مجلة العلوم التربوية
جـامعـــة قطـــــر

تاريخ الاستلام: 2023/09/24 | تاريخ التحكيم: 2023/10/09 | تاريخ القبـول: 2023/12/03

OPEN ACCESS

نمذجة العلاقات بين الميول المهنية والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الثانوية بالقصيم

لمياء سليمان بن إبراهيم الفنيخ

أستاذ علم النفس التربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم–المملكة العربية السعودية

fniekh@qu.edu.sa

ملخص

هدف البحث إلى الكشف عن نوع الذكاءات المتعددة ونوع الميول المهنية الأكثر شيوعًا لدى طالبات الثانوية، والفروق في الذكاءات المتعددة والميول المهنية باختلاف المسارات الدراسية، ومدى إمكانية الوصول إلى نموذج سببي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية والتحصيل الدراسي. استخدمت الباحثة مقياس الذكاءات المتعددة لماكنزي وكذلك مقياس الميول المهنية إعداد الباحثة (2023) على عينة من(125) طالبة في الصف الثاني ثانوي – نظام المسارات – وكانت الذكاءات الأكثر شيوعًا بالترتيب: الذكاء الشخصي ثم الطبيعي ثم المنطقي ثم المكاني ثم الوجودي ثم الجسمي ثم الاجتماعي وأخيرًا اللغوي. وكانت الميول الأكثر شيوعًا بالترتيب: ميول إدارة الأعمال ثم الصحة والحياة ثم الهندسة وعلوم الحاسب ثم الشريعة. وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المسار العام وبقية المسارات في جميع أنواع الذكاءات المتعددة – عدا مسار إدارة الأعمال – في الذكاء الوجودي ولم توجد فروق دالة احصائيا بينه وبين المسار العام، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في ميول الشريعة باختلاف المسارات، بينما وجدت فروق دالة احصائيا في ميول الصحة والحياة وميول إدارة الأعمال وميول الهندسة والحاسب باختلاف المسارات وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية من الذكاءات المتعددة ومن الميول المهنية على التحصيل الدراسي وبذلك أمكن الوصول إلى نموذج سببي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية والتحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، الميول المهنية، التحصيل الدراسي، المرحلة الثانوية

للاقتباس: الفنيخ، لمياء سليمان بن إبراهيم. (2025). نمذجة العلاقات بين الميول المهنية والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الثانوية بالقصيم، **مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 25**(3)، ص185–218. https://doi.org/10.29117/jes.2025.0248

© 2025، الفنيخ، الجهة المرخص لها: الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

Journal of
Educational Sciences
Qatar University

Received: 24/09/2023 | Peer-reviewed: 09/10/2023 | Accepted: 03/12/2023

OPEN ACCESS

Modeling the Relationships between Vocational Interests, Multiple Intelligences, and Academic Achievement among a sample of Female High School Students in Qassim

Lamia Sulaiman Ibraheem ALfniekh

Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, College of Education, Qassim University–Kingdom of Saudi Arabia

fniekh@qu.edu.sa

Abstract

The research aimed to reveal type of multiple intelligences and type of professional inclinations that are most common among female high school students, the differences in multiple intelligences and professional inclinations according to different academic tracks, and the extent of the possibility of arriving at a causal model that explains the direct and indirect relationships between multiple intelligences, professional inclinations, and academic achievement. The researcher used the multiple intelligences scale. According to McKinsey, as well as the Professional Inclinations Scale, prepared by the researcher (2023) on a sample of (125) female students in second year of secondary school - the paths system, most common intelligences were in order: personal intelligence, natural, logical, spatial, existential, physical, social, and finally linguistic. The most common inclinations were, in order: business administration, then health and life, then engineering and computer science, then Islamic Law. Likewise, there were statistically significant differences between the general track and the rest of the tracks in all types of multiple intelligences - except for business administration track - in existential intelligence, and there were no statistically significant differences between it and the general track, and there were no statistically significant differences in Islamic Law tendencies according to different tracks, while there were significant differences. The results showed a statistically significant effect of multiple intelligences and professional inclinations on academic achievement. Thus, it was possible to arrive at a causal model that explains direct and indirect relationships between multiple intelligences, professional inclinations, and academic achievement.

Keywords: Multiple intelligences; Professional tendencies; Academic achievement; Secondary school

Cite this article as: ALfniekh, L.S.I. (2025). The Predictability of Self-Digital and Professional Competences in the Professional Quality of Life among School Counselors in Jordan. *Journal of Educational Sciences, Qatar University, 25*(3), pp. 185-218. https://doi.org/10.29117/jes.2025.0248

© 2025, ALfniekh, L.S.I., JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

مقدمة

يعدّ اختيار التخصص الملائم للطالب علامة فارقة في حياته لأنه سيحدد مسار مستقبله ومدى نجاحه في حياته، ومع تنوع التخصصات التي قد تجذب الطالب ولكنها قد لا تتلاءم وقدراته، فمن وجهة نظر الباحثة أصبح لزامًا على الجهات التربوية التدخل لإرشاد الطالب إلى التخصص المناسب لقدراته وميوله.

وقد أظهر كثير من البحوث أن مشكلة اختيار نوع الدراسة في مقدمة المشكلات التي تعترض تلاميذ التعليم الثانوي من حيث أهميتها والحاجة إلى توجيه بشأنها، ويمكن أن يحدد الميل نوع الدراسة التي يتجه إليها الفرد ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها في دراسة ما، ومدى ارتباطه للاستمرار فيها، بينما الذكاء العام وبعض القدرات العقلية تتنبأ بنسبة نجاح الفرد في هذه الدراسة، كما تشير إلى المدى الذي يستطيع أن يصل إليه الفرد في متابعته لهذه الدراسة والنجاح الذي يحققه فيها (خير الله، 1990).

وقد تناولت دراسات عديدة الميول المهنية كسمة من سمات الشخصية سواء من حيث أهميتها في حياة الفرد ونجاحه في دراسته ومهنته وكذلك علاقتها بالتخصص الدراسي وأثرها على نتائج التحصيل الدراسي ومن أهم هذه الدراسات: دراسة أثانساو Athanassau (1994) حول علاقة الميول المهنية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة في 31 كلية بتخصصات مختلفة توصل إلى أن 66.3% من الطلاب ذوي التحصيل الممتاز تتناسب ميولهم مع تخصصات الدراسة التي يفضلونها وأن 55% من الطلبة ذوي التحصيل الضعيف لا تتناسب ميولهم المهنية مع التخصص الذي يدرسونه.

وكذلك دراسة عياد (2011) حول الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل، حيث توصل إلى «وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية ترجع إلى متغير التخصص في كلٍ من الميول الواقعية، والميول الاجتماعية، والميول التقليدية، والميول الفنية».

وفي دراسة قام بها الخطيب (2005) أظهرت «وجود علاقة ارتباطية بين بعض أنماط الميول المهنية وبين كل من التحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي».

والميول تدل على ما يريد الإنسان ولكن لا تدل على ما يستطيع القيام به إلا بطريقة غير مباشرة (إسماعيل وبن داود، 2019).

ومن وجهة نظر الباحثة فإنه لا بد من ربط الجانب الوجداني بالجانب العقلي من قدرات الفرد وخاصة فيما يتعلق باختيار التخصص أو المهنة.

وقد نالت الفروق بين الأفراد في الذكاء اهتمام الكثير من الباحثين، مع أن مفهوم الذكاء بين العامة والمتخصصين شائع فإنه كان محل جدل واختلاف بين علماء النفس والتربية فقد اختلفوا في تحديد طبيعته، أهو قدرة عقلية واحدة أم مجموعة من القدرات المستقلة (حسين ومقداد، 2011).

وأثبتت دراسات عديدة وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، فقد توصلت دراسة أبو العلا (2012) إلى أن الذكاءات تفسر 29.6% من التباين الكلي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وأنه يمكن التنبؤ

بالتحصيل للطلاب من خلال الذكاءات، في حين توصلت دراسة حسين ومقداد (2011) إلى وجود ارتباط موجب دال بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية لدى طلبة الثالث الثانوي، وكذلك دراسة الشريف (2001) التي أكدت إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال الذكاءات المتعددة، ودراسة كل من عايشة وخورشيد (Ayesha & Khurshid, 2013) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء المتعدد والتحصيل لدى طلبة الجامعة.

مشكلة البحث

بعد إعلان وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تعديل نظام الثانوية من نظام المقررات إلى نظام المسارات عام 1441هـ، وأنها ستقوم بتطبيق النظام بداية من العام الدراسي 1443-1444هـ، واعتمادها في تحديد الطالب للمسار الملائم على مقياس إلكتروني للميول المهنية، بدأت الباحثة تتساءل هل يمكن الاكتفاء بميول الطالب لتحديد تخصصه الدراسي؟ خاصة أنه في عمر صغير لا يتعدى 15-16 سنة وقد ينجرف وراء ميوله التي قد لا تتلاءم وقدراته، ومن منطلق عمل الباحثة كأستاذه جامعية ورئيسة قسم، فقد كانت ترى تعثر الطالبات اللاتي لا تتناسب قدراتهن مع التخصص.

وكثير من الدراسات تنادي بضرورة تناسب الميل المهني مع القدرة العقلية والتخصص لكي نضمن نجاح الفرد وعدم تعثره، ومن هنا انطلقت فكرة البحث وهو ربط الميول المهنية بالقدرة العقلية لإرشاد الطالب بشكل دقيق إلى مساره الملائم له.

وقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي أجريت في البيئة العربية وتناولت متغيرات البحث الحالي.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. ما نوع الذكاء الأكثر شيوعًا لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
2. ما نوع الميول المهنية الأكثر شيوعًا لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
3. هل تختلف الذكاءات المتعددة لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف المسارات الدراسية؟
4. هل تختلف الميول المهنية لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف المسارات الدراسية؟
5. هل يمكن الوصول إلى نموذج سببي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الكشف عن:

1. نوع الذكاء الأكثر شيوعًا لدى طالبات المرحلة الثانوية.
2. نوع الميول المهنية الأكثر شيوعًا لدى طالبات المرحلة الثانوية.

3. الفروق في الذكاءات المتعددة لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف المسارات الدراسية.
4. الفروق في الميول المهنية لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف المسارات الدراسية.
5. الوصول إلى نموذج سببي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

1. أهمية موضوع الميول المهنية لتوجيه الطالب للمسار الصحيح وتعد أهم مؤشرات نجاح الفرد في عمله.
2. لفت انتباه وزارة التعليم لضرورة إدراج مقياس الذكاءات المتعددة مع مقياس الميول المهنية لتوجيه الطالب بشكل سليم إلى التخصص المناسب.
3. أهمية المرحلة العمرية (الشباب) وما يتعلق بمستقبلهم وهم من تقوم عليهم نهضة الأمم.

الأهمية التطبيقية:

1. إعداد مقياس للميول المهنية يلائم طلبة الثانوية ويناسب المسارات المطروحة.
2. توجيه الطالب إلى المسار الملائم فيه توفير للتكلفة الاقتصادية للتعليم وتجنب للإحباطات النفسية التي يتعرض لها الطالب جراء إخفاقه.

