

بناء نموذج سببي للعلاقة بين أبعاد تقدير الذات والموهبة في ضوء نظرية جاردر للذكاءات المتعددة لدى طالبات جامعة السويس (دراسة وصفية-كلينيكية)

د / أحمد سعيد زيدان*

المخلص

يهدف البحث الحالي إلى: ١. الكشف عن إمكانية بناء نموذج سببي أمثل بين المتغيرات المستقلة (أبعاد تقدير الذات) والمتغير التابع (الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة) لدى طالبات جامعة السويس في ضوء نظرية جاردر للذكاءات المتعددة. ٢. الكشف عن وجود اختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية على مقياس الذكاءات المتعددة لدى طالبات جامعة السويس كما يوضحها اختبار التحليل الكلينيكي للشخصية، وذلك على عينة قوامها (٢٢٨) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة السويس بمتوسط عمر زمني قدره (١٩.٢٣) سنة، وانحراف معياري قدره (٠.٤١)، باستخدام الأدوات التالية: ١. مقياس الذكاءات المتعددة لدى طالبات الجامعة [إعداد: الباحث الحالي] ٢. مقياس تقدير الذات لدى طالبات الجامعة [إعداد: الباحث الحال] ٣. استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوى الاحتياجات الخاصة "غير العادين" (إعداد: باظة، ٢٠٠٦) ٤. اختبار التحليل الكلينيكي للشخصية [إعداد: البحيري، ٢٠١٦]، وقد أسفر البحث الحالي على النتائج التالية: ١. يؤثر كلٌّ من: تقدير الذات الرفاقى، تقدير الذات الشخصى وتقدير الذات الأكاديمى على الدرجة الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة ٢. يوجد اختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية على مقياس الذكاءات المتعددة لدى طالبات جامعة السويس على اختبار التحليل الكلينيكي للشخصية.

الكلمات المفتاحية: نموذج سببي، الذكاءات المتعددة، تقدير الذات، الموهبة، طالبات الجامعة.

مقدمة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردر Howard Gardner (١٩٨٣) من النظريات الحديثة التي تكشف عن الموهبة وتفسرها؛ ففي ضوء هذه النظرية تم فتح آفاق جديدة كانت على طرفي نقيض لمفهوم الذكاء التقليدي القائم على القدرات العقلية إلى تعددية هذا الذكاء الذي يشمل كل الناس؛ حيث من خصائص هذه النظرية الحديثة الاهتمام بمستويات الذكاء الانساني (ضعيف، متوسط ومرتفع)، ومن ثم فإن التوجه النظري لهذه النظرية يصبو تنمية المستويات الثلاثة إلى درجة أفضل.

لقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة ما يشبه الثورة الهادئة على الساحة التربوية خلال السنوات الأخيرة، وعملت على الحد من المفاهيم التقليدية التي تنظر إلى قدرات المتعلمين نظرة ضيقة الأفق أحادية الجانب، والتي تعتقد بوجود ذكاء واحد عام قابل للقياس بالطرق التقليدية وتصنيف المتعلمين إلى أذكيا وأغيباء وفقاً لدرجاتهم في اختبارات الذكاء المعروفة، والتي تركز على عدد محدود من: القدرات اللفظية، الرياضية المنطقية والأدائية (عابد، ٢٠١٦، ص ٣٨٦). لقد أهملت النظرة التقليدية للذكاء القدرات الأخرى، التي تكشف عن مكامن الإبداع والتفوق لدى المتعلمين، والتي تتسم بالتعدد والتنوع، والتي يمكن أن تكون روافد جديدة لإثراء وتطوير عملية التعلم وأساليب مختلفة لتحقيق أهدافه (العبد، ٢٠١٤).

لئن كانت نظرية الذكاءات المتعددة ليست بأول محاولة علمية تهتم بالذكاء الانساني، إلا أنها نظرية تميزت عن غيرها من النظريات الأخرى السابقة عليها بقدرتها الفائقة على النزول إلى ميدان التربية والتعليم، وأحدثت فيه ثورة كبيرة، بشكل يمكن معه القول بأنها أنزلت الذكاء من مستواه التجريدي إلى المستوى العملي التطبيقي، فهي نظرية تعتبر كل المتعلمين أذكاء، كلٌ بحسب طريقته وأسلوبه في العمل (الفيهي، ٢٠١٢، ص ٥). وبما تقدمه هذه النظرية من مساعدة، فيمكن للناس أن يفهموا بشكل أفضل كيف يمكن فهم الاختلافات الفردية، الأمر الذي يحقق تحسناً في بيئة التدريس والتعلم (Sener and Çokçalışkan, 2018, p.125).

وتعد نظرية جاردنر أحد الأدوات الهامة للتشخيص أو التعرف على الموهوبين كما يذهب محمد (٢٠٠٦)؛ ومن ثم فهناك من الدراسات الحديثة التي استخدمت هذه النظرية في تشخيص الموهوبين كما في دراسة: (أحمد، ٢٠١٦؛ إبراهيم، ٢٠١٨؛ حجيرات، ٢٠١٢؛ العنبي، ٢٠١٩)، وكذلك في دراسة (Fisher, 2013)، ومن الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية بالذكاءات المتعددة دراسة حسن (٢٠٠٩) وأسفرت نتائجها على نجاح تنمية هذه الذكاءات، كذلك من الدراسات التي اهتمت ببروفيلات الذكاءات المتعددة دراسة أباريجو (Aparejo, ٢٠١٣) فقد أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة أبدوا تفضيلاً للذكاء المكاني ولديهم قدرات لغوية أقل مقارنة بالقراء النموذجيين من أقرانهم، وكذلك دراسة ريان (٢٠١٣) حيث أسفرت النتائج أن أكثر الذكاءات شيوعاً الذكاء الشخصي وأقلها الذكاء الطبيعي، وكذلك دراسة الهاشمي (٢٠١٦) وأسفرت هذه الدراسة على أن أكثر الذكاءات شيوعاً الذكاء الجسمحركى وأقلها شيوعاً الذكاء اللغوي، وكذلك دراسة على (٢٠١٧) حيث أسفرت نتائجها على أكثر الذكاءات المتعددة شيوعاً الذكاء الاجتماعي وأقلها شيوعاً الذكاء الطبيعي.

ومن المتغيرات النفسية الهامة كما يرى الباحث الحالي ذات الارتباط الإيجابي بهذا النوع من الذكاء متغير (تقدير الذات) أحد موضوعات علم النفس الإيجابي — وهو التوجه الحديث في الدراسات النفسية — التي نالت اهتمام العديد من الأبحاث العلمية على الصعيدين العربي والأجنبي لمتغيري الدراسة الحالية (الذكاءات المتعددة وتقدير الذات)؛ مما يدل على مدى الاهتمام بهذين المتغيرين على هذين الصعيدين؛ فنجد أن هناك دراسات سابقة اهتمت بتقدير الذات وعلاقتها بمتغيرات نفسية أخرى مثل: التفاعلات الاجتماعية، التفاعل الإيجابي في مواجهة الحياة الضاغطة، الامتثال العلاجي والتكيف الوظيفي كما في دراسة (أبومرق، ٢٠١٥؛ أحمد، ٢٠١٦؛ النعيمات والسرور، ٢٠١٨؛ هدييل وبرأوى، ٢٠١٧)، وكذلك دراسة (Ataç, Dirik and Tetik, 2018)، وقد أسفرت جميع الدراسات السابقة عن وجود ارتباط موجب جوهري بين تقدير الذات والمتغيرات سالف الذكر. ويلاحظ من هذه الدراسات السابقة اختلاف عينات الدراسة لمتغيري الذكاءات المتعددة وتقدير الذات، فقد تنوعت ما بين مرحلة الطفولة، مرحلة التعليم الأساسي، مرحلة التعليم الإعدادي ومرحلة التعليم الجامعي؛ مما له من الدلالة على قدر الاهتمام بدراسة هذين المتغيرين على مختلف المراحل الهامة في تكوين وبناء شخصية الفرد.

ونظراً لأهمية هذين المتغيرين (تقدير الذات والذكاءات المتعددة) في الدراسة الحالية نجد هناك دراسات سابقة قد ربطت بينهما كما في دراسة عبدالله (٢٠١٥)، دراسة ساهأى (Sahay, ٢٠١٩).

بناءً على ماتقدم فإن البحث الحالي يسعى إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين أبعاد تقدير الذات و الموهبة لدى طالبات كلية التربية في جامعة السويس وذلك تأسيساً على نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة.

مشكلة الدراسة

ينبثق الشعور بمشكلة الدراسة الحالية من واقع الخبرات الشخصية للباحث الحالي؛ وذلك من خلال واقع احتكاكه وتفاعله بزملاءه في الجامعة؛ فقد كان يلاحظ بعضاً من السلوكيات غير السوية التي تصدر منهم متمثلة في ضعف تقديرهم (لطالب الجامعة) التقدير الذي يليق به، والإقلال من شأنه أحياناً؛ مما يكون له من التأثير السلبي على تقدمه في دراسته وعرقلة مواهبه المختلفة المتعددة؛ فقد كان هذا بمثابة طاقة محفزة للباحث الحالي أن يهتم بدراسة هذه المشكلة وإلقاء الضوء حولها مسترشداً بدراسات سابقة اهتمت أيضاً بها كما في دراسة عبدالله (٢٠١٦)، ودراسة دراسة ساهأى Sahay (٢٠١٩)؛ ومن ثم تسعى مشكلة الدراسة الحالية بناءً على ماتقدم إلى استقصاء أثر تقدير الذات على المواهب المتعددة (الذكاءات المتعددة) لدى طالبات كلية التربية بجامعة السويس؛ وهذا يرجع إلى أن متغير تقدير الذات يعد من الركائز الأساسية لعلم النفس الإيجابي التي بدورها تساعد في تنمية الشخصية الموهوبة من طلاب الجامعة، وهذا ما يؤكد الأشول (٢٠١٣): إذ يشير إلى أن هناك مشكلات تواجه الطلبة الموهوبين في مؤسساتهم التعليمية منها المشكلات الناجمة من التفاعل مع المعلمين؛ إذ أن صفات هؤلاء الطلاب الموهوبين من خصائص الاستقلالية والثقة بالنفس وحب المنافسة والاستطلاع، تكون مصدر قلق وإزعاج لدى المعلمين في كثير من الأحيان؛ مما يدفع هذا بالمعلم إلى عدم تقدير هذا الطالب بالشكل اللائق وعدم الاهتمام بإقامة علاقة إنسانية تكتنفها المودة والتراحم بينهما.

علو على وجود مشكلات أخرى تواجه هذا الطالب الموهوب كمشكلات داخلية مثل: (صعوبة تكوين علاقات مشبعة مع الأصدقاء، قلة الأصدقاء المشاركين اهتمامه وميوله)، ومشكلات أسرية مثل: (عدم الاهتمام باستعدادات ابنهم الموهوب وإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والأساليب الوالدية غير السوية كالتيبيد والحماية الزائدة) (القريطي، ٢٠١٤ أ).

ومن ثم إذ لم توجد هذه المشكلات؛ فسيكون لدينا طالب يملك تقدير ذات إيجابي يؤثر بدوره على نمو مواهبه المتعددة أو (ذكاءاته المتعددة وفق نظرية جاردنر). ومن ثم يمكن صياغة التساؤل الرئيسي للدراسة وهو:

- هل يمكن بناء نموذج السببي الأمثل للعلاقة بين (الأبعاد) لتقدير الذات والموهبة لدى طالبات الجامعة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؟

أهداف الدراسة

تتبلور أهداف الدراسة الحالية في الأهداف التالية:

١. التحقق من إمكانية بناء نموذج سببي بين المتغيرات المستقلة (أبعاد تقدير الذات)، والمتغير التابع (الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة) لدى طالبات الجامعة.
٢. الكشف عن وجود فروق في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية في ضوء مقياس الذكاءات المتعددة لدى طالبات جامعة السويس يوضحها اختبار التحليل الكلينيكي للشخصية.

أهمية الدراسة

يذهب أبوعلام (٢٠١١) إلى أن أهمية المشكلة تتضمن الآثار والفوائد التي سوف يجنيها المجتمع عند القيام بالبحث. وبناءً عليه فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن في نوعين لها:

(١) الأهمية النظرية

١. يتناول البحث الحالي متغيرين نفسيين هامين هما: تقدير الذات (أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي)، والذكاءات المتعددة (أحد أدوات تشخيص الموهبة و كذلك استراتيجيات تنمية هذه الموهبة) لدى طالبات كلية التربية في جامعة السويس؛ وذلك لما لهذين المتغيرين قيمة عملية قوية، متمثلة في الارتباط الإيجابي بينهما مثلما أشارت دراسات سابقة كما في دراسة عبدالله (٢٠١٥)، ودراسة ساهأى Sahay (٢٠١٩).
٢. يتناول البحث الحالي النماذج والنظريات النفسية المفسرة لكل من تقدير الذات والذكاءات المتعددة، وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين؛ مما يثرى التراث النفسى بجديد العلم في ميدان التربية الخاصة (الموهبة والتفوق)، وسد بعض الفراغات في المعرفة التربوية؛ وهذا ما يساعد على استمرار البحث في مجال هذه المشكلة في المستقبل، وكل هذا يدفع بدوره إلى تطور المعرفة وتقدمها المستمر.
٣. يكشف عن الفروق الدينامية في الشخصية لكل من الحالات الطرفية على اختبار الذكاءات المتعددة باستخدام اختبار التحليل الكلينيكي للشخصية.
٤. يتناول مرحلة عمرية هامة (مرحلة التعليم الجامعي) والتي تعد مرحلة مفصلية لخريجة (معلمة المستقبل) التي من المفترض أن تكون مكتسبة مقومات الشخصية الإيجابية منها (احترامها وتقديرها لذاتها) مستمدة هذا التقدير من أستاذها الجامعي (تقدير الذات الأكاديمي) وأسرتها (تقدير الذات العائلي) ورفاقها (تقدير الذات الرفاعي) بالإضافة إلى تقديرها واحترامها لذاتها (تقدير الذات الشخصي)، وإذا تحقق ما تقدم سيكون له أبلغ الأثر الإيجابي في نمو وتطور مواهبها المتعددة.

(٢) الأهمية التطبيقية

ترجع الأهمية التطبيقية لهذا البحث الحالي متمثلة في النقاط التالية:

١. إعداد مقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة.
٢. إعداد مقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة.
٣. يعد هذا البحث بمثابة (دليل إرشادي للوالدين وأساتذة الجامعات وللطالب ورفقائه) مبيِّناً طرق تنمية المواهب المتعددة لهذه الطالبة؛ وذلك من خلال عقد ندوات ومحاضرات تلقى الضوء على أهمية (تقدير الذات) وأثرها الإيجابي على تنمية أو تحسين الموهبة.

مصطلحات البحث الإجرائية

(١) تقدير الذات **Self-esteem**: يعرف الباحث الحالي تقدير الذات بأنه اتجاه عام نحو تقبل طالبة الفرقة الأولى في كلية التربية بجامعة السويس لذاتها والرضا عنها واحترامها، وهذا التقدير إما أن يكون نابغاً من داخل الفرد (تقدير الذات الشخصي) أو نابغاً من المجتمع الخارجي بأنواعه (تقدير الذات الرفاعي، تقدير الذات العائلي، تقدير الذات الأكاديمي)، ومن ثم فإن تقدير الذات هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة (الأبعاد والدرجة الكلية).

(٢) الذكاءات المتعددة **Multiple Intelligences**: يعرف الباحث الحالي الذكاءات المتعددة بأنها مجموعة مهارات توجد لدى كل طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة السويس بدرجات متفاوتة- تمكنهن من حل مشكلاتهن بطرق مختلفة، وإضافة منتجات جديدة مفيدة للمجتمع، وذلك في مناحي متعددة لدى كل طالبة (اللغوي، الرياضي، المكاني البصري، الجسمحركي، الموسيقي،

الاجتماعى، الشخصى والطبيعى)، ومن ثم فإن الذكاءات المتعددة هي ماتمثلة الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة (الأبعاد و الدرجة الكلية).
(٣) طالبات جامعة السويس: جميع طالبات الفرقة الأولى الأربعة عشر شعبة بكلية التربية .

محددات البحث

- (١) المحددات المنهجية: استخدم الباحث الحالى المنهج الوصفي (النموذج السببي)؛ وذلك لملائمته متغيرى البحث.
- (٢) المحددات البشرية: اقتصر البحث الحالى على طالبات الفرقة الأولى (جميع الشعب) بكلية التربية بجامعة السويس.
- (٣) المحددات الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى (٢٠١٨م/٢٠١٩م).
- (٤) الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية، معامل ارتباط بيرسون و تحليل المسار.

الإطار النظرى

(١) الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences

[١] المفهوم Concept

١. المفهوم اللغوى: يقال: " ذكا فلان ذكاءاً: سرع فهمه وتوقد. ويقال ذكا عقله. و(وذكى) فلان ذكاً، فهو ذكى والجمع أنكياء. و(الذكاء): قدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، وعلى التكيف إزاء المواقف المختلفة(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ص ٣١٤). ويعرف الذكاء كذلك بأنه: " قدرة الشخص على الفهم والاسـتنتاج والتحليل والتمييز بقوة فطرتـه وذكاء خاطره(www.almaany.com.Downloading4-8-2019). وكذلك يعرف الذكاء بأنه: " القدرة على تعلم وفهم الأشياء (Longman active study dictionary,2012,35).
 ٢. المفهوم القاموسى النفسى: يعرف الذكاء بأنه " قدرة عقلية عامة وخاصة على الاستدلال وعلى الاستخدام المرن. للذاكرة، والقدرة على الحكم واستخدام المعلومات فى التعلم ومواجهة المواقف والمشكلات الجديدة. وكذلك يتصور علماء النفس الذكاء على أنه القدرة على التعلم وتطبيق واستخدام مايتعلم أو على أنه ماتقيسه اختبارات الذكاء(جابر وكفافي، ١٩٩١، ص١٧٦٨). ويعرف الذكاء كذلك بأنه: " قدرة معرفية بالإضافة إلى كونه القدرة على تنفيذ التفكير المجرد(Colman,2015,p:382). ويعرف الذكاء كذلك بأنه: " القابلية لفهم العلاقات الموجودة بين عناصر وضع؛ للتكيف معها؛ وبغية تحقيق الفرد أهدافه الخاصة، إنه فهم واختراع على الدوام(سيلامى، ١١٣٨، ٢٠٠١).
 ٣. مفهوم الذكاءات المتعددة لدى علماء النفس: تعرف الذكاءات المتعددة لدى جاردرنر(٢٠١٦): بأنها مجموعة من المهارات التي تمكن الشخص من حل مشكلاته، وكذلك القدرات التي تمكن الشخص من إنتاج ماله وتقديره وقيمه[كيانه] فى المجتمع، وكذلك القدرة على إضافة معرفة جديدة، وللذكاء ليس عبارة عن بعد واحد فقط بل عدة أبعاد، ثم إن كل شخص متميز عن الآخرين، والذكاء يختلف من شخص لآخر(www.wikipedia.org.dowonloading 6-8-2019).
- ❖ تعقيب على مفهوم الذكاءات المتعددة: يلاحظ الباحث الحالى من خلال التعريفات السابقة أنها تتفق على أن الذكاء (قدرة)، ومن المعلوم أن القدرة قابلة للتنمية من خلال التعلم والممارسة والتدريب،

وهذا يتمشى على ما تهدف إليه نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر في الحقل التعليمي وما يتبناه الباحث الحالي فالذكاءات المتعددة قدرة وليست سمة.

[٢] مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة لهاوارد جاردنر Howard Gardner (١٩٨٣)

يُميز جاردنر (١٩٨٣) في كتابه (أطر العقل) بين مفهومين تقليديين للذكاء، الأول ينظر إلى الذكاء وحدة واحدة، والثاني: يفضل تقسيمه إلى مكونات متعددة، أما المفهوم الأول: فيعكس وجهات نظر أولئك الذين يؤمنون بأن الذكاء كينونة (وحدة واحدة)، حيث يولد لكل شخص نسبة وكمية معينة منه، وعلى النقيض من ذلك، فإن وجهة النظر الأخرى تجاه الذكاء يأخذ بها أولئك الذين يرون العقل عبارة عن مصفوفة أكبر من القدرات العقلية، وقد اقترح جاردنر (١٩٨٣) نظرة جديدة للذكاء مختلفة عن النظرة التقليدية المتمثلة في نسبة الذكاء (IQ)، وهي نظرة منبثقة عن تصور يختلف بشكل جذري للعقل البشري، ويقود الفرد إلى مفهوم تطبيقي جديد ومغاير للممارسات التربوية والتعليمية السائدة، حيث يتعلق الأمر بتصور **تعددي للذكاء** يشمل مختلف أشكال النشاط البشري، وهو تصور يعترف باختلافنا العقلية وبالأساليب المتناقضة في سلوك العقل البشري (مركز ديونولتعليم التفكير، ٢٠١٧، ص ٥).

والخلاصة أنّ هذه النظرية تتجلى أهميتها في استحضار الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ يُمكن التمييز بين مُتعلّمين لهم قُدرة فائقة على الاستنباط والاستنتاج، في حين فئة أخرى بارعة في التحليل اللغوي، بينما الفئة الثالثة تظهر مهارتها في تفاعلها مع الآخرين، وهكذا دواليك (البرجاوى، د - ت). بالإضافة إلى أن جاردنر يؤكد على أن الذكاءات المتعددة وفق نظريته بمثابة قدرات تمكنا من إنتاج شيء مؤثر له أهمية في ثقافتنا، ومجموعة مهارات تساعد الفرد على حل المشكلة بطريقة إبداعية [الحل الإبداعي للمشكلات] (دراسة حسين عام ٢٠٠٣، مذكور في إبراهيم، ٢٠١٨).

١. أنواع الذكاءات المتعددة

وتتمثل هذه الذكاءات فيما يلي:

- الذكاء اللغوي/ اللفظي Verbal/ Linguistic: وهو عبارة عن القدرة على استخدام الكلمات والمفردات واللغة، ويظهر من خلال الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.
- الذكاء المنطقي/ الرياضي Logical / Mathematical: وهو القدرة على القيام بالاستنتاجات الاستقرائية والاستدلالية، وهذا يظهر من خلال استخدام الأعداد وإجراء العمليات الحسابية والتعرف على الأشكال والنماذج وعمل ارتباطات بين الأجزاء.
- الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي Musical / Rhythmic: وهو عبارة عن القدرة على التعرف على النماذج الإيقاعية والنغمات وقرع الطبول، وامتلاك حساسية للبيئة الصوتية، والأداءات الموسيقية.
- الذكاء الجسمي/ الحركي Bodily/ kinesthetic: وهو القدرة على استخدام الجسم للتعبير عن المشاعر كلغة للتواصل، ومعرفة بحركة الجسم واستخدامه في تنفيذ الحركات، ولعب الألعاب الرياضية.
- الذكاء البصري/ المكاني Visual/ Spatial: وتتمثل في القدرة على رؤية الأشياء والأشكال، ووضع التخيلات العقلية والتعامل مع الفنون البصرية والمعمارية.
- الذكاء الشخصي Intrapersonal: وتتمثل في القدرة على معرفة النفس حيث يحتوى على الوعي بالمعرفة (التفكير في التفكير) والمشاعر الشخصية والتأمل الذاتي.

- الذكاء الاجتماعي Interpersonal: ويتمثل في القدرة على التواصل مع الآخرين والتعامل معهم، وقبول معتقداتهم ومراعاة مشاعرهم (فارس، ٢٠٠٦، ص ١٤).
- الذكاء الطبيعي Naturalist intelligence: فالأشخاص الذين لديهم قدرة عالية على الذكاء الطبيعي أكثر توافقاً مع الطبيعة، واستكشاف البيئة و المخلوقات. وكذلك إدراك التغييرات التي تحدث في البيئة (Fariborzi, 2017, p:3).

