



م.د/ رعد طالب كاظم

التفكير الاحتمالي وعلاقته بالذكاء الثقافي وتحصيل مادة طرائق التدريس...

Humanities and Educational
Sciences Journal

ISSN: 2617-5908 (print)



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2709-0302 (online)

التفكير الاحتمالي وعلاقته بالذكاء الثقافي وتحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة كليات التربية المرحلة الثالثة (*)

م.د/ رعد طالب كاظم

كلية التربية - جامعة القادسية - العراق

تاريخ قبوله للنشر 18/9/2023

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 4/7/2023

(*) موقع المجلة:

العدد (34)، نوفمبر 2023م

364

مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية

التفكير الاحتمالي وعلاقته بالذكاء الثقافي وتحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة كليات التربية المرحلة الثالثة

م.د/ رعد طالب كاظم
كلية التربية - جامعة القادسية - العراق

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف للتعرف على التفكير الاحتمالي وعلاقته بالذكاء الثقافي وتحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة كليات التربية ولتحقيق هدف البحث أختار الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الثالثة لكليات التربية للعام الدراسي (2022 – 2023) واختير عشوائياً عينة من طلبة المرحلة الثالثة لقسم التاريخ وقسم الرياضيات في كلية التربية جامعة القادسية للعام الدراسي (2022-2023) للفصل الثاني، تكونت عينة البحث من (190) طالب وطالبة. وفيما يتعلق بأدوات البحث فقد قام الباحث ببناء ادوات البحث وهي: مقياس التفكير الاحتمالي والمكون من (22 فقرة) ومقياس الذكاء الثقافي عدد فقراته (20) فقرة، واختبار مادة مناهج وطرائق التدريس والمكون من (30 فقرة) واستخرج صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين الحسابي والفرضي، وبهذا فان عينه البحث تتمتع بدرجة عالية من التفكير الاحتمالي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين الحسابي والفرضي، وبهذا فان عينة البحث تتمتع بقدر من الذكاء الثقافي في وهذا يعني أن أفراد العينة ليس لديهم ذكاء ثقافي، وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين الحسابي والفرضي، وبهذا فان عينة البحث تتمتع بالتحصيل، أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الثقافي والمتغيرات الأخرى، وفي ضوء ذلك قدم الباحث مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: التفكير الاحتمالي، الذكاء الثقافي، تحصيل، طرائق التدريس.



Probabilistic Thinking and Its Relationship To Cultural And The Achievement of Teaching Methods Intelligence of Students Of Third Stage of Faculties of Education

M.D. Raad Talib Kazem

College of Education - Al-Qadisiyah Universtiy – Iraq

Abstract

The current research aims to identify probabilistic thinking and its relationship to cultural intelligence and the achievement of teaching methods among third-stage students in the faculties of education in To achieve the objectives of the research, the researcher chose the descriptive-relational approach. The third stage of the Department of History and the Department of Mathematics in the College of Education, Al-Qadisiyah University for the academic year (2022-2023) for the second semester. The research sample consisted of (190) male and female students. With regard to the research tools, the researcher built the research tools, which are the scale of probabilistic thinking, consisting of (22 items), the measure of cultural intelligence (20 items), and the test of teaching curricula and methods, which consisted of (30 items), and extracted its validity and reliability. The results showed that there are statistically significant differences between the arithmetic and hypothetical averages, and thus the research sample has a high degree of probabilistic thinking, as well as the presence of statistically significant differences between the arithmetic and hypothetical averages, and thus the research sample has a degree of cultural intelligence, and this means that the sample individuals do not have cultural intelligence , There are statistically significant differences between the arithmetic and hypothetical averages, and thus the research sample enjoys achievement, and there is theoretical consistency between each of the probabilistic thinking with cultural intelligence and achievement, indicating the existence of a correlation between cultural intelligence and other variables. In light of this, the researcher presented a set of conclusions, recommendations and suggestions.

Keywords: probabilistic thinking, cultural intelligence, achievement, teaching methods.

مشكلة البحث وأهميته:

شهد العالم تغيرات وتحولات جذرية مهمة شملت ميادين الحياة ل يتم التعرف على الثقافات الأخرى حيث إن العالم هو المحور الرئيسي لكل من فيها ولكل من يطل عليها إذ جعل المؤسسات التعليمية تتعامل إيجابياً مع هذه المعطيات الجديدة وموازنتها وهو مالا يتحقق إلا بإعداد أفراداً يجعلهم مفكرين وناقدين قادرين على تعميم المعلومات وإصدار الأحكام واتخاذ القرار، والتفكير بشكل علمي قائم على اتخاذ موقف علمي وعملي في مجمل الأحداث، وتأخذهم بعيداً عن الواقع الذي نعيش فيه لمعرفة الحضارات والثقافات الأخرى، والوقوف على أعمالها ومنجزاتها وقفة متأملة بعقلية نقدية منفتحة مبدعة، بعيدة عن التحيز سعيًا، لطلاقة الأفكار ومرونة الأعمال، نتج عن مؤثرات اقتصادية وثقافية وسياسية وتربوية، سببتها الظروف الاستثنائية التي مر بها عراقنا، من حروب وحصار واحتلال وتدهور الوضع الأمني، مما أدى الى ظهور ظواهر سلبية ومشكلات مختلفة شملت قطاعات المجتمع كافة، ومنها قطاع التعليم وانعكست أثارها على المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، وهذا ما أوجده الباحث عن طريق إجراءه المقابلات مع مجموعة من أساتذة المؤسسات التعليمية المتخصصة في مناهج وطرق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم كما اطلع الباحث على نتائج بعض الدراسات كدراسة (الجبوري، 2020)، والتي أكدت فيها إلى أن عدم الإبداع في تخصصهم، وعدم تزويدهم بالمهارات بأنواعها العقلية والاجتماعية، والتي تُعدّ احد الغايات الرئيسية التي يسعى الاستاذ لتحقيقها، والتي لها أثر كبير في نجاحهم وما استجد فيه من معلومات ومصادر متنوعة للمعرفة، والتي تجعل من الضروري أن تكون لدى الأساتذة نظرة ناقدة ومبدعة، لحل المشاكل المختلفة ليكونوا، مدرّبين، مؤهلين، منتجين قادرين في تغير مجالات الحياة نحو الافضل، ومن ثم يتمكنون من توفير لطلبتهم حصانة فكرية ووعي كافي لفهم مشكلاتهم، ومحاولات لتحسين تحصيلهم الدراسي. وجد الباحث صعوبة في تعلم مادة طرائق التدريس، وهذا ما اتضح من خلال نتائج استطلاع الرأي لـ 20 استاذاً من الاساتذة الاختصاص، إذا اتفق 88% منهم أنهم يجدون صعوبة لدى المتعلمين في تدريس المنهج الدراسي لطلبة الصف الثالث، و90% منهم لا يشعرون بالرضا على تحصيل لطلبتهم ويجدونه منخفض قياساً بجهدهم المبذول في التدريس، وأن 95% منهم يرون أن التفكير الاحتمالي غير موجود لدى الطلبة، كما أظهرت عدم معرفة العينة بمصطلح الذكاء الثقافي ونسبة 100%.

وهذا ولد تساؤلاً عن سبب ضعف استيعاب المتعلمين لمادة المنهج البحث وطرائق والذي من الممكن ان يكون بسبب تحديات الحياة اليومية، والعقبات والضوابط الخاصة، كاختفاض درجاتهم ومستوى اجهادهم وضعف ثقتهم بأنفسهم مما يؤدي إلى الانخفاض في مستويات ادائهم وتقليل الحافز والتفاعل ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات، ارتأى الباحث القيام ببحثه للإجابة عن السؤال الآتي:

ما علاقة التفكير الاحتمالي بالذكاء الثقافي وتحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة كليات التربية؟

يعد التفكير الاحتمالي حد انواع التفكير المهمة، فهو يصادف المتعلمين في المواقف الذي تستعري التفكير باحتمالها الحتمي والنظري والبحث في الاحتمالات الأخرى لموقف ما، وهذه المواقف تبدأ منذ السنوات الأولى من عمر الطفل، إذ يحاول الوصول لحلها بطرق التفكير الخاصة به، فمثلاً "إن احتمال تساقط الأمطار هو 50%، فهل هذا يعني أن الأمطار ستسقط على نصف المساحة التي تم التنبؤ بحالة الطقس عندها، أم أن زخات خفيفة

من الأمطار ستسقط تغطي كامل المساحة، مثل هذا التساؤل استدعى ضرورة تعليم التفكير الاحتمالي للأطفال منذ الصغر وضرورة احتواء المنهاج على موضوع الاحتمالات من صفوف الروضة الأولى، لهذا اتجهت البحوث والدراسات في السنوات الاخيرة إلى موضوع التفكير الاحتمالي بمستوياته المختلفة وإلى المتغيرات المتعلقة بهذا الموضوع (القوافة، 2010، 7).

ويختلف التفكير الاحتمالي عن بقية أنواع التفكير، فالتفكير الاحتمالي هنا يلعب الحدس فيه دوراً محورياً في مجال الاحتمالية، وربما أكثر وضوحاً مما يقوم به في المجالات الأخرى، فعلى سبيل المثال بعد الحدس الاحتمالي ضعيفا مقارنة بالحدس الحسابي الذي يعد أكثر ثباتاً و تمييزاً من الحدس الاحتمالي "فمثلاً يستطيع أن يحسب الأطفال (22) ويتحققون من النتائج (4) بينما الحدس الاحتمالي مختلف، فالاحتمال الصغير جداً للفوز باليانصيب يتناقض مع حقيقة أن هناك أناساً يفوزون كل أسبوع"، ويجب التمييز بين نوعين من الحدس في الاحتمالات الحدس الأساسي وهو اكتساب إدراكي مستقى من خبرة الشخص، وحدس ثانوي يتكون عبر التعليم العلمي وبشكل رئيسي في المدرسة، وهذا يقودنا إلى أهمية تعلم وتعليم التفكير الاحتمالي وإن مصطلح تعلم الاحتمالية مرتبط بنموذج تجريبي: عندما يواجه شخص بمجموعة من التجارب التي لدى كل منها نتيجتان ممكنتان أو أكثر، حيث تكرر ملاحظة ظاهرة تسمى الربط الاحتمالي وبها يقرب احتمالات النتائج المتتالية للتكرار النسبي للتوقعات هذا المتعلم عبر الممارسات، كما يوصف الربط الاحتمالي على أنه تعبير عن حدس ما، وهو حدس التكرار النسبي، ويتم ملاحظة الربط الاحتمالي لدى المتعلمين الذي تكون أعمارهم ثلاثة إلى أربعة سنوات ويكون قد تأسس وترسخ بعمر ست سنوات (أحمد، 2007، 8).

واحتمال الحادث ويشمل التمييز بين الحوادث الأكيدة والمستحيلة والمحتملة الحدوث، التنبؤ بالحوادث الأكثر/ الأقل احتمالية لتجارب عشوائية، تحديد الاحتمال العددي لحادث ما في تجربة ذات مرحلة واحدة أو مرحلتين وكذلك احتمال الحوادث المشروطة والحوادث المستقلة، ومقارنة الاحتمالات ويتضمن تحديد أي واحد من موقفين احتمالين هو الأكثر فرصة لتوليد حادث معين، أو فيما إذا كانا يمتلكان نفس الفرصة لتوليد الحادث المطلوب والتمييز بين المواقف الاحتمالية العادلة من غير العادلة، ويقاس التفكير الاحتمالي بالدرجة الذي يحصل عليها المتعلم لمقياس التفكير الاحتمالي، فالاحتمالية النظرية لحادث ما هو الحادث الذي يمكن قياس احتماله بطريقة حسابية ودون حاجة إلى إجراء تجارب، وبالتالي فإن احتمال الحادث هو عدد مرات ظهور الحادث إلى عدد عناصر الفضاء العيني. ومن الفروق الأساسية بين الاحتمالات النظرية والاحتمالات التجريبية أن الاحتمالات الأخيرة عرضة للتغير من وقت لآخر ومن مكان لآخر وذلك على العكس من الاحتمالات النظرية فهي لا تتغير إطلاقاً، ويتضمن تحديد أي واحد من موقفين احتمالين هو الأكثر فرصة لتوليد حادث معين، أو فيما إذا كانا يمتلكان نفس الفرصة لتوليد الحادث المطلوب، الاحتمال المشروط: ويتضمن إدراك فيما إذا كان احتمال حادث ما يتغير بحدوث (ظهور) حادث آخر (جرادات، 2009، 7).

