جامعـــــة محمـــد لميـــن دباغيـــن سطيـــف2
كليـــــة العلـــوم الإنسانيـــة والاجتماعيـــــة
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أطـروحـة مقدّمة لنيل شهـادة دكتـــوراه العـلـوم

تخصص: إدارة تربوية

إعــداد الطالبة:

عليـــــة خليفـــي

الموضوع :

فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين

لجنة المناقشة

زهيـــر بغـــول	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيـف 2	رئـيسا
يوسـف معـــاش	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 2	مـشرفا
الطيـب بلعربـــي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائـر 2	ممتحنا
نورالدين بوعلـــي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيـف 2	ممتحنا
زين الدين ضياف	أستاذ التعليم العالي	أ جامعة المسيلة	ممتحنا
توفيـق سامـــعي	أستاذ محـــاضر أ	جامعة سطيـف 2	ممتحنا

السنة الجامعية : 2016 / 2017

UNIVERSITE SETIF2

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أشكر الله واحمده حمدا كثيرا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه على منحي القوة والصبر والعون لإتمام هذا العمل

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان للمشرف الاستاذ الدكتور معاش يوسف على توجيهاته وتعاونه وأقدر له حسن تفهمه

كما أتقدم بالشكر الجزيل لعائلتي الكريمة على صبرها وتضحيتها وتعاونها وأخص بالذكر الولدين الكريمين حفظهما الله ورعاهما

والى الاساتذة الزملاء وكل من ساهم من قريب او من بعيد في انجاز هذا العمل.

فهـــرس المحتويات

شكر وتقدير

فهرس المحتويات I

فهرس الجداول VIII

فهرس الاشكال XI

فهرس الملاحق XI

مقـدمــة 1

الفصل الأول: الاشكالية واطارها المفاهيمي

1 – الاشـكالـية 7

2 – فرضيات الدراسة..... 16

3– التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة..... 17

4– أهداف الدراسة..... 18

5– أهمية الدراسة..... 19

6– حدود الدراسة..... 20

7– الدراسات السابقة..... 20

الفصل الثانـــي: التفكـــير

أولا: التفكير..... 44

1– المدخل المعجمي لمفهوم التفكير..... 44

2–المدخل السيكولوجي لمفهوم التفكير..... 45

3– الفرق بين مفهوم التفكير ومهارات التفكير..... 49

4–افتراضات ومسلمات التفكير..... 50

5– خصائص التفكير..... 51

6– مستويات التفكير..... 53

7– تصنيفات مستويات التفكير وأشكاله..... 60

8–التفكير الجيد مقابل التفكير الرديء..... 64

9–أنماط التفكير..... 69

10–عناصر التفكير وأدواته..... 74

11–شروط التفكير..... 76

ثانيا: مهارات التفكير..... 77

1–مهارات التفكير المعرفية 77

2-مهارات التفكير فوق المعرفية 80
3- تصنيف بلوم للأهداف التربوية 83
4-علاقة التفكير ببعض المتغيرات 86
5- نظريات التفكير..... 92

الفصل الثالث: تعليـــــم التفكيـــــــــر

1-إمكانية تعليم التفكير 99
2- الفرق بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير 100
3-الاعتبارات العلمية في تعليم التفكير 101
4- أهمية تعليم التفكير..... 101
5- أسباب تعليم التفكير..... 106
6-أساليب تعليم التفكير..... 107
6 -1-الاتجاه الأول: تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر ومستقل 108
6-2-الاتجاه الثاني: تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج 109
6-3-الاتجاه الثالث: الاسلوب التكميلي (طريقة الدمج والصهر) 112
7- متطلبات نجاح تعليم التفكير..... 113
8- معوقات تعليم التفكير 124
9- برامج تعليم التفكير..... 125
10- نماذج لبعض أشهر برامج تعليم التفكير..... 126
11- متطلبات نجاح برامج تدريب التفكير 136

الفصل الرابع: الإبـــــــــــداع

1- مفهوم التفكير الابداعي..... 139
2- مكونات التفكير الإبداعي..... 150
3- مستويات التفكير الإبداعي 153
4- مراحل عملية التفكير الإبداعي 155
5-خصائص التفكير الإبداعي 157

6- صفات الشخص المبدع 159
7-المهارات الهامة لممارسة التفكير الإبداعي 161
8- العلاقة بين التفكير الإبداعي والذكاء 162
9- العوامل المساعدة على ظهور التفكير الإبداعي 162
10- معوقات الإبداع 167
11- النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي 169

الفصل الخامس تنميـــــــــــــة الإبـــــــــداع

1- دور المدرسة في تنمية الإبداع..... 175
2- دور المعلم في تنمية الإبداع 184
3- أساليب واستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي..... 190
4- نماذج تنمية التفكير الإبداع 198
5- برامج تدريب الإبداع 200
6- أساليب الكشف عن المبدعين 211
6-1- التحليل الموضوعي للناتج 211
6-2- الأحكام الذاتية عن الناتج 211
6-3- مقاييس الإبداع 213

الفصل السادس: دراسة تحديد الاحتياجات

أولا: الدراسة المتعلقة بتحديد احتياجات الطلبة التدريبية لمهارات التفكير..... 216
1- الهدف من الدراسة 216
2- الإجراءات المنهجية المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير..... 216
2-1 المنهج المعتمد في الدراسة..... 216
2-2- مجتمع الدراسة وعينته 216
2-2-1- مجتمع الدراسة 216
2-2-2- عينة الدراسة 218
3- أداة الدراسة..... 218
3-1- تعريف قائمة تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير..... 218
3-2- خطوات بناء قائمة الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير..... 219
3-3 - الدلالات السيكومترية للأداة الدراسة..... 220

3-4- وصف القائمة في صورتها النهائية 223
3-5 طريقة تصحيح القائمة 224
4- لمعالجة الاحصائية المستخدمة لتقدير احتياجات الطلبة لمهارات التفكير..... 224
ثانيا :عرض نتائج البحث ومناقشتها..... 226
1- عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارات التفكير..... 225
1-1-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة الطلاقة..... 229
1-2-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة الأصالة..... 231
1-3-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة المرونة..... 232
1-4-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التفاصيل..... 233
1-5-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة الخيال..... 235
1-6-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التنظيم..... 236
1-7- عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التحليل..... 238
1-8-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التركيب..... 239
1-9-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التقويم..... 240
2- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير الطلبة لدرجة احتياجهم لمهارات 242
2-1- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير الطلبة لدرجة احتياجهم لمهارة الطلاقة..... 242
2-2- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لاستخدام مهارة الأصالة..... 244
2-3- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لاستخدام مهارة المرونة..... 254
2-4- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لاستخدام مهارة التفاصيل..... 247
2-5- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة الخيال..... 248
2-6- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة التنظيم..... 251
2-7- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة التحليل..... 252
2-8- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة التركيب..... 253
2-9- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة التقويم..... 254
5- الاستنتاج العام..... 255

1- منهج الدراسة..... 260
2- مجتمع الدراسة وعينته 260
2-1- مجتمع الدراسة 260
2 -2- عينة الدراسة 261
3- التصميم التجريبي..... 263
3-1- الضبط التجريبي..... 265
4- أدوات الدراسة..... 267
4-1- البرنامج التدريبي المقترح لتعليم مهارات التفكير..... 268
4-1-1-الاطار النظري للبرنامج..... 269
4-1-2- وصف البرنامج التدريبي المقترح..... 273
4 -1-3- أهداف البرنامج 274
4-1-4-خصائص المتدربين..... 276
4 -1-5- الأسس النظرية للبرنامج..... 278
4 -1-6- مسلمات البرنامج التدريبي..... 279
4-1-7- متطلبات تطبيق البرنامج التدريبي..... 280
4-1-8- إجراءات تنفيذ البرنامج والاستراتيجيات المستخدمة..... 280
4-1-9- الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج التدريبي..... 282
4-1-10- تقويم البرنامج التدريبي..... 282
4-1-11 اجراءات تحكيم البرنامج..... 283
4-2- مقياس التفكير الإبداعي..... 284

4-2-1- الخصائص السيكومترية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي..... 286
5- اجراءات التجريب:..... 291
6-الأساليب الإحصائية..... 292

الفصل الثامن: عرض نتائج التجربة ومناقشتها

1- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها..... 296
1-1-عرض النتائج الهدف الأول وتحليلها..... 296
1-1-1-عرض نتائج الفرضية الإجرائية الأولى (الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية ماستر 2)..... 296
1-1-2- عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثانية (الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة ماستر2)..... 298
1-1-3-عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة (الفروق في الاختبارات البعدية بين للمجموعتين التجريبية والضابطة ماستر2)..... 300
1-1-4- عرض نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة (الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية ماستر 1)..... 302
1-1-5-عرض نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة. (الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة ماستر1)..... 304
1-1-6 عرض نتائج الفرضية الإجرائية السادسة. (الفروق في الاختبارات البعدية بين للمجموعتين التجريبية والضابطة ماستر1) 306
2 عرض نتائج الهدف الثاني..... 308
2-1عرض نتائج القياسات البعدية بين المجموعتين الضابطتين والمجموعتين التجريبيتين..... 308
2-1-عرض نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين الضابطتين..... 309
2-2-2-عرض نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين..... 312
2-2-3-عرض نتائج تحليل التباين 315
2-1- مناقشة نتائج الهدف الأول..... 310
2-1-1- مناقشة النتائج الفرضية المتعلقة بالمقارنات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبيتين 320
2-2-2 مناقشة النتائج الفرضية المتعلقة بالمقارنات القبلية والبعدية للمجموعتين والضابطتين.. 325
2-2-3 مناقشة النتائج الفرضية المتعلقة بالمقارنات البعدية للمجموعتين التجريبيتين والضابطتين 328
3- مناقشة نتائج الهدف الثاني..... 333

3-1 مناقشة نتائج الفرضية المتعلقة بالفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين الضابطتين والمجموعتين التجريبيتين..... 333
3-1-1 مناقشة نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين الضابطتين 334
3-1-2 مناقشة نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين..... 335
3-1-3 مناقشة نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين..... 337
4- الاستنتاج العام..... 341
5- الاقتراحات والتوصيات 344
خاتمة 346
قائمة المراجع..... 347
الملاحق..... 348

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يمثل خصائص التفكير السطحي والعميق	61
2	يمثل: خصائص المفكر الجيد والمفكر الرديء	65
3	مقارنة بين المفكر الخبير والمفكر المبتدئ	66
4	مقارنة بين المفكر الجيد والمفكر الضعيف	67
5	مهارات التفكير في تصنيف بلوم	84
6	أساليب التعلم في ضوء أشكال التفكير حسب Klob	88
7	أهم الفروق بين الأسلوب المستقل والأسلوب الضمني في تعليم التفكير	112
8	الملامح الرئيسية لبرنامج الفلسفة من اجل الأطفال	131
9	خصائص متجمع الدراسة من طلبة الليسانس	217
10	خصائص متجمع الدراسة من طلبة الماستر	217
11	خصائص عينة الدراسة	218
12	استجابات المحكمين على مدى صلاحية القائمة	221
13	البيانات الاحصائية المستخدمة في تقدير معاملات الثبات القائمة	222
14	معاملات ثبات قائمة مهارات التفكير	222
15	قائمة تحديد الاحتياجات الطلبة لمهارات التفكير في صورتها النهائية	223
16	تقديرات الأوساط المرجحة و الأوزان المئوية لدرجة استخدام مهارات التفكير	225
17	الأوساط الرجحة والأوزان المئوية لتقدير الطلاب لدرجة استخدامهم لمهارات التفكير المتعلقة بتنمية الإبداع قبل ترتيبها	226
18	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارات التفكير بعد ترتيبها	228
19	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة الطلاقة	229
20	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة الأصالة	231
21	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة المرونة	232
22	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التفاصيل	234
23	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة الخيال	235
24	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التنظيم	236

UNIVERSITE SETIF2

25	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التحليل	238
26	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التركيب	239
27	الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التقويم	240
28	خصائص أفراد مجتمع الدراسة.	261
29	توزيع أفراد العينة وخصائصها	262
30	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الأربعة في التفكير الإبداعي وقدراته	267
31	تقدير درجات الأصالة حسب تورانس.	286
32	معاملات الاتساق الداخلي للاختبار	289
33	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية	290
34	معامل ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ	291
35	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر2 للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي وقدرا	296
36	دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للتفكير الإبداع وقدراته لدى طلاب الماستر2 في المجموعة التجريبية	297
37	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر2 للمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي	298
38	دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر2 في المجموعة الضابطة	299
39	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر2 للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته	300
40	دلالة الفروق في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى الطلاب الماستر2 بين المجموعتين التجريبية والضابطة	300
41	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر1 للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي وقدرات	302
42	دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر1 في المجموعة التجريبية	303

43	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر 1 للمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي وقدرات	304
44	دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب المجموعة الضابطة الماستر 1	305
45	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر 1 للمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدرات	306
46	دلالة الفروق في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى الطلاب الماستر 1 بين المجموعتين التجريبية والضابطة	307
47	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعتين الضابطتين (ماستر 2 و ماستر 1) في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته	309
48	دلالة الفروق في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته بين المجموعتين الضابطتين (ماستر 2 و ماستر 1)	310
49	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعتين التجريبيتين (ماستر 2 و ماستر 1) في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته	312
50	دلالة الفروق في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته بين المجموعتين التجريبيتين (ماستر 2 و ماستر 1).	313
51	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لأداء المجموعات الأربع على أبعاد الثلاثة لاختبار تورانس (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)والدرجة الكلي	315
52	قيمة مربع إيتا(q^2)	318

فهرس الأشكـــال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	يمثل مفهوم التفكير	49
2	يمثل خصائص التفكير	53
3	مستويات التفكير وأنماطه	55
4	رسم تخطيطي لمستويات التفكير ومكوناته	58
5	يلخص مستويات التفكير ومهاراته	59
6	يوضح أنواع التفكير	64
7	نموذج تفصيلي لعمليات التفكير ومهاراته	82
8	يبين تمايز الخبرات التربوية بالنسبة للطلبة المتفوقين و العاديين حسب تصنيف بلوم	86
9	يبين العلاقة بين الذاكرة والتفكير	89
10	يبين اتجاه معالجة المعلومات والتفكير	93
11	نموذج يوضح بنية العقل حسب جيلفورد	96
12	متطلبات برنامج تدريب التفكير	140
13	يوضح التصميم التجريبي	264
14	يوضح التصميم التجريبي للبحث	264
15	تمثيل بياني لنتائج القياسات البعدية للمجموعات الأربع	317

فهرس الملاحـــق

رقم الملحق	عنوان الملحـــق	الصفحة
1	قائمة تحديد احتياجات الطلبة لمهارات التفكير	348
2	رسالة تحكيم البرنامج التدريبي المقترح	359
3	البرنامج التدريبي المقترح	360
4	قائمة بأسماء المحكمين المحكمين	402
5	مقياس تورانس	403
6	بيانات مجموعات البحث	406

مقدّمـة:

لم يكن الاهتمام بتنمية التفكير من مستحدثات العصر الحالي فقد حث القرآن الكريم على التفكير والتأمل والتدبر وأعطى التفكير أهميةً بالغة حتى كاد يرقى به إلى مستوى الفريضة، وقد وردَت آيات كثيرة تدعو الناس إلى التفكير والتأمُّل؛ والتدبر منها قوله تعالى: (أَوَلَم يَتَفَكَّروا فِي أَنفُسهم ماَ خَلَقَ اللَّهَ السَّمَاوَاتَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَينهمَا إلاَ بالحَق) (آل عمران، 119).(إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ)* (الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ;)(آل عمران:90-191)، وقوله تعالى: (وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ)(النحل:44)، وغيرها من الآيات الكثيرة التي تدعو إلى التفكير والتأمُّل وإعمال العقل، لأن نعمة العقل والتفكير هما ميزتان ميّز الله بهما الإنسان عن المخلوقات الأخرى.

وتاريخيا حظي موضوع التفكير باهتمام متنام من الفلاسفة والتربويين وكان تعليمه هدفاً سامياً منذ أيام أرسطو، وتزايد الاهتمام بتنمية مهاراته في القرن الحالي نظراً للتطور السريع الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بالانفجار المعرفي. وأصبح يشار إليه بأنه السمة الأساسية للفرد المتعلم ،ومطلب لمجتمع متغير سمة البارزة النمو المعرفي المستمر " فالتفكير الإنساني عاملاً أساسياً في توجيه الحياة, وعنصراً جوهرياً في تقدم الحضارة لخير البشرية, ووسيلة رئيسية لفهم المستجدات المحلية والعالمية , والتعامل مع المستحدثات بكفاءة وفعالية" (مجدي عزيز، 2000، ص57). يعتبر الطلبة المبدعون الثروة البشرية التي يجب على الدول اكتشافها و اطلاق طاقتها واستعارتها لصالح تقدمها في العالم الذين سوف يكون الحسم فيه للعقل والفكر وحسن استخدام الموارد المالية والبشرية ، لأن الصراع القائم بين الدول اعتمادا على عقول أبنائها للوصول إلى سبق علمي وتقويم تكنلوجي يضمن لها الريادة و القيادة ، ومن ثم فان الهدف الأسمى من التربية في وقتنا المعاصر هو تنمية الإبداع والتفكير بجميع أنماطه. وحتى يستطيع الطلبة مسايرة هذا العصر في مواجهة مختلف التحديات والمشاكل التي يفرضها بشكل خلاق، بات الاهتمام بتعليم مهارات التفكير واستراتيجياته ضرورة ملحة لا بد منها، من أجل ايجاد جيل قادر على مواكبة التقدم والانفجار المعرفي الهائل. وذلك بالتركيز على تنمية عمليات التفكير العليا وجعل من تدريس التفكير في جميع المناهج خياراً حيوياً في إعادة بناء التعليم المدرسي.

كما بلغ الاهتمام بتعليم التفكير في السنوات الأخيرة مستوى غير مسبوق، وزاد الوعي العام بموضوعه زيادة واضحة، فمنذ ستينات القرن الماضي تقريبا ظهرت حركة نشطة عمت العديد من الدول المتقدمة عرفت بثورة اصحاب العقول وصارت تعرف فيما بعد بحركة تعليم التفكير دعت الى تنمية العقل البشري واستثماره في مجالات الحياة المختلفة وأخذت اصوات المهتمين بالتعليم في هذه الدول وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية ترتفع منادية بضرورة إعادة النظر في التعليم المدرسي وتوجيهه نحو تنمية مهارات التفكير عند طلبة المدارس، وبذلت الكثير من الجهود وصرفت أموال طائلة في إعداد قوائم التفكير وتصميم البرامج التعليمة وإجراء البحوث

والتطبيقات التربوية والنفسية اللازمة، عملاً بمبدأ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، والاستفادة من طاقاتهم الإبداعية واستثمارها من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تلبي احتياجاتهم وتساعدهم على النمو السليم حيث ،أن التفكير يعتبر أداة اساسية في تحصيل المعرفة، ولم تعد النظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط، بل تعدت إلى العمل على تنمية وتعليم التفكير: ليتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة. صُمّمت العديد من مناهج تدعو الطلاب للاشتراك في أنشطة تتطلب مستويات عقلية أكثر من مجرد الحفظ أو التذكر (Carre, 1998)

فقد ذكر (Whitehead,1967): "إن ما تعلمته يكون عديم الفائدة لك ما لم تضع كتبك وتحرق مذكرات محاضراتك، وتنسى ما حفظته عن ظهر قلب للامتحان ". وهذا يعني أن الثمار الحقيقية للتعلم هي العمليات الفكرية الناتجة عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة، وليست المعلومات المتراكمة نتيجة لدراسة ذلك الفرع.

وفي هذا الصدد يذكر تورانس أن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس فقط للتعليم بل للتفكير. ووضح كل من كويمبي وستنبرج(Quimby & Sternberg) أهمية تعلم التفكير قائلين " أن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة للأبد، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان وأنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها.

ذلك أن تعليم التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص هو أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى تحقيقها، فالأفراد المبدعين يلعبون دوراً مهماً وفعالاً في تنمية مجتمعاتهم في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والفنية والتقنية، فقد نادى العديد من العلماء والباحثين بأن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط بل للتفكير، ورفعت العديد شعارات مناديه أن الهدف من التعليم يجب أن يكون تعليم الطالب (كيف يتعلم) (كيف يفكر). وبالنظر للمشكلات التربوية والتعليمية والسلوكية والاجتماعية والسياسية، التي تعاني منها مجتمعاتنا اليوم، فنحن في أمَس الحاجة للاهتمام برعاية الإبداع وبالطلاب المبدعين، رجال الغد، الذين يبنون الحضارات ويصنعون التقدم لأمتهم وللعالم أجمع، فما أحوج طلابنا إلى الاهتمام من جانبنا لتنمية النواحي العقلية والمعرفية في سبيل إخراج طاقاتهم الإبداعية وتوجيهها الوجهة السليمة المناسبة، لتنتج لنا بعد جهد جهيد أساسيات الحياة في مختلف الجوانب ويكون واقعنا عندها، أفضل وأحسن فالفرد المبدع يعتبر ثروة وطنية، يجب البحث عنها والحفاظ عليها، لما يمكن أن يسهم فيه من تقدم وازدهار حضاري، فإذا استطاعت المؤسسات التعليمية الاهتمام بتعليم الإبداع لطلابها وتدريبهم على اكتساب مهاراته فإنه سيكون بمقدورهم التغلب علي المشكلات التي تواجههم في مستقبل حياتهم.

وإذا ما أردنا تعليم التفكير فيجب علينا أن نعلمه كمهارات حياتية يومية يحتاج إليها كل فرد في المجتمع لتسهل عليه فهم هذا العالم الذي يزداد تعقيدا يوما بعد يوم ومهارات التفكير كغيرها من المهارات التي يمكن أن

تتحسن بالتدريب والممارسة والتعليم من خلال مواقف تربوية طبيعية يمكن التخطيط لها وتساعد على تنمية الطاقة الإبداعية لدى الفرد(ديبونو 1991).

والباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع الإبداع، يروا أن مهارات الإبداع يمكن أن تتحسن بالتدريب والممارسة والتعلم عن طريق تهيئة الفرص والمواقف المثيرة للتفكير والتي تتطلب من الطالب تشغيل ذهنه فيها لفهمها أو حلها أو إبداع شيء جديد منها ، وذلك من خلال بناء برمج خاصة مستقلة عن المواد الدراسية تهدف إلى تعليم الإبداع ومهاراته (Diakiduy,1999)، أو من خلال تضمنها في المناهج الدراسية واستخدام استراتيجيات تدريس تراعي جوانب النمو الجسمي والانفعالي والعقلي وتثير الخيال لدى الطلبة. وهذا يقتضي أن توجه العملية التربوية أهدافها نحو جعل الطلبة مفكرين منتجين قادرين على التفاعل مع التحديات التي تواجههم بطريقة إبداعية، منطلقين من افتراض مفاده أنه يمكن تعليم التفكير وتعلمه، والبحوث التربوية والنفسية المعاصرة تبدي اهتماما ملحوظا بمجال تعليم التفكير، واتجه بعض الباحثين إلى بناء برامج خاصة مستقلة عن المناهج الرسمية تهدف إلى تعليم التفكير ومهاراته، ليتمكن الطلبة من السيطرة على أمور حياتهم والتفاعل مع التطور التكنولوجي، والثورة المعلوماتية القائمة على إعمال الذهن والإبداع (Melvin,1999)

وعليه تبنت العديد من الدول سياسات وطنية وإقليمية لدعمه من خلال عن تضمينه في المناهج الدراسية أو من خلال برامج مستقلة تتضمن مهارات التفكير لتدريب الطلبة عليها ، وطبقت هذه الفكرة وانتشرت في كثير من الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة، كندا واستراليا وفنزويلا وغيرها(DeBono,E, 1991,P3).ويرى البعض إمكانية الدمج بين المسارين إذا وجدت الإرادة والامكانات اللازمة لذلك.

وبالاطلاع على التسلسل التاريخي لتطور برامج تدريب الإبداع، يؤكد جروان (2002) أن ظاهرة تدريب الإبداع بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1931) عندما طور كروفورد (Crawford) أول برنامج لتعليم الإبداع، واستخدم أداة لرفع مستوى الأداء الإبداعي لدى طلبته، وأطلق عليه قائمة السمات (Attribut Listing) وتتضمن نموذجا نظاميا لإنتاج خيارات وأفكار من خلال تحليل عناصر المهمة الرئيسية وتحديدها، ومن ثم يقوم الأفراد باقتراح عدد من الخيارات الجديدة والممتعة لكل منها بهدف تطوير الأفكار، وأشارت قطامي، وحمدي وقطامي وصبحي وأبو حطب أن مالتزمان (Maltzman) طور فكرة تدريب الفكرة الأصيلة الإبداعية على اكتشاف الأساليب والطرق والمواقف المثيرة للأداء الإبداعي، وكذلك أشارت قطامي وآخرون (1990) أن ميدنيك (Mednick) قام بمحاولات لتدريب الإبداع وتطوير القدرات الإبداعية من خلال تشجيع المتدرب على ممارسة عمليات الربط بين الأفكار والأشياء المتعارضة، وصياغة تركيب جديد بين أشياء وعناصر توجد جميعها في البنية المعرفية للفرد. ومن ثم طور أسبورن (Osborn,2006)عام(1938) استراتيجية العصف الذهني التي تعتمد على مبدأين رئيسيين لتنمية التفكير

الإبداعي ،أحدهما تأجيل الأحكام على الأفكار المطورة ، والآخر مبدأ الكمية تنتج النوعية. وهو يؤكد أنه كلما تم جمع أفكار أكثر كانت الفرصة أكبر للحصول على أفكار مفيدة من خلال ربط الأفكار وتحفيزها، واستحضار مجموعة واسعة من الأفكار والآراء مع إيقاف الحكم عليها. وكان لجهوده أثر في تطوير برامج للتدريب على الإبداع، وأصبح كتاب التخيل التطبيقي (Applied Imagination) الذي ألفه عام (1963) من أكثر المراجع انتشاراً في هذا المجال، إذ اعتبر الخيال الإنساني إبداع العقل وقوة تشكيل التصور العقلي للأشياء غير الموجودة أو المعروفة، وأكد أن الخيال الإبداعي يتطور من خلال التدريب.

والاهتمام بدراسة مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة يعتبر مؤشر على قدرة حل المشكلات، فتنمية الإبداع ومهاراته هدف أساسي من أهداف البرنامج التعليمية في مؤسسات التعليم المختلفة، فهو يمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيدا و تقدما، ومن خلال استخدام الفرد للعمليات العقلية العليا عند ممارسة المهمات التي تتطلب حلا ابداعيا، فيعمل الفرد على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية كون أسلوب حل المشكلات يتطلب نشاطا ذهنيا يعكسه أسلوب التفكير الإبداعي لحلول فعالة لمشكلاته المختلفة

ويعتبر الاتجاه المعرفي أكثر فائدة في تفسير الإبداع وبناء البرامج التدريبية، فالمدرسة المعرفية تنظر إلى النشاط الإبداعي باعتباره عملية ذهنية منظمة تتميز بالشمولية والتشابك، وينطوي على عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية نشطة وفريدة، يمكن تنميتها والتدريب على مهاراتها وفق مواقف تدريبية مخططة، تعد فيها الخبرات والأنشطة وفق مواقف إبداعية.

والجامعة واحدة من المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تنمية قدرات الطلاب وتزويدهم بمختلف المعارف والخبرات وإكسابهم آليات وأنماط التفكير التي تؤهلهم للتكيف مع مختلف التغيرات والأوضاع والمواقف الحياتية المتغيرة باستمرار، وتساعدهم على تخطي وتجاوز مختلف الصعوبات التي تواجههم، كما يقع على عاتقها مسؤولية تنمية قدرات التفكير الإبداعي للطلاب من خلال توفير وسائل وطرق تدريسية حديثة ومتنوعة بتنوع المناهج الدراسية وما يناسبها من وسائل تقويم، وكذا مناخ صفي ديمقراطي يسهم في توطيد العلاقة بين المعلم والطالب، كل هذه العوامل من شأنها أن تستثير القدرات العقلية العليا من تحليل وتطبيق وتركيب وتقويم وليس فقط الاقتصار على الطرق والوسائل التقليدية التي تركز على التلقين والحفظ والتذكر. فهي اليوم بحاجة أكثر من قبل لاستراتيجيات تعلم وتعليم تمد طلبتها بأفاق تعليمية واسعه ومتقدمة ومتنوعة، كي تساعدهم على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم الذهنية المختلفة وتدربهم على الإبداع وإنتاج الجديد المختلف، وهذا لا يتأتى دون وجود معلم المتخصص الذي يعطي طلبته فرصة المساهمة في وضع التعميمات وصياغتها وتجريبها، وذلك من خلال تزويدهم بالمصادر المناسبة واثارة اهتمامهم وحملهم على الاستغراق في

التفكير، وقيادتهم نحو الأداء الإبداعي، على أن تكون لديه القدرة عل الاهتمام بأفكار طلبته واستخدام أساليب بديلة لمعالجة المشكلات التي تبدو في المواقف الحياتية التي يواجهها الطلبة، وعرض خطوات التفكير عند تفاعلهم مه المواقف بدلا من عرض النتيجة فقط مما يدفعهم إلى تنمية مهارات تفكيرهم وقدرتهم عل تقيم نواتج التعلم بشكل فعال (قطامي،2002).

والتعليم الجامعي في الجزائر مجبر على الاهتمام الكبير بالجانب العقلي والإبداعي، خاصة عند الحديث عن تطوير واصلاح التعليم، فالجامعة اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بتنمية التفكير وتجويده عند الطلبة، وتبني الطرق والأساليب الجديدة والبرامج العلمية الحديثة في تكوين وتطوير كواردها ومخرجاتها. وليس هناك أجود من تعليم مهارات التفكير الإبداعي القائمة على الطلاقة والمرونة والأصالة. ونحاول من خلال هذه الدراسة إلى ايجاد سبل لتضيق الفجوة بين الأهداف المعلنة للتربية والممارسات الفعلية في الواقع ونقترح برنامج تدريبي لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية في جامعة سطيف 2 ، على شكل نشاطات تدريبية مستقلة عن تعلم المحتوى الدراسي في مستويات دراسية مختلفة وفق برنامج منظم في خطواته واستراتيجياته بعيدا عن الممارسات التعليمية التلقينية وحشو المعلومات دون تحليل ومناقشة. وتوجيههم لإعمال الفكر في مواجهة مواقف حياتية متنوعة تتطلب من الطلبة استخدام مهارات عقلية مختلفة ، يتدربون من خلالها على وممارسة مهارات الإبداع من أصالة، طلاقة، ومرونة كمحاولة لإعادة إحياء قدرة الخيال لديهم باعتباره جوهر الإبداع. فنحن لا نتوقع ايجاد مبدعين بعد انتهاء أو تنفيذ البرنامج، وإنما يكفينا أن نزرع بذور الطلاقة، والمرونة العقلية، وتحفيز الخيال، واكسابهم لياقة فكرية للتخلص من النمطية الطاغية على تفكيرهم.

الفصل الأول :

الاشكالية واطارها المفاهيمي

1- الإشـكـــالية

يشهد العالم اليوم تغيرات علمية ومعرفية سريعة في شتى مجالات الحياة لعل من أبرزها انفجار معرفي وتطور تكنولوجي غير مسبوق، والتي أفرزت تحديات محلية وعالمية فرضت حتمية تنمية عقليات مفكرة قادرة على حل الكم الهائل من المشاكل التي بدأت تفرض نفسها نتيجة الانفجار المعرفي الهائل في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها من المجالات، وأصبح الإبداع مشكلة مهمة من مشكلات البحث العلمية في عدد كبير من الدول و ضرورة حتمية للتعامل بفعالية مع المشكلات التي أصبحت أحد الملامح الرئيسية للألفية الثالثة. وبات من الضروري العمل على استحداث الأساليب التربوية التي ترتقي بطاقة الإنسان لتصبح طاقة فعالة مبدعة، قادرة على اتخاذ قرارات حاسمة ومواجهة عصر العولمة وفتح آفاق جديدة للتغلب على مختلف الصعوبات والعقبات التي تعيق حركات التقدم والتطور في المجتمع.

وفي خضم هذه التغيرات المتسارعة التي أصبحت السمة البارزة للحياة المعاصرة تتجه الأنظار نحو النظم التربوية ومؤسساتها المختلفة لتنهض بمسؤولياتها في بناء الفرد وفق منظور تربوي شامل يهدف على مساعدة الفرد على النمو السوي المتوازن وتحرير طاقاته الإبداعية لمواجهة مختلف المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم في الحاضر أو في المستقبل. وفي ظل التقدم الحضاري المطرد تتسابق المجتمعات في جميع الميادين ووسيلتها في ذلك استثمار طاقات أبنائها الإبداعية من أجل سبق علمي وتكنولوجي يحقق لها الريادة والقيادة ومن ثم فان الهدف الأسمى من التربية في العصر الحالي هو تنمية الإبداع والتفكير بجميع أشكاله

وتشير مختلف المراجع التي تبحث في أسباب تقدم الأمم وتطورها إلى أن أحد العوامل الرئيسة للتقدم والتطور والقفزات العملاقة التي حققتها الأمم في الماضي والحاضر في شتى ميادين الحياة يعود للنظام التربوي وأهدافه ومدخلاته ومناهجه وطرائق تقديم تلك المناهج وكفاية مخرجاته، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسات التعليمة في إعداد طلبة فاعلين في مجتمع عالي التقنية، قادرين على مواجهة مختلف التحديات التي يفرضها عصر العولمة وذلك بتزويدهم بمهارات التفكير والتعلم المستمر واعتباره هدفا رئيسيا لتعلم المدرسي.

وفي هذا المجال أشارت روبنسون (Robinson,1987:16)" إلى أن تعليم الطلبة مهارات الإبداع هو أحد الأهداف الرئيسية للتربية، وعن طريقها يتم تزويدهم بأدوات التفكير اللازمة لاكتساب المعلومات والمعارف المتجددة في هذا العالم المتغير".

واستناداً لما سبق ذكره يكون هدف التربية مطابق لنظرة بياجي Piaget الذي يرى أن هدفها هو "خلق رجال قادرين على صنع أشياء جديدة و ليسوا أفراد يكررون ما توصلت إليه الأجيال السابقة، رجال مبدعين مبتكرين مكتشفون" (قطامي،2001، ص257)

ونتيجة لهذه للتغيرات المتسارعة في مجالات المعرفة، تعرضت مؤسسات التعليم لضغوطات هائلة كي تطور برامجها وتعيد النظر فيها حتى تستجيب للمصالح الخارجية من جهة واحتياجات طلبتها المستقبلية من جهة أخرى، أين أصبحت تربية الإبداع مطلب المجتمعات بمختلف الفئات والتخصصات. ومن ثم أولت المجتمعات أهمية كبرى للجانب التربوي، وعملت على إعادة النظر في سياستها التربوية وتنميتها و احداث تغير في بنيتها ووسائلها واساليبها لإدراكها أن قوتها تكمن في قوة نظامها التربوي. الأمر الذي يتطلب ضرورة تبني سياسة تربوية تضع في الاعتبار خصائص العصر القادم وليس فقط مجرد العصر الذي نعيش فيه، من خلال تبني أطر مرجعية إبداعية في التخطيط للعملية التعليمية/ التعلمية.

فقد أكد حنوره (2003، ص21) على أن "رعاية الإبداع لابد أن تكون بمثابة السياسة الثانية للدول والمجتمعات بما يسهم في بناء المناخ الاجتماعي العام للظاهرة الإبداعية حتى يمكن مواكبة ظروف العولمة واللحاق بقطار التاريخ، وهو ما تنبهت له الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وغيرها من بلدان أولت للإبداع أهمية خاصة ووضعته في قلب خريطة العملية التربوية كاستراتيجية مستقبلية". ذلك أن هذه المجتمعات نظرت للإبداع كسمة مكتسبة ومتعلمة تسهم في نموها التربية الحقة، والمناخ المشجع، فالقدرات الإبداعية موجودة عند كل الأفراد بنسب متفاوتة "وتربية الإبداع ممكنة لأي شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية، وتوجد اليوم براهين كثيرة على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه بقليل أو كثير، بهذا الاتجاه أو بذاك" (روشكا، 1989، ص207)

فهي بهذا قدرة قابلة للنمو والتحسن عن طريق التدريب والتعليم وهذا ما أكده كل من(De Bone 1976) (Nikerson,Perkins & Smith,1985) (Moore McCann & McCann;1985) Raths et) (Pascarella,1984) (Sternberg1981) (العتوم،2009،ص43) (جروان،1999،ص82) al,1986) (كوستا،1989)(السرور،2005،ص17)(عدس،2000،ص39)(لوري،2006،ص،82)(القطامي،2000، ص24). فتنمية الإبداع ليس بالأمر المستحيل، بل في الامكان تحقيقه وجعله حقيقة وواقعا ملموسا لدى طلبة الجامعة، فقط اذا ما وفرنا المناخ الملائم لإذكاء دافعية الطلاب نحو مهارات التفكير والإبداع، وهذا ما ذهب إليه كل من (Osborn,1962) الذي اعتبر أن الاستعدادات للتفكير الإبداعي يمكن أن يتم تكوينها والعمل على تطويرها في أية مرحلة تعليمية و(Roth,1975) الذي أكد أن المدرسة ينبغي أن تكون المكان الذي يتم فيه تطوير أساليب التفكير، والمواهب وتشجيعها، وأن علاقة التفكير الإبداعي والمواهب بالتعليم أكثر أهمية من ارتباطها بعوامل أخرى (سعادة، قطامي، 1996، ص27)

كما يرى دي بونو(1989)أن تعليم التفكير يقع على عاتق التربية والتعليم بشكل عام وعلى المدرسة بشكل خاص، ودعا إلى تعليم التفكير كموضوع رئيس بين الموضوعات الدراسية يطور عقل المعلم والطالب،

مما يقود إلى تطوير مجتمعي، وأن على التربية ضخ الأفكار والاستراتيجيات التي تسمح ببناء جيل قادر على التفكير المنهجي، لرفع مستوى مهارته الذهنية

فقد أشار Torrance إلى ضرورة تنمية قدرات التفكير الإبداعي للأفراد بصفة عامة والطلاب بصفة خاصة، لأنها تمثل أحد الأهداف التربوية المهمة التي تسعى المجتمعات لتحقيقها من خلال برامجها الرسمية وغير الرسمية. وبشكل خاص في البلدان النامية التي تسعى إلى مسايرة التقدم والرقي في عالمنا المعاصر (سعادة، قطامي، 1996، ص28).

فهناك اتفاق يكاد يكون عاما بين الباحثين والتربويين (De Bone 1976) (Moore McCann & McCann;1985)(Nikerson ,Perkins & Smith,1985) (Raths et al,1986) (العتوم،،2009،ص43) (جروان،1999،ص82) (لوري،2006،ص82) بخصوص ضرورة تطوير مهارات التفكير لدى جميع أفراد المجتمع في جميع المراحل العمرية خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات وذلك من خلال تهيئة الفرص المثيرة للتفكير وتعليم مهارات التفكير باعتبارهما أمران في غاية الأهمية بالنسبة لمؤسسات التربية والتعليم بهدف بناء جيل مفكر آخذين بالاعتبار أن هذه المهارات لا تنموا تلقائيا.

إن مراجعة متعمقة لأدبيات تعليم التفكير الإبداعي تظهر بوضوح أن التفكير والإبداع مهارات وقدرات قابلة للتعلم كأي مهارة أخرى من خلال إعداد البرامج التدريبية المناسبة ودراسة (Sherief،1978) (Edwards & Baldauf,1987) (1985, Burke) (Collado,1992) (Cole,1980) (1991، (Johson,1974) (Erickon ,1995) (Procter,2001) (Hang,2003) (Rodd,1997) (Cotton Albano & Charles) (Young,1989) (Torrance ,1987) (Richard and Franklin,1977) 1985,) (Sylvia,1996) (Lee,2004) والسرور (1996)، حسين (1995)، الخطيب (1995)، درويش (1973)، سلامة (1995)، الخطاب (1994)، الحموي (1996)، أبو جادو (2003) لوري(2005)

ومن هنا يقع على عاتق المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها مسؤولية التشجيع على تنمية التفكير الإبداعي عند المتعلمين، وخلق المناخ الملائم لإذكاء دافعيتهم على الإبداع، وتطوير المنهاج والأنشطة، وتبني أساليب تدريسية حديثة، مما يجعلها مدارس فعالة في رعاية طلبتها، وتحقيق أهداف التربية الحديثة في تنمية الإبداع، في جميع أطوار التعليم من الابتدائي وحتى الجامعي.

ولهذا ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير الإبداعي بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين، سيما عقد الثمانينات منه، وتمثل ذلك الاهتمام في الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية والبحوث والدراسات والتي تهدف للنهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره، عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير الإبداعي عند المتعلمين سيما منهم طلبة الجامعة، وتمكينهم من استثمار أقصى حد

ممكن من قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية، ذلك أن الأهمية الكبيرة والدور الفاعل للإبداع والمبدعين في نهضة وتقدم المجتمعات في المجالات كافة يوجب على الباحثين أن يولوا اهتماماً متميزاً وكبيراً على نحو جاد وعميق للدراسات المتعلقة بالإبداع، سواء ما يتصل منها بالكشف عن المبدعين بغية رعايتهم وتطوير قدراتهم واستثمارها بصورة أمثل، أو محاولة تحديد العوامل والظروف المؤثرة في تطوير التفكير الإبداعي لدى النشء.

لذا جاءت تربية الإبداع في طليعته اهتمامات الدول المتقدمة التي جعلته هدفا أساسيا يحتل الصدارة في العملية التعليمية/ التعلمية التي أصبح محورها المتعلم وعملت على توفير كل العوامل المساعدة من طرق تدريسية واستراتيجيات تعليمية، وبرامج تدريبية كبرنامج Fraklin And Rechards(1977) et Torrance(1964), Parnes (1977) Purde(1976), Goor and Ropopart(1977)(ماجدة عبيد،2001،ص114-122)، وبرنامج CORT, Debono (سعادة،2003،ص91-92)، كبرنامج TRIZ لتنمية التفكير الإبداعي، وبرنامج (DATT) أدوات التفكير والانتباه المباشر، وبرنامج الماستر ثنكر، برنامج المواهب المحدودة UN، برنامج عادات العقل (Costa,Kallic,2005) وغيرها من البرامج التي من شأنها تنمية قدرات الأفراد على التفكير الأصيل القائم على الطلاقة والمرونة والجدة، ولعل بلوغ هذا الهدف يستدعي إعداد البرامج التدريبية المنظمة المحتوى والمحددة الأهداف، أو من خلال تضمين المناهج الدراسية بخبرات وأنشطة ومواقف حياتية، تعمل على رفع مستوى تفكير الطلبة، وتحسين مستوى أدائهم الإبداعي. فتعليم الطلبة مهارات التفكير تجعلهم قادرين على التعامل مع مختلف المعارف والمعلومات بشكل إيجابي وبخاصة عندما يتم تعليم التفكير على شكل مادة مستقلة بذاتها مثل بقية الموضوعات الدراسية الأخرى من خلال النماذج والبرامج التدريبية المختلفة التي وصفها علماء مختصين في هذا المجال وبالخصوص البيئة الجامعية من أجل تنمية التفكير الإبداعي من جوانب متعددة لدى الطلبة.

وفي ظل هذا الواقع لحال العملية التربوية يتنامى إحساس قوي لدى المربين والمهتمين بقضايا التعليم والتعلم في مختلف أنحاء العالم بضرورة تبني تعليم مهارات التفكير وبرامج الإبداع في المدارس والجامعات في مختلف المواد الدراسية وفق أسس علمية ومنهجية لتلبية الحاجات الضرورية للفرد والمجتمع (Cotton,1997) نقلا عن (نوفل،2004، ص42)

وبالنظر إلى ما يترتب على التنبؤات المتكررة بمستقبل متزايد من الحاجة إلى الكثير من المهارات في اتخاذ قرارات وحل مشكلات والقيام بمبادرات مختلفة، تزايدت دعوات التربويين إلى إدخال مهارات التفكير بطريقة مباشرة في المدارس(Schrag,1992) (بوجرو1988، فاتهيوس1989، فريمان1990، بوم1990) (De Bono,1976) (Cotton,1991,p:8)

غير أن الواقع مؤسساتنا التعليمية "يشير إلى تدني نسبي في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والغايات التربوية المرسومة بناء على المستوى المرغوب فيه تربويا واجتماعيا" (زيتون،2005).وعلى الرغم مما للتعلم المدرسي من أثر بالغ في نهضة المجتمعات وتقدمها، إلا أنه لا بد من الاعتراف أن هناك قصوراً في الأسلوب العلمي والبرامج التربوية، يتمحور غالبا حول مسألة مهمة هي تدني القدرات التفكرية لدى الطلبة (Cotton,1991).

فكثيراً ما توجه الانتقادات إلى المدارس متهمة إياها بإخماد رغبة الطلبة في التفكير لتركيزها على عملية الحفظ في معظم المواد، مما جعل الطلبة يرددون ما يقدم لهم من معلومات دون تأمل أو سعي وراء اكتشاف الحقائق، فنتائج البحوث العلمية تشير إلي شيوع استخدام الأساليب التقليدية في تلقين المعلومات والاهتمام بحفظها وقياس وتقييم مستوي تحصيل الطلاب فيها بأسئلة تقيس القدرة علي استرجاعها بدلاً من قياس القدرة علي التفكير والتغير الحاصل في السلوك، وقد أدى ذلك إلي تخريج أعداد هائلة من الطلاب تتجلي خبراتهم بصورة أساسية في استدعاء وتذكر المعلومات بدلاً من استخدام تلك المعلومات في اتخاذ قرارات سليمة، وقد "ثبت زيف الافتراض القائل بأن استخدام الأساليب التقليدية كفيل بتنمية مهارات التفكير لدي المتعلمين علي اختلاف مستوياتهم وأدركت الدول المتقدمة هذه الحقيقة وحملت نظمها التعليمية مسئولية التطوير والتجويد".(باحمي، د ت).

وهناك أسباب عديدة تلزم الجامعة بتوفير الفرص الملائمة لتطوير مهارات التفكير وتحسينها لدى الطلبة بصورة منظمة وهادفة إذا كانت تسعى بالفعل لمساعدتهم عل التكيف مع متطلبات عصرهم بعد تخرجهم.

فالتعليم الجامعي ركيزة أساسية لأي بلد من بلدان العالم المتقدمة والنامية، حيث حظي بالكثير من الجهود لتطويره وتعزيز نجاعته، بغرض التحسين والتطوير المستمر لعملية التعليم، بطريقة تواكب التغيرات والتطورات الحاصلة، مركزة على تحسين أداء طلابها من أجل الحصول على مخرجات تعليمية مناسبة. والعمل على خلق بيئة تستثير تفكير الطلاب وتدربهم على اكتشاف امكاناتهم وقدراتهم الإبداعية. والتي تجعل التعلم الصفي فعالاً ونشطاً متغيراً مثيراً للتفكير وتحول الطالب من متلق إلى عضو تعلمي فاعل ونشط له وجود في غرفة الصف، تشجع وتحافظ على التطور المستمر والمتكامل لتحقيق أهداف الجامعة وتجويد النظام التربوي ككل. "فجامعة الغد هي محيط لابتكار المعارف" وهي مطالبة بتنمية التفكير والإبداع لجميع العاملين به وعلى رأسهم الطلاب باعتبارهم مخرجات نظام التعليم الفاعلة والذي يعتمد عليه بشكل أساسي في رفع راية التطور تنمية المجتمع.

وهذا يؤكد أن التعلم الفعال لمهارات التفكير في الوقت الراهن حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف مناحي الحياة. وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية إنتاج المعرفة واستخدامها وتوظيفها وتطبيقها إضافة إلى المعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد في أثناء التحاقه بالجامعة لم تعد كافية لضمان مستقبل مهني زاهر.

أمام هذا الواقع تبرز أهمية تعليم مهارات التفكير وعملياته الذهنية الإبداعية، التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها، واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها، حيث أن تعليم مهارات الإبداع هو بمثابة تزويد الطالب بالأدوات التي يحتاجها في التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل. ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتعليم مهارات الإبداع أهمية متزايدة كحاجة لنجاح الطالب وتطور الجامعة والمجتمع.

فمتطلبات العصر الحديث تجعل تعليم التفكير بشكل عام والإبداع بشكل خاص ضرورة من الضروريات التي يجب أن يراعيها المنهج التعليمي، إذ لابد من إعادة النظر في المناهج والأنشطة التعليمية المطبقة حاليا من أجل زيادة فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلاب من خلال التركيز على القدرات العقلية العليا في التفكير والسلوك بعيدا عن الحفظ والاستظهار وتقديم المعلومات وكأنها مسلمات ثابتة. وتغيير صور الامتحانات من أسئلة تقيس التذكر إلى أسئلة تحتاج من الطالب إجابة مفتوحة تثير التفكير وتحترم عقلية المتعلم. فقد أشار(Moraveisck, 1981) إلى ضرورة تنمية وتحسين القدرة الإبداعية من خلال تجنب الحشو الذهني، وحفظ المعلومات، وتحقيق الفهم والبحث الدائم لإيجاد طرق وأساليب التدريس التي تشجع على البحث والاستقصاء. (طلبة، 2004 ص255)

ولعل بلوغ هذا الهدف يستدعي تنويع الأساليب التدريسية لتناسب الهدف من المهارة المراد تحقيقها، أو مساعدة الطلاب للوصول إليها وتنميتها. ذلك أن الأهداف التعليمية المختلفة تتحقق على نحو أفضل باستخدام بدائل تعليمية متنوعة. فقد توصلت دراسة (Richard et Bolone,1971) إلى وجود علاقة بين طريقة التدريس وتنمية التفكير الإبداعي (الطيطي،2001،ص58).

وواقع التعليم في الجامعات الجزائرية ومناهجها التقليدية يؤكدان الحاجة الملحة إلى استراتيجيات تعليم تأخذ بعين الاعتبار تعليم التفكير وتنمية قدرات المتعلم المختلفة على التطبيق، وتطوير مهارات وعمليات التفكير العليا مثل القدرة الإبداعية التي يفترض أن تعزز وتنمي لدى المتعلمين.

ونبه(Guilford,1959)إلى إعطاء المدرسة الانتباه الكافي. وفرص الممارسة لكل القدرات العقلية، لأن كل قدرة تستدعي طريقة خاصة لإشباعها، كما يستلزم ذلك مناهج وطرق تدريسية متنوعة، ووسائل تعليمية للوصول إلى أفضل النتائج.

كل هذا يفسر اهتمام العديد من الباحثين أمثال: (Richardson,1983) (Mdelf,1980) (Barda,1990) (Hayes,1981) (stone,1979) (Bell,1978) (Beunce,1991) (Kurness,1994)، أبوالعز (1994) (طلبة،2004،ص20) في إيجاد الأساليب والنماذج التدريسية المحفزة لهذه القدرات وخاصة القدرة الإبداعية التي تظهر في وصول الطالب لحلول أصيلة، وإنتاج أفكار تتسم بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية. فقد أوصت دراسة (Burns,1983) (Stein,1975) (Bayard,2008)(Caroline،2000)(Bayer,1988) (Joyc,Lowery,1987)(1998،Unilever) ودراسة المساعيد(2005)، وبابية (2009)، السلخي (2004)، واسليم (2003)، والرواشدة والقضاة (2003)، والقضاة (1996)، والحمادي (1994) بالتنويع في استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تنمي التفكير الإبداعي وتدرب الطلبة لاكتساب مهارات التفكير الإبداعي كاستراتيجية تألف الأشتات، والعصف الذهني، التعلم التعاوني، الحفز الذهني...إلخ.

وأثبتت دراسة كل من: (Caroline,2000) (1998،Unilever) (Stein,1975) (Meador,1994) (Burns,1983,) (Bayer,1988) (Ekvall & Parnes,1989) فاعلية البرنامج التعليمية القائمة على استراتيجيات تآلف الاشتات التي ساعدت على انتاج أفكار غريبة. وعملت على تنمية مهارة الأصالة لدى الطالب، ووفرت أنشطة إبداعية متنوعة إضافة لاعتمادها على سعة الخيال والجرأة في التفكير.

والتعلم التعاوني من الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لممارسة أنشطة التعلم والتفكير، "فهو طريقة تعليمية صممت لتشجيع التفكير بفعالية من خلال الجدال والمناقشة ضمن مجموعات قليلة (السرور،2005، ص291). ويعمل على تحقيق زيادة في استخدام مهارات التفكير العليا والتأمل، وقدرة الطلبة على توليد أفكار جديدة، فالتعاون المستمر والمشاركة في الحوار وفي التفكير والفحص والتحليل والمناقشة وإبداء الرأي كل هذا يعزز ويدعم دور التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي وهو ما أكدته دراسة (Martha,1978) (Schmitt.& Hackmann,1997) (Johnson et al,1995) (مسيحة، 2000،ص32)، و(الرواشدة والقضاة، 2003)،و(اللميع، والعجمي، 2003) (خليفي،2008).

بالإضافة لأهمية استراتيجية العصف الذهني في استثارة الخيال والمرونة والتدريب على الإبداع ، فكلما تم جمع أفكار أكثر كانت الفرصة أكبر للحصول على أفكار مفيدة، من خلال ربط الأفكار وتحفيزها

فالكمية تنتج النوعية(Osborn,2006) (الدبابنة،2007،ص265) فقد توصلت دراسة كل من: (Stein,1975)(Burns,1983) (Caroline,2000) (Paulus,Paulus 1997) أن استراتيجية الحفز الذهني أدت إلى تنمية مهارة الطلاقة الفكرية تمثلت في إنتاج أفكار عديدة ومتنوعة كما أثبتت فاعليتها في تحفيز الإبداع، وأكد (Collado,1992) أن العصف الذهني يعمل على زيادة مستوى الإتقان والأصالة لطلاب المرحلة الجامعية أكثر مما يسهم التدريس العادي، وكشفت دراسته عن الحاجة إلى إطار نظري شامل ومنظم لتدريس التفكير الإبداعي.

وبالرغم مما أثبتته الدراسات والبحوث من نتائج تؤكد ضرورة استخدام هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، إلا أن المؤسسات التعليمية الجزائرية لا زالت إلى حد الساعة تعتمد على الطرق التقليدية في تقديم المعارف المعلومات بالتركز على التلقين دون التحليل والمناقشة، والعرض التقليدي دون إدراك العلاقات، والحفظ والاستظهار دون التطبيق والتجريب لهذه المعارف التي ينتهي بها المطاف عند حد الامتحان أو الحصول على شهادات يكون مصيرها التضاؤل والنسيان، ذلك أن طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين والحفظ تركز على جانب واحد من جوانب العمليات العقلية والمتمثل في الذاكرة، وتهمل بقية الجوانب الأخرى كقدرات التحليل والتطبيق والتركيب والتقويم

كما أن المتتبع للواقع الفعلي لتدريس الجامعي، يمكنه ملاحظة ضعف قدرة الطلاب في استغلال القدرات العقلية اللازمة لممارسة أنشطة التفكير ونزعتهم لمقاومة الافكار الجديدة، والتهرب من مواجهة المواقف الغامضة ومرد ذلك التعود على التفكير النمطي وتجاهل الاستراتيجيات الأكثر فاعلية من جهة ومن جهة أخرى عدم استخدام المعلمين للأساليب التعليمية المناسبة والمحفزة على التفكير. وتركزهم على الأنشطة المغلفة ذات الاجابة الصحيحة الواحدة التي تلح على الامتثال والتوافق مع الأخرين ولا تحترم التنوع والاختلاف في مستويات تفكيرهم.

وأمام جمود وتحجر مضمون المنهاج التربوي القائم على تقديم مضمون يرفض الاجتهاد والاختلاف واعادة الاكتشاف وفي ظل اعتماد مناهج التدريس على مرجعيات سيكولوجية متجاوزة، أدى إلى عقم النظم والمناهج الحالية القائمة على الحفظ والتلقين وبالأخص في مناهج التعليم الجامعي الذي يطبعه غياب تصور بيداغوجي ناظم للمناهج الدراسية، نتيجة غياب منطق علمي سيكولوجي موحد يميز بين الاستراتيجية المعتمدة في برامج التعليم ومحتوياته، نتج عنه جيلا عجزا عن استثمار قدراته العقلية، مستهلكا للمعارف وغير متحكم في استقبالها وتوظيفها عمليا، هذا العجز ولد عقما في قدرته على التفكير والإبداع.

ومن هنا كان لزاما على المؤسسات التعليمية عامة والجامعية خاصة إعادة النظر في مناهجها وطرق تدريسها واستراتيجياتها القائمة حاليا والعمل على تطويرها بإيجاد صيغة جديدة لتكييفها وتوجيهها لتنمية التفكير

الإبداعي من خلال توفير البيئة الصفية المشجعة والمحفزة على التفكير، والغنية بوسائل الإثارة الذهنية، وذلك بإعداد مواقف تعليمية تصمم خصيصا لتنمية التفكير الإبداعي والتي من شأنها دفع الطلبة لاستغلال وتوظيف كامل طاقاتهم وقدراتهم المبدعة القادرة على النهوض بمستقبل أمتها والمضي بها قدما.

ومن هذا المنطلق العلمي وفي ضوء ما يشير إليه الأدب التربوي والنفسي حول أهمية التفكير والإبداع في حياتنا ومستقبل أمتنا وإيمانا منا بأهمية تدريب طلبة الجامعة على مهارات الإبداع. جاءت هذه الدراسة لاستقصاء فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي للطلبة الجامعيين انطلاقا من تحديد القصور في مهارات التفكير الأساسية التي هم بحاجة كبيرة لتوظيفها وتنميتها كمطلب لتنمية الإبداع لديهم بتضمينها في البرنامج المقترح والتدرب عليها بطريقة مباشرة ومستقلة عن محتوى المقاييس الدراسية،عن طريق تهيئة الفرص والمواقف المثيرة للتفكير والخيال يتدرب خلالها الطالب على استخدام وتوظيف عدد من الأدوات والاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها في تحفيز الإبداع، بممارسة عدد من الأنشطة التي تتطلب منه تشغيل ذهنه فيها لفهمها أو حلها أو إبداع شيء جديد منها، ضمن قالب يثير الاهتمام والتشويق والمتعة في معالجة المشكلات الحياتية بهدف اعداد أفراد لديهم القدرة على التفكير والإبداع، وعليه تحددت اشكالية دراستنا في سؤالين رئيسيين:

1-ما مهارات التفكير التي يحتاج الطالب الجامعي التدرب عليها لتنمية الإبداع لديه

2-ما فعالية البرنامج المقترح لتعليم التفكير في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لطلاب الجامعة (ماستر2،ماستر1)؟

ويندرج تحت التساؤل الرئيسي الثاني أسئلة فرعية تمثلت في:

-ما فعالية البرنامج المقترح لتعليم التفكير في تنمية الطلاقة الفكرية لطلاب الجامعة(ماستر2،ماستر1)؟

-ما فعالية البرنامج المقترح لتعليم التفكير في تنمية المرونة التلقائية لطلاب الجامعة(ماستر2،ماستر1)؟

- ما فعالية البرنامج المقترح لتعليم التفكير في تنمية الأصالة لطلاب الجامعة(ماستر2،ماستر1)؟

2- فرضيات الدراسة

انطلاقاً من هدف الدراسة المتمثل في التحقق من فاعلية البرنامج المقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة(ماستر2،ماستر1). وكذا التعرف على الفروق في تنمية التفكير الإبداعي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (ماستر2،ماستر1) الذي فرضته اجراءات الدراسة ارتأينا تقسيم فروض البحث وفق هذان الهدفان إلى:

أولاً: فرضيات الدراسة المتعلقة بالهدف الأول.

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الطلاقة، والمرونة، الأصالة) لدى طلاب المجموعة التجريبية ماستر2.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، والمرونة، الأصالة)لدى طلاب الماستر2 في المجموعة الضابطة.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياسات البعدية في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الطلاقة، والمرونة، الأصالة) لدى طلاب الماستر2 في المجموعة التجريبية والضابطة.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، والمرونة، الأصالة) لدى طلاب الماستر1 في المجموعة التجريبية

5- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الطلاقة، والمرونة، الأصالة) لطلاب المجموعة الضابطة الماستر1.

6- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، والمرونة، الأصالة)لدى طلاب الماستر1 في المجموعة التجريبية والضابطة.

ثانياً: فرضيات الدراسة المتعلقة بالهدف الثاني.

1-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، والمرونة، الأصالة) لدى طلاب الماستر2 والماستر1 في المجموعتين الضابطتين.

2-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، والمرونة، الأصالة) لدى طلاب الماستر2 والماستر1 في المجموعتين التجريبيتين.

3-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، المرونة، والأصالة) لدى طلاب الماستر2 والماستر1 في المجموعتين التجريبيتين والضابط

3- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة

3-1- الفاعلية : يعرف هارتلي (Hartely) الفاعلية بأنها القدرة على تحقيق البرنامج لأهدافه بدرجة مرضية عندما يستخدمه أولئك الذين أعد من أجلهم تحت الشروط التي من المحتمل أن يستخدم في ظلها البرنامج في المستقبل. (المشرفي، 2003، ص183)

3-2-البرنامج المقترح: هو برنامج تدريبي مقترح من قبل الباحثة يحتوي على مجموعة من الخبرات والأهداف والإجراءات والأدوات والطرق والاستراتيجيات، ويتضمن سلسلة من الأنشطة المقترحة والممارسات العملية المصممة لمساعدة وتدريب الطلبة على تعلم مهارات التفكير التي تم تضمينها استناداً لأدبيات تنمية التفكير الإبداعي المختلفة مؤسساً على النظرية المعرفية عند تصميم الجلسات التدريبية والتي كان مدة كل جلسة(60) دقيقة على مدار (26) بهدف تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الماستر بجامعة سطيف2

3-3- فاعلية البرنامج :وتعرف إجرائيا بأنها مدى تحقيق البرنامج للأهداف المتوخاة كما يقيسها الاختبار البعدي من خلال الفرق الدال احصائيا بين متوسط درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبيتين والضابطتين وكذا في الفروق بين درجات ومتوسط أفراد المجموعتين التجريبيتين قبل تطبيق البرنامج وبعده كما هي مقاسة ببطارية تورانس.

3-4- التفكير الإبداعي: يعرف إجرائيا بأنه : قدرة طلبة(المجموعتين التجريبيتين) للوصول إلى أفكار جديدة لم تكن معروفة من قبل تتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، ونستدل عليها من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في اختبار التفكير الابداعي لتورانس وتتضمن مكونات التفكير الإبداعي التالية:

-**الطلاقة:** ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، وتتحد كميا في ضوء عدد الاستجابات وسرعة صدورها في مدة زمنية محددة، بمعنى آخر هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته على بعد الطلاقة الفكرية على اختبار تورانس

- **المرونة:** يقصد بها القدرة على إنتاج أفكار متنوعة واستخدام طرق مختلفة في الوصول إلى الحلول وتزداد المرونة بزيادة الحلول وتنوعها وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته على بعد المرونة التلقائية على اختبار تورانس

- **الأصالة:** "ويقصد بها القدرة على إنتاج أفكار وحلول جديدة وغير مألوفة الصادرة من القائم بالحل بحيث تكون قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وتزداد درجة أصالة الحل كلما قل شيوع الحل

وبمعنى آخر نعني الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته على بعد الأصالة على اختبار تورانس

4- أهداف الدراسة: جاءت هذه الدراسة استكمالا لرسالة الماجستير الموسومة بـ: فاعلية إدارة الصف باستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب الثالثة ثانوي في حل المسائل الفيزيائية. والتي دفعتنا إلى المزيد من الاهتمام بمجال التفكير والإبداع والبحث عن سبل تنميتهما والتحقق من فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الإبداع. وعليه تسعى الدراسة الحالية إلي:

1- الوقوف على أهم مهارات التفكير الواجب تضمينها في البرنامج المقترح لتدرب عليها من خلال الكشف عن مهارات التفكير التي يحتاج إليها الطالب الجامعي لتنمية الإبداع لديه.

2- تصميم برنامج لتعليم التفكير لطلاب التعليم الجامعي بناءً على أهم المهارات التي تم رصدها في قائمة تحديد الاحتياجات التدريبية.

3- التحقق من فاعلية برنامج المقترح في تنمية التفكير الإبداعي بمكوناته الثلاثة (الطلاقة، المرونة، والأصالة) لدى عينة من طلبة المرحلة الجامعية (الماستر) في قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

4- التعرف على الفروق في القياسات القبلية والبعدية في درجة الكلية للتفكير الإبداعي ومهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلاب للمجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1)

5- التعرف على الفروق في القياسات البعدية في درجة الكلية للتفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، المرونة، والأصالة) لدى الطلاب للمجموعتين التجريبيتين والضابطتين (ماستر2 وماستر1).

6- التعرف على أفضلية التطور بين مجموعتي (ماستر2 وماستر1) من خلال:

7- التعرف على الفروق في القياسات البعدية في درجة الكلية للتفكير الإبداعي وقدراته(الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلاب بين المجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1).

8- التعرف على الفروق في القياسات البعدية في درجة الكلية للتفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلاب بين المجموعتين الضابطتين والمجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1)

9- الكشف عن حجم الأثر قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1) وفي التطبيق البعدي للبرنامج بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين (ماستر2 وماستر1).

5- أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

1-تقع ضمن الدراسات في المستوى الجامعي التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الجامعية التي يصل فيها الطالب درجة من النضج العقلي والتفكير المجرد، يكون قادراً فيه على الإبداع.

2-تناول موضوع التفكير الإبداعي وهو من المواضيع المهمة نظراً لدوره في تقدم المجتمع الإنساني، خاصة وأن الإبداع أصبح موضوعا أساسياً ومهماً ضمن موضوعات البحث العلمي في المجال التربوي والنفسي في عدد كبير من دول العالم.

3-تعمل هذه الدراسة إلى إعداد الطالب الجامعي لمواجهة تحديات العصر من خلال اكسابه مهارات الإبداع إضافة إلى ذلك قد تكون من الدراسات المحلية الأولى-في حدود علم الباحثة-التي تتصدى لتعليم التفكير في الجامعة بتبنيها الاتجاه الصريح والمستقل.

4-تعمل على سد العجز في الميدان التربوي والمتمثل في غياب برامج مبنية على أسس علمية معدة للطلبة الجامعيين أملا في تحسين قدراتهم الذهنية ومهارات التفكير الإبداعي لديهم ليصبحوا مبتكرين للمعرفة ،باحثين عن فرص التعلم مدى الحياة، قادرين على توظيف المعرفة في الحياة اليومية، وتخلصهم من النمطية الفكرية الطاغية على تفكيرهم.

5-الحاجة إلى استخدام أساليب تدريبية حديثة تتفق مع الحاجات التربوية الحديثة التي تجعل الطالب محور العملية التربوية.

6-تعمل على تضيق الفجوة بين الأهداف التربوية المسطرة وطبيعة الممارسة الفعلية والاجراءات المتبعة في الواقع من حيث(المنهاج، اعداد المعلم، وتكوين الطالب) سعيا لتقديم تنمية العقل وتطويره على حفظ المعرفة الأمر الذي يستدعي تبني فكرة هذه الدراسة.

7-النظر في السياسة التربوية وتوجيهها نحو تربية وتنمية الإبداع بما يتفق مع الغاية والهدف في كل المكونات بما في ذلك المناهج ، المعلم، طرق والاستراتيجيات التعلمية و معلم مسؤول على تحقيق تلك الأهداف والمسهم في تشكيل القاعدة العقلية العاطفية المهارية لدى الطلبة.

8-المساهمة في الجهود الموجهة نحو تطوير التعليم العالي عن طريق تدريب الطلاب غلى مهارات التفكير الإبداعي تحسين مهارات التفكير العليا للطلاب فبرامج تعليم التفكير تعلم بلا شك من أجل قمة الهرم، بني الافكار و الطرق و الاساليب الجديدة في تكوين مخرجاتها.

9-لعل الاهمية الكبرى لهذه الدراسة هي خروجها من باب التنظير إلى باب التطبيق العملي بالخروج من دائرة الضيقة لميدان الدراسات التربوية المتمثل الدراسات الوصفة وتجاهها نحو برامج عملية متكاملة تنمي معارفهم و تعدل اتجاهاتهم و تحسن أدائهم في آن واحد.

6-حدود الدراسة

6-1-الحدود البشرية: طلاب وطالبات المرحلة الجامعية مستوى ماستر (السنة1 والسنة2) في قسم علم النفس بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية – جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2 للعام الدراسي 2014-2015.

6-2-الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفترة الممتدة من نهاية السداسي الأول وإلى غاية نهاية السداسي الثاني. من السنة الدراسية 2014- 2015

6-3-المجال المكانية: تمّ تطبيق الدراسة بقسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. بجامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2 – بالقاعات الدراسية في الكلية المذكورة.

7- الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة قاعدة معرفية هامة تمد الباحث برصيد معلوماتي كبير، وتمكنه من جمع المعلومات النظرية والمنهجية الضرورية لتنويره بصفة كافية في مشروع بحثه. والبحث الحالي يتناول عرضاً وتلخيصاً لعدد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية والمحلية ذات العلاقة بالأطروحة التي أجريت في ميدان التفكير الإبداعي وفق برامج مختلفة استهدفت متغيرات ومراحل عمرية مختلفة أيضاً، ومع قلة توفر الدراسات المحلية إلا أننا حاولنا بذل جهد في الحصول على أكبر قدر من الدراسات المتوفرة والتي تتصل اتصالا مباشر أو غير مباشر بمتغيرات البحث كالبرامج التدريبية الاستراتيجيات التعليمية، وفيما يلي عرض ملخص لبعض الدراسات التي تم الاطلاع عليها. والتي تم تصنيفها إلى:

1-الدراسات التي تناولت أثر برامج تدريبية معدة مسبقا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

2-الدراسات التي تناولت أثر برامج تدريبية مقترحة من معد الدراسة في تنمية مهارات التفكير الإبداع

3-الدراسات التي تناولت أثر استراتيجيات مختلفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

7-1- الدراسات التي تناولت أثر برامج تدريبية معدة مسبقا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

قام (Sherief,N,1978) بدراسة للكشف عن أثر برنامج بوردو Purdue لتنمية قدرات التفكير الابداعي واستقصاء أثر البيئة الصفية : منفتح، مقيد، والنمط المعرفي المستقل وغير مستقل حيث طبق اختبار تورانس للتفكير الابداعي وبرنامج Purdue على صفوف المرحلة الابتدائية و أظهرت النتائج أثر واضح لبرنامج التدريب الابداعي على درجات الطلبة في اختبار قدرات التفكير الابداعي، مما يترك دلالة واضحة على فعالية برنامج التدريب في تحسن و تنمية قدرات التفكير الإبداعي، كما أظهر الطلبة الذين كانوا في بيئة

صفية (منفتحة) تساعد على الديموقراطية و قدرات ابداعية أكثر من الطلبة الذين كانوا في بيئة صفية (مقيدة) وكانت نتائج المجموعة التي اعتمدت على نفسها في بيئة صفية منفتحة ديموقراطية أفضل في مهارات الأصالة. كما يساعد المعلم المساند للتلاميذ في الجو التعليمي الديموقراطي (المنفتح) على تطوير الابداع، وقدرات التفكير الإبداعي.

وفي ذات الهدف اشتركت دراسة (Cole,S,1980) مع ما سبق من دراسات حيث طبق اختبار تورانس للتفكير الابداعي و برنامج Purdue على 121 طالب و طالبة من الصف الرابع ابتدائي و توصلت الى عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية في تنمية مهارات التفكير الابداعي يعزي الى برنامج بوردو Purdue .

وقام بيرك (Burke,G,G,1985) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج الكورت(Cort) في تنمية مهارات التفكير التشعيبي لدى البالغين، وتكونت العينة من 80 متطوعا، واستخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الابداعي وبرنامج الكورت ومن خلال تحليل محتوى اجابات أفراد العينة، توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة بين أداء المجموعتين في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة ادواردز بالدوف(Edward,J, & Baldauf,B,1987) معرفة أثر برنامج كورت الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف الأول متوسط في أمريكا. تكونت عينة الدراسة من (67) طالبا بلغت أعمارهم (12) عاما، وتم اختبار الطلبة بمقاييس مختلفة قبل البدء بتطبيق برنامج كورت، وطبق البرنامج لمدة (11) أسبوعا، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذوات دلائل إحصائية بحسب مقياس (Otis-Lennon) والمقدرة المدرسية (OLSAT)، وفي مفهوم الذات بحسب مقياس (SCAL)، وفي مرونة التفكير وأصالته بحسب مقياس تورانس (Torrance) لاختبار قدرات التفكير الإبداعي.

ودراسة كوتن (Cotton,1991) التي هدفت إلى توضيح أهمية التدريس المباشر للمهارات الإبداعية في إعداد مفكرين ومبدعين، ووصلت إلى نقطة هامة وهي أن الطلاب يمكن أن يتعلموا التفكير بشكل أفضل إذا ركزت المدارس على تعليمهم ذلك بطريقة مباشرة.

كما استهدفت دراسة تيسمان وآخرون (Tishman,et al,1992) توضيح أثر الحضارة في تعليم التفكير، وأعدوا لذلك مشروع يوضح الخطوط العريضة لتطوير ورقي التفكير غير المنظم، ويركز هذا النموذج على ثلاثة أشياء تساعد على بناء الثقافة هي: أولاً– إعداد نموذج يهتم بأنماط وأساليب التفكير الموجود في البيئة، ثانياً– التفاعل الذي يعني الاتصال والتعامل مع الآخرين، ثالثاً– التعليم المباشر من خلال ممارسة النشاط أو المهارة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أهمية الحضارة في تعليم وتنظيم التفكير الجيد، وأن هذا المدخل للثقافة من الممكن أن يكون طريقة فعالة لمساعدة المتعلمين ليتدربوا على التفكير.

وكشفت دراسة (Erickon,G,1995) عن أثر برنامج الكورت (Cort) لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي على طلاب الصف السادس وحتى الصف الثامن البالغ عددهم 150 طالبا و طالبة تعرضوا لبرنامج (Cort) وطبق عليهم اختبار تورانس، حيث دلت النتائج على وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

أما دراسة ثائر حسين (1995) فقد فحصت أثر برنامج (Cort) لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي طبق على 75 طالب من الصف الثامن الأساسي. ودلت نتائج اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على وجود فروق ذات دلالة اللفظية، كما دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الأصالة اللفظية، وتشير النتائج إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وفي ذات البرنامج.

وجاءت دراسة الخطيب (1995) للكشف عنأثر برنامج (Cort) لمهارات الإدراك، التفاعل، والمعلومات والعواطف على تنمية التفكير الإبداعي حيث طبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي وبرنامج الكورت بأجزائه السابقة الذكر على عينة قوامها 65 طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تورانس ولصالح المجموعة التجريبية الأمر الذي يشير إلى نجاح برنامج الكورت (Cort) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

في حين اختبرت ناديا السرور (1996) فاعلية برنامج الماستر ثينكر **Master Thinker** لتعليم التفكير المهارات الابداعية. على73 طالب وطالبة من الجامعة الاردنية ودلت نتائج اختبار تورانس على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مهاراتهم الابداعية لصالح المجموعة التجريبية باستثناء مهارة الطلاقة.

وفحصت دراسة (Rodd,1997) فاعلية برنامج المواهب غير المحدودة TU من تشجع التفكير على عينة مكونة من 48 طفلا من أطفال الروضة بعد موازنة الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية، بأداء أفراد المجموعة الضابطة اشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وأظهرت دراسة شبيب (2000) بعنوان فاعلية برنامج (Cort) في تنمية التفكير الإبداعي، و ارتباط ذلك بجنس الطالب ومستوى تحصليه حيث اختبر أفراد العينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي و الباغ عددهم 86 طالبا وطالبة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج الكورت ودلت النتائج اختبار تورانس من فاعلية برنامج (Cort) في تنمية التفكير الابداعي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعلى جميع أبعاد اختبار تورانس، كما دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزه لمستوى التحصيل الدراسي، لصالح المستوى المتوسط للدرجة الكلية و لكن لم تكن دالة بالنسبة للطلاقة والمرونة والأصالة.

وفي دراسة أجرتها رنا مطر (2000) بعنوان أثر برنامج المواهب المحدودة UN على تطوير القدرات الإبداعية، ومفهوم الذات على طلاب الصف الخامس الأساسي والبالغ عددهم 58 طالبا دلت نتائج اختبار تورانس ومقياس مفهوم الذات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت العبد اللات (2000) بدراسة حول أثر برنامج أدوات التفكير والانتباه المباشر (DATT) في تنمية التفكير الإبداعي كقدرات وسمات إبداعية، وهذا على عينة مكونة من 80 طالبة من الصف الأول ثانوي الأدبي والعلمي، ومن خلال تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي وبرنامج أدوات التفكير والانتباه المباشر (DATT) وقائمتي السمات العقلية الشخصية الخصائص الإبداعية توصلت الباحثة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وتقصت الدراسة الطولية لبروكتر (Procter, R,2001 الواردة في اللالا،2010،ص43)أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والسمات الإبداعية كما عرفها "جاردنر" لطلبة المرحلة الابتدائية على عينة قوامها (520) طالبا وطالبة من سبع مدارس و24 صفا في أمريكا. حيث تم تقسيمهم

بشكل عشوائي لثلاث مجموعات على النحو الآتي: المجموعة الأولى وشملت "عشرة صفوف" واعتبرت مجموعة ضابطة في حين تضمنت المجموعة الثانية "سبعة صفوف" تلقت المعالجة على مهارات العمل

الإبداعي للمشكلات لمدة عام، بينما تلقت المجموعة الثالثة " سبع صفوف المتبقية " معالجة تتضمن التوسع والبحث عن المعلومات الإضافية باستخدام تكنولوجيا المعلومات، والتعلم التعاوني، وتكامل الفكرة الرئيسية، واستخدمت قائمة لشطب السمات الإبداعية "جاردنر" لتحديد السمات الإبداعية التي تقيس تسع خصائص مثل: المرونة والطلاقة والأصالة والتفاصيل وحب الاستطلاع والخيال والحدس. وتم تقسيم الأطفال في هذه الدراسة إلى مجموعتين، احدهما تجريبية والأخرى ضابطة بشكل عشوائي، كما تما تدريب عدد من المعلمين على برنامج المواهب غير المحدودة لتدريس أفراد المجموعة التجريبية. أما معلمو المجموعة الضابطة فقد قاموا بالتدريس بأسلوب التلقين المباشر، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تطور السمات الشخصية

الإبداعية بشكل ايجابي وذي دلالة لدى المجموعة الثالثة التي تلقت المعالجة. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية التفكير والتفكير المنتج والناقد،وإظهار المجموعة التجريبية مقدرة أكبر على اتخاذ القرارات والتخطيط.

وأجري كلا من وانج وهورنج (Wang and Horng,2002) دراسة بعنوان أثر التدريب لحل المشكلات الإبداعي على الإبداعية والسمة المعرفية على مئة عامل يعملون في مصنع حكومي في تايوان، (81) عاملا يعملون بالتطوع للمشاركة في هذا التدريب. تم تقسيمهم لثلاث مجموعات، تلقت كل مجموعة 12 ساعة من التدريب، وجلستي متابعة خلال عام كامل، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وأظهرت النتائج أن نقاط

المشاركين في مجال الطلاقة والمرونة والأفكار كانت أعلي بعد حصولهم على التدريب، بينما لم تتم ملاحظة أي تغير على 35 عامل الذين لم يشاركوا في التدريب.

وأجرى هنج (Hang,2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الإبداع العلمي، والقدرة على حل المشكلات في مبحث الكيمياء على عينة مكونة من (32) طالبا من طلبة الصف الخامس الأساسي. وتم استخدام مقياس القدرة على حل المشكلات ومقياس الإبداع العلمي قبل وبعد إجراء التجربة، وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة. وتم استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن نموذج الحل الإبداعي للمشكلات قد حسن من قدرة الطلبة على حل المشكلات.

وكان من أهداف دراسة كمال خليل (2003) الكشف عنأثر برنامج تدريبي للتفكير التباعدي مستند إلى نموذج جيلفورد في مهارات التفكير العليا وفق نموذج بلوم المعرفي. و قد اختار الباحث عينة مكونة من (242) طالبا وطالبة من الصف الثامن والعاشر الأساسي وكانت أدوات الدراسة معدة من قبل الباحث تمثلت

في مقياس لمهارات التفكير العليا وبرنامج تدريبي، حيث توصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على وجود أثر للبرنامج

التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الإناث كان أفضل من أداء الذكور في المجموعة التجريبية. كما فاق أداء طلبة العاشر أساسي من أفراد المجموعة التجريبية أداء طلبة الصف الثامن أساسي.

وهدفت دراسة أميمة عمور (2005) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة مكونة من (160) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، تكونت المجموعة التجريبية من (45) طالبا و(35) طالبة، كما تشكلت المجموعة الضابطة من العدد نفسه، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على اختبار تورانس للتفكير الابداعي الصورة اللفظية، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

كما هدفت دراسة طراد (2012) إلى التعرف على أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. وكذا التعرف على الفروق في تنمية التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس. وقد استخدام الباحث المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتان المتكافئتان (الضابطة والتجريبية) لملائمته متطلبات البحث. اشتملت عينة البحث على 60 طالب وطالبة من المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية في جامعة بابل، بواقع (38) طالب و(22) طالبة. قسمت العينة إلى أربعة مجاميع، حيث قسم الطلاب عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (19) طالب للمجموعة الواحدة، وقسمت الطالبات عشوائيا أيضا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (11) طالبة للمجموعة الواحدة. وقام الباحث بإجراء الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي باستخدام مقياس تورانس على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (60) طالبا وطالبة من المرحلة الثالثة يمثلون مجموعات البحث الأربعة، بعدها تم تطبيق البرنامج الذي يتكون من عشرة وحدات تعليمية فعلية (عادة عقلية)، مدة الوحدة التعليمية (60) دقيقة، تعطى وحدة تعليمية واحدة كل أسبوع وبهذا استغرق تنفيذ البرنامج (10) أسابيع، بعد إكمال تطبيق البرنامج التعليمي على مجموعتي البحث التجريبيتين للطلاب والطالبات، قام الباحث بإجراء الاختبارات البعدية المتمثلة باختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين المذكورتين. ومن أهم الاستنتاجات التي تمخض عنها البحث : أن لبرنامج كوستا وكاليك تأثير ايجابي في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي كقدرة عامة ونفس التأثير في تنمية قدرات التفكير الإبداعي الفرعية (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) باستخدام عادات العقل لدى طلاب وطالبات المرحلة الثالثة

في كلية التربية الرياضية. وقد أوصى الباحث بضرورة اعتماد برنامج كوستا وكاليك كمنهج مستقل في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي في كليات التربية الرياضية لما له من أهمية كبيرة في تنمية التفكير الإبداعي.

7-2- الدراسات التي تناول تأثر برامج تدريبية أو تعليمية مقترحة من معد الدراسة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

سعت دراسة درويش (1973) إلى الكشف عن أثر برنامج للتدريب على الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الإبداع وقدرات التفكير الإبداعي على عينة من (193) طالبا من الصف الأول والثاني ومن الأدوات التي اعتمد عليها الباحث، اختبار التفكير الإبداعي لتورانس، برنامج تدريبي من إعداد الباحث، ومقياس الاتجاه نحو الإبداع. ومن أبرز النتائج التي توصل إليها: حدوث تحسن في مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية على مقاييس الإبداع المختلفة نتيجة خبرات التدريب التي تعرضوا لها أ الأمر الذي يشير إلى إمكانية التدريب على مهارات الإبداع و تنميتها و حدوث تغير ايجابي لدى طلبة المجموعة التجريبية من حيث تعديل اتجاهات الطلبة نحو التفكير الإبداعي، مما يؤكد على قوة العلاقة ما بين الاتجاه والسلوك نحو التفكير الإبداعي.

وأجرى (Johson,1974) دراسة بعنوان :التعلم الابداعي وأثره في تنمية قدرات التفكير الابداعي والتحصيل والذكاء وشملت عينة الدراسة على 353 طالب و طالبة من الصف الرابع ابتدائي، وطبق عليهم دروس ونشاطات من صلب المواد التعليمية أعدت بطريقة تشجع على الإبداع. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الجموه العام للتفطير الإبداعي، ولصالح المجموعة التجريبية في اختبارات التفاصيل، والمرونة، وكانت درجات المجموعة الضابطة أفضل من التجريبية في اختبار الطلاقة، ولم تجد الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية في التحصيل و الذكاء، كما لم تجد فروقا ذات دلالة احصائية بين الجنسين في مكونات

التفكير الإبداعي و لو أن الاناث حصلن في اختبار المرونة على درجات أعلى من الذكور إلا أن هذه الفروق لم تكن لها دلالة احصائية.

وهدفت دراسة كل من (Richard, P.N.& Franklin, ,B.S.1977) لمعرفة فاعلية أساليب التدريس المدعمة ببرنامج تشجيع التفكير المتشعب في تنمية قدرات التفكير الإبداعي على عينة مكونة من 119 طفلا أعمارهم ما بين (9-10) سنوات، واستخدمت الدراسة اختبارات لفظية وشكلية من بينها نشاط تكملة الصورة لتورانس وبرنامج من اعداد فرانكلن Franklin وأثبتت الدراسة: أن طرق وأساليب التدريس المدعمة ببرنامج مصممة لتنمية التفكير الإبداعي تؤدي إلى تحسين وتطوير التفكير الإبداعي، كما أثبتت تفوق الذكور على الإناث بالنسبة للطلاقة الفكرية.

وطبق تورانس(Torrance,1978) برنامجا في جامعة جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية للكشف عن إمكانية تحسين وتنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال تطبيق برنامج التدريب على حل المشكلات المستقبلية على مدارس المرحلة الثانوية. واستند البرنامج كما وصفه الأدب التربوي على أساس مبادئ وقواعد

"اوزبورن" في أسلوب العصف الذهني، وتضمن البرنامج معلومات عن المستقبل في صورة مشكلات يحتمل أن يواجهها الناس في القرن الحادي والعشرين، وتم تنفيذ البرنامج باستخدام مجموعات صغيرة، أو الفريق المكون من عدد من الطلبة، حيث تكونت كل مجموعة من 04 طلاب، تم اختيارهم على أساس إجاباتهم عن بعض الاختبارات التمهيدية، أو درجاتهم في اختبار الإبداع وتم ذلك للتأكد من تحقق التكافؤ بين المجموعات، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن وتنمية مهارات التفكير الإبداعي عن طريق تدريب الطلبة على البرنامج إذا توافرت الظروف الملائمة (العبد،2010، ص65). واشترك كل من(Albano & Charles,1985) في دراسة هدفت التعرف على أثر برنامج تكويني عملي على قدرات التفكير الإبداعي على عينة من 66 فردا من أفراد المجموعة العسكرية للاتصالات الالكترونية من خلال تحليل النتائج، وهذا بعد تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي وبرنامج; تدريبي من اعداد الباحثين تم التوصل إلى فعالية البرنامج في تحسين الابتكار الشكلي واللفظي وتحسين مهارات التفكير الإبداعي على المجموعة التجريبية.

وتقصى يونج (Young, B.D,1989) فاعلية نموذج تعليمي مشتق من الأبحاث المتعلقة بأساليب تعلم وتتتابع مناهج العلوم، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي والبالغ عددهم 253 طالبا وطالبة طبقت عليهم الأدوات التالية اختبار تورانس للتفكير الابداعي، برنامج تعليمي من اعداد الباحث، اختبار ستانفورد Stanford للتحصيل، مقياس (CTBS) لقياس التفكير الأساسي، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المعد والمشتق من أبحاث أساليب تعلم، وتتتابع مناهج العلوم على أداء المجموعة التجريبية فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير الابداعي، أما جنس الطالب فلم يكن له دلالة احصائية مع أي من متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة ناصر الخطاب (1994) حول فاعلية برنامج تعليمي في العلوم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي إلى إعداد برنامج تعليمي وفق أغراض لدراسة واختبر فاعليته على عينة من 70 طالبا من الصف السادس الأساسي طبق عليهم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي واختبار توكي للتحصيل حيث دلك النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين على الاختبارات الشكلية واللفظية لصالح المجموعة التجريبية، وكذا تفوق الطلبة ذوي التحصيل العالي على الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمتدني في اختبار التفكير الأساسي.

وأجرت سلامة (1995) دراسة بعنوان: أثر برنامج للتدريب الإبداعي في تحفيز التفكير الإبداعي على طلاب الصف الثالث والرابع أساسي والبالغ عددهم (275) طالب وطالبة، طبق عليهم اختبار من اعداد الباحثة وبرنامج تدريبي وبينت النتائج أن البرنامج كان ذا فاعليته واضحة في اكتساب أفراد العينة التجريبية قدرة على التفكير الإبداعي، وكذا تفوق الإناث على الذكور في الصفوف المختلطة بالنسبة للطلاقة اللفظية،

بينما تفوق الذكور على الإناث في الطلاقة الفكرية، وكانت استفادة أفراد العينة من أبناء الطبقات الاقتصادية العليا كان أعلى من استفادة أبناء الطبقات الدنيا على الاختبار كله، و فروعه بشكل دال احصائيا.

أما الدراسة التجريبية التي أجراها سلافيا (Sylvia 1996) أخذاً عن(الخياط، والخوالدة،2015 ، ص106) والتي هدفت إلى قياس برنامج تدريبي في مهارات التحليل لدى الطلبة الممرضين على ممارستهم لمهارات التفكير الإبداعي، ثم تطبيق الاختبارات التالية: "اختبار تورانس للتفكير الإبداعي TTCT واختبار GCPST المخصص لحل المشكلات ذات الطابع الإبداعي، واختبار WGACT لمهارات التفكير الناقد. وتكونت عينة الدراسة من97 طالبا تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، أظهرت نتائج الاختبار البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي أظهر أفرادها القدرة على استخدام مهارات التفكير الإبداعي بشكل أفضل، وظهر ذلك من خلال قدرتهم على استخدام مهارات التفكير العليا، واستخدام العمليات المعرفية العليا عند حلهم للمشكلات التي عرضت عليهم.

وفي ذات الهدف قامت الحموي (1996) بإعداد برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي على عينة من 28 طفلا من كلية ومدارس وروضة المعارف الأهلية طبقت عليهم اختبارين هما اختبار وجود أنيف هارس Good a neuf اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالفعل والحركة لأطفال ما قبل المدرسة، TCAM وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القدرة على التفكير الإبداعي وكذا عدم وجود فروق في التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، كما بينت تفوق إناث المجموعة التجريبية في القدرة على التفكير الإبداعي بشكل عام وتفوق الاناث على الذكور في القدرة على الطلاقة فقط.

وفي دراسة بعنوان تنظيم تعلم الطلبة بطريقة الإبداع في تنمية التفكير الابداعي، واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية قام بها حسام خصاونة (1997) على عينة قوامها 278 طالبا و طالبة من الصف العشر الأساسي أين تم تطبيق برنامج تعليمي ومقياس الاتجاهات نحو طريقة التدريس الإبداعية والتقليدية من إعداد الباحث، كذا اختبار تورانس التفكير الإبداعي وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار تورانس الكلي تعزى لطريقة التدريس، لصالح

طريقة الإبداع. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات تعزى لطريقة التدريس لصالح طريقة الإبداع.

قام مقدادي (2000) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الناقد في تنمية الخصائص الإبداعية، وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في الاردن، تكونت عينة الدراسة من 75 طالبا تم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين (36) طالبا، وضابطة (39) طالبا، وخضعت المجموعتان لقياس

قبلي وبعدي على مقياس سمات الشخصية وتقدير الذات والثقة بالنفس، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحمل الأمور والاستقلال في التفكير.

