

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

أثر استخدام إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات
المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في
المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج
اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم

إعداد

سيرين فتحي حسن أبو حمد

إشراف

د. علياء العسالي

د. نادر قاسم

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج
وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

2014م

أثر استخدام إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات
المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في
المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج
اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم

إعداد

سيرين فتحي حسن أبو حمد

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2014/1/26م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

.....
.....
.....
.....

1. د. علياء العسالي / مشرفاً ورئيساً

2. د. نادر قاسم / مشرفاً ثانياً

3. د. محسن عدس / ممتحناً خارجياً

4. د. عبد الكريم أيوب / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى من ملست في عيونهم الفخر والعطاء..... أمي وأبي

إلى من لولاه ما كنت أسطر هذه الحروف هنا..... زوجي الغالي

إليكما يا من رجوت الله بكما الخير والعفة..... ولديّ جهاد وجواد

إلى من شاركتوني كل لحظات حياتي أختي وأختوتي

إلى من لا أستطيع أن أخط حرفاً أو أتد ورداً إلا وأقدمه لهم.... شهداء فلسطين

داريك وصفوت ومحمود أبو عيشة..... ونامي أبو بكر

إلى أسرى فلسطين الذين ضحوا بأنفسهم لنصنح نحرهم مستقبلنا ومستقبل أبنائنا

أبى العم والأخ في سجون الاحتلال خالد أبو حمد

إليك فلسطين الحبيبة أهدي عملي المتواضع

الشكر والتقدير

" رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَ
أَصْلِحْ لِي فِي دِينِي إِنَّي أَنَا عَبْدٌ لَكَ وَإِلَيْكَ رُجُوعِي " سورة الأحقاف آية ١٥

وبعد أن وفقني الله عزوجل لإتمام هذه الرسالة أتوجه بالشكر أولاً إلى الله سبحانه وتعالى، ثم إنه مع منطلق أن الرسول الكريم علمنا أنه مع لا يشكر الناس لا يشكر الله فإني أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى من كانت الأخت والأُم والمربية والموجهة الدكتور: علياء العسالي فقد كان لتوجيهاتها عظيم الأثر في إخراج هذه الرسالة بشكلها الحالي فجزاها الله خير الجزاء.

وإلى الدكتور نادر قاسم رئيس قسم اللغة العربية في جامعة النجاح الوطنية في متابعته لي ولعملي.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى من لا أنسى وقفته الرائعة وتوجيهاته السديدة بالرحم مع كل ما يحمل من وجع ومسؤولية الدكتور عبد الكريم أيوب.

كما لا أنسى توجيهات الدكتور علي أبو حمدان وما قدمه لي من مساعدة جمّة في الحصول على بعض المراجع الغير متوفرة في متناول يدي، فله جزيل الشكر والعرفان.

ومن بسايب العطاء الدائم أبت شكري محملاً بعبق التقدير والاحترام لكل من مدرسة عمر المختار وهيئتها الإدارية ومعلماتها المحترمات، ومدرسة ذكور سالم الأساسية هيئة ومعلميه لما قدموه من تعاون رائع لإتمام عملي وإتقانه.

فالشكر والتقدير لكل من ساندني وساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع

الباحثة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

**أثر استخدام إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في
تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة
نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم**
أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت
الإشارة إليه حينما ورد، وأن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة
علمية أو بحث علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	الرقم
ج	الاهداء	
د	الشكر والتقدير	
هـ	الإقرار	
و	فهرس المحتويات	
ح	فهرس الجداول	
ي	فهرس الأشكال	
ك	فهرس الملاحق	
ل	الملخص	
1	الفصل الأول: مقدمة ومشكلة الدراسة	
2	مقدمة الدراسة	1.1
6	مشكلة الدراسة	2.1
7	أسئلة الدراسة	3.1
7	فرضيات الدراسة	4.1
8	أهداف الدراسة	5.1
8	أهمية الدراسة	6.1
9	حدود الدراسة	7.1
9	المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة	8.1
11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
12	الإطار النظري	1.2
39	الدراسات السابقة	2.2
39	الدراسات التي تناولت نظرية الذكاءات المتعددة	1.2.2
53	الدراسات التي تناولت التفكير الناقد	2.2.2
61	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	
62	منهج الدراسة	1.3
62	مجتمع الدراسة	2.3
62	عينة الدراسة	3.3

الصفحة	الموضوع	الرقم
63	أدوات الدراسة	4.3
67	تصميم الدراسة	5.3
67	متغيرات الدراسة	6.3
68	المعالجات الإحصائية	7.3
69	الفصل الرابع: عرض النتائج	
70	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.4
73	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.4
76	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	3.4
77	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	4.4
78	الفصل الخامس: مناقشة النتائج	
79	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.5
81	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.5
82	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	3.5
82	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	4.5
84	التوصيات	
85	قائمة المصادر والمراجع	
95	الملاحق	
b	Abstract	

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
63	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة والشعب	جدول (1)
70	الإحصاء الوصفي لعلامات عينة الدراسة على الاختبار القبلي للمجموعتين اللتان تعرضتا للقبلي من المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا لمتغير طريقة التدريس	جدول (2)
71	الإحصاء الوصفي لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي للمجموعات الأربعة التجريبية والضابطة للاختبار التحصيلي وفقا لمتغير طريقة التدريس	جدول (3)
72	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANCOVA) لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي التحصيلي وفقا لمتغير طريقة التدريس	جدول (4)
72	نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسط الدرجة الكلية لمتوسط علامات الطلاب، وفق عدد طلاب العينة للاختبار التحصيلي	جدول (5)
73	الإحصاء الوصفي، ونتائج اختبار (t-test) لعلامات عينة الدراسة على الاختبار القبلي للتفكير الناقد للمجموعتين اللتان تعرضتا للقبلي من المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا لمتغير طريقة التدريس	جدول (6)
74	الإحصاء الوصفي لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي للمجموعات الأربعة التجريبية والضابطة وفقا لمتغير طريقة التدريس	جدول (7)
75	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANCOVA) لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي للتفكير الناقد وفقا لمتغير طريقة التدريس	جدول (8)
75	نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسط الدرجة الكلية لمتوسط علامات الطلاب، وفق عدد طلاب العينة لاختبار التفكير الناقد	جدول (9)
75	الإحصاء الوصفي، ونتائج اختبار (t-test) لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي لاختبارات التحصيل والتفكير الناقد وفقا لمتغير النوع الاجتماعي	جدول (10)

الصفحة	الجدول	الرقم
76	الإحصاء الوصفي، ونتائج اختبار (t-test) لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي لاختبارات التفكير الناقد وفقا لمتغير النوع الاجتماعي.	جدول (11)

فهرس الأشكال

الصفحة	الشكل	الرقم
24	الذكاءات المتعددة الثمانية الأساسية لنظرية جاردينر	شكل (1)

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
96	جدول المواصفات	ملحق (1)
99	اختبار اللغة العربية للصف السادس الأساسي	ملحق (2)
103	اختبار التفكير الناقد	ملحق (3)
116	إجابة اختبار التفكير الناقد	ملحق (4)
123	تحكيم الاختبار التحصيلي	ملحق (5)
129	تحكيم اختبار التفكير الناقد	ملحق (6)
132	قائمة السادة المحكمين	ملحق (7)
133	معاملات الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار التحصيلي	ملحق (8)
134	الدليل المعد وفق نظرية الذكاءات المتعددة	ملحق (9)
164	كتاب تسهيل مهمة الباحث من الجامعة موجه إلى قسم التعليم العام في وزارة التربية والتعليم	ملحق (10)
165	كتاب تسهيل مهمة الباحث من وزارة التربية والتعليم موجه إلى المدارس في محافظة نابلس	ملحق (11)

أثر استخدام إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم

إعداد

سيرين فتحي حسن أبو حمد

إشراف

د. علياء العسالي

د. نادر قاسم

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف السادس في منهاج اللغة العربية، وتنمية التفكير الناقد لديهم في المدارس الحكومية في محافظة نابلس للعام الدراسي (2012-2013).

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة قصدية من مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع طلبة الصف السادس الأساسي ذكورا وإناثا في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس، وقد بلغ عددهم (109) طالبا وطالبة، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة.

تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الناقد، وهما من إعداد الباحثة، حيث بلغ عدد أسئلة الاختبار التحصيلي (26) فقرة اختيار من متعدد، وتناول اختبار التفكير الناقد المهارات الخمس (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج)، وتم التحقق من صدق الأداتين عن طريق عرضهما على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وتم حساب معامل الثبات للاختبارين باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا).

أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التدريس باستخدام استراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة تؤثر على تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم، فقد كان متوسط علامات

المجموعة التجريبية (التي تعلمت باستخدام الاستراتيجية) أعلى من الضابطة (التي تعلمت بالطريقة التقليدية)، وأن متوسط علامات الإناث أعلى من الذكور في التحصيل والتفكير الناقد.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة مراعاة نظرية الذكاءات المتعددة من قبل وزارة التربية والتعليم لما لها من أثر ايجابي على زيادة تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم، وضرورة عقد الدورات التدريبية حول نظرية الذكاءات المتعددة لمعلمي المدارس، وخاصة لمدرسي اللغة العربية، والتركيز على استخدام أساليب التدريس الحديثة التي تنمي الذكاءات المتعددة والتفكير الناقد، وإجراء المزيد من البحوث حول نظرية الذكاءات المتعددة والتفكير الناقد، لمواد مختلفة ومراحل تعليمية أخرى.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، استراتيجية، التحصيل، الذكاءات المتعددة.

الفصل الأول

مقدمة ومشكلة الدراسة

1.1 مقدمة الدراسة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة

الفصل الأول

مقدمة ومشكلة الدراسة

1.1 مقدمة الدراسة

اهتمت الحضارات المختلفة على مدار أكثر من ألفي عام بمناقشة وجود القدرات العقلية وأهميتها، ومع انطلاقة علم النفس أُوزيخ الستار عن وجود عدد هائل من القدرات البشرية، مما أدى إلى زيادة الرغبة في تعلم المزيد عن العقل البشري وإمكانياته. فهل يعمل العقل البشري كوحدة كلية واحدة أو كنظام من الطاقات الفكرية؟ إن إجابة هذا السؤال كانت مثار جدل واسع بين العلماء لعدة قرون (حسين، 2003).

تجلت النظرة التقليدية للذكاء بأن الفرد رقم كمي يُحكم عليه من خلال اختبار عقلي ما، فيما أن يكون ذكياً، أو غيبياً، وبالتالي فإن دور البيئة سيكون ضحلاً جداً، ودور المدرسة وعمليات التعلم والتعليم في مستواها المتدني؛ لذلك سيكون هناك حاجة إلى تعريف للذكاء يهتم بعادات العقل النشطة أو الفعالة مثلما يهتم بجزيئات عملية التفكير أو هياكل المعرفة، والحاجة إلى تطوير أهداف تعليمية تعكس الاعتقاد بأن المقدرة هي ذخيرة من المهارات يختزنها المرء تظل قابلة للتوسع باستمرار، وأن الذكاء ينمو ويتزايد من خلال الجهود التي يبذلها الفرد في عملية التعلم والتعليم التي يحيهاها (نوفل، 2007).

وفي عام 1983 قام هوارد جاردنر بنشر كتابه (أطر العقل) في محاولة منه وبالتعاون مع علماء آخرين لإضفاء صبغة التعددية على فكرة الذكاء (حسين، 2003)، إذ يطرح جاردنر وجهة نظر جديدة ومختلفة عن وجهات النظر السابقة حول الذكاء، فهو يطرح فكرة وجود مجالات متعددة من الذكاء يعمل كل منها بشكل مستقل عن الآخر بدل فكرة الذكاء المتعدد العام، ومن هنا يمكن للفرد أن يكون ذا درجة عالية أو منخفضة في مجال من تلك المجالات بغض النظر عن درجة ذكائه في المجالات الأخرى (Harper, 2001).

ومن الملاحظ أن الممارسة التربوية والتعليمية قبل ظهور نظرية الذكاءات المتعددة تحد من قدرات المتعلمين وإمكاناتهم، لاعتقادها بوجود نوع واحد من الذكاء لدى كل المتعلمين، لذا يمارس الكثير من المدرسين عملية حشو الأدمغة بالمعلومات الجافة من دون تبصير الطلبة بالكيفية التي تتم بواسطتها عملية التعلم واكتساب الأسس العلمية للمعرفة المختلفة (عدس، 1996).

ويرى Nolen (2003) أن نظرية الذكاءات المتعددة لـ جاردر Gardner هي التي تساعد المعلمين في الوصول إلى أساليب تعلم الفرد واحتياجاته، وهي الطريقة التي تستطيع أن تتكيف مع التنوع في أساليب تعلم المتعلمين.

فنظرية الذكاءات المتعددة تقدم نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فهي تقترح حلولاً يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوءها مناهج جديدة، كما تمدهم بإطار يمكنهم من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي، ويقدموه بعدة طرق مختلفة (حسين، 2005).

وقد صنف جاردر الذكاءات المتعددة لمجالات: اللغوي اللفظي، والمنطقي والرياضي، والمكاني/البصري، والطبيعي، والوجودي، والجسمي، والموسيقي، والشخصي الداخلي، والشخصي الخارجي (Gardner, 1993).

ويؤكد جابر (2003) أن نمو الذكاءات يعتمد على عوامل رئيسية منها: الفطرة البيولوجية بما في ذلك الوراثة أو العوامل الجينية، وما يتعرض له المخ من أعطاب وإصابات قبل الولادة وأثناءها وبعدها، وتاريخ الحياة الشخصية، ويضم الخبرات مع الوالدين والمدرسين والأقارب والأصدقاء والآخرين الذين إما أن يوظفوا وينشطوا الذكاءات أو يحولوا دون نموها. والخلفية الثقافية والتاريخية وتضم المكان والزمان حيث ولدت ونشأت، وطبيعة التطورات الثقافية أو التاريخية وحالاتها في المجالات المختلفة.

ويمكن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في الصف الدراسي، ويتم من خلال أنشطة الذكاء المتعدد، فعلى سبيل المثال، الذكاء اللغوي: يقرأ الطلبة ويكتبون ويحللون المعلومات، الذكاء المنطقي: يتعامل الطلاب مع ألعاب الرياضيات والتجارب العلمية ويقومون بالاستدلال وحل المشكلات، الذكاء المكاني: يستعمل الطلاب وسائط فنية متنوعة وألعاب فك وتركيب، الذكاء الجسمي: يبني الطلاب النماذج ويؤدون الأدوار المسرحية، الذكاء الموسيقي: يؤلف الطلاب ويغنون الأغاني والأنشيد حول موضوع الدرس، الذكاء الشخصي: يستكشف الطلاب موضوع الدرس من خلال البحث والتفكير والمشاريع الفردية، الذكاء الاجتماعي: يطور الطلاب مهارات التعلم التعاوني من خلال حل المشكلات وإجابة الأسئلة والمشاركة في الألعاب التعليمية وجلسات العصف الفكري والمناقشات الجماعية، الذكاء الطبيعي: يستكشف الطلاب موضوع الدرس من خلال موجودات الطبيعة (إبراهيم، 2011).

ويعتقد جاردنر أن أفضل طريقة لفهم الذكاء هو دراسة عمليات التفكير التلقائية المصاحبة لجهود الفرد الساعية للتوافق مع البيئة في كل يوم. ويعتقد أن أفضل طريقة لقياس الذكاء في العالم الحقيقي مكافحة الفرد في سبيل تحقيق أهدافه وإنجاز أغراضه (Gardner, 1993).

وبما أنه لا يمكن التفكير بدون معرفة، فإن هذا يعني أن المعرفة هي الوسيلة الوحيدة لتوجيه حياة الفرد بطريقة تمكن العقل من القيام بنشاطه في تكوين المعاني وترتيبها بطريقة تمكنه من توليد معارف جديدة، لتنفيذ وظيفته في إنتاج الحلول الإبداعية لمشكلاته في ظل التفاعل المثمر مع المحيط. ومن هنا يتبادر إلى الذهن نوع مهم من أنواع التفكير، وهو التفكير الناقد، الذي يعد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً؛ نظراً لارتباطه بسلوكيات عديدة، كالمنطق وحل المشكلات، وارتباطه الوثيق بالتفكير المجرد والتفكير التأملي من حيث تشابه العديد من الخصائص (العياصرة، 2011)

ولعل السبب في هذا الاهتمام بالتفكير الناقد كونه يتألف من مجموعة من القدرات الفرعية، التي تساعد المتعلم على تصحيح تفكيره بنفسه، وجعله يفكر تفكيراً عقلياً، ويحلل ما

يعرفه ويفهمه، ويسيطر عليه فضلا عن تمكينه من التفكير بمرونة وموضوعية وتجعله قادراً على إصدار الأحكام الناقدة، إذ تتضمن قدرات التفكير الناقد كيف تسأل؟ ومتى؟ وما الأسئلة التي توجهها؟ وكيف تعلل؟ وما طرائق التعليل التي تستخدمها؟ (علي، 2009).

ولذلك إن طريقة التدريس التي تعتمد على التفكير الناقد هي على العكس من طريقة التدريس التي تعتمد على التلقين، لأن الأخيرة تحول الإنسان إلى وعاء فارغ وتضعف فيه كل تفاعل خلاق، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات، والخضوع إلى الأحكام التي تفرضها القبيلة، أو الأسرة أو الصحبة، وفقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة، أو إنتاج أفكار جديدة (علي، 2009).

وفي الوقت الحاضر يلاحظ ضعف المناهج الدراسية في تنمية الذكاءات المتعددة، ويرجع ذلك إلى أن المنهج المدرسي يركز على ذكائين فقط هما اللغوي (اللفظي) والمنطقي (الرياضي) مما يحد من الخبرات التعليمية التي يتلقاها الطلاب، إذ تبين نظرية الذكاءات المتعددة أن لكل ذكاء منها وتأثره بالمنهج والأسلوب والوسائل التي يتم بها هذا المنهج، يساعد الطلبة على تطوير المهارات التي يحتاجونها للتفاعل بنجاح مع بيئتهم ليصبحوا متعلمين أكفاء وفعالين، لأن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات ثلاث أوجه التميز لديهم (إبراهيم، 2011).

إن أفضل مدخل لتطوير المنهج باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة هو التفكير في كيفية ترجمة المادة العلمية ليتم تقديمها بالانتقال من ذكاء إلى آخر، ليتم تنشيط الذكاءات وتقديمها بأساليب التدريس التي تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة، حتى يتم مخاطبة ذكاء كل طفل من المدخل الذي يناسبه، فتلاحظ الأنشطة الرياضية المنطقية مع القراءة والأنشطة الموسيقية والحركية بالإضافة إلى الأعمال التعاونية والاستقلالية كلها تجتمع معا في موضوع الخبرة في نظرية الذكاءات المتعددة. بالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين في تقديمهم للمنهج في ضوء النظرية يؤكدوا على مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال (حسين، 2003).

ومن بين الأسباب المقنعة لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة، مساعدة الطلبة على فهم قدراتهم، وإرشادهم إلى كيفية استعمال نقاط القوة من أجل التعلم والتأثير في نقاط الضعف لديهم،

وزيادة تحصيلهم، وبناء ثقة الطلبة بأنفسهم، ومساعدتهم على التعلم أكثر من خلال تزويدهم بخبرات تعلم لا تنسى وتقويم الطلبة بدقة أكبر والتمكن من المهارات الأساسية، فمن خلال تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة يستطيع المربون مساعدة كل الطلبة على التعلم، لأن هذه النظرية تقدم لهم الطريقة العملية لإدراك القدرات لكل طالب في الصف الدراسي (إبراهيم، 2011).

2.1 مشكلة الدراسة

توضح الخطيب (2009) أن التعليم المدرسي يعاني كثيراً من المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس التقليدية التي تطبق دون مراعاة لبيئة المتعلمين وحاجاتهم، فضلاً على أنها لا تعبر اهتماماً لمداركهم وقدراتهم العقلية المختلفة، بل أنها لا تراعي كل فئة بما يناسب طريقتها في تعلم الشيء الذي جعل أغلب المتعلمين يتعاملون مع المواد الدراسية دون تأثر أو انفعال وجداني، مما أدى إلى النفور والملل من المدرسة، ولم يقف عند هذا الحد بل أدى إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو المعلمين والمدرسة بشكل عام، وتعاني المناهج الدراسية من كثرة المقررات الدراسية وتضخم الكم الهائل من المعلومات النظرية فأصبحت تشكل عبئاً ثقيلاً على عاتق المعلمين والطلبة، مما جعل المعلمين يلجؤون إلى أساليب تدريس تقليدية كالتلقين والمحاضرة لإنجاز المطلوب في المنهج ودفع الطلبة إلى الحفظ والاستظهار، حتى يتم إنجاز المطلوب منهم.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية مادة أساسية في المقررات الدراسية، إلا أنها تعطى بدون مراعاة للفروق الفردية لدى جميع الطلبة، وكوني معلمة لمست فجوة بين المعلم وبين مراعاته لطلبته وذكاءاتهم المتعددة، فمازالت اللغة العربية تعطى بالمدارس من جانب قياس كمي للمعلومات وليس كافي، لذلك يجب تطوير الذكاءات المتعددة في تدريس مادة اللغة العربية حتى تصل إلى أكبر قدر من الطلبة فهماً وتطبيقاً.

وبالتالي سنتلخص مشكلة الدراسة بمدى إمكانية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مجال التدريس خاصة تدريس اللغة العربية، فلقد لاحظت الباحثة خلال عملها في مجال

التدريس، وبعد قراءتها عن النظرية في مساقات مختلفة في الدراسات العليا وبعد البحث والتقصي تبين لها قلة تجارب المدرسين في تصميم دروس تعليمية تنطلق من منظور الذكاءات المتعددة، وبناء على ذلك ستحاول الباحثة الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل الطلبة في منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم؟

3.1 أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن:

1. ما أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في منهاج اللغة العربية؟

2. ما أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس؟

3. هل يوجد أثر لنوع الطلاب على مستوى التحصيل لديهم؟

4. هل يوجد أثر لنوع الطلاب على مستوى التفكير الناقد لديهم؟

4.1 فرضيات الدراسة

انطلقت الباحثة في الدراسة الحالية من الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي علامات الطلبة تعزى لاستخدام استراتيجية التدريس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي علامات الطلبة في التفكير الناقد تعزى لاستخدام استراتيجية التدريس.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي علامات الطلبة تعزى إلى النوع الاجتماعي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي علامات الطلبة في التفكير الناقد تعزى إلى النوع الاجتماعي.

5.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. تطوير استراتيجية لمقرر اللغة العربية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتفكير الناقد لطلبة الصف السادس الأساسي.

2. بناء اختبار لقياس التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

3. التعرف على أثر استخدام استراتيجية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

6.1 أهمية الدراسة

تمحورت أهمية الدراسة الحالية كونها:

1. تلقي الضوء على نظرية الذكاءات المتعددة التي زاد الاهتمام بها حالياً بشكل كبير.

2. تفتح المجال أمام المدرسين لمراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة من خلال الذكاءات المتعددة.

3. قد تفيد مصممي المناهج في تصميم مناهج وخبرات وأنشطة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

4. تتناول مرحلة تعليمية مهمة وهي الصف السادس والتي يمتلك الطالب فيها الاستعدادات الهائلة لتنمية وتطوير قدراته ومواهبه المختلفة من خلال نظرية الذكاءات المتعددة.
5. تركز على تطوير وحدة من مقرر اللغة العربية للصف السادس قائمة على الذكاءات المتعددة لملاحظة التحصيل وتنمية التفكير الناقد.
6. تفتح المجال أمام الباحثين لتناول موضوعات مختلفة ومتشعبة في ضوء الذكاءات المتعددة.
7. تساعد المدرسين في مجال اللغة العربية على ابتكار وإيجاد استراتيجيات ووسائل تعليمية هادفة.

7.1 حدود الدراسة

الحد الزمني: تم إجراء الدراسة في الفصل (الثاني) من العام الدراسي (2012-2013).

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

8.1 المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة

استراتيجية التدريس: عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنها، وبأقصى فاعلية ممكنة (شاهين، 2011).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة الإجراءات التي سيتبعها الفرد تبعاً للذكاءات المتعددة التي يمتلكها، فكل نوع معين من الذكاءات إجراءات محددة يتصف بها الفرد، فالفرد الذي لديه ذكاء لغوي مثلاً لديه إجراءات خاصة تجعله يتميز عن غيره من الأفراد، وهكذا بالنسبة للذكاءات الأخرى.

الذكاءات المتعددة: ويعرفه جاردنر أنه القدرة على حل المشكلات، أو إبداع نتائج ذات قيمة، في بيئة ثقافية أو أكثر (Gardner, 1993).

وعرفتها أبو السميد (2005) الذكاءات الثمانية كما بينها هوارد جاردنر وهي الذكاءات اللغوية والمنطقية الرياضية والبصرية والحركية والاجتماعية والتأملية والبيئية والإيقاعية.

ويذكر عبيدات (2005) أن الذكاءات الثمانية موجودة لدى كل فرد ولكنها موجودة بتفاوت، فقد يكون شخص ما لغويا بدرجة عالية في حين يكون منطقيا بدرجة أقل، ولذلك لا نتعامل مع الآخرين على أنهم أذكى أو أقل ذكاء، فكل شخص يمتلك درجات متفاوتة من كل نمط، وهكذا يكون لكل شخص بروفيل ذكاء وليس نسبة ذكاء (عبيدات، أبو السميد، 2005).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنه: مجموعة الإجراءات واستراتيجيات التدريس باستخدام الذكاءات الثمانية التي اقترحها جاردنر والتي ستستخدم في تنمية التفكير الناقد في مادة اللغة العربية للصف السادس الأساسي.

التفكير الناقد: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مكونات التفكير الناقد ومهاراته (الاستدلال، والاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج)، كما يقيسها مقياس التفكير الناقد الذي استخدم في الدراسة.

التحصيل: ما يستطيع الطالب اكتسابه من خلال ما يمر به من خبرات في اللغة العربية، تقدمها المدرسة على شكل أنشطة متكاملة متعددة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.1 الإطار النظري

الباب الأول: الذكاءات المتعددة

الذكاء

لقد أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بنعم كثيرة لا تعد ولا تحصى ومن أعظمها نعمة العقل الذي يتميز بقدرته وملكاته المتعددة، ومن منطلق ذلك يعتبر الذكاء البشري أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام علماء النفس المعرفي وتوالت الأبحاث عن الذكاء البشري ومن خلال العديد من العلماء أمثال رومانز Romanes وهوبهاوس Hobhouse وبالذوين Baldwin وفي خلال النصف الأول من القرن العشرين اهتم كثير من علماء النفس بطبيعة الذكاء البشري حيث ركز عدد منهم على التطبيقات البشرية مثل تerman وبنيه وسيمون Binet & Simon الذين طوروا اختبارات الذكاء، كما ظهرت في منتصف القرن العشرين العديد من الاختبارات السيكمترية التي تهدف إلى قياس الذكاء في العقل البشري التي بنيت على نظرية جيلفورد (عدس، 1997).

ومن أوائل النظريات التي بحثت في الذكاء نظرية سبيرمان (Spearman) التي تنظر إلى الذكاء بصورة بسيطة حيث اعتقد هذا الباحث أن الناس يختلفون في مدى ما يمتلكون من طاقة عقلية، وأطلق عليها العامل (Generalintelligence) ورمز له بالعامل (G) (نوفل، 2007).

وتلا ذلك ثيرستون 1930 بنظريته المعروفة بالقدرات العقلية الأولية فوصل إلى سبعة عوامل حسبها العوامل الأولية التي يمكن الكشف عنها باختبارات الذكاء وهذه القدرات هي القدرة على: الاستيعاب اللفظي، والطلاقة اللغوية، والقدرة العددية، والعلاقات الفراغية، والذاكرة، والإدراك والاستدلال (الوقفي، 1998).

ولقد عرفاه روبرت ستيرنبيرغ و وليمز (Sternberg & Williams) بأنه سلوك تكيفي وهدف موجه (نوفل، 2007).

والذكاء عند (جان بياجيه) هو "تكيف للبيئة، وهذا التكيف ما هو إلا توازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة"، ويرى بياجيه أن الذكاء ينمو ويتطور، وأن عملية تطور الذكاء هي عملية بناء تركيب العناصر اللازمة للتطور وفقا لنظام معين يبدأ بتجميع هذه العناصر، وهي مازالت بعد هششة واهية، ثم العمل على توحيدها لتعد أساسا صلبا لنشاط عقلي (عمانويل، 2002).

وعرفه (Gardner, 1999) بأنه قدرة سيكولوجية منطقية لمعالجة المعلومة والتي يمكن تنشيطها في الوضع الثقافي لحل المشكلات، أو خلق منتجات لها قيمة في الثقافة.

وما من شك في أن الناس تحدثوا بما يكفي حول مفهوم الذكاء، ورسوموا الآخرين بأنهم "لماحون" أو "أغبياء" أو "فطنون" أو "أذكاء" على حد يزيد أو ينقص. وكان بالإمكان إطلاق لقب "فطن" على شخصيات بارزة متنوعة (Gardner, 1993).

ويرى Gardner (1993) أن النظريات التقليدية للذكاء لا تقدر الذكاء الإنساني بطريقة مناسبة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية لأنها تعتمد على معدل قليل من القدرات العقلية، بالإضافة إلى أنها ليست عادلة حيث تتطلب من الأفراد حل المشكلات بصورة لغوية أو لفظية فقط، فعلى سبيل المثال نجد أن الاختبارات التي تقيس القدرة المكانية لا تسمح للأطفال الصغار بالمعالجة اليدوية للأشياء أو بناء تركيبات ثلاثية الأبعاد، فضلا عما سبق فإن اختبارات الذكاء التقليدية تستطيع أن تقيس الأداء المدرسي ولكنها أدوات لا يمكن التنبؤ من خلالها بالأداء المهني، مما يدل على وجود فجوة بين القدرة المقاسة للطالب من جهة، وأدائه الفعلي من جهة أخرى.

