نوقشت هذه الرسالة

الذكاء الموسيقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

دراسة ميدانية على عينة من طلبة المعهد العالي للموسيقا في محافظة دمشق

وأجيزت في يوم الأحد الواقع في ٢٠١٤/٩/٧ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
د.غسان الزحيلي	عضواً	
د. بشرى علي	عضواً مشرفاً	
د. وائل النابلسي	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في علم النفس التربوي

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

الذكاء الموسيقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

دراسة ميدانية على عينة من طلبة المعهد العالي للموسيقا في محافظة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالب

علي إبراهيم عمار

إشراف الدكتورة

بشرى علي

المدرسة في قسم علم النفس

كلية التربية – جامعة دمشق

٢٠١٣-٢٠١٤

كلمة شكر وتقدير

قد لا نملك إلا الكلام لنعبر عن امتنانا وعرفاننا لمن نعتبرهم سبب نجاحنا

كل الشكر والتقدير لأستاذتي الدكتورة بشرى علي

لصبرها على المدة الطويلة التي استغرقها البحث وصعوبة المهمة

وحداثة الموضوع

ولتوجيهاتها وانتقاداتها التي أغنته وجعلته يبصر الضوء

والشكر موصول للدكتور وائل النابلسي الذي كان لملاحظاته بالغ الأثر في

تطوير هذا البحث من الناحيتين الأكاديمية والفنية

وللجهود التي بذلها في المعهد العالي للموسيقا

وأخيراً وليس أخراً للدكتور غسان الزحيلي الذي أفاد هذا البحث بخبرته

الواسعة وإرشاداته البناءة وأفكاره القيمة

التي كانت المنارة لإنجاز هذا البحث ووصوله حد النجاح

	الباب الأول الإطار النظري	رقم الصفحة
	الفصل الأول	١
١	المقدمة	٢
٢	مشكلة البحث	٣
٣	أهمية البحث	٥
٤	أهداف البحث	٦
٥	فرضيات البحث	٦
٦	متغيرات البحث	٧
٧	مصطلحات البحث	٧
٨	حدود البحث	٩
٩	القوانين الإحصائية	٩
	الفصل الثاني (الدراسات السابقة)	١٠
١٠	الدراسات العربية	١١
١١	الدراسات الأجنبية	٢١
١٢	تعقيب على الدراسات السابقة	٢٩
	الفصل الثالث (الذكاء الموسيقي)	٣٢
١٣	نشأة وظهور الذكاء الموسيقي	٣٣
١٤	مفهوم الموهبة	٣٩
١٥	العوامل المؤثرة على الموهبة	٤٢
١٦	النظريات المفسرة للموهبة	٤٣
١٧	الإستعداد الموسيقي	٥١
١٨	القدرة الموسيقية	٥٤
١٩	مفهوم الذكاء الموسيقي	٥٨
٢٠	محكّات الذكاء الموسيقي	٦٣
٢١	مهارات الذكاء الموسيقي	٦٦
٢٢	أهمية تدريس الذكاء الموسيقي	٦٧
٢٣	إستراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي	٧٠
٢٤	قواعد تدريس الذكاء الموسيقي	٧٤

٢٥	عناصر تدريس الذكاء الموسيقي	٧٨
٢٦	أساليب تنمية الذكاء الموسيقي	٨٦
٢٧	الذكاء الموسيقي والتفضيل المهني	٩٢
٢٨	الصفات الشخصية لأصحاب الذكاء الموسيقي	٩٤
٢٩	العلاقة بين الذكاء الموسيقي والذكاءات الأخرى	٩٦
٣٠	الذكاء الموسيقي فيزيولوجياً	١٠٠
٣١	النمو الموسيقي	١٠٣
	الفصل الرابع (التحصيل الدراسي)	١٠٧
٣٢	تعريف التحصيل الدراسي	١٠٨
٣٣	أهمية التحصيل الدراسي	١٠٩
٣٤	العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي	١١١
	٣٤/١- العوامل الداخلية :	١١١
	٣٤/١/١- دافعية الإنجاز	١١٢
	٣٤/١/٢- مستوى الطموح	١١٤
	٣٤/١/٣- الذكاء	١١٦
	٣٤/١/٤- نمط المعتقدات والعزو	١١٨
	٣٤/١/٥- عادات الدراسة أو الإستذكار	١٢٢
	٣٤/١/٦- استثمار الوقت	١٢٥
	٣٤/٢- العوامل الخارجية :	١٢٧
	٣٤/٢/١- الأسرة	١٢٧
	٣٤/٢/٢- المدرسة	١٣٥
	٣٤/٢/٣- المعلم	١٣٨
	٣٤/٢/٤- المنهاج	١٤٠
	٣٤/٢/٥- جماعة الرفاق أو زملاء الدراسة	١٤١

	الباب الثاني الإطار العملي	١٤٥
	الفصل الخامس (منهج البحث وإجراءاته)	١٤٦
٣٥	منهج البحث	١٤٧
٣٦	مجتمع البحث	١٤٧
٣٧	عينة البحث	١٤٨
٣٨	أدوات البحث	١٤٩
٣٩	وصف أدوات البحث	١٤٩
٤٠	الخصائص السيكومترية لأدوات البحث	١٥١
٤١	الفصل السادس (نتائج البحث وتفسيرها)	١٥٧
٤١/١	نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها	١٥٨
٤١/٢	نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها	١٥٩
٤١/٣	نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها	١٦٠
٤١/٤	نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها	١٦٢
٤١/٥	نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها	١٦٣
٤١/٦	نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها	١٦٤
٤١/٧	نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها	١٦٦
٤١/٨	نتائج الفرضية الثامنة وتفسيرها	١٦٧
٤١/٩	المقترحات	١٧٠
٤٢	مراجع البحث	١٧١
٤٢/١	المراجع العربية	١٧٢
٤٢/٢	المراجع الأجنبية	١٨٣
٤٣	الفصل السابع (ملاحق البحث)	١٨٦
٤٣/١	مقياس الذكاء الموسيقي	١٨٧
٤٣/٢	أسماء السادة المحكمين لمقياس الذكاء الموسيقي	١٩٥
٤٣/٣	الرسوم البيانية لتوزع أفراد العينة حسب متغيرات البحث	١٩٦
٤٣/٤	موجز البحث باللغة العربية	١٩٨
٤٣/٥	موجز البحث باللغة الإنكليزية	٢٠٤

فهرس الجداول

الجـدول	رقم الصفحة
الجدول (١) يوضح ربط الذكاء الموسيقي بغيره من أشكال الذكاء	٨٨
الجدول (٢) يوضح كيفية تنمية الذكاء الموسيقي بوساطة المنهاج المدرسي	٨٩
الجدول (٣) يوضح توظيف تصنيف بلوم في تنمية الذكاء الموسيقي	٩٠
الجدول (٤) يوضح كيفية ربط الذكاء الموسيقي مع محتويات المناهج الدراسية	٩١
الجدول (٥) يوضح نظرية واينر في تفسير نظام المعتقدات والعزو	١٢٠
الجدول (٦) يوضح الفروق بين الأهداف التعليمية والأدائية عند الطلاب	١٢١
الجدول (٧) يوضح توزع مجتمع البحث حسب متغير السنة الدراسية	١٤٧
الجدول (٨) يوضح توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس	١٤٨
الجدول (٩) يوضح البنود المعدلة في مقياس الذكاء الموسيقي	١٥٠
الجدول (١٠) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الذكاء الموسيقي	١٥١
الجدول (١١) يوضح معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد الإستماع	١٥٢
الجدول (١٢) يوضح معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد الأداء	١٥٢
الجدول (١٣) يوضح معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد التأليف	١٥٣
الجدول (١٤) يوضح معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد النقد	١٥٣
الجدول (١٥) يوضح معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد الذاكرة السمعية	١٥٣
الجدول (١٦) يوضح معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد الإبتكار	١٥٣
الجدول (١٧) يوضح معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس	١٥٤
الجدول (١٨) يوضح معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس	١٥٤
الجدول (١٩) يوضح معامل الصدق الذاتي لمقياس الذكاء الموسيقي	١٥٤
الجدول (٢٠) يوضح معامل الثبات بالإعادة لمقياس الذكاء الموسيقي	١٥٥
الجدول (٢١) يوضح معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وسبيرمان براون	١٥٥
الجدول (٢٢) يوضح معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الأولى	١٥٨

الجدول (٢٣) يوضح معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثانية	١٥٩
الجدول (٢٤) يوضح معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة	١٦٠
الجدول (٢٥) يوضح معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة	١٦٢
الجدول (٢٦) يوضح معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الخامسة	١٦٣
الجدول (٢٧) يوضح متوسط الفروق في درجات طلاب المعهد العالي للموسيقي على مقياس الذكاء الموسيقي حسب متغير الجنس	١٦٥
الجدول (٢٨) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الفروق في درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي حسب متغير المستوى التعليمي للآباء	١٦٦
الجدول (٢٩) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الفروق في درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي حسب متغير المستوى الإقتصادي للآباء	١٦٨
الجدول (٣٠) يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مجموعات المستوى الإقتصادي	١٦٨

فهرس الرسوم البيانية

الرسم البياني	رقم الصفحة
الرسم البياني (أ) يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد عينة البحث حسب متغير السنة الدراسية	١٤٧
الرسم البياني (ب) يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس	١٤٨
الرسم البياني (ج) يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد عينة البحث حسب متغير المستوى التعليمي للآباء	١٩٦
الرسم البياني (د) يوضح النسب المئوية لتوزع أفراد عينة البحث حسب متغير المستوى الإقتصادي للآباء	١٩٧

الباب الأول

الإطار النظري

الفصل الأول

١- المقدمة :

لطالما كانت الموسيقا من أكثر الفنون جذباً للإنسان ومن أكثرها قدرة على التأثير في حالته المزاجية ، وهذا أعطاها أهمية خاصة جعلت منها أحد مكونات منظومة الإبداع البشري ولكن على الرغم من هذه الأهمية التي تمتلكها الموسيقا فإن الدراسات المتخصصة لازالت مقصرة من ناحية خوضها في الموسيقا سواء كناحية أكاديمية أم كناحية فنية جمالية ، والسبب في ذلك هو تأخر ظهور نظريات الذكاء وهذا قد يكون سبباً في قلة إن لم نقل ندرة الدراسات التي تناولت الموسيقا كناحية إبداعية أولاً وكناحية أكاديمية ثانياً .

ولأن الذكاء يعد من أهم العوامل في الشخصية الإنسانية والربان الذي يدير ويتحكم في كل تصرف نقوم به ، فإن الجوانب الإبداعية ومنها الموسيقاستكون من ضمن الميادين التي يتدخل فيها الذكاء ، ولذا فإن عملية الإبداع الموسيقي ستكون نتاجاً لذكاء معين يدير وينظم ويخرج هذا الإبداع وهذا الذكاء هو الذكاء الموسيقي الذي بزغ للضوء من خلال نظرية جاردنر في الذكاء ، التي نصت على وجود ذكاءات متعددة كان الذكاء الموسيقي من ضمنها هذا الذكاء الذي يتواجد لدى فئة من الناس بصفة أكثر من غيرهم وهم من اصُطلح على تسميتهم بالمبدعين أو الموهوبين موسيقياً.

ولأن من يدرس الموسيقا أكاديمياً هو من أصحاب الذكاء الموسيقي، فإن باب التساؤل سيكون مفتوحاً حول مسألة هل أن تحصيله وتعلمه لمهاراتها وقواعدها سيكون له علاقة بهذا الذكاء بشكل أو بآخر ، وهذا هو الأمر الذي ستحاول هذه الدراسة بحثه بشكل مفصل ووافي ، علنا نصل لنتائج تساعد في زيادة الفهم للجوانب الإبداعية في شخصية الإنسان .

٢- مشكلة البحث :

يعد الذكاء من المواضيع الهامة في علم النفس ودار حوله الكثير من الجدل، حيث لايكاد يخلو مقال أو كتاب في مجال علم النفس التربوي أو القياس العقلي من الحديث عن مفهوم الذكاء وطبيعته وقياسه وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى كالموهبة والتحصيل الدراسي والميول...الخ (قطامي ،٢٠١٠، ٣٤٧).

وتعد العلاقة بين الذكاء والتحصيل من أكثر الموضوعات تطرقاً للدراسة، حيث أجريت العديد من الدراسات حولها وأشارت لوجود ارتباط بدرجة ما بين الذكاء والتحصيل، وهذا أدى لظهور منحى يقتنع بفكرة أن درجات الذكاء من الممكن أن تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي، ومنها دراسة برنشتاين (١٩٩٧) التي أشارت إلى ارتباط الذكاء بالتحصيل، إضافة لدراسة ساتلر (١٩٩٢) والتي أكد فيها وجود ارتباط موجب بين درجات الأطفال على اختبار وكسلر للأطفال وتحصيلهم الدراسي (المرجع السابق ، ٣٩٤).

وفي تقرير صادر عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) حول الذكاء، أشار إلى أن الدراسات التي أجريت حول الموضوع أكدت أن الطلبة ذوو الدرجات المرتفعة على اختبارات الذكاء يميلون للتعلم بشكل أفضل من ذوي الدرجات المنخفضة، كما أشار التقرير إلى أن معامل الإرتباط بين درجات الذكاء وعلامات الطلبة أي تحصيلهم الدراسي بلغ ٠،٥٠ (Neisser ,1995,3) .

وفي هذا الصدد يشير عريفج، إلى أن النجاح المدرسي والتحصيلي يتأثر بعدة عوامل منها دافعية المتعلم، ومناهج وأساليب التعليم، إضافة لذكائه وقدراته العقلية، حيث يجد الأذكياء دوماً فرصة أكبر لتعزيز تقدمهم الدراسي بسبب قدرتهم على تحقيق النجاح (عريفج ،٢٠٠٦، ٩٠).

إن ماسبق يشير إلى وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، إلا أن مايؤخذ على هذه الدراسات أنها تعاملت مع موضوع الذكاء على أنه ملكة واحدة أو صيغة كلية، ودرسته على هذا الأساس إلى أن ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة التي غيرت المفهوم الشائع للذكاء، وأكدت على وجود أشكال ثمانية للذكاء هي الموسيقي واللغوي والمكاني والمنطقي والحركي والإجتماعي والشخصي والطبيعي .

الأمر الذي أدى لظهور دراسات جديدة انصبت على هذه الذكاءات وتطبيقاتها وارتباطها بغيرها من المتغيرات، كدراسة الشريف عام (٢٠٠١) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والذكاءات المتعددة ، ودراسة الخزندار عام (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى وجود معامل ارتباط دال بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل في الرياضيات، إضافة لدراسة شاك عام (٢٠٠٢) والتي أكدت وجود ارتباطات ذات دلالة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل المقاس بوساطة الإختبارات المعيارية، ودراسة الدسوقي ودراسة سكران (٢٠٠٣) والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين الذكاءات المتعددة (الموسيقي ، اللغوي ، المنطقي ، المكاني ، الشخصي ، الإجتماعي) والتحصيل الدراسي .

إن الدراسات السابقة تناولت بالدراسة الذكاءات المتعددة إلا أنها لم تولي اهتماماً خاصاً بدراسة كل ذكاء على حدا ، من حيث أسسه ومهاراته وطرق تنميته وعلاقته بغيره من المتغيرات، والذكاء الموسيقي الذي يهدف البحث الحالي إلى دراسته هو أحد أشكال تلك الذكاءات التي لم تحظَ بدراسة خاصة ومفصلة، من ناحية أسسه ومهاراته وارتباطه بغيره من المتغيرات والتي يعد التحصيل الدراسي من أهمها كون الذكاء يرتبط بالتحصيل كما نصت الدراسات الآنفة الذكر، واستناداً لما سبق تتلخص مشكلة البحث في السؤال التالي: **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة**

إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المعهد العالي للموسيقا في محافظة دمشق؟

٣- أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية :

١- يعد الذكاء الموسيقي موضوعاً جديداً نسبياً ولم تتطرق له دارسات كافية من قبل، ولذا تعد هذه الدراسة من المحاولات الأولى في الجمهورية العربية السورية التي تهتم بدراسة الذكاء الموسيقي بحدود علم الباحث.

٢- يُتَوقع أن يُستفاد من البحث في توجيه القائمين على العملية التعليمية والتربوية للإهتمام أكثر بالذكاء الموسيقي عند الطلبة وخاصة ذوو الميول الموسيقية، لتنمية هذا الذكاء والإستفادة من وجوده لدى الطلبة في توجيههم دراسياً ومهنياً.

٣- يُؤمَل أن يسهم هذا البحث في توجيه انتباه المعلمين للإستفادة من الذكاء الموسيقي في مجال زيادة دافعية الطالب للدراسة والتحصيل، وذلك عن طريق رعاية أصحاب المواهب بما يكفل تطورهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن إدراك الطالب بأن هناك من يهتم بميوله الموسيقية وموهبته يمكن أن يدفعه قُدماً في مجال زيادة قدرته على الدراسة والتحصيل .

٤- يأمل الباحث أن تلقى النتائج التي يصل لها البحث اهتماماً من المسؤولين عن المناهج الدراسية، وذلك من خلال إحداث تغييرات في هذه المناهج تكفل تنمية الذكاء الموسيقي لدى الطلبة.

٤- أهداف البحث :

هَدَفَ البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المعهد العالي للموسيقا في محافظة دمشق، وكذلك الكشف عن الفروق في الذكاء الموسيقي لدى طلاب المعهد وفقاً لمتغيرات (الجنس المستوى التعليمي للآباء ، المستوى الإقتصادي للآباء).

٥- فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية الأولى : لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المعهد العالي للموسيقا في محافظة دمشق وتتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية :

١-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الأولى في المعهد العالي للموسيقا.

٢-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثانية في المعهد العالي للموسيقا.

٣-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في المعهد العالي للموسيقا.

٤-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة في المعهد العالي للموسيقا.

٥-لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الخامسة في المعهد العالي للموسيقا.

الفرضية الرئيسية الثانية : لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي وتتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية :

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير الجنس .

٧- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للآباء (إعدادي ، ثانوي ، جامعي فأكثر).

٨-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى الإقتصادي للآباء (منخفض ، متوسط ، مرتفع).

٦- متغيرات البحث :

المتغيرات المستقلة : الجنس ، السنة الدراسية ، المستوى التعليمي للآباء ، المستوى الإقتصادي للآباء .

المتغير التابع : الذكاء الموسيقي .

٧- مصطلحات البحث :

الذكاء الموسيقي : عرف جاردنر الذكاء الموسيقي بأنه المهارة في الأداء، والقدرة على تأليف وتقييم الأنماط الموسيقية (Gardenr,1995, 45).

وعرف عامر الذكاء الموسيقي : بأنه قدرة ذهنية تمكن صاحبها من تشخيص النغمات الموسيقية بدقة، إضافة لإدراك أبعادها الزمنية، والإحساس بالمقامات

الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها، إضافة إلى الإنفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر(عامر ، ٢٠٠٨، ١٠٩).

ويعرف الباحث الذكاء الموسيقي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الموسيقي المعد لهذه الدراسة .

المعهد العالي للموسيقا : معهد متخصص بتدريس العلوم الموسيقية، يتم الإنتساب له بعد حصول الطالب على شهادة الثانوية العامة ، ويتبع المعهد لوزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية في محافظة دمشق . (دليل الانتساب للمعهد العالي للموسيقا،٢٠١٣).

الطلاب والطالبات : كل طالب يدرس في المعهد العالي للموسيقا بسنواته الدراسية الخمس.

التحصيل الدراسي : التحصيل يستخدم بمعنى خاص للإشارة إلى التحصيل الأكاديمي، كما يستخدم للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي ، سواء التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (طه ، ١٩٩٣، ١٧١).

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي **إجرائياً** بأنه : الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطالب في الإختبارات الخاصة بالآلة الموسيقية التي يتخصص بدراستها، وتم الحصول على قوائم درجات الطلاب من شعبة الإمتحانات في المعهد العالي للموسيقا. بعد خضوع الطلاب للإمتحانات الفصلية في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ .

٨- **حدود البحث :**

الزمنية : تم إنجاز هذا البحث بين عامي / ٢٠١٢، ٢٠١٤/ .

المكانية : محافظة دمشق / المعهد العالي للموسيقا .

البشرية : اقتصر البحث على طلاب وطالبات المعهد العالي للموسيقا.

العلمية : اشتمل البحث الحالي على متغيري الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي.

٩- **القوانين الإحصائية :**

تم اعتماد الدساتير الإحصائية التالية :

١- معامل ارتباط بيرسون .

٢- اختبار t,test لقياس الفروق بين عينات الدراسة .

٣- اختبار تحليل التباين ONE WAY ANOVA .

٤- معامل ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان براون لإجراء ثبات المقياس .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

١٠ – الدراسات العربية :

١- دراسة فارس (٢٠١٠) :

عنوان الدراسة :"الذكاء الموسيقي وعلاقته بالذكاء اللغوي"

هدف الدراسة : الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الموسيقي والذكاء اللغوي وشملت عينة الدراسة مجموعة من الطلاب من بعض الكليات النظرية والتطبيقية في محافظة عمان، وبلغ عدد أفراد البحث ٤٧٧ طالباً وطالبةً واستخدم الباحث مقياس Midas ميداس للذكاءات المتعددة، معتمداً الإختبار الخاص بالذكاء الموسيقي والإختبار الخاص بالذكاء اللغوي وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

١-لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والذكاء اللغوي لدى طلبة الكليات التطبيقية.

٢-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والذكاء اللغوي لدى طلبة الكليات النظرية .

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الموسيقي بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث لصالح الذكور .

٤-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللغوي بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث .

٢- دراسة جاويش (٢٠١٠) :

عنوان الدراسة: "التفضيلات المهنية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة"

هدف الدراسة : الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين التفضيلات المهنية والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام في محافظة دمشق، وتكونت عينة البحث من ٥٨٣ طالباً وطالبةً ٣٣٧ علمي و٢٤٦ أدبي .

واستخدمت الباحثة الأدوات التالية :

١- قائمة المهن لقياس التفضيلات المهنية من إعداد الباحثة، وتضمنت ست تفضيلات مهنية هي/ الواقعي ، العقلي ، الإجتماعي ، المغامر ، التقليدي ، الفني/ كما تم استخدام مقياس Midas ميداس للذكاء المتعدد، والمعد للبيئة السورية من قبل عز ٢٠٠٧ وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاءات المتعددة وهي (الموسيقي ، الشخصي ، الطبيعي ، الحركي ، الإجتماعي) لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي .

٢- توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاءات المتعددة لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي في الذكاءات (المنطقي ، المكاني) لصالح أصحاب التخصص العلمي .

٣- لاتوجد فروق دالة إحصائياً في الذكاءات المتعددة وهي (الموسيقي ، اللغوي ، الإجتماعي) لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس .

٤- في مجال العلاقة بين التفضيلات المهنية والذكاءات المتعددة كان هناك ارتباط ضعيف بين درجات الطلاب في الصف الثالث الثانوي على بعض أنماط التفضيل

ودرجاتهم على بعض الذكاءات المتعددة حيث أظهر التفضيل الفني ارتباطاً دالاً إحصائياً بالذكاء الموسيقي والحركي .

٣- دراسة قصيعة (٢٠٠٩) :

عنوان الدراسة: "الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين وعلاقتها بسماتهم الشخصية"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة تعزى للتخصص الدراسي (كليات نظرية ، كليات تطبيقية) .

٢- هل توجد فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس(ذكور ،إناث).

٣- هل توجد فروق ذات دلالة في الأداء بين الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق على مقياس ميداس للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير السنة الدراسية (أولى ، ثالثة) .

وشملت عينة البحث الطلبة المتفوقين من طلاب السنة الأولى والثالثة للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ، في بعض الكليات التطبيقية وهي (الهندسة ، الطب ، الكيمياء ، الفنون الجميلة ، الإقتصاد) والكليات النظرية وهي(الحقوق ، التربية ، الآداب ، العلوم السياسية) ، وبلغ عدد أفراد عينة البحث ٩٤٥ طالباً وطالبةً ٥٠٠ طالب من الكليات التطبيقية و٤٤٥ من الكليات النظرية واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- اختبار العوامل الستة عشر للشخصية المعد للبيئة السورية من قبل الباحثة هيفاء البقاعي(٢٠٠٢) .

٢- مقياس Midas ميداس للذكاء المتعدد المعد للبيئة السورية من قبل الباحثة الدكتورة إيمان عز (٢٠٠٧) .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة الكليات النظرية وطلبة الكليات التطبيقية في الذكاءات التالية : (الموسيقي ، الحركي ، المكاني ، اللغوي ، الإجتماعي).

٢- لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء الموسيقي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثالثة في الذكاء الموسيقي وكذالك بالنسبة للذكاءات السبعة الباقية.

٥- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بسمة الحساسية وأظهر ارتباطاً سالباً بسمة الحذر لدى طلاب الكليات التطبيقية .

٦- أظهر الذكاء الموسيقي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بسمة الحذر وأظهر ارتباطاً سالباً بسمة الخصوصية لدى طلاب الكليات النظرية.

٤- دراسة فارس (٢٠٠٦) :

عنوان الدراسة :"فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس"

هدف الدراسة : بيان فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القاهرة بمصر .

شملت عينة البحث ١٦١ طالباً وطالبةً قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة من طلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي، وبعد تطبيق اختبار التحصيل الدراسي وقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس الذكاء المتعددة قبلياً على عينة الدراسة، قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً باستخدام استراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على الذكاءات المتعددة، في حين قام مدرسو المجموعة الضابطة بتدريسها بالطرق التقليدية، وبعد انتهاء التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة طبقت الباحثة أدوات البحث المشار لها سابقاً تطبيقاً بعدياً، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في كل من الذكاءات (الموسيقي ، اللغوي ، الإجتماعي ، الشخصي).

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في مادة علم النفس في التطبيق

البعدي لصالح طلبة المجموعة التجريبية وتعزى الفروق لاستخدام التدريس القائم على الذكاءات المتعددة .

٥- دراسة عبد القادر، أبو هاشم (٢٠٠٥) :

عنوان الدراسة : "البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة "

هدف الدراسة : التعرف على طبيعة البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وتحديد مسار العلاقة بين الذكاءات المتعددة وكل من فعالية الذات وأسلوب حل المشكلات والتحصيل الدراسي .

وشملت عينة الدراسة ٤٧٥ طالباً وطالبةً بكلية التربية في جامعة الزقازيق بمصر، مقسمة إلى ١٨٤ طالباً و٢٩١ طالبةً واستخدمت الدراسة قائمة الذكاءات المتعددة ومقياس فعالية الذات ومقياس حل المشكلات ودرجات التحصيل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات (اللغوي ، الموسيقي ، المنطقي الرياضي ، الذاتي) والتحصيل الدراسي .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في الذكاءات التالية (الموسيقي ، المكاني ، الإجتماعي ، الطبيعي ، الجسمي لصالح التخصصات العلمية).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقاييس الذكاءات المتعددة التالية : (الموسيقي ، اللغوي ، المنطقي ، الإجتماعي ، الشخصي).

٦- دراسة الدسوقي وسكران (٢٠٠٣):

عنوان الدراسة : "البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات"

هدف الدراسة : التعرف على البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي والعمر الزمني ، وتكونت عينة الدراسة من ٤١٠ طالباً وطالبةً من جامعة الملك خالد في السعودية من تخصصات (اللغة الإنكليزية ، الأحياء ، الكيمياء ، الرياضيات ، علم النفس) ، وأعد الباحثان قائمة للذكاء المتعدد مكونة من ١١٣ مفردة موزعة على ثماني ذكاءات وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة :

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الذكاءات المتعددة (الموسيقي ، اللغوي ، المنطقي ، المكاني ، الشخصي ، الإجتماعي ، الطبيعي) والتحصيل الدراسي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأشكال الثمانية للذكاء(الموسيقي ، اللغوي ، الرياضي ، الحركي الشخصي ، الإجتماعي ، المكاني ، الطبيعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير التخصص العلمي .

٧- دراسة قوشحة (٢٠٠٣):

عنوان الدراسة : "دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية"

هدف الدراسة : المقارنة بين طلبة الفروع العلمية والفروع النظرية في الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغيرات(١- التخصص الدراسي، ٢- الجنس، ٣- السنة الدراسية)، وبلغت عينة الدراسة ٦٠٠ طالباً وطالبةً من طلاب جامعة القاهرة كليات (العلوم ، الطب ، الهندسة ، الآداب ، الحقوق) ، واستخدمت الباحثة مقياس Midas ميداس للذكاء المتعدد للراشدين لقياس الذكاءات المتعددة، وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة :

١- تراوح ترتيب الذكاءات الأولى بحسب المتغيرات بين الذكاء الإجتماعي والشخصي واللغوي ثم يليها المنطقي والمكاني والطبيعي وأخيراً الموسيقي والحركي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في الذكاء الموسيقي والحركي والرياضي والمكاني والإجتماعي لصالح طلبة التخصصات العلمية .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الموسيقي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بالنسبة لكافة الأقسام في الذكاء الموسيقي .

٨- دراسة الخزندار(٢٠٠٢):

عنوان الدراسة : " واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الرياضيات وميول الطلبة نحوها "

هدف الدراسة : التعرف على واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر وتحديد علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل الدراسي في الرياضيات، وتكونت عينة البحث من مجموعتين :

١- الأولى ٣٨٥ طالباً وطالبةً تم اختيارهم بشكل عشوائي .

٢- الثانية ١٠٩ طلاب تم اختيارهم بطريقة قصديه لتطبيق البرامج المقترحة .

وبتطبيق استبيان telee تيلي للذكاءات المتعددة واختبار التحصيل الرياضي القبلي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- اختلاف الذكاءات المتعددة المسيطرة لدى طلبة الصف العاشر حيث حقق الذكاء الإجتماعي أعلى نسبة مئوية لدى أفراد عينة الدراسة، يليه الذكاء (الحركي ، اللغوي ، المنطقي ، الموسيقي ، والشخصي) ، وأما عند الإناث فيلي الذكاء الإجتماعي (اللغوي ، الحركي ، المكاني ، الموسيقي ، الرياضي).

٢- وجود معامل ارتباط دال إحصائياً بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل في الرياضيات .

٩- دراسة الشريف (٢٠٠١) :

عنوان الدراسة : "التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة"

هدف الدراسة : الكشف عن مقدار ارتباط الذكاءات المتعددة عند جاردنر بالتحصيل الدراسي، وهدفت كذلك إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في هذه الذكاءات، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٦ طالباً وطالبةً من طلاب الصف الخامس في محافظة القاهرة وتم تطبيق بطارية اختبارات عمليات معالجة المعلومات ومقياس تقييم الذكاءات المتعددة وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والذكاءات المتعددة (الموسيقي والمنطقي والحركي والإجتماعي) لدى أفراد عينة البحث.

٢- كانت أكثر الذكاءات تنبؤاً بالتحصيل الدراسي عند البنين هي اللغوي والمنطقي والإجتماعي ، أما أكثر الذكاءات تنبؤاً بالتحصيل عند الإناث فكانت اللغوي والمنطقي والجسمي الحركي والإجتماعي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة (الموسيقي والمنطقي والحركي والإجتماعي والشخصي والمكاني والطبيعي) بين الذكور والإناث .

١١ - الدراسات الأجنبية:

١- دراسة ماتار (٢٠٠٩) :

"Musical intelligence and it's relationship with improvisation comparative study of improvisation/improvisation performance by European and African musicians"

عنوان الدراسة : "الذكاء الموسيقي وعلاقته بالأداء الارتجالي، دراسة مقارنة للإرتجال والأداء الإرتجالي للموسيقيين الأوربيين والإفريقيين"

هدف الدراسة : إجراء مقارنة بين طبيعة الذكاء الموسيقي لدى الموسيقيين الأوروبيين والإفريقيين ، كما هدفت لدراسة الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والأداء الإرتجالي كناحية عبر حضارية وأجريت الدراسة في بريطانيا ، وشملت عينة الدراسة ٢٤ موسيقياً مقسمين إلى :

١-١٢ موسيقي أوروبي .

٢-١٢ موسيقي أفريقي .

وتم تقسيم الموسيقيين حسب درجات الخبرة إلى ثلاث مستويات هي :

(المستوى المبتدئ / المستوى الخبير أو الماهر / المستوى التجريبي أو المهني).

وقام الموسيقيون بأداء مقطوعات ارتجالية ليتم الحكم من خلالها على أدائهم من خلال لجنة مؤلفة من عدد من المتخصصين بالموسيقا، واستخدمت الدراسة المعالجة المتفحصة الدقيقة للأداء المقدم وكان من أهم نتائج الدراسة :

١-أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الذكاء الموسيقي والأداء الإرتجالي لدى كلا المجموعتين الأوروبية والأفريقية .

٢- ارتبط الذكاء الموسيقي لدى كلا المجموعتين بالقدرة على التعبير الذاتي .

٣-كشفت المستويات المختلفة من الخبرة عن اختلاف في الذكاء الموسيقي لصالح المستوى الخبير أو الماهر يليه المستوى المهني ثم التجريبي .

٤- أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الذكاء الموسيقي بين الموسيقيين الأوروبيين والأفريقيين لصاح الموسيقيين الأوربيين .

٢- دراسة روبرت (٢٠٠٦) :

"Musical intelligence and it's relationship with thinking skills"

عنوان الدراسة :"الذكاء الموسيقي وعلاقته بمهارات التفكير"

هدف الدراسة : التعرف على العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الموسيقي ومهارات التفكير لدى الأفراد ذوو الذكاء الموسيقي، وشملت عينة الدراسة مجموعة من الطلاب والطالبات الدارسين للموسيقا في المعاهد الحكومية والخاصة في مدينة برلين بألمانيا، بلغ عددهم ٣٢٨ طالباً وطالبةً مقسمين إلى ١٨٩ طالباً و١٣٩ طالبةً، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الموسيقي المقتبس من مقياس Midas ميداس للذكاء المتعدد بعد إجراء بعض التعديلات عليه، كما استخدم اختبار مهارات التفكير من إعداده الشخصي وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة :

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الذكاء الموسيقي ومهارة التركيب كأحد مهارات التفكير .

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الذكاء الموسيقي ومهارة التحليل كأحد مهارات التفكير .

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الذكاء الموسيقي ومهارة التصنيف كأحد مهارات التفكير .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الموسيقي لصالح الذكور .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المعاهد الحكومية وطلبة المعاهد الخاصة في الذكاء الموسيقي لصالح طلبة المعاهد الخاصة .

٦- كانت مهارة التركيب هي أكثر مهارة عقلية ظهرت لدى أفراد عينة البحث من ضمن مهارات التفكير المختلفة ، وعزا الباحث ذلك إلى أن التركيب يتضمن الجمع والتأليف بين عدة أشياء أو أفكار، للخروج بشيء جديد كلياً لم يكن موجود من قبل ولذا فإن أسلوب التفكير التركيبي هو الأسلوب السائد لدى أغلب الموسيقيين.

٣- دراسة هسي (٢٠٠٦) :

"Thinking styles and it's relationship with multiple intelligence"

عنوان الدراسة :" أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاءات المتعددة "

هدف الدراسة : التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير و قدرات التفكير الناقد والذكاءات المتعددة لدى التلاميذ في الصفين الخامس و السادس من المرحلة الابتدائية , وتكونت عينة الدراسة من (٥٧٨) طالباً وطالبةً في هذين الصفين بمنطقتي تايوان وكوشينغ في الصين، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس Midas ميداس للذكاءات المتعددة وقائمة أساليب التفكير للتلاميذ لستيرنبرغ وواغنر١٩٩٣ واختبار لمهارات التفكير الناقد لتلاميذ هذه المرحلة من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات التفكير الناقد تعزا لمتغير الجنس.

٢- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قدرات التفكير الناقد و أسلوبي التفكير (التشريعي و التنفيذي) فقط دون باقي أساليب التفكير الثلاثة عشر.

٣- وجود ارتباط دال إحصائياً بين الذكاء الموسيقي و أسلوب التفكير العالمي.

٤- وجود ارتباط دال إحصائياً بين الذكاء الموسيقي ومهارة التحليل كأحد مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث.

٤- دراسة لوري (٢٠٠٥) :

"Multiple intelligence : a comparative study between the preferences of males and females"

عنوان الدراسة : " الذكاءات المتعددة دراسة مقارنة بين تفضيلات الذكور والإناث "

هدف الدراسة : الكشف عن الفروق في تفضيلات الذكاءات التي حددها جاردنر بين الذكور والإناث في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالباً وطالبةً ٤٥ ذكور و ٤٥ إناث، وتراوحت أعمارهم بين ١٨ – ٤٠ سنة، واعتمدت الباحثة على استبيان tellee تيلي للذكاءات المتعددة وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة :

١- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تفضيلات كل من الذكاء الموسيقي واللغوي والمكاني والجسمي والشخصي .

٢- رتب المشاركون ذكاء اتهم المتعددة من الأعلى إلى الأدنى كما يلي :

(١- الشخصي / ٢- المنطقي / ٣- اللغوي / ٤- الحركي/ ٥- المكاني ٦- الموسيقي / ٧- الإجتماعي / ٨- الطبيعي).

٥- دراسة شاك (٢٠٠٢) :

A study of the relationship between multiple intelligences and achievement as measured by Delaware students testing program scores in reading , mathematics , and writing

عنوان الدراسة : "دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل المُقاس بوساطة درجات برنامج اختبار الطلبة في ولاية ديلوار في القراءة والرياضيات والكتابة"

هدف الدراسة : التعرف على دور الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي كما يقاس في الإختبارات المعيارية، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٢ طالباً وطالبةً من طلاب السنة الثانية في المدارس المتوسطة في ولاية ديلوار بأمريكا، وتم استخدام مقياس ميداس Midas للذكاءات المتعددة واستبيان التقرير الذاتي للذكاءات المتعددة والإختبارات المعيارية للتحصيل في القراءة والكتابة والرياضيات، وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة :

١- توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة لكنها ضعيفة ومحدودة بين الذكاءات المتعددة وهي (الموسيقي ، المكاني ، اللغوي ، المنطقي ، الحركي ، الشخصي ، الإجتماعي) والتحصيل المقنن بوساطة الإختبارات المعيارية .

٢- ظهر الذكاء اللغوي والإجتماعي بدرجة عالية لدى الطلبة الذين كان تحصيلهم عاليا على اختبارات القراءة والكتابة.

٦- دراسة كيسينسكي (١٩٩٩) :

"assessment of a remedial community ,college cohort for multiple intelligence"

عنوان الدراسة : "تقييم الذكاء المتعدد لدى مجموعة من طلاب كلية علاجية"

هدف الدراسة : التمييز بحسب مقياس ميداس بين أشكال الذكاء السائدة لدى مجموعة من طلاب كلية علاجية في الولايات المتحدة الأمريكية، والكشف عن وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس، العمر ، العرق ، كما هدفت إلى الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والطلبة في مجالات الذكاء السائدة .

وشملت عينة البحث ٨٠ طالباً وطالبةً من طلاب كلية ريد وودز وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة مايلي :

١- قدر أفراد العينة أنفسهم أعلى في الذكاء الإجتماعي وأدنى في الذكاء الموسيقي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة البحث في تقديرهم لأنفسهم في الذكاء الإجتماعي وتقديرهم لأنفسهم في باقي الذكاءات (الموسيقي ، اللغوي ، المنطقي ، الرياضي ، الحركي ، الطبيعي ، الشخصي).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة البحث في الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير العمر .

٧- دراسة فرانزين (١٩٩٩) :

"Self perceptions of multiple intelligence among students from a middle school in Midwest"

عنوان الدراسة : "الإدراكات الذاتية للذكاءات المتعددة ضمن طلبة المدارس الإعدادية في الوسط الغربي"

هدف الدراسة : تحديد إدراكات الطلاب الذاتية فيما يتعلق بمجالات الذكاءات المتعددة الثمانية السائدة لديهم ، إضافة لبحث الفروق بين إدراكات المعلمين والطلبة بخصوص تحديد أي من الذكاءات المتعددة هو الأكثر تقديراً واحتراماً، واستخدم الباحث أداة خاصة من إعداده لمقارنة إدراكات المعلمين والطلبة بهذا الخصوص .

كما استخدم الباحث أداة مسح معدلة خاصة لجمع المعطيات من العينة التي بلغ عدد أفرادها ٤٠٧ طلاب من الصف الخامس والسادس والسابع في مدرسة إعدادية في ميد ويست بأمريكا ، واستخدم الباحث أخيراً مقياس ليكرت ذي الخمس نقاط لوصف إدراكات الطلبة وكانت أهم النتائج مايلي:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين إدراكات الطلبة وإدراكات المعلمين في الذكاءات التالية (الموسيقي ، الطبيعي ، الإجتماعي ، المكاني ، الحركي).

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين مايدركه الطلاب على أنه قيم بالنسبة للمدرسة وادراكاتهم للذكاءات المتعددة السائدة لديهم وذلك في الذكاءات التالية : (الموسيقي ، اللغوي ، المكاني ، الإجتماعي ، الطبيعي).

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الصفوف الخامس ، السادس ، السابع ، في الذكاء (الموسيقي ، واللغوي ، والمكاني ، والمنطقي ، والشخصي ، والإجتماعي، والحركي ، والطبيعي).

٨- دراسة إل نيفل (١٩٩٨):

"personal perceptions of American students towards Gardner multiple intelligence"

عنوان الدراسة : "الإدراكات الذاتية للطلبة الأمريكيين بخصوص ذكاءات جاردنر المتعددة"

هدف الدراسة : التعرف على الإدراكات الذاتية للطلبة الأمريكيين بخصوص ذكاءات جاردنر المتعددة ، كما بحثت هذه الدراسة وقارنت الإدراك الذاتي لذكاءات جاردنر المتعددة لدى الطلبة الأمريكيين من مستويات الصفوف التالية (الثالث١٧٤/ السابع١١٢ / الحادي عشر ٨٩ / الثاني عشر٩٨ طالباً وطالبةً)، واستخدم الباحث مقياس ليكرت من خمس نقاط لقياس إدراكات الطلبة بخصوص سيطرة كل من الذكاءات المتعددة الثمانية وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة مايلي:

١- إن الذكاءات البصرية المكانية والطبيعية كانت سائدة أكثر من الذكاء الموسيقي الأقل ظهوراً لدى أفراد عينة البحث .

٢- أظهر تحليل التباين عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أن هناك فروقاً ذات دلالة في الإدراكات لدى التلاميذ في المستويات الثلاث بالنسبة لكل الذكاءات (الموسيقي ، اللغوي ، البصري ، الحركي ، الإجتماعي ، الشخصي ، المنطقي ، الطبيعي).

