جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

أنموذج تدريسي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر وأثره في تنمية مهارات التفكير التحليلي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

إعداد

د/ فاطمة شعبان محمد عسيري.

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية– جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية

تاريخ استلام البحث : ٩ يونيه ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ٢ يوليو ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

مستخلص البحث

هدف البحث إلى تعرف أثر أنموذج تدريسي قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية مهارات التفكير التحليلي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ حيث أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وأُعد لذلك اختبارًا لمهارات التفكير التحليلي في مجالات (التصنيف، الاستنتاج، تحديد العلاقات، المقارنة، التلخيص، الربط)، والنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة، ودليل التدريس، وتكونت عينة البحث من (٥٨) طالبة من الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة (٧) للبنات بأبها، تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية، قسمن إلى مجموعتين؛ إحداهما ضابطة وعددها (٢٨) طالبة درسن بطريقة المعلمة، والأخرى تجريبية وعددها (٣٠) طالبة درسن بالأنموذج التدريسي، وقد أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في اختبار التفكير التحليلي؛ لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج قُدّمت عدد من التوصيات والمقترحات؛ أهمها: التأكيد على استخدام نماذج تدريسية تدعم التعليم من أجل التفكير، والتبصير بأهميتها من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية، وتدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على استراتيجيات التدريس الداعمة للتفكير، وتشجيعهم على تطبيقها، ودعمهم بالأدلة الإرشادية لاستخدامها.

الكلمات المفتاحية: الأنموذج التدريسي– نظرية العقول الخمسة لجاردنر– التفكير التحليلي– المرحلة المتوسطة.

A teaching model based on the theory of the five minds of Garden and its impact on developing analytical thinking skills in Arabic Language for middle school female students

Dr. Fatimah Shaaban Mohammed Asiri

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language

Education college- king Khalid University

Abstract:

This paper aims to identify the Impact of a teaching model based on the theory of the five minds in developing the analytical thinking skills in Arabic Language among middle school female students. The quasi-experimental method was used. For this purpose, a test of analytical thinking skills was prepared in the areas of (categorizing, deducing, identifying relationships, comparing, summarizing, linking), the teaching model based on the theory of the five minds, and the teaching guide. The research sample consisted of (58) female students from the third grade in the intermediate school (7) for girls in Abha. They were randomly selected. Then they were divided into two groups; One of them is control, and its number is (28) students who are taught by the teacher method, and the other is experimental, numbering is (30) students who have studied using the teaching model.

The results showed statistically significant differences at the (01.0) level in the analytical thinking test. For the benefit of the experimental group female students.

In light of the results, a number of recommendations and suggestions were presented; The most important ones:

Emphasizing the use of teaching models that support education for the sake of thinking, and providing insight into its importance through conferences, seminars and scientific meetings. An addition to, Training Arabic language teachers on teaching strategies that support thinking, encouraging them to apply them, and supporting them with guidelines for their use.

Keywords: A teaching model based- Gardner's Five Minds Theory- Analytical Thinking- middle school female students.

المقدمة:

يتميز العصر الحاضر بالتحولات السريعة والتطورات المتلاحقة في إنتاج المعرفة وتراكمها، ومواكبة ذلك يتطلب مزيدًا من الاهتمام بالتفكير لمواجهة هذا التزايد المعرفي والتحديات المصاحبة له، والتفكير مثل غيره من العلميات يُنمى ويُكتسب بالتعلم والممارسة؛ ولأهمية التفكير فقد أصبح تعليمه هدفًا استراتيجيًا تتسابق فيه الدول المتقدمة كأساس للتقدم والتطور، وفي ذلك أشار جروان (٢٠٠٢) إلى أن تنمية التفكير بجميع أشكاله لدى الفرد أصبح الهدف الأعلى من التربية في القرن الواحد والعشرين، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسات التربوية في إعداد أفراد قادرين على حلّ المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة.

ومن منطلق أهمية التفكير فقد عُدَّ من الغايات الأساسية والأهداف العامة في التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ حيث نصت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤١٦هـ) على: "تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين، وتنمية القدرة على المشاهدة والتأمل" (ص.٦).

والتفكير بأنواعه يقوم على مهارات تعمق الفهم والاستيعاب، من خلال التحليل، ودمج الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، والاستنتاج والربط، والتنبؤ، واستعراض البدائل ومقارنتها، وغيرها من المهارات. والتفكير التحليلي أحد أنواع التفكير المتمثل في إحدى المراحل أو الخطوات الأساسية المتصلة بعدد من عمليات التفكير الأكثر تعقيدًا منه مثل: التفكير التنسيقي، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والتفكير العلمي، والحل الإبداعي للمشكلات، والتفكير المعرفي، ولا يمكن أن تتم تلك العمليات دون التفكير التحليلي أو مهاراته المتعددة (عامر، ٢٠١٥، ص.١٥). ولأهميته فإن هناك ضرورة لتنمية مهاراته لدى المتعلمين عبر ممارسات تعليمية فعلية، كونه ضمن منهجيات التفكير التي تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة لأنفسهم وللمجتمع، ومواجهة الاتجاهات المتغيرة في العالم الحالي، والتقدم في العلوم والتكنولوجيا، ومتطلبات القرن الواحد والعشرين (إبراهيم، ٢٠١٧، ص.٥).

وما يؤكد أهمية التفكير التحليلي توجّه عديد من الدراسات إلى تنمية مهاراته من خلال عدد من البرامج والاستراتيجيات التعليمية؛ ومنها دراسة (Parfitt, 2014؛ والمالكي، ٢٠١٧؛ وزكي، ٢٠١٨؛ السيد، ٢٠١٩؛ والعتيبي، ٢٠١٩؛ ورضا، ٢٠١٩؛ وعمران، ٢٠١٩)،

وخلصت بتوصيات من أهمها ضرورة الحرص على تنمية مهارات التفكير التحليلي باستخدام استراتيجيات تدريسية فعّالة في توجيه المتعلمين للتفكير بمستويات عُليا، وعلى مستوى المؤتمرات العلمية فقد أوصى مؤتمر تعليم التفكير والمنعقد في الشارقة (نوفمبر ٢٠١٨)، ومؤتمر المناهج وطرق التدريس المنعقد في الشارقة (ديسمبر ٢٠١٨)، بضرورة تنمية التفكير لدى المتعلمين في مختلف التخصصات والمناهج التعليمية بتوظيف استراتيجيات فاعلة تدعم التعلم من أجل التفكير.

وتضطلع المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج اللغة العربية على وجه الخصوص بدور مؤثر في دعم مهارات التفكير بأنواعه يرجع لطبيعة اللغة بوصفها أداة التغيير والتفكير، ووسيلة التعبير، ولذلك نجد أحد الأهداف العامة في مجال تعلم اللغة العربية في التعليم العام ينص في الإطار التخصصي لمجال تعلم اللغة العربية (٢٠١٩) على أن يكون المتعلم "متمكنًا من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والتفكير الإبداعي، وتوظيفها لمناقشة القضايا المحلية والعالمية والموضوعات المختلفة، ومشاركًا بإيجابية مع الأسرة والمجتمع" (ص. ١٩).

ويتجلى ذلك الدور المؤثر لمناهج اللغة العربية بما ورد في وثيقة معايير مجال تَعَلُّم اللُّغَة العَرَبِيَّة (٢٠١٩) مسوغات تَعَلُّمها والتوجهات العامة لأهدافها حيث تركز على تنمية المعارف والمفاهيم اللُّغَوِيَّة، من خلال الإلمام بعلوم اللُّغَة العَرَبِيَّة، كعلم النحو والأدب والبلاغة والنقد؛ لأن تعليمها سيؤثر في استقبال الطُّلَّاب للغة وإنتاجها، ويرتبط بالمهارات الأربع للغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة؛ لتمكين الطُّلَّاب من التعبير والتواصل مع الآخرين (ص.١٢)،

هذه العلوم الثّرية للغة العربية تُشكّل ميدانًا خصبًا لتنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث إن تعليمها يقوم على الفهم العميق لمكوناتها وذلك لا يتم إلا بالبحث والتحليل والربط واكشاف العلاقات وبالتالي إنتاج اللغة وظيفيًا، غير أن تحقيق ذلك يتطلب نماذج واستراتيجيات تدريسية تدعم التفكير.

وفي الميدان التربوي ظهرت عديد من النظريات التربوية التي تدعم مبدأ التعليم والتعلم من أجل التفكير، ومن النظريات الداعمة لذلك نظرية العقول الخمسة لجاردنر التي طرحها عام (٢٠٠٧)، والتي أوضح فيها المهارات والقدرات والكفاءات التي لا بد أن يتصف بها الفرد

في القرن الواحد والعشرين، من خلال عدد من العقول؛ هي: العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي، وأكّد أيضًا أهمية وضع صيغ وإجراءات للعملية التعليمية تراعي هذه العقول لإعداد أجيال قادرة على التكيف مع مجتمع المعرفة والتطورات التكنولوجية الحالية (Gardner, 2008, p. 51).

وتتناول نظرية العقول الخمسة جوانب متعددة معرفية وفكرية وإنسانية من خلال توظيف العقل على نطاق واسع يسمح بممارسة مهارات متنوعة تراعي مختلف الفئات، وهذا بدوره قد يسهم في تنمية أنواع التفكير بما فيها التفكير التحليلي. ويؤكد ذلك ما ذكره جاردنر بأن النظرية تهتم بتوظيف استخدامات العقل والتي يمكن نقلها في المدرسة أو العمل أو في المجال المهني، كما يرى أن العقول الثلاثة الأولى تتعامل بشكل أساسي مع الصيغ المعرفية، ويتعامل الاثنان الآخران مع العلاقات الإنسانية؛ لذلك فإن المستقبل لمن يمتلكون هذه العقول (محمد، ٢٠١٩، ص.١٨١).

وفي الجانب التطبيقي أكّدت الدراسات أهمية نظرية العقول الخمسة في التدريس وتنمية بعض المهارات؛ ومنها دراسة (Gelen, 2015؛ وسعودي، ٢٠١٦؛ ومحمد، ٢٠١٩؛ ومبروك وأبو عبد الله، ٢٠١٩) وأظهرت نتائجها فعالية إيجابية للنظرية، كما أوصت بتطبيقها في عملية التدريس.

