The Islamic University–Gaza

Research and Postgraduate Affairs

Faculty of Education

Master of Curriculum and Teaching Methods Section

الجامعـــــــة الإســـلاميـة – غـزة

شئون البحث العلمي والدراسات العليا

كـلـــيـــــــة التـــربـيـــة

ماجستيـر المنـاهج وطرائق التدريس

فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي

The effectiveness of asuggested program based on Multiple Intelligences theory in the achievement of doctrinal concepts and deductive thinking among students in the ninth grade

إِعدَادُ البَاحِثَة

إيمان عبد الله حسن تايه

إِشرَافُ

الدُكتُور / داود درويش حلس

قُدمَ هَذا البحثُ اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ
فِي المناهج وطرائق التدريس بِكُليةِ التربية فِي الْجَامِعَةِ الإِسلامِيةِ بِغَزة

مايو / 2016 – شعبان/ 1437هـ

إقــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي

The effectiveness of asuggested program based on Multiple Intelligences theory in the achievement of doctrinal concepts and deductive thinking among students in the ninth grade.

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

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

Student's name:	إيمان عبد الله حسن تايه	اسم الطالب:
Signature:	إيمان عبدالله حسن تايه	التوقيع:
Date:	2016/05/28م	التاريخ:

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا
هاتف داخلي 1150

الرقم Ref ج س غ/35/
التاريخ Date 2016/04/03م

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **إيمان عبدالله حسن تايه** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم مناهج وطرق تدريس** وموضوعها:

فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي

وبعد المناقشة التي تمت اليوم الأحد 02 رجب 1437هـ، الموافق 2016/04/10م الساعة الحادية عشرة صباحاً ، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. داود درويش حلس	مشرفاً و رئيساً
أ.د. عبد المعطي رمضان الأغا	مناقشاً داخلياً
د. أشرف عمر بربخ	مناقشاً خارجياً

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية *التربية*/**قسم **مناهج وطرق تدريس**.

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق ،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف علي المناعمة

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 هاتف ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

قال تعالى:

﴿ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشۡكَوٰةٖ فِيهَا مِصۡبَاحٌۖ
ٱلۡمِصۡبَاحُ فِي زُجَاجَةٖۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوۡكَبٞ دُرِّيّٞ
يُوقَدُ مِن شَجَرَةٖ مُّبَٰرَكَةٖ زَيۡتُونَةٖ لَّا شَرۡقِيَّةٖ وَلَا
غَرۡبِيَّةٖ يَكَادُ زَيۡتُهَا يُضِيٓءُ وَلَوۡ لَمۡ تَمۡسَسۡهُ
نَارٞۚ نُّورٌ عَلَىٰ نُورٖۚ يَهۡدِي ٱللَّهُ لِنُورِهِۦ مَن
يَشَآءُۚ وَيَضۡرِبُ ٱللَّهُ ٱلۡأَمۡثَٰلَ لِلنَّاسِۗ
وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمُۢ ٣٥﴾

[النور:35]

ملخص الدراسة

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساس للمفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي.

أدوات الدراسة: تمثلت باختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، واختبار التفكير الاستنباطي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة عبدالله بن رواحة الأساسية – دير البلح وكانت العينة (55) طالبة موزعة في مجموعتين تجريبية درست باستخدام البرنامج المقترح، وضابطة درست بالطريقة التقليدية.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي لهذه الدراسة.

أهم نتائج الدراسة:

1- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الاستنباطي لصالح المجموعة التجريبية.

أهم توصيات الدراسة:

1- الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس التربية الاسلامية.

2- مراعاة المعلمين تنويع أساليبهم بما يتناسب مع قدرات وميول كافة الطلبة لتحقيق نتائج تدريسية أفضل.

3- تعزيز فكرة تعددية الذكاء لمنع وصول الطلبة الضعاف لمرحلة الاحباط والفشل الدراسي.

كلمات مفتاحية:

البرنامج المقترح – نظرية الذكاءات المتعددة– المفاهيم الفقهية–التفكير الاستنباطي – طالبات الصف التاسع الأساسي.

Abstract

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

Study aims:

The study aims at recognizing the effectiveness of a suggested program based on multiple intelligences on doctrinal concept achievements and deductive thinking in the ninth grade.

Research Methodology:

The study used the experimental approach.

Study Tools:

1- doctrinal concepts achievement test .
2- a deductive thinking test.

Study Sample:

The sample of the study consisted of (55) students divided into two groups; the experimental group consisted of (28) students, and the control group consisted of (27) students.

The most important Conclusions:

1- There is a significant statistical difference between the grades of the experimental group and the control group in the doctrinal concepts test.

2- There is also a significant statistical difference between the grades of the experimental group and the control group in the deductive thinking test, both for the favor of the experimental group.

The most important Recommendations:

1- The study recommended the application of multiple intelligences theory in other subjects and school grades.
2- The study recommended the attention to train teachers on how to use the theory in class.

Key words:

suggested program-multiple intelligences theory- doctrinal concepts-deductive thinking- the ninth grade.

ٱلإِهدَاْءُ

إلى من أوصى الله تعالى ببرهما ... رب ارحمهما كما ربياني صغيراً...

والديّ العزيزين

إلى من لم يدخر جهداً في تشجيعي على الدراسة ولم يكن هذا العمل ممكناً لولاه

زوجي العزيز

إلى أمي الثانية التي بذلت كل وقتها في الاهتمام بأبنائي طوال فترة دراستي

عمتي الغالية

إلى أبنائي الأعزاء عسى أن أراهم في أعلى درجات العلم

مهند... محمد... همسة

إلى أخواتي الغاليات اللواتي ما توانين عن مساعدتي لإخراج هذا العمل إلى النور

وأخص منهن أختي "مي"

وإلى كافة صديقاتي وزميلاتي وكل من شجعني ولو بدعوة في ظهر الغيب

وإلى كل مرابط على ثرى هذه الأرض الطاهرة.

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكرٌ وتقديرٌ

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الذي أنار للعلماء دربهم وجعلهم ورثة أنبيائه، وأمر الناس بالعلم والتعلم والتفكر سبحانه وبحمده، والصلاة والسلام على البشير النذير والسراج المنير نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على دربه واهتدى بسنته الى يوم الدين اما بعد:

فإن هذه الرسالة لم تكتمل إلا بفضل الله وتوفيقه فله الحمد أولاً وأخيراً، ومن ثم بمساعدة وجهود أطراف كثيرة لا يمكنني إلا أن أتقدم لهم بخالص الشكر والتقدير وعلى رأسهم الدكتور الفاضل "**داود درويش حلس**" الذي لم يدخر جهداً في نصحي وتوجيهي في إتمام هذه الرسالة حتى تخرج على أكمل وجه فله كل الاحترام والتقدير.

كما لا يفوتني أن أشكر هذا الصرح العلمي الشامخ: الجامعة الإسلامية بغزة وأخص بالذكر كلية التربية وأساتذتها الكرام وعمادة شئون البحث العلمي والدراسات العليا على إتاحة هذه الفرصة لي حتى أرتقي في درجات العلم.

والشكر موصول للأساتذة الأفاضل عضوي هيئة المناقشة الكرام:

الأستاذ الدكتور/ عبدالمعطي رمضان الأغا حفظه الله

والأستاذ الدكتور/ أشرف عمر بربخ حفظه الله

الذين ساهما في إثراء هذه الدراسة بآرائهماومقترحاتهما فلهما كل الثناء والتقدير.

كما أقدم بخالص الشكر من الدكتور "**سليمان حرب**" على جهده في إتمام المعالجة الإحصائية لهذه الرسالة جعله الله في ميزان حسناته، وكذلك الأساتذة الكرام الذين ساهموا في تحكيم أدوات هذه الرسالة فجزاهم الله خيراً، كما أقدم بالغ شكري وعرفاني لزميلتي وصديقتي الأستاذة "**نوال عبدربه**" على مساعدتها في تحكيم أدوات هذه الدراسة، والشكر الجزيل لأختي "**مي**" على ما بذلته من جهد في تدقيق هذه الرسالة ومراجعتها وأرجو لها دوام التوفيق والسعادة.

والشكر موصول لكل من أعان على إتمام هذا العمل بكلمة أو بدعوة صادقة فجزاهم الله خير الجزاء.

الباحثة

فهرس المحتويات

إقرار ..... أ

نتيجة الحكم ..... ب

الآية ..... ت

ملخص الدراسة باللغة العربية..... ث

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... ج

إهداء..... ح

شكر وتقدير..... خ

قائمة المحتويات..... د

قائمة الجداول..... س

قائمة الملاحق..... ش

الفصل الأول: الاطار العام للدراسة..... **1**

مقدمة الدراسة..... **2**

مشكلة الدراسة..... **5**

فرضيتا الدراسة..... **5**

أهداف الدراسة..... **6**

أهمية الدراسة..... **6**

حدود الدراسة..... **6**

مصطلحات الدراسة..... **7**

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة..... **8**

المحور الأول: نظرية الذكاءات المتعددة..... **9**

مفهوم الذكاء..... **9**

ظهور نظرية الذكاءات المتعددة..... **10**

المعايير التي تستند إليها النظرية..... **14**

الذكاء اللغوي..... **16**

الذكاء الرياضي..... **17**

الذكاء المكاني..... 18
الذكاء الجسمي..... 19
الذكاء الاجتماعي..... 19
الذكاء الداخلي..... 20
الذكاء الموسيقي..... 21
الذكاء الطبيعي..... 21
استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس: 25
المبادئ الأساسية لمناهج التعليم وفقا لنظرية هاورد جاردنر Howard Gardner عن الذكاءات المتعددة..... 29
أولاً: التدريس من أجل تنمية الشخصية..... 29
ثانياً: الاستيعابُ والفهمُ والتمييزُ..... 29
ثالثاً: المهاراتُ الأساسيةُ..... 30
رابعاً: تنميةُ القدرات العقلية المعرفية..... 30
خامساً: التعلمُ التعاونيُّ..... 30
سادساً: تنميةُ الشخصية..... 30
سابعاً: الاندماجُ والتفاعلُ معَ المجتمعِ ومشكلاتهِ وقضاياهُ..... 30
ثامناً: التقييم الأصيل..... 30
مستوى الجودة في نظرية الذكاءات المتعددة..... 31
المحور الثاني: التفكير الاستنباطي..... 33
مفهوم التفكير..... 33
مفهوم الاستنباط لغة..... 38
مفهوم التفكير الاستنباطي..... 38
مزايا الاستراتيجية الاستنباطية/الاستنتاجية..... 39
صحة الاستدلال الاستنباطي..... 40
خطوات تنفيذ الطريقة الاستنباطية..... 40
المحور الثالث: المفاهيم الفقهية 41

تعريف المفاهيم..... 41
أهداف تدريس المفاهيم..... 42
الخصائص العامة للمفاهيم..... 43
أنواع المفاهيم 43
نظريات تعلم المفاهيم..... 44
المفاهيمُ الفقهيَّةُ ومدى ملاءمتِها لطلبة الصف التاسع الأساسيّ..... 45
خصائص الفقه الإسلامي..... 47
أهداف تدريس الفقه الإسلامي..... 48
الأُسسُ التي يستندُ إليها تدريس الفقه الإسلامي..... 50
المحور الرابع: الخصائصُ النمائيةُ لطلبة الصف التاسع الأساسي..... 51
أولاً: الخصائص الجسمية..... 52
ثانياً: الخصائص العقلية..... 53
ثالثاً: الخصائصُ الاجتماعيةُ..... 54
رابعاً: الخصائص الانفعالية..... 55
الفصل الثالث: الدراسات السابقة..... 57
المحور الأول: الذكاءات المتعددة في التربية الإسلامية ومواد دراسية أخرى..... 58
المحور الثاني: المفاهيم الفقهية 74
المحور الثالث: التفكير الاستنباطي..... 77
المحور الرابع: التفكير الاستدلالي..... 80
التعقيب على الدراسات السابقة..... 85
الفصل الرابع: الطريقة والاجراءات..... 90
منهج الدراسة..... 91
مجتمع الدراسة..... 91
عينة الدراسة..... 91
البرنامج المقترح..... 92
المعالجة الإحصائية..... 104

الفصل الخامس: نتائج الدراسة ونتائجها وتفسيرها..... 105
النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وتفسيرها..... **106**
توصيات الدراسة..... **110**
مقترحات الدراسة..... **110**
المصادر والمراجع..... **111**
الملاحق..... **122**

قائمة الجداول

جدول (2.1): أنواع الذكاء وطرق تدريسها..... **28**

جدول (4.1): توزيع عينة الدراسة **92**

جدول (4.2): جدول مواصفات اختبار المفاهيم **94**

جدول (4.3): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار..... **96**

جدول (4.4): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاختبار مع الدرجة الكلية..... **98**

جدول (4.5): معامل التمييز والصعوبة لبنود اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية..... **99**

جدول (4.6): جدول مواصفات اختبار التفكير الاستنباطي..... **101**

جدول (4.7): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار..... **102**

جدول (4.8): معاملات الصعوبة والتمييز لبنود اختبار التفكير الاستنباطي..... **103**

جدول (5.1): نتائج اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية..... **106**

جدول (5.2): نتائج اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستنباطي..... **107**

جدول (5.3): فاعلية البرنامج المقترح لدى طالبات المجموعة التجريبية بمقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم الفقهية **109**

قائمة الملاحق

ملحق (1): المراسلات الرسمية **123**

ملحق (2): أدوات الدراسة في صورتها الأولية..... **127**

ملحق (3): أدوات الدراسة في صورتها النهائية..... **139**

ملحق (4): أسماء السادة المحكمين **151**

ملحق (5): دليل المعلم **153**

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمـــة

الحمدُ لله القويّ العزيز، خلّقَ الإنسانَ فعلّمه، وهداهُ للإسلام وسدّده، وأنعمَ عليه بالجنّة وكرّمه، فالحمدُ للهِ على نعمةِ الإسلامِ وكفى بها نعمة، حمداً كثيراً طيّباً مُباركاً فيه كما يُحب ربّنا ويرضى، والصلاةُ والسلامُ على نبع الهدى ونبراسِ التُّقى، رسولِ الأميين محمد بن عبد الله الصادق الأمين، خير من بلّغ وعلّم، فجزاهُ اللهُ عن الإسلامِ والمسلمين خيرَ الجزاء، أمّا بعد:

فإنَّ للتربيةِ في عصرنا الحاضرِ أعظمُ الأهميةِ والأثرِ؛ لدورِها في النهوضِ بالأمم، والارتقاءِ بالحضارات. وتلعبُ المدرسةُ دوراً فاعلاً في تنفيذِ ما تريدُ الدّولُ غرْسَه في نفوسِ أبنائِها علماً وثقافةً وفكراً. وقد وَجهتِ الشعوبُ كافةً عنايةً بالغةً للتربيةِ؛ لبالغِ أثرِها في تقدمِها، وجعلِها في مصافِ البلدانِ المتطورةِ حضارياً وفكرياً. ذلك كله بعيداً عن الاهتمامِ بالجانبِ الروحيّ والعقديّ لدى المتعلم، وهذا ما يميزُ حضارةَ الإسلام العظيمِ عن غيره؛ حيث تتكاملُ موضوعاتُ التربيةِ الإسلاميّةِ في كافة الجوانبِ الشخصية للفرد، بحيث لا يطغى أحدُها على الآخر، لذا فإنَّ التربيةَ الإسلاميّة أحدُ أهمّ الموضوعات التي تُدَّرَسُ للطّلاب في مدارسنا؛ لما لها من دورٍ رائدٍ في تهذيب النّفوس، وتعديلِ السلوك، والارتقاءِ بالفكر، وترسيخِ القيم في نفوس النشء.

فالتربيةُ في منظورِ الإسلام نظامٌ متكاملٌ ومنهجُ حياةٍ، يعملُ على تكوين الشخصيّة المميزة من خلال تزويدِها بالأفكار والمفاهيم الإسلامية، انطلاقاً من مفهوم قوله تعالى:(**كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ**) [آل عمران:110]. فالهدفُ من هذه التربية هو إكساب الفردِ النّظمَ الإسلاميّةَ المُنبثقة عن المنهجِ الإسلاميّ العامّ؛ لأنَّ محتوى منهاجِ التربيّة الإسلامية ترتبطُ فيه النظريةُ بالتطبيق والقولُ بالعمل.

وتهتمُّ التربيةُ بالفرد على أنّه محورُ العملية التعليمية. وعلى النظام التعليميّ تلبية عدّة متطلباتٍ أساسيّةٍ منها: الاهتمام بالمتغيرات العقليّة المؤثرة في التحصيل الدراسيّ للطلبة، ومحاولة مقابلة تلك المتغيرات باختيار وتقديمِ المعارف والخبراتِ بطريقةٍ تتناسبُ مع قدراتهم وميولهم المختلفة. (عفانة والخزندار، 2004م، ص324)

ومن الأهميّةِ بمكان أن تتلاءمَ طريقةُ التدريسِ مع عقول الطّلبة وفهمهِم ومستوى ذكائهم؛ حتى تلقى لديهم القبولَ والاستيعاب، ذلك في ظلّ عصرِ التكنولوجيا المتسارع الذي نعايشه، فالطلبةُ بحاجةٍ إلى أن ترتقي طرقُ التدريسِ؛ لتربطَهم بحاضرهم، وتنميَ قدراتِهم على

التكيفِ مع الواقعِ ومواجهةِ المشكلات والتحديات المختلفة، بتعزيز ذكائهم وتقديم الخبرات والتجارب الجديدة لهم. (عوض، 2011م، ص77).

وقد اهتمَّ العلماءُ قديماً وحديثاً ببحث العلاقة بين تحصيل الطلبةِ ومستوى ذكائهم، حيث قامَ العالِمُ الفرنسيّ بينيه في العام 1904م بتصميم أول اختبارٍ لقياس الذكاء لدى المتعلمين؛ لتحديدِ الطلبةِ المعرّضين لخطرِ الرّسوب. وانتشر هذا الاختبارُ باعتبار أنَّ الذكاءَ يُمكنُ قياسه والتعبير عنه بنسبة مئوية. وبعد أن بقيت هذه الفكرةُ الرائجةُ عن الذكاء عند كافة العلماءِ لمدة ثمانين عاماً تقريباً، قام الدكتورُ في علم النّفسِ هاورد جاردنر بتحدي هذا الاعتقاد الشائع، واقترح في كتابه "أطر العقل 1983م" وجودَ ذكاءاتٍ متعددةٍ لدى الأفرادِ يمكنُ تحديدُها في ثمانيةِ ذكاءاتٍ على الأقلّ. حيثُ سعى في نظريته عن الذكاءاتِ المتعددة إلى توسيعِ مجالِ الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير الذكاء بنسبةٍ مئوية. (جابر، 2003م، ص11).

وقد أحدثتْ نظريةُ جاردنر منذ ظهورها ثورةً على الساحة التربويّةِ، فقد عملت على الحدِّ من المفاهيم التقليدية التي تنظرُ إلى قدرات المتعلمين نظرةً ضيّقةَ الأفقِ أحاديةَ الجانب، والتي تعتقدُ بوجود ذكاءٍ واحدٍ قابلٍ للقياس، وتصنيفِ المتعلمين إلى أذكياء وأغبياء وفقاً لدرجاتهم في اختبارات الذكاء المعروفةِ، التي تركزُ على أداء عددٍ من المهامِّ اللفظيّة والمنطقيّة فقط، وتُهملُ القدراتِ الأخرى للمتعلمين التي تتسمّ بالتنوع والإبداع، كالقدرات: الاجتماعية، والحركيّة، والشخصيّة، والطبيعيّة، التي قد تكونُ روافدَ جديدة لإثراء عملية التعلّم. (طوخي، 2009م، ص2).

وقد قدمت النظرية تفسيرات معقولة لرفض اختبارات الذكاء التقليدية حيث إنها لا تراعي القدرات الأخرى التي قد يتمتع بها الفرد، فقد أراد جاردنر أن يكون مفهوم الذكاء متفقاً مع متطلبات النجاح في الحياة، فلا يوجد ذكاء واحد بل يوجد ذكاءات متعددة. (عفانة والخزندار، 2003م، ص10).

وتُعتبرُ الذكاءاتُ المتعددةُ واختلافُها لدى الطلبةِ وسيلةً مناسبةً للتعرف على التنوع في أساليبِ تعلّمِ الأفراد، مما يقتضي من المعلمين اتباعَ طرائقَ واستراتيجياتٍ تعليميّةٍ متنوعةٍ تتناسبُ مع تعددِ الذكاءات وأنماطِ التعلّمِ؛ بهدف تحقيقِ أعلى درجةٍ من التواصل في الغرفة الصفيّة، ومراعاةِ كافةِ مستويات المتعلمين وقدراتِهم وخصائصِهم والإمكاناتِ التعليمية المتاحةِ لهم. فنظريةُ الذكاءات المتعددة هي أساسُ الإبداع والإنتاج والابتكار، وآليةٌ إجرائيّةٌ ناجعةٌ لتفتيقِ المواهب الظاهرة والمضمَرة: بل هي دليلُ العبقريّة والتميّز والتفرد.

وتفتح النظرية الباب على مصراعيه لاستراتيجيات تدريسية متنوعة وتقترح النظرية أنه لا توجد مجموعة واحدة من استراتيجيات التدريس ستكون مناسبة لكافة الطلبة في جميع الأوقات؛ نظراً لاختلاف ذكاءات الطلبة وبسبب هذه الفروق الفردية ينصح المعلمون باستخدام أوسع مدى من استراتيجيات التدريس المرتبطة بالذكاءات، وبذلك فلا يمكنُ الحديثُ اليومَ عن ذكاءٍ واحدٍ يُقاسُ بالدرجة أو بمعامل الذكاء، فيقالُ ذكاءٌ مرتفع، وذكاءٌ منخفض، بل هناك ذكاءات متعددة، ومواهب مختلفة، وعبقريات متميزة. وبالتالي، يختلفُ الذكاءُ من ثقافةٍ إلى أخرى، فإذا كانتِ الثقافةُ الغربيّةُ تؤمنُ بالذكاء الرياضيّ المنطقيّ، فإنّ هناك ثقافات أخرى تؤمنُ بالذكاء الفلسفيّ أو الطبيعيّ كما أن المُتعلم قد يكونُ ضعيفاً في تخصصٍ علميٍّ ما، لكنه قد يكونُ ناجحاً وقويّاً في مجالٍ علميٍّ أو حياتيّ آخر. (جابر، 2003م، ص87).

وقد لاقت نظريةُ جاردنر عبرَ السنواتِ اهتماماً كبيراً لدى الباحثين والتربويين، واعتمدتْ عليها الكثيرُ من الرسائلِ العلميّة؛ لإثبات قدرتِها على النهوض بمستوى الطلبة: حيث قامت دراسةُ الديب(2011) على بناء برنامجٍ قائمٍ على الذكاءات المتعددة؛ لمعرفة أثره على التحصيل والتفكير الرياضيّ، وبقاء أثر التعلّم لدى طلبة المرحلة الأساسيّة بغزة. وتوصلَّ إلى وجود فروقٍ لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيليّ تُعزى للبرنامج القائم على النظرية، كما في دراسة أبو حمد(2014) حيث قامت الباحثة بدراسة أثر النظرية على التحصيلِ في اللغة العربيّة، وتنميةِ التفكير الناقد لدى طالباتِ الصّف السّادس، حيث أظهرتِ النتائجُ أنَّ طريقةَ التدريسِ باستخدام استراتيجيةٍ قائمةٍ على الذكاءات المتعددة، ترفعُ من مستوى التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية، ودراسة الشمري (2011) التي قامت على بناء أنموذج تدريسي قائم على نظرية جاردنر لمعالجة ضعف الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد أظهرت النتائج تأثير النظرية في الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وغيرها الكثير من الدراسات.

ومن واقعِ عمل الباحثة كمدّرسةٍ للتربيّة الإسلاميّة، فلقد لمست قلة الاهتمام بحصص التربيّةَ الإسلاميّةَ سواء من قِبَلِ الطّلابِ أو المعلمين، فلا يَبذلُ الطّالبُ جُهداً لتعلمِها وحفظِ دروسِها، كما لا يُغيّرُ المعلمون من أساليبهم التقليدية في عرضِ المادّةِ للطلبة الذين يشعرون بالملل، ويتابعون كلَّ جديدٍ ومتطورٍ في عالم التكنولوجيا المعاصرَة. فالعالمُ من حولِنا يتسارعُ تغيّره بوتيرةٍ ملحوظةٍ، ويبقى تدريسُ للتربية الإسلاميّةِ، متوقفاً في حدود العرض والمناقشة. فالمعلمُ في طريقته لا يراعي طبيعةَ المتعلمين، واختلافَ أذواقهم، وطبيعةَ تفكيرهم. فلا تصلُ المادةُ إليهم على الوجه المطلوب، ولا يحصل بسببها أيّ تغييرٍ في السلوك، أو تهذيبٍ للنفوس،

أو غرسٍ للقيم الفاضلة والرقابة الربانية في نفوس الطلاب. وهذا هو الأمرُ الأهمّ، فإنْ فشلتِ التربيةُ الإسلاميةُ في تحقيق أهدافها؛ فلا عجب في أن نرى الأجيالَ المسلمةَ تتبعُ الغربَ وتقلدُّه دون تمييز بين الغثِّ والسمين. والأصلُ أنَّ الدين الإسلامي عامة والتربية الإسلامية خاصة تساهمُ في ضبط حياة الأفراد والجماعة بما يُحققُ لها الخير، فالمجتمعُ لا يترابطُ ولا يتماسكُ إلّا بفضل الدّينِ، ولا يُوجدُ المجتمعُ أصلاً إلّا على أساسِ الإيمان الجمْعيّ.

ومن المبرراتِ التي دعتِ الباحثةُ لاستخدام نظرية الذكاءاتِ المتعددة في تدريس الفقهِ الإسلاميّ، تدني مستوى تحصيل الطلبة في هذه الموضوعات، كما تؤكدُ على ذلك الكثيرُ من الدراسات التي بحثتْ في التربيةِ الإسلاميةِ، مثل: دراسة (الزعبي:2014) ودراسة (الشمري:2011)، ودراسة (الحبار:2008)، ودراسة (الجلاد والشملتي:2007)، وغيرها. وقد دعت هذه الدراساتُ لاستخدام استراتيجياتِ تدريسٍ حديثةٍ لعلاجِ هذا الضعف.

ونظراً للصعوباتِ التي تواجهُ الطلبة في فهم موضوعاتِ الفقهِ بشكلٍ خاصّ، فقد وجدتِ الباحثةُ ضرورةً لتوظيفِ نظريةِ الذكاءاتِ المتعددة في تدريس وحدة الفقه من منهاج التربية الإسلامية؛ وذلك للتأكدِ من قدرة الطالبات على اكتساب المفاهيم الفقهيّةِ المقررة. ومن الأهمية بمكان، بحثُ قدرةِ النظرية على النهوض بمستوى الطالبات في تحديد الحكم الشرعيّ الصحيحِ للحالات المتنوعة التي قد تتعرضُ لها الطالبةُ في موضوعات الفقه المختلفة. فرأتِ الباحثةُ استخدامَ النظرية لتنميةِ قدرة الطالبات على التفكير الاستنباطيّ، حيث يتناسب هذا النوع من التفكير مع ما تتميز به وحدة الفقه من أسئلة تبحث قدرةالطلبة على استنباط الحكم الشرعي المناسب.

وفي ضَوءِ ما ذلك، وضعتِ الباحثةُ مشكلةَ الدراسة وخطواتها الإجرائيّة على النّحو التالي:

مشكلةُ الدراسة:

تتلخصُ مشكلةُ الدراسة في السؤال الرئيسِ التالي:

ما فاعليةُ برنامجٍ مقترحٍ قائمٍ على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساس؟

فرضيتا الدراسة:

في ضوءِ السؤال الرئيسِ، قامتِ الباحثةُ بصياغة فرضيتا الدراسةِ على النحو التالي:

1- هل توجدُ فروقٌ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط مستوى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم الفقهية؟

2- هل تُوجدُ فروقٌ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط مستوى التفكير الاستنباطي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة؟

أهدافُ الدراسة:

1- السعيُّ لتسهيلِ اكتساب المفاهيم الفقهية.

2- تنميةُ قدرة الطالبات على استنباط الحكمِ الشرعيّ المناسب.

3- التعرّفُ إلى فاعلية برنامجٍ مُقترحٍ في اكتساب طالبات الصّفِ التّاسع للمفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي.

4- التعرّفُ إلى دلالةِ الفروقِ بين مجموعتي الدّراسةِ: الضابطة والتجريبية في اختبارَي المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي.

أهميةُ الدراسة:

1- توجيهُ المعلمين والمشرفين التربويين لأهمية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس التربية الإسلامية.

2- توفيرُ اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، واختبار التفكير الاستنباطي؛ لتنمية قدرة الطالبات على التفكير الصحيح لطلبة الصف التاسع.

3- تقديمُ دليلَ معلمٍ في كيفية استخدام استراتيجيات النظرية في التربية الإسلامية.

حدودُ الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسةُ على طالبات الصف التاسع الأساسيّ المُسجَّلات في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسيّ 2015-2016م، في مدرسة عبد الله بن رواحة الأساسية المشتركة في مدينة دير البلح في قطاع غزة، والبالغ عددهن (55) طالبةً موزعاتٍ في شعبتين. وقامتِ الباحثةُ باستخدام استراتيجياتِ الذكاءات المتعددة؛ لتدريسِ وحدة الفقه المقررة في كتاب التربية الإسلاميّة في الفصل الأول، وتضمُّ أربعةَ دروسٍ هي: (الحج والعمرة، الذبائح والصيد، العقيقة وأحكام المولود، الوقف).

مصطلحاتُ الدراسة:

- **البرنامجُ المقترحُ:**

عبارةٌ عن مجموعةٍ من الدروس المُعدَّة بناءً على استراتيجيات التدريس الخاصّة بنظرية الذكاءات المتعددة، وتشملُ: الأهداف، والأنشطة، والاجراءات وأساليب التقويم، بما يناسبُ طالباتِ الصّفِ التاسع الأساسيّ.

- **الذكاءاتُ المتعددة:**

مجموعةُ المهاراتِ العقلية التي يتميزُ بها كلُّ شخصٍ، والتي أقرَّها صاحبُ النظرية هاورد جاردنر، وهي ثمانيةُ أنواعٍ أساسيّةٍ تشملُ: الذكاء اللغويّ، والمنطقيّ، والحركيّ، والمكانيّ، والاجتماعيّ، والشخصيّ، والموسيقيّ، والطبيعيّ.

- **الفقه الإسلامي:**

هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المستمدة من أدلتها التفصيلية ، وينقسم الفقه إلى فروع متعددة أساسها: العبادات والمعاملات ، وفروع أخرى كالقصاص والجنايات وأحكام الفرائض والميراث وغيرها.

- **المفاهيمُ الفقهية:**

مجموعةُ التصوراتِ الذهنية التي يُكوِّنُها الطلبةُ حولَ المعلوماتِ الخاصّة بموضوعات مادة الفقه على شكل رموزٍ، مع فهم العلاقات بين هذه المعلومات، والقدرة على توضيحها، وتصنيفها، وتمييزها عن غيرها.

- **التفكير الاستنباطي:**

عمليةُ استدلالٍ منطقيّ تهدفُ للتوصلِ إلى نتيجةٍ ما بناءً على فروضٍ أو مقدّماتٍ تُمَهدُ الطريقَ للوصول إلى استنتاجٍ محتوم.

- **الصف التاسع الأساس:**

وهو الصف قبل الأخير من مرحلة التعليم الأساس في فلسطين، حيث تبدأ مرحلة التعليم الأساس من الصف الأول وحتى العاشر، والطلبة في هذه المرحلة تتراوح أعمارهم بين (13-15) عاماً.

الفصل الثانـي

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني

الإطار النظري

يَعرِض هذا الفصل الجوانب النظرية المختلفة المتعلقة بمصطلحات الدراسة، وذلك في أربعة محاور رئيسة هي: نظرية الذكاءات المتعددة، والتفكير الاستنباطي، والمفاهيم الفقهية، والخصائص النمائية لطلبة الصف التاسع الأساسي. ويتناول المحور الأول نظرية الذكاءات المتعددة، وكيفية ظهورها، وأهم الأسس التي تستند إليها.

المحور الأول

نظرية الذكاءات المتعددة

مفهوم الذكاء:

تعددت تعريفات الذكاء؛ نظراً لاختلاف الاتجاهات النظرية التي ينتمي إليها العلماء والمنظرون، فالذكاء: هو القدرة على الإبداع المستند إلى الفهم الموجَّه نحو هدف، والمتصف بالحكم الصحيح على الأمور، كما يعرفه بينيه Binet؛ أما وكسلر Weksler، صاحب الإسهامات الكبيرة في بناء اختبارات الذكاء، فيعرفه: بأنه المقدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف، والتفكير العاقل الناجح مع البيئة؛ بينما يرى تيرمان Terman الذكاء: بأنه القدرة على التفكير المجرد. وفي محاولة من ستودارد Stoddard لاستقصاء مفهوم الذكاء توصل إلى أنه يتشكل من مجموعة من النشاطات التي تتسم بالصعوبة، والتجريد، والتعقيد، والتكيف الهادف، والإبداع، وتركيز الطاقة، ومقاومة الاندفاع الانفعالي.

وقد اقترحَ عالِمُ النَّفس البريطاني تشارلز سيبرمان Charles Spearman أن الذكاء يمكن فهمه من خلال عاملين الأول هو العامل العام: ويعني القدرة على أداء مهمات مختلفة، وإدراك العلاقات. وهو قدرة يستخدمها الأشخاص في إنجاز أعمالهم. والعامل الآخر هو :العامل الخاص الذي يعني: القدرة على أداء نوع معين من المهمات، مثل: علم الحساب والذاكرة. (نوفل، 2006م، ص43-40).

والذكاء عند بياجيه هو: التكيف مع البيئة وهو عملية موازنة بين التمثيل والموائمة. (أبوحمد، 2014م، ص13)، ويعرفه الزغلول المشار إليه في (الأسطل، 2010م، ص15) بأنه: القدرة على حل المشكلات المألوفة وغير المألوفة من خلال توظيف المعارف والخبرات لمعالجة المواقف المختلفة التي يمر بها الأفراد.

ويشير عفانة والخزندار (2004م، ص331) إلى أن هناك أربعة أقسام لتعريفات الذكاء:

القسم الأول: يهتم فيه التعريف بتكيف الفرد أو توافقه مع البيئة الكلية التي تحيط به. ومنها تعريف بنتنر Pentner للذكاء: بأنه قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات.

القسم الثاني: التأكيد على الذكاء باعتباره القدرة على التعلم، ووفقاً لهذا التعريف يصبح ذكاء الفرد مرهوناً بمدى قابليته للتعلم بالمعنى الشامل، فكلما ازداد ذكاؤه كان أكثر استعداداً للتعلم، ومن أمثلته: تعريف ديربورنDearborn للذكاء: بأنه "القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها".

القسم الثالث: تعريف الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد. وهو تعريف ترمان، غير أنه يعتبر ناقصاً من الناحية التحليلية؛ حيث إن ترمانTerman يفترض أن القدرة على التفكير المجرد هي قدرة بسيطة لا يمكن تحليلها، في حين أنها مركبة كذلك. فهو لم يُبين أن التفكير المجرد ينبغي أن يتلاءم مع غرض يحققه أو مشكلة يحلها.

القسم الرابع: هذا النوع من التعريفات هو الأكثر اتساعاً، ومن أمثلته تعريف وكسلر Wechslerللذكاء: بأنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي، والتفاعل المجدي مع البيئة.

ظهور نظرية الذكاءات المتعددة:

في عام 1904م طلبت وزارة التعليم في باريس من عالِم النفس الفرنسي ألفرد بينيه Alfred Binet ومجموعة من زملائه أن يضعوا أداة؛ لتحديد تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر الرسوب، وقد أسفرت جهودهم عن وضع أول اختبار ذكاء. وانتشر هذا الاختبار مع فكرة وجود شيء يُطلق عليه الذكاء، يمكن قياسه موضوعياً، والتعبير عنه بعدد واحد أو بتقدير نسبة الذكاء IQ.

بعد ثمانين سنة من وضع أول اختبار ذكاء، قام العالِم السيكولوجي بجامعة هارفارد "هاورد جاردنر" Howard Gardner بتحدي هذا الاعتقاد الشائع حيث قال: إنَّ ثقافتنا عرّفت الذكاء تعريفاً ضيقاً جداً. واقترح في كتابه "أطر العقل" وجود ثمانية ذكاءات أساسية على الأقل (Gardner، 1983). ولقد سعى في نظريته عن الذكاءات المتعددة إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء. وشكك في صدق تحديد ذكاء الفرد عن طريق نزع شخص من بيئة تعلمه الطبيعية، والطلب إليه أن يؤدي مهام منعزلة لم يهتم بها من قبل. ولقد اقترح جاردنرGardner بدلاً من ذلك أن الذكاء إمكانية تتعلق بالقدرة على حل المشكلات، وتشكيل النواتج في سياق خصب وموقف طبيعي. (مجيد، 2009م، ص13).

ويعتبر جاردنر Gardner من الشخصيات المهمة في القرن الماضي؛ حيث تم اختياره من قبل مجلة "Foreign policy and prospect" في عام 2005م كأحد أبرز مائة شخصية ذكائية مؤثرة في العالم، كما أنه حائز على 21 دكتوراة فخرية من عدة جامعات وكليات من أكثر من دولة في العالم، له أكثر من 20 كتاباً مترجمَاً لعدة لغات، بالإضافة لمئات المقالات المنشورة. (www.howardgardner.com/index.html).

وضع جاردنر Gardner أساس نظريته في كتابه "أطر العقل" الذي تم نشره عام 1983م، وانتقد فيه الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء بوصفه عاملاً وحيداً ثابتاً. وبدلاً من البحث عن مقياس واحد لقياس الذكاء كمياً حاول جاردنر Gardner أن يستكشف الطريقة التي يقيم بها الأفراد في ثقافات معينة، وكذلك الطريقة التي يقدم بها الأفراد منتجات مختلفة أو يخدمون ثقافاتهم في قدرات متنوعة. وبالتالي عرّف جاردنر Gardner الذكاء بأنه: "القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد، أو إنتاج له أهمية في جوانب ثقافية متعددة".

وقد استمد جاردنر نظريته من ملاحظته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبار الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها، مما قد يجعلهم يصنفون في مجال المعاقين عقلياً. ثم اشتراكه في مشروع هارفارد الصفري الذي كُلِف فيه بكتابة كتاب عمّا تم تأسيسه عن المعرفة الإنسانية، عن طريق المكتشفات في عِلْمَي الأحياء والسلوك. وكان ذلك هو بداية برنامج البحث في الذكاءات المتعددة.

فعلى سبيل المثال، وجد جاردنر Gaedner أن بعض الأشخاص لا يستطيعون قراءة الحروف، لكنهم يقرأون الأرقام ويعرفون مسميات الأشياء ويكتبون بشكل طبيعي. كما لاحظ طفلاً بلغت نسبة ذكائه (50) –متوسط الذكاء الطبيعي (100) تقريباً– على أنه كان قادراً على ذكر تاريخ أي يوم من الأيام الواقعة بين السنوات 1880م–1950م، كما كان قادراً على العزف على البيانو من خلال السماع. وكان هذا الطفل يمتلك غيرها من القدرات، مثل: الغناء بلغات أجنبية لا يتحدثها.

فمن خلال أبحاثه يرى جاردنر Gardner أن هناك براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً يسميها "الذكاءات الإنسانية". أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها وحجمها فليس بعد أمراً محدداً بدقة، وكذلك الأمر بالنسبة لعدد الذكاءات الموجودة بالضبط. كما يرى أنه من الصعب تجاهل وجود عدة ذكاءات مستقلة عن بعضها البعض نسبياً، وأن بوسع الفرد وكذلك محيطه الثقافي أن يقوم بتشكيلها أو تكييفها جميعا بطرق متعددة.

(http://faculty.ksu.edu.sa/)

يعتبر جاردنر أن للذكاء بناء أو تركيبة وله نطاق يعبر عن أنشطة منظمة تتم في إطار ثقافة ما. والذكاء يمثل سعة لها محتوى من العمليات الذي يمكن الاستدلال عليه من خلال ملاحظة الموقف الذي يمر به الفرد أو تقييمه من خلاله. ويتضمن تعريف جاردنر للذكاء جانبين: أولهما تضمن مهارة حل المشكلات التي تسمح للفرد أن يصل إلى الوضع الذي يمكن من خلاله أن ينال هدفه، وأنه المسلك الوحيد للوصول إلى ذلك الهدف، وثانيهما أنَّ خلق النتاج الثقافي مهم للفوز أو السماح بتوصيل المعرفة التي تُمكِّن الفرد من التعبير عن وجهات نظره أو مشاعره. (الخفاف، 2010م، ص33).

وترى الباحثة أن هذا الاهتمام الذي حظيت به أفكار جاردنر عن الذكاء الناتجة من أبحاثه المختلفة في علم النفس وإصابات الدماغ قد ساهمت في تغيير النظرة السائدة عن الذكاء والارتقاء بها، فبعد أن انتشرت فكرة الذكاء الفطري المتوارث أصبحت الأبحاث في الذكاء تدرس إمكانية تصنيف القدرات العقلية البشرية على أساس تعددها وإمكانية تطويرها بالممارسة والتدريب.

وقد انتشرت فكرة الذكاء الدينامي المتعدد التي يغذيها علماء النفس المعرفيون وعلى رأسهم جاردنر Gardner الذين يفترضون وجود سلسلة عقلية فكرية أكبر، وأنَّ الذكاءَ يتضمن تشكيلات مختلفة من التفكير. وقد انتهت الأيام التي كان يمثل معامل الذكاء فيها المجموع الوحيد للطاقات العقلية الفكرية لسببين هما:

1- أنَّ النمو العقلي دينامي وذو وجوه متعددة، فيكون من المضلل تحويل عملية الذكاء إلى أرقام في شكل واحد. ومع ذلك كثير من أنظمة التدريس ما زالت مستمرة في فعل ذلك باستخدام درجة معامل الذكاء، كمعيار رئيس لضم واستبعاد الطلبة من الوصول إلى الموارد الخاصة.

