم استراتيجيات بيداغوجية مرنة ومتنوعة. من جهة أخرى فإن اقترابهم من اجتياز امتحان البكالوريا، وما يترتب عليه من ضغوط وتحديات، يرفع من دافعيتهم للنجاح والتميز، وهو ما ينعكس بشكل مباشر على تطور الذكاء الذاتي والذكاء التحفيزي، حيث يصبح التلميذ أكثر وعياً بقدراته، وأكثر تحكماً في انفعالاته وسلوكياته. وفي هذا السياق، أظهرت دراسة (2000) "Armstrong" أن التلاميذ الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التنظيم الذاتي والتفكير التأملي يميلون إلى تسجيل مستويات مرتفعة في الذكاءات الذاتية والاجتماعية.

كما أن التفاعل الاجتماعي المتزايد في هذه المرحلة، من خلال النقاشات الصفية، والعمل الجماعي، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، يُسهم في تطوير الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى التلاميذ. ويدعم هذا الطرح "جولمان (Goleman, 1995) "، الذي بيّن في دراسته حول الذكاء العاطفي أن التلاميذ في أواخر مرحلة المراهقة يُظهرون تحسناً ملحوظاً في مهارات التفاعل الاجتماعي، وفهم مشاعر الآخرين، وحل النزاعات، وكلها مهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالذكاءات المتعددة. أما في السياق المحلي، فقد أظهرت دراسة أجراها بن زيان عبد الكريم (2017) على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر، أن هناك علاقة إيجابية بين النضج الذاتي والتحصيل الدراسي، وأن التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء ذاتي مرتفع يُحققون نتائج دراسية أفضل، ويُظهرون توازناً في قدراتهم المعرفية والانفعالية، مما يُشير إلى تطور ملحوظ في أنماط متعددة من الذكاء.

2.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: حيث نصت على : مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ معديين لشهادة البكالوريا متوسط.

وللتأكد من صحة الفرضية تم تحديد مستوى الذكاءات المتعددة (مرتفع، متوسط، منخفض) وذلك استناداً الى طريقة شرجلي وكوبالة والتي تعتمد على تقسيم مدى الدرجات الى ثلاث فئات متساوية:

إذا كان مجموع الدرجات يتراوح بين 00 إلى 96 ، فإن هذا يعني أن مستوى الذكاءات المتعددة منخفض لدى التلاميذ الغير معديين لشهادة البكالوريا .

أما إذا تراوحت الدرجات بين 97 إلى 193 ، فهذا يشير إلى أن مستوى الذكاءات المتعددة متوسط.

أما في حال كانت الدرجات بين 194 إلى 290 ، فهذا يدل على أن مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع.

الجدول رقم (07) يوضح نتائج مستوى الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ معيدين لشهادة البكالوريا

مستوى الذكاءات المتعددة	التكرارات	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة ك 2	الدلالة الاحصائية
مرتفع	62	%27.31	2	164.771	0.000 دال
متوسط	98	% 43.17			
منخفض	67	%29.51			
المجموع	227	%100			

تشير نتائج الجدول إلى أن نسبة الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ معيدين لشهادة البكالوريا جاءت في المستوى المتوسط كما تعكسه نسبة 43.17% ، في حين بلغ مستوى الذكاءات المتعددة المرتفع 27.31% ، اما الذكاءات المتعددة المنخفضة بلغت نسبتها 29.51%، في حين بلغت قيمة ك² 164.771 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.00 مما يدل على ان هناك فروق بين المستويات الثلاث، وان هناك مستوى متوسط للذكاءات المتعددة لدى التلاميذ معيدين لشهادة البكالوريا

وبناء على هذه النتائج، يتضح أن الغالبية العظمى من التلاميذ معيدين لشهادة البكالوريا يتميزون بمستوى متوسط من الذكاءات متعددة وعليه يمكن القول إن الفرضية القائلة بأن مستوى الذكاءات المتعددة متوسط لدى التلاميذ المعين لشهادة البكالوريا تتحقق، حيث أظهرت النتائج أن المستوى السائد هو المستوى المتوسط وتعزى هذه النتيجة الى أن التلميذ الذي يُعيد البكالوريا غالباً ما يمر بحالة من الإحباط وفقدان الثقة بالنفس، وقد يتعرض لضغوط أسرية واجتماعية، مما يضعف الذكاء الذاتي (Intrapersonal Intelligence) المرتبط بالوعي بالذات والتحكم في الانفعالات. كما قد تنشأ لدى التلميذ مشاعر المقارنة الاجتماعية السلبية والشعور بالدونية مقارنة بزملائه الذين نجحوا، ما يؤدي إلى تراجع الذكاء الاجتماعي والعاطفي. في هذا السياق، تشير دراسة

