كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

فاعلية انشطة تعليمية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وبيان أثرها على متغيرات(التحصيل-الاتجاه نحو المقرر-التفكير الإبداعي)لدي طلاب كلية التربية بجامعة القصيم [1]

إعـــــــــداد

د / فتحي محمد محمود
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية–جامعة القصيم

د / أحمد مجاور عبدالعليم
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية–جامعة القصيم

﴿ المجلد الثاني والثلاثين– العدد الثالث– جزء أول – يوليو ٢٠١٦م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

[1] هذا البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة القصيم – مركز بحوث كلية التربية.

د / فتحي محمد محمود
د / أحمد مجاور عبدالعليم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف علي مدي فاعلية الأنشطة التعليمية المقترحة القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتعديل الاتجاه نحو المقرر لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. وقد تمثلت عينة الدراسة الأساسية في (٥٢) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة القصيم ممن يدرسون مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وعددها ٢٥ طالباً، وضابطة وعددها ٢٧ طالباً)، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد الباحثان)، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي (النافع،١٤٢٨هـ)، واختبار التحصيل الدراسي(إعداد الباحثان)، ومقياس الاتجاه نحو المقرر (إعداد الباحثان)، إلى جانب الأنشطة التعليمية القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة(إعداد الباحثان)، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. حيث اثبت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي فى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، ومقياس الاتجاه نحو المقرر، ومهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الأنشطة التعليمية المقترحة القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة. كما أظهرت الدراسة حجم التأثير للأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة على متغيرات التحصيل والاتجاه نحو المقرر والتفكير الإبداعى، ومدى فاعليتها في التأثير على هذه المتغيرات.

كلمات مفتاحية: الذكاءات المتعددة–التحصيل–الاتجاه نحو المقرر–التفكير الإبداعي.

مقدمة :

تركّز الاهتمام في العقود الأخيرة من القرن العشرين على تنمية إمكانات المتعلمين وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن، من خلال الاهتمام بالعقل وإمكاناته وأساليب نموه وتطويره .

وتسعى ملامح المنظومة التربوية المميزة إلى تفتيح عقول المتعلمين، ولعب دوراً أساسياً في تقدم ورقي المجتمع، لذا توجهت الجهود نحو تطوير المناهج التعليمية لتواكب مستوى التوجهات والطموحات الجديدة في ظل الانفجار المعرفي ومعطيات الدراسات التربوية المعاصرة.والذي يتطلب فرداً ذو أسلوب عالى من التصنيف المعرفي، لتحقيق الاندماج المطلوب فى العملية التعليمية وقد واكب هذا التطوير في المنظومة التربوية تطورافى المناهج الدراسية ووطرق التدريس في العملية التعليمية، وتحليل ودراسة آليات التعلم، مع ظهور نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences(المفتي، ٢٠٠٤، ص ص١١١-١١٢).

وكان أول من تحدث عن نظرية الذكاءات المتعددة العالم جاردنرGardenerأستاذ التربية بجامعة هارفارد فى كتابه "أطر العقل" والذي نشر عام ١٩٨٣ حاول ترسيخ وجود ذكاءات متعددة متمايزة؛ وتعتمد على اكتشاف الأداء العملي للأفراد وذلك من خلال أداء الفرد على مجموعة من الأنشطة والمهام والمواقف الحقيقية التي يتم ملاحظتها من بعض الأفراد الذين لديهم علاقة بالطالب، ويحتكون به مثل المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمربين، وبالتالي يمكن زيادة الذكاء وتنميته بالتدريب والتعلم.

وتفترض نظرية الذكاءات المتعددة أن كل فرد يولد لديه عدة ذكاءات ولكن بدرجات ومستويات مختلفة، أي أن لكل فرد خصائص وسمات متفردة من الذكاءات، وأنهذه السمات تحدد مدى السهولة أو الصعوبة التى تواجه الفرد عند تعلمه موضوعاً معيناً، وهذا ما يشار إليه بنمط التعلم، مما يوجه انتابه المربين والمعلمين نحو استخدام هذه الذكاءات فى زيادة دفاعية التعلم لدى الطلاب (عبد السميع،حوالة،٢٠٠٥، ص ١٥٣).

وبالتالي يجب على المعلمين والمربين أن يكونوا على وعيّ بالمداخل والطرق والاستراتيجيات التى تمكنهم من تحقيق أهداف العملية التعليمية، كما يجب على معدي ومؤلفي المناهج التعليمية مراعاة تطوير المنظومة المعرفية للمناهج الدراسية بما يتلاءم وقدرات الطلاب، من خلال مخاطبة الذكاءات التي يمتلكونها أو يظهرون ضعفاً فيها (خريشة،٢٠٠١، ص ١٧) (حسين، ٢٠٠٥، ص ١٥).

وبناء على ذلك، يمكن القول بأن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم إطاراً عاماً للمعلمين والمربين للتعرف على قدرات كل طالب ومعالجة الفروق الفردية لديهم، ومن ثم تحديد الأنشطة اللازمة لكل طالب، والتي تتمركز حول ميوله واهتماماته، الأمر الذي يؤدى إلى تنمية الجوانب الوجدانية لديه جنباً إلى جنبفى النواحي الأخرى من الشخصية (سرور،٢٠٠٠، ص ٥٨) (عبد الحميد ،٢٠٠٣،ص ١٢١).

حيث أشارت دراسة كل من خطايبة والبدور (١٩٩٩) وإلفيرسوسويتز &Elfers (2001) Seitz،وبيدنر(2002) Bender،ودوبس(2002) Dobbs،والباز (٢٠٠٦)، وجونسون (2007) Jonson، والسميد (٢٠٠٨)إلى أهمية الاستراتيجيات التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة فى زيادة مستوى التحصيل لدى الطلاب وإكسابهم المفاهيم وعمليات التعلم الجيدة، وتعديل أنماط التعلم لديهم، مقارنة بالطرق التقليدية المعتادة. كما يمكن التنبؤ بمستوي التحصيل من خلال معرفة الذكاءات المتعددة للطلبة، وهو ما أكدته دراسة كل من الشويقي (٢٠٠٥)، وشعلة (٢٠٠٩)، والعلا (٢٠١٠).

وفى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحوث السابقة من فاعلية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتعليم والتعلم،كان لابد من التفكير فى كيفية إعداد برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتحقيق أهداف مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم،ومنها تحصيل المفاهيم والمهارات اللازمة والاتجاهات والميول نحو عملية التعلم.

مشكلة الدراسة :

تزايدت في الآونة الأخيرة الصيحات المطالبة بتطوير التعليم والنهوض به بما يواكب مستجدات العصر والنظام العالمي لمواجهة التحديات المستقبلية، ولم تكن تلك الصيحات من فراغ أو لمجرد الإصلاح بل كان للعديد من العوامل ما يدعو إلى إطلاق تلك الصيحات والتحذيرات، منها القصور الناجم عن تردي مستوى خريجي الكليات وخاصة غير التربوية منها والتحاقهم بمهنة التدريس دون المرور بخبرة تربوية (كرم شحاته،٢٠٠٢).

وقد برزت أمام المؤسسات التعليمية الجامعية مشكلات تتمثل فى تدنى مخرجات التعليم بعامة وتعلم العلوم التربوية بشكل خاص ومن هذه العلوم مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم باعتباره مقرر إجباري لطلاب وطالبات جامعة القصيم، حيث وجد الباحثان من خلال خبراتهم التدريسية أن هناك صعوبة في فهم وادراك الطلاب لبعض موضوعات المقرر،وانخفاض مستوى تحصيل بعض الطلاب، وقد يكون السبب في ذلك هو الطريقة الاعتيادية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس، والتي تعتمد على الشرح والإلقاء والحفظ في إعطاء المعلومات للطلاب، فكل طالب يتعلم بطريقة مختلفة عن الآخر حسب ما يتمتع به من الذكاءات. وقد وجدا الباحثان من خلال خبراتهما التدريسية للمقرر أن هناك ميول سلبية نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، وبالتالي يجب مراعاة دوافع وحاجات المتعلم كي ترتقي العملية التعلمية للمستوي الذي يمكنها من سد حاجاته وتحقيق أهدافها (عطية، ١٩٩٥). ويضيف الياسري (٢٠١٠) أن كل متعلم يتفاعل مع الموقف التعليمي من زاوية مختلفة تبعاً لاهتماماته وقدراته وميوله واستعداداته.

ونتيجة لاعتماد العديد من أعضاء هيئة التدريس–ومنهم الباحثان–لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم على الأساليب التقليدية في عملية التدريس، دون مراعاة تعدد الذكاءات لدى الطلاب، الأمر الذي أوجد لدي بعضهم النفور والملل والاتجاهات السلبية نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.

وقد تبين للباحثين من خلال خبراتهما التدريسية السابقة لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، انخفاض مستوى تحصيل بعض الطلاب مما يدرسون المقرر، إلى جانب ضعف فى اكتساب المفاهيم والمهارات اللازمة للتفكير،إلى جانب ظهور اتجاهات سلبية نحو المقرر، والتي ظهرت في انسحاباً وتأجيل العديد منهم لدراسة هذا المقرر إلى فصل دراسي آخر، وكمحاولة من الباحثين لحل هذا الإشكالية، تم تصميم أنشطة تعليمية إثرائية لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم برنامج، والتي تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة، مع التحقق من فاعلية هذه الأنشطة فى تحقيق الأهداف المرجوة من المقرر.

لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما أثر الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم؟

ومن هذا التساؤل الرئيس تم صياغة التساؤلات التالية:

- ما مدى فعالية الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة القصيم؟
- ما مدى فعالية الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية جامعة القصيم؟
- ما مدى فعالية الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة في تعديل الاتجاه نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة لحالية فيما يلي:

- بناء وتصميم أنشطة تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة للاستعانة بها في تدريس مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.
- التحقق من صلاحية الأنشطة التعليمية المقترحة والقائمة على الذكاءات المتعددة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي طلاب كلية التربية جامعة القصيم.
- التحقق من فعالية الأنشطة التعليمية المقترحة والقائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الذكاء الابداعي لدى الطلاب.
- التحقق على فعالية الأنشطة التعليمية المقترحة والقائمة على الذكاءات المتعددة في تعديل اتجاهات الطلاب نحو دراسة مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد جوانب أهمية الدراسة الحالي فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- تصميم برنامج لأنشطة تعليمية قائمة على الذكاءات المتعددة لترسيخ معلومات ومفاهيم ومهارات مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.
- إدراج برنامج الأنشطة التعليمية القائم على الذكاءات المتعددة ضمن توصيف مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.
- إطلاع أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم على الإطار النظري الأنشطة التعليمية.
- العمل على توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في عملية التدريس الجامعي.

الأهمية التطبيقية:

- المساهمة في علاج انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب فى مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.
- قيام أعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم بتطبيق برنامج الأنشطة التعليمية القائم على الذكاءات المتعددة أثناء عملية تدريس المقرر للطلاب.
- العمل على تنمية الذكاء الإبداعي للطلاب في ضوء تطبيق الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة.
- تلبية ميول واهتمامات واحتياجات الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم أثناء دراسة مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.

مصطلحات الدراسة:

١ –الذكاءات المتعددة:

الذكاءات المتعددة هي "مجموعة من القدرات والوظائف العقلية التي يستخدمها الطالب لحل المشكلات أو ابتكار نواتج ذات قيمة داخل القاعة الدراسية وفق سياق خصبْ وموقف تعليمي صالح للتفاعل والتعلم، وتجتمع هذه القدرات في الذكاءات الستة وهي: الذكاء الفظي / اللغوي، الذكاء الرياضي/ المنطقي، والذكاء البصري/ المكاني، والذكاء الجسمي/ الحركي، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبعي، والتي يتم قياسها وتحديد مستواها باستخدام مقياس الذكاءات المتعددة".

٢ –الأنشطة التعليمية:

تُعريف الأنشطة التعلمية المقترحة بأنها" مجموعة من الأنشطة أو الخبرات التعليمية، التى يتم تصميمها بناء على نظرية الذكاءات المتعددة لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، ويقوم بها الطلاب داخل القاعة الدراسية بإشراف عضو هيئة التدريس، لتحقيق الأهداف التربوية للمقرر، وتنمية القدرات العقلية والوجدانية والمهارية للطلاب، وتيّسر عليهم اكتساب المفاهيم والخبرات والمهارات لتوظيفها فى جميع مواقف عمليتى التعليم والتعلّم وفى حياتهم اليومية ".

٣ –التحصيل:

يمكن تعريف التحصيل بأنه " الإنجاز الذي يحققه الطالب بعد دراسته لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وأساليب التعلم، ويقدر بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب فى الاختبارات التحصيلية، والتي تعكس مدى ما تعلمه الطالب من مفاهيم ومهارات وخبرات وحقائق فى المقرر".

٤ –الاتجاه نحو المقرر:

يُعرف الاتجاه نحو المقرر بأنه " مجموعة من المعتقدات والمشاعر والآراء، التي يمتلكها الطلاب إيجابيًا أو سلبيًا نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، والتي تعمل على توجيه سلوكهم لكل الأشياء والمواقف ذات الصلة بالمقرر، ويستدل عليها بمحصلة استجابات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو المقرر ".

٥-التفكير الإبداعي:

يُعرف التفكير الإبداعي بأنه"هو مجموعة المهارات العقلية التي يستخدمها الطالب عند القيام بأي عملية من عمليات التفكير وحل المشكلات، والتي يتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة-المرونة-الأصالة-التفاصيل)على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة(ب)".

الإطار النظري:

الذكاءات المتعددة:

يُعتبر الذكاء من المصطلحات التي حظيت باهتمام بالغ على مستوى العامة أو العلماء منذ فترة طويلة لكونه يحتل مكانة الصدارة بالنسبة للنواحي العقلية المعرفية الأخرى، فمن خلاله يتمكن الإنسان من السيطرة على كافة أشكال الحياة الموجودة على الأرض، ويساعد البشرية على أن تؤّمن لنفسها فرصة أكبر للبقاء، فالشخص بدون قدر معقول من الذكاء لا يمكن أن يشارك فى نشاط العالم والتكيف بشكل أكثر كفاءة داخل المجتمع ، لذا ظهرت العديد من النظريات التي تفسر الذكاء، وبذلت العديد من المحاولات لقياس الذكاء منذ زمن بعيد ومنها نظرية الذكاءات المتعددة (مرزوق ، ٢٠٠٥ ، ص ١٣).

وتُعدّ أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة من الأساليب الفعالة في التعليم، لأنها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها،مما يتيح لكل طالب داخل حجرة الصف أن يستفيد من الانشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه (عبد القادر، ٢٠٠٥، ص٣١٤).

وتُعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات الهامة، والتي قدمها جاردنرGardner لأول مرة في كتابه Frames of mind عام ١٩٨٣م، حيث حدد هذه الذكاءات بسبعة أنواع منفصلة هي؛ الذكاء الموسيقي والذكاء الحركي والذكاء الجسمي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني والذكاء اللغوي اللفظي والذكاء الشخصي، ثم أضاف إليها عام ١٩٩٦ نوعي ذكاء آخرين هما الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي(Gardener, 1999, p.30).

فكل فرد لديه الذكاءات السبعة متنوعة ومختلفة، ولكنها متفاوتة في القوة والضعف من شخص لاخر، حيث تقوم هذه النظرية على أساس وجود سبعة ذكاءات مستقلة، إلا أن هذا الاستقلال نسبي، كما أنها لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض فكل نشاط يشمل أنوع مختلفة من الذكاءات التي تعمل معه(Susanw, 2004, p.17) . ولكن تشير الدراسات أنه لا يوجد اثنان لهما نفس المستوى من الذكاءات فكل فرد له بروفيل شخصي خاص به في الذكاءات يظهر في جوانب القوة والضعف لديه، حيث يبدو الفرد مثلا في ذكاء أو اثنين متوسطا أو ضعيفا في بعضها الآخر(Ckeley,1997,P.28).

أنـــــــواع الـــــذكاءات:

حدد جاردنر (Gardener(1993,P.89 تسعة مجالات على الأقل للذكاء، ومن هذه الأنواع التي أشار إليها:

١ -**الذكاء اللفظي-اللغوي (LinguisticIntelligence)**:ويختص بقدرة الفرد على استخدام لغته الأصلية في التعبير عما لديه من أفكار ومشاعر واتجاهات بصورة شفوية أو مكتوبة.

