كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني متوسط

إعـــــداد

سعديه سعيد أحمد عبد العزيز الغامدي

الدكتوره / أماني سعد الحارثي

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد السابع – جزء ثانى- يوليو ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص

تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

وهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية (حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة) في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

وتم إختيار فرضية الدراسة بإستخدام المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي ، وشمل مجتمع الدراسة جميع طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الباحة للعام الدراسي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ) ، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، والبالغ عددها (٥٠) طالبة، فقد تم حصر مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية التابعة للإدارة العامة لتعليم البنات بمنطقة الباحة والتي بلغ عددها (٢٩) مدرسة متوسطة حكومية للبنات في مدينة الباحة، ثم تم اختيارمدرسة من هذه المدارس و من هذه المدرسه تم اختيار فصلين بطريقة عشوائية بحيث تمثل مجموعة الدراسة (المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية)، أما في أداة جمع المعلومات استخدمت الباحثة (مقياس التفكير الناقد) ، وفي ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثه إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار التفكير الناقد، وأيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار التفكير الناقد، بالإضافة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي والآجل لاختبار التفكير الناقد. ثم أوصت الباحثة بضرورة تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المناهج التعليمية بشكل عام ومساهمتها في تحسين مهارات التفكير الناقد لهم.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، التفكير الناقد، إستراتيجية، حل المشكلات.

Abstract

The Study purpose: determine the effectiveness of teaching strategy based on multi-intelligence theory on the development of critical thinking and retention of learning impact in the subject of interpretation for the female students in second intermediate class.

Study methodology: the study used experimental methodology، and the sample of the study consisted of (50) female students in second intermediate class in Baha city in (1438-1439)، this sample is selected using random sampling from (29) intermediate governmental female schools located in Baha city، also، the sample was divided into two classes، the first class studied using teaching strategy based on multi-intelligence theory (experimental group) and the second class studied using traditional teaching methods (controlled group). The study used critical thinking questionnaire to collect the data which consisted from (33) questions. The data were analyzed using descriptive statistics. The results of the study there were no significant statistical differences at (.05) between the average of the results of both experimental and controlled group on the pre-test of critical thinking questionnaire، also، there were significant statistical differences at (.05) between the average of the results of both experimental and controlled group on the post test of critical thinking questionnaire in favor of the experimental group.The Recommendations including multi-intelligence theory in educational curriculum and shed light on its importance in improving critical thinking.

Keywords: multiple intelligences، critical thinking، problem solving strategy

مقدمة

تُعد نظرية هوارد جاردنر عن الذكاءات المتعددة ثورة في مجال التعليم، لأنها تمثل مجموعة واسعة من الطاقات البشرية لدى الأطفال والبالغين وتشير إلى أن الأفراد يتعلمون بالعديد من الطرق؛ وتقترح نظرية جاردنر أن هناك مجموعة متنوعة من الاحتمالات لتيسير عملية التعلم، وذلك حسب قدرات ومهارات المتعلمين.

إذ يرى هوارد جاردنر في نظريته في الذكاءات المتعددة في كتابه المشهور "أطر العقل" عام ١٩٨٣ أن كل فرد يولد مزودا بتوليفة منفردة من الذكاءات أشبه ببصمات الأصابع (بصمة ذكائية) وان هذه الذكاءات توجد بدرجات مختلفة من فرد لآخر وبمعدل مختلف داخل الفرد نفسه، وأنه يمكن الكشف عن الذكاءات الأكثر شيوعا لديه واستثمارها في تعليمه الأكاديمي من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية تتواءم وهذه الذكاءات مثل: استخدام مساعدات التذكر، أو تحويل النظم اللغوية إلى تعبيرات جسمية حركية أو موسيقية. (الجوجو، ٢٠١١، ١٣٧٤-١٣٧٥).

وقد صنفت نظرية الذكاءات المتعددة لهاورد جاردنر ثمانية أنواع للذكاء وهي (الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني/ البصري، والجسدي-الحركي، والذكاء في العلاقات الشخصية، والذكاء الداخلي) وتمت إضافة (الذكاء الطبيعي) إلى تلك الأنواع السبعة؛ كما يُحتمل إضافة (الذكاء الوجداني/العاطفي) إليها أو (الذكاء الروحي) (Saricaoglu&Arikan, 2009, 111).

وترجع أهمية التفكير الناقد للعديد من العوامل ليس فقط كونه يسهم في إثراء حياة الإنسان ومساعدته في تغيير أوضاعه نحو الأفضل فحسب، وإنما بأثره الإيجابي على المجتمع إذ يسهم في القدرة على الاختيار السليم واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، لذا فيعد تعليم التفكير الناقد ضرورة تربوية ملحة ومن حق الطلاب أن يتعلموا كيف يفكرون تفكيرا ناقدا ذو صفة علمية مقصودة ومحددة وواضحة. (الجنابى، ٢٠٠١، ١٣).

وفي هذا الصدد فقد أشار إلى أن تفعيل نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية يمكن أن تؤدى دورا مهما في دعم أهداف المعرفة العلمية وتنمية الاتجاهات من خلال تقديم أساليب تدريس متنوعة تتوافق مع طرائق وأساليب تعلم الطلاب التي كانت تهمل في ضوء الطرائق والأساليب التقليدية للتعليم. (حسين، ٢٠١٥، ٦٢٦).

ومن مهارات التفكير التي تسهم في تنمية القدرات العقلية للطالب، مهارة حل المشكلة، حيث تسهم طريقة في تحقيق التكامل بين أجزاء المنهج وموضوعاته من خلال الأسئلة والفروض واختبار صحتها، كما أن استخدام أسلوب حل المشكلة يتطلب ارتباط المشكلة بحاجة الطالب وأن تكون في مستوى تفكيره منسجمة مع أهداف الدرس (الصلاحين، ٢٠١٦، ص٥٤٢).

ويكتسب الطلبة باستخدام إستراتيجية حل المشكلات طرقا سليمة في التفكير، ويؤدي إلى تكامل استخدام المعلومات، وإثارة حب الاستطلاع نحو الاكتشاف، كما ينمي قدرة الطلبة على التفكير العلمي، وتفسير البيانات بطريقة سليمة، ويعطى الطلبة الثقة في أنفسهم ويجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات غير المألوفة التي يتعرضون لها (شبير، ٢٠١١، ص٥).

مما أثار دافعية الباحثة للكشف عن مدى فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني متوسط.

مشكلة الدراسة

وتبرز مشكلة الدراسة من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة ،وتشير الدراسات التربوية منذ أكثر من خمسين سنة أن الورش والمؤتمرات لم تعد لها تأثيراتها الفاعلة في التطوير. ويؤكد المعلمون أن الأساليب التقليدية في التطوير المهني لم تفلح في الإبقاء على

فرص التعاون، والحصول على التغذية الراجعة أو أن تعكس الاحتياجات الفعلية لتغيير الممارسات داخل الغرف الصيفية (الراسبي، ٢٠١١، ص٢).

وقد توصلت نتائج دراسة أبو شريخ (٢٠١١) إلى توافق أنشطة مهارات التفكير الناقد (التفسير، التحليل، التقويم، الاستدلال، الشرح، تنظيم الذات) مع مبادئ استراتيجيات الذكاءات المتعددة القائمة على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتفكير في الأسباب والمسببات وإعطاء تفسيرا وحكما موضوعيا دقيقا بعيدا عن التحيز والمحاباة.

كما أشارت نتائج دراسة سايوهسو (Sai& Hsu, 2007) إلى أن المعلمين يدعون إلى تبني النموذج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم وتعلم اللغويات للطلاب حيث سيساعد الطلاب على التنظيم بشكل أفضل وتطبيق ما تعلموه بفعالية؛ ولكن غالباً ما لا يتم تطبيق الذكاءات المتعددة في التعليم والتعلم، وإن حدث ذلك يكون في نطاق محدود.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن الدراسة الحالية تنطلق من مشكلة واقعية تتمثل في ضعف مستويات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة وانخفاض بقاء أثر التعلم لديهم في مادة التفسير وقد يرجع ذلك إلى إتباع الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التقليدية وضعف الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لديهن؛ مما دعا إلى البحث في أثر فعالية استخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة من أجل تحسين مستويات الطالبات المعرفية والتحصيلية.

وقد برزت أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعليته في التعلم، والتفكير المتأني الذي يؤدي إلى ربط الظواهر، وتفسيرها،مما أدى إلى تعلقه في ذهن الباحثة .

ويمكن إبراز مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الباحة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي لمهارات التفكير الناقد.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات التفكير الناقد.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والاجل لمهارات التفكير الناقد.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة بشكل عام من ضرورة تعزيز بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهن في مادة التفسير، إلا أن تلك الأهمية تبرز في

١. إفادة معلمي مادة التفسيرمن خلال تقديم استراتيجية تدريسية قائمة على للذكاءات المتعددة لتفعيلها في حجرة الصف بطرق أكثر نشاطاً وفعالية.
٢. التأطير النظري لمدى امتلاك طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة لمهارات التفكير الناقد ومستويات بقاء أثر التعلم في مادة التفسير لديهن.
٣- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد المسئولين التربويين بأهمية تفعيل الاستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس المواد الدراسية على مستوى مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار صحة الفروض الإحصائية التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي لمهارات التفكير الناقد.
٢. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات التفكير الناقد
٣. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والاجل لمهارات التفكير الناقد.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في إطار الحدود التالية:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني متوسط

ثانياً: الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الباحه.

ثالثاً: الحدود المكانية: عدد من المدارس المتوسطة في مدينة الباحة .

رابعاً: الحدود الزمنية: سيتم إعداد الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

الذكاءات المتعددة:

عرفته الجوجو (٢٠١١، ١٣٧٩) بأنها "توليفة متكاملة من الوظائف العقلية التي تتسق معا بنسيج كلى موحد، لتكون منظومة مركبة من الذكاءات المختلفة داخل الفرد نفسه، وبين الأفراد بعضهم البعض".

الأسس والركائز التي تعتمد عليها نظرية الذكاءات المتعددة

إن كل نوع ذكاء له أسس، وقد لا يقوم الفرد بتطوير أبعاد الذكاء المتعدد بدرجات متجانسة، وبرغم أن كل فرد يمتلك عدداً من الذكاءات لكنهم يختلفون بينهم من ناحية تحقيق الأهداف، لذلك يمكن تطويرهذا الذكاء بواسطة الخبرات المتاحة، إن نظريات الذكاءات المتعددة لها أسس رئيسية تعتمد على بعض الذكاءات المحددة، ومن أبرزها(خطابية، ٢٠٠٧: ٥٤):

١- وجود بعض الأطفال أو الأفراد من ذوي القدرات العقلية العليا في مجالات محددة.