(1995) Goleman إلى أن الفشل الدراسي إذا لم يُصاحبه دعم نفسي مناسب، يؤدي إلى تراجع في الذكاء العاطفي والاجتماعي نتيجة لزيادة القلق، وتدني احترام الذات، وضعف التفاعل مع الآخرين. فعند إعادة السنة يميل العديد من التلاميذ إلى استراتيجيات حفظية وممارسات تلقينية تركز فقط على المواد الأساسية، في محاولة لضمان النجاح، دون الانخراط في أنشطة تعليمية متنوعة تُنمي ذكاءات أخرى مثل الحركي، والموسيقي، والمكاني، والاجتماعي. وهذا ما يؤدي إلى انغلاق الذكاء في بعده الأكاديمي الضيق. وقد أوضح (1993) Gardner أن الذكاءات المتعددة تتطلب بيئة تعليمية ثرية ومتنوعة، ولا يمكن أن تزدهر في ظل نظام تعليمي تقليدي يركز على الذكاء اللغوي والمنطقي فقط، وهو ما يحدث عادة أثناء إعادة السنة.

في بعض السياقات الثقافية، يُنظر إلى إعادة السنة على أنها "وصمة" أو "إخفاق"، ما يؤثر سلباً على صورة التلميذ الاجتماعية، ويقيد فرصه في التفاعل الطبيعي مع زملائه، ويُضعف ثقته في قدراته التفاعلية، ما ينعكس على الذكاء الاجتماعي، حيث أظهرت دراسة بوعمامة ليلي (2016) إلى أن تلاميذ إعادة يعانون من ضعف في تقدير الذات الاجتماعي، وانعزال نسبي، مما يقلل من مهاراتهم التواصلية، وبالتالي من نمو الذكاء الاجتماعي والوجداني لديهم. تأثير إعادة شهادة البكالوريا على الذكاءات المتعددة ليس أحادي الاتجاه، بل يتحدد بطبيعة استجابة التلميذ للدافعية، والبيئة التعليمية، والدعم النفسي والأسري. فإذا كانت إعادة تُدار بشكل تربوي سليم، فإنها قد تمثل فرصة لنمو بعض الذكاءات. أما في حالة الإهمال النفسي، والتدريس التقليدي، والضغط الاجتماعي فإنها تؤدي إلى تضيق مدار الذكاء، وتراجع في التوازن النفسي والمعرفي للتلميذ.

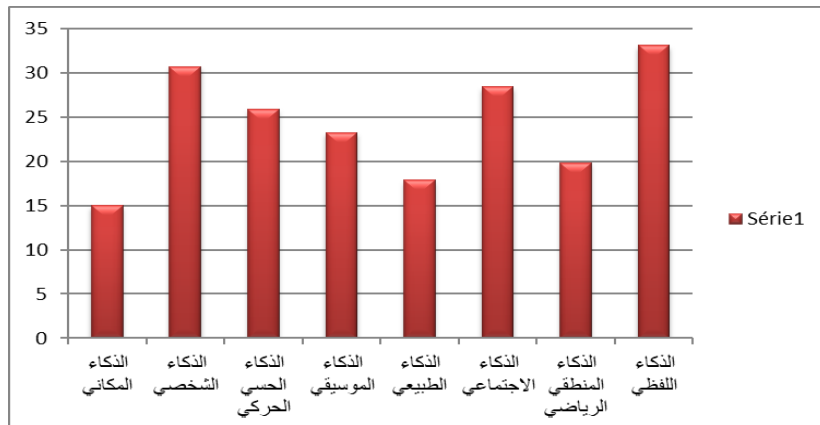
3.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: حيث نصت على : يعتبر الذكاء الاجتماعي أكثر انتشاراً بين التلاميذ المعيين و الغير معدين لشهادة البكالوريا و لمعرفة طبيعة انتشار الذكاءات المتعددة بالنسبة للأبعاد التي موجودة على المقياس قمنا بحساب المتوسط الحسابي للدرجات و الوزن النسبي لكل بعد من الأبعاد ، و الدرجة الكلية للمقياس و ذلك كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (08) : يبين متوسط الدرجات و الوزن النسبي للدرجات الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة

الأبعاد	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للبعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
---------	-------------	---------------------	-----------------	-------------------	--------------	---------