جذور نظرية الذكاءات المتعددة

تعود جذور نظرية الذكاء المتعدد إلى عام (1979) عندما طلبت مؤسسة فان لير (Van Leer) من جامعة هارفارد الأمريكية (Harvard) القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقييم

المعارف العلمية، والقدرات الذهنية لدى الأفراد، وإظهار مدى تفعيلها في مواقف الحياة المختلفة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تشكيل فريق بحثي من مجموعة من الأساتذة الباحثين في الجامعة من تخصصات مختلفة قاموا بأبحاث مضمينة استغرقت سنوات عدة حيث تم البحث في المجالات المعرفية والذهنية، واستقصاء مدى تفعيل هذه الإمكانيات في الواقع التطبيقي، حيث عمد هؤلاء الباحثون إلى البحث في التاريخ الإنساني، والعلوم الفلسفية، والعلوم الطبيعية، إضافة إلى العلوم الإنسانية. كما نظم هؤلاء الباحثون سلسلة من اللقاءات العلمية الدورية تناولوا فيها دراسة وبحث قضايا في النمو الإنساني في الثقافات البشرية المختلفة (نوفل، 2007).

ويذكر نوفل (2007) أنه من خلال نظرة تأملية للباحثين الذين أسهموا في هذا البحث وتخصصاتهم المتباينة يُكشف لنا عن عمل رائع في مجال دراسة إمكانيات الدماغ البشري، وفي الوقت ذاته تعكس الغايات النبيلة من تنفيذ هذا المشروع، والتي أدت بالباحث جاردنر إلى صوغ نظرية الذكاءات المتعددة.

ولقد أعلن جاردنر عن نظريته في كتابه أطر العقل 1983 (Frames of mind) حيث تحدى نظرية الذكاء التقليدية التي ترى أن الذكاء سمة واحدة وقدرة ثابتة لا تتغير، وبين أن الفرد يمتلك الذكاءات التسعة بدرجات متفاوتة ومتباينة (Gardner, 1993).

مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة

لقد عرف جاردنر الذكاءات المتعددة على أنها القدرة على حل المشكلات، أو تخليق نتائج ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardner, 1993).

وقد كانت نظرة جاردنر للذكاء على أنه شيء لا يعد ولكنه إمكانيات عصبية يمكن تنشيطها فقد اعتبر جاردنر الذكاءات ذكاءات منفصلة يمكن تنمية كل منها على حد وقد يتأثر ذكاء بالآخر (عفانة و الخزندار، 2004).

ولقد حدد "جاردنر" مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية التالية:

- القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية.
- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- القدرة على صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة (سعد، وخليفة، 2006).

ويرى جابر (2003) أن الذكاءات المتعددة هي المهارات العقلية القابلة للتنمية والتي توصل إليها جاردرنر والتمثلة في: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء البيئشخصي، والذكاء الطبيعي.

ونخلص مما سبق إلى أن جاردرنر اقترح مقارنة جديدة للذكاء تختلف عن المقاربة التقليدية المعامل العقلي (I.Q) وهي مقارنة مبنية على تصور جذري للذهن البشري ونقود إلى مفهوم تطبيقي جديد ومختلف للممارسة التربوية التعليمية في المدرسة (نوفل، 2007).

أنواع الذكاءات المتعددة

قام جاردرنر بتقسيم فكرة الذكاء التقليدية إلى سبع فئات مميزة، ثم بعد ذلك أضاف ذكاءين ليصبحوا تسعة ذكاءات، وفيما يلي عرض لهذه الذكاءات كما وردت عند أكثر العلماء (سعد، وخليفة، 2006)، (نوفل، 2007)، (جاردرنر، 1993)، (حسين، 2003)، (حسين، 2008)، (أرمسترونج، 2006)، (جابر، 2003)، (أبو حطب، 1996).

الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligences) ويعتبر من أكثر أنواع الذكاءات شيوعاً في اختبارات الذكاءات التقليدية، حيث توجد في المخ مناطق مسؤولة عن الذكاء اللغوي مثل منطقة بروكا Broca المسؤولة عن إنتاج البنية النحوية للغة أي تشكيل الجمل وتركيبها بأسلوب سليم وينتج عن الإصابة فيها مرض " الأفازيا" الحبسة الكلامية التي يصعب فيها على الفرد تركيب الجمل البسيطة، أما المنطقة الثانية فهي منطقة فرنك المسؤولة عن فهم الكلام المسموع بالرغم من القدرة على الكلام.

ويشمل الذكاء اللغوي عند جاردنر قدرات أربع هي:

- الاستعمال البلاغي للغة: وتستخدم هذه القدرة البلاغية عندما نود أن نقنع شخصا ما بعمل شيء معين، وهذه القدرة البلاغية تظهر بوضوح عند السياسيين والمحامين.
- الاستعمال التوضيحي للغة: وتشمل إعطاء التفسيرات المختلفة التي توضح أمرا ما، ويحتاج المعلم إلى هذه القدرة لتوضيح المعلومات للتلاميذ.
- الإمكانية التذكيرية للغة: وتختص بتذكير الأحداث المختلفة والقوائم المختلفة والقوانين وغيرها من الأشياء.
- تحليل ما وراء اللغة: بمعنى استخراج المعنى المقصود من الكلام المسموع الذي يحمل أكثر من معنى.

ويذكر جاردنر أن كل فرد لديه قدرًا من هذه القدرات، ولكن الفرد الذكي لغوياً يكون لديه قدر كبير منها، حيث نجد قدرته البارعة على فهم المعاني المختلفة، وقدراته البارعة في الإقناع والقدرة البارعة على الحفظ والحساسية المفرطة في تذوق اللغة، واكتشاف الأخطاء اللغوية سماعياً، ويظهر هذا الذكاء عند الكتاب والشعراء، وحفظة القرآن الكريم والخطباء، والصحفيين.

ويشير جاردنر أن نمو الذكاء اللغوي يبدأ منذ سن صغير، فالمبدعون بدؤوا الاهتمام باللغة مبكراً، ولذلك يكتسب أواع كثيرة من مهارات التحدث، من استماعهم للبالغين المحيطين بهم، وبعضهم يميل إلى تقليدهم وهم يتحدثون ويستخدمون في حديثهم الأساليب اللغوية المختلفة، والبعض الآخر يظهر براعة في معرفة الفروق الدقيقة في الخطاب المسموع، لذلك ينصح جاردنر الاهتمام باللغة الأم في الطفولة المبكرة (Gardner, 1993).

وللحكم على الطفل أنه يملك قدرات الذكاء اللغوي لا بد أن تظهر عليه المظاهر التالية:

- يحب الاستماع للآخرين وهم يتحدثون، ويتضايق عندما يستعمل الناس اللغة بشكل خاطئ.

- يفهمه الآخرون عندما يتحدث، يحب أن يحكى قصصاً.
- يحب تعلم كلمة جديدة، ولديه ذاكرة جيدة للأسماء والتواريخ والأشياء الأخرى (جابر، 2003) و(حسين، 2008).

الذكاء الرياضي المنطقي (Logical-Mathematical intelligence)

وهذا النوع أيضا من الأنواع الأكثر شيوعاً في اختبارات الذكاء التقليدية، ويذكر أن الذكاء الرياضي يختلف عن الذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي في أنه يعتمد على مخزون سماعي، فالطفل يجابه أشياء يطلب منه أن يعدها أو يقدر كميتها، فهو ينتقل في تطوره من الأفعال إلى علاقة الأفعال ببعضها أي من المرحلة الحس حركية إلى التجريد، فالطفل عند ست أو سبع سنوات يمكنه أن يحسب أشياء موجودة في مجموعتين ويقارن بينهما بالإضافة أو الحذف، أي يكون مجموعتين متساويتين، ثم يبدأ في استخدام الطرح والجمع ويعتزل هذه المهارات في اللعب، أو في مهامه اليومية مع الآباء أو الرفاق أو في البيع والشراء، ثم ينتقل تطور الذكاء الرياضي عند الطفل من ارتباطه بالأشياء إلى ملاحظتها ومعالجتها واستلهاها، وهناك من الشواهد الواقعية ما يوضح ذلك فيوجد طفلان يطلب منهما أن يحلا مسألة ما، فنجد أنهما يقومان بالحل والوصول إلى النتيجة الصحيحة، ولكن الطريقة قد تختلف عند كل منهما، فأحدهما يستخدم اليد أو الورقة والقلم في الحساب والآخر يقوم بالعملية كاملة ذهنياً (سعد، وخليفة، 2006) و(نوفل، 2007).

ويمكن تلخيص قدرات الذكاء الرياضي المنطقي في التالي:

- القدرة على استعمال الأرقام بكفاءة مثل الرياضي والمحاسب والإحصائي، والحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء التقريري والافتراضي، أي ما يتعلق بالسبب والنتيجة، وغيرها من نماذج التفكير المجرد، القدرة على معالجة المشاكل المنطقية بالسرعة غير العادية ذهنياً مثل الفلاسفة والمحامين، مهارات الملاحظة والقدرات الاستدلالية ولهذه المهارات والقدرات دور مهم في هذا الذكاء.

- ويرى جاردرنر أن الذكاء الرياضي المنطقي أقرب إلى التفكير المنطقي من الذكاء اللغوي فالباحث يصل إلى حل المشكلة قبل صياغتها لغوياً، ويذكر جاردرنر أن لهذا الذكاء مواضع معينة في الدماغ ودليله البحوث النيورولوجية.
- وللحكم على الطفل أنه يملك قدرات الذكاء الرياضي لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية :
- يستمتع بالرياضيات، ويضيف الأعداد إلى بعضها البعض بسهولة في عقله.
- يحب التجارب العملية، ويسأل كثيراً عن كيفية عمل الأشياء.
- يستمتع بلعب الشطرنج وألعاب الكمبيوتر القائمة على الخطط، يستمتع بالألغاز (حسين، 2008).

الذكاء البصري المكاني: (Visual Spatial intelligence)

يرى جاردرنر (1993)، وجابر (2003) أن القدرة البصرية المكانية جديرة بأن تؤلف فئة مستقلة من الذكاء، ففي المخ أماكن مسؤولة عن الذكاء المكاني، فبحوث علم الأعصاب تؤكد مسؤولية نصف المخ الأيمن، Right Hemisphere عن التصور المكاني، والمقصود بالذكاء المكاني هو القدرة على التصور المكاني، والقدرة على إدراك الأشياء ثلاثية الأبعاد، والقدرة على الإدراك البصري المكاني.

وهذا الذكاء غير مرتبط بالبصر، فالأشخاص المكفوفين لديهم القدرة على التصور المكاني بالرغم من عدم قدرتهم على الرؤية، وهذا الذكاء له أهميته الخاصة عند الملاحين في الجو والبحر ولدى الجغرافيين وغيرهم من مستخدمي الخرائط، ويلعب هذا الذكاء دوراً مهماً في الفنون البصرية حيث يتضمن الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز والعلاقات بين هذه العناصر.

ويشمل القدرة على إجراء تحولات قائمة على الإدراك البصري ويظهر ذلك في عمل مصمم الديكور والمهندس المعماري والمخترع ويمكن تلخيص قدرات الذكاء المكاني فيما يلي:

- القدرة على إدراك الخطوط، والأشكال، والألوان.
- القدرة على إدراك العلاقات المكانية، والقدرة على التصور المكاني.
- وللحكم على الطفل أنه يمتلك قدرات الذكاء المكاني لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية:
- يفضل رسم الصور عن سرد القصص، ويفك الأشياء ويحاول تركيبها مرة أخرى.
- يقرأ الخرائط والرسوم البيانية بسهولة أكثر من النصوص المكتوبة.
- كثير الملاحظة، ويصنع أشياء ثلاثية الأبعاد، يحب الرسم والتلوين (جابر، 2003، حسين، 2008).

الذكاء الجسمي الحركي (Bodily-Kinesthetic intelligence)

يشمل هذا الذكاء قدرة الفرد على استخدام جسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر ويظهر ذلك في أداء الرياضي والراقص والممثل، ويظهر في سهولة استخدام اليدين في التشكيل مثلما يفعل الجراح والنحات والميكانيكي.

ويمكن تلخيص قدرات الذكاء الحركي فيما يلي:

- القدرة على السيطرة على الجسم لأداء أي حركة.
- القدرة على السيطرة على الجسم في معالجة الأشياء.
- و للحكم على الطفل أنه يملك قدرات الذكاء الحركي لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية:
- يستعمل إشارات اليدين كثيراً عندما يتحدث مع أصدقائه.
- لا يشعر بالتعب من الجري أو السباحة أو التمارين الرياضية وهذا ينطبق على الطفل صحيح البدن.

- يفقد بمهارة شديدة طريقة مشي الآخرين وطريقتهم في الإشارة أثناء التحدث (حسين، 2008).

الذكاء الموسيقي (Musical intelligence)

يذكر أبو حطب (1996) أن القدرة الموسيقية عوملت كثيراً قبل نظرية جاردر على أنها قدرة خاصة وليست ضمن مقاييس الذكاء، ولكنها تمثل الآن في نظرية جاردر نمطاً مستقلاً من الذكاء.

ويتميز صاحب الذكاء الموسيقي بالحساسية للأصوات، ولديه قدرة فائقة على إدراك الإيقاع والتحليل الموسيقي مثل الناقد الموسيقي، وعنده قدرة على الإنتاج الموسيقي مثل المؤلف الموسيقي.

وهناك نماذج من الأذكياة موسيقياً كان لهم دور في التجديد الموسيقي مثل بيتهوفن وموتزارت وسيد درويش ومحمد عبد الوهاب، فإن الأذكياة موسيقياً يستمعون ويميزون النغمات والأنماط المختلفة للموسيقى، ويشمل الذكاء الموسيقي القدرة على:

- الإحساس بجودة النغمات، وفهم البناء الموسيقي.

- الحساسية تجاه الأصوات.

- استخدام مخططات للسمع الموسيقي، وتأليف نغمات وإيقاعات.

والذكاء الموسيقي له أماكن خاصة في المخ وهي المسؤولة عن التمييز بين الأصوات وشدتها، ويشير جاردر إلى أن اللغة ليس لها دور في التطور الموسيقي بشكل نشط، ويعتبر التأليف الموسيقي أكثر صعوبة من الأداء، لذلك توجد نسبة كبيرة من الناس لديهم التدوق السماعي للموسيقى بينما توجد نسبة أقل من المغنيين الذين يمتلكون صوتاً جميلاً، وتقل النسبة بكثير في حالة الملحنين المبدعين، لذلك يوضح جاردر أن كل فرد طبيعي يمتلك هذا الذكاء

الموسيقى، كما يشير إلى أهمية تنمية الذكاء الموسيقى في الطفولة المبكرة، فالأطفال يكونون أكثر مهارة في الأداء في السن الصغيرة (Gardner, 1993).

وللحكم على الطفل أنه يملك قدرات الذكاء الموسيقى لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية:

- يستمتع باللعب بالآلات الموسيقية، يشعر بالموسيقى النشاز بمجرد سماعها.

- يحب الموسيقى ويتمتع بها، ويدندن ويغنى كثيراً، لديه صوت جميل (جابر، 2003)

الذكاء البينشخصي أو الذكاء الخاص بالعلاقة مع الآخرين (Interpersonal intelligence)

ويشمل هذا الذكاء:

- القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين، والتميز بينها.

- القدرة على إدراك نوايا الآخرين، ومشاعرهم، ودوافعهم.

- القدرة على قراءة تعبيرات الوجه وتفسيرها.

- القدرة على حل مشاكل الآخرين (حسين، 2008).

ويلعب الذكاء الشخصي دوراً مهماً عند أولئك الذين يتعاملون مع الناس بكثرة مثل

السادة والزعماء وعلماء الدين والآباء والمعلمين.

وللحكم على الطفل أنه يملك قدرات الذكاء البينشخصي لابد أن تظهر المظاهر التالية:

- يفهم كيف يشعر الأصدقاء بمجرد النظر في وجوههم، ولديه اثنان أو أكثر من الأصدقاء المفضلين.

- يعطى النصائح للأطفال الآخرين ذوى المشاكل، ولديه حساسية وقلق وتعاطف مع الآخرين.

- يجب القيادة (أرمسترونج، 2006).

الذكاء الشخصي أو الذكاء الشخصي الداخلي الخاص بالعلاقة مع الذات (Interpersonal intelligence)

وهو القدرة على فهم المشاعر الذاتية الداخلية والأحاسيس، والقدرة على معرفة الذات، والقدرة على التصرف الذي يتناسب مع هذه المعرفة، ويتضمن هذا الذكاء أيضاً تكوين الإنسان الصورة عن ذاته من حيث جوانب القوة والضعف، والوعي بالحالات الحركية المزاجية، وقدرة الفرد على الضبط الذاتي، والفهم الذاتي، واحترام الذات.

ويشمل هذا الذكاء على:

- القدرة على التركيز، والتفكير الداخلي.
- الوعي بالمشاعر الداخلية المختلفة.
- القدرة على التفكير والاستدلال في مستوياته العليا وفهم علاقات الفرد بالآخرين.
- وللحكم على الطفل أن لديه قدرًا من الذكاء الشخصي لابد أن تظهر عليه المظاهر

التالية:

- يحتاج إلى مكان هادئ ليعمل بمفرده، فهو يحب الاستقلالية.
- يجب أن يعمل الأشياء ذات الأهمية الخاصة بالنسبة له وقادراً عليها.
- لديه بصيرة عن مواضيع القوة والضعف لديه ويستطيع التعبير عنها بسهولة (أرمسترونج، 2006، حسين، 2008)

الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence

ويتمثل هذا الذكاء في:

- القدرة على تمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية مثل النباتات والحيوانات والطيور والأسماك والحشرات والصخور، استخدام هذه القدرة في زيادة الإنتاج.

- تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها.

وهذا الذكاء يتوقف على ملاحظة هذه النماذج في الطبيعة، ولذلك فإن هذا النوع من الذكاء يظهر لدى الفلاحين وعلماء كل من: الطبيعة والنبات والحيوان والحشرات (Gardner, 1993).

وللحكم على الطفل إن كان لديه قدرًا من الذكاء الطبيعي لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية:

- يستمتع بزيارة الحدائق وحدائق الحيوان، المتاحف الطبيعية، المتاحف المائية، ومتاحف النباتات، والتخييم والخروج في الطبيعة.

- يستمتع بالعمل في الحدائق ويهتم بالحيوانات الأليفة، وبالمشكلات البيئية.

- يحب جمع مكونات البيئة مثل الفراشات، الزهور، أوراق الشجر، الأحجار، الأصداف.

- يحب قراءة كتب ومجلات ورؤية برامج تلفزيونية عن الطبيعة. (أرمسترونج، 2006).

الذكاء الوجودي أو الميتافيزيقي (Existentialist or metaphysical intelligence)

وهو القدرة على التأمل في القضايا المتعلقة بالحياة والموت والديانات والتفكير بالكون والخلقة والخلود، ولعل أرسطو وجان بول سارتر نماذج تجسد هذا النوع من الذكاء.

ويتمثل هذا الذكاء بما يلي:

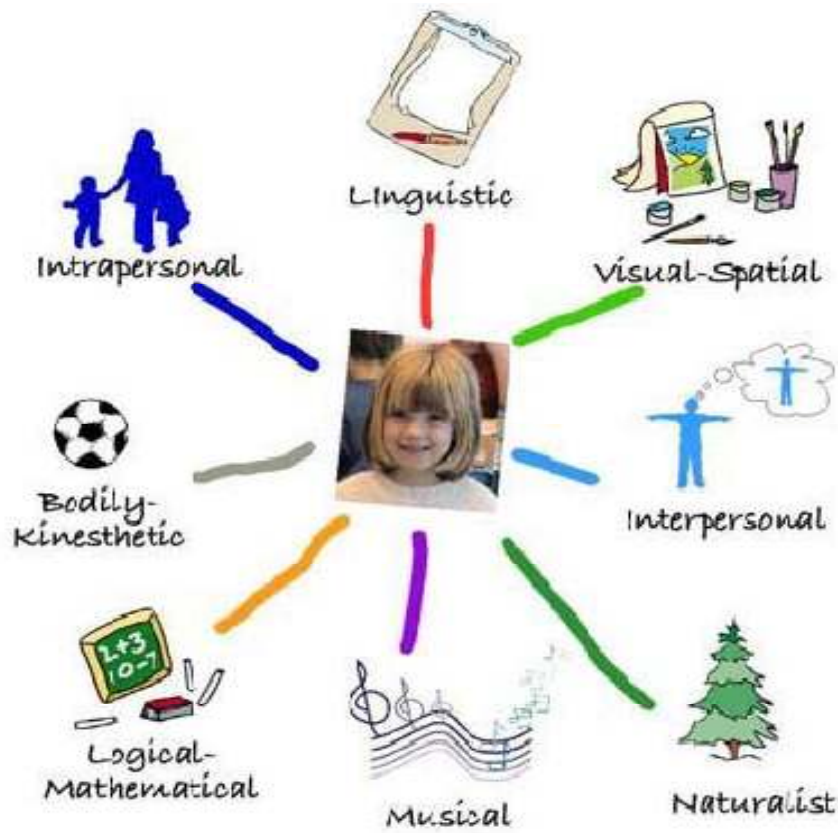
- القدرة على تحديد موقع الشخص باعتبارات الغايات القصوى للإنسان المطلق - والمقيد.

- القدرة على تحديد موقع الشخص باعتبار هذه الملامح الوجودية للطبيعة الإنسانية قيمة الحياة (نوفل، 2007).

وللحكم على الطفل أن لديه قدرًا من الذكاء الطبيعي لابد أن تظهر عليه المظاهر التالية:

- الإحساس بالزمن والأوقات، والإيمان بالمفاهيم والمعتقدات الزمنية
- الاعتقاد في الظواهر والأحداث الطبيعية، واستخدام الحدس والثقة في هذا الاستخدام.
- أداء المناسك وفرائض العبادة في دور العبادة أو الأماكن المخصصة لذلك.
- الإيمان بالتعامل على أساس الصدق مع الآخرين (أرمسترونج، 2006).

ويوضح الشكل (1) تصور الذكاءات الثمانية



شكل (1) يوضح الذكاءات المتعددة الثمانية الأساسية لنظرية جاردر

الأسس والدعائم والمبادئ التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر:

تعتمد نظرية الذكاءات المتعددة في بناءها على بعض النقاط المهمة أو الأفكار المهمة التي

لخصها أرمسترونج (2006) وجابر (2003) وحسين (2006) وهي:

1. يمتلك كل شخص الذكاءات السبعة كلها: حيث تركز نظرية الذكاء المتعددة على الأداء المعرفي الوظيفي، وتقتصر على كل شخص قدرات في الذكاءات المختلفة، وهي تؤدي وظيفتها معاً بطرق فريدة لكل شخص، ويمتلك بعض الأشخاص مستويات عالية جداً من الأداء الوظيفي في جميع الذكاءات أو في بعضها، كما أن البعض تنقصهم جميع جوانب الذكاءات ما عدا الجوانب الأكثر بدائية أو أولية (بعض المعاقين عقلياً) ويقع معظم الأشخاص في موضع ما بين هذين القطبين.

2. معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة: وإن كل فرد لديه قدرة على تنمية ذكاءاته المختلفة إلى مستوى عال من الأداء على نحو معقول إذا تيسر له التشجيع المناسب والإثراء والتعليم.

3. تعمل الذكاءات عادة معاً بطرق مركبة: فالذكاءات تتفاعل دائماً الواحد مع الآخر، فالطفل حين يلعب الكرة يحتاج ذكاءاً جسيماً حركياً (يجري، يركل الكرة، ويمسك بها) وذكاءاً مكاني (يوجد نفسه في الملعب ويتوقع مسارات الكرات) وذكاءاً لغوياً وذكاءاً اجتماعياً (أي يراوغ عن نقطة لصالحه - بالحجج - أثناء الخلاف في اللعبة)، وهكذا نرى أن الذكاءات المختلفة لا تعمل بصورة منفصلة، وإنما يستخدمها الإنسان بكثير من التفاعل في مواجهة المواقف المختلفة في حياته.

4. هناك طرق كثيرة يمكن بها أن يكون الشخص ذكياً في كل فئة: فقد لا يكون الشخص قادراً على القراءة ومع ذلك يكون ذا قدرة لغوية عالية من خلال قدرته أن يحكي قصة ممتعة، وقد لا يكون الشخص متمكناً في الألعاب الرياضية ومع ذلك يمتلك ذكاءاً جسيماً عالياً حين ينسج سجادة أو يرسم شيئاً ما (يستخدم يديه) وتؤكد نظرية الذكاءات المتعددة ثراء وتنوع الطرق التي يظهر بها الناس مواهبهم في الذكاءات وفي الروابط بينها.

الأساس النظري للذكاءات المتعددة

يبين نوفل (2007) تساؤل جميع من بحث في هذه النظرية وهو لماذا يصر جاردنر على تسمية هذه الأنواع أو الفئات بالذكاءات بدلاً من تسميتها بالمواهب (Talents) أو

الاستعدادات (Aptitudes)؟ فيجيب جاردنر عن هذا التساؤل بقوله: "لقد قصدت أن أكون استفزازياً بوصف هذه الفئات أو الأنواع بالذكاءات؛ حيث لو قلت بوجود سبعة أنواع من الكفايات (Competencies)، فسوف يسلم الأفراد بهذه التسمية".

وبناء على ذلك وضع جاردنر الأسس العلمية التي بنيت عليها النظرية وهي: إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ، ووجود الأطفال غير العاديين مثل الطفل المعجزة، والتاريخ النمائي، والتطوري للأطفال، ودعم النتائج السيكومترية، والمهام السيكلوجية التجريبية، وأنها عملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها، والقابلية للترميز في نظام رمزي (جابر، 2003).

ويوضح أرمسترونج (2006) أن نمو الذكاءات المتعددة يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية

وهي:

1. موهبة بيولوجية طبيعية تتضمن عوامل وراثية وإصابات الدماغ التي تحدث قبل الولادة وأثناءها وبعدها.
2. تاريخ الحياة الشخصي بما في ذلك الخبرات مع الآباء والأقران والآخرين من الذين إما يوقظون الذكاءات أو يحولون دون نموها.
3. خلفية تاريخية وثقافية بما في ذلك الوقت والمكان الذي ولدت وترعرعت فيه، وطبيعة وحالة التطورات التاريخية أو الثقافية في مختلف المجالات.

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة

1. تعتبر نظرية الذكاء المتعدد نموذجاً معرفياً، يحاول أن يصف كيفية استخدام الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل. وهكذا يعرف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في موقف تعلم طبيعي.

2. مساعدة المعلم على توسيع دائرة إستراتيجياته التدريسية، ليصل لأكبر عدد من الأطفال على اختلاف ذكائهم وأنماط تعلمهم، وبالتالي سوف يكون الوصول إلى عدد أكبر من الأطفال، كما أن الأطفال يدركون بأنفسهم أنهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة واحدة عن أي محتوى معين (حسين، 2003).

3. تقدم نظرية الذكاء المتعددة نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاء المتعدد تقترح حلول يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوءها مناهج جديدة، كما تمدنا بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بعدة طرق مختلفة.

4. تقدم النظرية خريطة تدعم العديد من الطرق التي يتعلم بها الأطفال وعلى المعلم عند تخطيطه أي خبرة تعليمية أن يسأل نفسه هذه الأسئلة:

- كيف يستطيع أن يستخدم الحديث أو الكتابة؟ (لغوي).
- كيف يبدأ بالأرقام أو الجمع أو الألعاب المنطقية أو التفكير الناقد؟ (رياضي منطقي).
- كيف يستخدم الأفكار المرئية أو التصورات أو الألوان أو الأنشطة الفنية أو التنوعات (الفئات) المرئية؟ (مكاني مرئي).
- كيف يبدأ بالموسيقى أو أصوات البيئة المحيطة؟ (موسيقي).
- كيف يستخدم أجزاء الجسم كله أو الخبرات اليدوية؟ (حركي بدني).
- كيف يشجع الأطفال في مجموعات صغيرة للمشاركة في التعلم التعاوني أو في مواقف للمجموعات الكبيرة؟ (اجتماعي).
- كيف يثير المشاعر الشخصية أو يستدعي الذاكرة الشخصية، أو بعض الاختبارات للأطفال (حسين، 2003).

أهمية استخدام نظرية الذكاء المتعدد في المدارس

أوضح جاردر (2003) أن نظرية الذكاءات أصبحت تمثل الإطار النظري والبناء الفلسفي للتربية وإعداد المناهج والتدريس والتقييم في العديد من المدارس، لدرجة أنه توجد مدارس قائمة على فلسفة نظرية الذكاءات المتعددة، وبات يطلق عليها مدارس الذكاءات المتعددة.

ومن هنا يرى حسين (2003) أن الأهمية باتت تكمن في:

- إمكانية التعرف على القدرات العقلية بشكل أوسع: فالرسم والموسيقى والتقاط الصور الطبيعية أو الفوتوغرافية كلها أنشطة حيوية تسمح بظهور نماذج وأنماط تربوية وتعليمية جديدة مثلها في ذلك مثل الرياضيات واللغات.

لقد أكدت الدراسات على أن العديد من التلاميذ يحصلون على درجات منخفضة أو متوسطة في الأداء على مقاييس الذكاء التقليدية التي تعتمد على الأقلام والأوراق والأسئلة والإجابات القصيرة، وهؤلاء التلاميذ يؤدون أداءً جيداً للأنشطة والمهارات التي تعتمد على الرسم والطبيعة، وأنهم يحصلون على درجات عالية في مقاييس الذكاء المتعددة، مما يجعلنا نتشكك في الجدوى التربوية للاختبارات التقليدية للذكاء.

- تقديم أنماط جديدة للتعليم تقوم على إشباع احتياجات التلاميذ ورعاية الموهوبين والمبتكرين: بحيث يكون الفصل الدراسي عالم حقيقي للتلاميذ خلال اليوم الدراسي، وحتى يصبح التلاميذ أكثر كفاءة ونشاطاً وفاعلية في العملية التعليمية.

- تزايد أدوار ومشاركة الآباء والمجتمع في العملية التعليمية: وهذا يحدث من خلال الأنشطة التي يتعامل من خلالها التلاميذ مع الجماهير ومع أفراد المجتمع المحلي خلال العملية التعليمية.

- قدرة التلاميذ على تنمية مهاراتهم وقدراتهم المعرفية: ودافعهم الشخصي نحو التخصص واحترامهم لذواتهم.

- عندما نقوم بالتدريس من أجل الفهم والاستيعاب يتجمع لدى التلاميذ ويتكون لديهم العديد من المهارات والخبرات الإيجابية والقابلية نحو تكوين نماذج وأنماط جديدة لحل المشكلات في الحياة.