مصطلحات البحث

الذكاءات المتعددة: هو مصطلح مشتق من نظرية هوارد جاردنر (1983) الذي اعتبر أن الذكاء الإنساني عبارة عن عدد من القدرات التي تساعد الفرد على حل المشاكل الجوهرية في الحياة.

ويعرّف إجرائيًا: درجة الطالبة في مقياس الذكاءات المتعددة لماكنزي والذي يتكون من ثمانية أبعاد هي (اللغوي – المنطقي– المكاني – الجسمي– الشخصي – الاجتماعي – الطبيعي – الوجودي).

الميول المهنية: تعّرفه الباحثة بأنه تفضيل الطالب لمواد معينة على مواد أخرى.

ويعرّف إجرائيًا: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الميول المهنية إعداد الباحثة والذي يتكون من أربعة أبعاد هي (الميول للهندسة والحاسب – الميول للعلوم الشرعية – الميول لإدارة الأعمال – الميول لعلوم الصحة والحياة).

التحصيل الدراسي: هو ناتج الأداء الأكاديمي أو النجاح، أو هو نتائج التعليم، ويتم قياس التحصيل الدراسي عادة من خلال المعدل التراكمي (Williams, 2014, 8). ويقاس بمعدل درجات الطالبة في نهاية العام الدراسي.

الإطار النظري

الذكاءات المتعددة

- **نظرية جاردنر Gardener:**

خرج جاردنر بهذه النظرية لأول مره في كتابه «أطر العقل» (1983)؛ حيث قسّم الذكاء إلى سبعة أنواع منفصلة هي: الذكاء الموسيقي والجسمي والمنطقي الرياضي والمكاني واللغوي والاجتماعي والشخصي، ثم زاد عليها عام (1996) نوعًا آخر من الذكاء وهو الذكاء الطبيعي، ثم طور نظريته عام (1999) وأضاف نوعين من الذكاء هما الروحي والوجودي (الشويقي، 2003).

وتُعد هذه النظرية كمساهمة في التقليد الذي دعا إليه ثير ستون (1938) وكاتيل (1963) وجيلفورد (1967) لأن كل هذه النظريات تدافع عن وجود عدد من العوامل للذكاء وأن الذكاء أوسع نطاقًا ومتعدد الأبعاد بدلًا من قدرة واحدة (Gardener, 2011).

وأشار أرمسترونج (Armstrong, 2009) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة جاءت لتنظيم ووضع جميع الحلول والاقتراحات التي عادة يتم إهمالها في ضوء التعليم التقليدي، ولتنشيط عقول الطلبة على مختلف مستوياتهم وبالتالي زيادة نسبة تحصيلهم الدراسي وكفاءتهم في مختلف ميادين الحياة.

- **أنواع الذكاءات:**

يشير جاردنر (2003) إلى أن الذكاءات متعددة كما يلي:

1. **الذكاء اللغوي**: وهو القدرة على استخدام اللغة والكلمات ويتناسب مع هذا النوع: الشعر والصحافة، والتعليم، والمحاماة، والسياسة، والترجمة.
2. **الذكاء المنطقي الرياضي**: وهو القدرة على استخدام المنطق والأرقام، ويتناسب مع هذا النوع: العلوم والهندسة وبرمجة الحاسوب والمحاسبة.
3. **الذكاء المكاني**: المقصود به القدرة على فهم المرئيات، أما المهن والتخصصات المناسبة فهي: السياحة، والفن التشكيلي، وهندسة البناء، أو الأعمال اليدوية، وتصميم الديكور.
4. **الذكاء الجسمي**: هو القدرة على السيطرة على الحركات الجسمية والتعامل مع الأشياء ببراعة ويتلاءم مع هذا الذكاء: الرياضة، أو المهن اليدوية.
5. **الذكاء الاجتماعي**: هو القدرة على التواصل مع الآخرين والقدرة على قراءة مشاعرهم، ويناسب هذا النوع من التخصصات: الإرشاد والتوجيه النفسي، وإدارة الأعمال.
6. **الذكاء الشخصي**: هو القدرة على الوعي بالحالة الانفعالية والمزاجية الداخلية، والمهن والتخصصات الملائمة هي: البحث، والكتابة، والتأليف.

7. **الذكاء الطبيعي**: هو القدرة على الوعي بالبيئة الطبيعية كالحيوانات والنباتات، والمهن والتخصصات الملائمة هي: الزارعة، والطب البيطري، والهندسة الزراعية.
8. **الذكاء الموسيقي**: ويتضمن القدرة على تمييز الألحان والأوزان الشعرية، والتخصصات الملائمة: الأدب، أو الشعر، أو التلحين.
9. **الذكاء الوجودي**: هو القدرة على التفكير المجرد والتفكير بالغيبيات وما وراء الطبيعة، وأهم التخصصات الملائمة: تخصص الشريعة، والدين، والفلسفة.

من العرض السابق لمتغير الذكاءات المتعددة نلاحظ أن نظرية جاردنر أعطت مرونة أكبر لمفهوم الذكاء التقليدي والذي كان يعتبر الذكاء موروثا لا تمكن تنميته كما أنه يربطه بالتحصيل الأكاديمي فقط، أما نظرية جاردنر فقد أعطت معنى أشمل للذكاء ولم تحصره في التحصيل الدراسي؛ بل امتد الاهتمام إلى المهن اليدوية وأشارت إلى إمكانية تنمية الذكاء وتطويره إذا وجد البيئة المناسبة.

- **الميول المهنية:**

يعرّف جيلفورد Guilford الميل بشكل عام بأنه نزعة سلوكية عامة للفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة (الحربي، 2008)

ويرى سترونج Strong أن الميل هو استعداد يجعل الفرد ينتبه إلى مواضيع محددة تستثير وجدانه (جلال، 1996)

وباستعراض كثير من تعريفات الميول نجد أنها تتفق على أن الميل مكون من جانبين هما: جانب داخلي (وجداني) يتعلق بالحب والكره أو التفضيل والنفور، ومكون (معرفي) وهو الانتباه مع استمراره حيث لا يكفي الانتباه فقط بل لابد من استمراره على موضوع معين. وجانب خارجي (السلوك الخارجي) وهو ردود الأفعال الظاهرة على موضوع معين بالإقبال عليه أو تجنبه.

وعلى ضوء التعريفات المتعددة للميول المهنية يحدد سترونج خصائص الميول المهنية كما يلي:

- **الانتباه**: وهو انتباه الفرد لشيء ما.
- **الشعور**: وهو حب وتفضيل الفرد لهذا الشيء
- **التوجه**: وهو اتجاه الفرد نحو هذا الشيء.
- **الفاعلية**: وهي قيام الفرد بالعمل في مهنة تتناسب مع هذا الميل (صقر، 2008).

- **أهم العوامل المؤثرة على الميول:**

- **العمر**: تساعد كل مرحلة على ظهور ميول معينة وتطبعها بطابع خاص سواء في شكلها أو مضمونها ولذلك يملك الفرد في كل مرحلة عمرية يمر بها ميولًا محددة، فكلما حدثت تغيرات نمائية منتظمة في كل مرحلة فإن الميول تكون من ضمنها (عبد الحميد، 1979).

- **النوع**: الفروق بين الذكور والإناث في الميول يرجع إلى أساس فسيولوجي هرموني يتضح دوره في مرحلة البلوغ، وتبرز هذه الفروق وتتضح بفعل عملية التطبيع الاجتماعي والثقافي التي تحدد لكل جنس دوره الاجتماعي
- **العوامل البيئية**: يختلف الأفراد في استجاباتهم لنفس الموقف بسبب تأثير معايير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وقيمها، كما تعد البرامج المدرسية أهم العوامل التي تساعد الطالب على الاطلاع على مختلف الأنشطة والمواضيع المرتبطة بحياته، بالإضافة إلى تأثير وسائل الإعلام التي تساهم في تقديم نماذج مهنية معينة والترويج لها (المشري، 2022).

- **النظريات المفسرة للميول المهنية:**

هناك اتجاهات متعددة حاولت تفسير طبيعة الميول، منها ما اعتبرت الميول تنشأ من خلال التوجه القيمي. وبعضها يرى أن الميل ينشأ من الحاجات النفسية. ومنهم من يعتبر أن الميل ينشأ من خلال البحث عن الإحساس والشعور، وتتبنى الباحثة اتجاه أن الميل ينشأ من توقع النجاح ومن أبرز العلماء في هذا الاتجاه بارك (1981) الذي يرى أن توقع النجاح ووعي الفرد بقدراته الخاصة له دور في اختيار الشيء الذي يميل إليه وأن الميل يأتي من خلال النجاح الذي يعايشه الفرد أثناء قيامه بالنشاط والذي يؤدي إلى تقوية هذا النشاط (المبدل، 2016).

من العرض السابق لمتغير الميول المهنية ترى الباحثة أن الميول المهنية مكتسبة وهي نوع من التفضيل لموضوع معين وتتأثر بعوامل أغلبها خارجي من البيئة.

الدراسات السابقة

- **الذكاءات المتعددة الشائعة:**

دراسة الأمين (2020) هدفت إلى معرفة مستوى الذكاءات المتعددة لدى (370) من طلبة جامعة القصيم ومعرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل، وأظهرت النتائج أن أكثر الذكاءات شيوعا بالترتيب هي: الذكاء الاجتماعي ثم الجسمي ثم المنطقي ثم اللغوي ثم الشخصي ثم المكاني ثم الوجودي ثم الطبيعي، ووجود علاقة بين الذكاء الشخصي والمعدل التراكمي، ووجود علاقة دالة بين التخصص وكل من الذكاء اللغوي والمنطقي والطبيعي.

دراسة الجيلي (2020) هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية العلوم في جامعة القصيم ومعرفة علاقة مستوى الذكاءات المتعددة بالتحصيل، وقد بلغت عينة الدراسة (370) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن أكثر الذكاءات شيوعا بالترتيب هو الذكاء الاجتماعي ثم الجسمي ثم المنطقي ثم اللغوي ثم الشخصي ثم المكاني ثم الوجودي ثم الطبيعي، وكذلك وجود علاقة بين التخصص الدراسي وكل من الذكاء اللغوي والمنطقي والطبيعي.

دراسة الغرايبة (2019) كان الهدف منها الكشف عن أنواع الذكاءات المتعددة الشائعة لدى طلبة جامعة القصيم ومعرفة الفروق في الذكاءات المتعددة تبعا لمتغير النوع والكشف عن القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بكل من فعالية الذات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي، وتكونت العينة من (542) طالبا وطالبة من مختلف كليات جامعة القصيم العلمية والأدبية، وتوصلت النتائج إلى أن الذكاء الأكثر شيوعًا لدى طلبة جامعة القصيم هو الذكاء الشخصي يليه الذكاء الوجودي فيما كان الذكاء الموسيقي هو الأقل شيوعًا.

دراسة الدوسري (2016) هدفت إلى معرفة الاستطلاع المعرفي وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في تبوك، تكونت العينة من (230) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الموسيقي احتل المرتبة الأولى وكان الذكاء الاجتماعي في المرتبة الأخيرة.

- **الذكاءات المتعددة والميول المهنية:**

دراسة عبد النور (2021) هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة أم البواقي وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، وتكونت العينة من (100) طالب وطالبة موزعين على تخصصات متنوعة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في مستوى الذكاءات وفقا لمتغيري الجنس والتخصص.

