الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء المعدل التراكمي لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفى قسيم هيلات

قسم علم النفس والتربية الخاصة – جامعة جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن

د. مُحَمَّد أمين" حامد القضاة

قسم الإدارة التربوية والأصول –كلية العلوم التربوية – جامعة الأردنية – الأردن

المُلخَص

هدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء المعدل التراكمي لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (٢٤٦) طالبة من كلية الأميرة عالية الجامعية من تخصص العلوم التربوية لمرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥/، وتم استخدام مقياس الذكاءات المتعددة الذي طوره الربابعة والزعبي والشرايري (٢٠٠٩)، ومقياس تقدير الذات الذي طورته القسوس (١٩٨٥)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في كل من الذكاء (اللغوي، والذكاء الشخصي_ الذاتي) بين مستويات المعدل التراكمي ولصالح المعدل التراكمي الأعلى، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات (الدرجة الكلية وأبعاده) بين مستويات المعدل التراكمي ولصالح المعدل التراكمي الأعلى، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معاملات الارتباط بين تقدير الذات الاجتماعي وكل من (الذكاء البينشخصي_الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي)، وبين تقدير الذات الانفعالي وكل من (الذكاء البينشخصي_الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي،) وبين تقدير الذات العقلي وكل من (الذكاء اللغوي، والمنطقي_ الرياضي، والبينشخصي_الاجتماعي، والشخصي_الذاتي) تبعا لاختلاف مستويات المعدل التراكمي.

الكلمات المفتاحية: طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، الذكاءات المتعددة، تقدير الذات، المعدل التراكمي.

مُقَدِمَةُ :

نظر جاردنر Gardner للذكاء من زاوية مختلفة عمن سبقه من العلماء فلم يعد الذكاء من وجهة نظره ممثلا بالدرجة الكلية (IQ) التي اقترحها بينية (Binet) منذ أكثر من قرن، وقد انبثقت نظرة جاردنر للذكاء من تصور مختلف بشكل جذري للعقل البشري تمثل بالتصور التعددي للذكاء، بحيث يشتمل هذل التصور على مختلف أشكال النشاط البشري ويعترف بالاختلافات العقلية للأفراد، وقد استند تصور جاردنر للذكاء على التطور الكبير والاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الأعصاب والعلوم العقلية التي لم تكن معروفة في بداية القرن الماضي، وقد أكد جاردنر على أنه حان الوقت للتخلص من مفهوم الدرجة الكلية للذكاء (IQ) والانطلاق نحو الاهتمام بشكل طبيعي بالكيفية التي تنمي بها الشعوب الكفاءات اللازمة لنمط عيشها (نوفل، ٢٠٠٧).

إن نظرة جاردنر للذكاء هذه ظهرت إلى حيز الوجود تحت مسمى نظرية الذكاءات المتعددة Multiple intelligencesوالتي تم طرحها في كتابه "أطر العقل" Frames of Mind عام ١٩٨٣، وقد تناول في هذا الكتاب نظريته بالتفصيل، حيث أشار إلى أن هناك سبعة أنواع من الذكاءات قابلة للزيادة، ثم أضاف لاحقا نوعا جديدا (Gardner, 1999)، فأصبحت ثمانية أنواع مستقلة من الذكاء، وبعدها أضاف ذكاءان هما الذكاء الوجودي والذكاء الروحي، ولم يعتمد جاردنر هاذان الذكاءان لأنه ليس لديه شواهد عقلية كافية

على وجودها في الجهاز العصبي المركزي (الدماغ)، حيث كان هذا المعيار إحدى أهم المعايير في تحديد نوع الذكاء وفقاً لنظريتـه، والذكاءات الثمانية موضحة كما هو آت (Armstrong, 2000):

١- الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence): ويتمثل هذا النوع من الذكاء بقدرة الفرد على أن يكون حساسا للغة المكتوبة والمنطوقة، والقدرة على تعلمها، واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، وتوظيفها شفويا أو كتابيا، ويتضح هذا الذكاء لدى الشعراء، والكتاب، والصحفيين، والمحامين، والممثلين، ورجال السياسة.

٢- الذكاء المنطقي_ الرياضي (Logical-Mathematical Intelligence): وهذا النوع من الذكاء يبدو واضحاً لدى المحاسبين، ومبرمجي الكمبيوتر، والمهتمين بعلم الرياضيات، ويتمثل بقدرة الفرد على تحليل المشكلات استنادا إلى المنطق، والقدرة على توليد تخمينات رياضية، وتفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي، إضافة إلى القدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي، من خلال وضع الفرضيات، وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز.

٣- الذكاء المكاني أو البصري (Spatial Intelligence): ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى المهندسين المعماريين، والرسامين، والمصممين، والبحارة، ويتمثل بقدرة الفرد على التصور الفراغي البصري، وتنسيق الصور المكانية، وإدراك الصور ثلاثية الأبعاد، إضافة إلى الإبداع الفني المستند إلى التخيل.

٤- الذكاء الجسمي_ الحركي (Bodily-Kinesthetic Intelligence): ويبدو واضحاً هذا النوع من الذكاء لدى الراقصين، والجراحيين، والحرفيين، والرياضيين، ويتمثل بقدرة الفرد على استخدام المهارات الحسية الحركية والتنسيق بين الجسم والعقل.

٥- الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence): ويتضح هذا النوع من الذكاء لدى الموسيقيين، والمهن التي تعتمد على حاسة السمع كطبيب القلب، ومصلح المركبات، ويتمثل بقدرة الفرد على تمييز الأصوات، والألحان، والإيقاعات المختلفة.

٦- الذكاء البينشخصي (الاجتماعي) (Interpersonal Intelligence): ويبدو واضحاً هذا النوع من الذكاء لدى من يجذبون الناس ويتفاعلون معهم كالمعلمين، والقادة، والمرشدين النفسيين، والمصلحيين الاجتماعيين، والباعة، ويتمثل بقدرة الفرد على إدراك أمزجة الآخرين، ونواياهم، وأهدافهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها، إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات.

٧- الذكاء الشخصي (الذاتي) (Intrapersonal Intelligence): وهذا النوع من الذكاء يظهر لدى المبدعين، وعلماء النفس، والفلاسفة، والحكماء، ويتمثل بقدرة الفرد على فهمه لذاته من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته، وقدرته على تصور ذاته من حيث نواحي القوة، ونواحي الضعف، والوعي بمزاجه، ومقاصده، ودوافعه وفهمه، وتقديره لذاته.

٨- الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence): وهذا النوع من الذكاء يبدو واضحاً لدى المزارعين والصيادين وعلماء النبات والحيوان والجيولوجيا والآثار، ويتمثل بقدرة الفرد على تحديد وتصنيف الأشياء الموجودة في الطبيعة من نبات وأزهار وأشجار، وحيوانات وطيور، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للظواهر الطبيعية مثل تكون الغيوم والزلازل وغيرها.

وقد حدد جاردنر مجموعة من المبررات للإهتمام بنظرية الذكاءات المتعددة واستخدامها في العملية التربوية ومنها: أن كثير من المواهب يتم تجاهلها في الواقع المدرسي التقليدي، إضافة إلى وقوع أصحاب المواهب كضحايا عند الإعتقاد بأن الذكاء يعبر عنه بدرجة كلية (IQ)، كما أن كثرة المشكلات التي يعاني منها هذا العالم، تستوجب الإهتمام بالذكاءات المتعددة، لذلك فإن إدراك تعدد الذكاءات والطرق المتعددة التي يمكن بها للكائن الإنساني أن يظهر هذه الذكاءات هو خطوة هامة جدا (Kumbar, 2006).