واشترك في ذات الأداة أبو جادو (2003): في دراسته التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام برنامج تجريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في وكالة الغوث في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة تم تقسيمهما عشوائيا وتم تطبيق البرنامج التدريبي المسند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات لـ "تيريز" على أفراد المجموعة التجريبية لمدة ستة أسابيع، ولقياس أثر البرنامج تم تطبيق اختبار تورانس الإبداعي بصورته اللفظية على أفراد المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وبعده كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية: كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين متوسط أداء الذكور وأداء الإناث، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين المجموعة والجنس.

وتقصت دراسة السمير (2003) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر، وتكونت عينة الدراسة من طلبة مدرستي تحليل سالم الثانوية للبنين والحص للإناث، والبالغ عدد طلبتها (240) طالبا وطالبة. تم اختيار مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين من الذكور والإناث بطريقة عشوائية من بين ثماني شعب صفية، وكان عدد أفراد كل مجموعة 30 طالبا وطالبة، طبق عليهم اختبار الأداء المعرفي كقياس قبلي وبعدي على كلتا المجموعتين. وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ǎ = 05، 0) في أداء الطلبة الإبداعي تعزى إلى البرنامج التدريبي، وعلى جميع المهارات (الطلاقة، الأصالة، المرونة، التفاصيل، التحويل، التصور، التنظيم، التحليل، التركيب، والتقويم) وعلى الاختبار ككل لصالح المجموعتين التجريبيتين. كما أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب ANCOVA أن البرنامج التدريبي يختلف تأثيره في أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين على الاختبار ككل باختلاف جنس الطالب، حيث كانت الفروق لصالح أداء الإناث في المجموعة التجريبية، وكذا في ضوء تحصيل الطالب، حيث بين أن الاختلاف في الأداء كان فقط بين أداء الطلبة ذوي التحصيل المتدني

وأداء الطلبة في المستويات التحصيلية الأخرى. في حين لم يظهر اختلاف في أداء الطلبة ذوي التحصيل العالي جدا، والعالي، والمتوسط.

وقام (Lee 2004) في (الطراونة، 2010 ص 49) بدراسة هدفت معرفة تأثير تصميم التعليم بناء على مهارتي الأصالة و الطلاقة في الإبداع الشكلي واللفظي من خلال برنامج تدريبي معتمد على التناظر وبلغ عدد العينة 30 طالبة و15 طالب مجموعة تجريبية و15 طالب مجموعة ضابطة وطبق اختبار تورانس

للتفكير الإبداعي الجزء الشكلي (أ، ب) كأداة للدراسة وأشارت النتائج إلى زيادة درجات الطلاقة، والمرونة عن المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وكان من أهداف دراسة جورانة (2004) التعرف على واقع مهارات التفكير الإبداعي في كتاب تاريخ الأردن للصف الأول ثانوي أدبي وإعداد برنامج تعليمي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مادة التاريخ و البالغ عددهم 100 طالب طبق عليهم اختبار تورانس التفكير الإبداعي وبرنامج تعليمي مصاغ وفق أغراض الدراسة مع بطاقة لتحليل الكتاب من إعداد الباحث حيث توصلت الدراسة إلى: وجود أثر واضح للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة التاريخ. وكذا تدني مستوى مهارات التفكير الإبداعي في كتاب تاريخ الأردن المعاصر للصف الأول الثانوي الأدبي.

واشتركت في ذات النموذج دراسة الفريحات(2004) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نموذج أوزبورن لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المركز الريادي في محافظة عجلون. وتكونت عينة الدراسة من 60 طالبا وطالبة من الصفين الثامن والتاسع في المركز الريادي في محافظة عجلون والبالغ عددهم 200 طالب وزعوا على مجموعة تجريبية من 15 طالبا و15 طالبة، وأخرى ضابطة تكونت من15 طالب و15 طالبة. وتم إخضاع المجموعتين لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية، واستمر التدريب 60 يوما، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق في أداء طلبة المركز الريادي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، وأبعاده الفرعية يعزى لصالح المجموعة التجريبية. وإلى وجود فروق تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، وإلى وجود فروق تعزى لصالح الإناث على بعد الأصالة. وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على بعدي الطلاقة والمرونة.

وكذلك دراسة السلخي (2004) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية الفكر الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف السابع ووزعوا في مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأعد الباحث برنامجا تعليميا قائما على الأنشطة التعليمية، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) المعدل بما يتناسب أهداف

الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) وعلى الدرجة الكلية على اختبار تورانس المجموعة التجريبية، وكذلك على اتجاهاتهم نحو البرنامج.

وكان من أهداف دراسة شبيلات (2005) تطوير برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي في تدريس القرآن الكريم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين وزعوا عشوائيا، واستخدمت أداتين في دراستها، وهما البرنامج المطور، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) المعدل بما يناسب أهداف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) وعلى الدرجة الكلية اختبار تورانس لصالح المجموعة التي درست الوحدة من خلال البرنامج التدريبي.

وفي دراسة الشنيقات (2005) التي هدفت الكشف عن مدى ممارسة معلمي و معلمات مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التفكير الإبداعي، وقياس فاعلية برنامج مقترح في اكتساب هذه المهارات معرفة و ممارسة، حيث تمثلت عينة الدراسة في 30 معلما ومعلمة ممن يدرسون مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في العاشر، التاسع، الثامن، السابع تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ومن الأدوات المستخدمة: البرنامج التدريبي، اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة، وكانت أبرز النتائج التي خرجت بها الدراسة: المتوسطات الحسابية لمستوى المعرفة والممارسة البعدية لدى معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، أفراد المجموعة شبه التجريبية سواء على مستوى اختبار المعرفة ككل أم على مستوى بطاقة الملاحظة ككل بعد تطبيق البرنامج التدريبي، أعلى من متوسطات المستوى المقبول تربويا (80 %) وقد كان لهذه الفروق في المتوسطات الحسابية دلالة إحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة البعدي لدى معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن بمهارات التفكير الإبداعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي حسب سنوات خبرة المعلم و المعلمة سواء على مستوى الاختبار ككل أو مجال مهارات التفكير الإبداعي لصالح الخبرة أكثر من 5 سنوات، أي الخبرة الأطول. –عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية سواء على مستوى الاختبار ككل أو على مستوى بطاقة الملاحظة ككل، ترجع إلى اختلاف الجنس بعد تطبيق البرنامج على عينات أوسع و في مستويات مختلفة لتعميم الفائدة. –تصميم برامج تدريبية أخرى لتنمية مهارات التفكير الإبداعي مما لم يتعرض لها البرنامج مثل " التفاصيل، الحساسية للمشكلات، التنظيم". والوقوف على فاعلية هذه البرامج، وكذا ضرورة العمل على تزويد المعلمين العاملين بالميدان التربوي كافة بمهارات التفكير الإبداعي.

واستهدفت دراسة الدبابنة (2007) استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الخيال الإبداعي عند الأطفال من عمر(7–8) سنوات، حيث اشتملت عينة الدراسة على (100) طالب من طلبة الصف الثاني الأساسي، تم اختيارهم عشوائيا في أربع مجموعات: مجموعتين ضابطين و مجموعتين تجريبيتين، و روعي تمثيل كل منهما لمتغير الجنس، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبيتين، وتم استخدام طريقة وليمز لقياس القدرات الإبداعية كمقياس قبلي و بعدي. وأظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة (0،05) لصالح المجموعتين التجريبيتين كلتهما على درجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس القدرات الإبداعية حسب وجهة نظر الطالب و المعلم و ولي الأمر، ما عدا بعد الطلاقة و المرونة، وتحمل التعقيد لصالح المجموعة التجريبية حسب وجهة نظر الوالدين، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعرف لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمقاييس. ما عدا بعدي الطلاقة والمرونة لصالح الإناث، وبعد الأصالة لصالح الذكور على مقياس التفكير التشعيبي. وظهرت فروق في التفاعل بين المجموعة والجنس على أبعاد الطلاقة والمرونة والإسهاب على مقياس التفكير التشعيبي وعلى بعد تحميل التعقيد والأسئلة المفتوحة لمقياس وليمز.

أما الصمادي (2008) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج "اوزبورن" الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات فوق المعرفية في الرضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن وبلغ عدد أفراد الدراسة (76) طالبة من الصف التاسع في محافظة عجلون وخصصت أحد الشعب عشوائيا كمجموعة تجريبية (43 طالبا) تعرضت للبرنامج التجريبي والثانية ضابطة وأعد الباحث برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات، وتم تطوير أداة لقياس المهارات فوق المعرفية في الرياضيات واستخدام اختبار القدرة الإبداعية في الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعتين التجريبية و الضابطة، على اختبار القدرة الإبداعية في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار القدرة الإبداعية في الرياضيات تعزى للتفاعل بين استخدام البرنامج التدريبي والمستوى التحصيلي. وأوصت الدراسة بتبني البرنامج التدريبي في تدريب الرياضيات لقدرته على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية.

وهدفت الدراسة السويدان (2008) إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي موجه لتعلم التفكير في التحصيل في العلوم و تنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين وتم تصميم برنامج تدريبي موجه لتعلم التفكير اشتمل على مهارات المتضمنة في أجزاء ثلاثة من البرنامج الكورت، وهي توسع مجال الإدراك، التنظيم والعمل، وقدمت من خلال محتوى وحدتي أجهزة الانسان

والخصائص الفيزيائية للمادة من كتاب الصف السابع أساسي في فلسطين على صورة أنشطة اثرائية وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة مختارة بشكل قصدي مقسمة الى مجموعين تجريبية وضابطة طبقت عليهم الأدوات التالية: اختبار العرفة القبلية للتأكد من تكافئ المجموعتين، اختبار التحصيل في العلوم واختبار المهارات العلمية ومقياس اتخاذ القرار. واظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي الموجه لتعلم التفكير كان فعالا في كل من التحصيل في العلوم، وتنمية المهارات العلمية و القدرة على اتخاذ القرارات لدى الطالبات

اللواتي درسن وفقه مقارنة بالطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين وتشجيعهم على استخدام البرنامج التدريبي الموجه لتعلم التفكير لتنمية المهارات العلمية وتحسين القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة، وكذلك إرساء ثقافة تنمية التفكير وتوفير بيئة مدرسية مشجعة.

قام الطراونة (2010) بدراسة لاختبار فاعلية برنامج تدريبي مبني على التفكير التناظري في تنمية الابداع لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك، واتبع الباحث المنهج شبه تجريبي، بحيث اختبر المجموعة التجريبية للذكور من مدرسة والمجموعة الضابطة من مدرسة أخرى، وكذا الأمر بالنسبة للإناث، وبلغ أفراد العنة (96) طالبت وطالبة، نصفها تجريبية والنصف الآخر ضابطة موزعين بالتساوي، وتم تطبيق اختبار الأداء الإبداعي المستند إلى نظرية جيلفورد كاختبار قلبي لضمان تكافئ المجموعات، وبعد تطبيق البرنامج، واختبار الأداء الإبداعي على المجموعتين تم جمع البيانات و تحليلها إحصائيا من خلال برنامج Spss16، واتضح من نتائج الدراسة أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي وهذا الأثر لصالح المجموعة التجريبية حيث كان أداءهم أعلي على جميع المهارات التي تضمنها الاختبار الإبداعي من المجموعة الضابطة و المكونة من (الشعور بوجود مشكلة، مهرة التذكر، المعرفة المشتقة من الخبرة، إيجاد العلاقات وتفسيرها، وتوليد الأفكار، الطلاقة المرونة الأصالة، إيجاد الحلول تقبل الحلول كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج التدريبي تعزى للنوع الاجتماعي المهارات التالية (المرونة، الاصالة، إيجاد الحلول، مهارة تقبل الحلول).كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج التدريبي تعزى للنوع الاجتماعي في المهارات التالية (الشعور بالمشكلة، التذكر، العلاقات المشتقة من الخبرة، إيجاد العلاقات وتفسيرها، توليد الأفكار، الطلاقة.)

وقام كل من الخياط والخوالدة (2010) بتقصي أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي على حل المشكلات لدى طلبة كلية المركز الجغرافي الملكي، حيث تم اقتراح مجموعة من مهارات التفكير الإبداعي و بناء برنامج تدريبي لتلك المهارات، ومقياس لحل المشكلات ليتم عن طريقه دراسة أثر البرنامج التدريبي، و اعتمدت الدراسة على تصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية، وضابطة) مقياس قبلي وبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج التدريبي على حل المشكلات عند

(α=0.05) تعزى لمتغير المجموعات (تجريبية و ضابطة) لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج تعزى لمتغير كل من النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي. وكذلك التفاعل بين متغير التحصيل الأكاديمي (عال و متدن) ومتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث). وقد استخدمت الدراسة الاساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي المعدل، اختبار (ف) ANCOVA. وأوصت الدراسة بإجراء دراسة مقارنة تتناول مهارات التفكير الإبداعي بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة،

وتطوير العديد من البرامج التعليمية التي تتناول مهارات التفكير الإبداعي وتطبيقها على جميع طلبة المدارس والجامعات (الخياط، والخوالدة،2010،ص93).

وقامت العبد (2011) بدراسة استهدفت استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية والبالغ عددهم (76) معلما ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجربة

وضابطة باستخدام المنهج التجريبي بقياس قبلي و بعدي لكلتا المجموعتين. وقامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة المتمثلة في مقياس مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات. حيث تم التأكد من صدق المحكمين لها وحساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة "الفا كرونباخ" والذي بلغ (0،825) وتم حساب معامل ارتباط بيرسون وكان بقيمة (0،86). كما تم إعداد البرنامج التدريبي القائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات الذي تم التدرب عليه من قبل المجموعة التجريبية واستثناء المجموعة الضابطة من التدريب، واستمرت المعالجة مدة سبعة أسابيع. ولفحص أسئلة الدراسة تم استخدام التحليل الإحصائي (T.Test) وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى البرنامج التدريبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لمهارات التفكير وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية يعزى إلى نوع التدريب لصالح المجموعة التجريبية. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات مثل: تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام قصص الخيال العلمي لزيادة مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

وقام واضح (2015) لدراسة هدفت للتعرف على فعالية برنامج تكويني مفتوح في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات TRIZ في تنمية التفكير الابتكاري لدى متربص التكوين المهني وتم اختيار عينة من 26 متربصا تخصص ميكانيك اصلاح السيارات طبق عليهم البرنامج التكويني لمدة أربع أسابيع واستخدام اختبار خير الله للتفكير الابتكاري كقياس قبلي وبعدي وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين متوسط أداء المتربصين قبل و بعد تعرضهم للبرنامج وذلك على اختبار السيد خير الله ومكوناته: الطلاقة، الأصالة، المرونة لصالح القياس البعدي، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتربصين المنحدرين من أسر ذات مستوى اجتماعي وثقافي مرتفع والمنحدرين من وسط اقتصادي اجتماعي منخفض، ووجود فروق ترجع للمستوى الثقافي.

7-3-الدراسات التي تناولت أثر استراتيجيات مختلفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

وأجرى ستاين (Stein 1975) دراسة بعنوان (التحفيز الإبداعي). هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التي تستطيع تحفيز الإبداع. ولتحقيق هذا الهدف قام بتطبيق عدد من الاستراتيجيات على عدد من المجموعات لمعرفة مدى فاعلية كل استراتيجية منها في تحفيز الإبداع. وتنميته. وقام بتطبيق دراسته على ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى درست من خلال استراتيجية الحفز الذهني عدد أفرادها (46 طالبا و طالبة)،والمجموعة الثانية درست من خلال استراتيجية حل المشكلات الإبداعية عددها (45 طالبا و طالبة) والمجموعة الثالثة درست من خلال استراتيجية تأليف الأشتات عدد أفرادها(طالبا و طالبة). درست المجموعات التجريبية لمدة ستة أسابيع بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا وقد تم استخدام اختبار تورانس المصور، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات الثلاث في تحفيز الإبداع وتنميته، وأعلى المتوسطات الحسابية كانت لصلح حل المشكلات الابداعية (المساعيد 2005 ص74).

وقام بيرنز (Burns،1983 نقلا عن المساعيد، 2005، ص73) بدراسة بعنوان " مقارنة بين ثلاث طرق لحل المشكلة الإبداعي، هدفت إلى المقارنة عدد من الاستراتيجيات الكفيلة بحل المشكلات بطريقة ابداعية في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي والمتمثلة في الطلاقة، المرونة، الأصالة. وقد تم استخدام استراتيجية الحفز الذهني مع مجموعة تجريبية أولى، واستراتيجية تألف الأشتات من خلال التناظر الشخصي مع مجموعة تجريبية ثانية، مجموعة ضابطة، وطبقت الاستراتيجية الأولى على عينة بلغت 75 طالبا وطالبة، وطبقت الاستراتيجية الأخرى على عينة بلغت 73طالبا وطالبة واعتمد على عدد من الاختبارات التي قام بإعدادها، وقد أفضت الدراسة إلى الآتي: إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استراتيجية الحفز الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمتمثلة في الطلاقة، المرونة، الأصالة.

كما قام لويري وجويس (lowery,Joyc,1987 في الخياط والخوالدة،2010،ص105) بدراسة لمعرفة أثر البرامج التدريبية في تطوير الإبداع بإجراء اختبارات إبداعية بعدية لمعرفة الفروق في ثلاث استراتيجيات مختلفة لتدريب الإبداع لدى ثلاث مجموعات عشوائية من الصفوف (3، 4،5) الابتدائية واختار (12) طالبا من الصفوف الثلاثة وإخضاعها لثلاثة برامج مختلفة هي: برامج التجميع والإرشادات الجديدة، والموسيقى والتخيلات لتطوير مهاراتهم الإبداعية. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الطلبة الذين تلقوا التدريب.

وهدفت دراسة باير (Bayer،1988 المشار إليها في المساعيد، 2005، ص73) إلى معرفة مدى قدرة استراتيجيتي حل المشكلات الإبداعي (CPS)، وتآلف الأشتات في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وقد استخدم خمس مراحل للتدريب على حل المشكلات: ايجاد الثغرات، واجاد المعلومات، وايجاد المشكلة، وايجاد الفكرة، وتقبل الحل، إضافة إلى استراتيجية تألف الأشتات، وبعد مرور ستة شهور قام بتطبيق

اختبار تورانس لتفكير الإبداعي(Torrance Test of Creative Thinking)، وقد أفضت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية مقارنة بالاختبار القبلي لصالح استراتيجية تألف الأشتات، إذ تم من خلالها الى اكتشاف المشكلات بطريقة علمية مما أدى إلى تطور وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، و زيادة تحصيلهم العلمي.

واشترك كل من إكفال وبارنس(Ekvall & Parnes,1989) في دراسة بعنوان طرق حلّ المشّكلات الإبداعي في تطوير الإنتاج، وهدفت الى معرفة تأثيرات التدريب على بعض الاستراتيجيات الابداعية في حلّ المشّكلات الإبداعية لدى المهندسين الصناعيين وطبقت على 5 مجموعات المهندسين الصناعيين السويديين من خلال تدريبيهم على استراتيجية الحفز الذهني والتفكير بالتناظر والمجاز من خلال استراتيجية تألف الاشتات، ومناقشة النتائج والحلول ل5 من المشكلات التقنية لكل مجموعة من مجموعات العمل، ولمدة 3 أيام من التدريب لمعرفة نتيجة كل من مكون الطلاقة وقد اقضت الدراسة الى وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (α=0.05) بين الحفز الذهني واستراتيجية تألف الأشتات لصاح تألف الأشتات والطلاقة.

وفي دراسة تحليلية للعملية الابداعية أظهرت دراسة هايت (Hitt) المشار إليها في الخياط، الخوالدة، 2010،ص105 أخذاً عن Small،1990) عاملين أساسين هما الأصالة والاستدلال المنطقي قائلا أنهما يشكلان جانبا متكاملا في الإبداع. وبعبارة أخرى أن بينهما اعتمادا متبادلا بحيث إذا عملا معا أمكن لهما إنتاج أفكار إبداعية، ويبدو بأن الشخص المبدع ينتج أفكارا جديدة ثم يقيمها بتطبيق منطق استدلالي صارم في اختبار مدى صلاحية أفكاره، وبذلك يؤكد هايت على دور الاستدلال في التحقق من صحة ما توصل إليه الفرد

أما دراسة كولادو Collado(1992)،فقد استهدفت معرفة تأثير العصف الذهني وعدم الارتباط المزدوج على التفكير الإبداعي بالكلمات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن العصف الذهني يعمل على زيادة مستوى الإتقان والأصالة أكثر مما يسهم التدريس العادي، كما كشفت الدراسة عن الحاجة إلى إطار نظري شامل ومنظم لتدريس التفكير الإبداعي بالكلمات.

وفي دراسة زيغان (1994م) هدفت إلى معرفة أثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجيتين تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع في الأردن، وقد كشفت النتائج عن ظهور أثر واضح لطريقتي الاستقصاء والاكتشاف في تنمية التفكير الإبداعي بعد تطبيق الاختبار مع

العينة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقتي التدريس في اختبار التفكير الإبداعي مما يعني أن كلا الطريقتين ساهمت في تنمية التفكير الإبداعي.

وفي دراسة أجراها أوجل تري (Ogle Tree(1996، والتي هدفت إلى مقارنة مدى استخدام الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي في مدارس والدروف (Waldrof) في كل من انجلترا وألمانيا واسكتلندا، حيث تكونت عينة الدراسة من (1165) طالبا منهم(575 ذكور، و608 إناث) مقسمين على التوالي من (493، 193، 497). تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وأظهرت النتائج إن الطلبة في مدارس وولدروف أكثر استخداما لمهارات التفكير الإبداعي من غيرهم من المدارس الحكومية، والسبب في ذلك يعود إلى استخدام الطلبة للتطبيقات العملية لمهارات التعلم، إضافة إلى تشجيع المدرسين للطلبة على استخدام مهارات التفكير الإبداعي.

وأعد القضاة (1996) دراسة استهدفت تنمية التفكير الإبداعي باستخدام طريقة التعلم التعاوني لتلاميذ الصف العاشر في مبحث التاريخ، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في مقياس التفكير الإبداعي تعزى لصالح طريقة التعلم التعاوني، ولصالح جنس الإناث.

وأجرى يونيلفر(Unilever(1998 دراسته بعنوان (صناعة الإبداع)، تهدف إلى معرفة أثر استراتيجية تألف الأشتات في تنمية التفكير الإبداعي. ووجد أنها تحفز المتعلم للوصول إلى حلول للمشكلات بطريقة إبداعية من خلال إيجاد ارتباطات بين مظاهر المشكلة في السياقات المتوفرة خارج نطاق المشكلة مما يجعل المتعلم قادراً على ايجاد افكار مبتكرة و جديدة، وتألفت العينة من (45) مشتركاً، تم تطبيق استراتيجية تألف الأشتات عليهم لمعرفة مدى تأثير الاستراتيجية على تنمية التفكير لديهم من خلال قائمة من المواضيع التي تشكل برنامجا إبداعياً. وتلقى المتدربون مواقف عملية تحتاج غلى مهارات إبداعية خلال العام الدراسي (1999–2000) لتدريب على تنمية الإبداع من خلال استراتيجية تألف الأشتات. وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج الإبداعي الذي يستند إلى استراتيجية تألف الأشتات وبنسبة (90%) عند الأفراد الذين تعرضوا للتدريب، وذلك لقدرة هذه الاستراتيجية على معالجة الأسئلة الصعبة، وتوفيرها قاعدة كبيرة من المعلومات، إضافة إلى قدرتها على ايجاد مناخ تعليمي ملائم لتنمية الإبداع، وقد أوصى استخدام استراتيجية تآلف الأشتات في الجامعات لقدرتها على تحفيز الإبداع(المساعيد،2005،ص73).

قام بابية (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الابداعي والقدرة على حل المشكلات في مبحث الثقافة الإسلامية لدى الطالبات الجامعيات في الأردن، تكوّنت عينة الدراسة من 90 طالبة جامعية من كلية الأميرة عالية، جامعة البلقاء، تمّ توزيعهن عشوائيا على ثلاث مجموعات المجموعة التجريبية الاولى درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق النمط الفردي

المجموعة التجريبية الثانية درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وفق النمط التعاوني، الثالثة ضابطة ودرست ذات المادة التعليمية بالطريقة الاعتيادية، واستخدم الباحث ثلاث أدوات قام بإعدادها هي: المادة

التعليمية المعدّلة، اختبار قياس قدرة الطلبة على حل المشكلات، واختبار قياس التفكير الابداعي، حيث اعتمد الباحث اختبار تورانس (Torrance) المعدّل وفق بيئة التربية الاسلامية وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار القدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الجامعيات تعزى الى استراتيجية حل المشكلات لصالح المجموعتين التجريبيتين، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة في القدرة على التفكير الابداعي لدى الطالبات الجامعيات تعزى الى استراتيجية حل المشكلات، وأوصى الباحث بضرورة تدريب الطلبة على حل المشكلات من خلال تضمين المناهج لمشكلات يسعى الطالب إلى حلها، وتدريب الاساتذة في الجامعات على استخدام استراتيجية حل المشكلات بطريقة فعّالة.

وأجرى المستشار والمعلم في تربية الموهوبين كارولاين Caroline(2000) دراسته بعنوان (علم الدماغ في القرن الوحد والعشرين).هدفت إلى المقرنة بين استراتيجية الحفز الذهني، وتأليف الأشتات في تنمية مهارات الطلاقة والمرونة، والأصالة، والإسهاب، وتم استخدام مجموعتين، مجموعة تستخدم استراتيجية الحفز الذهني، والأخرى تستخدم استراتيجية تألف الأشتات. كما استخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي لقياس متغيرات الدراسة. وتوصل إلى نتيجة مؤداها أن ينال أثرا إيجابيا لكل من استراتيجية الحفز الذهني، وتآلف الأشتات. في تنمية مهارات الطلاقة، والمرونة والأصالة والإسهاب وأوصى بأن هذه الاستراتيجيات الذهنية لها أهمية كبيرة في التعلم بشكل مباشر و حث المعلمين على أن يدربوا الطلبة عليها و يستعملوها لمواكبة التطور السريع في كافة الميادين.

وقام كل من الرواشدة والقضاة (2003) بدراسة بعنوان أثر طريقة التعلم التعاوني في تعليم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي وهدفت إلى الكشف عن أثر التعليم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثامن الأساسي واستقصاء أثر الجنس في تنمية التفكير الإبداعي. اعد للدراسة نموذج التعلم التعاوني، وتم اعداد اختبار التفكير الإبداعي وطبقت الأداتين على عينة عشوائية طبقية مؤلفة من 139طالبا وطالبة ذي أربع شعب واستمرت الدراسة لمدة ثلاث أسابيع وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام التعلم التعاوني في حلين، لم توجد فروق بين التفكير الإبداعي للطلاب والطالبات، وكذا لم توجد فروق التفاعل في الطريقة والجنس. وفي ضوء النتائج السبقة أوصت الدراسة معلمي العلوم بتوحيد أساليبهم التدريسية نحو التعلم التعاوني، وأوصت المعلمين والمدرسين على اعتبار التعلم التعاوني أحد محاور التربية العلمية في برنامج اعداد معلمي العلوم أو في البرنامج التدريسي (المساعيد 2005،ص63- 62).

ولمعرفة وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على تالف الأشتات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في التربية الإسلامية طبقت دراسة المساعد (2005) على عينة مقسمة إلى ثلاث مجموعات، مستخدمة اختبار تورانس المعدل وفق بيئة التربية الإسلامية للوصول إلى نتائج الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعات الثلاث على مهارات الطلاقة والأصالة والمرونة، وعلى المجموع الكلي لاختبار التفكير الإبداعي البعدي ككل لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على تآلف الأشتات مقارنة بالضابطة، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في مهارتي الأصالة والمرونة.

وفي دراسة بايرد وأخرون (Bayard(2008: والتي استند فيها إلى دراسة David Galenson's حول الإبداع والذي قام بتحديد طريقتين للإبداع هما:" الطريقة المفاهيمية النظرية" و "الطريقة التجريبية " ولتحديد أيهما أفضل لدى الطلبة، قام الباحثون باختيار (115) كلية جامعية تدرس بإحدى الطريقتين، وكيف يقوم الطلبة بحل مشاكلهم الحياتية بطرق إبداعية دون رجوعهم إلى مدرسيهم، وذلك بإعطائهم مهام تتعلق بالتفكير التجميعي والتشعيبي. ودلت النتائج على اعتماد الطلبة على الطريقة التجريبية في حلهم للمشكلات الحياتية مستخدمين مهارات الأصالة والمرونة في التفكير بشكل أكثر عند مواجهتهم للمشكلات الحياتية.

وأجرت خليفي (2008) دراسة هدفت استقصاء فاعلية إدارة الصف باستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب السنة الثالثة ثانوي في حل المسائل الفيزيائية حيث تكونت عينة الدراسة من 80 طالب وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية درست باستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، طبق عليهم مقياس التفكير الإبداعي من اعداد الباحثة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

8-تعقيب عل الدراسات السابقة

وفيما يتعلق بأبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات التجريبية السالفة الذكر فكانت:

- فعالية البرامج التدريبية جميعها في زيادة نمو القدرات الإبداعية سواء أكانت هذه البرامج معدة مسبقا أو من إعداد صاحب الدراسة وفي جميع المراحل العمرية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي،.حيث جد تحسن جوهري على مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرات الإبداعية المختلفة مما
- يدل على أن التدريب يؤدي إلى زيادة تباين الأفراد في التفكير باستثناء دراسة كول (Cole(1980 التي تناولت أثر برنامج بيردو (Purdue) في تنمية التفكير الإبداعي.

- إثبات فاعلية معظم الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس مما يؤدي إلى تحسين وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة، بغض النظر عن طبيعة المحتوى التعليمي أو الفئة العمرية، وهذا ما أكدته الدراسات الآتية: السلخي (2004)، الرواشدة والقضاة (2003)، والسمير(2003)، (Stein (1975 (1983Burns،) (lowery,Joyc,1987) (1988،Bayer) (Ekvall & Parnes,1989) Caroline(2000)، Unilever(1998) Ogle Tree(1996) Collado (1992) .Bayard(2008)
- أشارت بعض الدراسات إلى تفوق الإناث عن الذكور في بعض أبعاد قدرات التفكير الإبداعي كما هو الحال في دراسة السرور (1996) و(السمير، 2003)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تللك القدرات كدراسة (شبيب، 2000).
- استخدمت معظم الدراسات اختبار تورانس(TTCT,1966) للتفكير الإبداعي صورة الالفاظ (أ) كدراسة(Sherief,N ,1978) (Burke,G,G,1985) (Edward,J, & Baldauf,B ,1987)
- (Erickon,G,1995) (Wang and Horng,2002) Richard, P.N.& ,B.S.1977) (Franklin, (Albano & Charles,1985)(Young, B.D,1989) (Sylvia 1996)، وثائر حسين (1995) الخطيب (1995) السرور (1996) شبيب (2000) مطر (2000) العبد اللات (2005) طراد (2012) الحموي (1996).
- تراوح استخدام المنهج بين التجريبي والشبه تجريبيي في كل الدراسات
- طبقت الدراسات على عينات متنوعة وفي مراحل تعليمية وفئات عمرية ومواد تعليمية مختلفة
- اعتمدت بعض الدراسات على برامج معد مسبقا كالكورت، تيريز، بيردو كدراسة:(Procter, R,2001 (Cole,S,1980 (Burke,G,G,1985) (Sherief,N ,1978) (Wang and Horng,2002) (Erickon,G,1995) (Wang and Horng,2002) ثائر حسين (1995) الخطيب (1995) السرور (1996) طراد (2012)، وبعضها الأخر على برامج مقترحة من طرف صاحب الدراسة مثل: دراسة (Torrance,1978) (Richard, P.N.& Franklin, B.S.1977) Albano &) (Charles,1985 (Sylvia (Young, B.D,1989) (Lee 2004) الخطاب (1994) سلامة (1995) الحموي (1996) خصاونة (1997) مقدادي (2000) أبو جادو (2003)
- إمكانية تعليم التفكير والابداع لجميع الفئات العمرية وفي مراحل تعليمية مختلفة من رياض الأطفال حتى المستوى الجامعي وكذا للعمال والمعلمين.
- أثبتت بعض الدراسات علاقة طرق التدريس بالموهبة والإبداع حيث أن الإبداع يرتبط بشكل إيجابي يتوفر جو يتميز بالحرية والتسامح بالمدرسة كما يرتبط بشكل سلبي بأساليب التعليم التسلطية، فهناك علاقة موجبة ما بين الإبداع واستخدام المدرس لأساليب التعزيز، وخاصة إذا ما اقترنت هذه الأخيرة بمظاهر الاهتمام الشخصي الذي يبديه المدرس لأفكار تلاميذه.

8-1-علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض النظري للدراسات والبحوث المشابهة المتعلقة بالتفكير الإبداعي وتنميته بطرق واستراتيجيات مختلفة أثبتت فعاليتها في ذلك، نستخلص ما يلي:

- تنوع وتعدد المتغير المستقل الذي أرادت الدراسات أن تبحث أثره في المتغير التابع بتنوع تلك البرامج التي تمثلت بمعرفة أثر برنامج الكورت في تنمية التفكير الإبداعي كدراسة (Burke,G,G,1985) (Edward,J, & Baldauf,B,1987)
- دراسة (Erickon,G,1995) و برنامج تريز(TRIZ) ودراسة أبو جادو (2003) وبرنامج كواليك (Kowalick،1998) كدراسة(طراد،2012) ، ودراسة السرور (1996) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليم التفكير المفكر البارع (Master Thinker) وبرنامج (DATT) كدراسة العبد للات (2000) وغيرها من البرامج المختلفة تم تناولها سابقا.
- جاءت هذه الدراسة لتتفق مع جميع الدراسات السابقة في متغيرها المستقل في إعداد برنامج لتنمية التفكير الإبداعي مع ضرورة الإشارة لاختلاف برنامج هذه الدراسة عن البرامج التي استخدمت في تلك الدراسات. (Sherief،1978) (Cole,1980) (Collado,1992) (1985, Burke) (Rodd,1997) (Cotton،1991) (Edwards & Baldauf,1987) (Procter,2001) (Hang,2003) Erickon) (Johson,1974) (Richard and Franklin,1977) (,1995 (Torrance ,1987) (Young,1989)(1985, Albano & Charles) (Sylvia,1996) (Lee,2004) والسرور (1996)، حسين (1995)، الخطيب (1995)، درويش (1973)، سلامة (1995)، الخطاب (1994)، الحموي (1996)، أبو جادو (2003) لوري(2005)
- تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في متغيرها التابع هو تنمية التفكير الإبداعي في مراحل دراسية مختلف من رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية.
- يتفق البحث الحالي في اختياره لعينة الدراسة من المرحلة الجامعية مع دراسة (السرور، 1996) (1985, Burke) (Torrance ,1987) (Albano & Charles ,1985) (Procter, R,2001) (Collado,1992) ويختلف مع دراسة كل من في الروضة،(Rodd, 1997) وفي المرحلة الابتدائية، ودراسة (Johson,1974) (مطر، 2005) الطراونة (2010)، وفي المتوسط (Baldauf,1987 & Edwards) وفي المرحلة الإعدادية وفي الثانوية العبد اللات (2000) (خليفي،2008) ومع دراسة واضح (2015) في التكوين المهني، ومع (Wang and Horng,2002) على العمال.
- جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي وكذلك تم استخدام المنهج التجريبي حيث أنه المنهج الملائم لطبيعة البحث الحالي.

- تراوح حجم العينة في معظم الدراسات بين (8-275) أما الدراسة الحالية فقد تمت على عينة بلغت(70) طالب وطالبة وهذا أعطى الدراسة الحالية نوعا من الوسطية مقارنة بالبحوث الأخرى تبعاً لمجتمع الدراسة.
- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها لاختبار تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي لقياس القدرة على التفكير الإبداعي كدراسة و(السرور، 1996) و (العبداللات، 2000) و(شبيب2000) و(مطر 2000) (السلخي، 2003) خصاونة (1997) جورانة (2004)أبو جادو (2003) الفريحات (2004) (Lee 2004) (Stein 1975) وتختلف مع دراسة الطراونة (2010) التي استخدمت اختبار جيلفورد ، وسمير(2003) مقياس الاداء الإبداعي، والعبد (2011) مقياس مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات
- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المجال الذي تناوله البرنامج، ففي الوقت الذي تناولت فيه الدراسات الأخرى مجالات العلوم والرياضيات والتاريخ والتربية الإسلامية....إلخ جاءت هذه الدراسة متناولة تخصص علم النفس مستوى ماستر
- بعض الدراسات بحثت عن أثر استخدام بعض البرامج الموجهة للتدريب على الإبداع في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ضمن المنهاج الدراسي أو باستخدام برامج مستقلة لتعليم التفكير كدراسة (السلخي، 2004) و (السمير، 2003) والبعض الآخر عن أثر استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة في تنمية التفكير الإبداعي كأثر التعلم التعاوني (خليفي، 2008) واستراتيجية تألف الأشتات (المساعيد، 2005) واستراتيجية الحفز الذهني، حل المشكلات الإبداعي دراسة وكارولاين (2000) و ويونيليفير(1998) وبيرنز (1983) (Stein 1975) أما الدراسة الحالية فجاءت بغرض الكشف عن فاعلية برنامج مستقل لتعليم التفكير مستعينة ببعض الاستراتيجيات التعليمية كالتعلم التعاوني والحفز الذهني وتألف الأشتات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

خلاصة:

ولا شك أن الدراسة الحالية قد استفادت كثيرا من هذه الدراسات ونتائجها المتنوعة، لاسيما وأنها عملت على تقصي أكثر من متغير في ميدان التفكير الإبداعي، باستعراض العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت موضوع الإبداع وطرق تنميته خلال الفترة الممتدة من(1966) إلى(2015) وأثبتت نجاحا في ذلك، قد منحت فرصة للباحثة للتعرف على المنهجية المستخدمة، كما ساعدتها على تحديد طبيعة المحتوى التدريبي للبرنامج المقترح من قبل الباحثة والمختلف عن باقي البرامج من حيث الاستراتيجيات وأدوات التفكير المستخدمة والأنشطة المصاغة والمهارات المستهدفة، وكذا عند القيام بتفسير نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثاني : التفكـــــــير

تمهيد:

خلق الله سبحانه وتعالى الانسان وفضله على سائر المخلوقات بالعقل وميزه عنهم بنعم كثيرة، والتي منها نعمة التفكير الذي يأتي في أعلى المستويات النشاط العقلي، فهو مفهوم معقد ينطوي على ابعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري. ورغم أن التفكير مشترك بين جميع الناس إلا أن لكل فرد أسلوبه في التفكير الذي يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته ومستواه التعليمي وغيرها من الخصائص والسمات التي تميزه عن الاخرين، هذا الاختلاف ادى إلى غياب الرؤية موحدة بين العلماء والباحثين التربويين، وتباينت وجهات نظرهم بخصوص تعريف التفكير، ومهاراته ومستوياته واشكاله، فقدموا تعاريف مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة وانتجت عنها العديد من التعاريف التي سنحاول أن نستعرض عدد منها على النحو التالي.

أولاً: التفكير: مفاهيمه، خصائصه، مستوياته وأنماطه

1- المدخل المعجمي لمفهوم التفكير:

جاء في لسان العرب الفَكر والفِكر: إعمال الخاطر في الشيء. وجاء في المعجم الوسيط فَكَر في الأمر . فَكراً: أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول و(أفكَرَ) في الأمر: فكر فيه ،فهو مفكر. و(فكّرَ) في الأمر: مبالغة في فكر وهو أشيع في الاستعمال من فَكَر و. في المشكلة: أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر (موقع عجيب/ المعاجم العربي،2003)

وهو عملية تتأزر فيها صور ومعان وخبرات ذهنية مختلفة تتم عبر الادراك الحسي، أي أننا ندخل المحسوس إلى إدراكنا، ولكي ننتقل إلى التفكير يتطلب الأمر جهداً وتنظيماً وتركيزاً، ولقد استخدم قدماء الإغريق IDEA تعني مثال أو صورة أو هيئة أو نسق، واستخدمت هذه الكلمة في الدراسات الفلسفية وعبر العصور بمعان مختلفة. (وليد الخولي،1976، مادة التفكير).

ويعرفه فرج عبد القادر طه (2003، ص250) في موسوعة علم النفس على أنه نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز التي تعكس العمليات العقلية الداخلية، إما بالتعبير المباشر عنها أو بالتعبير الرمزي، مادة التفكير الأساسية هي المعاني والمفاهيم والمدركات والتفكير أنواع، حدسي ومجرد وعلمي، تقاربي وتباعدي.

وعرفته موسوعة علم النفس التربوي بأنه كل نشاط ذهني وعقلي يتضمن سلسلة من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد، فالتفكير مفهوم

افتراضي يتضمن سيلاً أو تواردا غير منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن. (رزق أسعد، 1977).

2- المدخل السيكولوجي لمفهوم التفكير

يرى RYLE(1979): أن التفكير نشاط عقلي يبدأ عادة عندما لا نعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد، لذا فهو يتضمن استكشافا وتجريبا، ونتائجه غير مضمونة، وعندما نفكر فإننا نقوم بمخاطرة محسوبة قد تكون ناجحة وقد تنتهي بالإخفاق (جروان،2005، ص38). ويعرفه PAUL(1981) بالعملية العقلية المركبة التي يمكن التعبير عنا على هيئة جملة تجمع فيها مقدمات ونستخلص منها حاصلا يسمى نتيجة. (غالب،2003،ص2). أما ماير MAYER(1983) فيرى أن التفكير هو ما يحدث عندما يحل شخص مشكلة (العياصرة،2011،ص29). ويشير ديبونو De Bono(1984) إلى أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أن يتضمن القدرة على استخدام الذكاء المورث وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأنٍ للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف. (أبوجادو،2010، ص27) فهو" استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون ذلك الهدف الفهم أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات أو الحكم على شيء ما" (Bono,1984,P,42) وقدم كوستا 1985 COSTA تعريفا مفاده أن" التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها". (العتوم وأخرون،2009،ص27). في حين تعرفه بربرا (Barbara) بأنه عملية معرفية معقدة، بعد اكتساب معرفة ما، أو أنه عملية مرتبة تهدف إلى إكساب الفرد معرفة ما (حمودة ،2012،ص8). ويعرفه روبرت سولسو Solso(1988): بأنه " عملية عقلية معرفية للاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل، التعليل، إصدار الأحكام، وحل المشكلات" (حمودة ،2012 ،ص8). ويفترض أحمد صالح (1988،ص504) بأنه " العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، أو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو عدّة موضوعات، بغض النظر عن نوع هذه العلاقة . ويعرفه Buskist And Gerking(1990) على أنه سلسلة من العمليات التي لا يمكن مشاهدتها مباشرة والتي تتضمن التحكم والتعديل والبناء على عمليات التمثيل الرمزي الداخلي للفرد. (العتوم،2009،ص19). ويؤكد BARELL: أن التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق احد الجواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في المواقف والخبرة. (العتوم،2009،ص19). وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا خينا آخر ويتطلب التوصل إلى تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي

يمر بها الفرد. (جروان،2005،ص38). أما مجدي حسيب (1995،ص19) فأكد أن التفكير عملية معرفية وجدانية عليا وتؤسس على محصلة عمليات النفسية الاخرى كالإدراك والاحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتميز والمقارنة والاستدلال، وكلما إتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير اكثر تعقيدا. ويرى أوزغود (1997) OSSGOOD بأنه تمثيل داخلي لأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة. (العتوم وأخرون،2009،ص17) وعرفه باير(BEYER 2001,P129): بأنه عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها. أما قطامي (2001): عرفه على أنه عملية عقلية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد والبيئة وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة. (العتوم وأخرون،2009، ص17). ويأخذ عصر (2001، ص32): بالتعريف التالي للتفكير وهو "الوظيفة الذهنية التي يضع بها الفرد المعنى متخلصا إياه من الخبرة" .أما Heiman And Slomianke: فينظران إلى التفكير "عملية نشطة تمثل أحداث كثيرة تتراوح ما بين الإعلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة، وأنها تشكل حواراً داخلياً مستمراً ومصاحباً للأفعال مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة. (العياصرة،2001،ص28-29) .ويصف محمد عدس (2000،ص27): التفكير بأنه عملية نشطة تظم في ثناياها توحيد الصور الذهنية والرؤى التي في مخيلتنا بما تضمه من كلمات وعبارات ورموز ومدركات مجردة. ويؤكد ويلسون(2002) WILSON: بأنه عملية عقلية تتم عن طريق معرفة الكثير من الأمور وفهمها وتقبلها. فهو سلسلة من النشطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ويتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر الحواس الخمسة. (واحات تربوية،2002). ويأخذ سويد (2003،ص30): بالتعريف التالي للتفكير" عملية عقلية تساعدنا على فهم مشكلة وحلها أو إيجاد حلول وبدائل والحكم عليها وتقويمها وعقد مقارنات والوقوف على ايجابيات المسألة وسلبياتها وتمييز وجهات النظر والانطباعات والمواقف الشخصية وبين العلل العلمية والوقائع، بين حكم القيمية وحكم الواقع بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. أما كلايب (2003، ص516): فيرى أن الغرض من التفكير هو التوصل إلى فهم إدراكاتنا الحسية للبيئة الطبيعية والاجتماعية، وتوجد مجموعة متنوعة من العمليات المعرفية التي لها علاقة بالتفكير. وعرفه أبو خلف (2004،ص2): بأنه عملية ذهنية يتفاعل فيما الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف ويحصل بدوافع وفي غياب الموانع. وقدم أبو علام 2004: تعريفا لتفكير بأنه ذلك النوع من السلوك الذي يستخدم عمليات رمزية أو تمثليه، فعندما يقوم الفرد بعمل إشارة إلى شيء غير موجود أمامه، أو عمل لا يقوم به في الوقت الحاضر، فإنه يستخدم إشارات رمزية تعبر عما يفكر به، ونظراً لأن التفكير الرمزي

في طبيعته، فإن مداه أوسع من أي نشاط آخر، فهو يتضمن مدركات الحالية ولكنه يعالج ما تشتمل عليه من معان بصورة تذهب به إلى ما وراء الحاضر. (نوفل،2010،ص24) .أما العتوم (2005،ص206): فيرى أن التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد، وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقها عبر الحواس، مستعينا بالحصيلة المعرفية السابقة، وبذلك فهو يقوم بإعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع البيئة المحيطة التي يعيش فيها. وفي تعريف ليوسف قطامي (2010 ،ص411) فإن التفكير" عملية تنظيم ذاتي ومعالجة ذهنية لصيغة أنماط التفكير وبناء علاقات جديدة بعد معالجتها لتحقيق هدف المتعلم، وتظهر على صورة صياغة أو مضمون معين مثل عبارة أو فكرة أو حلّ أو تنظيم أو إضافة أو خبرة جديدة " ومهما تكن التعريفات فقد قدم سولسو SOLSO(1988) تصوراً لعملية التفكير مفترضاً أنها :

- تحدث داخليا في الدماغ أو النظام المعرفي، ويستدل عليها من السلوك الظاهر.
- تشمل على مجموعة من العمليات المعرفية في النظام المعرفي.
- تؤدي إلى السلوك الذي يحل المشكلة أو سلوك موجه نحو الحل

ويتألف التفكير من ثلاث مكونات تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري وهي: (جروان، 1999، ص33)، (سعادة ،2003، ص40):

- العمليات المعرفية المعقدة مثل (حل المشكلات) والأقل تعقيداً (الملاحظة والمقارنة والتصنيف) وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.
- المعرفة الخاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.
- الاستعدادات والعوامل شخصية (اتجاهات، موضوعية، ميول).

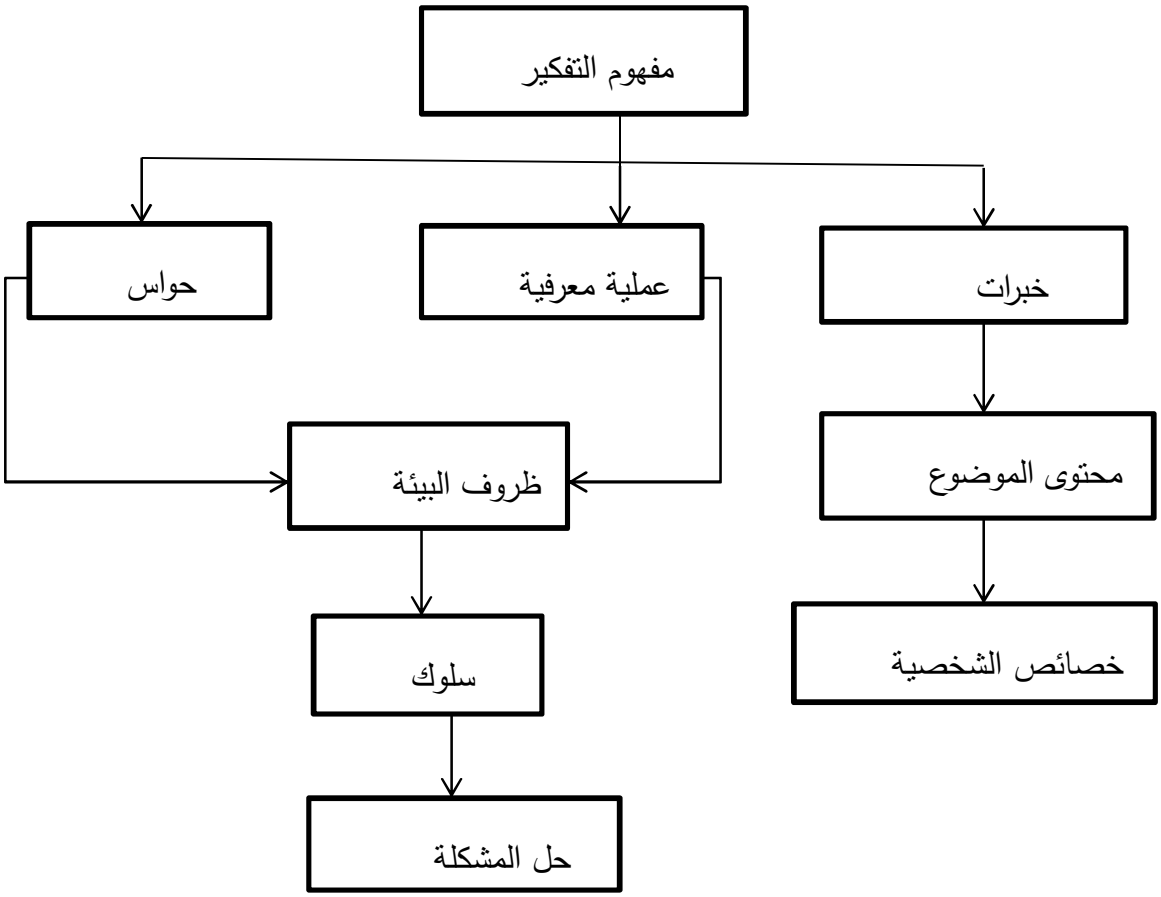
إن استقراءً متأني للتعاريف السابقة الذكر يؤكد تعقد مفهوم التفكير وتعدد أبعاده والتي تعكس تعقد العقل وعملياته، ويبين لنا أنه كغيره من المفاهيم المجردة كالذكاء مثلا والتي يصعب علينا قياسها مباشرة أو تحديد ماهيتها بسهولة، لذلك فقد استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدّة ليميّزوا بين نوع وأخر من أنواعه وليؤكّدوا في الوقت نفسه على تعقده وصعوبة الإحاطة بكل جوانبه، وقد تم استخلاص النقاط التالية المتعلقة بالتعاريف السابقة الذكر لمفهوم التفكير، حيث نظر اليه مختلف العلماء والباحثين على النحو التالي:

- نشاط معرفي سيساعد على فهم مشكلة أو قضية ما.
- عملية منظمة تهدف إلى اكتساب معرفة.
- عملية عقلية يتفاعل فيها كل من الإدراك الحسي والخبرة والذكاء مع مثيرات البيئة.

- إدراك للعلاقة بين موضوعين أو اكثر.
- عملية ذهنية واعية ومقصودة موجهة بدوافع لتحقيق أهداف معينة
- مفهوم معقد يتكون من ثلاث عناصر "العمليات المعرفية" محتوى أو موضوع ما، خصائص شخصية "الاستعدادات، الاتجاهات، الميول."
- عملية معرفية يستدل عليها من السلوكات الهادفة نحو حل مشكلة ذهنية.
- عملية تهدف إلى إدماج الخبرات والمواقف في البناء المعرفي.
- نشاط معرفي يعمل على إعطاء مثيرات معنى ودلالة.

وبناء على ما ذكرنا من تعاريف يمكن صياغة تعريف توفيقي للتفكير على أنه عملية عقلية معرفية معقدة وواعية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء تعمل على إعطاء معنى لمثيرات البيئة المحيطة بالفرد "طبيعية، اجتماعية" بهدف إيجاد حل لمشكلة أو قضية ما أو الإجابة على سؤال مطروح أو توليد أفكار جديدة أو اتخاذ قرار، تسهم البيئة بقدر كبير في تطويره وتنميته "بوجود دوافع، غياب عوائق". أو هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرته على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بالحصيلة المعرفية السابقة وإعادة تنظيمها وترميزها "إدماجا" في البناء المعرفي بغرض مساعدة الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة. ومما سبق يمكن أن نوضح مفهوم التفكير من خلال المخطط التالي:

شكل رقم (1) يمثل مفهوم التفكير



3- الفرق بين مفهوم التفكير ومهارات التفكير

هناك حاجة للتفريق بين مفهومي (التفكير ومهارات التفكير)، ذلك أن التفكير عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها وهي عملية تتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى. أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقييم قوة الدليل، أو الادعاء. والعلاقة بين التفكير ومهارات التفكير كالعلاقة بين لعبة كرة المضرب وما تتطلبه من مهارات، مثل رمية البداية، الرمية الإسقاطية....الخ ويسهم كل منها في تحديد مستوى اللعب وجودته، وكذلك التفكير يتألف من مهارات متعددة تسهم إجادة كل منها في فاعلية عملية التفكير..(جروان، 1999،ص 35).

4- افتراضات ومسلمات التفكير:

ثمة مجموعة من المسلمات و الافتراضات التي يتم الاستناد إليها عند التعامل مع موضوع التفكير، وقد أورد كل من سعادة (2003، ص39) والعياصرة(2011، ص33) مجموعة من هذه الافتراضات:

1- التفكير يمثل إنتاج وجهة نظر معينة ويتم ذلك عن طريق:

- تحديد وجهة النظر والبحث عن وجهات نظر أخرى وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف..
- بذل كافة الجهود الممكنة للعمل بعقل مفتوح لتقييم جميع وجهات النظر.

2- التفكير له هدف محدد أو أهداف محددة: حيث لابد من صياغة الهدف بوضوح والتدقيق فيه من وقت لأخر للتأكد من السير حسب الهدف أو الأهداف المحددة.

3- يعتمد التفكير على بيانات ومعلومات وأدله حيث:

- ينبغي حصر الطالب بتلك المدعمة بالبيانات والمعلومات التي نمتلكها.
- ثم البحث عن المعلومات التي تتناقض مع مواقفنا وتلك التي تدعمها.
- والتأكد من وضوح ودقة المعلومات، وارتباطها بالسؤال محور القضية
- التأكد من جميع المعلومات الكافية

4- التفكير يمثل محاولة لاكتشاف شيء ما أو طرح بعض الأسئلة أو حل مشكلة ما، وذلك عن طريق صياغة سؤال له العلاقة بالقضية المطروحة مع توضيحه بطرق متنوعة ثم تجزئة السؤال الكبير العام إلى أسئلة فرعية.

5- التفكير يقوم على مجموعة من الافتراضات: اذ لابد من توضيح الافتراضات وما اذا كانت تعبر عن وجهة نظر أم لا.

6- يتم التعبير عن التفكير من خلال المفاهيم والأفكار المتنوعة إذ لابد من:

- تحديد المفاهيم الرئيسية وشرحها بوضوح
- تحديد المفاهيم البديلة والتعريفات البديلة أيضا للمفاهيم الأساسية
- التأكد من استخدام المفاهيم بدقة.

7- يحتوي التفكير على استنتاجات نستطيع من خلالها الوصول إلى الحلول والأحكام العامة أو الملخصات أو إعطاء المعنى الحقيقي للبيانات والمعلومات.

8- التفكير له توابع وتطبيقات أو تأثيرات حيث:

- ينبغي التحقق من إمكانية حدوث التطبيقات الناتجة عن عملية التفكير.
- البحث عن الجوانب الايجابية والجوانب السلبية لهذه التطبيقات.
- الاهتمام بجميع ما يتبع من نتائج عملية التفكير.

5- خصائص التفكير:

أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز بخصائص يمكن إجمالها على النحو التالي: (جروان،1999)(عبد الهادي أبوحشيش،2003)

- التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، وعليه فإن التفكير سلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خيراته.
- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ وبلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة.
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخدامها.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنماط التفكير.
- يتشكل التفكير من تداخل مظاهر البيئة التي يجري فيها التفكير والموقف أو الخبرة.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية، لكل منها خصوصية. (العتوم وأخرون، 2009، ص 21)

كما حددت نايفة قطامي .(2001، ص. 15)ستة خصائص للتفكير وهي:

- اعتبار التفكير نشاط عقلي غير مباشر.
- ارتباط التفكير ارتباطا وثيقاً بالنشاط العلمي للإنسان.
- اعتماد التفكير على ما يستقر العقل من معلومات حول القوانين العامة للظواهر.
- انطلاق التفكير من الخبرة الحسية ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي.
- التفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية، فنظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وميوله كل هذا ينعكس على تفكير الفرد

وأشارت حمودة (2012 ،ص9) أن عملية التفكير تتميز كعملية عقلية معرفية بالخصائص الآتية:

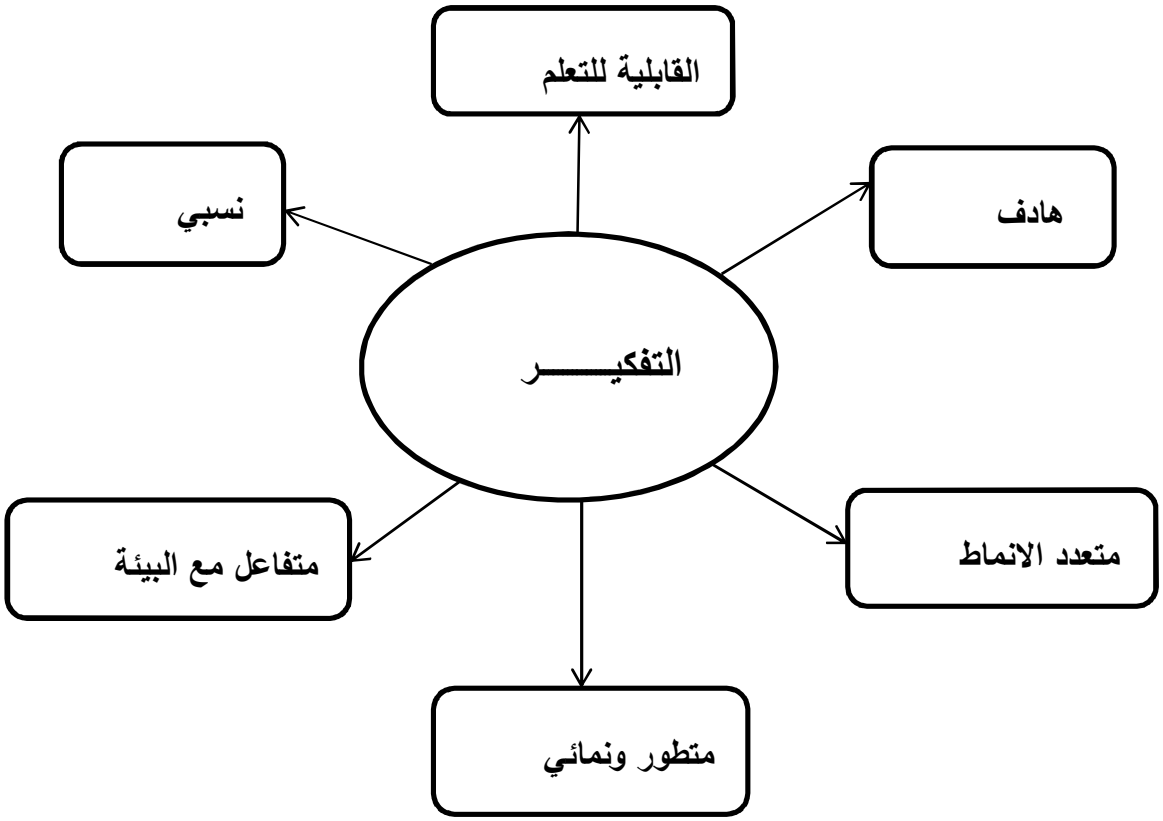
- التفكير كنشاط عقلي غير مباشر، فالتوصل إلى إقرار علاقات بين الأشياء لا يعتمد فقط على ادراكنا المباشر وإنما يعتمد على ما يستعرض في الذاكرة من تصورات عن الأحداث السابقة.
- يعتمد التفكير على ما يستقر في الأذهان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر فيستخدم في عملية التفكير ما يتوافر لدى الفرد من خبرة سابقة ومن معلومات عن القوانين والقواعد العامة التي تعكس العلاقات والمبادئ للعالم المحيط.
- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها، فهو سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها المخ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن الطريق الحواس الخمس بحثا عن المعنى محدد أو تفسير لموقف.
- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط في شكلها التجريدي والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي، فالتفكير واللغة يرتبطان ولا ينفصلان.
- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للفرد الإنساني، فيعتمد على النشاط العملي الاجتماعي الذي يقوم به كما يمثل انعكاسا للعالم الخارجي في تكوين الفرد وبناء.

مما سبق يمكن أن نلخص أهم خصائص التفكير في النقاط التالية كما يلي:

- التفكير سلوك هادف يحدث بدوافع ولأغراض معينة.
- سلوك تطوري نمائي يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خيراته.
- يرتبط التفكير بما يملكه الفرد من معلومات وخبرات.
- يرتبط التفكير بخصائص شخصية الفرد التي تحدد نمط تفكيره.
- يمكن تعلم التفكير الفعال من خلال الممارسة والتدريب وقابلية التعلم.
- يحدث التفكير بأشكال مختلفة (لفظية، رمزية، شكلية، .....) تنتج عنها أنماط متعددة كالتفكير الابداعي المنطقي، التفكير الاستقرائي، التحليلي.
- يتشكل التفكير من تفاعل عناصر البيئة مع الخبرة والمؤقت.

ويمكن أن نلخصها في الشكل التالي:

الشكل رقم (2): يمثل خصائص التفكير



6- مستويات التفكير:

لاحظ الباحثون أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة أساسية على المستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثير، فعندما نسأل الفرد عن اسمه أو رقم هاتفه فإنه يجيب بصورة آلية، ودون ،أن يشعر بالحاجة إلى أي جهد عقلي، ولكن إذا طلب إليه أن يعطي تصورا للعالم دون كهرباء أو كمبيوتر، فإنه بلا شك سيجد نفسه أمام مهمة أكثر صعوبة وتستدعي القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيداً (Udall & Daniels199المشار اليه في جروان،2005،ص40)

واستناداً إلى ذلك فقد ميز كل من (Marzano,1988) (PAUL , 1984) (جوران، 1999) (سعادة، 2003) (أبو جادو، نوفل، 2010) (العتوم، 2005) (العياصرة، 2011) بين مستويين من التفكير هما:

-التفكير في مستوى أدني أو أساسي Basic/Lower Level Thinking:

ويتضمن مهارات عديدة عدة كاكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف وهي مهارات أجمع الباحثون أن إجادتها و إتقانها أمر ضروري للانتقال إلى مستوى التفكير المركب بصورة فعالة والذي يتضمن إصدار أحكام أو إبداء الرأي

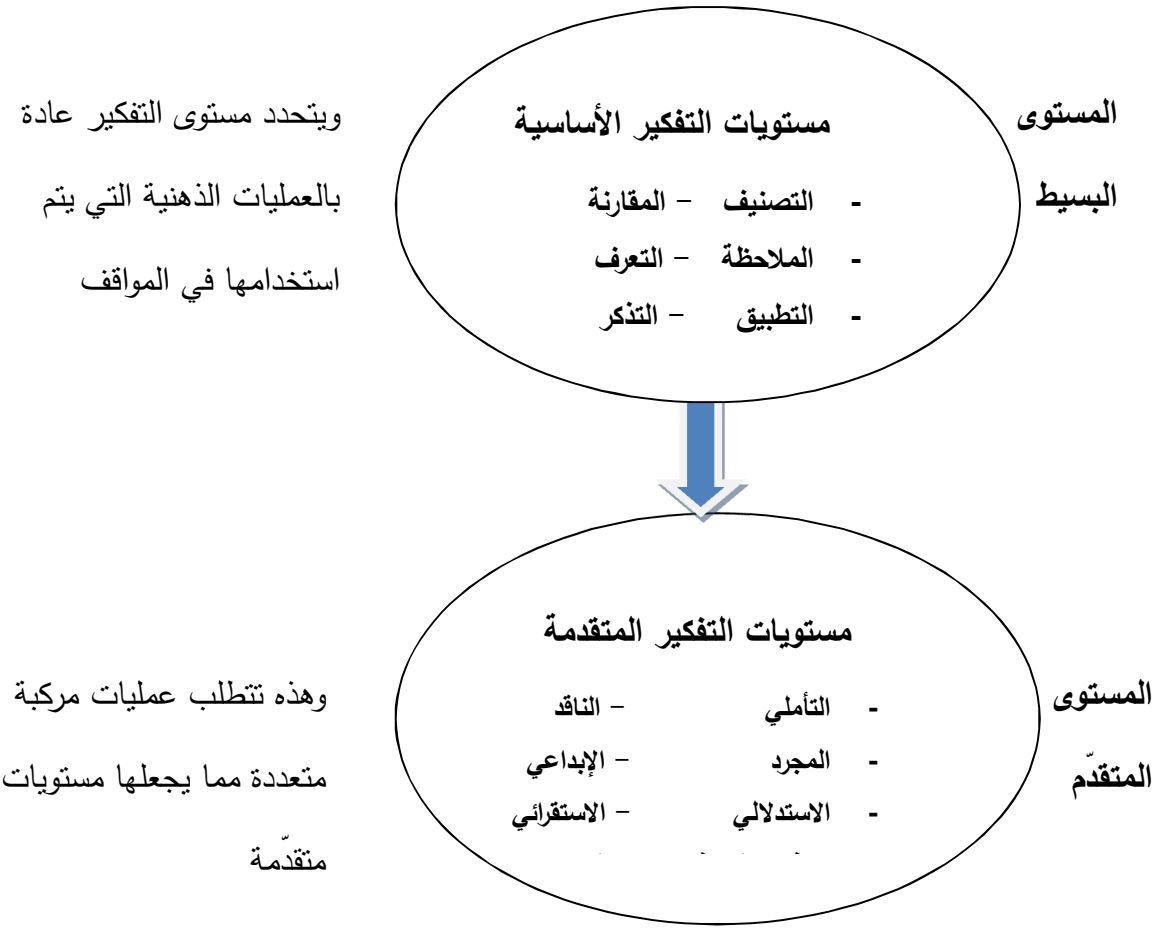
-التفكير في مستوى أعلى أو مركب Comler/Higher Level Thinking

يتفق المختصون علي جود خمسة أنواع من التفكير المركب هي التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات اتخاذ القرار والتفكير فوق المعرفي، ويشتمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد من مهارات التفكير التي تميزه عن غيره. ويتميز التفكير المركب بأنه يتضمن حلولاً متعددة، وإصدار حكم في النهاية بالإضافة إلي أنه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة.

وقد ميزت باربرا Barbara المشار إليها في (1987) Costa بين عمليات التفكير في مستويات ثلاثة، فأوردت عمليات التنبؤ والتجميع مثلا ضمن العمليات الأساسية في التفكير، وأوردت اتخاذ القرار والتفكير الإبداعي ضمن العمليات المعقدة، وعمليتي اكتشاف الأخطاء ودقة الأداء ضمن العمليات فوق المعرفية.

وفي ذات السياق صنف نيومان (1991)Newman المشار إليه في (حمودة،2012،ص10) مستويات التفكير المختلفة في فئتين رئيسيتين على النحو الآتي:

الشكل رقم (03) : مستويات التفكير وأنماطه



ونحاول فيما يلي شرح مستويات التفكير بشيء من التفصيل:

6-1-مستوى التفكير الأساسي .Lavel/ Care Levle Thinking : وهو عبارة عن الأنشطة العقلية والذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم BLOOM للمجال العقلي أو المعرفي، والمتمثلة في الحفظ، الفهم والتطبيق مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل: الملاحظة، المقارنة، والتصنيف، وهي مهارات لابد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب (سعادة، 2003، ص 60). و يقول (Newman,1991) أنها تعني المهارات التي تم تعلمها سابقا ومع ذلك فهي ضرورية للانتقال إلى مستويات التفكير العليا. (العياصرة، 2011،ص 26) .

وهي مهارات أقل صعوبة من استراتيجيات التفكير أو عمليات التفكير المركبة وتضم ما يلي:

- بعض مهارات تصنيف بلوم (المعرفة ، الاستدعاء، الاستيعاب، التفسير، والتطبيق)
- مهارات الاستدلال التي تعود جذورها إلى علم المنطق والفلسفة.

- مهارات التفكير الناقد.
- مهارات التفكير فوق المعرفية.

ويري كوهن (1971)Cohen أن هناك خمسة فئات على الأقل من فئات التفكير الأساسية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وهي:

1-التسبب: ويتمثل بالقدرة على الربط السبب والنتيجة إضافة إلى التقويم والاستنتاج والحكم والتقدير.

2-التحويلات: وتتمثل بالقدرة على ربط الخصائص المعروفة بغير المعروفة، وخلق المعنى واشتقاقه، مثل الاستقراء المنطقي والمجاز.

3-العلاقات: تتمثل بالقدرة على الكشف على عمليات منتظمة، كالكشف عن علاقات بين الأنماط وبين الأجزاء والكليات والتحليل والتركيب والتتابع والتنظيم والاستدلال المنطقي.

4-التصنيف: وتتمثل بالقدرة على تحديد الخصائص المشتركة بين الأشياء، من تحديد أو جه التشابه والاختلاف بين المثيرات والتجميع والفرز والمقارنة بين الأشياء إضافة إلى التمييز بينها على أساس أو أكثر.

5-المتميزات: وتتمثل بالقدرة على التعرف على الخصائص الفردية المميزة للأشياء والتعرف على المشكلة والتعريفات والحقائق.

6-2- مستوى التفكير المركب

ويتطلب الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن السؤال أو حل المشكلة لا يمكن حلها من خلال استخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا، فهو مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير فوق المعرفي. ويستخدم للإشارة إلى المستويات الثلاث العليا من تصنيف بلوم للأهداف التربوية والتي تضم مهارات التحليل والتركيب والتقويم.

وأورد بول (1984-1989) Paul أحد الباحثين الذين ارتبطت أسماؤهم بموضوع التفكير وخصائصه على النحو التالي:

- لا تحرره علاقات رياضية لوغارتيميه، بمعنى أنه يمكن تحديد خط السير فيه بصورة واضحة بمعزل عن عمليات تحليل المشكلة.

- يشمل على حلول مركبة أو متعددة.
- يتضمن اصدار حكم أو إعطاء رأي.
- يستخدم معايير أو محكمات متعددة.
- يحتاج إلى مجهود.
- يؤسس معنى للموقف.(جوران، 2005، ص.41)

ويتميز التفكير المركب بأنه يتضمن حلولاً متعددة، وإصدار حكم في النهاية بالإضافة إلي أنه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة .

وقد اتفق أغلب الباحثون على وجود خمسة أنواع من التفكير تندرج تحت مظلة التفكير المركب : التفكير الناقد، التفكير الإبداعي أو المتباعد، حل المشكلة، اتخاذ القرار والتفكير فوق المعرفي. ويشتمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد من مهارات التفكير التي تميزه عن غيره.(العياصرة،2011 ،ص38)

ويتحدث كوهن Cohen (1971) عن مهارات التفكير المركبة (Higher Thinking Skills) ويصنفها في أربع مجالات وهي:

1- حل المشكلات: وتعني مهارات التفكير الأساسية لحل مشكلة معروفة ومحددة من خلال تحديد المعلومات المتعلقة بها والمعلومات الاضافية والوصول إلى الحلول اقتراح حلول بديلة واختبارها للتحقق من حل المشكلة.

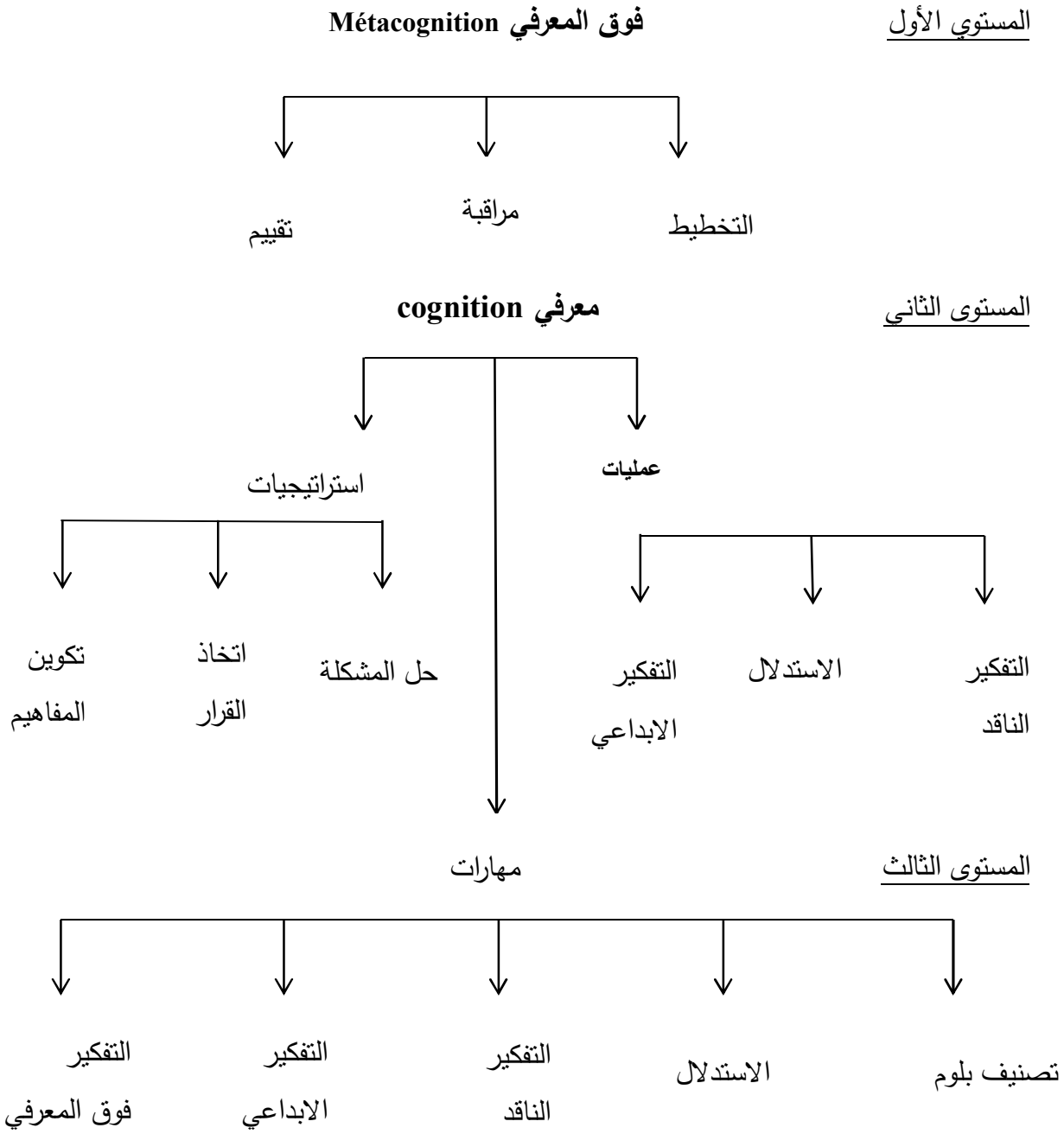
2- اتخاذ القرار: ويتمثل باختيار أفضل البدائل المطروحة لموضوع ما استناداً إلى مهارات التفكير الإنسانية التي يستخدمها متخذ القرار، بحيث يحدد مميزات وعيوب كل بديل من البدائل مع اصدار أحكام على هذه البدائل.

3- التفكير الناقد: ويتمثل باستخدام مهارات التفكير الأساسية لتحليل قضايا والحجج والوصول إلى استبصارات وتفسير المعاني إضافة إلى فهم الافتراضات مع تقديم تبريرات مقنعة ومختصرة لجميع الأفكار والحلول الممكنة مع تقديم الأدلة التي تدعم ذلك.

4- التفكير الإبداعي: ويتمثل باستخدام المهارات التفكير الأساسية لإبداع وتوليد واختراع أفكار أو منتجات جديدة أو خارجة عن المألوف ويمتاز بالمرونة الفكرية، وهي المهارة المستهدفة في هذه الدارسة.

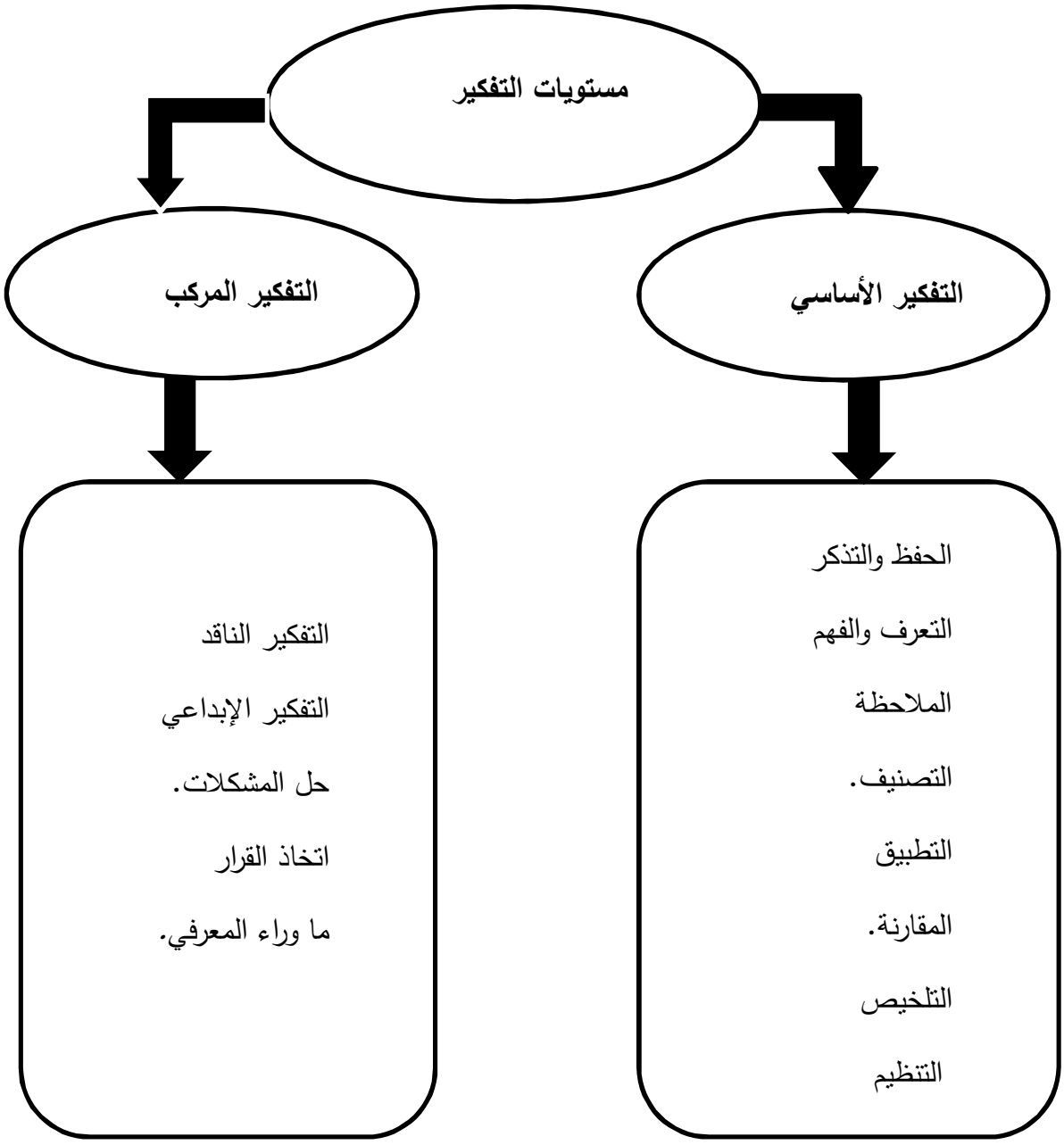
وعلى الرغم من تباين نظريات علم النفس المعرفي في تحديد مراحل تطور التفكير وطبيعتها فإن العمليات العقلية عند الفرد تتطور بصورة منتظمة ومتسارعة، وتتأثر بعوامل عديدة (البيئية، ووراثية) وتزداد تعقيداً وتشابكاً مع التقدم في مستوي النضج والتعلم. وإذا اعتمدنا مستوى الصعوبة في نشاطات التفكير والعمليات العقلية فإننا يمكن أن نوضح ذلك في صورة رسم تخطيطي يلخص ما سبق ذكره بما يخص مستويات التفكير ومكوناتها.

شكل رقم (4) رسم تخطيطي لمستويات التفكير ومكوناته(جروان،2005،ص 42)



ويشدد مور ورفاقه (Moor , McCann,& , McCann, 1985) نقلاً عن جروان (2005، 41) على أن الكمال في التفكير أمر بعيد المنال، وأن ايجاد حل مرض لكل مشكلة أمر غير ممكن وأن الشخص الذي يتوقع ايجاد حل لكل مشكلة واتخاذ قرار صائب في كل مرة هو شخص غير واقعي، يشبه لاعب كرة السلة الذي يتوقع أن يسجل في كل مرة يسدد فيها كرته باتجاه الهدف. ولتلخيص ما سبق حول مستويات التفكير، نورد الشكل الموالي:

شكل رقم (5) يلخص مستويات التفكير ومهاراته



7- تصنيفات مستويات التفكير وأشكاله:

تعد مهارات التفكير أدوات ضرورية لمجتمع سمته التغيير السريع وتعدد الخيارات والبدائل والأفعال والقرارات، وتؤكد العديد من الدراسات التربوية والنفسية إلى وجود تصنيفات عديدة للتفكير وفق أشكاله المتناظرة أو أنماطه ومنهاجياته المتعددة، وربما كان هذا التعدد دليلا على الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين بدراسته، ويميز مارزانو آخرون (Marzano,1988, et all) بين أبعاد التفكير Dimension Of Thinking وعمليات التفكير Thinking Processes ومهارات التفكير الأساسية Core Thinking Skilles حيث تتضمن أبعاد التفكير ثلاث مكونات هي: التفكير ما وراء المعرفي والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، في حين يعتبروا عمليات التفكير تتابع معقد نسبيا لمهارات التفكير والتي تتضمن صياغة المفهوم Concept Formation وصياغة المبدأ Principle Formation والاستعجاب Comprehending وحل المشكلة Solving Problem اتخاذ القرار Decision Making والبحث Research والتركيب أو التشكيل Composing والكلام الشفويOral Discous . وفي هذا السياق نحاول التطرق إلى مختلف تصنيفات التفكير حسب وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حيث يمكن أننصنفه إلى عدة أنواع هي:

7-1-تصنيف التفكير من حيث درجة التعقيد:

وهو ما أجمع عليه العديد من الباحثين أمثال (1991) Nowmann. Paul ، جروان(2005)، سعادة (2003) حيث صنفوا التفكير حسب درجة تعقيده وعمقه إلى مستويين رئيسين هما التفكير الأساسي والتفكير المركب(*تمت* الإشارة اليه سابقا في مستويات التفكير)

وصنفه العتوم وآخرون، (2009، ص 26) إلى نمطين هما:

- **التفكير السطحي:** ويتميز هذا النمط ببساطة الموضوعات التي تشغل تفكير الانسان بحيث لا تتطلب جهدا كثيرا كما هو الحال في أشكال التفكير الأساسية كالحفظ والتذكر والاسترجاع، وحل المشكلات البسيطة وممارسة التقليد بصورة بسيطة لا تتطلب المعالجة العميقة. وفي هذا النمط يركز الفرد في تعامله مع المعلومات من حيث خصائصها المادية أو الشكلية أو الوسط أو السياق التي ترد فيه المعلومات.

التفكير العميق: ويمارس الفرد هنا عمليات معرفية معقدة كالاستنتاج، والاستدلال والإبداع والنقد والتحليل والتساؤل مع التعمق في الدلالات مادة التفكير بهدف الحصول على منتج يتمتع بدرجة عالية من التعمق. وقد نادى بهذا التصنيف كريك ولوكهارت (Craik and Lochart,1972) حيث أكدوا أن لكل فرد في التفكير عدة مستويات للتجهيز والمعالجة وهذه المستويات هي المستوى السطحي أو الهامشي، والمستوى المتوسط

والمستوى العميق والمستوى الأكثر عمقاً. وتقوم فكرة معالجة المعلومات على الإدراك وتحليل معاني المعلومات التي يتعامل معها الفرد، ومحاولة الربط بين هذه المعاني مستخدما قدراته التخيلية والسابقة بشكل فعال، ويتطلب هذا المستوى قدرات خاصة من الفرد حتى يستطيع ممارستها بشكل فعال مثل القدرة على التمييز بين المثيرات وإدراك التفصيل الدقيقة لضمان المعالجة والترميز للمعلومات في الذاكرة القصيرة وبالتالي قدرة اكبر على الاسترجاع الجيد.

ومن هنا ربط العلماء بين المستوى العميق للمعالجة ومستويات تفكير الأفراد، حيث أن تطوير مستويات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي والناقد والتأملي تتطلب من الفرد ممارسة أشكال المعالجة العميقة المعتمدة على المعاني والعلاقات بين هذه المعاني المشتقة وربطها بالبناء المعرفي الذي يمتلكه الفرد.

ويمكن أن نلخص أهم الخصائص التي تميز الفرق بين نمط التفكير السطحي والعميق في النقاط التالية الموضحة في الجدول:

جدول رقم(1) يمثل خصائص التفكير السطحي والعميق

التفكير السطحي	التفكير العميق
- الاهتمام بشكل المثير وخصائصه المادية. كالحجم أو اللون أو الإيقاع	**- اهتمام بمعاني المثيرات ودلالتها ولارتباطات القائمة بيناها.**
- تكرار المثيرات هو الطريق لحفظها وتخزينها	**- تحليل المثيرات هو الطريق لحفظها وتخزينها.**
- ضعف الاسترجاع والفشل في تذكر الوجوه أو الكلمات	**- درجة عالية من الاحتفاظ والاسترجاع وتذكر المعاني.**
- لا تتطلب قدرات خاصة وانما الشروط العامة لممارسة الإدراك والتفكير.	**- تتطلب قدرات خاصة للتفكير العميق كالتميز والإدراك التفاصيل والانتباه الانتقائي المركز.**

7-2- تصنيف التفكير من حيث الفاعلية: وصنفه فتحي جوران (2005،ص42-44) إلى تفكير فعال وتفكير غير فعال:

1-التفكير الفعال: وهو التفكير الذي يتحقق فيه شرطان:

- تتبع فيه أساليب ومنهجية سليمة بشكل معقول.

- تستخدم فيه أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها و كفايتها.

فهو يتطلب التدريب كأساس لفهم الأساليب من جهة وتطوير المهارة في استخدمها من جهة أخرى، غير أن التفكير الفعال يتطلب بالإضافة لإدارة مهارات التفكير واستراتيجياته توافر عدد من القابليات أو التوجهات الشخصية التي يمكن تطويرها بالتدريب لتدعيم برامج تعليم مهارات التفكير وقد أو رد بعض الباحثين عدداً من هده القابليات (Ennis, 1980 Krathwoht , Bloom,& Masia 1981) نذكر منها:

- الميل لتحديد الموضوع أو المشكلة بكل وضوح.
- الحرص على متابعة الاطلاع الجيد على موضوع التفكير.
- استخدام مصادر موثوقة للمعلومات.
- البحث عن عدة بدائل وفحصها باهتمام.
- البحث عن الأسباب وعرضها.
- المراجعة المتأنية لوجهات النظر المختلفة.
- الانفتاح على الأفكار و المداخلات الجديدة.
- الاستعداد لتعديل موقف أو قرار عند توافر معطيات وادلة موجبة لدلك.
- اصدار الاحكام واتخاد القرارات في ضوء الأهداف والوقائع وليس في ضوء مفاهيم جامدة أو رغبات شخصية أو عواطف.
- الالتزام بالموضوعية.
- المثابرة في حل المشكلة والإصرار على متابعة التفكير فيها حتى النهاية.
- التشكيك والتمهل في اصدار الأحكام أو تكوين الاعتقادات.
- تأجيل اتخاد القرار أوالحكم عند الافتقار للأدلة الكافية أو الاستدلال المناسب.

2- لتفكير غير فعال:

وهو التفكير الذي لا يتبع منهجية دقيقة ويبنى على مغالطات أو افتراضات باطلة أو متناقضة أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع، أو التوصل إلى استنتاجات ليست مبررة، أو إعطاء تعميمات وأحكام متسرعة، أو تبسيط الأمور المركبة، أو ترك الأمور للزمن والحوادث لتعالجها وقد أورد الباحثون عدد كبير من السلوكيات المرتبطة بالتفكير غير الفعال من بينها:

- التضليل وإساءة استخدام الدعابة لتوجيه النقاش بعيداً عن الموضوع الرئيس.

- اللجوء إلى القوة والتهجم الشخصي والجماعي بغرض إجهاض فكرة أو رأي.
- إساءة استخدام اللغة بقصد أو من غير قصد للابتعاد عن صلب الموضوع أو الإيحاء أو الوصف والتقويم المجافي للحقيقة.
- التردد في اتخاذ القرار المناسب في ضوء الأدلة المتاحة وهذا ما يسمى بالقرار من غير قرار.
- اللجوء إلى حسم المواقف على طريقة أبيض وأسود أو صح – خطأ مع إمكانية وجود عدة خيارات.
- وضع فرضيات مخالفة للواقع أو الاستناد إلى فرضيات مغلوطة أو مبالغ بها لرفض فكرة ما
- التبسيط الزائد لمشكلات معقدة.
- الاعتماد على الأمثال أو الأقوال المعروفة في اتخاذ القرار دون اعتبار لخصوصيات الموقف.

7-3- تصنيف من حيث طبيعة الموضوع:

وصنفه عبد الخالق 1982 نقلاً عن (العياصرة،2011،ص39) إلى ثلاثة أنماط وهي:

1- التفكير الحسي: وهو مستوى من التفكير الذي يعتمد فيه الفرد على الموضوعات أو أشياء ماثلة أمام حواسه، ويعتمد هنا على المعالجة الفعلية لا الذهنية للمواقف، ويتحدد بعمليات الإدراك الحسي.

2- التفكير التصويري: وهو المستوى من التفكير الذي يستعين التفكير فيه بالصور الذهنية ويشير نمطه عند الأطفال أكثر منه عند الكبار

3- التفكير المجرد: ويعتمد على معاني الأشياء وما يقبلها من ألفاظ و أرقام لا على ذواتها المادية المجسدة أو صورها الذهنية ويرتفع هذا المستوى عن مستوى الجزئيات الحسية والملموسة و الأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة.

7-4- تصنيف التفكير من حيث الهدف (حر موجه وغير الموجه):

حيث يمكن تصنيف إلى قسمين التاليين: (أبو جادو، نوفل، 2010، ص 30-31).