2- ممارسة استخدام درجات معامل الذكاء بشكل قصري كمؤشر على القدرات العقلية يقلل من قيمة الإمكانات والطاقات الكامنة داخل جميع الأفراد؛ فهذه الدرجات تفشل في التنبؤ بالنجاح في البيئات غير الأكاديمية وتعتبر أيضا منبئات ضعيفة للنجاح في المدرسة. (عفانة والخزندار، 2004م، ص61).

وفي حين كان تعريف جاردنرGardner للذكاء عام 1983م بأنه: القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات لها قيمتها في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر، وأنَّ الذكاء هو القدرة على تحليل أنماط محددة من المعلومات بأنماط محددة من الطرق (Gardner, 1999, p32).

فإنه عاد في العام 1999م ليعرف الذكاء بأنه" قدرة بيونفسية كامنة؛ لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية؛ لحل المشكلات أو خلق النتاجات التي لها قيمة في ثقافة ما"، وهذا يعني أن الذكاءات عبارة عن إمكانات عصبية يمكن تنشيطها أو لا وفقاً لقيم ثقافة معينة.

حيث وسع جاردنر مفهوم الذكاء واعتبر الذكاءات الإنسانية ملكات مستقلة نسبياً أحدها عن الآخر، وهذا يختلف عن الاعتقاد الذي كان يؤمن به الكثير من علماء النفس بأن الذكاء ملكة عقلية واحدة، وأن الفرد إما أن يكون ذكياً أو غبياً. (عفانة والخزندار، 2004م، ص331).

ويُقر جاردنر أن نظريته ليست الوحيدة التي تنافس نظرية سبيرمان حول الذكاء العام، فكل من: ثورندايك Thorndike، وبيرغمان Bergman، وكوب Cobb، ووودیارد Woodyard(1927)، يُقرون بأن الذكاء مكون من ثلاثة أقسام هي: الذكاء المجرد، والميكانيكي، والاجتماعي.

ويرى ثورستون Thurstone(1941) أننا نحقق أفضل فهم للذكاء إذا نظرنا إليه بأنه مكون من سبع قدرات أساسية. وجيلفورد Guilford (1971) يقسم الذكاء إلى أربع فئات. ثم جاء ستينبرغ Sternberg (1990) ليؤكد أن الذكاء يتكون من قدرات تحليلية وإبداعية إضافة إلى الذكاء العملي. (Gardner and Hatch, 1989).

وقد انتشرت هذه النظرية على نحو واسع في الأوساط التربوية منذ ظهورها بشكل لم يتوقعه حتى جاردنر نفسه، الذي أشار في خطاب ألقاه في أسبانيا أثناء تلقيه دكتوراة فخرية من إحدى الجامعات إلى أن انتشار نظريته في الولايات المتحدة ومنها لبقية العالم؛ دفعه لإصدار كتاب بالاشتراك مع 42 شخصاً من الباحثين والدارسين؛ لتوضيح طرق استخدام الذكاءات المتعددة في مختلف المراحل العمرية وباختلاف البيئات التعليمية. (Gardner, 2011, p5).

ويشير هانلي Hanly (2002, p14) إلى أن النظرة للذكاء على أنه أمر متعدد الوجوه والأشكال لا يوسع نظرتنا لما عليه قدرات الإنسان فحسب، وإنما يوسع من نظرتنا للمتعلم نفسه؛ فقد استطاعت النظرية مواجهة الكثير من المشكلات التربوية المعاصرة.

هذا وقد أشار إكس ولين Xie & Lin (2009, p106) إلى أن الدوافع للبحث في نظرية الذكاءات المتعددة قد انطلقت بهدف تعزيز فاعلية التدريس وتصميم المقررات الدراسية، بحيث لا يقتصر استخدام النظرية على تزويد المعلمين بالمزيد من الخيارات في طرق التدريس والتقويم، وإنما السماح للمتعلمين بإظهار ما تعلموه بطرق متعددة. كذلك مساعدة المعلمين على

فهم طلبتهم بشكل أفضل. ووفقاً لهذه النظرية فإنَّ المدارسَ يجب أن توظفَ مناحٍ متعددة؛ من أجل ملاحظة مهارات حل المشكلات لدى الطلبة، وتقويم مستوياتهم الحالية بزوايا مختلفة.

وفي تصريح له أوضح جاردنر Gardner أنه لا يشعر بالندم لقراره بدراسة الذكاءات المتعددة وأضاف: " ولكننا لا نحتاج للمزيد من الناس عالية الذكاء بقدر ما نحتاج للأفراد الذين يستخدمون عقولهم لأغراض إيجابية" (Howardgardner01.files.wordpress.com).

وقد أعلن جاردنر انتقاده لاختبار الذكاء التقليدي وذلك في لقاء أجرته معه مجلة (Educational leadership) في العام 1997م حيث قال:" لقد أظهرت دراساتي أن الناس يحبون هذا (أي اختبارات الذكاء)، وأن الأطفال يحبونه وكذلك الكبار. وكنشاط لا أظن أنه مؤذ، ولكنني أقلق عندما يعتقد الناس أن تحديد ذكائك أو ذكاء غيرك هو النهاية. عليك أن تستخدم النتيجة لفهم الطريقة التي يسهل تعلمك بها. ومن هناك حدِّدْ كيف تستخدم نقاط القوة هذه؛ لتساعدك على المزيد من النجاح في محاولاتك، ومن ثم تصبح النتيجة طريقة لفهم نفسك بشكل أفضل، وبالتالي تستخدم هذا الفهم للارتقاء بنفسك إلى مستوى أفضل للفهم أو مستوى أعلى للمهارة".

وقد أشاد الكثير، من العلماء الغربيين بهذه النظرية كما جاء لدى (Campbell, 1991) حيث قام بتطبيق النظرية. وأظهرت نتائج دراسته في نهاية العام الدراسي انخفاضاً ملحوظاً في نسبة مشاكل الانضباط لدى الطلبة، وارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي. حتى أن الطلبة الذين لم يحققوا نجاحاً سابقاً في الدراسة أظهروا تفوقاً ملحوظاً في مجالات جديدة خاصة في استرجاع المعلومات المتصلة بالذكاءات الحركية والبصرية والموسيقية.

كما يرى ستيرنبرغ Sternberg أنه يجب أن يتم مساعدة الناس على تطوير مكونات الذكاء التي تساعدهم على الأداء الجيد في كل ما يريدون القيام به، حيث إن الذكاءات يمكن زيادتها بالدراسة والممارسة. وفي السياق ذاته يقول بيركنز (Perkins, 1995) أن الناس الذين يعيشون في بيئات التعلم الغنية لديهم ميزة في تطور الذكاء من كثير من الناس الذين ينشئون في بيئات أقل تحفيزاً لقدراتهم وذكاءاتهم.

المعايير التي تستند إليها نظرية الذكاءات المتعددة:

1- يجب أن يكون كل ذكاء له موقع في الدماغ يمكن عزله نتيجة لتلف الدماغ في مكان ما مثلاً، بمعنى أن الذي أصيب بتلف في منطقة دماغية لها علاقة بالذكاء اللغوي تبقى بقية ذكاءاته غير المصابة نشطة.

2- وجود الأطفال غير العاديين بمعنى وجود أطفال متفوقين في جانب معين وعاديين أو أقل في جوانب أخرى، وأيضاً وجود أناس بارزين جداً في جوانب وضعفاء جداً في جوانب أخرى.

3- القابلية للترميز: فالذكاء اللغوي نظامه الترميزي هو اللغة، والذكاء الموسيقي النوتات الموسيقية وهكذا. فكل ذكاء له رموزه التي تعبر عنه. (غباري وأبوشعيرة، 2010م، ص93).

4- وجود مجموعة من العمليات الأساسية؛ لعلاج المعلومات التي تسمح بتحليل ومناقشة مختلف أنواع المعطيات النوعية. وهذه العمليات العصبية هي ما نسميه ذكاء، وهي مبرمجة فينا وتعمل بمجرد استثارتها بكيفية معينة كالأصوات والحركات.

5- وجود تاريخ نمائي لدى الفرد لهذه القدرة الذهنية: يرى جاردنر أن كل نوع من أنواع الذكاءات له جذور عميقة في تطور الفرد، مثل: إمكانية دراسة الذكاء المكاني من خلال ملاحظة الطريقة التي توجه بها حشرات معينة ذاتها في الهواء وهي تنتقل بين الزهور. (الخفاف، 2010م، ص33).

6- تاريخ متطور أو معقولية متطورة: تصبح ذكاءات معينة أكثر معقولية إلى حد أن يتمكن الفرد من تحديد المقدمات التطورية لهذا الذكاء بما فيها الطاقات التي يتقاسمها مع كائنات أخرى.

7- الدعم من المهام النفسية التجريبية: خاصية الإيحائية. وهذه دراسات للمهام التي تتدخل أو تفشل في التداخل مع بعضها، أو المهام التي تنتقل عبر السياقات المختلفة. إضافة إلى التعرف على أشكال الذاكرة، أو الانتباه والإدراك الذي قد يختص بنوع واحد من المدخلات.

8- الدعم السيكومتري إلى درجة أن المهام التي تقيم ذكاءً معيناً ترتبط بصورة فائقة مع ذكاء آخر، وترتبط بصورة أقل مع تلك التي تقيم أشكال أخرى من الذكاءات. (حسين، 2003م، ص15).

وتشير مجيد (2009م، ص17) إلى الحقائق الأساسية التي اكتشفها جاردنر Gardner حول النظرية وتشمل:

1- الذكاءات المتعددة هي نظرية نفسية عن العقل تنتقد فكرة أن هناك ذكاءً واحداً يولد به الإنسان ولا يمكن تغييره، وتعتمد النظرية على خلاصة أبحاث ودراسات علمية كثيرة في علوم النفس والإنثروبولوجيا والأحياء، ولا تعتمد على العلاقات الارتباطية الناتجة عن استخدام الاختبارات والمقاييس المقننة التي تقوم عليها النظريات الأخرى للذكاء.

2- معظم اختبارات الذكاء الحالية تهتم بكل من اللغة والمنطق وهذان ليسا إلا نوعين فقط من الذكاءات المتعددة.

3- كل إنسان لديه كل أنواع الذكاءات وفي ضوء الوراثة والبيئة، ولا يوجد شخصان لديهما البروفيل نفسه أو قدرات الذكاء نفسها حتى التوائم المتشابهة.

4- الذكاءات المتعددة هي أداة وليست هدفاً في حد ذاتها. ولا توجد جدوى حقيقية تربوية من استخدام الاختبارات المقننة. فلا جدوى من أن نقول أنّ هذا الشخص لديه ذكاء، ولكن الأهم أن يقدم هذا الشخص قيمة في إطار مجتمعه أو ثقافته.

5- التقويم ينبغي أن يهتم بالتركيز على أنواع عديدة من الأشياء التي نريد أن يفهمها الناس ويستوعبوها جيداً، كما يجب إعطاء الفرصة للناس؛ ليقوموا بتنفيذ ما استوعبوه، ويظهر من خلال ما يقدمونه من المعارف التي تكونت لديهم واستوعبوها، واستطاعوا من خلالها تقديم عمل جيد ونافع أو إنتاج ذي قيمة للمجتمع.

6- من الأهمية التفريق بين الذكاء والنطاق: فالذكاء يعبر عن طريقة تشغيل أو تجهيز المعلومات داخل العقل، أما النطاق فهو مادة أو موضوع يريد الإنسان أن يتميز فيها. وأي نطاق ممكن أن يحقق التميز من خلال العديد من الذكاءات المتعددة، وبالتالي لسنا بحاجة إلى اللغة أو المنطق فقط، ولكن لأنواع أخرى بالإضافة إليهما.

7- عندما يحاول الطلبة أن يكونوا على قدر جيد في كل شيء؛ فإنه يتم تقويمهم من خلال علامات أو درجات يعطيها لهم شخص آخر يقوم بعملية التقويم. وهذه الدرجات تكون على قدر كبير من الخطورة؛ لأنه على أساسها يتحدد بروفيل أو صورة ذلك الشخص. ومن هنا تكون الحاجة إلى التركيز على عمل الطالب، فهذا يعطي علامات أو مؤشرات واضحة عما يقوم به الطالب أو إنتاجيته أو أداؤه، ويعطي مؤشراً قوياً عن عملية التعلم لديه.

وتستعرض الباحثة أهم أنواع الذكاءات التي استطاع جاردنرGardner تمييزها، وإيجاد المناطق العصبية الخاصة بها في الدماغ وهي:

أولاً: الذكاء اللغوي:

وهو القدرة على استخدام الكلمات شفوياً بفعالية كما هو الحال عند السياسي أو الخطيب، أو تحريرياً كما هو الحال عند الشاعر والمحرر الصحفي. ويضم هذا الذكاء القدرة على معالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والاستخدامات العملية لها، مثل: الإقناع أو الشرح. (جابر، 2003م، ص10). ولقد اهتم جاردنر بعدم تسمية الذكاء اللغوي بأنه شكل من أشكال الذكاء السمعي الشفوي ويوجد سببان لذلك هما:

1- أن الأفراد الصم يستطيعون اكتساب اللغة الطبيعية، ويمكنهم استنباط أو إتقان الأنظمة الإشارية.

2- يوجد شكل آخر من أشكال الذكاء يرتبط بالجهاز السمعي. (عفانة والخزندار، 2004م، ص68).

وجاء لدى حماد (2013، 194-192) قول النبي "ﷺ": "**ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض**". (البخاري ومسلم). واللحن عند ابن فارس بمعنى: الفطنة والذكاء. ودلالة هذا الحديث أن النبي "ﷺ" يؤكد على أن بعض الناس لديهم قدرات خاصة وذكاء في ميدان اللغة، فيمتلكون ناصية البيان فيخيل للناس أنه محق وهو ليس كذلك، غير أن قدرته اللغوية وتميزه في هذا المجال مكنته من إظهار نفسه في صورة صاحب الحق.

ويمثل هذا الذكاء أيضاً قول النبي "ﷺ" **إن من البيان لسحراً** ". [البخاري، 1192: 5767] أي أن في البيان إظهاراً للمقصود بأبلغ لفظ، وهو من الفهم والذكاء. بحيث إن الرجل عليه الحق وهو أقوم بحجته من خصمه، فيقلب الحق ببيانه إلى نفسه؛ لأن معنى السحر قلب الشيء في عين الإنسان. وشبَّه البيان بالسحر لحدة عمله في سامعه، وسرعة قبول القلب له. فالحديث لقوة تأثيره وارتفاع مستوى فصاحته وبلاغته شغل الناس فصار كالسحر. وهذه إشارة لتميز بعض الناس في الميدان اللغوي، وهذا هو جوهر المقصود من الذكاء اللغوي.

ثانياً: الذكاء الرياضي – المنطقي:

ونعني به القدرة على استخدام الأعداد بكفاءة، مثل: (علماء الرياضيات، المحاسبين، العاملين بمجال الإحصاء)، والتفكير بصورة جيدة، مثل: (العلماء "خاصة في مجال العلوم"، مبرمجي الكمبيوتر، العاملين في مجال المنطق).

وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للأشكال والعلاقات المنطقية، والصياغات والعبارات، مثل: السبب، والنتيجة، والوظائف المجردات. وأنواع العمليات المستخدمة في خدمة الذكاء الرياضي المنطقي تتضمن: التصنيف، التجميع، الاستدلال، التصميم، العمليات الحسابية، واختبار الفروض. (جابر، 2003م، ص10). ويتصف أصحاب هذا الذكاء بأنهم يستعملون المنطق واللغة بفاعلية في حل المشكلات التي يواجهونها، ويفكرون بشكل تدريجي ومفاهيمي، ولهم القدرة على اكتشاف العلاقات والأنماط التي لا يكتشفها الآخرون، ويمارسون مهمة التجريب وحل الألغاز، ويستمتعون بالتعامل مع الأرقام والمعادلات والعمليات الرياضية، ويتصف تفكيرهم بالعملية والمنطقية، ويتبعون الأسلوب الاستدلالي في التفكير. (الديب، 2011م، ص39).

وفي تأصيل هذا الذكاء في السنة النبوية جاء في صحيح البخاري عن ابن عباس رضي الله عنهما أن النبي "ﷺ" دخل الخلاء فوضعتُ له وَضوءاً قال من وضع هذا؟ فأُخبِرَ، فقال: "اللهم فقهه في الدين". [البخاري، 143:53] فقد دخل النبي "ﷺ" لقضاء الحاجة، فوضع له ابن عباس ماءً؛ ليتوضأ به، وذلك بناءً على أفضل الافتراضات التي توصل إليها ابن عباس، حيث إنه تردد بين أمور منها: أن يدخل إليه بالماء في الخلاء، أو يضعه على الباب ليتناوله من قرب، أو يضعه في مكان بعيد، أو لا يفعل شيئاً. فرأى أن الثاني أوفق؛ لأن الأول فيه تعرض للاطلاع على النبي "ﷺ" وهو يقضي حاجته، والثالث يحتاج إلى طلب الماء وفيه مشقة، وكذلك الرابع، والثاني أسهلها.

ففعْل ابن عباس دليل على ذكائه، ومتانة البناء المنطقي لديه. وقد لاحظ رسول الله "ﷺ" هذا الأمر فعززه بالدعاء له بالتفقه في الدين؛ ليحصل به النفع وهو ما كان. (حماد، 2013م، ص196).

ثالثاً: الذكاء المكاني- البصري :

هو القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بدقة، كما هو الحال عند الصياد والكشاف أو المرشد. وأن يقوم بتحويلات معتمداً على تلك الإدراكات، كما هو الحال عند مصمم الديكورات الداخلية، والمهندس المعماري، والفنان، أو المخترع. (جابر، 2003م، ص11).

ويظهر هذا الذكاء مبكراً، ويزدهر في سن (10-9) سنوات، ويلاحظ في قدرة الفرد على التصور البصري والتمثيل الجغرافي للأفكار، وإدراك المعلومات البصرية والمكانية، والتفكير في حركة الأشياء وموضعها في الفراغ، ورؤية الكون على نحو دقيق، وإدراك صور أو تخيلات ذهنية داخلية، كما يتضمن الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز، والعلاقات بين تلك العناصر. (ريان، 2014م، ص462).

ويمكن التمثيل لهذا الذكاء بفعل النبي "ﷺ" يوم أحد، من حيث قراءة خارطة المعركة قبل حدوثها، ففي تخطيطه للمعركة جعل المشركين في وجهه وجعل ظهره للجبل، ثم اختار خمسين من الرماة المهرة ليصعدوا على هضبة عالية مشرفة على أرض المعركة، وأمّر عليهم الصحابي عبدالله بن جبير وأمرهم ألا يتركوا أماكنهم حتى يأذن لهم بذلك. (حماد، 2013م، ص198).

رابعاً: الذكاء الجسمي-الحركي:

وهو باختصار التآزر بين العقل والجسم. وأيضاً تآزر أعضاء الجسم مع بعضها، حيث يستعمل الفرد جسمه كله أو جزءاً منه للتعبير عن الأفكار والمشاعر. وهذا النوع من الذكاء يتحدى الاعتقاد الشائع بأنَّ النشاط الجسميّ يعملُ بمعزل عن النشاط العقلي، كما أنه من الخطأ تشخيص هذا النوع من الذكاء بالرياضيين فقط. (عفانة والخزندار، 2004م، ص69) ومظهر هذا الذكاء هو الحركة، وتبدأ في الطفولة المبكرة وتستمر حتى سن الأربعين. ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية، مثل: التوازن، والمهارة، والقوة، والسرعة، والمرونة، وكذلك الإحساس بحركة الجسم ووضعه. (جابر، 2003م، ص11) ويتميز بهذه القدرة الجسمية الفائقة بجانب الرياضيين: الممثلين، والجراحين، والمقلدين، والمخترعين. (faculty. ksa. edu. sa).

والمتأملُ لأنواع الرياضة التي اشتُهِرت في العهد النبوي يجد منها: ركوب الخيل، والرماية، والمصارعة. ومن الصحابة الذين تميزوا بالرماية سعد بن أبي وقاص "رضي الله عنه" حيث روى البخاري عن علي "رضي الله عنه" أنه قال: " ما سمعت رسول الله "ﷺ" يفدي أحداً غير سعد. سمعته يقول: "**ارمِ، فداك أبي وأمي. أظنه يوم أُحُد**". (البخاري، 4055:770). فالنبي "ﷺ" رأى من سعد مهارة في الرمي، فأيَّده وشجعه بأن دعا له. وفي هذه التفدية منه عليه الصلاة والسلام تعظيمٌ لقدر سعد واعتدادٌ بعمله وبتميزه فيه؛ لأنَّ الإنسان لا يفدي إلّا من يُعظمه. وقد كان سعد أول من رمى بسهمٍ في سبيل الله. وقد دعا النبيّ "ﷺ" له بقوله: " اللهم سدِّدْ رميته". وهذا المنهج من النبيّ "ﷺ" دليلٌ على عنايته بأصحاب المواهب، ورعاية ودعم ما يتميز به الصحابة(حماد، 2013م، ص199).

خامساً: الذكاء الاجتماعي-البين شخصي:

هو القدرة على إدراك مشاعر الآخرين، ودوافعهم، وحالاتهم المزاجية والتمييز بينها، مثل: الزعماء، والمعالجون النفسيون، وعلماء الدين. ويتضمن الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات. (الديب، 2011م، ص41).

وأهم المهارات التي يتميز بها أصحاب هذا النوع من الذكاء هي: التواصل مع الآخرين، والحساسية، وقوة الملاحظة، وكذلك معرفة الفروق بين الناس في نواياهم ورغباتهم. (عفانة والخزندار، 2004م، ص70).

والطلبة أصحاب هذا الذكاء يجدون ضالتهم في العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور الزعامة، والتنظيم، والتواصل، والوساطة، والتفاوض.. (faculty.ksa.edu.sa)

وهذه النوع من الذكاء له شواهد متعددة في السنة النبوية الفعلية التي توضح كيف كان النبيّ "ﷺ" يكسب الناسَ إلى الاسلام ومنها على سبيل المثال، قوله في فتح مكة: " **من دخل دار أبي سفيان فهو آمن**"، حيث أدرك النبيّ أنّ أبا سفيان رجلٌ يحب الفخرَ لذلك خصَّه بشيءٍ يفتخر به. (مسلم، 84/740:1780)

أمّا قدرة النبيّ "ﷺ" على إدراك مقاصد الآخرين ودوافعهم ومشاعرهم، فيتضح من الحديث الذي رواه البخاري عن أنسٍ "رضي الله عنه" قال: كان النبيّ "ﷺ" عند بعض نسائه، فأرسلت إحدى أمهات المؤمنين بصحفة فيها طعام، فضربت التي النبيّ "ﷺ" في بيتها يدَ الخادم؛ فسقطت الصحفة، فانفلقت. فجمع النبي ﷺ فلق الصحفة، ثم جعل يجمع فيها الطعام الذي كان في الصحفة، ويقول:"غارت أمكم". (البخاري، 5225:1034) ثم حبس الخادم حتى أتي بصحفة من عند التي هو في بيتها، فدفع الصحفة الصحيحة إلى التي كُسِرَت صحفتها، وأمسك المكسورة في بيت التي كسرت".

ففي هذا الحديث نجد أنّ النبيّ "ﷺ" قد أدرك سبب فعل أم المؤمنين والدافع الذي دفعها لذلك، وهو ما جرت عليه عادة الضرائر من الغيرة، فإنها مركبة في النفس بحيث لا يقدر على دفعها. (حماد، 2013م، ص202).

سادساً: الذكاء الداخلي–الضمن شخصي:

مرتبط بتشكيل نموذج صادق عن الذات كما يرى عفانة والخزندار (2004م، ص70) حيث يستخدم الفرد قدرته على فهم ذاته جيداً وتألق عاطفته وقدرته على التميز. ويتضح هذا الذكاء لدى العلماء والحكماء والفلاسفة.

ويرى جابر (2003م، ص12) أن هذا الذكاء يُمكِّن الفرد من التصرف توافقياً على أساس معرفته بنفسه، ويعطي الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده، والوعي الداخلي بمقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية، والقدرة على تأديب الذات وتقديرها.

ومثاله من السُّنّة قول النبيّ "ﷺ" للصحابيّ أشج عبد القيس: "**إنّ فيك خصلتين يحبهما الله: الحلم، والأناة**". فالحلم هو العقل. والأناة هي التثبيت وترك العجلة. وسبب قول النبيّ ذلك أنّه لما جاء وفد عبد قيس بادروا إلى النبيّ ﷺ وأقام الأشج عند رحالهم فجمعها، وعقل ناقته، ولبس أحسن ثيابه. ثم أقبل على النبيّ "ﷺ". (حماد، 2013م، ص204).

سابعاً: الذكاء الموسيقيّ:

هو القدرة على إدراك وتحليل الموسيقى، مثل: المؤلف، أو الناقد الموسيقي. ويتضمن هذا الذكاء: الحساسية للإيقاع أو اللحن. كما يعني الفهم الحدسي الكلي، والقدرة على التفكير في الموسيقى وسماع القوالب الموسيقية والتعامل معها ببراعة. (الديب، 2001م، ص40).

وأهم مهارات أصحاب هذا الذكاء هي: تأليف الإيقاعات والألحان، وتمييز الأغاني والأناشيد من نفس النغمة، وكذلك الاستماع إلى الأناشيد، وتمييز الأصوات. (عفانة والخزندار، 2004م، ص69). ويرى جابر (2003م، ص12) أنّ الشخص يمكن أن يكون لديه فهم شكلي للموسيقى أي: فهم كلي حدسي، أو فهم نظامي تحليلي، أو كليهما معاً.

ومن الممكن زيادة هذا النوع من الذكاء من خلال تشجيع الطلبة على حفظ القرآن الكريم وتجويده، وحفظ القصائد الجيدة وأبيات الشعر التي تهتم بالقيم والعادات الحسنة. (faculty. ksa. edu. sa)

ومن الصحابة الذين ظهر لديهم هذا النوع من الذكاء أبو موسى الأشعري الذي قال له النبيّ "ﷺ": "**لقد أوتيت مزماراً من مزامير آل داود**"، فقد كان أبو موسى حسن الصوت جداً. والمزمار هو الصوت الحسن. وأصل الزمر: الغناء. وآل داود هو داود نفسه عليه السلام، فقد كان حسن الصوت، وقد شبه النبيّ "ﷺ"حُسن صوته وحلاوة نغمته بالمزمار، والحديث إشارة الى التميز في حسن الصوت، وهذا يلحق بالذكاء الموسيقي حسب النظرية. (حماد، 2013م، ص201).

ثامناً: الذكاء الطبيعي:

وهو امتلاك القدرة والخبرة على تصنيف الكائنات الحية المتعددة، مثل: الحيوانات والنباتات في بيئة الشخص. ويتضمن هذا الذكاء: الحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى، مثل: تشكل السحب والجبال. ويتصف أصحاب هذا الذكاء بالتعامل مع كافة الأشياء الكائنة في البيئة الطبيعية، مثل: الصخور، والنباتات، والفراشات، والأزهار. ويمارسون رياضة المشي، وصيد الأسماك، والبحث عن الآثار، كما يلاحظون السمات الأساسية للأشياء، وعلى أساسها يصنفونها عفوياً، ويهتمون بمظهرهم ولباسهم وانطباعات الآخرين عنهم. (الديب، 2011م، ص42).

وهذا الذكاء كان من آخر الذكاءات التي أضافها جاردنر Gardner عام1995م، حيث كانت النظرية تعتمد على سبعة ذكاءات أساسية في بدايتها. (طوخي، 2009م، ص9).

ويتضح هذا الذكاء عند المزارعين، والصيادين، وعلماء النبات والحيوان والجيولوجيا والآثار. حيث إن المهارات التي تتميز لديهم هي فهم الطبيعة وتمييز معالمها بالاهتمام بالنباتات، واستخدام المناظير والميكروسكوبات. (عفانة والخزندار، 2004م، ص70).

وبالإضافة إلى أنواع الذكاء الثمانية السابقة فإنّ جاردنر Gardner قد ترك الباب مفتوحاً أمام اكتشاف أنواع جديدة من الذكاءات، وقد أضاف هو نفسه عدداً من الذكاءات منها:

1- الذكاء الوجودي:

وقد ألحقه جاردنر Gardner بقائمة الذكاءات في العام 1998م. ويعرف بأنه الميل للتوقف عند الأسئلة التي تتعلق بالحياة والموت، والحقائق الأساسية والتأمل فيها. (الديب، 2011م، ص42).

ويرى ريان (2013م، ص199) أن الذكاء الوجودي متعلق بالوجود الإنساني، وقضايا الحياة والموت وما وراء الطبيعة، والديانات، والتأمل في الكون والوجود. ويعتبر هذا النوع من الذكاءات حديثاً نسبياً، حيث أضافه جاردنر لمجموعة الذكاءات بعد أن تبين من مكانه في الدماغ.

2- الذكاء الروحي:

ويتعلق هذا الذكاء بالإحساس الروحي، والوعي الديني، والتسامي الخلقي، والتمسك بالفضائل. وتوظيف هذا الوعي في حل مشكلات الحياة. (ريان، 2013م، ص199).

3- الذكاء العاطفي – الوجداني:

ويعرفه جولمان Golman بأنه "مجموعة من القدرات التي لها علاقة بمعرفة العواطف والتحكم فيها، والحساسية تجاه عواطف الشخص نفسه وعواطف الاخرين. وتتفق هذه الخصائص مع إدراك الشخص لأنواع الذكاء بين الأشخاص أو داخل الشخص". (الأسطل، 2010م، ص23).

ويتعلق هذا الذكاء بالقدرة على إدراك المشاعر وفهم العواطف والانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها، إضافة للقدرة على معرفة وفهم انفعالات الآخرين. (حركاتي، 2015م، ص146). ويعتبر الذكاء الانفعالي هو جزء من الذكاء العاطفي الوجداني. ومن مكونات هذا الذكاء الوعي بالذات، والوعي بالانفعالات والمشاعر والإحساس والأفكار. وهذا ما أسماه جاردنر Gardner الذكاء الذاتي وهو من مكونات الذكاء العاطفي، الذي يتمثل في قدرة الفرد على السيطرة على الانفعالات بطريقة تنمي قدراته العقلية والوجدانية. (الأسطل، 2010م، ص19).

ويعد ما أوضحه جاردنر Gardner في حديثه عن الذكاءين: الاجتماعي والذاتي، تأصيل لمفهوم الذكاء العاطفي. حيث إنه يتضمن فهم الشخص لطبيعة مشاعره وكيفية إدارتها، وكذلك فهمه لمشاعر الآخرين وتقبلها، بحيث يستطيع الشخص استثمار طاقته الوجدانية في إقامة علاقات طيبة مع المحيطين به.

وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: (**وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا**) [الشمس:7]. وهي تدل على أنّ النفسَ البشرية بكافة مكوناتها ومنها الجانب الوجداني مخلوقة لله تعالى. فيجب على الإنسان توجيه طاقته وانفعالاته تجاه خالق هذه النفس، وأن يجعل دافعيته في سلوكه تحقيق مرضاته ﷻ. (عجين، 2009م، ص54-51).

إنّ مهارة التعاطف والتواصل تسهل القدرة على المواجهة، والتعرف على مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة. وأصحاب هذا النوع من الذكاء قد يكونوا أصدقاءً طيبين، أو معلمين ممتازين، أو مديري شركات. فقد قال أنس بن مالك ﷺ: "**خدَّمتُ رسول الله ﷺ عشر سنين، لا والله ما سبَّني سبَّة قط، ولا قال لي أفّ قط، ولا قال لي لشيءٍ فعلتُه: لمَ فعلته؟ ولا لشيءٍ لم أفعله ألَا فعلته؟**". وفي الحديث تفوق النبيّ ﷺ في هذا النوع من الذكاء في معاملته للصحابة الكرام. (حركاتي، 2015م، ص155).

فقد كان النبيُّ ﷺ قدوةً للمؤمنين في التعبير عن مشاعره: لفظاً، أو من خلال تعابير وجهه. فهذا عمرو بن العاص يسأله: أيُّ الناس أحب إليك؟! فلا يتردد النبيّ ﷺ في إعلان عاطفته صريحة، ولم ينكر على الصحابي سؤاله عن مشاعره، فيقول: "عائشة...".

وهذه عائشةٌ "رضي الله عنها" تسأله عن أشد يومٍ أتى عليه، فتقول: "هل أتى عليك يوم كان أشدَّ من يوم أُحُد؟" فيجيبها عن همومه، ويبث لها حزنه قائلاً: "لقد لقيتُ من قومك ما لقيت. وكان أشد ما لقيت منهم يوم العقبة، إذ عرضت نفسي على عبدِ ياليل بنُ عبدِ كلالٍ، فلم يجبني إلى ما أردت، فانطلقت وأنا مهموم على وجهي". (عجين، 2009م، ص55).

ويرى جاردنر Gardner أن هذه الذكاءات ليست نهاية العمل، وقد تقود الجهود البحثية مستقبلاً إلى اقتراح ذكاءات أخرى. كما يشير لضرورة إعادة النظر في طبيعة الذكاءات في ضوء تطور المعرفة البيولوجية واختلاف الممارسات المعرفية والمجتمعية. (ريان، 2013م، ص199).

وترى الباحثة أن المعلم يستطيع بالاستفادة من أنواع الذكاءات وتطبيقاتها المختلفة أن يحدد نوع الأنشطة والاستراتيجيات التي تلائم طلبته ، حتى يقدم لهم الدروس بطريقة مناسبة لعقولهم فيكون لهذا التعلم الأثر الكبير في ترسيخ المعلومات والمفاهيم لديهم وبقاء أثر هذا التعلم على المدى الطويل.

وحسب رأي الباحثة فإن البعض قديتساءل عن إمكانية تنمية وزيادة أنواع الذكاء التي يمتلكها كل شخص،وهنا يجيب عطية (2009م، ص131) عن هذا السؤال بأنّ هناك الكثير من التقنيات والمهارات التي من الممكن أن تزيد من معدل الذكاءات. حيث تؤكد الدراسات على أن الذكاءات يتم صقلها بالمشاركة في الأنشطة المختلفة، كما أن للبيئة دوراً بارزاً في تقدم نوع الذكاء الذي يتمتع به الفرد. حيث يعتمد نمو الذكاء على ثلاث عوامل رئيسة هي:

1- الفطرة البيولوجية: والمقصود بها الوراثة والعوامل الجينية، وهذه لا يمكن التحكم فيها أو تغييرها.

2- تاريخ الحياة الشخصية: ويقصد بها البيئة. فاستجابة الوالدين للطفل، ونوع المدارس التي يرتادها، ونوع الكتب التي يقرؤها، حتى أنّ بعض الدراسات تثبت تأثير الطعام الذي تناولته الأم أثناء الحمل على ذكاء طفلها، وكذلك خبرة الشخص وتعامله مع أهله وأصدقائه ومدرسيه وأقاربه، من الممكن أن ينميَ لديه أنواعاً من الذكاء أو يحولُ دون نموها. ويشير "كروباك" Kropack إلى أنّ التفاعل الذي يحدث بين الفرد، وما يراه أو يسمعه في بيئته خلال حياته، يؤدي لتغييرات واضحة في تكوينه العقلي.

3- الخلفية الثقافية والفكرية والتاريخية: وهي تضم المكان والزمان الذي وُلِد فيه الفرد، وطبيعة التغيرات الثقافية والتاريخية التي عايشها.

ويرى جاردنرGardner في كتابه "أطر العقل" أنّ الذكاءات يتم صقلها بالمشاركة في أنواع النشاط الخاصة بها، وكل نشاط يستند إلى المسار النمائي الخاص بهذا الذكاء، فمثلاً: الذكاء الموسيقي ينشأ في وقت مبكر من الطفولة ويستمر مع الإنسان في مراحل حياته، على عكس الذكاء اللغوي الذي قد يظهر في سن الأربعين وحتى الخمسين فيصبح الشخص روائياً ناجحاً. فالطريقة التي تنمو فيها الذكاءات تختلف وتتنوع من شخص لآخر. (جاردنر، 1983م، ص56).

استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس:

إن الذكاءات المتعددة كفلسفة تُوجِه التعليم ليست مفهوماً جديداً، حيث إن أفلاطون نفسه على نحو ما بدا واعياً بأهمية التدريس متعدد الأشكال حين كتب قائلاً: "لا تستخدم الإجبار، بل اجعلِ التربية المبكرة نوعاً من الإمتاع والمؤانسة، وسوف تكون عندئذ أقدر في العثور على النزعة الطبيعية". وقد أعلن جان جاك روسو في كتابه عن التعليم "إميل" Emile أنّ الطفل ينبغي أن يتعلم لا عن طريق الكلمات بل عن طريق الخبرة، وليس عن طرق الكتب بل عن طريق كتاب الحياة. وقد أكَّد بستالوزي Bastalosie على المنهج التعليمي المتكامل، حيث يقوم التدريب الجسمي والخلقي والعقلي في الأساس وعلى نحو راسخ على الخبرات العيانية والمحسوسة. وقد وضع فروبل، مؤسس رياض الأطفال الحديثة منهجاً تعليمياً يتألف من خبرات يدوية محسوسة مع تناول الهدايا، ولعب الألعاب، وإنشاء الأغاني، ورعاية الحدائق والحيوانات.

وبنفس المعنى نجد أن كثيراً من النماذج التربوية البديلة الحالية في أساسها أنظمة ذكاء متعدد تستخدم تكنولوجيا مختلفة. ونظرية الذكاءات المتعددة تضم ما قام بعمله المدرسون الجيدون دوماً في تدريسهم، وذلك بأن يتعدوا النص والسبورة إلى إيقاظ عقول الطلبة. (عطية، 2009م، ص304).

واجه جاردنر Gardnerعدة طلبات من الجهات التعليمية عن كيفية استخدام نظريته في البرامج الدراسية، وكان يُوضحُ لهم أنّه عالِمٌ نفسيٌّ وليس تربوياً، ومع ذلك قام بالاشتراك مع "ديفيد فيلدمان" بالإشراف على (مشروع الطيف) لصياغة معايير التحقق من الكفاءات العقلية للأطفال ما قبل الدراسة والمستوى الابتدائي، وانتهى بهم الأمر لوضع (15) مهمة متفرقة لتقويم الذكاءات المتعددة بوصفها الطبيعي ما أمكن. حيث كانت مدرسة إنديانابوليس Indianapolis أول من طبَّق النظرية بعد سنة من ظهورها، حيث تم تصميم المدرسة لتتلاءم مع نظرية الذكاءات المتعددة، وصممت فيها الفصول بالتقسيم إلى عدة مراكز تعليمية، حيث خُصص كل مركز لتعليم نوع محدد من الذكاءات، حيث يقضي التلاميذ ثلثي اليوم الدراسي في التنقل بين المراكز بواقع (15–10) دقيقة في كل مركز، وفي بعض البرامج يقضون في كل مركز يوماً كاملاً. ويبدأ اليوم الدراسي بمحاضرة موجزة وشرح لموضوع الدرس، ثم يتوزع التلاميذ في مجموعات من (5–3) على المراكز.

فالأطفال في مركز الذكاء اللغوي يقرؤون ويكتبون حول موضوع الدرس، وفي مركز الذكاء الرياضي يتعاملون مع الرياضيات وأساليب حل المشكلات، وفي مركز الذكاء الجسمي يبنون النماذج ويؤدون المسرحيات، وهكذا في سائر المراكز. حيث تتمحور العملية التعليمية

حول المتعلم بحيث يعمل وينتج ويتواصل بشكل يشبع رغباته ويحقق ذاته، مما أثبت تأثير النظرية في الأوساط التعليمية والتربوية لما حققته من تفعيل العملية التعليمية ووضعها في الإطار الصحيح. (faculty.ksa.edu.sa)

حيث ذكر جاردنرGardner في كتابه "العقول غير المتعلمة" بأنَّ وظيفة المدرسة الأساسية هي تطوير العقول التي يمكنها التفكير في التخصصات العلمية الرئيسة، وأنَّ الفهم الحقيقي للمعرفة في هذه التخصصات مختلف عما يحدث في المدارس اليوم من مجرد الحفظ والتلقين. (Gardner,2011,p220).

من هذا المنطلق يؤكد جنGen أنه يجب أن لا يغفل المعلمون والمراكز التعليمية أهمية الأنواع المختلفة للذكاءات عند التدريس، ويجب عليهم كذلك معرفة وتشجيع الطلاب على الاستفادة من الذكاء المتوفر لديهم؛ لتسخيره والاستفادة منه تعليمياً. (Gen,2000,p7)

وبهذا تفتح نظرية الذكاءات المتعددة الباب لاستراتيجيات تدريس منوعة يمكن تنفيذها بسهولة في حجرة الدراسة، وفي كثير من الحالات تكون استراتيجيات استخدمت لعقود من الزمان على يد معلمين جيدين، وفي حالات أخرى تقدم النظرية للمعلمين الفرصة؛ لينموا استراتيجيات تدريس مبتكرة تعتبر جديدة نسبياً على المسرح التربوي. وفي كلا الحالتين تقترح النظرية أنه لا توجد مجموعة واحدة من استراتيجيات التدريس سوف تعمل أفضل عمل لجميع الطلاب في جميع الأوقات؛ ولدى جميع الطلاب نزعات مختلفة في الذكاءات الثمانية. ومن هنا فإن أيّ استراتيجية معينة يُحتمل أن تكون ناجحة نجاحاً عالياً مع مجموعة من الطلبة، وأقلّ نجاحاً مع مجموعات أخرى. (مجيد، 2009م، ص275).