وتفترض نظرية الذكاءات المتعددة أن هناك إمكانية لمعظم الناس أن ينموا كل ذكاءاتهم إلى مستوى متطور نسبيا من حيث الإتقان، ويعتمد نمو الذكاءات المتعددة لديهم على ثلاثة عوامل رئيسة هي: الفطرة البيولوجية، والخلفية الثقافية والتاريخية وتاريخ الحياة الشخصية الذي يضم خبرات الوالدين والمدرسين والآخرين الذين إما أن يوظفوا وينشطوا الذكاءات وإما أن يحولوا دون نموها (جابر، ٢٠٠٣). ويؤكد جاردنر (٢٠٠٥) على حقيقة مفادها أنه كلما كانت البيئة أذكى، وكانت التدخلات والمصادر المتاحة أقوى زادت كفاءة الأفراد وقلت أهمية موروثهم الجيني وفطرتهم البيولوجية.

وتُعنى نظرية الذكاءات المتعددة بتوسيع مفهوم الذكاء ليتجاوز القدرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي إلى الاهتمام بدراسة جوانب أخرى كانت مهملة في النظريات التي سبقت نظرية الذكاءات المتعددة مثل الذكاء الاجتماعي، والانفعالي، والموسيقي، والطبيعي، ... ومحاولة معرفة العوامل الثقافية، والأسس البيولوجية المؤثرة فيه من ناحية، ودراسة دينامية الذكاء بعيدًا عن المسار التقليدي الذي يفترض ثبات نسبة الذكاء بعد سن الرشد، ثم تدهوره مع تقدم العمر من ناحية ثانية. ويفترض الفهم الدينامي لجوانب الذكاء فهمًا جديدًا للتقييم الذي لا يعتمد على القدرة الراهنة، بل يعتمد على قياس النتائج الممكنة للتفاعل بين الفرد، وما قد توفره البيئة من تدريب وإمكانات (طه، ٢٠٠٦).

ومن الناحية التربوية فقد هيمن على الممارسات التعلمية التعليمية قبل ظهور نظرية الذكاءات المتعددة استخدام أسلوب واحد في التعليم، الأسلوب المعتمد على التقلين، وفي ظل وجود نظرية الذكاءات المتعددة التي آمنت بوجود ذكاءات متعددة بين الطلبة داخل الفصل الدراسي الواحد أصبح هناك تنوعا كبيرا في أساليب وطرائق التدريس بحيث تتناغم مع الاختلاف في ذكاءات الطلبة الذي كان النظام التعليمي التقليدي يهملها (Gardner, 1995) .

وتشير الدراسات التي بنت برامج تدريبية مبنية على الذكاءات المتعددة إلى انعكاس نتائجها إيجابا على التحصيل الدراسي، فقد قامت كل من بناظير وفوزيا (Banazir & Fauzia, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء المتعدد ومهارات الدراسة الفعالة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) طالب و (١٠٤) طالبة من طلبة جامعتي روالبند Rawalpind وإسلام أباد Islamabad تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، ومن خلال المنهج الوصفي الارتباطي المتبع فقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (α = 0.01) بين الذكاء المتعدد من جهة وبين مهارات الدراسة الفعالة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، وقد أكدت الدراسة على ضرورة متابعة إدارات الجامعات لعملية التعلم والتعليم داخل الغرفة الصفية وحثها أعضاء الهيئة التدريسية لأخذ الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية على محمل الجد لما لها من دور في تشجيع التنافسية الإبداعية لدى المتعلمين.

وقام الديب (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي واستمرار أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالب موزعين على مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية وتكونت من (٦١) طالب والثانية المجموعة الضابطة وتكونت من (٦١) طالب؛ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في اختبار التحصيل المؤجل وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام الذكاءات المتعددة وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة على توظيفها داخل الغرفة الصفية.

وقام اسيك وتاريم (Isik& Tarim, 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الذكاءات المتعددة والتعليم التعاوني على تحصيل بعض المهارات الرياضية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى أن استخدام التدريس من خلال الذكاءات المتعددة يقود إلى بقاء أثر التعلم والاستمرار في الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول بالمقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية.

وقام كل من عفانه والخزندار (٢٠٠٤) كما ورد في عفانه والخزندار (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات، وميول الطلبة نحوها، وسبل تنميتها، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى تألفت من (٣٨٥) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، والثانية تألفت من (١٠٩) طالبا وطالبة جرى اختيارهم بطريقة قصدية لتطبيق البرامج المقترحة، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل في الرياضيات. كما توصلت إلى فعالية البرنامج المطور في تنمية التحصيل الرياضي والميل نحو الرياضيات.

إن القدرات العقلية المشار لها بالذكاء لا تكفي للنجاح في الحياة بشكل عام أو في المجال الأكاديمي والتحصيل الدراسي، إذ لا بد من أن يرافق الذكاء جوانب أخرى تتعلق بالجوانب النفسية والانفعالية التي تعد عاملاً رئيساً في نجاح الطالب وتفوقه الأكاديمي، ويشير جولمان Goleman في هذا الصدد إلى أن من أكثر العوامل النفسية المهمة التي ترتبط بالتفكير والتفوق الأكاديمية والتحصيل الدراسي تقدير الذات والذكاء الانفعالي (جولمان، ٢٠٠٠). ويؤكد أيدنس (Edins, 2009) أن ٨٠ % من نشاط الدماغ يرتبط بتقدير الذات والانفعالات والطموح، ووفقا لبعض الدراسات التي أجريت في جامعة واشنطن على نشاط الدماغ في المنطقة الحوفية (Limbic Reagion)، فإن كل مرة يثار بها الدماغ تكون الفرصة مواتية لزيادة أو نقصان تقدير الطلبة لذواتهم، وذكائهم الانفعالي؛ لأن ذلك يعتمد على طبيعة المحفزات التي يواجهونها سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

إن تقدير الذات يتصل بمفهوم الذات اتصالا وثيقا، حيث يشير مفهوم الذات إلى معلومات عن صفات الذات، ويتضمن فهماً معرفياً للذات، في حين يشير تقدير الذات إلى تقييم هذه الصفات مما يعكس ثقة الفرد بنفسه، من جهة أخرى يشمل مفهوم الذات فكرة الفرد وآراءه عن نفسه، بينما يشير تقدير الذات إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته والتعبير عن هذا الاتجاة بالقبول أو الرفض، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحية مفهوم الذات لدى الفرد، معبرًا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، ومن المفاهيم التي يتم الخلط بينها وبين تقدير الذات (Self- Esteem) بعض متغيرات الذات الأخرى كاحترام الذات (Self- Respect) وفعالية الذات المدركة (Self- Efficacy)، لكنها مختلفة؛ حيث يشير مفهوم احترام الذات إلى ما يفكر به الفرد حول نفسه، في حين يشير مفهوم تقدير الذات إلى التقييمات الإيجابية أو السلبية للفرد عن نفسه (Smith & Mackie, 2007, p107). ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن مفهوم تقدير الذات وفعالية الذات المدركة غالبا ما يستخدمان بشكل متبادل، وبأنها يتعلقان بظاهرة واحدة، وفي الحقيقة أنهما يعودان لشيئين داخليين مختلفين، حيث تتعلق فعالية الذات المدركة بالحكم على المقدرة الذاتية، في حين يتعلق تقدير الذات بالحكم على قيمة الذات.

وبهذا فإن اهتمام علماء النفس بمدركات الفرد وتصوراته عن ذاته كشكل من أشكال مفهوم الذات، أدى إلى التأكيد على مفهوم تقدير

الذات، والذي يتصل اتصالا وثيقا بمفهوم الذات، لأن أحكام الفرد القيمية تتضمن في مجالات حياة الفرد المختلفة.

وعرف أولسن وبركلر ووجنز (Olsen, Breckler & Wiggins, 2008, P71) تقدير الذات على أنه "البعد التقييمي للذات والذي يتضمن مشاعر الجدارة، والفخر، والإحباط، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالوعي الذاتي".

وعرف هيوت (Hewitt, 2009, P219) تقدير الذات على أنه مصطلح خاص بعلم النفس ويعكس تقييم الفرد الانفعالي لما يمتلكه من الجدارة أو الاستحقاق، وهو حكم صادر عن الذات وموجها نحوها، ويشمل المعتقدات بالجدارة، والانفعالات كالشعور بالفخر والنصر والسرور أو الإحباط واليأس والعار.

