جامعة المنصورة
كلية التربية

فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية

إعداد
د/ ريحاب محمد العبد مصطفي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية بالعريش – جامعة العريش
أستاذ مشارك بكلية التربية – جامعة القصيم (سابقاً)

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٤ – أكتوبر ٢٠٢٣

فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية

د / رجاب محمد العبد مصطفي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية بالعريش – جامعة العريش
أستاذ مشارك بكلية التربية – جامعة القصيم (سابقاً)

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) طالبةً من طالبات المرحلة الثانوية، تم توزيعهنّ عشوائيا إلى مجموعتين هما: المجموعة الضابطة وعددهنّ (٤٧) طالبةً ، والمجموعة التجريبية وعددهن (٤٨) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي، وقد تم استخدام نهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، بحيث يكون هناك قياساً قبلياً قبل تطبيق الوحدة، وقياساً بعدياً قها، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة وحدة مقترحة قائمة على الذكاء الناجح لتنمية مهارات الحجاج، وقد تم التوصل لمهارات الحجاج إجرائيا من خلال قائمة محكمة من قبل أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، وتألفت الوحدة المقترحة من (٢٠) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (٥٠) دقيقة، بواقع حصتين دراسيتين أسبوعيًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة تُعزى إلى فاعلية الوحدة المقترحة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مهارات الحجاج، وقد نوقشت النتائج وانتهت الدراسة إلى بعض التوصيات منها توجيه أنظار المسؤولين إلى ضرورة تضمين مهارات الحجاج في المقررات الدراسية لجميع الطالبات بمختلف المراحل الدراسية، والتوسع في استخدام الأنشطة التدريبية المتنوعة القائمة على نظرية الذكاء الناجح والتي تسهم في ربط ما تتعلمه الطالبات في المدرسة بمواقف الحياة اليومية.

الكلمات المفتاحية: *مهارات الحجاج، نظرية الذكاء الناجح، وحدة مقترحة.*

Abstract

The study aimed to verify the effectiveness of a proposed unit based on the theory of successful intelligence to developing the argumentation skills of female secondary school students. The study sample consisted of (95) female secondary school students, who were randomly distributed into two groups: the control group, which consisted of (47) female students, and the experimental group, which consisted of (48) female students from the first year of secondary school

The experimental curriculum of the semi-experimental design was used, as there was a pre-measurement before applying and a post-measurement following the unit application. To achieve the objectives of the study, the researcher designed a proposed unit based on successful intelligence to develop the skills of argumentation. Argumentation skills were determined procedurally through a list that was judged by specialized faculty members. The proposed unit consisted of (20) training sessions, each session lasting (50) minutes, with two study sessions per week.

The findings of the study showed that there were statistically significant differences between the average scores of the two study groups and it was attributed to the effectiveness of the proposed unit in favor of the experimental group's female students in argumentation skills. The results were discussed and the study concluded with some recommendations, including directing the attention of officials to the need to include argumentation skills in the academic curricula for all female students at various levels of study and expanding the use of various training activities based on the theory of successful intelligence, which contribute to linking what female students learn in school to daily life situations.

Keywords: Argumentation Skills, Theory of Successful Intelligence, Proposed Unit

أولًا ـ المقدمة:

تعد اللغة سمة إنسانية فريدة كونها تمثل نظامًا متكاملًا من الرموز المنطوقة أو المرسومة، والتي تتضمن قواعد متفق عليها بين الجماعات لمزج ومعالجة تلك الرموز بصورة كافية للتواصل، والتعبير عن الأفكار والآراء والاتجاهات، كما تدعم عملية التفكير، والنمو المعرفي بالرموز، والمبادئ، والقوانين التي تساعد في حل المشكلات إلى جانب كونها أداة رئيسة للتنشئة، والتفاعل الاجتماعي.

كما أن اللغة تتضمن طبيعة إنتاجية لتوليد المعاني والأفكار؛ فاللغة بمثابة آلية تتضمن حدث التلفظ ويندمج فيها الخلفية المعرفية إلى جانب سياقات الحدث نفسه، بالإضافة للمزج التلقائي للبنية اللغوية، وقواعد التخاطب والاستدلال في إطار عمليات عقلية معقدة تسيطر على آليات الإنتاج اللغوي والفهم.

وبذلك فإن اللغة تركز على مكنون القول، ومجريات اللفظ بوصفها فعلًا لغويًا ينشأ في إطار مادي مكون من رموز صوتية أو رموز مرسومة للغة، وما يرتبط بهما من إطار دلالي لهذه الرموز يحدد المعنى وفق ضوابط في أذهان الجماعات، ووفقًا لمستوى الخلفيات المعرفية لديهم. (Marttunen & Laurinen ,2006, p.119)

كما تحمل اللغة في طياتها وظيفة حجاجية؛ فالحجاج سمة لغوية أصيلة فلا تواصل دون حجاج، ولا حجاج من غير تواصل، فالبعد الحجاجي في اللغة سابق عن البعد الخبري كونه ضرورة معرفية، كما أن القضايا ملفوظات حجاجية كامنة لا تصاغ في معزل عن اللغة، أو سياق منفصل عن شروط فهم المعنى وعملياته.

والحجاج ليس مجرد نشاطًا لغويًا ثانويًا، ولكنه خطابًا إقناعيًا للتأثير في المتلقي إما لدعم موقفه أو لتغيير رأيه ليتبنى موقفًا جديدًا، سواء كان هذا الموقف يقتصر على الاقتناع الذاتي أو يقتضي فعلًا ما، فأي حجاج هدفه الإقناع والتأثير في المتلقي، ويتم هذا التأثير من خلال المعنى الظاهر، وما يشتمل عليه من المعنى الحرفي، والمعنى البنيوي، والمعنى المعجمي، والمعنى الإخباري، أو من خلال المعنى الضمني، بما فيه من تورية، وتضمين ونواحي البنية الدلالية، والمعنى الحجاجي. (Osborne, et al., 2004, p.995)

كما يعد الحجاج من الأساليب اللغوية الخطابية التي تتنوع فيها السياقات بين النهي، والنفي، والشرط، والتوكيد وغيرها من الأساليب التي تقتضي من المرسل أن يُضَمِن خطابه حججًا تقنع المتلقي بضرورة تبني فكر جديد، أو نبذ موقف معين، أو تعديل سلوك قائم بشكل يتماشى مع ما يسعى المرسل إلى أن يقنع به مخاطبه.

فالحجاج من الظواهر التخاطبية التي تثري النقاش، وترفع اللبس، ويظهر الخطاب الحجاجي في سياقات تواصلية عدة وفقًا لحضوره التداولي داخل الخطاب، بالإضافة لطبيعة طرفيه وعلاقاتهم ببعض، فقد يكون فرديًا كالحوار الداخلي لإقناع الذات، وقد يكون ثنائيًا بين فردين أو فريقين أو بين ملقٍ وجمهور، هذا وتختلف الحجج وتتنوع أساليب الإقناع حسب طبيعة المتلقي، ومدى قربه من المرسل. (Kuhn, et al., 2008, p.1311)

ويعتبر جينك وإريمان Genc & Eryaman (2008) المحاجة من الممارسات اللغوية التي يستخدمها الناس يوميًا حول الرؤى، وردود الأفعال تجاه ما يصدر عن الآخرين، كما تعد نوعًا من النشاط الاجتماعي المباشر والمنطقي يهدف إلى التوافق على قرار ما؛ وعليه فإن المحاجة تمثل نشاطًا لفظيًا اجتماعيًا منطقيًا، يهدف إلى إقناع الآخرين بأمر ما، بهدف الوصول إلى اتفاق حول قضية معينة، واتخاذ قرار بشأنها. (p.89)

نخلص مما سبق إلى أن هدف الحجاج الأساسي هو الإقناع الذي لا يتحقق إلا بتأثير الحجج الواردة في خطاب المرسل، والمرتبطة بصورة عضوية بالحقل الدلالي نفسه، وتماسكه

بأفكار الموضوع عينه، حيث لا يُسمح لأي منها أن تخالف موضوع الرسالة، أو أن يحدث لها انحرافًا دلاليًا يحول دون حسن تلقيها.

ونظرًا لأهمية الحجاج كمكون للغة فقد حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ممثلة في هيئة تقويم التعليم والتدريب على استهداف مهارات الحجاج ضمن معايير الأداء المتوقع من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، فقد جاء في وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية في مستوى التوسع ضمن معيار المحتوى الخاص بفهم الأفكار والمعاني للنصوص المقروءة، وتحليلها، واستنتاجها، وتذوّقها، وتقويمها، وتوظيف المقروء في حل المشكلات بطرق علمية وإبداعية، وذلك في الأداء المتوقع بقدرة الطالب على تحديد وجهة نظر الكاتب، والحجج المقدمة في النص المقروء، ومتابعة العلاقات بين الأسباب والنتائج، والتأكد من منطقيتها وتماسكها.

كما ظهر في نفس المستوي ضمن معيار المحتوى الخاص بالتخطيط الفعّال لإجراء المناقشات، وإلقاء الخطب، وعقد الاجتماعات وفق شروطها ومعاييرها، والتعبير عن الخبرات والآمال والتطلّعات، وتطبيق القواعد اللغوية عند التحدُّث، وتوظيف التقنية المناسبة، وتوضيح أساليب التحدُّث المناسبة، واستخدامها لتحقيق الإقناع، وذلك ضمن الأداء المتوقع للطالب في قدرته على استخدام الحجج والبراهين، وعرض أسباب قبول الفكرة عند التحدُّث؛ لتحقيق الإقناع.

كما ظهر مرة أخرى في مستوى التركيز في إطار (المجال المشترك١) ضمن معيار المحتوى الخاص بتمييز الأساليب اللغوية من نبرة الصوت في النص المسموع، والمقارنة بينها، وتفسير الأفكار، والخبرات، والانفعالات، وتحليلها، واستنتاجها، وتذوّقها، وتقويمها، وذلك ضمن أداء المتوقع للطالب في قدرته على تعليل صحة الآراء ومعقوليتها، ومُتعلّقات الموضوعات، ومنطقية التفسيرات، والحجج القوية والضعيفة في النص المسموع.

كما ظهر مرة أخرى ضمن نفس المستوى لمعيار المحتوى الخاص بالتخطيط للتحدُّث في أغراض متنوّعة، والتعبير عن خبراته وآماله وتطلّعاته، ومُراعاة الصحة اللغوية، وتوظيف التقنية المناسبة لطبيعة موضوعه، وذلك ضمن الأداء المتوقع للطالب في قدرته على تطبيق أسلوب (مقارنة المزايا) ومناقشة الموضوع لتحقيق الإقناع العقلي والوجداني، وتوظيفه في أثناء التحدُّث، واستخدام الإثباتات والحجج والبراهين المنطقية في مقارنة المزايا لتحقيق قوة الإقناع. (هيئة تقويم التعليم والتدريب ،١٤٤٠، ص ص ٢٢-٤٢)

وبالنظر للأداءات السابقة نجد أن هناك حرصًا على تمكين الطالب من مهارات الحجاج وتوظيفها في بناء خطابه الحجاجي الخاص كخطاب منظم ومنطقي، يبدأ بمقدمات رصينة يعتمد فيها على متواليات لغوية، تتضمن تحديدًا واضحًا للأهداف، وتوقعًا دقيقًا للنتائج استنادًا إلى المعطيات والمقدمات، كما يعتمد في الوصول لتلك النتائج على توظيف التراكيب اللغوية بما تحمله من حجج تعزز مضمون الخطاب، وتدعم وضوح وبيان النتائج التي تحققها تلك الحجج.

ولما كانت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية تهدف لتطوير قدرات الطلاب على التفكير واستخدام الحجاج المنطقي؛ الأمر الذي يتطلب معه أن تطور من برامجها ومناهجها بما يتلاءم مع التحديات المعاصرة، ونتيجة لتقدم الدراسات والأبحاث في مجال التربية وعلم النفس ظهر العديد من النظريات التي تهتم بتطوير عمليتي التعليم والتعلم، ومنها نظرية الذكاء الناجح التي أصبحت من النظريات المتداولة في الميدان التربوي، والتي عرفت في العقود الثلاثة الأخيرة من خلال جهود ستيرنبرج Sternberg صاحب هذه النظرية، والذى اهتم بدراسة الذكاء الإنساني برؤية تفاعلية، وإن جاءت مكملة لما قدمه العلماء الآخرين في هذا المجال؛ فنظرية الذكاء الناجح تتضمن تنمية قدرات الطلاب على التحليل، والمقارنة، والتقييم، والتمييز، وتحويل الأفكار إلى ممارسات، وإنتاج المعرفة، وتسويق الأفكار الإبداعية في إطار متغيرات بيئتهم المحيطة.

والتدريس القائم على الذكاء الناجح لا يفترض التكافؤ بين الطلاب، ولا يسعى للقضاء على الفروق الفردية، وإنما يعمل على إيجاد آلية للموازنة بين التعليم المعتمد على الذاكرة، والتعليم المعتمد على أنواع التفكير، حيث يوفر المساعدة الكافية للطلاب ليتعلموا وفقًا لقدراتهم، مع تحقيق قدر كافٍ من التكيف مع البيئة الخارجية للاستفادة من نقاط قوتهم، وتصحيح مواضع الضعف لديهم. (Sternberg & Grigorenko, 2004, p.274)

أي أن التدريس القائم على الذكاء الناجح يوازن بين التدريس التقليدي، والتدريس المرتكز على القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية؛ فالتدريس التقليدي يدعم بناء المعرفة من خلال تطوير آليات الحفظ واستظهار المعلومات، مما يجعله ركيزة لأنواع التدريس الأخرى كون الطلاب سيفتقدون المهارات لممارسة أنواع التفكير المختلفة ما لم يكن لديهم الخلفية المعرفية الكافية لذلك، أما هدف التدريس من منظور الذكاء الناجح فهو توسيع هذا النطاق، وتطوير خبرات الطلاب الشخصية، وتسخير قدراتهم الإبداعية والعملية إلي جانب القدرات التحليلية، وذلك من خلال تقديم طرق متعددة لفهم الأنشطة وتطبيقها. (Palos & Maricutoiu, 2013, p.160)

هذا ويؤكد ستيرنبرج (2011) Sternberg في إطار نظريته على أن الـذكاء النـاجح يتضمن مهارات إبداعية في إنتاج أفكار جديدة، ومهارات تحليلية في تقييم تلك الأفكار، وإصـدار الأحكام، والنقد، والمقارنة، ومهارات عملية في وضع الأفكار حيز التنفيذ، وفي إقنـاع الآخـرين بقيمتها، بالإضافة لمهارات إدارة المعرفة الذاتية التي تؤكد على استخدام الطلاب لما لـديهم مـن معلومات ومهارات لتطوير المعرفة ونموها. (p.76)

كما أشار إلى أن الذكاء الناجح يرتكز على معالجة المعلومات من خلال ثلاثة أنواع من الذكاءات هي:

الذكاء التحليلي Analytical Intelligence، والذي يتضمن القدرة علـى التحليـل، وإصدار الأحكام، والنقد، والمقارنة، والتقييم، ثـم الـذكاء الإبـداعي Creative Intelligence المستند على الابتكار، والاكتشاف، ووضع الافتراضات، وأخيـرًا الـذكاء العملـي Practical Intelligence وهو الذكاء القائم على حل المشكلات غير المحددة، والتي يمكن معالجتهـا بعـدة طرق مختلفة.

ويرى ميومساس (2014) Mumthas أن نظرية الذكاء الناجح دعت لتقليـل اسـتخدام الطرق التقليدية في التدريس، والانتقال إلى تمكين الطلاب مـن اسـتخدام مهـاراتهم الإبداعيـة والعملية جنبًا إلى جنب مع مهارات الحفظ والتحليل، كما برر استخدام التدريس القائم على نظرية الذكاء الناجح بأنها تشجع على ترميز المعارف الجديدة بشكل أعمق وأكثر تفصيلًا، حيـث يـتعلم الطلاب طرق استرجاع المعلومات حين الحاجة إليها، كما وتحفز المعلمين فيؤدون بـشكل أكثـر فاعلية، والطلاب يحصلون على المعرفة بشكل أوسع. (p.25)

ويشير ستيرنبرج وآخرون (1998) Sternberg et al., إلى أن نظرية الذكاء النـاجح تتسم بقابليتها للتطبيق من خلال برامج يتدرب عليها المعلمين تتضمن توجيهات عامة وتفـصيلية من جهة، ومن جهة أخرى تمتاز بالطبيعة التجريبية، كما وتتوفر المواد التي تدعم مهمة المُعلّـم في تطبيقها، وذلك من خلال تحويل الأفكار إلى أنشطة وممارسات واقعية، وتقديم مجموعة مـن التطبيقات العملية التي تمثل منظومة متكاملة من عمليات الاكتشاف، والتدريس، والتقويم اعتمـادًا على القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية. (p.345)

ثانيًا ـ الإحساس بمشكلة الدراسة:

على الرغم مما أولته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من اهتمام نحو تنمية القدرات الحجاجية عند الطلاب في مراحل التعليم العام، والدعوة للتركيز على ضرورة تنمية مهارات الحجاج لدى طلاب المرحلة الثانوية بصفة خاصة، إلا أن هناك شكوى متزايدة من وجود تدنٍ في تلك المهارات ما يزال يتردد صداه بين التربويين سواء في الميدان التعليمي بين المعلمات أو الميدان الأكاديمي بين الباحثين في المجال.

هذا وقد استدلت الباحثة على هذا التدني من عدة مصادر كان أولها شكوى معلمات اللغة العربية والمشرفات التربويات من وجود ضعف لدى طالبات المرحلة الثانوية في توظيف مهارات الحجاج حيث قامت الباحثة باستطلاع رأي (١٧) معلمة ومشرفة من خلال استمارة تضمنت مجموعة من مهارات الحجاج (ملحق١) وبسؤالهن حول قدرة الطالبات على توظيف تلك المهارات في إنتاجهن اللغوي، فقد أشارت (١٥) منهن بنسبة ٨٨% بتدني مستوى الطالبات في توظيف تلك المهارات، كتحديد فكرة القضية بدقة ووضوح، ودعم الرأي بالأدلة والشواهد المناسبة، وبناء حجج قوية ذات صلة بالرأي، وتنظيم الحجج وترتيبها في إطار بنية منطقية، وتحديد مصداقية حجج المعارض والمغالطات المنطقية فيها، والتوصل لحجج مضادة في إطار المعلومات المتاحة.

كما قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لتعرف مستوى طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات الحجاج، حيث طبقت صورة أولية لاختبار الحجاج (ملحق٢) تكون من (١٢) سؤالًا تدور حول نص (التلوث البيئي) على عينة مكونة من (٢٤) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالمدرسة الثانوية الأولى بمحافظة البكيرية في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ م، وقد أوضحت النتائج تدنى أداء الطالبات في مهارات الحجاج، حيث إن ٨٥% من إجمالي عدد الطالبات لم يحققن ٥٠% من الدرجة العظمى لاختبار الحجاج، وبتحليل النتائج وجدت الباحثة ما يلي:

- ٧١ % من الطالبات (١٧ طالبة) يعانين ضعفًا في مهارات محور تحديد القضية الجدلية حيث يفتقرن لمهارتي تحديد فكرة القضية بدقة ووضوح، ودعم الرأي بالأدلة والشواهد المناسبة.

- ٧٩ % من الطالبات (١٩ طالبة) يفتقرن لمهارات محور صياغة الحجج المتضمنة لمهارتي بناء الحجج القوية ذات الصلة بالرأي، وتنظيم الحجج وترتيبها في إطار بنية منطقية.
- ٨٧،٥ % من الطالبات (٢١ طالبة) لديهن قصور في مهارات محور تفنيد الرأي المعارض ودحضه، حيث أخفقن في مهارتي تحديد مصداقية حجج المعارض والمغالطات المنطقية فيها، والتوصل لحجج مضادة في إطار المعلومات المتاحة.

ومما يعزز الإحساس بالمشكلة ما أشارت إليه الدراسات السابقة بوجود تدنٍ أو قصور في مهارات الحجاج لدى طلاب مراحل التعليم المختلفة، كما دعت إلى استخدام طرق تدريس غير تقليدية لإكساب وتنمية مهاراتها، ومنها دراسة عبدالله وحجازي (٢٠٢١) التي هدفت لتعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على فنيات الحجاج اللغوي في تنمية مهارات الكتابة الابتكارية، والتفكير الإحاطي لدى الطالبات الفائقات بالصف الأول الثانوي.

ودراسة أحمد وكامل (٢٠٢٠) التي هدفت لتعرف أثر استخدام مدونة إلكترونية قائمة على نظرية الحجاج لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، أما دراسة العساف (٢٠١٩) فاستهدفت التحقق من علاقة مهارات المحاجة بمهارات التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الملك سعود، وإلى التحقق من الفروق بين تخصصات الطالبات في مهارات المحاجة.

ومن الدراسات التي اهتمت بمهارات الكتابة الحجاجية سواء من حيث تحليلها أو تنميتها دراسة قطب (٢٠١٧) التي تناولت أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات فن المقالة الحجاجية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، كذلك دراسة شريف (٢٠١٥) حيث هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية توليفية قائمة على الدمج بين مدخل عمليات الكتابة، وما بعد المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطالبات قسم الصحافة والإعلام بكلية الآداب جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية.

أما دراسة السمان (٢٠١٢) فقد هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الإقناعية من خلال استخدام التعلم المنظم ذاتيًا، وأخيرًا دراسة الشهاب وعامر (٢٠١١) والتي سعت لاكتشاف الفروق بين الموهوبين، وغير الموهوبين من طلاب المرحلة الثانوية في المقدرة على المحاجة، وكفاءة التفاعل الصفي في دولة الكويت.

ومما سبق يمكن القول أن هناك غياب في بنية المنهج الدراسي الذي لا يعطي تنمية مهارات الحجاج القدر الكافي من الاهتمام من حيث المحتوى، وطرق التدريس، وهو الأمر الذي يجافي طبيعة الحجاج المستهدف تنميته في المرحلة الثانوية.

ومما يقوى الحاجة إلى هذه الدراسة أنه وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة في حدود ما اطلعت عليه الباحثة، لوحظ أنه لا توجد دراسات قد تناولت تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاء الناجح، مما يدعو لوجود حاجة لدراسة كيفية تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ثالثا- تحديد مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك لقصور مقرر الكفايات اللغوية في إكساب طالبات الصف الأول الثانوي تلك المهارات، علاوة على استخدام طرق التدريس التقليدية في تدريس هذه المهارات، وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما مهارات الحجاج اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما صورة وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

٣- ما فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

رابعًا- فروض الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم صياغة الفروض التالية:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار

الحجاج في اكتساب مهارة عرض قضية جدلية، وتحديد قابليتها للنقاش لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض القضية الجدلية لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة بناء حجج مضادة استنادًا إلى تحليل الحجج المعارضة لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج لصالح المجموعة التجريبية.

خامسًا- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تنمية مهارات الحجاج اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية، والتي توصلت إليها الدراسة بصورة إجرائية باستخدام الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج.
- **الحدود البشرية:** عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي حيث يمثل هذا الصف الانطلاقة الحقيقية لدراسة الحجاج في مقرر الكفايات اللغوية.
- **الحدود المكانية:** إحدى مدارس المرحلة الثانوية في محافظة بريدة التابعة لإدارة التعليم في منطقة القصيم.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م.

سادسًا- مصطلحات الدراسة:

الفاعلية:

يعبر مصطلح الفاعلية عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة، كما يعرف بأنه أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيًا. (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ص٢٣٠)

وتعرف الدراسة الحالية الفاعلية إجرائيًا بأنها الفرق الدال إحصائيًا الذي يمكن أن يحدثه تدريس وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لاختبار الحجاج لدى مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

الوحدة المقترحة:

يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الخبرات والأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاء الناجح، والتي تتناول مهارات الحجاج المحددة إجرائيًا بهدف تنمية تلك المهارات لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والتمكن منها.

