مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد الرابع عشر – المجلد الثاني
مايو 2018م
ISSN: 2522-3399

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

فاعلية استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد والتعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة

سعديه سعيد أحمد
جامعة الباحة || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية (حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة) في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وطبقت الدراسة المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي، وشمل مجتمع الدراسة جميع طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الباحة للعام الدراسي (1438-1439هـ)، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، والبالغ عددها (50) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياساً أعدته لقياس التفكير الناقد تكون من (99) فقرة، والتي تم تطبيقها قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبقاء أثر التعلم، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي؛ حيث حصلت على متوسط عام(47.00)، في مقابل متوسط (97.72) حصلت عليه التجريبية، والفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والآجل لمهارات التفكير الناقد. وفي الختام، أوصت الدراسة بضرورة تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المناهج التعليمية بشكل عام نظراً لمساهمتها في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

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

مقدمة:

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

يرى جاردنر (1983) أن كل فرد يولد مزودًا بتوليفة منفردة من الذكاءات أشبه ببصمات الأصابع (بصمة ذكائية) وأن هذه الذكاءات توجد بدرجات مختلفة من فرد لآخر وبمعدل مختلف داخل الفرد نفسه، وأنه يمكن الكشف عن الذكاءات الأكثر شيوعا لديه واستثمارها في تعليمه الأكاديمي وذلك من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية تواءم وهذه الذكاءات مثل: استخدام مساعدات التذكر، أو تحويل النظم اللغوية إلى تعبيرات جسمية حركية أو موسيقية (الجوجو، 2011: 1374-1375).

حيث تحتل التربية الإسلامية المكانة الأولى؛ لأنها التربية الكفيلة بتقويم الناشئين والسمو بهم وإسعادهم في مستقبلهم، وهي التربية التي تزكي قلوب الناشئة وتطهر نفوسهم، وتربي ضمائرهم وتطبعهم على الخصال الحميدة وتدفعهم إلى بذل الفعال، وهي التربية التي تعصمهم من النزوات النفسية، وتحميهم من سلطان الميول الجامحة وطموح الأهواء غير المرضية، وهي التربية التي تنير للناشئين طريق الصلاح والهدى فيحرصون على طاعة ربهم وقيام علاقاتهم بأبناء المجتمع على أساس متين من الحب والتعاون والمناصفة الخالصة (حلِّس، 2010: 34).

تحتل الوسائل التعليمية مكانة مهمة في العملية التعليمية، إذ أصبحت جزءًا أساسيًا في طرائق التدريس وأساليبه التي تؤثر تأثيرًا كبيرًا ومباشرًا في تحقيق الأهداف التربوية، ولا فائدة من وسيلة لا تسهم في تحقيق هدف معين، فقيمة الوسيلة تكمن في قدرتها على الإسهام في تحقيق الأهداف. والتربية الإسلامية كمادة دراسية تحتاج كغيرها من المواد إلى استخدام الوسائل التعليمية في تدريسها إذا كنا حريصين على تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية، ولذلك اهتمت التربية الإسلامية من خلال القائمين عليها من علماء وتربويين بالوسائل التعليمية نظريا وعمليا على أرض الواقع. ولكن هذا الاهتمام قوبل بالعزوف عن استخدام الوسائل من قبل مدرسي التربية الإسلامية وخصوصا الوسائل التعليمية الحديثة (الرجوب، 2013: 56).

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

كما أوضح عسقول (2009: 4) أنه ينبغي على المهتمين بمجال التربية استبعاد التلقين ما أمكن وذلك باعتباره معيقا رئيسا ومثبطاً لكل انفعال نفسي وعقلي، وباعتباره السبب الرئيس للامتثال والخضوع ولابد من الإشارة في هذا المجال إلى الاهتمام الكبير الذي يوليه ديننا الحنيف بالتفكير وحضه على استخدام العقل، بل أن هذا الأمر من الأمور الرئيسة التي قامت عليها الدعوة الإسلامية، وهذا ما ذكره القرآن الكريم بقوله تعالى: " وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ أن فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ" (الرعد: الآية 3)

وحول هذا الموضوع يشير بعض الباحثين في تفريقهم بين التفكير الناقد والحل الموضوعي العلمي للمشكلة، إلى أن التفكير الناقد يتضمن عناصر من القيم والعواطف والأحكام الشخصية، وفي الواقع من الصعب الفصل بين العوامل الموضوعية والشخصية في أي عمل يستهدف المعرفة، وأن القوة الدافعية التي تثير التفكير الناقد وتبقي عليه غالبا متجذرة في القيم والاستعدادات والمكونات الشخصية للفرد من ميول واتجاهات ودافعية (أبو شعبان، 2010: 104).

تعد مهارات التفكير الناقد هدفًا تربويًا في التعليم الصفي حيث ينبغي توافرها لدى الطالب المفكر، ويوجد اختلاف في تصنيف مهارات التفكير الناقد وذلك تبعًا لتنوع وجهات نظر الباحثين من حيث تعريف وتناول كل منهم للتفكير الناقد (عبد الرؤوف، 2013: 39). إذ ترجع أهمية التفكير الناقد للعديد من العوامل ليس فقط كونه يسهم في إثراء حياة الإنسان ومساعدته في تغيير أوضاعه نحو الأفضل فحسب، وإنما بأثره الإيجابي على المجتمع إذ يسهم في القدرة على الاختيار السليم واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، لذا فيعد تعليم التفكير الناقد ضرورة تربوية ملحة ومن حق الطلاب أن يتعلموا كيف يفكرون تفكيرًا ناقدًا ذو صفة علمية مقصودة ومحددة وواضحة (الجنابى، 2001: 13).

والذي بدوره أثار دافعية الباحثة للكشف عن مدى فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

مشكلة الدراسة:

تعد قضية استراتيجيات التدريس كإحدى مكونات المنهج إحدى القضايا الهامة التي تشغل المهتمين بشئون التعليم، باعتبار أن المعلم هو عصب المنظومة التعليمية في تحقيق أهدافها، إذ يعد المعلم الدعامة الأساسية في تحقيق أهداف المسؤولين عن التعليم (أخضر، 2016: 425).

فقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بوجود قصور في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لفترة أطول عند الطلاب ومنها ما أشارت إليه نتائج دراسة تومكايا وآخرون (Tümkaya et al., 2009) التي توصلت إلى أن أغلب الطلاب يفتقدون إلى مهارات التفكير الناقد ولديهم قصور شديد فيها. فقد ورد في كتاب الله العزيز ما يدل على أن أصحاب العقول المفكرة يستطيعون التذكر أفضل من غيرهم، وذلك في قوله تعالي: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [البقرة: 269].