٢. خصائص نظرية الذكاءات المتعددة

- توجد مجموعة من الخصائص التي تتميز بها نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، حيث أطلق (جابر، ٢٠٠٣) نقاط مفتاحية في نظرية الذكاءات المتعددة وهي على النحو التالي:
- يمتلك كل شخص الذكاءات كلها Each Person Possesses all Intelligences: إن هذه النظرية ليست نظرية أنماط تحدد الذكاء الذي يلائم كل شخص، بل إنها نظرية عن الأداء الوظيفي المعرفي، وتقتصر هذه النظرية أن لدى كل شخص قدرات في الذكاءات بأنواعها، ومن ثم فإن بعض ذكائنا متطورة جداً، وبعضها نامٍ على نحو متواضع، والباقي نموه منخفض نسبياً.
- معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة Most People can develop each intelligence to an adequate level & competency: وذلك من خلال ما تيسر لهذا الفرد التشجيع المناسب والإثراء والتعليم، وذلك مثل برنامج سوزوكي لتربية الموهبة Suzuki Talent Education Program.
- تعمل الذكاءات عادة بطرق مركبة Intelligences usually work together in complex ways: يبرز جاردنر أن كل ذكاء هو بالفعل خيال A fiction أى أنه لا يوجد ذكاء بذاته في الحياة، فالذكاءات تتفاعل دائماً الواحد مع الآخر فمثلاً: لكي تطهو وجبة ينبغي على الفرد أن يقرأ الوصفة (ذكاء لغوي)، ويحتمل أن يقسم مقادير الوصفة إلى نصفين (ذكاء منطقي رياضي)، ويضع قائمة بألوان الطعام المقدمة في الوجبة ترضى جميع أفراد الأسرة (ذكاء اجتماعي)، وترضى شهية الفرد في نفس الوقت (ذكاء شخصي)، وبالمثل حين يلعب الطفل بالكرة، فهو يحتاج (ذكاء جسمي حركي) حيث يجري، يركل الكرة ويمسك بها، و(ذكاء مكاني) حيث يوجه نفسه بالملعب ويتوقع مسارات الكرة.
- هناك طرق كثيرة تكون بها ذكياً في كل فئة There are many ways to be intelligent category within each: لا توجد مجموعة مقننة من الخصائص ينبغي أن تتوافر لأي فرد؛ لكي يكون ذكياً في مجال معين، وبناءً على ذلك، قد لا يكون فرد قادراً على القراءة، ومع هذا يكون صاحب قدرة لغوية عالية؛ لأنه يستطيع أن يحكي قصة ممتعة، أو لأنه لديه حصيلة من المفردات الشفوية، وهكذا. ومن ثم فنظرية الذكاءات المتعددة تؤكد ثراء وتنوع الطرق التي يظهر بها الناس مواهبهم في الذكاءات وكذلك في الروابط بينها (جابر، ٢٠٠٣).

٣. محكات تحديد الذكاءات المتعددة

- وضع جاردنر ثمانية محكات لتحديد أنواع الذكاء السبعة التي حددها حتى العام ١٩٩٨م، أو حتى تلك التي يمكن أن تحدد في المستقبل، ومن بين هذه المحكات ما يلي:
- إمكان عزل الذكاء عن طريق إصابات المخ: مع افتراض وجود أساس نيورسيكولوجي للوظائف العقلية المختلفة، ومن ثم فأى نوع من أنواع الذكاءات يجب أن يكون قابلاً للعزل والتحديد بمنطقة معينة في المخ؛ بحيث يؤدي عطب هذه المنطقة إلى خلل في وظيفة هذا النوع من الذكاء.

- وجود الأشخاص والنوابغ المعتهوين *Idiot Savants*، وغيرهم من الأشخاص الاستثنائيين: حيث توجد بعض القدرات المرتفعة بشكل غير طبيعي لدى بعض المعاقين عقلياً ويطلق عليهم (النوابغ المعتهوين) بالمقارنة بباقي قدراتهم المنخفضة؛ وهذا يشير إلى استقلال هذه القدرات ووجودها كأنواع مختلفة من الذكاء ذات أساس في المخ.
- وجود عملية أساسية أو مجموعة من العمليات الأساسية التي تستخدم في ممارسة الذكاء: فبالرغم من استقلالية الانواع المختلفة من الذكاء، فإن كل منها يجب أن تكون لديه مجموعة خاصة ومميزة من العمليات التي تستخدم في ممارسته؛ مما يدعم إمكان وجود هذا الذكاء كنوع فريد ومستقل.
- وجود تاريخ ارتقائي مميز للذكاء: حيث يجب لأي نوع من هذه الذكاءات المتعددة نمط تطوري واضح ومميز؛ من أجل أن يكون ذكاء مستقلاً عن غيره من الذكاءات المتعددة الأخرى، بالإضافة يجب أن يكون هناك مراحل نمو واضحة لاكتساب هذا النوع من الذكاء.
- وجود تاريخ تطوري مميز للذكاء: تعزز فرص اعتبار الذكاء فريداً ومستقلاً في حالات وجود أسلاف تطورية سابقة عليه، ومسار واضح لهذا التطور سواء لدى الانسان أو لدى الكائنات الأخرى، مثل غناء الطيور أو التنظيم الجماعي لدى الثدييات.
- قابلية الذكاء للتشفير في نسق متميز من الرموز: فباعتبار نوع معين من الذكاء وحدة مستقلة، يجب أن يكون قابلاً هذا النوع من الذكاء للتشفير، فنسق الرموز بالنسبة إلى الذكاء اللغوي هي اللغة، في حين النغمات الموسيقية هي نسق الرموز بالنسبة إلى الذكاء اللغوي (طه، ٢٠٠٦؛ غانم، ٢٠١٥).

٤. أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في الميدان التربوي

استثارات نظرية الذكاءات المتعددة اهتمام العديد من التربويين في الولايات المتحدة وحول العالم إلى الحد الذي أدهش جاردر نفسة، وقد بدأ جاردر تطوير فلسفته التربوية على أساس نقد اختبارات الذكاء التقليدي باعتبارها ضيقة الأفق ولا تراعى سوى نوعين فقط من أنواع الذكاء هما: **الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي/الرياضي**، وبدلاً من ذلك اعتبر جاردر أن التقييم يجب أن يتضمن جميع أنواع الذكاء، بحيث يمكن الحصول على بروفيل عقلي لكل إنسان، وبالتالي يصبح هدف التقييم مساعدة الأفراد على التعرف على قدراتهم المختلفة وتنميتها بما يحقق أهدافهم، وبالتالي فإن نقطة البدء في التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة كانت بناء النظام التربوي على أساس الفروق الفردية بين الناس في بروفيلهم العقلي، وبالتالي في نقاط قوتهم وضعفهم (طه، ٢٠٠٦، ص ٢٣٥).

وبناءً على ماسلف فإن بالإمكان إضافة المزيد من الأهمية التربوية للذكاءات المتعددة في الميدان التربوي في ضوء السطور التالية:

- تحديد نمط التعليم لدى المتعلم، وهو عبارة عن مجموعة من الذكاءات التي يستخدمها في موقف التعلم.
- تعمل على مساعدة المعلم في استخدام أكثر من استراتيجيات تدريسية؛ ليصل إلى تعليم أكبر عدد ممكن من المتعلمين على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم.
- تقدم نموذجاً للتعلم المرن في بنائه، وغير مقيد بقواعد معينة، عدا ماتطلبه المكونات المعرفية لكل ذكاء.
- تقدم تخطيطاً لطرائق التعلم التي تسهم في تنمية الجوانب المختلفة للذكاء (أبوالديار، ٢٠١٦؛ عرفة، ٢٠١٤).

٥. العوامل الأساسية التي تؤثر في نمو الذكاءات المتعددة
ثمة مجموعة من العوامل التي تؤثر في نمو الذكاءات المتعددة بشكل أساسي، هي:
- المعطيات البيولوجية: وتتضمن العوامل الوراثية والجينية وإصابات المخ قبل وأثناء وبعد عملية الولادة للطفل.
 - تاريخ الحياة الشخصي: وتتضمن الخبرات مع الوالدين، المعلمين، الأقران، الأصدقاء، والآخرين الذين يساعدون في إيقاظ وتنشيط الذكاءات أو حرمانها.
 - الخلفية الثقافية التاريخية في المجالات المختلفة: وتتمثل في الزمان والمكان المولود به الشخص وحالة النمو الثقافي والتاريخي في المجالات المختلفة (طوخى، ٢٠١٦).

٦. الانتقادات التي وجهت إلى نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر
ثمة بعض الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية على النحو التالي:
- نظر البعض إلى هذه النظرية على أساس أنها ليست نظرية، بل مجرد قائمة قدمها جاردنر ناظرًا إلى الذكاء على أساس مجموعة من القدرات.
 - التجارب التي أجريت في ميدان ومضمار هذه النظرية، لم تكن تجارب جادة بقدر ما كانت منحازة؛ حتى تؤكد وجهة نظر جاردنر في الذكاء.
 - إن القول بوجود ذكاءات متعددة ماهي إلا أساليب معرفية، وأنها قدرات تشبه ناتج جهود الباحثين المبكرين الأوائل في تقديم نظريات للذكاء قائمة ومعتمدة على التحليل العاملي مثل جهود سبيرمان.
 - إن القول بوجود سبعة أنواع من الذكاء ثم إضافة نوع ثامن، يذكرنا بقول (ثيرستون) في هذا الشأن، حيث افترض سبعة عوامل رئيسية لمكونات القدرة العقلية. ورغم هذه الانتقادات لهذه النظرية إلا أن ثمة العديد من الأبحاث يقيم على هذه النظرية حتى الآن وما بعد الآن (أبوالديار، ٢٠١٦؛ غانم، ٢٠١٥).

❖ **تقيب على نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر الباحث الحالي:** بالرغم من الانتقادات التي وُجّهت إلى نظرية هوارد جاردنر إلا أن الباحث الحالي يرى أنها نجحت في أن يستفاد منها في ميدان التربية والتعليم الطالب والمعلم على حدٍ سواء، يكفي فقط أن تحرر جاردنر من قياس الذكاء التقليدي والاعتماد على تعددية الذكاءات لدى كل البشر، والمهم أيضاً كما يرى الباحث الحالي الفائدة التربوية من وراء هذه النظرية، وإن شابها بعض سهام النقد، فمن سنة الحياة أن ما من عملٍ بشري إلا وبه نقصان، وخالصة القول أن جاردنر استطاع أن ينجح في التسويق لنظريته تربوياً؛ ومن ثم إن هذه النظرية تعد من النظريات الحديثة في تفسير الموهبة كما يؤكد ذلك (محمد، ٢٠٠٥). وبالتالي فالباحث الحالي يتبنى هذه النظرية في هذا البحث؛ حيث أن هذه النظرية تقيس قدرات عقلية متعددة (وليس قدرة عقلية واحدة)، وهي أحد مجالات الموهبة (الموهبة العقلية) كما أشار القريطي (٢٠١٤).

(٢) تقدير الذات Self-Esteem

[١] المفهوم:

١. المفهوم اللغوي: " ويقال قدر فلاناً: عظمه، وفي التنزيل العزيز: ((وما قدرُوا الله حق مقداره)) (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ص ٧١٨). ويعرف أيضاً بأنه: " الإعجاب والاحترام لشخص آخر (Abou Seiliman, 2016, p: 158).

٢. المفهوم في قواميس علم النفس: يعرف تقدير الذات بأنه: " التقدير الذاتي (الشخصي) الذي يصنعه الشخص بنفسه، انطلاقاً من شعوره بقيمته وقدراته، بينما الإفراط في انخفاض تقدير الذات يعد مؤشراً

على وجود اضطراب نفسي ، وخاصة وجود بعض السمات الاكتئابية Hyes& (peter,2013,p:249). ويعرف كذلك تقدير الذات بأنه: "القيمة التي نضعها لأنفسنا(Cardwell,2013,p: 209) .

٣. **المفهوم لدى علماء النفس:** يعرف تقدير الذات بأنه: "تقييم لمكون واسع متمثلاً في الذات (Blaschovich and Tomaka, 2013, p:115)، ويعرف تقدير الذات كذلك بأنه: اتجاه المرء نحو الشعور بأن ذاته مؤهلة وقادرة على التكيف مع التحديات الأساسية في الحياة والإيمان بأنها جديرة بالسعادة. أو كل مشاعر الفرد إزاء ذاته وحكمه العام عليها وإلى أي مدى يحب ذاته، أو هي الرؤية التي يحملها المرء عن قيمة ذاته أو الشعور بالقيمة والكفاءة الشخصية الذي يربطه المرء بمفاهيمه وتصوراته عن ذاته(في: مالهي وريزنر، ٢٠٠٥). ويعرف خضر وعبد(٢٠١٨) تقدير الذات بأنه: ذلك الشعور الذي ينتاب الأشخاص الذين لديهم شعور جيد حول أنفسهم، فهو مجموعة من القيم والأفكار والمشاعر التي يملكها الشخص حول نفسه، فيعود مصطلح تقدير الذات إلى مقدار رؤيتك لنفسك وكيف تشعر تجاهها(ص٣٣٣).

❖ **تعقيب على مفهوم تقدير الذات من وجهة نظر الباحث الحالي:** في ضوء تحليل هذه التعريفات المختلفة السابقة فمن الملاحظ أن هذا المفهوم يتضمن شعور الفرد بأنه ذو قدر وقيمة عالية تمكنه من تحقيق النجاح في حياته، وهذا من الصفات الملازمة للموهوبين بوجه عام(انظر: باظة، ٢٠٠٥؛ سليمان، ٢٠١٤).

[٢] سمات ذوى تقدير الذات المرتفع وذوى تقدير الذات المنخفض

يوجد هناك تناقض بين سمات الأشخاص ذوى تقدير الذات المرتفع وسمات الأشخاص ذوى تقدير الذات المنخفض كما يشير (Cherry,2019) على النحو التالي:

١. **خصائص ذو تقدير الذات المرتفع:** الثقة العالية بالنفس، القدرة على قول "لا"، الرؤية الإيجابية، القدرة على رؤية نقاط القوة ونقاط الضعف وقبولها، التجارب السلبية لا تؤثر على المنظور العام والقدرة على التعبير عن احتياجاته.
٢. **خصائص ذو تقدير الذات المنخفض:** النظرة السلبية، انعدام الثقة، عدم القدرة على التعبير عن احتياجاته، التركيز على نقاط الضعف الخاصة به، مشاعر مفرطة من الخجل والاكتئاب أو القلق، الاعتقاد بأن الآخرين أفضل منه، مشكلة في قبول ردود فعل إيجابية والخوف الشديد من الفشل.

[٣] أسباب التقدير السلبي للذات

إن تقدير الذات السلبي (المنخفض) يرجع لمجموعة من الأسباب كما يشير ديب(٢٠١٤) في النقاط التالية:

١. **الحماية المفرطة:** يمارس بعض الآباء رقابة كاملة على أفعال طفلهم وتصرفاته ولا يتركون له مجالاً للاعتماد على نفسه، ويكون أثر ذلك بالغ الأهمية على تقدير الذات، حيث يتولد لدى الطفل شعور بعدم القدرة على التصرف بدون والديه. ويمتد هذا الشعور بالعجز إلى مرحلة الرشد، حيث إن الأطفال الذين يتلقون رعاية مفرطة من الأبوين لا يتعلمون التكيف مع أنفسهم ومع الآخرين، ولا يستطيعون ممارسة الاستقلالية، وبالتالي يخافون من الوقوع في الخطأ، ويشعرون بعدم القدرة للدفاع عن أنفسهم؛ وهذا يؤدي إلى عدم الثقة بالنفس وبالتالي انخفاض تقديرهم لأنفسهم.
٢. **العقاب:** يشكل العقاب البدني والضرب خاصة الذي يمارسه الآباء على الأبناء خطراً على تقدير الذات؛ حيث يفقد الطفل الإحساس بالأمن ويجعله يشعر في مرحلة الرشد بقلّة القيمة وهذا ما

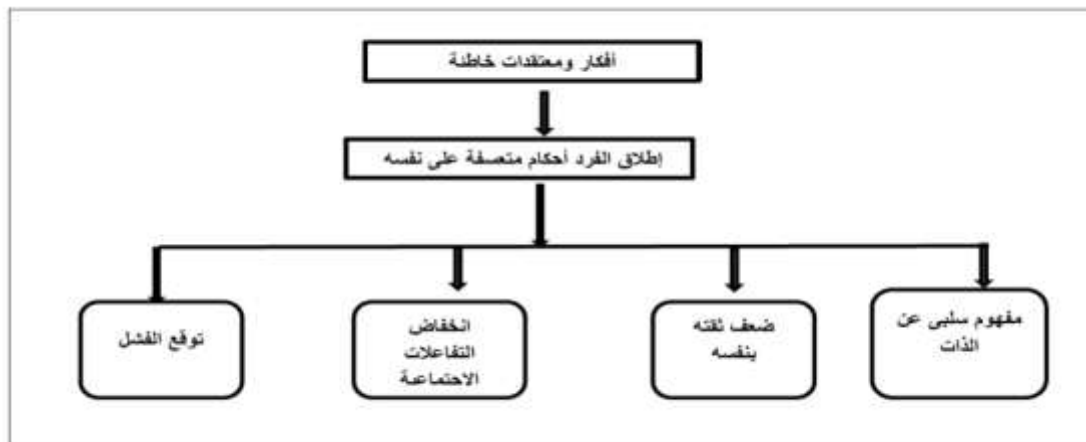
أظهره مريض في جلسة نفسية، كان قد تعرض للضرب من طرف أبيه في طفولته حيث قال: " كنت أحس أنني أستحق العقوبة لأنني طفل سيء وفاشل، حيث إن نمط التربية البيئية القائم على العقاب يؤدي إلى تدني تقدير الذات عند الطفل حيث يتولد لديه شعور بأنه لا يستحق الاحترام من قبل الآخرين وبالتالي لا يحترم نفسه.

٣. الملاحظات القاسية: إن الملاحظات القاسية التي يوجهها الآباء إلى الأبناء بسبب أخطائهم أولعدهم قدرتهم على تحقيق توقعات الكبار من شأنها أن تؤثر سلباً على تقدير الأطفال لذواتهم في مرحلة الرشد، فالانتقادات السلبية المتكررة التي يوجهها الآباء للطفل، تجعل هذا الأخير يشعر بقلّة القيمة مقارنة بالآخرين، وإن انتقاد المعلم لسلوك الطالب يقلل من تقبل الرفاق له وبالتالي تقبله لنفسه.

٤. المعتقدات الخاطئة: التقدير السلبي للذات يستمد جذوره من تجارب الفشل التي عاشها الشخص، وخاصة في المراحل الأولى من عمره، حيث كان مفتقداً للقوة الجسدية والمعرفية والمادية، فتكونت لديه في تلك المرحلة اعتقادات خاطئة تبقى راسخة في ذهنه، ومصاحبة له طول حياته، حتى وإن تغيرت ظروف الشخص بتقدم سنه. إلا أن الاعتقادات والجمال الفاقدة لقيمة الذات تبقى ملازمة له مثل "لا تصلح لشيء" " لن تنجح أبداً" " لا يمكنك تحديد ماهو الأنسب لك".

[٤] العوامل المؤثرة في تنمية تقدير الذات

يبدأ تقدير الذات والثقة بالنفس في التطور منذ مرحلة الرضاعة، وتتسكلا ويتطورا متأثرين بممارسة الوالدين والأخوة والمحيطين بالطفل، ومع التقدم في العمر يصبح لإدراك الفرد لذاته دور كبير في تشكيل تقدير الذات لديه، فإذا كان هذا التقدير إيجابياً شكل درعاً للفرد في مواجهة التغيرات والضغوط التي يمر بها أو يواجهها، ووفر له قدرة للسيطرة على الصراعات التي تعترض حياته؛ فيكون أكثر واقعية وتفاؤلاً واستمتاعاً بالحياة، بعكس الفرد الذي تشكل لديه تقدير منخفض للذات (نوفل، ٢٠١٦، ص ٤١). إن تقدير الذات والثقة بالنفس يشيران إلى الأحكام التي يطلقها الفرد على نفسه مقارنة بالآخرين، وأن المرضى النفسيين في المقام الأول لديهم مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعونها عند مواجهتهم المشكلات، وهي تتضمن معتقدات وأفكار يتوقعون بها الفشل، ويدركون خبرات الفشل على أنها صفة دائمة، وينسبونهم إلى أنفسهم ويلصقونها بهم، كما أن تلك الأفكار والمعتقدات تزيدهم بحالة عقلية تهيئهم للاستجابة بتوقعات الفشل وعدم ثقتهم بأنفسهم وينخفض تقدير الذات لديهم، ويشعرون بعدم تقبلهم الاجتماعي، والشكل التالي يوضح التأثيرات النفسية المترتبة على الأفكار والمعتقدات الخاطئة:



شكل (١): يوضح التأثيرات النفسية المترتبة على الأفكار والمعتقدات الخاطئة (المرجع السابق،

٢٠١٦، ص ٤٢).

- وفى هذا الصدد يشير أيضاً خضر وعبد (مرجع سابق، ٢٠١٨) إلى أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في نمو وتطوير تقدير الذات يلخصها الباحث الحالي في النقاط التالية:
١. البيئة الأسرية وطريقة التربية: حيث إن البيئة الأسرية هي التربة الأولى التي يكتسب فيها الطفل تصورات ومدرجاته عن ذاته ونجاحاته وإخفاقاته، حيث يمثل المناخ الأسري الإيجابي الذي يقوم على المودة والرحمة والحب والتقدير والترابط إلى تعظيم الثقة بالنفس وتطوير مفهوم الذات وزيادة تقديره لذاته.
 ٢. الشعور بامتلاك الطاقات والقدرات: ينمو الطفل جسدياً ونفسياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، وهو بذلك ينمو لديه مفهوم لذاته بأشكالها المختلفة وكذلك يتطور تقديره لهذه الذات، فإذا كان هناك فروق فردية بين الأفراد جميعاً في كل الطاقات والقدرات، فهذه سنة من سنن استقامة الحياة، وهذا الاختلاف كذلك ينعكس على اختلاف في مستوى تقدير هؤلاء الأفراد لطاقاتهم وقدراتهم وانعكاس ذلك على فهمهم لذواتهم
 ٣. الشعور بالأمن: إن الشعور بالأمن بمثابة حاجة الحاجات التي بدونها لا يستطيع الفرد استمتاع طعم الإشباع أى حاجة من الحاجات الفسيولوجية الأساسية أو النفسية أو الاجتماعية- على حد قول عبدالعزيز القوصي- فالشعور بالأمن يساعد على زيادة النمو في جميع النواحي الجسمية والنفسية والانفعالية والعقلية، فالأمن أساس نمو الإبداع وكلاهما يؤثر في الآخر.
 ٤. الشعور بالانتماء: ويعنى الشعور بالانتماء إحساس الفرد بكونه جزء من مجموعة أشمل متمثلة في: الأسرة أو القبيلة أو الحزب أو الأمة التي ينتمى إليها ويتواجد معها ويشعر بالاطمئنان والفخر والرضا المتبادل بينه وبينها. [ولأهمية الشعور بالانتماء فتشير سليمان (٢٠١٣) إلى أن من أهم أبعاد الانتماء هو التواد وهو يعنى الحاجة إلى الانضمام أو العشرة، حيث ينمى التواد هذا لدى الفرد تقديره لذاته وإدراكه لمكانته، وكذلك مكانة جماعته بين الجماعات الأخرى].
 ٥. الشعور بالكفاءة والقدرة الشخصية: حيث إن الشعور بالكفاءة واستشعار القدرة الشخصية ذات أثر إيجابي على تقدير الذات؛ وهذا لا يتأتى إلا بالشعور بالكفاءة والإحساس بالقدرة والثقة بالنفس.
 ٦. الشعور بالنجاح: ثمة علاقة موجبة بين تقدير الذات والنجاح، وهذه العلاقة ماهى إلا علاقة تبادلية، حيث كل منهما يغذى الآخر.
 ٧. الشعور بامتلاك الهوية الذاتية ومفهوم الذات الموجب: إن مفهوم الذات بمثابة حجر الزاوية في الشخصية، وهو عبارة عن الكيان الكلى للشخصية الذي يتأثر بالعوامل الوراثية والبيئية، ويتأثر كذلك بالآخرين الأقربين مثل: الوالدين والأقارب والرفاق وكذلك يتأثر مفهوم الذات بالنضج والتعلم والحاجات مثل: (الأمن، الحب، احترام الذات، تحقيق الذات)، وكذلك يتأثر بالقيم والاتجاهات، ومن ثم على الفرد دائماً السعى؛ لتأكيد وتحقيق ذاته والذي يساعده على توافر مفهوم موجب للذات.
 ٨. الشعور بالهدف والقرب منه: عندما تعثر على ماتحب القيام به وعندما تستغرق في القيام به بقلبك وروحك ومخيلتك، فإن كل شيء يتغير وتكون قد وضعت أول خطوة على طريق ماتصبو إليه، وحسبك أن تأخذ ورقة وقلم ثم حدد أهدافك ورتبها ثم ضع الخطط المستقبلية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، وسرعان ما تخطو سريعاً نحو تحقيق الأهداف والنجاح والتقدير الإيجابي للذات.
 ٩. الشعور بتقدير الآخرين: الشعور بالرضا عن الجماعة سواء جماعة (الأسرة، الأقارب، الأقران، الصف الدراسي) والشعور كذلك بأهمية هذه الجماعة ومكانتها والاعتزاز بها، تكون عوامل أساسية في انعكاس شعور التقدير الذاتى للجماعة بالإيجاب على الفرد وكسبه شعوراً بالحب والمسئولية والانتماء لهذه الجماعة؛ مما يزيد من نمو وتطوير تقدير الذات لهذا الفرد.