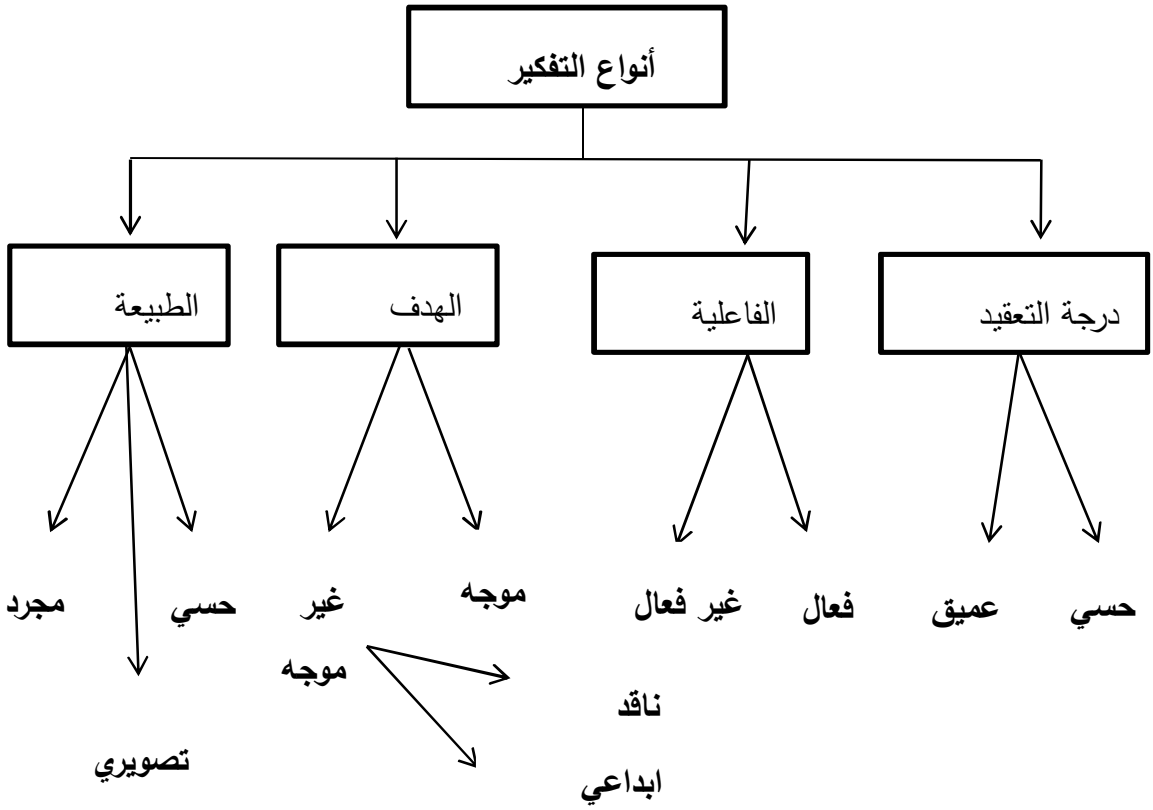
1-تفكير حر غير موجه: مثال ذلك أحلام اليقظة والأحلام والألعاب الإيهامية، وهذا النوع من النشاط العقلي مجرد تعبير رغبات أو حاجات، ولا يعتمد إلى على علاقات بسيطة قد تكون غير حقيقية ولذلك فان هذا النوع أقرب إلى التخيل من التفكير.

2-تفكير موجه: والذي يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شيء نافع، ويمكننا أن نقسم هذا النوع من التفكير إلى القسمين التالين: التفكير الناقد أو التقييمي، والتفكير الإبداعي مع ملاحظة أن هذا التقسيم عام واعتباري.

أما عدس(2000، ص27) فيرى أن التفكير الحر أو المنطلق يمثل ما يدور في أذهان من أحلام النهار وأحلام الليل وما يصاحبها من تصورات ورؤى وهو تفكير حر غير مفيد لم يصدر عن وعي منا ولم ينبع من ذواتنا عن قصد لبلوغ هدف معين. أما التفكير الهادف لحل المشكلة ما أو قضية معينة فهو التفكير النابع من ذواتنا والناجم عن المحاكمة العقلية المنطقية لاستنتاج دلائل وأفكار توحي بإيجاد حل لهذه المشكلة ليصبح الحل في هذه الحالة منطقيا ومعقولا

وفي الختام يمكن أن نلخص التصنيفات السابقة للتفكير في المخطط التالي:

الشكل رقم (6) يوضح أنواع التفكير



8- التفكير الجيد مقابل التفكير الرديء:

نعلم جميعا أن الأفراد يختلفون في خصائصهم (الفروق الفردية) كما أن الفرد ذاته يختلف في قدراته من موقف إلى لآخر (الفروق البينية) وعليه يختلف الناس في تفعيل مستويات التفكير لديهم في حياتهم، فيكون منهم المفكر الجيد والمفكر الرديء، والمفكر الرديء في مجال ما، قد يكون مفكر جيداً في مجال آخر أو العكس ويعد ذلك أبسط الأمور الواجب النظر إليها وأخذها بالاعتبار عند الحديث عن التفكير. مع التسليم

بإمكانية تعليم التفكير والارتقاء من مستوى المبتدئ إلي المفكر الخبير ولكل سماته، فسمات المفكر الخبير في مجملها تساعد الفرد على اكتشاف العلاقات الجديدة، وصياغة الأفكار الجديدة، والتعامل مع المثيرات من حوله بطريقة غير عادية. فهو يمارس عمليات عقلية أساسية إضافة إلى عمليات عليا مثل حل المشكلات واقتراح بدائل عديدة للمشكلة الواحدة، مما يعني أن المفكر الخبير يتمتع بدرجة من التفكير الإبداعي

ويتحدث آلان جالاتورن وجوناثان بارون 1997 (العتوم، وأخرون 2005 ،ص207)

عن خصائص المفكر الجيد والمفكر السيء من حيث سيماتهم العامة وتعاملهم مع المشكلات وأهدافهم وأسلوبهم في التعامل مع المشكلات كما هو موضح في الجدول:

جدول رقم(2) يمثل: خصائص المفكر الجيد والمفكر الرديء

المفكر الجيد	المفكر الرديء
يرحب بالمشكلات ويتحمل الغموض.	يتجنب المشكلات ولا يتحمل الغموض.
ناقد للذات	ليس ناقدا للذات
متأمل ومتأن في اصدار الأحكام.	مندفع ومتدهور في اصدار الأحكام.
يبحث عن المعلومات ويتوسع.	يرضى بما لديه من معلومات
يشك بصحة الأفكار التي يتوصل اليها.	يستمتع بصحة الأفكار المبكرة التي تتوصل اليها.
لديه الاستعداد للتفكير ويجد متعة فيه.	يتجنب التفكير ويبحث عن اليقين.
يبحث عما يؤكد الأفكار أو يدحضها.	يبحثون عن الأدلة التي تؤكد الاحتمالات فقط
يعمل بهمة ونشاط.	يعمل بفتور ويأس وملل
يبحث في الأساليب والنتائج.	يعتمد على الحدس.
أكثر تأملا في النظر إلى الاحداث	سطحي في النظر للأحداث.
يبحث عن العديد من الاحتمالات للحل	يفضل التعامل مع احتمال واحد لكل المشكلة.
متأنٍ في تحليل الاحتمالات.	مندفع في اختيار الاحتمالات.
يسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف.	يقف عند تحقيق أول هدف.
يراجع الأهداف كما كان ذلك ضروريا.	لا يراجع الأهداف.
متأنٍ في استكشاف الأهداف.	مندفع في استكشاف الأهداف.

وقد طرح بارون وسترنبرغ (Baron& Sternberg,1987) نقلاً عن (حمودة،2012، ص12) قائمة تعطي صورة نمطية للمفكر الجيد وهي:

- ينظم الأفكار بتماسك ويضعها بأقل الكلمات.
- يميز بين الاستدلالات الصحيحة والباطلة.
- يرجئ الحكم في غياب ما يدعم القرار من أدلة.
- يحاول توقع النتائج للأعمال قبل الاختيار بين البدائل.
- له إحساس بقيمة كلفة المعلومات فيعرف كيف يجمعها وماذا يريد منها.
- يرى التشابهات والتناظرات غير الظاهرة على السطح.
- يتعلّم بشكل مستقل ولديه اهتمام للقيام بذلك.
- ينظم ما يتعرض له من مشكلات.
- يستمع بعناية لأفكار الآخرين.
- يعترف أن أكثر مشكلات العالم الحقيقي لها أكثر من حل واحد محتمل.
- ينظر بنظرة غير عادية إلى المشكلات المعقدة.
- يفهم الاختلاف بين الفرضيات والاستنتاجات.
- حساس إلى الاختلاف بين درجة مبدئية الاعتقاد ودرجة حمله.
- يعرف قابلية خطأ الآراء الخاصة لأي فرد، وخطر التحيّز لتلك الآراء.

وفي مقارنة بين المفكر المبتدئ(Novice) المفكر الخبير(Expert) عرض قطامي نقاطا للمقارنة على النحو التالي: (قطامي، ص2010) في(حمودة،2012، ص12)

جدول رقم (3) مقارنة بين المفكر الخبير والمفكر المبتدئ

المفكر الخبير	المفكر المبتدئ
تتصف معالجته الذهنية بالعمق	يعاج قضاياه بصورة سطحية
لديه حساسية عالية لما يحدث حوله	تتدنى قدرته على الاحساس بما يدور حوله
واسع الاستطلاع والمعرفة والخبرة	محدود المعرفة والخبرات
منفتح اجتماعيا ومطور لأفكاره ومجدد لها بعد المراجعة	متمركز حول ذاته في الأفكار
يعتبر نفسه مسؤولا عما يقرره ويقوم به	يسود تفكيره حالة (وأنا ما شأني؟)

يتأمل ويفكر بعمق في الوصول إلى الاستنتاج المناسب	يقفز إلى الاستنتاجات بسرعة
شغوف، متحركن ديناميكي وغير مقتنع تماما بما يصل اليه	قانع بما يصل إليه من نتائج
مثابر ومتحمس في عمله (وشغله الذهني على الأفكار)	يفتقر إلى الحماس والمثابرة
مترو، ومتأمل، محاور للبدائل قبل اختيارها	مندفع في اختيار البدائل السهلة
يصوغ أهدافه بدقة ويخصصها للمراجعة في فترات مختلفة	أهدفه غامضة
يتعامل مع عدد كبير من البدائل ويخضعها للنقد	يتجنب التعامل مع البدائل المتعددة
يقدر قيمة كل اجابة أو معرفة ويعتبرها معالجة ذهنية ذات	يبحث عن الاجابة الصحيحة
يتسامح مع الغموض ويتقبله	يرفض التفكير في الأشياء الغامضة
نشط وحيوي في معرفة اكتشافات الأخرين	تابع لاكتشافات الأخرين

وفي ذات السياق عرضت باربرا(Barbra) مقارنة بين المفكر الجيد Good Thinker والمفكر الضعيف Poor Thinker علي النحو التالي(حمودة ،2012 ، ص13)

جدول رقم(4) يوضح مقارنة بين المفكر الجيد والمفكر الضعيف

مجال المقارنة	المفكر الجيد Good Thinker	المفكر الضعيف Poor Thinker
الميزات العامة	- يرحب بالمواقف الصعبة ويتسامح مع الغموض - ينظر لوجهات النظر المختلفة والأهداف والبدائل - يبحث على نطاق واسع - اعتقاداته في رشدها مما يجعل التفكير لديه فعالا	- لا يتسامح مع الغموض - راض عن القدرات الأولية لديه - شديد الثقة بصوابية الأفكار الأولى ويستسلم قبل الأوان . يقيّم الحدس فالتفكير لا يساعده وغير فعال
الأهداف	- تداولي في تحديد الأهداف - يراجع الأهداف عند الضرورة	- مندفع في تحديد الأهداف - لا يراجع الأهداف
المهارات والقدرات	- منفتح على البدائل - تداولي في تحديد البدائل	- يفضل التعامل مع البدائل المحدودة - مندفع في اختيار البدائل

الأدلة	– يستعمل البدائل بأفضل الإمكانيات – يبحث شعوريا عن البدائل التي لا يوجد لها وحولها أدلة قوية	– **يهمل دليل أفضل التحديات والإمكانيات** – **يفضل البدائل التي وحولها أدلة قوية**

ويضيف نوفل (2010،ص30) أنه بالاستناد إلى أدوات التفكير يمكن التمييز بين نوعين من التفكير هما : التفكير الحاذق والتفكير غير الحاذق، فالتفكير الحاذق لا ينمو تلقائيا نتيجة الخبرة والدراسة، وهذا يتضح من خلال عملية تشبيه التفكير اليومي بالقدرة على السير، بينما التفكير الحاذق يحتاج إلى أدوات يجري تمليكها للمتعلمين وفق إجراءات تعليمية – تعلمية، وعندئذ يمكن تشبيه التفكير الحاذق بالقدرة على السير باستخدام أدوات التفكير والتي لخصها مانجل (Mangal,2004) في التصور أو التخيل، المفاهيم، الرموز والإشارات، اللغة، النشاطات العضلية ووظائف الدماغ. وعبر عن ذلك برسم كريكاتورى قدمه كل من(Gupta & Gupta) للتمييز بين التفكير الحاذق والتفكير العادي يصور شخصان يجريان معاً أحدهما على قدميه ويمثل التفكير العادي والآخر مستعيناً بدراجة ويعبر عن التفكير الحاذق .

إن الحديث عن مستويات التفكير يؤكد إمكانية الانتقال من المستوى المبتدئ إلى المفكر الخبير من خلال تعلم التفكير، بمعنى الانتقال من تفعيل العمليات المعرفية العقلية البسيطة إلى تفعيل العمليات العقلية المركبة، ويتفق معظم الباحثين المهتمين بشؤون التعليم على ضرورة وأهمية تعليم التفكير ومهاراته المختلفة كالاهتمام بتغذية البدن. وهو الهدف من أي برنامج للتدريب على التفكير والتي تأتي الدراسة الحالية جزءاً من ذلك الجهد الرامي لتدريب الطلبة على الانتقال من العمليات العقلية البسيطة إلى العمليات العقلية المركبة من خلال توسيع حدود إدراكات الطالب في معنى الموقف أو المشكل وتحديد علاقة معلومة بالمعلومات الأخرى، من خلال عملية المعالجة العميقة التي تتم في القشرة الدماغية، فالتفكير العميق يتيح عمليات التنبؤ والتساؤل عن المفاهيم المتعلمة بتوظيف استراتيجيات وتقنيات تدفع الطلبة للتفكير المتعمق كالتعلم التعاوني والحفز الذهني، .وكذا تعليم المباشر والصريح لمهارات التفكير يحسن من أداء الطلبة بشكل عام عن طريق تعليمهم كيف يتعلمون وليس عن طريق تعليمهم ماذا يتعلمون " فإذا أعطيت شخصا سمكة فإنه سيأكل ليوم واحد ولكن إذا علّمته كيف يصطاد فإنه سيأكل طوال عمره ".

9-أنماط التفكير:

تشير مراجع التفكير إلى وجود أنماط وأشكال متعددة من التفكير، ولكل نمط سماته وأسسه ومجالات استخدامه والطرق المتبعة في تعليمه وتعلمه، وقبل التطرق لمختلف أشكاله نحاول أو لاً توضيح ما المقصود بنمط التفكير والأسباب التي أدت إلى اختلاف أنماط التفكير.

9-1- تعريف نمط التفكير:

يعرف Gregorc (1979) نمط التفكير " بأنه مجموعة من الأداءات التي تميز الفرد، والتي تعتبر دليلا على كيفية استقباله للخبرات التي يمر بها الفرد في مخزونه المعرفي ويستعملها للتكيف مع البيئة المحيطة.(نايفة قطامي، 2001، ص15)

- ويعرف قطامي (1990) "بأنه الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والخبرة والمعلومات ويسجلها ورمزها ويخزنها في مخزونه المعرفي وبالتالي فهو يشرحها بطريقة في التعبير إما بوسيلة حسب مادية أو شبه صورية أو رمزية. (يوسف قطامي، 1990)

أما Baron (1990) فيرى أنه الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه، وهو يتأثر بسمات الفرد الشخصية. (العياصرة ،2011،ص177)

وبالنسبة للعياصرة (2011 ،ص177) فنمط التفكير يعني الطريقة التي يهدف بها فرد إلى معالجة المعلومات بهدف تحقيق التوازن المعرفي وتنمية البني المعرفية لديه.

ومن خلال ما سبق يمكن اعتبار نمط التفكير على أنه الكيفية أو الطريقة التي يتعاطى بها الفرد مع المعلومات والخبرات في مجال معين متعبا مخزونه المعرفي ومتأثراً بسماتها الشخصية.

9-2- أسباب اختلاف انماط التفكير:

في معاملتنا اليومية مع مختلف الأشخاص الذين نتقابل معهم، كثيرا ما يكون ويكون لدينا انطباعا إزاء طريقة تفكيرهم ونصدر أحكاما اتجاههم، فنقول مثلاً هذا الشخص يفكر بطريقة موضوعية وذاك بطريقة منطقية، والآخر بطريقة مثالية. وهذا الأمر يدفعنا للتساؤل حول أسباب اختلاف أنماط التفكير بين الأفراد والذي يرجعه العياصرة (2011 ،ص178) إلى عدّة أمور نذكر منها:

- اختلاف الأفراد في الأهداف والمواقف والمدخلات الذهنية.
- اختلاف الأفراد في الأشياء التي ينتبهون إليها.

- اختلاف أنشطة الخلايا العصبية وعددها لدى الفرد.
- اختلاف الاهتمامات التي تتطلب المعالجة الذهنية.
- اختلاف ظروف التنشئة التي يتعرض الطفل لها تطور اتجاهات تفكيرية مختلفة.
- اختلاف الخبرات و القدرات.

9-3- تصنيف أنماط التفكير

استخدم الباحثون أو صافاً عدّة للتمييز بين نوع وآخر من أنماط التفكير وأنواعه، ويرى ثاولس (1979، ص 125) " أن للتفكير انماط عديدة ولكل نمط سماته وأسسه ومجالات استخدامه والطرق المتبعة في تعليمه وتعلمه، ومن أبرز هذه الانماط التفكير العلمي، التفكير الابداعي، التفكير النقدي التفكير التأملي، التفكير الحدسي، التفكير استبصاري ويحتاج المتعلمِ أكثر من نمط لكي يتم بنيانه المعرفي والفكري والنفسي ويكون قادراً على معالجة المعلومات وتوظيفها في المكان الصحيح وايجاد الحلول للمشكلات التي يواجهها والنمط المتميز في التفكير، يدل على الذكاء وهو نوعية من نوعيات العقل تتميز بالقدرة على التعلم وحل المشكلات".

وقدم محمود غانم (1995،ص26-30) ثلاثة عشر نمطاً للتفكير: تفكير محسوس 'عياني" التفكير الألي "اشتراطي" التفكير الاستبصاري، الابتكاري التفكير الاستدلالي، التفكير المجرد، التفكير المنطقي، التفكير النقدي، التفكير ذاتي خرافي، التفكير القائم على التعميم، التفكير القائم على التمييز، التفكير الحدسي، التفكير العلمي. (غانم،1995،ص26-30)

في حين صنف جروان (2005، ص39) أنماط التفكير على النحو التالي: التفكير الفعال، المتقارب، الناقد، المنتج، الاستقرائي، الجانبي، الشامل أو الجشطالتي، التأملي، المجرد، العملي أو الوظيفي، الرياضي، المعرفي، التحليلي، المحسوس، المبدع، الاستنباطي، المتباعد، المتسرع، غير الفعال، المنطقي، فوق المعرفي، العلمي، اللفظي، الرأسي أو المركز.

واختصر لافي (2006، ص36-44) أنواع التفكير في أربع أنماط هي: التفكير العلمي، التفكير بالمحاولة والخطأ، التفكير الابتكاري والتفكير الناقد.

وحدد العتوم وأخرون (2009 ،ص28-30) واحد وعشرون نمطاً للتفكير وهي: التفكير الحسي، المادي، المنطقي، التحليلي، التركيبي، التميزي، المجرد الاستنتاجي، الاستقرائي، الاستنباطي، الاستكشافي، الاستبصاري، التباعدي، التقاربي، الناقد، الابداعي، الجانبي، العمودي، التأملي، التفكير ما وراء المعرفي، والتفكير العالي الرتبة.

ويورد سعادة (2003،ص40-44) إثنان وثلاثون نمطاً للتفكير وهي: التفكير العلمي، التجريبي أو الإمبريقي، التحليلي، التركيبي، المادي، المطلق، المنطقي، الفلسفي، الناقد، الإبداعي، التشعبي، التجميعي، الاستنتاجي، الاستقرائي، الفعال، غير فعال، الوظيفي، التأملي، العملي، التبريري، العاطفي، الحدسي أو التخميني، الجدلي، البرغماتي أو النفعي، الإحصائي، الشمولي، العقلاني، الكمي، النوعي، المغلق والمتحجر، المثالي.

ويتفق العياصرة (2011 :183-224) مع ما قدمه جودت سعادة (2003) من أنماط للتفكير مع اضافة الأنماط التالية: التفكير التوفيقي، التسلطي، البديهي أو الطبيعي، الرياضي.

وقام مجدي حبيب (1995، ص 88-89) بتقديم تصورا لأنماط التفكير على أساس الازواج المتناظرة يتضمن التفكير التركيبي، المثالي، التحليلي، العلمي، الواقعي. ع وذلك على النحو التالي: التفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي، التفكير المحسوس / التفكير المجرد، الاستقرائي/ الاستنباطي، والواقعي /الخيالي، الناقد/ الابداعي, والتفكير المستند إلى جانب الأيمن /التفكير المستند إلى الجانب الأيسر للدماغ، المنطقي/السليم، الاستكشافي/ التحليلي، الشكلي/غير شكلي، التفكير من خلال تكوين الفروض/ التفكير من خلال اختبار الفروض، ذو النظام المفتوح/ ذو النظام المغلق، الاستراتيجي/ التكتيكي.

كما صنفها خليفة (2000) على النحو التالي: التفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي، التفكير المادي / التفكير المجرد، الاستدلالي /الحدسي، والواقعي /الخيالي، البسيط /المعقد, والتفكير المستند إلى جانب الأيمن /التفكير المستند إلى الجانب الأيسر للدماغ. وهذا التصنيف مستمد من نظرية النصفين الكروين للدماغ التي نادى بها العالم الامريكي روجر سبري (Roger Sperry) حيث يتصف الجانب الأيمن بأنه إبداعي، وعاطفي، وكلي في حين يتميز الجانب الأيسر أنه منطقي، وتحليلي، ورياضي. (أبو جادو، 2010، ص 35-36)

و قدم ماير (1983) MAYER أنواع من أنماط التفكير مرتكزاً على العمليات العقلية الموصلة إلى النتيجة وهذه الأنماط هي :التفكير بالمحاولة والخطأ، السلوك الترابطي. التفكير بإعادة بناء الموقف، (سلوك حل المشكلات)، التفكير الاستقرائي- التفكير الاستنباطي. (العياصرة ،2011 ،ص180-181)

و صنفت حمودة (2000) أنماط التفكير على أساس الموضوعية والعقلانية إلى أسلوبين هما: الأسلوب غير العلمي لحل المشكلات ويشمل التفكير الخرافي والتفكير الميتافيزيقي، والأسلوب العلمي الذي يعتمد على

الموضوعية ومبدأ العلمية والنسبية ويتضمن التفكير التأملي والحدسي والاستدلالي والابداعي. (العياصرة 2011،ص181-182)

واستخلاصا لما سبق يمكن الخروج بتصنيف يظم أبرز أنماط التفكير الواردة سابقا في (سعادة 2003، جوران 2005، العتوم 2009 ،العياصرة 2011، أبو جادو 2010، نايفة 2000، MANGAL(2004) مع بعض الشرح كالاتي:

التفكير الحسي: وهو أبسط أشكال التفكير حيث يتعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سمعه فقط ،أي أن المثيرات الحسية يجب أن تكون مصاحبة لعملية التفكير، ويعتمد هذا النوع من التفكير على التآزر الحسي الحركي تجاه المثيرات والمواقف ممل يعطي هذا التآزر سيطرة على التفكير الفرد.

التفكير المادي: ويعتمد على قدرة الفرد على إبراز البيانات والوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر أو تدعيم سلوك معين لذلك فإن الطفل يفكر ويتذكر ما هو مادي وواقعي فقط، ولا يتفاعل مع المواقف التي تتطلب التفكير المجرد أو الافتراضات الغيبية.

التفكير المجرد: وهو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة النتائج أعمال الناس ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات النظر.

التفكير الاستقرائي: وهو عملية استدلال عقلي تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات مستفيد من الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة.

التفكير الاستنباطي: وهو عملية استدلال منطقي تهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة جديدة معتمداً على الفروض أو المقدمات المتوافرة للفرد.

التفكير الاستكشافي: ويتحقق هذا النوع من التفكير من خلال قدرة الفرد على ربط العلاقات ومحاولة اكتشاف الأشياء وتفسيرها باستخدام أسلوب طرح الأسئلة الهامة حول المواقف الجديدة التي يتعرض لها الفرد في حياته.

التفكير الاستبصاري: وهو التفكير الذي يصل فيه الفرد إلى الحل معرفيا، من خلال تحليل الموقف وإدراك العناصر المتضمنة فيه، وفهمه بصورة كلية معتمدا على خبرات سابقة وقدراته الذاتية.

التفكير التأملي: وهو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطة اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي بتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة. وهذا

النمط من التفكير يتداخل مع التفكير الاستبصاري، ومع التفكير الناقد حيث أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي لما تطلبه هذا الأخير من وضع فرضيات واختبارها بطريقة تقاربية.

التفكير التحليلي: يتناول القدرة على تحليل المثيرات البيئة إلى أجزاء منفصلة يسهل التعامل معها والتفكير فيها بشكل مستقل، ويتعامل أصحاب هذا النمط بشكل عام مع السؤال لماذا لأن الاهتمام يتوجه عادة نحو أكبر قدر من المعلومات من خلال " الربط، الملاحظة، التفكير واستخدام المفاهيم"

التفكير التركيبي: ويتمثل بالقدرة على وضع المثيرات المنفصلة عن بعضها البعض لإنتاج مثير جديد قابل للتفكير.

التفكير التميزي: وتتمثل بالقدرة على تميز الظروف والعوامل المحيطة بالموقف معين قبل التوصل إلى اتخاذ القرارات المناسبة حول موقف أو وضع خطة للحل.

التفكير الإبداعي: وهو تفكير يتضمن توليد وتعديل الأفكار بهدف التوصل إلى نتائج تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والافاضة والحساسية للمشكلات، وهو يعتمد على الخبرة المعرفية السابقة للفرد وعلى قدرته في عدم التقيد بحدود قواعد المنطق أو ما هو بديهي ومتوقع من قبل الناس. وهو يقابل التفكير التباعدي(DIVERGENT THINKING) والتفكير الجانبي (LATERAL THINKING) الذي اعتبره ديبونر DEBONO مرادفا لما سماه بالإبداع الجاد الذي يسعى إلى الإحاطة بجوانب المشكلة من خلال توليد المعلومات غير المتاحة من المشكلة.

التفكير الناقد: وهو التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة .وهو تفكير منطقي تأملي يركز على عملية اتخاذ القرار حول ما يعتقده الفرد أو يعمله وهو يقابل التفكير التقاربي (CONVERGENT THINKING) الذي يتطلب من الفرد أن يسير وفق خطة منطقية تستند إلى قواعد محددة مسبقا، لتؤدي إلى نتيجة. **أو** التفكير العمودي (VERTICAL THINKING) الذي اعتبره DEBONO معيقاً للتفكير الإبداعي لأن الفرد فيه يتحرك بخطوات تتابعية ومنطقية مدروسة بشكل جيد.

التفكير الاستنتاجي: ويتمثل في قدرة الفرد على زيادة حجم العلاقات القائمة بين المعلومات المتوفرة من خلال الوصول إلى نتيجة محددة من خلال التفكير العميق والموضوعي.

التفكير ما وراء المعرفي: ويعد هذا النمط من أعلى مستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة كما يعد من أنماط التفكير الذاتي المتطور والذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره، أي أنه التفكير في التفكير.

التفكير عالي الرتبة: ويعرف التفكير عالي الرتبة بأنه التفكير الغني بالمفاهيم، والذي يتضمن تنظيما ذاتيا لعملية التفكير ويسعى إلى الاستكشاف والتساؤل خلال البحث، والدراسة أو التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

ويمكن إعادة تصنيف اشكال التفكير المختلفة في ضوء خصائصها على شكل نمطي ثنائي القطب كما قدمها كل من (فهيم مصطفى، 2001، ص28-29) و(العتوم وأخرون،2009،ص31) (حبيب،1995) حيث يحتمل النمط قطبين متعاكسين من حيث الخصائص مثل التفكير المحسوس / المجرد، الفعال/ والغير فعال الاستنباطي/ الاستقرائي، التباعدي/ التقاربي، المعرفي/ فوق المعرفي، التحليلي / التركيبي، الجانبي/ العمودي .... الخ. ولا تعني هذه الأنماط من التفكير أن يكون لكل طالب نمط واحد من التفكير لأنه قد يمارس أكثر من نمط وتحدد مسؤولية المعلم في قدرة على التعامل مع كل نمط.

ونمط التفكير الذي سنتعرض له بشيء من التفصيل في هذه الدراسة هو التفكير الإبداعي أو الابتكاري كما يسميه البعض وهو ما يقابل التفكير التفريقي عند جيلفورد، الذي يرى بأنه يرتبط بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسينها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة من خلال المعلومات المتاحة، ويكون التأكد هنا على نوعية الناتج وكميته وأصالته وعندما لا يصل الفرد في تفكيره إلى إجابة واحدة صحيحة فانه والحالة هذه في عملية تفكير تفريقي حيث ينطلق في تفكيره وراء إجابات متعددة تخرج عما اصطلح عليه الناس من إجابات وتقابل هذه العملية التفكير الإبداعي. (الطيطي،2001،ص50)

10-عناصر التفكير وأدواته: Element Of Thinking Tools Of Thinking

يشير مانجل إلى أن التنوع في عناصر التفكير وأدواتها التي يستخدمها الفرد في عمليات التفكير، يمكن ايجازها على النحو التالي: (ابو جادو، نوفل،2010، ص38-39)(نوفل،2010، ص28-29)

1- التصور "التخيل" IMAGE: التصور هو صورة الأشياء المادية التي تنطبع وتسجل في دماغ الفرد، حيث أن كل صورة حسية عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والانسياق وتتميز بعمومية مبدأ انتظامها الزمني والمكاني، وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة، والتصور قد يكون صورة مركبة ومعقدة تتكون في مستوى ما من مستويات تطور المخطط الأولي أو الهيكلي، وهي أسهل للتناول والاستخدام والمعالجة. إن تخيل الصور التي تحتوي على تجارب شخصية حول موضوع معين أو اشخاص أو مشاهدة أي أداة من ادوات التفكير التي يعتمد الفرد على استخدامها في توليد الصور تخيلية ترمز إلى مواضيع معين (ابو جابر،2010، ص.38).

2- المفاهيم CONCEPT : تعرف المفاهيم بأنها قواعد معرفية في عقل الانسان، توجد على شكل خطط، يمكن الاستفادة منها في توجيه سلوك الفرد لتوظيف الأشياء الواقعة في بيئته بناء على الخصائص المشتركة بينها، وبذلك تعمل المفاهيم كأداة تساعد الفرد على التفكير في اتجاهات معينة بطريقة منظمة " أي فهم ما يجري حوله من أحداث".

3- الرموز والاشارات SYMBOLS AND SIGNS : هي أسماء مقررة أو اصطلاحية تعرف بها الأشياء والظواهر والعمليات كأسماء الاشياء والارقام، أن الرمز طريقة أو إشارة اصطنعها الانسان لتحل محل حدث أو واقعة وتستخدم الرموز في عملية تكوين المفاهيم. والرموز والإشارات تمثلان وتساندان البدائل للمواضيع والتجارب والنشاطات الحقيقية، ومن الأمثلة على الرموز إشارات المرور وإشارات سكة الحديد، وأجراس المدرسة، وهي أشكال تعبر عن أدوات تستخدم في تحفيز التفكير وإثارته وتدفعنا إلى التفكير والتصرف بطريقة معينة، إنه ا مثيرات توجه التفكير بطريقة أو بأخرى.

4- اللغة Language: اللغة من أكثر الوسائل كفاءة في تنفيذ عملية التفكير، فهي نظام من الرموز والقواعد يسمح للفرد بالتواصل مع الاخرين، فعندما يقرأ أحدنا ، أو يكتب كلمة، أو جملة، أو يلاحظ إشارة في أي لغة، عندها يتحفز للعملية التفكيرية.

5- النشاطات العضلية Muscle Activities : يؤدي التفكير في الكثير من الحالات إلى تحريك مجموعة من العضلات الجسم، فمثلا عندما نفكر في كلمة معينة نلاحظ وجود استجابات عضلية بسيطة، تشبه إلى حد كبير الحركات التي يحدثها الفرد عندما ينطق بصوت مرتفع، وفي هذا المجال يؤكد MANGOL أن الدراسات أشارت إلى وجود علاقة وطيدة ما بين التفكير والأنشطة العضلية للشخص الذي يفكر، فكلما انغمس في التفكير زادت التقلصات العضلية والعكس صحيح أي عندما لا يُعمل الشخص عقله بالتفكير يكون هناك استرخاء عضلي. أن التفكير بطريقة أو بأخرى يقدم أدلة لتدخل الحركات الأولية لمجموعة عضلاتنا، فالأنشطة العضلية التي يقوم بها الفرد تسمح له بالتوجيه نحو التفكير في شيء ما يقوم به.

6- وظائف الدماغ Brain Functions : لقد زودت نظريات الدماغ بشكل عام ونظرية النصفين الكرويين Two Hemnipheres Brain Theary بشكل خاص الباحثين بوظائف جانبي الدماغ "الجانب الأيمن والجانب الأيسر" وبالتالي تمكن الباحثون من فهم الألية التي يعمل بها الدماغ، وفي ضوء هذا الفهم عملوا على تنشيط جانبي الدماغ من خلال تنمية وظائف كل جانب من جانبي الدماغ، وذاك للحصول على السيطرة المتوازنة للدماغ، ومن ثم استثمار الطاقة الهائلة لجانبي الدماغ.

11-شروط التفكير:

يكون التفكير عند الفرد "في سنواته الأولى" في بادئ أمره عمليا ومحدوداً، وكلما ازدادت حصيلته اللغوية كلما تقدم في تفكيره، ثم يصبح فيما بعد قادراً على ربط العلاقة بين السبب والمسبب وبين المقدمة والنتيجة. والتفكير الفاعل يعتمد على عدة شروط حددها محمد عدس (2000،ص،30-32) فيما يلي:

- قدرة الفرد على الاهتمام بما يفكر فيه وكذا القدرة على التركيز وشد الانتباه.
- الخبرة وسعة التجربة.
- القدرة على المفاضلة والتميز بين ما يمر به من تجارب وما يتأثر به من عادات واتجاهات سائدة.

وأن كل فرد منا يعتمد في تفكيره الخاص على ما عنده من مصادر خاصة لهذا الغرض وعليه دوما أن يعيد النظر فيما سبق له من خبرة وتجربة ليستخلص منها العبر كما أن عليه أن يعمل على توحيد ما عنده من قدرات عقلية مثل القدرة على الإبداع والمفاضلة والاختيار والنقد، وبعد النظر والرؤية الثاقبة والقدرة على الربط والاستنتاج والتحليل والتعليل. فحين لا نستطيع أن نحل مسألة بالطرق المألوفة لنا والمعروفة لدينا فعلينا أن نرجع إلى العمليات العقلية الأرقى للمساعدة على حلها، بما يتشكل عنها لدينا من أفكار وصور ذهنية مستنيرين بالرؤي الجديدة لها لنضع اطاراً للحل يكون موضع تجربة واختبار حتى تثبت نجاعته في حلها. تتكون لدينا الفكرة عن الحل أولا، وتكون في حالة مخاض لم تتبلور بعد، وحين تكتمل الفكرة وتنضج، نقوم بعمليات الربط وايجاد العلاقات عن طريق المحاكمة العقلية والمنطقية، وأخيراً وفي ضوء ذلك نصدر الحكم ونتخذ القرار. و حتى يتم ذلك لابد من المرور بالخطوات التالية:

- الإحساس بالمشكلة والشعور بأهمية الحل: "موقف جديد يستدعي التفكير العميق والهادف"
- فهم المشكلة واستيعابها: الفهم الواقعي والمنطقي وتقليب الآراء والحلول المفترضة للوصول إلى خطة مقبولة قابلة للتنفيذ ليبدأ الحل.
- تصنيف المعلومات: "من حيث كفايتها، وصلاحياتها وتنظيمها وتعدد مصادرها.
- ا فتراض الحلول: "ويأتي من فهم المشكلة ووضوح الهدف، والمنهجية المتبعة"
- التأكد من تلبية الافتراضات الموضوعة الاحتياجات المطلوبة للحل بعيداً عن العواطف أو مصلحة ذاتية.

ثانياً مهارات التفكير

رغم تباين الآراء والدارسات حول المهارات التي يتضمنها كل مستوى من مستويات التفكير، إلا أن هناك مهارات مشتركة اتفق عليها معظم الباحثين في أغلب الدراسات، ولعل تضيف مارزانو وزملاؤه 1988 يعد من أبرزها والذي يتضمن المهارات التالية: (العتوم واخرون،2005،ص214-217) (جروان،2005،ص48 - 50) (العياصرة،2011،ص111-112) لانغريهير(2002،ص17-18) والتي سنحاول شرحها بشيء من التفصيل:

1-**مهارات التفكير المعرفية:** حددت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم عشرين مهارة تفكير أساسية يمكن تعليمها وتعزيزها في المدرسة وتشتمل القائمة على المهارات الأتية:(جروان،2005 :48 -50) (العياصرة، 2011: 111-112)(لانغريهر،2002، 17-18)

1-1-مهارات التركيز: Focusing Skills وتتمثل بالاهتمام ببعض أشكال المعلومات وإهمال بعض الآخر وتشمل:

- **تعريف أو تحديد المشكلة:** Identifying Problems وتمثل الإيجابيات والتناقضات أو المواقف أو الحالات المحيرة، مع إعادة صياغتها بلغة خاصة لضمان فهمه لها.
- **وضع الاهداف Sitting Goals** وتعتمد على تأسيس التوجيهات والأهداف، وتتمثل بتحديد الأغراض المتوخاة من إنجاز عمل ما قبل الشروع فيه، ذلك بهدف ضبط مجريات العمل وفقا لتلك الأهداف.

1-2- مهارات جمع المعلومات Informations Gathering وتتمثل بالوعي بالمعلومات والبيانات ذات الصلة بالموضوع، وتشمل القدرة على جمع المعلومات، والحقائق والأحداث والتوجيهات المتعلقة بظاهرة أو مشكلة ما، مما يساعد على تحديد حجم العمل ومتطلباته، وتشمل:

- **الملاحظة Observing** وهي المشاهدة الدقيقة والواعية والمقصودة لظاهرة ما ومحاولة فهمه أو تحليلها للتعرف على تفاصيلها الحصول على المعلومات عن طريق حاسة أو أكثر. الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس.
- **صياغة الأسئلة: Formeeting Questions** وتتمثل بالبحث عن معلومات في جديدة من خلال الاستقصاء INQUIRY وطرح اسئلة هدفها فهم أوسع للظاهرة المدروسة للكشف عن سيماتها الظاهرية والخفية. البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة.

1-3- **مهارات التذكر Remenmbering Skills** وتتمثل بتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها منها وتشمل:

- **الترميز: Encoding** وهي تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وذلك من خلال إعطائها معان خاصة بالفرد، وتضيفها ضمن البنية المعرفية له، مما يسهل عليه إعادة تذكرها.
- **الاستدعاء: Recalling** وتتمثل بالقدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة المدى سواء كان ذلك بفعل مثير معين أو بصورة تلقائية.

1-4- مهارات التنظيم: Organazing Skills وتتمثل بترتيب المعلومات ليتم استخدامها بشكل فعال وتشمل:

- **المقارنة: Comparing** وتتمثل في قدرة الفرد على ملاحظة وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بين وداخل المثيرات، استناداً لما لدى الفرد من خبرات في بنائه المعرفي.
- **التصنيف:Classifying** وهي تجميع وتسمية الأشياء على أساس صفاتها، وتتمثل بالقدرة على ملاحظة الظواهر المادية والمعنوية، واستنتاج سماتها الظاهرة والمجردة مراعيا التصنيف أوجه الشبه (التي تكون الاصناف) وأوجه الاختلاف (التمييز بين الاصناف)، وتحديد المتضمنات (التداخل بين الأصناف).
- **الترتيب Ordering** : وتتمثل بقدرة الفرد على التسلسل الأشياء حسب معايير معينة معطاة مثل الترتيب من الأكبر إلى الأصغر أومن الأكثر ضرراً إلى الأقل ضرراً وغيرها.
- **التمثيل Representing** : وتتمثل بقدرة الفرد على تغيير وتعديل شكل المعلومات الموجودة في البنية المعرفية بناء على ما توصل اليه من معلومات.

1-5- مهارات التطبيق Applying Skills :وتتمثل بالاستفادة من المعرفة السابقة أو توظيفها ضمن مواقف جديدة، أو هي القدرة على استخدام المفاهيم والقواعد والقوانين العلمية أو الحقائق والنظريات لحل مشكلة ما في موقف جديد مشابه.

1-6- مهارات التحليل Analyzing Skills : وهي القدرة على تحليل الموقف إلى العناصر التي يتكون منها بهدف الكشف عن العلاقات الموجودة بينها، وإقامة علاقات جديدة بين تلك الأجزاء وتتمثل بتوضيح المعلومات الموجودة من خلال اختبار الأجزاء والعلاقات وتشمل:

- **تحديد الخصائص والمكونات Identifying Attributes And Component** : تحديد صفات الأشياء والأجزاء المكونة لها مع تحديد أسباب الأحداث الحقيقية.
- **تحديد العلاقات والأنماط Identifying Relationship And Patterns** : وتتمثل بتميز الفرد للطرق والعلاقات التي ترتبط بها أحداث الموضوع الواحد سواء كانت هذه الأحداث تخص الموضوع ذاته أو خارج إطاره.
- **تحديد الفكرة الرئيسية identifying main idea** : تحديد العنصر الأساسي في موضوع ما، وقد يساعد في ذلك تحديد الكلمات المفتاحية التي من خلالها يتم التعرف على الموضوع
- **تحديد الأخطاء identifying errors** : وهي القدرة على التفريق بين الصواب والخطأ وتمييز الأخطاء وتصحيحها كلما أمكن ذلك والكشف عن المغالطات أو نقاط الضعف المنطقية في الموضوع أو موقف معين، إضافة إلى القدرة على التفريق بين الآراء والحقائق.

1-7- مهارات التوليدية/ الانتاجية Generating: وتتمثل بإنتاج معلومات ومعاني وافكار جديدة تشمل:

- **الاستنباط Inferring** : تجاوز المعلومات المتوفرة لدى الفرد، لتحديد ما يمكن أن يكون صحيحا منها، مستفيدا من معارفه وخبراته السابقة وعدم الاكتفاء أو التسليم بصدق أو دقة هذه المعلومات.
- **التنبؤ Predicting** : وتتمثل بقدرة الفرد على بناء توقعات تتعلق بالأحداث المقبلة استناداً إلى ما يمتلكه الفرد من معلومات، وما جمع من أفكار جديدة
- **الإسهاب أو التوسع Elaboration** : وتتمثل بقدرة الفرد على إضافة تفاصيل جديدة وأمثلة أو معلومات ذات صلة بالموضوع.
- **التمثيل Representing** : إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها (تمثيلها برموز أو مخططات أو رسوم بيانية).

1-8- مهارات الدمج Integrating Skills : وهي ربط ودمج المعلومات وتتضمن:

- **التلخيص Summarezing** : ضم المعلومات بشكل فعال ضمن نص مترابط ومتماسك، بحيث تتضمن هذه التلخيصات الأفكار الرئيسة الواردة في النص.
- **إعادة التركيب أو البناء Restructuring** : وتتمثل بالتعديل والتغيير البنية المعرفية لدى الفرد لتضم معلومات جديدة حسب تفاعله مع البيئة ومستوى نضجه.

1-9- مهارات التقويم Evaluating Skills : وتتمثل بتقويم نوعية الأفكار والقدرة على إصدار الأحكام على الأشياء والمواقف والأشخاص والأحداث وفقا لمعايير محددة وتشمل:

- **وضع محكات Establishing Criteria** : اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات
- **الإثبات Verifying:** تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات.
- **التعرف على الأخطاء Identifying Errors** الكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، وما يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات، والتفريق بين الآراء والحقائق.

2-مهارات التفكير فوق المعرفية:

هي "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير" فهي تنمو ببطء بدءا من سن الخامسة، ثم تتطور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى سن الثالثة عشرة . وقد أمكن تحديد عدد لا بأس به من هذه المهارات وقياسه، وأظهرت الدراسات أن المفكرين والخبراء في حل المشكلات والقارئين الجيدين يتصفون بأنهم يمتلكون سيطرة وقدرة على التحكم في تفكيرهم وتوجيهه، كما أنهم يعرفون حدودهم، ويميزون بين ما يعرفونه وبين ما لا يعرفونه، إنهم يعرفون هدفهم وكيف يصلون إليه عندما يفكرون في حل المشكلة، وقد أثبتت الدراسات فاعلية بعض البرامج التعليمية لمهارات التفكير فوق المعرفية في تحسن مستوى وعي الطلبة بقدراتهم وكيفية استخدامها ومتى تستخدم.(حروان،2005، 48). كما توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات حول مفهوم عمليات التفكير فوق المعرفية إلى تحديد من المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ قرار.

وقد ميز ستيرنبرج (sternberg,1985,1988) في نظريته الثلاثية للذكاء بين ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات هي:

- المكونات الأسمى: وهي عمليات الضبط العليا التي تستخدم في أداء الفرد أو نشاطاته العقلية أثناء قيامه بمهمة معينة .
- مكونات الأداء: وهي مهارات تفكير تتعلق بتنفيذ العمل وتطبيق استراتيجيات الحل.
- مكونات اكتساب المعرفة.

كما صنف ستيرنبرج (Sternberg,1985,1988) مهارات التفكير العليا (المكون الأسمى) إلى ثلاث فئات رئيسية هي التخطيط والمراقبة والتقييم وتضم كل فئة من هذه الفئات عدد من مهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يلي: (جروان،2005، 50-51) (العياصرة ،2011،ص110)

2-1-مهارات التخطيط Planning Skills :

- تحديد الهدف أو الاحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار استراتيجية التنفيذ والمهارات.
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات والاخطاء المحتملة .
- تحديد اساليب مواجهة الصعوبات والاخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب أو المتوقعة.

2-2- مهارات المراقبة والتحكم Monitoring Skills :

- الابقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.
- اكتشاف العقبات والاخطاء.
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والأخطاء.

2-3- مهارات التقييم evaluation Skills

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ولتوضيح العلاقة بين مكونات التفكير وما يتفرع عنها من مهارات نورد نموذجاً تربوياً تفصيلياً موضحاً في الشكل الموالي يمكن استخدامه من قبل المربين والمعلمين لأغراض تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير.

شكل (7) نموذج تفصيلي لعمليات التفكير ومهاراته

يتضح من الشكل رقم(7) إدراج بعض مستويات تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية ضمن مهارات التفكير الأساسية وهي: المعرفة والاستدعاء والاستيعاب والتطبيق، بينما أدرج البعض الآخر ضمن مهارات عملية حل المشكلات أو التفكير الناقد ،وهي : التحليل والتركيب والتقويم. على أنه يجب أن لا يفهم من هذا أن مهارات واستراتيجيات التفكير هي وظائف يمكن فصلها أو عزلها عن بعضها بهذه البساطة والحقيقة أننا عندما نمارس التفكير النقدي نحتاج إلى استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي أو حل المشكلة أو العكس وهناك من يرى أن التفكير الناقد هو الاطار الذي يظم جميع أنماط التفكير، بينما يرى آخرون أن حل المشكلة أو اتخاذ القرار هو المظلة التي ينتج تحتها جميع العمليات المعتمدة.

3- تصنيف بلوم للأهداف التربوية

لقد اكتسب تصنيف (Bloom et al ,1956) للأهداف التربوية، شهرة عالمية في المؤسسات التربوية، وقد وضع التصنيف كدليل لمساعدة المربين والمعلمين في تخطيط الأهداف والخبرات التعليمية المدرسية، وبنود الاختبارات بصورة هرمية متدرجة الصعوبة. كما اتخذ اطارا مرجعيا لتخطيط المناهج الاثرائية والخبرات التعليمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين عن طريق التركيز على المستويات الثلاث العليا من مهارات التفكير التي تضم التحليل والتركيب والتقويم والتي نادراً ما تحظى باهتمام كاف في التعليم العام كونها تركز عادة على المستويات الدنيا للمعرفة الأكاديمية.

ويوجه تصنيف بلوم أنظار المربين إلى أهمية تقديم والخبرات التعليمية في مستويات متفاوتة الصعوبة؛ حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلمين و الفروق الفردية بينهم. فالبرنامج التربوي الشامل يجب أن لا يقلل من أهمية أي من هذه المستويات.

ونظرا لأهمية تصنيف بلوم في تخطيط التعليم وشيوعه في برامج تعليم المعلمين وتعليم المتفوقين ينصح جروان (2005،ص53) المعلمين والمشرفين التربويين بالرجوع إلى المخطط الأصلي لهذا التصنيف، نظرا لاشتماله على نشاطات وأسئلة في المستويات المختلفة مع التركيز على المستويات التفكير العليا التي تشمل التحليل والتركيب والتقويم وسوف يفيد منه المعلمون في تخطيط نشاطاتهم التعليمية وامتحاناتهم المدرسية ولا سيما لطلبة المرحلة الثانوية في المستويات المختلفة . والجدول التالي يجمع ما بين ما جاء به كل من(العتوم ،2005،ص213) وجروان (2005،ص53) فيما يخص مهارات التفكير والأفعال التي يطلب المعلم من الطلبة القيام بها لتطوير التفكير. والسلوكات التي تعمل على تنميتها كما جاءت في تصنيف بلوم وزملائه(Bloom Enghehart Furst.Hill And Krath Wohl1976).

جدول رقم (5) يوضح مهارات التفكير في تصنيف بلوم

مهارات التفكير	أمثلة للنشاطات التعلمية	افعال وسلوكات تنمي التفكير الطالب.
1-المعرفة: Knowledge - **تذكر مادة سبق تعلمها** - **التبصر والحدس**	- استدعاء الحقائق والأسماء والأمثلة والقواعد - اكتساب الأساليب والنظريات و التضمينات	عرف،تعرف،استدع، حدد، عنون افهم، افحص، سمي، بين، جمع، قل، ماذا، تتذكر، صف، كرر، ادكر، متى، اين.
2-الاستيعاب: Compréhension - فهم معنى المادة.	- اعادة صياغة المعلومات بكلمات أو رموز - توضيح المعاني - تفسير العلاقات - استخلاص الاستنتاجات - ايضاح الأساليب - استنتاج التضمينات	ترجم، فسر، اشرح، صف، فحص، عمم، كيف، تشعر حول، وضح المقصود، قارن اربط، لخص، ميز
3-التطبيق: Application -استخدام المواد المتعلمة في مواقف جديدة	- استعمال القوانين والقواعد والنظريات في مواقف جديد - اختيار المواقف والأساليب	طبق، حل، جرب، برهن، تنبأ، كيف يمكن أن يستخدم، إلى أين تؤدي، حضر، استخدم شغل، وضح عمليا.، انتج
4-التحليل: .Analysis تحليل المادة إلى عناصرها من أجل فهم بنائها التنظيمي	**- التعرف على الافتراضات والأنماط** **-استنباط الاستنتاجات والفرضيات ووجهات النظر** **-تحليل العلاقات والبراهين والمسائل وعلاقات السبب والاثر** **-التفريق بين الأفكار والأجزاء**	اربط، اتم العلاقة، ميز، ضف رتب، جمع، ميز، نظم، قسم، إلى فئات اكتشف، قارن، فرق، استنتج، ماهي أجزاء، اسباب، المشكلات، الحلول ماذا يترتب على.

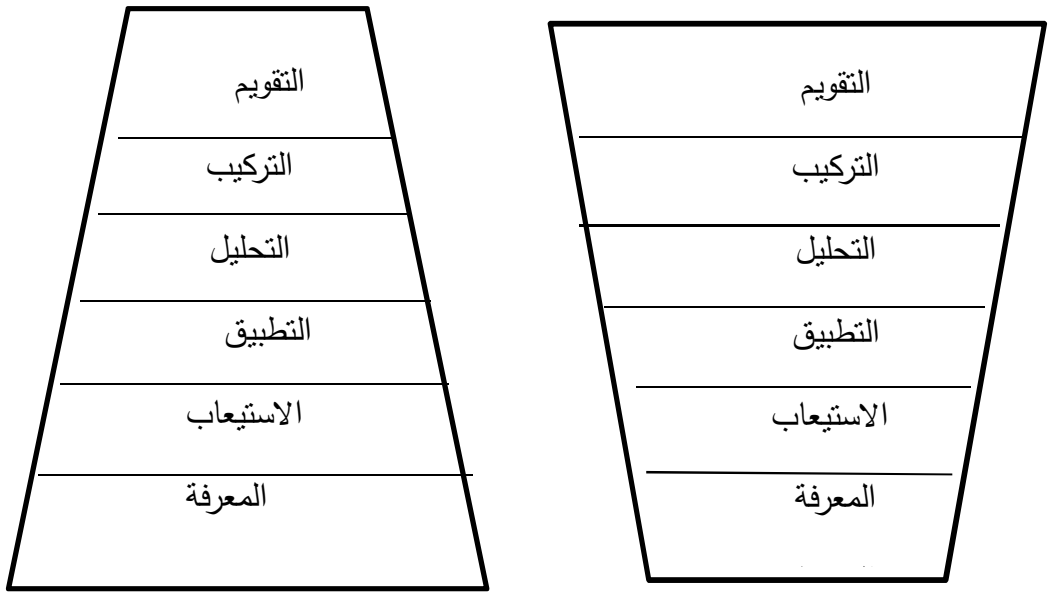
5-التركيب: **Synthesis** -تجميع الأجزاء لتكوين بناء أو نمط جديد	- تأليف واعطاء نواتج - اقتراح الأهداف والوسائل - تصميم الخطط و العمليات - تنظيم المفاهيم والنظريات والمشاريع - اشتقاق العلاقات والتعميمات	انتج، اقترح، صمم، خطط، جمع، صنع، ركب، افترض، كون، طور، أنشأ، ألف ،عدّل، نظم، ولّد، أعد بناء، راجع.
6-التقويم: **Evaluation** - إصدار حكم على قيمة المادة بالنسبة لهدف معين	- الحكم على دقة والاتساق والموثوقية في المثيرات - تقويم الأخطاء والمغالطات والتنبؤات والوسائل والنهايات - مراعاة الفاعلية والمنفعة والمعايير - التفريق بين البدائل وطرق العمل	**تناول، احكم، انقد، قرر، قدر، أبرز، حرر، صحح، دعم، قوّم، ناقش، ايهما افضل، كيف تحكم على، ماذا تفضل ولماذا.**

يتضح من الجدول رقم (5) أن هناك تداخلا بين المستويات، وأن الإجادة في المستويات العليا تستلزم بالضرورة سيطرة على المستويات الدنيا. و لتوليد التفكير في المستوى العالي، وجعل التربية نقدية وإبداعية وتقويمية أكثر للنشاطات أو الممارسات الخاصة بها، يوصي ليبمان (Lipman,1991) بإدخال الفلسفة إلى المنهاج المدرسي، بحيث ينشغل الطلبة في قضايا وحوارات فلسفية ما يحرضهم على التفكير عالي الرتبة ويبنون على أفكار بعضهم ويعزز الحوار والتأمل بشأن المعرفة. ويقترح بول (Paul,1990) عدد من الطرق التي تعزز مهارات التفكير و مهارات التفكير العليا وهي:

- إتاحة الفرص لممارسة أشكال التفكير المختلفة كالتفكير التأملي والإبداعي في حالات ومواقف من الحياة الواقعية للطلبة.
- تشجيع التعاون والتفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ والمعلمين، حيث تتاح الفرص المناسبة للطلبة للتعبير عن الرأي والدفاع عن الإجابات واحترام أراء الآخرين.
- تشجيع الاكتشاف وحب المعرفة، والاستقصاء، ومسؤولية المتعلم عن تعلمه.
- 4النظر إلى الفشل كفرصة للتعلم، وتشجيع الجهد وليس الأداء فقط، لأن الجهد الجيد سيقود إلى أداء جيد في النهاية.(العتوم،2004،204-205)

وقد أورد بلوم ورفاقه في كتابهم (تصنيف الأهداف التربوية) قائمة طويلة من المهارات والقدرات الفرعية التي تنضوي تحت مصطلح التحليل، ونظمت هذه القائمة في ثلاث فئات هي : تحليل العناصر، تحليل العلاقات تحليل المبادئ البنائية أو التنظيمية للمادة أو النص. (جروان،2005،ص54) وتقدم الباحثة كلارك نموذجا لتخطيط الخبرات التعلمية في المدرسة يظهر التمايز بين برامج الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين من حيث اتساع قاعدة الخبرات في مستويات التفكير العليا في برامج الطلبة المتفوقين مقابل اتساع الخبرات في مستويات التفكير الدنيا للطلبة العاديين

شكل رقم(8) يبين تمايز الخبرات التربوية بالنسبة للطلبة المتفوقين و العاديين حسب تصنيف بلوم (جروان،2005،ص 56)56



العاديون الموهوبون

4-علاقة التفكير ببعض المتغيرات:

4-1- التفكير والتعلم:

يشير بوركوسكي (1990) Borkoski إلى أن الطلبة يتمثلون استراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة وأنهم يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم أو ممارسة ما يعرف بـ "تعلم التعلم" ولتحقيق ذلك فان الطلبة يطورون أساليب في التعلم تساعدهم على ضبط التفكير وتوجيه عملية التعلم. (العتوم واخرون، 2005، ص206)

فالتعلم هو نتيجة محاولتنا جادة لفهم العالم من حولنا، ومن خلال استخدام استراتيجيات التفكير المتاحة لنا وتختلف نوعية وكمية المادة المستفادة باختلاف الآراء والاعتقادات، والمشاعر والتوقعات. فقد يستمع تلميذان للمعلم في الحصة ولكن يختلف كل منهما في مدى وطريقة فهمه للهدف، أو لما تقدم عرضه في تلك الحصة، وذلك بتأثير من خلفية وطريقة تسجيل، وخزن المعلومات المتعلمة. (قطامي 1989 43) لكل طالب طريقة خاصة في معالجة المعلومات واكتساب الخبرة والمعرفة والتعبير عن الذات. أو ما يعرف بأساليب التفكير التي تشير حسب ستيرنبرغ (Sterngerg,1993,) نقلاًعن(العتوم، 2004 ص. 201 –202) إلى الطرق والأساليب المفضلة لدى الفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم والمهمات والمواقف التي يتعرض لها الفرد، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير في حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن.

ويعزو (Sterngerg,1992) نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة وبين الطرق التي يفكر بها الطلبة أكثر من عزو ذلك إلى قدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك حمل المعلم مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن.

والتعليم من وجهة نظر المعرفيين يكمن في تهيئة مواقف يتفاعل فيها المتعلم بهدف تطوير خبرات تسهم في اعادة البنى العرفانية، وتطوير استراتيجيات التفكير والعمليات الذهنية الموظفة في المواقف الجديدة. (جمل، 2001،ص89)

ويذكر كولب (Kolb,1984) أن أساليب التعلم تتضمن بعدين أساسين هما الإدراك والذي يتضمن عمليات التفكير المادية والمجردة، والبعد الآخر هو المعالجة المعلومات أي الأسلوب الذي يتبعه الفرد في معالجة المعلومات منذ لحظة استقبال المعلومات وحتى تخزينها. وبناء على ذلك حدد أربعة أساليب للتعلم في ضوء أشكال التفكير المادي والمجرد والتأملي والمباشر الموضحة في الجدول التالي: (العتوم واخرون، 2005 ص206)

جدول رقم(6) أساليب التعلم في ضوء أشكال التفكير حسب Klob

الأسلوب	معالجة المعلومات (شكل التفكير)	مميزات الأفراد في الموقف التعليمي.
التقاربي Convergers	**تفكير مجرد + تأملي**	– حب التفاصيل, – التفكير منظم.
المتشعب Divergers	**مادي – تأملي**	– تفاعل بشكل ايجابي وفعال.
المتكيف Accommodators	**مجرد – مباشر**	– اتباع خطوات منظمة.
التمثيلي Assimilators	**مادي – مباشر**	– حبهم لمواقف المخاطرة وتجريب المواقف الجديدة – المرونة

4-2- التفكير والذاكرة:

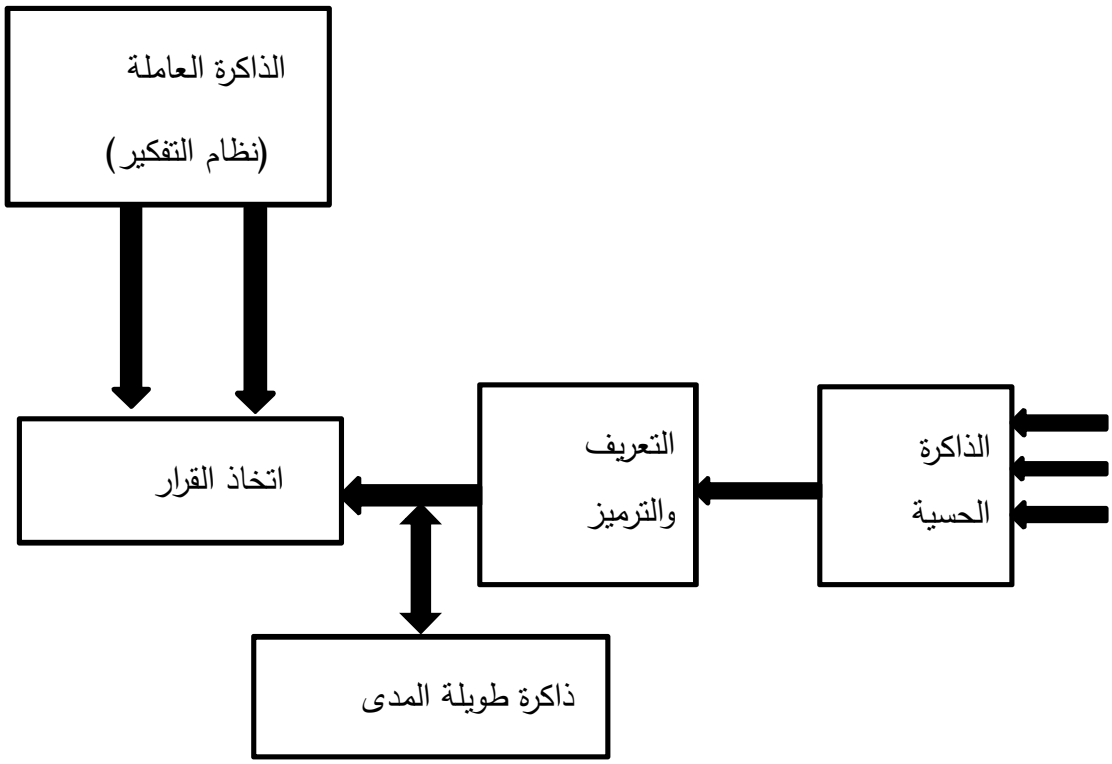
تعد العلاقة بين التفكير والذاكرة وثيقة الصلة لدرجة تصعب فيها التمييز بينها خلال الحديث عن النظام المعرفي في معالجة المعلومات، فالذاكرة والخبرات السابقة هي خبرات مؤثرة في قدرة الفرد على التعامل مع مثيرات البيئة ومعالجتها وفهمها، وفي نظم معالجة المعلومات، فان معالجة المعلومات عادة ما تتم في الذاكرة العاملة.

حيث تصل المعلومات الحسية القادمة من الحواس والذاكرة الحسية ليتم تفسيرها واعطائها معان من خلال ما يعرف بعملية ترميز المعلومات وبذلك فإن عمل الذاكرة العملة و القصيرة ووظيفتها هو بحد ذاته عملية تفكيرية تهدف إلى محاولة تحليل وتفسير المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة ليعطي المثيرات البيئية معنى ودلالة. (العتوم وأخرون، 2005،ص 23)

ويشير عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي 2003 إلى أن الذاكرة هي الوعاء الدي يتم فيه تخزين المعلومات في شكلها المؤقت (الذاكرة العاملة أو القصيرة) أو في شكلها الدائم (الذاكرة الطويلة) بينما يشير

التفكير إلى مجموعة العمليات العقلية التي تتم من خلالها عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ، كذلك فإن التفكير هو محصلة الظروف التي تحيط بالفرد والتي تم تفسيرها وترميزها استناداً إلى الخبرات السابقة في البيئة المعرفية أو الذاكرة الطويلة. ويمكن تلخيص العلاقة بين الذاكرة والتفكير في الشكل التالي:

شكل رقم(9) يبين العلاقة بين الذاكرة والتفكير



4-3- التفكير والمعلومات:

يستحيل التفكير دون وجود بعض المعلومات حول الموضوع، وفي الحياة الاعتيادية يضطر الفرد إلى القيام بأفعال واتخاذ قرارات، ونظراً لعدم كمال المعلومات عادة فإن الأمر يقتضي إكمالها بالتفكير الجيد.

وتتولد الأفكار بتطبيق التفكير على البيانات وللإفادة من الأفكار نجد أننا بحاجة غلى التفكير وليس إلى مزيد من المعلومات فحسب. (العياصرة، 2011،ص43)

4-4- التفكير والادراك:

إحدى وظائف التفكير تتمثل في توجيه الانتباه عبر مجال الإدراك ووظيفة الإدراك توجيه الانتباه إلى المعلومات وذلك للقيام بتجميع المعلومات الجزئية بغرض استخلاص أمور معينة. فالإدراك هو معالجة المعلومات للإفادة منها. والتفكير هو معالجة المعلومات للإفادة منها، وقد عرف دي بونو (2001) التفكير

بأنه استكشاف هادف للخبرة ومن ثم كان الإدراك والتفكير أمر واحد. فالإدراك يوجه الانتباه للمعلومات وبقدر ما يتوفر الانتباه يزداد ويتعمق الادراك.

مثيرات ←ا نتباه ← ادراك← تفكير (العياصرة، 2011 ص، 44)

4-5- التفكير واللغة:

إن العلاقة بين اللغة والفكرة علاقة قوية وهي تمثل علاقة جدلية يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به فاللغة وسيلة أساسية لبناء المعارف والمفاهيم والأفكار وهذه وسيلة أساسية لتنمية القدرة اللغوية لدى الفرد لقد عبر شيشرون الخطيب الروماني الشهير عن هذه العلاقة الجدلية بقوله: لا يمكن لفرد أن يكون بليغاً أو فصيحاً حين يتحدث في موضوع لا يفهمه "أي أن اللغة البليغة تحتاج فكراً واضحاً ومفهوماً" ولذلك تعتبر العناية بالتفكير من أوليات أهداف تعليم اللغة, بل تعليم المواد الدراسية المختلفة (فتحي يونس، 2004 ،18).

وأثير جدل كبير بين العلماء حول شكل علاقة التفكير واللغة وأسبقية أي منهما بحيث يمكن تلخيص هذا الجدل بثلاث وجهات نظر وهي:

1- اللغة والفكر شيء واحد: ويشير واطسون رائد المدرسة السلوكية إلى أن التفكير هو اللغة أي أنه لا يوجد فرق بينهما حيث أن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن كحديث، داخلي ضمني بدون أصوات وأن اللغة قد تكون خارجية كالكلمات والأصوات، أو داخلية كالتفكير ويعتبر العلماء أن اللغة والتفكير يرتبطان بنفس اللغة الأساسية، حيث أن القدرة على التجريد والتصور مطلوبة في استخدام اللغة والتفكير في مستوياتها العليا، وأيد وجهة النظر هذه كانت الذي نظر إلى التفكير باعتباره الكلام للذات حيث يصاحب التفكير حركات في اللسان والحنجرة وبؤبؤ العين والأطراف، كما أن العين تتحرك خلال الأحلام. (لعتوم،2009،ص24) ،وتتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمدان عليها وهي القدرة على التجريد والتطوير وتكوين الفئات والمجموعات وهي قدرات استخدام اللغة والتفكير في مستوييهما العاليين. وفي حقيقة القول: أن اللغة والتفكير عملية واحدة, لقد كتب الفيلسوف الألماني "كانت" التفكير هو الكلام النفسي وأشار "والجستون" إلى أن التفكير استخدام غير صوتي للغة (فتحي بونس, 2004 ,17) .

2- التفكير يسبق اللغة:

ويؤكد بياجيه أن تفكير الطفل ينمو أو لا من خلال تفاعله مع بيئته، ثم يتبعه الارتقاء اللغوي، وبذلك فانه لا توجد لغة بدون تفكير، وأن اللغة ليست ضرورية للنمو المعرفي أو لنمو الذكاء في مرحلة الحس- حركية، فالأطفال في هذه المرحلة لديهم أفكار عن الأشياء من خلال التفاعل مع البيئة والناس قبل أن يتعلموا

نطق الأسماء والارتقاء اللغوي. (لعتوم،2009،ص24). ويرى "فيجو تسكي" أن تدفق الأفكار يمر بمراحل, من خلال حركة داخلية تشير إلى الانتقال من الفكرة إلى الكلمة والعكس (سرجيو سبيني،1991،ص34)، وأن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للغة ولا يوجد توافق بين أجهزة التفكير وأجهزة اللغة، كما أكد تشومسكي هذه الفكرة حيث أشار إلى أن الكلمات التي يصدرها الطفل ليست كلمات مكررة أو معادة بل هي دليل على وجود المعرفة قبل اللغة، لأن الطفل يولد وهو مزود ببنى معرفية قبل ظهور الكفاءة اللغوية.

3- التفكير أساس عملية اللغة:

ويشير سرجيو سبيني في كتابه التربية اللغوية للطفل أن الفكرة تخلق اللغة بينما تتكون هي من خلال اللغة وكان عالم النفس "سانت دي سانتس" عند تطبيقه لقانون الدورة في مجال الحياة الإنسانية يؤكد أن التفكير يخلق الكلمة, وهي بدورها خالقة للتفكير وهذا التأكيد يستحق الإيضاح فعلم النحو الذي يعد مجموعة من القوانين اللفظية التي تحكم اللغة اللفظية, هو ثمرة التفكير, ولكن في نفس الوقت يؤثر بصورة علمية على طريقة التعليم . (سرجيو سبيني،1991،ص34) ،ولقد أكد ارسطو قبل حوالي 2500 سنة إلى أن فئات التفكير تحدد فئات اللغة، بدليل أن الانسان يستطيع أن ينشغل في التفكير في مشكلة رياضية دون استخدام اللغة. فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن التفكير يسبق اللغة، ولكن اللغة هي أداة التفكير وطريقة لنقل الأفكار وأن هناك ارتباط كبير بين نمو اللغة و نمو التفكير، إذ أن المعاني التي تمثلها الكلمات تشكل المادة الخام التي يستخدمها الفرد في عملية التفكير. لذلك لا يمكن للشخص الأصم أن يرقى بتفكيره إلى مستوى المتقدم من التفكير نظرا للتباطؤ في النمو اللغوي، كما أن تفكير الطفل مرتبط بالتعبيرات الصوتية الذي يجد صعوبة في الابتعاد عنها، حيث ترى الطفل يحدث نفسه عندما يحاول فهم تركيب لعبة جديدة اشتراها له والده، أما بالنسبة للراشدين فقد يقوم الفرد بالتفكير بشيء ما دون مصاحبته هذا التفكير أي كلمات أو تعبيرات صوتية ولكن لا يمكن أن يستخدم الراشد اللغة دون أن يسبقها أو يصاحبها التفكير Anderssom 1995 (لعتوم 2009.ص 24-25،)

ويقول إدوارد دي بونو(1989) من الخطأ افتراض أن الشخص الضعيف في التعبير اللغوي, ضعيف بالضرورة في التفكير ونحتاج اللغة كي تجعل الآخرين يعرفون الأمر الذي نفكر به، فمن المستحيل تقييم تفكير المرء غير القادر على استخدام اللغة للتعبير عن تفكيره وكثيراً ما يتنكر البيان والطلاقة بزي التفكير.

إن القدرة على توليد أفكار وربطها معاً بطريقة متماسكة منطقياً تتضمن وبوضوح درجة ما من مهارة التفكير، ولكن هذه القدرة في حد ذاتها لا تعدو أن تكون مهارة ربط عدد من الأفكار بعضها ببعض طبقاً

لقواعد اللغة. غالباً ما يكون التفكير هزيلاً, ويعود ذلك إلى أنه لم تجر تنمية مهارة التفكير بدرجات عالية (إدوارد دي بونو ,1989،ص45).

نلاحظ مما سبق أن مهارات اللغة لابد أن تسير جنباً إلى جنب مع مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص لأن اللغة بفروعها مرتبطة ارتباطاً كبيرا وإن لم تكن متلاصقة مع الإبداع " فقد تشير مقالة متسلسلة ومترابطة إلى مهارة لغوية ولكنها لا تشير بالضرورة إلى مهارة بالتفكير، وعلينا أن نتطلع إلى ما يقع خلف المهارة اللغوية، ونسعى إلى إنماء مهارة التفكير كذلك، فنحن نحتاج إليهما معاً" (إدوارد دي بونو، 1989،ص 46).

5-نظريات التفكير:

لقد تطرقت غالبية النظريات والاتجاهات المختلفة في علم النفس إلى مفهوم التفكير وحاولت تفسيره وفق مبادئها ومفاهيمها. ويمكن تلخيص أهم هذه النظريات كما يلي: (العتوم وآخرون،2009)

5-1-النظرية السلوكية: لم تركز المدرسة السلوكية على تفسير التفكير بشكل مباشر، وإنما اعتبرت أن الخبرة أو التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير. ويرى السلوكين الجدد أن المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دوراً هاماً في تشكيل السلوك وحدوث التعلم، من جلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير، والاستفادة من معلومات الذاكرة. ويعد التركيز على الخبرة ودورها في التعلم بمثابة اعتراف من السلوكين الجدد بدور التفكير، لأن الخبرة لا يمكن أن تحدث دون التخزين في الذاكرة، والاسترجاع لهذه الخبرات عند الحاجة .

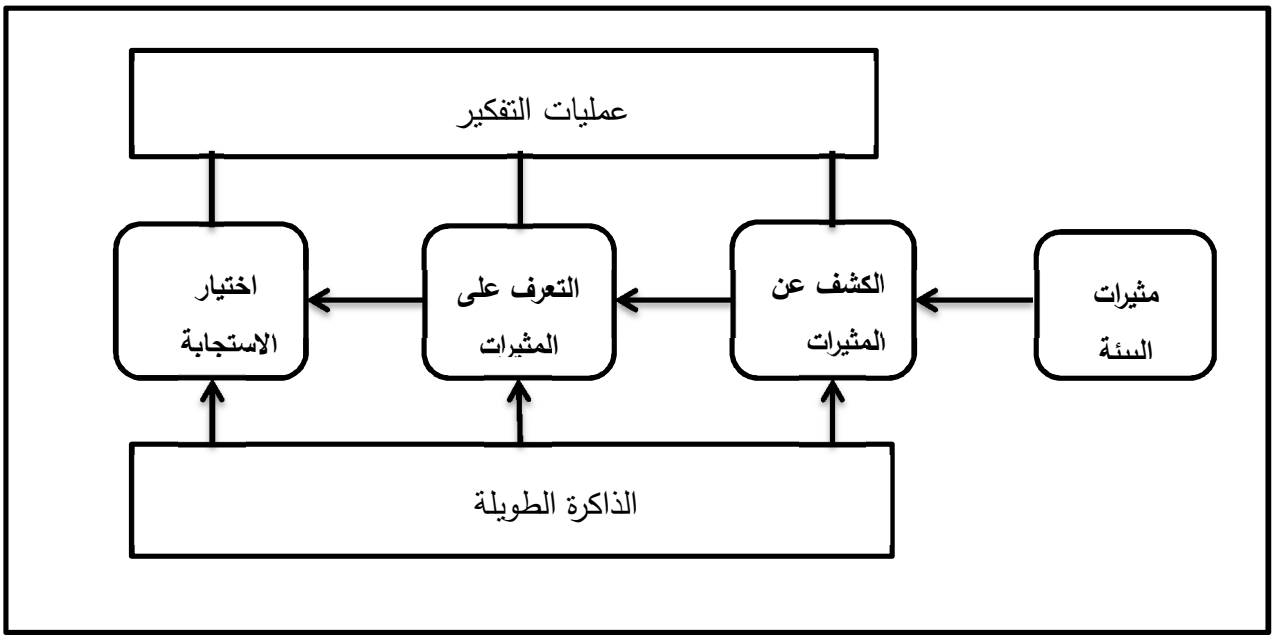
5-2- النظرية المعرفية: تعد النظرية المعرفية من أهم النظريات التي فسرت التفكير حيث تبلور ذلك من خلال دراسة الأسس الفسيولوجية للمعرفة، واتجاه معالجة المعلومات، ونظريات بياجيه:

ربط سلوك الإنسان بما يجري داخل الجسم من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي، والغدد، والحواس وغيرها، كما أن محاولة التفكير يتطلب فهم ما يجري داخل الدماغ، بدلاً من التركيز محاولة فهمه كعملية معرفية مجردة. فإذا أردنا أن نفهم كيف يحل الطالب مسألة في الرياضيات فلابد من دراسة الدماغ، وتتبع التغيرات التي تطرأ على دماغه خلال حل المسألة الرياضية. ويتطلب هذا المنهج معرفة دقيقة لعمليات الدماغ ووظائفه، وهذه مهمة ليست سهلة مع توفر كل التطور المعرفي في دراسة الدماغ. لذلك فإن دراسة التفكير تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه، والحواس، واللغة، والذاكرة،

والتعلم وغيرها والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق، ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية، ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء حتى يحدث التفكير.

5-2-1-اتجاه معالجة المعلومات: تبلور هذا الاتجاه مع تطور نظم الحواسيب والاتصال، وبدأ العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب، ولذلك فان العديد من المهتمين بالتفكير، يحاولون النظر إلى الإنسان على أنه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها. وبلغة أخرى، يشترك الحاسوب والإنسان بوجود مدخلات وعمليات ومخرجات خلال التعامل مع العالم الخارجي. ويؤكد سولسو (Solso) أن اتجاه معالجة المعلومات يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية كالكشف عن المثيرات، والتعرف عليها، واختيار الاستجابة المناسبة .فعندما نسأل شخصاً عن موقع جامعة ما، فإن الاستجابة بتحديد موقع الجامعة هي خلاصة عمليات التفكير نتجت التي عن عدد من العمليات كإدراك المثير، وترميزه، والاسترجاع من الذاكرة، وتكوين المفاهيم، واتخاذ الأحكام، واستخدام اللغة كما هو موضح في الشكل يمثل اتجاه معالجة المعلومات والتفكير

شكل رقم(1) يبين اتجاه معالجة المعلومات والتفكير



ويشير الشكل أعلاه إلى أن الفرد عندما يمارس التفكير، أو الإدراك أو حل المشكلات، فإنه قد مارس الاستقبال-التعرف-والاسترجاع ضمن منظومة تتسم بالتسلسل والدقة، حتى يصل إلى مرحلة الاستجابة

5-2-2- نظرية بياجيه في النمو المعرفي: يعتقد بياجيه أن هناك وظيفتان أساسيتان للتفكير هما التنظيم والتكيف. وتتمثل وظيفة التنظيم من خلال نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية بشكل متكامل بينما تشير وظيفة التكيف غلى نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة الخارجية. ويتحقق التكيف من خلال التمثل والاستيعاب، حيث يتحقق التمثل عن طريق دمج الفرد للمعلومات داخل البناء المعرفي حيث يتحقق الفهم والإدراك(تغيير خارجي في صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه). بينما يتم الاستيعاب من خلال نزعة الفرد لتغيير تراكيبه المعرفية لتواجه مطالب البيئة الخارجية (تغيير داخلي للبنية المعرفية حتى تتناسب مع مثيرات البيئة الخارجية). وقد أكدت نظرية بياجيه على أهمية تطور التفكير وفقاً لمراحل النمو المعرفي التي تتميز بسلسلة من عمليات التنظيم ونزعات التكيف الداخلية والخارجية في كل مرحلة. وهذه المراحل هي مرحلة العمليات الحس-حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة التفكير المجرد.

وبذلك فإن النظرية المعرفية ترى أن التفكير هو سلسلة من النشاطات المعرفية غير المرئية التي تسير وفق نظام محدد، ويلعب الدماغ دوراً مباشراً في تنظيمها، بحيث تنمو وتتطور مع نمو الفرد معرفياً وفق عوامل الخبرة والنضج.

5-3-النظرية الجشطالتية: أشار كوهلر(Kohler) رائد هذا الاتجاه إلى أهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر، حيث اعتبر أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء ترى هذه النظرية أن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية، من خلال النظرة الكلية للموقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف، مما أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل. وحددت النظرية الجشطالتية عدد من العوامل التي تأثر على الإدراك والتفكير، عرفت بقوانين الإدراك مثل: قانون الصورة والخلفية، وقانون الإغلاق، وقانون التقارب، والتي تشير جميعها إلى إمكانية تحقيق الفهم من خلال السياق، والمجال الذي يحدث فيه الإدراك، ومما يواجه التفكير وفق هذه القوانين.

5-4- نظرية فيجوتسكي: يعتقد فيجوتسكي أن هناك تطوراً من الأشكال الدنيا إلى الأشكال العليا في التفكير من خلال عملية النمو والتطور، ولذلك يكون هناك انتقال للتحكم من البيئة إلى الفرد (من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي). ففي اي عملية معرفية مثل التذكر أو الانتباه، فإن التنظيم الذاتي يعني أن الطلبة يستخدمون العملية بهدف تعلم شيء، أو التكيف مع شيء ما بشكل واع. ويؤكد فيجوتسكي أن التفكير له أصل اجتماعي، حيث ينمو مع التطور النفسي الاجتماعي، لذلك فإن أفضل أشكال التفكير الإنساني تُمرر من جيل إلى جيل من خلال التفاعلات الداخلية بين الأشخاص الأكثر كفاءة مثل الآباء والمدرسين، و الأشخاص الأقل كفاءة مثل الأطفال (Smith,1989)

5-5- نظرية جيلفورد في التكوين العقلي: قدم جيلفورد تصنيفا ثلاثيا للقدرات العقلية باسم بنية العقل) (Stucture of Intellect Theory متضمنة أنواع التفكير وهي نوع العملية، نوع المحتوى، و نوع الناتج

العمليات :(Operations) هي أشكال من النشاطات العقلية التي يقوم بها الفرد من خلال المعلومات الجاهزة، أو الخامات التي يتعامل معها عقليا و يستطيع تميزها و من أمثلة هذه العمليات: المعرفة، الذاكرة، التفكير التفريقي، والتفكير التجميعي والتقويم .

المحتويات (Contentes) : فهي فئات أو أشكال متسقة من المعلومات يكون الفرد قادرا على تمييزها، و أنواعها هي: المحتوى الشكلي (Figural) ، والمحتوى الرمزي (symbolic) ، ومحتوى المعاني (Semantic) ، والمحتوى السلوكي (Behavioral)

النواتج : (Product) هي أشكال المعلومات التي تم إفرازها أو حدوثها خلال نشاط العمليات العقلية، ومن أمثلة هذه النواتج : الوحدات (Units) ، والفئات (classes) ، والعلاقات (Relationts) ، والنظم أو الأنساق، (Systems) ، والتحويلات(Transformation) ، والمضامين(Implications) (الطيطي، 2001 ،ص 50) في هذا النموذج يدل تفاعل عملية معينة مع محتوى معين مع ناتج معين على قدرة عقلية معينة نستطيع أن نقول مثلا أن هناك قدرة على معرفة وحدات الأشكال و هي نتيجة لتفاعل المعرفة مع الأشكال "المحتوى" مع الناتج "الوحدات "(حذف أجزاء مألوفة)

- وتفاعل عملية المعرفة مع المحتوى" رمزي "مع الناتج" وحدات" فإنه تصبح لدينا القدرة على معرفة الوحدات الرمزية (القدرة اللغوية)

- وتفاعل عملية المعرفة مع المحتوى اللغوي مع الناتج "أنظمة " تدل على(القدرة على الفهم لنظام الألفاظ)

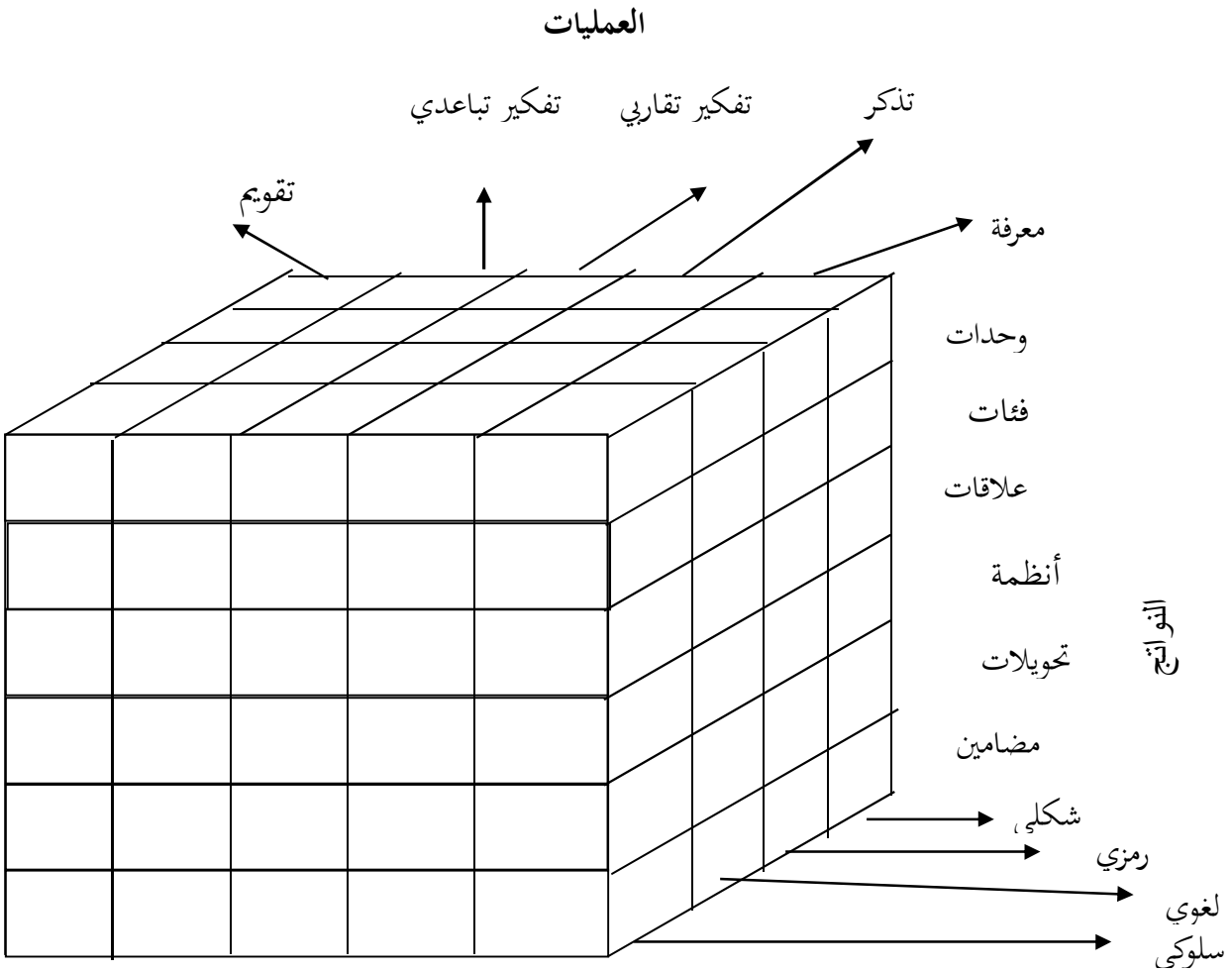
- وعندما يتفاعل التفكير التباعدي مع المحتوى "الرمزية مع الناتج "وحدات " فإن هذا يعني القدرة على تسيير الإنتاج التباعدي للوحدات الرمزية (طلاقة لغوية)

- وأن القدرة التي تسهل الإنتاج التباعدي من الأفكار و تنتج عن تفاعل "التفكير التباعدي مع فئة من أشكال وأفكار (استخدامات مختلفة لشيء)"

- الإنتاج التقاربي للأنظمة في العمود اللغوي " تفاعل الإنتاج التقاربي مع الأنظمة مع المحتوى اللغوي" (الترتيب أحسن نظام ممكن).،والإنتاج التقاربي للمضامين (استخلاص استنتاجات تحدد البيانات المعطاة):

قدرات التقويم : القدرة على الحكم على تماثل الوحدات(ايجاد التماثل) ، وهكذا من المفروض أن يكون عندنا من القدرات العقلية 5 عمليات X 4 محتوياتX 6 نواتج =120 قدرة أو عامل ولا يعرف منها إلا 79 قدرة . (غانم، 1995،ص،33-36)

رقم(11) نموذج يوضح بنية العقل حسب جيلفورد



5-5-1- أهمية نظرية جيلفورد للتربية

تغير مفهومنا بالنسبة للمتعلم وعملية التعلم، المفهوم الشائع للمتعلم ما هو إلا جهاز ننبهه بمثير فيقوم بالاستجابة، فهو يشبه إلى حد كبير الآلة التي نضع فيها قطعة نقود تقوم فتعطينا السلعة، و لكن هذه النظرية تعتبر الفرد واسطة لمعالجة المعلومات، فإنه يشبه الآلة الإلكترونية التي نغذيها بالبيانات فتخزنها و تستخدمها في إنتاج معلومات جديدة. إما عن طريق التفكير التقاربي أو التفكير التباعدي، بل أن الفرد يمتاز عن الآلة

بأنه يبحث و يكتشف بيانات جديدة من مصادر خارجية و لا يقتصر على البيانات المخزنة كما هو الحال بالآلة، و على هذا الأساس فإن التعلم هو اكتشاف البيانات، و ليس مجرد تكوين ارتباطات جديدة من مصادر خارجية.

