Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 48, No. 4, 2021

Deanship of Scientific Research

The Degree of Embedding Islamic Education Textbooks for the Secondary of Multiple Intelligence Skills from the Perspective of the Teachers of the Subject

Eyad Hamdan, Ahmed Al-Kilani

Faculty of Educational Sciences, The World Islamic Sciences and Education University, Jordan.

Received: 14/10/2020
Revised: 12/12/2020
Accepted: 3/1/2021
Published: 1/12/2021

Citation: Hamdan, E., & Al-Kilani, A. (2021). The Degree of Embedding Islamic Education Textbooks for the Secondary of Multiple Intelligence Skills from the Perspective of the Teachers of the Subject. *Dirasat: Educational Sciences, 48*(4), 272-288. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2937

© 2021 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

The Study aims at investigating the Degree of Islamic Education books for the secondary stage inclusion of Multiple Intelligence skills from the subject's teacher's point of view, The study was a descriptive study that used a survey, the participants were randomly relativity chosen by the teachers of Islamic Education subject for the secondary stage of government schools affiliated to Marka District in the capital city of Amman, The number of the sample was (96) male and female teachers, The study showed number of results, the most notable one was that the level of inclusion of Islamic Education books for the secondary stage of the skills of Multiple Intelligences from the viewpoint of the teachers of the subject was average, the skill of environmental intelligence was ranked first, then the emotional intelligence, then the physical intelligence, while the skill of social intelligence was ranked last, there were no statistically significant differences at the level of significance (a=0.05) between the averages of the skill of including Islamic Education books for the secondary stage of the skills from the subject's teacher's points of view, according to the demographic variables-gender, educational level and experience.

Keywords: Multiple intelligences, Islamic education, teachers of Islamic education.

درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث

اياد حمدان، أحمد الكيلاني

جامعة العلوم الاسلامية العالمية، الأردن.

ملخّص

هدفت الدراسة إلى تعرُّف درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجرى اختيار أفراد الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية من معلمي مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء ماركا في العاصمة عمان وبلغ عدد أفراد العينة (96) معلمًا ومعلمة، وأظهرت الدراسة عدد من النتائج أبرزها أن مستوى تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث كان متوسطًا، وقد حازت مهارة الذكاء البيئي على المرتبة الاولى ومهارة الذكاء الوجداني جاءت في المرتبة الثانية ثم مهارة الذكاء الجسدي في حين أن مهارة الذكاء الاجتماعي حازت على المرتبة الأخيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية).

الكلمات الدالة: الذكاءات المتعددة، التربية الإسلامية، معلمي التربية الإسلامية.

الخلفية النظرية

التربية طريقة من الطرائق المهمة لاكتساب المعرفة والعلم والقيم والاتجاهات؛ لدورها الأساسي والفاعل في بناء الطالب وتهيئته لمواجهة الحياة، ولدورها في إحداث تغييرات ملموسة في المجتمعات حيث إنها تعطي مؤشرًا مهمًّا للتنمية الفاعلة في المجتمع؛ لأنها تسهم في الكشف عن حجم الإسهامات المقدمة للأفراد وتعطي إضاءات على مستقبل التطوير والتحديث الذي ستحدثه في المجتمع؛ لذلك حاول المختصون تصميم المناهج المختلفة للتربية التي تراعي طبيعة البشر وتغيّر الظروف والأحوال من زمان لآخر.

وتُعد التربية الإسلامية الأساس المتين الذي يُعتمد عليه في تربية النشء وتقويم أخلاقه، فهي تساعد في صقل جميع جوانب الشخصية الإسلامية المتميزة: الفكرية، والنفسية، والجسدية، والاجتماعية، وتنظيم سلوكها على أساس الشريعة الإسلامية ومبادئها وتشريعاتها، وقد أشار مدكور(1987) في تعريف للتربية الإسلامية إلى أنها نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة، التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى الطلبة فيها؛ بهدف إيصالهم إلى النمو الشامل الذي هيأهم الله له، وبذلك يكونون قادرين على القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وتطورها وترقية الحياة فيها وفق منهج الله، كما أن المناهج المدرسية من أهم عناصر النظام التربويّ، لما لها من مكانة حيوية في العملية التربوية، فهي العمود الفقري له، والمنهل الذي زود الطلبة بالمعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات وغرس ذلك في نفوسهم، ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعًا للتغيرات البيئية والثقافية والعلمية، فلابد للمناهج الدراسية أن تتطور لتكوّن باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته (الهاشمي وعطية،2009).

ولما كانت المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم تلعب دورًا حيويًا في عملية التعلم والتعليم؛ حيث إنها أحد مصادر المعرفة ومن أقوى الوسائل التي تُسهم في تشكيل عقلية الطلبة، وتنمية مواهبه وتكوين قدراته وإكسابه المهارات المختلفة؛ لهذا يحتل المقرر المدرسي الصدارة في التعليم، فهو التعبير الحقيقي للمنهاج، ودليل المعلم في التعليم، ومنارة لأولياء الأمور في مساعدة أبنائهم في عملية التعلم ونظرًا إلى أهمية المنهاج المدرسي، فإنه يتطلب أن يكون مزودًا بثروة معرفية ومنوعًا في الخبرات ويحتوي على ما يُغني حاجات الطلبة من ألوان النشاط العملي، والتدرب على المقارنة بين المعلومات والأفكار والآراء، لأن من شأن المنهاج المدرسي المتميز أن يُسهم في رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية، ويُحسن أداء المعلم وتطوّره، وعليه ينعكس على مخرجات الطلبة، حيث إن المنهاج المدرسي يُعد أهم مصادر التعلم، وأكثرها تأثيرًا في الطالب (الشبول،2013).

ونتيجة للتطور الذي يشهده العالم في جميع مجالات الحياة تتجه النظم التربوية في كثير من دول العالم إلى تطوير البرامج التعليمية، ومنها مجال التربية والتعليم ومما ساعد في ذلك الأبحاث التي قامت على الدماغ وظهور نظريات فسرت الذكاء الإنساني بإعادة النظر في عملية التدريس؛ لأن عملية التدريس لم تعد تتم بطريقة واحدة بل أصبحت تتم بطرق كثيرة وتخاطب الطلاب جميعًا على اختلاف نوعياتهم، بل وأكثر من ذلك أصبحت تدخل إلى الطلبة في الغرف الصفية.

ويرى الباحث أن المناهج في التربية الإسلامية هو "نظام متكامل من القيم والمعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربوية شاملة إلى الطلبة فيها بقصد تنميتهم تنمية شاملة وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يُمكنهم من عمارة الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله سبحانه".

وفي هذا الصدد لابد من الإشارة إلى قضية مهمة وهي خلط الكثير من الناس بين مفهومي التربية الإسلامية والتربية الدينية، فالأخيرة مفهوم تربوي انتشر بسبب تداخل الثقافات وتمازج الشعوب وبخاصة في الغرب، وأساسه يقوم على تدريس ديانات مختلفة للطلبة متعددي الثقافات والمرجعيات الدينية، فعلى سبيل المثال المجتمع الإنجليزي الذي تتعدد فيه المعتقدات الدينية للطلبة بحيث يصعب على منهاج التربية الدينية تبني تعليم دين واحد لجميع الطلبة فمنهم المسلم والمسيحي والبوذي واليهودي...؛ فللخروج من هذا الموقف تبنت بعض المجتمعات الغربية فكرة التربية الدينية التي تقوم فلسفتها على تدريس كل الديانات على أن الدين ظاهرة اجتماعية لا بد من تعريف الطلبة بأهم سماته وخصائصه ويطلق على هذا التصور ما يسمى بمنهج الظاهرة الدينية (Phenomenological Approach)، يظهر من هنا أن مفهوم التربية الدينية وفق الفلسفة الغربية يختلف عن مفهوم التربية الإسلامية في أسسه الثقافية والفلسفية وملابساته التاريخية، فمفهوم التربية الإسلامية يهتم بدراسة الإسلام على أنه منهجًا للحياة، ويهتم بتعريف الطلبة بشرائع الإسلام ومبادئه السامية؛ لأنها اصولٌ تنظم شؤون الحياة بأبعادها المختلفة، وأن مفهوم التربية الدينية من المنظور الإسلامي يقصد به تفعيل دور الدين في الحياة، وتوجيهه لها لا حصرها في ظاهرة اجتماعية، وعليه فالتربية الدينية هي التربية الإسلامية عينها لا فرق بين الدين والإسلام من حيث معناها العام والواسع قال تعالى: (إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ) (آل عمران،19)، أما ما يراه البعض من اعتقاد بحصر الدين في مجموعة من المعارف الدينية التي يهدف منها التثقيف الفكري والعقلي، دون ربطها بواقع الحياة وتمثلها في سلوك قويم أو قيم فاعلة، فهو لا يتوافق مع الرؤية الإسلامية لحقيقة التربية الدينية والدور المهم الذي تؤديه في تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية المتكاملة (الجلاد،2011).