ويؤكد جاردنر Gardnerعلى دور المعلمين في الميدان عند التطبيق، وذلك في تصريح له في الذكرى الخامسة والعشرين لإصدار كتابه "أطر العقل": "أنا عالِمٌ ولستُ المعلم، والأمر متروك للمعلمين في كيفية استخدام هذه النظرية. ولم أكن أريد أن أكون مراقباً عليهم كشرطي المرور، ولكن عندما اقترب مني التربويون للمساعدة في وضع المناهج الدراسية، رفضتُ أن أكون عضواً كاملَ العضويةِ في الفريق معهم، ولكنني وافقت على تقديم التغذية الراجعة إذا استطعت". (Howardgardner01 files.wordpress.com)

يؤكد عبيدات وأبو السميد (2007م، ص264) على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس من خلال:

1- أنه تتوافر الذكاءات الثمانية الأساسية لدى كل شخص، فالطالب لا يُصَنَّفُ على أساسٍ نمطيٍّ؛ لأنه يمتلك جميعَ الذكاءاتِ لكن بدرجات متفاوتة.

2- لكل نمط أو ذكاء: طريقةُ تدريس خاصة، واهتماماتٌ خاصة، وأدواتٌ خاصة. وأنَّ استخدام هذه الطريقة في تدريس أصحاب هذه النمط؛ يُسهلُ عمليةَ التعلمِ، ويساعدُ الطلبةَ على التفوق والنجاح.

3- يفضِل الطلبة أن يتعلموا وفق تمثيلاتهم وأنماطهم: فالطالب البصريّ يُفضل التعلمَ من خلال الصور والملاحظة والمشاهدة، والطالب الاجتماعي يُفضل التعلم التعاونيّ.

4- يمكن استخدام التمثيلات المفضلة للطالب في تقوية التمثيلات الأخرى: فالطالب الذي يفضل التمثيلات الإيقاعية يمكن أن نستغل هذه التمثيلات في تحسين قدراته على دراسة اللغة أو التفكير المنطقي.

5- الطلاب المتفوقون حالياً هم الذين تصادفت تمثيلاتهم وأنماطهم الذكائية مع طرق التدريس الحالية. وهم إما لغويون أو منطقيون، أمّا بقية الطلاب من ذكاءاتٍ أخرى فإنّهم يواجهون صعوباتٍ أكثرَ مع طرق التدريس الحالية.

6- الطريقة الملائمة للتدريس هي التي تناسب ذكاءات الطالب؛ ولذلك يجب أن يقدم الدرس بطرق تدريس مختلفة تناسب جميع الذكاءات. ويمكن إعداد أنشطة صفية متنوعة حسب الذكاءات، كذلك يمكن إعداد واجبات متنوعة أيضاً. فالتدريس بالذكاءات المتعددة يترتب عليه اختلاف طرائق التدريس والأنشطة التي تقدم للطلبة وأدوات التعليم تبعاً لنوع الذكاء المستهدف.

وترى الباحثة أن المؤسسات التعليمية بكافة مناحيها قادرة على الاستفادة من هذه النظرية بفتح المجال أمام المعلمين والمربين والمشرفين بأن يكون لهم دور في تطبيق هذه النظرية في الميدان و، على هذا الأساس تعرضُ الباحثةُ في الجدول الآتي الطرائقَ التدريسية والأنشطة الملائمة لكل نوع من الذكاءات، وهي كما جاء في (عطية، 2009م، ص319)، والوظيفة المناسبة لكل فرد يتمتع بنوع خاص من الذكاء، وهي كما جاء في (البرجاوي، 2015):

جدول (1 .2): أنواع الذكاء وطرق تدريسها

نوع الذكاء	طرق التدريس	الأدوات التعليمية	الأنشطة المفضلة	الوظيفة المناسبة
1- اللغوي	المحاضرة–المناقشة القصة–العصف الذهني– السيرة الذاتية	أجهزة التسجيل السمعي– الكتب والمجلات – المنشورات الكتابية	كتابة اليوميات والمقالات– الكلمات المتقاطعة– السردالقصصي–كتابة القصة– ابتكار برنامج اذاعي	مدرس لغات– الترجمة– الصحافة–التأليف
2- الرياضي	الاكتشاف–حل المشكلات–التفكير العلمي	الآلة الحاسبة– الأدوات المخبرية– ألعاب العد والمفاهيم الرياضية	حل المسائل الرياضية– قياس الحجوم والأوزان والأطوال– إجراءالتجارب العلمية–استخدام مهارات التفكير المنطقي	مدرس رياضيات– مبرمج حاسوب– مهندس– محاسب
3- المكاني	العرض البصري– الصور–الرسوم البيانية–ألعاب التخيل	الألوان–أدوات الرسم–الخرائط– الكاميرا–أجهزةالفيديو	التصوير–الملصقات الجدارية–الأعمال الفنية– تلوين الصور	التصميم الداخلي– الهندسةالمعمارية– الميكانيكا–الإبحار–الطيران
4- الحركي	التمثيل ولعب الأدوار– العمل اليدوي– الألعاب الرياضية– الرقص	مسرح الصف– الدمى	المحاكاة–ألعاب الفك والتركيب– ابتكار حركات لشرح الدروس– الألعاب المتحركة	مدرس تربية رياضية– مدرب ألعاب القوى– الإطفاء
5- الموسيقي	الإيقاعات والأغاني والأناشيد	أدوات موسيقية– أجهزة التسجيل الصوتي	عروض مصحوبة بالموسيقى– تأليف الأغاني والقصائد– استخدام الأدوات الموسيقية	مدرس القرآن الكريم وتجويده
6- الاجتماعي	تعليم الأقران–التعلم التعاوني–التمثيل– الألعاب الجماعية	تنظيم الحفلات– أجهزةالتسجيل المرئي– أجهزةالاتصال الإلكتروني المختلفة	تمثيل الأدوار– حضوراجتماع–حل مشكلة–المشاركة الاجتماعية	مستشار–سياسي–رجل أعمال– مندوب مبيعات
7- الذاتي	جلسات التأمل الذاتي– التعلم الذاتي	أجندة السيرة وتسجيل الأفكار	وصف المشاعر– كتابة اليوميات	البحث والاستشارة
8- الطبيعي	الرحلات–الزيارات– الجولات الميدانية	النماذج والعينات والصور– الطيوروالحيوانات	تصنيف الحيوانات – زراعة النباتات– متابعةالظواهرالمناخية	باحث في متحف– عضوفي منظمة بيئية– مقدم أخبارالطقس

المبادئ الأساسية لمناهج التعليم وفقا لنظرية هاورد جاردنرHoward Gardner عن الذكاءات المتعددة:

تسعى نظرية الذكاءات المتعددة لتغيير الطريقة التقليدية المُتّبعة في المدارس التي تُصَنِّفُ الطلبةَ إلى أذكياء وأغبياء. حيث ساهم مفهوم الذكاء الحديث الذي أقرَّهُ جاردنر Gardnerفي تغير النظرة القديمة، وظهرتِ الأصواتُ المناديةُ بضرورة القيام بتغييراتٍ شاملةٍ في النظام التعليميّ؛ ليناسب حاجات الطلبة وقدراتهم المتفاوتة حسب أنواع الذكاءات المتوفرة لديهم. حيث وضع جاردنر Gardner مبادئَ مهمةً يجب أن يستندَ إليها أيُّ منهجٍ تعليميٍّ جديدٍ للارتقاء بمستوى الطلبة كما تنص النظرية، وأهم هذه المبادئ هي:

أولاً: التدريس من أجل تنمية الشخصية:

يُعتبرُ التدريسُ من أجل تنميةِ وصقلِ الشخصيةِ هو بمثابة القلب، ومحور تطوير العملية التعليمية، وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة الذكية؛ وذلك من أجل تحقيق التميزَ في: القراءة، ومهارات الكتابة؛ والرياضيات، والعلوم؛ والدراسات الاجتماعية، والمشروعات، والفنون المتكاملة، والاهتمامات والقدرات الخاصة بكل طالب في المدرسة.

ثانياً: الاستيعابُ والفهمُ والتمييزُ:

ويتضمن ضرورةَ التركيزِ على تنمية قدرات الطلبة؛ من أجل تحقيق أفضلَ استيعابٍ ممكن للمواد الدراسية، وكذلك وضع الأهداف التدريسية؛ لتحقيق أفضل استيعاب للمادة الدراسية، ووضع وتصميم أنشطةً متعددةَ الأوجه ومتعددة الجوانب؛ تجعلُ الطالبُ يُفكرُ تفكيرًا نقدياً، ويقومُ بحل المشكلات والبحث، ويؤدي العديدَ من المهام المختلفة.(حسين، 2003م، ص 83).

وقد أثبتت العديد من الدراسات الأجنبية مثل (روسو Russo, 2002) على طلاب الحقوق، ودراسة (أوهيرO'Hare, 2002) على طلبة التمريض ودراسة (روان Rowan, 1988) على المعلمين، أنه حتى المُقصِّرين أو ضعاف التحصيل يستطيعون الوصولَ لمستوىً جيّدٍ من خلال المناهج التعليمية التي تركز على نقاط القوة لأسلوب التعلم الذي يفضلونه، فهم يحققون إحصائياً معدلاتِ إنجازٍ أعلى من المستوى الطبيعي عند تدريسهم باستراتيجيات الذكاءات المتعددة، عما يحققون من مستوىً متدنٍ عند دراستهم بأسلوبٍ يتناقض مع نوع الذكاء الخاص بهم. (Denig, 2004, p105)

ثالثاً: المهاراتُ الأساسيةُ:

بناءُ المهاراتِ الأساسية في القراءة والكتابة والعلوم والرياضيات، وتنميةُ القدرةِ على التعامل مع الموضوعات الدراسية المعقدة، بالإضافة إلى تصميم التدريس القائمِ على التعلم من خلال الاستفادة من الخبرات التعليمية المتعددة.

رابعاً: تنميةُ القدرات العقلية المعرفية:

ويتمُّ ذلك من خلال وضع الإطار العام الذي يُمكِنُ من خلاله تنمية قدرة الطالب على: البحث، والاستكشاف، والابتكار، وحل المشكلات بنفسه، واكتشاف الأفكار الجديدة. بالإضافة إلى الاهتمام بالتكامل بين العلوم التطبيقية والعلمية، مثل: الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا، والدراسات الفنية والأدبية والاجتماعية.

خامساً: التعلمُ التعاونيُّ:

حيث يَتمُّ تشغيلَ الفصولِ وإدارتِها داخل المدرسة الذكية وفقاً لنموذجِ التعلم التعاوني لدى جاردنر، حيث يعمل الطلبة من خلال العمل الفريقي، واستثمار الأدوات المتاحة في البيئة المحلية، واكتشاف المعلومات، والقدرة على حل المشكلات، ومناقشة الكتب، وقراءة القصص، وإكمال المشروعات، وتعليم الآخرين والاستفادة والتعلم منهم.

سادساً: تنميةُ الشخصية:

يرى جاردنر أنَّ من أهداف المدرسة الذكية: تنمية شخصية الطالب، وتعويده على تحمل المسئولية، والأمانة العلمية والأخلاقية، والنزاهة، والشخصية المتميزة، واحترام الآخرين، والتعرف على الظروف البيئية المحيطة بالطالب، واحترام حقوق الآخرين.

سابعاً: الاندماجُ والتفاعلُ معَ المجتمعِ ومشكلاتهِ وقضاياهُ:

ويمكن تحقيق هذا الاندماج من خلال: مشروعات خدمة البيئة، والرحلات المدرسية، والمعامل والمختبرات وخاصة: معامل الحاسوب والإنترنت، ومعامل العلوم. كذلك يتحقق هذا الاندماج من خلال مؤسسات المجتمع المدني، والمنظمات غير الحكومية، والهيئات، والمؤسسات الأهلية الموجودة في المجتمع.

ثامناً: التقييم الأصيل:

التقييم وفقاً لنموذج جاردنر يعتمد على تحديدٍ دقيقٍ للأهداف، ثم تصميم تدريس جيد، ثم وضع المعايير اللازمة لكل مادة دراسية ولكل صف دراسي، والعلاقات أو الدرجات اللازمة

لكل مادة دراسية. حيث يشترك كلٌّ من المعلمين والطلبة في وضع وتحديد المعايير الخاصة بكل طالب أو كل فرد أو كل جماعة، والمشروعات الفردية والجماعية اللازمة، ووضع توقعات واضحة أمام الطلاب والمعلمين.

كذلك يهتم التقييم الأصيل باستخدام ملفات الإنجاز؛ من أجل تحقيق تقدمٍ للطالب في الفصل الدراسيّ، ووصف وتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية لكل طالبٍ داخل الفصل الدراسي، مع الحرص على اشتراك الطلبة وإسهامهم في المؤتمرات العلمية والأكاديمية والمحاضرات مما يسهم في: تقييم قدراتهم، وتطوير خبراتهم ومهاراتهم، وتحقيق اشتراك فعال في تطوير العملية التعليمية. (حسين، 2003م، ص84-86).

مستوى الجودة في نظرية الذكاءات المتعددة:

يسعى جاردنر من خلال نظريته لتأسيس منظومة تعليمية شاملة، متكاملة، متوازنة، تحقق التعلم الأفضل للطلبة، وتسعى لفرض مستويات مهمة من الجودة في النظام التعليمي؛ لتحقيق الفائدة المرجوة، وهي كالتالي:

1- مستوى الجودة في أداء المعلم: تسعى نظرية جاردنر لتحسين أداء المعلم قدر الإمكان من خلال فهم مهامه وأدواره المتعلقة بدراسة الشخصيات المختلفة للمتعلمين وتنميتها في نفس الوقت. فهي تعطي تفسيراً دقيقاً لكل أنواع الذكاءات، مما يساعد على التعامل مع المتعلمين كل حسب ذكائه مما يكسب العملية التعليمية جودة كبيرة.

2- مستوى الجودة في أداء المتعلم ونشاطاته: تساعد النظرية المتعلم على فهم ذاته جيداً، وكيفية التعامل مع المعلم والمنهاج وطرق التعليم؛ لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة من عملية التعلم.

3- مستوى الجودة في المحتوى الدراسي: باستخدام النظرية يصبح المحتوى مرناً، مناسباً لمستويات كافة المتعلمين وميولهم. فإذا وُظِفَتِ النظريةُ يُصبحُ العملُ متكاملاً، محتوياً على كافة نشاطات التعلم الضرورية لكل متعلم.

4- مستوى الجودة في طرق التدريس: تعمل النظرية على أن تناسبَ طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم قدرات وذكاءات المتعلمين المختلفة؛ ليتمَّ تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

5- مستوى الجودة في أساليب التقويم: تعتمد النظرية على تنوع طرق التقويم؛ وهذا يعود لتنوع أنواع الذكاء عند جاردنر، فإنّ كل نوع من الذكاءات له أسلوب معين لقياسه. (عفانة والخزندار، 2004م، ص72).

وترى الباحثة أن المعلم حتى يطبق النظرية فإن عليه اتباع الخطوات التالية:

1- يتوجب عليه قياس ذكاءات الطلبة، ورسم بروفيل لذكاءات كل طالب.

2- تصنيف الطلبة بحسب قوة الذكاء السائد لدى كل منهم، وتوزيعهم في مجموعات مع من يشتركون معهم في أنواع الذكاء.

3- اختيار الاستراتيجيات التي تلائم كل مجموعة.

4- تحديد الأنشطة التعليمية والأدوات المناسبة لكل مجموعة.

5- تحديد وسائل التقويم المناسبة لكل مجموعة.

6- تصميم خطة التدريس المبنيّ على الذكاءات المتعددة. (عطية، 2009م، ص320).

وقد يطرأ على ذهن المعلم سؤال هام عند تطبيق النظرية يكمن في أنه مضطر لتوظيف كافة الذكاءات في حصة دراسية واحدة ، ولكن هذا ليس المطلوب فيجيب على هذا التساؤل "Campbell and Campbell" (1999, p230) بأنه ليس من الضرورة معالجة كافة الموضوعات باستخدام أنشطة تلائم جميع أنماط الذكاءات في حصة واحدة، أو توظيف جميع الذكاءات للطلبة في استراتيجية معينة. فقد اقترح التربويون أنْ تتضمنَ نقطة الانطلاق في أي محتوى تقديم أنشطة تناسب ثلاثة أنماط من الذكاءات على الأقل؛ لأنَّ محاولةَ وضع أنشطة غير ملائمة للأهداف والمحتوى لمجرد استكمال جميع أنماط الذكاءات، قد يؤدي إلى نتائج عكسية.

فيكون توزيع الطلبة في مهام فرعية كل حسب ذكائه؛ لإنجاز المهمة الموكلة إليه. فيُستفاد من الطالب صاحب الذكاء اللغوي في كتابة المادة العلمية، والطالب صاحب الذكاء المنطقي يُطلَبُ إليه جمع المادة من مصادرها واعتماد التسلسل المنطقي في عرض المحتوى، والطالب صاحب الذكاء البصري يُطلبُ إليه إعداد العرض التقديمي للمادة باستخدام الوسائط المتعددة المختلفة، والطالب صاحب الذكاء الجسمي يساهم في عرض أي جزء من المحتوى يتناسب مع لغة الجسد والنشاط الحركي.

مما سبق تخلص الباحثة إلي الأهمية العظيمة لهذه النظرية في الميدان التربوي، حيث تؤكد الكثير من الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية على ذلك ، ومن هنا تدعو الباحثة كافة المربين من معلمين ومشرفين لدراسة النظرية ومحاولة تطبيقها قدر المستطاع لتحقيق النتائج التربوية المرجوة من العملية التعليمية.

المحور الثاني
التفكير الاستنباطي

تمهيد:

التفكير فريضة أرسى أسسها الإسلام، ورسخ مهاراتها في عقول أبنائه. فليس هناك دِينٌ أعطى العقل والتفكير مساحة كبيرة من الاهتمام مثل الدين الإسلامي. وعندما يُخاطِبُ القرآن الكريم الإنسان المسلم، فإنه يركز على عقله ووعيه وتفكيره.

ولأهمية التفكير للإنسان المسلم وردت كلمة تفكير أو مرادفاتها مرات عديدة في القرآن الكريم، فقد جاءت كلمة يتفكرون (18 مرة)–ويعقلون (25 مرة) – ويتذكرون ويبصرون (25 مرة).

فقد عنى الإسلام عناية فائقة بالتفكير، فنجد في القرآن الكريم العديد من الآيات التي تحث على التفكير، على سبيل المثال قوله ﷻ: (**مَثَلُ ٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَوۡلِيَآءَ كَمَثَلِ ٱلۡعَنكَبُوتِ ٱتَّخَذَتۡ بَيۡتٗاۖ وَإِنَّ أَوۡهَنَ ٱلۡبُيُوتِ لَبَيۡتُ ٱلۡعَنكَبُوتِۚ لَوۡ كَانُواْ يَعۡلَمُونَ ۝٤١ إِنَّ ٱللَّهَ يَعۡلَمُ مَا يَدۡعُونَ مِن دُونِهِۦ مِن شَيۡءٖۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ۝٤٢ وَتِلۡكَ ٱلۡأَمۡثَٰلُ نَضۡرِبُهَا لِلنَّاسِۖ وَمَا يَعۡقِلُهَآ إِلَّا ٱلۡعَٰلِمُونَ ۝٤٣**) [العنكبوت:43–41].

مفهوم التفكير:

جاء في لسان العرب الفَكر والفِكر: إعمال الخاطر في الشيء. (ابن منظور، د. ت، 307/10) وجاء في (حلس، 2010م، ص254) فَكَر في الأمر فَكراً: أعْمَلَ العقلَ فيه، ورتَّبَ بعضَ ما يعلم؛ليصل به إلى مجهول.

و(أفكَرَ) في الأمر: فكر فيه، فهو مفكر. و(فكّرَ) في الأمر: مبالغة في فكر وهو أشْيَعُ في الاستعمال من فَكَر. وفكر في المشكلة: أعْمَلَ عقله فيها؛ ليتوصل إلى حلها فهو مفكر. والتفكير: إعْمالُ العقل في المعلوم؛ للوصول الى معرفة مجهول.

جاء في تعريفات التفكير لدى العفون وعبد الصاحب (2012م، ص17–21) أنَّ التفكير هو أحد عناصر البناء العقلي المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، ويتميز بطابعه الاجتماعي وعمله المنظومي؛ الذي يجعله يُؤَثِرُ ويتأثرُ ببقية العمليات المعرفية: كالإدراك، والتصور، والذاكرة وغيرها. ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقيّاً، وأشدها تعقيداً،

وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر؛ لذلك فقد شغل التفكير الفلاسفة والعلماء فترة طويلة.

ويُعَدُّ أرسطو أول من فسَّرَ عمليةَ التفكير، فهو يرى بأنَّ التفكيرَ يشملُ التحركَ من عنصر أو فكرة إلى أخرى بواسطة سلسلة من الترابطات. ويُعتبر ديوي Dewey أول من نادى بدراسة التفكير بطريقة منطقية من خلال تحليل المشكلة لعناصرها، وفرض الفروض لحلها، وإجراء التجارب عليها حتى التوصل إلى حل للمشكلة. وفي العام 1913م اعتبر واطسون Watson أنَّ الحياة العقلية لا تُقاسُ، فعملية التفكير نوعٌ من الحديث الصامت بين الشخص ونفسه. ويرى كوهلر Kohler أنَّ التفكيرَ هو تمثيلٌ للمشكلة في الذاكرة.

ويُعرِّفُ دي بونو De Bono صاحب برنامج الكورت التفكيرَ بأنه أحداث لا مادية في الذهن، وعملية عقلية، بصرف النظر عن الوصول إلى نتيجة. ويُعرِّفه (أبو جادو) بأنه سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثيرٍ، يتم استقباله بحاسّة أو أكثر من الحواسّ الخمس بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة.

بالرغم من تعدد التعريفات إلَّا أنَّها تتفقُ في أنَّ التفكيرَ تكوينٌ فرضيٌّ لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من السلوك. فالتفكير نشاط عقليّ يميز الإنسان عن بقية الكائنات الأخرى. يستطيع من خلاله الشخصُ الوصولَ إلى تفسير العديد من الأحداث والظواهر، وهي عملية ملازمة للإنسان منذ وجوده لا يتوقف عنها.

ويعرفه جروان(1999م، ص33)على أنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة.

كما عرفه ابن القيم المذكور في (حلس، 2010م، ص255) بأنه: "نشاطٌ ذهنيٌّ للإنسان. وأنَّ التأملَ في خلق السماوات والأرض هو مدخل التفكير. "

من التعريفات السابقة تخلص الباحثة إلى أنّ التفكير عبارة عن: عملية عقلية غير مرئية، يتم ملاحظتها من خلال آثارها. حيث أنها تدفع الإنسان نحو الفهم وتجاوز المشكلات التي يتعرض لها، مستعيناً في ذلك بالمعلومات والخبرات التي تقدمها الحواس المختلفة.

هناك علاقة وطيدة بين التعليم والتفكير، وكلما كان التعليم يستثير الدافعية والانتباه فإنه يؤدي لتعلمٍ أفضل. وهذا يتطلب الاهتمام بنوع التعليم الموجَّه للطلبة الذي ينمي قدراتهم المعرفية، ويفعل دور المتعلم في الصف. فالعلاقة بين التعليم والتفكير هي:

1- التعليمُ الجيد يؤدي إلى زيادة مستوى التفكير العلميّ.

2- التفكيرُ نوعٌ من العمليات المعرفية العقلية، فكل جانب من جوانب التفكير مهم في استيعاب المعرفة.

3- يستدل على التفكير من خلال عمليات التعلم، ويتمثل ذلك عند حل مشكلة أو الإجابة عن سؤال.

4- يتم التعبير عن التعليم من خلال التفكير بما يتم نقله من أفكار بصورة لفظية.

5- يتأثر التفكير بالاستراتيجية التعليمية المتَّبَعة، كما يتأثر بالفروق الفردية، والمرحلة العقلية التي يمر بها الطالب.

6- من خلال التفكير تحدد الأسباب والمسببات لظاهرة معينة، ويُطلق عليه التفكير العلمي السببي، وهو مرتبط بشكل وثيق بعمليات التعليم (عبد الهادي وعياد، 2009م، ص63-64).

وكما أوضح العلماء العلاقة بين التعليم والتفكير، فقد ربط بعضُهم بين التفكير والذكاء. وأصبح يُعرَّف التفكير بأنه: العملية الظاهرة للذكاء الموروث. وفي هذا الأمر يقول دي بونو De Bono المشار إليه في (أبوحمد، 2014م، ص32) أن الذكاء والتفكير أمران أساسيان للعملية التربوية: فالذكاء هو مسألة وراثية تعتمد على الجينات أو على البيئة المبكرة أو على مزيج منهما معاً، أما التفكير فهو المهارة العاملة التي يمارِس الذكاءُ من خلالها أنشطته على الخبرة. وهذه هي العلاقة الصحيحة بين التفكير والذكاء.

ومن خصائص التفكير أنه يعتبر سلوك هادف على وجه العموم، وهو سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته، كما أنَّ التفكيرَ الفعال هو المستند لأفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.

ولكن الكمال في التفكير أمرٌ غير ممكن في الواقع. والتفكير الفعال غايةٌ يمكن بلوغها بالتدرب والمران المستمران، حيّث إن التفكيرَ يتشكل من تداخل عناصر المحيط التي تضم: الزمان، والموقف، والموضوع الذي يجري حوله التفكير. ويحدث بأشكال وأنماط مختلفة سواء كانت لفظية، أو كمية مكانية، أو شكلية. (عطية، 2009م، ص36).

هذا تربوياً أمّا شرعياً فيقول عباس محمود العقاد المشار إليه في (أبوشمالة، 2010م، ص13) في كتابه "التفكير فريضة شرعية" أنّ القرآن الكريمَ يذكر عملية التفكير ويُعبِّر عنها بكلماتٍ متعددة تشتركُ في المعنى أحيانا، وينفرد بعضها بمعناه من خلال السياق في أحيان

أخرى. فهو الفكر، والنظر، والبصر، والتدبر، والاعتبار، والذكر، والعلم، وسائر هذه الملَكات الذهنية التي تتفق أحياناً في المدلول، ولكنها لا تستفاد من كلمة واحدة تغني عن سائر الكلمات الأخرى.

ويشير عبد الحميد(1996م، ص53-44) إلى أنَّ الإسلام دعا إلى التفكير. وقد بدأت حركة التفكير عند المسلمين في حياة النبيّ "ﷺ" الذي استطاع أن يجعلَ التفكيرَ واقعاً عملياً في حياة المسلمين. وفرَّقَ بوضوحٍ بين الوحيّ الإلهي والتفكير الإنساني.

ويَعتبِرُ بعضُ الباحثين أنّ الفقهَ هو البدايةُ الحقيقيةُ للتفكير في الإسلام، وأنَّ الفقهَ الإسلاميّ جاء شاملاً لنواحي الحياة كلها. فالفكر السياسي الإسلامي، وفكره الاقتصادي، والاجتماعي، والتربوي، يمثل جميعها وجوهاً متنوعة لذلك الفكر الفقهي الضخم، على أنَّ الفكرَ الفقهيَّ الإسلاميّ بدأ يتوقفُ عن الإبداع؛ بسبب أنَّ حركة التغيّرِ الكبيرة التي أنتجها الاختلاط الحضاري بين الشعوب قد استنفذت أغراضها، ولم تظهر بعدها تغيرات كبيرة تدفع إلى تحريك الإبداع العقلي من جديد. وظلَّ الأمرُ هكذا حتى جرت محاولة تاريخية فكرية كبيرة؛ لتحريك وإحياء التفكير من جديد والتي قادها شيخ الإسلام ابن تيمية وتلميذه ابن القيّم رحمهما الله. (عبدالحميد، 1996م، ص72).

أهمُّ مهارات التفكير التي حثَّ عليها الإسلامُ وأمَرَ بها كما جاء لدى السنكري (2003م، ص55-52):

1- النظر: أمرَ اللهُ تعالى الإنسانَ بملاحظة الكون الذي يعيش فيه. وهذه النظرة التي يوجبها الإسلام للعقل البشري، إنما هي نظرة تأمل وتفكير وتدبر، حيث قال تعالى: (**قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَمَا تُغۡنِي ٱلۡأٓيَٰتُ وَٱلنُّذُرُ عَن قَوۡمٖ لَّا يُؤۡمِنُونَ**) [يونس: 101]، وقال ﷻ في سورة الغاشية: (**أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلۡإِبِلِ كَيۡفَ خُلِقَتۡ ۝١٧ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيۡفَ رُفِعَتۡ ۝١٨ وَإِلَى ٱلۡجِبَالِ كَيۡفَ نُصِبَتۡ ۝١٩ وَإِلَى ٱلۡأَرۡضِ كَيۡفَ سُطِحَتۡ ۝٢٠**) [الغاشية:20-17].

فمما لا شك فيه أنّ الناظرَ لهذه المخلوقات نظرةَ تأملٍ وتفكُّرٍ يتوصل إلى حقيقةِ عظمةِ اللهِ تعالى وقدرتِهِ.

2- التدبر: يأمرُ اللهُ تعالى بالتدبر في آياتٍ كثيرة. والمقصود منه: التفهم، والتفكُّرُ، والتعقل، وترجمة كلمات القرآن الكريم إلى أفعال وسلوك في حياة المسلم، كما في قوله: (**كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ مُبَٰرَكٞ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ۝٢٩**) [ص:29] والألباب: جمع لُبّ وهو العقل الذي هو مَنبع التفكير.

3- التثبت أو التحقق: المقصود به التأكد من صحة المعلومات والمفاهيم، أو مطابقة الفعل للقاعدة المتفق عليها، وارتباط النتائج بالمقدمات. فمنهج التفكير في القرآن يقوم على القواعد الثابتة وليس الشك والظنّ. فالظنُّ وَهْمٌ والحقائقُ العلميةُ لا تُبْنى على الوهم؛ لذلك أمرَ الله تعالى باجتنابه. وفي ذات السياق أمرَ النبيّ ﷺ بالتثبت من الكلام الذي نسمعه، كما جاء في صحيح مسلم: " **كفى بالمرءِ كذبا أن يحدث بكل ما يسمع**".

4- الاستقراء: أمر الله تعالى الإنسان بأن يفكر ويتدبر في الأسباب والحقائق التي يقوم عليها هذا الكون؛ ليتمكنَ من تسخير هذه القوانين لخدمته في عمارة الأرض وهو ما يسمى حديثاً الاستقراء، ويقصد به: الانتقال من القضايا الجزئية إلى الكلية، أي التوصل من دراسة الكثير من الحالات والأمثلة إلى القاعدة الكلية والحقيقة الثابتة.

5- الاستنباط: فتح الإسلامُ البابَ أمام العقلِ؛ ليبذل أقصى جهده في استنباط الأحكام الشرعية. وعملية التفكير الاستنتاجي هذه تسمى الاجتهاد، ويقصد به: استفراغ الجهد في استنتاج الحكم الشرعي من الدليل التفصيلي في الكتاب والسُّنة. وقد علّمَ النبيُّ صحابته الاجتهاد، كما في إرساله لمُعاذ بن جبل إلى اليمن؛ ليقضيَ بين الناس. أمره باتباع حكم الكتاب والسنة، فإن لم يجد يجتهد برأيه ما استطاع. حتى أنَّ الإسلامَ وضع للمجتهد الأجرَ والثواب على اجتهاده مضاعَفاً إذا أصاب، وأجراً واحداً إذا أخطأ.

6- فرض الفروض واختبار صحتها: الفرض هو: إجابة ذكية مُحتملَة يتبناها الإنسانُ في مواجهة المشكلات التي تعترضه، وعليه أنْ يتحققَ من صحته أو يستبدله بغيره إنْ كان خاطئاً؛ حتى يتوفرَ لديه حلٌ سليمٌ للمشكلة. كما جاء في افتراض سيدنا إبراهيم عليه السلام للإله الخالق للكون:(**فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا ۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ ۖ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّى وَجَّهْتُ وَجْهِىَ لِلَّذِى فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا ۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾**) [الأنعام:76-78].

ومن هذا النوع أيضاً ما جاء في سورة يوسف عليه السلام: (**وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِّنْ أَهْلِهَآ إِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن قُبُلٍ فَصَدَقَتْ وَهُوَ مِنَ ٱلْكَٰذِبِينَ ﴿٢٦﴾ وَإِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٍ فَكَذَبَتْ وَهُوَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ﴿٢٧﴾**) [يوسف:26-27].

مفهوم الاستنباط لغة:

الاستخراجُ باجتهاد ومعاناة فكر. وأصله الفعل نبط بمعنى: أظهر وأبرز ومنه. استنبط الجواب بمعنى: تلَّمَسَهُ من ثنايا السؤال. أما الاستدلال الاستنباطي فيعني: القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوفرة، طبقاً لقواعد وإجراءات منطقية محددة. ويُعَدُّ الاستدلال الاستنباطي من أهم مباحث علم المنطق.

وإنَّ النتيجة في عملية الاستدلال الاستنباطي لا تخرجُ عن حدود المعلومات المعطاة، ولكن حتى يتمّ الوصول إليها لا بُدَّ من إمعان النظر وبذل مجهود ذهني في معالجة المعلومات المعطاة والتي تتضمن النتيجة أو تمهد لها بالضرورة.

ولا شك أن المهارة في الاستدلال الاستنباطي تجعلُ قدرتَنا على اتخاذ القرارات أفضل، كما تجعلُ تفكيرَنا أكثرَ فاعلية في حل المشكلات التي تواجهنا في حياتنا اليومية، وذلك عن طريق التعرف على قواعد وإجراءات الاستدلال الاستنباطي من جهة، والعمل على تجنب الوقوع في الأخطاء من جهة أخرى. (عطية، 2009م، ص346-345).

كما يرى عبيدات وأبو السميد(2007م، ص76-75) أنَّ استخدامَ أسلوب الاستدلال الاستنباطي يفوقُ كثيراً ما يتبادر للذهن؛ ذلك أنَّ الكثيرَ مما يعرفه كلُّ واحدٍ من الناس قد تمَّ تعلمه عن طريق الاستنباط من أشياء أخرى يعرفها، ولو أنَّ المعرفة مقصورةٌ على التعلم بشكل مباشر وصريح لكانت بلا شك محدودة كماً وكيفاً.

إنَّ الاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عمليةُ تفكيرٍ مركبةٍ تضم مهاراتِ تفكيرٍ متعددةٍ، مثل: استخدام المنطق، والتعرف على التناقضات في الموقف، وتحليل القياس المنطقي، بالإضافة إلى حل مشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية.

مفهوم التفكير الاستنباطي:

هو عملية عقلية منطقية، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها واستنباط الجزء من الكل، إذ يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنياً. (العفون وأبوالصاحب، 2012م، ص99).

فالتفكير الاستنباطي عبارة عن مهارة تفكيرية تقوم بدور المسهل لتنفيذ أو ممارسة عمليات معالجة المعلومات. ويضعه العلماء في المستوى الثالث من عمليات التفكير المعروفة

بعد استراتيجيات التفكير المعقدة التي هي: حل المشكلات، واتخاذ القرار، وتكوين المفاهيم، والتفكير الإبداعي. والاستدلال يتضمن مهارات: الاستقراء، والاستنباط، والتمثيل. وقد وضع علماء المنطق ثلاثة أنواع من الاستدلال:

1- الاستدلال الاستنباطي: وهو الاستدلال من العام إلى الخاص، مثل: جميع الفلزات تتمدد بالحرارة. والحديد فلز، إذن يتمدد الحديد بالحرارة.

2- الاستدلال الاستقرائي: وهو الاستدلال من الخاص إلى العام، مثل: الحديد والنحاس معادن تتمدد بالحرارة، إذن كل المعادن تتمدد بالحرارة.

3-الاستدلال التمثيلي: وهو استدلال من الخاص إلى الخاص، ويجري بعقد مماثلة بين شيئين بينهما أوجه شبه؛ للوصول إلى نتيجة مفادها: نقل حكم من أحد المتماثلين إلى الآخر. وهي نتائج تكون في الغالب احتمالية أو ظنية راجحة. (الدليمي، 2008م، ص74).

ويرى عطية (2009م، ص358) أنَّ الاستنباط أو الاستنتاج: هو انتقال الذهن من حكمٍ كلِّي تتضمنه المقدمة إلى حكم أقل عمومية. فاستراتيجية الاستنتاج تعني: الانتقال من العام إلى الخاص، ومن الكليَّات إلى الجزئيات، ومن التعريف إلى الأمثلة عليه.

يتكون الاستنباط من ثلاثة مكونات:

1- المقدمة الأولى: (القاعدة الكبرى) قاعدة كلية مقبولة وصادقة، مثل: "كلُّ مُسكِر حرام".

2- المقدمة الثانية: (القاعدة الصغرى) حالة فردية من حالات القاعدة الكلية، مثل: "النبيذ مسكر".

3- النتيجة: وهي التوصل لإمكان انطباق القاعدة الكلية على الحالة الفردية: "إذن النبيذ حرام".

مزايا الاستراتيجية الاستنباطية/الاستنتاجية:

سهولة استخدامها؛ فهي لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير، كما أنها لا تستغرق الكثير من الوقت في الشرح، ومناسِبَة لمستويات الطلبة، وتساهم في ترسيخ القاعدة في أذهان الطلبة.

وأهم موضع لاستخدامها هو في خطوة التطبيق والتقويم عندما يريد المعلم التأكد من فهم التلاميذ واستيعابهم للمفهوم.

لكن هذه الطريقة لا تخلومن بعض العيوب حيث إنّ مدارك الطلبة لا تتحمل دائماً القواعد العامة المباشرة، كما أن هذه الطريقة تركز على دور المعلم بشكل كبير؛ لأنَّها تبعد الطلبة عن اكتشاف القاعدة بأنفسهم فهم يأخذونها مباشرة من المعلم ويحفظونها.

والطريقة الاستنباطية تبدأ من الصعب إلى السهل مخالِفة قواعد التعلم التي تنادي بالتدرج من السهل إلى الصعب لذلك فقد يساهم هذا الأمر في سرعة نسيان القاعدة لأن الطلبة لم يبذلوا جهداً في استنباطها.

صحة الاستدلال الاستنباطي:

لا يُوصفُ الاستدلال الاستنباطي بالصدق أو الكذب، ولكنه يُوصفُ بالصحة أو عدم الصحة. فالنتيجة التي يتم التوصل إليها لا بُدَّ أن تكون متضمنة في المقدمات ولا يصح بأي حال أن تتجاوز حدود المعلومات الواردة فيها.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية الاستنباطية:

1- الخطوة الأولى التمهيد: حيث يُهيئ المعلم الطلبة للموضوع من خلال إثارة تفكيرهم.

2- الخطوة الثانية: تعريف المفهوم أو القاعدة أو التعميم من خلال تحديد اسمه، وتحديد الخصائص التي تميزه عن غيره، ومن ثمّ كتابته في جملة.

3- الخطوة الثالثة: شرح التعريف من خلال التفاعل بين الطالب والمعلم، حيث يقوم المعلم بشرح التعريف مفصِّلاً دلالة ألفاظه، ويطرحُ على المتعلمين مجموعة من الأسئلة النظرية، ويوجههم إلى تحديد سمات المفهوم.

4- الخطوة الرابعة: إعطاء أمثلة على المفهوم، حيث يقوم المعلم بعرض أمثلة متنوعة على الطلبة مع مراعاة أن تكون متدرجة في صعوبتها ومتوافقة مع خبرات الطالب السابقة. وفي مرحلة متقدمة من النقاش يذكر المعلم أمثلة منتمية وغير منتمية، ويطلب من الطلبة التفريق والتمييز بينها مع ذكر التعليل المناسب لكل مثال.

5- الخطوة الخامسة التطبيق أو التدريب: حيث يطلب المعلم من الطلبة إيراد أمثلة جديدة على التعريف أو القاعدة أو الحكم.

6- الخطوة السادسة التقويم الختامي. (اشتيوة، وأبورزق، وعودة، 2011م، ص192-189).

المحور الثالث
المفاهيم الفقهية

تعريف المفاهيم:

تُعَدُّ المفاهيمُ ذات أهمية ليس لأنها الخيوط التي يتكون منها نسيجَ العِلمِ فحسب، وإنَّما لأنّها تزود المتعلم بوسيلة يستطيع من خلالها مسايرة النمو في المعرفة حيث إن المفاهيم على درجة كبيرة من المرونة بحيث تسمح باستيعاب حقائق تنضم إلى تركيبها من دون جهد كبير من المتعلم ودون اهتزاز البناء المعرفي له. والمفاهيم تنمو بصورة مستمرة ومتدرجة في الصعوبة؛ نتيجة لنمو المعرفة. وبهذا فهي تتطور من الغموض إلى الوضوح، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المفاهيم غير الدقيقة إلى المفاهيم الدقيقة. (الجنابي، 2011م، ص101).

ويعرف الطيطي (1993م، ص8) المفهوم بأنه عبارة عن: زمرةٍ من الأشياء أو الرموز أو الحوادث، جُمعت بعضها إلى بعض على أساس خصائص مشتركة، يُمكنُ أن يشارَ إليها باسم أو برمز معين. فمعظم الكلمات في أي لغة من اللغات تشير إلى أصناف أو فئاتٍ من الرموز أو الحوادث، أكثر من إشارتها إلى شواهد من هذه الفئات. وعادة يكون من الضروري استخدام كلمات محددة؛ لجعل كلمة واحدة من هذه الأصناف العامة تشير إلى شاهد بعينه.

إنّ العديدَ من المفاهيم التي يجب أن تُدرسَ هي مفاهيم رموز. وهي تتكون من أنواع معينة من الكلمات والأرقام، تُمثلُ أو تُصنف أشياء أو أحداث، وتصف علاقتها الحقيقية أو الخيالية. وتشير كلمة مفهوم في بعض الأحيان إلى فكرة موجودة في ذهن شخص ما.