دراسة إسماعيل وإسماعيل (2019) اهتمت بمعرفة العلاقة بين الميول المهنية والذكاءات المتعددة في البيئة الجزائرية عند (48) من طلبة المرحلة الجامعية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين أبعاد الميول المهنية والذكاءات المتعددة.

دراسة العوبلي وعبد الرب (2016) هدفت إلى التعرف على الذكاءات السائدة لدى طلبة كلية التربية في جامعة إبّ وعلاقتها بالتخصص، شارك في الدراسة (451) طالبًا وطالبة من تخصصات متنوعة، وأظهرت النتائج أن غالبية الطلبة كانت تخصصاتهم تتلاءم مع ذكاء اتهم المتعددة.

دراسة مخيمر (2015) اهتمت بالتعرف على الذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، اشتملت العينة على (504) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في بعض أنواع الذكاءات تبعا للتخصص، حيث تفوق طلبة التخصصات الطبيعية على طلبة تخصصات العلوم الإنسانية في الذكاء الاجتماعي والمنطقي والمكاني بينما تفوق طلبة تخصصات العلوم الإنسانية في الذكاء اللغوي.

المقداد وحسين (2011) اهتمت بمعرفة العلاقة بين الميول المهنية والذكاءات المتعددة في البيئة البحرينية حيث بلغ عدد أفراد العينة (360) طالبًا وطالبة بالصف الثالث الثانوي، وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية.

دراسة بلعاوي (2011) هدفت إلى التعرف على الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة القصيم وعلاقة هذه الذكاءات بنوع الطالب ومعدله التراكمي وتخصصه ومستواه الدراسي ومكان إقامته، وقد تكونت العينة من (704)

طالبًا وطالبة من مستويات دراسية وكليات مختلفة، ووجدت فروق بين الطلبة في بعض أنواع الذكاء تعزى إلى نوع التخصص؛ إذ تفوق طلبة تخصصات العلوم الطبيعية في الذكاء الاجتماعي واللغوي والمكاني على طلبة العلوم الإنسانية، فيما تفوق طلبة الإنسانية في الذكاء المنطقي.

- **الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي:**

دراسة أحمد وناجي (2017) هدفت إلى معرفة مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في بغداد وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، ولقد تألفت العينة من (209) من الطلاب والطالبات، وتوصلت النتائج إلى ارتباط التحصيل الدراسي بعلاقة موجبة دالة مع الذكاءات المتعددة.

دراسة الفريحات (2015) كانت ترمي إلى التعرف على مستويات الذكاء المتعدد في ضوء متغيرات النوع والمستوى الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، عند (450) من طلبة كلية عجلون وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط بين مستويات الذكاء المتعدد ومستوى التحصيل الدراسي.

دراسة ريان (2013) هدفت إلى التعرف على أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين، كما هدفت إلى فحص اتجاه التمايز في هذه الذكاءات وفقًا لمتغيرات: الجنس، والصف الدراسي، والمسار الأكاديمي، ومستوى التحصيل في الرياضيات. كانت العينة مكونة من (609) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة وفقًا لمتغير مستوى التحصيل في الرياضيات في الذكاءات المتعددة ككل وفي كل من الذكاء اللفظي، والبصري، والشخصي لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، وفي الذكاء المنطقي لصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع والمتوسط.

دراسة أبو العلا (2012) هدفت إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، وتكونت العينة من (242) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة بنها، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال عدد من الذكاءات تمثلت في (الذكاء اللغوي والمنطقي والشخصي).

دراسة الأحمدي (2010) وقد هدفت إلى اختبار نموذج يفسر العلاقات السببية بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، تكونت العينة من (389) من طلبة الصف الثالث الثانوي، القسم العلمي، وقد أمكنت نمذجة العلاقات السببية بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم والتحصيل؛ حيث يوجد تأثير موجب ودال للذكاء المنطقي على التحصيل الدراسي بينما لم يوجد تأثير لبقية أنواع الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي.

دراسة الحشان والجاسم والشامي (2009) التي اهتمت بالتنبؤ بالتحصيل من خلال الميول المهنية والذكاءات المتعددة، وطبقت على عدد (240) من طلاب الصف العاشر بدولة الكويت، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والميول المهنية والذكاءات المتعددة مع إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال بعض الميول المهنية وبعض الذكاءات المتعددة.

دراسة عبد القادر وأبو هاشم (2007) هدفت إلى تحديد مسار العلاقة بين الذكاءات المتعددة وكل من: فعالية الذات وأسلوب حل المشكلات والتحصيل الدراسي وتمثلت العينة في عدد (475) طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في بعض الذكاءات المتعددة (المكاني-الجسمي-الموسيقي-الاجتماعي-الطبيعي-الوجودي-الدرجة الكلية) بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح العلمية.

- **الميول المهنية والتحصيل الدراسي:**

دراسة جيلالي (2018) هدفت إلى تحديد الميول المهنية عند الشباب في الأعمار بين (15-20) عامًا وعددهم (69) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع تخصص الطالب وأثرها على نتائج التحصيل الدراسي وأظهرت النتائج أن 55.07% من مجموع أفراد العينة ذوو تحصيل مرتفع تتوافق ميولهم مع التخصص الدراسي، بينما 44.93% ذوو تحصيل منخفض لا تتوافق ميولهم مع التخصص الدراسي.

دراسة عرفة (2013) وهدفت إلى التعرف على واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وقد بلغ حجم العينة (185) طالبًا وطالبة في التخصصين العلمي والأدبي، وتوصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسي وأنواع الذكاءات.

التعقيب على الدراسات السابقة

المحور الأول: ركزت الباحثة على الدراسات في البيئة السعودية، وقد اختلفت الذكاءات الأكثر شيوعا باختلاف العينات فقد كان الذكاء الشخصي هو الأكثر شيوعًا في الغرايبة (2011) والموسيقي في الدوسري (2016) والاجتماعي في البلعاوي (2011) ورتبت دراسة الأمين (2020) الذكاءات حسب شيوعها: الذكاء الاجتماعي-الجسمي- المنطقي- اللغوي- الشخصي- المكاني- الوجودي- الطبيعي.

وكانت أكثر الذكاءات شيوعًا في الجيلي (2020) هي الذكاء الاجتماعي ثم الجسمي ثم المنطقي ثم اللغوي ثم الشخصي ثم المكاني ثم الوجودي ثم الطبيعي.

وفيما يتعلق بالعينات فقد كانت من طلبة الجامعة في دراسة كل من الغرايبة (2019) وبلعاوي (2011) والأمين (2020) والجيلي (2020) ومن طلبة الثانوية في الدوسري (2016).

المحور الثاني: هدفت بعض الدراسات إلى معرفة الفروق في مستوى الذكاءات المتعددة وفقًا لمتغير التخصص مثل دراسة عبد النور (2021) ومخيمر (2015) وبلعاوي (2011). وبعضها كانت ترمي إلى دراسة العلاقة بين الميول المهنية أو التخصص والذكاءات المتعددة كدراسة الجيلي (2020)، وإسماعيل وإسماعيل (2019)، والعوبلي وعبد الرب (2016)، والمقداد وحسين (2011).

وفيما يخص العينة في ذات المحور فقد كانت العينات من طلبة الجامعة عدا دراسة المقداد وحسين (2011) فقد كانت على الثانوية.

أما عن النتائج فقد توصلت دراسة كل من عبد النور (2021) ودراسة مخيمر (2015) وبلعاوي (2011) إلى وجود فروق ذات دلالة في الذكاءات المتعددة وفقًا لمتغير التخصص. كما توصلت دراسات إلى وجود علاقة موجبة بين الميول المهنية أو التخصص الدراسي والذكاءات المتعددة في دراسة الجيلي (2020) وإسماعيل وإسماعيل (2019) والعوبلي وعبد الرب (2016) والمقداد وحسين (2011).

المحور الثالث: تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فمنها ما سعى إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من الأمين (2020) وأحمد وناجي (2017) والفريحات (2015).

بينما هدفت دراسة ريان (2013) إلى فحص اتجاه التمايز بين الذكاءات المتعددة وفقا لمستوى التحصيل في الرياضيات. فيما هدفت دراسة كل من أبو العلا (2012) والحشان والجاسم والشامي (2009) إلى التنبؤ بالتحصيل من خلال الذكاءات المتعددة. وهدفت دراسة الأحمدي (2010) إلى اختبار نموذج يفسر العلاقات السببية بين الذكاءات المتعددة والتحصيل، بينما هدفت دراسة عبد القادر وأبو هاشم (2007) إلى تحديد مسار العلاقة بينه وبين التحصيل الدراسي.

وفيما يتعلق بالعينات، فقد تنوعت أيضًا بين طلبة المتوسطة في أحمد وناجي (2017) وطلبة الثانوية في دراسة ريان (2013) والأحمدي (2010) والحشان والجاسم والشامي (2009) وطلبة الجامعة في الأمين (2020) وعبد القادر وأبو هاشم (2007) والفريحات (2015).

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل في كل من الأمين (2020) وأحمد وناجي (2017)، ووجود فروق في الذكاءات المتعددة وفقا لمستوى التحصيل لصالح ذوي التحصيل المرتفع في دراسة الفريحات (2015)، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال الذكاءات المتعددة في دراسة أبو العلا (2012) والحشان والجاسم والشامي (2009)، وإمكانية نمذجة العلاقات السببية بين الذكاءات المتعددة والتحصيل في الأحمدي (2010)، وأظهرت دراسة عبد القادر وأبو هاشم (2007) وجود تأثير دال إحصائيا للذكاءات على التحصيل الدراسي.

المحور الرابع: ركزت الدراسات على أثر التخصص والميول المهنية على التحصيل مثل جيلالي (2018) ودراسة علاقة التخصص بالتحصيل الدراسي في عرفة (2013).

وبالنسبة إلى العينات، فقد كانت من طلبة الثانوية في كل من جيلالي (2018) وعرفة (2013).

وقد تباينت النتائج في هذا المحور؛ فقد توصلت دراسة جيلالي (2018) إلى أن ذوي التحصيل الدراسي المرتفع تتوافق ميولهم مع تخصصهم بينما لا تتوافق ميول ذوي التحصيل المنخفض مع تخصصهم، بينما في عرفة (2013) دلت على عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والذكاءات المتعددة.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث

اعتمد البحث المنهج السببي المقارن لكونه يلائم طبيعة دراستنا الحالية.

مجتمع البحث

يمثل جميع طالبات المرحلة الثانوية المنتظمات في نظام المسارات بالعام الدراسي 1443-1444هـ وكان عددهن الإجمالي (1300) طالبة في الصف الثاني الثانوي من (15) مدرسة حكومية ومدرستين خاصتين بمحافظة عنيزة بمنطقة القصيم[1].

عينة البحث

بلغت العينة (125) طالبة، بنسبة 10% تقريبًا من المجتمع الأصلي، وقد كان اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث كان العدد في كل مسار من المسارات الخمسة (25) طالبة، تراوحت أعمارهن بين (16) سنة بنسبة 20.8% و(17) سنة بنسبة 59.2% و(18) سنة بنسبة 20%.