[٥] الفرق بين تقدير الذات وكل من (مفهوم الذات Self- Concept)

إن تقدير الذات ليس مفهومًا للذات ، على الرغم من أن احترام الذات قد يكون جزءًا من مفهوم الذات، فمفهوم الذات هو التصور الذي لدينا عن أنفسنا ، وإجابتنا عندما نسأل أنفسنا السؤال "من أنا؟" إنها معرفة اتجاهات الفرد الخاصة ، والأفكار والتفضيلات والعادات والهوايات والمهارات ، ومجالات الضعف، وببساطة فإن إدراك من نحن (هو مفهومنا لأنفسنا)، ويصف بوركي Purkey (١٩٨٨) مفهوم الذات على النحو التالي: "مجل نظام معقد ومنظم وديناميكي من المعتقدات والمواقف والآراء المستفادة التي يعتقد كل شخص أنها صحيحة عن وجوده الشخصي. بالإضافة إلى مايشير إليه كارل روجرز Carl Rogers مؤسس العلاج المتمركز حول العميل، فإن مفهوم الذات هو بناء شامل يعد تقدير الذات أحد مكوناته(Ackerman,2019).

" إن علاقة تقدير الذات بمفهوم الذات قضية مثيرة للجدل وموضوع نقاش كبير بين المدارس التعليمية والسريرية على حد سواء ، على الرغم من أن القضية بعيدة عن أن يتم التسوية بين مفهوم الذات وتقدير الذات ، فهناك بعض الإجماع على أن تقدير الذات ومفهوم الذات يمثلان جانبين من جوانب النظام الذاتي ، وهذا المفهوم الذاتي هو مصطلح أوسع وأكثر شمولاً؛ حيث يشتمل مفهوم الذات على عناصر معرفية وسلوكية وكذلك عاطفية، ومن ناحية أخرى ، يندرج المكون الوجداني لمفهوم الذات من خلال تقدير الذات ومن ثم يرتبط تقدير الذات بعد ذلك بجزء من مفهوم الفرد لذاته وليس كلها (carlock,2013). ومن ثم يستنتج الباحث الحالي بأن تقدير الذات بمثابة جزء أصيل لمفهوم الذات (فهو المكون الوجداني للثاني) والعلاقة بينهما طردية يؤثر كل منهما في الآخر.

[٦] النظريات المفسرة لتقدير الذات

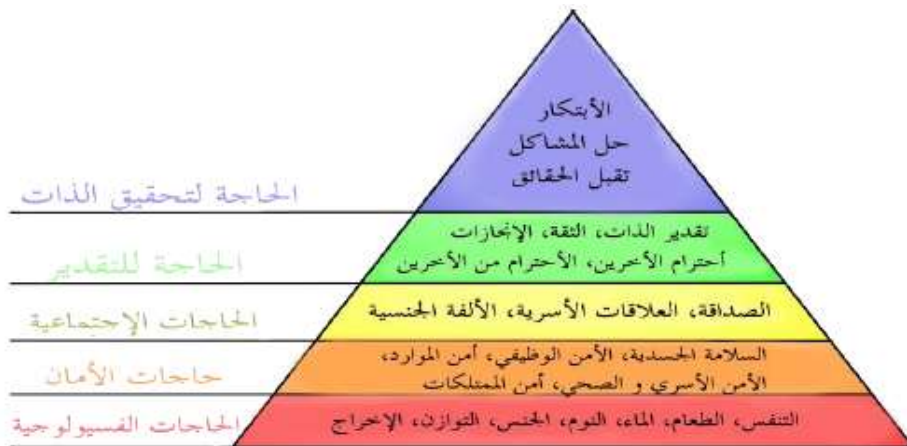
يستعرض الباحث الحالي زملة من النماذج والنظريات المفسرة لتقدير الذات في السطور التالية:

١. تقدير الذات لدى وليام جيمس William James (١٨٩٠)

يذكر وليام جيمس بشأن تقدير الذات: شعورنا بأنفسنا في هذا العالم يعتمد كلية على ما ندعمه لأن نكون وما نفعله، ويتحدد بنسبة واقعنا إلى إمكاناتنا المفترضة. ويقدم لنا وليام جيمس معادلة ترتبط بين تقدير الذات وكل من النجاح(البسط) والطموح(المقام) كمايلي: (تقدير الذات = النجاح/ الطموح)، وفي ضوء المعادلة السابقة قد حدد "وليام" تقدير الذات بناءً على نوع السلوك ، أي أن العمل الذي يؤدي إلى تقدير الذات ينطوي أيضًا على "الطموح" ، بما في ذلك رغبات الفرد وأهدافه وآماله وأحلامه، وبالتالي ، فإن العمل على تقدير الذات الذي ينبع من هذا التعريف يميل إلى التركيز على أشكال معينة من النجاح، أي تلك المتعلقة بهوية الفرد. (Murk,2013,p.11). وبعبارة أخرى لتفسير المعادلة السابقة فيمكن القول بأن: الشعور بالرضا عن أنفسنا(الطموح)، ومدى نجاحنا(النجاح) مرتبطان ارتباطاً وثيقاً ببعضهما البعض؛ ومن ثم يمكننا أن نشعر بالراحة تجاه أنفسنا(أي تقدير الذات) من خلال النجاح في عالمنا، ويتم ذلك من خلال تغيير مستويات آمالنا وتوقعاتنا (Nayler, 2010). وخالصة القول فإن وليام جيمس يرى تقدير الذات في ضوء بعدين: البعد الأول حيث يرى تقدير الذات بمثابة محفز لمجابهة التحديات التي تواجه الفرد في حياته فهو قوة تنموية وتحفيزية للفرد، بينما البعد الثاني فينظر له محك ومتغير يحدد نجاح الفرد أو فشله؛ ولذلك يمكن تعديله وتغييره(ياسين، ٢٠١٨).

٢. التسلسل الهرمي للاحتياجات الأساسية لأبراهام ماسلو Abraham Maslow (١٩٤٣):

اقترح عالم النفس الأمريكي أبراهام ماسلو سنة (١٩٤٣) بإمكانية ترتيب الدوافع لدى البشر في تسلسل هرمي للاحتياجات الانسانية وفقاً لترتيب هرمي متسلسل مكون من خمس طبقات حسب الأهمية من الأشد أهمية إلى أقل أهمية حيث تشمل الطبقة الأولى الاحتياجات الفسيولوجية مثل: (الاحتياجات من الغذاء والماء والأكسجين والنوم)، والطبقة الثانية تسمى احتياجات السلامة وتتألف إلى حد كبير من (السلامة الجسدية، الأمن الوظيفي، أمن الموارد، الأمن الأسري، الصحي... إلخ)، الطبقة الثالثة تتكون من احتياجات الحب والانتماء (الحاجات الاجتماعية)، والطبقة الرابعة تشمل الحاجة إلى تقدير الذات بينما تشمل الطبقة الخامسة فتشمل تحقيق الذات (Collins, 2009). والشكل التالي يوضح هرم ماسلو للاحتياجات الانسانية:



شكل (٢): يوضح هرم ماسلو للاحتياجات الانسانية (https://arz.wikipedia.org/wiki)

❖ ويرى الباحث الحالي في الشكل السابق بأن قاعدة هذا الهرم (الحاجات الفسيولوجية) هي التي يحتاج إليها جميع الناس ثم بدءاً من حاجات الأمان حتى نصل إلى الحاجة لتحقيق الذات فهي تكون مقتصرة على قلة من البشر وهم الموهوبون والمبدعون والعباقرة.

٣. نظرية موريس روزنبرج Morris Rosenberg (١٩٦٥)

بدأ موريس روزنبرج Morris Rosenberg — صاحب هذا النظرية — بالإشارة إلى أن فهم صورة الذات أو تقدير الذات كظواهر موقفية أنشأتها القوى الاجتماعية والثقافية، واللذان يقدمان العديد من المزايا أهمها أن العلوم الاجتماعية يكون تحت تصرفها وسائل مختلفة لقياس المواقف، وهذا يعني أنه ينبغي أن يكون من الممكن تطبيق التقنيات نفسها على فهم أنفسنا فمثلاً هناك العديد من أوجه التشابه بين المواقف الخارجية والمواقف الداخلية من حيث المحتوى (ماهية الموقف)، والانقسام (القيمة الإيجابية أو السلبية للموقف)، والشدة (القوة الوهمية للموقف)، والاستقرار ويعنى المدى الزمنى للموقف الحادث — وبالطبع — كان روزنبرغ يدرك أيضاً أن دراسة تقدير الذات تحمل مشاكل معينة منها (انعكاس الذات) والتي يعني أن التقييمات الذاتية أكثر تعقيداً من التقييمات الخارجية للأشياء؛ لأن الفرد يكون متورط في تقييم نفسه، وثمة مشكلة أخرى هي أن المواقف الذاتية تنطوي على بعض التحفيز الجيد التي تشكل تحيز قوي لا توجد عادة مع المواقف تجاه أشياء أخرى حيث نحن نميل إلى اتخاذ موقف إيجابي تجاه أنفسنا (Murk, 2006).

ولتوضيح ماسبق نستطيع أن نقول أن: "روزنبيرج تدور أعماله حول محاولته لدراسة نمو سلوك تقييم الشخص لذاته، وذلك عبر المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، مؤكداً أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو ذاته أو نفسه" (ياسين، ٢٠١٨). وأوضح روزنبيرج حينما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات، فنحن نعني أن الشخص يحترم ذاته وقيمتها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض فهو يعنى رفض الذات أو عدم الرضا عنها (الدوسرى، ٢٠١٦).

٤. نظرية زيلر Zealar (١٩٦٧)

يشير زيلر أن تقدير الذات هو العامل الذى يساعد على إحداث تغيرات فى الشخصية وتجعلها قادرة كذلك على التعبير عن كفاءتها وإنجاز أعمال والإحساس بتوازنها النفسى (علوى، ٢٠١٧). ويعتبر " زيلر " تقدير الذات ما هو الا البناء الاجتماعي للذات، وأنه لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويؤدي دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما يحدث أية تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك، ولقد افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات (محمد، ٢٠١٠).

وتقدير الذات لدى زيلر بمثابة مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد من ناحية أخرى؛ ولذلك فإن افتراض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (الدوسرى، ٢٠١٦).

٥. نظرية كوبر سميث CooperSmith (١٩٧٦):

تشير بن دربال (٢٠١٦) أن كوبر سميث قد قام باستخلاص نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، حيث يرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من

العمليات التالية:

(تقييم الذات، ردود الافعال و الاستجابات الدفاعية)، ويرى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب؛ لذا فإن علينا أن لا نغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته بل علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، وثمة نوعان من تقدير الذات كما يرى سميث هما:

- **تقدير الذات الحقيقي:** يوجد لدى الأفراد الذين يشعرون بالفعل بانهم ذو قيمة.
 - **تقدير الذات الدفاعي:** يوجد لدى الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذى قيمة.
- ومن خلال دراسته السابقة سألفة الذكر، فقد استطاع كوبر سميث أن يميز بين ثلاث مستويات لتقدير الذات على النحو التالي:

- **المستوى الأول:** تشمل الأطفال ذوى تقدير الذات المرتفع، حيث يعتبر الأطفال في هذا المستوى على درجة كبيرة من الأهمية ويستحقون قدرًا عظيمًا من الاحترام والتقدير؛ حيث يتصفون بتمتعهم بالتحدي ومواجهة الصعوبات، ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين، بالإضافة إلى تمتعهم بالثقة في مدراكهم.

- **المستوى الثانى:** حيث تضم الأطفال ذوى تقدير الذات المنخفض، وفى هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم غير متقبلين من قبل الآخرين، ولا ينالون الحب منهم، ولا يرغبون فى القيام بأعمال كثيرة، ولا يستطيعون تحقيق الذات؛ حيث أنهم يرون أنفسهم فى صورة أقل مقارنة بالآخرين.
- **المستوى الثالث:** وتشمل الأطفال ذوى تقدير الذات المتوسط، حيث يقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث يتصف أطفال هذا المستوى بصفات تقع موقعاً وسطاً بين تقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض. ومن ثم فإن المستويات الثلاثة التى وضعها كوبر سميث، تعد مؤشراً لتقدير الفرد لذاته؛ بمعنى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عالٍ، يكونون أكثر ثقةً بأنفسهم، وأكثر شعوراً بقيمتهم، وفى المقابل فإن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات سالب، فإنهم يشعرون بالدونية والضعف ولا يثقون بأنفسهم (حمري، ٢٠١٢).
- ❖ **تعقيب على النماذج والنظريات المفسرة لتقدير الذات من وجهة نظر الباحث الحالى:**
 - يرى وليام جيمس أن تقدير الذات ماهى إلا دالة لكلٍ من النجاح والطموح؛ حيث كلما كان معدل طموحات وآمال الفرد مرتفعة، كلما كان معدل نجاحات الفرد مرتفعة، والعكس صحيح، وعلى الفرد أن يغير ويعدل من طموحاته وآماله إذا واجهته تحديات؛ كى يستطيع تحقيق نجاحاته التى يتطلع لها.
 - قدم لنا ماسلو تسلسلاً منطقياً للاحتياجات الضرورية اللازمة للبشرية بدءاً بأول طبقة وتمثلها الاحتياجات الفسيولوجية ثم طبقة احتياجات الأمن ثم طبقة الاحتياجات الاجتماعية ثم طبقة الحاجة للتقدير (تقدير الذات، الثقة، الإنجازات، احترام الآخرين والاحترام من الآخرين) ثم الطبقة الأخيرة وهى الحاجة إلى تحقيق الذات.
 - يؤكد روزنبرغ — صاحب مدرسة التعلم الاجتماعى — على دور القوى الاجتماعية والثقافية فى تكوين (تقدير الذات) لدى الفرد، فكلما كان هناك تقدير ذات مرتفع لدى الفرد كان دلالة على مدى احترام هذا الفرد لذاته، والعكس صحيح؛ فكلما كان لدى الفرد انخفاض لتقدير ذاته، كان دلالة على مدى رفض هذا الفرد لذاته وعدم الرضا عن هذه الذات، وذلك فى ظل سياق البيئة الاجتماعية لهذا الفرد.
 - يشير زيلر أن المتغيرات الاجتماعية تؤثر على ذات الفرد بالإيجاب أو السلب؛ فإذا كانت المتغيرات الاجتماعية إيجابية أدت إلى تكوين تقدير ذات إيجابية لهذا الفرد والعكس صحيح.
 - أشار كوبر سميث إلى تقدير الذات لديه ينقسم لنوعين أولها: تقدير الذات الحقيقى وثانيها تقدير الذات الدفاعى، ثم قام بتصنيف هذا المفهوم إلى ثلاثة مستويات (المرتفع، المتوسط والمنخفض) ولكن يؤخذ عليه من وجهة نظر الباحث الحالى أنه لم يحدد أى من نوعى تقدير الذات (الحقيقى أو الدفاعى) يندرج تحته هذه المستويات الثلاثة.
 - وبناءً على ماتقدم يرى الباحث الحالى أن هرم ماسلو للاحتياجات الانسانية قد اشتملت بوجه عام على معظم التوجهات النظرية لبقية النظريات السابقة، وبالتالي فإن هرم ماسلو، يعتبر نموذجاً متكامل بسيطاً لتوضيح هذه الاحتياجات الضرورية للإنسان، وعليه يتبنى الباحث الحالى نموذج ماسلو للاحتياجات الانسانية فى هذه الدراسة بقدر كبير وإن كان لا يمنع الاستفادة من باقى النظريات الأخرى فى تفسير النتائج.

دراسات سابقة

يستعرض الباحث الحالي لدراسات سابقة ربطت بين متغيري الدراسة الحالية:

○ المحور الأول: دراسات سابقة علائقية بين تقدير الذات وعلاقته بالذكاءات المتعددة:

١. دراسة عبدالله (٢٠١٥): حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالذكاءات المتعددة من خلال تقدير الذات والسعادة النفسية على عينة حجمها (١٤١) طالبًا وطالبة بكلية التربية، جامعة عين شمس، بمتوسط عمر زمني قدره (١٩,٩) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٦٤)، وذلك من خلال تطبيق أدوات هذه الدراسة: ١. مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد: الباحثة) ٢. مقياس السعادة النفسية (تعريب: أبوهاشم) ٣. مقياس تقدير الذات (إعداد: الباحثة)، ومن بين ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة إمكانية التنبؤ بالذكاءات المتعددة من خلال تقدير الذات.

٢. دراسة ساهأى Sahay (٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة الكشف عن وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة وتقدير الذات وكفاءة المعلمين لمعلمي المدارس الثانوية في منطقة باتنا بهار بالهند، على عينة حجمها (٥٠٠) معلماً من معلمى المدارس الثانوية، وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية عليهم منها: ١. مقياس الذكاءات المتعددة ٢. مقياس فعالية المعلم ٣. مقياس تقدير الذات. ومن بين ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الذكاءات المتعددة وتقدير الذات لدى معلمى الثانوى.

○ المحور الثاني: دراسات سابقة تجريبية بين تقدير الذات والذكاءات المتعددة

١. دراسة بيترسون Peterson (٢٠٠٢): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على التدخل الفنى (المستند على العلاج التكيفى للفن ونظرية الذكاءات المتعددة) لتعليم القراءة (الوعي الصوتي) والذي يؤدي بدوره إلى تقدير الذات (دراسة حالة) على فتاة تبلغ من العمر ١٥ سنة (من المراهقات ذوى الإعاقات التعليمية)، وقد تم فى هذه الدراسة تطبيق الأدوات التالية: ١. رسومات ماندالا ٢. مقياس روزنبرج لتقدير الذات ٣. مقياس المفهوم الذاتى للأطفال ٤. استبيان أسبوعي للآباء / الممثلين ٥. مقياس روزنبرج المعدل لتقدير الذات للوالدين. وأشارت النتائج إلى أن تقدير الذات لهذه الفتاة ظل دون تحسن في هذه الدراسة.

٢. دراسة العبيدى والجبورى (٢٠١٤): فقد كان من أهداف هذه الدراسة الكشف عن فعالية برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة (اللغوى، الشخصى والاجتماعى) فى تنمية تقدير الذات على عينة حجمها (٨٨) طالب وطالبة بالمرحلة الإعدادية بمدينة تكريت بالعراق، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة التالية: ١- مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد: الباحثة) ٢. مقياس تقدير الذات (إعداد: الباحثة)، ومن بين ما خلصت إليه هذه الدراسة من نتائج هو نجاح البرنامج فى تنمية تقدير الذات على كلا الجنسين.

٣. دراسة عبدالرحيم (٢٠١٥): هدفت هذه الدراسة الكشف عن فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التحدث وتقدير الذات، على عينة حجمها (٢٥) من كلا الجنسين بالصف الخامس الابتدائى بمحافظة سوهاج، ومما خلصت به هذه الدراسة هو: فعالية البرنامج القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة فى تحسين تقدير الذات ككل وأبعاده الأربعة (الشخصى، الاجتماعى، الأسرى والأكاديمى) لدى تلاميذ مجموعة البحث.

٤. دراسة حمد (٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة الكشف عن فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات التفكير وتقدير الذات على عينة حجمها (٦٠) من طالبات الصف الأول الثانوى، باستخدام الأدوات التالية: ١. استبيان مهارة حل المشكلات ٢. مقياس تقدير الذات،

وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: نجاح البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

❖ تعقيب على الدراسات السابقة:

في إطار نظرة تحليلية ناقدة حول ماتم استعراضه من دراسات سابقة اهتمت بمتغيرى الدراسة الحالية، فقد لاحظ الباحث الحالى مايلي:

١. هناك دراسات سابقة استخدمت المنهج الوصفي (التنبؤي) مثل دراسة عبدالله (٢٠١٥)، والمنهج الوصفي (الارتباطي) كما في دراسة ساهأى (٢٠١٩) وأثبتت هاتان الدراستان وجود ارتباط موجب بين متغيرى الدراسة على عينات مختلفة (طلاب الجامعة ومعلمى المرحلة الثانوية).
٢. هناك دراسات اهتمت بالمنهج التجريبي لكلا المتغيرين كما في دراسة بيترسون Peterson (٢٠٠٢)، دراسة العبيدى والجورى (٢٠١٤)، دراسة عبدالرحيم (٢٠١٥) ودراسة حمد (٢٠١٦) على عينات مختلفة على الترتيب (المراهقين، المرحلة الإعدادية، المرحلة الثانوية). وأسفرت النتائج عن نجاح الذكاءات المتعددة في تنمية تقدير الذات ماعدا دراسة بيترسون Peterson حيث لم ينجح استيراثيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية تقدير الذات.
٣. يستنتج الباحث الحالى أن هناك دراسات استخدمت متغير (تقدير الذات) متغيراً مستقلاً، ومتغير (الذكاءات المتعددة) متغيرات تابعة كما في دراسة عبدالله (٢٠١٥) فقط، بينما جميع الدراسات الأخرى الوصفية منها والتجريبية استخدمت الذكاءات المتعددة متغيرات مستقلة وتقدير الذات متغيرات تابعة.
٤. استخدمت الدراسة الحالية ما انتهجته دراسة عبدالله (٢٠١٥) في حيث جعلت متغير (تقدير الذات) متغيراً مستقلاً، بينما جعلت متغير (الذكاءات المتعددة) متغيراً تابعاً؛ ومن ثم يذهب الباحث الحالى أن تصنيف هذين المتغيرين بهذه الكيفية، يعتبر أكثر منطقية— من وجهة نظره — فكلما زاد تقدير الذات للفرد كلما زادت مواهبه المتعددة أو (ذكاءاته المتعددة)، وبعبارة أخرى كلما ارتفع تقدير الذات للفرد، كان بمثابة طاقة محفزة لاستثارة وإنماء مواهبه المتعددة والعكس يكون صحيحاً.
٥. وبناءً على ماتقدم فقد طورت الدراسة الحالية المنهج الوصف (التنبؤي) إلى منهج وصفي (سببي)؛ مما يعد إضافة علمية تربوية جديدة في مجال (التربية الخاصة).

فروض البحث

في ضوء الإطار النظرى السابق ومراجع الدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، سيقوم الباحث الحالى بصياغة فروض الدراسة الحالية؛ مما يساعد على زيادة توضيح طبيعة المشكلة والمنطقية التى يكمن وراء دراستها، وكذلك الإفادة كذلك في توجيه إجرائية جمع البيانات، وصياغة هذه الفروض على النحو التالى:

- (١) يمكن بناء نموذج البناء السببي الأمثل للعلاقة بين (الأبعاد) لتقدير الذات والموهبة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
- (٢) توجد فروق في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية على مقياس الذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية التربية يوضحها اختبار التحليل الكلينيكى للشخصية.

إجراءات البحث

(١) **منهج البحث:** يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المسار)، وكما يشير مراد (٢٠٠٠) أن تحليل المسار ماهو إلا أسلوب إحصائي ارتباطي يعتمد على تحليل الانحدار والارتباط المتعدد، ويستخدم لوضع احتمال العلاقة السببية بين المتغيرات، فهو ليس طريقة للكشف عن السببية، وإنما هو طريقة لاختبار نموذج علاقي معين بين مجموعة متغيرات، إذ يعتمد تحليل المسار على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات المختلفة، ولكنه لا يدل على السببية المؤكدة، بل هو خطوة متقدمة عن الارتباط البسيط. ويعد هذا النموذج (تحليل المسار) في هذه الدراسة الحالية من النماذج المشبعة (Saturated Model) أى المشبع بكل المسارات (انظر: محمد ومحمد، ٢٠٢٠، ص ٢٦٤). ويتميز تحليل المسار عن تحليل الانحدار بالخصائص التالية كما يشير (غانم، ٢٠٠٨؛ حسن، ٢٠١٦؛ القهوجي وأبو عواد، ٢٠١٨) في النقاط التالية: يظهر المتغيرات التابعة على جانبي المعادلة، وكذلك إيجاد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات بالإضافة إلى أخطاء القياس Measure Error أو البواقي Residual؛ وبناءً عليه فقد تبنى الباحث الحالي استخدام هذا الأسلوب الإحصائي؛ ذلك بسبب هذه المزايا التي لا تتوفر في تحليل الانحدار.

(٢) مجتمع الدراسة والعينة

[١] **العينة الاستطلاعية:** كان الهدف منها حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياسين التاليين: مقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة (إعداد: الباحث) ومقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة (إعداد: الباحث)، وتم التحقق السيكومتري لهذين المقياسين على عينة عشوائية حجمها (٢٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة السويس، بمتوسط عمر زمني (١٨,٣٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٤٨)، وقبل هذا التحقق السيكومتري لكلا المقياسين السابقين، قام الباحث الحالي بعرض عبارات المقياسين على (١٠) طالبات بالفرقة الأولى؛ للتأكد من سلامة اللغة، وكذلك التحقق من فهم وسهولة العبارات، وتعديل مايجب تعديله من صياغة العبارات.

[٢] **العينة الأساسية:** تم سحب عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية الطبقية وحجمها (٢٢٨) طالبة من مجتمع الدراسة (٤٩٣) طالبة من طالبات الفرقة الأولى (٤ شعب) بكلية التربية بمتوسط عمري زمني قدره (١٩,٢٣) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٤١) بنسبة (٠,٤٦)، وفق قانون سحب العينة لكل من (كيرجسي ومورجان، ١٩٧٠) التالي:

$$n = \frac{x^2 NP(1-P)}{x^2(N-1) + x^2 P(1-P)}$$

حيث n = حجم العينة المطلوب، N = حجم مجتمع البحث، P = مؤشر السكان أو نسبة المجتمع Population Proportion واقتراح كيرجسي ومورجان أنها تساوى (٠,٠٥)، d = نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له (٠,٠٥)، X^2 = قيمة مربع كأي بدرجة حرية واحدة = (٣,٨٤١) عند مستوى ثقة (٠,٠٥). (انظر: حسن، ٢٠١٦). والجدول (١) يوضح نسبة سحب العينة بناءً على كل شعبة وفق قانون سحب العينة لكيرجسي ومورجان.