ويرى مردان والعبيدي أنّ المفاهيمَ هي مجاميعٌ من الأشياء التي لها أسماء مشتركة. بينما يُعرِّفها سلامة بأنها: فكرة تختص بظاهرة معينة أو علاقة أو استنتاج عقلي، يُعبّرُ عنه بواسطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معين. وترى أبو معيلق أنّ المفهومَ هو تصورٌ ذهنيٌّ يُكوِّنه الطالبُ للمواقف أو الظواهر أو الأحداث التي تشترك في مجموعة من الخصائص المشتركة التي تميزها عن غيرها، وتُعْطَى رمزاً أو لفظاً أو اسماً يَدُلُّ عليها. (الشريف، 2010م، ص11).

وتُعرِّفُ الباحثةُ المفاهيمَ الفقهيةَ إجرائياً بأنّها: مجموعةُ التصوراتِ الذهنيةِ التي تُكَوِّنُها الطالبةُ حولَ المعلوماتِ الخاصّةِ بموضوعاتِ مادة الفقه على شكل رموزٍ، معَ فهمِ العلاقاتِ بين هذه المعلوماتِ، والقدرة على توضيحها وتصنيفها وتمييزها عن غيرها.

ويتَّطَّلبُ تعلَّمُ المفهوم مراعاة عدد من الأسس منها:

1- وضع تعريف للمفهومِ يُناسب قدرات الطلبة وإمكاناتهم، مع تحديد خصائص التعريف بطريقة سهلة تساعدهم على اكتسابه.

2- مراعاة أهمية المفاهيم وفاعليتها بالنسبة للطلبة، ومدى ارتباطها بأهداف الفرد والمجتمع والمرحلة التعليمية ونموها في المراحل التعليمية المختلفة.

3- التأكد من صحتها، وأثرها في نمو المعرفة والتفكير لدى الطلبة.

4- إعطاء أمثلة على المفاهيم المجردة؛ تلافياً للخلط أو التشويش في المفاهيم.

5- الحرص على التطبيق العملي ما أمكن عند تدريس المفاهيمُ وإعطاء القدوة الحسنة للطلبة.

6- اختيار المستويات التعليمية الدنيا ثم المستويات التعليمية العليا حسب مستويات الطلبة.

7- وهناك عوامل داخلية مؤثرة في صعوبة تعلم المفاهيم منها: مدى استعداد الطالب نفسه ودافعيته للتعلم، ومستوى نضجه العقلي، ومقدار اهتمامه وميوله تجاه المادة.

وهناك شرطان أساسيان لا بد من توافرهما؛ لتكوين المفهوم هما:

- إدراكُ وتجريدُ الخصائص الرئيسة المميِّزة للمفهوم للأشياء أو الأحداث كمجموعات محددة؛ للوصول إلى التصميم.
- التمييزُ بوضوحٍ بين الخصائص الرئيسة المحدِّدة للمفهوم، وبين تلك المرتبطة به. أيّ التمييز بين المفهوم كفئة خاصة وبين غيره من المفاهيم. (الجنابي، 2011م، ص103).

تدريس المفاهيم:

والمفاهيمُ في أبسط تعريفها: هي ما يتكوّنُ لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمات أو عبارات أو عمليات. وبما أنّ الأفرادَ يختلفون من حيث مستوى النضج والخبرة، فإنَّ الكلمةَ الواحدةَ لا تعني لجميع الأفراد معنىً واحداً، وهذا يعني أنَّ المفهومَ ليس شيئاً ثابتاً، وإنَّما ينمو من خلال نضجِ الأفرادِ ونمو خبراتهم. كما يُمكِنُ أن تُعرَّفَ المفاهيم على أنها عباراتٌ أو رموزٌ لفظية تدل على معلومات وأفكار مجردة لأشياء أو خبرات معينة ذات صفات مشتركة. وتتميز المفاهيم عن الحقائق بالتعميم، والرمزية أو التجريد.

يشير برونر Bruner إلى بنية المفهوم على أنَّه يتكوَّن من خمسة عناصر هي: الاسم، والأمثلة، والخصائص الأساسية وغير الأساسية، والقيمة المميزة، والقاعدة، أو التعريف. (عليمات وأبوجلالة، 2001م، ص309).

الخصائص العامة للمفاهيم:

1- **قابلية التعليم:** وهذا عني أنَّ المفاهيمَ تختلفُ في درجة تعلمها، فهناك مفاهيم يمكن تعلمها أسرع من غيرها.

2- **قابلية الاستخدام:** حيث يختلفُ الطلبةُ في استخدام المفاهيم، وفي تكوين القوانين، وفي حلِّ المشكلات، تبعاً لدرجة نضجهم وتعلمهم.

3- **الصدق:** هو درجة اتفاق المتخصصين في تعريف المفهوم ومدلوله. ويزدادُ صدقُ المفهومِ عند الطالب بزيادة درجةِ تعلمهِ، واقترابه من تعريف المتخصصين.

4- **العمومية:** حيث تختلفُ المفاهيم في درجة عموميتها؛ طبقاً لعدد المفاهيم المتضمنة فيها.

5- القدرة: حيث تتحدَّدُ قدرة المفهوم بمدى تفسيره لاكتساب مفاهيم أخرى. وقد نادى برونر Bruner بضرورة تدريس المفاهيم الكبرى لأنَّ لها قدرة تفسيرية أكبر من غيرها.

6- **البنية:** تتحدد بنية المفهوم بالعلاقة الموجودة بين مكوناته.

7- **القابلية لإدراك الأمثلة الدالة على المفهوم حسياً أو عقلياً:** فالمفاهيم تختلف فيما بينها في نوعية الأمثلة التي تُمكِّنُ الفردَ من إدراكه. وكلما زادت درجة نمو الطالب ودرجة تعلمه، زادت درجة إدراكه للمفهوم الأقل وضوحاً.

8- **تعدد الأمثلة الدالة على المفهوم:** والأمثلة تختلف في نوعيتها: فبعضها تصوريّ، وبعضها رمزي تخيليّ. (الشريف، 2010م، ص16).

ويرى مطر (2010م، ص10) أنّ من خصائص المفاهيم أيضاً أنّها تتغير من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد. فلا تنشأ المفاهيمُ فجأة لدى الشخص بصورة كاملة الوضوح، بل تنمو وتتطور طول الوقت. كما أنَّ المفاهيم المادية تتطور أسرع من المفاهيم المجردة؛ بسبب استخدام الأمثلة الحسيّة في تشكيلها لدى المتعلم، بينما تعتمد المفاهيم المجردة في تشكيلها على الأمثلة الرمزية. وتتحد المفاهيمُ في تأثيرها على التوافق الاجتماعي والشخصي للفرد.

أنواع المفاهيم:

1- مفاهيمٌ تمثل تصنيفات لمجموعات مختلفة من الأشياء: تهدف إلى الوصف وتسهيل الدراسة، وتُسمَّى مفاهيم تصنيف. ويُعرَّف المفهوم هنا بأنه مجموعة من المثيرات تجمعها صفة مشتركة.

2- مفاهيمٌ تُعبِّرُ عن قوانين أو علاقات: وهذا النوعُ يُقررُ العلاقةَ بين مفهومين أو أكثر. وأحياناً تُسمَّى مفاهيم علائقيةأي أنهامفاهيم تعبرُ عن علاقات تقومُ على أساس الفروض التكوينية الفرضية العقلية، وهذه عادة تقوم عليها النظريات العلمية، وتهدف إلى تفسير العلاقات أو القوانين.

إنَّ تكوينَ المفاهيم وتنميتَها عند الطلبة يُعتبرُ من أهداف تدريس المعرفة في جميع المراحل التعليمية. ويمكن أنْ يناسِبَ تكوينُ المفاهيم عند الطلبة التدريس عن طريق المنحى الاستقرائي، حيث يبدأ المعلمُ بالحقائق والمواقف المحسوسة من خبراتهم المباشِرة، ثم يُوجِّهُ الطلبةَ لفهم العلاقات والخصائص المشتركة بين تلك الحقائق، حتى يصلوا إلى المفهوم المراد تعلمه.

أمَّا في تدريس توكيد المفاهيم وتنميتها والتدريب على استخدامها في مواقف تعليمية جديدة، فيفيد في هذا المجال الأسلوب الاستنتاجي، ففي هذا الأسلوب يقوم المعلمُ بتقديم المفهوم، ثم يقدمُ الأمثلةَ والحقائقَ المتصلةَ بها، يجمعها من إجابات التلاميذ؛ وذلك للتأكد من تكوين المفهوم وتعلمه. (عياد، 2008م، ص38).

نظريات تعلم المفاهيم:

1- **الاتجاه السلوكي:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أنَّ المفهومَ عبارةٌ عن سلسلةٍ من الشواهدِ، وتعلمه يعتمدُ على التمييز بين سلسلة الشواهد ذات العلاقة بالمفهوم وغيرها من الشواهد غير المتعلقة به، وتعلم المفهوم يتم الحصول عليه بمجرد حصول المتعلم على التعزيز التمايزيّ أو التفاضليّ.

2- **الاتجاه المعرفي:** يرى اصحاب هذا الاتجاه أنَّ تعلمَ كيفيةَ الأداءِ في موقفٍ معينٍ هي مسالةٌ ترجعُ إلى اختبار الاحتمالات المختلفة. فالسلوكُ المفهوميُّ عندَهم مُوجَّهٌ دائماً بفرض من نوعٍ معين. وأنَّ التعلمَ عمليةٌ منفصلةٌ تُمثلُ الانتقالَ من الفرض غير الصحيح إلى الفرض الصحيح.

ويتضح الفرق بين الاتجاهين في أنَّ الاتجاه السلوكي لتعلم المفهوم يربط بين المثير والاستجابة، ويهتم بحدوث التعلم تدريجياً، بينما الاتجاه المعرفي يعتمد على ترابط السمات التي توفرها الأمثلة بالاستجابة، ويرى أن تعلُّمَ المفهومِ منفصلٌ. (الشريف، 2010م، ص17).

وقد يُواجهُ المعلمُ بعضَ الصعوباتِ في تعليمِ المفاهيمِ مثل:

1- طبيعة المفهوم: ويتمثل في مدى فهم التلميذ للمفاهيم المجردة أو المعقدة.

2- الخلطُ في معنى المفهوم أو الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم، خاصّة المستخدمة كمصطلحات علمية.

3- النقصُ في خلفية التلميذ العلمية، مثل: دراسة المفاهيم المعتمِدَة على بعضها.

4- صعوبةُ تعلم المفاهيم السابقة واللازمة لتعلم المفاهيم العلمية الجديدة. (عليمات وأبوجلالة، 2001م، ص67).

ويعطي عليمات (2001م، ص311) أمثلةً على مستويات قياس تعلم المفاهيم:

1- تعريف المفهوم: ومن الأسئلة التي تقيس هذا المستوى "عَرِّفْ المصطلحات التالية".

2- قياسُ قدرةَ الطالب على فهم المفاهيم وتطبيقها: وهذا المستوى مهمٌ جدّاً في التدريس الصفي، فلا قيمة لمعرفة الطالب لمفهوم ما ما لم يكن التلميذُ قادراً على الاستفادة منه في مواقف جديدة، ومن أمثلة الأسئلة التي تقيس هذا المستوى: "هل– ما هو –كيف–وَضِّحْ".

المفاهيمُ الفقهيَّةُ ومدى ملاءمتِها لطلبة الصف التاسع الأساسيّ:

مفهوم الفقه:

الفقه لغة: الفهم والفطنة. فقِهَ الأمرَ أي: أحسنَ إدراكَه. والفقِيه: العالِمُ الفَطِنُ. والفقه: هو العِلْمُ بالشيء معَ الفهمِ له والفطنةِ فيه.

وقد جاءت مادةُ الفقه في قوله تعالى: (**۞وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴿١٢٢﴾**) [التوبة:122]، ومنها قولُ النَّبيّ "ﷺ": "**مَنْ يُرِدِ اللهُ به خيراً، يُفقهُهُ في الدين**".

ويُعرَّفُ الفقهُ اصطلاحاً بأنه: " العِلمُ بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية" (الجلاد، 2011م، ص362).

ويستندُ علمُ الفقه على عددٍ من الأسسِ أوضحها الشرنباصي (2003م، ص18) على النحو التالي:

أولاً: التيسير على المُكَلَّفين: ويتم ذلك برفع الحرَجِ والمشقةِ عنهم. ومن هنا كانتِ التكاليفُ الشرعية، الأوامر والنواهي قليلة، لا يَشقُ على المكلَّفِ القيام بها وفيه قوله تعالى: (**يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلۡيُسۡرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلۡعُسۡرَ وَلِتُكۡمِلُواْ ٱلۡعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُواْ ٱللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَىٰكُمۡ وَلَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴿١٨٥﴾**) [البقرة: 185].

ثانياً: قلّةُ التكاليف: وذلك أنَّ تكاليفَ الشريعة قليلةٌ، لا تُلحِقُ بالعبد تعباً ولا تورث نفسه مللاً؛ لأنَّها في الامتثال بها لا تحتاج إلى زمن طويل ولا صعوبة في فهمها، فالصلوات الخمس مناجاةٌ للرَّبِ لا تستغرقُ من اليومِ إلَّا زمناً يسيراً، وصوم رمضان شهر من اثني عشر شهراً في العام، وهكذا بقية التكاليف.

ثالثاً: التدرج في التشريع: نزلَ التشريعُ على فترات، في كل عام يشرع نوعٌ من الأحكام لمناسباتٍ شرعيةٍ. واستمرَّ النزولُ حتى أكملَ اللهُ الدِّينَ وأتمّ الشريعة؛ ذلك لأن الإسلام جاء في وقتٍ كان العربُ يكرهون ما يقيّد حريتهم، وقد تمكنتْ من نفوسهم عاداتٌ وغرائزٌ لا يستطيعون التحولَ عنها دُفعة واحدة. فاقتضت الحكمةُ الإلهيّة ألّا يفاجئوا بالأحكام؛ حتى لا تنفرُ منها نفوسُهم، ومن هنا نزل القرآنُ على فترات حتى تمّ في ثلاثة وعشرين عاماً.

ويرى الجلاد (2004م، ص324) أنّ من أبرز التحديات التي تواجهُ تعليم التربية الإسلامية في وقتنا الحاضر مدى قدرة المناهج الدراسية على تحقيق الفهم الصحيح للمفاهيم الإسلامية، والعملُ من جهة أخرى على تخليصها من عوامل الخلط وسوء الفهم لمنظومتها المفاهيمية الشاملة.

فالتربيةُ الإسلاميّةُ تقوم في بنائها المعرفي على منظومةٍ متكاملةٍ من المفاهيم العقدية والفقهية، حيث تتدرجُ من المفاهيم العامّة إلى مفاهيم أخرى أقلّ عمومية، ثم تتشكل هذه المفاهيمُ في إطارٍ مفاهيميٍّ متكاملٍ، مكونةً البنيةَ المعرفيةَ والقيمية والسلوكية للمتعلمين.

كما يُلاحظ أنَّ هناك ارتباطاً مباشراً بين تصورِ المتعلمِ لمفهومٍ معينٍ، وبين أنماط السلوك الناتجة عن هذا التصور. فإذا كان الفهمُ سليماً أفضى إلى سلوكٍ إسلاميٍّ قويمٍ يتفق مع قواعد الإسلام ومقاصده العامة، وإنْ كان الفهمُ مغلوطاً وملوثاً أفضى إلى ظهور سلوكيات مرضية منحرفة وفهومات شاذة تنتسب إلى الإسلام وهي ليست منه في شيء.

وبناءً على ذلك فإنَّ أهميةَ المفاهيم التربوية الإسلامية تنبعُ من:

1- أنَّ هذه المفاهيم هي التي تحفظ للمجتمع توازنه، وتعيد له الثقة بفكره التربويّ الإسلاميّ، وتعزز قدرته على تأصيل المفاهيم المستوردة.

2- تحديد معالم المفاهيم الإسلامية وتمييزها عن المفاهيم الغربية.

3- المفاهيمُ التربويةُ تُسهلُ عمليةَ الاتصال والتعلم والتذكر؛ لأنها عبارةٌ عن كلماتٍ وصفيّةٍ كُليّةٍ تُعطي تصوراً للشيء.

4- تساعدُ على الاتصال المباشر وغير المباشر مع الآخرين على أساس المنهج الإسلاميّ.

5- تُعدّ المفاهيم الإسلامية عاملاً أساسياً في توجهات الإنسان وتنظيم حياته وفق المنهج الإسلامي الصحيح.

6- المفاهيمُ لها تأثيرٌ واضحٌ على التفكير، وبالتالي لها أثرٌ على السلوك. فالمفاهيم المُبهَمة أو الملتبسة تؤدي لتفكيرٍ خاطئٍ وبالتالي إلى سلوكٍ خاطئٍ أيضاً. (الشريف، 2010م، ص13).

خصائص الفقه الإسلامي:

1- **الأساس الرباني:** حيث إن مصدره هو الوحي الإلهي الذي يضع القواعد والأصول، والأهداف والمقاصد، لهذا كان للفقه من القبول والاحترام والانقياد مالم يحظ به قانون آخر من القوانين التي وضعها البشر، ذلك أن الأمة تنظر إلى العمل بالفقه على أنه عبادة وقربة إلى الله تعالى.

2- **الوازع الديني:** ويعني أن الفقه الإسلامي يعتمد على الضمير الديني الذي يقيد صاحبه بفكرة الحلال والحرام، فليس ما يزعجه هوالخوف من السلطات بل رقابة الله تعالى فيقيم المسلم من نفسه حارساً عليها.

3- **الإنسانية:** الإسلام يراعي قيمة الإنسان وفطرته ويعترف بكيانه روحاً وعقلاً وجسداً، ويقرر له من الحقوق والحريات ما يراعي خصائص انسانيته ومقوماتها.

4- **الشمول والإحاطة:** يشمل الفقه الإسلامي كافة نواحي الحياة فلا يدع ناحية إلا شرع لها وحكم فيها، من أدب المائدة وحتى سياسة الدولة.

5- **الأخلاقية:** من وظائف الفقه صياغة الأوامر والنواهي الأخلاقية في صورة تشريعات ملزمة، حيث يتميز الفقه الإسلامي بنزعته الأخلاقية التي تتخلل كل أحكامه.

6- **العالمية:** يتميز الفقه بنزعته إلى العالمية رغم أنه بدأ في أرض العرب لكنه يستند إلى كتاب عالمي هو القرآن الكريم، وقد حكم هذا الفقه شعوباً شتى في مختلف البلدان فلم يقعد عن الوفاء بحاجاتهم.

7- **الموضوعية:**وتعني الاتجاه إلى البساطة وعدم التعقيد على خلاف القوانين الأخرى.

8- **الوسطية:**يتسم الفقه الإسلامي بالوسطية مما يجنبه التطرف والجموح، ويجعله دائماً في موضع التوازن والاعتدال دون جنوح إلى جهتي الإفراط أو التفريط.

9- **التوازن بين الفردية والجماعية:**يتميز الفقه الإسلامي بموقفه المتوازن بين الفرد والجماعة فيراعي الملكية الفردية بشروط محددة على أساس أن المال لله والإنسان مستخلف فيه. (المالكي، 2008م، ص48-41).

وتعرض الباحثة أهداف تدريس الفقه الإسلامي في المرحلة الأساسية العليا التي تألفت منها عينة هذه الدراسة:

أولا: الأهداف المعرفية:

1- تعرُّفُ المعلومات الفقهية عن العبادات والمعاملات: ويكون التعرُّف على هذه المعلومات إجمالاً في الصفوف الأولى، ويزداد تفصيلاً وعمقاً في الصفوف اللاحقة. وأهمية هذا الهدف هو تمكين الطالب من القدرة على أداء العبادات بالشكل الصحيح، فهو يمثل الجانب النظري من الفقه الذي يستند إليه التطبيق والممارسة العملية.

2- تصويب المعرفة الخطأ عن العبادات والمعاملات: المقصود تنقية ما لدى الطالب من مفاهيم مغلوطة، إذ غالباً ما يأتي الطلبة للمدرسة في الصفوف الأولى ولديهم معرفة قليلة عن العبادات، فيكون دور المدرسة تزويدهم بالمعلومات الصحيحة التي من شانها تصويب تصوراتهم الخطأ.

3- تطبيق المعرفة الفقهية إلى عمل وسلوك حياتي: ليستِ الغايةُ من الفقه هو تعلّم أحكامه نظرياً، وإنما تنفيذ ذلك ظاهراً في سلوك الطالب اليومي.

4- إدراكُ أهداف التشريع الإسلامي ومقاصده: الهدفُ هو أنْ يدرك المتعلمُ تميّزَ الفقه الإسلامي عن غيره من التشريعات الوضعية في صفاته وخصائصه.

5- تعرف أساسيات علم الفقه وقضاياه العامة: من المهم أن يتعلمَ الطلبة علم أصول الفقه ومباحثه العامة بشكل تدريجي يراعي مداركهم، مثل: تعريفهم بالمصادر والأدلة الشرعية للأحكام، وقواعد الاستنباط، وحجيتها.

6- التعرف على أشهر المذاهب الفقهية وكتُبها: تعريفُ الطلبة بنشأة المذاهب الأربعة وأشهر كتبها الفقهية، والتأكيد على أنَّ هذه المذاهبَ دليلُ أهمية دور الجهاد في حياة الأمّة، ودليل ثبات الفقه في أصوله ومرونته في فروعه، وتجدده، وصلاحيته لكل زمان ومكان.

ثانيا: الأهداف الوجدانية:

1- تمثُّل الأحكام الفقهية في السلوك الحياتي: الأحكام الشرعية بما فيها من قيم واتجاهات هي معاييرٌ للحكم على سلوك الإنسان قبولاً أو رفضاً، وتقتضي المعرفة بالحكم الشرعي تمثُّل ما جاء به والتقيُّد بما أمرَ اللهُ به.

2- تقديرُ عظمة التشريع الإسلاميّ في تنظيم حياة المسلمين: يتفرّدُ التشريعُ الإسلامي عن غيره بخلوده، واستمراره، وصلاحيته لكل زمان ومكان، وقدرته على حل المشكلات التي تواجه المسلم بما يحقق سعادته في الدَّارين.

3- ردُّ الشبُهات عن الأحكام الشرعية التي يُثيرها الأعداء: يُسهمُ تعليمُ الفقه في اعتزاز المتعلمين بالإسلام، وتقدير واجبهم في الدفاع عنه، ورد الشبهات التي يثيرها الخصوم حول تشريعاته وأحكامه، وذلك ببيان بطلان هذه الشبهات، والردّ عليها بالحجة والمنطق والبرهان.

4- تقديرُ جهود العلماء والفقهاء في بناء الثروة الفقهية للأمة: يُولِّدُ تعليمُ الفقه شعوراً بالتقدير في نفوس المتعلمين تجاه العلماء الذين خدموا هذا الدين، وحافظوا عليه بمؤلفاتهم ومصنفاتهم العديدة.

ثالثا: الأهداف النفسحركية:

1- أداء العبادات والمعاملات على الشكل الصحيح: الغاية المتوخاة من تعليم الفقه هي أداء الطلبة للعبادات بشكل مُتقن، مستوفٍ للأركان وللشروط التي شرَّعها الله تعالى.

2- إتقان دراسة النصوص الشرعية المتعلقة بالموضوعات الفقهية: يتطلبُ تعليم الفقه دراسةَ الطلبة للآيات والأحاديث المتعلقة بالموضوعات الفقهية وفهمها؛ ليكتملَ الترابطُ بين علوم الفقه والتفسير والحديث.

3- تنمية المهارات العقلية للمتعلمين وبخاصة المتعلقة بدراسة الموضوعات الفقهية من: تحليل، واستنباط، واستنتاج، وتعليل. (هندي، 2009م، ص474-470).

وترى الباحثة أن معلم الفقه يحتاج للعديد من الأُسسُ التي يستندُ إليها في تدريسه للفقه الإسلامي ، ومنها :

1- ضرورةُ الاستشهاد بالنصوص المتصلة بالأحكام سواء من القران أو السنة؛ لما فيه من أثر في إقناع الطلبة.

2- استخدام العرض العمَليّ خاصّة في دروس العبادات كالصلاة والوضوء.

3- قراءةُ الدرس من الكتاب المقرّر بعد الانتهاء منه؛ حتى لا يصبحَ الموضوعُ إلقائياً. والهدفُ من القراءة تذليل الصعوبة على الطالب أثناء مراجعته للموضوع في المنزل.

4- ربط دروس الفقه بالواقع، والإكثار من ضرب الأمثلة. (حلس، 2010م، ص106).

5- البدء بعرض الأمثلة والصور الجزئية، ثم استخلاص التعريف منها.

6- تأخير تناول الحكمة من مشروعية الموضوع لما بعد الانتهاء من عرضه؛ لأنَّ المقصودَ منها معرفة السرَّ الكامن وراء تشريع هذا الموضوع على العباد، فهو أعمق من دراسة الموضوع نفسه.

7- التركيز على أساسيات علم الفقه بعيداً عن الخلافات المذهبية والفقهية التي تُشتتُ الطلبة.

8- تنويع الأساليب والاستراتيجيات في تدريس الموضوعات الفقهية من: المناقشة، والحوار، والتطبيق العَمَليّ، والتعلم التعاونيّ، وحل المشكلات؛ وكذلك استخدام الطريقة الاستقرائية، والاستنتاجية، والخرائط المفاهيمية. (هندي، 2009م، ص475-474).

المحور الرابع
الخصائصُ النمائيةُ لطلبة الصف التاسع الأساسي

تُعتبرُ مرحلة الدراسة المتوسطة(الإعدادية) نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة المراهقة، والمقصودَ بالمراهقة لغة: أصلها (رهَق): فيها الفعل (راهَق) أي اقترب. وراهَقَ الغلامُ فهو مراهِقٌ، أي: قَارَبَ الاحتلام.

أمّا اصطلاحاً فقد عرَّفها الدكتور أكرم رِضا بأنها: الاقترّاب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعيّ. وعرّفها د. محمود عبد الرحمن حمودة: "هي المرحلةُ الانتقالية بين الطفولة والرُّشد، والتي تشملُ الفترة الزمنية ما بين الثانية عشرة والحادية والعشرين من العمر. وعرَّفها الأستاذُ محمد حسين بأنها: تشملُ الفترة العمرية من بداية المتغيِّرات الجسمية المرتبطة بالبلوغ الجنسيّ، وتنتهي حِدَّتها في حوالي الخامسة عشرة، ثم تنتهي في سن الثامنة عشرة تقريباً مع بلوغ سِنِّ الشباب والرَّشد. وهي تختلف من شخصٍ لآخر. "

وأوضحَ زهران المشار إليه في (عبدالعال، 2011م، ص10) أنَّ المراهقةَ هي: مرحلةُ الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرُّشد والنّضج، وتمتدُّ في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريباً .

وقد وردت مادة (رهق) في القرآن الكريم في أكثر من موضع حيث تحتمل معاني الغشيان، في مثل قوله تعالى:(**تَرۡهَقُهَا قَتَرَةٌ ﴿٤١﴾**)[عبس:41]، وفيها معاني التكليف، في مثل قوله تعالى: (**سَأُرۡهِقُهُۥ صَعُودًا ﴿١٧﴾**) [المدثر:17]، وفيها معاني التحميل في قوله تعالى:(**وَلَا تُرۡهِقۡنِي مِنۡ أَمۡرِي عُسۡرٗا ﴿٧٣﴾**) [الكهف:73]، وفيها معاني الإثم أو الطغيان أو السّفَه في قوله تعالى: (**فَزَادُوهُمۡ رَهَقٗا ﴿٦﴾**) [الجن:6].

ومن خلال النّظر في المواضع المذكورة آنفاً في القرآن الكريم، نجدُ أنَّ المعاني التي ذكرها أهلُ العلم لكلمة (رهق) بتصاريفها المذكورة لا تخرج عن: الغشيان وهو يحمل معنى الاقتراب والحطّ، ومعنى التكليف والتحميل. أرهقه أي: كلّفه وحمَّله، ومنه الإرهاق أي: التعب والإعياء. وتتضح لنا بذلك العلاقة بين المعنيين اللُّغوي والاصطلاحي بتأكيدٍ من النصوص في القرآن الكريم، حيث تم تعريف المراهقة اصطلاحاً على أنها:" الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي ولكن ليس النضج نفسه، وتمتد في العقد الثاني من حياةالفرد ما بين (13-11) عام تقريباً. (العيسي، 1430هـ، ص49).

ومن الضروريّ أنْ يكونَ المعلمُ والمربي على درايةٍ بخصائص النمو للمراهقِ مما يُعينُه على أمور مهمة منها:

1- معاملةُ الطلبة بطريقةٍ تربوية صحيحة وسليمة، تحقق لهم مطالب النمو السليم. فالمعلم الذي يدرك أنَّ المراهق تتفتح لديه الكثير من القدرات والطاقات المختلفة، سوف يُحسن التعاملَ معه وبطريقةٍ تؤدي إلى نماء شخصيته، وتؤدي الى تجنيبه الكثير من المزالق التي قد تواجهه مستقبلاً.

2- معرفة أنسب الطرق التي تقدم لهم فيها الخبرات والمعلومات والمعارف.

3- تحديد مدى استعدادهم للتحصيل الدراسي قبل بدء عملية التعلم.

4- تقديم الرعاية والحماية والتوجيهات اللازمة لهم، والتي تنسجمُ مع طبيعة المرحلة التي يعيشونها، وبالأسلوب الذي يضمن قبولهم لها وتأثرهم بها.

5- معاملة الأبناء بالطريقة التي تُحققُ لهمُ النموَّ السويّ. فعندما يُدركُ الأب بأنَّ المراهقَ يَمرُّ بتغيرات جسمية كبيرة تنقله من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة، فإنَّه سوف يعامله على أنَّه لم يعد صغيراً، بل يجب أن يعامله معاملة الكبار مع شيءٍ من الحذر.

6- تهيئةُ المراهقين للمرحلة المقبلة من حياته والتي تمتاز بسرعة التقبل للأفكار والمبادئ، والتشرب للأخلاق والسلوكيات، بحيث يقدم لهم ما يناسبهم ويشبع حاجاتهم الفكرية والخلقية والدينية.

7- توجيه الأبناء حسب طاقاتهم الجسمية وقدراتهم العقلية، وضرورة تغيير أسلوب التعامل معهم، ومحاولة التقرب منهم والتأثير عليهم قبل أن يقعوا تحت تأثيرات أخرى خارج المحضن التربوي السليم، والتي قد لا تكون في صالحهم. (المقرن، 1429هـ، ص3).

وفي هذه المرحلة تظهرُ العديدُ من الخصائص النمائية المميزة لها، وهي كالتالي:

أولاً: الخصائص الجسمية:

والمقصود بها مظاهر النمو في الهيكل العام وبنية الجسم من الطول والوزن، حيث يكتمل النمو الجسمي مما يُؤثرُ على الاهتمام بالمظهر العام الخارجي، وهو بدوره يؤثر في التوافق الاجتماعي للفرد. (الشنقيطي، 1428هـ، ص31).

ويزيد في هذه المرحلة التوازن في التوافق الحركي بين أعضاء الجسم المختلفة. وذاك النمو الجسمي يكون سريعاً مع تغيُّرات واضحة تصحبها أعراض غير عادية، مثل: التعب

والكسل، واضطرابات في الجهاز الهضمي، وفقر الدم، وهو ما يزيد من الشعور بالتعب والكسل. وهذا التعب والكسل الذي يظهر على المراهق فيؤدي إلى عجزه عن أداء بعض الواجبات أو رغبته في النوم أكثر من المعتاد، ليس كسلاً إرادياً منه وإنما هو نتيجةً للنمو السريع في الجسم.

يرى المقرن (1429هـ، ص12) أهمية أن يتم في هذه المرحلة توعية الطالب لضرورة الاهتمام بالنظافة الشخصية خاصة في أوقات الصلاة، وكذلك اختيار الطعام الطيّب الذي يُساهمُ في تقوية الجسم لقوله تعالى: (۞يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ٣١) [الأعراف:31] .

وقد جاء لدى (عبدالعال، 2013م، ص27) اهتمام الإسلام بالعناية بالجسم وضرورة الحفاظ على النفس، كما في قوله "ﷺ: "المؤمن القوى خيرٌ وأحبُّ إلى الله من المؤمن الضعيف". فالتربية الإسلامية تشجع المسلم على الاهتمام بجسده في مطعمه ومشربه وملبسه، خاصّة في هذه المرحلة العمرية التي يتسارعُ فيها النمو الجسدي، ويتطلب الكير من الرعاية والاهتمام من الفرد ومن ذويه كذلك.

ثانياً: الخصائص العقلية:

والمراد هو نمو الوظائف العقلية كالذكاء والقدرات العقلية الخاصة بعمليات: التفكير، والإدراك، والحفظ، واكتساب المعرفة، والتحصيل العلمي أو المهني. (الشنقيطي، 1428هـ، ص33).

حيث تمتاز هذه المرحلة بزيادة النمو العقلي كماً وكيفاً، مع نمو الذكاء العام، والميل لبعض المواد الدراسية، ونمو القدرة على تعلم المهارات، وتطور الإدراك، وتكوين المفاهيم المعنوية عن الخير والشر. كماأن العمليات العقلية تزيد حيث يصبح المراهق قادراً على التجريد والاستنتاج والاستدلال، كذلك تزيد قدرته على الفهم والتفكير المجرد ويتجه فكره نحو فرض الفروض لايجاد حلول للمشكلات المعقدة(العيسي، 1430هـ، ص55).

وأهم طريقة للتفاهم مع الطالب في هذه المرحلة هي الإقناع العقلي والحوار، حيث إن أكثر الانحرافات التي تحدث في هذه الفترة تكون بسبب عدم الاقتناع بالأخلاق والقيم التي يجب التمسك بها. فالمربي الناجح يعرف كيف يستثمر قدرة الطالب العقلية، ويوجهها في طريق الخير. فالطالب المراهق يمتلك قدرات جديدة متميزة يستطيع بها فهم الأشياء، ويتطلع إلى معرفة أعمق وأشمل للأشياء التي تواجهه والأسئلة التي تقلقه. (عبدالعال، 2013م، ص35).

فقد جاء في القرآن الكريم الكثير من الآيات التي تخاطب العقل وتحثه على التفكير واستنتاج المراد منها، مثل قوله تعالى:(أَمْ خُلِقُواْ مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ ٱلْخَٰلِقُونَ ۝٣٥ أَمْ خَلَقُواْ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَۚ بَل لَّا يُوقِنُونَ ۝٣٦)[الطور:36-35] حيث تدلل هذه الآيات عقلياً على وجود الله تعالى، فهذه المخلوقات في الكون سابقها ولاحقها لا بُدّ لها من مُوجِدٍ، إذ يستحيلُ أنها أوجدت نفسَها بنفسها ولا صدفة؛ لذا تعين أن يكون موجدها هو الله، رب العالمين. (الشنقيطي، 1428هـ، ص84).

فيجب على المربي أن يستغلَّ نمو عملية التذكر في حثّ المراهق على حفظ القرآن الكريم والحديث الشريف، مع تقبل تساؤلاته والإجابة عنها برفق، وتعديل ما قد يَرِدُ من انحرافٍ بأفكاره، حيث تكثرُ تساؤلاتِهِ العقدية، مع تحذيره من التمادي في التفكير في الأمور الشرعية خاصّة التي لا يعلم الحكمة منها. كذلك ينبغي حثّ الطالب في هذه المرحلة على استغلال نعمة العقل فيما فيه مصلحة دنياه وآخرته؛ لأنَّ هذه النعمة سوف تخفت عندما يكبرُ الإنسانُ؛ لقوله تعالى: (وَٱللَّهُ خَلَقَكُمْ ثُمَّ يَتَوَفَّىٰكُمْۚ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْ لَا يَعْلَمَ بَعْدَ عِلْمٍ شَيْـًٔاۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ قَدِيرٌ ۝٧٠) [النحل:70]، فيستغل المراهقُ عقلَه وإدراكَه في فهم أنَّ كلَّ ما يُحيطُ به من النعم هي من عند الله تعالى، فيَشكر عليها بالقول والعمل (المقرن، 1429هـ، ص 14).

ثالثاً: الخصائصُ الاجتماعيةُ:

من مظاهر النمو الاجتماعي لهذه المرحلة نمو الذكاء الاجتماعي، حيث يسعى الفردُ لتحقيق التوافق الشخصي مع الاخرين، وتكوين علاقات خارج حدود الأسرة. حيث يتميّزُ طالب هذه المرحلة بالميل إلى مشاركة الأقران في النشاطات المختلفة، والاهتمام بالمظهر، والاستقلال الاجتماعي، والبحث عن القدوة، مع الحساسية للنقد، والميل للجدل.

ويتأثر هذا النمو بمدى استعداد الطالب للحياة الاجتماعية والمشاركة، واتجاهات الوالدين وتوقعاتهم، والأسرة ومستواها الاجتماعي والاقتصادي، وجماعة الرفاق، ومفهوم الذات والمجتمع والثقافة العامة. ومعظم الأثر يكون للصُّحبة التي تُعتبر مؤشر التوافق الشخصي والاجتماعي المرغوب فيه. (الشنقيطي، 1428هـ، ص12).

وفي هذه المرحلة يجب أن يكون منهاجُ التربيةِ الإسلاميةِ قادراً على أن يُوجِّهَ الطالبَ لكثيرٍ من القضايا المهمة، مثل اختيار الأصدقاء؛ تأكيداً على أهمية الصحبة وأثرها على الأخلاق، كما جاء في حديث النّبيّ "ﷺ": "**مَثَلُ الجليس الصالح والسوء كحامل المسك ونافخ**

الكير، فحامل المسك إمّا أن يحذيك وإما أن تبتاع منه ريحاً طيبة، ونافخ الكير إمّا أن يحرق ثيابك وإما أن تجد ريحا خبيثة".

هذا بالإضافة إلى مضامين الحفاظ على البيئة، وصلة الأرحام، وكذلك برّ الوالدَين، وآداب الاستئذان، كما في قوله تعالى: (يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسْتَـْٔذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُكُمْ وَٱلَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُواْ ٱلْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَـٰثَ مَرَّٰتٍ ۚ مِّن قَبْلِ صَلَوٰةِ ٱلْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعْدِ صَلَوٰةِ ٱلْعِشَآءِ ۚ ثَلَـٰثُ عَوْرَٰتٍ لَّكُمْ ۚ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌۢ بَعْدَهُنَّ ۚ طَوَّٰفُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَـٰتِ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٥٨﴾) [النور:58]، وغيرها من القضايا التي يجب عليه أن يطبقها في حياته اليومية. (عبدالعال، 2013م، ص37).

ومن الأهمية بمكان أنْ يتمَّ إرشاد المعلم في هذه المرحلة أن يكون قدوةً صالحة لطلابه بالفعل وليس بالقول، مما له أبلغ الأثر في توجيه المراهق من حيث الاستقامة والمثالية والسلوك السوي، تحقيقاً لسيرة النّبيّ "ﷺ" الذي علّمَ صحابته الكرام بالقدوة العملية امتثالا منه لقوله تعالى: (لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْـَٔاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾) [الأحزاب:21]

كما يجبُ على المعلم أن يغرسَ في نفس الطالب القيمَ الإسلاميّةَ والفرائضَ الدينية، التي تُنظِّمُ سلوكه وعلاقته مع الناس ومع المجتمع عموماً. (المقرن، 1429هـ، ص19).

فالمدرسةُ كبيئةٍ تربويةٍ يجبُ أن تحاولَ إكسابَ الطلبة القيم الإيجابية من خلال المناهج، ومن خلال تفاعل المتعلمين مع المعلمين، مما يساعد على تنقية القيم مما يشوبها، والعمل على غرس قيم جديدة، وتوفير الفرص للتلاميذ لتنمية شخصياتهم تنمية اجتماعية على أساس الخلق القويم. وبجانب التعليم فإنَّ المدرسةَ تُشكِّلُ نقطةَ الالتقاء لعددٍ كبيرٍ من العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة. (قشلان، 2010م، ص63).

رابعاً: الخصائص الانفعالية:

حيث تتميز هذه المرحلة بعدم الثبات الانفعالي، والتناقض الوجداني، مع الشعور بالقلق، والرغبة في الاستقلال وإثبات الذات، فيظهر لدى الفرد انعدام القدرة على ضبط انفعالاته، مع ظهور مشاعر الحزن والآلام النفسية؛ بسبب ما يَعْتَقِدُ أنّه كبتٌ وإحباطٌ مُوَجَّهٌ ضده من قِبَلِ الأسرة أو المدرسة وحتى المجتمع. (الشنقيطي، 1428هـ، ص37).

ومما يميّزُ هذا الجانب من النمو أنّ المراهقين يهتمون به. فشعور المراهق تجاه نفسه يُشكِّلُ أبرزَ ملامح حياته الانفعالية التي تمتلئُ بانفعالات متعددة ومتناقضة في كثيرٍ من الأحيان، حيث تتردّدُ مشاعرَه بين الحزن والفرح، والشجاعة والجبن، والاجتماعية والانعزال، إضافة إلى الارتباك الذي يشعر به المراهق عند مواجهةِ موقفٍ لا يستطيعُ التعاملَ معه، والحساسية المفرطة تجاه انتقاد الكبار له. (العيسي، 1430هـ، ص57).

ويهتم منهاجُ التربية الإسلامية بتحقيق التوازن الانفعالي لدى النشء؛ لوقايته من الأمراض النفسية والانحرافات الانفعالية. فيسعى لغرس الطُمَأنينة والثقة في نفسه من خلال تقوية الصلة بينه وبين ربه تبارك وتعالى؛ مراعاةً لقوله تعالى:(**ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطۡمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكۡرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكۡرِ ٱللَّهِ تَطۡمَئِنُّ ٱلۡقُلُوبُ ۝٢٨**) [الرعد:28]، كما ينهى الإسلامُ عن الغضب ويدعو لكظم الغيظ، والتحكم في العواطف، والبعد عن الحقد والبغضاء، والتحلي بالعفو والتسامح. (عبدالعال، 2013م، ص30).