٢- القدرة على تطوير وتنمية بعض الذكاءات من خلال ممارسة نوع محدد من الأنشطة.

أهمية استخدام نظرية هاورد– الذكاءات المتعددة– في التدريس

حيث يرى حسين (٢٠٠٨) أن الأهمية باتت تكمن في:

- إمكانية التعرف على القدرات العقلية والذكاءات المتعددة بشكل أوسع، فالتفسير والرسم والتقاط الصور الفوتوغرافية، جميعها أنشطة حيوية تظهر نماذج تربوية وأنماط وتعليمية باستراتيجيات جديدة، ولقد أكدت الدراسات مجتمعة على أن العديد من الطلاب يحصلون على درجات متدنية أو متوسطة في الأداء والتحصيل على مقاييس الذكاء التقليدية، التي تعتمد على الأوراق والأقلام والإجابات القصير والأسئلة، أما الطلاب الذين يؤدون أداء جيداً للمهارات الذكاءات والتفكير للأنشطة والمهارات يحصلون على درجات مرتفعة في مقاييس الذكاء المتعددة

أنواع الذكاءات المتعددة

أولاً: الذكاء اللغوي:يعتبر من أكثر أنواع الذكاءات المتعددة انتشاراً، وتعني القدرة على معالجة واستخدام اختبارات اللغة سواء كانت تحريرياً أو شفوياً وبفاعلية.

ولتنميه الذكاءات اللغوية لابد من إيجاد وتوفير بيئة صفية مناسبة يعبر فيها الطالب عن قدراته اللغوية كالقراءة والحوارات وتصميم المهام والنقاشات. (حسين، ٢٠٠٨: ص٧٢).

ثانياً: الذكاء الرياضي المنطقي: يعتبر هذا النوع من الذكاءات الأكثر شيوعاً، يشمل القدرة على استيعاب وفهم العلوم التفسيرية والرياضيات والمفاهيم المجردة، والتعامل مع الأرقام والتفكير المنطقى .(نوفل، ٢٠٠٧: ص٤٤)، فالذكاء الرياضى المنطقى أقرب للتفكير المنطقى من اللغوي، لذلك يستطيع الفرد من حل المشكلة قبل صياغتها لغوياً (حسين، ٢٠٠٨: ٧٣).

ثالثاً: الذكاء المكانى البصري:ويتمثل هذا فى قدرة الأفراد على إدراك المكان البصري المكانى، والخط والأشكال، والحساسية للألوان،، وادراك تلك العلاقة بين الأشياء، فإن الذكاء مرتبط بالبصر. (أبو حمد، ٢٠١٤: ص١٨).

رابعا: الذكاء الحركى الجسمى: يتعلق هذا الذكاء بقدرة الفرد على استخدام حركات جسمه للتعبير عن المشاعر. (حسين، ٢٠٠٨: ص٧٥).

خامسا: الذكاء الاجتماعى: ويتمثل الذكاء الاجتماعى فى قدرة الأفراد على إدراك مشاعر الآخرين، من حيث دوافعهم والتمييز بينهم، من خلال تبادل الآراء (خطابية، ٢٠٠٧: ٥٢).

سادسا: الذكاء الذاتى الشخصى:ويتمثل هذا الشكل من أشكال الذكاء فى قدرة الأفراد على معرفة فهم ذاتهم من نواحى القوة والضعف، ويتميزون أيضاُ على إدراك أحاسيسهم مشاعرهم الذاتية، (الشربيني، ٢٠١٠: ص٥٩).

سابعا: الذكاء الطبيعى: ويتمثل الذكاء الطبيعى فى قدرة الأفراد على تصنيف وتمييز المعلومات والنماذج من الطبيعية، مثل: الصخور والريش والمتفجرات، وبعض أنواع الأزهار، ولتنمية ذلك يفضل استخدام والنماذج والصور والرسوم الطبيعية، (الشربيني، ٢٠١٠: ص٦٢).

ثامناً: الذكاء الموسيقى:يرتبط هذا الذكاء فى قدرة الفرد بالمهارات الموسيقية من تلحين وعزف واستماع وحس موسيقي، (عبد الحميد، ٢٠١٠: ص٧٩).

الأهمية التربوية لنظريات الذكاءات المتعددة

تعد هذه النظرية، أسلوباً للكشف عن مهارات وأساليب التعلم والتعليم لكل متعلم، من خلال اختيار الأنشطة والأساليب الملائمة لميوله وقدراته، (حسين، ٢٠٠٨م، ص٧٤):

١-تعد نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً معرفياً يرتكز على العمليات العقلية، ونمط التعلم عند المتعلمين في مادة التفسير.

٢-تساعد المعلمين على توسيع الإستراتيجيات التدريسية لأكبر قدر ممكن من المتعلمين.

٣-تعميق وتوسيع النطاقات المعرفية للمتعلمين، حتى يستطيعوا أن يقدموا حلولاً للمشكلات التي تواجههم.(Pociazk ، 2007: p.112).

٤-تساعد في إثارة دافعية الطالب للابتكار والإنتاج.

٥-تسهم في إيجاد حلول ومعالجة المعلومات التي تؤدي إلى تعلم جيد.

٦-توجيه المتعلم في بناء نوع الذكاء الذي يميزه (عفانة، والخزندار، ٢٠٠٧: ص ٧٥).

التفكير الناقد:

يعرفه عبد الرءوف (٢٠١٣، ٢٦) بأنه "العمليات العقلية المركبة والتي تتمثل في: معرفة الافتراضات، والاستنتاج، وتقييم الحجج، والتي تتم وفقا لتتابع معين أثناء ممارسة الطالب للأنشطة التعليمية المقترحة في ضوء الذكاءات المتعددة".

ويُعرف التفكير الناقد على أنه قدرة الطلاب على تحديد المشكلات والافتراضات وإدراك العلاقات الهامة وعمل الاستدلالات الصحيحة وتقييم الأدلة واستخراج استنتاجات (Tsui, 2002, 743).

مقاييس التفكير الناقد

يعتبر التفكير الناقد ومعاييره من الموضوعات والحيوية التي اهتمت بها التربية قديماً وحديثاً، حيث يعند أساس لتمكين المتعلمين بتزويدهم من قدرات أساسية، وتعتبر معايير التفكير الناقد بمثابة أسس رئيسة لكل معلم وطالب، (مرعي، ونوفل، ٢٠٠٧: ص ٢٩٠).

أهم مقاييس التفكير الناقد: الوضوح، الصحة، الدقة، الربط، العمق، الاتساع، المنطق (العظمة، ٢٠٠٧: ص٦٤):

- **أولاً الوضوح:** إن لم تكن العبارة غير واضحة فلن يستطيع الفرد فهمها ومعرفتها،
- **ثانياً الصحة:** يقصد بها أن تكون العبارة موثقة صحيحة.
- **ثالثاً الدقة:** يقصد بالدقة، هو إعطاء الموضوع حقه من خلال التعبير والمعالجة.
- **رابعاً الربط:** يقصد به العلاقة بين المداخلة أو الحجة أو العبارة موضوع النقاش.
- **خامساً العمق:** ذلك الشيء المطلوب عند أي معالجة فكرية للموضوع أو المشكلة الذي يتناسب مع تشعب أو تعقيدات المشكلة أو الموضوع.
- **سادساً الاتساع:** يقصد به الإلمام بجميع جوانب الموضوع أو المشكلة في عين الاعتبار.
- **سابعاً المنطق:** من أهم الصفات لعملية التفكير الناقد في تنظيم وتسلسل وترابط الأفكار

مهارات التفكير الناقد

إنّ مهارات التفكير المتعمقة التي حصلنا عليها من بين سطور الأدب التربوي، تدل على توفر زخم كبير من تعريفات مختلفة تؤكد على هذه المهارات والتي بدورها أعطت قوة لجوانب متعددة من المهارات المختلفة، حيث إن مهارات للتفكير الناقد تتحد وفق معطيات على النحو الآتي (مرعي، ونوفل، ٢٠٠٧: ص٢٩٣-٢٩٤):

١- **مهارة التحليل:** هي تحديد الإجابات الفعلية والمقصودة بين الأسئلة والعبارات والصفات والمفاهيم والصيغ للتعبير عن حكم أو اعتقاد أو معلومات .

٢- **مهارة الاستقراء:** أن واقعية النتائج تعتمد على صدق المقدمات، وفي ذلك من الأمثلة التجارب ، وتعتبر الإحصاءات الاستقرائية مجرد استقراء حتى إن كانت مبنية على تنبؤ.

١-**مهارة الاستدلال:** تشير مهارة الاستدلال إلى ممارسة عدد من العمليات التي ترتكز على الافتراضات والبحث، وتوليد الحجج ، وعن أدلة للتوصل إلى نتائج.

٢-**مهارة الاستنتاج:**تشير مهارة الاستنتاج إلى توفير الأساسيات لاستنتاج النتائج المنطقية والصحيحة للعلاقات الاستدلالية .

أهمية تعليم التفكير الناقد

يطور وينمي قدرة المدرسين في بيئة التدريس لإنتاج منجزات تربوية، ويسهل للمعلمين من إنتاج أنشطة مرتبطة بالتفكير الناقد تسمح للطلاب بممارسة المهارات التفكيرية في البيئة الصفية، تنمية المتعلمين في تربية مثالية بمجتمعه المحيط به ليتفاعل معه لتقدمه ورقيه، ويجعل هناك شعوراً بالمشاركة التربوية الفعالة، يحفز الطلاب على زيادة التحصيل في المواد الدراسية المتنوعة، (مرعي، ونوفل، ٢٠٠٧: ص ٢٩٤-٢٩٥).

ويوضح العتوم والجراح أن التفكير الناقد: يشجع على صنع بيئة صفية تتسم بحرية المناقشة الحوار الهادف، (العتوم، والجراح، ٢٠٠٧: ص١٠٩) .

النشاطات التعليمية لتنمية التفكير الناقد

يهدف تطوير النشاطات التعليمية في تحسين أساليب التفكير الناقد من خلال:

إغناء المناهج الدراسية بمهارات التفكير الناقد، وإدارة مناظرات ونقاشات في مواضيع تثير التفكير لدى الطلاب، (إسماعيل، ٢٠٠٩: ص١٠١)، حيث وضح العظمة (٢٠٠٧) أن النشاطات التعليمية لتنمية وتطوير التفكير الناقد تكمن في: تشجيع الطلبة وتحفيزهم على طرح أسئلة لها عدة إجابات متعددة، (الديب، ٢٠١١: ص٦٧).