المشكلات التي تواجه مناهج التربية الإسلامية

إن واقع الأمة العربية برمته يشهد ضعفًا في جودة مناهج التربية الإسلامية المعاصرة مقارنةً مع مناهج العلوم والاجتماعيات والرياضيات واللغة

العربية وغيرها من المناهج، ويقصد بالمشكلات هنا الصعوبات والتحديات والعقبات التي تعيق تدريس التربية الإسلامية عن تحقيق أهدافه وغاياته بالصورة المطلوبة، وهذا يعود لأسباب كثيرة ومتنوعة منها أنه لا يوجد في النظم التربوية الأخرى مناهج للتربية الدينية حتى نسير على دربهم ونقلدهم في تطويرها كما حدث في المناهج الأخرى، ومنها إن معلمي التربية الإسلامية يتخرجون من جامعات غير تربوية لذلك يكون اهتمامهم بتطوير مناهج التربية الإسلامية أقل من غيرهم، ومنها أيضًا وهم مصممو المناهج من أن تطوير مناهج التربية الإسلامية يعني تغيير ما تتضمنه من حقائق وقيم ومعلومات وأن المواد الدينية لا تقبل التغيير ولا التبديل، وكذلك قلة الدراسات المقارنة لمناهج التربية الإسلامية في البلاد المختلفة بقصد أن يفيد بعضها بعضًا وعدم بناء مقاييس موضوعية للمفاهيم الدينية لدى الطلبة، وتراجع طرق التدريس وأساليبه والتقويم وأدواته (هندي،2009).

وفي محاولة لتشخيص المشكلات التي تواجه مناهج التربية الإسلامية نذكر مجموعة من المشكلات الأساسية والمهمة واقتراحات لتلافيها أو طرق علاجها على النحو التالي:

المشكلة الأولى: كثرة تفريع المحتوى العلمي الديني إلى فروعًا كثيرة كالفقه والتوحيد والتفسير والأخلاق والتلاوة والسيرة النبوية..... ومن المعلوم أن هذا التفريع ضرورة اقتضتها المعرفة وعمقتها مع الأيام بل أكثر من ذلك أنه ربما يكون قد قصد من كثرة تفريع المواد الدراسية خدمة الطلبة بتمكينهم من السيطرة على الفروع، وإبعادهم بذلك عن التشتت والتوزع، وتسهيل التركيز على مجموعة من الحقائق بذاتها حتى يتمكن من فهمها والإحاطة بها، غير أن الطلبة لم يستفيدوا من هذا التفريع بل أصابهم منه ضرر كبير؛ فلم تُقدم لهم المعرفة العلمية الدينية كاملة متكاملة مترابطة الأجزاء بل تشتت وتوزعت إلى فروع صغيرة (هندي،2009).

ويرى الباحث أنه لعلاج هذا المشكلة يجدر بمصممي مناهج التربية الإسلامية محاولة التقليل ما أمكن من هذه الفروع إن لم يكن إنهائُها كليًا وتحقيق الوحدة والتكامل في عرضهم للحقائق الدينية، مع العلم أنه كان أسلوب السلف في التأليف و التدريس، فالكتب القديمة تتناول الموضوعات والقضايا التي تتصدى لها من النواحي جميعها الفقهية والعقائدية والاجتماعية....، وأن من سمات العقل البشري عند عرض دراسة موضوع ما عليه أنه يميل لاستكمال معرفته من كل الجوانب الممكنة.

المشكلة الثانية: سوء اختيار موضوعات ومحتوى مناهج التربية الإسلامية، وتوزيعها على المستويات الدراسية بناء على منطق العلم، لا حسب مطالب الطلبة وحاجات المجتمع.

أن مصممي مناهج التربية الإسلامية في معظم البلاد قد اختاروا مادته وموضوعاته من أُمهات الكتب القديمة التي أُلفت منذ مئات السنين غير أن الأوضاع الاجتماعية التي يعيشها الطلبة اليوم قد تغيرت واختلفت اختلافًا كبيرًا عما كانت عليه حين أُلفت هذه الكتب، كما تجددت ظواهر اجتماعية ومشكلات لم يكن لها وجود أصلًا في المجتمعات الإسلامية القديمة، فبدلًا من أن يواجه المنهج الحالي للتربية الإسلامية حاجات المجتمع ومتطلبات الطلبة سلك مصمموه على درب الكتب القديمة، وبعد اختيار محتوى مناهج التربية الإسلامية وموضوعاته، وزعها مصمموه على المراحل الدراسية على اساس منطق العلم ومقتضياته ظنًا منهم أن الاختلاف بين الطلبة محصور في الحاجة إلى العمق في الدراسة، وهذا الافتراض غير مقبول فجميع طلبة المراحل التعليمية يختلفون في ما بينهم من النواحي العقلية والوجدانية والسلوكية والاجتماعية وفي الاتجاهات والميول وظروف حياتهم المختلفة أيضًا، وعلى ذلك فحاجاتهم ومتطلبات مجتمعاتهم من موضوعات التربية الإسلامية مختلفة، وليست مقصورة على مدى العمق والتوسع في دراستها (مرسي،1987).

ولعلاج هذا المشكلة يرى الباحث أن يجري اختيار محتوى التربية الإسلامية وتوزيع موضوعاتها على مراحل الدراسة على أساس حاجات الطلبة ومتطلبات مجتمعاتهم.

المشكلة الثالثة: انعدام العلاقة في بعض الأحيان بين الأهداف وبعض جوانب محتوى كتاب التربية الإسلامية، فهناك موضوعات يضمها محتوى الكتاب ليس لها أهداف ترتبط بها، وهذا أمر مخالف لمبدأ تربوي مهم وهو أن المحتوى يجب أن يكون ترجمة للأهداف المنشودة، ولعلاج هذا العيب لابد من إقرار الأهداف التعليمية العامة للكتاب والأهداف الفصلية في بداية كل فصل دراسي لما لها من أثر بالغ في توجيه العملية التعليمية من جهة المعلم والطلبة (مرسي،1987).

إن التطوير التربوي الذي يهدف إلى الإصلاح في مختلف مكونات النظام التربوي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة بكفاءة عالية وإلى تحسين كفاية فعالة في أداء النظام التربوي، ويمكن أن يكون التطوير التربوي عملية شاملة لجميع مكونات النظام التربوي، أو محددة تقتصر على جانب أو أكثر من جانب من مكونات النظام، ويمكن القول إن عنصر المناهج في النظام التربوي هو الأكثر اهتمامًا في مجال التطوير التربوي بعدّه منظومة ذات مكونات مختلفة (الخوالدة،2010).

المشكلة الرابعة: اهتمام المحتوى التعليمي في مبحث التربية الإسلامية بالمعرفة وطرائق إيصالها للطلبة، دون مراعاة ميوله واهتماماته ورغباته؛ مما يؤدي إلى نفور الطلبة عن دراسة التربية الإسلامية لأنها بنظرهم قوالب جامدة وخالية من المتعة بل قد يصل على فكرة أنها عديمة النفع والفائدة (هندي،2009).

ولعلاج هذه المشكلة يرى الباحث أنه ينبغي على مؤلفي مناهج التربية الإسلامية مراعاة اهتمامات وميول الطلبة وإدخالها ضمن المحتوى التعليمي لمبحث التربية الإسلامية، ومراعاة المرحلة العمرية للطلبة مع دراسة الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية ومراعاتها في المحتوى التعليمي؛ ليجد الطلبة في مبحث التربية الإسلامية ما يثير اهتمامهم ويجدوا ما يواجهوا به المشاكل التي يتعرضوا لها في حياتهم.

هذا وقد جاءت توصيات المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي عام 1977م في مكة المكرمة تؤكد على أن العلوم المختلفة من حيث محتواها سواء كانت طبيعية أو رياضية أو إنسانية وسواء كانت نظرية أو تجريبية أو تطبيقية فجميعها علوم إسلامية مادامت متفقة مع الإطار الإسلامي الصحيح وطالما أنها لا تنحرف في استخدامها إلى الفساد والشر والعدوان، وبهذا التأكيد وضع المؤتمر حدًا لما يثار عادة من تقسيم العلوم في الإسلام إلى علوم إسلامية وغير إسلامية أو علوم عقلية ونقلية وإن كانت الأولى ليست مرغوبة بنفس درجة الثانية، بالإضافة إلى ضرورة الأخذ بمفهوم متكامل للتربية الإسلامية يقوم على تربية الجسد والعقل والنفس وهو ما يؤكد تكامل النظرة إلى الطبيعة الإنسانية في التربية الإسلامية وهي ناحية على جانب كبير من الاهمية تتميز بها التربية الإسلامية من النظرة الثنائية أو الجزئية للطبيعة الإنسانية التي سادت على تفكير المربين في الغرب قرونًا طويلة (مرسي،1987).

مما تقدم يتبين لنا الحاجة الماسة لاستمرارية تطوير كتب التربية الإسلامية، وإن كانت عملية دراسة محتوى المناهج الدراسية عملية مهمة، فإن الأهمية تزداد عندما تواجه تحليل مناهج التربية الإسلامية لا سيما أن محتوى مناهج التربية الإسلامية يتم التركيز فيها على نوعية المعارف التي يتم إيصالها للطلبة، ولأن هدف تطوير مناهج التربية الإسلامية السير نحو الأفضل؛ فقد ظهرت الحاجة للنظر في إمكانية تحليل وإعادة بناء مناهج التربية الإسلامية وفق نظرية الذكاءات المتعددة التي تهتم برفع جودة التعلم و كفاءة الإنتاج خاصة في زمن الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي المتسارع، وتعدُّ نظرية الذكاءات المتعددة (نظرية معرفية) تحاول وصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، تتناول وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، وهكذا يُعرف نمط التعلم عند الفرد:"بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي" (الشبول،2013:5).