تبين هذه النظرية بأنه أن كان هدفنا تنمية ذكاء التلميذ فعلينا أن نعتبر أن كل عمل عقلي" قدرة عقلية": هو هدف يتوجب تحقيقه عن طريق الممارسات ووضعه ضمن الأهداف التي تسعى المناهج إلى تحقيقها

تبين هذه النظرية بأنه يمكننا الاهتمام بالمبتكرين من خلال تنمية العمليات العقلية الخاصة بالابتكار مثل الاهتمام بالتفكير التباعدي و مهارات التحويلات...إلخ. (غانم، 1995، ص37)

الفصل الثالث: تعليم التفكـــــــير

تمهيد

يعتبر التفكير أداة أساسية في تحصيل المعرفة، ولم تعد النظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط، بل تعدت إلى العمل على تنمية وتعليم التفكير ليتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة ، منذ منتصف القرن العشرين ، ازداد الاهتمام بموضوع التفكير وبذلت الكثير من الجهود في اعداد وتصميم البرامج التعليمة وإجراء البحوث والتطبيقات التربوية والنفسية اللازمة عملا بمبدأ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، والاستفادة من طاقاتهم الإبداعية واستثمارها بتوفير الخدمات والبرامج التي تلبي احتياجاتهم وتساعدهم على النمو السليم

1- إمكانية تعليم التفكير

ويرى كوستا 1989 أن هناك اعتقادا مورثا مفاده أن في مقدور كل انسان أن ينمي قدراته العقلية ويعمل على تطويرها باستمرار من خلال ما يواجهه في حياته من تجارب وما يكتسبه من خيرات (السرور، 2005، ص 17) (عدس، 2000، ص39)

وأكد ديبونو (1989) أنه يمكن تعلم التفكير لأن التفكير يبسط الأشياء والمواقف ولا يعمل على تعقيدها ويجب أن ننظر اليه كعملية بسيطة والية وان ذلك لن يتم إلا من خلال تعلم التفكير. (العتوم، 2009، ص 43) فقد نظر ديبونو(1994) للتفكير على أنه مهارة ذهنية يمكن، أن تتحسن بالتدريب والمدارس والتعلم ويتم ذلك بإعداد مواقف وتنظيم الخبرات المناسبة بحيث تكسب الفرد المتعلم المعارف والمعلومات التي تتفاعل في ذاته وتقوده إلى البحث عن بالمعلومات أخرى أبعد وأعمق مولداً منها معرفة جديدة. (العتوم 2009، ص 44)

وكذلك يرى (Sternberg، 1981، المشار إليه في لوري ،2006، ص 82) إمكانية الكشف عن مهارات التفكير لدى الفرد وتشجيعها بدقة والعمل على تنميتها من خلال تعليمها للمتعلمين وتوفير الفرص لهم لتطبيقها في حياتهم الدراسية والعملية وأنه من الضروري أن تدرس مهارات التفكير عن طريق برامج واستراتيجيات موضوعة لهذا الغرض كي يتم الاستفادة من الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم. ولتزويد الطلبة بمهارات التفكير لابد من تقديم المهارات اليهم وتدريبهم على استخدامها في البيئة المدرسية والحياة التي يعيشونها خارج أسوار المدرسة.

ويرى (Pascarella,1984) عدس(2000، ص 39) أن توفير مناخ يفضي إلى النمو العقلي، يؤدي إلى تحقيق الذات أصبح اتجاهاً سائدا يقرّه العالم ويعترف بأهميته، وبخاصة أن شروط توفير مثل هذا المناخ الذي يدفع بالإبداع إلى أقصى طاقاته أصبحت واضحة ومفهومة .

ودعا العديد من المربين إلى خلق وتوفير بيئة مدرسية من شأنها أن تعمل على تنمية الفرد وتفعيل قواه باعتبار ذلك هو مفتاح الحل لنجاح الفرد في أي عمل تعاوني يقوم به، وبالتالي لتقدم المجتمع وازدهاره (عدس، 2000، ص39)

2- الفرق بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير: التفكير مهارة قابلة للتعلم والاكتساب، ومن المهم التمييز بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير وهو ما ذهب إليه كل من قطامي(2003) نقلا عن (العتوم ،2009، ص49)، وجروان (2005،ص28) وعصر(2001،ص 69) حيث يعني تعلم التفكير: تزويد الطلبة بالفرص الملائمة وتهيئة المواقف لممارسة التفكير وحفزهم واستثارة تفكيرهم. أما تعليم مهارات التفكير: فينصب بصورة مباشرة على تعليم الطلبة كيف ولماذا ينفذون مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير الواضحة المعالم كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء من خلال العروض المباشرة.

ويبين عياصرة (2011، ص 134-136) أن تعليم التفكير يتضمن تهيئة الفرص والمواقف وتنظيم الخبرات التي تتيح الفرصة امام الطلبة للتفكير ودفعهم وحثهم ومبادرتهم على استغلالها وتوظيف العمليات الذهنية المختلفة بها. ذلك أن التفكير مثله مثل أي مهارة قابلة للتعلم والنقل والتوظيف في مواقف حياته المختلفة بها. والتزويد بالفرص الملائمة لممارسة التفكير وتحفيزهم واثارتهم على التفكير يتضمن:

- تعلم مهارة التفكير
- تعلم استراتيجيات وعمليات ذهنية ومناسبة استخدامها ومستوى استخدامها.
- ينصب بصورة هدافو ومباشرة على تعليم الطلبة (كيف ولماذا) ينفذون مهارات التفكير واستراتيجيات عمليات التفكير الواضحة المعالم.

أما تعلم مهارات التفكير فيتضمن تعلم استراتيجيات وعمليات ذهنية ومناسبة استخدامها ومستوى استخدامها، اذا تن استخدام المهارة يتم عادة وفق مستويات درجة السيطرة الذهنية على هذه الأداءات:

ومن مهارات التفكير التي تنتمي للتفكير الإبداعي لدى الطلاب: حل المشكلات، التفكير الناقد، اتخاذ القرار، التفكير المبدع، الربط، التحليل، التقييم، التفكير المنتج، التطبيق، التخطيط، التنبؤ، المقارنة، التلخيص ، الملاحظة، العوامل، التفاصيل، التصنيف، الاستنتاج، وجهات نظر الاخرين، الدمج، العلاقات النسبية، العصف الذهني، التخيل، التفكير بالنتائج، القياس المنطقي، المشكلة المستقبلية، التناقضات، وضع الافتراضات، إدارة فوضى التفكير، الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفكير الترابطي، تصميم المشاريع والبحوث، نقل الخبرة من موقف لأخر، البدائل والاحتمالات، جداول المنطق، التبسيط والتوضيح، قلب الأفكار.

وأهم مدخل لتدريس التفكير ومهاراته: أن يكون التفكير نفسه مادة التعلم الرئيسية وخصوصا في السنوات المبكرة من التعلم لذا فعلى المعلمين أن يطّلعوا بثلاثة أمور هي:

- أن يجعلوا التفكير نفسه هو المادة الدراسية التي يقدمونها للطلاب.
- أن يركزوا انتباههم وانتباه الطلاب على السمات الرئيسية التي تميز الاجراءات المعرفية.
- أن يزودوا طلابهم دائما بتدريس مباشر وان يمارسوا قيادة نشاط الطلاب الذي يبذلونه للتمكن من الاجراءات في سياقات متنوعة وفيرة للتفكير ومجرياته ومهاراته لأغراض متعددة.

3-الاعتبارات العلمية في تعليم التفكير

ثمة مجموعة من الاعتبارات العلمية التي يمكن أن تفيد في هذا المجال حددها أبو جادو(2006، ص 29-30) فيما يلي:

- من خلال تعليم التفكير نتمكن من وضع معايير جديدة للتفكير الناقد والابداعي على اعتبار انه مجال تعلمي نحتاج اليه في عملية التعلم عبر المنهاج.
- لقد تم اعادة بناء العديد من الاختبارات الموضوعية بناء على معايير تعلم التفكير وذلك لاختبار قدرة الطلبة على استخدام وتطبيق المعرفة بشكل فعال.
- يعتبر تعلم التفكير هدفا تعليميا تعليما نبيلا لعدة قرون ولا يزال حتى الوقت الحاضر وسيبقى.
- لا يميل الطلبة إلى اكتساب مهارات التفكير وعادات العقل عن طريق دراسة المواد الدراسية بشكل تقليدي بل من خلال الصف المتمركز حول التفكير.
- التفكير الجيد يقود إلى الفهم اعمق من خلال الانظمة.
- الذكاء مكتسب وهذا يعطي المرونة لتعلمه، ويوقد إلى تعليم التفكير في الغرف الصفية.

4- أهمية تعليم التفكير:

يقول مفكر ياباني " معظم دول العالم تعيش على ثروات تقع تحت أقدامها وتنضب بمرور الزمن، أما نحن في اليابان فنعيش على ثروة فوق أرجلنا تزداد وتعطي بقدر ما نأخذ منها ". (واحات تربوية، 2003)

ويضيف جوران (1999، ص17) قائلا " إن تعليم المهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعارف أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل ومن هنا يكتسي التعلم من أجل التفكير وتعلم مهارات التفكير متزايدة كحاجة للنجاح المجتمع"

وقد بلغ الاهتمام بتعليم التفكير في السنوات الأخيرة مستوى غير مسبوق، وزاد الوعي العام بموضوعه زيادة واضحة، فقد أشارت السرور(2005، ص 17-18) (1997، ص 192) أنه منذ ستينات القرن

الماضي تقريبا ظهرت حركة نشطة عمت العديد من الدول المتقدمة عرفت بثورة أصحاب العقول دعت إلى تنمية العقل البشري واستثماره في مجالات الحياة المختلفة وأخذت اصوات المهتمين بالتعليم في هذه الدول وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية ترتفع منادية بضرورة إعادة النظر في التعليم المدرسي وتوجيهه نحو تنمية مهارات التفكير عند طلبة المدارس.

ومنذ بداية عام 1960 صُمّمت العديد من مناهج العلوم تدعو الطلاب للاشتراك في أنشطة تتطلب مستويات عقلية أكثر من مجرد الحفظ أو التذكر (Carre, 1998) في (Burden, R. & Williams, N. 1998, P 96) وتشير الأدلة إلى أنه سيكون لتدريس التفكير وتنميته استمرارية وتأثير على التدريس النقدي والإبداعي داخل حجرة الدراسة في بداية القرن الحادي والعشرين

واشتدت هذه الدعوة طيلة 20 عاما الماضية ففي 1980 كان اتقان التفكير من الأولويات التعليم في العديد من المدارس الأمريكية (Byer,1987) وصارت تعرف بحركة تعليم التفكير أو التعليم من أجل التفكير.

كما أن العقد الأخير من القرن العشرين تميّز بتجدد الاهتمام بجوانب اجتماعية وشخصية في مجال التعليم والتعلم، نظراً للاهتمام بالنمو الإنساني وتفجّر المعرفة في عصر المعلومات؛ ولذلك فإن التركيز على تنمية عمليات التفكير العليا جعل من تدريس التفكير في جميع المناهج خياراً حيوياً في إعادة بناء التعليم المدرسي (كييف ، ويلبرج ،1992، ص27) .

وتماشيا مع التطور السريع الذي يشهده القرن الحالي وظهور ما يسمى بالانفجار المعرفي؛ تزايد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير " فالتفكير الإنساني عاملاً أساسياً في توجيه الحياة، وعنصراً جوهرياً في تقدم الحضارة لخير البشرية، ووسيلة رئيسية لفهم المستجدات المحلية والعالمية، والتعامل مع المستحدثات بكفاءة وفعالية" (مجدي عزيز، 2000، ص 57)، والفكر هو الذي يقود التقدم " فلا يمكن لمجتمع أن ينهض ما لم يتقدم الفكر لديه ويكن في وسعه توفير الأسس المنهجية لذلك" (الكثيري, النذير، 2000 ص3).

ويعلق جابر(1996، د.ص) على أهمية التفكير بقوله: " وإبرازاً لأهميته نجده في الأدبيات التربوية، وفي المؤتمرات، وفي تطوير المواد التعليمية، وفي تدريب المعلمين وإعدادهم، وفي تنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات. فهو هدف تربوي أساسي، ومن أساسيات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي أن تتضمن مع القراءة والكتابة، التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات ومحو الأمية العلمية والتكنولوجية وأدوات التفكير التي تمكننا من فهم العالم التكنولوجي من حولنا، لقد كان تعليم النخبة يستهدف تنمية مهارات التفكير، ولكن الأولوية الآن تضمن هذه الجوانب في المنهج التعليمي الذي يتعلمه جميع الطلاب ليصبحوا مفكرين أكفاء".

وقد لخص العياصرة (2011، ص 50) أهمية التدريب على التفكير في النقاط التالية:

- طبيعة العصر، وتفجر المعلومات، المعرفة ؟؟من زيادة المسؤولية المتعلم، وتحسين قدراته للتفاعل مع الموارد والخبرات الجديدة.
- نظرا لتزايد المعرفة وتزايد المحتوى التعليمي وان المدرسة لا تستطيع تزويد الطلبة بكل هذه الخبرات: لذلك لابد من تدريب الطلبة على اسلوب التعلم بأنفسهم واعتبار مبدا كيف نتعلم الذي يعتمد في اساسه على الممارسة التفكير بفاعلية.
- ان استراتيجية التدريب على التفكير يمكن أن تحقق مبدا التعلم المستمر طوال الحياة وتساعد الطلبة على زيادة فعالية معالجة المعلومات ضمن ميدان معرفي المستمر في التوسع.
- ان التدريب على التفكير يعتبر محورا اساسيا لفهم واستيعاب كل المواد المعرفية التي يتفاعل معها في المدرسة والخبرات البيئية.
- تعاظم اتجاه العودة إلى الاساسيات حيث تم اعتبار اساسيات القرن الحادي والعشرون ليس فقط القراءة والكتابة والحساب، بل انها تمثل الاتصال والمهارة في حل المشكلات العليا والثقافة العلمية والتكنولوجية.

ويصف فخرو (2000) مدى حاجة مجتمعاتنا العربية والإسلامية إلى الاهتمام بالتفكير بقوله: "نحن في أمس الحاجة إلى إعمال العقل واستخراج الطاقات الإبداعية الكامنة وتفعيل دور العقل تفعيلاً أكبر مما عليه الآن، وهذا يحتاج إلى تضافر الجهود الفردية والمؤسسية في المجتمع من أجل الرقي بالإنسان ومن أجل تحقيق أهداف المجتمع. وقد تعالت صيحات المربين وأولياء الأمور، ليس في الوطن العربي فقط بل في كثير من الدول الغربية ،بشأن عدم مناسبة مخرجات التعليم مع ما يصرف عليه من الأموال الضخمة لا كماً ولا كيفاً. وهذه الصيحات نتيجة طبيعية لما يمارس في المدارس ،حيث أن أهم أهداف التعليم هو تنمية مهارات التفكير العليا ،في حين أن المعلمين يكتفون بتعليم محتوى معين فقط دون أن يرافقه نمو في التفكير ".

ويضيف (عبد السلام، دت) أن الاهتمام بتدريس التفكير وتنميته من خلال المناهج والتدريس يزداد في دول عديدة من العالم. والحركة الحالية لإصلاح التعليم في أمريكا تأخذ في اعتبارها عدة طرق لتنظيم ما يتم تعليمه في المدارس، ومَن يصنع مثل هذا القرار، ولأيّ غايات أو أهداف، ولأي نوع من الظروف والمؤثّرات.

ومن قبل أكد1987 (Byer) المشار إليه في(السرور،1997، ص 192) أن تحسين تفكير التلاميذ كان هدفا واضحا في التربية الأمريكية لعقود عديدة منذ 160 سنة خلت؛ حيث أعربت كلية بال عن هذا الموقف بالتوصية بتكريس الجهود لتعليم التلاميذ المراهقين التفكير، وعموماً فإن المناهج الدراسية الأمريكية تتجه حالياً إلى حثّ الطلاب وحملهم على التفكير الجاد، وقد بدأ فهم المتخصصين يختلف تدريجياً عن السابق فيما يتعلق بكيفية تعلم الطلاب واكتسابهم للمعرفة، وعموما فإن العقد الأخير من القرن العشرين شهد تغيرات

تربوية مهمة حيث ازداد الاهتمام بجعل التدريس أكثر إثارة للتفكير مع تهيئة الظروف المناسبة للطلاب لاكتساب مهارات التفكير والإبداع و حل المشكلات، من خلال توجيه أسئلة ذات المستويات العليا التي تتحدّى قدراتهم وتحفزهم على التفكير وتهيئة مواقف صفية مناسبة لإذكاء دافعيتهم نحو التعلم المستمر والذاتي، والمشجعة على البحث والاكتشاف لحل مختلف المشكلات التي تواجههم في عصر سمته الأساسية التغير المعرفي السريع فتعليم التفكير ضرورة للإنسان وليس حاجة فحسب، لكي نوفر تعليماً فعّالاً ذا كفاءةٍ عالية، ونحن بحاجة لتكوين الوعي بأهمية التفكير ودوره في حل مشكلات الفرد والمجتمع ، وأهمية إعادة النظر في المناهج والأساليب التقليدية من منطلق تعليم التفكير ومهاراته المختلفة، خاصةً إذا علمنا أن نسبةً كبيرةً من المعلومات التي يحفظها الطالب وتعتمد على المستويات الدنيا من التفكير يتم فقدها أو نسيانها بسرعة، وتشجيع الطلاب بشكل عام على عملية التفكير من خلال الأسئلة التي تتحدّى التفكير وتثيره، وتقليل الأسئلة التقليدية التي تتعلق بمواقف أو حالات أو مشكلات بسيطة، وتحسين قدراتهم وزيادة فاعليتهم في التفاعل مع الخبرات الجديدة. وتحقيق مهارات التفكير الفعال عملية ممكنة، حيث أن عملية التفكير عموماً تتكون من أجزاء صغيرة من المعلومات تشكل في مجموعها المعرفة العامة، وقد أكدت معظم حركات التطور المعرفي المعاصر على أن بناء علاقات بين الأشياء، وامتلاك بصيرة وتبصُّر، وحسّ حَدسي يُسهم في اكتساب المعرفة المتميزة وطرق لاستخلاص مفاهيم عامة. و"مستويات التفكير العليا هي بمثابة هدف محرِّك لكثير من برامج هذه الحركة ، تتضمن إجراءات أو عمليات تنبعث على المدى الطويل، وتتطلب تفاعلات باستمرار بين الطالب والمحتوى وخبرات تعليمية متنوعة" (كييف ، ويلبرج ،1992، ص29-30)

ولقد انتشر تعليم التفكير في العديد من دول العالم، فعلى سبيل المثال تقوم فينزويلا بتعليم التفكير لطلابها وكذلك العديد من مدارس كندا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا وثمة مشاريع اخرى لتعلم التفكير في بلغاريا وماليزيا وغينيا والهند واسرائيل. (De bono 1984) في (السرور، 1997، ص 193) ، وتكمن أهمية وضع برامج جديدة لتعلم التفكير للطلاب فيما يلي:

- اعداد الانسان المواجهة الظروف الحياة العملية التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب.
- حاجة المجتمعات الصناعية لتأهيل ابنائها بمهارات القدرة على التفكير اثناء اداء العمل حيث يتمكنوا من اتقان مهنتهم كما أن المجتمعات النامية تحتاج إلى مثل هذا التأهيل.
- اتاحة الفرصة للطلبة لرؤية الاشياء بشكل واضح وواسع وتطور نظرة إبداعية لحل المشكلة.
- تحويل الطلبة إلى مفكرين منطقيين وهو شيء لابد منه في هذه الأيام.

- ادراك الطلبة لما لديهم من قدريات أو قرار تعلم التفكير في المدارس والجامعات وادراجه ضمن قائمة المواد الدراسية يعد ضرورة تربوية وللأخذ بها إذا كان الهدف إنشاء جيل مفكر وانشاء مجتمعات تتضمن بالتماسك والوعي وتلتزم الجدية في إبداء آرائها واتخاذ قراراتها. (السرور، 1996)

وحدد (باحمي، د.ت) أهمية تعليم التفكير في النقاط الآتية:

- يجعل تعليم التفكير المواقف الصفية أكثر حيوية ومشاركة الطلاب فيها أكثر فاعلية وفهمهم لما تقدم إليهم أكثر عمقاً فتزداد ثقتهم بأنفسهم في مواجهة ظروف الحياة المتغيرة من حولهم.
- يساعد الطلاب علي البحث عن المعلومات وتصنيفها واستخدامها في التعامل الواعي مع ظروف الحياة المتغيرة المحيطة بهم .
- يمكن الطلاب من اكتساب مهارات عديدة وتنمية اتجاهات.
- مرغوبة وبالتالي معرفة ماذا يفعلون وكيف ولماذا .
- يساعد الطلاب علي ربط معلوماتهم بشكل أفضل ويمكنهم من رفع كفاءاتهم التفكيرية في تصريف أمورهم علي أسس قوية من الوعي والفهم.
- يساعد الطلاب علي ممارسة السلوك السوي حيث أن كثيراً من أسباب الانحراف تعود إلي ممارسة السلوك دون تفكير سليم ، مما يؤثر علي فرص نجاحهم الدراسي وعلي حياتهم اليومية.
- يؤدي في النهاية إلي إعداد أجيال من المفكرين المبدعين القادرين علي مواجهة تحديات المستقبل.

فهناك برامج عالمية تعمل على تنمية التفكير، فقد أورد فخرو (2000) " أن فنزويلا تنبأت إلى هذا الأمر، وعملت عام 1979 وزارة في الدولة لتنمية الذكاء الإنساني، وفي عام 1999 أجرت الولايات المتحدة الأمريكية دراسات عن مخرجات الثانوية العامة في فنزويلا لأن جميع الطلبة درسوا على مدار اثنتي عشرة سنة مقررات إجبارية في تعليم التفكير ،فوجدوا أن درجات ذكاء الطلبة مرتفعة وأن تفكيرهم عال جداً، كذلك استخدمت حكومة الكيان الإسرائيلي مقررات إجبارية لتعليم التفكير في المجال التربوي والعسكري ،فهم يعلمون التفكير لأهم شريحتين في المجتمع : الطلبة والجنود ". وقد يتم تعلم التفكير في مقررات خاصة، أو مندمجاً في المقررات الدراسية .

وعلى الرغم من أن الدول المتقدمة قد قطعت شوطا بعيد في مجال تعليم التفكير وبذلت في ذلك جهود ظاهرة إلى أن بعض الدول الاخرى لم تأخذ هذا النمط من التعليم بعين الاعتبار. وفي وقتنا الحاضر نلمس ضعف ظاهرة استخدام التفكير عند معظم الناس فالكل يفكر بطريقة نمطية كلاسيكية بينما أصبحت الحاجة ملحة للخروج عن هذا النمط من التفكير ومحاولة اكتساب مهارات متطورة في التفكير. وفي هذا البحث تُدرس مهارات التفكير بطريقة مستقلة عن المنهج لطلاب الجامعة.

5- أسباب تعليم التفكير

التفكير نشاط طبيعي، لا يستغني عنه الإنسان في حياته اليومية ولكن قد يتساءل البعض: هل يحتاج الإنسان أن يتعلم كيف يفكر؟ أو ليس الإنسان مفكراً بطبيعته؟ والجواب على ذلك أن الإنسان في حاجة إلى تعليم طرق التفكير، والتدريب على مهاراته كحاجته لأن يتعلم كيف يتكلم وكيف يعامل الناس. ويرى كثير من علماء النفس أن الطفل يتعلم الكثير من التفكير قبل أن يدخل المدرسة من أسرته ولكن على رجال التربية إيجاد الظروف التي تعمل على تطوير مهارات التفكير إلى أن تصل إلى حد الإتقان والتفنن والاستخدام الفعال.(فخرو، 2000، د.ص)

يشير كنعان (2000،ص،171) إلى أن التعلّم الفعال لمهارات التفكير حاجة تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان، والنجاح في مواجهة هذه التحديات يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها ،كما أن عصر التغيرات المتسارعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم على أنهما عمليتان مستمرتان، لأنهما تستمران مع الإنسان كحاجة ضرورية لتسهيل تكيفه مع المستجدات، والتكيف معها يستدعي تعلم مهارات جديدة، واستخدام المعرفة في مواقف جديدة ،ويعدد (كنعان،2000) الأسباب التي تحتم على المؤسسات التعليمية الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة لتطوير مهارات التفكير لدى الطلبة بصورة منظمة وهادفة وهذه الأسباب هي :

- إعداد الأنسان إعداداً صالحاً لمواجهة ظروف الحياة العملية، بحيث يتاح له المجال لاكتساب المهارات التي تجعله قادراً على تخاذ القرارات أو إيجاد الحلول للمشكلات التي تطرأ على حياته.
- حاجة المجتمعات الصناعية والمجتمعات النامية إلى تأهيل أبنائها بمهارات القدرة على التفكير في أثناء أداء المهنة، حتى يتمكنوا من إتقان أعمالهم والخدمة فيها.
- حاجة السياسيين لمهارات التفكير المناسبة التي إذا افتقر هؤلاء السياسيون إليها، فإن قراراتهم تصبح شعارات ليس إلا، فغياب مهارة التفكير عن الوسط السياسي من شأنه أن يحمل السياسيين على إدارة الشؤون بأسلوب قائم على رفع الشعارات الجوفاء.

كما ويضيف جروان (1999، ص12_17) الأسباب التالية لتعليم التفكير:

- التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة.
- التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً، إنما يتطلب تعليماً منظماً هادفاً، ومراناً مستمراً، ولا يتحقق هذا اللون من التفكير إلا بالمران والقدرة الطبيعية والكفاية من التفكير.
- دور التفكير في النجاح الدراسي والحياتي، فالتعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير اللازمة لفهم موضوع معين يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطالب، ويعطيه إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره.

- التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معاً في عالم اليوم والغد، فالمناخ الصفي الآمن المتمركز حول الطالب هو التعليم النوعي الذي يوفر فرصاً للتفاعل والمشاركة ويتيح للمتعلم فرصة التفكير، لأن تعليم مهارات التفكير ويرفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ويجعل دور الطالب إيجابياً وفعالاً.

أماالعياصرة (2011، ص 132) فقد أورد المبررات التالية:

- تنشئة المواطن الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من اجل تحقيق اهداف المجتمع المرغوب فيها.
- تنشئة المواطن المتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية.
- تنمية قدرة الافراد على التفكير الناقد والابداعي ووضع القرارات وحل المشكلات.
- مساعدة الافراد على الفهم العمق والافضل للأمور الحياتية بصورة عامة.
- اثارت نتائج العديد من الابحاث التربوية إلى مهارات التفكير الابداعي والناقد قابلية للتعليم والتعلم.
- تؤدي عملية تدريس مهارات التفكير إلى زيادة النمو العقلي والتحصيل الاكاديمي.
- ان تنمية تفكير الطفل تحول الطفل من عضو سلبي إلى طفل ايجابي نشط.
- الطفل كائن له عقل متميز واله ادوات، وتحكمه حاجات فلا تقيم او تكيف من قبل الراشدين.
- للطفل قوى ذهنية لا يستطيع الطفل نفسه السيطرة عليها او ضبطها، أن اداء الطفل هو نتاج تفاعل مجموعة من المتغيرات حدها بيولوجية والدافعية والاستعداد الذهني.

6-أساليب تعليم التفكير

تشير كثير من الأدبيات إلى أن هناك عدة أساليب في تعليم مهارات التفكير.فقد عرض كوستا 1991 في كتابه تنمية "Developing Cliente " الكثير من النتائج لتعليم التفكير ترتكز بعضها على تعليمه بطريقة مستقلة أو عن طريق دمجه في محتوى المنهج. (السرور،2005،ص17)، وذكر كوتون (Cotton,1991,P8) أن هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية في أساليب تعليم التفكير: الأسلوب المستقل حيث يتم تعليم التفكير على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية مثل مادة تسمى "تعليم التفكير"،أسلوب الدمج والتكامل حيث يتم تدريس التفكير ضمن المواد الدراسية وجزء من الدروس الصفّية المعتادة، والجمع بين الأسلوبين.

والمتبع لمجال تعليم التفكير وأساليبه يمكنه أن يلمس بوضوح اختلاف الاتجاهات بين المنظرين والباحثين، فبعضهم يميل لتعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة (من خلال برامج مستقلة منفصلة بذاتها) عن محتوى المواد الدراسية، فيما يرى فريق آخر من الباحثين أن تعليم المنهج أو المادة العلمية تؤدي إلى تعليم التفكير فلا حاجة لتعليم التفكير فهي تحصيل حاصل لعملية التعليم،وذلك من خلال دمج هذه المهارات ضمن محتوى المواد الدراسية، وكجزء لخطط الدروس التي يحضرها المعلمون كل حسب موضوع

تخصصه. أما الفريق الثالث فيقف موقفا وسطيا توفيقيا بين الاتجاه الاول والثاني وفيما يلي عرض لهذه الاتجاهات أو الأساليب.

6-1-الاتجاه الأول: تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر ومستقل (Aseparate topic):

ويرى أصحاب هذا الاتجاه ومنهم De Bono انه لكي تكون مهارات التفكير ذات نواتج فاعلة، فلابد من تعليمها على أساس أنها موضوع مستقل من غيره من المواضع من خلال برامج خاصة مستقلة عن البرامج الدراسية. (العتوم 2009، ص 46) حيث تعلم مهارات التفكير بشكل مباشر ومستقل في مقرر دراسي قائم بذاته، وفي حصص مخصصة لها، (بخيت، 2000، 139) أي كمادة تسمى "تعليم التفكير"، ويتم في بداية الحصة تحديد المهارة أو العملية المطلوبة ولا يوجد علاقة لمحتوى الدرس بالمنهاج العادي، ويراعى أن يكون محتوى الدرس بسيطاً حتى لا يتداخل أو يعقد تعلم مهارة التفكير ويتم الانتهاء من برنامج تعليم مهارات التفكير خلال فترة زمنية معينة. ومن الوثائق التي دعمت فكرة الأسلوب المستقل أو المباشر في تعليم مهارات التفكير بشكل منفصل (بوجرو 1988 ،فاتهيوس 1989 ، فريمان 1990، بوم 1990) (Cotton,1991,p:8)

ويورد منظرو هذا الاتجاه حسب أبو جادو(2010 :45-46) ونوفل (2010، ص35) جملة من الفوائد المترتبة على ذلك اذ أن الدروس المستقلة أو الصريحة تكون أكثر قوة في اكتساب مهارات التفكير بسبب احتمالية تدريسها من قبل المعلم بصورة نظامية، حيث تبنى كل مهارة في التفكير على سابقاتها ومن المؤكد أن هذه البرنامج قد استخدمت في الكثير من المواقف التعليمية التعلمية وبالتالي تكون قدد حققت الفائدة المرجوة منها من خلال عمليات الصقل والتطوير التي جرت عليها في اثناء التطبيق الفعلي لها.

وفي السياق نفسه يرى دي بونو (1998) أن تعلم التفكير كمقرر دراسي مستقل (مجموعة من المهارات المستقلة) استثمار واعد في المجال التربوي، إذ سيعمل على تنمية المهارات العقلية للمتعلم، كما يساهم في تطوير أداء الأفراد في المهمات التعليمية التعلمية المختلفة.

وبالتالي يمكنهم من مواجهة التحديات المتنوعة التي تفرض عليهم في عالم سريع التغير تشتد فيه المنافسة مما يشعرهم بالصحة النفسية الجيدة التي تعمل على تكيفهم مع المحيط الذي يتعاملون معه وبالتالي تعمل على اطلاق العنان للطائفات الإبداعية.

ويرى باير(1998) **أن** هناك مجموعة من الشروط التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في التعلم وتعلم التفكير كمهارة مستقلة منه:

-وعي المتعلمين بالأنشطة والعمليات العقلية التي يقومون بتنفيذها.

-المحافظة على تركيز انتباه الطلبة في أثناء التعلم.

-التدريب على المهارة المستهدفة بشكل متسلسل.

-توظيف التغذية الراجحة (back-feed) التطورية في أثناء التعلم مهارات التفكير.

-يقوم المتعلمون بالتحدث عما يقومون بعمله (حديث الذات).

-يعبر الطلبة في اثناء تنفيذهم للمهمات والانشطة العقلية عن الاستراتيجيات التي يقومون بها (حديث الذات).

-يهيئ المدربون الفرص الكافية لتطبيق المهارة التي تم تعلمها في المواقف مختلفة (2010، ص 35)

ويتم ذلك باتباع الخطوات التالية التي ذكرها جوران (1999، ص153) والسرور(2005، ص20-21):

- عرض المهارة بإيجاز.
- شرح المهارة.
- توضيح المهارة بمثال يختاره المعلم، وربط المهارة بقضية أو موضوع ما.
- مراجعة خطوات التطبيق التي استخدمها المعلم في المثال التوضيحي.
- تطبيق المهارة من قبل الطلبة بمساعدة المعلم.
- المراجعة والتأمل في الخطوات السابقة.

وثمة برامج تنتمي إلى هذا الاتجاه منها برنامج كورت والمفكر البارع وبرنامج الفلسفة للأطفال وغيرها من البرامج؛ ويعد برنامج كورت لديبونو من أشهر البرامج التفكرية المعروفة عالميا، حيث يمكن تطبيقه بصورة مستقلة عن محتويات المنهاج ولجميع المراحل التعلمية المختلفة، كما يمكن تقديمه على شكل وحدات أو دروس متدرجة ضمن فترة الحصة الصفية، وتتوزع دروس البرنامج إلى ستة وحدات رئيسية وهي توسع الادراك التنظيم التفاعل الإبداع والمعلومات والمشاعر، العمل. (العتوم 2009، ص46)

6-2-الاتجاه الثاني: تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج:

أي من خلال محتوى مقدم دراسي حيث يقدم في صورة أساليب واستراتيجيات متعددة مثل العصف الذهني وطرح الاسئلة الجدية واستخدام الاستدلال المنطقي.

حيث يتم تدريس التفكير ضمن المواد الدراسية وجزءٍ من الدروس الصفّية المعتادة ولا يتم إفراد حصة مستقلة للمهارة أو عملية التفكير، ويكون محتوى الدرس الذي تعلم فيه المهارة جزءاً من المنهاج المدرسي، ويصمم المعلم الدرس وفق المنهاج المعتاد ويضمنه المهارة التي يريدها ولا يتوقف إدماج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية وأما الدراسات التي أكدت فكرة دمج مهارات التفكير في مواضيع المناهج الدراسية فهي (برانسفورد 1984، بوم 1990 ، جو 1991) (Cotton,1991,P 8)

ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه في صب أو دمج تدريس التفكير في الحدود المقرر، فالتفكير في رايهم ليس اضافة ولكنه عنصر متكامل في التدريس والتعليم ففي كافة المواضيع والمناهج الدراسية. (مجدي ابراهيم، 2005، ص202).فالتفكير يتطور بصورة أفضل من خلال استخدامه ضمن المنهاج المدرسي المقرر على الطلبة أذا أن البرامج المستقلة لتعليم التفكير يمكن ضعفها في أن ما يتعلمه الطالب في دروس التفكير من المحتمل أن لا يتم نقله إلى مواد دراسية أخرى.بمعني أن انتقال أثر التعلم يكون ضعيفا وبالتالي يقود البرنامج المستقل القائم بذاته إلى نمط من التفكير الخاص بموقف معين من خلال حصة التفكير، ومن ثم قد ينسى بعد انتهاء هذه الحصة، فقد وجد فريق من الباحثين أن الأشخاص الذين يهملون عادة تطبيق مهارات التفكير الرياضية المتعلمة في الحصص الصفية في المدارس أيضا يميلون إلى عدم توظيفها في اوجه الحياة المختلفة.

كما أن تعليم التفكير بطريقة مستقلة يجعل العلاقة غير واضحة مع المتغيرات الأخرى، بمعنى أن الطالب قد يجد الرابط المفيد بين مهاة التفكير ومجال تطبيقها في مختلف نشاطاته اليومية. كما أن الخروج عن المواد الدراسية وتعلم التفكير من خلال برامج خاصة، أو من خلال مادة مستقلة سيؤدي إلى قلق الطلبة ومن ثم يشعرون بالغربة من الطريقة التعلمية التي اعتادوا عليها من خلال المواد الدراسية التقليدية.

أما تعليم التفكير من خلال محتوى المواد الدراسية فتبدوا فيه العلاقة قوية وواضحة، وبالتالي يتمكن للطالب من تطبيق مهارات التفكير بطريقة سهلة وواضحة كلما احتاج اليها (نوفل 2010، ص 96).

ويري عدس (2000، ص125– 126) أنه" حتى يصبح تعليم التفكير في مدارسنا حقيقة واقعة فعلينا أن نخصص معظم الوقت داخل الصف لتعليم مهارات التفكير وان يكون ذلك في صلب المنهاج وواقعه ومن صلب عملية التعليم، والتعليم شانه شان اي مهارة اخرى كالاستنتاج والتصنيف والمقارنة،. والهدف من أن يتقن الطلبة المادة الدراسية وفي الوقت نفسه نغتنم الفرصة ليتعلم ومهارة التفكير بشكل مباشر".

ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أن تعلم مهارات التفكير يجب أن تدخل في المنهاج المدرسي منذ رياض الاطفال، ويرون أنه من الممكن تعلم التفكير من خلال المنهاج نفسه، كان يدخل تعلم التفكير في منهاج القراءة والرياضيات ويبررون وجهن نظرهم بأن العمليات العقلية تم تعليمها وتعزيزها بالطريقة ذاتها مهما كان المنهاج الدراسي. ويعد باير(1987) من الأكبر المؤيدين لهذا الاتجاه، حيث يقترح تعليم مهارات التفكير من سياق المواد الدراسية (العتوم، 2009، ص 46).

ويبرر ويلبرج (1995) ضرورة الأخذ بهذا الاتجاه لان التدريس من أجل التفكير من خلال المناهج الدراسية يحقق الأهداف التالية:

1– يساعد المتعلم على تنمية المدركات الاجتماعية وطرق اكتسابه للمعرفة.

2- يساعد على دفع المتعلم نحو التفاعل والمشاركة مع زملائه بطريقة فعالة.

3- يساعد المتعلم على التفكير في المنهج محدد مما يوفر الدافعية العالية لتطور التفكير في المجالات الاخرى.

4- التفكير في محتوى الاكاديمي معين يلزم المتعلم على فهم المفاهيم والقوانين الخاصة في تلك المادة الدراسية. (العتوم،2009، ص 46-47)

ولخص جروان (1999 ،ص28) أهم الفروق بين الاتجاه الأول والثاني في الآتي:

جدول رقم (7) يبين أهم الفروق بين الأسلوب المستقل والأسلوب الضمني في تعليم التفكير

الرقم	الأسلوب المستقل	أسلوب الدمج
1	تعلم مهارات التفكير يكون على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية	تعليم مهارات التفكير يمثل جزءاً من الدروس الصفية المعتادة
2	يتم تحديد المهارة أو العملية ،ويعطى المصطلح في بداية الحصة	لا يتم إفراد حصة، ولا يتم التركيز على المصطلح بصورة مباشرة
3	لا يوجد علاقة لمحتوى الدرس بالمنهاج العادي	محتوى الدرس الذي تعلم فيه المهارة جزء من المنهاج المدرسي
4	يراعى أن يكون محتوى الدرس بسيطاً حتى لا يتداخل أو يعقد تعلم مهارة التفكير	يصمم المعلم الدرس وفق المنهاج المعتاد ويضمنه المهارة التي يريدها
5	يتم الانتهاء من برنامج تعليم مهارات التفكير خلال فترة زمنية معينة	لا يتوقف إدماج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية

وقد لا يكون الجمع بين الأسلوبين صعباً ،بل ربما يكون مفيداً إذا وجدت الإرادة والخبرة لدى المعلّم.

يذكر (كرم ،1993،ص 220) " أن الكثيرين من رجال التربية يفضلون تدريس وتنمية مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي، وذلك حتى يستطيع أن يستخدم المتعلم هذه المهارات في مواقف الحياة المختلفة خاصة إذا كانت الموضوعات والقضايا التي يدرسها في المنهج المدرسي ذات علاقة واضحة بالمواقف الحياتية في المجتمع ".ويستلزم استخدام أسلوب الدمج من قبل المعلم أن يكون في حالة بحث دائم عن الفرص لدمج مهارات تفكير معينة في المواد الدراسية ،مثلاً في حصة الرياضيات لا تضيع فرصة مقارنة أو تصنيف الأشكال الهندسية ،وفي حصة العلوم أطلب من التلاميذ إعطاء تعميم حول خصائص مجموعات معينة من

العينات ،وفي حصة التاريخ أبرز الاستنتاج والافتراضات التي تمت في التحايل التاريخي لحادثة ما وهكذا باقي المواد الدراسية.(لانغريهر، 2002،ص26).

6-3-الاتجاه الثالث: الاسلوب التكميلي (طريقة الدمج والصهر):

يبين (2001) Cotton المشار إليه في نوفل (2001، ص 35) أن أنصار هذا الفريق وعلى رأسهم فريز (Frase) رأياً وسطياً في تعليم وتعلم التفكير، بحيث يتم تعليم التفكير بشكل مستقل آخذا منحى تكاملياً مع محتوى المواد الدراسية المقررة، إذ أشار إلى مهارات التفكير تحتاج إلى أن تعلم مباشرة قبل أن تطبق في محتوى المواد الدراسية.

ويتم تعلم التفكير بطريقة تسمى الصهر والدمج او المزج بين الأسلوبين، وهي تجمع بين الطريقتين السابقتين فهي تتضمن تعليم مهارات التفكير وعملياته على نحو صريح في إطار تعليم محتوى او منهج دراسي وهذه الطريقة تتضمن تعليم مهارات التفكير واتقان لمحتوى المادة الدراسية. (بخيت، 2000، ص 139)

ويضيف نوفل (2010) أن توافر برامج مستقلة للتفكير تمكن الطلبة من استبصار العلاقات بين الخطوات المختلفة في عمليات التفكير، ويكون للمدرب او للمعلم دور واضح في هذا، وفي المقابل يقوم المعلمون بتعلم مهارات التفكير من خلال محتوى المواد الدراسية، وفي السياق نفسه يشير ستيرنبرغ ووليمز (Sternberg & Williams, 2004) إلى أنه بالرغم من قلة الخبرة لدى المعلمين في تعليم هذا النوع من التفكير إلا أنه يفترض انه يمتلك المعلمون والمتدربون الخبرة الكافية لتعليم مهارات التفكير من خلال المادة الدراسية ليتمكنوا من دمج هذه المعلومات في تعليم محتوى المواد الدراسية التي يقومون بتعليمها للطلبة.

وأن برامج التفكير قائمة على الدمج تتطلب جهد كبير من المعلمين والمدربين إذ تفترض هذا الاتجاه أن يقوم المعلمون بتدريب أنفسهم على كيفية استخدام مهارات التفكير التي يحتاجها الطلبة وذلك من خلال التخطيط الواعي والفعال والمبدع لتعلم هذه المهارات. والهدف الذي يكمن وراء هذه الجهود هو العمل على تحسين مهارات الطلبة في التفكير ومن ثم يدرب المعلم طلبته على تحمل مسؤولية العمل على دمج مهارات التفكير في ممارساتهم اليومية ليس فقط في دروس الحصص الصفية المعتادة في المدرسة وإنما في مختلف أوجه النشاطات التي يقومون بها في حياتهم (نوفل، 2010 ص 37). ويتم هذا الأسلوب بالصورة التالية: (جروان، 1999، ص 28)

- تعليم المهارات في مختلف المواد الدراسية وضمن محتوى المنهج المقرر.

- لا يتم أفراد حصة ولا يتم التركيز على المصطلح بصورة مباشرة، ويمكن للمعلم أن يسمي المهارة التي ينوي التركيز عليها في الحصة قبل تقديمها وشرحها من خلال المنهج المدرسي حتي ينبه الطلاب اليها.

– يصمم المعلم درسه وفق خطة تتضمن تعلم المهارات التي يريدها.

– تستمر عملية التعلم مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي طيلة السنوات الدراسية مع مراعات تنويعها ليتدرب الطالب على اكبر عدد ممكن من مهارات التفكير.

ومن مميزات طريقة الدمج في التعليم مهارات التفكير ما يلي: (السرور 1998 ص 285–286)

1– تساعد المتعلمين على التغلب على صعوبات التعلم.

2– تكسب المتعلمين فهما أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية بالإضافة إلى تنشيط المادة الدراسية باستمرار.

3– تحسين من تعلم المادة الدراسية وتحفز المتعلمين على استخدام مهارات التفكير لمساعدتهم على تفسير واتخاذ القرارات الدقيقة في المادة التي يدرسونها.

4– تقع عمليات تطوير مهارات التفكير على عاتق المعلمين، فهم من يقومون بدمج تلك المهارات في المنهج وتعليمها للمتعلمين.

وفي مجال البحث عن الفضيلة بين الاتجاهات الثلاث المختلفة فقد أكدت التجارب والبحوث فعالية كل من الاتجاهات الثلاثة في تنمية التفكير، سواء تعلم التفكير كمهارة مستقلة، أم على شكل برامج خاصة لتعلم التفكير، إما من خلال تضمين مهارات التفكير في المواد الدراسية المختلفة، فقد اشارت الباحثة Cotton (2001) إلى أن تعليم التفكير كمهارة مستقلة، أو تعلم التفكير من خلال المواد الدراسية المختلفة يؤدي إلى تحسين أداء الطلبة على مقاييس الإبداع المختلفة.

والخلاصة أن تدريس التفكير في مادة مستقلة أو مدمجاً في المقررات الدراسية أو الجمع بين الأسلوبين، ما زال يتعرض إلى الجدل في الكتابات الجديدة في عصر المعلومات.

7– متطلبات نجاح تعليم التفكير

لاشك في القول بأن نجاح تعليم التفكير يتوقف علي مدى توفر مجموعة من المتطلبات، أهمها ما يلي:

7–1– المعلم

يتفق المربون علي أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التعليمية بأكملها، فهو الذي يوفر المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، يقوي روح الإبداع فيه أو يقتله، يثير التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل الدراسي أو يغلقه ولقد كان السؤال حول أهمية المعلم مثار اهتمام ودراسة دائماً في مختلف بلاد العالم، حيث عقدت مؤتمرات وندوات علمية وقدمت أوراق بحثية ورسائل جامعية حول المعلم وصفاته

وأهميته وبرامج إعداده وتأهيله وتدريبه وأدواره المتجددة ، وما يهمنا في هذه الدراسة يقتصر علي دور المعلم في تعليم التفكير. لقد أجريت دراسة مسحية في مجال تعليم الموهوبين وتبين من نتائجها " أن المعلم يحتل المركز الأول من حيث الأهمية بين خمسة عشر عاملاً أساسياً ذكرت من قبل الخبراء العاملين في مجال تعليم التفكير"(باحمي ، د.ت)

وفي دراسة لفريمان يقول: عندما سألت 200 طفل متميز عن نوع التعليم الذي يحلمون به، خلصت إلى أنهم لا يطمحون في تغيير في المادة التعليمية بقدر ما يطمحون في تغيير أسلوب التدريس وعندما سئلوا عن نوع المعلم الذي يطمحون في التعامل معه كانت إجاباتهم تركز على أن يكون هذا المعلم، يتعامل معهم كصديق حنون في أسلوب تدريسه، وكذلك ينبغي أن يكون ملماً بصورة متقنة بالمعلومات التي يتعامل معها.

ويبدأ دور المعلم في تعليم التفكير بالاستماع إلي طلابه والتعرف علي أفكارهم وتشجيعهم علي المناقشة والتعبير عن أراءهم ومناقشة وجهات نظرهم مع زملائهم مع القيام بدور نشط في الموقف التعليمي، وفي كل ذلك يحرص المعلم علي منح وقت كاف طالب للتفكير والتأمل في حل المشكلات. وعلي المعلم أن يعمل علي تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم وعلي اختيار أنشطة تفكيرية تنسجم مع مستوي قدراتهم ، وألا يتردد في الاعتراف بأي خطأ يرتكبه أو التصريح بأنه ليملك إجابة فورية لسؤال ما ، في الوقت الذي لا يتوانى فيه عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلاب.

ويشير المختصون إلي مجموعة من الممارسات التي ينبغي أن يحرص عليها المعلمون ليوفروا لطلابهم بيئة صفية تساعد علي التفكير وهذه الممارسات هي:

1 - أن يطرح المعلم أسئلة محددة تقود إلي إجابات واضحة.

2 - أن يستخدم ألفاظاً محددة في أي تواصل مكتوب أو منطوق مع طلابه.

3 - أن يحرص علي توجيه طلابه والتعقيب على إجاباتهم عندما يستخدمون ألفاظاً غير دقيقة أو غير محددة .

4 – أن يستخدم عبارات مرتبطة بمهارات التفكير وعملياته كأن يطرح أسئلة تقود إلي المناقشة وحل المشكلات واتخاذ القرارات

5 – أن يتجنب استخدام ألفاظ النقد والتجريح في ردوده علي الإجابات الخاطئة أو الناقصة .

6 – أن يحترم مبادرات المتعلم ويقدر أفكاره ويستخدم أساليب التعزيز المناسبة وبخاصة مع المترددين أو الخجولين أو متدني الدافعية وذلك بهدف تنمية مستوي الدافعية وذلك بهدف تنمية مستوي الدافعية للتعلم .

7 – أن يهيئ فرصاً عديدة للطلاب لكي يفكروا بصوت عال لشرح أفكارهم وحل مشكلاتهم .

8 – أن يتجنب السلوكيات المعيقة للتفكير أو التي تحول دون مزيد من التعمق في المعالجة المعرفية للمهمات المطروحة علي الطلاب

9 – أن يحسن الظن بالمتعلم ويتوقع منه أن يتفوق مما يشكل حافزاً له علي العمل

10 – أن يمنح الطلاب حرية كاملة لاختيار النشاط الذي يفضلون ممارسته .

11 – أن يصغي باهتمام إلي أفكار الطلاب وإجاباتهم وتعليقاتهم ويعززها بالألفاظ الملائمة ، ولا يسمح بمقاطعة المتحدث ،وإنما يعطي لكل فرد حقه في التعبير عن رأيه بحرية

12 – لا يتردد في الإفصاح عن عدم معرفته الإجابة عن سؤال أمام طلابه

13 – أن يعطي المتعلم فترة زمنية كافية للتفكير قبل مطالبته بالإجابة عن سؤال بهدف توفير بيئة ملائمة للتفكير التأملي

يعد المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعلم التفكير,لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه العلم داخل الغرفة الصفية.وقد أورد راش ورفاقه (Raths et al,1986) قائمة بالسلوكيات التي يجب على المعلمون التحلي بتا من أجل توفير البيئة الصفية اللازمة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه.(جروان،2005، ص 108–110)

1 – الاستماع للطلبة والتعرف على أفكارهم عن قرب وإظهار ثقته بقدرات طلبته واحترامه لهم.

2 – احترام المعلم التنوع والاختلاف في مستويات تفكير طلبته ,والفروق الفردية بينهم والانفتاح على الأفكار الجديدة التي تصدر منهم.

3 – تشجيع الطلبة على التعبير عن أرائهم ومناقشة وجهات نظرهم ,وتشجيعهم على المشاركة وفحص البدائل واتخاذ القرارات.

4 – تدريب الطلبة على التعلم النشط وممارسة مهارات التفكير مثل: المقارنة، الملاحظة، التصنيف، التفسير، والمشاركة في حل مشكلات حقيقية، ومشاركة المعلم الطلبة في توليد الأفكار بدلاً عن اقتصار دورهم على الاستماع لأفكار المعلم.

5 – تقبل أفكار الطلبة والقيام بدور القائد والأب والمرشد والصديق والموجه,وعند تقبل المعلم أفكار طلبته ,فأنه يبني بيئة صفية خالية من التهديد وتدعو الطلبة إلى المشاركة وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم.

6 – إعطاء الطلبة الوقت الكافي للتفكير في النشاطات التعليمية حتى يغرس فيهم قيمة التفكير التأملي وعدم التسرع في إبداء الرأي، فالتفكير التأملي يتيح للطلبة فرصاً لتعلم من أخطائهم ,ويقودهم لاحترام قيمة التجريب والممارسة.

7 – تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم ليتمكنوا من حل مشكلات تتجاوز قدراتهم وتوقعاتهم, ويكون ذلك باختيار مهارات تفكيرية تنسجم مع قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية.

8 – إعطاء تغذية راجعة إيجابية حين ممارسة الطلبة لنشاطات التفكير حتى لا تهتز ثقتهم بأنفسهم، وذلك عن طريق التقييم الإيجابي والبعد عن التعليقات الجارحة.

9 – تثمين أفكار الطلبة الجديدة أو الصعبة التي لا يعرف المعلمون إجاباتها، وعدم الخوف من الاعتراف بالخطأ، وعدم الإجابة على بعض الأسئلة الصعبة.

يوضح آرثر كوستا (1998،ص 15– 40) أن كل ما يقوله المعلم ويفعله في داخل الفصل وخارجه يؤثر في تعلم تلاميذه ومخرجاتهم التعليمية، ويؤثر سلوك المعلم في تحصيل التلاميذ ومفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية ومستوى التفكير. ويتضح دور المعلم في تشجيع وتنمية التفكير لدى التلاميذ فيما يلي:

1 – توجيه الأسئلة المقيدة ومفتوحة النهاية التي تثير وتتحدى تفكير التلاميذ.

2 – بناء الفصل الاجتماعي والتفاعل من خلال التعاون والعمل في مجموعات صغيرة تعاونية، وتنظيم الفصل وتحديد الأنشطة وخاصة الأنشطة مفتوحة النهايات والمواد والأدوات التعليمية وتحديد الزمن المناسب للأنشطة

3 – أسلوب ونمط المعلم واستجابته للتلاميذ

4 – النمذجة " المعلم كنموذج " : المعلم كنموذج للسلوك المعرفي العقلي المرغوب فيه والذي يظهر في مواقف الحياة اليومية وفي الفصل والمدرسة.

ونشير إلى بعض الاستراتيجيات والأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلمون لتنمية العمليات العقلية العليا أو مهارات التفكير فيما يلي العصف الذهني. الاكتشاف الحر،المناقشة والحوار وتوفير الفرصة للطلاب لإبداء آرائهم ،الدعوة للمشاركة في التفكير وحل المشكلات،العمل الجماعي والتعاوني والأنشطة مفتوحة النهايات، الأسئلة مفتوحة النهايات،وقت الانتظار والتأمل،الامتناع عن الحكم،تلخيص الطلاب للعناصر والأفكار والموضوعات، تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة. يذكر روزنبلم كيل (Rosenblum.Cale ,1987) أن باستطاعة كل طفل أن يكون مفكراً، التفكير مهارة ولذلك فإنه يتطور بالتدريب، وباستطاعة المعلم مساعدة الطالب على التفكير بطرق عدة:

1 – يمكن للمعلم تقديم مشاريع للطلاب تتطلب خططاً ذهنية وتنفيذية.

2 باستطاعة المعلم أن يشجع الأطفال عند محاولتهم استخدام قدراتهم العقلية.

3 – من الممكن إعطاء التلاميذ التغذية الراجعة بحيث يكون الفصل الدراسي حلبة يمارس فيها الطلاب النشاط والتفاعل والتقويم.

4 – من الممكن أن يكون التعاون هو المدخل الأساسي، بحيث يرى الطلاب أنفسهم أنهم المتنافسون الأساسيون.

7-2 البيئة الصفية والمدرسية:

تمثل البيئة المدرسية والصفية الإطار العام الذي تنصهر فيها مكونات العملية التربوية المختلفة. وتؤكد الدراسات حول الفاعلية المدرسية أن درجة الانسجام والتكامل بين هذه المكونات تتأثر مباشرة بالخصائص العامة للبيئة المدرسية والصفية بصورة تنعكس على الاتجاهات العامة للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور نحو عمليات تنمية التفكير لدى الطلبة. ومن أهم هذه الخصائص:

7-2-1- المناخ المدرسي العام: للمناخ المدرسي **العام أكبر الأثر في تنمية التفكير والإبداع** والسياسات التربوية لأي دولة تسعى من خلاله لتحقيق الانسجام في المجتمع وحتى يمكن تحقيق ذلك، لا بد من تأكيد المبادئ والقيم الديمقراطية الآتية في التعامل على كل المستويات (جروان،2005 ،ص 118).

- تقبل واحترام التنوع والاختلاف في الأفكار والاتجاهات.
- تقبل النقد واحترام الرأي الآخر.
- ضمان حرية التعبير والمشاركة بالأخذ والعطاء.
- العمل بروح الفريق وبمشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة ممارسة المواطنة في عدم التردد بطلب الحقوق مقابل القيام بالواجبات.

وحتى تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهم في ايجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير لابد من توافر الاتي:(سعادة، 2003، ص 69)(الرشيد ،2005، ص، 55)

1- الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الذين يعملن في المدرسة او يشرفون عليها اداريا وتربويا بأهمية ودور المدرسة في تعلم وتنمية التفكير.

2- تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير كي يكون محورا مهما من محاور العملية التعلمية التعليمية.

3- ضرورة ممارسة الطلاب لعملية التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الامن والامان بالنسبة لعلاقة المعلم والطالب والادارة المدرسية.

4- توفير المناخ الصفي المناسب كالمقاعد الصحية السليمة والمريحة، والوسائل التعليمية المتنوعة الحديثة والمراجع المتعددة الكثيرة، وطرق التدريس المتنوعة، والانشطة التعليمية المناسبة التي تستوعب الفروق الفردية بين الطلاب مع استخدام التقنية الحديثة (كالحاسوب والانترنت) وغيرها مما يساعد على توفير البيئة التعليمية الصفية المشجعة على التفكير والإبداع.

5- تسخير الجدل والنقاش الصفي والدفاع عن وجهات النظر لتعليم الطلاب المهارات التفكير الناقد خلال المواد الدراسية الخاصة التي تحتمل الراي والراي الاخر كالتاريخ والتربية الوطنية والصحة والبيئة.

6- الاهتمام بإتقان الطالب للمادة العلمية بغض النظر عن منافسة زملائه

7- توجيه الأسئلة ذات المستويات العليا وإتاحة فترة زمنية أطول لسماع الإجابة.

8- التفكير في طريقة تفكيرنا والتخطيط لها وتنظيمها او ما يعرف بما وراء المعرفة (ما وراء الادراك) وتعديل اهدافنا التعليمية ومناهجنا بناء على ذلك.

9- تقليل محتوى المادة والبعد عن التفصيل المملة وبث روح الاستمتاع واثراء الكتاب المدرسي بأنشطة واقعية.

10- توفير المناخ التعليمي الملائم للتفكير الناقد والابداع في المدرسة بتنمية روح التسامح والاعتدال والحكم المنطقي وتشجيع البحث والاستطلاع والتعلم المستمر وتوفير الامكانيات المادية اللازمة لذلك.

11- توفير عدد من السلوكيات لدى المعلم أهمها أن يتحلى بتقبل أفكار التلاميذ والاستماع اليهم، فذلك يساعد على نجاح برامج (التفكير) التدريب على مهارات التفكير.

7-2-2-الأهداف التعليمية:

يتطلب الأداء المثمر لأي عمل من الأعمال تحديد أهداف ذلك العمل واختيار الوسائل والطرائق المؤدية إلي تحقيق تلك الأهداف. ولما كانت نقطة الانطلاق في أي عمل مبدع تبدأ من وضوح الرؤية والهدف وباعتبار تعليم التفكير عملية مخططة ومقصودة فإن الأهداف تأتي في المرحلة الأولي من بناء المحتوي الدراسي ، فهي ضرورية لرسم السياسة التعليمية حيث أنها تعتبر الدليل الذي يتم في ضوئه اختيار مفردات المقررات الدراسية ، وطرائق ووسائل التدريس واقتراح أوجه النشاط المختلفة وأدوات التقويم المناسبة ، كما أن الأهداف تعد بمثابة المؤشر الذي يواجه المعلم في عمله والدليل الذي يهتدي به المتعلم في عملية تعليمه وتعلمه .والمدرسة التي تنمي التفكير والإبداع هي التي توفر فرصاً لجميع الأطراف المرتبطة بالعملية التربوية لمناقشة فلسفة التربية وأهدافها, من أجل التوصل إلى قاعدة مشتركة ينطلق منها الجميع لتحقيق أهداف واضحة يتصدرها هدف تنمية الإبداع والتفكير لدى الطلبة والمعلمين.

7-2-3- مصادر التعليم والتعلم:

يتطلب تعليم التفكير بيئة مدرسية غنية بمصادر التعليم والتعلم وفرص لاكتشاف ما لدى الطلبة من استعدادات واهتمامات، و توفير البنية التحتية لتعليم التفكير وتنمية والإبداع والمتمثلة في أدوات تعليمية وتجهيزات معملية ومخبريه ومكتبة غنية بكتب مرجعية، وروايات متخصصة وأشرطة مسموعة ومرئية بالإضافة إلى وسائل نقل للقيام بزيارات ورحلات ميدانية وغير ذلك مما يمكن أن يدرج في قائمة مصادر التعليم والتعلم. ويعد نقص هذه الإمكانات أو عدم وجودها أصلاً في كثير من المدارس عائقاً يخمد حماس المعلمين، إذ كيف يمكن اكتشاف طالب لديه استعدادات للتفوق في الحاسب والبرمجة، إذا لم يكن لديه فرصة لقضاء ساعات كافية للتعامل مع الحاسب وبرامجه بإشراف معلم ماهر؟ أو كيف يمكن اكتشاف ورعاية طالب لديه استعداد لإجراء تجارب معملية أو القيام بدراسات ميدانية أو عروض عملية أن لم تعمل المدرسة علي توفير المصادر المطلوبة، لذا كان من المهم جداً أن تكون المدارس قادرة على توفير بيئة إيجابية لإثارة استعدادات الطلبة وتفعيل قدراتهم لتبلغ مستويات متميزة من الأداء الذي قد يصل حدود الإبداع بالمعايير المدرسية او الوطنية.

7-2-4- جمعيات النشاط:

يقصد بالنشاط في التعليم ما يقوم به من الطلاب من عمل حر منظم وموجه داخل الفصل وخارجه، ويتولى المشرفون علي العملية التعليمية توجيه ذلك النشاط بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة. وفي مجال تعليم التفكير يعد النشاط وسيلة هامة لاكتساب الخبرة المباشرة التي لا يمكن اكتسابها عن طريق المعلومات النظرية، كما يعد النشاط عاملاً أساسياً لتحقيق النمو الشامل للإنسان وعن طريقه يتمكن من تحقيق رغباته وإشباع حاجاته نحو العمل وحب الاستطلاع والكشف عن حقائق الأشياء هذا بالإضافة إلى أن ممارسة النشاط تكسب الطلاب عدداً من المهارات الفكرية والاتجاهات السليمة. وتتميز المدرسة التي تنمي التفكير بوجود هيئات ومجالس وجمعيات ونواد مختلفة وفاعلة يمارس الطلاب فيها أنشطة فكرية متعددة ، فهناك الجمعية الثقافية والعلمية والجمعية الفنية والموسيقية والجمعية الرياضية والجمعية الاجتماعية وغيرها من الجمعيات التي تتفرع منها جمعيات أخري عديدة تضم الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بالتعليم في المجتمع .**ولا بد أن يكون** لهذه المجالس أهداف وخطط عمل وآليات للتنفيذ والمتابعة حت تسهم في تطويرية التربوية جميع جوانب العملية التربوية بما يكفل تنمية التفكير والإبداع.

7-2-1- العلاقات المدرسية:

تعد العلاقات المدرسية من المتطلبات الأساسية لنجاح تعليم التفكير حيث أن إقبال الطلاب علي ممارسة الأنشطة المختلفة أو إعراضهم عنها لا يحدث صدفة، وإنما يرجع إلي عدد من العوامل المتداخلة والتي منها نوعية العلاقة القائمة بينهم وبين معلميهم ، فعندما يهتم المعلم بطلابه ويساعدهم علي حل مشكلاتهم ويعمل

علي تهيئة كافة الظروف الملائمة لنموهم بعيداً عن القسوة والتهديد فإنه بذلك يعاملهم معاملة إنسانية ويؤثر فيهم تأثيراً إيجابياً ويدفعهم إلي المزيد من التعلم .(باجي، د–ت). وتمتد العلاقات الإنسانية لتشمل تلك العلاقات المتبادلة بين المعلمين والطلبة والإداريين وأولياء الأمور وجميع العاملين بالمدرسة ، ويترتب عنها إما رفع أو تدني مستوى الدافعية للتعليم والتعلم، وكذا الإقبال على التعلم وممارسة انشطة التفكير أو النفور من المدرسة والبعد عن المشاركة في أي نشاط التعليم، كما يترتب عليها إما ترسيخ مفاهيم الأمن والحرية والتقبل، أو مشاعر الخوف والرفض والإحباط.

ومن المتوقع أن يكون المناخ المدرسي الذي يهيئ للجميع أن يعملوا بكامل طاقاتهم مناخاَ ديمقراطياً صالحاً لتطوير عناصر الموهبة والإبداع ومهارات التفكير لدى الجميع (جروان،2005، ص120)

7-2-6-المناخ الصفي:

المناخ الصفي بمكوناته من مواد تعليمية وأساليب تعليم واتجاهات إيجابية نحو تعليم التفكير وتسهيلات مادية من أثاث ووسائل معينة تعمل على توفير البنية التحتية لتعليم التفكير.تحدد العمليات والنشاطات التي تمارس داخل الصفوف بدرجة كبيرة ما إذا كانت المدرسة بيئة مناسبة للإبداع والتفكير أم لا، ومن خصائص التي ينبغي توفرها في الصف المثير للتفكير ما يلي: (جروان،2005، ص120)

- الجو العام للصف مشجع ومثير بما يحويه من وسائل وتجهيزات وأثاث.
- لا يحتكر المعلم معظم وقت الحصة.
- الطالب هو محور النشاط / الصف متمركز حول الطالب
- أسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا (كيف ؟ لماذا ؟ ماذا لو ؟).
- ردود المعلم على مداخلات الطلبة حاثة على التفكير.

7-2-7- أساليب التقييم:

تلعب أساليب التقييم دورا بارزا في قياس مستوى تقدم الطلبة وإنجازاتهم، ورغم مضي نصف قرن منذ أن أخضع جيلفورد (Guilford) مفهوم الإبداع للبحث والتجريب العلمي ومع كل الجهود التي بذلها باحثون وعلماء متميزون في هذا المجال إلا أن المؤسسات التعليمية لا تزال في معظم دول العالم تلجأ إلي استخدام الأسلوب التقليدي في قياس مستوي تحصيل الطلاب عن طريق الامتحانات المدرسية التي تقيس في معظمها معلومات في المستوي الأدنى للتفكير، أي في مستوي التذكر والحفظ والاسترجاع بدلاً من قياس القدرة علي التفكير والتغير الحاصل في السلوك.

وعندما نتحدث عن تعليم التفكير وتنمية الإبداع، وتحتكم المدرسة لدرجات الامتحانات التقليدية في تقييم مستوي تحصيل الطلاب ، فإنها تمارس في الحقيقة سلوكاً يحمل في طياته تناقضاً واضحاً لابد من معالجته حتى تنتقل إلي مرحلة متقدمة في تقدير الإبداع ورعايته، وقد يكون المخرج من ذلك هو إدخال أساليب جديدة للتقييم مثل تقييم المحكمين وتقييم الرفاق والتقييم الذاتي والبطاقة التراكمية وغيرها .ولاشك أن هذه الأساليب ستدفع الطلاب إلي مزيد من المشاركة في أنشطة تعليم التفكير.

وهكذا نستنتج أن تعلم مهارات التفكير والتعلم من أجل التفكير يرفعان من درجة الاثارة والجذب للخبرات الصفية ويجعلان دور الطلبة ايجابيا فعالا، ينعكس بصورة عديدة منها:

تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي ونجاحهم غي الاختبارات المدرسية بتفوق، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحل المعلمون المدارس مسؤوليتها، ومحصلة كل هذا تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.(عبيد،2005)

7-3- ملائمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير:

يتفق معظم المربين علي أن التفكير هدف عام من أهداف التعليم، وأن على المدارس أن تبذل كل ما تستطيع من جهد لتوفير الفرصة تهيئة الطلاب لممارسته، ولكن كيف السبيل إلي ذلك ؟ وما أنواع الأنشطة التي تؤكد على التفكير؟ فمن الأهمية بمكان أن يهيئ المعلم طلابه قبل قيامهم بعمل مكثف في أنشطة التفكير، فقبل أن يتوقع منهم تنفيذ أنشطة تتطلب تصنيف بيانات مثلاً يجب أن يهيئهم بإتاحة خبرات تساعدهم على فهم ما الذي تطلبه التصنيف.

إن أنشطة التفكير متعددة ومتنوعة فمنها المقارنة والتخليص والملاحظة والتصنيف والتخيل والنقد والتفسير والبحث عن المسلمات وفرض الفروض وتصميم المشروعات وجمع البيانات واتخاذ القرارات وغيرها ، ويمكن ممارسة هذه الأنشطة في جميع المواد الدراسية وفي مختلف المراحل التعليمية وذلك وفقاً لقدرات المتعلمين والإمكانات المتاحة، فتعليم بعض المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية مثلاً ليس لمجرد التدريب العضوي علي النطق السليم وزيادة الحصيلة اللغوية فقط، بل يتعدى ذلك إلي تدريب المتعلم على التفكير أثناء القراءة والربط بين الحروف والكلمات والتمييز بينهما، كما أن الهدف من مهارة الكتابة كإحدى المهارات الأساسية ليس لمجرد التدريب اليدوي علي حسن الخط أو الكتابة بصورة صحيحة إملائياً ونحوياً فقط ، بل يتعدى ذلك إلي مرحلة أعمق وهي تدريب المتعلم علي ممارسة التفكير أثناء الكتابة وتجدر الإشارة هنا إلي أن النشاطات الملائمة لتعليم مهارات التفكير تختلف عن غيرها من النشاطات الصفية من عدة أوجه أهمها:السرور (2005، ص19-20) (جروان،2005، 126)

- نشاطات التفكير مفتوحة النهاية Open-Ended، بمعنى أنها لا تستلزم بالضرورة إجابة واحدة صحيحة، بل إنها تهدف لحث الطلبة على البحث عن عدة إجابات قد تكون ملائمة ومقبولة.
- من أهم مميزات نشاطات التفكير أنها تتطلب استخدام أو تدريب واحدة أو أكثر من الوظائف العقلية العليا.
- تركز نشاطات التفكير على توليد الطلبة للأفكار وليس على استرجاعهم لها كما هو الحال في نشاطات الاستدعاء والتذكر.
- تهيئ نشاطات التفكير فرصا حقيقية للطلبة للكشف عن طاقاتهم والتعبير عن خبراتهم الذاتية ، كما أنها توفر للمعلم فرصا لمراعاة الفروق الفردية بينهم بصورة فعالة .
- إن نشاطات التفكير تفتح آفاقا واسعة للبحث، والاستكشاف، والمطالعة، وحل المشكلات، والربط بين خبرات التعلم السابقة واللاحقة، والربط بين خبرات التعلم في الموضوعات الدراسية المختلفة.

وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من برنامج تعليم التفكير يجب على المعلم مراعاة القواعد الآتية عند اختيار النشاطات الملائمة.

- ملائمة النشاط لمستوى قدرات واستعدادات وخبرات الطلبة
- علاقة نشاط التفكير بالمناهج التي يدرسها الطلبة
- وضوح أهداف النشاط على شكل نتاجات تعلمية ملموسة يمكن قياسها والتحقق منها .(جروان،2005، 126)
- مدى مساهمة النشاط في فهم وإدراك أعمق لموضوع الدرس. (السرور،20،2005)

وفي جميع الأحوال علي المعلم أن يشجع طلابه علي عدم الوقوع أثناء تفكيرهم في بعض الأخطاء والتي منها:

- التحيز أو النظرية الجزئية: وهو الخطأ الرئيسي في التفكير، حيث ينظر الطالب إلي جزء من الموقف فحسب ويقيم حجته علي أساس ذلك
- الحكم الأولي: وهو خطأ يقع عادة في كل مستويات التفكير، حيث يقوم من يفكر بإصدار حكم أولي كان يقبله أو يرفضه، وسيستخدم بعد ذلك مهاراته الفكرية وقواه المنطقية لدعم الحكم الأولي.
- التمركز حول الذات: حيث يري الطالب الموقف بدلالة تأثيره عليه شخصياً .(باجي، د-ت)

7-4- استراتيجية تعليم مهارات التفكير:

يتوقف نجاح برنامج تعليم مهارات التفكير على مدى توافر عناصر أخرى بالإضافة إلى توافر المعلم المؤهل أخرى، وتعد إستراتيجية التعليم التي يستخدمها المعلم عنصراً في غاية الأهمية لتنفيذ برنامج تعليم

التفكير بصورة فعالة.سواء استخدم المعلم أسلوباً مباشراً أو غير مباشر في تعليم أي مهارة تفكير واستخدام الإستراتيجية المباشرة التي من شأنها ترسيخ تقاليد مدرسية وصفية تستجيب لضغوط الحياة المعاصرة التي تحتم إبراز موضوع التفكير كأحد أهم أهداف التربية والتعليم في المدرسة الحديثة.

تتألف الاستراتيجية المباشرة لتعليم مهارات التفكير من عدة مراحل هي:(جروان،2005،ص127-129).

- عرض المهارة بإيجاز.
- شرح المهارة.
- توضيح المهارة بمثال يختاره المعلم من الموضوع الذي يعلمه لطلبته.
- مراجعة خطوات التطبيق التي استخدمها المعلم في المثال المختار.
- تطبيق المهارة من قبل الطلبة بمساعدة المعلم.
- المراجعة والتأمل في الخطوات السابقة.

ونظراً لأهمية الاستراتيجية المباشرة التي اقترحها باير(Byer, 1987) فإننا نعرض بإيجاز لكل مرحلة مكن المراحل المذكورة، مع اعطاء مثال توضيحي لتطبيقها في اطار خطة لتعليم إحدى مهارات التفكير

1- عرض المهارة بإيجاز: يصرح المعلم عن هدف الدرس وهو تعلم مهارة تفكير جديدة، يحدد اسم المهارة ويعرفها بعبارة واضحة، يعطي كلمات أخرى مرادفة لمفهوم المهارة أو معناها ، يوضح أهمية المهارة وفوائد تعلمها وإتقان استخدامها.

2- شرح المهارة : شرح القواعد أو الخطوات التي يجب اتباعها عند تطبيق المهارة

شرح كيفية التنفيذ وأسبابه بمثال

3- توضيح المهارة بمثال: يختاره المعلم من الموضوع الذي يعلمه أو غيره من الموضوعات، يشرح المعلم قواعد وخطوات تطبيق المهارة مع تقديم أمثلة لهم من الموضوع الذي يقوم بتدريسه ويراعي أثناء عرض المثال ما يلي: تحديد هدف النشاط، تحديد خطوات التنفيذ، إعطاء مبررات لاستخدام كل خطوة، توضيح كيفية التطبيق وقواعده ، ويفضل أن تكون أمثلة المعلم مأخوذة من موضوعات دراسية مألوفة لدى التلاميذ أو من خبراتهم الشخصية.

4- مراجعة خطوات التطبيق التي استخدمها المعلم في المثال التوضيحي: بعد أن ينتهي المعلم من توضيح المهارة بالتمثيل، يقوم بمراجعة الخطوات التي استخدمت في تنفيذ المهارة والأسباب التي أعطيت لاستخدام كل خطوة.

5- تطبيق المهارة من قبل الطلبة بمساعدة المعلم: يكلف المعلم الطلبة بتطبيق المهارة على مهمة أخرى مشابهة للمثال الذي عرضه المعلم باستخدام نفس الخطوات والقواعد التي يفضل أن تبقى معروضة على شفافية أمامهم أثناء قيامهم بالتطبيق، يقوم الطلبة بالعمل على شكل مجموعات، ويقوم المعلم بالمرور بينهم لمساعدتهم في حالة وجود صعوبات لدى البعض منهم.

6- المراجعة والتأمل في الخطوات السابقة: يقود المعلم عملية المراجعة لتتناول النقاط التالية :

- مراجعة خطوات تنفيذ المهارة والقواعد التي تحكم استخدامها.
- عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة
- تحديد العلاقات بين المهارة موضوع الدرس والمهارات الأخرى التي تعلموها.
- مراجعة تعريف المهارة.

8- معوقات تعليم التفكير

هنالك عدد من معوقات التفكير، وعند تأملها بعمق نجدها تتعلق بالمعلم، يقول جون هولت " ليس علينا أن نجعل البشر أذكياء، فهم يخلقون كذلك، وكل ما علينا أن نفعله هو التوقف عن ممارسة ما يجعلهم أغبياء " (واحات تربوية ،2003)

يذكر جروان (1999، ص7) بعض السلوكيات التي تمارس من قبل المعلمين وتعيق تفكير التلاميذ الآتية:

1- المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف، والكتاب المدرسي المقرر هو مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان.

2- المعلم هو مركز الفعل ويحتكر معظم وقت الحصة والطلبة خاملون.

3- نادراً ما يبتعد المعلم عن السبورة أو يستخدم التقنيات الحديثة.

4- يعتمد المعلم على عدد محدود من الطلبة، يوجه إليهم أسئلته دائما لإنقاذ الموقف والإجابة عن السؤال الصعب.

5- المعلم مغرم بإصدار الأحكام والتعليقات المحبطة لمن يجيبون بطريقة تختلف عما يفكر فيه والمعيقة للتفكير في ما هو أبعد من الإجابة الوحيدة أو الظاهرة.

6- المعلم لا يتقبل الأفكار الغريبة أو الأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس.

7- معظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية.

8- نادرا ما يسأل المعلم أسئلة تبدأ بكيف ؟ ولماذا ؟ وماذا لو.. ؟

9- أحيانا يعاقب التلميذ على التساؤل والاكتشاف ويتعرض للسخرية.

10- تفضيل المعلم للطالب الذكي وعدم تفضيله للتلميذ المبتكر.

11- اتجاه المعلم نحو مكافأة التلاميذ الذين يبدون سلوك الطاعة والإذعان والمسايرة.

12- نادرا ما يعتمد المعلم على أساليب حديثة لتوصيل المعلومات كأسلوب البحث والاستقصاء والنقاش ومن خلال استعراض السلوكيات التي تمارس من قبل المعلمين وتعيق تنمية التفكير، يتبين أن الخطوة الأولى نحو تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم هي إعادة تأهيل وتدريب المعلم على السلوكيات والأساليب الداعمة للتفكير، وإلا فسيكون أي جهد يبذل في هذا المجال ضائعاً لا محالة.

9-برامج تعليم التفكير

تتنوع برامج تعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير وقد أشار جروان (1999، ص 20-23) إلى أن أبرز الاتجاهات النظرية التي بنيت على أساسها برامج تعليم التفكير ومهاراته ما يلي :

9-1- برامج العمليات المعرفية Cognitive Operations

تركز هذه البرامج على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل المقارنة والتصنيف والاستنتاج، نظرا لكونها أساسية في اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات. ومن بين البرامج المعروفة التي تمثل اتجاه العمليات المعرفية برنامج " البناء العقلي لجيلفورد " وبرنامج " فيورستين التعليمي الإغنائي، Feuerstein,1980 ".

9-2- برامج العمليات فوق المعرفية 'Metacognitive Operations

تركز هذه البرامج على التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها، ومن أهمها التخطيط والمراقبة والتقييم. وتهدف إلى تشجيع الطلبة على التفكير حول تفكيرهم، والتعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية. ومن أبرز البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج " الفلسفة للأطفال " وبرنامج " المهارات فوق المعرفية ".

9-3- برامج المعالجة اللغوية والرمزية Language and Symbol Manipulation

تركز هذه البرامج على الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير معا. وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل وبرامج الحاسوب. ومن بين هذه البرامج التعليمية برامج " الحاسب اللغوية والرياضية".

9-4- برامج التعلم بالاكتشاف Heuristic-Oriented Learning

تؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، وتضم هذه الاستراتيجيات: التخطيط، إعادة بناء المشكلة، تمثيل المشكلة بالرموز أو الصور أو الرسم البياني، والبرهان على صحة الحل. ومن البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج " كورت CORT لديبونو " وبرنامج " التفكير المنتج " لكوفنجتن ورفاقه.

9-5- برامج تعليم التفكير المنهجي Thinking Formal

تتبنى هذه البرامج منحى بياجيه في التطور المعرفي. وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي. وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية.

10- نماذج لبعض أشهر برامج تعليم التفكير

واعتماداً على ما تقدم جاءت العديد من البرامج التي تهتم بتعليم التفكير بمختلف مستوياته وأنماطه والتي اعتمدت كبرامج تدريب على التفكير. فقد أوردت السرور (2002 ،ص 373) أهم برامج تعليم التفكير العالمية التالية:

1- برنامج المواهب غير المحدودة، 2- برنامج بيرود لتنمية التفكير الإبداعي، 3 - برنامج ماثيو ليبمان ، 4- نظام تكنيكات التفكير، 5- برنامج التأكيد على تطور عمليات التفكير المجرد.،6 - مشروع التأكيد على التفكير التحليلي،7- نموذج التطور أثناء المسير، 8- مشروع (إمباكت) لتعليم التفكير في المدارس الابتدائية، 9- برنامج ثورة الأربعاء، 10- برنامج بارنز، 11- برنامج إرفين للتفكير، 12- برنامج تعليم التفكير عبر الروابط، 13- برنامج التفكير المنتج، 14- نموذج (Think Links) لديبونو 15 -برنامج القبعات الست لديبونو، 16- برنامج (CORT) لديبونو، 17- برنامج الماستر ثنكر لديبونو، 18- برنامج (DATT) لديبونو.

كما قدم حبيب (2003 ،27، نقلاً عن: البهنساوي) تصنيفاً آخر لبرامج تعليم التفكير، حيث صنفتها إلى أسلوبين:

- **الأسلوب المستقل .** حيث يتم تعليم التفكير بشكل مباشر من خلال محتوى حر بعيد عن المناهج الدراسية ومن تلك البرامج:1- برنامج الكورت، لديبونو ، 2- برنامج الفلسفة من أجل الأطفال، تصميم ليبمان. 3- برنامج فكر حول (Think About).

- **أسلوب الدمج .:** تعليم مهارات التفكير من خلال محتوى المناهج الدراسية، ومن تلك البرامج:

1- الطريقة الكشفية لبرونر.، 2- استراتيجية خريطة المفاهيم لأوزبل.،3- النموذج الاستقرائي لهيلدا تابا.

وقد أسفر الأدب التربوي على نجاح بعض البرامج التربوية في مجال تعليم التفكير والتدريب على الإبداع وتنميته في جميع المراحل التعليمية. ومن بين هذه البرامج التي تم الحصول عليها ما يلي:

1-برنامج تابا (Taba) لتنمية مهارات التفكير:

وضعت هيلدا تابا (Taba) كما ورد في Schlever (1993) استراتيجية لتنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، والتقويم) يتوصل الفرد من خلالها إلى حل المشكلات بأسلوب إبداعي، وقد طورت هيلدا تابا هذه الاستراتيجية بناءً على المسلمات التالية:

التفكير قدرة يمكن تعلها تنمويا ولهذا يجب تعليمها إلى جميع الطلبة الأسوياء ويتطلب التفكير تفاعلا فعالا بين الفرد والمعلومة التي يلتقي بها، وتعد جميع المواد الدراسية إطاراً مناسبة لتعليم التفكير. ويتكون برنامج تابا من أربع استراتيجيات وهي:

- **استراتيجية تنمية المفاهيم:** تهدف هذه الاستراتيجية إلى نمو المفاهيم لدى الطالب، من المفاهيم الملموسة إلى المجردة من خلال تنظيم المعلومات ورؤية العلاقات بين المفاهيم.
- **استراتيجية تطبيق التعليمات:** تهدف هده الاستراتيجية إلى تنمية قدرات الطلبة على التنبؤ، وتوظيف قدرات التفكير التشتتي، ووضع معايير لتحديد العلاقات المنطقية.
- **استراتيجية تفسير المعلومات:** (تنقسم إلى مسببات وآثار) تهدف هذه الاستراتيجية إلى تطوير مفهوم عام من خلال تفسير مسبباتها أو آثارها.
- **استراتيجية حل مواقف الصراع:** تهدف هذه الاستراتيجية إلى تدريب الطلبة على تحديد المشكلة من خلال دراسة الموقف، ووضع الحلول للمشكلة والتنبؤ بالآثار القريبة والبعيدة لهذه الحلول، مع التنبؤ بمشاعر المشتركين في الموقف.

ووضعت هذه الاستراتيجيات على مبادئ للأسئلة ومن أهمها: أن تكون الأسئلة مفتوحة النهاية، أي تتطلب إيجابيات عديدة ومتنوعة وتتطلب استخدام معلومات يتم الحصول عليها قبل البدء بالمناقشة ومشجعة على إعطاء مبررات وتوضيحات للإجابة وأن يعطي الطالب الوقت الكافي للإجابة. (لوري، 2006، ص 91-92)

2-برنامج أدوات التفكير لتوجية الانتباه: Direct Attention Thinking Tools (DATT)

صمم هذا البرنامج من قبل دي بونو DeBono في عام 1997 ويستند البرنامج إلى الفهم الأساسي لعملية معالجة الدماغ للمعلومات ويتكون البرنامج من عشر مهارات (أدوات) تعطي القدرة لتوجيه التفكير بشكل فعال وهذه الأدوات هي: (دي بونو، 2004.)

1-التتابع والنواتج: Consequences and Sequels وتختصر .(C&S)، يتم استخدام هذه الأداة للتأكيد بأن الفرد قبل اتخاده لأي قرار يدرس الآثار المترتبة على عملية اتخاد القرار.

2- الإيجابي- السلبي الاهتمام أو الاثارة Plus- Munis- Interest وتختصر -PMI وتساعد هذه الأداة في معالجة الأفكار بشكل مترو، من خلال تحديد نقاط القوة (الجوانب الإيجابية) ونقاط الضعف (الجوانب سلبية) المتعلقة بالفكرة إضافة إلى توليد أفكار جديدة (الأفكار المثيرة) كما تساعد هذه الأداة على استكشاف جميع العوامل المرتبطة بالقرار أو الفعل.

3-عرف-حلل- قسم (Recognize-Analyses-Divide) وتختصر RAD إن استخدام هذه الأداة تجعل الفرد ينظر إلى خفايا الموضوعات موضع الاهتمام.

4- اعتبار جميع العوامل (Consider All Factors) : وتختصر CAF إن تدريب الفرد على استخدام هذه الأداة تجعله يأخذ بالحسبان عومل تقوده إلى قرارات صحيحة.

5-الأهداف والغايات: Aims Goals Objective وتختصر . AGO إن تدريب الفرد على استخدام هذه الأداة تجعله يتجه نحو تحقيق ما يرغب من أعمال وأقوال.

6-البدائل والاحتمالات والاختيارات: Alternative, Possibilities Choices وتختصر بـ APC تدرب هذه الأداة الافراد على الخيارات أو البدائل لموضوع ما.

7-وجهات نظر الاخرين: Other People Views وتختصر بـ OPV من خلال هذه الأداة يتمكن الفرد من رؤية أفكار وآراء الأفراد الآخرين الذين يمكن أن يكون لآرائهم دور مهم في حل المشكلة أو اتخاد قرار ما.

8-القيم المشتركة: KEY VALUES INVOLVED وتختصر بـ KVI تمكن هذه الأداة الفرد من العمل على انتقاء الأفكار والأهداف الهامة.

9-الأولويات المهمة: FIRST IMPORTANT PRIORITIES وتختصر بـ FIP وتمكن هذه الأداة الأفراد من تحديد الأولويات.

10-التصميم، القرار، المخرجات، القنوات، الفعل، Design, decisions, outcome, channels تفيد هذه الأداة في تمكين الفرد من وضع تصميم والخطط لمناسبة لمهارات متنوعة(نوفل،2010، ص48).

3- برنامج الإغناء الوسيلي:

بدأ هذا البرنامج من قبل علم النفس فيور شتاين Feurestien في علم 1980 حيث يهدف البرنامج إلى تنمية وتطوير الاعتماد على النفس والاستقلالية لدى الطلبة ويتضمن مجموعة من الأنشطة الإثارية ذات علاقة بمهمات تنمية المشكلات، وتمرينات خاصة تنشط من عملية التعلم، يستند البرنامج إلى افتراض مفاده أن الذكاء intelligence قدرة قابلة للتعلم والتعديل. ويمكن أن يستفيد من هذا البرنامج طلبة المرحلة الثانوية والأساسية، ويمتد تطبيقه من سنتين إلى ثلاث سنوات وفق هذا البرنامج يتعامل الطالب مع مهارات التقدير، والأعداد والتصميم والتقويم، وذلك اعتماداً على جهود الفرد، ومن ثم يتبع هذه التمارين عملية إثرائية ويتكون البرنامج من خمسة عشر أداة تعلمية-تعلمية، تبدأ بالأداة البسيطة وتنتهي بالأداة التي تحتاج إلى تفكير عالي الرتبة، وتهدف هذه الأدوات إلى تنمية جملة من مهمات التفكير منها، تقليل الاندفاع، وعمليات التفكير، والاستكشاف، والتخطيط والمثير المنتمي والمثير غير المنتمي إلى المهمة ودرجة توافر المنبهات في المشكلة.(نوفل،2010، ص48-49)-

4-برنامج الاستيعاب وحل المشكلات: Problemsolving and comprehension

يركز هذا البرنامج على أربعة مكونات لحل المشكلة: وهي مهارات الترميز، والمفردات، والعمليات الحسابية، الأساسية (Basic arithmetic operatuon) ،التفكير الدقيق(Precise Thinking) ويستخدم هذا البرنامج بشكل دوري برامج أخرى (Cotton,2001)

5-برنامج السهل لتنمية التفكير:

صمم هذا البرنامج فخرو(1998) مستخلصا أفكاره من عدة برامج عالمية في تدريس التفكير كبرنامج كورت، القبعات الست لديبونو، وحل المشكلات المستقبلة وقد سمي البرنامج بهذا الاسم اشتقاقا من الاحرف الأولى للمفردات الإنجليزية للمهارات العليا في سلم بلوم وهي التقويم Evaluation والتحليل Analysis والتركيب Syntheses. وقد تم بناء هذا البرنامج على الفلسفة التي تعتمد على المسلمات التالية:

توجد عدّة طرق واتجاهات لتعليم التفكير في المدارس والإيمان بأن التفكير يدرس للجميع، وإمكانية التعمق في تنمية مهارة واحدة أو عدّة مهارات في أن واحد. ويهدف البرنامج إلى تنمية قدرات العقلية عند

المتدربين على التحليل والتركيب والتقويم والنقد وحل المشكلات إبداعيا وذلك من خلال تزويد المتدرب بالآليات المختلفة وتقديم المهارات التفكرية في أنشطة محفزة على التفكير ومحتويه على معلومات ممتعة.

ويتكون البرنامج من خمسة دروس يحتوي بعضها على أربع جلسات، بينما يحتوي بعضها الآخر على خمسة جلسات وتقسم الجلسة إلى مرحلتين رئيسيتين هما:

الاستهلال: تقديم مشكلة أو أكثر إلى الدارسين ويتطلب منهم إيجاد حل لها وفي هذه المرحلة يشارك المدرب المتدربين في التوصل إلى الحل والهدف من هذه المرحلة استثارة المتدربين.