وضح علي (٢٠١٠) في دراسته مدى فعالية البرامج المعتمدة على نظرية هاورد- الذكاءات المتعددة- في انماء وتطوير التفكير الإبتكاري، لذلك يجب أن تقدم الأنشطة بطرق مختلفة لتنمية التفكير الناقد، ولتحقق أهداف الدرس، (العظمة، ٢٠٠٧: ص٦٤).

المعوقات التي تواجه تطبيق التفكير الناقد

هذا ما يؤكد عليه ديكسون (Dixon)،2009 من أن المعلم قد يكون من العوائق الأساسية للتفكير الناقد عندما يقدم لطلابه محتوى علمياً بسيطاً وأسئلة سطحية ويلاحظ أن للتفكير الناقد له عدة معيقات تتمثل في:

١- التفكير الأناني لمحور الذات واستحقار آراء الآخرين، وهذا يؤدي إلى أن تفكير الشخص يتفق مع مصلحته الخاصة.

٢- الخضوع لرأي الخبراء والكبار في غير تخصصهم.

٣- ضعف إستراتيجيات التفكير الناقد، حيث كثير من الأفراد لا يعرف الخطوات التي يمر بها التفكير الناقد، ولا يعرف إستراتيجيات تنمية تطوير مهارة التفكير الناقد.

٤- التعصب يعتبر من معوقات التفكير الناقد الذي يدفع لرد الأفكار بسبب عدم الموافقة لرأيه

٥- الجهل بالموضوع الذي يطرح أمامه فيصبح الفرد غير قادر على مجاراة الحديث لأنه بحاجة لمعلومات بشكل أكثر (الخليلي، ٢٠٠٧، ص ١٤٢).

٦- فهم معنى النقد والتفكير بطريقة خاطئة،.(السليتي، ٢٠٠٨: ص ١٣٢).

المبحث الرابع : أثر التعلم

مفهوم بقاء أثر التعلم

عرفه عبد العظيم (٢٠١٤) بأنه كل ما يحتفظ به المتعلم من معلومات في وحدة المصفوفات التي درسوها والتي يتم التعرف عليها مقدراً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي يعاد تطبيقه بعد أربعة أسابيع من انتهاء دراسة وحدة المصفوفات (عبد العظيم، ٢٠١٤: ص١٨٨).

عرفه عبد الله (٢٠١٤) أنه استمرار وبقاء التعلم بعد انتهاء التحصيل في مشروع مصنع صغير بفترة زمنية ثلاثة أسابيع مقدرا بالدرجات في الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل (عبد الله، ٢٠١٤: ص ١٩).

التفكير والذكاء وأثرهما على بقاء التعلم

إن عملية التفكير والذكاء هي التي توصل المتعلم إلى الفهم الصحيح لبقاء أثر التعلم، (العصلاني، ٢٠١٠: ص٣٨)، ويظهر أثر بقاء التعلم في دراسة كوكسال وبيل (٢٠٠٧) في أثر التدريس على الذكاء والتفكير والتحصيل لبقاء أثر التعلم، حيث عندما يتعلم المتعلم وحدة دراسية، فإن الإجابة على الأسئلة التي يجيب عليها في الوحدة الدراسية يترك أثراً تعليماً قد يستثمر من خلال تعلم وحدات دراسية جديدة أخرى (الأهدل، ٢٠٠٩: ص٢١٤).

من خلال نظرية الذكاء المتعدد والتفكير الناقد نجد أن عمليات إستراتيجيات طرق التدريس مستقلة لدى كل طالب، فمعظم المسائل ومواقف الحياة التعليمية تقتضي استخدام أشكال مختلفة ومتعددة من الذكاء، المتعددة في النقاط التالية (عبد الهادي، ٢٠١٣: ص٨١):

١- أن للذكاءات المتعددة دور رئيس في بقاء أثر التعلم في مادة التفسير في التربية الإسلامية.

٢- نظرية الذكاءات المتعددة تساعدة المعلمين والمتعلمين على توسيع طرق استراتيجياتهم

٣- يسمح استخدام هذه النظرية بصنع بيئة تعليمية قادرة على التفكير الناقد تمكن كل طالب أن يحسن ويحقق وينمي شخصيته خلال بقاء أثر هذه النظريات في التعلم.

٤- يقدم التفكير الناقد ونظرية الذكاءات المتعدّدة مثالاً من إستراتيجيات التعلم

٥- تنويع إستراتيجيات التدريس يعمل على مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين .

أهمية انتقال أثر التعلم

إن عوامل انتقال أثر التعلم له أهمية كبيرة عند عدد كبير من العلماء في العديد من مجالات التعليم، وتتأثر بعملية بقاء أثر التعلم بعدة عوامل،كالتالي: **أولاً: العوامل الداخلية** هي العوامل الداخلية التي تتعلق بالمتعلم وهي: الاستعداد العقلي والنفسي، فهذه العوامل تؤثر على قابلية تلقي التعلم وبقاء أثره، (خليل، ٢٠١٢: ص٢٧٦).

ثانياً: العوامل الخارجي البيئة: ويقصد بها المكان الذي يعش فيه المتعلم وتحيط به، ويتلقى به العلم المدرسة، بحيث تكون هذه البيئة حاضنة للمتعلم (علي، ٢٠١٢: ص٩٧).

ثالثاً: امتلاك القدرات: يتطلب التعلم من المتعلم امتلاك قدرات في التفكير والذكاء تساعده في عملية التحصيل وبقاء أثر التعلم، (الحيلة، ٢٠١٢، ص١٧٦).

رابعاً: الدافعية :(الزعبي، ٢٠٠٧، ص٩٤)للدافعية أهمية في عملية التفكير الناقد وفي إثارة التعلم وبقاء أثر التعلم لدى المتعلم، من خلال إعطاء حوافز تدفعه للتفكير في حل المسائل .

الدراسات السابقة

يشتمل هذا الجزء على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المتصلة بموضوع الدراسة والذي سعت الباحثة إلى الاطلاع عليها، وذلك بهدف الاستفادة منها في توضيح الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية وتحديد منهجها؛ هذا فضلاً عن معرفة أهم ما توصلت إليه من نتائج قد تفيد في بناء الدراسة الحالية، وتأصيل إطارها النظري، وأخيرًا إبراز موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة، وما يمكن أن تسهم به في هذا المجال.

أولاً: الدراسات العربية

دراسة أبو حمد (٢٠١٤) بعنوان: "أثر استخدام إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفى تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف السادس في منهاج اللغة العربية وتنمية التفكير الناقد لديهم في المدارس الحكومية في محافظة نابلس للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي فى المدارس الحكومية فى محافظة نابلس والبالغ عددهم (٤٩٢٧) طالب وطالبة وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصديه من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرستي عمر المختار الأساسية للإناث وعددهم (٤٣) طالبة ومدرسة سالم الأساسية للذكور وعددهم (٦٦) طالب. وتم الاعتماد على أداتين قياس هما اختبار تحصيل واختبار تفكير ناقد كأدوات للدراسة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي كمنهج للدراسة.

دراسة التكريتي (٢٠١٣) بعنوان: "أثر استعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ واتجاهاتهم نحوها".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ واتجاهات الطلبة نحو المادة. تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣)، واختارت الباحثة إعدادية ابن المعتم للبنين بصورة قصدية وتكونت العينة من (٥١) طالبا بواقع (٢٦) طالب في المجموعة التجريبية و (٢٥) طالبا في المجموعة الضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس التفكير الناقد ومقياس لقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة التاريخ (من إعداد الباحثة) كما استعملت الباحثة اختبار مان– وتني ومربع كآى. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي للدراسة.

دراسة الديب (٢٠١١) بعنوان: "فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة. تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي بمدارس محافظة غزة، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من طلاب مدرسة بيت دجن الأساسية العليا بمحافظة غزة، وتكونت العينة من (١٢٢) طالب موزعة على مجموعتين التجريبية (٦١) طالبا والضابطة (٦١) طالبا. وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج المقترح في الذكاءات المتعددة واختبار تحصيلى في وحدة الهندسة الفراغية في الكتاب الثاني واختبار التفكير الرياضي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة.

دراسة الحذيفى واللزام (٢٠١٠) بعنوان: "أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط".

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، ومعرفة أثر استخدام البرنامج المقترح في تحصيل مادة العلوم وتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني المتوسط، وتقديم أمثلة على كيفية بناء دروس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة. يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩ والبالغ عددهم (٢٥٠٨٨) طالبا. وقد قام الباحثان باختيار عشوائي لمدرستين من مدارس مركز الإشراف التربوي في شمال الرياض أحدهما حكومية والأخرى أهلية وقد كان عدد طلاب العينة (٩٠) طالبا منهم (٤٥) للمجموعة التجريبية و (٤٥) للمجموعة الضابطة. وتم الاعتماد على بناء الاختبار التحصيلي، وإعداد اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الذكاءات المتعددة الموجودة لدى الطلاب كأدوات للدراسة. تم استخدام المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة.

دراسة الأهدل (٢٠٠٩) بعنوان: "فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة. وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة جدة وتكونت العينة من (٧٢) طالبة موزعات على مجموعتين (تجريبية وضابطة). واستخدمت الباحثة أداة ماكنزى المعربة (٢٠٠٠م) لمسح الذكاءات المتعددة وأعدت الباحثة دليل للمعلمة فى استخدام أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة كما أعدت اختبار تحصيل واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي كمنهج للدراسة. **دراسة صادق (٢٠٠٧) بعنوان: "أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم وبعض العمليات العقلية وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوى صعوبات التعلم".**

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد دليل للمعلم لتدريس وحدة "المادة وتغيراتها" في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، والتعرف على مدى تأثير استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوى صعوبات التعلم من خلال دراستهم للوحدة المختارة. واشتملت عينة الدراسة على تلاميذ الصف الخامس الأساسى ذوى صعوبات التعلم بمديرية التربية والتعليم بولاية عبرى – منطقة الظاهرة جنوب– سلطنة عمان. واستخدم الباحث الأدوات التالية في الدراسة: اختبار تحصيلى لقياس التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في وحدة "المادة وتغيراتها" واختبار العمليات العقلية . واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي للدراسة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة لي وآخرين (Lee et al., 2012) بعنوان: " النمط والعلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى ذوي التحصيل الدراسي العالي في ماليزيا. "

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة نمط الذكاءات المتعددة، وسمات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ذوي التحصيل الدراسي العالي في ماليزيا؛ وتكون مجتمع الدراسة من كل طلاب المرحلة الثانوية ذوي التحصيل الدراسي العالي في ماليزيا؛ واشتملت عينة الدراسة على (١٢٦٨) طالب؛ واعتمد الباحثون على المنهج الكمي الاستطلاعي القائم على استبانة الذكاءات المتعددة المكونة من ٩٠ فقرة لمعرفة نوعية ذكاء الطلاب؛ ومقياس مايرز بريجز للتعرف على سمات الشخصية لدى الطلاب، واختبار واتسون جلاسر لتقدير لتفكير الناقد