08	41.58 %	1.10	14.97	36	12	المجال الأول: الذكاء المكاني
02	85.38 %	2.77	30.74	36	12	المجال الثاني: الذكاء الشخصي
04	71.92 %	2.02	25.91	36	12	المجال الثالث: الذكاء الحسي الحركي
05	64.63 %	1.98	23.27	36	12	المجال الرابع: الذكاء الموسيقي
07	49.69 %	1.75	17.89	36	12	المجال الخامس: الذكاء الطبيعي
03	78.91 %	2.35	28.41	36	12	المجال السادس: الذكاء الاجتماعي
06	55.16 %	1.82	19.86	36	12	المجال السابع: الذكاء المنطقي الرياضي
01	92%	2.91	33.12	36	12	المجال الثامن : الذكاء اللفظي
	67.42 %	16.70	194.17	288	96	الدرجة الكلية للمقياس

الشكل رقم (01) مخطط باني يوضح ترتيب الذكاءات حسب المتوسط الحسابي



المصدر: اعداد الباحثة

من خلال الجدول رقم (08)، والمخطط البياني (01) يتضح أن الذكاء اللفضي كان أكثر شيوعاً لدى تلاميذ المعدين والغير معدين لشهادة البكالوريا بمتوسط حسابي (33.12)، و انحراف معياري (2.91) و بمستوى مرتفع يليه في المرتبة الثانية الذكاء الشخصي بمتوسط حسابي (30.74) و انحراف معياري (23.77)، و في المرتبة الثالثة الذكاء الاجتماعي بمتوسط حسابي (28.41) و انحراف معياري (2.35)، و في المرتبة الرابعة الذكاء الحسي الحركي بمتوسط حسابي (25.91) و انحراف معياري (2.02)، اما في المرتبة الخامسة الذكاء الموسيقي بمتوسط (23.27) و انحراف معياري (1.98)، و في المرتبة السادسة الذكاء المنطقي الرياضي بمتوسط (19.86) و انحراف معياري (1.82)، اما في المرتبة السابعة الذكاء الطبيعي بمتوسط (17.89) و انحراف معياري (1.75)، وفي آخر مرتبة الذكاء المكاني بمتوسط (14.97) و انحراف معياري (1.10) بمستوى منخفض ومن خلال النتائج نلاحظ أن الفرضية الثالثة لم تتحقق حيث ان الذكاء اللفضي احتل المرتبة الاولى هذا راجع الى انه يُعد من أهم الذكاءات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي، خاصة في المستويات النهائية من التعليم الثانوي (سواء كانوا نظاميين أو معيدين) يخضعون لتكوين لغوي مكثف في جميع المواد تقريباً (حتى العلمية منها)، بالإضافة الى كثافة الاعتماد على المهارات اللغوية في فهم المحتوى، التعبير الكتابي، والإجابة على الأسئلة، تعزز هذا النوع من الذكاء. وهذا ما أشارت اليه دراسة Gardner (1983) إلى أن الذكاء اللفظي يبرز غالباً في البيئات التعليمية الرسمية حيث يُشجع التلاميذ على القراءة والكتابة والتحدث، اما دراسة عبد الحميد (2008) فتؤكد أن الذكاء اللغوي يتطور لدى المراهقين خاصة في المراحل النهائية للتعليم الثانوي نتيجة للتدريب المدرسي المستمر. اما الذكاء الشخصي الذي احتل المرتبة الثانية فهو يعكس قدرة الفرد على فهم ذاته، مشاعره، دوافعه، ويفسر ذلك بأن تلاميذ الثالثة ثانوي يمرّون بمرحلة نضج نفسي، ويحاولون بناء رؤيتهم لأنفسهم في سياق اجتماعي وأكاديمي ضاغط، كما ان الإعداد للبكالوريا يتطلب تنظيم الذات، التخطيط، وضبط الدافعية، وهي كلها وظائف مرتبطة بهذا الذكاء. و يتفق ذلك مع ما تشير اليه دراسة أحمد زكي، (2014) إلى أن الطلبة المقبلين على امتحانات مصيرية يطوّرون مهارات الوعي الذاتي أكثر من غيرهم. اما دراسة Sternberg (1996) وضحت أن الذكاء الشخصي يظهر بوضوح عند مواجهة مواقف تتطلب إدارة التوتر واتخاذ القرار. و قد احتل المرتبة الثالثة الذكاء الاجتماعي لانه يرتبط بقدرة التلميذ على التواصل، التفاعل