وقد أكدت دراسة كريم (2011) على أن معظم الطلبة يدرسون من أجل النجاح فقط، وأن هدفهم الأساسي يتركز على ما يتحصلون عليه من درجات في الامتحان، وأن أغلب الطلبة ينسون ما يدرسونه بمجرد خروجهم من الامتحان، وهذا لا ينسجم مع ما تؤكد عليه النظريات التربوية الحديثة في أن التعلم يجب أن يكون من أجل التمكن، أو التعلم الذي من خلاله يستطيع الطالب استبقاء المعلومات لمدة طويلة واستخدامها حسب الوقت.

وقد أكد القاضي (2011: 47) في هذا الصدد على أن نظرية الذكاءات المتعددة تفتح الباب واسعا أمام المعلمين لتشكيلة واسعة من استراتيجيات التعليم التي يمكن تطبيقها بسهولة في غرفة الصف كما تتيح تطوير استراتيجيات تعليمية جديدة على المسرح التربوي بشكل مستمر.

وقد توصلت نتائج دراسة أبو شريخ (2011) إلى توافق أنشطة مهارات التفكير الناقد (التفسير، التحليل، التقويم، الاستدلال، الشرح، تنظيم الذات) مع مبادئ استراتيجيات الذكاءات المتعددة القائمة على حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير في الأسباب والمسببات وإعطاء تفسيراً وحكماً موضوعياً دقيقاً وبعيداً عن التحيز والمحاباة.

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

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

حيث برزت أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعليته في التعلم، وكذلك التفكير المتأني الذي يؤدي إلى ربط الظواهر، وتفسيرها، مما أدى إلى تعلقه في ذهن الباحثة تأثراً بقول الله تعالي:﴿ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾[الزمر: 18].

ويمكن عرض مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة؟**

وفي ضوء مشكلة الدراسة، تسعى الباحثة إلى اختبار صحة الفروض الإحصائية التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد.
2- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والآجل لمهارات التفكير الناقد.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والآجل لمهارات التفكير الناقد.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة بشكل عام من ضرورة تعزيز بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهن في مادة التفسير، إلا أن تلك الأهمية تبرز في المجالين النظري والتطبيقي وذلك على الوجه التالي:

أولاً: الأهمية النظرية

1. إفادة معلمي مادة التفسير من خلال تقديم استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة لتفعيلها في حجرة الصف بطرق أكثر نشاطاً وفعالية.
2. التنظير النظري لمدى امتلاك طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة لمهارات التفكير الناقد ومستويات بقاء أثر التعلم في مادة التفسير لديهن.
3. تأمل الباحثة في إثراء إضافة علمية للمعرفة والمكتبات العربية في الكشف عن فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط – في ظل ندرة البحوث والدراسات على حد علم الباحثة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد المسئولين التربويين بأهمية تفعيل الاستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس المواد الدراسية على مستوى مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
2. قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة واضعي السياسات التربوية والإدارية الخاصة باستخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تجديد وتطوير أساليب التدريس بشكل عام وتفعيل الاستراتيجيات القائمة على الذكاءات المتعددة بشكل خاص.
3. قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في توفير نتائج عن فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في إطار الحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة.
2. **الحدود البشرية:** جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة، وسيتم اختيار عينة عشوائية منهم لتمثيل مجتمع الدراسة.
3. **الحدود المكانية:** مدينة الباحة بالمملكة العربية السعودية.
4. **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول للعام 1438-1439هـ.

مصطلحات الدراسة:

الذكاءات المتعددة:

يُعرف مصطلح الذكاءات المتعددة على أنه: التفاعل الحادث ما بين الذكاء العام، مع غيره من شتى أنواع الذكاءات الأخرى (Fish, 2012: 20).

عرفته الجوجو (2011: 1379) بأنها: "توليفة متكاملة من الوظائف العقلية التي تتسق معا بنسيج كلى موحد، لتكون منظومة مركبة من الذكاءات المختلفة داخل الفرد نفسه، وبين الأفراد بعضهم البعض".

تعرفها الباحثة إجرائياً: على أنها ثماني أنواع من الذكاءات والتي حددها هوارد جاردنر في نظرية الذكاءات المتعددة طرق. وهي الذكاء (اللغوي، والمنطقي الرياضي، والموسيقي، والمكاني/البصري، والجسدي-الحركي، والاجتماعي، والداخلي- والطبيعي) والتي تمكن طالبات الصف الثاني المتوسط من تنمية مهاراتهن الفكرية والمعرفية والتحصيلية في مادة التفسير.

التفكير الناقد:

يعرفه عبد الرؤوف (2013: 26) بأنه "العمليات العقلية المركبة والتي تتمثل في: معرفة الافتراضات، والاستنتاج، وتقييم الحجج، والتي تتم وفقا لتتابع معين أثناء ممارسة الطالب للأنشطة التعليمية المقترحة في ضوء الذكاءات المتعددة".

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

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: استخدام طالبات الصف الثاني المتوسط للمهارات والاستراتيجيات المعرفية التي تزيد من احتمال الخروج بنتائج مرغوبة؛ كما أنه تفكير هادف ومسبب وموجه تجاه هدف محدد، وهو تعزيز نوعية التفكير الذي يساهم في حل المشكلات وصياغة الاستنتاجات وحساب الاحتمالات واتخاذ القرارات.

استراتيجية حل المشكلات:

عرف الصلاحين (2016: 564) استراتيجية حل المشكلات بأنها: عملية منظمة يسلكها الفرد أو المجموعة للتغلب على عقبة تحول بينه وبين بلوغه الهدف الذي حدده، تبدأ بالمواجهة الأولية وتكون نهايتها عند الوصول إلى حل.

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: أحد العمليات التي يقصد من ورائها إيجاد طريقة لحل المواقف الصعبة أو المعقدة، أو التغلب على عقبة معينة تواجه الفرد في حياته، ومن ثم محاولة التوصل إلى حل واضح من خلال وضع هدف يتم إنجازه في إطار فترة زمنية معينة، وبخاصة في حالة ما لم يكن هناك حل محدد أو معروف بصورة مسبقة عن تلك المشكلة.

بقاء أثر التعلم:

تعرفه عياد (2008: 7) على أنه: "احتفاظ الطالبات بالمفاهيم العلمية بعد مرور أربعة أسابيع متواصلة على مرورهن بالخبرة التعليمية والتي سيتم قياسها عن طريق الاختبار المؤجل".