دراسة ثوماس (Thomas, 2011) بعنوان: " تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة الأولى. "هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة إمكانية وأهمية تطوير التفكير الناقد لدى الطلاب في السنة الأولى من الجامعة من أجل التكيف مع دراستهم ثم عملهم في المستقبل؛ وتكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة الأولى في ٧ جماعات مختلفة في استراليا؛ واشتملت عينة الدراسة على (٣٥) طلاب؛ واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على ورشة عمل، والتغذية الراجعة من الطلاب ، وبعض أنشطة وتقييمات التفكير الناقد كأدوات للدراسة

دراسة كيم (Kim, 2009) بعنوان: "علاقة الذكاءات المتعددة بتعليم اللغة الأجنبية القائم على الحاسب الآلي. "هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وتعليم اللغة الأجنبية باستخدام الحاسوب؛ وتكون مجتمع الدراسة من كل الطالبات بجامعة دونجدك للفتيات في كوريا الجنوبية؛ واشتملت عينة الدراسة على (٣٩) طالبة؛ واعتمد الباحث المنهج التجريبي القائم على التعليم باستخدام الحاسوب وأدوات الذكاءات المتعددة، ومقاطع الفيديو والرسوم المتحركة والصور وتقنيات التوعية البصرية، والاختبارات القبلية والبعدية

دراسة ويلينجهام (Willingham, 2008) بعنوان: " التفكير الناقد: لماذا يصعب تدريسه؟

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبة التي تواجه التربويين في تدريس مهارات التفكير الناقد للطلاب؛ واعتمد الباحث على المنهج الوثائقي القائم على عدد من الأدبيات السابقة التي توضح أن التفكير يميل إلى التركيز على الهيكل الخارجي للمشكلات، وسبب صعوبة التفكير الناقد، وتعريف علماء المعرفة للتفكير الناقد، وكون المعرفة العميقة تجعل التفكير يتعمق لما هو أبعد من الهيكل الخارجي للمشكلة

دراسة ماريفات (Marefat, 2007) بعنوان: " الذكاءات المتعددة: أصوات من فصول الكتابة للغة الانجليزية كلغة أجنبية. "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وجود علاقة بين ذكاء الطالب وإنتاجه الكتابي في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية؛ واشتملت عينة الدراسة على (٧٢) طالب جامعي؛ واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي القائم على اختبار للكتابة واستبانه كأدوات للدراسة.

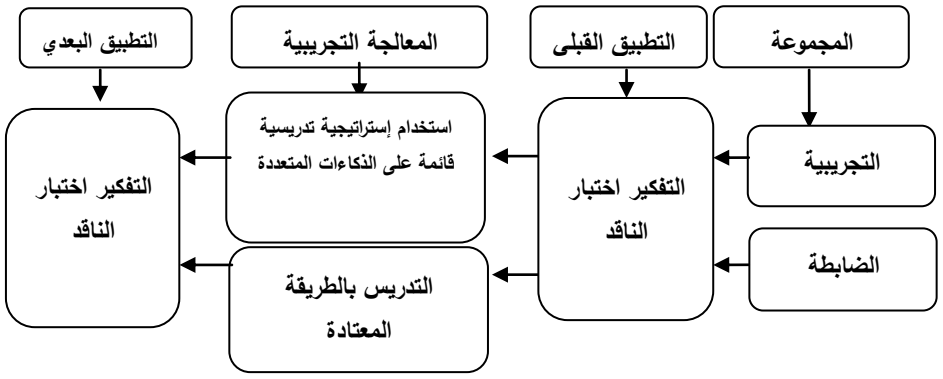
التعليق العام على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع استعرضت الباحثة عدداً من الدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين البحث الحالي، والدراسات السابقة، وأوجه استفادت البحث الحالي من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة الميدانية :منهج البحث:

للمنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وذلك من خلال تكوين مجموعتين متكافئتين بقدر الإمكان إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، واستخدام القياس القبلي لضبط الإجراءات التجريبية، ثم القياس البعدي لدراسة الفروق ودلالتها بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

ومن أجل أن تتحقق الأهداف لابد من استخدام المنهج شبه التجريبي، من خلال التصميم الآتي:والشكل (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث.



شكل(١)

مجتمع البحث: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الباحةبالمملكة العربية السعودية لعام ١٤٣٨هـ١٤٣٩هـ.

عينة البحث:سوف تختار الباحث عينة عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة.

أدوات البحث:بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، سوف تقوم الباحث بتصميم أدوات الدراسة والمتمثلة فيما يلي:

١-اختبار مهارات التفكير الناقد. (إعداد الباحثة)
٢-اختبار أثر بقاء التعلم. (إعداد الباحثة)

متغيرات الدراسة :

١. **المتغير المستقل:** هو العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة (العساف، ٢٠٠٠م). ويتمثل في الدراسة الحالية بطريقة التدريس وتشمل:

- التدريس باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الباحة وذلك للمجموعة التجريبية.
- التدريس بالطريقة التقليدية وذلك للمجموعة الضابطة.

٢. **المتغير التابع:** هو النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها (العساف، ٢٠٠٦). وتحتوي الدراسة على المتغير التابع:

- التحصيل الدراسي: الذي يقاس باختبار **اختبار التفكير الناقد** وهو من إعداد الباحثة.

العمر:تم الاطلاع على قوائم أسماء الطالبات وأعمارهم، وتبين أن أعمارهن متقاربة ما بين (١٣-١٤) سنة مما يؤكد تكافؤ المجموعتين من حيث متغير العمر الزمني.

٣.البيئة المدرسية:تم التأكد من تكافؤ البيئة الصفية من حيث التهوية والإضاءة والتكييف للمجموعتين التجريبية والضابطة.

١-**المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** حيث إن جميع أفراد عينة الدراسة من بيئة واحدة متقاربة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي إلى حد كبير تقريبا ، وهذا يساعد على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.

٥- **الجنس:**حيث إن جميع أفراد عينة الدراسة من جنس واحد ألا وهو الإناث مما ساعد على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدواة الدراسة :

- بناء الصورة الأولية للدليل كالتالي:
- مقدمة.
- أهمية الدليل.
- نبذة عن إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة، وخطوات تنفيذها.
- الأهداف العامة لتدريس مادة التفسير باستخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة.
- التوزيع الزمني للموضوعات المقررة.
- مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الموضوعات.
- الأهداف الإجرائية السلوكية.
- الدروس المقترحة في تطبيق إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة.
- خطة تحضير دروس سورة الحج باستخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة. وبعد انتهاء الباحثة من إعداد الدليل قامت بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس عامة، وطرق تدريس التربية الإسلامية خاصة، من مدارس وجامعات وكليات مختلفة. لإبداء آرائهم وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة، في ضوء ملاحظات المحكمين ، وأصبح الدليل في صورته النهائية.
- مرحلة التأكد من عرض المادة العلمية (التجربة الاستطلاعية).
- قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية (غير عينة البحث) تكونت من (٣٠) طالبة، طبق عليها إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة، قبل البدء في التنفيذ الفعلي، وتنبيه الطالبات على ضرورة إبداء ملاحظاتهن بعد الانتهاء من الدرس.

وصف أداة الدراسة: اختبار التفكير الناقد

تم قياس تحصيل أفراد العينة بواسطة اختبار (مقياس **التفكير الناقد**) من إعداد الباحثة، يتضمن أسئلة تقيس مقرر التفسير (سورة الحج) للصف الثاني المتوسط.

الاختبار موزع على خمسة مجالات تحتوي على ٣٣ سؤال مكون من ٩٩ فقره وهي: (توقع الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، تقييم المناقشات).

خطوات بناء الاختبار

- **الهدف من الاختبار:** يأتي هذا الاختبار ليقيس مدى فاعلية إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وبقاء أثر التعلم.

- **محتوى الاختبار: بحيث** قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب (التفسير) للصف الثاني المتوسط. الفصل الدراسي الأول، (الوحدة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة) المشتملة على (١٠) دروس، بهدف تحديد مهارات التفكير الناقد المتضمنة في دروس سورة الحج الواردة في مقرر التفسير للصف الثاني المتوسط، حيث إن تحديد مهارات التفكير الناقد من أهم خطوات التحليل، لذا قامت الباحثة بتحديد مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها. ومن ثم تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية بناءً عليها، وبالتالي عرضة على السادة المحكمين، والتعديل تبعا لآرائهم.صياغة التفكير الناقد.
- **تحديد نوع الاختبار:** قامت الباحثة بتحديد نوع اختبار التفكير الناقد وهو اختبار موضوعي بوضع علامة على كل بديل. وقد بلغ عدد الأسئلة (٣٣) سؤال مكون من (٩٩) فقرة، تمثل الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، في ضوء مهارات التفكير الناقد.
- مستويات الاختبار: الاختبار يقيس مهارات التفكير العليا التحليل _ التركيب _ التقويم. واقتصر على ذلك. حيث أن التفكير الناقد يتطلب مهارات تفكير عليا.
- **بناء الاختبار:** يتضمن هذا الاختبار خمسة أقسام مستقلة.

– يشمل كل قسم من الأقسام تعليمات مكتوبة بعبارات قصيرة.

– كل سؤال مكتوب بشكل واضح.

– الأسئلة عبارة عن بدائل تجيب الطالبة بوضع علامة على كل بديل.

- كتابة تعليمات الاختبار: تؤكد الباحثة أن الاختبار ليس له علاقة بدرجات الطالبات في المدرسة، إنما لغرض البحث العلمي فقط.
- كتابة تعليمات الاختبار في المقدمة بعبارات قصيرة تؤدي المطلوب.
- وضع تعليمات لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد لتوضيح طريقة الإجابة.

صياغة فقرات الاختبار:تم صياغة فقرات الاختبار بحيث كانت: –

١- سليمة لغوياً ، وصحيحه علميا ، واضحة خالية من الغموض ، ممثلة للمحتوى.

وقد اشتمل **التفكير الناقد** على ٣٣ سؤالا مكونة من (٩٩) فقرة وكل فقرة تتكون من عبارة يليها ثلاث إجابات، من بينها إجابة واحدة صحيحة، وبعد كتابة بنود الاختبار على هذا النحو في صورته الأولية ، تم عرضه على السادة المحكمين ما يعرف بصدق المحكمين .

تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار باحتساب درجة واحدة لكل بند وبذلك تكون الدرجة التي يمكن للطالبة الحصول عليها محصورة بين (٠، ١٠٠ درجة)،وهذا يتفق ونوع أسئلة الاختبار والمعالجة الإحصائية لثبات الاختبار.