ويمكن تحقيق العلاقة بين المواقف الاحتمالية العادلة من غير العادلة عند الفرد من خلال أوجه الشبه والاختلاف بين الثقافات، وهو ما يسمى بالذكاء الثقافي اذ اعتقد إيرلي وموسكواسكي وهما من أوائل الباحثين في الذكاء الثقافي أنه إذا كنا ندرك أسباب سلوك الأفراد من مختلف الخلفيات في مواقف معينة، يُعطينا المقدرة على فهم الارتباطات بعضها ببعض، ويرجع الذكاء الثقافي إلى مهارة الارتباط؛ فالعمل بفعالية في المواقف المتنوعة ثقافياً، إنما هي القدرة على تجاوز الحدود والازدهار في ثقافات متعددة، من خلال تجاوز معرفتنا الحالية بالحساسية والوعي الثقافي وتبسيط الضوء على بعض المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق الأهداف بنجاح في المواقف المتنوعة ثقافياً (Earley & Mosakwski, 2004).

ويمكن الإشارة هنا إلى ارتباط الذكاء الثقافي بالذكاء العاطفي، اذ ان الذكاء الثقافي يبدأ من حيث ينتهي دور الذكاء العاطفي، خاصة أن الشخص الذي يتمتع بقدر عال من الذكاء العاطفي سمات المشتركة بين البشر اضافة لسمات تميزه عن الأفراد الآخرين، فيمكن للأشخاص ذوي الذكاء العاطفي العالي أن يلتقطوا مشاعر الآخرين ورغباتهم واحتياجاتهم ويتكيف الأشخاص ذوو الذكاء الثقافي العالي مع القيم والمعتقدات وأنماط التواصل بين الناس من مختلف الثقافات كما يستخدمون هذه المعرفة لمساعدتهم على التواصل مع الآخرين بالتعاطف والتفهم في مجال إدارة حياتهم بأنه وأداء مهماتهم مهما تنوعت الثقافات (Ang, et al, 2007).

إذ أن الذكاء الثقافي يتمثل في القدرة على فهم الفرد ووجه الشبه والاختلاف بين أفكارهم وثقافتهم، ومعرفة تفاصيل هذه الثقافات من قيم، وعادات، ومعايير، وأنظمة، وأنماط سلوكية مختلفة، ففهم المعايير والفروق الثقافية تشكل التفاعلات الايجابية بين العمل والتفكير واتخاذ القرار المناسب. وما تقدم تتجلى أهمية البحث بالآتي:

- 1- أهمية مادة طرائق التدريس بوصفها ضرورة يحتاجها الطالب مستقبلاً في عمله كمدرس فيجب الاهتمام بأساليب تدريسها.
- 2- إن لاستعمال التفكير الاحتمالي في مادة طرائق التدريس أهمية كبيرة لأنها تمكن من مواجهة المشاكل التي تواجه الطلبة أنفسهم، لذلك فإن استعماله يساعد على تبادل المعلومات والاستنتاجات للخروج بمعرفة مكتسبة مباشرة وجديدة.
- 3- أهمية الذكاء الثقافي تعد أحد انواع الاستثمار المهمة التي لا بد من تنميتها لدى الطلبة ويعطيهم المقدرة على فهم الارتباطات بعضها ببعض.
- 4- أهمية المرحلة الجامعية وخاصة المرحلة الثالثة، بوصفها المرحلة التي يصل فيها الطالب الى مستوى من النضج العقلي يجعله قادراً على تنظيم وقته.
- 5- لا توجد دراسات ذات علاقة ارتباطية على حد علم الباحث تناولت التفكير الاحتمالي والذكاء الثقافي والتحصيل، لذلك جاءت هذه الدراسة لسد النقص الحاصل في هذا الجانب المهم.

أهداف البحث:

يهدف البحث الى التعرف على:

- 1- مستوى التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.
- 2- الفروق في مستوى التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية وفق متغير التخصص (علمي - إنساني) والنوع الاجتماعي (ذكور - إناث).
- 3- مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.
- 4- الفروق في مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية وفق متغير (التخصص، والنوع الاجتماعي).
- 5- مستوى تحصيل مادة المنهج وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.
- 6- الفروق في مستوى تحصيل مادة المنهج وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية وفق متغير (التخصص، والنوع الاجتماعي).
- 7- علاقة التفكير الاحتمالي مع الذكاء الثقافي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.
- 8- القدرة التنبؤية لكل من الذكاء الثقافي والتحصيل على التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية أو الاسهام النسبي لكل من الذكاء الثقافي والتحصيل على التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.

حدود البحث:

تحدد هذا البحث بطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية في جامعات الفرات الاوسط ل وهي (كربلاء، الكوفة، المثنى، بابل، القادسية) لعام الدراسي 2022 - 2023.

تحديد المصطلحات:

التفكير الاحتمالي: عرفه براين (13, 2001) Brain بأنه هو مجموعة المهارات العقلية التي يقوم بها الطالب عند مواجهته لمواقف تشمل الاحتمالات بمجالاته المختلفة.

التعريف الاجرائي: وهو قدرة طلاب عينة البحث على فهم وتفسير أحداث الماضي وربطها بالحاضر وتوقعاتهم المستقبلية والذي سوف يشخصها الباحث خلال إجابتهم على فقرات اختبار التفكير الاحتمالي.

الذكاء الثقافي: عرفه:

يُعرفه آنج (2007) Ang et al بأنه المقدرة على الفهم والاستجابة للإشارات والرموز اللفظية وغير اللفظية وإقامة العلاقات الشخصية في مواقف تتسم بالتعدد الثقافي وبشكل توافقي.

التعريف الاجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب المرحلة الثالثة بعد إجابته على فقرات مقياس الذكاء الثقافي.

التحصيل: عرفها: المغازي (2004، 480) النتيجة النهائية التي تدل على مدى تقدم المتعلم في المادة الدراسية. يعرفها الباحث إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الثالثة بالإجابة على اختبار مادة منهج البحث والطرائق التدريس الذي أعده الباحث لأغراض الدراسة.

الإطار النظري:

أولاً: التفكير الاحتمالي:

مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب من خلال استجابته لمواقف كونه يتضمن تبريرات وسياقات كلامية محيرة، فنتويره وتحسينه يولد تحديات من نوع خاص لدى الطلبة لأن تفكيرهم متنوع، ومتميز، ويوجد فيه نوع من الغموض وللتمكن من تمييز معالنه بشكل أكثر تحديداً وقياسه بشكل أكثر دقة، فهو يعد مجالاً من مجالات التفكير ويمثل فيه الحدس الدور المحوري في مجال الاحتمال، أكثر مما هو عليه في المجالات الأخرى، ويشتمل فيه الحدس على نوعان من الاحتمالات، الحدس الاساس وهو اكتساب إدراكي من خبرة الشخص نفسه، وهو أيضاً احتمال شخصي، يهدف الى المقارنة بين احتمال الحوادث المختلفة وحدس ثانوي يتكون من مراحل التعليم العلمية المختلفة، بحيث يكون هناك فهم واضح وصريح لمفهوم الاحتمال والقدرة على حساب احتمال وقوع الحوادث المختلفة، وللتفكير الاحتمالي مكانة خاصة داخل حدود التفكير الرياضي، وذلك لأنه يتضمن تبريرات لسياقات كلامية غامضة؛ فنتوير وتحسين التفكير الاحتمالي يولد تحديات من نوع خاص لدى المعلمين، وذلك لان تفكير الطلبة متنوع ومختلف (القوافنة، 2010، 4).

مجالات التفكير الاحتمالي:

لتميز معالم التفكير الاحتمالي بشكل أكثر تحديداً ووضوحاً فقد قام جونز وآخرون بتحديد مجالات ومستويات للتفكير الاحتمالي في ستة مفاهيم تعتبر جوهرية وهامة، للفرد الذي يحاول التفكير في سياق احتمالي وهي كما يلي:

- 1- الفضاء العيني: قائمة المخرجات الممكنة لتجربة عشوائية ذات مرحلة واحدة أو مرحلتين.
- 2- الاحتمالية التجريبية لحادث ما: يقوم على أساس إجراء التجربة العشوائية عدداً كبيراً من المرات ويتحدد الاحتمال التجريبي بالتكرار النسبي وهو عدد مرات ظهور الحادث لتجربة عشوائية أجريت عدداً من المرات الى عدد مرات إجراء التجربة.
- 3- الاحتمالية النظرية لحادث ما: هو الحادث الذي يمكن قياس احتماله بطريقة حسابية ودون حاجة لإجراء تجارب، وبالتالي فإن احتمال الحادث هو عدد مرات ظهور الحادث إلى عدد عناصر الفضاء العيني.
- 4- مقارنة الاحتمالات: ويتضمن تحديد أي واحد من موقفين احتمالين هو الأكثر فرصة لحدوث حادث معين، أو فيما إذا كانا يمتلكان نفس فرصة الحدوث.
- 5- الاحتمال المشروط: إدراك فيما إذا كان احتمال حادث ما يتأثر بحدوث حادث آخر. الحوادث المستقلة: ويعني إدراك أن وقوع حادث الذي يتأثر بوقوع حوادث أخرى.
- 6- الحوادث المستقلة: ويعني إدراك أن وقوع حادث لا يتأثر بوقوع حوادث أخرى (جرادات، 2009، 13).

مستويات التفكير الاحتمالي: هناك أربع مستويات، ويتم الانتقال من مستوى إلى الآخر بالتدرج من خلال التجربة.

1- **المستوى الذاتي:** هذا المستوى يبرر اجابات المتعلمين بناء على آرائهم الذاتية والتي قد تكون غير منطقية، وذلك عند إجابتهم على أسئلة أو مهمات أدائية لتجارب عشوائية ذات مرحلة واحدة أو مرحلتين، ويهتم المتعلمون في هذا المستوى بالمظهر الذي يجلب انتباههم أو الذي يكون أكثر بروزاً من غيره وذلك في تجربة ما ويمكن التعبير عنه بأنه حالة من انعدام الحس بالممكن. ويمكن تفصيل هذا المستوى على النحو التالي (13 Brain، 2001).

أولاً: يتضمن تعداد مجموعة كاملة للنتائج في تجربة عشوائية بسيطة تتكون من مرحلة واحدة. ثانياً: التنبؤ إذا كان حادثاً معيناً سيحدث بشكل موضوعي (رأي شخصي) وليس عددي والتميز بين الحوادث الأكيدة والمحتملة والمستحيلة بطريقة محددة. ثالثاً: مقارنة احتمال حادث معني في فضاءي عيني ولا يمكنه التمييز بني المواقف الاحتمالية المتماثلة أو غير المتماثلة.