فيجب على المربين مراعاةَ الحالة الانفعالية للطلبة في هذه المرحلة، فكلّما كانتِ الانفعالات أهدأ كانت فرصة الطالب في التعلم أفضل، مما يُعطيه الفرصة على اكتساب السلوك الصحيح، بحيث يحرصوا على التعامل معهم بأسلوب تربوي يناسب رغباتهم وحاجاتهم؛ لتحقيق أفضل ضبط لانفعالاتهم. (العيسي، 1430هـ، ص58).

وترى الباحثة أنّ هذه الخصائص النمائية تتوزعُ على الأفراد بشكل متفاوتٍ في مضمونها ومقدارها، حيث يتأثرُ بعضُ الطلبة بمظاهر نموهم الجسديّ مما يؤثر على حياتهم الاجتماعية، في حين أنَّ هذا الأثرَ السلبيّ غيرُ موجودٍ عند غيرهم. وهكذا يتفاوت الأثر الذي تحدثه التغيرات الحاصلة في هذه المرحلة على الأفراد.

وهذا يستدعي زيادة الاهتمام من قِبَل الأسرة والمدرسة بأن تصلَ بالطالب لتجاوزَ هذه المرحلة بنجاح، من خلال الاهتمام به وإعطائه مساحةً من الحرية للتعبير عن رأيه والوصول بقدراته إلى أقصى حد، مع مراعاة الفروق الفردية، وضرورة التكامل والتوازن في الاهتمام بالخصائص النمائية مجتمعة؛ لأنَّ الهدف الذي يسعى له الجميع هو تربية الفرد الصالح المتوازِن الشخصية على القيم والأخلاق الإسلامية؛ ليكونَ قادراً على خدمة وطنه، وتحقيق أهدافه في الحياة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصـــل الثـالـث

الدراسـات السابقـة

تتناولُ الباحثةُ في هذا الفصل البحوثَ والدراساتِ ذات الصلةِ بموضوع الدراسةِ الحالية؛ وذلك بهدف الاستفادة منها من حيث: إطارها النظري، والأدوات والإجراءات المتبعة، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة وهذه الدراسة. وقد قامتِ الباحثةُ بعرض هذه الدراسات من خلال: (العنوان – الهدف – المنهج – الأدوات المستخدمة – النتائج والتوصيات) وقامت بالتعقيب عليها.

ووقعت هذه الدراساتُ في أربعةِ محاورٍ رئيسة هي:

المحور الأول: الذكاءات المتعددة في التربية الإسلامية ومواد دراسية أخرى.

المحور الثاني: المفاهيم الفقهية.

المحور الثالث: التفكير الاستنباطي.

المحور الرابع: التفكير الاستدلالي.

المحورُ الأول

الذكاءاتُ المتعددةُ في التربية الإسلامية ومواد دراسية أخرى

أولاً: في التربيّةِ الإسلاميّة:

1- دراسةُ الشبول (2014) بعنوان: "تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضَوء نظرية الذكاءات".

هدفتِ الدراسةُ للكشفِ عن مدى تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانويّة ممثلةً بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة)، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى. وتكونت عينةُ الدراسةِ من جميعِ كتبِ التربيةِ الإسلاميّةِ للمرحلة الثانوية للصفين الأول والثاني الثانوي، والبالغُ عددُ الأنشطةِ فيها(775) نشاطاً وعدد الأسئلة (3600) سؤال.

وللتأكدِ من أداة التحليل تمَّ عرضُها على (11) محكماً من المتخصصينَ في المناهج والتربية الإسلامية والقياس والتقويم، وتمَّ التأكدُ من الثباتِ بحسبِ معامل كوبر للثبات الذاتي للتحليل بعد شهرين من الباحثة نفسها.

ومن أهمّ نتائج الدراسة:

- أنَّ تضمينَ كلّ من الذكاءين اللغويّ اللفظيّ والمنطقيّ الرياضيّ في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية أكثرُ مما هو متوقع.
- أنَّ وجودَ كلٍّ من الذكاءاتِ (الشخصي الذاتي، والاجتماعي البين شخصي، والجسمي الحركي، والمكاني البصري، والبيئي الطبيعي) أقلُّ مما هو متوقع .
- توزعتِ الذكاءاتُ بطريقةٍ تخلُّ بتوازنها إضافة إلى عدم تضمينِ الذكاءِ الإيقاعيّ الموسيقي.

ومن أهم توصيات الدراسة:

- ضرورةُ تبني نظرياتِ الذكاءات المتعددة في تأليف الكتبِ الدراسية للمرحلة الثانويةِ بفروعها.
- ضرورةُ الاهتمامِ بتنويع الذكاءاتِ بصورة متوازنة في الأسئلة والأنشطة، بحيث يحظى كلُّ طالبٍ بفرصةِ تنميةِ ما لديه من ذكاءات.

2- دراسة الفراجي (2014) بعنوان: "أثرُ استخدام استراتيجياتٍ قائمة على الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة التربية الإسلاميّة في محافظة صلاح الدين".

هدفتِ الدراسةُ للكشفِ عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة التربية الإسلامية. وقد تبنى الباحثُ المنهجَ شبهَ التجريبي، وكانت أداةُ الدراسةِ اختبارَ تحصيلٍ مكونٌ (40) فقرةً اختيار من متعدد، تمَّ تطبيقه على عينةِ الدراسة التي اختِيرت من مجتمع الدراسة الكليِّ، وهو طلاب الصف الثالث المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمحافظة صلاح الدين، وتمَّ اختيارُ مدرسةٍ واحدةٍ كعينةٍ قصْديةٍ للدراسة.

وأهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً في التطبيق القبْلي والبعْدِي لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل في مادة التربية الإسلامية.
- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين تحصيلِ طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة التربية الإسلامية في القياس البعدي تبعاً لمتغير المجموعة.

ومن أهمِّ توصيات الدراسة:

- ضرورةُ الاهتمامِ بتطبيقِ استراتيجيات الذكاء المتعدد في عرض موضوعات التربية الإسلامية للطلبة في المرحلة المتوسطة وغيرها من المراحل الدراسية.
- الاهتمامُ بتدريبِ معلمي التربية الإسلامية على استخدام النظرية وتطبيقها عملياً.

3- دراسة الشمري (2011) بعنوان: "فاعلية أنموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث وبعض هذه الذكاءات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط".

هدفتِ الدراسةُ لاستقصاء فاعلية أنموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث وبعض هذه الذكاءات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؛ ولتحقيقِ هذا الغرض استخدمتِ الباحثةُ التصميمَ شبهَ التجريبي، حيث تكونتْ عينةُ البحثِ من (55) طالبةً من مدينة الرياض مقسماتٍ في مجموعتين: ضابطة، وتجريبية.

ولقياسِ الأداءَ القبْليّ والبعْديّ لدى عينةِ الدراسةِ؛ قامتِ الباحثةُ بإعداد استبانةِ مسحِ الذكاءاتِ المتعددةِ للدراسة الاستطلاعيةِ؛ لتحليل محتوى كتب مادة الحديث للمرحلة المتوسطة؛ بغرضِ التعرّفِ على مدى توافر خبراتٍ ونشاطاتٍ تربويةٍ ذات علاقة بكلّ نوعٍ من أنواع الذكاءات النمائية المتعددة، وكذلك اختبار الاستيعاب المفاهيمي، وكذلك مقاييس تقدير الذكاءات المتعددة والتي تألفت في مجموعها من (62) فقرةً.

وقد استخدمتِ الباحثةُ عدداً من الأساليبِ الإحصائيّةِ لتحليلِ بياناتِ البحثِ منها: تحليل التباين المتعدد؛ وذلك للتأكدِ من تكافؤ المجموعتينِ الضابطة والتجريبية على الاختبار القبْلي للاختبارين، وكذلك تحليل التباين المتلازم الأحادي لدرجات طالباتِ كلٍّ من المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيميّ، ومقاييس الذكاءات المتعددة، ومربع إيتا لتقديرِ حجم الأثر الذي نجمَ عن استخدام أنموذج التدريس المستند إلى استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

ومن أهمِّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالة إحصائياً في اختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجمُ الأثرِ الناتج عن حساب مربع إيتا حوالي (80%)، وهذا يدلُّ على تأثيرٍ مرتفع للأنموذج التدريسي.

- فروقٌ دالة إحصائياً بين متوسطِ المجموعتينِ في مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجمُ الأثر المحسوبِ بواسطة مربع إيتا حوالي (52%)، مما يدلُّ على الأثر المرتفع للنموذج التدريسيِّ المقترح.

ومن أهمِّ التوصيات:

- تفعيلُ نظريةَ الذكاءاتِ المتعددة في الميدان التربوي.
- الاهتمامُ بتنميةِ الذكاءات لدي الطالبات باستخدام الاستراتيجياتِ الملائمة للنظرية في التدريس.

4- دراسة الجراجوة (2008) بعنوان: "أثرُ استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الاسلامية لدى طلبة المرحلة الاساسية في الأردن".

هدفتِ الدراسةُ تقصي أثر إستراتيجية تدريسٍ قائمةٍ على الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربيةِ الإسلاميّةِ لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، حيث تكونت عينةُ الدراسة من (65) طالباً من طلبة الصف السابع الذكور التابعين لمديرية عمان الثانية، وتمَّ اختيارُ شعبتين قصدياً من مدرسة أبي فراس الحمداني في العاصمة، وتمَّ توزيعُهُم إلى مجموعتين: تجريبية تعلمت بإستراتيجية التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة، وضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية.

وطبَّقَ الباحثُ أدواتِ الدراسةِ قبْلياً وبعدياً وهي: الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد، واستخدم تحليل التباين المشترك (Ancova) لتحليل البيانات.

ومن أهمّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالة إحصائياً بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي بعد اجتزاء أثر الاختبار التحصيلي القبْلي لصالح المجموعة التجريبية.
- فروقٌ دالةٌ إحصائياً بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

ومن أهمِّ توصيات الدراسة:

- تضمينُ الكتب المدرسية نماذجَ من تطبيقاتِ نظرية الذكاءات المتعددة؛ لما لهذه النظرية من فاعلية في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

- إجراءُ المزيدِ من الدراساتِ لتقصيَ أثرَ النظرية على فروع التربية الإسلامية الأخرى، كالحديث والسيرة والعقيدة.

ثانياً: الذكاءات المتعددة في مواد دراسية أخرى

1- دراسة أبو حمد (2014) بعنوان: "أثرُ استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم".

حيث هدفت هذه الدراسةُ للتعرفِ على أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس في منهاج اللغة العربية، وتنمية التفكير الناقد لديهم في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة نابلس للعام الدراسيِّ (2013-2012). وقد استخدمتِ الباحثةُ المنهجَ التجريبيَّ، حيث اختارت عينةً قصْديةً من مجتمع الدراسة، وبلغَ عددُهم (109) طالبٍ وطالبة موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

ولإتمام الدراسة استخدمتِ الباحثةُ الاختبار التحصيلي من نوع اختبار من متعدد واختبار التفكير الناقد، وتمَّ التحققُ من صدقِ الأداتينِ بعرضهما على المحكمين، وقياس الثبات للاختبارين باستخدام معامل كرونباخ ألفا.

ومن أهمِّ نتائج الدراسة:

- أثرُ طريقة التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة حيث كان متوسطُ درجات المجموعة التجريبية أعلى من الضابطة في الاختبار التحصيلي.
- متوسطُ علامات الإناث أعلى من الذكور في التحصيل والتفكير الناقد.

ومن أهمِّ التوصيات:

- ضرورةُ مراعاة نظرية الذكاءات المتعددة من قِبَلِ وزارة التربية والتعليم؛ لما لها من أثرٍ إيجابيٍّ في زيادة تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم.
- ضرورةُ عقد الدورات التدريبية للمعلمين، والتركيزُ على استخدام استراتيجيات تدريسٍ حديثةٍ تُنمي الذكاءات المتعددة والتفكير الناقد.

2- دراسةُ الحربي (2014) بعنوان: "تحليلُ محتوى منهج التربية الفنية للصَّف الأول الابتدائيّ في ضَوء استراتيجية الذكاءات المتعددة".

تهدفُ الدراسةُ لتحليل محتوى منهج التربية الفنية للصف الأولِ الابتدائي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، حيث اتبعتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ من خلالِ تحليلِ المحتوى المتمثل في دليل المعلم لمنهج التربية الفنية الفصل الدراسي الأول. المحتوى على ثلاثِ وحداتٍ دراسيّةٍ تضم كلٌّ منها أربعةَ دروسٍ؛ وذلك للكشف عن درجة تضمينِ أنواعِ الذكاءات المتعددة في محتوى عينة الدراسة.

وقد صمّمَتِ الباحثةُ أداةَ تحليلِ المحتوى المشتملة على الذكاءات السبعة ومؤشرات كل ذكاء في وحدات المنهج الثلاث، مراعيةً مناسبتها للعمر الزمني للطفل في مرحلة الدراسة المبكرة. وللتأكدِ من صدق الأداةِ قامتِ الباحثةُ بعرضها على المحكمين والأخذ بآرائهم، كذلك قامت باستخدام معامل ارتباط بيرسون للتأكدِ من الصِّدق الداخليِّ لفقرات الأداة. وللثباتِ قامتِ الباحثةُ بحسابِ معاملَ ارتباط كوبر بين المحللين.

ومن أهمِّ نتائج الدراسة:

- وجودُ تباينٍ في درجةِ التكرارِ المُشاهَدُ لمكوناتِ الذكاءاتِ السبعة.
- عدمُ التوازنِ بينَ مكوناتِ الذكاءِ في محتوى عينةِ المنهج، وذلك يتعارضُ مع ما أكدتْ عليه النظريةُ من ضرورةِ التوازنِ والتوزيعِ المتماثلِ للذكاءاتِ مع بعضها البعض.

ومن أهمِّ توصيات الدراسة:

- ضرورةُ تبني استراتيجيةَ الذكاءاتِ المتعددةِ في تأليفِ محتوى مناهج التربية الفنيّة للمرحلةِ الابتدائية عامّة.
- إخضاعُ منهج التربية الفنية للتحليلِ والتطويرِ المستمر وفقَ المستجدَّاتِ التربويّة.
- تدريبُ المعلمينَ على كيفيّةِ إعداد محتوى المنهج وطرق تدريسه وتقويمه، في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

3- دراسةُ إسماعيل (2013) بعنوان: "أساليبُ التفكيرِ والذكاءاتِ المتعددةِ كمنبئات للكفاءة الذاتيةِ في التدريس لدى الطالباتِ المعلماتِ في ضَوءِ التخصصِ والتحليلِ الدراسيّ".

استهدفتِ الدراسةُ الكشفَ عن إمكانيّة التنبؤِ بالكفاءةِ الذاتيةِ في التدريس من خلال أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطالباتِ المعلماتِ في ضَوء التخصصِّ والتحصيلِ

الدراسيِّ. وقد تكونت عينةُ الدراسةِ من (263) طالبةً من كليّةِ التربيّةِ جامعةِ المنصورة. وقد طبَّقَ الباحثُ عدداً من الأدواتِ، مثل: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg and Wagner، وقائمة الذكاءات المتعددة لماكنزي Mckenzie، وكذلك مقياس الكفاءة الذاتية في التدريس من إعداد الباحث.

واستخدمَ الباحثُ إحصائياً تحليلَ التباينِ، ثنائيَّ الاتجاهِ، متعددَ المتغيراتِ التابعةِ، واختبار (ت) لعينتينِ مستقلتين، وتحليلَ الانحدار المتعدد.

ومن أهمِّ نتائج الدراسة:

- تفوقُ طالباتِ التخصصِّ العلميِّ على طالبات التخصصِّ الأدبيِّ في الكفاءة الذاتيّةِ للتدريس، وفي أنماط الذكاءات المتعددة، بينما لا يُوجدُ فروقٌ دالةٌ بينهن في أساليبِ التفكيرِ.
- تفوقُ طالباتِ التخصص الأدبيِّ في الذكاءِ اللغويِّ.
- بينما تفوقتِ الطالباتُ مرتفعاتُ التحصيلِ على أقرانهنَّ منخفضاتِ التحصيلِ في بُعْدَيِ الكفاءةِ الذاتية في التدريس: الكفاءة في التقويم، والتمكن العلمي والمهني.
- يُمكنُ التنبؤُ بالكفاءةِ الذاتيّةِ في التدريس لدى طالباتِ التخصصينِ الأدبيِّ والعلميِّ كلّ على حدى من خلال أساليب التفكير والذكاءات المتعددة.

أهمُّ توصيات الدراسة:

- ضرورةُ توجيهِ نظرَ القائمينَ على العملية التعليمية بكليّاتِ التربيّةِ إلى ضرورة استخدام أساليب التفكير والذكاءات المتعددة المميّزة لكلِّ تخصصٍّ دراسيٍّ، والتي تُؤدي إلى كفاءةٍ ذاتيّةٍ عاليةٍ في التدريس، وذلك عند قبولِ طلابِ المرحلةِ الثانويةِ للالتحاقِ بكليّةِ التربيّة.

4- دراسةُ الجوجو(2011) بعنوان: "فعاليةُ تدريس النحو في ضَوءِ نظريةِ الذكاءاتِ المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالباتِ الصَّفِ السَّابعِ الأساسيِّ ضعيفاتِ التحصيل".

هدفتِ الدِّراسةُ للكشفِ عن فعاليةِ تدريسِ النَّحوِ في ضَوءِ نظريةِ الذكاءاتِ المتعددةِ في تنميّةِ المفاهيمِ النَّحوية لدى طالباتِ الصَّف السابع الأساسيّ ضعيفات التحصيل. حيثُ استخدمتِ الباحثةُ المنهجينِ الوصفيّ التحليليّ وشبه التجريبي. وتمَّ اختيارُ عينةَ الدراسةِ من (70) طالبةً مقسمة بالتساوي في مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد استخدمتِ الباحثةُ أداةَ

تحليلِ المحتوى، واختبار المفاهيم النحوية، ومقياس الذكاءات المتعددة لماري آن كريستين، ودليل المعلم. وبعد انتهاءِ التجربة التي استمرت شهرين، تمَّ تحليلُ النتائجِ إحصائياً بواسطة اختبار (ت).

ومن أهمّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسط درجاتِ طالباتِ المجموعةِ التجريبيةِ ومتوسطِ درجاتِ طالباتِ المجموعةِ الضابطةِ في اختبار المفاهيم النحوية البعْديّ لصالحِ المجموعة التجريبية.

أهمُّ توصيات الدراسة:

- توظيفُ مدخل الذكاءات المتعددة في تدريس النحوِ العربي.
- رفعُ كفاية برامج إعداد المعلم من خلال عقد دورات تدريبية؛ لتبصيرهم بمدخل الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية في المباحث المختلفة.

5- دراسةُ الديب (2011) بعنوان: "فعاليةُ برنامجٌ مقترحٌ في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة".

هدفتِ الدراسةُ للتعرفِ على فاعلية برنامجٍ مقترحٍ قائمٍ على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والتفكير الرياضيّ لدى طلابِ المرحلةِ الأساسيةِ في قطاع غزة، حيث استخدم الباحثُ المنهجَ شبهَ التجريبيّ. وتكونت عينةُ الدراسةِ من (122) طالباً موزعة في مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام البرنامج المقترح، وأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

وقد تمثلت أدواتُ الدراسةِ من قائمة ملاحظة لتقييم الذكاءات المتعددة، واختبار تحصيل في وحدة الهندسة الفراغية من الكتاب الثاني للصف العاشر الأساسي، وكذلك اختبار في التفكير الرياضي. ولمعرفةِ نتائجِ الدراسةِ استخدمَ التحليلَ الإحصائيّ Spss واختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً في أداء طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعْديّ لصالح المجموعة التجريبية.
- عدمُ وجودِ فروقٍ بين أداءِ المجموعتين في اختبار التفكير البعْديّ، ووجودِ فروقٍ لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المؤجل.

من أهمِّ توصيات الدراسة:

- ضرورةُ توفيرِ قاعةٍ متعددة المصادر، وتدريسِ الرياضيات باستخدام الأشكال والرسومات.
- تدريبُ المدرسين على توظيف نظرية الذكاءات المتعددة.

6- دراسة عوض (2011) بعنوان: "أثرُ استخدام استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي".

استهدفتِ الدراسةُ الكشفَ عن أثرِ استخدامِ استراتيجيةَ تدريسٍ مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل المفاهيمِ الفيزيائيّة لدى طلبةِ الصّف العاشرِ الأساسيّ، حيثُ اختارتِ الباحثةُ العينةَ بطريقةٍ قصْديةٍ من مدرستي إناث الزهور الإعدادية وذكور مخيم عمان الإعدادية الأولى البالغ عددها(127) طالباً وطالبة موزعين في أربع مجموعاتٍ: تجريبيةٍ وضابطةٍ للذكور، وتجريبية وضابطة للإناث. ولتنفيذ الدراسة أعدّتِ الباحثةُ اختبارَ تحصيلِ المفاهيم الفيزيائية من نوع اختيارٍ من متعددٍ مكون من (35) فقرة. وتمَّ التحققُ من صدقِ محتواهُ بالتحكيم، ومن ثباته باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً في تحصيل المفاهيم الفيزيائيّةِ تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح استراتيجية الذكاءات المتعددة.
- لا يُوجدُ أثرٌ في تحصيلِ المفاهيم الفيزيائية يُعزى للتفاعلِ بين استراتيجية التدريسِ المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والجنس.

أهمُّ توصيات الدراسة:

- تدريبُ المعلمين على استراتيجية التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة.
- تضمينُ منهج العلوم أنشطةً تراعي الذكاءات المتعددة.

7- دراسة وافي (2010) بعنوان: "المهاراتُ الحياتيةُ وعلاقتُها بالذكاءاتِ المتعددةِ لدى طلبةِ المرحلة الثانوية في قطاع غزة".

هدفتِ الدراسةُ إلى معرفةِ مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيّ التحليليّ، حيثُ تكوّنَ مجتمعُ الدراسةِ من طلبة المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ مديريةِ خان يونس. واعتمد الباحثُ طريقةَ العينةَ العنقودية العشوائية. وبلغَ عددُ أفراد العينة (262) طالباً وطالبة منهم(166) طالباً و(146) طالبة.

استخدمَ الباحثُ قائمةَ "تيلي" للذكاءات المتعددة، ومقياساً للمهارات الحياتية. ولمعرفة النتائج إحصائياً استخدمَ الباحثُ معاملَ ارتباط بيرسون، ومعاملَ ارتباط سبيرمان، ومعادلةَ جتمان، ومعاملَ ألفا كرونباخ، واختبار (ت) لعينتين منفصلتين، وتحليلَ التباين الأحادي، واختبارَ شيفيه البعْديّ.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- عدمُ وجودِ ارتباطٍ دالٍّ إحصائياً بين مستوى المهارات الحياتية بأبعاده، والذكاءِ المتعدد بأبعاده لدى طلبة المرحلةِ الثانوية.
- تنوعتِ المهاراتُ الحياتيةُ التي يمتلكُها الطلبةُ في الوزن النسبي لها من جيّدٍ إلى فوق المتوسط.
- لم تُظْهِرِ النتائجُ فروقاً دالةً إحصائياً في مستوى المهارات الحياتية تُعزى لعامل الجنس أو مكان السكن.

من أهمِّ توصيات الدراسة:

- تنفيذُ دراساتٍ وبرامج عمليةٍ؛ لتنميةِ المهاراتِ الحياتية والذكاءاتِ المتعددة.
- إمدادُ المعلمينَ بدوراتٍ متقدمةٍ وإعدادهم لاستخدام استراتيجيات متطورة تواكبُ ذكاءاتِ الطلبةِ، وتصقلُ مهاراتِهم الحياتية.

8- دراسةُ الأهدل (2009) بعنوان: "فاعليةُ أنشطة وأساليب تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصّف الأول الثانوي بمحافظة جدة".

هدفتِ الدراسةُ إلى الكشف عن فاعلية أنشطةِ وأساليبِ التدريسِ القائمةِ على الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا، وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة. وتكونت عينةُ الدراسةِ من (72) طالبةً موزعاتٍ على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

واستخدمتِ الباحثةُ أداةَ مكنزي المعربة 2000م؛ لمسحِ الذكاءاتِ المتعددة بعد تعديلِها وتحكيمِها بما يناسبُ عينة الدراسة. كما أعدت الباحثةُ دليلاً للمعلمةِ في استخدام أنشطةِ وأساليب التدريسِ القائمةَ على الذكاءت المتعددة في تدريس المحتوى المعرفيّ المحدد للدراسة. وقد تمَّ عرضُه على المُحكمين وتعديلِه في ضَوء مقترحاتِهم. ولقياسِ الفاعلية أعدتِ الباحثةُ

اختبارَ تحصيلٍ، وقامت بتحكيمِه وتعديلِه وتطبيقِه قبل بدء التجربة؛ للتأكدِ من تكافؤِ المجموعتين وتجانسِ أفراد العينة في المجموعتين. وطُبِّقَ بعدَ التجربةِ لقياسِ الفاعليةِ من قيمة(ت)، ثم أعيد الاختبار بعد أربعة أسابيع من الاختبار البعْديّ لقياس فاعلية بقاء أثر التعلم.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- فاعليةُ الأنشطةِ والأساليبِ القائمةِ على الذكاءات المتعددة في التحصيل، وبقاءُ أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.
- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسطات المجموعةِ التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعْديّ لصالح المجموعة التجريبية.
- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسط درجاتِ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

أهمُّ توصيات الدراسة:

- ضرورةُ استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة وما فيها من أنشطة وأساليب في تدريس مناهج الجغرافيا للطالبات في المرحلة الثانوية وكافة مراحل التعليم.
- إعدادُ دوراتٍ تدريبيةٍ للمعلماتِ والمشرفاتِ التربويات للاستفادة من هذه النظرية في التدريس.
- تعليمُ طالباتِ كلياتِ التربية على استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التدريس.

9- دراسة الخطيب (2009) بعنوان: "فاعليةُ تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضَوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة".

هدفتِ الدراسةُ التعرّف على فاعلية تطويرِ وحدةٍ من مقرر التاريخ في ضَوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانويّ في مكة المكرمة، وكذلك معرفة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعْديّ عند المستويات الدنيا والعليا من تصنيف بلوم بعد ضبط الاختبار القبلي، والتعرف على الدلالة الإحصائية للفروق في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد البعْديين.

اعتمدتِ الدراسةُ على التصميم التجريبيّ، وتكونت عينةُ الدراسةِ من (70) طالبةً موزعة بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد قامتِ الباحثةُ باختيار وحدةٍ من كتاب

التاريخ المقرر في الصف الثالث الثانويّ؛ لتطبيقِها مع صياغة دليل الطالبة ودليل المعلمة وفقاً لاستراتيجية الذكاءات المتعددة، إضافة لإعداد اختبارٍ تحصيليٍّ يتكونُ من أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة المقال القصيرة مع التأكد من صدقه وثباته. كذلك طبقتِ الباحثةُ اختبارَ التفكير الناقد المُعدِّ والمقننِ مسبقاً على البيئة السعودية مع بيان ثباته، وقد تمَّ تطبيقُ الاختبار قبل التجربة وبعدها.

ومن أهمِّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً لصالحِ المجموعة التجريبيةِ في الاختبار التحصيليّ البعْديّ في كلٍ من المستويات المعرفية الدنيا والعليا.
- وجودُ فروقٍ دالّةٍ لصالح المجموعة التجريبيةِ في اختبار التفكير الناقد البعْديّ.
- وجودُ علاقةٍ ارتباطيةٍ بين درجاتِ التحصيل المعرفيّ ودرجات أنماط التفكير في الاختبار البَعْديّ.

أهمُّ توصيات الدراسة:

- حثُّ المعلمات على استخدام استراتيجياتٍ تدريسيةٍ تعتمدُ أنشطتَها على نظرية الذكاءات المتعددة.
- أنْ تعملَ المعلماتُ على تنمية التحصيل الدراسيِّ لدى الطالباتِ، والتركيزِ على استخدام أساليب التدريس الحديثة.

10- دراسةُ عيّاد (2008) بعنوان: "أثرُ برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة".

هدفتِ الدراسةُ إلى بناء برنامجٍ بالوسائط المتعددة مُعدٍ في ضَوء نظريةِ الذكاءاتِ المتعددة، وقياس أثره على اكتساب المفاهيم التكنولوجية في كتاب التكنولوجيا للصف السّابع الأساسيّ. وقامتِ الباحثةُ ببناءِ البرنامج المقترح النظريّ والعمليّ وبناءِ أداةِ الدراسة المتمثلةِ في اختبارٍ للمفاهيم التكنولوجية مكوّنٍ من (30) فقرةً من نوع اختيارٍ من متعدد.

طُبِّقتِ الدراسةُ على عيّنةٍ قصْدِيَّةٍ مكوّنةٍ من (41) طالبةً من طالبات الصف السّابعِ الأساسيّ من مدرسة السيدة خديجة الخيرية للبنات في منطقة دير البلح. وقد اعتمدتِ الباحثةُ على منهجين: المنهج البنائي لبناء برنامج الوسائط المتعددة، والمنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيمِ التكنولوجيةِ لصالح المجموعةِ التجريبية.
- وجودُ فروقٍ دالّةٍ إحصائياً بين متوسط درجاتِ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار اكتسابِ المفاهيمِ التكنولوجية المؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

أهمُّ التوصيات:

- ضرورةُ توظيفِ برامج الوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم.
- ضرورةُ تأهيلِ المعلّمينَ لإنتاجِ برامجِ وسائطٍ متعددةٍ خاصّةٍ لمعلمي مادةِ التكنولوجيا.

11- دراسةُ جبريل (2007) بعنوان: "فعاليةُ برنامجٍ قائمٍ على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية".

هدفتِ الدراسةُ لمعرفةِ أثرِ استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الصّفِ الأوّلِ الإعداديّ ضعيفي مفهوم الذات اللغوية. حيث استخدمَ الباحثُ المنهجَ التجريبيَّ، وقسَّمَ عينةَ الدراسةِ إلى مجموعتينِ ضابطةٍ وتجريبية، وقام بتطبيق استبانة مهاراتِ التحدُّثِ الأساسيّة، واختبارٍ أدائيٍّ في التحدُّثِ بالإضافة لبطاقة ملاحظةٍ للتحدث، ومقياسٍ لمفهوم الذات اللغوية.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التحدُّث بشكل عام.
- فعاليّةُ البرنامجِ في تنميّةِ مهاراتِ التحدُّثِ كلّ مهارةٍ على حدة.
- ارتفاعُ مستوى مفهومِ الذّاتِ اللّغوية لدى الطلبةِ نتيجة تعرضهم للبرنامج.
- التفاعلُ بين مفهومِ الذّاتِ اللّغويةِ والاستراتيجياتِ القائمةِ على الذكاءاتِ المتعددةِ في تنمية مهاراتِ التحدّث.

أهمُّ توصيات الدراسة:

- التركيزُ على الجانب الشفهيّ للغة، وتدريبُ الطلاب على مهارة التحدث.
- عقدُ دوراتٍ تدريبيةٍ للمعلمينَ والقائمينَ على العملية التعليمية؛ لنشرِ نظريةِ الذكاءات المتعددةِ، والعمل على تطبيقها في الميدان التربويّ.

- ضرورةُ إعادةِ النّظرِ في منهج اللغة العربية بحيث يتضمنُ أنشطةً ملائمةً لكلِّ الذكاءاتِ في المنهج.

12- دراسةُ نجم (2007) بعنوان: "مستوى التفكيرِ الرياضيّ وعلاقتُه ببعض الذكاوات لدى طلبةِ الصّف الحادي عشر بغزة".

هدفتِ الدِّراسةُ لمعرفةِ مستوى التفكيرِ الرياضيِّ وعلاقتِه ببعض الذكاوات لدى طلبة الصّفِ الحادي عشر بغزة. واشتملت عيّنةُ الدّراسةِ على (362) طالباً وطالبة من الصّف الحادي عشر بالمدارس الحكومية برفح. وقد تمَّ اختيارُ (3) مدارس للذكور ومثلها للإناث، حيثُ استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيّ التحليليّ. وتألفت أدواتُ الدراسةِ من اختبارِ التفكير الرياضيّ، وقائمةِ "تيلي" للذكاءات المتعددة. ولقياسِ نتائجِ الدّراسةِ قامَ الباحثُ بحسب المتوسطاتِ ومعامل ارتباط بيرسون واختبار (ت).

أهمُّ نتائج الدراسة:

- مستوى التفكيرِ الرياضيِّ لدى عينةِ الدراسةِ كانَ 29%، أعلاها التفكير البصري، وأقلها كان التفكير الاستدلالي.
- فروقٌ دالّةٌ إحصائياً بين بعضِ مستوياتِ التفكير الرياضيّ والذكاءات المتعددة.
- وجودُ فروقٍ دالّةٍ في مستوى التفكير الرياضيّ يُعزى لمُتغيرِ الجنسِ لصالحِ الذُّكور في التفكير البصريّ، وفروقٍ دالّةٍ في مستوى الذكاءات المتعددة لصالح الإناثِ في التفكير في الذكاء اللغوي.

أهمُّ التوصيات:

- تنظيمُ وعرضُ محتوى الرياضياتِ على أساسِ تنميةِ الذكاوات المتعددة المختلفة لدى الطلبة.
- عقدُ دوراتٍ لتعليمِ المُعلّمينَ أنماط التفكير الرياضيّ، وكيفيةُ استثمارِ وتنميةِ الذكاوات المتعددة لدى الطلاب.

13- دراسة الدمرداش (2006) بعنوان: "أثرُ برنامجٍ في ضَوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصّف الأوّل الثانويّ العامّ".

حيثُ هدفتِ الدّراسةُ للتعرفِ على فعالية برنامجٍ مُقترَحٍ قائمٍ على نظرية الذكاءاتِ المتعددةِ على التحصيل في النحو لدى طلابِ الصَّفِ الأوّل الثانويّ في مصر. حيث تكونت عينةُ الدّراسةِ

في صورتها النهائيّةِ من (300) طالبة من طالبات الصّفِ الأوّل الثانويّ تتراوحُ أعمارُهن بين 15-14 عاماً، وقسّمَ الباحثُ العينةَ إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقامَ بتطبيق البرنامجِ على المجموعة التجريبيةِ مع اختبارٍ محَكيّ المرجع. واستخدمَ الباحثُ اختبارَ التغايرِ (ancova) لعزلِ أثر القياس القبلي، واختباراتٍ لدلالةِ الفروقِ بين متوسطاتِ درجاتِ المجموعةِ التجريبيةِ والضابطةِ، ومربع إيتا لحساب حجم الأثر الذي أحدثه البرنامجُ في المُتغير التابع.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسطات درجاتِ المجموعةِ التجريبية والضابطة في القياس البعْديّ في التحصيلِ في النحو لصالح المجموعةِ التجريبية.
- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسطاتِ درجاتِ القياس القبْليّ والقياسِ البعْديّ للمجموعة التجريبية في التحصيل في النحو لصالح القياس البعْديّ.
- عدمُ وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين متوسطات درجاتِ القياس البعْديّ والقياسِ التتبعيّ للمجموعة التجريبية في التحصيل في النحو.

أهمُّ توصيات الدراسة:

- تنويعُ المعلمينَ لطرقِ التّدريسِ واختيار استراتيجيات الذكاءات المتعددة حسبَ مُيولِ الطلبة وطبيعةِ المادة الدّراسية.
- مراعاةُ الفروقِ الفرديّةِ بين الطّلاب ومعاملةِ كل طالب وفقَ مستواهُ التحصيليّ.
- تضمينُ مناهجَ كلياتِ التربيّةِ طرقَ إعدادِ اختباراتٍ محكيّة المرجع؛ ليتمكنَ المعلمُ من توظيفها داخل الفصل الدراسيّ.

14- دراسةُ العنيزات (2006) بعنوان: "فاعليةُ برنامجٍ تعليميّ قائمٍ على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبةِ ذوي صعوبات التعلم".

هدفت هذه الدراسةُ إلى بناء برنامجٍ تعليميٍّ قائمٍ على نظرية الذكاءات المتعددة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، وقياسِ أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات القراءةِ والكتابة لديهم. وبلغت عينةُ الدراسة(60) طالباً وطالبةً من الصّفوفِ الرّابعِ والخامسِ والسّادسِ الابتدائيّ، تمَّ توزيعُهم بطريقةٍ عشوائيّةٍ إلى مجموعتينِ: تجريبيّةٍ دَرست باستخدام البرنامجِ المُقترحِ، وضابطةٍ درستْ بالطريقة التقليديّة. حيثُ استخدمتِ الباحثةُ مقاييسَ الذّكاءات النمائيّة المتعددةِ التي طورتها "القيسي"(2004م) بعد تعديلِها؛ لتناسبَ الطلبةُ ذوي صعوبات التعلم. ولقياسِ

التحصيلِ في مهارات القراءة والكتابة أعدتْ الباحثةُ اختباراتٍ تحصيليّةٍ للقراءة والكتابة، كإجراءاتِ القياس القبْليّ والبعْديّ.

وقد استغرقَ تطبيقُ التجربة شهرين متتابعين بواقع ثلاثةِ لقاءاتٍ أسبوعياً، مُدّةَ كل لقاء حصّة دراسيّة واحدة. وبعد الانتهاءِ من تطبيق البرنامجِ تمَّ إجراء القياس البعْديّ لكافةِ مُتغيراتِ الدِّراسة للمجموعتين التجريبيّةِ والضابطة. وقد أظهرت نتائجُ تطبيق مقاييس الذكاءات تفوّق عيّنة الدّراسة في كلٍّ من الذكاء الحركيّ والمكانيّ والاجتماعي والرياضيّ على الترتيب.

ولتحليل بياناتِ الدراسةِ المتعلقةِ بأثر البرنامج التعليميّ والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي في مهارات القراءة والكتابة، تمَّ استخدامُ تحليل التباين المشترك(ancova).

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالّةٍ بين متوسطات علامات المجموعة التجريبيّة والضابطة على الاختبار البعْديّ لمهارة القراءة وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبيّة.
- وجودُ فروقٍ دالّة بين متوسطات علامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعْديّ لمهارات القراءة لصالح الذكور.
- ليسَ هناك أثرٌ دالٌّ إحصائياً للتفاعل بين متغيرَي البرنامجِ التعليميّ والجنس على التحصيل الدراسي لمهارات القراءة.

أهمُّ التوصيات:

- تغييرُ النمطِ الروتينيّ السائد في المدارس الذي يُركزُ على اكتشاف جوانب القصورِ لدى الطلبةِ، والاعتمادُ على طرقٍ وأساليبَ تُغطي جوانبَ القوةِ لديهم.
- تعديلُ مناهجَ التربيّة الخاصّة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة.
- ضرورةُ القيام بتطوير المناهج بحيث تتضمنُ أنشطةً تعليميّةً تناسبُ النّظريةَ، حيثُ يتمكنُ كلُّ طالبٍ من الاستفادة من النشاط المناسب لذكائه.

المحورُ الثاني
المفاهيمُ الفقهيّة

1- دراسة الزعبي (2014) بعنوان: "أثرُ استخدام استراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلاميّ على تحصيل طلاب الصّفِ العاشر الأساسيّ في قصبة المفرق".

حيثُ هدفتِ الدراسةُ للكشف عن أثر استراتيجيةِ الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلاميّ على تحصيل طلاب الصّفِ العاشرِ الأساسيّ في تربية قصبةِ المفرق(الأردن). وتكونت عيّنةُ الدّراسةِ من (44) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسيّ الذين يدرسون التربيةَ الإسلاميّةَ في الفصلِ الدّراسيّ الثاني من العام الدراسي 2012-2011م في مدرسة ثانوية المفرق، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة.

وقد أعدَّ الباحثُ اختبارَ التحصيلِ؛ لقياس درجة تحصيل الطّلابِ في وحدة الفقه الإسلاميّ. وقام بالتحليل الإحصائيّ لبياناتِ أفراد العينةِ باستخدام اختبار(ت).

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين مجموعتي الدراسةِ لصالح المجموعة التجريبية في التطبيقِ البعْديّ عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق التي دَرست باستراتيجيةِ الهضبة.

توصياتُ الدِّراسة:

- ضرورةُ توظيفِ هذه الاستراتيجية في تدريسِ فروع التربيّةِ الإسلاميّة.
- تدريبُ المعلمين على مبادئها وإجراءاتها، وتصميمُ مناهج التربيّة الإسلاميّة بحيث تتضمن موضوعات تعليمية يتمُّ تدريسُها باستراتيجية الهضبة.

2- دراسةُ الحَبَّار(2008) بعنوان: "أثرُ استخدامِ طريقة الوحدات في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلبةِ قسمِ التربيّة الإسلامية /كلية التربية الأساسيّة/ جامعة الموصل".

هدفتِ الدراسةُ لمعرفةِ أثرِ استخدام طريقةِ الوحدات في اكتساب المفاهيمِ الفقهيّةِ لدى طلبةِ قسمِ التربيّةِ الإسلاميّةِ في كليّةِ التربيّة الأساسيّة بجامعة الموصل، حيثُ بلغت عينةُ البحثِ(57) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث قسم التربية الإسلامية، تمَّ تقسيمُهم إلى مجموعتينِ: الضابطةُ تدرسُ بطريقة الإلقاء التقليدية، والمجموعةُ التجريبية تدرسُ بطريقة

الوحدات، وذلك بعدَ تأكدِ الباحثة من تكافؤِ المجموعتين في متغيراتِ: الذكاءِ، والعمرِ الزمنيّ، والمعدّلِ العامّ لمواد العلوم الإسلامية.

وقد أعدّتِ الباحثةُ أداةَ قياسٍ للمفاهيم الفقهيّة، عبارة عن أداةٍ مكوّنةٍ من (36) فقرة من نوع اختيارٍ من متعدد، بعد التحققِ من صِدقها وثباتِها وصعوبةِ الفقرات وتمييزها. وكانتِ الوسائلُ الإحصائيّةُ المستخدمَةُ في الدّراسةِ هي اختبار (ت) ومعادلة كيودر ريتشاردسون.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بين المجموعتين في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية.