صدق المحكمين: ويقصد به المظهر العام للمقياس أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها ومدى نضوجها، ويشير هذا النوع من الصدق أيضاً إلى كيفية مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله حيث قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين تشمل مختصين في طرق تدريس التربية الإسلامية والإحصاء في عدد من الجامعات والكليات لتحديد مدى شمولية الاختبار لمهارات التفكير الناقد في الكتاب المقرر للصف الثاني المتوسط، وكذلك الصحة العلمية واللغوية للفقرات. حيث أبدى المحكمين آرائهم في المقياس، وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وبذلك خرج الاختبار في صورته شبه النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية .

معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

تم اختيار مجموعتين من عينة الدراسة، المجموعة الأولى حصلت على أعلى العلامات في الاختبار وحجمها ٥٠ % من العينة الاستطلاعية، أي ما يعادل ١٥ طالبة وسميت المجموعة العليا، والمجموعة الثانية حصلت على أدنى الدرجات في الاختبار ونسبتها ٥٠ % من عينة الدراسة أي ما يعادل ١٥ طالبة، وسميت المجموعة الدنيا. وقد تم إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار كالتالي.

أولا: إيجاد معامل الصعوبة

لإيجاد معامل الصعوبة تم إيجاد مجموع درجات المجموعة العليا ودرجات المجموعة الدنيا لكل فقرة والتعويض بالقانون التالي:

قانون معامل الصعوبة $\text{م ص} = \frac{\text{ع ص}}{\text{ن}} \times 100$

حيث إن: م ص: معامل الصعوبة

ع ص: عدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح من المجموعتين العليا والدنيا.

ن: العدد الكلي للمفحوصين الذين حاولوا الإجابة على الفقرة (في المجموعتين العليا والدنيا)

إن معامل الصعوبة الأمثل في حالة الفقرات ذات الاختيار من متعدد (من خيارين) هو ٧٥ % وهذه القيمة هي القيمة الواقعة في منتصف المسافة بين ٥٠ وهي قيمة معامل الصعوبة الذي يمكن الحصول عليه عندما تأتي جميع الإجابات عن طريق التخمين، والقيمة ١٠٠ وهي قيمة معامل الصعوبة الذي نحصل عليه عندما تكون كل الإجابات قد جاءت بشكل صحيح، ويفضل الباحثون أن تكون معاملات الصعوبة المرغوبة والمقبولة واقعة بين ٥٠ % و٧٥ %.

ثانيا: إيجاد معامل التمييز

ولكي تتحقق الباحثة من قدرة فقرات الاختبار على تمييز الطالبات المتفوقين من غير المتفوقين تم اختيار أعلى ٥٠ % من الطالبات الحاصلين على أعلى الدرجات و٥٠ % من الطالبات الحاصلين على أدنى الدرجات في العينة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم حساب معامل التمييز حسب القانون التالي $\text{م ت} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\frac{1}{2}\text{ن}} \times 100$

قانون معامل التمييز:

حيث إن : م ت : معامل التمييز

مج ع : عدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح من بين أفراد المجموعة العليا

مج د : عدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح من بين أفراد المجموعة الدنيا

ن : العدد الكلي للمفحوصين في المجموعتين العليا والدنيا.

يشير معامل التمييز إلى قوة تمييز الفقرة وقدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا ، ويتراوح معامل التمييز بين + ١٠٠ إلى –١٠٠ ، وعندما تكون قيمة معامل التمييز موجبة فان الفقرة تأخذ تمييزا موجبا وهذا يعني أن عدد المجيبين من بين المتفوقين (أفراد المجموعة العليا) يفوق عدد المجيبين من بين المتأخرين (أفراد المجموعة الدنيا) أما إذا كان الفقرة تأخذ تمييزا سالبا فان هذا يعني أن عدد المجيبين من بين أفراد المجموعة الدنيا يفوق عدد المجيبين من بين أفراد المجموعة العليا، وهو تمييز في الاتجاه الخاطئ .

وكلما كان معامل التمييز مرتفعا كلما كان أفضل لأنه يؤدي إلى زيادة قدرة الفقرة على التمييز ويجب ألا يقل معامل تمييز الفقرة عن + ٢٠ %

أولا : معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار

من جدول رقم (١) يتبين أن جميع الفقرات تتميز بمعامل صعوبة مقبول حيث إن معامل الصعوبة لكل فقرة يقع بين ٥٠ % و ٧٥% وكذلك بلغت قيمة معامل التمييز لكل فقرة من هذا المجال قيمة أكبر من + ٢٠ % وحيث إن علم النفس يقبل معامل التمييز بنسبة أكثر من ٢٠% وبذلك تبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار.

جدول رقم (١)

معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات لفقرات اختبار التفكير الناقد

م	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل الصعوبة	معامل التمييز
توقع الافتراضات			٣٤	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥	٦٨	٧٣.٠٨	٣٨.٤٦
١	٦٩.٢٣	٦١.٥٤	٣٥	٦١.٥٤	٤٦.١٥	٦٩	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥
٢	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٣٦	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥	الاستنباط		
٣	٦٩.٢٣	٤٦.١٥	٣٧	٦٩.٢٣	٦١.٥٤	٧٠	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥
٤	٥٣.٨٥	٣٠.٧٧	٣٨	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥	٧١	٧٣.٠٨	٣٨.٤٦
٥	٥٣.٨٥	٤٦.١٥	٣٩	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٧٢	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥
٦	٥٣.٨٥	٤٦.١٥	٤٠	٧٣.٠٨	٣٨.٤٦	٧٣	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥
٧	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥	٤١	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٧٤	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥
٨	٥٠	٥٣.٨٥	٤٢	٥٣.٨٥	٤٦.١٥	٧٥	٦٩.٢٣	٣٠.٧٧
٩	٥٧.٦٩	٣٨.٤٦	٤٣	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٧٦	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥
١٠	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٤٤	٦٥.٣٨	٣٨.٤٦	٧٧	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥
١١	٧٣.٠٨	٣٨.٤٦	٤٥	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٧٨	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥
١٢	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٤٦	الاستنتاج		٧٩	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥
١٣	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥	٤٧	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥	٨٠	٥٠	٢٣.٠٨
١٤	٧٣.٠٨	٣٨.٤٦	٤٨	٦٩.٢٣	٦١.٥٤	٨١	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥
١٥	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٤٩	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٨٢	٥٠	٥٣.٨٥
١٦	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥	٥٠	٦١.٥٤	٤٦.١٥	٨٣	٦٩.٢٣	٦١.٥٤
١٧	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥	٥١	٦٩.٢٣	٣٠.٧٧	٨٤	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥
١٨	٦٩.٢٣	٣٠.٧٧	٥٢	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	تقييم المناقشات		
١٩	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٥٣	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥	٨٥	٦٩.٢٣	٤٦.١٥
٢٠	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥	٥٤	٦٩.٢٣	٦١.٥٤	٨٦	٥٣.٨٥	٣٠.٧٧
٢١	٦١.٥٤	٦١.٥٤	٥٥	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٨٧	٥٣.٨٥	٤٦.١٥
التفسير			٥٦	٧٣.٠٨	٣٨.٤٦	٨٨	٥٣.٨٥	٤٦.١٥
٢٢	٦١.٥٤	٤٦.١٥	٥٧	٧٣.٠٨	٣٨.٤٦	٨٩	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥
٢٣	٧٣.٠٨	٢٣.٠٨	٥٨	٥٣.٨٥	٤٦.١٥	٩٠	٥٠	٥٣.٨٥
٢٤	٦١.٥٤	٤٦.١٥	٥٩	٦٩.٢٣	٣٠.٧٧	٩١	٥٧.٦٩	٣٨.٤٦
٢٥	٥٧.٦٩	٣٨.٤٦	٦٠	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٩٢	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥
٢٦	٥٣.٨٥	٧٦.٩٢	٦١	٦٩.٢٣	٣٠.٧٧	٩٣	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥
٢٧	٧٣.٠٧	٢٣.٠٧	٦٢	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٩٤	٦١.٥٤	٤٦.١٥
٢٨	٦٩.٢٣	٤٦.١٥	٦٣	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥	٩٥	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥
٢٩	٥٣.٨٥	٤٦.١٥	٦٤	٦٩.٢٣	٦١.٥٤	٩٦	٦٩.٢٣	٦١.٥٤
٣٠	٦٥.٣٨	٣٨.٤٦	٦٥	٦٥.٣٨	٣٨.٤٦	٩٧	٥٧.٦٩	٥٣.٨٥
٣١	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٦٦	٦٥.٣٨	٣٨.٤٦	٩٨	٥٣.٨٥	٤٦.١٥
٣٢	٦٥.٣٨	٥٣.٨٥	٦٧	٧٣.٠٨	٥٣.٨٥	٩٩	٧٣.٠٨	٣٨.٤٦
٣٣	٦٩.٢٣	٦١.٥٤	٦٨	٦١.٥٤	٤٦.١٥			

ثبات فقرات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار درجة الاتساق في النتائج التي تعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت على عينة من الممتحنين أكثر من مرة في ظروف تطبيقية متشابهة (زيتون، ١٩٩٩، ص.٦٣٠). وقد أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بثلاث طرق هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ وكودر–ريتشاردسون٢٠ كما يلي:

١.طريقة التجزئة النصفية Split–Half Coefficient:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية لفقرات الاختبار وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman–Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث إن معامل الارتباط ، وقد بين جدول رقم (٢) أن قيمة معامل الثبات للاختبار التحصيلي يساوي ٠.٨٥٦ وهو أعلى من ٠.٧٠ (أقل معامل ثبات مقبول بالاتفاق بين الإحصائيين) وهو يعتبر كبير نسبيا مما يطمئن الباحثة على استخدام الإستبانة بكل طمأنينة

جدول رقم (٢)

معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

المهارة	التجزئة النصفية	
	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
توقع الافتراضات	٠.٧٢٧	٠.٨٤٢
التفسير	٠.٦٩٨	٠.٨١٦
الاستنتاج	٠.٦٥٩	٠.٧٩٣
الاستنباط	٠.٦٧٣	٠.٨٠٥
تقييم المناقشات	٠.٧١٦	٠.٨٣٤
جميع المهارات	٠.٧٤٩	٠.٨٥٦

٢.طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات فقرات الاختبار كطريقة ثانية لقياس الثبات ويبين جدول رقم (٣) أن معاملات الثبات مرتفعة، حيث بلغ قيمة معامل الثبات للاختبار التحصيلي ٠.٨٦٧ وهو أعلى من ٠.٧٠ (أقل معامل ثبات مقبول بالاتفاق بين الإحصائيين) وهو يعتبر كبير نسبيا مما يطمئن الباحثة على استخدام الإستبانة بكل طمأنينة.