الذكاء الناجح:

عرَّف ستيرنبرج (2005) Sternberg نظرية الذكاء الناجح بأنها نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه، ويستفيد منها قدر الإمكان، ويميز نقاط ضعفه، ويجد الطريق لتصحيحها أو التعويض عنها، كما أنَّ الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم للقدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية. (p.189)

وتعرف الدراسة الحالية الذكاء الناجح بأنه آليات توظيف الطالبات لقدراتهن التحليلية، والإبداعية، والعملية بصورة متوازنة تمكنهن من استثمار نقاط قوتهن وتنميتها، وتدارك مواضع ضعفهن وتصحيحها ليتمكن من تحقيق الأداء المطلوب في عمليات الحجاج التي يتعرضن لها في سياقات بيئتهن الاجتماعية، والأكاديمية.

الحجاج:

تعرف الدراسة الحالية الحجاج بأنه عملية تنطوي على العديد من العمليات العقلية المعقدة، والمتتالية التي تسير وفق آليات محددة تتضمن عرض الادعاء ثم عرض الأدلة والبراهين، وتقديم المسوغات التي تربط بين الادعاء والأدلة، وأخيرًا التعرف إلى الرأي الآخر،

وتفنيده بحجج منطقية، كما تتطلب هذه العمليات وعيًا بخصائص الجمهور، وعرضًا للموضوع بشكل منطقي يتضمن توظيفًا منظمًا للتراكيب، والألفاظ، والصور.

سابعًا- منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي عند عرض الإطار النظري المتضمن الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية؛ وهي: (الحجاج ومهاراته، ونظرية الذكاء الناجح، وتطبيقاتها التربوية)

كما استخدمت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وذلك لتعرف فاعلية (المتغير المستقل) الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح (على المتغير التابع) وهو مهارات الحجاج اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

هذا وقد تم الاستعانة بتصميم المجموعات المتكافئة من خلال اختيار مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست باستخدام الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية.

ثامنًا- أدوات ومواد الدراسة وإجراءات بنائها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:

إعداد قائمة مبدئية بمهارات الحجاج اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وضبطها من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين، وتعديلها وفقًا لآرائهم العلمية لإعداد القائمة في صورتها النهائية.

إعداد اختبار الحجاج، مع اتباع الخطوات العلمية في إعداد الاختبار، بالإضافة لإعداد مفتاح التصحيح الخاص به، وعرضهما على السادة المحكمين وتعديلهما في ضوء مقترحاتهم، ومن ثَمَّ حساب صدق الاختبار وثباته، والتأكد من صلاحيته للتطبيق.

بناء الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية، مع اتباع الخطوات العلمية في إعداد الوحدة (كتاب الطالبة)

إعداد دليل المعلمة لمساعدتها في تدريس الوحدة المقترحة.

تطبيق اختبار الحجاج قبليًا على مجموعتي الدراسة، وتصحيحه باستخدام مفتاح التصحيح المعد لذلك.

تدريس الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية خلال جدول زمني محدد.

تطبيق اختبار الحجاج بعديًا على مجموعتي الدراسة، وتصحيحه باستخدام مفتاح التصحيح المعد لذلك.

معالجة البيانات إحصائيًا، والتأكد من صحة فروض الدراسة، ومن ثَمَّ تحليل النتائج وتفسيرها.

تقديم التوصيات والمقترحات.

تاسعًا ـ أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تسهم به من إفادة للفئات الآتية:

مخططو ومطورو المناهج: حيث تمد مخططي مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات الحجاج اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية، بالإضافة للإفادة من الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح، وما تضمنته من أنشطة قد تساعد في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية.

معلمو ومشرفو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية: حيث تمدهم الدراسة بقائمة مهارات الحجاج، علاوة على دليل يوضح لهم كيفية استخدام الذكاء الناجح في التدريس، مما يساعد على تطوير أدائهم في تدريس مهارات الحجاج لطلاب المرحلة الثانوية.

طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية: حيث تُنمي الوحدة المقترحة مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الباحثون: الاستفادة من أدوات ومواد الدراسة، والمتمثلة في اختبار مهارات الحجاج، و(دليل المعلمة، والوحدة المقترحة وفقًا لنظرية الذكاء الناجح)، وفتح المجال لمزيد من الدراسات حول نظرية الذكاء الناجح، وبعض فنون اللغة العربية الأخرى.

عاشرًا ـ الإطار النظري للدراسة:

يتناول الإطار النظري محورين رئيسين لتقديم وصف نظري لمتغيري الدراسة، وهما الحجاج ومهاراته، ونظرية الذكاء الناجح وتطبيقاتها التربوية، وفيما يلي تبيان لكل محور:

المحور الأول – الحجاج ومهاراته:

يمثل الحجاج هدفًا تربويًا شائعًا في ثقافة المجتمعات المتطورة، فالمقالات والأحاديث، والندوات، والمناظرات تهدف إلى إقناع الجمهور المتلقي بآراء ما، كما يسعى الساسة والوعاظ إلى استمالة مريديهم عبر خطاب إقناعي محكم، وكذلك أصحاب الإعلانات والدعاية يحاولون إغراء المتلقيين من خلال الصفحات الدعائية المختلفة، ولا يمكننا أن نغفل عما يدور يوميًا في

تفاعلنا، وتواصلنا مع الآخرين حيث نود في الغالب أن نقنع الآخرين بوجهة نظرنا في القضايا الخلافية العديدة.

وهذا يجعل الحجاج مدخلًا أساسيًا لترسيخ مختلف القيم الإنسانية العليا، ما دام قوامه الحوار البناء الذي يتوخى الوصول إلى الحقيقة، والإقناع أو الاقتناع بوجهات النظر المختلفة، ولا غرابة أن يكون ازدهار البلاغة مرتبطًا بالمجتمعات المتحضرة التي تعطي لمواطنيها أكبر قدر من الحرية، بحيث لا تصادر حقوقهم في التعبير والمطالبة بالحقوق، ومن هنا تبرز أهمية الحجاج في التربية، فتهميش الدرس البلاغي في بعده الحجاجي في المناهج التعليمية، قد يرتبط بصور أو بأخرى بتنامي مظاهر العنف، والصراع بين المذاهب، والأديان والأيديولوجيات التي باتت ظاهرة في مجتمعاتنا المعاصرة. (Zeidler, 2003, p.15)

مفهوم الحجاج:

يعد الحجاج نشاطًا لغويًا اجتماعيًا يهدف إلى الإقناع بقبول وجهة نظر ما، من خلال طرح مجموعة من المبررات المنطقية ذات اللغة الواضحة، والتي تدعم وجهة نظر بعينها، وكما أن تلك المبررات غالبًا ما تتضمن في طياتها تفنيدًا لجميع الآراء المعارضة، كما تشمل أدلة وأسانيد للفكرة مع الاستشهاد بحقائق علمية وإحصاءات، بالإضافة إلى الوعي الكافي بخصائص الجمهور، وقيمه، ومتطلباته، ودراية عميقة بأحوال المخاطبين الراهنة، وبموروثهم الثقافي والحضاري. (Anderson et al., 2019, p.39)

ويؤكد تولمان Toulmin (2003) على أن الحجاج يمثل العملية التي يسعى من خلالها الملقي إلى تغيير نظام المعتقدات، والتصورات لدى المخاطب بواسطة الوسائل اللغوية في إطار مشهد تواصلي مدروس، تكون الرسالة فيه أهم مكون من مكونات عملية الاتصال، حيث يضمنها المرسل أفكاره ومعتقداته بطريقة تؤثر في المرسل إليه، وتجعله يقتنع بأطروحاته، ويتبنى مواقفه، ويستخدم لتحقيق ذلك أدواتها الإجرائية من حقول معرفية رئيسة كالبلاغة، والمنطق، واللسانيات، وذلك للانتقال بالمتلقي من طور الاستماع، والإدراك إلى طور الرضى والتسليم والاقتناع بمضمون الرسالة. (p.19)

كما اعتبر أندرسون Anderson (2002) الاتصال الحجاجي أصلًا في أي خطاب، كون ما يتضمنه من ادعاء أو اعتراض بمثابة إثراء ودعم لما في الخطاب من معالجة للقضايا المتضمنة؛ لذلك فإن تحليل الخطاب يرتكز أساسًا على فحص ما يشمله من حجج ترتقي به إلى خطاب يقبل البيان والحجة. (p.72)

بينما أوضح أوسبورن وآخرون Osborne et. al., (2004) أن الحجاج هو فن إقناع المرسل للمستقبل مستمعًا كان أو قارئًا حيث يقدم الأول عددًا من الحجج المترابطة فيما بينها ترابطًا منطقيًا، كما أنها تنمو نمواً ديناميكا داخل مسار حجاجي يستجيب لخصوصية المستقبل بهدف التأثير عليه، وجعله يعتقد في صدق، وحقيقة، وعدالة، وفائدة ما يدافع الرسالة التي يقدمها المرسل. (p.994)

والحجاج من هذا المنطلق يعرفه كل من إنفنت ورانسر Infant & Rancer (1982) بأنه العملية التي يقوم بها الفرد للدفاع عن المواقف، والآراء ووجهات النظر التي يتبناها تجاه موضوع ما، وكذلك مناقشة وانتقاد وجهات النظر المخالفة لها.(p.76)

ويتفق هذا التعريف جزئيًا مع ما قدمه جونسون ورولف Johnson & Roloff (1998) بأنه مهارة حل الصراعات والخلافات في وجهات النظر بأسلوب علمي عن طريق الإقناع والتحاور البناء، وتقديم الأدلة والبراهين التي تؤيد رأي محدد، بالإضافة إلى تفنيد الآراء الأخرى بعقلانية دون اعتبارات شخصية، مما يساعد على استمرار التفاعل، والحفاظ على العلاقات الإنسانية القائمة.(p.328)

ويعرفها شوقي (٢٠٠٠) بأنها قدرة الفرد على تفنيد ودحض حجج الطرف الآخر بالأدلة والبراهين الاستدلالية والواقعية، وحثه على التخلي عنها، والدفاع في الوقت نفسه عن آرائه، وتقديم حجج لإقناع الطرف الآخر بها، وذلك حين يتحاجون حول قضية خلافية. (ص٥٢)

وفي ضوء ما سبق تعرف الدراسة الحالية الحجاج بأنه عملية مركبة تنطوي على العديد من العمليات العقلية المعقدة، والمتتالية التي تسير وفق آليات محددة تتضمن عرض الادعاء ثم عرض الأدلة والبراهين، وتقديم المسوغات التي تربط بين الادعاء والأدلة، وأخيرًا التعرف إلى الرأي الآخر، وتفنيده بحجج منطقية، كما تتطلب هذه العمليات وعيًا بخصائص الجمهور، وعرضًا للموضوع بشكل منطقي يتضمن توظيفًا منظمًا للتراكيب والألفاظ والصور المناسبة.

أهمية الحجاج:

تبرز أهمية الحجاج من كونه علاقة خطابية لغوية مع الآخرين، تنطوي على الادعاء والاعتراض، فما يحدد ماهية الخطاب إنما هو العلاقة الاستدلالية، وليس العلاقة التخاطبية وحدها، فلا خطاب بغير حجاج، ولا مُخَاطِب بلا ادعاء، ولا مُخَاطَب دون اعتراض، فإذا ثبت أن الحجاج هو أصل في الخطاب، وثبت أيضًا أن العلاقة الاستدلالية أصل يتفرع منها سواها، ولا

تتفرع عن سواها، وإذا تضمن الخطاب علاقة تخاطبيـــة، فيجـــب حينئـــذ ردهـــا إلـــى العلاقـــة الاستدلالية. (Butchart et al.,2009, p.269)

هذا وقد لخص ألكسندر وآخرون (1999) ,.Aleixandre et al أهمية الحجاج فيما يلي:

يمثل الحجاج وسيلة للتعلم، واكتساب المعارف؛ فالتواصل بين أطراف المحاجة يـــساعد على البحث والدراسة للوصول لمعلومات جديدة حول جوانب نوعية من القضايا المطروحة، كما أن استقراء الاعتراضات على وجهة النظر المقدمة يحفز للبحث عن أدلة تدعم وجهة نظر بديلة، كما يتعلم طرفي الحجاج كيف يكون حججًا جديدة باستخدام المعلومات المتاحـــة مـــن الأطـــراف الأخرى.

ينطوي الحجاج على تدريب مستمر لمهارات الاستدلال، والمنطق الذي يقـــوي التفكيـــر الناقد، ويقلل من احتمال أن يقع الأفراد في ضلالات الاستدلالات الزائفة التي يتعرضون لها بـــلا انقطاع في شتى المجالات.

يُمَكن الحجاج الفرد من ممارسة حقه في تناول قضايا المجتمع المختلفة، والتعبير عـــن رؤيته لها، والدفاع عن وجهة نظره وتعديلها على نحو يجعلها أكثر وضـــوحًا واتـــساقًا، وفهـــم العلاقات فيها بصورة أفضل مما ييسر عليه اتخاذ قرارات أكثر دقة. (p.760)

الخصائص الفكرية واللغوية للحجاج:

تشير كوهن وآخرون (2016) ,.Kuhn et al إلى أن الحجاج من الناحية الفكرية بمثابة عملية دينامية تتضمن قضايا خلافية، ووجهات نظر متباينة تجاه القضية موضوع النقاش، يـــسعى فيها كل طرف إلى تقديم مبرراته التي يستند عليها في وجهة نظره.

وهو ما سبق، وأكده لارسون وآخرون (2009) ,.Larson et al على كون الخطـــاب الحجاجي متضمنًا النمو الدينامي المتدرج في عرض وتوظيف الحجج، حيـــث يـــستهل المرســـل خطابه بالحجج البسيطة ذات الطابع الخبري، ثم يستدعي حججًا مركبة تزيد من اهتمام المتلقـــي، ثم يختم خطابه بالحجج الدامغة ذات التأثير الإقناعي الكبير، وقد يتضمن ذلـــك تفنيـــدًا لوجهـــات النظر المخالفة، مما يدفع المستقبل للتنازل عن موقفه عند الاقتناع بذلك الرأي مـــذعنًا لمـــضمون الخطاب، وقبول وجهة نظر المرسل في القضية.(p.33)

كما يحظى الحجاج بدرجة عالية من المرونة اللغوية كونه يستخدم العلاقة الدلالية التـــي تربط بين الأقوال في الخطاب، وما ينتج عنها من محاجة، فنجـــد الخطـــاب الحجـــاجي يوظـــف الأدوات اللغوية المختلفة لإحداث الإقناع فيتداخل فيه الأسلوب المنطقـــي المـــستند إلـــى الأدلـــة

والمنطق السببي، مع الأسلوب العاطفي، والتداعيات الرمزية والإيحاءات، ويحكم ذلك كله قيود لغوية مسجلة في بنية اللغة ذاتها.

فكثيرًا ما نجد الخطاب الحجاجي يربط المحتوى الخبري بالمعطيات البلاغية، مع انفتاح على مفاهيم المحتمل والتأويل، وتعدد الدلالة، وتفسير ارتباطها بالسياق، فيصبح الخطاب وسيلة الحجاج ومنتهاه، ولا يعني هذا أفضلية أحدهما على الآخر، فكلاهما مفيد في تبليغ المقصود. (Mason & Scirica, 2006, p.495)

كما اعتبر تولمان (2003) Toulmin أن الحجاج أصلًا كامنًا في اللغة، وهي التي تحدد وجهته وفاعليته عن طريق أدواتها المستخدمة؛ أي أن اللغة تحمل في طياتها وظيفة حجاجية متضمنة في بنية الأقوال ذاتها؛ وعليه فالحجاج يحمل طابعًا توجيهيًا لبلوغ الغاية منه، وهي الإقناع.(p.26)

بينما اعتبرت كوهن وآخرون (1997) Kuhn et al., الحجاج أصل كل تفاعل لغوي، وليس مجرد علاقة استدلالية تبدأ بمقدمات وتنتهي بنتائج، إذ يجتمع فيه اعتباران يفرقا بينه وبين البرهان، وهما اعتبار الواقع واعتبار القيمة، حيث طلب معرفة الواقع يتطلب الاشتغال بقيمته ليصل إلى أن المنطوق به يصلح أن يكون حجاجًا، وبذلك تتحقق العلاقة المجازية، والعلاقة الاستدلالية فتتحقق للدعوى الموجهة قيمتها. (p.62)

ويرى بيليج (1996) Billig أن أي خطاب حجاجي يتضمن مستويين من اللغة، المستوى الأول هو المستوى المجرد، ويتضمن الملفوظات المتعارف عليها في التواصل الشفوي، وهذه الملفوظات تمثل الوحدات الأولية للخطاب الحجاجي، ووفقًا للسياق الذي تستخدم فيه هذه الملفوظات يظهر المستوى الثاني، وهو المستوى الدلالي، والذي تقوم فيه تلك الملفوظات بإحداث أثر دلالي منتِج للفهم بناء على الفعل اللساني. (p.15)

وبذلك يمكن القول أن الحجاج قد يتمثل في أي ملفوظ مهما كان حجمه ولو في كلمة بسيطة، وقد يكون في الطريقة التي تنتظم بها مجموعة من الملفوظات بصورة تبرز القصدية والتوجيه؛ فالأفعال الحجاجية مكونة للبنية الداخلية للغة، كما أن بنية الملفوظات الداخلية، وإن استخدمت الروابط الإشارية والموجهات تحديدًا، فإن كل ذلك يمنح أدوارًا مخصوصة للعناصر الملفوظة الأخرى؛ وبالتالي يتحقق فعل الإنجاز وفق حجج متسلسلة تؤدي إلى نتيجة مقنعة، أي أن البعد الحجاجي للخطاب يظهر من خلال بنيته اللسانية حتى المجاز منه يوظف ضمن الحوار الأصلي في كل حجاج مع ما يفرضه المقام.(Dawson & Venville ,2010, p.136)

وهو ما أكد عليه كلارك وسمبسون Clark & Sampson (2008) بأن الحجاج وظيفة لسانية تهتم بالوسائل والإمكانات اللغوية التي تمدنا بها اللغات لتحقيق بعض الأهداف والغايات الحجاجية، ثم إنها تنطلق من فكرة مفادها أننا نتكلم بقصد التأثير، وهو التوجيه إذ اعتبر أن غاية الخطاب الحجاجي تتمثل في أن تفرض على المخاطب نمطًا من النتائج بوصفها الوجهة الوحيدة التي يمكن للمخاطب أن يسير فيها.(p.448)

كما أشار فيلتون وكوهن Felton & Kuhn (2001) إلى أن مفهوم القرائن الحجاجية، وهي عناصر لغوية إسنادية نحوية أو معجمية تربط بين مكونات القول الواحد كالحصر، والنفي، والتأكيد، وهي بمثابة أدوات لغوية تكمن وظيفتها الحجاجية في تحديد التوجيه الحجاجي للجملة، وذلك بانتقائها صيغًا محورية ملائمة للسلسلة الحجاجية التي توجه السياق نحو النتيجة المطلوبة؛ وبذلك تحقق غاية المخاطِب في إقناع المخاطَب، وجعله يذعن ويقتنع بأطروحته؛ وعلى هذا النحو فالمخاطب قد يصرح بالنتيجة أو قد يخفيها، ويكون الدور هنا للمتلقي في استنتاجها معتمدًا في ذلك على بنية الأقوال فقط لا مضمونها، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر أهم أدوات هذا النوع من القرائن: ربما، تقريبًا، كاد، قليلًا، كثيرًا، ما، إلا، ومختلف أدوات القصر.(p.139)

وقد اعتبر أشلي Ashley (1999) الحجاج استراتيجية لغوية لا ترتبط بالمضمون، وإنما ترتبط بقوة وضعف الحجج، ومدى خضوعها لمنطق الصدق والكذب؛ فالمرسل ينظم حججه أثناء التواصل مرتكزًا على مبدأ التدرج في استعمال وتوجيه الحجج والأدلة وفق علاقة ترتيبية تتحكم فيه معطيات متعددة منها مرتبة المرسل، وطبيعة المستقبل، والسياق المحيط بالخطاب الحجاجي.(p.34)

ويؤكد سمبسون وآخرون Sampson et al., (2009) أن الحجاج ينبغي أن يعتمد على المنطق وبدونه تكون المحاجة ضعيفة، كما أن الحجاج ينطوي ضمنًا على انتقاد وجهة نظر الآخر بطريقة علمية، والسعي لإظهار المغالطات في حججه، ومن أجل ذلك فلابد من إنتاج، وترتيب أفكار حول الموضوع، ومن ثم بناء السلسلة الحجاجية استنادًا على مجموعة من الأسئلة المنطقية، والاستفسارية التي يجب أن تدحض حجج الطرف الآخر، وبناء على قوة المحاجة التي يقدمها صاحب الحجة الأقوى يتم تحقيق الإقناع لدى المتلقي.(p.43)

وتأسيسًا على ما سبق فإن الحجاج يمثل عملية مزدوجة تتطلب إثبات وجهة النظر، وإقناع المتلقيين سواء أكانوا مستمعين أو قراء أو مناظرين بصحة وجهة النظر المقدمة، وقد يتطلب ذلك أحيانًا إثبات عكس قناعاتهم، وخطأ وجهة نظرهم من خلال القيام بتفنيد وجهات

نظرهم، وإقناعهم بتبني وجهة النظر المطروحة، ويطلق على هذه العملية المزدوجة استراتيجية (الاستمالة persuasion)، ويشير الحجاج إلى نمط خطابي (discourse) يتمثل في العملية التي يقوم الفرد من خلالها بالدفاع عن آرائه حول مواقف معينة، فضلًا عن انتقاده وهجومه على آراء الآخرين المخالفة لآرائه. (Rancer et al., 1997, p. 274)

أنواع الحجاج وعناصره:

يشير راسر وأفتجز Rancer & Avtgis (2006) إلى أنه يمكن تمييز ثلاثة صور من صور الحجاج الأساسية أولها الحجاج المضاد (Counter arguing) حيث تتم فيه معارضة حجة الآخر صراحة وبشكل مباشر، ويتطلب ذلك دراسة واعية للقضية، ونقاط الضعف في بنية حجيتها، والصورة الثانية هي الحجاج المعتمد على أسلوب المراجعة الشاملة Through (arguing) حيث يبدأ فيه المحاجج بعرض وجهة نظر الآخر، ثم تفنيدها بشكل مفصل، ثم يعرض وجهة نظره هو كبديل يمكن قبوله واعتماده، وأخيرًا الحجاج المقدم بصورة ضمنية (Suppressed arguing) ويتمثل في معارضة الآخر معارضة ضمنية غير مباشرة، وذلك باستخدام صيغ ظرفية، تجعل البديل المقترح أكثر قربًا وقبولًا لدى المتلقي. (p.64)

وتتم كل صورة من الصور الثلاث السابقة بطريقتين مختلفتين إما بشكل كلي في حزمة واحدة (episode) أي إظهار المعارضة مرة واحدة من خلال حجة واحدة سواء أكانت هذه المعارضة صريحة أم ضمنية، وإما بطريقة متسلسلة (serial) تعتمد على سلسلة متشابكة من الحجج المفردة، والتي تركز على قضية (Issue) بعينها، وقد يستغرق تقديم سلسلة الحجج فترات زمنية مختلفة، كما يمكن أن تتنوع استراتيجيات تقديمها كل كحجج مفردة متتالية من تلك السلسلة. (Johnson & Roloff ,1998,p.229)

هذا وقد حدد بيتلمان وآخرون Baytelman et al., (2020) عناصر ثلاثة كمكونات رئيسة يجب توافرها في الحجاج وهي: الادعاء (Claim) الذي يمثل العنصر الأول، وهو بمثابة إصرار على زعم أو فرضية أو مقترح أو وجهة نظر، ويتناول الإجابة عن سؤال محوري، وهو (ماذا أريد أن أثبت في هذا الحجاج؟)

أما العنصر الثاني فهو الأسس (Grounds) وهي عبارة عن أدلة، وحقائق مجردة، أو بيانات تدعم الادعاء ويجيب عن السؤال (ماذا لدي لأستمر في هذا الحجاج؟)

وأخيرًا المبرر (warrant) وهو العنصر الثالث في الحجاج، ويمنحه دعمًا عامًا يربط الأسس بالادعاء إما بصورة ضمنية أو صريحة، ويجيب عن السؤال (كيف أربط بين الدليل والادعاء؟)

وتأسيسًا على ما سبق تشير كروويل وكاهن Crowell & Kuhn (2011) أن لتفعيل العناصر السابقة يلزم أن يكون المحاجج قد أعد سلسلة من الأدلة للبرهان على رأيه، مع توظيفها بصورة مناسبة لتفنيد ودحض الرأي الآخر من خلال سياق لغوي منطقي وواقعي تصاغ فيه تلك الأدلة والبراهين لإقناع الطرف الآخر، وحثه على التخلي عن وجهة نظره، وذلك كله ضمن خطاب مميز ذا سمات فكرية وأسلوبية خاصة، إذ يتطلب الأمر من المحاجج أنه بعد بناء الادعاء المتضمن رأيه أو وجهة نظره أن يفكر في مكونات، ومحتوى خطابه الحجاجي، وكذلك التفكير في ترتيب الحجج، ووضع كل واحدة في المكان المناسب لها، داعمًا إياها بالأدلة، والحقائق المجردة، والبيانات كلما أمكن، مما يزيدها قوة ورصانة، ويُمكن لها في ذهن المتلقي، ثم بعد ذلك يبحث عن الألفاظ المناسبة التي بها يخرج كل ما كان في الذهن والذاكرة إلى الوجود والفعل، ويستعين على ذلك بأساليب تركيبية، وصور بلاغية تعينه على تحقيق الإقناع لدى المتلقي. (p.547)

بنية المحتوى الحجاجي:

حدد كل من نسبوم وسنترا Nussbaum & Sinatra (2003) عناصر البنية التنظيمية للمحتوي الحجاجي سواء كان شفويًا أو مكتوبًا كما يلي:

- طرح الادعاء أو الفكرة الجدلية حول موضوع أو قضية ما، بحيث يكون الادعاء المطروح واضحًا، ومنطقيًا، وقابلًا للنقاش، ويمكن الدفاع عنه.
- استعراض الأدلة والبراهين التي تدعم الادعاء السابق، وصياغتها في بناء لغوي محكم.
- عرض الأسباب والمبررات المنطقية التي توضح العلاقة بين الادعاء والبرهان، ويلاحظ أن المبررات تكون ذاتية، ويتشكك المتلقي في صحتها؛ لهذا يحتاج المحاجج إلى أن يأخذ في اعتباره الرأي المضاد.
- عرض الادعاءات المضادة أو وجهات النظر المعارضة للادعاء المطروح.
- التفنيد أو دحض الادعاء المعروض، والبيانات المضادة. (p.389)

ومن خلال العرض السابق يتضح أن بنية المحتوى الحجاجي متصلة ومتسقة، وتتسم بالوحدة، والتماسك فكل عنصر يعتمد على ما قبله؛ مما يسهم في تحقيق الترابط بشكل منظومي بين مكونات النص، وأجزاءه المختلفة.