جدول (١): نسبة سحب العينة بناءً على كل شعبة وفق قانون سحب العينة (كبيرجسى ومورجان، ١٩٧٠)

الشعبة	ن	العينة	الشعبة	ن	العينة	الشعبة	ن	العينة
أساسى علوم	٤٦	٢١	رياضيات	٣٩	١٨	اللغة العربية	٣٩	١٨
التربية الفنية	٦٨	٣١	بيولوجى	٥٠	٢٣	أساسى إنجليزي	٣٩	١٨
التربية الخاصة	١٠	٥	أساسى عربى	٢٤	١١	الكيمياء	٤٣	٢٠
الطفولة	٥٥	٢٥	أساسى رياضيات	١٠	٥	اللغة الفرنسية	١٧	٨
اللغة الإنجليزية	٣٦	١٧	تكنولوجيا التعليم	١٧	٨	-	-	-

يلاحظ من الجدول السابق أن نسب العينة المسحوبة من مجتمع الدراسة تراوحت بين (٥ : ٣١) طالبة، وذلك وفق النسبة المحددة وفق قانون (كبيرجسى ومورجان، ١٩٧٠) ومقدارها (٤٦,٠%).

(٣) أدوات الدراسة

[١] مقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة (إعداد: الباحث الحالى):

١. وصف المقياس: قام الباحث الحالى بإعداد هذا المقياس لطالبات الجامعة؛ وكان الدافع لإعداده فى المقام الأول ما قد لاحظته من قصور فى ترجمة هذا المقياس (معنى ومحتوى)، وذلك فى ضوء إطلاع الباحث الحالى على مقاييس الذكاءات المتعددة لجميع مراحل النمو المتاحة كما فى (حسن، ٢٠٠٩؛ الحلو وصباح، ٢٠١٥؛ ريان، ٢٠١٤؛ عابد، ٢٠١٦؛ على، ٢٠١٧؛ العيد، ٢٠٠٩؛ ياسر، ٢٠٠٩)، وكذلك فى دراسة (Sabriye & Ayten, 2018). ويعد هذا المقياس أحد انواع المقاييس التى تعتمد على (اختبار الورقة والقلم)، وهو مقياس (غير موقت) ويطبق بشكل جماعى، ويتكون هذا المقياس فى شكله النهائى من (٦٧) عبارة. مقسم إلى ثمانية أبعاد فى الصورة النهائية للمقياس على هذا النحو يوضحها جدول (٢) التالى:

جدول (٢): أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة وأرقام عبارات كل بُعد (بعد الحذف)

م	الأبعاد	أرقام العبارات	م	الأبعاد	أرقام العبارات
١	اللغوى	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	٥	الموسيقى	٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦
٢	المنطقى الرياضى	٨، ٩، ١٠، ١١	٦	الاجتماعى	٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦
٣	المكانى البصرى	١٢، ١٣، ١٤، ١٥	٧	الشخصى	٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥
٤	الجسمحركى	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣	٨	الطبيعى	٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧

وتتدرج الاستجابة على هذا المقياس على تدرج ثلاثى على النحو التالى: دائماً (٦٥% : ١٠٠%)، وتقدر بثلاث درجات، أحياناً (٣٥% : ٦٤%)، ويقدر بدرجتين، نادراً (٠% : ٣٤%)، ويقدر بدرجة واحدة. ويلاحظ أن عبارات الذكاء المنطقى الرياضى والذكاء المكانى البصرى (٤) عبارات لكل منهما

بينما عدد عبارات الذكاء الموسيقي (١٣) عبارة؛ وهذا يبدو تفاوتاً غير منطقي، غير أن هذا ماتم الحصول عليه من خلال حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للبنود، حيث تم حذف كل العبارات التي يقل معامل ارتباطها عن (٠,١٩).

٢. سقف المقياس: تمثل الدرجة القصوى لهذا المقياس (٢٠١) درجة.

٣. أرضية المقياس: تمثل الدرجة الدنيا لهذا المقياس (٦٧) درجة.

٤. ما يقيسه المقياس: هذا المقياس يقيس القدرات أو المهارات التي تمتلكها الطالبة على هذا المقياس.

٥. الإحصاء الوصفي للمقياس:

- تم سحب عينة حجمها (٢١٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى من كلية التربية بجامعة السويس للعام الجامعي ٢٠١٨م/٢٠١٩م من الشعب العلمية والأدبية كما هو مبين بالجدول (٣) التالي:

جدول (٣): الإحصاء الوصفي لعينة التحقق السيكومتري الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة

الشعبة	العينة	نسبة مئوية	الشعبة	العينة	نسبة مئوية	الشعبة	العينة	نسبة مئوية	الشعبة	العينة	نسبة مئوية
أساسي علوم	٢١	%١٠,٠٠٠	بيولوجي	٢٣	%١٠,٩٥	تربية خاصة	٥	%٢,٣٨	طفولة	٢٥	%١١,٩٠
تربية فنية	٣١	%١٤,٧٦	كيمياء	٢٠	%٩,٥٢	عربي عام	١٨	%٨,٥٧	أساسي عربي	١١	%٥,٢٣

طبقة مسجوبة شعبة التربية الفنية بنسبة (١٤,٧٦%)^(١٤,٤٢%) إنجليزي عام ١٧ ٨,٠٩% أساسي إنجليزي ١٨ ٨,٥٧%

- تم حذف القيم المتطرفة (الشاذة) على الدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي: أعلى القيم الشاذة: (٣١٨، ٣٠١، ٢٩٩، ٢٩٨، ٢٩٧)، أما أدنى القيم الشاذة: (٢١٦، ٢١٤، ٢١٤، ١٩٨، ١٩٢).
- التحقق من اعتدالية التوزيع – بعد حذف القيم الشاذة- كما موضح بالجدولين التاليين:

جدول (٤): الإحصاء الوصفي الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة بعد حذف القيم المتطرفة

المقياس	ن	المتوسط	الوسيط	المنوال	انحراف معياري	التباين	الالتواء	التفرطح	أعلى قيمة	أدنى قيمة
المقياس	٢٠٠	٢٦٠,٢٨	٢٦١	٢٧٩,٠	١٨,٩٩	٣٦٠,٨٣	٠,١٢٧-	٠,٧٣٤	٢٩٧	٢١٨

يتضح من جدول (٣) أن قيم المتوسط والوسيط يكاد يكونان متساويان؛ مما يعطي مؤشراً أولياً لاعتدالية التوزيع.

❖ تم التحقق من اعتدالية التوزيع للمقياس باستخدام اختبار كلموجروف سميرنوف:

جدول (٥): التحقق من اعتدالية التوزيع الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة باستخدام اختبار كلموجروف سميرنوف

إحصائي الاختبار	درجة الحرية	الاحتمال P. Value
٠,٠٥١	٢٠٠	٠,٢٠

يتضح من الجدول السابق أن الاحتمال (٠,٢٠٠) أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يدل على اعتدالية التوزيع.

٦. حساب الصدق لمقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة.

تم حساب صدق هذا المقياس من خلال طرق الصدق التالية:

- **طريقة صدق المحتوى:** تم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحتوى (صدق المحكمين)، وذلك عن طريق عرض المقياس في صورته الأولية، مع تعريف لمفهوم (الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة وأبعاده ومصادر اشتقاق هذا الاختبار) على عدد (١٠) محكمين من أساتذة الجامعات من تخصصات: الصحة النفسية، علم النفس والتربية الخاصة، والجدول (٦) يوضح أسماء هؤلاء السادة المحكمين ووظائفهم:

جدول(٦): أسماء السادة المحكمين ووظائفهم (ترتيب أبجدي)

الاسم	الوظيفة	الاسم	الوظيفة
إيهاب الببلاوى	استاذ التربية الخاصة-جامعة الزقازيق	محمد حبشى	استاذ علم النفس التربوى-جامعة الإسكندرية
تهانى منيب	أستاذ التربية الخاصة-جامعة عين شمس	محمد سعفان	أستاذ الصحة النفسية-جامعة الزقازيق
جير محمد	أستاذ علم النفس -جامعة بورسعيد	محمد شوكت	أستاذ التربية الخاصة-جامعة قناة السويس
عبدالحاميدصفت	أستاذ علم النفس-جامعة السويس	نبيلة شراب	أستاذ علم النفس التربوى-جامعة العريش
فوزى الضو	أستاذ علم النفس التربوى-جامعة السويس	هالة محمد	أستاذ التربية الخاصة-جامعة قناة السويس

وقد تم الموافقة على عبارات المقياس بنسبة تراوحت ما بين (٨٠% : ١٠٠%) وكان المطلوب منهم على وجه التحديد: مدى دقة صياغة بنود المقياس، صحة اللغة وملامتها للعينة موضع البحث، احتواء العبارة الواحدة على أكثر من مضمون أم لا، هل ثمة تضارب في عبارات الاختبار أم لا، هل يصلح الاختبار في قياس ما وضع لقياسه أم لا، وإضافة ما يجب أن يضاف. والجدول (٧) يبين نسب الاتفاق على عبارات المقياس.

جدول(٧): نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة

بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق
١	٨٧%	١٦	٨٠%	٣١	٨٧%	٤٦	٨٢%	٦١	١٠٠%	٧٦	٩٨%	٩٢	٩٧%	١٠	١٠٠%
٢	٨٩%	١٧	٨٠%	٣٢	٨٧%	٤٧	٩١%	٦٢	١٠٠%	٧٧	٩٨%	٩٣	٩٧%	١٠	٩٨%
٣	٨٩%	١٨	٨٢%	٣٣	٩٠%	٤٨	٨٩%	٦٣	٨٣%	٧٨	٨٩%	٩٤	٨٨%	١٠	٩٨%
٤	٨٣%	١٩	٨١%	٣٤	٨٧%	٤٩	٨٩%	٦٤	٩٧%	٧٩	٩٥%	٩٥	٨٩%	١١	٩٧%
٥	٨٤%	٢٠	٨١%	٣٥	٨٢%	٥٠	٩٣%	٦٥	١٠٠%	٨٠	٩٦%	٩٦	٩٠%	١١	١٠٠%
٦	٨٧%	٢١	٨٠%	٣٦	٨٩%	٥١	٨٩%	٦٦	١٠٠%	٨١	٩١%	٩٧	٩٥%	١١	٨٦%

	٢					%									
%١٠٠	١١	%٩٨	٩٨	%٩٧	٨٢	%٩٧	٦٧	%٨٤	٥٢	%٨٣	٣٧	%٨٥	٢٢	%٨٤	٧
	٣														
%١٠٠	١١	%٨٣	٩٩	١٠٠	٨٣	%٩٨	٦٨	%٨٩	٥٣	%٨٠	٣٨	%٨٧	٢٣	%٨١	٨
	٤			%											
%٨٣	١١	%٨٨	١٠	١٠٠	٨٤	١٠٠	٦٩	%٨٨	٥٤	%٩٢	٣٩	%٨٥	٢٤	%٨٢	٩
	٥		٠	%		%									
%٨٧	١١	%٩٨	١٠	%٩٣	٨٥	%٨٩	٧٠	%٨٨	٥٥	%٨٩	٤٠	%٩٠	٢٥	%٨٤	١
	٦		١												٠
%١٠٠	١١	١٠٠	١٠	%٨٤	٨٦	%٨٨	٧١	%٩٣	٥٦	%٩٢	٤١	%٨٩	٢٦	%٨٥	١
	٧	%	٢												١
%١٠٠	١١	١٠٠	١٠	%٨١	٨٧	%٩٧	٧٢	١٠٠	٥٧	%٨٤	٤٢	%٨٠	٢٧	%٨٦	١
	٨	%	٣			%									٢
%١٠٠	١١	%٨٩	١٠	%٨٩	٨٩	%٩٦	٧٣	%٩٧	٥٨	%٩١	٤٣	%٨٥	٢٨	%٨٧	١
	٩		٤												٣
-	-	%٨٩	١٠	١٠٠	٩٠	١٠٠	٧٤	١٠٠	٥٩	%٨٧	٤٤	%٩٠	٢٩	%٨٩	١
			٥	%		%		%							٤
-	-	%٩٩	١٠	%٨٦	٩١	١٠٠	٧٥	١٠٠	٦٠	%٩٣	٤٥	%٨٣	٣٠	%٨٦	١
			٦			%		%							٥

يلاحظ في الجدول السابق أن نسبة الاتفاق تراوحت ما بين (٨٠ %) حتى (١٠٠ %)، وهي نسبة مقبولة.

• طريقة صدق التكوين الفرضي (القدرة التمييزية): تم حساب هذا الصدق من خلال حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين باستخدام اختبار "ت" لدى عينتين مستقلتين، وحساب النسبة الحرجة "ذ" Critical Ratio لدرجات أعلى ٢٧% ودرجات أدنى ٢٧% للعينة الاستطلاعية وقوامها (٢٠٠)، وذلك بناءً على المعادلة التي قدمها (انظر: الدردير، ٢٠٠٦؛ ربيع، ٢٠١٥).

(١) حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين باستخدام اختبار "ت" لدى عينتين مستقلتين: جدول (٨): حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين للمقياس باستخدام اختبار "ت" لدى عينتين مستقلتين

مستوى الدلالة	د.ح	قيمة "ت"	ع	م	ن	
٠,٠٠٠	١٠٦	٢٤,٥٤-	٨,١٦	١٢٥,٨٥	٥٤	المجموعة المتطرفة الدنيا (الإرباعي الأدنى)
			٦,٧٧	١٦١,٢٢	٥٤	المجموعة المتطرفة العليا (الإرباعي الأعلى)

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)؛ مما يعني أن المقياس يتوفر لديه القدرة التمييزية بين المجموعتين المتطرفتين، ومن ثم فالمقياس صادق، والتوجه النظري الذي يقول بوجود فروق كمية بين مرتفعات الذكاءات المتعددة ومنخفضات الذكاءات المتعددة صادق كذلك.

(٢) حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين باستخدام النسبة الحرجة: يشير ربيع (٢٠١٥):

ان قانون النسبة الحرجة تمثله هذه المعادلة)
$$\frac{t_1 - t_2}{\sqrt{(t_1^2/n_1) + (t_2^2/n_2)}} = \text{النسبة الحرجة}$$
، حيث: (٢م)

المتوسط الحسابي للمجموعة المتطرفة العليا، (م) المتوسط الحسابي للمجموعة المتطرفة الدنيا، (ع^٢ م) مربع الخطأ المعياري للمتوسط للمجموعة المتطرفة العليا، (ع^٢ م) مربع الخطأ المعياري للمتوسط للمجموعة المتطرفة الدنيا. وباستخدام البيانات الإحصائية الموجودة (٨) وبالتعويض عنها في هذه المعادلة، تم الحصول على قيمة للنسبة الحرجة "ذ" وقدرها (٥,٦٦) وهي قيمة أكبر من القيمة (٢,٥٨)؛ مما يعنى أن المقياس يتوفر لديه القدرة التمييزية بين المجموعتين المتطرفتين، ومن ثم فالمقياس صادق، والتوجه النظرى الذى يقول بوجود فروق كمية بين مرتفعات الذكاءات المتعددة ومنخفضات الذكاءات المتعددة صادق كذلك.

٧. حساب الثبات لمقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة: يشير أبوعلام (٢٠٠٩) أنه يمكن "تقويم الثبات بطريقتين: الأولى دراسة الاتساق الداخلى للمقياس، والثانية قياس استقرار الدرجة.

(١) الطريقة الأولى: الاتساق الداخلى للمقياس ويشمل:

• الثبات باستخدام التجانس الداخلى بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس الفرعى: بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاختبار الفرعى (أبعاد المقياس) باستخدام التجانس الداخلى. والجدول (٩) يوضح حساب هذا التجانس.

جدول (٩): معامل ارتباط (ر) المفردة بالدرجة الكلية بالمقياس الفرعى

الذكاء اللغوى		الذكاء الرياضى		الذكاء البصرى المكائى		الذكاء الجسمى		الذكاء الموسيقى		الذكاء الاجتماعى		الذكاء الشخصى		الذكاء الطبيعى	
(ر)	العبار	(ر)	العبار	(ر)	العبار	(ر)	العبار	(ر)	العبار	(ر)	العبار	(ر)	العبار	(ر)	العبار
١	٠,١٤٠	١٦	٠,١٧٠	٣١	٠,١٨٣	٤٦	٠,١٠٤	٦١	٠,٥٧٩	٧٦	٠,٥٤٥	٩١	٠,٣١١	١٠٦	٠,١٥٧
٢	٠,١٢٨	١٧	٠,٢٠	٣٢	٠,١٨٤	٤٧	٠,٢٦٥	٦٢	٠,٢٧٨	٧٧	٠,١٦٦	٩٢	٠,٤١	١٠٧	٠,٢٨٢
٣	٠,٠٦١	١٨	٠,٢٦٠	٣٣	٠,٠٧٣	٤٨	٠,٢٧٤	٦٣	٠,٠٩٠	٧٨	٠,٥٩٨	٩٣	٠,٢١٣	١٠٨	٠,٢٨٨
٤	٠,٤٠٩	١٩	٠,١٤٠	٣٤	٠,٥٦٩	٤٩	٠,٠٦٧	٦٤	٠,٥٦٤	٧٩	٠,٢٦٣	٩٤	٠,٢٠٣	١٠٩	٠,٢٢٩
٥	٠,٢٩٠	٢٠	٠,١٢١	٣٥	٠,٢٤٤	٥٠	٠,١٣٩	٦٥	٠,٢٤٨	٨٠	٠,٤٦٦	٩٥	٠,٣٨٥	١١٠	٠,٠٥٦
٦	٠,١٥٧	٢١	٠,٥٣٦	٣٦	٠,٠٩١	٥١	٠,٣٢٨	٦٦	٠,٤٥٧	٨١	٠,٤٧٠	٩٦	٠,٢٨١	١١١	٠,٣٣٠
٧	٠,٠٠٥	٢٢	٠,٠١١	٣٧	٠,١٤٧	٥٢	٠,٤٩٨	٦٧	٠,٣٢٢	٨٢	٠,٣١٨	٩٧	٠,٣١٩	١١٢	٠,٤٥٦
٨	٠,٠٠٢	٢٣	٠,٠٥٣	٣٨	٠,٣١٩	٥٣	٠,١٦٤	٦٨	٠,١٨١	٨٣	٠,٣١٣	٩٨	٠,٢٣٩	١١٣	٠,٤٠٢
٩	٠,١٣٢	٢٤	٠,١٢٦	٣٩	٠,١٧٤	٥٤	٠,٠٤٩	٦٩	٠,٤٦٣	٨٤	٠,١٦٩	٩٩	٠,٣٣٧	١١٤	٠,٤٣٨
١٠	٠,٢٨٨	٢٥	٠,٦٣٠	٤٠	٠,٥٥٨	٥٥	٠,٥٩٩	٧٠	٠,٥٤٠	٨٥	٠,٤٩٢	١٠٠	٠,٣٧٦	١١٥	٠,٣٩٠
١١	٠,٣٤٢	٢٦	٠,١٥٣	٤١	٠,٠٨٤	٥٦	٠,٥٧٠	٧١	٠,٤٥٩	٨٦	٠,١٥٢	١٠١	٠,١٨٥	١١٦	٠,٤٥٧
١٢	٠,٣٥١	٢٧	٠,٠٠٨	٤٢	٠,١٧٠	٥٧	٠,٣٠٢	٧٢	٠,٣٥٦	٨٧	٠,٣٤٩	١٠٢	٠,١٢٨	١١٧	٠,٣١٨
١٣	٠,٢٢٠	٢٨	٠,٥٢٠	٤٣	٠,٠٥٦	٥٨	٠,١٤٩	٧٣	٠,٥٦٣	٨٨	٠,٤٧٦	١٠٣	٠,١٢٤	١١٨	٠,٢٤٠
١٤	٠,٤٨١	٢٩	٠,١٤١	٤٤	٠,١٧٤	٥٩	٠,٤٩٧	٧٤	٠,٣٤٩	٨٩	٠,٠٠٨	١٠٤	٠,٣٢١	١١٩	٠,٣٢٤
١٥	٠,١٦٧	٣٠	٠,٠٨٢	٤٥	٠,١٨٩	٦٠	٠,١٥٠	٧٥	٠,٥٦٣	٩٠	٠,١٢٠	١٠٥	٠,١٥٣	-	-

يتضح من جدول (٩) أن جميع الارتباطات باستخدام معامل ألفا مقبولة باستثناء (٥١) عبارة تم حذفها وتمثلها الأرقام التالية: (١، ٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٩، ٥٠، ٥٣، ٥٤، ٥٨، ٦٠، ٦٣، ٧٧، ٦٨، ٨٤، ٨٦، ٨٩، ٩٠، ٩٢، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٥، ١٠٦، ١١٠)؛ حيث إنها أقل العبارات ارتباطاً بالدرجة الكلية للمقاييس الفرعية للمقياس (معامل الارتباط أقل من القيمة ٠,١٩٠)؛ لذا تم حذفها من المقياس؛ مما يعنى التحقق من ثبات المقياس، الأمر الذى يطمئن الباحث لاستخدامه.

• الثبات باستخدام التجانس الداخلى بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط للأبعاد كما هو مبين بالجدول (١٠) التالى:

جدول (١٠): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

معامل ارتباط بيرسون	ع	م	ن	الأبعاد	م
**٠,٥١	٢,٧٥	١٤,٥٠	٢٠٠	الذكاء اللغوى	١
	١٢,٩٩	١٤٨,٥٨	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس	٢
**٠,٢٤	٢,٣٤	٦,٨٦	٢٠٠	الذكاء الرياضى	٣
	١٢,٩٩	١٤٨,٥٨	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس	٤
**٠,٤٣	٢,٢٨	٨,٠٣	٢٠٠	الذكاء المكاني البصرى	٥
	١٢,٩٩	١٤٨,٥٨	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس	٦
**٠,٥٨	٣,٣٧	١٧,٩٣	٢٠٠	الذكاء الجسمحركى	٧
	١٢,٩٩	١٤٨,٥٨	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس	٨
**٠,٤٨	٤,٦٦	٣١,٢٥	٢٠٠	الذكاء الموسيقى	٩
	١٢,٩٩	١٤٨,٥٨	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس	١٠
**٠,٥٦	٣,٩٤	٢٢,١٦	٢٠٠	الذكاء الاجتماعى	١١
	١٢,٩٩	١٤٨,٥٨	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس	١٢
**٠,٤٤	٢,٩٥	٢٣,٧٩	٢٠٠	الذكاء الشخصى	١٣
	١٢,٩٩	١٤٨,٥٨	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس	١٤
**٠,٥٦	٣,٩٧	٢٤,٠٤	٢٠٠	الذكاء الطبيعى	١٥
	١٢,٩٩	١٤٨,٥٨	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس	١٦

** مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٠) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة دالة عند مستوى (٠,٠١) وذلك على النحو التالى: الذكاء (٠,٥١)، الذكاء الرياضى

(٠,٢٤)، الذكاء المكاني البصري (٠,٤٣)، الذكاء الجسمركي (٠,٥٨)، الذكاء الموسيقي (٠,٤٨)، الذكاء الاجتماعي (٠,٥٦)، الذكاء الشخصي (٠,٤٤) والذكاء الطبيعي (٠,٥٦)؛ مما يعنى التحقق من ثبات المقياس، الأمر الذى يطمئن الباحث لاستخدامه.

• الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتجانس: تم الحصول على معامل ثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل من الأبعاد والدرجة الكلية فى الجدول التالى:

جدول (١١): معاملات ثبات الفاكرونباخ لأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة

م	الأبعاد والدرجة للكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات	م	الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
١	بعد الذكاء اللغوى	٠,٦٣	٧	٦	بعد الذكاء الاجتماعى	٠,٧٦	١٠
٢	بعد الذكاء الرياضى	٠,٧٩	٤	٧	بعد الذكاء الشخصى	٠,٦٢	١٠
٣	بعد الذكاء المكاني البصرى	٠,٦٤	٤	٨	بعد الذكاء الطبيعى	٠,٧١	١٢
٤	بعد الذكاء الجسمركى	٠,٧٢	٨	٩	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٢	٦٨
٥	بعد الذكاء الموسيقى	٠,٨١	١٣	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا كرونباخ مقبولة (لأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فهى أكبر من ٠,٥)؛ مما يعنى تحقق ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

• الثبات باستخدام التجانس الداخلى بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لاختبار الذكاءات المتعددة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط كما هو مبين بالجدول (١٢) التالى:

جدول (١٢): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العبارات والدرجة الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة

العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)
١	٢٨٢,٠٠٠	١٥	٣٣٧,٠٠٠	٢٩	١٦٦,٠٠٠	٤٣	١٥٢,٠٠٠
٢	٣٤٢,٠٠٠	١٦	٢٨٢,٠٠٠	٣٠	١٩٨,٠٠٠	٤٤	١٥١,٠٠٠
٣	٣٧١,٠٠٠	١٧	٣٧٩,٠٠٠	٣١	٢٧٠,٠٠٠	٤٥	٢٨٣,٠٠٠
٤	٢٠٠,٠٠٠	١٨	٢٧٩,٠٠٠	٣٢	١٦٦,٠٠٠	٤٦	٤٠٣,٠٠٠
٥	٢٢٩,٠٠٠	١٩	٣٨٠,٠٠٠	٣٣	٣٥٨,٠٠٠	٤٧	١٤٢,٠٠٠
٦	٢٨٣,٠٠٠	٢٠	٣٢٧,٠٠٠	٣٤	٢١٤,٠٠٠	٤٨	-٠,٠٠٨
٧	٣٠٥,٠٠٠	٢١	٤٠٩,٠٠٠	٣٥	٢٧٧,٠٠٠	٤٩	٢٧٤,٠٠٠
٨	١٨٩,٠٠٠	٢٢	٢٥٣,٠٠٠	٣٦	٢٣٤,٠٠٠	٥٠	٣٤٤,٠٠٠
٩	٣٣١,٠٠٠	٢٣	٤٠٦,٠٠٠	٣٧	٣٤٣,٠٠٠	٥١	١٤٨,٠٠٠
١٠	١٢٧,٠٠٠	٢٤	٢٧٧,٠٠٠	٣٨	٥١٦,٠٠٠	٥٢	٢٦٦,٠٠٠
١١	١٣٧,٠٠٠	٢٥	٣٠٤,٠٠٠	٣٩	٣٦٤,٠٠٠	٥٣	١٤٨,٠٠٠
١٢	٣١٤,٠٠٠	٢٦	٢٧٣,٠٠٠	٤٠	٣٨٨,٠٠٠	٥٤	٢٤٣,٠٠٠
١٣	٢٧٣,٠٠٠	٢٧	٤٠٩,٠٠٠	٤١	٣٠١,٠٠٠	٥٥	٢٠٩,٠٠٠
١٤	٢٧٥,٠٠٠	٢٨	٢٧٢,٠٠٠	٤٢	٣١٣,٠٠٠	٥٦	٣٦٨,٠٠٠

**دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن هناك (٦٢) عبارة ذات ارتباط دال إحصائياً بالدرجة الكلية لهذا المقياس عند مستوى معنوية (٠,٠١)، بينما توجد ثلاث عبارات (٤٤، ٤٧ و ٥٤) ذات ارتباط دال إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، غير أن هناك ثلاث عبارات غير مرتبطة ارتباط دال إحصائي بالدرجة الكلية لهذا المقياس وهي (١٠، ١١، ٤٨)، بينما استبقى الباحث العبارتين (١٠، ١١) دون حذف؛ نظراً لأنهما ترتبطان بالتكوين موضوع القياس من النواحي المنطقية والنظرية ولكن تم حذف العبارة (٤٨)؛ نظراً لبعدها عن تكوين الموضوع موضع القياس وذلك كما أشار (أبوعلام، ٢٠٠٩، ص ٣٥٤)؛ مما يعني التحقق من ثبات الاختبار الأمر الذي يطمئن الباحث لاستخدامه.

• الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (الفردى- الزوجى) لأبعاد المقياس:

تم حساب ثبات التجزئة النصفية (الفردى- الزوجى)، لجميع أبعاد المقياس الثمانية موضحة بالجدول (١٣):

جدول (١٣): حساب ثبات أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	نصف المقياس	ن	معامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان- براون	معادلة جوتمان
١	الذكاء اللغوى	الفردى	٢٠٠	٠,٣٦	٠,٥٣	٠,٥١
		الزوجى	٢٠٠			
٢	الذكاء المنطقى- الرياضى	الفردى	٢٠٠	٠,٦٢	٠,٧٧	٠,٧٥
		الزوجى	٢٠٠			
٣	الذكاء المكاني البصرى	الفردى	٢٠٠	٠,٥٩	٠,٧٥	٠,٧٥
		الزوجى	٢٠٠			
٤	الذكاء الجسمركى	الفردى	٢٠٠	٠,٦١	٠,٧٦	٠,٧٦
		الزوجى	٢٠٠			
٥	الذكاء الموسيقى	الفردى	٢٠٠	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٨٢
		الزوجى	٢٠٠			
٦	الذكاء الاجتماعى	الفردى	٢٠٠	٠,٦٥	٠,٨٠	٠,٧٨
		الزوجى	٢٠٠			
٧	الذكاء الشخصى	الفردى	٢٠٠	٠,٥٢	٠,٦٩	٠,٦٧
		الزوجى	٢٠٠			
٨	الذكاء الطبيعى	الفردى	٢٠٠	٠,٦١	٠,٧٦	٠,٧٦
		الزوجى	٢٠٠			

يتضح من جدول (١٣) أن معاملات الارتباط لكل من أبعاد المقياس (الذكاء اللغوى، الذكاء الرياضى، الذكاء المكاني البصرى، الذكاء الجسمركى، الذكاء الموسيقى، الذكاء الاجتماعى، الذكاء الشخصى والذكاء الطبيعى) هي على الترتيب (٠,٣٦، ٠,٦٢، ٠,٥٩، ٠,٦١، ٠,٧٠، ٠,٦٥، ٠,٥٢، ٠,٦١)، وهذه معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١). وباستخدام معادلة (سبيرمان- براون)، (معادلة جتمان)؛ وذلك لتصحيح معامل طول ثبات التجزئة النصفية، حيث أسفر معامل الثبات المصحح عن قيمة مقدارها بالترتيب (٠,٥٣، ٠,٧٧، ٠,٧٥، ٠,٧٦، ٠,٨٣، ٠,٨٠، ٠,٦٩، ٠,٧٦، ٠,٧٦)، (٠,٥١، ٠,٧٥، ٠,٧٥، ٠,٧٦، ٠,٨٢، ٠,٦٧، ٠,٧٨، ٠,٧٦)، حيث أسفر معامل الثبات المصحح لكلا المعادلتين عن قيمة ثبات قوى؛ مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

والخلاصة: بعد أن تم التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) يكون المقياس صالح للتطبيق.

[٢] مقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة (إعداد: الباحث الحالي):

١. وصف المقياس: قام الباحث الحالي بإعداد هذا المقياس لطالبات الجامعة، وذلك في ضوء إطلاع الباحث الحالي على مقاييس تقدير الذات لمؤلفين كما في (أبومرق، ٢٠١٥؛ أحمد، ٢٠١٥؛ أشرف على، ٢٠١٤؛ أولاد هدار وسليمانى، ٢٠١٦؛ تريباش، ٢٠١٢؛ تهاى، ٢٠١٥؛ الحجرى، ٢٠١١؛ الحاج والشايب، ٢٠١٥؛ الحراشنة، ٢٠١٢؛ حمري، ٢٠١٢؛ سناء على، ٢٠١٤؛ عبدالله، ٢٠١٤؛ ليندينفيلد، ٢٠٠٦؛ مكي، ٢٠١٤؛ النعيمات، ٢٠١٨؛ النملة، ٢٠١٧؛ هدييل وبرادى، ٢٠١٧)، وكذلك في دراسة (Mannarini, 2010; Sahin, 2017). ويعد هذا المقياس أحد أنواع المقاييس التي تعتمد على (اختبار الورقة والقلم)، وهو مقياس (غير موقت) ويطبق بشكل جماعى، ويتكون هذا المقياس فى شكله النهائى من (٣٠) عبارة. ومقسم على أربعة أبعاد فى الصورة النهائية للمقياس على هذا النحو التالى بجدول (١٤):

جدول (١٤): أبعاد مقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة وأرقام عبارات كل بُعد

م	الأبعاد	أرقام العبارات	م	الأبعاد	أرقام العبارات
١	العائلى	٣-١٠-١٥-١٩-٢٢-٢٤-٢٧	٥	الشخصى	٤-٧-١١-١٤-١٦-١٨-٢١-٢٦-٢٨
٢	الرفاقى	١-٢-٥-٦-٩-١٢-٢٠-٢٣-٢٥	٦	الأكاديمى	٨-١٣-١٧-٢٩-٣٠

٢. تقدير الاستجابة على المقياس: تتدرج الاستجابة على هذا المقياس على تدرج ثلاثى على هذا النحو:

١- دائماً (٦٥% : ١٠٠%)، وتقدر بثلاث درجات ٢- أحياناً (٣٥% : ٦٤%)، ويقدر بدرجتين ٣- نادراً (٠% : ٣٤%)، ويقدر بدرجة واحدة.

٣. سقف وأرضية المقياس: تمثل الدرجة القصوى (٩٠) درجة، بينما: تمثل الدرجة الدنيا (٣٠) درجة.

٤. تفسير الدرجة على المقياس: هذا المقياس يقيس السمة فى الاتجاه الإيجابى بمعنى كلما زادت الدرجة كلما زادت السمة المقاسة والعكس صحيح، وذلك على الدرجة الكلية أو الأبعاد الأربعة سالفة الذكر كذلك، ولكن باستثناء العبارتين (٨، ٩) فيقيسان السمة (تقدير الذات العائلى) فى الاتجاه السلبى.

٥. التحقق السيكومتري لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة: كان لإعداد مقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة مجموعة من الخطوات الإجرائية على النحو التالى شرحه:

- تم سحب عينة حجمها (٢٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى- وهى نفس العينة التى طبق عليها مقياس الكاءات المتعددة لطالبات الجامعة سابقة الذكر- من كلية التربية بجامعة السويس للعام الجامعى (٢٠١٨-٢٠١٩) من الشعب العلمية والأدبية كما هو مبين بالجدول (١٥) التالى:

جدول (١٥): النسب المئوية للعينة التطبيقية لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة

الشعبة	العينة	نسبة مئوية	الشعبة	العينة	نسبة مئوية	الشعبة	العينة	نسبة مئوية	الشعبة	العينة	نسبة مئوية
أساسي علوم	٢١	%١٠,٠٠	بيولوجي	٢٣	%١٠,٩٥	تربية خاصة	٥	%٢,٣٨	طفولة	٢٥	%١١,٩٠
تربية فنية	٣١	%١٤,٧٦	كيمياء	٢٠	%٩,٥٢	عربي عام	١٨	%٨,٥٧	أساسي عربي	١١	%٥,٢٣
رياضيات عام	١٨	%٨,٥٧	تكنولوجيا	٣	%١,٤٢	إنجليزي عام	١٧	%٨,٠٩	أساسي إنجليزي	١٨	%٨,٥٧

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة مئوية للعينة التطبيقية لشعبة التربية الفنية، فهي أكثر الشعب عدداً بنسبة (١٤,٧٦%) ثم نلاحظ أن أقل نسبة مئوية للعينة التطبيقية لشعبة تك-تعليم (تكنولوجيا التعليم) بنسبة (١,٤٢%).

- تم حذف القيم المتطرفة (الشاذة) على الدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي: أعلى القيم الشاذة: (٩٢، ٩١، ٩٠، ٨٩، ٨٩) ٢. أدنى القيم الشاذة: (٤٩، ٥٢، ٥٢، ٥٤، ٥٥)، وهذا قبل حذف بعض عبارات المقياس في الاتساق الداخلي.
- التحقق من اعتدالية التوزيع - بعد حذف القيم الشاذة- كما موضح بالجدولين التاليين:

جدول (١٦): الإحصاء الوصفي لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة بعد حذف القيم المتطرفة

الإحصاء	ن	متوسط	وسيط	منوال	انحراف معياري	التباين	الالتواء	التفرطح	أعلى قيمة	أدنى قيمة
المقياس	٢٠٠	٧٤,٩٣	٧٥,٠٠	٧٣,٠٠	٧,٣٥	٥٤,٠٧	٠,٢٥-	٠,٤٨-	٨٩	٥٦

يتضح من جدول (١٦) أن قيم المتوسط والوسيط والمنوال يكاد تكون متساوية؛ مما يعطى مؤشراً أولياً لاعتدالية التوزيع. وقد قام الباحث الحالي باستخدام اختبار كلموجروف سميرنوف للتحقق من اعتدالية التوزيع للمقياس كما موضح بالجدول (١٧):

جدول (١٧): اعتدالية التوزيع لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة باستخدام اختبار كلموجروف سميرنوف

إحصاء الاختبار	درجة الحرية	الاحتمال P.Value
٠,٥٦	٢٠٠	٠,٢٠٠

يتضح من الجدول السابق أن الاحتمال (٠,٢٠٠) أكبر من (٠,٠٥)؛ مما يدل على اعتدالية التوزيع.

٦. حساب الصدق لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة:

- تم حساب صدق مقياس (تقدير الذات لطالبات الجامعة) من خلال طرق الصدق التالية:
- طريقة صدق المحتوى: تم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحتوى (صدق المحكمين)، وذلك عن طريق عرض المقياس في صورته الأولية، مع تعريف لمفهوم (تقدير الذات لطالبات الجامعة) وأبعاده ومصادر اشتقاق هذا الاختبار) على عدد مقداره عشرة محكمين من أساتذة الجامعة في

تخصص الصحة النفسية و علم النفس والتربية الخاصة، وهم نفس السادة المحكمين لمقياس الذكاءات المتعددة لطالبات الجامعة ، وقد أدلوا بأرائهم حول عبارات المقياس؛ حيث قد طلب منهم تحديد الآتى: (مدى دقة صياغة بنود المقياس، وصحة اللغة وملائمتها للعينة موضع البحث، وهل تحتوى العبارة الواحدة على أكثر من مضمون أم لا، وهل ثمة تضارب فى عبارات الاختبار أم لا، وهل يصلح الاختبار فى قياس ما وضع لقياسه أم لا، وإضافة مايجب أن يضاف)، وكانت نسبة الاتفاق للعبارات موضحة بالجدول (١٨) التالى:

جدول (١٨) حساب النسبة المئوية لنسبة الاتفاق لدى المحكمين لمقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة

بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق	بند	نسبة الاتفاق
١	%٩٨	٦	%١٠٠	١١	١٠٠ %	١٦	%٨٩	٢١	%٩٦	٢٦	%٩٨	٣١	%١٠٠
٢	%٨١	٧	%١٠٠	١٢	%٩٨	١٧	%٩٨	٢٢	%٨٩	٢٧	%٩٨	٣٢	%١٠
٣	%٨٧	٨	%٩٥	١٣	%١٠٠	١٨	%٨٥	٢٣	%١٠٠	٢٨	%٨٩	٣٣	%٩٨
٤	%٨٦	٩	%٩٢	١٤	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٢٤	%١٠٠	٢٩	%٩٥	٣٤	%٨٦
٥	١٠٠ %	١٠	%١٠٠	١٥	%٨٩	٢٠	%١٠٠	٢٥	%١٠٠	٣٠	%٩٦	-	-

يشير الجدول السابق إلى أن جميع العبارات تم الاتفاق عليها دون حذف حيث تراوحت نسب الاتفاق ما بين (٨١%) إلى (١٠٠%).

• **طريقة صدق التكوين الفرضى (القدرة التمييزية):** تم حساب هذا الصدق من خلال اختبار "ت" لدى عينتين مستقلتين ثم حساب النسبة الحرجة "ذ" ، وذلك على التالى:

• **حساب صدق التكوين الفرضى (طريقة المجموعات المتطرفة) لمقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة:** جدول (١٩): حساب الفرق بين متوسطى المجموعتين المتطرفتين للمقياس باستخدام اختبار "ت" لدى عينتين مستقلتين

مستوى الدلالة	د.ح	قيمة "ت"	ع	م	ن	
,٠٠٠	١٠٦	٢٤,٥٤	٨,١٦	١٢٥,٨٥	٥٤	المجموعة المتطرفة الدنيا (الإرباعى الأدنى)
			٦,٧٧	١٦١,٢٢	٥٤	المجموعة المتطرفة العليا (الإرباعى الأعلى)

يشير الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)؛ مما يعنى أن المقياس يتوفر لديه القدرة التمييزية بين المجموعتين المتطرفتين، ومن ثم فالمقياس صادق، والتوجه النظرى الذى يقول بوجود فروق كمية بين مرتفعات تقدير الذات ومنخفضات تقدير الذات من طالبات الجامعة صادق كذلك.

• **حساب الفرق بين متوسطى المجموعتين المتطرفتين باستخدام النسبة الحرجة:** باستخدام البيانات الإحصائية بالجدول السابق واستخدامها فى هذه المعادلة (سالف الذكر)، فقد أسفرت النتيجة عن قيمة النسبة الحرجة "ذ" وقدرها (٢٥,٥٣) وهى قيمة أكبر من القيمة (٢,٥٨)؛ مما يعنى أن المقياس يتوفر لديه القدرة التمييزية بين المجموعتين المتطرفتين، ومن ثم فالمقياس صادق، والتوجه النظرى الذى يقول بوجود فروق كمية بين مرتفعات تقدير الذات ومنخفضات تقدير الذات صادق كذلك.

٧. حساب الثبات لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة: يشير أبوعلام (٢٠٠٩) أنه يمكن " تقويم الثبات بطريقتين : الأولى دراسة الاتساق الداخلي للمقياس، والثانية قياس استقرار الدرجة". ولذلك فإن الباحث الحالي يتبنى هذه التوجه كما يلي:

- الطريقة الأولى: الاتساق الداخلي للمقياس ويشمل:
- الثبات باستخدام التجانس الداخلي بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاختبار الفرعي: بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاختبار الفرعي (أبعاد المقياس) باستخدام التجانس الداخلي. والجدول (٢٠) يوضح حساب هذا التجانس.

جدول(٢٠): معامل ارتباط (ر) المفردة بالدرجة الكلية بالمقياس الفرعي (البعد)

تقدير الذات الأكاديمي		تقدير الذات الشخصي		تقدير الذات الرفاعي		تقدير الذات العائلي	
معامل (ر)	العبارة	(ر)	العبارة	(ر)	العبارة	(ر)	العبارة
٠,٤٥	٨	٠,٣٠	٤	٠,٣٢	١	٠,٤٢	٣
٠,٤٨	١٣	٠,٤٧	٧	٠,٢٨	٢	٠,٤٣	١٠
٠,٣٧	١٧	٠,٤٨	١١	٠,٤٥	٥	٠,٥٣	١٥
٠,١٨	٢١	٠,٤٣	١٤	٠,٢٢	٦	٠,٣٩	١٩
٠,١٦	٣٢	٠,٢٧	١٦	٠,٣٨	٩	٠,٥٢	٢٣
٠,٢٨	٣٣	٠,٢٩	١٨	٠,٢٩	١٢	٠,٤٧	٢٦
٠,٣١	٣٤	٠,٣٨	٢٢	٠,٤٣	٢٠	٠,٤٤	٢٩
-	-	٠,١١	٢٥	٠,٣٢	٢٤	٠,١٦	٣١
-	-	-	٢٨	٠,٣٥	٢٧	-	-
-	-	-	٣٠	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق أن جميع الارتباطات باستخدام معامل ألفا مقبولة باستثناء العبارات ذات الأرقام التالية: (٢١، ٢٥، ٣١، ٣٢) فهي أقل العبارات ارتباطاً بالدرجة الكلية للمقياس الفرعية للمقياس أقل من (١٩، ٠)؛ لذا تم حذفها من المقياس؛ مما يعنى التحقق من ثبات الاختبار الأمر الذى يطمئن الباحث لاستخدامه.

- الثبات باستخدام التجانس الداخلي بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط للأبعاد كما هو مبين بالجدول (٢١) التالي:

جدول(٢١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة

الدالة	معامل ارتباط بيرسون	ع	م	ن	الأبعاد
** دالة عند مستوى (٠,٠١)	**٠,٦٨	٢,٩٨	١٦,٤٢	٢٠٠	تقدير الذات العائلي
		٧,٠٨	٦٨,٨٩	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس
	**٠,٥٤	٢,٨٢	٢١,٤٧	٢٠٠	تقدير الذات الرفاعي
		٧,٠٨	٦٨,٨٩	٢٠٠	الدرجة الكلية

		للمقياس		
**٠,٧٢	٢,٩١	٢٠,٩٦	٢٠٠	تقدير الذات الشخصي
	٧,٠٨	٦٨,٨٩	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس
**٠,٥٩	٢,١٢	١٠,٠٣	٢٠٠	تقدير الذات الأكاديمي
	٧,٠٨	٦٨,٨٩	٢٠٠	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار لهذا الاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١) وذلك على النحو التالي: تقدير الذات العائلي (٠,٦٨)، تقدير الذات الرفاعي (٠,٥٤)، تقدير الذات الشخصي (٠,٧٢)، وتقدير الذات الأكاديمي (٠,٥٩)؛ مما يعنى التحقق من ثبات الاختبار الأمر الذى يطمئن الباحث لاستخدامه.

- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتجانس: تم الحصول على معامل ثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل من الأبعاد والدرجة الكلية فى الجدول (٢٢) التالى:

جدول (٢٢): معاملات ثبات الفاكرونباخ لأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة

م	الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
١	تقدير الذات العائلي	٠,٧٤	٧
٢	تقدير الذات الرفاعي	٠,٦٦	٩
٣	تقدير الذات الشخصي	٠,٦٦	٩
٤	تقدير الذات الأكاديمي	٠,٦٢	٥
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٨	٣٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا كرونباخ مقبولة؛ مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

- الثبات باستخدام التجانس الداخلى بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاختبار: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط كما هو مبين بالجدول (٢٣) التالى:

جدول (٢٣): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العبارات والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة

العبرة	(ر)	العبرة	(ر)	العبرة	(ر)	العبرة	(ر)	العبرة	(ر)
١	**٠,١٧٤	٨	**٠,٤١٢	١٥	**٠,٤٢٨	٢٢	**٠,٤٤٩	٢٩	**٠,٣٦٤
٢	**٠,٣٢٤	٩	**٠,٢٣٩	١٦	**٠,٣٢١	٢٣	**٠,٣٣٧	٣٠	**٠,٢٣٨
٣	**٠,٤٢٥	١٠	**٠,٣٥٩	١٧	**٠,٣٧٧	٢٤	**٠,٥١٤	-	-
٤	**٠,٤٠٥	١١	**٠,٤٥٥	١٨	**٠,٤٥٨	٢٥	**٠,٤١١	-	-
٥	**٠,٢٧٥	١٢	**٠,٢٤٧	١٩	**٠,٤٠٩	٢٦	**٠,٢٩٨	-	-
٦	**٠,٢١٨	١٣	**٠,٤٧٤	٢٠	**٠,٢٧٩	٢٧	**٠,٤٣٠	-	-
٧	**٠,٤٢٥	١٤	**٠,٤٧٨	٢١	**٠,٤٨٣	٢٨	**٠,٣١٢	-	-

**دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العبارات الثلاثين والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١) ماعدا العبارة رقم (١) فهي دالة عند مستوى معنوية (٠,٠٥)؛ مما يعنى التحقق من ثبات الاختبار الأمر الذى يطمئن الباحث لاستخدامه.

• الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (الفردى- الزوجى) لأبعاد المقياس
تم حساب ثبات التجزئة النصفية (الفردى- الزوجى)، لجميع أبعاد المقياس الأربعة كما هى موضحة بالجدول (٢٤):

جدول (٢٤): حساب ثبات أبعاد مقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	نصفا المقياس	ن	معامل ارتباط بيرسون	معامل سبيرمان- برأون	معادلة جوتمان
١	تقدير الذات العائلى	الفردى	٢٠٠	**٠,٥٥	٠,٧١	٠,٧١
		الزوجى	٢٠٠			
٢	تقدير الذات الرفاقى	الفردى	٢٠٠	**٠,٥٠	٠,٦٦	٠,٦٥
		الزوجى	٢٠٠			
٣	تقدير الذات الشخصى	الفردى	٢٠٠	**٠,٥٠	٠,٦٧	٠,٦٦
		الزوجى	٢٠٠			
٤	تقدير الذات الأكاديمى	الفردى	٢٠٠	**٠,٥٥	٠,٧١	٠,٧٠
		الزوجى	٢٠٠			

** مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢٤) أن معاملات الارتباط لبيرسون لكل من أبعاد المقياس (تقدير الذات العائلى، تقدير الذات الرفاقى، تقدير الذات الشخصى وتقدير الذات الأكاديمى) هى على الترتيب (٠,٥٥، ٠,٥٠، ٠,٥٠، ٠,٥٠) وهذه معاملات ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١). وباستخدام معادلة (سبيرمان- برأون)؛ لتصحيح معامل طول ثبات التجزئة النصفية، حيث أسفر معامل الثبات المصحح عن قيمة مقدارها (٠,٧١، ٠,٦٦، ٠,٦٧، ٠,٧١) على الترتيب، وكذلك باستخدام معادلة جوتمان، حيث أسفر معامل الثبات المصحح عن قيمة مقدارها على الترتيب (٠,٧١، ٠,٦٥، ٠,٦٦، ٠,٦٧)؛ وكلا معاملى الثبات لكل من (معادلة سبيرمان- برأون ومعادلة جوتمان) معاملى ثبات قوى؛ مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

الخلاصة: بعد أن تم التحقق السيكومتري (الصدق والثبات) لمقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة، فإن المقياس يكون صالحاً للتطبيق.