وتأسيسًا على ما سبق وبناء على ما أوصى به المؤتمر الدولي معلم المستقبل إعداده وتطويره المنعقد في جامعة الملك سعود (أكتوبر ٢٠١٥)، والمؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة المنعقد في جامعة الملك خالد (نوفمبر ٢٠١٦)، ومؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) والمنعقد في جامعة حائل (نوفمبر ٢٠١٩)، والمؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل والمنعقد في الشارقة (٢٠٢٢) والتي أوصت بضرورة توظيف استراتيجيات تدعم التعليم من أجل التفكير. وكذلك التوجهات العامة لتعليم اللغة العربية الواردة في الإطار التخصصي لمجال تعليم اللغة العربية (٢٠١٩، ص.١٧) ومنها: الربط بين التحصيل اللغوي، والممارسات العملية للغة من خلال تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والاستراتيجيات والأدوات المناسبة للتعلم والتفكير وحلّ المشكلات واتخاذ القرار، وتصميم الخبرات اللغوية في مهمات تعلّمية مركبة ومركزة تنفذ من خلال الأنشطة والممارسات العملية في البحث والتفكير؛ لذلك فإن هذا البحث يحاول تنمية

مهارات التفكير التحليلي في اللغة العربية من خلال تصميم أنموذج تدريسي يستند إلى نظرية العقول الخمسة لجاردنر.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية التفكير التحليلي بصفة عامة – وفي اللغة العربية بصفة خاصة– كهدف أساسي تسعى المؤسسات التربوية إلى إكسابه للمتعلمين، إلا أن الواقع التربوي ونتائج الدراسات السابقة تشير إلى ضعفٍ في ممارسته لدى المتعلمين كدراسة (عكور،٢٠١٦؛ وسبيتان، ٢٠١٧؛ والمالكي، ٢٠١٧)، وأكّد ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة وشملت (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط طُبِّق عليهنّ اختبار في مهارات التفكير التحليلي في مجالات (التصنيف، الاستنتاج، تحديد العلاقات، المقارنة، التلخيص، والربط) وأظهرت هذه النتائج ضعفًا في مهارات التفكير التحليلي في اللغة العربية؛ حيث بلغت نسبة الطالبات الحاصلات على مستوى متوسط فأعلى (٦٠%) في حين بلغت نسبة الطالبات الحاصلات على مستوى دون المتوسط (٤٠%)، ويمكن التعبير عن تلك المشكلة من خلال السؤالين الآتيين:

١– ما مهارات التفكير التحليلي المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط؟

٢– ما أثر الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التفكير التحليلي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مجالات (التصنيف، والاستنتاج، وتحديد العلاقات، والمقارنة، والتلخيص، والربط)؟

هدف البحث:

التعرف على أثر أنموذج تدريسي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط من خلال ما يلي:

١– بناء أنموذج تدريسي قائم على نظرية العقول الخمسة لجادرنر لتنمية مهارات التفكير التحليلي.

٢– تعرف أثر الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى إمكانية الإفادة منه على النحو الآتي:

أولًا - الأهمية النظرية: وتتمثل في:

١- يُعدّ البحث استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية المعززة للتفكير، وتنمية المهارات الأساسية، والتي منها مهارات التفكير.

٢- يزود الباحثين بجانب نظري عن نظرية العقول الخمسة لجاردنر، ومهارات التفكير التحليلي في اللغة العربية.

٣- يفتح المجال للباحثين لبحوث مستقبلية جديدة تُعنى بدراسة التفكير وتنمية مهارات التفكير التحليلي في اللغة العربية، وتدريس اللغة العربية وفق الاستراتيجيات المناسبة لتنمية مهاراتها وتعزيز التفكير من خلال تدريس اللغة العربية.

ثانيًا - الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

١- يقدم للقائمين على تخطيط وتأليف المناهج قائمة بمهارات التفكير التحليلي المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط يمكن الإفادة منها بتضمينها في محتوى وأنشطة مقررات اللغة العربية.

٢- يزود معلمات اللغة العربية والمشرفات على تعليمها بقائمة لمهارات التفكير التحليلي المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط؛ للاسترشاد بها عند تدريس اللغة العربية.

٣- يقدم لمعلمات اللغة العربية دليلًا إجرائيًا لكيفية استخدام الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة لتنمية مهارات التفكير التحليلي في اللغة العربية يُمكن الاستفادة منه.

٤- يزود معلمات اللغة العربية باختبار لمهارات التفكير التحليلي يمكن الاستفادة منه.

٥- يقدم لطالبات الصف الثالث المتوسط أنشطة تعليمية قائمة على إجراءات وممارسات نظرية العقول الخمسة لجاردنر تساعدهن على ممارسة مهارات التفكير التحليلي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

أولًا– الحدود الموضوعية: وتقتصر على:

١– بعض موضوعات الوحدة الرابعة (قضايا العمل) بمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني؛ حيث اقتصرت على (نصّ المدخل، ونصّ الاستماع، ونصّ الفهم القرائي، ونصّ التحليل الأدبي)، والدروس اللغوية (الرسم الإملائي، والرسم الكتابي، والصنف اللغوي، والأسلوب اللغوي، والوظيفة النحوية).

٢– قائمة مهارات التفكير التحليلي المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط.

٣– تطبيق الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث يمثل المتغير المستقل الذي يهدف البحث للتعرف على أثره.

ثانيًا– الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٣هـ).

ثالثًا– الحدود المكانية: المتوسطة السابعة للبنات بأبها.

رابعًا– الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط.

مصطلحات البحث الإجرائية:

تم تعريف مصطلحات البحث على النحو الآتي:

نظرية العقول الخمسة: هي النظرية التي حدد جاردنر عام (٢٠٠٧) من خلالها خمسة عقول؛ هي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي) تمثل مهارات وكفاءات وعمليات عقلية يجب أن يتصف بها الفرد في القرن الواحد والعشرين.

الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر:

عرّف شحاتة والنجار (٢٠٠٣) الأنموذج التدريسي بأنه: "تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء أو الإجراءات واصفًا إياها مما يجعلها قابلة للفهم، وهو شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها بصورة محكمة بغرض تفسير تلك الوقائع والأحداث غير المفهومة" (ص.٣١٧).

ويعرف الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة إجرائيًا بأنه: خطة تشمل مجموعة من الإجراءات والممارسات التدريسية المتضمنة في عدد من المراحل والتي يتم فيها توظيف العقول الخمسة وفق نظرية جاردنر (العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي) من خلال مجموعة أنشطة تعليمية؛ لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثالث في مقرر اللغة العربية.

مهارات التفكير التحليلي:

عرّف قطامي (٢٠٠٨) مهارات التفكير التحليلي بأنه: "تفكير منتظم، متتابع، ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورها، يسير عبر مراحل محددة بمعايير" (ص.٥٧٦).

ويُعرّف مهارات التفكير التحليلي إجرائيًا بأنه: نمط من التفكير المنظم والمتتابع يسير وفق خطوات متسلسلة تشمل مجموعة من المهارات؛ هي: (التصنيف، الاستنتاج، تحديد العلاقات، المقارنة، التلخيص، والربط) ويقاس بالاختبار المعدّ لذلك.

الإطار النظري:

أولًا – نظرية العقول الخمسة لجاردنر:

تُعدّ نظرية جاردنر (٢٠٠٧) من النظريات الحديثة التي اهتمت بالمهارات المستقبلية التي يرى جاردنر أهميتها للتكيف مع متطلبات القرن الواحد والعشرين، وأشار فيها إلى خمسة عقول هي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل الإبداعي، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي).

وقد أشار (Awad, 2009) أن العقول الخمسة في نظرية جاردنر– كما ذكرها– تمثل كفاءات ومهارات لازمة للفرد في القرن الواحد والعشرين، وعلى النظم التعليمية أن تسعى لإكسابها لطلابها في مختلف المراحل التعليمية، لمواجهة التوسع المعرفي، والعولمة، والتنافسية العالمية. هذه العقول الخمسة؛ هي:

العقل المتخصص **Displinded Mind**: يرى جاردنر (Gardner, 2008,p. 22) أن الاختصاص يعني امتلاك طريقة مميزة في التفكير وليس فقط امتلاك مجموعة من المفاهيم والحقائق حول المواد الدراسية؛ بمعنى أن العقل المتخصص لا ينظر للمعلومات كهدف في حد ذاتها وإنما وسيلة لاكتساب خبرة أفضل، واتقان أسلوب معرفي يميز تخصص

معين؛ أي استخدام أساليب التفكير المرتبطة بالتخصصات العلمية الرئيسة: كالتاريخ، والرياضيات، العلوم، الفنون وغيرها، واتقان المهارات الرئيسة في العلوم الأساسية، وبالتالي فالمتخصص يمتلك عادات تمكنه من الاستمرار في التقدم وتطوير إدراكه التخصصي بطلب المعرفة مدى الحياة ليحقق ذاته ويستمتع بالتعلم، وليس مجرد التوقف عند إتقان بعض المهارات والمعارف، وهذا يتطلب تدريب يومي ودراسة وإتقان.

وهذا يشير إلى أن التفكير المتخصص يتمثل بالبحث عن المعرفة والتعمق في مستوى الفهم للمحتوى التعليمي في مجال دراسي معين؛ مما يكتسب المتعلم طريقة تفكير مميزة في مجال التخصص وليس مجرد معارف ومعلومات يكتسبها في تخصصه، ويمكن من خلال توظيف إجراءات وأساليب منبثقة من التفكير المتخصص تنمية مهارات التفكير التحليلي بتحديد المفاهيم والمعلومات الرئيسة للموضوع الدراسي التي يحتاج المتعلم التدرب عليها وإتقانها، بتوظيف مهارات الفهم والاستنتاج من خلال ممارسة البحث المتعمق لتلك لمفاهيم والمعلومات والأفكار، وتوظيف طرق وأساليب فعالة مع المتابعة المستمرة وتقديم التغذية الراجعة، إتاحة الفرصة للمتعلمين تبادل الخبرات.

العقل التركيبي **Syathesizing Mind**: يمثل العقل التركيبي مجموعة العمليات العقلية القائمة على تجميع المعلومات والأفكار من المصادر المختلفة، والتمييز بينها، وتكوين روابط جديدة بينها، والتوصل من خلالها إلى استنتاجات ذات معنى (**Gardner, 2008, p.** 22). فالعقل التركيبي هو المسؤول عن ربط المعلومات مختلفة المصادر إلى كُلٌّ متكامل، من خلال نسج المعلومات معًا بطرق مفيدة، تميز المعلومات المهمة التي يجب التركيز عليها، والمعلومات غير المهمة والتي يمكن الاستغناء عنها، ومع كونه قائم على توليف معلومات مختلفة المصادر فإنه ينطوي على تكامل وبناء وتفسيرات جديدة، وليس مجرد تجاوز، وتزداد أهمية هذا العقل مع اتساع المعرفة وتنوع مصادرها **(Stork et al., 2010,p. 30)**.

ويمكن من خلال توظيف إجراءات وأساليب منبثقة من العقل التركيبي تنمية مهارات التفكير التحليلي بتحديد الغاية من تركيب المعلومات؛ التي هي الخروج بنتاج جديد من قبل المتعلم، يصل إليه بالبحث الذاتي، على أن يُدعم بالمصادر والمراجع، والأساليب والطرق الفعالة وتقديم التغذية الراجعة.

العقل المبدع Creative Mind: يعتمد العقل المبدع على اكتشاف رؤى جديدة، وطرح أسئلة غير مألوفة، باستخدام أساليب حديثة مبتكرة للتوصل إلى إجابات غير متوقعة، فالمبدع يمكن أن يحلّ مشكلة، أو يصيغ نظرية، أو يعدل شكل هندسي، أو يقترح مشاريع غير مألوفة لكنها مناسبة، ولذلك فالعقل المبدع يتضمن سلسة من المحاولات لتقديم أفكار جديدة ومثيرة أكثر من كونه مجرد تركيب أو تجميع لشيء قائم؛ وإنما يذهب لأبعد من ذلك بطرح أسئلة جديدة، واقتراح حلول جديدة، وتشكيل أنماط جديدة، لذلك يقوم بالبناء على اختصاص واحد ثابت أو أكثر من اختصاص (Gardnerm 2008,p. 22). ويُلحظ اختلاف بين العقل التركيبي والعقل المبدع؛ فالعقل التركيبي يعتمد على جمع المعلومات من مصادر مختلفة، وينتقي منها ليكّون روابط ويصل إلى استنتاجات جديدة، في حين العقل المبدع يطرح أفكار مبتكرة، ويقترح حلول غير مألوفة للمشكلات، وعليه يمكن اعتبار العقل التركيبي منصة انطلاق للعقل المبدع (Kabiooey, 2011).

ويمكن من خلال توظيف إجراءات وأساليب منبثقة من العقل المبدع تنمية مهارات التفكير التحليلي بعرض مشكلات تثير اهتمام المتعلمين وتتطلب منهم إعمال العقل والتفكير في حلول مبتكرة، ومناقشتها في جلسات عصف ذهني، توظف طرق وأساليب فعالة تشجيع المتعلمين على التفكير بطرقة متنوعة وطرح أفكار غير مألوفة وتقبلها مهما كانت غرابتها.