٢ -**الذكاء الرياضي-المنطقي (Mathematical– LogicalIntelligence)**:ويعني قدرة الفرد على التعامل مع الأرقام والأعداد والكميات بفاعلية، مع القدرة على ممارسة العمليات الرياضية أو المنطقية بكفاءة،والاستدلال الاستقرائي والاستنباطي وحل المشكلات المجردة وفهم العلاقات المعقدة.

٣ -**الذكاء البصري-المكاني (Visual-SpatialIntelligence)**:وهو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، وتمثيل الظاهرات المكانية داخلياً في ذهنه بكفاءة وبصورة منظمة،كما يتضمن القدرة على رؤية وتشكيل الفراغات والمساحات والألوان والخطوط والأشكال والمواقع والإحساس بها.

٤ -**الذكاء الجسمي -الحركي (Bodily-kinestheticintelligence)**:ويعني قدرة الفرد على استخدام جسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر أو حل المشكلات أو أداء المهام والأعمال أو إنتاج الأشياء أو تحويلها بصورة ومعالجة الأشياء المادية ببراعة.

٥-**الذكاء الموسيقي (MusicalIntelligence)**:ويعنى القدرة على الفهم والإدراك والتمييز لطبقة الصوت، والإيقاع والنغمة، والقدرة على التعبير عن الأشكال وإدراكها، وإنتاج المعاني، التي يتكون الصوت والتعبير عنها والاحساس بالنغمات، ويظهر هذا الذكاء عند الموسيقيين ومهندسي الصوت.

٦-**الذكاء الاجتماعي (SocialIntelligence)**:وهو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم ونواياهم والتمييز بينها، مع فهمهم والتفاعل معهم وصولاً لنتيجة ترضي كل االطرفين،كما يتضمن مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، المهارات الاجتماعية.

٧-**الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence)**:وهو قدرة الفرد على فهم ذاته، ونقاط القوة والضعف لديه، ومشاعره ورغباته ومقاصده الداخلية، مما يعزز تحمله للمسئولية فيما يتعلق بحياة الفرد وتعلمه.

٨-**الذكاء الطبيعي (TheNaturalistIntelligence)**: وهو قدرة الفرد على التعرف على أنواع النباتات والحيوانات في بيئته وعلى تصنيف وترتيب العديد من الأنواع الفرعية المختلفة منها، ويميل من يمتلك هذا النوع من الذكاء إلى التعرف على أدق تفاصيل البيئة الطبيعية والتمييز بين الأشياء.

أهمية نظرية الذكاءات المتعددة:

تتحدد أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في مساعدة المعلمين على فهم كيفية تأثير أسلوبهم في التعليم. مع توفير العديد من الأنشطة التي تساعد على تنمية الذكاءات المهملة وتنشيط الضعيف منها والتي لم يتم تنميتها مع تحسين الذكاءات الحسنة للفرد (عبد الحميد، ٢٠٠٣،ص٣٦). كما تساعد الذكاءات المتعددة على الكشف عن كثير من المواهب،التي تم إغفالها وتم دفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء التقليدي كما تساعد النظرية على استخدام نوع الذكاء المناسب وبشكل جيد مع كل طالب (سرور، ٢٠٠٠، ص ٣٩).إلى جانب أنها تفرض تحولاً هاماً في طريقة إدارة الفصول التعليمية؛ حيث تقترح النظرية تدريب المعلمين والمعلمات على عرض دروسهم بطرق عديدة باستخدام الوسائط المتعددة والموسيقى والرحلات والأنشطة الفنية ولعب الأدوار (Armstrong, 2005,P.21). بالإضافة إلى أن له تأثيره على المنهج الدراسي، وعلى الأسلوب والوسائل التي يتم بها تدريس هذا المنهج؛ مما يجعل له أثارا هامة ومتعددة على العملية التعليمية بشكل عام (عبد الرحيم، ١٩٩٧،ص٦٥).

وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات الهامة في مجال علم النفس المعرفي، والتيتم توظيفها في مجال الممارسة التربوية لتجديد وتفعيل والتعلم، وقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية لأنها غيرت نظرة المدرسين نحو طلابهم، وأوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفقا لقدراتهم الذهنية. فقد كانت الممارسة التربوية والتعليمية قبل ظهور هذه النظرية تستخدم أسلوبًا واحد في التعليم، لاعتقادها بوجود صنف واحد من الذكاء لدى كل المتعلمين(أوزي،٢٠٠٣،ص٢٣).

دور المعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

يتمثل دور المعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة فيما يلي:

١- معرفة مستوى الطلاب في الذكاءات المختلفة، وذلك من خلال تحديد مستوى كلطالب في هذه الذكاءات.

٢- التخطيط لتعلم واضح الأهداف، مما يساعد على عدم التخبط، والمساهمة في تحديد ما يجب أن يتعلمه كل طالب بشكل فردي وكيفية تحقيق ذلك.

٣- تنظيم وإعداد المواد اللازمة للعملية التعليمية.

٤- استخدام استراتيجيات مختلفة تتميز بأن لها درجة من الفعالية مثل التعلم التعاوني والتعلم النشط، الاكتشاف، والاستقصاء، الحوار، العصف الذهني والتعلم التعاوني.

٥- توظيف الذكاءات المتعددة في تصميم الأنشطة أو الممارسات التي يمارسها الطلاب داخل القاعة الدراسية.

٦- مراعاة الوقت المخصص للنشاط الذي يعتمد على كمية المادة التعليمية وعلى الفئة العمرية.

٧- مراعاة التدرج في الأنشطة من السهل إلى الصعب ثم إلى مستوى الإبداع مع الطلاب.

٨- مراعاة التنوع في الأنشطة وإتاحة الفرصة للطلاب للاختيار منها، وممارسة الأنشطة في أماكن متعددة.

٩- أن يتاح للطلاب فرصة تقويم الأنشطة وليس مجرد التخطيط لها فقط.

١٠- إشاعة جو من الحرية والتعبير عن الرأي وإظهار الفروق الفردية واحترام أسلوب المناقشة واحترام الرأي والرأي الآخر خلال ممارسة هذه الأنشطة(الدسوقي،وسكران ،٢٠٠٣،ص٣١٦).

الاتجاهات:

تعبر الاتجاهات عن أسلوب منظم من التفكير والشعور، وترتبط بردود الفعل لمواقف من حوله من أفراد أو قضايا اجتماعية (الجبورى، ٢٠٠٠٩، ص ٣٧).

كما تُمثل الاتجاهات عملية إدراكية ثابتة نسبيًا مبنية على معارف وخبرات الفرد، ومقومة وموجهه لسلوكه نحو موضوع أو موقف اجتماعي معين، وهي التي ترسم للفرد كيف يسلك على نحوما في موقف ما طريقة سلوكه وأفعاله، وبناءً على معتقداته التي تُكون لدى الفرد اتجاهاً معيناً بقدر كافمن الاقتناع الواعي أو غير الواعي.

ويرى جانسين(Jansen, 2011)أن الاتجاه مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذي صبغة اجتماعية، وذلك من حيث مدى تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته.

مكونات الاتجاهـــات:

إن تكوين أو اكتساب الاتجاهات عملية ديناميكية، وهي محصلة عمليات تفاعل معقدة بين الفرد وبين معالـــم بيئتـــه المادية والاجتماعية؛ بحيث يمكن عبر القنوات المتعددة لهذا التفاعل، امتصاص واكتساب الاتجاهات النفسية، ويمكن حصر مكونات الاتجاهات في:

١- **المكـــون المعرفـــي:** يتمثل المكون المعرفي في كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية،ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، ويشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه.

٢- **المكـــون العاطفـــي(الانفعالي):** يتجلى من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو موضوع ما، ومدى إقباله عليه أو نفوره منه، وحبه أو كرهه له.

٣- **المكـــون السلوكـــي:** يتضح في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما، فالاتجاهات كموجهات سلوك للإنسان تدفعه إلى العمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات أخرى (الغرباوي، ٢٠٠٧، ص ٣١).

وتبعا لهذه المكونات فمن المتوقع وجود أثر للانشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة في تعديل اتجاهات الطلاب السلبية نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، مما يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي.

اتجاهات الطلاب نحو المقررات الدراسية:

يهتم التربويون على وجه العموم ببحث اتجاهات الطلاب بشكل عام نحو الدراسة، ويمكن أن يتضح ذلك من خلال زاوتين مختلفتين هما:**الأولى**؛أن الاتجاهات سوف تزيد احتمالات نجاح المتعلم في إكتساب المعارف والمهارات التي يسعى إليها المقرر الدراسية.**والثانية**؛ أن وجود الاتجاهات الإيجابية يُعد تعبيراً عن نجاح العديد من العمليات المقصودة في التعليم من تدريس وتقنيات وأدوات تقويم وما إلى ذلك(Patchin&Hinduja, 2010).

وبناء على ذلك يتأثر تحصيل الطلاب وانجازاتهم باتجاهاتهم نحو دراسة المقرر الدرسية، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى علاقة ارتباطية بين اتجاهات الطلاب وتحصليهم مثل دراسة هانلي(2002) Hanley ودراسة عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦). وفيما يلي العوامل التي تشكل تأثيراً على الاتجاه نحو دراسة المقررات:

- **الاستراتيجيات التدريسية:** فتشير دراسة إسماعيل (٢٠٠٨) ودراسة سليمان (٢٠١١) ودراسة الموسي والمسعودي (٢٠١٢) إلى مدى فاعلية استخدام الاستراتيجيات التدريسية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين اتجاهات الطلاب وميولهم نحو الدراسة وعملية التعلم والتعليم، إلى جانب أثر هذه الاستراتجيات في زيادة تحصيل الطلاب وتنمية المستويات العليا للتفكير لديهم.

- **طبيعة المتعلمين:** ويشير روس وبيرون(2004) Ross & Byron إلى أن مستويات السعة العقلية الأعلى تؤثر إيجابياً على اتجاه الطلاب نحو الدراسة، إلى جانب أن كم المعرفة القبلية لدى المتعلمين تؤثر في العلاقة الإرتباطية الطردية بين الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الدراسة (في: السلولي، ورفعت، ٢٠١٠).
- **الأنشطة التعليمية:** حيث تشير نتائج الدراسات إلى أن الأنشطة التعليمية في بيئة التدريس تؤثر في اتجاهات الطلاب نحو الدراسة، وقد أظهرت نتائج دراسة إسماعيل (٢٠٠٨) أن استخدام العديد من الأنشطة التعليمية يؤدى بدوره إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وزيادة الثقة بالنفس فضلاً عن زيادة الدافعية تعلم لديهم. كما أشارت دراسة سليمان(٢٠١١)إلى أن استخدام الأنشطة التعليمية يجعل الطلاب يشعرون بمتعة التعلم وأهميته.
- سعى الجامعة إلى إكساب الطلاب المهارات المتنوعة في العديد من الجوانب المختلفة بالحياة، وخاصة مهارات التفكير وأساليب التعلم، من خلال تحسين اتجاهات نحو الدراسة وإكسابهم المعارف المتنوعة، مع تدريبهم على كيفية تطبيق هذه المعارف في الحياة اليومية.

التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي صورة فريدة من صور النشاط العقلي للفرد(حسن،والعضب، ١٩٩٨). ويعتمد هذا المحك على إظهار الأفراد الذين يتميزون بدرجة عالية من الطلاقة والمرونة والأصالة في أفكارهم (خريشة، ٢٠٠١)،وقد أضاف تورانسTorranceبُعداً رابعاً لما سبق وهو بُعدْ الإتقان والتفاصيل.

وقد عرف جيلفورد (1959) Guilford التفكير الإبداعي بأنه سمات استعدادية، تضم طلاقة التفكير، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات، أما تورانس(1969) Torrance فقد عرفه بأنه عملية تساعد الفرد على أن يكون أكثر حساً للمشكلات، وجوانب النقص والتغيرات في مجال المعرفة والمعلومات، واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها،أوتعديلها من أجل التوصل إلى نواتج جديدة يستطيع الفرد نقلها للآخرين (في: عبد الله ،١٩٩٤؛ وشاكر ١٩٩٥) .

وقد وصف رينزولى (2004) Renzulli الشخص المبدع بأنه ذو طلاقة ومرونة وأصالة في الأفكار، ومنفتح على الخبرة،ومستجيب للجديد حتى وإن كان غير منطقياً في الأفكار والأفعال في منتجاتهأ ومنتجات الآخرين، ومحبل لاستطلاع، وتأملي، ومغامر ،ويتلاعب بالأفكار،ولا يخشى المخاطرة في أفكاره وأفعاله إلى الحد الذي لا يمكن فيه كبح المخاطر، وحساس للتفاصيل،ويقدر الجماليات في الأفكار والأشياء،ويمتلك استجابات فعالة للمثيرات الخارجية سواء كانت أفكاراً أو مشاعر.

مكونات التفكير الابداعي:

يتكون التفكير الابداعي من عدت مكونات هي:

١-**الطلاقةFluency**: وتعني قدرة الفرد على إنتاج عدد من الأفكار ذات القيمة في وحدة زمنية معينة،كما تعني السرعة والسهولة في توليد هذه الأفكار،وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها.

٢-**المرونةFlexibility**: تمثل الجانب النوعي للإبداع ،وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست مننوع الأفكار المتوقعة عادة ،وعلى توجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات المواقف ومن أشكالها التلقائية والتكيفية.

٣-**الأصالةOriginality**: وهي القدرة على إنتاج استجابات أصلية وملائمة لطبيعة المشكلة المطروحة،وقليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي.

٤-**التفاصيل (الإكمال) Elaboration**: وهي قدرة الفرد على تقديم إضافات أو زيادات قد تقود بدورها إلى زيادات أو إضافات أخرى أو حل لمشكلة أو إكمال لفكرة أو توسيعها.

٥-**الحساسية للمشكلةSensitivity to problem**: وهي القدرة على وعي وإدراك وجود مشكلات، وهي خاصية تميز الأشخاص المبتكرين المبدعين أكثر من غيرهم (ملحم، ٢٠٠١، ص ٢٣٨؛ الصعدي ٢٠٠٧، ص ٩٧؛جروان، ٢٠٠٨، ص ٨٤).

دراسات سابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور رئيسة تتناول العلاقة بين الذكاءات المتعددة وبين متغيرات التحصيل الأكاديمي، والاتجاهات، والتفكير الإبداعي كما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت الذكاءات المتعددة والتحصيل الأكاديمي:

دراسة خطايبة، والبدور (١٩٩٩): وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب مهارات عمليات العلم في منهاج العلوم للصف السابع الأساسي. وتشكلت عينة الدراسة من (٩٥) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعين (تجريبية وضابطة)، طبق عليهم اختبار مهارات العلم، وقد أسفرت النتائج عن تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في اكتساب الطلبة لعمليات العلم، كما تفوقت الطالبات على الطلاب في هذا المجال.

دراسة إلفيرسوسويتز(2001) Elfers& Seitz: وهدفت إلى استخدام الأنشطة القائمة على الذكاء الحركي – البدني في تنمية المفاهيم في مادتي الرياضيات والعلوم، وتكونتالعينة من (١٦) طالبا من طلاب الصف الثالث الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام الأنشطة القائمة على الذكاء الجسمي مثل ألعاب الكمبيوتر واستخدام الأيدي في العمل وأنشطة الحركة مما أدي إلى ارتفاع مفاهيم الطلبة، وذلك عندما تسنح لهم الفرصة للتعاون.

دراسة ويليز(2001) Willis: واستهدفت استخدام نظرية الذكاءات المتعددة فى مساعدة الطلاب بالمرحلة الابتدائية وعددهم (١٣٠) طالباً على إتقان عملية الضرب من خلال استخدام الطلاب لأنشطة تطبيقية على الذكاء الرياضي للوصول إلى فهم وإجراء عملية الضرب كعمليات حسابية ومن خلال حل مسائل لفظية، وقد تبين أثر الاستراتجيات التدريسية القائمة على الذكاء الرياضي فى إكساب الطلاب مهارات عملية الضرب.

دراسة بيدنر(2002) Bedner: وقد استخدمت الدراسة الذكاءات المتعددة لتحسين دافعية وتحصيل طلاب الصفوف من الثالث إلى الخامس، حيث شملت الدراسة إجراء اختبارات قبلية للطلاب في الخلفية الرياضية والميول نحو الرياضيات، كما طبقت استبيانات على عدد (٩٨) طالباً، للتعرف على خلفية الطلاب وتوجههم نحو الرياضيات. وقد استخدمت استراتيجية الاستخدامات الحياتية للرياضيات والقائمة على استخدام عدة ذكاءات رياضية فى مواقف الحياة اليومية، وأوضحت النتائج تحسن مستوى تحصيل الطلاب بعد التدريس بهذه الاستراتيجية، مما ساهم فى دراسة الرياضيات واهتمامهم بإعداد ملفات خاصة بأدائهم فى الرياضيات.