[٣] اختبار التحليل الكلىنىكى للشخصية (البحيرى، ٢٠١٦).

١. **بناء الاختبار:** يتكون الاختبار من (٢٧٢) عبارة، ١٢٨ عبارة منها يغطى بناء الشخصية السوية، و(١٤٤) عبارة يغطى السمات المرضية والاكنتاب، ويمكن تطبيق هذا الاختبار على فردٍ واحدٍ أو على مجموعة كبيرة فى وقت واحد، ولقد صمم هذا الاختبار لاستخدامه مع الراشدين ويستخدم كذلك بصورة عادية مع الأفراد فى (١٦) سنة أو أكثر.
٢. **مكان إجراء الاختبار:** يجرى تطبيق الاختبار فى حجرة تتوفر فيها الظروف الطبيعية الملائمة: الراحة، الاضاءة الملائمة، البعد عن الضوضاء.
٣. **السمات التى يقيسها الاختبار:** يقيس الاختبار سمات الشخصية السوية على النحو التالى:

- (A): الدفء Warmth: يتسم الأفراد الذين يسجلون درجات عالية في هذه السمة عادة بالكرم والعطف وحسن الهيئة ومن السهل مسايرتهم ومجاراتهم، ويحبون تقديم الهدايا للآخرين، وهم غالبًا أكثر نجاحًا ورضا في المهن التي فيها الاتصال بالبينشخصي.
- (B): الذكاء Intelligence: هذه ليست سمة للشخصية، ولكنها أصبحت جزءًا لا يتجزأ من بروفيل الستة عشر عاملاً للشخصية فهي مقياس للقدرة العقلية، ويوجد دليل معقول على مدى صدقه.
- (C) الاستقرار العاطفي Emotional Stability: هذه السمة على عكس من نمط القلق فالدرجة المنخفضة على (C) تدل على قلق عالٍ، بينما الدرجة المرتفعة عليه تدل على تحمل الفرد للشدائد فكلما زادت الدرجة كلما زادت المصادر المتاحة لدى الفرد لمقابلة تحديات اليوم.
- (D) السيطرة Dominance: يمثل هذا المقياس الدور الأعظم في نمط الاستقلال، فالأفراد مرتفعو الدرجة عليه أكثر تأكيدًا لذواتهم وعدوانيون ويميلون للمنافسة وهم صرحاء في علاقاتهم مع الناس.
- (F) الندفاعية Implulsivity: فالأفراد الذين يسجلون درجة عالية في هذه السمة يكونون بصفة عامة سعداء محظوظين ذو حيوية ويفضلون الموسيقى الشعبية عن الكلاسيكية، ولهم أصدقاء أكثر من معظم الناس ويستمتعون بالحفلات والعروض والوظائف المتغيرة والمتنوعة التي يتوفر فيها السفر باستمرار.
- (G) الانسجام مع المحيط الاجتماعي Conformity: يميل الأفراد الذين يسجلون درجات عالية في هذه السمة إلى أن يكونوا أكثر مثابرة وأكثر احتراماً من جهة السلطة وأكثر تطابقاً مع معايير المجتمع ، ويتسمون كذلك بأنهم يستأثرون من الناس المتسخين والحجرات غير المرتبة ويفضلون توقع المشاكل قبل أن تواجههم، ويتبعون كذلك القواعد حرفياً.
- (H) المغامرة أو الإقدام Boldness: يتسم الأفراد ذو الدرجات العالية في هذا العامل بأنهم مغامرون، أو مؤثرون، يتمتعون بمراكز اهتمام الجماعة، وليس لديهم أى مشكلة بالفزع أو الخوف.
- (I) الحساسية Sesity: يتسم الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذه السمة بأنهم ذو عقل ساذج تابعين، تلقوا الحماية الزائدة، متبرمون، غير آمنين، ويستمتعون بالموسيقى العاطفية واستخدام العقل أكثر من القوة في القيام بالأشياء وأنهم يفضلون اللغة الانجليزية عن الرياضيات.
- (L) الارتياب Suspiciousness: ترتبط الدرجات العالية على هذه السمة بالأشخاص المرتابين، الحسوديين، المتغطرسين، الناقدين، وسريعي التهيج، لا ينسون الأخطاء بسرعة، يميلون إلى نقد أعمال الآخرين.
- (M): التخيل Imagination: يتسم أصحاب الدرجات العالية على هذه السمة بأنهم غير تقليديين، غير مهتمين بالأمر اليومية، يميلون إلى نسيان الأشياء التافهة، لايهتمون بالأشياء الميكانيكية ولا يميلون إلى الاستماع لتفاصيل حادثة ما.
- (N) الدهاء Shrewdness: يتسم أصحاب الدرجات العليا على هذه السمة بأنهم مثقفون، سوفسطائيون، مشاعرهم لا يمكن استمالتها أو السيطرة عليهم بسهولة، مؤدبون ودبلوماسيون في تعاملهم مع الناس ويفضلون الاحتفاظ بالمشكلات لأنفسهم.
- عدم الشعور بالأمن Insecurity: يميل الأفراد أصحاب الدرجات العالية في هذه السمة بأنهم مضطربون، ذو شعور بالذنب، مهموم ، مكتئبون، القلق، الوهن، الشعور بالخوف، الشعور بالوحدة، لوم الذات، التقليل من قيمة الذات ويشعرون بأن أصدقائهم لا يحتاجون إليهم بقدر ما يحتاجونهم لأصدقائهم.

- (Q1) التحرر Radicalism : يميل الأفراد أصحاب الدرجات العالية على هذه السمة بأنهم تحليليون، أحرار، مبدعون، يشعرون بأن المجتمع لا بد من طرح تقاليده، يتقون في المنطق أكثر من المشاعر ويرفضون الطرق الأساسية بالأشياء.
- (Q2) الاكتفاء الذاتي والاستقلال Self-Sufficiency: يفضل الأفراد ذوو الدرجات العالية في هذه السمة بالانفراد، لا يحتاجون إلى مساندة الجماعات، يفضلون العمل منفردين، يعملون على حل المشكلات بطريقة فردية، ترتبط الدرجة العالية على هذه السمة كذلك بالنجاح الدراسي خاصة في التعليم العالي.
- (Q3) ضبط النفس Self-Discipline: أصحاب الدرجات العالية على هذه السمة بأنهم يستطيعون التحكم في حياتهم الانفعالية والسلوك بصفة عامة، ويفضلون أن تكون أفكارهم مرتبة قبل التحدث بها، يحافظون على غرفهم أنيقة منظمة، لا يتركون الأشياء عرضة للصدفة ولديهم القدرة على حجز القلق.
- (Q4) التوتر Tension: يعد هذا العامل واحدًا من المعينات الأساسية لنمط القلق من المرتبة الثانية، والدرجات العالية على هذه السمة أو العامل تدل على إحباط الدافعية، سرعة التهيج حتى من الأشياء الصغيرة أو التافهة، المعاناة من النوم غير المريح ويغضبون بسرعة من الناس.
- ٤. التحقق السيكومتري للاختبار: قام معد الاختبار بالتحقق السيكومتري من خلال مايلي:
 - الصدق: وتتضمن الصدق ١. الصدق التلازمي بين هذا الاختبار (ن=٨٠ من طلاب الجامعة)، واختبار السمات السوية الشخصية لكاتل (16PF)، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت قيمتها بين (٠,٣٨ و ٠,٨٢)، وهي تدل على صدق الاختبار ٢.
 - صدق الاتساق الداخلي: تم فحص الاتساق الداخلي للاختبار (ن=١٢٠) من طلاب الجامعة على السمات السوية وثلاث سمات مرضية، وأسفرت النتائج على أن جميع العبارات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥) ماعدا العبارات (٦٨ على سمة L)، (٧٧ على سمة Q3) و (١١٠ عدم الشعور على سمة O).
 - الثبات: حيث تتضمن الثبات: ١. الثبات بإعادة الاختبار: تم إعادة تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية قدرها أسبوع لعينة قوامها (٨٠) طالبًا، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين بوجود ارتباط دال إحصائي عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٢ على سمة الدهاء) حتى (٠,٩٥ على سمة الدفاء) ٢. معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ على عينة (١٢٠) طالب جامعي، وتراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ على سمات الاختبار ما بين (٠,٣٦ على سمة الدفاء) حتى إلى (٠,٧٣ على سمة ضبط النفس) وهي قيم تدل على درجة عالية للاختبار (البحيري، ٢٠١٦).
 - ٥. التحقق السيكومتري للاختبار من قبل الباحث الحالي: قام الباحث الحالي بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ر^٢) وأسفرت النتائج كما هو مدرج بالجدول (٢٥)

جدول (٢٢): معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني لاختبار التحليل الكلينيكي للشخصية (ن=٣٤) من طلاب الجامعة

السمة	ر	السمة	ر	السمة	ر	السمة	ر	السمة	ر	السمة	ر	السمة	ر	السمة	ر
A	**٠,٨٦	C	**٠,٨٧	F	**٠,٦٩	H	**٠,٨١	L	**٠,٧٧	N	**٠,٦٠	Q1	**٠,٨٦	Q3	**٠,٨٤
B	**٠,٨٣	E	**٠,٨٨	G	**٠,٨٥	I	**٠,٥١	M	**٠,٨١	O	**٠,٨٥	Q2	**٠,٥٣	Q4	**٠,٧١

****مستوى معنوية (٠,٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات لارتباط معامل بيرسون دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١)، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٥١ على سمة I) حتى (٠,٨٧ على سمة C).

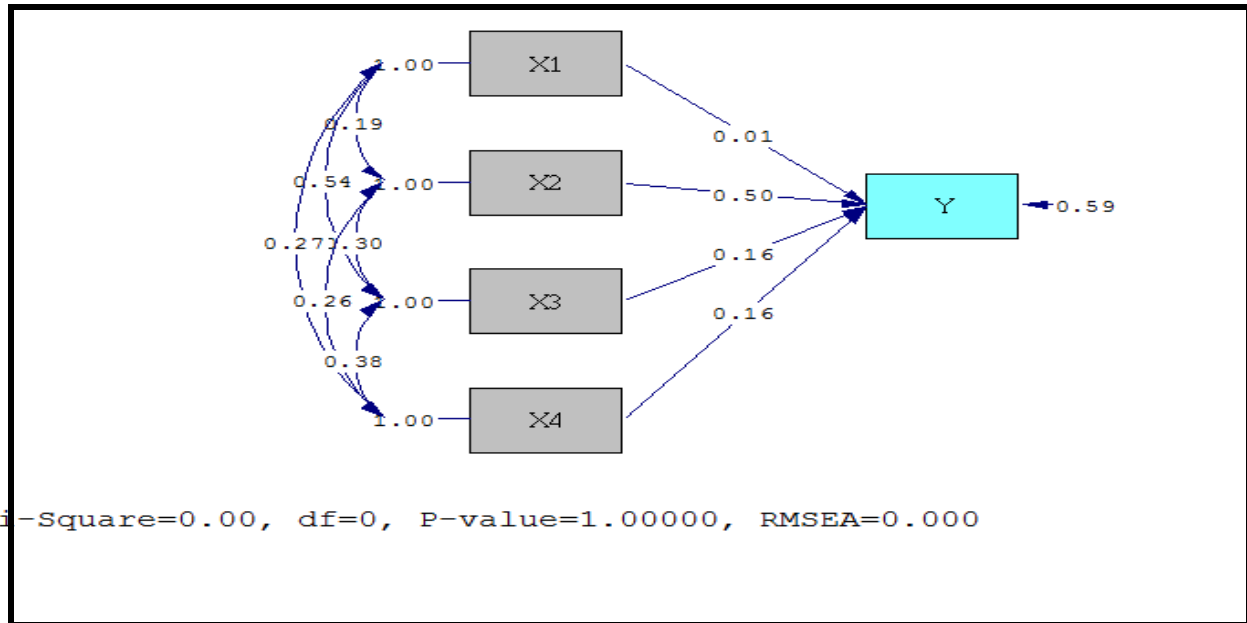
[٤] استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوى الاحتياجات الخاصة "غير العاديين": كراسة التعليمات (إعداد: باظة: ٢٠٠٦).

١. وصف الاستمارة: تعد دراسة الحالة هي الخطوة الأساسية في الدراسات الكلينيكية سواء من العاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة، وتعتمد في مصادرها على الفرد وبيئته وعلاقاته خارج وداخل الأسرة أو المدرسة في صورة تطويرية (ماض، حاضر، مستقبل). وتتكون الاستمارة من جزأين: الأول: جزء خاص ببيانات عن الأسرة (الأم، الأب، الأخوة)، وتشمل كل مايتعلق بأفراد الأسرة والأب والأم والأخوة والأخوات وخصائص الشخصية لكل منهم وعاداته الأساسية السلوكية، وأسلوب معاملة الطفل ذوى الحاجة الخاصة، وتاريخهم المرضى إن وجد، أو أى إعاقات لديهم وتعاطيهم المخدرات أو التدخين. ثانياً: بيانات خاصة بالحالة موضوع الدراسة: وتمثل الجزء الهام من الاستمارة؛ حيث تعطى صورة شاملة عن النواحي الصحية ودرجة العجز - إن وجدت - والسجل التعليمي، والسجل الصحي والاجتماعي، وكذلك معلومات شاملة عن البروفيل النفسى والشخصى والنمائي للحالة، والتوافق مع الأقران ونوعية العلاقة بين الشخصية معهم، ومدى الشعور بالفرق بينه وأقرانه، وأيضاً علاقة المراهق بغيره من ذوى الاحتياجات الخاصة بنفس العجز - إن وجد - وكذلك فكرة عن تطور الحالة ومآلها مستقبلاً وتسجيل الملاحظات على القدرة اللغوية وعيوب النطق والكلام لدى المراهق وأنشطته واهتماماته، وتستخدم هذه الاستمارة مع فئات ذوى الاحتياجات الخاصة ومن بينها (التفوق العقلى والموهبة الإبداعية)، وتستخدم هذه الاستمارة على فئات عمرية تبدأ من ١٥ سنة حتى ٢٠ سنة.

نتائج فروض الدراسة وتفسيراتها

(١) التحقق من نتائج الفرض الأول ونصه: يمكن بناء النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين (الأبعاد) لتقدير الذات والموهبة لدى طالبات الجامعة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

وللتحقق من نتائج هذا الفرض استخدم الباحث الحالى برنامج الإحصاء الإلكتروني المتقدم ليزرل (Lisrel8.8)، وكانت النتائج على النحو التالي:



شكل (٣): يوضح نتائج تحليل معامل المسار للمتغيرات الأربعة المستقلة: (X1: تقدير الذات العائلي، X2: تقدير الذات الرفاعي، X3: تقدير الذات الشخصي، X4: تقدير الذات الأكاديمي) و المتغير التابع (Y: الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة)

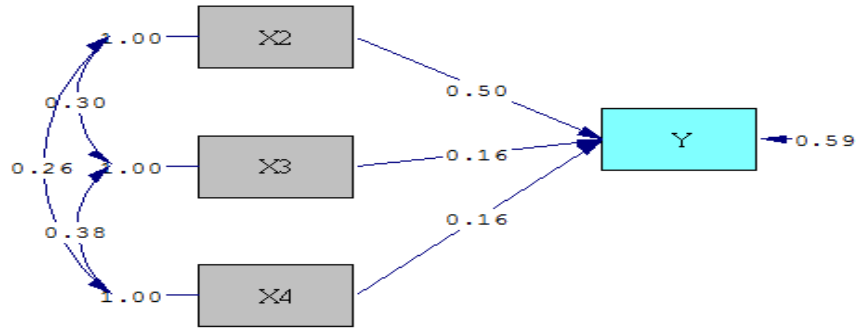
وبملاحظة المسار التخطيطي يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit Statistics أن النموذج مشبع، وأن النموذج يطابق البيانات مطابقة تامة. (كا^٢= ٠.٠٠٠، د.ح= ٠، الاحتمال= ١,٠٠٠، رمسى= ٠,٠٠٠)، والجدول (٢٦) يوضح معاملات المسار المعيارية، وقيم (ت) للمتغيرات الأربعة (X1, X2, X3, X4):

جدول (٢٦): معاملات المسار المعيارية وقيم (ت) للمتغيرات الأربعة المستقلة (X1, X2, X3, X4)

المتغير المستقل	معامل المسار المعيارى	قيم "ت"	معامل التحديد R ²
تقدير الذات العائلى (X1)	٠,٠١٥	٠,٢٤١	٠,٤١٤
تقدير الذات الرفاقى (X2)	٠,٥٠٠	**٩,١٦٢	
تقدير الذات الشخصى (X3)	٠,١٥٨	*٢,٤٣٦	
تقدير الذات الأكاديمى (X4)	٠,١٥٩	**٢,٨٢٨	

*دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أنه يوجد تأثير مباشر موجب (مسار موجب) ذو دلالة إحصائية لكل من المتغيرات الثلاثة (تقدير الذات الرفاقى X2، تقدير الذات الشخصى X3، تقدير الذات الأكاديمى X4) على المتغير المستقل (الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة)، بينما المتغير المستقل (تقدير الذات العائلى X1) فليس له أى تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع (الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة)، وعليه فتم حذفه مع إعادة التحليل الإحصائى مرة أخرى لبقية المتغيرات المتبقية. وأسفرت نتائج هذا التحليل الإحصائى على المسار التخطيطى التالى كما مبين بالشكل (٤):



hi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٤): يوضح نتائج تحليل معامل المسار للمتغيرات الأربعة المستقلة (X1: تقدير الذات العائلي، X2: تقدير الذات الرفاعي، X3: تقدير الذات الشخصي، X4: تقدير الذات الأكاديمي) و المتغير التابع (Y: الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة)

وبملاحظة المسار التخطيطي يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit Statistics أن النموذج مشبع، وأن النموذج يطابق البيانات مطابقة تامة (كا^٢=٠.٠٠٠، د.ح=٠، الاحتمال=١,٠٠٠، رمسى=٠,٠٠٠)، والجدول (٢٧) يوضح معاملات المسار المعيارية وقيم(ت) للمتغيرات الثلاثة المستقلة:

جدول (٢٧): معاملات المسار المعيارية وقيم(ت) للمتغيرات الأربعة المستقلة (X2, X3, X4)

معامل R ²	قيم "ت"	معامل المسار المعيارى	المتغير المستقل
٠,٤١٤	**٩,١٨٦	٠,٥٠٠	تقدير الذات الرفاقى (X2)
	**٢,٩٠٨	٠,١٦٥	تقدير الذات الشخصى (X3)
	**٢,٨٦٤	٠,١٦٠	تقدير الذات الأكاديمى (X4)

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

- يشير الجدول السابق أنه يوجد تأثير مباشر موجب (مسار موجب) ذو دلالة إحصائية لكلٍ من المتغيرات الثلاثة (تقدير الذات الرفاقى X2، تقدير الذات الشخصى X3، تقدير الذات الأكاديمى X4) على المتغير التابع (الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة).
- معامل التحديد (R²) أو (حجم الأثر) للمعادلة البنائية لتحليل المسار يساوى (٠,٤١٤) وهو حجم أثر مرتفع (انظر: القهوجى وأبوعواد، ٢٠١٨، ص٣٩) - وهذا يشير إلى أن المتغيرات المستقلة الثلاثة (X2, X3, X4) تفسر (٤١,٤%) من التباين فى درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة Y)، وهى كمية كبيرة أو مرتفعة بواسطة هذه المتغيرات الثلاثة.

- حساب التأثيرات غير المباشرة:

يشير حسن (٢٠١٦) أن تفسير معاملات المسار بين المتغيرات على أنها تأثيرات مباشرة - وقد تم حساب ذلك - أما التأثير غير المباشر للمتغير (X) على المتغير (Y) $xy_r = xy_m - xy$.

حيث: [xy_r : معامل الارتباط بين المتغيرين (X) ، (y)] ، [xy_m : معامل مسار المتغير (X) إلى المتغير (Y)]

والجدول (٢٨) الآتي يبين التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج البنائي (تحليل المسار) السابق.

جدول (٢٨): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لنموذج تحليل المسار

التأثير غير المباشر $xy_m - xy_r$	معامل المسار المعياري (التأثير المباشر) xy_m	معامل الارتباط بالمتغير (Y) " xy_r "	المتغير المستقل
٠,٠٩١	٠,٥٠٠	٠,٥٩١	تقدير الذات الرفاعي (X2)
٠,٢١٢	٠,١٦٥	٠,٣٧٧	تقدير الذات الشخصي (X3)
٠,١٤٠	٠,١٦٠	٠,٣٥٠	تقدير الذات الأكاديمي (X4)

• تفسير نتائج الفرض الأول:

في ضوء ماتم التوصل إليه من نتائج تحليل المسار، نجد أن هناك ثلاث تأثيرات مباشرة (أسباب مباشرة) على الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة أو المواهب المتعددة لدى هؤلاء الطالبات وهي على النحو التالي:

- أولاً: تقدير الذات الرفاعي: إن تأثير المتغير المستقل (تقدير الذات الرفاعي) حظى بنسبة كبيرة من التأثير على موهبة طالبات الجامعة (أو ذكاءاتهن المتعددة)، حيث يرجع الباحث الحالي سببية هذا التأثير إلى أن هؤلاء الطالبات الموهوبات شديداً الانتماء إلى رفاقهن؛ حيث يشعرن بالطمأنينة والفخر والرضا المتبادل بينهن ورفاقهن، فنجد أن من أهم أنواع هذا الانتماء هو انتماء الفرد الذي ينمي لدى الفرد الشعور بقيمته واحترامه لذاته (أي تقدير ذاته) وهذا مايشير إليه خضر وعبد (٢٠١٨)، وسليمان (٢٠١٣). وما يؤكد ذلك نوفل (٢٠١٦) فيذهب بأن: تقدير الذات والثقة بالنفس يبدآن في التطور منذ مرحلة الرضاعة، وتشكلان ويتطوران متأثرين بممارسة الوالدين والأخوة والمحيطين بالطفل، ومع التقدم في العمر يصبح لإدراك الفرد لذاته دور كبير في تشكيل تقدير الذات لديه. ولما قد تحقق لدى هؤلاء الطالبات الموهوبات الاحتياجات الفسيولوجية ثم حاجات الأمن ثم الحاجات الاجتماعية (ومنها) الصداقة (الرفاقية)، فإن هذا كان مدعاة ومؤشراً لوجود تقدير ذات إيجابي لدى هؤلاء الطالبات وذلك في ضوء النسق الفكري (لنظرية ماسلو)، وتأسيساً على ماتقدم فكل هذا يسهم في نمو مستوى الموهبة لديهن.

- ثانياً: تقدير الذات الشخصي: ويرجع الباحث الحالي على سببية تأثير تقدير الذات الشخصي على المواهب المتعددة (الذكاءات المتعددة) لدى هؤلاء الطالبات إلى تمتعهن بسمات جيدة من حيث شعورهم الإيجابي نحو أنفسهن، والرضا النفسي بشكل عام والثقة العظيمة والقدرة على تحمل الإحباط

والاهتمام بالمظهر الخارجى وهذا ما يؤكد (Cherry,2019) حيث يشير إلى خصائص مرتفعى تقدير الذات فى النقاط التالية: الثقة العالية بالنفس، القدرة على قول "لا"، الرؤية الإيجابية، القدرة على رؤية نقاط القوة ونقاط الضعف وقبولها، التجارب السلبية لا تؤثر على المنظور العام والقدرة على التعبير عن احتياجاتك، وعلاوة على ماتقدم فكون هؤلاء الطالبات قد تحقق لديهن الحاجات الفسيولوجية ثم حاجات الأمن ثم الحاجات الاجتماعية فإن ذلك يعد من مؤشرات نمو تقدير الذات لديهن كما تشير (نظرية ماسلو)، وبما أن شخصية هؤلاء الطالبات يتمتعن بدرجة عالية من التكامل (تكامل الشخصية من جهة وقدرة الفرد من جهة أخرى)، فإن ذلك يؤدي لأن يحظى هؤلاء الطالبات بدرجة موجبة من تقدير الذات كما تشير نظرية زيلر Zealer ، وكذلك كون هؤلاء الطالبات يقعن على المستوى الأول لتقدير الذات المرتفع حيث يتصفن فى هذا المستوى بكل من السمات التالية: التحدى ، مواجهة الصعوبات والميل للتصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من الآخرين. وبناءً عليه فإن تقدير الذات الشخصى يؤدي إلى نمو مواهب هؤلاء الطالبات المتعددة.