العقل المحترم (المرن) Respectful Mind: ويتضمن قدرة المتعلم على التعامل مع الآخرين واحترام وجهات نظرهم وتفهمها رغم الاختلاف معهم في الأفكار والمعتقدات والقيم والتقاليد، والثقة بهم، والتواضع لهم، لأنه يولد لديهم ردود فعل إيجابية (Gardnerm 2008,p. 22).

وأورد (مبروك وآخر، ٢٠١٩، ص.٧٤) أن جاردنر(Gardner, 2009) يرى أنّ العقل المحترم يتميز بالوعي بالقدرة على معرفة الفروق الفردية بين الأفراد والثقافات والأفكار، ويرى أنّه يمكن تنمية هذا العقل من خلال الأنشطة المتنوعة التي يقوم بها المتعلم والتي تسهم في تنمية روح العمل الجماعي والعمل في فريق واحترام الآخرين والقدرة على ضبط المشاعر. ومن ثم فالعقل المحترم يهتم بنمط التفاعل الاجتماعي لدى المتعلم وكيفية التمسك بالقيم والعادات والتقاليد في التعامل مع الآخرين، والاستعداد لتقبل وجهات النظر المخالفة، وامتلاك مهارة التعبير عن الرأي بصورة تحقق الهدف منها ولا تؤثر سلبا على الآخرين

ويمكن تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال توظيف إجراءات وأساليب منبثقة من العقل المحترم بتحديد القيم التي يتضمنها الموضوع الدراسي وتتبعها وتحليلها ودراسة آثارها في حدود النّص اللغوي، ودعم المناقشات الجماعية والعمل التعاوني، وتبادل الأدوار وتحمل المسؤولية، واحترام الرأي الآخر.

العقل الأخلاقي **Ethical Mind**: يهتم العقل الأخلاقي بالمسؤولية المجتمعية، ويوسع مفهوم الاحترام إلى مستوى أكثر تجريد وأكثر وعيًا بالذات، فهو يتجاوز الاهتمام بالتعامل مع أشخاص آخرين إلى التعامل مع أسئلة حول المسؤوليات والأدوار والأهداف والنوايا بشكل عام، وينظر إلى الإجراءات والقرارات والآثار (**Stork et al., 2010,p. 31**). ويسعى المتعلم من خلال العقل الأخلاقي إلى القيام بأعمال لخدمة أهداف عامة بعيدا عن المصلحة الذاتية من خلال القيام بأدواره ومسؤولياته بصورة فعّالة، وإدراكه لدوره ومسؤوليته الوطنية، ويرى جاردنر صعوبة الفصل بين العقل الأخلاقي والعقل المحترم، فالمتعلم الذي يظهر احترامًا حقيقيًا نحو الآخرين سيصبح على الأرجح عامل أخلاقي ومواطن يتحمل المسؤولية، ويرى أنه يمكن تنمية العقل الأخلاقي بتضمين القيم، وتوجيه المتعلمين لتعرف أسباب تعلمهم وفهم ما يتعلمونه وكيفية توظيفه بطريقة بناءة (**Gardner, 2008,p. 22**).

ويمكن تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال توظيف إجراءات وأساليب منبثقة من العقل الأخلاقي بتحديد الأهداف المستهدف تحقيقها من الدرس والتي ينبغي أن يشارك المتعلم ويتفاعل في الأنشطة المصممة لتحقيق ذلك من خلال توظيف الطرق والأساليب التي تدعم تحمل المسؤولية وتحقيق الذات.

أسس نظرية العقول الخمسة لجاردنر: ذكر (سعودي، ٢٠١٦، ص. ٢٤– ٢٥) أن جاردنر وضع عددًا من الأسس لنظريته تتلخص في:

١– التأكيد على التعلم المتمركز حول المتعلم؛ ومن ثم فدور المعلم هو توفير بيئة مناسبة لانغماس المتعلمين في خبرات تعليمية ثرية.

٢– تختلف العقول الخمسة عن الذكاءات المتعددة وإن كانت الذكاءات هي نقطة الانطلاق لتنمية العقول؛ حيث يتطلب تنمية كل عقل توافر ذكاء أو أكثر من الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.

٣- لا يمكن تنمية هذه العقول لدى جميع المتعلمين بدرجة متساوية، ولكن يمكن استهداف جانب من كل عقل.

٤- تتعلق العقول الثلاثة الأولى (المتخصص، والتركيبي، والمبدع) بالجانب المعرفي المعلوماتي؛ في حين يتعلق العقل المحترم والعقل الأخلاقي بالعلاقات الشخصية مع الآخرين.

٥- تنتمي نظرية العقول الخمسة إلى فلسفة التعلم مدى الحياة.

٦- يمكن للمعلمين تنمية العقول الخمسة لدى المتعلمين من خلال تحديد المهارات، والمعارف، وجوانب الشخصية التي يستهدفون تزويد المتعلمين بها في القرن الواحد والعشرين، ومن ثم اختيار الاستراتيجيات والأساليب الملائمة لتحقيق ذلك.

٧- تؤدي الجامعة والمدرسة، والأسرة، والإعلام دورًا كبيرًا في تنمية العقول الخمسة لدى المتعلمين.

٨- ما زالت المناهج الدراسية القائمة تحتاج إلى تطوير لتعد المتعلمين للمستقبل؛ حيث لا زالت تعتمد بصورة كبيرة على حفظ المعلومات واستدعائها.

أهمية توظيف نظرية العقول الخمسة في التدريس:

تنبع أهمية نظرية العقول الخمسة في التدريس من الأسس التي تنطلق منها هذه النظرية؛ فهي نظرية تسهم في تعزيز التعلم المستمر كونها تشجع التعلم الذاتي، والذي يُعدّ من الركائز التي تستهدفها رؤية المملكة (٢٠٣٠) من خلال مبادرات وزارة التعليم، وبرنامج تطوير الموارد البشرية (٢٠٢١) الذي يركز على مهارات المستقبل، وهذه النظرية كذلك تتناول الجانب المعرفي وجانب بناء الشخصية لدى المتعلمين؛ حيث تنظر للتّعلم على أنّه عملية تكاملية بين الجانب العقلي والجانب الوجداني، ويتضح ذلك من تنوع العقول في هذه النظرية التي تستهدف توجيه الإجراءات التدريسية لإعمالها.

ويؤكد ذلك ما ذكره جاردنر (Gardner, 2008) بأنّ العقول الخمسة في النظرية تمثل كفاءات وقدرات ينبغي أن يتصف بها المتعلم في القرن الحادي والعشرين، وعلى النظم التعليمية أن تنميها لدى المتعلمين، نظرًا لما يتسم به هذا العصر من تدفق معرفي، وتنافسية عالمية، وحاجة إلى التميز الأكاديمي. وذكر سعودي (٢٠١٦، ١٧) أنّ جاردنر حدد في

نظريته هذه مجموعة من الإجراءات يمكن أن تساعد على تنمية العقول الخمسة لدى المتعلمين ومن ثم تسهم في امتلاكهم مهارات التفكير المختلفة.

وأكدّت محمد (٢٠١٩، ١٦٩) على ضرورة الاهتمام بتدريب المتعلمين على امتلاك هذه العقول الخمسة وتوظيفها في العملية التعليمية لمواجهة تحديات المستقبل، من خلال تطوير الطرائق التدريسية والاهتمام باستراتيجيات تدريسية تعتمد على عقول المتعلمين واستثمارها بشكل أمثل ومساعدتهم على إدراك مكانتهم، والاهتمام بإعداد متعلمين لديهم المقدرة التركيبية الإبداعية اللازمة من أجل التقدم العلمي والتكنولوجي المستمر، وحتى يكون لديهم القدرة على التعلم مدى الحياة.

وعلى صعيد الاهتمام بها في الدراسات الميدانية أجريت العديد من الدراسات التي استهدفت قياس فاعلية نظرية العقول الخمسة في تنمية عدد من المهارات؛ كدراسة (Gelen, 2015) هدفت إلى تقييم عقول المتعلمين الخمسة وفق نظرية جاردنر وعلاقتها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي لهؤلاء المتعلمين، وأظهرت النتائج وجود تباين واضح بين عقول المتعلمين عينة الدراسة، كذلك اختلاف في تفكيرهم وفقا للمستوى الاجتماعي والاقتصادي والجنس ذكور وإناث. ودراسة سعودي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعد الباحث سجلات قياس القراءة التأملية، ومقياس الدافعية، ودليل التدريس، طبقت على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي قبليا وبعديا، وقد أظهرت النتائج فروقا بين متوسطي أداء المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق القبلي. ودراسة محمد (٢٠١٩) وهدفت إلى استخدام نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومفهوم الذات الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعدت الباحثة اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين ومقياس مفهوم الذات الرياضي، طبقت على (١٠٠) طالب من طلاب الصف الأول الثاني يمثلون عينة الدراسة بمجموعتيها التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام النموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة.

ودراسة مبروك وأبو عبدالله (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على التنوع الثقافي العالمي ونظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التنوع الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعدت الباحثتان اختبار التنوع الثقافي ومقياس الوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي، طبقت على (٤٠) طالبة من الصف الأول الثانوي، وأظهرت النتائج فاعلية الوحدة التعليمية في تنمية مهارة التنوع الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي. ودراسة مصطفى (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى فياس فعالية برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية المهارات الجغرافية والتاريخية الحياتية وإيجاد بيئة تدريسية آمنة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وباستخدام المنهج التجريبي طبقت الباحثة اختبار المهارات الجغرافية والتاريخية، ومقياس البيئة التدريسية الآمنة على عينة مكونة من (٧٢) تلميذًا قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الزيات (٢٠٢١) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال باستخدام برنامج تدريبي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ حيث اشتملت العينة على (٨٠) طالبة من الفرقة الأولى بشعبة رياض الأطفال، تم توزيعهن إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وصممت الباحثة مقياسًا للتفكير التأملي، وبرنامجًا تدريبيًا، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملي.

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أنها حرصت على تنمية عدد من المهارات من خلال نظرية العقول الخمسة كدراسة (Gelen, 2015)، و(سعودي، ٢٠١٦)، و(محمد، ٢٠١٩)، و(مبروك زأبو عبد الله، ٢٠١٩)، و(مصطفى، ٢٠٢٠)، مستخدمة المنهج التجريبي، من خلال برامج ونماذج تعليمية، وجميعها أظهرت نتائج إيجابية في تنمية تلك المهارات لدى طلاب مراحل تعليمية مختلفة. ويتفق البحث الحالي مع تلك الدراسات في اهتمامها بتوظيف نظرية العقول الخمسة، وفي استخدام المنهج شبه التجريبي، في حين يختلف عن تلك الدراسات في كونه يهدف إلى تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط من خلال أنموذج مقترح، وقد استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات

في تحديد مشكلة البحث، وصياغة فروضه، وبناء أدواته ومواده التعليمية، وإعداد الإطار النظري، ومناقشة النتائج.