٣- أشارت سلسلة من الاختبارات عند مستوى دلالة ٠.٠١ أن هناك فروقاً ذات دلالة بين الذكور والإناث بخصوص الذكاءات الثمانية.

١١- تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة نلاحظ مايلي :

١- اهتمت عدة دراسات بالعلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، وهذه الدراسات هي دراسة الشريف ٢٠٠١ ودراسة الخزندار ٢٠٠٢ ودراسة الدسوقي وسكران ٢٠٠٣ ودراسة شاك ٢٠٠٠ ودراسة عبد القادر ٢٠٠٥ .

٢- اهتمت دراسات أخرى ببحث الفروق في الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي والجنس والسنة الدراسية كدراسة قوشحة ٢٠٠٣، بينما اهتمت دراسات أخرى بمقارنة تفضيلات الذكور والإناث فيما يخص الذكاءات المتعددة كدراسة لوري ٢٠٠٥ .

٣- اهتمت بعض الدراسات بالعلاقة بين الذكاءات المتعددة وبعض المتغيرات الأخرى كفعالية الذات وحل المشكلات وذلك في دراسة عبد القادر ٢٠٠٥، فيما اتجهت دراسة قصيعة ٢٠٠٩ إلى دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلاب المتفوقين، وهدفت دراسة جاويش ٢٠١٠ لدراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتفضيلات المهينة، وأخيراً اهتمت دراسة هسي ٢٠٠٦ بالعلاقة بين أساليب التفكير والذكاءات المتعددة .

٤- اهتمت بعض الدراسات بالإدراكات الذاتية للطلاب بخصوص الذكاءات المتعددة كدراسة نيفل ١٩٩٨ ودراسة فرانزين ١٩٩٩، واهتمت دراسة كيسنسكي ١٩٩٩ بدراسة مجالات الذكاء السائدة لدى الطلاب والطالبات .

٥- اهتمت بعض الدراسات بالعلاقة بين الذكاء الموسيقي والذكاء اللغوي كدراسة فارس٢٠١٠ ، فيما اتجهت دراسة روبرت٢٠٠٦ إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الموسيقي ومهارات التفكير، وهدفت دراسة ماتار ٢٠٠٩ إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الموسيقي والأداء الإرتجالي .

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في :

١- يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي ذلك كون أن الذكاء الموسيقي هو أحد أشكال الذكاء الثمانية التي تمت دراسة العلاقة بينها وبين التحصيل الدراسي.

٢- يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق في الذكاء الموسيقي بين أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس.

٣- يتشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات الخاصة في وذلك كونه تخصص في دراسة الذكاء الموسيقي .

ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الآتي :

١- اهتم البحث الحالي بدراسة أثر متغير المستوى التعليمي للآباء على الذكاء الموسيقي لدى أفراد عينة البحث.

٢- اهتم البحث الحالي بدراسة أثر متغير المستوى الإقتصادي للآباء على الذكاء الموسيقي لدى أفراد عينة البحث .

٣- اتجه البحث الحالي لدراسة الذكاء الموسيقي لدى الطلبة الدارسين للموسيقا أكاديمياً من ناحية علاقته بالتحصيل الدراسي، وهذا التخصيص من شأنه إغناء البحث من الناحيتين العلمية والأكاديمية.

الفصل الثالث

الذكاء الموسيقي

١٣- نشأة وظهور الذكاء الموسيقي :

تعد الشخصية كلاً متكاملاً من كافة النواحي الجسمية والنفسية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية، وجميع هذه الجوانب تتبادل التأثير والتأثر فيما بينها، ولذلك فإن إعداد إنسان متكامل لابد أن يراعي كافة هذه الجوانب دون إغفال أي منها (Devrson ,1999,3-4).

والنظم التربوية الحديثة قامت على أساس الإعتناء بالذكاء والقدرات العقلية لدى الفرد وبلورتها للإستفادة منها في إعداد إنسان قادر على بناء مجتمع متطور، وأدركت هذه النظم أن الإقتصار على مناهج وأساليب التعليم التقليدية التي تهتم بإكساب الطلاب المعلومات وحشو أذهانهم بكمٍ هائلٍ من الأفكار يبقى قاصراً من ناحية تنمية شخصية الإنسان وإعداده للحياة العملية، حيث أن قيمة أي نظام تعليمي تتحدد في قدرته على تحقيق أهدافه ولذا فإن أسمى هدف للتعليم هو إعداد إنسان متكامل من كافة جوانب شخصيته (عبد الله ، ٢٠٠٦، ٢٣).

إن اهتمام النظم التربوية والتعليمية بتنمية ذكاء الإنسان دفعها للإهتمام بالأسس التي لابد أن تستند إليها في تنمية هذا الذكاء، ولذلك وجدت نفسها مضطرة للبحث في موضوع الذكاء من حيث العوامل المؤثرة فيه والقدرات التي يتألف منها والأشكال التي يظهر فيها، ونتج عن هذا البحث نظرية جديدة تنص على أن المفهوم القديم للذكاء الذي يعتبر أنه قدرة كلية واحدة أو شكل واحد يظل ثابتاً لدى الفرد أصبح فكرة خاطئة، خاصة مع ظهور نظرية الذكاءات المتعددة على يد جاردنر (الشريف ، ٢٠٠٦، ١١٢).

حيث أن جاردنر اقترح مقاربة جديدة للذكاء، مقاربة تتعلق بتصور تعددي للذكاء مقاربة تأخذ بعين الإعتبار كافة أشكال نشاط الإنسان، ولذلك توصل إلى وجود

أشكال أو أنواع للذكاء هي : **اللغوي والموسيقي والبصري المكاني والمنطقي الرياضي والطبيعي والجسمي الحركي والشخصي والإجتماعي**، وفيما بعد أضاف إليهم الذكاء الروحي، وأي إنسان عند جاردنر لديه ذكاءات ثمانية وكل شكل من أشكال الذكاء يشغل حيزاً من الدماغ (عامر ، ٢٠٠٨، ٩٩).

وبالنسبة لجاردنر فإن كل إنسان يمتلك هذه الذكاءات الثمانية ولكن تختلف درجة وجود كل ذكاء من شخص لآخر (حسين،٢٠٠٥،١٧٧).

ونظرية جادرنر لاتهتم بكم يكون الشخص ذكياً، بل تهدف إلى شرح كيف يكون ذكياً وكيف يطور ذكاءاته المختلفة (Philips,2010,5).

والذكاء الموسيقي يعد من المفاهيم الجديدة نسبياً، حيث ارتبط ظهوره بنظرية جاردنر على الرغم من أن مفهومي الذكاء والموسيقا ليسا بالمفهومين الحديثين ، فالموسيقا كمفهوم تضرب جذوره في التاريخ البعيد والذكاء كذلك يمتد تاريخ ظهوره لدراسات بينيه وسبيرمان، إلا أن مفهوم الذكاء الموسيقي لم يلاقِ الضوء إلا بعد أن وضع جاردنر نظريته عن الذكاءات المتعددة والتي كان الذكاء الموسيقي من ضمنها (رافع ،٢٠٠٦،١٢٠).

وهذا وجه التربويون إلى الإهتمام بالجانب الوجداني نظراً لتأثير الإنفعالات على الشخصية وبالتالي على سلوك الفرد هذا من جهة، ولفاعلية تطبيقاته من الناحية العملية التي تسهم في تطوير قدرات الفرد وإعداده لمتطلبات الحياة بشكل أكبر.

حيث أن قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته الخاصة ، ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم ، واستخدام هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته تعد من أسس الشخصية السليمة وهذا هو الذكاء الوجداني(Salovey & Mayer, 1997,p189).

ونظراً لأن الموسيقا غذاء الروح وتؤثر بشكل إيجابي على شخصية الإنسان، فإن الذكاء الموسيقي كان من ضمن الأولويات التي حاول التربويون إيلائها عناية خاصة، سواء من ناحية تنميته لدى الطلاب أو من ناحية تنظيم مناهج خاصة بالموسيقا(مسعود ،٢٠٠٧، ،١٨٧).

وكان الدافع وراء هذا الإهتمام هو أن التعليم المدرسي عانى من مشكلة ابتعاده عن عالم المتعلمين، حيث أن المواد التعليمية لم تكن تراعي بيئة المتعلمين وحاجاتهم فضلاً عن أنها لم تولي اهتماماً للقدرات العقلية المختلفة وللجوانب الوجدانية في الشخصية، مما جعل أغلب المتعلمين يتعاملون مع المواد الدراسية دون تأثر وجداني (المرجع السابق،٩٠).

ونظراً لقدرة الموسيقا في التأثير على النفس البشرية، فإن المفكرين والعلماء أجمعوا ومنذ العصور القديمة على أهميتها وذهبوا لضرورة تثقيف الشعوب باستخدام الفنون الجميلة ولاسيما الموسيقا، ففي اليونان وضعت الموسيقا في أعلى منزلة واحتلت أسمى مكانة في التربية وأخذت مرتبة الصدارة بين الفنون الجميلة، وفي هذا الصدد يقول أفلاطون أشهر فلاسفة اليونان "لايمكن لأحد أن يحيا بدون موسيقا، والموسيقا هي أكثر الوسائل التربوية فائدة، ومعنى ذلك أن الإيقاع والتوافق يمتلكان قدرة عظيمة على تغذية الروح والعروج بها إلى عالم الجمال" (الصواف ، ١٩٩٥، ١٤٦).

كما وأشار أرسطو إلى تأثير الموسيقا بقوله "يكفي لبيان سلطان الموسيقا وقدرتها أن تثبت أن بإمكانها تغير وتكييف مشاعرنا وإحساسنا " ، ليأتي بعد ذلك في العصر الحديث فلاسفة آخرون أكدوا على أهمية الموسيقا، مثل سبنسر الذي عد التربية الموسيقية أسلوباً يعد الإنسان للحياة الكاملة (الخفاجي ، ٢٠٠٥، ٥٦).

إن الفن وبخاصة الفن الموسيقي يسهل ارتباط القدرات العقلية والنفسية ببعضها البعض لدى الإنسان ويدفعها للأمام، وفي الوقت نفسه يخمد الفعاليات الضارة للفكر ويهدئ الإنفعالات، ويسهم في كل فعالية جمالية (المرجع السابق ، ١٤٨).

والموسيقا ككلمة تضرب جذورها في العصور القديمة وارتبط وجودها بوجود الإنسان وتعرف بأنها : كلمة إغريقية الأصل كانت تطلق على الآلهة ميوز آلهة الفنون الجميلة ومعناها العلم والفن ، وينحصر الفن في أداء أغنية أو عزف مقطوعة موسيقية أما العلم فيشير إلى العلوم الطبيعية كالجبر والهندسة والمنطق، ذلك أن هذه العلوم كلها من أنواع العلم الموزون وهي علوم متشابكة مع الموسيقا يربطها النظام ووحدة الحركة والسكون (العناني ، ٢٠٠٨ ، ١٢).

وعلى اعتبار أن الموسيقا فن وعلم معاً فإن قدرات الإنسان العقلية وذكائه لابد وأن تتدخل في هذا المجال وتتفاعل مع الموسيقا، وهذا فيما يتعلق بالجانب العلمي منها وذلك لإنتاج أو ابتكار الألحان أو المقطوعات الموسيقية، فلا يستطيع أحد منا أن ينكر أن الذكاء هو من أهم المتغيرات في الشخصية الإنسانية، ذلك كونه يتدخل في كل نشاط يقوم به الإنسان سواء كان هذا النشاط نشاطاً ذهنياً أو مادياً، وذلك بقصد الوصول لحل مشكلة ما، أو إنتاج علاقات وروابط بين الأشياء، أو تقييم شيء معين وباختصار فإن الذكاء يتدخل في كل مايقوم به الإنسان من تصرفات.

والذكاء يعد من المواضيع الهامة جداً والتي دار حولها الكثير من الجدل، وظهرت في مجال دراسة الذكاء مدارس عدة كان لكل منها نظرية حول الموضوع وفسرت كل نظرية منها الذكاء بتفسير خاص، ونذكر هنا على سبيل المثال نظرية سبيرمان ، ونظرية ثرستون ، ونظرية ستيرنبرغ ، ونظرية جيلفورد إلى غيرها من النظريات التي حاولت تفسير الذكاء البشري، وتتابع ظهور النظريات واستمر البحث في مجال

الذكاء في العصر الحديث وكانت من نتائج هذا البحث ظهور نظرية جديدة كلياً في تفسير الذكاء، نظرية غيرت الأفكار القديمة السائدة حوله ووجهت نظر العلماء نحو جوانب جديدة لم تكن معروفة سابقاً، وهذه النظرية هي نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمت نموذجاً جديداً للذكاء، نموذجاً يعتمد بشكل أساسي على الإكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن وعلم الأعصاب والتي لم يتم الوصول لها سابقاً ولم يعرفها العلماء ابتداءً من بينيه وانتهاءً بآخر النظريات التي كانت سائدة قبل أن يطرح جاردنر نظريته حول الذكاء، وفي هذا الصدد يقول جاردنر " لقد حان الوقت للتخلص من المفهوم الكلي للذكاء، ذلك المفهوم الذي يقيسه المعامل العقلي والتفرغ بشكل طبيعي للكيفية التي تنمي بها الشعوب الكفاءات الضرورية لنمط حياتها، وهنا نستطيع أن نذكر الصيادين والموسيقيين والمهندسين والرسامين، فكل الأدوار التي يقوم بها هؤلاء يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار إذا قبلنا تعريفاً جديداً للذكاء باعتباره كفاءة، أو قدرة لحل المشكلات، أو إبداع أشياء جديدة، حيث أن كل الكفاءات التي يظهرها هؤلاء الأفراد في عملهم وحياتهم تعتبر شكلاً من أشكال الذكاء" (عامر ، ٢٠٠٨، ٩٤-٩٦).

لقد شكلت هذه النظرية تحدياً مكشوفاً للمفهوم التقليدي للذكاء، ذلك المفهوم الذي لم يكن يعترف سوى بشكل واحد من أشكال الذكاء يظل ثابتاً لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، ولذلك رحبت هذه النظرية بالإختلاف بين الناس في أنواع الذكاء وفي طبيعة استخدامها، ولذلك يرى جاردنر أن عشرات السنين من البحث مكنته من الإقتناع بأن ذكاء الإنسان يغطي مجموعة من الكفاءات تتجاوز تلك التي تقوم اختبارات المعامل العقلي QI بقياسها، ولذلك فإن فكرة وجود ذكاء واحد يقيسه المعامل العقلي والقول بأن الفرد يولد بإمكانات محددة من الذكاء قوبلت بالرفض منذ خمسينيات القرن الماضي (الشريف ،٢٠٠٦، ١٢٩).

إن جاردنر ومن خلال الأبحاث الطويلة التي أجراها توصل إلى وجود ثمانية أشكال للذكاء هي (الموسيقي ، اللغوي ، المنطقي الرياضي ، البصري المكاني ، الحسي الحركي ، الشخصي ، الإجتماعي ، الطبيعي)، وبالنسبة له فإن كل إنسان يمتلك هذه الذكاءات الثمانية ولكن تختلف درجة وجود كل ذكاء من شخص لآخر (حسين،٢٠٠٥، ١٧٧).

والذكاء وفق جاردنر إمكانية بيولوجية تجد التعبير عن نفسها فيما بعد نتيجة للتفاعل بين العوامل التكوينية والبيئية، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به كما يختلفون في طبيعة هذا الذكاء، ومعظم الأدوار التي نؤديها في الحياة والسلوكات التي ننجزها هي نتاج لمزيج تلك الذكاءات، والدليل على ذلك أن الفرد إذا أراد أن يكون عازفاً موسيقياً بارعاً على آلة الكمان فلا يكفي أن يكون لديه ذكاء موسيقي فقط، بل لياقة بدينة ومهارة في استخدام يديه وهذا يشير إلى التفاعل بين الذكاء الموسيقي من جهة والذكاء الجسمي الحركي من جهة أخرى (المرجع السابق،١٧٧- ١٧٨).

وينطبق هذا الأمر على كافة السلوكات والمهارات التي يقوم بها الإنسان فكل تصرف وكل حل وكل مهارة لابد وأن تتدخل فيها أشكال الذكاء المتعددة التي وصفناها سابقا .

والذكاء الموسيقي هو شكل من أشكال الذكاء ويتواجد بلا شك لدى كل الناس، إلا أنه يتواجد بشكل أعلى لدى فئة معينة منهم وهي الفئة التي تبرع في مجال العلوم الموسيقية، وعلى الرغم من أهمية هذا الذكاء وأهمية الجوانب الإبداعية في حياة الإنسان وخاصة الموسيقية منها، إلا أن الذكاء الموسيقي لم يأخذ ما يستحق من الدراسات المتخصصة ولذا فإن البحث الحالي يحاول التعريف بهذا الذكاء وشرح

مهاراته ومِحكّاته وسبل تطويره على أمل أن تكون هذه الدراسة محاولة في سبيل إلقاء مزيد من الضوء على هذا الجانب المهم من الشخصية الإنسانية عموماً والشخصية المبدعة خصوصاً .

١٤- مفهوم الموهبة :

عرف مصطلح الموهبة في ميدان علم النفس كأحد أنواع الدراسات التي اشتمل عليها علم الفروق الفردية، ومع تقدم الزمن وتطور العلوم وخاصة علم النفس أصبح مصطلح الموهبة من أهم الموضوعات التي يختص بها علم التربية الخاصة، وأصبح للموهبة فروعها الخاصة التي لها باحثين متخصصين في الكشف عنها وتطويرها وإعداد البرامج التربوية الكفيلة بصقلها وبلورتها (نوفل،٢٠٠٩، ٩٢).

وتعد الموهبة في جوهرها تمايزاً نوعياً في مجال واحد أو أكثر، أو قدرة معينة تظهر على هيئة عطاء جديد أو إنتاج أصيل يكون متميزاً ونادراً وذو قيمة، ومن ثم تصبح هي البوابة الرئيسة لأي مجتمع لكي يصنع حضارة تضاهي حضارات الدول ولاتقل قيمة عنها ، والموهبة تمثل تميزاً ملحوظاً من جانب أحد الأفراد في جانب معين وعادة ماتكون مصحوبة بقدر من الإبتكار، يتمكن ذلك الشخص بموجبه من تقديم أفكار جديدة وحلول لمشكلات قائمة، وهي تتطلب نسبة من الذكاء المرتفع لاتقل عن انحرافين معياريين أعلى من المتوسط الذي يتحدد بمائة نقطة على مقياس ستانفورد بينيه (Lysari,1989,112).

ويذكر فاتح ٢٠٠٧ أن الموهبة تنتج عن استعداد فطري يولد الفرد مزوداً به وبالتالي لايعد الفرد مسؤولاً عنها وليس له أي علاقة بوجودها، فهي شيء وراثي يظهر في أحد مجالات العلم أو الفن ويعبرعنها من خلال الأداء (فاتح،٢٠٠٧،٨٣).

والموهبة بالنسبة لمحمد ٢٠٠٧ هي استعداد موروث يظهر في مجال معين أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني، التي اتفق عليها أنها تمثل مجالات الموهبة تلك المجالات التي حددها المتخصصون بالتالي :

١)١٤- الموهبة الأكاديمية

٢)١٤- القدرة على التفكير الإبتكاري

٣)١٤- القدرة على القيادة

٤)١٤- القدرة الحس حركية

٥)١٤- الفنون الأدائية والتعبيرية (كالموسيقا والرسم والنحت والشعر والرقص والباليه). (محمد،٢٠٠٧،٢٤).

ويميز محمد بين الموهبة كاستعداد موروث وبين أي شيء مكتسب لعدة أسباب هي:

أ)- يتعلق الإستعداد الفطري بالوراثة بينما يرجع الإستعداد المتعلم إلى البيئة.

ب)- إن الفرد يمكن أن يكون لديه أكثر من استعداد فطري بحيث يتعلق كل استعداد بجانب من جوانب السلوك المختلفة، وهذا يعني أن الفرد يمكن أن يكون موهوباً في أكثر من جانب كأن يكون موهوباً بالرسم والرياضيات أو بالموسيقا والشعر.

ج)- إن الإستعداد الفطري لايعد كافياً لكي يتمكن صاحبه من الوصول إلى الأداء المتقن في هذا الجانب أو ذاك، ولكنه فقط يعد مؤشر يدل على أن مثل هذا الفرد توجد لديه موهبة تحتاج لكي تتفتح لتدريب خاص واهتمام من خلال برامج خاصة (المرجع السابق،٣٠).

وبالنسبة لتعريف الموهبة فتجدر الإشارة إلى أن هناك أكثر من تعريف إلا أن أشهرها هو تعريف مارلاند الذي يرى أن الموهوبين هم أولئك الأفراد الذين يتمتعون بقدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني، تجعل في مقدورهم أن يحققوا مستوى مرتفع من الأداء فيه ويحتاج مثل هؤلاء الأفراد إلى رعاية خاصة وبرامج وخدمات تربوية متميزة، تتجاوز ما يحتاجه أقرانهم العاديين (محمد،٢٠٠٧،٣٨).

هذا وتوجد بالإضافة لتعريف مارلاند تعريفات عدة للموهبة يمكن تصنيفها في عدة فئات هي :

١- **التعريفات السكيومترية** : التي تركز على الدرجات التي يحصل عليها الفرد عندما نقوم بتطبيق أحد اختبارات الذكاء عليه، على أن يكون الحد الأدنى لنسبة الذكاء يعادل مايزيد عن المتوسط بانحرافين معياريين على الأقل، أي ١٣٠ نقطة وكلما ارتفع مقدار الذكاء أصبح الفرد في وضع أفضل يزيده تميزاً .

٢- **تعريفات السمات** : وهي ترتكز بدرجة كبيرة على الخصائص النفسية التي تميز الأفراد ذوي القدرات المرتفعة في مختلف المجالات التي تمثل مجالات الموهبة.

٣- **التعريفات الإجتماعية** : تركز هذه التعريفات على تقييم المجتمع للموهبة أو مايعتبره موهبة في الأساس، حيث أن نظرة المجتمع للموهبة ومدى ما يتلقاه الفرد من تقدير فيه يؤدي إلى تفتح استعداداته وازدهارها وتحولها لقدرة متميزة وسمة ثابتة.

٤- **تعريفات المواهب الخاصة** : تركز هذه التعريفات على وجود مجالات معينة يتميز فيها الفرد قياساً بأقرانه الذين هم في مثل سنه وفي جماعته الثقافية، كأن يكون متميزاً في الرياضيات أو الموسيقا أو اللغة ...الخ، مع ثبات مستواه في باقي المجالات ومن ثم فهي لا تتطلب وجود مستوى عالي من الذكاء بل تتطلب أن يمتلك

الفرد قدرة متميزة وفائقة في جانب معين أو مجال معين، بحيث تجعل أداءه متميزاً في هذا المجال أكثر من أقرانه (المرجع السابق٤٠-٤٢).

٥- **التعريفات التربوية** : تركز على حاجة الأفراد المتميزين إلى نوع خاص من التدريب والتأهيل يساعد بدرجة كبيرة في تنمية وصقل مواهبهم، فمن المعروف أن الموهبة تظهر في سنوات الطفولة بصورة استعداد فطري، يتحول عندما يتوافر له التدريب المناسب إلى قدرة حقيقية تظهر من خلال الأداء .

٦- **التعريفات المتعددة للموهبة** : تركز هذه التعريفات على تنوع فئات الموهبة بالنسبة للفرد الواحد، فالفرد الموهوب وفقاً لذلك يكون أدائه العقلي مرتفعاً فينعكس ذلك إيجاباً في مستواه التحصيلي، كما يرتفع مستوى أدائه الإبتكاري إلى جانب ذلك في المجالات الإبداعية المختلفة العلمية منها والفنية (نوفل،٢٠٠٩،٥٢).

١٥- العوامل المؤثرة على الموهبة :

على اعتبار أن الموهبة استعداد فطري فإنه يوجد هناك عدة عوامل تعد مسؤولة عن تطور هذا الإستعداد إلى موهبة فريدة متميزة، حيث تؤكد Rimm ريم أن الوالدين والقائمين على رعاية الطفل يمكنهم أن يلاحظوا منذ السنتين الأوليتين في حياة الطفل أن لديه ميلاً لسماع الموسيقا أو أنه يستجيب وجدانياً للكلمات المنغمة، ومن ناحية أخرى تؤكد Ulshoyski أولشويسكي أن بعض الأطفال يتمكنوا من القراءة في سن مبكرة جداً وقد يتمكنوا من حفظ الأرقام والعد في سن مبكرة كما قد يبدوا ذاكرة موسيقية فريدة، وهنا يجد الوالدين أنفسهم مجبرين على تلبية حاجات الطفل وتنمية استعداداته بشكل خاص (محمد،٢٠٠٧، ٣٥).

ويفضل بعض الباحثين تحديد مجموعة من العوامل التي لها أثرها على تطور الإستعداد الفطري لدى الطفل وتحوله لموهبة، تعبر عن ذاتها من خلال أداء متميز عالي المستوى وهذه العوامل هي :

١) ١٥- مستوى الوالدين التعليمي .
٢) ١٥- مستوى الوالدين الإقتصادي والإجتماعي .
٣) ١٥- أساليب التنشئة الأسرية المتبعة .
٤) ١٥- البيئة التعليمية في المدرسة .
٥) ١٥- المناخ الأسري السائد في الأسرة .

هذه العوامل تؤثر إما سلباً أو إيجاباً على الموهبة لدى الطفل، فإما أن تعمل على تفتحها وتطويرها أو أن يكون لها أثر سلبي بحيث تعيق نموها إن لم تكن عامل أساسي في توقفها أو محوها (محمد ، ٢٠٠٩، ١٠٩).

ويعتقد الباحث بأهمية دور العوامل البيئية في نمو الموهبة، إلا أن الدور الأكبر برأيه يرجع لعامل الإستعداد الفطري الذي يعد العامل أو المتغير الأهم في هذا المجال والسبب في ذلك أنه مهما كانت العوامل البيئية المتوافرة مساعدة وغنية ومثيرة، فإنها لن تستطيع أن تخلق موهبة أو أن تنتج موهبة في شخص ليس لديه بالأساس استعداد خاص لأن يعطي نتاجاً إبداعياً في مجال ما علمياً كان أو فنياً.

١٦- النظريات المفسرة للموهبة :

إذا كان الذكاء يمثل مفهوماً معقداً متعدد الجوانب بحيث أنه لا يتضمن جوانب معرفية فقط بل يتضمن كذلك جوانب أخرى لا تعد معرفية في أساسها، فإن الموهبة لا تقتصر كذلك على الجانب المعرفي أو العقلي دون سواه، حيث أنه يوجد هناك ما يعكس الموهبة ويدل عليها ويأتي في مقدمة المؤشرات التي تدل على وجودها

مايتوافر لدى الفرد من سمات خاصة، اعتبر العلماء أن كل واحدة منها قد تمثل في حد ذاتها جانباً مستقلاً من جوانب الموهبة ، وهذا الأمر أدى لظهور نظريات متعددة لتفسير الموهبة ، بحيث أن كل منها حاولت أن تفسر الموهبة من خلال جانب أو أكثر من تلك السمات المختلفة (محمد،٢٠٠٧، ٨١-٨٢).

وظهر في مجال تفسير الموهبة عدة نظريات كان لكل منها وجهة نظر خاصة وأهم هذه النظريات :

١) ١٦- نظرية تاننبوم (النموذج النفسي الإجتماعي)
٢) ١٦- نظرية ستيرنبرغ (النموذج الثلاثي للموهبة)
٣) ١٦- نظرية رينزولي(نظرية السمات الخاصة)
٤) ١٦- نظرية جانييه (النموذج الفارق للموهبة).

١)١٦- نظرية تاننبوم (النموذج النفسي الإجتماعي) :

يرجع هذا النموذج لأبراهام تاننبوم، الذي كان له رأيه الخاص عن المواهب البشرية حيث أعتقد أن الموهبة لاتظهر إلا عند المراهقين والراشدين فقط، فهي لاتظهر في مرحلة الطفولة لأنها تكون على هيئة استعداد فطري ، فالموهبة تبدأ على صورة استعداد فطري لدى الطفل ومع التطور يتحول إلى مهارة في الأداء، نتيجة لتأثير عدة عوامل أهمها أسلوب التربية والتعليم الذي يتلقاه الطفل (فاتح،٢٠٠٧، ٩٣).

ويميز تاننبوم بين الموهبة كاستعداد فطري وكقدرة متميزة على الأداء، وهو يعتقد أن الطفل الموهوب لابد أن يتوافر فيه عدة خصائص، أهمهما وجود استعداد عالي وإمكانية تتيح له تقديم أفكار أصيلة في مجال معين، وهذه الأفكار تكون مختلفة نوعياً عن الأفكار الأخرى السائدة وجديدة كلياً بحيث تحدث نقلة وقفزة في المجال الذي ظهرت فيه الموهبة سواءً أكان علمياً أو فنياً، وبمجرد أن يصل الطفل زمنياً إلى

سن المراهقة ومابعدها فإنه سيستطيع أن يحقق إنجازات فريدة وملموسة في إحدى مجالات الموهبة، هذا وحدد تاننبوم عدة أنواع للمواهب هي :

أ- المواهب النادرة :

وهي المواهب التي تظهر لدى الأفراد الذين يقدمون نتاجات خارجة عن المألوف في مجال المعرفة العلمية والتقنية، بحيث تجعل هذه النتاجات واقع الحياة في المجتمع أكثر تطوراً ورفاهية، مثل اختراع كاميرا متطورة أو ابتكار جهاز طبي حديث أو اكتشاف دواء جديد يشفي من أمراض مزمنة.

ب- المواهب الفائضة :

وهي المواهب التي تظهر لدى الأفراد الذين يبدعون في النواحي الجمالية والوجدانية بحيث نراهم يضيفوا شيئاً جمالياً للواقع، سواء أكان ذلك في مجال الفن كالرسم أو الموسيقا أو النحت أو في مجال الأدب كالشعر والقصة ..الخ، ويعتبر تاننبوم أن المواهب الفائضة هي ذلك التميز الفارق الذي بمجرد أن يخلق في البيئة فإنه يضفي عليها مسحة جمالية تجعلها مختلفة عن السابق .

ج- المواهب الشاذة :

وهي المواهب التي تظهر لدى الأفراد الذين يبرعون في المجالات العملية والتي قد لايجد أصحابها الفرصة للظهور أو الشهرة، حيث يمتلك أصحاب هذه المواهب مهارات عدة تعتبر معادلة للقدرات النوعية، وتكون متعددة ومختلفة بحيث أنها تشمل المجال العملي بأكمله والمثال على ذلك الرياضيين والتجار ومندوبي المبيعات والحرفيين (فاتح،٢٠٠٧، ٩٤).

وبالنسبة لتاننبوم فإن ظهور الموهبة وتطورها يحدث نتيجة تفاعل بين عدة عوامل وتسهم هذه العوامل في تطوريها من استعداد إلى قدرة أدائية وهذه العوامل هي:

١- **القدرة العامة** : وهي ما يعبر عنه الذكاء العام الذي يمكن قياسه باختبارات الذكاء.

٢- **القدرة الخاصة** : وهي قد تكون إحدى القدرات أو المهارات في مجال معين يتفوق فيها الفرد على أقرانه في مثل سنه، بحيث يتمكن نتيجة وجودها من تقديم أفكار ابتكاريه أو إبداعية في المجال الذي يبرع فيه.

٣- **عامل الحظ** : ويقصد به عامل الحظ والصدفة الذي يتجلى بحدوث مواقف معينة تكون مصيرية بالنسبة لمستقبل الفرد وتلقي بأثرها عليه طوال حياته، فعامل الحظ قد يؤثر على تحقيق الفرد للنجاح والتفوق سواء سلباً أو إيجاباً .

٤- **عوامل البيئة**: فالبيئة المحيطة بالفرد إما أن تكون عامل مساعد على تفتح الموهبة وتطورها،أوعلى العكس من ذلك أي عامل له أثره السلبي بحيث تعيق نموها.

٥- **عوامل غير معرفية** : يقصد بها العوامل النفسية كالميول والدافعية والسمات الشخصية وغيرها من العوامل البعيدة عن العوامل المعرفية(فاتح،٢٠٠٧، ٩٥).

٢)١٦- نظرية ستيرنبرغ (النموذج الثلاثي للموهبة):

صاحب هذا النموذج هو روبرت ستيرنبرغ، الذي تعود له النظرية الثلاثية للذكاء واشتق ستيرنبرغ هذا النموذج من نظريته في الذكاء حيث اعتبر أن الأفراد لكي يكونوا موهوبين يجب أن يمتلكوا ثلاث مهارات أساسية هي :

١٦/٢/١) **المهارة التحليلية** : وهي المهارة التي تمكن الفرد من تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى الأجزاء التي تتألف منها، مع تحديد مسمياتها وأصنافها وإقامة علاقات مناسبة بين هذه الأجزاء (نصرو،٢٠٠٥، ١٣٧).

١٦/٢/٢) **المهارة العملية** : وهي القدرة التي تمكن الفرد من تطبيق مهارات التفكير المختلفة والمتعددة في حل المشكلات العملية على اختلاف أنواعها، أي أنها قدرة الفرد على استخدام تفكيره في المسائل التي تتطلب حلولاً غير جاهزة.

١٦/٢/٣) **المهارة الإبتكارية** : وهي القدرة على توليد أفكار جديدة تختلف عن الأفكار التقليدية ولهذه المهارة ثلاثة مقاييس :

أ- **طلاقة الأفكار**: تعني عدد الأفكار التي تتولد في زمن معين .

ب- **مرونة الأفكار**: قدرة الفرد على تغيير أسلوب تفكيره عندما يتطلب الموقف.

ج- **أصالة الأفكار**: المقصود بها حداثة الأفكار أي أن تكون غير مسبوقة.

والموهوبين بالنسبة لستيرنبرغ لديهم القدرة على المواءمة بين هذه المهارات الثلاث بحيث يكيفوا استخدامها حسب ما تقتضيه كل مشكلة، ونظرة ستيرنبرج للموهبة مشابهة لنظرته للذكاء حيث عد الموهبة شيئاً يرتبط بالعالم الداخلي للفرد أو بمكونات الشخصية، وأشار إلى أن الموهبة تتأثر بعدة عوامل يجب أخذها بعين الإعتبار هي:

١- نمط الشخصية

٢- الأسلوب العقلي

٣- الذكاء

٤- البيئة والمعرفة المكتسبة (نصرو،٢٠٠٥، ١٣٩).

وأخيرا حدد ستيرنبرغ عدداً من المحكّات التي يجب أن تنطبق على الفرد لكي يصنف كموهوب وهذه المحكّات هي:

١- **محك التمييز**: يعني أن يكون الفرد متفوقاً على أقرانه ومتميزاً عنهم في مجال أو بعد معين.

٢- **محك الندرة**: يعني أن يتمتع الفرد بمستوى مرتفع من المهارة بحيث يعد نادراً إذا ما قورن بغيره.

٣- **محك الإنتاجية** : ويعني أن تميز الفرد في مجال معين لابد أن يؤدي إلى إنتاجية خاصة متميزة ومتخلفة كماً وكيفاً عن سابقاتها.

٤- **محك الإثبات** : ويعني أن يكون التميز الذي يتسم به الفرد قابل للإثبات عن طريق أحد الإختبارات أو المقاييس .

٥- **محك القيمة** : معناه أن يلقى تميز الفرد في مجال ما استحسان المجتمع وتقديره له، أي أن يعطي المجتمع صفة التفضيل والمرغوبية لهذا التميز بحيث يكون له قيمة (محمد،٢٠٠٩،١١٩).

٣)١٦- نظرية رينزولي(نظرية السمات الخاصة):

تختلف نظرية رينزولي عن غيرها من النظريات المفسرة للموهبة، حيث كان لرينزولي رأيه الخاص حول الموهبة فركزت نظريته على السمات غير العقلية للشخص الموهوب، واعتبر رينزولي أن الفرد لكي يندرج تحت نطاق الموهبة فإنه يحتاج إلى أكثر من مجرد الذكاء، واعتقد أن الفرد لكي يكون موهوباً فلابد من أن يتوافر فيه عدة سمات هي :

١٦/٣/١- مستوى مرتفع من الدافعية .

١٦/٣/٢- قدرة على التوجه نحو الأهداف وتحقيقها(الخولي،٢٠٠٨، ١٢٤).

١٦/٣/٣- قدرة على التفكير الإبتكاري .

١٦/٣/٤- ذكاء فوق المتوسط .

١٦/٣/٥- الإستقلالية (الخولي،٢٠٠٨، ١٢٤).

واعتقد رينزولي أن هذه السمات تتفاعل مع بعضها وتعمل كوحدة واحدة يسودها النظام والتوافق، وينتج عنها في النهاية العمل الإبداعي وصنف رينزولي المواهب إلى فئتين هما :

أ)- **المواهب الإبتكارية** : وهي القدرة على توليد حلول أو أفكار تتسم بالجدة والمرونة والطلاقة في مجالات العلوم أو الفنون .

ب)- **المواهب المدرسية** : وهي القدرة التي تمكن الفرد من تخطي الإختبارات المختلفة التحصيلية منها أو اختبارات الذكاء (المرجع السابق،١٢٦).

١٦/٤- نظرية جانييه (النموذج الفارق للمواهب) :

مؤسس هذه النظرية هو فرانسوا جانييه ونشر هذه النظرية عام ١٩٩١ وفرق فيها بين الموهبة كاستعداد فطري والموهبة كقدرة أدائية ثابتة، فالموهبة كاستعداد فطري طبيعي تظهر لدى الطفل من دون أي تعلم أو تدريب أو ممارسة، ولذا يمكن اعتبارها قدرة كامنة تعد الوارثة هي العامل الأساسي في نشوئها، واعتبر جانييه أن الموهبة بذلك تظهر في خمس مجالات هي :

١٦/٤/١- المجال العقلي . (الخولي،٢٠٠٨، ١٢٨).

٤/٢)١٦- المجال الإبتكاري .

٤/٣)١٦- المجال الإجتماعي

٤/٤)١٦- المجال الوجداني .

٤/٥)١٦- المجال الحسي الحركي (الخولي،٢٠٠٨، ١٢٨).

وأما الموهبة من ناحية أنها قدرة على الأداء فإنها تظهر بعد أن يكون الإستعداد الفطري قد تلقى قدراً من التدريب أو التعلم، أو تعرض لعوامل تثير تطوره وتفتحه وذكر جانييه مجموعة من العوامل المحفزة أهمها:

أ- العوامل البيئية :

١/أ- البيئة المحيطة بالطفل وخاصة الأسرة ثم المجتمع .

٢/أ- جماعة الأقران .

٣/أ- عوامل الحظ والصدف .

٤/أ- الأحداث والمواقف التي يتعرض لها الفرد .

ب- العوامل الشخصية :

١/ب- الدافعية .

٢/ب- الحالة المزاجية .

٣/ب- نمط الشخصية .

٤/ب- حب الإستطلاع (المرجع السابق،١٢٩).

ولذلك فإن دور البيئة هنا يكون رئيسياً في تتطور الموهبة ويؤدي إلى تبلورها وظهورها في مجالات متعددة كالتكنولوجيا أو الرياضة أو الطب أو الفن كالرسم أو الموسيقا، أوحتى في المجالات العملية كالتجارة والصناعة والعلاقات العامة والتواصل مع الآخرين وأخيراً في مجالات العلوم المختلفة كالرياضيات والفيزياء والهندسة ...إلخ (الخولي ،٢٠٠٨، ١٣٠).

ويتفق الباحث مع فكرة جانييه عن الموهبة فلا يمكن لأي شخص أن يظهر قدرة أدائية أو سلوكاً تعبيرياً متميزاً في مجال ما دون أن يكون لديه بالأساس استعداد فطري كامن لاعلاقة للتعلم بوجوده، لتأتي بعد ذلك البيئة لتقدم وسائل تحفيز خاصة ومباشرة بحيث تساعد هذا الإستعداد على الإشراق والتبلور على هيئة موهبة خاصة تظهر في مجال علمي أو فني ما، ولذلك فلا يمكن لنا أن ننقص من دور وقيمة أي من المتغيرين سواء الإستعداد أو البيئة في نشوء الموهبة وبلورتها.

١٧- الإستعداد الموسيقي :

لا بد من الناحية العلمية وقبل أن نخوض في الذكاء الموسيقي من حيث مهاراته ومحكّاته، أن نمر على العامل الأهم والأكثر تأثير على الذكاء الموسيقي ألا وهو الإستعداد الموسيقي، وذلك بسبب الأهمية الخاصة التي يلعبها هذا الإستعداد .

حيث يؤكد معظم علماء النفس أنه عندما لا يتواجد لدى الفرد استعداد في مجال ما فإنه لن يتمكن من التفوق أو الإبداع في هذا المجال الذي قد يكون أحد أنواع العلوم أو أحد أنواع الفنون، وذلك لأن حالة الإستعداد في الفرد هي التي تحفز الإمكانات سواء العقلية منها أو النفسية، وهي أيضاً التي تمده بمطالب العمل الإبداعي على أي صعيد (Steev,2001,114).

ويعرف **الإستعداد** بأنه: مستوى النمو أو النضج على صعيد الشخصية ككل أو لمجال من المجالات، أو لقدرة من القدرات، أو لنوع خاص من المهارات، يتوقع أن يصل إليه الفرد إذا توافرت له فرص التدريب والتعليم (منصور،٢٠٠٦، ٤٣).

والإستعداد عند زاهر ٢٠٠٤ هو: تلك الخصائص الموجودة لدى الفرد حالياً، والتي تمكننا من التنبؤ بمقدار أو كم القدرة التي يمكن أن يصل لها في مجال من المجالات، بعد إعطائه قدراً معيناً من التعليم والتدريب. (زاهر،٢٠٠٤، ١٢٦).

ويذكر صبحي ٢٠٠٥ أن الفرق بين القدرة والإستعداد يكمن في أن الإستعداد هو الناحية التنبؤية للقدرة أو القدرة في حالة كمونها.(صبحي،٢٠٠٥، ٢٦٩).

وبالنسبة لطبيعة الإستعدادات فيشير راجح ١٩٩٩ أن الإستعداد قد يكون خاصاً كاستعداد الفرد لأن يكون ربان طائرة، أو استعداداً عاماً كالإستعداد الرياضي الذي يؤهل صاحبه للنجاح في أي فرع من فروع الرياضيات على اختلاف تخصصاتها، وقد يكون الإستعداد بسيطاً من الناحية السيكولوجية كالإستعداد الذي يبدو في قدرة الفرد على التمييز بين الألوان (راجح،١٩٩٩،٧٨).