هذا وقد حدد مايرز Myers (2015، p.110) وفيلتون وكيوهان (Felton & Kuhn (2001, p.144 مراحل بناء المحتوى الحجاجي فيما يلي:

- اختيار قضية واضحة ومنطقية تحمل وجهتي نظر لمناقشتها.
- دراسة فكرة القضية عند كل من (المؤيد والمعارض) وهو ما يمد صاحب الرأي بالأفكار التي تساعده في بناء حججه، وصياغة الحجج المضادة، وتحقيق التوازن في عرض جوانب القضية.
- استعراض الخلفية المعرفية للقضية محل النقاش.
- التناول الواضح لجانبي القضية ووجهتي النظر فيها، ثم عرض الرأي أو وجهة النظر المختارة تجاه القضية.
- دعم الرأي المطروح بالأدلة والبراهين، ومبررات اختياره للتمسك به دون غيره.
- مراعاة خصائص الجمهور والمتلقين، وخلفيتهم الثقافية أثناء عرض الادعاء، ومناقشة الحجج.
- عرض المبررات المنطقية التي توضح العلاقة بين وجهة النظر (الرأي) والأدلة.
- استعراض وجهات النظر المعارضة، ومبررات الادعاء المضاد، والاعتبار بها.
- دحض الحجج المعارضة، وبيان ضعف حجيتها أو بعدها عن المنطق أو تفنيدها لإثبات كذبها.

١٠- رصد الاستنتاجات المنطقية كافة من خلال ما تم عرضه من معلومات وبيانات وتسجيلها.

١١-تقييم المحتوى، وانتقاء الأفكار المقنعة فيه، والتعليق عليها.

يتضح مما سبق أن بناء محتوى الحجاج يمر بعدد من المراحل، بداية من عرض الرأي بدقة ووضوح، ثم عرض الأدلة والبراهين التي تؤيد هذا الرأي، واختيار ما يتناسب منها مع الجمهور، وأخيرًا دحض وجهات النظر المعارضة بالحجة والدليل دون تشويه ليقتنع الجمهور برأيه.

أنماط البنى الحجاجية:

صنف بارك وآخرون الحجاج (2007) ،.Park et al على أساس تحقق العلاقة الاستدلالية بين طرفي الحجاج من خلال التداول السائد للملفوظات في السياقات الواقعية، وجاء التصنيف في ثلاثة أنماط كما يلي:

الحجاج التجريدي: والذي يتم فيه الإتيان بالدليل على الدعوى بالاعتماد على البرهان؛ أي الاستدلال الصّوري الذي يُعني بترتيب صور العبارات، ولا يهتم بمضامينها واستعمالاتها بقدر ما يهتم بصورها.

الحجاج التوجيهي: الذي يبرز فيه توجيه الرسالة إلى المستقبل، بقصد إيصال الحجة إليه فيكون انشغال المرسل بالرسالة بغض النظر عن تلقي المستقبل لها، فالمرسل يولي عنايته إلى مقاصده المصاحبة للرسالة فيكتفي بإظهار حجته، وتنظيم خطابه الذي يتسم بذاتية المرسل، وكأنه لا يقيم اعتبارًا للمستقبل.

الحجاج التقويمي: الذي يتم فيه إثبات الدعوى بالاستدلال من خلال قدرة المرسل على أن يُجرد من نفسه ذات ثانية يُنزلها منزلة المستقبل المعترض على دعواه، وبذلك يقيم المرسل حوارًا حقيقيًا بينه وبين نفسه، فيبني أدلته على مقتضى ما يتعين على المرسل أن يقوم به المستقبل، مستبقًا استفساراته واعتراضاته ومستحضرًا مختلف الأجوبة عليها؛ وبذلك فإن الحجج المقومَة تضمن للخطاب الطبيعي اتساعه وثراءه ضمن فعلي الإلقاء والتلقي معًا. (p.84)

إذًا فجملة القول أن الحجاج التجريدي يقوم على اللغة الصورية، الخالية من المضمون رغم جودة الخطاب، وبالتالي يبقى بحاجة إلى الاهتمام بمضمون الخطاب بينما الحجاج التوجيهي يركز على الرسالة المتضمنة في الخطاب، وإهمال المستقبل فلا نعرف مردود الحجج على المستقبل، أما النمط الأخير فينتفي دور الطرف الثاني الذي يقيم العملية الحجاجية أو بالأصح العملية التواصلية مع حضور ذات تحتكر اللغة.

ولكي يكتمل الفعل مع الحجاج التقويمي الذي تثبت فيه دعوى المستدِل بناء على العلاقة الاستدلالية، يمكن للطرف المفترض أن يقدم رأيه كذات ثانية يحق له فعل التخاطب؛ وعليه فإن كل نمط من الأنماط المذكورة سابقًا للحجاج يُبنى على أساس تحقق العلاقة الاستدلالية بين طرفي الحجاج، والتي توفرت في الصنف الثالث لكن هذا لا يمنع المستدِل من اعتماد أحد هذه الأنماط أو يجمع بينها ليكون الفعل التخاطبي في ديناميكية دائمة تنتظم من خلالها العلاقات الحجاجية التي

تضمنها روابط وأدوات تحقق الانسجام الكلي بالعناية بمضامين العبارات واستعمالاتها. (Park et al., 2007, p.85)

آليات الحجاج:

أشار برامينج Bramming (2007) إلى أن الخطاب الحجاجي يأخذ مساره في العملية التواصلية داخليًا وخارجيًا بفضل تكامل بنيانه بما وقر في اللغة من عوامل وروابط تدعم العملية الحجاجية وظيفيًا ودلاليًا، فلا يكون هناك إنجاز لفعلية الأقوال إلا عن طريق العلاقة الداخلية بين مكونات اللغة، بل يتم اللجوء إلى هذه المكونات من أجل إعطاء القول قوته الدلالية، وملاءمته التداولية، وهذا ما يعرف بآليات الحجاج. (pp.47-49)

كما أشار ولتون Walton (1999) إلى أن آليات الحجاج بمثابة قرائن ووسائل لكيفية إنتاج الملفوظات بين المرسل والمستقبل في ظل المحاورة وإقامة الحجة، وهذه الآليات تختلف بطبيعتها بين اللسانية والمنطقية والبلاغية، فهي مقيدة بمعرفة الروابط الحجاجية التي تنظم الوجهة الحجاجية، وتموضع الحجج وتدرجها، ومع هذا تبقى غير كافية للإحاطة بالإشكالات التي يطرحها الحجاج لكل أبعاده التداولية، وهنا تظهر أهمية العلاقات الحجاجية، والتي تسهم في الكشف عن طبيعة الحجج وانتظامها، وكذا الانسجام الدلالي للخطاب. (p.171)

هذا وقد عرض كل من فيلتون وكوهن Felton & Kuhn (2001, p.140) ولاو وكوهن Lao & Kuhn (2002, p.1207) لأهم العلاقات الحجاجية المختلفة، والتي تعد من أكثر آليات الحجاج شائعة الاستخدام لتمكين الروابط الحجاجية في بناء المحتوي الحجاجي شفويًا كان أو مكتوبًا، وهي كما يلي:

علاقة التتابع: وهي علاقة تساعد على فهم البنية العميقة للخطاب الحجاجي كونه مبني على الترتيب والانتظام؛ فهي تسمح بتقرير مستمر للأحداث، ويظهر تتابعها على مستويين: الأول، مستوى الأحداث حيث تكون بذلك من صميم الواقع، وتنتهي بذلك إلى الحجج المؤسسة لبنية الواقع أو إلى الحجج المُؤَسسة على بنية الواقع، والمستوى الثاني، مستوى الأفكار، وفيه تنتهي الحجة إلى سلسلة من الحجج المنطقية.

العلاقة السببية: وهي علاقة مكملة للعلاقة التتابعية لها قدرة على التأثير في المتلقي، ويكون ذلك عن طريق عرض الأحداث بحيث يكون الحدث الأول سببًا لحدوث الثاني.

علاقة الاقتضاء: وفيها تكون الحجة تقتضي تلك النتيجة، فالاقتضاء يسري من الجهتين الحجة تقتضي النتيجة، والعكس صحيح بحتمية العلاقة بينهما، وأكثر الأدوات الحجاجية تحقيقًا لذلك أدوات الشرط.

علاقة الاستنتاج: أما هذه العلاقة فتُمكن المتكلم من استنتاج النتيجة من حجة يقدمها هو بنفسه ليقنع بها المتلقي فهي بذلك مبنية على الاستنتاج، وخاضعة للمنطق.

من خلال ما سبق ذكره عن العلاقات الحجاجية نلاحظ أن العلاقة السببية تكمل العلاقة التتابعية لأنها تقوم على التتابع السببي أي تتابع الأحداث وترابطها بشكل خاص؛ فالسببية هي التي تؤسسها وتُبقي على سمتها الحجاجية، في حين أن علاقة الاقتضاء تقوم على حتمية العلاقة بين الحجة، والنتيجة الأولى ثم النتيجة الثانية بالضرورة، أما علاقة الاستنتاج فتقوم على حجج منطقية متسلسلة تؤدي إلى نتيجة.

وفي السياق ذاته عرض كل من فوس ومينز Voss & Means (1991) لمفهوم السلم الحجاجي، وفيه تترتب الأقوال في ضوء دلالاتها التي تخضع لعاملي القوة والضعف في الترتيب، والتي تقود في الأخير إلى نتيجة نفهمها ضمنيًا، فكل حجة تستلزم الأخرى بشكل يثبت للخطاب خصوصيته المتنامية، فكل قول يقع في مرتبة ما من السلم يجُب عما يقع تحته، بحيث يجُب عن القول الموجود في الطرف الأعلى جميع الأقوال أسفله كما أن كل قول في السلم دليلًا على مدلول معين، فإن ما يعلوه في المرتبة على السلم دليل أقوى، وبالنظر إلى هذه الآلية نجدها قد نظمت سير الحجج وتفاوتها عن طريق ما تقره من عوامل وروابط حجاجية. (p.339)

وقد أوضح كل من ماسون وسكريكا(2006) Mason & Scirica أن الروابط الحجاجية عبارة عن عناصر لغوية تلعب دور رئيس في توجيه الحجاج الوجهة التي يريدها المتكلم، وذلك من خلال دورها في ربط أجزاء النص ومعناه، حيث تؤدي أغراضًا وظيفية في اللغات الطبيعية، فكل خطاب له طريقة خاصة في إيراد الحجاج، وفي توارد الروابط التي يحتاجها، ولهذا تلعب الروابط في الكلام بعدًا وظيفيًا وإسهامًا منطقيًا حجاجيًا ضروريًا في ترتيب الأغراض اللغوية.(p.493)

الروابط الحجاجية:

تعرف الروابط الحجاجية بأنها مجموعة متجانسة من الأدوات اللغوية التي تستخدم في جميع اللغات بطرق استدلالية مختلفة في تسلسل منسجم مثل (العطف، والظرف، والاستثناء) أي أنه بمثابة أدوات مرئية ملفوظة مكتوبة ذات دلالة تربط بين حجتين؛ أي أن الرابط الحجاجي

عبارة عن لفظة تربط بين ملفوظين حجاجيين ربطًا تساندي يجعلهما يتجهان نحو تعزيز النتيجة المطلوبة. (Walton ,1999,p.179)

وقد أشار شاو وآخرون Shaw et al., (1997) أن القاسم المشترك بين الروابط الحجاجية هي كونها تسهم جميعًا في الوظيفة التواصلية للغة، وتسهم كذلك في الكشف عن قصدية المتكلم؛ فهي المؤشر الأبرز على أن الحجاج يوجد في بنية اللغة نفسها، ويمكن أن تصنف هذه الروابط إلى ما يلي:

- روابط مدرجة للحجج: تعمل على إدراج الحجج بعدها، ومنها (لكن – بل – حتى – مع ذلك – لأن)
- روابط مدرجة للنتائج: يتم بعدها إدراج النتائج بصورة مباشرة فتكون النتيجة مدعمة بواسطة الحجج؛ أي أنها تُستخلص من الحجج المطروحة، ومن هذه الروابط (إذن – لذلك – لهذا – بالتالي)
- روابط التعارض الحجاجي: والتي تعمل على دحض الحجة التي ترد قبلها بالحجة التي ترد بعدها، ومنها (لكن – في المقابل – على العكس – مع ذلك)
- روابط المساندة الحجاجية: ويكون دورها في الربط بين الحجج التي تنتمي إلى فئة حجاجية واحدة فتخدم نتيجة واحدة، وتكون الحجة التي ترد بعدها هي الأقوى، ومنها (حتى – لا سيما)(p.291)

مما سبق يتبين أن الروابط الحجاجية تسهم في انسجام الخطاب وتماسكه من خلال ربطها بين الحجج والنتائج، ومن ثم الربط بين جوانب القضية، وترتيب أجزاء القول، ومنحها القوة الكافية لدعم الخطاب.

وإلى جانب الروابط الحجاجية فهناك ما يعرف بالإرشادات اللفظية التي تقدم توجيهات وإشارات لفظية حول الدلالات الخاصة في الجملة، وكذلك هناك الإرشادات الحجاجية، وهي علامات يجري تقديمها إلى أولئك الذين يسعون إلى تأويل كلمات معينة داخل الخطاب، فتدفعهم إلى البحث عن ألفاظ تفيد في إعادة بناء المعنى المقصود من المتكلم فتحدد وجهته الحجاجية، بالإضافة للعوامل الحجاجية، والتي تمثل كلمات تربط بين وحدتين دلاليتين داخل جملة ما، وعند توظيفها فإن ذلك سيؤدي إلى إبراز القصد الحجاجي للجملة، إن هذه الروابط وغيرها من الروابط النحوية، كحروف الاستثناء، والتعليل، والظرف، وغيرها من الألفاظ والروابط والتعابير، والصيغ التي تفيد في حمل المتلقي إلى وجهة فهم معينة. (Mason & Scirica ,2006, p.495)

مهارات الحجاج:

في معرض توصيفه لمشاكل الحجاج عرضت أشـــار ريزنتيـــسكيا وآخـــرون (2001) Reznitskayae et al., إلى أن هناك خلط بين الحجاج والرأي، فصحيح أن كل الادعاءات تبـــدأ كآراء، ولكن الفيصل هو أن الحجاج يقدم ادعاء مدعمًا بواسطة الاستدلال والأدلة، وهدفـــه هـــو إقناع السامع أو القارئ بأن القضية المطروحة تقدم كشيء ملزم، أما الرأي فهو تأكيد أو إثبـــات غير مدعم بالمنطق أو الأدلة. (p.157)

كما أشار إلى أن الطالب قد يقع في أخطاء المغالطات السياقية بسبب تعمد اختلاق سياق لغوي خاطئ بهدف إضفاء المشروعية على الخطاب، وهو ما يعرف (بالكذب المغالطي) الذي يتم استعماله بقصد أو بغير قصد للوصول إلى نتيجة الحجاج، بتحريك سياق وتحريفه إلى سياق آخر لإثبات الشيء ونقيضه. (p.158)

لذا فقد أعرب فيلتون Felton (2004) عن ضرورة البدء في تعليم الطـــلاب مهـــارات الحجاج في مراحل مبكرة تسبق المرحلة الجامعية كمدخلًا لترسيخ قـــيم الحـــوار، والحـــق فـــي الاختلاف، خاصة في المرحلة الثانوية كونها مرحلة تزداد الصلة فيها بين الطلاب وبعضهم مـــن جهة، وبينهم وبين معلميهم من جهة أخرى، كما ويتشكل فيها الوعي من خلال إتاحـــة الفرصـــة لتبادل وجهات النظر، واكتشاف قصور معرفتهم ببعض القضايا من حولهم، ومـــما يـــدعم ذلـــك استخدام التفكير الحر، والتعبير عن الرأي، بالإضافة إلى أنها تمكنهم من التعبير عـــن ذواتهـــم، والدفاع عن وجهات نظرهم، وتنمية قدرتهم على التواصل مع الآخرين، وتنمية الشجاعة لـــديهم. (p.36)

هذا وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات الحجاج بصورها المختلفة، فقـــد أشـــارت دراسة ألكـــسندر وآخـــرون Aleixandre et al. (2010)، ودراســـة أندرســـون وشـــوارتز Andriessen, J., & Schwartz, B. (2009) ودراسة بـــرامينج Bramming, P. (2007) ، ودراسة داوسون وفينفيل Dawson & Venville (1999) إلى أن للحجاج العديد من المهارات، والتي من أهمها تحديد موضع المشكلة مما يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسة التي تحتاج إلى حجة أو دليل، وتحديد المعلومات ذات الـــصلة بالموضـــوع، وكـــذلك تحديـــد نوعيـــة الملاحظـــات والاستنتاجات المطلوبة، واتخاذ قرار بشأن جودة الحجة المقدمة، وتحديد آراء الآخرين، وعرض الآراء في شكل مؤيد ومعارض، وتقديم الأسباب التي تبرر الموقف، ودحض الآراء المخالفة.

بينما وجد كل من أنـــدروس (2010) Andrews ، وديفيـــز (2008) Davies، وشـــو (2007) Choo أن على الطالب أن يتمكن من مجموعة من المهارات التي تساعده علـــى تقـــديم حجاج مقنعة، وهي كما يلي:

- تحديد القضية، والتأكد من قابليتها للنقاش.
- جمع المعلومات والبيانات من المصادر المختلفة حول القـــضية المعروضـــة، وتفـــسيرها وتحليلها.
- إعداد مخطط يشتمل على الحجج المؤيدة، والحجج المعارضة.
- تحليل وجهات النظر المعارضة وتفنيدها.
- شرح وجهة النظر الخاصة تجاه القضية، وتوقع وجهة النظـــر الأخـــرى مـــن الجمهـــور المستهدف.
- تقديم الأدلة المناسبة لدعم الرأي، وترتيبها من حيث القوة أو الضعف.
- عرض أدلة وحجج الطرف الآخر بالتفصيل وتفنيدها.
- تحديد نقاط القوة والضعف في الرأي والرأي المعارض.

كما تبنـــى كـــل مـــن فيلتـــون وآخـــرون (2009) .Felton et al، وميتـــشيل (2008) Mitchell، ولابتون (2008) Lupton وبريور (2006) Prior، ترتيبًا أكثر منطقية للمهـــارات يراعي التدرج البنائي للسياق الحجاجي في صورة عدد من المهارات الرئيسة، وهي كما يلي:

- تحديد الادعاءات أو القضية الجدلية، وتشمل:
- تحديد الادعاء الرئيس، أو فكرة القضية بدقة ووضوح.
- تحديد المعلومات والمعارف التي تدعم الادعاء، أو القضية المطروحة.
- تحديد الأفكار المرتبطة بالحجج الداعمة للادعاء.
- تحديد الحجج التي تتفق، أو تتعارض مع الأفكار.

بناء الحجج، وتشمل:

- بناء حجج قوية ذات صلة بالادعاء الرئيس، أو فكرة القضية.
- اختيار أنسب الحجج وأوضحها.
- تنظيم الحجج وترتيبها بصورة منطقية.
- تقييم الاقتباسات، والاستشهاد الداعمة.
- تقديم الحجج وصياغتها، وتشمل:

- صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج.
- عرض الحجج التي يتبناها الطرف المعارض وتفنيدها.
- التوصل لحجج مضادة في إطار المعلومات المتاحة.
- إصدار أحكام حول صحة أو خطأ الطرف المعارض مدعومة بالأدلة والبراهين.

مما سبق فإن الدراسة الحالية، وفي ضوء ما تم عرضه من مهارات للحجاج فإنها ستسعى في إطارها التطبيقي لصياغة مهارات الحجاج الخاصة بطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بصورة إجرائية، وقبل ذلك ستسعى لعرض الإطار الفلسفي لنظرية الذكاء الناجح، ومبررات اختيارها لتنمية مهارات الحجاج.

المحور الثاني- نظرية الذكاء الناجح:

قدم ستيرنبرج (1980) Sternberg أولى إشاراته لمفهوم الذكاء الناجح في دراسة بعنوان المخطط الأولي للنظريات الفرعية المكونة للذكاء الإنساني، والتي تناولت المكونات العقلية العليا التي تستخدم لمعالجة المعلومات والتخطيط لكيفية حل المشكلة، واتخاذ القرارات المتعلقة بالمسارات البديلة أثناء حل المشكلة، ورصد عمليات الحل ذاتها، وقد اعتبر الذكاء مجموعة من العمليات المعرفية التي يتم تطبيقها بصورة أولية يمكن من خلالها تفسير الفروق بين الأفراد، وقد ارتكز في ذلك على الجوانب التحليلية للذكاء المتضمنة مكونات الأداء التي تستخدم في حل المشكلات، ثم مكونات الاكتساب التي تدعم تعلم معلومات جديدة، ثم مكونات الاحتفاظ التي يتم من خلالها إتمام العمليات المستخدمة في استرداد المعرفة المخزنة مسبقًا، وأخيرًا مكونات النقل والمستخدمة في التعميم، أي في نقل المعرفة من مهمة إلى مهمة أخرى.