ثانيًا - التفكير التحليلي:

يُعدّ التفكير التحليلي من المفاهيم التي تناولتها كثير من الدراسات والبحوث، وقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم متفق عليه للتفكير التحليلي فكل منهم عرّفه في مجال تخصصه؛ فمنهم من ذكر أنّه نمط تفكير، أو قدرة عقلية، أو نشاط عقلي، ويتضح ذلك من استعراض عدد من التعريفات، فقد عرّفه سعادة (٢٠٠٩) بأنه: "نمط من التفكير يقوم به الفرد بتجزئة المادة التعليمية أو الموقف إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينهما من علاقات أو روابط؛ مما يساعد على فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة" (ص.٤٠). وعرّفه (Ramos, 2013) بأنّه: القدرة على فهم العلاقة الكلية، والأجزاء المكونة لها، وتحديد الأسباب، والتصنيف، والمقارنة، الاختلاف والتشابه بين المكونات، وفهم كيفية عمل الأجزاء بطريقة منظمة، وطريقة الحصول على المعلومات في شكل بيانات ورسومات وصور وخرائط. وعرّفه إبراهيم (٢٠١٧) بأنّه: "نشاط عقلي موجه وهادف يمكن الفرد من المقارنة وإيجاد الفروق، وتحديد العلاقات السببية، وتحديد الرؤية الشخصية، وسوق الأدلة والبراهين، وتحليل المكونات الجوهرية والمكانية والزمانية والكيفية للقضايا والمشكلات، وتحليل الخطأ في تفكير الآخرين" (ص.١٥). وعرّفه محمد (٢٠١٧) بأنّه: "القدرة على تبسيط وتجزئة المادة العلمية إلى أجزاء بسيطة، وتفحص العلاقات بين هذه الأجزاء، وإعادة تنظيمها لإصدار الحكم عليها، والوصول إلى استنتاجات دقيقة وصائبة" (ص.١١٧).

وباستقراء التعريفات السابقة ورغم اختلافها في تعريفات التفكير التحليلي إلا أنها اتفقت على أنّه:

١- يقوم على تجزئة المحتوى إلى عناصر، وفهم العلاقات بينها، والوصل إلى استنتاجات.
٢- منظم يتم وفق معايير محددة وخطوات منظمة ومتتابعة.
٣- يقوم على ممارسة عمليات ذهنية عليا.
٤- يقوم على استدعاء الخبرات السابقة للمتعلم، ويرتبط بالمواقف.
٥- يمارس المتعلم من خلاله طرقًا متنوعة.

وذكر محمد (٢٠١٧) "أنّ التفكير التحليلي يتكون من عدة مكونات؛ هي:
المكون المعرفي: ويتمثل في المعلومات والحقائق والمفاهيم الخاصة لمحتوى الموضوع.
المكون الإدراكي: ويتمثل في الوعي والانتباه والأهمية.
المكون الوجداني: ويتمثل في الخصائص الذاتية، التركيز، الدافعية، الاسترخاء، الثقة بالنفس.
المكون التنسيقي: ويشمل التنسيق العقلي، العضلي، الاستجابات الحركية والعصيبة" (ص.١١٧).

وهذا يشير إلى أنّه تفكير معقد ومتعمق، وفي الوقت ذاته متكامل يشمل عددًا من المكونات كما يتضح من المكونات السابقة.

أهمية التفكير التحليلي:

يكتسب التفكير التحليلي أهميته من كونه تفكيرًا هادفًا يقوم على ممارسات فاعلة في الموقف التعليمي، ويُصَنّف من ضمن مهارات التفكير المعرفية؛ حيث ذكر قطامي وعمرو (٢٠٠٥، ص.٣٠) أن مهارات التفكير التحليلي تندرج من ضمن مهارات التفكير المعرفية التي حددتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم، باعتبار مهارات التفكير معالجات ذهنية تمارس وتستخدم عن قصد في معالجة المعلومات، أو المواقف، أو حل المشكلات. وربط كثير من الباحثين بين التفكير التحليلي ومهارات حل المشكلات باعتبارها ممارسات عقلية تمارس في العقل البشري حتى تصل إلى حلّ المشكلة، وقد أوردت (المطيري، ٢٠١٨) أهمية التفكير التحليلي على النحو التالي:

١- "إدراك العلاقات الدقيقة التي تربط عناصر المشكلة.
٢- استخدام أكبر عدد من الحواس في فهم وإدراك المشكلة.
٣- التحفيز على طرح الأسئلة حول المواقف والمشكلات.
٣- التحليل الدقيق لأبعاد المواقف والمشكلات اللغوية التي تعترض الفرد في حياته.
٤- تفكيك القضايا اللغوية الكلية إلى حيثيات صغيرة يمكن من خلالها حل المشكلة والوصول إلى استنتاجات غير مباشرة" (ص.٤٢٢- ٤٢٣).

وترى الباحثة أنّ التفكير التحليلي يساعد المتعلمين على التعلم الذاتي للموضوعات اللغوية من خلال تحليلها، وينمي مهارات الاستيعاب والفهم، والتصنيف والتمييز، والنقد

والتقييم في مواقف التعلم اللغوي. كما يسهم في جعل المتعلم أكثر وضوحًا وتنظيمًا للمعلومات، وأكثر قدرة على التعامل مع مختلف المعلومات اللغوية بموضوعية ومرونة، وكذلك القدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية من خلال التعامل مع المعلومات اللغوية واقتراح الحلول وترجيح الأفضل.

مهارات التفكير التحليلي:

أجمع الباحثون؛ ومنهم (المالكي، ٢٠١٧، ص.٢٩٥؛ المطيري، ٢٠١٨، ص.٤٤٢؛ زكي، ٢٠١٨، ص.٢٣؛ رضا، ٢٠١٩، ص. ٨٩) على أنّ مهارات التفكير التحليلي بشكل عام تتمثل في:

١- تحديد السمات أو الصفات: تحديد السمات العامة للأشياء.

٢- تحديد الخواص: تحديد الاسم، أو اللقب، أو الملامح الشائعة، أو الصفات المميزة.

٣- علاقة الجزء بالكل: علاقة الأشياء ومكوناتها؛ أي معرفة الأشياء الصغيرة التي تكون الكل.

٤- الملاحظة: القدرة على اختيار الخواص والإجراءات الملائمة.

٥- التتابع: ترتيب الحوادث، أو الأفكار، أو الأشياء، أو المحتويات بشكل منظم ودقيق.

٦- الاختلاف والتشابه: تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات والأفكار.

٧- المقابلة والمقارنة: المقارنة بين شيئين، أو شخصين، أو فكرتين أو أكثر.

٨- التصنيف: تصنيف المعلومات وتنظيمها في مجموعات.

٩- بناء المعيار: تشكيل مجموعة معايير لتقييم عناصر أو بنود.

١٠- التسلسل: تنظيم وعمل المتسلسلات للموضوع أو الفكرة أو المحتوى.

١١- التنبؤ: استخدام المعرفة النمطية أو المقارنة أو التباين.

١٢- تحديد السبب والنتيجة.

١٣- رؤية العلاقات: القدرة على المقارنة بين الأفكار والأحداث).

في حين حددها (محمد، ٢٠١٧، ص.١١٥) في:

١- التصنيف: بتجميع المتشابهة في الخصائص التي تميزها في مجموعات.

٢- التنبؤ: القدرة على استخدام المقارنات والتباين والمعرفة والعلاقات في تحديد أو توقع أحداث متشابهة في المستقبل.

٣- التلخيص: القدرة على حذف العبارات والأفكار غير الأساسية مع الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة.

٤- إدراك العلاقات: القدرة على تحليل جوانب الموضوع لتحديد مدى ارتباطها ببعضها وتأثر كل منها بالآخر.

٥- الربط والتجميع: تصنيف العناصر المتشابهة في مجموعة واحدة بناء على خصائص أساسية بينهم، ثم الربط بين هذه العناصر.

٦-الاستنتاج: القدرة على قراءة ما بين السطور وما وراءها والتقاط المعنى الضمني للمقصود وتحليل البيانات المعطاة.

وفي الجانب الميداني تناول الباحثون مهارات التفكير التحليلي بالدراسة والبحث من خلال توظيف عدد من الاستراتيجيات التدريسية كدراسة (Kayali & Yilmaz, 2016) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين مهارات التفكير التحليلي والتفكير المنطقي لدى طلاب كلية هندسة الحاسب، وبتوظيف المنهج الوصفي الارتباطي استخدم الباحثان مقياس "غاميفيد" للتفكير التحليلي وأعدّا مقاس التفكير المنطقي، طُبقا على عينة عشوائية مكونة من (٤٥) طالبا بجامعة سليمان ديمرل بتركيا، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مهارات التفكير التحليلي لدى عينة الدراسة.

وقدّمت عكور (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تعرف أثر تدريس النحو العربي باستراتيجية القصة في تحسين مهارات التفكير التحليلي اللغوي والتحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وباستخدام المنهج التجريبي، طبقت الباحثة اختبار مهارات التفكير التحليلي، على (٥٨) طالبة في الصف التاسع الأساسي، وأظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا لاستراتيجية القصة في تحسين مهارات التفكير التحليلي اللغوي. وفي ذات السياق قدّمت سبيتان (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى بناء برنامج في اللغة العربية مستند إلى فلسفة الإعراب، واختبار فاعليته في التحصيل النحوي، وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وباستخدام

المنهج التجريبي، طبقت الباحثة اختباري التحصيل النحوي والتفكير التحليلي على (٦٠) طالبة بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج إلى أن للبرنامج التعليمي أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين التحصيل اللغوي والتفكير التحليلي لصالح المجموعة التجريبية.

أمّا المالكي (٢٠١٧) فأجرى دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية الفائقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وباستخدام المنهج التجريبي طبق الباحث اختبار مهارات التفكير التحليلي على (٥٠) تلميذا، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التحليلي. وقدّم زكي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تصميم وحدة في العلوم في ضوء تنظيم الفهم وتعرف أثرها على تعمق المفاهيم وتنمية مهارات التفكير التحليلي والمسؤولية العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار مهارات التفكير التحليلي، طبق على (٣٥) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التحليلي.

وفي سياق آخر جاءت دراسة المطيري (٢٠١٨) بهدف تعرف درجة تضمين مهارات التفكير التحليلي في كتاب الفقه للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وباستخدام المنهج الوصفي أعدت الباحثة بطاقة تحليل مهارات التفكير التحليلي مكونة من (٤) مهارات رئيسة و(١٤) مهارة فرعية، وأظهرت النتائج أن درجة تضمين مهارات التفكير التحليلي في مقرر الفقه ضعيفة. وأجرى السيد (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى استخدام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وباستخدام المنهج التجريبي طبقت الباحثة اختبار التفكير التحليلي، على (٦٢) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد أظهرت النتائج فعالية استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي في تنمية مهارات التفكير التحليلي. وكذلك دراسة العتيبي (٢٠١٩) هدفت إلى بناء برنامج قائم على فقه النوازل لتنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وباستخدام المنهج التجريبي أعد الباحث اختبار مهارات التفكير التحليلي، ومقياس أبعاد الوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة، طُبقا على (٣٧) طالبا من الصف الأول المتوسط، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات

التفكير التحليلي. ودراسة رضا (٢٠١٩) هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير استراتيجية البيت الدائري وفاعليته في تنمية التفكير التحليلي والوعي بالمشكلات البيئية لدى طالبات كلية التربية، وباستخدام المنهج التجريبي أعدت الباحثة اختبار التفكير التحليلي، ومقياس الوعي بالمشكلات البيئية، طبقت على (٨٥) طالبة من شعبة الطفولة، وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المطورة في تنمية مهارات التفكير التحليلي. أيضًا دراسة عمران (٢٠١٩) هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام نموذج الفورمات في تدريس مقرر علم النفس لتنمية مهارات التفكير التحليلي والذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية، وباستخدام المنهج التجريبي أعد الباحث اختبار التفكير التحليلي، ومقياس الذكاء الناجح، طبقت على (٦٠) من الصف الثاني ثانوي، قسمت إلى مجموعتين تجريبية درست بنموذج الفورمات، وأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وقد أظهرت النتائج فاعلية نموذج الفورمات في تنمية مهارات التفكير التحليلي.