الذكاءات المتعددة

يُشكل الذكاء أحد الاشكال الراقية لنشاط الإنسان ويُعد في كثير من دول العالم مشكلة من مشكلات البحث في هذا العصر؛ لأن من أهداف التعليم الرئيسية تنميته وتطويره لدى الطلبة وإنتاج العقول المبدعة الموهوبة، فأصبح الاهتمام به ضرورة مُلحة لمواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يتصدى لها الإنسان في حياته، لهذا لايزال العلماء في بحث مستمر عن أصل الذكاء ومنشأه.

يعدُّ مصطلح الذكاء من أكثر المصطلحات التي اهتم به علماء النفس منذ ظهوره فقد احتل مكانة أساسية داخل ميدان علم النفس وهو وإن كان موضوعًا قديمًا إلا أن التطورات والتحديثات التي طرأت عليه في الفهم والتطبيق ساهمت في ظهوره على نحو بارز في الفترة الماضية، ففي اللغة العربية له عدة تعريفات فقد ورد في لسان العرب يقصد بالذكاء "حدة الفؤاد وسرعة الفطنة، ويقال عقل ذكي وصبي ذكي إن كان سريع الفطنة، والذكاء في الفهم أن يكون فهمًا تامًا كاملًا سريع القبول" (ابن منظور،1994:36)، وجاء في المعجم الوسيط عن تعريف الذكاء "أنه المقدرة على التحليل والتركيب والتميز والاختيار وعلى التكيف والتطور إزاء المواقف المختلفة"(أنيس ومنتصر والصوالحي وأحمد،2004:314)، أما في المنجد فقد ذكر فيه "ذَكَىَ، ذَكِىَ، ذَكَوَ، ذكاء ويقصد بها سريع الفطنة والفهم فهو ذكي وهي ذكية والجمع أذكياء والذكاء هو حدة الفؤاد وسرعة الفطنة" (معلوف،1963:236).

ظهرت كلمة ذكاء على يد الفيلسوف الروماني الشهير شيشرون (Cicero)، وهي كلمة لاتينية معناها الحكمة (Intelligentia) وبالإنجليزية والفرنسية (Intelligence) وتعني لغويًا الذهن(Intellect) والفهم (Understanding) والحكمة وترجمت للعربية بلفظ ذكاء (يوسف،2010).

أما تعريف العلماء للذكاء الوارد عند حسين (2014) كان على النحو التالي:

عرفه وكسلر (Wechsler) أنه الطاقة العامة للفرد على أن يتصرف على نحو عرضي وأن يفكر عقلانيًا وأن يتعامل بفاعلية مع بيئته، بينما عرفه روبنسون (Robinson) أنه مفهوم يشير إلى المجموعة الكلية من السلوكات المعرفية التي تعكس طاقة الفرد لحل المشكلات باستبصار، وأن يكيف نفسه للمواقف الجديدة، وأن يفكر تجريديًا، وأن يفيد من خبرته، وعرفه فيسشر (Fescher) أنه فاعلية الفرد، بمقارنته بمن هم في مثل عمره، في تعامله مع المواقف التي تلقى فيها المهارة تقديرًا عاليًا من جانب المجتمع الذي نعيش فيه.

ثم ذكر هوارد جاردنر (2004:155) الذكاء بأنه "قدرة الفرد على حل المشكلات، أو ابتكار منتجات لها قيمتها في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر، لكن جاردنر (2005) أعاد تعريف الذكاء على نحو أوسع ليصبح القدرة البيونفسية الكامنة (Bio-psychological Potential) التي تهئ الفرد وتطوره لمعالجة المعلومات التي يمكن أن تنشط وتتفاعل في بيئة ثقافية ما لحل المشكلات، أو ابتكار المنتجات التي لها قيمة في تلك الثقافة".

شغلت قضية قياس الذكاء علماء النفس في أواخر القرن العشرين، فإلى عهد قريب كان ينظر الجميع إلى الذكاء على أنه سمةٌ أو خاصية عامة

يمتلكها كل فرد، وهذه الخاصية يمكن قياسها باستخدام الاختبارات الموضوعة له، فحاول علماء النفس بناء اختبارات لقياسه، ومن المحاولات ما فعلته الدولة الفرنسية عندما كلفت عالم النفس ألفريد بينيه (Alfred Binet) ومساعده تيودور سيمون (Theodore Simon) في عام 1904م بوضع أداة تُحدد الطلبة من الصف الأول المعرضين للرسوب بمدارسهم حتى تتمكن إدارة هذه المدارس من الاهتمام بهم، ونتج عن هذه المحاولة أول اختبار للذكاء التي سميت فيما بعد باختبارات الذكاء IQ Tests، وقد نشره بينيه في كتابه (حولية علم الذكاء -Lannee Psychologique) (طه،2006).

في الوقت ذاته في بريطانيا على سبيل المثال حاول العالم فرانسيس غالتون (Francis Galton) وضع معايير لقياس الذكاء مستخدمًا المنهج التجريبي في الربط بين المثيرات الحسية والذكاء، وقد أسس مختبره في المعرض الدولي في لندن عام 1884م لقياس الذكاء (طه،2006).

لكن من الجدير بالذكر أن محاولات قياس الذكاء لم تكن وليدة هذا العصر بل هناك محاولات لقياسه قبل ذلك بكثير، فقد قدم أفلاطون نظرية تخص الإمكانيات العقلية وعلى أساسها قسّم البشر إلى ثلاث فئات هي الحكام، ثم القادة العسكريون، وأخيرًا العمال والمزارعين ومرد هذا التقسيم للقدرات العقلية (ديورانت،2019).

ثم في عام 1983م رفض العالم هاورد جاردنر (Howard Gardner) الاعتقاد السائد بحصر الذكاء بنوع واحد وتعريفه على نحو ضيق ومحدود، لذ ألّف كتابه أُطر العقل (Frames Of Mind) الذي فيه نشأة نظرية الذكاءات المتعددة و ظهرت إلى حيز الوجود، وقد نال عليها جائزة نوبل عام 1991م.

ينسب جاردنر الفضل في نشأة نظرية الذكاءات المتعددة لكتابات العالم نورمان غيشونيد (Geschwind Norman)، حيث إن جاردنر اهتم بكتابات نورمان التي تعرض للحديث فيها عن اهتمامه بذكاء الموهوبين الذين يعانون من جلطة أو ورم بالدماغ لكنهم يمتلكون ذكاءات رغم المعيقات، فعكف جاردنر منذ عام 1971م الى عام 1985م على دراسة القدرات الإنسانية في الدماغ: كيف يتعلم، وكيف يتطور، وكيف ينهار تحت ضغط المرض، فألف مجموعة من الكتب بالإضافة لأُطر العقل منها: البحث عن العقل (The Quest For Mind) والعقل الممزق (The Shattered Mind) والفن والعقل والدماغ (Art, Mind And Brain) (جاردنر،2004).

ذكر جاردنر في نظريته إن الذكاء لا يقتصر على نوع واحد وهذا يأتي من محاوله لإضفاء صبغة التعددية على فكرة الذكاء وأن الورقة والقلم أو الاختبارات القصيرة لا تقيم الذكاء بالصورة الحقيقية الكافية، وقد حدد جاردنر سبعة أشكال من الذكاءات ثم في عام 1999م أضاف الذكاء البيئي/الطبيعي وبعدها أضاف الذكاء الوجداني وسنقتصر في هذه الدراسة على التعريف بأربعة أنواع من الذكاءات على النحو التالي:

1- الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence): ويطلق عليه أيضًا الذكاء الشخصي الخارجي أو الذكاء البنيشخصي، ويقصد به قدرة الفرد على فهم الآخرين وتمييز مشاعرهم وأمزجتهم وفهمها، وإدراك العلاقات الاجتماعية وتمييز اتجاهات ودوافع وميول الآخرين والتعامل معها بفاعلية وحكمة ولباقة، وقدرة الفرد على إدراك أطباع الآخرين وصفاتهم لتعرُّف كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية معهم (آرمسترونج،2006).

ويشمل هذا الذكاء حساسية الفرد للتعابير الوجهية والصوتية والإيماءات الجسدية للآخرين والتفاعل معها بتفهم ودقة ليتمكن من التأثير فيهم وتوجيه سلوكهم، فالذكاء الاجتماعي يهتم بالنظر إلى خارج الذات وتقدير الثقافات الأخرى.

ويظهر لدى أصحاب هذا الذكاء القدرة على حل النزاعات والمشكلات وفض الخلافات والقدرة على استيعاب الفروق بين الناس وإمكانية تكوين صدقات مع الآخرين بسهوله ويُسر.

ويتوفر الذكاء البنيشخصي لدى الأفراد الاجتماعيين بطبعهم؛ ذلك لأنهم يفضلون العمل والتعلم مع الآخرين، ولديهم حساسية عالية بتغيير مواقف ورغبات الآخرين ولو كان على نحو يسير، وأصحاب هذا الذكاء يغلب عليهم سمة الانفتاح والود مع الآخرين، ويتجلى هذا الذكاء على نحو واضح لدى من يتميز بقبول الآخرين من مثل القادة السياسيين والدبلوماسيين والقضاة والمعلمين والمحامين والمصلحين الاجتماعيين والأطباء النفسيين (الشنفري،2010).