رابعاً: التنبؤ بإمكانية حدوث حادث معيناً أو عدم حدوثه مرة ثانية عند حدوث حادث آخر معه. 2- **المستوى الانتقالي:** ينتقل الطلبة في هذا المستوى بين الاحكام الذاتية والاحكام الكمية العامة، كما يدرك بأن اللامؤكد أو الحظ قد تلعب دوراً ويستطيع الطلبة في هذا المستوى كتابة جميع المخرجات لتجربة ذات مرحلة واحدة، وربط احتمال حادث ما مع الفضاء العيني لكن التبرر يكون بناء آرائهم الذاتية بأنه حالة من الاحساس العشوائي، ويمكن تفصيل هذا المستوى على النحو التالي أولاً: يتضمن كل عناصر الفضاء العيني كلمة لتجربة عشوائية من مرحلة واحدة وتعداد النتائج الممكنة لتجربة عشوائية من مرحلتين.

ثانياً: التنبؤ بأن حادثاً على الاقل سيحدث مقدماً على أساس كمي. ثالثاً: لاعتماد في مقارنة الاحتمالات على أساس كمي، وحتى لو لم يكن بشكل صحيح ومن ثم تمييز المواقف الاحتمالية للإجابة عن الأسئلة.

رابعاً: التمييز أن احتمال حادث معين قد يتغير بتغير الموقف الاحتمالي ويميز الحادث الاكيد والمستحيل والمحتمل بطريقة صحيحة (أحمد، 2007، 12).

1- **مستوى شبه الكمي:** يستخدم الطلبة في هذا المستوى استراتيجيات نظامية عند كتابة المخرجات لتجربة ذات مرحلة واحدة ومرحلتين، ويستخدم التبرير الكمي عندما يحدد احتمال حادث ما، كما يستخدم التفكير التناسبي عند مقارنة الفرص من خلال التعبير بعبارات مثل أكثر من، وأقل من، أو يمكن التعبير عنه بأنه حالة من الاحساس شبه المنظم بالممكن، ويمكن تفصيل هذا المستوى على النحو التالي:

أولاً: اختيار وتطبيق استراتيجيات عامة كتعداد مجموعة النتائج الممكنة لتجربة عشوائية من مرحلتي. ثانياً: التنبؤ بالحوادث التي على الاقل ستحدث على أساس كمي شريطة أن تكون المواقف الاحتمالية غير متقاربة واستخدام الاعداد بشكل غير رسمي لمقارنة الاحتمالات وتمييز الحوادث الاكيدة والمحتملة والمستحيلة. ثالثاً: يقارن بين الاحتمالات على أساس كمي والتحقق من الاحتمالات وتفسيرها بشكل كمي ولك في المواقف غير المتقاربة.

رابعاً: يحدد تعريفي مقياس الاحتمال في المواقف الاحتمالية نفسها عند دخول حادث آخر (القواقنة، 2010، 4).
2- المستوى العددي: يستخدم الطلبة في هذا المستوى استراتيجيات نظامية لتوليد المخرجات لتجربة ما، ويستخدم النسب العددية لإيجاد قيمة احتمال حادث ما أو سلسلة حوادث غير قادرين على إعداد قائمه لها، ويمكن التعبير عنه بأنه حالة من الاحساس المنظم بالممكن، ويمكن تفصيل هذا المستوى على النحو التالي:
أولاً: اختيار وتطبيق استراتيجية عامة لتعداد الفضاء العيني بكامله لتجربة عشوائية مكونة م مرحلتين أو ثالث مراحل.

ثانياً: التنبؤ بالحوادث التي على الاقل ستحدث في تجارب مكونة من مرحلة واحدة وتعيين احتمال عددي لها. ثالثاً: يعني عددياً مقياس الاحتمال ويقارنها كما يعين الحوادث المتماثلة من خلال الاحتمالات المتساوية عددياً. رابعاً: يعني الاحتمال العددي في المواقف المستبدلة أو غير المستبدلة لحادث آخر ويميز الحوادث المستقلة وغير المستقلة (جرادات، 2009، 13).

ويصف الباحث الربط الاحتمالي بأنه نموذج يقوم على الشرطية، وبه تزداد احتمالية استجابة مجردة من خلال حدث ذو صلة (الاحتمال الشرطي). ومعنى اخر أن المشارك يصل إلى نظام كامل بحكم السلسلة استقراء أي من الجزء إلى الكل).

ولتصميم تعليم فعال للاحتتمالية مبني على التفاعل بين الحدس الأساسي والحدس الثانوي لابد من عرض تجارب وخبرات ملموسة أكثر للأطفال ثم تعميق الحدس الثانوي عبر وسائل تعليمية كبناء واستخدام النماذج والرسومات التوضيحية (مثل نموذج الشجرة). ثم تعميق التحيز الثقافي ضد التفكير القدري (كالخط والصدفة والقدر) لقد أكد (فشبين) على فاعلية التعليم في موضوع الاحتمالات. حيث إن محور نظرية فيشبين لتطور التفكير الاحتمالي هو التفاعل بين الحدس بأنواعه وبين التفكير المنطقي والتعليم. إذ يؤكد في نظرية التطور المعرفي الخاصة به على ما يلي:

- لا يتم اكتساب التقنيات المركبة بشكل تلقائي (حدسي) في مرحلة العمليات الرسمية بدون تعليم.
- في مرحلة العمليات الملموسة من الممكن تحفيز الأطفال على استيعاب التقنيات المركبة من خلال أدوات مساعدة بصرية.

وهو خلافاً لنظرة بياجيه الذي يرى أن تطور التفكير الاحتمالي يتم استيعابها ضمن رؤيته الكلية للتطور المعرفي. إذ يؤكد على أن القدرة على التفكير الاحتمالي تظهر في مرحلة العمليات المجردة (الرسمية)، حيث يعتقد

يباحيه أن التفكير الاحتمالي يتطور من خلال التطور المعرفي للطفل، وبالتالي فهو محدد بمراحل يباحيه للتطور المعرفي في التفكير. كما يرى أن اكتشاف مفاهيم الاحتمالات يتطور بشكل مطابق لبناء العمليات المنطقية. وهذا يعني أن الطفل في المرحلة الحسية الحركية ومرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات الحسية لا يستطيع اكتساب مهارات التفكير الاحتمالي بشكل متطور (Brain، 2001، 17-20).

محاور التفكير الاحتمالي: قسم يباحيه الاحتمالات من حيث السمات الفيزيائية الى ثلاثة محاور:

المحور الأول: الذي يبدأ من سنة الرابعة الخلط العشوائي، الألعاب التي بها خدع والسحب العشوائي. فلدراسة حالة الخلط العشوائي وعدم إمكانية العكس (Irreversibility) قام بوضع مجموعة كرات في صندوق مقسوم إلى نصفين وكل نصف به لون معين من الكرات، فوجد أن الأطفال في المرحلة الأولى الذين تقع أعمارهم بين أربع وسبع سنوات يخطئون في فهم مبدأ عدم إمكانية العكس (Irreversibility) في الخلط العشوائي، أي أن الأطفال لا يدركون أن الكرات بعد خلطها في الصندوق قد لا ترجع إلى مكانها الأصلي في الصندوق.

المحور الثاني: فيبدأ من عمر السابعة حيث يبدأ الحدس بالاحتمال (الحظ أو الفرصة) يظهر. ويبدأ بقبول فكرة الخلط بين الكرات ولكن يبدو فهم أو قبول فكرة عدم إمكانية الرجوع (Irreversibility).

المرحلة الثالثة التي تبدأ في سن الحادي عشر إلى سن الثاني عشر فهي مرحلة العمليات الرسمية. إذ يبدأ فهم عملية الخلط العشوائي وهي عملية غير قابلة للعكس (Irreversibility)، فلا ترجع الكرات في مكانها الأصلي قبل الخلط. أما في الألعاب التي يدخل فيها الحظ والاحتمال فإن أطفال المرحلة الأولى يقدمون استجابات تدل على سهولة الانقياد فلا يعتقدون بوجود أي نوع من الخدع من خلال ألعاب الحظ. وفي أطفال المرحلة الثانية والتي تبدأ من عمر السابعة يرفضون قبول فكرة أن نتائج ألعاب الحظ تعطي دائماً النتيجة نفسها ولا بد أن تكون النتيجة في المرة الثانية مخالفة للمرة الأولى فهم لديهم حس شامل بالاحتمال (أحمد، 2007، 17).

المحور الثالث الذي يبدأ من عمر الحادي عشر وحتى الثالث عشر هناك أكثر من حدس أو حس شامل بالاحتمالات وهناك بداية للتقدير والقياس الكمي. ثم درس السمات الفيزيائية لفكرة الحظ في مجال السحب العشوائي وبداية التقدير والقياس الكمي. فوجد أن الأطفال في المرحلة الأولى ليس لديهم وعي مفاهيمي للفرصة والاحتمالات وفي المرحلة الثانية هناك بداية للقياس الكمي ولكنهم غير قادرين على معرفة العدد بعد كل محاولة لسحب الكرات الملونة من الكيس. وفي المرحلة الثالثة هناك وضوح وتحسن في فكرة الحظ وحساب الاحتمال قائمة على المجموعات المتألفة الكلية (جرادات، 2009، 9).

ثانياً الذكاء الثقافي:

الذكاء الثقافي هو قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع البيئات الثقافية غير المألوفة والقدرة على الارتباط العملي بفعالية في المواقف المتنوعة ثقافياً، والقدرة على تجاوز الحدود والازدهار في ثقافات متعددة والمعرفة الحالية من خلال تسليط الضوء على بعض المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق الاهداف بنجاح في المواقف المتنوعة ثقافياً، لذا فإن نتيجة السلوك الذكي ثقافياً هو أكثر فعالية بين الأفراد، وقد وصفت هذه الفعالية من الأدبيات التي تتصل بالتكيف الناجح مع الثقافة الأجنبية، وأدبيات التكيف مع المغتربين هذه الآداب لخص الخصائص

للتفاعل الفعال بين الثقافات تعديل شخصي جيد، مشار إليه بـمشاعر الرضا والرفاهية والأفراد الذين يتم ضبطهم جيداً يشعرون بالراحة في التفاعل مع هذا الشخص المختلف ثقافياً، أو في هذا الوضع المختلف ثقافياً ولا يعانون من ضغوط كبيرة في تفاعل مع عضو من ثقافتهم الخاصة وفي محيطهم الثقافي، من ناحية أخرى، يمكن أن يشير الذكاء الثقافي أيضاً إلى سمات ومهارات الأشخاص الذين يتأقلمون بسرعة، مع الحد الأدنى من الإجهاد، عندما يتفاعلون على نطاق واسع في ثقافات أخرى غير تلك التي كانوا فيها اجتماعيين، ويرتبط استخدامهم لهذا المصطلح لأن الأشخاص الذين يرغبون في أن يكونوا حساسين للمسح الضوئي الآخر يفحصون الذكاء كما يتم تعريفه وإثباته في الثقافات الأخرى وبممكنهم إجراء تعديلات في سلوكياتهم أثناء تجاربهم عبر الثقافات (هياجنة، 2014، 6).

أبعاد الذكاء الثقافي: يتكون الذكاء الثقافي من أربعة أبعاد عرفها إنج وآخرون (Angel, 2007) على النحو الآتي:

- 1- بعد الذكاء ما وراء المعرفة: هو تلك العمليات العقلية التي تدفع الإنسان للتعلم وفهم ثقافات الآخرين.
- 2- بعد الذكاء الثقافي المعرفي: هو معرفة المعايير والممارسات والاتفاقيات في مختلف الثقافات التي يتم التعامل من خلالها عن طريق التعليم والتجارب الشخصية.
- 3- بعد الذكاء السلوكي: هو المقدرة على التفاعل مع الآخرين في نطاق تعدد الثقافات من خلال الإجراءات اللفظية وغير اللفظية.
- 4- بعد الذكاء الدافعي: وهو المقدرة على توجيه الإنتباه والطاقة باتجاه تعلم الثقافات المختلفة.
- 5- ويُعرف كل بعد من الأبعاد الأربعة إجرائياً بأنه العلامة التي حصل عليها المستجيبون من أفراد عينة الدراسة، من خلال إجاباتهم عن الفقرات الخاصة بكل بعد (النوري، 2014، 15).