والتفاهم مع الآخري ، و هذا راجع الى ان الحياة المدرسية في القسم النهائي تعتمد بشكل متزايد على التفاعل الجماعي (مراجعة، مناقشات، دروس خصوصية جماعية.....) كما ان التلاميذ يُطَوِّرون علاقاتهم لتبادل المعلومات والدعم. و يتفق ذلك مع Gardner (1999) الذي ربط الذكاء الاجتماعي بفعالية التفاعل في بيئة تعليمية. و مع دراسة خليفة وآخرون (2011) التي وجدت أن الطلاب ذوي الذكاء الاجتماعي العالي ينجحون أكثر في التعاون داخل الفصول النهائية. اما باقي الذكاءات الأقل شيوعاً (المكاني، الطبيعي، المنطقي، إلخ): حيث ان الذكاء المكاني جاء في المرتبة الاخيرة و هذا راجع الى ضعف الاعتماد على الصور والتصاميم والخرائط الذهنية في المناهج الحالية، وغياب المقاربات البيداغوجية التي تدمج الفضاء البصري. و هذا ما اكدته دراسة Gardner (1993) التي بينت أن الذكاء المكاني لا يتطور إلا في بيئات غنية بالمثيرات البصرية.

وبالتالي فان النتائج تشير إلى أن التكوين المدرسي في الجزائر يعزز بشكل رئيسي الذكاءات اللغوية والشخصية والاجتماعية، بينما لا تولي اهتماماً كبيراً لتطوير الذكاءات الطبيعية والمكانية والحركية. وهذا يتماشى مع ملاحظات جون ديوي وهوارد غاردنر حول قصور الأنظمة التعليمية التقليدية في تغطية التنوع العقلي للمتعلمين. إن هيمنة الذكاء اللفظي والشخصي والاجتماعي على بقية الأبعاد تعكس تأثير البيئة التربوية والمجتمعية والمناهج التعليمية التقليدية، مما يُشير إلى ضرورة تنوع أساليب التدريس لتفعيل باقي الذكاءات، وخاصة المنطقي، الحركي، المكاني والطبيعي، التي تُعد ضرورية في تطوير الشخصية المتكاملة للتلميذ.

4.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: حيث نصت على : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاءات المتعددة تعزى الى متغير الاعادة (التلاميذ الغير معيدين و المعيدين لشهادة البكالوريا).

الجدول رقم (09) يوضح نتائج إختبار "ت" لعينتين مستقلتين

الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	ت المحسوبة	درجة الحرية	متوسط الفرق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
غير دال	0.05	3.516	138	2.11-	4.12	55.78	60	معيدين

					4.24	57.89	60	غير معيدين
--	--	--	--	--	------	-------	----	---------------

يشير الجدول رقم (09) إلى أن عدد التلاميذ المعدين لشهادة البكالوريا هو (60) تلميذ و تلميذة و المتوسط الحسابي في الذكاءات المتعددة هو (55.78) ، و الانحراف المعياري الذي يقدر ب(4.12) أما فيما يخص عدد التلاميذ الغير معدين لشهادة البكالوريا فهم (60) تلميذ و التلميذة و المتوسط الحسابي يساوي (57.89) والانحراف المعياري يقدر ب (4.24) حيث أن الفروق بين المتوسطات يساوي (-2.11) و قدرت "ت" المحسوبة ب(3.51) عند درجة الحرية (138) عند مستوى الدلالة (0.05) ، و بما أن مستوى الدلالة قدر ب (0.131) وهي أكبر من 0.05 و بالتالي فهي غير دالة عند 0.05 و منه الفرضية الرابعة محققة أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاءات المتعددة تعزى الى متغير الاعادة (التلاميذ الغير معدين و المعدين لشهادة البكالوريا). و تعود هذه النتيجة إلى أن اعادة السنة الدراسية لا تؤثر بشكل جوهري على مستوى الذكاءات المتعددة، كما ان التلميذ الذي يعيد شهادة البكالوريا قد يكون قد طور بعض الذكاءات (كالذكاء الذاتي، أو اللغوي) من خلال مروره بتجربة رسوب، لكن هذا التطور لم يكن كافياً لإحداث فرق واضح مقارنة بغير المعيدين . هذا يمكن تفسيره من منظور نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر (Howard Gardner, 1983) ، حيث يرى أن الذكاءات لا تنمو جميعها بنفس الوتيرة أو تحت تأثير العوامل الزمنية فقط، بل تحتاج إلى بيئة محفزة، وخبرات متنوعة، وتوظيف تربوي فعال. وفي هذا السياق توصلت دراسة عبد الله عبد المجيد (2006) إلى أن الذكاءات المتعددة لا تتأثر بشكل كبير بمدة التمدرس أو تكرار السنوات، بل ترتبط بشكل وثيق بنوعية الأنشطة التربوية والخبرات التعليمية التي يتعرض لها التلميذ، مما يفسر تقارب مستويات الذكاءات لدى المجموعتين في هذه الدراسة. كما دعمت نتائج دراسة أحمد سامي (2011) هذه النتيجة، إذ بيّن أن التلاميذ المعيدين لا يظهرون فروقاً دالة في الذكاء أو في أحد أنواعه، ما لم ترافق الإعادة بتغييرات في أساليب التعلم أو الدعم النفسي والتربوي. لذا يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تتسق مع الأدبيات السابقة التي تشير إلى أن الذكاءات المتعددة ترتبط بعوامل أعمق من مجرد النجاح أو الإعادة، مثل الدافعية، ونمط التعلم، والبيئة التربوية المحفزة.