ثم طور ستيرنبرج (1984) Sternberg رؤيته للذكاء عندما اقترح النظرية الثلاثية للذكاء البشري Triarchic Theory of Human Intelligence حيث أخضعه لثلاث نظريات فرعية، وهم النظرية الفرعية السياقية التي تربط الذكاء بالعالم الخارجي للفرد وقدرته على التكيف مع بيئات العالم الحقيقي ذات الصلة بحياته وتشكيلها واختيارها، والنظرية الفرعية للمكونات، التي تربط الذكاء بالعالم الداخلي للفرد فتحدد آليات توظيف الذكاء ومدى قدرته على التكيف مع البيئة، وعندما لا تتناسب البيئة مع قيم الفرد أو قدراته أو اهتماماته فقد يحاول التكيف لتحقيق ملاءمة أفضل بينه وبين البيئة، وقد يؤدي فشله في التكيف لتغيير بيئته لأخرى أكثر ملاءمة، وأخيرًا النظرية الفرعية ذات الوجهين، التي تربط الذكاء بالعالمين الخارجي والداخلي كونها تضمن التكيف مع المتغيرات الحادثة في البيئة المحيطة من خلال إعادة معالجة المعطيات

الجديدة ومن ثم إظهار أنماط من التكيف المطور لاكتساب المعرفة الجديدة من خلال دمج المعلومات الجديدة والقديمة بشكل انتقائي من خلال المكونات الفوق معرفية للذكاء المسؤولة عن التعلم، والتخطيط والتنفيذ، وتقييم السلوك الذكي(p. 269)

وبناءً على ما سبق فقد اشتملت النظرية الثلاثية للذكاء البشري على ثلاثة أبعاد تتفاعل فيما بينها، وقد تمثل البعد الأول في مكونات الذكاء الخاصة بالعالم الداخلي للمتعلم، ويتضمن العمليات العقلية، والعمليات الإدراكية وتقع تحت ما يسمى بالسلوك الذكي، أما البعد الثاني فيتعلق بالعالم الخارجي المتمثل في السياق الاجتماعي المحيط بالطالب وكيفية استخدامه في الحياة اليومية؛ بمعنى أن طبيعة الذكاء تتوقف على بيئة الطالب في حين تَمثل البعد الثالث في الخبرات والمعارف المكتسبة مسبقًا، والتي تربط بين العالمين الداخلي والخارجي للمتعلم.

ثم عاد ستيرنبرج (1997a) Sternberg وطور رؤيته الخاصة بالذكاء الإنساني حيث ضمنها مؤثرات جديدة تؤكد على السياق الاجتماعي والثقافي لتحقيق النجاح، وأسماها بعد ذلك بنظرية الذكاء الناجح Successful Intelligence Theory حيث لم يكتفِ بتنمية الذكاء الأكاديمي فقط بل سعى للتعرف إلى الاعتبارات المؤدية للنجاح معتمد على الأسس المساهمة في تشكيل نجاح المتعلم في الحياة، حيث لا يوجد أفراد فاشلون أو جيدون في كل شيء؛ فالاختلاف في طريقة تحديد الأهداف، والسعي بطرق مختلفة للوصول إلى النجاح هو الأساس، لذا تتعدد فكرة النجاح لدى كل فرد، وفي كل بيئة ثقافية.(Sternberg & Grigorenko،2003, p.220)

وعلى الرغم من أن السائد والمتعارف عليه في الأدبيات المتعلقة بالذكاء، وبكيفية قياسه المعتاد عبر الاختبارات التقليدية، وتفسير العمليات التشغيلية المؤثرة في النجاح يرجع إلى أسباب فردية وشخصية إلا أن ستيرنبرج (2002) Sternberg ربط ذلك بالقدرات العقلية، والعمليات المعرفية بمنظور متكامل داخل السياق الاجتماعي والثقافي المحيط به، مما يمكن كل فرد من إدراك قدراته العقلية، فالأفراد من وجهة نظره يحتاجون لاستخدام أنوع عدة من الذكاءات ليكونوا ناجحين بطريقة فعالة في الحياة. (p.232)

كما أن السياق الثقافي والاجتماعي يلعبا دورًا مهمًا في صياغة نوع النجاح وطبيعته، وفي جعل الفرد قادرًا على فهم ذاته وإدارتها بمعرفة نقاط القوة، والعمل على الاستفادة منها قدر الإمكان، وفي نفس الوقت يميز نقاط ضعفه، ويجد الطرق لتصحيحها. (Sternberg & Grigorenko , 2001, p.265)

وبالتالي فنجاح الفرد وفق نظرية الذكاء الناجح يتطلب أن يستخدم ثلاث قدرات مجتمعة بشكل متوازن هي القدرة التحليلية، والقدرة الإبداعية، والقدرة العملية، كما أن التركيز على قدرة واحدة، وإهمال القدرتين الأخريين لن يكون ذكاءً ناجحًا بصورة كافية، وإنما النجاح في الذكاء سيكون للأفراد الذين يوظفون القدرات الثلاث جميعها بشكل متوازن. (Grigorenko & Sternberg, 2001, p.6)

مفهوم الذكاء الناجح:

من العرض السابق للخط الزمني لتطور نظرية الذكاء الناجح نلاحظ أنها تضمنت مزيجًا مركبًا للمهارات الإبداعية في توليد الأفكار الجديدة، والمهارات التحليلية لتحديد الأفكار الجيدة، والمهارات العملية في تنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها، وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم نظرية الذكاء الناجح خلال مراحل تطورها فقد عرفه ستيرنبرج (1988,2004, 2005,2012) Sternberg بأنه نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، والفرد الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان، ويميز نقاط ضعفه، ويجد الطريق لتصحيحها أو التعويض عنها، كما أن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الناجح يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

هذا وقد اعتمد ستيرنبرج وجريجورينكو (2000,2002,2004,2007) Sternberg & Grigorenko تعريف الأول حيث عرفا الذكاء الناجح بأنه نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة كما يدركها أو يعرفها الفرد ضمن سياق أو منظومة اجتماعية ثقافية معينة، فالفرد الذي يتميز بالذكاء الناجح يحدد نقاط القوة لدية ويستفيد منها قدر الإمكان، وفي نفس الوقت يحدد نقاط الضعف لديه ويبحث عن الطرق لتقويتها أو التعويض عنها، كما أن الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم للقدرات التحليلية والابداعية والعملية.

ويشير أبو جادو (٢٠٠٦) إلى أن الذكاء الناجح نظرية تركز على تعرف العمليات والأساليب ذات الأولوية لتشكيل الذكاء المساعد على النجاح في الحياة، وتمثل نظام متكامل لمجموعة من القدرات التي نحتاج إليها للنجاح في جميع مجالات الحياة كما يدركها أو يعرفها الفرد ضمن سياق أو منظومة اجتماعية وثقافية معينة فالأفراد ينجحون من خلال معرفتهم لنقاط قوتهم وتميزهم ليستفيدوا منها بأقصى درجة ممكنة، ويدركون نقاط ضعفهم، ويسعون إلى إيجاد

البدائل المناسبة لمعالجتها وتصحيحها؛ وذلك من أجل التكيف والتعامل مع البيئة المحيطة بنجاح، وبتحقيق التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية. (ص٢٥)

كما عرف شان (2007) Chan الذكاء الناجح بأنه مجموعة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي تستخدم بشكل متكامل ومتداخل لتحقيق أهداف الفرد للنجاح في مهارات التعلم والحياة؛ وذلك ضمن السياق الاجتماعي لها في ضوء تكيف الفرد مع البيئة واختيارها وتشكيلها. (p.23)

وعرفت السلطان (٢٠١٢) الذكاء الناجح بأنه قدرة الطالب على تحقيق أهدافه في محيطه الاجتماعي والثقافي، والاستفادة من مواطن القوة لديه، ومحاولة تعويض مواطن الضعف حتى يكون قادرًا على التكيف مع البيئة، وذلك من خلال إحداث التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية الموجودة لديه. (ص٣٨١)

كما عرفته بحيري (٢٠١٤) بأنه القدرة على تحقيق النجاح في الحياة العملية طبقًا لمفهوم الفرد نفسه للنجاح في محيطه الاجتماعي الثقافي؛ وذلك عن طريق توظيف عناصر القوة لديه والتعويض عن عناصر ضعفه من أجل التكيف مع محيطه بتشكيله أو تعديله أو تغييره بتآزر قدراته التحليلية والإبداعية والعملية. (ص٥٠٩)

وتعرفه متولي (٢٠١٦) بأنه طريقة لمساعدة الطالب في تحقيق النجاح على الصعيد الأكاديمي والمهني بافتراضية ثلاث قدرات موجودة لدى كل طالب، وهي القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية، وأن الفرد قد يكون متميزًا في بعضها وضعيفًا في الآخر؛ لذلك عليه معرفة مواطن قوته في هذه القدرات والاستفادة منها، ومواطن ضعفه لعلاجها وتلافيها، وهكذا يتحقق النجاح في الحياة. (ص١٧٦)

ويشير فيمبل وساوهني (2017) Vimple & Sawhney إلى مفهوم الذكاء الناجح بأنه القدرة على النجاح في الحياة من خلال الاستفادة من نقاط القوة الموجودة لدى الفرد، وتعويض نقاط الضعف من أجل التكيف داخل السياق المجتمعي، وتحديد البيئات باستخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية وفقًا للمعايير الشخصية، وضمن السياق الاجتماعي والثقافي. (p.800)

كما عرف الخطيب (٢٠١٨) الذكاء الناجح بأنه قدرة الطالب على تحقيق أهدافه في محيطه الاجتماعي والثقافي، والاستفادة من مواطن القوة لديه، ومحاولة تعويض مواطن الضعف عنده حتى يكون قادرًا على التكيف مع بيئته؛ وذلك من خلال إحداث التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي لديه. (ص٣٣٦)

بناءً على ما سبق يلاحظ أن تعريف الذكاء الناجح يتضمن عدة سمات مشتركة كما يلي:

- لا يقتصر الذكاء الناجح على الناحية الأكاديمية، ولكنه يرتبط بالنجاح في الحياة الواقعية.
- يرتبط الذكاء الناجح بامتلاك الفرد لقدرات ثلاث هي القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية.
- يؤكد الذكاء الناجح على ضرورة توازن الأفراد في تطبيق القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية.
- لا يهتم الذكاء الناجح بمستوى التمكن من القدرات، ولكن يشترط فاعلية استخدامها في حياته.
- يحدد الذكاء الناجح في إطار السياق الثقافي والاجتماعي للفرد.
- يشترط الذكاء الناجح وعي الأفراد لنقاط القوة لديهم وتوظيفها، ونقاط الضعف والعمل على علاجها.
- يرتبط الذكاء الناجح بتمكن الفرد من التكيف مع بيئته وقدرته على تشكيلها لتحقيق النجاح.

تستخلص الباحثة مما سبق أن الذكاء الناجح هو قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة داخل السياق الثقافي والاجتماعي بالاستفادة من نقاط القوة، وتصحيح نقاط الضعف لديه، وتعويضها لكي يتم التكيف والتشكيل، واختيار البيئات من خلال الجمع بين القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية.

وتعرف الدراسة الحالية الذكاء الناجح بأنه آليات توظيف الطالبات لقدراتهن التحليلية، والإبداعية، والعملية بصورة متوازنة تمكنهن من استثمار نقاط قوتهن وتنميتها، وتدارك مواضع ضعفهن وتصحيحها ليتمكن من تحقيق الأداء المطلوب في عمليات الحجاج التي يتعرضن لها في سياقات بيئتهن الاجتماعية والأكاديمية.

محددات الذكاء الناجح:

أشار ستيرنبرج وجريجورينكو Sternberg & Grigorenko (2001) إلى أن السياق الثقافي والاجتماعي يلعبا دورًا مهمًا في صياغة نوع النجاح وطبيعته، وفي جعل الفرد قادرًا على فهم ذاته وإدارتها بمعرفة نقاط القوة والعمل على الاستفادة منها قدر الإمكان، وفي نفس الوقت يميز نقاط ضعفه، ويجد الطرق لتصحيحها أو التعويض عنها.(p.265)

كما أشار ستيرنبرج Sternberg (2004) في وصفه للذكاء الناجح بأنه قدرة الفرد على تحقيق النجاح في ضوء معايير ذاتية من خلال السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه، حيث إنه قد ينجح الفرد في سياق ما، بينما يخفق في سياق ثقافي واجتماعي آخر. (p.113)

وبتحليل مفهوم الذكاء الناجح، وما اتفق عليه الباحثون من سمات انطوى عليها ذلك المفهوم لوحظ أن هناك أربعة محددات أساسية بمثابة فرضيات لضمان نجاح الفرد في إدارة عمليات الذكاء الناجح، وهي كما يلي:

قدرة الفرد على إنجاز أهدفه في الحياة ضمن السياق الاجتماعي والثقافي الموجود فيه، أي أن الفرد يضع أهدافه وفقًا لمعايير بيئته الاجتماعية والثقافية وحدودها القيمية، فقد يتمكن من النجاح في سياق بيئة ما ينتمي إليها وفهم مقوماتها، بينما قد يخفق في سياق ثقافي واجتماعي آخر لا ينتمي إليه.

قدرة الفرد على إدراك مواطن القوة لديه، والاستفادة منها وتوظيفها وتطويرها، ورصد مواطن الضعف والعمل على تصحيحها والتعويض عنها، وتستند هذه القدرة على فكرة مؤداها أنه لا يوجد فرد جيد في كل شيء أو سيئ في كل شيء، واستنادًا على ذلك فإنه لا توجد طريقة واحدة للنجاح في العمل؛ لذا على الفرد أن يستغل إمكانياته ويوظفها من أجل النجاح في المجال المطلوب.

قدرة الفرد على مزج القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية بحيث تصبح جميعها نسيجًا واحدًا في إطار متكامل ومتوازن تدعم تطور قدراته على تحويل الأفكار والمعارف المكتسبة إلى ممارسات في حياته اليومية من خلال التركيز على القدرات العملية، وتنمية قدراته الإبداعية من خلال التدريب على مهارات توليد الأفكار، والتخيل، والتميز، وطرح الأسئلة، ووضع الافتراضات.

قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة به واختيار أو تشكيل البيئة التي يعيش أو يعمل فيها رغبة منه في الوصول إلى الأفضل فيتكيف معدلًا تفكيره وسلوكه ليتلاءموا بشكل أفضل مع البيئة المحيطة به، وربما يسعي للتدخل، ويعيد تشكيل بيئته تماشيًا مع التغيرات في الظروف الراهنة أو المحتملة، ومن الممكن أن يهجر بيئته تمامًا إلى بيئة جديدة تلبي تصوراته وتطلعاته، وتتماشى مع أنساقه الثقافية والقيمية.

وبذلك فإن ارتباط قدرات الذكاء الناجح ببعضها البعض؛ حيث تساعد القدرات التحليلية في حل المشكلات من خلال تقييم الحلول المقترحة للمشكلة، وتفيد القدرات الإبداعية في التفكير في الأفكار والحلول غير المألوفة، بينما تسهم القدرات العملية في توظيف هذه الأفكار والحلول في الحياة اليومية بهدف التكيف مع البيئة في ضوء السياق الاجتماعي والثقافي؛ وبالتالي تعتبر

نظرية الذكاء الناجح من النظريات التي يمكن تطبيقها بثقة في أي مجتمع لمراعاتها المعايير الثقافية والاجتماعية.

المنطلق الفكري لنظرية الذكاء الناجح

مثلت النظرية الثلاثية للذكاء البشري Triarchic Theory of Human Intelligence منطلقًا فكريًا لنظرية الذكاء الناجح، حيث وفرت فهمًا لكيفية معالجة الفرد للمعلومات في إطار تفاعله مع البيئة، أي آليات توظيف الذكاء لإتمام التفاعل العقلي الداخلي، والمؤثرات البيئية المحيطة، وهذه النظرية تتضمن في بنيتها ثلاث نظريات فرعية هي النظرية التركيبية، والنظرية التجريبية، والنظرية السياقية.(Sternberg,1998,p351)

وفيما يلي توضيح لهذه النظريات:

النظرية التركيبية Componential Sub Theory

يرتبط الذكاء وفقًا للنظرية التركيبية Componential Sub Theory بالجانب الداخلي للفرد، ويتم تحديد السلوك الذكي من خلال وصف العمليات العقلية الداخلية التي تمثل معالجة للمعلومات التي يستخدمها الفرد بالاعتماد على ثلاثة مكونات، وهي العالم الداخلي للفرد، والذي يتضمن (البناء العقلي، والعمليات العقلية، والقاعدة المعرفية) ثم العالم الخارجي للفرد، والذي يتضمن (بيئة العمل، وبيئة المنزل) والمكون الثالث هو خبرات الفرد، والتي تتضمن (حداثة المهمات المعطاة أو المواقف التي يتعرض لها الفرد)(Sternberg,2009,p.183)

هذا وقد حدد ستيرنبرج Sternberg (2009, pp.49-50) & (2004,p.401) ثلاثة أنواع من عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات التي تكمن وراء السلوك الذكي؛ وهي كما يلي:

ما وراء المكونات Meta Components:

وتمثل إحدى العمليات العقلية العليا المرتبط بميكانيزمات التحكم، وتوجيه سير العمليات العقلية الدنيا، وتستخدم في تخطيط، ومراقبة، وتقييم المعالجة المعرفية لأداء الفرد لمهمة ما، كما تساعد في تحديد ما يتعلمه الفرد وما لم يتعلمه، والطريقة التي يعتمد عليها في تعليمه، بالإضافة لترتيب وتنظيم مكونات اكتساب المعرفة من خلال تحليل المشكلات، واختيار استراتيجية مناسبة لحلها، واتخاذ القرارات في أداء المهمات وتنفيذها.

المكونات الأدائية Performance Components:

تتمثل المكونات الأدائية عمليات عقلية تالية لعمليات ما وراء المكونات؛ فالمكونات الأدائية للذكاء تتمثل في تنفيذ تعليمات ما وراء المكونات كاستخدام الاستدلال للربط بين محفزين،

واستنتاج العلاقات بين مثيرين متشابهين في بعض النقاط، ومختلفين في جوانب أخرى أي أن مكونات الأداء بمثابة مجموعة العمليات الأساسية لتنفيذ العمل المعرفي، والتي من خلالها يتمكن المتعلم من الترميز، والاستدلال، وحفظ المعلومات، وإجراء الحسابات الذهنية، والمقارنة بين المنبهات العقلية، واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

مكونات اكتساب المعرفة Knowledge Acquisition Components:

تمثل مكونات اكتساب المعرفة مجموعة العمليات اللازمة لاكتساب المعرفة أثناء التعلم الجديد، وتتضمن عملية الاحتفاظ بالمعرفة وتخزينها في الذاكرة، وآليات استدعائها للاستفادة منها في تعلم لاحق، وقد أشار ستيرنبرج Sternberg (2008) لثلاثة أنواع من المكونات تعمل بشكل مترابط لمعالجة المعلومات أثناء اكتساب المعرفة أولها الترميز الانتقائي Selective encoding وفيها يتم استخلاص وفصل المعلومات وثيقة الصلة بمتطلبات المعرفة الجديدة مع استبعاد المعلومات غير ذات الصلة، ثم يلي ذلك عملية تجميع المعلومات ذات الصلة، والتي تم ترميزها في العملية السابقة بطريقة تدعم التماسك الداخلي لهذه المعلومات، وتزيد من ترابطها، وذلك في عملية متقدمة تعرف بالتجميع الانتقائي Selective Combination ، وأخيرًا تأتي آخر العمليات الفرعية الخاصة بمكونات اكتساب المعرفة، وهي عملية المقارنة الانتقائية Selective comparison وفيها يتم مقارنة المعلومات الجديدة التي تم تجميعها وتركيبها بما لدى الفرد من خلفية معرفية مخزنة في الذاكرة بهدف تطوير البنية المعرفية السابقة بالمعرفة التي تم تنظيمها حديثًا. (p.35)

مما سبق ترى الباحثة أن المكونات الثلاثة (ما وراء المكونات، ومكونات الأداء، ومكونات اكتساب المعارف) تعمل مع بعضها البعض بهدف ضمان التفكير بشكل ذكي من خلال التعرف إلى آليات تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تستخدم ما وراء المكونات في عمليات التخطيط، وصنع القرارات لإنجاز المهمة الموكلة بها، ثم يأتي دور مكون الأداء، وهو تنفيذ التعليمات الخاصة بالمهمة، أما مكون اكتساب المعرفة فيفيد في تعلم كل ما هو جديد؛ وبالتالي إنجاز المهمات المطلوبة بمستوى عالٍ من الكفاءة، وبصورة صحيحة.

النظرية التجريبية Experiential Sub Theory

قدم ستيرنبرج Sternberg (2009) النظرية الفرعية التجريبية Experiential sub Theory كنظرية داعمة لنظرية الذكاء الناجح حيث افترضت هذه النظرية أن الذكاء يتطلب سلسلة متصلة من الخبرات بداية من تدقيق المهام الجديدة وصولاً إلى التعامل التلقائي مع المهام

التالية والمتكررة، ففي بداية السلسلة يواجه الفرد مهمة أو موقف غير مألوف ويجب عليه التوصل إلى طريقة للتعامل معه، وقد يحتاج فرد عدة ساعات من التجربة حتى ينجز مهمة معينة بينما قد يحتاج شخص آخر إلى ساعتين لإنجاز المهمة نفسها، والشخص الذكي في هذه الحالة يعالج المعلومات بمهارات أكبر من الشخص الأقل ذكاء منه، وعلى الطرف الأخر من السلسلة يكون الفرد قد وصل لمرحلة التلقائية في التعامل مع المهمة (الأتمتة) أي أن الفرد قد أصبح على دراية بمهمة أو موقف معين ويمكنه التعامل معه بأقل قدر من التفكير. (p.11)

وتأسيسًا على ما سبق فإن النظرية التجريبية تربط بين الذكاء، والخبرات، والمواقف التي يمر بها الفرد، حيث إن الأفراد الأذكياء قادرون على التفكير بشكل مبدع بما يسمح لهم بالتأقلم بشكل مبتكر وفعال مع المواقف الجديدة؛ وذلك من خلال توفر إحدى المهارتين التاليتين أو كليهما:

الجدة أو الحداثة (Novelty): وهي قدرة الفرد على التعامل، والتفاعل مع المهمات الجديدة أو متطلبات الموقف الجديد أو غير المألوفة لديه.

الآلية (Automatization): تمثل الآلية أو الأتمتة جزءًا مهما من الذكاء، فمن خلالها تصبح سلوكيات حل المشكلات التي يحتاج الفرد تلقائية مع القدرة على أدائها مرارًا وتكرارًا كون معالجة المعلومات تصبح ذاتية سواء أكانت هذه المعلومات معقدة أم بسيطة. (p.44)

إذًا فالأفراد الأذكياء قادرون على معالجة المعلومات بشكل بسيط وسهل، بينما الأفراد الأقل ذكاءً يحتاجون إلى ضغط ورقابة حتى ينجزوا المهمة نفسها، ويحتاجون للمرور بمرحلة الألفة النسبية Relative Familiarity وهي المرحلة التي يبدو فيه الأداء في التحول التدريجي للنمط التلقائي لارتباطه المتكرر بالخبرات المألوفة لديه.

النظرية السياقية Contextual Sub Theory

ربط ستيرنبرج (2004) Sternberg الذكاء في الحياة اليومية على أنه تكيف هادف مع بيئات العالم الحقيقي بل واختيار تلك البيئات أو محاولة إعادة تشكيلها يرتبط بحياة الفرد وقدراته، وقد اعتبر أنه لا يمكن للسلوك الذكي أن يتم خارج سياقه الثقافي فحتى، وإن كانت بعض جوانب الذكاء كالعمليات العقلية غير مرتبطة بالبعد الثقافي للفرد إلا أن تطبيق السلوك الذكي ومفهومه يرتبط بصورة واقعية ببيئته الثقافية. (p.328)

أي أن الذكاء يرتبط ببيئة الفرد، والهدف الرئيس للسلوك الذكي هو تحقيق الأهداف العملية في الحياة، وربما تقديرنا لذكاء الأفراد يختلف لنفس الشخص من ثقافة لأخرى، وربما نجد أن فردًا أقل ذكاء في بيئة معينة قد يظهر ذكاء أعلى في بيئة أخرى.

ويشير سيانكولو وآخرون Cianciolo et al., (2006) أن النظرية السياقية تفترض ثلاثة سياقات يتخذها الفرد أثناء محاولته التكيف مع بيئته الثقافية لإتمام العمليات العقلية الأساسية اللازمة لإنتاج السلوك الذكي، وتتمثل في التكيف مع البيئة، والتي يحاول فيها الفرد تعديل سلوكه الذكي بما يتوافق مع مجتمعه وبيئته التي يعيش فيها، أما السياق الثاني، ويرتكز على إعادة تشكيل البيئة، وخلاله يسعى الفرد إلى اكتساب المعرفة في مجال معين بهدف الحاجة إلى العمل على تعديل بيئته وتشكيلها بما يتوافق مع قدراته وخبراته، وأخيرًا الانتقاء البيئي، ويعتمد على قدرة الفرد علي البحث عن بيئة أخري ملائمة لقدراته وخبراته.