العوامل المؤثرة بالذكاء الثقافي: هناك العديد من العوامل المؤثرة هي:

- 1- الثقافة: هي المحور الأساس الذي يدور حوله الذكاء الثقافي، فالثقافة تشمل المعايير، كالمعايير الثقافية التي يستند إليها الفرد عند اختياره لملابسه والحركات التي تستخدم عند الحديث مع الآخرين، والبروتوكولات التي يستخدمها الأفراد في المناسبات الخاصة، سواء في الأفراح أو الأتراح، والأعراف المتبعة في أي مجتمع، وأنماط الحياة والعيش، وأساليب التفكير، ونظام الاعتقاد، وتمد معرفة هذه الجوانب لإمكانية تفاعلي العديد من المشكلات التي تتطلب وعياً بها، ويرى برونر أن اكتساب ثقافة من الثقافات يستوجب إحساساً ليس فقط بما يفعله الآخرون فحسب؛ بل بما في نيتهم أن يفعلوا، وليس بما يقولون بل بما يريدون قوله.
- 2- اللغة: هي أداة ثقافية أخرى؛ تسهم في التأثير على الذكاء الثقافي، ويرى فيجوتسكي أن اللغة من الأدوات الثقافية التي تلعب دوراً مميزاً في تنمية الفكر، فهي مولدة وموقظة أي أنها تغير الفكر بتزويده بوسائل جديدة لتفسير العالم، كما تجعله مستودعاً الأفكار جدي تتجسد أفعالاً. وتسهم اللغة في معرفة ما هو مقصود من الكلام، وما هي دلالاته وبالتالي توفر فرص قوية للتفاعل الإيجابي، وتسهيل طبيعة التواصل بطريقة تحقق غاية

الفرد داخل المجتمع المختلف ثقافياً وتتطور اللغة انطلاقاً من حاجات ثقافية إذ من خلال التفاعل المباشر بين العوامل البيولوجية والاجتماعية والنفسية وأكد إيرلي وانغ أن اكتساب اللغة ضرورة لارتفاع مستوى الذكاء الثقافي وزيادة فاعليته، وإن تدني الأفراد في تعلم لغة الثقافة المضيفة تحد من القدرة على التفاعل الثقافي.

3- الاتصال والتواصل الإنساني وهي مجموعة من الأفعال التي تستهدف تحقيق مصالح الأفراد بما يضمن سعادتهم، وتلبية احتياجاتهم كعناصر قادرة على الإنتاج، والتأثير في المحيط الاجتماعي، وتتم عملية الاتصال عبر قنوات لفظية عن طريق اللغة، وكذلك بواسطة قنوات غير لفظية كالإيماءات والإشارات الحركية والكلام الشفوي، والكتابي، ولغة الجسم، وتؤثر هذه السياقات بإنتاج وتبادل والبحث عن المعلومات التي تكشف حقيقة العالم الذي يعيش به الفرد (المظفر، 2017: 21).

4- أساليب الوالدين تلعب أساليب الوالدين دوراً هاماً في التأثير على الذكاء الثقافي، إذ يستخدم الآباء أساليب متباينة بين الشدة واللين في تعاملهم مع الأبناء، بالإضافة إلى القيم والقواعد التي تحكم طبيعة التفاعلات الاجتماعية الأمر الذي قد يسهم في فهم التباينات الثقافية، أو الحرمان منها، مما ينعكس على طبيعة الذكاء الثقافي كونه قدرة مكتسبة من تنوع البيئة الثقافية، والاطلاع على ثقافات متباينة.

5- تأزر الذكاء الشخصي والانفعالي والثقافي: يمثل الذكاء الاجتماعي جانباً هاماً من الارتباط بقدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، وينظم الذكاء الاجتماعي قدرة الفرد على فهم نفسه، وفهم الأوضاع الاجتماعية المحيطة به، وتحليل الرموز اللفظية وإلا لفظية تمهيداً لتكوين ادراكات اجتماعية تعزز بناء العلاقات الاجتماعية الكفوة يرى جولمان بأن أن الذكاء الاجتماعي يضم مكونات معرفية وانفعالية تتواءمان لإنتاج الوعي والمهارة الاجتماعية، والتي تسهم في تطوير التكيف الاجتماعي، ويطور الذكاء الانفعالي وعي الفرد بمشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين، في البيئة التي يعيش بها تسهم بشكل أو بآخر في التنبؤ بنجاحه في بناء علاقات متميزة مع الآخرين وضمان سهولة تكيفه النفسي والاجتماعي في بيئة اجتماعية ثقافية محددة (John & Pervin، 2010).

6- ويجد الباحث من خلال ما سبق ان قدرة الفرد تبرز من الموازنة بين حاجاته وحاجات الآخرين، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف التي تكمن في الثقافات، وتكوين إحساس الفرد بالألفة بالبيئة الثقافية التي يعيش بها والبيئات الثقافية الأخرى، بالإضافة إلى إحساسه بالارتياح، والاستقرار الذي يسهل عملية التكيف الاجتماعي، واختيار السلوكيات الأنسب في الثقافات المختلفة، والتحكم بردود الفعل الصادرة عنه، وهو ما يعرف بالذكاء الثقافي.

7- سمات الشخصية تمثل سمات الشخصية جزءاً هاماً عند الحديث عن العوامل المؤثرة في الذكاء الثقافي، وفي ضوء فهم الخصائص الفرعية لكل سمة منها، يرى علماء الشخصية الانبساطية، والانفتاح على الخبرة والمواقفة، ويقلّض الضمير تسهم بزيادة الوعي مستوى العلاقات الاجتماعية، ورفع فاعلية التواصل، والبحث عن الإثارة، الثقافي والاستمتاع بمخلف الأنشطة الاجتماعية، وهذا بدوره يعزز من مدى فهم أوجه الشبه والاختلاف بين الثقافات (Engle & Nehrt، 2012).

فيبدأ من حيث ينتهي الذكاء الانفعالي، فالذكاء الثقافي يشير إلى القدرة على استخلاص الخصائص المشابهة من الفرد أو الجماعة والتي تشكل قاسماً مشتركاً فيما بينهم، وتميز الخصائص والخاصة في نفس الوقت (2012 Crowne)، وبالتالي فإن نقطة الاختلاف تكمن في الثقافة سبق الحديث عنها في مطلع هذه الدراسة. كذلك يشير إلى قدرة الفرد على فهم كل الجوانب والدافعية والسلوكية، والانفعالية في ثقافات أخرى، وبالتالي فإن الذكاء الثقافي يبدو أنه متحرر ثقافياً، يرتبط بثقافة محددة أو موقف ثابت. كذلك يهتم الذكاء الثقافي بقدرة الفرد على فهم البيانات الثقافية المرتبطة بمواقف تتسم بالتنوع من خلال الفهم، والوعي، والدافعية، والسلوك ويساعد الذكاء الثقافي الفرد على اكتساب فهم عميق لطيف ومن الثقافات، ويدفعه إلى الانتباه، والتأمل الإبداعي، بحيث يُمكنه من التصرف في مواقف متعددة ثقافياً ويسهم بتطوير مهارات الفرد السلوكية المناسبة للتلاؤم مع وجوده في بيئات متنوعة ثقافياً، فيختار الطريقة الأنسب والمثل في التعامل الصحيح، وكما الإيمان بوجود فروق فردية في القدرات، فإن الذكاء الثقافي يشير إلى ما يقوم به الفرد بفاعلية في مواقف التنوع الثقافي (Ang et al., 2007).

التحصيل:

إن مهمة التعليم العالي لم تعد تعتمد على نشر العلم والمعرفة فقط بل أصبح من مهامها تنمية عقول الطلبة وتطويرها من خلال البحث العلمي داخل الجامعة وخارجها، وبهذا تكون الجامعة هي الأقدر على التطوير. ويعد تقويم مستوى تحصيل الطلبة أحد وسائل التطوير من الناحيتين العلمية والعملية، وفي ضوء ما سبق عرضه ان الطالب الجامعي يعد انساناً منظماً لعملية تعلمه متحكماً بها ضابطاً لنتائجها، وان تقويم مستواه يساهم في مساعدة التدريسي على تعرف جوانب القوة والضعف في عملية التعليم والتعلم و زيادة على ذلك إن تعرف مستوى تحصيل الطلبة عملية مهمة للعملية التربوية، إذ يساهم بتزويد المخططين التربويين المعلومات التي تعطي عن الظروف التي تحيط بعملية التدريس، لان المعلومات التي تعطي عن تقويم مستوى تحصيل الطلبة مسالة مهمة وذلك لتوجيه نواحي نشاطهم وتعلمهم وضع خطط ناجحة وواقعية عن مستقبلهم التعليمي المهني وتعد الاختبارات إحدى أدوات التقويم ومن أكثرها استعمالاً في تحديد مستوى الطلبة ودرجة امتلاك الطالب سمة معينة من خلال إجابات الطلبة على عينة من المثيرات التي تمثل السمة المراد تقويمها (ابراهيم، 2009، 453).

فإعداد الاختبارات التحصيلية انما هي عملية منظمة يتم فيها ملاحظة فهم الطلبة والتثبت من مدى تحقيقهم للأهداف التربوية التي يضعها المعلم ويتم ذلك عن طريق وضع مجموعة من فقرات الأسئلة المطلوب الإجابة عنها وتعد الاختبارات التحصيلية ادوات لا عطاء المعلومات حول انتقاء الافراد وتصنيفهم بشكل معين وأن الاختبار التحصيلي من أكثر الوسائل استخداماً في تقويم تحصيل الطلبة لأنه يعد خطوة علمية لتقويم واقع تعلم الفرد والمجموعة وتبرز أهمية اختبار التحصيل في أنه يستند إلى التخطيط للاختبار والتحليل المنظم للأهداف التربوية أو أهداف الدرس من حيث الشكل والمضمون ويعمل على تقويم فاعلية الدرس ويساهم في انتقال الطلبة من مرحلة إلى أخرى (شحاتة، 2002، 5).

دراسات سابقة:

دراسات اهتمت بالتفكير الاحتمالي:

كدراسة (أحمد، 2007) التي هدفت إلى تحديد النمو الحاصل في القدرة على التفكير الاحتمالي بتقديم الطلبة في الدراسة الأكاديمية من المرحلة الأساسية العليا إلى المرحلة الثانوية، ودراسة أثر كل من مسار الدراسة والجنس في

القدرة على التفكير الاحتمالي وتكونت عينتها من (1603) طالباً وطالبة، منهم (511) طالباً وطالبة من الصف التاسع الأساسي، و (521) طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي و (571) من الصف الأول الثانوي (الحادي عشر)، وقد صنف طلبة الأول الثانوي حسب مسار الدراسة إلى (206) طالباً وطالبة في المسار العلمي، و (209) طالباً وطالبة في المسار الأدبي، و (156) طالباً وطالبة في المسار المهني. وقد كان عدد الطلبة الذكور في هذه العينة (761) طالباً وعدد الطلبة الإناث (842) طالبة، وكانت أداة الدراسة الرئيسية اختبار التفكير الاحتمالي من إعداد الباحثة تكون اختبار التفكير الاحتمالي من (40) فقرة في المجالات التالية الفضاء العيني والحوادث بأنواعها والقيمة العددية للاحتمال، وتطبيقات تشتمل على مسائل حياتية في الاحتمالات، تم التأكد من صدق اختبار التفكير الاحتمالي صدق المحتوى عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين. وكإجراءات صدق إضافية تم التحقق من الصدق بدلالة المحك وذلك عن طريق تطبيق اختباري التفكير الاحتمالي والتفكير الرياضي على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ليست من عينة الدراسة، ثم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين كذلك تم التحقق من الصدق بدلالة المحك باستخدام التحصيل المدرسي لعينة استطلاعية في مبحث الرياضيات، ثم حساب معامل الارتباط بين نتائج اختبار التفكير الاحتمالي والتحصيل للعينة الاستطلاعية. كذلك تم حساب معامل الثبات لاختبار التفكير الاحتمالي باستخدام معادلة kR_{20} فكان (0.89).