- التوصل إلى شكل بروفيلات الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ والتلميذات في مدارسنا والتعرف على أهم ملامح هذه البروفيلات مما يسهل معه عملية تقييم الذكاء المتعدد لدى هؤلاء التلاميذ والتلميذات، مما يمكن معه وضع البرامج الملائمة لصلقل قدراتهم وزيادة مهاراتهم المختلفة (إبراهيم، 2011).

الذكاء المتعدد والمنهاج المدرسي

في ضوء نظرية الذكاء المتعدد يتوجب مراعاة ما يلي:

1. تطوير المنظومة المعرفية للمنهاج بما يتلاءم مع جميع المتعلمين من خلال مخاطبة الذكاء المتعدد الذي يمتلكه التلاميذ أو يظهرون قوة فيه، والكف عن التعامل معهم فقط على أساس الذكاء الذي لا يمتلكونه أو الذي يظهرون ضعفاً واضحاً فيه، بل ينبغي الاهتمام بالأنواع التي يمتلكونها ومحاولة تنمية تلك التي لا يمتلكونها أو يظهرون ضعفاً محدداً فيها.

2. مراجعة نظام التقويم القائم الذي يقيس ما لا يعرفه المتعلم أكثر مما يعرفه، إذ تسعى الاختبارات إلى قياس جوانب معرفة دنيا، وإهمال جوانب معرفة تتصف بقدرات عليا، وبالتالي يكون التقويم قاصراً على استخدام أساليب محددة للقياس ولم يرق إلى المفهوم الحقيقي لمعنى التقويم. ولذا ينبغي أن يكون التقويم منصفاً على الأنواع المختلفة من الذكاء دون استثناء (عبيد، عفانه، 2003)

3. التوسع في مضمون المنهاج ليشمل تعددية في المواد والأنشطة التعليمية بما تقابل وتناغم التعددية في القدرات العقلية بحيث يتسع لمكونات المنظومة المعرفية من عمليات معرفية لطيف من المجالات، والأنشطة المجتمعية المعاصرة والمتوقعة، ولا يعني ذلك أن كل متعلم يدرس جميع المقررات المطروحة، بل على واضعي المناهج ومنفذيها أن يعيدوا هيكلية

المناهج وإدارتها بحيث تسمح بمرونة الاختيار والتشعبات والتنوع، وذلك بالتكافؤ في المستوى وليس بالتطبيق في المضمون، وفتح القنوات بين التشعبية والتنويعات بما يتيح التواؤم الطردي مع مواقع القوة في قدرات المتعلم اللغوية والرياضية والبصرية والمكانية والإيقاعية الموسيقية والحركية الجسدية وقدرات الاتصال بالذات والتعامل مع الآخرين والتفاعل المنتج مع مصادر ومكونات الطبيعة (عبيد، عفانه، 2003).

4. تعديل النظام المدرسي بحيث يكون هناك مراكز متعددة تنمي أنواع الذكاء المتعدد وتصلقها، بحيث تتضمن المدرسة الواحدة ثمانية مراكز أساسية تعد مصادر لإكساب المتعلمين القدرات المختلفة من الذكاء، وأن يكون المتعلم في هذا النظام متحركاً والمعلم ثابتاً، فيذهب المتعلم من مركز إلى آخر داخل المدرسة طبقاً لنوعية الذكاء المطلوب اكتسابه أو تنميته أو صقله. وأن يبقى المعلم ثابتاً في مركزه يعد من المصادر المختلفة والأنشطة المطلوبة لكل صف من صفوف المدرسة وعلى هذا فإن المدرسة في نظرية الذكاء المتعدد تتضمن المراكز التالية:

مركز الرياضيات: يشتمل هذا المركز على الوسائل التعليمية والمصادر اللازمة لتنمية الذكاء المنطقي الرياضي مثل ألعاب الرياضيات والألغاز، ومصادر تعلم حل المشكلات.

مركز اللغة: يتضمن هذا المركز مصادر وأنشطة تعليمية تعليمية تتعلق بتنمية النطق والاستماع والكتابة والقراءة وتحليل المفردات سواء أكان ذلك للغة الأم أو للغة الأجنبية.

مركز الأشغال: يتضمن هذا المركز مصادر تساعد المتعلم على تركيب وبناء نماذج معينة وعمل أشكال ومخططات لتنفيذ مهام وادوار مسرحية معينة أو القيام بتدريبات رياضية أو جسمية محددة.

مركز الموسيقى: يشتمل على نماذج لأناشيد مرتبطة بالمنهاج وتدريب المتعلمين بالتدريب عليها وتأليفها.

مركز المشاريع: يتم فيه التركيز على الذكاء الشخصي للمتعلم بحيث يتقن عمل مشروعات ذاتية ويكتشف خطط ويبحث ويفكر بصورة فردية في موضوعات المنهاج المقررة.

مركز العلوم: ويتضمن مصادر وأنشطة يستطيع المتعلم من خلالها ابتكار معايير لتصنيف موارد البيئة والتمييز بين عناصرها سواء كانت حيوانات أو نباتات أو صخور أو مواد بترولية... الخ ومعرفة التفاصيل الدقيقة لمكوناتها وتراكيبها (عبيد، عفانه، 2003).

مركز التواصل: يتضمن هذا المركز تعليم كيفية التعامل مع الآخرين من خلال التدريب على أساليب المناقشة والحوار واكتساب مهارات التعلم التعاوني والمشاركة الفعالة.

5. تعديل ادوار المعلم في العملية التعليمية، حيث يقوم المعلم بالتحضير للأنشطة والمواد التعليمية اللازمة لتنمية الذكاء المطلوب مع مراعاة تدريب المتعلمين على استخدام المواد التعليمية وتوجيههم تجاه الأهداف المنشودة، ولذا فإن دور المعلم في هذه الحالة موجه ومرشد وليس شارحاً أو مفسراً للجوانب المعرفية التقليدية، وبالتالي فإن طرق التدريس المستخدمة في هذا المجال متنوعة، ولتنمية الأنواع المختلفة من الذكاء يمكن للمعلم استخدام العديد من طرق التدريس من أهمها ما يلي: المناقشة والاكتشاف و التعلم التعاوني وحل المشكلات والتعلم الذاتي ولعب الأدوار وأسلوب الألعاب ومخططات المفاهيم والتدريس بمساعدة الحاسوب وغيرها (عبيد، عفانه، 2003).

خطوات تنظيم المنهج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

1. التركيز على هدف أو موضوع معين: فعند بناء المنهج على نطاق واسع، أو بناء برنامج للوصول إلى أهداف تعليمية محددة يجب تحديد الأهداف.

2. طرح أسئلة أساسية في الذكاءات المتعددة: يوضح الهدف كغرض رئيس يتشعب منها الذكاءات، ونسأل أسئلة تحقق الهدف المحدد، وتندرج تحت كل ذكاء على حدا هذه الأسئلة التي تساعد في تحديد الخطوات التالية (حسين، 2003).

3. وضع الاحتمالات والبدائل في الاعتبار: فبعد تحديد الأسئلة التي تدرج تحت كل ذكاء نقوم بتحديد أساليب التدريس والاستراتيجيات المندرجة تحت كل ذكاء والاختيار من بينها ما يناسب الهدف المحدد سابقاً مع الوضع في الاعتبار احتمالات وبدائل أخرى تكون أيضاً مناسبة.

4. اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة: فبعد تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لكل ذكاء وفقاً للهدف السابق تحديده يتم وضع أفكار عديدة للأنشطة التعليمية المناسبة لكل استراتيجية تبعاً للذكاء الخاص بها واختيار الأكثر ملائمة مع اعتبار الاحتمالات والبدائل التي تتناسب مع الإمكانيات المتوفرة في المناخ التعليمي.

5. وضع خطة متتابعة: فباستخدام المداخل التي تم تحديدها، يتم عمل خطة درس أو وحدة حول الموضوع أو الهدف الذي تم اختياره، مع مراعاة التسلسل والتتابع المنطقي للعروض والتقديم لهذا المحتوى.

6. تنفيذ الخطة: فيتم جمع الموارد والأدوات اللازمة، واختيار وتحديد إطار الوقت المناسب، ثم تنفيذ الخطة، ويتم التعديل حسب الاحتياج لإدخال التغييرات التي تطرأ وقت التنفيذ (حسين، 2003).

الباب الثاني: التفكير الناقد

ذهب بعض العلماء إلى الربط بين التفكير والذكاء، وأصبح يعرف التفكير بأنه العملية الظاهرة للذكاء الموروث. ويقول "دي بونو" أن الذكاء والتفكير أمران أساسيان للعملية التربوية، فالذكاء هو مسألة وراثية تعتمد على الجينات أو على البيئة المبكرة، أو على مزيج من الاثنين معاً، أما التفكير فهو المهارة العاملة التي يمارس الذكاء من خلالها أنشطته على الخبرة، وهذه هي العلاقة الصحيحة بين الذكاء والتفكير (الطيب، 2006).

لقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، فمنهم من يعرفه على أنه عملية

سلوكية خارجية، وآخرون يرون أنه عملية معرفية داخلية. فالسلوكيون يرون أنه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تدريجي كأساس لمعلوماته فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة. أما المعرفيون فيقولون أن السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير، كما أن التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه، ولذلك يجب أن تركز على عملية تَكُون المعلومات التي تُكُون السلوك، وكيفية تناولها (Mayer and Richards, 1993).

وتعرفه قطامي (2001) أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.

ويبين العياصرة (2011) أن التفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، ويتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمسة. ويتضح من هذا التعريف أن إثارة المتعلم تشكل جانبا مهما في التفكير فهي تخلق حالة من عدم التوازن المعرفي عنده، فيندفع في البحث والتفكير للوصول مرة أخرى للاتزان المعرفي، فالتعلم هو حالة من الاتزان وعدم الاتزان.

وهذا التعريف يشكل جانبا مهما من جوانب التفكير الناقد، الذي يهدف إلى تدبر هذه المثيرات وتحليلها ونقدها، بطريقة تمكن المتعلم من التعرف على معانيها، بعد سلسلة معقدة من العمليات الذهنية، وهذه العمليات في النهاية تحقق الاتزان المعرفي للمتعلم.

النشأة التاريخية للتفكير الناقد

يرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك. وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء. وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئا للمساهمة في حركة إصلاح المدارس

والتربية. ومن ثم بدأ علماء النفس والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية وتربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية (العظمة، 2006).

إن قرآنا الكريم أكد على التفكير الناقد في أكثر من موقع ومنها:
"أَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ ۚ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى ۚ
وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ ﴿سورة الروم آية 8﴾ وهذه الآية تدعو إلى التفكير،
فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ ﴿سورة الطارق آية 5﴾ وهذه الآية تدعو للنظر العقلي، وَفِي أَنفُسِكُمْ ۚ
أَفَلَا تَبْصُرُونَ ﴿سورة الذاريات آية 21﴾ وهذه الآية تدعو إلى التبصر.

وغيرها الكثير من الآيات حيث أن أكثر من 10% من القرآن الكريم وردت فيه مشتقات العقل، ووظائفه، والدعوة لإعماله نظرا لأهميته في الوصول إلى حقيقة الإيمان (علي، 2009).

مفهوم التفكير الناقد

لقد ظهر العديد من التعريفات للتفكير الناقد بسبب كثرة وجهات النظر والنظريات الكثيرة التي عالجت. ومع أن غالبية المهتمين يتفقون على أن التفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير التي تسمح للفرد بممارسة التفكير المنطقي والواقعي إلا أن غالبية المهتمين يختلفون عندما يسعون لتحديد خصائص التفكير الناقد وعلاقته بأشكال التفكير الأخرى مثل التفكير الإبداعي والتأملي والتجريدي وغيرها (العتوم وآخرون، 2007).

ومن التعريفات المتداولة في التفكير الناقد تعريف العظمة (2006) حيث نظمته

بصيغتين:

الأولى: توصف الشخصية والذاتية، وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد كما جاء في تعريف انيس (Ennis)، فهو تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه، إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يصل إلى ما هو أكثر صحة ووضوحاً.

الثانية: تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد، إذا هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم. إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعالته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية.

وعرفه العياصرة (2011) أنه عملية عقلية يتم من خلالها تقويم العبارات أو المعلومات أو المعرفة بوجه عام.

ولقد ذكر علي (2009) عدداً من التعريفات لعلماء مختلفين منهم تعريف السيد (1995) بأنه الفهم والاستدلال، وتقويم الحجج، وفهم الحدث في إطاره الصحيح، مما يسمح بتخليصه مما لا يرتبط به.

وتعريف قطامي و قطامي (2000) بأنه قدرة الفرد الذاتية على التعامل مع ما يعطى إليه أو يطلب منه أداءه، حيث أنه لا يصل كل ما يعطى إليه مسلمات، بل عليه أن ينظر فيه ويكون له رأياً شخصياً مستنداً إلى إثباتات ذاتية مقنعة بقبول هذا الأمر ورفضه.

معايير التفكير الناقد

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقيمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح. وهي بمثابة موجّهات لكل من المعلم والطالب، وينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

ومن أبرز هذه المعايير ما أورده الباحثان إيلدر وبول، كما وردت في العظمة (2006)

وهي:

الوضوح، الصحة، الدقة، الربط، العمق، الاتساع، المنطق. (العظمة، 2006).

مهارات التفكير الناقد

يتضمن التفكير الناقد عدداً من المهارات، التي ينبغي أن يتقنها الفرد كي يقوم بعملية التفكير الناقد. وهناك العديد من التصنيفات لهذه المهارات ومنها:

تصنيف باير (1999)، كما وردت عن العياصرة (2011)، حيث حددها بعشرة مهارات وهي:

1. التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها.
 2. التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع.
 3. تحديد مصداقية مصدر المعلومات، وتحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.
 5. التعرف على البراهين أو الحجج الغامضة، والافتراضات غير الظاهرة.
 7. تحري التحيز والتحمل، والتعرف على المغالطات المنطقية.
 9. التعرف على أوج التناقض، وتحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء (العياصرة، 2011).
- وقد صنّفها الباحثان أودل ودانيالز (1991)، كما وردت عند جروان (2002) إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

1. مهارات التفكير الاستقرائي Inductive Thinking Skills

التفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي، تهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة. فلو شاهدت وأنت في طريقك إلى العمل سيارتي أجرة صغيرتين تقطعان إشارة ضوئية حمراء، ثم وصفت الحادثة لصديق لك وأنهيت كلامك بالقول: "جميع سائقي سيارات الأجرة الصغيرة مستهترون لا يراعون الإشارات الضوئية"، فإنك تكون قد تجاوزت حدود المعلومة التي انطبقت في حقيقة الأمر على سائقيين فقط، وعممتها على فئة سائقي سيارات الأجرة الصغيرة دون استثناء.

2. مهارات التفكير الاستنباطي Deductive Thinking Skills

التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي، تهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة. ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي، يضم الجزء الأول منه فرضاً أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم. بمعنى أنه إذا كانت الفروض أو المعلومات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقة، فلا بد أن يكون الاستنتاج الذي يلي في الجزء الثاني صادقاً.

3. مهارات التفكير التقييمي Evaluative Thinking Skills

التفكير التقييمي يعني النشاط العقلي الذي يهدف إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها (جروان، 2002).

وتتلخص مهارات التفكير الناقد كما أوردها زغلول (2011) في أنها تساعد الأفراد

على:

1. التكيف مع المواقف الجديدة والمختلفة.
2. فهم أعمق للتحديات والمشكلات.
3. زيادة قدراتهم على التمييز بين الرأي والحقيقة، والتأكد من صدق مصادر المعلومات.
4. التصدي للأفكار والعادات غير الصحيحة، والابتعاد عن التعصب والتطرف في الآراء والأحكام.

خصائص المفكر الناقد

لقد تم تلخيصها حسب ورودها عند علي (2009)، والعظمة (2006)، والعياصرة

(2011).

منفتح على الأفكار الجديدة، ولديه إلمام بالأفكار المراد نقدها، ولا يجادل في أمر عندما لا يعرف أكثر حول شيء ما، يعرف الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة ونتيجة لا بد أن تكون صحيحة، يعرف بأن لدى الناس أفكار مختلفة حول معاني المفردات، ويحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور، ويتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له، يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي، ويحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادراً على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح، ويبحث عن الأسباب والبدائل، ويتعامل مع مكونات الموقف المعقدة بطريقة منظمة، يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها، يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع، ويعرف المشكلة بوضوح، لديه القدرة على الملاحظة، ويمتلك قدرة على التخيل، لديه حساسية تجاه المشكلات، ويمتلك قدرة على التنظيم والإبداع، لديه القدرة على اتخاذ القرار، ويهتم بالأمور الاجتماعية بطريقة منطقية، ويهتم بالمنطق العقلاني في التفكير، لديه القدرة على ربط المتغيرات، وتقبل آراء الآخرين، ويمتلك القدرة على إعادة الحلول، والاكتشاف، لديه القدرة على معرفة العلاقات التي تحاول فهم الأهداف المستقبلية، ويمتلك قدرة على الخيال، والقدرة على التناسق والحوار، صادقون مع أنفسهم، يرفضون أن يستغلهم الآخرون، يتغلبون على الاضطراب الفكري، يسألون دائماً، تأتي قناعاتهم من أدلة، ويبحثون عن روابط بين المواضيع، مستقلون فكرياً. (علي (2009)، والعظمة (2006)، و العياصرة (2011)).

تنمية التفكير الناقد

قدم روبرت فيشر (Fisher) إرشادات عامة في مجال تنمية التفكير الناقد:

1. طرح الأسئلة الجيدة.
2. كيفية الإجابة على الأسئلة.
3. استخدام الصمت.
4. الدعوة إلى استخدام الاستدلال.

5. نمذجة الخبرة أو التتميط (العظمة، 2006).

النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد:

تشجيع الطلبة على طرح أسئلة لها إجابات متعددة، وإغناء المناهج و الكتب المدرسية بمهارات التفكير الناقد، واستخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحمل نزاعات ما، تشجيع الطلبة على حضور الاجتماعات التي تقدم وجهات نظر مختلفة، ودعوة مهتمين بالقضايا العامة " يحمل كل منهم وجهة نظر مختلفة ومناقشتهم، وتشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف و إيجاد أمثلة عن التحيز أو التعصب، وعلى قراءة الأدب الذي يعكس قيماً و تقاليد مختلفة و مناقشة ذلك، والكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم، ومناقشة ما يكتبون، إدارة نقاشات و مناظرات في مواضيع عامة، حيث يقدم الطلبة آراءهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة، وتبني كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها في مواجهة الرأي الآخر (العظمة، 2006).

2.2 الدراسات السابقة

في ضوء عرض الدراسة الحالية والهادف إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في مناهج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم؛ توزعت الدراسات السابقة على محورين أساسيين وهما الذكاءات المتعددة والتفكير الناقد.

1.2.2 الدراسات التي تناولت نظرية الذكاءات المتعددة

دراسة " هول هالي" (Hall Haley, 2004)

هدف البحث إلى التعرف على تأثير تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في الأنشطة الصفية عن طريق تشكيل الاستراتيجيات التعليمية وتكوينها وإعداد البرامج البديلة التي تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بعد تأهيل معلمي اللغة الأجنبية ليراعوا هذه الفروق. وقد تكونت عينة الدراسة من (650) طالبا من متعلمي اللغة الأجنبية الثانية من عمر الحضانة في

بعض الولايات المتحدة الأمريكية بالإضافة إلى استراليا وألمانيا. وأجريت الدراسة على مجموعتين من الطلاب إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد استغرق برنامج التدريب على الذكاءات المتعددة مدة تسعة أسابيع. وقد تم استخدام اختبار "أرمسترونج" لمسح الذكاءات المتعددة، وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ في المجموعة التجريبية قد أظهروا درجة مرتفعة من الرضا والاتجاه الإيجابي نحو دراسة اللغة الأجنبية الثانية. كما أنهم كانوا أكثر حماسا ودفاعية لتعلمهم وساهمت في انخفاض السلوكيات السيئة لديهم.

دراسة ديل (Dale, 2004)

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي في القراءة لدى عينة مكونة من (288) ممن يدرسون بالصف الرابع الابتدائي طبق عليهم الباحثان قائمة تيلي (Teele) للذكاءات المتعددة واختبار التحصيل الدراسي في القراءة، ولقد استخدم اختبار كرونباخ ألفا، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى أفراد العينة.

دراسة عفانة والخزندار (2004)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوه، فاشتملت عينة الدراسة على (1387) طالبا وطالبة من الصف الأول حتى الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية بغزة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأدوات هي: قائمة تيلي للذكاءات المتعددة، واختبار التحصيل في الرياضيات. وأوضحت النتائج أن عينة الدراسة تمتلك الذكاءات المتعددة بدرجات مختلفة، واتضح كذلك تفوق الإناث على الذكور في الذكاء اللغوي وتفوق الذكور على الإناث في الذكاء الجسمي الحركي.

دراسة بالوما (Paloma, 2006)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طالبات المدارس الثانوية، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (77) طالب، وكانت الأدوات التي طبقت لتحقيق هدف الدراسة هي اختبار الذكاء العاطفي (Salovey and Mayer)، وقوائم الكفاية الاجتماعية. وتم الحصول على تقديرات الطلاب الأكاديمية من السجلات الرسمية للمدرسة في نهاية العام الدراسي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفايات الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

دراسة كسيم، وآيتن (Kasim, &Ayten, 2006)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طرق التعلم التعاوني والذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتذكر في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدينة أضنة بتركيا، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالبا، واستخدم الباحثون اختبار التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وبرنامج قائم على تدريس الرياضيات بواسطة طرق التعلم التعاوني ونظرية الذكاءات المتعددة. ولقد طبقت الأدوات على مجموعتين تجريبية طبق عليها البرنامج، وضابطة درست بالطرق التقليدية، وأشارت النتائج إلى أن التعليم القائم على الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

دراسة الدمرداش (2006)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر البرنامج التعليمي المستخدم في زيادة التحصيل في النحو، ولقد أجريت هذه الدراسة على عينة كان قوامها (300) طالبة من الإناث من طالبات الصف الأول الثانوي العام من مدارس سيدي سالم في مصر. وكانت الأدوات المستخدمة في تلك الدراسة (برنامج تعليمي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، واختبار تحصيلي مرجعي المحك في النحو)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث اختبار (T-test) لدلالة الفروق

بين المتوسطات، وتحليل التباين (ANCOVA) للكشف عن أثر البرنامج في التحصيل الدراسي، ومربع إيتا لحساب حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج في التحصيل الدراسي. وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل والذكاءات المتعددة.

دراسة البالهان (Al-Balhan, 2006)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية أساليب الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة بالكويت في التنبؤ بتحسين مهارات القراءة من خلال الأداء الأكاديمي وقد اختيرت عينة من طلاب المدرسة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ومن مدارس حكومية ومدارس خاصة من عدة أحياء سكنية بالكويت تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (104 طالب، و106 طالبة) والثانية ضابطة تكونت من (98 طالب، و102 طالبة). وقد تم تطبيق استبيان الذكاءات المتعددة لجاردنر على العينتين (التجريبية والضابطة)، وتم الحصول على درجاتهم التحصيلية في القراءة في الربع الأول من العام الدراسي. ثم تم تدريس المجموعة التجريبية ببرنامج تجريبي مبني على الذكاءات المتعددة لجاردنر لمدة أربعة أسابيع، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. واستخدم اختبار (T-Test) والتباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق بين المجموعات وداخلها ودلالة هذه الفروق. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات تحصيل الطلاب خلال العام الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أوزديمير وآخرين (Özdemir et al, 2006)

هدفت هذه الدراسة إلى تعزيز التعليم من خلال الذكاءات المتعددة، والتعرف على الفروق في أداء تلاميذ الصف الرابع وتعلمهم لمادة العلوم بين مجموعتين إحداهما درست مقرر العلوم بطريقة الذكاءات المتعددة والثانية درست المقرر نفسه بالطريقة التقليدية. ولقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من الصف الرابع الأساسي في تركيا وتكونت من (35) طالب

تتراوح أعمارهم من (9-10) سنوات، واستخدمت الدراسة اختبار (Teele)، ولفحص نتائج الدراسة استخدم اختبار (T-test) وقد خرجت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على الضابطة تدعم استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم.

دراسة محمد (2006)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فعالية بعض استراتيجيات الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي في عمليات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي الإعدادي في القاهرة، وتكونت عينة البحث من (200) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي الإعدادي، واستخدم الباحث اختبارًا تشخيصيًا في صعوبات التعبير الكتابي، واختبار مهارات التعبير الكتابي، واختبار الذكاء المصور لأحمد صالح، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الذكاءات المتعددة، واختبار الذكاء اللغوي، وخلصت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج المقترح في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي وعلاج صعوباته، وفي تنمية بعض مهارات الذكاء اللغوي

دراسة كوكسال وييل (Koksal & Yel, 2007)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر التدريس المبني على نظرية الذكاءات المتعددة على كل من الاتجاه نحو المقرر، التحصيل الأكاديمي، وبقاء أثر التعلم لموضوع "أنظمة التنفس". وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية (25 طالب) وضابطة (25 طالب) من طلاب المرحلة الثانوية. وقد تم التدريس للمجموعة التجريبية مقرر أنظمة التنفس المبني وفق نظرية الذكاءات المتعددة على مدى أربعة أسابيع، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم القيام باختبارين للمجموعتين قبلي وبعدي للتعرف على بقاء أثر التعلم وتم قياس الذكاءات المتعددة من خلال قائمة الذكاءات المتعددة، وقياس التحصيل الدراسي للطلاب من خلال اختبار تحصيلي، وقياس الاتجاه نحو المقرر من خلال مقياس الاتجاه نحو البيولوجيا. وأشارت النتائج

إلى أن التدريس المبني على الذكاءات المتعددة كان له أثر دال إحصائياً على نجاح الطلاب الأكاديمي، وعلى بقاء أثر التعلم بالمقارنة بطريقة التدريس التقليدية لمقرر "أنظمة التنفس". في حين لم يؤثر التدريس المبني على الذكاءات المتعددة تأثيراً دالاً على اتجاهات الطلاب نحو المقرر، فلم توجد فروق في الاتجاهات نحو المقرر بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

دراسة كايا وآخرين (kaya et al, 2007):

هدفت الدراسة إلى بحث أثر تدريس المقررات في ضوء الذكاءات المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثامن واتجاههم نحو العلوم. وتكونت عينة البحث من مجموعتين هما: الضابطة وتكونت من (30) طالبا موزعين على (17 ذكور، و13 إناث)، والمجموعة التجريبية وتكونت من (30) طالبا موزعين على (12 ذكور، و18 إناث)، وتراوحت أعمار العينة بين (13- 14) سنة من طلاب الصف الثامن بأحد المدارس الحكومية التركية هم جميعا من طبقة متوسطة اجتماعيا واقتصاديا. ولقد تم إعداد برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في درس الحمضيات والقلويات استخدم مع المجموعة التجريبية، أما الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية، ولقياس التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعتين تم استخدام اختبار تحصيلي مقنن في مادة العلوم. وتم تطبيق استبيان الاتجاه نحو العلوم (QATS) لقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (1 0.0) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في كل من: التحصيل الدراسي في مادة العلوم والاتجاه نحوها لصالح المجموعة التجريبية. بمعنى أن طريقة التدريس المعتمدة على الذكاءات المتعددة كان لها أثر على زيادة التحصيل الدراسي وتحسين الاتجاه نحو المادة.

دراسة محمد (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التلاميذ في كل من الذكاءات المتعددة، كما هدفت إلى معرفة أثر برنامج الذكاءات المتعددة في تعليم تلاميذ الصف الرابع على تحصيلهم في مادة اللغة العربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من الصف الرابع الابتدائي، وقد

استخدمت في هذه الدراسة (قائمة للذكاءات المتعددة، وبرنامج تعليمي مقترح، واختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية)، ولقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى تحصيل الطلاب الدراسي في مادة اللغة العربية.

دراسة اورال و دوجان (Oral & Dogan, 2007)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تصميم المقررات في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على ذكاء مجموعات عملية التعلم. وقد طبقت الدراسة على مجموعتين ضابطة درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس المقرر الذي تم إعداده في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تركيا، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مدارس ثانوية، وكانت نتائج البحث تشير إلى أن المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الذكاءات المتعددة قد ارتفع تحصيلها عن المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وقد كان التأثير واضح الدلالة إحصائياً عند (0.05) في كل من: الذكاء الموسيقي، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي. بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء المكاني بين المجموعتين.

دراسة محمود (2007)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب بعض مهارات استخدام الذكاءات المتعددة لمعلمي اللغة العربية في تدريسهم، وقياس أثر البرنامج على التحصيل في اللغة العربية لدى هؤلاء التلاميذ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (23) معلماً، و(72) تلميذاً من الصف السادس الابتدائي وقد تم إعداد قائمة بمهارات استخدام الذكاءات المتعددة التي يمكن لمعلمي اللغة العربية توظيفها أثناء تدريسهم اللغة العربية، وبناء على ذلك تم إعداد برنامج تدريبي لإكسابهم بعض مهارات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية، وتم إعداد مقياس الإبداع في اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، واختبار تحصيلي في بعض موضوعات اللغة العربية. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية مهارات استخدام

الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي كما أوضحت النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على التحصيل والإبداع في اللغة العربية لدى التلاميذ الذين خضعوا للبرنامج.

دراسة أوزليم (Ozlem, 2007)

هدفت هذه الدراسة إلى إظهار تأثيرات الأنشطة التدريسية المصممة طبقاً لنظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وعلى مدى بقاء المعلومات المتعلمة لديهم، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وكان عددهم 48 طالباً وطالبة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة اختبار (T- test)، ومن أدوات الدراسة المستخدمة (بطاقات الملاحظة، اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات)، وأسفرت النتائج أن هناك تأثيراً إيجابياً للأنشطة التدريسية المصممة وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات ولذلك على بقاء المعلومات المتعلمة لديهم.

دراسة اللزّام (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، ومعرفة أثر استخدام البرنامج المقترح في تحصيل مادة العلوم وتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني المتوسط، وتقديم أمثلة على كيفية بناء دروس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (90) طالباً منهم (45) طالباً في المجموعة التجريبية و (45) طالباً في المجموعة الضابطة، ومن أبرز نتائج البحث تفوق أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في تحصيل مادة العلوم، وتفوق أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

دراسة البادري (2008)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي والدافعية والميول في القراءة لدى طلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي في عمان للصفوف من (5-10)، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من طلاب الصف التاسع، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكونت من (30) طالبا تم تدريسهم وفقا لاستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، ومجموعة ضابطة تكونت من (30) طالبا تم تدريسهم وفقا للطريقة التقليدية، خلال ثمانية أسابيع بواقع (18) حصة تدريسية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2007-2008، وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث التحصيل والدافعية والميول قبلها. وللتعرف على الذكاءات المتعددة عند الطلاب تم استخدام قائمة الذكاءات المتعددة، وللتحقق من اثر المعالجة التجريبية تم استخدام مقياس مسح الدافعية، ومقياس مسح الميول، واختبار تحصيلي في القراءة، وتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والدافعية والميول.