أدوات البحث

مقياس الذكاءات المتعددة

بعد اطلاع الباحثة على عدد من مقاييس الذكاءات المتعددة مثل مقياس الذكاءات المتعددة إعداد جيهان العمران (2006) ومقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين إعداد شيرر (1994) وتقنين طوخي (2016) وقائمة تيلي تقنين الخزندار (2000).

وقد وقع اختيار الباحثة على مقياس ماكنزي (Mckenzie, 1999) وتقنين عبد القادر وأبو هاشم (2007) لأنه من أوائل المقاييس التي قننت في البيئة العربية كما أنه يتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، بالإضافة إلى سهولة مفرداته وملاءمته لطلبة المرحلة الثانوية.

أعدّ هذه القائمة ماكينزي والتي تتكون من تسعين فقرة مقسمة على (9) أبعاد من الذكاء، بمعدل عشر فقرات لكل بعد موزعة توزيعًا عشوائيًا وجميع الفقرات موجبة، وأمام كل فقرة مقياس خماسي متدرج هي (تنطبق تمامًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق قليلًا، لا تنطبق إطلاقًا)، ويتم التعامل مع درجات كل ذكاء كبعد مستقل، وأبعاد الذكاء المتضمنة في القائمة هي: (اللغوي – المنطقي – المكاني – الجسمي – الموسيقي – الشخصي – الاجتماعي –

1 حصلت الباحثة على الموافقة الأخلاقية لإجراء الدراسة في شهر ذي القعدة، 1444هـ من قبل [إدارة التعليم بمحافظة عنيزة]، بالموافقة رقم: [4401160545]. وقد جُمعت البيانات في الفترة من بداية شهر ذي القعدة إلى نهاية شهر ذي الحجة 1444هـ. وتتوجه الباحثة بالشكر إلى إدارة تعليم محافظة عنيزة للموافقة على تطبيق أدوات البحث.

الطبيعي – الوجودي). وقد قامت الباحثة باستبعاد بُعد الذكاء الموسيقي لعدم ارتباطه المباشر مع المسارات الدراسية كما في أبعاد الذكاء الأخرى، ولعدم ملاءمته لثقافة المجتمع المحلي.

وقد قام الباحثان عبد القادر وأبو هاشم (2007) بتعريب هذه القائمة وحساب الصدق والثبات في البيئة العربية على عينة من طلبة الجامعة في مصر.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاءات المتعددة [تعريب عبد القادر وأبو هاشم]:

- حساب الاتساق الداخلي للقائمة، وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (0.211 - 0.692)، وكانت جميعها دالة عند مستوى 0.01.
- وكذلك حساب معاملات ارتباط المكونات الفرعية بالدرجة الكلية للقائمة وكانت جميعها دالة عند مستوى 0.01.
- وأيضًا حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وقد انحصرت قيم معاملات الثبات بين (0.776 - 0.891) وذلك للمكونات الفرعية وبين (0.895 - 0.919) وذلك للقائمة ككل مما يؤكد تمتع القائمة ومكوناتها الفرعية بدرجة ثبات مرتفعة.
- بالإضافة إلى حساب الصدق التمييزي للمفردات، واتضح وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0.01) بين متوسطات مجموعة الأرباعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الأرباعي الأدنى في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية للقائمة مما يدل على الصدق التمييزي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاءات المتعددة في البحث الحالي:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاءات المتعددة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبة، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط المصحح لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للبعد

الذكاء اللغوي			الذكاء المنطقي			الذكاء المكاني			الذكاء الجسمي		
رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح
1	0.637**	0.547	2	0.735**	0.675	3	0.610**	0.529	4	0.638**	0.516
9	0.630**	0.526	10	0.772**	0.717	11	0.708**	0.620	12	0.690**	0.602

الذكاء اللغوي			الذكاء المنطقي			الذكاء المكاني			الذكاء الجسمي		
رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح
17	0.665**	0.552	18	0.807**	0.741	19	0.681**	0.576	20	0.677**	0.563
25	0.720**	0.644	26	0.715**	0.651	27	0.728**	0.648	28	0.696**	0.608
33	0.749**	0.670	34	0.730**	0.643	35	0.662**	0.566	36	0.618**	0.528
41	0.653**	0.539	42	0.762**	0.685	43	0.726**	0.637	44	0.638**	0.525
49	0.591**	0.464	50	0.787**	0.732	51	0.591**	0.471	52	0.479**	0.366
57	0.699**	0.609	58	0.654**	0.564	59	0.742**	0.667	60	0.643**	0.537
65	0.725**	0.637	66	0.716**	0.642	67	0.697**	0.608	68	0.755**	0.684
73	0.539**	0.438	74	0.707**	0.619	75	0.671**	0.586	76	0.688**	0.585
الذكاء الشخصي			**الذكاء الاجتماعي**			**الذكاء الطبيعي**			**الذكاء الوجودي**		
5	0.623**	0.540	6	0.595**	0.496	7	0.659**	0.557	8	0.627**	0.533
13	0.673**	0.565	14	0.699**	0.622	15	0.810**	0.749	16	0.740**	0.673
21	0.625**	0.521	22	0.670**	0.577	23	0.542**	0.420	24	0.695**	0.615
29	0.751**	0.677	30	0.605**	0.481	31	0.639**	0.536	32	0.746**	0.671
37	0.685**	0.611	38	0.642**	0.528	39	0.567**	0.463	40	0.745**	0.661
45	0.544**	0.429	46	0.652**	0.545	47	0.629**	0.515	48	0.676**	0.596
53	0.665**	0.559	54	0.563**	0.410	55	0.648**	0.524	56	0.635**	0.528
61	0.719**	0.617	62	0.573**	0.446	63	0.665**	0.580	64	0.735**	0.657
69	0.568**	0.436	70	0.663**	0.540	71	0.628**	0.527	72	0.697**	0.609
77	0.757**	0.674	78	0.635**	0.531	79	0.733**	0.640	80	0.728**	0.643

** دال عند مستوى 0.01 فأقل

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين العبارات وبين المجموع الكلي، وكذلك المجموع الكلي محذوف منه درجة العبارة دالة وأن قيم معاملات الارتباط المصححة تراوحت بين (0.410)، و(0.749).

ثبات مقياس الذكاءات المتعددة:

وقد قامت الباحثة بحساب الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) كالتالي:

جدول (2): معاملات ثبات ألفا كرونباخ وأوميغا ماكدونالد لأبعاد مقياس الذكاءات المتعددة

البعد	معامل الثبات	أوميغا
اللغوي	0.855	0.857
المنطقي	0.905	0.906
المكاني	0.871	0.871
الجسمي	0.849	0.840
الشخصي	0.854	0.858
الاجتماعي	0.825	0.824
الطبيعي	0.849	0.851
الوجودي	0.885	0.885
الثبات العام للمقياس	**0.979**	**0.978**

يلاحظ من الجدول أن معامل الثبات الكلي لألفا كرونباخ بلغ (0.979) وهي قيمة ثبات مرتفعة، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس ما بين (0.825 - 0.905) مما يدل على أن الثبات مرتفع.

كما أكد معامل ثبات أوميغا أن الثبات مرتفع حيث بلغت قيمته (0.978) وتراوحت قيم معاملات ثبات أوميغا ماكدونالد لجميع أبعاد المقياس ما بين (0.824 - 0.906) مما يدل على ثبات مرتفع، وبالتالي صلاحيته للتطبيق الميداني.

مقياس الميول المهنية

لإعداد المقياس الحالي، اتُبِعت الخطوات التالية:

1. الاطلاع على عدد من مقاييس الميول المهنية مثل استبانة هولاند ومقياس كودور تعريب عبد الرؤوف (2005).
2. تحديد أبعاد المقياس؛ بحيث يتكون من أربعة أبعاد تتسق ومسارات الثانوية الحالية هي (الميول إلى الهندسة والحاسب – الميول إلى العلوم الشرعية – الميول إلى إدارة الأعمال – الميول إلى علوم الصحة والحياة – المسار العام) ولم يتم وضع بُعد لميول المسار العام لأن الطالب في هذا المسار يدرس خليطا من المسارات الأربعة.
3. صياغة العبارات في كل بُعد من الأبعاد الأربعة؛ بحيث تضمن كل بُعد عشر عبارات موجبة وبالتالي أصبح المجموع الكلي لعدد عبارات المقياس (40) عبارة.

4. تحكيم المقياس عند (10) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي وكانت نسبة الاتفاق على صلاحية المقياس 90% بعد حساب معادلة نسب اتفاق المحكمين كالتالي:

$$\text{ق} = \frac{\text{س}}{\text{ك}(\text{ن}-3)2(\text{ن})} = \frac{124}{(60)(100)} = 90\%$$

5. وضع مقياس خماسي متدرج للإجابة، هو (موافق بشدة – موافق – محايد – معارض – معارض بشدة)

6. تطبيق المقياس على عينة استطلاعية لحساب الصدق والثبات.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الميول المهنية:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبة بالصف الثاني الثانوي (نظام المسارات)، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الارتباط المصحح لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس كما يظهر في الجدول أدناه:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط المصحح لفقرات مقياس الميول المهنية بالدرجة الكلية للبعد

مسار الصحة والحياة			مسار إدارة الأعمال			مسار الهندسة وعلوم الحاسب			مسار الشريعة		
رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط	المصحح
1	0.688**	0.600	2	0.645**	0.541	3	0.817**	0.767	4	0.790**	0.732
5	0.613**	0.509	6	0.575**	0.466	7	0.650**	0.557	8	0.622**	0.539
9	0.757**	0.687	10	0.639**	0.496	11	0.733**	0.657	12	0.808**	0.754
13	0.535**	0.444	14	0.732**	0.660	15	0.847**	0.795	16	0.809**	0.755
17	0.700**	0.637	18	0.743**	0.671	19	0.575**	0.468	20	0.726**	0.649
21	0.775**	0.700	22	0.669**	0.563	23	0.721**	0.645	24	0.650**	0.556
25	0.632**	0.553	26	0.529**	0.405	27	0.669**	0.577	28	0.660**	0.567
29	0.820**	0.760	30	0.623**	0.507	31	0.776**	0.714	32	0.742**	0.671
33	0.869**	0.832	34	0.593**	0.470	35	0.600**	0.491	36	0.721**	0.634
37	0.865**	0.815	38	0.684**	0.591	39	0.832**	0.785	40	0.874**	0.839

** دال عند مستوى 0.01 فأقل

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لمقياس (الميول المهنية) وبين المجموع الكلي وكذلك المجموع الكلي محذوف منه درجة العبارة دالة وأن قيم معاملات الارتباط المصححة تراوحت بين (0.405)، و(0.839).

ثبات مقياس الميول المهنية:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alphaα)، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ وأوميغا ماكدونالد لأبعاد مقياس الميول المهنية

البعد	معامل الثبات	أوميغا
مسار الصحة والحياة	0.901	0.907
مسار إدارة الأعمال	0.837	0.838
مسار الهندسة وعلوم الحاسب	0.896	0.864
مسار الشريعة	0.907	0.909
الثبات العام للمقياس	0.922	0.920

يلاحظ من الجدول أن قيمة معامل الثبات الكلي لألفا كرونباخ بلغت (0.922) وهي قيمة ثبات مرتفعة وتراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس ما بين (0.837 - 0.907)، مما يدل على ثبات مرتفع.