دراسات اهتمت بالذكاء الثقافي: دراسة (العزام: 2018) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة في جامعة اليرموك وما إذا كان يختلف باختلاف الطالب، أو جنسيته أو برنامجه الدراسي، كما هدفت الكشف عن توزيع السمات الشخصية وحالات النفسية بين الطلبة الأردنيين والعرب. إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى الشخصية وحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين والعرب في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لجون وسترايفاستافا (Strivastava & John، 1999)، ومقياس الذكاء الثقافي لأنغ وديان (Dyne & Ang، 2008) بعد تكييفهما للبيئة الأردنية. ومقياس حالات الهوية النفسية وبينيون وهيو (Adams، Huh & Bennion، 1989) الذي طوره للبيئة الأردنية الرابعة (1994). تكونت عينة الدراسة (1228) طالباً وطالبة، منهم (421) ذكور و (807) إناث، منهم (923) من الطلبة الأردنيين، و (305) من غير الأردنيين، ومنهم (948) من مستوى البكالوريوس، و (280) من مستوى الدراسات العليا، وقد اختيروا بالطريقة المتبصرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016-2017).

منهجية البحث:

منهج البحث: أعتمد الباحث (المنهج الوصفي الارتباطي) في التعرف على التفكير الاحتمالي وعلاقته بالذكاء الثقافي وتحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلبة كليات التربية المرحلة الثالثة. **مجتمع البحث:** يتحدد مجتمع البحث الحالي بجميع طلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية (الانسانية والصرفة) في جامعات محافظات الفرات الاوسط وهي (كربلاء، الكوفة، المثنى، بابل، القادسية).

عينه البحث: تم اختيار جامعة القادسية عشوائيا ومنها اختيار العينة (بالطريقة العشوائية)، إذ بلغت (190) طالباً وطالبة (100) طالباً من قسم الرياضيات (50) طالب و (50) طالبة و (90) بواقع (45) طالب و (45) طالبة من قسم التاريخ من كلية التربية جامعة القادسية.

أدوات البحث:

أعد الباحث ثلاث أدوات لقياس المتغيرات (التفكير الاحتمالي، الذكاء الثقافي، اختبار تحصيل مادة طرائق التدريس) وذلك من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث، وفيما يأتي توضيح للإجراءات المتبعة في اعداد كل من هذه الأدوات:

أولاً: التفكير الاحتمالي

بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتفكير الاحتمالي، تم الاطلاع على مقياس (القواقنة، 2010)، وذلك كون الاختبار تم اعداده لنفس المرحلة الدراسية، ويتكون من (41 فقرة) اختيار من متعدد ودرجة الاختبار (1.0) وتم عرضه على المحكمين.

نظراً لعدم حصول الباحث على مقياس جاهز لقياس التفكير الاحتمالي يتلاءم مع طبيعة طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية قسم التاريخ في مادة طرائق التدريس، فقد تم اعداد مقياس يخدم أهداف البحث الحالي، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في بناءه:

1- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية قسم التاريخ (طلبة عينة البحث)

2- الاطلاع على الأدبيات والدراسات والمقاييس الأخرى: بعد اطلاع الباحث على مقاييس وأدبيات التفكير الاحتمالي كمقياس (القواقنة، 2010) ساعد الباحث على تحديد أبعاد المقياس وصوغ فقراته.

تحديد أبعاد المقياس: أعد الباحث استبانة أولية لتحديد ابعاد التفكير الاحتمالي التي يتضمنها المقياس والتي تلائم طلبة كلية التربية، وفي ضوء آراء المحكمين حدد الباحث سبعة أبعاد وهي (تحليل المعطيات، التنبؤ، اتخاذ القرارات، التواصل، التعلم والتطوير، التفكير النقدي، التعامل مع الضغوط).

3- صياغة فقرات المقياس: أعد الباحث فقرات مقياس التفكير الاحتمالي المكون من (22) فقرة ويضم خمسة بدائل للإجابة وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، تأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الايجابية وعكسها للفقرات السلبية، وأعد الباحث تعليمات الإجابة عن فقرات المقياس مع مثال توضيحي عن الإجابة.

4- تعليمات المقياس وطريقة الإجابة: تضمنت تعليمات المقياس الغرض من المقياس وطريقة الإجابة على فقراته كما تضمنت التعليمات قراءة كل فقرة بصورة جيدة والإشارة الى ضرورة الإجابة على جميع فقرات المقياس دون ترك أي فقرة دون إجابة مع مراعاة الصدق في الإجابة.

5- توزيع درجات المقياس : قام الباحث بوضع درجة لكل بديل من بدائل الإجابة التي تمثل استجابات الطلبة نحو المقياس والدرجة الكلية للمقياس تتمثل في مجموع درجات الطالب على كل فقرة من فقرات المقياس، ولقد تم التصحيح في ضوء وجود (22) فقرة تمثل فقرات المقياس الكلية على أساس وجود خمسة بدائل للإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) تقابلها الأوزان (5-1) درجة بحيث البديل (دائماً-5)، والبديل (غالباً-4)، والبديل (أحياناً-3) والبديل (نادراً-2)، والبديل (أبداً-1) هذا إذا كانت الفقرة إيجابية والعكس إذا كانت الفقرة سلبية، وأن أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (110) درجة وأقل درجة يحصل عليها هي (22) درجة.

صدق المقياس:

للصدق أهمية قصوى في بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية وتكون صادقة إذا كانت تقيس ما وضعت من أجله (عمر، وآخرون، 2009، 191)، لذلك تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

1- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس عرض الباحث المقياس بالصورة الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية وطرائق التدريس لآخذ ملاحظاتهم وانطباعاتهم حول صلاحية الفقرات ومدى دقة توزيعها على المجالات التي تنتمي إليها ومناسبتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها، وقد اعتمد الباحث نسبة 80% فما فوق من آراء المحكمين على كل فقرة من فقرات المقياس، إذ تم الإبقاء على جميع الفقرات وفي ضوء إجابات المحكمين عدلت صياغة بعض الفقرات وبقيت (22) فقرة.

2- صدق البناء:

أ- التجربة الاستطلاعية الأولى

للتأكد من وضوح الفقرات والتعرف على الزمن الحقيقي للمقياس، طبق الباحث المقياس على (30) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية فكانت الفقرات واضحة والتعليمات مفهومة، وليس هناك استفسار من قبل الطلبة وبعد تسجيل وقت إنهاء الإجابة على المقياس لكل الطلبة تبين أن متوسط زمن الإجابة عن فقرات المقياس بلغ (40) دقيقة. وهو الوقت الذي اعتمده الباحث للمقياس.

ب- التجربة الاستطلاعية الثانية

طبق المقياس مرة ثانية على عينة مماثلة لعينة البحث مكونة من (200) طالباً وطالبة من طلبة جامعة المثنى - كلية التربية - قسم التاريخ تم اختيارهم بصورة عشوائية، بالتعاون مع تدريسي المادة في القسم أعلاه، وقد أشرف الباحث بنفسه على التطبيق.

3- تحديد الخصائص السايكومترية للمقياس:

أ- معامل تميز فقرات المقياس:

بعد تطبيق المقياس على العينة المؤلفة من (200) طالباً وطالبة، وبعد تصحيح استمارات طلبة العينة الاستطلاعية الثانية على مقياس التفكير الاحتمالي قام الباحث بترتيب الاستمارات البالغ عددها (200) استمارة

بصورة تنازلية من الأعلى إلى الأدنى وقد أختار الباحث نسبة 27% من أعلى الدرجات و 27% من أدناها، أي بواقع (54) طالب وطالبة لكل فئة، وتم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، فأظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05).

يظهر صدق البناء (التكوين الفرضي) الدرجة التي يمكن ان يقيسها المقياس تكويننا فرضيا مرجو (Alken, 89, 2007). وللتحقق من هذا الصدق استخدام الباحث ثلاثة طرق كما يأتي:

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

للتحقق من ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس أجري الباحث التحليل الإحصائي للمقياس، وتم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على كل فقرة ودرجاتهم الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط (0.55 – 0.82)، فأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً.

ج- علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه:

تم استخدام معامل بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وكانت جميعها دالة إحصائياً إذ تراوحت بين (0.52 – 0.798) عند مقارنتها مع القيمة الجدولية والبالغة (0.13) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198).

د- علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على كل مجال ودرجاتهم الكلية على المقياس، وكانت جميعها دالة إحصائياً إذا تراوحت بين (0.69) لبعد تحليل المعطيات، و (0.63) لبعد التنبؤ و (0.61) لبعد اتخاذ القرارات و (0.47) لبعد التواصل و (0.59) لبعد التعلم والتطوير و (0.59) لبعد التعامل مع الضغوط و (0.73) للبعد التفكير النقدي عند مقارنتها مع القيمة الجدولية والبالغة (0.13) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198).

هـ- ثبات المقياس:

يشير الثبات في المقاييس إلى اتساق النتائج المسجلة على الأداة نفسها (Alade, 2014:220) للتأكد من ثبات المقياس استخدم الباحث معامل الفا- كرونباخ الذي بلغت قيمته (0.80) وهو معامل ثبات عال جداً إذ يعد معامل الاختبار جيد جداً إذا بلغ (0.67) فأكثر (مجيد، 2014، 129).

الصورة النهائية للمقياس:

بعد التحقق من صدق المقياس وثباته وتحديد الخصائص السايكومترية تألف المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة موزعة على سبعة أبعاد بواقع (3) فقرات لبعد تحليل المعطيات، و (3) فقرة لبعد التنبؤ، و (3) فقرة لبعد اتخاذ القرارات، و (3) فقرة لبعد التواصل، و (3) فقرة لبعد التعلم والتطوير، و (4) فقرة لبعد التعامل مع الضغوط، و (4) فقرة لبعد التفكير النقدي والجدول (1) يوضح توزيع فقرات المقياس حسب أبعاد التفكير

الاحتمالي، وبهذا أصبحت أعلى درجة للمقياس هي (110) وأقل درجة هي (22) بمتوسط نظري مقداره (90) درجة.

جدول (1) توزيع فقرات مقياس التفكير الاحتمالي بصيغته النهائية

البعد	تسلسل الفقرة
تحليل المعطيات	1,6,11
التنبؤ	2,7,12
اتخاذ القرارات	3,8,13
التواصل	4,9,14
التعلم والتطوير	5,10,15
التعامل مع الضغوط	16,17,18,22
التفكير النقدي	19,20,21,23

ثانياً: مقياس الذكاء الثقافي

لغرض اعداد أداة لقياس الذكاء الثقافي لطلبة المرحلة الثالثة كلية التربية وبعد الاطلاع على المقاييس المعربة والقريبة من الدراسة الحالية، بنى الباحث مقياساً مكوناً من (20) فقرة، 4 منها للبعد ما وراء المعرفة و6 منها للبعد المعرفي و5 للبعد الدافعي و5 للبعد السلوكي) وله خمسة بدائل (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي أبداً)، وتم إعداد تعليمات للإجابة عن المقياس وليكون المقياس سهلاً للإجابة.

نظراً لعدم حصول الباحث على مقياس جاهز لقياس الذكاء الثقافي يتلاءم مع طبيعة طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية قسم التاريخ والرياضيات في مادة طرائق التدريس، فقد تم أعداد مقياس يخدم أهداف البحث الحالي، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في بناءه:

1- **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية قسم التاريخ وقسم الرياضيات (طلبة عينة البحث).