ثالثاً الذكاء الأكاديمي: يرجع الباحث الحالى إلى عليّة أو تأثير تقدير الذات الأكاديمي على المواهب المتعددة (الذكاءات المتعددة) لدى هؤلاء الطالبات يرجع إلى شعورهن بأنهن ذوات فائدة بكليةهن ويفضلن أن يكن طالبات بارزات علمياً فى كليتهن وأنهن لديهن شعور بقيمة ما يدرسونه بالإضافة إلى تشجيع أساتذتهن وزملائهن للتفوق بالكلية، وهذا ما يؤكد خضر (٢٠١٨) أنه ثمة عوامل لتنمية تقدير الذات (سبق شرحه فى الاستعراض النظرى) وهى البيئة الأسرية الخصبة والتربية الإيجابية، الشعور بالأمن والانتماء والشعور بالكفاءة الشخصية، الشعور بالنجاح والشعور بتقدير الآخرين المتمثل فى الشعور بالرضا عن الجماعة سواء جماعة (الأسرة، الأقارب، الأقران، الصف الدراسى) والشعور بأهمية هذه الجماعة ومكانتها والاعتزاز بها، تكون عوامل أساسية فى انعكاس شعور التقدير الذاتى للجماعة (بالإيجاب) على الفرد وكسبه شعوراً بالحب والمسئولية والانتماء لهذه الجماعة؛ مما يزيد من نمو وتطوير تقدير الذات لهذا الفرد، ويذهب جابر (٢٠٠٣) أن الناس معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة، وذلك من خلال ما تيسر له من التشجيع المناسب والإثراء والتعليم (وهذا يتحقق فى تقدير الذات الرفاقى والشخصى والأكاديمي كما يرى الباحث الحالى). وهذا يتفق مع ما أشارت إليه (نظرية ماسلو) فبعد تحقق الاحتياجات الفسيولوجية والأمان والحاجات الاجتماعية فيتمكن هؤلاء الطالبات من تقدير ذواتهن ثم الأمر يرتقى للتحقيق الذات المتمثل فى النجاح والإبداع، بالإضافة نلاحظ أن كل ماسبق كان بمثابة متغيرات مستقلة تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على زيادة الذكاءات المتعددة لدى هؤلاء الطالبات، وكل ماسبق يتفق بشكل جزئى مع دراسة عبدالله (٢٠١٥) ودراسة ساهأى Sahay (٢٠١٩) عن وجود علاقة بين تقدير الذات والذكاءات المتعددة. وفى ضوء نتائج هذا الفرض يتضح أننا قد استطعنا الإجابة عن التساؤل الرئيسى للدراسة الحالية وهو (يمكن بناء النموذج السببى الأمثل بين تقدير الذات والموهبة لدى طالبات جامعة السويس فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة).

• **تفسير نتائج الفرض الثانى ونصه:** توجد فروق فى ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية على مقياس الذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية التربية يوضحها اختبار التحليل الكلينيكى للشخصية.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث الحالى بإجراء مقابلة مع الحالتين الطرقتين على مقياس الذكاءات المتعددة باستخدام استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوى الاحتياجات الخاصة (باطة، ٢٠٠٦)، ثم اختبار التحليل الكلينيكى للشخصية (البحيرى، ٢٠١٦) على النحو التالى:

١. الحالة الأولى (الدرجة الدنيا) :

حصلت هذه الحالة على درجة خام (٢٠١/٩٧ بنسبة مئوية ٤٨%) على مقياس الذكاءات المتعددة (درجة كلية)، وبتطبيق استمارة دراسة الحالة للمراهقين "ذوى الاحتياجات الخاصة" (إعداد: باظة، ٢٠٠٦) تم الحصول على البيانات التالية:

• **البيانات الأولية:** الحالة (أنثى) تبلغ من العمر (١٨ سنة و ١٠ أشهر) بالفرقة الأولى (شعبة بيولوجي)، كلية التربية في جامعة السويس، وظيفة الوالد محاسب بشركة التوكيلات الملاحية بالسويس، بينما وظيفة الأم موجه تربية مسرحية، وإجمالي الدخل (فوق المتوسط حيث لم تستطع الحالة معرفة المقدار المالي بشكل محدد)، وعدد أفراد الأسرة (٦) على النحو التالي: (٣) بنات و(١) ابن بالإضافة إلى الوالدين، وترتيبها الميلادى رقم (٣)، وطولها (١٥٥) سم، والوزن (٨٥) كجم، ولا يوجد أى أحد من أعضاء الأسرة لديه (إعاقة) والوالدان ليس لديهما أى إعاقة كذلك.

• **بيانات خاصة بالحالة (يجيب عليه المراهق):** لاتعانى الحالة من أى مخاوف مرضية (المخاوف الطبيعية فقط)، وثقتها بالنفس ضعيفة لحد ما؛ بسبب انطوائيتها، ونظرتها للحياة متفائلة لحد ما، بالإضافة إلى وجود تشاؤم أحياناً، وهى غير راضية عن (ذاتها)، ولم تتعرض لأى عقاب بدنى مطلقاً من قبل الوالدين، وينتابها حالات حزن خاصة فيما يتعلق بالمستقبل، وتتصف بزملة من السلوكيات الصادرة (انسحابية، خجولة وطبيعية)، ويغلب على مشاعرها (الخوف)؛ بسبب عدم ثقتها بنفسها، وهى تنفر من أى مرض جسدى وتكرهه، وليس لديها مشاعر ذنب، وهى المسئولة عن مشاعرها سواء السارة منها أو غير السارة (المؤلمة)، ولا يوجد أى ظروف طرأت على حياة أسرتها، ولا يوجد لدى أى أفراد أسرتها أى اضطرابات نفسية أو عصبية، وهى تنام بسهولة ولا يوجد لديها أى مشاكل فى بداية النوم، ولا تعانى من أى كوابيس، ولها من الصديقات (٤) فى مثل عمرها، وهى لا تستطيع التعبير عما يفرحها أو يحزنها بسهولة، وهى راضية عن تكوينها البدنى، ولا تشعر بأنها أقل من زملائها، وليس لديها أى حساسية تجاه موضوعات معينة، وتتمتع بشهية عالية للطعام، والعقاب الذى تتعرض له من الوالدين عند صدور خطأ منها هو (انفعال صوتى فقط)، ويشترى لها أشقائها هدايا مثل (سلسلة أو خاتم فضة) وهى تفضل الهدايا التى تتدوم مثل (الهدايا التذكارية)، وهى مطيعة ومحبوبة من قبل أسرتها، ومشكلتها الأساسية فى أسرتها أن والدها كبير فى السن والتفاهم صعب بينهما، ويخصص لها مصروف جيب لها الحرية فى سبل إنفاقه، ومعظم أصدقاء فى الجامعة ثم أصدقاء البيت فهو أقل، وليس لديها أى هوايات مفضلة، وليس لها برامج تلفزيونية مفضلة، وتخرج مع الأسرة بقصد الترفيه، وليس لديها لعبة مفضلة، ولم تتعرض لأى حوادث أو مفاجآت أثرت على حياتها، ولا يوجد لديها أى أحلام متكررة، وليس لديها أمنية محددة تريد تحقيقها مستقبلاً، وهى تقيم مع أسرتها وتضيف أنها إذ لم تكن تقيم مع أسرتها فهى تفضل الإقامة مع خالها؛ حيث إنه شخصية حنونة، والوالدان غير مسافرين، وهى تحب أساتذتها بالجامعة؛ لأنهم أساتذتها فحسب، وتوقفت عن تبلييل الفراش فى وقتها الطبيعى، وهى تصاب بعيوب فى النطق والكلام حينما تكون متوترة.

• **بيانات خاصة بالوالدين (الأم- الأب):**

○ **بيانات خاصة بالأم:** الأم متعلمة ذات تعليم جامعى (موجه تربية موسيقية)، وعمرها (٥١) سنة، وأهم الصفات الشخصية والعادات السلوكية المرغوبة لدى الحالة فهى (حنونة، طيبة ومتفاهمة معظم الأوقات)، بينما الصفات الشخصية والعادات السلوكية غير المرغوبة (حساسة بشكل مفرط ومتسرعة)، والأم مقيمة مع الوالد، وشخصيتها الرئيسية التى تظهر فى التعامل (طيبة مع الحالة)،

وتعانى الأم من مرض الضغط، ولم يسبق لها أن ذهبت إلى طبيب نفسي، وتتشاجر أحياناً مع الزوج؛ بسبب الحالة وأشقائها، ولا يوجد درجة قرابة بين الوالدين.

○ **بيانات خاصة بالأب:** الأم متعلم ذو مؤهل جامعي (محاسب)، وعمره (٥٨) سنة، وأهم صفاته الشخصية والعادات السلوكية المرغوبة (متسامح)، بينما الصفات الشخصية والعادات السلوكية غير المرغوبة (العصبية وعدم التفاهم)، والأب مقيم معها مع الوالدة، وشخصيته الرئيسية التي تظهر في التعامل (جاد باستمرار وشديد معظم الوقت)، ووالدها يميل لها؛ حيث أنها الابنة الوحيدة المدللة له، ولا يعاني والدها من أى امراض نفسية، ولكنه سريع الانفعال (النرفزة) وليس له طول بال (صبر)، ولا يتناول أى مشروبات من أى نوع، ولم يذهب لطبيب نفسي قبل ذلك، ويفى بحاجات الأسرة من مأكّل ومشرب وخلافه، ويعانى من بعض الأمراض العضوية (الضغط والسكر)، وهو حالياً بخير، ولا يعاني من أى اضطرابات لغوية أو عقلية أو إعاقات بدنية أو حسية، وهو ليس متزوج بزوجة أخرى غير والدتها.

٦. **بيانات خاصة بالأخوة:** يبلغ عدد الأخوة الذكور (٣) وهى لا تفضل أحد على أحد منهم فالكل سواسية لها، ويقدرونها، وعلاقتها بهم طيبة ولا تشعر بنقص عنهم، وتمتلك اتجاهات إيجابية نحوهم جميعاً، ولا يوجد تفضيل بين الحالة وأشقائها من قبل الوالدين، ولا تمارس أى نشاط رياضي، وتحب أن تكون بصحبة أسرته.

٢. الحالة الثانية (الدرجة العليا):

حصلت هذه الحالة على درجة خام (٢٠١/١٩٠) بنسبة مئوية ٩٤% على مقياس الذكاءات المتعددة (درجة كلية)، وبتطبيق استمارة دراسة الحالة للمراقبين "ذوى الاحتياجات الخاصة" (إعداد: باظة، ٢٠٠٦) تم الحصول على البيانات التالية:

- **البيانات الأولية:** الحالة (أنثى) تبلغ من العمر (٢١ سنة) بالفرقة الأولى شعبة تكنولوجيا تعليم، كلية التربية فى جامعة السويس، وظيفة الوالد موظف بمجلس المدينة بحوش عيسى محافظة البحيرة، وهو مسافر حالياً لماليزيا للعمل فى مطعم، بينما وظيفة الأم فهى حاصلة على معهد تجارى وربة منزل، وإجمالى الدخل (٥٠٠٠ جنيهاً مصرياً شهرياً)، وعدد أفراد الأسرة (٦) على النحو التالى: (٤) بنات بالإضافة إلى (٢) أولاد. وترتيبها الميلادى رقم (١)، وطولها (١٦٢) سم، والوزن (١٠٠) كجم، ولا يوجد أى أحد من أعضاء الأسرة لديه (إعاقة)، عدا الوالد لديه (حول) فى إحدى يديه.
- **بيانات خاصة بالحالة (يجيب عليه المراهق):** تعاني الحالة من مخاوف (لا ترغب أن تعيش بمفردها)، وثقتها بالنفس مرتفعة؛ بدون سبب، ونظرتها للحياة متفائلة جداً، وهى راضية عن (ذاتها)، ولم تتعرض لأى عقاب بدنى مطلقاً شديد (وإن حدث فهو على سبيل التربية الإيجابية فحسب كما تذكر) من قبل الوالدين، وقد انتابها حالات حزن فى أمرين هما: ١. وفاة جدتها لأمرها ٢. عدم التحاقها بكلية الهندسة، وتتصف بزملة من السلوكيات الصادرة (خجولة، مرحة ونشطة)، ولا يوجد عندها أى مشاعر خوف، وهى تنفر من أى مرض جسدى وتكرهه، ويحزن لها أن يكون هناك أى إنسان مريض، وهى تعمل ممرضة مع طبيب أثناء إجازة العام، وليس لديها مشاعر ذنب، وأمها وخطيبها هما المسئولان عن مشاعرها سواء السارة منها أو غير السارة (المؤلمة)، وهى تحب الاختلاط بالناس خاصة أصحاب التفكير الراقى والذين يقدمون لها النصح والإرشاد ودافعية للأمام، وكذلك تحب مخالطة الناجحين من الناس، وقد طرأت ظروف على حياة أسرته وهى اعتقال والدها اعتقال سياسى

إبان (ثورة ٢٥ يناير) وقد تم تبرئته بعد ذلك، ولا يوجد لدى أى أفراد أسرتها أى اضطرابات نفسية أو عصبية، وهى لا تنتم بسهولة حيث تستعيد شريط أحداث اليوم وتوجه النقد لنفسها فمثلاً (كأن تقول: إذا لم يحدث من هذا، كان أفضل)، ولا تعاني من أى كوابيس، ولها من الصديقات الكثير فى مثل عمرها وأقل منها وهى تفضل من فى سنها أو من يكبرها من الصديقات، وهى لا تستطيع التعبير عما يفرحها أو يحزنها بسهولة؛ بسبب أنها شخصية كتومة، وهى راضية عن تكوينها البدنى ولكن لا بأس من إجراء تخسيس لوزنها، ولا تشعر بأنها أقل من زملائها، ولديها حساسية تجاه أى فرد يتحدث أمامها بصوت مرتفع؛ لأنها من الممكن أن تبنى (مرهفة الحس)، وليس لديها شهية عالية للطعام ولكن من الممكن أن تأكل بشراهة حينما تكون فى حالة غضب وضيق، ولم تتعرض لأى عقاب من الوالدين، وتشتري هدايا فى المناسبات المختلفة (عيد الأم، عيد ميلاد شقيقتها، وأى مناسبات أخرى، وهى تفضل الهدايا التى تُقدم لها مثل (روايات، كتب، تحف وأنتيكات)، وهى شخصية مطيعة ومحبوبة من قبل أسرتها، ولا يوجد أى مشاكل فى أسرتها بل مشاعر الحب هو السائد بين الجميع فإذا كبرنا (نحنا) ننجح معاً (على حد قولها)، ويخصص لها مصروف جيب ولها الحرية فى سبل إنفاقه، ومعظم أصدقائها فى الجامعة، أما صديقة البيت (أمها)، وهواياتها المفضلة (لعبة الشطرنج والدومينو بالطريقة الأمريكية)، وتُعد (قناة ناشيونال جيواغريك) من القنوات المفضلة لديها تلفازياً، وتخرج مع الأسرة بقصد الترفيه ولكن ليس بصورة منتظمة، ومستواها الدراسى حالياً جيد جداً ولديها الدافعية لتطويره، وقد تعرضت لإجراء عملية جراحية فى الحادية عشرة من عمرها (الزائدة، واستئصال اللوزتين فى الصف الثانى الثانوى)، وقد تعرضت لحادث أليم (انقلاب سيارة الركاب التى كانت تستقلها إبان زيارتها لأبيها أثناء اعتقاله فى معتقل دمنهور وهى فى السادسة عشرة من العمر) ولكن لم تؤثر هذه الحادثة على حياتها. وهى راضية عن تكوينها البدنى، وهناك أحلام متكررة (تحلم بارتداء خواتم من الفضة أو تقف أمام محلات بيع المصوغات الفضية لمشاهدة هذه الخواتم، وترى فى بعض الأحيان أن هذه الخواتم تتمثل فى شخص ما (خطيبها)، ولديها أمنية فى المستقبل (ترغب أن تعمل شئ يفيد المجتمع خاصة فى مجال التعليم؛ من أجل تطويره، وترغب أيضاً أن تكون (مدربة تنمية بشرية)، وتقيم حالياً بالسويس مع زميلاتها، وليس لديها عيوب فى النطق والكلام.

• بيانات خاصة بالوالدين (الأم- الأب):

○ بيانات خاصة بالأم:

الأم متعلمة تعليم فوق متوسط (ربة منزل)، وعمرها (٤٣) سنة، وأهم الصفات الشخصية والعادات السلوكية المرغوبة لدى الحالة فهى (صبورة، طيبة جداً، صديقة لها، وحنونة)، بينما الصفات الشخصية والعادات السلوكية غير المرغوبة لدى الحالة (عصبية فى بعض الأوقات)، والأم مقيمة بمنزل الوالد، وشخصيتها الرئيسية التى تظهر فى التعامل (شخصية متفاهمة)، وتعانى الأم من مرض السكر، ولم يسبق لها أن ذهبت إلى طبيب نفسى، ولا يحدث تشاجر أحياناً مع الزوج؛ بسبب فالسن متقارب بينهما ولا يوجد درجة قرابة بين الوالدين ولكن أحبها بمجرد رؤيتها.

٣. بيانات خاصة بالأب: حصل الوالد على الإعدادية فقط، حيث كان غير محب للتعليم، وعمره (٤٣) سنة،

وأهم صفاته الشخصية والعادات السلوكية المرغوبة فهى (حنون جداً وعطوف)، بينما الصفات الشخصية والعادات السلوكية غير المرغوبة (مندفع أحياناً)، وشخصيته الرئيسية التى تظهر فى التعامل (الصدائة)، وهو لا يعاني من أى اضطراب نفسى، ويتناول التدخين بشراهة، وقد حاول الامتناع عنها ذات مرة، ولكنها فشل، والوالد يفى بكل احتياجات المنزل (ملبس، مأكلاً ومشرب)، ولا يعاني من

أى أمراض عضوية وحالته الصحية جيدة، وهو منقطع عن الأسرة من سنة ونصف إلى سنتين؛ وذلك بسبب عمله بماليزيا طباً، ولا يعاني من أى اضطرابات لغوية أو عقلية ويبدو عليه أن شخصية مثقفة.

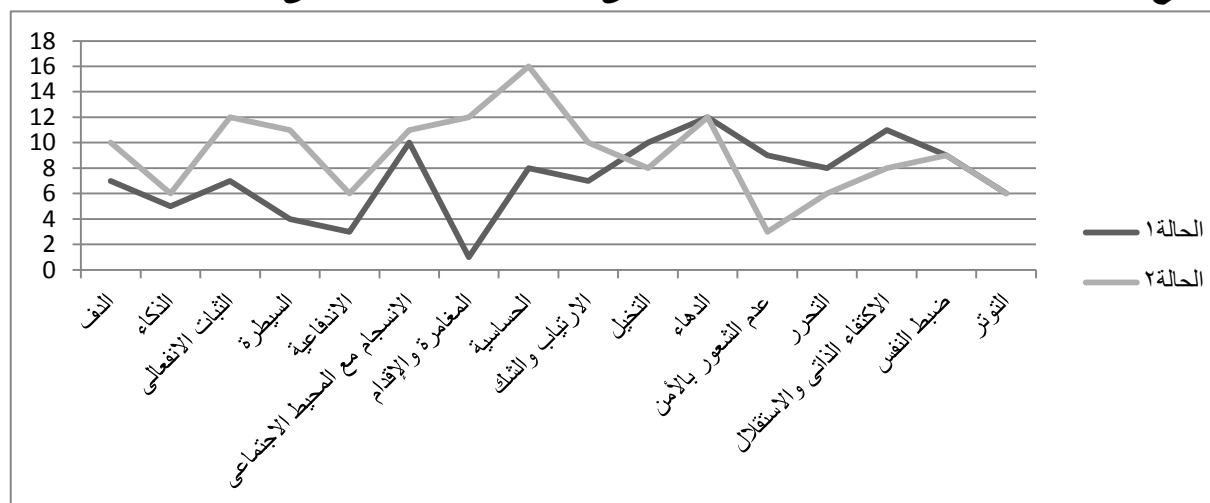
٤. **بيانات خاصة بالأخوة:** الأخوات الإناث (٣) وهى لا تفضل أحد على الأخريات من أخواتهن؛ فالكل سواسية لها، ويقدرونها، وعلاقتها بهم طيبة ولا تشعر بنقص عنهم، وتمتلك اتجاهات إيجابية نحوهم جميعاً (تعتبرهم بانها أهم وهن بناتها)، ولا يوجد تفضيل بين الحالة وأشقائها من قبل الوالدين، ولا تمارس أى نشاط رياضى، ولكنها ترغب فى ممارسة رياضة "الجيم" وتحب أن تكون بصحبة أسرتها، وخاصة أختها التى تصغرها مباشرة، ثم بانتهاء هذه الاستمارة قام الباحث بتطبيق اختبار التحليل الكلينيكى للشخصية للحالتين بجدول (٢٩) التالى:

جدول (٢٩): درجات الحالتين على اختبار التحليل الكلينيكى للشخصية وتفسيرها الكيفى

السمات	الرمز	الحالة الأولى (الدرجة)		الحالة الثانية (أعلى درجة)	
		الدرجة	تفسير الدرجة	الدرجة	تفسير الدرجة
الدفع	A	٧	منخفض	١٠	متوسط
الذكاء	B	٥	منخفض	٦	متوسط
الثبات الانفعالى	C	٧	منخفض	١٢	مرتفع
السيطرة	E	٤	منخفض	١١	مرتفع
الاندفاعية	F	٣	منخفض	٦	منخفض
الانسجام مع المحيط الاجتماعى	G	١٠	متوسط	١١	مرتفع
المغامرة والإقدام	H	١	منخفض	١٢	مرتفع
الحساسية	I	٨	منخفض	١٦	مرتفع
الارتياح والشك	L	٧	منخفض	١٠	مرتفع
التخيل	M	١٠	منخفض	٨	منخفض
الدهاء	N	١٢	مرتفع	١٢	مرتفع
عدم الشعور بالأمن	O	٩	متوسط	٣	منخفض
التحرر	Q1	٨	متوسط	٦	منخفض
الاكتفاء الذاتى والاستقلال	Q2	١١	مرتفع	٨	منخفض
ضبط النفس	Q3	٩	منخفض	٩	منخفض
التوتر	Q4	٦	منخفض	٦	منخفض

يتضح من الجدول السابق أن هناك اتفاق فى فى ثلاثة سمات فقط (التخيل، ضبط النفس والتوتر) حيث الدرجة للحالتين منخفضة، بينما الاختلاف بين باقى السمات الإحدى عشر سمة الأخرى، والرسم البيانى التالى يوضح الاختلاف والاتفاق بين الدرجات لكلا الحالتين على هذا الاختبار: شكل (٥): رسم بيانى

يوضح درجات سمات الشخصية السوية للحالتين على اختبار الشخصية الكلينيكي



• تفسير نتائج الفرض الثاني

في ضوء تطبيق استمارة دراسة الحالة للمراهقين "ذوى الاحتياجات الخاصة" ثم تطبيق اختبار التحليل الكلينيكي للشخصية يستطيع الباحث الحالي أن يقدم صورة لبروفيل شخصية الحالتين على النحو التالي:

- يلاحظ من خلال بيانات دراسة الحالتين على استمارة دراسة الحالة للمراهقين "ذوى الاحتياجات الخاصة" أن هناك اختلاف في بروفيل الحالتين، إذ نلاحظ هناك بعض المشكلات لدى (الحالة الأولى) متمثلة فيمايلي: (ثقة بالنفس ضعيفة، انطوائية، نظرة تشاؤمية أحياناً، عدم رضا عن الذات، حزن ومخاوف من المستقبل، شخصية انسحابية، خجولة، عدم وجود تفاهم بينها وبين والدها، ليس لديها أى هوايات مفضلة، لاتحب أى برامج تلفزيونية، ليس لديها أى طموح مستقبلاً، تنسم والدتها بالحساسية بشكل مفرط، يتسم الوالد بالعصبية وعدم التفاهم وسريع التوتر(النفرة) وجاد باستمرار وشديد معظم الوقت ومصاب بداء السكري، وأخيراً هذه الحالة لا تمارس أى نشاط رياضي، بينما نلاحظ عكس ماسبق (لدى الحالة الثانية) فهذه الحالة تنسم بسمات إيجابية متمثلة فيمايلي: (ثقة بالنفس قوية، شخصية اجتماعية، نظرة متفائلة في الحياة، راضية عن ذاتها، مرحة ونشيطة، لاينتابها أى مشاعر خوف، تحب الاختلاط بالأفراد أصحاب الفكر الراقى والناجحين منهم، قبل منامها تقيم نفسها وترغب أن يكون سلوكها مثالي، راضية عن تكوينها البدني، لا يوجد مشاكل فى أسرتها فالببيت يسوده حالة من الحب والمودة، وهوايتها المفضلة مشاهدة القناة العلمية ناشيونال جيوغرافيك أبوظبي، ولعب الشطرنج والدومينو، مستواها الدراسي جيد جداً، وترغب فى تطوير هذا المستوى فى السنوات الجامعية القادمة، وأمنيتها مستقبلاً وهى تطوير التعليم المصرى، وترغب أن تكون مدربة تنمية بشرية، وتنصف والدتها بالعطف والحنان الكبيرين، وتنصف شخصية الأم والأب فى التعامل مع أبنائهم (معاملة الصداقة والتفاهم والعطف)، وتنظر هذه الحالة نظرة الأم تجاه أختائها وترغب فى ممارسة رياضة الجيم.