العرض: يقدم المدرب المفاهيم الجديدة او يوضح طريقة الحل، أو يتأكد من اكتساب المتدربين مهارات أساسية لحل المعضلة التي ستطرح أو طرح مواقف جديدة أو تدريب المتدربين على مهارة أو مهارات جديدة أو شرح مضمون المعضلة. ولحل المعضلات التي ستطرح يزود المدرب ببطاقة تفاعل يملأها المتدرب بالمعلومات المطلوبة في الجلسة أو البيت وهناك وقت محدد للإجابة كما توجد إجراءات واضحة للمدرب لاتباعها في إدارة الجلسات. (لوري، 2006، ص 90-91)

6-برنامج الفلسفة للأطفال: Philosophy For Childern

صمم هذا البرنامج ماثيو ليبمان mathew Lipman ومجموعة من مساعديه في جامعة (montclaire) في الولايات المتحدة الأمريكية، يتضمن البرنامج منهجاً دراسياً لتعلم التفكير، ويعود السبب إلى تصميم هذا البرنامج حينما اعتقد ليبمان أن المدارس فشلت في تعليم التفكير، ويرى أن عادات التفكير المستقلة يمكن ترسيخها لدى الطلبة من خلال عملية الممارسة والتدريب والمراقبة وفق برنامج التدريب معين. ويتكون البرنامج من قصص مكتوبة بطريقة خاصة تمثل نقطة البداية للمناقشة الفلسفية ويتكون صلب البرنامج من عدد من قصص الفلسفية القصيرة، مصحوبة بتعليمات خاصة للمعلم، وأشار ليبمان أن كل قصة لها موضوع مركزي وهذا الموضوع المركزي مصمم للتفكير العقلي. (حبيب، 2003، ص 60)

ووفق هدا البرنامج يتم تطوير مهارات التفكير والتفكير المنطقي الاستدلالي(Reasoning) من خلال المناقشة الصفية للموضوعات الفلسفية (Philosophical Topics) ونظم البرنامج حول ست قصائد، يتمكن من خلالها الأطفال من تطبيق التفكير الفلسفي لحياتهم العدية ومنهاج الدراسة يمتد عبر مرحلة الحضانة من الصف الثاني عشر(http://http:// www.sapere.net/ icpic_ 2001.htm (k-12))

جدول رقم (8) يبين الملامح الرئيسية لبرنامج الفلسفة من اجل الأطفال (حبيب، 2003، ص 60)

العمر الزمني	قصة الاطفال	كتيب للمعلم	المجال الفلسفي	المجال التعليمي
6-3 سنوات	Doll's Hospital (sharp,A ,M)	**الإحساس والشعور بعالمنا**	**تكوين المفهوم**	**المفاهيم الأساسية ما هو الصواب، والخيروالجمال؟**
7-6	Elfie	**الحصول على أفكارنا معا.**	**التفكير حول التفكير**	**اكتشاف الخبرة**
8-7	Kio & Gus	**التعجب في العالم.**	**التفكير حول الطبيعة**	**التعلم البيئي**
10-8	Pixie	**البحث عن المعنى**	**الاستدلال حول اللغة**	**اللغة والفنون**
12-10	Harry Stottlemier's Discovery	**الاستقصاء الفلسفي**	**مهارات التفكير الأساسية**	**التفكير والمنطق**
13-12	Lisa	**الاستقصاء الأخلاقي**	**التفكير في عالم الخلاق**	**التربية الأخلاقية**
15-14	Suki	**الكتابة: كيف ولماذا**	**التفكير في اللغة**	**الكتابة والأدب**
16سنة فأكثر	Mark	**الاستقصاء الاجتماعي**	**التفكير في الدراسات الاجتماعية**	**الدراسات الاجتماعية**

7- برنامج البناء العقلي: Structure of the Intellect (SOI)

ويستند هدا البرنامج إلى نظرية جيلفورد في البناء العقلي (Theory Guilford's Structure- of-Intellect)حيث قدم تصنيفا ثلاثيا للقدرات العقلية باسم بنية العقل متضمنته أنواع التفكير " العمليات، المحتوى، النواتج) (الطيطي، 2001، ص 50). ويعمل هذا البرنامج على تطوير 180 مهارة عقلية يبدأ من المستوى البسيط وصولا إلى المستوى العالي، وتعتبر السببية (التفكير المنطقي) من المكونات الأساسية للتعليم الناجح وفق هذا البرنامج. (نوفل، 2010، ص 51)

8- برنامج فكر: Think Program

صمم هذا البرنامج لطلبة المرحلة الثانوية، حيث يشتمل البرنامج على نشاطات لتنمية حل المشكلات وتعمل هذه الأنشطة على تشجيع الطلبة على مناقشة ميولهم ونتائجهم، والأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين، والعمل أيضا على تحليل مختلف العمليات السببية. (نوفل، 2010، ص 52.)

9-برنامج الصفر(مشروع الطيف): **Project Zero**

بدأ هدا المشروع عام 1981 من قبل عالمي النفس دفيد بركنز (David Perkins) المدير التنفيذي للبرنامج صفر (مشروع الطيف)، بالاشتراك مع العالم هيوارد جاردنر(Howard Gardener) وقد قاما بوضع مبادئ التعليم الجيد وفقاً للافتراضات الآتية:

1- أن التعلم هو التفكير، ويمكن تعليم التفكير للطلبة داخل الصف وخارجه.

2-التعلم يتضمن الفهم العميق، والاستخدام النشط للمعرفة.

3-توليد المعرفة.

4- الذكاء المتعلم.

5-التركيز على عملية الفهم والاستيعاب.

6-التعلم من أجل التميز للطلبة جميعهم.

7- القدرة على التعلم مع المواقف المعقدة والحل الإبداعي للمشكلات.(حسين،2003) نقلا عن (نوفل،2010، ص 52-53)

10-مشروع المغامرة: Adventure Project

صمم هذا المشروع لتنمية الخبرة لدى الطلبة الصفوف المتوسطة والعليا، حيث يهدف إلى تعلم الطلبة المحاور التالية: تعلم المواد الأكاديمية والأنشطة البدنية أو الحركية التي تعزز من مفهوم الذات لدى الطلبة، ويظم البرنامج خمسة جوانب أساسية يعمل على تنميتها لدى الأفراد وهي: الجوانب الأكاديمية، والوسائل الإرشادية، والتعلم البدني، والتصور المهني، والمشاركة الاجتماعية.

ومما يتميز به البرنامج أنه يجمع بين دفتيه المعلومات النظرية، وفي الوقت نفسه يستقصي التطبيقات المناسبة لهذه المعلومات، وربما يكون من اهتماماته الرئيسية تدريب الطلبة على مواجهة المشكلات والعمل على حلها ومن الآثار المترتبة على قيام الطالب بحل المشكلات التي تواجهه في المجتمع تنمية مفهوم عال للذات لدى الطلبة إضافة إلى تنمية الجانب البدني. (Cotton, 2001).

11-نموذج التعلم المستقل: Interdependent Learning Model

يشير فايسمان (Weissman) أن هذا البرنامج يستند إلى تعليم الطلبة الاستقلالية في حياتهم من خلال اللعب، ومن حيث استقلالية القرارات التي يتخذونها في أوجه أنشطة حياتهم اليومية، ويصلح هذا البرنامج للمتعلمين من الروضة حتى الصف السادس الابتدائي. ويقوم هذا البرنامج على مجموعة من الدعائم والتي تشمل أولوياته والمتمثلة في تدريب المعلمين على عملية إدارة الصف، والتي تتضمن مجموعة من الإجراءات التي يجب على المعلم أن يقوم بها وفق هذا البرنامج ومنها، ترتيب الغرفة الصفية، وتشكيل المجموعات الصغيرة من الطلبة، والتقويم الذاتي(Self- Evaluation) ومن المؤكد أن اختيار الألعاب التربوية تشكل بعداً أساسياً وفق هذا البرنامج، ويستند هذا البرنامج إلى أبعاد خمسة هي: بعد التوجيه والإرشاد، والنمو والتطور الفردي للفراد، وعملية الإثراء، والحلقات الدراسية، والدراسات المعمقة (cotton,2001)

12- برنامج سلسلة معرفة القراءة والكتابة: Literacy Links

يهدف هذا البرنامج إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من المهارات الأساسية لتطوير وحدات تعليمية- تعلمية مستقلة بالمعنى، والمحادثة والكتابة، ويتكون البرنامج من ثلاث مكونات رئيسية هي: استراتيجية القراءة والكتابة، والتركيز على المحتوى المعرفي للعملية التعليمية- التعلمية والمكون الثالث العمل على توظيف الحاسوب لتفعيل الأنشطة التعليمية- التعلمية. وللبرنامج فوائد عدة منها:

- يعمل على تطوير الوسائل التعليمية- التعلمية بهدف توظيفها في التعليم، وبخاصة في الغرف الصفية.
- يعزز عملية الفهم والاستبصار لدى المتعلمين.
- تعدد استراتيجيات التعلم والتعليم.
- المعلم متعاون ونشط في وحدات المقرر.
- المقرر يتضمن جملة من النشاطات التي تعطي الفرصة للطلبة لاكتساب المعرفة وتوظيفها.(نوفل، 2010، ص57)

13- برنامج تورانس لتعلم التفكير الإبداعي:

يعتبر تورانس من أوائل الباحثين في مجال الإبداع وتنمية مهارات التفكير الإبداعي وهو أول من نبه إلى إمكانية التدريب على الإبداع ومهاراته وحاول وضع أدوات واختبارات للكشف عن الإبداع، ويستخدم برنامج تورانس للتفكير الإبداعي أسئلة مفتوحة ومحفزة للتفكير لدى الفرد تسمح له بممارسة خياله التصوري في البحث عن حلول للأسئلة المطروحة حول الموقف الذي يتفاعل معه، وقد توصل تورانس إلى أنه برنامج ذو قيمة وفعالية في التدريب على الإبداع وتنمية مهارات التفكير الابداعي. (الصافي، قارة، 2010، ص 36)

14- برنامج التخيل:

ويهدف هذا البرنامج إلى توليد الأفكار المستمدة من التخيل، فالتخيل هو تدفق الأفكار وأحلام اليقظة لديه بحيث يمكنه من رؤية وسماع وشم وذوق الشيء المتخيل، وهو التمثيل الذهني لخبرات الفرد السابقة، وهو الطرق لمعرفة أفكاره ومشاعره، فالتخيل يعطي الموضوع الذي نعرفه بعضا من المعلومات البنائية مماثلة لتلك التي تحصل عليها من الخبرة الحسية المباشرة لذلك الموضوع، وهذا يعني أن المعلومات البنائية التي تشتمل عليها الصورة العقلية المتخيلة تؤكد في أحكامنا وأساليب تفكيرنا بنفس المستوى التي تؤثر فيها الخبرة الحسية المباشرة لذلك الموضوع (Thomas,1997). (الصافي، قارة 2010، ص37)

15-برنامج السؤال والفهم لتحسين التفكير والتعلم: Questioning and Understanding to Improve Learning and thinking

يعد هذا البرنامج من البرامج التي اهتمت بتنمية وتفعيل المناقشة الصفية لدى المتعلمين، من خلال عملية توليد وطرح الأسئلة المثيرة لعمليات التفكير وبالتالي فإن تدريب المعلمين على هذا البرنامج، يأخذ بعداً هاماً من أبعاد نجاح البرنامج، صمم البرامج للمتعلمين من مستوى الروضة حتى الصف الثاني عشر.

ومن الملاحظ على هذا البرنامج أنه يستند أساسا إلى عملية توليد الأسئلة وطرحها من قبل المتعلمين ومن المؤكد أن خط سير البرنامج يهدف إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، وبالتالي تخليق المتعلمين النشطين في الموقف التعليمي- التعلمي، ويمكن دور المعلم في التوجيه وتيسير التعلم للمتعلمين وبخاصة عملية إثارة الأسئلة وكيفية تصميم إجابة لها تستند إلى الفهم. ويشرف على تنفيذ البرنامج فريق من المعلمين والمشرفين التربويين المؤهلين لتنفيذ محتويات البرنامج ،والذي يتوقع أن يزيد من فعالية النقاش وتنمية عمليات التفكير بين المشاركين. (cotton, 2001))

16-برنامج التكتيك من أجل التفكير: Tactics for Thinking

يشير المعنى القاموسي لكلمة (Tactics) إلى معنى الترتيب والنظام، والتكتيك الحربي، (المورد، 2000، ص944) واصطلاحاً إلى معنى استراتيجية التي تعني فن القيادة،

صُمم هذا البرنامج لتنمية مهارات التفكير، حيث بدأ البرنامج في عام(1985)، من خلال مجموعة من الباحثين يرأسها روبرت مارزانو (Robert Marzano) ويهدف البرنامج إلى التركيز على الطلبة الذين يعانون من ضعف الثقة في تفكيرهم، ويركز على مهارات (التعلم من أجل التعلم) (Learning-to-Learn) وكمثال على هذا استراتيجية التفكير الاستدلالي، وهذا البرنامج يمكن أن يكون برنامجاً تكاملياً مع عناصر الخطة التدريسية.

17- برنامج الحل الابتكاري للمشكلات: TRIZ يستند هذا البرنامج إلى نظرية TRIZ المشتقة من الجملة الروسية " Troria Reshen iqyIzobreatatelskikh Zadatch " والجملة الإنجليزية المقابلة هي: Theory Inventive Problem Solving of ويعتبر من أهم برامج التفكير، وهو يخدم المخترعين والمصممين المبتكرين وهواة الاختراع والتصميم.

ولد هذا البرنامج في الاتحاد السوفياتي سابقاً على يد هنري التشيلر (Henry Altshuller) الذي تمكن من خلال دراسة المكثفة لمئات الألاف من براءات الاختراع من التوصل إلى أربعين مبدأ إبداعياً يستخدمها المفكرون في حل المشكلات التي تقف في طريق تنفيذ اختراعاتهم في مختلف جوانب النشاط الانساني. (شواهين،2010، ص 1) وقد استخدمت نظرية تريز منذ بداية التسعينات من القرن الماضي نظاماً ضخماً ومعقداً من الأساليب والأدوات، ويدرك المهتمون بهذه النظرية فوائد استخدامها في حل المشكلات التقنية بسرعة كبيرة من خلال تطبيق العديد من الأدوات.

فقد أدراك (Altshuller) من خلال قاعدة البيانات الضخمة التي قام بدراستها وتحليلها أن هناك عدداً صغيراً من الاستراتيجيات التي تتكرر عبر العديد من المجالات، وبعد دراستها تبين أن هناك أربعين استراتيجية استخدمت بشكل متكرر في حل هذه المشكلات، وتتمثل المهارة في استخدام هذه الاستراتيجيات في القدرة على تعميم المشكلة عن طريق تجريدها، ومن ثم تحديد الاستراتيجية المناسبة للاستخدام.

واشتقت هذه الاستراتيجيات في بادئ الأمر من خلال تحليل الاختراعات وبراءاتها في المجالات الهندسية والتقنية، ولكن الدراسات والأبحاث اللاحقة أكدت أن هذه الاستراتيجيات ذات الطبيعة الشمولية وأنها ادوات على درجة كبيرة من القوة والاهمية ويمكن استخدامها في كافة مجالات النشاط الانساني.

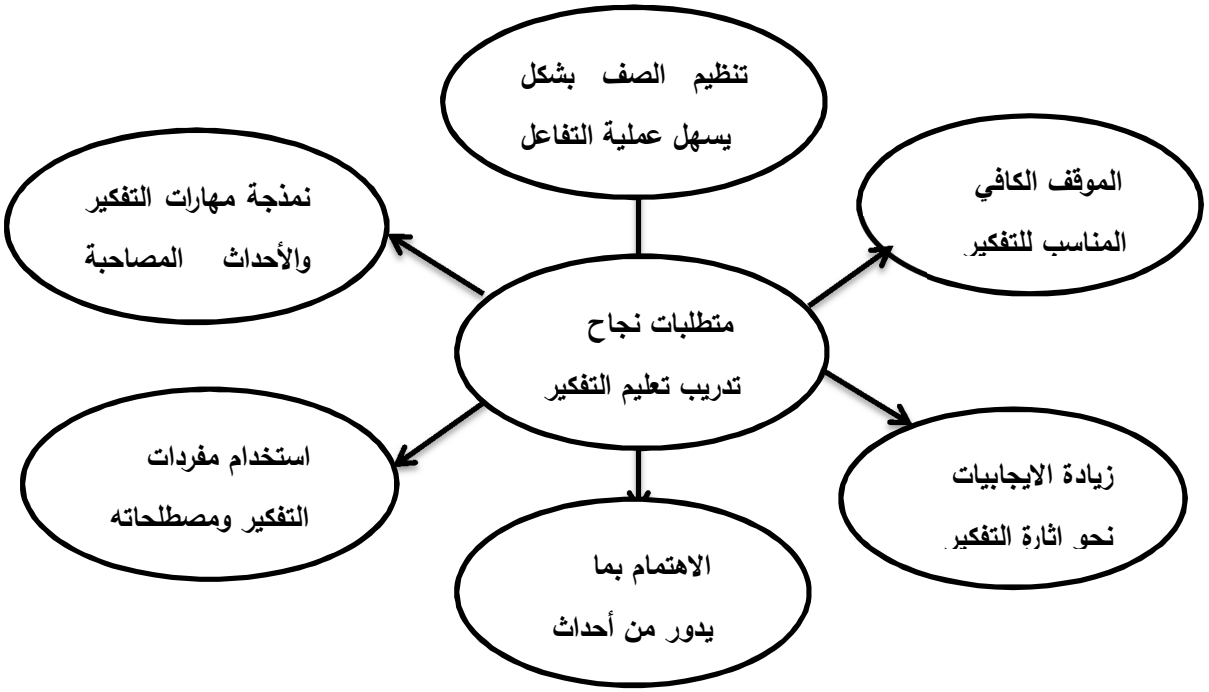
ومن أمثلة هذه المبادئ: مبدأ التقسيم/التجزئة، مبدأ الفصل/الاستخلاص، مبدأ النوعية المكانية، مبدأ الربط/الدمج، مبدأ العمومية/الشمولية، مبدأ التعشيش(الاحتواء أو التداخل)..(ابو جادو، 2004، ص 98)

يتضح من الاستعراض السابق لبرامج تعليم مهارات التفكير، أن غالبية تلك البرامج غربية وإن وجدت بعض برامج التفكير العربية مثل البرنامج الاثرائي للطلبة الموهوبين والمتفوقين الذي أعده كنعان وحسين (2004) بعنوان : برنامج فكّر ,وكذلك البرنامج الذي أعده كلنتن وفخرو (2000) بعنوان : تنمية مهارات التفكير المنهجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج : السهل لتعليم التفكير ،الذي أعده فخرو (2000)، إلا أن تلك البرامج تعد قليلة جداً إذا قورنت بالبرامج الغربية، مما يستدعي من المفكرين العرب والباحثين في هذا الميدان إجراء دراسات عربية تعنى بإنتاج وتصميم برامج لتعليم مهارات التفكير تنافس البرامج الغربية، وتتفوق عليها.

11-متطلبات نجاح برامج تدريب التفكير :

أن نجاح أي برنامج لتعليم وتدريب التفكير يتوقف على توافر مجموعة من العوامل أو المتطلبات حددها باير (Beyar) المشار إليه في (حمودة،2012، ص 15) على النحو التالي:

شكل رقم (12) متطلبات برنامج تدريب التفكير



خلاصة:

إن العمل الجاد على تصميم واتتاج برامج لتعليم التفكير لمستويات متباينة من المتعلمين يعد من الأولويات التي تنادي بها الدول المتقدمة لتعليم أبنائها ومن هذا المنطلق سعت الفلسفات ذات الشأن في هذه الدول إلى رصد الأموال اللازمة لتصميم مثل هذه البرامج خدمة لأبنائها الطلبة، وفي الوقت الذي يعد تصميم برنامج لتعلم التفكير أمراً ضرورياً، فإنه في الوقت نفسه يثير مجموعة من الأسئلة حول ماهية هذا البرنامج، ولعل طرح مثل هذه الأسئلة يعد من العوامل التي تنير الطريق أمام مصممي مثل هذه البرنامج ، مثال ذلك:

- هل استند البرنامج إلى أهداف واضحة المعالم بحيث تلبي هذه الأهداف الاحتياجات التي صمم من أجلها البرنامج.

- هل الفئة المستهدفة محددة.

- هل ثمة نظرية علمية أو نفسية تم الاستناد إليها في بناء البرنامج، وهل هده النظرية مدعمة نتائج البحث العلمي حول مدى فاعليتها.
- هل تم تحديد مهارات التفكير التي سيدرب عليها البرنامج.
- هل البرنامج يعمل على تنمية جوانب محددة في الشخصية.
- هل تم بناء خطوات إجرائية لتنفيذ البرنامج.
- هل الخطوات الإجرائية تتسق مع خصائص الفئة المستهدفة.
- هل تم رصد المواد اللازمة لتنفيذ البرنامج سواء مواد حسية أو مواد الكترونية.
- هل تم اقتراح استراتيجيات تعليمية– تعلمية لتنفيذ إجراءات البرنامج التدريبي.
- هل تم تحديد الزمن المتوقع لتنفيذ البرامج.
- هل تم إعداد مدربين مؤهلين للقيام بعملية التدريب.
- هل البرنامج يعد جزءاً من البرنامج المدرسي.
- هل البرنامج ينمي المهارات بشكل مستقل عن المنهاج المدرسي.
- هل تم توفير أو تصميم أدوات قياس موثوقة لقياس نتائج البرنامج.
- هل تم اشتقاق معايير لنجاح البرنامج أم أن معايير النجاح ذاتية.
- هل تم رصد المعطيات التي يمكن أن تعيق تنفيذ أو نجاح البرنامج.
- ما الجهات التي يمكن أن تسهم في تنفيذ أو نجاح البرنامج.

إن الإجابة على مثل هذه أسئلة يعد من مهارات التفكير التي يجب أن يمتلكها مصمم برامج التفكير، كما أن نجاح برامج التفكير تعتمد على العمل التعاوني التكاملي بين جميع الأفراد ذات العلاقة بالعملية التعليمية– التعلمية.

الفصل الرابع: الإبداع

تمهيد

إن التقدم العلمي الذي نعيشه اليوم هو ثمرة لجهود مضنية للعديد من المبدعين، فالعالم يدين للمبدعين من أبنائه بكل ما أحرزه من تقدم في مختلف مجالات الحياة، والعمل على استمرار هذا التقدم مرهون بإطلاق المزيد من الطاقات الإبداعية الكامنة لدى الأفراد، لذا فإن الاهتمام بتربية الإبداع يعد هدف أساسيا من أهداف المؤسسات التربوية بدءاً بالأسرة مروراً برياض الأطفال فالمدرسة انتقالاً للجامعة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، فالاهتمام بتعليم وتعلم التفكير الإبداعي شكل محوراً للعديد من الدراسات والأبحاث التي كشفت عن طبيعته وعن العوامل التي تؤثر في تنميته، وهذا ما نسعى لتوضيحه في هذا الفصل.

1- مفهوم التفكير الابداعي:

هناك من الباحثين من يفضل استخدام مصطلح الإبداع عندما يتعلق الأمر بالميادين الفنية والأدبية ومصطلح الابتكار في مجال الاختراعات العلمية والاكتشافات، إلا أننا في هذه الدراسة نستخدم المصطلحين للدلة على مفهوم واحد (الإبداع كمرادف للابتكار)

1-1- المدخل المعجمي لمفهوم الإبداع / الابتكار

إن تناول موضوع الإبداع في قاموس اللغة العربية واسع جدا " بدع " ، البديع ، المُبْتدعُ ، وهو من أسْماءِ الله الحُسنَى، لإبداعهِ الأشْياء وإحداثه إيّاها، وهو البديعُ الأوَّل قَبْل كل شيءٍ. وهو "إحداث شيء على غير مثال سابق وأيضا كما و رد في اصطلاح الحكماء إيجاد شيء مسبوق بالعدم" (وهبة، 1979، ص 211). وبأنه العمل والإنتاج على غير مثال سابق، أي التجديد والأصالة فيما يأتيه الفرد من أفكار أو نتيجة من فن أو أدب أو علم أو اختراع أو يقوم به من اكتشاف لشيء لم يكن معروفا من قبل، وإن كان موجودا كاكتشاف العالم الجديد أو منابع النيل على سبيل المثال (طه، 2003، ص1-2)

والمُبتدِعُ : الذي يأتي أمراً على شبهٍ لم يكن ابتدأه إياه، والبديع من أسماء الله عز وجل لإبداعه الأشياء وإحداثه إياها، قال الله جل شأنه: " بديعُ السّمواتِ والأرْضِ " (سورة البقرة،الأية:117)، أي خلقها على غير مثال سابق (طارق سويدان، محمد العدلوني، 2002، ص 15). والبديع أيضا: المبتدع. يقال جئتُ بأمرٍ بديعٍ ، أيْ مُحْدَثٍ عَجيبٍ، لمْ يُعْرفْ من قبْل ذلكَ (الزبيدي ، 1994) في (الخوجا، د.ت) .

أما الابتكار فمشتق من بكر –بكوراً: أي تقدم، أسرع. بكر- بكراً إلى الشيء: عجّل والبكور: المعجل الإدراك من كل شيء. ابتكر: تكلف البكور. وابتكرت المرأة: ولدت ولداً ذكرا أول ما ولدت. وابتكر الشيء:

ابتدعه غير مسبوق إليه محدثه. والابتكار عملية اسراع وتعجيل زمني لإنجاز عمل غير مألوف.(الألوسي، والزعبي،2002، ص62.)

ومصطلح الابتكار باللغة الإنجليزية Creativity يرجع في أصله اللاتيني إلى كلمتين الأولى Kere بمعنى النمو أو يسبب النمو، والثانية Create بمعنى يصنع To make ويرجع أيضا أصله اليوناني إلى كلمة Krainein بمعنى ينجز أو يحقق Fulfill ، كما يرجع إلى الفعل الإنجليزي يبتكر/يبدع Create أي أنه يسبب المجيء إلى الوجود أو الدفع به إلى التحقق في الوجود، وهو يعني أيضا يؤصل Originate . والصفة مبتكر / مبدع Creative تركز الانتباه على القدرة الابتكارية Creative ability أي أن من يتصف بهذا الوصف يكون مستحوذا على القدرات التي جعلته كفء لإنتاج عمل ابتكاري، كما أنه يكون مالكا للقوة والدافع والخيال، والاسم Creativity ابتكار يشير إلى خاصية أن يكون الشخص مبتكرا أو هي القدرة على الخلق The Ability to Create . (حنورة،1997، ص5)

1-2- المدخل السيكولوجي لمفهوم الإبداع

يرى دونالد ترفنجر(Treffinger) أن الإبداع من المفاهيم المحيرة التي لا يوجد للها تعريف محدد يحظn بالقبول في مختلف ميادين علم النفس. وأشار جروان (2002، ص84). بأنه "يتميز بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية انفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة ". والمتتبع لمجال الإبداع يلمس تباينا واضحا بين العلماء في تحديد تعريف واضح للإبداع، فبعض العلماء يقصدون بالإبداع القدرة (Ability) ، على خلق شيء جديد أو مبتكر تماما وإخراجه إلى حيز الوجود، بينما يقصد بعضهم الآخر في الإبداع العملية (Process) أو العمليات وخصوصاً السيكولوجية، التي يتم بها إبداع الشيء الجديد ذي القيمة العالية، في حين ينظر فريق ثالث إلى الإبداع في حدود العمل الإبداعي ذاته أو المحصلة، أو الناتج (product) المتميز المنفرد المفيد للمجتمع، كما أن هناك من ينظر للإبداع في ظل ظروف بيئية (press) أو الصفات الشخصية (person) التي يمكن من خلال مراعاتها تنمية الإبداع ،

ورغم تعدد تعاريف للإبداع واختلافها باختلاف زوايا رؤى منظريها ،إلا أن هناك اتفاق على أربعة محاور أساسية للإبداع، فقد أشار ماكينون (1962) (Mackinnon) نقلاً عن (الكناني،2005، ص 18-19) أن مفهوم الإبداع ليس مجرد "هيكل نظري"وإنما هو قاعدة أو "مبدأ عام" تندرج تحته الكثير من الأمور التقويمية حيث ميز بين أربعة مظاهر أو جوانب أساسية للإبداع، ويرى أنه لا يمكن دراسة الموضوع إلا إذا أحطنا به إحاطة شاملة لأنها تتداخل وتتكامل معا لتؤلف الظاهرة الإبداعية وهذه الجوانب الأربعة هي: الناتج

الإبداعي(Creative product)، العملية الإبداعية (process Creative)، الشخص المبدع (person Creative)، الموقف أو السياق الإبداعي(Creative press). وهو مااستخلصه رودز(1971) Rhodes من خلال جمعه لـ 57 تعريفا . أطلق عليها (Four Ps of Creativity))، تتفاعل لتغطي المعنى الوظيفي للإبداع (الأعسر، 2000، ص 14).

وتحقيقا لأهداف البحث الراهن سنركز على المحاور الأربعة السابقة الذكر التي حاولت تعريف الإبداع إضافة للمنظور التربوي .و فيما يلي عرض تفصيلي لهذه التعريفات :

1-2-1- تعريفات تركز على العملية الإبداعية Creative Process

يؤكد أنصار هذا الاتجاه على أن الإبداع هو عملية عقلية افتراضية يتضمن مراحل مختلفة ومتابعة يصل من خلالها الشخص المبدع إلى إنتاج شيء جديد، وقد تتراوح هذه المراحل بين 3-7 مراحل، والإبداع بهذه الصورة هو العملية العقلية الافتراضية في حد ذاتها و ليس في الإنتاج، وعلى ذلك يمكن اعتبار الإنتاج الابداعي أحد محكات الإبداع، ويرى بعض العلماء مثل هاريس (1959) Harris أن الفرق بين الشخص العبقري والعادي يكمن في سرعة الانتقال من الخطوة الأولى إلى الخطوة الأخيرة (سليمان،1998،ص57-96). وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات وفق التدرج الزمني لتاريخ نشر مفهوم الإبداع كعملية عقلية:

حدد جراهام والاس (Wallas G,1926) وفقا لتحليل هلمهولتز أربعة مراحل للعملية الابتكارية في كتابه " The Arte of Though" "فن الفكر" وهي: مرحلة الاستعداد أو الإعداد أو التحضير Preparation، مرحلة الكون أو الاختمار Incubation ، مرحلة الإشراف Illumination ، ومرحلة التنفيذ والمراجعة التوصل أو التحقق Verification (حنورة،1997،ص97).

وعرف سبيرمان (1930) Spearman الوارد في (مليجي،2000، ص 124) الإبداع على أنه عملية المبادرة التي يبديها الشخص بقدرته على اشتقاق من التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية وافترض ثلاث مراحل لعملية الإبداع هي: مرحلة إدراك الفرد للخبرة التي يمر بها، مرحلة إدراك العلاقات الموجودة بين جوانب الخبرة ، مرحلة استنباط المتعلقات وهي أقدر المراحل على الابتكار ففيها يمكن ارتباط أكثر من موضوع وعلاقة للخروج منهم بعلاقات جديدة.

أما روثمان (1931) Rothman فقد حدد سبع مراحل افتراضية للعملية الإبداعية هي: ملاحظة وجود صعوبة أو حاجة معينة، ثم تحليل هذه الصعوبة، ثم مسح لكل المعلومات الممكنة، ثم وضع حلول موضوعية،

ثم تحليل نقدي لهذه الحلول، ثم ميلاد فكرة جديدة، ثم التحقيق العلمي لاختيار هذه الفكرة . (سليمان، 1998، ص 67-68)

ويرى جيلفورد (1959) Guilford أن الابتكار هو تنظيمات بين عدد من قدرات الفرد العقلية وتختلف فيما بينها باختلاف مجال الابتكار، وينتج عنها أفكار جديدة، وتوجد ثلاث قدرات أساسية يبرز فيها التفكير الابتكاري وهي الطلاقة، المرونة، والأصالة. وحدد هاريس (1959) Harris ستة مراحل افتراضية للعملية الابتكارية، هي: وجود الحاجة إلى حل، ثم جمع المعلومات، والتفكير في المشكلة، ثم تسجيل الحل، ثم تأتي مرحلة التحقق من هذا الحل وأخيرا تنفيذ الأفكار (مسيحية، 2000، ص 15)

أما تورانس (1962) Torrance فيرى أن الإبداع عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له متعلم والبحث عن الدلائل ومؤشرات في الموقف، وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع الفروض حولها واختبار صحة هذه الفروض، والربط بين النتائج، وربما إجراء تعديلات، وإعادة اختبار الفروض. (الطيطي،2001، ص 53). فهو عملية تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف، والفجوات، والتنافر، والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة والبحث عن حلول، وتعديل للفرضيات، وإعادة فحصها، والتوصل إلى نتائج جديدة (Torrance,1963, P 22 نقلا عن (الأحمدي، د ت)

ويعرفه ميدنك (1964) Mednick بأنه "عملية صب عدة عناصر متداعية في قالب جديد يحقق احتياجات معينة أو فائدة ما. وتعد هذه الحلول أو العمليات إبداعية بمقدار جدة أو أصالة العناصر التي يشملها هذا التركيب". (الطيطي، 2001،ص 53)

في حين عرفه ماكينون (1970) (Mackinnon) أنه عملية تمتد عبر الزمن وتتميز بالأصالة وبالقابلية للتحقق، وحدد خمس مراحل افتراضية للعملية الابتكارية هي مرحلة الاستعداد (تحديد المشكلة)، ومرحلة تركيز الجهد لحل المشكلة، ومرحلة الكون(الحضانة)، ومرحلة الإشراف (الحل الفجائي) ثم مرحلة التحقق .(سليمان، 1998، ص 68).

أما عبد الغفار(1977، ص259-265) فقد نظر إلى الإبداع كعملية عقلية أقرب ما تكون إلى نموذج حل المشكلة و تتخذ هذه العملية مراحل أربع، تتضمن المرحلة الأولى اكتشاف المشكلة، موضع تفكير المبتكر وتحديدها، والمرحلة الثانية هي مرحلة جمع البيانات والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة، موضع البحث، والمرحلة

الثالثة هي مرحلة وضع المقترحات أو الأفكار أو الفروض من جانب المبتكر، والمرحلة الرابعة هي مرحلة التقويم، والتحقق من صحة ومناسبة ما يقدم من حلول.

وحسب سيترنبرج (1988) Sternberg الوارد في(الأحمدي، د ت) فالتفكير الإبداعي هو تفكير يشتمل على عمليات متعددة المراحل، ويشتمل على تحديد المشكلة، وتحديد الجوانب المهمة فيها، والوصول إلى طريقة جديدة في حل هذه المشكلة

أما ديبورا تيجانو، وآخرون(Debora et al ,1992) فيعرفه الإبداع بأنه عملية نمائية تعتمد على خصائص فريدة من نوعها تظهر عند كل فرد يدرب عليه مثله مثل مجالات النمو الأخرى (الحموي، 1997، ص 152-156)

ويعرفه جروان (2002) " أنه عملية تؤدي إلى إحداث تغير في المجال الرمزي لحضارة ما، وذلك من خلال تفاعل عناصر المنظومة التي تضم الفرد بمجاله المعرفي والخبرات " (الهويدي، 2004، ص 25)

واستقراءً للتعاريف السابقة يمكننا النظر للإبداع على أنه عملية عقلية تتضمن مراحل مختلفة ومتتابعة بدأً بتحديد المشكلة، وجمع البيانات والمعلومات انتقالاً لوضع الفروض التحقق منها، انتهاء بتقويم حلول التي يصل من خلالها الطالب إلى خلق الجديد سواء كان هذا أفكارا جديدة تماما أو حل مسألة بطريقة جديدة أو استخدام بعض الأشياء في استعمالات أخرى غير الاستخدامات التي صممت من أجلها .

1-2-2 تعريفات تركز على الإنتاج الإبداعي

ينظر أصحاب هذا الاتجاه للإبداع في ضوء إنتاج جديد ملموس، غير مسبوق أو مألوف، مفيد وذا قيمة اجتماعية فيما يلي عرض لمجموعة من التعاريف فسرت الإبداع كنتاج (Product).

عرف هارمون (1955) Harmon الإبداع بأنه إنتاج جديد سواء كان فكرة أو موضوعا أو شكلا جديدا، أو هو انتقال من عناصر قديمة إلى أخرى جديدة كما أنه لابد أن يمثل حلا لمشكلة وليس تجميعا عشوائيا لعدة عناصر. (مسيحية،2000، ص 16)

أما روجرز (1956) Rogers فيعرفه على أنه ظهور إنتاج جديد نابع من تفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات. (الطيطي،2001، ص 51)

ويعرفه دري فيدال (1956) Drevedhal على أنه قدرة الفرد على إنتاج تغيرات وأشياء وأفكار بأي صورة، بحيث تتميز بالحدة أو الحداثة بالنسبة لهؤلاء الأفراد. (منسي، 2003، ص16)

أما جيلفورد (1959) Guilford يعتبره تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة في تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة (الطيطي،2001، ص50)

ويعرفه ميد (1959) Meed بقوله "الابتكار هو عملية أو نشاط يقوم به الفرد وينتج عنه اختراع شيء جديد والجدة هنا، منسوبة إلى الفرد وليس منسوبة إلى ما يوجد في المجال الذي يحدث فيه الابتكار".(منصور، 1989،ص85)

ويعتبر كل من (Dehan & Havergerst,1961, P,167) أن الإبداع هو قدرة الفرد على انتاج شيء جديد ملموس ذي قيمة اجتماعية.

أما(Getzets Jackson,1962, P,15-18) فينظران للإبداع على أنه قدرة الفرد على انتاج أنماط جديد، وربط عنصرين كأن يضن أنهما غير متشابهان واكتشاف معاني جديدة لها قيم اجتماعية.

أما والاش وكوقان (1965) Wallach and Kogan يعتبران الإبداع أحد أبعاد التفكير ويعرفاه بأنه قدرة الفرد على إنتاج تداعيات معرفية ذات مستوى فريد (منسي،2003، ص 12)

ويعرف حنفي (1975، ص179) التفكير الإبداعي بأنه القدرة على الوصول إلى حلول جديدة، ولكنها صادقة، أو القدرة على خلق متوجات خيالية مقنعة وذات معنى.

وعرفه أبراهام (1977) Ebraham التفكير الإبداعي بأنه القدرة على توليد أو إنتاج أكبر عدد ممكن من الارتباطات التي تتصف بالتفرد و الجدة باستخدام محك واضح. (حبيب، 1990، ص3)

وعبر والاس (1985) (Wallace) عن الإبداع بالنواتج الأصلية التي لم تكن معروفة سابقا. (العزة، 2000، ص231)

أما سيد خير الله (1981، ص5) فيرى أنه قدرة الفرد على الإنتاج، إنتاجا يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة أو الحساسة للمشكلات كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير.

وفي ذات السياق عرف هميكر (1986) Meeker بأنه عبارة عن إنتاج فكري تباعدي Divergent Thinking product وهو القدرة العامة لإنتاج حلول أصيلة غير شائعة أو استعمال جديد لأمور غير مفهومة سابقا (سعادة،2003،ص244).

وعرفه الأشول (1987، ص28) بأنه القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الأصيلة غير عادية ودرجة عالية من المرونة من الاستجابة وتطوير الأفكار، فهو تفكير ذو نتائج خلاقة وليست روتينية ونمطية

ونجد أن روشكا (1989، ص19) يعتبره أنه القدرة على إنتاج جديد أو أنه عملية يتحقق النتاج من خلالها أو أنه حل جديد لمشكلة ما، أو أنه تحقيق إنتاج جديد ذي قيمة من أجل المجتمع .

و ترى صفاء الأعسر (2000، ص 14) أن الإبداع هو العملية الخاصة بتوليد منتج فريد وجديد بإحداث تحول عن منتج قائم، هذا المنتج يجب أن يكون فريدا بالنسبة للمبدع، كما يجب أن يحقق محك القيمة والفائدة والهدف الذي وضعه المبدع

أما نايفة قطامي ويوسف قطامي (2001) فيعرفاه على أنه نشاط فردي أو جماعي يقود إلى إنتاج يتصف بالأصالة و القيمة والجدة والفائدة من أجل مجتمع (يوسف قطامي، نايفة قطامي، 2001، ص 441)

كذلك الهويدي (2004، ص 24) يرى أن الإبداع يعني إنتاج شيء جديد يفيد فئة كبيرة من الناس لفترة معينة من الزمن و قد يظهر هذا الإنتاج على شكل نظرية أو لوحة فنية أو على شكل اكتشاف جديد.

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التفكير الإبداعي عبارة عن إنتاج جديد وهادف يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة والندرة والتداعيات البعيدة كاستجابة الفرد لمشكلة أو لموقف مثير وهو التفكير فيما وراء الأشياء المألوفة أو الواضحة وينتج عنه إضافة أفكار وحلول جديدة تؤدي إلى إنتاج جديد" ويتوفر على معايير أساسية هي المنفعة واستمرار الأثر والقابلية الاجتماعية من جانب أفراد المجتمع

1-2-3- تعريفات تركز على التفكير الإبداعي كقدرة عقلية

ركز أصحاب هذا الاتجاه على اعتبار التفكير الإبداعي قدرة عقلية له مكونات يصل من خلالها الشخص المبدع إلى إنتاج أفكار جديدة غير تقليدية فقد: حدد ويليامز Williams(1972) أربع جوانب للإبداع وهي:

- الطلاقة (Fluency): القدرة على إنتاج عدد كبير من الاستجابات في مواجهة موقف معين أو مثير معين.
- المرونة (Flexibility): القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لمثير معين في حين تمثل
- الأصالة (Originality): القدرة على التعبير الفريد أو القدرة على إنتاج الأفكار الماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة.

- التفاصيل(Elaboration): القدرة على إعطاء معلومات غزيرة عن فكرة أو إنتاج معين(منسي، 1993، ص 28)

ويرى جورمان (1974) Gorman أن التفكير الإبداعي تفكير تباعدي متشعب يتكون من عدة جوانب هي : "الطلاقة" فكرية /ذهنية، ارتباطية/تعبيرية، و"المرونة" تلقائية/ تكيفية"، والأصالة/الجدة، والتطور/التحسين، والحساسية للمشكلات، ذاكرة الأفكار، والقدرات الخاصة بإعادة التحديد/التعريف، وأخيرا قدرات التقييم (مسيحية، 2000، ص 20)

واتفق خير الله (1975،ص5)، والسيد (1977، ص319) مع جيلفورد (Guilford,1959) وتورانس (Torrance) على أن التفكير الإبداعي تتحدد قدراته الرئيسية في ثلاث وهي الطلاقة والمرونة، والأصالة

وحددت الأعسر (2000،ص193) الخصائص الأربعة التي تؤخذ في الاعتبار في عملية توليد الأفكار وهي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتفاصيل بتحرر عن برنامج الحل الإبداعي للمشكلات لـ اليكس أوزبورن (Osborn, A.F).

كما يرى حسين، محمد (2002، ص27-30) أن التفكير الإبداعي يتضمن قدرات أساسية هي :

- الطلاقة : القدرة على استدعاء أكبر قدر ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو مواقف مثيرة.
- المرونة : القدرة على إنتاج استنتاجات مناسبة لمشكلة أو مواقف مثيرة استجابات بالتنوع واللانمطية، وبمقدار زيادة الاستجابات الفريدة الجديدة تكون زيادة المرونة.
- الأصالة: القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.
- وإدراك التفاصيل: القدرة على إضافة تفاصيل إلى فكرة رئيسية ينتجها الفرد.

ويعبر المجموع الكلي (الطلاقة + المرونة + أصالة + إدراك التفاصيل) عن القدرة على التفكير الإبداعي.

أيضا يرى منسي(2003) أن التفكير الإبداعي هو عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية التي يمكن التعرف عليها و قياسها بواسطة اختبارات معدة لذلك و يستخدم في قياس التفكير الإبداعي أربع قدرات هي:

- الطلاقة: وهي قدرة المرء على الإتيان بأكبر عدد ممكن من الأفكار مهما كان نوعها.
- المرونة: وهي قدرة المرء على الانتقال من فكرة إلى أخرى مهما كانت مستوياتها.

- الأصالة : وهي قدرة المرء على الإتيان بفكرة جديدة لم تخطر على فكر أحد من مجموعته.
- التفصيلات: وهي قدرة المرء على الإضافة على الفكرة الأصيلة لجعلها أكثر رونقا وجمالا وملائمة لمواجهة مشكلة أو إقناع من حوله (منسى،2003، ص36-37)

أما الهويدي (2004) فيرى أن الإبداع يتكون من قدرات تتمثل في: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التحليل، التركيب، الاحتفاظ بالاتجاه الحساسية للمشكلات، تحديد المشكلة، التقييم، التنبؤ، التفكير المنطقي (الهويدي، 2004، ص 27-30)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التفكير الإبداعي يتكون من مجموعة من القدرات أو العوامل العقلية تتمثل في الحساسية للمشكلات، ذاكرة الأفكار، الطلاقة (لفظية، تعبيرية، ارتباطية، فكرية)، المرونة (تلقائية، تكيفية)، الأصالة، الجدة، التفاصيل، إعادة، التحديد/التعريف، التقييم، التطور/التحسين) ويمكن أن يصل الطالب المبدع من خلال هذه القدرات إلى التفكير الإبداعي الذي يظهر في إنتاج جديد ومتميز ونلاحظ مما سبق إجماع معظم الباحثين على أن الطلاقة، المرونة، والأصالة من القدرات الأساسية المكونة للإبداع وهي القدرات التي تسعى الدراسة الحالية لتنميتها لدى الطلبة الجامعيين ومعرفة مستوى التطور الحاصل فيها بعد الخضوع للبرنامج التدريبي موضوع البحث

1-2-4-تعريفات تركز على الإبداع في ضوء الخصائص الشخصية

وينطلق أنصار هذا الاتجاه في تعريفهم للتفكير الابداعي ضوء ما يتميز به الشخص المبدع من سمات العقلية ونفسية . فالإبداع حسب سمبسون (1922) Sempson هو المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي (الخلايلة، البابيدي،1997، ص129).

وفي نظر جيلفورد (1950) Guilford هو سمات استعدادية تضم طلاقة التفكير ومرونته والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة و إيضاحها بالتفصيلات، ويتناول وصف الشخص المبدع عادة ثلاث مجالات رئيسية هي: الخصائص المعرفية، الشخصية، التطورية (عبيد،2001، ص 85).

والإبداع في نظر بيرجسون (Berjson) انفعال قبل كل شيء، فالإبداع وإن كان عقليا فإن جوهره قائم على الحساسية والانفعال(حسين،2002،ص21).

ويرى محمود منسى (2003،ص37) أن الإبداع يتحدد بالعديد من الصفات الشخصية المبدعة كخفة الظل، وروح الدعابة، الشعور بالحرية، ومقاومة الضغوط، والانفتاح للخبرة، ورفض التقليد والمثابرة وتأكيد الذات.

وذكرت Clarck المشار إليها في (الهويدي،2004،ص24)أن المبدع يتصف بالانضباط الذاتي والاستقلالية، كراهية السلطة ومقاومة الضغوط الاجتماعية، القدرة العالية على التذكر، الميل للمغامرة، تفضيل المسائل المعقدة، و الميل إلى قراءة.

1-2-5- تعريفات تركز على الإبداع في ضوء المناخ البيئي المشجع:

ونقصد بالمناخ البيئي للإبداع أو البيئة الإبداعية بتلك الظروف أو المواقف المختلفة التي تيسر ظهور الإبداع أو تحول دون ظهور قدرات التفكير الإبداعي لدى الأفراد

و يذكر عبد السلام عبد الغفار(1977، ص 124) بعد عرضه لعدد من التعاريف للابتكار أن الابتكار أسلوب من أساليب الحياة يستطيع الفرد عن طريقه أن يعيش وجوده كما ينبغي أن يعيشه الإنسان

وتوصل تورانس (1980) (Torrance) نتيجة زيارته إلى اليابان أن معظم سكان اليابان مبدعون ويعود ذلك إلى المناخ الثقافي الذي يسهل ظهور الإبداع والذي من مظاهره الجد والنظام وبذل الجهد الكبير في العمل والانتماء للجماعة واحترام روح الفريق والتدرب الذاتي على حل المشكلات، وتنمية مهارات الإنتاج ومهارات التعاون منذ الصغر كما يشمل المناخ، النظام التربوي والمدرس بما فيها من مديرين ومعلمين، ومشرفين وأخصائيين وأدوارهم في تهيئة البيئة الصفية الملائمة للإبداع (الهويدي، 2004 ص 25).

وحدد Vangundy (1983) ثلاث مجموعات من العوامل التي تحدد بيئة الإبداع وهي البيئة الخارجية، البيئة الداخلية للأفراد داخل الجماعة، نوعية التفاعل بين أفراد الجماعة.(الاعسر 2000، ص 21).

ويرى محمد عبد الهادي حسين(2002 ، ص21) أنه لكي يتحدد الابتكار يجب أن تتسم الظروف البيئية بشيء من الحرية والأمن، والسماح للشخص المبتكر بحرية التفكير والتعبير عن أفكاره وخبراته مع تدريب الخيال وتشجيع الأفكار الأصلية، غير مألوفة، وهذه تحددها طبيعة البيئة التي يعيش فيها المبتكر وأساليب التنشئة الاجتماعية والظروف الاجتماعية والاقتصادية نظام التعليم والإعداد .

وحدد بعض الباحثين هذه البيئة التي تتوافر بها العوامل المسيرة لتفكير الإبداعي بدءا من الأسرة والمدرسة والمجتمع، حيث النظم والقوانين المشجعة والاهتمام وتشجيع جميع أنواع الابتكار والمواهب (منسي،203، ص 37).

وما يمكن استخلاصه من التعاريف السابقة أن الابداع هو محصلة العلاقة الشخصية للفرد مع محيطه الاجتماعي والطبيعي تنميه بيئة ديمقراطية تحترم حرية الفكر وتشجع على الإبداع

1-2-6- تعريف الإبداع من منظور تربوي:

عرف تورانس (1963) Torrance الإبداع على أنه عملية تساعد المتعلم على أن يكون أكثر حساسة للمشكلات وجوانب النقص والتغيرات في مجال المعرفة والمعلومات، واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة والبحث عن الحلول، والتنبؤ وصياغة الفرضيات واختبارها، وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نواتج جديدة يستطيع المتعلم نقلها للآخرين(العزة،2000، ص220) (حمودة،ع ، د ت،71).

ويرى فؤاد أبو حطب (1993) أن الإبداع هو أرقي مستوى النشاط المعرفي للإنسان وأكثر النواتج التربوية أهمية، خاصة بالنسبة لطلاب المتفوقين كما أنه نوع من التعليم الذاتي ويعتبر الإبداع من الناحية السيكولوجية نوع من التفكير التباعدي والتفكير التباعدي هو نوع من التفكير الإنتاجي ومنه ينتج الطالب حلول للمشكلات وفيه يتم إنتاج حلول متعددة للمشكلة الواحدة دون أن يكون هناك اتفاق مسبق على محاكات الصواب و الخطأ(أبوعميرة،2000،ص219).

ويعرفه اللقاني والجمل (1996،ص79) بأنه عملية عقلية يمر بها الطالب بمراحل متتابعة بهدف إنتاج أفكار جديدة لم تكن موجودة من قبل خلال تفاعله مع المواقف التعليمية المتعمقة في المناهج وتتم في مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته .

وحسب جبر (2000) هو عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعلومات واختلال الانسجام وما شاكل ذلك، وتحديد مواطن الصعوبة والبحث عن حلول وتكهن وصياغة فرضيات واختبار هذه الفرضيات واعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين .(الخوجا، د ت)

وأكثر التعاريف انتشارا للإبداع، هو تعريف مكتب التربية الأمريكي "إن الأطفال المبدعين هم الذين يتم تحديدهم والتعرف إليهم من قبل الأشخاص مهنيين مؤهلين، كما أنهم قادرون على القيام بأداء عال ويحتاجون إلى برامج وخدمات إضافية إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة العادية، في سبيل استثمار قدراتهم لمصلحة المجتمع" (الطيطي،2001، ص 54-55)

ومهما تعددت وتباينت الاتجاهات في تعريف التفكير الابداعي إلا أنها تنطوي على أن الإبداع:

- قدرة على رؤية الأشياء بطريقة جديدة أو رؤية المألوف بطريقة غير مألوفة
- تعلم من خبرات الماضي وربطها بمواقف جديدة
- تفكير بطرق غير تقليدية وتخطي لعقبات وحدود المنطق

- استخدام أساليب جديدة لحل المشكلات والنظر إليها من زوايا متعددة
- ابتكار شيء جديد منفرد وأصيل

واستناداً لما سبق يمكن النظر إلى التفكير الإبداعي نظرة شاملة متكاملة على أنه عملية عقلية يحوى طلاقة التفكير وتنوع الاستجابات للمثير، ومرونة التفكير والأصالة الأداء، وإضافة معلومات موسعة وتفصيلية إلى الأفكار الرئيسية، تزكيه سمات عقلية ونفسية، وتدعمه بيئة ميسرة لهذا النوع من التفكير لتعطي في النهاية إنتاج إبداعي أصيل، مميز ونافع للأخرين يساعد في تطور تربوي أو اجتماعي أو علمي أو يساهم في حل مشكلة ما بطريقة مبتكرة وغير مألوفة في فحص أكبر عدد ممكن من الفرضيات المتوفرة واختيار الأحسن والأنسب للواقع التربوي أو الاجتماعي أو وغيره. والإبداع بصفة عامة لا يحدث بإتباع الأساليب الروتينية والنمطية في أعمال الطلاب، فالطالب المبدع يدرك الأشياء التي لا يدركها الآخرون ويقترح حلولا وأفكاراً قد يعتبرها الآخرون غير منطقية وغير معقولة، ويميل إلى البحث عن كل ما هو جديد.

2- مكونات التفكير الإبداعي

إن الأبحاث والدراسات السابقة التي عنيت بدراسة الإبداع والتفكير الإبداعي قد زودتنا بتراث وأدب نفسي غني في شرح وتحديد القدرات المكونة للإبداع حيث يرى معظم الباحثين أن الخصائص الأساسية للتفكير الإبداعي هي: الطلاقة والأصالة والمرونة وهذا ما ذهب إليه كل من حنورة (1997) المهندي وآخرون (2001) (اللميع، العجمي، 2003، ص54)، وجيلفورد (1959) وتورانس (خير الله، 1975، ص9) وأبو عميرة (2000، ص221). السيد، (1977، ص319). إن هذه القدرات الثلاث تمثل في مجموعها التفكير الإبداعي، غير أن بعض الباحثين أمثال (منسي،2002، ص 370-372). حمدي (2004، ص 43-46)، حسين(2002،ص24-25)، والطيطى (2001،ص65- 66) وقطامي (2001، ص451-457) يضفون إلى هذه المكونات عنصر الحساسية للمشكلات وإدراك التفاصيل كما يضيف كل من (الترتوري والقضاة،2007، صبحي،1992) إلى ما سبق عنصر أو مهارة المحافظة على الاتجاه التي تضمن قدرة استمرار الفرد على التفكير في المشكلة لفترة زمنية طويلة حتى يتم الوصول إلى حلول جديدة .وسنركز من خلال دراستنا على المهارات الأساسية الثلاث المشار إليها سابقا والمتمثلة في الطلاقة والمرونة والأصالة محاولين توضيحها بشيء من التفصيل.

2-1- الطلاقة Fluency:

وتعني قدرة الفرد على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، فهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء

اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم تم تعلمها.(جروان،2005، ص218)؛ وهي قدرة الفرد على إنتاج أفكار عديدة لفظية وأدائية لمسألة أو موضوع معين، تقاس بكمية الأفكار التي يقدمها الفرد اتجاه موقف معين في فترة زمنية محددة مقارنة مع أداء الآخرين، لذلك فإن مقاييس قدرة الطلاقة تتنوع في تركيزها على جوانب هذه القدرة، ومنها:

- سرعة التفكير بذكر ألفاظ تبدأ بحرف معين أو مقطع، وتنتهي بحرف أو مقطع والتصنيف السريع للكلمات في فئات خاصة أو تصنيف الأفكار حسب متطلبات معينة، وذكر عدد من أسماء الحيوانات أو أشياء أو أكبر عدد من الاستعمالات للأشياء مثل علبة كبريت أو إعطاء عدد من العناوين للقصة
- إعطاء كلمات ترتبط بكلمة أو مفردة معينة مثل: عدد الكلمات التي ترتبط بكلمة حرب أو ليل أو ذكر عدد من الجمل ذات معنى تستعمل فيها كلمات أو أسماء معقدة (نايفة قطامي، يوسف قطامي،2001ص ص451–452) وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي موضحة فيما يلي:

2-1-1- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات Verbal fluency: هي السهولة في إنتاج كلمات تحت شروط تركيبية معينة ولا يلعب عامل المعنى دورا هاما فيها (محمد حسين، 2002، ص24). وتعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتصف بصفات محددة مثل:

- اذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تنتهي بحرف م
- اذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف س وتنتهي بحرف ي
- اذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من ثلاثة حروف وتنتهي بحرف هـ (الهويدي، 2004، ص27)

2-1-2- الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني Ideational fluency: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تفي بمطالب معينة في وقت محدد دون النظر إلى مستوى هذه الأفكار "من حيث الجدة والطرافة والمهارات" بصرف النظر عن طبيعة المادة التي تتمثل فيها "ألفاظ، أشكال، أشياء"، ومن أمثلتها:

- اذكر جميع الاستعمالات الممكنة لعلبة البيبسي
- اكتب أكبر عدد ممكن من العناوين للقصة التالية.(حسن حمدي،2004، ص 44- 45)
- اعط اكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على مضاعفة طول اليوم ليصبح 48 ساعة

2-1-3- طلاقة الأشكال Figural fluency: أي تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية وقد أطلق عليها جيلفورد الإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال حيث يعطي المفحوص شكلا على صورة كرة ثم يطلب إليه إجراء إضافات بسيطة بحيث يصل إلى أشكال متعددة (الطيطي، 2001، ص 55) وهي القدرة على الرسم لعدد من الأشكال أو الأشياء استجابة لمثير شكلي أو بصري مثل: كون تستطيع أقصى ما تستطيع من الاشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المغلقة او الخطوط المتوازية (جروان،2005 ،ص219)

2-1-4- الطلاقة الرموز: إنتاج تباعدي لوحدات الرموز ويسميه (ثيرستون) بطلاقة الكلمات وتتطلب هذه القدرة توليد عدد من الكلمات باعتبارها تكوينات أبجدية يعتمد فيها الطفل على مخزونه في الذاكرة، وتتضمن هذه القدرة، طلاقة الكلمات، وطلاقة الأعداد، وطلاقة لفظية وتعتمد على الحصيلة اللغوية التي طورها الطفل أثناء تفاعله مع المتغيرات البيئية (نايفة قطامي، يوسف قطامي، 2001، ص 452)

2-1-5- الطلاقة الارتباطية Associational fluency: تعني وعي الفرد بالعلاقات، والسهولة التي يستطيع بها تقديم الفكرة بطريقة متكاملة المعنى، وعادة ما تقاس هذه القدرة بأن يطلب من التلميذ أن يكتب المترادفات الملائمة لكلمات تعطى له.(أبو عميرة، 2000، ص 223). أو كما يراها فوزي إلياس غبريال (1976، ص97) أنها سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات تشبه في معناها الكلي تلك المعطاة في الاختبار.

2-1-6- الطلاقة التعبيرية Expressional fluency: القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الجمل التامة ذات المعنى والتي تحتوي على الكلمات المعطاة بالترتيب المعطى، وتعرف بأنها "القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة"(فوزي إلياس غبريال 1976، ص 97). كما تعني السرعة التي تترابط بها الكلمات في غصون وقت معين، وعادة تقاس الطلاقة التعبيرية بأن يطلب من المفحوص ترتيب كلمات لكي تؤلف نصا منظما ذا معنى (أبو عميرة، 2000، ص223)

2-2- المرونة Flexibility: ويقصد بها القدرة على تغيير الوجهة العقلية في التفكير أو التنويع في الأفكار، وتعدد زوايا النظر للمشكلة، وإيجاد طرق مختلفة لدراستها وحسب ماجدة السيد عبيد (2000، ص99) فالمرونة هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل لمسار التفكير مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف والمرونة هي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة. وتتخذ المرونة مظهرين هما: المرونة التلقائية والمرونة التكيفية

2-2-1- المرونة التلقائية Spontaneous flexibility: وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف معين يحدده الاختبار على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة ويتم قياس هذه القدرة باختيار الاستخدامات غير المعتادة لشيء معين مثل استخدام الصحيفة في آلاف الأشياء غير مجرد قراءاتها (اللميع، العجمي، 2003 ص28)

2-2-2- المرونة التكيفية Adaptive flexibility: وتعني قدرة الفرد على التحول من وجهة نظر إلى وجهة أخرى بسهولة وسرعة، فعند مواجهة الفرد لمسألة رياضية يبدأ حلها بطريقة معينة قد لا توصله إلى الحل النهائي، عندما يقوم الفرد بتحويل تفكيره إلى طريقة أخرى قد توصله إلى الحل النهائي، فمرونة التفكير تعني تغيير سلوك الفرد إلى سلوك جديد يوصله إلى الحل النهائي الصحيح (الهويدي، 2004، ص28)

2-3- الأصالة Originality :ونعني القدرة على إنتاج استجابات أصلية قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها، وتتميز الاستجابات الأصلية أيضا بالجدة والطرافة وفي الوقت نفسه بالقبول الاجتماعي (محمد حسين، 2002، ص25). وتقاس عن طريق احتساب كمية من الاستجابات غير الشائعة أو غير المألوفة التي تعد استجابة مقبولة لأسئلة على اختيار تداعي الكلمات، أو إعطاء ارتباطات ومعان بعيدة وغير مباشرة، بالنسبة لبنود اختبار النتائج البعيدة، وتقاس أيضا بدرجة المهارة أو البراعة في اختيار عناوين بعض القصص (الطيطي،2001، ص 55)

3- مستويات التفكير الإبداعي:Type of creativity

اتفق كل من الخلايلة (1997) والعزة (2000) على أن التعداد أو التباين أو الاختلاف في تعريف الإبداع أدى إلى محاولة التوفيق بينها بوضع مستويات أو أشكال لتفكير الإبداعي إذ قام تايلر Tayler بتحليل ما يزيد عن مائة تعريف للإبداع طرح فكرة مهمة حول التفكير الإبداعي، وهي فكرة مستويات الابتكار، ففي رأيه أن الإبداع يختلف في العمق وليس في النوع (الكناني ،2005، ص 34)، ومن غير الصائب التمييز بين الإبداع العلمي والإبداع الفني مثلا لأنه يتعدى حدود المحتوى، وتتمثل مستويات للتفكير الإبداعي التي حددها " تايلور" في:

3-1 الإبداع التعبيري Expressive: أي التعبير الحر المستقل الذي لا يكون للمهارة أو الأصالة فيه أهمية مثل رسوم الأطفال التلقائية و العبقرية(الحلايلة،1997،ص142) وقد أشار الكناني (2005، ص34) أنه

تتمثل في الرسوم التلقائية للأطفال وهو أكثر المستويات أساسية ويعد ضروريا لظهور المستويات التالية جميعا ويتمثل في التعبير عن المستقبل دون حاجة إلى المهارة أو الأصالة أو نوعية الإنتاج.

3-2-الإبداع المنتج: Productive حيث يظهر الميل لتقييد النشاط الحر التلقائي وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة. ويقصد به البراعة (Tractfuliness) في التوصل إلى النواتج من الطراز الأول مثال ذلك تطوير آلة موسيقية معروفة أو لوحة فنية أو مسرحية شعرية (العزة، 2000، ص 232).

3-3- الإبداع الابتكاري أو الاختراعيInventive: وأهم خصائص هذا المستوى الاختراع والاكتشاف اللذان يتضمنان المرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين الأجزاء التي كانت منفصلة من قبل، كأن يعبر المبتكر بإنتاجه عن طريقة جديدة لإدراك المثيرات. (الكناني ،2005، ص 35)

كما يقصد به البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لها بحيث يشكل ذلك إسهاما جوهريا في تقديم أفكار أو معلومات أساسية جديدة وعادة ما يخضع لمواصفات تحددها مؤسسة معينة بحيث يحصل صاحبه على براءة اختراع كما هو الحال بالنسبة لاختراع لأديسون "المصباح الكهربائي.

3-4- الإبداع التجديدي: Innovative: ويتطلب تعديلا مهما في الأسس أو المبادئ العامة التي تحكم ميدانا كليا في الفن أو العلم أو الأدب(الكناني ،2005، 35). ويعتمد على القدرة على الاختراق والتغلغل في فهم أساسيات ومبادئ وضعت من قبل آخرين (الخياط والخوالدة،2010، ص104) أي تقديم أفكار جديدة بعد اختراق قوانين ومبادئ في مدارس فكرية ثابتة مثل أفكار أدلر ويونغ بعد فرويد وأفكار كوبيرنكس بعد بطليموس.

3-5- الإبداع التخيلي أو المنبثق Imaginative

ويقصد به التوصل إلى مبدأ ونظرية أو افتراض جديد كليا يترتب علية ازدهار أو بروز مدارس وحركات بحثية جديدة كما هو الحال بالنسبة لأنشتاين وفرويد وشعراء المدرسة الرومانسية والمدارس الفنية المختلفة (العزة، 2000، ص233) ، وفي هذا المستوى نجد مبدأ أو افتراضا جديدا تماما ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريدا، حيث يتطلب هذا النوع من مستويات الابداع إلي فكر أصيل وتنوع في الأفكار المطروحة (أبو حطب وصادق، 1980)

4- مراحل عملية التفكير الإبداعي:

لا يكفي أن نفهم المهارات العقلية الهامة لممارسة التفكير الإبداعي إذ لابد من فهم المراحل التي تتم فيها العملية الإبداعية كما يوضحها أدب الموضوع ، إذ إن الفرد المبدع يمارس العملية الإبداعية بمعنى خطوات حل المشكلة أو الاختراع عن طريق مطابقة الأفكار والقدرة على ربط وتوصيل الأشياء الغريبة مع الشيء السائد وإنتاج المعاني، فالعملية الإبداعية عبارة عن مراحل متباينة تتولد في اثنائها الفكرة الجديدة وتمر هذه العملية بمراحل أربع حددها والاس (wallas) وزملائه أمثال مارك سبري (Mark Sberry) وهاد مارد (had Mard) وشرهان (Charhan) نقلاً عن (الطيطي،2001، ص65)

4-1- مرحلة الإعداد (التحضير)Preparation: وهي تهيئة حياة المبتكر للتوصل إلى الابتكار(عبد الفتاح ،2003، ص14). لا يمكن لأي عمل إبداعي أن يتم بدون عملية الإعداد والتحضير له فهو لم يأت من فراغ ولا صدفة بمعنى الصدفة ولا عفو الخاطر وتشمل هذه المرحلة جمع بيانات ذات صلة بالموضوع المراد إنتاجه كعمل إبداعي ويتم تحليلها وتصنيفها وتنظيمها وتحديد المهارات اللازمة له، وبعد ذلك تتم صياغة استنتاجات أولية عامة واسعة وشاملة إلى حد ما من المعلومات التي توفرت بعد جمعها ومن ثم فحصها وتمحيصها وتنفيذها واستبعاد ما هو غير مناسب منها ومع ذلك فإن الفرد تبقى المشكلة موضوع البحث قائمة لديه (العزة، 2000، ص 233-234)

4-2- مرحلة الاحتضان أو الكمون Incubation في هذه المرحلة يكون الشخص المبدع خاملا، ولا يظهر أي نشاط فكري يذكر، وفيها يستوعب كل المعلومات التي لها علاقة بالمشكلة ويتخلص من الأفكار والمعلومات التي ليس لها علاقة كما يكون الخيال نشيطا في هذه المرحلة، ويكون الفرد المبدع قلقا ومتوترا وقد أطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة المخاض لما يصاحب من توترات نفسية وتقلبات مزاجية، وتشير خبرات الأشخاص المبدعين أن إنجازاتهم الإبداعية تحدث خلال الأوقات التي يتركز وعيهم على موضوع آخر، أو عندما يكاد الإحباط أن يجهز عليهم (الهويدي، جمل، 2003،ص93) ويعتبرها عبد الفتاح (2003،ص14). مرحلة وسطى بين الاستعداد والإلهام (تفكير) والمتأمل لسير العظماء وخبرات الأشخاص المبدعين يجد أن إنجازاتهم حدثت خلال الأوقات التي يرتكز فيها وعيهم حول موضوع آخر أو منشغلين بأفكارهم الأولية البعيدة عن الحلول المقبولة التي يتوصلون إليها في النهاية، وهنا تجدر بنا الإشارة أنه لا يمكننا تحديد الفترة الزمنية التي تستغرقها هذه المرحلة فقد تدوم لسنوات أو تقتصر على بعض دقائق.

4-3- مرحلة الإشراق أو الإلهام Illumination: المقصود بمرحلة الإشراق اللحظة التي تولد فيها الفكرة الجديدة التي تؤدي إلى حل الموقف المشكل، وتتميز بظهور الحل الإبداعي بطريقة مفاجئة. وتعتبرها ماجدة

السيد عبيد أنها تلك اللحظة التي تفتق فيها التفكير فجأة عن حل أو بوادر حل المشكلة التي طالما شغلت حيزا كبيرا من النشاط العقلي خلال مرحلتي الإعداد والاحتضان، وأثناء الانتقال من مستوى الوعي الكامل بجميع حيثيات المشكلة إلى مستوى اللاشعور أو ما قبل الشعور الذي تتم فيه معالجة البيانات والمعلومات في أعقاب مرحلة التحضير والإعداد، إن الإشراف هو الخبرة التي تنتهي بحل اللغز المحير والشعور بالرضا والارتياح بعد معاناة ذهنية قد تطول أو تقصر لأنه لا يمكن التنبؤ بها أو استعجالها. (ماجدة عبيد،2001،ص107)

4-4- مرحلة التحقق Vérification : وهي مرحلة اختيار الفكر للفكرة الجديدة وتجريبها والتي تؤدي بدورها إلى إخراج الإنتاج الإبداعي إلى حيز الوجود وتتضمن الوصول إلى صياغة دقيقة للفكرة حيث يتم فيها تجريب واختبار الفكرة الجديدة التي توصل إليها المبدع، ويفضل أن يجرب كل مبدع فكرته قبل ان يعلنها، وأن يتأكد من صحتها، كما على الشخص المبدع أن يتوقع النقد من الآخرين، كما عليه ألا يستبعد ظهور ما ينقص فكرته أو نظريته في زمن ما وفي مكان ما. ويرى عبد الفتاح (2003 ،ص14) أن الفرد في هذه المرحلة يحاول بيان صحة ما تحقق عن طريق وضعه موضع الاختبار لبيان صحته.

إن مرحلة التحقيق تفيد الشخص المبدع في التعرف إلى مواطن الضعف والقصور في فكرته أو نظريته الجديدة وفي التاريخ يوجد أمثلة متعددة لنظريات صحيحة رفضت في البداية وعند مراجعتها بعد زمن ثبتت صحتها مثال ذلك تقديم ارستارخوس(Aristarchus) لفكرة دوران الأرض حول الشمس ولم يستطع إقناع الآخرين إلى أن جاء كوبرنيكس (Copernicus) بعد 800 عام وأثبت صحة دوران الأرض حول الشمس، كذلك لم تحظى النظرية النسبية لأنشتاين باهتمام خارج ألمانيا طيلة سبع سنوات من عام 1905 إلى 1912 إلى أن جاءت البحوث التجريبية لتقديم أدلة على صحة نظريته بعد أربعة عشر عاما من إعلانها. (الهويدي، جمل، 2003،ص93)

ويتفق كل من (Osborn,1991) (Jordan,1995) (Freeman,1996) (عبد الفتاح،2003، ص14) (محمد، 2004، ص3) مع ما أورده كل من والاس (Wallas) وزملائه في خطوات ومراحل عملية التفكير الإبداعي. إلا أن باستر (Paster) أضاف إلى المراحل السابقة مرحلة أخرى هي مرحلة الجهود التي تقع فيها بين مرحلتي الإعداد والاحتضان ويتم بهذه المرحلة إنتاج عدد هائل من الأفكار المفيدة (الطيطي، 2001، ص 65-66)

وأورد عبد السلام عبد الغفار (1977، ص 256-257) تصورا ديناميا للنماذج المختلفة لمفهوم العملية الإبداعية حيث قال: إن تلك العملية العقلية تبدأ بالتعرف على المشكلة وتنتهي بتقديم الناتج الإبداعي، وتسير هذه العملية وفق مراحل معينة تلي كل منها الأخرى، ولكل مرحلة بداية ونهاية إذ تبدأ المرحلة بنهاية المرحلة

السابقة وتنتهي ببداية المرحلة التالية لها، وعلى الرغم مما نلاحظه من نظام في هذه العملية، فقد يحدث تداخل بين هذه المراحل، وقد يحدث توقف في مرحلة ما، ثم عودة إلى مرحلة سابقة. فهناك إذن مرونة في النظام الذي تسير وفقه العملية الإبداعية.

وجاء في عرض (حمودة،2012، ص25) لمراحل العملية الإبداعية أن هناك من يرى أنها تمر بمرحلتين أساسيتين هما: –مرحلة التفكير العظيمة: وتستخدم فيها طرق التفكير المبدع والخيال للبحث عن الفكرة الجديدة وتوجيه التفكير نحو الحل.– مرحلة التوسع والتطوير: وهنا لابد من إيجاد المتطلبات لتطوير الفكرة وتحقيقها عمليا

فيما يرى هلمهولتز (Helhmholtz) أن العملية الإبداعية تمر بثلاث مراحل هي: التشبع (Saturation) وتشمل جمع البيانات والحقائق والمشاعر التي تساعد في نمو الأفكار الجديدة ،الحضانة (Incubation) وتشمل مرحلة إعادة تنظيم الموقف المشكل بطريقة جديدة وتحدث دون جهد واع، الإشراق والإلهام (Illumination) ويحدث عندما يأتي الحل للمشكلة من العقل.

فيما أورد شافي (2000) (Chafee) أن جوردن (Gordon) يرى أن مراحل عمليات الحل الإبداعي للمشكلات هي: الإحساس بالمشكلة، التحديد والتحليل المختصر للمشكلة، فهم الأفراد للمشكلة (أهدافها وطريقة حلها)، الراحة من التفكير في المشكلة، التخيل المناسب، التطبيق العملي لنتائج التخيل المناسب للمشكلة.

وفي الأخير لابد من الإشارة إلى أن هذه المراحل لا تحدث إلا إذا أثارت الفرد مشكلة ما. وما يترتب عنها من محاولات لإيجاد حل لها. غير أن استعراض مراحل عملية التفكير الإبداعي لا يعني بالضرورة أن كل إبداع لابد أن يمر بهذه المراحل على الترتيب إذ أنه من الممكن تداخل هذه المراحل فيما بينها بحيث تتقدم مرحلة على سابقتها.

5–خصائص التفكير الإبداعي:

من أجل أن يكون هناك تفكير إبداعي، فلا بد من توفر مجموعة من الخصائص للتفكير الإبداعي أهمها. (شطناوي ،1990)

- أصيل: أي قادر على إنتاج الجديد من الأفكار والأشياء.
- مرن: أي قادر على النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة.
- مفيد ونافع: أي قابل للتطبيق والانتقال.
-

- حساس للمشكلات: أي قادر على رؤية وإيجاد حلول مختلفة لها وقادر على ملاحظة النواقص والتناقضات في البيئة.
- خلق تراكيب جديدة من عناصر قديمة.
- يتحسس طريقه في جميع خطوات عمله فالإحساس هو الوسيلة الأولى في إدراك العمليات والعلاقات.
- – يفتح المفكر نفسه للعالم فيصير أكثر قربا إلى ما يحيط به من أشياء فيجعل من عالمه الخارجي وحدة متكاملة مع عالمه الداخلي.
- يفتح المفكر نفسه للعامل الداخلي فتندمج بذلك أحداثه الماضية مع الحاضرة والمستقبلة بأسلوب طبيعي غير متكلف (شطناوي ،1990).

كما حدد حسين (2002، ص35) ثلاث خصائص أساسية للتفكير الإبداعي وهي:

- الجدة: فالناتج الجديد هو ما ينتج لأول مرة في مجتمع معين، أو بين جماعة معينة في مدى زمني معين، وهو ما يختلف عما هو موجود في الجماعة ومتداول بينها.
- المغزى: الناتج الابتكاري يرتبط بالحقائق الموضوعية المحيطة بالمبتكر، وله معناه وأهميته في هذا المجال الذي يتناوله وكلما ازدادت أهميته ودلالته كان ذلك مؤشرا لمدى ارتباطه بحياة الفرد والجماعة.
- استمرارية الأثر: كلما استمرت الآثار المترتبة على الناتج كان ذلك دليلا على أهميته ومعناه بالنسبة إلى مجاله، وبقدر ما يمثل الناتج إضافة أساسية بقدر ما تستمر آثاره.

من خلال ما سبق يمكننا استنتاج بعض الخصائص والمميزات الخاصة بالتفكير الإبداعي وهي:

1- **الجدة والأصالة** والمقصود بها أن التفكير الإبداعي عملية تنتج عنها إصدار عمل جديد اختراعا كان أو فكرة لم يسبق لها مثيل من قبل، أو شيء موجود من قبل لكن في قالب جديد، لأنه في غياب الأصالة يفقد هذا العمل أو المنتوج صفة الإبداع كون هذا الأخير عملية ذات مسار جديد يختلف عن مسارات التفكير القديم

2- ظاهرة عملية: الإبداع هو البحث عن معرفة جديدة تسهل حياة الفرد كون أن الإنسان بطبعه يميل لفهم الظواهر والأحداث المحيطة به، ومحاولة تفسيرها بغية الضبط والتحكم فيها وتسخيرها لصالحه، وكل مشاكله من خلال إيجاد أدوات ووسائل وأساليب علمية حديثة للتعامل مع هذه الظواهر.

3- عملية إنتاجية: بحيث لا يمكننا أن نطلق لفظ إبداع على شيء كامن، أو فكرة كامنة، لم تظهر للوجود. بل لابد أن يظهر في شكل عمل أو إنتاج يساعد في حل مشكلة معينة، ومواجهة متطلبات المجتمع وحل أزماته.

4- عملية مفيدة: إذ يجب أن يكون الإنتاج الإبداعي فكرة كان، أو اختراعا ذا قيمة ومقبولا اجتماعيا، أي لابد أن يرضي مجتمعه ويقبله على أساس أنه مفيد ونافع. وهذا ما أكده (Stein) (المليجي، 2000 ص124) لأنه من غير المنطقي إطلاق صفة الإبداع على شيء لا طائل منه.

5- عملية تفاعلية: فالإبداع يرتبط بنوع معين من الأشخاص يعيشون في واقع اجتماعي معين ويتأثرون بما ينطوي عليه هذا الواقع سلبيا أو إيجابيا، فغالبا ما يكون الشخص المبدع على وعي عميق بعالمه الذي يعيش فيه، فهو بدرك حاجاته ومتطلباته فتتكامل كل من خبرة الفرد الذاتية والواقع الخارجي والبيئة وظروف الحياة في إنتاج عمل إبداعي لمواجهة متطلبات الفرد والمجتمع معا، أي نتاج تفاعل الفرد مع البيئة بغرض تعديل البنية المعنوية للمجتمع كما في حالة الإبداع الفني والأدبي أو تغير وجه الحياة المادية للمجتمع كما هو الحال في الإبداع العلمي والتكنولوجي.

6- صفات الشخص المبدع

يتميز المبدعون بعدد من الصفات العقلية والشخصية والنفسية والاجتماعية، تلك الصفات التي الصفات التي قد يتفق عليها علماء وباحثين في موضع، وقد يختلف عليها في موضع آخر، كونها يمكن أن تتوفر كلها أو بعضها في الفرد الذي لديه القدرة على الإبداع، وغياب بعضها لا يعني عدم القدرة على الإبداع، وإنما هي صفات مساعدة ومؤثرة وعلى القائمين على التربية والتعليم والتدريب اتخاذ الأساليب المناسبة لتنمية مثل هذه الصفات.

تمكن ماسلو (1959) Maslow من خلال بحوثه ودراساته أن يحدد قائمة بالخصائص والسمات العامة للأشخاص الذين حققوا ذواتهم ولديهم نمط خاص من الإدراك وقدرة فائقة على التعبير والسلوك التلقائي، ينجذبون إلى الأشياء الغامضة ولا يخافون من المجهول. يفصلون بين اللعب والعمل، أكثر تقبلا لذواتهم،

لا يخافون النقد، لديهم وقت للمتعة والإبداع، يميلون إلى الاندماج في الخبرات التي تتطلب سمات خاصة ولديهم نوع من التكامل الداخلي والتكامل مع العالم من حولهم (قطامي، ن، قطامي ،ي،2001،ص 447)

ويرى فروم (Vromm ,1959) أن الخصائص التالية ضرورية للإبداع وهي القدرة على مواجهة المواقف المحيرة والغامضة، القدرة على التركيز والتفاعل مع الخبرات كمبدع وعنصر أصيل في صنع المواقف،

ميل المبدع لأن يكون كل يوم في حياته بمثابة ولادة حياة جديدة، القدرة على احتمال التوتر الناجم عن التفرد وتقبل الصراع، لديه ثقة بالآخرين ويحترم أفكارهم ومشاعرهم. (قطامي، ن، قطامي ،ي،2001،ص، 497). ومن الصفات الذي ذكرها كارين و صند (Carin and Sund, 1970) وكالفن تايلور (Taylor, 1965) الآتية: حب الاستطلاع والاستفسار، الرغبة في التقصي والاستكشاف، تفصيل المهامات والواجبات العلمية الصعبة، مرونة التفكير، الثقة في النفس، تعدد الأفكار وتنوع الإجابات، العمل الجاد بدافعية ذاتية، القدرة على التحليل والتركيب، المبادأة في مجال عمله، الاستقلالية في العمل والفكر والحكم، قد يميل إلى الانعزالية والانطواء، متحرر وثائر ولكنه يجاري المعايير الاجتماعية ولا يخرج عنها، مندفع ويثار بسرعة (الهويدي، 2004، ص 36-37)

كما ذكر مصري حنورة (1997، ص22) أن من أهم ما يميز المبدعين على وجه العموم أنهم يميلون إلى تفضيل المركب على البسيط بمعنى يستجيبون للمثيرات أو الموضوعات المعقدة والخصبة، كما يتميزون بخصوبة الخيال والقدرة على التحرر من الواقع المحيط بهم.

وتوصلت ماجدة السيد عبيد (2001، ص 86-88) إلى عدة خصائص للمبدع من أهمها: الذكاء المرتفع، الخيال الواسع، القدرة على التفكير المجازي، القدرة على استيعاب المواقف المختلفة، إثارة الأسئلة المبدوءة ب "لماذا" حول المعايير والافتراضات القائمة، حب الاستطلاع، التأثير على المحيط، دافعية داخلية مرتفعة، الميل للبحث، التأمل والانسحاب من المواقف الميؤوس من تطويرها أو تعديلها، غالبا هم من المواليد الأوائل في أسرهم، وأنهم عانوا من فقدان أحد الوالدين أو كليهما، ومروا بمواقف حياتية غير عادية وعاشوا في أجواء خصبة ومشجعة ومتنوعة.

من خلال استقراء ما جاء من خصائص في الأدب النظري يمكننا تلخيص أهم هذه الصفات في الفئات التالية:

- **صفات ذهنية أو معرفية:** يمتلك درجة مناسبة من الذكاء عادة ما نكون أعلى من المتوسط، قوة الذاكرة، امتلاك ثروة معلوماتية مقارنة بالأشخاص العاديين، يحب التأمل الذهني، واسع الخيال، دائم التساؤل، يتمتع بالاستقلالية في التفكير، يركز على النقد البناء، يفضل التعامل مع الأشياء المعقدة، متعدد الميول والاهتمامات، يميل إلى إيجاد أكثر من حل واحد للمشكلة.
- **صفات نفسية:** قادر على التكيف بسرعة مع المتغيرات، متفائل بطبيعته، لا ينهزم ولا يهرب من المشكلة بسرعة، يهتم ويتحمس لأفكاره ومشروعاته الشخصية ويتبناها ويظل وراءها حتى ينتهي من تنفيذها، الثقة بالنفس، قوة الإرادة، القدرة على تحمل المسؤولية، طموح عالي جدا.

– **صفات علمية:** لا يحبذ الأعمال الروتينية، الميل إلى المغامرة والتجريب، القدرة على التعامل مع المواقف الغامضة وحل المشكلات الصعبة، يثابر على عمله ويتابع أفكاره بجدية بالرغم من معارضة الآخرين، لا يهتم بالرسميات التنظيمية، أوراقه فيها فوضى وعدم ترتيب.

– **صفات إنسانية:** قادر على مقارنة ضغوط الجماعة، لديه حسن مرهف، يحب الدعابة، يفضل العمل في بيئة مشجعة تنطوي على عناصر الدعم والتحفيز، يحب الثناء والمدح، شجاع ومقدام، الانفتاح على التجارب الإنسانية وعلى المحيط الخارجي، يحتمل المضايقات ويتسامح مع المنازعات، يستمتع بالجمال، صبور

7-المهارات الهامة لممارسة التفكير الإبداعي:

ويقصد بها المهارات الهامة للمبدع والتي لابد أن يتدرب عليها، وهي مهارات تضمنتها برامج التدريب على عمليات التفكير المختلفة، وهي التي توصل الفرد إلى إنتاج الجديد كما ونوعا، وصنفها مصطفى(2007) الوارد في(حمودة،2012، ص 22) وفق ما يلي:

أولاً: مهارات استقبال الأفكار، وتضم مهارات: استقبال الأفكار، البحث عن الأسباب والنتائج، الربط والتشابه بين الأفكار، الملاحظة، البحث عن الاحتمالات، تذكر الأفكار.

ثانياً: مهارات تنظيم الأفكار، وتضم مهارات: تحديد الأهداف، البحث عن البدائل، التصنيف, التخطيط، صياغة الأفكار

ثالثاً: مهارات تحليل الأفكار، وتضم مهارات: التعبير عن الأفكار، التشابه بين الأفكار، مناقشة الأفكار الإبداعية، منطقية الأفكار(الفرض والاستدلال)، حل المشكلات، تحليل الأفكار.

فيما أضافت السرور مهارات أخرى لما سبق وهي: التصور، والتخيل، والتحويل، وتخطي الحدود، والحدس، والتنبؤ، ومقاومة الأفكار الأولية غير الناضجة. والفهم الجيد والواضح للمهارات الهامة لممارسة التفكير الإبداعي يحدد المهارات الواجب تضمينها في البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الإبداع، فالدراسة الحالية تهدف لتنمية خيال الطبة من خلال صياغتهم لأفكار غريبة متخطين بها حدود المنطق وتحويلها إلى إبداع، وذلك بملاحظة ما حولهم، وتوظيفهم لمهارات الربط والتشابه مهم لتذكر الأفكار وصياغتها بوضوح ليتسنى لهم التعبير عنها ومناقشتها ليصلوا في النهاية لحل مشكلاتهم بطريقة إبداعية مقاومين بذلك الأفكار العادية وقد تم تضمين مهارة التحليل، التخيل والتصور والتحويل في قائمة لتحديد احتياجات الطلبة لمهارات التفكير الواجب تضمينها في البرنامج للتدرب عليها.

8- العلاقة بين التفكير الإبداعي والذكاء:

العلاقة بين الذكاء والإبداع محلاً لاهتمام كثير من الباحثين خاصة أن درجات اختبارات الذكاء والإبداع كانت مترابطة ومتلازمة إلى حد كبير (الصافي،ع،1997،ص64)، وقد ذكرت أمابيل (Amabil,1984) أن الذكاء هو أحد عناصر القدرة الإبداعية وهو ضروري ولكنه ليس كافياً للإبداع إضافة إلى ذلك توجد عناصر ضرورية للإبداع لا يمكن أن تخمن بواسطة اختبارات الذكاء التقليدية والعلاقة بين الذكاء والإبداع ليست مطردة فلا تؤدي زيادة أحدهما إلى زيادة الأخر ولا العكس كذلك (الصافي، 1997، ص 65) مما سبق يتضح أن الإبداع من المهارات التي يمكن أن يكتسبها أي طالب بغض النظر عن مستوى ذكائه, ويعزز هذا أيضاً ما ذكره ماتشادو في أبحاثه عن الذكاء (أن العبقري ليس رجلاً خارقاً، ويمكن لأي رجل عادي أن يكون ذلك الرجل الخارق (علي، 2000، ص 10).

والذكاء طاقة كامنة؛ أما التفكير فهو المهارة التي من خلالها تستخدم تلك الطاقة الكامنة (حبيب، 2005، ص 13)، فالتفكير هو المهارة الفعالة التي تدفع بالذكاء إلى العمل، وقد يتحد الذكاء الرفيع بدرجة عالية من مهارة التفكير؛ إلا أنه من الضروري أن يحدث ذلك؛ إذ قد يكون الأمر على العكس من ذلك يترافق الذكاء المتواضع مع درجة عالية من مهارة التفكير (علي، 2000، ص 11)

ويوجد اتفاق شبه عام بين الباحثين من أجل تحقيق نتاجات إبداعية عالية لا بد من توافر حد أدنى من الذكاء يختلف من مجال إلى أخر في مجالات النشاط، العلمي أو التربوي أو الفني وغيرة، هذا وعندما يتجاوز الذكاء حداً معيناً ليس من الضروري أن يقود ذلك الذكاء إلى نمو في الإبداع، فالحد الأدنى الذي يتطلبه الإبداع العلمي مثلاً وفق ما يراه بعض الباحثين يعادل نسبة ذكاء (110 – 120) درجة، أما الحد الأدنى للذكاء المطلوب في الإبداع الفني (95 – 100) درجة ، ويبين لنا هذا ورغم التباين في درجات الذكاء من مجال إلى آخر ضرورة توفر عنصر الذكاء، كمطلب أساسي للاكتشافات والاختراعات العلمية والثقافية والفنية

9- العوامل المساعدة على ظهور التفكير الإبداعي:

تسهم البيئة والمحيط الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد بكل ما يحويه من عادات وتقاليد وقيم ومعتقدات واتجاهات بشكل كبير على تنمية قدرات التفكير الإبداعي، فهو يعمل على بقائه واستمراريته إذا كان يشجع التطور والاختراع وروح الاستقلالية والاعتماد على الذات. كما قد يعوق ويعرقل ظهوره ويمنع استمراره إذا كان هذا السياق الثقافي والاجتماعي يأخذ بمبدأ التبعية ويعتمد على كبت الحريات والقدرات الإنسانية، وذلك أن القدرة على التفكير الإبداعي موجودة لدى جميع الأفراد لكن الاختلاف في درجة الإبداع يرجع لاختلاف الأفراد

في المكان والزمان وهذا ما أكده علماء النفس والتربية أمثال (Torrance, 1962, Pierce & Iscoe 1964, Madaus 1967 Price & Ramirez, 1977, Torrance & Sato 1979) التي أسفرت أبحاثهم على وجود فروق في أداء الأفراد الذين يعيشون في طبقات أو مجتمعات تختلف ثقافيا فيما بينها على اختبارات التفكير الإبداعي (الطيطي، 2001، ص57)، هذا ولا ننسى ما لدى الفرد من استعدادات وقدرات وخصائص واتجاهات، وفيما يلي سنتطرق إلى أهم العوامل التي تلعب دورا كبيرا في إثارة وتنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الفرد والتي يمكن تصنيفها إلى عاملين: ذاتية وبيئية

9-**1- العوامل الذاتية:** وهي العوامل التي تخص الفرد نفسه، ومن هذه العوامل (الهويدي، 2004، ص46)

1- التكوين البيولوجي: وهي أن تكوين الشخص البيولوجي يساعده على الإبداع وإن المبدع يتصف بقدرات إبداعية وقدرات عقلية كبيرة ونسبة عالية من الذكاء.

2- الشعور بالأمن والحرية: وهذا أيضا من الحاجات الأساسية للفرد أولا لتحقيق التعلم ثم إلى ظهور الإبداع، فالطفل الذي يعيش في بيت مستقر ويشعر بالأمن كذلك الفرد الذي يعيش في وطن، ويعطي الوطن الحرية لجميع أفراده ويشعرهم بالأمان يؤدي إلى ظهور الإبداع.

3- مفهوم وتحقيق الذات: الأفراد الذين يعرفون قدراتهم ويقيمون قدراتهم بشكل صحيح وذلك عن طريق طرح أسئلة على أنفسهم عن جدوى الأعمال التي يقومون بها وهل حققت أهدافهم، وهل تفيد المجتمع وهل هم راضون عن تلك النتائج تشير إلى تفكيرهم يتصف بالأصالة، ويتمتعون بمفهوم عال عن الذات وبالتالي لديهم القدرة العالية لتحقيق ذاتهم من خلال إظهار إبداعاتهم وإنجازاتهم.

4- القدرة على التحليل والتركيب: وهذه تعني القدرة على معرفة جزيئات الشيء وتحليل الشيء إلى عناصره الأولية، كما تعني القدرة على تكوين وتركيب الجزئيات لتكوين كل متكامل مثلا، إن تركيب المفاهيم مع بعضها لتكوين علاقات أو مبادئ أو قوانين إنما يدل على قدرة الفرد على الإبداع.