وبلغت قيمة ثبات أوميغا (0.920)، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات أوميغا ماكدونالد لجميع أبعاد المقياس ما بين (0.838 - 0.909)، مما يدل على أن ثبات المقياس مرتفع، وبالتالي صلاحيته للتطبيق الميداني.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول

ونصه: ما نوع الذكاء الأكثر شيوعًا لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كالتالي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على نوع الذكاء الأكثر شيوعًا

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي لدرجة الشيوع	الترتيب
اللغوي	31.12	5.695	77.8	8
المنطقي	35.50	5.973	88.75	3
المكاني	35.32	6.319	88.3	4

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي لدرجة الشيوع	الترتيب
الشخصي	36.78	5.664	91.95	1
الطبيعي	35.53	6.102	88.83	2
الاجتماعي	32.44	5.957	81.1	7
الجسمي	34.90	6.375	87.25	6
الوجودي	35.24	7.025	88.1	5
مقياس الذكاءات المتعددة	**276.82**	**38.927**	**86.51**	

يتضح من النتائج أعلاه أن الذكاءات الأكثر شيوعا بالترتيب هي (الذكاء الشخصي يليه الطبيعي ثم المنطقي ثم المكاني ثم الوجودي ثم الجسمي ثم الاجتماعي وأخيرا اللغوي).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الأمين (2020) في ترتيب الذكاء المنطقي وتختلف معها في ترتيب بقية الأنواع ودراسة الغرايبة (2011) التي وجدت أن الذكاء الشخصي هو الأكثر شيوعًا لدى طلبة جامعة القصيم وتختلف معها في ترتيب الذكاء الوجودي كما تتفق مع دراسة الجيلي (2020) في الترتيب الثالث للذكاء المنطقي وتختلف معها في ترتيب الأنواع الأخرى، وكذلك تختلف مع دراسة الدوسري (2016) في ترتيب الذكاء الاجتماعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة في هذه المرحلة قد وصلت إلى نهاية مرحلة المراهقة وبالتالي تصبح أكثر قدرة على الوعي بحالتها الانفعالية وفهم مشاعرها، ثم احتل الذكاء الطبيعي المرتبة الثانية ويمكن تفسير ذلك بتركيز الطالبات والمدرسة بصفة عامة على المواد العلمية ونظرة المجتمع لتفوق أصحاب الميول العلمية على غيرهم، ويأتي الذكاء المنطقي في المرتبة الثالثة مما يدل على ارتفاع قدرة الطالبات على استخدام المنطق والأرقام والحاسوب وهو ما يمتاز به الجيل الحالي، ثم في المرتبة الرابعة الذكاء المكاني ويرتبط بالذكاء المنطقي؛ حيث يدل على ارتفاع القدرة على استخدام الصور البصرية وقراءة الأشكال، ثم يأتي الذكاء الوجودي؛ حيث تساعد مواد الدين التي تأسست عليها الطالبة من المرحلة الابتدائية على التفكير بطريقة تجريدية، ثم يأتي الذكاء الجسمي ويظهر انخفاض متوسط الطالبات في هذا النوع ويمكن تفسير ذلك بالنظرة الاجتماعية الدونية للمهن اليدوية التي تتطلب الذكاء الجسمي وبالتالي انخفاض اهتمام الطالبات بتنمية قدراتهن الجسمية.

وجاء الذكاء الاجتماعي في المرتبة السابعة وتعزو الباحثة ذلك إلى انصراف الجيل الحالي إلى الوسائل التقنية وبالتالي انخفاض مهارات التواصل الاجتماعي لديه، وجاء الذكاء اللغوي في المرتبة الأخيرة وتفسر الباحثة ذلك بأن الجيل الحالي يتواصل عن طريق أصابعه أكثر مما يتواصل شفويا كما أن المدرسة تراجع دورها في تنمية التواصل الشفهي بإهمال الإذاعات المدرسية والأنشطة اللاصفية التي تنمي المهارات اللغوية.

نتائج السؤال الثاني

ونصه: ما نوع الميول المهنية الأكثر شيوعًا لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كالتالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على نوع الميول المهنية الأكثر شيوعًا

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي لدرجة الشيوع	الترتيب
ميول الصحة والحياة	37.31	8.927	74.62	2
ميول إدارة الأعمال	40.10	4.953	80.2	1
ميول الهندسة وعلوم الحاسب	35.93	8.312	71.86	3
ميول الشريعة	35.73	7.095	71.46	4
مقياس الميول المهنية	**149.07**	**20.607**	**74.54**	

يتضح من النتائج أعلاه أن الميول المهنية الأكثر شيوعًا لدى العينة تتمثل بالترتيب في: (ميول إدارة الأعمال تليها ميول الصحة والحياة ثم ميول الهندسة وعلوم الحاسب وفي المرتبة الأخيرة ميول الشريعة).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة بشكل عام يتجهون إلى ما يتطلبه سوق العمل وما يطرحه من احتياجات تخصصية وفي الوقت الراهن يعتبر تخصص إدارة الأعمال من التخصصات المطلوبة نتيجة التوسع في افتتاح الشركات والنهضة الاقتصادية التي تشهدها المملكة، ثم تأتي ميول الصحة وعلوم الحياة في المرتبة الثانية نظرا لما يتطلبه سوق العمل من وظائف صحية وكذلك النظرة الإيجابية الاجتماعية إلى هذه التخصصات، ثم الميول الهندسية وعلوم الحاسب وترى الباحثة قلة الإقبال على هذا التخصص نتيجة لقلة الوظائف حاليًا المطروحة لهذه التخصصات فضلًا عن صعوبة المسار، وجاءت ميول الشريعة في آخر الترتيب وترجع الباحثة ذلك إلى قلة الفرص الوظيفية لخريجي هذا التخصص مما يؤدي لعزوف الطالبات عنه.

وتتناغم هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول حيث احتل الذكاء الشخصي المرتبة الأولى وهو ما يحتاجه تخصص إدارة الأعمال، وجاء الذكاء الطبيعي في المرتبة الثانية وتلاه الذكاء المنطقي وهو ما يتطلبه مسار علوم الصحة والحياة، ثم جاء الذكاء المكاني وهو يتناسب وطبيعة مسار الهندسة وعلوم الحاسب، ثم الذكاء الوجودي الذي يلائم تخصص الشريعة.

نتائج السؤال الثالث

ونصه: هل تختلف الذكاءات المتعددة لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف المسارات الدراسية؟

للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة طبقًا لاختلاف متغير المسارات استخدمت

الباحثة «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7): تحليل التباين للفروق في إجابات أفراد العينة طبقًا لاختلاف متغير المسارات

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
اللغوي	بين المجموعات	905.920	4	226.480	8.724	0.000**
	داخل المجموعات	3115.280	120	25.961		
	المجموع	4021.200	124			
المنطقي	بين المجموعات	1092.688	4	273.172	9.842	0.000**
	داخل المجموعات	3330.560	120	27.755		
	المجموع	4423.248	124			
المكاني	بين المجموعات	1531.040	4	382.760	13.430	0.000**
	داخل المجموعات	3420.160	120	28.501		
	المجموع	4951.200	124			
الجسمي	بين المجموعات	807.008	4	201.752	7.636	0.000**
	داخل المجموعات	3170.720	120	26.423		
	المجموع	3977.728	124			
الشخصي	بين المجموعات	633.232	4	158.308	4.768	0.001**
	داخل المجموعات	3983.920	120	33.199		
	المجموع	4617.152	124			
الاجتماعي	بين المجموعات	1198.880	4	299.720	11.233	0.000**
	داخل المجموعات	3201.920	120	26.683		
	المجموع	4400.800	124			
الطبيعي	بين المجموعات	1860.528	4	465.132	17.557	0.000**
	داخل المجموعات	3179.120	120	26.493		
	المجموع	5039.648	124			
الوجودي	بين المجموعات	1643.440	4	410.860	11.017	0.000**
	داخل المجموعات	4475.360	120	37.295		
	المجموع	6118.800	124			

** فروق دالة عند (0.01) فأقل * فروق دالة عند (0.05) فأقل

يتضح من الجدول (7): وجود فروق في إجابات العينة حول الذكاء (اللغوي، المنطقي، المكاني، الجسمي، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي، الوجودي) باختلاف متغير المسارات وهذه النتيجة تتفق ودراسة كل من عبد النور (2021) ومخيمر (2015) وبلعاوي (2011).

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات المسارات نحو الاتجاه حول هذه الأبعاد استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Scheffé test)، كما يتضح من الجدول أدناه:

جدول (8): اختبار (Scheffé) للفروق بين فئات المسارات الدراسية

الأبعاد	المسارات الدراسية	ن	المتوسط	العام	الصحة	الشريعة	الهندسة	إدارة أعمال
اللغوي	العام	25	26.04	—				
	الصحة	25	31.56	**	—			
	الشريعة	25	33.32	**		—		
	إدارة الأعمال	25	33.44	**			—	
	الهندسة	25	31.24	*				—
المنطقي	العام	25	29.84	—				
	الصحة	25	38.08	**	—			
	الشريعة	25	37.00	**		—		
	الهندسة	25	37.16	**			—	
	إدارة الأعمال	25	35.40	**				—
المكاني	العام	25	28.96	—				
	الصحة	25	37.60	**	—			
	الشريعة	25	36.08	**		—		
	الهندسة	25	39.16	**			—	
	إدارة الأعمال	25	34.80	**				—
الجسمي	العام	25	31.92	—				
	الصحة	25	37.92	**	—			
	الشريعة	25	36.72	*		—		
	الهندسة	25	39.04	**			—	
	إدارة الأعمال	25	38.28	**				—

الأبعاد	المسارات الدراسية	ن	المتوسط	العام	الصحة	الشريعة	الهندسة	إدارة أعمال
الشخصي	العام	25	31.20	—				
	الصحة	25	35.56		—			
	الشريعة	25	36.84	**		—		
	الهندسة	25	36.56	**			—	
	إدارة الأعمال	25	37.48	**				—
الاجتماعي	العام	25	26.56	—				
	الصحة	25	32.16	**	—			
	الشريعة	25	34.00	**		—		
	الهندسة	25	34.36	**			—	
	إدارة الأعمال	25	35.12	**				—
الطبيعي	العام	25	27.72	—				
	الصحة	25	38.56	**	—			
	الشريعة	25	37.96	**		—		
	الهندسة	25	35.20	**			—	
	إدارة الأعمال	25	35.04	*				—
الوجودي	العام	25	28.72	—				
	الصحة	25	38.16	**	—			
	الشريعة	25	38.44	**		—		
	الهندسة	25	36.92	**			—	
	إدارة الأعمال	25	33.96					—

** فروق دالة عند (0.01) فأقل * فروق دالة عند (0.05) فأقل

يتضح من الجدول (8) وجود فروق حول (الذكاء اللغوي) بين إجابات العينة بالمسار العام وبقية المسارات لصالح إدارة الأعمال ويمكن تفسير ذلك بأن هذا التخصص يتيح التعبير اللفظي وتنمية القدرات اللغوية أكثر من غيره لكونه من التخصصات الأدبية كما يحتاج متخصصوه إلى مهارات التواصل الشفوي أكثر من غيرهم حيث يحتاجون إلى التعبير عن الأفكار بالإضافة إلى التواصل اللفظي مع الآخرين مثل المستثمرين، الذي يعد سببًا رئيسًا في نجاح الأفكار الابتكارية.