جدول رقم (٣)

معامل الثبات (طريقة والفا كرونباخ)

المهارة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
توقع الافتراضات	٢١	٠.٨٥٦
التفسير	٢٤	٠.٨٢٩
الاستنتاج	٢٤	٠.٨١٣
الاستنباط	١٥	٠.٨٢٤
تقييم المناقشات	١٥	٠.٨٤٢
جميع المهارات	٩٩	٠.٨٦٧

٣-طريقة كودر-ريتشادر سون ٢٠: (Kuder-Richardson 20)

استخدمت الباحثة طريقة ثالثة من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث تم حساب معامل كور ريتشارد سون (٢٠) باستخدام الصيغة التالية:

$$\text{معامل الثبات " ث " } = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(1 - \frac{\text{مج س}\,(1-\text{س})}{\text{ع}^2}\right)$$

حيث إن: ن : عدد بنود الاختبار

س: نسبة الإجابة الصحيحة على الفقرة (١-س): نسبة الإجابة الخاطئة على الفقرة

ع^2: التباين الكلي للاختبار

جدول رقم (٤)

معاملات كور ريتشارد سون للثبات

المهارة	عدد الفقرات	التباين	معامل كور ريتشارد سون
توقع الافتراضات	٢١	٢.٤٣	٠.٨٣٤
التفسير	٢٤	٢.١٥	٠.٨٢٣
الاستنتاج	٢٤	١.٩٥	٠.٨٠٤
الاستنباط	١٥	٢.٣٥	٠.٨٣٥
تقييم المناقشات	١٥	٢.٦١	٠.٨٦١
جميع المهارات	٩٩	٢.٧٤	٠.٨٥٤

يتضح من جدول رقم (٤) أن قيمة كور ريتشارد سون (٢٠) للاختبار التحصيلي ٠.٨٥٤وهي قيمة مرتفعة تجعل الباحثة مطمئنة لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

وبذلك تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار، وأصبح الاختبار (٩٩) فقرة .

خطوات تطبيق الدراسة:

بعد انتهاء الباحثة من أداة الدراسة وإخراجها في الصورة النهائية، طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ)، بحيث بدأ تطبيق الدراسة يوم الخميس بتاريخ١٤٣٩/٣/١٩هـ وانتهى التطبيق في يوم الخميس (١٤٣٩/٤/٢٤هـ). والخطوات كالآتي:

- خطاب عميد جامعة الباحة إلى مدير عام إدارة التعليم للبنات في منطقة الباحة بتسهيل مهمة الباحثة من أجل تطبيق الأدوات. – خطاب مدير عام إدارة التعليم بمنطقة الباحة إلى مديرات المدارس من أجل تسهيل مهمة الباحثة، بتطبيق الأدوات.. وقامت الباحثة بزيارة المدرسة التي قامت باختيارها في يوم الأربعاء بتاريخ (١٨ /١٤٣٩/٣هـ)، من أجل الاتفاق مع مديرة المدرسة والمعلمات اللاتي يقمن بتدريس التربية الإسلامية حول تطبيق الدراسة، وكيف سيكون تطبيق أدوات الدراسة القبلية في اليوم التالي من زيارة المدرسة.
- قامت الباحثة بالتطبيق القبلي: بتاريخ (١٤٣٩/٣/١٩هـ) تم اختبار تنمية مهارات التفكير الناقد على طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وقبل البدء في تطبيق الإستراتيجية، بحيث تم تطبيق أدوات الدراسة في الحصص الأولى.
- تم تدريس المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة، حيث قامت الباحثة شخصيا بالتطبيق على المجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- وقد قامت الباحثة ببيان فكرة الدراسة لهن، والأخذ بمقترحاتهن وآرائهن حول استخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد استغرقت الباحثة في تطبيق الدراسة (٩) أسابيع في الفصل الدراسي الأول للعام قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير الناقد بعديا بعد الانتهاء من تدريس موضوعات التفسير محل الدراسة على المجموعة التجريبية والضابطة، يوم الخميس بتاريخ (١٤٣٩/٤/٢٤هـ).

- قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير الناقد بعديا والآجل يوم الخميس بتاريخ (١٤٣٩/٥/٢٣هـ). على المجموعة التجريبية.
- قامت الباحثة بتصحيح الأدوات، ومن ثم رصد الدرجات، ثم إدخال البيانات في الحاسب الآلي، بغرض معالجتها إحصائيا.

الأساليب الإحصائية

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سعى إلى تحقيقها، سيتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

١. **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث وفقاً للبيانات الشخصية.
٢. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لحساب متوسطات عبارات مقياس مهارات التفكير الناقد وكذلك الدرجات الكلية لأبعاده بناء على استجابات أفراد الدراسة.
٣. **معامل ارتباط بيرسون:** لحساب الاتساق الداخلي.
٤. **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب الثبات لعبارات المقياس.
٥. **اختبار (T. test):** لحساب تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.
٦. **اختبار مان ويتني (Mann–Whitney)** لعينتين مستقلتين:لتحديد الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها :اختبار الفرضيات

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي لمهارات التفكير الناقد.لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة (المختلفة) Two Independent – sample T Test ، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد وجدول رقم (٥) يبين نتائج التحليل الإحصائي :

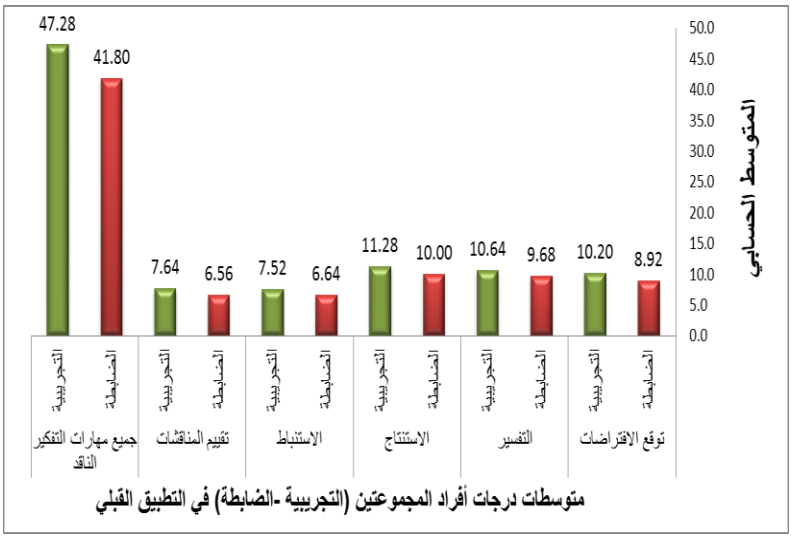
جدول رقم (٥)

نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد

المهارة	الضابطة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
توقع الافتراضات	الضابطة	٢٥	٨.٩٢	١.٦٨١	١.٨٦١	٠.٠٦٩	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	التجريبية	٢٥	١٠.٢	٣			
التفسير	الضابطة	٢٥	٩.٦٨	١.٥٢	١.٤١٧	٠.١٦٣	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	التجريبية	٢٥	١٠.٦٤	٣.٠٢٦			
الاستنتاج	الضابطة	٢٥	١٠	٢	١.٨٧٧	٠.٠٦٧	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	التجريبية	٢٥	١١.٢٨	٢.٧٦٢			
الاستنباط	الضابطة	٢٥	٦.٦٤	١.٧٥٣	١.٥٠٢	٠.١٤	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	التجريبية	٢٥	٧.٥٢	٢.٣٤٧			
تقييم المناقشات	الضابطة	٢٥	٦.٥٦	١.٨٥	١.٧٩٢	٠.٠٧٩	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	التجريبية	٢٥	٧.٦٤	٢.٣٧٨			
جميع مهارات التفكير الناقد	الضابطة	٢٥	٤١.٨	٧.٧٣٥	١.٨٩٧	٠.٠٦٤	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	التجريبية	٢٥	٤٧.٢٨	١٢.٢٠٢			

***قيمة " ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية " ٤٨" تساوي ٢.٠١**

تشير نتائج التحليل إلى أن متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة تساوي ٤١.٨٠ ومتوسط الدرجات للمجموعة التجريبية تساوي ٤٧.٢٨، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ١.٨٩٧ وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠١ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٠٦٤ وهي أكبر من ٠.٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات المجموعة الضابطة و التجريبية في القياس القبلي لاختبار التفكير الناقد.



شكل (٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد.

وتشير نتائج الفرضية الأولى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار التفكير الناقد، وعليه فقد تم قبول الفرضية الأولى، وتعزي الدراسة ذلك إلى تكافؤ العينة في خصائص التحصيل العلمي وتقارب مستويات مهارات التفكير الناقد قبل تطبيق إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة لرفع مستوى التفكير الناقد لدى الطالبات. واختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة الملحم (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مقياس التفكير الناقد، وأكدت دراسة (Güneysu،Ozdemir &Ceren،2007) على ضرورة العناية بمهارات التفكير الناقد، وتعزي الدراسة ذلك إلى أهمية مهارات التفكير الناقد في تعزيز الجانب الاستيعابي للطالبات ورفع مستوى التحصيل العلمي لديهن بحيث يحفز التفكير الناقد جانب الاستنتاجات والتفكير المنطقي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في القياس البعدي لاختبار التفكير الناقد.لاختبار هذا الفرض

تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة (المختلفة) Two Independent – sample T Test ، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وجدول رقم (٦) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
توقع الافتراضات	الضابطة	٢٥	١٠.٠٨	١.٦٣١	٢٩.٩٨٨	٠.٠٠٠	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	٢٠.٦	٠.٦٤٥			
التفسير	الضابطة	٢٥	١١.٤٤	١.٨٧٣	٣٠.٢٥	٠.٠٠٠	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	٢٣.٥٦	٠.٧١٢			
الاستنتاج	الضابطة	٢٥	١١.٢٨	١.٩٤٨	٢٩.٠٥٢	٠.٠٠٠	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	٢٣.٥٦	٠.٨٢١			
الاستنباط	الضابطة	٢٥	٧.٠٤	٢.٠٣١	١٨.٥٥٣	٠.٠٠٠	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	١٤.٨	٠.٥			
تقييم المناقشات	الضابطة	٢٥	٧.٠٨	١.٥٢٥	٢٥.٢٨٦	٠.٠٠٠	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	١٤.٩٢	٠.٢٧٧			
جميع مهارات التفكير الناقد	الضابطة	٢٥	٤٦.٩٢	٧.٧٢٩	٣١.٧٢	٠.٠٠٠	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	٩٧.٤٤	١.٩١٧			