5- الحالة الانفعالية للطفل: يتأثر النشاط العقلي للطفل بالحالة الانفعالية التي يمر بها، فالطفل الذي يعاني من القلق والاضطراب بتأثر نشاطه العقلي تأثيرا سالبا بدرجة قد تجعلهم غير قادرين على حل المشكلات التي تواجههم، وقد يؤدي القلق الشديد عند بعض الأطفال إلى إعاقة تفكيرهم (منسى، 2003، ص87)

6- الصحة العامة للطفل: يتأثر النشاط العقلي للطفل بالحالة الصحية العامة له، وتنخفض القدرات العقلية عند الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية ومن الأمراض الجسمية لأن النمو العقلي لا يحدث بمعزل

عن نمو الطفل العام، ومن ثم فإن الرعاية الصحية للطفل تعد هدفا أساسيا لكل المجتمعات المتقدمة منها والنامية على السواء. (منسي، 2003، ص87)

وقد لخص تورانس (Torrance, 1962) الشروط التي يرى أنها ضرورية لتنمية التفكير الإبداعي عند الأفراد فيما يلي:

1- عدم لوم الذات والاستعداد للمخاطرة
2- إدراك الذات أو تقدير الفرد لمشاعره الخاصة
3- الانفتاح على أفكار الآخرين مع الثقة بالأفكار الخاصة
4- تميز الذات
5- التوازن في العلاقات الشخصية المتبادلة أو عمل توازن بين توافق الشخص الاجتماعي والتداعي الذي يرضى به الشخص نفسه (محمود منسي، 2002، ص373)

وبإمكان الجميع حسب ما قاله ديبونو (1982) تحسين إبداعهم إذا ما استطاعوا تعلم القفز بخيالهم بأسلوب مبتكر وفعال , وتحسين الإبداع ليس حكراً على المتفوقين , فمصححو ومعدو برامج تعليم التفكير ليسوا بالضرورة أفضل المفكرين, فالإبداع هو مسألة دافعية والتزام بالتفكير كمهارة آلية و يتم التوصل من خلالها إلى أشياء جديدة وقيمة, إذاً فجزء مهم من الإبداعية يرجع فضله لطريقة التفكير .

9-2- العوامل البيئية: هناك العديد من العوامل الخارجية التي تؤثر على الإبداع وظهوره منها:

9-2-1- الأسرة:

تعد الأسرة البيئة الأولى التي تترك بصماتها في تشكيل ملامح ومعالم شخصية الطفل في كافة مراحل نموه، وتعلمه أنماط الحياة ويتلقى من خلالها بتفاعل مع والديه وإخوانه ويتأثر بهم ويتعامل مع الآخرين وفق أنماط السلوك السائدة في أسرته. وهنا يظهر أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة الطفل وشخصيته ومستقبله فهي إما ان تسهم في تنمية شخصية الطفل وتطورها وتكسبها واتجاهات وقيم إيجابية وميولا علمية من خلال إشاعتها لجو عائلي يسوده التسامح والاحترام المتبادل وذلك بتوفر عوامل الاستثارة العقلية بإمتاع أفرادها بالرحلات وقراءة الكتب والمجلات، والألعاب المختلفة، وإتاحة الفرص للمناقشة وإبداء الرأي ووجهة النظر والتقدير والتعزيز وتهيئة كل الظروف المناسبة للنمو السوي الشامل المتكامل.

فقد أظهرت الدراسات التربوية (الهويدي، 2004، ص47) أن الجو الأسري الذي يسوده الدفء والتآلف يكون دافعا للإبداع بشكل أكبر من أي جو أسري آخر كما وجدت دراسة كل من (Weisberg et Spriager 1961, Getezles et Jackson 1961, Nickols et Halland 1963, Drevdaht 1964, Schaefe et Anastasi 1968, Macknon) ارتباط بين الصفات الأسرية والتفكير الإبداعي (الطيطي، 2001، ص59)

وقد انتهى عبد الحليم محمود منسي في بحثه الذي أجراه على مجموعة من الأسر المصرية ونشره تحت عنوان "الأسرة وإبداع الأبناء" إلى أن إبداع الأبناء يرتبط ارتباطا موجبا بتوفر مناخ خاص من المعاملة التي يلقونها إذا اتسم هذا المناخ بالسمتين الآتيتين:

- التقبل من الوالدين، مما يستثير شعور الأبناء بالأمان إزاءهما
- التسامح أو عدم الإكراه، مع إتاحة الفرصة للشعور بالاستقلال وتغذية هذا الشعور بما ينميه.

وبهاتين السمتين ترتفع احتمالات إقدام الأبناء على ممارسة الجدة أو الأصالة في السلوك كمخاطرة مأمونة العواقب. (سويف، 1999، ص 92-93)

يرى الهويدي (2004، ص 47) أن المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر على الإبداع عند الفرد، وذلك لأنه إذا توفر المال فهذا سوف يساعد على ترجمة الإبداع إلى شيء محسوس كذلك فإن المستوى الثقافي المرتفع للوالدين والأفراد المحيطين بالفرد يساعد على ظهور الإبداع عند الفرد، فهو بهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من (Elinger, 1964)، ودراسة (Yammaoto, 1965)، سيد صبحي (1976) وعبد الحليم (1980)، ومرزوق عبد الحميد (1981)، ومحمود منسي (1981)التي وجدت أن هناك علاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والتفكير الإبداعي للأبناء (منسي، 2002، ص 376-377)

9-2-2- المدرسة:

تعتبر المدرسة أحد أهم المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تنمية قدرات الطلاب وتزويدهم بمختلف المعارف والخبرات وإكسابهم آليات وأنماط التفكير التي تؤهلهم للتكيف مع مختلف التغيرات والأوضاع والمواقف الحياتية المتغيرة باستمرار، وتساعدهم على تخطي وتجاوز مختلف الصعوبات التي تواجههم، كما يقع على عائق المدرسة مسؤولية تنمية قدرات التفكير الإبداعي للطلاب من خلال توفير وسائل وطرق تدريسية حديثة ومتنوعة بتنوع المناهج الدراسية وما يناسبها من وسائل تقويم وكذا مناخ صفي ديمقراطي يسهم في توطيد العلاقة بين المعلم والطالب، كل هذه العوامل من شأنها أن تستثير القدرات العقلية العليا من تحليل وتطبيق وتركيب وتقويم وليس فقط الاقتصار على الطرق والوسائل التقليدية التي تركز على التلقين والحفظ والتذكر.

1-المناخ الصفي

لما كان الطالب يقضي مدة طويلة في المدرسة فإن طبيعة الممارسة السائدة في هذه الأخيرة تؤثر بطريقة مباشرة على خبرات الطلاب واتجاهاتهم نحو عملية التعلم . فقد أشار الهويدي (2004، ص47) إلى أن "الجو المدرسي بما فيه من إدارة ومعلمين وأسلوب التعامل مع الطلاب له أثر كبير على ظهور الإبداع أو إعاقته، كذلك إن أساليب التدريس القائمة على الجهد الذاتي للمتعلم تعتبر أفضل من أساليب التدريس القائمة فقط على جهد المعلم" لذا وجب على كل مجتمع يرغب في مواكبة التغير الحاصل في العالم وإيجاد مكانة له ضمن السباق العلمي والتكنولوجي، أن يضع ضمن أولوياته في التخطيط للبرامج التعليمية صياغة برامج تنمي القدرة على التفكير الإبداعي وتحديد مبادئ البيئة الصفية التي تمتاز بمبادئ خمس حدد تورانس (Torrance) فيما يلي: (نايفة قطامي، 2000 ، ص507)

1- احترام أسئلة الطالب
2- إظهار للطلبة أن أفكارهم قيمة
3- احترام خيالات الطالب
4- السماح للطلبة بأداء بعض الاستجابات دون تهديد بالتقويم الخارجي
5- الربط أي ربط التقويم ربطا محكما بالأسباب والنتائج

ويؤكد الباحثان كليمان وشبرياك " بأن تطبيق الطرائق الحديثة في التعليم والتعلم، تستلزم من التربوي الهدوء والصبر إزاء النتائج التي تم الحصول عليها عبر الاكتشاف الموجه، وبأن تنظيم هذه الطرائق في إطار عمل الجماعات في التعليم والتعلم عبر الاكتشاف هو تنظيم مفيد ويمكن تعميمه، أما التعليم التقليدي، فإنه يعيق العبقرية ولا يدعمها. (روشكا، 1989، ص208)

وقد أشار جيلفورد (Guilford) إلى ضرورة أن تعطي التربية الانتباه الكافي، وفرص الممارسة لكل القدرات العقلية، لأن كل قدرة تستدعي طريقة خاصة لإشباعها كما يستلزم ذلك مناهج وطرق تدريس متنوعة، ووسائل تعليمية للوصول إلى أفضل النتائج، وأشارت نتائج الدراسة التي قام بها كل من ريتشارد وبولتون (Richard et bolton, 1971) إلى وجود علاقة بين طريقة التدريس وقدرات التفكير الإبداعي، كما أشارت مجموعة أخرى من الدراسات إلى حصول الطلاب على درجات مرتفعة في المدارس التقليدية (Lutton 1968, Earnshaw 1943, horuitz, 1979). ويقول تورانس (Torrance, 1971) أنه ينبغي أن يهيئ الفرصة للطلاب كي يتعلموا ويفكروا ويكتشفوا، دون ما حاجة إلى التقويم الذي يخيف، وإذا ما أردنا أن نعلم الطلاب التفكير الإبداعي، فيجب علينا أن نتعلم كيف نكافئهم عندما يبدعون، ويشير هنا إلى أنواع السلوك الذي يمارس لا إلى الدرجة ويشير تورانس أيضا إلى العلاقة بين المدرس والطالب، فالإبداع يتطلب الرغبة

والاستعداد لدى المدرس بأن يجيز شيئا ما من أجل أن يقود إلى شيء آخر، فينبغي على المدرس ان يشارك الطفل في الخبرة المثيرة غير المعروفة لأن هذه العلاقة تشبه التفكير الإبداعي وتساعد عليه (الطيطي، 2001، ص ص58-59)

8-2-3- المجتمع:

للمجتمع والأفراد أثر كبير على ظهور الإبداع، فالمجتمع الذي تسوده الحرية والديمقراطية الصحيحة يشجع أبناءه على الإبداع لأن الإبداع يشبع حاجة مهمة عند الإنسان، هي حاجة تحقيق الذات، وقد أظهرت دراسة فريمان 1987 (Freaman) أن الإبداع والموهبة يزدهر في بيئة توفر للطفل الثقة والأمان النفسي كذلك فإن العلاقات بين أفراد المجتمع تؤدي إلى الإبداع إذا كانت قائمة على الحوار والمناقشة وحرية التعبير عن الرأي والاستفادة من الرأي الآخر (الهويدي، 2004، ص 47-48)

فالإبداع ينمو في المجتمعات التي تتميز بتهيئة الفرصة لأبنائها بالتجريب وتشجع عليه، وتسمح بالاحتكاك الثقافي والتفاعل بين الثقافات المختلفة، ووجود التحديات الخارجية للثقافة التي تدفعها نحو مزيد من التقدم والتطور وتأثير الفرد العديد من المؤثرات العلمية والثقافية وتشجع على نقد الأفكار وتطويرها والتوليف بين الجديد والقديم في كل ما يستجد.

وفي هذا المجال أورد تورانس تقريرا عن زيارة قام بها إلى اليابان، قارن بين تأثير كل من الثقافتين اليابانية والأمريكية على الإنجاز الإبداعي حيث توصل إلى أن هناك 115 مليون من فائقي الإنجاز التي ترتبط بالمجتمع الياباني وثقافته التي تتمثل في المناخ القومي الميسر للإبداع وتعميق الانتماء للجماعة واحترام

روح الفريق منذ الطفولة، والتدريب الذاتي على حل المشكلات، والتركيز على تنمية المهارات الحسية والعمل الجماعي وإيجاد طرق متنوعة لمكافأة الإنجازات الإبداعية وتنمية مهارات استخدام الحريات المتاحة (المليجي، 2000، ص86)

10- معوقات الإبداع:

هناك العديد من العقبات التي تقف في طريق تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الفرد منها ما هو متعلق بالشخص بشكل مباشر ومنها ما هو مرتبط به عن طريق الظروف المحيطة به وكذا التي ينتمي إليها.

10-1- معوقات شخصية:

يرى سعادة (2003 ، ص 263-270) أن معوقات التفكير تكمن في الشخص نفسه خاصة إذا اتصف بالكسل والخمول أو الشعور بالنقص والاعتقاد بالأفكار والآراء البالية، وضعف الثقة بالنفس، والافتقار إلى

المرونة، وضعف الحافز الذاتي وضعف الحساسية نحو المشكلات والمواقف المختلفة، أو الانشغال الزائد في الأعمال الروتينية المملة، الأمر الذي يساعد على أضعاف الروح الإبداعية، وربما العمل على قتلها.

ويتفق كل من سعيد العزة (2000 ، ص 237-238) وحسن حمدي (2004، ص 90-65) في أن العوائق الشخصية تكمن في ضعف ثقة الفرد والخوف من المغامرة، الميل لمجاراة المألوف، الحماس المفرط، التشبع، التفكير النمطي، الشعور بالعجز، التسرع وعدم احتمال الغموض، ثقل العادة، عوائق ظرفية تتمثل في عدم الرغبة في مقاومة التغيير، عدم التوازن بين الجد والفكاهة، عدم التوازن بين التنافس والتعاون.

10-2- معوقات الإبداع في الأسرة:

يتفق كل من العزة (2000 ، ص238) والهويدى (2003 ، ص139) ماجده عبيد (2000، ص103) في أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني والمستوى التعليمي والثقافي المنخفض والاتجاهات السلبية للأسرة وأساليب التنشئة الخاطئة والتسلط وعدم الاهتمام والنمطية في التعامل مع الأبناء حسب الجنس تعتبر كعقبات في وجه التفكير الإبداعي.

10-3- معوقات الإبداع في المدرسة:

يرى الهويدي (2003، ص138) أن معيقات الإبداع قد تكون بسبب المدرسة وما تتضمنه من عناصر أو أساليب تحد من ظهور القدرات الإبداعية وتشمل المعلم وما يحمله من ثقافة أو أساليب تدريس أو اتجاهات نحو مهنة التدريس وعلاقته بالتلاميذ وتشجيعه لهم، المنهاج، الإدارة المدرسية.

أما ماجدة السيد عبيد (2000، ص104) والعزة (2000 ، ص238) فيريان أن من معيقات الإبداع في المدرسة تكمن في طرائق التدريس التقليدية، نقص الإمكانات التربوية المناخ التقليدي السائد في المدرسة المتمثل في المعلم "المتسلط"، المناهج المكتظة وأساليب التقويم المعتمدة على حفظ واسترجاع المعلومات. وتوصلت نتائج دراسة خالد المهندي وآخرون (2001) حول معوقات التفكير الإبداعي في مراحل التعليم العام

أن أهم المعوقات المتصلة بالمدرسة هي: اعتماد المعلمين على الأسلوب التقليدي في التدريس كالحفظ والاسترجاع وعدم استخدام المعلم للأساليب الأخرى كالحوار والمجموعات والمناقشة داخل غرفة الصف (اللميع، العجمي، 2003، ص58)

10-4- معوقات الإبداع في المجتمع: وتتمثل في:

- الاتجاهات والقيم السائدة والتقليدية والتي لا تحث على الإبداع.
- التمييز بين الذكور والإناث ووصف الذكور بالإبداع.

- التدهور الاقتصادي والاجتماعي والمديونية ووجود مشكلات اجتماعية
- العنف السياسي والقمع والتنكيل والتشريد والاضطهاد، وزرع الفئوية والتفرقة العرقية في المجتمع.
- جماعة الرفاق إذا كانت ذات أفكار سلبية وهدامة ومضادة للمجتمع الأمر الذي يحول دون القيام بالأفكار الإبداعية. (العزة، 2000 ص 238-239)

10-5- معوقات الإبداع في النظام التربوي: تسهم الأنظمة التربوية خاصة أنظمة الدول النامية في إعاقة الإبداع والتفكير الإبداعي ويمكن أن يحدث ذلك من خلال:

- أساليب التدريس التي تهتم بإنهاء المنهاج ولا تهتم بأساليب التعلم الذاتي المبنية على الاستقصاء والاكتشاف.
- الامتحانات المدرسية التي مازالت تركز على حفظ المعلومات بينا لا تهتم كثيرا بالفهم والتحليل والتركيب وإبداء الرأي.
- الطاعة العمياء وضرورة لامتثال لأوامر المدرسة وعدم الخروج عليها.
- انعدام قيمة الديمقراطية.
- ندرة برامج المتفوقين. (الهويدي، 2003، ص150)

11- النظريةالمفسرة للتفكير الإبداعي:

نظراً لما يتمتع به الإبداع من اهتمام كبير من قبل الباحثين والدارسين ، فقد تعددت الاتجاهات النظرية التي عنيت بتفسير طبيعته، كل حسب افتراضاته ومنطلقاته ، حيث تركت بصماتها النظرية والمنهجية على دراسة الإبداع، وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

11-1-النظرية الطبيعية:

ويعتبر من الاتجاهات القديمة المفسرة للعملية الإبداعية، إذ يرى هذا الاتجاه **أن** الإبداع أحد الأمرين، الأمر الأول يكون نتيجة تدخل قوى خارجية غير قابلة للشرح والتفسير، والأمر الثاني هو نتيجة تدخل إلهي(أبو جادو، نوفل، 2010، ص 137) وفي هذا الشأن يربط أفلاطون (Platon) صاحب "نظرية الإلهام" أن الإبداع قوة إلهية تدفع الفرد، ولا يوجد شيء يسمى بالإبداع الشخصي،وإنما يوجد قوة خارجية إلهية تعمل على وجود الإبداع تسمى الإلهام ويستدل بذلك أن الفرد إذا لم يعرف كيف يحل مسألة رياضيات على سبيل المثال فإنه من الممكن أن يأتيه الحل وهو نائم والقوة المسؤولة عن هذا هي الإلهام ؛ والشاعر المبدع يبدع بسبب الإلهام فقط. ويعتقد أرسطو (Aristote) أن " نظرية الإبداع كصنع" بأن عمليات الإبداع تخضع إلى قوانين

الطبيعة، فالطبيعة تنتج مواد وهذه المواد تنتج أموراً أخرى تسمى الصناعات وهذه تساعد في إنتاج المهارات والأفكار وقد تأتي هذه المهارات بالصدفة. وقد تم تقسيم العمليات والمنتجات إلى قسمين: التفكير والتصنيع : حيث التفكير يصدر من البداية والتصنيع من النهاية، ويوضح أرسطو أنه لا يمكن انتاج شيء جديد إلا ونحن بحاجة له ، فالطبيعة تنتج صناعات وهذه الصناعات تأتي من خلال الأفكار والاستعداد الطبيعي وبعضها يأتي بشكل تلقائي. ويعتقد كانت أن الطبعة العفوية لها دور في العملية الإبداعية ويعزز فكرته أن الإبداع إنتاج فطري فالعملية الإبداعية لا تتم من خلال تعليمات معينة تحدها وإنما عمل حر بعيد عن التقيد.(حمودة،2012، ص 31-32)

11-2-النظرية التحليلية:

ينظر فرويد للإبداع من خلال مفهوم التسامي او الإعلاء، أي أن الدافع الجنسي يتم إعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة من الضوابط والضغوط الاجتماعية، وبالتالي يوجه هذا الدافع إلى أشياء مقبولة اجتماعيا، ومن ثم يتسامى نحو تحقيق أهداف ذات قيمة إيجابية يقبل بها المجتمع، ويشير لورنس كوبيه (Kubie) أحد المحللين المعاصرين إلى أن الإبداع يمكن أن يفسر من خلال ثلاث مفاهيم اساسية هي: ما قبل الوعي أو ما قبل الشعور، والوعي، واللاوعي، فالعملية الإبداعية هي نتاج لنشاط ما قبل الوعي، أما النتاجات الإبداعية فتنتج عن الوعي، أما اللاوعي فيقوم بتحريض الفرد وحثه على التفكير الإبداعي، ويعمل على تكثيف تجاربه (أبو جادو، نوفل،2010، ص 135-136) فالإبداع يتطلب حرية مؤقتة لما قبل الوعي والشعور، وذلك لأن اللاوعي يحرض الذهن ويحثه على التفكير ويبرر ذلك كله بما ذهب إليه من ان اللعب الحر للعمليات التصورية يسبق الكلمات التي تملك الحد الأدنى من عملية التواصل (سعادة، 2003، ص261). كما يرى أن الصراعات اللاشعورية تضر بالإبداع في كل المجالات، وتعوقه وتشوهه، ويتفق ما سبق مع ما يقرره روج (Rugg,1936) بأن الإبداع يصدر من المنطقة بين الشعور واللاشعور، حيث أن العقل المبدع يكون حراً في تلك المنطقة، ويرى أدلر (Adler) أن النبوغ إنما ينتج عن الشعور بالدونية أو بالنقص وخاصة النقص العضوي مما يدفع بالعبقري لمواجهة هذا الشعور بشجاعة عن طريق عملية التعويض الذي يدفع صاحبه إلى التفوق في ناحية أخرى. ويرى يونغ (Young) أن اللاشعور هو منبع الإبداع وهناك نوعان من اللاشعور: فردي وجمعي، أما اللاشعور الفردي فهو محصلة مكتسبات الإنسان خلال حياته كفرد، واللاشعور الجمعي فهو محصلة التجارب البشرية من أساطير وأفكار ودوافع وصور خيالية التي يتجدد ظهورها عبر الأجيال وتترك أثارها على شكل ومحتوى ؛ هو منبع الإبداع الأعمال الفنية العظيمة (الكناني،2005، ص 50-52)

11-3- النظرية الترابطية:

التي تزعمها ثورانديك (Thorndike) الذي أشار إلى أن التفكير الإبداعي هو تفكير ترابطي ينتج عن العلاقة التي تربط مثير استجابة، وتتحدد قيمة التفكير الإبداعي بمدى نوعية الرابطة التي إذا ما كانت قوية فإنها تتكرر وتقوى، وأما إذا كانت ضعيفة فإنها تزول أو تتلاشى، و من أبرز مؤيدي هذه النظرية ميدينك (Mednick) ومالتزمان (Maltzman) اللذان تبنيا فكرة ثورانديك فيما بعد (سعادة، 2003،ص261) ويريان أن نتاج التفكير الإبداعي هو تنظيم العناصر المترابطة في تراكيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة، أو تمثيلا لمنفعة ما. وبقدر ما تكون العناصر الجديدة الداخلة في التراكيب أكثر تباعدا الواحد عن الأخر بقدر ما يكون الحل أكثر إبداعيا، ويعتبر معيار التقويم في هذا التركيب هو الأصالة والتكرار الاحصائي للترابطات، ويعرف (Mednick) الأصالة بأنها ربط بين اثنين أو أكثر من العناصر التي لم تكن مرتبطة من قبل من أجل تحقيق هدف معين. (الكناني،2005، ص 55)

11-4-النظرية السلوكية:

ذهب سكينر (Skinner) إلى أن التفكير الإبداعي هو ذلك النوع من التفكير الذي يلقى التعزيز أو الإثابة مما يؤدي إلى إمكانية استمراره، أما إذا لم يلقي التعزيز المطلوب فإنه يصبح تفكيرا غير مرغوب فيه، ويأخذ في التضاؤل ثم الزوال، وقد أيد وجهة نظر سكينر هذه فيما بعد المربى كروبلي (Crobley) (سعادة، 2003، ص261)؛ والذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات. ويدخل ضمن إطار السلوكية، مفهوم الاشتراط الوسيلي او الإجرائي الذي يرى أن الطفل يصل إلى استجابات مبدعة مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقا من تكوين لعلاقة بين منبه استجابة، أي أن الطفل لديه القدرة على تنفيذ استجابات مبدعة بناء على تعزيز أو إحباط الأداءات المبدعة لديه. وهذا يعني أن الآباء لديهم القدرة على التأثير في طموحات أطفالهم وقيادتهم نحو التفكير المبدع. (الكناني،2005، ص 54 -55)

11-5-النظرية المعرفية:

يركز هذا الاتجاه على أن التفكير الإبداعي يمثل عملية ذهنية تسير وفق سلسة من العمليات التي يتم خلالها معالجة الموضوع وربطه بعدد كبير من الخبرات التي تم تخزينها في البنية المعرفية للمتعلم، ويعمل على إدخالها ضمن الذات (Internalized) ثم يقوم بدمجها(Integrate) في بنائه المعرفي، حيث يصل في

النهاية إلى حلول جديدة وأصيلة، يمكن أن تظهر هذه النتاجات على صورة أداءات ومعالجات وبنى معرفية (Eggen & Kauchak, 1992)

في حين رأى كل من تايلور وجيتزل (Taylor &Getzel, 1975) من قبل أن الذاكرة تعمل على تخزين حملة من العمليات الإنتاجية المبدعة والمحددة (سعادة، 2003، ص262)، فالإبداع وفقاً للنظرية المعرفية يمثل طرائق مختلفة في الحصول على المعلومات ومعالجتها، وطرائق مختلفة أيضا في الدمج بين هذه المعلومات من أجل البح عن الحلول الأكثر كفاءة للمشكلات الإبداعية، ويؤكد هذا الاتجاه على اهمية دقة الإدراك. وثراء التنبيه البيئي، وكمية المعلومات الواردة والمخزنة والقدرة على التحكم الإرادي في مجاله وتشكيله وعلاقة ذلك كله بالإبداع.(الكناني،2005 ، ص57).

11-6- النظرية الجيشطالتية (الاستبصاري):

وقد أظهر هذا الإتجاه محاولة جديدة مغايرة للنظرة التي كانت سائدة من قبل حول التفكير الإبداعي. وكان ذلك على يد كل من كوفكا (Kofka) وكوهلر (Kohler) وفيرتيمر (Wertheimer)وقد تبنى تفسير الإبداع من بين هؤلاء العلماء الإلمان الثلاثة العالم فيرتيمر (Wertheimer) الذي افترض بأن التفكير الإبداعي هو تفكير استبصاري (Insightful thinking) وتفكير حدسي (Intutive Thinking)، فالفكرة الإبداعية لديه هي تلك الفكرة التي تتم فيها صياغة الموقف أو المشكلة الذي يصل فيه الفرد إلى الحل فجأة بفعل عمليات ذهنية فاعلة، ينشط فيها ذهن المبدع نشاطا غير عادي، يعالج فيها الموقف معالجة جديدة لم يكن قد عرفها من قبل. (سعادة، 2003، ص261) وينزع التفكير ذو الأصالة لدى علماء الجشطالت إلى القيام بعمليات تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي أكثر من كونه انعكاسا للخبرات السابقة. ويلعب الإدراك هنا دوره الهام في

تحديد شكل ومحتوى عمليات تنظيم وإعادة تنظيم الإدراك هذه. والتفكير الإبداعي هو إعادة بناء للموقف المشكل والذي يحدد اتجاه عملية إعادة البناء (الكناني،2005، ص57 -59)

11-7- النظرية الإنسانية:

ونادى بهذا الاتجاه الجديد كل من ماسلو وروجرز (Maslow et Rogers) ودافعت عنه بعد ذلك باربرا كلارك (B.Clark) وقد ذهب هؤلاء إلى أن كل فرد يولد مبدعا وينبغي أن تتوفر له الظروف والخبرات والمواقف التربوية كي يصل إلى أقصى نمو ممكن ويؤدي إلى أفضل أداء متوقع وافترضت باربرا كلارك بأن التعلم الأمثل (Learning optimal) هو ذلك النوع من التعلم الذي يمكن أن يوصل الطالب إلى حالة التفكير الإبداعي (سعادة، 2003، ص262). فالإبداع وفق هذا الاتجاه

يتوقف على المناخ الاجتماعي الذي يعيشه الفرد فإن كان المجتمع حراً خاليا من الضغوط وعوامل الكف التي تدفع للمسايرة فإن ما لدى الفرد من طاقات إبداعية ستزدهر وتتحقق وفي هذا تحقيق لذاته ، فحسب روجرز و جولد شتاين الإبداع يصدر أساسا عن ميل لدى الإنسان لتحقيق ذاته (الكناني،2005، 50-52)

11-8- النظرية النفسية الاجتماعية:

ويركز هذا الاتجاه في تنمية الإبداع على المتغيرات البيئية التي يمكن أن تلعب دوراً في التأثير على التفكير الإبداعي من خلال العمل على توليد الدافعية الداخلية للفرد، والتي تحفز الفرد على توليد الاستجابات الإبداعية، وفي الوقت نفسه الابتعاد عن المكافآت الخارجية والمتمثلة في التعزيز والمديح والثناء، وكثير من العبارات التي يمكن أن يتلقاها الفرد نتيجة توليد الاستجابات الإبداعية والتي يمكن أن تعيق عملية التفكير الإبداعي ، ويهتم هذا الاتجاه بمساعدة المتعلمين على ايجاد ما يحبون عمله، بل وتوفيره من أجل العمل على تعزيز العملية الإبداعية لديهم. وأكد (Csikszentmihalyi,1999) أحد مؤيدي الاتجاه الاجتماعي على أهمية التنظيم الاجتماعي للمعرفة، وعملية التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين الأفراد . والتي تؤثر في العملية الإبداعية ، كما أكد على أهمية السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه العملية الإبداعية بما توفره من بيئة مشجعة على التفكير(Sternberg,2003) (أبو جادو، نوفل،2010، ص 138).

11-9- النظرية العاملية :

يتركز اهتمام أصحاب هذا المنحى في تحليل الظاهرة النفسية كالشخصية والذكاء والإبداع إلى مكوناتها الأساسية، أو عواملها الأولية التي تتألف منها، ويستند هذا المنحى في دراسته للإبداع على تطبيق الاختبارات النفسية المختلفة كاختبار تورانس للتفكير الإبداعي والذي يستخدم على نطاق واسع في العالم في قياس القدرات الإبداعية المتمثلة في الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتفاصيل. ومن أبرز النظريات العاملية نظرية التكوين العقلي لجيلفورد (Stucture of Intellect Theory) (سبق الإشارة إليها بالتفصيل في الفصل الثاني)، حيث توصل من خلال التحليل العاملي إلى وجود مجموعة من القدرات الإبداعية وهي: الطلاقة، المرونة، الأصالة والحساسية تجاه المشكلات، وإدراك التفاصيل، وهذه القدرات تشكل بمجموعها مكونات الإبداع، وأكد على الدور الذي يمكن أن يلعبه التفكير المتباعد في العملية الإبداعية من خلال توليد أفكار إبداعية للمشكلة التي تواجه الفرد، وهذا النوع من التفكير معاكس للتفكير المتقارب الذي يهتم بتوليد إجابات محددة ؛ الذي ينتشر بشكل كبير في المدارس لأنه يتوصل إلى الإجابات التي تتطلب إجابة صحيحة (Sternberg,2003) (المرجع السابق، ص 137-138)

الفصل الخامس: تنمية الابداع

تمـــــهيـد

تبلورت في السنوات الأخيرة عدة أهداف للعملية التربوية من أهمها الأهداف المعرفية التي جاء في مقدمتها تربية الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي الذي جعلته المدرسة الحديثة هدفا أساسيا في جميع مراحل التعليم، وأصبح من مهامها تطوير أنشطتها الصفية واللاصفية من أجل المبدعين وتربية الإبداع عند المتعلمين.

1- دور المدرسة في تنمية الإبداع:

يكمن دور المدرسة في إعداد وخلق المناخ الملائم لإذكاء دافعية الطلبة على الإبداع في شتى المجالات، وبأن تتبنى الأساليب الاستكشافية بدلا من الشرح والتفسير وبأن تركز على الفهم والتطبيق بدلا من الحفظ والاسترجاع وأن تهتم بتطوير وتكوين الشخصية المبدعة لدى جميع فئات الطلبة وتنمية القدرات الإبداعية لديهم.

وترى ناديا السرور (2005، ص23) أن على المدرسة تبني تصور أفضل لمناخ يقوم على التفكير وتصبح الصفوف منبتا وموطنا للعقل وباعثا على التفكير، فالمناخ المدرسي يؤدي إلى وجود المناخ الصفي للتفكير، والذي يؤدي بدوره إلى تعزيز السلوك الإبداعي عند الطلبة.

فالتربية الحقة هي التي تقود إلى الإبداع خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار دورها الفاعل في تربية الطلاب كلهم انطلاقا من المقولة التالية:" إن تربية الإبداع ممكنة لأي شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية، وتوجد اليوم براهين كثيرة على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه بقليل أو كثير بهذا الاتجاه أو بذاك" (روشكا، 207، ص1989)

والتربية في نظر حنورة (2003، ص23-24) هي نقطة البداية في رعاية الإبداع وينبغي النظر إليها باعتبارها منظومة متعددة الأطراف والعناصر والعلاقات والتفاعلات، وهي ليست منظومة معلقة على نفسها بل ينبغي النظر إليها كجهاز متكامل يعمل في علاقة دينامية مع باقي الأجهزة في السياق الاجتماعي والنظام العالمي وهو ما يتطلب تخطيط وبرمجة السياسة التربوية لكي تتضمن الأبعاد التالية:

- الاهتمام بالفرد وخصائصه النوعية، النظر إلى هذا الفرد باعتباره منظومة نوعية لها علاقة بمنظومات نوعية أخرى (الأسرة والمجتمع)

- اعتبار المعلم منظومة نوعية أيضا.

- البحث عن الموهوبين(المبدعين) و المتفوقين و تحديد ملامح تفوقهم و أوجه القصور لديهم.
- استخلاص الاحتمالات والشواهد الدالة على الاستعداد للتفوق والإبداع لدى الطلاب العاديين.
- تطوير البرامج الدراسية.
- التأكيد على أهمية استدراج السياق الاجتماعي الكلي للمجتمع إلى الاهتمام بقضية الإبداع.
- تطوير مدارس التعليم العام لتكون منظومة فعالة ضالعة بشكل جوهري في بناء الإنسان المبدع من خلال الاتي:
- تطوير أهداف تربوية يكون الإبداع هو جوهرها.
- ممارسة الأداء التدريسي المتناغم مع الإدارة المبدعة.
- تقديم خبرات تربوية صفية و لا صفية وفق برنامج إبداعي.
- إعداد المعلم المبدع في تفكيره و سلوكه و تعامله.
- تطبيق برنامج تقويمي منسق مع الأهداف التربوية الإبداعية.

ويمكن حسب رأيه تحديد عناصر المنظومة التربوية في تنمية الإبداع و التفوق على مستوى المدرسة في أربعة عناصر أساسية و جوهرية هي الطالب، المعلم، البرامج(المناهج)الدراسية، الإدارة المدرسية.

أما عبد الرزاق (2000) فيقدم بعض المقترحات التي ربما تسمح بنمو الإبداع في المدرسية و هي: تخطيط الدراسة، الأنشطة المدرسية، الأبنية المدرسية، الأساليب في المدرسة (الهويدي، 2003، ص 14، 147)

ويقول الطيطي (2001، ص 151، 152) أنه " حتى تستطيع المدرسة تنمية التفكير الإبداعي لابد من توافق تصميم المكان مع الظروف التعليمية السائدة خصوصا أن تعليم التفكير الإبداعي و تعلمه في البيئة المدرسية لا يحدثان في فراغ"

فهو يرى أن هناك عدد من المؤشرات الدالة على نجاح المدرسة في تنمية الإبداع و تعكس اتجاهات مختلف أطراف العملية التربوية وعلاقتها الإيجابية نحوه وهي تنقسم إلى نوعين: عامة تتمثل في:

– وضوح رسالة المدرسة التربوية واستراتيجيتها – العمل بأسلوب ديمقراطي، الإيمان بأن التعليم لتنمية التفكير والإبداع و ليس للامتحان، توفر الأنشطة التعليمية الإبداعية.

– تطوير عمل مجالس الآباء والانفتاح على المجتمع المحلي.

– توفير أدوات تساعد على اكتشاف المبدعين و المتفوقين أما المؤشرات الخاصة فهي : المعلم، البيئة المدرسية و الصفية الفيزيائية.

– البيئة الصفية المحفزة على التفكير و الإبداع، البرامج التي يمكن أن ترعى الطلبة المبدعين والمتفوقين في المدرسة.

من خلال ما سبق نستنتج أن للمدرسة دور فاعل في تنمية الإبداع لدى الطلاب بكل ما تحويه من عناصر والمتمثلة في الطالب، المعلم المناهج، أساليب التدريس، تقويم، البيئة الصفية، الأنشطة المدرسية، الإدارة المدرسية.

وسنحاول فيما يلي التطرق لكل عنصر من هذه العناصر على حدى محاولين بذلك معرفة دورها في تنمية الإبداع.

1-1- الطالب:

إن الكشف عن طبيعة عوامل الإبداع لدى الطالب وعلاقتها بالكثير من المتغيرات كعلاقة الإبداع بالوراثة وعلاقته أيضا بالجوانب الشخصية(المزاجية الشخصية) و بالذكاء العام أو القدرات العقلية العامة التي تتشكل منها درجة الذكاء المركبة أو ما يعرف باسم نسبة الذكاء يهدف إلى رسم بروفيل تكاملي للشخص المبدع يساهم في تحديد المسار المناسب له، بداية بتفعيل الإطار المنظم الموجه للسلوك الفعال (الوعي والإرادة، والتوجه نحو المستقبل) و تقدما نحو تنمية ما لديه من سمات واستعدادات لتصبح قدرات ومهارات للوصول إلى الأساس النفسي الفعال للسلوك (psychicfuntional constitution) والذي ثبتت أهميته كمفهوم يشار به إلى ذروة الفعالية الشخصية وهذا بالطبع ما تهدف إليه العملية التربوية في رعاية الطلاب بشكل عام ورعاية التفوق بشكل خاص سواء على المستوى الرسمي أو غير الرسمي من قبل المؤسسات الاجتماعية الأخرى (غير التربوية) كالأسر والجماعات الخاصة ومراكز الرعاية النفسية والاجتماعية والسياسية والإدارية...الخ (حنورة، 2003، ص 31)

وقدم (حنورة، 2003) منظومة مقترحة لرعاية الإبداع التي تم بلورتها من خلال الكثير من الجهود البحثية والتطبيقية المتعلقة بالموقف التربوي ككل لكننا في هذا الموضع نركز على الطالب وخصائصه وأفعاله

الإبداعية ومع هذا ندرك أن الطالب المبدع جزء من كل في منظومة الإبداع الكبيرة لتوضيح مطالب نموه ورعايته والتي نلخصها في الآتي:

1- اكتشاف وتنمية الاستعدادات:

إن اكتشاف السمات والاستعدادات هو الخطوة الأولى التي ينبغي أن ينهض بها المدرس في الفصل، أو الجهة التي يناط بها الكشف عن إمكانيات الطلاب لتصفيتهم واكتشاف الموهوبين منهم وغير الموهوبين سواء كانوا عاديين أو متأخرين عقليا حتى يمكن القيام بعملية التوجيه والإرشاد والتخطيط للاحتياجات ووضع البرامج المناسبة وتفعيل تلك البرامج.

2- تنمية القدرات والمهارات: بعد أن يتم تصنيف الأفراد على حسب استعدادهم في وقت مبكر يتم تقديم الخبرات التربوية المناسبة لهم لتنمية استعداداتهم وخصائصهم الكامنة وتحويلها إلى قدرات ومهارات فعالة في سياق السلوك الإبداعي، ومع استمرار التدريب واكتساب الخبرات تنمو هذه القدرات والمهارات وتصقل حتى تعمل بأقصى وسع لها، عندئذ يظهر الإبداع والتفوق في التفكير والعمل والإنتاج في مراحل الحياة المختلفة.

3- ممارسة عملية الإبداع:

أكدت الدراسات النفسية الحديثة في مجال عملية الإبداع أن توفر الاستعدادات الإبداعية مهم للتفوق والإبداع ولكن الأمر الأهم هو ممارسة عملية الإبداع أو الفعل الإبداعي ممارسة مستمرة، ذلك أن التعليم والممارسة والتدريب هي التي تحول الاستعدادات إلى قدرات ومهارات، وتجعل ممارسة الإبداع عادات شبه ثابتة عند الطلاب.

4- التدريب على تذوق وتقويم النواتج الإبداعية:

إن العائد من الممارسات المتعلقة بالسلوك الإبداعي تحتاج إلى التعامل معها باستبصار يتيح استثمار مفرداتها بما يرشح، ويدعم أبعاد سلوك الإبداع، وهو الأمر الذي لا يكمل إلا من خلال الانتباه إلى أهمية تدريب وتنمية الآليات الفردية المناسبة للتفاعل مع الناتج الإبداعي من حيث المراجعة والفحص والتحسين والتقويم والتذوق...الخ، وهو ما يقود إلى المرحلة الأخيرة مرحلة التغذية الراجعة التي تعمل بمثابة المحرك والموجه لدينامية السلوك الإبداعي.

5- المراجعة والمتابعة:

تلعب التغذية الراجعة دورا بارزا في التعامل مع العملية الإبداعية وعواملها ومراحلها المتتالية حتى يمكن سد الثغرات وإدخال التحسينات أو إلغاء الزوائد وتعديل المسارات...الخ، ففي مراجعة العملية الإبداعية ومتابعتها تتوافر تغذية راجعة تلعب دورا حيويا في تنشيط المبدعين والمتفوقين وتشجيع الراعين لهم والمشرفين عليهم مما يدفعهم إلى مواصلة الإبداع والتفوق والمثابرة على الإنجاز والإنتاج وبدون هذه المراجعة والمتابعة فإن عملية الإبداع تخمد وتنطفئ. (حنورة، 2003 ص ص31-36)

1-2- المعلم:

يعتبر المعلم أحد أهم محاور العملية التعليمية، التعليمية باعتباره المسؤول على تقديم المعرفة للطلاب، وبإمكانه تنمية الإبداع لدى طلابه من خلال التدريس عن طريق مجموعات المناقشة الحرة أو إتباع طرق التدريس غير التقليدية التي تتيح للطلاب فرص النشاط الحر الذي يساعد على إظهار القدرات الإبداعية، والطريق الصحيح لقيام المعلم بدوره الهام في بث روح الابتكارية والتفكير الإبداعي بين طلابه حسب الخلايلة (1997، ص126) "هو إكساب القدرة على التحليل وتفهم المعلومات واكتشاف ما بين السطور، واستثاره وانتباههم بطرح التساؤلات وإثارة المشكلات وطرح الحلول المناسبة لكل مشكلة، فالتلقين وظيفة غير ذات جدوى بالنسبة للتدريس الحديث الذي يقوم على شد انتباه الطالب وجعله أكثر إقبالا على الدرس وأكثر استعدادا له.

وقد قام بيرنس (Parnes) (1966) بتجربة ترك فيها لتلاميذ المدرسة الثانوية اختيار أسلوب حل المشكلات الإبداعية إما بطريقة مباشرة أو بمساعدة أحد المعلمين أو بواسطة التعليم الذاتي (البرنامجي) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفضل طريقة لمساعدة التلاميذ على الأداء الإبداعي هي طريقة حل المشكلات بمساعدة أحد المعلمين حيث كان التلاميذ يميلون أكثر لدراسة المقرر الدراسي مع المعلم (منسي، 2002، ص382)

ولا يتعلق الأمر هنا بطرق التدريس فحسب، فلكي يتمكن المعلم من تنمية الإبداع لدى الطلاب فلابد من أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص تحدد أدواره وهذا ما سنتطرق إليه بشيء من التفصيل في موضع آخر من هذا البحث.

1-3- البرامج والمناهج الدراسية:

إن تنمية الإبداع من خلال برامج ومناهج التعليم المدرسي يمكن أن تتحقق إذا تم توفير الإمكانات والوسائل التي تتيح للتلاميذ فرص التفكير المنطلق بدلا من تدريس المقررات الجامدة. فلكي يكون المنهاج قادرا على تنمية الإبداع لا بد أن يتصف بالمرونة ويكون قادرا على تحويل السمات والاستعدادات الشخصية إلى قدرات ومهارات إبداعية التي تتحول بدورها إلى نواتج إبداعية يمكن تقويمها. غير أن هذا يتطلب حسب حنورة (2003، ص40).

- أن يكون المنهج منشطا لإرادة الطالب بمفرداتها المعرفية (الفهم والترميز، والمعالجة العقلية والمقارنة والحكم واتخاذ القرار ومباشرة الفعل) ومشجعا على تنمية الطلاقة والحساسية والمرونة والانخراط في الفعل الإبداعي.

- أن يكون معتمدا على التراث بأصالته وعمقه (الذاكرة).
- أن يكون معتمدا على الوعي بالواقع الراهن بإمكانياته الإبداعية والناقدة في الوقت نفسه (الإدراك المستبصر العميق)
- أن يكون معتمدا على التشوق إلى المستقبل من خلال الخيال الذي يخلق عالما جديدا مستندا إلى أرض صلبة، ومتفاعلا مع واقع ديناميكي متحرك، وراصدا لما نتخيل أن يتحقق في المستقبل.

إلا أن هذا يستدعي أن يكون الطالب والمدرس إضافة إلى عناصر المنظومة التربوية الأخرى في حالة تواصل فعال، وأن تكون البرامج المستخدمة لرعاية الإبداع قادرة أيضا أن تشكل في وعينا وبإرادتنا معطيات تتناسب مع متغيرات العصر الذي نعيشه الآن

وأشار حنورة (2003) إلى إمكانية تطوير البرامج المدرسية التقليدية وهذا ما ناد به الكثير من الباحثين أمثال البانو (Albano 87, Bel l 92 ، Jaknson 85, Hopkins 86) (سرور، 2005، ص47) سواء من حيث إعادة صياغتها أو من خلال إعداد كتب مختصرة للمدرسين تساعدهم على تقديم الدروس التقليدية من منظور إبداعي يتضمن رفض التقليد وتشجيع الإبداع، ورفض التلقين والحفظ وتشجيع المهارات والقدرات ويتضمن تقديم الدروس بطريقة تحفز التفكير والرغبة في التعليم عند الطلاب وهي حسب رأي حنورة (2003، ص 41) تقوم على الآتي:

- مقدمة قصيرة للدرس تستثير خيال وأسئلة الطلاب.
- نموذج لمشكلة مطروحة معاصرة ومتعلقة بالدرس تجعل الطلاب يفكرون في حلها.

- تكليف الطلاب بممارسة التفكير الإبداعي حول المشكلة المطروحة وتشجيعهم على تقديم أفكار جديدة في حلها.
- تخصيص وقت لممارسة نقد وتقديم الأفكار المطروحة.
- بلورة ما تم إقراره كأفكار جديدة ومناقشتها.
- تكليف الطلاب بإجراء بحوث مبتكرة تدور حول موضوع الدرس وترتبط بحياتهم اليومية.

والخطوة الأولى هي إعادة النظر في المناهج الدراسية وطريقة التدريس، حتى يكون هدف المناهج الدراسية ليس مجرد تلقين معلومات جاهزة بل تزويد المتعلم بأساليب التفكير وحل المشكلات وحب الاستطلاع والإنجاز حتى يكون قادرا على إنتاج المعرفة وليس فقط حفظها واستهلاكها.

وفي هذا الصدد يرى عبد الرزاق (2000) أن تشتمل المناهج الدراسية على:

- تقديم مفردات دراسية تنمي الخيال والاكتشاف.
- عرض المعلومات في الكتاب المدرسي على صورة مشكلة تتطلب من التلميذ البحث والقراءة سواء في المكتبة أو البيئة.
- طرح قضايا ومشكلات مقترحة في المنهاج للمناقشة.
- تغير صورة الامتحانات من أسئلة تقيس التذكر (مثل اذكر، عدد،...الخ) إلى أسئلة تحتاج من الطفل إجابة مفتوحة، كأن يطلب منه أن يكتب أكبر عدد ممكن من الاستعمالات للوديان أو لغطاء السرير...(الهويدي، 2003، ص 145-146).

1-4- البيئة الصفية:

إن طبيعة الممارسات السائدة داخل الصف هي التي تحدد ما إذا كانت محفزة على الإبداع أم لا. فالصف الذي تسوده الفوضى والاضطرابات وأساليب الحوار غير الديمقراطي وأنماط التفاعل التسلطي وغيرها من الممارسات السلبية تقف حجرة عثرة في طريق الإبداع وتحول دون إنمائه.

فالبيئة الصفية المحفزة على التفكير الإبداعي تهتم بكل ما من شأنه أن يخدم عملية التعلم وينمي الإبداع، فلذا يجب أن يتعاون كل من المعلم والإدارة في إرساء مبادئ البيئة المشجعة على الإبداع وذلك بمراعاة عدة عوامل.

فحسب الطيطي (2001، ص157-158) أن البيئة يمكن أن تكون بيئة صالحة لتنمية الإبداع ورعايته بمراعاة ما يأتي:

1- توفير الجو المشجع والمثير للتعلم والتفكير، من خلال توفير مثيرات أو أجهزة وأدوات وغيرها.

2- عدم احتكار المعلم معظم وقت الحصة لنفسه (توظيف الوقت).

3- اعتبار الطالب محور العملية التربوية وأن يكون العمل متمركزا حوله.

4- أن تتناول أسئلة المعلم مستويات التفكير العليا.

5- أن تكون ردود فعل المعلم والتغذية الصفية الراجعة حاثة على التفكير المبدع.

6- ترتيب الأثاث لتمكين الطلبة من مشاهدة السبورة، والعاكس الرئيسي وأي مكان

يستخدم لعروض الصف، كذلك ترتيب للطلبة مشاهدة كل منطقة العرض والشرح، دون حاجتهم للخروج من مقاعدهم.

7- توفير رفوف للكتب والمراجع التي يمكن أن تستعين الطلبة بها في دروسهم وواجباتهم.

8- توفير أركان التعلم وهي أماكن يقصدها عدد قليل من الطلبة للعمل على نشاط خاص

9- أو دراسة موضوع ما أو التدريب على مهارات في موضوع معين.

10- توفير اللوازم التي يحتاج الطلبة إليها كالقرطاسية وغيرها، فضلا عن زوايا للأنشطة الاغنائية والترفيهية التي يحتاج الطلبة إليها عند اللزوم.

وننبه كل من الطيطي (2001، ص157) والسرور (2005، ص257) إلى تأثير البيئة الفيزيائية على الإبداع، فالبناء المدرسي وتصميمه وما يحويه من ساحات وموافق والمختبرات العلمية البحثية وأجهزتها اللازمة، والأثاث والأدوات...من العوامل الفاعلة والمهمة في انطلاق التفكير والإبداع لدى الطلبة والمعلمين على السواء .

1-5- الأساليب التدريسية:

عند التخطيط للتدريس علينا أن نضع في الاعتبار بعض الأساليب وطرق التدريس الحديثة التي من شأنها تنمية الإبداع لدى الطلاب والتي تقوم على مبادئ أساسية تتمثل حسب حمدي (2004، ص61) في:

1- إتباع الأسلوب العلمي في البحث والتنقيب والتجربة وصولا إلى الحقيقة وعدم التسليم بها وحفظها كما وردت

2- الاعتماد على الأصول العلمية والمراجع الموثوقة ليستطيع الإجابة عن كل التساؤلات التي تحضره في أثناء التعلم.

3- يهتم الطالب بكيف يتعلم؟ وليس بالكم الذي يتعلمه، فالطالب المبدع يبحث دائما عما يستفيد منه من المادة العلمية، وهو في ذاك يتبع أسلوبا يساعده على حسن التحصيل والفهم.

4- الاهتمام بنشاطات التعلم الذاتي وتحقيق الاستفادة المتوافرة في بيئة التعلم

5- القيام بنشاطات تعليمية ميدانية لجمع المعلومات واستخدام التجريب الميداني وبحثه واستنتاج مادة هدف التعلم المخطط.

6- المشاركة الفعالة في حلقات المناقشة من خلال التعلم التعاوني.

7- استخدام الطالب لأسلوب الاستقصاء في توليد المعرفة واستخدامها وظيفيا لتوليد معلومات أخرى ذات معنى.

ويرى الهويدي (2003، ص143) أن من أهم الأساليب المدرسية لتنمية الإبداع هي تلك التي أوصت بها الدراسات والبحوث التي أجرها (عبد الرزاق 1976) وكارين وصند (Carin and Sund 1970) والمتمثلة في استخدام نشاطات مفتوحة النهاية، استخدام طريقة التقصي والاكتشاف، استخدام الأسئلة المتباعدة، الألغاز، الألعاب التربوية، جلسات إمطار الدماغ (العصف الذهني).

بالإضافة إلى هذه الاستراتيجيات أو الأساليب التدريسية توجد أساليب أخرى من شأنها تنمية الإبداع كالتعلم الذاتي، التعلم التعاوني، التدريس المصغر والتعلم المبرمج وحل المشكلات و استراتيجيات تدريس مهارات التفكير. والتي سبق الإشارة إليها في موضع سابق من هذا البحث، وسنتطرق بشيء من التفصيل لبعض الأساليب في موضع لاحق.

1-6- أساليب التقويم:

يجب أن لا تلجأ المدرسة لأساليب غير تقليدية لقياس الطلبة وإنجازاتهم الإبداعية مثل الامتحانات وقياس التذكر، وإنما يجب أن تلجأ من حين لحين إلى المحكمين، وتقييم الرفاق والتقييم الذاتي للطلبة أنفسهم والرجوع إلى البطاقة التراكمية وغيرها من الوسائل للحصول على تقييم صحيح ومناسب وتقيس تنمية الإبداع (العزة، 2000 ، ص242)

1-7- الإدارة المدرسية:

المقصود بالإدارة المدرسية هو مجموع الأفراد والجهات المساعدة في تنفيذ فعاليات العملية التنظيمية وربط الاتصال بين جميع عناصر العملية التعليمية والتي تشمل العلاقات داخل الفصل بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين التلاميذ والمدرسين، وبين المدرسين والمشرفين التربويين، وبين المدرسين والإدارة، وتنظيم الأنشطة وتوجيهها والمواد التي يدرسها الطلاب، والتقويم التربوي وعلاقة الطلاب بالإدارة وينبغي على الإدارة المدرسية لكي تكون فعالة وقادرة على التعامل مع معطيات المعرفة المتغيرة محليا وعالميا أن تعتمد على الفكر المستنير على حد قول حنورة (2003، ص43) والأسلوب الديمقراطي وإتاحة الفرصة للآخرين، وممارسة الحرية، وتشجيع الابتكارية ومكافأة التجديد (في إطار الالتزام بالثوابت والأصول) ، في مثل هذا المناخ يزدهر الإبداع في نفوس كل المشاركين أو المتصلين بالواقع التربوي، بمعنى آخر في ظل الإطار المنظومي

الإبداعي في إدارة العملية التربوية القائمة على التخطيط وتقديم المدخلات وإجراء المعالجات وتقويم المنتجات ومراجعة العناصر والمعطيات بتغذية راجعة.

بعد استعراضنا لدور المدرسة ومكوناتها في تنمية الإبداع من روى متكاملة ساهمت في بلورة منظورنا لأهم العناصر الفاعلة في تنمية الإبداع داخل المدرسة والمتمثلة في أربعة عناصر أساسية هي: الطالب، المعلم، المنهاج (وما يحتويه من أساليب وأنشطة تدريسية، وتقويمية) البيئة المدرسية (التي تشمل على البيئة صفية وإدارة مدرسية)

2- دور المعلم في تنمية الإبداع:

اقترح تورانس (Torrance,1962) عشرون دورا للمعلم الاستفادة منها في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابه هي:

1- أعط قيمة للتفكير الإبداعي
2- ساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر حساسية للمنبهات البيئية.
3- شجع معالجة الطلاب للأشياء والأفكار.
4- علم طلابك كيفية اختيار كل فكرة بطريقة منهجية منظمة.
5- نم لدى طلابك تقبل الأفكار الجديدة.
6- احذر من فرض مجموعة معينة من الأفكار عليهم.
7- نم جوا إبداعيا في حجرة الدراسة.

8- علم الطالب كيف يقدر تفكيره الإبداعي حق قدره

9- أكسب الطلاب المهارات التي تجعلهم لا يضحون بإبداعاتهم في سبيل تقديس أفكار زملائهم أو التطابق معهم

10- قدم لهم معلومات عن عملية الابتكار.

أنشر بينهم الشعور بعدم الخوف من الأعمال الكبيرة واحترامها بشكل زائد عن الحد.

11- شجع قيم المبادأة الذاتية في التعلم.

12- لا تجعل الأمور تبدو سهلة وبين المصاعب التي تقابل الهدف، وأجعل طلابك على علم بالمشكلات وضروب النقص.

13- اخلق المواقف الضرورية التي تستدعي التفكير الإبتكاري.

14- ووفرها في فترات كافية ونشطة.

15- وفر الإمكانات لإخراج أي فكرة جديدة إلى حيز التنفيذ.

16- شجع عادة تنفيذ كل التطبيقات الممكنة لفكرة ما.

17- نم المهارات الخاصة بالنقد البناء.

18- شجع اكتساب المعرفة في ميادين متنوعة.

19- كن أنت نفسك ذا روح مغامرة. (عيسى، 1991، ص327-348)

ورأى منير عبد المجيد (1967 ،ص33-39) في دراسة "القدرات الخلاقة والجو المدرسي الذي يساعد على ازدهارها" أن المدرس له دور كبير في خلق الجو الذي يساعد على رعاية القدرات الابتكارية عند الطالب وتنميتها وعرض مجموعة من الأدوار يمكن أن تشيع جوا صالحا في الفصل لرعاية وتنمية القدرات الابتكارية فعلى المعلم:

1- أن يعترف بالفروق الفردية وأن يسمح لكل طالب بأن ينمو ويحصل بالسرعة التي تمكنه منها قدراته الطبيعية.

2- أن يقوم بالتدريس بطرق مختلفة وأن يسمح للطلاب بأن يتبعوا طرقا مختلفة.

3- أن يعطي الطلاب الحرية بأن يواجهوا المشكلة ويحاولوا إيجاد حلولا مختلفة اعتمادا على مراجع مختلفة، ويتيح لهم فرص الكشف عن العلاقات بين الحقائق المختلفة.

4- أن يشجع على المحاولات الكثيرة المتنوعة وألا يلتزم بإجابة واحدة معينة.

5- ألا يعاقب أي طالب على إجابة خاطئة.

6- ألا يشجع على مجرد التذكر الآلي أو تقليد الكتاب المدرسي.

7- أن يعطي كل طالب الحرية بأن يعلم نفسه بنفسه بمساعدة بسيطة واعية.

8- أن يمكن الطلاب من أن يجربوا أو يستخدموا وسائل تكنولوجيا التعليم المطورة ومصادر مختلفة، وخامات عديدة يشكلون ويستخدمونها كما يرون.

9- أن يساعد الطلاب على استخدام الخامات بحرية ولكن دون إسراف أو إتلاف.

10- أن يمكن الطلاب من الحصول على خبرات مباشرة وعلاقات مع الناس والأماكن والأشياء والألوان والأصوات والكلمات والمساحات والأشكال والحركات.

11- أن يشعر الطلاب بأنهم مقبولين ومحترمين ومهمين.

12- أن يشعر الطلاب بالأمان والثقة في النفس بالحرية في أن يجربوا ما يشاءون.

13- أن يتقبل نزوات الطلاب وحركاتهم التي يعبرون بها عن عدم الرضا.

14- أن تقبل ضحك الطلاب ونكتهم وانفجاراتهم أو سكونهم التام.

15- أن يشعر الطلاب بأنه يحترم هذه الأشياء الذي عملوها، وهذه الأشياء الذي ابتكروها.

16- أن يشعر الطلاب بأنه يقدر شعورهم بالإخلاص وبأهمية أهدافهم التي يريدون أن يحققوها وبتسلسل أفكارهم المنطقية وقدراتهم على تحقيق وتنفيذ الأفكار التي تختلج في أنفسهم وتتردد في أذهانهم

وعرض عبد الستار إبراهيم (1985، ص318-320) مجموعة من الأدوار التي من شأنها تنمية التفكير الإبداعي أهمها:

- الابتكار لا ينمو في ظروف مثبطة.
- عند ظهور الفكرة الابتكارية نتجنب مناقشتها مع الأشخاص اللذين يكثرون من النقد.
- شجع الطالب على ذكر أكبر قدر من التداعيات
- شجع الطالب على وضع حلولا متنوعة ومختلفة للمشكلات التي تواجهه
- شجع الطلاب على الرابط والتأليف بين أشياء متعارضة وتبدو متنافرة

- شجع الطلاب عندما يتعذر عليهم الوصول لحل ما لمشكلة تواجههم، استخدام ما يسمى بظاهرة التحول الفكري المتعمد
- شجع الطالب على التنفيذ العملي للفكرة.
- شجع الطالب على القراءات المتعددة في الموضوع والتمرس على التفكير التحليلي والتحصيل
- تشجيع الطلاب على تقبل الذات والتسامح مع الاختلافات عن الآخرين، والتفتح على الخبرة والنزعة الجمالية والفنية والتوازن بين الحاجة لتحقيق الذات والحاجة للاتصال بالآخرين.
- شجع الطلاب على أن الخروج من المألوف ليس شذوذا أو مرض.
- شجع الطلاب على التغلب على الصعوبات وحالات الفشل من خلال الثقة بالنفس والقدرة على تقبل الألم، تحمل الكدر.

كما اقترح أحمد عبادة (1990، ص 319–379) مجموعة من التوصيلات تتعلق بأدوار المعلم التي تعمل على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلابه هي:

- أن يحترم المعلم خيالات الطالب ويتقبلها.
- أن تكون علاقة المعلم بالطالب علاقة يشملها الحب والانتماء والصداقة.
- أن يقدم المعلم للطلاب فرصا متعددة ومتنوعة لإظهار قدراتهم الابتكارية.
- أن يعمل المعلم على إشباع حاجات وميول الطلاب الابتكارية.
- أن يقوم المعلم بدوره المثير والموجه بدلا من دور الملقن.
- أن يمهد المعلم للدرس بالأسئلة المنشطة للذهن والمثيرة.
- غرس روح المثابرة والتنافس السليم لدى الطلاب.
- استخدام المعلم طريقة التدريس التي تناسب متطلبات هذا النوع من التفكير.
- أن يوجه المعلم طلابه لقراءة كتب مثيرة ويعرفهم بأشخاص وأفكار وأشياء متنوعة وغريبة.
- ألا يعرض المعلم شعلة الابتكار للإخماد بالمسايرة الجامدة للمنهج التعليمي.
- تكليف الطلاب بواجبات منزلية يمكنها أن تظهر الابتكار.
- تشجيع فرص التعلم الذاتي.
- تنمية الشعور بالثقة في النفس لدى الطلاب.

- مساعدة الطالب لكي يستنتج الحقائق العلمية إذا أمكن وليس أخذها كمسلمات دون أي تفكير.
- الاهتمام بمكتبة الصف من حيث انتقاء الكتب والمصادر التي تسهم في تنمية ابتكارية الطلاب

أما زين العابدين درويش (1995، ص65-74) في دراسة "تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان" اقترح مجموعة من الأدوار يجب على المعلم إتباعها في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلابه هي:

- تعلم وعلم تقدير صور الإنجاز المدرسي أو الأكاديمي التي تتميز بالأصالة والإبداعية.
- بادر إلى شحذ إحساس الطلاب بالمثيرات البيئية والحضارية من حولهم.
- عود طلابك على اختيار كل فكرة يتقدمون بها بطريقة منظمة.
- نم في طلابك وفي نفسك أيضا الصبر على الأفكار الجديدة أو غير المألوفة، والقدرة على تحملها.
- حاذر من فرض أنماط معينة من التفكير على طلابك أو تقديم حلول جاهزة للمشكلات.
- اعمل على خلق مناخ موات للتفكير الإبداعي في حجرة الدرس.
- علم طالبك تقدير أفكاره الخلاقة.
- علم طلابك تجنب ضغوط الأقران أو الزملاء.
- قدم لطلابك كل ما يمكن من المعلومات الدقيقة والحديثة عن الإبداع والعملية الإبداعية وقدرات التفكير الخلاق.
- بدد الإحساس بالرهبة أمام الأعمال الإبداعية العظيمة، في نفوس طلابك ولكن دون التقليل من احترامها وتقديرها.
- شجع مبادرات الطلاب في التعلم الذاتي، وتقدير مبادأتهم أو مبادراتهم الخاصة في أداء عمل ما، أي دون تكليف به أصلا.
- اشحذ قدرتهم على استشفاف المشكلات واكتشاف العيوب، وأوجه النقص في الأشياء، والمواقف والنظم...الخ.
- انتهز كل الفرص الممكنة لتأكيد الحاجة إلى الإبداع في نفوس الطلاب، واختلق المواقف والمشكلات، وصور التحدي العقلي، التي تقتضي من الطلاب ممارسة قدراتهم على التفكير الخلاق.
- اعمل على توفير كل المصادر الممكنة وتسخير كل الإمكانات المتاحة في البيئة المدرسية أو خارجها، لتيسر الأداء العقلي المبدع من جانب الطلاب
- نم قدرتهم على النقد البناء، وليس مجرد النقد (درويش، 1995، ص ص65-74).

وجاء في دراسة جون جيلبرت، بيفرلي بيل John Gilbert& Beverly Bell (1996) نموذجا يتضمن ستة أدوار تدريسية يجب أن يقوم بها المعلم الكفء داخل الفصل هي:

- التفاعل مع طلابه فكريا واجتماعيا
- إدارة عملية التعليم/ التعليم في هدوء وبلا توتر.
- تنويع طرق التدريس بما يتلاءم مع طبيعة الفصل.
- دفع المتعلمين للتفكير والابتكار.
- تحديد عناصر التغذية المرتدة
- تقويم التعلم. (مسيحة، 2000 ص31)

ذكر فيصل يونس (1997، ص116-117) أنه لتنمية العادات العقلية التي تجعل من التفكير أكثر ابتكارا يجب على المعلم أن يسأل ويجيب عن الأسئلة التالية: ما الذي ينبغي أن أفعله لكي أساعد طلابي على " أن يستغرقوا بحماس في الأعمال حتى ولم تكن هناك إجابات واضحة، وأن يوسعوا حدود معرفتهم وقدراتهم، وأن يولدوا معاييرهم الخاصة ويلتزمون بها وأن يولدوا طرقا جديدة للنظر إلى الأمور

وقدم هاكمان وشميت (Hackmann & Schmitt) (1997) مجموعة من الأدوار تساعد المعلم في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلابهم أهماها:

- إشراك الطلاب باستمرار في التعلم النشط والأنشطة الجماعية.
- ضم الطلاب في أنشطة تخاطب الذكاء المتشعب.
- إدخال تكنولوجيا التعليم في التدريس (مسيحة، 2000 ص32)

قدم هودسون (1999) (Hudson) مجموعة من الأدوار التي إذا اتبعها المعلم خلال تدريس استثار التفكير لدى طلابه في المرحلة الثانوية، وأهم هذه الأدوار:

- عمل نماذج ابتكارية.
- استخدام استراتيجيات تركز على تصميم وتعريف الكلمات الجديدة وحل المشكلات المغلقة/ المفتوحة الاختراعات التقليدية وأسئلة "ماذا لو"
- استخدام الأشياء المجردة ومهامات التفكير المتشعب
- الترحيب بالأفكار الجديدة.
- استخدام أكثر طريقة في التدريس.

- دعم التلقائية.
- الابتعاد عن التكرار واستخدام الأساليب التقليدية في حل المشكلات.
- استخدام أنشطة متنوعة تنمي التفكير الابتكاري لدى الطلاب في الفصل فعلى سبيل المثال "صمم وأعرف، مشكلات التفكير الابتكار والتقليد"، المجردات ومهمات التفكير المتشعب.
- الدعوة إلى الأصالة والتنوع والخيال والتغيير في الفصل (الأعسر، 2000 ص24)

يرى منسي (2003، ص 95-96) أنه يجب مراعاة اقتراحات تورانس (1962) في تحسين جو الفصل الدراسي يساعد على تنمية التفكير الإبداعي عند الأطفال وهذه المقترحات هي:

3- أساليب واستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي:

يزداد الاهتمام اليوم بالطرق التي تحسن فاعلية المتعلمين وتكشف عن قدراتهم المعرفية، وتكسبهم أنواعا قويمة من السلوك، وتزيد خبراتهم، وتساعدهم على التفكير الفعال في حل مشكلاتهم الحياتية(حمودة ،ع ، دت،51)، ويزخر أدب الموضوع باستراتيجيات كثيرة تهتم بتعليم التفكير والإبداع وتتبنى اتجاها متكاملاً في التدريب والتعليم يجمع ثلاث جوانب رئيسة متمثلة : في الجانب المعرفي حيث يكسب المتدرب فهم ومعرفة بطبيعة الإبداع ومكوناته من القدرات الأساسية أو من المعوقات المختلفة التي تحول دون توظيفه، جانب مهاري أدائي يتدرب فيه على استخدام طرق وأساليب مختلفة، وجانب ثالث يعمل على تأكيد اتجاهات ايجابية تعين على تقبل الإبداع والإنجازات الإبداعية. ومن الأساليب والاستراتيجيات التي تتبع في العملية التعليمية التعلمية وتدرب الطالب على التفكير الإبداعي:

3-1- العصف الذهني (التفاكر، إمطار الدماغ) Brain Storming

يعد العصف ذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في تحضي الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في العديد من الحقول والمؤسسات التي تأخذ بما توصلت إليه البحوث والدراسات العلمية من تطبيقات في لمعالجة المشكلات المعقدة التي تواجهها(الحطيبات،2010، 24).

ويعرفه جروان(2002، 113) أنه" استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف ذهني أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة موضوع البحث". ويرى حسين(2002، 87) أنه" أسلوب يعتمد على نوع من التفكير الجماعي ، والمناقشة بين مجموعات صغيرة، يهدف اثارة الأفكار وتنوعها، وبالتالي توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث وتسهم الأفكار المتبادلة بين من اجتمعوا لجلسة العصف الذهني في توليد أفكار جديدة "

ويعني به راولنسون (1981) (Rawlinson) "وسائل للحصول على عدد كبير من الآراء من مجموعة من الأفراد في وقت قصير" (الحطيبات،2010، 25).

وهناك أربع قواعد أساسية للتفاكر ذكرها أسبورن (1963) Osborn (جروان،2002) (الحطيبات، 2010) هي:

1- النقد المؤجل: وهذا يعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار الآخرين وندعهم يعبرون عنها و يشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم و أفكارهم

2- الترحيب بالإنطاق الحر: فكلما كانت الأفكار أشمل و أوسع كان هذا أفضل

3- الكم المطلوب : كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة

4 التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازها فالمشاركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل .

وقد أوضح روشكا (1989) ثلاث مراحل لعملية التفاكر هي :

المرحلة الأولى: و يتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين الذي يتراوح عددهم مابين (10-12) فردا، ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة والآخرون بعيدو الصلة عنها و يفضل أن يختار المشاركون رئيسا للجلسة يدير الحوار ويكون قادرا على خلق الجو المناسب للحوار وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات و يتسم بالفكاهة. كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء " مقرر الجلسة "

المرحلة الثانية : ويتم فيها وضع تصور للحلول من خلال إدلاء الحاضر بأكبر عدد ممكن من الأفكار و تجميعها و إعادة بنائها (يتم العمل أولا بشكل فردي ثم بشكل جماعي)

المرحلة الثالثة : ويتم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها.

ويمكن صياغة هذه الخطوات لموقف العصف الذهني في صورة إجرائية كالتالي :

1- تحديد و مناقشة المشكلة (موضوع الجلسة)

2- إعادة صياغة المشكلة (موضوع الجلسة)

3- تهيئة جو الإبداع و العصف الذهني

4- البدء بعملية العصف الذهني

5- إثارة المشاركين إذا ما نصب لديهم معين الأفكار

6- مرحلة التقويم (حنفي إسماعيل محمد، 2004، ص1-4)

3-2 – استراتيجية التأليف بين الأشتات

يعتبر أسلوب التأليف بين الأشتات من الاستراتيجيات الهامة، حيث يمثل مركز الثقل فيه استخدام أشكال الاستعارة و المجاز والتمثيل بصورة منظمة للوصول إلى الحلول المبتكرة للمشكلات المختلفة، وتعني هذه الطريقة جعل المألوف غريبا وجعل الغريب مألوفا. وتعتمد الاستراتيجية على المجاز أو التفكير المجازي (من خلال الربط بين شيئين معا لإعطاء منظور جديد) وعلى التناظر أو التماثل بتقنياته المتمثلة في:

-**التماثل الشخصي:** مثل : تخيل أينشتين نفسه يسير بسرعة الضوء

- **التماثل الخيالي:** مثل: كيف سيكون مطبخ المستقبل

- **التماثل المباشر:** مثل: قيام رجل الكهف بصنع شبكة صيد على غرار شبكة العنكبوت التي تصيد الذباب

- **التماثل الرمزي:** استخدام الاستعارات والتشبيهات مثلاً : رجل قوي كالصخر (خطاب، والحديدي،2008، 8-9)

فقد جاء في المساعيد (2005، ص 50-51) أنها من الاستراتيجيات التي تستعمل لتطوير والتدريب من خلال التركيز على تنمية التفكير الإبداعي للوصول إلى حلول بطريقة عقلانية بعدما يتم جمع الفروض والاقتراحات المناسبة بطرقة التخيل (Robinson,1977)، وتعد كذلك من الاستراتيجيات التي يتم من خلالها حل المشكلات بشكل إبداعي وايجاد أفكار جديدة للجيل الجديد من خلال عدد من التصاميم التربوية والتعليمية(Weaver,& Prince,1990)، فقد وجدت لتحسين القدرة على التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وكذلك لإيجاد حلول للمشكلات العلمية والتكنولوجية وقد تم تطويرها بعدما تم معرفة فائدتها في مجال التربوي مع استعمال المجاز والاستعارة من قبل المتعلمين في قاعات الدروس(Kaunfer,1990) تقوم هذه الاستراتيجية على المسلمات الثلاثة الآتية (حسين،2002، ص 54)

- إن العملية الإبداعية قابلة للوصف و التحليل، مما يؤدي إلى إمكان تنشيطها و زيادة فعاليتها في الأفراد و الجماعات على السواء.
- إن كل الظواهر الإبداع في العلم و الفن أو غيرها من الصور الحضارية للنشاط المبدع متشابهة، و تقوم على نفس العمليات النفسية الأساسية
- إن الحيل المختلفة لحل المشكلات، و أهمها التمثيل المباشر لها نفس العائد، سواء بالنسبة للنشاط الإبداعي الفردي، أو النشاط الجماعي.

3-2-1- فروض استراتيجية التأليف بين الأشتات

يرى " جوردن" صاحب استراتيجية التأليف بين الأشتات أن هذا الأسلوب يمثل من الناحية العلمية واضحة المعالم، و لها فروضها الخاصة و من أهمها :

- إن الكفاءة الإبداعية في الأفراد يمكن أن تزيد بصورة ملموسة، إذا تيسر لها العمليات النفسية التي يتحقق في ظلها نشاطهم المبدع.
- أنه فيما يتصل بالمكونات المختلفة في العملية الإبداعية، فإن ما هو وجداني أكثر أهمية مما هو عقلي أو يتفق مع المنطق
- إن العناصر المختلفة في هذا الجانب الوجداني من العملية الابتكارية ممكن فهمها (بمعنى ملاحظتها ووصفها و تحليلها). و لابد من فهمها (بهذا المعنى) لكي تزيد من احتمالات نجاحها في التوصل إلى الحلول الخلاقة للمشكلات التي تواجهنا
- العملية الابتكارية هي أصلا نشاط عقلي يمارسه الفرد في موقف و فهم المشكلة أول الأمر ثم في موقف حل هذه المشكلة بعد ذلك

3-2-2- فلسفة أسلوب التأليف بين الأشتات

- عملية التأليف بين الأشتات سواء في موقف تحديد المشكلة أو في موقف البحث عن حلها تتضمن نوعين رئيسيين من النشاط:

الأول، جعل ما هو غريب كالعرف: بواسطة ثلاث عمليات عقلية رئيسية هي: التحليل و التعميم، والتمثيل والتي تأخذ غالبا صورة بحث عن نموذج أو تصور عقلي يضم في إطاره الشيء الغريب، بحيث يوضح طبيعته، و يعين على تحليل عناصره.

الثاني، جعل ما هو مألوف غريب: وليس المقصود بهذا النشاط مجرد السعي إلى الغرابة و الشذوذ،

وإنما هو محاولة واعية من جانب الفرد و يتيح له رؤية جديدة للعالم و الناس و الأفكار، و المشاعر والأشياء....إلخ

ويعتبر هذا النشاط (جعل المألوف غريبا) جوهر عملية تنمية الإبداع في أسلوب التأليف بين الأشتات، وهو نشاط تتحقق فعاليته بتوفر مجموعتين من العوامل :

الأولى: هي مجموعة من الحالات النفسية التي تلعب دورا هاما في العملية الإبداعية أساسا

أما مجموعة العوامل الأخرى فتمثل أربعة حيل إجرائية ذات طابع مجازي أو استفساري غالبا، بمعنى أنها تقوم على فكرة للتمثيل بصورها المختلفة، و تلعب هذه الحيل دور المثير لمجموعة الحالات النفسية المشار إليها

3-2-3- مبادئ أسلوب التأليف بين الأشتات

- لا تدخل في جدال مع الفريق الذي يعمل تحت قيادتك
- كن مستمعا بنسبة 100% لكل عضو في الجماعة
- اعمل أن يكون مستوى نشاط الجماعة أعلى ما يمكن
- اعمل على أن يشارك في المناقشة كل فرد من أفراد الجماعة
- اعمل على أن يكون دورك زيادة دافعية أفراد الجماعة في المشاركة الخصبة، أكثر من ممارستك للقوة والسلطة

لا تسخر طاقة الفريق أو تتجه به إلى قبول حل، هو في الأساس حلك الخاص والمسبق للمشكلة (حسين،2002،ص 54-58)

وبالنسبة للمهمات والفعاليات فيرى جوردن (Gordon, 1961) أن الفكرة الأساسية في تآلف الأشتات هي مجموعة من النشاطات أو الخطوات التي يقوم بها الطلبة بحيث يرى الطلبة مشكلة أو حالة بطريقة لم يتعرفوا بها سابقاً، وذلك بإيراد حالات غريبة أو مجهولة في التعابير المألوفة ، وللقيام بهذه الخطوات يلزم عدد من الطلبة للقيامبالأدوار وتخيل طبيعة المشكلة وتحتاج هذه الاستراتيجية إلى الآتي:

- التحضير: زمن الجلسة (50-55 د)، الحجم المثالي للمجموعة (5-7)، الغرفة المعدة بالوسائل اللازمة.
- إجراء النشاط: التأكد من ان الطلبة قادرين على فهم العملية ثم تحليل المشكلة المطروحة للنقا (10 د) اختيار المشكلة: المراد حلها بطريق ابداعية (3-5 د).

- التنفيذ: استخدام أوراق العمل لتدوين افكارهم ويقوم المسجل بوضع التنا ظر المباشر على الصبورة لرجوع إليه عند الحاجة ويراقب المدرب المجموعات حتى يجد التناظر غير عادي (25 د)
- المناقشة: معرفة ردود أفعال المجموعات وحلولهم حول المشكلة ومناقشة المبادئ الابداعية التي تستند إلى البحث في المقارنات غير عادية وغير المألوفة للوصول إلى الحل الإبداعي(15 د) (المساعيد، 2005، ص 53-54)

3-3-التعلم التعاوني: وهو من استراتيجيات التدريس التي تحفز التفكر وبالتالي تطوير التفكير الإبداعي لذلك فإن استخدامه من طرف المعلمون في المراحل الابتدائية و الإعدادية. فإن يثير التفكير و ينميه و قد أكدت على ذلك دراسات دافدسون (Davidson, 1992) و ذلك أن التعلم التعاوني يحث كل

فرد أن يقوم بالمهمة التي توكل إليه وعليه أن يستوعبها أولا ثم يناقشها مع أفراد المجموعة مما يساعد على المشاركة الإيجابية والفعالة لكل فرد من أفراد المجموعة وهذا يتطلب بذل جهد و تفكير لا يقل عن جلسات إمطار الدماغ خاصة أنه في استراتيجية التعلم التعاوني تكون من واجبات كل فرد تيسير فهم كل مادة إلى بقية أعضاء المجموعة ومناقشتها والرد على تساؤلات أفراد المجموعة (الهويدي، 2003، ص 157)

كما ثبت من بحوث بلاناس و فورجارتي (Forgarty et Bellanace 1991) أن التعلم التعاوني يعزز عمليات التفكير الإبداعي حيث يوضح الطالب أفكاره لكل فرد في مجموعته ويشارك الجميع ويتفاعل للحصول على المعلومات (المركز القومي للبحوث التربوية، 1996، ص 66)

3-4- التعليم المصغر: التعليم المصغر هو موقف تدريبي يتم في وقت قصير (حوالي 10 دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من المتدربين (يتراوح عادة ما بين 5-10) يقوم المدرب خلاله بتقديم مفهوم معين أو تدريب المشاركين على مهارة محددة. ويهدف التعليم المصغر إلى إعطاء المدرس فرصة للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الموقف التدريبي. وفي العادة يستخدم الشريط التلفزيوني لتسجيل هذا الموقف التدريبي ثم يعاد عرضه لتسهيل عملية التغذية الراجعة، ولكن هذا التسجيل لا يعتبر شرطا أساسيا لإتمام التعليم المصغر،عموما فإن اصطلاح التعليم المصغر (Microteaching) يطلق على مختلف أشكال التدريب المكثف الذي يتناول مهارات معينة ضمن زمن محدد باشتراك عدد من الدارسين، وقد أستخدم التعليم المصغر في مجالات عديدة منها تدريب المعلمين قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة والإرشاد النفسي المصغر، (Micro Counselling) وتدريب المشرفين والمحامين على المرافعة وتدريب مدرسي الكليات. (إبراهيم، 2004، ص2-4)

3-5- أسلوب حل المشكلات :

هو أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي؛ يُعملون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، و تعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى المتعلم إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، وبالتالي فإن دافعية المتعلم تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو الفهم أو الحل أو الخلاص من التوتر، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة. وحل المشكلة حسب Solso عملية تفكير موجّه لاكتشاف الحلّ(Solso, R, 2000, P 712)، ويرى برانسفورد وشتاين (Bransford & Stein,1995) والمشكلة وضعية تجعل المتعلم يواجه عائقا يبحث من خلالها لبلوغ الهدف،وإيجاد الوسائل المؤدية إليه (Lemaire, P, 1999, P267). وهو عملية فكرية منظّمة وموجّهة نحو موضوع محدّد بهدف؛ يقتضي من الفرد بلوغه مستخدما قدراته المعرفية وما يتوفّر عليه من خبرات لتحقيق هذا الهدف (بلحاج، 2009، ص125)،

فقد نظر كل من نويل وسيمون (Newell & Simon, 1972) لنشاط حلّ المشّكلات على أنّه مسعى معرفي دينامي يسمح للفرد بالانتقال من الحالة الاولية إلى الحالة النهائية التي يطلق عليها حالة الهدف بالمرور بسلسلة من الحالات الوسيطة التي يجب أنّ تعرف جميعها (Cadet, B, 1998, P 211) (نقلاً عن شامي، ز،2017، ص 119-120)

ونشاط حل المشكلة حسب فيرنو (Vergnaud,1986) وضعية ينبغي فيها اكتشاف العلاقات وتطوير أنشطة البحث والفرضيات والتحقق من أجل الوصول إلى حلّ معين (خربوش، 2008، ص20). فأسلوب حل المشكلة هو أسلوب تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طريق أثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة ، فهي تلك الطريقة التي تضع الطالب وجها لوجه أمام مشكلة من المشاكل وتحثه على ملاحظتها ودرستها وتدفعه إلى الإلمام بها عن طريق البحث والتنقيب، وجمع المعلومات المتصلة بها(حمودة، ع، ص31) وقد حدد (الطيطي،2001، ص 131-132) خطواتها بما يلي:

1- تحديد المشكلة و الشعور بالحاجة إلى حلها
2- العمل على توضيح المشكلة وفهم طبيعتها و مدادها و أجزائها
3- جمع البيانات و المعلومات المتعلقة بالمشكلة
4- اختيار و تنظيم أكثر البيانات اتصالا بالمشكلة
5- تقرير الحلول المختلفة الممكنة بالنظر إلى المعلومات التي تم جمعها
6- وضع الحل موضع التنفيذ

7- تقويم عملية حل المشكلات التي اتبعت.

وحدد (زيتون،2001 ، في أبورياش، 2007، ص305).مبررات استخدام استراتيجية حل المشكلات في التدريس في النقاط التالية:

- تتفق مع طبيعة الطلبة التي تقتضي أن يوجد لدى الطالب هدف يسعى لتحقيقه.
- تتشابه مع مواقف البحث العلمي، فهي تنمي روح التقصي، ومهارات البحث والتفكير العلمي
- تجمع في اطار واحد بين شقي العلم بمادته وطريقته، فالمعرفة العلمية وسيلة لتفكير العلمي ونتيجة له في نفس الوقت
- تتضمن اعتماد الطالب على نشاطه الذاتي.

ولكي تنمي استراتيجية حل المشكلات مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة يجب أن يراعي فيها ما يلي:

1- تطوير مهمات حل المشكلة (عير مألوفة للطلبة)

2- تحليل النشاط التعليمي المتضمن حل المشكلة لتحديد المعرفة العلمية السابقة و المهارات الضرورية اللازمة لحل المشكلة

3- التحقق من أن الطالب يستوعب طبيعة المشكلة موضوع البحث و هذا يتطلب أن يعيد المتعلم صياغة المشكلة بلغته الخاصة.

4- على المتعلم أن يتوصل إلى الحل بنفسه من خلال القاعدة أو المبدأ التنظيمي الذي يطوره لنفسه

5- أن تكون المشكلة في مستوى المتعلم العلمي ووفق خبراته و قدراته العلمية (الطيطي،2001، ص 131-132)

3-6- أسلوب سكامبر(SCAMPER): عبارة عن قائمة تتضمن الخيال التطبيقي وتعبر عن الأساليب الإبداعية المشهورة ويشمل كل حرف ملخص لكلمة تدل على استراتيجية (خطاب، الحديدي،2008،ص13) ابتكارها ابتل (Ebetle) للنظر للموضوع من زوايا جديدة بإدخال تعديلات علية عن طريق واحدة أو أكثر مما يأتي:(حمودة،2012، ص38)

- الإبدال والتغير(Substitute): اجعل الشخص أو الشيء يقوم بمهمة الآخر ويحل محله (ما الذي يمكن أن يستخدم بدلا من ذلك).
- التجميع والدمج (Combine):جمع الأشياء معا، (ما الذي يمكن إضافته).
- التكيف والتوليف: (Adapt) تعديل الاشياء لتناسب الهدف(كيف يمكن تكيفه ليناسب الهدف).

- التعديل: (Modify) بالتكبير أو التصغير (Magnify or Minimize)
- استخدامات أخرى: (Put To Other) وضع الشيء في استخدام جديد، استخدام الشيء لأهداف أخرى تختلف عن استخدامها الأصلي.
- الحذف: (Eliminate) احذف، أزل، لخص ، (ما الذي يمكن حذفه أو أخذه منه).
- العكس: (Reverse or Rearrange) اقلب الشيء أو اجعله في وضع مناقض للوضع الأصلي

4- نماذج تنمية التفكير الإبداعي

4-1- نموذج جانيت (1990)Janet للطاقة الإبداعية لدى الأطفال:

الانتاج الإبداعي طبقا لهذا النموذج يجب أن يهتم بالدوافع والمهارات والقدرات، وترى صاحبة هذا النموذج أن الاختبارات الإبداعية الحالية ذات قدرات محددة نظرا لأنها تشمل تقويما عاما للمواهب الإبداعية، مما أدى بصاحبه هذا النموذج إلى تصميم اختبارات تعتمد على تلك الأبعاد الثلاثة ومازالت في مرحلة الدراسة والتحليل، ويقوم النموذج على مجموعة الافتراضات الآتية:

- يجب الاهتمام بتقويم القدرات لدى الأطفال، نظرا لأن بؤرة الإبداع والأصالة وحل المشكلات في مرحلة الأطفال تؤدي إلى التنبؤية
- الطاقة الإبداعية لدى الأطفال تأخذ شكل الطابع الكمي المرتفع الذي يظهر من خلال مراحل النمو المتقدمة والإبداع يكون ذاتيا مع الأطفال وقائما على التخيل، ثم تنمو المعلومات إلى أن تصل إلى إبداع متخصص يتسم بالجدة في مرحلة المراهقة، ولكنها تشير إلى ان هذا النموذج يختلف من ثقافة إلى أخرى طبقا لكمية المعلومات ونظام التعليم سواء مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعلم الجامعي، وتدعو صاحبة هذا النموذج إلى دراسة الإبداع كنموذج، أو كمنظومة متكاملة وفيما يلي شكل يوضح منظومة جانيت للإبداع.(محمد حسين، 2000، ص40)

4-2- نموذج روبرت ستيرنبرج (1990) Sternberg.

يرى صاحب هذا النموذج أن الإبداع عند الأطفال يعتمد على تطور المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، ويجب أن ينظر هذا المجتمع إلى العملية التعليمية بعين مفتوحة دائما تساير العصر الذي نعيش فيه، حيث أن كمية المعلومات تتدفق بغزارة كل دقيقة، وحتى يتم وجود أطفال مبدعين دائما يجب النظر إلى مناهج الدراسة

ونظام المدرسة، ويتفق في هذا كل من رينكو (Runco, 1989)، ويلبرج (Walberg's, 1988) ، ميلجرام (Milgram's, 1990)، لانداو (Landau, 1992).ولكي نصل إلى طفل مبدع داخل أي مجتمع فهناك ستة عوامل هي: عمليات الذكاء، العمليات، نمط الذكاء، .الشخصية، الدوافع، البيئة (محمد حسين، 2002، ص 40-41)

4-3- نموذج هولمز (Oliver W.Holmas).

صمم هولمز(Oliver W.Holmes) نموذجا ثلاثيا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي و يجب على المعلم أن يتبعه عند تدريسه، و مراحله هي:

- **المرحلة الأولى:** و فيها اكتساب مهارات التفكير من خلال جمع المعلومات و الحقائق، و يتم تنمية مهارات التصنيف، المقارنة والتحليل والمقابلة بين الأشياء لإظهار الفروق، وذلك من خلال المحتوى الدراسي العادي، و إجراءات التدريبات المألوفة عليه.

- **المرحلة الثانية:** و فيها تدريس التفكر الإبداعي من خلال عمليات التدريس الفعال التي تعتمد على الاستنتاج في كل مادة دراسية، ويمكن تحقيقها من خلال طريقتين هما التعلم التعاوني والإدراك البصري بمساعدة الرسوم.

- **المرحلة الثالثة:** و فيها الفصل المنتبه والمدرسة المفكرة من خلال التطبيق العملي للمرحلتين السابقتين الذي يؤكد على نقل مهارات التفكير الإبداعي لمستوى جديد من حسن الانتباه الذي يراعي فيه التصميم المتكامل للمناهج و طرق التدريس أي اتجاه تفكير العقل المنبه إلى مواقف غير تقليدية (المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية، 1997،ص 64-66).

4-5- نموذج بجانو Pagano(1990)

يشير بجانو (1990) (Pagano) إلى أن الإبداع عند الطفل يظهر من خلال التعلم المدرسي نظرا لأن الطفل يكون في مرحلة التكوين، ونمو المعلومات، و يكون الإبداع عندئذ قدرة إبداعية عامة ليس متخصصا، عكس مرحلة المراهقة، ونجد أن البيئة تلعب دروا كبيرا في صقل أفكار الطفل المبدع و يكون إبداع الطفل من خلال الاحتكاك مع المجتمع، و يتم الاحتكاك من خلال عملية التعلم،وإن إبداع الطفل في مراحل التعليم الأساسية يتأثر بدور المدرس داخل الفصل، وأيضا أسلوب المادة الدراسية، وطريقة تقديمها لطفل، ولهذا صمم هذا النموذج للاهتمام بالطفل المبدع من خلال طرق التعليم (A.Pagano, 1990, P127-128).

4-6- نموذج عبد العزيز الدريني (1991): ويتكون هذا النموذج من ثلاثة أبعاد هي:

1- بعد الأهداف: لمساعدة المدرس على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابه إذ عليه أن يعمل على التخلص من معوقات الإبداع، وإكساب الطلاب المهارات الإبداعية، وتدريبهم على استخدام الأسلوب الإبداعي في التعليم.

2- بعد الاستراتيجيات: والاستراتيجيات هي الأساليب التي يمكن استخدامها لتنمية الإبداع، كمواجهة الطلاب بمواقف ليست لها نهاية محددة ، إنتاج عناصر جديدة و استخدامها في المواقف المختلفة ،استخدام العصف الفكري كأسلوب لتنمية الابتكار، إنتاج العديد من الأفكار مهما كانت غريبة أو شاذة، فكلما زادت غرابة الأفكار زادت أصالتها، وضع أسئلة إثارة التفكير.