○ وأثناء تطبيق الاستمارة السابقة لاحظ الباحث الحالي بعض الملاحظات الكلينيكية على الحالتين، حيث لاحظ على الحالتين أنهما يتمتعان بمايلي: تنسم العمليات العقلية لديهما بالترابط والتنظيم ولديهما وعى بالزمان والمكان ولديهما استبصار داخلى بالذات والسلوك العام والمظهر الشخصى مناسب للمستوى العلمى والاجتماعى والثقافى إلا أن الاختلاف بينهما يظهر فى التعبيرات الانفعالية حيث تنسم (الحالة الأولى) بالقلق إلى حد ما بينما (الحالة الثانية) تنسم بالطموح والابتسامة.

○ وفيما يتعلق بنتائج الاختبار الكلينيكي للشخصية نجد أن ماتم استخلاصه من المعلومات التي قدمها لنا حول الحاليتين في ستة عشر سمة للشخصية السوية يؤكد ويثبت ماتوصل إليه نتائج الفرض الأول السيكومتری بالإضافة إلى تأكيد ماتم الحصول عليه من تطبيق استمارة دراسة الحالة للمراهقين ذوى الاحتياجات الخاصة "غير العادين"، حيث نلاحظ أن (الحالة الثانية) في ضوء الرسم البياني أنها تتمتع بمستوى مرتفع بترتيب تنازلي: (الحساسية، الثبات الانفعالي، المغامرة والإقدام، الدهاء، السيطرة، الانسجام مع المحيط الاجتماعي، الدفاء، الارتياح والشك، ضبط النفس، التخيل، الاكتفاء الذاتي والاستقلال، الاندفاعية، التحرر، التوتّر، وعدم الشعور بالأمن)، بالإضافة إلى مستوى الذكاء يقع في المدى المتوسط ، ويعد هذا الترتيب ترتيباً إلى حد ما منطقيًا فمعظم السمات الإيجابية تحتل المراتب الأولى بينما السمات السلبية تقع في المراتب الأخيرة (الاندفاعية، التوتّر وعدم الشعور بالأمن)، ولكن في المقابل نجد بروفيل شخصية (الحالة الأولى) تختلف عن (الحالة الثانية) فنجد ترتيب السمات ترتيباً تنازلياً: عدم الشعور بالأمن، ضبط النفس، المغامرة والإقدام، السيطرة، الدهاء، الدفاء، الحساسية، الثبات الانفعالي، التوتّر، التخيل، التحرر، الانسجام مع المحيط الاجتماعي، الاندفاعية، الاكتفاء الذاتي والارتياح والشك) بالإضافة إلى مستوى ذكائها يقع في المستوى (المنخفض) ، ونلاحظ بأن هناك سمة سلبية هي: عدم الشعور بالأمن احتلت المرتبة الأولى (الحالة الأولى)، و احتلال السمات الإيجابية في المراتب الأخيرة الثبات الانفعالي، الانسجام مع المحيط الاجتماعي ، الاكتفاء الذاتي. ومن خلال مبدأ النقاء الوقائع.

ومن ثم يمكننا القول بناء على ماتقدم من تفسير نتائج الفرض الرابع بأنه قد تحقق صحة الفرض الثاني ومفاده: " توجد فروق في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر على مقياس الذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية التربية بوضوحها اختبار التحليل الكلينيكي للشخصية"

توصيات الدراسة

في ضوء الاستعراض النظري والدراسات السابقة ونتائج فروض الدراسة خلص الباحث الحالي لمجموعة من التوصيات:

١. إقامة ورش عمل للسادة أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور للتعريف بمفهوم الذكاءات المتعددة وسبل تطبيقها في الميدان التعليمي بالجامعة من خلال أنماط الذكاءات المتعددة المناسب لكل طالب.
٢. عقد ندوات تثقيفية نفسية للسادة أعضاء هيئة التدريس في كيفية تحديد خصائص نظرية الذكاءات المتعددة ومدى اختلافها عن النظريات التقليدية للذكاء ومدى الاستفادة منها في الميدان التربوي بكافة مستوياتها (من رياض الأطفال حتى التعليم الجامعي).
٣. إقامة محاضرات تثقيفية نفسية للسادة أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور؛ بشأن ترسيخ مفهوم تقدير الذات ودوره في تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة.
٤. تخصيص يوم بالجامعة يشمل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؛ بهدف تأكيد تقدير الذات لتنمية الذكاءات المتعددة للطلبة.
٥. عمل ندوة توعوية لأولياء الأمور حول أهمية تقدير ذات أبنائهم من الطلاب (تقدير الذات العائلي)، حيث لم يكن لها تأثير على المواهب المتعددة لأبنائهم في هذا البحث.

بحوث مقترحة مستقبلية

[١]- بحوث وصفية:

١. الذكاءات المتعددة وعلاقتها بتقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة من الجنسين.
٢. تقدير الذات والتفاعل الإيجابي ومستوى الطموح كمنبئات بالذكاءات المتعددة لدى طلاب الجامعة من الجنسين.
٣. أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات العائلي كمنبئات بالذكاءات المتعددة لدى طلاب الجامعة من الجنسين.
٤. نموذج سببي للعلاقة بين الثقة بالنفس والتفاؤل ومستوى الطموح والذكاءات المتعددة لدى طلاب الجامعة من الجنسين.
٥. نموذج سببي للعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالانتماء الأسرى والذكاءات المتعددة لدى طلاب الجامعة.
٦. الفروق بين تقدير الذات والتفاؤل ومستوى الطموح والذكاءات المتعددة لدى طلاب الجامعة من الجنسين.

[٢]- بحوث تجريبية كينيكية

١. فعالية برنامج قائم على التدريب التوكيدي لتنمية تقدير الذات لدى طلاب الجامعة وأثره في تحسين الذكاءات المتعددة لديهم (دراسة تجريبية- كينيكية).
٢. فعالية برنامج قائم على نظرية ألبرت آيس في تنمية تقدير الذات العائلي المنخفض لدى أولياء أمور طلاب الجامعة وأثره في تحسين الذكاءات المتعددة لدى هؤلاء الطلاب (دراسة تجريبية- كينيكية).
٣. فعالية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى لدى رفاق الطلاب ذوى تقدير الذات الرفاقى المنخفض وأثره في تحسين الذكاءات المتعددة لهؤلاء الطلاب (دراسة تجريبية- كينيكية).
٤. فعالية برنامج معرفى لسلوكى لتنمية تقدير الذات الأكاديمى المرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس وأثره في تحسين الذكاءات المتعددة لطلابهم (دراسة تجريبية- كينيكية).
٥. فعالية برنامج متعدد المداخل في تنمية تقدير الذات لدى طلاب الجامعة وأثره في تحسين الذكاءات المتعددة لديهم من الجنسين (دراسة تجريبية- كينيكية).

المراجع

- أبوالديار، مسعد (٢٠١٦). الذكاء وقياس القدرات من منظور سيكومتري-كينيكي. القاهرة، الكويت، الجزائر: دار الكتاب الحديث.
- أبوعلام، رجاء (٢٠٠٩). التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام برنامج SPSS. ط٣. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبوعلام، رجاء (٢٠١١). مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية. ط٦. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبومرق، جمال (٢٠١٥). تقدير الذات وعلاقته لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة الخليل. فلسطين: مجلة دراسات نفسية وتربوية، (١٤)، ١٥-١.

إبراهيم، بتول (٢٠١٨). بعض الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الطلاب الموهوبين. ماجستير. السودان: جامعة السوييس

أحمد، إيمان (٢٠١٥). العلاقة بين تقدير الذات لدى البدينات ومواجهتهن لأحداث الحياة الضاغطة. جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية: مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، (٣٨)، ٤٠-١.

أحمد، محمود (٢٠٠٦). كفاءة بعض أنشطة نظرية الذكاءات المتعددة في اكتشاف الموهوبين رياضياً. جامعة المنصورة: المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، ٧، ٤٥٤-٤٩٤.

الأشول، أطفاف (٢٠١٣). المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبين والمتفوقون في مدرسة الميثاق. جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن: المجلة العلمية لتطوير التفوق، ٤ (٦)، ١٠٩-١٣٦.

أولاد هدار، زينب و سليمانى، جميلة (٢٠١٦). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة بغرداية في ضوء بعض المتغيرات. الجزائر: مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (٨)، ٢٤-٨.

باطة، أمال (٢٠٠٥). التفوق العقلى والإبداع والموهبة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

باطة، أمال (٢٠٠٦). استمارة دراسة الحالة للمراهقين نوى الاحتياجات الخاصة: غير العاديين: القاهرة: الأنجلو المصرية.

البحيرى، عبدالرقيب (٢٠١٦). اختبار التحليل الكلينيكى للشخصية: كراسة التعليمات. ط٢. القاهرة: الأنجلو المصرية.

البرجاوى، مولاى (د - ت). الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها على الواقع التربوي. تاريخ الاطلاع ٢٧-٨-٢٠١٩. من موقع www.alukah.net.

تريباش، ربيعة (٢٠١٢). القيم السلبية المرتبطة بالعنف الزوجى وأثرها على تقدير الذات. الجزائر: مجلة عبدالكريم، (٢١)، ٥٥٤-٥٤٧.

تهامى، عائشة (٢٠١٥). تقدير الذات لدى أمهات الاطفال المتوحدين. ماجستير. الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

جابر، عبدالحميد (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة: تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربى.

جابر، عبدالحميد وكفافي، علاء الدين (١٩٩١). معجم علم النفس والطب النفسى. [إنجليزى، عربى]. ج٤. القاهرة: دار النهضة العربية.

جروان، فتحى (٢٠٠٩). الدورة التدريبية: نموذج الإثراء المدرسى الشامل [ضمن مبادرة تطوير مهارات الطلبة الفائقين والموهوبين]. الأردن: وزارة التربية والتعليم، إدارة التربية الخاصة.

الحاج، قدورى والشايب، محمد (٢٠١٥). تقدير الذات الرفاقى والمدرسى والعائلى وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسى لدى تلاميذ التعليم المتوسط. الجزائر: مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (١٨)، ١٨٣-١٩٥.

حجيرات، يوسف (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة الموهوبين. ماجستير: الأردن: جامعة عمان العربية.

حسن، عزت (٢٠١٦). الإحصاء النفسى والتربوى، تطبيقات باستخدام برنامج Spss18. القاهرة: دار الفكر العربى.

حسن، عزت (٢٠١٦). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج LISREL8.8. القاهرة: دار الفكر العربى.

حسين، محمد (٢٠٠٨). مبادرة الذكاءات المتعددة ومجتمع التعلم الذكى. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

حسن، نصره (٢٠٠٩). اكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة فى إطار نظرية جاردنر لدى أطفال ما قبل المدرسة بالإسماعيلية. الإسماعيلية: مجلة كلية التربية، (١٣)، ٢٥٥-٢٨٤.

حمري، صارة (٢٠١٢). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية. ماجستير. الجزائر: جامعة وهران.

الطو، بسمة وصباح، خولة (٢٠١٥). الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض. السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: مجلة العلوم التربوية، (٣)، ٤٤٥-٤٩٤.

الحجرى، سالمه (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشاد جمعى فى تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً فى سلطنة عمان. ماجستير. عمان: كلية الآداب والعلوم.

الحراحشة، محمد (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي : دراسة مسحية على الطلبة الضباط فى أكاديمية العلوم الشرطية بإمارة الشارقة. الإمارات: جمعية الاجتماعيين، ٢٩ (١١٥)، ٨٩-١٠٩.

حمد، سارة (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات التفكير وتقدير الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوى فى مادة الاقتصاد المنزلى. ماجستير. جامعة المنوفية: كلية الاقتصاد المنزلى.

حمري، صارة (٢٠١٢). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية. ماجستير. الجزائر، جامعة وهران: كلية العلوم الاجتماعية.

- خضر، عبد الباسط وعبد، رانيا (٢٠١٨). موسوعة علم النفس الإيجابي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- دربال، مليكة (٢٠١٦). تقدير الذات لدى الشخصية الوسواسية القهرية: دراسة عيادية لحالتين. ماجستير. الجزائر: جامعة الدكتور مولأى الطاهر.
- الدوسرى، لمياء (٢٠١٦). نظريات تقدير الذات. -25: downloading. amiapstv.blogspot.com. 10-2019
- الدردير، عبدالمنعم (٢٠٠٦). الإحصاء البارامترى واللابارامترى فى اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.
- ديب، فتيحة (٢٠١٤). أهمية تقدير الذات فى حياة الفرد. الجزائر، جامعة قاصدى مرباح: مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (١٧)، ١٧-٢٤.
- الديلمى، ياسر (٢٠٠٩). أثر استخدام برنامج تعليمى فى تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الموصل. العراق: مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. ٩ (٢)، ٢٣-٦٤.
- ربيع، محمد (٢٠١٥). قياس الشخصية. ط٥. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ريان، عادل عطية (٢٠١٣). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل فى فلسطين. فلسطين: مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية، ١٧ (١)، ١٩٣ - ٢٣٤.
- ستيرنبرج، روبرت وديفيدسون، جانيت (٢٠١٣). مفاهيم الموهبة: إصدارات موهبة العلمية. (ترجمة: دوأود سليمان القرنة، خلود أديب الدبابة وأسامة محمد البطاينة). السعودية: العبيكان للنشر.
- سليمان، سناء (٢٠١٣). سيكولوجية الحب والانتماء. القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، سناء (٢٠١٤). أبناؤنا الموهوبين بين الرعاية والحماية: سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع. القاهرة: عالم الكتب.
- سيلامى، نوربير (٢٠٠١). المعجم الموسوعى فى علم النفس. الجزء الثالث. سوريا: منشورات وزارة الثقافة.
- الشربيني، هانم (٢٠١١). تشخيص الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة. المؤتمر السنوى السادس عشر للإرشاد النفسى. جامعة عين شمس: مركز الإرشاد النفسى.
- طه، محمد (٢٠٠٦). الذكاء الانسانى: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. [سلسلة عالم المعرفة]. الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
- عابد ، ليلي (٢٠١٦). تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN-MIDAS) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، (٨٠)، ٣٨٥-٤٠٤.

عبدالله، أمينة (٢٠١٦). أنماط الذكاءات المتعددة وعلاقتها بكل من السعادة النفسية وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس: دراسة تنبؤية. "جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي: مجلة الإرشاد النفسي، ٤٤، ٣٦٣ - ٤٤٢.

عبدالرحيم، زهراء (٢٠١٥). فعالية برنامج مقترح قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ماجستير. سوهاج: جامعة سوهاج.

العبيدي، صباح والجبوري (٢٠١٤). أثر برنامج تربوي على وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. جامعة تكريت، العراق: مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية [ج٢]، ٢١ (٧)، ١٣٩٨ - ١٤٢٨.

العتيبي، حمود (٢٠١٩). الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهبين في مدارس تعليم محافظة عفيف المتوسطة والثانوية. جامعة أسيوط: مجلة كلية التربية، ٣٥ (٣)، ٣٣٥ - ٣٦٢.

عرفة، بسينة (٢٠١٤). دراسة تقويمية لانعكاس نظرية جارندر في الذكاءات المتعددة في أنشطة المنهاج الجديد لمادة العلوم في الرابع الأساسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (١٢)، ٢٠٩-١٨٠.

على، أشرف (٢٠١٤). الأنا مالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. الخرطوم، جامعة النيلين: مجلة دراسات حوض النيل، ٨ (١٦)، ٢٧٤ - ٢٩٣.

على، سناء (٢٠١٤). الرضا عن الحياة وعلاقته بكل من تقدير الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المسنين. مصر، جامعة الأزهر: مجلة كلية التربية، ٤ (١٦١)، ٤٠٩ - ٤٦٩.

على، كنعان (٢٠١٧). بروفيالات الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة دمشق. سوريا: مجلة جامعة البعث، ٣٩ (٦٣)، ١٢٩ - ١٦٩.

علوى، مولأى إسماعيل (٢٠١٧). تقدير الذات والصحة النفسية المدرسية. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت: مجلة الطفولة العربية، ١٨ (٧٠)، ٨١ - ٨٩.

العبد، وليد (٢٠١٤، ديسمبر). نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر: تقنين المقياس. الجزائر: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (١٧)، ٢٠٥ - ٢٢٠.

غانم، محمد (٢٠١٥). الذكاء: كيف تنمي ذكائك. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الفيهي، عبدالواحد (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي. المغرب: منشورات مجلة علوم التربية، (٣٠).

القريطي، عبدالمطلب (٢٠١٤). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب.

القريطي، عبدالمطلب (٢٠١٤ ب). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: عالم الكتب.

- القهوجي، أيمن وأبوعواد، فريال(٢٠١٨). النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس AMOS. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- كولانجيل، نيكولاس وديفيز، غازي(٢٠١٢). المرجع في تربية الموهوبين(ترجمة: صالح أبو جادو ومحمود أبو جادو). السعودية: مكتبة العبيكان للنشر.
- ليندنفيلد، جيل(٢٠٠٦). دستور تقدير الذات: ابن ثقتك بنفسك يوماً بعد يوم.(ترجمة: مكتبة جرير) ط٢. السعودية، الإمارات، الكويت: مكتبة جرير.
- مالهي، رانجيت وريزير، روبرت(٢٠٠٥). تعزيز تقدير الذات: إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة.(ترجمة: مكتبة جرير). السعودية: مكتبة جرير.
- مجمع اللغة العربية(٢٠٠٤). المعجم الوسيط. ط٤. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- محمد، أحمد ومحمد، هناع(٢٠٢٠). دليل الباحث في التحليلات الإحصائية المتقدمة باستخدام برنامج SPSS&AMOS.[الجزء الأول: التحليل العاملي ونمذجة المعادلة البنائية]. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، سالم (٢٠١٠). الأمن النفسي وتقدير الذات في علاقتهما ببعض الاتجاهات التعصبية لدى الشباب. ماجستير. كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
- محمد، عادل (٢٠٠٥). قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة.[كراسة التعليمات]. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل(٢٠٠٦). قوائم جاردرنر مواهب الأطفال في سن المدرسة. [كراسة التعليمات]. القاهرة: دار الرشاد.
- مراد، صلاح (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- مركز دبيونو لتعليم التفكير(٢٠١٧). مقياس الذكاءات المتعددة. الأردن: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- مكي، شادي (٢٠١٥). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لطلاب المرحلة الابتدائية: دراسة وصفية لدى طلاب الصفوف العليا في المدارس الأهلية بمدينة جدة. ماجستير. السودان، جامعة أم درمان الإسلامية.
- النعيمات، خالد والسرور، ناديا(٢٠١٨). بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات. الأردن، الجامعة الأردنية: مجلة الدراسات - العلوم التربوية، ٤٥، ٢٦٠-٢٧٨.
- نوفل، فاطمة(٢٠١٦). العلاج المعرفي السلوكي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- النملة، عبدالرحمن (٢٠١٧). تقدير الذات. السعودية: مركز العبيكان للأبحاث والنشر، (١٩)، ٣٤-٣٥.
- الهاشمي، عبدالرحمن (٢٠١٦). ترتيب الذكاءات المتعددة لدى طلبة الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في مدارس دبي الخاصة وعلاقتها بنوع الجنس والصف وتقدير الذات. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي: المجلة العربية، ٣١(١٢١)، ١٦٩-٢١٠.

هديبيل، أمينة و برأوى، فاطمة الزهراء (٢٠١٧). تقدير الذات وعلاقته بالامتثال العلاجي لدى المصابات بالسكر الحمل. الجزائر، جامعة الجزائر: *مجلة دراسات في علم نفس الصحة*، ٣، ١٢٤-١٤٤.

ياسين، نجلاء (٢٠١٨). التوكيدية وعلاقتها بتقدير الذات والصحة النفسية لدى طالبات الجامعة. جامعة عين شمس، كلية البنات: *مجلة البحث العلمي في الآداب*، ١ (١٨)، ١-٢٥.

Aparejo, Susan (2013). *Self-Esteem and Multiple Intelligences of Students with Dyslexia*.

https://EzineArticles.com/expert/Susan_Tan_Aparejo/915819.

Downloading: 28-9-2019.

Armstrong, Thomas (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. 3ed. U.S.A: ASCD.

Abou Sleiman, Rami (2016). *Juniors' Dictionary English-English. Lebanon: Dar Al Kotob Al Ilmiyah* .

Ackerman, Courtney (2019). *What is Self-Esteem? A Psychologist Explains*. <https://positivepsychology.com/self-esteem>. Downloading: 5-9-2019.

Ataç, Lale Oral; Dirik, Deniz; Tetik, Hilmiye Türesin (2018). Predicting Career Adaptability through Self-Esteem and Social Support: A Research on Young Adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18 (1), 45-61.

Blaschovich, Jim and Tomaka Joseph (2013). *Measures of personality and social psychological attitude* (edited: John P. Robinson; Philip r.Shaver and Lawrence S. Wrightsman). San Diego. New York. Boston. London. Yydne. Tokyo. Toronto: Academic press. Inc .

Cardwell, Mike (2014). *Dictionary of Psychology*. U.S.A: Routledge.

Carlock, C. Jesse (2013). *Enhancing Self Esteem*. 3th Ed. New York: routledge.

Collins, Gene F (2009). Cosmopsychology: *The Psychology of Humans as Spiritual Beings*. www.amazon.com.

Colman, Andrew (2015). *Oxford Dictionary of Psychology. England*. Oxford University Press.

-
- Cherry, Kendra (2019). *What Exactly Is Self-Esteem? Signs of healthy and low self-esteem.* <https://www.verywellmind.com/what-is-self-esteem-2795868>. Downloading: 3-9-2019.
- Fariborzi, Elham (2017). The relationship between Gardeners's multiple intelligences and the field of study with self-efficacy and job satisfaction of secondary school in Mashad Ashraf Alipor. Iran. *Journal of Innovative Research in Education & Management.* 1(1), 1-50
- Fisher, Tanya A (2013). *The Impact of Multiple Intelligence Theory on Teacher Perception of Giftedness and the Referral of African American Students to Gifted and Talented Education Programs.* ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Azusa Pacific University
- Hayes, Nicky and Stratton, Peter (2013): *A Student's Dictionary of Psychology.* U.S.A: Routledge.
- Longman active study dictionary (2012). *Longman active study dictionary Active Study for Egyptian Secondary School.* England. Person Education .
- Mannarini, Stefania (2010). Assaing the Rosenberg Self-esteem scale dimensionality and items functioning to self-efficacy and attachment style. Italy: *TPM*, 17(4). 229- 242.
- Mayesky, Marry (2008). *Creative Activities for Young Children.* 9th ed. USA.Delmar Cngagle Learning.
- Murk, Christopher (2006). Self-Esteem Research, *Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem.* 3th. New York: springer Publishing Company .
- Murk, Christopher (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory, and Practice.* 4th Ed. New York: springer Publishing Company .
- Nayler, Clive (2010). *What is Self-Esteem? Three Theories on the Function of Self-Esteem.* <http://positivepsychology.org.uk/self-esteem-theory>. Downloading:24-10-2019 .
- Peterson, Mary Elizabeth (2002). *The effect of art and reading interventions on self-esteem in an adolescent with a learning disability.*M.A.U.S.A: University of Louisville.
-

Sahay, Manjita (2019). *Relationship between multiple intelligences, self-esteem and teacher competency among secondary school teacher*. Published By: GRDS Publishing.

Sabriye Şener; Ayten, Çokçalışkan2 (2018, February). An Investigation between Multiple Intelligences and Learning Styles. Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2).125-132.

Şahin, Harun (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. Turkey: *Academic Journals*, 12(22), 1107-1111.

Building a causal model of the relationship between the dimensions of self-esteem and talent in the context of Gardner's theorem of multiple intelligences among Suez University students: Clinical descriptive study**Ahmed Saeed Zidan**Assistant Professor, Department of Special Education - College of Education
Suez University**Abstract:**

The current research aims to: 1. Explore possibility of building an optimal causal model between (dimensions of self-esteem) and the (total score of multiple intelligences) among female students at the University of Suez 2. Detection of the existence of differences in personality dynamics between Terminal cases on the scale of multiple intelligence among students. which on a sample of (228) female students from the first year students at the Faculty of Education at the University of Suez with an average chronological age (19.23) and SD of (0.41) using The following tools: 1. Multiple intelligence measure for university students [by: The author] 2. Self-esteem scale for university students [by: The author] 3. Case study form for adolescents with special needs [by: Baza, 2006] 4. Test of clinical analysis of personality [by: Al-Behery, 2016). The results: 1. Companion self-esteem, personal self-esteem and academic self-esteem affect the overall score of the multiple intelligence scale 2. There are differences in personal dynamics between the Terminal cases on the multiple intelligence scale of Female students of the University of Suez as shown by the the test Clinical analysis of personality.

Key words: Causal Model, Multiple of intelligences, Self-esteem and talent.university students