دراسة دوبس(2002) Dobbs: وهدفت للتعرف على العلاقة بين تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة فى المنهج والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الصف السابع، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً من طلاب الصف السابع قسمت إلى مجموعتين أحدهما تجريبية درست مقرراً قائماً على نظرية الذكاءات المتعددة والأخرى ضابطة درست المقرر العادي، وقد أسفرت النتائج عن تحسن ملحوظ فى الانجاز الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بضرورية بناء المناهج التعليمية فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من أجل تحسين الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

دراسة عفانة والخزندار (٢٠٠٤):وهدفت إلى التعرف إلى مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالباً وطالبة بالصف العاشر بمحافظة غزة ،وقد استخدمت قائمة تيلي للذكاءات المتعددة ،واختبار تحصيلي في الرياضيات ،ومقياس الميل نحو الرياضيات. وقد أسفرت النتائج عن امتلاك عينة الدراسة للذكاء المتعدد بدرجات مختلفة بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي وقد حاز الذكاء المنطقي/الرياضي على الترتيب الأول ،كما تبين وجود علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي /الرياضي والتحصيل في الرياضيات، وكذلك بين هو بين الميل نحو الرياضيات لدى الطلاب.

دراسة الشويقي (٢٠٠٥): وهدفت إلى التعرف على بروفيل الذكاءات المتعددة لدى الطلاب، مع بحث العلاقة بين الذكاءات المتعددة،ودراسة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي فى مقرري مهارات اللغة والجبر من خلال الذكاءات المتعددة، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٧١) طالباً من طلاب كلية المعلمين بأبها، وقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بتحصيل الطلاب فى مهارات اللغة من خلال الذكاء اللغوي/ اللفظي فقط. في حين لا يمكن التنبؤ بالتحصيل فى الجبر من خلال الذكاءات الأخري.

دراسة الباز (٢٠٠٦): وهدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والذكاء الطبيعي وتعديل أنماط التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً بالصف الخامس الابتدائي، طبق عليهم مقياس الذكاء الطبيعي ومقياس أنماط التعلم واختبار التحصيل في العلوم. وقد أسفرت النتائج عن تأثير البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي والذكاء الطبيعي وتعديل أنماط التعلم، وأنه ذو فاعلية كبيرة، في ارتفاع مستوي التحصيل، مع ارتفاع درجات الطلاب على مقاييس الدراسة في التطبيق البعدي.

دراسة صبري (٢٠٠٦): وهدفت إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الذكاءات ومستوى التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا وعددهم (٩٥) طالبا وطالبة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي في الدراسة، وقد طبقت الدراسة البرنامج التدريسي القائم على الذكاءات المتعددة إلى جانب اختبارات الذكاءات المتعددة، والاختبار التحصيلي، ومقياس التوجه نحو الذكاءات. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي واختبار الذكاءات ومقياس التوجه نحو الذكاءات، كما حقق البرنامج فاعلية كبيرة في تنمية التحصيل والمهارات الذكائية والاتجاهات الإيجابية نحو الذكاءات.

دراسة جونسون (2007) Johnson: وهدفت إلى التعرف على تأثير الذكاءات المتعددة على أداء طلاب الابتدائي فى الاختبارات من خلال تدريس مناهج قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وتكونت العينة من(٤٥٨)طالباً وطالبة داخل نوعين من المدارس (مدارس تُدرس منهج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، ومدارس تُدرس المنهج العادي) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن أداء طلاب المدارس التي تدرس منهج قائم على الذكاءات المتعددة أكثرمن أداء طلاب المدارس التي درست المنهج العادي على اختبارات التحصيل الدراسي.

دراسةالجراجرة (٢٠٠٨): وهدفت إلى تقصي أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وتكونت أفراد عينة الدراسة من(٦٥) طالبًا من طلبة الصف السابع الأساسي الذكور بعمان الثانية ، وزعو إلى مجموعتين تجريبية تعلمت بإستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ،وضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية ،وقد تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً وبعدياً وهي: الاختبار التحصيلي ،واختبار التفكير الناقد ،على مجموعتي الدراسة ، وأظهرت النتائج وجود فروق دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي للتحصيل الدراسي ،وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية. كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي ،بعد اجتزاء أثر اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي ، وكان لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أبو السميد (٢٠٠٨): وهدفت إلى الكشف عن أثر تقديم درس وفق الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس وعددهم (٤٥) طالباً وطالبة (٢٣ ضابطة، و٢٢ تجريبية) طُبقّ عليهم درس للرياضيات في ضوء الذكاءات المتعددة والاختبار التحصيلي. وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع المستوى التحصيلي لطلبة المجموعة التجريبية عن الضابطة.

دراسة أمبو سعيدي (٢٠٠٩): وقد سعت إلى التعرف على أثر استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والفهم البديل لدى طالبات الصف العاشر في موضوع الروابط الكيميائية وعددهن (٦٠) طالبة (٢٩ تجريبية، و٣١ ضابطة)، طبق عليهن قائمة مسح الذكاءات المتعددة ،واختبار تحصيلي ،واختبار التعرف عن الفهم البديل. وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي، وكذلك في اختبار الفهم البديل لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة شعلة (٢٠٠٩): وهدفت إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاءات المتعددة في المعدل التراكمي وحل المشكلات، ومدى اسهام الذكاءات المتعددة في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القري وعددهم (١٢٠) طالباً، طُبقّ عليهم قائمة الذكاءات المتعددة ومقياس حل المشكلات. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاءات المتعددة في مستوى التحصيل، مما يدل على الأثر الإيجابي للذكاءات المتعددة في زيادة التحصيل الدراسي، كما أشارت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الذكاء الشخصي والذكاء الرياضي.

دراسة أبو العلا (٢٠١٠): وقد أجريت هذه الدراسة بهدف التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، ومعرفة العلاقة بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها، وبعد تطبيق مقياس أساليب التعلم ومقياس الذكاءات المتعددة، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات الارتباط، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال الذكاءات (اللغوي،المنطقي /الرياضي، والشخصي).

المحور الثاني: دراسات تناولت الذكاءات المتعددة والميول والاتجاهات:

دراسة هانلي(2002) Hanley: وهدفت إلى تحسين ميول وتحصيل (١٢٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائيفى الدراسات الاجتماعية من خلال استخدام مدخل الذكاءات المتعددة، حيث يتم بناء برنامج للصف الخامس الابتدائي يقوم على مراجعة الأدبيات التي تناولت بعض المشكلات الاجتماعية والتاريخية ومحاولة التفكير فى حلول لها. وتحسين تحصيل ٧٧% من الطلاب نتيجة تطبيق البرنامج كما تحسنت ميول ٧٠% من الطلاب نتيجة دراسة البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة.

دراسة عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦): وهدفت إلى الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الميل نحو الرياضيات وتنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الاعدادي، وعددهم (٨٧) طالباً (٣٩ تجريبية–٣٩ ضابطة)، طُبقّ عليهم اختبارات التحصيل والتفكير الرياضي ومقياس الميل نحو الرياضيات. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن هناك حجم تأثر كبير للبرنامج على ميول الطلاب، وقد يرجع ذلك إلى شعور الطلاب بالايجابية والاستقلالية أثناء ممارسة الانشطة التعليمية المدرجة بالبرنامج، مما أدي إلى شعور الطلاب بأهمية المادة التعليمية والاستمتاع بها.

دراسة إسماعيل (٢٠٠٨): وهدفت إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام مدخل تدريسي مقترح لمادة علم النفس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وأثره على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الثانوية العامة. حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً من طلاب الثانوية العامة. وقد طبق مقياس الذكاءات المتعددة والاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه، وقد اشارت النتائج إلى أن التدريس باستخدام المدخل المقترح القائم على الذكاءات المتعددة قد حقق تأثير كبير فى تنمية التحصيل وفى مدى توجه الطلاب نحو مادة علم النفس، ويعزى ذلك إلى أن التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة واستخدام العديد من الأنشطة والاستراتيجيات والأساليب التربوية التي تخاطب الذكاءات المتعددة عند الطلاب يؤدى بدوره إلى مراعاة الفروق الفردية لديهم، مما ينتج عنه الايجابية والثقة بالنفس فضلاً عن زيادة دافعية التعلم لديهم.

دراسة سليمان (٢٠١١): وهدفت إلى التحقق من فاعلية التدريس القائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مستويات التحصيل العليا والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وعددهم (٦٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين(٣٠ تجريبية، و٣٠ ضابطة) طبقّ عليه اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية. وقد اسفرت النتائج على أن استخدام التدريس القائم على الذكاءات المتعددة قد عزز من ثقة المتعلمين بأنفسهم والشعور بالرضا عما يقومون به من أنشطة ومهام تعليمية متعددة مما جعلهم يشعرون بمتعة التعلم وأهميته باستخدام التدريس القائم على الذكاءات المتعددة.

دراسة الموسيو المسعودي (٢٠١٢): وهدفت إلى الكشف إلى أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في الميل نحو المادة العلوم، لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي وعددهن (٥٢)طالبة(٢٦ تجريبية-٢٦ ضابطة)، طبقّ عليهن مقياس الميل نحو المادة والاختبار التحصيلي. وقد أسفرت النتائج عن تنظيم المادة العلمية وفق إجراءات وأنشطة اعتمادا على الذكاءات المتعددة (اللغوي-البصري-الاجتماعي-الجسمي-الحركي) أدى إلى حصول تعلم ذا معنى لدى الطالبات، مع توفير بيئة مليئة بالروابط الوجدانية وشعورهن بالفرح والارتياح لها/ مما ادى إلى زيادة الاهتمام وهو ما أكدته نتائج اختبار مقياس الميل.

المحور الثالث: دراسات تناولت الذكاءات المتعددة والتفكير الابداعي:

دراسة عثامنه (٢٠٠٥): وهدفت إلى معرفة أثر كل من استراتيجيات نظريات الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني فى تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً. وقد استخدمت الدراسة أداة مسح الذكاءات المتعددة واختبار تورانس للتفكير الإبداعي –صورة الألفاظ (أ)–وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب عند مستوى(٠.٠٥) في تنمية التفكير الابداعي الكلي ومهارات الطلاقة والمرونة والأصالة باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة.

دراسة الحسنو (٢٠١٠): وهدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية الذكاء الإبداعي لدى طلبات الصف الرابع بالمرحلة الإعدادية، وعددهن (٥٣) طالبة (٢٦ تجريبية–٢٧ ضابطة)، طبق عليهن اختبار اكتساب المفاهيم واختبار التفكير الإبداعي. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا فى تنمية التفكير الابداعي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الذكاءات المتعددة، وأن تعدد الأنشطة والأساليب التي تنمي الأنواع المتعددة يفتح مجالاً للإبداع فى جوانب مختلفة، ويكشف عن القدرات الذكائية الكامنة لدى الطالبات.

دراسة عبدي ورستم (2011) Abdi&Rostami: وقد أجريت بهدف معرفة أثر التدريس المتوافق ونظرية الذكاءات المتعددة على التفكير الابداعي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً كمجموعة تجريبية و(٢٩) طالباً كمجموعة ضابطة من طلاب الصف الخامس الابتدائي. وقد استخدم اختبار تورانس للتفكير الابداعي، حيث دلت النتائج على أن التدريس المتوافق والذكاءات المتعددة لها أثر ايجابي على تنمية التفكير الابداعي مقارنة بالطريقة التقليدية فى التدريس.

دراسةالمللي (٢٠١٣): وهدفت إلى التعرف على أثر فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الانجاز لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالبا من الصف العاشر بالملكة الأردنية الهاشمية موزعين على مجموعتين (٢٠ تجريبية–٢٠ ضابطة). طبق عليهم اختبار مصفوفة رآفن للموهوبين واختبار إبراهام للتفكير الابداعي واختبار توارنس للتفكير الابداعي ومقياس دافعية الانجاز. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة–المرونة–الأصالة) ودافعية الانجاز تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عوجان (٢٠١٥): وهدفت إلى تقصي فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الابداعي مقارنة بإستراتيجية التدريس الاعتيادية لدى طالبات الصف الخامس الاساسي فى وحدة الفقه الاسلامي. وتكونت العينة من (٧٨) طالبة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية فى كل من الاختبار التحصيلي الأكاديمي ومهارتي الطلاقة والمرونة فى اختبار التفكير الابداعي ولم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائيا على مهارة الأصالة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض الباحثين للدراسات السابقة أن الدراسات فى معظمها اعتمدت في منهجيتها على المنهج التجريبي والوصفي الارتباطي؛ ومن خلال استقصاء أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل والانجاز الأكاديمي مثل دراسة خطايبة والبدور (١٩٩٩) ودراسة الباز (٢٠٠٦) ودراسة صبري (٢٠٠٦) ودراسة جونسون Johonson(2007) ودراسة الجراجرة (٢٠٠٨)، ودراسة شعلة (٢٠٠٩)،كما أظهرت الدراسات مدى مساهمة استراتيجيات الذكاءتات المتعددة في تنمية المفاهيم فى العديد من المواد الدراسية، وتعديل أنماط التعلم، والتفكير الناقد كما فى دراسة إلفيروسوسويتز(Elfers&Seitz(2001 ودراسة الباز (٢٠٠٦) ودراسة الجراجرة (٢٠٠٨)، كما أشارت بعد الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال التعرف على الذكاءات المتعددة للطلاب مثل دراسة الشويقي (٢٠٠٥) ودراسة شعلة (٢٠٠٩)، ودراسة العلا (٢٠١٠).

إلى جانب ذلك فقد أظهرت جميع الدراسات أن هناك أثر كبير لاستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة من خلال عملية التدريس فى تنمية الميول والاتجاهات الشعور بالايجابية والدافعية نحو تعلم المواد الدراسية المختلفة، وخاصة الذكاءات (اللغوي، البصري–المكاني، الاجتماعي، الجسمي–الحركي) كما فى دراسة الموسي والمسعودي (٢٠١٢). بالإضافة إلى أثر هذه الاستراتيجيات فى تنمية التفكير الإبداعي الكلي ومهارات الطلاقة والمرونة والأصالة مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس .كما تبين أن كافة الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة اعتمدت في تصميم الأنشطة التعليمية على الكثير من الذكاءات المتعددة، ومن هذه الدراسات دراسة الخطايبة والبدور (١٩٩٩) ودراسة Willis (2000) وغيرها من الدراسات السابقة. إلى جانب ذلك تبين أن معظم هذه الدراسات كان موجها نحو طلاب المدارس فى المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ولم تتعرض أي منها الى طلاب الجامعة وهو ما سوف يتم التركيز عليه في هذه الدراسة.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي للأنشطة التعليمية القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة لاختبار التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي للأنشطة التعليمية القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة لمقياس الاتجاه نحو المقرر، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي للأنشطة التعليمية القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة لمقياس التفكير الإبداعي، لصالح المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة والاجراءات:

أولا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وبالتالي تكون التصميم التجريبي للبحث من مجموعة تجريبية واحدة درست مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وفقا للذكاءات المتعددة، وأخرى ضابطة درست المقرر بالطرق التقليدية السائدة فى التدريس.

ثانيا: الإجراءات:

مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسية الحالية في طلاب جامعة القصيم، أما عينة الدراسة الكلية فتكونت من (٢٠٢) طالباً؛ من طلاب المستوى الأول بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعى ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، ممن تتراواح أعمارهم ما بين (١٨.٧٥-٢٠.١٧) سنة بمتوسطل (١٩.١)؛وقد اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (١٥٠) طالباً من طلاب جامعة القصيم بالمستوى الأول من كافة التخصصات، للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ثم اختيار عدد (٥٢) طالباً من طلاب كلية التربية، جامعة القصيم كعينة أساسية لتطبيق البرنامج، ممن يدرسون مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم؛ تم تقسمهم إلى مجموعتين: الأولي المجموعة التجريبية وعددها (٢٥) طالبًا تُطبق عليها الأنشطة التعليمية المقترحة، والمجموعة الأخرى هي المجموعة الضابطة وعددها (٢٧) طالبًا.