وبالنسبة إلى الذكاء المنطقي يتضح من جدول (8) وجود فروق بين المسار العام وبقية المسارات لصالح مسار الصحة ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن مسار الصحة وعلوم الحياة من التخصصات العلمية التي يتجه إليها الطلاب الذين لديهم القدرة على استخدام المنطق والأرقام.

وبالنسبة إلى الذكاء المكاني يبين الجدول (8) وجود فروق بين المسار العام وبقية المسارات لصالح مسار الهندسة وعلوم الحاسب وتفسر هذه النتيجة بأن الطالبات في هذا المسار لديهن القدرة على استخدام الصور البصرية وقراءة الأشكال مما يلائم هذا التخصص.

وبالنسبة إلى الذكاء الجسمي يتضح وجود فروق بين المسار العام وبقية المسارات لصالح مسار الهندسة والحاسب وهو ما يعني القدرة على التعامل مع الأشياء المادية ببراعة وهذا ما يتطلبه الرسم الهندسي أو تخصص الحاسوب.

وبالنسبة إلى الذكاء الاجتماعي يتبين وجود فروق بين المسار العام وبقية المسارات لصالح مسار إدارة الأعمال وهذا بالفعل ما يتطلبه هذا التخصص من قدرة على التواصل مع الآخرين والتفاعل بنجاح معهم.

وبالنسبة إلى الذكاء الطبيعي يتضح وجود فروق بين المسار العام وبقية المسارات لصالح مسار الصحة وعلوم الحياة؛ حيث تتجه الطالبات اللاتي لديهن وعي بالمحيط الطبيعي وهذا الذكاء يلائم طبيعة التخصصات العلمية.

وبالنسبة إلى الذكاء الوجودي اتضح وجود فروق بين المسار العام وبقية المسارات لصالح الشريعة؛ حيث يتطلب هذا المسار القدرة على التفكير المجرد والاهتمام بالغيبيات وما وراء الطبيعة، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج السؤال الأول والثاني.

نتائج السؤال الرابع

ونصه: هل تختلف الميول المهنية لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف المسارات الدراسية؟

للتعرف على إذا ما كانت هنالك فروق في إجابات العينة طبقًا لاختلاف متغير المسارات استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي»، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (9): تحليل التباين الأحادي للفروق طبقًا لاختلاف متغير المسارات

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ميول الصحة والحياة	بين المجموعات	2109.712	4	527.428	8.144	0.000**
	داخل المجموعات	7771.120	120	64.759		
	المجموع	9880.832	124			

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ميول إدارة الأعمال	بين المجموعات	780.112	4	195.028	4.284	0.003**
	داخل المجموعات	5462.640	120	45.522		
	المجموع	6242.752	124			
ميول الهندسة وعلوم الحاسب	بين المجموعات	1051.552	4	262.888	4.198	0.003**
	داخل المجموعات	7514.800	120	62.623		
	المجموع	8566.352	124			
ميول الشريعة	بين المجموعات	183.168	4	45.792	1.922	0.111
	داخل المجموعات	2858.480	120	23.821		
	المجموع	3041.648	124			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة في إجابات العينة حول (ميول الشريعة) باختلاف متغير المسارات مما يعني أن منتسبي جميع المسارات يتشابهون في ميولهم الشرعية وهذا نتيجة للمقررات الدراسية التي تركز على الجوانب الدينية والشريعة في مراحل الصغر، مما يؤدي إلى ثبات الميول في المرحلة الثانوية وكذلك طبيعة وثقافة المجتمع الذي يميل إلى الالتزام الديني، وظهرت فروق في إجابات العينة حول ميول (الصحة والحياة، وإدارة الأعمال، والهندسة وعلوم الحاسب) باختلاف متغير المسارات.

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات المسارات نحو الاتجاه حول هذه الأبعاد استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Scheffé test)، كما في الجدول أدناه:

جدول (10): اختبار (Scheffé) للفروق بين فئات المسارات الدراسية

الأبعاد	المسارات الدراسية	ن	المتوسط	العام	الصحة	الشريعة	الهندسة	إدارة الاعمال
ميول الصحة والحياة	العام	25	29.72	—				
	الصحة	25	42.24	**	—			
	الشريعة	25	38.44			—		
	الهندسة	25	38.00	*			—	
	إدارة الأعمال	25	38.16	*				—

الأبعاد	المسارات الدراسية	ن	المتوسط	العام	الصحة	الشريعة	الهندسة	إدارة الاعمال
ميول إدارة الأعمال	العام	25	31.56					
	الصحة	25	34.48		—			
	الشريعة	25	36.32			—		
	الهندسة	25	37.76	*			—	
	إدارة الأعمال	25	38.52	**				—
ميول الهندسة وعلوم الحاسب	العام	25	33.52	—				
	الصحة	25	36.80		—			
	الشريعة	25	32.92			—		
	الهندسة	25	41.04	*			—	
	إدارة الأعمال	25	35.36					—

** فروق دالة عند (0.01) فأقل * فروق دالة عند (0.05) فأقل

يتضح من الجدول (10) بالنسبة إلى ميول الصحة والحياة وجود فروق بين المسار العام وكل من مسار الهندسة وإدارة الأعمال والصحة لصالح مسار الصحة وعلوم الحياة، مما يعني أن طالبات هذا المسار قد توافقت ميولهن مع نفس التخصص.

بالنسبة إلى ميول إدارة الأعمال اتضح وجود فروق بين المسار العام والهندسة لصالح مسار الهندسة وبين المسار العام وإدارة الأعمال لصالح مسار إدارة الأعمال مما يعني أن الطالبات في هذا المسار اخترن برغبتهن وحسب ميولهن، وبالنسبة إلى ميول الهندسة وعلوم الحاسب، فقد وجدت فروق بين المسار العام ومسار الهندسة، مما يدل على أن ميول الطالبات يتوافق مع ذات التخصص في الهندسة.

وبالنسبة إلى المسار العام فهو يضم الطالبات اللاتي لم يستطعن تحديد اتجاههن أو ميولهن بعد ولذا كانت الفروق بينه وبين بقية المسارات واضحة.

نتيجة السؤال الخامس

ونصه: هل يمكن الوصول إلى نموذج سببي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

للحصول على إجابة عن هذا السؤال، استُخدِم تحليل المسار Path Analysis من خلال تطبيق AMOS، وذلك للتحقق من العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث.

جدول (11): اختبار تحليل المسار من العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاءات المتعددة والميول المهنية والتحصيل الدراسي

المتغير	Chi^2	GFI	RMSEA		التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	مستوي الدلالة
الذكاءات المتعددة	625.455	0.623	0.372	اللغوي	0.331	0291	*0.017
				المنطقي	0.500		**0.005
				المكاني	0.765		**0.00
				الطبيعي	0.425		**0.070
				الشخصي	0.723		**0.000
				الاجتماعي	0.761		**0.000
				الجسمي	0.063		0.290
				الوجودي	0.179		0.061
الميول المهنية	67.800	0.748	0.235	الصحة والحياة	.2180	0.05	*0.022
				إدارة الأعمال	.2070		*0.031
				الهندسة وعلوم الحاسب	.1150		0.272
				الشريعة	.1740		0.094

يوضح الجدول (11) وجود أثر للذكاءات على التحصيل الدراسي، مما يؤكد جودة النموذج وهذا يتفق مع دراسة كل من الأمين (2020) وأحمد وناجي (2017) وأبو العلا (2012) والحشان والجاسم والشامي (2009) والأحمدي (2010) وعبدالقادر وأبو هاشم (2007)؛ حيث توصلت غالبية الدراسات إلى وجود أثر أو علاقة بين الذكاءات والتحصيل الدراسي. وعليه يمكن استنتاج أن اهتمام الطالبات بتنمية مجموعة الذكاءات يؤدي إلي زيادة التحصيل الدراسي لديهن.

ونجد أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (Goodness of Fit Index - GFI) بلغت = 0. 623، وهي قيمة اقتربت من قيمة الواحد الصحيح (الملاءمة التامة)، مما يفسر تطابقا أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

وقيمة الجذر التربيعي لمتوسطات الخطأ التقريبي RMSEA=0.372 صغيرة، مما يعكس أن التحليل العاملي التوكيدي للنموذج وأن المتغيرات مماثلة لنموذج الدراسة (أي أن غالب المتغيرات المستقلة لها تأثير على المتغير التابع).

ونجد في بحث قيمة التأثير المباشر للذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي أن هنالك ستة من الذكاءات لها تأثير مباشر على التحصيل (المكاني، الاجتماعي، الشخصي، المنطقي، الطبيعي، اللغوي)، بينما نجد أن اثنين من الذكاءات ليس لها تأثير معنوي مباشر على التحصيل وهي: (الذكاء الجسمي، والوجودي) وتفسر الباحثة هذه

النتيجة بأن الذكاءات الستة المؤثرة هي التي ترتبط بشكل مباشر مع التحصيل الدراسي بحسب نوعها، بينما لا يؤثر الذكاء الجسمي والوجودي في التحصيل الدراسي.

كما نجد أن قيمة التأثير غير المباشر لأبعاد الذكاءات المتعددة = 0.291؛ أي أن 29% من هذه الأبعاد تؤثر بصورة غير مباشرة على التحصيل الدراسي.

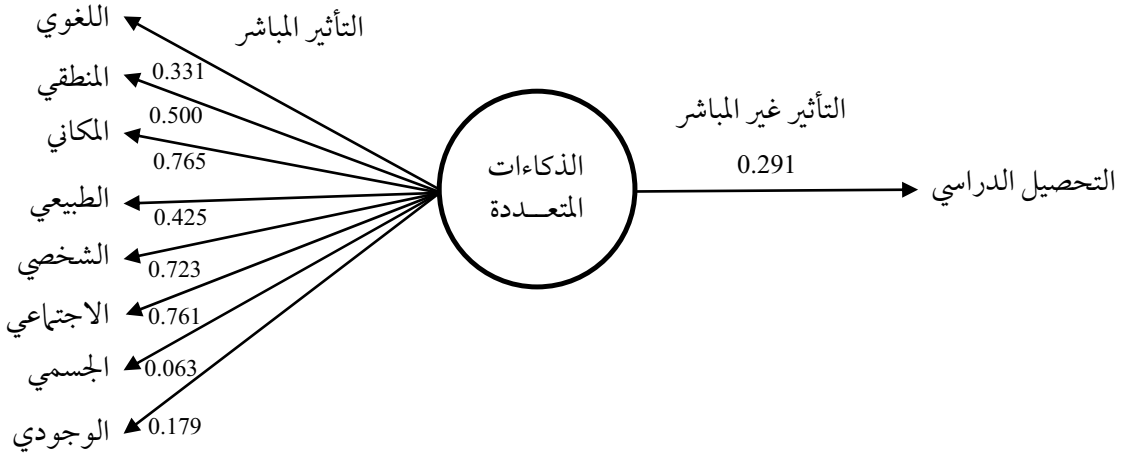
كما نجد تأثير الميول المهنية والتحصيل الدراسي؛ حيث أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة للميول المهنية على التحصيل الدراسي، مما يؤكد جودة النموذج وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من جيلالي (2018) والفريحات (2015).