ويمكن تعريفه بأنه: مدى احتفاظ الطالبات مجموعة البحث بالمعلومات المتضمنة بالمقرر الدراسي بعد ثلاثة أسابيع من دراستهم للمقرر، ويستدل عليه من خلال اختبار إلكتروني" (السيد، 2012: 61).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط على حفظ المفاهيم والمعلومات المتضمنة في منهج مادة التفسير لفترة من 21- 30 يوما ويتم التأكد من ذلك بواسطة الاختبارات الدورية التي تنفذها المعلمة شهرياً.

2- الإطار النظري للدراسة:

نظريات الذكاءات المتعددة

قد توالت النظريات وتفسيراتها في مجال الذكاء، ومنها نظرية "ستيرنبرغ"، فقد توصلت هذه النظرية إلى وجود ثلاثة مظاهر رئيسية للذكاء وهي: الذكاء العلمي والأكاديمي، والإبداعي، وتوصل جاردنر إلى نظرية جديدة انتشرت بمفهوم نظرية الذكاء المتعدد، حيث تشير إلى أن هنالك ثمانية من أنواع الذكاء يمتلكها الأفراد ويستطيعون تنميتها، ووضحت هذه النظرية أنه يوجد تباين بين الأفراد في الميول والقدرات ودرجة المهارات (Gardner, 2008: 193)، وهذا يرجع إلى تعدد أشكال الذكاء المتوفر التي يمتلكها الأفراد والنسبة التي يتم بها تفعيلهما، وتشير هذه النظرية أن للبيئة والوراثة دوراً هاماً في ظهور عددٍ من أنواع الذكاء لدى الأفراد (عبد الحميد، 2010: 53).

وتمثل نظرية الذكاءات المتعددة مفهوماً حديثاً للتفكير، الذي ارتكز على وجود عدد من أنواع الذكاءات، حيث تقترح هذه النظرية على المعلمين توسيع حصيلتهم من الأدوات والاستراتيجيات والأساليب في الفصول الدراسة، لذا جاءت نظرية الذكاءات المتعددة بوصفها علاجاً للعملية التعليمية، ودعت المعلمين إلى إيقاظ عقول الطلاب في رفع مستوى تحصيلهم العلمي (Pociazk, 2007: 65).

تمثل أيضاً إحدى الاتجاهات التي أحدثت انقلاباً جذرياً في استراتيجيات التدريس، حيث غيرت نظرة المعلمين إلى المتعلمين وإلى طرق وأساليب وسائل تعليمهم، وسهلت الوسائل الملائمة للتعامل مع قدراتهم الذهنية، وأحدثت تقدماً علمياً جديداً لمفهوم الذكاء، للإسهام في تنمية وتطوير المجتمع وإمكاناته الذاتية، وأولت نظرية الذكاءات جهداً كبيراً في إعادة النظر لقياس الذكاء، ورحبت بالاختلاف الحاصلة بين الأفراد في أنواع الذكاءات وأسلوب استخدامها، كل ذلك أدى إلى إثراء المجتمع وتنويع حضارته وثقافته.

ترى الباحثة أنه كان ينظر للذكاء على أنه قدرة واحدة يتمتع بها الفرد، ولكن أصبح لنظرية الذكاءات المتعددة مجال واسع وإمكانيات تعزز دور استراتيجيات التدريس داخل المؤسسة التعليمية لتنمية مجال التفكير لدى الطلاب الأفراد، وعموماً فقد ارتبطت نظرية الذكاءات المتعددة بالعمليات العقلية المتعلقة بالمعرفة والذاكرة والطلاقة والإدراك والاستدلال والانتباه والاستيعاب والقدرة العددية، إلا أن الذكاء المتعدد والتفكير هو أحد النظريات

التي تطرقت لتوضيح وترسيخ موضوع الذكاء في العملية التعليمية للوصول لأهداف محددة ترسمها وتخططها وزارة التربية والتعليم في أي دولة.

استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة:

يعتبر استخدام طرق وأساليب متعددة في تدريس الذكاءات المتعددة، يؤدي إلى ضرورة العمل لصنع العديد من الفرص التعليمية لكافة الطلبة في المؤسسة التربوية، ومن خلال تقديم أنشطة متنوعة ومتعددة للطلاب تتلاءم مع ما لديهم من ذكاءات لتساعدهم على حل المشكلات لتطوير وتنمية الإبداع الفكري، وأشارت كل من دراسة هول هالي (2008)، وكايا (2007)، وكوكسال وبيل (2007)، أن استراتيجيات التدريس لها أثر فعال في ضوء الذكاءات المتعددة في تحصيل الطلاب.

ومن استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة

أولاً: استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي: وتتضمن عدة أساليب منها: الأسلوب القصصي، والعصف الذهني، والتسجيل الصوتي.

ثانياً: استراتيجيات تدريس الذكاء الرياضي: وتتضمن عدة أساليب منها: المعالجة الرقمية، والحسابية، والسؤال السقراطي، والجهد الذاتي، والتحاور النقدي.

ثالثاً: استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني: وتتضمن عدة أساليب منها: والتخيل، والتصور، والخيال والقصص، والرموز البيانية.

رابعاً: استراتيجيات تدريس الذكاء الحركي الجسمي: وتتضمن عدة أساليب منها: المفاهيم، والحركية، والخرائط الجسمانية، والتفكير باليدين.

خامساً: استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي: وتتضمن عدة أساليب منها: الإيقاعات، والنغمات والألحان، والمفاهيم الموسيقية، والأغاني.

سادساً: استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي: وتتضمن عدة أساليب منها التقليد والمحاكاة، وتعبيرات الآخرين، وألعاب الورق، والمجموعات المتعاونة (رحيم، 2014: 41-42).

سابعاً: استراتيجيات تدريس الذكاء الذاتي: وتتضمن عدة أساليب منها: تحديد الأهداف، والتأمل والتفكير، والربط الذات (توماس، آرمسترونج، 2007: 42).

وترى الباحثة أن استراتيجية تدريس محددة يعتمد عليها المعلم بشكل متكرر هو نتيجة قدرته وخبرته على التدريس من وجهة نظره للمتعلمين والمادة الدراسية، واعتقاده أن الطلاب يتمكنون من المعارف والحقائق من خلال هذه الطريقة، لذا من الضروري استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المتعددة المرتبطة بالذكاءات المتعددة يتم دمجها داخل الصف بطريقة منطقية لتنمية تفكير الطلاب وذكائهم حيث تلائم هذه الطريقة هذا الجانب المعرفي، وتناسب أيضاً الجانب الآخر، وذلك على يعتمد على مستوى ومهارة المعلم وخبرته بهذه الطرق وكيفية استنباطه المادة الدراسية والمحتوى المعرفي وتوقعاته للتفضيلات التي يفضلها الطلاب يمكنّه هذا من اختيار مجموعة الطرق المناسبة، فالاستراتيجية تعرفها الباحثة مجموعة الطرق التي يطبقها المعلم لتحقيق الأهداف المرجوة لعملية التدريس، لذلك تعتبر استراتيجية التدريس أكبر من الطريقة في مجال التعليم.