وفيما يتعلق بالجانب التطوري لتقدير الذات فإن شعور الفرد بقيمته الذاتية يبدأ منذ فترة الرضاعة، حيث ينمو الشعور بالقيمة لدى الرضيع من خلال علاقته القوية مع والدته أو مع القائمة على الرعاية وتجاوبها ودعمها له (Mack & Ablon, 1983). وتمثل الأسرة البيئة المهمة لنشأة ونمو تقدير الذات للفرد، فقد أشار الأدب التربوي إلى أن الدعم الوالدي ومنح الاستقلال للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بتقدير الذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب والأم بالابن ويعتبرانه شخصًا مسؤولاً فإن هذا يزيد من تقديره لذاته (Demi, 1987).

ويعد تقدير الذات أحد المواضيع الأكثر جاذبية للباحثين؛ لأنهم يعتقدون أنه متنبئ للكثير من المتغيرات ذات الصلة والتي من أهمها السلوك، والصحة النفسية والتحصيل الدراسي (Rosli, Othman, Ishak, Lubis, Zakiah, Mohd, Omar, 2012)، كما يمكن أن ينطبق على أبعاد خاصة أو عامة في حياة الفرد؛ ومن أمثلة انطباقه على الحالات الخاصة تعبير الفرد الإيجابي: أعتقد أنني كاتب جيد وأشعر بالسعادة لأني كذلك، أو تعبير الفرد السلبي: أعتقد أنني كاتب غير جيد وأشعر بالانزعاج لأني كذلك، أو ربما ينطبق على الحالات العامة، ومن أمثلة ذلك تعبير الفرد: أعتقد أنني شخص غير جيد، وأشعر بالانزعاج جراء ذلك، وأعتقد أنني شخص جيد وأشعر بالسعادة حول ذلك (The American Heritage Dictionary of the English Language, 2000).

وتشير الدراسات إلى وجد علاقة قوية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي فقد قام خالدين (Khaledian, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي والقلق والتحصيل لدى طلبة جامعة أزاد بإيران، وشملت عينة الدراسة (١٠٠) طالب وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقات إيجابية دالة إحصائيا بين كل من الذكاء الانفعالي وتقدير الذات من جهة وبين التحصيل الدراسي من جهة أخرى عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

وقام كل من روزلي وعثمان واسحق ولوبيس وزكيا وموحد وعمر (Rosli, Othman, Ishak, Lubis, Zakiah, Mohd, Omar, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثانية في جامعة University Kebangsaan Malaysia في ماليزيا، وتكونت العينة من (١١٠) ذكور و (٢٢٠) من الإناث، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية المنتظمة Via Systemic Random sample ، وقد أشارت نتائج الدراسة بعد حساب معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01) بين تقدير الذات الذي تم قياسه من خلال مقياس روزنبيرغ Rosenberg Self Esteem Scale وبين المعدل التراكمي Grade Point Avrege Cumulative (CGPA) وقد بينت نتائج الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي المرتفع ينعكس على ثقة الفرد بذاته وبالتالي يشعر بتقدير ذات إيجابي.

وقام كل من نادري وعبد الله وآيزان وشارير وكومار (Naderi, abdullah, Aizan, Sharir & Kumar, 2009) بدراسة هدفت التعرف إلى تقدير الذات، والجنس، والتحصيل الدراسي. واشتملت عينة الدراسة (١٠٥) من الذكور و(٤٨) من الإناث من الطلبة الإيرانيين في ست جامعات ماليزية، وكشفت النتائج بعد حساب معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار عن وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01) بين تقدير الذات الذي تم قياسة من خلال Rosenberg Self-Esteem والتحصيل الدراسي الذي تم من خلال اعتماد (CGPA)، وقد أكدت الدراسة على أن موضوع تقدير الذات هو أحد أقوى العناوين البحثية الذي تم تناولة في علم النفس.

وأجرى هيلات (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعليم المختلط في تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، وقد شملت عينة الدراسة (١٣٩) طالبة من كلية التربية في الجامعة الأردنية و(١٣٩) طالبة من كلية الأميرة عالية الجامعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط ومجموع الطالبات في التعليم غير المختلط، تعزى للمعدل التراكمي ولصالح المعدل التراكمي المرتفع.

وقام حراحشة (٢٠٠٦) بدراسة مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، واشتملت عينة الدراسة (٣٣١) طالب وطالبة، وأشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقدير الذات باختلاف الجنس ولصالح الذكور، وباختلاف السنة الدراسية (السنة الثانية، والثالثة) ولصالح السنة الثانية، وفروق باختلاف المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر، وجيد، ومقبول) ولصالح جيد جدا فأكثر على الدرجة الكلية لتقدير الذات.

وقا ريزونر (Reasoner, 2005) بدراسة راجع من خلالها مجموعة من الأبحاث التي تناولت تقدير الذات مع التحصيل الدراسي والتسرب من المدرسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي يرتبطان ببعضهما البعض عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، وقد أكدت الدراسة إلى أنه يمكن أن يتنبآن ببعضهما البعض.

بعد استعراض الدراسات السابقة التي توصل إليها الباحثان يتضح أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية، وما يميز هذه الدراسة أنها جمعت بين متغيرات الذكاءات المتعددة وتقدير الذات والتحصيل الدراسي معا، كما تتميز هذه الدراسة عن سابقاتها أنها تناولت متغير الذكاءات المتعددة على أنه متغير تابع وليس مستقل كالدراسات السابقة، ومتغير التحصيل الدراسي على أنه متغير مستقل وليس تابع كما في الدراسات السابقة ايضا، إضافة إلى ذلك فقد تم في الدراسة الحالية الأخذ بعين الاعتبار مستويات التحصيل الدراسي الثلاث (جيد جدا فأكثر، وجيد، ومقبول) بعين الاعتبار عند دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وتقدير الذات، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري وفي تفسير النتائج وعند تحديد المقاييس المستخدمة.

يتضح مما سبق أهمية الذكاءات المتعددة وتقدير الذات بشكل عام، سواء في المجال الشخصي أو الدراسي والأكاديمي، وقد أكدت الدراسات السابقة أهميتها، وانعكاسها إيجابا على التحصيل الدراسي والذي يحضى باهتمام الخبراء والباحثين التربويين لما له من أهمية في حياة الطالب، ولما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة؛ إذ يعدُّ التحصيل معياراً أساسياً لمعظم القرارات المتعلقة بالطالب والمنهاج والعملية التعليمية، كما يتم بموجبه تعرّف مقدار تقدم الطلبة في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة، وكذلك في اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم، بالإضافة إلى ذلك فإن التحصيل الدراسي بجوانبه المعرفية والوجدانية يؤثر في تشكيل شخصية الطالب، ويحدد درجة المكانة الدراسية، والاجتماعية له (السدحان، ٢٠٠٤).

ولم يقتصر الاهتمام بالتحصيل الدراسي على الناحية التعليمية فقط؛ إذ اهتمت المؤسسات التربوية به كونه مؤشراً على مدى تقدمها نحو الأهداف التربوية، فالتحصيل يقيس نتاجات التعليم التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها. وعلاوةً إلى ذلك، فإن المؤسسات التربوية تحرص على بلوغ طلبتها مستوى عالياً من التحصيل؛ لأن مستوى التحصيل يدل على كفاية تلك المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها (حمادة، ٢٠١٠).