وقد حظي الذكاء الاجتماعي باهتمام علماء النفس فأقبلوا على دراسته وتعرُّف مكوناته والمعايير التي يُبنى عليها والمقاييس التي يمكن قياسه بها ومن أشهرهم العالم سبيرمان (Spearman) فقد طرح في عام 1927م العلاقة السيكولوجية بحيث تخضع لقانونية الابتكار في إدراك العلاقات والمتعلقات، أما العالم ثورندايك (Thorendeck) قال بوجود ذكاء شخصي يتميز عن الذكاء العملي أو الذكاء المجرد في عام 1920م وأطلق عليه الذكاء البنيشخصي الذي يحتوي الذكاء المعنوي والذكاء الاجتماعي والذكاء الميكانيكي، وفي عام 1925م اقترح أن الذكاء البنيشخصي أحد أشكال الذكاء العاطفي (السمادوني،2007).

2- الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence): ويطلق عليه أيضًا الذكاء الشخصي أو الذاتي ويقصد به معرفة الفرد لذاته ومقدرته على التكيف على أساس تلك المعرفة وبناء نماذج عقلية لذاته مما يصل به إلى التوازن ما بين العواطف الداخلية والضغوط الخارجية (إبراهيم،2010).

وقد ذكر السمادوني (42:2007) تعريف الذكاء الوجداني "أنه قدرة الفرد على معرفة إحساسه ومشاعره وانفعالاته الخاصة به كما تحدث

بالضبط، وإدراكه لمشاعر الآخرين، واستطاعته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية تعود بالنفع عليه وعلى غيره".

ويشمل الذكاء الوجداني معرفة الفرد لأوجه الشبه بينه وبين الآخرين وأوجه الاختلاف وإدراك الصورة الدقيقة لذاته بمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف وعلمه بدوافعه ونواياه ورغباته، وإدراك الحالات النفسية الداخلية له مع قدرته على ضبط الذات وتقديرها وفهمها، ويتضمن تعمق الفرد في ذاته ومعرفة مكوناتها وحدودها والوعي بمزاجه الداخلي ومقاصده وطرق تفاعلها مع العوامل الطيبة وضبطها لتجنب العوامل الخبيثة (آرمسترونج،2006).

ويُظهر أصحاب هذا الذكاء رغبة في تأمل ما حولهم، ويفضلون العمل والتعلم بمفردهم اعتقادًا منهم بأن فهم الذات والثقة بها هو الموجه الرئيسي لهم في حياتهم وتصرفاتهم، وبناءً عليها يصيغون أفكارهم وأهدافهم وتصوراتهم للحياة مما يُعدهم لتحمل المهام والمسؤولية في حياتهم، ويظهرون إحساسًا قويًا بالأنا وبالثقة بالنفس على نحو كبير مع تفضيلهم لإنجاز أعمالهم بأنفسهم منفردين (إبراهيم،2010).

ويظهر الذكاء الوجداني غالبًا عند الفلاسفة والأطباء النفسيين والباحثين في الذكاء الإنساني والمنظرين.

3- الذكاء الجسدي / الحركي (Bodily – Kinesthetic Intelligence): ويقصد به قدرة الفرد على معالجة الأعمال يدويًا باستخدام كامل الجسد أو أجزاء منه ببراعة سواء أكان في التعبير عن المشاعر أم الأفكار، مع توافر المهارات الفيزيقية كالقوة والمرونة والسرعة، والتآزر بين اعضاء الجسد مع توافر الاستطاعة اللمسية أيضًا، لإنتاج شيء ما أو التوصل لحل مشكلة (الشنفري،2010).

ويشمل الذكاء الجسدي مهارة الفرد في استخدام الجسد مع الأشياء أو مع النشاطات المهاريه، مع توافر الإدراك المكاني والتوازن الجسدي للفرد مما يسمح له بالتعبير عن مشاعره أو أفكاره أو ذاته جسديًا، ويشمل توافق بين الأجهزة العصبية والعقلية، واستخدام الإيماءات الجسدية أيضًا، ويظهر هذا الذكاء على نحو واضح عند متسلقي الجبال؛ لما يبدونه من مهارة فائقة في عملهم كما يظهر عند العازفين على مختلف الآلات الموسيقية والرياضيين والراقصين والممثلين والحرفيين من أصحاب المهن التي تتطلب تناسقًا وسرعة في عمل اعضاء الجسد (جاردنر،2004).

ويُعد الذكاء الجسدي أبعد الذكاءات في نظرة علماء النفس للذكاء التقليدي؛ وذلك لأنه يعتمد على نحو أساسي على الجسد وأعضائه وبنسبة قليلة يعتمد على العقل لكن جاردنر رفض هذا الاتجاه ورد عليه أنه قد يسبب وصف استخدام الجسم كشكل من أشكال الذكاء صدمة لأول مرة، فقد كانت هناك فكرة وعُرف وقيم جذرية في تقليدنا الثقافي الحديث بين نشاطات المحاكمة العقلية من جهة، ونشاطات الجزء المادي الواضح من طبيعتنا كما تجسده أجسامنا، من جهة أخرى، وكثيرًا ما ارتبط هذا الطلاق بين الفكر العقلي والقدرة الجسدية المادي بفكرة مفادها أن ما نفعله بأجسامنا هو أقل مرتبة وأقل تميزًا من نشاطات حلَّ المشكلات التي نقوم من خلال استخدام قدراتنا اللغوية والمنطقية أو أي نظام رمزي مجرد نسبيًا، وعلى الرغم من ذلك ومهما يكن من أمر، فإن هذا التفريق والتمييز الحاد بين النظر والعمل ليس قائمًا في ثقافات أخرى عديدة (جاردنر،2004).

4- الذكاء البيئي / الطبيعي (Natural Intelligence): هو امتلاك الفرد حساسية للطبيعة ومظاهر الكون مع قدرته على تعرُّف الأشكال في الطبيعة والنماذج وفهمها وتمييز مكوناتها من نباتات وحيوانات وتمييز ملامح الطبيعة الأخرى كالجبال والسحب والأنهار والغابات، وامتلاك الحساسية اتجاه الجغرافيا الطبيعية، وقدرته على إدراك العلاقات بين عناصر الطبيعة والاطلاع على أسرارها العميقة (آرمسترونج،2006).

ويتميز أصحاب هذا الذكاء بتعلمهم من خلال الطبيعة المحيطة بهم وقدرتهم على الاكتشاف لعناصر الطبيعة وتصنيف أنواعها وتوضيح أجزائها، ويتميزون بميولهم للتواجد في الهواء الطلق والأماكن الطبيعية كالشواطئ والمحميات والجبال مع الاهتمام بالأنماط المختلفة عن المألوف، مع توافر مهارتهم في تصنيف معالم الطبيعة وفهمهم للبيئة فهمًا دقيقاوالاهتمام بها والقدرة على التعامل معها، ويظهر لديهم حب رعاية النباتات وتربية الحيوانات والطيور والاهتمام بعالم الحشرات وجمع عناصر الطبيعة مع الاستمتاع بها، ويشمل أيضًا تعرُّف الغلاف الجوي وما يحتويه من أجرام سماوية، وإبراز ما في الطبيعة من أوجه الجمال، مع توضيح ما تحتويه من خلل ومحاولة اقتراح حلول لمعالجتها، وتبرز أهمية الذكاء البيئي في الدور المحوري الذي يلعبه في مختلف مراحل الحياة البشرية؛ فهو ذو أهمية وقيمة وفائدة في التاريخ البشري المتطور (عبد القادر،2007).

ويبرز هذا الذكاء لدى الأفراد المتخصصين في أمور البيئة كعلماء النباتات والحيوانات والحشرات وعلماء الجيولوجيا وعلماء الفلك والمزارعين والصيادين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبع مشكلة الدراسة الحالية من إحساس الباحث بوصفه معلمًا لمبحث التربية الإسلامية أن هناك افتقار لملامح نظرية الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية، كما تشير توصيات المؤتمرات التربوية التي عُقدت في الأردن منذ عام 1987م إلى عام 2015م (من مثل مؤتمر التطوير التربوي 2015) التي اهتمت بضرورة تكوين شخصية إنسانية متكاملة في جميع أبعادها سواء بما يتعلق بالبعد الاجتماعي والوجداني والجسدي والبيئي،

وذلك من خلال تصميم المناهج التعليمية وفق نظريات الذكاء وبالأخص نظرية الذكاءات المتعددة، حيث إنها نظرية تسهم في تحقيق ذلك.

وأهمية التربية على نحو عام والتربية الإسلامية على نحو خاص حيث إن لها دورًا مميزًا في صقل شخصية المتعلم من جميع الجوانب، وإنها تُعد إطارًا مرجعيًا لسلوكات الطلبة وتصرفاتهم واتجاهاتهم وقيمهم، وتظهر هذه الأهمية في مناهج التربية الإسلامية، وعلى الرغم من قيام وزارة التربية والتعليم بإجراء تعديلات وتطويرات على مناهج التربية الإسلامية إلا إنها ما تزال تعاني من الضعف في محتواها وقد أكد ذلك نتائج دراسات كثيرة منها الشبول (2013).

أيضًا نتائج اختبارات ضبط النوعية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم (2005-2015م) التي أكدت على وجود ضعف لدى المتعلمين في مبحث التربية الإسلامية كما أُوردتها دراسات كثيرة منها دراسة النعانعة والكيلاني (2016)، والنعانعة (2015)، بالإضافة إلى ما نتج عن الدراسات السابقة مثل دراسة الجبوري (2016) والشبول (2013) من افتقار كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة وأنها تتوزع فيها على نحو يُخل بتوازنها بالمقارنة بتعريف جاردنر للذكاءات المتعددة.