أدوات الدراسة :

[١] – مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد الباحثان):

بعد الإطلاع على الدراسات والمقاييس التي تناولت نظرية الذكاءات المتعددة والتعريفات المختلفة لنظرية جاردنر، من حيث الأسس التي قامت عليها هذه النظرية والأهمية التربوية لها، وأنواع الذكاءات المتعددة، تم إعداد مقياس الذكاءات المتعددة ،والذي يهدف إلى قياس مدى قدرة الطلاب على تعلم المفاهيم والمهارات والأداءات المرتبطة بمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم اعتماداً على الذكاءات المتعددة لديهم.

وقد صيغت مفردات المقياس بناء على الذكاءات المتعددة الأساسية (الذكاء اللفظي/ اللغوي، الذكاء الرياضي/ المنطقي، الذكاء المكاني/ البصري، الذكاء الجسمي/ الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي)، وتم استبعاد الذكاء االموسيقي لعدم مناسبته للتطبيق في البيئة السعودية. وروعي فى بناء المقياس البناء والتنظيم الجيد في ضوء الخصائص والمؤشرات الدالة على الذكاءات المدروسة بطريقة تسمح للطلاب بالإجابة الصحيحة، ويتكون المقياس من (٧٠) مفردة، موزعة على الأبعاد السبعة بالتساوي، وجميعها عبارات موجبة، يُجاب عليها في شكل تدرج خماسي (تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق قليلاً ،لا تنطبق أبداً)، وتعطي الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار بالطرق التالية:

١ –الصدق الظاهري:

تم عرض الاختبار على ثمانية من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، للحكم على فقرات المقياس، وصلاحيتها لقياس الذكاءات المتعددة، وكانت نسبة الاتفاق على عبارات المقياس(٧١ %)،كما تم الاتفاق بنسبة(٤٥%) على تعديل صياغة بعض الفقرات وتنظيمها بما يتناسب مع الأبعاد، كما اتفق المحكمين بنسبة (٥١ %) على حذف عدد (٩) فقرات غير مناسبة للاختبار ليصبح عدد فقرات المقياس (٦١) فقرة.

٢ –الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجةكلعبارة بالدرجة الكليةللبعد الخاص بها، عن طريق معامل ارتباط بيرسون Pearson وذلك من خلال التطبيق على عينة قوامها (١٥٠) طالبًا من طلاب جامعة القصيم، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١)

معاملات ارتباط درجات الفقرات بدرجة الأبعاد بالمقياس (ن=١٥٠)

الذكاءاللغظي		الذكاءالرياضي		الذكاءالمكاني		الذكاءالجسمي		الذكاءالاجتماعي		الذكاءالشخصي		الذكاءالطبيعي	
الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط
١	٠.٥١١**	٨	٠.٣٣١**	١٧	٠.٥٥٧**	٢٦	٠.٤٥٦**	٣٥	٠.٣٥٢**	٤٤	٠.٢٧٠**	٥٣	٠.٢١٠*
٢	٠.٤٧٥**	٩	٠.٦٧٣**	١٨	٠.٤٥٣**	٢٧	٠.٤٩٦**	٣٦	٠.٣٣١**	٤٥	٠.٣٧٢**	٥٤	٠.٤٨٣**
٣	٠.٣٩٩**	١٠	٠.٤١٢**	١٩	٠.٢٦٥**	٢٨	٠.٥٤٤**	٣٧	٠.٣٩٨**	٤٦	٠.٣٩٢**	٥٥	٠.٤٢٢**
٤	٠.٢٠٤*	١١	٠.٣٤١**	٢٠	٠.٣٧١**	٢٩	٠.٢٧٩**	٣٨	٠.٥٣٤**	٤٧	٠.٤١٠**	٥٦	٠.٥٨٧**
٥	٠.٢١٩*	١٢	٠.٥٨٧**	٢١	٠.٢٧٤**	٣٠	٠.٥٠٨**	٣٩	٠.٦٨٨**	٤٨	٠.٣٣٦**	٥٧	٠.٥٨٩**
٦	٠.٤٣٨**	١٣	٠.٥٦٣**	٢٢	٠.١١٢	٣١	٠.٦٦٩**	٤٠	٠.٣٦٥**	٤٩	٠.٢٦٨**	٥٨	٠.٣٧٨**
٧	٠.٣٠٦**	١٤	٠.٥٤٩**	٢٣	٠.٣٨٣**	٣٢	٠.٤٢٣**	٤١	٠.٤٣٠**	٥٠	٠.١٩٦*	٥٩	٠.٥٩٠**
–	–	١٥	٠.٤٤٥**	٢٤	٠.٣٤٥**	٣٣	٠.٤٠٧**	٤٢	٠.٥٩٠**	٥١	٠.٣٨٤**	٦٠	٠.٦٠٧**
–	–	١٦	٠.٤٧٧**	٢٥	٠.٤٥٢**	٣٤	٠.٥٣٢**	٤٣	٠.٠٩٩	٥٢	٠.٢٩٨**	٦١	٠.٤٣٢**

* مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠٥) – ٠.١٧٩ ** مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠١) – ٠.٢٥٦

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط لفقرات المقياس قد تراوحت ما بين (٠.٠٩٩)و(٠.٦٨٨) وأن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، ما عدا الفقرات (٤–٥–٥٠–٥٣) فذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، أما الفقرات (٢٢، ٤٣) فليست ذات دلالة إحصائية. كما تم التحقق من معاملات ارتباط درجات بين أبعاد المقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يلي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط البينية للأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس(ن=١٥٠)

الذكاء	اللفظي/اللغوي	الرياضي/المنطقي	المكاني/البصري	الجسمي/الحركي	الاجتماعي	الشخصي	الطبيعي
اللفظي/اللغوي	١						
الرياضي/المنطقي	٠.٣٣٧**	١					
المكاني/البصري	٠.١٩٠*	٠.٢٨٦**	١				
الجسمي/الحركي	٠.٣٣٣**	٠.١٩٨*	٠.٥٢٠**	١			
الاجتماعي	٠.٢٩٤**	٠.٢٣٣*	٠.٢٥١*	٠.٣١٢**	١		
الشخصي	٠.٣٤٨**	٠.٢٢٢*	٠.٢٥٠*	٠.٢٥٤*	٠.٢١١*	١	
الطبيعي	٠.٢٢٠*	٠.٢٠٨*	٠.٣٣٤**	٠.٢٨٦**	٠.٢٨٠**	٠.٤٠٥**	١

* مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠٥) = ٠.١٧٩ ** مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠١) = ٠.٢٥٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس ذات دلالة إحصائية؛ حيث تبين أن معاملات الارتباط بين الذكاء اللفظي وبين كلاً من الذكاء المكاني والذكاء الطبيعي دالة عند مستوى (٠.٠٥)، كما أن معاملات الارتباط بين الذكاء الرياضي/ المنطقي وبين الذكاءات (الجسمي/ الحركي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، إلى جانب أن معاملات الارتباط بين الذكاء المكاني/ البصري والذكائي الاجتماعي والشخصي دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، بالإضافة إلى أن معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي فدال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، أما باقي معاملات الارتباطات بين أبعاد المقياس فذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.١)، مما يشير الى أن المقياس يتميز بدرجة مقبولة من الصدق، وأنه صالح للتطبيق في البيئة السعودية.

ثبات المقياس:

قام الباحثان بحساب بالتحقق من ثبات المقياس من خلال:

١-التجزئة النصفية Split-Half:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية على عينة قوامها (١٥٠) طالباً باستخدام معامل ارتباط سبيرمان-بروان Spearman-Brown.وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات ارتباط بيرسون Spearman-Brown Coefficient بين نصفي الاختبار كان (٠.٦٤٧).كما أشارت النتائج إلى أن معامل جتمان للتجزئة النصفية Guttman Split-Half Coefficient كانت قيمته (٠.٦٤٧) وهي قيم مقبولة، مما يدل على ثبات المقياس.

٢ – معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

ويشير الجدول التالي إلى معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس،كما يلي:

جدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرنباخ	أبعاد المقياس	معامل ألفا كرنباخ
الذكاء اللفظي/ اللغوى	٠.٦٧٩	الذكاء الاجتماعي	٠.٦٧٩
الذكاء الرياضي/ المنطقي	٠.٦٨٥	الذكاء الشخصي	٠.٦٤٤
الذكاء المكاني/ البصري	٠.٦٢٦	الذكاء الطبيعي	٠.٦٣٥
الذكاء الجسمي/الحركي	٠.٦٥٤	قيمة ألفا للمقياس ككل = ٠.٦٩٣	

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠.٦٢٦) و(٠.٦٨٥)، كما تبين من الجدول أن قيمة معامل ألفا كروبناخ للمقياس ككل (٠.٦٩٣)،وهي قيم تدل على الحد المقبول لثبات المقياس، مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق.

الصورة النهائية للاختبار:

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية إلى تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الثبات والصدق، مما يشير إلى صلاحيته للتطبيق في البيئة السعودية،وبناء على ذلك فقد أصبحت الصورة النهائية للاختبار مكونة من (٦١) فقرة؛ الذكاء اللفظي/اللغوي (٧) فقرات، ودرجاتها من(٧–٣٥) درجة، والذكاء الرياضي/ المنطقي (٩) فقرات ودرجاتها من (٩–٤٥) درجة، والذكاء المكاني/البصري(٨)فقرات ودرجاتها من(٨– ٤٠)درجة، والذكاء الجسمي/ الحركي(٩)فقرات ودرجاتها من(٩– ٤٥) درجة، والذكاء الاجتماعي(٨) فقرات ودرجاتها من (٨–٤٠) درجة، والذكاء الشخصي(٩) فقرات ودرجاتها من(٩– ٤٥) درجة، والذكاء الطبيعي (٩) فقرات ودرجاتها من (٩– ٤٥) درجة.

[٢] –اختبار التحصيل الدراسي (إعداد الباحثان):

قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي في مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم يقيس مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتقويم حسب تصنيف بلوم (1971) Bloom، لطلاب العينية الأساسية بالمستوى الأول بكلية التربية، جامعة القصيم. وقد مر الاختبار بالعديد من الخطوات تتلخص فيما يلي:

الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس المفاهيم والمهارات لدى الطلاب في مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، بناء على مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم، وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق)؛ حيث يشير التذكر إلى قدرة الطلاب على استرجاع واستدعاء المعلومات من الذاكرة. أما الفهم فيدل على قدرة الطلاب على استيعاب وفهم المعلومات وإدراكها. كما يشير التطبيق إلى قدرة الطلاب على استخدام ما سبق تعلمه في مواقف جديدة.

مواصفات الاختبار التحصيلي لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم:

قام الباحثان بإعداد جدول وصف الاختبار التحصيلي بناء على موضوعات المقرر والمهارات المطلوب اكسابها للطلاب،موزعة كما فى الجدول التالي:

جدول (٤)

وصف الاختبار التحصيلي لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم

الموضوعات	مستويات الأهداف المعرفية والأوزان النسبية									بنود الاختبار	
	التذكر			الفهم			التطبيق			المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	رقم السؤال	العدد	النسبة المئوية	رقم السؤال	العدد	النسبة المئوية	رقم السؤال	العدد	النسبة المئوية
الوحدة الأولي: مقدمة في التفكير	١	%٩.١	١	١	%٧.١	١٢	٢	%١٣.٣	٢٦-٣٦	٤	%١٠
الوحدة الثانية: تعليم التفكير	١	%٩.١	٢	١	%٧.١	١٣	٢	%١٣.٣	٢٧-٣٧	٤	%١٠
الوحدة الثالثة: التفكير الحدسي	١	%٩.١	٣	١	%٧.١	١٤	٢	%١٣.٣	٢٨-٣٨	٤	%١٠
الوحدة الرابعة: التفكير الاستدلالي	١	%٩.١	٤	٢	%١٤.٢	١٥-٢٢	١	%٦.٧	٢٩	٤	%١٠
الوحدة الخامسة: التفكير المنطقي	١	%٩.١	٥	١	%٧.١	١٦	٢	%١٣.٣	٣٠-٣٩	٤	%١٠
الوحدة السادسة: التفكير الناقد	٢	%١٨.٢	٦-١١	١	%٧.١	١٧	١	%٦.٧	٣١	٤	%١٠
الوحدة السابعة: التفكير الإبداعي	١	%٩.١	٧	٢	%١٤.٢	١٨-٢٣	١	%٦.٧	٣٢	٤	%١٠
الوحدة الثامنة: التفكير ما وراء المعرفي	١	%٩.١	٨	١	%٧.١	١٩	٢	%١٣.٣	٣٣-٤٠	٤	%١٠
الوحدة التاسعة: حل المشكلة	١	%٩.١	٩	٢	%١٤.٢	٢٠-٢٤	١	%٦.٧	٣٤	٤	%١٠
الوحدة العاشرة: أساليب التعلم	١	%٩.١	١٠	٢	%١٤.٢	٢١-٢٥	١	%٦.٧	٣٥	٤	%١٠
مجموع الاسئلة	١١			١٤			١٥			٤٠	%١٠٠

صلاحية الصورة المبدئية للاختبار:

تم بناء فقرات الاختبار وصياغتها بحيث تراعي الدقة العلمية واللغوية، وأن تكون الفقرات محددة وواضحة وخالية من الغموض، وأن تكون العبارات ممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، ومناسبة لمستوى الطلاب، مع وضوح التعليمات لتنفيذ الاختبار.

صدق الاختبار:

أولا: صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على خمسة من المحكمين من الأساتذة المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، للتعرف على آرائهم في الاختبار التحصيلي؛ وقد أشار المحكمون إلى تعديل صياغة بعد الفقرات، واستبدال البعض وإضافة البعض الآخر، وقام الباحثان بتعديل ما أوصي به المحكمون، وتم في ضوئها تعديل فقرات الاختبار، فأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية يتكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث أن هذا النوع من الاختبارات هو الأكثر شيوعاً في اختبارات التحصيل، وأهم ما يميز هذا النوع من الاختبارات أنه يتم تصحيحه بطريقة موضوعية لا تتأثر بذاتية المصحح أو اختلاف المصححين أو وقت التصحيح. ويوضح الجدول التالي توزيع فقرات الاختبار على المستويات الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق):

جدول (٥)

توزيع فقرات الاختبار التحصيلي حسب مستويات بلوم

المستويات المعرفية	فقرات الاختبار	المجموع
التذكر	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١	١١
الفهم	١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥	١٤
التطبيق	٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠	١٥
مجموع الفقرات		٤٠

ثانيا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالاختبار بالدرجة الكلية له، عن طريق معامل ارتباط بيرسون Pearson وذلك بالتطبيق على عينة قوامها (٥٠) طالباً من طلاب كلية التربية ممن يدرسون مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (ن=٥٠)

الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط
١	٠.٣٩٨**	١١	٠.٣٠٦ *	٢١	٠.٦٥٦**	٣١	٠.٥٠٦**
٢	٠.٤٣٦**	١٢	٠.٥٤٣**	٢٢	٠.٣٠٨ *	٣٢	٠.٥٠٠**
٣	٠.٤٤٤**	١٣	٠.٥٦٥**	٢٣	٠.٤٠٢**	٣٣	٠.٤٦٢**
٤	٠.٥١٠**	١٤	٠.٤١٥**	٢٤	٠.٣٢٢ *	٣٤	٠.٥٥٥**
٥	٠.٣٣٤*	١٥	٠.٢٩٩ *	٢٥	٠.٢٩٨ *	٣٥	٠.٣٤٩ *
٦	٠.٤٦٥**	١٦	٠.٤٦٧**	٢٦	٠.٥٧٠**	٣٦	٠.٤٦٧**
٧	٠.٥٣٩**	١٧	٠.٦٠١**	٢٧	٠.٤١١**	٣٧	٠.٤٠٦**
٨	٠.٢٩٧ *	١٨	٠.٤٠٧**	٢٨	٠.٣٩٨**	٣٨	٠.٣٣٠
٩	٠.٥٣٤**	١٩	٠.٥٦٨**	٢٩	٠.٥٢٤**	٣٩	٠.٤٩٨**
١٠	٠.٣٦١**	٢٠	٠.٣٧٠**	٣٠	٠.٥٨٨**	٤٠	٠.٤٥٦**

* مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠٥) = ٠.٢٩٧ ** مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠١) = ٠.٣٦١

تبين من الجدول السابق أن جميع فقرات الاختبار دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥، و٠.٠١)، ما يشير إلى صدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق، وأن فقرات الاختبار تتوافق مع الأهداف المرجوة منه.