وقد يكون الإستعداد مركباً من عدة قدرات مثل القدرة الموسيقية أو الميكانيكية، وهذه الإستعدادات أي المركبة لاتظهر من تلقاء نفسها أو نتيجة لمؤثرات البيئة بل لابد لظهورها ونضجها من تعلم وتدريب خاص، وتتوزع الإستعدادات بين الناس من حيث قوتها وضعفها وفق المنحى الإعتدالي، فالأغلب يقع في الوسط والقليل يكون متطرف و كما أن هناك فروقاً بين الناس فهناك فروق في الفرد نفسه فقد يكون لديه استعداداً عالياً للغة وقليلاً للرياضيات (المرجع السابق، ٧٩).

وبالنسبة **للإستعداد الموسيقي** فإن الباحث يعرفه بأنه : مجموعة من الإمكانات الذهنية التي ترتبط بخصائص وجدانية، تمكننا من الإفتراض بوجود قدرة موسيقية عند الفرد الذي يتلقى تدريباً خاصاً في هذا المجال أي مجال الموسيقا.

ومن حيث طبيعة هذا الإستعداد فقد قام Sechor سيشُر ١٩٩٧ ببحث متخصص توصل من خلاله إلى أن الإستعداد الموسيقي يمكن تحليله إلى ٢٠عنصر يمكن أن تجتمع في عدة قدرات وهذه القدرات هي :

١- تمييز الأنغام من حيث تردد ذبذبتها(حدة الأصوات أو عدم حدتها) .
٢- تمييز شدة الصوت من حيث الإرتفاع و الإنخفاض .
٣- تعرف الإيقاع .
٤- تعرف الأنغام .
٥- تمييز المسافات الزمنية بين الأنغام (Steev,2001,123).

وهذه القدرات مُسَجلة على اسطوانات تُدار أو تُشَغل ويتحكم المفحوص بتشغيلها وتُقَدر موهبته الموسيقية على أساس عدد الإجابات الصحيحة التي يعطيها، ودلت التجارب التي أجريت حول الموضوع على أن هذه القدرات مستقلة بعضها عن بعض (المرجع السابق،١٢٤).

ولكل واحد من التسجيلات التي تقيس النواحي السابقة اسطوانتان، تدار الأولى ثم الثانية بعدها ويطلب من الشخص أن يستمع لها جيداً ثم يجيب عن الأسئلة، والجدير بالذكر أن هذه الإختبارات لا تقيس كل العناصر التي تتكون منها القدرة الموسيقية، وإنما تقتصر على الإدراك السمعي وهي الناحية التي يمكن قياسها أكثر من غيرها لمعرفة الإستعداد الموسيقي عند الفرد ، ذلك أن الإستعداد الذي يعتمد عليه النجاح

في الأعمال الموسيقية مثل العزف والتلحين والتوزيع يعتمد على خاصيتين رئيسيتين هما :

١) - الخاصية الأولى متعلقة بالقدرة العقلية، مثل إدراك النغم والإيقاع إضافة للقدرة على التخيل السمعي والقدرة على التأليف الموسيقي...الخ.

٢) - الخاصية الثانية متعلقة بالمهارة اليدوية والتآزر الحركي، أي الخاصية التي لها علاقة بالعزف أو الأداء على الآلات الموسيقية (Steev,2001,124).

١٨- القدرة الموسيقية:

تعرف القدرة بأنها إمكانية الفرد الحالية (التي وصل لها بالفعل سواء عن طريق نموه أو خبرته)، على مزاولة نشاط ذهني أو حسي أو معرفي ضمن مجال ما (راجح،١٩٩٩، ٨٩).

ويعرفها جابر ٢٠٠٣ بأنها : الكفاءة أو استطاعة أداء عمل من الأعمال الذهنية أو الجسمية سواء كان العمل فطرياً أو مكتسباً (جابر،٢٠٠٣، ١٤٧).

هذا وتوجد هناك عدة أنواع للقدرات وهي :

١٨/١- القدرات الطائفية **الأولية** .

١٨/٢- القدرات **البسيطة** .

١٨/٣- القدرات **المركبة** .

١٨/١- القدرات الطائفية الأولية :

وهي القدرات الأساسية والتي تضم كل واحدة منها مجموعة من القدرات الأبسط مثل القدرة اللغوية أو العددية .

١٨/٢ – القدرات البسيطة :

وهي القدرات التي تنقسم لها القدرات الطائفية الأولية، فالقدرة العددية مثلا تنقسم لقدرات أبسط منها مثل القدرة على إدراك العلاقات العددية / القدرة على الإضافة العددية / القدرة على تذكر الأرقام /القدرة على الطرح .

١٨/٣- **القدرات المركبة** : تدل على قدرات أولية يعتمد عليها النشاط العقلي في ميدان معين تعليمي أو مهني أو فني مثل القدرة الميكانيكية أو الموسيقية (معوض،٢٠٠٨، ١٣٨).

ويرتبط تطور القدرات وتعقدها بتطور الشخصية وهناك مستويين من تطور القدرات هما:

المستوى الأول : (**نَسْخي**) ويشير لقدرة الإنسان على استيعاب المعارف وتمثلها وإتقان النشاط بدقة .

المستوى الثاني : (**إبداعي**) يتمثل بخلق الإنسان للجديد والأصيل أي يكون الشيء المبتكر يتميز بالجدة كلياً (المرجع السابق ،١٣٩).

وتعد الدراسات التي تناولت القدرة الموسيقية قليلة نسبياً إلا أنها أشارت إلى نواحي هامة، من ناحية أنها أكدت أن المفهوم الذي يطلق عليه الموهبة في اللغة يقابل علمياً مفهوم القدرة، وذلك على اعتبار أن القدرة هي ما عليه الفرد بالفعل سواء كان عن طريق النضج أو الخبرة، وفي هذا المجال يؤكدRohrmeier روهرمير الذي درس القدرة الموسيقية عند الموهوبين أن العامل الفطري يتدخل بالقدرة الموسيقية أكثر من عامل الخبرة أو التعلم، بمعنى أن الموهوب موسيقياً تظهر لديه هذه الموهبة من دون سابق تعلم وتكون على شكل اهتمام بالأصوات في البداية، فقد يجذب الطفل أصوات

العصافير أو شارة مسلسل ما أو أصوات الطبيعة، ثم تتطور هذه الموهبة لتصبح على شكل ممارسة للغناء أو الدندنة أو الصفير حتى تتبلور في النهاية على شكل ميل، والذي يصبح بدوره دافعاً للفرد نحو مزيد من الإلتفات لهذه الموهبة وممارستها وإنما سميت الموهبة موهبة لأنها كأنما وهبت للفرد من قبل شخص ما أو من قبل الخالق أي هناك قدرة وجدت في هذا الفرد هي المسؤولة عن ذكائه أو إبداعه الموسيقي من الناحية النفسية (Rohrmeier,2012,126).

ومن الناحية الفيزيولوجية يؤكد أخصائيو علم النفس الفيزيولوجي أن هؤلاء الأفراد أي ذوو الذكاء الموسيقي أو الموهوبين موسيقياً، يوجد لديهم مركز خاص في المخ وهذا المركز مسؤول عن الذكاء أو الإبداع الموسيقي، ويقع هذا المركز في الدماغ الأيمن ويتميز هذا المركز عند ذوي الذكاء الموسيقي بأنه متطور أكثر من الأفراد الذين ينخفض عندهم هذا الذكاء(القذافي،١٩٩٩،٢٣٨).

ويذكر Sergent سيرجنت أن القدرة الموسيقية ليست مفردة وإنما هي مواهب عدة تتفرع من أصل يتمثل في القدرة على :

١) – تمييز درجة الصوت من حيث الحدة والغلظة.
٢) – تمييز شدة الصوت من حيث القوة والضعف.
٣) – تمييز الإيقاع من حيث التشابه والإختلاف .
٤) – تمييز الزمن الذي يستغرقه الصوت من حيث الطول والقصر.
٥) – تمييز نوعية الصوت من حيث التشابه والإختلاف.
٦) – تذكر الألحان (Sergent,2004,28).

ولذا فإن ما يميز صاحب الذكاء الموسيقي هو امتلاكه لقدرات أساسية في الإستماع والتذوق والفهم للصيغ الموسيقية، وما يحمله من ميول واتجاهات إيجابية نحو

الموسيقا فضلاً عن صفة التدريب المستمر والجهد والمثابرة (أبو حطب ،١٩٧٧، ٣١١).

وبناءً على ماسبق فإن قسم من الباحثين يعتقدون أن القدرة الموسيقية هي قدرة فطرية موروثة، حيث أن الفرد يولد ولديه قدرة خاصة تجعل منه شخصاً قادراً على التعامل مع العناصر الموسيقية المختلفة ولكنهم لا ينكروا دور البيئة في صقلها ولكن يعطوا القيمة الأكبر للوراثة (سويد،١٩٩٩، ٢٠١).

ومن العلماء الذين أشاروا لهذا Saterford ساترفورد حيث عد القدرة الموسيقية قدرة فطرية، ذلك أن الموسيقا تستخدم المدى الذي تتراوح اهتزازاته بين ٣٢ و٤٠٩٦ هزة في الثانية وصفة الصوت الرئيسة هي مقامه، والأذن البشرية تسمع الإهتزازات التي تتراوح بين ٢٠-٣٠ هزة في الثانية والقابلية على تمييز المقامات هي قابلية وراثية مستقلة عن الذكاء والتدريب، وسبب ذلك ارتباطها بأجزاء معينة من الدماغ فبعض الناس لايستطيعون أن يميزوا بين الأصوات التي تختلف بنصف درجة رغم أن سمعهم كامل، والبعض الآخر يميز بين المقامات أو الأصوات التي تختلف عن بعضها البعض بـ١/٢٠٠ جزء من الدرجة (Saterford,1985,44).

وبالنسبة للباحث فإن ما يؤيد هذه الحقيقة هي حالة الموسيقي الشهير بيتهوفن، الذي رغم إصابته بالصمم الكلي فإنه تمكن من ابتكار أشهر سيمفونيتين وهما ٨ و٩ وتمكن من تدوينهما أو كتابتهما موسيقياً، رغم عدم سماعه للأنغام التي يعزفها وما كان ليقدر على أداء هذا العمل لولا قدرته العقلية الموسيقية الفائقة على التمييز بين النغمات المختلفة والزمن الذي تأخذه كل نغمة، وهذا يرجع لتطور أجزاء الدماغ المسؤولة عن الذكاء الموسيقي لديه والتي يؤكد علماء الفيزيولوجيا تواجدها في النصف الأيمن من الدماغ .

وأما القسم الآخر من الباحثين فقد عدوا البيئة أساس تنمية القدرة الموسيقية ويعتقدون أن الإنسان يولد ولديه استعداد عام للتعلم واكتساب المهارات المتعددة والتي تعد الموسيقا واحدة منها، ويشيرون إلى أن معظم الأطفال يتحسن أداؤهم إذا توافر لهم بيئة تعليمية مناسبة غنية بالمثيرات، ولذلك تعد البيئة بما تقدمه من توجيه وتعزيز وتطوير أساس تنمية القدرة الموسيقية التي تنعكس مباشرة من خلال الأداء (Julie ,2009,115).

وبالنسبة للإختبارات الخاصة بالقدرة الموسيقية فإن علماء النفس يؤكدون أن النجاح في بعض المهن أو الدراسات قد لا يعتمد على الذكاء الأكاديمي العام نظراً لاحتياجها لقدرة خاصة متميزة، ولذلك بنيت اختبارات خاصة للكشف عن هذه القدرات، ففي مجال الموسيقا لاتصلح اختبارات الذكاء للتنبؤ بالنجاح في هذا العلم ولذلك أُعِدت اختبارات خاصة تعتمد على التمييز السمعي لحدة الأصوات وشدتها، وعلى تمييز الفواصل الزمنية بين نغمة وأخرى، وعلى مقارنة مقطوعة موسيقية بأخرى ، والحكم على المستوى الفني لعدة فواصل موسيقية من حيث استساغتها وتوجد بطاريتان لقياس القدرة الموسيقية، إحداها أمريكية تسمى مقياس sechor سيشُر للمهارة الموسيقية، والثانية إنكليزية تسمى بطارية weng وينج المقننة للقدرة الموسيقية (خيري،١٩٧٣، ٣٢٣).

١٩- مفهوم الذكاء الموسيقي :

يعد مفهوم الذكاء الموسيقي من المفاهيم الجديدة نسبياً على الرغم من أن مفهومي الذكاء والموسيقا ليسا بالمفهومين الحديثين، حيث أن الموسيقا كمفهوم تضرب جذوره في التاريخ البعيد والذكاء كذلك يمتد ظهوره لدراسات بينيه وسبيرمان، إلا أن الذكاء الموسيقي لم يلاقِ الضوء إلا بعد أن وضع جاردنر نظريته عن الذكاءات المتعددة والتي كان الذكاء الموسيقي من ضمنها، حيث كان ينظر إلى البارزين في مجال

الموسيقا على أنهم مبدعين وبالتالي فإن تصنيفهم كان يندرج تحت نطاق الإبداع الموسيقي، ولذا كان ينظر لهم كمبدعين وليس كأفراد لديهم ذكاء موسيقي أو قدرة موسيقية عالية (رافع ، ٢٠٠٦، ١٢٠).

إن جاردنر من خلال الأبحاث التي قام بها توصل لوجود ثمانية أشكال للذكاء هي (الموسيقي ، واللغوي ، والمنطقي الرياضي ، والبصري، والذاتي ، والإجتماعي ، والحركي ، والطبيعي) وبالنسبة لجاردنر فإن أي إنسان يمتلك هذه الذكاءات الثمانية ولكن تختلف درجة وجود كل ذكاء من شخص لأخر، والذكاء وفق جاردنر إمكانية بيولوجية تجد التعبير عن نفسها فيما بعد نتيجة للتفاعل بين العوامل التكوينية والبيئية ويختلف الأفراد في مقدار الذكاء الذي يولدون به ، كما يختلفون في طبيعة هذا الذكاء وكذلك بالكيفية التي ينمو بها ذكائهم (حسين ،٢٠٠٥،١٧٧-١٧٨).

والذكاء الموسيقي الذي ذكر أنفاً لابد وأن يكون موجوداً لدى كل إنسان بقدر ما ولكن يقع الإختلاف في درجة وجود هذا الذكاء بين إنسان وآخر، حيث يرتفع هذا الذكاء لدى ذوو الميول الموسيقية ويكون بارزاً لديهم أكثر من سواهم، وهنا يمكننا أن نذكر ما مر في تاريخ الفن من شخصيات موسيقية شهد لها العالم والعلماء بالذكاء مثل شوبان ، موتزات ، تشايكوفسكي ، باخ ، بيتهوفن والذين تمكنّا مع ظهور نظرية الذكاءات المتعددة من أن نكتشف أن لديهم ذكاء خاص يظهر بصورة أعلى مما هو عند الآخرين وهذا الذكاء هو الموسيقي (Ston,2002,6).

وبالنسبة لتعريف الذكاء الموسيقي فقد عرف جاردنر الذكاء الموسيقي في كتابة أطر العقل بأنه : المهارة في الأداء، والقدرة على تأليف وتقييم الأنماط الموسيقية (Gardner,1995,45).

ويلاحظ في هذا التعريف اشتماله على ثلاثة نقاط أساسية هي :

١- **المهارة في الأداء** : ويقصد بها القدرة على الغناء بشكل جيد مع الإلتزام باللحن دون أخطاء، أو القدرة على عزف مقطوعة موسيقية بانسجام ودقة.

٢- **القدرة على التأليف** : يقصد بها وجود قدرة عند الفرد تمكنه من إنتاج ألحان جديدة خاصة أو القدرة على تلحين مقطوعة شعرية .

٣- **تقييم الأنماط الموسيقية** : يقصد بها القدرة التي تمكن الفرد من القيام بالتشخيص الدقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني والتعرف على المقامات أو السلالم الموسيقية عند سماع أغنية أو مقطوعة موسيقية (عامر، ٢٠٠٨، ١١٤).

ويعرف جابر الذكاء الموسيقي بأنه :

القدرة على (**إدراك**) الصيغ الموسيقية كما هو الحال عند الموسيقي الأكاديمي، (**وتمييزها**) كالناقد الموسيقي، (**وإنتاجها**) كالمؤلف، (**والتعبير**) عنها كالمؤدي، وهذا الذكاء يضم الحساسية للإيقاع، وطبقة الصوت، وجرس أو لون النغمة (جابر،٢٠٠٣، ١١) .

وأما حسين فيعرف الذكاء الموسيقي بأنه : القدرة على إنتاج وتذوق الإيقاع واللحن ، وطبقة الصوت، إضافة إلى تذوق الصيغ التعبيرية للموسيقا (حسين ، ٢٠٠٣، ١٥٤).

وأشار Philips فيليبس إلى أن الذكاء الموسيقي هو :

القدرة على تأليف وأداء المقطوعات الموسيقية، بالإضافة إلى حسن الاستماع والتمييز بين النغمات الموسيقية ودرجاتها المختلفة (Philips,2010,6) .

والذكاء الموسيقي بالنسبة لقوشحة هو : " لغة خاصة مرتبطة بالذكاء تبدأ بدرجة حساسية الفرد لنمط من الأصوات، وهذا يعني القدرة على الإستجابة انفعالياً لأنماط الصوت المختلفة، ولذلك فحين ينمي الطلاب طبقات الصوت ونغماته فإنهم ينمو الذكاء الموسيقي"(قوشحة، ٢٠٠٣، ٢٢).

ويعرف الباحث الذكاء الموسيقي بأنه :

إمكانية ذهنية وجدانية تعطي لممتلكها القدرة على ابتكار الألحان الموسيقية، سواء أكانت مقطوعات موسيقية مفردة أو على شكل تلحين لقصيدة أو مقطوعة نثرية، كما أنها تعطي صاحبها القدرة على تذوق أنواع الموسيقا المختلفة، والقدرة على الغناء والعزف بشكل جيد، إضافة للتعبير عن الحالات الوجدانية الداخلية من خلال إسقاطها في مقطوعات موسيقية خاصة .

هذا ويحكم الذكاء الموسيقي قواعد خاصة وله مهاراته الفكرية، وهذه المهارات ليس من الضروري أن تكون لها علاقة أو ارتباط بأشكال الذكاء الأخرى، فليس من الضروري أن يمتلك الفرد صاحب الذكاء الموسيقي قدرة لغوية فريدة أو ذكاء لغوي كما أنه لا يوجد قانون ينص على أن الطلاب الأذكياء في مجال الرياضيات يكونوا أذكياء في مجال الموسيقا (رافع، ٢٠٠٦، ١١٩).

علماً أن جاردنر أشار في بعض كتاباته إلى وجود رابطة بين الذكاء الرياضي والذكاء الموسيقي، وفسر ذلك أثناء إجابته على سؤال وجهه له أحد علماء النفس في لقاء خاص وكان السؤال هو كيف تفسر الرابطة بين الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الموسيقي؟

وفسر جاردنر هذا الإرتباط بقوله :

لاشك أن الأشخاص الموهوبين في المواد الرياضية كالحساب والهندسة يبدون اهتماماً بالموسيقا، وأظن هذا الإرتباط يحدث لأن البارزين في العلوم الرياضية يهتمون بالأشكال النمطية والموسيقا هي منجم ذهب للأنماط المتناغمة والمركبة والقياسية، ومع ذلك لا يعد الإهتمام بالموسيقا مثل المهارة أو الموهبة فاهتمام من يمتلك ذكاء منطقي رياضي بالموسيقا لا ينبئ بأنه سيعزف جيداً أو أنه سيكون ناقداً بارعاً للأداء الموسيقي، وبالمقابل فإننا لانتوقع من الموسيقيين أن يهتموا بالرياضيات كما أن الملاحظة توحي بعوامل أخرى، فبعض العائلات وربما بعض الجماعات العرقية تركز بشدة على الإنجاز المدرسي وكذلك الفني بحيث يتوقعون من أطفالهم النجاح في المدرسة وكذلك الأداء المشرف على الآلات الموسيقية، وبالتالي فإن هذين الهدفين ينتجان مجتمع من الأفراد والجماعات ذوي أطفال متميزين في كل من مجال الرياضيات والموسيقا(Gardner,1995,119) .

"هذا ويذكر Chupman,Ballanca شوبمان وبلانسا أن الذكاء الموسيقي يشتمل على استخدام المجموعة الخام للعناصر الموسيقية الثلاث وهي : "طبقة الصوت ، الإيقاع ، نغمة الصوت "(قوشحة،٢٠٠٣، ٢٢).

إن الذكاء الموسيقي يعطي للفرد القدرة على إدراك الأصوات والنغمات بدقة، كما أنه يمكن الفرد من التعرف على أنواع الألحان وتذكرها بسرعة، إضافة إلى أنه يمد الفرد بقدرة على ابتكار ألحان جديدة سواء على شكل مقطوعات جديدة كلياً أو من خلال وضع لحن لمقطوعات شعرية، ولذلك نلاحظ أن أصحاب هذا الذكاء يقدروا على الغناء بشكل جيد ولديهم قدرة على حفظ الألحان بسرعة وسهولة وإعادتها وربما الإضافة عليها ، كما يظهر لديهم حس عالي بالإيقاع وقد يحدثونه بأصابعهم من خلال النقر على الطاولة أو أي شيء، ويتأثر هؤلاء الأفراد بالأصوات أياً كانت كصوت المطر، أو خرير الماء ، أو موج البحر ، ويتمكن أصحاب هذا الذكاء من

إعادة الكلام بأسلوب نغمي وفق لحن ما كما أنهم يتمكنوا من وضع أكثر من لحن لنفس الكلام (رافع،١٢٨،٢٠٠٦).

وأخير تذكر قوشحة ٢٠٠٣ أن الذكاء الموسيقي يمكن وصفه بما يلي :

الذكاء الموسيقي	يفكر	يحب	يحتاج
يتصل بالتعرف على النماذج النغمية والأصوات والإيقاعات وابتكار الألحان ويستخدم خطط لسماع الموسيقا ويتأثر بالألحان ويفهم البناء الموسيقي	عن طريق الألحان والإيقاع	الغناء الدندنة التصفير العزف النقر باليدين	الغناء طول الوقت حفلات موسيقية العزف على آلة الإستماع للموسيقا

(قوشحة،٦٧،٢٠٠٣)

كما وصف حسين الذكاء الموسيقي بما يلي :

الذكاء الموسيقي	يفضل	مجال العمل
القدرة على الإستماع للموسيقا أو أدائها أو تلحينها أو إنتاجها الحساسية للنغمات والإيقاع والصوت والإستجابة انفعالياً لهذه المكونات	العزف الترنيم الغناء الأصوات الملحنة الأصوات الناتجة عن آلة موسيقية	موسيقي ملحن ناقد موسيقي صانع للآلات الموسيقية موزع موسيقي مغني

(حسين ، ٢٣٦،٢٠٠٨)

٢٠- مِحكّات الذكاء الموسيقي :

يذكر المتخصصون بنظرية الذكاءات المتعددة مجموعة من المعايير أو المِحكّات التي تساعدنا على التنبؤ بوجود ذكاء موسيقي عند الفرد، وهذه المِحكّات متعددة وتختلف باختلاف وجهة النظر التي يتبناها الأخصائي .

حيث يذكر Hoerr هورر (٢٠٠٠) أن المِحكّات الخاصة بالذكاء الموسيقي والتي تعد مؤشراً على وجوده لدى الفرد هي :

١- يخبرك متى تكون الأصوات الموسيقية نشازاً أو مضايقةً بطريقة ما.

٢- يتذكر ألحان الأغاني بسهولة .

٣- لديه قدرة على الغناء بشكل جيد .

٤- يعزف على آلة موسيقية .

٥- إذا كان في سن ما قبل المدرسة فإنه يستمتع باللعب على آلات النقر أو الغناء مع مجموعة .

٦- لديه طريقة إيقاعية في التحدث أو الحركة .

٧- يدندن بطريقة لا شعورية .

٨- لديه حساسية تجاه الأصوات المختلفة وخاصة الطبيعية منها .

٩- يتأثر وجدانياً بالألحان الموسيقية لدى سماعها .

١٠- لديه قدرة على التحكم بطبقات الصوت (Hoerr ,2000,80).

وبالنسبة Manrot مانروت فإن المِحكّات الخاصة بالذكاء الموسيقي هي:

١- القدرة على كتابة أغنية .

٢- القدرة على الغناء بشكل جيد .

٣- استخدام الأنماط الإيقاعية والنغمية أثناء التعلم .

٤- القدرة على تأليف ألحان .

٥- القدرة على تحويل الكلمات إلى أغاني .

٦- القدرة على تأليف إسم لأغنية بحيث تعبر عن محتواها .

٧- القدرة على استخدام الموسيقا بحيث تساعد على الدراسة(Manrot,2009,4) .

٨- القدرة على تطوير أو إبداع آلات موسيقية .

٩-القدرة على التمييز بين الأنغام (Manrot,2009,4) .

كما تحدد رافع مجموعة من المِحكّات والتي من خلالها يمكننا القول بوجود ذكاء موسيقي لدى الفرد وهي :

١- وجود أنماط مختلفة من الأنشطة الموسيقية لدى الفرد .

٢- ترديد النغمات الموسيقية بدقة .

٣- القدرة على ترديد الأصوات وتغيير ترددات الصوت .

٤- التأثر الوجداني لدى سماع الموسيقا .

٥- القدرة على تذكر الإيقاعات المختلفة .

٦- القدرة على تذكر الألحان .

٧- القدرة على الغناء بشكل جيد .

٨- القدرة على العزف على آلة موسيقية .

٩- القدرة على تأليف الألحان الموسيقية (رافع،٢٠٠٦، ٨٦).

هذا ويشير المتخصصون إلى أن هذه المِحكّات قد يتوافر بعضها في الشخص وقد تتوافر كلها، إلا أن درجة وجود هذه المِحكّات تختلف من إنسان لآخر وذلك تبعاً لعدة عوامل منها ما هو وراثي تكويني ومنها ماهو بيئي ناتج عن التربية (المرجع السابق ،٨٧) .

ويتفق الباحث مع ما أورده كل من رافع وهورر ومانروت ذلك أن توافر هذه المِحكّات لدى شخص ما يعد مؤشر واضح على وجود ميل نحو الموسيقا بشكل عام وذكاء موسيقي بشكل خاص، وهذه المِحكّات تفيد الآباء وكذلك المدرسين في الكشف عن

المواهب الموسيقية في سن مبكرة، بحيث يساعد ذلك على تطوير قدرتهم الموسيقية من خلال إعداد برامج خاصة تصقل هذه القدرات وتبلورها بشكل علمي.

٢١- مهارات الذكاء الموسيقي :

للذكاء الموسيقي مهاراته الخاصة شأنه شأن أي شكل من أشكال الذكاء، وقد حدد العلماء مهارات هذا الذكاء من خلال عدة دراسات شملت أفراد لديهم ذكاء موسيقي وتوصلت هذه الدراسات إلى أن الذكاء الموسيقي يشتمل على مجموعة من المهارات هي :

٢١/١- مهارة الإستماع :

وله ثلاثة مستويات :

١/١-٢١- **المستوى الحسي** : وهو أبسط مستويات الإستماع حيث يقوم الفرد هنا بالإستماع للتمتع بالنغم، ولكن دون التعمق في التفكير فيه والتدقيق في مكوناته .

٢/١-٢١- **المستوى التعبيري** : يرتبط هذا المستوى بالمجال الوجداني لدى المستمع، ومعنى ذلك إلى أي حد يقدر المستمع على التركيز عند الإستماع لكي يصل إلى المعنى المراد من مقطوعة موسيقية أو أغنية، فالموسيقا لحناً كانت أو غناءً هي تعبير من المغني أو الملحن عن حالة داخلية، كالتعبير عن الجمال أو الحب أو الشعور الوطني أو أي حالة شعورية أخرى وفي كثير من الأحيان تعبر الموسيقا عن انفعالات لا يمكن التعبير عنها بالكلام، وهنا تأتي هذه المهارة التي تساعد على الوصول إلى المعنى المراد من الأغنية أو المقطوعة الموسيقية .

٣/١-٢١- **مستوى التذوق** : وهو أعلى المستويات لأنه مستوى النقد للموسيقا ويتم التوصل لهذا المستوى من خلال الدراسة الأكاديمية للموسيقا، ويعني هذا المستوى

القدرة على معالجة النغمات وإدراكها بشكل ناقد وتقييمها جمالياً من حيث الإنسجام والدقة (Wiley,2012, 5).

٢-٢١- مهارة الأداء :

وتضم مهارتين هما :

٢/١-٢١- مهارة إجادة الغناء :وتعني القدرة على الغناء بشكل جيد، والتحكم بطبقات الصوت المختلفة، مع الإلتزام باللحن والإيقاع .

٢/٢-٢١- مهارة إجادة العزف : وتعني القدرة على عزف المقطوعات الموسيقية بدقة ،سواء أكانت ألحان مفردة أو أغاني، مع الإلتزام بنظم الإيقاع ومراعاة الزمن (برولیه ،٢٠٠٠، ١٥٦-١٥٧).

٢/٣-٢١- مهارة التأليف : وتعني القدرة على ابتكار مقطوعات موسيقية جديدة غير مسبوقة إما على شكل عزف منفرد على آلة، أو على شكل سيمفونيات تضم كل الآلات إضافة للقدرة إنتاج ألحان جديدة لمقطوعات شعرية أو نثرية على أن يحقق اللحن شرط الدقة والإنسجام بحيث ترتاح له الأذن عند سماعه.

٢/٤-٢١- مهارة التذوق : يعني التذوق القدرة على الإستماع للموسيقا بشكل ناقد وذلك للوصول إلى اتخاذ حكم أو قرار بشأنها، من حيث مدى انسجامها وجماليتها وأصالتها والمهارة في أدائها، وغيرها من المعايير التي يحددها الموسيقيون المتخصصون في العلوم موسيقية . (وهيب ،١٩٩٩, ٨٦-٨٧).

٢٢- أهمية تدريس الذكاء الموسيقي :

إن بعض أشكال الثقافة في العصور القديمة كانت تنتقل من جيل لآخر عن طريق الشعر والغناء والإنشاد، وأدرك المربون والعلماء في القرن العشرين أهمية الموسيقا

في عملية التذكر لدى المتعلمين، كما وأدرك أخصائيو علم النفس الإعلامي أهمية الموسيقا في مجال الدعاية والإعلان حيث توصل الأخصائيون في هذا المجال إلى حقيقة مفادها أن مصاحبة الموسيقا للمنتج أثناء عرض الدعاية يسهل عملية التذكر لدى المستهلك ويؤدي لبقاء الصورة البصرية للمنتج لفترة أطول في الذاكرة (الشريف ،٢٠٠٦، ٢٠٦).

وأما في المجل التربوي والتعليمي فإن معظم المتخصصين يشيروا إلى أن المتعلمين لديهم موسوعة من الأصوات الموسيقية الكامنة في الذاكرة الطويلة الأمد، ولكن ثمة عدد قليل من القطع الموسيقية التي ارتبطت بمحتويات المناهج الدراسية، ومن هنا تبلورت الحاجة لدمج وتوظيف مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية-التعلمية التي يمكن أن تسهم في تنمية الذكاء الموسيقي، أو تعمل على تحقيق التكامل بين الموسيقا والمواد الدراسية التي يأخذها الطلبة (نوفل،٢٠٠٧، ٣٢٥).

وقد أشار إلى أهمية دمج وتوظيف الموسيقا في التدريس دراسات عدة منها دراسة **ويلسون** عام(١٩٩٩) والتي كانت بعنوان : **دور الذكاء الموسيقي الإيقاعي في عدّة مدارس ابتدائية في ولاية فلوريدا الأمريكية**، حيث طبق أكثر من ٤٠٠ معلماً ومعلمةً في هذه المدارس نظرية الذكاءات المتعددة داخل صفوفهم، وتابعوا بالإشتراك مع ويلسون وعدد من المتخصصين بعلم النفس مدى حصول نمو أو تطور في الإيقاع الموسيقي لدى الأطفال، هذا وتوصلت الدراسة لنتائج عدة كان أهمها عدم وجود مظاهر لنمو وتطور الإيقاعات الموسيقية لدى التلاميذ، وأوصت هذه الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة لتعليم النشاطات الموسيقية وتأمين مواد وأدوات كافية مناسبة لمثل هذه الإستراتيجيات، كما أوصت هذه الدراسة بضرورة توفير مواد تعليمية تشمل على تسجيلات موسيقية ونشاطات مقترحة تركز على

الموسيقا، إضافة لإشراك المتخصصين في الموسيقا في تخطيط وتنظيم المناهج الدراسية (جابر ،٢٠٠٣، ٨١).

وقد أشار عدس ١٩٩٧ إلى أن تدريس الفنون بأنواعها وخاصة الموسيقا هو عامل مهم جداً له أثره وفاعليته في عملية الإصلاح التربوي، وذلك لما للموسيقا من تأثير إيجابي على النفس كما أكد على :

١- تخصيص وقت أطول لتدريس الفنون في المدارس .

٢- تخصيص فترة زمنية أطول يقضيها المتعلمين في التدرب على المهارات الفنية .

٣- رفع الحد الأدنى من المؤهلات والإمكانيات المطلوبة لتدريس الفنون بأنواعها المختلفة (عدس،١٩٩٧، ١٧٥) .

ونظراً لهذه الأهمية التي تكتسبها الموسيقا فإن المفكرين والعلماء أجمعوا ومنذ العصور القديمة على أهميتها وذهبوا لضرورة تثقيف الشعوب باستخدام الفنون الجميلة وخاصة الموسيقا، ففي اليونان وضعت الموسيقا في أعلى منزلة واحتلت أسمى مكانة في التربية وكان لها مرتبة الصدارة بين الفنون، وفي هذا الصدد يقول أفلاطون أشهر فلاسفة اليونان :

" لايمكن لأحد أي يحيا بدون موسيقا، والموسيقا هي أكثر الوسائل التربوية فائدة ومعنى ذلك أن الإيقاع والتوافق يمتلكان قدرة عظيمة على تغذية الروح، والعروج بها إلى عالم الجمال " (الصواف،١٩٩٥، ١٤٦).

كما وأشار أرسطو إلى تأثير الموسيقا بقوله : " يكفي لبيان سلطان الموسيقا وقدرتها أن تثبت أن بإمكانها تغيير وتكييف مشاعرنا وإحساسنا " ، ليأتي بعد ذلك فلاسفة

آخرون في العصر الحديث أكدوا على أهمية الموسيقا وعلى قدرتها كسبنسر الذي عد التربية الموسيقية أسلوباً يعد الإنسان للحياة الكاملة (الخفاجي،٢٠٠٥، ٥٦).

فالفن وبخاصة الفن الموسيقي يسهل ارتباط الملكات العقلية ببعضها البعض لدى الإنسان ويدفعها للإمام، وفي الوقت نفسه يخمد الفعاليات الضارة للتفكير، ويهدء من انفعالات النفس كما يسهم في كل فعالية جمالية (المرجع السابق،١٨٤).

إن ماسبق وجه الأنظار نحو أهمية ربط الموسيقا بالمواد الدراسية ونحو تدريس الموسيقا عموماً للطلبة وخاصة لذوي الميول الموسيقية، وذلك بهدف إكساب المتعلمين المهارات الخاصة بالذكاء الموسيقي والإستفادة من هذا الذكاء في تنمية الإبتكار لدى الطلبة، وتعليمهم مهارات وأساليب تفكير خاصة، وهذا ما أشار إليه Gensen جينسن حيث ذكر أن العلماء المتخصصين بالتربية وعلم النفس في ألمانيا يستخدمون موسيقا موتزات في تعليم الطلبة أساليب ومهارات تفكير خاصة وذلك من خلال دراسات علمية أثبتت فعاليتها في هذا المجال (Gensen,2007,49).

ويرى الباحث أن تدريس الذكاء الموسيقي أصبح ضرورة لابد منها لأي شخص وخاصة في مراحل الدراسة الأولى، بسبب أهمية الموسيقا للجانب الوجداني في الشخصية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الإهتمام بهذا الذكاء لدى الطلاب سيؤدي إلى اكتشاف مواهب فردية يمكن من خلال رعايتها وتقديم الدعم اللازم لها أن ننتج شخصيات إبداعية على مستوى رفيع تسهم في رفع المستوى الثقافي والجمالي والعلمي أيضاً .

٢٣- إستراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي :

حدد الباحثون في الذكاءات المتعددة مجموعة من الإستراتيجيات الكفيلة بتدريس كل نوع من أنواع الذكاءات التي ذكرها جاردنر في نظريته، وقبل ذكر الإستراتيجيات

الخاصة بتدريس الذكاء الموسيقي لابد لنا من تعريف الإستراتيجية وإلقاء مزيد من الضوء عليها .

وفي هذا الصدد تباينت التعريفات النظرية لمفهوم الإستراتيجية التعليمية – التعلمية تبعاً للأساس النظري الذي اشتقت منه الإستراتيجية، وفي هذا المجال ظهر ثلاث اتجاهات هي : السلوكي ، المعرفي ، الإنساني .

حيث عرفت الإستراتيجية من الوجهة **السلوكية** بأنها : إجراء أو مجموعة إجراءات أو سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، ويتمثل هدف هذا النوع من الإستراتيجيات في تعديل السلوك غير المرغوب فيه والعمل على تعليم سلوك مرغوب فيه(كامل،٢٠٠٧، ٢٠٣).

وبالمقابل جاءت الإستراتيجيات **المعرفية** كرد فعل على سلطوية الإستراتيجية السلوكية، وتبنت الإعلاء من دور العمليات المعرفية لدى المتعلم وفي هذا التوجه نذكر تعريف داي للإستراتيجية الذي عرفها بأنها : تقنيات أو قواعد تعمل على تسهيل واكتساب ومعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات خلال موقف معين (نوفل،٢٠٠٧، ١٩٧- ١٩٨).

ونظرا لإغفال الجانب الإنفعالي أو الوجداني من قبل الإتجاهين المعرفي والسلوكي ظهر اتجاه ثالث نادى بأنسنة التعلم والأخذ بالإعتبار للحالة الإنفعالية أو الوجدانية للمتعلم، وهو الإتجاه **الإنساني** حيث اعتبر الإتجاه الإنساني الإنفعالات من العوامل الهامة التي تسهم في توفير الصحة النفسية والدافعة لعملية الإنجاز، وبالتالي تعمل على تطوير قدرات المتعلمين في الغرفة الصفية من كافة النواحي، سواءً معرفياً أو نفسياً أو وجدانياً أو اجتماعياً ، ولذا فإن الإتجاه الإنساني يعرف الإستراتيجية بأنها : مجموعة من التقنيات أو الطرق التي تساعد المتعلم على اكتساب وتذكر واسترجاع

الخبرات في مجالات الشخصية الثلاث وهي : المعرفي ، الوجداني ، النفس حركي (نوفل،٢٠٠٧، ١٩٧- ١٩٨).

وبعد عرضنا لتعريف الإستراتيجية فإنه يمكننا أن نعرض الإستراتيجيات التعليمية التعلمية الخاصة بالذكاء الموسيقي وهذه الإستراتيجيات هي :

٢٣/١- إستراتيجية الأغاني والإنشاد والإيقاع :

تستند هذه الإستراتيجية على وضع أي محتوى تعليمي – تعلمي يرغب المعلم في تعليمه لطلبته في صيغة إيقاعية تمكن الطلبة من غنائه أو إنشاده ، وكذلك يمكن للمعلم أن يحدد النقاط الرئيسة أو الأفكار الأساسية في موضوع الدرس ثم يضع ذلك في صيغة إيقاعية أو لحن، وإضافة لذلك يمكن للمعلم أن يحث طلبته على أن يبدعوا أو ينشئووا بأنفسهم أغنيات أو أناشيد تلخص أو تتضمن المعاني التي درسوها وهذه الطريقة تنقل الطلبة إلى مستوى أعلى من التعلم ، ويمكن تحسين هذه الإستراتيجية عن طريق توظيف آلات موسيقية ترافق غناء الطلبة من خلال العزف.

٢٣/٢- إستراتيجية الديسكوغرافيا (جمع الأسطوانات وتصنيفها) :

عادةً ما يكون في نهاية كل مقرر دراسي مجموعة من المراجع وفي مجال تنمية الذكاءات المتعددة يمكن للمعلم أن يكمل قوائم المراجع بالنسبة للمنهج التعليمي بقوائم من الأغاني الموسيقية ، وقوائم الأقراص المدمجة (CD) ، والتسجيلات التي توضح المحتوى الذي يريد أن يوصله للطلبة ، وبعد أن يستمع الطلبة إلى هذه التسجيلات تبدأ مناقشة الدرس من خلال إيجاد تعبيرات موسيقية مناسبة وأغاني تلخص النقاط الأساسية بالدرس (نوفل،٢٠٠٧، ٢٣٦ -٢٣٧).

وكما هو الحال في المكتبة التقليدية حيث تتوافر مجموعة من الكتب التي تتحدث مثلا عن المدن أو التضاريس أو عن علم الأحياء، يمكن وفق إستراتيجية الديسكوغرافيا العمل على جمع مجموعة من الأقراص المدمجة والتي تتضمن تلخيصاً لبعض القصائد الواردة في المنهاج أو أغاني لها علاقة بمضمون دروس الجغرافية أوعلم الأحياء، بحيث يتم ربط محتوى هذه الدروس بالأغنية أو بالمقطوعة الموسيقية مما يساعد على عملية التذكر ويسهل استرجاع المعلومات عند الطالب، فمثلاً عند الحديث عن الثورة المصرية في دروس التاريخ يمكن للمعلم أن يجمع الأغاني التي تتصل بتلك الفترة من التاريخ ، وبعد الإستماع للتسجيلات يستطيع أن يناقش الطلبة في محتوى الأغاني من حيث علاقتها بماهو موجود في الوحدة من أفكار أو نقاط .

٢٣/٣- إستراتيجية الذاكرة الفائقة :

تعتمد هذه الإستراتيجية على أن يقوم المعلم باستخدام خلفية موسيقية في أثناء التدريس، على أن يكون الطلبة في حالة استرخاء واضعين رؤوسهم على المقعد ثم يقوم المعلم بشرح النقاط والأفكار التي يود تعليمها للطلبة، وقد توصل الباحثون التربويون في أمريكا إلى أن الطلبة يستطيعون أن يحفظوا المعلومات بسهولة إذا تم استخدام المعلم لهذه الإستراتيجية، كما ذكروا أن الموسيقا الكلاسيكية خاصةً لها تأثير قوي وأكثر فعالية في هذا المجال (نوفل،٢٠٠٧، ٢٣٦ -٢٣٧).