أهمُّ التوصيات:

- الاستفادةُ من مراكز طرائقِ التدريسِ في إدخال المعلمين دوراتٍ يَطَّلعُون خلالَها على الطرائق التدريسية المختلفة لتطبيقها.
- إجراءُ المزيد من الدّراسات في طريقة الوحدات معَ متغيراتٍ أخرى كالميول والاتجاهات.

3- دراسةُ الجلاد والشملتي (2007) بعنوان: "أثرُ دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسيّ للمفاهيم الفقهيّة".

هدفتِ الدراسةُ للتعرفِ على أثر التدريس وفقَ دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلابِ الصّفِ التاسعِ الأساسيّ للمفاهيم الفقهيةِ في الأردن. وقد حاولتِ الإجابةَ عن السؤالِ التّالي: هل توجدُ فروق ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في اكتساب طلبة الصف التاسعِ الأساسيّ للمفاهيم الفقهية، تعزى إلى الطريقة المستخدمَةِ في التدريسِ(دورة التعلم والخرائط المفاهيمية والطريقة الاعتيادية)؟

تكونتْ عينةُ الدراسةِ من (74) طالباً موزعين على ثلاث شعب. ولتحقيقِ أغراضِ الدّراسةِ قامَ الباحثان بإعداد اختبارٍ تحصيليّ يَقيسُ درجةَ اكتسابِ الطلاب للمفاهيم الفقهية، واختبارٍ لقياس المعرفةِ الفقهيّة؛ لتطبيقه على طلاب مجموعة دورة التعلّم؛ للتعرفِ على معرفتهم المفاهيمية السابقة. وقدْ تمَّ التأكدُ من صدق الاختبارين وثباتهما. كما قامَ الباحثانِ بإعداد مخططاتٍ تدريسيّةٍ لوحدةِ الفقهِ المتضمنة في كتاب التربية الإسلاميّة وفق دورةِ التعلّمِ والخرائط

المفاهيمية. وبعدَ الانتهاءِ من تطبيق الدّراسةِ، قامَ الباحثانِ بتطبيق الاختبارِ التحصيليّ على مجموعات التجربةِ الثلاث، وتمَّ حسابُ المتوسطات الحسابيّةِ والانحرافات المعياريّة، واستخدامُ تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة أثر الطريقة في اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في اكتساب طلاب الصّفِ التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية، تُعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس، حيث وُجِدَتْ فروقٌ لصالحِ دورةِ التعلّمِ والخرائط المفاهيمية.
- لا تُوجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيّاً بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلابِ للمفاهيم الفقهيّة.

أهمُّ توصيات الدراسة:

- توظيفُ طريقة دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في العملية التدريسية.
- إعدادُ دوراتٍ وورشِ عملٍ لتعريف معلمي ومعلماتِ التربيّة الإسلاميّة ومشرفيها، وتزويدِهم بمهاراتِ استخدامِ دورةِ التعلم والخرائط المفاهيمية في العملية التدريسية.

المحورُ الثالث

التفكير الاستنباطي

1- دراسةُ عبابنة (2015) بعنوان: "أثرُ استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائيّ بالمستوى الاستنتاجيّ لدى طلبةِ الصّف الرّابعِ الأساسيّ في لواء بني كنانة".

هدفتِ الدّراسةُ إلى استقصاء أثرِ استراتيجية القبعات الست في تنمية الاستيعاب القرائي في مستوى الاستنتاجي لدى طلبةِ الصّفِ الرّابع الأساسيّ في لواء بني كنانة في الأردن. وقد تكونتْ عينةُ الدراسةِ من (80) طالباً وطالبة موزعينَ بالتساوي في مجموعتينِ ضابطةٍ وتجريبيةٍ. ولتحقيقِ أهدافِ الدّراسة استخدمتِ الباحثةُ اختباراً لقياسِ الاستيعاب القرائيّ بالمستوى الاستنتاجي مكوناً من (24) فقرة من نوع اختيارٍ من متعدد. وللتأكد من ثبات الاختبار تمَّ تطبيقُه على عينةٍ استطلاعيةٍ من مجتمعِ عينتِه ومن خارجها، ثم أُعيدَ تطبيقُه بعد أسبوعين. وكذلك قامتِ الباحثةُ باستخراج معاملاتِ الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار. وقامت بتطبيق التجربةِ بعد التأكدِ من تكافؤ المجموعتين في مستوى الفهم القرائيّ قبل التجربة.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالة إحصائياً تُعزى لأثر استراتيجيةِ التدريس لصالح استراتيجيةِ قبعات التفكير الست.
- عدمُ وجود فروقٍ دالة إحصائيّاً تُعزى لأثرِ متغيرَي الجنسِ والتفاعلِ بينَ استراتيجيةِ التدريسِ والجنسِ في المجموعة التجريبية.

توصياتُ الدّراسةُ:

- إجراءُ دراساتٍ مماثِلةٍ على مستوياتٍ ومراحل تعليمية مختلفة، وكذلك على مستويات تفكيرٍ مختلفة.
- تضمينُ هذه الاستراتيجيةُ في أدلّة معلمي اللغة العربية من قِبَلِ أعضاء مناهج اللغة العربية.

2- دراسةُ أبو شمالة(2010) بعنوان: "أثرُ استخدام السّرد التحليليّ للقصّة القرآنية على تنميّة التفكير الاستنتاجيّ والاتجاه نحو تعلم القصّة لدى طالبات الصّف الثاني عشر".

هدفتِ الدراسةُ للتعرفِ على أثر استخدامِ السّرد التحليليّ للقصّة القرآنية على تنمية التفكير الاستنتاجيّ، والاتجاه نحو تعلّمِ القصّة لدى طالباتِ الصّف الثاني عشر في محافظة خانيونس.

ولتحقيقِ الدراسةِ تمَّ اختيارُ العينةُ قصْدياً، وبلغ عددُها(62) طالبة موزعة في مجموعتين ضابطةٍ وتجريبيةٍ. وبعدَ الرجوعِ للكتابِ المقرّرِ اختارتِ الباحثةُ قصتينِ من ثلاثةِ قصصٍ قرآنية. وقامتِ الباحثةُ بإعادة كتابةِ أحداثِ القصتين من جديدٍ وفقَ منهج السرد التحليليّ، وكذلك إعدادِ دليلٍ للمعلم، واختبارٍ للتفكير الاستنتاجيّ، ومقياسٍ للاتجاه نحو تعلّمِ القصة.

ثمَّ قامتِ الباحثةُ بتطبيقِ الاختبار القبْليّ ومقياسِ الاتجاه بعدَ ضبطِ مُتغيرات الدراسة، وبعد الانتهاء من التطبيق خضعتِ المجموعتين للاختبار البَعْديّ.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالّةٍ إحصائياً بين المجموعتينِ في اختبار التفكير الاستنتاجيّ لصالح المجموعة التجريبية.
- عدمُ وجود فروقٍ دالةٍ بين المجموعتين بالنسبة للاتجاه نحو تعلّمِ القصة.
- لم تُظْهِرِ النتائجُ وجودَ علاقةٍ ارتباطيّةٍ بين السّرد التحليليّ للقصة والاتجاهِ نحو تعلّمِ القصّةِ لدى الطالباتِ في المجموعة التجريبية.

أهمُّ التوصيات:

- إجراءُ المزيدِ من الدّراسات حول كيفيةِ تنمية التفكير في القرآن الكريم وتطبيقاته التربويّة.
- إجراءُ دراساتٍ تطويريةٍ لطُرقِ عرض أحداث القصصِ القرآنيّ المتضمنة في كتب مبحث التربية الإسلاميّة.

3- دراسة العنزي(2010) بعنوان: "تأثيرُ التدريسِ المباشر لمهارتَيِ التفكيرِ الاستقرائيّ والاستنتاجيّ في التحصيلِ والتفكيرِ النَّاقد في مادةِ الدُّستورِ وحُقوق الإنسان لطلبة الصّف الثاني عشر في دولة الكويت".

هدفتِ الدّراسةُ إلى تقصي أثرِ التّدريس المباشر لمهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في التحصيل والتفكير الناقد في مادة الدستور وحقوق الإنسان لطلبة الصّف الثاني عشر بالكويت. وقام الباحثُ بتطوير اختبارٍ تحصيليّ لتطبيقِه على عيّنةِ الدِّراسةِ، واختارَ اختبارَ واطسون–جليسر للتفكير الناقد في صورته العربية. وللتأكدِ من ثبات الاختبارِ التحصيليّ قامَ الباحثُ بتطبيقهِ على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ، وحساب ثباته بمعادلة كرونباخ ألفا. كذلك قامَ بالتحققِ من ثبات اختبارِ التفكيرِ النَّاقدِ من خلال طريقة (test re–test)، وحسابِ معامل ارتباط بيرسون.

وقد اقتصرت عينةُ الدراسةِ على ثلاث شعبٍ من الصّفِ الثاني عشر من ثلاث مدارسٍ للذكور تمَّ اختيارُها عشوائياً. وتوزعتِ العينةُ البالغُ عددها(54) طالباً على ثلاثِ مجموعاتٍ: الأولى درستْ الفصلَ الرّابعَ والخامسَ من مبحثِ الدّستورِ وحُقوقِ الإنسانِ بطريقةِ التّدريس المُباشرِ لمهارة التفكير الاستنتاجيّ، والثانية بطريقة التفكير الاستقرائي، والثالثة درست بالطريقة الاعتيادية.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الذين تعلموا مبحثَ الدستور وحقوقَ الإنسان، تُعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين.
- لم تُوجد فروقٌ دالةٌ بين مستوى التفكيرِ النَّاقد لطلبةِ المجموعتينِ التجريبيتين.
- كما وُجدتْ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً في متوسطِ تحصيلِ الطّلبة في المبحث تُعزى لطريقة التدريس.
- لم تُوجد فروقٌ دالةٌ إحصائيّاً بين متوسط تحصيلِ المجموعةِ التي درستْ بالتفكير الاستقرائيّ عن المجموعة التي درستْ بالتفكير الاستنتاجيّ.

أهمُّ توصيات الدراسة:

- تضمينُ الكتبِ المدرسيّةِ لمهارتَيِ التفكيرِ الاستقرائي والاستنتاجي؛ لما لذلكَ من فاعليةٍ في تحسين العمليةِ التعليمية التعلمية.
- اقتراحُ إجراء المزيد من البحوث؛ لاستقصاءِ أثر التدريس المباشر لمهارتي التفكير الاستقرائيّ والاستنتاجيّ في مباحثَ مختلفةٍ ومراحلَ دراسيّة أخرى.

المحورُ الرابعُ
التفكيرُ الاستدلاليُّ

1- دراسة يونس (2011) بعنوان: "أثرُ استخدام مدخليّ البيئي والجمالي في تطوير المفاهيم الإحيائية لطالبات الصّف الرّابع العلميّ وتنمية التفكير الاستدلاليّ لديهن".

حيثُ هدف البحثُ لمعرفةِ أثرَ استخدام مدخلي البيئيّ والجماليّ في تطوير المفاهيم الإحيائيّة لطالبات الصّفِ الرّابعِ العلميّ، وتنميّة التفكير الاستدلاليّ لديهن في محافظة الموصل. وللتحققِ من الهدف، وضعتِ الباحثةُ فرضيتان رئيسيتان صفريتان. تكونت عينةُ البحثِ من (119) طالبة من طالبات الصّفِ الرَّابعِ العِلميّ من إعدادية الأندلس للبنات موزعات إلى ثلاث شعب، وتمَّ اختيارُ عينة البحث عشوائياً وبأعدادٍ متساوية تقريباً. ثم كوفئت مجموعاتِ البحث الثلاث في عددٍ من المتغيرات.

درست المجموعةُ التجريبيّةُ وعددُها (40) طالبة باستخدامِ المدخل البيئي، ودرست المجموعةُ التجريبيةُ الثانيةُ البالغ عددها (40) طالبة باستخدام المدخل الجمالي، أمّا المجموعةُ الضابطةُ والبالغُ عددها(39) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية.

تكونتْ أداة البحث من اختبارِ تطويرِ المفاهيم الإحيائيّة الذي أعدته الباحثة، مكونة من (45) فقرة، بحيث خُصص لكلِّ مفهومٍ ثلاثَ فقرات؛ لتقيسَ عناصرَ التعريفِ والمثالِ والتطبيقِ على التوالي. وقد اتسمتْ فقراتُ الاختبار بصدق المحتوى والثبات العالي، وتمَّ استخراجُ القوة التمييزيّة وفاعلية البدائل ومعامل الصعوبة.

ولتحليلِ النتائجِ إحصائيّاً استخدمتِ الباحثةُ تحليلَ التباين الأحاديّ، واختبارَ شيفيه البعْديّ للمقارنات الزوجية، ومعادلةَ ألفا كرونباخ.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- فاعليةُ استخدامِ المدخل البيئيّ في تطويرِ المفاهيم الإحصائيّة وتنميةِ التفكيرِ الاستدلاليّ لدى طالباتِ الصّفِ الرّابعِ العِلْميّ وفاعليةِ استخدام المدخل الجماليّ.
- تفوقتِ المجموعةُ التجريبيةُ الأولى على المجموعةِ الثانية في تنمية التفكير الاستدلاليّ.
- عدمُ وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً لدى طالباتِ المجموعةِ الثانيةِ التي دَرَستْ باستخدام المدخل الجماليّ.

أهمُّ التوصيات:

- أوصتِ الباحثةُ باستخدام المدخلين في تدريس الأحياء، وإضافةِ مواضيعَ في علم الأحياء، تبرز المشكلات البيئيّة والجماليّة.
- استخدامُ المداخل المتعددة كمادةٍ نظريّةٍ في العلوم في مادة طرائق التدريس والتربية العملية.

2- دراسةُ العتيبي (2009) بعنوان: "القدرةُ على التفكير الاستدلاليّ والتفكيرِ الابتكاريّ وحلِ المشكلاتِ وعلاقتها بالتحصيل الدراسيّ في مادة العلوم لدى عينةٍ من طالباتِ الصّفِ السّادس الابتدائيّ بمدينة مكة المكرمة".

هدفتِ الدّراسةُ للتعرّفِ على قدرة طالباتِ الصّف السّادس الابتدائيّ على التفكير الاستدلاليّ والتفكير الابتكاريّ وحلِّ المشكلاتِ، وعلاقتها بتحصيلهن في مادة العلوم. حيث استخدمتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، وقامت باختيارِ العينةَ عشوائيّاً بصورةٍ طبقيّةٍ من طلبة الصّفِ السادسِ، وبلغ عددها(853) طالبة.

قامتِ الباحثةُ ببناءِ أدواتِ الدّراسة وهي ثلاثة مقاييس للتفكير الاستدلاليّ والابتكاريّ وحلّ المشكلات. وللتحليلِ الإحصائيّ استخدمت اختبارَ (ت)، ومعاملَ ارتباط الرتب سبيرمان، ومعادلةَ الانحدار الخطيّ المتعدد. وقامت بتطبيقِها على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ خارجَ عيّنةِ الدّراسة؛ للتأكد من صدقها وثباتها.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- القدرةُ العامّةُ للتفكير الاستدلاليّ والابتكاريّ وحلِّ المشكلات تقلُّ عن الحدِّ الأدنى للأداء المقبولِ وهو (75%) من الدّرجة الكليّةِ لكلّ مقياس.
- لا تُوجدُ علاقةٌ ارتباطيّةٌ دالّة إحصائيّاً بين رتب طالباتِ الصّفِ السّادسِ على القدرة على التفكير الاستدلاليّ والابتكاريّ وحلّ المشكلات في العلوم، ورتب مستوى تحصيلهن الدّراسيّ في المادة.

أهمُّ توصيات الدراسة:

1- ضرورةُ الاهتمامِ بتنمية أنواعِ التفكير من خلالِ المناهج الدراسيّة لمادة العلوم.

2- إعادةُ النَّظرِ في آليّة وتطبيقِ التقويمِ الدراسيّ المستمرّ بصيغته الحاليّةِ، حيث أنّه يؤدي لنمطيةِ المخرجات، ولا يشجعُ على ظهور الفروقِ الفرديّةِ، وبالتالي يتساوى الأفرادُ الموهوبون مع العاديين ومع منخفضي التحصيل.

3- دراسةُ العتيبي (2001) بعنوان: "فاعليةُ برنامجٍ مُقترحٍ لتنمية مهارات التفكير الاستدلاليّ لدى عينةٍ من طلاب المرحلة الثانويّة بمدينة الرياض".

هدفتِ الدراسةُ إلى التعرّفِ على فاعلية برنامجٍ مقترحٍ لتنمية مهارات التفكير الاستدلاليّ لدى عينةٍ من طلاب المرحلةِ الثانوية بمدينة الرياض. وقد تكونت عيّنةُ الدّراسة من (24) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي موزعين في مجموعتين ضابطة وتجريبية، بعد أنْ تمَّ ضبطُ متغيراتِ الذكاء والعمر والمستوى الاقتصاديّ والاجتماعي. وقامَ الباحثُ بتطبيق اختبار التفكير الاستدلالي تأليف (المفتي)، وكذلك برنامجٍ لتنميةِ مهارات التفكير الاستدلاليّ من إعداد الباحث المكون من تسع جلسات بواقع جلستين أسبوعيّاً لمدة (45) دقيقة للجلسة الواحدة، طُبقت فيها العديدُ من الأساليب التدريبيّة، مثل: إدراك العلاقات، والقياس المنطقيّ، والاستدلال السببيّ. وقد تأكدَّ الباحثُ من صدق وثبات أدوات الدراسة. وللتحققِ من النتائج استخدمَ الباحثُ أساليبَ إحصائيةً لابارامترية، مثل: اختبار مان وتني، واختبار ويلكوكسون.

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين المجموعتين في مهارات التفكير الاستدلاليّ لصالح المجموعة التجريبيّة.
- وجودُ فروقٍ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين القياسِ البعْدِيّ والقياسِ اللاحقِ في مهارات التفكير الاستدلاليّ لدى المجموعةِ التجريبيّةِ لصالحِ القياسِ اللاحق بعد شهر من التدريب.

أهمُّ التوصيات:

- ضرورةُ إيجادِ المُحتوى الدارسيّ الذي يُركزُ على تحفيز مهارات التفكير عامّة، ومهاراتِ التفكير الاستدلاليّ بخاصة.
- الاهتمامُ بإعداد المعلمينَ وتدريبهم؛ لتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة.

4- دراسةُ بلجون (2007) بعنوان: "فاعليّةُ التدريس التبادليّ في تنمية مهارة الاستدلال العلميّ لدى تلميذاتِ المرحلة الابتدائيّةِ في المملكة العربية السعودية".

هدفتِ الدّراسةُ لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادليّ في تنميةِ مهارة الاستدلال العلميّ لدى طالبات المرحلةِ الابتدائية في المملكة العربية السعودية، حيث اختارتِ الباحثةُ عينةً من طالبات الصف الرابع والخامس لتطبيق الدراسة، بلغ عددُهنّ (100) طالبة، مختلفات في مستوى التحصيل الدراسيّ. وقد اعتمدتِ الباحثةُ على الاختيار العشوائيّ الطبقيّ من كلِّ صف، ثم وزعت الطالباتِ في مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. كما

استخدمتِ المنهجَ التحليليَّ في عرض الأسسِ النظريّةِ لاستراتيجيّةِ التدريس التبادليّ، والمنهجَ التجريبيّ في قياس تحصيل الطّالبات في المجموعتين التجريبيتين.

أمّا الأدوات فقد اعتمدتِ الباحثةُ على تطبيق اختبار الاستدلال العلميّ إعداد علاء عبد العظيم عام 2001م، حيث تضمنَّ الاختبارُ (45) بنداً موزعة بالتساوي على مكونات القدرةِ الاستدلاليّة الصحيحة وهي: الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج. وقد قامتِ الباحثةُ بالتحقق من صدقه وثباته قبل تطبيقه على عينة الدّراسةِ قبْلياً. ثم طبقت طريقة التدريس التبادلي في سبعة أسابيع، وفي نهايتها طبقت اختبارَ الاستدلال العلميّ بعْدياً، وقامت بحساب النتائج إحصائياً باستخدام اختبار(ت).

أهمُّ نتائج الدراسة:

- وجودُ فروقٍ دالّةٍ إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الاستدلالِ لصالح المجموعة التجريبيةِ.
- بلغَ حجمُ الأثرِ الذي أحدثَه التدريسُ التبادليُّ في تنمية مهارة الاستدلال حسب معامل إيتا 9 .89%، مما يدلُّ على الأثر المرتفع لطريقة التدريس.

أهمُّ التوصيات:

- الاهتمامُ بتدريب الطالبات على مهارة الاستدلال في سنٍّ مبكرة.
- ضرورةُ تدريب المعلمات على اتباع طرق التدريسِ الاستراتيجيّ خاصّة التدريس التبادليّ في منهج العلومِ، ممّا يتيحُ للطالباتِ اكتسابَ العلمِ ومهاراتِ التفكيرِ العلميّ بأنفسهن.

5- دراسةُ خريشة وطلافحة (1996) بعنوان: "أثرُ استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن".

استهدفتِ الدّراسةُ التعرّفَ على أثرِ كلٍّ من الطّريقةِ التاريخيّة والطريقة التقليديّة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ. حيث تكونت عينةُ الدراسةِ من (4) شعبٍ للذكور و(4) شعبٍ للإناث، تمَّ توزيعُها عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعةٍ تجريبيّةٍ عددها (129) طالب وطالبة موزعين في شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث، وتمَّ تدريسُهم بالطريقة التاريخيّة، ومجموعةٍ ضابطةٍ عددها(140) طالب وطالبة موزعين في شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث، وتمَّ تدريسُهم بالطريقة التقليدية.

أداةُ الدِّراسة كانت اختبارَ التفكيرَ الاستدلاليَّ الذي أعدَّه(المفتي 1974م)، وقد عدَّلَه الباحثانِ؛ ليناسبَ الدراسةَ. ويتكونُ من (42) فقرة، وينقسمُ لثلاثة أقسام: الأول اختبار التفكير الاستنباطي وفيه(14) فقرة، واختبار التفكير الاستقرائي وفيه (14) فقرةً أيضاً، وكذلك نفس عدد الفقرات لاختبار التفكير الاستنتاجيّ.

وقد قامَ الباحثان بتطبيقه قبْليّاً وبعْديّاً على عينة الدراسة. إحصائيّاً استخدمَ الباحثان اختبار(ت)، واختبار تحليل التباين الأُحاديّ المصاحب (I – Ancova).

أهمُّ نتائج الدراسة:

1- وجودُ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً في تنمية مهارات التفكير الاستنباطيّ والاستقرائيّ والاستنتاجيّ كل على حدة، وفي تنميتها مجتمعة(الاستدلالي) لصالح الطريقة التاريخية.

أهمُّ التوصيات:

1- ضرورةُ تطوير مناهج التاريخ بما يناسبُ الطرقَ الحديثة.

2- الاهتمامُ بتدريب المعلمينَ والمشرّفين على استخدام الطريقة التاريخيّة، مع تضمين المناهج الدراسيّة لمهارات التفكير الاستدلاليّ.

التعقيبُ على الدراسات السابقة

أولاً: المنهج:

تنوعتِ المناهجُ التي استخدمتها الدراساتُ السابقة بحسب الهدف المراد تحقيقه من الرسالة:

- بعضُ الدراساتِ استخدمتِ المنهجَ الوصفيّ التحليليّ: كدراسة الشبول (2014)، ودراسة الحربي (2014)، ودراسة وافي (2010)، ودراسة نجم (2007)، ودراسة العتيبي (2009)، ودراسة بلجون (2007).
- بعضُ الدراساتِ استخدمتِ المنهجَ التجريبيَّ: كدراسة أبو حمد (2014)، ودراسة إسماعيل (2013)، ودراسة الخطيب (2009)، ودراسة جبريل (2007)، ودراسة الدمرداش (2006)، ودراسة العنيزات (2006)، ودراسة الزعبي (2014)، ودراسة الحبار (2014)، ودراسة الجلاد والشملتي (2007)، ودراسة أبو شمالة (2010)، ودراسة يونس (2011)، ودراسة العتيبي (2001).
- بعضُ الدراساتِ استخدمت المنهجَ شبهَ التجريبيّ: كما في دراسة الفراجي (2014)، ودراسة الشمري (2011)، ودراسة الجراجوة (2008)، ودراسة الديب (2011)، ودراسة عوض (2011)، ودراسة الأهدل (2009)، ودراسة عبابنه (2015)، ودراسة العنزي (2010)، ودراسة خريشة وطلافحة (1996).
- البعضُ من الدراسات استخدمَ المنهجينِ الوصفيّ التحليليّ وشبه التجريبيّ، مثل: دراسة الجوجو (2011)، بينما استخدمت دراسة بلجون (2007) المنهجين التحليلي والتجريبي.
- البعضُ الآخرُ من الدراساتِ استخدمَ المنهجين البنائيّ والتجريبيّ كدراسة عياد (2008).
- اتفقتِ الدراسةُ الحاليةُ مع الدراسات السابقةِ التي استخدمت المنهجَ شبهَ التجريبيّ الذي تستخدمه الدّراسة الحالية.

ثانياً: الأدوات:

- معظمُ الدراساتِ السّابقةِ استخدمتِ الاختبارَ التحصيليّ، مثل: دراسة الفراجي (2014)، والجراجوة (2008)، وأبو حمد (2014)، ودراسة الديب (2011)، وعوض (2011)، ودراسة الخطيب (2009)، والدمرداش (2006)، والعنيزات (2006)، ودراسة الجلاد والشملتي (2007)، ودراسة العنزي (2010).

- بينما بعضُ الدراساتِ استخدمت اختبارَ اكتساب المفاهيم: كدراسة الشمري (2011)، ودراسة الجوجو (2011)، ودراسة عوض (2011)، ودراسة عياد (2008)، والحبار (2008)، ودراسة يونس (2011).
- البعضُ الآخرُ من الدراسات استخدم أنواعاً متنوعةً من الاختبارات، مثل: اختبار التفكير الناقد في دراسة الجراجوة (2008)، ودراسة أبو حمد (2014)، والعنزي (2010). واختبار التفكير الرياضيّ، مثل: دراسة الديب (2011)، ودراسة نجم (2007). واختبار التفكير الاستنتاجيّ، كدراسة أبو شمالة (2010). واختبار التفكير الاستدلاليّ، مثل: دراسة يونس (2011)، والعتيبي (2009)، والعتيبي (2001)، ودراسة خريشة وطلافحة (1996).
- كما استخدمتْ بعضُ الدراساتِ تحليلَ المحتوى كأداةٍ للدراسةِ، مثل: دراسة الشبول (2014)، ودراسة الجوجو(2011).
- اتفقتِ الدراسةُ الحاليةُ مع الدراسات السابقة التي استخدمت اختبارَ مفاهيم واختبارَ تفكير، حيث استخدمت اختبارَ اكتساب المفاهيم الفقهيّة، ولكنها تميزت باستخدام اختبار التفكير الاستنباطي، وهذا ما لم تستخدمْه الدراساتُ السابقة.

ثالثاً: العينات:

- اختلفتِ الدراساتُ السابقة في عينة الدراسة، فمنها استخدمَ المرحلةَ الأساسية، مثل: دراسة الجراجوة (2008)، وأبو حمد (2014)، والعنيزات (2006)، وعبابنه (2015)، ودراسة العتيبي (2009)، وبلجون (2007).
- منها استخدمَ المرحلةَ المتوسطةَ، مثل: دراسة الفراجي (2014)، والشمري (2011)، والجوجو(2011)، وعياد (2008)، وجبريل (2007)، والجلاد والشملتي (2007)، ودراسة يونس (2011).
- ومنها استخدمَ المرحلةَ الثانويّة، مثل: دراسة الديب (2011)، وعوض (2011)، ودراسة وافي (2010)، والأهدل (2009)، والخطيب (2009)، ونجم (2007)، والدمرداش (2006)، ودراسة الزعبي (2014)، وأبو شمالة (2010)، والعنزي (2010)، والعتيبي (2001)، ودراسة خريشة وطلافحة (1996).
- ومنها استخدمَ المرحلةَ الجامعيةَ: كدراسة إسماعيل (2013)، ودراسة الحبار (2008).

- اتفقت هذه الدراسةُ في العينة مع الدراساتِ السابقة التي استخدمت المرحلةَ المتوسطةَ أو الإعداديةَ حيث استخدمت عينةً من طالبات الصف التاسع.

رابعاً: النتائج:

- اتفقت معظمُ الدراسات السابقة على وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائياً لدى أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق أدوات الدراسة، سواء كانت اختبارات تحصيل أو اختبارات تفكير، وذلك لصالحِ التطبيقِ البعْديّ، مثل: دراسة الفراجي (2014)، والشمري (2011)، والجراجوة (2008).
- توصلت بعضُ الدراساتِ إلى قصورٍ وخللٍ في توزيع الذكاءات المتعددة على منهاج التربية الإسلامية، مثل: دراسة الشبول (2014)، ودراسة الحربي (2014).
- توصلت بعضُ الدراسات إلى الفروق التي تُعزى لمتغير الجنس في الذكاءات المتعددةِ بين الطلاب والطالباتِ لصالح الطالباتِ في الذكاء اللّغوي، ولصالح الطلاب في الذكاء الحركيّ، مثل: دراسة نجم (2007)، وأبو حمد (2014).

خامساً: المكان:

تنوعت الدراسات السابقة من حيث أماكن إجرائها بين عدة دول عربية ، هي:

- **فلسطين** : مثل دراسة أبو حمد (2014) في نابلس ، ودراسة الجوجو(2011) في غزة ، وكذلك دراسة الديب (2011) ودراسة وافي (2010) ودراسة عياد(2008) ودراسة نجم (2007) في غزة أيضاً.
- **مصر** : مثل دراسة اسماعيل (2013) بالمنصورة ، ودراسة الدمرداش (2006) .
- **الأردن**: مثل دراسة الجراجوة (2008) ودراسة عوض (2011) ، ودراسة كلا من جبريل (2007) والعنيزات (2006).
- **المملكة العربية السعودية**: مثل دراسة الشمري(2011) ودراسة الأهدل (2009) ودراسة العتيبي(2001)، وكذلك دراسة بلجون (2007).
- **العراق**: مثل دراسة الحبار (2008) ودراسة يونس (2011).
- **الكويت**: مثل دراسة العنزي (2010).

ما تميزت به الدراسةُ الحاليّةُ عن غيرها:

- ركزتِ الدّراسةُ الحاليّةُ على طالبات الصّف التاسع الأساسيّ في تناول المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتاب التربيّة الإسلاميّة.
- بناءُ اختبار اكتساب المفاهيم الفقهيّة، واختبار التفكير الاستنباطيّ، وهو ما انفردت به هذه الدراسةُ عن الدراساتِ السابقة.
- تناولتِ الدراسةُ نظريةَ الذكاءاتِ المتعددة في تدريس الفقه الإسلاميّ، وهو ما لم يتم بحثَهُ في قطاع غزة –على حد علم الباحثة–.
- وكذلك اختلفت عينة الدراسةِ مع الدراسات السابقة لعينةٍ لم تُدرس من قبل، وهي طالبات الصف التاسع في المحافظة الوسطى.
- وبالنَّظر إلى الدراساتِ السابقة التي تناولت المفاهيمَ الفقهيّةَ يتضحُ أنَّ الدراسةَ التي قامتْ بها الباحثةُ لم تحظَ بالدراسة في أيّ مرحلةٍ دراسيّةٍ من المراحل المختلفة في قطاع غزة، حيث لم تقفِ الباحثةُ على حدّ علمها على دراساتٍ تناولت هذا الموضوع. وتُعدُّ هذه الدراسةُ الأولى من نوعها التي تناولت نظريةَ الذكاءات المتعددة في تدريس الفقه الإسلاميّ في المرحلة الأساسية العليا.
- الدراساتُ السابقةُ تُفيدُ في تحديد الإطار النظريّ، واختيار الإجراءات المناسبة، والأساليب الإحصائية التي تخدمُ الدراسة.
- الدراساتُ السابقةُ التي استخدمت نظريةَ الذكاءاتِ المتعددة تُجْمعُ على أنَّ النظريةَ تساهمُ في تعزيز وتنمية أنواعِ الذكاءات المتوفرة لدى الطلبة، والتي يتمُّ التعرّفُ عليها من خلال تطبيق مقياسٍ للذكاء المتعدد.
- تُؤكدُ الدراساتُ على الأثر الكبير للنظرية في التعامل مع مختلفِ مستوياتِ الطلبة من متميزين أو ضعيفي التحصيل، وكذلك ذوي صعوباتِ التعلم، مثل دراسة الجوجو (2011) على طالبات الصف السابع ضعيفات التحصيل في النحو ودراسة العنيزات (2006)على الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم، وكذلك دراسة عوض(2011) على الطلبة المتميزين في تدريس المفاهيم الفيزيائية.

- من المهمِّ التأكيدُ على تدريس المفاهيم واستخدام استراتيجياتِ تدريسٍ حديثة في عرض المفاهيم؛ للمساهمةِ في رفعِ مستوى الفهم والتحصيل لدى الطلبة في كافّةِ المراحل والمواد الدراسية.
- كذلك تلتقي الدراساتُ في التوصية بالمزيد من البحث في أثرِ هذه النّظريةِ، بتطبيقِها على عيّناتٍ مختلفةٍ ومراحلَ دراسيةٍ متنوعة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

الفصلُ الرّابع
الطريقةُ والإجراءات

يتناولُ هذا الفصلُ المنهجَ الذي اتبعته الباحثة في دراستها، وكذلك وصفاً شاملاً لعينة الدراسة ومجتمعها، وأدواتِ الدراسة وكيفيةِ بنائها والتأكدِ من صدقها وثباتها. كما يحتوي الفصلُ على طريقة تنفيذ الدراسة وإجراءاتها الميدانية، والمعالجةِ الإحصائية التي تمَّ استخدامُها في تحليل البيانات، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: منهجُ الدراسة:

اتبعتِ الباحثةُ المنهجَ شبه التجريبيّ، والذي يتمُّ فيه التحكم في المتغيرات المؤثِرة في ظاهرةٍ ما، عدا متغيرٍ واحدٍ تتحكمُ فيه الباحثةُ؛ لتحديدِ أثره على الظاهرة موضع الدراسة. حيث قامتِ الباحثةُ بإخضاعِ البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة للتجربة؛ لقياسِ أثره على اكتساب طالبات الصّفِ التاسع الأساسيّ للمفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي.

حيث إنَّ المنهجَ شبهَ التجريبيّ هو الأكثر ملاءمة لموضوع هذه الدراسة. وقامتِ الباحثةُ بتقسيم مجموعتي الدراسةِ إلى: تجريبيةٍ تدرس بوساطة البرنامج المقترح، وضابطةٍ تدرس بالطريقة التقليدية؛ لمعرفة الفروق بين المجموعتين في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنتاجيّ.

ثانياً: مجتمعُ الدراسة:

تكوّنَ مجتمعُ الدِّراسة من طلبة الصّف التاسع الأساسيّ في المحافظة الوسطى، والبالغ عددهم (996)، المسجلين في الفصل الدّراسيّ الأول من العام الدراسي2016-2015م، وفقاً لإحصائيةِ وِزارة التربية والتعليم.

ثالثاً: عينةُ الدراسة:

أ- **العينة الاستطلاعية:** قامتِ الباحثةُ بتطبيق أدوات الدراسةِ على عيّنةٍ استطلاعيةٍ من مجتمعِ الدّراسةِ ومن خارج عيّنتِها الأساسيّة، وبلغ حجمُ العينة الاستطلاعية (36) طالبة من طالبات الصّفِ التاسع الأساسيّ؛ وذلك للحكمِ على مدى صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على العينة الأساسية من خلال حساب الصدق، والثبات، والزمن اللازم للتطبيق.

ب- العينةُ الأساسية: قامتِ الباحثةُ باختيار مدرسة (عبد الله بن رواحة الأساسية المشتركة) لتطبيق هذه الدّراسة؛ للأسباب التالية:

1- توسطها بين مدارس دير البلح الأساسية العليا.

2- لوجود ما يناسب العينة التجريبية والضابطة من عدد صفوف التاسع الأساس وعدد الطالبات.

3- ولأن الباحثةُ تعمل فيها كمدَّرسةٍ للتربيةِ الإسلاميّةِ؛ مما يُسهلُ عليها متابعة تطبيقَ الدّراسةِ والتحكمَ ببعض المُتغيرات.

وتكونتْ عينةُ الدِّراسةِ الأساسيّةِ من مجموعتين: الأولى تجريبية تُدرسُ باستخدام البرنامج المقترح وعددها (28) طالبة، والثانية ضابطة تدرسُ بالطريقة التقليدية وعددها (27) طالبة.

وقد اختارتِ الباحثةُ الصَّفَ التَّاسعَ الأساسيَّ لتطبيق هذه التجربة؛ لأنَّ الطلبةَ في هذه المرحلةِ قد وصلوا إلى درجةٍ مناسبةٍ من النُضج العقليّ الذي يُؤهلُهم لاكتسابِ المفاهيم المجردة.

والجدولُ الآتي يُوضحُ توزيعَ عيّنةِ الدِّراسة على المجموعتين:

جدول (4.1): توزيع عينة الدراسة

المجموعة	الصّف	العدد	المجموع الكلي
التجريبية	التاسع 2	28	55 طالبة
الضابطة	التاسع 1	27	

رابعاً: البرنامجُ المُقترح:

هو البرنامجُ القائمُ على توظيف استراتيجياتِ التدريسِ الخاصّة بالذكاءات المتعددة في غرفة الصف؛ لتحقيقِ الأهدافِ المطلوبة في تنميةِ قدرة الطالباتِ على اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطيّ.

1- أسسُ البرنامج المقترح:

- الاطلاعُ على الأدب التربويّ، والبحوثِ ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة.

- التعرفُ على استراتيجيات التدريس المناسبة لنظرية الذكاءات المتعددة.
- التعرفُ على أهداف وطرق تدريس الفقه الإسلاميّ في المرحلة المتوسطة.
- إعدادُ قائمة تشتملُ على: الأهدافِ، والمحتوى، واستراتيجياتِ التدريس، والأنشطةِ، وأساليب التقويم المناسبة.

2- التصورُ العام البرنامج المقترح:

- تمَّ تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوءِ أهداف وأسس تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا.
- تحديدُ محتوى البرنامج، الذي يشمل وحدة الفقه المُقررة للصف التاسع الأساسيّ في الفصل الدراسي الأول. وتحتوي الوحدة على أربعة دروس هي: الحج، العمرة، الذبائح والصيد، العقيقة وأحكام المولود، الوقف.
- تحديدُ استراتيجياتِ التدريس في ضوء نظريةِ الذكاءات المتعددة، وذلك بوضع استراتيجيةٍ مُناسبةٍ لكل نوع من الذكاءات بما يخدم الهدف التدريسي المراد تحقيقه. وقد استخدمتِ الباحثةُ الاستراتيجيات الآتية:
- المناقشة، العصف الذهني، لعب الأدوار، حل المشكلات، التعلم التعاوني، التصنيف.
- تحديدُ الأنشطة المستخدمة لكل ذكاء، مثل: القيام بتمثيل أعمال الحج والعمرة عملياً مع الطالبات، مشاهدةُ العروض الخاصة بطرق الذبح الشرعية الصحيحة، حل المشكلات المرتبطة بأسئلة الحكم الشرعيّ في كل موضوع.
- في مجال التقويم، اعتمدتِ الباحثةُ على التقويم التكوينيّ المستمرّ خلال عرض الدرس، ومتابعة تفاعل الطالبات مع الأنشطةِ المتنوعة خلال الحصص، إضافة للتقويم الختاميّ المتمثل في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، واختبار التفكير الاستنباطيّ.

3- التأكدُ من فعالية البرنامج المقترح:

تمَّ التأكدُّ من فعاليةِ البرنامجِ المُقترح من خلال عينة تجريبية في الميدان، حيث قامتِ الباحثةُ بنفسها بتطبيق هذه التجربةِ على طالباتِ الصّفِ التاسعِ الأساسيّ، فقامت الباحثةُ بإعادةِ صياغةِ وحدةِ الفقه المُقررةِ في الفصل الدّراسيّ الأول بما يتناسبُ مع استراتيجيات التدريس بالذكاءات المتعددة من خلال إعدادِ دليلٍ للمعلم؛ ليكونَ بمثابة المُرشد والمُوجه للمعلم في تحقيق الأهدافِ التدريسيّةِ الخاصّة بالوحدة.

كما تمَّ استخدام التقنيات الحديثة في التحضير للوحدة وتصميمُ الدروس عبر برنامج البوربوينت لعرضها للطالبات مع تعزيزها بالصور ومقاطع الفيديو المناسبة. حيث تضمنَ دليلُ المعلم ما يلي: المقدمة، إرشادات استخدام الدليل، الأهداف الإجرائية للوحدة، الخطة الزمنية لتدريس الوحدة، دروس الوحدة، استراتيجيات التدريس.

ويتضمنُ كلُّ درسٍ الأهدافَ السلوكية، وعرضاً للمحتوى بما يناسبه من استراتيجياتٍ تدريسيةٍ ووسائل تعليمية، إضافة لأسلوبِ التقويم المناسب.

خامساً: إعدادُ اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية:

حيث قامتِ الباحثةُ ببناء اختبار اكتسابِ طالبات الصّفِ التاسعِ الأساسيّ للمفاهيم الفقهية، وقد تكوَّنَ الاختبارُ من (35) فقرة اختيار من متعدد، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1- تحديدُ الأهداف السلوكية لوحدة الفقه المُقررة على الصّف التاسعِ في الفصل الدِّراسيّ الأول.