ثبات الاختبار:

أولا: معادلة كودر وريتشاردسون Kuder-Richardson:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر وريتشارد سون Kuder-Richardson-21للاختبار التحصيلي، وهي طريقة تعتمد على إيجاد المتوسط والتباين للاختبار، حيث تم الحصول على معامل الثبات للدرجة الكلية للاختبار طبقاً للمعادلة التالية:

$$\text{ك ر } 21 = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \left[1 - \frac{\text{م (ن}-\text{م)}}{\text{ن ع}^2_{\text{ك}}} \right]$$

حيث أن: ن: عدد فقرات الاختبار.م: متوسط درجات الاختبار.ع$^2_{ك}$: تباين درجات الاختبار.

وقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٥٠) طالباً من طلاب جامعة القصيم بالمستوى الأولي ممن يدرسون مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، لتطبيق الاختبار التحصيلي. ويوضح الجدول التالي معامل الثبات للاختبار ككل:

جدول (٧)

عدد الفقرات ومعامل كودر ريتشارد سون ٢٠ (ن=٥٠)

عدد الفقرات	متوسط الدرجات	تباين الدرجات	معامل الثبات
٤٠	٢٤.٣	١٩.١	٠.٥١

وتبين من الجدول السابق أن معامل ثبات الاختبار بلغ (٠.٥١) وهي درجة مقبولة تدل على ثبات الاختبار.

ثانيا: التجزئة النصفية:

حيث تم استخدام معامل سبيرمان-بروان Spearman-Brown لحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وكانت قيمته (٠.٦٠) كما أم معامل الثبات كانت قيمته (٠.٦٩) وهي قيمة مقبولة تدل علي ثبات الاختبار التحصيلي، وأنه صالح للتطبيق.

[٣]-مقياس الاتجاه نحو المقرر (إعداد الباحثان):

اعتمد الباحثان في صياغة المقياس بصورته الأولية على الإطار النظري للدراسة الحالية ونتائج والدراسات السابقة، التي تناولت اتجاهات الطلاب نحو التعليم ونحو دراسة المقررات الدراسية، وتكونت الصورة الأولية للمقياس من (٣٢) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد هي:

- البعد الأول: اتجاه الطلبة نحو محتوى مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، ويتكون من (٧) فقرات.
- البعد الثاني: اتجاه الطلبة نحو قيمة مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، ويتكون من (٨) فقرات.
- البعد الثالث: اتجاه الطلبة نحو تعلم مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، ويتكون من (٨) فقرات.
- البعد الرابع: اتجاه الطلبة نحو الاستمتاع بمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، ويتكون من(٩) فقرات.

حيث كانت جميع الفقرات موجبة، ويُجاب عليها في شكل تدرج خماسي (تنطبق دائما، تنطبق غالبا، تنطبق أحيانا، تنطبق قليلا، لا تنطبق أبدا)، وتعطي الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

صدق المقياس:

وفيه قام الباحثان بحساب صدق الاختبار من خلال:

١ -الصدق الظاهري:

قام الباحثان بعرض المقياس على (٨) من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك للحكم على فقرات المقياس، وصلاحيتها لقياس اتجاهات الطلاب نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، وكانت نسبة الاتفاق على عبارات الاختبار (٨٥%)، كما تم الاتفاق بنسبة (٣٨%) على تعديل صياغة بعض الفقرات وتنظيمها بما يتناسب مع الأبعاد،مع حذف عدد (٧)فقرات غير مناسبة للاختبار. كما تم اقتراح إضافة بُعد جديد للاختبار يقيس اتجاه الطلاب نحو طريقة تدريس وعرض مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم ليصبح عدد فقرات المقياس (٣١) فقرة، ويوضح الجدول التالي توزيع فقرات المقياس:

جدول (٨)

توزيع فقرات مقياس الاتجاه نحو المقرر

اتجاه الطلبة نحو محتوى المقرر	اتجاه الطلبة نحو قيمة المقرر	اتجاه الطلبة نحو تعلم المقرر	اتجاه الطلبة نحو تعلم المقرر	اتجاه الطلبة نحو طريقة تدريس وعرض المقرر
١-٢-٣-٤-٥-٦	٧-٨-٩-١٠-١١-١٢	١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥	٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١

٢ –الاتساق الداخلي:

وقد تم حساب معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية له، عن طريق معامل ارتباط بيرسون Pearson وذلك من خلال التطبيق على عينة قوامها (١٥٠) طالبًا من طلاب جامعة القصيم، بالمستوى الأول، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (ن=١٥٠)

الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط	الفقرات	معاملات الارتباط
١	٠.٦٩٤**	٩	٠.٦٧٨**	١٧	٠.٢٥٧**	٢٥	٠.٦٥٨**
٢	٠.٦٤٨**	١٠	٠.٦٧٤**	١٨	٠.١٧٩*	٢٦	٠.٦٣٩**
٣	٠.٣٣٨**	١١	٠.٥٨٩**	١٩	٠.٦٣٠**	٢٧	٠.٦١٣**
٤	٠.٤٣٥**	١٢	٠.١٢٨	٢٠	٠.٦١*	٢٨	٠.٦٠٥**
٥	٠.٤٠٨**	١٣	٠.٥٦٢**	٢١	٠.١٨٣	٢٩	٠.٤٥٤**
٦	٠.١٧٨	١٤	٠.٦٦٩**	٢٢	٠.٤٨٩**	٣٠	٠.٥٢٩**
٧	٠.٦٢٩**	١٥	٠.٥٥٣**	٢٣	٠.١٤٦	٣١	٠.١٣٩
٨	٠.٧١٢**	١٦	٠.١٠٢	٢٤	٠.٦٢٤**	–	–

*مستوى الدالة عند (٠.٠٥)= ٠.١٩٧ **مستوى الدالة عند (٠.٠١)= ٠.٢٥٧

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط لفقرات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١)، ما عدا ستفقرات تم استبعادها نظراً لعدم وجود دلالة إحصائية، وضعف ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس ، وهي الفقرات٦،١٢،١٦،٢١،٢٣،٣١من المقياس.

ثبات المقياس:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال:

١ -التجزئة النصفيةSplit-Half:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية للمقياس على عينة قوامها (١٥٠) طالباً باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون ومعادلة جتمان.وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ارتباط سبيرمان-براونSpearman-Brown Coefficient بين نصفي المقياس هو (٠.٧٠٦)، وأن معامل جتمان للتجزئة النصفية Guttman Split-Half Coefficient هو (٠.٨١٧)،وهي قيم عالية تدل على ثبات المقياس.

٢ – معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

قام الباحثان باستخراج معاملات ألفا كرونباخ للمقياس، كما يشير إليها الجدول التالي:

جدول (١٠)

معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

م	أبعاد المقياس	معامل ألفاكرنباخ
١	اتجاه الطلبة نحو محتوى مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.	٠.٨٨٥
٢	اتجاه الطلبة نحو قيمة مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.	٠.٨٩٠
٣	اتجاه الطلبة نحو تعلم مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.	٠.٨٨٢
٤	اتجاه الطلبة نحو الاستمتاع بمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.	٠.٨٨٦
٥	اتجاه الطلبة نحو طريقة تدريس وعرض مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.	٠.٨٨٥
قيمة ألفا للمقياس ككل = ٠.٨٩٣		

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠.٨٨٢) و(٠.٨٩٠)وأن معامل الثبات للمقياس ككل(٠.٨٩٣) مما يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق وارتفاع معاملات الثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

فى ضوء حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، فقد أشارت المعالجة الإحصائية إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والصدق، مما يدل إلى صلاحية المقياس للتطبيق في البيئة السعودية، وبناء على ذلك فقد أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٥) فقرة، كما تتراوح درجة المقياس ما بين ٢٥–١٠٠ درجة.

جدول (١١)

يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد

م	أبعاد المقياس	الفقرات
١	البعد الأول: اتجاه الطلبة نحو محتوى مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.	١–٥
٢	البعد الثانى: اتجاه الطلبة نحو قيمة مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم	٦–١٠
٣	البعد الثالث: اتجاه الطلبة نحو تعلم مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.	١١–١٥
٤	البعد الرابع: اتجاه الطلبة نحو الاستمتاع بمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.	١٦–٢٠
٥	البعد الخامس: اتجاه الطلبة نحو طريقة تدريس وعرض مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم.	٢١–٢٥

[٤] – مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (النافع،١٤٢٨ه):

مكونات مقياس تورانس للأشكال الصورة (ب):

يتكون المقياس من ثلاثة أنشطة يتطلب إجراء كل منها (١٠) دقائق بحيث يستغرق إجراء المقياس مع قراءة التعليمات جلسة لا تزيد عن (٤٥) دقيقة. وقد صمم للحصول على أكبر قدر ممكن من الاستجابات والأفكار في أقل وقت ممكن. وقد صمم أيضاً بعناية يهئي المفحوص لأي نوع من السلوك الابتكاري ورسم شكل من أجزاء غير متكاملة على غلاف كراسة المقياس ليثير حب الاستطلاع والخيال والاهتمام من قبل المفحوص (النافع، ١٤٢٨ه). ويتكون المقياس من:

النشاط الأول: تكوين الصورة:ويهدف إلى استثارة استجابات الأصالة ومعرفة التفاصيل، حيث يطلب من المفحوص تكوين صورة من شكل المنحنى المعطى له على ورقة ملونة (تشبه حبة الفاصوليا) بوضعها على الصفحة البيضاء المقابلة وإضافة أي إضافات أخري يراها مناسبة لتكوين صورة تحكي قصة مدهشة وجديدة ومختلفة عما هو مألوف. مع وضع أي تفاصيل أخري داخل الصورة، ثم يختار لقصته عنواناً ملفتاً للنظر وغير مألوف يكتبه في المكان المخصص لذلك تحت الصورة.

النشاط الثاني: تكملة الأشكال:ويهدف هذا النشاط إلى استثارة القدرات الأربع المكونة للتفكير الابتكاري وهي الأصالة والمرونة والطلاقة ومعرفة التفاصيل. ويتكون من (١٠) أشكال ناقصة مرسومة على صفحتين، ويطلب من المفحوص إكمال هذه الأشكال بإضافة خطوط إليها بحيث يجعل كل شكل معبر عن موضوع أو شيء ما جديد، ثم يضيف إليه ما يستطيع من التفاصيل كي يحكي قصة كاملة ومثيرة للاهتمام بقدر مت يستطيع، ثم يختار عنوانا لكل شكل يكمله ويكتبه بجانب رقم الشكل أسف المربع الذي به الشكل.

النشاط الثالث: الدوائر:ويهدف هذا النشاط إلى استثارة القدرات الأربع المكونة للتفكير الابتكاري وهي: الأصالة والمرونة والطلاقة ومعرفة التفاصيل، ويتكون هذا النشاط من عدد من الدوائر المكررة بنفس الحجم، حيث يطلب من المفحوص أن يكون من هذه الدوائر ما يستطيع من موضوعات أو صور في حدود الوقت المتاح –عشر دقائق–بحيث تكون الدوائر الجزء الأساسي مما يكونه من أشكال بإضافة خطوط بالقلم الرصاص سواءاً داخل الدائرة أو خارجها أو داخلها وخارجها معاً بهدف تكوين الصورة أو الشكل الذي يرغبه. بحيث تحكي كل صورة قصة مثيرة ومدهشة ويكتب عنواناً تحت كل موضوع. ويمكن للمحفوص أن يدمج أو يجمع عدداً من الدوائر في شكل واحد ويعطي على ذلك درجات تشجيعية للأصالة، في حالة توفر صفت الأصالة.

خطوات إجراءات التصحيح:

تتم خطوات تصحيح مقياس الأشكال الصورة (ب) وفق الخطوات الآتية:

أولا: تصحيح النشاط الأول: تكوين الصورة:

يتم تصحيح هذا النشاط بالنسبة للأصالة ومعرفة التفاصيل فقط،حيث يحدد وزن الأصالة من دليل التصحيح الذي يتم إعداده وفق استجابات المفحصوين .ويتم تصحيح الأصالة ومعرفة التفاصيل كما يلي:

(١) –الأصالة: ويتم حساب الأصالة من خلال إعداد قائمة بأوزان أصالة النشاط الأول، وفق الآتي:

- الاستجابات التي تتكرر بنسبة ٥ % أو أكثر ،والاستجابات الواضحة ،لا تعطى درجة (صفراً).
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة ٤%- ٤.٩٩% تعطى درجة واحدة.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة ٣% - ٣.٩٩% تعطى درجتين.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة ٢ – ٢.٩٩% تعطى ثلاث درجات.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة١– ١.٩٩% تعطى أربع درجات.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة أقل من١ % والاستجابات التي تدل على خيال وقوة ابتكار تحصل على ٥ درجات.

(٢)–معرفة التفاصيل:

- قبل التصحيح يجب أن تكون الصورة أو الاستجابة ذات معنى.
- تعطي درجة تفاصيل واحدة لما يأتي: يتم تحديد درجة التفاصيل بإعطاء درجة واحدة لكل فكرة أو إضافة للشكل الأصلي أو حدوده أو الفراغ المحيط به بشرط:

- أن تكون الاستجابة الأساسية للشكل ذات معنى أو قيمة أو يمكن تصحيحها.

- يتم إعطاء درجة لكل تفصيل إضافي للفكرة الأساسية على ألا يتم احتساب الاستجابات الإضافية الأخرى التي لها نفس نمط الاستجابة الأساسية.
- كذلك تم إعطاء درجة لكل تظليل أو تلوين أو تزيين مقصود يعطي معنى.
- درجة لكل نوع في التصميم له معنى وارتباط بالاستجابة.
- درجة عند إضافة ألوان يعطى معنى للشكل.
- الزخرفة والتزيين المقصود يعطى درجة.
- التفاصيل فى العنوان التي تتعدى الحد الأدنى من المسمي الوصفي البسيط.
- تكرار التفاصيل يعطى صفراً.
- ولا يرتبط تصحيح التفاصيل بدرجة الأصالة فالاستجابة التي تأخذ صفرًا في الأصالة تعطي درجة في التفاصيل بحسب إضافة المفحوص.

ثانيا: تصحيح النشاط الثاني: إكمال الأشكال:

ويتم فيه تصحيح قدرات الأصالة والمرونة والطلاقة ومعرفة التفاصيل كما يلي:

(١) -الطلاقة: حيث يتم احتساب درجات الطلاقة لهذا النشاط بعدد الأشكال التي أكملها المفحوص بعد حذف الأشكال المكررة منها وتلك التي ليس لها صلة وثيقة بالشكل ،كما أن الحد الأقصى للتصحيح عشر درجات.

(٢) -المرونة: ويتم التصحيح هنا بالاعتماد على قائمة فئات المرونة التي أعد هاتورانس،حيث يتم احتساب درجات المرونة لهذا النشاط بتجميع عدد الفئات المختلفة التي توصل إليها المفحوص، بعد حذف الفئات المختلفة.

(٣) -**الأصالة: يتم حساب درجة الأصالة من خلال إعداد قائمة بأوزان أصالة النشاط، لكل** صورة من الصور العشر التي يتضمنها النشاط الثاني، وفيما يلي توزيع الدرجات:

- الاستجابات التي تتكرر بنسبة٥ % أو أكثر، والاستجابات الواضحة، تعطى الدرجة صفراً.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة ٤ %- ٤.٩٩% تعطى درجة واحدة.
- الاستجابات التي تتكرربنسبة٢% - ٣.٩٩% تعطى درجتين.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة أقل من٢ %والاستجابات التي تدل على خيال وقوة ابتكار تحصل على٥درجات.
- تصحيح أصالة العنوان عملية اختيارية.
- يتم تحديد فئة المرونة.

(٢) – معرفة التفاصيل: وتتم بنفس معايير التصحيح فى النشاط الأول.

الخطوة الثالثة: تصحيح النشاط الثالث: الدوائر:

تتبع نفس الإجراءات المتبعة في تصحيح إكمال الأشكال كما يلي:

(١) –الطلاقة: قبل تصحيح النشاط يجب مراعاة:

- استبعاد الاستجابات المتكررة.
- تحديد درجة صلة الاستجابة بالمثير واستبعاد ما ليس له صلة.
- تعريف الاستجابة: هي التي تحتوي على الدائرة، وتعتبر جزء مكمل.
- يتم احتساب درجات الطلاقة لهذا النشاط بعدد الأشكال التي أكملها المفحوص بعد حذف الأشكال المكررة منها وتلك التي ليس لها صلة وثيقة بالشكل، الحد الأقصى للتصحيح عشر درجات.

(٢)–المرونة: يتم التصحيح هنا بالاعتماد على قائمة فئات المرونة التي أعد هاتورانس حيث يتم احتساب درجات المرونة لهذا النشاط بتجميع عدد الفئات المختلفة التي توصل إليها المفحوص.