كما نجد أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) بلغت = 0.748، وهي قيمة اقتربت من قيمة الواحد الصحيح (الملاءمة التامة)؛ مما يفسر تطابقا أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

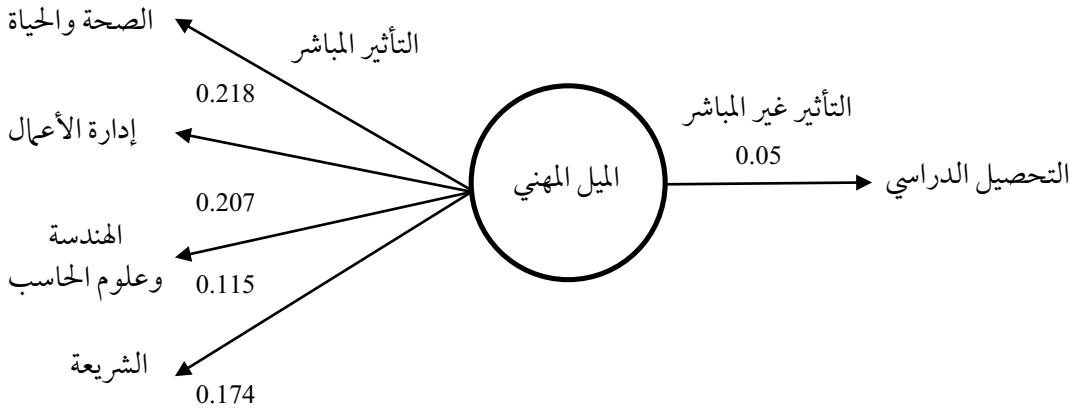
قيمة الجذر التربيعي لمتوسطات الخطأ التقريبي RMSEA = 0.235 صغيرة، مما يعكس أن التحليل العاملي التوكيدي للنموذج وأن المتغيرات مماثلة لنموذج الدراسة (أي أن عددًا من المتغيرات المستقلة له تأثير على المتغير التابع).

نجد بخصوص قيمة التأثير المباشر للميول المهنية على التحصيل أن هنالك اثنين من الميول لها تأثير مباشر على التحصيل (في المرتبة الأولى نجد الصحة والحياة، يلي ذلك الميل إلى إدارة الأعمال) بينما نجد اثنين من الميول المهنية ليس لها تأثير مباشر على التحصيل وهي (الهندسة وعلوم الحاسوب، ثم الشريعة) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الثاني وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تركيز الطالبات على هذه الميول أدى إلى تأثيرها المباشر على التحصيل الدراسي.

بينما نجد أن قيمة التأثير غير المباشر لأبعاد الميول المهنية =0.05 أي انه لا يوجد تأثير غير مباشر من الميول المهنية بكل مساراتها على التحصيل الدراسي.



شكل (1): التأثير المباشر وغير المباشر بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي



شكل (2): التأثير المباشر وغير المباشر بين الميول المهنية والتحصيل الدراسي

نستنتج من الشكل السابق أن الذكاءات المتعددة تؤثر في التحصيل الدراسي أكثر من الميول المهنية وهذه النتيجة طبيعية من وجهة نظر الباحثة؛ حيث إن تأثير القدرات العقلية في التحصيل الدراسي أكبر من تأثير الجوانب الوجدانية كالميول والاتجاهات.

التوصيات

من خلال ما سبق عرضه توصي الباحثة بما يلي:

- لفت انتباه التربويين بأن توجيه الطالبة إلى المسار الملائم لا يقتصر على الميول المهنية بل لابد من قياس الذكاءات المتعددة التي لها أثر أكبر على التحصيل الدراسي.
- إقامة دورات للمعلمين والمعلمات لتعريفهم بالذكاءات المتعددة وطرق التدريس الملائمة لها حسب كل مسار.

الدراسات المستقبلية

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- نمذجة العلاقات السببية بين الميول المهنية والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب(الذكور)
- العلاقة بين الميول المهنية والذكاءات المتعددة دراسة مقارنة بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة في ذات التخصص.

المراجع

أولا: العربية

أبو العلا، مسعد ربيع. (2012). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي**، (32)، 439-497.

أحمد، بيداء ومحمد، وناجي، هند عبد الرزاق. (2017). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الرياضيات، طلبة الصف الثالث المتوسط في بغداد. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (16)، 169-192.

الأحمدي، ناصر عبد الله. (2010). **نمذجة العلاقات السببية بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة** [رسالة دكتوراة]. جامعة طيبة.

إسماعيل، فندوشي وبن داود، إسماعيل. (2019). **الميول المهنية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة يحي فارس بالمدية.

بلعاوي، منذر يوسف. (2011). الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم. **المجلة التربوية، 25**(100)، 177-212.

جابر، عبد الحميد. (1979). **الفروق بين الميول المهنية لعينات من طلاب وطالبات التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي بالمجتمع القطري. دراسات في علم النفس التربوي**، عالم الكتب.

جيلالي، سراج. (2018). الميول المهنية وعلاقتها بالتخصص الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، 11**(1)، 193-204.

الجيلي، الأمين الشيخ. (2020). مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 13**(43)، 23-46.

حسين، خديجة ومقداد، محمد. (2011). الميول المهنية والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمملكة البحرين. **دراسات نفسية**. (5)، 9-39.

الحشان، علي سعد والجاسم، علي عبد الرحمن والشامي، جمال الدين محمد. (2009). **التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من الميول المهنية والذكاءات المتعددة لطلاب الصف العاشر في دولة الكويت** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الخليج العربي.

الخطيب، صالح أحمد. (2005). الميول المهنية لطلاب الثانوية بدولة الإمارات المتحدة وعلاقتها بكل من التحصيل والتخصص الدراسي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، (1)، 2-44.

_____. (2016). **الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته**. دار الكتاب الجامعي.

خير الله، سيد. (1990). **أثر الميل وبعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية. بحوث نفسية وتربوية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

الدوسري، حسين بن شويمي. (2016). **الاستطلاع المعرفي وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة البلقاء التطبيقية.

ريان، عادل عطية. (2013). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين. **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 17**(1)، 193-234.

السيد، أحمد جابر. (2003). نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في بيئة التعليم والتعلم. **المجلة التربوية**، (19)، 3-26.

السيد، فؤاد البهي. (1997). **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**. دار الفكر العربي، القاهرة.

الشامي، حمدان ممدوح. (2008). **الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الشريف، صلاح الدين حسين. (2001). التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة. **مجلة كلية التربية بأسيوط، 17**(1)، 111-151.

الشويقي، أبو زيد سعيد. (2003). البنية العاملية للذكاءات المتعددة: دراسة لصدق نظرية جاردنر باستخدام أدلة من أساليب التعلم والتخصص والتحصيل الدراسي لعينة من طلاب الجامعة. **سلسلة أبحاث لجنة مستقبليات التربية برابطة التربية الحديثة، 4**(11).

صقر، أميمة محمد. (2008). **بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالميول المهنية لعينة من المراهقين المعوقين جسميًا**. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

طوخي، ليلى بنت عابد بن حسن. (2016). تقنين مقياس الذكاءات المتعددة Midas-teen لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (50)، 385-404.

عبد القادر، فتحي عبد الحميد وأبو هاشم، السيد محمد. (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (55)، 171-242.

عبد النور، منال. (2021). **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم البواقي**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة العربي بن مهيدي (أم البواقي).

عبيد، شيرين زهير. (2021). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة الثانوية العامة(التوجيهي) في مدارس مدينة القدس** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القدس المفتوحة.

عرفة، بسينة. (2013). واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11**(4)، 11-42.

العوبلي، طه ناجي وعبد الرب، عبد الله حسن. (2016). الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة كلية التربية في جامعة إب وعلاقتها بالتخصص الأكاديمي. **مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا**، (48)، 103-138.

عياد، وائل محمود. (2011). **الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر.

العيد، وليد. (2014). نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تقنين المقياس. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (17)، 205-220.

الغرايبة، سالم علي سالم. (2019). الذكاءات المتعددة كمتنبئات بفعالية الذات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **المجلة التربوية، 33**(132)، 89-135.

الغنيمين، منال محمد. (2011). **درجات الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة.

الفريحات، عمار عبد الله. (2015). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة كلية عجلون الجامعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3**(11).

كنانة، رهام كمال. (2011). **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اليرموك.

المبدل، عبد المحسن رشيد. (2016). التفاعل بين كل من المسار الدراسي(إنساني/ علمي) والنوع (ذكور، إناث) والتحصيل الأكاديمي (متفوق -غير متفوق) في الميول المهنية لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، (167)، الجزء الأول، 529-562.

مخيمر، سمير كامل. (2015). الذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الإسلامية في غزة. **مجلة جامعة الخليل للبحوث، 10**(1)، 125-152.

مشري، سلاف. (2022). الميول المهنية: قراءة في المفهوم وتطبيقاته في التوجيه المدرسي والمهني. **مجلة آفاق للعلوم، 7**(3)، 552-572.

ثانيًا: الأجنبية

References:

‘Abd al-Nūr, Manāl. (2021*). al-dhakā’āt al-muta‘addidah wa-‘alāqatuhā bāljns wāltkhṣṣ al-Akādīmī ladá ṭalabat Jāmi‘at Umm al-Bawāqī*. (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-‘Arabī ibn Mahīdī (Umm al-Bawāqī)

‘Abd al-Qādir, Fatḥī ‘Abd al-Ḥamīd wa-Abū Hāshim, al-Sayyid Muḥammad (2007). al-binā’ al-‘Āmilī lldhkā’ fī ḍaw’ taṣnīf jārdnr wa-‘alāqatuhu bi-kull min fa‘ālīyat al-dhāt wa-ḥall al-mushkilāt wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭullāb al-Jāmi‘ah*(in arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Zaqāzīq,* (55), 171-242.

Abū al-‘Ulā, Mus‘ad Rabī‘. (2012). al-tanabbu’ bāltḥṣyl al-Akādīmī min khilāl Asālīb al-ta‘allum wāldhkā’āt al-muta‘addidah ladá ‘ayyinah min ṭullāb al-Jāmi‘ah.(in Arabic) *Majallat al-Irshād al-nafsī,* (32), 439-497.

Aḥmad, Baydā’ wa-Muḥammad, wa-Nājī, Hind ‘Abd al-Razzāq. (2017). al-dhakā’āt al-muta‘addidah wa-‘alāqatuhā bāltḥṣyl al-dirāsī fī al-riyāḍīyāt ṭalabat al-ṣaff al-thālith al-Mutawassiṭ fī Baghdād (in arabic). *Majallat al-Funūn wa-al-Ādāb wa-‘ulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimā‘,* (16)*,* 169-192.

al-Aḥmadī, Nāṣir ‘Abd Allāh. (2010). *nmdhjh al-‘Alāqāt al-sababīyah bayna al-dhakā’āt al-muta‘addidah wa-asālīb al-ta‘allum wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladá Ṭullāb wa-ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah* (in arabic) [Risālat duktūrāh]. Jāmi‘at Ṭaybah.

al-Dawsarī, Ḥusayn ibn shwymy. (2016). alāstṭlā‘ al-ma‘rifī wa-‘alāqatuhu bāldhkā’āt al-muta‘addidah ladá al-ṭalabah al-Mawhūbīn fī al-marḥalah al-thānawīyah fī mintaqat Tabūk (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Balqā’ al-taṭbīqīyah.