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أنها حرصت على تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال عدد من البرامج التعليمية والاستراتيجيات التدريسية، مستخدمة المنهج التجريبي، من خلال اختبار التفكير التحليلي وجميعها أظهرت نتائج إيجابية في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب مراحل تعليمية مختلفة. ويتفق البحث الحالي مع تلك الدراسات في اهتمامها بتنمية مهارات التفكير التحليلي كدراسة (عكور، ٢٠١٦؛ وسبيتان، ٢٠١٧؛ والمالكي، ٢٠١٧؛ وزكي، ٢٠١٨؛ والسيد، ٢٠١٩؛ والعتيبي، ٢٠١٩؛ ورضا، ٢٠١٩؛ وعمران، ٢٠١٩) في استخدام المنهج شبه التجريبي، في حين يختلف عن تلك الدراسات في كونه يهدف إلى تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط من خلال أنموذج مقترح مستند إلى نظرية العقول الخمسة. وقد استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في تحديد مشكلة البحث، وصياغة فروضه، وبناء أدواته، وإعداد الإطار النظري، ومناقشة النتائج.

فرض البحث:

١- لا يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التحليلي في المجالات: (التصنيف، والاستنتاج، وتحديد العلاقات، والمقارنة، والتلخيص، والربط).

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة أثر الانموذج التدريسي المستند إلى نظرية العقول الخمسة في تنمية مهارات التفكير التحليلي.

متغيرات البحث تحديدها وضبطها:

المتغير المستقل: الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر.

المتغير التابع: مهارات التفكير التحليلي كما يقيسها الاختبار المُعدّ لذلك.

المتغيرات المصاحبة: تم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج البحث على النحو الآتي:

- القياس القبلي لمهارات اختبار التفكير التحليلي: تم ضبطه باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث؛ للكشف عن وجود فرق بينهما باستخدام اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التحليلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٢٦.٣٠	٣.٥٠	١.٢٢	غير دالة
الضابطة	٢٨	٢٧.٢٨	٢.٥٦		

يتضح من الجدول رقم (١) السابق أن قيمة (ت) المحسوبة للفروق في القياس القبلي بين مجموعتي البحث غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ ويدل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين ويعطي مؤشرًا مطمئنًا لعرض نتائج البحث لاحقًا.

- المحتوى التعليمي: درست طالبات المجموعتين المحتوى نفسه المقرر عليهن بالوحدة الرابعة (قضايا العمل).

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع طالبات الصف الثالث المتوسط المنتظمات دراسيًّا في الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٤٣هـ) بمنطقة عسير التعليمية. أمّا العينة فقد اختيرت بالطريقة العشوائية؛ حيث بلغ عددها (٥٨) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية

وعددهن (٣٠) طالبة، وضابطة عددهن (٢٨) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة السابعة للبنات بمدينة أبها.

- **مواد البحث التعليمية وأدواته :**

١ - قائمة مهارات التفكير التحليلي في اللغة العربية :

أ) تحديد الهدف من القائمة: تحديد مهارات التفكير التحليلي المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط.

ب) مصادر إعداد القائمة: الأدبيات التربوية: المراجع، والدراسات، والبحوث المتعلقة بمهارات التفكير التحليلي. كذلك تحليل أهداف تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، مقرر اللغة العربية للصف الثالث المتوسط الوحدة الرابعة (قضايا العمل).

ج) محتوى القائمة: تم حصر المهارات وصُنِّفت إلى (٦) مهارات رئيسة متضمنة (٣٠) مهارة فرعية.

د) صدق القائمة: عرضت الباحثة القائمة على عشرة من المتخصصين في المناهج وتدريس اللغة العربية ومعلمي ومعلمات اللغة العربية؛ بغرض تعرف آرائهم حول المهارات التي تضمنتها القائمة، وقد أبدى السادة المحكمين موافقتهم على القائمة، وتم إضافة مهارتين فرعيتين ضمن مجال الاستنتاج، ومهارة واحدة ضمن مجال التصنيف، ومهارة واحدة ضمن مجال تحديد العلاقات.

و) القائمة النهائية: ظهرت القائمة بصورتها النهائية مكونة من (٦) مهارات متضمنة (٣٤) مهارة.

٢ - اختبار مهارات التفكير التحليلي (القبلي – البعدي):

أ) تحديد هدف الاختبار: قياس مهارات التفكير التحليلي المستهدف تنميتها لدى مجموعة البحث قبل وبعد تطبيق التجربة؛ لتعرف أثر الأنموذج التدريسي المقترح في تنمية تلك المهارات.

ب) تحديد مصادر الاختبار: الدراسات السابقة التي تناولت اختبارات مهارات التفكير التحليلي كدراستي (عكور، ٢٠١٦؛ وسبيتان، ٢٠١٧)، مقرر اللغة العربية للصف الثالث المتوسط.

ج) تحديد محتوى الاختبار: تضمن الاختبار (٣٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ببدائل أربعة، والمقال القصير.

د) صدق الاختبار: عُرِض على (ثمانية) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية؛ لإبداء الرأي حول مناسبته لمستوى الطالبات، وقد اتفق المحكمون على صلاحيته، وبذلك تحقق الصدق المنطقي للاختبار.

ز) التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط عددها (٣٤) طالبة من خارج عينة البحث بالمتوسطة (٧) للبنات بأبها؛ وذلك لتحديد الآتي:

١– مدى مناسبة الاختبار للطالبات، ووضوح تعليماته: تبين من التجربة الاستطلاعية مدى مناسبة الاختبار للطالبات ووضوح التعليمات المرفقة به.

٢– الاتساق الداخلي للاختبار: تم التحقق من ذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة الفرعية والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها

التصنيف		الاستنتاج		تحديد العلاقات		المقارنة		التلخيص		الربط	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠.٦٣**	١	٠.٥٨**	١	٠.٥٩**	١	٠.٤٦**	١	٠.٦٢**	١	٠.٥٩**
٢	٠.٥٨**	٢	٠.٤٩**	٢	٠.٦٦**	٢	٠.٥٨**	٢	٠.٥٩**	٢	٠.٥٤**
٣	٠.٦٥**	٣	٠.٥٧**	٣	٠.٥٦**	٣	٠.٥٩**	٣	٠.٦٢**	٣	٠.٥٥**
٤	٠.٥٧**	٤	٠.٥٦**	٤	٠.٥٧**	٤	٠.٦٤**	–	–	–	–
٥	٠.٥٨**	٥	٠.٦٨**	٥	٠.٤٨**	٥	٠.٦٦**	–	–	–	–
٦	٠.٤٩**	٦	٠.٥**	–	–	٦	٠.٥٦**	–	–	–	–
٧	٠.٤٨**	٧	٠.٦٤**	–	–	٧	٠.٦٣**	–	–	–	–
٨	٠.٥٢**	٨	٠.٦٦**	–	–	–	–	–	–	–	–

** القيمة دالة عند ٠.٠١، * القيمة دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند ٠.٠١ مما يعني أن المفردة تقيس ما يقيسه الاختبار وهذا مؤشر على الصدق.

جدول (٣)
قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار

م	المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التصنيف	٠.٧٣	٠.٠١
٢	الاستنتاج	٠.٨٠	٠.٠١
٣	تحديد العلاقات	٠.٦٩	٠.٠١
٤	المقارنة	٠.٦٩	٠.٠١
٥	التلخيص	٠.٦٥	٠.٠١
٦	الربط	٠.٦٦	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية للاختبار دالة عند ٠.٠١ مما يعني أن المهارة تقيس ما يقيسه الاختبار وهذا مؤشر على الصدق.

٣- حساب ثبات الاختبار: طُبقت معادلة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيم المعاملات للمهارات الرئيسة للاختبار ما بين (٠,٦٩) إلى (٠,٨٠)، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاختبار كاملًا (٠,٨٦)؛ وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات مرتفع، وبذلك ظهر الاختبار في صورته النهائية.

هـ) الصورة النهائية للاختبار: بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٣٤) فقرة، تقيس مهارات التفكير التحليلي (التصنيف، والاستنتاج، الربط، التلخيص، تحديد العلاقات، المقارنة).

٣ - الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية مهارات التفكير التحليلي:

تم بناء الأنموذج القائم على نظرية العقول الخمسة وفق الآتي:

أولا- الفلسفة التي يستند إليها الأنموذج التدريسي:

تم الاستناد في بناء الأنموذج التدريسي إلى نظرية العقول الخمسة لجاردنر بناء على عدة مبررات؛ هي:

١- تنطوي نظرية العقول الخمسة لجاردنر على مجموعة من الأسس التي تهدف إلى إعمال العقل.

٢- تهتم فلسفة نظرية العقول الخمسة بالدور الفعّال للمتعلم، من خلال التركيز على مجموعة من الإجراءات التي تجعل المتعلم نشطًا ذهنيًا.

٣- باستقراء الدراسات السابقة التي استخدمت نظرية العقول الخمسة لجاردنر من خلال برامج ونماذج ووحدات تعليمية يتضح فاعليتها في تنمية مهارات متنوعة.

٤- تؤكد نظرية العقول الخمسة لجاردنر على تنويع التعليم ليتوافق مع الفروق الفردية من خلال تنشيط عدد من العقول.

٥- تؤكد نظرية العقول الخمسة لجاردنر على التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.

وعليه يستند الأنموذج التدريسي على مجموعة من الأبعاد العلمية التي تمثل فلسفة توجه إجراءات تصميم الأنموذج التدريسي وتنفيذه؛ هي:

١- خصائص طالبات المرحلة المتوسطة، والتي تتمثل في الجانب العقلي واللغوي بزيادة القدرة على الحفظ والتذكر، والمرونة العقلية، وسعة الخيال، والقدرة على الاستنتاج والربط وفهم العلاقات، وفي الجانب الاجتماعي الميل إلى المجموعة، وتأكيد الذات، ومحاولة الاستقلال، وفي الجانب العاطفي تبرز حدة الانفعالات، والارتباك في المواقف المعقدة، والقلق.

٢- طبيعة التفكير التحليلي ومهاراته وخطوات تنميته في اللغة العربية، بالاعتماد على قائمة مهارات التفكير التحليلي التي تم التوصل إليها من خلال موضوعات الوحدة الرابعة (قضايا العمل) المقررة على طالبات الصف الثالث المتوسط، وتحويلها لأهداف تعليمية يُبنى عليها الأنموذج التدريسي، ويؤدي تحقيقها لتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى الطالبات.

٣- فلسفة نظرية العقول الخمسة لجاردنر التي تؤكد على التعلم المتمركز حول المتعلم؛ وفيه يتمثل دور المعلمة في توفير بيئة تعليمية مناسبة وثرية تساعد المتعلمات على الانهماك في التعلم؛ بتحديد المهارات، والمعارف، والقيم المستهدف تنميتها، والتي قد تُسهم في إعداد المتعلمات وفق متطلبات القرن الواحد والعشرين، واختيار الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لتحقيق ذلك.

ثانيًا - هدف الأنموذج التدريسي:

تشجيع المتعلمات على التفاعل مع بعضهن البعض أثناء تنفيذ أنشطة الأنموذج التدريسي؛ لممارسة مهارات التفكير التحليلي من خلال توظيف ممارسات وإجراءات نظرية العقول الخمسة لجاردنر.

ثالثًا - أسس الأنموذج التدريسي:

أستند الأنموذج التدريسي المقترح في بنائه إلى الأسس الآتية:

١- تحديد أهداف الأنموذج التدريسي، وتتمثل في تنمية مهارات التفكير التحليلي المحددة في: التصنيف، الاستنتاج، تحديد العلاقات، المقارنة، التلخيص، والربط.