دراسة الخطيب (2009)

قامت الخطيب بدراسة تهدف التعرف إلى مدى فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وبيان أثرها على التحصيل وعلى تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة صاغت الباحثة خمسة فروق، وقامت بالتحقق من صحتها، وقد اعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي القائم على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي، (35) طالبة تجريبية، و(35) طالبة ضابطة، واختبار صحة الفرضيات استخدمت الباحثة وحدة من مقرر التاريخ للصف الثالث الثانوي بعنوان (دول منطقة الخليج العربي - مجلس التعاون لدول الخليج العربية)، وقامت بصياغة كتاب الطالب ودليل المعلم وفقا لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة للوحدة المختارة، واختبار تحصيلي للوحدة، مكون من أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة المقال القصيرة، واختبار

التفكير الناقد والمقنن على البيئة السعودية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد عند المستويات المعرفية العليا والدنيا والمستويات المعرفية الكلية، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التحصيل المعرفي وأنماط التفكير في الاختبار البعدي.

دراسة الأهدل (2009)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أنشطة التدريس وأساليبه القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة موزعات على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدمت الباحثة أداة ماكنزي المعربة (2000) لمسح الذكاءات المتعددة بعد تعديلها وتحكيمها بما يناسب مجتمع الدراسة، كما أعدت الباحثة دليل المعلمة في استخدام أنشطة التدريس وأساليبه القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة أثناء تدريسها لمحتوى المباحث المقررة، ولقياس مدى الفاعلية أعدت الباحثة اختبار تحصيل. وقد أثبتت النتائج فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

دراسة الجوجو (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف السابع ضعيفات التحصيل، مقسمة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (35) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (35) طالبة، وتم استخدام أداة تحليل المحتوى، واختبار المفاهيم النحوية، ومقياس الذكاءات المتعددة "ل ماري آن كريستين "

ودليل المعلم، وتم تحليل النتائج إحصائياً باستخدام اختبار (T-Test)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار المفاهيم النحوية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة علي (2010)

يهدف البحث إلى التعرف إلى مدى فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الابتكاري لتلاميذ التعليم الابتدائي، وتم اختيار العينة من بين تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة قنا، ونقسمهما إلى مجموعة تجريبية، وهي التي طبق عليها البرنامج وعددها (19) تلميذاً وتلميذة، وأخرى ضابطة وعددها (19) تلميذاً وتلميذة والمجموعتين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقد استخدم الباحث اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري، وقائمة Teele للذكاءات المتعددة، برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات القياس القبلي ورتب درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في التفكير الابتكاري وأبعاده (الطلاقة - المرونة - الأصالة) لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ورتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التفكير الابتكاري وأبعاده (الطلاقة - المرونة - الأصالة) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات القياس البعدي ورتب درجات القياس التبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية في التفكير الابتكاري وأبعاده (الطلاقة - المرونة - الأصالة).

دراسة محمد (2010)

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج قائم على نظرية جاردر للذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير والتواصل الرياضي والقدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مصر. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة (30 طالب - و30 طالبة)، وقد طبقت الباحثة اختبارات مختلفة فيها معظم الذكاءات الثمانية، ومقياس للذكاءات المتعددة، وللتوصل إلى

النتائج استخدمت الباحثة اختبار (T-test). وأشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في تطبيق البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، والذي كان له أثر قوي وفعال على تنمية الذكاءات المتناولة في الدراسة.

دراسة محمد (2010)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في زيادة الدافعية للتعلم والتحصيل في مادة الرياضيات لدى دراسات الفصل الواحد "المستوى الثالث" بمدارس الفصل الواحد التابعة لإدارة بلبس التعليمية في مصر، وقد تكونت العينة من (60) طالبة، وقسمت إلى (30) تجريبية، و(30) ضابطة.

استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي في الرياضيات، وبرنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في مادة الرياضيات، ودليل المعلمة لبرنامج قائم على الذكاءات المتعددة. وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج القائم على الذكاءات بشكل ملحوظ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بين القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج لصالح البعدي، مما يؤكد الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على الذكاءات المتعددة، وتحسن التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

دراسة مخلف (2010)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم للمفاهيم النحوية في قطاع الأعظمية في محافظة بغداد. وقد تكونت عينة الدراسة من (68) طالبا موزعين على مجموعتين ضابطة (34)، وتجريبية (34). واستخدم الباحث اختبار رافن للذكاء، واختبار تحصيلي. وأظهرت النتائج التي أسفر عنها البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا استراتيجية

الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.

دراسة العكاري (2010)

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء في مهارات حل المشكلات الحسابية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب، والتعرف إلى الفروق بين الجنسين في مستوى تحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في مهارات حل المشكلات الحسابية، وبلغ حجم العينة من ذوي صعوبات تعلم الحساب في الصف الخامس الأساسي بمدينة دمشق (36) طالبا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد اختيرت العينة باستخدام مقياس فتحي الزيات لتقدير الخصائص السلوكية، مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم، ومقياس مهارة حل المشكلة الحسابية، واستغرق تطبيق الأدوات والبرنامج التدريبي فصلا دراسيا كاملا، وتم تطبيق أنشطة البرنامج المكون من (22) حصة دراسية موزعة على (5) جلسات لتنمية مستوى تحسين مهارات حل المشكلة الحسابية لدى ذوي صعوبات تعلم الحساب وفق الذكاءات المتعددة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الذكاءات المتعددة، وتحسن أداءها في مهارات حل المشكلة الحسابية.

دراسة جاردنر (Gardner, 2011)

قامت جاردنر بدراسة تهدف إلى تشجيع المتعلمين عن طريق الذكاءات المتعددة ومن خلال التدريس القائم على الاختيار، وكانت العينة التي اختارتها الباحثة من الولايات المتحدة الأمريكية مكونة من (20-25) طالب من مختلف المستويات من صفوف تعلم الكبار (محو الأمية) ولقد اعتمدت في دراستها على ورشات العمل التي تناولت قوائم النشاط المختلفة في أكثر من موضوع مع التركيز على الذكاءات الثمانية لجاردنر، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن للتدريس القائم على الذكاءات المتعددة اثر كبير في تعلم الناس وإيصال المعلومات، وفي قدرتهم على الاختيار.

دراسة عرفة (2012)

هدفت الدراسة إلى بيان أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم في سوريا، ولقد تكونت عينة الدراسة من (67) طالبا وطالبة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس مידاس المعدل للذكاءات المتعددة، واختبار تحصيل دراسي لقياس التحصيل الدراسي، وبرنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة. وأشارت النتائج إلى وجود فاعلية للبرنامج التعليمي في تحسين كل من التحصيل الدراسي البعدي المباشر والبعدي المؤجل للمجموعة التجريبية، وعدم وجود اختلاف في فاعلية البرنامج في التحصيل الدراسي وفقا لمتغير الجنس سواء في التحصيل الدراسي البعدي المباشر والبعدي المؤجل للمجموعة التجريبية، ووجود فاعلية للبرنامج التعليمي في تنمية كل من الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي، والذكاء البصري، والذكاء الجسدي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي للمجموعة التجريبية، وعدم فاعليته في تنمية الذكاء الشخصي لها. وعدم فاعلية الطريقة القائمة في المدرسة في تنمية أنواع الذكاءات كافة باستثناء الذكاء الشخصي بالنسبة للمجموعة الضابطة.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

1. كشفت نتائج بعض الدراسات التي تناولت نظرية الذكاءات المتعددة عن وجود تحسن واضح في مستوى التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة ولاسيما في مادة اللغة العربية، كما في دراسة فضلون (2006)، ودراسة الباهان (2006)، ومحمد (2006)، ومحمد (2007)، والبادري (2008)، ومخلف (2010).

2. استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم بعضها المنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة عفانة والخزندار (2004).

3. معظم الدراسات السابقة أعدت برامج تعليمية من أجل زيادة التحصيل والاتجاه، فمنها ما هو قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، أمثال دراسة هالي (2004)، ودراسة كسيم (2006)، وفضلون (2006)، ودراسة محمد (2007)، ودراسة البادري (2008)، والخطيب (2009)، ودراسة علي (2010)، ومنها من استخدم اختبارات مختلفة مثل قائمة تبلي للذكاءات المتعددة أمثال دراسة ديل (2004)، ودراسة عفانة والخزندار (2004)، ودراسة أزديمير (2006)، ومنها من استخدم اختبارات مختلفة واستبانات إلى جانب البرنامج مثل دراسة محمد (2006)، ومنها ما كان قائم على ورشات العمل مثل دراسة جارندر (2011)، ومعظم الدراسات استخدمت الاختبارات التحصيلية ومقاييس للاتجاهات بشكل عام.

4. استخدمت معظم الدراسات الأساليب الإحصائية نفسها فقد تراوحت بين استخدام اختبار (-t test)، وتحليل التباين الأحادي، ومربع ايتا لبيان حجم التأثير الذي أحدثته البرامج المختلفة، ومعادلة ألفا كرونباخ.

5. أشارت نتائج معظم الدراسات إلى وجود فرق في التحصيل واكتساب المهارات المختلفة لصالح المجموعات التجريبية، وكان هناك بعض الدراسات التي أظهرت نتائجها وجود فرق لصالح التجريبية في تطبيق البرنامج ولكنها لم تجد فروق لصالح المتغيرات الأخرى أمثال دراسة كوكسال وييل (2007)، ودراسة أورال ودوجان (2007).

2.2.2 الدراسات التي تناولت التفكير الناقد

دراسة الخضراء (2005)

هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لطالبات الصف الثاني المتوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل لوحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ. ولتحقيق أغراض الدراسة؛ تم تصميم برنامج تعليمي مكون من جزأين: الجزء الأول (تعليم قدرات التفكير الابتكاري)، والجزء الثاني (تعليم مهارات التفكير الناقد)، كما قامت

الخضراء بإعداد اختبار لقياس تحصيل الطالبات في وحدة الدولة الأموية، وتكونت عينة البحث من (70) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المتوسطة السابعة عشرة الحكومية في مدينة جدة، وتم تقسيم الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي دربت على مهارات التفكير الابتكاري، ومهارات التفكير الناقد والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الجزء الأول من البرنامج المقترح (قدرات التفكير الابتكاري) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية قدرات التفكير الابتكاري، ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الأولى، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في فاعلية الجزء الثاني من البرنامج المقترح (مهارات التفكير الناقد) المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في تنمية التفكير الابتكاري؛ وكان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل لوحدة الدولة الأموية للمجموعة التجريبية الثانية.

دراسة يانغ شو (Yang Shu, 2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية دمج منهج التفكير الناقد بواسطة الحاسوب في تعلم التاريخ، وقد شارك في إعداد حلقة النشاط خارج المدرسة ثلاثة وثلاثون مشاركاً من مدرسة إعدادية في تايوان، وأجري اختبار التاريخ على مجموعة واحدة، وتم استخدام استبانة لتحديد مدى فعالية العمل التاريخي والمشاريع الحيوية في تعزيز مهارات التفكير التاريخي بين موضوع التقييم الذاتي للرقابة وبرنامج تعليم الطلاب، وأجري عدد من المقابلات أيضاً. ومن نتائج الدراسة أن دراسة التاريخ ومشاريع التنمية يمكن أن تكون ملهمة المتعلم التاريخية للتفكير الناقد، كذلك تثبت الدراسة أن الطلاب كانوا أكثر إيجابية نحو التعلم.

دراسة أمين (2008)

هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار (إستراتيجية كاجان) في تنمية التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج) أو التحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، حيث طبق البحث على

(64) طالبة، واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً من إعدادها واختبار التفكير الناقد لواطسون/ جلاسر، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل من اختبار التفكير الناقد ككل، وكل مهارة على حدة وعلى الاختبار التحصيلي والاختبار التحصيلي المؤجل (الاحتفاظ) لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة باباديكس (Papadakis, 2008)

هدفت الدراسة إلى اقتراح أدوات تعليمية ونشاطات تدريبية باستخدام الحاسوب تعزز مهارات التفكير الناقد والتعلم التعاوني لدى الطلبة الذين يستخدمون الروابط الالكترونية في دراستهم. وتكونت العينة من (53) طالباً من طلبة الثانوية العامة في مدينة باترس اليونانية. واستخدمت الدراسة استبيان موجه إلى المعلم يضم أسئلة مفتوحة لتحديد أهم الأدوات التعليمية والنشاطات التي تعزز كلاً من التعلم التعاوني والتفكير الناقد معاً، مقياس التفكير الناقد. وأظهرت نتائج الدراسة بعد تفريغ إجابات المعلمين على الاستبيان الموجه إليهم اقتراحهم لعدد كبير من الأنشطة والتدريبات التي تعزز مهارات التفكير الناقد والتعلم التعاوني لدى الطلبة، وقد استخدمها الباحث في بناء بوابة عمل الكترونية لتدعيم التفكير الناقد والتعلم التعاوني لدى الطلبة، وقد تبين بعد استخدام تلك البوابة من قبل عينة البحث حدوث تطور ملحوظ في أدائهم على التفكير الناقد والتعلم التعاوني، كما تبين وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين مهارات التفكير الناقد، ومهارات التعلم التعاوني، وقد اقترح الباحث تفعيل دور مثل هذه البوابات الالكترونية ووضع إطار عمل مستقبلي لاستخدامها.

دراسة عواد (2008)

هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (66) طالباً من معهد ميت بشار الإعدادي، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، والأدوات التي استخدمها الباحث كانت اختبار المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدة (الأرض والغلاف الجوي)

من كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي، واختبار التفكير الناقد ويتضمن خمس اختبارات لمهارات (الاستنتاج - معرفة المسلمات - الاستنباط - التفسير - تقويم الحجج)، في ضوء اختبار واطسن وجلاس. والنتائج التي توصلت إليها الدراسة استخدام أسلوب التعلم التعاوني لتدريس العلوم أدى إلى زيادة معدلات تحصيل المفاهيم العلمية لطلاب الصف الأول الإعدادي لمادة العلوم، واستخدام أسلوب التعلم التعاوني أدى إلى اكتساب طلاب الصف الأول الإعدادي مهارات التفكير الناقد.

دراسة الحوري وآخرون (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (209) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، قسمت إلى (3) مجموعات: منها (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير وحدة تعليمية من كتاب تاريخ أوروبا في العصور الوسطى للصف الثامن الأساسي تم تطبيقها على المجموعتين التجريبيتين باستخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد الذي تكون من (34) فقرة، وقام الباحثون بإعداد اختبار تحصيلي مكون من (45) فقرة، وتم تطبيق الاختبارين قبلياً وبعدياً على مجموعات الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين المتوسطات الحسابية الكلية تعزى لمتغير النوع وللتفاعل بين النوع وطريقة التدريس، أي أنه تم الاستفادة من الاستراتيجية في تنمية التفكير الناقد لدى الجنسين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التحصيل يعزى لاختلاف إستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا إستراتيجية (التمييز بين الحقيقة والرأي)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) تعزى لمتغير النوع وإستراتيجية التدريس.

دراسة نصار (2009)

هدفت الدراسة إلي التعرف على أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي بالمدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2008-2009 م والبالغ عددهم (1407) طالباً، وتكونت عينة الدراسة من (82) طالب، تم اختيارهم بصورة قصدية من مدرسة بيت لاهيا الأساسية للبنين "ب"، وقسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وتكونت من (41) طالب درست باستخدام الألغاز الرياضية، ومجموعة ضابطة تكونت من (41) طالب درست بالطريقة التقليدية، ولأغراض الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، ومقياس الميل نحو الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد في الرياضيات وفي مقياس الميل نحو الرياضيات ومتوسط أفرانهم في المجموعة الضابطة.

دراسة هيلات، وآخرون (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (165) طالباً وطالبة، موزعين على (4) شعب جرى اختيارها عشوائياً من مدارس تربية اربد الأولى، تكونت المجموعة التجريبية من (81) طالباً وطالبة درسوا باستخدام الوثائق التاريخية، والمجموعة الضابطة من (84) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية واستخدم الباحثون اختبار واطسون وجلاسز للتفكير الناقد. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد الكلي وأبعاده ومهاراته الخمس يعزى لاستخدام الوثائق التاريخية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة ابراهيم (2010)

هدف البحث التعرف إلى اثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي، تكونت عينة البحث من (٦٥) طالبة في إعدادية قرطبة للبنات في مدينة الموصل والتي تم اختيارها عشوائياً من مدارس مجتمع البحث، موزعة على مجموعتين بواقع (33) طالبة في المجموعة التجريبية والتي درست مادة النحو باستعمال مهارات التفكير الناقد و(33) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها على الطريقة الاعتيادية، كافي الباحث بين المجموعتين في عدد من المتغيرات، واعتمد بعضاً من مهارات التفكير الناقد المتلائمة مع تدريس مادة النحو، وأعد خطة تدريبية باستعمال مهارات التفكير الناقد التي تم اعتمادها، كما أعد الباحث اختباراً موضوعياً لقياس اكتساب المفاهيم اتسم بالصدق والثبات، تألف بصيغته النهائية من (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عرام (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من (97) طالبة من طالبات الصف السابع في مدرسة عيلبون الأساسية المشتركة بمدينة خان يونس، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (48) طالبة ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (49) طالبة، وتم إخضاع المتغير المستقل "استخدام استراتيجية K.W.L " للتجريب وقياس أثره على المتغير التابع الأول "المفاهيم العلمية"، ثم على المتغير التابع الثاني " اكتساب مهارات التفكير الناقد"، وقد تم تنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2011- 2012 ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية، وقائمة بمهارات التفكير الناقد واختبارا للمفاهيم العلمية واختبار لمهارات التفكير الناقد ودليل للمعلم وصحائف عمل للطالبات، وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم تطبيق الاختبار قليلاً وبعدياً على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وحللت

النتائج قبليةً وبعدياً للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين، حيث استخدمت الباحثة اختبار (T-test) لقياس الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة علي (2012)

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد (مهارة الاستنتاج، مهارة التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة معرفة الافتراضات، مهارة تقويم الحجج) باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني والتحقق من صلاحية استخدامه في البيئة السورية، وتكونت العينة من (50) طالبا موزعين بالتساوي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدمت الباحثة لتحقيق الهدف مقياس واطسن جلاسر للتفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي.

وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على دراسات المحور الثاني

1. تنوعت اتجاهات الدراسات السابقة في مجال تنمية التفكير الناقد ومهاراته المتعددة، حيث اعتمد بعضها على بناء برامج للتفكير الناقد وبيان أثرها على متغيرات أخرى مثل دراسة إبراهيم (2010)، والخضراء (2005)، في حين اعتمد بعضها الآخر على تنمية التفكير الناقد من خلال بعض المتغيرات مثل دراسة هيلات (2009)، ودراسة نصار (2009)، ودراسة الحوري (2009)، ودراسة عواد (2008)، وغيرها مما سبق عرضه.

2. تنوعت الدراسات السابقة من حيث الإستراتيجيات أو الأساليب المستخدمة لتنمية التفكير الناقد، حيث ضم هذا التنوع كلا من إستراتيجية التعلم التعاوني مثل دراسة عواد (2008)، إستراتيجية تبادل الأدوار مثل دراسة أمين (2008)، وإستراتيجية حل مونرو وسلاتر مثل

دراسة الحوري (2009)، وأسلوب استخدام الألباز مثل دراسة نصار (2009)، أسلوب التدريس عبر الشبكة الإنترنت مثل دراسة يانغ (2007)، ودراسة باباديكس (2008)، واستخدام الوثائق التاريخية مثل دراسة هيلات (2009).

3. اختلاف أدوات الدراسة المستخدمة لقياس التفكير الناقد، فقد اعتمد بعضها على مقاييس عالمية شائعة الاستخدام ومنها (مقياس واطسن/ وجلاسز مثل دراسة أمين (2008)، ودراسة هيلات (2009)، ودراسة علي (2012)، مقياس كاليفورنيا مثل دراسة الحوري (2009)، واعتمد بعضها الآخر على اختبارات لقياس التفكير الناقد من إعداد الباحثين مثل دراسة ابراهيم (2010)، ودراسة نصار (2009)، كما تنوعت أدوات القياس لتشمل الاختبارات التحصيلية، مقاييس الاتجاه، الاستبانات، الملاحظة، المقابلة.

4. اختلاف الدراسات السابقة من حيث المنهج العلمي المستخدم، فقد اعتمد بعضها المنهج التجريبي مثل دراسة الحوري (2009)، ودراسة إبراهيم (2010)، ودراسة نصار (2009)، ودراسة أمين (2008)، وغيرها من الدراسات، في حين اعتمد بعضها الآخر المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة باباديكس (2008)، ومنها من دمج بين المنهجين مثل دراسة يانغ (2007).

5. أشارت نتائج معظم الدراسات إلى وجود فروق لصالح المجموعات التجريبية عند اعتبار التفكير الناقد كمتغير مستقل، وأن هناك فروق دالة إحصائية عند تنمية التفكير الناقد مع اختلاف المتغيرات المستقلة الأخرى.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 تصميم الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهجية ومجتمع الدراسة، وعينتها وخطوات إعداد الدراسة وتنفيذها والمعالجات الإحصائية التي تم تطبيقها.

1.3 منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة الأسلوب التجريبي لاستقصاء أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية وتنمية التفكير الناقد لديهم، وطبقت الدراسة على مجموعتين إحداهما ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية والأخرى تجريبية تعلمت الوحدة نفسها (سجادتنا الصغيرة) باستخدام برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس والبالغ عددهم (4927) طالبا وطالبة للعام الدراسي 2012-2013 موزعين على (147) شعبة في (96) مدرسة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013).

3.3 عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس في مدرستين: مدرسة عمر المختار الأساسية للإناث وعددهم (43) طالبة موزعين على شعبتين صفييتين، ومدرسة سالم الأساسية للذكور وعددهم (66) طالبا موزعين على شعبتين صفييتين، وبيين (الجدول 1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

وقد تم اختيار المدرستين المذكورتين لعدة أسباب منها موافقة المعلمة والمعلم فيهما على المساعدة في تنفيذ الدراسة، وسهولة الوصول إليهما، ووجود أكثر من شعبة صفية في المدرسة

بحيث يدرسها المعلم نفسه، وتم تعيين المجموعة الضابطة والتجريبية من هذه الشعب بشكل عشوائي.

أما عن سبب اختيار طلبة الصف السادس الأساسي فيرجع ذلك إلى أن هذه المرحلة تعد المرحلة الفاصلة بين التعليم الابتدائي والإعدادي، فمن المهم أن يمتلك طلاب هذه المرحلة القدرة على التفكير الناقد ونستطيع التمييز بين الذكاءات المتعددة التي يمتلكونها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة والشعب

اسم المدرسة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموع
عمر المختار للإناث	21	22	43
سالم للذكور	33	33	66
المجموع	54	55	109

4.3 أدوات الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في زيادة تحصيل الطلبة في مادة اللغة العربية وتنمية التفكير الناقد لديهم، ومن أجل ذلك استخدمت أداتي قياس هما: اختبار تحصيل، واختبار تفكير ناقد، كما تطلب إعداد وحدة (سجادتنا الصغيرة) في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي.

وتم إعداد أداتي الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: اختبار التحصيل

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي بعد تحديد أهداف المادة التعليمية (وحدة سجادتنا الصغيرة) كما وردت في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

وقد قامت الباحثة بتصنيف أهداف الوحدة تبعاً لمستويات بلوم المعرفية العليا، وقامت بإعداد جدول مواصفات (الملحق 1) وكانت نسبة الأهداف في مستوى الفهم 35% وفي مستوى

التطبيق 20% وفي مستوى المهارات العليا 45% وعند إعداد الاختبار الذي تكون من 26 فقرة من نوع اختيار من متعدد تم تنويع الفقرات لتشمل مستويات بلوم المعرفية التي تناولتها الباحثة، وتم اعتماد إجابة واحدة صحيحة من البدائل الأربعة لكل فقرة بحيث تحسب علامة واحدة لكل إجابة صحيحة فتكون أعلى علامة 26 وأقل علامة صفر. الاختبار في (الملحق 2).

ثانياً: اختبار التفكير الناقد

من أجل بناء الاختبار راجعت الباحثة عدداً من اختبارات التفكير الناقد المعدة مسبقاً حتى يسهل عليها إعداد اختبار يشمل المواصفات المطلوبة لتحديد مهارات التفكير الناقد، ومن الاختبارات التي تمت مراجعتها: اختبار واطسون/ جلاسر (1952)، واختبار كاليفورنيا (2000)، اختبار الألوسي (2005)، والخزرجي (2004)، والخطيب (2009)، وعرام (2012).

وبناء على مفهوم التفكير الناقد النظري والإجرائي وبعد تحديد القدرات الخمس للتفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج)، تم صياغة مواقف الاختبار وفقراته والتي تضمنت موضوعات تدفع الطالبة إلى التفكير الناقد والتي كانت مستوحاة من مادة الوحدة ومرتبطة بها بشكل مباشر.

وقد تضمن الاختبار بصيغته الأولية (20) موقفاً اختبارياً ضمت (60) فقرة بواقع (3) فقرات لكل موقف، بالإضافة إلى إعداد تعليمات إلى الطالبات توضح كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار، وإعطائهم مثلاً توضيحياً لكل قدرة من قدرات الاختبار، لتيسير عملية الإجابة عنها (الملحق 3).

صدق الاختبار

تم عرض الاختبارين على مجموعة من المحكمين إلى جانب الأستاذين المشرفين على الرسالة، وتم إخراج الاختبارين بالصورة النهائية بعد أخذ الملاحظات من لجنة التحكيم والتي تركزت على تعديل بعض البدائل والصياغة وترتيب الفقرات، (الملحق 5) للاختبار التحصيلي،

و(الملحق 6) للتفكير الناقد، وقائمة بأسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية مسمياتهم الوظيفية في (الملحق 7).

ثبات الاختبار

من أجل التحقق من ثبات الاختبارين تم تطبيقهما على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة المقصودة في الدراسة تكونت من (21) طالبة من مدرسة عمر المختار الأساسية للإناث من العام الدراسي 2013-2014. وتم حساب معامل الثبات وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا

$$\text{معامل الثبات} = \frac{N}{N-1} \frac{(1 - \text{مجموع تباينات الأسئلة})}{\text{تباين الدرجات الكلية}}$$

حيث ن: عدد أسئلة الاختبار

وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار التحصيلي 0.93 وللتفكير الناقد 0.94 وهي قيمة تدل على ثبات عالٍ للاختبار.

معامل الصعوبة والتمييز

قامت الباحثة بحساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (21) طالبة حسب المعادلة:

$$\text{معامل الصعوبة للفقرة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا} + \text{عدد الإجابات الصحيحة في الدنيا}}{\text{عدد الطلاب}}$$

وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين 0.53 - 0.73 وهو ضمن النسبة الملائمة لهذه الدراسة بناء على المعادلة التالية.

كما تم حساب معامل التمييز حسب المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في الدنيا}}{\text{عدد الفئة العليا} + \text{عدد الفئة الدنيا}}$$

وقد تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين 0.30 - 0.71 ويعتبر مقبولة ضمن النسبة الملائمة لهذه الدراسة، ويوضح (الملحق 8) معامل التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار.

دليل المعلم لتدريس وحدة (سجادتنا الصغيرة) والمعد وفق نظرية الذكاءات المتعددة

تطلب تحقيق أهداف هذه الدراسة إعداد دليل للمعلم لتدريس الوحدة المحددة وفق الذكاءات المتعددة، فقد تم إعداد الدروس وفق الاستراتيجيات الخاصة بالذكاءات المتعددة، حيث ركزت الباحثة على ذكائين وهما الذكاء اللغوي، والذكاء البيئشخصي، ولقد اختيرت الوحدة المقررة من منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي، والمكون من إحدى عشر وحدة كل وحدة تحتوي على درسٍ للمطالعة ونصوصٍ شعرية ونحو وإملاء وخط وتعبير، وقد اختارت الباحثة الوحدة الثالثة التي تتكون من درس مطالعة (سجادتنا الصغيرة)، ودرس نصوص (عكا والبحر)، ودرس نحو (مصادر الأفعال غير الثلاثية)، ودرس إملاء (إملاء اختباري)، ودرس تعبير (أهمية التعليم بالنسبة للفتاة)، ودرس الخط العربي (العين والغين)، بواقع (10) حصص دراسية؛ لكون وقت إعطائها يناسب الوقت المتاح للباحثة لتطبيق الدراسة، ولأن دروسها تناسب استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

ولقد قامت الباحثة بالتحقق من دقة الدليل ومنهجيته من خلال عرضه على مجموعة من المختصين بالمنهج وأساليب التدريس من أساتذة جامعيين ومشرفين وتربويين من وزارة التربية والتعليم ومعلمي المدارس. وتمت الإفادة من ملاحظاتهم، ومنها ما كان لغويا، أو نحويا، ومنهم من طلب تقسيم المجموعات إلى أربعة بدل ثلاثة حتى يسهل التطبيق والعمل، ومنهم من عدل على الصياغة بشكل عام، وتم إجراء التعديلات اللازمة حتى خرج الدليل بشكله النهائي، كما يظهر بـ(الملحق 9).

تطبيق الدراسة

قامت الباحثة بعد لقاء مع كل من معلم ومعلمة المادة في المدرستين، وذلك بشرح كيفية عمل الدليل، وتدريبهما على كيفية تدريس وحدة (سجadtنا الصغيرة) بإستراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة، وتوضيح الخطوات والاستراتيجيات الواردة في الدليل، وقد قامت الباحثة بإعطاء الحصص في كلا المدرستين لتوضيح طريقة عمل الدليل، وقامت الباحثة بحضور غالبية الحصص للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك للتأكد من سير التدريس وفق الاستراتيجيات المخطط لها وعلى مدار ما يقارب ثلاثة أسابيع.