***قيمة " ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية " ٤٨" تساوي ٢.٠١**

أولا : مهارة توقع الافتراضات

تبين النتائج إلى أن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة لمهارة توقع الافتراضات تساوي١٠.٠٨و متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية تساوي ٢٠.٦٠، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ٢٩.٩٨٨وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠١ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة توقع الافتراضات ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والفروق لصالح المجموعة التجريبي

ثانيا : مهارة التفسير

تبين النتائج إلى أن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة لمهارة التفسير تساوي ١١.٤٤ و متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية تساوي ٢٣.٥٦ ، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ٣٠.٢٥٠وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠١ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التفسير ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثا : مهارة الاستنتاج

تبين النتائج إلى أن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة لمهارة الاستنتاج تساوي ١١.٢٨ و متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية تساوي ٢٣.٥٦، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ٢٩.٠٥٢وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠١ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة الاستنتاج ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

رابعا : مهارة الاستنباط

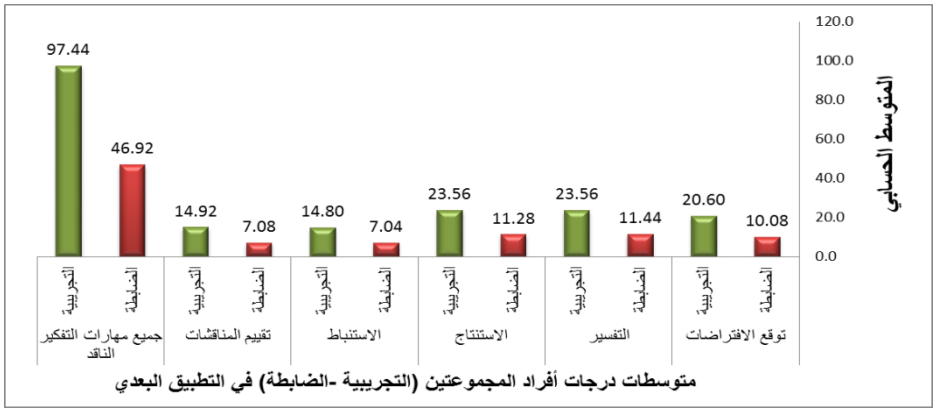
تبين النتائج إلى أن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة لمهارة الاستنباط تساوي ٧.٠٤ و متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية تساوي ١٤.٨٠، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ٢٩.٠٥٢ وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠١ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة الاستنباط ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

خامسا : مهارة تقييم المناقشات

تبين النتائج إلى أن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة لمهارة تقييم المناقشات تساوي ٧.٠٨ و متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية تساوي ١٤.٩٢، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ٢٥.٢٨٦ وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠١ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجالمجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة تقييم المناقشات ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

جميع مهارات التفكير الناقد

وبصفة عامة : تشير نتائج التحليل إلى أن متوسط درجات التحصيل الدراسي **لجميع مهارات التفكير الناقد** للمجموعة الضابطة تساوي ٤٦.٩٢و متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية تساوي ٩٧.٤٤، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ٣١.٧٢٠ وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠١ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد ومتوسط درجات أفراد المجموعه الضابطة التي درست باستخدام (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والفروق لصالح المجموعة التجريبية.



شكل (٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد.

ومن خلال النتائج وجدول رقم (٦) وشكل رقم (٣) :

أن قيمة (ت) تساوي (٣١.٧٢٠) لإختبار التفكير الناقد ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠١) لصالح التطبيق البعدي ، بحيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة ٩٧.٤٤، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية(٤٦.٩٣)، في التطبيق البعدي ، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل .

واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة **الناجم (٢٠١٦)** التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل وذلك لصالح طلاب المجموعة التجيريبية الذين درسوا باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، كما واتفقت النتائج مع دراسة **القرعاوي (٢٠٠٩)** التي أشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح الطلاب الذي درسوا باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة، وأكدت دراسة **عشرية (٢٠١٠)** نتائج الدراسة الحالية، حيث أشارت الى الأثر الايجابي للبرنامج التعليمي في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال المجموعة التجريبية

حجم التأثير:

لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد) في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (التحصيل الدراسي)، تم استخدم مربع إيتا الذي يعتمد على قيمة (ت) المحسوبة كما يلي :

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث ان : t قيمة الاختبار المحسوب ، df درجة الحرية $(df=n_1 + n_2-2)$

ويدل مربع إيتا على أن نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل.

حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاث مستويات هي:

١.يكون حجم التأثير صغير إذا كان ٠.٠١ < η^2 < ٠.٠٦

٢.يكون حجم التأثير متوسط إذا كان ٠.٠٦ < η^2 < ٠.١٤

٣.يكون حجم التأثير كبير إذا كان ٠.١٤ < η^2

جدول رقم (٧)
قيمة " ت" ، η2

المقياس	قيمة " ت"		قيمة "η2"	حجم التأثير
توقع الافتراضات	٢٩.٩٨٨	٨٩٩.٢٧٢	٠.٩٤٩	كبير
التفسير	٣٠.٢٥	٩١٥.٠٤	٠.٩٥	كبير
الاستنتاج	٢٩.٠٥٢	٨٤٤.٠٢١	٠.٩٤٦	كبير
الاستنباط	١٨.٥٥٣	٣٤٤.٢٣٢	٠.٨٧٨	كبير
تقييم المناقشات	٢٥.٢٨٦	٦٣٩.٣٧٩	٠.٩٣	كبير
جميع مهارات التفكير الناقد	٣١.٧٢	١٠٠٦.١٥١	٠.٩٥٤	كبير

ويبين جدول (٧) النتائج التالية:

- قيمة η^2 المحسوبة لجميع الفقرات تساوي (٠.٩٤٩)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو توظيف إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة توقع الافتراضات كانت بنسبة تأثير (٩٤.٩٪) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.
- قيمة η^2 المحسوبة لجميع الفقرات تساوي (٠.٩٥٠) ، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو توظيف إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة التفسير الناقد كانت بنسبة تأثير (٩٥.٠٪) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.
- قيمة η^2 المحسوبة لجميع الفقرات تساوي (٠.٩٤٦)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو توظيف إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة الاستنتاج كانت بنسبة تأثير (٩٤.٦٪) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.
- قيمة η^2 المحسوبة لجميع الفقرات تساوي (٠.٨٧٨)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو توظيف إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة الاستنباط كانت بنسبة تأثير (٨٧.٨٪) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.
- قيمة η^2 المحسوبة لجميع الفقرات تساوي (٠.٩٣٠)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو توظيف إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة تقييم المناقشات كانت بنسبة تأثير (٩٣.٠٪) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

- وبصفة عامة تبين النتائج أن قيمة η^2 المحسوبة لجميع الفقرات تساوي (0.954)، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو توظيف إستراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية **جميع مهارات التف**ريبية التي درست باستخدام إسترا في تنمية **جميع مهارات التفكير الناقد** كانت بنسبة تأثير (٩٥.٤٪) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والآجل لمهارات التفكير الناقد.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة (paired samples T test)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والآجل لمهارات التفكير الناقد وجدول رقم (٨) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة (Paired samples T test) ، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والاجل لمهارات التفكير الناقد

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
توقع الافتراضات	البعدي	٢٥	٢٠.٦٠	٠.٦٤٥	٠.٩٠١	٠.٣٧٦	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	الاجل	٢٥	٢٠.٧٢	٠.٤٥٨			
التفسير	البعدي	٢٥	٢٣.٥٦	٠.٧١٢	١.٤٩٦	٠.١٤٨	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	الاجل	٢٥	٢٣.٢٤	٠.٧٧٩			
الاستنتاج	البعدي	٢٥	٢٣.٥٦	٠.٨٢١	٠.٧٥١	٠.٤٦٠	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	الاجل	٢٥	٢٣.٢٠	٢.١٧٩			
الاستنباط	البعدي	٢٥	١٤.٨٠	٠.٥٠٠	٠.٦٢٥	٠.٥٣٨	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	الاجل	٢٥	١٤.٧٢	٠.٤٥٨			
تقييم المناقشات	البعدي	٢٥	١٤.٩٢	٠.٢٧٧	١.٧٣٢	٠.٠٩٦	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	الاجل	٢٥	١٤.٧٢	٠.٤٥٨			
جميع مهارات التفكير الناقد	البعدي	٢٥	٩٧.٤٤	١.٩١٧	١.٤٨٦	٠.١٥٠	غير دالة احصائيا عند ٠.٠٥
	الاجل	٢٥	٩٦.٦٤	٢.١٣٩			

***قيمة " ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية " ٢٤" تساوي ٢.٠٦**

أولا : مهارة توقع الافتراضات

تبين النتائج إلى أن متوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تساوي ٢٠.٦٠ ومتوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار الاجل تساوي ٢٠.٧٢ ، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ٠.٩٠١ وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠٦ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٣٧٦ وهي أكبر من ٠.٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والاجل لمهارة توقع الافتراضات

ثانيا : مهارة التفسير

تبين النتائج إلى أن متوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تساوي ٢٣.٥٦ ومتوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار الاجل تساوي ٢٣.٤٢ ، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ١.٤٩٦ وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠٦ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.١٤٨ وهي أكبر من ٠.٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والاجل لمهارة التفسير

ثالثا : مهارة الاستنتاج

تبين النتائج إلى أن متوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تساوي ٢٣.٥٦ ومتوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار الاجل تساوي٢٣.٢٠ ، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة 0.751 وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠٦ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٤٦٠ وهي أكبر من ٠.٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والاجل لمهارة الاستنتاج

رابعا : مهارة الاستنباط

تبين النتائج إلى أن متوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تساوي١٤.٨٠ومتوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار الاجل تساوي ١٤.٧٢ ، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ٠.٦٥٢ وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠٦وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٥٣٨ وهي أكبر من ٠.٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والاجل لمهارة الاستنباط

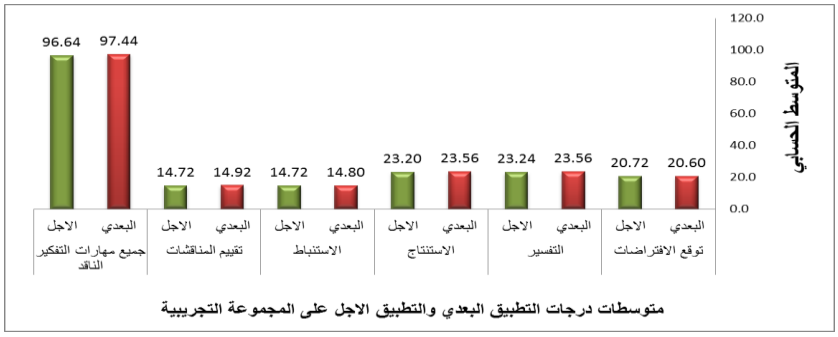
خامسا : مهارة تقييم المناقشات

تبين النتائج إلى أن متوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تساوي ١٤.٩٢ ومتوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار الاجل تساوي ١٤.٧٢ ، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ١.٧٣٢ وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠٦وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.٠٩٦ وهي أكبر من ٠.٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والاجل لمهارة مهارة تقييم المناقشات

جميع مهارات التفكير الناقد

تبين النتائج إلى أن متوسط التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تساوي ٩٧.٤٤ ومتوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار الاجل تساوي ٩٦.٦٤ ، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة ١.٤٨٦وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢.٠٦ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠.١٥٠ وهي أكبر من ٠.٠٥

مما يدل على عدم وجود فروق داله احصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط فراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والاجل لجميع مهارات التفكير الناقد



شكل (٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والآجل لاختبار التفكير الناقد.