٢٣/٤- إستراتيجية المفاهيم الموسيقية :

يمكن استخدام النغمات الموسيقية كأداة فعالة للتعبير عن المفاهيم والمخططات العقلية والأفكار في كثير من المواد الدراسية التي يتعامل معها الطلبة، فعلى سبيل

المثال لكي ينقل المعلم مفهوم الدائرة في درس الهندسة يكمن أن يبدأ بالدندنة بنغمة منخفضة، ويبدأ بالرسم من خلال تكييف حجم النغمة ارتفاعاً ونزولاً حتى إذا ما اقترب من الإنتهاء من رسم الدائرة يكون قد رجع للنغمة المنخفضة التي بدأ بها، كما ويستطيع المعلم أن يستخدم الإيقاعات والألحان للتعبير عن الأفكار، فعلى سبيل المثال يمكن في درس القراءة الذي يتحدث عن قصة روميو وجولييت أن يستخدم المعلم إيقاعات مختلفة يتعارض بعضها مع بعض، لتوحي بحالة الصراع بين أسرتي روميو وجولييت .

٢٣/٥- إستراتيجية المزاج الموسيقي :

تعتمد هذه الإستراتيجية على أن يحدد المعلم موسيقا معينة تخلق حالة مزاجية مناسبة أو مناخاً انفعالياً لدرس معين، ومثل هذه الموسيقا يمكن أن تضم مؤثرات صوتية أو قطع موسيقية كلاسيكية أوصاخبة، بحيث تساعد على إحداث حالة انفعالية معينة فمثلاً قبل بدء الطلبة بدرس قراءة يتكلم عن البحر يمكن تشغيل شريط خاص مسجل عليه أصوات أمواج البحر، كما يمكن استخدام الموسيقا الكلاسيكية كموسيقا موتزات أو تشايكوفسكي عند الحديث عن عصر النهضة في أوروبا(حسين،٢٠٠٨، ٤٥٥). ويرى الباحث في هذا الصدد أنه لاتوجد إستراتيجية محددة تعد أفضل من غيرها ويجب على المدرس الكفء أن يستخدم الإستراتيجية الأنسب للهدف التعليمي الذي يرغب في تحقيقه أو الموائمة بين أكثر من إستراتيجية لتحقيق ذلك .

٢٤- قواعد تدريس الذكاء الموسيقي : توجد مجموعة من القواعد الخاصة بتدريس الذكاء الموسيقي وهي :

٢٤/١- التدرج من المعلوم إلى المجهول : حيث لابد في البداية من القيام بتدريس ألحان تنتمي لبيئة التلميذ ومن ثم يتم الإنتقال إلى موسيقا البيئات الأخرى .

٢/٢٤- **التدرج من السهل إلى الصعب** : يتم في البداية تعليم التلميذ كيفية حفظ الأغاني، ثم حفظ الألحان، ثم يبدأ بتعلم العلامات الموسيقية ، ثم الإيقاعات وهكذا بالتدريج.

٣/٢٤- **التدرج من البسيط إلى المركب** : يسهل على الإنسان إدراك الكل ثم بعد ذلك التفاصيل، ففي اللغة نفهم أولاً معنى الجمل ثم ننتقل لإدراك كل كلمة على حدا، ولابد مراعاة ذلك أثناء تنمية الذكاء الموسيقي فمثلاً في البداية يتم تعليم التلميذ أسماء النغمات الموسيقية ثم أسماء العلامات الزمنية ثم أسماء الإيقاعات، لينتقل بعد ذلك إلى قراءة النوتة ثم تعلم الكتابة الموسيقية ، ثم يقوم هو بنفسه بكتابة جملة موسيقية، وهكذا ينتقل بالتدريج من المعلومات البسيطة إلى المعقدة .

٤)٢٤- **التدرج من المحسوس إلى المعقول** : فالمحسوس هو مايدرك بالحواس الخمسة ليأتي بعد ذلك دور العقل في تفسير الإدراك الحسي ، فعند سماعنا لأي قطعة موسيقية تكون الأذن هي العضو المسؤول عن الإدراك ، ثم يأتي بعد ذلك دور العقل بتفسير المسموع وإصدار حكم عليه وإدارة نوع الإنفعال الذي سيتولد بناء على ماتم سماعه ، وهنا يمكن مثلاً أن يتعلم التلميذ في البداية أسماء الآلات الموسيقية، ومن ثم يتعرف على أشكالها وخصائص كل منها، ثم يستمع لمعزوفات مفردة لكل آلة ليقوم بعدها بإصدار أحكام عليها من حيث جمالية الأداء، أو يصنف المقطوعات بناءً على تشابهها مع بعضها أو اختلافها، أو أن يقوم بفرز أنواع الآلات لآلات وترية وإيقاعية وإلكترونية (Greenberg,1991,82).

٢٤/٥- **التدرج من العملي إلى النظري** : فيجب أولاً القيام بتجربة ثم نقرر بعد ذلك المعلومات النظرية التي تنتج عنها، فمثلاً فيما يخص النظريات الموسيقية يجب بدايةً إعطاء نماذج عن الغناء، ومن ثم نماذج عن العزف، ثم نقرر النظرية الموسيقية التي تنمني لها تلك المعزوفات على ضوء التجربة العملية التي قمنا بها.

٢٤/٦- **الممارسة** : فالموسيقا ليست مجموعة من المعلومات أو المواضيع التي يمكن دراستها من خلال الكتب أو من خلال حضور الدروس فقط على الرغم من ضرورة ذلك، بل لابد لتعلم الموسيقا ولتنمية الذكاء الموسيقي من الممارسة الموسيقية لأنها الهدف النهائي من تدريس الموسيقا، وهذه الممارسة هي التي تحقق النتائج التي يرغب في الوصول لها.

٢٤/٧- **مراعاة الفروق الفردية** : حيث تختلف كفايات التلاميذ وقدراتهم حسب أعمارهم ، وحسب القدرات الفطرية التي ولدوا بها ، كما تلعب البيئة الثقافية والإقتصادية دورها في إحداث الفروق بين التلاميذ، ولذلك لابد عند القيام بتدريس الموسيقا من مراعاة هذه الفروق والتعامل مع كل متعلم حسب سرعته الذاتية في التعلم (Greenberg,1991,82-83).

٢٤/٨- **إتقان الكتابة أو التدوين الموسيقي** إن تعلم التدوين الموسيقي أو الكتابة الموسيقية يعد من الأسس التي تصقل القدرة الموسيقية لدى التلميذ وتنميها من وجوه عدة ، وتؤدي به لتعلم مهارات جديدة من أهمها مهارة النقد والتذوق الموسيقي، وهذا يعد من أهم مبادئ تنمية الذكاء الموسيقي ، ومما يذكر في هذا المجال أن المدارس القديمة اعتمدت في تعليم الموسيقا بدايةً على التعليم بالتكرار الشفهي أو

اللحني، للوصول إلى التمكن من العزف على آلة ما أو للتمكن من إجادة الغناء ولكن مع ظهور الكتابة الموسيقية "الصولفيج" أصبح من الضروري تعليمها واستخدامها من قبل التلاميذ، لأنها تحفظ الموسيقا سواء غناءً أو عزفاً من التحريف والتغيير أو الضياع ، وهذا الأمر يكسب مدرس الموسيقا أهمية خاصة ويلقي على عاتقه مسؤولية كبيرة بسبب صعوبة هذه المهمة .

٢٤/٩- مراعاة تنظيم المنهاج :

فالمنهاج يحدد للطلاب وللمدرس الأهداف التي يُرغب في تحقيقها في المجال المعرفي أو الإنفعالي أو الجمالي أو الإجتماعي أو الأخلاقي، وذلك للوصول إلى مرحلة متقدمة من الإجادة للموسيقا فناً وعلماً بحيث يتمكن التلميذ من التعبير عن مشاعره الداخلية من خلال الموسيقا، وهنا يمكن توظيف الموسيقا في المناهج الدراسية المختلفة فمثلاً يمكن توظيف الموسيقا لخدمة القضايا القومية أو الدينية حيث يمكن للمدرس أن يكلف التلاميذ بتشكيل مجموعات تقوم كل واحدة منهم بتأليف أغنية تتكلم عن حب الوطن ، أو تتحدث عن مناسبة دينية أو قومية ثم تقوم كل مجموعة بعد ذلك بوضع لحن لهذه الأغنية التي تم تأليفها، ليقوم المدرس بعد ذلك بعزف هذه الأغاني أمام الطلاب بحيث يتشارك الكل في الغناء، وهذا من شأنه يساعد على ربط محتويات المنهاج بالواقع كما أنه يخلق روح المنافسة بين الطلاب ويعزز العمل التعاوني بينهم، ومثل هذه النشاطات تعد من العوامل الهامة التي تساعد على بروز الذكاء الموسيقي عند الطالب كونها تتضمن مشكلات تتطلب حلولاً إبداعية. (Greenberg,1991,84).

٢٤/١٠- **توافر المدرس الكفء** : فلابد لتعليم الموسيقا من توافر مدرس أكاديمي يتميز بالكفاءة، سواء أكان ذلك للمرحلة الإبتدائية أو لما بعدها من مراحل الدراسة وذلك لأن الموضوعات التي يشتمل عليها منهاج الموسيقا تتطلب مهارات عالية قد لاتتوافر في المدرس العادي .

٢٤/١١- **توافر الوسائل التعليمية** :

تعد الوسائل التعليمية ضرورة لابد منها لأي مادة دراسية، وبالنسبة للموسيقا فلابد من وجود الكتاب المدرسي ودليل التعليم للمدرس كما يفضل استخدام أساليب تعليمية مناسبة، ولابد كذلك من توافر بعض الأجهزة الخاصة كأشرطة الكاسيت والـ cd التي تشتمل على أغاني ومقطوعات موسيقية، ويجب أن يتوافر تلفيزيون وكاميرا ولوحات تعليمية لعرض المعلومات والصور، وأخيرا آلة موسيقية ما كالعود أو الأرغن أو الأكورديون (Greenberg,1991,84-85).

٢٥- **عناصر تدريس الذكاء الموسيقي** :

عند الحديث عن عناصر العملية التدريسية الخاصة بالذكاء الموسيقي فإنه يمكن ذكر أربع عناصر هي :

٢٥/١- **مدرس الموسيقا** .

٢٥/٢- **التلميذ**.

٢٥/٣- **منهاج الموسيقا أو منهاج التربية الموسيقية** .

٢٥/٤- **الوسائل التعليمية** .

١/٢٥- مدرس الموسيقا : عند الحديث عن مدرس الموسيقا نواجه مشكلة هامة وهي من يقوم بتدريس الموسيقا؟

وهذا السؤال كان محط اختلاف لآراء الباحثين ونتج عن هذا الإختلاف اتجاهين هما:

١- الإتجاه الأول يرى أن المدرس العادي قادر على تدريس الموسيقا.

٢- الإتجاه الثاني يعتقد بوجوب أن يعهد بهذه المهمة إلى مدرس متخصص بالموسيقا.

وأنصار الإتجاه الأول اعتقدوا أن من الواجب على الجامعات الخاصة والمعاهد التي تخرج المدرسين أن تهيئهم بحيث يتمكنوا من تدريس مادة الموسيقا، وذلك خلال سنوات دراستهم من خلال إعطائهم المعارف والمفاهيم الموسيقية الأساسية، وكذلك تدريبهم على العزف على الآلات الموسيقية ليتمكنوا من تدريس مبادئ الموسيقا للطلاب وتنمية قدراتهم الموسيقية وخاصة في سنوات الدراسة الإبتدائية، وحجة أنصار هذا الإتجاه هي أن اختلاف المدرسين وتعددهم بالنسبة للأطفال الصغار يؤدي لأن يتعامل الطفل مع أكثر من شخصية، وسيتلقى أكثر من طريقة تدريس وهذا يخلق حالة من عدم الإستقرار لديه.

وأما أنصار الإتجاه الثاني فقد رأوا أن الموسيقا علم كغيره من العلوم له أصوله وقواعده الخاصة التي لايقدر المدرس العادي على تدريسها بشكل جيد للتلاميذ، ولذلك لابد من أن يعهد بهذه المهمة إلى مدرس متخصص في الموسيقا، لأن الدراسة الأكاديمية تجعله أجدر من المدرس العادي وإن كان قد تلقى قدراً من التعليم الموسيقي (صبري وآخرون،١٩٨٣ ، ٥٥-٥٦) .

وسواء أكان مدرس الموسيقا هو مدرس متخصص أم مدرس الفصل العادي فإن هناك عدداً من الشروط التي يجب أن تتوافر فيه وهي :

١) – **معرفة علمية بالمادة** : فلابد للمدرس من أن يكون قد حقق قدراً معقولاً من المعرفة بمبادئ الموسيقا الأساسية وقواعدها وطرائق تدريسها .

٢) – **المهارة في استخدام طرائق التدريس** : فلطرائق التدريس أهميتها في نقل المعارف والمفاهيم إلى التلاميذ، ولابد للمدرس من أن يتقن هذه الطرائق وأن يعرف متى يستخدمها وماهي الطريقة الأمثل لتدريس مقررات الموسيقا، كما لابد للشرح من أن يكون مبسطاً وبلغة يتمكن التلاميذ من فهمها، ويجب أيضاً مراعاة الفروق الفردية بينهم، حيث لايتساوى التلاميذ في ذكائهم وهذه مسألة لايجب إغفالها .

٣) – **استخدام القواعد التربوية** : فيجب على المدرس أن يستخدم التعزيز لاستنهاض قدرات التلاميذ، وللمحافظة على تقدمهم ولاستثارة دافعيتهم للتعلم كما لابد من إتقان قواعد العقاب وذلك عندما يقصر التلميذ في أداء واجبه الدراسي .

٤) – **الصبر والحماس** : فمدرس الموسيقا يجب أن يتحلى بالصبر لأن إتقان التلميذ لمبادئ الموسيقا ومهاراتها يحتاج لوقت وتدريب مطول، وهنا قد يضطر المدرس لإعادة الفكرة أوالدرس لمرات عدة , كما تعد صفة الحماس والمثابرة ضرورية لأن مسألة تنمية الذكاء الموسيقي عند التلاميذ يتطلب من المدرس أن يواصل عمله معهم بشكلٍ دائم، وأن يتابع تقدمهم ويصوب أخطائهم وأن يراعي سرعة كل تلميذ في التعلم وإتقان المهارات، إلى غير ذلك من الأمور التي لايمكن أداؤها بوجود مدرس متقلب المزاج تنخفض لديه الدافعية للعمل الجاد (صبري وآخرون،١٩٨٣، ٥٨).

٢/٢٥- التلميذ :

يعد التلميذ أهم أركان العملية التدريسية، كونه يعد المتلقي للمعلومات وعليه يتوقف مصير العملية التدريسية من حيث الحكم عليها بالنجاح أو بالفشل، وعموماً فيما يخص الذكاء الموسيقي فإن الطلاب يمكن تقسيمهم لثلاث مستويات هي :

أ)- طلاب مرتفعي الذكاء .

ب)- طلاب متوسطي الذكاء .

ج)- طلاب منخفضي الذكاء .

ولا يعد التلميذ الذي ينخفض الذكاء الموسيقي لديه مشكلة في عملية التدريس حيث يتوقف ذلك على مدى اهتمامه بالموسيقا، ومن الملاحظ في هذا الصدد أن هناك عدداً من الطلاب الذين ليس لديهم قدرة موسيقية عالية ومع ذلك يبدون اهتماماً كبيراً بالموسيقا وتعلمها ويمتلكون دافعية عالية في هذا المجال، ولذلك يؤكد المتخصصون بالتربية الموسيقية على مسألة الملاحظة المستمرة للتلاميذ والتقويم الدقيق لهم لأنه من الخطأ الحكم على تلميذ أنه ضعيف موسيقياً بعد حصتين أو أكثر، وعند التحقق من ضعف القدرة الموسيقية لدى التلميذ يجب الحذر من إعطائه كم كبير من المعلومات وقدر عالي من التدريب، وهنا يعد العمل المقسم على مراحل أفضل لتنمية مهاراته وقدراته وبالتالي تحقيق مستوى أعلى من النمو في ذكائه الموسيقي (صبري وآخرون،١٩٨٣، ٦٠).

وبالنسبة للتلاميذ المتوسطي الذكاء فهم يشكلون الشريحة الأكبر من الطلاب، ويمكن للمدرس المتمكن من خلال زيادة دافعيتهم على بذل مزيد من المثابرة والجهد والتدريب أن يرفع من قدرتهم على الإكتساب ومن مهاراتهم في الأداء، مما يؤدي

لارتفاع ذكائهم بشكل ملحوظ ، وأما التلاميذ المرتفعي الذكاء أو الذين نسميهم الموهوبين والذين يعدون قلة فإنهم بحاجة إلى تعامل خاص شأنهم شأن التلاميذ المنخفضي الذكاء، ولايعد صاحب الذكاء العالي أسهل في التدريس من باقي التلاميذ بل قد تكون هذه الفئة أكثر فئة بحاجة إلى رعاية خاصة، حيث إن إدراك التلميذ لوجود قدرة عالية لديه وإمكانية لإتقان المهارات بسرعة قد يخلق عنده حالة من اللامبالاة والظن بأن ذكاءه أو قدرته تساعده دائماً، ولذلك فإن مدرس الموسيقا الكفء لابد وأن يتعامل مع هؤلاء التلاميذ بأسلوب خاص وأن يكون حازماً بعض الشيء تجاه أدائهم لواجباتهم، وأن لا يعززهم أكثر من غيرهم كما عليه أن لا يثيبهم على كل عمل يقومون به إلا إذا كان على المستوى المتوقع منه (صبري وآخرون،١٩٨٣، ٦١).

٢٥/٣- منهاج الموسيقا :

المنهاج هو مجموعة المعارف والخبرات الثقافية والإجتماعية والفنية والتاريخية والتربوية والعلمية والجمالية ، التي يهدف المجتمع لتعليمها لأبنائه من خلال المدرسة بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في كافة مجالات الحياة (مهدي،٢٠٠٥، ٤٣).

وأي منهاج له مجموعة من الأهداف التي يسعى لتحقيقها، وتشتق هذه الأهداف من فلسفة المجتمع ولذلك فهناك مجموعة من القواعد التي يجب أن تتوافر فيه هي :

١)- **تحديد الأهداف السلوكية** :الهدف السلوكي هو تغير يُهدف للوصول إليه من خلال عملية التعلم، وتحديد الأهداف السلوكية يعد خطوة أساسية من الناحية التعليمية والأهداف يجب أن تشمل كافة النواحي في شخصية التلميذ المعرفية ، الوجدانية ، الجسمية ، الإجتماعية ، الأخلاقية (المرجع السابق ، ٤٦) .

وتحديد الأهداف السلوكية عملية إما أن يقوم بها المدرس بنفسه قبل كل درس أو قد تكون محددة مسبقاً في المنهاج من قبل المؤلفين الذين أعدوا الكتاب المدرسي .

٢)- **ترجمة الأهداف إلى مواقف تعليمية** : ويتم ذلك من خلال اعتماد أساليب التدريس التي تلاءم محتوى المنهاج وتقرير أشكال النشاطات التعليمية التعلمية التي يتطلبها، وكذلك تحديد الوسائل التعليمة المناسبة .

٣)- **اعتماد أساليب تقويم فعالة** : حيث تعد أساليب التقويم التربوية المقياس الذي يمكننا من الحكم على تحقق الأهداف التي يُرغب في الوصل لها أو عدم تحققها، ولذلك لابد من أن تعد أساليب التقويم بناء على أسس منهجية علمية وفق قواعد التقويم والقياس التربوي (مهدي ،٢٠٠٥، ٤٦).

وبالنسبة للموسيقا فيمكن تلخيص أهداف منهاج الموسيقا أو منهاج التربية الموسيقية كما يفضل بعض المختصين تسميته بمايلي:

١- الكشف عن أصحاب الذكاء الموسيقي وذوو الميول الموسيقية .

٢- تنمية مهارات الإستماع والتذوق الموسيقي لدى الطالب .

٣- تعريف الطالب بعناصر اللغة الموسيقية قراءةً وكتابةً .

٤- أن تصبح الموسيقا وسيلةً مساعدةً للطالب على استيعاب المواد الدراسية .

٥- أن تصبح الموسيقا وسيلةً تساعد على تحبيب الطالب بالمدرسة .

٦- أن تساهم الموسيقا في تحقيق النمو المتكامل لدى الطالب في مختلف جوانب شخصيته(العناني،٢٠٠٨، ١٠٩).

هذا ويشتمل منهاج الموسيقا على اختلاف مراحل التعليم على مجموعة من الأساسيات هي :

١- تعليم الغناء والعزف .

٢- الصولفيج الغنائي والإيقاعي .

٣- التدوين أو الكتابة الموسيقية .

٤- الألعاب الموسيقية .

٥- التذوق والنقد الموسيقي (العناني ،٢٠٠٨، ١١٠).

٤/٢٥- الوسائل التعليمية :

إن تدريس الموسيقا وتنمية الذكاء الموسيقي لدى الطلاب يعتمد أولاً وقبل كل شيء على ممارسة التلاميذ للموسيقا أثناء التعلم، ولذا فلا تختلف الموسيقا عن غيرها من موضوعات المنهج الدراسي وتعد العلاقة بين المدرس والطالب عاملاً حاسماً في الوصول إلى النجاح في الأداء، ولذلك تعد الوسائل التعليمية الخاصة بالذكاء الموسيقي وسائل تدريس أو معينات عليه ونجاحها في أداء مهمتها يعتمد على قدرة المدرس وإتقانه لأسس استخدامها (سعد،٢٠٠٠، ١٢٩).

وتنبع أهمية الوسائل التعليمية من كونها توفر للطلاب خبرات واقعية بدلاً من الإعتماد على النواحي المجردة فقط ، كما أنها تزيد من ميل الطلاب للتعلم وتزيد من فعالية الطالب في مواقف التعلم، وخاصة في الأحوال التي يقوم فيها الطالب بالنشاط الذاتي وأخيراً فهي تساعد على تدريس أعداد كبيرة من الطلاب (المرجع السابق،١٣٠).

هذا ويشير المتخصصون أن هناك مجموعة من الأسس التي لابد من مراعاتها عند اختيار الوسائل التعليمية هي :

١- أن ترتبط الوسيلة التعليمية بهدف تربوي واضح.

٢- أن ترتبط الوسيلة التعليمية بالمنهج المدرسي وتتكامل معه، فمثلاً عند تدريس الموسيقا فإن الفيديو والتلفزيون وشرائط التسجيل تعد من الوسائل المناسبة لعرض أسس العزف وقواعده وكيفية التدرب على الآلات الموسيقية، وهذا من شأنه أن يزيد من حماس الطلاب نحو التعلم .

٣- أن تتناسب الوسيلة التعليمية مع خصائص المتعلمين من حيث السن والمرحلة التعليمية .

٤- أن تتوافر في الوسيلة التعليمية مسحة جمالية تجعل الطلاب يقبلون عليها ويميلون لها، فمثلاً إذا أراد المدرس استخدام اللوحة الجيبية في درس الموسيقا فيجب عليه أن يعتني باختيار الألوان، كما يجب أن يستعين بصور لموسيقيين مشهورين أو صور لآلات موسيقية أو لمسارح الأوبرا لكي تجذب انتباه الطلاب أكثر نحو الدرس.

٥)- أن تُستَخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب، فمثلاً عند تعليم الطلاب أسماء العلامات الموسيقية أو الإيقاعات يجب على المدرس أن لايقوم بعرض الوسيلة التعليمية مباشرةً قبل الشرح، بل لابد من البدء بشرح بعض المفاهيم وعرض لمحة سريعة عن الأفكار بغية تحفيز انتباه الطلاب نحو ما يقوله المدرس، وبعد ذلك يقوم بعرض الوسيلة التعليمية التي تشمل المعلومات الأساسية في الدرس .

٦- أن يقتصد المدرس في استخدام الوسائل التعليمية لكي لايزدحم الدرس بالوسائل مما يؤدي لتشتت انتباه الطلاب وابتعادهم عن الهدف المنشود من الدرس .(Curnow,1994,58)

وفي هذا المجال يذكر زكي ١٩٩٥ أن الفيديو والتلفاز يعدان من أهم الوسائل التعليمة في تدريس الذكاء الموسيقي، والسبب في ذلك أن الفيلم له قدرة على عرض

الصورة بشكل أكبر مما هي عليه في الواقع، كما يمكن التحكم في عرض الصورة من حيث السرعة والبطء وإعادة اللقطة أكثر من مرة، وهذا النواحي هامة من أجل مراعاة سرعة كل طالب في التعلم (زكي،١٩٩٥، ٦٩).

كما أن الفيلم يساعد على إتقان مهارة العزف لأنه يمكن من خلاله عرض حركات أيدي العازف أثناء العزف على آلة البيانو أو الكمان مثلاً، وتوافر الصورة البصرية والسمعية للطالب يعد عاملاً مساعداً في التدريب على العزف على الآلات الموسيقية المختلفة، كما يمكن الإستفادة من جهاز التسجيل أثناء تدريس الذكاء الموسيقي بعدة طرق فمثلاً عند تدريب الطلاب على الآلات الإيقاعية أو الغناء يمكن أن نسجل أدائهم وبعد ذلك يتم الإستماع للمقطوعات المؤداة بغية اكتشاف الأخطاء في الأداء وهذا من شأنه أن يعمل كتغذيه راجعة تساعد على تدارك هذه الأخطاء في المرات المقبلة، كما يمكن استخدام جهاز التسجيل في الإستماع للمقطوعات الموسيقية المشهورة الخاصة بالموسيقيين المشهورين، وهذا يفيد في تدريب الطلاب على مهارة الإستماع أولاً كما تنمي عندهم حس التذوق لأنواع الموسيقا المختلفة ثانياً. (زكي، ١٩٩٥،١٣٧).

٢٦- أساليب تنمية الذكاء الموسيقي :

إن المدرسة النموذجية هي التي تعمل على تنمية كافة أشكال الذكاء الخاصة بالعقل البشري، ولتحقيق ذلك لابد من توافر مجموعة من الشروط والأسس التي تساعد على تنمية الذكاءات المختلفة، ذلك أن كل ذكاء يختلف عن أشكال الذكاء الأخرى من حيث الطرق والأساليب التي لابد من توافرها لتتم عملية تطويره وتنميته، وفي سبيل تنمية الذكاء الموسيقي يذكر المتخصصون مجموعة من الطرق الكفيلة بتنميته وتطويره ولعل أبرز هذه الأساليب هو أسلوب **مراكز النشاط** .

حيث يذكر جابر(٢٠٠٣) بأن نظرية الذكاءات المتعددة هي صيغة يستطيع المربون من خلالها أن يروا بعض العوامل الهامة في عملية التعلم، وذلك بقصد طرح بعض الأسئلة عن تلك العوامل المتوافرة في حجرة الدراسة ، والتي تنمي التعلم أو تعوقه وعن تلك العوامل الغائبة والتي يمكن بتوفيرها أن يتيسر تقدم التلميذ في شكل أو نوع الذكاء الذي نحاول تنميته وتطويره عند التلميذ(جابر،٢٠٠٣، ١١١).

وفيما يخص الذكاء الموسيقي يذكر جابر٢٠٠٣ مجموعة من الأسئلة التي تساعدنا على تقييم البيئة المدرسية للكشف عن مساهمتها في تنمية هذا الذكاء وهذه الأسئلة هي:

١- هل البيئة السمعية في حجرة الدراسة تنمي التعلم ، هل هناك خلفية موسيقية مناسبة ، هل الأصوات البيئية سارة ، هل توجد ضوضاء تعيق التعلم.

٢- كيف يستخدم المعلم صوته .

٣- هل يتم ربط الدروس التعليمية بأصوات أو موسيقا تساعد على شرح الأفكار.

٤- هل يتوافر في المدرسة آلات موسيقية .

٥- هل يكلف المعلم التلاميذ بأنشطة تساعد على تنمية الذكاء الموسيقي .

٦- هل يتوافر في المدرسة التقنيات اللازمة لتدريس الذكاء الموسيقي (المرجع السابق، ١١٣).

إن تطبيق أسلوب مركز النشاط يركز على تنظيم حجرة الدراسة بحيث تخصص مساحات من الحجرة الصفية للذكاء الموسيقي، بحيث يتم إعادة تشكيل حجرة الدراسة لخلق مناطق مواتية لتنمية هذا الذكاء، أو لخلق مراكز نشاط تقدر أن توسع نشاط التلميذ الذاتي حتى أقصى درجة ممكنة(حسين، ٢٠٠٨، ١٦٠).

هذا ويتطلب المركز الخاص بالذكاء الموسيقي مايلي:

١- **مخبر موسيقي** : ويشمل (شرائط تسجيل ، سماعات ، شرائط أو أقراص مدمجة cd تضم مقطوعات موسيقية وأغاني).

٢- **مركز أداء الموسيقا** : ويشمل (آلات الموسيقا المختلفة : أدوات الطبل والقرع ، والأورغن ، والكمان ، والأوكورديون وغيرها).

٣- **مخبر استماع** : ويشمل (أجهزة الراديو، الفيديو ، التلفاز ، المسجلة) (جابر،١١٧،٢٠٠٣).

كما يذكر حسين (٢٠٠٨) أن مراكز النشاط الخاصة بالذكاء الموسيقي يجب أن تشتمل على مايلي :

١- **معمل موسيقي** : ويضم سماعات ، شرائط الكاسيت ، والأقراص المدمجة.

٢- **مركز أداء الموسيقا** : يضم الآلات الموسيقية المختلفة .

٣- **مخبر استماع** : ويضم فيديو ، تلفاز ، مذياع ،(حسين،٢٠٠٨، ١٦٠).

وبعد أن تتوافر مراكز النشاط في المدرسة والحجرة الدراسية، فإن هناك مجموعة من الأنشطة التي تساعد المعلم على تنمية الذكاء الموسيقي لدى المتعلم وربطه مع غيره من الذكاءات، والمثال التالي يوضح ذلك:

الذكاء	اللغوي	الرياضي	البصري	الحركي	الإجتماعي	الشخصي
الموسيقي	قراءة قصيدة ثم وضع أغنية لها	التعبير عن معادلة رياضية بأغنية	مشاهدة لوحة ثم وضع أغنية	التعبير عن مقطع من مسرحية بأغنية	القيام بلعبة تعاونية ثم وضع أغنية	التفكير في خبرة شخصية ثم التعبير بأغنية

الجدول (١) يوضح كيفية ربط الذكاء الموسيقي بغيره من الذكاءات (حسين،٢٠٠٣، ٢٣)

كما يمكن تنمية الذكاء الموسيقي لدى المتعلم من خلال الأنشطة الدراسية التي تربط مع مواد المنهاج الدراسي على الشكل التالي :

الرياضيات	العلوم	اللغة العربية	الاجتماعيات	التاريخ
ادرس الرياضيات التي تتضمن اختراع آلات موسيقية	ابحث في العلوم التي كانت وراء اختراع آلات موسيقية إلكترونية مثل الأورغ	اكتب كلمات لأغنية وطنية	استمع لموسيقا تعبر عن اختراعات في مراحل تاريخية مختلفة وتخص دول مختلفة	ادرس السيرة الشخصية لحياة مبدعين موسيقيين

الجدول (٢) كيفية تنمية الذكاء الموسيقي بوساطة مواد المنهاج المدرسي (جابر،٢٠٠٣، ٨٥)

كما توجد مجموعة من الأنشطة التي تساعد على تنمية الذكاء الموسيقي لدى المتعلم وتحرك هذه الأنشطة العمليات المعرفية لدى المتعلم وهذه الأنشطة بالنسبة لحسين (٢٠٠٨) هي :

١- أن يُكَلف الطالب بإنشاء أغنية تعبر عن :

١/١- الفلاح .

١/٢- رجل مسن .

١/٣- الطفولة .

١/٤- البستاني في الحديقة.

٢- أي يُكَلف الطالب بالتعبير صوتياً عن المواقف التالية :

٢/١- أصوات رجال الأعمال خلال مؤتمر خاص .

٢/٢- أصوات الفلاحين في الحقل.

٢/٣- أصوات لاعبي كرة القدم في الملعب (حسين،٢٠٠٨، ٩٦).

٣- أن يُكَلف الطالب بتحديد إسم الآلة الموسيقية التي تعبر عن المواقف التالية :

٣/١- أصوات السيارات داخل الكراج .

٣/٢- أصوات الآلات داخل المصنع.

٤- أي يُكَلف الطالب بالتعبير عن الأصوات المصاحبة لكل من :

٤/١- عملية تصفية المياه .

٤/٢- عملية طحن الحبوب.

٥- عبّر من خلال النقر بأصابعك عن :

١/ ٥- معركة تدور بين جيشين .

٥/٢- سباق بين السيارات في المضمار .

٥/٣- أصوات موسيقية تصدر عن أوركسترا (حسين،٢٠٠٨، ٩٧).

هذا ويمكن توظيف تصنيف بلوم للأهداف السلوكية في تنمية الذكاء الموسيقي وذلك من خلال تطبيق هذا التصنيف في الخطة الدرسية على الشكل التالي :

المستوى	
المعرفي	أن يذكر الطالب أغاني عن الثورة ، الطبيعة ، الصداقة .
الفهم	أن يشرح كيفية التمييز بين الموسيقا الهادفة وغير الهادفة .
التطبيق	أن يقوم بالعزف أو النقر باليدين للإشارة إلى فكرة ما (إنشطار الذرات مثلاً) .
التحليل	أن يصنف الأغنيات على أساس المسائل التي تعبر عنها .
التركيب	أن يؤلف أغنية عن الأعداد ، الوطن ، الصداقة .
التقويم	أن يقدر عدد الأغاني المتشابهة من حيث النغمات ويقدم أسباباً لذلك .

الجدول (٣) توظيف تصنيف بلوم في تنمية الذكاء الموسيقي (حسين،٢٠٠٨، ٢٨٤)

وأخيراً يرى الباحث أنه يمكن للمعلم أن يقوم بربط تصنيف بلوم للأهداف السلوكية مع مواد المنهج الدراسي لتنمية الذكاء الموسيقي والمثال التالي يوضح ذلك :

في مادة التاريخ يمكن تصميم درس خاص بحيث يهدف إلى تحقيق الأهداف السلوكية التالية التي تنمي الذكاء الموسيقي عند المتعلم بحسب رأي الباحث :

المستوى	
المعرفة	أن يعدد الطالب خمس أغاني تتحدث عن الآثار .
الفهم	يذكر أغنية مناسبة تتماشى مع الدرس .
التطبيق	يغير كلمات أغنية قديمة تتحدث عن الآثار بحيث تصبح أغنية جديدة معاصرة .
التحليل	أن يصنف الأغنيات التي تعبر التاريخ القديم .
التركيب	أن يؤلف أغنية تتحدث عن الآثار في مدينة تدمر .
التقويم	أن يقدر الأغاني من الأفضل إلى الأسوأ وأن يقدم تعليلاً لأسباب اختياره .

الجدول (٤) ربط الذكاء الموسيقي مع محتويات المناهج الدراسية

كما تذكر قوشحة (٢٠٠٣) عدداً من الأمثلة التي توضح كيف يمكن للمعلم استخدام هذا النوع من الذكاء في التعليم بقصد تنمية الذكاء الموسيقي، فمثلاً بالنسبة لمعلم اللغة الإنكليزية يمكن أن يُكلِف الطلاب أن يكتبوا الأغنيات ، القصائد ، الأغاني المقفاة أوالتهليلات باستخدام مواضيع هامة من المنهاج الدراسي، كما يمكن للطلاب بعد دراسة مجموعة من الأحداث التاريخية أو مبادئ العلوم أن يبتكروا موسيقا لإعادة قول ما تعلموه ، حيث تخدم كلمات الأغاني كأداة تعلم فعالة لأنهم يحاولون بذلك استعادة المعلومات المحددة، ويمكن للطلاب أن يقوموا بصياغة الأفكار بالنظم مع الإيقاع والنقر بالأصابع وهذه الإنجازات التي يقوم بها الطلاب من شأنها أن تضيف المتعة والشعور بالسعادة أثناء التعلم لكل الصف (قوشحة،٢٠٠٣، ٢٣) .

" كما يمكن للمعلم أثناء إعطاء درس عن الغابة الممطرة في كتاب القراءة أن يكلف الطلاب بعمل شريط بحيث يجددوا أصوات المطر في الغابة، وبما أن الموسيقا الخلفية تزيد الفهم عند بعض القراء فقد قام أحد معلمي الرسم في إحدى المدارس

الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية بتجربة خاصة، حيث قام بعزف واحدة من أربع قطع موسيقية من الموسيقا الكلاسيكية وذلك أثناء قيام الطلاب بالرسم وفي بداية التجربة كانوا يطلبون منه سماع الموسيقا الشعبية أكثر، لكن من متابعة التعلم وبعد أشهر قليلة كان باستطاعتهم تسمية القطعة الموسيقية التي يريدون سماعها وهم يعملون كما أن العديد من الطلاب شعروا أنهم لا يستطيعون الرسم بدون موسيقا" (المرجع السابق،٢٣).

وتشير Campbell كامبّل وآخرون إلى أن إدراج الموسيقا والنشاطات الموسيقية التي ترتبط بالمنهاج يعد طريقة لزيادة انتباه الطلاب، والتخفيف من حالات الملل التي قد تحدث مع مرور الوقت، والمثال على ذلك تقديم الطلاب لأغاني يمكن أن يحسن مهارات القراءة لديهم كما أن المعلم يستطيع أن يحضر دروس الدراسات الإجتماعية من خلال استخدام آلات موسيقية تنتمي إلى نفس الفترة الزمنية الذي جرت فيها الأحداث التي يتم التحدث عنها، كما يمكن الإحتفال بالمناسبات الدينية والوطنية مع الطلاب من خلال إنشاد الأغاني التي تعبر عن المناسبة، وهذه النشاطات من شأنها أن تنمي الذكاء الموسيقي لدى الطلاب بشكل عام ولدى الموهوبين بشكل خاص .(Campbell&etal,2010,27)

٢٧- الذكاء الموسيقي والتفضيل المهني :

يرتبط اختيار المهنة لدى الفرد بالميول المهنية الموجودة لديه، حيث تعد الميول من الموجهات الأساسية للفرد في اختيار مهنته المستقبلية (الإمام،٢٠٠٦، ١٧٤).

ونظراً للأهمية التي تلعبها الميول في حياة الفرد فقد كانت محط لدراسات عدة حاولت بحث علاقة الميول بغيرها من المتغيرات مثل الإختيار المهني أو نوع التخصص الدراسي ... ألخ، هذا ولا توجد دراسات تخصصت بدراسة ذوو الذكاء

الموسيقي لمعرفة ميولهم أو تفضيلاتهم المهينة، والسبب في ذلك عدم التخصص في دراسة كل شكل من أشكال الذكاء التي وردت في نظرية جاردنر حيث إن أغلب الدراسات التي أجريت كان تدرس أو تبحث جميع الذكاءات المتعددة.

و نذكر هنا دراسة جاويش عام (٢٠١٠) في سوريا والتي هدفت لدراسة العلاقة بين التفضيلات المهنية والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب الثالث الثانوي العام، وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات الطلاب على بعض أنماط التفضيلات المهنية ودرجاتهم على بعض الذكاءات المتعددة، حيث أظهر التفضيل الفني ارتباطاً دالاً إحصائياً بالذكاء الموسيقي والحركي، وهذه النتيجة تؤكد أن ذوي الذكاء الموسيقي لديهم ميل أو تفضيل لمجال العمل الفني والمقصود هنا الفني الموسيقي طبعاً، وبالتالي فإن الموسيقا ستكون مجال عملهم سواء كمدرسي موسيقا أو كعازفين أو مغنين أو كمؤلفين.

ويذكر عامر٢٠٠٨ بأن مجال الغناء أو كتابة الشعر أو التلحين أو تدريس الموسيقا هو المجال الذي يفضل ذوو الذكاء الموسيقي العمل به (عامر،٢٠٠٨، ١٠٩).

كما تعد مجالات التأليف الموسيقي ، والتوزيع الموسيقي ، وتدريس الموسيقا ، والغناء والتلحين من المجالات التي يفضلها أصحاب الذكاء الموسيقي كما ذكر حسين (حسين، ٢٠٠٨، ١٠٠) .

ويفسر الباحث سبب اختيار ذوو الذكاء الموسيقي لمجال العمل الفني والفني الموسيقي حصراً، بأن إدراك أصحاب هذا الذكاء لوجود موهبة موسيقية أو قدرة موسيقية عالية لديهم يدفعهم لاختيار مجال عمل يناسب وجود هذه القدرة، بحيث يتم توظيفها أو استخدامها في إنتاج مواد فنية إبداعية تنال إعجاب واستحسان الآخرين

الأمر الذي يعطي أصحاب هذا الذكاء إحساساً بالثقة بالنفس إضافة لإشباع حاجة المكانة الإجتماعية، التي تعد من الحاجات الأساسية التي تحققها وتشبعها المهنة بالنسبة للفرد.

٢٨- الصفات الشخصية لأصحاب الذكاء الموسيقي:

توجد مجموعة من الصفات التي تميز الأفراد ذوو الذكاء الموسيقي، وهذه الصفات منها مايعود لأسباب وراثية ومنها مايعود لأثر التربية والتعلم، ويرى الباحث أن هذه الصفات يمكن تصنيفها في ثلاث مجالات أساسية هي الجانب المعرفي أو العقلي، الجانب الإنفعالي ، الجانب الإجتماعي .

وفيما يتعلق بالجانب **المعرفي** هناك مجموعة من الصفات هي :

٢٨/١- قدرة عالية على تجهيز ومعالجة المعلومات في مجال الموسيقا.

٢٨/٢- مخزون ضخم من المعلومات المتعلقة بالموسيقا.

٢٨/٣- ذاكرة سمعية متميزة تعطي القدرة على حفظ الأنغام والألحان بدقة.

٢٨/٤- القدرة على إنتاج ماهو جديد في ميدان الموسيقا والمثال على ذلك القيام بتأليف مقطوعات جديدة كلياً أو تطوير آلة موسيقية.

٢٨/٥- سرعة وعمق الفهم فيما يتعلق بالعلوم الموسيقية.

٢٨/٦- حب استطلاع كل ماله علاقة بالموسيقا مثل التعرف على أنواع الموسيقا العالمية ، التعلم على عزف أكثر من آلة موسيقية.

٢٨/٧- إتقان المهارات الجديدة في مجال التخصص بسرعة كبيرة وبتكرار أقل.

٢٨/٨- الإعتماد على الخيال وخاصة السمعي منه (manrot,2009,20) .

وأما ما يتعلق بالجانب **الإنفعالي** فأهم الصفات هي :

٢٨/١- التأثر الشديد بالحالة المزاجية سواء سلباً أو إيجاباً.

٢٨/٢- يعاني من الملل إذا لم يجد في البيئة المحيطة به ما يستثيره وجدانياً.

٢٨/٣- حساسية تجاه النقد للأعمال التي يقوم بها في مجال تخصصه.

٢٨/٤- قدرة على التعبير عن الإنفعالات الداخلية من خلال الموسيقا.

٢٨/٥- درجة عالية من الوعي بالذات.

٢٨/٦- لصاحب الذكاء الموسيقي اهتمام خاص بتوقعات الآخرين منه.

٢٨/٧- تقدير إيجابي للذات.

٢٨/٨- درجة مرتفعة من الإستقلالية (حسين،٢٠٠٥، ٣١٢).