مهارات التفكير الناقد

إنّ مهارات التفكير المتعمقة التي حصلنا عليها من بين سطور الأدب التربوي، تدل على توفر زخم كبير من تعريفات مختلفة تؤكد على هذه المهارات والتي بدورها أعطت قوة لجوانب متعددة من المهارات المختلفة، أن تعدد مهارات التفكير الناقد يعود نجاح تطبيق النظريات المتعلقة بالذكاءات المتعددة لعدد كبير من علماء التربية والباحثين، وهذا يفضي إلى زيادة توليد المعارف للتفكير لدى الطلاب عامة، أن العمل الجاد على تعليم هذه المهارات يقتضي العمل باتجاه تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد ثم تغذية هذه الميول لدى الطلاب التي تعتبر عماد المجتمع العقلاني، حيث أن مهارات للتفكير الناقد تتحد وفق معطيات على النحو الآتي (مرعي، ونوفل، 2007: 293-294).

1. **مهارة التحليل:**

هي تحديد الإجابات الفعلية والمقصودة بين الأسئلة والعبارات والصفات والمفاهيم والصيغ للتعبير عن حكم أو اعتقاد أو معلومات، ويندرج تحت مهارة التحليل عدة مهارات فرعية.

2. **مهارة الاستقراء:**

أن واقعية النتائج تعتمد على صدق المقدمات، وفي ذلك من الأمثلة التجارب والإثباتات العلمية، وتعتبر الإحصاءات الاستقرائية مجرد استقراء حتى أن كانت مبنية على احتمال أو تنبؤ، ويتضمن الاستقراء أيضاً الأحكام والدلالات التي تصدر عن شخص بعد الرجوع إلى حدث أو موقف.

3. **مهارة الاستدلال:**

تشير مهارة الاستدلال إلى ممارسة عدد من العمليات التي ترتكز على والافتراضات والبحث، وتوليد الحجج، وعن أدلة للتوصل إلى نتائج، والتعرف على العلاقات السببية والارتباطات.

4. **مهارة الاستنتاج:**

تشير مهارة الاستنتاج إلى توفير الأساسيات لاستنتاج النتائج المنطقية والصحيحة للعلاقات الاستدلالية ويقصد بالاستنتاج بأنه المقدرة على تكوين أو صنع جدل أو نقاش عن طريق خطوات وفق منهج معين،

وتتلخص مهارات التفكير الناقد عند زغلول فيما يلي:

تساعد الأفراد على التكيف مع المواقف الحياتية، وفهم التحديات والمشكلات، وزيادة قدراتهم العلمية، والتأكد من مصادر المعلومات وصدقها، التصدي للعادات والأفكار غير الصحيحة، والابتعاد عن التطرف والتعصب في الآراء والأحكام (زغلول، 2011: 97).

ترى الباحثة لكي تتحقق ممارسة أساليب التفكير الناقد لجميع الطلبة، لابد من توفر جميع الظروف الملائمة لعملية لتفاعلهم مع هذا التفكير لتنمية وتطوير قدرتهم على النقد، وذلك للوصول إلى النتائج المرجوة من وراء هذا التفكير، وهذا يحتاج إلى إشراف ومتابعة وتدريب المعلم للمتعلمين، وبالتالي لابد أن يكون المعلم له خبرة تأهيلية وملما بأساليب التفكير الناقد، ولتحقيق التفكير الناقد خلال العملية التعليمية ينبغي على المعلم الفعال أن يوفر للطلاب جواً يدفعهم ويحفزهم إلى التحليق بفكره للوصول إلى طرح الأسئلة العميقة المبدعة، ويمكن التوصل إلى أن التفكير الناقد أصبح أساساً من أهداف التربية، قد واكبت وحسنت التربية والتعليم في السعودية هذا التوجيه، لتنمية الجانب المهاراتي لدى الطلاب كي تصقل شخصياتهم وتكون قادرة متوازنة على حل المشكلات.

التفكير والذكاء وأثرهما على بقاء التعلم

يعد التفكير والذكاء من الشروط المهمة للنهوض بالعملية التعليمية التي تتضمن أثراً في الدافعية والسرعة والدقة، فالتعلم الذي يكتسب في المؤسسة التربوية لا يقتصر فقط على المواد التعليمية والمواقف فقط، بل أن كل

معرفة لها أثر وهدف يؤدي إلى اكتساب معلومات أو مهارات تؤثر في اكتساب مهارات أخرى لبقاء أثر التعلم (عبد العظيم، 2014: 198)، ووضح سبحانه وتعالى في آياته أن التفكير في خلق السماوات والأرض، يعطي الإنسان صورة وأثر قوي في عمليات التفكير، فيقول المولى عز وجل : ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ﴾ [آل عمران: 191].

وتعاني المؤسسات التعليمية من الابتعاد عن بيئة المتعلمين؛ فمواد التربية الإسلامية تقدم في الكثير من الأحيان بطريقة تقليدية قديمة جافة، دون الأخذ بعين الاعتبار بيئة المؤسسات التربوية والمتعلمين وحاجاتهم، وهي أيضاً لا تهتم بإدراك تفكيرهم وذكاؤهم وقدراتهم العقلية، وما تحتاجه من تنوّع استراتيجيات أساليب التدريس لبقاء أثر التعلم بما يناسبها في التعلم، هذا الأمر جعل الكثير من المتعلمين يتماشون مع المواد الصفية دون انفعال أو تأثر أو وجداني، مما أوجد نفور وملل، ومشاعر سلبية تجاه العملية التعليمية والبيئة المدرسية (الأهدل، 2009: 238).

ولكن مع ظهور العديد من الاستراتيجيات التدريسية والنظريات ومهارات التفكير الناقد أصبح للتعلم له أثر في وجدان المتعلمين عامة مع الوسائل التعليمية المتطورة، التي أنتجتها نظريات الذكاءات المتعددة للعصر الحالي، حيث تسعى لإشباع حاجاتهم التعليمية المعرفية بأساليب مشوقة تفاعلية، وذكر الله تعالى في آياته أن هناك دعوة أخرى للتفكير في خلق السماوات والأرض، فيقول المولى عز وجل: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً مِّنْهُ أن فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الجاثية: 13].