وتم تطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد قبل البدء بالدراسة وبعدها للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

5.3 تصميم الدراسة

G1:R O1 X O2

G2:R O3 _ O4

G3:R – X O5

G4:R – – O6

6.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة

1. طريقة التدريس المتبعة والقائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، لتدريس أفراد العينة التجريبية والضابطة.

2. النوع: طالب، وطالبة.

المتغيرات التابعة

1. تحصيل طلبة الصف السادس في وحدة (سجادتنا الصغيرة).

2. تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي من خلال وحدة "سجادتنا الصغيرة".

7.3 المعالجة الإحصائية

تم قياس ثبات الاختبارين باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة على السؤالين الأول والثاني، واختبار فرضياتهما تم استخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA)، وللإجابة عن السؤال الثالث، واختبار الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار (t-test).

الفصل الرابع

عرض النتائج

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

الفصل الرابع

عرض النتائج

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي ظهرت من خلال التحليل

كما يلي:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما أثر استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في زيادة تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في منهاج اللغة العربية؟

وللإجابة على السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات عينة الدراسة على الاختبار القبلي (للتحصيل) وفقا لمتغير الدراسة طريقة التدريس (استراتيجية قائمة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، والطريقة الاعتيادية، وذلك لإثبات تكافؤ المجموعات، ولدلالة الفرق بين المجموعات تم استخدام اختبار (t-test)، وكانت النتائج كما هي مبينة في (الجدول 2)

جدول (2): الإحصاء الوصفي، ونتائج اختبار (t-test) لعلامات عينة الدراسة على الاختبار القبلي للتحصيل للمجموعتين اللتان تعرضتا للقبلي من المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا لمتغير طريقة التدريس.

الاختبار القبلي	المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية	29	11.96	3.95	.646	51	.521
	الضابطة	24	11.33	2.98			

يظهر من (الجدول 2) وجود فروق بين متوسط علامات عينة الدراسة على الاختبار

القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولكنه غير دال إحصائياً، وبما أن قيمة (t) كانت

غير دالة إحصائياً بدلالة (0.521)، بمعنى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات.

وحسب التصميم الإحصائي المستخدم في هذه الدراسة (solmon) فإن باقي المجموعات لا يوجد لها اختبار قبلي، لذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي وفقاً لمتغير الدراسة طريقة التدريس، كما هي مبينة في (الجدول 3)

جدول (3): الإحصاء الوصفي لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي للمجموعات الأربعة التجريبية والضابطة للاختبار التحصيلي وفقاً لمتغير طريقة التدريس.

الاختبار التحصيلي		العدد	المجموعات
الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
4.03	20.90	29	المجموعة (التجريبية) ذكور
4.12	11.88	24	المجموعة (الضابطة) إناث
3.58	20.92	26	المجموعة (التجريبية) إناث
4.47	10.90	30	المجموعة (الضابطة) ذكور

ويتضح من (الجدول 3) وجود فروق ظاهرية في الانحراف المعياري لعلامات عينة الدراسة في الاختبار البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة للذكور والإناث، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي التحصيلي وفقاً لمتغير طريقة التدريس تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وكانت النتائج كما هي مبينة في (الجدول 4)

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي التحصيلي وفقا لمتغير طريقة التدريس.

مستوى الدلالة	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	
*.000	50.342	837.056	3	2511.167	بين المجموعات
		16.627	105	1745.861	داخل المجموعات
			108	4257.028	المجموع

*دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$

تظهر نتائج (الجدول 4) وجود دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط علامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي في المجموعتين: التجريبية (تعلمت بإستراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة) والضابطة (تعلمت بالطريقة التقليدية)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (50.342) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من $(\alpha = 0.05)$ وعليه؛ ترفض الفرضية الصفرية، أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل يرجع إلى استخدام إستراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة.

وبما أن رفضنا الفرضية الصفرية، كان لابد من إجراء اختبار شافيه البعدي، لمعرفة سبب رفضنا للفرضية الصفرية، وسيوضح (الجدول 5) هذه المقارنات.

جدول(5): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسط الدرجة الكلية لمتوسط علامات الطلاب، وفق عدد طلاب العينة للاختبار التحصيلي.

المجموعة	التجريبية التي تعرضت لقبلي (1)	الضابطة التي تعرضت لقبلي (2)	التجريبية التي لم تتعرض لقبلي (3)	الضابطة التي لم تتعرض لقبلي (4)
التجريبية التي تعرضت لقبلي (1)		*9.02155	-0.02653	*9.99655
الضابطة التي تعرضت لقبلي (2)			*9.04808	0.97500
التجريبية التي لم تتعرض لقبلي (3)				*10.02308
الضابطة التي لم تتعرض لقبلي (4)				

* تعني دالة إحصائيا

ويتضح من (الجدول 5) أن هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الأولى والثانية لصالح الأولى وبين المجموعة الأولى والرابعة لصالح الأولى، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة الثانية والثالثة لصالح الثانية، وبين الثالثة والرابعة لصالح الثالثة، وهذا يدل على أن الاختبار القبلي لم يكن له أي تأثير على نتائج الطلبة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس؟

وللإجابة على السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات عينة الدراسة على الاختبار القبلي (للتفكير الناقد) وفقاً لمتغير الدراسة طريقة التدريس (استراتيجية قائمة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، والطريقة الاعتيادية، وذلك لإثبات تكافؤ المجموعات، ولدلالة الفرق بين المجموعات تم استخدام اختبار (t-test)، وكانت النتائج كما هي مبينة في (الجدول 6)

جدول (6): الإحصاء الوصفي، ونتائج اختبار (t-test) لعلامات عينة الدراسة على الاختبار القبلي للتفكير الناقد للمجموعتين اللتان تعرضتا للقبلي من المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير طريقة التدريس.

الاختبار القبلي	المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد	التجريبية	29	28.93	5.27	-0.557	51	.580
	الضابطة	24	29.83	6.52			

يظهر من (الجدول 6) وجود فرق بين متوسط علامات عينة الدراسة على الاختبار القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبما أن قيمة (t) غير دالة إحصائياً بدلالة (0.580)، بمعنى أنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات.

وحسب التصميم الإحصائي المستخدم في هذه الدراسة (solmon) فإن باقي المجموعات لا يوجد لها اختبار قبلي، لذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي وفقا لمتغير الدراسة طريقة التدريس، كما هي مبينة في (الجدول 7)

جدول (7): الإحصاء الوصفي لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي للمجموعات الأربعة التجريبية والضابطة وفقا لمتغير طريقة التدريس.

اختبار التفكير الناقد		العدد	المجموعات
الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
5.10	49.10	29	المجموعة (التجريبية) ذكور
6.60	32.86	24	المجموعة (الضابطة) إناث
7.32	47.23	26	المجموعة (التجريبية) إناث
9.12	28.57	30	المجموعة (الضابطة) ذكور

ويتضح من (الجدول 7) وجود فروق ظاهرية في الانحراف المعياري لعلامات عينة الدراسة في الاختبار البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة للذكور والإناث، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي التحصيلي وفقا لمتغير طريقة التدريس تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وكانت النتائج كما هي مبينة في (الجدول 8)

ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي للتفكير الناقد وفقا لمتغير طريقة التدريس تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وكانت النتائج كما هي مبينة في (الجدول 8)

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي للتفكير الناقد وفقا لمتغير طريقة التدريس.

مستوى الدلالة	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	
.000	60.161	2947.114	3	8841.342	بين المجموعات
		48.987	105	5143.630	داخل المجموعات
			108	13984.972	المجموع

تظهر نتائج (الجدول 8) وجود دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط علامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي للتفكير الناقد في المجموعتين: التجريبية (تعلمت بإستراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة) والضابطة (تعلمت بالطريقة التقليدية)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (60.161) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من $(\alpha = 0.05)$ وعليه؛ ترفض الفرضية الصفرية، أي يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد يرجع إلى استخدام إستراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة.

ولمعرفة المقارنات البعدية للاختبار التحصيلي للمجموعات الأربعة تم تطبيق اختبار شافيه وسيوضح (الجدول 9) هذه المقارنات.

جدول (9): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسط الدرجة الكلية لمتوسط علامات الطلاب، وفق عدد طلاب العينة لاختبار التفكير الناقد.

المجموعة	التجريبية التي تعرضت لقبلي (1)	الضابطة التي تعرضت لقبلي (2)	التجريبية التي لم تتعرض لقبلي (3)	الضابطة التي لم تتعرض لقبلي (4)
التجريبية التي تعرضت لقبلي (1)		*16.14511	1.87268	*20.53678
الضابطة التي تعرضت لقبلي (2)			*14.27244	4.39167
التجريبية التي لم تتعرض لقبلي (3)				*18.66410
الضابطة التي لم تتعرض لقبلي (4)				

* دالة إحصائيا عند مسوى $(\alpha = 0.05)$

ويتضح من (الجدول 9) أن هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الأولى والثانية لصالح الأولى وبين المجموعة الأولى والرابعة لصالح الأولى، وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الثانية والثالثة لصالح الثانية، وبين الثالثة والرابعة لصالح الثالثة، وهذا يدل على أن الاختبار القبلي لم يكن له أي تأثير على نتائج الطلبة.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل يوجد أثر لنوع الطلاب الاجتماعي على مستوى التحصيل والتفكير الناقد لديهم؟

ولإجابة على السؤال الثالث، تم استخراج الإحصاء الوصفي لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت النتائج كما هي مبينة في (الجدول 10).

جدول (10): الإحصاء الوصفي، ونتائج اختبار (t-test) لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي لاختبارات التحصيل وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي.

الاختبار البعدي	النوع الاجتماعي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	ذكور	66	14.9848	5.51778	-2.489	107	.014
	إناث	43	17.9767	6.97782			

يتضح من (الجدول 10) وجود فرق في الانحراف المعياري لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي التحصيلي بين الذكور والإناث، وبما أن الفرق قليل إذن التشتت قليل، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي التحصيلي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي تم حساب اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، واتضح من الجدول أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين علامات عينة الدراسة من الذكور والإناث لصالح الإناث في الاختبار التحصيلي، حيث كانت قيمة (t) تساوي (-2.489)، وبدرجة حرية مقدارها (107)، وبمستوى دلالة إحصائية مقدارها (0.014)، أي أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التحصيل لصالح الإناث، وبناء على

ذلك يتم رفض الفرضية الصفرية، أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين الإناث والذكور في التحصيل.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل يوجد أثر لنوع الطلاب الاجتماعي على مستوى التفكير الناقد لديهم؟

وللإجابة على السؤال الثالث، تم استخراج الإحصاء الوصفي لعلامات عينة الدراسة على

الاختبار البعدي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت النتائج كما هي مبينة في (الجدول 11).

جدول (11): الإحصاء الوصفي، ونتائج اختبار (t-test) لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي لاختبارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي.

الاختبار البعدي	النوع الاجتماعي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد	ذكور	66	37.6212	10.53312	-2.111	107	.037
	إناث	43	42.2558	12.16375			

يتضح من (الجدول 11) وجود فرق في الانحراف المعياري لعلامات عينة الدراسة على الاختبار البعدي للتفكير الناقد بين الذكور والإناث، وبما أن هناك فرق قليل في العلامات إذن التشتت قليل، ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي للتفكير الناقد وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي تم حساب اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، واتضح من الجدول أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين علامات عينة الدراسة من الذكور والإناث لصالح الإناث في اختبار التفكير الناقد، حيث كانت قيمة (t) تساوي (-2.111)، ودرجة الحرية مقدارها (107)، بمستوى دلالة إحصائية مقدارها (0.037)، أي أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التحصيل والتفكير الناقد لصالح الإناث، وبناء على ذلك يتم رفض الفرضية الصفرية، أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين الإناث والذكور في التفكير الناقد.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء أسئلة الدراسة، وفرضياتها.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما أثر استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في زيادة تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في منهاج اللغة العربية؟

واشتقت من هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي علامات الطلبة تعزى لاستخدام استراتيجيات التدريس.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط علامات الطلبة على الاختبار التحصيلي لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وحدة سجادتنا الصغيرة بناء على نظرية الذكاءات المتعددة، ومتوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ أي أن التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة أثر إيجابياً في تحصيل الطلبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ كون استراتيجيات التدريس المتبعة في هذه الدراسة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وهي استراتيجية جديدة تركز على فهم الطالب والتأكد من امتلاكه المهارات والمعارف المطلوبة.

كما يمكن أن يكون السبب وراء النتيجة أن نظرية الذكاءات المتعددة تحاكي جميع الذكاءات فلا تركز على الذكاء العقلي التقليدي، الذي يعتبر الذكاء سلوك تكيفي وهدف موجه فقط، فهي نظرية تركز على أكثر من جانب لمساعدة الطالب على امتلاك المهارة والمعرفة وتطبيقها.

ومن خلال متابعة الباحثة لتطبيق الحصة لاحظت تفاعل الطلبة مع البرنامج حيث أعطيت الوحدة بطريقة تراعي جميع الطلبة وفروقه الفردية في اكتساب المعرفة، وكان لتنوع الأساليب المستخدمة في إعطاء الوحدة والقائمة على استراتيجيات الذكاءات المتعددة أثر واضح في هذا التفاعل، وفي إيصال المعرفة والمهارة للطلبة، كما أن البرنامج بني على استراتيجيات متعددة خاصة بالذكاءات المتعددة مما فتح المجال أمام الطالبات لاكتساب المهارات المطلوبة بشكل أفضل، بالإضافة إلى ما يحدثه الجو العام من حرية في المناقشة وإبداء الرأي مما ساعد الطالبات على الفهم وإدراك العلاقات، ومن ثم فإن استخدام استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة يؤدي إلى توليد أفكار جديدة متكاملة فيما بينها للوصول إلى الأهداف المحددة.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت أثر النظرية على مادة اللغة العربية مثل دراسة فضلون (2006)، ودراسة ديل (2004)، ودراسة محمد (2006)، ودراسة محمد (2007)، ودراسة البادري (2008)، ودراسة مخلف (2010)، ودراسة الجوجو (2009)، ولقد أظهرت جميع الدراسات السابقة وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام استراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة، وهذا يؤكد ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

وظهر التوافق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي تناولت أثر نظرية الذكاءات المتعددة على متغيرات أخرى مثل دراسة الأهدل (2009)، ودراسة كسيم (2006)، ودراسة هول هالي (2004)، ودراسة كوكسال (2007)، ودراسة أوزليم (2007)، ودراسة الخطيب (2009)، ودراسة اللزام (2008)، ودراسة محمد (2010). فبالرغم من اختلاف المتغيرات التي

تناولتها الدراسات السابقة إلا أنها اتفقت مع الدراسة بأن لنظرية الذكاءات المتعددة أثر فعال في زيادة تحصيل الطلبة، وهذا ما يؤكد لنا أهمية تطبيق النظرية في مناهجنا الدراسية المختلفة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما أثر استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس؟

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطي علامات الطلبة في تنمية التفكير الناقد تعزى لاستخدام استراتيجيات التدريس.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطي علامات الطلبة في مقياس التفكير الناقد بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى لأسلوب التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تنمي التفكير وتسمح للطلبة باستخدام عمليات مختلفة من التفكير وحل المشكلات، وأن النظرية تفتح المجال أمامنا لإمكانية التعرف على القدرات العقلية للطلبات، بالإضافة إلى أن البرنامج المعد وفق نظرية الذكاءات المتعددة وظف بعض الأساليب العلمية مثل العصف الذهني، والتعلم التعاوني، وطرح الأسئلة ومناقشتها، والاستنتاج، وممارسة بعض عمليات التفكير العليا مثل إدراك العلاقات وإجراء المقارنات، وهذا ساعد الطلبة على التأمل والتعبير عن أفكارهم، وتنمية التفكير الناقد لديهم، وساعد على إنشاء ثقافة التفكير داخل الصف وشجع الطالبات على التفكير الابتكاري والناقد.

وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة الخضراء (2005)، ودراسة شو شينغ (2007)، دراسة أمين (2008)، دراسة عواد (2008)، دراسة الحوري (2009)، دراسة نصار (2009)، دراسة هيلات (2009)، دراسة عرام (2012)، دراسة علي (2012).

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة جميعها، كونها الأولى من نوعها - على

حد علم الباحثة - التي تناولت التفكير الناقد في منهاج اللغة العربية.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل يوجد أثر لنوع الطلاب على مستوى التحصيل لديهم؟

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي علامات الطلبة تعزى إلى النوع.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين علامات الذكور والإناث لصالح الإناث في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد، وبناء على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين الإناث والذكور في التحصيل والتفكير الناقد.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة كل من الذكور والإناث وإلى الفروق الفردية بين الجنسين، وخاصة في الذكاء اللغوي والبيشخصي وهما محور الدراسة، وبالرجوع إلى الدراسات المختصة بتركيبية الدماغ البشري نجد المنطقة المسؤولة عن اللغة عند الإناث أكبر حجماً منها عند الذكور، وهي ما تعرف بمنطقتي بروكا وفرينك، وهما المسؤولتان عن الكلام وتفسيره وإعطاءه المعاني، مما يفسر بيولوجياً لماذا تتحدث المرأة أكثر من الرجل ولماذا تعبر عن أحاسيسها المختلفة بالكلام أكثر من الرجل، فبالنسبة للرجل يقع المركز المسؤول عن اللغة في النصف الأيسر من المخ عند من يكتبون بيمينهم اليمنى، أما عند النساء فمراكز اللغة موزعة بين النصفين الأيمن والأيسر. مما يفسر سبب امتلاك الإناث الذكاء اللغوي، والذكاء البيشخصي أكثر من الذكور، فهي تمتلك القدرة على الكلام والتواصل المستمر مع من حولها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عفانة والخزندار (2004)، دراسة محمد (2010)، حيث أنهما من الدراسات التي تناولت متغير النوع الاجتماعي مع نظرية الذكاءات المتعددة.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل يوجد أثر لنوع الطلاب على مستوى التفكير الناقد لديهم؟

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي علامات الطلبة في التفكير الناقد تعزى إلى النوع.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين علامات الذكور والإناث لصالح الإناث في اختبار التفكير الناقد، وبناء على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين الإناث والذكور في التفكير الناقد.

وتعزى هذه النتيجة إلى وجود اختلافات واسعة بين شبكة التوصيلات العصبية في أدمغة الذكور عنها لدى الإناث، حيث أظهرت خرائط الدوائر العصبية في عقول نساء ارتباطها بين الجهة اليمنى واليسرى من الدماغ، أما بالنسبة للرجال فإن التوصيلات كانت تربط بين الجبهة والمناطق الخلفية من الدماغ، إذ يغلب على الرجال وفقاً للتوصيلات العصبية سمة التصور وتنسيق الإجراءات، فيما يغلب على النساء التركيز على المهارات الاجتماعية والذاكرة، مما يجعلها أكثر قابلية لتحمل تعدد المهمات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. مراعاة تناول نظرية الذكاءات المتعددة من قبل الوزارة لما لها من أثر ايجابي على زيادة تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم.
2. ضرورة تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وخاصة التفكير الناقد من خلال أسئلة التقويم، والأنشطة المختلفة.
3. عقد الدورات التدريبية حول نظرية الذكاءات المتعددة لمعلمي المدارس، وخاصة لمدرسي اللغة العربية.
4. ضرورة تنمية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها بالنسبة للطلبة أو معلمي المواد الدراسية المختلفة .

المقترحات:

1. تطوير منهج اللغة العربية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتفكير الناقد.
2. إجراء دراسات مشابهة تخدم مواد دراسية أخرى في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
3. إجراء دراسات في مادة اللغة العربية تخدم مراحل عمرية مختلفة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
4. محاولة نشر فكرة الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها بشكل منهجي، بحيث نتناول أطراف العملية التعليمية التعليمية كلها : المنهج التعليمي، والمعلمين، والطلاب.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم

المراجع العربية

إبراهيم، عبد الله علي (2010). اثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة الموصل، بغداد.

إبراهيم، نبيل رفيق محمد (2011). الذكاء المتعدد. ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد (1996). القدرات العقلية. ط5، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

أرمسترونج، توماس (2006). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. ط1، الرياض، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

أمين، أميمة بنت محفوظ محمد (2008). فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية.

الأهدل، أسماء زين صادق (2009). فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، العدد1، المجلد الأول، ص 192 - 242.

البادري، سعود بن مبارك بن سالم (2008). استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل لتحسين التحصيل والدايفية والميول في القراءة للصف التاسع بمنطقة الباطنة شمال سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

جابر، عبد الحميد (2003). الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق. ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان، دار الفكر.

الجوجو، ألفت (2009). فعالية تدريس النحو في ضوء مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية وبعض مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

حسين، محمد عبد الهادي (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حسين، محمد عبد الهادي (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حسين، محمد عبد الهادي (2005). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة. ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

حسين، محمد عبد الهادي (2005). مدرسة الذكاءات المتعددة. غزة، فلسطين، دار الكتاب الجامعي.

حسين، محمد عبد الهادي (2008). حتى تصبح مدارسنا ذات ذكاءات متعددة. ط1، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.

الحوري، مدين؛ هنداوي، عمر؛ ادعيس، أحمد؛ شرقاوي، صبحي؛ القاسم، لينا (2009). *أثر استخدام استراتيجيات مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 41، السنة السادسة، ص 221-244.*

الخضراء، فادية عادل (2005). *تعليم التفكير الابتكاري والناقد. دراسة تجريبية، ط1، عمان، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.*

الخطيب، وفاء بنت حمزة بن موسى (2009). *فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.*

الدمرداش، فضلون سعد مصطفى (2006). *أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، قسم علم نفس التربوي، جامعة الزقازيق.*

زغلول، عماد عبد الرحيم (2011). *مبادئ علم النفس التربوي. ط3، دار المسيرة، عمان.*

سعد، مراد على عيسى، وخليفة، وليد السيد أحمد (2006). *تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم. ط1، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.*

شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد (2011). *إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية بدمهور، جامعة الإسكندرية، القاهرة.*

الطيب، عصام علي (2006). *أساليب التفكير. الإسكندرية، عالم الكتب.*

عبيد، وليم، عفانة، عزو (2003). التفكير والمنهاج المدرسي. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (2005). الدماغ والتعلم والتفكير. دار دبيونو، عمان العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة موفق (2007). تنمية مهارات التفكير. دار المسيرة، عمان، الأردن.

عدس، محمد عبد الرحيم (1996). المدرسة وتعليم التفكير. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم (1997). الذكاء من منظور جديد. ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عرام، ميرفت سليمان عبد الله (2012). أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.

عرفة، بسينة (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمشق، دمشق.

العظمة، رند تيسير (2006). تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت: برنامج تدريبي ضمن المنهج المدرسي. عمان، دار دبيونو للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو، والخزندار، نجيب (2004). التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة. ط1، آفاق، فلسطين.

عفانة، عزو، والخزندار، نجيب (2004). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، العدد2، ص 323-366.

العكاري، عمر محمد علي (2010). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب لتحسين مهارات حل المشكلات الحسابية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق، دمشق.

علي، إسماعيل إبراهيم (2009). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. ط1، عمان، دار الشروق.

علي، حسام الدين أبو الحسن حسن (2010). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الابتكاري لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بقنا، قسم علم النفس التربوي، جامعة جنوب الوادي، القاهرة.

علي، ليلى عز الدين (2012). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، قسم علم نفس، جامعة دمشق، دمشق.

عمانوييل، يولاند (2002). جان بياجيه سيكولوجيا الذكاء. ط2، بيروت، دار عويدات للنشر والطباعة.

عواد، وائل عبد الفتاح (2008). فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مناهج وطرق تدريس، جامعة الزقازيق، القاهرة.

العياصرة، وليد رفيق (2011). التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمية. ط1، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. دار الفكر، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2000). سيكولوجية التعلم الصفّي. الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

اللزّام، إبراهيم محمد سليمان (2008). أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

محمد، أيمن (2006). فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

محمد، رندا السيد أحمد علي (2010). فاعلية برنامج تعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى دراسات الفصل الواحد، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

محمد، منى عبد الخالق (2007). فاعلية برنامج لتنمية أساليب التعلم المرتبطة بالذكاءات المتعددة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

محمد، مها السيد بحيرى (2010). برنامج مقترح في الرياضيات قائم على نظرية جاردر للذكاءات المتعددة وأثره على تنمية التفكير والتواصل الرياضي والقدرة المكانية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الزقازيق، القاهرة.

محمود، عبد الرزاق مختار (2007). فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره على التحصيل وتنمية الإبداع اللغوي تلاميذهم، مجلة كلية التربية، العدد 1، ج 1، المجلد 23، ص 197-258.

مخلف، محسن حسين (2010). أثر إستراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم للمفاهيم النحوية، كلية التربية الإسلامية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

نصار، إيهاب (2009). أثر استخدام الألفاظ في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

نوفل، محمد بكر (2007). الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق. ط 1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هيئات، صلاح؛ جوارنة، محمد؛ عيادات، وليد؛ شديفات، صادق (2009). اثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الوقفي، راضي (1998). مقدمة في علم النفس. دار الشروق للنشر والتوزيع. ط، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Al-Balhan, E.M (2006). **Multiple intelligence styles in relation to improved academic performance in Kuwaiti middle school reading, *Digest of Middle East Studies*, spring, 18 – 34.**

- Dale, S (2004). **multiple intelligences and reading achievement nination of the Teele inventory of multiple intelligences**, *Journal of Experimental Education*. 73 (1): 12-41.
- Gardner H (2003). **Multiple Intelligences after twenty years**, paper presented at the American Educational Research, Chicago, Illinois.
- Gardner, H (1983). **Frames of mind: The Theory of multiple intelligences**, New York, Basic Books.
- Gardner, H (1993). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**, An Imprint of Harper Collins Publisher.
- Gardner, H (1999). **Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21 century**, New York, Basic Books.
- Gardner, H (1999). **Undisciplined mind**, New York, Basic Books.
- Gardner, Hillary (2011). **Promoting Learner Engagement Using Multiple Intelligences and Choice-Based Instruction Adult**, *Basic Education & Literacy Journal*. Vol. 5 Issue 2, p97-101. 5p.
- Hall Haley, M (2004). **Learner – centered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners**, *Teachers College Record*, 106, 1,163 – 180.
- Harber. S (2001). **Attitudes toward a Multiple Intelligences Curriculum**, *The Journal of Educational Research*.91(2): 115-122.

Kasim, Y, Kamuran, T. & Ayten, I (2006). **The effects of cooperative learning within a multiple intelligence framework on academic achievement and retention in maths**, *Journal of Theory and Practice in Education*, Vol. 2(2), pp. 81 – 96.

Kaya, et al (2007). **Comparing multiple intelligences approach with traditional teaching on eight grade students' Achievement in and attitudes toward science**, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Koksal, M.S.& YEL, M (2007). **The Effect of Multiple Intelligences Theory (MIT)-based Instruction on Attitudes Towards the Course, Academic Success and Permanence of Teaching on the Topic of Respiratory Systems"**, *Educational Sciences, Theory & Practice*,7 (1), 231-239.

Mayer, R. E (1993). **Thinking problem solving cognition**, Second edition. New York: W. H. Freeman and Company.

Nolen, Jennifer L (2003). **Multiple Intelligences in the Classroom** ,*Academic journal article from Education*, Vol. 124, No. 1

Oral, L. & Dogan, O (2007). **The effect of the materials based on multiple intelligence theory upon the intelligence groups' learning process**, *American Institute of Physics*, 5/07, 735 -978.

Ozdemir, P, & Güneysu, S, and Ceren, T (2006). **Enhancing learning through multiple intelligences"**, *JBE*, 40, 2, 74 – 78.

Ozlem, D.T (2007). **The effects of teaching activities prepared according to the multiple intelligence theory on Mathematics achievements and performance of information learned by 4th Grade Students**, *International Journal of Environmental & Science Education*, (4), P.P: 86-91.

Paloma, G, Requel, P.& Marc. A (2006). **Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students**, *Psicothema*, Vol. 18, pp. 118 – 123.

Papadakis. S&G higlione. E (2008). **Improving participation and critical thinking of students using LAMS**, Hellenic Open University, Patras, Greece.