2- بناءُ جدول مواصفاتٍ للوحدة؛ لتحديدِ عدد الأسئلة حسب مستويات الأهداف السلوكية. والجدول التالي يُوضحُ ذلك:

جدول (4.2): جدول مواصفات اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

مستوى الهدف	التذكر34 %	الفهم %20	التطبيق %14	التحليل %24	التركيب %2	التقويم %6	المجموع %100
الحج 41%	5	3	2	3	1	1	15
العمرة 17%	2	1	1	1	0	0	5
الذبائح 17%	2	1	1	1	0	0	5
العقيقة 8%	1	1	1	1	0	1	5
الوقف 17%	2	1	1	1	0	0	5
المجموع 100%	12	7	6	7	1	2	35

3- صياغة الفقرات بحيث تكون:

- بعيدة عن اللبس والغموض.
- مناسبة للطالبات من حيث السلامة العلمية واللغوية.
- وقوع الفقرة مع بدائلها في صفحةٍ واحدة؛ ليسهلَ على الطالبة تحديدَ الإجابةِ الصحيحةِ ومنعَ التشتت.

4- تحديدُ تعليمات الاختبار: تمَّ صياغةُ تعليمات الاختبار على ورقةٍ مُنفصلةٍ في بداية كرَّاسِ الاختبارِ، وفيها تمَّ توضيحُ طريقةَ الإجابةِ عن الأسئلةِ والهدف من الاختبار. وقد تضمنت تعليماتُ الاختبار ما يلي:

- بيانات خاصة بالطالبة (الاسم والصف).
- تعليمات خاصة بوصف الاختبار (عدد الأسئلة، والبدائل، وعدد صفحات الاختبار).
- تعليمات خاصة بالإجابة عن جميع الأسئلة ونقلها إلى مفتاح الإجابة.
- ثمَّ قامتِ الباحثةُ بتطبيق الاختبار على عينةٍ استطلاعيةٍ من طالبات الصَّفِ التاسع؛ وذلك لحساب صدقه وثباته.

5- تجريبُ الاختبار: تمَّ تجريبُ الاختبار على عينةٍ استطلاعيةٍ قوامها(36) طالبة من طالبات الصَّفِ التاسعِ الأساسيّ من خارج عينة الدراسة الأصلية. والهدف من التجربة الاستطلاعية هو:

- حساب معامل الاتساق الدَّاخلي للاختبار.
- تحليل فقرات الاختبار لحساب الصعوبة والتمييز.
- حساب ثبات الاختبار.

6- تصحيحُ الاختبار: حددتِ الباحثةُ درجةً واحدةً لكل فقرة من فقرات الاختبار، لتصبح الدرجة النهائية للاختبار(35)، والدرجة الدنيا للاختبار(صفر).

7- تحديدُ زمن الاختبار: بناء على التجربة الاستطلاعية وجدتِ الباحثةُ أنَّ الزمنَ الملائمَ للاختبار هو (40) دقيقة. وذلك حسب المعادلة:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطالبة الأخيرة} - \text{زمن إجابة الطالبة الأولى}}{2}$$

أولاً: حسابُ صدق الاختبار:

ويُقصدُ بصدق الاختبار مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي للسمة المراد الاستدلال عليها، حيث يجب أن يكون المحتوى ممثلاً لنطلق المفردات الذي تم تحديده. (علام، 2000م، ص19).

وقامتِ الباحثةُ بحساب نوعين من الصِّدق هما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي.

أ- صدق المحكمين: حيث قامتِ الباحثةُ بعرض الاختبار في صورته الأوليّةِ على مجموعةٍ من المحكّمين من ذوي الخبرة في المناهج وطرائق التدريس الذين يعملون في الجامعات الفلسطينية، وقد بلغَ عددُهم (15) محكماً. وتمَّ استطلاعُ آرائهم حول مدى صحةِ الفقراتِ علمياً ولغوياً، ومناسبتها لمستوى طالباتِ الصفِ التاسع. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتِهم في تعديل وتغيير بعض الفقرات، وقامتِ الباحثةُ بإعادةِ صياغةِ فقرات الاختبار في ضَوءِ تلك الآراء.

ب- صدقُ الاتساق الداخليّ: ويُقصدُ به قوة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار حسب معامل بيرسون.

تمَّ التحققُ من صدق الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار المُعد على عينةٍ استطلاعيةٍ مكونةٍ من (36) طالبة، وتمَّ حسابُ معامل الارتباط لبيرسون (Pearson) بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكليّة للاختبار، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss). والجدولُ (4.3) التالي يوضحُ ذلك:

جدول (4.3): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
فقرات المجال الأول (الحج)		
1-	0.790	دالة عند 0.01
2-	0.635	دالة عند 0.01
3-	0.529	دالة عند 0.01
4-	0.755	دالة عند 0.01
5-	0.790	دالة عند 0.01
6-	0.529	دالة عند 0.01
7-	0.716	دالة عند 0.01
8-	0.772	دالة عند 0.01
9-	0.614	دالة عند 0.01
10-	0.576	دالة عند 0.01
11-	0.688	دالة عند 0.01
12-	0.640	دالة عند 0.01
13-	0.489	دالة عند 0.01
14-	0.452	دالة عند 0.05

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
15-	0. 424	دالة عند 0.05
فقرات المجال الثاني (العمرة)		
16-	0.675	دالة عند 0.01
17-	0.591	دالة عند 0.01
18-	0.864	دالة عند 0.01
19-	0.729	دالة عند 0.01
20-	0.554	دالة عند 0.01
فقرات المجال الثالث (الذبائح)		
21-	0.619	دالة عند 0.01
22-	0.595	دالة عند 0.01
23-	0.858	دالة عند 0.01
24-	0.644	دالة عند 0.01
25-	0.723	دالة عند 0.01
فقرات المجال الرابع (العقيقة)		
26-	0.603	دالة عند 0.01
27-	0.621	دالة عند 0.01
28-	0.682	دالة عند 0.01
29-	0.761	دالة عند 0.01
30-	0.515	دالة عند 0.01
فقرات المجال الخامس (الوقف)		
31-	0.429	دالة عند 0.05
32-	0.465	دالة عند 0.01
33-	0.848	دالة عند 0.01
34-	0.563	دالة عند 0.01
35-	0.548	دالة عند 0.01

***ر الجدولية عند درجة حرية (35-5) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

****ر الجدولية عند درجة حرية (35-5) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463**

يتضحُ من الجدول السابقِ أنَّ جميعَ الفقراتِ دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وهذا يؤكدُ أنَّ الاختبارَ يتمتعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الاتساق الداخليّ؛ وللتحققِ من الصدق البنائيّ لمجالاتِ الاختبار، قامتِ الباحثةُ بحساب معاملاتِ الارتباطِ بين درجةِ كل مجال من مجالات الاختبار والمجالات الأخرى، وكذلك كلّ مجال بالدرجة الكليّةِ للاختبار. والجدولُ (4.4) يوضحُ ذلك.

جدول (4 .4): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاختبار مع الدرجة الكلية

المجال	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
الحج	0.648	دالة عند *0.01*
العمرة	0.682	دالة عند *0 01*
الدبائح	0.687	دالة عند *0.01*
العقيقة	0.636	دالة عند *0.01*
الوقف	0.570	دالة عند *0.01*

****ر الجدولية عند درجة حرية (30–2) وعند مستوى دلالة (*0.05*) = 0.361**

****ر الجدولية عند درجة حرية (30–2) وعند مستوى دلالة (*0.01*) = 0.463**

يتضحُ من الجدولِ السّابقِ أنَّ جميعَ المجالاتِ ترتبطُ ببعضها البعض، وبالدرجة الكليّةِ (مجموع المجالات) للاختبار ارتباطاً ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى دلالة (*0.01*). وهذا يؤكدُ أنَّ الاختبارَ يتمتعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الصدق.

ثانياً: حسابُ معاملاتِ الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

وتُقاسُ معاملات الصعوبة للفقرة بالمعادلة التالية:

معاملُ الصعوبة = (عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعةالدنيا)
عدد أفراد إحدى المجموعتين × 100%.

جدول (4. 5): معامل التمييز والصعوبة لبنود اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

م	معامل التمييز	معامل الصعوبة	م	معامل التمييز	معامل الصعوبة
.1	0.4	0.5	2.	0.2	0.5
.3	0.5	0.6	4.	0.4	0.5
.5	0.2	0.6	6.	0.4	0.6
.7	0.4	0.6	8.	0.5	0.7
.9	0.5	0.7	10.	0.4	0.6
.11	0.5	0.6	12.	0.4	0.6
.13	0.5	0.6	14.	0.5	0.8
.15	0.4	0.6	16.	0.4	0.6
.17	0.5	0.8	18.	0.5	0.6
.19	0.4	0.5	20.	0.5	0.5
.21	0.5	0.6	22.	0.4	0.5
.23	0.4	0.5	24.	0.5	0.6
.25	0.5	0.6	26.	0.4	0.6
.27	0.6	0.6	28.	0.5	0.5
.29	0.2	0.5	30.	0.4	0.5
.31	0.5	0.6	32.	0.5	0.6
.33	0.5	0.7	34.	0.6	0.6
.35	0.2	0.5			

ويتضحُ من الجدول (4.5)، وبعدَ حسابِ معاملاتِ السهولة لفقرات الاختبار، وُجدَ أنَّ معاملاتِ التمييز لبنودِ اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية تراوحت ما بين (0.8-0.2) بمتوسط مقداره (0.43). ويُلاحَظُ من هذه النسبة أنَّ معاملاتِ التمييز الخاصة بالاختبار تقعُ ضمنَ النطاق المقبول. وبحساب معاملاتِ الصعوبةِ لفقرات الاختبار، فقد تراوحت ما بين

(0.8–0.2) بمتوسط مقداره (0.57). ويُلاحَظُ من هذه النسبة أنَّ معاملاتِ الصعوبةِ الخاصّةِ بالاختبار تقعُ أيضاً ضمن النطاق المقبول. وعليه فإنَّ جميعَ الفقرات مقبولةٌ، حيث كانت في الحدِّ المعقولِ من حيث الصعوبة والتمييز.

ثالثاً: ثباتُ الاختبار:

ويُقصدُ به مدى قياس الاختبار للسمة موضع القياس بشكل متسق في الظروف المتباينة أي أن يعطي الاختبار نفس النتيجة عند إعادة التطبيق . (علام، 2000م، ص131).

وقامتِ الباحثةُ بحساب الثبات بالطرق التالية:

1- التجزئة النصفية:

قامتِ الباحثةُ بقياس معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تمَّ تجزئةُ الأسئلة إلى نصفين، واعتبرت الأسئلة ذات الأرقام الفردية هي أسئلة النصف الأول، والأسئلة الزوجية هي أسئلة النصف الثاني، ثمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون بالاستعانة ببرنامج (SPSS) فكان مساوياً (0.72)، ثم عدل الطول بمعادلة سبيرمان /براون فأصبح مساوياً (0.8)، مما يشيرُ إلى أنَّ الاختبارَ يتمتعُ بثباتٍ مناسبٍ.

2- حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

ثمَّ استخدمتِ الباحثةُ طريقةً أخرى لحساب معاملِ الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فكان مساويا (0.85)، وهي أعلى من القيمةِ المحايدةِ وهي (0.52)، مما يشيرُ إلى أنَّ الاختبارَ يتمتعُ بثباتٍ جيّد.

رابعاً: إعدادُ اختبار التفكير الاستنباطيّ:

اتبعتِ الباحثةُ نفسَ الخطواتِ السابقةِ لإعدادِ اختبار التفكير الاستنباطيّ المرتبط باختبار اكتساب المفاهيم الفقهية والمعتمِد على وحدة الفقه المقررة على طالباتِ الصّفِ التاسعِ الأساسيّ، وقامتِ الباحثةُ بتطبيق الاختبارين معاً في نفس الوقت؛ وذلك لارتباطهما بنفس المحتوى الدراسيّ وللحفاظ على ثبات النتائج.

وقد اعتمدتِ الباحثةُ في بناء اختبار التفكير الاستنباطيّ على جدول المواصفات التالي:

جدول (4.6): جدول مواصفات اختبار التفكير الاستنباطي

مستوى الهدف	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
الحج 41%	2	2	2	1	0	0	7
العمرة 17%	1	1	1	0	0	0	3
الذبائح 17%	1	1	1	0	0	0	3
العقيقة 8%	0	1	1	0	0	0	2
الوقف 17%	1	1	1	0	0	0	3
المجموع	5	6	6	1	0	0	18

وقامتِ الباحثةُ بإعدادِ فقرات الاختبار وعددها (18) فقرة، تحتوي أربعةَ أنواعٍ من الأسئلةِ، كلّها مُتعلقة بالقدرةِ على التفكير الاستنباطيّ، خاصّة وأنَّ وحدةَ الفقهِ مرتبطةٌ بأسئلة تحديدِ الحُكمِ الشرعيّ التي تُنمي لدى الطالباتِ القدرةَ على التفكير، والاستنباط المنطقيّ للحُكمِ الصحيح.

ثم قامتِ الباحثةُ بالتأكدِ من صدقِ الاختبار بعرضه على المحكمين من أصحابِ الاختصاصِ في الشريعة والفقهِ الإسلاميِّ. وتمَّ تعديلُ بعضَ الفقرات بناء على آرائهم. كما قامتِ الباحثةُ بحسابِ صدقِ الاتساق الداخليّ لفقرات الاختبار عن طريقِ تطبيقِ الاختبار المُعَدّ على عيّنةٍ استطلاعيةٍ مكونةٍ من (36) طالبة، وتمَّ حسابُ معاملَ الارتباط لبيرسون (Pearson) بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجةِ الكليّة للاختبار، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائيّ (Spss)، والجدول (4.7) التالي يوضحُ ذلك:

جدول (4.7): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
فقرات المجال الأول (الحج)		
.1	0.517	دالة عند 0.01
.2	0.798	دالة عند 0.01
.3	0.591	دالة عند 0.01
.4	0.504	دالة عند 0.01
.5	0.478	دالة عند 0.01
.6	0.507	دالة عند 0.01
.7	0.713	دالة عند 0.01
.8	0.611	دالة عند 0.01
.9	0.685	دالة عند 0.01
.10	0.743	دالة عند 0.01
.11	0.828	دالة عند 0.01
.12	0.632	دالة عند 0.01
.13	0.485	دالة عند 0.01
.14	0.564	دالة عند 0.01
.15	0.371	دالة عند 0.05
.16	0.701	دالة عند 0.01
.17	0.388	دالة عند 0.01
.18	0.547	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (18-1) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

ر الجدولية عند درجة حرية (18-1) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من الجدولِ السابقِ أنَّ جميعَ الفقراتِ دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وهذا يؤكدُ أنَّ الاختبارَ يتمتعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الاتساق الداخليّ.

كما قامتِ الباحثةُ بالتأكدِ من ثبات اختبار التفكير الاستنباطيّ وذلك باستخدام:

1-التجزئةُ النصفية:

قامتِ الباحثةُ بقياسِ معاملِ الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تمَّ تجزئةُ الأسئلة إلى نصفين، واعتبرتِ الأسئلةُ ذات الأرقام الفردية هي أسئلة النصف الأول، والأسئلة الزوجية هي أسئلة النصف الثاني، ثمَّ حسابُ معامل الارتباط بيرسون بالاستعانة ببرنامج (SPSS)، فكان مساوياً (0.7)، ثمّ عدل الطول بمعادلة سبيرمان /براون فأصبح مساوياً (0.86)، مما يشيرُ إلى أنَّ الاختبارَ يتمتعُ بثباتٍ مناسب.

2- حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

ثمَّ استخدمتِ الباحثةُ طريقةً أخرى لحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، فكانَ مساوياً (0.82)، وهي أعلى من القيمة المحايدة وهي (0.52)، ممّا يشيرُ إلى أنَّ الاختبارَ يتمتعُ بثباتٍ جيّد.

كما قامتِ الباحثةُ باستخراجِ مُعاملاتِ الصُّعوبةِ والتمييزِ لكلِّ فقرةٍ من فقرات اختبار التفكير الاستنباطيّ بحسب الجدول التالي:

جدول (4.8): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار التفكير الاستنباطي

م	معامل التمييز	معامل الصعوبة
.1	0.4	0.6
.2	0.5	0.5
.3	0.4	0.6
.4	0.2	0.7
.5	0.4	0.6
.6	0.2	0.7
.7	0.5	0.5
.8	0.5	0.5

م	معامل التمييز	معامل الصعوبة
9.	0.6	0.5
10.	0.5	0.8
11.	0.5	0.5
12.	0.4	0.6
13.	0.2	0.7
14.	0.5	0.6
15.	0.4	0.6
16.	0.5	0.4
17.	0.6	0.4
18.	0.5	0.5

ويتضحُ من الجدول (4.8)، وبعد حسابِ مُعاملاتِ التمييزِ لفقراتِ الاختبار، وُجدَ أنَّ معاملاتِ التمييزِ لبنود اختبار التفكير الاستنباطيّ تراوحت ما بين (0.80–0.20)، بمتوسط مقداره (0.43). ويُلاحَظُ من هذه النسبة أنَّ معاملاتِ السهولة الخاصّة بالاختبار تقعُ ضمنَ النطاق المقبول. وبحسابِ معاملاتِ الصعوبةِ لفقرات الاختبار فقد تراوحت ما بين (0.80–0.20)، بمتوسط مقداره (0.57). ويُلاحظُ من هذه النسبة أنَّ معاملاتِ الصعوبة الخاصّة بالاختبار تقعُ أيضاً ضمن النطاق المقبول. وعليه فإنَّ جميعَ فقراتِ الاختبار مقبولة.

المعالجةُ الإحصائية:

استخدمتِ الباحثةُ في هذه الدراسة البرنامجَ الإحصائيّ (SPSS) في إجراءِ التحليلاتِ الإحصائيةِ اللازمة للدراسة وشملت:

1- المتوسطاتِ الحسابية والانحرافاتِ المعيارية.

2- معاملَ ارتباطِ بيرسون؛ لإيجادِ صدق الاتساق الداخليّ.

3- معاملَ ارتباط سبيرمان براون للتجزئةِ النصفية؛ لإيجادِ معامل الثبات.

4- اختبارَ t – test independent sample.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

(مناقشتها وتفسيرها)

الفصل الخامسُ

(نتائجُ الدِّراسة: مناقشتها وتفسيرها)

قامتِ الباحثةُ في هذا الفصلِ بعرضٍ تفصيليٍّ للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، إضافة إلى تفسير هذه النتائج، وذلك من خلال الإجابةِ على تساؤلاتِ الدراسةِ والتحقق من فروضها.

نتائجُ السؤالِ الأول مناقشتِهِ وتفسيره ونصّهِ:

هل توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً بين مستوى طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية؟

وللإجابةِ عن السؤال، قامتِ الباحثةُ بصياغة الفرض التالي: لا توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائياً بين متوسط مستوى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية.

وللتحققِ من صحة هذا الفرض؛ قامتِ الباحثةُ باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدولُ (5.1) يوضح ذلك:

جدول (5.1): نتائجُ اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية

المجموعة	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة
التجريبية	28	24.6	3.3	52	**2.8**	**دالة**
الضابطة	27	21.4	4.8			

يتضحُ من الجدول السابق أنَّ قيمةَ "ت" المحسوبة بلغت (2.8) عند درجات حرية (52)، وهي دالة عند مستوى دلالة *(0.05)*. وهذا يرفضُ صحة الفرض الأول، ويؤكدُ على وجود فرق في متوسطَي درجاتِ اختبارِ المفاهيم الفقهية بين المجموعة التجريبية والضابطة، ولصالح التجريبية.

وتُظهرُ النتائجُ تفوقَ طالباتِ المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية على المجموعة الضابطة، نتيجةً للبرنامج المقترح. حيث تعزي الباحثة هذه النتيجة لاستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة مناسبة لأنواع الذكاء المختلفة لدى الطالبات مما يسهل اكتساب الطالبات للمفاهيم الفقهية في الوحدة موضع الدراسة، وهذه النتيجة متوافقة مع دراسة الشمري (2011) في الاستيعاب المفاهيمي لمادة الحديث ، ودراسة الجراجوة (2008) في تحصيل التربية الإسلامية، ودراسة أبوحمد(2014) في اللغة العربية ، ودراسة الجوجو(2011) في تحصيل النحو لدى الطالبات ضعيفات التحصيل، ودراسة عياد (2008) في تحصيل المفاهيم التكنولوجية ، ودراسة عوض(2011) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، وغيرها من الدراسات التي تؤكد على دور النظرية في معالجة ضعف اكتساب الطلبة للمفاهيم مهما كان نوعها، حيث تساهم الأنشطة المتنوعة في تعزيز التعلم الذاتي وبقاء أثر التعلم لدى الطلبة.

نتائجُ السؤال الثاني مناقشته وتفسيره ونصّه:

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى التفكير الاستنباطيّ لدى طالباتِ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الاستنباطيّ؟

وللإجابةِ عن هذا السؤال؛ قامتِ الباحثةُ باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدولُ(5.2) يوضحُ ذلك:

جدول (5.2): نتائجُ اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستنباطي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة
التجريبية	28	**12.3**	**2.3**	52	3.2	دالة
الضابطة	27	**9.6**	**3.6**			

يتضحُ من الجدول أنَّ قيمةَ "ت" المحسوبة بلغت (3.2) عند درجات حرية (52)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني رفض الفرض الثاني، ويؤكدُ على وجود فرق في متوسطي درجات اختبار التفكير الاستنباطي بين المجموعة التجريبية والضابطة، ولصالح التجريبية.

وتتفقُ نتيجةُ هذا الفرض مع نتيجة دراسة كلّ من أبو شمالة (2010) على طالبات الصف الحادي عشر في تنمية التفكير الاستنتاجي، ودراسة عبابنة (2015) في تنمية الاستيعاب في مستوى الاستنتاج لدى الطالبات، وكذلك دراسة العنزي(2010) في التفكير الاستنتاجي ، ودراسة العتيبي (2009) في تنمية التفكير الاستدلالي ، وكذلك دراسة بلجون (2007) ودراسة خريشة وطلافحة(1996).

حيث إنَ الأنشطةَ التي استخدمتها الباحثةُ في عرض الوحدة المقررة موضع الدراسة كانت مثيرةً للتفكيرِ من نوع الاستنباط وهو جزء من الاستدلال المنطقي، فوحدة الفقه غالباً تزخرُ بالأسئلة المتنوعةِ حولَ تحديد الحكمِ الشرعيّ للحالات المختلفة، فهذا يتطلبُ معرفة الطالبة بالقاعدة الأساسيّةِ التي يتمُّ من خلالها استنباط الحكم الشرعيّ الصحيح. حيث يرتكز معنى الاستنباط على قياس صورة فرعية على القاعدة العامة الأساسية.

وترى الباحثة أن الأنشطةُ والتدريبات القائمة على مراعاة أنواعِ الذكاء المتعدد لدى الطالباتِ تساهم في تعزيز القدرة على التفكيرالمنطقي والاستنباط الصحيح لدى الطالبات ،مما يكون له أبلغ الأثر في بقاء أثر التعلم بهذه الطريقة؛ حيث إن الطالبة عززت قدرتها على الفهم والتفكير إلى أقصى درجة وهي الوصول للحكم الشرعي الصحيح للعبارات المقدمة لها، مما ينمي ثقتها بنفسها ويرفع من رغبتها في التعلم ومدى احتفاظها بتلك المعلومات.

وهذا يتفقُ مع كثيرٍ من الدراسات السابقة التي استخدمت هذه النظرية لتنمية أنواعٍ مختلفةٍ من التفكير لدى الطلبة، مثل: دراسة أبو حمد (2014) والجراجوة (2008) في التفكير الناقد ، ودراسة الديب (2011) في التفكير الرياضي، ودراسة كلا من العنزي وأبوشمالة (2010) في التفكير الاستنتاجي ، ودراستي بلجون (2007) والعتيبي (2009) في التفكير الاستدلالي.

مما سبق تستنتج الباحثة الأثر العظيم لتطبيق النظرية ميدانياً ،حيث تساهم في رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات الطلبة الدراسية والحياتية ،كما تعزز لديهم أنواع مختلفة من التفكير بحسب نوع الذكاء المستهدف خلال الحصص الدراسية.

ولتحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح، قامت الباحثة بالمعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق البرنامج قبلياً وبعدياً للمجموعة التجريبية، وتم حساب الفاعلية باستخدام معادلة بلاك Black للكسب المعدل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5.3): فاعلية البرنامج المقترح لدى طالبات المجموعة التجريبية بمقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

الموضوع	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	2μ	معامل الكسب المعدل لبلاك
الحج	3.77	1.550	0.921	1.46
العمرة	3.475	1.250	0.921	1.37
الذبائح والصيد	3.575	1.625	0.927	1.44
العقيقة	3.175	1.175	0.879	1.46
الوقف	3.750	1.500	0.922	1.43

يتضح من الجدول(5.3) أن البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة يتصف بالفاعلية في معالجة ضعف اكتساب طالبات المجموعة التجريبية للمفاهيم الفقهية.

حيث جاءت قيم الكسب المعدل للطالبات في التطبيق البعدي > 1.2 وهو المدى الذي حدده بلاك Black افاعلية البرامج التدريبية ، وتعزو الباحثة ذلك لعدة أسباب منها:

1- اعتماد البرنامج المقترح على أنواع الذكاءات المتعددة المتوفرة لدة الطالبات مما ساهم في فهم أفضل للمادة الدراسية.

2- تنوع الأنشطة التي قامت بها الطالبات أثناء تطبيق الدراسة حيث كانت الطالبات محور العملية التعليمية مم ساعد في إزالة الرتابة عن الموقف التعليمي، وشجع الطالبات على المزيد من التفاعل.

3- مشاركة الطالبات في شرح وتطبيق الدروس كان له أثر بالغ في بقاء أثر التعلم لديهن.

توصياتُ الدراسة:

بناءً على نتائج هذه الدراسة؛ فإنَّ الباحثةَ تُوصي بما يلي:

1- الاهتمام بإعدادِ المعلمينَ وتدريبهم على استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس التربية الإسلاميّة.

2- حث المعلمين لمراعاة تنويعَ أساليبهم بما يتناسبُ معَ قدراتِ وميول الطلبة كافة؛ لتحقيقِ نتائج تدريسيّة أفضل من خلال الدورات التدريبية والجولات الإشرافية.

3- تعزيز فكرة تعددية الذكاء؛ لمنعِ وصول الطلبة الضعاف لمرحلة الإحباطِ والفشل الدراسيّ.

4- إعادة تنظيم المقررات الدراسية خاصّة في مادة التربية الإسلاميةِ بما يتناسبُ مع هذه النظرية.

5- إعادة النظر في المحتوى الحالي لمنهاج التربية الإسلاميّة بحيث يراعي ذكاءات الطلبة المتنوعة.

6- اهتمام مشرفي التربية الإسلاميّة أثناءَ الزيارات الميدانية بتوجيه المعلمين لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في إعدادِ وتقديم دروس التربية الإسلاميّة في مختلف المراحل الدراسية.

مقترحاتُ الدراسة:

في ضَوءِ هذه الدراسة، تقترحُ الباحثةُ إجراء الدراسات التالية:

1- تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مادة التربية الإسلاميّة على فروعها المختلفة، كالحديث، والسيرة، والعقيدة.

2- إجراء دراسات لبيان أثر نظرية الذكاءات المتعددة في مراحل تدريسيةٍ أخرى، ولمباحث دراسية مختلفة.

3- إجراء دراساتٍ حولَ إمكانيةِ تنمية ميول الطلبة تجاه التربية الإسلامية باستخدام النظرية، خاصّة مع ضعف اتجاه طلبة الصف العاشر الأساسيّ للتسجيل في الفرع الشرعي.

4- إجراء دراسات حول إمكانية استخدام مقياس الذكاءات المتعددة في تصنيف الطلبة داخل الفصول الدراسية في المراحل المختلفة، بحيث يكونُ أصحابُ الذكاءِ المتقارب في نفس الفصل الدراسيّ.

المصادر والمراجع

المصادرُ والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآنُ الكريم.

ابن منظور، جمال الدين. (د. ت). *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف.

أبو حمد، سيرين. (2014م). *أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

أبو شمالة، أماني. (2010م). *أثر استخدام السرد التحليلي للقصة القرآنية على تنمية التفكير الاستنتاجي والاتجاه نحو تعلم القصة لدى طالبات الصف الثاني عشر* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الأسطل، مصطفى. (2010م). *الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

اسماعيل، إبراهيم.(2013م). أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 82*(1).

اشتيوة، فوزي، وأبو رزق، ابتهال، عودة، محمد. (2011م). *مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها*. ط1. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الأهدل، أسماء. (2009م). فاعلية أنشطة وأساليب تدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1*(1)، 242-192.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (2002م). *صحيح البخاري*. ط1. دار طوق النجاة للنشر.

البرجاوي، مولاي مصطفى. (2015م). الذكاءات المتعددة تطبيقاتها على الواقع التربوي والوظائف المستقبلية لها. تاريخ الاطلاع: 22 يونيو 2015م، الموقع: (http://www.alukah.net/social/0/80937)

بلجون، كوثر. (2007م). *فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جابر، جابر عبدالحميد. (2003م). *الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

جبريل، جبريل. (2007م). *فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

الجراجوة، عمر. (2007م). *أثر استراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

جروان، فتحي. (1999م). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. ط1. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجلاد، زكي. وعمر، الشملتي. (2007م). *أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية*. تاريخ الاطلاع: 25 يوليو 2015م، الموقع: (http://faculty.ksu.edu.sa)

الجلاد، ماجد. (2014م). *تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية*. ط3. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجنابي، طارق. (2011م). *خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرهما في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الجوجو، ألفت. (2011م). فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل. *مجلة جامعة الأزهر، 13*(1)، 1422-1371.

الحبار، ندى. (2008م). أثر استخدام طريقة الوحدات في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلبة قسم التربية الإسلامية /كلية التربية الاساسية/جامعة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 7*(4)، 92-66.

الحربي، أماني. (2014م). *تحليل محتوى منهج التربية الفنية للصف الأول الابتدائي في ضوء استراتيجية الذكاءات المتعددة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

حركاتي، حكيم. (2015م). الذكاء الوجداني الاجتماعي وتطبيقاته في السنة النبوية. *مجلة الدراسات الإسلامية والفكر للبحوث التربوية، 1*(2)، 164-143.

حسين، محمد. (2005م). *مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة*. ط1. غزة: دار الكتاب الجامعي.

حلس، داود. (2010م). *محاضرات في طرائق وأساليب تدريس التربية الإسلامية*. ط2. غزة: آفاق للطباعة والنشر والتوزيع.

حماد، حمزة. (2013م). الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في السنة النبوية. *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، 28*(94)، 218-179.

الحميدة، فهد، والمحارب، مساعد. (2006). *نظرية الذكاءات المتعددة*. تاريخ الاطلاع: 5 مايو 2015م، الموقع: (http://faculty.ksu.edu.sa)

الخطيب، وفاء. (1430هـ). *فاعلية تطوير وحدة من مقرر التاريخ في ضوء الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة* (أطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الخفاف، إيمان. (2011م). *الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي*. ط1. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه، والهاشمي، عبد الرحمن. (2008م). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*. ط1. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الدمرداش، فضلون. (2006م). *أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

الديب، ماجد. (2011م). فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بمحافظة غزة". *مجلة جامعة الأقصى، 15*(1)، 63-30.

ريان، عادل. (2013م). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين. *مجلة جامعة الأقصى، 17*(1)، 234-193.

الزعبي، إبراهيم. (2014م). أثر استخدام استراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلامي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قصبة المفرق. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 41*(1)، 361-347.

السنكري، بدر. (2003م). *أثر نموذج فان هايل في تنمية مهارات التفكير الهندسي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الشبول، أسماء.(2014م).تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10*(3)، 304-293.

الشرنباصي، رمضان. (2003م). *المدخل لدراسة الفقه الإسلامي*. ط1. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الشريف، محمد. (2010م). *المفاهيم الوقائية المتضمنة في محتوى منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الشمري، مستورة.(2011م). فاعلية أنموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث وبعض هذه الذكاءات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *المجلة التربوية، 1*(38).

الشنقيطي، الطيب. (1428هـ). *الأساليب النبوية لتنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم في ضوء التحديات المعاصرة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

طلافحة، حامد. (2006م). *أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

طوخي، ليلى. (2009م). *تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN-MIDAS) في ضوء نظرية جاردنر على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الطيطي، محمد. (1993م). *تدريس المفاهيم: نموذج تصميم تعليمي*. ط1. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عبابنة، إيمان. (2015م). أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 42*(2)، 587-600.

عبد الحميد، محسن. (1996م). *تجديد الفكر الإسلامي*. ط1. فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

عبد الصاحب، منتهى، والعفون، نادية. (2012م). *التفكير: أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*. ط1. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبدالعال، أسمهان. (2011م). *مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لموضوعات التربية الجنسية في ضوء التصور الإسلامي لها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

عبدالعال، سعاد. (2013م). *مدى تضمن مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للاحتياجات النمائية للطلبة وتصور مقترح لإثرائها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

عبدالهادي، نبيل، وعياد، وليد. (2009م). *استراتيجيات تعلم مهارات التفكير: بين النظرية والتطبيق*. ط1. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (2005م). *الدماغ والتعلم والتفكير*. ط1. عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

العتيبي، خالد. (2001م). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، مها. (2009م). *القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس*

الابتدائي بمدينة مكة المكرمة (أطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عجين، علي. (2009م). الذكاء العاطفي الذاتي تطبيقات من السنة النبوية. *مجلة المنارة*، *15*(2)، 47-77.

عفانة، عزو، والخزندار، نائلة. (2009م). *التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة*. ط2. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عفانة، عزو، والخزندار، نائلة. (2003م). *استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة*. تاريخ الاطلاع: 10 يوليو 2015م، الموقع: (http://www.gulfkids.com)

عفانة، عزو، والخزندار، نائلة. (2004م). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها. *مجلة الجامعة الإسلامية*، *12*(2)، 323-366.

علام، صلاح الدين. (2000م). *القياس والتقويم والنفسي*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

عليمات، محمد، وأبو جلالة، صبحي. (2001م). *أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي*. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العنزي، مشعل. (2010م). *تأثير التدريس المباشر لمهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في التحصيل والتفكير الناقد في مادة الدستور وحقوق الإنسان لطلبة الصف الثاني عشر في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

العنيزات، صباح.(2006م). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

عوض، أمل. (2011م). أثر استخدام استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 38*(1)، 93-76.

عيّاد، منى. (2008م). *أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

العيسي، علي. (1430هـ). *تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذه* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد. (2010م). *القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع*. ط1. عمّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الفراجي، ظاهر. (2014م). *أثر استخدام استراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة التربية الإسلامية في محافظة صلاح الدين* (رسالة ماجستير غير منشورة). عمّان.

قشلان، عبد الكريم. (2010م). *دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

لافي، محمود. (2012م). *أثر إثراء محتوى التربية الإسلامية ببعض المفاهيم الأمنية في اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

المالكي، عدنان. (2008م). *تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

مجيد، سوسن. (2009م). *تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال*. ط1. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مطر، نعيم. (2004م). *أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

المقرن، عبداللطيف. (1429هـ). *معاملة المراهقين من خلال خصائص النمو*. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، مركز التوجيه والإرشاد. تاريخ الاطلاع: 23 أغسطس 2015م، الموقع: (www.faculty.kfupm.edu.sa/gs/amogren/files%5C115).

نجم، هاني. (2007م). *مستوى التفكير الرياضي وعلاقته ببعض الذكاوات لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

النحلاوي، عبد الرحمن. (2001م). *أصول التربية الإسلامية وأساليبها: في البيت والمدرسة والمجتمع*. ط2. بيروت: دار الفكر المعاصر.

نوفل، محمد. (2007م). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف: النظرية والتطبيق*. ط1. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (2001م). *الجامع الصحيح*. بيروت: دار الجليل.

هندي، صالح ذياب. (2009م). *طرائق تدريس التربية الإسلامية*. ط1. عمّان: دار الفكر.

وافي، عبدالرحمن. (2010م). *المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

يونس، وفاء. (2012م). أثر استخدام مدخلي البيئي والجمالي في تطوير المفاهيم الإحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن. *مجلة التربية والعلم*، *19*(5)، 275-305.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Campbell, B. (1991). Multiple intelligences in the classroom. *Context Quarterly*, *27*, 12-15.

Campbell,L. & Campbell,B. (1999). *Teaching and learning through multiple intelligences*. (2nd ed.). U. S. A: Allyn and Bacon.

Denig, S. (2004**).** Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions**.** *Teachers College Record***,** *106*(1), 96–111**.**

Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after 20 years*. paper presented at the American Educational Research Association,Chicago, Illinios.

Gardner, H. (2011**).** *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983**).** *Frames of mind*. New York: basic books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed, Multiple Intelligences For The 21 st Century*. New York: Basic books.

Gardner, H. (2011). *The Unschooled Mind:. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: basic books.

Gardner, H., & Hatch,T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implecation of the theory of multiple intelligences . *Educational Researcher***,** 18(8), 4-10**.**

Gen, R. (2000). Technology and Multiple Intelligences**.** *Education At a Distance*, *14*(5), 4-9.

Hanley,CH. (2002**).** *Improving student interest and achievement in social studies using multiple intelligences approach*. Saint Xavier University: Illinois. USA.

Howardgardner Website: Retrieved June 13, 2015, from: http://howardgardner0.files.wordpress.com.

Perkins, D. (1995**).** *Theories of intelligences*. New York: Basic Books.

Xie, J. & Lin, R. (2009). Research on multiple intelligences teaching and assasment. *Asian journal of manegment and humanity sience*, *14*(2-3), 106-124.

الملاحق

الملحق رقم (1)

المراسلات الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم.....ج.س.غ/35/.. Ref

التاريخ.....2015/11/07 Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم بمساعدة الطالبة/ **إيمان عبدالله حسن تايه**، برقم جامعي **220130313** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **مناهج وطرق تدريس** وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعدادها والتي بعنوان:

فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي

والله ولي التوفيق،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف على المناعمة

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education &Higher Education
General Directorate of Educational planning

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الادارة العامة للتخطيط التربوي

الرقم: و.ت.غ مذكرة داخلية (٤٥٩٦)
التاريخ: 2015/11/9
الموافق: 27 محرم، 1437هـ

السيد/ مدير التربية والتعليم- الوسطى المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحثة/ **إيمان عبد الله حسن تايه** والتي تجري بحثاً بعنوان :

" فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة **الماجستير** في كلية **التربية** الجامعة **الإسلامية** بغزة تخصص **مناهج وطرق تدريس**، في تطبيق أدوات البحث على عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمديريتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

أ. مدحت محمود قاسم
نائب مدير عام التخطيط

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة:
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشئون التعليمية المحترم.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشئون التعليم العالي المحترم
- الملف.

Abeer Al.Ashqar

Gaza (08-2641298 – 2641297 Fax:(08-2641292)
غزة – هاتف(2641298 -2641297-08 فاكس(2641292-08)
E-mail: info@mohe.ps

Palestinian National Authority
Ministry Of Education & Higher Education
Directorate of Education – Middle Area Government

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
مديرية التربية و التعليم – محافظة الوسطى

قسم التخطيط والتطوير التربوي
الرقم: م.ت.و 6/أ
التاريخ: 10 / 11 / 2015 م.
الموافق: 28 / محرم / 1437 هـ.

السيد / مديرة مدرسة العائشية الاساسية للبنات المحترمة
السيد / مديرة مدرسة عبد الله عبد الواحد الاساسية للبنات المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / تسهيل مهمة باحث

يهديكم قسم التخطيط عاطر تحياته العطرة، وبالإشارة للموضوع أعلاه يرجى تسهيل مهمة الباحث / ة ...ليان عبد الله محمد ناصر... من جامعة ...الأزهر... وذلك لنيل شهادة ...الماجستير... والذي يجري بحثاً بعنوان / ...بناء برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من " ...طالبات... "، " ...الصف السابع الأساسي... " وذلك حسب الأصول وبما لا يؤثر على العملية التعليمية في مدرستكم .

وتقبلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،،

مدير التربية والتعليم
أ. علي سعيد أبو حسب الله

E-Mail : mid.planning@hotmail.com

الملحق رقم (2)

أدوات الدراسة في صورتها الأولية

(اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية- اختبار التفكير الاستنباطي)

اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

الأستاذ الدكتور: ..... المحترم

تجري الباحثة إيمان عبدالله تايه من كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس في الجامعة الإسلامية دراسة بعنوان:"فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي"، ومن أجل هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية لتطبيقه على عينة الدراسة.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة واطلاع في مجال المناهج وطرق التدريس وما نأمله من تعاونكم في مجال البحث العلمي، فإني أضع بين يديكم هذا الاختبار راجية الاطلاع وإبداء رأيكم وملاحظاتكم وتقديم المقترحات المناسبة حول السلامة العلمية لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله، والباحثة إذ تقدر لكم حجم الوقت والجهد الذي ستبذلونه في تحكيم فقرات الاختبار مع الشكر والتقدير.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: إيمان عبدالله تايه

الاسم: .....

الدرجة العلمية: .....

القسم: .....

التخصص: .....

سنوات الخبرة:.....

مكان العمل: .....