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- السؤال الأول ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث؟
- السؤال الثاني هل هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية)؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة النظرية في أنها قدمت بُعدًا معرفيًا عن نظرية الذكاءات المتعددة وكذلك أداة لتقويم كتب التربية الإسلامية في ضوء بعض مهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

أما الأهمية التطبيقية فتبرز من خلال مايلي:

- قد تُفيد مؤلفي مناهج التربية الإسلامية ومناهجها في الأردن، بتقديم الإرشادات والمقترحات التي من شأنها تقويم تصميم المحتوى التعليمي وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة.
- تنبه معلمي مبحث التربية الإسلامية في تعرُّف الذكاءات المتعددة وأهميتها في تحقيق النتاجات التعليمية لمبحث التربية الإسلامية في أثناء عملية تدريس المحتوى التعليمي.
- تُساعد باحثين آخرين في توظيف ما بدأته هذه الدراسة من الرغبة في تطوير المناهج التربوية وفق متغيرات أخرى.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

درجة تضمين: هي مستوى توافر مهارات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية من خلال الاستبانة التي أُعدت لهذه الغاية، وتُقاس من خلال إجابات معلمي التربية الإسلامية على فقرات أداة الدراسة.

كتب التربية الإسلامية: يقصد بها الكتب التي أقرت لمرحلة التعليم الثانوي، والمقررة من قِبل وزارة التربية والتعليم في الأردن في عام 2018-2019 التي تُعنى بالتربية الإسلامية.

المرحلة الثانوية: المرحلة الدراسية التي تلي مرحلة التعليم الأساسي العليا، ومكونه من الصفين الحادي عشر والثاني عشر، ويتألف من مسارين هما التعليم الثانوي الشامل والتعليم الثانوي التطبيقي حسب تقسيمات المراحل الدراسية في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2016-2017.

مهارات الذكاءات المتعددة: عرفها ثوماس آرمسترونج (13:2006)"بأنها نموذج معرفي يهدف لأن يصف كيفية استخدم الأفراد لذكاءاتهم من أجل إيجاد الحلول للمشاكل التي يواجهونها، أو ليشكلوا المنتجات"، ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها المؤشرات التي تدل على امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لأربعة ذكاءات وهي (الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني، والذكاء الجسدي، والذكاء البيئي)، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها معلم التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية على مقياس الذكاءات الأربعة الذي أعده الباحث.

حدود الدراسة ومحدداتها

- اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لواء ماركا في محافظة العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020.
- اقتصرت الدراسة على أربع مهارات للذكاءات المتعددة وهي: (الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني، والذكاء الجسدي، والذكاء البيئي).
- كما تحددت نتائج الدراسة بمدى صدق وثبات الأداة المستخدمة في جمع بياناتها.

الدراسات السابقة

يستعرض الباحث في هذا الجزء مجموعة من الدراسات ذات الصلة بنظرية الذكاءات المتعددة ومنهاج التربية الإسلامية، ومن هذه الدراسات مايلي:

أجرى العجمي (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر ودرجة توزيعها وتوازنها في محتوى الكتاب بما يوافق الذكاءات لدى الطلبة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من الأسئلة التقويمية والنشاطات في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر بفصليه الأول والثاني للعام الدراسي 2019/2018 في دولة الكويت، وأعد الباحث أداة الدراسة المكونة من قائمة تحليل، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مؤشرات لأنواع الذكاءات بدرجات متفاوتة وقليلة نسبيًا وكانت في الفصل الثاني أكثر منها في الفصل الأول وأظهر النتائج أن الذكاء اللغوي كان من أكثر الذكاءات تواجدًا، وأخيرًا الذكاء المكاني البصري، وأظهرت النتائج أيضًا أن توزيع الذكاءات المتعددة بطريقة تخل بتوازنها حيث كانت متضمنة بأقل مما هو متوقع وبفارق جوهري بينها.

كما أجرى الرشيدي (2019) دراسة هدفت إلى تعرُّف درجة تضمين كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمهارات الذكاء الوجداني، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وتكونت عينتها من كتابي العربية لغتنا بجزئية الأول والثاني والتربية الإسلامية بجزئية الأول والثاني المقررين للصف التاسع من المرحلة المتوسطة، وأعد الباحث أداة الدراسة المكونة من قائمة تحليل محتوى واشتملت (14) مهارة للذكاء الوجداني، ونتج عن الدراسة أن أعلى مهارات الذكاء الوجداني تكرارًا في محتوى كتاب اللغة العربية هي مهارة الإجابة عن السؤال المهم بطرق مختلفة، وأقل تكرار لمهارة ضبط أعصابه والتفكير بتنظيم وإيجابية، ونتج عنها أيضًا أن أعلى مهارات الذكاء الوجداني في محتوى كتاب التربية الإسلامية تكرارًا هي مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات، وأقل تكرار لمهارة الانجاز وتحقيق النجاح.

وأجرت المدهون (2018) دراسة هدفت إلى تعرُّف مؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في نشاطات وتدريبات كتب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينتها جميع النشاطات والتدريبات في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي وعينة من (414) طالبة من طالبات الصف التاسع جرى اختيارهم عشوائيًا من المدارس الإعدادية التابعة لمديرية التربية والتعليم غرب غزة، وكانت أداة الدراسة قائمة بمؤشرات الذكاءات المتعددة واحتوت على (38) مؤشرًا، واختبار لقياس تحصيل الطلبة لمؤشرات الذكاءات المتعددة واحتوى على (5) أسئلة متنوعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في التكرار لأنواع الذكاءات المتعددة، وعدم التوازن حيث حصل الذكاء اللغوي على أعلى نسبة تكرار وحصل الذكاء الشخصي والحركي على أقل نسبة تكرار، وأظهرت أيضًا أن الذكاء الطبيعي البيئي حصل على أعلى نسبة في تحصيل الطلبة، وحصل الذكاء المكاني على أقل نسبة في تحصيل الطلبة.

وأجرى العجمي (2018) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التاريخ الإسلامي للصف الحادي عشر الأدبي في دولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من الكتاب نفسه، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة تحليل المحتوى واشتملت (86) مؤشرًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة بدرجات متفاوتة وقليلة نسبيًا، وكان أكثر الأنواع تواجدًا هو الذكاء الشخصي الذاتي، وأخيرًا الذكاء الموسيقي دون أي تكرار.

كما أجرت الشبول (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين (الأول الثانوي، والثاني الثانوي) متمثلة في وحدات التحليل (النشاطات والأسئلة)، وقد صممت الباحثة أداة الدراسة المكونة من قائمة تحليل المحتوى بمؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة والمشتملة على (80) مؤشرًا، ونتج عن الدراسة أن كلًا من الذكاءين (اللغوي والمنطقي الرياضي) أكثر مما هو متوقع، والذكاءات (الشخصي والاجتماعي والجسمي والمكاني والبيئي) بأقل مما هو متوقع وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها بالإضافة لعدم تضمين الذكاء الموسيقي.

وأجرى سابان (Saban,2009) دراسة هدفت إلى تحليل المحتوى للدراسات التركية التي تناولت الذكاءات المتعدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير التي تمت فهرستها من قبل مركز المجلس الأعلى للتعليم العالي والمقالات البحثية المنشورة في الدوريات المفهرسة بواسطة قاعدة بيانات العلوم الاجتماعية ULAKBIM بين عامي 1999 و2007، وتكونت أداة الدراسة من قائمة تحليل محتوى اشتملت 25 فكرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك حاجة لإجراء دراسات نوعية تتعلق بالسؤال: كيف تتطور الذكاءات المتعددة لدى الأطفال؟ لعدم معالجتها في دراسات عينة الدراسة.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن كتب التربية الإسلامية بجميع مراحلها قد نالت حظًا وافرًا من الدراسات المتعلقة بتقويمها ومعظم هذه الدراسات خرجت بنتائج أن كتب التربية الإسلامية لا زالت بحاجة إلى التطوير والتحسين، وأكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة، وطالبت جميع الدراسات السابقة بضرورة تطوير المناهج الدراسية وفق النظريات التربوية الحديثة وعلى رأسها نظرية الذكاءات المتعددة.

تباينت الدراسات السابقة من حيث جوانب التحليل، فمنها تناول النشاطات والتدريبات كدراسة العجمي (2019) ودراسة المدهون (2018) ودراسة الشبول (2013)،ومنها تناول تحليل الكتاب بالكامل كدراسة الرشيدي (2019) والعجمي (2018).

اختلفت الدراسات السابقة في معيار التحليل المستخدم، فمنها من اتخذ الذكاءات المتعددة جميعها كدراسة العجمي (2019) ودراسة المدهون (2018) والعجمي (2018) ومنها من اتخذ أنواع معينة من الذكاءات المتعددة كدراسة الرشيدي (2019) فقد اعتمد الذكاء الوجداني فقط.

لاحظ الباحث وجود تشابه في نتائج بعض الدراسات من وجود تباين في توزيع الذكاءات المتعددة في المحتويات التعليمية مما يُخل بتوازنها كدراسة العجمي (2019) والمدهون (2018).