Alfryḥāt, ‘Ammār ‘Abd Allāh. (2015). mustawayāt al-dhakā’ al-Muta‘addid ladá ṭalabat Kullīyat ‘Ajlūn al-Jāmi‘īyah wa-‘alāqatuhu bāltḥṣyl al-dirāsī. (in Arabic). *Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 3(11).

al-Gharāyibah, Sālim ‘Alī Sālim (2019). al-dhakā’āt al-muta‘addidah kmtnb’āt bf‘ālyh al-dhāt al-Akādīmīyah wa-al-tawāfuq al-Akādīmī ladá ṭalabat al-Jāmi‘ah (in Arabic). *al-Majallah al-Tarbawīyah, 33*(132), 89-135 .

Alghnymyn, Manāl Muḥammad. (2011). *Darajāt al-dhakā’āt al-muta‘addidah ladá ṭalabat Jāmi‘at al-Ḥusayn ibn Ṭalāl wa-‘alāqatuhā bāltḥṣyl al-dirāsī ldyhm* (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at Mu’tah.

al-‘Īd, Walīd. (2014). Naẓarīyat al-dhakā’āt al-muta‘addidah ljārdnr taqnīn al-miqyās.(in Arabic). *Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah*, *17*, 205-220.

al-Jīlī, al-Amīn al-Shaykh (2020). mustawá al-dhakā’āt al-muta‘addidah wa-‘alāqat kull minhā bāltḥṣyl al-dirāsī ladá ‘ayyinah min ṭalabat Kullīyat al-‘Ulūm wa-al-Ādāb bi-Jāmi‘at al-Qaṣīm (in Arabic). *al-Majallah al-‘Arabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī. 13*(43). 23-46.

al-Khaṭīb, Ṣāliḥ Aḥmad. (2005). almywl al-mihnīyah li-ṭullāb al-thānawīyah bi-Dawlat al-Imārāt al-Muttaḥidah wa-‘alāqatuhā bi-kull min al-taḥṣīl Wāltkhṣṣ al-dirāsī (in Arabic). *Majallat Ittiḥād al-jāmi‘āt al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs*, (01), 2-44.

——. (2016). *al-Irshād al-nafsī fī al-Madrasah: ususuhu wa-naẓarīyātihi wa-taṭbīqātuhu* (in Arabic). Dār al-Kitāb al-Jāmi‘ī.

Al Mubaddel, AbdulMohsen Rashid. (2017). Extent of Compatibility between the Interests of Students and their Academic Track at the Deanship of the Preparatory Year at King Saud University (in Arabic). *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Azhar*, (167), 1st issue, 529-562.

al-Sayyid, Aḥmad Jābir. (2003). Naẓarīyat al-dhakā'āt al-muta'addidah wa-taṭbīqātuhā fī bī'at al-Ta'līm wa-al-ta'allum. (in Arabic) *al-Majallah al-Tarbawīyah, 19*, 3-26,

al-Sayyid, Fu'ād al-Bahī. (1997). *al-Usus al-nafsīyah lil-numūw min al-ṭufūlah ilá al-Shaykhūkhah* (in Arabic). Dār al-Fikr al-'Arabī, Cairo.

al-Shāmī, Ḥamdān Mamdūḥ. (2008). *al-dhakā'āt al-muta'addidah wa-ta'allum al-riyāḍīyāt* (in Arabic). Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah. Cairo.

al-Sharīf, Ṣalāḥ al-Dīn Ḥusayn. (2001). al-tanabbu' bāltḥṣyl al-dirāsī fī ḍaw' Naẓarīyatī Mu'ālajat al-ma'lūmāt wāldhkā'āt al-muta'addidah (in Arabic). *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Asyūṭ, 17*(1), 111-151.

al-'Ujayrī, Abū Zayd Sa'īd (2003). al-binyah al-'Āmilīyah lldhkā'āt al-muta'addidah: dirāsah lṣdq Naẓarīyat jārdnr bi-istikhdām adillat min Asālīb al-ta'allum wāltkhṣṣ wa-al-taḥṣīl al-dirāsī li-'ayyinah min ṭullāb al-Jāmi'ah (in Arabic). *Silsilat Abḥāth Lajnat mustaqbalīyāt al-Tarbiyah bi-Rābiṭat al-Tarbiyah al-ḥadīthah, 11*, al-Sannah al-rābi'ah.

Al'wbly, Ṭāhā Nājī wa-'Abd al-Rabb, 'Abd Allāh Ḥasan. (2016). al-dhakā'āt al-muta'addidah al-sā'idah ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah fī Jāmi'at ib wa-'alāqatuhā bāltkhṣṣ al-Akādīmī (in Arabic). *Majallat al-Dirāsāt al-ijtimā'īyah, Jāmi'at al-'Ulūm wa-al-Tiknūlūjiyā,* (48), 103-138.

'Arafah, bsynh. (2013). wāqi' al-dhakā'āt al-muta'addidah ladá 'ayyinah min ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah wa-'alāqatuhā bāltḥṣyl al-dirāsī (in Arabic). *Majallat Ittiḥād al-jāmi'āt al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, 11*(4). 11-42.

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom. Alexandria, Virginia*; ASCD.

Athanassau, J. A. (1994). Some Effects of Career Interests Subject Preferences and Quality of Teaching on The Educational Achievement of Australian. *Journal of Vocational Education* Research. (01), 23-83.

Ayesha, B., & Khurshid, F. (2013). Relationship of multiple intelligences with academic achievement. *Journal of research in social science,* 1(1), 71.

'Ayyād, Wā'il Maḥmūd. (2011). *almywl al-mihnīyah wa-al-qiyam wa-'alāqatuhā btṣwrāt al-mustaqbal ladá ṭalabat Kullīyat mujtama' Ghazzah bi-wakālah al-Ghawth al-Dawlīyah* (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-Azhar.

Bal'āwī, Mundhir Yūsuf. (2011). al-dhakā'āt al-muta'addidah al-sā'idah ladá ṭalabat Jāmi'at al-Qaṣīm (in Arabic). *al-Majallah al-Tarbawīyah,* 25(100), 177-212.

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1999). *Teaching and Learning through Multiple Intelligence*. Second Edition

Gardener, H. (1983). *Frames of mind. New York*: Basic Books.

Gardener,H. (1993).*Multiple intelligences: The Theory in practice*. New York.

Gardener,H.(1999*). Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Gardener,H.(2003*). Multiple Intelligences after twenty years*. www.pz.harvard.edu.

Gardener,H.(2006). *Multiple Intelligences New Horizons*. New York: Basic Books.

Ḥusayn, Khadījah wmqdād, Muḥammad. (2011). almywl al-mihnīyah wāldhkā'āt al-muta'addidah ladá ṭalabat al-ṣaff al-thālith al-thānawī bi-Mamlakat al-Baḥrayn (in Arabic). *Dirāsāt nafsīyah*. (5) 9-39.

Ismā'īl, fndwshy wa-Bin Dāwūd, Ismā'īl. (2019). *almywl al-mihnīyah wa-'alāqatuhā bāldhkā'āt al-muta'addidah* (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr Manshūrah]. Jāmi'at Yaḥyá Fāris bālmdyh.

Jābir, ʻAbd al-Ḥamīd. (1979). *al-Furūq bayna almywl al-mihnīyah li-ʻayyināt min ṭullāb wa-ṭālibāt al-Taʻlīm al-ʼʻdādy wa-al-thānawī wa-al-Jāmiʻī bi-al-Mujtamaʻ al-Qaṭarī* (in Arabic). Dirāsāt fī ʻilm al-nafs al-tarbawī, ʻĀlam al-Kutub.

Jīlālī, Sirāj. (2018). almywl al-mihnīyah wa-ʻalāqatuhā bāltkhṣṣ al-dirāsī: dirāsah maydānīyah ʻalá ʻayyinah min talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah (in Arabic). *Majallat Dirāsāt nafsīyah wa-tarbawīyah, Jāmiʻat qāṣdy mrbāḥ, 11*(1), 193-204.

Kanānah, Rihām Kamāl. (2011). *al-dhakāʼāt al-mutaʻaddidah wa-ʻalāqatuhā bālnṭ al-maʻrifī ladá ṭalabat Jāmiʻat al-Yarmūk* (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat al-Yarmūk.

Khayr Allāh, Sayyid. (1990). *Athar al-mayl wa-baʻḍ al-qudrāt al-ʻaqlīyah ʻalá al-taḥṣīl al-dirāsī fī al-mawādd al-ijtimāʻīyah fī al-Madrasah al-thānawīyah* (in Arabic). Buḥūth nafsīyah wa-tarbawīyah, Dār al-Nahḍah al-ʻArabīyah.

Mishrī, slāf. (2022). almywl al-mihnīyah: qirāʼah fī al-mafhūm wa-taṭbīqātuhu fī al-Tawjīh al-Mudarrisī wa-al-mihnī. (in Arabic). *Majallat Afāq lil-ʻUlūm, 7*(3), 552-572.

Mukhaymar, Samīr Kāmil. (2015). al-dhakāʼāt al-mutaʻaddidah wa-ʻalāqatuhā bi-baʻḍ al-mutaghayyirāt al-Akādīmīyah ladá ṭalabat al-Jāmiʻah al-Islāmīyah fī Ghazzah (in Arabic). *Majallat Jāmiʻat al-Khalīl lil-Buḥūth, 10*(1), 125-152.

Rayyān, ʻĀdil ʻAṭīyah. (2013). Anmāṭ al-dhakāʼāt al-mutaʻaddidah ladá ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah bmdyryh tarbiyat al-Khalīl fī Filasṭīn (in Arabic). *Majallat Jāmiʻat al-Aqṣá (Silsilat al-ʻUlūm al-Insānīyah).* 17(1), 193-234.

Ṣaqr, Umaymah Muḥammad. (2008). *baʻḍ al-mutaghayyirāt al-nafsīyah al-murtabiṭah bālmywl al-mihnīyah li-ʻayyinah min al-murāhiqīn al-muʻawwaqīn jsmyā* (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat al-Zaqāzīq.

Ṭūkhī, Laylá bint ʻĀbid ibn Ḥasan. (2016). taqnīn miqyās al-dhakāʼāt al-mutaʻaddidah Midas-teen ladá ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-Makkah al-Mukarramah (in Arabic). *Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, 50*, 385-404.

ʻUbayd, Shīrīn Zuhayr. (2021). *Asālīb al-Muʻāmalah al-wālidīyah wa-ʻalāqatuhā bālmywl al-mihnīyah ladá ṭalabat al-thānawīyah al-ʻĀmmah (al-tawjīhī) fī Madāris Madīnat al-Quds* (in Arabic). [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat al-Quds al-Maftūḥah.

Williams, Jetta, B.A. (2014.). *Social Support, Academic Achievement, and psychological well-being Among African American college students* [M.A] North Carolina Central University.

تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف/ المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحلَّلة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.