وأما ما يخص المجال **الإجتماعي** فلا زالت الدراسات التي شملت أفراداً لديهم ذكاء موسيقي محل جدل، فبعض الدراسات تدل على أن ذوي الذكاء الموسيقي أو المبدعين موسيقياً هم من الأفراد المنغلقين أو المنطوين وممن يحبون العزلة والعمل بشكل منفرد ولديهم طقوسهم الخاصة في العمل، وبالمقابل فإن دراسات أخرى كدراسة غولب عام ١٩٩٩ تشير إلى أن ذوو الذكاء الموسيقي يكونوا أكثر شهرة اجتماعية من الأفراد العاديين، كما أنهم أفراد انبساطيين بامتياز ويتقنون التواصل مع الآخرين ويجيدون التعبير عن أفكارهم، كما لديهم العديد من الصداقات ويميلون للعمل الجمعي والمشترك الذي يسوده التعاون، ويُفَسر هذا من خلال مشاهدة الجوقة أو الفرقة الموسيقية تعمل ككل واحد من حيث التدريب أو العزف. (المرجع ، السابق،٢١٥) .

٢٩- العلاقة بين الذكاء الموسيقي والذكاءات الأخرى :

تذكر رافع ٢٠٠٦ بأن الذكاء الموسيقي له قواعد خاصة وله نظم فكرية وهذه النظم ليس من الضروري أن تكون لها علاقة أو مرتبطة بأشكال الذكاء الأخرى، فليس من الضروري أن يمتلك الفرد صاحب الذكاء الموسيقي قدرة لغوية فريدة أو ذكاءً لغوياً مرتفعاً، كما لا توجد قاعدة تنص أن الطلاب الأذكياء في الرياضيات يكونوا أذكياء في مجال الموسيقا (رافع،٢٠٠٦، ١١٩).

إلا أن ماسبق لاينفي أبداً أن يرتبط نوعان من أنواع الذكاء ببعضهما أو أن يتوافر أكثر من نوع من أنواع الذكاء في نفس الشخص، وفي هذا الصدد يجيب جاردنر عن إشكالية ارتباط ذكاء ما بآخر من خلال إجابته على سؤال في إحدى المقابلات التي أجريت معه وكان السؤال يتعلق بالإرتباط بين الذكاء الموسيقي والذكاء الرياضي حيث كان جواب جاردنر :

لاشك أن الأشخاص الموهوبين في المواد الرياضية كالحساب والهندسة يبدون اهتماماً بالموسيقا، وأظن هذا الإرتباط يحدث لأن البارزين في العلوم الرياضية يهتمون بالأشكال النمطية والموسيقا هي منجم ذهب للأنماط المتناغمة والمركبة والقياسية، ومع ذلك لا يعد الإهتمام بالموسيقا مثل المهارة أو الموهبة فاهتمام من يمتلك ذكاء منطقي رياضي بالموسيقي لا ينبئ بأنه سيعزف جيداً أو أنه سيكون ناقداً بارعاً للأداء الموسيقي، وبالمقابل فإننا لانتوقع من الموسيقيين أن يهتموا بالرياضيات كما أن الملاحظة توحي بعوامل أخرى فبعض العائلات وربما بعض الجماعات العرقية تركز بشدة على الإنجاز المدرسي وكذلك الفني، بحيث يتوقعون من أطفالهم النجاح في المدرسة وكذلك الأداء المشرف على الآلات الموسيقية، وبالتالي فإن

هذين الهدفين ينتجان مجتمع من الأفراد والجماعات ذوي أطفال متميزين في كل من مجال الرياضيات والموسيقا(Gardner,1995,119) .

وكمثال لذلك نذكر الموسيقي الروسي الشهير تشايكوفسكي صاحب السيمفونية الشهيرة بحيرة البجع ، الذي جمع بالإضافة لذكائه الموسيقي ذكاءً رياضياً حيث كان تشايكوفسكي من البارعين في مجال الرياضيات (صالح،٢٠٠٤، ٢٠٨).

إن ماذكر يبين لنا أنه ممن الممكن أن يرتبط شكل من أشكال الذكاء بآخر إلا أن هذا ليس بالقاعدة الشرطية اللازمة أو ليس بالقانون الذي لابد أن يتوافر أو يحدث مع كل الناس، فقد يرتبط ذكاء معين بغيره عند شخص ما وقد لايرتبط عند آخر وقد يجتمع أكثر من نوع من أنواع الذكاء في شخص واحد وقد يبرز في ذكاء واحد فقط.

وفي هذا الصدد يذكر جاردنر أن المبدعين يبرزون أنواع معينة من الذكاء، لكنهم في معظم الحالات يبدون مزيجاً من نوعين على الأقل من الذكاء ثبت أن أحدهما غير عادي في ذلك الميدان(Gardner,1995,149) .

فقد كان لأينشتاين ذكاء منطقي رياضي رفيع، لكن بالإضافة لذلك كان له قدراته البصرية المكانية الفوق عادية حتى بين علماء الطبيعة، كما كان لفرويد قدراته المنطقية الرياضية العالية، لكن عبقريته الأكثر كانت تكمن في ذكائه الذاتي حيث كان ممن برعوا في سبر أعماق النفس واكتشاف مافيها، وذكائه اللغوي وذلك من حيث قدرته على التعبير ورصانة كلامه، وبالمقابل فقد كان ذكاء سترانفسكي الموسيقي رائعاً لكنه تميز أيضا في أنواع أخرى من الذكاء الفني، وربما يفسر ذلك السبب وراء إثباته لنفسه كمؤلف بارز للألحان الخاصة بالباليه حيث كان يتمتع بمهارة إضافة نص لغوي للموسيقا وهذا جعله واحداً من أكثر المعلقين الفنيين

وضوحاً في عصره ، وفي ذلك إشارة لوجود ذكاء موسيقي وذكاء لغوي عند سترانفسكي (Gardner,1995,150) .

ويرى الباحث أن ماذكره جاردنر عن الموسيقي سترانفسكي يدل على ارتباط ذكاءه الموسيقي بالذكاء اللغوي وهذا ماجعله يبرع في مجال التلحين أولاً وفي مجال التعليق الفني على الباليه ثانياً، وهذا يدل على أن حالة الإرتباط بين الذكاء الموسيقي واللغوي قد تجتمع لدى بعض الأفراد بحيث يبرعوا في كلا المجالين، وهنا نذكر الملحنين الشعراء الذين برزوا في كتابة الشعر وكذلك التأليف الموسيقي ونذكر مثالاً على ذلك في الموسيقا العربية الأخوين الرحباني .

إن الذكاء الموسيقي رغم استقلاليته عن غيره من الذكاءات إلا أنه قد يرتبط ببعض أنواع الذكاء لدى أفراد معينين، بحيث يظهر كلا نوعي الذكاء بوضوح لدى هؤلاء الأفراد فالموسيقيين عموماً سواء كانوا عازفين أو ملحنين يجمعوا بالإضافة لذكائهم الموسيقي ذكاءً أخر هو الذكاء الجسمي الحركي، ذلك أن العزف على أي آلة موسيقية وأداء أي مقطوعة لحنية إنما يحتاج لنوع من المهارة والتآزر الحسي الحركي وفي هذا الصدد يذكر حسين ٢٠٠٥ إن السلوكات التي ننجزها هي مزيج من الذكاءات، والدليل على ذلك أن الفرد إذا أراد أن يكون عازفاً بارعاً على آلة الكمان فلايكفي أن يكون لديه ذكاء موسيقي فقط ، بل لياقة بدينة ومهارة في استخدام يديه وهذا يشير إلى التفاعل بين الذكاء الموسيقي والذكاء الجسمي الحركي (حسين،٢٠٠٥، ١٧٨).

ولذلك نجد أن الموسيقيين يبرعون في تطويع أعضاء أجسامهم لإجادة العزف على الآلات الموسيقية، فضارب الدرامز يجيد استخدام يديه ورجليه لإخراج الإيقاع بشكل مضبوط ، وعازف البيانو يستخدم كلتا يديه وكل أصابعه إضافة لقدميه بانسجام

أثناء قيامه بعزف مقطوعة ما، وعازف الناي يتحكم بكمية الهواء الصادرة من فمه بحيث تتناسب مع حركة يديه على ثقوب الناي لإخراج الأنغام بمهارة ، إلى غير ذلك من الأمثلة التي تدل على ارتباط الذكاء الموسيقي بالذكاء الحركي عند ذوي الذكاء الموسيقي (حسين ،٢٠٠٥ ، ١٧٩) .

ويرى الباحث أن الذكاء الموسيقي يرتبط أيضاً بالذكاء الوجداني لدى الأفراد ذوو الذكاء الموسيقي، وذلك أنه لمّا كانت الموسيقا هي تعبير عن حالة وجدانية داخلية يعيشها الموسيقي أو لوحة يسقط فيها الموسيقي المشاعر والعواطف التي يشعر بها في لحظة ما أو الأفكار التي يود التعبير عنها، فإن ذلك يتطلب منه قدرة على معرفة الإنفعالات التي تحدث في عالمه الداخلي ومراقبة مشاعره الخاصة وأحاسيسه التي يمر بها في المواقف المختلفة وهذا هو الذكاء الوجداني ، ليأتي بعدها الذكاء الموسيقي ليعطي الموسيقي القدرة على التعبير عن هذه الإنفعالات المختلفة من خلال الجملة الموسيقية التي تخرج للعالم الخارجي بصبغة نغمية خاصة، وهذا مايفسر لنا سبب اختلاف الألحان التي يؤلفها الملحنين من حيث الأثر الذي تتركه عند المستمع فبعضها يعبر عن حالة من الفرح والسعادة، وبعضها يعبر عن حالة الشوق للمحبوب وبعضها الآخر يحرك في الذهن صور الطبيعة، وبعضها الآخر يحرك في النفس مشاعر الحزن والألم، وليس ذلك سوى تعبير أو إسقاط للحالة الإنفعالية الداخلية التي شعر بها الملحن أثناء قيامة بتأليف المقطوعة أو اللحن أو ليس سوى رسم للصورة البصرية التي راودته أثناء قيامه بالتأليف الموسيقي .

إن ما سبق يؤكد على حالة الترابط بين الذكاء الوجداني الذي يعطي للفرد القدرة على المعرفة الدقيقة بالذات، وكذلك المشاعر والعواطف والأفكار، والتعامل مع هذه المشاعر بوعي، والذكاء الموسيقي الذي يعطي للفرد القدرة على إبداع ألحان خاصة يتم فيها التعبير عن تلك المشاعر والعواطف والأفكار الداخلية .

٣٠- الذكاء الموسيقي فيزيولوجياً :

إن جاردنر عندما اقترح نظريته في الذكاء فإن المقاربة الجديدة التي وضعها كانت تستند إلى الإكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم الذهن وعلم الأعصاب وقد أطلق على هذه المقاربة اسم الذكاءات المتعددة (عامر،٢٠٠٨، ١٠٣).

واعتبر جاردنر أن هذه الذكاءات مستقلة نسبياً عن بعضها، ويشغل كل ذكاء منها حيزاً من الدماغ الإنساني وتوصل جاردنر لهذه الحقائق من خلال جملة من العلامات هي :

١) ٣٠- استقلال منطقة الذكاء عند وقوع تلف عصبي، وهذا يعني إمكانية تحديد نوع الذكاء أو عزله عند حدوث إصابة مخية، فمثلاً إذا أصيبت منطقة بروكا في الدماغ تتضرر معها الوظيفية اللغوية لأن منطقة بروكا هي المسؤولة عن اللغة .

٢) ٣٠- وجود ظاهرة العلماء البلهاء أي أولائك الذين يبدعون في مجال معين وتكون قدراتهم فيه غير عادية بينما تكون قدراتهم الأخرى عادية أو حتى أقل.

٣) ٣٠- وجود تاريخ نمائي لدى الفرد لنمو القدرة الذهنية، فمثلاً قد تنمو القدرة العددية لدى الفرد بسرعة أكبر من القدرة على الطلاقة اللفظية .

٤) ٣٠- مايقدمه علم النفس التجريبي من معطيات حول استقلال أنواع الذكاء عن بعضها وكذلك استقلال أنواع الذاكرة (Barloo,2004,14).

وبالتالي فإن كل شكل من أشكال الذكاء لابد وأن يكون له جزء مخصص في الدماغ يكون مسؤولاً عنه، والذكاء الموسيقي الذي نحن بصدد دراسته هو أحد أشكال الذكاء ولذا فإن هناك أجزاء معينة من الدماغ تتخصص بإدارته، وهنا تذكر الطنطاوي ٢٠٠٣ أن جاردنر أورد عدة أدلة نمائية ونيرولوجية لهذا النوع المستقل من الذكاء

ومن تلك الأدلة ارتباط الذكاء الموسيقي بالنصف الأيمن من الدماغ (الطنطاوي، ٢٠٠٣، ٨٧).

كما يذكر الزهراني ٢٠٠٧ أن النصف المخي الأيمن هو المسؤول عن إدراك الأصوات المختلفة والألحان والإيقاعات المتعددة، ولذلك فإن المبدعين في مجال الموسيقا يلاحظ لديهم تطور النصف الأيمن وسرعة معالجة المعلومات فيه، كما أن النصف الأيمن يميل إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية ويبرع النصف الأيمن كذلك في مهارة التخيل وخاصة السمعي منه (الزهراني، ٢٠٠٧، ١١٧).

ويشير الشقيرات ٢٠٠٥ إلى أن الدراسات تؤكد الترابط بين الفص الصدغي الأيمن والإدراك الموسيقي، وذلك لكون الفص الصدغي الأيمن هو المسؤول عن الإدراك السمعي ولذلك فإن تلف هذا الفص يؤدي لخلل في إدراك النغمات وخلل في إدراك درجاتها، كما يلعب الفص الصدغي الأيمن دوراً هاماً في التخيل الموسيقي وأصابته تؤدي لعدم القدرة على التخيل السمعي الذي يعد من أهم أسس الإبداع الموسيقي (الشقيرات، ٢٠٠٥ ، ١٥٣) .

ويضيف علي ١٩٩٩ بأن الفص الصدغي الذي يقع تحت أخدود سيليفيوس يكون متطوراً وأكثر كفاءة لدى المبدعين موسيقياً، حيث يختص هذا الفص باستقبال السيالات العصبية الناشئة في الأذنين أي أن به مركز السمع، ولذلك نجد أن لدى ذوي الذكاء الموسيقي قدرة سمعية فائقة ومهارة في تمييز أنواع الأنغام وكذلك درجاتها، ويحتوي الفص الصدغي على المنطقة الحسية السمعية المسؤولة عن استقبال السيالات العصبية السمعية، كما يحوي المنطقة الترابطية السمعية المسؤولة عن معرفة معنى الأصوات التي نسمعها، وأخيراً المنطقة التفسيرية العامة وهي التي تقوم بتفسير المعلومات السمعية التي تصل إلى قشرة المخ(علي،١٩٩٩،٥٤-٥٥).

وتؤدي إصابة الفص الصدغي إلى فقدان القدرة على السمع، أو الخلل في تمييز الأصوات والأنغام إضافة لفقدان القدرة على التخيل السمعي(القذافي،١٩٩٩، ٦٥).

ويذكر حسين ٢٠٠٨ أن الدراسات العصبية التي أجريت على أدمغة موسيقيين كشفت أن التمارين الموسيقية أثناء أداء المقطوعات تؤدي لزيادة تدفق الدم في الفصيين الصدغيين الأيمن والأيسر، كما أن تلك الدراسات أشارت إلى أن تعلم الموسيقا وممارستها يؤدي إلى زيادة في حجم بعض المناطق في الشق الأيمن من المخ والتي ترتبط بمعالجة الأصوات(حسين ، ٢٠٠٨، ٣٧١).

وهناك براهين عدة على ما سبق ذكره عن فيزيولوجيا الذكاء الموسيقي، شهد التاريخ الموسيقي حالات متعددة منها الموسيقي شومان وسميتانا الذين كتبوا كنوز موسيقية للتراث الموسيقي الإنساني، وبعد فترة من الزمن أصيبوا باختلالات عصبية في الدماغ ومع ذلك استمروا في التأليف الموسيقي والكتابة الموسيقية، ولذلك أصبح لدينا فارق بين مؤلفات هؤلاء الموسيقيين وهم أصحاء وإبداعاتهم وهم مرضى .(Callahan,1995,75)

وهذا يؤكد مسألة استقلال أنواع الذكاء التي ذكرها جاردنر عندما اعتقد بأن كل ذكاء يشغل حيزاً من الدماغ، ويؤكد أن الذكاء الموسيقي له أماكن خاصة بالدماغ مسؤولة عنه.

وأخيراً من الجدير بالذكر أن الدراسات الحديثة التي أجريت في جامعة أوهايو الأمريكية أكدت أن سماع الموسيقا يستثير الدماغ لكي يفرز مادة أسمها الأندروفينز تفرزها الغدة النخامية، والأندروفينز هو مادة من المواد الطبيعية التي يفرزها الجسم وتنتمي إلى البيبيتيديات، تشبه في تركيبها المورفين المعروف بقدرته على تسكين الألم وعمل الأندروفينز له علاقة بتنظيم مشاعر الألم والإنفعالات وبما أن سماع

الموسيقا يعمل على تنشيط إفراز الأندروفينز، فالموسيقا إذن سيكون لها علاقة بعلاج الجسم وشفائه من الأمراض ولذلك فإن الموسيقيين عموماً يلاحظ عليهم صفة الهدوء والثبات الإنفعالي، إضافة للقدرة على ضبط النفس والإتزان النفسي وذلك بسبب الأثر الذي تتركه الموسيقا على الدماغ خصوصاً ومن ثم على الجسم عموماً(هيلات،٢٠٠٨، ١٤٨).

٣١- النمو الموسيقي :

يشير علماء نفس الطفولة والمراهقة أن كثير من الأصوات التي تصدر عن الطفل في بداية حياته ماهي إلا أنغام موسيقية، والمثال على ذلك دندنة الطفل مع نفسه قبل النوم ومناغاته عندما يصحو في الصباح وأصوات ضحكه عندما تبتسم له أمه وهي كلها تعبر عن غناء وموسيقا، وتظهر هذه الصور لدى الطفل عندما يبدأ في الكلام (جبر، ٢٠٠٦، ١١٩).

ويلاحظ مع تقدم الطفل في العمر صدور استجابات خاصة لدى سماعه أصوات معينة، كصوت أمه أو أغنية معينة اعتاد على سماعها قبل النوم أو اعتاد سماعها عند استيقاظه، وتكون استجابات الطفل متعددة مابين تصفيق أو ابتسام أو صراخ أو مناغاة (المرجع لسابق ، ٢٢).

ويعتمد النمو الموسيقي لدى الطفل بدرجة كبيرة على ثراء البيئة المحيطة به، فتدريب الطفل على الإستماع للموسيقا وللأصوات وتدريبه على الأداء الحركي والإرتجال الموسيقي يساهم في نموه موسيقياً(العناني،٢٠٠٨، ٣٦).

والتعبير الموسيقي الإيقاعي يجد جذوره في حياة الطفل وتتضح طبيعة الإيقاع لدى الطفل في تعبيره الحركي والصوتي من خلال :

١) – تكراره لحركات يديه وأصابعه.

٢) – تكراره لأصواته التي تتحول لمناغاة يكرر خلالها مقاطع منغمة من الكلمات، وهذا التكرار ماهو إلا تدريب وظيفي على الحركة والكلام، ولذلك فالتعبير الإيقاعي يتناول الحركة والكلام والنغم الذي يساند الجهد المبذول لكل منهما (المرجع السابق ، ٣٤).

والأبحاث التي تناولت النمو الموسيقي تعد نادرةً جداً وذلك بسبب حداثة الإهتمام بموضوع الذكاء الموسيقي، وفي هذا الصدد يرى الباحث أهمية الربط بين النمو الموسيقي للطفل ونظرية بياجيه للنمو العقلي بسبب أهمية تقسيماتها وإمكانية تطبيقها على نمو أي قدرة عقلية، وبالنسبة للباحث فإن بداية تبلور القدرة الموسيقية وظهورها بشكل واضح لدى الطفل يكون مع نهاية المرحلة الحسية الحركية أي في نهاية السنة ٢ وبداية مرحلة ماقبل العمليات التي تمتد من ٢–٧ من العمر، والسبب في ذلك برأي الباحث هو أن الأطفال في نهاية السنة الثانية وبداية الثالثة يتقنون اللغة الأم وبالتالي تتولد القدرة على استخدام الرموز والصور الذهنية، إضافة إلى أن الطفل في هذه المرحلة وفي القسم الأولى منها وهو مرحلة الصور العقلية التي تمتد من ٢–٤ يتقن أساليب اللعب وخاصة اللعب الإيهامي الذي يعتمد على استخدام الرموز والكلام، وهنا فإن الأناشيد والأغاني ستكون من ضمن الأساسيات التي يستخدمها الطفل أثناء اللعب، والأغنية بطبيعتها عبارة عن كلمات ونغم خاص أي لحن وحفظ الطفل للكلمات أولاً وللحن ثانياً يعد باكورة نموه موسيقياً .

وهذا يتفق برأي الباحث مع ماذكره هيلات ٢٠٠٠ حول الفترة العمرية الممتدة بين الثالثة والخامسة، حيث أشار إلى أن الطفل يكون في مرحلة التطور الواقعي المحدود بالبيئة ويناسبه بالتالي الغناء الذي يتصل بمحاكاة مايحيط به من حيوانات ونباتات وأشخاص مألوفين لديه، ويجب أن تهتم أغنيات الأطفال بمسألة التحدث مع هذه

الأشياء وإضفاء الأوصاف عليها، كأغنية القط المشاكس والعصفور الذكي وكذلك أغنيات الأشجار الجميلة والسنابل الصفراء وأغنيات العواطف التي ترتبط مثلاً بالأم أو بالأب (هيلات ،٢٠٠٠، ١٩٦).

وهذا ماأشارت له العناني أيضا حيث أكدت أن الطفل بين الثالثة والرابعة يكون حساساً للإيقاع الحركي السريع أو البطيء ويتفاعل معه بشكل واضح (العناني،٢٠٠٨، ٣٦).

وفي سن ٥-٩ سنوات يكون الطفل قد دخل في طور الخيال ويناسبه في هذه المرحلة الغناء القصصي، الذي يجنح بالخيال إلى أشكال وبيئات خيالية كبيئة الملائكة والجنة وأرض الأقزام وسكان البحار، وذلك لأن مثل هذه الأغاني تحرك الذهن وتفتح منافذ الخيال في هذه المرحلة (هيلات ،٢٠٠٠، ١٩٧).

وبالنسبة للعناني فإن الطفل بين السابعة والتاسعة ٧-٩ يتمكن من قراءة كلمات الأغاني ويستمتع بالموسيقا وبأغاني الأطفال، وتظهر لديه القدرة على مقارنة الأصوات ودرجات النغم ويرى **ويلسون** أن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى سماع الموسيقا المألوفة التي تعود على سماعها من قبل، وهذا مهم جداً لأنه يساعد الطفل على فهم الموسيقا الغير مألوفة (العناني،٢٠٠٨، ٣٦).

ويعتقد الباحث بتقابل هذه المرحلة مع مرحلة العمليات العيانية الحسية التي تبدأ فيها العمليات المنطقية الرياضية، وتمتد هذه المرحلة من ٧-١٢ سنة وأهم ما يبرز في هذه المرحلة هو استخدام اللغة الإجتماعية، والقدرة على تكوين المفاهيم والإنتقال من عالم الأساطير إلى عالم العلوم، وتصبح اللغة بالنسبة للطفل في هذه المرحلة أداة للتفكير والتواصل معاً ويلاحظ في هذه المرحلة العمرية قدرة الأطفال ليس فقط على حفظ الأغاني بل وأيضا تعلم الموسيقا، وهذا مايفسر امتلاء المعاهد الموسيقية

في الصفوف الأولى منها بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧ و١٢ سنة، وتفسير ذلك هو تطور عملية التفكير في هذه المرحلة بأكثر من طريقة أو أسلوب واحد، إضافة لتطور عمليات التصنيف والتجميع والتحليل والتركيب التي تعد ضرورية لتعلم الموسيقا .

لتأتي بعد ذلك المرحلة التي تبدأ من ٩-١٣ فما فوق والتي يؤكد هيلات ٢٠٠٠ أن الطفل فيها يكون بمرحلة المغامرة والبطولة والتواصل، لذلك فإن الطفل يناسبه من الغناء مايدعم إحساسه بذاته ويدعم تواصله مع الآخرين، وهنا تكون أغاني الفروسية والتضحية والفداء والتعاون والصداقة هي ماينناسب نمو قدرة الطفل الموسيقية مع مراعاة صياغة الكلمة في الأغنية بحيث تكون محرض على غايات شريفة وإنسانية (هيلات ،٢٠٠٠، ١٩٧).

وهنا تؤكد العناني أن الإحساس بالجمال الموسيقي ينبثق لدى الطفل وتبرز لديه القدرة على النقد من حيث جودة الموسيقا أو رداءتها، وذلك على أساس الإحساس بخصائص الموسيقا أو الأغنية (العناني ، ٢٠٠٨، ٣٦).

وانتقال الطفل إلى هذه المرحلة يمكنه أكثر من التعمق بدراسة الموسيقا واكتساب مفاهيمها النظرية والعملية، حيث أن الطفل مع دخوله لمرحلة العمليات المجردة التي تبدأ في سن ١٢ فإنه يقدر على التعامل مع الأشياء المجردة واستخدام الإحتمالات كما تبرز لديه القدرة على فهم العلاقات بين الأشياء، وبالتالي يتمكن من الإستدلال وكل ماسبق ذكره يعد من المهارات التي تدعم قدرته على تعلم الموسيقا، كونها علم تحكمه قواعد قياسية زمنية وله أسس رياضية تحتاج لهذه المهارات الفكرية الخاصة

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي

٣٢- تعريف التحصيل الدراسي :

ورد في أدبيات علم النفس التربوي تعريفات عدة للتحصيل الدراسي واختلفت هذه التعريفات باختلاف وجهة نظر الباحثين حول الموضوع، إلا أن هذه التعريفات يجمع بينها شيء مشترك وهو الإتفاق على أن التحصيل الدراسي لابد وأن يظهر من خلال الإنجاز، وأن يعبر عنه بسلوك أو كمياً بالدرجات وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات :

عرف غابلن التحصيل الدراسي بأنه : مستوى معين من الإنجاز أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يتم تقييمه من قبل المدرسين أو باستخدام الإختبارات المقننة أو الإثنين معاً(رامز، ٢٠٠٧، ٩٨).

وأما علام فقد عرف التحصيل الدراسي بأنه : درجة الإكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي (علام ، ٢٠٠٠، ٣٠٥).

وعرف كود التحصيل الدراسي بأنه : إنجاز أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف (الداهري ، والكبيسي ، ٢٠٠٠، ١٧٤).

وعند حمدان التحصيل الدراسي هو : مجموعة المعارف والمهارات والميول الملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعليم، وهو عامل تابع أو متأثر بعوامل أخرى هي المتعلم والمعلم والمنهاج، يلي هذه العوامل الثلاثة عوامل أخرى مثل الإدارة المدرسية والأسرة والأقران والتقنيات التربوية والغرفة الدراسية واللوائح التنظيمية وغيرها (حمدان ، ١٩٩٦ ، ١٠).

ويشير طه إلى أن التحصيل الدراسي يستخدم للإشارة إلى التحصيل الأكاديمي وبالتالي للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء التحصيل بمعناه العام أو النوعي في مادة دراسية معينة (طه ، ١٩٩٣، ١٧١).

وأخير يعرف Tross تروس التحصيل الدراسي بأنه : مجموعة المعلومات التي يكتسبها الفرد في مادة أو منهاج دراسي خلال العام الدراسي، منعكساً في أداء هذا الطالب في الإختبارات التحصيلية التي توضع لهذا المنهاج أو لمادة بعينها بحيث يعبر عن ذلك كمياً بالدرجات (Tross,2003,11).

٣٣- أهمية التحصيل الدراسي :

إن حضارة أي مجتمع تقاس بالتقدم العلمي الذي يحققه هذا المجتمع في مختلف ميادين المعرفة، ويعد التحصيل الدراسي أو الأكاديمي المؤشر الرئيسي الذي يعكس مستوى التقدم العلمي الذي يتحقق في ذلك المجتمع، بفعل النظام التعليمي والتربوي المتبع فيه.

والتحصيل الدراسي يعد أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر أثره جلياً في التفوق الدراسي (النشواتي ،١٩٩٣، ٢١٧).

وأهمية التحصيل الدراسي وفوائده تظهر أول ماتظهر على شخصية الفرد، وتبدو من خلال ارتقائه تصاعدياً كونه يعد الفرد لتبؤ مكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات، ويمكن القول أن أي مجتمع يسعى للتطور والنمو لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي، لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور (نوفل،٢٠٠١، ٢٩).

والتحصيل الدراسي يعد المِحك الأساسي الذي بموجبه ينتقل الطلاب من سنة دراسية إلى أخرى أو من صف إلى آخر، وهو أيضاً المعيار الذي يرسم مستقبل الفرد كونه يحدد نوع التخصص الأكاديمي بعد المرحلة الثانوية، وبالتالي نوع المهنة التي سيعمل بها في حياته المستقبلية وما يترتب على ذلك من مستوى اجتماعي واقتصادي (الحميدي ،٢٠٠٤، ١١٩).

وهذا ما أكده الجرادات٢٠٠٢ حيث رأى أن التحصيل الدراسي يلعب دوراً رئيسياً في حياة الفرد سواء أثناء وجوده بالمدرسة أو بعد تخرجه منها، فهو الوسيلة أو المقياس المعتمد في نجاح الطلبة من صف لآخر كما أنه الأساس في توزيع الطلبة على أنواع التعليم في المرحلة الثانوية وفي قبولهم بمؤسسات التعليم العالي، وفتح آفاق جديدة في حياتهم من حيث تحصيلهم العلمي وحتى في اختيار الوظائف المهنية (جرادات،٢٠٠٢، ٢).

كما يلعب التحصيل الدراسي على المستوى الشخصي دوراً هاماً وذلك بسبب الأثر الذي يتركه على شخصية الطالب، فالتحصيل يُمكِّن الطالب من التعرف على المستوى الحقيقي لقدراته وبالتالي يساعده على تقييم نفسه، ولذلك نلاحظ أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يقدرون ذواتهم بشكل إيجابي ويتمتعون بثقة كبيرة بالنفس، وأما الطلاب ذوو التحصيل المنخفض فيلاحظ ميلهم إلى الشعور بالإحباط والنقص وتدني تقدير الذات (كمال الدين ، ٢٠٠٩، ٢٣٢).

وفي هذا الصدد تشير دوواد ١٩٩٩ إلى أن التحصيل الدراسي يعد من أهم الأسباب التي تحقق المكانة الإجتماعية لدى الفرد وتعززها، ذلك أن تقدير المجتمع للمتفوق والمبدع كبير جداً (داوود،١٩٩٩، ٣٣).

ويرى الباحث أن ماسبق يوضح لنا بشكل كبير أهمية التحصيل سواء بالنسبة للطالب أو بالنسبة للأسرة أو للمجتمع ككل، فليس هناك مجال من المجالات إلا والتحصيل يتدخل فيه بشكل أو بآخر، وهذه الأهمية هي التي دفعت المتخصصين لدراسة هذه الموضوع وبحثه من كافة جوانبه بغية تطويره أولاً وتهيئة الظروف التي تساعد الطلاب على تحقيق مستويات متقدمة فيه ثانياً، لخلق مجتمع علمي متطور قادر على مواجهة المشكلات التي تصادفه.

٣٤- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي :

يشير المتخصصون بعلم نفس التعلم وعلم النفس التربوي أن العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي تقسم إلى: عوامل **داخلية** تتعلق بالطالب، وعوامل **خارجية** تتعلق بالأسرة والمدرسة وسنتناول هذه العوامل بالتفصيل .

٣٤١١- العوامل الداخلية الخاصة بالطالب : توجد مجموعة من العوامل الداخلية الخاصة بالطالب والتي تؤثر على التحصيل الدراسي وهي :

٣٤/١/١- دافعية الإنجاز.

٣٤/١/٢- مستوى الطموح.

٣٤/١/٣- الذكاء .

٣٤/١/٤- نمط المعتقدات والعزو.

٣٤/١/٥- عادات الدراسة .

٣٤/١/٦- استثمار الوقت .

١/١/٣٤- دافعية الإنجاز :

تعرف الدافعية بأنها حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين (أبوجادو،١٩٩٨، ٢٦٣).

وتعد الدافعية من أهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي والتعلم عموماً لدى الطلاب ، كما أنها المسؤول الأول عن اختلاف مستويات النشاط بينهم حيث يلاحظ أن قسم من الطلاب يسعى للحصول على معدلات مرتفعة وبالمقابل نجد قسماً آخر لايبذل نفس الجهد ويقتنع بمعدلات متوسطة أو منخفضة، والإختلاف بين الطلاب من حيث مستوى النشاط الذي يبذلونه والعمل الذي يقومون به أثناء دراستهم لايفسر إلا في ضوء مفهوم الدافعية، ذلك أنها تمد الطالب بحالة من الطاقة والإستثارة التي تعطيه القدرة على متابعة العمل لمراحل متقدمة وتوجه هذه العمل نحو هدف معين يحدده الفرد ويسعى للوصول إليه (Prenger,2003,4).

ويذكر أبو علام أن مفهوم الدافعية يساعدنا في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي، عندما تكون هذه الفروق راجعة لعوامل أخرى غير الذكاء والإستعداد الدراسي، حيث تظهر أهمية هذا المفهوم إذا علمنا أن الإرتباط بين الذكاء والتحصيل لايزيد على ٠،٥٠ إلى ٠،٦٠ وهذه معاملات بعيدة عن الإرتباط التام، ولذلك كثيراً مانجد طلاباً منخفضي الذكاء ومع ذلك يتميزون بتحصيل دراسي مرتفع، وطلاباً ذوي ذكاء مرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض(أبوعلام،١٩٨٦، ٢٠٨).

ويعد هنري موراي أول من لفت الإنتباه نحو مفهوم دافعية الإنجاز، حيث أشار إلى أن الدافع للإنجاز يعد مكوناً من مكونات الشخصية وحدد موراي عدداً من الحاجات سماها بالحاجات العالمية، وأكد أن هذه الحاجات تظهر لدى جميع الأفراد بغض النظر عن الجنس والعرق والعمر، وكانت الحاجة إلى الإنجاز من بين هذه الحاجات

التي أقر بوجودها وعرفها بأنها: مجوعة القوى التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة (النشواتي،١٩٩٣،٢١٧).

وعرف أبو علام الدافعية للإنجاز بأنها : حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط، بما يحقق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه(أبوعلام،١٩٨٦، ٢٠٨).

وأما McClelland ماكليلاند فقد عرف دافعية الإنجاز بأنها: رغبة الفرد في النجاح وتجنب الفشل واعتبرها دافعاً أساسياً يتوافر لدى كل الأفراد، ويظهر هذا الدافع بشكل أساسي في المواقف التي يغلب عليها طابع المنافسة بغية الوصول إلى هدف خاص بالفرد، وهذا الهدف ينتج عن طموح معين يرغب الفرد في الوصول إليه، وذهب ماكليلاند في التأكيد على أهمية دافع الإنجاز إلى حد قول أن الفروق في دافع الإنجاز كانت مسؤولة لحد كبير عن أنماط الإزدهار أو التدهور الإقتصادي في العصور المختلفة ، وبالتالي لايمكن تفسير ظهور الحضارات واختفائها على أسس اقتصادية فقط بلا لابد أن هناك عاملاً نفسياً له دوره الهام في ذلك وهذا العامل النفسي يتمثل في الدافعية للإنجاز(المرجع السابق ، ٢٠٩).

هذا ويؤكد أغلب الباحثين على ارتباط دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي، حيث أشار قطامي ٢٠٠٨ إلى أن الطلاب ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يحصلون على درجات أعلى من الطلاب ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة (قطامي،٢٠٠٨، ٢٤٢).

ومن الدراسات التي أشارت إلى العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي دراسة Frensh & Thomas فرنش وتوماس ، التي درست العلاقة بين حل المشكلات ودافعية الإنجاز وطول الفترة التي يستغرقها الفرد في حل المشكلات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الوصول لحل المشكلات كان أعلى لدى ذوي دافع الإنجاز المرتفع من

ذوي دافع الإنجاز المنخفض، كما قارن لول Lowl بين أداء مجموعتين من الأفراد أحدهما تتميز بارتفاع دافع الإنجاز والأخرى تتميز بانخفاض هذا الدافع، وكان مجال المقارنة هو أداء مسائل حسابية وبعض المشكلات في ترتيب الكلمات، وكانت نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن الطلاب ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة قاموا بحل أكبر عدد من المسائل والمشكلات مقارنة بذوي دافعية الإنجاز المنخفضة. (أبوعلام،١٩٨٦، ٢٢١).

ويعتقد الباحث أن دافعية الإنجاز تؤثر على التحصيل الدراسي بشكل سلبي أو إيجابي، حيث أن وجود مستوى عالي من الدافعية لدى الطالب سيولد لديه بلاشك حالة من الطاقة الداخلية، التي ستدفعه نحو المثابرة والإجتهاد الذي يؤدي للحصول على درجات مرتفعة سواء أكان ذلك في مادة ما بعينها أم في المنهاج ككل، وهذا مايعلل وجود بعض الطلاب الذي يحققون درجات مرتفعة أو معدلات مرتفعة رغم عدم امتلاكهم مستوى عالي من الذكاء، ووجود طلاب تنخفض درجاتهم رغم امتلاكهم ذكاءً مرتفعاً .

٢/١/٣٤- مستوى الطموح :

يعد مستوى الطموح من أهم العوامل التي تلقي بأثرها على التحصيل الدراسي كما يؤكد أغلب الباحثين، وتبلورت أهمية مستوى الطموح من خلال دراسات عدة حاولت بحث العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، والتي أكدت نتائجها وجود ارتباط موجب بين مستوى طموح الطلاب والتحصيل الدراسي ومنها دراسة blaktson بلاكتسن٢٠٠٠ التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح، وكذلك دراسة مارتينيز ١٩٩٨ والتي أكدت بدورها وجود ارتباط موجب بين المتغيرين المذكورين (حجازي،٢٠٠٦، ٢١٢).

وفي هذا المجال يشير الحنفي إلى أنه كلما زاد مستوى الطموح لدى الفرد كان دافع التحصيل لديه قوياً، يحقق له فهم أشياء ماكانت تتسنى له لولا هذا الطموح العالي وأكد المليجي أيضاً أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات عاليه من الطموح يتميزون بدافعية أعلى تمكنهم من تحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي على العكس من طلاب الطموح المنخفض، حيث أنه لايمكن تصور متعلم يتفوق أو يحقق درجات مرتفعة دون وجود مستوى مرتفع من الطموح (المليجي ،٢٠٠٣، ١٩٧).

ويعد مستوى الطموح أساساً نفسياً هاماً عند الأحمد ٢٠٠٢ يعزز فهم التلميذ للسلوك المنجز، ويساعده في اختيار أهداف تتناسب مع قدراته وإمكانياته الشخصية، فإذا تمكن التلميذ من اختيار أهداف تتناسب مع مستوى طموحه وقدراته فإنه يكون قد هيأ لنفسه الفرصة للنجاح وتعزيز ثقته بنفسه (الأحمد،٢٠٠٢، ١٩).

ويتسم الأفراد ذوو الطموح العالي بعدد من السمات يذكرها Alschuler ألشولر من خلال عدة دراسات أجراها وهذه السمات هي :

أ- يسعى ذوو مستوى الطموح المرتفع للتفوق من أجل التفوق وليس من أجل الثواب أو التعزيز الذي يجلبه .

ب- يميل ذوو مستوى الطموح المرتفع للمواقف التي يتمكنون فيها من الإلتزام بالمسؤولية الشخصية .

ت- يلاحظ لدى ذوو مستوى الطموح المرتفع أنهم يخططون للمستقبل بغية التحكم بالنتائج التي قد يصادفونها نتيجة أعمالهم .

ث- يفضل أصحاب الطموح المرتفع اختيار أهداف تتناسب مع قدراتهم لأن ذلك يجنبهم التعرض للفشل (Alschuler,1973,191).

ج- لايحبذ أصحاب الطموح المرتفع المواقف التي تمكنهم من التوصل للنجاح بشكل يتسم بالسهولة .

ح- لديهم العديد من الأعمال التي يرغبون بتنفيذها وهذا يجعلهم لايملكون الوقت الكافي لانجاز كل مالديهم (Alschuler,1973,191).

ويعتقد الباحث أن مستوى الطموح قد يساعد في الوصول لمستوى مرتفع من التحصيل إلا أن ذلك ليس بالقاعدة اللازمة أو بالشرط الجازم، وذلك لاعتبارات عدة منها أن وجود مستوى عالي من الطموح لدى الطالب قد يصادف بعوائق خارجية كالمستوى الإقتصادي الأسري المتدني أو الوضع الأسري غير المستقر، أو تعرض الطالب لحالة مرضية أو عدم توافر بيئة تعليمية مناسبة، وبالتالي لايجد هذا الطموح فرصاً مناسبة لكي يظهر من خلالها أو ليترجم في تحصيل دراسي مرتفع، ومن ناحية أخرى فإن مستوى الطموح يتأثر حسب رأي الباحث بمفهوم الذات لدى الفرد وذلك من ناحية أن اعتبار الفرد لنفسه كشخص متميز قادر على تحقيق مطالب التفوق والنجاح يعمل كمؤثر منشط يدفعه إلى تحقيق هذا الإعتبار، وبالتالي يرتفع مستوى الطموح لديه وأما الشخص الذي يقيم ذاته بشكل سلبي بسبب وجود نقص معين في الشخصية ويشك بقدراته فإن هذا سينعكس سلباً على مستوى طموحه وبالتالي على أدائه ككل سواء أكان في مجال أكاديمي أو اجتماعي أو مهني.

٣٤/١/٣- الذكاء : تعد العلاقة بين الذكاء والتحصيل من أكثر الموضوعات تطرقاً للدراسة، حيث أجريت العديد من الدراسات التي أشارات لوجود ارتباط بدرجة ما بين التحصيل والذكاء، وهذا ما أدى لظهور منحى يعتقد بفكرة أن درجات الذكاء من الممكن أن تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي ومنها دراسة برنشتاين ١٩٩٧ التي أشارت لارتباط الذكاء بالتحصيل، إضافة لدراسة ساتلر ١٩٩٢ والتي أكد فيها وجود

ارتباط موجب بين درجات الأطفال على اختبار وكسلر وتحصيلهم الدراسي (قطامي،٢٠١٠، ٣٩٤).