ويرى ستيرنبرج وآخرون Sternberg et al., (2000) أن الذكاء الإنساني يتضمن تفاعلًا بين ثلاثة سياقات مختلفة هي السياق البيئي الذي يعيش فيه الفرد، ويحدث فيه السلوك الذكي، وسياق الخبرة الذاتية للفرد الذي يتوقع أن تؤثر في طريقة فهمة للمهمات، وتقدم الأساس لعملية التعلم، والسياق الأدائي، ويتضمن العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد لإنجاز المهمة. (p.87)

وخلاصة القول عند تطبيق هذه النظرية يجب استخدام مكونات معالجة المعلومات لدى الفرد للتكيف مع متطلبات بيئته لتعديل أو تشكيل البيئة، والتي تنسجم مع قدراته، وإنتاج السلوك الذكي يتوقف على مدى قدرة الفرد على التكيف مع السياق الاجتماعي والثقافي المحيط به.

السمات العقلية وفقًا لنظرية الذكاء الناجح

طبقًا للنظرية الثلاثية للذكاء البشري لستيرنبرج وتطورها Sternberg,1988,2004, 2006,2012 هناك عدة سمات مشتركة لنوعيات مختلفة من العمليات العقلية العليا يمكن تصنيفها كذكاءات فرعية، حيث يفترض ستيرنبرج أن هذه العمليات تتم لدى جميع البشر في البيئات والثقافات المختلفة، ولكن يختلف تقدير فعاليتها وفقًا لكل بيئة على سبيل المثال، قد تكون الحلول المستخدمة في ثقافة ما تعتبر مبتكرة وذكية بينما لا تعتبر كذلك في ثقافة أخرى، ولكن الشائع في كل الثقافات أن هناك ثلاثة أنماط تسيطر على التفكير لحل المشكلات، وتطبق علي الأنواع المختلفة من المهام أو المواقف اعتمادًا علي معطيات المشكلة، ويتطلب ذلك إما تفكير تحليلي، أو تفكير عملي، أو تفكير إبداعي، أو مزج هذه الأنواع الثلاثة معًا.(Sternberg, 2006, p.324)

يتضح مما سبق أن هناك ثلاثة مظاهر، أو سمات عقلية للذكاء الناجح هي كما يلي:

الذكاء التحليلي Analytical Intelligence

يمثل الذكاء التحليلي المفتاح الأول للذكاء الناجح، ويختص بمجموعة العمليات الذهنية العليا المتضمنة في حل المشكلات الخاصة، إذ يشير إلى قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عمليات التحليل، والتقييم، والتوجيه والاستدلال، والحكم؛ بمعنى أن يصبح الفرد قادرًا على إحداث المقارنة والتباين، وتحديد مفاتيح القضايا والعلاقات، وتشخيص الفرص المتاحة، وبناء الاستنتاجات من المعلومات المتوفرة، ويتحقق الذكاء التحليلي بشكل نموذجي عندما يتحول إلي سلوك اعتيادي يؤديه الفرد بصورة طبيعية في كل المواقف التي يمر بها سواء في بيئته أو **البيئات الأخرى. (Sternberg, 2006, pp.324-325)**

ويعد الذكاء التحليلي مطابقًا لمفهوم الذكاء التقليدي الذي يلعب دورًا رئيسًا في التحصيل الأكاديمي، فهو يتضمن القدرة على حل المشكلات وتقييم الأفكار، ويدعم اتخاذ القرارات، وتقييم الحلول، وهو علامة فارقة للذكاء الناجح، لكنه وحده لا يمثل ضمانًا للنجاح في الحياة، بل هو الخطوة الأولى التي تتشابك أو تتفاعل لاستكمال الجوانب الناقصة، وغير المكتملة، والغامضة، والتناقضات في البيانات المطروحة حول مشكلة ما، ويتحقق ذلك بالقيام بممارسات تحليلية تهدف إلى الوصول لاكتمال المعرفة. (Sternberg, 2005, p.144)

كما أشار ستيرنبرج (2006) Sternberg إلى أن الذكاء التحليلي يدعم قدرة الأفراد على تجزئة المشكلة، وفهم مكوناتها كونه يتضمن العديد من مهارات الفهم في مستوياته المختلفة كالتحليل، والمقارنة، والتصنيف، والتقييم، والتفسير، والحكم، والنقد؛ لذا فغالبًا ما يكون أداء الأفراد الذين لديهم موهبة قوية في هذا المجال متميزين في اختبارات الذكاء التقليدية التي تعتمد على التفكير التحليلي. (p. 247)

ويشير ستيرنبرج وجريجورينكو (2003) Sternberg & Grigorenko إلى أن الذكاء التحليلي له طبيعة خطية يعتمد على التفكير المنطقي المنظم، حيث يوظف أسلوب السبب والنتيجة لتحليل المشكلات خطوة بخطوة فيهتم بحل المشكلات بطريقة منظمة ومرتبة بحيث يتتبع سلسلة الأحداث والوقائع ذات الصلة بالمشكلة معتمدا على الخلفية المعرفية والمعطيات الآنية قبل اتخاذ القرارات، وذلك بهدف الوصول إلى حل. (p. 221)

هذا وقد عدد هيور (2005) Heuer أهم الخصائص المميزة لذوي الذكاء التحليلي في كونهم قادرين على تحليل وتفسير الصور، والرسومات، والعلاقات البيانية والجداول، والتعبير عن رأيهم في الموضوعات المطروحة للمناقشة، مع التوظيف الأمثل لأسلوب السبب والنتيجة،

والبحث الدائم عن المعلومة بالاستفادة من الخبرات الذاتية والعامة قبل اختيار القـرار وتقييمـه؛ وذلك بهدف الوصول إلى حل مع تمثل تأثيرات الحل المحتملة، وعلى الرغم من أهميـة الـذكاء التحليلي في اتخاذ القرارات، وتحقيق حلول جيدة، ويعد علامة فارقة للذكاء الناجح لكنه وحـده لا يمكن أن يمثل ضماناً للنجاح في الحياة، بل هو الخطوة الأولى التي تتشابك أو تتفاعل مع كل من الذكاء الإبداعي، والذكاء العملي. (p.17)

الذكاء الإبداعي Creative Intelligence

اعتبر ستيرنبرج (2009) Sternberg أن الفرد القادر على تجاوز نطاق التقليدية يكون قد بدأ في الاستفادة من مصادر تميزه، وما لديه من فروق فردية عن الآخرين، حيث يستطيع أن يتعامل مع المشكلات التي تتميز بالحداثة النسبية بمهارة وإتقان بحيث يكون قادرًا على معالجـة المعطيات لتوليد أفكار جديدة ومبتكرة. (p.49)

هذا وقد أشار إلى أن الإبداع يمثل قدرة الفرد على التفكير المركب، ورؤية التـداخلات بين الأشياء التي يصعب على الأفراد العاديين رؤيتها، وقد عرف الذكاء الإبداعي بأنه عبارة عن عمليات عقلية مرتبطة بالإبداع والاكتشاف، والتصرف الناجح غير المألوف في المواقـف التـي تواجه الفرد معتمدًا على خبرته السابقة.

(Sternberg, 2006 , pp.324-325)

كما أكد على أن الإبداع يمكن أن يرتبط بالإتيان بشيء أو عمل يتميز بالحداثة والجـدة، وأن يكون أصيلًا؛ فقد يكون العمل أُنتج من قبل لكن إنتاجه الجديد يتمتع بأنماط جديدة من الجـدة، وقد اشترط صفتين أساسيتين للإبداع، الأولى: الجدة المرتبطـة بالأصـالة، والثانيـة: المنفعـة المرتبطة بالتمييز. (Sternberg ،1997b, p.21)

كما أن الذكاء الإبداعي قد يتضح جليًا في أفراد يمتلكون قـدرة علـى الاستبـصار، أو الحدس، أو القدرة على التكيف الناجح مع المواقف غير المألوفة، وهؤلاء الأفراد المبدعون قد لا يكونوا متميزين في اختبارات الذكاء التقليدية، فهم قد يرون الأشياء بطريقة مختلفة عما يراها بها الآخرون، ولكنهم في الغالب يكونون من بين أولئك الذين يقدمون إنجازات رائعة في مجالات مثل العلوم، والأدب، والدراما، وغيرها. (Sternberg، 2005، p.201)

ويندرج ضمن القدرات الإبداعية الاهتمامات والميـول، حيـث لـوحظ أن المبـدعين يطورون العديد من الاهتمامات والهوايات بعضها غير مألوف، وينغمسوا في المهـام، وتـسيطر عليهم حتى ينجزوها بإبداع، وهم يميلون إلى القضايا المعقدة والغامضة، ويبتعدون عن القـضايا السهلة والواضحة، كما أنهم قادرون على التكيف مع الغموض والأفكار الناقصة، ويميلون للهدوء

في تفكيرهم وسلوكهم وإنجاز أعمالهم بدقة، ويستمتعون بالتعلم من أجل التعلم، ولا ينتظرون المكافأة، ويتميزون بالميل إلى الأشياء التي تتحدي قدراتهم، ويشدهم الفضول وحب الاستطلاع لتعرف كل جديد. (Renzulli et al.,2010, p.63)

ومما سبق يتضح أن الذكاء الإبداعي عملية عقلية مرتبطة بالاكتشاف، والتصرف الناجح غير المألوف في المواقف التي تواجه الفرد معتمدًا على خبرته السابقة، وترتبط بقدرته على الاستفادة من مهاراته في الحالات التي تتطلب الابتكار، وبناء الفروض أثناء مواجهة المواقف الجديدة باستخدام الخبرات والمهارات الحالية، وينطوي بذلك على قدرتين أساسيتين: الأولى تتعلق بالتعامل مع الخبرات الجديدة من خلال الاعتماد على الخبرات السابقة وتنظيم المكونات الأدائية، والثانية تتعلق بالقدرة على تحويل المهارات الجديدة المتعلَمة في المواقف التي لم يسبق مواجهتها من قبل إلى مهارة آلية لا تستغرق الكثير من الانتباه والتذكر.

ولذلك اعتبر ستيرنبرج (2016) Sternberg الذكاء الإبداعي جسرًا بين الذكاء التحليلي، والذكاء العملي، فلكي يكون العمل إبداعيًا لابد من تحقيق التوازن بين الجوانب الثلاثة للذكاء؛ ذلك لأن الفرد عندما يكون قادرًا على تقديم أفكار إبداعية فإنه بحاجة إلى تمييز الأفكار القابلة للتطور من الأفكار غير القابلة للتطوير، وذلك من خلال الرؤية الثاقبة للأفكار وتحليلها، واتخاذ القرار حولها، وبعد ذلك فإنه يطبق هذه الأفكار من خلال الذكاء العملي الذي يسهم في تحويل الفكرة النظرية إلى ممارسة عملية، والأفكار المجردة إلى إنجازات عملية ملموسة؛ ولهذا فإن تحقيق التوازن بين الذكاء التحليلي، والإبداعي، والعملي هو جوهر الذكاء الناجح. (p.327)

الذكاء العملي Practical Intelligence

يشير ستيرنبرج وجريجورينكو (2003) Sternberg & Grigorenko إلى أن الفرد القادر على توظيف وتطبيق معرفته ووضعها حيز التنفيذ، والإفادة منها، والنجاح في ممارساته اليومية يتميز بالذكاء العملي حتى، وإن كانت هذه المعرفة الموجودة لديه غير ملاحظة، كما أن هذا النوع من المعرفة لا يُعلم بشكل مباشر، ولكن ينبثق عن المعرفة المتعلمة من البيئة بشكل عام سواء في المدرسة، أو في المحيط الاجتماعي، أو تراكمية عبر ممارسات يومية متنوعة. (p.214)

وهنا يظهر لنا مفهوم المعرفة الضمنية حيث أشار جريجورينكو وآخرون (2006). Grigorenko et al إليها بأنها تلك المعرفة التي يستخدمها الفرد يوميًا في حل مشاكله، وتمكنه من تقديم الحلول للمشاكل التي يواجهها، والتي ربما لا يدري أنه قد يمتلك تلك المعرفة، أو

الحلول، وهذه المعرفة الضمنية هي التي تتفتق عنها إستراتيجيات تفكير جديدة تتضمن صياغة الفروض، ووضع الحلول المناسبة، وتُشكِل في إطار ذلك قاعدة معرفية جديدة ينطلق منها إلي شتي عملياته العقلية. (pp.14-16)

ويؤكد ستيرنبرج Sternberg (2006) على ذلك بأن المعرفة الضمنية Tacit knowledge تقود الفرد إلى تضمين كل مهارته وتسخيرها بصورة عملية في سياق عالمه الواقعي، بحيث يتمكن من تحقيق التوافق المناسب مع بيئته، وتشكيل سلوكه على نحو ملائم للمواقف التي يمر بها (معالجة الشكل Shape processing) وأخيرًا تتكون لديه الخبرة لاختيار بيئته المناسبة التي تتوافق مع ميوله، ورغباته، واهتماماته، وأن يمتلك المرونة الكافية للتحول من بيئة إلي بيئة أفضل، ويملك قدرة علي حل المشكلات. (Sternberg، 2006 ,p.325)

كما أشار باوم وآخرون Baum et al. (2011) إلى أن الأفراد الذين لديهم قدرة عملية عالية يميلون إلى تطوير المعرفة الضمنية من خلال العمل والتعلم، وليس من خلال الملاحظة أو القراءة، كما يعملون على خلق انسجام أمثل مع متطلبات البيئة من خلال التوافق مع البيئة، أو تغييرها، أو اختيار بيئة جديدة يستطيع الفرد فيها أن يحقق أهدافه. (p.232)

ومما سبق يتضح الارتباط الوثيق بين مفهوم الذكاء العملي، ومصطلح المعرفة الضمنية، حيث تكتسب بعض المعارف عن الطريق الرسمي، أو المدرسي، أو المحاضرات، أو الكتب التدريبية، وتتم عادة عن طريق وضع أهداف واضحة يعمل علي تحقيقها، أو ما يسمي بالمعرفة الصريحة لكن أغلب المعارف التي لها علاقة بالنجاح في حل مشكلات الحياة اليومية تتم عن طريق المعرفة الضمنية؛ أي أن الذكاء العملي يعني بالتعلم العملي الذي يشجع المتعلم على التطبيق، والاستخدام، والتنفيذ، والتوظيف، وأن يرتبط بالاحتياجات الحقيقية، وليس بما يمكن أن يكون معرفية مجردة للأفراد الآخرين. (Sternberg, 2004 , p.10)

ويرى ستيرنبيرج وهيدلاند Sternberg & Hedlund (2002) أن المعرفة الضمنية المتعلقة بالذكاء العملي تزداد بازدياد خبرة الفرد، كما بينا أن هناك علاقة بين المعرفة الضمنية مع إدارة الذات للمتعلم، وإدارة الآخرين، وإدارة المهمات، ومن الفوائد التي يمكن جنيها من المعرفة الضمنية هي التنبؤ بمدى نجاح المتعلمين في الحياة العملية أكثر من الاختبارات التقليدية، كما تتنبأ بمدى الفاعلية الذاتية لديهم في مواجهة المهمات التعليمية الحياتية، وتشكل داخلهم القاعدة المعرفية التي ينطلقوا منها إلي شتي عملياته العقلية.(p.152)

والذكاء العملي يسمح بتحديد أفضل طرق الوصول إلى الهدف، وإنجازه بأيسر الطرق من خلال قدرة الأفراد على تكييف وتشكيل البيئة، وتحويل الأفكار النظرية، أو المجردة إلى ممارسات عملية؛ فالذكاء العملي يرتبط بالمعرفة، والخبرات، والمعلومات التي يتطلبها النجاح في الحياة الواقعية، والحاجة الدائمة لتطوير المعارف والعلوم بما يلبي متطلبات السياق المحيط؛ لذلك يسمي بالذكاء الحياتي. (Sternberg , 2006,p.123)

ويتجلى ارتباط الذكاء الناجح بالذكاء العملي من خلال تطبيق عناصره ضمن البيئة التي يوجد فيها الفرد وذلك من أجل التكيف مع البيئة، وتشكيل واختيار البيئات المناسبة؛ فالتكيف يتعلق بتغيير المرء لنفسه ليتلاءم مع بيئته، والتشكيل هو أن يغير الفرد في البيئة لتلائمه، أما الاختيار فهي أن يقوم الفرد بالبحث عن بيئة أكثر تناسبًا مع حاجاته وقدراته، ويتضمن الذكاء العملي القدرة على تحليل المواقف وفهمها، والاستفادة من المعرفة الضمنية المتوافرة لديه في الحياة اليومية حتى يتمكن من تحقيق أهدافه. (Sternberg, 2007,p.19)

وقد أشار ستيرنبرج Sternberg (1997b) للذكاء العملي باعتباره المعرفة الضمنية التي يحتاج المرء إلى معرفتها لتحقيق النجاح في بيئة معينة، والتي لم يتم ذكرها صراحةً وغالباً لا يتم التعبير عنها لفظيًا. (p.23)

أي أنه الذكاء الذي يُمكن الطالب من التكيف، وتشكيل البيئة التي يعيش فيها لتناسب قدراته وحاجاته ورغباته، ويقاس بالمعرفة الضمنية أي معرفة الطالب لما يحتاج معرفته من أجل النجاح في بيئة معينة، وهذه المعرفة لا تدرس بشكل علني، ولا توجد ألفاظ خاصة بها. (Sternberg, 2010, p.327)

لذا فقد عرف ستيرنبرج Sternberg (2006) الذكاء العملي تعريفًا متكاملًا بأنه قدرة الفرد على اكتساب الخبرة من معلومات مجردة، وتوظيفها بصورة عملية في سياق عالمه الواقعي الذي يتمثل في التعامل مع المشكلات الحياتية، وتحقيق التوافق مع البيئة المحيطة، وتشكيل سلوكه على نحو ملائم للمواقف التي يمر بها، وذلك من خلال محاولاته لتطبيق، وتوظيف أفكاره على أرض الواقع عبر المواءمة بين قدراته، وميوله، وحاجاته من ناحية، والاستجابة لمتطلبات السياق، والبيئة المحيطة من خلال التوافق مع البيئة أو اختيار بيئة جديدة يستطيع الفرد فيها أن يحقق أهدافه من ناحية أخرى. (Sternberg,2006, p.332)

مما سبق فإن الذكاء العملي يشير إلى قدرة الفرد على توظيف مهاراته الخاصة بصورة عملية في سياق ممارساته التطبيقية في عالمه الواقعي، وتطوير أدائه بما يتوافق مع بيئته،

بالآليات التي تدعم تقديم الحلول المناسبة للمشاكل اليومية التي يواجهها؛ وذلك من خلال تحليل المواقف وفهمها، والاستفادة من المعرفة الضمنية المتوافرة لديه في الحياة اليومية.

أهمية نظرية الذكاء الناجح في التدريس:

تنبع أهمية نظرية الذكاء الناجح في العملية التعليمية من كونها تحقق اتساق بين طرق واستراتيجيات التدريس، وعمليات التقويم والتقييم، كما تؤكد على تقديم خبرات متنوعة داخل الفصل الدراسي، مع مراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب أثناء عمليتي التعليم والتعلم، مع التركيز على اكتسابهم طرق تحليلية، وإبداعية، وعملية تعتمد على فهم المعلومات، وبناء قاعدة معلوماتية معرفية دون الاعتماد على الحفظ والاستظهار.

ويؤكد ستيرنبرج (2010) Sternberg على أن نظرية الذكاء الناجح تفيد من المهارات التحليلية، والإبداعية والعملية؛ فالمهارات التحليلية تمكن الطلاب من تحديد الأفكار الجيدة، والمهارات الإبداعية تمكنهم من توليد أفكار جديدة، والمهارات العملية تسهم في تنفيذ الأفكار، وإقناع الآخرين بقيمتها؛ وبالتالي فإن استخدامها في العملية التدريسية يسهم بدرجة كبيرة في زيادة الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وفي توسيع المهارات، وتحديد الموهبة لديهم، كما أكد على أن التدريس القائم على نظرية الذكاء الناجح يشتمل على توجيه وإدارة الذاكرة حيث يتمكن الطلاب من تحقيق النجاح وفقًا للقدرات الخاصة بهم، وهكذا يمكن لهم أن يتكيفوا مع البيئات كما يمكنهم تشكيلها أو تحديدها.(p.336)

هذا وقد قد أجمعت العديد من الدراسات السابقة على أهمية استخدام نظرية الذكاء الناجح في التدريس مثل دراسة محمود وحسين (٢٠١٧) ودراسة المصري والفايز (٢٠١٦) ودراسة عويس (٢٠١٥) ودراسة سلطان (٢٠١٢) ودراسة أحمد (٢٠١٢) ودراسة (Madsen 2012) ودراسة Grigorenko (2010)، ودراسة رزق (٢٠٠٩) ودراسة Sternberg et al., (2008)، ودراسة Cianciolo et al., (2008) ، ودراسة Grigorenko & Sternberg (2007)، ودراسة أبوجادو (٢٠٠٦) ودراسة Stemberg & Grigorenko (2004)

ورصدت الدراسة الحالية تلك الأهمية فيما يلي:

تحسن أداء الذكاء الأكاديمي، وزيادة مستوى التحصيل، والدراسة المتعمقة للمقررات المختلفة.

التداخل في العمليات العقلية أثناء استخدام الذكاء الناجح يجعل الطلاب قادرين على تعرف نقاط القوة لديهم، وتعظيم الاستفادة من مواهبهم وقدراتهم، وتعويض نقاط الضعف وتصحيحها، والسعي لعلاجها.

الذكاء الناجح يزيد من دافعية الطلاب أثناء التعلم بشكل إيجابي وفعال، ويساعدهم على توظيف خلفياتهم المعرفية من خلال التوازن في استخدام العمليات العقلية المناسبة للذكاءات الفرعية، ومن ثم تحسين عملية التعلم، وتطوير آليات الفهم والتحصيل.

يدعم الذكاء الناجح قدرات الطالب العقلية على ترميز المعلومات، والاحتفاظ بها في الذاكرة متوسطة وطويلة المدى، وتطوير آليات استرجاع واستدعاء المعلومات بشكل أفضل وأسرع عند الحاجة.

يعزز الذكاء الناجح مهارات التفكير التحليلي، والإبداعي، والعملي لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية ويكون له انعكاسًا إيجابيًا على تنمية قدراتهم الأكاديمية.

يساعد الذكاء الناجح المعلم على فهم قدرات الطلاب في مستويات التعليم المختلفة، واستخدام أفضل الطرق لتطوير قدراتهم الحقيقية.

يشجع الطالب على التكيف مع البيئة أو تشكيل البيئة من خلال تكيف السلوك أو التفكير ليتلاءم بشكل أفضل معها استجابة لمتغيرات الوضع القائم.

يسهم الذكاء الناجح في تعزيز البيئة التعليمية حيث يشجع الطلاب على المشاركة، والانخراط في عملية التعلم، بالإضافة لتنمية مهارات التعاون، والعمل الجماعي، ومهارات التفكير الناقد والقيادة.

تمثل نظرية الذكاء الناجح خليط من المعرفة، والذكاء، والإبداع؛ فهي تضم المهارات الإبداعية لتوليد الأفكار الجديدة، والمهارات التحليلية لتحديد أنسبها، والمهارات العملية في تنفيذ الأفكار، وإقناع الآخرين بقيمتها.

تراعي النظرية مسألة الفروق الفردية بين الطلاب؛ ذلك أن التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح يساعد على خلق بيئة داعمة يجد فيها الطلاب الأنماط المختلفة من قدراتهم، وفهم أن التفرد يسمح لكل طالب أن يقدم إسهامًا مختلفًا عن غيره داخل مجتمع التعلم، وأن يقدروا قيمة التنوع.

تخاطب عددًا أكبر من الطلاب؛ ذلك أن هناك بعض الطلاب من الذين لا تعجبهم طريقة محددة في التدريس، ولكن باستخدام الذكاء الناجح يصل المعلم إلى عدد أكبر من الطلاب

فخارج المدرسة يتعلم الطلاب من هذه الذكاءات الثلاثة، والآن يمكنهم أن يتعلموا بهذه الـذكاءات داخل المدرسة.

تساعد الطلاب على توظيف المواد المدروسة في الحياة، وتقرير ما سـيحتاجونه فيمـا بعد، وتدريبهم على التعاملات الاجتماعية المختلفة.