كما يلاحظ وجود العديد من نتائج الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود الذكاءات المتعددة بالشكل الكافي في المحتوى التعليمي كدراسة العجمي (2018).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بتنظيم الإطار النظري، وتحديد المنهجية المناسبة، وكيفية إعداد أداة الدراسة وتحديد قائمة بمؤشرات الذكاءات المتعددة، واختيار الأساليب الاحصائية المناسبة، وتفسير النتائج وتحليلها.

وقد امتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها من الدراسات القلائل التي تناولت دراسة جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.، وأنها تُعد من أوائل الدراسات التي تناولت دراسة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية التي أُقرت عام 2019/2018 من قِبل وزارة التربية والتعليم الأردنية في حدود علم الباحث، كما تُعد من الدراسات القلائل التي تناولت أنواع الذكاءات الآتية (الذكاء الاجتماعي، والوجداني، والجسدي، والبيئي)، كما أنها من الدراسات القليلة التي تناولت دراسة أثر المتغيرات الديمغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة) في إجابة معلمي المبحث على أداة الدراسة.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث إن الدراسة تقوم على وصف ما تحتويه كتب التربية الاسلامية من مهارات الذكاءات المتعددة ومؤشرات توزيعها بما يتناسب مع توازنها وفقًا لتعريف جاردنر للذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في محافظة العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام 2020 م والمقدر عددهم (124) معلمًا ومعلمة، بينما تكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية بالأسلوب الطبقي العشوائي و بنسبة (76%) من حجم المجتمع الأصلي، وقد بلغت عينة الدراسة (96) معلمًا ومعلمة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمؤهل والخبرة.

الجدول (1): وصف أفراد عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	39	41.05
	انثى	57	58.95
	مجموع	96	100.00
المؤهل العلمي	البكالوريوس	64	67.37
	الدراسات العليا	32	32.63
	مجموع	96	100.00
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	9	9.47
	من 5-أقل من 10سنوات	28	28.42
	10سنوات فأكثر	59	62.11

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة من نعرُف درجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث، أعدّ الباحث أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبانة، وذلك بعد مراجعة الإطار النظري، ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة العجمي (2019) والمدهون (2018) والشبول (2013)، وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (45) فقرة تتوزع على أربعة أنواع ذكاءات، بواقع (11) فقرة للذكاء الاجتماعي، و(10) فقرة للذكاء الوجداني، و(11) فقرة للذكاء الجسدي، و(13) فقرة للذكاء البيئي، وقد اتبع الباحث مقياسًا متدرجًا خماسيًا بدرجة كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا تعادل رقميًا (5,4,3,2,1).

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المتخصصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس التربية الإسلامية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين، وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى ملائمة الفقرات من حيث سلامة اللغة وانتمائها إلى الفقرة، وتعديل ما يرونه مناسبًا، وتم الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم التي كانت بنسبة إجماعهم عليها (86%)، وبناء عليه أضاف الباحث بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، وتعديل صياغتها اللغوية وملاءمتها، لتتكون الأداة بصورتها النهائية من (45) فقرة.

كما تم التحقق من الصدق البنائي للأداة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال من أنواع الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للمجال، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): نتائج الصدق البنائي لفقرات مجالات مهارات الذكاء المتعددة

رقم الفقرة	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الوجداني	الذكاء الجسدي	الذكاء البيئي
1	0.706	0.738	0.793	0.664
2	0.613	0.735	0.719	0,755
3	0.614	0.566	0.753	0.771
4	0.572	0.786	0.760	0.764
5	0.574	0.764	0.767	0.780
6	0.734	0.789	0.754	0.672
7	0.704	0.782	0.748	0.710
8	0.718	0.597	0.782	0.796
9	0.746	0.627	0.744	0.672
10	0.734	0.744	0.687	0.744
11	0.758		0.630	0.568
12				0.802
13				0.775

تشير قيم معاملات الارتباط في الجدول الى وجود ارتباط دال احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين كل فقرة ومجال مهارة الذكاء التي تنتمي إليه وباستعراض قيم معاملات الارتباط يتبين أن أدنى قيمة ارتباط قد ظهرت للفقرة (4) في مجال مهارة الذكاء الاجتماعي والدرجة للمجال الاجتماعي إذ بلغت (0.572).

وحيث إن أدنى قيمة لمعاملات الارتباط كانت أكبر من 0.50 فتعدُّ جميع هذ القيم كانت مرتفعة، وهكذا تعبر عن تحقق الصدق البنائي لفقرات مجال كل مهارة من مهارات الذكاءات المتعدد.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أسبوعين على عينة مكونه من (20) معلمًا بواقع (10) معلمين و (10) معلمات من خارج عينة الدراسة ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضًا التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة والجدول (3) يبين نتائج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة.

الجدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

المهارات	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الذكاء الاجتماعي	11	0.865
الذكاء الوجداني	10	0.897
الذكاء الجسدي	11	0.917
الذكاء البيئي	13	0.929

يبين الجدول (3) أن تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تتمتع بقيم اتساق

داخلي بدرجة عالية حيث بلغت (0.958) لجميع فقرات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث، كما بلغت قيمة الثبات بأسلوب الاتساق الداخلي (0.865) لمهارة الذكاء الاجتماعي، وبلغت (0.897) لمهارة الذكاء الوجداني، وبلغت (0.917) لمهارة الذكاء الجسدي، وبلغت (0.929) لمهارة الذكاء البيئي، وتعد جميع هذه القيم مناسبة وكافية لأغراض مثل هذه الدراسة حيث كانت جميعها قريبة من أعلى قيمة للثبات وهي الواحد صحيح.

متغيرات الدراسة

تحتوي الدراسة على المتغيرات التالية:

أولًا: المتغير المستقل وتشمل الخبرة التدريسية ولها 3 مستويات هي (أقل من 5 سنوات)، 5)سنوات – أقل من 10 سنوات)، (10 سنوات فاكثر).

المؤهل العلمي وله مستويان هي (البكالوريوس، الدراسات العُليا)، النوع الاجتماعي ويشمل (ذكور، إناث)

ثانيًا: المتغير التابع: درجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اتّبع الباحث عددًا من الإجراءات، وهي على النحو التالي:

- بناء أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبانة، بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة.
- تم التحقق من صدق الأداة وثباتها.
- الحصول على الموافقات اللازمة من الجهات الرسمية.
- تحديد عينة الدراسة، ثم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة بعد شرح مضامينها وأهدافها، ثم استردادها من عينة الدراسة.
- جمع وإدخال بيانات النتائج على الحاسوب ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيةSPSS.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة جرى استخراج المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية، وكما استخدم مقياس تصنيفي ثلاثي لوصف قيم المتوسطات الحسابية (منخفض / متوسط / مرتفع) على النحو التالي

2.33 – 1.00	منخفض
3.67 – 2.34	متوسط
5.00 – 3.68	مرتفع

وللإجابة عن السؤال الثاني جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّه:

ما درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث، ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث مرتبة ترتيبًا تنازليًا

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظرمعلمي المبحث

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
4	الذكاء البيئي	2.97	0.68	59.40	متوسط	1
2	الذكاء الوجداني	2.84	0.64	56.80	متوسط	2
3	الذكاء الجسدي	2.68	0.70	53.60	متوسط	3
1	الذكاء الاجتماعي	2.59	0.57	51.80	متوسط	4
	الكلي	2.77	0.54	55.40	متوسط	

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث كان متوسطا، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمهارات الذكاءات المتعددة (2.77) بأهمية نسبية (55.40)، وجاء مستوى مهارات الذكاءات المتعددة متوسط، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (2.59-2.97)، وجاءت في الرتبة الأولى مهارة الذكاء البيئي بمتوسط حسابي(2.97) وبأهمية نسبية (59.40)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت مهارة الذكاء الاجتماعي بمتوسط حسابي (2.59) وبأهمية نسبية (51.80).

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الاول أن مستوى تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث كان متوسطًا، وقد حازت مهارة الذكاء البيئي على المرتبة الاولى في حين أن مهارة الذكاء الاجتماعي حازت على المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن السبب في تدني مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية يعود لاهتمام مؤلفي المناهج بالمعرفة وطرائق إيصالها للطلبة أكثر من معرفة ميول الطلبة واهتماماتهم ومراعاة ذكاءاتهم، وإن كانت الدعوة إلى الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهاج إلى المفهوم الحديث إلا أن منهاج التربية الإسلامية مازال يعتنق المفهوم التقليدي ولم يتحرك نحو المفهوم الحديث، وكل المؤشرات دالة على ذلك.

وأن مؤلفي المناهج والخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية لم تعتمد نظرية الذكاءات المتعددة كنظرية تربوية معلنة لاعتماد مبادئها في عملية التأليف، بل كل ما ورد من تضمنها لمؤشرات الذكاءات المتعددة لم يكن مقصودًا لذات نظرية الذكاءات المتعددة وانما افكار و اتجاهات واستراتيجيات تربوية متنوعة كالتعليم التعاوني (الذكاء الاجتماعي)، وهذا ما أشارت الية دراسات أخرى كدراسة (المدهون،2018).

ويعود السبب أيضًا إلى إفراط مؤلفي المناهج في وضع معايير صياغة المناهج وعدم التزامهم بتحقيق كل هذه المعايير؛ لصعوبة تحقيق كل هذه المعايير في كتاب واحد وبالتوازن المطلوب فقد يغلب معيار على آخر، وهذا يتوافق مع ما أشارت إلية دراسة (العجمي،2018).