ونظرا لأهمية التحصيل الدراسي فقد سعت الدراسة الحالية إلى معرفة دوره في تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وتقدير الذات لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، وعلية يمكن حصر مشكلة الدراسة وتحديدها بالكشف عن "الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء المعدل التراكمي لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية"

أسئلة الدراسة: جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل تتختلف متوسطات الذكاءات المتعددة لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف مستويات المعدل التراكمي؟
- هل تتختلف متوسطات تقدير الذات لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف مستويات المعدل التراكمي ؟
- ما العلاقة بين الذكاءات المتعددة وتقدير الذات في ضوء مستويات المعدل التراكمي لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في الذكاءات المتعددة وتقدير الذات لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف مستويات المعدل التركمي، كما تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وتقدير الذات في ضوء مستويات المعدل التراكمي لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية دراسة الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء المعدل التراكمي لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، وتنبع أهميتها من جانبين؛ الجانب النظري والجانب العملي وكما يلي:

أولًا: الأهميّة النظرية

- أصالة الدّراسة وحداثتها، إذ لم يعثر الباحثان على دراسات تناولت متغيّرات الدّراسة الحاليّة مجتمعة.
- تبصير مدرسي الجامعات بمتغيرات الذكاءات المتعددة وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، لدى الطلبة وذلك في محاولة لتحقيق فهم أكبر لهم أثناء العملية التعلمية التعليمية.
- من المؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات العربية في مجال دراسة الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء مستويات المعدل التراكمي لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، حيث من الممكن أن تكون مرجع للمهتمين والباحثين للاستفادة من نتائجها، وإثراءً للمكتبة العربية حول هذه المتغيرات.

ثانياً: الأهمية العملية

- من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد المدرسين والمربين والمهتمين في ميدان التربية والتعليم الذين يتعاملون مع الطلبة بشكل مباشر فهما أكثر وضوحا حول التحصيل الدراسي ودورة في تقدير الذات والذكاءات المتعددة والذي قد ينعكس على ضرورة تطوير الخطط والمقررات الجامعية وطرق التدريس والتقويم المتبعة داخل الغرفة الصفية.

مصطلحات الدراسة

الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences: القدرة على حل المشكلات أو إبداع إنتاج يكون ذا قيمة في ثقافة ما، ويشمل ذكاءات جاردنر الثمانية: وهي الذكاء اللغوي، والمنطقي_ الرياضي، والموسيقي، والمكاني_ البصري، والجسمي_ الحركي، والبينشخصي_ الذاتي، وبين الأشخاص_ الاجتماعي، والطبيعي (Gardner, 1995)، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطلبات على كل نوع من أنواع الذكاء وفقا للمقياس الذي طوره الربابعة والزعبي والشرايري (٢٠٠٩)، ويتراوح مدى الدرجات على كل نوع من الذكاءات بين (٧) و(٢١) درجة.

تقدير الذات: هو تقييم ذاتي لخصائص الفرد كما يدركها هو، وما يرتبط بهذا التقييم من مشاعر واتجاهات وأحكام قيمية (القسوس، ١٩٨٥)، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على كل جانب من جوانب مقياس تقدير الذات المتمثلة بـ (الجانب الإجتماعي، والعقلي، والإنفعالي) للمقياس الذي أعدته القسوس (١٩٨٥) ويتراوح مدى الدرجات على المقياس ككل بين (٣٨ – ١٩٠) درجة.

الجانب العقلي: ويتمثل بتقدير الفرد لقدرته العامة، ويتراوح مدى الدرجات عليه بين (١٢- ٦٠) درجة.

الجانب الاجتماعي: ويتمثل بتقدير الفرد لعلاقته بالآخرين، وتقدير الآخرين له، ويتراوح مدى الدرجات عليه بين (١٣ – ٦٥) درجة.

الجانب الانفعالي: ويتمثل بميل الفرد نحو ذاته، وثقته بنفسه، ومدى إحساسه بالأهمية، ويتراوح مدى الدرجات عليه بين (١٣- ٦٥) درجة.

المعدل التراكمي: هو المعدل الذي حصلت عليه طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية حتى نهاية الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م. حيث تم تقسيمه في الدراسة الحالية إلى ثلاثة مستويات، هي: الحاصلات على معدل تراكمي (٣- ٤) جيد جدا فأكثر، و(٢.٥٠- ٢.٩٩) جيد، و(٢- ٢.٤٩) مقبول

حدود الدراسة ومحدداتها: تتحدد نتائج الدراسة بحدود زمانية ومكانية، وتمثلت بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، وكلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في العاصمة عمان. كما تتحدد بمحددات عينة الدراسة، التي تمثلت بطالبات البكالوريوس في تخصصات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية (تربية الطفل، والتربية الخاصة ، والإرشاد النفسي والتربوي)، إضاف إلى أنها تتحدد بمحددات أدوات الدراسة، التي تمثلت بمقياس الذكاءات المتعددة الذي طوره الربابعة وآخرون (٢٠٠٩)، ومقياس تقدير الذات الذي طورته القسوس (١٩٨٥)، وما يتمتعان به من صدق وثبات.

منهج الدراسة: في الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة، كما تم استخدام المنهج الوصفي المقارن في تقدير الذات والذكاءات المتعددة في ضوء مستويات المعدل التراكمي.

مجتمع الدراسة وعيتها: شمل مجتمع الدراسة جميع طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية لمرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، البالغ عددهن (٧٤٥) طالبة، وقد تم اختيار عينة مكونة من (٦) شعب بناء على سجلات دائرة القبول والتسجيل بالطريقة العنقودية، وبنسبة (٣٣%) من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يوضح عينة الدراسة:

جدول (١) عينة الدراسة باعتبار المعدل التراكمي

متغيرات الدراسة	مستويات المتغير	العدد
المعدل التراكمي	جيد جدا فأكثر	٨٨
	جيد	٩٥
	مقبول	٦٣
المجموع		٢٤٦

أداتا الدراسة: تم استخدام أداتين لتحقيق أهداف الدراسة هما:

أولاً: مقياس الذكاءات المتعددة: تم استخدام مقياس الذكاءات المتعددة الذي طوره الربابعة وآخرون (٢٠٠٩) بالاستناد إلى مقياس جاردنر Gardner، لقياس الذكاءات المتعددة الثمانية (الذكاء اللغوي، والمنطقي_ الرياضي، والموسيقي، والمكاني_ البصري، والجسمي_ الحركي، والشخصي_ الذاتي، والبينشخصي_ الاجتماعي، والطبيعي)، وتكون المقياس بصورته النهائية من (٥٦) فقرة موزعة على ثمانية أنواع ذكاء، ولكل نوع ذكاء سبع فقرات. ويتبع كل فقرة تدريج ثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)، وتأخذ الإجابة بدرجة كبيرة (٣) درجات، والإجابة بدرجة متوسطة درجتان، فيما تأخذ الإجابة بدرجة ضعيفة درجة واحدة.

صدق المقياس وثباته: يعد المقياس صادقا في البيئة الأردنية، حيث قام الربابعة وآخرون (٢٠٠٩) باستخراج معاملات الصدق من خلال صدق المحكمين. وفي الدراسة الحالية تم استخراج صدق المحكمين للمقياس، وتم اعتماد نسبة اتفاق (٧٠%) بين المحكمين للإبقاء على الفقرة أو حذفها، وتمت الإفادة من ملاحظاتهم فيما يتعلق في وضوح صياغة الفقرات.

أما الثبات فقد تم حساب الثبات من قبل الربابعة وآخرون (٢٠٠٩) بطريقتين؛ وذلك بحساب الثبات بطريقة الإعادة على عينة من طلاب وطالبات جامعة البلقاء التطبيقية، وقد تراوحت قيم الثبات بين (0.72- 0.85). كما وتم التحقق أيضا من الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد تراوحت قيم الثبات بين (0.74 – 0.93). وفي الدراسة الحالية تم التأكد من الثبات بطريقتين أيضاً: طريقة إعادة الاختبار، وقد تراوحت قيم الثبات بين (0.79- 0.88)، وطريقة

حساب معامل كرنباخ الفا كمؤشر على الإتساق الداخلي، وقد تراوحت بين (0.80 - 0.92)؛ وذلك على عينة ثبات من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وبلغت (٤٠) طالبة.

ثانياً: مقياس تقدير الذات: تم في الدراسة الحالية استخدام مقياس تقدير الذات الذي طورته القسوس (1985)، ويتألف المقياس من (٣٨) فقرة تقيس الجوانب التالية: الجانب العقلي، وتمثله الفقرات (١، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٣، ١٦، ٢٢، ٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٦)، والجانب الاجتماعي، وتمثله الفقرات (٢، ٥، ٦، ١٠،١١،١٢، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٢٩)، والجانب الانفعالي، وتمثله الفقرات (٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٨)، وأمام كل فقرة تدريج من خمس درجات هي: دائماً، وكثيراً، وأحياناً، وقليلاً، ونادراً، وتبدأ رقمياً من خمس درجات للاستجابة دائماً ودرجة واحدة للأستجابة نادراً للفقرات الإيجابية، والعكس للفقرات السلبية والممثلة بـ (٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦).