تعمل على تفريد التعليم للطلاب، فتنظر لكل طالب ككيان خاص له احتياجاته الخاصة، واهتماماته، وطرق تفكيره، وأساليب تعلمه.

إن تطبيق نظرية الذكاء الناجح في المدارس يتطلب الاستفادة من كامل قدرات الطلاب، وعدم إهمال أي منها؛ الأمر الذي يسهم في تحسين مخرجات التعلم لديهم، وخاصة الذين يملكون قدرات منخفضة، والذين لا يتناسب النظام التعليمي مع قدراتهم، وبمقـدور المدرسـة أن تعـزز فهمهم للاختلاف في قدراتهم، وإعانتهم على تعلم ما لم يستطيعوا تعلمه، ومن ثَـم فـإن تعزيـز الاهتمام بفردية الطالب، وتطوير أدائه، وتوفير برامج وأنشطة ملائمة لقدراته تتناسب مع أسلوب تعلمه، وطريقة التقويم المفضلة له؛ وبالتالي يستطيع التعامل مع التحديات المستقبلية.

ولقد كان لتوظيف نظرية الذكاء الناجح في مجال تدريس اللغات وفنونها المختلفة أثـرًا مميزًا في تنمية مهارات وأداءات الطلاب المختلفة، ومن ضمن الدراسات التي استخدمت نظريـة الذكاء الناجح في مجال تدريس اللغة العربية وفنونها دراسة علم (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تعرف فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الإبداع اللغوي الشفهي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الأزهري، وقد أثبتت الدراسة وجود فرق دال إحـصائيًا بـين متوسـط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللغـوي الشفهي ككل لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة عثمان (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير القرائـي مـن خـلال البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح لدى التلاميذ الفائقين بالصف السادس الابتدائي، وقد أكدت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقـين القبلي والبعدي لاختبار التفكير القرائي لصالح التطبيق البعدي.

كذلك دراسة الحربي (٢٠٢١) والتي أثبتت فيها الباحثة فاعلية برنامج قائم على نظريـة الذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بالمملكـة العربية السعودية.

ودراسة زحافة (٢٠٢١) التي هدفت إلى إثبات فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واتضح ذلك من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من اختبار مهارات القراءة التأملية، ومقياس جودة الحياة في كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة عبدالله (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى بناء استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات القراءة التحليلية، ورفع مستوى كفاءة الذات القرائية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وقد أكدت النتائج وجود فاعلية للاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة التحليلية، وتحسين مستوى كفاءة الذات القرائية لدى التلميذات عينة البحث.

وكذلك دراسة خلف (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال بناء استراتيجية قائمة على نظرية الذكاء الناجح، وقياس مدى فاعليتها في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد أسفرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج البحث.

بالإضافة لدراسة علي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف مدى فاعلية برنامج قائم على نظرية لذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة بني سويف، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة لمدى تحقق مهارات القراءة الناقدة ككل لصالح القياس البعدي، وأخيرًا دراسة فتح الباب (٢٠١٦) والتي هدفت إلى اختبار مدى فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد أثبتت النتائج فاعلية البرنامج.

هذا، وقد أجمعت الدراسات السابقة على الحاجة إلى تزويد الطلاب بالطرق المناسبة للتعامل بكفاءة مع هذه المتغيرات، للتأكيد على تطوير قدراتهم التحليلية، وتنمية قدراتهم على التقييم، والمقارنة، والتمييز، كما أن هناك حاجة إلى تطوير قدراتهم على تحويل الأفكار إلى ممارسات، وتوظيف ذلك في حياتهم، من خلال التركيز على القدرات العملية، بالإضافة للحرص

على تنمية القدرات الإبداعية من خلال تدريبهم على مهارات توليد الأفكار، والتخيل، وطرح الأسئلة، ووضع الافتراضات، وتسويق الأفكار الإبداعية.

كما أشارت الدراسات السابقة أيضًا إلى أهمية دور المعلم، وممارساته التدريسية في ضوء الأسس التربوية لنظرية الذكاء الناجح حيث يتحمل مسؤولية إدارة عملية التعلم؛ لذا فعليه أن يزود الطلاب بمجموعة كبيرة من الأمثلة التي تركز على تغطية مدى الاختلاف في أنواع النجاح وأساليبه، وتوفير تنوع في طرق التدريس بما يراعي الفروق الفردية، بالإضافة لتنوع خيارات عملية التقييم، مما يساعدهم على تحديد أسلوب التفكير المتوافق مع قدراتهم سواء التحليلي أو الإبداعي أو العملي.

تطبيق نظرية الذكاء الناجح في تدريس الحجاج:

حدد ستيرنبرج Sternberg (2009, pp.66-70) عدة مبادئ تدريسية في ضوء نظرية الذكاء الناجح، والتي يمكن تطبيقها على نطاق واسع وفق الموضوعات الدراسية، وأعمار الطلاب والمراحل التعليمية وهي:

- التعليم يهدف لخلق خبرات جديدة، وقواعد معرفية بطريقة منظمة، ومرنة، وسهلة الاسترجاع.
- التدريس وفقًا لنظرية الذكاء الناجح يستهدف تنمية القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية، فضلًا عن تنمية القدرات التحصيلية القائمة على الذاكرة، على أن يتضمن التقييم تلك الجوانب كلها.
- تحديد مواطن القوة وتعزيزها، وتصحيح مواطن الضعف بصورة دورية وأن يتمكن الطلاب من تحديد أدائهم.
- أن يتضمن التعليم والتقييم استخدام أسلوب حل المشكلات، ومواقف مختلفة تستخدم مكونات الأداء.
- أن يراعي آليات اكتساب المعرفة بما في ذلك التشفير الانتقائي، والمقارنة الانتقائية، والمزج الانتقائي.
- أن يراعي التعليم، والتقييم الفروق الفردية في التمثيلات العقلية المفضلة (اللفظية، والكمية، والشكلية)
- أن يراعي التعليم نطاق التعامل مع الجدة النسبية، والقدرة على تجهيز المعلومات بصورة أتوماتيكية.
- أن يدعم التعليم قدرة الطلاب على التكيف مع البيئة، وتشكيل البيئة، واختيار البيئات.

وفي إطار التسارع المستمر في إنتاج المعرفة وانتشارها عبر آليات التواصل، والتقنيات الرقمية أصبح هناك حاجة لتنمية القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية لدى الطلاب عبر البرامج التعليمية من أجل التعامل، والتكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة، وهو ما يمكن أن يتحقق من خلال التطبيق التربوي لنظرية الذكاء الناجح كونها تقدم رؤية لتوحيد النظرة بين النجاح في الجانب الأكاديمي، والجانب الحياتي والتطبيقي.

هذا وقد وجدت الباحثة توافقًا كبيرًا بين متطلبات الحجاج من عمليات عقلية، وما تتطلبه نظرية الذكاء الناجح من إجراءات لتصبح جزء من العمل التدريسي، فتحديد الادعاء أو القضية الجدلية، وما يلزمه من تحديد للمعلومات والمعارف التي تدعم ذلك الادعاء يتماشى مع اجراءات نظرية الذكاء الناجح في مرحلتي التمهيد والترميز، كما أن عملية تحديد الأفكار المرتبطة بالحجج الداعمة للادعاء تتطلب الذكاء التحليلي الممثل لأحد مراحل النظرية، كما ترتبط عملية بناء الحجج، وما تتضمنه من مهارات بالتفكير الإبداعي، أما عملية تقديم الحجج وصياغتها، وتفنيد الادعاءات المعارضة فيتطلب المهارات المرتبطة بالذكاء العملي.

وبناءً على ذلك تتبنى الدراسة الحالية ركيزتين أساسيتين في وضع التصور لبناء وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح، ويتضح ذلك فيما يلي:

التفاعل والتكامل بين القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية اللازمة لتحقيق النجاح أثناء تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية.

استنادًا على نظرية الذكاء الناجح في معالجة المعلومات، والتي تتم من خلال فهم العالم الداخلي للفرد ويتضمن البناء العقلي، والعمليات العقلية، والقاعدة المعرفية، وتضمين العالم الخارجي للفرد المتمثل في بيئة العمل، وبيئة المنزل، وأخيرًا توظيف خبرات الفرد، ومدى الاستفادة من المعلومات في المستقبل كمهارة حياتية، وكيفية تطبيقها في البيئة، وواقع حياة الفرد داخل المجتمع.

لذا فقد وضعت الباحثة فيما يلي تصورًا لتوظيف هذه النظرية في تدريس الحجاج بطريقة فاعلة، وقد التزمت بالخطوات الآتية أثناء التطبيق:

أولاً- مرحلة التمهيد:

تتضمن جميع الأنشطة والمناقشات التي تدور في بيئة التعلم بصورة منظمة وهادفة، وفيها يحدّد المعلم المتطلبات التعليمية السابقة لإثارة دافعية الطلاب وتشويقهم لمناقشة القضية الجدلية وتتم وفق الإجراءات التالية:

- يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات من (٤-٦) طلاب.

- يعرض المعلم الادعاءات أو القضية الجدلية على الطلاب مستعيناً بالوسائل التعليمية المناسبة.
- يسمح المعلم لطلاب كل مجموعة أن يناقشوا الادعاءات أو القضية الجدلية والأفكار ذات الصلة بالموضوع من خلال العصف الذهني.
- يقوم المعلم بالتجول بين المجموعات للتأكد من اشتراك كل طالب، ويشجعهم على ذلك.
- يقوم طالب من كل مجموعة بتسجيل معلومات المجموعة عن الادعاءات أو القضية الجدلية، وتكوين قائمة من المعلومات مستخلصة خاصة بالمجموعة.

ثانيًا – مرحلة معالجة وترميز المعلومات:

في هذه المرحلة يستهدف المعلم تنشيط القواعد المعرفية للطلاب حول الادعاءات أو القضية الجدلية حيث ينتقل الطلاب في هذه المرحلة لمعرفة الأفكار الخاصة بمرحلة التمهيد، ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- يستعرض المعلم ما تم تسجيله من قبل لدى المجموعات بعد حذف المعلومات التي تم تكراراها.
- ينظم المعلم المعلومات في فقرات بطريقة متسلسلة تمكن الطالب من استرجاع المعلومات السابقة.
- تحديد قائمة المعلومات المستخلصة من جميع الطلاب.
- يدعم المعلم تعلم الطلاب بتوجيه أسئلة تساعد على دمج المعلومات الجديدة في بنائهم المعرفي السابق.
- يقدم المعلم عرضًا مفصلًا عن الموضوع حتى يستطيع الطلاب تخزين وترميز المعلومات الجديدة.

ثالثًا – مرحلة الذكاء التحليلي:

تعد هذه المرحلة أولى ركائز نظرية الذكاء الناجح حيث يقوم المعلم بتوجيه أسئلة متنوعة عن قضية ما تساعد الطلاب على تحديد الادعاءات، أو القضية الجدلية بدقة، وتحديد المعلومات والمعارف التي تدعم الادعاء أو القضية المطروحة، ثم الوقوف على الأفكار المرتبطة بالحجج الداعمة للادعاء، ومن ثم تحديد الحجج التي تتفق أو تتعارض مع الأفكار، وتكليف الطلاب بالإجابة عليها، ويقدم لهم المساعدة والتعزيز المناسب.

وتتضمن هذه المرحلة إعادة النظر إلى الموضوع أو القضية وتحليلها إلـــى أجـــزاء أصغر، وربطها بالخبرات السابقة ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تحديد الادعاءات أو القضية الجدلية بدقة.
- تجزئة المعلومات والأفكار إلى الأجزاء التي يتكون منها الادعاءات أو القضية الجدلية.
- توزيعها على المجموعات التعاونية بغرض رؤية العلاقات بين الأفكار المرتبطة بـــالحجج الداعمة للادعاء الموجودة فعلًا بينها، وإقامة علاقات جديدة بين تلك الأجزاء.
- تقوم كل مجموعة بإعادة النظر في المعلومات والأفكار، وطرح أسئلة شاملة تفصيلية مـــع توجيههم إلي طرح التساؤلات الجيدة والجديدة، وتعزيزها.

تبادل طرح الأسئلة بين المجموعات، وإجراء مناقشات حول الإجابات، وتقييم الأفكـــار واختيار أفضلها، ومن ثم تحديد الحجج التي تتفق، أو تتعارض مـــع الأفكـــار، وتقـــديم التغذيـــة الراجعة.

رابعًا – مرحلة الذكاء الإبداعي:

تمثل هذه المرحلة منطلقًا فكريًا لبناء الحجج التي تعالج الادعاءات أو القـــضية الجدليـــة بدقة حيث يقوم المعلم بتوجيه الطلاب، وحثهم على توليد المزيد من الأفكار التي تؤسس للحجـــج المرتبطة بالادعاء الرئيس، أو فكرة القضية، وفي هذه المرحلة يحرص المعلم على تدعيم ومتابعة استجابات الطلاب، وتحفيزهم على تعزيز الأفكار الجديدة، ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

يطلب المعلم من كل مجموعة توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لدعم الحجج التي تعالج الادعاءات أو القضية الجدلية.

- يعزز المعلم النقاش بين الطلاب حول الأفكار القوية، واستبعاد الأفكار الضعيفة.
- يطلب المعلم من المجموعات صياغة الحجج في ضوء الأفكار المطروحة.
- يناقش المعلم الطلاب لاختيار أنسب الحجج وأوضحها.
- يتابع المعلم تقييم الاقتباسات، والاستشهادات الداعمة.
- يراقب المعلم تنظيم الحجج وترتيبها بصورة منطقية.

خامسًا – مرحلة الذكاء العملي:

تمثل هذه المرحلة التطبيق الواقعي لما اكتسبه الطلاب من مهارات في المراحل السابقة، وفيها تظهر مدى الإفادة من الأفكار التي تم تطويرها لصياغة ادعاءات واضحة تدعمها الحجـــج

عبر المواءمة بين قدرات وإمكانيات كل طالب، وبين متطلبات البيئة المحيطة، ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

يطرح المعلم مهمة تعليمية في صورة قضية جدلية تتضمن عدد من المعلومات، حيث تشتمل المهمة ادعاء ما مدعومًا بعدة حجج.

يطلب المعلم من الطلاب بصورة فردية تقييم الادعاء، والحجج الداعمة له، ومن ثم إصدار أحكام حول صحة أو خطأ تلك الادعاءات.

يفند الطالب الحجج المستخدمة في الادعاء في ضوء المعلومات المرفقة.

يطلب المعلم من الطلاب بناء حجج مضادة في إطار المعلومات المتاحة.

يطلب المعلم من الطلاب صياغة ادعاء جديد تدعمه الحجج.

يوثق كل طالب ادعائه الخاص تدعمه الحجج وفق المتوفر من معلومات.

يقيم المعلم أعمال الطلاب، والتحقق من مدى تحقيقهم للأهداف التي حددت في المهمة.

تقديم التغذية الراجعة، وتعزيز مواطن القوة لدى الطالب، وعلاج أو تصويب نقاط الضعف، وتصحيح ما قد يطرأ من أخطاء.

أحد عشر – أدوات ومواد الدراسة وإجراءاتها:

يهدف هذا الجزء إلى عرض أدوات الدراسة، وكيفية بنائها وضبطها، بالإضافة إلى عرض إجراءات الدراسة الميدانية؛ وفيما يلي تفصيل ذلك.

إعداد قائمة مهارات الحجاج اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية:

سار إعداد قائمة مبدئية بمهارات الحجاج اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي وفقًا للإجراءات التالية:

تحديد الهدف من القائمة ومصادر بنائها:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الحجاج اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية، وقد تنوعت مصادر إعداد القائمة حيث تم الاطلاع على المصادر المتاحة من الدراسات والبحوث السابقة، واستطلاع رأي بعض المتخصصين من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، بالإضافة للأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذلك الاطلاع على مقررات الكفايات اللغوية لطالبات المرحلة الثانوية، ووثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية، ومن ثم إعداد قائمة أولية بمهارات الحجاج

المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية حيث تم الإفادة منها في تحديد المهارات اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الصورة الأولية لقائمة مهارات الحجاج وضبطها:

تم إعداد قائمة أولية بمهارات الحجاج اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية في صورتها الأولية (ملحق٣) واشتملت على (١٥) مهارة تم إدراجها تحت خمسة محاور ترتبط بمراحل الذكاء الناجح كما وصفتها الدراسة وهي (مرحلة التمهيد – مرحلة معالجة وترميز المعلومات – مرحلة الذكاء التحليلي – مرحلة الذكاء الإبداعي – مرحلة الذكاء العملي) ومن ثم عرضها على السادة المحكمين (ملحق٤) والبالغ عددهم أحد عشر محكمًا، مع توضيح الهدف منها حيث طُلب منهم إبداء رأيهم فيها من حيث انتماء المهارات للمحاور الخمسة الرئيسة السالفة الذكر، وكذلك مدي مناسبة المهارة لطالبات المرحلة الثانوية مع حذف، أو إضافة، أو تعديل أي مهارة.

نتائج تحكيم قائمة مهارات الحجاج:

أجمع المحكمون على صلاحية القائمة بمحاورها الخمسة لطالبات المرحلة الثانوية.

بالنسبة لمهارات مرحلة التمهيد اتفق تسعة من السادة المحكمين بنسبة ٨٢%على نقل مهارة (تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض مع القضية) إلى مرحلة معالجة وترميز المعلومات، وإجراء تعديل في الصياغة اللغوية لتصبح مهارات هذا المحور اثنتين فقط.

بالنسبة لمهارات مرحلة معالجة وترميز المعلومات اتفق عشرة من السادة المحكمين بنسبة ٩١% على حذف مهارتي (تحديد الحجج التي تدعم الأفكار المؤيدة للقضية، تحديد الحجج التي تدعم الأفكار المعارضة للقضية) كونهما موجودتين ضمنيًا في مهارة (إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية) بالإضافة للمهارة (تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض مع القضية) المنقولة من المرحلة الأولى لتصبح مهارات هذا المحور اثنتين فقط.

وبالنسبة لمهارات مرحلة الذكاء التحليلي اتفق ثمانية من السادة المحكمين بنسبة ٧٣% على حذف مهارتي تحليل الحجج المعارضة للقضية (إصدار أحكام حول صحة أو خطأ الطرف المعارض مدعومة بالأدلة والبراهين، وتحليل الحجج الداعمة للقضية، ودعمها بالأدلة والبراهين) وتعديل صياغة مهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية، وإضافة كلمة وتفنيدها، ونقل مهارة (استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد) من مرحلة الذكاء العملي لتصبح مهارات هذا المحور اثنتين فقط.

وبالنسبة لمهارات مرحلة الذكاء التحليلي اتفق تسعة من السادة المحكمين بنسبة ٨٢% على حذف مهارتي تحليل الحجج المعارضة للقضية (إصدار أحكام حول صحة أو خطأ الطرف المعارض مدعومة بالأدلة والبراهين، وتحليل الحجج الداعمة للقضية، ودعمها بالأدلة والبراهين) وتعديل صياغة مهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية، وإضافة كلمة وتفنيدها، ونقل مهارة (استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد) من مرحلة الذكاء العملي لتصبح مهارات هذا المحور اثنتين فقط.

وبالنسبة لمهارات مرحلة الذكاء العملي اتفق عشرة من السادة المحكمين بنسبة ٩١% على الإبقاء على مهارتي (صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد، ومهارة عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر وتفنيدها) ونقل مهارة (استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد) من مرحلة الذكاء العملي لتصبح مهارات هذا المحور اثنتين فقط.

الصورة النهائية للقائمة:

بعد تحكيم قائمة مهارات الحجاج المتضمنة في القائمة في صورتها الأولية تم إجراء التعديلات في ضوء توجيهات السادة المحكمين حيث أصبحت القائمة تشتمل على خمسة محاور تتضمن عشر مهارات كما يلي:

مهارات الحجاج في محور مرحلة التمهيد:

عرض قضية جدلية، وتحديد قابليتها للنقاش.

تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية.

مهارات الحجاج في محور مرحلة معالجة وترميز المعلومات:

تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض القضية الجدلية.

إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية.

مهارات الحجاج في محور مرحلة الذكاء التحليلي:

تحليل الحجج المعارضة للقضية الجدلية وتفنيدها.

استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد.

مهارات الحجاج في محور مرحلة الذكاء الإبداعي:

بناء حجج مضادة استنادًا إلى تحليل الحجج المعارضة للقضية الجدلية.

الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية.

مهارات الحجاج في محور مرحلة الذكاء العملي:

صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد.

عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر.

من العرض السابق يكون قد تم الإجابة عن سؤال الدراسة الأول المتعلق بتحديد مهارات الحجاج اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

إعداد اختبار الحجاج لطالبات الصف الأول الثانوي:

مر إعداد اختبار الحجاج بعدد من الإجراءات كان أولها تحديد الهدف من الاختبار، وهو قياس تمكن طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية من مهارات الحجاج التي تم التوصل إليها إجرائيًا والمعدة مسبقًا في صورتها النهائية، وكانت الإجراءات كما يلي:

وصف اختبار الحجاج:

قامت الباحثة بإعداد اختبار الحجاج استنادًا لقائمة مهارات الحجاج اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي، والتي تم التوصل إليها إجرائيًا في خطوة سابقة، وقد تضمن الاختبار المحاور الخمسة المحددة سابقًا في القائمة، حيث كان لكل محور مهارتين، ووزعت المفردات بالتساوي بين المحاور الخمسة بحيث يكون لكل مهارة مفردتين اختباريتين؛ وبذلك يتكون الاختبار من (٢٠) مفردة تنوعت بين أسئلة المقال ذات الإجابة القصيرة، والاختيار من متعدد بحسب طبيعة كل مهارة، ومتطلباتها المعرفية.

عرض الصورة الأولية للاختبار على السادة المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار قامت الباحثة بعرضها على السادة المحكمين للتأكد من مدى صلاحيته لقياس مهارات الحجاج اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي، وقد هدفت هذه الخطوة تعرف مناسبة كل مفردة لطالبات الصف الأول الثانوي، وكذلك مناسبة كل مفردة للمهارة المقيسة، بالإضافة للتأكد من السلامة العلمية، والدقة اللغوية لمفردات الاختبار مع الحرص على تلقي أي مقترحات أخرى، أو تعديل بالحذف، أو الإضافة، وقد أشار السادة المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات الاختبارية وبدائلها، وتوزيع المفردات بالتساوي على المهارات المقيسة، كما أشاروا بضرورة وجود جدول لوصف الاختبار يتضمن بيان بترتيب أسئلة اختبار الحجاج لطالبات الصف الأول الثانوي وفقًا للمهارات، ومن ثم تم إجراء التعديلات المقترحة، وأصبح الاختبار في صورة قابلة للتطبيق (ملحق٥) وتم تصميم جدول لوصف الاختبار وفقًا للمهارات المستهدفة. (ملحق٦)

إعداد مفتاح تصحيح الاختبار وضبطه:

قامت الباحثة بإعداد مفتاح للتصحيح (ملحق٧) لتحقيق أكبر قدر من الموضوعية في عملية التصحيح، وتم إرفاقه مع الاختبار للتحقق من صلاحيته كأداة موضوعية لتصحيح الاختبار، ومن ثَم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين الذين اتفقوا على صحته.

التطبيق الاستطلاعي لاختبار الحجاج:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار الحجاج على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالمدرسة الثانوية الخامسة ببريدة بهدف تحديد زمن الاختبار، وصدقه وثباته، ومعاملات السهولة والصعوبة، والتمييز للمفردات، وقد توصلت إلى ما يلي:

زمن تطبيق الاختبار:

حدد زمن تطبيق الاختبار (٨٥) دقيقة، بالإضافة إلى (٥) دقائق للتعليمات، وكتابة البيانات الشخصية حيث استغرقت إجابة أول طالبة (٨٠) دقيقة، واستغرقت إجابة آخر طالبة (١٠٠) دقيقة؛ وبذلك يصبح الزمن المخصص للإجابة (٩٠) دقيقة (حصتان دراسيتان)

حساب صدق الاختبار: تم الوصول لصدق الاختبار من خلال خطوتين إجرائيتين هما:

صدق المحتوي:

ويقصد بصدق المحتوى مدي تمثيل مفردات الاختبار للسلوك المحك تمثيلًا كافيًا، وقد تم عرض الاختبار على السادة المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم.