(٣)-الأصالة: لتصحيح الأصالة تم استخدام مقياس تتراوح درجاته من صفر إلى ثلاث درجات كما يلي:

- الاستجابات التي تتكرربنسبة١٠ % أو أكثر، تعطى درجة (صفراً).
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة ٥ %- ٩.٩٩%تعطى درجة واحدة.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة٢% -٤.٩٩%تعطى درجتين.
- الاستجابات التي تتكرر بنسبة أقل من٢ % والاستجابات التي تدل على خيال وقوة ابتكار تحصل على٥ درجات.
- تصحيح أصالة العنوان عملية اختيارية.
- يتم تحديد فئة المرونة.

درجات إضافية للأصالة:

تعطي درجات أصالة تشجيعية للمفحوصين الذين قاموا بدمج دائرتين أو أكثر لتكون استجابة واحدة ،والتي يرى تورانس أنها تدل على مستوى عال من الأصالة ،حيث حددت ورانس درجات الأصالة التشجيعية كما يلي:

- تجميع دائرتين يعطي نقطتين تشجيعيتين .
- تجميع ثلاث إلى خمس دوائر يعطي خمس نقاط .
- تجميع ست إلى عشر دوائر يعطي عشر نقاط .
- تجميع إحدى عشرة ،إلى خمس عشرة دائرة يعطي خمس عشرة نقطة .
- تجميع أكثر من خمس عشرة دائرة يعطي عشرين نقطة .
- تجميع كل الدوائر على الصفحتين ،كشكل موحد ،يعطي خمس او عشرين نقطة.

كما تضاف تلك الدرجات إلى درجات الأصالة التى تحصل عليها المفحوص فى النشاط الثالث والمجموع الكلى للدرجة، هو درجة الأصالة لهذا النشاط.

(٤)-معرفة التفاصيل: ويتم تحديد الدرجة بنفس معايير التصحيح فى النشاطين الأول والثاني.

الخطوة الرابعة: تلخيص النتائج:

يستطيع المصحح بعد تسجيل الدرجات التفصيلية لكل نشاط وللقدرات الأربع أن يقوم بجمع الدرجات المستحقة لكل قدرة ورصدها أسفل منها، ثم جمع الدرجات الكلية لكل قدرة في النشاطات الثلاثة ليحصل على الدرجة الكلية للابداع، والجدول التالي يوضح القدرات التي يقيسها كل نشاط:

جدول (١٢)

قدرات التفكير الابتكاري في مقياس الاشكال الصورة (ب)

الأنشطة	القدرات
الأول: تكوين الشكل	الأصالة-معرفة التفاصيل
الثاني: إكمال الأشكال	الطلاقة-المرونة-الأصالة-معرفة التفاصيل
الثالث: الدوائر	الطلاقة-المرونة-الأصالة-معرفة التفاصيل

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحثان بالتأكد من ثبات مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بتطبيقه على عينة تكونت من (٣٠) طالبًا من مجتمع الدراسة وخارج عينتها الأصلية، وكانت النتائج كالآتي:

الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس من الاتساق الداخلي أو صدق التكوين، بحساب معاملات الارتباط بين القدرات الأربع المكونة للتفكير الابتكاري (الطلاقة-المرونة-الأصالة-معرفة التفاصيل) وللاختبار ككل وذلك على عينة عددها (٥٠) طالباً بالمستوى الأول بجامعة القصيم، ويبن الجدول التالي مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (١٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين قدرات التفكير الابتكاري لاختبار الأشكال (ب) (ن=٥٠)

القدرات	الطلاقة	المرونة	الأصالة	معرفة التفاصيل	الدرجة الكلية
الطلاقة	١				
المرونة	٠.٨٣٦ **	١			
الأصالة	٠.٧٤٨ **	٠.٧٢٤ **	١		
معرفة التفاصيل	٠.٦٦٧ **	٠.٤٩٦ **	٠.٥٣١ **	١	
الدرجة الكلية	٠.٨٩٤ **	٠.٨٠٤ **	٠.٨٦٧ **	٠.٨٥٢ **	١
* مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ٠.٢٧٩ ** مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٣٦١					

تبين من الجدول السابق أم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٤٩٦) إلى (٠.٨٩٤)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يؤكد على اتساق القدرات فيما بينها وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، كما تدل على أن هذه القدرات تمثل أبعاداً مختلفة للقدرة الكلية للابداع، وهو ما يشير في النهاية إلى صدق المقياس.

الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس توارنس للتفكير الابتكاري قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام ثبات التصحيح، حيث تتميز النشاطات التي تتكون منها اختبارات التفكير بأنه لا توجد لها إجابات محددة تصحح على أساسها فيما عدا القواعد العامة ونسب تكرارات الاستجابات وتصنيف الفئات، وتكوين إطار موحد لعملية التصحيح حتى لا يكون هناك فروق في الدرجات التي يحصل عليها المفحصوص تعود إلى التباين في التصحيح. ولحساب ثبات الاختبار تم اتباع التالي:

١ -ثبات التصحيح:

يتم ثبات التصحيح من إعادة التصحيح لأوراق الإجابة بين المصحح بعد فاصل زمني معين أو بين المصححين بتبادل أوراق الإجابة وتكرار التصحيح مرة أخرى، وهو ما قام به الباحثين لاستخراج معاملات الارتباط بين الدرجات في التصحيح الأول والثاني لعينة من الدرجات بلغت (١٠) اختبارات، وكانت معاملات الارتباط بين القدرات كما يظهرها الجدول التالي:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين قدرات التفكير الإبداعي في التصحيح الأول والثاني (ن=١٠)

قدرات التفكير الإبداعي	معاملات الارتباط
الطلاقة	٠.٩٧**
المرونة	٠.٩١**
الأصالة	٠.٩٦ **
معرفة التفاصيل	٠.٩٨ **
الدرجة الكلية	٠.٩٥ **
* مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ٠.٦٣٢** مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٧٦٥	

وتبين من الجدول السابق مدي ارتفاع معاملات الارتباط بين التصحيحين الأول والثاني، كما أن معاملات الارتبط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على ارتفاع ثبات المقياس.

٢ –معامل ألفا كرونباخ:

وتم حساب معاملات الثبات للقدرات الأربع (الطلاقة–المرونة–الأصالة–معرفة التفاصيل) وللمقياس ككل من خلال معاملات ألفا كرونباخ كما يظهرها الجدول التالي:

جدول (١٥)

معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لقدرات التفكير الابتكاري

قدرات التفكير الإبداعي	معاملات الثبات
الطلاقة	٠.٨٣
المرونة	٠.٧٩
الأصالة	٠.٧٥
معرفة التفاصيل	٠.٧١
الدرجة الكلية للاختبار	٠.٨٩

وتبين من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الثبات للقدرات الأربع للتفكير الإبداعي وللمقياس ككل، وهي قيم تدل على ثبات المقياس، وتؤكد على سلامة الحكم على القدرات الإبداعية لأفراد العينة من خلال المقياس.

[٥] -الأنشطة التعليمية القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة (إعداد الباحثان):

بالإطلاع على العديد من الدراسات التي اعتمدت على نظرية الذكاءات المتعددة في تصميم أنشطة تعليمية، والتي تساعد على تحسين مستوى التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي والاتجاهات نحو المقررات الدراسية كمداخل للتدريس، وبعد تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة على عينة الدراسة الأساسية، تم اختيار الاستراتيجيات والأنشطة التدريسية المناسبة وطبيعة كل ذكاء من الذكاءات المتعددة لدى الطلاب ممن يدرسون مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم كما تظهر في الجدول رقم (١٦). بحيث يتم استخدام أكثر من نشاط فى التدريس ليتناسب وطبيعة الذكاءات لديهم، ويوضح الجدول التالي متوسطات الذكاءات المتعددة لدى الطلاب؛ عينة الدراسة الأساسية بعد استبعاد الذكاء الموسيقى لعدم مناسبته للتطبيق في البيئة السعودية:

جدول (١٦)

متوسطات الذكاءات المتعددة لدى العينة الأساسية (ن=٥٢ طالباً)

الذكاءات المتعددة	ترتيب الذكاءات	المتوسطات	الانحراف المعياري
الذكاء اللفظى/ اللغوى	٦	٢٦.٣٩	٥.٢٠
الذكاء الرياضى/ المنطقى	٤	٢٨.٩٩	٦.٤٨
الذكاء المكانى/ البصرى	٥	٢٨.٩٢	٥.٩١
الذكاء الجسمى/الحركى	٣	٣١.٤٧	٦.٨٤
الذكاء الاجتماعى	١	٣٣.٣٦	٦.١٨
الذكاء الشخصى	٢	٣١.٦	٥.٣٢
الذكاء الطبيعى	٧	٢٤.٥٨	٦.٧٦

الهدف العام:

تمثل الهدف العام من تصميم الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة فى تحسين مستوى التحصيل وتنمية الاتجاه نحو مقرر مهارات التفكير مع تنمية التفكير الإبداعي لدي طلاب كلية التربية بجامعة القصيم.

الأهداف الإجرائية:

تمثلت الأهداف الإجرائية للأنشطة التعليمية فيما يلي:

أ-الأهداف المعرفية:

- أن يتعرف الطلاب على أهمية التفكير في حياتهم العامة.
- أن يتعرف الطلاب على مهارات التفكير المتنوعة (التفكير الحدسي- التفكير الاستدلالي-التفكير المنطقي-التفكير الناقد-التفكير الإبداعي- التفكير ما وراء المعرفي).
- أن يتعرف الطلاب على أسلوب حل المشكلات.
- أن يتعرف الطلاب على أساليب التعلم المتنوعة.

ب-الأهداف الوجدانية:

- أن يقدر الطلاب أهمية مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم في الحياة.
- ان يشعر الطلاب بقيمة مهارات التفكير وكيفية تنميتها.
- أن يكتسب الطلاب اتجاهات وميول إيجابية نحو مقرر مهارات التفكير.

ج-الأهداف المهارية:

- أن يكتسب الطلاب مهارات التفكير المتنوعة (التفكير الحدسي-التفكير الاستدلالي-التفكير المنطقي-التفكير الناقد-التفكير الإبداعي-التفكير ما وراء المعرفي).
- أن يكتسب الطلاب أساليب التعلم المختلفة.
- أن يمارس الطلاب مهارات التفكير المتنوعة.

محتوى الأنشطة التعليمية:

اشتملت الانشطة التعليمية على العديد من الموضوعات التى تمثل الوحدات العشرة الأولى لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وهي: مقدمة في التفكير، وتعليم التفكير، والتفكير الحدسي، والتفكير الاستدلالي، والتفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والتفكير الابداعي، والتفكير ما وراء المعرفي، واسلوب حل المشكلات، واساليب التعلم والاساليب المعرفية. وقد نُفذت الأنشطة فى (١٣) جلسة تعليمية وتدريبية، اعتماداً على الذكاءات المتعددة .حيث اعتمد

الباحثان فى بناء وتصميم الأنشطة التعليمية على ترتيب الذكاءات المتعددة لدى طلاب العينة الأساسية كالآتي:(الذكاء الاجتماعي، والذكاء والشخصي، والذكاء الجسمي/ الحركي، والذكاء الرياضي/ المنطقي، والذكاء المكاني/ البصرين والذكاء اللفظي/ اللغوي، وأخيراً الذكاء والطبيعي).مما يعنى استخدام تلك الذكاءات لتحسين مستويات التحصيل والتفكير الإبداعي وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم. ويوضح الجدول التالى الانشطة التعليمية المقترحة لكل ذكاء من الذكاءات:

جدول (١٧)

الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم

الذكاءات المتعددة	الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المقترحة	الأنشطة التعليمية المقترحة
الذكاء الاجتماعي	المحاكاة–مجموعات العمل–تعلم الأقران–لعب الدور–الدراما–المشروع الجماعي–جلسات العصف الذهني–التعلم التعاوني	– يعمل فى مجموعات مختلفة، ويعرض أفكاره بوضوح وتسلسل بهدف الإقناع. – يطلب مساعدة الآخرين عند الحاجة إليهم، ويتقبل الآراء المعارضة وعدم التعصب لرأيه. – مناقشة وجهات نظر الآخرين وافكارهم بالأدلة والبراهين. – يحترم مشاعر الآخرين وأفكارهم ورغباتهم واهتماماتهم. – العمل بجدية داخل فريق العمل. – لعب الأدوار فى القيام بأنشطة تتناول مهارات التفكير.
الذكاء الشخصي	التعليمات الذاتية –الأنشطة الفردية–أنشطة تقدير الذات–البحث عن المعلومة–التقييم الذاتي–التخيل	– يصدر أحكاما ضمنية وقرارات حول موضوع معين بالمقرر. – تحديد الأساليب والخطوات والإجراءات التى يتبعها فى مواقف حياتية تخص مهارات التفكير. – يحلل القضايا والمبررات التى تقف وراء اتخاذ القرارات والأحكام. – يعبر عن مشاعره وعواطفه تجاه موضوع معين. – يعبر عن أفكاره وأراءه بحرية. – توليد الأسئلة وفهم الموضوعات واكتشاف جوانب الغموض فيها. – يبحث عن معلومات تخص المقرر ويعرضها بشكل فردى. – يقيم أعماله وأنشطته التى يقوم بها.
الذكاء الجسمي/ الحركي	التمثيل ولعب الدور –استخدام لغة الجسد وإشارات اليد للتواصل–تدريب الاسترخاء –المحاكاة والنمذجة	– يقوم بلعب الدور فى تنفيذ مهارات التفكير. – يستخدم لغة الجسد وإشارات اليد في التعبير عن أفكاره. – التدريب على ممارسة الاسترخاء أثناء حل المشكلات واتخاذ القرارات. – محاكاة مواقف حياتية والتعبير عنها. – يقوم بنمذجة الأدوار التى يقوم بها الأستاذ داخل القاعة الدراسة من خلال الأنشطة.
الذكاء الرياضى/ المنطقي	العصف الذهنى–حل المشكلات–التجريب –العرض المنطقى المتسلسل للموضوعات–مهارات التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد	– يستخدم الاستدلال والاستنباط والاستقراء فى عملية استكشاف المفاهيم والتعميمات. – يحلل العلاقات السببية والروابط بين المفاهيم والمهارات. – يقوم بنقد مقال صحفى أو حدث رياضى. – يمارس الأنشطة التى تعتمد على القواعد المنطقية. – يصنف الأشياء فى فئات وتدرج منطقى. – يضع حلول وتفسيرات منطقية للظواهر النفسية والاجتماعية.

الذكاءات المتعددة	الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المقترحة	الأنشطة التعليمية المقترحة
الذكاء المكاني/ البصري	العروض البصرية–ألعاب التخيل–الخرائط الذهنية–عرض الصور والرسوم البيانية–الملاحظة	– يقرأ الأشكال التوضيحية ويرسمها. – يمتلك القدرة على ترجمة المفاهيم والرسوم التوضيحية والأشكال. – يقرأ خرائط ولوحات وجداول ورسوم بيانية. – يقوم برسم خرائط ذهنية لعرض المفاهيم والمعلومات. – يقرأ الرسوم والأشكال الخاصة بالظواهر الإنسانية ومهارات التفكير. – يمارس ألعاب التخيل وتصور الأشياء والتأليف بينها.
الذكاء اللفظي/ اللغوي	المحاضرات–النقاش–الرواية والقصة–الشرح المكتوب–الكتابة والتعبير عن الآراء الشخصية–المناظرات–تسجيل أفكار الآخرين	– استخدام اللغة للإقناع بإقامة الحجة والدليل. – يكتب مقالاً عن أحد موضوعات مهارات التفكير. – يقص حكاية أو قصة قصيرة، والتواصل مع الآخرين بطريقة لفظية عالية. – يحدد الفكرة الرئيسة لموضوع الفصل أو الوحدة بعد عرض قصة أو مفهوم عام. – يستخدم اللغة السليمة فى التعبير عن أفكاره بأسلوبه الخاص. – يتذكر المعلومات والمصطلحات والمفاهيم الخاصة بمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم. – يستخدم اللغة للمناقشة والحوار البناء.
الذكاء الطبيعي	التلوين–ورسم الخرائط الذهنية–تفسير الصور والأشكال الحياتية–انشطة الملاحظة–الأفلام التعليمية	– يستخدم الألوان المتميزة فى الرسم والكتابة. – يطرح بعض الأمثلة لبعض الأشكال المرتبطة بحياته الواقعية. – قراءة الصور والأشكال التوضيحية. – يظهر حساسية عالية للألوان والعلاقة بين الأشكال. – يرسم خرائط ذهنية تفسير معاني المفاهيم والمصطلحات.