صدق المقياس وثباته: قامت القسوس (١٩٨٥) باستخراج الصدق بطريقتين: **طريقة صدق البناء**؛ حيث تم بناء المقياس في ضوء النظرية والبحث في موضوع تقدير الذات، وبناءً على تحليل منطقي لمكوناته. و**طريقة الصدق التنبؤي**؛ فقد عدت القسوس(١٩٨٥) دراستها أساساً لاختبار الصدق التنبؤي للمقياس، حيث أفترضت أن تحقيق الفرضيات التجريبية المتعلقة بعوامل أثبتت الدراسات السابقة ارتباطها بتقدير الذات دليلاً على صدقه. وفي الدراسة الحالية قام الباحثان باستخراج صدق المحكمين، وقد تم اعتماد اتفاق سبعة من المحكمين لصلاحية الفقرات؛ أي ما نسبته (٧٠%)، وأشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية الفقرات وملاءمتها لأغراض الدراسة.

أما الثبات فقامت القسوس (١٩٨٥) بحساب معامل الثبات النصفي للاختبار لعينة من خمسين طالبة من الطالبات اللواتي اشتركن في الدراسة، وتبين أن المقياس تمتع بدرجة ثبات عالية بلغت (٠.٩٢). وفي الدراسة الحالية تم استخراج معاملات الثبات بطريقتين: **طريقة الاتساق الداخلي**؛ وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي، وقد بلغت على الجانب العقلي (٠.٨٢)، وعلى الجانب الاجتماعي (٠.٨٠)، وعلى الجانب الانفعالي (0.79)، **وطريقة ثبات الإعادة**؛ وقد بلغت على الجانب العقلي (٠.٨٧)، وعلى الجانب الاجتماعي (٠.٨٣)، وعلى الجانب الانفعالي (٠.٧٩)، وذلك على عينة ثبات من خارج عينة الدراسة بلغت (٤٠) طالبة.

إجراءات الدراسة: تم تحديد عينة الدراسة، وتجهيز أدواتها والتأكد من صدقها وثباتها، وتم توجيه كتاب من قبل عميد كلية الأميرة عالية الجامعية لرؤساء الأقسام لتسهيل مهمة الباحثين، وتم التنسيق مع رؤساء الأقسام الأكاديميين، وقد استغرقت الإجابة على المقياسين من قبل الطالبات بين (٣٠-٤٠) دقيقة. وتم جمع الأدوات وتفريغها حاسوبيا واستخراج النتائج من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، والمتعدد، واختبار (ز) لفيشر، واختبار شيفيه Scheffe.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **أولاً: للإجابة على السؤال الأول ومناقشته والذي نصه "**هل تتختلف متوسطات الذكاءات المتعددة لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف مستويات المعدل التراكمي؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاءات المتعددة باختلاف مستويات المعدل التراكمي، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاءات المتعددة باختلاف مستويات المعدل التراكمي

الذكاءات المتعددة	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الذكاء اللغوي	جيد جدا فاكثر	2.2955	.28141	88
	جيد	2.1579	.28455	95
	مقبول	2.1338	.30989	63
المنطقي_ الرياضي	جيد جدا فاكثر	2.1721	.35137	88
	جيد	2.0767	.36855	95
	مقبول	2.0635	.26264	63
المكاني_ البصري	جيد جدا فاكثر	2.2110	.29379	88
	جيد	2.1774	.29226	95
	مقبول	2.1633	.28207	63
الجسمي_ الحركي	جيد جدا فاكثر	2.1250	.28964	88
	جيد	2.0812	.29073	95
	مقبول	2.1043	.27659	63
الموسيقي	جيد جدا فاكثر	1.9984	.44627	88
	جيد	2.0511	.42292	95

	مقبول	1.9887	.32788	63
البينشخصي_ الاجتماعي	جيد جدا فاكثر	2.3133	.37193	88
	جيد	2.2195	.31999	95
	مقبول	2.2381	.30359	63
الشخصي_ الذاتي	جيد جدا فاكثر	2.3279	.34531	88
	جيد	2.1789	.27563	95
	مقبول	2.1655	.29165	63
الطبيعي	جيد جدا فاكثر	2.0244	.41337	88
	جيد	1.9714	.42018	95
	مقبول	2.0113	.34927	63

يتبين من الجدول (٢) أن هناك تبايناً ظاهريا في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الذكاءات المتعددة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم حساب تحليل التباين الأحادي، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاءات المتعددة باختلاف مستويات المعدل التراكمي

الذكاءات المتعددة	مصادر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذكاء اللغوي	بين المجموعات	1.246	2	.623	7.403	.001*
	داخل المجموعات	20.455	243	.084		
	الكلي	21.701	245			
المنطقي_ الرياضي	بين المجموعات	.580	2	.290	2.545	.081
	داخل المجموعات	27.786	244	.114		
	الكلي	28.366	246			
المكاني_ البصري	بين المجموعات	.078	2	.039	.465	.629
	داخل المجموعات	20.595	244	.084		
	الكلي	20.674	246			
الجسمي_ الحركي	بين المجموعات	.077	2	.038	.468	.627
	داخل المجموعات	20.058	244	.082		
	الكلي	20.135	246			
الموسيقي	بين المجموعات	.215	2	.107	.637	.530
	داخل المجموعات	41.126	244	.169		
	الكلي	41.340	246			
البينشخصي_ الاجتماعي	بين المجموعات	.435	2	.217	1.937	.146
	داخل المجموعات	27.375	244	.112		
	الكلي	27.810	246			
الشخصي_ الذاتي	بين المجموعات	1.469	2	.735	7.771	.001*
	داخل المجموعات	23.066	244	.095		
	الكلي	24.535	246			
الطبيعي	بين المجموعات	.124	2	.062	.388	.679
	داخل المجموعات	39.120	244	.160		
	الكلي	39.245	246			

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01) في متوسطات الذكائين (اللغوي، والشخصي_ الذاتي) باختلاف مستويات المعدل التراكمي، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في متوسطات كل من الذكاءات (المنطقي_ الرياضي، والمكاني_ البصري، والجسمي_ الحركي والموسيقي، والبينشخصي_ الاجتماعي، والطبيعي) بين مستويات المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق في متوسطات الذكائين (اللغوي، والشخصي_ الذاتي) باختلاف مستويات المعدل التراكمي تم استخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) دلالات الفروق في متوسطات درجات عينة الدراسة للذكائين (اللغوي، والشخصي_ الذاتي) باختلاف مستويات المعدل التراكمي باستخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية

الذكاءات المتعددة	المعدل التراكمي	جيد	مقبول
اللغوي	جيد جدا فأكثر	*0.138	*0.162
الشخصي_ الذاتي	جيد جدا فأكثر	*0.149	*0.162

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء اللغوي عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقدير (جيد جداً فأكثر) من جهة وبين تقدير (جيد، ومقبول) من جهة أخرى ولصالح تقدير (جيد جدا فأكثر). ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى ارتباط الذكاء اللغوي بالتحصيل الأكاديمي؛ إذ تبنى الأنظمة التربوية التقليدية أصلا على الذكاء اللغوي وقد اعتدن الطلبات عليه أثناء مسيرتهم العلمية، إضافة إلى ذلك فإن طرق وأساليب تقويم التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات في أنظمة التدريس التقليدية أيضا مبنية لتتناسب مع أصحاب الذكاء اللغوي، فهذه النتيجة منطقية.