ومن خلال النتائج وجدول رقم (٨) وشكل رقم (٤) :

أن قيمة (ت) تساوي(١.٤٨٦)لإختبار التفكير الناقد ، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ،بحيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة (٩٧.٤٤) ، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ٩٦.٦٤ ، في التطبيق البعدي والاجل ، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل .

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **الخطيب (٢٠٠٩)** التي أشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد عند المستويات المعرفية العليا والدنيا والمعرفية الكلية، واتفقت هذه النتائج مع دراسة **علي (٢٠١٠)** التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياس القبلي ورتب درجات القياس فروق دالة البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في التفكير الابتكاري لصالح القياس البعدي.

حساب معدل الكسب لبليك

ولقياس فاعلية استخدام بستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة تم استخدام معادلة الكسب لبليك (Black)، وذلك للمقارنة بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية لاختبار التحصيل الدراسي، وذلك حسب المعادلة التالية : (المحرزي،٢٠٠٣،ص١٥٧)

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

حيث ص: متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي.

س: متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي.

د: القيمة العظمي لدرجة المستوى.

جدول (٩) :حساب فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	التطبيق	المتوسط الحسابي	القيمة العظمى للاختبار	معدل الكسب لبلاك	الفاعلية
توقع الافتراضات	القبلي	٩.٥٦	١٥	١.٤٥	كبير
	البعدي	١٥.٣٤			
التفسير	البعدي	١٠.١٦	٢٤	٠.٨٤	متوسطة
	القبلي	١٧.٥٠			
الاستنتاج	القبلي	١٠.٦٤	٢٤	٠.٧٩	متوسطة
	البعدي	١٧.٤٢			
الاستنباط	القبلي	٧.٠٨	١٥	٠.٧٤	متوسطة
	البعدي	١٠.٩٢			
تقييم المناقشات	القبلي	٧.١٠	١٥	٠.٧٥	متوسطة
	البعدي	١١.٠٠			
جميع مهارات التفكير الناقد	القبلي	٤٤.٥٤	٩٩	٠.٧٩	متوسطة
	البعدي	٧٢.١٨			

تبين النتائج ما يلي:

- معدل الكسب لبلاك لمهارة توقع الافتراضات تساوي (١.٤٥)، وهي أكبر من نسبة الكسب المعدل لبليك " ١.٢ " أي ان استخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة تعمل على زيادة مهارة توقع الافتراضات بدرجة كبيرة.
- معدل الكسب لبلاك لمهارة التفسير تساوي (٠.٨٤)، وهي أقل من نسبة الكسب المعدل لبليك " ١.٢ " أي ان استخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة تعمل على زيادة مهارة التفسير بدرجة متوسطة.
- معدل الكسب لبلاك لمهارة الاستنتاج تساوي (٠.٧٩)، وهي أقل من نسبة الكسب المعدل لبليك " ١.٢ " أي ان استخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة تعمل على زيادة مهارة الاستنتاج بدرجة متوسطة
- معدل الكسب لبلاك لمهارة الاستنباط تساوي (٠.٧٤)، وهي أقل من نسبة الكسب المعدل لبليك " ١.٢ " أي ان استخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة تعمل على زيادة مهارة الاستنباط بدرجة متوسطة
- معدل الكسب لبلاك لمهارة تقييم المناقشات تساوي (٠.٧٥)، وهي أقل من نسبة الكسب المعدل لبليك " ١.٢ " أي ان استخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة تعمل على زيادة مهارة تقييم المناقشات بدرجة متوسطة
- معدل الكسب لبلاك لجميع مهارات التفكير الناقد تساوي (٠.٧٩)، وهي أقل من نسبة الكسب المعدل لبليك " ١.٢ " أي ان استخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة تعمل على زيادة مهارة التفكير الناقد بدرجة متوسطة.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج السابقة، تشير الدراسة إلى التوصيات التالية:

١) ضرورة تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المناهج التعليمية بشكل عام، ومساهمتها في تحسين مهارات التفكير الناقد لهم.

٢) عقد دورات تدريبية للمعلمات وصقل مهاراتهن التدريسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة.

٣) تصميم نشاطات مدرسية تعليمية إبداعية تهدف إلى تنمية جوانب التفكير الناقد لدى الطالبات.

ضرورة عمل دورات للمشرفات التربويات من أجل تدريبهن على استخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة، والتفكير الناقد، لأنها من أهم الإستراتيجيات الفاعلة في التدريس .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو شريخ، شاهر (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجيتى الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعليم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية، مجلة التربية (جامعة الأزهر)، مصر، ٢(١٤٥): ٣٤١-٣٧٥.

أبو شعبان، نادر خليل (٢٠١٠). أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبوحمد، سيرين فتحى حسن (٢٠١٤).أثر استخدام إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفى تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

أخضر، أروى بنت علي عبد الله (٢٠١٦). مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل – مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ٣(١١): ٤٢٣-٤٦٢.

أغيس، مروان توري (٢٠١٥). واقع تطبيق طرائق ووسائل تدريس مواد التربية الإسلامية في النيجر، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

الأهدل، أسماء زين صادق، (٢٠٠٩). فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية، ١(١): ١٩١-٢٤٢.

با صالح، خالد سلمان عبود (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم في ضوء إستراتيجيةالكورت لوحدة الدوال الحقيقية فى اليمن: دراسة تجريبية لدى طلبة ثانوية المكلا النموذجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

التكريتي، منى حساني محمد (٢٠١٣). أثر استعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.

الجنابى، جاسم محمد حسن، (٢٠١١). أثر برنامج الهندسة النفسية في بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.

الجوجو، ألفت محمد، (٢٠١١). فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣(١): ١٣٧١-١٤٢٢.

الحذيفى، خالد بن فهد واللزام، إبراهيم بن محمد (٢٠١٠). أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)، بتاريخ (مارس ٢٠١٠)، كلية التربية، جامعة بورسعيد، مصر.

حسين، هيام غائب، (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة ديالى، (٦٥):٦٢٣-٦٥٦.

حلِّس، داود بن درويش (٢٠١٠). محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية، ط٣.

الديب، ماجد حمد، (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، ١٥(١): ٣٢-٦٣.

الراسبي، زهرة بنت ناصر بن محمد (٢٠١١). متطلبات تطبيق تدريب الزملاء في مدارس التعليم الأساسي- الحلقة الثانية (٥-١٠) بسلطنة عمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة، مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مصر، ٢٢(٨٨): ١-٤٤.

الرجوب، محمد على محمد (٢٠١٣). استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مواد التربية الإسلامية، مجلة هدى الإسلام، الأردن، ٥٧(٨): ٥٦-٦٨.

السعدون، عادلة على ناجي (٢٠١٢). مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها، مجلة الأستاذ، (٢٠٣): ١١٠٥- ١١٩٦.

السيد، هويدا سعيد عبد الحميد، (٢٠١٢). اثر اختلاف تصميم سقالات التعلم في بيئات التعلم الجوال على بقاء أثر التعلم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (١٨٩): ٥٥-٨٩.

شبير، عماد رمضان محمد (٢٠١١). أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

صادق، منير موسى (٢٠٠٧).أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم وبعض العمليات العقلية وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوى صعوبات التعلم، مجلة التربية العلمية، مصر، ١٠(١): ١٣١-١٨٣.

الصلاحين، عبد الكريم محمود (٢٠١٦). إستراتيجية حل المشكلات في القصص القرآني وتوجيهات استخدامها: دراسة تحليلية، مجلة التربية (جامعة الأزهر)، مصر، ١(١٦٨): ٥٣٧-٥٦٣.

عبد الرءوف، مصطفى محمد الشيخ، (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح للأنشطة التعليمية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي منخفضي التحصيل، مجلة دراسات عربية فى التربية وعم النفس، المملكة العربية السعودية، ٤(٣٤): ١٣-٨١.

عراقي، السعيد محمود السعيد ونمر، برهان (٢٠١٠). فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية، مصر، (١٨): ٢-٤٥.

عسقول، خليل محمد خليل (٢٠٠٩). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العقاب، أحمد بن عبد الرحمن، (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنبئة بمهارات التفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

عياد، منى خالد محمود، (٢٠٠٨). أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.

القاضي، المكاشفي عثمان (٢٠١١). الكاءات المتعددة والتعليم بالفنون اتجاه تطويري لمدارسنا العربية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط١، القاهرة– مصر.

كريم، ربيعة أحمد الصديق (٢٠١١). فاعلية استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلبة جامعة مصراتة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة مصراتة، ليبيا.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Fish, J. M. (2012). *A correlational study of building principal emotional intelligence and the connection to academic achievement*. Doctoral dissertation, University of Missouri--Kansas City. USA.

Kim, I. S. (2009). The relevance of multiple intelligences to CALL instruction. *The Reading Matrix*, *9* (1), 1-21.

Lee, M. F., Shariffudin, R. S., &Mislan, N. (2012). Pattern and relationship between multiple intelligences, personality traits and critical thinking skills among high achievers in Malaysia.

Marefat, F. (2007). Multiple Intelligences: Voices from an EFL writing class. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, *32*, 145-162.

Sai, M., & Hsu, J. Y. (2007). Multiple Intelligence Literature Circles: A JFL and an EFL Experience. *Online Submission*.

Saricaoglu, A., &Arikan, A. (2009). A Study of Multiple Intelligences, Foreign Language Success and Some Selected Variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2). 110-112

Thomas, T. A. (2011). Developing first year students' critical thinking skills. *Asian social science*, *7*(4), 26-35.

Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *The Journal of Higher Education*, *73*(6), 740-763.

Tümkaya, S., Aybek, B., &Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *36*, 57-74.

Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *Arts Education Policy Review*, *109*(4), 21-32.