وترى الباحثة أن تطبيق هذه النظرية بتفكيرها الناقد يبقي أثراً فعالاً في التعلم، وهذا لا يعنى تقديم الدرس الواحد بطرق متنوعة، أو تنمية كل أنواع التفكير والذكاءات من خلال محتوى المنهاج، إنما تطبيقها بالشكل المناسب الذي يتماشى مع ميول وقدرات المتعلمين يؤدي إلى وجود بقاء لأثر التعلم في وجدان الطلاب، وأن بقاء أثر التعلم له دور ايجابي في قوة وتعزيز مهارتي التفكير والذكاءات المتعددة، من خلال تعلم سابق لمهارة في وحدة التفسير يدعم في تعلم مهارة في وحدة جديدة تكون مشابهة للمهارة السابقة، فإن موقف المتعلم من المدرسة والمواضيع المدرسية أمر هام لعملية بقاء أثر التعلم، فالمتعلم الذي يكون موقفه سلبياً من التعلم، فإنه لا يستفيد أي تقدم أثناء وجوده في المدرسة، وتحاول المؤسسة التربوية بشكل عام بتزويد الطلاب بمواقف وعوامل متعددة منها: ذكاء المتعلم، وحاجات المتعلم ودافعيته للتعلم، ومستوي الطموح، وموقف المتعلم من التعلم، طريقة التعلم والتعليم.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة الناجم (2016) إلى استقصاء فاعلية استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلّم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. ولتحقيق هدف الدراسة وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً موزعين على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأداة ماكنزي المعربة لمسح الذكاءات المتعددة بعد تعديلها وتحكيمها بما يناسب مجتمع العينة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل وكذلك مقياس الاتجاهات نحو الفقه، أن الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية مستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة، تفوق المجموعة التجريبية في الذكاءات المتعددة، وتحسن أداءها في مهارات التحصيل في مادة الفقه،

كما هدفت دراسة اليحيى (2015) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتدريس منهج الفقه في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات. استخدم الباحث المنهج الوصفي

التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً حيث تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أعد الباحث بعض الأدوات، من أهمها: بطاقة تحليل محتوى الفقه، واستبانة لاستطلاع آراء معلمي الفقه وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن المعلمين أفراد عينة البحث لديهم ضعف واضح في استخدام استراتيجيات التعلّم النشط، فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الذكاءات المتعددة جميعاً ما عدا الذكاء الطبيعي والذكاء الحركي والذكاء المكاني وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها ضرورة محاولة نشر فكرة الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها بشكل منهجي، بحيث تتناول أطراف العملية التعليمية، وعقد دورات تدريبية حول الاستراتيجيات والذكاءات المتعددة لمعلمي المدارس.

كما هدفت دراسة المراغي (2013) إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي باستخدام المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة البحث) على الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي المؤجل لصالح التطبيق البعد المؤجل، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق حجم أثر كبير في بقاء أثر التعلم لدى طلاب (مجموعة البحث).

وقامت الملحم (2012) بالكشف عن أثر برنامج إثرائي صيفي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وقد تكونت عينة الدراسة من 28 طالبة (15) طالبة المجموعة التجريبية، و(13) طالبة للمجموعة الضابطة من الصف الأول المتوسط بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، قامت الباحثة بتصميم الإطار العام للبرنامج وتطبيقه على المجموعة التجريبية المجموعة مع إجراءات التقييم الدينامي، كما تم تطبيق البرنامج أيضاً على المجموعة الضابطة ولكن دون إجراءات التقييم الدينامي، وقد تم تطبيق مقياس التفكير الناقد لواطسون على الطالبات المشاركات في بداية البرنامج وبعد نهايته، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة بين متوسطي طالبة، درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الناقد، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طالبة، درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس التفكير الناقد، وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: دمج مهارة التفكير في التفكير في النشاطات التي تقدم للطلاب الموهوبين؛ لمساعدتهم على تحسين عملياتهم المعرفية، دمج مهارة التفكير في التفكير في النشاطات التي تقدم للطلاب الموهوبين؛ لمساعدتهم على تحسين عملياتهم المعرفية.

وهدفت دراسة غطاشة (2008) إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على التحصيل وتنمية التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم للصف التاسع الأساسي في محافظة الخليل في فلسطين وذلك من خلال تدريس وحدة النبات الزهري وتركيبه بطريقة التعلم البنائي للمجموعة التجريبية وبالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم البنائي والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في كل من التحصيل والتفكير الناقد وبقاء أثر التعلم حيث كانت الفروق لصالح طريقة التعلم البنائي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة جاردنر(Gardner, 2011) 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

طالباً 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، قد توصلت هذه الدراسة إلى أن للتدريس القائم على الذكاءات المتعددة أثر كبير في تعلم الناس وإيصال المعلومات، وفي قدرتهم على الاختيار، وأن استخدام أسلوب نظريات الذكاءات المتعددة له تأثير فعال في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

أما دراسة بيهان وباس(Beyhan and Bas, 2010) فقد هدفت إلى: اكتشاف تأثير برنامج تعليمي مدعوم بالذكاءات المتعددة على مستوى تحصيل التلاميذ في الدروس الانكليزية واتجاهاتهم نحوها، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت العينة (52) تلميذاً في الصف الخامس في العام الدراسي 2009-2010 موزعين على شعبتين في مدرسة (Karatli Sehit Sahin Yilmaz Elementary)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق فردية دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0، 05 بين درجات التلاميذ على مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، وتأثير البرامج التعليمية عل ذكاءات التلاميذ في اللغة الإنجليزية.

هدفت دراسة اسيك وتاريم(Tarim and Isik 2009) إلى التعرف أثر استخدام الذكاءات المتعددة والتعليم التعاوني على تحصيل بعض المهارات الرياضية لدى الطلاب بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) طالب؛ وقسمت العينة إلى مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية والتي استخدمت الذكاءات المتعددة، والثانية المجموعة الضابطة والتي استخدمت الطريقة التقليدية. وقد تمثلت أداة الدراسة من اختبار التحصيل في الرياضيات وكذلك نموذج المعلومات الشخصية، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الذكاءات المتعددة والتعليم التعاوني كان له أثر على تحصيل بعض المهارات الرياضية لدى طلبة الصف الرابع من المرحلة الأساسية بالولايات المتحدة الأمريكية، استخدام الذكاءات المتعددة والتعليم التعاوني من خلال إعادة النظر في المقررات الرياضية كان له أثر في تنمية المهارات الرياضية لدى الطلاب