Yang, S (2007). **E critical thematic doing history project integrating the critical thinking approach with computer- mediated history learning**, *Computers in Human Behavior*, (23), 2095–2112

الملاحق

ملحق (1): جدول المواصفات

مجموع أهداف الدرس	المهارات العليا	التطبيق	الفهم	الزمن	الدرس
9	عدد الأهداف 5 نسبة المهارات العليا = $0.1 = \%100 * 30 / 5$ نسبة الزمن = $0.5 = \%100 * 9 / 5$ عدد فقرات الاختبار = 26 $= 26 * 0.5 * 0.1$ 1.3	عدد الأهداف 2 نسبة التطبيق = $0.06 = \%100 * 30 / 2$ نسبة الزمن = $0.2 = \%100 * 9 / 2$ عدد فقرات الاختبار = 26 $= 26 * 0.2 * 0.06$ 0.3	عدد الأهداف 3 نسبة الفهم = $0.01 = \%100 * 30 / 3$ نسبة الزمن = $0.33 = \%100 * 9 / 3$ عدد فقرات الاختبار = 26 $0.08 = 26 * 0.33 * 0.01$	حصتان	سجاداتنا الصغيرة
8	عدد الأهداف 4 نسبة المهارات العليا = $0.1 = \%100 * 30 / 4$ نسبة الزمن = $0.5 = \%100 * 8 / 4$ عدد فقرات الاختبار = 26 $= 26 * 0.5 * 0.1$ 1.3	عدد الأهداف 2 نسبة التطبيق = $0.06 = \%100 * 30 / 2$ نسبة الزمن = $0.2 = \%100 * 8 / 2$ عدد فقرات الاختبار = 26 $= 26 * 0.2 * 0.06$ 0.3	عدد الأهداف 2 = نسبة الفهم = $0.06 = \%100 * 30 / 2$ نسبة الزمن = $0.2 = \%100 * 8 / 2$ عدد فقرات الاختبار = 26 $= 26 * 0.2 * 0.06$ 0.3	حصّة	عكا والبحر

4	<p>عدد الأهداف 3</p> <p>نسبة المهارات العليا = $0.1 = \%100 * 30/3$ نسبة الزمن = $0.7 = \%100 * 4/3$ عدد فقرات الاختبار = 26 $= 26 * 0.7 * 0.1$ 1.8</p>		<p>عدد الأهداف = 1 نسبة الفهم = $0.03 = \%100 * 30/1$ نسبة الزمن = $0.2 = \%100 * 4/1$ عدد فقرات الاختبار = 26 $= 26 * 0.2 * 0.03$ 1.5</p>	حصتان	مصادر الأفعال غير الثلاثية
5	<p>عدد الأهداف 2</p> <p>نسبة المهارات العليا = $0.06 = \%100 * 30/2$ نسبة الزمن = $0.4 = \%100 * 5/2$ عدد فقرات الاختبار = 26 $0.6 = 26 * 0.4 * 0.06$</p>	<p>عدد الأهداف 2</p> <p>نسبة التطبيق = $0.06 = \%100 * 30/2$ نسبة الزمن = $0.4 = \%100 * 5/2$ عدد فقرات الاختبار = 26 $0.6 = 26 * 0.4 * 0.06$</p>	<p>عدد الأهداف = 1 نسبة الفهم = $0.03 = \%100 * 30/1$ نسبة الزمن = $0.2 = \%100 * 5/1$ عدد فقرات الاختبار = 26 $1.5 = 26 * 0.2 * 0.03$</p>	حصاة	إملاء اختبائي
2	<p>عدد الأهداف 1</p> <p>نسبة المهارات العليا = $0.03 = \%100 * 30/1$ نسبة الزمن = $0.5 = \%100 * 2/1$ عدد فقرات الاختبار = 26 $= 26 * 0.5 * 0.03$ 0.3</p>		<p>عدد الأهداف = 1 نسبة الفهم = $0.03 = \%100 * 30/1$ نسبة الزمن = $0.5 = \%100 * 2/1$ عدد فقرات الاختبار = 26 $= 26 * 0.5 * 0.03$ 0.3</p>	حصاة	التعبير (أهمية التعليم بالنسبة للفنائه)

2	<p>عدد الأهداف = 1 نسبة الفهم = $30/100 = 0.03$ نسبة الزمن = $2/100 = 0.02$ عدد فقرات الاختبار = 26 = $0.03 * 0.5 * 26 = 0.39$</p>		<p>عدد الأهداف = 1 نسبة الفهم = $30/100 = 0.03$ نسبة الزمن = $2/100 = 0.02$ عدد فقرات الاختبار = 26 = $0.03 * 0.5 * 26 = 0.39$</p>	حصصة	الخط العربي
30 هدف				8 حصص	المجموع

ملاحظة:

1. من خلال جدول المواصفات:

ستكون النسبة في اختبار التحصيل لصالح المستويات العليا على الفهم ولصالح الفهم على التطبيق.

2. من خلال النظر إلى المهارات المتناولة في الاختبار التحصيلي:

سنجد أن مهارة التحليل في المسويات العليا هي الغالبة ويرجع ذلك لكون المادة مادة مطالعة ونصوص.

ملحق (2): اختبار اللغة العربية للصف السادس الأساسي

<p>الغرض من النداء في (يا حلوة البسمات يا عكا):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. المكانة العالية والقرب من القلب. 2. لفت انتباه عكا. 3. إثبات أن عكا لنا رغم الاحتلال. 4. مناشدة عكا أن تبقى معنا دائما. 	<p>لم يشتر الأب إلا سجادة واحدة فقط وذلك لأنه:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. بخيل جدا. 2. لم يسافر مرة أخرى إلى إيران. 3. كانت سبب فخره أمام زائريه عن زيارته لإيران. 4. تربطه بها ذكريات محببة إلى نفسه.
<p>ما دلالة كلمة الأمير في (فهو الأمير أتى ليخطب ودّ قلبك)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. أن الأمير أحب عكا وحافظ عليها. 2. مكانة عكا وعلو شأنها في قلب الشاعر. 3. أن الشاعر أميرا وأراد إمارة عكا. 4. أن عكا أميرة ولا يخطبها إلا الأمراء. 	<p>إعراب كلمة إيذانا في (إيذانا في انصرام فصل الشتاء):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. مفعول به 2. مفعول لأجله 3. مفعول مطلق 4. حال منصوب
<p>المبتدأ في جملة (فهو الأمير أتى ليخطب ودّ قلبك):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. هو 2. الأمير 3. الجملة الفعلية (أتى ليخطب) 4. هو الأمير 	<p>هل تجد فرقا في استخدام الطهورة بدل الطاهرة:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. الطاهرة اسم فاعل والطهورة صيغة مبالغة وهي أقوى لإظهار معنى الطهارة 2. نعم، لان طاهرة يدل على عكا 3. لا، لأنها تؤدي نفس المعنى 4. لا يوجد فرق في الاستخدام
<p>في رأيك: (هل تصلح الأحلام لتقدم هدية؟)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. نعم، تصلح لأنها هي التي تبني وتحدد مستقبل الإنسان. 2. لا تصلح؛ لأنها لن تفيد بشئ. 	<p>الصورة الفنية في جملة (البحر قبل راحتك) هي:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. شبه البحر بإنسان يقبل. 2. شبه البحر بفتاة معشوقة.

<p>3. تصلح الأحلام في حال أن ترجمت إلى عمل حتى تصبح حقيقة.</p> <p>4. لا تصلح أبدا؛ لأنها مجرد خيالات وأوهام لا تفيد أحد.</p>	<p>3. شبه عكا بالفتاة الفاتنة الذي يحبها البحر.</p> <p>4. شبه البحر بالإنسان المغرم بعكا وشبه عكا بشاطئ البحر الذي يستقبل أمواج البحر بشوق وحب.</p>
<p>هل تجد تناقضا بين كون السجادة صغيرة وكون الأسف كبيرا:</p> <p>1. لا، لا يوجد تناقضا؛ لأنّ قيمة الأشياء لا تأتي من حجمها.</p> <p>2. نعم، يوجد تناقض لأنّ السجادة صغيرة والأسف كان كبيرا جدا.</p> <p>3. نعم، يوجد تناقض؛ لأنّ السجادة قديمة جدا ولا أهمية لها.</p> <p>4. لا، لا يوجد تناقض؛ لأنّ الأب كان حزينا جدا لفقدانها.</p>	<p>ما الفرق في استخدام (مفرد)لحلم الرعاة و(جمع)لأحلام الشباب:</p> <p>1. أن أحلام جمع تكسير وهو أقوى.</p> <p>2. أن الرعاة أناس بسطاء ولا يوجد لهم أحلام كثيرة.</p> <p>3. أن في الشباب أمل للمستقبل وأحلامهم كثيرة فهم في بداية أعمارهم أما حلم تدل على توحيد الرعاة وإجماعهم.</p> <p>4. أن الشباب أكثر رقي من الرعاة لذلك أحلامهم أكثر</p>
<p>(كان أكبر). اسم كان محذوف تقدره. كان أكبر: _____</p> <p>1. أسفه</p> <p>2. أسفي</p> <p>3. هو</p> <p>4. أبي</p>	<p>مصدر الفعل (اجتهد) هو:</p> <p>1. اجتهد</p> <p>2. اجتهد</p> <p>3. مجتهد</p> <p>4. اجتهادات</p>
<p>توصف سنابل القمح بالخجولة عندما:</p> <p>1. تكون خجلة من أصحابها فتنزل رؤوسها خجلا.</p> <p>2. تكون محملة بحبات القمح فيزيد وزنها فتتحني.</p> <p>3. تكون فارغة فتميل للأسفل.</p> <p>4. تكون واثقة من نفسها فترفع رأسها</p>	<p>(المرأة والرجل شريكان في المجتمع) ما مدى صحة العبارة:</p> <p>1. صحيحة، فالرجل والمرأة يكملان بعضهما.</p> <p>2. غير صحيحة، لان المرأة أفضل من الرجل فهي أساس المجتمع.</p> <p>3. غير صحيحة، فالرجل أقوى من</p>

<p>ثقة ورفعة.</p>	<p>المرأة. 4. لا يوجد فيها صحة مطلقة أو خطأ مطلق غير واضحة بالنسبة لي.</p>
<p>(لاحظت أُمي اختفاءها)، (افتقدتها أُمي)، لو كنت القاصة فأَي التعبيرين السابقين تستخدم؟ ولماذا؟</p> <p>1. الأول، لأن الملاحظة أدق من الفقد. 2. الثانية، لأن الفقد للشئ العزيز والملاحظة تكون عابرة. 3. لا أختار أي منهما فهما ليستا دقيقتين. 4. لا يهم، الجملتان مناسبتان وتؤديان نفس المعنى.</p>	<p>المصدر الصحيح لإكمال الفراغ في الجملة (ابتعد عن.....الجاهلين)</p> <p>1. مراقبة 2. مشاركة 3. مصاحبة 4. معالجة</p>
<p>ما قيمة إضافة أزهار إلى ياء المتكلم في (أزھاري)؟</p> <p>1. التخصيص. 2. التعريف. 3. الشعور بأنها ملكه ومخصصة له. 4. إضفاء جمال على الأزهار.</p>	<p>هل توبة السارق صادقة؟ ما الدليل على ذلك؟</p> <p>1. نعم، كانت صادقة والدليل أنه أعاد السجادة. 2. لا، لم تكن صادقة؛ لأنه لم يقدم اعتذاره للأسرة. 3. لا، لأن الأسرة لم تسامحه. 4. لم يكن واضح في النص إذا كانت التوبة صادقة أم لا.</p>
<p>(الواقع أن أقدام السابلة لا تنقطع حتى في الليل) على ضوء فهمك للعبارة السابقة – في رأيك – أين يقع منزل الأسرة؟</p> <p>1. قريب من الطريق. 2. بعيد عن الطريق. 3. قريب من المدرسة، 4. قريب من المسجد</p>	<p>أعاد السارق السجادة:</p> <p>1. لتوبته. 2. لأنها بليت. 3. لخوفه من الشرطة. 4. لمعرفته الجديدة بالعائلة.</p>

<p>الكلمة التي فيها ألف تكتب ولا تلفظ هي:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. درسوا 2. الله 3. هذا 4. أولئك 	<p>كل الآتية مصادر أفعال غير ثلاثية إلا:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. تعليم 2. استنكار 3. نزول 4. تنافس
<p>أراد زميل لك أن يكتب حرف الدال بخط النسخ ما هو الخيار الذي ستصححه له:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. د 2. د 3. د 4. د 	<p>كتبت الهمزة على نبرة في كلمة (دمائها) لأنها:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ساكنة وما قبلها ساكن. 2. مكسورة وما قبلها مكسور. 3. مكسورة وما قبلها حرف مد ساكن. 4. مكسورة وما قبلها مفتوح
<p>الفعل المشتق منه المصدر (استنساخ) هو:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. نسخ. 2. استنسخ. 3. ناسخ. 4. نسخ 	<p>الخطوط التي يكتب بها في الصف السادس هي:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. خط الرقعة والنسخ 2. خط الرقعة 3. خط النسخ 4. خط النسخ والأندلس.

ملحق (3): اختبار التفكير الناقد

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور _____ المحترم.

نظرا لما تتمتعون به من خبرة تعليمية في المجال التعليمي فإني أُرغب في الاستفادة من خبرتكم بإبداء رأيكم السديد في تحكيم اختبار التفكير الناقد (المرفق) الذي هو أحد متغيرات دراسة بعنوان (أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في منهاج اللغة العربية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم).

كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في التربية في تخصص المناهج وطرق التدريس، وقد استلزمت الدراسة استخدام اختبار التفكير الناقد والذي يهدف إلى قياس مستوى تمكن طالبات الصف السادس من مهارات التفكير الناقد. (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج)

أمل التكرم بالإطلاع على الاختبار وإبداء الرأي وتقديم الاقتراحات حول السلامة العلمية لمضمون تحقيق الهدف الذي وضع من أجله.

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان على حسن تعاونكم وسرعة استجابتكم

الباحثة

الاسم:

الدرجة العلمية:

القسم:

التخصص:

سنوات الخبرة:

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار التفكير الناقد وورقة الإجابة عليه

اختبار التفكير الناقد

عزيزي الطالب:

بين يديك هذا الاختبار الذي يهدف إلى قياس قدرتك على التفكير التحليلي والمنطقي

والاختبار موزع على خمسة مجالات مستقلة وهي (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، والاستنتاج). نرجو منك الإجابة بدقة واهتمام وذلك خدمة للبحث العلمي وللتعرف على مستواك في هذا الأسلوب من التفكير المهم في حياتنا العلمية

تعليمات الاختبار:

- 1- الرجاء قراءة التعليمات الخاصة بكل مجال من مجالات الاختبار الخمسة، وكذلك المثال التوضيحي لطريقة الإجابة.
- 2- الرجاء عدم وضع أية إشارة على أوراق هذا الاختبار، والإجابة تكون على ورقة الإجابة المرافقة. وإذا رغبت في تغيير إجابتك، فتأكد أنك محوت إجابتك السابقة تماماً.
- 3- الرجاء عدم قلب هذه الصفحة قبل أن يطلب منك ذلك.
- 4- الرجاء عدم ترك أي سؤال دون الإجابة عليه.
- 5- الرجاء عدم الالتفات إلى زميلك أثناء الإجابة لأن لكل واحد قدرته على التفكير الناقد.

أمنياتي لك بالتوفيق والنجاح في حياتك

الباحثة

الاختبار الأول

معرفة الافتراضات

معرفة الافتراضات: تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.

تعليمات:

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة ويأتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة، إذا اعتقدت أن الافتراض يتمشى مع ما جاء في العبارة. املاً المربع الذي أمام رقم الافتراض في ورقة الإجابة تحت كلمة افتراض وارد، وإذا اعتقدت أن الافتراض لا يتمشى مع ما جاء في العبارة املاً المربع الذي أمام رقم الافتراض في ورقة الإجابة تحت كلمة افتراض غير وارد.

مثال توضيحي:

بعض السلوكيات الإنسانية سلوكيات غير مرغوب فيها.

غير وارد	وارد	افتراضات مقترحة:
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. يشترك الإنسان مع بعض الكائنات في بعض مظاهر السلوك.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. السلوك الإنساني يتسم في بعض الأحيان بالعدوانية.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. السلوك الإنساني يتسم بالمرونة.

العبارة:

يقصد بالتوبة أن يندم الإنسان على ذنبه ويقوم بعمل ما يرضي الله.

افتراضات مقترحة:

1. التوبة مسألة سهلة يستطيع جميع الناس القيام بها.
2. الرجوع عن التوبة يغضب الله منا.
3. عندما يتبع التائب توبته بالعمل الصحيح تكون توبة صادقة.

العبارة:

بعض السرقات تأتي مصادفة دون تخطيط مسبق لها.

افتراضات مقترحة:

1. كل السرقات يكون مخطط لها.
2. السارقون لا يعرفون أنهم سارقون.
3. هناك بعض السرقات التي لا يكون مخطط لها وتأتي مصادفة حسب حاجة السارق.

العبارة:

السارق لن يعيد السجادة الحمراء.

افتراضات مقترحة:

1. السارق يكره صاحب السجادة.
2. السارق لا يعرف صاحب السجادة.
3. السارق لم يسرق السجادة.

العبارة:

الأسرة حسنة الحظ لان السارق تاب وأعاد السجادة المسروقة، ولهذا لن تضطر إلى شراء واحدة جديدة.

افتراضات مقترحة:

1. ليس عند الأسرة مشكلة في شراء سجادة جديدة.
2. إذا لم تُسرق السجادة فلن تكون الأسرة مضطرة إلى شراء سجادة جديدة.
3. من سوء حظ الأسرة أن لا يعيد السارق السجادة.

الاختبار الثاني

التفسير

التفسير: يتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

تعليمات الاختبار:

- كل تمرين فيما يلي يتكون من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة.
- افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في العبارة صادق وعليك أن تحكم على ما إذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردة في العبارة منطقياً وبغير شك كبير أم لا.
- إذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين املأ المربع الذي أمامها تحت "النتيجة مترتبة" وإذا كنت تعتقد أن النتيجة لا تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين املأ المربع الذي أمامها تحت النتيجة "غير مترتبة".

مثال توضيحي:

أدت الحضارة الغربية الحديثة إلى اكتساب بعض شبابنا لتقاليد وعادات الغرب في الوقت الذي يتمسك فيه الآباء بتقاليدنا وعاداتنا وأخلاقنا العربية.

النتيجة

نتائج مقترحة:

غير مترتبة

مترتبة

1. عاداتنا أفضل من عادات الغربيين.

2. الآباء مخطئون تماماً لأنهم لا يسايرون

الحضارة الغربية الحديثة.

3. للغرب عاداته وتقاليد، ولنا عاداتنا وتقاليدنا.

العبرة:

أدت توبة السارق إلى توجهه للصلاة واستخدام السجادة المسروقة.

نتائج مقترحة:

1. للسجادة المسروقة أثر في توبة السارق.
2. استخدام السجادة المسروقة دفع السارق إلى إرجاعها.
3. نسي السارق أمر السجادة.

العبرة:

أعاد سارق بعد توبته سجادة مسروقة لصاحبها، بينما لم يعد القلم.

نتائج مقترحة:

1. محتمل أن يكون صاحب السجادة أطيب من صاحب القلم.
2. كان صاحب القلم طيبا جدا فسامحه على سرقة ولم يأخذه.
3. محتمل أن لا يكون القلم مسروق.

العبرة:

أظهرت اختبارات الشخصية أن محمد لم يسرق في حياته أبدا، وأن أسامة قد سرق أكثر من مرة.

نتائج مقترحة:

1. محمد لم يسرق أبدا لأنه تربي بطريقة صحيحة.
2. أسرة أسامة فقيرة، أما أسرة محمد غنية جدا.
3. يحصل محمد على عناية ورعاية أكثر من أسامة لذلك هو لا يسرق.

العبرة:

بينت إحدى الدراسات أن الأطفال الإناث يزدون على الأطفال الذكور في الكذب والتحايل، أما الأطفال الذكور فيزدون على الإناث في القدرة على السرقة.

نتائج مقترحة:

1. كل الإناث أكثر قدرة على الكذب من الذكور.
2. كل الذكور أقل كذبا من الإناث.
3. أن هناك علاقة لجنس الطفل على قدرته على الكذب والسرقة.

الاختبار الثالث

تقويم المناقشات

تقويم المناقشات: تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما. وتميز نواحي القوة والضعف فيها.

تعليمات:

- يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات والمطلوب منك أن تحكم على كل إجابة هل هي قوية أم ضعيفة.
 - الإجابة القوية: هي الإجابات الهامة والتي تتصل مباشرة بالسؤال المطروح.
 - الإجابة الضعيفة: هي الإجابات التي لا تتصل مباشرة بالسؤال المطروح أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال.
- فإذا كنت ترى الإجابات قوية املاً المربع الذي أمام رقمها في ورقة الإجابة تحت كلمة الإجابة قوية. أما إذا كنت ترى أن الإجابة ضعيفة املاً المربع الذي أمام رقمها في ورقة الإجابة تحت كلمة الإجابة ضعيفة.

مثال توضيحي:

هل يمكن أن تعمل المرأة في مهنة الطب إذا كانت مؤهلة لذلك؟

قوية ضعيفة

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

1. نعم، المرأة تعمل الآن في كافة الميادين.

2. لا، لأن المرأة قد تخجل من مواجهات

العمليات الجراحية الخاصة بالرجال.

3. لا، لأن مسؤولية الأم الأولى هي تربية أطفالها.

السؤال:

هل كانت السجادة غالية الثمن لذلك طمع فيها السارق؟

إجابات مقترحة:

1. لا، لأن الوقت كان ليلاً فلم ينتبه السارق لها.

2. نعم، لأن السارق كان بحاجة لبيعها.

3. لا، لأن السارق أعاد السجادة.

السؤال:

هل من الممكن أن تبرر أعمال السرقة إذا كانت ناتجة عن حاجة؟

إجابات مقترحة:

1. لا، لأن السرقة محرمة من عند الله.

2. نعم، لأن الحاجة تبرر السرقة.

3. لا، لأنه كان بإمكانه طلب المساعدة.

السؤال:

هل لموقع المنزل أثر في تعرضه للسرقة.

إجابات مقترحة:

1. لا، لأن السارقون لا يهتمون إلا بما سيسرقون.

2. نعم، فهو في وسط المدينة.

3. نعم، فالمسافة بعيدة جداً.

السؤال:

هل من الضروري تأمين حماية كبيرة لبيوتنا حتى لا نتعرض للسرقة.

إجابات مقترحة:

1. نعم، فالسرقات قد زادت في الفترة الأخيرة.
2. لا، فالحامي هو الله.
3. لا، لا يوجد شيء يسرق في المنزل.

الاختبار الرابع

الاستنباط

الاستنباط: يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف الفرد منها.

تعليمات:

- يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين تأتي بعدهما عدة نتائج مقترحة، اعتبر العبارتين صحيحتين تماماً حتى لو كانت إحداهما أو كانتا معا ضد رأيك ثم اقرأ النتيجة الأولى فإذا وجدت أنها مشتقة تماماً من العبارتين املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة في ورقة الإجابة تحت كلمة النتيجة صحيحة أما إذا ودت أنها غير مشتقة من العبارتين املأ المربع الذي أمام رقم الإجابة في ورقة الإجابة تحت كلمة النتيجة غير صحيحة.

مثال توضيحي:

كل شجاع هو من يدافع عن وطنه، وليد يدافع عن وطنه.

إذن:

النتيجة

غير صحيحة

صحيحة

افتراضات مقترحة:

1. كل الناس تحب الدفاع عن أوطانهم.

2. وليد شجاع.

3. وليد جبان.

العبارة:

المشردون جميعهم سارقون، أسامة سارق.

إذن:

1. كل المشردون سارقون.

2. أسامة سارق.

3. أسامة مشرد.

العبارة:

كل الأغنياء شرفاء، بعض الأغنياء سارقون.

إذن:

1. كل الأغنياء شرفاء.

2. بين الأغنياء أنفسهم من هو سارق.

3. بعض الأغنياء سارقون.

العبارة:

إذا عومل الطفل معاملة حسنة فإنه ينشأ ميالاً إلى معاملة الآخرين بالمثل، كثير من الناس عوملوا معاملة حسنة في طفولتهم.

إذن:

1. إذا كان الشخص يميل إلى معاملة الآخرين معاملة حسنة فلا بد أنه عومل معاملة حسنة في طفولته.

2. كثير من الناس يميلون لمعاملة الآخرين معاملة حسنة.

3. إذا عومل الطفل معاملة سيئة فإنه يعامل الآخرين بالمثل.

العبارة:

كل السارقين يسرقون بسبب الحاجة، بعض السارقين غير محتاجين.

إذن:

1. ليس بين السارقين من هو بحاجة.
2. كل السارقين محتاجين.
3. بعض السارقين محتاجين.

الاختبار الخامس

الاستنتاج

الاستنتاج: هو قدرة الفرد على التمييز بين درجة احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

تعليمات:

- يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشتمل على بعض الوقائع عليك أن تعتبرها صحيحة وبعد كل فقرة ستجد عدداً من الاستنتاجات المقترحة.

- اختبر كل استنتاج على حدا وقدر درجته من الصحة أو الخطأ وستجد في ورقة الإجابة أمام رقم كل استنتاج ثلاث مربعات:

(صادق تماماً - بيانات ناقصة - محتمل خطؤه)

- املاً المربع تحت كلمة صادق تماماً إذا اعتقدت أن الاستنتاج يترتب على الحقائق المعطاة.

- املاً المربع تحت كلمة بيانات ناقصة إذا اعتقدت أن الاستنتاج لا يفسر الحقائق المعطاة على نحو صحيح أو يتناقض مع هذه الحقائق.

- املاً المربع تحت محتمل خطؤه إذا كانت الحقائق لا تزودنا بأي أساس للحكم بالصواب أو الخطأ على الاستنتاج.

مثال توضيحي:

العبرة:

أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار الطالب المثالي، وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات بينما حصل الطلاب الآخرون على عدد أقل نسبياً من الأصوات.

استنتاجات مقترحة:

صادق بيانات محتمل

تماما ناقصة خطؤه

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

1. الطلاب الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. شريف هو أحسن الطلاب من الناحية العلمية.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. الطلاب الآخرون متفوقون علميا وغير متفوقين اجتماعيا.

العبارة:

ما زال جموع كبيرة من الناس يسرقون، بالرغم من توفر فرص العمل التي تمنحهم مستوى معيشة مناسب.

استنتاجات مقترحة:

1. فرص العمل المتوفرة ليست جيدة.

2. الأجر الذي يحصل عليه العامل لا يكفي لسد حاجته.

3. نسبة الزيادة في عدد أفراد الأسرة يسبب السرقات.

العبارة:

ترك رسائل الاعتذار أمام المنزل، أسلوب جميل في طلب المسامحة.

استنتاجات مقترحة:

1. تساعد أي شخص يريد طلب المساعدة.

2. تُسهل على الناس إرسال الرسائل.

3. تصب في مصلحة أي شخص يحب التواصل الاجتماعي.

العبارة:

ينصح الناس الذين يسكنون في الطوابق الأرضية القريبة من الشارع، عدم ترك أشياءهم في الليل خارجا حتى لا تتم سرقتها.

استنتاجات مقترحة:

1. عدم ترك الأشياء في الخارج ليلا يعب على أصحاب المنازل ترتيب بيوتهم.
2. التقليل من عدد الأشياء المتروكة خارجا يقلل حدوث السرقات.
3. يكفي جدا لمنع السرقات عدم ترم أي شئ في الخارج ليلا.

العبارة:

أعاد السارق السجادة لأصحابها، بعد أن تاب إلى الله تعالى، وأراد أن يصلي فلم يجد أمامه إلا السجادة التي سرقها، فأحس بالخجل من الصلاة على سجادة مسروقة.

استنتاجات مقترحة:

1. هناك علاقة بين إرجاع السجادة وتوبة السارق.
2. كان للسجادة أثر كبير في توبة السارق.
3. ليس هناك علاقة بين توبة السارق والسجادة.

ملحق (4): إجابة اختبار التفكير الناقد

بسم الله الرحمن الرحيم

"ورقة الإجابة على اختبار التفكير الناقد"

الاختبار الأول: معرفة الافتراضات

العبرة الأولى:

الافتراض

غير وارد	وارد
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبرة الثانية:

الافتراض

غير وارد	وارد
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبرة الثالثة:

الافتراض

غير وارد	وارد
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبارة الرابعة:

الافتراض

غير وارد	وارد
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

الاختبار الثاني

التفسير

العبارة الأولى:

النتيجة

غير مترتبة	مترتبة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبارة الثانية:

النتيجة

غير مترتبة	مترتبة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبارة الثالثة:

النتيجة

غير مترتبة مترتبة

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

العبارة الرابعة:

النتيجة

غير مترتبة مترتبة

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

الاختبار الثالث

تقويم المناقشات

السؤال الأول:

الإجابة

ضعيفة قوية

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

السؤال الثاني:

الإجابة

ضعيفة

قوية

السؤال الثالث:

الإجابة

ضعيفة

قوية

السؤال الرابع:

الإجابة

ضعيفة

قوية

الاختبار الرابع

الاستنباط

العبارة الأولى:

النتيجة

صحيحة غير صحيحة

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبارة الثانية:

النتيجة

صحيحة غير صحيحة

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبارة الثالثة:

النتيجة

صحيحة غير صحيحة

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبارة الرابعة:

النتيجة	
غير صحيحة	صحيحة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

الاختبار الخامس

الاستنتاج

العبارة الأولى:

بيانات	تماما	صااق
خطوه	محتمل	ناقصة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبارة الثانية:

بيانات	تماما	صااق
خطوه	محتمل	ناقصة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبارة الثالثة:

بيانات	تماما	صديق
خطوه	محتمل	ناقصة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

العبارة الرابعة:

بيانات	تماما	صديق
خطوه	محتمل	ناقصة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ملحق (5): تحكيم الاختبار التحصيلي

الرقم	الأسئلة	الهدف أو المستوى الذي سيقع فيه	التحكيم		الملاحظات أو المقترحات
			مناسبة صياغة الهدف	مناسبة السؤال لصياغة الهدف	
			نعم	لا	
1	لم يشتر الأب إلا سجادة واحدة فقط وذلك لأنه: 1. بخيل جدا. 2. لم يسافر مرة أخرى إلى إيران. 3. كانت سبب فخره أمام زائريه عن زيارته لإيران. 4. تربطه بها ذكريات محببة إلى نفسه.	أن يحلل الطالب سبب عدم شراء الأب لسجادة أخرى.			تحليل
2	إعراب كلمة إيذانا في (إيذانا في انصرام فصل الشتاء): 1. مفعول به 2. مفعول لأجله 3. مفعول مطلق 4. حال منصوب	أن يعرب الطالب الكلمة إعرابا صحيحا.			تطبيق
3	هل تجد فرقا في استخدام الطهورة بدل الطاهرة: 1. الطاهرة اسم فاعل والطهورة صيغة مبالغة وهي أقوى لإظهار معنى الطهارة 2. نعم، لان طاهرة يدل على عكا 3. لا، لأنها تؤدي نفس المعنى 4. لا يوجد فرق في الاستخدام	أن يميز الطالب بين اسم الفاعل وصيغة المبالغة تميزا دقيقا.			فهم
4	الصورة الفنية في جملة (البحر قبّل راحتك) هي: 1. شبه البحر بإنسان ويقبل. 2. شبه البحر بفتاة معشوقة. 3. شبه عكا بالفتاة الفاتنة الذي يحبها البحر. 4. شبه البحر بالإنسان المغرم بعكا وشبه عكا بشاطئ البحر الذي يستقبل أمواج البحر بشوق وحب.	أن يوضح الطالب الصورة الفنية في الجملة بطريقة صحيحة.			تطبيق