الأساليب الإحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ومنها اختبار (ت)T.Test لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعامل ارتباط سبيرمان–بروان، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ ومعامل كودر ريتشاردسون للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدرسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول:وينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للأنشطة التعليمية القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة لاختبار التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة الفرض، تم استخدام اختبار " ت" T-test باستخدام برنامج (SPSS)، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم

المستويات المعرفية	المجموعات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مربعإيتا Eta2 (η2)
التذكر	التجريبية	٢٥	٩.٤٨٠	٠.٤٦٢	٥٠	٧.٩٠٧**	٠.٧٤٥
	الضابطة	٢٧	٧.٠٧٤	١.٢٦٠			
الفهم	التجريبية	٢٥	١٢.٥٢٠	٠.٤٦٢	٥٠	** ١٢.٧٣٧	٠.٨٧٤
	الضابطة	٢٧	٩.٣٠٧	٠.٧٠٧			
التطبيق	التجريبية	٢٥	١٣.٧٢٠	٠.٠٨٩	٥٠	٩.٨٧٢**	٠.٨١٣
	الضابطة	٢٧	٩.٩٦٣	١.٦٥٢			
الاختبار ككل	التجريبية	٢٥	٣٥.٧٢٠	٢.٠١٠	٥٠	** ١٣.٩٣٢	٠.٨٩٢
	الضابطة	٢٧	٢٦.٤٤٤	٢.٧٠٨			

* دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

وتبين من نتائج الجدول السابق أن الفرض تحقق بشكل كلي؛ وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وأساليب، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) على المستويات المعرفية للاختبار، وعلى الاختبار ككل. وقد أظهرت متوسطات الدرجات أن الفروق بين المجموعتين تتجه نحو المجموعة التجريبية ذات المتوسطات العليا؛ مما يشير إلى ذلك أن الأنشطة المقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة كانت ذات فاعلية في تنمية مستوى التحصيل لدى الطلاب في مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس المقرر. وهذا ما يتفق ودراسة بيندير(Bender,2002) ودراسة دوبس (Dobbs,2002) ودراسة عفانة والخازندار (٢٠٠٤) ودراسة الباز (٢٠٠٦) ودراسة جونسون (Johnson ,2007) ودراسة الجراجرة (٢٠٠٨)ودراسة أبو السميد (٢٠٠٨) ودراسة أمبوسعيد (٢٠٠٩).

كما أظهرت نتائج الجدول السابق حجم التأثير للأنشطة التعليمية على المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي والاختبار ككل من خلال استخراج قيم مربع إيتا(η2) Eta2 ، حيث كان لمستوى التذكر (٠.٧٤٥) ومستوى الفهم (٠.٨٧٤) ومستوى التطبيق (٠.٨١٣)، أما مربع إيتا للاختبار ككل فكان (٠.٨٩٢).

وبناء على ذلك فأن الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة، ذات تأثير كبير على تنمية التحصيل لدى الطلاب في مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، ويعزى ذلك إلى أن التدريس وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة من خلال استخدام الأنشطة والاستراتيجيات التربوية التي تخاطب هذه الذكاءات عند الطلاب يؤدى بدوره إلى مراعاة الفروق الفردية لديهم، مما ينتج عنه زيادة الدافعية لديهم وهي من شروط التعلم وتنمية التحصيل الدراسي للطلاب. كما أن التدريس القائم على الأنشطة التعليمية المتنوعة مثل لعب الأدوار والمناقشات والحوار والمشاركة في حل المشكلات، يؤدي إلى اتاحة الفرصة أمام الطلاب لتعلم المفاهيم والمهارات اللازمة لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم كلا حسب رغباته ودوافعه التعليمية. إلى جانب ذلك فإن إعتماد عمليات التدريس على نشاط المتعلم وفاعليته في المواقف التدريسية المختلفة وأداء الأنشطة التعليمية، يزيد دافعيته ووعيه بالعمليات العقلية المطلوب القيام بها. وأن عملية التعلم في هذه البيئة المثيرة لدافعية التعليم عند الطلاب، تساعد على حدوث التعلم الفعال، ومن ثم استيعاب وفهم محتوى المادة الدراسية.

ويمكن إرجاء أن استخدام استرايتجيات الذكاءات المتعددة في زيادة تحصيل الطلاب في مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم إلى قدرتها على جذب انتباه الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم من خلال توفر قدر مناسب من الخبرات التعليمية ن مما يعطي فرصة للطالب أن يمارس الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تخاطب ذكاءه، مما يساعده على الفهم الواضح للمفاهيم التي تم تناولها من خلال الأنشطة المتنوعة باستخدام أساليب العمل التعاوني والاكتشاف وحل المشكلات والأسئلة والألعاب التعليمية، مما جعل المفاهيم والمهارات واضحة ومرتبة ومنظمة لديهم. كما ساعد تنوع الأنشطة والاستراتيجيات المقدمة للطلاب على شعورهم بالإنجاز والنجاح والقدرة على حل المشكلات، بخلاف الطرق التقليدية التي اعتمدت على الحفظ والتلقين دون مخاطبة ذكاءات الطلاب.

الفرض الثاني:وينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي للأنشطة التعليمية القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة لمقياس الاتجاه نحو المقرر، لصالح المجموعة التجريبية". وتحقق الباحثان من صحة الفرض، باستخدام اختبار " ت" *T-test* من خلال برنامج المعالجة الإحصائية*SPSS*، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو المقرر

الابعاد	المجموعات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مربعإيتا Eta2 (η2)
اتجاه الطلبة نحو محتوى المقرر	التجريبية	٢٥	٢١.٣٢٠	١.٥١٩	٥٠	١١.٦٠٧ **	٠.٧٢٩
	الضابطة	٢٧	١٥.٨٨٨	١.٨٢٥			
اتجاه الطلبة نحو قيمة المقرر	التجريبية	٢٥	٢٢.٤٨٠	٠.٧١٤	٥٠	٥.١١٢ **	٠.٦٤٣
	الضابطة	٢٧	١٨.٩٦٣	٣.٣٦٨			
اتجاه الطلبة نحو تعلم المقرر	التجريبية	٢٥	٢٤.٠٨٠	٠.٨٦٢	٥٠	١٥.٩٢٤ **	٠.٨٣٥
	الضابطة	٢٧	١٥.٢٩٦	٢.٦٢٨			
اتجاه الطلبة نحو الاستمتاع المقرر	التجريبية	٢٥	٢٣.٣٢٠	٠.٨٠٢	٥٠	٨.٨٦٩ **	٠.٦١١
	الضابطة	٢٧	١٦.٤٤٤	٣.٧٩٦			
اتجاه الطلبة نحو طريقة تدريس المقرر	التجريبية	٢٥	٢٢.٤٠٠	٠.٨١٦	٥٠	٤.٠١٥ **	٠.٥٤٤
	الضابطة	٢٧	١٩.٢٥٩	٣.٨٢٨			
الدرجة الكلية للمقياس ككل	التجريبية	٢٥	١١٣.٦٠٠	٢.٥٦٥	٥٠	١٣.١٠٦ **	٠.٧٧٥
	الضابطة	٢٧	٨٥.٨٥١	١٠.٢٨٧			

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

وقد أشارت نتائج الجدول السابق إلى تحقق الفرض؛ وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) على أبعاد المقياس، وعلى المقياس ككل. وقد أظهرت متوسطات الدرجات أن الفروق بين المجموعتين تتجه نحو المجموعة التجريبية ذات المتوسطات العليا.

كما أظهرت النتائج حجم التأثير للأنشطة التعليمية على أبعاد مقياس الاتجاه نحو المقرر باستخراج قيم مربع إيتا(η2) Eta2 ، حيث تراوحت قيم مربع إيتا للابعاد ما بين (٠.٥٤٤) إلى (٠.٨٣٥)، أما قيمة مربع إيتا للمقياس ككل فكانت (٠.٧٧٥)، وهو ما يشير إلى حجم التأثير الكبير للانشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الميول والاتجاهات الإيجابية نحو المقرر.

وبذلك يمكننا القول إن الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة قد أثبتت فاعلية لدى طلاب المجموعة التجريبية في تحسين اتجاهاتهم وميولهم نحو مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم والاهتمام بها، بدليل الفروق في المتوسطات بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، والذي جاء لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المقرر من خلال هذه الأنشطة التعليمية، وهذا ما يتفق ودراسة هانلي (Hanley,2002) ودراسة عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦) ودراسة اسماعيل (٢٠٠٦) ودراسة سليمان (٢٠٠٨) ودراسة الموسوي والمسعودي (٢٠١٢).

ومن هنا فإن إتاحة العديد من الأنشطة التعليمية التي تتناسب القدرات العقلية والمهارات المتنوعة للطلاب، يسهم في زيادة الدافعية لديهم ويعزز الميول الإيجابية لديهم نحو المقرر التعليمي والاهتمام بعمليات الحوار والمناقشة سواء بينهم وبين أستاذ المقرر أو بين الطلاب وبعضهم البعض، سواء أكان ذلك بشكل جماعي أو بشكل ثنائي، مما يتيح الفرصة أمامهم لاستخدام أنماط الذكاء السائدة لديهم في التعلم وتنمية معارفهم وتطوير قدراتهم العقلية وتحسين ميولهم الإيجابية نحو عملية التعلم.

وبالتالي فإن التدريس المتمركز حول المتعلم، يجعل الطلاب يشعرون بأن المواقف التدريسية تلبي احتياجاتهم الشخصية، وتسهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم التي يتميزون بها بشكل شخصي.

كما أن استخدام العمليات التدريسية القائمة على الذكاءات المتعددة، قد عزز من ثقة الطلاب بأنفسهم وشعورهم بالرضا عما يقومون به من مهام وأنشطة تعليمية متعددة داخل القاعة الصفية، وأن تنوع الأنشطة التي تخاطب الذكاءات السائدة لدي الطلاب وتنوعها بين أنشطة فردية وجماعية، بما تتناسب وقدرات وإمكانات كل طلاب، جلعهم يشعرون بمتعة التعلم وأهمية تعلم مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم، مما ساعد ذلك على تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو المقرر وقيمته في الحياة والاستمتاع بتعلمه.

الفرض الثالث:

وينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي للأنشطة التعليمية القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة لمقياس التفكير الإبداعي، لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة الفرض، تم استخدام اختبار " ت" T–test من خلال برنامج المعالجة الإحصائية SPSS، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التفكير الإبداعي

الابعاد	المجموعات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مربع إيتا Eta2 (η2)
الطلاقة	التجريبية	٢٥	٢٣.٠٨٠	١.٧٠٥	٥٠	١١.٤٦٧ **	٠.٧٢٥
	الضابطة	٢٧	١٢.٥١٨	٤.٣٠٠			
المرونة	التجريبية	٢٥	٢٤.٧٢٠	٢.٤٧٥	٥٠	١٢.٧٥٦ **	٠.٧٦٥
	الضابطة	٢٧	١١.٩٢٥	٤.٤١٠			
الأصالة	التجريبية	٢٥	٦٦.٢٨٠	٦.١٤٧	٥٠	١٩.٧٣١ **	٠.٨٨٦
	الضابطة	٢٧	١٩.٥٥٥	١٠.٢٥١			
معرفة التفاصيل	التجريبية	٢٥	٧٦.٥٦٠	٧.٣٧٧	٥٠	١٥.٥١٩ **	٠.٨٢٨
	الضابطة	٢٧	٣١.٦٢٩	١٢.٦٠٩			
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٥	١٩٠.٦٤٠	١٢.٤٢١	٥٠	١٩.٠٩٨ **	٠.٨٧٩
	الضابطة	٢٧	٧٥.٦٢٩	٢٧.٦٢٢			

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

وتبين من نتائج الجدول السابق أن الفرض قد تحقق؛ وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التفكير الإبداعي، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) على كافة أبعاد المقياس(الطلاقة–المرونة–الأصالة–التفاصيل) والدرجة الكلية للمقياس. وقد أظهرت متوسطات الدرجات أن الفروق بين المجموعتين تتجه نحو المجموعة التجريبية ذات المتوسطات العليا.

وبالتالي يمكن القول إن الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة ذات فاعلية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة–المرونة–الأصالة–معرفة التفاصيل) لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المقرر من خلال هذه الأنشطة التعليمية،وهذا ما يتفق ودراسة الحسنو (٢٠١٠)ودراسة عبدي ورستم (*Abdi&Rostomi,2011*) ودراسة المللي (٢٠١٣) ودراسة عوجاء (٢٠١٥).

كما أشارت النتائج إلى أن حجم التأثير للأنشطة التعليمية على أبعاد مقياس التفكير الإبداعي باستخراج قيم مربعإيتا(η2) Eta2 ، تراوحت ما بين (٠.٧٢٥) إلى (٠.٨٨٦) لأبعاد المقياس، أما قيمة مربع إيتا للمقياس ككل فكانت (٠.٧٧٥)، وهي قيم عالية تشير إلى إلى حجم التأثير الكبير للانشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية القدرات الإبداعية للطلاب.

وبذلك يكون تدريس مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة أكثر فاعلية من الطريقة المعتادة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وذلك لأن هذه الاستراتيجيات توفر للطلاب بيئة تعليمية ثرية، تحثهم على التفكير وتشجعهم على طرح الأسئلة وتوليد الأفكار التي تساعدهم على صياغة الفرضيات والتعبير عن خبراتهم، وتهيئ لهم فرصاً حقيقية وأنشطة عملية يمارسونها خلال طرق التعلم، فيصحبوا محوراً للعملية التعليمية.

كما ساهمت الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال ممارسة العصف الذهني والحوار والمناقشة والتعبير الحر عن أفكارهم وآراءهم، للحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار المتعلقة بالمشكلة، مما يتيح للطلاب فرصاً كافية لتوليد أفكار متنوعة وجديدة تساهم في تنمية مهارات التفكير الأبداعي لديهم.

وقد ساعدت الأنشطة التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة في تدريب الطلاب على توليد أكبر قدر ممكن من البدائل أو الأفكار أو المترادفات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير ما، مع السماح لهم بالتعبير عن مشاعرهم وخيالاتهم، إلى جانب تنمية القدرة على التفكير في المواقف والمثيرات المختلفة بطرق متنوعة، وعدم تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغيير والانتقال من فئة فكرية إلى أخري بشكل تلقائي، كما أظهرت هذه الأنشطة مدى جدية الطلاب في تنوع أفكارهم والبحث عما هو جديد وغير شائع، وافتراض وجود علاقات بين عناصر الموقف.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

- تضمين المقرر الدراسي نماذج من تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة ،لما لهذه النظرية من فاعلية في تحسين العملية التعليمية.
- تزويد أساتذة مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم بالإطار النظري والإجرائي لهذه الاستراتيجيات ،حتى يتمكنوا من فهم الخلفية النظرية بشكل جيد ،وبالتالي استخدامها مع الطلاب.
- استخدام أساتذة مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم لاستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس المقرر في مرحلة التعليم الجامعي.
- تدريب أساتذة مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم على كيفية استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لفاعليتها في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المقرر والتفكير الابداعي.

دراسات مقترحة:

- دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في التحصيل لمقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم بناء على أنشطة تعليمية مقترحة قائمة على الذكاءات المتعددة.
- مدى فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.
- مدى فاعلية استخدم التدريس القائم على ذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير وأساليب التعلم لدى الطلاب.
- دراسة الصعوبات التي تواجه تفعيل التدريس القائم على الذكاءات المتعددة في عملية التعليم بالمرحلة الجامعية.
- مدى فاعلية استخدم التدريس القائم على ذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.

قائمة المراجع:

إبراهيم، عبد الله (٢٠٠٦): أثر برنامج في الذكاءات المتعددة لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس الابداعي ومهارات حل المشكلات لديهم. **مجلة التربية العلمية، ٩(٤)**،٢٧ –٨٩.

إبراهيم ،مجد يعزيز(٢٠٠٥).**التفكير من منظور تربوي تعريفه طبيعته مهاراته تنميته أنماطه**. القاهرة: عالم الكتب.

أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٨). أثر تقديم درس وفق الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي للطلاب. **مجلة القراءة والمعرفة، مصر**، ٧٨، ٩٢–١١٥.

أبو العلا، مسعد (٢٠١٠). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس**، ٣٢، ٣٣٩–٤٩٧.