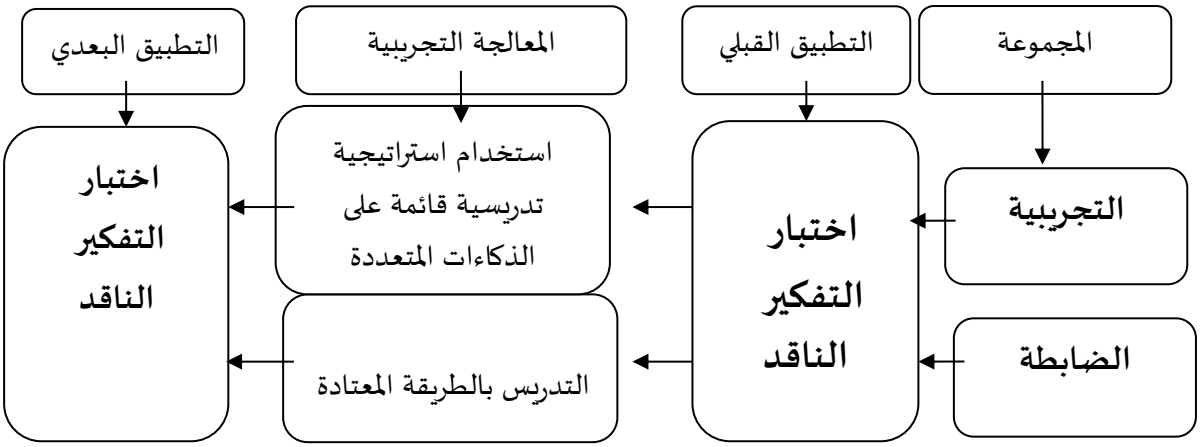
تعليق على الدراسات السابقة:

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحقيق فهم أعمق لمشكلة وحيثيات الدراسة، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من خلال أنها جمعت ما بين استراتيجيات التدريس والذكاءات المتعددة والتفكير الناقد، وبقاء أثر التعلم التي لم تتطرق له الدراسات السابقة ضمن دراسة واحدة.

3- الطريقة والاجراءات

أولا: منهجية الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي عند مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بمتغيرات البحث وأدواته، وعند تحليل المحتوى، بالإضافة للمنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة، وذلك من خلال تكوين مجموعتين متكافئتين بقدر الإمكان إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، واستخدام القياس القبلي لضبط الإجراءات التجريبية، ثم القياس البعدي لدراسة الفروق ودلالتها بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. ومن أجل أن تتحقق الأهداف لابد من استخدام المنهج شبه التجريبي، من خلال التصميم الآتي:



شكل (1) رسم تخطيطي يوضح التصميم التجريبي للبحث

متغيرات الدراسة:

1- **<u>المتغير المستقل</u>**: هو العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة (العساف، 2000). ويتمثل في الدراسة الحالية بطريقة التدريس وتشمل:

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

2- **<u>المتغير التابع</u>**: هو النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها (العساف، 2006). وتحتوي الدراسة على المتغير التابع:

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

وقد تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS .(Statistical Package for Social Science)

مجتمع الدراسة:

لقد اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة وذلك للفصل الدراسي الأول عام (1438-1439هـ)، وقد بلغ عدد طالبات الصف الثاني المتوسط (689) طالبة وفق لإحصائية إدارة التعليم بمنطقة الباحة (التعليم الحكومي، بنات)

عينة الدراسة:

تم حصر المدارس الحكومية المتوسطة للبنات بمدينة الباحة التابعة لإدارة التعليم، حيث بلغ عددها (29) مدرسة حكومية متوسطة، وحصر عدد طالبات الصف الثاني المتوسط البالغ عددهن (2002) تبعا لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة، للمرحلة المتوسطة (التعليم الحكومي، بنات).

- لقد تم الاختيار عشوائيا لأحدى المدارس المتوسطة للبنات في مدينة الباحة، وكانت المدرسة المختارة هي (مدرسة فاطمة بنت اليمان برغدان).

- تم اختيار فصليين من فصول الصف الثاني متوسط من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الطالبات في كل فصل من الفصول (25) طالبة.
- بحيث يمثل الفصل الأول المجموعة التجريبية، حيث سيتم التدريس فيه باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة، بينما سيمثل الفصل الآخر المجموعة الضابطة، والذي سيدرس بالطريقة التقليدية.

وصف أداة الدراسة: اختبار التفكير الناقد

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

الاختبار موزع على خمسة مجالات تحتوي على 33 سؤال مكون من 99 فقره وهي: (توقع الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، تقييم المناقشات).

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عدد (7) من المحكمين، المتخصصين في مجالات طرق التدريس وسلوكيات الطلبة، وقد أجمع السادة المحكمين على صلاحية الاختبار المعرفي للتطبيق، مع إبداء بعض المقترحات.

وبناءً على آراء السادة المحكمين والمعايير السابقة تم تعديل بعض البنود من حيث الصياغة والسلامة اللغوية ودقة البدائل المقترحة، وأصبح الاختبار في صورته النهائية.

ثبات فقرات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار درجة الاتساق في النتائج التي تعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت على عينة من الممتحنين أكثر من مرة في ظروف تطبيقية متشابهة (زيتون، 1999: 630). إذ أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بثلاث طرق هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ وكودر-ريتشاردسون20 كما يلي:

1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

جدول رقم (1) معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

المقياس	التجزئة النصفية	
	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
اختبار التحصيل	0.749	0.856

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

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث أن معامل الارتباط، وقد بين جدول رقم (1) أن قيمة معامل الثبات للاختبار التحصيلي يساوي 0.856 وهو أعلى من 0.70 (أقل معامل ثبات مقبول بالاتفاق بين الإحصائيين) وهو يعتبر كبير نسبيا مما يطمئن الباحثة على استخدام الاستبانة بكل طمأنينة.

2- طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

جدول رقم (2) معامل الثبات (طريقة الفا كرونباخ)

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	الاختبار
670.8	99	اختبار التحصيل

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات فقرات الاختبار كطريقة ثانية لقياس الثبات ويبين جدول رقم (2) أن معاملات الثبات مرتفعة، حيث بلغ قيمة معامل الثبات للاختبار التحصيلي 0.867 وهو أعلى من 0.70 (أقل معامل ثبات مقبول بالاتفاق بين الإحصائيين) وهو يعتبر كبير نسبيا مما يطمئن الباحثة على استخدام الاستبانة بكل طمأنينة.