3- بعد المواد الدراسية: فالأهداف لا تتحقق إلا بواسطة استراتيجيات أو أساليب تستخدم محتوى معين هو المواد الدراسية. (الدريني، 1991، ص 83).

5- برامج تدريب الإبداع

في السبعينات من القرن الماضي ظهرت البرامج التي تعني بالتدريب على التفكير الإبداعي وأثبتت هذه البرامج المتوالية أن العقل يدرب بالتمارين والممارسة ويصل إلى أقصى طاقاته وقد أكد ذلك بول تورانس (Torrance, 1972) من كبار الباحثين المشهورين في هذا الميدان بقوله أن الإبداع يمكن تعليمه وتدريبه ضمن برامج خارج نطاق المهج المدرسي أو ضمن الموضوعات الدراسية على أن لا يعطي تدريس المهارات على محتوى المنهج، لأدب التربوي في مجال الإبداع أسفر على نجاح بعض البرامج التربوية العلمية في مجال تدريب الإبداع و تنمية التفكير الإبداعي في جميع المراحل التعليمية. ومن بين هذه البرامج ما يلي:

5-1- برنامج المواهب اللامحدودة

ينسب هذا البرنامج بداية إلى "تيلر" ثم "شلختر"، والتي تعمل حاليا أستاذة جامعية في جامعة ألباما وخبيرة تربوية في برنامج مهارات التفكير الخمس المشهورة والمسماة ببرنامج المواهب اللامحدودة، ويتضمن مدلول المسمى أن تعليم مهارات التفكير يسهم مساهمة فاعلة في تلبية حاجات المتعلمين العقلية وتطوير مواهبهم على اختلاف أنواعها و تعددها، و أن كل فرد بحاجة إلى تطوير قدراته و مواهبه من خلال الممارسة والتدريب لمهارات التفكير، وخاصة المهارات الخمس الرئيسية من منظور "شلختر وتيلر" والمتمثلة في المهارات التالية : مهارة الاتصال – مهارة التفكير المنتج – مهارة التنبؤ – مهارة اتخاذ القرار – مهارة التخطيط. وتركز

شلختر في برامجها التعليمية على أهمية توظيف هذه المهارات ضمن دروس المنهج المدرسي العادي (السرور، 2005، ص 304)

5-2- برنامج القبعات الست لتعليم التفكير Six Thinking Hats..

وهو برنامج ابتكره الطبيب ديبونو (Debono) لتعليم التفكير عن طريق القبعات التي ليست في الواقع قبعات حقيقية ولكنها ترمز إلى طريقة معينة في التفكير، فكل قبعة تمثل نمط من أنماط التفكير. وطريقة القبعات الست تمثل الرد على الطريقة السلبية، حيث لا تركز على إزالة نوع من أنواع التفكير وإنما تعطي نوع من التفكير اسمه وتحديد مهامه، فهي تعطي فرصة للفرد لأن يفكر بطريقة محددة، ثم يطلب منه التحويل إلى طريقة أخرى، كأن يتحول إلى تفكير القبعة الخضراء التي ترمز إلى الإبداع، حتى لو لم يحسن المشتركون في الجلسة أو المناقشة الإبداع. وللإحاطة الدقيقة بطبيعة هذه القبعات و مهامها، نوضحه كالتالي: القبعة البيضاء (المعلومات)، القبعة الحمراء (الانفعالات والمشاعر)،القبعة السوداء (النظرة السوداوية للأمور)، القبعة الصفراء (الجوانب الإيجابية)، القبعة الخضراء (الإبداع) القبعة الزرقاء (الموجه لعملية التفكير) (سعادة، 2003، ص 92-96).

5-3-برنامج تورانس للتدريب على حل مشكلات المستقبل

يقوم هذا البرنامج على إتباع قواعد العصف الذهني، وتشمل مواد البرنامج على مشكلات قد تواجه الأفراد مستقبلا وعلى الأفراد المشاركين في التدريب مراعاة بعض التوجيهات التي تساعد على اكتساب المهارات المختلفة، والعادات الملائمة والمساعدة على بلوغ الحلول المبتكرة لتلك المشكلات المستقبلية وفقا للخطوات الآتية:

- الكشف و التعرف على المشكلات الفرعية
- تحديد و صياغة المشكلات الفرعية
- إنتاج الحلول البديلة
- وضع الحلول البديلة
- وضع محكات للحكم على هذه الحلول
- تقييم هذه الحلول
- تقييم الأنشطة لتنفيذ أفضل الحلول
- نشر و ترويج الحل

وعادة يجري التدريب على الخطوات السابقة، من خلال نظام الجماعة الصغيرة والتوجيه من المدرس المدرب سابقا على هذه المهمة، و يعتبر هذا البرنامج واحد من الجهود المستخدمة في مجال التدريب على الابتكار لطلاب المدارس والجامعات، إذ أمكن تطبيقه بنجاح على طلاب المدارس من مختلف مراحل التعليم بأمريكا، بما يهدف إليه في تنمية بعض المهارات اللازمة للحل الابتكاري للمشكلة، وتنمية مهارات العمل الجماعي لدى الطلاب المشتركين في التدريب.(محمد حسين، 2002، ص 52-59)

5-4- برنامج كاتينا

ويتضمن هذا البرنامج تدريبا يقدم تعليما وتدريبا عمليا في خمس استراتيجيات للتفكير الإبداعي وهي: الابتعاد عن الأشياء المألوفة- التحويلات أو الانتقال والتحول من مكان أو شيء لآخر،- المشابهة أو التمثيل،- إعادة التركيب،- البناء والتأليف. وقد استخدم كاتينا عدّة صور لأدوات، وبرنامج التدرب مع الأطفال والبالغين، وتتراوح مدة التدريب من جلستي تدريب (كل جلسة 60 دقيقة)، إلى تسع جلسات (كل جلسة 40 دقيقة)، وبإجراء عدة تقييمات لبرامج التدريب سواء على الأطفال أو البالغين، قدم كاتينا برهانا على فاعلية المواد التدريبية المستخدمة في تدريب الأطفال والبالغين، إلا أنه ينبغي ملاحظة أن جوهر التدريب في هذا البرنامج يبدو في الإعداد المسبق في التطبيق العملي، في إنتاج الاستجابات والأفكار الأصيلة، وقد تبين أنه يتطلب أربعة تدريبات ضرورية لازمة لإنتاج ملموس في تنشيط وتحسين قدرات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. (ماجدة عبيد، 2000، ص 118)

5-5- برنامج بيردو Purdue لتنمية التفكير الإبداعي

صمم هذا البرنامج في جامعة بيردو في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1974 لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي، ويتألف هذا البرنامج من 28 درسا مسجلة على أشرطة كاسيت بالإضافة إلى مجموعة من التمارين المرفقة لتلك الدروس وكل درس يحتوي على نوعين من المعلومات، معلومات خاصة تتعلق بمفهوم الإبداع وأهميته و قيمته و مدتها 3-4 دقائق، وقصة تاريخية عن الرواد المبدعين من العلماء و تستغرق حوالي 10 دقائق، كما يرافق الدرس تمرينات مطبوعة تقدم بعد كل جلسة تدريب وتشتمل على مواد تعليمية لتنمية مهارات التفكير المتشعب(الإبداع) المختلفة. ونلاحظ أن البرنامج يهدف إلى تحقيق تنمية القدرات الإبداعية مثل الطلاقة و المرونة والأصالة....إلخ ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ نحو الإبداع والمبدعين والتفكير الإبداعي في المجالات المختلفة (الهويدي،2003، ص 152-153)

5-6- برنامج حل المشكلات الإبداعي: Creative Problem Solving (CPS)

يهدف هذا البرنامج إلى تعريف المدربين والتربويين ببعض الوسائل والأفكار المفيدة التي تسهل حل المشكلات الإبداعي، وقد طور هذا البرنامج تريفينغر (Triffinger)حيث يتألف البرنامج (CPS) من ثلاثة عناصر رئيسية وهي:

العنصر الأول فهم المشكلة:

- إيجاد الثغرات: ويتم فيها وضع الهدف وتطوير الاتجاه وتحديد المشكلة.
- إيجاد المعلومات: ويتم ذلك من خلال التركيز على المعلومات التي توجد من خلال المشكلة بحيث يتم تحديد ما يراد معرفته.
- إيجاد المشكلة: يتم استخدام عدة أساليب من أجل الوصول إلى جملة واحدة تعبر عن المشكلة.

العنصر الثاني: توليد الأفكار: - إيجاد الفكرة: يتم استخدام الحفز الذهني من أجل إنتاج عدد من الأفكار والحلول.

العنصر الثالث: التخطيط والعمل:

- إيجاد الحل: ويتم التركيز على الأفكار الجيدة للحل ثم اختيار الفكرة المناسبة للحل.
- تقيل الحل: ويتم قبول الفكرة المناسبة للحل من خلال التغلب على القلق المتعلق بالحل. (الصافي، 2010، ص 36-37)

5-7- برنامج المفكر البارع: Master Thinking

قام دي بونو(De Bono) ببناء هذا البرنامج في(1980) بهدف تعليم الأفراد كيفية التفكير من خلال توظيف مجموعة من الاستراتيجيات التي اقترحها ويتألف هدا البرنامج من حقيبة تحتوي على أربعة أشرطة مسجلة تستخدم كدليل للمدرب (كيفية التدريب) كما يوجد محتوى البرنامج في كتابين أساسين مقسمين في صورة عشرة أبواب توضح محتوى الجلسات والفنيات المستمدة. (حبيب، 2002 ص 133) وقد بينت السرور(1996) المشار إليها في (نوفل،2010، ص 54-55) هذه الأبواب فيما يلي:

الباب الأول والثاني: يقدم تعريفا للبرنامج ويركز على أن التفكير مهارة، والتفكير مجموعة من الأدوات التي تعمل على تنميته لدى الطلبة والأفراد ، ويؤكد على ارتباط التفكير بالعواطف والقيم ويبرز أهمية التفكير

كمهارة في المواقف العملية في مختلف أوجه حياة الانسان، ويبين أهمية الأفراد في استراتيجيات التفكير ويبين (De Bono)

أنه كلما زاد التدريب على المهارة التفكير الناقد زاد مستوى الاتقان لتلك المهارة ويقدم أيضا في هاذين الجزئيين مجموعة من التمارين التي تعزز هذه الأفكار، الموضوع الواحد، ومن ثم كيفية تداخل الافكار مع بعضها البعض.

الباب الثالث: في هذا الباب يركز على علاقة الذكاء بالتفكير، بين أن الأذكياء يشعرون بالتثمين الشخصي لذواتهم بناءً على ذكائهم، إذ يعمل الاذكياء ما بوسعهم لتلافي الأخطاء، ولذا ترى الأذكياء يخافون من النتائج غير مضمونة لنجاحهم، خوفاً من الوقوع في الخطأ، وهذا بالتالي يبعدهم عن المغامرة والإبداع أحياناً.

الباب الرابع: يتم التركيز في هذا الباب عل تقديم مجموعة من التمارين التي توضح مفهومين ، المفهوم الأول، يشير إلى أن التفكير عملية نشطة فاعلة ، وهذا يحدث عندما تأخذ قراراً لإنجاز مهمة ما. والمفهوم الثاني المتضمن في الباب نفسه هو أن : التفكير المتفاعل أو التأملي يحدث عندما تتوافر مجموعة من الحقائق والمعلومات تؤدي إلى تفاعل المتعلم معها ، وهذا غالباً يحدث في عملية التعليم التي تتم في المدارس، حيث يظهر تفاعل الطالب مع المعلومات المتوافرة لديه.

الباب الخامس: يلخص (De Bono) في هذا الباب برنامج المفكر المبدع، إذ يحاول أن يعطي وصفاً للبرنامج من خلال تشبيه نظام التفكير بالنظام الجسدي للإنسان، بهدف تعريف المتعلم على البرنامج بسهولة ويسر، إذ يعطي فيه التفكير مجموعة من الأسماء ذات علاقة بأجزاء الجسم الإنساني، وذلك من خلال ربطها بأدوار التفكير.

الباب السادس: ويطلق عليه (De Bono) تسمية (العظام) ويتضمن مجموعة من التدريبات التي تساعد المتعلمين في معرفة كيفية بناء أو تقويم الأفكار الرئيسية في الموضوع الواحد، ومن ثمة كيفية تداخل الأفكار مع بعضها بعضاً.

الباب السابع: ويسمي (العضلات) ويضم مجموعة من التمارين التي توضح كيفية بناء الفكرة او تقديم الجانب القوي منها.

الباب الثامن: ويطلق عليه تسمية (الاعصاب) ويشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات التي توضح كيفية ربط الأفكار ببعضها البعض من خلال معرفة العلاقات الرابطة بينها.

الباب التاسع : ويسميه (الذهن) وترتكز تمارين هذا الجزء على جوانب الأفكار المتنوعة حيث يوضح طرق المحافظة على بناء الفكرة المتكاملة.

الباب العاشر: ويطلق عليه اسم (الجلد) حيث يصفه بأنه مظهر الفكرة وبالتالي هو فن العرض والاتصال في مجال التفكير.

الباب الحادي عشر: ويسميه (الصحة) ويعني بالصحة التقويم، وهو نتاج التفكير.

5-8- برنامج الكورت CORT

صمم برنامج CORT في عام 1970 على يد الدكتور ادوارد ديبونو والمشتق من اسم مؤسسته المعنية بنشر وتطوير البرامج COGNITIVE RESEARCH TRUST

وهو من أشهر البرامج الحديثة لتعلم التفكير في المدارس والجامعات أثبتت نجاحا وفعالية من خلال التجريب الميداني في العديد من الدول، فقد أشار (DeBono,1980) أن برنامج كورت CORT يستخدم في الوقت الحاضر على نطاق واسع من دول العالم كبريطانيا، و م ا، كندا، استراليا، نيوزلندا، اليابان، روسيا، وبلغاريا، الهند وماليزيا حيث يعد من البرامج السهلة والقابلة للتطبيق الفوري ولا تحتاج إلا القليل من التدريب حيث يعمل على توسيع إدراك الطلاب، ويساعدهم على تنظيم المعلومات وحل المشكلات واتخاذ القرارات بشكل مناسب، طرح الأسئلة ويزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم، ويحسّن مهارات الكتابة لديهم (السرور، حسين، 1997، ص 193)

ويتميز برنامج كورت بما يلي: (جروان، 1999، ص 30-31)

1- يمكن تطبيق البرنامج بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية وهذا هو الاتجاه الذي يتخذه ديبونو كما يمكن الاستفادة منه في إطار المواد الدراسية عن طريق اختبار مواقف ومشكلات دراسية من محتوى المنهاج.

2- يصلح البرنامج للاستخدام في مستويات الدراسية المختلفة بدأً من المرحلة الابتدائية أو الأساسية مروراً بالمرحلة الثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية.

3- البرنامج مصمم على شكل دروس أو وحدات مستقلة تخدم كل منها أهداف محددة مما يسهل على المعلمين فهمها وتقديمها للطلبة بصورة مدرجة.

4- البرنامج متكامل من حيث وضوح أهدافه وأساليب تعليمه والمواد التعليمية اللازمة والدروس النموذجية التي يشتمل عليها.

5- يتضمن البرنامج الكثير من الأمثلة المشتقة من الحياة العلمية والتي تحقق شروط الإثارة والاهتمام لدى الطلبة.

6- يتوافر البرنامج في الأسواق، مما يسهل عملية الحصول عليه للراغبين في استخدامه.

7- بساطة تصميم البرامج وسهولة تنفيذه إذا توفرت المواد الأصلية وتمت ترجمتها إلى اللغة العربية.

8- لا يحتاج كل درس من الدروس البرنامج الستين أكثر من 45 دقيقة مما يجعل أمر تطبيقه في الحصص الصفية سهلا.

9- يتوافر عدد كافي من الأدوات التقييم اللازمة لفحص مستويات التغيير في تفكيرالطلبة بعد تطبيق البرنامج.

10- يمكن تطبيق استخدام البرنامج بغض النظر عن مستويات الطلبة او تصنيفاتهم حسب قدراتهم العقلية.

ويتكون برنامج كورت من ست وحدات،تغطي جوانب عديدة للتفكير وهي : توسيع الإدراك التنظيم، التفاعل، الإبداع ، المعلومات والمشاعر، العمل. وتتألف كل وحدة من عشرة دروس تمثل كتابا مستقل للمعلم وعشر من بطاقات العمل لطلبة، أي وجود ستة كتب للمعلم وستين درسا للطلبة من مختلف المراحل التعليمية من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية.

صممت بشكل مستقل بحيث تخدم كل منها أهدافا محددة وتغطي حصة صفية تمتد إلى 35 دقيقة تقريبا، مما يسهل على المعلمين فهمها وتقديمها للمتعلمين بصورة متدرجة ، وقد طبق البرنامج على طلبة تتراوح أعمارهم من 8 سنوات إلى 22 سنة. فهو برنامج ينمي لدى التلاميذ مهارة عملية تتطلبها الحياة الواقعية وتؤهلهم ليكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في الوقت نفسه. وهذه الوحدات هي:

الوحدة الأولى: توسيع الادراك: Breadth وتهتم هذه الوحدة بتوسيع مجال إدراك الطلبة من خلال التأكيد على أهمية التفكير في موقف ما بطرق مختلفة، وكذا الاهتمام بجميع النتائج المترتبة على الطرق

المختلفة التي يتم توظيفها ويقترح ديبونو أن تدرس هذه الوحدة أولا في بداية البرنامج كونها مطلب أساسي لبقية الوحدات بينما يمكن تدريس الوحدات الأخرى بأي ترتيب. وقد تم الاستعانة بهده الوحدة في البرنامج المقترح المعد من طرف الطلبة.

الوحدة الثانية: التنظيم: Organization وتهتم بتنظيم الانتباه لدى المتعلمين بصورة مقصودة لاستخدامها في مواقف مختلفة. يساعد كورت (2) التلاميذ على تنظيم افكارهم فلا ينتقلون بشكل عشوائي من نقطة إلى أخرى ، وتوفر الدروس الخمسة الأولى مهارات في تحديد معالم المشكلة، والخمسة الأخيرة تعلم التلاميذ كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول / للوصول إلى حل.

الوحدة الثالثة : التفاعل:Interaction وترتكز على القضايا المتعلقة بإثبات الأدلة والبراهين حول قضية ما، ومن ثم الحصول على شيء مفيد من خلال هذه العملية أي (التفاعل القائم بين تفكير الطالب وتفكير الأخرين)

الوحدة الرابعة: الابداع : Creativity وتهدف إلى التأكيد على أهمية توليد أفكار جديدة من خلال استخدام استراتيجيات الإبداع المختلفة وتقييمها

الوحدة الخامسة: المعلومات والشعور:Feeling and Information:وتعنى بأهمية العوامل الانفعالية المؤثرة على التفكير.

الوحدة السادسة: الفعل: Action: وتهتم بتقديم إطار عام لمعالجة المشكلات سواء بربط الاستراتيجيات التي عرضت في الدروس السابقة أو بأخذها على انفراد. (دي بونو، 1998، ص 7-9)

وقد تم الاستعانة في البرنامج المقترح من طرف الطلبة بالوحدة الأولى (توسيع مجال الادراك) و فيما يلي عرض للدروس المتضمنة فيها:

الدرس 1: الإيجابيات والسلبيات: عناصر الاهتمام PLUS MINUS INTERESTING (PMI) يتضمن إبرار الجوانب الإيجابية والسلبة والمثيرة الاهتمام في كل موقف

الدرس 2: اعتبر كل العناصر : COSIDER ALL FACTORS (CAF) :يتضمن اكتشاف كل العناصر المرتبطة بالموقف قبل التوصل إلى استنتاج أو فكرة حوله.

الدرس3: القواعد: RULES يوفر فرص لاستخدام مهارتي الدرسين الأول والثاني **(PMI) (CAF)**

الدرس 4: المترتبات والعواقب:Consequences & Sequel (C&S) تعني بدراسة المترتبات على اتخاد القرار على مدى القصير والمتوسط والبعيد.

الدرس الخامس: الأهداف والغايات:Aims, Gools & Objectives (AGO) يؤكد على أهمية الأهداف عن طريق دراسة الأسباب والمبررات.

الدرس6: التخطيط :Planning يهيء فرصا لاستخدام أدوات التفكير التي عرضت وخاصة **(AGO) (C&S).**

الدرس 7: ترتيب الأولويات المهمة: First Priorties Information (FPI) وتهتم بتركيز الانتباه على ترتيب الأولويات بعد توليد الخيارات المحتملة.

الدرس 8: البدائل والاحتمالات والاختيارات: Alternative, Possiblities & Choices (APC) يشجع الطلبة على توليد احتمالات غير تلك المريحة أو السهلة وذلك لحلحلة الجمود والردود العاطفية في التفكير.

الدرس9: القرارات: Decision تتيح الفرصة لممارسة الأدوات **(APC)** و **(FPI)** على وجه الخصوص.

الدرس 10: وجهة النظر الأخرى: Other Point of View يوجه اهتمام الطلبة لاعتبار وجهات نظر الأخرين، حتى يتحقق نوع من التوازن مع الدروس السابقة التي ترتكز على موقف الفرد ذاته وهنا يتم التأكد على الفروق بين وجهات النظر المختلفة (دي بونو،1998. الجزء الأول (توسيع مجال الادراك)(خطاب، الحديدي،،2008، ص21-24)

وليس بالضرورة أن يتم استخدام الأجزاء الستة من دروس الكورت بالتتابع، و يمكن للمعلم أن يختار طرق مختلفة فعلى سبيل المثال يمكن للمعلم أن يدرس كورت(1) ثم يتبعه بالكورت (4) ثم يتنقل إلى كورت(3).

وعلى المعلم في دروس الكورت أن يتذكر أن غاية أو هدف الدروس هو ممارسة بعض المهارات الفاعلة، ويجب أن لا تستخدم دروس الكورت (4) من أجل مناقشة الإبداع بشكل عام، ويجب أن تركز الدروس على ممارسة بعض أدوات التفكير المعينة و يجب على الأداة أن تكون بسيطة مقصودة فاعلة و قابلة للاستخدام، والأدوات المطروحة في الكورت (4) استخدمت واختبرت مع العديد من الأطفال والبالغين، وبعض المؤسسات المنتشرة في العالم تستخدم بعض الأدوات بانتظام، وهذا الكلام ينطبق على بعض الحكومات

أيضا. ويمكن أن نؤكد أيضا أن بعض دروس في الكورت ليست تجريبية أو مؤقتة لكنها لاستخدامات بشكل واسع. (إدوارد دي بونو، 1998، ص 7-9).

5-7-1- خطوات تنفيذ الدروس في برنامج الكورت:

قدم ديبونو إطار موحد لتطبيق جميع الدروس التي تضمنها برنامجه لتعلم التفكير وقد حددت الخطوات المتبعة حسب الترتيب الآتي:

1- لا تذكر موضوع الدرس، ولكن إبدا بقصة أو بتمرين يوضح جانب التفكير الذي هو موضوع الدرس اعرض أداة أو موضوع الدرس واشرحها ببساطة ، يمكنك استخدام المقدمة في بطاقات عمل الطالب- قسم الصف إلى مجموعات من 4-6 ، تلاميذ واختر فقرة للتدريب من بطاقات عمل الطالب .

2- اسمح للتلاميذ بالإجابة خلال ثلا ث دقائق لا أو في الوقت المحدد

3- احصل على تغذية راجعة من مجموعات التلاميذ، مثلا الحصول على اقتراح من كل مجموعة

4- اعد التفكير مع بند آخر، اعد بنود التدريب او الممارسة بهذه الطريقة، اعط الوقت الكافي لمناقشة عملية الدرس.

5- استخدم المبادئ والأسس المعطاة في بطاقات عمل الطالب لعمل نقاش حول أداة موضوع الدرس، وإذا كان النقاش ضعيفا أدخل بندا أخيرً للنقاش والممارسة.

6- إذا كان هناك عادة في إعطاء وظيفة(واجب)بيتية ،استخدم أحد البنود أو مواد المشروع لهذ الغرض

واقترح جروان (1999. ص33-34) الخطوات التالية لتنفيذ الدروس في برنامج الكورت وهي:

1- تقديم الأداة والمهارات او موضوع الدرس باستخدام بطاقة العمل التي يعدها المعلم للطلبة حسب متطلبات الدرس او المهارة.

2- إعطاء أمثلة لتوضيح طبيعة المهارة أو مناقشة الطلبة في معناها واستخدامها.

3- تقسيم الطلبة إلى مجموعات من 4 -6 وتكليفهم بالتدرب على مهمة محددة في بطاقات العمل لمدة ثلاث دقائق.

4- الاستماع إلى ردود فعل المجموعات على المهمة التي قاموا بها، بتقديم اقتراح او فكرة واحدة من قبل كل مجموعة.

5- تكرار العملية بالتدريب على مهمة أخرى أو فقرة ثانية من بطاقة العمل.

6- تدعيم عملية تنفيذ المهمة باستخدام النقاط الإجرائية الواردة في بطاقة العمل.

7- إعطاء واجب بيتي واستخدام أحد بنود المشاريع الواردة في بطاقة العمل لهذا العرض.

5-9- ملاحظات حول البرامج الإبداعية:

بناء على ما تقدم من استعراض لبرامج تدريب الإبداع يمكن ذكر بعض الملاحظات التالية :

- معظم البحوث والدراسات العلمية في مجال الإبداع تؤكد على إمكانية تدريب وتعليم الإبداع مع التركيز على تقييم أثر هذه البرامج في تحسين القدرات الإبداعية
- لا يوجد برنامج تدريبي يوجد تلميذا مبدعا من فراغ، فلابد من توافر استعدادات وقدرات تفكيرية معينة لدى المتعلم أي أن هناك مكونات أساسية لازمة لتنمية الإبداع تتمثل في قدرات إبداعية، اتجاهات إيجابية نحو الإبداع، برامج وأساليب خاصة في تنمية الإبداع.
- إمكانية تنفيذ البرنامج الإبداعي من خلال المنهاج الدراسي أو من خلال برنامج مستقل على البرنامج المدرسي في كافة المراحل التعليمية
- إمكانية تنفيذ البرنامج التدريبي من طرف معلمي المدرسة بعد حضورهم لبعض البرامج التدريبية توضح طبيعة الإبداع و مكوناته و مراحله و تنميته
- يفضل أن يتضمن البرنامج الإبداعي أنشطة متنوعة تنمي المهارات اللازمة للإبداع و تكون مناسبة لمستوى التلاميذ
- يفضل أن تركز النشاطات الخاصة بالإبداع على أساليب التعلم الذاتي و التعلم بالاكتشاف و التعلم التعاوني و حل المشكلات
- منح نوع من الحرية للتلميذ والمعلم في تنفيذ البرنامج الإبداعي فبإمكان المعلم أن يختار الأنشطة التي تناسب قدرات تلميذهوإمكانيات المدرسة، وبإمكان التلميذ تنفيذ الأنشطة حسب سرعته والوقت المحدد

6- أساليب الكشف عن المبدعين:

يعد موضوع قياس التفكير الإبداعي من الأمور الصعبة في مجال القياس النفسي لاختلاف الباحثين النفسانيين في تحديد طرق دراسة الإبداع و تحديد طبيعته، وطرق قياسه، فهناك من يرى إمكانية قياس الإبداع من خلال اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل وهناك من يرى أن ترشيح المعلم والأقران والأسرة يمكن من الكشف عن المبدعين غير أن فريق آخر يرى أن قياس الإبداع يتم من خلال مقاييس معدة خصيصا لقياس هذه القدرة. فقد أشارت أمابيل (Amabil, 1990) نقلاً عن (الكناني، 2005، ص 175)إلى أن معظم البحوث التجريبية في مجال الإبداع استخدمت واحدة من ثلاث فنيات للقياس ،وهي: التحليل الموضوعي للناتج، أو إصدار الأحكام الذاتية ، أو استخدام الاختبارات النفسية للإبداع

6-1- التحليل الموضوعي للناتج: ويتضمن تحليل الناتج في ضوء محكات "الجودة الفعلية" أو الجودة الملموسة ، والتي تتحدد في ضوئها ابتكارية الناتج، ورغم أهمية هذه الفنية في قياس ابتكارية الناتج، إلا أنها في حاجة إلى تحديد منهجية خاصة كموجة ، يسهم في تحقيق هذا التحليل بكفاءة

6-2- الأحكام الذاتية عن الناتج : وتعتمد على الأحكام التي يصدرها مجموعة من الخبراء المختارين لتقدير الابتكارية الناتج وتشمل: (الكناني،2005، ص 175 -190)

6-2-1- الاعتراف العام

وينطلق هذا على الأفراد الذين ثبت ابتكاراتهم على مر التاريخ، فلا يوجد أحد ينكر ابتكارية "مايكل أنجلو" و"دافنشي" و "شكسبير" و"نجيب محفوظ" و"أينشتين". وعند استخدامهم هذا المعيار يلجأ إلى مصادر ثانوية أو مصادر أولية، ويتبع في ذلك منهج دراسة حالة لتجميع المعلومات والبيانات حول تاريخ حياة الفرد المبتكر وسمات شخصيته وخصائصه العقلية والإدراكية وذلك باعتبار أنها تسهم في أعماله الابتكارية.

6-2-2- قائمة السيرة الذاتية :

من بين الطرق التي استخدمت في التعرف على صفات المبتكرين في مختلف المجالات. وتعتمد هذه الطريقة على معرفة الجانب التاريخي للفرد بكل ما يتصل بالطفولة والنشاطات والخبرات، والاتجاهات والقيم ومستوى الطموح والتفاعل، والبيئة المنزلية، والخبرات التعليمية، فاستبانة السير الذاتية تحتوي على أسئلة تغطي الأبعاد التي ذكرت حيث يتم بواسطتها معرفة تاريخ الحياة السابقة بالإضافة إلى تقيم أثر البيئة والوراثة في دراسة الأفراد. وقد أكدت دراسة كل من (Taylor & Ellison,1964) (Schaefer,1969)

(Schaefer& Anastasi, 1968) أهمية هذه الطريقة وفائدتها في التميز بين الابتكار وأنواع أخرى من التفوق العلمي. وأشارت أنها من أكثر الأدوات صدقا للتنبؤ الابتكاري مقابل المحكات الخارجية الأخرى.

6-2-3-الحكم على كمية الانتاج:

يرى بعض الباحثين أن الشخص المبتكر يجب أن يكون له انتج مبتكر، وبالتالي فإنهم يقومون بالحكم على ما ينتجه الأشخاص ليحددوا درجة ابتكاره.

6-2-4-الحكم على النشاطات الابتكارية :

في المدارس والجامعات يمكن أن يعرف الطلاب المبتكرون من خلال النشاطات والإنجاز الابتكاري العالي أو المميز، واستخدم فوستر(Foster,1971) هذه الطريقة في المدارس الثانوية وذلك باستخدام أساليب تتضمن عددا كبير من الأنشطة مثل : تصنيف مجموعة من أوراق اللعب في مجموعات (كل مجموعة بها ست ورقات تجمع بينها خاصية أو خواص محددة)، أداء بعض الأدوار التمثيلية باستخدام بعض الأدوات، كتابة تضمن قصة، عمل بعض التصميمات أو النماذج بأدوات معينة ، السماع لقطعة موسيقية والتعبير عنها برسم لوحة فنية. وقد قام كل من (Holland& Nichols,1964) (Torrance,1969) (Hocever,1977) بنشر قوائم من الأنشطة والانجازات في مختلف المجالات لكنها لم تسوق تجاريا (Hocever,1981).

6-2-5- **تقديرات وأحكام الأخرين :**

1- تقديرات وأحكام الخبراء: ويستخدم هذا الأسلوب أراء وأحكام الخبراء وغيرهم من الأفراد اللذين لديهم القدرة على تقييم الأفراد الخاضعين للدراسة، فالمحكمون لديهم معرفة ودراية بالعمليات التي يقوم بها الفرد خلال عمله ومدى اتباعه لخطوات الابتكار واعتماده على المحاولة والخطأ والحدس وغيرها من العمليات العقلية المعرفية. ومن بين الدراسات التي اعتمدت على آراء المحكمين في التعرف على المبتكرين دراسة ماكينون (1961) ودراسة شتاين وأخرون (1985)

2- تقديرات وترشيحات المعلمين : نظراً لأن العديد من دراسات الابتكار تجرى في الأوساط التعليمية ، فإن تقديرات وآراء المعلمين في تحديد الطلاب المبتكرين تعتبر محكا للتعرف على المبتكرين. حيث تعطى للمعلمين قائمة لسمات الشخصية المبتكرة ليحكموا في ضوئها على ابتكارية التلاميذ. وقد استخدمت هذه

الطريق في الجامعة أيضا في دراسة دريفدال (1965)، ميدنيك (1967) جتزلز وجاكسون (1964)، ياماموتو (1963)

3- تقدير وترشيح المشرفين : عادة ما تستخدم تقديرات المشرفين في المؤسسات الصناعية، وقد أثبتت دقتها في هذا المجال لتحديد الموظفين المبتكرين (تايلور،1958) فالمشرف يكون على علم بعدد كبير من الأفراد الذين يعملون معه ولديه الخبرة في الحكم على انتاجهم أو عملهم

4- تقديرات وترشيحات الأولياء: وصف الوا لدين لسلوك أبنائهم الذين حددوهم بأنهم موهوبين مبتكرين حيث أعد تورانس قائمة تقدم للآباء تشمل على الخصائص التي يمكن من خلالها تحديد السلوك الابتكاري مثل: حب الاستطلاع ، فرط النشاط الجسمي أو العقلي، كثرة النسيان وشرود الذهن، روح الفكاهة.....

5- ترشيح الزملاء والأقران :رأىتورانس (1974) بأن الأقران يمكن أن يقدموا معلومات مفيدة في دراسة المبتكرين عن أقرانهم. ورغم الاعتراضات التي وجهت لهذه الطريقة فقد أستخدمها تورانس (1974)، تايلور وأخرون (1963)، سبيشر (1964)

6- تقديرات الفرد لنفسه: إن الطريقة الشائعة اليوم لتشخيص الابتكار ودراسته، استخدام طرق غير مباشرة (المنبئات) رغم كل ما يؤكد أنها طرق غير دقيق ، في حين أن الطريقة المباشرة والدقيقة سهلة وهي أن تسأل الاشخاص المبتكرين أنفسهم، فمن المؤكد أن يعرف الشخص عن نفسه أكثر مما يعرفه عنه أقرانه أو معلموه أو مشرفوه ، فهو يعرف أنشطته وإنتاجه الابتكاري في كافة المجالات ، وقد وجد ميسشل(1968) Mischelأن التقارير الذاتية هي أفضل وسائل القياس في الكثير من السمات ذلك بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب له قدرة تنبؤية مرتفعة فالسوك السابق هو أفضل ما يتنبأ بالسلوك المستقبلي

6-3- مقاييس الإبداع

تستخدم هذه الاختبارات للكشف عن الطلبة المبدعين من أجل تقديم خبرات لتنمية الإبداع لديهم وهي تنقسم إلى قسمين:

- اختبارات التفكير التباعدي و تكشف عن المرونة و الطلاقة في التفكير
- اختبارات أو قوائم السمات الإبداعية وتكشف عن السمات الاستعدادية للإبداع عند الطلبة.

فعلماء النفس الشخصية يرون أنه يمكن التعرف على الأشخاص المبدعين عن طريق دراسة متغير الشخصية و الفروق الفردية في المجال المعرفي والدافعية، وعلى سبيل المثال يبرر جيلفورد (Guilford)

سمات الشخص المبدع في تعريفه المشهور: " الإبداع سمات استعدادية تضم طلاقة التفكير ومرونته وأصالته والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات " (ماجدة عبيد، 2001، ص 85)

واختبارات الإبداع ليست دقيقة كاختبارات الذكاء لأن الإجابة ليست موحدة وغالبا ما تكون هذه الاختبارات لفظية أو شكلية

وترى السرور(2005، ص 217) أن أهم ما يميز اختبار إبداع معين هو توافر معايير تؤكد جودة الاختبار وهذه المعايير تتمثل في :

- أن يستند الاختبار إلى نظرية إبداعية
- أن يستند و ينبع من سلوك إبداعي
- أن تمثل أي وحدة من وحدات الاختبار مظهرا مختلفا من مظاهر السلوك الإبداعي
- أن تكون وحدات الاختبار جذابة للفئة العمرية المستهدفة
- أن تكون التعليمات والاستجابات متكيفة مع المستوى العمري أو التعليمي الذي صممت له.
- أن تخضع المعلومات بثقة لتوقعات ذات معنى للتفكير الإبداعي
- أن تكون أدوات الاختبار والتعليمات والوقت المحدد والإجراءات، التسجيل مماثلة مع أدوات القياس الأخرى المماثلة.
- أن يتمتع الاختبار بثبات عال تفرزه الدراسات الطويلة وأن يتميز بصدق تنبؤي جيد.

من أهم اختبارات ومقاييس التفكير الإبداعي اختبارات تورانس(Torrance) وتمثل: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الحركة، اختبار تورانس (الصورة أ) للتفكير الإبداعي اختبار، تورانس للتفكير الإبداعي لقياس القدرة اللفظية والقدرة التكوينية، اختبارات جيلفورد (Guilford) للتفكير الإبداعي، اختبار سيد خير الله (1990، ص 10-13) ، اختبار بارون المعروف باسم Barron's Test of Anagrams ، كوجان وولاش(1965) Kogan & Wallach ، جيتزل وجاكسون(1962) Getzels & Jackson وجوف(1975) Gough ، وميدنك (1967) Mednick.

الفصل السادس:

تحديد الاحتياجات التدريبية

أولا: الدراسة المتعلقة بتحديد احتياجات الطلبة التدريبية لمهارات التفكير:

1-الهدف من الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد احتياجات الطلبة التدريبية، لأهم مهارات التفكير اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي. من خلال إعداد قائمة بأهم المهارات المتعلقة بتنمية التفكير و الإبداع التي يحتاج إليها الطالب بغرض تضمينها في البرنامج المقترح والتدرب عليها.

2-الإجراءات المنهجية المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير

2-1-المنهج المعتمد في الدراسة

نظرا لطبيعة الدراسة الحالية في رصدها احتياجات الطلاب التدريبية لأهم مهارات التفكير اللازمة لتنمية الإبداع، كما يظهر في الملحق رقم1 وذلك باستخراج مجموعة المهارات الأكثر حاجة عندهم و ترتيبها حسب درجة الحاجة لتدريب (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)،تم استخدام المنهج الوصفي الذي " يحدد الوضع القائم للظاهرة كما هي من خلال جمع الحقائق، والبيانات وتصنيفها ومعالجتها، وتحليلها واستخلاص دلالاتها للوصول إلى نتائج وتعميمات" (عطية،2009،ص138). حيث ارتكز الجانب النظري منه على تحليل مهارات التفكير من حيث مفهومها وأهميتها ومتطلباتها وخطواتها...، ومكننا الجانب التطبيقي من حساب الأوساط المرجحة و الأوزان المئوية لكل مهارة من مهارات التفكير لاستخراج المهارات الأكثر حاجة لدى الطلاب للتدريب عليها، والتي شكلت أساس لبناء و صياغة أهداف و محتوى وأنشطة البرنامج المقترح.

2-2-مجتمع الدراسة وعينته

2-2-1-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا (لليسانس والماستر) بجامعة سطيف -2- للعام الدراسي 2014_2015 بكل تخصصاته ومستوياته والبالغ عددهم (1320) طالب وطالبة موزعين على مختلف التخصصات و المستويات منهم (934) طالب وطالبة في مرحلة الليسانس مقسمين على مستويين: السنة الثانية (398) والسنة الثالثة(536)، وطلبة الماستر المقدرين ب(386) موزعين على (6) وذلك بالرجوع إلى تقارير الإحصائيات على مستوى قسم علم النفس للسنة الجامعية المحددة أعلاه، والجدول رقم (9) و(10) يبينان توزيع أفراد مجتمع الدراسة

جدول رقم (9) يبين خصائص متجمع الدراسة من طلبة الليسانس

السنة	التخصص	الجنس		المجموع	
		ذكور	اناث		
السنة الثانية	علم النفس	8	123	131	398
	الارطفونيا	27	166	193	
	علوم التربية	7	67	74	
السنة الثالثة	علم النفس عيادي	25	159	184	536
	تنظيم وعمل	16	36	52	
	الأرطفونيا	14	104	118	
	إدارة تربوية	7	55	62	182
	ارشاد وتوجيه	2	55	57	
	علم النفس تربوي	3	60	63	
المجموع		109	825	934	

جدول رقم (10) يبين خصائص متجمع الدراسة من طلبة الماستر

التخصص	السنة	اناث	ذكور	المجموع	
ماستر علم النفس التربوي	السنة الأولى	25	11	36	36
ماستر علم النفس تنظيم وعمل	السنة الأولى	25	12	37	60
	السنة الثانية	20	3	23	
ماستر علاجات نفسية	السنة الأولى	38	5	43	80
	السنة الثانية	33	4	37	
ماستر صعوبات التعلم	السنة الأولى	40	5	45	75
	السنة الثانية	30		30	
ماستر إدارة والاشراف التربوي	السنة الأولى	38	3	41	69
	السنة الثانية	25	3	28	

ماستر أرطفونيا	السنة الأولى	37	3	40	66
	السنة الثانية	24	2	26	
المجمـــوع		335	51	386	

2-2-2-عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (120) طالب وطالبة اختيروا عشوائيا يدرسون بعض التخصصات والمستويات بقسم علم النفس بجامعة سطيف -2- للعام الدراسي 2014-2015 وزعت عليهم 120 أداة الدراسة(قائمة تحديد الاحتياجات) بمعدل 30 قائمة لكل فوج، استرجع منها 92 قائمة أعتمد عليها لتقدير درجة احتياجهم لمهارات التفكير الواردة فيها، وبهذا يكون حجم العينة النهائي يشتمل على 92 طالب وطالبة موزعين حسب الخصائص الموضحة في الجدول الذي يبين توزيع عينة الدراسة كالآتي:

جدول رقم (11) يبين خصائص عينة الدراسة

التخصص	المستوى	الجنس		المجموع	المجموع الكلي
		ذكور	اناث		
علم النفس	السنة الثانية	1	21	22	92
علم النفس التربوي	السنة الثالثة		19	19	
ماستر أرطفونيا	ماستر 1	1	24	25	
ماستر صعوبات التعلم	ماستر 1	2	24	26	

3-أداة الدراسة

من منطلق أن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد القصور في استخدام مهارات التفكير والإبداع لدى طلبة الجامعة، ورصد احتياجاتهم للمهارات التفكير الواجب التدرب عليها لتنمية الإبداع بغرض تضمينها في البرنامج المقترح فإن أكثر الأدوات مناسبة لجمع البيانات هي الاستبيان أو كما تم تسميته بقائمة تحديد احتياجات الطلبة التدريبية لمهارات التفكير.

3-1-تعريف قائمة تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير

تمثلت أداة الدراسة الحالية في صورتها الأولية على قائمة تتضمن (10) مهارات تفكيرية، بحيث تتضمن كل مهارة مجموعة من البنود أو المواقف الحياتية التي تستثير تفكير الطالب، تم صياغتها من خلال الاطلاع

على الأدب التربوي والنفسي في مختلف المراجع والكتب والبحوث والدراسات والدوريات ذات العلاقة بالإبداع والتفكير ومهاراته المختلفة (الأساسية، المركبة، المعرفية، والفوق معرفية) بشكل عام، ومهارات التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة، التفاصيل، الحساسية للمشكلات، والتخيل) بشكل خاص.

3-2-خطوات بناء قائمة تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير

لبناء هذه القائمة تم اتباع مجموعة من الخطوات المتمثلة في:

1- الاطلاع على الدراسات والأدبيات العلمية المتعلقة بالإبداع وتنميته، والتفكير وتعليمه ومهاراته، ومن الدراسات التي تم الاستفادة منها في بناء هذه القائمة دراسة (الأهدل،2006)، دراسة (السمير، 2003)، دراسة (الخوالدة والخياط،2010)، دراسة (الدبابنة،2007)، دراسة (لوري،2005) (عيسى،1991)، (الشنيقات، 2004)، (المشرفي،2003) وكذا الاطلاع على مختلف المصادر التي عنيت بمهارات التفكير مثل: المرجع في تدريس مهارات التفكير (دليل المعلم) لمؤلفه (Barry K.Beyer) ترجمة (فوزي،2007)، تعليم مهارات التفكير تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين(جون لانغريهر،2002) (سعادة،2003) (عدس، 2000)(جورانة،2004)

2- الاطلاع على الأدب النظري التربوي السابق في تحديد مهارات التفكير الإبداعي إلى مهارات أساسية هي: مهارة الطلاقة، المرونة، الأصلة، (حنورة،1997) (جروان،1999) (سعادة،2003) (خالد المهندي، 2001) (خير الله، 1975) (جيلفورد، 1959) (المليجي، 2000) (أبوعميرة، 2000) (السيد،1977)(منسي،2002)(الهويدي،2004) (حسين،2002) (الطيطى،2001) (قطامي، 2001) و(درويش،1995) (صبحي،1992).

3- مراجعة مختلف الأدوات التي استخدمت في تحديد وقياس مهارات التفكير والإبداع والاطلاع على بعض اختبارات، ومقاييس الإبداع الأكثر شيوعا كمقاييس تورانسTorrance اللفظية والشكلية والحركية. قائمة تورانس للأنشطة الابتكارية، اختبارات جيلفورد Guilford ، وليامز Williams ، ولاس Wallas ,Kogan، سيد خير الله، قائمة مهارات التفكير لستيرنبرغ Sternberg، اختبار أساليب التفكير (السلطي،2003)،اختبار مهارات التفكير العليا لـ: Callahan, Covert, Aylesworth and Vanco(1981)،اختبار ابراهام، (اختبار الأهدل،2006) لمهارات التفكير.

4- التواصل مع بعض الأساتذة واستطلاع أراء عدد من الطلاب من خلال نقاش حر، مفتوح حول مهارات التفكير التي تشكل قصور لدى الطلاب، لمعرفة وتحديد مهارات التفكير التي هم بحاجة لتنميتها وتوظيفها والتحكم فيها أكثر.

5- الاستقرار على تحديد مهارات التفكير الواجب توفرها لدى الطلاب وإعداد قائمة بها والبالغ عددها 10 مهارات

6- صياغة فقرات كل مهارة من المهارات التي تم تحديدها موزعة كالآتي:،مهارة الطلاقة(6)، مهارة الأصالة (5)، مهارة المرونة (5)، مهارة تحويل اتجاه التفكير(5)، مهارة التفاصيل(6)، مهارة الخيال(6)، مهارة التنظيم (5)، مهارة التحليل(5)، مهارة التركيب(5)، مهارة التقويم(5)،شكلت في مجملها(52) فقرة، كل فقرة عبارة عن موقف حياتي قد يواجه الطالب في حياته الدراسية أو اليومية يتبعه أربعة احتمالات للإجابة تعبر بوضوح عن المهارة المستخدمة

7- عرض قائمة مهارات التفكير الأولية التي تم إعدادها على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية لإبداء رأيهم حول صلاحية الأداة المعدّة لتحديد مهارات التفكير التي يحتاج الطالب التدرب عليها لتنمية تفكيره الإبداعي .

3-3- الدلالات السيكومترية للأداة الدراسة

لتأكد من صلاحية قائمة تحديد احتياجات الطلاب التدريبية لمهارات التفكير تم اتباع الإجراءات المنهجية التالية :

3-3-1-دلالات الصدق (صدق المحتوى): تم عرض قائمة مهارات التفكير على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية و القياس والتقويم من جامعات جزائرية وعربية قدر عددهم بـ (11) محكم والملحق رقم (2) يبين أسماء المحكمين وتخصصاتهم وأماكن عملهم. حيث طلب من المحكمين إبداء رأيهم حول كفاية العدد لهذه الأبعاد(المهارات) ومهاراتها الفرعية، ومدى انتماء ومناسبة المهارات الفرعية لكل بعد، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، وحذف المهارات المتداخلة وغير مناسبة،وإضافة ما يناسب كل بعد من مهارات ضرورية لهذه القائمة. وقد اقترح عدد من المحكمين بضرورة إجراء بعض التعديلات فيما يخص مهارة المرونة وتحويل اتجاه التفكير للتشابه الكبير بين المهارتين من حيث العمليات الذهنية التي يجريها الطالب، حيث أن المرونة في التفكير تتطلب إجراء تحويلات ذهنية، كما يتطلب التحويل الذهني مرونة في التفكير. وتفاديا للخلط في استجابات الطلبة على المهارتين تم دمجها في بعد أو مهارة واحدة (المرونة) وأخذت وزن أكبر من الفقرات (9 فقرات) مقارنة بباقي المهارات.

وتم التعديل والإضافة والحذف في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وبذلك أصبحت هذه القائمة في صورتها النهائية تتضمن (9) مهارات أساسية.

وبناء على اقتراحات وملاحظات المحكمين، تم حساب صدق المحكمين باستخدام معادلة لاوشي (Lawche) حيث أن: صدق المحكمين = مج ص م /عدد المهارات.

مج ص م= عدد المحكمين الموافقون – عدد المحكمين غير الموافقون/العدد الإجمالي للمحكمين، موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(12) يبين استجابات المحكمين على مدى صلاحية القائمة

المهارة	البند	نعم	لا	cvr	المهارة	البند	نعم	لا	cvr
الطلاقة	1	11	0	1	التخيل	7	10		0.82
	2	11	0	1		8	11	0	1
	3	11	0	1		9	11	0	1
	4	11	0	1		30	11	0	1
	5	11	0	1		31	11	0	1
	6	10	1	0.82		32	11	1	1
الأصالة	7	11	0	1	التنظيم	33	10	1	0.82
	8	11	0	1		34	9	2	0.64
	9	11	0	1		35	11	0	1
	10	11	0	1		36	11	0	1
	11	11	0	1		37	11	0	1
المرونة	12	11	0	1	التحليل	38	11	0	1
	13	10	1	0.82		39	11	0	1
	14	9	2	0.64		40	10	1	0.82
	15	10	1	0.82		41	11	0	1
	16	11	0	1		42	11	0	1
	17	11	0	1	التركيب	43	11	0	1
	18	11	0	1		44	9	2	0.64
	19	10	1	0.82		45	11	0	1
	20	8	2	0.64		46	11	0	1

التفاصيل	21	10	1	0.82		47	11	0	1
	22	11	0	1	التقويم	48	11	0	1
	23	11	0	1		49	11	0	1
	24	11	0	1		50	11	0	1
	25	10	1	0.82		51	9	0	0.64
	26	11	0	1		52	11	0	1
					المجموع				48.58

بعد حساب صدق البنود يكون صدق المحتوى يقدر بـ $cvr = \frac{\square\square.\square\square}{\square\square} = 0.93$

3-3-2-الثبات: لتقدير ثبات الأداة تم الاستعانة بعينة قوامها 30 طلبة وطالبة من قسم علم النفس (من خارج عينة الدراسة) وزعت عليهم 30 (قائمة) استخدمت نتائجها في استخراج معاملات ثبات الأداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان برون (Spearman-Brown) وبطريقة جاتمان (Guttman) و بطريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (α Crombach)، والجدول التالي يوضح البيانات الاحصائية المستخدمة في تقدير معاملات الثبات.

الجدول رقم (13) يبين البيانات الاحصائية المستخدمة في تقدير معاملات الثبات القائمة

س	ص	$س^2$	$ص^2$	س× ص	$ع_1^2$	$ع_2^2$	مج $ع^2$ ب	$ع^2$ ك
1540	1578	80054	83884	81457	34.50	30.39	28.46	96.13

الجدول رقم (14) يبين معاملات ثبات قائمة مهارات التفكير

طريقة سبرمأن برون	طريقة جاتمأن	طريقة ألفا كرونباخ
0.65	0.66	0.72

يتضح من الجدول رقم(14) أن معاملات الثبات المتحصل عليها ≤0.60 يدل أن الأداة تتميز بثبات مقبول يمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية.

3-3-4- وصف القائمة في صورتها النهائية

بعد التأكد من دلالات صدق وثبات القائمة أصبحت تتضمن في صورتها النهائية (9) مهارات وهي: مهارة الطلاقة(6) بنود، مهارة الأصالة (5)، مهارة المرونة (9)، مهارة التفاصيل(6)، مهارة الخيال(6)، مهارة التنظيم (5)، مهارة التحليل(5)، مهارة التركيب(5)، مهارة التقويم(5)،شكلت في مجملها(52) موقف من مواقف حياتية متنوعة تتطلب استخدام مهارات تفكير مختلفة لحلها أو التفاعل معها ويتبع كل موقف(بند) أربعة بدائل تعطينا في النهاية (208) مهارة فرعية تمثل بوضوح المهارة الفكرية المستخدمة أو الموظفة في التعامل مع الموقف بغرض تضمينها في البرنامج المقترح لتدرب على تنميتها. موضحة في الجدول رقم(). أُعتمد في صياغتها على استخدام مقياس ليكرت بدرجاته الثلاث وذلك بحسب درجة أهمية المهارة كمتطلب لتنمية الإبداع . والجدول التالي يوضح مضمون قائمة تحديد الاحتياجات الطلبة لمهارات التفكير في صورتها النهائي

جدول رقم (15) يصف قائمة تحديد الاحتياجات الطلبة لمهارات التفكير في صورتها النهائية

الرقم	المهارة	عدد البنود	امتداد البنود	المهارات الفرعية
1	الطلاقة	6	1 - 6	24
2	الأصالة	6	7 - 11	20
3	المرونة	9	12 - 20	36
4	التفاصيل	6	21 - 26	24
5	الخيال	6	27 - 32	24
6	التنظيم	5	33 - 37	20
7	التحليل	5	38 - 42	20
8	التركيب	5	43 - 47	20
9	التقويم	5	48 - 52	20
المجموع	09	52		208

3-5 طريقة تصحيح القائمة:

لتقدير درجة احتياج الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي، تم تحديد ثلاث بدائل للإجابة أمام كل مهارة. تعبر عن درجة استخدم الطالب لهذه المهارة وهي:(بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)، حيث خصصت لها الدرجات التالية (3، 2، 1) على التوالي.

4- المعالجة الاحصائية المستخدمة لتقدير احتياجات الطلبة لمهارات التفكير:

يتم الحكم على درجة احتياج الطلبة لتدريب لمهارات التفكير انطلاقا من حساب المدى، وحساب الوزن النسبي كما يلي: (الفئة أو طول الفئة÷ طول الحد الأعلى للفئات)× 100

ولتحليل تقديرات الطلبة لدرجة الحاجة لمهارات التفكير اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي تم حساب:

- الوسط المرجح لاحتمالات الإجابة(المهارات الفرعية)= مجموع تكرارات بدائل المفردة ÷عدد المستجوبين.

= ت1×3+ ت1×2 + ت1×1÷عدد المستجيبين

- الوسط المرجح للبند (الموقف) = مجموع تكرارات التي حصلت عليها المهارة ÷(عدد البنود ×عدد المستجيبين)

= ت1×3 + ت1×2 + ت1×1÷(عدد البنود × عدد المستجيبين)

- الوسط المرجح للمهارة = مجموع التكرارات التي حصلت عليها المهارة÷(عدد المهارات × عدد المستجيبين)

= ت1×3 + ت1×2 + ت1×1÷عدد المهارات × عدد المستجيبين

الوزن المئوي=الوسط المرجح ×100÷القيمة القصوى أو (الوسط الحسابي الموزون ÷الدرجة القصوى للمقياس) 100×

4-1-تحديد مستويات تصنيف قيم الوسط المرجح

لتصنيف قيم الوسط المرجح نقوم بحساب المدى وذلك بطرح أعلى قيمة(3) من أصغر قيمة (1) في الأداة أي (3-1)، ثم قسمة المدى وهو 2 على عدد بدائل الإجابة في الأداة وهي (3) ويساوي (2÷3=0.66). بهدف تحديد الطول الفعلي(الحقيقي) لكل خلية من خلايا المقياس بعد ذلك يتم إضافة هذه

القيمة (0.66) إلى أقل قيمة في الأداة(أو بداية المقياس وهو الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وبهذا تصبح الأطوال الفعلية لخلايا المقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح تقديرات الأوساط المرجحة و الأوزان المئوية لدرجة استخدام مهارات التفكير

طول خلايا المقياس	درجة استخدام المهارة	الوزن النسبي
1- 1.66	بدرجة ضعيفة	%55 -33.33
1.67- 2.33	بدرجة متوسطة	%77.68 -55.66
2.34 - 3	بدرجة كبيرة	%100 - 78.00

بناء على بدائل الاستجابة وتصحيحها (1،3،2) والمتوسط المرجح (الوزني) لاستجابات العينة وتحديد المدى وطول الفئة اعتمدت الباحثة على المهارات التي عبرت العينة عن استخدامها لها بدرجة ضعيفة والتي هي بحاجة كبيرة لتدرب عليها و تنميتها وذلك بتضمينها في البرنامج المقترح والتي تنتمي إلى الفئة(1- 1.66) بوزن نسبي(33.33%- 55%).

ثانياً: عرض نتائج البحث ومناقشتها.

1-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارات التفكير.

انطلاقا من تساؤل الدراسة المرتبط بدرجة استخدام الطلاب لمهارات التفكير وحاجتهم للتدرب عليها ومفاده ما درجة استخدام الطلاب لمهارات التفكير وما المهارات التي يحتاج اليها طلبة الجامعة لتنمية تفكيرهم الإبداعي ومن خلال تفريغ استجاباتهم على القائمة وجمع التكرارات وحساب الأوساط المرجة والأوزان المئوية لها جاءت نتائج الدراسة حسب تسلسل العبارات أو المهارات في القائمة وقبل ترتيبها الاحتياجات التدريبية في مهارات التفكير كما يلي:

جدول رقم(17) يوضح الأوساط الرجحة والأوزان المئوية لتقدير الطلاب لدرجة استخدامهم لمهارات التفكير المتعلقة بتنمية الإبداع قبل ترتيبها

المهارة	البند	الوسط المرجح	الوزن المئوى
1- الطلاقة 1.36 %45.33	1	1.82	%60.66
	2	1.24	%41.33
	3	1.27	%42.33
	4	1.39	%48.33
	5	1.26	%42
	6	1.19	%39.67
2- الأصالة 1.21 %40.33	7	1.11	%37
	8	1.31	%43.67
	9	1.34	%44.67
	10	1.13	%37.67
	11	1.14	%38
3- المرونة 1.24 %41.33	12	1.26	%42
	13	1.38	%46
	14	1.29	%43
	15	1.09	%36.33
	16	1.17	%39
	17	1.25	%41.67
	18	1.17	%39
	19	1.25	%41.67
	20	1.25	%41.67

4- التفاصيل	21	1.06	%35.33
1.29	22	1.11	%37
%43	23	1.38	%46
	24	1.30	%43.33
	25	1.39	%46.33
	26	1.49	%43.67
5 - الخيال	27	1.33	%44.33
1.19	28	1.24	%41.33
%39.67	29	1.17	%39
	30	1.09	%36.33
	31	1.19	%39.67
	32	1.14	%38
6 - التنظيم	33	1.24	%41.33
1.39	34	1.17	%39
%46.33	35	1.88	%62.66
	36	1.43	%47.67
	37	1.24	%41.33
7 - التحليل	38	1.60	%53.33
1.58	39	1.58	%52.67
%52.67	40	1.51	%50.33
	41	1.66	%55.33
	42	1.54	%51.33
8-التركيب	43	1.58	%52.67
1.53	44	1.88	%62.66
%51	45	1.63	%54.33
	46	1.44	%48
	47	1.12	%37.33

9- التقويم 1.39 %46.33	48	1.37	%45.67
	49	1.21	%40.33
	50	1.39	%46.33
	51	1.43	%47.67
	52	1.79	%59.66
القائمة		1.35	%42

يتضح من الجدول أن الأوساط المرجحة للمهارات، تقع بين حد أدنى(1.19) بوزن مئوي (39.67%) وحد أعلى(1.58) بوزن مئوي (52.67%) وهذا يعني أن درجة استخدام الطلبة ضعيفة لمهارات التفكير الواردة في القائمة وبالتالي فهم بحاجة كبيرة لتدريب عليها من أجل تنمية تفكيرهم الإبداعي.

وبعد حساب الأوساط المرجحة و الأوزان المئوية المبوبة في الجدول السابق رقم (17) الذي يوضح الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير بصفة عامة، قمنا بترتيب هذه المهارات بغرض تحديد أهميتها النسبية في البرنامج. وبناء عليه جاءت نتائج الدراسة بعد ترتيب احتياجات الطلاب لمهارات التفكير وحساب أوزانها النسبة كما يلي:

الجدول رقم (18) يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارات التفكير بعد ترتيبها

ترتيب المهارة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	درجة الاستخدام	درجة الحاجة
1- الخيال	1.19	39.67	ضعيفة	كبيرة
2- الأصالة	1.21	40.33	ضعيفة	كبيرة
3-المرونة	1.24	41.33	ضعيفة	كبيرة
4-التفاصيل	1.29	43	ضعيفة	كبيرة
5-الطلاقة	1.36	45.33	ضعيفة	كبيرة
6-التنظيم	1.39	46.3	ضعيفة	كبيرة
6-التقويم	1.39	46.33	ضعيفة	كبيرة
7-التركيب	1.53	51	ضعيفة	كبيرة
9-التحليل	1.58	52.67	ضعيفة	كبيرة

يتضح من الجدول أن كل المهارات الواردة في القائمة جاءت بأوساط مرجحة وبأوزان نسبية (مئوية) تقع في حدود الفئة 1- 1.66 ذات الاستخدام الضعيف، حيث قدر أعلى متوسط بـ (1.58) ووزن مئوي(52.67%) وجاء أدنى متوسط مقدرا بـ(1.19) ووزن مئوي(39.67%) وهذا يبين قصور واضح لدى الطالب الجامعي في استخدام هذه المهارات ويظهر حاجته الكبيرة لتدرب عليها بهدف تنمية تفكيره الإبداعي، ما يستوجب ضرورة تضمينها في البرنامج التدريبي المقترح.

2-1-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة الطلاقة.

تجدر الاشارة إلى أن المهارات الفرعية المتمثلة في فقرات وبنود هذه القائمة وكذا احتمالات الإجابة لكل بند والتي تتدرج أوزانها النسبية في حدود الفئة الثانية والثالثة المتعلقة بدرجة استخدام للمهارة:(بدرجة متوسطة، وبدرجة كبيرة) هي غالبا تعبر عن مستوى تحكم الطالب في مهارة التفكير المستخدمة في معالجة الموقف بدرجة متوسطة أو بدرجة كبيرة، فهي مرتبطة على العموم بمهارات التفكير الأساسية التي يمتلكها الطالب في تعامله مع مختلف المواقف والوضعيات والمتعلقة بانتهاج الطرق العادية والشائعة والمتداولة بين الطلاب في معالجته لموقف أو مشكلة ما. وهذه المهارات لا يحتاج الطالب لأن يتدرب عليها، وبالتالي يتم استبعادها، إذ يتم التعامل مع مهارات التفكير المركبة ومهارات التفكير الإبداعي في بناء البرنامج، وبالتالي أي المهارات التي تقع قيمها في حدود الفئة الأولى 1-1.66 بوزن مئوي33.33-55% والتي تعبر عن درجة استخدام ضعيفة والتي تستهدف مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الإبداعي، التي يحتاج الطلب التدرب عليها وتشكل أساس في التخطيط لمحتوى ونشاطات البرنامج المقترح

الجدول رقم (19) يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة الطلاقة

المهارة	البند			احتمالات الإجابة		
	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الطلاقة 1.36 %45.33	1	1.82	66	1	2.60	% 88.7
				2	2.31	% 77
				3	1.22	%40.66
				4	1.15	%38.33
	2	1.24	41.33	1	1.16	%38.66
				2	1.18	%39.33
				3	1.09	%36.33
				4	1.53	%51

%59.33	1.78	1	42.33	1.27	3	
%36	1.08	2				
%41	1.23	3				
%33.33	1	4				
%39.33	1.1	1	48.33	1.39	4	
%68	2.04	2				
%38	1.14	3				
%40.33	1.21	4				
%39.66	1.19	1	42	1.26	5	
%36	1.08	2				
%34.33	1.04	3				
%58	1.74	4				
%45.33	1.36	1	39.67	1.19	6	
%50.67	1.52	2				
%33.67	1.01	3				
%34.33	1.03	4				

يتضح من الجدول أن الأوساط المرجحة للبنود التي تقيس بعد الطلاقة تقع بين حد أعلى(1.82) ووزن مئوي (60.66%) وحد أدنى(1.19) ووزن مئوي(39.67%) أي أنها تتدرج في حدود الفئة الأولى والثانية ذات الاستخدام الضعيف والمتوسط، ويمكن ترتيبها من أعلى وسط إلى أدنى وسط كما يلي1-4-3-5-2-6. وبالنسبة لاحتمالات الاجابة على بعد الطلاقة فقد تراوحت بين حد أعلى(2.60) ووزن مئوي(88.67%) وحد أدني(1) ووزن مئوي(33.33%) والتي تقع في حدود الفئة الأولى 1-1.66 والثالثة 2.34-3 والتي تعبر على التوالي عن درجة استخدام(ضعيفة، كبيرة) وهذا يعني استبعاد القيم الكبيرة والمتوسطة والاقتصار على القيم الضعيفة التي تعبر عن قصور في امتلاك واستخدام مهارة التفكير التي تنمي مهارة الطلاقة

أما الوسط المرجح الكلي لبعد الطلاقة فقد بلغ (1.36) ووزن مئوي (45.33%) وهذا يعني أن الطالب بحاجة كبيرة لتنمية مهارة الطلاقة لديه مهارة كمطلب لتنمية تفكيره الإبداعي.

2-2-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة الأصالة

الجدول رقم (20) يوضح الأوساط المرجحة و الأوزان المئوية لتقديرات حاجة الطلاب لمهارة الأصالة

المهارة	البند			احتمالات الإجابة		
	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الأصالة 1.21 %40.33	7	1.11	37	1	1.06	%35.33
				2	1.04	% 34.33
				3	1.25	% 41.67
				4	1.10	% 36.67
	8	1.31	43.67	1	1.05	% 35
				2	1.61	% 53.67
				3	1.55	% 51.67
				4	1.01	% 33.67
	9	1.34	44.67	1	1.02	% 34
				2	1.24	% 41.33
				3	1.88	% 62.67
				4	1.23	% 41
	10	1.13	37.67	1	1.05	% 35
				2	1.23	% 41
				3	1.44	% 48
				4	1.13	% 37.67
	11	1.14	38	1	1.11	% 37
				2	1.07	% 35.67
				3	1.13	% 37.67
				4	1.26	% 42

يتبين من الجدول أن الأوساط المرجحة للبنود التي تقيس بعد الأصالة تقع بين حد أعلى(1.34) ووزن مئوي (44.67%) وحد أدني(1.11) ووزن مئوي(37%). فهي تتدرج في حدود الفئة الأولى ذات الاستخدام الضعيف، ويمكن ترتيبها من أعلى حد إلى أدنى حد كما يلي: 9-8-11-10-7

أما بالنسبة لاحتمالات الاجابة على بعد الأصالة فقد تراوحت بين حد أعلى(1.88) ووزن مئوي(62.67%) وحد أدني(1.01) ووزن مئوي(33.67%) والتي تعبر على التوالي عن درجة استخدام (متوسطة، ضعيفة) ما يعني الاقتصار على المهارات ذات القيم الضعيفة التي تعبر عن قصور في امتلاك واستخدام الطالب لمهارات التفكير التي تنمي مهارة الأصالة

أما الوسط المرجح الكلي لبعد الأصالة فقد بلغ (1.21) ووزن مئوي (40.33) وهذا يعني أن الطالب بحاجة كبيرة لتنمية مهارة الأصالة لديه كمطلب لتنمية تفكيره الإبداعي.

2-3-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة المرونة

الجدول رقم (21) يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة المرونة

المهارة	البند			احتمالات الإجابة		
	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
المرونة	12	1.06	42	1	1.13	37.67
				2	1.73	57.66
				3	1.15	38.33
				4	1.05	35
	13	1.38	46	1	2.10	70
				2	1.18	39.33
				3	1.04	34.67
				4	1.21	1.21
	14	1.29	43	1	1.41	47
				2	1.04	34.67
				3	1.63	54.33
				4	1.07	35.33
	15	1.09	36.33	1	1.03	34.33
				2	1.15	38.3
				3	1.08	36
				4	1.10	36.67
	16	1.17	39	1	1.51	50.33
				2	1.05	35
				3	1.05	35
				4	1.08	36

	17	1.25	41.67	1	1.75	58.33
				2	1.06	35.33
				3	1.08	36
				4	1.10	36.67
	18	1.17	39	1	1.17	39
				2	1.24	41.33
				3	1.08	36
				4	1.18	39.33
	19	1.25	41.67	1	1.33	44.33
				2	1.38	46
				3	1.01	33.67
				4	1.29	43
	20	1.25	41.67	1	1.12	37.33
				2	1.04	34.67
				3	1.02	34
				4	1.04	34.67

يتضح من الجدول أن الأوساط المرجحة للبنود التي تقيس بعد المرونة تقع بين حد أعلى (1.38) ووزن مئوي (46%) وحد أدني(1.09) ووزن مئوي(36.33%) أي في حدود الفئة الأولى ذات الاستخدام الضعيف، ويمكن ترتيبها من، أعلى حد إلى أدنى حد كما الآتي: 13-14-12-17-19-20-16-18-15

وبالنسبة لاحتمالات الاجابة على بعد المرونة فقد تراوحت بين حد أعلى(2.10) ووزن مئوي(70) وحد أدني(1) ووزن مئوي(33.33) والتي تعبر على التوالي عن درجة استخدام (متوسطة، ضعيفة) ما يعني الاقتصار على المهارات ذات القيم الضعيفة التي تعبر عن قصور في امتلاك واستخدام الطالب لمهارات التفكير التي تنمي مهارة المرونة.

أما الوسط المرجح الكلي لبعد المرونة فقد بلغ (1.24) ووزن مئوي (41.33) وهذا يعني أن الطالب بحاجة كبيرة لتنمية مهارة المرونة لديه كمطلب لتنمية تفكيره الإبداعي.

2-4-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التفاصيل

الجدول رقم (22) يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التفاصيل

المهارة	البند			احتمالات الإجابة		
	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التفاصيل	21	1.06	35.33	1	1.12	37.33
				2	1.04	34.67
				3	1.02	34
				4	1.04	34.67
	22	1.11	37	1	1.13	37.67
				2	1.01	33.67
				3	1.10	36.67
				4	1.19	39.67
	23	1.38	46	1	1.14	38
				2	1.37	45.67
				3	1.62	54
				4	1.39	46.33
	24	1.30	43.33	1	1.36	45.33
				2	1.11	37
				3	1.30	43.33
				4	1.44	48
	25	1.39	46.33	1	1.46	48.67
				2	1.12	37.33
				3	1.56	52
				4	1.43	47.67
	26	1.49	43.67	1	1.06	35.33
				2	1.25	41.65
				3	1.65	55
				4	2.01	67

يتضح من الجدول أن الأوساط المرجحة للبنود التي تقيس بعد التفاصيل تقع بين حد أعلى(1.49) ووزن مئوي (43.67%) وحد أدني(1.06) ووزن مئوي(35.33%) في الفئة الأولى ذات الاستخدام الضعيف، ويمكن ترتيبها من أعلى حد إلى أدنى حد كما يلي: 26-25-23-24-22-21أما بالنسبة لاحتمالات الاجابة على بعد التفاصيل فقد تراوحت بين حد أعلى(2.01) ووزن مئوي(67%) وحد

أدني(1.01) ووزن مئوي(33.67%) والتي تعبر على التوالي عن درجة استخدام(متوسطة، ضعيفة)، ما يعني الاقتصار على المهارات ذات القيم الضعيفة التي تعبر عن قصور في امتلاك واستخدام الطالب لمهارات التفكير التي تنمي مهارة التفاصيل

أما الوسط المرجح الكلي لبعد التفاصيل فقد بلغ (1.29) ووزن مئوي (43) وهذا يعني حاجة الطالب الكبيرة لاكتساب هذه المهارة كمطلب لتنمية تفكيره الإبداعي

2-5-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة الخيال

الجدول رقم (23) يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة الخيال

المهارة	البند			احتمالات الإجابة		
	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الخيال	27	1.33	44.33	1	1.15	38.33
				2	1.22	40.66
				3	1.30	43.33
1.19				4	1.41	47
39.67	28	1.24	41.33	1	1.28	42.67
				2	1.10	36.67
				3	1.03	34.33
				4	1.24	41.33
	29	1.17	39	1	1.18	39.33
				2	1.28	42.67
				3	1.14	38
				4	1.09	36.33
	30	1.09	36.33	1	1.03	34.33
				2	1.06	35.33
				3	1.02	34
				4	1.24	41.33
	31	1.19	39.67	1	1.16	38.67
				2	1.28	42.67
				3	1	33.33
				4	1.31	43.67

39.33	1.18	1	38	1.14	32	
35.33	1.06	2				
41	1.23	3				
36.33	1.09	4				

يتضح من الجدول أن الأوساط المرجحة للبنود التي تقيس بعد الخيال تقع بين حد أعلى (1.33) ووزن مئوي (44.33%) وحد أدني(1.09) ووزن مئوي(39.67%) في الفئة الأولى ذات الاستخدام الضعيف، ويمكن ترتيبها من أعلى حد إلى أدنى حد كما يلي:27-28-31-29-32-31.

أما بالنسبة لاحتمالات الاجابة على بعد الخيال فقد تراوحت بين حد أعلى(1.41) ووزن مئوي(4) وحد أدني(1) ووزن مئوي(33.33%) والتي تعبر عن درجة استخدام ضعيفة، ما يعني قصور كبير في استخدام مهارة الخيال

أما الوسط المرجح الكلي لبعد الخيال فقد بلغ (1.19) ووزن مئوي (31.67%) وهذا يعني أن متطلبات هذا المعيار ذات أهمية كبيرة جدا في تنمية التفكير الإبداع وهذا يعني أنه لتنمية التفكير الإبداعي لطالب لابد من التدرب عل مهارة الخيال كمحدد أساسي في تنمية الإبداع.

6-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التنظيم

الجدول رقم (24) يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التنظيم

المهارة	البند			احتمالات الإجابة		
	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التنظيم	33	1.24	41.33	1	1.14	38
				2	1.47	49
				3	1.09	36.33
1.39				4	1.28	42.67
46.33	34	1.17	39	1	1.22	40.66
				2	1.18	39.33
				3	1.26	42
				4	1.01	33.37
	35	1.88	62.66	1	1.76	58.66
				2	2.48	82.66
				3	1.53	51

						58.33 1.75 4
	36	1.43	47.67	1	1.49	49.76
				2	1.77	59
				3	1.34	44.67
				4	1.18	39.33
	37	1.24	41.33	1	1.12	37.33
				2	1.29	43
				3	1.40	46.66
				4	1.16	38.67

يتضح من الجدول أن الأوساط المرجحة للبنود التي تقيس بعد التنظيم تقع بين حد أعلى(1.88) ووزن مئوي (62.66%) وحد أدني(1.17) ووزن مئوي(39%) في الفئة الثانية والأولى والتي تعبر على التوالي عن درجة استخدام (متوسطة، ضعيفة) ويمكن ترتيبها من أعلى حد إلى أدنى حد كما يلي:35-36-33-37-34.

أما بالنسبة لاحتمالات الاجابة على بعد التنظيم فقد تراوحت بين حد أعلى(2.48) ووزن مئوي(82.66%) وحد أدني(1.01) ووزن مئوي(33.67%) أي في الفئة الثالثة والأولى والتي تعبر على التوالي عن درجة استخدام (كبيرة، ضعيفة) وهذا يعني أن الطالب يمتلك أو متمكن من بعض المهارات في التنظيم، لكن بعضها الآخر هو بحاجة لتدرب عليه

أما الوسط المرجح الكلي لبعد التنظيم فقد بلغ (1.39) ووزن مئوي (46.33%) وهذا يعني أن مهارة التنظيم ذات أهمية في تنمية التفكير والإبداع، والطالب بحاجة لتنمية مهارة التنظيم لديه كمطلب لتنمية تفكيره الإبداعي.

1-7-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التحليل

الجدول رقم (25) يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التحليل

المهارة	البند			احتمالات الإجابة		
	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التحليل	38	1.60	53.33	1	1.25	41.67
				2	1.52	50.67
				3	1.97	65.67
1.58				4	1.66	55.33
52.67	39	1.58	52.67	1	1.46	48.67
				2	1.25	41.67
				3	1.67	55.67
				4	1.94	64.67
	40	1.51	50.33	1	1.61	53.67
				2	1.40	46.67
				3	1.54	51.33
				4	1.49	49.67
	41	1.66	55.33	1	1.68	56
				2	2.13	71
				3	1.27	42.33
				4	1.56	52
	42	1.54	51.33	1	1.44	48
				2	1.18	39.33
				3	1.90	63.33
				4	1.63	54.33

يتضح من الجدول أن الأوساط المرجحة للبنود التي تقيس بعد التحليل تقع بين حد أعلى(1.66) ووزن مئوي (35.33%) وحد أدني(1.51) ووزن مئوي(50.33%) في الفئة الأولى والتي تعبر عن استخدام المهارة بدرجة ضعيفة، ويمكن ترتيبها من أعلى حد إلى أدنى حد كما يلي:41-38-39-42-40

أما بالنسبة لاحتمالات الاجابة على بعد التحليل فقد تراوحت بين حد أعلى(2.13) ووزن مئوي(71%) وحد أدني(1.25) ووزن مئوي(41.67%) في حدود الفئة الثانية والأولى بدرجة (متوسطة، ضعيفة)

أما الوسط المرجح الكلي لبعد التحليل فقد بلغ (1.58) ووزن مئوي (52.67%) أي استخدام مهارة التحليل ككل كان بدرجة ضعيفة، ما يعني أن الطالب بحاجة لتدرب عليها من أجل تنمية تفكيره الإبداعي، كما أن مهارة التحليل من المهارات التي يجب أن يتحكم فيها الطالب الجامعي والتي تشكل قاعدة لاكتساب مهارات معرفية أخرى وكذا أهميتها في تنمية الإبداع.

1-8-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التركيب

الجدول رقم (26) يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التركيب

المهارة	البند			احتمالات الإجابة		
	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التركيب	43	1.58	52.67	1	1.51	50.33
				2	1.69	56.33
				3	1.58	53.67
1.53				4	1.54	51.33
%51	44	1.88	62.66	1	2	66.67
				2	1.85	61.67
				3	1.63	54.33
				4	2.06	68.67
	45	1.63	54.33	1	1.81	60.33
				2	1.60	53.33
				3	1.43	47.67
				4	1.68	56
	46	1.44	48	1	1.54	51.33
				2	1.41	47
				3	1.29	43
				4	1.52	50.67
	47	1.12	37.33	1	1.08	36
				2	1.03	34.33
				3	1.28	42.67
				4	1.08	36

يتضح من الجدول أن الأوساط المرجحة للبنود التي تقيس بعد التركيب تقع بين حد أعلى(1.88) ووزن مئوي (62.66%) وحد أدني(1.12) ووزن مئوي(37.33%) في الفئة الثانية والأولى بدرجة استخدام (متوسطة، ضعيفة) ونفس النتيجة كأن بالنسبة لاحتمالات الاجابة على بعد التركيب حيث تراوحت بين حد أعلى(2.06) ووزن مئوي(68.67%) وحد أدنى(1.03) ووزن مئوي(34.33%)

أما الوسط المرجح الكلي لبعد التركيب فقد بلغ (1.53) ووزن مئوي (51%) ويعبر عن استخدام المهارة ككل بدرجة ضعيفة، وهذا يعني أن الطالب بحاجة لتدرب عليها من أجل تنمية تفكيره الإبداعي، فهي من المهارات التي يجب أن يتحكم فيها الطالب الجامعي.

1-9-عرض النتائج المتعلقة بتقديرات احتياجات الطلبة التدريبية لمهارة التقويم

الجدول رقم (27) يوضح الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لتقديرات الطلاب لدرجة الحاجة لمهارة التقويم

المهارة	البند			احتمالات الإجابة		
	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرقم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التقويم 1.36 %46.33	48	1.37	45.67	1	1.14	38
				2	1.55	51.66
				3	1.39	46.33
				4	1.26	42
	49	1.21	40.33	1	1.08	36
				2	1.02	34
				3	1.26	42
				4	1.47	49
	50	1.39	46.33	1	1.13	37.67
				2	1.36	45.33
				3	1.40	46.67
				4	1.66	55.33
	51	1.43	47.67	1	1.46	48.67
				2	1.47	49
				3	1.38	46
				4	1.41	47
	52	1.79	59.66	1	1.51	50.33
				2	2.17	72.33
				3	1.42	47.33
				4	1.27	42.33

يتضح من الجدول أن الأوساط المرجحة للبنود التي تقيس بعد (التقويم) تقع بين حد أعلى(1.79) ووزن مئوي (59.66%) وحد أدني(1.21) ووزن مئوي(40.33%) في الفئة الثانية والأولى بدرجة استخدام (متوسطة، ضعيفة) ويمكن ترتيبها من اعلى حد إلى ادنى حد كما يلي:52-51-50-48-49

ونفس النتيجة كانتا بالنسبة لاحتمالات الاجابة على بعد التقويم حيث تراوحت بين حد أعلى(2.17) ووزن مئوي(72.33) وحد أدني(1.02) ووزن مئوي(34)

أما الوسط المرجح الكلي لبعد التنظيم فقد بلغ (1.39) ووزن مئوي (46.33) ويعبر عن استخدام المهارة ككل، بدرجة ضعيفة، وهذا يعني أن الطالب بحاجة لتدرب عليها من أجل تنمية تفكيره الإبداعي، فهي من المهارات التي يجب أن يتحكم فيها الطالب الجامعي.

2-مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير الطلبة لدرجة احتياجهم لمهارات

2-1- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير الطلبة لدرجة احتياجهم لمهارة الطلاقة

أسفرت نتائج تحليل تقديرات الطلبة للمهارات المتعلقة ببعد الطلاقة التي نالت وسط مرجح قدر بـ (1.36) ووزن مئوي (45.33%) وهذا يعني أن هذه المهارة بحاجة كبيرة لتدرب عليها، إذ جاءت معظم التقديرات تؤكد حاجة الطلبة لتنمية مهارات الطلاقة من أجل تنمية التفكير الإبداعي، حيث بينت النتائج قصور لدى الطلبة في استخدام مهارة الطلاقة بكل أنواعها(الفكرية، اللفظية، الارتباطية، التعبيرية، الشكلية) وبينت ضعف قدرتهم في سيولة إنتاج وتوليد أفكار عديدة ومناسبة لموقف المشكلة بكل سهولة وسرعة في الاستجابة لموقف معين، والتي تعتبر معيار لتفوق، فالطلاقة في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها (الكناني،2005،ص82) فبالرجوع للقائمة نلاحظ ضعف في قدرة الطلبة على مهارة الطلاقة الفكرية (المعاني) ومحدودية إنتاجهم لأفكار عديدة ومناسبة لموقف المشكلة، فهم يجدون صعوبة في سهولة وسيولة توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة للموقف يستثير تفكيرهم، لأن السيولة والخصوبة الفكرية تعبر عن كمية الأفكار التي تطرأ على الذهن عند إثارة موضوع أو مشكلة ما في وحدة زمنية محددة، بصرف النظر عن مستوى الجدة في هذه الأفكار. كما يجدون صعوبة في استدعاء المعلومات المختزنة في الذاكرة عند الاحتياج اليها. فعلى سبيل المثال نجد أن الوسط المرجح المفردة (البديل) أقدم مجموعة أخرى من العناوين قدر بـ (1.22-40.66%)، أقترح أكبر عدد ممكن من العناوين البديلة في زمن محدد قدر بـ (1.15 – 38.33%)،تولد في ذهنك أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة قدر بـ (1.14 -38%) وهي كلها متوسطات ضعيفة تشير إلى ضعف الطلاقة الفكرية لدى الطلبة وحاجتهم الكبيرة للتدرب عليها، فالطلاقة الفكرية هي احدى القدرات الوحدات الزمنية لتفكير التباعدي والذى يرى جيلفورد (Guilford) أنها على درجة كبيرة من الأهمية.

كما جاءت التقديرات مهارة الطلاقة اللفظية(الكلمات) والترابطية والتعبيرية ضعيفة تعكس عدم توظيف أو استخدام الطلاب لها والمرتبطة بسرعة التفكير في توليد وتكوين العبارات والجمل و

سرعة التصنيف بإعطاء كلمات ذات معني وفق نظام معلوم الألفاظ أو أفعال أو تشبيهات أو استعارات أو صور، ومعرفة مدلول الكلمة المستخدمة كإعطاء أكبر عدد من المرادفات لكلمة معينة، كما لوحظ أيضا تدني قدرة الطلاب على طلاقة الأشكال من حيث القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في استجابة لمثير واضعي أو بصري أو تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية وقد أطلق عليها جيلفورد (Guilford) الإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال حيث يعطي المفحوص شكلا

على صورة كرة ثم يطلب إليه إجراء إضافات بسيطة بحيث يصل إلى أشكال متعددة (الطيطي،2001، ص55). أو رسم أقصى ما يستطيع من الأشكال أو الأشياء استجابة لمثير شكلي أو بصري (جروان،2005، ص219). فقد قدر الوسط المرجح للمفردة (البديل) أسترجع من ذاكرتي أكبر عدد من الكلمات المشابهة لها في اللفظ والمعنى بـ(1.18-39.33%)،تفكر في المعاني المتعددة للكلمات بـ(1.09-36.33%)، ترسم منها مجموعة من الأشكال المتشابهة بـ (1-33.33%) وكلها تقديرات ضعيفة تستدعي الحاجة للتدرب عليها فالطلاقة هي الأصل الذي تشتق منه درجتا المرونة والأصالة وهذا ما أكدته دراسة علي ماهر وأحمد عبد اللطيف(1986) في الكناني (2005،ص85) فهي من القدرات الأساسية المكونة للإبداع كما أقر به كل من ويليامز (1972) Williams (منسي،1993) (حسين، 2002) (نايفة قطامي، يوسف قطامي،2001) (الهويدي،2004). (حمدي،2004) (غبريال، 1976). (أبو عميرة، 2000).

وتفق معه دراسة كل من (Johnson, 1974) (Franklin, B.S. and Richard,P.N.1977) Procter, R,) 2001) (Cole, S, 1980) (Sylvia 1996)(Sherief, N, 1978) (السرور، حسين، 1996)(جورانة،2004) (السلخي،2004) (السمير، 2003) (الدبابنة، 2007) (المساعيد،2005) (حمودة، 2012) (طراد،2011) (المشرفي،2003) وغيرهم

ويرجع هوسيفر وميكل(1979)عدم تمايز الأبعاد الفرعية للابتكار إلى شيوع عامل الطلاقة العام بين درجات المرونة والأصالة، فاللذين يحصلون على درجات عالية في الطلاقة يزداد احتمال حصولهم على درجات عالية في المرونة والأصالة أيضا، فالكم يولد النوع ذلك، فقد أشار (الكيناني،2005،ص83) أن تعدد الأفكار والحلول للمشكلة الواحدة يؤدي ظهور أفكار أصيلة أكثر وأفضل من مجرد فكرة أو فكرتين تخطران على الأذهان، وكلما ارتفعت طلاقة الأفكار كلما ارتفعت نسبة الأصالة وكلما تزايدت نسبة المرونة فيها. وأوضحت دراسة تورانس (1974) وجود ارتباطات دالة تصل إلى 0.60 بين هذه العوامل الفرعية وكذا دراسة حسين الدريني (1974) حيث تراوحت المعاملات بين 0.89 و0.98، ودراسة سامي أبو بيه (1977) حيث تراوحت المعاملات بين0.69 و0.94 ، ودراسة مجدي حبيب (1981) حيث تراوحت المعاملات بين0.32 و0.83 .

ويرجع هذا القصور في امتلاك الطالب لمهارة الطلاقة إلى طبيعة التكوين الذي تلقاه عبر المراحل التعليمية المختلفة والتي تركز مناهجها على التلقين والحفظ وعدم تهيئة المناخ المناسب والداعم لتنمية الطلاقة ومن بين السلوكيات التي يمكن أن يماسها المعلم لتنمية مهارة الطلاقة لدى طلابه: إعطاء الطلاب فرص للتعبير عن الأفكار التي ترد إلى أذهانهم مهما كانت سخيفة أو غير مناسبة، ولا يلجأ إلى إهمال أية فكرة أو

التقليل من شأنها، مناقشة المشكلات التي تواجه الطلاب ومحاولة حلها بأفكار من الطلاب أنفسهم، إعطاء تدريبات للطلاب تستخدم فيها الوسائل التكنولوجية الحديثة، استخدام أسلوب العصف الذهني لتوليد الأفكار، شجع الطلاب على ذكر أكبر قدر من التداعيات، طرح أسئلة مثيرة للجدل.

2-2- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لاستخدام مهارة الأصالة

أظهرت نتائج تحليل تقديرات حاجة الطلبة لمهارة الأصالة التي نالت وسط مرجح (1.21) ووزن مئوي (40.33%) حاجة كبيرة لتدرب على مهارة الأصالة من أجل تنمية التفكير الإبداعي. والجدول رقم (20) يظهر أن معظم المتوسطات المتعلقة بدرجة استخدام الطلبة لمهارة الأصالة جاءت ضعيفة مما يعني الحاجة الكبيرة للتدرب عليها. فعلى سبيل المثال نجد أن الوسط المرجح المفردة (البديل) تولد في ذهنك افكارا لم يفكر فيها أحد من قبل قدر بـ (1.05-35%)، تنتج حلولا غير مألوفة لم يفكر بها الأخين من قبل قدر بـ (1.02-34%)، تخطط في ذهنك إخراجا جديدا للمجلة قدر بـ (1.04- 34.67%)، وهذا يبين ضعف قدرة الطلاب على التفكير بطريقة جديدة وعلى التعبير الفريد والمتميز والقدرة على إنتاج الأفكار والبدائل غير مألوفة التي لم يفكر فيه الأخرين من قبل، فأفكارهم واقتراحاتهم شائعة، مألوفة، واضحة، متداولة بينهم، وتقليدية. فقد أظهروا ميل لتكرار الاجابات السهلة والمتداولة وتجنب الغموض والمغامرة وحب الاستطلاع وكل ما هو جديد، كما بينت ضعف القدرة على اكتشاف علاقات بين الأشياء والترابطات بين الظواهر التي قد تبدو للعين العادية متناقضة، فكل فكرة إبداعية تقوم في الحقيقة على خلق نظام جديد من العلاقات بين الأشياء بعضها والبعض الآخر بصور لم يلاحظها أحد من قبل.(الكناني،2005). فالأصالة هي القدرة على إنتاج استجابات أصلية قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها، وتتميز الاستجابات الأصلية أيضا بالجدة والطرافة وفي الوقت نفسه بالقبول الاجتماعي (حسين، 2002) وللحكم على أصالة الأفكار فلابد أن تكون الاستجابات نادرة من الوجهة الاحصائية أي قليلة التكرار بين الجماعة التي ينتمي اليها الفرد، يجب أن تكون الاستجابات ذات ارتباطات بعيدة بالمواقف المثيرة أو غير المألوفة، كما أن تتصف بالمهارة في ضوء معيار ما(راي المحكمين) جيلفورد في الكناني(2005، 93). فالإنتاج جديد طالما أنه جديد بالنسبة للعالم زمانيا ومكانيا، ينتج لأول مرة أي لم يسبق له وجود. بارون (1969) ماكينون(1970). فالاستجابات الأصيلة تتميز بالجدة وبدرجة عالية من عدم الشيوع في داخل المجموعة. والأصالة من القدرات الأساسية المكونة للإبداع كما أقر به كل من: (Gorman,1974) (Torrance) (Guilford) (Sak,2004) (Renzulli,1998) (Osborn,2006) (Williams,1972) (منسي،1993)

(حسين، 2002) (جروان، 2002) (قطامي، ن، وقطامي،ي،2001) (الهويدي،2004). (حمدي،2004) (غبريال، 1976). (أبو عميرة، 2000).