وأن تطوير مجموعة كبيرة من مناهج التربية والتعليم في فترة قصيرة يصعب معها تحقيق الدقة والجودة في إنتاج هذه الكتب، وحداثة بناء المناهج ربما لم يعرضها للتقويم المناسب ومن ثم تعديل محتواها في ضوء ما أسفرت عنه عملية التقويم، فعلى الرغم من الجهود العظيمة التي تقوم بها دائرة المناهج إلا انه لابد من إعادة النظر في بعض أوجه الضعف والقصور التي منها ضرورة تضمين المناهج بالنظريات التربوية الحديثة ومنها نظرية الذكاءات المتعددة وهذا ما دعت إلية دراسة (العجمي،2019) و(الشبول،2013).

وأيضًا أن عدم الإفادة من نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال أدى إلى هذا الضعف في المناهج التعليمية، فإن ضعف التنسيق بين وزارتي التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم يؤدي إلى ضياع غالبية جهود الباحثين المبذولة سدى دون فائدة منها، وأيضًا تعدد أنواع الذكاءات المتعددة بما يتجاوز (8) ذكاءات يجعل من الصعوبة بمكان مراعاتها في كل المناهج مما يدعوا إلى المزيد من البحث والتطوير الأمر الذي يعود على المناهج بالتطوير والاتقان وهذا يوافق ما أسفرت عنه نتائج دراسة (العجمي،2018) و(الشبول،2013).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّه (هل هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية)؟

للإجابة عن هذا التساؤل جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، ولبيان الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولًا: الفروق تبعا لمتغير الجنس

الجدول (5): نتائج اختبار"ت" للفروق بين متوسطات مجالات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعًا لمتغير الجنس

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	ذكور	39	2.65	0.55	0.78	0.436
	اناث	57	2.55	0.59		
الذكاء الوجداني	ذكور	39	2.98	0.60	1.83	0.070
	اناث	57	2.74	0.66		
الذكاء الجسدي	ذكور	39	2.63	0.66	0.55	0.578
	اناث	57	2.71	0.73		
الذكاء البيئي	ذكور	39	2.99	0.69	0.19	0.849
	اناث	57	2.96	0.68		
الكلي	ذكور	39	2.81	0.51	0.62	0.537
	اناث	57	2.74	0.56		

تشير النتائج في الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعًا لمتغير الجنس وذلك استنادًا إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.62)، وبمستوى دلالة (0.537) للدرجة الكلية حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة ت المحسوبة (0.78) وبمستوى دلالة (0.436) لمهارة الذكاء الاجتماعي، و(1.83) وبمستوى دلالة (0.070) لمهارة الذكاء الوجداني، و(0.55) وبمستوى دلالة (0.578) لمهارة الذكاء الجسدي، و(0.19) وبمستوى دلالة (0.849) لمهارة الذكاء البيئي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائيًا؛ لأن قيمة مستوى الدلالة أكثر من (0.05).

ثانيًا: الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

الجدول (6): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات مجالات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	بكالوريوس	64	2.66	0.61	1.69	0.094
	عليا	32	2.45	0.46		
الذكاء الوجداني	بكالوريوس	64	2.83	0.64	0.33	0.736
	عليا	32	2.87	0.64		
الذكاء الجسدي	بكالوريوس	64	2.75	0.70	1.40	0.164
	عليا	32	2.53	0.69		
الذكاء البيئي	بكالوريوس	64	2.94	0.65	0.71	0.477
	عليا	32	3.04	0.76		
الكلي	بكالوريوس	64	2.79	0.54	0.56	0.573
	عليا	32	2.72	0.55		

تشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعًا لمتغير المؤهل العلمي وذلك استنادًا إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.56)، وبمستوى دلالة (0.573) للدرجة الكلية حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا، كما بلغت قيمة ت المحسوبة (1.69) وبمستوى دلالة (0.094) لمهارة الذكاء الاجتماعي، و(0.33) وبمستوى دلالة (0.736) لمهارة الذكاء الوجداني، و(1.40) وبمستوى دلالة (0.164) لمهارة الذكاء الجسدي، و(0.71) وبمستوى دلالة (0.477) لمهارة الذكاء البيئي وتعد هذه القيم غير دالة إحصائيًا؛ لأن قيمة مستوى الدلالة أكثر من (0.05).

ثالثًا: الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث الأردنية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المهارة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	9	2.38	0.57
	5سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.52	0.51
	10 سنوات فأكثر	59	2.65	0.60
الذكاء الوجداني	أقل من 5 سنوات	9	2.90	0.51
	5 سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.83	0.56
	10 سنوات فأكثر	59	2.84	0.70
الذكاء الجسدي	أقل من 5 سنوات	9	2.67	0.67
	5سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.43	0.51
	10 سنوات فأكثر	59	2.79	0.76
الذكاء البيئي	أقل من 5 سنوات	9	3.38	0.51
	5 سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.92	0.67
	10 سنوات فأكثر	59	2.93	0.70
الكلي	أقل من 5 سنوات	9	2.83	0.44
	5 سنوات – أقل من 10 سنوات	28	2.67	0.48
	10 سنوات فأكثر	59	2.80	0.58

يعكس الجدول (7) قيم متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث الأردنية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت هذه المتوسطات تختلف اختلافًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA)، والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث الأردنية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	0.77	2	0.38	1.17	0.315
	داخل المجموعات	30.19	92	0.33		
	الكلي	30.96	94			
الذكاء الوجداني	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.04	0.956
	داخل المجموعات	38.49	92	0.42		
	الكلي	38.53	94			
الذكاء الجسدي	بين المجموعات	2.42	2	1.21	2.55	0.083
	داخل المجموعات	43.50	92	0.47		
	الكلي	45.91	94			
الذكاء البيئي	بين المجموعات	1.71	2	0.85	1.86	0.162
	داخل المجموعات	42.29	92	0.46		
	الكلي	44.00	94			
الكلي	بين المجموعات	0.35	2	0.18	0.59	0.555
	داخل المجموعات	27.22	92	0.30		
	الكلي	27.57	94			

تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وذلك استنادًا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (0.59)، وبمستوى دلالة (0.555) **للدرجة الكلية** للذكاءات المتعددة حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا، كما بلغت قيمة ف (1.17) وبمستوى دلالة (0.315) لمهارة الذكاء الاجتماعي، و(0.04) وبمستوى دلالة (0.956) لمهارة الذكاء الوجداني، و(2.55) وبمستوى دلالة (0.083) لمهارة الذكاء الجسدي، و(1.86) وبمستوى دلالة (0.162) لمهارة الذكاء البيئي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائيًا؛ لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

وفي دراسة أثر المتغيرات الديموغرافية في نتائج الدراسة فقد ناقش الباحث كل متغير على حدا أولها متغير الجنس حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعًا لمتغير الجنس، ولم يكن لمتغير الجنس أي تأثير في استجابات أفراد الدراسة للأداة أو أي تأثير في نتائجها، ويرى الباحث أن متغير الجنس ليس له أي تأثير في استجابات أفراد الدراسة حيث إن معلمي التربية الإسلامية من كلا الجنسين يتعاطون مع الكتاب المدرسي نفسه والمحتوى المعرفي ذاته.

ثانيها متغير المؤهل العلمي تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعود ذلك في رأي الباحث للدورات التدريبية التي يشارك بها معلمي التربية الإسلامية لتعرُّف النظريات التربوية، ويعود أيضًا لسرعة انتشار نظرية الذكاءات المتعددة في الأوساط التربوية وأهميتها وسهولة تطبيقها +والإفادة منها.

ثالثها متغير الخبرة تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مهارات تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المبحث تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

يرى الباحث أن السبب في تكافؤ معلمي التربية الإسلامية الذكور والإناث في تعرُّف درجة تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات الذكاءات المتعددة

يُعزى إلى المشاركة والتقارب في البيئة التعليمية (دورات إعداد المعلمين وتأهيلهم)، والتقارب الاجتماعي (طبقة معيشية واحد تقريبًا)، والمنطقة الجغرافية التعليمية (لواء ماركا)، وتكافؤ القدرات لديهم وقد يكون البيئة الأسرية المتشابه عامل أيضًا.

بمقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة يتضح أن الدراسة الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات، فقد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة، وأثرها الإيجابي في العملية التعليمية، واتفقت أيضًا معها بضرورة تطوير المناهج الدراسية وفق النظريات التربوية الحديثة وعلى رأسها نظرية الذكاءات المتعددة، واتفقت بوجود تشابه في النتائج من وجود تباين في توزيع الذكاءات المتعددة في المحتويات التعليمية مما يُخل بتوازنها كدراسة (العجمي،2019) و(المدهون،2018) و(الشبول،2013)، كما اتفقت مع العديد من نتائج الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود الذكاءات المتعددة بالشكل الكافي في المحتوى التعليمي كدراسة (العجمي،2018).

التوصيات

في ضوء النتائج يوصي الباحث بالآتي:

1- إثراء كتب التربية الإسلامية بالعديد من الموضوعات والنشاطات والتدريبات التي تنمي ذكاءات الطلبة المتعددة والمختلفة.

2- تناول معايير ومؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية بصورة واضحة، وتنسيقها بحيث تكون متوازنة ومتكاملة مع بعضها.