صدق المقارنة الطرفية:

ويقصد بذلك إجراء المقارنة بين طالبات المجموعة العليا في رتب الدرجات، والمجموعة الدنيا في رتب الدرجات بناءً على نتائج اختبار الحجاج بواسطة برنامج SPSS، وفيما يلي نتائج اختبار مان ويتني للمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا في اختبار الحجاج.

جدول (١) نتائج اختبار (مان ويتني) للمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا في اختبار الحجاج لطالبات الصف الأول الثانوي

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوي الدلالة	نوع الدلالة
العليا	٣٠	٩, ٩٧	٠,٩٩	١٥,٣٨	٠,٠٠٠	دالة
الدنيا	٣٠	٦,١٧	٠,٩١			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في اختبار الحجاج، وهذا يؤكد قدرة الاختبار على التمييز، كما أنه مؤشر دال على صدق المقارنة الطرفية للاختبار.

– معاملات الصعوبة والتمييز: جاءت معاملات صعوبة المفردات ما بين (٠،٥ و ٠،٧١) والتمييز يتراوح ما بين (٠،٦٣ و ٠،٢٠) وهي درجات متوسطة.

– ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ريتشاردسون (Richardson. 20) وتهدف هذه الطريقة إلى التوصل إلى قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبار التي تكون درجات مفرداتها ثنائية أي إما واحد صحيح أو صفر، وقد وصلت قيمة ثبات الاختبار الحالي (٠،٨٦٧) بعد تعديل المفردات الممعنة في الصعوبة والتمييز، وهو معامل يدل على ثبات الاختبار.

إعداد وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (كتاب الطالبة):

هدفت هذه الخطوة من الدراسة إلى إعداد وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (ملحق٨) ومن ثم تعرف فاعلية هذه الوحدة عن طريق تحديد مدى اكتساب الطالبات لمهارات الحجاج، ولتحقيق ذلك تم إتباع التالي:

– اعتماد مهارات الحجاج التي تم التوصل إليها سابقًا بطريقة إجرائية.

– تجميع المادة التعليمية التي تعالج مهارات الحجاج.

تصميم الوحدة المقترحة اعتمادًا على التصور الذي اقترحته الدراسة في إطارها النظري لتوظيف نظرية الذكاء الناجح في تدريس الحجاج بطريقة فاعلة وقد تضمن خمس مراحل أساسية هي مرحلة التمهيد، ومرحلة معالجة وترميز المعلومات، ومرحلة الذكاء التحليلي، ورحلة الذكاء الإبداعي، ومرحلة الذكاء العملي، حيث يتم معالجة كل مرحلة وما تتضمننه من مهارات في صورة أنشطة وتدريبات.

تألفت الوحدة المقترحة من (٢٠) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (٥٠) دقيقة، بواقع حصتين دراسيتين أسبوعيًا.

تضمين الوحدة العديد من الأنشطة لتفعيل توظيف نظرية الذكاء الناجح في تدريس الحجاج بطريقة فاعلة.

راعى إعداد الوحدة أسس التقويم البنائي.

إعداد دليل المعلمة:

استهدف هذا الدليل (ملحق ٨) تقديم مجموعة من الإجراءات لتستعين بها معلمة اللغة العربية عند تدريس الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد استندت الباحثة عند بنائها لهذا الدليل على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وتكون هذا الدليل من عدة محاور هي:

الهدف من دليل المعلمة. أسس إعداد دليل المعلمة.

المحتوي المعرفي لدليل المعلمة. أهداف الوحدة المقترحة.

التصور المقترح لتوظيف نظرية الذكاء الناجح في تنفيذ الوحدة. الأنشطة المساعدة في التدريس.

الوسائل التعليمية المساعدة على تنفيذ دروس الوحدة. أساليب التقويم وأدواته.

الجدول الزمني لتنفيذ الوحدة. إرشادات دروس الوحدة.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني المتعلق ببناء وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد أُتبعت الإجراءات التالية:

تحديد التصميم التجريبي للدراسة:

تبنت الدراسة الحالية التصميم التجريبي ذي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) وتم استخدام اختبار (قبلي- بعدى) وكان معيار التكافؤ بين المجموعتين هو متوسطات درجات الطالبات في الاختبار القبلي، وقد تم تطبيق تدريس الوحدة على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فواصلت الدراسة بالطريقة التقليدية.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وهي كما يلى:

طالبات المجموعة الضابطة، وعددهن (٤٧) طالبة من طالبات المدرسة الثانوية السادسة ببريدة، وتم التدريس لهن بالطريقة التقليدية (بعد استبعاد المتغيبات من الاختبارين القبلي والبعدي).

طالبات المجموعة التجريبية، وعددهن (٤٨) طالبة من طالبات المدرسة الثانوية السابعة ببريدة، وتم تطبيق الوحدة عليهن. (بعد استبعاد المتغيبات من الاختبارين القبلي والبعدي)

تطبيق الدراسة:

لتطبيق الشق الميداني للدراسة تم اتخاذ الإجراءات التالية:

تقدمت الباحثة بطلب لعميد كلية التربية جامعة القصيم بطلب لإجراء الدراسة الميدانية الذي أحالها لعمادة الدراسات العليا والبحوث والذي أحال الطلب لإدارة التعليم برقم ٦٠٩/ك/٤٣ بتاريخ ٢٨ / ٣ / ١٤٤٣ه.

تم الموافقة على التطبيق، وصدر التعميم رقم (٣٥٦٢٤٧٣٠) يوم الثلاثاء الموافق ٤ / ٤ / ١٤٤٣ه لجميع المدارس الثانوية بنات بتيسير تطبيق الباحثة.

اختارت الباحثة المدرسة الثانوية السابعة ببريدة نظرًا لقربها من مقر عملها، كما أنها لمست في المعلمة القائمة بتدريس مادة اللغة العربية بالمدرسة الجدية في مساعدة الباحثة.

أجرت الباحثة ثلاث مقابلات مع معلمة فصل المجموعة التجريبية، وأوضحت لها الهدف من الدراسة، وكيفية تطبيق البرنامج، كما قدمت لها دليل المعلمة وناقشتها في محتواه، وأوضحت لها كيفية إدارة المهمات والأنشطة التعليمية الملحقة.

تم البدء في التطبيق الميداني للدراسة على المجموعة التجريبية يوم الأحد الموافق ١٣ / ٤ / ١٤٤٣ه الموافق١٦ / ١ /٢٠٢٢ م، بواقع حصتين متتاليتين مرة واحدة أسبوعيًا، واستمر التطبيق اثنتى عشر أسبوعاً وكان نهاية التطبيق في يوم الخميس الموافق ٦ / ٩ / ١٤٤٣ه الموافق ٧ / ٤ /٢٠٢٢ م، وفيما يلي مجموعة من الملاحظات التي يجدر التنويه عنها:

الطالبات أبدين سعادة، وعبرن عن استمتاعهن بالطريقة التدريسية المتبعة.

تعاون إدارة المدرسة والمعلمة المتعاونة، والإشراف التربوي مع الباحثة.

القياس القبلي:

بدأت الدراسة بتطبيق الخطوة الميدانية الأولى للتحقق من فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك بتطبيق اختبار الحجاج (قبليًا) على مجموعتي الدراسة بعد أن أوضحت المعلمات المتعاونات للطالبات الهدف من الاختبار، هذا وقد قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، ورصد النتائج التي بينت المؤشرين التاليين:

أوضحت نتائج الاختبار القبلي تدني مستوى الطالبات في مجموعتي التطبيق في مهارات الحجاج، مما طمأن الباحثة إلى جدوى استكمال الدراسة الحالية.

أوضحت النتائج تكافؤ مجموعتي الدراسة حيث ثبت عدم وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بداية التجربة.

هـ- القياس البعدي:

بعد انتهاء التدريس من قِبل المعلمة المتعاونة تم إعادة تطبيق اختبار الحجاج (بعديًا) على مجموعتي الدراسة، وقد راعت ضبط ظروف وإجراءات الاختبار البعدي ليتشابه مع ظروف، وإجراءات الاختبار القبلي.

إحدى عشر- التحقق من صحة فروض الدراسة وتفسير النتائج والتوصيات والمقترحات:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وفيما يلي عرض النتائج ومناقشتها بعد التحقق من صحة الفروض باستخدام التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية اللازمة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة عرض قضية جدلية، وتحديد قابليتها للنقاش لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اكتساب مهارة عرض قضية جدلية، وتحديد قابليتها للنقاش، ويبين الجدول (٢) هذه النتائج.

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة في اكتساب مهارة عرض قضية جدلية وتحديد قابليتها للنقاش

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠،٠٥	حجم التأثير
عرض قضية جدلية وتحديد قابليتها للنقاش	التجريبية	٤٨	٢،٧٢٠٨	٠،٥٠٤٨	٩٣	٧،٦٣٦	٠،٠٠٣	دالة	٠،٣٨٥ كبير
	الضابطة	٤٧	١،٦٢٥٥	٠،٧٧٣٠					

يلاحظ من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، في اكتساب مهارة عرض قضية جدلية وتحديد قابليتها للنقاش، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين (٧،٦٣٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٠٣) لذا يُقبل بصحة الفرض الأول، هذا وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في اكتساب مهارة عرض قضية جدلية وتحديد قابليتها للنقاش (٠،٣٨٥) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ولقياس فاعلية الوحدة في اكتساب الطالبات لمهارة عرض قضية جدلية وتحديد قابليتها للنقاش تم استخدام معادلة الكسب لبليك (Black) وذلك للمقارنة بين المتوسط القبلي، والبعدي لاختبار الحجاج، وذلك حسب المعادلة.

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

(حلمي الوكيل، محمد المفتي، ١٩٩٦، ص٣٨٦)

حيث ص: متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي.

س: متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي. د: القيمة العظمي لدرجة المهارة.

ويبين الجدول (٣) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة عرض قضية جدلية وتحديد قابليتها للنقاش في اختبار الحجاج بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (٣) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة عرض قضية جدلية وتحديد قابليتها للنقاش بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
مهارة عرض قضية جدلية وتحديد قابليتها للنقاش	التجريبية	١،٥٤٩٢	٢،٧٢٠٨	٠،٨١	١،٢١	مقبول
	الضابطة	١،٥٥٥٣	١،٦٢٥٥	٠،٠٤٩	٠،٠٧٢	مرفوض

يبين الجدول السابق أن تأثير استخدام الوحدة المقترحة كان مقبولاً بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث إن نسبة الكسب المعدل لبليك تساوي (١،٢١) وهي تقع في المدى الذي حدده بليك للفاعلية وهو من (١- ٢) وهذا يؤكد فاعلية استخدام الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات مهارة عرض قضية جدلية وتحديد قابليتها للنقاش.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية لصالح المجموعة التجريبية "

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اكتساب مهارة تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية، ويبين الجدول (٤) هذه النتائج.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة في اكتساب مهارة تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠،٠٥	حجم التأثير
تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية	التجريبية	٤٨	٣،٨٠١	٠،٧٢١٧	٩٣	٧،٣١١	٠،٠٠٤١	دالة	٠،٣٦٥ كبير
	الضابطة	٤٧	٢،٩١٣	٠،٨٩٠١					

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارة تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٧،٣١١) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٠٤١) لذا يُقبل بصحة الفرض الثاني، علمًا بأن قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في اكتساب مهارة تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية (٠،٣٦٥) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (٥) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية في اختبار الحجاج بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (٥) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
تحديد المعلومات والمعارف حول القضية الجدلية	التجريبية	٢،٣١٢١	٣،٨٠١	٠،٨٧	١،٢٤	مقبول
	الضابطة	٢،١٥٩٦	٢،٩١٣	٠،٤١	٠،٦٠	مرفوض

يبين الجدول (٥) أن استخدام الوحدة المقترحة كان مقبولًا بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية استخدام الوحدة المقترحة في اكتساب طالبات المجموعة التجريبية لمهارة تحديد المعلومات والمعارف حول القضية.

التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض القضية الجدلية لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اكتساب مهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض مع القضية الجدلية، ويبين الجدول (٦) هذه النتائج.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة لاكتساب مهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض القضية الجدلية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠،٠٥	حجم التأثير
تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض القضية الجدلية	التجريبية	٤٨	٣،٩٠٨	٠،٥٤٤٢	٩٣	٤،٨٠٢	٠،٠٢١	دالة	٠،١٩٨ كبير
	الضابطة	٤٧	٢،٨٦٣٩	٠،٩١٤٥					

يلاحظ من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض القضية الجدلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٤،٨٠٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٢١) لذا يُقبل بصحة الفرض الثالث.

هذا وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في اكتساب مهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض مع القضية الجدلية (٠،١٩٨) وهي قيمة تدل على أن الفروق تعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (٧) نتائج حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب مهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض مع القضية الجدلية بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (٧) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات مهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض القضية الجدلية بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض القضية الجدلية	التجريبية	٢،٧٥٤٢	٣،٩٠٨	٠،٩٣	١،٢٢	مقبول
	الضابطة	٢،٦٣٦٢	٢،٨٦٣٩	٠،١٧	٠،٢٢	مرفوض

يبين الجدول (٧) أن تأثير الوحدة المقترحة كان مقبولاً بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض مع القضية الجدلية.

التحقق من صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اكتساب مهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية، ويبين الجدول (٨) هذه النتائج.

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة لاكتساب مهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠،٠٥	حجم التأثير
مهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية	التجريبية	٤٨	٣،٨٥٤	٠،٦٦٨١	٩٣	٥،٩٦١	٠،٠١٢	دالة	٠،٢٧٦ كبير
	الضابطة	٤٧	٢،٧٥٥	١،١١٢٥					

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٥،٩٦١) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠١٢) لذا يُقبل بصحة الفرض الرابع.

هذا وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في اكتساب مهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية (٠،٢٧٦) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (٩) نتائج حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات مهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (٩) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
مهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية	التجريبية	٢،٥٣٨٣	٣،٨٥٤	٠،٩٠	١،٢٣	مقبول
	الضابطة	٢،٦٤٠٤	٢،٧٥٥	٠،٠٨	٠،١١	مرفوض

يبين الجدول (٩) أن تأثير الوحدة المقترحة كان مقبولًا بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة إعداد مخطط يشمل الحجج المؤيدة والمعارضة للقضية الجدلية.

التحقق من صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية، وتفنيدها لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة في اكتساب مهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها، ويبين الجدول (١٠) هذه النتائج.

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة في اكتساب مهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠،٠٥	حجم التأثير
تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها	التجريبية	٤٨	٥،٨٨٣	٠،٩٨٣٧	٩٣	٥،٦٦	٠،٠١٤	دالة	٠،٢٥٦ كبير
	الضابطة	٤٧	٣،٩٧٥١	١،٣٩٠٨					

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، في اكتساب مهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٥،٦٦) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠،٠٣٤) لذا يُقبل بصحة الفرض الخامس.

هذا وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في اكتساب مهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها (٠،٢٥٦) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (١١) نتائج حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب مهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (١١) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها	التجريبية	٤،١٣٢٣	٥،٨٨٣	٠،٩٤	١،٢٣	مقبول
	الضابطة	٣،٦٧٨٧	٣،٩٧٥١	٠،١٣	٠،١٨	مرفوض

يبين الجدول (١١) أن تأثير الوحدة المقترحة كان مقبولاً بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة تحليل الحجج المعارضة للقضية وتفنيدها.

التحقق من صحة الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد لصالح المجموعة التجريبية "

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد، ويبين الجدول (١٢) هذه النتائج.

جدول (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة في مهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى٠،٠٥	حجم التأثير
استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد	التجريبية	٤٨	٤،٧٩٩٥	٠،٦٨٢٩	٩٣	٧،٣١٠	٠،٠٠٤٢	دالة	٠،٣٦٠ كبير
	الضابطة	٤٧	٣،٦٣٨٣	١،٤٢٠٧					

يلاحظ من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٧،٣١٠) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٠٤٢) لذا يُقبل بصحة الفرض السادس.

هذا وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا على مهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد (٠،٣٦٠) وهي قيمة تدل على أن الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (١٣) نتائج حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب مهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (١٣) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد	التجريبية	٣،٢٢٩٢	٤،٧٩٩٥	٠،٨٩	١،٢١	مقبول
	الضابطة	٣،١٩١٥	٣،٦٣٨٣	٠،٢٥	٠،٣٤	مرفوض

يبين الجدول (١٣) أن تأثير الوحدة المقترحة كان مقبولاً بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب مهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد.

التحقق من صحة الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة بناء حجج مضادة استنادًا إلى تحليل الحجج المعارضة لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة

التجريبية، والضابطة في اكتساب مهارة بناء حجج مضادة استنادًا إلى تحليل الحجج المعارضة، ويبين الجدول (١٤) هذه النتائج.

جدول (١٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة في اكتساب مهارة بناء حجج مضادة استنادا إلى تحليل الحجج المعارضة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى٠،٠٥	حجم التأثير
بناء حجج مضادة استناداً إلى تحليل الحجج المعارضة	التجريبية	٤٨	٣،٧٩٨١	٠،٦٦٨١	٩٣	٤،٨٠٦	٠،٠١٩	دالة	٠،٢ كبير
	الضابطة	٤٧	٢،٩٧٠٢	١،١٤٨١					

يلاحظ من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارة بناء حجج مضادة استناداً إلى تحليل الحجج المعارضة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٤،٨٠٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠١٩) لذا يُقبل بصحة الفرض السابع.

هذا وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في اكتساب مهارة بناء حجج مضادة استنادًا إلى تحليل الحجج المعارضة (٠،٢) وهي قيمة تدل على أن الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (١٥) نتائج حساب فاعلية اكتساب مهارة بناء حجج مضادة استنادًا إلى تحليل الحجج المعارضة بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (١٥) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة اكتساب مهارة بناء حجج مضادة استنادًا إلى تحليل الحجج المعارضة بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
بناء حجج مضادة استنادا إلى تحليل الحجج المعارضة	التجريبية	٢،٤٧٩٢	٣،٧٩٨١	٠،٨٧	١،٢١	مقبول
	الضابطة	٢،٢٧٦٦	٢،٩٧٠٢	٠،٤٠	٠،٥٨	مرفوض

يبين الجدول (١٥) أن تأثير الوحدة المقترحة كان مقبولًا بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية الوحدة في اكتساب مهارة بناء حجج مضادة استنادًا إلى تحليل الحجج المعارضة.

التحقق من صحة الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة في اكتساب مهارة الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية، ويبين الجدول (١٦) هذه النتائج.

جدول (١٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة لاكتساب مهارة الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى٠،٠٥	حجم التأثير
الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية	التجريبية	٤٨	٣،٧٤٣	٠،٦٥٧١	٩٣	٥،٩٥١	٠،٠١٢	دالة	٠،٢٦٦ كبير
	الضابطة	٤٧	٢،٦٤٤	١،١٠١٥					

يلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارة الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٥،٩٥١) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠١٢) لذا يُقبل بصحة الفرض الثامن.

هذا وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في اكتساب مهارة الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية (٠،٢٦٦) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (١٧) نتائج حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات مهارة الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (١٧) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية	التجريبية	٢،٥٨٣٣	٣،٧٤٣	٠،٩٠	١،٢٣	مقبول
	الضابطة	٢،٦٤٠٤	٢،٦٤٤	٠،٠٨	٠،١١	مرفوض

يبين الجدول (١٧) أن تأثير الوحدة المقترحة كان مقبولاً بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة الربط بين الأدلة وبعضها لبناء حجج قوية لدعم القضية الجدلية.

التحقق من صحة الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اكتساب مهارة صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد، ويبين الجدول (١٨) هذه النتائج.

جدول (١٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة لاكتساب مهارة صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠،٠٥	حجم التأثير
صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد	التجريبية	٤٨	٣،٨٠٧	٠،٥٤٢٤	٩٣	٤،٨١٢	٠،٠٢١	دالة	٠،١٨٨ كبير
	الضابطة	٤٧	٢،٨٣٦٩	٠،٩١٥٤					

يلاحظ من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارة تصنيف الأفكار التي تؤيد أو تعارض القضية الجدلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٤،٨١٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٢١) لذا يُقبل بصحة الفرض التاسع.

هذا وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في اكتساب مهارة صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد (٠،١٨٨) وهي قيمة تدل على أن الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (١٩) نتائج حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب مهارة صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (١٩) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات مهارة صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد	التجريبية	٢،٧٥٤٢	٣،٨٠٧	٠،٩٣	١،٢٢	مقبول
	الضابطة	٢،٦٣٦٢	٢،٨٣٦٩	٠،١٧	٠،٢٢	مرفوض

يبين الجدول (١٩) أن تأثير الوحدة المقترحة كان مقبولًا بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات مهارة صياغة ادعاء واضح تدعمه الحجج والأدلة والشواهد.

التحقق من صحة الفرض العاشر:

ينص الفرض العاشر على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج في اكتساب مهارة عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر لصالح المجموعة التجريبية "

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارة عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر، ويبين الجدول (٢٠) هذه النتائج.

جدول (٢٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة في مهارة عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠،٠٥	حجم التأثير
عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر	التجريبية	٤٨	٤،٨٩٥٩	٠،٦٨٢٩	٩٣	٧،٢٣٠	٠،٠٠٤٢	دالة	٠،٣٦٠ كبير
	الضابطة	٤٧	٢،٥٣٧٣	١،٤٢٠٧					

يلاحظ من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارة عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٧،٢٣٠) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٠٤٢) لذا يُقبل بصحة الفرض العاشر، هذا وقد

بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا على مهارة عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر (٠،٣٦٠) وهي قيمة تدل على أن الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (٢١) نتائج حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب مهارة عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (٢١) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارة استخلاص نتائج منطقية من خلال الحجج والأدلة والشواهد بمعادلة الكسب المعدل لبليك

المهارة	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر	التجريبية	٣،٢٢٩٢	٤،٨٩٥٩	٠،٨٩	١،٢١	مقبول
	الضابطة	٣،١٩١٥	٢،٥٣٧٣	٠،٢٥	٠،٣٤	مرفوض

يبين الجدول (٢١) أن تأثير الوحدة المقترحة كان مقبولًا بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وهذا يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب مهارة عرض أدلة واضحة لدحض حجج الطرف الآخر.

التحقق من صحة الفرض الحادي عشر:

ينص الفرض الحادي عشر على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحجاج لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار الحجاج ككل، ويبين الجدول (٢٢) هذه النتائج.

جدول (٢٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة في اختبار الحجاج ككل

مهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة α	الدلالة عند مستوى ٠،٠٥	حجم التأثير
اختبار الحجاج ككل	التجريبية	٤٨	٢٨،٤١٠	١،٩٨٥٦	٩٣	٩،٢٠٥	٠،٠٠١٦	دالة	٠،٤٨٠ كبير
	الضابطة	٤٧	١٨،٢٣٤	٤،٣١٩٩					

يلاحظ من الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة على مجمل مهارات الحجاج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين (٩،٢٠٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٠١٦) لذا يُقبل بصحة الفرض الحادي عشر.

هذا وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا لاختبار الحجاج كاملًا (٠،٤٨٠) وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (٢٣) نتائج حساب فاعلية اكتساب مهارات الحجاج بواسطة معادلة الكسب المعدل لبليك.

جدول (٢٣) حساب فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب الطالبات لمهارات الحجاج بمعادلة الكسب المعدل لبليك

مهارات الحجاج	المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
	التجريبية	١٧،١٤٥	٢٨،٤١٠٤	٠،٨٨	١،٢٦	مقبول
	الضابطة	١٦،٧٢٣	١٨،٢٣٤٠	٠،١١	٠،١٦	مرفوض

يبين الجدول (٢٣) أن تأثير الوحدة المقترحة كان مقبولًا بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في اكتساب مهارات الحجاج كلها.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث المتعلق بفاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

اثنا عشر- تفسير النتائج والتوصيات والمقترحات:

بعد تطبيق الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح على عينة الدراسة أسفرت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار الحجاج بعديًا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي، وكذلك فى التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات الحجاج كل مهارة على حدة، وكذلك في اختبار الحجاج

ككل لصالح التطبيق البعدى عند مستوى دلاله (٠٥،٠) مما يثبت فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج.