وفي هذا الصدد يشير بعض الباحثين ومنهم عريفج ٢٠٠٦ إلى أن النجاح المدرسي والتحصيلي يتأثر بعوامل عدة، منها دافعية المتعلم ومنهاج وأساليب التعليم إضافة لذكائه وقدراته العقلية، حيث يجد الأذكياء دوماً فرصة أكبر لتعزيز تقدمهم الدراسي بسبب قدرتهم على تحقيق النجاح(عريفج،٢٠٠٦، ٩٠).

والبحوث التي أجريت حول علاقة الذكاء بالتحصيل أكدت وجود ارتباط بينهما ذلك أن الطلاب الذين حققوا درجات مرتفعة في اختبارات التحصيل حققوا كذلك درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء، إلا أن هذا لا يعد العامل الوحيد لتفسير التفوق أو الدرجات المرتفعة في التحصيل فالذكاء ضروري ولابد منه لتحقيق التحصيل المرتفع لكنه ليس العامل الوحيد فقط ، لأن للبيئة أيضا أثرها القوي جداً والذي لايمكن إغفاله في هذا المجال فليس من الضروري أن تهيئ البيئة الظروف المناسبة والميسرة للأفراد أصحاب الذكاء المرتفع، لكي يحققوا معدلات أو درجات تحصيل مرتفعة وبالمقابل فإن الواقع التربوي والتعليمي يعطينا العديد من الأمثلة عن طلاب ساعدتهم بيئتهم الغنية والمعززة على أن يحققوا معدلات مرتفعة رغم كونهم متوسطي الذكاء(الدرير،٢٠٠٥، ٣٢١).

ويرى الباحث في مجال العلاقة بين الذكاء والتحصيل أنه ليس من الضروري أن تكون هناك علاقة موجبة بين المتغيرين، فليس من الضروري أن يتمتع صاحب الذكاء المرتفع بدرجات تحصيلية مرتفعة ذلك أن صاحب هذا الذكاء قد يكون من الأفراد الذين تتدنى لديهم الدافعية للتحصيل، أو بسبب عدم انتظام العادات الدراسية التي يتبعها أثناء التعلم، أو لعدم وجود جو أسري مناسب يساعد هذا الذكاء بحيث

يدعم التحصيل الدراسي ويكون سبباً في ارتفاعه، وهنا نذكر على سبيل المثال العديد من العلماء الذي شهد التاريخ بذكائهم وعبقريتهم رغم كونهم من الأفراد ذوو التحصيل المنخفض كأينشتاين وأديسون وغيرهم ممن يطول ذكر أسمائهم.

٣٤/١/٤- نمط المعتقدات والعزو :

يلعب نظام المعتقدات لدى الفرد دوراً هاماً جداً في التأثير على سلوكه سواء بشكل إيجابي أو سلبي، ويؤكد المتخصصون بالصحة النفسية أن سلوكنا ماهو إلا مظهر أو انعكاس للأفكار والمعتقدات التي نحملها (الهاشمي،٢٠٠٧، ٢٦٥).

فالأفكار التي نحملها والمعتقدات تؤثر على أي مجال من مجالات الشخصية والدافعية بوصفها أحد مكونات الشخصية فإنها لابد وأن تتأثر بالكيفية التي يفسر بها الأفراد النجاح أو الفشل الذي يتعرضون له في حياتهم، وذلك من خلال أسلوب العزو الذي هو عبارة عن التفسير الذي يضعه الفرد للأسباب التي تكمن خلف السلوك، والأفراد يقومون بالعزو لكي يستطيعوا فهم العالم من حولهم وللإجابة عن التساؤلات التي تتولد في الذهن حول حقيقة السلوك (قطامي،٢٠١٠، ٣٣١).

إن مفهوم العزو يرتبط بتقديم تفسير للسلوك، وهذا التفسير يرتبط بتحديد أسباب داخلية أو خارجية للسلوك الذي يحدث، وتتم عملية العزو من خلال ثلاث خطوات هي :

١- أن يدرك الفرد السلوك .
٢- أن يعتقد الفرد أن وراء السلوك أسباباً تعلله .
٣- أن يحدد الفرد فيما إذا كان قد أجبر على القيام بالسلوك، أي إذا كان ذلك بسبب أشخاص أو أحداث محيطة به (Kenski,2011,).

والعزو يمكن أن يكون منطقياً أو غير منطقي، والحقيقة اللافتة للإنتباه أننا دائما لانتوقف عن الأخطاء التي نقوم بها أثناء العزو، وقد لاحظ علماء النفس بأنه عندما نقوم بتفسير سلوكيات الآخرين فإننا نميل إلى المغالاة في تقدير أثر الأسباب الداخلية وتقليل الأثر الناتج عن الأسباب الخارجية، بينما عندما نقوم بتفسير سلوكنا الخاص فإننا نميل إلى المبالغة في تقدير تأثير الأسباب الخارجية، ويطلق على هذا المنحى إسم الخطأ الأساسي للعزو ولعل تفسير هذه الظاهرة يكمن في رغبة الفرد أن ينظر لنفسه بطريقة إيجابية، ولذلك يحاول الفرد أن يعزو فشل الآخرين لأسباب داخلية وثابتة وأن يعزو نجاحهم لأسباب خارجية ومتغيرة، وتتغير القاعدة عندما يفسر الفرد أسباب نجاحه حيث يقوم في هذه الحالة يعزو أسباب الفشل لأمور خارجية وغير ثابتة وغير مسيطر عليها مثل الحظ السيئ ، ويعزو النجاح لأسباب داخلية وثابتة مثل الذكاء والكفاءة (قطامي،٢٠١٠، ٣٣٣).

وفيما يخص موضوع التحصيل فإنه يمكن تحديد أربعة عوامل تتعلق بنظرية العزو وتؤثر في الدافعية للتحصيل الدراسي وهي :

١) – **القدرة** : تتعلق بالعوامل الداخلية والثابتة والتي لا يسيطر عليها المتعلم بشكل مباشر .

٢) – **صعوبة المهمة** : وهي عوامل خارجية ثابتة تفوق قدرة المتعلم على التحكم بها .

٣) – **الجهد** : عامل داخلي غير ثابت يستطيع المتعلم أن يسيطر عليه ويتعامل معه .

٤) – **الحظ**: عامل خارجي غير ثابت تكون سيطرة المتعلم عليه ضئيلة .

(Weiner,2000,134-135)

ولذلك يؤكد علماء النفس أن المعتقدات التي يحملها الطالب حول أسباب النجاح والفشل تؤثر على مستوى دافعيته، وفي ضوء هذه العلاقة فإن تغيير هذه المعتقدات سيترتب عليه تغيير في مستوى الدافعية للتحصيل وذلك من خلال خلق قناعة لدى الطالب بأنه يستطيع السيطرة على أحداث الحياة ببذل مزيد من الجهد، لأن هذا يؤدي إلى رفع دافعيته وذلك بسبب أن خبرات النجاح والفشل مرتبطة بإدراك الطالب لقدراته وإمكاناته، وفي هذا الإطار توضح نظرية Weiner واينر كيف أن تفسير الأفراد لسلوكاتهم سبب رئيسي لرفع أو خفض دافعيتهم :

النجاح		الفشل	
مسيطر عليه (داخلي)	غير مسيطر عليه (خارجي)	مسيطر عليه (داخلي)	غير مسيطر عليه (خارجي)
أنا ذكي لأنني أدرس بشكل دائم	أنا ناجح بغض النظر عما أقوم به	لم أحاول بشكل جيد	أنا غبي وليس لدي قدرة
المدرس يحبني	تفوقت لأنني حصلت على النسخة الأسهل في الامتحان	المدرس يكرهني	علامات النجاح كانت مرتفعة جداً
عملت بجد وكنت مجتهداً	في بعض الأحيان أنا جيد وبعض الأحيان لاأعلم ماذايحصل لي	لم أدرس بالقدر الكافي	مرضت ولم أستطع أن أذاكر بشكل جيد

الجدول (٥) نظرية واينر في تفسير نظام المعتقدات والعزو (Weiner,2000,136)

ويشير واينر أن بعض الطلبة يلقبون أنفسهم بالعاجزين لأنهم يستسلمون بسهولة ويظهرون إنجازاً ضعيفاً عندما يواجهون مشاكل صعبة، ويبدو أن هؤلاء الطلبة لايستمرون في المحاولة إلى الحد الذي تتنبأ به قدراتهم حيث يفسر الطالب الذي يتصف بالعجز إنجازه المتدني بضعف القدرة، وأما الطالب الذي يتوجه نحو الإتقان

فيرى أنه لم يبذل الدرجة المناسبة من الجهد ولم يحافظ على توقعاته الإيجابية في بذل مزيد من الجهد، ولذلك نلاحظ مثل هذا الطالب يستمر في بذل الجهد في المواقف الصعبة وإن ازدادت المشكلة تعقيداً، ويؤكد واينر أن الفرق بين الطلاب المذكورين هو أن الطالب العاجز يعزو إنجازه الضعيف إلى قدراته المتدنية أو لضعف ذكائه، بينما يعزو الطالب ذو التوجه نحو الإتقان إنجازه الضعيف لنقص أدائه أو لعدم بذله الجهد الكافي، هذا والفرق بين الطالب ذو الأهداف الأدائية والطالب ذو الأهداف التعليمية هو:

الطلبة ذوو الأهداف التعليمية	الطلبة ذوو الأهداف الأدائية
يدركون النجاح من خلال التحدي والمنافسة	يدركون النجاح من خلال العلامات المرتفعة
يركزون على الجهد والعمل الجاد والتعلم ذي المعنى	يركزون على تقييمات الآخرين لهم
يعتبروا أن الأخطاء جزء عادي من التعلم	يعتبروا الأخطاء محرجة ومخزية
يهتمون بعملية التعلم بحد ذاتها	يهتمون بنواتج التعلم
يقيمون نجاحاتهم بالمقارنة بإنجازاتهم السابقة الخاصة بهم	يقيمون نجاحهم بالمقارنة بإنجاز الآخرين
لايرغبون بالتفوق للحصول على تقدير واعتبار الآخرين	يحاولون تحقيق التفوق للحصول على تقدير الآخرين واستحسانهم

الجدول (٦) الفروق بين الأهداف التعليمية والأدائية للطلاب (Weiner,2000,136-137)

وقد وجد الباحثون أنه لا يختلف كلا النوعين من الطلاب في مستوى القدرة، والفرق بينهما يعود إلى معتقداتهم واتجاهاتهم من قدراتهم الذاتية ومن التحصيل، حيث يتوجه الطالب الذي يشعر بالعجز نحو الأهداف الأدائية التي ترتبط بأحكام الآخرين عن إنجازه لأنه يسعى ليظهر ذكياً بغية الحصول على تقدير إيجابي، وأما الطالب ذو التوجه نحو الإتقان فإنه يحدد لنفسه أهدافاً تعليمية ويسعى لتحسين مهاراته كما أنه يعتقد بأن الذكاء يمكن تحسينه من خلال بذل الجهد (Weiner,2000,138).

ويتفق الباحث مع ماأورده كل من واينر والقطامي حول تأثير نمط العزو على دافعية الفرد، وكذلك على مستوى طموحه وبالتالي على تحصيله الدراسي أيضاً، فالمعتقدات والأفكار والقناعات التي نحملها تؤثر على السلوك الخاص بنا في أي مجال سواء أكان اجتماعياً أو أخلاقياً أو تعليمياً، والسبب في ذلك أن نمط العزو هو الذي يتحكم بالكيفية التي نفسر بها أي حدث في المجال المحيط بنا، وتفسير الأحداث سيلعب دوراً أساسياً في الأسلوب الذي سنسلكه، وبالتالي عندما يكون هذا التفسير منطقياً سليماً بعيداً عن الخطأ فإن السلوك سيكون ناجحاً وسيبلغ الهدف الذي يسعى لتحقيقه ويصل بنا إلى التفوق، وأما إذا كان التفسير سلبياً ومتأثراً بالتشوهات المعرفية التي نحملها فإن السلوك سيكون أقرب إلى الإخفاق والفشل .

٣٤/١/٥- عادات الدراسة أو الإستذكار :

يؤكد بعض الباحثين أن من بين أكثر العوامل أثراً والتي لها إسهام كبير وواضح في التحصيل الدراسي هي عادات الدراسة أو الإستذكار، وذلك بسبب الدور الكبير الذي تلعبه في نجاح الفرد وتقدمه في التعلم وتحقيق مستويات طموحه، حيث أنها تعبر عن مختلف الطرق التي يستخدمها التلاميذ في التعامل مع المقررات الدراسية أثناء عملية التعلم ويتوقف عليها مستوى تقدمهم التحصيلي .

وقبل البدء بتعريف عادات الدراسة لابد لنا من إلقاء الضوء على تعريف العادة حيث يعرف عاقل ١٩٧٩ العادة بأنها : شكل من أشكال النشاط يخضع للإرادة ولكنه أصبح ألياً بالتكرار، وتساعد العادات في توفير الجهد والوقت ومن المحتمل أن تظل مستمرة بعد أن يتحقق الهدف الأصلي، منها وتلعب العادة دوراً مهماً في عملية التعلم وهي نوع من السلوك المكتسب الذي يتكرر في المواقف المتشابهة (عاقل،١٩٧٩، ٦٤).

وعرف زيدان العادة بأنها : نمط سلوكي يكتسبه الطالب من خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات وإتقان الخبرة والمهارات، ويختلف هذا النمط السلوكي باختلاف الأفراد ويتباين بتباين التخصصات (زيدان،١٩٩٠،٣٠).

وبالنسبة لعادات الإستذكار فقد عرف عبد النبي ١٩٩٦ عادات الإستذكار بأنها الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد التي درسها أو التي سيقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم بالحقائق ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل وينقد ويفسر الظواهر ويحل المشكلات ، ويبتكر أفكاراً جديدة ويتقن آداءات تتطلب السرعة والدقة ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه(عبدالنبي،١٩٩٦، ٢٠٥).

وقد حاول العديد من الباحثين دراسة أثر مهارات الدراسة وعادات الإستذكار على التحصيل الدراسي، وأفاد main مين١٩٨٠ من خلال مقابلات أجراها مع عدد من أساتذة الجامعات لمعرفة عادات الإستذكار لدى طلابهم، أن الطلاب المُنظَمين يؤدون جيداً وأن التعلم الجامعي يتطلب الكثير من المهام الصعبة التي تحتاج إلى عدد من الساعات لإنجازها وكثير من الموضوعات الدراسية التي ينبغي أن يتعامل معها ، ويرى main مين أن الطالب النشيط الفعال هو الذي لديه جدول منظم للدراسة فهو يدرس وفقاً لجدول زمني ويدرس عادة في نفس الوقت من كل يوم في مكان منظم للدراسة، ولمدة قصيرة مع فترات راحة متقطعة ، ويكتب الملاحظات سريعاً بعد المحاضرة ، كما لايترك الواجب الدراسي لآخر فترة ، ولايتشتت إنتباهه بسهولة وبالنهاية لايحتاج لاختبار ليكون دافعاً له للدراسة (main,1980,24).

ويقوم التلاميذ عادة باستذكار دروسهم بعادات وطرق مختلفة، فقد يقوم بعضهم بإعادة شرح المادة لنفسه،أو بالقراءة للمعلومات المدونة في المراجع ويصنفها وينسقها

ويربط بين أجزائها، ويستخلص النتائج والعلاقات ويضيف لها شيئاً من ابتكاره وأفكاره (محمود،١٩٨٣، ٧١).

وأفاد كل من توق وعدس أن عملية الإستذكار هي أكثر من مجرد قراءة عابرة للكتاب أو النظر إلى الملخصات، بل تتطلب القيام بمراجعات مستمرة لما تم تعلمه واكتسابه وهذا يعني محاولة التلميذ القيام باستذكار المعلومات ذات الصلة والمترابطة بعد قراءتها مباشرة، والبحث عن القاعدة العامة التي تدور حولها التفاصيل ومحاولة تذكر الحقائق المهمة وصياغة أسئلة ومحاولة الإجابة عنها، ومحاولة القيام بعملية تنظيم ذاتية للمادة المدروسة، وهذا يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي وتوفير الجهد واختصار الوقت المستغرق في عملية الاستذكار(توق وعدس ، ١٩٨١، ١٨٢).

وعملية الإستذكار كما أشار العيسوي ١٩٩٣ ليست عملية آلية ميكانيكية، وإنما هي فن من الفنون الذهنية له أصوله وقواعده ومناهجه الذي يقوم على التفكير الناقد والنظرة المتفحصة المدققة، والوعي والإدراك والإستيعاب والتحليل والتركيب والمقارنة والتطبيق والتعميم والتمييز والربط بين المواد بعضها بعضاً، وبين مظاهر الحياة ولذا فإن الإستذكار الجيد له قواعد هي :

١) – توافر الدافع لدى الطالب لبذل الجهد والطاقة .
٢) – التكرار الواعي القائم على فهم المادة وليس التكرار الأصم .
٣) – توزيع الجهد المطلوب في الدراسة على عدة جلسات بدلاً من الجهد المركز في جلسة واحدة .
٤) – يلعب الجهد الذاتي دوراً أساسياً في نجاح عملية التعلم، فالمعلومات التي يحصل عليها الطالب بنفسه من خلال جهده الذاتي لايطرأ عليها النسيان . (العيسوي،١٩٩٣، ١١٦).

٥) – فهم معنى المادة المتعلمة فهماً جيداً، فحفظ المواد العديمة المعنى أكثر صعوبة ويستغرق جهداً أكثر ووقتاً أطول .

٦) – إتباع الطريقة الكلية في الإستذكار (العيسوي،١٩٩٣، ١١٦).

هذا ويعوق الإستذكار الجيد مجموعة من الصعوبات يذكرها Wilson ويلسون:

١) – عدم القدرة على التركيز أثناء الإستذكار .

٢) – تراكم الدروس .

٣) – عدم القدرة على استثمار الوقت .

٤) – عدم التركيز أثناء شرح المادة من قبل المعلم .

٥) – كراهية بعض المواد الدراسية .

٦) – سوء العلاقة مع أساتذة المادة .

٧) – سوء الحالة الصحية .

٨) – الخوف من الإختبارات (Wlison,1996,30-31).

٣٤/١/٦– استثمار الوقت :

تعد مسألة استثمار الوقت من المسائل التي لاقت اهتمام الباحثين، وذلك لما للوقت من أهمية في حياة الإنسان عموماً وفي حياة الطالب على وجه خاص، وذلك أن أي سنة دراسية لها مدة محددة من حيث عدد أيام الدراسة ولذا فإن قدرة الطالب على تنظيم الوقت وإدارته بشكل ناجح، تعد من العوامل التي تسهم في زيادة قدرته على التعلم وبالتالي حصوله على درجات مرتفعة (Brendgen&etal,1999,34).

حيث يلاحظ أن الطلاب المتفوقين يمتلكون قدرة فائقة على إدارة وقتهم بما يتناسب مع الواجبات الدراسية، حيث تتميز سلوكات هؤلاء الطلاب خلال اليوم بالدقة والتنظيم وسبب ذلك هو برمجة ساعات اليوم بما يخدم الأهداف التي يرمون لتحقيقها

ولذا نراهم يعدون جداول خاصة بكل يوم تتناسب مع المعلومات التي يأخذونها في المدرسة، وبنفس الوقت تتيح لهم فترات من الراحة للقيام بنشاطات الترفيه التي تسبب حالة من النشاط تيسر العودة لمتابعة الواجبات المدرسية(لانديو،٢٠١٠، ٣٢٣).

ويحقق استثمار الوقت بالنسبة للطالب فوائد هامة يلخصها Luckie لوكي بالتالي:

١) – تفوق أكبر في مجال الدراسة .
٢) – تنظيم وحسن استغلال الجهد المبذول .
٣) – الشعور بالرضا عن العمل المؤدى .
٤) – توافر فرص أكبر للتسلية .
٥) – عدم الإحساس بالتعب الجسدي .
٦) – تجنب الإرهاق الذهني .
٧) – توافر الفرص لأداء الأدوار المتعددة كالقيام بالوجبات الإجتماعية .
٨) – عدم الإحساس بالملل (Luckie,1998,58).

ويتفق الباحث مع ماذكره luckie لوكي و لانديو، ذلك أن الشعور بالإرهاق وخاصة النفسي يعد من العوائق التي تضعف قدرة الطالب على الدراسة، كما أن إمكانية مواصلة العمل الجاد والمثابرة تتأثر سلباً عند إحساس الطالب بالملل والسأم .

والمثابرة والإجتهاد بدون أي شك هي من أهم أسس التعلم الناجح، كون أنها تؤدي عند توافر الشروط الأخرى كالحالة الصحية الجيدة والفهم والدافعية، إلى تحقيق أعلى درجات التعلم التي تؤدي بدورها إلى تحقيق درجات مرتفعة من التحصيل.

٣٤/٢- العوامل الخارجية المؤثرة على التحصيل الدراسي :

٣٤/٢/١- الأسرة :

للأسرة دور كبير في التحصيل الدراسي للطالب، لأنها تعتبر المسؤول الأول عن عملية التنشئة الإجتماعية فهي تحدد إلى درجة كبيرة نمط شخصيته ودوافعه للعمل والنجاح واتجاهاته نحو المدرسة ونحو العملية التربوية ، كما تحدد مستوى نضجه الجسمي والعقلي والإنفعالي والإجتماعي بما تقدمه من إمكانات لتحقيق مطالب النمو (عطية ،٢٠٠٨، ٣٣٢).

والتنشئة هي العملية التي تهدف إلى بناء شخصيات الأفراد من أجل تمكينهم من مواصلة حياة الجماعة، وعلى هذا الأساس فإنها عملية تعليم وتعلم للأنماط السلوكية المقبولة في ثقافة المجتمع، فكل مجتمع من المجتمعات يحتوي على جماعات متفاعلة لها قيمها الخاصة التي تعمل على إكسابها لكل الأفراد من خلال الضغط الذي تمارسه عليهم، ويعد التفوق الدراسي من ضمن الأولويات التي يعنى بها أي مجتمع ويحاول أن يدفع أبناءه لتحقيقه، من أجل تطوير بنية هذا المجتمع أولاً ولمواكبة القفزات العلمية التي يحققها العلم في كافة المجالات ثانياً، ويحقق المجتمع هذا الهدف من خلال الأسرة كونها الخلية الأولى فيه ولذلك فإن اتجاه أي طالب نحو التعلم والتحصيل يكون مكتسباً من واقع التنشئة التي تلقاها في أسرته، وعليه فإن الأسلوب الوالدي المتبع في تنشئة الأبناء يعد العامل الأقوى والأهم في هذا المجال فإما أن يؤدي لارتفاع تحصيل الأبناء من خلال إكسابهم اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والتعلم ومن خلال تعزيز قدراتهم وتدعيم ثقتهم بأنفسهم وتوفير الأجواء الملائمة التي تخلو من عوامل الصراع والقلق والتشاحن، أو أن يؤدي إلى انخفاض

تحصيل الأبناء ويكون ذلك في الحالة التي تنعدم فيها الأسس السابقة الذكر (السرحان،٢٠٠٧، ٢١-٢٣).

وفي نفس الصدد تذكر التل ١٩٩٣ أن تكوين اتجاهات إيجابية نحو موضوع ما ينمي رغبة الطلاب في تعلمه، وينمي كذلك قدراتهم على توظيف ماتعلموه، بينما يكون للإتجاهات السلبية تجاه موضوع معين تأثير في عزوف الطلاب عن تعلمه وربما إخفاقهم فيه، والأسرة تعد المكان الأول الذي يكتسب فيه الفرد مختلف أنواع الإتجاهات، ومن هنا جاء التأكيد على أهمية دور الأسرة في تكوين الإتجاهات الإيجابية لدى أفرادها نحو عملية التعلم والتحصيل (التل ، ١٩٩٣، ٦٩).

هذا وتعددت الدراسات التي حاولت البحث في تأثير الأسرة على التحصيل الدراسي للطالب، ففي دراسة لـ Colangelo&Dutman كولانجيلو و دوتمان شملت أسر طلاباً متفوقين وجد فيها الباحثان أن أسر هؤلاء الطلاب كانت عاملاً مساهماً في ارتفاع التحصيل الدراسي، وذلك بسبب نوعية الإهتمام الذي تقدمه هذه الأسر للأبناء إضافة إلى التعاون الدائم مع المدرسة والذي كان يظهر في :

١- التواصل الدائم بين أولياء أمور الطلاب والمدرسين .
٢- مشاركة أولياء الأمور في الإجتماعات الشهرية التي تقيمها المدرسة .
٣- مشاركة أولياء الأمور في تقديم ملاحظات عن سلوك الأبناء في الأسرة للمدرسين والأخصائيين النفسيين .
٤- تقديم الدعم المستطاع من قبل أولياء الأمور للمدرسة .
٥- التزام أولياء أمور الطلاب بالنصائح التي يسديها المدرس والأخصائي النفسي(Colangelo&Dutman,1988,140).

ولذلك يؤكد Dutman دوتمان على أن الأسرة تؤثر بشكل مباشر على مستوى تحصيل الطالب، فإما أن تكون سبباً في دفعه وتقدمه أو أن تكون سبباً في تراجعه كما أنه لا يمكن اعتبار الأسرة والمدرسة مؤسستين منفصلتين، وإنما مؤسسة واحدة تكمل كل منهما الأخرى فالمدرسة لايمكن أن تحقق أي نجاح للطالب بوجود أسرة مفككة يسودها الصراع والعكس صحيح (Colangelo&Dutman,1988,141)

ويمكن حصر تأثير الأسرة على التحصيل الدراسي في ثلاثة مجالات رئيسية هي:

أ)- تأثير المستوى الإقتصادي .

ب)- تأثير مستوى الوالدين التعليمي .

ج)- تأثير الجو الأسري .

أ) ٣١/٢/١- المستوى الإقتصادي :

يعد مستوى الأسرة الإقتصادي من العوامل الهامة جداً من حيث أثرها على التحصيل الدراسي، حيث يؤكد التربويون وعلماء النفس الإجتماعي أن المستوى الإقتصادي المرتفع للأسرة يهيئ لها إمكانية تأمين حاجاتها الخاصة بشكل جيد، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على المناخ السائد في الأسرة وهذا من شأنه أن يخلق للأفراد حالة من الإستقرار تمكنهم من أداء متطلبات العمل المدرسي بشكل فعال، مما يؤدي لارتفاع التحصيل الدراسي لأبنائها على العكس من الأسر الفقيرة التي ينعدم فيها مثل هذا الإستقرار، مما يؤدي إلى التفات الأبناء للبحث عن عمل بغية الحصول على المال مما ينعكس سلباً على أدائهم المدرسي والتحصيلي لعدم توافر الوقت اللازم للدراسة ومتابعة الواجبات المدرسية (Calangelo&Dutmun,1988,115-116).

وورد في مجال دراسة أثر المستوى الإقتصادي على التحصيل الدراسي دراسات عدة ، كدراسة Carson كارسُن في أمريكا والتي خلصت نتائجها لوجود ارتباط موجب ودال بين المستوى الإقتصادي والإجتماعي للوالدين والتحصيل الدراسي للأبناء (أبوحطب،١٩٨٠، ١٧٦).

وأكد Hanoshik هانوشيك ١٩٩٢ أن الآباء والأمهات الذين ينتمون لجماعات ذات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع، يظهرون اهتماماً أكبر بتعليم أطفالهم ويميلون لقضاء وقت أطول معهم وأرجعوا ذلك لسبب قلة عدد الأطفال في أسرهم، إضافة لأنهم يقدّرون قيمة التفوق أكثر كما أنهم يعملون على خلق بيئة دراسية داعمة لتعليم الأطفال ، وهذا من شأنه أن يؤدي لارتفاع مستوى تحصيل الأبناء (شكور،٢٠٠٠، ١٣٩).

وأشارت دراسة neek نِك ١٩٩٤ في اسكتلندا أن الطلاب ذوو التحصيل المرتفع في عينة الدراسة كانوا ينتمون لأسر ذات مستوى اقتصادي مرتفع أو فوق الوسط، وأشار نِك إلى أن ارتفاع التحصيل لدى الطلاب مرده أن الأسر ذات المستوى الإقتصادي المرتفع تولي اهتماماً أكبر بتعليم الأبناء، كما أن التوافق الأسري في هذه الأسر يكون أعلى من ذلك الموجود في الأسر الفقيرة، وهذا يعمل على تحفيز طاقات الأبناء نحو العمل الجاد والهادف الذي يظهر بالنهاية من خلال الدرجات التحصيلية المرتفعة (المرجع السابق ،١٤٠).

ومن الجدير بالذكر أن بعض الباحثين يميل إلى اعتبار المستوى الإقتصادي المرتفع سلاح ذو حدين، فكما أن له أثره الإيجابي على تحصيل الأبناء فإن له أيضاً أثر سلبي ، وهذا ماذكره نصرالله ٢٠٠٤ حيث أشار إلى أن العناية الأسرية الزائدة والإهتمام الخاص في الأسر ذات المستوى الإقتصادي المرتفع قد تؤدي لنوع من

اللامبالاة وترك المدرسة عند الأبناء، فتصبح بنظر الفرد غير مجدية ولن تعطيه أي شيء كون أن الأسرة قادرة أن توفير مطالبه الشخصية، ولذلك لابد للأسرة من الإنتباه لهذه الحقيقة بحيث تعطي كل شيء حقه دون زيادة أو نقصان، حتى تضمن سير الإبن في الإتجاه الصحيح الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية (نصرالله،٢٠٠٤، ٦٥-٦٦).

ويتفق الباحث مع ما أورده نصر الله حول تأثير المستوى الإقتصادي للأسرة على تحصيل الأبناء، ذلك أن الواقع يعطينا العديد من الأمثلة لأفراد حققوا مستويات تحصيلية عالية رغم كون المستوى الإقتصادي لأسرهم منخفض جداً، وبالمقابل يوجد العديد من الأفراد المنخفضي التحصيل ممن يرتفع مستوى أسرهم الإقتصادي بشكل كبير، وبالتالي فإن الفروق الموجودة بين هؤلاء الأفراد بحسب رأي الباحث مردها إلى القدرات العقيلة أولاً، ولعامل الدافعية ثانياً إضافة لعامل الإجتهاد والمثابرة على الدراسة والتعلم .

ب)- ٣١/٢/١- مستوى الوالدين التعليمي :

يؤثر المستوى التعليمي للوالدين وكذلك المهنة التي يعملون بها على اتجاهات الأبناء نحو المدرسة، وبالتالي نحو العملية التعليمية برمتها ومن ضمنها التحصيل الدراسي.

حيث يلاحظ أن آباء الطلاب المتدنيي التحصيل يهتمون بمستوى أبنائهم الدراسي بشكل أقل بكثير من آباء الطلاب ذوو التحصيل الدراسي المرتفع، ودلت دراسات عدة أن آباء الطلاب المتدنيي التحصيل هم ممن ينخفض مستواهم التعليمي مقارنة بالطلاب ذوي التحصيل المرتفع(شكور ،٢٠٠٠، ١٣٨).

وربطت بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بين النجاح المدرسي للأبناء وبين الشروط الثقافية السائدة بالأسرة، وأشارت إلى أن المحيط الأسرى الأكثر ثقافة

هو ذلك الذي يكثر من إثارة الطفل بوسائل مختلفة، ومثل هذا المحيط يديره دوما آباء من مستوى تعليمي مرتفع، وهذا ما أشارت إليه **فرج ٢٠٠١** في الدراسة التي أجرتها بمصر والتي أكدت نتائجها أن معدلات تحصيل الطلاب في المرحلة الإعدادية كانت ترتفع بارتفاع المستوى التعليمي للوالدين (فرج،٢٠٠١، ٦٨).

كما أكدت دراسة Pryse بريس ١٩٩٨ أن مستوى الوالدين التعليمي يؤثر على تحصيل الطلاب، حيث وجد الباحث علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل الطلاب المرتفع والمستوى التعليمي العالي للأهل، وفسر الباحث ذلك بأن آباء الطلاب ذوو التحصيل المرتفع يعملون على خلق جو أسري يثير الدافعية للإنجاز الدراسي، ومن جهة أخرى فإن وصول الآباء لمستويات تعليمية مرتفعة يعد عاملاً مساعداً في تعليم الأبناء خاصة مع تقدمهم في مراحل الدراسة (صلاح،٢٠٠٤، ٢٣٢).

وبالنسبة للحميدي فإن المستوى التعليمي يعد من المؤثرات الأكثر أهمية، ذلك أن ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي للوالدين يسهم في زيادة اهتمامهما بالواقع التعليمي للأبناء، سواء في الأسرة من خلال تهيئة الظروف المناسبة للدراسة أو في المدرسة من خلال الإطلاع على تقدم الأبناء والتعرف على الصعوبات والمشكلات التي تصادفهم في هذه المؤسسة التعليمية (الحميدي،٢٠٠٤، ١٤٢).

وأخير يشير شكور ١٩٩٥ إن المستوى التعليمي والإقتصادي المتدنيين للوالدين يعدان من أولى العوامل التي تسبب تراجع التحصيل الدراسي للأبناء، وذلك أن الجو العام الذي يفرضانه يعيق النشاط والعمل المدرسي للطالب، كما أنه يعرقل الجهد المنتج الذي يهدف لتحقيق التفوق(شكور،١٩٩٥، ٢١٥).

ويتفق الباحث مع شكور والحميدي وغيرهم في أن المستوى التعليمي للوالدين له أثر على التحصيل الدراسي للأبناء، وهذا الأثر هو أثر إيجابي يؤدي لارتفاع التحصيل

حيث يجد الطلاب الذين يحمل آباؤهم شهادات عليا فرصاً أكبر للتعلم من جهة قدرة الأهل على التعامل مع المناهج الدراسية المتطورة، وإتباع أسلوب تعليمي مناسب للأبناء إضافة إلى أن الآباء الذين يرتفع مستواهم التعليمي لديهم قدرة على إيجاد لغة حوار مع الأبناء، وبالتالي تفهم المشكلات التي يعانون منها وإدراك نواحي الضعف والنقص التي تعيق تقدمهم الدراسي، كما أن الآباء المرتفعي التعليم يزداد اهتمامهم بمسألة الظرف السائد في الأسرة ولذلك يظهر لديهم السعي الدائم لملائمة هذا الظرف بحيث يتوافق مع أسلوب الإبن وطريقته في الدراسة، وهذه العوامل كلها تسهم بشكل أو بآخر في ارتفاع التحصيل لدى الطالب .

إلا أن هذا لا يمنع حسب رأي الباحث من وجود طلاب ترتفع درجاتهم التحصيلية رغم كون آبائهم ممن تكون مستوياتهم التعليمية منخفضة، حيث يلاحظ أحياناً وجود طلاب متفوقين دراسياً رغم انخفاض مستوى تعليم أبائهم، وقد تفسر مثل هذه الحالات بالاهتمام النوعي الذي يقدمه الوالدين للإبن أولاً وبإدراك الإبن للنقص الذي عانى منه الوالدين في مجال التعليم ثانياً مما يشعره بالمسؤولية تجاههما وهذه المسؤولية تحفزه بدرجة أكبر لتعويض النقص الذي عانى منه الوالدين، ويكون هنا التفوق الدراسي هو الوسيلة التي تغطي على هذا الشعور بالنقص .

ج) ٣١/٢/١- الجو الأسري:

يعد الجو السائد في الأسرة عاملاً له أثره على التحصيل الدراسي للأبناء سواء بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر، حيث تؤدي الخلافات المستمرة بين الوالدين لانعدام المناخ المناسب لكي يذاكر الطالب دروسه ويؤدي واجباته المدرسية، فيهمل الإبن واجباته كنوع من العقاب للوالدين وكحالة تمرد على الواقع المؤلم الذي يعيشه في ظل هذه الخلافات (سعدالدين،٢٠٠٨، ١٩٢).

ولأسلوب المعاملة مع الأبناء موقعه في هذا الصدد، حيث أن التفريق بين الأبناء له جوانب سلبية كثيرة فيؤدي للغيرة بين الأخوة، والتي بدورها تسبب ردود فعل سلبية كثيرة منها ما يتجه نحو الوالدين على شكل عصيان لأوامرهما، ومنها وما يتجه نحو الأخوة وتكون هنا حالات الشجار الدائمة هي المظهر الذي يميز نمط العلاقة بينهم، ومنها مايتجه نحو الإبن نفسه ويعد التحصيل الدراسي من الوسائل التي يستخدمها من أجل جذب انتباه والديه له، فيقصر في أدائه لواجبات الدراسة ظناً منه أنه عندما يتأخر دراسياً فإن والديه سيهتمان به ويعطيانه العطف والحنان أكثر من أخوته الذين يشعر بالغيرة تجاههم (Duris&Enrwis,1995,42).

ويذكر Rimm&Lowe ريم و لوو أن العلاقات الأسرية الضعيفة وعدم التماسك الأسري يعدان من خصائص أسر الطلاب ذوي التحصيل المتدني، ويذكران عدة صفات تميز الجو السائد في أسر الطلاب المتدني التحصيل وأهمها:

١- انفصال الوالدين عن بعضهما .

٢- اضطراب العلاقة بين الوالدين .

٣- قسوة الأهل في معاملة الطفل سواء لفظياً أو جسدياً .

٤- شعور الطفل بالإهمال العاطفي .

٥- السخرية من الطفل والإستهزاء بقدراته .

٦- اختلاف الوالدين بالأسلوب التربوي المتبع في تربية الطفل .

٧- عدم ثبات السلطة بين الوالدين .

٨- إلقاء المسؤولية في تربية وتعليم الطفل على المدرسة (Berndt,1999,17).

٢/٢/٣٤- المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة التي يقضي فيها الطلاب معظم أوقاتهم، وفي الحقيقة لايتحدد دورها بالقيام بالعملية التدريسية للطلاب والعمل على تنفيذ السياسة التربوية التي تحددها الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم، بقدر ما يكون دورها إكساب الطلاب العادات الدراسية الصحيحة وأسس ومتطلبات النجاح إضافة للقيم الفكرية والإجتماعية والنفسية، ويعد مدى التغير الذي تنجح المدرسة في تحقيقه في سلوك الأفراد ومعلوماتهم الثقافية والإجتماعية والأخلاقية، هو ما يساعدهم على التكيف الصحيح وبالتالي يسهم في تقدمهم العلمي أولاً وتقدم المجتمع ثانياً (الماجد،٢٠١٠، ٣٠٣).

والمدرسة هي المؤسسة التي تزود الطلاب بالخبرات المتنوعة وتهيئهم للدراسة والعمل وتعدهم لاكتساب مهارات أساسية في ميادين مختلفة من الحياة، وهكذا فإن المدرسة تسهم في النمو المعرفي والإنفعالي والأخلاقي والإجتماعي للطالب، وبالتالي فهي تتابع دور الأسرة في عملية التنشئة الإجتماعية والإنتقال به إلى تحقيق الإستقلال والإعتماد على الذات، والمدرسة النموذجية هي التي لا تنظر للطلاب على أنهم مجموعة واحدة لا يوجد بينهم تمايز أو فروق، بل هي تلك التي تراعي قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وطموحهم وهي التي تتفهم مشكلات الطلاب وتتهيأ لمواجهة مطالب نموهم المعرفي والإنفعالي والإجتماعي، وهذا ما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي والثقافي بشكل عام وهكذا فإن المدرسة بقدر ما تكون منظمة ومهيأة وتتوافر فيها الإمكانات الجيدة بقدر ما يكون ناتج التعليم فيها أفضل كماً ونوعاً (شعبان،٢٠٠٩، ٢٩٨).

والمدرسة شأنها شأن أي متغير من المتغيرات، أجريت عليها العديد من الدراسات والتي شملت مختلف مكوناتها الطلاب والمعلمين والمناهج والبيئة الصفية ...الخ، وذلك لما لهذه المكونات من أثر في عملية التعليم والتعلم، وذهب الباحثين في تأكيدهم على أهمية دور المدرسة إلى حد القول بأن المدرسة هي المسؤول الثاني بعد الأسرة عن نجاح الطالب أو فشله، حيث أن المدرسة الجيدة كما أشار robin روبن هي تلك التي يسود فيها علاقة طيبة بين الكادر الإداري والتدريسي وبين الطلاب وكذلك بين الطلاب أنفسهم، لأن توافر هذا المناخ في المدرسة يُشعِر بالميل تجاه المدرسة وتجاه العمل المدرسي، وهذا من شأنه أن يعزز قدرة الطالب على الإجتهاد بحيث يكون نتاج ذلك ارتفاع المردود التحصيلي لديه (قطامي،٢٠١١، ١٩٨).

ويتجلى أثر المدرسة على التحصيل الدراسي للطالب من خلال عناصرها المادية والبشرية كما ذكر **شكور** وذلك من خلال مايلي :

بالنسبة للعناصر المادية :

١- إن انعدام وسائل الإيضاح أو قلتها أو سوء استعمالها يؤثر على عملية التعليم، فبوساطتها يستطيع المدرس إفهام الطلاب وجعل الدرس محسوساً أو نصف محسوس، وبذلك تزداد درجة الإستيعاب والتعاطي وذلك من خلال جعل الدرس أكثر تشويقاً للطالب، وهذا يعطي التلميذ قدرة أكبر على المشاركة كما يعطيه مردوداً تحصيلياً أعلى.

٢- البناء المدرسي الغير صحي والغير معد إعداداً كافياً بأجهزته وملاحقة من مختبرات وصفوف ومكاتب يؤثر على عملية التعليم والتعلم سلباً (شكور،١٩٩٥، ٢١٦-٢١٧).

٣- سوء تنظيم الصفوف وتوزيع الطلاب داخل الصفوف فتوزيع الطلاب لمتفوقين ومتخلفين دراسياً يحبط بعض الطلاب و توزيعهم بشكل عشوائي يؤثر سلباً على حيوية الطالب وبالتالي على أدائه لواجبات الدراسة .

٤- سوء المناهج وعدم ارتباطها بالواقع وعدم تلبيتها لحاجات الطلاب وميولهم يؤدي لكره الطلاب للمواد.

وأما بالنسبة للعناصر البشرية :

١- إن توافر معلمين غير أكفّاء في التدريس يسبب عدم قدرة الطلاب على فهم محتويات المقررات الدراسية.

٢- ضعف شخصية المعلم من جهة عدم قدرته على ضبط الصف .

٣- كثرة انتقال المدرسين من مدرسة لأخرى يشتت الطلاب بسبب اختلاف كل مدرس في أسلوبه المتبع في التدريس .

٤- سوء العلاقة بين مدرس المادة والطلاب يخلق حالة من الكره للمادة .

٥- سوء توزيع الحصص الدراسية يؤثر على نشاط الطالب وقدرته على مواصلة التركيز (شكور،١٩٩٥، ٢١٦-٢١٧).