٢- تنويع الأنشطة التعليمية بما يضمن ممارسة مهارات التفكير التحليلي من خلال توظيف أنواع التفكير للعقول الخمسة؛ وبما يضمن استمرارية التعلم، وإتاحة الفرصة للمتعلمات بتنفيذ تلك الأنشطة في جو مرن.

٣- تحديد أدوار المعلمة وأدوار المتعلمات بدقة بما يضمن الدور النشط والفعّال للمتعلمات في ظل توجيهات المعلمة وإرشاداتها.

٤- مراعاة الفروق الفردية وفعالية المتعلمة؛ بتنويع الأهداف، والاستراتيجيات التدريسية، والأنشطة التعليمية، وتقنيات التعليم ومصادره، وأساليب التقويم التي تنطوي عليها مراحل الأنموذج التدريسي.

٥- تعزيز الدافعية للتعلم وإثارتها بوسائل التعزيز المتنوعة والممارسات التدريسية المحفزة أثناء تنفيذ الأنموذج التدريسي.

٦- مراعاة تنظيم بيئة التعلم بما يتفق مع الأنموذج التدريسي.

٧- تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمة والمتعلمة، وبين المتعلمات أنفسهن بما يضمن تبادل الأدوار والتأثير الإيجابي، والفاعلية، وتقبل الآخر، وتحمل المسؤولية، والتعاون الفعّال.

رابعًا - خصائص الأنموذج التدريسي:

١- الشمولية: من خلال تحديد الأهداف والاستراتيجيات والأنشطة وتقنيات ومصادر التعلم، وأساليب التقويم، وأدوار المعلمة والمتعلمة، وخصائص المتعلمات.

٢- المرونة: حيث يمكن للمعلمة إضافة أو تعديل ما تراه وفق ما يناسب المتعلمات.

٣- الدقة والوضوح: ويتضح ذلك من ترابط مراحله وإجراءاته.

٤- الاقتصادية: لا يتطلب الأنموذج وقتًا ولا جهد في تنفيذه إذا ما أُحسن تنفيذه من قبل المعلمة والمتعلمة.

٥- التنوع: بمراحل وإجراءات وأساليب مختلفة.

خامسًا - خطوات بناء الأنموذج التدريسي: تم ذلك وفق الآتي:

١- تحديد الهدف العام للأنموذج التدريسي.

٢- تحديد مهارات التفكير التحليلي المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة.

٣- تحديد مراحل الأنموذج التدريسي على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التخطيط: ويتم فيها الإعداد للموقف التعليمي من خلال عدد من الخطوات؛ هي:

١- اختيار المحتوى العلمي وتمثل في بعض دروس الوحدة الرابعة (قضايا العمل)، وتحليل محتواها واستخلاص المفاهيم، والحقائق، والمهارات، والقيم... إلخ وصياغتها وفق مبادئ نظرية العقول الخمسة.

٢- تحديد الأهداف الإجرائية لكل درس من خلال ترجمة مهارات التفكير التحليلي إلى أهداف تحقق من خلال محتوى الدرس.

٣- اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لنظرية العقول الخمسة؛ ومنها: التعلم الذاتي، المناقشة، استراتيجية العصف الذهني، المهام المجزأة، تبادل الأدوار، المحطات التعليمية، حل المشكلات، واستراتيجية PQ4R؛ حيث رأت الباحثة مناسبة هذه الاستراتيجيات لخطوات تنفيذ الدرس وفق مراحل الأنموذج.

٤- اختيار تقنيات ومصادر التعلم كالعروض التوضيحية، وخرائط العقل، والمراجع اللغوية...إلخ، وأساليب التقويم المناسبة، كالاختبارات، والمشروعات الكتابية، الملخصات.

٥- إعداد الأنشطة التعليمية والتقويمية المناسبة والتي تساعد المتعلمات على ممارسة مهارات التفكير التحليلي بتوظيف مبادئ نظرية العقول الخمسة.

المرحلة الثانية: التقديم: وتتضمن إجراءات تنفيذ الدرس وفق مبادئ نظرية العقول الخمسة من خلال الخطوات التالية:

١- استثارة الخبرات السابقة: باستدعاء الخبرات المعرفية للمتعلمة في ضوء أهداف الموضوع وتجهيزها من خلال المناقشة التي تتضمن أسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول.

٢- تحدي الخبرات السابقة: وتتم بوضع المتعلمة في موقف التحدي من خلال جلسة عصف ذهني توظف العقل المبدع، تتضمن طرح أسئلة استقصائية، أو إثارة مشكلة تحتاج إلى حلّ لا تكفي خبراتها السابقة للإجابة عنها أو تقديم حلول لها.

٣- البحث والتوسع: وفيها توجه المتعلمات للبحث باستخدام المصادر التعليمية مع المجموعات التعليمية من خلال بعض المهام والنشاطات اللغوية القائمة على توظيف العقل المتخصص؛ لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها ومقارنتها، مع تقديم الدعم المستمر لهن وتوجيههن لاستثمار المعلومات والمعارف السابقة ذات العلاقة بالدرس والتعمق فيها مع التوسع للتوصل إلى المعلومات ذات العلاقة، مع التأكيد على العمل التعاوني وتبادل المعلومات وتحمل المسؤولية بتوظيف العقل المرن.

٤- اكتشاف العلاقات: وفيها تكتشف المتعلمات العلاقات، والروابط من خلال بعض المهام والنشاطات اللغوية التعاونية القائمة على توظيف العقل التركيبي.

٥- التلخيص وإعادة الإنتاج: وفيها تلخص المتعلمات ما تم التوصل إليه من معلومات ومهارات بإعادة إنتاجها بطريقة مبتكرة، وتقييمها لاختيار أفضلها، من خلال بعض المهام والنشاطات اللغوية التعاونية القائمة على توظيف العقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل الأخلاقي.

المرحلة الثالثة: التقويم: ويتم في هذه المرحلة التحقق من مدى تحقق الأهداف المنشودة من خلال أنواع متعددة من التقويم؛ هي:

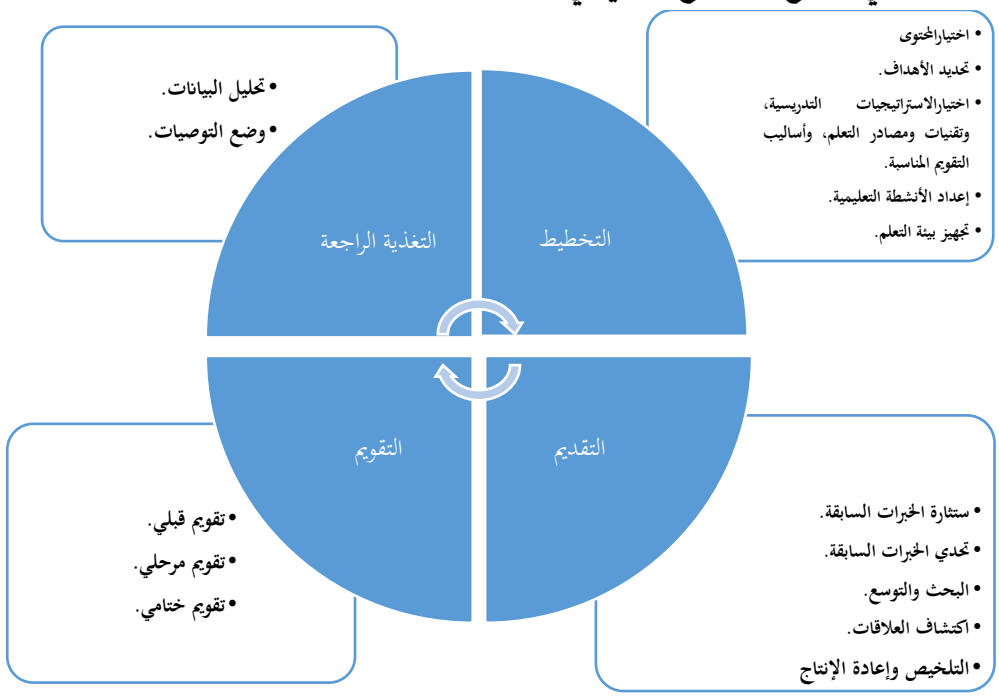
التقويم القبلي: ويتم قبل عملية التعلم؛ للتعرف على الخبرات السابقة لدى المتعلمات.

التقويم المرحلي: ويستخدم أثناء عملية التعلم بهدف تعرف نواحي القوة والضعف، وعلاج الصعوبات، وتقييم مستوى الإنجاز.

التقويم النهائي: ويتم بعد إنهاء دراسة المحتوى المختار بهدف قياس مدى تحقق الأهداف المحددة سابقا، وتعرف مستوى الأداء للمتعلمات باستخدام اختبار مهارات التفكير التحليلي المعدّ مسبقًا.

المرحلة الرابعة: التغذية الراجعة: وتتم بالتعرف على المخرجات التعليمية للمتعلمات التي يتم الحصول عليها من مرحلة التقويم، والتي تمثل مستوى تنمية مهارات التفكير التحليلي، من خلال البيانات التي يتم تحليلها للكشف عن مدى صلاحية الأنموذج التدريسي، ووضع التوصيات.

والشكل التالي يوضح الأنموذج التدريسي:



الشكل (١) مراحل الأنموذج التدريسي

٥- عرض الأنموذج التدريسي على المحكمين.

٤ - دليل المعلمة لاستخدام الأنموذج التدريس القائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية مهارات التفكير التحليلي:

أ) تحديد الهدف من الدليل: المساعدة في تدريس الوحدة الرابعة (قضايا العمل) من مقرر اللغة العربية للصف الثالث المتوسط باستخدام الأنموذج التدريسي لتنمية مهارات التفكير التحليلي.

ب) مكونات الدليل: (مقدمة تعريفية، أهداف الدليل، مكونات الدليل، نبذة عن التفكير التحليلي وكيفية تنميته من خلال الأنموذج التدريسي، الدروس المعدّة وفق مراحل الأنموذج التدريسي).

ج) ضبط الدليـل: عُرِض على (٨) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، ثم أُجريت كافة التعديلات في ضوء آراء المحكمين؛ ليتخذ صورته النهائية ويصبح صالحاً للتطبيق.

إجراءات تطبيق البحث ميدانياً: تم ذلك على النحو التالي:

١- الحصول على إذن تطبيق البحث بناء على الخطاب الموجهة من كلية التربية برقم (٤١٠١٤٩) وتاريخ (٢٢/ ٥/ ١٤٤٣هـ) إلى إدارة التعليم بمنطقة عسير، وعليه تم توجيه خطاب الإذن الصادر من إدارة التعليم بمنطقة عسير رقم (٤٣٠٠٦١٩٤٦٥) وتاريخ (٢٦/ ٥/ ١٤٤٣هـ) للتطبيق في المتوسطة (٧) للبنات بمدينة أبها.

٢- زيارة المدرسة من قبل الباحثة بتاريخ (١٤/ ٦/ ١٤٤١هـ) للتنسيق مع معلمة اللغة العربية حول تطبيق أدوات البحث وتنفيذ التجربة، وتزويدها بدليل المعلمة، وشرحه وتوضيحه، والإجابة عن استفساراتها حوله.

٣- تطبيق الاختبار قبليًا بتاريخ (١٧/ ٦/ ١٤٤٣هـ).

٤- بدء التجربة باستخدام الأنموذج التدريسي مع المجموعة التجريبية، وطريقة المعلمة مع المجموعة الضابطة؛ حيث قامت معلمة اللغة العربية بالتطبيق للمجموعتين بتاريخ (٢١/ ٦/ ١٤٤٣هـ) لمدة ثلاثة أسابيع؛ حيث تم الانتهاء من التجربة يوم (١٤/ ٧/ ١٤٤٣هـ).