					أن يفرق الطالب بين مصادر الأفعال الثلاثية وغير الثلاثية بشكل صحيح.	كل الآتية مصادر أفعال غير ثلاثية إلا: 1. تعليم 2. استنكار 3. نزول 4. تنافس	5
					أن يحدد الطالب مصدر الفعل اجتهد	مصدر الفعل (اجتهد) هو: 1. اجتهد 2. اجتهد 3. مجتهد 4. اجتهادات	6
					أن يعطي الطالب رأيه العبارة السابقة (المرأة والرجل شريكان في المجتمع)	مدى صحة هذه العبارة: 1. صحيحة، فالرجل والمرأة يكملان بعضهما. 2. غير صحيحة، لان المرأة أفضل من الرجل فهي أساس المجتمع. 3. غير صحيحة، فالرجل أقوى من المرأة. 4. لا يوجد فيها صحة مطلقة أو خطأ مطلق غير واضحة بالنسبة لي.	7
					أن يقترح الطالب مصدرا صحيحا لإكمال الفراغ بشكل سليم.	المصدر الصحيح لإكمال الفراغ في الجملة (ابتعد عن.....الجاهلين) 1. مراقبة 2. مشاركة 3. مصاحبة 4. معالجة	8
					أن يستنتج الطالب الغرض من النداء استنتاجا صحيحا.	الغرض من النداء في (يا حلوة البسمات يا عكا): 1. المكانة العالية والقرب من القلب. 2. لفت انتباه عكا. 3. إثبات أن عكا لنا رغم الاحتلال. 4. مناقشة عكا أن تبقى معنا دائما.	9
					أن يستنتج دلالة الألفاظ بشكل صحيح.	ما دلالة كلمة الأمير في (فهو الأمير أتى ليخطب ودّ قلبك): 1. أن الأمير أحب عكا وحافظ عليها. 2. مكانة عكا وعلو شأنها في قلب	10

						الشاعر. 3. أن الشاعر أميرا وأراد إمارة عكا. 4. أن عكا أميرة ولا يخطبها إلا الأمرء.
	فهم				أن يحدد الطالب المبتدأ تحديدا صحيحا.	11 المبتدأ في جملة (فهو الأمير أتى ليخطب ود قلبك): 1. هو 2. الأمير 3. الجملة الفعلية (أتى ليخطب) 4. هو الأمير
	تقويم				أن يبرر سبب استخدام حلم وأحلام في العبارة تبريرا مقنعا.	12 ما الفرق في استخدام (مفرد) لحلم الرعاة و(جمع) لأحلام الشباب: 1. أن أحلام جمع تكسير وهو أقوى. 2. أن الرعاة أناس بسطاء ولا يوجد لهم أحلام كثيرة. 3. أن في الشباب أمل للمستقبل وأحلامهم كثيرة فهم في بداية أعمارهم أما حلم تدل على توحد الرعاة وإجماعهم. 4. أن الشباب أكثر رقي من الرعاة لذلك أحلامهم أكثر.
	تقويم				أن يبرر الطالب سبب التناقض بين صغر السجادة والأسف الكبير لفقدتها تبريرا مقنعا.	13 هل تجد تناقضا بين كون السجادة صغيرة وكون الأسف كبيرا: 1. لا، لا يوجد تناقضا؛ لأنّ قيمة الأشياء لا تأتي من حجمها. 2. نعم، يوجد تناقض؛ لأنّ السجادة صغيرة والأسف كان كبيرا جدا. 3. نعم، يوجد تناقض؛ لأنّ السجادة قديمة جدا ولا أهمية لها. 4. لا، لا يوجد تناقض؛ لأنّ الأب كان حزينا جدا لفقدتها.
	تحليل				أن يحدد الطالب اسم كان تحديدا صحيحا.	14 (كان أكبر). اسم كان محذوف تقدره. كان _____ أكبر: 1. أسفه 2. أسفي 3. هو 4. أبي

						<p>توصف سنابل القمح بالخجولة عندما:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. تكون خجلة من أصحابها فتتزل رؤوسها خجلا. 2. تكون محملة بحبات القمح فيزيد وزنها فتتحنى. 3. تكون فارغة فتميل للأسفل. 4. تكون واثقة من نفسها فتترفع رأسها ثقة ورفعة. 	15
						<p>(لاحظت أمي اختفاءها)، (افتقدتها أمي)، لو كنت القاصة فأبي التعبيرين السابقين تستخدم؟ ولماذا؟</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. الأول، لأن الملاحظة أدق من الفقد. 2. الثانية، لأن الفقد للشئ العزيز والملاحظة تكون عابرة. 3. لا أختار أي منهما فهما ليستا دقيقتين. 4. لا يهم، الجملتان مناسبتان وتؤيدان نفس المعنى. 	16
						<p>هل توبة السارق صادقة؟ ما الدليل على ذلك؟</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. نعم، كانت صادقة والدليل أنه أعاد السجادة. 2. لا، لم تكن صادقة؛ لأنه لم يقدم اعتذاره للأسرة. 3. لا، لأن الأسرة لم تسامحه. 4. لم يكن واضح في النص إذا كانت التوبة صادقة أم لا. 	17
						<p>ما قيمة إضافة أزهار إلى ياء المتكلم في (أزهاري)؟</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. التخصيص. 2. التعريف. 3. الشعور بأنها ملكه ومخصصة له. 4. إضفاء جمال على الأزهار. 	18
						<p>أعاد السارق السجادة:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. لتوبته. 2. لأنها بليت. 	19

					للسجادة تعليلا دقيقا.	3. لخوفه من الشرطة. 4. لمعرفته الجديدة بالعائلة.
	تحليل				أن يستنتج الطالب موقع منزل الأسرة من العبارة.	20 (الواقع أن أقدام السابطة لا تنقطع حتى في الليل) على ضوء فهمك للعبارة السابقة - في رأيك - أين يقع منزل الأسرة؟ 1. قريب من الطريق. 2. بعيد عن الطريق. 3. قريب من المدرسة. 4. قريب من المسجد.
	فهم				أن يميز الطالب الفعل غير الثلاثي بشكل صحيح	21 الفعل المشتق منه المصدر(استنسخ) هو: 1. نسخ. 2. استنسخ. 3. ناسخ. 4. نسّخ.
	تقويم				أن يبدي الطالب رأيه في الجملة المعطاة له.	22 في رأيك هل تصلح الأحلام لتقدم هدية: 1. نعم، تصلح لأنها هي التي تبنى وتحدد مستقبل الإنسان. 2. لا تصلح؛ لأنها لن تقيد بشيء. 3. تصلح الأحلام في حال أن ترجمت إلى عمل حتى تصبح حقيقة. 4. لا تصلح أبدا؛ لأنها مجرد خيالات وأوهام لا تقيد أحد.
	فهم				أن يميز الطالب الكلمات التي فيها ألف تلفظ ولا تكتب	23 الكلمة التي فيها ألف تكتب ولا تلفظ هي: 1. درسوا 2. الله 3. هذا 4. أولئك
	تطبيق				أن يبرر الطالب سبب كتابة الهمزة.	24 كتبت الهمزة على نبرة في كلمة (دماها) لأنها: 1. ساكنة وما قبلها ساكن. 2. مكسورة وما قبلها مكسور. 3. مكسورة وما قبلها حرف مد ساكن. 4. مكسورة وما قبلها مفتوح.

					أن يقرر الطالب ما هو الخيار الصحيح لخط النسخ لطالبة الصف السادس.	أراد زميل لك أن يكتب حرف الدال بخط النسخ ما هو الخيار الذي ستصححه له: 1. د 2. د 3. د 4. د	25
					أن يحدد الطالب الخطوط المتبعة في الكتابة.	الخطوط التي يكتب بها في الصف السادس هي: 1. خط الرقعة والنسخ 2. خط الرقعة 3. خط النسخ 4. خط النسخ والأندلسي	26
	تقويم						
	تحليل						

ملحق (6): تحكيم اختبار التفكير الناقد

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور _____ المحترم.

نظرا لما تتمتعون به من خبرة تعليمية في المجال التعليمي فإني أرغب في الاستفادة من خبرتكم بإبداء رأيكم السديد في تحكيم اختبار التفكير الناقد (المرفق) الذي هو أحد متغيرات دراسة بعنوان (أثر استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في منهاج اللغة العربية وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم).

كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في التربية في تخصص المناهج وطرق التدريس، وقد استلزمت الدراسة استخدام اختبار التفكير الناقد والذي يهدف إلى قياس مستوى تمكن طالبات الصف السادس من مهارات التفكير الناقد. (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج)

آمل التكرم بالإطلاع على الاختبار وإبداء الرأي وتقديم الاقتراحات حول السلامة العلمية لمضمون تحقيق الهدف الذي وضع من أجله.

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان على حسن تعاونكم وسرعة استجابتكم

الباحثة

الملاحظات والاقتراحات	مناسبة صياغة الفقرة		الاختبار الأول: معرفة الافتراضات
	لا	نعم	
			العبرة الأولى
			العبرة الثانية
			العبرة الثالثة
			العبرة الرابعة

الملاحظات والاقتراحات	مناسبة صياغة الفقرة		الاختبار الثاني: التفسير
	لا	نعم	
			العبرة الأولى
			العبرة الثانية
			العبرة الثالثة
			العبرة الرابعة

الملاحظات والاقتراحات	مناسبة صياغة الفقرة		الاختبار الثالث: تقويم المناقشات
	لا	نعم	
			السؤال الأول
			السؤال الثاني
			السؤال الثالث
			السؤال الرابع

الملاحظات والاقتراحات	مناسبة صياغة الفقرة		الاختبار الرابع: الاستنباط
	لا	نعم	
			العبرة الأولى
			العبرة الثانية
			العبرة الثالثة
			العبرة الرابعة

الملاحظات والاقتراحات	مناسبة صياغة الفقرة		الاختبار الخامس: الاستنتاج
	لا	نعم	
			العبارة الأولى
			العبارة الثانية
			العبارة الثالثة
			العبارة الرابعة

ملحق (7): قائمة السادة المحكمين

الدرجة العلمية والتخصص	المسمى الوظيفي	الاسم	الرقم
دكتوراة في القياس والتقويم	رئيس قسم علم النفس	د. عبد الكريم أيوب	.1
دكتوراة في علم النفس	أستاذ مساعد	د. علي أبو حمدان	.2
دكتوراة في اللغة العربية	أستاذ مساعد	د. محمد طه	.3
دكتوراة في الأدب الأموي	أستاذ مشارك	د. محمد دوابشة	.4
بكالوريوس لغة عربية	مشرف لغة عربية/لغوية	سلامة عودة	.5
بكالوريوس لغة عربية	معلمة لغة عربية	سناء الحنبلي	.6
ماجستير لغة عربية	معلمة لغة عربية	زهور دوابشة	.7

ملحق (8): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

معامل التمييز %	معامل الصعوبة %	رقم السؤال
30	53	1
42	54	2
42	61	3
49	57	4
35	57	5
35	57	6
35	57	7
42	58	8
71	66	9
49	58	10
63	71	11
35	67	12
49	71	13
34	58	14
63	76	15
30	68	16
49	57	17
34	66	18
63	75	19
34	58	20
34	66	21
63	75	22
35	67	23
42	57	24
56	71	25
42	58	26

ملحق (9): الدليل المعد وفق نظرية الذكاءات المتعددة

مقدمة البرنامج:

تم بناء هذا البرنامج لتحقيق أهداف الدراسة ويستخدم لتطوير (الذكاء اللغوي والذكاء البيئشخصي) والتفكير الناقد من خلال منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي.

ولقد تم تناول الدرس الثالث في الفصل الثاني وعنوانه (سجادتنا الصغيرة) وفي الخطة السنوية التي يعدها المعلم حسب مقررات وقوانين وزارة التربية والتعليم يخصص للدرس 10 حصص موزعة على المطالعة (3) والنصوص (2) والقواعد (2) والإملاء (1) والتعبير (1) والخط (1).

- ولقد تم مراجعة الأدب التربوي (نظريات الذكاء والذكاءات المتعددة، والتفكير الناقد)
- ولقد تم بناء البرنامج على آليات تطوير الذكاء والتفكير الناقد من جهات نظر علماء مختصين.

إجراءات تنفيذ البرنامج:

- الموقف الأول: شرح البرنامج التدريبي وآلية عمله للمعلمة المتخصصة.
- الموقف الثاني: الاتفاق مع المعلمة على التواصل ما بين الباحثة والمعلمة من خلال الاطلاع والمتابعة والتحقق من بعض المفاهيم المتعلقة بالبرنامج.
- الموقف الثالث: تقوم المعلمة باستخدام الوسائل التكنولوجية والعروض المتقدمة المتفق عليها.

دليل المعلم

وفقا لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة في الوحدة المطروحة (سجادتنا الصغيرة) من كتاب اللغة العربية في دولة فلسطين للصف السادس الأساسي (الفصل الدراسي الثاني) إن دليل المعلم الذي بين يديك والمختص بوحدة "سجادتنا الصغيرة" يقدم لك بعض التوجيهات والإرشادات التي توضح وتساعد في تسهيل العمل أثناء تدريس الوحدة المقررة، وتوجه سير العملية التربوية التعليمية في الاتجاه السليم؛ وذلك من خلال استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة التي سيتم استخدامها في تدريس محتوى الوحدة، ومجموعة من

التوجيهات التي يمكن الاستعانة بها عند إعداد الدروس كما يتضمن الدليل خطة سير كل درس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة، ويتضمن كل درس الأهداف الخاصة به والوسائل التعليمية والأدوات المعينة لتحقيق هذه الأهداف وخطة سير التدريس، ومجموعة من أساليب التقويم التي يمكنك الاستعانة بها في تقويم الطلاب للدرس كما يحتوي الدليل على قائمة بأهم المراجع العلمية التي يمكنك الاستعانة بها في عملية التدريس.

- ويوضح البرنامج استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة؛ والتي يقصد بها مجموعة من الخطوات أو الممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي بحيث تساعده على تحقيق أهداف المقرر.

وفي الدليل الذي بين يديك توضيح للذكاءات المتعددة المتناولة في الدراسة، والتي اقترحها هوارد جاردنر في نظريته الذكاءات المتعددة.

أولاً- الذكاء اللغوي:

وهو القدرة على استخدام الكلمات شفويًا أو كتابيًا (كرواية الحكايات، والخطابة، وكتابة الشعر والتأليف والنثر).

أما عن أهم استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي والتي سنتناولها في الدليل كما أوضحها أرمسترونج (2006) فهي:

1. استراتيجية القراءة الفردية أو الجماعية: وتتم من خلال تكليف الطلاب في قراءة الموضوعات الموجودة في الكتاب المدرسي إما قراءة جماعية (جهرية أو فردية) أو قراءة صامتة ومن ثم التعبير عما تمت قراءته والتوصل إلى الفكرة الرئيسية الخاصة بالدرس.

2. استراتيجية العصف الذهني: تعتمد على مبدئين رئيسيين هما: تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار، وحجم الأفكار وعددها حيث إنّ (الكمية تولد النوعية) استبعاد نقد الأفكار بمجرد ظهورها وتأجيله إلى وقت لاحق، وعرض أية أفكار مهما كانت غريبة، وإنشاء الروابط بين الأفكار بمختلف الطرق، بهدف الوصول إلى الأفكار الإبداعية وتتم في الخطوات الآتية كما ذكرها أبو جادو، نوفل (2007):

أولاً: المشكلة (موضوع الجلسة):

1. تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة): " يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين حول موضوع الجلسة لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة لمدة (4 دقائق).
2. إعادة صياغة المشكلة: يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة في (3 دقائق)
3. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني (3دقائق)
 - أعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها.
 - لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها.
 - لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت.
 - يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها.
 - استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها.
 - أعط فرصة لمقرر الجلسة لتدوين أفكارك.
4. تعيين مقرر للجلسة ليدون الأفكار.
5. يطلب من المشاركين البدء للإجابة عن الأسئلة لمدة (20 دقيقة).
6. يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على كرتون أمام المشاركين.
7. يقوم رئيس الجلسة بتحفيز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار قد نضب لديهم كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم بإمعان النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الربط بينها وصولاً إلى فكرة جديدة.
8. التقييم: يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة لمدة (20 دقيقة) من أجل تقييمها وتصنيفها إلى:
 - أفكار أصيلة و مفيدة وقابلة للتطبيق.
 - أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث.
 - أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

9. يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين لمدة (5دقائق). ولكن يجب أن نلفت النظر إلى نوعين من المشكلات: مشكلات مغلقة لها حل واحد فقط صحيح أو طريقة واحدة للحل وتحتاج إلى نوع من التفكير المنطقي، ومشكلات مفتوحة ليس لها حل واحد صحيح بالضرورة أو طريقة واحدة للحل وإنما تحتمل حلولاً عديدة وتحتاج إلى نوع من التفكير الإبداعي ويصلح معها أسلوب العصف الذهني.

10. استراتيجية كتابة اليوميات: يمكن حث الطلاب على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر ليبقوا على اتصال مستمر بالكتابة مع العلم أن هذه الإستراتيجية تستوعب ذكاءات متعددة أخرى ؛ بأن يسمح للطالب بأن يضمن كتابته رسوماً توضيحية، أو بيانية، وصوراً وحوارات وغيرها من البيانات غير اللفظية.

11. استراتيجية النشر: تقترح هذه الإستراتيجية أن يقوم المعلمون بإرسال رسالة لطلابهم مفادها أن الكتابة أداة فعالة وقوية لتواصل الأفكار وتبادلها بين الناس والتأثير فيهم، لذا يجب العمل على نشرها بين الناس كالكتابة على ورق وتصويره وتوزيعه لطلبة المدرسة.

الذكاء البيئشخصي(الاجتماعي): وهو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها، وإدراك دوافعهم ومشاعرهم، ويعتمد الذكاء الاجتماعي على حساسية الفرد وفهمه لتعبيرات الآخرين مثل السياسيين، وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، وظهور جوانب القيادة التي تتضمن القدرة على التأثير في الآخرين والعمل في مجموعات.

استراتيجيات تدريس الذكاء البيئشخصي:

1. استراتيجية مشاركة الأقران: يتم ببساطة بأن يتجه طالب نحو زميله ويشاركه في عمل ما، أو أن يقوم كل طالب بتدريس طالب آخر مادة معينة.

2. استراتيجية المجموعات التعاونية: إن استخدام المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة هو المكون المحوري للتعلم التعاوني، ويحتمل أن تعمل هذه المجموعات بفاعلية إذا كان عدد أفرادها من (3-8) أعضاء وبإمكان الطلاب في المجموعات التعاونية أن يعالجوا المهمات التعليمية بطرق مختلفة بحيث يسهم كل عضو في تقديم أفكار معينة تساعد في إخراج العمل بالشكل المطلوب.

3. استراتيجية لوح الألعاب: تعد هذا الاستراتيجية من الأساليب المسلية للطلاب؛ كي يتعلموا في وضع اجتماعي غير رسمي بحيث يتحدثون ويناقشون القواعد ويضحكون ويندمجون في تعلم المهارة أو الموضوع الذي تركز عليه اللعبة، وتصنع هذه الألعاب بإمكانات بسيطة ومن شأن هذه الألعاب أن تقود إلى تأثيرات إيجابية في شخصيات الطلبة.

4. استراتيجية المحاكاة: في هذه الاستراتيجية يشكل مجموعة من الطلاب بيئة متعلقة بموضوع الدرس ثم يبدأ التمثيل كما أنهم يعيشون فيها. هذه الاستراتيجية تتطلب مجموعة ذكاءات متعددة: كالذكاء الجسمي/ الحركي واللغوي/اللفظي والمكاني/البصري، إلا أنها تركز على الذكاء الاجتماعي؛ لأن التفاعلات الإنسانية التي تحدث تساعد الطلاب في الوصول إلى نظرة ممتعة لموضوع الدرس.

5. استراتيجية تماثيل الناس: يقوم فيها المعلم بتجميع الطلاب؛ كي يقدموا بشكل جماعي في شكل جسدي فكرة أو مفهوماً حتى يحققوا هدفاً تعليمياً معيناً (أرمسترونج، 2006)

توجيهات عامة للمعلم لتنفيذ الدروس وما يرتبط بها من أنشطة:

قبل أن تقوم بعملية التدريس عليك مراعاة ما يلي:

- اقرأ الدليل وتعرف على ما به، وانتفع بما جاء فيه دون أن يكون في ذلك قيد على ابتكارك.
- الدليل الموضوع بين يديك يعد مرشداً لك بعد أن تتم قراءته قراءة متأنية قبل البدء في تدريس الوحدة.
- اقرأ محتوى الوحدات لمعرفة المحتوى العلمي وتسلسل الموضوعات.
- اقرأ كل موضوع على حدا قراءة دقيقة قبل تدريسه للوقوف على ما تحويه من مادة علمية.
- استعن بالمراجع الموجودة في مكتبة المدرسة ما أمكنك.
- التهيئة المناسبة للطلاب لإثارة دافعيتهم، ورغبتهم في التعلم عن طريق الأسئلة، وعرض الصور، والشرائط ودعم ذلك باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في عملية التدريس.
- أما للتقويم فعليك استخدام الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد.

أهداف تدريس الوحدة:

سيكون الطالب بعد الانتهاء من دراسة الوحدة قادراً على أن:

1. يحلل قصة سجادتنا الصغيرة تحليلاً سليماً.
2. يقرأ قصيدة عكا والبحر قراءة جهريّة معبرة وسليمة.
3. يفسر الأسئلة المرفقة مع كل درس تفسيراً صحيحاً.
4. يناقش موضوعاً عن حياة سميرة عزام بطريقة منظمة.
5. يلخص نبذة عن مدينة عكا بشكل مختصر.
6. يستنتج المصادر من الأفعال غير الثلاثية بشكل سليم.
7. يميز مصادر الأفعال الثلاثية بطريقة صحيحة.
8. يكتب الإملاء بشكل صحيح وبدون أخطاء.
9. يعبر عن أهمية التعليم بالنسبة للفتاة تعبيراً سليماً.

الخطة الأسبوعية للوحدة:

الرقم	التاريخ	اليوم	الموضوع	عدد الحصص
1		الأحد	سجادتنا الصغيرة	2
2		الاثنين	سجادتنا الصغيرة	1
3		الثلاثاء	عكا والبحر	2
4		الأربعاء	مصادر الأفعال غير الثلاثية	2
5		الخميس	التعبير	1
		الأحد	الخط العربي	1

وسيكون سير الدروس كالتالي:

1. في الدرس الأول بعنوان سجادتنا الصغيرة وهو ما يسمى درس المطالعة عليك أن تراعي ما يلي:

أ. التمهيد للدرس بالطريقة المناسبة الموضحة في البرنامج.

ب. القراءة الصامتة والقراءة الجهرية للنص.

ت. توضيح معاني المفردات، وتوظيفها في جمل مفيدة.

ث. استنتاج الفكرة الرئيسية، والأفكار الجزئية للدرس.

ج. معالجة أهم القضايا الإملائية والنحوية التي سبق ومرت معهم.

ح. الإجابة عن أسئلة الفهم والاستيعاب.

2. في الدرس الثاني بعنوان عكا والبحر وهو ما يسمى درس النصوص:

أ. التمهيد للدرس كما هو موضح في البرنامج.

ب. القراءة الجهرية مع الانتباه أن في دروس النصوص لا يوجد قراءة صامتة.

ت. توضيح المعاني الجديدة، وتوظيفها في جمل مفيدة.

ث. شرح الأبيات شرحاً أدبياً.

ج. معالجة القضايا النحوية والإملائية.

ح. الإجابة عن أسئلة الفهم والاستيعاب.

3. في درس القواعد وهو بعنوان مصادر الأفعال غير الثلاثية يجب اتباع ما يلي:

أ. التمهيد للدرس كما هو موضح في البرنامج.

ب. شرح مفهوم المصدر للطلاب.

ت. التفريق بين مصادر الأفعال الثلاثية وغير الثلاثية مع ذكر الأمثلة الموضحة ذلك.

ث. ذكر القاعدة للطلاب وتوضيحها لهم.

ج. الإجابة عن التدريبات.

4. الإِملاء:

- أ. تجهيز الطلاب لحصة الإِملاء من خلال توزيع الكراسات وإعداد الطلاب للإِملاء.
- ب. قراءة القطعة المعدة للإِملاء.
- ت. مناقشة أهم الأفكار الواردة بالقطعة.
- ث. إِملاء القطعة على الطلاب.
- ج. جمع الكراسات.
- ح. تصحيح الإِملاء بالطريقة التي تجدها مناسبة.

5. في درس التعبير وهو بعنوان أهمية التعليم بالنسبة للفتاة:

- أ. عرض يوتيوب عن أهمية العلم بالنسبة للفتاة.
- ب. الحديث عن بعض الشخصيات النسائية التي حققت مناصب هامة.
- ت. توزيع الكراسات.
- ث. متابعة الطلاب.
- ج. جمع الكراسات، وتصحيحها.

6. أما في درس الخط العربي:

- أ. توزيع الكراسات على الطلاب.
- ب. إعطاء تعليمات الكتابة (من أسفل إلى أعلى).
- ت. كتابة الجمل على السبورة.
- ث. تدريب الطلاب على كتابتها.
- ج. إعطائهم الوقت للكتابة.
- ح. جمع الكراسات، وتصحيحها.

المراجع العلمية التي يمكن للمعلم والطالب الاستعانة بها في الوحدة:

1. العاصي، مروان(1980). " قصة مدينة عكا". المنظمة العربية للتربية والثقافة، دائرة الإعلام والثقافة بمنظمة التحرير الفلسطينية.
 2. أبو بكر، وليد (1987). "أحزان في ربيع البرتقال". دراسة في فن سميرة عزام القصصي، عكا مؤسسة الأسوار، ط2.
 3. علي، إسماعيل إبراهيم (2000). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. ط1، عمان، دار الشروق.
 4. عبد الواحد، محمود عباس (2001). مهارات في فن التعبير والإنشاء. دار الفكر العربي، القاهرة.
 5. القراضي، طاهر خليفة (2001). الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية. الدار المصرية اللبنانية، ط2.
 6. قطامي، نايفة (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
 7. حسين، محمد عبد الهادي(2005). مدرسة الذكاءات المتعددة. غزة، فلسطين، دار الكتاب الجامعي.
 8. حسين، محمد عبد الهادي (2008). حتى تصبح مدارسنا ذات ذكاءات متعددة، ط1، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- قبل البدء بالبرنامج يجب اتباع الخطوات الآتية:

لقاء بين المعلم والطالب لتوضيح الأمور التالية:

1. فكرة عامة حول البرنامج.
2. مكونات البرنامج.
3. الهدف من البرنامج.
4. زمن البرنامج.
5. طريقة تنفيذ البرنامج.

القيم والاتجاهات	الوسائل التعليمية	المدة الزمنية	الأنشطة/ المتعلم	الأساليب/المعلم	المفاهيم	الأهداف	العنوان	الدرس
الاهتمام بالموضوع	السيورة، الأقلام الملونة	4 دقائق	يتوقع أن تكون إجابات المتعلم مثلا: القصة هي عبارة عن سرد لأحداث معينة بأسلوب القصة هي أحداث مرتبة بشكل مشوق نعم، لها عناصر محددة من أهم عناصرها: الشخص، الحدث، الزمان، المكان، العقدة، الحل	أمد للدرس من خلال طرح بعض الأسئلة التي تستدعي خيرات الطلاب المسابقة: 1. ماذا تعرف عن القصة؟ 2. هل لها عناصر محددة؟ 3. اكتب أهم عناصرها على السيورة؟	التوبة الإيمان	يتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس أن يحقق الأهداف الآتية: 1. يلخص السيرة الذاتية لحياة سميرة عزام بعد قراءته لبحث عن حياتها بشكل معبر. 2. يقرأ الدرس قراءة جهرية معبرة. 3. يستنتج الفكرة العامة من الدرس استنتاجا شاملا بعد قراءته للدرس. 4. يفسر معاني المفردات الجديدة بطريقة صحيحة بعد استخراجها من النص. 5. يوظف الكلمات في جمل مفيدة توظيفا صحيحا. 6. يستخلص الأفكار الفرعية في الدرس بشكل صحيح. 7. يعالج بعض القضايا النحوية والإملائية التي سبق ومررت بهم	سجاداتنا الصغيرة	الأول الحصة الأولى

الإصغاء للآخرين	عرض شرح تقديم عن حياة سمير عزام	4 دقائق	إجابات المتعلم مثلاً: سميرة عزام هي كاتبة فلسطينية ولدت بمدينة عكا عام 1927م وكانت تنشر مقالاتها الأدبية في الصحف وتوقعها بلقب (فتاة الساحل) توفيت عام 1967م.	مرحلة التفاعل: - أطلب من الطلاب أن يركزوا على عرض البوربوينت عن حياة سميرة عزام. - اطلب منهم أن يخصصوا شقياً ما عرفوه عن حياتها.			معالجة صحيحة بعد مناقشة الفقرات. 8. يناقش أسئلة الفهم والاستيعاب مناقشة منظمة وصحيحة بعد قراءة الدرس. 9. يحاكي القصة محاكاة سليمة بعد إنهاء الدرس.			
الإصغاء للمعلم والطلاب خلال القراءة والإجابات	الكتاب المدرسي	5 دقائق	المتعلم: القراءة الصامتة إجابات الطلاب: لقد تمت سرقته من قبل احد المارة. هي مهمة لأنها مصدر فخر الأب واهتمامه الدائم	النشاط الأول: استراتيجية القراءة الفردية والجماعية، أطلب من الطلاب القراءة الفردية (الصامتة) ثم التوصل للفكرة الرئيسية من خلال الأسئلة الآتية: 1. كيف فقدت السجادة الحمراء؟ 2. لماذا هي مهمة بالنسبة للأسرة؟						

					3. لماذا أعادها السارق بعد مدة طويلة؟ على ماذا يدلك هذا؟				
الإصغاء، والانتباه	الكتاب المدرسي	5 دقائق	يستمتع ويتابع، يقرأ النص قراءة جهرية معبرة.	أعادها السارق لأنه قرر أن يتوب بذلنا ذلك على صدق توبة هذا السارق يستنتج الفكرة الرئيسية	أكلف الطلاب قراءة النص قراءة جهرية معبرة. النشاط الثالث: استراتيجية العصف الذهني وأقوم من خلالها بتغيير جلسة الصف ليكون على شكل أربع مجموعات كل مجموعة مكونة من 8 أفراد (وهنا يفعل الذكاء البيشمخي أيضا) ويزرع عليهم الكرتون والأقلام ويلهم على طريقة العمل. أما الأسئلة التي سيطرحها للمجموعة الأولى فهي: كل منا يفقد أشياء ونأسف عليها. فلماذا كان أسف الأسرة كبيراً؟ لماذا علفت السجادة على الحائط؟	الهواء ومساعدة المعلم على توزيعهم على مجموعات وانتظار أداء العمل إجابات المتعلم: لأن للسجادة اثر نفسي فهي عالية على والدهم علقت السجادة على الحائط لأنها مهمة، أو لأنها جميلة وستكون مستطيلة الشكل 2x2 من الممكن أن نصفه بأنه بخيل، أو أنه قليل التنقل والسفر، أو أنه	22 دقيقة	الكتاب المدرسي الكرتون الأقلام الملونة	التعاون، احترام رأي الزملاء، تقبل الآخرين