كما يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الذكاء الشخصي_ الذاتي عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقدير (جيد جداً فأكثر) من جهة وبين تقدير (جيد، ومقبول) من جهة أخرى ولصالح تقدير (جيد جدا فأكثر)، ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن الأفراد ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يمتازون بأنهم أكثر قبولا اجتماعيا، وأكثر استقلالية ومتحملون للمسؤولية وأكثر استقرارا عاطفيا ومخططون للمستقبل ويقودون ذواتهم باقتدار وهذه الصفات قريبة جدا من صفات ذوي الذكاء الشخصي_ الذاتي الأمر الذي يدفع باتجاه التميز في جانب الذكاء الشخصي الذاتي، حيث يسعن الطالبات مرتفعات التحصيل إلى إثبات دورهن في صناعة مستقبلهن من خلال العمل على تنمية ذواتهن في جانب الذكاء الشخصي_ الذاتي للسير قدما باتجاة المستقبل بخطى مدروسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع الأدب النظري الذي أشار إلى أن التحصيل الدراسي بجوانبه المعرفية والوجدانية يؤثر في تشكيل شخصية الطالب ويحدد درجة المكانة الدراسية والاجتمعية له (السدحان، ٢٠٠٤)

- **ثانياً: للإجابة على السؤال الثاني ومناقشته والذي نصه " هل تتختلف متوسطات تقدير الذات لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف مستويات المعدل التراكمي؟"**

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات باختلاف مستويات المعدل التراكمي، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس تقدير الذات باختلاف مستويات المعدل التراكمي

تقدير الذات	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الاجتماعي	جيد جدا فأكثر	3.5176	.52312	88
	جيد	3.1368	.67549	95
	مقبول	2.7186	.73306	63
الانفعالي	جيد جدا فأكثر	3.2459	.64707	88
	جيد	2.9564	.64608	95
	مقبول	2.6224	.73096	63
العقلي	جيد جدا فأكثر	3.4356	.51753	88
	جيد	3.1395	.52345	95
	مقبول	2.6349	.59539	63

يتبين من الجدول(٥) أن هناك تبايناً ظاهريا في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية على أبعاد مقياس تقدير الذات بين مستويات المعدل التراكمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم حساب تحليل التباين المتعدد، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) تحليل التباين المتعدد لبيان دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس تقدير الذات باختلاف مستويات المعدل التراكمي

المصدر	تقدير الذات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المعدل التراكمي قيمة والكس ولامبدا مستوى الدلالة0.726 0.000	الاجتماعي	23.567	2	11.783	28.629	*.000
	الانفعالي	14.323	2	7.162	15.996	*.000
	العقلي	23.622	2	11.811	40.403	*.000
الخطأ	الاجتماعي	100.016	243	.412		
	الانفعالي	108.792	243	.448		
	العقلي	71.036	243	.292		
الكلي	الاجتماعي	2589.264	246			
	الانفعالي	2299.561	246			
	العقلي	2483.479	246			

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقدير الذات (الاجتماعي، والانفعالي، والعقلي) جميعها بين مستويات المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق في في تقدير الذات (الاجتماعي، والانفعالي، والعقلي) باختلاف مستويات المعدل التراكمي تم استخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية، كما في الجدول (٧).

جدول (٧) دلالات الفروق في متوسطات درجات عينة الدراسة على أبعاد تقدير الذات باختلاف مستويات المعدل التراكمي باستخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية

تقدير الذات	المعدل التراكمي	جيد	مقبول
الاجتماعي	جيد جدا فأكثر	0.3807*	0.7989*
	جيد		0.4182*
الانفعالي	جيد جدا فأكثر	0.2896*	0.6235*
	جيد		0.3339*
العقلي	جيد جدا فأكثر	0.2961*	0.8007*
	جيد		0.5046*

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات (الاجتماعي) عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقدير (جيد جداً فأكثر) من جهة وبين تقدير (جيد، ومقبول) من جهة أخرى ولصالح تقدير (جيد جدا فأكثر). وبين تقدير (جيد) وبين تقدير (مقبول) ولصالح تقدير (جيد).

كما يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات (الانفعالي) عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقدير (جيد جداً فأكثر) من جهة وبين تقدير (جيد، ومقبول) من جهة أخرى ولصالح تقدير (جيد جدا فأكثر). وبين تقدير (جيد) وبين تقدير (مقبول) ولصالح تقدير (جيد).

كما يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات (العقلي) عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقدير (جيد جداً فأكثر) من جهة وبين تقدير (جيد، ومقبول) من جهة أخرى ولصالح تقدير (جيد جدا فأكثر). وبين تقدير (جيد) وبين تقدير (مقبول) ولصالح تقدير (جيد).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات (الدرجة الكلية) باختلاف مستويات المعدل التراكمي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات (الدرجة الكلية) باختلاف مستويات المعدل التراكمي

	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الدرجة الكلية لتقدير الذات	جيد جدا فأكثر	3.3882	.50751	88
	جيد	3.0694	.53668	95
	مقبول	2.6551	.62046	63
	الكلي	3.0773	.61642	246

يتبين من الجدول(٨) أن هناك تبايناً ظاهريا في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية على مقياس تقدير الذات (الدرجة الكلية) بختلاف مستويات المعدل التراكمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم حساب تحليل التباين الأحادي، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات (الدرجة الكلية) باختلاف مستويات المعدل التراكمي

تقدير الذات	مصادر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	19.743	2	9.872	32.703	*.000
	داخل المجموعات	73.351	243	.302		
	الكلي	93.094	245			

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقدير الذات (الدرجة الكلية) باختلاف مستويات المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق في تقدير الذات (الدرجة الكلية) باختلاف مستويات المعدل التراكمي تم استخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠) دلالات الفروق في متوسطات درجات عينة الدراسة على تقدير الذات (الدرجة الكلية) باختلاف مستويات المعدل التراكمي باستخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية

تقدير الذات	المعدل التراكمي	جيد	مقبول
الدرجة الكلية	جيد جدا فأكثر	.31879*	.73312 *
	جيد		.41433*

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات (الدرجة الكلية) عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين تقدير (جيد جداً فأكثر) من جهة وبين تقدير (جيد، ومقبول) من جهة أخرى ولصالح تقدير (جيد جدا فأكثر). وبين تقدير (جيد) وبين تقدير (مقبول) ولصالح تقدير (جيد).

ويمكن تفسير نتيجة جدولي (٧) و (١٠) على أنه كلما زاد المعدل التراكمي عند الطالبات زادت ثقة الطالبات بأنفسهن، كذلك زاد احترام المدرسين وأولياء الأمور لهن، كما أنه يمكن أن يكن ذوات التحصيل المرتفع أكثر جذبا للزميلات التي يحاولن التقرب منهن فينعكس ذلك كله تقدير الذات لدى الطالبات ذوات المعدلات التراكية المرتفعة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع الأدب النظري، حيث أشار فيلكر((Velkar المشار له في (كفافي، ١٩٨٩) أن تقدير الفرد لذاته يمكن أن يرتفع في حالات عديدة منها عند الشعور بالاستحقاق والجدارة والكفاءة، وعند الإحساس بالتقبل والفخر. وعلية يرى الباحثان أن التحصيل والإنجاز الدراسي هو أكثر ما يجعل الفرد يشعر بالاستحقاق والجدارة والكفاءة. واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة ريزونر (Reasoner, 2005) التي أشارت إلى أن تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي يسيران جنباً إلى جنب ويثريان بعضهما البعض، ويتنبآن ببعضهما البعض، ونتيجة دراسة خالديان (Khaledian, 2013)، ودراسة حراحشة (٢٠٠٦). ودراسة كل من نادري وعبد الله وآيزان وشارير وكومار (Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir & Kumar, 2009)، التي أشارت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات، وداسة روزلي وعثمان واسحق ولويس وزكيا وموحد وعمر (Rosli, Othman, Ishak, Lubis, Zakiah, Mohd, Omar, 2012) التي أشارت إلى أن التحصيل الدراسي المرتفع ينعكس على ثقة الفرد بذاته وبالتالي يشعر بتقدير ذات إيجابي.

ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث ومناقشته والذي نصه" ما العلاقة بين الذكاءات المتعددة وتقدير الذات في ضوء مستويات المعدل التراكمي لدى طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية؟" لإيجاد الفروق في العلاقة بين تقدير الذات الاجتماعي والذكاءات المتعددة باختلاف مستويات المعدل التراكمي تم حسب اختبار (ز) لفيشر Fisher r-z Transformation والجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١) قيم اختبار (ز) لفيشير لفحص الفروق في معاملات الارتباط بين تقدير الذات الاجتماعي وبين الذكاءات المتعددة باختلاف مستويات المعدل التراكمي

المتغيرات	معاملات الارتباط	حجم العينة	قيمة z المحسوبة	قيمة z الحرجة	مستوى الدلالة للفروق في العلاقة
تقدير الذات الاجتماعي × الذكاء اللغوي	0.16	246	1.775	1.96	0.0759
تقدير الذات الاجتماعي × الذكاء المنطقي	0.15	246	1.615	1.96	0.0819
تقدير الذات الاجتماعي × الذكاء البصري	0.15	246	1.625	1.96	0.0819
تقدير الذات الاجتماعي × الذكاء الرياضي	0.02	246	0.22	1.96	0.8259
تقدير الذات الاجتماعي × الذكاء الموسيقي	0.13	246	1.438	1.96	0.1504
تقدير الذات الاجتماعي × الذكاء الاجتماعي	0.27	246	3.164	1.96	*0.0023
تقدير الذات الاجتماعي × الذكاء الذاتي	0.31	246	3.526	1.96	*0.0023
تقدير الذات الاجتماعي × الذكاء الطبيعي	0.02	246	0.22	1.96	0.8259

* قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α = ٠.٠٥

تشير نتائج الجدول (١١) من خلال قيمة Z المحسوبة وقيمة Z الحرجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة (معاملات الارتباط) بين تقدير الذات الاجتماعي من جهة وبين كل من (الذكاء البينشخصي_الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي) من جهة أخرى تبعا لاختلاف مستويات المعدل التراكمي.

إن هذه النتيجة تعني أن المعدل التركمي يلعب دورا إيجابيا في طبيعة العلاقة بين تقدير الذات الاجتماعي من جهة وبين وبين كل

من (الذكاء البينشخصي_الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التحصيل الدراسي ينعكس إيجابا على ذكاء الطالبات البينشخصي_ الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي، فيكن مدركات لطبيعة التفاعل مع الذات ومع الآخرين وعارفات لمواطن القوة والضعف لديهن ويكون لديهن تقدير ذات اجتماعي مرتفع.

كما تم إيجاد الفروق في العلاقة بين تقدير الذات الانفعالي والذكاءات المتعددة باختلاف مستويات المعدل التراكمي من خلال حساب اختبار (ز) لفيشر Fisher r-z Transformation والجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول (١٢) قيم اختبار (ز) لفيشير لفحص الفروق في معاملات الارتباط بين تقدير الذات الانفعالي وبين الذكاءات المتعددة باختلاف مستويات المعدل التراكمي

المتغيرات	معاملات الارتباط	حجم العينة	قيمة zالمحسوبة	قيمة z الحرجة	مستوى الدلالة للفروق في العلاقة
تقدير الذات الانفعالي × الذكاء اللغوي	0.19	246	2.116	1.96	0.0343
تقدير الذات الانفعالي × الذكاء المنطقي	0.16	246	1.615	1.96	0.0759
تقدير الذات الانفعالي × الذكاء البصري	0.13	246	1.438	1.96	0.1504
تقدير الذات الانفعالي × الذكاء الرياضي	0.10	246	1.104	1.96	0.2696
تقدير الذات الانفعالي × الذكاء الموسيقي	0.12	246	1.352	1.96	0.1742
تقدير الذات الانفعالي × الذكاء الاجتماعي	0.32	246	3.648	1.96	*0.0003
تقدير الذات الانفعالي × الذكاء الذاتي	0.26	246	2.927	1.96	*0.0034
تقدير الذات الانفعالي × الذكاء الطبيعي	0.01	246	0.11	1.96	0.9124

* قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α = ٠.٠٥

تشير نتائج الجدول (١٢) من خلال قيمة Z المحسوبة وقيمة Z الحرجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة (معاملات الارتباط) بين تقدير الذات الانفعالي من جهة وبين كل من (الذكاء البينشخصي_الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي) من جهة أخرى تبعا لاختلاف مستويات المعدل التراكمي.

إن هذه النتيجة تعني أن المعدل التركمي يلعب دورا إيجابيا في طبيعة العلاقة بين تقدير الذات الانفعالي من جهة وبين كل من (الذكاء البينشخصي_الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التحصيل الدراسي ينعكس إيجابا على ذكاء الطالبات البينشخصي_ الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي، فيكن مدركات لطبيعة التفاعل مع الذات ومع الآخرين وعارفات لمواطن القوة والضعف لديهن ويكون لديهن تقدير ذات انفعالي مرتفع.

كما تم إيجاد الفروق في العلاقة بين تقدير الذات العقلي والذكاءات المتعددة باختلاف مستويات المعدل التراكمي من خلال حساب اختبار (ز) لفيشر Fisher r-z Transformation والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣) قيم اختبار (ز) لفيشير لفحص الفروق في معاملات الارتباط بين تقدير الذات العقلي وبين الذكاءات المتعددة باختلاف مستويات المعدل التراكمي

المتغيرات	معاملات الارتباط	حجم العينة	قيمة z المحسوبة	قيمة z الحرجة	مستوى الدلالة للفروق في العلاقة
تقدير الذات العقلي × الذكاء اللغوي	0.27	246	3.046	1.96	*0.0023
تقدير الذات العقلي × الذكاء المنطقي	0.29	246	3.752	1.96	*0.0012
تقدير الذات العقلي × الذكاء البصري	0.16	246	1.775	1.96	0.0759
تقدير الذات العقلي × الذكاء الرياضي	0.10	246	1.104	1.96	0.2696
تقدير الذات العقلي × الذكاء الموسيقي	0.09	246	0.968	1.96	0.2846
تقدير الذات العقلي × الذكاء الاجتماعي	0.29	246	3.752	1.96	*0.0012
تقدير الذات العقلي × الذكاء الذاتي	0.36	246	2.927	1.96	*0.0001
تقدير الذات العقلي × الذكاء الطبيعي	0.007	246	0.077	1.96	0.9386

* قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α = ٠.٠٥

تشير نتائج الجدول (١٣) من خلال قيمة Z المحسوبة وقيمة Z الحرجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة (معاملات الارتباط) بين تقدير الذات العقلي من جهة وبين كل من (الذكاء اللغوي، والمنطقي_ الرياضي، والبينشخصي_ الاجتماعي والشخصي_ الذاتي) من جهة أخرى تبعا لاختلاف مستويات المعدل التراكمي.

إن هذه النتيجة تعني أن المعدل التركمي يلعب دورا إيجابيا في طبيعة العلاقة بين تقدير الذات العقلي من جهة وبين وبين كل من (الذكاء اللغوي، والمنطقي_ الرياضي، والبينشخصي_الاجتماعي،

والشخصي_ الذاتي) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التحصيل الدراسي ينعكس إيجابا على ذكاء الطالبات (اللغوي، والمنطقي_ الرياضي، والبينشخصي_ الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي)، فيكن قادرات على تحليل المشكلات استنادا إلى المنطق ومدركات لطبيعة التفاعل مع الذات ومع الآخرين وعارفات لمواطن القوة والضعف لديهن ويكون لديهن تقدير ذات عقلي مرتفع،

إن التحصيل الدراسي في هذه الدراسة كان له دور في تحديد طبيعة العلاقة بين أبعاد تقدير الذات من جهة وبين (الذكاء اللغوي، والمنطقي_ الرياضي، والبينشخصي_ الاجتماعي، والشخصي_ الذاتي)، ويرى الباحثان إن هذه النتيجة منطقية حيث تعد بعض الذكاءات انعكاس لطبيعة ما يدور داخل الغرفة الصفية وانعكاس للبيئة الثقافية المحيطة بالطالبات، حيث تهتم البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص بالتحصيل الأكاديمي والمعدل التراكمي فالأهل طوال عمرهم يعملون على زرعه في عقول أبنائهم ليصبحوا ناجحين بمقاييسهم، أما الذكاءات الأخرى التي لم يكن للتحصيل الدراسي دور في تحديد طبيعة علاقتها مع تقدير الذات كالذكاء الجسمي_ الحركي، والطبيعي، والموسيقي، والمكاني_ البصري فهي من الأشياء التي يعدها الناس عموما في الثقافة الشرقية ثانوية وليست أساسية ضمن مجتمع تحكمه العادات والتقاليد ويسعى للنجاح والتفوق الأكاديمي ممثلا بالمعدل التراكمي الذي يضمن العمل في المستقبل.