٥- تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدي على مجموعتي البحث بتاريخ (١٦/ ٧/ ١٤٤٣هـ).

تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (spss).

الأساليب الإحصائية المستخدمة: (معادلة ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات الاختبار، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين).

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: "ما مهارات التفكير التحليلي المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط؟" توصل البحث إلى قائمة بمهارات التفكير التحليلي اللغوي المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط وفق عدد من الخطوات فُصلت سابقًا، تمثلت في (٦) مهارات رئيسة متضمنة (٣٤) مهارة فرعية.

للإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما أثر الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مجالات: (التصنيف، والاستنتاج، وتحديد العلاقات، والمقارنة، والتلخيص، والربط)؟ تم اختبار صحة فرض البحث والذي نصّ على: لا يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التحليلي في مجالات: (التصنيف، والاستنتاج، وتحديد العلاقات، والمقارنة، والتلخيص، والربط).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للاختبار، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجداول الآتية توضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت):

جدول (٤)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين مجموعتي البحث في القياس البعدي للاختبار في مهارات التصنيف

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تحديد الخواص المميزة للمفاهيم اللغوية (خط النسخ، خط الرقعة، اسما الزمان والمكان، الاستثناء، النعت... إلخ).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٥.٠٨	٠.٠١	٠.٣٢
	ضابطة	٢٨	١.٤٦	٠.٥١			
تصنيف عناصر المقال (مقدمة، عرض، خاتمة).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٦.٣٨	٠.٠١	٠.٤٢
	ضابطة	٢٨	١.٣٥	٠.٤٨			
تمييز شروط كتابة المقال حسب عناصره.	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٤.٣٥	٠.٠١	٠.٢٥
	ضابطة	٢٨	١.٥٣	٠.٥١			
التمييز بين أركان الاستثناء (مستثنى، مستثنى منه، أداة استثناء).	تجريبية	٣٠	١.٩٠	٠.٣١	٧.١٧	٠.٠١	٠.٤٨
	ضابطة	٢٨	١.٢١	٠.٤٢			
تصنيف أقسام النعت (مفرد، جملة)	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٥.٠٨	٠.٠١	٠.٣٢
	ضابطة	٢٨	١.٤٦	١.٥١			
التمييز بين الصنف اللغوي اسما الزمان والمكان.	تجريبية	٣٠	١.٩٧	١.١٨	٨.٠٢	٠.٠١	٠.٥٣
	ضابطة	٢٨	١.٢٥	١.٤٤			
تحليل الجمل المكتوبة بخط الرقعة تحليلًا إملائيًا.	تجريبية	٣٠	١.٩٣	١.٢٥	٦.٧	٠.٠١	٠.٤٤
	ضابطة	٢٨	١.٢٨	١.٤٦			
تصنيف حالات إعراب النعت والمنعوت.	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٤.٧	٠.٠١	٠.٢٨
	ضابطة	٢٨	١.٥٠	٠.٥١			
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	١٥.٦٣	٠.٧٦	١٧.٢	٠.٠١	٠.٨٤
	ضابطة	٢٨	١١.٠٧	١.٢١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التصنيف جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية وبمقارنة متوسطات درجات المجموعتين يتضح أن الفروق جاءت في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠.٢٥– ٠.٥٣ وبلغ للدرجة الكلية ٠.٨٤ مما يعني أن المتغير المستقل يسهم في تباين درجات المتغير التابع (مهارات التصنيف) بنسبة ٨٤ % وهو حجم تأثير كبير.

جدول (٥)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين مجموعتي البحث في القياس البعدي للاختبار في مهارات الاستنتاج

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استنتاج القواعد اللغوية (النحوية، الإملائية، ...إلخ.	تجريبية	٣٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٦.٦٩	٠.٠١	٠.٤٤
	ضابطة	٢٨	١.٣٩	٠.٤٩			
استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية المتضمنة في النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	١.٩٣	٠.٢٥	٤.٥٠	٠.٠١	٠.٢٧
	ضابطة	٢٨	١.٤٦	٠.٥١			
استنتاج المعاني الضمنية في النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٥.٢٦	٠.٠١	٠.٣٣
	ضابطة	٢٨	١.٣٩	٠.٥٧			
استنتاج القيم الواردة في النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٥.٧٨	٠.٠١	٠.٣٧
	ضابطة	٢٨	١.٤٦	٠.٥١			
استنتاج الصور البلاغية في النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٦.٧٨	٠.٠١	٠.٤٥
	ضابطة	٢٨	١.٣٢	٠.٥٥			
استنتاج التصريفات المختلفة للأفعال الواردة في النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٧.٥٠	٠.٠١	٠.٥٠
	ضابطة	٢٨	١.٢٨	٠.٤٦			
استنتاج دلالات الألفاظ من خلال التضاد والترادف.	تجريبية	٣٠	١.٩٣	٠.٢٥	٧.٦١	٠.٠١	٠.٥١
	ضابطة	٢٨	١.١٧	٠.٤٧			
استنتاج بعض التعابير التي تشير إلى مشاعر كاتب النص.	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٤.٨٨	٠.٠١	٠.٣٠
	ضابطة	٢٨	١.٤٢	٠.٥٧			
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	١٥.٧٧	٠.٥٠	٢٣.٢	٠.٠١	٠.٩١
	ضابطة	٢٨	١٠.٩٢	١.٠١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستنتاج جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية وبمقارنة متوسطات درجات المجموعتين يتضح أن الفروق جاءت في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠.٢٧ – ٠.٥١ وبلغ للدرجة الكلية ٠.٩١ مما يعني أن المتغير المستقل يسهم في تباين درجات المتغير التابع (مهارات الاستنتاج) بنسبة ٩١ % وهو حجم تأثير كبير.

جدول (٦)
قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين مجموعتي البحث في القياس البعدي للاختبار في مهارات تحديد العلاقات

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
اكتشاف العلاقة بين الأساليب والأفكار في النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٧.١٢	٠.٠١	٠.٤٨
	ضابطة	٢٨	١.٢٥	٠.٥٢			
اكتشاف علاقات السبب والنتيجة في النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٥.٠٨	٠.٠١	٠.٣٢
	ضابطة	٢٨	١.٣٢	٠.٦٦			
اكتشاف العلاقة بين الألفاظ والمعاني الواردة في النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٥.٨٦	٠.٠١	٠.٣٨
	ضابطة	٢٨	١.٣٩	٠.٥٧			
اكتشاف أثر الصور البلاغية في النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٧.٧٣	٠.٠١	٠.٥٢
	ضابطة	٢٨	١.٢١	٠.٤٩			
اكتشاف العلاقة بين تعبيرين أدبيين.	تجريبية	٣٠	١.٩٣	٠.٢٥	٤.٣٩	٠.٠١	٠.٢٦
	ضابطة	٢٨	١.٤٢	٠.٥٧			
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	٩.٨٣	٠.٣٧	١٥.١٤	٠.٠١	٠.٨٠
	ضابطة	٢٨	٦.٦١	١.١٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحديد العلاقات جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية وبمقارنة متوسطات درجات المجموعتين يتضح أن الفروق جاءت في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠.٢٦– ٠.٥٢ وبلغ للدرجة الكلية ٠.٨٠

مما يعني أن المتغير المستقل يسهم في تباين درجات المتغير التابع (مهارات تحديد العلاقات) بنسبة ٨٠ % وهو حجم تأثير كبير.

جدول (٧)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين مجموعتي البحث في القياس البعدي للاختبار في مهارات المقارنة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المقارنة بين خصائص وعناصر النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٧.٥٠	٠.٠١	٠.٥٠
	ضابطة	٢٨	١.٢٨	٠.٤٦			
المقارنة بين رسم الكلمات المركبة من حيث الوصل والفصل.	تجريبية	٣٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٨.٩٦	٠.٠١	٠٥٩
	ضابطة	٢٨	١.١٤	٠.٥٢			
المقارنة بين أدوات الاستثناء (حروف، أسماء، أفعال).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	١٣.٣٧	٠.٠١	٠.٧٦
	ضابطة	٢٨	١.٠٣	٠.٣٣			
المقارنة بين أوزان اسمي الزمان والمكان.	تجريبية	٣٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٧.٨٢	٠.٠١	٠.٥٢
	ضابطة	٢٨	١.٣٢	٠.٤٧			
المقارنة بين أنواع النعت (الإفراد، التثنية، الجمع، التذكير، التأنيث، التعريف، التنكير)	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٨.٠٩	٠.٠١	٠.٥٤
	ضابطة	٢٨	١.١٤	٠.٥٢			
المقارنة بين أنواع المقال (وصفي، اجتماعي، شخصي).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٩.٢٧	٠.٠١	٠.٦١
	ضابطة	٢٨	١.١٤	٠.٤٤			
المقارنة بين خصائص رسم الحروف في خط الرقعة.	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٦.٥٨	٠.٠١	٠.٤٤
	ضابطة	٢٨	١.٢٨	٠.٥٣			
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	١٣.٩٣	٠.٣٧	٢٤.٤٨	٠.٠١	٠.٩١
	ضابطة	٢٨	٨.٣٥	١.١٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات المقارنة جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية وبمقارنة متوسطات درجات المجموعتين يتضح أن الفروق جاءت في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠.٤٤– ٠.٧٦ وبلغ للدرجة الكلية ٠.٩١ مما يعني أن المتغير المستقل يسهم في تباين درجات المتغير التابع (مهارات المقارنة) بنسبة ٩١ % وهو حجم تأثير كبير.

جدول (٨)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين مجموعتي البحث في القياس البعدي للاختبار في مهارات التلخيص

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تلخيص النصوص (المسموعة، المقروءة، الأدبية).	تجريبية	٣٠	٢.٠٠	٠.٠٠	١٠.٩	٠.٠١	٠.٦٨
	ضابطة	٢٨	١.٠٧	٠.٤٦			
تلخيص خطوات كتابة المقال.	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	١٢.٤	٠.٠١	٠.٧٣
	ضابطة	٢٨	١.٠٠	٠.٣٨			
تلخيص القواعد اللغوية (الاستثناء، اسما الزمان والمكان، النعت).	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٧.٧٣	٠.٠١	٠.٥٢
	ضابطة	٢٨	١.٢١	٠.٤٩			
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	٥.٩٣	٠.٢٥	١٩.١	٠.٠١	٠.٨٧
	ضابطة	٢٨	٣.٢٨	٠.٧١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التلخيص جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية وبمقارنة متوسطات درجات المجموعتين يتضح أن الفروق جاءت في اتجاه المجموعة التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠.٥٢ –٠.٧٣ وبلغ للدرجة الكلية ٠.٨٧ مما يعني أن المتغير المستقل يسهم في تباين درجات المتغير التابع (مهارات التلخيص) بنسبة ٨٧ % وهو حجم تأثير كبير.

جدول (٩)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين مجموعتي البحث في القياس البعدي للاختبار في مهارات الربط

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استخدام أدوات الربط المناسبة.	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	١٢.٨	٠.٠١	٠.٧٥
	ضابطة	٢٨	١.١١	٠.٣١			
الربط بالضمائر المناسبة حسب السياق.	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	٧.٥	٠.٠١	٠.٥٠
	ضابطة	٢٨	١.١٧	٠.٥٤			
الربط بين مكونات النصوص (الشخصيات، الأحداث، الأزمان، الأماكن) .	تجريبية	٣٠	١.٩٧	٠.١٨	١١.٦	٠.٠١	٠.٧١
	ضابطة	٢٨	١.٠٧	٠.٣٧			
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	٥.٩٠	٠.٣١	٢٣.٩	٠.٠١	٠.٩١
	ضابطة	٢٨	٣.٣٦	٠.٤٨			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الربط جاءت دالة في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية وبمقارنة متوسطات درجات المجموعتين يتضح أن الفروق جاءت في اتجاه المجموعة

التجريبية. كما تراوح حجم التأثير بين ٠.٥٠– ٠.٧٥ وبلغ للدرجة الكلية ٠.٩١مما يعني أن المتغير المستقل يسهم في تباين درجات المتغير التابع (مهارات الربط) بنسبة ٩١ % وهو حجم تأثير كبير.