توقع مساحة السجادة.	وصف الأب من خلال قراءتك للجملة (فهي قطعة السجاد الوحيدة التي اشتراها).	ما معنى الكلمات الآتية(أفريز، انصرام، دأب)	هل تجد تناقضا بين كون السجادة صغيرة وكون الأسف كبيرا؟ وضح قول.	وضعت بعد كلمة (يوما) ثلاث نقاط.	إلام يشير ذلك؟	كأنت أمي قد نشرت بعض قطع السجاد والأبسطة)	- لماذا- في رأيك - لم تنتشر الأم كل قطع السجاد والأبسطة؟	أما أسئلة المجموعة الثانية:
لا يعرف شراء شيء للبيت.	المعنى: أفريز- الحائط البارز من الشرفة(فارسية)، انصرام: انتهاء، دأب: عادة.	لا، لا يوجد تناقض لأنه لعلاقة لحجم الأشياء بمقدار قيمتها لنا.	يشير ذلك إلى أنه تم حذف بعض الأحداث من القصة لعدم أهميتها للدرس.	من الممكن أن الأسرة لا تملك إلا هذا السجاد والأبسطة	ومن الممكن أنه لا تهتم إلا لهذه القطع فقط	إجابات المجموعة الثانية:	لا يوجد فرق كبير بين السجاد والبساط إلا أن البساط يمكن أن يكون نوع من أنواع السجاد	
الكتاب المدرسي الإلكتروني الأقلام الملونة	التعاون، احترام رأي الزملاء، تقبل الآخرين							

<p>التعاون، احترام رأي الزملاء، تقبل الآخرين</p>	<p>الكتاب المدرسي الالكترون الأقلام الملونة</p>	<p>25 دقيقة</p>	<p>من الممكن أن تصدر رائحة سيئة لأن يحصل لها شيء ولكنها عادة عند النساء اسم يكن هو فقدان السجادة بسبب عدم معرفة من أخذها أو كيف فقدت إيدانا: مفعول لأجله منصوب. لأنها مكسورة وضعها على الإفريز وتثبيتها بشئ تقبل ذرع: مشى سريعا السائلة: المشاة وجمنا: حزنا إجابات المجموعة الثالثة: مع أن السماء صافية إلا أنها تمطر أو مع أنني درست جيدا إلا أنني رسبت</p>	<p>حدد اسم (لم يكن) في (لعل مبعث أسفه لم يكن فقدان شيء اشتراه) □ ما سبب بناء الفعل (فقدت) □ للمجهول؟ □ ما إعراب (إيدانا) في (إيدانا بانصرام فصل الشتاء). □ ما سبب كتابة الهمزة في زائرنا على هذا الشكل. □ تصور وضعنا للسجادة لا يسمح لها بالانزلاق □ ما معنى الكلمات الآتية: (ذرع، السائلة، وجمنا) أما أسئلة المجموعة الثالثة: □ استخدم النمط اللغوي التالي في جملة من تعبيرك. مع أن أن □ هل تجد تناقضا بين رغبة الأم في تشميس السجاد وبين بقائها على الإفريز حتى صباح اليوم التالي؟ وضح رأيك.</p>		<p>الحصة الثانية وتكون متصلة بالأولى</p>
--	---	---------------------	--	--	--	--

التعاون، احترام رأي الزملاء، تقبل الآخرين	الكتاب المدرسي الالكترون الأقلام الملونة	15 دقيقة	<p>نعم، أجد بعض التناقض لأنه كان من المفروض لو أن الغاية من وضعها هو تشميسها أن تدخلها قبل غروب الشمس ولا أن تبقىها بالليل والفصل شتاء</p> <p>أستخدم التعبير الثاني لأنّ التعبير الأول يدل على عدم الاهتمام</p> <p>صور ساعات الفجر الأولى بإنسان ويمر وصور ساعات الفجر بانبثاق النور لأن النساء عاطفيات بطبعهن أو لأن الأب بسيط جدا ولم يستطع التعبير عن انفعاله</p> <p>وكان أخر شئ نتوقعه أن تصبح الأخلاق عيب وأن تصبح العادات حرام</p> <p>يشير ذلك إلى أن الأم هي التي تقوم بعمل جميع الأمور بالبيت الهوء والاستماع لبعضهم البعض</p>	<p>□ (لاحظت أمي اختفاءها)، (افتقدتها أمي)، لو كنت القاصة فأبي التعبيرين السابقين تستخدم؟ ولماذا؟</p> <p>□ بين الجمال في (مرت ساعتان على انبثاق الفجر)</p> <p>□ (انفعل أبي ولكنه لم يبك)</p> <p>- لم - في رأيك - بكت الأم ولم يبك الأب؟</p> <p>□ استخدم النمط اللغوي (وكان آخر شيء نتوقعه) في جملة من تعبيرك.</p> <p>□ الأم أول من لاحظ اختفاء السجادة، وأول من رآها بعد إعادتها. إلام يشير ذلك.</p>		
التعاون، احترام رأي الزملاء، تقبل الآخرين	الكتاب المدرسي الالكترون الأقلام الملونة	15 دقيقة	<p>النشاط الرابع: تلخيص ما توصلت له المجموعات الثلاثة وكتابته على الكرتون ومن ثم عرضه على الطلاب</p>			

القيم والاتجاهات	الوسائل التعليمية	المدة الزمنية	الأنشطة/ المتعلم	المفاهيم	الأهداف	العنوان	الدرس
التعاون، احترام رأي الزملاء، تقبل الآخرين	الكتاب المدرسي الكرتون، الأقلام الملونة	20 دقيقة	الهواء ومساعدة المعلم على توزيعهم على مجموعات وانتظار أداء العمل أما إجابات المجموعة الرابعة فكانت: من عبارة لاحظ بمقدار ما سمح له ضوء الشارع كان السيف مبسوطا أو كان أخي مبسوط الحال يشير ذلك إلى وجود الخير وصحوة الضمير في داخل السارق أو يشير ذلك إلى أنه لم يكن سارقا محترفا في سرقة الأشياء. الذي تغلب في النهاية جانب الخير سيتوب عن جميع أفعاله التي تغضب الله التعبير الأول أكثر قربا إلى الله اختارها لأنه لم يكن يملك غيرها العلاقة أنه أراد أن يتوب عن	أما أسئلة المجموعة الرابعة فهي: □ كان الضوء ضعيفا. من أين تفهم ذلك. □ (أن ثمة سجادا مبسوطا على إفريز هذا البيت) - أدخل كلمة (مبسوطا) في جملة من تعبيرك لتحمل معنى جديدا (غير ما ورد في العبارة). □ عاش السارق لحظات من الصراع بينه وبين ذاته. إلام يشير ذلك □ من تغلب في نهاية الصراع؟ □ (على أن يتوب) ما الذي سيتوب عنه؟ □ (اختار هذه السجادة لركوعه) □ (اختار هذه السجادة لصلاته) لماذا اختارت القاصة التعبير الأول؟ □ لماذا في رأيك اختار هذه السجادة دون غيرها لركوعه؟ □ ما علاقة أن يبدأ توبته بالصلاة		سجاداتنا الصغيرة	الأول الحصّة الثالثة

				على سجادة مسروقة) —(هزة كهرياء ترج جسمه)؟ □كلمة (مختار) تصلح أن تكون اسم فاعل واسم مفعول فماذا جاءت في الجملة الآتية(وهكذا لفها وأعادها مُختاراً راجياً الله أن يغفر له). □ما معنى أحجم؟				
التعاون، احترام رأي الزملاء، تقبل الآخرين	الكتاب المدرسي الكرتون الأقلام الملونة	15 دقيقة	السرقه ولكن السجادة التي اختارها كانت مسروقة لذلك أصابته- عندما وقف عليها وهي مسروقة- سرت كهرياء في جسده وهذا دليل صدق توبته وقربه لله في تلك اللحظات اسم فاعل؛ لأنها تدل على السارق لو كانت السجادة مختارة لكانت اسم مفعول. أحجم: امتنع	النشاط الرابع: يقوم المعلم بتوزيع أسئلة الفهم والاستيعاب على المجموعات				
الإصغاء، احترام الأدوار	الكتاب المدرسي، السيورة	5 دقائق	يقوم الطلبة بحلها وبعد ذلك يقوم أحد الطلبة ويتولى إدارة النقاش وتدوين الإجابات على السيورة	النشاط الخامس: استراتيجية المحاكاة أوزع الشخوص على الطلاب				
التعاون، الإصغاء	الكتاب المدرسي		تنفيذ المحاكاة					

القيم والاتجاهات	الوسائل التعليمية	المدة الزمنية	الأنشطة/ المتعلم	الأساليب/المعلم	المفاهيم	الأهداف	العنوان	الدرس
الإصغاء واحترام الأدوار	عرض شرائح تقديمي لصور عن مدينة عكا	5 دقائق	يبدأ الطلبة باسترجاع معلوماتهم عن الدرس وعن مدينة عكا	أهمد للحصّة من خلال مراجعة درس سجادتنا الصغيرة والتذكير بمكان ولادة سميرة عزّام	ملاءة	يتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس أن يحقق الأهداف الآتية: 1. يستنتج نبذة عن حياة راشد حسين بعد رؤيته لليوتوب الخاص بحياته. 2. يقرأ القصيدة قراءة جهرية معبرة. 3. يوضح الفكرة العامة من القصيدة توضيحاً صحيحاً. 4. يستخرج معاني المفردات الجديدة بعد مناقشة الأبيات بطريقة صحيحة. 5. يوظف الكلمات في جمل مفيدة. 6. يشرح الأبيات شرحاً أدبياً. 7. يعالج الطالب بعض القضايا النحوية والإملائية التي سبق ومرت بهم معالجة صحيحة بعد مناقشة الأبيات. 8. يناقش الطالب أسئلة الفهم والاستيعاب بعد إنهاء الدرس بشكل صحيح.	عكا والبحر	الثاني الحصّة الأولى
الإصغاء واحترام إجابات	يوتيوب عن حياة راشد	5 دقائق	إجابات الطلاب مثلاً: هو شاعر فلسطيني من قرى أم الفحم ولد سنة 1936 وانتقل	مرحلة التفاعل المعرفي: أطلب من الطلبة الحديث عما جمعه عن حياة راشد				

الآخرين	حسين، بعض مؤلفاته		مع عائلته إلى حيفا ثم عاد إلى قريته الأصلية بعد أحداث النكبة وكان من كتاب شعر المقاومة من مؤلفاته (ديوان مع الفجر وصوراريخ)	حسين
التعاون، احترام الأدوار وأراء الآخرين.	السبورة، الأفلام الملونة، الأوراق، الكتاب المدرسي	30 دقيقة	<p>الهدوء والإصغاء للمعلم والتعاون معه في توزيعهم على مجموعات والتعاون فيما بينهم</p> <p>ومن الممكن أن تكون الأسئلة الموضوعية كالآتي</p> <p>بم يحلم الرعاة في رأيك؟</p> <p>دبين الجمال في (رقصة الريحان)؟</p> <p>□ما دلالة الأرض التديبة؟</p> <p>دبين الجمال في (سنا بل القمح الخجولة)؟</p> <p>□ما إعراب حلم الرعاة؟</p> <p>□ما معنى التديبة، ملاءة؟</p>	<p>النشاط الأول:</p> <p>استراتيجية المجموعات التعاونية وتتم من خلال توزيع الصف إلى أربع مجموعات كل مجموعة تتكون من 5-8 أفراد ويعين رئيس لكل مجموعة لمناقشة عملهم أمام الطلاب الآخرين وأقوم بتوزيع أبيات القصيدة على الطلبة وأكلفهم بشرح الأبيات ووضع الأسئلة التي يجدهونها مناسبة لكل بيت من ناحية شرح للأبيات، معاني مفردات، قضايا نحوية وإملائية.</p>

<p>التعاون، احترام الأدوار وآراء الآخرين.</p>	<p>السيبورة، الأقلام الملونة، الأوراق، الكتاب المدرسي</p>	<p>25 دقيقة</p>	<p>أما أسئلة المجموعة الثانية فهي: □ كلنا نعلم فلماذا اختار الشاعر أحلام الشباب ليقدمها هدية؟ □ ما الغرض من الاستفهام في (فهل ترضى بها عكا هدية؟) □ في رأيك ما أفضل ما يمكنك الشاعر و يصلح هدية لمدينة عكا؟ □ ما معنى كلمة العسجدية؟ □ ما إعراب (وأحلام الشباب)؟ أما أسئلة المجموعة الثالثة فهي: □ لماذا وصف الشاعر عكا بالظهورة؟ □ (الظاهرة)، (الظهورة) هل تجد فرقاً في المعنى بين التعبيرين؟ □ لإم يشير تقبيل البحر</p>	
---	---	---------------------	---	--

وراء الآخرين.	الأوراق، الكتاب المدرسي		<p>لراحتي عكا؟ □ بين الجمال في (البحر قبل راحتك). □ أما معنى يسأل في (جاء يسألك المشورة)؟ ضع كلمة يسأل في جملة من تعبيرك لتحمل معنى جديد غير الوارد في الفقرة؟</p> <p>أما أسئلة المجموعة الرابعة فهي: ما قيمة كلمة الأمير في (فهو الأمير أتى ليخطب ود قلبك)؟ كيف يكون الرفق به؟ □ متى يمكن للأميرة أن تجرح شعوره؟</p> <p>□ ما دلالة أبدأ في (لا تجري أبدأ شعوره)؟ □ أما الذي يطلبه الشاعر من عكا في الجزء الثاني من النص؟</p>	
التعاون، احترام الأدوار وراء الآخرين	السيبورة، الأقلام الملونة، الأوراق، الكتاب			

الحصة
الثانية

	المدرسي		<p>□ في رأيك ماذا يحدث لو وافقت عكا على طلب الأمير؟ □ (البحر قبل راحتك)، (البحر غسل قدميك). لو كنت الشاعر فأي التعبيرين تستخدم؟ ولماذا؟ □ لخص النص في ثلاثة أسطر. □ ما الذي أراد الشاعر نقله إلى القارئ من خلال نصه؟</p>		
احترام الآخرين	السيبورة، الأقلام الملونة، الكتاب المدرسي، الدفاتر	15 دقيقة	التفاعل والحماسة احترام دور كل زميل في إجابته توديع المعلم باحترام وأدب	النشاط الثاني: <ul style="list-style-type: none"> • ناقش مع الطلاب أسئلة الفهم والاستيعاب • أكلفهم بالإجابة عن الأسئلة • اختار منهم عشوائياً أحبيهم وأدعهم 	

القيم والاتجاهات	الوسائل التعليمية	المدة الزمنية	الأنشطة/ المتعلم	الأساليب/المعلم	المفاهيم	الأهداف	العنوان	الدرس
الإصغاء للآخرين	السيبورة، الأ أقلام الملونة، بطاقات مكتوب عليها أفعال غير ثلاثية	5 دقائق	إجابات المتعلم تكون: أي يكون مكون من ثلاثة أحرف مثل كتب، درس، عمل، مكتوب، عامل، عمل، مكتوب، مدروس. يكون غير ثلاثي إذا زادت حروفه عن ثلاث أحرف نادى، استشهد، نافس.	أمهد للدرس من خلال طرح بعض الأسئلة مثل: كيف يكون الفعل ثلاثياً؟ أكتب فعلاً ثلاثياً؟ أشتق أسماء من الفعل الثلاثي؟ متى يكون الفعل غير ثلاثي؟ مثل؟	المصدر	يتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس أن يحقق الأهداف الآتية: 1. يميز المصدر بشكل دقيق بعد ذكر الأمثلة المناسبة. 2. يستنتج مصادر الأفعال غير الثلاثية استنتاجاً صحيحاً بعد تمكنه من تحديد الأفعال غير الثلاثية. 3. يصوغ مصادر الأفعال غير الثلاثية بشكل صحيح بعد إنهاء الدرس. 4. أن يحل التدريبات بعد إنهاء الدرس بشكل صحيح.	مصادر الأفعال غير الثلاثية	الثالث
التعاون، احترام الأدوار، المحافظة على الهدوء	السيبورة، الكتاب المدرسي، الأوراق الأ أقلام	30 دقيقة	التزام الطلاب بالهدوء خلال توزيعهم على مجموعات ومساعدة المعلم على إتمام التوزيع بشكل سريع ومنظم ومن ثم اختيار قائد للمجموعة وكاتب للمجموعة	النشاط الأول: استراتيجية المجموعات وتتم من خلال توزيع الطلاب على مجموعات صغيرة أي تتكون كل مجموعة من 5 طلاب فقط وتكليفهم بمناقشة الأمثلة المطروحة في الدرس واستنتاج				

والنظام، والإصغاء للآخرين			وتنظيم النقاش فيما بينهم ومن الممكن أن تكون القاعدة التي سيتوصلون لها كالاتي: - مصادر الأفعال غير الثلاثية قياسية ولها أوزان متعددة. - الأمثلة على بعض المصادر استخراج استخراج استحوذا استحواد عمراً تعبير تعارفاتعارف	القاعدة المناسبة مع إعطاء أمثلة خارجية على كل قاعدة وبعدها اطلب منهم تكليف قائد للمجموعة وإخبارنا ما توصلت له المجموعة وبعدها مقارنة النتائج مع كل المجموعات واستنتاج القاعدة الصحيحة		الحصة الثانية
الاحترام، والإصغاء	السيبورة	5 دقائق	إعطاء القاعدة الأكثر صحة للمعلم وكتابتها على السبورة مع بعض الأمثلة	النشاط الثالث: تجميع أفكار الطلاب وكتابة القاعدة على السبورة من قبل أحد الطلاب		
الهدوء، واحترام الأدوار	السيبورة، الأقلام الملونة	2 دقائق	من الممكن أن تكون إجابات الطلاب مصادر الأفعال غير الثلاثية سماعية وقياسية	النشاط الأول: مراجعة الطلاب بما تم استنتاجه في الحصة السابقة		

الإصغاء، التحترم، النظام	البطاقات، اللوحة الوبرية، السبورة، الأقلام	35 دقيقة	يلتزم الطلاب بالهدوء للاتفاق على اللعبة وبدءها مع المعلم ومن ثم المباشرة باللعبة ووضع البطاقات على اللوحة الوبرية كل بطاقة بجانب الكلمة التي تطابقها ومن ثم قراءة الكلمات وإعطاء القاعدة التي تناسب البطاقات	<p>النشاط الثاني:</p> <p>استراتيجية الألعاب ونختار منها لعبة الأضداد وهي أن أكتب على البطاقات كلمات محور الدرس وأقوم بتوزيعها على التلاميذ، وبعدها تجري اللعبة كأن يقف أحد الطلاب ويقرأ بطاقته، ثم يقف الطالب الذي يحمل الإجابة ليقرأ إجابته أيضاً، أما إذا كانت اللعبة شفوية فيمكن أن أعبها مع الطلاب أو أسمح لطلاب آخر أن يتقمص دوري ويدير اللعبة. عندها ستكون أجمل وأشد شوقاً.</p>		
الإصغاء للآخرين	السبورة، الأقلام	3 دقائق	حل الأسئلة ومناقشتها مع الأستاذ شكر الأستاذ على الحصة	<p>النشاط الثالث:</p> <p>مناقشة الطلاب بالأسئلة وتكليفهم بحلها، تحية الطلاب وشكرهم على احترام الحصة والتعاون في اللعبة</p>		

القيم والاتجاهات	الوسائل التعليمية	المدة الزمنية	الأنشطة/ المتعلم	المفاهيم	الأهداف	العنوان	الدرس
الإصغاء للآخرين		3 دقائق	احترام النظام والاستماع للمعلم والاستعداد لدرس الإملاء		يتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس أن يحقق الأهداف الآتية: 1. يستنتج الفكرة العامة من القطعة استنتاجا صحيحا بعد قراءة القطعة. 2. يناقش معاني المفردات الصعبة طريقة سليمة بعد فهمها من المعلم. 3. يكتب القطعة كتابة صحيحة بعد قراءة المعلم لها. 4. يراعي علامات الترقيم مراعاة سليمة انتباهه لها بعد لفت المعلم. 5. يشكل الكلمات شكلا صحيحا بعد قراءة المعلم الصحيحة لها.	إملاء اختباري	الدرس الرابع
الانترام بالتعليمات والهدوء	الكراسات ، الأقلام والقرطاس	37 دقيقة	الاستماع للمعلم والتقيد بالتعليمات وكتابة الإملاء على الكراسات والإجابة على أسئلة المعلم والتركيز الجيد على ما يمليه المعلم وإتباع طريقة التصحيح التي يريدها المعلم	مرحلة التفاعل: ويسر الدرس فيه حسب الخطوات التالية: - أقرأ القطعة ليم التلاميذ بفكرتها العامة. - مناقشة المعنى العام بأسئلة أقيها على التلاميذ. - إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع. - إملاء القطعة وبراى فى الإملاء ما يلي: 1. تقسيم القطعة وحدات متناسبة للتلاميذ طولا وقصرا. 2. إملاء الوحدة مرة واحدة؛ لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء			

الاتزام بالتعليمات والهوء والاستماع الجيد لما يقوله المعلم	الكراسات الأقلام والقرطاسية اللازمة للإملاء		وجود الانتباه. 3. استخدام علامات الترقيم في أثناء الإملاء. 4. مراعاة الجلسة الصحيحة للتلاميذ. - أقرأ القطعة للمرة الثالثة، لتدراك الأخطاء والنقص. - جمع الكراسات. - مناقشة عميقة لمعنى القطعة، شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة مقبولة. - تصحيح الكراسات بإحدى الطرق المتبعة بالتصحيح وهي: تصحيح التلميذ لنفسه. تصحيح كل زميل لزميله. تصحيح المعلم وهذا لا يلغي اشتراك المعلم بالتصحيح بالطرق الأخرى.			
--	---	--	---	--	--	--

القيم والاتجاهات	الوسائل التعليمية	المدة الزمنية	الأنشطة/ المتعلم	الأهداف/المعلم	المفاهيم	الأهداف	العنوان	الدرس
الإصغاء والنظام واحترام آراء الآخرين والنظام والتعاون	الأوراق والأقلام، السبورة، عرض بوتيوب عن أهمية التعليم بالنسبة للفتاة	3 دقائق	النظام واستلام الكراسات وإعدادها لكتابة الموضوع والتعاون والنظام في تشكيل المجموعات وإتمام العمل كما يجب وبالسرعة المطلوبة وتبادل الآراء والأفكار وكتابتها بطريقة منظمة من قبل الكاتب ومن ثم عرضها من قبل المقدم وبعدها كتابة كل طالب موضوع تعبير من خلال الاستفادة المطروحة من قبل جميع طلبة الصف	التمهيد: أمهد للدرس من خلال استشارة الطلاب وإعدادهم لموضوع التعبير وتوزيع الكراسات	التعليم	1. يجب على الطالب أن يكون قادر على أن: يعبر تعبيراً كتابياً عن الموضوع بشكل صحيح بعد تمكنه من الأفكار اللازمة للموضوع. 2. يراعي خطوات كتابة التعبير مراعاة صحيحة بعد تعرفه عليها.	التعبير (أه مية تعليم الفتاة)	الخامس
احترام النظام وشكره باحترام		2 دقيقة	جمع الدفاتر وإعطائها للمعلم تحية المعلم وشكره باحترام	التشيط الثاني: جمع الدفاتر تحية الطلاب وشكرهم على سير الحصة ولكن كل على حدا				

القيم والاتجاهات	الوسائل التعليمية	المدة الزمنية	الأنشطة/ المتعلم	المفاهيم	الأهداف	العنوان	الدرس
الإصغاء	الكراسات ، وأدوات الكتابة	3 دقائق	تنفيذ طلبات المعلم والاستعداد لحصة الخط	التمهيد للدرس بمطالبة المعلم للتلاميذ بإخراج الكراسات وأدوات الكتابة	يتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس أن يحقق الأهداف الآتية: 1. يميز كتابة الحروف بشكل صحيح بعد تدريبه على كتابته. 2. يعيد كتابة الجمل المطلوبة بشكل سليم وصحيح بعد أداءه لرسم الصحيح للحروف.	الخط العربي	السادس
احترام النظام والتعاون		5 دقائق	الاستجابة لطلب المعلم والتعاون فيما بينهم على التدرب على كتابة الحروف المطلوبة	النشاط الأول: استراتيجية الأقران وتتم من خلال الطلب من الطلاب المجيدين الجلوس بجانب الطلاب الضعفاء في الخط والتعاون فيما بينهم على رسم الحروف			
الإصغاء واحترام النظام	الكراسات السبورة الطباشير الأقلام وأدوات الكتابة، لوحات مكتوب عليها	30 دقيقة	يحاكي التلاميذ النموذج المكتوب في كراسة الخط وذلك بعد إرشادهم إلى العادات الحسنة في الكتابة ثم معالجة الأخطاء الشائعة، بعد تدريبهم على بعض الصعوبات على السبورة. المحاكاة: تبدأ على الورق بعد أن يقف على المهارات المطلوبة كتابتها	النشاط الثاني: وأقسم السبورة إلى قسمين، قسم للنموذج، وقسم للشرح الفتي. عرض النموذج الخطي ثم قراءة النموذج قراءة جهريّة ومناقشة أفكاره وما قد يصعب من كلماته. قراءتي للنموذج قراءة التلاميذ للنموذج، ثم مناقشة ما ورد في هذا النموذج من معانٍ وقيم (شرح المعنى شرحاً ميسراً دون إطالة)			

	الجميل		<p>ومن ثم أكتب النموذج على السبورة لتسهيل محاكاة التلاميذ للنموذج المكتوب الكلمات التي تشتمل على الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها، فيكتبها من أعلى إلى أسفل.</p> <p>أقوم بشرح كيفية كتابة الحرف، متابعة حركة اليد، الاستعانة بالأقلام الملونة، إعداد لوحة فيها رسم الكلمات والحروف بشكل جميل.</p> <p>الشرح الفني: حركة اليد، استخدام الطباشير الملونة، عرض نماذج مجسمة للكلمات.</p>			
التعاون واحترام الآخرين		إعطاء الكراسيات للمعلم ونحية المعلم وشكره على سير الحصّة	<p>النشاط الثالث: جمع الكراسيات نحية الطلاب وشكرهم على حسن تعاونهم</p>			

ملحق (10): كتاب تسهيل مهمة الباحث من الجامعة موجه إلى قسم التعليم العام في وزارة

التربية والتعليم

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ : 2013/3/13م

حضرة السيد مدير عام التعليم المحترم
الادارة العامة للتعليم العام
وزارة التربية والتعليم العالي
فاكس : 2983222 - 2 - 00972
رام الله

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة/ سيرين فتحي حسن ابو حمد، رقم تسجيل (11054721)
تخصص ماجستير مناهج وطرق تدريس

تحية طيبة وبعد،

الطالبة/ سيرين فتحي حسن ابو حمد، رقم تسجيل 11054721 ماجستير مناهج وطرق تدريس في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي عنوانها:
(أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في مناهج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها في تطبيق برنامج على طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد أبو جعفر

فلسطين، نابلس، ص.ب 7.707 هاتف: /2345115، 2345114، 2345113 (09) *فاكسيل: (09)2342907، (972)3200
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (11): كتاب تسهيل مهمة الباحث من وزارة التربية والتعليم موجه إلى المدارس في

محافظة نابلس

State Of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education - Nablus



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم - نابلس

الرقم: م/ن/30/31/1280
التاريخ: 2013/3/18
الموافق: 1434/5/6هـ

حضرة مدير/ة _____ المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الدراسة الميدانية

جامعة النجاح الوطنية

لا مانع من السماح للباحثة (سيرين فتحي حسن ابو حمد) بتطبيق دراستها الميدانية بعنوان (أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم) في مدرستكم.

مع الاحترام،،،

أسحر عكوب

مديرة التربية والتعليم

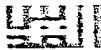


◆ نسخة / الملف.

ع.ن.هـ



عاصمة ثقافة العربية
al-GUIDS 2009



135

مخلفات تعليم عام/التدريب الميداني.doc

Nablus P.O. Box (11) - Nabلس (+970-9-2389495) فاكس (+970-9-2380034) تليفون

.Email:edunab@hotmail.com www.nablus.edu.ps

**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**The Effect of Using a Teaching Strategy Based on
the Multiple Intelligence Theory on Achievement
in Arabic Language content and on Improving
the Critical Thinking Skills among Sixth Grade
Pupils at the Public Schools of Nablus District**

**By
Sirin Fathi Hasan Abu hamad**

**Supervised by
Dr. Alia Assali
Dr. Nader Qassim**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master of Curricula and teaching
methods, Faculty of graduate Studies, An- Najah National
University, Nablus, Palestine.**

2013

The Effect of Using a Teaching Strategy Based on the Multiple Intelligence Theory on Achievement in Arabic Language content and on Improving the Critical Thinking Skills among Sixth Grade Pupils at the Public Schools of Nablus District

By

Sirin Fathi Hasan Abu hamad

Supervised by

Dr. Alia Assali

Dr. Nader Qassim

Abstract

This study aimed at identifying the effect of using a teaching strategy based on the multiple intelligence theory on achievement in Arabic Language and on improving the critical thinking skills among sixth grade pupils at the public schools of Nablus District for the scholastic year (2012-2013).

The population of the study consisted of the male and female sixth-grade pupils at the public schools in the District of Nablus. The sample of the study consisted of (109) male and female pupils divided into two treatment groups, an experimental group and a control group.

The instrument of the study included two tests which were designed by the researcher. The achievement test consisted of (26) multiple-choice items, and the critical thinking test consisted of the five skills of critical thinking: recognizing assumption, interpreting, evaluating arguments, deduction and inference.

The validity of the instruments was verified by specialists. The reliability coefficient for the two tests was calculated using the equation (Cronbach's Alpha).

The results showed that using a teaching strategy based on multiple intelligences affects pupils' achievement and improves their critical thinking. The mean scores of the experimental groups were higher than the mean scores of the control groups. The results also revealed that the mean scores of the female pupils were higher than the mean scores of the male pupils.

In the light of these findings, the researcher recommended the need to take into account the theory of multiple intelligences by the Ministry of Education because of its positive impact on increasing student achievement and improving their critical thinking. The researcher also recommended the need to hold training courses on the theory of multiple intelligences for school teachers, especially for teachers of Arabic language. and focus on the use of methods modern teaching that develop multiple intelligences and critical thinking. Moreover, the researcher recommended that further studies should be conducted on the effect of using teaching strategies based on the multiple intelligence theory and critical thinking on the achievement of students in other educational levels and in teaching other subjects.

Keywords: Critical thinking, teaching strategy, achievement, multiple intelligence.