اختاري الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة:

1- المقصود بالحج هو:

أ- التوجه إلى مكة لأداء أقوال وأفعال مخصوصة

ب- التوجه للمدينة للصلاة في المسجد النبوي

ج- الطواف حول الكعبة سبعة أشواط

د- الوقوف بعرفة

2- جميع ما يلي من شروط الاستطاعة للحج <u>ما عدا</u>:

أ- المال

ب- الصحة

ج- الطهارة

د- الأمن

3- أعمال الحج على الترتيب هي:

أ- الإحرام-الطواف-السعي-رمي الجمرات- طواف الوداع

ب- الإحرام-السعي-الطواف-رمي الجمرات- ذبح الهدي

ج- الطواف-السعي-الإحرام-طواف الوداع – رمي الجمرات

د- الإحرام-رمي الجمرات-السعي-الطواف – ذبح الهدي

4- يختلف الإفراد عن القران في:

أ- الإفراد سنة والقِران واجب

ب- الإفراد يعني الحج فقط

ج- القِران لا يجب فيه الهدي

د- الإفراد يتم فيه الحج والعمرة معاً

5- الإحرام يقصد به النية:

أ- للحج فقط

ب- للحج والعمرة

ج- للعمرة فقط

د- لا شيء مما سبق صحيح

6- الفرق بين الركن والواجب في الحج:

أ- الركن أداؤه صعب والواجب أسهل

ب- ترك الركن يبطل الحج ولكن ترك الواجب لا يبطله

ج- الواجب يجوز تركه متعمداً

د- الركن في مكة والواجب في المدينة

7- حكم سفر المرأة بدون محرم:

أ- سنة

ب- حلال

ج- حرام

د- مكروه

8- قصة السيدةهاجر وابنها اسماعيل هي الأساس في:

أ- الطواف حول الكعبة

ب- رمي الجمرات

ج- السعي بين الصفا والمروة

د- المبيت بمنى

9- عند أداء الصلاة الرباعية في يوم عرفة على الحاج أن:

أ- يجمع بين المغرب والعشاء

ب- يؤدي صلاتي الظهر والعصر معاً

ج- يجمع ويقصر الظهر والعصر

د- يؤدي كل صلاة في وقتها

10- يوم الحج الأكبر هو:

أ- يوم عرفة

ب- يوم العيد

ج- يوم التروية

د- يوم التشريق

11- سبب مبيت الحجاج بمنى بعد طواف الإفاضة:

أ- للوقوف بعرفة

ب- لرمي الجمرات

ج- للتحلل من الإحرام

د- للاحتفال بعيد الأضحى

12- الكيفية الصحيحة للشوط الواحد من السعي بين الصفا والمروة:

أ- يبدأ من الصفا وينتهي بالمروة

ب- يبدأ من الصفا إلى المروة ثم إلى الصفا مرة أخرى

ج- يبدأ من المروة وينتهي بالصفا

د- لا شيء مما سبق صحيح

13- يسمى اليوم الثامن من ذي الحجة:

أ- يوم عرفة

ب- يوم النحر

ج- يوم التروية

د- المشعر الحرام

14- إذا كان الحاج مريضاً فوَّكل غيره برمي الجمرات فإن ذلك:

أ- غير جائز

ب- مكروه

ج- محرم

د- جائز

15- الفرق بين التحلل الأصغر والتحلل الأكبر هو:

أ- يحدث كلاهما بالحلق والتقصير

ب- في التحلل الأصغر تباح كل المحظورات

ج- في التحلل الأكبر يجوز معاشرة الزوجة

د- لا شيء مما سبق صحيح

16- العمرة هي:

أ- زيارة المسجد الحرام للطواف والسعي

ب- لا تتضمن الوقوف بعرفة

ج- تكون في أي وقت من العام

د- كل ما سبق صحيح

17- أعمال العمرة مرتبة كما يلي:

أ- الطواف-السعي-الإحرام-الحلق أو التقصير

ب- الحلق أو التقصير-الطواف-السعي-الإحرام

ج- الإحرام-الطواف-السعي-الحلق أوالتقصير

د- السعي-الحلق أوالتقصير-الإحرام-الطواف

18- فرض الله الحج والعمرة لأن فيهما:

أ- كثرة إنفاق المال

ب- التقيد وانعدام الحرية

ج- تعليم المسلمين الصبر

د- إظهار الفروق بين الناس

19- تلاقي المسلمين كافة في الحج دليل على:

أ- كثرة أموالهم

ب- توحد كلمتهم

ج- حبهم للسفر

د- قلة عددهم

20- الاتفاق بين الحج والعمرة:

أ- رمي الجمرات

ب- طواف الإفاضة

ج- الوقوف بعرفة

د- الإحرام

21- التذكية للذبح الشرعي في الإسلام تقوم على:

أ- خنق الحيوان

ب- القتل غير الموذي

ج- عقر الحيوان الجريح

د- ذبح رقبة الحيوان بأداة حادة

22- إذا أدركنا الموقوذة وفيها حياة:

أ- نذبحها ونأكل منها

ب- نأكلها بدون ذبح

ج- لا نأكل منها

د- العقر فيها أفضل

23- الفرق بين أنواع التذكية الثلاثة:

أ- النحر يكون للغنم والعقر للإبل

ب- العقر للإبل والذبح للغنم

ج- النحر للبقر والعقر للغنم

د- الذبح للغنم والنحر للإبل

24- لا يجوز الأكل من ذبيحته:

أ- الكتابيّ

ب- المرأة

ج- الوثني

د- الطفل المميز

25- لا يجوز الأكل مما أكل منه الحيوان المدرب على الصيد:

أ- لأنه يصيد الحيوان بخنقه

ب- لأنه أمسكه لنفسه

ج- لأن مدربه ترك التسمية

د- لأنه اصطاد حيوان يحرم أكله

26- سبب تشريع العقيقة:

أ- إطعام الفقراء

ب- إنفاق المال

ج- إظهار الفرح والسرور

د- رفع الحسد عن المولود

27- يشترط في العقيقة:

أ- بلوغ السن الشرعي

ب- أن تذبح في اليوم السابع للولادة

ج- أن نطعم منها الفقراء

د- أن تكون بعد تسمية المولود

28- تتفق العقيقة والأضحية في واحد مما يلي:

أ- كلاهما لا يجوز بحيوان مريض

ب- العقيقة فرض على الأغنياء فقط

ج- كلاهما فرض على كل مسلم

د- العقيقة ليس لها شروط

29- الأذان في أذن المولود:

أ- مكروه

ب- فرض

ج- سنة

د- لا يجوز

30- توزع العقيقة على النحو التالي:

أ- للأهل والأصدقاء فقط

ب- للأهل والأصدقاء والفقراء

ج- للأغنياء والأصدقاء والفقراء

د- لا شيء مما سبق صحيح

31- في قوله تعالى " لَن تَنَالُواْ ٱلۡبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَۚ" (آل عمران:92) دليل على أن:

أ- الوقف لا يجوز في المصالح العامة

ب- الوقف سنة لأنه تبرع في الخير

ج- الوقف مكروه إلا على العلم

د- الوقف لايكون إلا في مال الأغنياء

32- الحجر على السفيه يقصد به:

أ- أخذ أمواله

ب- التصدق عليه

ج- إعطاؤه من الزكاة

د- منعه من التصرف في المال

33- لا يجوز وقف المال على اللهو المحرم بسبب:

أ- اللهو المحرم ينشر المعاصي والذنوب

ب- الوقف يجب أن يكون قربة لله تعالى

ج- الوقف يكون في المؤسسات العلمية

د- لا يجب أن يضر الوقف بالمسلمين

34- من أحكام الوقف:

أ- لا يجوز وقف السفيه

ب- يكون في طلب العلم

ج- لا يمكن التراجع عنه

د- يكون في الدور والأراضي

35- الوقف الذُريّ تعود منفعته على:

أ- أبناء الميت الفقراء

ب- تطبيب الحيوانات

ج- الأغنياء

د- المرابطين على الثغور

اختبار التفكير الاستنباطي

الأستاذ الدكتور:..... **المحترم**

تجري الباحثة إيمان عبدالله تايه من كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس في الجامعة الإسلامية دراسة بعنوان:"فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي"، ومن أجل هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير الاستنباطي لتطبيقه على عينة الدراسة.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة واطلاع في مجال المناهج وطرق التدريس وما نأمله من تعاونكم في مجال البحث العلمي، فإني أضع بين يديكم هذا الاختبار راجية الاطلاع وإبداء رأيكم وملاحظاتكم وتقديم المقترحات المناسبة حول السلامة العلمية لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله، والباحثة إذ تقدر لكم حجم الوقت والجهد الذي ستبذلونه في تحكيم فقرات الاختبار مع الشكر والتقدير.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: إيمان عبدالله تايه

الاسم: .....

الدرجة العلمية: .....

القسم: .....

التخصص: .....

سنوات الخبرة:.....

مكان العمل: .....

السؤال الأول: من النصوص القرآنية التالية استنبطي الحكم الشرعي الصحيح الذي تدل عليه:

1- قال تعالى:" وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا "(آل عمران:97).

الحكم هو.....

2- قال ﷺ:"الصلاة في مسجد قباء كعمرة"(رواه الترمذي).

الحكم هو.....

3- قال تعالى:" وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ ٱلْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا "(المائدة:97).

الحكم هو.....

4- قال ﷺ:"الغلام مرتهن بعقيقته"(رواه الترمذي والنسائي).

الحكم هو.....

5- قال تعالى:" لَن تَنَالُواْ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ " (آل عمران:92).

الحكم هو.....

السؤال الثاني: تأملي العبارات بدقة ثم أكملي باستنباط حكم شرعي مناسب:

1- الإحرام من الميقات ركن، وترك الأركان يبطل الحج، إذن.....

2- الإسلام دين يسر وسهولة، فإذا قام الحاج المريض باستئجار من يطوف عنه، فحكم حجه.....

3- إذا كانت الاستطاعة المالية شرط للحج، واستدان الشخص مالاً ليحج به، فحكم حجه.....

4- الوقف تبرع في طرق الخير المختلفة فيعتبر صدقة جارية، والتراجع عن الوقف .....

5- التسمية عند الذبح واجبة، فمن ترك التسمية متعمداً فحكم ذبيحته.....

6- العقيقة سنة تكون في اليوم السابع، فمن عقّ بعد شهر .....

السؤال الثالث: هاتي الدليل الشرعي المناسب للأحكام الشرعية المحددة فيما يلي:

1- حكم الوقوف بعرفة .....

2- حكم أداء العمرة .....

3- حكم أكل الحيوان الذي مات حرقاً.....

4- حكم وقف الأراضي.....

السؤال الرابع: ما الحكم الشرعي المشترك بين النصوص التالية:

1- قوله تعالى:" **فَكُلُواْ مِمَّآ أَمْسَكْنَ عَلَيْكُمْ** "(المائدة:4).

2- وقوله ﷺ:"إذا أرسلت كلبك المُعلَّم فقتل فكُل"(رواه البخاري).

.....

1- قوله ﷺ:" من حج لله فلم يرفث ولم يفسق رجع كيوم ولدته أمه"(رواه البخاري).

2- وقوله ﷺ:"الحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة"(رواه البخاري).

.....

1- قوله ﷺ:"لا تشد الرحال إلا إلى ثلاثة مساجد مسجدي هذا والمسجد الحرام والمسجد الأقصى"(رواه مسلم).

2- وقوله ﷺ:"ما بين بيتي ومنبري روضة من رياض الجنة"(رواه البخاري).

.....

الملحق رقم (3)

أدوات الدراسة في صورتها النهائية

(اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية- اختبار التفكير الاستنباطي)

اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية للصف التاسع الأساسي

عزيزتي الطالبة:

بين يديك هذا الاختبار الذي يقيس مدى اكتسابك للمفاهيم الفقهية الواردة في وحدة الفقه من كتاب التربية الإسلامية المقرر للفصل الدراسي الأول من العام 2015-2016م، ويتكون هذا الاختبار من (35) فقرة من نوع اختيار من متعدد موزعة في (6) صفحات.

يرجى الإجابة عن كافة الأسئلة باهتمام وتركيز، مع العلم بأنه لن تستخدم نتائج هذا الاختبار في غير أهداف البحث العلمي.

تعليمات الاختبار:

1- الرجاء عدم ترك أي سؤال بدون إجابة.

2- الرجاء نقل إجابتك الى مفتاح الإجابة بعد كتابة بياناتك التالية:

الاسم:..... الشعبة:.....

الرقم	أ	ب	ج	د	الرقم	أ	ب	ج	د
1-					19-				
2-					20-				
3-					21-				
4-					22-				
5-					23-				
6-					24-				
7-					25-				
8-					26-				
9-					27-				
10-					28-				
11-					29-				
12-					30-				
13-					31-				
14-					32-				
15-					33-				
16-					34-				
17-					35-				
18-									

معلمة المادة: إيمان تايه

اختاري الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة:

1- المقصود بركن الحج هو:

أ- التوجه إلى مكة لأداء أقوال وأفعال مخصوصة

ب- التوجه للمدينة للصلاة في المسجد النبوي

ج- الطواف حول الكعبة سبعة أشواط

د- الوقوف بعرفة

2- جميع ما يلي من شروط الاستطاعة للحج ما عدا:

أ- المال

ب- الصحة

ج- الطهارة

د- الأمن

3- أعمال الحج على الترتيب هي:

أ- الإحرام-الطواف-السعي-رمي الجمرات

ب- الإحرام-السعي-الطواف-رمي الجمرات

ج- الطواف-السعي-الإحرام-طواف الوداع

د- الإحرام-رمي الجمرات-السعي-الطواف

4- يختلف الحج المُفرِد عن الحج المُقرِن في أن:

أ- الإفراد سنة والقِران واجب

ب- الإفراد يعني الحج فقط

ج- القِران لا يجب فيه الهدي

د- الإفراد يتم فيه الحج والعمرة معاً

5- الإحرام يقصد به النية:

أ- للحج فقط

ب- للطواف بالكعبة

ج- للعمرة فقط

د- للحج والعمرة

6- الفرق بين الركن والواجب في الحج:

أ- الركن أداؤه صعب والواجب أسهل

ب- ترك الركن يبطل الحج ولكن ترك الواجب لا يبطله

ج- الواجب يجوز تركه متعمداً

د- الركن في مكة والواجب في المدينة

7- حكم سفر المرأة بدون محرم:

أ- سنة

ب- حلال

ج- حرام

د- مكروه

8- قصة السيدة هاجر وابنها اسماعيل (عليهما السلام) هي الأساس في:

أ- الطواف حول الكعبة

ب- رمي الجمرات

ج- السعي بين الصفا والمروة

د- المبيت بمنى

9- عند أداء الصلاة الرباعية في يوم عرفة على الحاج أن:

أ- يجمع بين المغرب والعشاء

ب- يؤدي صلاتي الظهر والعصر معاً

ج- يجمع ويقصر الظهر والعصر

د- يؤدي كل صلاة في وقتها

10- يوم الحج الأكبر هو:

أ- يوم عرفة

ب- يوم العيد

ج- يوم التروية

د- من أيام التشريق

11- سبب مبيت الحجاج بمنى بعد طواف الإفاضة:

أ- للوقوف بعرفة

ب- لرمي الجمرات

ج- للتحلل من الإحرام

د- للاحتفال بعيد الأضحى

12- الكيفية الصحيحة للشوط الواحد من السعي بين الصفا والمروة:

أ- يبدأ من الصفا وينتهي بالمروة

ب- يبدأ من الصفا إلى المروة ثم إلى الصفا مرة أخرى

ج- يبدأ من المروة وينتهي بالصفا

د- يبدأ من الصفا وينتهي عند ماء زمزم

13- يسمى اليوم الثامن من ذي الحجة:

أ- يوم عرفة

ب- يوم النحر

ج- يوم التروية

د- المشعر الحرام

14- إذا كان الحاج مريضاً فوَّكل غيره برمي الجمرات فإن ذلك:

أ- مباح

ب- مكروه

ج- محرم

د- واجب

15- الفرق بين التحلل الأصغر والتحلل الأكبر هو:

أ- يحدث كلاهما بالحلق والتقصير

ب- في التحلل الأصغر تباح كل المحظورات

ج- في التحلل الأكبر يباح معاشرة الزوجة

د- يباح في التحلل الأصغر صيد البر

16- يقصد بالعمرة:

أ- زيارة المسجد الحرام للطواف والسعي

ب- عدم الوقوف بعرفة

ج- تكون في أي وقت من العام

د- ماجاء في (أ-ب-ج) صحيح

17- أعمال العمرة مرتبة كما يلي:

أ- الطواف-السعي-الإحرام-الحلق أو التقصير

ب- الحلق أو التقصير-الطواف-السعي-الإحرام

ج- الإحرام-الطواف-السعي-الحلق أوالتقصير

د- السعي-الحلق أوالتقصير-الإحرام-الطواف

18- فرض الله الحج والعمرة لأن فيهما:

أ- كثرة إنفاق المال

ب- التقيد وانعدام الحرية

ج- تعليم المسلمين الصبر

د- إظهار الفروق بين الناس

19- تلاقي المسلمين كافة في الحج دليل على:

أ- كثرة أموالهم

ب- توحد كلمتهم

ج- حبهم للسفر

د- كثرة عددهم

20- يتفق الحج والعمرة في:

أ- رمي الجمرات

ب- طواف الإفاضة

ج- الوقوف بعرفة

د- الإحرام

21- التذكية للذبح الشرعي في الإسلام تقوم على:

أ- خنق الحيوان

ب- القتل غير الموذي

ج- عقر الحيوان الجريح

د- ذبح رقبة الحيوان بأداة حادة

22- إذا أدركنا الموقوذة وفيها حياة:

أ- نذبحها ونأكل منها

ب- نأكلها بدون ذبح

ج- لا نأكل منها

د- العقر فيها أفضل

23- الفرق بين أنواع التذكية الثلاثة:

أ- النحر يكون للغنم والعقر للإبل

ب- العقر للإبل والذبح للغنم

ج- النحر للبقر والعقر للغنم

د- الذبح للغنم والنحر للإبل

24- لا يجوز الأكل من ذبيحة:

أ- الكتابيّ

ب- المرأة

ج- الوثني

د- الطفل المميز

25- الأكل مما أكل منه الحيوان المدرب على الصيد لا تجوز:

أ- لأنه يصيد الحيوان بخنقه

ب- لأنه أمسكه لنفسه

ج- لأن مدربه ترك التسمية

د- لأنه اصطاد حيوان يحرم أكله

26- سبب تشريع العقيقة:

أ- إطعام الفقراء

ب- إنفاق المال

ج- إظهار الفرح والسرور

د- رفع الحسد عن المولود

27- يشترط في العقيقة:

أ- بلوغ السن الشرعي

ب- أن تذبح في اليوم السابع للولادة

ج- أن نطعم منها الفقراء

د- أن تكون بعد تسمية المولود

28- تتفق العقيقة والأضحية في واحد مما يلي:

أ- كلاهما لا يجوز بحيوان مريض

ب- العقيقة فرض على الأغنياء فقط

ج- كلاهما فرض على كل مسلم

د- العقيقة ليس لها شروط

29- الأذان في أأن المولود:

أ- مكروه

ب- فرض

ج- سنة

د- مباح

30- توزع العقيقة على النحو التالي:

أ- للأهل والأصدقاء فقط

ب- للأهل والأصدقاء والفقراء

ج- للأغنياء والأصدقاء والفقراء

د- للفقراء والمساكين فقط

31- في قوله تعالى " لَن تَنَالُواْ ٱلۡبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَۚ" (آل عمران:92) دليل على أن:

أ- الوقف لا يجوز في المصالح العامة

ب- الوقف سنة لأنه تبرع في الخير

ج- الوقف مكروه إلا على العلم

د- الوقف لايكون إلا في مال الأغنياء

32- الحجر على السفيه يقصد به:

أ- أخذ أمواله

ب- توزيع أمواله للفقراء

ج- إعطاؤه من الزكاة

د- منعه من التصرف في المال

33- لا يجوز وقف المال على اللهو المحرم لأن:

أ- الوقف يكون على الفقراء فقط

ب- الوقف يجب أن يكون قربة لله تعالى

ج- الوقف يكون في المؤسسات العلمية

د- لا يجب أن يضر الوقف بالمسلمين

34- من أحكام الوقف العملية:

أ- لا يجوز وقف السفيه

ب- يكون في طلب العلم

ج- لا يمكن التراجع عنه

د- يكون في الدور والأراضي

35- الوقف الذُريّ تعود منفعته على:

أ- أناء الميت الفقراء

ب- تطبيب الحيوانات

ج- الأغنياء

د- المرابطين على الثغور

اختبار التفكير الاستنباطي

عزيزتي الطالبة:

في هذه الصفحات اختبار لمدى قدرتك على التفكير الاستنباطي، أجيبي عن الأسئلة من خلال فهمك لموضوعات وحدة الفقه المقررة في الكتاب المدرسي حيث جاءت فقرات الاختبار مستمدة من الشواهد القرآنية والأحاديث الواردة في الكتاب.

بعد قراءتك للأسئلة بعناية يرجى الإجابة عن كافة الفقرات، علماً بأن درجات الاختبار ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

تعليمات الاختبار:

1- الرجاء عدم ترك أي سؤال بدون إجابة.

2- لا تلتفتي إلى زميلتك أثناء الاختبار فلكل طالبة قدرتها على التفكير الاستنباطي .

3- يمنع وضع أي إشارات على ورقة الإجابة وإذا أردت تغيير إجابتك عليك محو إجابتك الأولى تماماً.

4- الرجاء كتابة الاسم:..... الشعبة:.....

مع تمنياتي لكن بالتوفيق

معلمة المادة: إيمان تايه

السؤال الأول: من النصوص القرآنية التالية استنبطي الحكم الشرعي الصحيح الذي تدل عليه:

1- قال تعالى:" **وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا** "(آل عمران:97).

الحكم هو.....

2- قال ﷺ:"الصلاة في مسجد قباء كعمرة"(رواه الترمذي).

الحكم هو.....

3- قال تعالى:" **وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ ٱلْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا** "(المائدة:97).

الحكم هو.....

4- قال ﷺ:"الغلام مرتهن بعقيقته"(رواه الترمذي والنسائي).

الحكم هو.....

5- قال تعالى:" **لَن تَنَالُواْ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ** "(آل عمران:92).

الحكم هو.....

السؤال الثاني: تأملي العبارات بدقة ثم أكملي باستنباط حكم شرعي مناسب:

1- الإحرام من الميقات ركن، وترك الأركان يبطل الحج، إذن.....

2- الإسلام دين يسروسهولة، فإذا قام الحاج المريض باستئجار من يطوف عنه، فحكم حجه.....

3- الاستطاعة المالية شرط للحج، فإذا استدان الشخص مالاً ليحج به، فحكم حجه.....

4- الوقف تبرع في طرق الخيرفهو صدقة جارية، وحكم التراجع عنه.....

5- التسمية عند الذبح واجبة، فمن ترك التسمية متعمداً فحكم ذبيحته.....

6- العقيقة سنة تكون في اليوم السابع، فمن عقّ بعد شهر فحكم عقيقته.....

السؤال الثالث: اكتبي الدليل الشرعي المناسب للأحكام الشرعية المحددة فيما يلي:

1- حكم الوقوف بعرفة.....

2- حكم أداء العمرة.....

3- حكم أكل الحيوان الذي مات حرقاً.....

4- حكم وقف الأراضي.....

السؤال الرابع:استنبطي الحكم الشرعي المشترك بين النصوص التالية:

1- قوله تعالى:" **فَكُلُواْ مِمَّآ أَمۡسَكۡنَ عَلَيۡكُمۡ** "(المائدة:4).

2- وقوله ﷺ:"إذا أرسلت كلبك المُعلَّم فقتل فكُل"(رواه البخاري).

الحكم: .....

1- قوله ﷺ:" من حج لله فلم يرفث ولم يفسق رجع كيوم ولدته أمه"(رواه البخاري).

2- وقوله ﷺ:"الحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة"(رواه البخاري).

الحكم: .....

1- قوله ﷺ:"لا تشد الرحال إلا إلى ثلاثة مساجد مسجدي هذا والمسجد الحرام والمسجد الأقصى"(رواه مسلم).

2- وقوله ﷺ:"ما بين بيتي ومنبري روضة من رياض الجنة"(رواه البخاري).

الحكم: .....

الملحق رقم (4)

أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة

م	الاسم	الدرجةالعلمية	التخصص	مكان العمل
1	شريف حماد	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس التربية الاسلامية	جامعة القدس المفتوحة–خانيونس
2	محمد عسقول	أستاذ دكتور	المناهج ورق التدريس	الجامعةالاسلامية–غزة
3	أشرف بربخ	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة الأقصى–خانيونس
4	ماهر السوسي	أستاذ مشارك	الفقه المقارن	الجامعة الإسلامية–غزة
5	محمد زقوت	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	الجامعة الإسلامية–غزة
6	محمود الرنتيسي	أستاذ مشارك	مناهج وتكنولوجيا التعليم	الجامعة الإسلامية –غزة
7	أدهم البعلوجي	أستاذ مساعد	مناهج وتكنولوجيا التعليم	الجامعة الإسلامية–غزة
8	عاطف أبو هربيد	أستاذ مساعد	الفقه المقارن	الجامعة الإسلامية–غزة
9	أمال الفلاح	ماجستير	تفسير وعلوم قرآن	مشرف التربية الإسلامية–مديرية شمال غزة
10	فاطمة شلدان	ماجستير	تفسير وعلوم قرآن	معلمة تربية إسلامية
11	نوال عبد ربه	ماجستير	الحديث الشريف وعلومه	معلمة تربية إسلامية
12	أحلام شاهين	بكالوريوس	أصول الدين	معلمة تربية إسلامية
13	سماح المقيد	بكالوريوس	أصول دين	معلمة تربية إسلامية
14	منال حمادة	بكالوريوس	التربية الإسلامية	معلمة تربية إسلامية
15	نائلة رضوان	بكالوريوس	الشريعة الإسلامية	معلمة تربية إسلامية

الملحق رقم (5)

دليـل المـعلم

المبحث: التربية الاسلامية **الدرس: الحج والعمرة(1)** **الصف: التاسع**

عدد الحصص: ثلاث حصص

الخبرات السابقة: تعدد الطالبة أركان الإسلام. تذكر قصة بناء الكعبة.

الوسائل والمصادر: السبورة – جهاز العرض LCD – فيديو لمناسك الحج – مجسم الكعبة – بطاقات بأعمال الحج – كتابة اليوميات.

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	الاجراءات	التقويم
توضح الطالبة المقصود بالحج شرعاً	الذكاء اللغوي	من خلال المناقشة والحوار: عرفي الحج لغة. ما المقصود بالحج اصطلاحاً.	عرفي الحج اصطلاحاً.
تشرح شروط وجوب الحج	الذكاء الاجتماعي	من خلال المعلم البديل: تشرح الطالبة شروط وجوب الحج.	متابعة صحة الإجابة
تصنف أعمال الحج إلى أركان وسنن وواجبات	الذكاء المنطقي	من خلال المنظم المتقدم: صنفي أعمال الحج إلى أركان وسنن وواجبات. حددي حكم ترك أي عمل من هذه الأعمال.	ما هو تصنيف أعمال الحج ؟
تحدد مواقيت الحج زماناً ومكاناً	الذكاءين اللغوي والبصري	ما هي الأشهر التي فرض الله فيها الحج؟ عللي: أشهر الحج ثلاثة. من خلال النظر إلى الخريطة في الكتاب المدرسي: وضحي المواقيت المكانية للحج.	حددي موعد الحج زماناً؟ ما هو مكان الإحرام المناسب لكل من: -أهل نجد :.....؟ - أهل العراق:.....؟

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	الاجراءات	التقويم
تفرق بين أنواع الإحرام الثلاثة	الذكاء المنطقي	ما هو الفرق بين الإفراد والتمتع والقِران؟	فرقي بين أنواع الإحرام الثلاثة.
تفصل محظورات الإحرام	الذكاء اللغوي	عددي أهم ما يجب على الحاج تجنبه حال إحرامه.	يجب على المحرم أن يراعي.....و.....و.....
تعدد سنن التلبية		ما هي سنن التلبية في الحج؟	كيف يلبي الحاج بالطريقة الصحيحة؟
تصف كيفية طواف القدوم	الذكاءين الحركي والبصري	من خلال العرض العملي: تؤدي الطالبة طواف القدوم حول مجسم الكعبة الذي قامت الطالبات بتصميمه.	ملاحظة صحة الأداء.
تبين الكيفية الصحيحة للسعي بين الصفا والمروة	الذكاء المنطقي	كيف يكون السعي بين الصفا والمروة صحيحاً؟	ما هي الكيفية الصحيحة للسعي؟
تذكر أهمية الوقوف بعرفة		دللي على أهمية الوقوف بعرفة	اذكري دليلاً من السنة على أهمية يوم عرفة.
تبين ما يفعله الحاج في المزدلفة	الذكاء اللغوي	ما هي أعمال الحاج في المزدلفة؟ ما المقصود بجمع وقصر الصلاة؟	بيني ما يجب على الحاج القيام به في المزدلفة.
تلخص أعمال الحج في يوم العيد	الذكاء ين الاجتماعي والمنطقي	من خلال العمل في مجموعات رباعية: ما هي أعمال يوم العيد؟ ما هو الفرق بين أنواع التحلل في الحج؟	تصحيح كراسات الطالبات
تقارن بين التحلل الأصغر والأكبر			

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	الاجراءات	التقويم
تربط بين رمي الجمرات وقصة فداء إسماعيل عليه السلام	الذكاء العاطفي الوجداني	من خلال السرد القصصي: تذكر المعلمة قصة فداء إسماعيل عليه السلام.	ماذا تستنتجين من هذه القصة؟
تعلل جعل طواف الوداع اخر أعمال الحج	الذكاء المنطقي	لماذا جعل طواف الوداع اخر ما يقوم به الحاج ؟	عللي: طواف الوداع هو آخر مناسك الحج.
تلخص أعمال الحج اليومية	الذكاء الداخلي الشخصي	تكلف المعلمة الطالبات بمتابعة مناسك الحج يومياً وكتابة أعمال الحج في كل يوم حيث يجب أن يتزامن عرض الدرس مع موسم الحج. التقويم الختامي: فرقي بين أنواع الطواف الثلاثة. الواجب البيتي: ما الفرق بين التحلل الأصغر والأكبر؟.	متابعة المعلمة للملخصات الكتابية. متابعة كراسات الطالبات.
تؤدي أعمال الحج كاملة	الذكاء الحركي	تخصص المعلمة حصة كاملة تقوم فيه بالأداء العملي لأعمال الحج مرتبة مع الطالبات بعد قيامهن بتجهيز مجسم للكعبة وتجسيد باقي مناسك الحج بالوسائل المتاحة في المدرسة.	ملاحظة المعلمة لصحة أداء الطالبات للمناسك.

المبحث: التربية الإسلامية **الدرس:** الحج والعمرة(2) **عدد الحصص:** حصة واحدة

الخبرات السابقة: تعرف الحج تعدد شروط الاستطاعة

المصادر والوسائل:السبورة– عرض LCD– العرض التمثيلي – المعلم البديل.

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	الاجراءات	التقويم
تعرف الطالبة العمرة	الذكاء اللغوي	من خلال المناقشة والحوار : ما المقصود بالعمرة؟ ماهو وقت العمرة الصحيح؟ دللي على مشروعية العمرة في السنة النبوية.	العمرة هي..... تؤدى العمرة .....
تعدد أعمال العمرة	الذكاء الاجتماعي	من خلال المعلم البديل: تقوم الطالبة بتعداد أعمال العمرة.	ما هي أعمال العمرة على الترتيب؟.
تؤدي أعمال العمرة بالشكل الصحيح	الذكاء ين الحركي والبصري	من خلال التطبيق العملي تؤدي الطالبات مناسك العمرة بالطريقة الصحيحة.	متابعة صحة الأداء العملي.
تبين الحكمة من مشروعية الحج والعمرة	الذكاء الاجتماعي	من خلال العمل ضمن مجموعات: تفسر كل مجموعة من الطالبات حكمة معينة من حكم تشريع الحج والعمرة .	متابعة المعلمة لأداء الطالبات وإجاباتهن.
تقارن بين الحج والعمرة	الذكاء المنطقي	ما الفرق بين أعمال الحج والعمرة؟.	فرقي بين أعمال الحج والعمرة.
توضح أجر زيارة المدينة المنورة	الذكاء اللغوي	ما هي الأماكن التي يستحب زيارتها في المدينة المنورة؟ ما أجر الصلاة في المسجد النبوي؟ هل زيارة المدينة المنورة جزء من أعمال الحج والعمرة؟. التقويم الختامي: س 5ص 70 الواجب البيتي: أفرق بين الحج والعمرة من حيث الوقت والحكم.	ما هو أجر الصلاة في: المسجد النبوي مسجد قباء

المبحث: التربية الإسلامية **الدرس:** الذبائح والصيد **عدد الحصص:** حصتان

الخبرات السابقة: تعدد الطالبة مصادر التشريع الإسلامي تذكر بعض الأطعمة المحرمة

المصادر والوسائل: السبورة – جهاز عرض LCD– فيديو لبعض طرق الذبح الصحيحة والخطأ – أوراق عمل.

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	اجراءات التنفيذ	التقويم
تميز الطالبة الأطعمة التي حرمتها الشريعة	الذكاء الموسيقي	أقوم بقراءة الآية الواردة في بداية الدرس ثم أطلب من الطالبات القراءة بدءاً بالمجيدات	ملاحظة صحة قراءة الآية
	الذكاء اللغوي	من خلال المناقشة والحوار يتم استنتاج أنواع الأطعمة المحرمة الواردة في الآية: ما المقصود: بالنطيحة – المتردية – الموقوذة؟	ملاحظة صحة الإجابات تعدد الأطعمة المحرمة في السنة.
	الذكاء المنطقي	أقوم بتدوين معاني هذه الكلمات على السبورة. ما هي الأطعمة التي جاء تحريم تناولها في السنة النبوية؟ (الأصل في الأشياء الإباحة إلا ما ورد نص بتحريمه) ماذا تفهمين من هذه القاعدة؟ ما حكم أكل السمك؟ وما الدليل عليه؟	تبين حكم أكل السمك مع الدليل.

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	اجراءات التنفيذ	التقويم
تعدد شروط الذابح وآلة الذبح	الذكاء ين البصري و المنطقي	من خلال عرض فيديو فيه طرق ذبح مختلفة: ما الشروط الواجب توفرها فيمن يذبح؟ ما شروط آلة الذبح المستخدمة؟ ماحكم ذبيحة المجنون؟ هل يجوز أتذبح المرأة ولو كانت غير مسلمة؟	ما هي شروط الذابح وآلة الذبح؟
تقارن بين طرق التذكية الثلاث	الذكاء الطبيعي	من خلال المنظم المتقدم: التذكية تكون بثلاث طرق .وضحي ذلك . صنفي الحيوانات التالية حسب طريقة ذبحه(الجمل- البقر- الماعز).	ما هو الفرق بين أنواع التذكية الثلاث؟
تطبق التذكية عملياً	الذكاء ين الحركي والبصري	من خلال العرض العملي تطبق الطالبات طريقة الذبح الصحيحة على مجسمات للحيوانات.	متابعة صحة التطبيق.
توضح المقصود بالتذكية الاضطرارية	الذكاء المنطقي	ماذا نفعل لو: وقعت دجاجة في بئر ولم نستطع اخراجها؟ هل يجوز الأكل منها إذا ماتت ؟ لماذا؟ عددي حالات جواز العقر.	عرفي التذكية الاضطرارية وما هي حالات جوازها؟

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	اجراءات التنفيذ	التقويم
تبين الحالات المنهي فيها عن الصيد	الذكاء اللغوي	من خلال المناقشة: ما هي الحالات التي لا يجوز فيها الصيد؟	متى يكون الصيد محرماً.؟
تعدد وسائل الصيد المشروعة	الذكاءين اللغوي والمنطقي	ما هي الوسائل التي يجوز استخدامها في الصيد؟ تعرض المعلمة صوراً لأدوات الصيد المستخدمة قديما وحديثا: السهام والرماح – البنادق – الحيوانات المدربة. ما هو حكم الصيد بالمعراض ؟ وما الدليل عليه؟ لماذا نهى النبي عن اكل الصيد الذي اصابه المعراض بثقله؟	عددي أهم الوسائل التي يجوز استخدامها في الصيد. ما حكم استخدام المعراض للصيد؟
توضح حكم استخدام الحيوانات المدربة للصيد	الذكاء المنطقي	ما الحكم الشرعي لكل من: استخدم شخص كلب غير مدرب على الصيد؟ أكل الكلب من الصيد؟	ما هو حكم استخدام الكلاب في الصيد؟
	الذكاء الاجتماعي	التقويم الختامي: الإجابة على ورقة العمل. الواجب البيتي: سؤال الحكم الشرعي ص 75 من الكتاب المدرسي.	متابعة إجابات الطالبات. متابعة كراسات الطالبات.

الذبائح والصيد

ورقة عمل

الأهداف:

عزيزتي الطالبة يتوقع منك بعد لانتهاء من الإجابة أن تكوني قادرة على:

1- ذكر الأطعمة المحرمة في الكتاب والسنة.

2- توضيح طريقة التذكية الشرعية الصحيحة

3- تحديد الحكم الشرعي الصحيح لحالات الذبح والصيد.

الرجاء إكمال العبارات بإجابة صحيحة حسبما ورد في الدرس:

1- من الأطعمة المحرمة في القرآن الكريم .....و.....

2- من الأطعمة المحرمة في السنة.....و.....

3- التذكية الشرعية تعني.....

4- يجب في التذكية أن يتم قطع .....و.....

حددي الحكم الشرعي الصحيح لكل من:

1- دهس شخص غزالاً بسيارته.....

2- الصيد بالمعراض.....

3- سقط أرنب في بئر.....

4- قطع شخص مجرى التنفس فقط للحيوان عند ذبحه.....

5- أكل كلب الصيد من الحيوان الذي اصطاده.....

المبحث: التربية الاسلامية **الدرس:** العقيقة وأحكام المولود **الصف:** التاسع

عدد الحصص: حصة واحدة

الخبرات السابقة: تعرف الرزق تعدد بعض نعم الله تعالى على الناس

الوسائل والمصادر: السبورة – عرض LCD– عرض تمثيلي – فيديو يوضح سنن المولود.

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	الاجراءات	التقويم
تعرف الطالبة العقيقة	الذكاء اللغوي	من خلال المناقشة والحوار: ما المقصود بالعقيقة؟	العقيقة هي :.....
تشرح الحكمة من تشريع العقيقة		عللي شرع الله العقيقة. دللي على ذلك من السنة النبوية.	لماذا شرع الله العقيقة ؟
تبين شروط العقيقة		هل هناك شروط محددة للعقيقة يجب الالتزام بها.وضحي ذلك	عددي شروط العقيقة.
تقارن بين العقيقة والأضحية	الذكاء الحركي	من خلال العرض التمثيلي للطالبات تتم المقارنة.	متابعة صحة الأداء.
تحدد وقت ذبح العقيقة	الذكاء المنطقي	متى يجب أن تذبح العقيقة؟ ما الحكم الشرعي لشخص عق عن ابنه بعد سنة؟ من دراستك السابقة لموضوع الذبائح والصيد وضحي طريقة الذبح الصحيحة للعقيقة.	وقت ذبح العقيقة هو ..... ما حكم من بلغ ولم يعق عنه أهله؟.

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	الاجراءات	التقويم
تبدي رأيها في السلوكيات الخطأعند الذبح		ما رأيك في من ذبح العقيقة ولطخ الجدارن بدمها لمنع الحسد عن المولود؟؟	ملاحظة إجابات الطالبات.
تعدد السنن المتعلقة بالمولود	الذكاء البصري	من خلال عرض الفيديو: استنتجي السنن المتعلقة بالمولود؟.	ملاحظة صحة الإجابات.
	الذكاء المنطقي	التقويم الختامي: ما الحكم الشرعي لكل من : من سمى ابنته على اسم مغنية. من لم يعق عن أولاده لفقره. من عق ووزع العقيقة لحماً. الواجب البيتي: عرفي العقيقة واذكري الحكمة من تشريعها.	

المبحث: التربية الإسلامية **الدرس:** الوقف **عدد الحصص:** حصتان

الخبرات السابقة: تذكر الطالبة قصة شراء أرض المسجد النبوي من الغلامين من بني النجار

المصادر والوسائل: السبورة – عرض LCD– ورقة عمل – المعلم البديل.

الأهداف	نوع الذكاء المستهدف	الاجراءات	التقويم
تبين الطالبة المقصود بالوقف	الذكاء اللغوي	من خلال المناقشة والحوار: ما هو الوقف؟ ماهو حكم الوقف؟	عرفي الوقف. ماحكم الوقف؟ وما الدليل عليه؟.
تفرق بين الوقف والصدقة	الذكاء المنطقي	من خلال المعلم البديل: تقارن الطالبة بين الوقف والصدقة.	ما هو الفرق بين الوقف والصدقة؟.
تدلل من حياة الصحابة على انتشار الأوقاف	الذكاء اللغوي	ما هو أول وقف في الإسلام؟ ما النصيحة التي قدمها النبي ﷺ لعمربن الخطاب؟ ماقصة وقف بئر روما ؟	اذكري من حياة الصحابة الكرام مايدل على التزامهم بالوقف.
تعدد شروط صحة الوقف		ماهي شروط صحة الوقف؟ ماالمقصود بالسفه؟ كيف يتم الحجر على السفيه؟	من شروط صحة الوقف: .....و.....
توضح أحكام الوقف العملية	الذكاء المنطقي	هل يجوز التراجع عن الوقف؟. ماهي أنواع المال التي يجوز وقفها؟ كيف يكون الوقف إضراراً بالورثة؟.	
توضح أنواع الوقف	الذكاءين الاجتماعي والمنطقي	الوقف نوعان: ذريّ وخيريّ.وضحي ذلك. التقويم الختامي: الإجابة على ورقة العمل. الواجب البيتي:س6 ص 81	ما هي أنواع الوقف؟

ورقة عمل

الوقف

الأهداف:

1- تعرف الوقف

2- تعدد شروط صحة الوقف

3- توضح أحكام الوقف العملية

السؤال الأول: أكملي العبارات:

1- المقصود بالوقف هو .....

2- يستطيع المسلم أن يقف أرضاً .....

السؤال الثاني: من شروط صحة الوقف:

1- .....

2- .....

3- .....

السؤال الثالث: ما الحكم الشرعي للحالات التالية:

1- تراجع شخص عن الأرض التي وقفها.....

2- أوقف شخص أرضاً لبناء مسجد فقامت جهة الوقف ببناء مدرسة.....

3- أوقف شخص جميع أمواله لحرمان الورثة .....