كل هذه العوامل تؤثر على تحصيل الطالب الدراسي، ولذلك لابد لأي مجتمع يسعى للتقدم من أن يؤسس مدارسه بحيث يراعي هذه الشروط، كونها تسهم في تحسين عملية التدريس التي ينتج عن تحسنها وتقدمها تحسن المستوى التحصيلي للطلاب وتقدمهم في كافة مجالات العلم .

٣٤/٢/٣- المعلم :

يعد المعلم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، فالخصائص المعرفية والإنفعالية للمعلم هامة في عملية التعليم ونتاجها الفعال عند المتعلم، حيث إن لهذه الخصائص أثارها على الناتج التحصيلي للمتعلم (منصوروأخرون،٢٠٠٠، ٩٥).

وقد أشارت دراسات عدة أن نجاح عملية التعليم يعتمد على المعلم وحده بنسبة تفوق ٥٠% ، والنسب الباقية ترجع للتلميذ والمناهج والإدارة وغيرها من الأشياء التي تتضمنها العملية التعليمية، ومن الدراسات التي أجريت حول أثر المعلم على عملية التعليم دراسة rayns راينز ١٩٩٠ في أمريكا والتي خلصت لأن المعلم الأكثر فعالية هو:

١)٣/٢-٣١- من يمتاز بالتسامح تجاه سلوك طلابه .

٢)٣/٢-٣١- من يُعبّر عن مشاعر ودية تجاههم .

٣)٣/٢-٣١- يفضل استخدام الإجراءات التربوية غير الموجهة .

٤)٣/٢-٣- ينصت لطلابه ويتقبل أفكارهم .

٥)٣/٢-٣- يشجعهم على المشاركة في النشاط الصفي .

٦)٣/٢-٣- يراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم (نياب،٢٠٠٦، ٢٦٧).

ويذكر عبد الرحيم ٢٠٠٧ أن المعلم المتمكن من المنهاج والذي يمتلك مهارات تعليمية، ويتقن استخدام طرائق التدريس المختلفة والذي يتميز بميول إيجابية نحو الطلاب، يترك أثراً إيجابياً على تحصيلهم وأما إذا انتفت هذه الشروط منه فإن دوره

سيكون سلبياً في تحصيل طلابه، فالمعلم لايعد ملقن للمعلومات فقط بل شخصية وقدوة يتأثر به طلابه في شتى المجلات (عبد الرحيم،٢٠٠٧، ١٢٧).

كما يشير حمدان أن المعلم المتمكن مِن :

أ- المادة العلمية الخاصة بموضوع المنهاج .

ب- التدريس نظرياً وتطبيقياً .

ت- الميول الإيجابية نحو التربية والمربيين، وأن يكون إنسانياً مع المتعلمين يكون عاملاً مساعداً في زيادة تحصيل الطلاب (حمدان،١٩٩٦، ١٥).

كما أن التفاعل بين المعلم والطالب والمنهاج، يؤدي لحدوث التعلم والتحصيل الجيد فالتربية عملية تفاعل بين إنسان وإنسان آخر في مكان وزمان محددين، لتحقيق هدف تحصيلي معين (المرجع السابق ، ٢٠) .

إلا أن بعض الباحثين يرى أن أثر المعلم على تحصيل الطلاب هو أمر يتبع لخصائص الطالب والتي تتجلى في :

١- جنس الطلاب .

٢- عمرهم .

٣- المستوى الإقتصادي لأسر الطلاب .

٤- المستوى التعليمي لأسر الطلاب .

٥- الأسلوب المعرفي للطالب .

٦- مستوى الصحة النفسية لدى الطالب (Hans,1994, 55).

وأخيراً يمكن تحديد عدة متغيرات تؤدي إلى انخفاض تحصيل الطلاب تعود للمعلم وهي :

١- عدم استخدام أساليب فعالة في تدريس المنهاج .

٢- عدم الوعي من قبل المدرسين بأساليب وطرائق التدريس .

٣- عدم إلمام المعلم بالطرق التي يمكن استخدامها مع الطلاب ضعاف التحصيل .

٤- ضعف شخصية المعلم يؤدي لنفور الطلاب منه وعدم الإقبال على التعلم .

٥- استخدام المعلم لألفاظ غير تربوية .

٦- كثرة تنقلات المعلم (بين المدارس) .

٧- عدم استخدام المعلم لأساليب التعزيز المناسبة لزيادة التحصيل (راشد،٢٠٠١، ٢٣).

٣٤/٢/٤- المنهاج :

المنهاج هو أحد مكونات العملية التعليمية ويتوقف عليه دور كبير في نجاح هذه العملية وله أهمية خاصة تنبع من :

أ- أنه يقرر نوع المعلومات التي ستعطى للطلاب .

ج- ينقل فلسفة المجتمع للطلاب .

د- يتوقف عليه شكل طرائق التدريس الواجب إتباعها .

هـ- يحدد أسلوب التقويم (البهائي،٢٠٠٣، ١٣٩) .

ويتأثر تحصيل الطالب باتجاهه من المناهج الدراسية المقررة، حيث أن ميل الطالب لمادة معينة أو كرهه لها يسهم في ارتفاع أو انخفاض تحصيله في هذه المادة، ويؤكد أخصائيو المناهج في هذا الصدد أن المناهج التي تتسم بالغموض وبمستوى مرتفع يفوق العمر العقلي للطلاب والتي لا تلبي حاجاتهم واهتماماتهم، تعد عاملاً أساسياً في تراجع مستواهم التحصيلي كما أن لتغيير المنهاج الدائم أثر سلبي أيضا في هذا المجال (كورتز،٢٠٠٤، ١٤٠-١٤١).

وتوجد عدة عوامل ترتبط بالمنهاج وتساهم في انخفاض التحصيل يذكرها راشد وهي:

١- كثرة محتويات المنهاج مما يدفع المعلم إلى التركيز على الكم دون الكيف .

٢- تركيز المنهاج على الجوانب المعرفية التي تتطلب الحفظ دون الفهم .

٣- تركيز كثير من المناهج على الطلاب الأقوياء .

٤- قلة التشويق والجاذبية في موضوعات المنهاج .

٥- عدم تناسب بعض المفاهيم المتضمنة في المنهاج مع قدرات الطلاب .

٦- قلة الإمكانات المتاحة لتنفيذ المنهاج .

٧- صعوبة المنهاج .

٨- تضارب محتويات المنهج مع الواقع المعاش (راشد،٢٠٠١، ٢٤-٢٥).

٣٤/٢/٥- جماعة الرفاق أو زملاء الدراسة:

تبدأ عملية تحول الطفل من علاقاته الإجتماعية الأسرية إلى العلاقات الإجتماعية الخارجية في فترة مبكرة من حياته، وذلك من خلال الزيارات التي يقوم بها الأهل إلى الأقارب وكذلك النزهات التي يقومون بها، ومن خلال خروجه إلى اللعب مع الرفاق

في الحي وهذا يؤدي إلى تحرره من العالم الصغير الذي يسود في الأسرة ولكن هذا التحول يأخذ شكلاً فعلياً وعميقاً عندما يلتحق الطفل بالمدرسة، ويبدأ هذا التحول بالتطور والنمو مع مرور الزمن حيث يكون أفراد البيئة المدرسية أكبر عدداً من أعضاء الأسرة، وبالتالي فإن حجم الخبرات التي سيكتسبها سيكون أكبر وكذلك فإن التأثير سيكون أعم وأشمل (Brendgen,1999,67).

وهذا سيستدعي من الطفل أن يبذل جهد لتحقيق التكيف مع أكبر عدد من الزملاء وإثبات الجدارة في تحقيق المكانة بينهم، وهذا إن دل على شيء فإنه يؤكد على أهمية الدور الذي يلعبه الزملاء وكذلك الأثر الذي يتركونه على شخصية الطفل بعد دخوله للمدرسة (Pamela,2005,112-113).

هذا وتعد علاقة الطالب برفاقه في المدرسة هامة جداً من كافة النواحي المعرفية والأخلاقية والإجتماعية والإنفعالية، ويوازي تأثير جماعة الرفاق على الطالب في المدرسة تأثير الأسرة والمعلمين وخاصة في مرحلة المراهقة، كونها المرحلة التي يبني فيها الفرد فلسفته الخاصة وكونها المرحلة التي تبرز فيها الحاجة إلى الإستقلال وإثبات الذات، والطالب حين ينضم إلى هذه الجماعة فإنه يشارك أفرادها في أفكارهم واتجاهاتهم وقيمهم وميولهم وإضافة لذلك فإن هذه الجماعة تشبع للطالب حاجتين هامتين هما حاجة الإنتماء وحاجة المكانة، وهذا يجعل الطالب يتعاطف مع أفراد الجماعة ويكتسب قيمهم وأفكارهم وبالتالي سلوكاتهم، وكذلك يكتسب منهم المعلومات التي يحتاج لها فجماعة الرفاق تعد مصدر للمعلومات التي يريد أن يعرفها وهذا يفسر لنا سبب التشابه في سلوكات أفراد الجماعة الواحدة في المدرسة، حيث يلاحظ أن الطلاب المتفوقين لهم أجواء خاصة وحتى ألعاباً خاصة يميلون إلى اللعب فيها دائماً كما يتشابهون في صفاتهم داخل المدرسة، من حيث الإلتزام بالعمل المدرسي واحترام المدرسين والتعاون مع الزملاء والمثابرة على العمل الجاد وكذلك الدرجات،

ولذلك نجد أن رفاق الطلاب المتفوقين في المدرسة هم متفوقون أيضاً (Berndt & etl ,1990,31-32) .

وبسبب الأهمية التي تلعبها جماعة الرفاق والأثر الذي تتركه على سلوك الطالب في المدرسة ، فإن الباحثين قاموا بدراسات عدة في هذا المجال حيث قام Reis&Coash ريس وكوتش بدراسة هدفت لقياس درجات الطلاب على مقياس أعد للسلوك الصفي، وانتهت الدراسة إلى أن الطلاب يشبهون أصدقائهم عند نهاية السنة في نمط التصرفات أكثر من بدايتها، كما لاحظ الباحثان أن الطلاب الذين كانت تربطهم صداقات بطلاب متفوقين ارتفعت درجاتهم التحصيلية في نهاية السنة على العكس من الطلاب الذين كانت صداقاتهم مع طلاب منخفضي التحصيل، وفسر الباحثان ذلك بالضغط الذي تمارسه الجماعة على أعضائها (الشربيني،٢٠٠٤، ٧٣).

ويؤكد أرنويد أن لجماعة الرفاق في المدرسة أثر قوي جداً وخاصة فيما يتعلق بمسألة اتخاذ القرار تجاه قضية ما، حيث يلاحظ أن جماعة الرفاق تمارس ضغطاً على الأفراد فيها للإلتزام بالقرارات التي تتبناها، وهكذا فإن مسألة مثل الإلتزام بالدراسة ومتابعة الواجبات وعدم الهروب من المدرسة والتعاون مع المدرسين والزملاء تعد من الأشياء التي يظهر دور جماعة الرفاق فيها، حيث يلاحظ دوماً أن الطلاب المتفوقين لهم جماعات رفاق خاصة بهم ولهذه الجماعات سلوكها الخاص وقيمها الخاصة وبالمقابل نجد أن الطلاب الكسالى أو المتدنيي التحصيل لهم جماعاتهم الخاصة والتي تتسم بصفات خاصة ، كالعدائية وعدم احترام المدرسين وإهمال واجبات المدرسة وتخريب ممتلكات الغير(أرنويد،٢٠٠٦، ١١٨).

ويتفق الباحث مع ما أورده الشربيني وأرنويد حول تأثير جماعة الأقران أو الرفاق على سلوك الطالب وخاصة في المدرسة، حيث أن سلوك الإنسان هو سلوك متعلم

ولذلك فإن السلوك السوي أو الشاذ هو أيضاً متعلم، والطالب في المدرسة يتأثر بالسلوكيات التي يبديها رفاقه ويحاول تقليدها، ومن هنا فإن هذه السلوكات إذا كانت سوية كأن تكون سلوكات مثابرة على الدراسة ومتابعة الواجب المدرسي والشعور بالمسؤلية تجاه ما يحصله الطالب من علامات فإن الطالب أو الطفل سيكتسب هذه السلوكات من زملائه وسينعكس ذلك على أدائه المدرسي ايجاباً والعكس صحيح.

الباب الثاني

الإطار العملي

الفصل الخامس

منهج البحث وإجراءاته

٣٨- أدوات البحث :

من أجل تحقيق أهداف البحث قام الباحث باستخدام الأدوات التالية :

١- مقياس الذكاء الموسيقي من إعداد الباحث .

٢- استمارة خاصة تبين المعلومات اللازمة لتحديد المتغيرات المستقلة .

٣- الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطالب في الإختبارات الخاصة بالآلة الموسيقية التي يتخصص بدراستها .

وتم الحصول على قوائم درجات الطلاب من شعبة الإمتحانات في المعهد العالي للموسيقا ، بعد خضوع الطلاب للإمتحانات الفصلية في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ .

٣٩- وصف مقياس الذكاء الموسيقي :

بعد الإطلاع على الأطر والأدبيات النظرية الخاصة بالعلوم والتربية الموسيقية ، وكذلك مقاييس الذكاء الموسيقي الواردة في مقاييس الذكاءات المتعددة وأشهرها مقياس **ميداس** Midas للذكاءات المتعددة ، واستبيان **تيلي** Telee إضافة لميقاس **شيرر** chiror للذكاءات المتعددة ، قام الباحث بإعداد مقياس خاص بالذكاء الموسيقي مؤلف من عدد من العبارات ، وتم عرض عبارات المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين بعلم النفس، والتقويم والقياس النفسي ، والعلوم الموسيقية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق – كلية التربية ، لبيان مدى صحة هذه العبارات وملائمتها للمجال الذي تنتمي إليه ، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة

وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض البنود وحذف البعض الآخر وإضافة بنود جديدة وفيما يلي العبارات التي تم تعديلها :

العبارات قبل التعديل	بعد التعديل
كان لدي ميل قوي للموسيقا عندما كنت طفلاً	حذف العبارة
أمتلك القدرة على إدراك المقامات الموسيقية المختلفة	أمتلك القدرة على إدراك السلالم الموسيقية المختلفة
أمتلك القدرة على تمييز طبقات الصوت المختلفة الخاصة بالمغنين	أمتلك القدرة على تمييز درجات الصوت المختلفة الخاصة بالمغنين
هل تقوم بالدندنة أو التصفير أو الغناء	حذف العبارة
أمتلك القدرة على تمييز الآلات الموسيقية التي تعزف ضمن فرقة تؤدي لحن ما	إضافة العبارة للمقياس

الجدول رقم (٩) البنود المعدلة في مقياس الذكاء الموسيقي

ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ٣١ عبارة موزعة على ستة أبعاد هي:

١- **بعد الإستماع** : ويعرف بأنه القدرة على إدراك السلالم الموسيقية وتحديد درجات الصوت المختلفة وتمييز الإيقاعات وتمثله العبارات من ١ إلى ٦ .

٢- **بعد الأداء** : وهو القدرة على الغناء والعزف بشكل منسجم، مع الإلتزام باللحن ونظم الإيقاع والزمن وتمثله العبارات من ٧ إلى ١٣ .

٣- **بعد التأليف** : وهو القدرة على ابتكار مقطوعات موسيقية ، سواءً أكانت ألحاناً لقصائد شعرية، أو مقطوعات موسيقية مفردة وتمثله العبارات من١٤ إلى ٢١ .

٤- **بعد النقد** : وهو القدرة على استماع الموسيقا بشكل ناقد، لاتخاذ قرار بخصوص مدى انسجامها وأصالتها وجماليتها وتمثله العبارات من ٢٢ إلى ٢٤ .

٥- **بعد الذاكرة السمعية** : وهو القدرة على تذكر الألحان والإيقاعات المختلفة، وكذلك القدرة على تعلم أنواع جديدة من الموسيقا وتمثله العبارات من ٢٥ إلى٢٩ .

٦- بعد الإبتكار : وهو القدرة على تطوير لحن معين أو آلة موسيقية ما وتمثله العبارات ٣٠ و ٣١ .

وبالنسبة لمفتاح التصحيح فقد اعتمد الباحث على مدرج ليكرت الموسع في تصحيح المقياس، حيث تم اعتماد خمس أوزان تبين درجة انطباق كل عبارة على المفحوص ولكل منها درجة خاصة على النحو التالي :

درجة الإنطباق					
أوزان العبارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
	٥	٤	٣	٢	١

الجدول (١٠) مفتاح التصحيح لمقياس الذكاء الموسيقي

٤٠- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :

أولا - صدق المقياس :

٤٠/١- صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض مقياس الذكاء الموسيقي بعد صياغته في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في (علم النفس، التقويم والقياس النفسي ، العلوم الموسيقية) ، وهم من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية وذلك للتأكد من أن بنود المقياس تقيس ما وضعت لقياسه، وقد اتضح اتفاق المحكمين على صدق أغلب العبارات وقوتها، واستناداً إلى أرائهم تم تعديل بعض العبارات التي ارتأوا ضرورة تعديلها وإضافة بعض العبارات الجديدة وقد قام الباحث أيضاً بحذف بعض العبارات التي لم يتفق عليها المحكمين، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ٣١ عبارة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

٤٠/٢- **صدق الاتساق الداخلي:** للتأكد من اتساق فقرات المقياس قام الباحث بدراسة على عينة استطلاعية بلغ عددها ٥٠ طالباً وطالبةً من أفراد عينة البحث، وتم حساب معامل الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل اختبار فرعي، كما تم حساب معامل الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وأخيراً تم حساب معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية له، وتبين من المعالجة الإحصائية أن عبارات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية لكل اختبار فرعي، وترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ، كما أن أبعاد المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على أن عبارات المقياس تتمتع بالإتساق وبالتالي هناك درجة عالية من الصدق الداخلي والجداول التالية تبين ذلك :

البند	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	٠،٦٣	٠،٠٠
٢	٠،٥٧	٠،٠٠
٣	٠،٥٢	٠،٠١
٤	٠،٦٥	٠،٠٠
٥	٠،٦٥	٠،٠٠
٦	٠،٥١	٠،٠٠

الجدول (١١) يبين معاملات الإرتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية لبعد الإستماع

البند	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
٧	٠،٩٤	٠،٠٠
٨	٠،٩٥	٠،٠٠
٩	٠،٩٣	٠،٠٠
١٠	٠،٩٢	٠،٠٠
١١	٠،٩٠	٠،٠٠
١٢	٠،٩٢	٠،٠٠
١٣	٠،٧٨	٠،٠٠

الجدول(١٢) معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد الأداء

البند	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١٤	٠،٥٠	٠،٠٢
١٥	٠،٧٢	٠،٠٠
١٦	٠،٧٣	٠،٠٠
١٧	٠،٦٨	٠،٠٠
١٨	٠،٧٧	٠،٠٣
١٩	٠،٧٨	٠،٠٠
٢٠	٠،٧٣	٠،٠٠
٢١	٠،٦٤	٠،٠٠

الجدول (١٣) معاملات الإرتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية لبعد التأليف

البند	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
٢٢	٠،٤٠	٠،٠٠
٢٣	٠،٦٢	٠،٠٠
٢٤	٠،٥٧	٠،٠٠

الجدول (١٤) معاملات الإرتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية لبعد النقد

البند	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
٢٥	٠،٦٥	٠،٠٠
٢٦	٠،٦١	٠،٠٠
٢٧	٠،٧٢	٠،٠٠
٢٨	٠،٦٦	٠،٠٠
٢٩	٠،٥٧	٠،٠٠

الجدول (١٥) معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد الذاكرة السمعية

البند	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
٣٠	٠،٨٠	٠،٠٠
٣١	٠،٧٢	٠،٠٠

الجدول (١٦) معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد الإبتكار

بند	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	بند	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	٠،٧٩	٠،٠٠٠	١٢	٠،٧٨	٠،٠٠٠	٢٣	٠،٢٦	٠،٠٠٠
٢	٠،٤٥	٠،٠٠٠	١٣	٠،٧٢	٠،٠٠٠	٢٤	٠،٧٨	٠،٠٠٠
٣	٠،٥٥	٠،٠٠٢	١٤	٠،٢٥	٠،٠٠٤	٢٥	٠،٣٥	٠،٠٠٠
٤	٠،٧٦	٠،٠٠٠	١٥	٠،٥٢	٠،٠٠٠	٢٦	٠،٢٨	٠،٠٠٢
٥	٠،٩٢	٠،٠٠٢	١٦	٠،٥٤	٠،٠٠٠	٢٧	٠،٩١	٠،٠٠٠
٦	٠،٥٢	٠،٠٠٤	١٧	٠،٧٢	٠،٠٠٠	٢٨	٠،٨٢	٠،٠٠٠
٧	٠،٩١	٠،٠٠٠	١٨	٠،٨٨	٠،٠٠١	٢٩	٠،٣٦	٠،٠٠٠
٨	٠،٨٠	٠،٠٠٠	١٩	٠،٥٧	٠،٠٠٠	٣٠	٠،٦٦	٠،٠٠٤
٩	٠،٨١	٠،٠٠٠	٢٠	٠،٨٦	٠،٠٠٠	٣١	٠،٣٥	٠،٠٠٠
١٠	٠،٧١	٠،٠٠٠	٢١	٠،٦٧	٠،٠٠٠			
١١	٠،٦٨	٠،٠٠٠	٢٢	٠،٥٢	٠،٠٠٠			

الجدول (١٧) يبين معاملات الإرتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية للمقياس.

يتبين من الجدول السابق: أن بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة ٠.٠١ و٠.٠٥

الدرجة الكلية (المجموع)	الإستماع	الأداء	التأليف	النقد	الذاكرة السمعية	الإبتكار
معامل الإرتباط	٠،٨٣**	٠،٨٥**	٠،٨٨**	٠،٦٣**	٠،٨٥**	٠،٤٦**
مستوى الدلالة	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠
العينة	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠

الجدول (١٨) يبين معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية للمقياس

٣/٤٠- **الصدق الذاتي:** قام الباحث بحساب الصدق الذاتي للمقياس وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بالإعادة والجدول التالي يوضح النتائج:

الإختبار	الصدق الذاتي
الدرجة الكلية	,٩١

الجدول (١٩) يبين معامل الصدق الذاتي لمقياس الذكاء الموسيقي

يتبين من الجدول السابق، تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانيا- الثبات:

قام الباحث بحساب الثبات بعدة طرق هي:

٤٠/٤- **الثبات بإعادة الإختبار:** تم تطبيق المقياس لمرتين متتاليتين على عينة مكونة من ٥٠ طالباً وطالبةً، بفاصل زمني قدره ١٥ يوم ثم قام الباحث بحساب معامل الإرتباط بين درجات الطلاب في كلا التطبيقين والجدول التالي يوضح النتائج:

الثبات بالإعادة	الدرجة الكلية
الذكاء الموسيقي	،٨٣**

الجدول (٢٠) قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

٤٠/٥- الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون، وذلك بعد تقسيم عبارات المقياس إلى عبارات فردية وعبارات زوجية ثم حساب معامل الإرتباط بين العبارات الفردية والزوجية، والجدول(٢٤) يبين النتائج:

	عدد البنود	الثبات	الدرجة الكلية
الذكاء الموسيقي	٣١	ألفا كرونباخ	،٩١
		التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون	،٩٣

الجدول (٢١) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

وهكذا يتبين أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة ، الأمر الذي يمكن الباحث من تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية.

هذا وكانت أهم الصعوبات التي واجهت الباحث :

١- قلة المقاييس والإستبيانات الخاصة بالذكاء الموسيقي ولد صعوبة كبيرة في إعداد مقياس خاص بهذا الذكاء.

٢-عدم انتظام حضور الطلاب في الفصول الدراسية في المعهد.

٣- قلة عدد الطلاب في المعهد العالي للموسيقا لعدة أسباب منها صعوبة شروط الإنتساب ، إضافة لسفر بعض الطلاب المسجلين لخارج القطر وتغيب قسم آخر عن الحضور في المعهد.

الفصل السادس

نتائج البحث وتفسيرها

٤١- نتائج البحث وتفسيرها :

الفرضية الرئيسية الأولى : لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المعهد العالي للموسيقا في محافظة دمشق وتتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية :

٤١/١- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الأولى في المعهد العالي للموسيقا.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياس الذكاء الموسيقي ودرجاتهم التحصيلية كما هو موضح في الجدول التالي:

المتغيرات	المتوسط	الإنحراف	العينة	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الموسيقي	١٣٤,٦١	٩,٦٣	٢٠	٠,١٨	غير دال
التحصيل الدراسي	٦٩,١١	٨,٧٥			

جدول رقم (٢٢) يبين معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الأولى

يتبين لنا من الجدول السابق أن قيمة مستوى دلالة الإختبار sig بلغت ٠,١٨ وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠،٠٥ ولذلك نقبل الفرضية أي لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الأولى في المعهد العالي للموسيقا.

تفسير النتائج :

يعزو الباحث عدم وجود الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي إلى عدم تمكن طلاب السنة الأولى من مهارات الذكاء الموسيقي الخاصة التي تساعد على فهم المواد العلمية الأكاديمية التي تدرس في المعهد، وهذا راجع لكون طلاب السنة

الأولى يتلقوا معلومات جديدة، ويتعاملوا مع مواد أكاديمية على درجة عالية من الإختصاص لم يسبق لهم أن تعاملوا معها من قبل في المعاهد التي تُدرّس الموسيقا عموماً، وهذا الأمر يؤدي برأي الباحث إلى ضعف دافعية التعلم لدى الطلاب وهذا من شأنه أن يؤثر سلباً على اكتساب الطلاب للمعلومات والمعارف الموسيقية الجديدة، وبالتالي فإن عدم امتلاك الطلاب لمهارات الذكاء الموسيقي باعتبارهم طلاباً مستجدين ووجود حالة من ضعف الدافعية للتعلم هو مايفسر عدم وجود الإرتباط بين المتغيرين ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبد القادر و أبو هاشم ٢٠٠٥ ودراسة الدسوقي وسكران ٢٠٠٣ ودراسة الشريف ٢٠٠١ ودراسة شاك ٢٠٠٢ التي خلصت جميعها لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي.

٤١/٢- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثانية في المعهد العالي للموسيقا.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياس الذكاء الموسيقي ودرجاتهم التحصيلية كما هو موضح في الجدول التالي:

المتغيرات	المتوسط	الإنحراف	معامل الإرتباط	العينة	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الموسيقي	١٣٩,١١	١٤,٦٠	٠,٥٣	٢٤	٠,٠٤	دال
التحصيل الدراسي	٨٠,٥٠	١٠,٣٣				

جدول رقم (٢٣) يبين معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثانية

يتبين لنا من الجدول السابق أن قيمة مستوى دلالة الإختبار sig بلغت ٠,٠٤ وهي أصغر من مستوى الدلالة ٠،٠٥ ولذلك نرفض الفرضية أي توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثانية في المعهد العالي للموسيقا وبلغت قيمة معامل الإرتباط ٠,٥٣ .

تفسير النتائج :

يعزو الباحث الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثانية في المعهد العالي للموسيقا إلى توافر حصيلة جيدة من المعلومات النظرية في العلوم الموسيقية ، إضافة إلى توافر حالة من الإهتمام بتحصيل المعلومات المرتبطة بالمناهج الدراسية المقررة ، وهذا راجع بطبيعته لكون أن الطلاب قطعوا شوطاً جيداً في اكتساب المعلومات الإختصاصية وتلقوا تدريباً على الآلات الموسيقية الخاصة بهم ، وهذا ينمي الذكاء الموسيقي الموجود لديهم ويصقله ويبلوره أكثر مما يولد لدى الطالب حالة من الدافعية تجاه الحفظ والإستذكار لما يتلقاه الطالب من معلومات سواء أكانت نظرية أو على شكل تدريب عملي على الآلات الموسيقية التي يتخصص بدراستها، ويمكن ملاحظة ذلك من ارتفاع المعدل التحصيلي للطلاب كماهو واضح في الجدول (٢٦)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد القادر وأبو هاشم ٢٠٠٥ ودراسة الدسوقي وسكران ٢٠٠٣ ودراسة الشريف ٢٠٠١ ودراسة شاك ٢٠٠٢ التي خلصت جميعها لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي.

٤١/٣- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في المعهد العالي للموسيقا.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الإرتباط بين درجات الطلاب على مقياس الذكاء الموسيقي ودرجاتهم التحصيلية كما هو موضح في الجدول التالي :

المتغيرات	المتوسط	الإنحراف	معامل الإرتباط	العينة	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الموسيقي	١١٩,٧٤	١٩,٧٤	٠,٤٢	١٧	٠,٠٣	دال
التحصيل الدراسي	٨٠,٦٤	١٠,٤٩				

جدول رقم (٢٤) يبين معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة

يتبين لنا من الجدول السابق أن مستوى دلالة الإختبار sig بلغت ٠،٠٣ وهي أصغر من مستوى الدلالة ٠،٠٥ ولذلك نرفض الفرضية أي توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في المعهد العالي للموسيقا وبلغت قيمة معامل الإرتباط٠,٤٢ .

تفسير النتائج :

يعزو الباحث الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في المعهد العالي للموسيقا إلى توافر حالة من الدافعية للتعلم لدى طلاب هذه السنة، ويعود هذا بحسب رأي الباحث إلى اكتساب الطلاب للعادات الدراسية السليمة وقدرتهم على تنظيم الوقت، واكتساب المعلومات من المصادر والمراجع المتخصصة، وتوافر حالة نفسية وذهنية تساعد على التعلم إضافة لتطور الذكاء الموسيقي لدى الطلاب من ناحية اكتساب معلومات أكثر دقة وجدة من المعلومات في السنوات السابقة، وهذا يتطلب استخدام مجموعة متعددة من مهارات التفكير للتعامل مع هذه المعلومات، إضافة لتطور مهارات العزف والتعامل مع الآلات الموسيقية المختلفة مما يسهل على الطالب اكتساب معلومات المواد الدراسية المقررة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق معدلات تحصيلية عالية ترتبط إيجاباً مع درجات الذكاء الموسيقي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد القادر وأبو هاشم ٢٠٠٥ ودراسة الدسوقي وسكران ٢٠٠٣ ودراسة الشريف ٢٠٠١ ودراسة شاك ٢٠٠٢ التي خلصت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي.

٤/١/٤- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة في المعهد العالي للموسيقا.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الإرتباط بين درجات الطلاب على مقياس الذكاء الموسيقي ودرجاتهم التحصيلية كما هو موضح في الجدول التالي :

المتغيرات	المتوسط	الإنحراف	معامل الإرتباط	العينة	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الموسيقي	١٣٠,١١	١٧,٧٩	٠،٤٩	١٩	٠,٠١	دال
التحصيل الدراسي	٨٧,٨٩	٥,٤٧				

جدول رقم (٢٥) يبين معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة

يتبين لنا من الجدول السابق أن قيمة مستوى دلالة الإختبارsig بلغت ٠,٠١ وهي أصغر من مستوى الدلالة ٠،٠٥ ولذلك نرفض الفرضية أي توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة في المعهد العالي للموسيقا وبلغت قيمة معامل الإرتباط ٠,٤٩ .

تفسير النتائج :

يعزو الباحث الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة إلى ارتفاع الذكاء الموسيقي لدى الطلاب، وهذا مرده بحسب رأي الباحث إلى ازدياد الحصيلة العلمية الموسيقية لدى الطلاب بسبب تلقي معلومات موسيقية أوسع كماً وكيفاً، إضافة لتوافر دافعية معرفية لدى الطلاب تجاه اكتساب العلوم المتخصصة بالموسيقا، كالتحليل والتوزيع والتأليف الموسيقي والتعرف على أنواع جديدة من الموسيقا والتدرب عليها، وهذا من شأنه أن يؤدي لارتفاع الذكاء الموسيقي لديهم الأمر الذي ييسر مهمة اكتساب المعلومات وتذكرها كون أن الطلاب الذين ترتفع معدلات ذكائهم يجدون فرصة للتعلم والاكتساب أكثر من الطلاب الذين

تنخفض معدلات ذكاءهم كما أكدت معظم الدراسات النفسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد القادر وأبو هاشم ٢٠٠٥ ودراسة الدسوقي وسكران ٢٠٠٣ ودراسة الشريف ٢٠٠١ ودراسة شاك ٢٠٠٢ التي خلصت جميعها لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي .

٤١/٥- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الخامسة في المعهد العالي للموسيقا.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الإرتباط بين درجات الطلاب على مقياس الذكاء الموسيقي ودرجاتهم التحصيلية كما هو موضح بالجدول التالي :

المتغيرات	المتوسط	الإنحراف	معامل الإرتباط	العينة	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الموسيقي	١٢٦,٨٠	١٨,٧٥	-٠,٦٦	١٣	٠,٠٢	دال
التحصيل الدراسي	٥٧,٦١	٢٣,٨٨				

جدول رقم (٢٦) يبين معامل الإرتباط بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الخامسة

يتبين لنا من الجدول السابق أن قيمة مستوى دلالة الإختبار sig بلغت ٠,٠٢ وهي أصغر من مستوى الدلالة ٠،٠٥ ولذلك نرفض الفرضية أي توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الخامسة في المعهد العالي للموسيقا ويعني الإرتباط السلبي أنه كلما ارتفع الذكاء الموسيقي انخفض التحصيل الدراسي وبلغت قيمة معامل الإرتباط ٠,٦٦- .

تفسير النتائج :

يعزو الباحث الإرتباط السلبي بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الخامسة في المعهد العالي للموسيقا، إلى وجود حالة من الميل نحو الإهتمام بالجانب الفني والإبداعي من الموسيقا أكثر من الجانب النظري الأكاديمي، وهذا

عائد بطبيعته لإدراك الطالب أنه أصبح في المرحلة الأخيرة من دراسته ، ولذلك يوجه اهتمامه نحو الجانب الفني والإبداعي للموسيقا محاولاً تطوير مهارات الذكاء الموسيقي المختلفة من عزف وغناء وتأليف وتوزيع ونقد موسيقي، إضافة لمحاولة الطالب تطوير قدراته الموسيقية من أجل إعداد نفسه للحياة العملية ، أي الإعداد لسوق العمل خارج المعهد كجانب مهني بغية الحصول على عمل يناسب طبيعة الدراسة التي تخصص الطالب بها وهي دراسة الموسيقا، ولذلك فقد لاحظ الباحث ارتفاع الذكاء الموسيقي لدى الطلاب بشكل ملحوظ عن تحصيلهم الدراسي الأمر الذي يفسر الإرتباط السلبي بين المتغيرين، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبد القادر وأبو هاشم ٢٠٠٥ ودراسة الدسوقي وسكران ٢٠٠٣ ودراسة الشريف ٢٠٠١ ودراسة شاك ٢٠٠٢ التي خلصت جميعها لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين.

الفرضية الرئيسية الثانية : لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي وتتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية :

٦/٤١- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير الجنس .

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار t'test للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسط درجات الطلاب على مقياس الذكاء الموسيقي كما هو موضح بالجدول التالي:

المجال	المتغير	المتوسط	الإنحراف	العينة	t المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الموسيقي	الذكور	١١٨,٠٣	٣٠,٨٩	٤٨	٣,٣٣	٠,٠٠	دال
	الإناث	٩٣,٥٦	١٩,٨٥	٤٥			

جدول رقم (٢٧) متوسط الفروق في درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي حسب متغير الجنس

يتبين لنا من الجدول السابق أن قيمة مستوى دلالة الإختبار sig هي ٠,٠٠ وهي أصغر من مستوى الدلالة ٠,٠٥ وبلغت قيمة ت المحسوبة ٣,٣٣ ولذلك نرفض الفرضية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

تفسير النتائج :

يعزو الباحث الفروق الموجودة بين طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي إلى تفوق الذكور في القدرات الموسيقية والرياضية كذلك، حيث يُلَاحظ عموماً أن هذه المجالات يبدع فيها الذكور أكثر من الإناث، ونذكر هنا أن أغلب المؤلفين الموسيقيين المشهورين عالمياً هم من الذكور كتشايكوفسكي وبيتهوفن وباخ وشوبان، كما أن ميادين التلحين والتوزيع والتأليف الموسيقي تشهد للذكور بالتفوق على الإناث، ويرتبط ذلك حسب رأي الباحث بالفروق الفردية الموجودة بين الذكور والإناث في العمليات المعرفية، حيث يتفوق الذكور عموماً على الإناث في الذكاء المنطقي الرياضي الذي يرتبط بحسب ماذكر جاردنر بالذكاء الموسيقي، وسبب هذا الإرتباط كما ذكر جاردنر هو أن الموسيقا كعلم تعد منجم للأنماط الزمنية والقياسية ولذلك فإن إتقانها يحتاج لذكاء رياضي، وباعتبار أن الذكور يتفوقون على الإناث في هذا الذكاء فإنهم أيضا سيتفوقون في الذكاء الموسيقي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فارس ٢٠١٠ ودراسة روبرت ٢٠٠٦ودراسة إل نيفيل ١٩٩٨ التي خلصت لوجود

فروق في الذكاء الموسيقي لصالح الذكور وتختلف مع دراسة جاويش ٢٠١٠ ودراسة قصيعة ٢٠٠٩ ودراسة عبد القادر وأبو هاشم ٢٠٠٥ ودراسة قوشحة ٢٠٠٣ ودراسة الشريف ٢٠٠١ التي خلصت لعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

٤١/٧- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للآباء.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدراسة الفروق بين متوسط درجات مجموعات المستوى التعليمي الثلاث (إعدادي ، ثانوي ، جامعي فأكثر) والجدول التالي يوضح النتائج :

الذكاء الموسيقي		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
المستوى التعليمي للآباء	بين المجموعات	١٠٦٨١,٧١	٢	٥٣٤٠,٨٥	١٠,٦٥	٠,٠٩	غير دال
	ضمن المجموعات	٢٣٠٦٢,٩٧	٤٦	٥٠١,٣٦			
	المجموع	٣٣٧٤٤,٦٩	٤٨				

جدول رقم (٢٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الفروق في درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي حسب متغير المستوى التعليمي للآباء

يتبين لنا من الجدول السابق أن قيمة مستوى دلالة الإختبار sig هي ٠،٠٩ وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠،٠٥ وبلغت قيمة ف ١٠,٦٥ ولذلك نقبل الفرضية أي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للآباء.

تفسير النتائج :

يعزو الباحث عدم وجود فروق بين طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي حسب متغير المستوى التعليمي للآباء إلى الطبيعة التعليمية المتميزة للمعهد العالي للموسيقا ، حيث تتميز البيئة التعليمية في المعهد بالتنوع والغنى الثقافي ، كما أن المناهج الدراسية في المعهد تتسم بالشمول لكافة المهارات والأسس الضرورية لتنمية الذكاء الموسيقي لدى الطالب ، ومن جهة أخرى فقد لاحظ الباحث وجود مستوى عالي من الإهتمام لدى الطلاب بتعلم كافة المعلومات ذات الصلة بالعلوم الموسيقية ، كما لاحظ أيضاً مستوى مرتفع من الدافعية عند الطلاب للتدرب على الميكانيزمات الكفيلة بتطوير قدراتهم الأدائية في العزف على الآلات الموسيقية ، كمايفسر الباحث عدم وجود الفروق بين الطلاب بسبب حالة الإهتمام التعليمي النوعي الذي يقدمه الكادر التدريسي في المعهد العالي، حيث يشتمل الكادر التدريسي في المعهد على فريق تعليمي متميز أكاديمياً ومتخصص بتدريس العلوم الموسيقية على اختلاف أنواعها، وتتسم أساليب التدريس المتبعة بالتمكن من المعلومة وإتّباع طرق تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية ، وهذا من شأنه أن يغلي الأثر الذي يتركه الواقع التعليمي والتربوي في الأسرة على ذكاء الطالب عموماً وعلى ذكائه الموسيقي بشكل خاص .

٤١/٨- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى الإقتصادي للآباء .

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدراسة الفروق بين متوسط درجات مجموعات المستوى الإقتصادي الثلاث

(منخفض ، متوسط ، مرتفع) وذلك استناداً لمستويات الدخل الخاصة بأُسر الطلاب حيث تم تقسيم أُسر الطلاب حسب مقدار الدخل على النحو التالي (المنخفض ٢٠ ألف فأقل ، المتوسط من ٢٠-٣٠ ألف ، المرتفع ٣٠ ألف فما فوق) والجدول التالي يوضح النتائج :

الذكاء الموسيقي		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
المستوى الإقتصادي للآباء	بين المجموعات	٢٠١٢٥,٩٨	٢	١٠٠٦٢,٩٩	١٤,٤٠	٠,٠٠	دال
	ضمن المجموعات	١١٥٢٩,٩٧	٥٦	٢٥٠,٦٥			
	المجموع	٣١٦٥٥,٩٥	٥٨				

جدول رقم (٢٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الفروق في درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي حسب متغير المستوى الإقتصادي للآباء

يتبين من الجدول السابق أن قيمة مستوى دلالة الإختبار sig هي ٠,٠٠ وهي أصغر من مستوى الدلالة ٠،٠٥ ولذلك نرفض الفرضية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى الإقتصادي للآباء، وبلغت قيمة ف المحسوبة ١٤.٤٠ ولمعرفة لصالح أي مجموعة كانت الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول التالي يوضح النتائج :

المجموعات	المستوى الإقتصادي المنخفض	المستوى الإقتصادي المتوسط	المستوى الإقتصادي المرتفع
المستوى الإقتصادي المنخفض		٠,٠٥**	٠,٠٥**
المستوى الإقتصادي المتوسط			٠,٠٥**
المستوى الإقتصادي المرتفع			

جدول رقم (٣٠) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مجموعات المستوى الإقتصادي

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين :

١- المستوى الإقتصادي المنخفض والمستوى الإقتصادي المتوسط لصالح المتوسط

٢- المستوى الإقتصادي المنخفض والمستوى الإقتصادي المرتفع لصالح المرتفع

٣- المستوى الإقتصادي المتوسط والمستوى الإقتصادي المرتفع لصالح المرتفع.

تفسير النتائج :

يعزو الباحث وجود الفروق بين الطلاب حسب متغير المستوى الإقتصادي للآباء إلى وجود عادات تربوية وتعليمية خاصة تسود الأسر ذات المستويات الإقتصادية المتوسطة والمرتفعة عموماً، حيث يلاحظ في مثل هذه الأسر وجود نوع من الإهتمام بتعليم الموسيقا للأبناء منذ الطفولة المبكرة، وهذا راجع لطبيعة هذه الأسر حيث تعتبر أن الموسيقا نوع من الثقافة التي يجب على الأبناء تعلمها، لما للموسيقا من تأثير إيجابي على شخصية الفرد من النواحي كافة العقلية والوجدانية والإجتماعية إضافة لكونها عامل مساعد للطالب على التحصيل الدراسي، حيث يلاحظ أن الطلاب الدارسين للموسيقا والمتفوقين فيها هم ممن ترتفع درجاتهم التحصيلية، ولذلك نجد أن الأسر ذات المستوى الإقتصادي المتوسط والمرتفع تحث الأبناء على تعلم الموسيقا وإتقان مهاراتها الأمر الذي يؤدي إلى تنمية وصقل الذكاء الموسيقي مستقبلاً.