التوصيات:

- الاهتمام بالتحصيل الدراسي ليس فقط لأنه مؤشر على النجاح والتفوق الأكاديمي وإنما لانعكاسه على جوانب الشخصية المختلفة والتي من بينها تقدير الذات وبعض الذكاءات المتعددة.
- العمل على أن لا يكون المعدل التراكمي انعكاس لاساليب تدريس وتقويم متناغمة مع بعض الذكاءات المتعددة وإنما يكون انعكاس لتقويم حقيقي واقعي يراعي الذكاءات المتعددة جميعها لدى المتعلمين بعين الاعتبار.

المراجع

- جابر، عبد الحميد، (٢٠٠٣). **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق**، دار الفكر العربي، القاهرة.

- جاردنر (٢٠٠٥). **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين**، ترجمة: عبد الحكم الخزامي، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

- جولمان، دانيال، (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي، ترجمة: ليلى الجبالي، **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،

- حمادة، وليد. (٢٠١٠). سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية)، **مجلة جامعة دمشق**، ٢ (٢٦) ملحق، ٢٧١- ٢٣٥.

- حراحشة، عماد خلف، (٢٠٠٦). **مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الديب، ماجد حمد (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، ١٥، ١، (٣٠-٦٣) يونيو ISSN 2070-3147

- الربابعة جعفر، والزعبي أحمد، والشرايري خالد، (٢٠٠٩). أنماط التنشئة الوالدية كما يراها الأبناء وعلاقتها بأنواع الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد ٣٣، الجزء الأول.

- السدحان، عبد الله بن ناصر. (٢٠٠٤). علاقة الترويح بالتفوق الدراسي (دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، **المجلة التربوية**، ٧ (١٨)، ١٩٧- ٢٣٩.

- طه، مُحَمَّد، (٢٠٠٦). الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة للفنون والآداب، الكويت.

- عفانة، إسماعيل، الخزندار، نائلة، (٢٠٠٧). **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة.** دار المسيرة، عمان، الأردن.

- القسوس، هند، (1985). **العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النجاح والفشل**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.

- كفافي، علاء الدين، (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقتة النشئة الوالدية والأمن النفسي- دراسة في عملية تقدير الذات. **المجلة العربية للعلوم الانسانية**، ٩ (٣٥)، ١٠٠-١٢٧.

- نوفل، مُحَمَّد بكر، (٢٠٠٧). **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف النرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- هيلات، مصطفى، (2007). أثر التعلم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، 8 (1) 154-172.

- kumbar, R., (2006). Application of Howerd Gardner's Multiple Intelligences Theory for the effective use of library resources by K-2 students: Unex perimenal model. **http://www.ifla.org/iv/ifla72/index.gtm**

- Mack, J. & Ablon, S. (1983). **The development and sustenance of self-esteem in childhood.** New York, International University Press, Inc.

- Naderi, H., Rohani, A., Azan, H., Sharir, J., & Kumar, V. (2009). Self- esteem, Gender, and academic achievement of undergraduate students. **American Journal of Scientific Research**, 3 (3), 26-37.

- Naderi, H.,Abdullah, R., Aizan, H., Sharir, J.,Kumar, V., (2009). Self Esteem, Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students, **American Journal of Scientific Reasearch**. ISSn 1450-223XIssue 3 (2009), PP. 26-37, EuroJournals Publishing, Ins. 2009, http://www.eurojournals.com/ajsr.htm

- Olsen, J., Breckler, S. & Wiggins, E. (2008). **Social psychology a live.** Canada, Nelson.

Reasoner, R. W. (2005). Review of Self_ - Esteem, **National Association for Self_ Esteem**, (on line), available.

- Rosli Yanti, Hidayatulfathi Othman, Ismarulyusda Ishak, Syarif Husin Lubis, Nur Zakiah, Mohd. Saat and Baharudin Omar, (2012). Self-esteem and academic Performance relationship amongst the second year undergraduate students of University Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur Campus, UKM **Teaching and Learning Congress Social and Behavioal Sciences** 60 (2012) 582- 589

- Smith, E. & Mackie, D. (2007). **Social Psychology** (3rd ed.). Philadelphia, PA, Psychology Press.

Armstrong Th. (2000).**Multiple intelligence in the class room**. Virginia. ASCD. -

- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** New York, Freeman.

- Benazir, A., Fauzia, K., (2013). The Relationship of Multiple Intelligence and Effective Study Skills with Academic Achievement among University Students, **Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education**, 13, 1. ISSN:2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

- Demi, D. (1987). Family relation and self-esteem of adolescents and their parents. **Journal of Marriage and The Family**. 49, 705-715

Edins, C. (2009). **Self-efficacy and self-esteem in gifted and nongifted students in the elementary school system**. Unpubilshed Doctoral Thiesis in Capella University, Minneaplis, Minnesota State, USA. -

Gardner, H. (1999). Frames of Mined: The Theory of **Multiple Intelligences (10th ed), New Yourk: Baisc Books.** -

). Reflection on Multiple ٥- Gardner, H. (199 Intelligences: Myths and messages**. Phi Delta Kappan,** 77 (3), 200-208.

- Hewitt, J. (2009). **Oxford handbook of positive psychology**. Oxford University Press. pp. 217–224.

- Isik, D., Tarim, K., (2009). The effect of Multiple Intelligences and Cooperative Learning at Mathematics skills Acheviment for Grade 4 in Elemantary School Mathematics. **Asia Paific Education Review**,10, (4), 465-474.

Khaledian, M. (2013). The relationship between emotional intelligence (EQ) with self-esteem and test anxiety and also their academic achievements.**Psychology and Social Behavior Research**, 1 (1), 1- 8. -

May 2013, from .http://www.bartleby.com/61/58/S0245800.html

The American Heritage Dictionary of the - English Language (2000). Defined as "self-esteem; self-respect" in Fourth Edition. Retrieved on 15

Multiple intelligences and their relation with Self-Esteem in light of the accumulative rate among Education Science students at Princess Alia University College

Dr. Mustafa Qaseem Heilat

Dr. "Mohammed Amin" Al- Qudah

Abestract

The current study mainly targeted at revealing multiple intelligences and their relation with Self-Esteem in light of the accumulative rate among Education Science students at Princess Alia University College. In order to realize the goals of the study, a sample of (246) students were chosen from the education science students for bachelor's degree stage at Princess Alia University College in the firset semester of the academic year 2014/2015. The researcher used the scale of Multiple intelligences developed by Al-Rababa'a, Al-Zu'bi and Al-Sharairi (2009), and the scale of Self_ Esteem developed by Al-Qususe (1985). The results indicated the existence of statistically significant differences at (a = 0.05) in (linguistic and intrapersonal intelligences) by difference of accumulative rate and in favor of the accumulative rate (very good and above), also result have indicated the existence of statistically significant differences at (a = 0.05) in Self_Esteem (total score and dimensions) by difference of accumulative rate and in favor of the accumulative rate (very good and above), Moreover The study revealed the existence of statistically significant differences at (a = 0.05) in correlation between Social self_Esteem and the (interpersonal, and intrapersonal) intelligences, and between Emotional self_Esteem and the (interpersonal, and intrapersonal) intelligences, and between Cognitive self_Esteem and the (linguistic, logical- mathematical, interpersonal, and intrapersonal) intelligences by difference of accumulative rate

The study recommended the necessity of attending Accumulative Rate, Multiple Intelligences and Self_Esteem.

Keywords: Princess Alia University College students, Multiple Intelligences, Self_Esteem, Accumulative Rate.