2- **الاطلاع على الأدبيات والدراسات والمقاييس الأخرى:** بعد إطلاع الباحث على مقاييس وأدبيات الذكاء الثقافي كمقياس (العزام، 2018) ساعد الباحث على تحديد أبعاد المقياس وصوغ فقراته.

3- **تحديد ابعاد المقياس:** أعد الباحث استبانة أولية لتحديد أبعاد الذكاء الثقافي التي يتضمنها المقياس والتي تلائم طلبة كلية التربية، وفي ضوء آراء المحكمين حدد الباحث أربعة أبعاد وهي (الاستشعار الثقافي، الفهم الثقافي، السلوك الثقافي، العمل الثقافي).

4- **صياغة فقرات المقياس:** أعد الباحث فقرات مقياس التفكير الاحتمالي المكون من (20) فقرة ويضم خمسة بدائل للإجابة وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بحيث تعطى للطلاب (5) درجات في حالة اختيار البديل (دائماً)، و (4) درجة في حالة اختيار البديل (غالباً)، و (3) درجة في حالة اختيار البديل (أحياناً)

و(2) درجة في حالة اختيار البديل (نادراً)، و(1) درجة في حالة اختيار البديل (أبداً). وأعد الباحث تعليمات الاجابة عن فقرات المقياس مع مثال توضيحي عن الإجابة.

5- **تعليمات المقياس وطريقة الاجابة:** تضمنت تعليمات المقياس الغرض من المقياس وطريقة الإجابة على فقراته كما تضمنت التعليمات قراءة كل فقرة بصورة جيدة والإشارة الى ضرورة الإجابة على جميع فقرات المقياس دون ترك أي فقرة دون إجابة مع مراعاة الصدق في الإجابة.

6- **توزيع درجات المقياس:** قام الباحث بوضع درجة لكل بديل من بدائل الإجابة التي تمثل استجابات الطلبة نحو المقياس والدرجة الكلية للمقياس تتمثل في مجموع درجات الطالب على كل فقرة من فقرات المقياس، ولقد تم التصحيح في ضوء وجود (20) فقرة تمثل فقرات المقياس الكلية على أساس وجود خمسة بدائل للإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) تقابلها الأوزان (5-1) درجة بحيث البديل (دائماً-5)، والبديل (غالباً-4)، والبديل (أحياناً-3) والبديل (نادراً-2)، والبديل (أبداً-1) هذا إذا كانت الفقرة إيجابية والعكس إذا كانت الفقرة سلبية، وأن أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (100) درجة وأقل درجة يحصل عليها هي (20) درجة.

صدق المقياس:

للصدق أهمية قصوى في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية ويكون المقياس صادقاً إذا كان يقيس ما وضع من أجله (عمر، وآخرون، 2009، 191)، لذلك تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى: الصدق الظاهري:

لغرض التحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرض المقياس بصورته الأولى مع وصف المكونات التي وردت فيه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية وطرائق التدريس لإبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى دقة توزيعها على المجالات التي تنتمي إليها ومناسبتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها، وقد اعتمد الباحث نسبة 80% فما فوق للحكم على استجابات الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على كل فقرة من فقرات المقياس، إذ تم الإبقاء على جميع الفقرات وفي ضوء إجابات المحكمين عدلت صياغة بعض الفقرات وبقيت (20) فقرة.

الطريقة الثانية: صدق البناء

أ- التجربة الاستطلاعية الأولى

للتثبت من وضوح فقرات مقياس الذكاء الثقافي وتعليماته، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه طبق الباحث المقياس المعد على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية، فكانت الفقرات واضحة والتعليمات مفهومة، وليس هناك استفسار من قبل الطلبة وبعد تسجيل وقت إنهاء الإجابة على المقياس لكل الطلبة تبين أن متوسط زمن الإجابة عن فقرات المقياس بلغ (40) دقيقة، وهو الوقت الذي اعتمده الباحث للمقياس.

ب- التجربة الاستطلاعية الثانية

طبق المقياس مرة ثانية على عينة ماثلة لعينة البحث مكونة من (200) طالباً وطالبة من طلبة جامعة المثنى - كلية التربية - قسم التاريخ تم اختيارهم بصورة عشوائية، بالتعاون مع تدريسي المادة في القسم أعلاه، وقد أشرف الباحث بنفسه على التطبيق.

تحديد الخصائص السايكومترية للمقياس:

أ- معامل تميز فقرات المقياس:

بعد تطبيق المقياس على العينة المؤلفة من (200) طالباً وطالبة، وبعد تصحيح استمارات طلبة العينة الاستطلاعية الثانية على مقياس التفكير الاحتمالي قام الباحث بترتيب الاستمارات البالغ عددها (200) استمارة بصورة تنازلية من الأعلى إلى الأدنى وقد أختار الباحث نسبة 27% من أعلى الدرجات و 27% من أدناها، أي بواقع (54) طالب وطالبة لكل فئة، وتم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، فأظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0.05)

يظهر صدق البناء (التكوين الفرضي) الدرجة التي يمكن ان يقيسها المقياس تكويننا فرضيا مرجو (Alken,2007:89)

وللتحقق من هذا الصدق استخدام الباحث ثلاثة طرق كما يأتي:

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

لمعرفة مستوى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة ودرجات المقياس الكلية، وتراوح معاملات الارتباط (0.46 - 0.79)، فأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً.

ج- علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وكانت جميعها دالة إحصائياً إذ تراوحت بين (0.49 - 0.804) عند مقارنتها مع القيمة الجدولية والبالغة (0.138) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198).

د- علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على كل مجال ودرجاتهم الكلية على المقياس، وكانت جميعها دالة إحصائياً إذ تراوحت بين (0.65) لبعء الاستشعار الثقافي و(0.63) لبعء الفهم الثقافي و(0.61) لبعء السلوك الثقافي و(0.47) لبعء العمل الثقافي عند مقارنتها مع القيمة الجدولية والبالغة (0.13) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198).

هـ- ثبات المقياس:

يشير الثبات في المقاييس الى إتساق النتائج المسجلة على الأداة نفسها (Alade, 2014, 220). للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام معادلة الفا- كرونباخ فوجد أن معامل الثبات باستخدام هذه المعادلة يساوي (0.80) وهو معامل ثبات عال جداً إذ يعد معامل الاختبار جيد جداً إذا بلغ (0.67) فأكثر (مجيد، 2014، 129).

الصورة النهائية للمقياس:

بعد التحقق من صدق المقياس وثباته وتحديد الخصائص السايكومترية تألف المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة موزعة على اربعة ابعاد بواقع (5) فقرات لبعـد الاستشعار الثقافي، و(5) فقرة لبعـد الفهم الثقافي، و(5) فقرة لبعـد السلوك الثقافي و(5) فقرة لبعـد العمل الثقافي والجدول (2) يوضح توزيع فقرات المقياس حسب أبعاد الذكاء الثقافي، وبهذا أصبحت أعلى درجة للمقياس هي (100) وأقل درجة هي (20) بمتوسط نظري مقداره (60) درجة.

جدول (2) توزيع فقرات مقياس الذكاء الثقافي بصيغته النهائية

البعـد	تسلسل الفقرة
الاستشعار الثقافي	1,6,11, 5,15
الفهم الثقافي	2,7,12,16,17
السلوك الثقافي	3,8,13,18,19
العمل الثقافي	10,20,14,4,9

ثالثاً: اختبار مادة طرائق التدريس

بالاستفادة من الدراسات السابقة ذات العلاقة للتحصيل أعد الباحث الاختبار من نوع الاختيار من متعدد مكوناً من (30) فقرة وبعد عرضه على المحكمين في العلوم التربوية والنفسية تم الابقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة (80%) فأكثر وبذلك تم التحقق من صدق المحكمين.

صدق الاختبار:

يعرف الصدق: بأنه قدرة الاختبار على قياس ما وضع من أجله، وقد استعمل الباحث نوعين من الصدق الأول: الصدق الظاهري وهو المظهر العام للاختبار من حيث نوع الاختبار وكيفية صياغة الفقرة ومدى وضوحها بالإضافة إلى تعليمات الاختبار ودقتها (Peers, 2006, 18)، وقد توصل الباحث الى هذا النوع من الصدق عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين والمحكمين في طرائق التدريس وقد أشار عدد منهم إلى إعادة صياغة بعض الفقرات لتحقيق عنصر الوضوح فيها، أما الصدق الآخر فهو صدق المحتوى وهو مؤشر لمدى ارتباط فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية وبالأهداف التدريسية المحددة (خماثيل، 2015، 87)، وتوصل الباحث لتحقيق ذلك عن طريق عمل الخارطة الاختبارية.

أ- التجربة الاستطلاعية الأولى:

تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية، لغرض التعرف على مدى وضوح فقرات وتعليمات الاختبار ومعدل زمن الإجابة، فكانت الفقرات واضحة والتعليمات مفهومة، وليس هناك استفسار من قبل الطلبة وبعد تسجيل وقت إنهاء الإجابة على الاختبار لكل الطلبة تبين أن متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار بلغ (50) دقيقة. وهو الوقت الذي اعتمده الباحث للاختبار.

ب- التجربة الاستطلاعية الثانية:

بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والوقت المستغرق للإجابة، طبق الاختبار استطلاعيًا على عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة من طلبة جامعة المثنى - كلية التربية - قسم التاريخ تم اختيارهم بصورة عشوائية، بالتعاون مع تدريسي المادة في القسم أعلاه، وقد أشرف الباحث بنفسه على التطبيق.

تحليل فقرات الاختبار:

وهي عملية اختبار استجابات الطلبة على فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها وفيها يتم الكشف عن فعالية البدائل الخطأ في الفقرات وخاصة في فقرات الاختيار المتعدد (العزاوي، 2008، 78) وبعد تطبيق الاختبار الاستطلاعي وتصحيح الاجابات رتبت درجات الطلبة تنازلياً، واختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27%) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة، إن الهدف من هذا الاجراء هو تحسين الاختبار ورفع كفاءته الادائية وإيصاله الى الدقة في الوصول إلى النتائج ويتم من خلال الكشف عن الفقرات الضعيفة ومن ثم إعادة صياغتها، وهي كالآتي:

أ- معامل الصعوبة:

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة من عينة ما، ويرى بلوم إن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كان معامل صعوبتها من (0.20-0.80)، (فرج الله، 2014، 224)، وحسب الباحث معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجدت أنها تتراوح بين (0.4 - 0.7) وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها مقبولة.

ب- معامل التمييز:

يقصد بمعامل التمييز مدى قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات المرتفعة والطلبة ذوي المستويات المنخفضة (مجيد، 2014، 82) باستعمال معادلة تمييز الفقرات الموضوعية ومعادلة تمييز الفقرات المقالي وجد الباحث أنها تراوحت بين (0.24-0.52) وتعد الفقرة مقبولة إذا كانت درجة تمييزها تزيد على (0.20) إذ أشار براون (Brown) أن الفقرة الجيدة هي التي تكون قدرتها التمييزية (0.20) فأكثر (Rani, 2007, 63)، وبذلك بقي الاختبار مكوناً من (40) فقرة بواقع (30) موضوعية و (10) مقالية.