٩/٤١- المقترحات :

يوصي الباحث بما يلي :

١- زيادة الإهتمام بمواد التربية الموسيقية في المراحل الإبتدائية والإعدادية لما للموسيقا من أهمية في النمو العقلي والوجداني للإنسان .

٢- إجراء دورات تدريبية متخصصة بالذكاءات المتعددة عموماً والذكاء الموسيقي خصوصاً للمدرسي ومدرسات الموسيقا في المدارس الحكومية لما لذلك من فائدة في اكتشاف المواهب في مراحل مبكرة .

٣- تطوير مناهج التربية الموسيقية بشكل مستمر بما يتماشى مع النظريات العملية الحديثة في مجال علم النفس وسيكولوجيا الموهبة.

٤- إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الموسيقي وارتباطه بغيره من المتغيرات لما للموضوع من أهمية في تطوير العملية الإبداعية الموسيقية كماً وكيفاً .

مـراجـع الـبـحـث

٤٢- مراجع البحث :

٤٢/١ - المراجع العربية :

١- أبو حطب ، فؤاد ، (١٩٧٧)، **بحوث في تقنين الإختبارات النفسية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر.

٢- أبوجادو، صالح محمد علي ، (١٩٩٨) ، **علم النفس التربوي** ، دار المسيرة عمان ، الأردن.

٣- أبوحطب، فؤاد، صادق، أمال ،(١٩٨٠)، **علم النفس التربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر.

٤- أبوعلام، رجاء محمود، (١٩٨٦)، **علم النفس التربوي**، دار القلم ، الكويت.

٥- الأحمد، أمل ،(٢٠٠٢) ، **التعلم الذاتي في عصر المعلومات**، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ط١.

٦- أرنويد ،شيفيلر،(٢٠٠٦) ، **سيكولوجيا النمو** ، ترجمة شوقي جابر ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.

٧- الإمام ، عبيدة ، (٢٠٠٦) ، **علم النفس العام** ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة مصر .

٨- برولیه ، جيزيل ، (٢٠٠٠)، **الموسيقا بين العلم والفن** ، ترجمة فتحي شامل ، مكتبة مدبولي ، مصر .

٩- البهائي، تقي الدين ،(٢٠٠٣)، **المناهج التربوية** ، دار غريب ، القاهرة ، مصر.

١٠- التل ، شادية ، (١٩٩٣)، **اتجاهات طلاب جامعة اليرموك نحو علم النفس بنيتها وقياسها** ، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات ، العدد ٦، عمان ، الأدرن.

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

١٢- جاويش ، صافيناز، (٢٠١٠) ، **التفضيلات المهنية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق ، كلية التربية .

١٣- جبر ، سعيد فاتح ، (٢٠٠٦)، **علم نفس الطفولة والمراهقة** ، مكتبة درة الشرق للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق .

١٤- جرادات ، مالك محمد شاكر، (٢٠٠٢) ، **العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس ، فلسطين.

١٥- حجازي، وليد محمد ،(٢٠٠٦)، **علم النفس وميادينه التطبيقية** ، دار الشروق القاهرة، مصر.

١٦- حسين ، محمد عبد الهادي ، (٢٠٠٣)، **تربويات المخ البشري** ، دار العلوم، القاهرة ، مصر.

١٧- حسين ، محمد عبد الهادي ، (٢٠٠٥)، **الذكاءات المتعددة** ، دار العلوم ، القاهرة ، مصر .

١٨- حسين محمد عبد الهادي ، (٢٠٠٨)، **الذكاءات المتعددة وتجاوز التوقعات**، دار العلوم ، القاهرة ، مصر.

١٩- حسين، محمد عبد الهادي ، (٢٠٠٨)، **أنواع العقول البشرية** ، دار العلوم ، القاهرة ، مصر .

٢٠- حسين ، محمد عبد الهادي ، (٢٠٠٨) ، **الذكاءات المتعددة ، مراجعات وامتحانات** ، دار العلوم ، القاهرة ، مصر.

٢١- حمدان ، محمد زياد ، (١٩٩٦)، **التحصيل الدراسي مفاهيم ، مشاكل ، حلول** ، دار التربية الحديثة ، دمشق ، سوريا.

٢٢- الحميدي ، علي محمد ، (٢٠٠٤)، **أسس علم النفس التربوي** ، دار الشروق القاهرة ، مصر.

٢٣- الخفاجي ، منى ، (٢٠٠٥)، **معارف ومفاهيم موسيقية** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .

٢٤- الخزندار ، نائلة ، (٢٠٠٢) ، **واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل الدراسي في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الأقصى ، كلية التربية، فلسطين.

٢٥- الخولي ، سماح ، (٢٠٠٨)، **الموهبة من منظور علم النفس** ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان .

٢٦- خيري ، السيد محمد ، (١٩٧٣)، **علم النفس التربوي ، أصوله وتطبيقاته** ، مطبوعات جامعة الرياض ، السعودية .

٢٧- الداهري صالح ، الكبيسي وهيب مجيد ، (٢٠٠٠) ، **علم النفس العام** ، دار الكندي ، عمان ، الأردن.

٢٨- داوود ، نسيمة ، (١٩٩٩)،**علاقة الكفاءة الإجتماعية والسلوك الإجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي** ، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد٢٦ ، عمان ، الأردن.

٢٩- الدرير، عبد المنعم أحمد ، (٢٠٠٥)، **دراسات معاصرة في علم النفس التربوي**، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.

٣٠- **دليل الإنتساب للمعهد العالي للموسيقا** ، (٢٠١٣) ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق، سوريا .

٣١- ذياب، يوسف ،(٢٠٠٦)، **طرائق التدريس وأسسها التربوية** ، دار الفيصل السعودية ، الرياض ، السعودية .

٣٢- راجح ، أحمد عزت ، (١٩٩٩)، **علم النفس التربوي** ، دار الكندي ، عمان الأردن .

٣٣- راشد، محمد يوسف أحمد، (٢٠٠١)، **التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام في مدارس دولة البحرين الحكومية والخاصة**، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة القديس يوسف ، بيروت ، لبنان.

٣٤- رافع ، خديجة محمد ، (٢٠٠٦)، **الذكاءات المتعددة**، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

٣٥- رامز، محمد عبد الله ، (٢٠٠٧) ، **سيكولوجيا التعلم** ، دار النهضة ، بيروت ، لبنان .

٣٦- زاهر ، ضياء الدين ، (٢٠٠٤)، **نظريات التعلم** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية ، مصر

٣٧- زكي ، عبد الحميد ،(١٩٩٥)، **طرق تعليم الموسيقا** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، مصر.

٣٨- الزهراني ، عبد الناصر بن عبد الرحمن ، (٢٠٠٧)، **البرمجة اللغوية العصبية** ، دار ابن حزم ، الرياض ، السعودية.

٣٩- زيدان ، السيد عبد القادر ،(١٩٩٠)، **علاقات عادات الإستذكار بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود** ، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ، مصر.

٤٠- السرحان، عمر نايف ،(٢٠٠٧)، **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو المدرسة والتحصيل الدراسي** ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة حائل ، العدد ١٣، السعودية.

٤١- سعد ، نعيم شوقي ،(٢٠٠٠)، **التربية الموسيقية للطفل** ، دار وائل، عمان الأردن .

٤٢- سعد الدين ،عبد الباقي، (٢٠٠٨)، **مشكلات تربوية** ، دار الكلم الطيب ، الرياض ، السعودية .

٤٣- سويد ، هاني ، (١٩٩٩)، **القدرات العقلية للطفل ، سبل رعايتها وتطويرها** ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر.

٤٤- الشربيني، زكريا، (٢٠٠٤)، **أسس تربية الطفل ، صعوبات وحلول**، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

٤٥- الشريف ، محمود ، (٢٠٠٦)، **الذكاء من منظور جديد** ، مكتبة طيف ، المنامة ، البحرين .

٤٦- شعبان، فايز محمد ،(٢٠٠٩)، **أسس الإدارة التربوية** ، دار زهران للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٤٧- الشقيرات ، محمد ، (٢٠٠٥)، **مقدمة في علم النفس العصبي** ، دار وائل للطباعة والنشر، عمان ، الأردن .

٤٨- شكور، جليل، (٢٠٠٠)، **أسس علم النفس التربوي**، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان.

٤٩- شكور، جليل،(١٩٩٥)، **علم النفس التربوي** ، دار العلم للملايين ، بيروت لبنان.

٥٠- صالح ، عبد الرزاق ، (٢٠٠٤)، **أعلام الموسيقا الغربية** ، دار المطبوعات الحديثة ، القاهرة ، مصر .

٥١- صبحي ، سالم يوسف ، (٢٠٠٥)، **علم النفس العام** ، دار قباء ، القاهرة ، مصر .

٥٢- صبري ، عائشة ، صادق ، آمال محمد ،(١٩٨٣)، **التربية الموسيقية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر .

٥٣- صلاح ، فدوى هادي ،(٢٠٠٤)، **علم النفس التربوي** ، دار الجيل ، بيروت لبنان .

٥٤- الصواف ، نادر ، (١٩٩٥)، **التربية الموسيقية** ، منشورات وزارة التربية دمشق ، سوريا .

٥٥- الطنطاوي ، منى ربيع ، (٢٠٠٣)، **علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.

٥٦- طه ، عبد القادر ،(١٩٩٣) ، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، دار سعاد الصباح ، الكويت.

٥٧- طه ، يوسف ، (٢٠٠٣) ، **علم النفس ميادينه وتطبيقاته** ، مؤسسة الكتب الثقافية ، الرياض ، السعودية.

٥٨- عاقل، فاخر،(١٩٧٩)، **معجم علم النفس** ، دار العلم للملايين ، بيروت.

٥٩- عامر ، طارق ، (٢٠٠٨)، **الذكاءات المتعددة** ، دار اليازودي ، عمان ، الأردن .

٦٠- عبد القادر ، فتحي عبد الحميد ، أبو هاشم ، السيد محمد ، (٢٠٠٥) ، **البناء العاملي للذكاءات في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية**

الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية ، مصر .

٦١- عبد الرحيم، داوود،(٢٠٠٧)، **سيكولوجية البيئة الصفية**، دار صنعاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٦٢- عبد الله ، سامر فتحي ،(٢٠٠٦) ، **أسس علم النفس التربوي** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر.

٦٣- عبد النبي، محسن،(١٩٩٦) ، **مهارات التعلم والإستذكار للمتفوقين عقلياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية** ، المؤتمر السنوي لعلم النفس التربوي، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، مصر.

٦٤- عدس ، محمد عبد الرحيم ، (١٩٩٧)، **الذكاء من منظور جديد** ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .

٦٥- عدس، عبد الرحمن، توق محي الدين،(١٩٨١)، **علم النفس العام**، مكتبة الأقصى، عمان، الأردن .

٦٦- عريفج ، سامي ،(٢٠٠٦)، **مقدمة في علم النفس التربوي** ، دار الفكر ، عمان ، الأردن.

٦٧- عطية ، عائشة عبد الرحمن ،(٢٠٠٨)، **التأخر الدراسي تشخصيه أسبابه علاجه** ، دار قباء ، القاهرة ، مصر .

٦٨- علام ، صلاح الدين ، (٢٠٠٠)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

٦٩- علي ، سامي عبد القوي ، (١٩٩٩) ، **علم النفس الفسيولوجي** ، دار النهضة المصرية ، مصر .

٧٠- عماد الدين ، فتحي ، (٢٠٠٧) ، **مقدمة في الإحصاء الوصفي** ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .

٧١- العناني ، حنان عبد الحميد ، (٢٠٠٨)، **الموسيقا في تربية الطفل** ، دار الفكر عمان ، الأردن .

٧٢- العيسوي، عبد الرحمن، (١٩٩٣)، **مشكلات الطفولة والمراهقة** ، دار العلوم العربية ، لبنان ، بيروت.

٧٣- فاتح ، كرم عبد الخالق ، (٢٠٠٧)، **الإبتكار** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية ، مصر .

٧٤- فارس ، ابتسام ، (٢٠٠٦) ، **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، مصر.

٧٥- فرج، عائشة محمد ،(٢٠٠١)، **المستوى التعليمي للوالدين وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنيا ، مصر.

٧٦- القذافي، رمضان ، محمد ، (١٩٩٩)، **علم النفس الفسيولوجي** ، المكتب الجامعي الحديث ، الأزاريطة ، مصر.

٧٧- قطامي ، يوسف ،(٢٠١٠) ، **علم النفس التربوي** ، دار وائل ، عمان الأردن.

٧٨- قطامي، يوسف ،(٢٠٠٨)، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار حنين ،عمان ، الأردن .

٧٩- قطامي، نايفة ،(٢٠١١)،**علم النفس التربوي** ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن.

٨٠- قصيعة ، ميس، (٢٠٠٩)، **الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين وعلاقتها بسماتهم الشخصية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق ، كلية التربية .

٨١- قوشحة ، رنا ، (٢٠٠٣) ، **دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، مصر.

٨٢- كامل ، يسين أحمد ، (٢٠٠٧)، **علم النفس المعرفي** ، دار جهينة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٨٣- كمال الدين ، أحمد ،(٢٠٠٩)، **الإرشاد النفسي والمدرسي**، دار القلم ، الكويت .

٨٤- كورتر ، جورج، (٢٠٠٤)، **أسس تعليم الأطفال ، كيف تجعل طفلك متفوقاً**، ترجمة حمزة كامل ، دار الكتاب الحديث للطباعة والنشر ، الكويت

٨٥- لانديو، بول ،(٢٠١٠)، **سيكولوجيا النجاح** ، ترجمة أحمد عباس ، دار الشروق ، القاهرة ، مصر.

٨٦- الماجد، صفية ،(٢٠١٠) ، **سيكولوجية البيئة المدرسية والصفية**، مكتبة المنارة الإسلامية، الكويت، الكويت

٨٧- محمد ، عادل ، (٢٠٠٧)، **علم نفس الموهوبين وغير العاديين** ، سبل رعايتهم وتطويرهم ، دار الرشاد ، القاهرة ، مصر.

٨٨- محمد ،عادل ، (٢٠٠٩)، **التربية الخاصة للمتفوقين وغير العاديين** ، دار العلوم، القاهرة ، مصر .

٨٩- محمود، عطا محمود،(١٩٨٣) ، **دراسة مقارنة في العادات والإتجاهات الدراسية للمتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً** ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد العاشر ، السنة الثالثة .

٩٠- مسعود ، ناصر ، (٢٠٠٧) ، **التربية الموسيقية والفنية**، دار المسيرة ، عمان الأردن .

٩١- معوض ، شرف الدين ، (٢٠٠٨)، **سيكولوجيا التعلم والتعليم** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.

٩٢- ملحم ، سامي ، (٢٠٠٧) ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.

٩٣- المليجي ، حلمي ،(٢٠٠٣)، **علم النفس العام** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان.

٩٤- منصور علي ، الأحمد أمل ،(٢٠٠٦) ، **علم نفس التعلم** ، منشورات جامعة دمشق ، مركز التعليم المفتوح ، سوريا.

٩٥- منصور، عبد المجيد، التويجري ، محمد وآخرون (٢٠٠٠)، **علم النفس التربوي** ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، السعودية .

٩٦- مهدي ، صالح ،(٢٠٠٥)، **المناهج التربوية** ، المؤسسة العالمية لنشر والتوزيع ، الكويت ، الكويت .

٩٧- النشواتي ، عبد المجيد ، (١٩٩٣)، **علم النفس التربوي** ، دار الفرقان ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن.

٩٨- نصرالله، عمر ،(٢٠٠٤)، **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي ، أسبابه، علاجه** ، دار وائل ، عمان ، الأردن.

٩٩- نصرو ، عبد المحيي ،(٢٠٠٥)، **سيكولوجيا التفكير**، دار جهينة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٠- نوفل ، إبراهيم نوفل ، (٢٠٠١)، **علاقة التحصيل العلمي بالنجاح الإجتماعي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق .

١٠١- نوفل ، محمد بكر ،(٢٠٠٧)، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف** ، النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

١٠٢- نوفل ، محمد بكر ،(٢٠٠٩)، **سيكولوجيا الذكاء** ، دار شعاع للنشر، الأردن.

١٠٣- الهاشمي ، نور الدين ، (٢٠٠٧)، **علم النفس العيادي** ، دار الكتاب للنشر والتوزيع ، الجماهيرية الليبية، ليبيا.

١٠٤- هيلات ، مصطفى قسيم ، (٢٠٠٨)، **التربية الموسيقية والفنية** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

١٠٥- هيلات ، مصطفى قسيم ، (٢٠٠٠)، **التربية الموسيقية** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

١٠٦- وهيب ، فايز إبراهيم ، (١٩٩٩)، **مبادئ تعليم الموسيقا** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، مصر.

٤٢/٢ – المراجع الأجنبية :

1-Alschuler,A,S,1973,**Developing achievement motivation in adolescents** , engle wood cliffs .nj.

2-Barloo,N,2004,**Teaching multiple intelligences** ,Macmillan press, London, England .

3-Berndt,T,1999,**Friends influence on students adjustment of school** , journal of educational psychologist,vol34,America.

4-Berndt,T,J,&,Laychak,A,Parrk,K,1990,**Friends influence on adolescents academic achievement motivation** , journal of educational psychology , vol82, America.

5-Brendgen,M,&,Bowen,F,Bandeau,N,1999,**The effect of friends characteristics on children's social cognitions**, , journal of social development, vol8.

6-Callahan ,C ,1995,**Using a multiple intelligences model in identifying and promoting talent in high risk students** ,research monograph: national center on the gifted and talented, America .

7-Campbell,L,&,B,&Dickinson,D,2010, **Teaching and learning through multiple intelligences** ,tk.t, new york, America.

8-Colangelo,A,&Dutman,W,1988, **The effect of parents educational and economic level on students academic achievement** , journal of educational psychology ,vol18 ,America .

9-Curnow ,E, 1994,**Creating an environment for musical learning** ,prantic hall ,inc , Englewood , chiffs,n,f , U.S.A.

10-Devrson,J,1999,**Personality**, putman publishing group ,Now York. America .

11-Gardner, H ,1995,**Multiple intelligence**, Tucson, az ; zephyr press.

12-Gensen,E,2007,**Music with the brain in mind**,publishing: Hawker Brownlow Education, England.

13-Greenberg,M,1991,**Your children need music** , n.j.prentice hall ,America.

14-Hans ,D,1994,**The impact of parent's education level on college students** , an analysis using the beginning post secondary students , longitudinal study , 1990-1994, journal of college students development ,vol45, n5.

15-Hoerr, T,(2000), **Becoming a multiple intelligence school** ,Arlington ,va;model for primary grades ,available form brain works .p.o. box 6080 edmonds , U,S,A.

16-Julie .A,(2009), **Musical talent innate or learned** , journal of creative behavior ,vol 4, U,S,A .

17-Kenski,j,2011,**Attribution theory** ,http://, Wikipedia encyclopedia , en.wikipedia .com.

18-Luckie,E,1998,**The relationship between study skills and time management**, abstract of scientific research ,Arizona University, America.

19-Lysari,C,1989,**A field study of sixth grade student's creative music problem solving processes** , journal of reaearch in music education,vol37.

20-Main,A,1980,**Encouraging effective learning** ,Edinburgh :Scottish academic press,ltd.

21-Manrot, G, 2009,**Teaching Children about the Theory of Multiple Intelligences**,http://www.chariho.k12rius/curriculum/MISmart/kidsmi.m

22- Mayer, j. & Salovey, P. (1997). **What is emotional intelligence?** In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators. New York: Basic Books.

23-Neisser,G,& etal,1995,**Intelligence knows and un konws**, American psychological association.

24-Duris,R,&,Enrwis,E,1995. **A parent's economic shadow: family structure versus family resources as influences on early school achievement** ,journal of marriage and family , vol 57,number 2.

25-Pamela ,E,2005,**The influence of parent's education and family income on child's achievement** ,journal of family psychology, vol19, nember2.

26-Sergent,J,2004,**Mapping the musician brain** , journal of creative behavior ,vol 1 , U,S,A .

27-Philips,H,2010,**Multiple intelligences**: Theory and Application Journal of the College of Education & Health Professions Columbus State University, vol 11,number 1.

28-Prenger,E,2003, **Motivation psychology**,IL:IRI\skylight,U,S,A.

29-Rohrmeier, M,2012. **Implicit learning and acquisition of music** ,journal of creative behavior ,vol 5,U,S,A .

30-Saterford,P,1985, **Educational psychology** , Toronto University press ,Canada.
31-Steev,k,2001,**Human intelligence psychology**, http://, Wikipedia encyclopedia , en.wikipedia .com .

32-Ston,F,2002, **Multiple intelligence** , Journal of the College of Education & Health Professions Columbus State University, vol 11 ,number 2.
33-Tross,A, **The educational and economic level of parents and it's relationship with sons academic achievement** ,http://www.scoups.com.

34-Weiner,B,&,ikazdin,a,e,2000, **Motivation theories** , American psychological association.

35-Wiley,J,2012, **Language and music , sound , structure and meaning** , journal of creative behavior , vol3 , U,S,A,
36-Wilson,K,1996, **Study habits as a factor in the locus of control academic achievement relationship** , journal of educational psychology ,vol 11,America .

رابعا- المواقع الإلكترونية :

http:// www, Social science research network .com تاريخ الدخول٢٠١٢/٣/١١

http://www..Scoups.com تاريخ الدخول ٢٠١٢/٣/٢٢

الفصـــل الســـابع

ملاحق البحث

٤٣/١- مقياس الذكاء الموسيقي:

عزيزي الطالب بين يديك اختبار خاص بالذكاء الموسيقي يتكون من مجموعة من العبارات الخاصة التي تقيس هذا الذكاء لديك، والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة واختيار الإجابة التي تناسبك من بين البدائل الموجودة، علماً أن المعلومات التي ستدلي بها في هذا الاختبار ستبقى سرية وخاصة بالبحث العلمي فقط شاكرين تعاونك

والآن يرجى منك التفضل بوضع المعلومات الخاصة بك في الجدول التالي

الاسم					
السنة الدراسية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
الجنس	ذكر		أنثى		
المستوى التعليمي للآباء	جامعي فأكثر		ثانوي		إعدادي
المستوى الاقتصادي للآباء	منخفض ٢٠ ألف فأقل		متوسط ٢٠-٣٠ ألف		مرتفع ٣٠ ألف فأكثر

مقياس الذكاء الموسيقي بصورته الأولية

العبـــارة	درجـــة الإنـطبـاق				
	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
أمتلك القدرة على إدراك المقامات الموسيقية المختلفة					
أتأثر وجدانياً بالموسيقا عند استماعي لها					
كان لدي ميل قوي للموسيقا عندما كنت طفلاً					
أتمكن من تحديد المقام الموسيقي لأغنية معينة لدى سماعي لها					
لدي القدرة على تميز درجات الصوت المختلفة الخاصة بالمغنين					
لدي القدرة على تحديد أماكن النشاز في العزف عند سماعي لفرقة تؤدي مقطوعة موسيقية					
لدي القدرة على تحديد اسم الإيقاع الخاص بأغنية عند سماعي لها					
أستطيع الغناء مع الإلتزام باللحن					
أستطيع الغناء مع الآخرين بتوافق وانسجام					
أجيد العزف على أكثر من آلة موسيقية					
لدي القدرة على قراءة المدونة (النوتة الموسيقية) بدقة دون أخطاء					
أجيد العزف السماعي أي بدون المدونة الموسيقية					
لدي المهارة التي تؤهلني لقيادة فرقة موسيقية					
أتمكن من العزف على آلة موسيقية ضمن مجموعة بتوافق وانسجام					
أمتلك القدرة على تمييز طبقات الصوت المختلفة الخاصة بالمغنين					
لدي الإمكانية لابتكار أكثر من لحن لأغنية ما					
لدي مؤهلات تمكنني من التوزيع الموسيقي للحن خاص بأغنية ما					
أستطيع أن أوظف أكثر من مقام موسيقي عند تأليف لحن أو مقطوعة لتصبح أكثر جمالاً					
لدي القدرة على تلحين مقطوعات شعرية من لغات أجنبية (إنكليزية أو فرنسية)					
لدي القدرة على كتابة أغاني					
هل تقوم الدندنة أو التصفير أو الغناء					
أستطيع أن أؤلف مقطوعات موسيقية					
أمتلك القدرة على تأليف لحن لقصيدة شعرية					
أجيد مهارة التدوين الموسيقي(الكتابة الموسيقية) دون أخطاء					
لدي القدرة على النقد الموسيقي لأعمال موسيقية					
لدي القدرة على إصدار حكم على مقطوعة					

موسيقية من حيث مدى جماليتها وانسجامها على أن يكون الحكم صائباً من الناحية الأكاديمية					
يدور في ذهني نغمات موسيقية بشكل مستمر					
لدي المهارة الكافية لتعلم أنواع جديدة من الموسيقا					
لدي قدرة على حفظ الألحان بسرعة					
لدي القدرة على التخيل السمعي الموسيقي					
لدي القدرة على حفظ الإيقاعات المختلفة					
لدي القدرة التي تمكنني من تطوير آلة موسيقية بحيث تصبح أكثر تطوراً					
أستطيع أن أعيد توزيع لحن خاص بأغنية قديمة بحيث يصبح أكثر جمالاً					

مقياس الذكاء الموسيقي بصورته النهائية

العبـــارة	درجـــة الإنـطبـاق				
	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
١- أمتلك القدرة على إدراك السلالم الموسيقية المختلفة					
٢- أتأثر وجدانياً بالموسيقا عند استماعي لها					
٣- أتمكن من تحديد المقام الموسيقي لأغنية معينة لدى سماعي لها					
٤- لدي القدرة على تميز درجات الصوت المختلفة الخاصة بالمغنين					
٥- لدي القدرة على تحديد أماكن النشاز في العزف عند سماعي لفرقة تؤدي مقطوعة موسيقية					
٦- لدي القدرة على تحديد اسم الإيقاع الخاص بأغنية عند سماعي لها					
٧- أستطيع الغناء مع الإلتزام باللحن					
٨- أستطيع الغناء مع الآخرين بتوافق وانسجام					
٩- أجيد العزف على أكثر من آلة موسيقية					
١٠- لدي القدرة على قراءة المدونة (النوتة الموسيقية) بدقة دون أخطاء					
١١- أجيد العزف السماعي (أي بدون المدونة الموسيقية)					
١٢- لدي المهارة التي تؤهلني لقيادة فرقة موسيقية					
١٣- أتمكن من العزف على آلة موسيقية ضمن مجموعة بتوافق وانسجام					
١٤- لدي الإمكانية لابتكار أكثر من لحن لأغنية ما					
١٥- لدي مؤهلات تمكنني من التوزيع الموسيقي للحن خاص بأغنية ما					
١٦-أستطيع أن أوظف أكثر من مقام موسيقي عند تأليف لحن أو مقطوعة لتصبح أكثر جمالاً					
١٧- لدي القدرة على تلحين مقطوعات شعرية من لغات أجنبية (إنكليزية أو فرنسية)					
١٨- لدي القدرة على كتابة أغاني					
١٩- أستطيع أن أؤلف مقطوعات موسيقية					
٢٠- أمتلك القدرة على تأليف لحن لقصيدة شعرية					
٢١- أجيد مهارة التدوين الموسيقي(الكتابة الموسيقية) دون أخطاء					
٢٢- لدي القدرة على النقد الموسيقي لأعمال موسيقية					
٢٣- لدي القدرة على إصدار حكم على مقطوعة موسيقية من حيث مدى جماليتها وانسجامها على أن يكون الحكم صائباً من الناحية الأكاديمية					
٢٤- أمتلك القدرة على تمييز الآلات الموسيقية التي تعزف ضمن فرقة تؤدي لحن ما					

٢٥- يدور في ذهني نغمات موسيقية بشكل مستمر					
٢٦- لدي المهارة الكافية لتعلم أنواع جديدة من الموسيقا					
٢٧- لدي قدرة على حفظ الألحان بسرعة					
٢٨- لدي القدرة على التخيل السمعي الموسيقي					
٢٩- لدي القدرة على حفظ الإيقاعات المختلفة					
٣٠- لدي القدرة التي تمكنني من تطوير آلة موسيقية بحيث تصبح أكثر تطوراً					
٣١- أستطيع أن أعيد توزيع لحن خاص بأغنية قديمة بحيث يصبح أكثر جمالاً					

- أبعاد مقياس الذكاء الموسيقي :

بعد الإستماع

العبـارة	درجـة الإنـطبـاق				
	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
١- أمتلك القدرة على إدراك السلالم الموسيقية المختلفة					
٢- أتأثر وجدانياً بالموسيقا عند استماعي لها					
٣- أتمكن من تحديد المقام الموسيقي لأغنية معينة لدى سماعي لها					
٤- لدي القدرة على تميز درجات الصوت المختلفة الخاصة بالمغنين					
٥- لدي القدرة على تحديد أماكن النشاز في العزف عند سماعي لفرقة تؤدي مقطوعة موسيقية					
٦- لدي القدرة على تحديد اسم الإيقاع الخاص بأغنية عند سماعي لها					

بعد الأداء

العبـارة	درجـة الإنطبـاق				
	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٧- أستطيع الغناء مع الالتزام باللحن					
٨- أستطيع الغناء مع الآخرين بتوافق وانسجام					
٩- أجيد العزف على أكثر من آلة موسيقية					
١٠- لدي القدرة على قراءة المدونة (النوتة الموسيقية) بدقة دون أخطاء					
١١- أجيد العزف السماعي (أي بدون المدونة الموسيقية)					
١٢- لدي المهارة التي تؤهلني لقيادة فرقة موسيقية					
١٣- أتمكن من العزف على آلة موسيقية ضمن مجموعة بتوافق وانسجام					

بعد التأليف

العبـارة	درجـة الإنطبـاق				
	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
١٤- لدي الإمكانية لابتكار أكثر من لحن لأغنية ما					
١٥- لدي مؤهلات تمكنني من التوزيع الموسيقي للحن خاص بأغنية ما					
١٦-أستطيع أن أستخدم أو أوظف أكثر من مقام موسيقي عند تأليف لحن أو مقطوعة لتصبح أكثر جمالا					
١٧- لدي القدرة على تلحين مقطوعات شعرية من لغات أجنبية (إنكليزية أو فرنسية)					
١٨- لدي القدرة على كتابة أغاني					
١٩- أستطيع أن أؤلف مقطوعات موسيقية					
٢٠- أمتلك القدرة على تأليف لحن لقصيدة شعرية					
٢١- أجيد مهارة التدوين الموسيقي (الكتابة الموسيقية) دون أخطاء					

بعد النقد

العبارة	درجة الإنطباق				
	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٢٢- لدي القدرة على النقد الموسيقي لأعمال موسيقية					
٢٣- لدي القدرة على إصدار حكم على مقطوعة موسيقية من حيث مدى جماليتها وانسجامها على أن يكون الحكم صائبا من الناحية الأكاديمية					
٢٤- أمتلك القدرة على تمييز الآلات الموسيقية التي تعزف ضمن فرقة تؤدي لحن ما					

بعد الذاكرة السمعية

العبارة	درجة الإنطباق				
	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٢٥- يدور في ذهني نغمات موسيقية بشكل مستمر					
٢٦- لدي المهارة الكافية لتعلم أنواع جديدة من الموسيقا					
٢٧- لدي قدرة على حفظ الألحان بسرعة					
٢٨- لدي القدرة على التخيل السمعي الموسيقي					
٢٩- لدي القدرة على حفظ الإيقاعات المختلفة					

بعد الإبتكار

العبارة	درجة الإنطباق				
	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٣٠- لدي القدرة التي تمكنني من تطوير آلة موسيقية بحيث تصبح أكثر تطورا					
٣١- أستطيع أن أعيد توزيع لحن خاص بأغنية قديمة بحيث يصبح أكثر جمالا					

٤٣/٢- أسماء السادة المحكمين لمقياس الذكاء الموسيقي :

اسم المحكم	الإختصاص	المرتبة العلمية
د. وائل النابلسي	العلوم الموسيقية	مدرس
د. علي النحيلي	علم النفس التربوي	أستاذ
د. أمينة رزق	علم نفس التربوي	أستاذ
د. مروان أحمد	علم النفس المعرفي	مدرس
د. اعتدال العبدلله	التقويم والقياس النفسي	مدرس
د. رنا قوشحة	التقويم والقياس النفسي	مدرس
د. عزيزة رحمة	التقويم والقياس النفسي	مدرس
د. ياسر جاموس	التقويم والقياس النفسي	مدرس

٤/٤٣- موجز البحث باللغة العربية :

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المعهد العالي للموسيقا في مدينة دمشق، وتألف البحث من الفصول التالية:

الفصل الأول :

في هذا الفصل تم عرض مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وفرضياته وحدود البحث ومصطلحاته ومتغيراته والقوانين الإحصائية المستخدمة وفيما يلي عرض مختصر لأهم محتويات هذا الفصل .

١- مشكلة البحث :

تم عرض مشكلة البحث التي تتناول العلاقة بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المعهد العالي للموسيقا ، حيث يعد الذكاء الموسيقي أحد أشكال الذكاء التي تظهر لدى كل فرد ولكن يرتفع لدى فئة محدودة من الناس هم الدارسين للموسيقا وأصحاب الميول الموسيقية ، وعلى اعتبار أن الدراسات نصت على وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي فإن الذكاء الموسيقي هو أحد أشكال الذكاء التي وردت في نظرية جاردنر ، والتي سيكون لها علاقة بالتحصيل الدراسي بشكل أو بأخر وهنا يمكن إيجاز مشكلة البحث بالسؤال التالي :

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المعهد العالي للموسيقا في محافظة دمشق؟

٢- أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية :

١- تناوله للذكاء الموسيقي الذي يعد من المواضيع الجديدة نسبياً ولم تتطرق له دارسات كافية من قبل ، حيث يعد هذا البحث من المحاولات الأولى في الجمهورية العربية السورية التي تهتم بدراسة الذكاء الموسيقي بحسب علم الباحث.

٢- من المُتَوقع أن يُستَفاد من البحثْ في توجيه الأهالي والمعلمين للإهتمام أكثر بالذكاء الموسيقي عند الطلبة وخاصة ذوي الميول الموسيقية، لتنمية هذا الذكاء والإستفادة من وجود هذه القدرة لدى الطلاب في توجيههم دراسياً ومهيناً.

٣- يُؤمَل أن يسهم هذا البحث في توجيه انتباه المعلمين للإستفادة من الذكاء الموسيقي في مجال زيادة دافعية الطالب للدراسة والتحصيل.

٣- أهداف البحث :

هَدَف البحث إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المعهد العالي للموسيقا في محافظة دمشق؟

٤- فرضيات البحث :

حاول البحث دراسة الفرضيات التالية:

١-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الأولى في المعهد العالي للموسيقا.

٢-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثانية في المعهد العالي للموسيقا.

٣-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في المعهد العالي للموسيقا.

٤-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة في المعهد العالي للموسيقا.

٥-لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الخامسة في المعهد العالي للموسيقا.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير الجنس .

٧- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى التعليم للآباء (إعدادي ، ثانوي ، جامعي فأكثر).

٨-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى الإقتصادي للآباء (منخفض ، متوسط ، مرتفع).

٥- حدود البحث ومتغيراته :

شملت حدود البحث الحدود الزمنية حيث تم إنجاز البحث بين عامي ٢٠١٢ و ٢٠١٤ ، كما شملت الحدود البشرية طلاب المعهد العالي للموسقيا، فيما كانت حدود البحث المكانية هي مدينة دمشق ، وكانت متغيرات البحث المستقلة هي الجنس والسنة الدراسية والمستوى الإقتصادي والتعليمي للآباء ، وكان المتغير التابع هو الذكاء الموسيقي.

الفصل الثاني :

اشتمل هذا الفصل على الجانب النظري للبحث ، واحتوى على بابين الباب الأول اتجه لشرح الذكاء الموسيقي من حيث التعريف به وعرض مهاراته ومِحكّاته واستراتيجيات تدريسه وطرق تنميته ، فيما اتجه الباب الثاني لشرح التحصيل الدراسي حيث تم شرح مفهوم التحصيل الدراسي وإلقاء الضوء على العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة عليه .

الفصل الثالث :

في هذا الفصل تم عرض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ، إضافة لمناقشة هذه الدراسات من حيث أوجه تشابهها واختلافها مع البحث الحالي .

الفصل الرابع :

اشتمل هذا الفصل على الجانب الميداني للبحث ، حيث تم عرض منهج البحث ومجتمع البحث وعينته إضافة لأدوات البحث وإجراءات الصدق والثبات التي أجريت عليها .

الفصل الخامس :

اشتمل هذا الفصل على النتائج التي توصل لها البحث وكانت نتائج البحث هي :

الفرضية الأولى : لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الأولى في المعهد العالي للموسيقا.

الفرضية الثانية : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثانية في المعهد العالي للموسيقا.

الفرضية الثالثة : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة في المعهد العالي للموسيقا.

الفرضية الرابعة : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة في المعهد العالي للموسيقا.

الفرضية الخامسة : توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الموسيقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الخامسة في المعهد العالي للموسيقا.

الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور .

الفرضية السابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للآباء .

الفرضية الثامنة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المعهد العالي للموسيقا على مقياس الذكاء الموسيقي تعزى لمتغير المستوى الإقتصادي للآباء بين:

١- المستوى الإقتصادي المنخفض والمستوى الإقتصادي المتوسط لصالح المتوسط.

٢- المستوى الإقتصادي المنخفض والمستوى الإقتصادي المرتفع لصالح المرتفع.

٣-المستوى الإقتصادي المتوسط والمستوى الإقتصادي المرتفع لصالح المرتفع.

الفصل السادس :

اشتمل هذا الفصل على ملخص يحتوي الفصول الأساسية الواردة في البحث إضافة لفهرس يشتمل على مراجع البحث العربية والأجنبية وأخيراً ملاحق البحث.

موجز البحث باللغة الإنكليزية

Fourth hypothesis:There is a significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for fourth year students in the conservatory.

fifth hypothesis :There is a significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for fifth year students in the conservatory.

Sixth hypothesis :There is a significant statistic differences in the scores mean for the students on the musical intelligence scale attributed to the gender variable in advantage for males .

Seventh hypothesis :There is no significant statistic differences in the scores' mean for the students on the musical intelligence scale attributed to parents' educational level variable (primary , high school , academic and more).

Eighth hypothesis: There is a significant statistic differences in the scores' mean for the students on the musical intelligence scale attributed to parents' economic level variable (low, medium, high) between :

1- Law economic level and medium economic level in advantage for the medium.

2- Low economic level and high economic level in advantage for the high.

3- Medium economic level and high economic level in advantage for the high.

Sixth chapter: This chapter includes an abstract that contains the main chapters that are mentioned in the research. In addition, it includes an index that contains Arabic and Foreign references, and finally comes the supplements of the research.

5- Research limits and variables:

The research limits include time limits, as the research was accomplished in-between 2012-2014, as for human limits the research included the students of conservatory, whereas the spatial limits were in Damascus. The independent research variables were year, gender, educational and economic level of parents, and the dependent variable was musical intelligence.

Second chapter:

This chapter consists of the theoretical part of the research and consists of tow section , the first one explains definition, skills, standards , studying strategies, and developing method of musical intelligence, whereas the second section explains the academic achievement and the external and internal effects upon it.

Third chapter :

This chapter presents the previous Arabic and foreign researches , in addition it presents the points of difference and similarity between these researches and the current one .

Fourth chapter :

This chapter consists of the empirical field of research , it presents the methodology and the society of research, in addition, the sample and equipment of research along with the validity and reliability experienced upon it.

Fifth chapter : This chapter includes the results of research which are :
First hypothesis : There is no significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for first year students in the conservatory.

Second hypothesis:There is a significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for second year students in the conservatory.

Third hypothesis : There is a significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for third year students in the conservatory .

3- Hopefully, this research will contribute in guiding teachers to make use of musical intelligence to motivate students to study and achieve

3- Research goals :

This research aims to reveal the correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for the students of conservatory in Damascus.

4-Research hypothesis:

1-There is no significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for first year students in the conservatory

2-There is no significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for second year students in the conservatory

3-There is no significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for third year students in the conservatory

4-There is no significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for fourth year students in the conservatory

5-There is no significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for fifth year students in the conservatory

6- There is no significant statistic differences in the scores' mean for the students on the musical intelligence scale attributed to the gender variable

7- There is no significant statistic differences in the scores' mean for the students on the musical intelligence scale attributed to parents' educational level variable (primary , high school , academic and more)

8- There is no significant statistic differences in the scores' mean for the students on the musical intelligence scale attributed to parents' economic level variable (low, medium , high) .

5/43-Abstract:

This research aimed to study the relationship between musical intelligence and academic achievement of a sample in the conservatory in Damascus ,the research consists of the following chapters :

First chapter :

This chapter demonstrates the research problem , it's importance , goals , hypothesis , the research limits , terms , variables , and the used statistic laws. Listed below is a short description of the chapter sections .

1- Research problem :

The research problem which handles the relationship between musical intelligence and academic achievement , was presented concerning a sample of students of the conservatory, the musical intelligence is considered one of the forms of intelligence that appears for each individuals apart , yet increases for certain group of people , those who study music and that have musical tendencies . Considering the studies that brought to light the relationship between intelligence and academic achievement , musical intelligence becomes one of intelligence forms which were presented in Gardner's theory, this form will be related to the academic achievement in a way or another, and therefore the research problem can be set in brief by the following question : is there a significant correlative relationship between musical intelligence and academic achievement for students of conservatory in Damascus ?

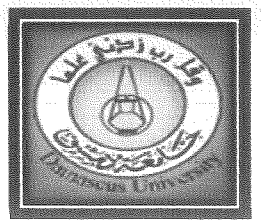
2-Research importance:

1- The research importance handles the musical intelligence , which is considered a new topic relatively that wasn't mentioned enough before. This research is one of the first attempts in the Syrian Arab Republic concerning the musical intelligence as the researcher acknowledges.
2- This research is expected to guide parents and teachers to pay more attention to the musical intelligence for students especially those who have musical tendencies, to develop the intelligence and make use of this ability to guide the students academically and vocationally.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology



Musical Intelligence and its Relationship with Academic Achievement

A Field Study on Sample of Students of Conservatory in Damascus

Master Thesis in Educational Psychology

Prepared by : Ali Ibrahim Ammar

Supervised by : Dr. Bushra Ali

Teacher in Department of Psychology

Faculty of Education – Damascus University

2013 - 2014