- التوصيات:

انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية نقدم التوصيات التالية:

- ضرورة إدماج نظرية الذكاءات المتعددة في الممارسات التربوية داخل القسم، بما يساعد على تنوع أساليب التدريس لتناسب مع أنماط الذكاء المختلفة لدى التلاميذ.
- تصميم برامج تعليمية موجهة لتلاميذ البكالوريا تراعي الفروق الفردية في الذكاءات، وتوظف أنشطة تحفز الذكاء المنطقي، واللفظي، والشخصي، والمكاني وغيرها.
- تدريب الأساتذة على التعرف على الذكاءات المتعددة لدى تلامذتهم من خلال ورشات تكوينية، بما يعينهم على تكييف طرائق التدريس والتحفيز والتقييم.
- الاهتمام بالذكاءات الأقل نمواً لدى التلاميذ (كالذكاء المكاني والطبيعي في هذه الدراسة) من خلال أنشطة إثرائية وتربوية موجهة.
- تعزيز الذكاء اللفظي – السائد في نتائج الدراسة – في المواد الأساسية كالأدب والفلسفة والتاريخ عبر أنشطة كتابية وتعبيرية تناسب هذا النمط.
- استخدام اختبارات الذكاءات المتعددة كأداة مساعدة في التوجيه المدرسي والمهني لتوجيه التلاميذ نحو التخصصات والمجالات التي تتماشى مع أنماط ذكائهم.
- التركيز على الذكاء الشخصي والاجتماعي في البرامج النفسية التربوية لتلاميذ البكالوريا، نظراً لارتباطه بالثقة بالنفس، وتنظيم الوقت، والتعامل مع الضغوط النفسية خلال سنة مصيرية.

قائمة المراجع:

الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2000). مقدمة في تصميم البحث التربوي. غزة : مطبعة الرنتيسي.

ايمن محمد خلف عليمات، فرحان عارف المشاقبة، محمد سليمان الجوارنة (2018)، واقع أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 45 ، العدد 4 ، ملحق 3 كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية. ص 39-56.

- بن زيان، عبد الكريم. (2017). علاقة الذكاء الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة وهران
- بوعمامة، ليلى. (2016). أثر الرسوب في امتحان البكالوريا على تقدير الذات لدى التلاميذ. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قسنطينة.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (1995). أسس علم النفس التجريبي. بيروت: دار النهضة العربية.
- عبد الستار، دعاء. (2017). الذكاء الذاتي والاجتماعي وعلاقتهما بالاستعداد للامتحانات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة علم النفس التربوي، العدد 17، ص. 89-105.
- عبد الكريم غريب: (2002) الكفايات و إستراتيجيات إكتسابها ، ط 02 منشورات عالم التربية، المملكة المغربية: الدار البيضاء..
- عبيدات، نداء. (2020). الذكاءات المتعددة وإغفال النظام المدرسي للأنماط غير الأكاديمية. المجلة العربية لعلم النفس، 28(1)، 202-219.
- عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف (2003). علم النفس التربوي. ط 1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- علي براجل، يوسف عدوان(2009)، منهجية الإصلاح التربوي، دفاتر المخبر العدد الخامس، أعمال الملتقى الثالث يومي 6-7 ماي، ص ص283-311.
- Armstrong, T. (2000). Multiple Intelligences in the Classroom. ASCD.
- Gardner ,H(1997) ; Multiple Intelligence. The Theory Practice .New York.Basic Booke.
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books.
- Piaget, J. (1972). The Psychology of the Child. Basic Books.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). The Multiple Intelligences of Intelligence. Educational Leadership, 61(4), 16-21.

Wagner, T. (2012). Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World. Scribner.