ج - فعالية البدائل الخاطئة:

البديل الخاطئ هو البديل الذي يجتذب عدداً كبيراً من المفحوصين للمجموعة الضابطة ويعد بديلاً فعالاً أو جذاباً، أما البديل الخطأ الذي لا يختاره أحد من المفحوصين فإنه يعد بديلاً غير فعال أو جذاب، ويسعى مصمم الاختبار إلى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخطأ لكي تكون الفقرة جيدة (العزاوي، 2008، 83)، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة وجد أن هذه البدائل جذبت عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا، وتم اعتماد هذه البدائل، وبهذا تحققت في لدينا خصائص الاختبار الجيد وتم الإبقاء على فقراته ليكون في صورته النهائية (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

ثبات الاختبار:

يعد الاختبار ثابتاً عندما يعطي نفس النتائج عند إعادته على الأفراد أنفسهم وتحت نفس الظروف، وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام الفا كرونباخ، حلل الباحث استجابات طلبة العينة الاستطلاعية بهذه الطريقة لكون الاختبار يشتمل على مجموعة من الفقرات المقالية والموضوعية معا إذ بلغت قيمتها (0.85) وبذا يعد الاختبار ثابتاً وجاهزاً للتطبيق.

الاختبار بصورته النهائية:

بعد التحقق من صدق وثبات الاختبار أصبح بصورته النهائية مكون من (40) فقرة اختبارية، وبواقع (30) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد و (10) فقرات من النوع المقالي، إذ تبلغ اقل درجة يحصل عليها الطالب في الاختبار هي (صفر)، وأعلى درجة هي (50)، ملحق (15).

الوسائل الاحصائية: استخدم الباحث للإجابة عن أسئلة البحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) وتحليل التباين.

عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول: التعرف على مستوى التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية

لتحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (190) طالباً، وتبين أن الوسط الحسابي للتفكير الاحتمالي الكلي (67.98)، وانحراف معياري (11.98) ومتوسط فرضي (64).

ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي للعينة والفرضي للمقياس تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة للتفكير الاحتمالي الكلي (4.589)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (1.6) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين الحسابي والفرضي، وبهذا فإن عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من التفكير الاحتمالي.

جدول (3) الأوساط الحسابية والفرضية والقيم الثنائية لمقياس التفكير الاحتمالي

المقياس	N	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	الدلالة
التفكير الاحتمالي	190	66	67.98	11.98	4.589	1.6	دال

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما ذهب اليه الدراسات السابقة بالنسبة للتفكير الاحتمالي (دراسة أحمد، 2007) حيث ذكرت أن الممارسات النشطة لأفراد العينة كانت السبب في لجوئهم للاهتمام بالتاريخ ودراسته وقرآته من أجل فهم الواقع، والتعرف على تاريخ الشخصيات التي بدأت تظهر على الساحة والتعلم من التاريخ لتجنب الوقوع في الأخطاء لذلك فهي حقيقة موجودة يمارسها الأفراد بصفة مستمرة في حياتهم اليومية، وقد يكون السبب في تمتع طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية بأهمية العوامل الصفية وأساليب التدريس والتنشئة الاجتماعية ودورها في إكسابهم هذه الصفة، وبما أن الجامعة وأساليب التدريس الصفية هي أولى هذه العوامل ولكونها تسعى الى توفير كافة الإمكانيات المادية والمعنوية للطلبة فإن هذا يؤدي الى تكوين مخزون غني من المفاهيم والتي يكون لها دور في سلوكهم الانفعالي والذي تؤثر وبشكل ايجابي في تعاملهم مع أفراد المجتمع، وفي قدرتهم على مواجهة وحل المشكلات التي يتعرضون لها.

كما يمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب المرحلة الثالثة في كلية التربية يتمتعون بقدرة عالية على التفكير الاحتمالي، وهذا يمكن أن يكون نتيجة لتعليمهم وتدريبهم على استخدام الأدوات والوسائل اللازمة للتفكير الاحتمالي، وتحليل البيانات والمعلومات بطريقة منطقية وعلمية، كما جاء تدريبهم على استخدام الأدوات والتقنيات الحديثة لتحليل البيانات والمعلومات بطريقة منطقية وعلمية، في زيادة تمكنهم من اتخاذ القرارات الصائبة والمناسبة في المجالات العلمية والاجتماعية.

المهدف الثاني: التعرف على الفروق في التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية وفق متغير التخصص (علمي - إنساني) والنوع الاجتماعي (ذكور - إناث).

جدول (4) الفروق في التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية وفق متغير التخصص

(علمي - إنساني) والنوع الاجتماعي (ذكور - إناث)

ANOVA					
Sig.	F	متوسط المربعات	df	مجموع المربعات	
.228	1.236	.302	21	6.337	بين المجموعات
		.244	168	41.031	داخل المجموعات
			189	47.368	المجموع
.999	.279	.076	21	1.600	بين المجموعات
		.273	168	45.900	داخل المجموعات
			189	47.500	المجموع

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول أعلاه أن لا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير الاحتمالي بين طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية وفقاً لمتغيري المتخصص (علمي-انساني) والنوع الاجتماعي (ذكور-إناث). يعزى ذلك إلى وجود درجة عالية من التفكير الاحتمالي بين الطلاب في كلية التربية باختلاف اقسامهم العلمية وتخصصاتهم الدراسية ونوعهم الاجتماعي مما أدى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الاحتمالي بين طلاب المرحلة الثالثة في كلية التربية وفقاً لمتغيري المتخصص والنوع الاجتماعي. أي أن مجموعتي البحث متكافون، بغض النظر عن تخصصهم أو نوعهم الاجتماعي من خلال استخدامهم الأدوات والتقنيات الحديثة لتحليل البيانات والمعلومات بطريقة منطقية وعلمية، كما يعزى الامر إلى تمكن كلا جنسي من اتخاذ القرارات الصائبة والمناسبة في مختلف مجالات الحياة العلمية والاجتماعية.

المهدف الثالث: التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية

لتحقيق هذا المهدف تم تحليل إجابات العينة، وتبين أن الوسط الحسابي للذكاء الثقافي الكلي (71.72)، وبانحراف معياري (11.78) ومتوسط فرضي (60)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة للذكاء الثقافي الكلي (13.706)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (1.6) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين الحسابي والفرضي، وبهذا فان عينة البحث تتمتع بقدر من الذكاء الثقافي.

جدول (5) الأوساط الحسابية والفرضية والقيم التائية لمقياس الذكاء الثقافي

المقياس	N	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	الدلالة
الذكاء الثقافي	190	60	71.72	11.78	13.706	1.6	دال

وبذلك فأن هذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (العزام 2018) التي أشارت الى أن درجة الذكاء الثقافي لدى طلاب الصف الرابع الادبي ككل كانت غير دالة معنوياً، وهذا يعني أن أفراد العينة ليس لديهم ذكاء ثقافي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية يتمتعون بمستوى عالي من الذكاء الثقافي، ويعزى هذا الأمر إلى أن الطلبة يحددون المدخلات التعليمية المناسبة لتحسين مستوى الذكاء الثقافي لديهم، كما أن طلبة العينة البحثية يكون ذكائهم الثقافي مرتبطاً بالموضوع وأسلوب التدريس فيكون التنوع العقلي منخفضاً أثناء الاساليب البسيطة والمواضيع السهلة والتقليدية ويتناقص مع تزايد الجدية في التدريس وصعوبة الموضوع. المهدف الرابع: التعرف على الفروق الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية وفقاً للمتغيرات (التخصص، والنوع الاجتماعي).

جدول (6) الفروق الذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية وفقاً للمتغيرات (التخصص، والنوع الاجتماعي)

ANOVA						
Sig.	F	متوسط المربعات	df	مجموع المربعات		
.000	4.264	.681	33	22.464	بين المجموعات	التخصص
		.160	156	24.904	داخل المجموعات	
			189	47.368	المجموع	
.004	1.927	.417	33	13.754	بين المجموعات	النوع الاجتماعي
		.216	156	33.746	داخل المجموعات	
			189	47.500	المجموع	

يظهر من الجدول اعلاه والتي تم الحصول عليها بواسطة جدول ANOVA أن هناك ارتباط بين التخصص والذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية. وتبين أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الذكاء الثقافي بين المجموعات الخاصة بالتخصص، حيث أن متوسط المربعات (F) يساوي (4.264) للتخصص والقيمة المرتبطة بالنوع الاجتماعي هي (1.927) وكلتا القيمتان دالة لصالح الطلاب في قسم التاريخ، ومعنى ذلك أن هناك فروقات كبيرة ومهمة في الذكاء الثقافي بين المجموعات. وعلاوة على ذلك، تشير النتائج أيضاً إلى وجود ارتباط بين النوع الاجتماعي والذكاء الثقافي لدى الطلبة، حيث أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الذكاء الثقافي بين المجموعات الخاصة بالنوع الاجتماعي، وهو ما يشير إلى وجود ارتباط بين التخصص والنوع الاجتماعي والذكاء الثقافي لدى طلاب المرحلة الثالثة في كلية التربية. ويعني ذلك أن هناك فروقات دالة إحصائية في الذكاء الثقافي بين مجموعات الطلاب المختلفة في التخصص والنوع الاجتماعي.

وتفسير النتيجة بالنسبة للتخصص:

إن بعض التخصصات لها تأثير على مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلاب. ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف في المستوى الذهني يكون مرتبطاً بالمواد الدراسية والمهارات والخبرات اللازمة لكل تخصص. كما أن بعض التخصصات تتطلب مهارات ومستوى عالٍ من الذكاء الثقافي وتحسين برامج التدريب والتعليم لتلبية احتياجات هذه الفئة من الطلاب.

أما بالنسبة للنوع الاجتماعي، فإن النتائج تشير إلى أن هناك اختلافات في مستوى الذكاء الثقافي بين الجنسين. ويمكن أن يكون هذا الاختلاف بسبب الارتباط بعوامل اجتماعية وثقافية وبيئية. كما يمكن أن يعزى ذلك السبب إلى أن برامج التعليم والتدريب تأتي ملبية لاحتياجات الطلاب من الجنسين وتعزز تعلمهم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في مجال الذكاء الثقافي.

الهدف الخامس: التعرف على تحصيل مادة المنهج وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية لتحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات العينة، وتبين أن الوسط الحسابي لتحصيل مادة طرائق التدريس الكلي (17.08)، وانحراف معياري (4.58) ومتوسط فرضي (15)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحد، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة التحصيل الكلي (6.269)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (1.6) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين الحسابي والفرضي، وبهذا فان عينة البحث تتمتع بالتحصيل.

جدول (7) الأوساط الحسابية والفرضية لاختبار مادة طرائق التدريس

المقياس ومجالاته	N	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	190	15	17.08	4.58	6.269	1.6	دال

وبما أن التحصيل من الحاجات الأساسية كما أنها جزء مهم من شخصية الفرد السوية، لذلك يرى الباحث إن هذه النتيجة منطقية لكون طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية قد وصلوا إلى مرحلة عمرية تمكنهم من التفكير السليم والقدرة على الموازنة بين الأفكار والقيم التي يحملونها والسلوك الذي يقومون به في المواقف التي يتعرضون لها. تشير النتيجة الواردة في الجدول إلى أن العينة المدروسة من طلاب المرحلة الثالثة في كلية التربية تتمتع بمستوى جيد من التحصيل في مادة طرائق التدريس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب في كلية التربية قد يتمتعون بمهارات وخبرات مسبقة في مادة طرائق التدريس، مثل الاهتمام بالتعليم والتدريس، والدراسة المنهجية لمادة طرائق التدريس، والتفاعل مع المحاضرات والمناقشات الجماعية، كما أن استعمال البرامج التدريبية والتعليمية في كلية التربية قد حسن من التحصيل الدراسي للطلبة في مادة طرائق التدريس، كما يعزى ذلك إلى استخدام أساليب التدريس والتقييم المناسبة في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجبوري، 2020) والتي أسفرت لوجود علاقة طردية بين المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين.

الهدف السادس: التعرف على الفروق في تحصيل مادة المنهج وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية وفقاً لمتغير (التخصص، والنوع الاجتماعي).