وتعزي الباحثة تلك النتائج إلى الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح، حيث كان لتدريس الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح، ومبادئها التربوية أثرًا فاعلًا على اكتساب الطالبات (عينة الدراسة) لمهارات الحجاج حيث ساعدت على تعظيم مواطن القوة، وتعويض مواطن الضعف لديهن، كما يمكن أن تعزي فاعلية الوحدة المقترحة إلى مجموعة من العوامل يمكن توضيحها فيما يلي:

وفرت الوحدة المقترحة بيئة تعليمية – ذات مناخ اجتماعي – محفزة على التعلم ضمن مجموعات تعاونية، في إطار تنافسي يسوده المحبة والألفة وروح التعاون؛ الأمر الذي مكّن الطالبات من حرية التعبير عن أفكارهن وآرائهن، وكذلك الاستماع لأفكار زميلاتهن وآرائهن مما ساعد على تبادل المعلومات بين الطالبات، والوقوف على نقاط الضعف وعلاجها، ومواطن القوة لديهن ودعمها، مما عزز تعلمهن ودافعيتهن للاستمرار في التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علم (٢٠٢٢)، ودراسة عثمان (٢٠٢٢)، ودراسة الحربي (٢٠٢١)، ودراسة Grigorenko (2010) ، ودراسة Sternberg et al. (2008)

ساعدت الوحدة المقترحة الطالبات على تحمل المسئولية أثناء التعلم، من خلال تعدد مشاركتهن في تنفيذ الأنشطة، وتفاعلهن مع المصادر التعليمية المختلفة، وإجراء المناقشات بأنفسهن وتحليل حجج الطرف الآخر وصياغة الحجج المضادة، مما ساعد على زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن أثناء الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زحافة (٢٠٢١)، ودراسة عبدالله (٢٠٢٠)، ودراسة خلف (٢٠٢٠)، ودراسة Grigorenko (2010)، ودراسة Sternberg et al. (2008)، ودراسة Sternberg & Grigorenko (2007)

استخدمت الوحدة المقترحة وفق نظرية الذكاء الناجح أنشطة ساعدت على تطوير أنماط الذكاء التحليلي والإبداعي، والعملي من خلال مهام متنوعة مكنت الطالبات من ممارسة مهارات الفهم في مستوياته المختلفة كالتحليل، والمقارنة، والتصنيف، والتقييم، والتفسير، والحكم، والنقد، وقد قدمت الوحدة هذه المهام في شكل متدرج في صعوبتها بحيث تتحدى قدرات الطالبات العقلية مع مراعاة الفروق الفردية بينهن؛ مما أتاح الفرصة لهن لمعالجة مهارات الحجاج بصور مختلفة، ودعم إتقانها؛ مما ساعد في تنمية الحجاج لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زحافة

(٢٠٢١)، ودراسة علـــى (٢٠١٩)، وفـــتح البـــاب (٢٠١٦)، ودراســـة Sternberg(2010)، ودراسة Cianciolo et al.,(2008)

استخدام الوحدة المقترحة إجراءات المراحل المقترحة لتطبيق نظرية الذكاء الناجح بداية من مرحلة التمهيد ثم مرحلة معالجة وترميز المعلومات، وبعدها مرحلة الـــذكاء التحليلـــي، ثـــم مرحلة الذكاء الإبداعي، وأخيرًا مرحلة الذكاء العملي؛ مما أتاح معالجة مهارات الحجاج في شكل مهام مجزأة ساعد على استيعابها، وفهمها، وفهم العلاقات بينهـــا، واســـتنتاج علاقـــات جديـــدة، بالإضافة لما عرضته الوحدة المقترحة من أنشطة إثرائية وفرت بيئة خصبة للعمليات العقلية التي تناسب طبيعة مهارات الحجاج، وأتاحت الفرصة لتحقيق النجاح المعزز للثقة بالنفس وبقـــدراتهن الذاتية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علم (٢٠٢٢) ، ودراسة عثمـــان (٢٠٢٢)، ودراســـة الحربي، ودراسة Grigorenko (2010) ، ودراسة Grigorenko & Stemberg (2005)

اعتماد الوحدة المقترحة في أنشطتها على مبادئ نظرية الذكاء الناجح أتاح مجالًا واســـعًا لاختيار طرائق تدريسية متعددة تلائم ميول الطالبات واهتماماتهن، ومنبثقة من بيئاتهن الاجتماعية والثقافية، كما دعم ذلك التنوع في أساليب التقويم المتنوعـــة كالملاحظـــة، والأســـئلة الـــشفهية، واختبارات المواقف، والاختبارات التحريرية القصيرة، وتقديم التغذية الراجعة في كـــل مراحـــل الوحدة مما ساعد على تطوير الطالبات لمهارات الحجاج الجزئية المكتسبة، مما أدى بدوره إلـــى رفع مستوى الخطاب الحجاجي ككل، وتتفق هذه النتيجة مع نتـــائج دراســـة عبـــدالله (٢٠٢٠)، ودراسة خلف (٢٠٢٠)، ودراسة على (٢٠١٩)، ودراسة محمود وحسين (٢٠١٧)، ودراســـة المصري والفايز(٢٠١٦)، ودراسة Madsen (2012)، ودراسة Sternberg et al., (2008)

بناء الوحدة المقترحة وأنشطتها في ضوء القضايا الجدلية، والمشكلات المستمدة من حياة الطالبات الواقعية وبيئتهن المحلية أسهم بصورة مباشرة في دمج المعلومات الجديدة فـــي بنـــائهن المعرفي السابق مما يسر من تحديد المعطيات والتخطيط لمناقشتها، واكتشاف مزيد من العلاقات، وإعادة ترتيبها وتحليلها، والإفادة منها في الوصول الى أفكار ابداعية لصياغة الحجج المـــضادة، بالإضافة لتشجيع الطالبات على التكيف مع البيئة أو تشكيل بيئة جديدة من خلال تكييف الـــسلوك، أو التفكير ليتلاءم بشكل أفضل مع متغيرات القضايا الجدلية المطروحة مما يدعم مبدأ التعلم مدى الحياة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علم (٢٠٢٢) ، ودراسة عثمـــان (٢٠٢٢)، ودراســـة الحربي (٢٠٢١)، ودراسة زحافة (٢٠٢١)، ودراسة عبدالله (٢٠٢٠)، دراسة خلـــف (٢٠٢٠)، ودراسة على (٢٠١٩)، ودراسة فتح الباب (٢٠١٦)

حددت الوحدة المقترحة للمعلمة دورًا غير تقليدي في ضوء الأسس التربوية لنظرية الذكاء الناجح كونها تتحمل مسؤولية إدارة عملية التعلم فكانت موجهًا ومرشدًا للطالبات تقدم الدعم، والتغذية الراجعة، والتعزيز، مع تزويد الطالبات بمجموعة كبيرة من الأسئلة والأمثلة التي تستهدف زيادة دافعيتهن نحو تحديد أسلوب التفكير المتوافق مع قدراتهن سواء التحليلي، أو الإبداعي، أو العملي، مع قدرتها على تنويع طرق التدريس بما يراعي الفروق الفردية، بالإضافة لتنوع خيارات عملية التقويم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علم (٢٠٢٢)، ودراسة عثمان (٢٠٢٢)، ودراسة الحربي (٢٠٢١)، ودراسة زحافة (٢٠٢١)، ودراسة عبدالله (٢٠٢٠)، دراسة خلف (٢٠٢٠)، ودراسة على (٢٠١٩)، ودراسة فتح الباب (٢٠١٦)

وتأسيسًا على ما سبق فإن تضافر العوامل والأسباب التي تم استعراضها آنفًا أسهمت في وجود فاعلية وأثر واضح للوحدة المقترحة القائمة على الذكاء الناجح لتدريس الحجاج في تنمية مهارات الحجاج لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

في ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بما يأتي:

تطوير كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية في ضوء قائمة مهارات الحجاج التي توصلت لها الدراسة الحالية إجرائيًا في إطار مصفوفة للمدى والتتابع، مع مراعاة ذلك في المسارات التعليمية المختلفة.

الإفادة من محتوى وأنشطة الوحدة المقترحة في الدراسة الحالية وتطويرها بما يناسب محتوى مقررات الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

دعم الكتب المدرسية في التخصصات المختلفة بمجموعة من الأنشطة الإثرائية تساعد على عرض الأفكار والمعلومات بطريقة توضح العلاقات، وتربط بينها مما يساعد على تنمية مهارات الحجاج.

الاستعانة بقائمة مهارات الحجاج التي توصلت لها الدراسة إجرائيًا في إرشاد معلمي المرحلة الثانوية إلى المهارات التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

تضمين برامج تدريب المعلمين نظرية الذكاء الناجح وآليات توظيفها المقترحة في الدراسة الحالية مما يدعم عملية التعليم والتعلم.

عقد دورات وورش تدريبية للمعلمين بشكل دوري؛ لتدريبهم على كيفية تدريس الفروع المختلفة للغة العربية باستخدام الذكاء الناجح، وتوجيه الانتباه إلى فاعليته في تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو الحجاج، وفنون اللغة العربية الأخرى.

مراعاة ما بين الطلاب من فروق فردية في التمثيلات العقلية المفضلة (اللفظية، والكمية، والشكلية).

تدريب الطلاب على تحديد مواطن القوة لديهم وتعزيزها، وتصحيح مواطن الضعف بصورة دورية.

تنمية القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية لدى الطلاب، فضلًا عن تنمية القدرات التحصيلية القائمة على الذاكرة، ومراعاة ذلك كله عند التقييم.

الإفادة من الأنشطة المتنوعة التي تعتمد على نظرية الذكاء الناجح مما يجعل الطلاب في حالة من التفاعل المستمر مع البيئة المحيطة ومتطلبات التعلم.

تطوير البيئة الصفية لاستخدام نظرية الذكاء الناجح، ودعمها بالمواد والأجهزة ومصادر التعلم المطلوبة لتطبيق هذا النوع من التعلم.

مقترحات الدراسة:

استكمالًا للدراسة الحالية يُقترح إجراء الدراسات التالية:

فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الاستدلال النحوي لطلاب المرحلة الثانوية.

أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات الحجاج لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فاعلية استراتيجية توليفية قائمة على تحليل بنية النص في تنمية مهارات الحجاج لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة تقويمية لنمو مهارات الحجاج عبر مراحل التعليم العام.

فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الطلاقة الكتابية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحجاج لدى الطلاب الموهوبين.

المراجع

أبو جادو، محمود علي. (٢٠٠٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

أحمد، صفاء محمد، وكامل، رانيا محمد. (٢٠٢٠). استخدام مدونة إلكترونية قائمة على نظرية الحجاج لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١(٣)، ٢٠٢-٢٧٠.

بحيري، صفاء محمد. (٢٠١٤). فعالية إستراتيجية التعلم القائم على المشكلات لتنمية الذكاء الناجح لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ٦(٤-١)، ٤- ٥٣.

الحربي، حصة جهز. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٤١)، ٩٩-٧٢.

الخطيب، بلال عادل. (٢٠١٨). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٧(١٧٩-١)، ٤٢٧-٤٥٣.

خليف، سامية سامي. (٢٠٢٠). استراتيجية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها،٣١(١٢١)، ١١٦-١٦٦.

زحافة، أحلام فتحي محمد. (٢٠٢١). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية. مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٤(٢)، ١٩-٥٦.

السلطان، جواهر عبد العزيز. (٢٠١٢). أثر برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك فيصل.

السمان، مروان أحمد. (٢٠١٢). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الكتابة الاقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٣٣)، ٢٢-٦٤.

شحاته، حسن سيد، والنجار، زينب علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

شريف، أسماء إبراهيم. (٢٠١٥). إستراتيجية توليفية قائمة على الدمج بين مدخل عمليات الكتابة وما بعد المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطالبات قسم الصحافة والإعلام بكلية الآداب جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٧٠)، ٦٧-١١٥.

الشهاب، صالح فيصل. (٢٠١١). الفروق بين الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب المرحلة الثانوية في المقدرة على المحاجة وكفاءة التفاعل الصفي في دولة الكويت [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

عبد الله، سامية محمد. (٢٠٢٠). إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٢١)، ١٥-١١٨.

عبد الله، محمد أحمد، وحجازي، رشا صبحي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح قائم على فنيات الحجاج اللغوي في تنمية مهارات الكتابة الابتكارية والتفكير الإحاطي لدى الطالبات الفائقات بالصف الأول الثانوي العام. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ٩١(٣)، ١١٣٣-١٢٣٦.

عثمان، دعاء محمد. (٢٠٢٢). برنامج إثرائي في القراءة المتحررة قائم على نظرية الذكاء الناجح (لستيرنبرج) في تنمية بعض مهارات التفكير القرائي لدى التلاميذ الفائقين بالصف السادس الابتدائي. المجلة التربوية لتعليم الكبار، ٤(١)، ٦١-٩٠.

العساف، مها عبد العزيز. (٢٠١٩). مهارات المحاجة وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(٤-٢)، ٦٣٤-٦٨٧.

علم، وائل أحمد جمال الدين. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الزقازيق.

علي، عبير أحمد. (٢٠١٩). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، (٢١٥)، ٦٩ – ١٣٢.

عويس، أيمن جمال. (٢٠١٥). بناء بطارية اختبارات لقياس الذكاء الناجح لدي طلاب المرحلة الثانوية في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة " دراسة سيكومترية [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة عين شمس.

فتح الباب، أحمد صلاح. (٢٠١٦). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة عين شمس.

فرج، طريف شوقي. (٢٠٠٠). ارتقاء مهارات المحاجاة: دراسة مستعرضة لفئات عمرية متنوعة من الطلاب المصريين، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٦(١)، ٤٣-١٢٧.

قطب، إيمان محمد. (٢٠١٧، نوفمبر١٦-١٧). أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات فن المقالة الحجاجية لدى طلاب المرحلة الإعدادية [عرض ورقة علمية]. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، سيلانجور، ماليزيا.

متولي، شيماء بهيج. (٢٠١٦). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام نموذج التسريع المعرفي على تنمية الذكاء الناجح وإدارة الذات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، ٢٤(٤-٢)، ١٥٥-٢١٧.

المصري، إسراء غالب، والفايز، منى قطيفان. (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال. المنارة للبحوث والدراسات، ٢٢(٢)، ٣٧١-٣٩٨.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (١٤٤٠ ه). وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.

Aleixandre MPJ, Rodrigues BA, Duschil AR, (1999). Doing The Lesson or Doing Science: Argument in High School, Genetics Sci Ed. 1 757–792.

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. Child Neuropsychology, 8(2), 71-82. Available at: https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724.

Anderson, R., Chinn, C., Waggoner, M., & Nguyen, K. (2019). Intellectually stimulating story discussions. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), Literacy for all,170–196. New York: Guilford.

Andrews, R. (2010). Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research. London: Routledge.

Andriessen, J., & Schwartz, B. (2009). Argumentation in Higher Education. In N. Mirza and Perret-Clermont (Eds.), Argumentation and education: Theoretical foundations and practices, 195-213.

Ashley, K.D., (1999). The skills of argument. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Baum JR, Bird BJ, Singh S. 2011. The practical intelligence of entrepreneurs: antecedents and a link with new venture growth. Pers. Psychol. 64(2):397–425

Baytelman, A., Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2020). Epistemic beliefs and prior knowledge as predictors of the construction of different types of arguments on socioscientific issues. Journal of Research in Science Teaching, 57(8), 1199–1227. https:// doi. org/ 10. 1002/ tea. 21627

Billig, M. (1996). Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology (New ed.). Cambridge University Press.

Bramming, P. (2007). An argument for strong learning in higher education. Quality in Higher Education, 13(1), 45–56.

Butchart, S., Bigelow, J., Oppy, G., Korb, K., & Gold, I. (2009). Improving critical thinking using web-based argument mapping exercises with automated feedback. Australasian Journal of Educational Technology, 25, 2, 268-291.

Choo, K. L. (2007). Can critical management education be critical in a formal higher educational setting?. Teaching in Higher Education, 12(4), 485–497.

Cianciolo, Anna T.; Grigorenko, Elena L.; Jarvin, Linda; Gil, Guillermo; Drebot, Michael E.; Sternberg, Robert J. (2006) Practical Intelligence and Tacit Knowledge: Advancements in the Measurement of Developing Expertise, Learning & Individual Differences,16(3),235-253

Clark D. B. & Sampson V. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future Wiley Periodicals, Inc. Sci Ed, 92, 447–472.

Crowell, A. & Kuhn, D., (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. Psychological Science, 22(4), 545-552. http://dx.doi. org/10.1177/0956797611402512

Davies, W. M. (2008). “Not quite right”: Helping students to make better arguments. Teaching in Higher Education, 13(3), 327–340.

Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students’ argumentation skills about socios scientific issues in high school genetics. Research in Science Education, 40(2), 133-148.Available at: https://doi.org/10.1007/s11165-008-9104-y.

Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skills. Discourse Processes, 32, 135–153. doi:10.1080/0163853X.2001.9651595

Felton, M. K. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. Cognitive Development, 19, 35–52

Felton, M., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2009). Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. Informal Logic, 29(4), 417–446.

Genc, S., & Eryaman, M. (2008). Changing values and new education paradigm. Journal of Social Sciences of the Afyon Kocatepe University, 9(1), 89-102.

Grigorenko, E. L., & R. J. Sternberg. (2001). “Analytical, Creative and Practical Intelligence as Predictors of Self-reported Adaptive Functioning: A Case Study in Russia.” Intelligence ,29, 5–73.

Grigorenko, Sternberg, (2010). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. Perspectives in Psychological Science, 3, 486–506.

Heuer, Richards J. Psychology of Intelligence Analysis, CIA Center for the Study of Intelligence, Washington, D.C., 2005. 61-62 Press.

Infante, D.A. and Rancer, A.S. (1982) A Conceptualization and Measure of Argumentativeness. Journal of Personality Assessment, 46, 72-80. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4601_13

Johnson, K. L., & Roloff, M. E. (1998). Serial arguing and relational quality: Determinants and consequences of perceived resolvability. *Communication Research*, 25, 327-343.

Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentive reasoning. Cognition and Instruction, 15, 287-315.

Kuhn, D., Goh, W., Iordanou, K., & Shaenfield, D. (2008). Arguing on thevcomputer: A microgenetic study of developing argument skills in a computer-supported environment. Child Development, 79(5), 1310-1328.

Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Argue with me: Developing thinking through dialog. Bronxville, NY: Wessex Press.

Lao, J., & Kuhn, D. (2002). Cognitive engagement and attitude development. Cognitive Development, 17, 1203–1217.

Larson, A., Britt, M. A., & Kurby, C. (2009). Improving students' evaluation of informal arguments. The Journal of Experimental Education, 77, 339–366. doi:10.3200/ JEXE.77.4.339-366

Lupton, M. (2008). Evidence, argument and social responsibility. Higher Education Research & Development, 27(4), 399-414.

Mandelman, S., Barbot, B., Grigorenko, E. (2016). Predicting academic performance, a trajectory from a measure of successful intelligence. Learning and Individual Differences,51387-393.

Marttunen, M., & Laurinen, L. (2007). Collaborative learning through argument visualization in secondary school. Journal of Research on Technology in Education,40(1), 109–126.

Mason, L., & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. Learning and Instruction, 16(5), 492–509.

Mitchell, S., Prior, P., Bilbro, R., Peake, K., See, B. H., & Andrews, R. (2008). A reflexive approach to interview data in an investigation of argument. International Journal of Research & Method in Education, 31(3), 229–241.

Nussbaum, E. M., & Sinatra, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. Contemporary Educational Psychology, 28(3), 384-395.

Osborne J, Erduran S, Simon S, (2004). Enhanching the Quality of Argumentation in School Science Journal of Research in Science Teaching, 41, 994-1020

Palos, R., Maricutoiu, L. (2013). Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q – A new instrument developed for assessing teaching style, Journal of Educational Sciences &Psychology, 1(150), 159-178.

Park, H.S. Levine, T.R., Kingsley Westerman, C.Y., Orfgen, T., & Foregger, S. (2007). The effects of argument quality and involvement type on attitude formation and attitude change: A test of dual-process and social judgment predictions. Human Communication Research, 33, 81-102.

Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. In MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of writing research (pp. 54–66). Guilford Press.

Rancer, A.S., Whitecap, V.G., Kosberg, R.L., & Avtgis, T.A. (1997). Testing the efficacy of a communication training program to increase argumentativeness and argumentative behavior in adolescents. Communication Education, 46, 273-286.

Rancer, A.S., & Avtgis, T.A. (2006). Argumentative and aggressive communication: Theory, research, and application. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Renzulli, J. S. (2010). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. Gifted Child Quarterly, 55, 305-308.

Reznitskaya, A., Anderson, R.C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., &Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. Discourse Processes,32(2/3), 155–175

Sampson. V, Grooms. J, & Walker.P (2009). Argument-driven inquiry: A way to promote learning during laboratory activities. Science Teacher, 76(8), 42–47. https://doi.org/10.191/education-3-9-20

Shaw, V. , Kuhn, D., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentive reasoning. Cognition and Instruction, 15, 287–315.

Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. Behavioral and Brain Sciences, 7, 269–287.

Sternberg, R. J. (1988). The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York, NY: Penguin Group.

Sternberg, R. J. (1997a). Successful intelligence. New York, USA: Plume.

Sternberg, R. J. (1997b). What does it mean to be smart? Educational Leadership, 54(6), 20–24

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. Review of General Psychology, 2, 347–365.

Sternberg, R. J. (2002). Smart people are not stupid, but they sure can be foolish: The imbalance theory of foolishness. In R. J. Sternberg (Ed.), Why smart people can be so stupid,232-242. New Haven, USA: Yale University Press.

Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. American Psychologist, 59(5), 325-338.

doi:10.1037/0003-066X.59.5.325

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. Interamerican Journal of Psychology, 39(2), 189–202.

Sternberg, R. J.,(2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical and creative skills. Intelligence, 34(4), 321–350.

Sternberg, R. J. (2007). Culture, instruction, and assessment. Comparative Education, 43(1), 5–22.

Sternberg, R. J. (2008). Schools should nurture wisdom. In Presseisen, B. Z. (Ed.), Teaching for intelligence (2nd ed.), 61–88. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Sternberg, R. J. (2009). The Rainbow and Kaleidoscope projects: A new psychological approach to undergraduate admissions. European Psychologist, 14, 279–287

Sternberg, R.J. (2010). Assessment of Gifted Students for Identification Purposes: New Techniques for a New Millennium. Learning and Individual Differences, 20(4), 327-336.

Sternberg, R. J. (2011). The theory of successful intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), The Cambridge handbook of intelligence, 504–527 Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.026

Sternberg, R. J. (2012). Intelligence. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 3(5),

501-511. doi:10.1002/wcs.119.

Sternberg, R. J. (2016). What universities can be: A new model for preparing students for active concerned citizenship and ethical leadership. Ithaca, NY: Cornell University Press

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Dynamic testing. New York: Cambridge University

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). Successful intelligence in the classroom. Journal for the Education of the Gifted, 27(2–3), 207–228. https://doi.org/10.1177/ 016235320302700206

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. Theory Into Practice, 43(4), 274–280. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3701535

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). Teaching for successful intelligence (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Sternberg, R. J., & Hedlund, J. (2002). Practical intelligence, g, and work psychology. Human Performance, 15(1/2), 143-160.

Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M., Wagner, R. K., & Grigorenko, E. L. (2000).

Practical intelligence in everyday life. New York: Cambridge University .

Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. L. (1998). Teaching triarchic ally improves school improvement. Journal of Educational Psychology, 90(3), 374–384. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.374

Toulmin, S.E. (2003). The Uses of Argument. London, England: Cambridge University Press.

Voss, J., & Means, M. (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. Learning and Instruction, 1, 337–350.

Walton, D. N. (1999). Dialogue theory for critical thinking. Argumentation, 3, 169–184.

Zeidler, D.L. (2003). The Role of Moral Reasoning on Socio scientific Issues and Discourse in Science Education. The Netherlands: Kluwer Academic Press.