3- تضمين أدلة المعلمين بمؤشرات الذكاءات المتعددة وكيفية التعاطي معها واستثمارها لدى الطلبة.

4- إضافة متخصصين في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وكذلك متخصصين في علم النفس إلى لجان تأليف كتب التربية الإسلامية.

5- إجراء المزيد من الدراسات التحليلية لكتب التربية الإسلامية لجميع المراحل في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

المصادر والمراجع

إبراهيم، س. (2010). *المخ الإنساني والذكاء الوجداني*. (ط1). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

إبراهيم، ن. (2011). *الذكاء المتعدد*. (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ابن منظور، م. (1994). *لسان العرب*. (ط3). بيروت: دار صادر.

آرمسترونج، ث. (2006). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف*. (ط1). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

أنيس، إ، ومنتصر، ع، والصوالحي، ع، وأحمد، م. (2004). *المعجم الوسيط*. (ط4). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

جابر، ع. (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم*. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

جاردنر، هـ. (2004). *أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة*. (ط2). مكتب التراث العربي لدول الخليج.

جاردنر، هـ. (2005). *الذكاءات المتعددة للقرن الواحد والعشرين*. (ط1). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الجبوري، س. (2016). تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف الثامن الاساسي في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.*

الجلاد، م. (2011). *تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية*. (ط3). عمان: دار المسيرة.

الحارثي، إ. (2009). *تعليم التفكير*. (ط4). القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

حسين، م. (2014). *نظرية الذكاءات المتعددة*. (ط1). القاهرة: دار الجوهرة.

الخوالدة، ن. (2010). واقع مناهج التربية الإسلامية في الأردن، *المؤتمر الواقع الديني في الأردن جامعة آل البيت المفرق 10-12 كانون الأول.*

ديورانت، و. (2019). *قصة الفلسفة*. (ط1). بيروت: دار العلم للجميع.

الرشيدي، ع. (2019). درجة تضمين كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمهارات الذكاء الوجداني دراسة تحليلية، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.*

السمادوني، إ. (2007). *الذكاء الوجداني*. (ط1). عمان: دار الفكر.

الشبول، أ. (2013). تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن.*

الشنفري، آ. (2010). *التعليم بالذكاءات المتعددة*. (ط1). دمشق: دار التكوين.

شواهين، خ. (2014). *نظرية الذكاءات المتعددة نماذج تطبيقية*. (ط1). اربد: عالم الكتب الحديثة.

طه، م. (2006). *الذكاء الإنساني*. (ط1). الصفاة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة.

عبدالفتاح، س. (2011). *أثر الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والدافعية والاندماج في العمل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. (ط1). كفر الشيخ،

دسوق، مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
عبد القادر، ف. (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، مصر*، (55)، 171-242.
العجمي، ع. (2018). تحليل محتوى كتاب الإسلامي للصف الحادي عشر الأدبي في دولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن*.
العجمي، ن. (2019). تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر بدولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت،الأردن*.
مدكور، ع. (1987). *منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته*. (ط1). الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع.
المدهون، إ. (2018). مؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في نشاطات وتدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة*.
مرسي، م. (1987). *التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية*. (ط4). القاهرة: دار المعارف.
معلوف، ل. (1963). *المنجد في اللغة والأعلام*. (ط19). بيروت: المطبعة الكاثوليكية.
النعانعة، إ. (2015). أثر استراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل المفاهيم الصحية في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. *دراسات: العلوم التربوية، الأردن*، 42(3)، 1203-1220.
النعانعة، إ.، والكيلاني، أ. (2015). أثر نموذج مارزانو في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو في الأردن. *دراسات: العلوم التربوية، الأردن*، 45(2)، 172-186.
الهاشمي، ع.، وعطية، م. (2009). *تحليل محتوى منهاج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية*. (ط1). عمان: دار الصفا.
هندي، ص. (2009). *طرائق تدريس التربية الإسلامية*. (ط1). عمان: دار الفكر.
يوسف، س. (2010). *الذكاءات المتعددة نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع*. (ط1). القاهرة: المكتبة العصرية.

References

Saban, A. (2009). Content analysis of Turkish studies about the multiple intelligences theory. Educational Sciences: Theory and Practice, 9(2), 859-876.

Al-Na'an'ah, I. (2015). The affect of Meta cognitive teaching strategy on the basic stage students'acquisition ofwholesome conceptsin Islamic Education Subject and their attitudestowards them. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, *42*(3). Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/5808.

Abraham, S. (2010). *The human brain and emotional intelligence*. (1st ed.). Alexandria: Dar Al-Wafa for Dunya printing and publishing.

Abraham, N. (2011). *Multiple intelligence*. (1st ed.). Amman: Safa publishing and distribution house.

Ibn Manthur, M. (1994). *The tongue of the Arabs*. (3rd ed.). Beirut: Sadr House.

Armstrong, W. (2006). *Multiple intelligences in the classroom*. (1st ed.). Dammam: educational book house for publishing and distribution.

Anis, E., Muntaser, P., Salehi, P., & Ahmed, M. (2004). *The intermediate lexicon*. (4th ed.). Cairo: Shorouk International Library.

Jaber, A. (2003). *Multiple intelligences and understanding*. (1st ed.). Cairo: the House of Arab Thought.

Gardner, H. (2004). *Frames of mind theory of multiple intelligences*. (2nd ed.). Arab heritage office for the Gulf states.

Gardner, H. (2005). *The multiple intelligences of the Twenty-First Century*. (1st ed.). Cairo: Dar Al Fajr publishing and distribution.

Al-Jubouri, S. (2016). Analysis of the content of the history textbook for the eighth grade in Jordan in the light of the theory of multiple intelligences, *unpublished master's thesis, Al-Bayt University, Jordan*.

Hangman, M. (2011). *Teaching Islamic education theoretical foundations and practical methods*. (3rd ed.). Amman: Dar Al Masirah.

Al-Harthi, E. (2009). *Teach thinking*. (4th ed.). Cairo: International Links for publishing and distribution.

Hussein, M. (2014). *The theory of multiple intelligences*. (1st ed.). Cairo: Dar El Jawhara.

Al-khawalda, N. (2010). The reality of Islamic education curricula in Jordan, *the religious reality conference in Jordan, Al-Bayt Al-Mafraq university, December 10-12*.

Durant, W. (2019). *The story of philosophy*. (1st ed.). Beirut: House of knowledge for all.

Al-Rashidi, A. (2019). Degree of inclusion of Arabic language and Islamic education books for the middle stage in the state of Kuwait for emotional intelligence skills analytical study, *unpublished master's thesis, Al-Bayt University, Jordan*.

Samadoni, E. (2007). *Emotional intelligence*. (1st ed.). Amman: House of thought.

Shpol, A. (2013). Analysis of the content of Islamic education textbooks for the secondary level in Jordan in the light of the theory of multiple intelligences, *unpublished doctoral dissertation, University of Islamic sciences, Jordan*.

Al-Shanfari, A. (2010). *Education with multiple intelligences*. (1st ed.). Damascus: the House of formation.

Shoahin, Kh. (2014). *The theory of multiple intelligences is an applied paradigm*. (1st ed.). Irbid: the world of modern books.

Taha, M. (2006). *Human intelligence*. (1st ed.). Safat, Kuwait: National Council of culture.

Abdel Fattah, S. (2011). *The impact of multiple intelligences on academic achievement, motivation and integration into work in primary school students*. (1st ed.). Kafr el-Sheikh, Desouk, Egypt: science and Faith Publishing and distribution.

Abdelkader, F. (2007). The global construction of intelligence in the light of Gardner's classification and its relationship to both self-efficacy, problem solving and academic achievement in university students. *Journal of the Faculty of Education, Egypt*, (55), 171-242.

Al-Ajmi, P. (2018). Analysis of the content of an Islamic book for the eleventh grade literary in the state of Kuwait in the light of the theory of multiple intelligences, *unpublished master's thesis, Al-Bayt University, Jordan*.

Al-Ajmi, N. (2019). Analysis of the content of the Islamic education book for the tenth grade in the state of Kuwait in the light of the theory of multiple intelligences, *unpublished master's thesis, Al-Bayt University, Jordan*.

Madkor, P. (1987). *The Islamic education curriculum has its origins and applications*. (1st ed.). Riyadh: Shawaf publishing and distribution house.

Greased, E. (2018). Indicators of multiple intelligences included in the activities and training of the book of Islamic education for the basic ninth grade and the extent to which students acquire them, *unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza*.

Mursi, M. (1987). *Islamic education has its origins and development in the Arab countries*. (4th ed.). Cairo: House of knowledge.

Maloof, L. (1963). *Locket in language and flags*. (19th ed.). Beirut: Catholic press.

Al-Na'an'ah, E., & Kelani, A. (2015). The impact of the Marzano model on the acquisition of fiqh concepts and the development of higher thinking skills among eighth grade students in the basic research of Islamic education and their attitudes towards it in Jordan. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, 45(2), 172-186.

Al-Hashimi, A., & Attiyah, M. (2009). *Analysis of the content of the Arabic language curriculum an applied theoretical vision*. (1st ed.). Amman: Dar Al-Safa.

Hindi, P. (2009). *Methods of teaching Islamic education*. (1st ed.). Amman: House of thought.

Joseph, S. (2010). *Multiple intelligences are a window on talent, excellence and creativity*. (1st ed.). Cairo: the modern library.