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام تحليل الانحدار التائي ANOVA، والذي يستخدم لتحليل الفروق في المتوسطات بين مجموعات مختلفة. ويتم تقسيم المتغير المراد دراسته (في هذه الحالة التحصيل في مادة طرائق التدريس) إلى متغيرين مستقلين (في هذه الحالة التخصص والنوع الاجتماعي)، ويتم تحليل الفروق في المتوسطات بين مجموعات مختلفة.

وتشير النتائج الموجودة في الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل بين الطلاب على أساس التخصص والنوع الاجتماعي. فقد كانت القيمة المحسوبة لمتوسط المربعات بين المجموعات أقل بكثير من القيمة



المحسوبة لمتوسط المربعات داخل المجموعات، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل بين الطلاب على أساس التخصص والنوع الاجتماعي.

جدول (8) تحليل التباين لنتائج افراد العينة

ANOVA						
Sig.	F	متوسط المربعات	Df	مجموع المربعات		
.977	.371	.097	13	1.263	بين المجموعات	التخصص
		.262	176	46.106	داخل المجموعات	
			189	47.368	المجموع	
.959	.426	.111	13	1.448	بين المجموعات	النوع الاجتماعي
		.262	176	46.052	داخل المجموعات	
			189	47.500	المجموع	

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التحصيل في مادة المنهج وطرائق التدريس لا يتأثر بشكل كبير بالتخصص أو النوع الاجتماعي للطلاب. ويمكن أن يكون هناك عوامل أخرى تؤثر على التحصيل في هذه المادة، مثل الخبرة السابقة في التعليم والتدريس، ومهارات القراءة والكتابة والتحليل، ودرجة الاهتمام والتفاعل مع المحاضرات والمناقشات الجماعية، والتحفيز والدعم الذي يتلقاه الطلاب من الأساتذة والزملاء.

المهدف السابع: التعرف على الاسهام النسبي أو القدرة التنبؤية لكل من الذكاء الثقافي والتحصيل على التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.

لمعرفة علاقة التفكير الاحتمالي مع الذكاء الثقافي والتحصيل تم التحقق من العلاقة الارتباطية بين المتغيرات (التفكير الاحتمالي مع الذكاء الثقافي)، والمتغير التابع (التحصيل)، وتبين بعد استعمال معامل ارتباط بيرسون ان جميع معاملات الارتباط اقل من القيمة الجدولية (13) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني ان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) معاملات الارتباط بين التفكير الاحتمالي والذكاء الثقافي وبين الذكاء الثقافي والتحصيل

المتغير	التفكير الاحتمالي	الذكاء الثقافي	التحصيل
التفكير الاحتمالي	1	0.6779	0.8131
الذكاء الثقافي	0.6779	1	0.773
التحصيل	0.8131	0.773	1

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما ورد في الإطار النظري الذي أشار إلى وجود اتساق نظري بين كل من التفكير الاحتمالي مع الذكاء الثقافي والتحصيل، وهناك علاقة ارتباطية بين التفكير الاحتمالي والذكاء الثقافي ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التفكير الاحتمالي والذكاء الثقافي يترابطان إيجابياً، والذي يعزى إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات التفكير الاحتمالي الجيدة يكون لديهم مستوى أعلى من الذكاء الثقافي، وبالتالي يمكن أن

يتحصلوا على درجات أعلى في مادة التحصيل. كما ان تحسين برامج التعليم والتدريب في كلية التربية، وتطوير استراتيجيات تعليمية ساعدت على تعزيز التفكير الاحتمالي والذكاء الثقافي لدى الطلاب، وبالتالي تحسين تحصيلهم الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع (دراسة أحمد، 2007)، حيث أشارت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الاحتمالي ومتغيرات الدراسة الأخرى. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (العزام 2018)، التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الثقافي والمتغيرات الأخرى.

أما دراسة (الجبوري، 2020)، فقد وجدت علاقة ارتباطية بين التحصيل والمتغيرات الأخرى للدراسة.

ثانياً: الاستنتاجات: استناداً الى نتائج البحث التي توصل لها الباحث، ظهرت الاستنتاجات الآتية:

- 1- يتمتع طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية بمستوى عالٍ من التفكير الاحتمالي.
- 2- يتصف طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية بخصائص شخصية تمكنهم من التكيف ومواجهة المواقف وضغوط الحياة وبالتالي ارتفاع الذكاء الثقافي لديهم.
- 3- تأثر التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية بمتغير اسلوب التدريس وشخصية المدرس وموضوع الدرس.

4- يتمتع طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية بالتوازن والانسجام بين مكوناتهم الشخصية.

5- يتأثر التحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية بمتغير التخصص ولصالح الإنساني، كما يتأثر بمتغير الجنس لصالح الذكور، إلا أنه لا يتأثر بالتفاعل بين الجنس والتخصص.

6- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات البحث إذ يرتفع التحصيل لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية بارتفاع التفكير الاحتمالي والذكاء الثقافي، كما يمكن التنبؤ بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية من خلال التفكير الاحتمالي والذكاء الثقافي لديهم.

ثالثاً: التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالآتي:

- 1- عمل دورات تدريبية لطلبة المرحلة الثالثة كلية التربية لتعزيز التفكير الاحتمالي لديهم، وزيادة تفكير الطلبة بأهمية هذه النوع من التفكير.
- 2- ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية في وضع المناهج التي تحفز وتثير التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.
- 3- عقد ندوات تعمل على توعية الطلبة بأهمية الذكاء الثقافي والتي تساعدهم على تجاوز العقبات والمواقف الصعبة ولتقليل الذكاء الثقافي لديهم وزيادة المهارات الثقافية.
- 4- إمكانية استعمال مقياس البحث في المؤسسات التربوية والاستفادة منها.
- 5- توجيه الاساتذة في مراحل الجامعة الأخرى على مساعدة الطلبة في تنمية الذكاء الثقافي لديهم.

- رابعاً: المقترحات: استكمالاً لمتطلبات البحث يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:
- 1- التفكير الاحتمالي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين (دراسة مقارنة).
 - 2- التفكير الاحتمالي وعلاقته بنوعية الحياة لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.
 - 3- الذكاء الثقافي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل (مهارات التفكير الإيجابي، التوافق النفسي، احترام الذات، الاتزان الانفعالي) لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.
 - 4- التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الثقافي لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية.

المراجع:

- ابراهيم، مجدي عزيز (2009): معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد، سميرة حسن (2007): تطور القدرة على التفكير الاحتمالي عند الطلبة في مرحلتي الدراسة الاساسية العليا والثانوية في الأردن، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا.
- بري، عدنان وهندي، محمود (2004): مبادئ الاحصاء والاحتمالات، ط4، الرياض، مكتبة الشقيري.
- الجبوري، فراس طراد (2020): فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل مادة طرائق التدريس اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بابل كلية التربية الأساسية.
- جرادات، هاني محمود عبد الرحمن (2009): أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء التعاوني والاستقصاء الفردي في تدريس الاحتمالات في التحصيل الرياضي والتفكير الاحتمالي لدى طلاب المرحلة الاساسية العليا في الأردن، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا.
- الجميل، سونيا عبد الرحمن (2019): مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من منظور معلمي تلك المدارس، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك كلية التربية.
- خماثيل، امنطيوس ثابت (2015)، القياس والتقييم التربوي للأسوياء وفوي الحاجات الخاصة، دار الاعصار العلمي، عمان، الأردن.
- الريان، نرمين ميخائيل عباس (2016): درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الاردنية التي تدرس برامج اجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لمنط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط كلية العلوم التربوية.
- الزبيديين، هشام خليل عودة (2016): مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط كلية العلوم التربوية
- السيد، عبد الحليم، وآخرون (2003): علم النفس الاجتماعي المعاصر، دار ايتراك للنشر، القاهرة.



شحاتة، حسن، وزينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية للنشر.

الغزالي، رديم يونس (2008)، *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، دار دجلة، عمان، الأردن.
العزام، عماد فيصل هلال (2018) القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وحالات الهوية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين والعرب في جامعة اليرموك. *اطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة اليرموك كلية التربية.

عمر، محمود، وآخرون (2010)، *القياس النفسي والتربوي*، دار المسيرة، عمان، الأردن.
القواقنة، هيثم علي مصطفى (2010): أثر استخدام إستراتيجية التعلّم الإثنائي المدعم بالوسائل (التكنولوجية) في التحصيل والتفكير الاحتمالي في تدريس الاحتمالات لدى طلبة الجامعات السعودية، *اطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عمان العربية كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا.
مجيد، سوسن شاكر (2014): *اسس بناء الاختبارات والمقياس النفسية والتربوية*، ط3، مركز ديوتو لتعلم التفكير، عمان، الأردن.

المظفر، منى كاظم عبد المهدي (2017): الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة كربلاء في العراق وعلاقته بالمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الشرق الاوسط كلية العلوم التربوية.

المغازي، إبراهيم محمد (2004): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، *مجلة دراسات نفسية*، مجلد 14، عدد 3.

موسى، ريم محمد فوزي أحمد (2018): الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة التي تدرس المنهاج البريطاني وعلاقته بالقيادة الابداعية في إمارة دبي، *رسالة ماجستير*، جامعة الشرق الاوسط كلية العلوم التربوية.

النوري، زينب عماد رشيد (2014): أثر الذكاء الثقافي في قدرات الابتكار الاداري (دراسة تطبيقية في فنادق الخمس نجوم في منطقة البحر الميت في الأردن)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الشرق الأوسط كلية الاعمال.

هياجنة، موسى علي موسى (2014): الذكاء الثقافي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية.

Alade O.M. (2014): Table of Specification and Its Relevance in Educational Development Assessment, *European Journal of Educational and Development Psychology* Vol.2, No.1.



- Alken, Lewis R. (2007): *Tests &Examinations Measuring Abilities and Performance*, Wiley&Sons.
- Ang, S. Van Dyne, L. (2008). Handbook of cultural intelligence Theory, measurement and application, New York: M.E Sharpe.
- Ang, S. Van Dyne, L. (2015). Handbook of cultural intelligence Theory, measurement and application, New York: M.E Sharpe.
- Brain, Greer (2001). Understanding Probabilistic Thinking: The Legacy of Efraim Fischbein, **Education Studies in Mathematics**.45, 15-33.
- Carman, Batanero. & el at. (2004). Training Teachers to Teach Probability . Journal of Statistics Education, 12, (9).
- Tore, H .and Kjaerand, I. (2006). Teaching Training Student's Probabilistic Reasoning about Compound Stochastic Events in an ICT Environment Conference of the International Group for the Proceedings 30th. Psychology of Mathematics Education 3,265-271.
- Cavanaugh, N, H. (2007). Cultural intelligence: Factors and measurement, (Unpublished master's thesis), Bergen, Norway, (on-line) Available at brage.bibsys.no.
- Rani,T.Swarupa(2007): *Educational Measurement and Evaluation*, 2nd Edition, Discovery Publishing House , Delhi , India.
- Earley, P. C., & Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. Academy of Management Learning & Education, 3(1), 100-115.
- Kothari. C. R (2004): *Research Methodology-Methods and Techniques*, Second Edition, Ltd Publishers, New Delhi.
- Sullivan, y (2016): cost and Benefits of mind wandering a technological setting, **Phd Dissertation**, university of north texas.
- Ahones, s. (2005). Historical consciousness: aviable paradigm for history education?. **Journal of curriculum studies**.37(6). 697-707.
- Nebojstka, Blanusa (2005): Historical Consciousness of Young People in Europe at the Turn of the Millennium. politicka misao Izzvorni znanstveni clanak, Vol. XLII, No. 5, pp. 31–54.