جدول (١٠)
قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين مجموعتي البحث في القياس البعدي للاختبار في المجالات مجتمعة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	٦٦.٩	١.٤٠	٣٧.٩	٠.٠١	٠.٩٦
	ضابطة	٢٨	٤٣.٦	٣.٠٢			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمجالات مجتمعة جاءت دالة وبمقارنة متوسطات درجات المجموعتين يتضح أن الفروق جاءت في اتجاه المجموعة التجريبية. كما بلغ حجم التأثير للدرجة الكلية ٠.٩٦ مما يعني أن المتغير المستقل يسهم في تباين درجات المتغير التابع (مهارات التفكير التحليلي مجتمعة) بنسبة ٩٦ % وهو حجم تأثير كبير.

تفسير النتائج ومناقشتها:

بعرض النتائج السابقة تبين أن الفروق بين مجموعتي البحث جاءت لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الأنموذج التدريسي القائم على نظرية العقول الخمسة، وبما أنه تم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على النتائج فإن هذه الفروق تُعزى إلى استخدام الأنموذج التدريسي؛ مما يؤكد أن مهارات التفكير التحليلي قد تحسنت لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقد يرجع هذا التحسن إلى:

١- استثارة الخبرات السابقة للمتعلمة بتوظيف الأسئلة المتدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، والتي تجعلها في حالة استثارة ذهنية طوال الموقف التدريسي.

٢- وضع المتعلمة في موقف التحدي مع ما تملكه من خبرات بتوظيف الأسئلة الاستقصائية، وإثارة المشكلات التي تحتاج إلى حلول؛ مما يدفعها لاستثمار تلك الخبرات للبحث عن خبرات جديدة، أو العمل على انتاجها لتقدم الحلول بطرق مبتكرة.

٣- توسيع البحث حول موضوعات الدرس باستخدام المصادر التعليمية وهذا يتطلب من المتعلمة جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها ومقارنتها، بالاستعانة بالمعلومات السابقة

ذات العلاقة بالدرس والتعمق فيها؛ مما يجعلها في حالة تفكير نشط لجمع أكبر قدر من المعلومات العميقة ذات الصلة.

٤- البحث عن الروابط واكتشاف العلاقات، وهذا يتطلب رؤية جديدة للمعلومات والأفكار، وقدرة على استنتاج الارتباطات، وتعرف أوجه الشبه والاختلاف.

٥- تنظيم الأفكار وربطها بالواقع، وإعادة إنتاجها بطرق مبتكرة؛ وهذا يجعل المتعلمة تكوّن صورة ذهنية مركزة عن موضوع الدرس تقوم على التخيل والتحليل والتنظيم والربط وإعادة الإنتاج، بالاستعانة بخبراتها الشخصية.

٦- توجيه الإجراءات التدريسية لتتناسب مع طبية المتعلمات وأنماط تعلمهن.

٧- مراعاة الفروق الفردية؛ بتشجيع المتعلمات على التفكير بطرق متنوعة للتوصل إلى الحلول بطرق مبتكرة؛ مما يساعد المتعلمات على التفكير وفق قدراتهن، وخبراتهن المختلفة.

٨- زيادة الوعي الذاتي الذي يقوم على التمعن والتأمل والتحليل العميق، والمرونة في التعامل مع المعلومات، والانتقال من مرحلة التفكير السطحي إلى التفكير العميق.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج عدد من الدراسات أثبتت فاعلية نظرية العقول الخمسة لجاردنر في نشاط المتعلم في الموقف التعليمي، ودافعيته للتعلم؛ كدراسة سعودي (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها تحسنًا ملحوظًا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين، ودراسة محمد (٢٠١٩) والتي أثبتت نتائجها أثرًا إيجابيًا لنظرية العقول الخمسة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ودراسة مبروك وأبو عبدالله (٢٠١٩) والتي أظهرت كذلك أثرًا إيجابيًا لتوظيف نظرية العقول الخمسة في تنمية مهارة التنوع الثقافي، ودراسة مصطفى (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائج إيجابية في تنمية المهارات الجغرافية والتاريخية الحياتية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث قُدِّمت التوصيات الآتية:

١- التأكيد على استخدام نماذج تدريسية تدعم التعليم من أجل التفكير، والتبصير بأهميتها من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية.

٢- تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على استراتيجيات التدريس الداعمة للتفكير، وتشجيعهم على تطبيقها، ودعمهم بالأدلة الإرشادية لاستخدامها.

٣- تهيئة البيئة التعليمية لتكون مناسبة لتفعيل النماذج التدريسية النشطة، والتأكيد على ضرورة تنفيذ تلك النماذج في بيئات تعليمية مرنة تضمن استمرارية التعلم

٤- الاستفادة من الأنموذج التدريسي المقدم في تنمية مهارات التفكير التحليلي لمراحل دراسية أخرى.

مقترحات البحث:

بناء على نتائج البحث التي تم التوصل إليها وفي ضوء التوصيات السابقة قدمت المقترحات الآتية للدراسات المستقبلية:

١- فاعلية برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء أساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي.

٣- تقويم أنشطة التعلم في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير التحليلي.

٤- تقويم مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات التعلم القائم على التفكير.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، جمال. (٢٠١٧). أثر وحدة مقترحة في الجغرافيا السياسية على تنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الاستراتيجية المرتبطة بالأمن القومي العربي لدى طلاب التعليم الفني نظام الثلاث سنوات. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، ٢٢ (٧)، ص ص ١– ٥٢.

جامعة حائل. (٢٠١٩، نوفمبر٢٦– ٢٨). "مؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)"، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

جامعة الشارقة. (٢٠١٨، نوفمبر٣٠٥). "مؤتمر تعليم التفكير"، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

جامعة الشارقة. (٢٠١٨). "مؤتمر المناهج وطرق التدريس"، في الفترة ٢٩– ٣١ ديسمبر ٢٠١٨: الشارقة.

جامعة الملك خالد. (٢٠١٦، نوفمبر ٢٩– ٣٠). "المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير"، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

جامعة الملك سعود. (٢٠١٥، أكتوبر٥– ٧). "المؤتمر الدولي معلم المستقبل: إعداده وتطويره"، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جروان، فتحي. (٢٠٠٢). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، عمان: دار الكتاب العربي.

الزيات، فاطمة. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر Gardener لتنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٩(٩١)، ص ص ٣٩٥٦– ٤٠١٤.

عامر، أيمن. (٢٠١٥). *التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب*، ط٣، القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث الهندسية.

العتيبي، نايف. (٢٠١٩). " برنامج قائم على فقه النوازل لتنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية". *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ٣ (١)، ص ص١٩٤– ٢١٩.

عكور، رابعة. (٢٠١٦). "أثر تدريس النحو العربي باستراتيجية القصة في تحسين مهارات التفكير التحليلي اللغوي والتحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن"، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.

عمران، محمد. (٢٠١٩). "استخدام نموذج الفورمات في تدريس مقرر علم النفس لتنمية مهارات التفكير التحليلي والذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية". *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، ٢٥(٧)، ص ص٧١– ١٠٧.

رضا، حنان. (٢٠١٩). "تصور مقترح لتطوير استراتيجية البيت الدائري وفاعليته في تنمية التفكير التحليلي والوعي بالمشكلات البيئية لدى طالبات كلية التربية". *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٢ (٩)، ص ص٧٣– ١٢٦.

زكي، حنان. (٢٠١٨). "تصميم وحدة في العلوم في ضوء تنظيم الفهم وأثرها على تعمق المفاهيم وتنمية مهارات التفكير التحليلي والمسؤولية العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢١ (١٠)، ص ص١– ٥٨.

سبيتان، هدى. (٢٠١٧). "بناء برنامج مستند إلى فلسفة الإعراب واختبار اعليته في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن"، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا– جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

سعادة، جودت. (٢٠٠٩). *تدريس مهارات التفكير*،ط٤، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعودي، علاء الدين. (٢٠١٦). "برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٢ (٢١٧)، ص ص ١٦– ٤٤.

السيد، سوزان. (٢٠١٩). "استخدام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". *المجلة التربوية*، كلية التربية– جامعة الزقازيق، العدد (٨) ص ص٤٠٠– ٤٥٩.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

قطامي، نادية. (٢٠٠٨). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف وعمرو، أميمة. (٢٠٠٥). *عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المالكي، عادل. (٢٠١٧). "استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الفائقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة". *مجلة كلية التربية ببنها*، المجلد ٢٨ (١١٠)، ص ص٢٨٤– ٣١٤.

المالكي، ماجد. (٢٠١٩). "اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التفكير التحليلي لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية". *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٢٥ (١٠)، ص ص٣٠٩– ٣٥١.

مبروك، أحلام وأبو عبدالله، دعاء. (٢٠١٩). "فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على التنوع الثقافي العالمي ونظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة التكيف عبر الثقافي والوعي بأبعاد التماسك الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية". *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، العدد (١٦)، ص ص٥٣– ١٠٥.

محمد، رشا. (٢٠١٩). "نموذج تدريسي مقترح لتدريس الهندسة قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومفهوم الذات الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي". *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣٠ (١١٧)، ص ص١٧٧– ٢٥٤.

محمد، نورا. (٢٠١٧). "فاعلية استراتيجية سكامبر SCAMPER في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وحب الاستطلاع العلمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية". *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٩)، ص ص٩٦– ١٥٢.

مصطفى، أماني. (٢٠٢٠). "فعالية برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية المهارات الجغرافية والتاريخية وإيجاد بيئة تدريسية آمنة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي". *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، (٢).

المطيري، منى. (٢٠١٨). "درجة تضمين مهارات التفكير التحليلي في مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية". *مجلة الثقافة والتنمية*، العدد (١٣٥)، ص ص٤٣٤– ٤٦٢.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). *وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية*، الإصدار الأول، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التعليم. (١٤١٦هـ). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة*، الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Awad, R, (2009). *Building Minds for the future*, Cairo: The Third Advanced.

Kayali,S.& Yilmaz, M.(2016) . An Exploratory Study to Assess Analytical and Logical Thinking Skills of the Software Practitioners using a Gamification Perspective. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 21(1).

Gardner, H. (2007). *'The Five Minds for the future*'. Los Angeles: The Classroom Media Inc.

Gardner, H. (2008). 'The Five Minds for the future Studies in Education', (1).

Gelen, Ismail (2015). Evaluating Secondary School Students' Levels of Five Mind Areas in Terms of Variables, *Educational Research and Reviews*, 10 (2), p119-129 Jan.

Kabiooey, A (2011). Five Minds for the future (A summary). Tomorrow Today Foundation.

Kayali,S.& Yilmaz, M.(2016) . An Exploratory Study to Assess Analytical and Logical Thinking Skills of the Software Practitioners using a Gamification Perspective. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 21(1).

Stork, D et al, (2010). Starting with Howard Gardner's five minds, adding Elliott Jaques's responsibility time span: implications for undergraduate management education. Organization Management Journal (2010) 7, 28–38.