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال (١٩٨٠). **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبوحطب،فؤاد؛وسليمان،عبد الله (١٩٧٨).**اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي: تعليمات التصحيح**. القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد، مدثر سليم (٢٠٠٣). **الوضع الراهن في بحوث الذكاء**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

إسماعيل،آمال (٢٠٠٨). **مدخل مقترح لتدريس مادة علم النفس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وأثره على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الثانوية العامة**. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٣٨ (١)، ٢٩٨–٣٣٣.

أمبوسعيدى، عبد الله (٢٠٠٩). أثر استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والفهم البديل في مادة الكيمياء. **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ٢١ (١)، ١–٣٣.

أوزي، أحمد (٢٠٠٣). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل مقارنة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية. مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، ٥٤، أبريل، ٢٧-٣٨.

الباز، خالد (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج للعوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والذكاء الطبيعي وتعديل أنماط التعلم**. المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، يوليو، ١، ٩-٣٣.

بلعاوي، منذر (٢٠١١). الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم. **المجلة التربوية**، ٢٥(١٠٠)، ١٧٧-٢١٢.

جاردنر، هوارد (١٩٩٧). رعاية التباين في الذكاء بتقديم التعليم المناسب لكل شخص. (ترجمة: محمد عقدة). **مجلة المستقبليات، القاهرة، مطبوعات اليونسكو**، ٢٧ (٣)، ٣٩.

الجراجرة، عمر (٢٠٠٨). **أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.

جروان، فتحي (١٩٩٩). **الموهبة والتفوق والإبداع**. عمان: دار الكتاب الجامعي.

حامد زهران (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي**. (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

حبيب، مجدي (٢٠٠١). **اختبار التفكير الإبداعي: كراسة التعليمات**. القاهرة: دار النهضة المصرية.

حسن، محمد؛ والغضب، زينب (١٩٩٨). أثر المؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة للمعلمة على السلوك الإبداعي لطفل الروضة في الإمارات. **شؤون اجتماعية**، ٥٧، ٧٩-١١٠.

الحسنو، ثناء (٢٠١٠). أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الرابع الأدبي. **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية**، ٢، ٤٤٥-٥٣٠.

حنفي، مها (٢٠٠٤). **أثر استخدام برنامج مقترح للأنشطة التعليمية في ضوء نظريات الذكاءات المتعددة على التحصيل في الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أسيوط.

حواشين، زيدان؛ وحواشين ،مفيد(١٩٩٨).**تعليم الأطفال الموهوبين**. (ط٢).عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الخالدى، أديب (٢٠٠٨). **سيكولوجية الفروق الفردية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

خان، محمد (١٩٨٩). التفكير الإبداعي: دراسة مقارنة بين الطلبة السعوديين والنيجيريين. **مجلة العلوم الاجتماعية**، ١٧، ٩٥-١١٥.

خان، محمد (١٩٩١). دلالات صدق وثبات الصورة الشكلية (ب) من مقيـــاس تورانس للتفكير الإبداعي ببعض مدن المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية.**مجلة البحث في التربية وعلم النفس**،١٤٥،١– ١٦٨.

خريشة، على (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم. **مجلة مركز البحوث التربوية**، ١٩، ١٣-٤٦.

خطايبة، عبد الله، البدور، عدنان (١٩٩٩). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات التعلم.**مجلة رسالة الخليج العربي**،٩٩، ١٣-٦٦.

الخليلي،خليل؛وحيدر،عبد اللطيف؛ يونس،محمد(١٩٩٦).**تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**.دبي:دار القلم.

خميس،أماني (٢٠٠٢). **فعالية برنامج متكامل لطفل ما قبل المدرسة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة حلوان.

الدرديرى ،إسماعيل ؛ورشدي، كامل (٢٠٠١): برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا**، ١٤(٣)، ١١٢-١٥٠.

الدسوقي، عصام؛ سكران، السيد (٢٠٠٣). البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات: اختبار لصدق نظرية جاردنر. **مجلة التربية، جامعة الأزهر**، ١١٦، ٢٩٥-٣٧٥.

الروسان، فاروق(١٩٩٦). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** .عمان :دار الفكر للطباعة والنشر.

الروسان، فاروق (٢٠٠١). **دراسات وبحوث في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزيات،فتحي(٢٠٠٠). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والكشف والتشخيص**. المؤتمر السنوي لكلية التربية – جامعة المنصورة: نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة، ٤-٥ أبريل، ٢١٤-٢٣٩.

سرور، نادية (٢٠٠٠). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. (ط ٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

سعيد، منى (٢٠٠٢). الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي والذكاء الموضوعي (دراسة عامليه). **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، (١١) ٣٢، ٧٨-٩٤.

سعيدة، صالحي (٢٠١٣). **تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية، الجزائر.

السلولي، مسفر؛ ورفعت، إبراهيم (٢٠١٠). دراسة تحليلية لواقع اتجاه الطلاب نحو الدراسة في عمادة السنة التحضيرية –جامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية ببنها**، ٨٣، ١٦٠-٢١٤.

سليمان، على(٢٠١١).فاعلية التدريس القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مستويات التحصيل العليا والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.**مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر**، ١٤٦(٣)، ٧٧٧-٨٢٩.

شاكر، شاكر (١٩٩٥). **علم نفس الإبداع**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

شاكر، قنديل (١٩٩٧). **برنامج لتنمية القدرات الابتكارية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي دراسة تجريبية. في: الموهوبون أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشبلي، الهام؛ محمد، فريال (٢٠٠٧). أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. **مجلة العلوم التربوية**،٦(٢)،١١٧-١٣٩.

الشربيني، زكريا؛ صادق، يسرية (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة (الموهبة والتفوق العقلي والإبداع)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

شريم، رغدة (٢٠٠٩). **سيكولوجية المراهقة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شعلة، الجميل (٢٠٠٩). التنبؤ بكل من التحصيل الأكاديمي وأسلوب حل المشكلات في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لدى طلاب كلية المعلمين –جامعة أم القرى. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**،١٩(٧٩)،١-٣٣.

الشنطي، راشد (١٩٨٣). **دلالات صدق وثبات اختباراتتورانس للتفكير الإبداعي صورة معدلة للبيئة الأردنية الاختبار اللفظي والاختبار الشكلي (أ)**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

الشويقي، أبو زيد (٢٠٠٥). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسة لصدق نظرية جاردنر. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٥٩، ج٢، ٤٢٠-٤٤٩.

الشيخ، تاج السر؛ وأخرس، نائل؛ وعبد المجيد، بثينة (٢٠٠٩). **القياس والتقويم التربوي**. الرياض: مكتبة الرشد.

الصاعدي، ليلى (٢٠٠٧). **التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القراررؤية من واقع المناهج**. عمان: دار الحامد.

صبحي،تيسير(١٩٩٢).**الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**. عمان: دارا لتنوير للنشر العلمي.

صبري، عبد الحميد (٢٠٠٦). مدخل مقترح لتدريس الجغرافيا في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وأثره في تنمية بعض هذه الذكاءات والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية.**مجلة عالم التربية**،٨(٢٢)،٣٠٢-٣١٣.

طه، فرج؛ وقنديل، شاكر؛ وعبدالقادر، حسين؛ وعبد الفتاح، مصطفي (١٩٩٣). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. بيروت: دار سعاد الصباح.

عبد الحميد، جابر (١٩٩٧). **الذكاء ومقاييسه**. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الحميد، جابر (٢٠٠٣). **الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، حسين (٢٠٠٠). **الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

عبد الرحيم، محمد (١٩٩٧). **الذكاء من منظور جديد**. عمان: دار الفكر.

عبد السميع، عزة؛ لاشين، سمر (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١١٨، ١٣٣-١٦٧.

عبد السميع، مصطفى؛ وحوالة، سهير (٢٠٠٥). **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**. عمان: دار الفكر.

عبد العظيم، ليلى (٢٠٠٤). **بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم**. رسالة دكتوراه. جامعة الخرطوم: السودان.

عبد القادر، شعبان (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح في نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. **مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر**،١٢٧(٣)، ٢٧٧-٣٣٧.

عبد الله، عادل (١٩٩٤). أثر برنامج دي بونو لتعليم التفكير على بعض قدرات التفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول الثانوي من الجنسين. **دراسات نفسية**، ١،٨٣ – ١١٨.

عبد الهادي، محمد (٢٠٠٥). **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**. عمان: دار الكتاب الجامعي.

عبد الوارث، سمية (١٩٩٦). الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الابتدائي كما يراها المعلم في ضوء متغيرات الذكاء المصور والتفكير الإبداعي .**مجلة البحث في التربية وعلم النفس**،٢٠٩،٢-٢٤٠.

عبده، فوزي (٢٠١٣). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان الدولية، الأردن.

عثامنه، محسن (٢٠٠٥). **أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.

عثمان، أمينة (٢٠٠٢). **القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية لدى طلاب كلية الموسيقى والدراما بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**. رسالة ماجستير. جامعة الخرطوم: السودان.

عفانة، إسماعيل؛ الخزندار، نائلة (٢٠٠٤). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلاب مرحلة التعليم الاساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والميول نحوها. **مجلة الجامعة الإسلامية**، ١٢(٢)، ٢٣-٥٤.

عوجان، سليمان(٢٠١٥). فاعلية الاستراتيجيات المعتمدة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الفقه الإسلامي في الصف الخامس الأساسي. **مجلة العلوم التربوية النفسية**، ١٦ (١)، ١٩٧-٢٣٦.

العيسوي، عبد الرحمن؛ الزعبلاوي، محمد السيد؛ والحساني، عبد العال (٢٠٠٦). **القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي**. مجلة المدرسة الوطنية الخاصة، منشورات وزارة التعليم، سلطنة عمان.

الغرباوي، محمد (٢٠٠٧). **الاتجاهات النفسية**. القاهرة: دار صفاء.

الفارسي، ندى (٢٠٠٤). **تقويم منهج التربية الفنية للصف الرابع الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء مكونات الذكاء المكاني**. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

فرماوي، محمد (٢٠٠٣). أثر الأنشطة الفنية المسطحة والمجسمة على تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. **دراسات تربوية واجتماعية**، ٣، ٢٤ – ٥٧.

فريج، عطية (١٩٩٥). **تحليل وتقويم مستوى قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعـــة أم درمان الإسلامية: السودان.

فهمي، نوال (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية والتفكير التوليدي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ١٠(٢)، ٥١–٩٩.

فؤاد، أبو حطب؛ وسليمان، عبد الله (١٩٧٣). **تقنين اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي على البيئة المصرية اختبارات الأشكال الصورة (ب)**. القاهرة: مكتبة ألانجلو المصرية.

القطامي، نايفة (٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

كناني، ممدوح (٢٠٠٥). **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته**. عمان: دار المسيرة.

كوجك، كوثر (٢٠٠١). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني ،أحمد؛ والجمل، على(٢٠٠٣).**معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس**.(ط٣).القاهرة: عالم الكتب.

مرزوق، راشد (٢٠٠٥): **علم النفس التربوي: نظريات ونمازج معاصرة.** القاهرة: عالم الكتب.

مشعان، ربيع (٢٠٠٨). **القياس والتقويم في التربية والتعليم.** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

المفتي، محمد أمين (٢٠٠٤). **الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق.** المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢١-٢٢ يوليو، ١٤٤-١٥٦.

ملحم، سامي (٢٠٠١). **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية.** (ط٨). عمان: دار المسيرة.

منسي ،محمود(٢٠٠٠).**مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية** .الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

منصور، عبد المجيد؛ والتويجري، محمد؛ والفقي،إسماعيل(٢٠٠٠).**علم النفس التربوي.** الرياض: مكتبة العبيكان.

الموسوي، محمد؛ والمسعودي، ختام (٢٠١٢). أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في التحصيل والميل نحو مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٩٩)**، ١١٨-١٥٣.

النافع، عبد الله (١٤٢٨). **قياس التفكير الإبداعي: تقنين مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (الأشكال ب) وتطبيقاته على البيئة السعودية.** الملتقى الإداري الخامس: الإبداع والتميز الإداري، الجمعية السعودية للإدارة ٨-١٠ صفر، الرياض.

النافع، عبد الله؛ والقاطعي، عبد الله؛ والضبيبان، صالح؛ والحازمي، مطلق؛ والسليم، الجوهرة (٢٠٠٠). **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

نواف، أحمد (٢٠٠٨). **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الهادي، إبراهيم (١٩٨١). **القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى الطموح وبعض متغيرات الشخصية الأخرى**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: مصر.

الياسري، سحر (٢٠١٠). **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الرياضيات**. رسالة ماجستير. كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

Abdi, A. &Rostami, M. (2012). The effect multiple intelligences- based instruction on student' creative thinking ability at 5th grade in primary school. *Procedia social and behavioral*, 47, 105-108. Available at 30/11/2013 htt://www.sciencdirect.com/ science/article/pii/S1877042812023579

Armstrong, T. (1994).*Multiple Intelligences in the classroom Alexandria*. Virginia:AssociationforSupervisionandCurriculumDevel opmentPublishing Company.

Bendra, J. (2002). Improving student Motivation and achievement in Mathematics through teaching to the multiple Intelligences. *Teaching Mathematics*, 7 (4), 121-151.

Chaplin, J. (1971). *Dictionary of psychology*. New York: Dill.

Checkley, K. (1997). The First Seven and the Eighth.**Educational Leadership**, 55 (1), 102-131.

Dobbs, R. (2002). The relationship between implementation of multiple intelligences theory in the curriculum and student academic achievement at a seventh-grade at-risk alternative school. *Dissertation Abstract International*, 62 (9 A), 2960.

Edwards, J. (2001). *Multiple intelligence's and Technology*. Available from: http://ndwild.psych.und.nodak.edu/book/integ/chap2/chap2.conceptderails.html#Anchor22587 [Accessed 12 February 2001.].

Elfers, W. & Seitz, J. (2001). *Use of kinesic abilities within a complementary dyad in special population***.** ERIC**,** No; ED 457636.

Gardener, I. (2000). Problems and inconsistencies with Kolb's learning styles. *Journal of Educational Psychology***,** 20(3), 341–348.

Gardener. H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200- 207.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind; the Theory of Multiple Intelligences*. (10 th ed). New York: Basic Book.

Goodnough, K. (2001). Multiple Intelligences theory a framework for personalizing science curricula. *School Science & Mathematics*, 101(4), 180- 193.

Guilford, J. (1959). *A revised structure of intellect .Studies of High-level personal reports from Psychology*. California: University of South California.

Hanley, C. (2002). Improving student Interest and achievement in social studies using a multiple Intelligences Approach. *High Ability Studies*, 14 (1), 98-112.

Harold M. & Edna, L. (1974). *The Psychology of Thinking*. New York: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Hayes, N. (1998). *Psychology. An Introduction Text*. (21th Ed). London: Tomas Nelson & Sons.

Jansen, B.; Sobel, K. & Cook, G. (2011). Classifying ecommerce information sharing behaviour by youths on socialnetworkingsites. *Journal of Information Science*, 37 (2),120-136.

Johanson, M. (2007). *The effect of multiple intelligences on elementary student performance, submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree master of science in education*. ERC, No; ED 497741.

Khaleefa,O., Erdos , E . , &Ashria , I . (1997) .Traditional education and creativity in an Afro –Arab Islamic Culture: The Case of Sudan. *Journal of Creative Behavior*, 31, 201-211.

Oxford: Advanced (1998). *Learner's Dictionary of Current English*. (5^{the}Ed). Oxford University Pess.

Patchin, W.; &Hinduja, S. (2010). Trends in online social networking: adolescent use of My Space over time. *New Media & Society*,12 (2), 197-216.

Renzulli, J.(2004).*A practical system for identifying gifted and talented students*. Available on:http//:www.sp.vcom .edu.

Scherer, C. (1999). *Development intelligence's, and technology, intelligence's assessment scale for children*. Paper present at Annual Meeting of the American Psychological Association, 105th, Chicago.IL. August, 15-19.

Sternberg, R. (1998). *In Search of the Human Mind*. (2ndEd). New York: Harcourt Brace College Publishers.

Susan, D. and Dale, S. (2004). Multiple intelligences and reading achievement: an examination of the Teele inventory of multiple intelligences. *Journal of Experimental Education*, 73 (1), 12-41.

Torrance, J. (1970). Achieving Socialization without sacrificing Creativity. *Journal of Creative behavior*, 4, 183-189.

Willis, J. (2001). Multiply with MI: using multiple intelligence's to master multiplication. *Teaching children Mathematics*, 7(5)266.