3- طريقة كودر-ريتشادر سون 20: (Kuder-Richardson 20)

استخدمت الباحثة طريقة ثالثة من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث تم حساب معامل كور ريتشارد سون (20) باستخدام الصيغة التالية:

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

حيث، إن: تمثل عدد بنود الاختبار

س: نسبة الإجابة الصحيحة على الفقرة (1-س): نسبة الإجابة الخاطئة على الفقرة

$ع^2$: التباين الكلي للاختبار

جدول رقم (3) معاملات كور ريتشارد سون للثبات

معامل كور ريتشارد سون	التباين	عدد الفقرات	المستوى
0.854	2.744	99	اختبار التحصيل

يتضح من جدول رقم (3) أن قيمة كور ريتشارد سون (20) للاختبار التحصيلي 0.854 وهي قيمة مرتفعة تجعل الباحثة مطمئنة لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

وبذلك تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار، وأصبح الاختبار في صورته النهائية (99) فقرة.

المعالجات الإحصائية

لقد قامت الباحثة بتفريغ وتحليل الاختبار من خلال برنامج SPSS الإحصائي وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة

2- معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون

3- معامل الصعوبة والتمييز للفقرات

4- اختبار Paired samples T test للعينات المرتبطة

5- اختبار ت t-test للمجموعات المستقلة، لاختبار فرضية الدراسة عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية للتحصيل الدراسي.

4- نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

اختبار الفرضيات

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α≤0.05)بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي لمهارات التفكير الناقد.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة (المختلفة) – Two Independent sample T Test، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد وجدول رقم (4) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول رقم (4) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد	الضابطة	25	42.44	8.109	-1.201	0.235	غير دالة إحصائيا عند 0.05
	التجريبية	25	45.84	11.596			

*قيمة " ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 48" تساوي 2.01

تشير نتائج التحليل إلى أن متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة تساوي 42.44 ومتوسط الدرجات للمجموعة التجريبية تساوي 45.84، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة 1.201 وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي 2.01 وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية 0.235 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار التفكير الناقد.

وتشير نتائج الفرضية الأولى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار التفكير الناقد، وعليه فقد تم قبول الفرضية الأولى، وتعزي الدراسة ذلك إلى تكافؤ العينة في خصائص التحصيل العلمي وتقارب مستويات مهارات التفكير الناقد قبل تطبيق استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة لرفع مستوى التفكير الناقد لدى الطالبات.

إذ اختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة الملحم (2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على مقياس التفكير الناقد، وتعزي الدراسة ذلك إلى أهمية مهارات التفكير الناقد في تعزيز الجانب الاستيعابي للطالبات ورفع مستوى التحصيل العلمي لديهن بحيث يحفز التفكير الناقد جانب الاستنتاجات والتفكير المنطقي لدى الطالبات.

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

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة (المختلفة) – Two Independent sample T Test، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وجدول رقم (5) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول رقم (5) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد	الضابطة	25	47.00	7.528	-33.144	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
	التجريبية	25	97.72	1.370			

*قيمة " ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 48" تساوي 2.01

تشير نتائج التحليل إلى أن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة تساوي 47.00 ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية تساوي 97.72، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة 33.144 وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية، والتي تساوي 2.01 وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية 0.000 وهي أقل من 0.05 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال نتائج جدول رقم (5) يتبين أن قيمة (ت) تساوي (33.144-) لاختبار التفكير الناقد، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح التطبيق البعدي، بحيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة (97.72) ، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (47.00)، في التطبيق البعدي، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة **الناجم (2016)** التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **(Beyhan & Bas, 2010)** التي أكدت على وجود فروق فردية دالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، وتأثير البرامج التعليمية على ذكاءات التلاميذ في اللغة الانجليزية، كما واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة **(Tarim & Isik, 2009)** التي أكدت أن استخدام الذكاءات المتعددة كان له أثر على تحصيل بعض المهارات الرياضية لدى طلبة الصف الرابع من المرحلة الأساسية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما اتفقت الدراسة مع نتائج دراسة غطاشة (2008) التي أظهرت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي على التحصيل

وتنمية التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب. كما اتفقت مع دراسة المراغي (2013) التي اظهرت فاعلية البرامج القائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب وكذلك قدرتهم على التعلم الذاتي وبقاء اثر التعلم. واتفقت هذه النتائج مع دراسة **(Gardner, 2011)** التي أوضحت أن استخدام أسلوب نظريات الذكاءات المتعددة له تأثير فعال في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجية الذكاءات المتعددة تختلف على استراتيجية التدريس التقليدية، حيث إنها تركز على فهم الطالبة والحرص على امتلاكه المعارف والمهارات الضرورية بهدف رفع مستوى التحصيل العلمي لديه وتعزيز جوانب التفكير الناقد.

حجم التأثير:

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

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

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

ويدل مربع إيتا على أن نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، أما حجم التأثير فيدل على نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين في وحدات معيارية

ويمكن حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا ($\eta 2$) باستخدام المعادلة:

$$d = \frac{2\sqrt{\eta 2}}{\sqrt{1-\eta 2}}$$

حيث إن: d : حجم التأثير، $\eta 2$ **مربع ايتا**

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

1- يكون حجم التأثير صغير إذا كان $0.01 < \eta^2 < 0.06$

2- يكون حجم التأثير متوسط إذا كان $0.06 < \eta^2 < 0.14$

3- يكون حجم التأثير كبير إذا كان $\eta^2 > 0.14$

جدول رقم (6) قيمة " ت"، $\eta 2$، d وحجم التأثير

حجم التأثير	قيمة d	قيمة "$\eta 2$"	قيمة " ت"	المقياس
كبير جدا	9.568	0.958	-33.144	**اختبار التفكير الناقد**

ويبين جدول (6) أن قيمة η^2 المحسوبة لجميع الفقرات تساوي (0.958) وقيمة dتساوي 9.568، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو توظيف استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد كانت بنسبة تأثير (95.8%) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

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

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة (paired samples T test)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والآجل لمهارات التفكير الناقد وجدول رقم (7) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

جدول رقم (7) نتائج اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة (Paired samples T test)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والآجل لمهارات التفكير الناقد

المقياس	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد	البعدي	25	97.72	1.370	1.674	0.107	غير دالة احصائيا عند 0.05
	الاجل	25	97.36	1.350			

*قيمة " ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 24" تساوي 2.06

تشير نتائج التحليل إلى أن متوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تساوي 97.72 ومتوسط التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار الآجل تساوي 97.36، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة 1.674 وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي 2.06 وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية 0.107 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والآجل لمهارات التفكير الناقد.

من خلال النتائج وجدول رقم (7) أن قيمة (ت) تساوي (1.674) لاختبار التفكير الناقد، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بحيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة (97.72)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (97.36)، في التطبيق البعدي والآجل، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل .

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار التفكير الناقد.
2) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والفروق لصالح المجموعة التجريبية.
3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والآجل لمهارات التفكير الناقد.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بالآتي:

1) ضرورة تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في المناهج التعليمية بشكل عام، ومساهمتها في تحسين مهارات التفكير الناقد لهم.
2) عقد دورات تدريبية للمعلمات وصقل مهاراتهن التدريسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة.
3) تصميم نشاطات مدرسية تعليمية إبداعية تهدف إلى تنمية جوانب التفكير الناقد لدى الطالبات.
4) ضرورة عمل دورات للمشرفات التربويات من أجل تدريبهن على استخدام استراتيجية حل المشكلات القائمة على الذكاءات المتعددة، والتفكير الناقد، لأنها من أهم الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس.

مقترحات الدراسة

1) تطوير منهاج مادة التفسير في ضوء نظرية الذكاءات المتعدد والتفكير الناقد.
2) عمل دراسات مستقبلية في مادة التفسير في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
3) عمل دراسات مستقبلية في مواد تدريسية أخرى في تنمية التفكير الناقد وفي ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو شريخ، شاهر (2011). أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعليم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية، مجلة التربية (جامعة الأزهر)، مصر، 2(145): 341-375.
- أبو شعبان، نادر خليل (2010). أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أخضر، أروى بنت علي عبد الله (2016). مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل – مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، 3(11): 423-462.
- 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، المملكة العربية السعودية، 1(1): 191-242.
- توماس، آرمسترونج، (2007). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ط2، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، المملكة العربية السعودية.
- الجنابى، جاسم محمد حسن، (2011). أثر برنامج الهندسة النفسية في بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.

- الجوجو، ألفت محمد، (2011). فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 13(1): 1371-1422.
- حلِّس، داود بن درويش (2010). محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية، ط3.
- الرجوب، محمد على محمد (2013). استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مواد التربية الإسلامية، مجلة هدى الإسلام، الأردن، 57(8): 56-68.
- رحيم، الزبيدي، علي، (2014). برنامج تدريبي للمدرسين وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- زغلول، عماد عبد الرحيم، (2011). مبادئ علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- زيتون، إيمان على محمد، (2010). أثر برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- السيد، هويدا سعيد عبد الحميد، (2012). أثر اختلاف تصميم سقالات التعلم في بيئات التعلم الجوال على بقاء أثر التعلم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (189): 55-89.
- الصلاحين، عبد الكريم محمود (2016). استراتيجية حل المشكلات في القصص القرآني وتوجيهات استخدامها: دراسة تحليلية، مجلة التربية (جامعة الأزهر)، مصر، 1(168): 537-563.
- عبد الحميد، جابر، (2010). الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عبد الرؤوف، مصطفى محمد الشيخ، (2013). فاعلية برنامج مقترح للأنشطة التعليمية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي منخفضي التحصيل، مجلة دراسات عربية في التربية وعم النفس، المملكة العربية السعودية، 4(34): 13-81.
- عبد العظيم، صباح عبد الله، (2014). استخدام التعلم الإلكتروني القائم على المشكلة في تدريس الرياضيات لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة تربويات الرياضيات، مج17، ع5، القاهرة، مصر.
- العساف، صالح بن حمد (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان.
- عسقول، خليل محمد خليل (2009). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عياد، منى خالد محمود، (2008). أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- غطاشة، ج. ع. م.، و إبراهيم، ع. إ. م. (2008). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة النيلين، الخرطوم.

- القاضي، المكاشفي عثمان (2011). الذكاءات المتعددة والتعليم بالفنون اتجاه تطويري لمدارسنا العربية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة- مصر.
- كريم، ربيعة أحمد الصديق (2011). فاعلية استخدام استراتيجية طرح الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلبة جامعة مصراته، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة مصراته، ليبيا.
- المراغي، ا. ش.، و باجري، ع. م. س. ا. (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي وبقاء اثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة التربوية -مصر، ج33، 361 - 413.
- مرعي، توفيق، ونوفل، محمد بكر، (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا، المنارة للنشر، المجلد13، ع3.
- الملحم، نورة فريد عبد الله السليم، (2012). أثر برنامج إثرائي صيفي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية. ص-ك).
- الناجم، محمد بن عبد العزيز، (2016). فاعلية استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلّم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، جامعة شقراء، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء.
- اليحيى، عبد اللطيف (2015). برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتدريس منهج الفقه وفاعليته في تنمية مهارات الذكاءات المتعددة لدى طلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Beyhan, Omarm & Bas, Gökhan, (2010): Effect of multiple intelligences supported project-based learning on student's achievement levels and attitudes toward English lesson, International Electronic Journal of Elementary Education Vol.2, Issue 3, July.
- Fish, J. M. (2012). A correlational study of building principal emotional intelligence and the connection to academic achievement. Doctoral dissertation, University of Missouri--Kansas City. USA.
- 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 (2008). Learner – centered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners, Teachers College Record, 106, 1,163 – 18
- Isik, Dilek; Tarim, Kamuran (2009), The effects of Multiple Intelligences & Cooperative Learning at Mathematics Skills Achievement for Grade 4 in Elementary School Mathematics ; Asia Pacific Education Review, v10 n4 p465-474.

- 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), 231-23.
- Pociazk, A. and Settles, J, (2007) Increasing Student Achievement through Brain-Based Strategies, Unpublished PhD Dissertation. Saint Xavier University Chicago, USA.
- Sai, M., & Hsu, J. Y. (2007). Multiple Intelligence Literature Circles: A JFL and an EFL Experience. Online Submission.
- Saricaoglu, A., &Arikan, A. (2009). A Study of Multiple Intelligences, Foreign Language Success and Some Selected Variables. Journal of Theory and Practice in Education, 5(2). 110-112
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. The Journal of Higher Education, 73(6), 740-763.
- Tümkaya, S., Aybek, B., &Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem-solving skills. Eurasian Journal of Educational Research, 36, 57-74.

Effectiveness of multi-intelligence theory on the development of critical thinking and learning impact in the subject of interpretation for the female students in second intermediate class

Abstract: This study aimed to determine the effectiveness of teaching strategy based on multi-intelligence theory on the development of critical thinking and retention of learning impact in the subject of interpretation for the female students in second intermediate class. The study used experimental methodology, and the sample of the study consisted of (50) female students in second intermediate class in Baha city in (1438-1439). The researcher prepared critical thinking questionnaire to collect the data which consisted from (33) questions. The data were analyzed using descriptive statistics. The results indicated significant statistical differences at (.05) between the average of the results of both experimental and controlled group on the post-test of critical thinking questionnaire in favor of the experimental group.

The study recommended including multi-intelligence theory in educational curriculum and shed light on its importance in improving critical thinking.

Keywords: multiple intelligences, critical thinking, problem solving strategy