وتدعمه دراسة كل من Procter, R,) (Franklin, B.S. and Richard,P.N.1977) (Johnson, 1974) 2001) (Cole, S, 1980) (Sylvia, 1996) (Sherief, N, 1978)(السرور، حسين، 1996) (جورانة،2004) (السلخي،2004) (السمير، 2003) (الدبابنة، 2007) (المساعيد،2005) (حمودة، 2012) (طراد،2011) (المشرفي،2003).

ولتنمية مهارة الأصالة لدى الطلبة لابد تهيئة مناخ مناسب من خلال توفير وسائل وطرق تدريسية حديثة ومتنوعة بتنوع المناهج الدراسية وما يناسبها من وسائل تقويم وكذا مناخ صفي ديمقراطي يستثير تفكير الطالب ومن السلوكيات التي يستخدمها المعلم لتنمية هذه المهارة كـ: الترحيب بالأفكار والآراء الجديدة والتركيز على الأفكار غير تقليدية تشجيع الطلاب على الربط والتأليف بين أشياء متعارضة ومتنافرة، وتدريب الطلاب على إضافة تحسينات وتعديلات جديدة غير مألوفة للمعدات والأجهزة التي يستخدمونها في تجاربهم، تدريب الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم عن طريق البحث واكتشاف حلول جديدة غير مألوفة

2-3-مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لاستخدام مهارة المرونة

بينت نتائج تحليل تقديرات حاجة الطلبة لمهارة المرونة والموضحة في الجدول رقم (21) التي نالت وسط مرجح (1.24) ووزن مئوي (41.33%) ضعف استخدام الطلبة لهذه المهارة ككل، ما يؤكد حاجتهم الكبيرة لتدرب عليها من أجل تنمية التفكير الإبداعي.

فمعظم المتوسطات المتعلقة بدرجة استخدام هذه المهارة كانت ضعيفة، أظهرت ضعف قدرة الطلاب على إنتاج أفكار واستجابات متنوعة ومختلفة (مرونة تلقائية) وضف القدرة على تغيير الوجهة العقلية في التفكير، وتعدد زوايا النظر للمشكلة، وتوجيه أو تحويل لمسار التفكير مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف (مرونة تكيفية) أي امكانية تغيير استراتيجياته في النظر للمثير الواحد حيث يغير الحالة الذهنية بتغير الموقف. فالطلبة ينفرون من تحمل الغموض ولديهم خوف من استقبال المعلومات الجديدة، ويتجنبون التعامل مع المواقف والظواهر الغريبة وغير معروفة باعتبارها نوع من التحدي الفكري، وانعدام قابليتهم للتكيف والانفتاح العقلي، فالطالب الذي يعجز عن تغير اتجاه تفكيره بالبحث عن طرق أخرى توصله إلى فهم جديد للهدف، ولا يجري تغيرات في فهم المهمة أو الاستراتيجية، ولا يعدل في سلوكه ليتفق مع الحل المناسب سيفشل في أداء عمله أو مهمته ويظل أسير لمجموعة محددة من الأفكار الضيقة والمتصلبة ما يطبع أعماله بطابع الجمود وضيق الأفق. فمرونة التفكير تعكس القدرة على التغير في المعنى والفهم واستخدام المعلومات،

والطالب المرن يمكن أن يرى الموقف ككل وذلك بإدراك كل مكونات أو عناصر المشكلة مما يسمح له بإعادة تحديد المشكلة نفسها.

وبالرجوع للجدول رقم (21) نجد مثلا أن الوسط المرجح للمفردة شكلت منها لوحات فنية مختلفة قدر بـ (1.03-34.33% %)، توصلت إلى مجموعة من الاستخدامات المتنوعة لهذه الأشياء قدر بـ (1.04-34.67 %)، تولد في ذهنك مجموعة متنوعة من العناوين غير مألوفة للكتاب قدر بـ (1.07-35.37 %)، نستخلص أن استجاباتهم تميزت بالتصلب العقلي والجمود الذهني الذي يتجه الشخص بمقتضاه غلى تبنى أنماط فكرية محددة يواجه بها مواقفه العقلية المتنوعة (ومن المطلوب بالطبع أن يكون الشخص المبدع على درجة مرتفعة من المرونة حتى يكون الشخص قادراً على تغيير حالته العقلية لكي تتناسب مع تعقيد الموقف الإبداعي)، فالمرونة تتحدد في ظل القدرة على تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر من خلالها إلى الأشياء والمواقف المتعددة، بحيث يستطيع التحرر من القصور الذاتي العقلي أو الثبات الوظيفي (الاعتقاد أن الموضوعات لها هدف وحد فقط) ويتحرك بين الفئات المختلفة للأفكار دون الانحصار في فئة واحدة منها(صفوت فرج، 1975) (الكناني 2005،ص86). فالفرد المبدع لديه قدرة على إنتاج أنواع مختلفة من الأفكار وعلى أن يحول تفكيره من مدخل إلى آخر ويستخدم مجموعة مختلفة من الاستراتيجيات (تورانس، 1996). فهي نمط من أنماط التفكير يتطلب مقدار كبير من المعلومات وكذا تباعدية الحلول المنتجة (أبو حطب،1983). فالمرونة تختلف عن الطلاقة في أن الطلاقة تتحدد تماما في حدود كبيرة أي بعدد الاستجابات أو سرعة صدورها أو كلاهما معا، أما المرونة فإنها تعتمد على الخصائص الكيفية وتقاس بقدار وتنوع الاستجابات (أبو حطب، ف، سيد عثمان، 1973) والسمة الفريدة التي تميّز المرونة هي قدرة صاحبها على الفكاك من أصل القصور الذاتي الفكري فنحن نعلم أننا نفكر دائما في أنماط معينة وهذه الأنماط تفرض علينا دائرة مغلقة تدور فيها أفكارنا ولا نستطيع الفكاك منها، أما صاحب التفكير المرن فإنه ينتقل بين الفئات وبين هذه الأنماط الفكرية ولا يقع أبدا في ذلك الحصار الذي تفرض عليه حدودها، وتشير المرونة التكيفية إلى درجة السهولة التي يغيّر بها الشخص حالة نفسية أو وجهة عقلية لوصول إلى الحل النهائي الصحيح (الهويدي، 2004، ص28) تتعلق بالسلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة موتبدو المرونة التلقائية في القدرة على إعطاء عدد متنوع من الاستجابات التي ترتبط بموقف معين(اللميع، العجمي، 2003 ص28). وقد وجد بارونF.Barron أن الكتاب المبدعين المشهورين أكثر مرونة بنسبة 84% من عامة الناس، كما وجد دونالد ماكينون أن المهندسين المبتكرين ينتقلون إلى نشاط مختلف عندما تكون هناك إحباطات جوهرية داخل المهمة، ثم يعودون مرة أخرى لهذا النشاط عندما يجدد وذلك عكس المهندسين الأقل إبداعا (Rinco,2002). فالإبداع

يتطلب تجاوز الأساليب المألوفة في الادراك والتفكير، والأشياء يجب أن ترتب بطرق غير عادية. والأشياء المدركة يجب أن تكون مرنة، كما يتطلب القدرة على تخطي الذات والتحرر من النظرة الجامدة والتفتح على عالم متنوع وخصيب بالرؤى. ومهارة المرونة تعتبر مكون أساسي للإبداع وهذا ما أكده كل من:

(Torrance) (Sak,2004) (Osborn,2006) (Renzulli,1998) (Williams,1972) (Gorman,1974) (Guilford) (منسي، 1993) (حسين، 2002) (جروان، 2002) (نايفة قطامي، يوسف قطامي،2001) (الهويدي،2004). (حمدي،2004) (غبريال، 1976). (أبو عميرة، 2000) (عبيد،2000). ودعمته دراسة كل من (Johnson, 1974) (Franklin, B.S. and Richard,P.N.1977) (Procter, R, 2001) (Cole, S, 1980)(Sylvia, 1996) (Sherief, N, 1978) (السرور، حسين، 1996) (جورانة،2004) (السلخي،2004) (السمير، 2003) (الدبابنة، 2007) (المساعيد،2005) (حمودة، 2012) (طراد،2011) (المشرفي،2003) (اللميع، العجمي، 2003)

ومن السلوكيات التي يمارسها المعلم من أجل تنمية مهارة المرونة لدى طلابه نجد: استخدام أكثر من طريقة في التدريس والسماح للطلاب باتباع طرق مختلفة، استخدام أنشطة متنوعة تنمي التفكير الإبداع ي في الفصل والتنويع في الاجابات، تدريب الطلاب على وضع حلول مختلفة لمواجهة مشاكلهم، توضيح أهمية استخدام جميع الحواس في التعلم، التشجيع على اكتساب المعرفة في ميادين مختلفة والقيام بقراءات متعددة في الموضوع، تكوين فرق عمل جماعية يتعاون فيها الطلاب بصورة مرنة.

2-4-مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لاستخدام مهارة التفاصيل

أوضحت نتائج تحليل تقديرات الطلبة لمهارة التفاصيل التي نالت وسط مرجح (1.29) ووزن مئوي (43%) اذ جاءت معظم التقديرات تؤكد ضعف استخدام الطلبة لمهارة التفاصيل وهذا يعني أن الطلبة اكتسبت حاجة كبيرة جدا لتدرب على مهارة التفاصيل من أجل تنمية تفكيرهم الإبداعي.

وبالرجوع للجدول رقم (22). نجد على سبيل المثال أن الوسط المرجح المفردة تحسن مكونات الصور أو الرسوم بالتعديل أو الإضافة قدر بـ (1.06-35.33%) تعالج فكرة المشروع معالجة ذهنية دقيقة وشاملة بشكل يبرز تفصيلاتها وأبعادها قدر بـ (1.13-37.67%)، تتوصل إلى تفسيرات أكثر تفصيلا للمعاني الواردة قدر بـ (1.12-37.33%)، وهذا يبين ضعف قدرة الطلاب على إضافة ووضع تفاصيل جديدة لفكرة أو مشكلة أو لوحة (حسب طبيعة المثير) من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها وإعطاء معلومات غزيرة عن فكرة أو إنتاج معين، فالطلاب لا يميلون لتوسيع الأفكار الجديدة ويتجنبون التفكير فيها أو القيام بإضافة تفاصيل حولها. فالتفاصيل تساهم في عملية إكمال الموقف أو الموضوع قيد البحث أو الحل،

والمقصود بالإكمال البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من عدة نواتج (جروان،2005) (الكناني،2005) فقد يصل بعض الأفراد إلى إنتاج أفكار إبداعية أصيلة بيد أنهم لم يحددوا تفاصيل هذه الأفكار، إلا عندما يجيء شخص آخر ليكمل ما قد انتهى إليه الشخص الأول من خلال التفكير فيما توصل اليه. فهي من القدرات التي اعتبرها كل من جورمان Gorman (1974) ويليامز Williams (1972) (الأعسر، 2000) (حسين،2002) (منسي، 2003) أنها من المكونات الأربعة التي تؤخذ في الاعتبار في عملية توليد الأفكار أو التفكير الإبداعي إلى جانب الطلاقة، المرونة، الأصالة. كما تضمن برنامج الحل الإبداعي للمشكلات لـ إليكس أوزبورن Osborn, A.F التدريب على إضافة التفاصيل للفكرة أو المشكلة واعتبرها من الخصائص المهمة لتنمية الإبداع، فهي تعبر عن قدرة المرء على الإضافة على الفكرة الأصيلة لجعلها أكثر رونقاً وجمالاً و ملاءمة لمواجهة مشكلة أو إقناع من حوله (منسى،2003). وهذا ما أكده كل من: (Torrance) (Guilford) (Sak,2004) (Renzulli,1998) (Osborn,2006) (Williams,1972) (Gorman,1974) (منسي، 1993) (حسين، 2002) (جروان، 2002) (قطامي،ن،وقطامي،ي،2001) (الهويدي،2004). (حمدي،2004) (غبريال، 1976) (أبو عميرة، 2000) (عبيد،2000).

ودعمته دراسة كل من Procter, R,) (Franklin, B.S. and Richard,P.N.1977) (Johnson, 1974) 2001) (Cole, S, 1980) (Sherief, N, 1978) (السرور، حسين، 1996) (جورانة،2004) (السلخي،2004) (السمير، 2003) (الدبابنة، 2007) (حمودة، 2012) (المشرفي،2003). ولتنمية مهارة الافاضة أو التفاصيل ويمكن اتباع بعض الأساليب أو الإجراءات البسيطة كأن توزع قصة أو رواية على الطلبة مناسبة لمستواهم وبعد مناقشة بسيطة يطلب منهم تخيل الحل الذي يمكن أن تؤول إليه أحداث هذه قصة أو رواية، كما أن يطلب منهم تلخيص قصة قرؤها، أو جلب صورة إل غرفة الصف وتكليفهم بإضافة ما يرونه مناسبا لجعل هذه الصورة تبدو أكثر جمالا، أو رسم أشكال هندسية ويطلب منهم ادخال بعض الاضافات ليكونوا منها رسومات ذات معنى.

2-5-مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة الخيال

أسفرت نتائج تحليل تقديرات حاجة الطلبة لمهارة الخيال التي نالت وسط مرجح (1.19) ووزن مئوي (39.67 %) ما يعني أن معظم التقديرات تؤكد ضعف استخدام الطلبة لمهارة الخيال و تؤكد حاجتهم الكبيرة لتدرب عليها من أجل تنمية تفكيرهم الإبداعي.

وبالرجوع للجدول رقم (23). نجد على سبيل المثال أن الوسط المرجح المفردة، تصورت مدارس إلكترونية يتواصل فيها الطلبة والمعلمين عن بعد، قدر بـ (1.09-36.33%). تغمض عيناك، وتتخيل هذه

الأشياء كأنها أمامك، تعيشها. قدر بـ (1.06-35.33%)، تتصور في ذهنك جميع جوانب وأحداث الملتقى، قدر بـ (1.15-38.33%)، تعد في ذهنك بيانات ومعلومات متنوعة عن المهمة قدر بـ (1.03-34.33%) ويظهر من النتائج أن خيال الطلبة غير واسع فهو محدود وضيق، فهم غير قادرين على تخيل وتصور النتائج المترتبة

عن موقف ما، كما أنهم لا يوظفون حدسهم في تكوين خبرات جديدة، يفتقدون لسرعة البديهة والقدرة على الرؤية السريعة والحادة للعلاقات المبنية على معلومات قليلة أو غير كافية، وربط الأفكار ومزجها لتكوين أفكار جديدة. تفكيرهم نمطي، منطقي، حسي، عاجز عن تصور بنى عقلية والوصول إلى ما وراء الحدود المحسوسة والحقيقية. وهذا يبين ضعف قدرة الطلاب على صياغة أفكار غريبة، متخطين بها حدود المنطق وتحويلها إلى إبداع، وذلك بملاحظة ما حولهم، فتوظيفهم لمهارات الربط والتشابه مهم لتذكر الأفكار وصياغتها بوضوح ليتسنى لهم التعبير عنها ومناقشتها ليصلوا في النهاية لحل مشكلاتهم بطريقة إبداعية مقاومين بذلك الأفكار العادية وقيود المنطق. فالخيال من العناصر أو المهارات الأساسية المسؤولة على إنتاج الأفكار جديدة وخلاقة. فالإبداع يرتكز على الخيال بالدرجة الأولى من خلال جعل الغريب مألوف وقد أشار ساك(Sak,2004) أن الإبداع قدرة عل تنمية الخيال لإنتاج الأفكار الجديدة والأصيلة والتعبير عنها.

ويؤكد كولنجلو وديفز (Colangelo & Davis,2003) وليمونت (Limont,1998) أن وصول الفرد إلى حلول إبداعية يتطلب من الفرد تطوير ارتباطات أصيلة وغير مألوفة تقود إلى أفكار جديدةوإبداعية، وهذا يعتبر جوهر الخيال الإبداعي. فالخيال الإبداعي يشتمل على التصور البصري للأشياء والأفكار ويتم خلاله مزج عناصر التحدي في طرق وأساليب غير متوقعة ومفاجئة تقود إلى فهم جديد للظواهر العادية (الدبابنة، 2007، ص365). وقد أشار عدد من الباحثين ومنهم(Osborn,2006) (Eberle,1996) أن الخيال هو القدرة على تطوير تصورات عقلية لأشياء وعناصر لم تعرض للفرد من خلال الحواس، والقدرة على رؤية الأشياء غير المرئية بالعين، وعلى تشكيل خيال عقلي أصيل فالعمليات والأنشطة المتضمنة في القائمة تركز على توظيف العمليات الذهنية العقلية في اعادة ترتيب المعلومات المخزنة في الذاكرة وتشكيلها ودمجها مع المعلومات الحديثة المنتقاة لإنتاج أفكار جديدة مبدعة. فعملية الخيال الإبداعي هي عملية إعادة ترتيب المعلومات وتنظيمها، وربط (Freeman,1995) و(Paivio,1971) بين الخيال والإبداع، كما أكد كل من (Osborn,2006) (Shaw,1982) (Ernest,1977) وآخرون أن تنمية الخيال من المتطلبات الأساسية لتنمية الإبداع لدى الأفراد، وأكد (Colangelo & Davis,2003) وليمونت (Limont,1998) وإسكسن وآخرون(Isaksen et al.,2000) أن الإبداع هو حصيلة لتفاعل المعرفة التي يمتلكها الفرد، والقدرة على

التخيل، وربط الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة، وتركيبها، ووضعها في تركيبات جديدة، و تكوين تصورات ذهنية لأحداث أو مواقف سبق أن تفاعل معها الفرد، فيعبر عنها لفظيا، أو رياضيا، أو موسيقيا، أو شكليا.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة(Procter, R, 2001) و(السمير،2003) ودراسة (الدبابنة،2007) في اعتبار أن الخيال من المحددات الأساسية الإبداع . كما تتفق مع دراسة شو (Shaw,1982) التي توصلت أن هناك ارتباطاً عالياً بين القدرات التخيلية والإبداعية وأن الأطفال المبدعين يستخدمون بشكل واضح التخيل في استراتيجيات تفكيرهم. وفي دراسة حالة قام بها ساك(Sak,2004) هدفت إلى التعرف على أثر اتجاهات معلمة قضت عشرين عاماً مع الطلبة الموهوبين والمبدعين، واعتقاداتها حول القدرات الإبداعية وممارساتها الصفية في تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال ما قبل المدرسة، أظهرت نتائج مقابلة هذه المعلمة أن الأطفال المبدعين مفكرون مستقلون ويمتلكون ذكاءً تخيلياً، وأن العلاقة بين الطالب الموهوب أكاديميا والطالب الموهوب إبداعيا قد بنيت على التخيل.

هذا يستدعي منا العمل على إعادة إحياء خيال الطالب للوصول إلى نتاجات أصيلة وحلول إبداعية. حيث يجب التركيز على تهيئة الظروف البيئية أمام الطالب ليمارس خياله وتصوراته ويقيم علاقات بين أشياء حسية وأشياء شبه حسية وللمعلم دور مهم في إعداد هذه البيئة وأن يرعاها وينميها ويطورها بما يقدمه من فرص تحقق للطالب دعماً داخلياً (إبراهيم، 2005،ص392).

والخيال قدرة تكون في أوجها في مرحلة الطفولة المبكرة وباستطاعة الآباء فعل الكثير لتوفير المواد التي تساعد على نمو الخيال لدى ابنائهم. ويرى تورانس أنه يجب أن يحافظ الوالدين على الخيال والتصور الحي حتى يتم النمو العقلي للطفل بطريقة تشجع التفكير الإبداعي من خلال الاستفادة من الميل الطبيعي للطفل للقيام بنشاطات تخيلية لكي ينمو لدى ابنائهم التفكير الإبداعي. (الكناني،2005، 306)

يتفق كل من العزة (2000، ص238) والهويدي (2003 ص139) ماجده عبيد (2000 ص103) في أن الاتجاهات السلبية للأسرة وأساليب التنشئة الخاطئة والتسلط وعدم الاهتمام والنمطية في التعامل مع الأبناء حسب الجنس تعتبر كعقبات في وجه التفكير الإبداعي.

2-6-مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة التنظيم

بينت نتائج تحليل تقديرات حاجة الطلبة لمهارة التنظيم التي نالت وسط مرجح (1.39) ووزن مئوي (46.33 %) وهذا يعني حاجة كبيرة جدا لتدرب عليها من أجل تنمية تفكيرهم الإبداعي، اذ جاءت معظم الاستجابات تؤكد ضعف استخدامهم لهذه لمهارة.

وبالرجوع للجدول رقم (24). نجد على سبيل المثال أن الوسط المرجح المفردة وضع الأشياء المتشابهة والمتقاربة مع بعضها قدر بـ (1.22-40.66%) تستبعد الأشياء التي لا تخصك قدر بـ (1.01-33.37%)، تحدد خطوات إجراء التجربة قدر بـ (1.14-38%)، وهذا يبين ضعف قدرة الطلاب على التنظيم وإعادة التفكير والتحديد، فهم لا يهتمون بتنظيم الانتباه بصورة مقصودة لاستخدامها في مواقف مختلف وينتقلون بشكل عشوائي من نقطة إلى أخرى،دون مراعة ترتيب المعلومات ليتم استخدامها بشكل فعال، من خلال المقارنة والتصنيف والترتيب (لانغريهر،2002) فنلاحظ قصور على مستوى مهارة المقارنة من حيث قدرة على ملاحظة وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بين وداخل المثيرات، استناداً لما لدى الطالب من خبرات في بنائه المعرفي. وكذا تدني مستوى مهارة التصنيف ومن حيث القدرة على ملاحظة الظواهر المادية والمعنوية، واستنتاج سماتها الظاهرة والمجردة مراعيا التصنيف أوجه الشبه (التي تكون الاصناف) وأوجه الاختلاف (التمييز بين الاصناف)، وتحديد المتضمنات (التداخل بين الأصناف). كما أظهر الطلبة عجز في ترتيب الأشياء حسب التسلسل أو معايير معينة محددة مسبقا، وكذا ضعف مهارة التمثيل المرتبطة بقدرة الفرد على تغيير وتعديل شكل المعلومات الموجودة في البنية المعرفية بناء على ما توصل اليه من معلومات، فإعادة التنظيم أو إعادة التحديد عامل يفسر حقيقة هامة وهي أن كثيراً من المخترعات جاءت عبارة عن تحوير لشيء قائم فعلاً إلى شيء آخر ذي تصميم أو وظيفة أو استعمال مختلف، وقد لاحظ ثرستون (1952)Thurstone أنه كثيرا ما ينحصر حل مشكلة ما في إعادة صياغة المشكلة نفسها ثم حل المشكلة الجديدة، وكذلك اعتبر ولس Welch أن القدرة على إعادة تنظيم الأفكار وإعادة تركيبها بسهولة تبعا لخطة معينة جوهرية لكل أنواع التفكير الإبداع ي (Dougan et al.1949).

وقد تضمن برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي على وحدة كاملة تهدف لتنمية مهارة التنظيم وتهتم بتنظيم الانتباه لدى المتعلمين بصورة مقصودة لاستخدامها في مواقف مختلفة. يساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم كما وتوفر الدروس الخمسة الأولى مهارات في تحديد معالم المشكلة، والخمسة الأخيرة تعلم التلاميذ كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول / للوصول إلى حل (ديبونو،1998). وتدريبهم عل التمييز والتحليل والمقارنة والاختيار أيجاد طرق أخرى والتركيز .(خطاب، الحديدي،2008) وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة

(Rodd, 1997)، ودراسة (السمير،2003) من حيث تناولها لمهارة التنظيم حيث توصلت أن البرنامج التدريبي ساهم بشكل فعال في تحسين أداء الطلبة الإبداع ي ونمى مهارة التنظيم لصالح المجموعة التجريبية وكذا دراسة (السرور،وحسين،1996) حول أثر برنامج تدريبي لمهارات الادراك والتنظيم والإبداع السرور،1996) حول فاعلية برنامج الماستر ثنكر. ودراسة (شبيب، 2000) طبقت برنامج الكورت. ودراسة (مقداد، 2000) (السودان،2008).

2-7- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة التحليل

جاءت نتائج تقديرات حاجة الطلبة لمهارة التحليل التي نالت وسط مرجح (1.58) ووزن مئوي (52.67 %) تؤكد حاجة الطلبة كبيرة جدا لتدرب على مهارة التحليل من أجل تنمية تفكيرهم الإبداعي، اذ كانت معظم التقديرات تؤكد ضعف استخدام الطلبة لهذه المهارة.

وبالرجوع للجدول رقم (25). نجد على سبيل المثال أن الوسط المرجح (للمفردة) الربط بين السهر والمراجعة قدر بـ (1.25-41.67%) تحديد عناصر وجهتي النظر في ذهنك، قدر بـ (1.27-42.33%)، المقارنة الذهنية بين مفاهيم المختلفة للانفتاح الثقافي، قدر بـ (1.18-39.33%)، وهذا يبين ضعف قدرة الطلاب على تجزئة المعرفة والأشياء والعلاقات والمواقف إلى عناصرها، فاستجابات الطلبة تظهر عدم استطاعتهم التعرف على تفصيل الشيء وتحليل الكل إلى عناصره الأساسية فالطالب غير قادر على تجزئة الموقف إلى عناصره الفرعية وإدراك ما بينه من روابط وعلاقات وإدراك الأسس التنظيمية له. وتتضمن مهارة التحليل القدرة على تحليل الموقف إلى العناصر التي يتكون منها بهدف الكشف عن العلاقات الموجودة بينها، وإقامة علاقات جديدة بين تلك الأجزاء وتتمثل بتوضيح المعلومات الموجودة من خلال اختبار الأجزاء والعلاقات وتشمل: تحديد الخصائص والمكونات، تحديد العلاقات والأنماط، تحديد الفكرة الرئيسية، تحديد الأخطاء (جروان،2005 ص،48 -50) (العياصرة،2011،ص 111-112) (لانغريهر،2002،ص 17-18). وتتطلب مهارة التحليل قدرة الطالب على التمييز بين الأسباب والعوامل التي أدت إلى حدوث ظاهرة معينة، أو المقارنة بين الأشياء كإيجاد أوجه الشبه والاختلاف أو تحديد العلاقات الترابطية بين العناصر والأشياء، أو اكتشاف الغرض من بيانات متوفرة (العاني،1996) فالتحليل هو قدرة المتعلم على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة وإدراك ما بينها من علاقات متضمنة، تحليل المركبات إلى عناصرها، تحليل العلاقات، تحليل البناء التنظيمي لمادة ما، تحليل أوجه الشبه والاختلاف بين العناصر والأشياء، التمييز بين المكونات المختلفة لمادة ما (زيتون،2001)، فهي قدرة المتعلم على تجزئة الموقف التعليمي إلى عناصره، واكتشاف العلاقات بين تلك العناصر وتتضمن المهارات الفرعية التالية : تصنيف العناصر، تجزئة المعلومات

إلى عناصرها المكونة واستخراج المعاني والتوصل إلى استنتاجات (إبراهيم، 1999) وبذلك يتضح أن مهارة التحليل تتطلب معرفة المتعلم للعناصر والعلاقات التي تربط الأشياء بعضها ببعض من خلال اكتشاف العلاقات التنظيمية للبيانات المعطاة والتعرف على التفاصيل الأشياء وهذا يتفق مع ما جاء به كل من (زيتون،2001) (إبراهيم، 1999) (جمل والهويدي،2003) (قطامي، 1998) (قطيط،2008) (أبو رياش والقطيط، 2008) (قطامي، والشديقات،2009) وتتفق الدراسة الحالية في تناولها لمهارة التحليل مع دراسة (Loury,2004) (فخرو،1998) (السمير،2003) (لوري،2005) (عباس،2003) (الصمادي،2008) (المحرزي،1998)

وقد أشار (قطامي، والشديقات،2009) لأهمية استخدام الأسئلة التحليلية التي يطلب من الطالب أن يقوم بفحص المادة وتجزئتها في تطوير قدرات الطالب تستخدم عدد كبير من العمليات الذهنية المتقدمة التي من شانها توسيع مدارك الطالب وتنمي تفكيره وقدراته على حل المشكلات

2-8- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة التركيب.

كشفت نتائج تحليل تقديرات حاجة الطلبة لمهارة التركيب التي نالت وسط مرجح (1.53) ووزن مئوي (51 %) وهذا يعني حاجة الطلاب الكبيرة جدا لتدرب على مهارة التركيب من أجل تنمية تفكيرهم الإبداعي، حيث جاءت معظم التقديرات تؤكد ضعف استخدام الطلبة لهذه المهارة.

وبالرجوع للجدول رقم (26). نجد على سبيل المثال أن الوسط المرجح المفردة (البديل) تجمع أراء الآخرين وتقوم بمحاكاتها ذهنيا، قدر بـ (1.03-34.33%) تتفهم الرأي الذي يضع عناصر الموقف مجتمعة ليصل إلى رأي جديد(1.08 -36 %)،وهذا يبين ضعف قدرة الطلاب على تركيب العناصر المختلفة وضع أجزائها معا لإنتاج شيء جديد سواء كان ماديا أو فكريا أو معنويا، فالاستجابات المحصل عليها أظهرت عجز الطلبة على إضافة الأجزاء أو التفصيلات إلى بعضها ليظهر الشيء في صورته المكتملة. وامتلاك الطالب لمهارة التركيب يكسبه قدرة على دمج الأجزاء المختلفة مع بعضها البعض لتكوين مادة جديدة تتضمن كتابة خطة عمل جديدة، واقتراح خطة لإجراء تجربة، والوصول إلى علاقات جديدة من مجموع قضايا وعلاقات متوفرة، واقتراح نظام جديد لتصنيف الأشياء(زيتون،2001) وتتمثل بالتعديل والتغيير البنية المعرفية لدى الفرد لتضم معلومات جديدة حسب تفاعله مع البيئة ومستوى نضجه(جروان،2005)(العياصرة، 2011) (لانغريهر،2002). كما تتضمن مهارة التركيب تجميع أو تنظيم العناصر والأجزاء لتكوين تركيب أو نموذج أوسع لم يكن موجودا في ذهن الطالب من قبل من خلال فرض الفروض، وتصميم تجربة ما، ووضع خطة واقتراح حلول وتجميع ملاحظات. فالتركيب يعني التأليف بين العناصر والأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة

وهي تنقسم إلى: انتاج محتوى فريد كإنتاج أفكار ونقلها إلى الآخرين ككتابة قصة، إنتاج العلاقات المجردة أي اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة بهدف تفسير البيانات والظواهر، إنتاج خطة عمل. وقد اتفق كل من (القطيط،2008) (زيتون،2001) (إبراهيم، 1999) (جمل، والهويدي، 2003) (قطامي، 1998) (قطيط،2008) (أبو رياش، والقطيط،2008) (قطامي، والشديقات،2009) (لانغريهر،2002) على أن عملية التركيب عملية ذهني عالية، تتطلب استخدام جميع العمليات الذهنية السابقة من فهم وتطبيق وتحليل، ويهف التفكير التركيبي إلى تحقيق نتاجات تعليمية تهدف الوصول إلى توقعات معتمدة على أسس وأصول وفرضيات أو وقائع محددة أو حل مشكلة حلاً جديداً، أو أبداع أفكار جديدة. وتتفق الدراسة الحالية في تناولها لمهارة التركيب مع دراسة (Loury,2004)(فخرو،1998)(السمير،2003) (لوري،2005) (عباس،2003) (الصمادي،2008) (المحرزي،1998) التي تناولت مهارات التفكير العليا.

ولتنمية مهارة التركيب لدى الطلاب لابد من التأكيد من البنية المعرفية الكلية الجديدة التي يطورها المتعلم من خلال تفاعله مع الخبرات الجديدة التي تقدم له كما تهدف أيضا على التأكيد من إنتاج أفكار جديدة وإمكانية نقلها إلى الآخرين كتأليف قصة، إنتاج مشاريع أو إنتاج علاقات جديدة ومن السلوكيات التعليمية التي يظهر فيها التفكير التركيبي: يكتب تقريراً عن ظاهرة أو مشكلة أو كتاب. يستخلص تعميما أو عبرة عن ظاهرة اجتماعية أو سياسية. يرسم خطة لحل مشكلة اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية. ومن العمليات الذهنية التركيبية: التنبؤ، إنتاج، تصميم، تركيب، إنشاء، ابتكار، إبداع، حل ومن الأسئلة التفكير التركيبي : ماذا يترتب، ماذا تتوقع، كيف يمكن.....؟. (قطامي، والشديقات،2009،ص171).

2-9- مناقشة النتائج المتعلقة بتقدير حاجة الطلبة لمهارة التقويم

دلت نتائج تحليل تقديرات الطلبة لمهارة التقويم التي نالت وسط مرجح (1.39) ووزن مئوي (40.33%) وهذا يعني حاجة الطلاب الكبيرة جدا لتدرب عليها من أجل تنمية التفكير الإبداعي، اذ جاءت معظم التقديرات تؤكد ضعف استخدام الطلبة لمهارة التقويم.

وبالرجوع للجدول رقم (27). نجد على سبيل المثال أن الوسط المرجح للمفردة افتراض أن جميع الطلبة متفوقين في القياس النفسي في الدراسة ككل قدر بـ (1.26-35.33%) وضع محكات ومعايير لإصدار الأحكام والقرارات حول المفاهيم الواردة في المقال، والتوصل لحكم موضوعي قدر بـ (1.08-36%)، وهذا يبين ضعف مستوى مهارة التقويم لدى الطالب وعدم قدرته على إصدار حكم بشأن قضية أو موضوع ما. أحكامه وقراراته غير مبنية على معايير محددة غير قادر على تقديم البرهان والأدلة لإثبات صحة ودقة افتراضاته وأحكامه وادعاءات. عاجز عن الكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، وما

يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات، والتفريق بين الآراء والحقائق. التفكير التقويمي يتضمن التعبير عن تفضيلات التعلم وتصحيحه من حيث الحكم على بقية المادة أو الموضوع وبالاستناد إلى معيار محدد(قطامي،2004). فهو يستند لفرضية مؤداها أن الفرد يميل إلى أن يصدر حكماً قيمياً على ما يواجهه، سواء أكان الحكم مستند إلى معايير موضوعية أو ذاتية. (قطامي،والشديقات،2009).

ويتفق كل من (جروان،2005)(العياصرة، 2011) (لانغريهر،2002) (قطامي، 2004) (قطيط،2008) (قطامي والشديقات،2009) بأن مهارة التقويم تتمثل في تقويم نوعية الأفكار والقدرة على إصدار الأحكام على الأشياء والمواقف والأشخاص والأحداث وفقا لمعايير محددة وتشمل: وضع محكات، الإثبات، التعرف على الأخطاء.

وتتفق الدراسة الحالية في تناولها لمهارة التقويم مع دراسة (Loury,2004) (فخرو،1998) (السمير،2003) (لوري،2005) (عباس،2003) (الصمادي،2008) (المحرزي،1998) التي تناولت مهارات التفكير العليا.

كما لابد وأن يتضمن أي فعل إبداعي عملية اختيار وانتقاء، وهذه بدورها تتضمن تقييما، فمن الشروط التي لابد من توفرها لدى أي المبدع يبغي النجاح في إبداعه أن يتعرف أي مشكلة وأي منهج ينتقي من بين المشاكل والمناهج المتعددة في ضوء إمكانيات المتفتحة أمامه والمهارات التي اكتسبها أو يستطيع اكتسابها بعبارة أخرى ينطوي الموقف عادة على فعل تقييم يمارسه المبدع إزاء إطار معين.(الكناني،2005،ص102). ولتنمية مهارة التقويم لدى الطالب من المفيد جدا التركيز على طرح أسئلة تستثير تفكيره، من شاكلة أعط رأيك في...؟. ماذا ترى في...؟. قوّم ما يلي معتمدا في ذلك على...؟. والتي من شانها أن تضع الطالب أمام مواقف تتطلب استخدام العقل والمحاولة الجادة والعميقة لإيجاد حلول وآراء مدروسة وبعيدة كل البعد عن التذكر أو التخمين العشوائي.

3- استنتاج عام

كشفت الدراسة الميدانية الأولى المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية عجز واضح لدى الطلبة في استخدامهم لكل مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير العليا المتضمنة في القائمة حيث جاءت أوساطها المرجحة ضعيفة تراوحت بين 1.19 و1.58، وهي تندرج في الفئة الأولى من 1 – 1.66 بوزن نسبي من 33.33% – 55 % والتي تعبر عن درجة استخدام ضعيفة لهذه المهارات ،هذا القصور ترجم جمود وتحجر مضمون محتوى المنهاج التربوي ككل والقائم على تقديم محتوى نمطي يرفض الاجتهاد وإعادة الاكتشاف مما ولد جيل عاجز عن التفكير وغير متحكم في استقبال ومعالجة المعارف نظريا وعمليا، ما ولد عقما في القدرة

على الخيال والإبداع وحتى على التفكير. وبالتالي فكل المهارات جاءت تعبر عن حاجة للطالب الجامعي الكبيرة لتدرب عليها من أجل تنمية تفكيره الإبداعي ما استوجب تضمين كل المهارات الواردة في القائمة في البرنامج التدريبي المقترح لتعليم التفكير والتي تم ترتيبها حسب درجة الاحتياج للتدريب كالآتي:

1-مهارة الخيال والتصور:

القدرة على تطوير تصورات عقلية لأشياء وعناصر لم تعرض للفرد من خلال الحواس، والقدرة على رؤية الأشياء غير المرئية بالعين، وعلى تشكيل خيال عقلي أصيل يتطلب من الفرد تطوير ارتباطات أصيلة وغير مألوفة تقود إلى أفكار جديدة، وتوفير درجة عالية من المرونة في التنويع والتلقائية في توليد الأفكار حيث يرى اليوت (Ellito) أن الإبداع هو الخيال، وحتى يكون الفرد متخيلا يجب أن يتضمن أصالة واسعة فهو ينتقل عما عليه في إلى جديد وأصيل ومثل ذلك يعد من مكونات التفكير الإبداعي (Colangelo, 2006) (حمودة،2012،ص36)

2-مهارة الأصالة:

القدرة على إنتاج أفكار، أو أشكال، أو صور جديدة ومتميزة وفريدة، فكل أسلوب جديد ومناسب ويحقق الغرض هو في الحقيقة سلوك إبداعي أصيل، والفكرة تكون جديدة إذا لم تكن موجودة من قبل، أي أن أحد لم يفكر فيها قبل صاحبها (عويس،2003،ص40). وفي ضوء ذلك يتبين لنا أن الأصالة تقاس بمدى قدرة الفرد على إنتاج أفكار غير مألوفة سابقا، وكلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.

3-مهارة المرونة:

القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغير المثير، أو متطلبات الموقف، بمعنى انه إذا طلب من شخص أن يذكر اكبر عدد من الاستعمالات المختلفة لشيء ما فهو ينتقل في تفكيره من استخدام إلى آخر، ومن فكرة إلى أخرى. وتتمثل أهمية تدريس مهارة المرونة في زيادة الخيارات عن طريق التحرك إلى ما هو ابعد من النصائح التقليدية، والسماح للطلبة بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى، وعليه سيكون الطالب قادرا على أن يزيد من عدد أنماط الاستجابات المطروحة.

4-مهارة التفاصيل:

إضافة تفاصيل ومعلومات موسعة، جديدة ومتنوعة لفكرة الأساسية، أو حل مشكلة من شأنها أن تساعد على تطويرها وغناها وتنفيذها

5- مهارة الطلاقة:

القدرة على إنتاج اكبر قدر ممكن من الأفكار والصور والتعبيرات الملائمة في وحدة زمنية محددة. (حنورة،1997،ص21) .وتتمثل أهمية تدريس الطلاقة في أنها تساعد الأفراد في الانتقال بيسر وسهولة من الذاكرة طويلة المدى إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث أو الدراسة. وعليه سيكون الطالب قادرا على أن يولد استجابات عديدة تنساب بسرعة وتكون ذات علاقة بموضوع ما أو فكرة معينة.

6- مهارة التنظيم:

القدرة على إعادة تنظيم الأفكار وإعادة تركيبها بسهولة تبعا لخطة معينة جوهرية لكل أنواع التفكير الإبداعي القدرة على اعادة التفكير والتحديد، والوصول إلى وظيفة جديدة أو الاستخدام الجديد لشيء ما وذلك بإعادة تنظيم الأفكار وربطها بسهولة تبعا لخطة معينة والقدرة على تكوين عناصر الخبرة وتشكيلها في بناء وترابط جديد وتضم مهارات: المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل تحديد الأهداف، البحث عن البدائل،, التخطيط، صياغة الأفكار.

7-مهارة التقويم:

قدرة المتعلم على إصدار حكم بشأن قضية أو موضوع ما. بناء على معايير محددة موضوعية كانت أو ذاتية. مع تقديم الأدلة والبرهان لإثبات صحة ودقة الأحكام والادعاءات. والكشف عن المغالطات والتفريق بين الآراء والحقائق. والتعبير عن تفضيلاته التعلمية وتشمل وضع محكات، الإثبات، التعرف على الأخطاء.

8-مهارة التركيب:

القدرة على تكوين وتركيب الجزئيات لتكوين كل متكامل مثلا، أن تركيب المفاهيم مع بعضها لتكوين علاقات أو مبادئ أو قوانين إنما يدل على قدرة الفرد على الإبداع. وذلك بتركيب العناصر المختلفة وضع أجزائها معا لإنتاج شيء جديد، سواء كأن ماديا أو فكريا أو معنويا، وإضافة الأجزاء أو التفصيلات إلى بعضها ليظهر الشيء في صورته المكتملة. وامتلاك الطالب لمهارة التركيب يكسبه قدرة على دمج العناصر والأجزاء المختلفة مع بعضها البعض بحيث تشكل بنية كلية جديدة ككتابة قصة أو قصيدة

9-مهارة التحليل:

القدرة على معرفة جزيئات الشيء وتحليله إلى عناصره الأولية، أي قدرة المتعلم على تجزئة المعرفة والأشياء والعلاقات والمواقف إلى عناصرها، التعرف على تفصيل الشيء وإدراك ما بينه من روابط وعلاقات وإدراك

الأسس التنظيمية له، والكشف عن العلاقات الموجودة بينها، وإقامة علاقات جديدة بين تلك الأجزاء وتتمثل بتوضيح المعلومات الموجودة من خلال اختبار الأجزاء والعلاقات وتشمل: تحديد الخصائص والمكونات، تحديد العلاقات والأنماط، تحديد الفكرة الرئيسية، تحديد الأخطاء، وتتطلب مهارة التحليل قدرة الطالب على التمييز بين الأسباب والعوامل التي أدت إلى حدوث ظاهرة معينة، أو المقارنة بين الأشياء كإيجاد أوجه الشبه والاختلاف.

كل هذه المهارات هي بحاجة إلى التنمية والتدريب لكي تتوقد، وهي هامة لممارسة التفكير الإبداعي، وليكون الطالب مبدعا لابد أن يتدرب عليها ليصل إلى إنتاج الجديد كما ونوعا، والفهم الجيد والواضح لهذه المهارات يقودنا إلى تحديد الأنشطة والأدوات(التفكير) الواجب تضمينها في البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الإبداع، بهدف تدريب خيال الطلاب على إنتاج أفكار غريبة غير مألوفة، أصيلة، ومفيدة في نفس الوقت، مقاومين بذلك الأفكار العادية، متخطين بها حدود المنطق وتحويلها إلى واقع يظهر على مستوى تفكيرهم الإبداعي، وهذا بطبيعة الحال يستلزم امتلاك الطالب لمهارات أولية، أساسية أو مهارات استقبال الأفكار كما سماها مصطفى(2007) والتي تضم: استقبال الأفكار، البحث عن الأسباب والنتائج، الربط والتشابه بين الأفكار، الملاحظة، البحث عن الاحتمالات، تذكر الأفكار(حمودة،2012، ص22). وذلك بملاحظة ما حولهم، وتوظيفهم لمهارات الربط والتشابه مهم لتذكر الأفكار وصياغتها بوضوح ليتسنى لهم التعبير عنها ومناقشتها ليصلوا في النهاية لحل مشكلاتهم بطريقة إبداعية.

الفصل السابع:

اجراءات التجربة

الإجراءات المنهجية المتبعة للتحقق من فاعلية البرنامج

1- منهج الدراسة :

كل بحث لا بد أن يستند إلى منهج يعتمد عليه الباحث في الإجابة عن أسئلة البحث و التحقق من فرضياته و تحليل نتائجه، ولا شك أن يختار المنهج المناسب المرتبط بطبيعة المشكلة المراد دراستها. و بما أن هدف الدراسة الحالية التحقق من فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب الجامعة مستوى الماستر بقسم علم النفس جامعة محمد لمين دباغين- سطيف2. فقد اقتضت الاعتماد على المنهج التجريبي (Méthode Expérimental) المناسب لهذا النوع من الدراسات فهو أكثر طرق البحث دقة يعمل على إحداث " تغيّر متعمّد ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة وملاحظة نواتج هذا التغيير في الظاهرة موضع الدراسة". (Gresswell, 1995 في عباس، وآخرون،2011، ص79). "بعزل أو تثبيت العوامل الأخرى التي يمكن أنتترك أثرها على النتيجة"(زكريا الشربيني، 1995، ص 195). فهو ينفرد عن الطرائق الأخرى في جانبين هامين هما : الوحيد الذي يحاول التأثير مباشرة على متغيّر معين، وهو أيضا النوع الوحيد الذي يمكنه دراسة العلاقات السببية (صلاح، فوزية، 2002، ص 312)،أي أن الطريقة التجريبية تقوم على محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع في التجربة ماعدا عاملا واحدا يتحكم فيه الباحث و هو المتغير المستقل أو التجريبي المتمثل في البرنامج التدريبي المقترح و يغيره على نحو معين بقصد تحليل و قياس تأثيره على المتغير التابع المتمثل في التفكير الإبداعي المتضمن لثلاث قدرات هي الطلاقة، الأصالة، المرونة.

2- مجتمع الدراسة وعينته:

2-1- مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة المتاح جميع طلاب و طالبات الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بقسم علم النفس بجامعة محمد لمين دباغين –سطيف2، للسنة الجامعية 2014-2015 والبالغ عددهم (368) طالب وطالبة: منهم(335) إناث و(51) ذكور موزعين على (6) تخصصات: علم النفس التربوي، علم النفس تنظيم وعمل، إدارة والاشراف التربوي، علاجات نفسية، صعوبات التعلم، أرطفونيا، والجدول التالي(28) يبين خصائص أفراد مجتمع الدراسة .

جدول رقم (28):يبين خصائص أفراد مجتمع الدراسة.

التخصص	السنة	اناث	ذكور	المجموع	
ماستر علم النفس التربوي	السنة الأولى	25	11	36	36
ماستر علم النفس تنظيم وعمل	السنة الأولى	25	12	37	60
	السنة الثانية	20	3	23	
ماستر علاجات نفسية	السنة الأولى	38	5	43	80
	السنة الثانية	33	4	37	
ماستر صعوبات التعلم	السنة الأولى	40	5	45	75
	السنة الثانية	30		30	
ماستر إدارة والاشراف التربوي	السنة الأولى	38	3	41	69
	السنة الثانية	25	3	28	
ماستر أرطفونيا	السنة الأولى	37	3	40	66
	السنة الثانية	24	2	26	
المجمـــوع		335	51	386	

2-2- عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من الطلبة المتطوعين والبلغ عددهم 70 طالب و طالبة يدرسون بالسنة الأولى والثانية ماستر في التخصصات التالية: إدارة تربوية، علاجات نفسية، صعوبات التعلم موزعين على مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تم تقسيمهم على أربعة مجموعات، حيث قسم طلاب الماستر 1 إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (22) للمجموعة الضابطة و(24) للمجموعة التجريبية، وقسم طلبة الماستر2 أيضا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (12) طالب وطالبة للمجموعة الواحدة. علماً أن هذا التقسيم لم يكن مخططاً له أو مقصوداً بل فرضته ظروف وإجراءات الدراسة. والجدول التالي(29) يبين توزيع أفراد العينة وخصائصها.

جدول رقم (29): يبين توزيع أفراد العينة وخصائصها.

المستوى	المجموعة	الجنس		التخصص			المجموع
		اناث	ذكور	علاجات	صعوبات	إدارة واشراف	
ماستر 1	تجريبية	22	2	14	10		24
	ضابطة	20	2	12	10		22
ماستر2	تجريبية	11	1	9	2	1	12
	ضابطة	11	1	8	4		12

وقد تم هذا اختيار والتقسيم بدون قصد محدد سوى موافقة الطلبة ورغبتهم في الانضمام للبرنامج وإجراء التجربة ولتحديد العينة قمنا بالإجراءات التالية

2-2-1- دواعي وإجراءات تقسيم أفراد العينة:

إن فكرة اختيار عينة من المتطوعين جاءت بعد محاولات عديدة فاشلة في اختيار عينة للدراسة من مراحل ومستويات تعليمية مختلفة (ثانوي، جامعي) في أقسام أو أفواج (مضبوطة العدد، منتظمة في حيث التوقيت والبرمجة، ملتزمة بحضور الحصص) تنضم للتجربة وتستمر فيها حتى انقضاء فترتها، خاصة وأن البرنامج يتبنى الاتجاه الصريح والمباشر في تعليم التفكير، أين لجأت الباحثة إلى حل أخير تمثل في عينة من المتطوعين تنضم للبرنامج بدون شرط محدد سوى موافقة الطلبة ورغبتهم في الانضمام للبرنامج وإجراء التجربة ولتحديد العينة اتبعنا الإجراءات التالية

أولاً : مرحلة التحضير: وسارت وفق الخطوات التالية:

- عرض فكرة الانضمام للبرنامج بداية على طلبة الماستر2 في نهاية الموسم الدراسي الذي يسبق فترة تطبيق البرنامج، حيث لمست الباحثة في طلبة هذا الفوج ميل ورغبة ودافعية نحو تدريب وتنمية قدراتهم
- إعطاء فكرة موجزة عن هدف البرنامج وإجراءات سيره(المكان، الزمان، الفترة) وتوضيح شرطه الأساسي في ضرورة الالتزام الأخلاقي بحضور الحصص التدريبية
- اعلام الطلبة بأن لهم كامل الحرية بقبول أو رفض الانضمام للبرنامج فلا يوجد ما يلزم الطالب بالمشاركة سوى موافقهم ورغبتهم في الانضمام للبرنامج وإجراء التجربة.
- اعداد قائمة بأسماء الطلبة الراغبين في المشاركة للوقوف على كفاية العدد للتحضير والتخطيط للتجربة (اعتماد نوع التصميم التجريبي) والتأكيد على الراغبين في المشاركة ضرورة الالتزام الأخلاقي في المداومة على حضور الحصص التدريبية تفاديا لظاهرة الفناء التجريبي (Moralité)

- الاتفاق على بداية السنة الجامعية 2014-2015 كموعد للشروع في تطبيق البرنامج التدريبي

ثانيا: مرحلة التطبيق

كانت في نهاية السداسي الأول من السنة الجامعية 2014-2015 مباشرة بعد انتهاء فترة تدريسهم(بحكم أن الباحثة كانت تشرف على تدريسهم)، وتسليمهم لنتائج الامتحانات حتى لا يشعر الطلبة أنهم ملزمين اتجاه أستاذتهم، أين تم التثبت مرة أخرى من عدد الطلبة الراغبين في المشاركة حيث كان لهم متسع من الوقت لمراجعة قرارهم بالانضمام، والاتفاق على تحديد يوم للبدء في إجراءات التطبيق أين لوحظ تغيب عدد كبير من الطلبة عن حضور الحصة المتعلقة بإجراءات (القياس القبلي) حيث قدر عدد الحاضرين بـ15 طالب مقارنة بالعدد المسجل في القائمة والبالغ (34) طالب وطالبة، لينسحب 3 طلاب أخرين مباشرة بعد تطبيق الاختبار القبلي ليستقر في النهاية عددهم على 12 طالب، بفعل متغير دخيل لم يكن متوقعا على الاطلاق رغم أخد كل الاحتياطات في ضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر على التجربة،(بعض العوائق والمشاكل المهنية التي تسببت في إبعاد الطلاب عن المشاركة) وخوفا من تزايد عدد المتسربين وفشل التجربة ارتأت الباحثة ضم عينة أخرى من المتطوعين للمجموعة التجريبية (ماستر2) اتبعت معها نفس الإجراءات السابقة متمثلة في طلبة الماستر1(علاجات نفسية، صعوبات التعلم)، ولاستحالة التوفيق في ضمهم في مجموعة واحدة لعدم تطابق أيام وأوقات الفراغ في توزيع برنامجهم الأسبوعي، اضطرت الباحثة للتعامل مع كل مجموعة على حدى، لنتحصل في الأخير على مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين.

3-التصميم التجريبي:

تعتمد جودة التجربة على ضبط العوامل التي تؤثر على الصدق الداخلي ويحدّد نوع التصميم طريقة اختيار العينة وأسلوب جمع البيانات، ولما كانت دراستنا تسعى إلى اختبار فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، ولخصائص العينة المتاحة وكذا طبيعة البيانات المتوفرة فقد تم الاعتماد على تصميم المجموعتان المتكافئتان (الضابطة والتجريبية) وهو تصميم تجريبي حقيقي بقياس قبلي وبعدي لمجموعتين أحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية وفي هذا التصميم ينتقي أفراد المجموعتين على أساس عشوائي، أي تعيين عشوائي ثم نختبر كل من المجموعتين اختبارا قبليا، فتتلقى إحدى المجموعتين المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج التدريبي المقترح وتترك المجموعة الأخرى دون معالجة كمجموعة الضابطة، ثم نطبق اختبار بعدي المتمثل في مقياس التفكير الإبداعي "بعد انتهاء فترة التجربة" على كل من المجموعتين. ويتم حساب الفرق بين القياس البعدي للمجموعتين، ويعتبر هذا الفرق دليلا على أثر المتغير التجريبي "البرنامج المقترح". ويكون شكل التصميم كما يلي:

الشكل رقم (13) يوضح التصميم التجريبي

المجموعة	التعين	قياس قبلي	المعالجة	قياس البعدي
مجموعة تجريبية أ (عشوائية)	←التفكير الإبداعي ق1	⟵ البرنامج	←	التفكير الإبداعي ق2
مجموعة ضابطة ب(عشوائية)	←التفكير الإبداعي ق1	⟵عدم تطبيق البرنامج	←التفكير الإبداعي ق1	
أ = ق1 – ق2	ب = ق1 – ق2	إذن تأثير المتغير المستقل = أ– ب		

ومما يجدر الإشارة إليه أن كلا من المجموعتين التجريبية والضابطة قد تعرضت إلى "عوامل عارضة"، بالإضافة للمتغير المستقل ويفترض أن هذه العوامل واحدة في المجموعتين مما يجعلنا نرجع الفرق بين أ، ب إلى أثير المتغير المستقل، إلا أن إمكانية جرد كل العوامل هو محل شك على المستوى النظري، كون الحصر الشامل يستدعي معرفة كافية بشروط وآثار التدخل؛ وإذا علمنا بها (الشروط والآثار) تصبح إمكانية القيام بالتجربة غير مطلوب (Vander Maren, J-M, 1996, P 222-223).

وفي هذا التصميم يكون الضّبط جيّد للعوامل الخارجية، فاستخدام التعيين العشوائي يضبط ثمانية عوائق هي التاريخ والنضج والاختبار وأداة القياس والانحدار الإحصائي والاختيار والفناء التجريبي (يعمل الاختبار البعدي على ضبطه) والتفاعل بين الاختبار وأي من العوائق السابقة؛ وكلها دلائل على الصدق الداخلي (الشربيني، 2007، ص52)، ومن عيوب هذا التصميم، أثر الاختبار القبلي على المعالجة التجريبية

وباعتبار دراستنا هذه تضم مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين متمثلتين في طلبة الماستر1 والماستر2 فإن شكل التصميم التجريبي للبحث يكون كما يلي:

الشكل (14) يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التعين	اختبار قبلي	معالجة تجريبية	اختبار بعدي
تجريبية ماستر2	العشوائية (متطوعين)	تفكير ابداعي	البرنامج المقترح لتعليم التفكير	تفكير ابداعي
ضابطة ماستر2	العشوائية	تفكير ابداعي	------	تفكير ابداعي
تجريبية ماستر1	العشوائية (متطوعين)	تفكير ابداعي	البرنامج المقترح لتعليم التفكير	تفكير ابداعي
ضابطة ماستر1	العشوائية	تفكير ابداعي	------	تفكير ابداعي

3-1- الضبط التجريبي:

تعتمد جودة التجربة على ضبط العوامل التي تؤثر على صدقها (الداخلي، الخارجي) في ضوء عدد الضوابط الصارمة التي تمكننا من ضبط جميع المتغيرات التي يمكن أن تترك أثارها على المتغير التابع (التفكير الإبداعي)، ورغم أن الإجراء الأساسي في التصميم التجريبي الحقيقي هو التعيين العشوائي للأفراد في المجموعات، إلا أنه رغبة في التأكد من تكافؤ مجموعات الأفراد في التجربة(المجموعتين التجريبيتين، المجموعتين الضابطتين) في بعض الخصائص، حاولنا التأكد من ضبط المتغيرات التي يتوقع تأثيرها على المتغيّر التابع والمتمثل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الماستر، وحاولنا ضبطها قدر الإمكان ونذكر منها ما يلي:

3-1-1-خصائص العينة: حاولنا قدر الامكان مراعاة خصائص العينة التي يمكن تترك أثراً على المتغير التابع (التفكير الإبداعي) بالعزل أو التثبيت، كما حاولنا التأكد من توافر بعض الخصائص بالتساوي تقريبا لدى أفراد المجموعات التجريبية والضابطة "فعلى الباحث أن يتأكّد من توافر هذه المتغيرات بالتساوي تقريبا لدى الأفراد أو لدى المجموعات موضع المقارنة، وحينئذ نقول أنه قام بعملية تثّبيت المتغير أو المتغيرات" (الشربيني، 2007، ص27)، حيث سعينا لتثّبيت المتغيّرات التالية :

-**العمر**: تمّ تثّبيته في المجموعتين التجريبيتين والضابطتين لطلبة الجامعة، فبالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة (ماستر2) حدد عمرهم ما بين 23 و42 سنة، من مواليد1973-1992. أما بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة (ماستر1) فقد تراوحت أعمارهم ما بين22 و39 سنة، من مواليد1976-1993 وذلك بالرجوع لقوائم الطلبة.

- **الجنس:** وكان حاضرا كما هو كائن في الأفواج الطبيعية لطلبة الجامعة، الغالبية للإناث بمعدل طالب واحد في كل مجموعة(تجريبية ،ضابطة) بالنسبة للماستر2، وطالبان في كل مجموعة (تجريبية ،ضابطة) بالنسبة للماستر1 ، معتبرين أن الأثر الحاصل للمعالجة التجريبية لدى الجنسين واحد.

- **الخبرة ومستوى التحصيلي:** تمّ ضبط هذين المتغيّرين بالرجوع لنتائج الاختبارات ذات صلة بالتحصيل الجامعي المعتاد والاعتماد على "التعيين العشوائي والذي يعني منح فرصة متساوية لظهور الوحدات في العينة المسحوبة، ومن الضروري توفر هذا الشرط لضمان عدم التحيّز وإعطاء نتائج عملية وواقعية"(النعيمي، عناب، 2010، ص130).

- **الذكاء والدافعية والنضج:** تمّ ضبط هذه العوامل أيضا من خلال التعيين العشوائي الذي يضمن لكل مبحوث فرصة متساوية وغير متحيزة ومستقلة لأن يقع في إحدى المجموعات، ومن ثَمّ تتوزع خصائص الأفراد

(الخبرة، الذكاء، الجنس، الدافعية...) عشوائيا على المجموعات موضع المقارنة (الشربيني، 2007، ص34)، وأفضل طريقة لضبط أثر النضج هي وجود مجموعة ضابطة مختارة بعناية (صلاح، فوزية، 2002، ص298)، ولهذا تمّ اختيار مجموعة ضابطة

- **التسرّب:** تعاملنا مع ظاهرة تسرّب العينة من خلال إقصاء أي فرد في المجموعتين التجريبيتين تغيّب عن ثلاث حصص تدريبية تتضمن تدريب في مهارات التفكير باستثناء الجلسة التمهيدية أو في الاختبار البعدي، حيث ألغيت استجابات 2 فردا تسرّبتا من مراحل التجريب في المجموعة التجريبية ماستر1، حيث تمّ استبعاد استجاباتهم من عملية تحليل النتائج

3-1-2- خصائص القائم بالتجريب: نظرا لكون البرنامج يتبنى الاتجاه المباشر والمستقل لتعليم التفكير عن المنهج الدراسي وبالتالي لن يؤثر المجرب في أداء العينة الضابطة، ولاستحالة الاستعانة بأساتذة أو مدربين أخرين في البرنامج المقترح لعدم تفرغهم لأداء هكذا مهام، فضلا عن طول مدة التجريب والجهد المبذول في إدارة الجلسات التدريبية وما تتطلبه من رغبة بالدرجة الأولى ومعرفة معمقة بمجال الإبداع وتعليم التفكير وتنمية مهاراته ودراية بالاستراتيجيات والأدوات المحفزة على توليد الأفكار الجديدة والمتنوعة. وكذا لتوحيد إجراءات المعالجة لمجموعات الدراسة كان من الأنسب أن تقوم الباحثة بالتجربة.

3-2- الضبط الفيزيقي: تم ضبطه بتوحيد ظروف التجربة والتي كانت متماثلة وثابتة بالنسبة لجميع المجموعات موضع المقارنة(المكان، الزمان، التجهيزات ولأدوات)، حيث أجريت الدراسة في قاعات التدريس المعتادة في الجامعة، وخصصت القاعة 19 بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية للمجموعتين التجريبيتين والقاعات المبرمجة إداريا لطلبة الماستر للمجموعتين الضابطتين والتي كانت في نفس الفترة الصباحية بالنسبة لكلتا المجموعتين وفي نفس الظروف الفيزيقية(إضاءة، ضوضاء، الحرارة..).

3-3-الضبط الإحصائي:

قبل الشروع ببدء التجربة حرصت الباحثة على تكافؤ أفراد مجموعات البحث الأربعة إحصائيا في متغيرات الدراسة المتمثلة في التفكير الابداعي وقدراته التي تعتقد إنها قد تؤثر في سلامة التجربة بالاعتماد على درجات الاختبار القبلي .

من أجل التحقق من تكافؤ مجموعات البحث الأربعة فيما بينها في متغير التفكير الابداعي و قدراته تم استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) ، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعات في التفكير الابداعي وقدراته المتمثلة في (الطلاقة، المرونة، والاصالة) والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (30) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات الأربعة في التفكير الإبداعي وقدراته

ANOVA A 1 FACTEUR

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Fluidité	Inter-groupes	9530,40	3	3176,802	4,619	,055
	Intra-groupes	45396,46	66	687,825		
	Total	54926,871	69			
Flixibilité	Inter-groupes	9866,506	3	3288,835	6,684	,051
	Intra-groupes	32474,580	66	492,039		
	Total	42341,086	69			
Originalité	Inter-groupes	145,420	3	48,473	,123	,946
	Intra-groupes	25952,023	66	393,212		
	Total	26097,443	69			
Créativité	Inter-groupes	42708,405	3	14236,135	3,352	,124
	Intra-groupes	280335,538	66	4247,508		
	Total	323043,943	69			

تبين من خلال النتائج إن القيم الفائية F للمجموعات الأربعة (التجريبية والضابطة)غير دالة عند مستوى دلالة (0,05) . مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات المذكورة لدى طلاب المجموعات الأربعة(ماستر1،ماستر2) ، وهذا يدلل على تكافؤ مجموعات البحث في التفكير الابداعي قدراته.

4- أدوات الدراسة

تعد الأدوات المستخدمة في البحث عنصرا أساسيا في البحث الميداني، فبقدر دقة هذه الأدوات بقدر ما تتوفر الدقة في القياس، وما يترتب على ذلك من نتائج يمكن الاعتماد عليها. ومن الأدوات المستخدمة في هذا البحث:

1- -البرنامج التدريبي المقترح لتعليم التفكير

2- -مقياس التفكير الإبداعي.

4-1- البرنامج التدريبي المقترح لتعليم مهارات التفكير

مقدمة البرنامج التدريبي:

حظي الإبداع باهتمام كبير ومتواصل من قبل المختصين والقائمين على النظام التربوي في جميع أنحاء العالم، نظرا للدور الحاسم الذي يلعبه في نشوء الحضارات و تقدم الأمم، وأهميته في تطوير قدرات الأفراد على التعامل مع التطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع الذي أصبح السمة البارزة للعالم المعاصر.

وفي خضم الكم الهائل من المشاكل التي بدأت تفرض نفسها نتيجة الانفجار المعرفي الهائل في مختلف ميادين الحياة، أصبح التفكير والإبداع ضرورة حتمية للتمكن من التغلب على حل المشكلات التي أصبحت أحد الملامح الرئيسية للألفية الثالثة. باعتبار أن حل المشكلات يتطلب توافر قدرات إبداعية لدى الأفراد على اختلاف مواقعهم سيما طلبة الجامعة. وباتت الحاجة ملحة للنشاط الإبداعي الخلاق للاستمرار في تحقيق التقدم العلمي والتقني، واستغلال الامكانات الموجودة لديهم وتطوير قدراتهم الإبداعية لمواجهة مختلف التحديات، ومساعدتهم على التفكير بشكل يمكنهم من التصدي للمشكلات التي تواجههم، والعمل على حلها حلا إبداعيا. وقراءة متعمقة لأدبيات تعليم التفكير الإبداعي تظهر بوضوح إن التفكير والإبداع مهارات وقدرات قابلة للتعلم كأي مهارة أخرى من خلال إعداد البرامج التدريبية المناسبة. ولهذا ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير الإبداعي بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين، سيما عقد الثمانينات منه، وتمثل ذلك الاهتمام في الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية والبحوث والدراسات والتي تهدف للنهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره، عملا بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير الإبداعي عند المتعلمين سيما منهم طلبة الجامعة، وتمكينهم من استثمار أقصى حد ممكن من قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية.

وتعليم الطلبة مهارات التفكير تجعلهم قادرين على التعامل مع مختلف المعارف والمعلومات بشكل إيجابي وبخاصة عندما يتم تعليم التفكير على شكل مادة مستقلة بذاتها مثل بقية الموضوعات الدراسية الأخرى من خلال النماذج والبرامج التدريبية المختلفة التي وصفها علماء مختصين في هذا المجال، وعلى الرغم من ظهور العديد من برامج تدريب الإبداع التي صممها وطورها نخبة من كبار المنشغلين بهذا الموضوع، ومع ذلك مازالت الحاجة ماسة لتصميم المزيد من برامج التدريب تتماشى واحتياجات الطلبة المتدربين، ولمساعدة الممارس التربوي على تجسير الهوة بين التنظير والتطبيق العملي، ورغبة من الطالبة الباحثة في تطوير استراتيجيات ومناخ يساعد على تطوير هذه العملية، بما يجعل الطالب الجامعي قادرا على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته في مجالاتها المختلفة، جاءت هذه المحاولة كمساهمة في توفير برنامج تدريبي جديد لتنمية التفكير الإبداعي. حيث راعينا في صياغة هذا البرنامج ليتلاءم مع البيئة الجزائرية وبالخصوص البيئة الجامعية من أجل تنمية التفكير الإبداعي من جوانب متعددة لدى الطلبة المتدربين.

4-1-1-الاطار النظري للبرنامج

تم استعراض الاطار النظري بشيء من التفصيل في ثنايا هذه المذكرة، بيد أننا سنقدم في هذا الاطار وصفا مختصراً لأهم محاور هذا البرنامج والمتمثلة في تعليم التفكير والتفكير الإبداعي

يعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح منذ الخمسينيات من هذا القرن مشكلة مهمة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، حيث إن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان، كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوافر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوماً أن تقدم مزيداً من الإبداعات والإسهامات، التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة ومتفاقمة يوماً بعد يوم ولحظة تلو الأخرى.

وبالاطلاع على الأدب النفسي والتربوي في موضوع التفكير وتربية المبدعين أشار كل من كولنجو وديفز (Colangelo & Davis,2003) وكوستا (Costa,1985) وتورانس (Torrance,1966) وكوتون (Cotton,1991) أن القدرات الإبداعية موجودة عند جميع البشر بنسب متفاوتة، وأن للتدريب المنظم والمطور وفق خطوات علمية متسلسلة والتي توظف فيها مختلف مهارات التفكير وتهيئ فيها الفرص المثيرة للتفكير أمر في غاية الأهمية من شانه أن يطور قدرة الطلبة على توجيه الأنشطة المعرفية لديهم وتوظيفها في عملية البحث، والوصول إلى الحلول والمفاهيم والأفكار الجديدة والإبداعية وتحديد قابليتها للتطبيق في الحياة العملية، من خلال تطوير المناهج وبرامج مستقلة عن المواد الدراسية أو ضمنها، واستخدام استراتيجيات تدريس تراعي جوانب النمو الجسمي والانفعالي والعقلي وتثير الخيال لدى الطلبة. وهذا يقتضي أن توجه العملية التربوية أهدافها نحو جعل الطلبة مفكرين منتجين قادرين على التفاعل مع التحديات التي تواجههم بطريقة إبداعية. فقد نادى العديد من العلماء والباحثين بأن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط بل للتفكير، وأن الهدف من التعليم يجب أن يكون تعليم المتعلمين كيف يفكرون، وكيف يتعلمون، ولا شك في أن هذا يساعد على الإبداع

وقد تم ادخال برامج التعليم المباشر لمهارات التفكير "كبرنامج مستقل" ضمن المنهج المدرسي، وطبقت هذه الفكرة وانتشرت في كثير من دول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا، ونيوزيلندا، وفنزويلا وغيرها (DeBono,E, 1991,P3). ويرى البعض إمكانية الدمج بين التيارين إذا وجدت الإرادة و الخبرة لدى المعلم.

ويؤكد جروان (2002) أن ظاهرة تدريب الإبداع بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1931) عندما طور كروفورد (Crawford) أول برنامج لتعليم الإبداع، واستخدم أداة لرفع مستوى الأداء الإبداعي لدى

طلبته، وأطلق عليه قائمة السمات (Attribut Listing) وتتضمن نموذجا نظاميا لإنتاج خيارات وأفكار من خلال تحليل عناصر المهمة الرئيسية وتحديدها، ومن ثم يقوم الأفراد باقتراح عدد من الخيارات الجديدة والممتعة لكل منها بهدف تطوير الأفكار، وأشارت قطامي، وحمدي وقطامي وصبحي وأبو حطب أن مالتزمان (Maltzman) طور فكرة تدريب الفكرة الأصيلة الإبداعية على اكتشاف الأساليب والطرق والمواقف المثيرة للأداء الإبداعي، وكذلك أشارت قطامي وآخرون (1990) أن ميدنيك (Mednick) قام بمحاولات لتدريب الإبداع وتطوير القدرات الإبداعية من خلال تشجيع المتدرب على ممارسة عمليات الربط بين الأفكار والأشياء المتعارضة، وصياغة تركيب جديد بين أشياء وعناصر توجد جميعها في البنية المعرفية للفرد. ومن ثم طور أسبورن (Osborn,2006)عام(1938) استراتيجية العصف الذهني التي تعتمد على مبدأين رئيسيين لتنمية التفكير الإبداعي ،أحدهما تأجيل الأحكام على الأفكار المطورة ، والآخر مبدأ الكمية تنتج النوعية. وهو يؤكد أنه كلما تم جمع أفكار أكثر كانت الفرصة أكبر للحصول على أفكار مفيدة من خلال ربط الأفكار وتحفيزها، واستحضار مجموعة واسعة من الأفكار والآراء مع إيقاف الحكم عليها. وكان لجهوده أثر في تطوير برامج للتدريب على الإبداع، وأصبح كتاب التخيل التطبيقي (Applied Imagination) الذي ألفه عام (1963) من أكثر المراجع انتشاراً في هذا المجال، إذ اعتبر الخيال الإنساني إبداع العقل وقوة تشكيل التصور العقلي للأشياء غير الموجودة أو المعروفة، وأكد أن الخيال الإبداعي يتطور من خلال التدريب.

و يؤكدِ (Colangelo & Davis,2003) وليمونت (Limont,1998) أن وصول الفرد إلى حلول إبداعية يتطلب منه تطوير ارتباطات أصيلة وغير مألوفة تقود إلى أفكار جديدةوإبداعية ؛ وهذا يعتبر جوهر الخيال الإبداعي، إذ أن الخيال الإبداعي يشتمل على التصور البصري للأشياء والأفكار ويتم خلاله مزج عناصر التحدي في طرق وأساليب غير متوقعة ومفاجئة، تقود إلى فهم جديد للظواهر العادية.

ومما سبق يمكن تعريف الإبداع على أنه "ظاهرة ذهنية متقدمة يعالج فيها الفرد الأشياء والمواقف والخبرات والمشاكل بطريقة فريدة، أو غير مألوفة، أو يوضح مجموعة حلول سابقة والخروج منها بحل جديد". والإبداع ليس استعدادا عقليا فحسب بل هناك جانب كبير تتحكم به عوامل بيئية واجتماعية ويمكن تنميته وتعليمه بحسب الظروف الملائمة لتنميته . فالإبداع ليس حكرا على عدد محدد من البشر . والتفكير الإبداعي هو أحد مستويات التفكير المختلفة، إذ يتميز بأنه معقد، ومن منطلق أن الإبداع يعني إمكانية أن يحقق الفرد شيئا مألوفا من شيء غير مألوف، وأن يحول المألوف إلى شيء غير مألوف، فقد أورد المتخصصون في ميدان التربية وعلم النفس تعريفات عدة لمفهوم التفكير الإبداعي وكان أقدم من طرحها بشكل مفصل كل من (نيويل، وشاو، وسايمون) الذين رأوا فيه أنه "ذلك الشكل الرفيع من أشكال السلوك الذي يظهر جيدا عند حل المشكلات .وهو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج

أصيلة لم تكن معروفة سابقا، ويتميز بالشمولية، والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. وتأسيسا لما تقدم نقول إن التفكير الإبداعي عملية ينتج عنها حلول، أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي للفرد سواء بالنسبة للمعلومات التي يفكر فيها، أم للمعلومات السائدة في البيئة وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار.

وقد كشفت العديد من الدراسات والأبحاث التي أجراها كل من (Renzulli,1998) (Torrance) (Sak,2004) (Osborn,1963) (Guilford) وجروان(2002) ومعوض(1995) عن أهم القدرات الإبداعية التي تحدد الإمكانية الإبداعية لدى الأفراد وهي الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التخيل، وتقبل الأفكار غير مألوفة ,الإفاضة. واعتبرا (Sternberg & Luburt,1999) أن ظهور الإبداع يتطلب وجود حد معين من المعرفة، ونمط التفكير، والقدرة العقلية العامة، والخصائص الشخصية، والدافعية، والبيئة الإبداعية. وربط (Paivio,1971)(Freeman,1995) بين الخيال والإبداع، كما أكد كل من (Osborn,2006) و (Ernest,1977) (Shaw,1982) وآخرون أن تنمية الخيال من المتطلبات الأساسية لتنمية الإبداع لدى الأفراد، وأكد (Colangelo & Davis,2003) وليمونت (Limont,1998) وإسكسن وآخرون(Isaksen et al.,2000) أن الإبداع هو حصيلة لتفاعل المعرفة التي يمتلكها الفرد، والقدرة على التخيل، وربط الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة ،وتركيبها، ووضعها في تركيبات جديدة، وتكوين تصورات ذهنية لأحداث أو مواقف سبق أن تفاعل معها الفرد، فيعبر عنها لفظيا، أو رياضيا، أو موسيقيا، أو شكليا.

ولقد وجد العديد من الباحثين ومنهم ((Colangelo & Davis,2003) (Isaksen et al.,2000) (Weisberg,1993) (Langley & Jones,1993) (Sternberg,1999) أن الاتجاه المعرفي أكثر فائدة في تفسير الإبداع وبناء البرامج التدريبية لقياس الإبداع، فالنظرية المعرفية تنظر إلى النشاط الإبداعي باعتباره عملية ذهنية منظمة تتميز بالشمولية والتشابك، وينطوي على عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية نشطة وفريدة، يمكن تنميتها والتدريب على مهاراتها وفق مواقف تدريبية مخططة، تعد فيها الخبرات والأنشطة وفق مواقف إبداعية، ويستخدم فيها الفرد مهارات ذهنية وصولا إلى الأداء الإبداعي، حيث يقوم بدور المنظم للمعلومات المكتسبة من خلال تخزينها و تنظيمها في الذاكرة، ثم ربطها بالمعلومات المتلقات حديثا وفق مخططات أكثر عمقا، كي يستجيب الفرد بطريقة تتسم بالأصالة للمواقف الجديدة. وإن البحوث والدراسات التي استندت على النظرية المعرفية ركزت بصورة أساسية على العملية الإبداعية ووصفها عملية تفكير تؤدي إلى نتاجات أصيلة، وتتناول العمليات العقلية ووظائف الدماغ والعلاقة بينها وبين العوامل الانفعالية والشخصية ذات العلاقة بالإبداع وكذلك حددت هذه المداخل الأبنية المعرفية التي تلعب دورا هاما في توليد العمليات

المعرفية المتعددة التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب. والدراسة الحالية ارتكزت على النظرية المعرفية كقاعدة أو خلفية نظرية في بناء البرنامج التدريبي المقترح.

ويؤكد أن البرامج المخصصة لطلبة المبدعين يجب أن تتسم بالمرونة في استخدام الاستراتيجيات وأدوات تطوير الإبداع، وقد ركزت البرامج التدريبية للقدرات الإبداعية ،كبرنامج تورانس، وبرنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي، وبرنامج الماستر ثنكر، وبرنامج أدوات التفكير لتوجيه الانتباه لدي بونو، وبرنامج المواهب غير المحدودة، على تطوير أنشطة لتدريب وتنمية القدرات الإبداعية المرتبطة بالنمو المعرفي والتي تتضمن الطلاقة في التفكير، والمرونة، والأصالة، والإفاضة؛ وكذلك القدرات الإبداعية المرتبطة بالنمو الانفعالي ومن أبرزها: حب الاستطلاع، الحساسية للمشكلات، حب المخاطرة، ودرجة تحمل التعقيد، ودرجة الخيال، مستخدمة استراتيجيات وأدوات تجعل الطالب قادراً على توجيه تفكيره بشكل فعال وتطوير الحلول الإبداعية لديه، ويركز محتوى هذه البرامج على توجيه أسئلة ذات نهاية مفتوحة لحث الطالب على التفكير، واستخدام الخيال، والبحث عن المعلومات اللازمة للإجابة عن التساؤلات المطروحة ضمن الموقف الذي يتعامل معه، وإدراك جميع النواحي والعوامل المرتبطة باتخاذ القرار، والبحث عن الأفكار والخيارات المتعلقة بالمهمة أو المشكلة المطروحة ضمن المواقف التدريبية.

ونتيجة للاختلاف حول مفهوم الإبداع وطبيعة البرامج التدريبية والخلفيات النظرية التي تنطلق منها نجد أن كلاً منها يحدد معايير وشروطاً بيئية مختلفة لتحديد مدى فاعلية البرامج التدريبية ومدى أصالة المنتج الذي يعتبر العامل المشترك بين تعاريف الإبداع، والمحك الرئيسي في الحكم على مستوى الإبداع في نتاجات الطلاب. إضافة إلى القدرات الإبداعية الأخرى كالطلاقة، والمرونة، وحب الاستطلاع، وحب المغامرة، والحدس وغيرها التي تقيسها العديد من اختبارات الإبداع. لذا يلاحظ أن برامج تنمية القدرات الإبداعية لا تعتمد على أداة واحدة لقياس القدرات الإبداعية عند الأفراد. فهناك العديد من الطرق التي يمكن أن تساعد في قياس درجة الإبداع والكشف عن فعالية برامج تنمية القدرات الإبداعية، ومنها: اختبارات التفكير المتشعب، وقوائم الاهتمامات الميول، قوائم سمات الشخصية، قوائم تقدير السير الذاتية، سلالم التقدير الخصة بالمعلمين وأولياء الأمور والمشرفين، وقوائم المعايير الخاصة بالحكم على إنتاج الشخص المبدع، والتقارير الذاتية للأشخاص المبدعين عن نشاطاتهم الإبداعية والتحصيلية.

وعموما يمكن القول أن الاختبارات التي تقيس الإبداع تتطلب من الفرد إدراك العلاقة بين مثيرات مجردة تركز على القدرات اللغوية، وبناء الكلمات، وتفسير مواقف المشكلة والتعامل معها والتخيل الإبداعي والتخيل البصري. ومن الاختبارات التي (طورت لقياس القدرات الإبداعية بطارية تورانس لتفكير الإبداعي للأفراد من عمر(18-23) (الكناني.2005.ص192).التي تعتبر هامة للكشف وتحديد الطلبة المبدعين وقياس فاعلية

البرامج التدريبية للقدرات الإبداعية المتضمنة ضمن هذه البطارية جوهر البرنامج التدريبي المقترح. ولقد تم استخدام بطارية تورانس في الدراسة الحالية نتيجة لانسجام القدرات المتضمنة في هذه البطارية والقدرات المعرفية والانفعالية لتي يهدف البرنامج التدريبي المقترح .

4-1-2- وصف البرنامج التدريبي المقترح:

هو برنامج مقترح من إعداد الطلبة الباحثة لتوليد الأفكار الإبداعية وبيان مدى قدرته في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الماستر في جامعة لمين دباغين سطيف2 . يهدف البرنامج المقترح على مساعدة الطلبة على فهم موضوع الإبداع من خلال أنشطة تطبيقية (مثل تعريف الإبداع ومعيقاته ومعاييره ومكوناته، وطرق وأدوات تطويره وتنميته) المنتقاة من أدبيات تنمية التفكير الإبداعي. ويتكون البرنامج بشكل أساسي من مجموعة من الطرق والاستراتيجيات لتوليد الأفكار الإبداعية منتقاة من بعض أدبيات تنمية التفكير الإبداعي الشهيرة. ويتضمن الملحق المرفق (3) نسخة من أنشطة البرنامج.

وقد صمم البرنامج مستخلصا أفكاره من عدة برامج عالمية في تعليم التفكير والإبداع كبرنامج تورنس (Torrance) لتعليم التفكير الإبداعي، برنامج الكورت (Cort) لدي بونو (Debono) الجزء الأول والرابع منه على التوالي (توسيع الإدراك) و(الإبداع)، وبرنامج الحل الإبداعي للمشكلات المستند إلى نظرية تريز (TRIZ) (استراتيجية التقسيم/ التجزئة، استراتيجية الدمج/الربط، استراتيجية التعشيش/الاحتواء/التداخل)، وبرنامج عادات العقل لكوستا وكاليك (Costa,Kallic,2005)، برنامج القبعات الستة لتعليم مهارات التفكير لأسبورن (Osborn)، برنامج حل المشكلات الإبداعي (CPS)، برنامج السهل لتنمية مهارات التفكير من اعداد (فخرو،1998)، وبرنامج أدوات التفكير الإبداعي (برنامج الكورت المعدل) من إعداد (الخطاب، الحديدي، 2008)، وطريقة سكامبر (SCAMPER) الشهيرة لبوب ايبرل (Bob Eberle) وغيرها من الطرق التي وصلت إليها الباحثة من أدبيات الإبداع المختلفة مثل برنامج (تآلف الأشتات، جعل المألوف غريبا، جعل الغريب مألوفا، الربط، حصر الصفات ،الحفز الذهني ...) تم استقائها من المصادر التالية المرجع في تدريس مهارات التفكير (دليل المعلم) لمؤلفه (Barry K.Beyer) ترجمة (مؤيد فوزي،2007)، المرجع الشامل في برامج التفكير(شواهين، وأخرون،2010)، المرجع الشامل في برنامج التفكير الابتكاري(TRIZ) (شواهين،2010)، تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات لمؤلفه (أبو جادو،2004)، تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل (نوفل،2010)، برنامج (TRIZ) لتنمية التفكير الإبداعي، دليل الطالب/المتدرب الجزء الأول (أبو جادو،2005)، تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية (الصافي، قارة،2010)

ويرافق هذه الطرق تدريبات ونشاطات يتم التدرب عليها من قبل أفراد الدراسة الأمر الذي يساعد الطلبة على اكتساب طلاقة ومرونة في التفكير، وتنمية قدراتهم الإبداعية، ويحتوي البرنامج المقترح على عدد من أدوات التفكير لتوليد الأفكار الإبداعية مثل الكلمات العشوائية، استخدام الحواس، الدمج، الحجر المتدحرج، وطريقة إعادة الوصف، وغيرها من طرق توليد الأفكار وتنمية الإبداع التي تم جمعها من خلال دراسة معمقة لأدب الإبداع والتي سيتم توضيحها في أنشطة البرنامج المقترح ملحق رقم (3)، كما يحتوي البرنامج على عدة نشاطات تطبيقية حول أبرز موضوعات الإبداع مثل تعريف الإبداع ومعيقاته ومعاييره ومكوناته والتي أشارت إليها أبرز المراجع في هذا المجال، والذي نعتقد أنها في غاية الأهمية، حيث تساعد الطلبة على فهم واضح لموضوع الإبداع، ومن ثم تنميته. حيث يتم تدريب أفراد العينة على محتوى البرنامج من خلال جلسات تدريبية مدتها ساعة حيث يتم خلال الجلسة توضيح الطريقة أو الأداة وقواعدها وتطبيقها من خلال تدريبات أو نشاطات تتناسب و الأداة المقررة في تلك الجلسة، مع ملاحظة أن كل نشاط مصمم لهدف الطريقة أو الأداة التي يدرج ضمنها وكل أداة من أدوات التفكير تم التدرب عليها بتمارين ونشاطات داخل الغرفة الصفية (مكان التدريب)

4-1-3- أهداف البرنامج

4-1-3-1- الهدف العام للبرنامج التدريبي:

يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تنمية التفكير الإبداعي بأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة)، لدى طلبة الجامعة مستوى ماستر، ويمكن تقديم هذا البرنامج التدريبي المقترح كذلك لطلبة من مستويات أخرى تقل عن مستوى الجامعة أو تزيد عنه شريطة تقديم المشكلات المتضمنة في هذا البرنامج التدريبي المقترح بطريقة مناسبة يمكن استيعابها من قبل الطلبة. كما يعمل على تنمية التفكير وبالتالي فهو برنامج يعالج مختلف جوانب التفكير الإنساني. علما أن هذا البرنامج التدريبي يتبنى الاتجاه الصريح والمباشر لتعليم وتنمية مهارات التفكير والتفكير الإبداعي خاصة وترجمة ذلك إلى أهداف سلوكية معرفية، حركية، ووجدانية يمارسها الطلبة بحيث تصبح أثارها واضحة في سلوكهم العام.

4-1-3-2- الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي:

يتفرع عن الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح جملة من الأهداف الفرعية جاءت على هيئة نتاجات تعليمية يمكن رصدها على النحو الآتي:

1- يتعرف الطالب/المتدرب على مفهوم التفكير الإبداعي.

2- يوظف الطالب مهارات التفكير الإبداعي، في المواقف التي تواجهه في مجمل أنشطة حياته اليومية.

3- توجيه قدرات الطالب الذهنية نحو الوصول للعديد من الحلول المتنوعة وغير المألوفة للمشكلات التي تواجههم ضمن الحياة الواقعية.

4- يولد الطالب أكبر عدد ممكن من المواقف المتنوعة على كل مهارة لمواقف حياتية مختلفة مر بها

5- تمكين الطلبة من استخدام تقنيات مختلفة ومتنوعة لحل المشكلات.

6- تمكين الطلبة من توليد الأفكار وتقديم البدائل الأصيلة التي تساعده في حل ما يواجه من المشكلات.

7- تكوين رؤية بعيدة المدى للحلول المرغوب في تحقيقها.

8- تمكين الطلبة من وضع خطط وتنفيذها، وزيادة وعيهم بأهمية الإبداع في مختلف جوانب الحياة.

9- تنمية مهارات الطلبة في العمل الجماعي، ووضع معايير ملائمة لتقييم الأفكار والبدائل.

10- تبصير الطالب بأهمية الانفتاح على آراء وخبرات الآخرين، بجعله أكثر انفتاحاً وتفهما لها

11- يستخلص الطالب المبادئ الأساسية لكل مهارة.

12- مساعدة الطلبة على تطوير الخيال لإبداعي وإنتاج أفكار وحلول إبداعية.

13- زيادة إدراك الطلبة بأهمية تنمية الخيال الإبداعي لديهم. وتوظيف وتنمية القدرات الإبداعية في جميع مجالات الحياة .

14- زيادة دافعية الطلبة نحو الإبداع والتعامل النشط مع المشكلات

15- تعزيز اتجاهات الطلبة نحو تنمية القدرات الإبداعية لديهم. بناء اتجاهات ايجابية لدى المتدربين تجاه غموض الحياة و تجدده

16- زيادة حيوية المتدربين سواء أكان ذلك داخل الغرف الصفية أو خارجها عند تقديم المعارف أو التعرض للمواقف المختلفة

17- تمكين الطالب من التواصل الفعال مع أقرانه

18- التخلص من النمطية في التفكير وتجاوز معيقات الإبداع في بيئته

4-1-4-خصائص المتدربين: يؤكد المختصون في تصميم البرامج على أهمية مراعاة خصائص المرحلة العمرية (العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية...) التي يصمم لها البرنامج. وباعتبار أن عينة الدراسة الحالية من طلبة الجامعة من سن 17سنة فما أكثر أي ضمن المرحلة المعرفية التي أطلق عليها بياجيه مرحلة التفكير المجرد (Formal Operational Stage) تتميز هذه المرحلة العمرية بأن أفرادها يمرون بتغيرات عميقة ومتزايدة ومتسارعة في مختلف جوانب النمو العقلي، النفسي، الجسمي، والاجتماعي....إلخ، ولأن الدراسة الحالية تهدف إلى تنمية مهارات معرفية لدى طلبة الجامعة نعرض لأهم الخصائص النمائية التي قدمها الأدب النظري العلمي في جانب النمو المعرفي (العقلي)

4-1-4-1-النمو العقلي: ووفق نظرية بياجيه أن النمو المعرفي في مرحلة التفكير المجرد يمتد من نهاية السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة وحتى السنة الخامسة عشرة من العمر ويستمر استخدام التفكير المجرد إلى نهاية العمر، ويصبح الفرد قادراً على استخدام الرموز وحل المشكلات المجردة، وفرض الفروض والحلول الممكنة للمشكلات التي تواجهه (Green,et al,2002)، ويفضل(Boohan,et al,2002) في هذه المرحلة تقديم مشكلات قائمة على عدّة متغيرات، بهدف مساعدتهم على فهم وضبط العلاقة بين المتغيرات وتنمية مهارات التفكير العليا لديه(أبورياش، القطيط،2008،ص28).وعن أهم السمات العقلية لهذه المرحلة من النمو، يشير بياجيه الوارد في (مدحت،2002، ص212) إلى أن عمليات التفكير لدى الطفل تتطور في ضوء الغرض الاجتماعي، حيث يستطيع أن يفرق ويميز بين أفكاره حول الواقع وبين الواقع الفعلي، وهذه المرحلة تمثل ذروة النسق النفسي المنطقي، وتفكيره يتسم بالمرونة والتجريدية، حيث يتمكن الطفل من حل مشكلاته من خلال استخدامه للعمليات المنطقية التي يتم من خلالها وضع كل احتمالات الحل في الاعتبار، فالطفل يحرر جذور تفكيره من ارتباطاتها المباشرة ببنية الواقع الخاص بخبرات معينة، ويتعرف على مفاهيم ذات طراز أعلى تتعلق بخصائص الأشياء، ويتمكن من معرفة السببية، وفهم الطرائق المختلفة، فطفل هذه المرحلة نتيجة لهذا النمو العقلي يمكنه أن يتسامح مع أو يتخلص من الأثار المترتبة على الخبرات المؤلمة التي مر بها في فترات حياته السابقة والتي يمكن ان تثبت إمكانيات إبداعه، وذلك عن طريق عملية تربوية منظمة ومقصودة، لا تركز فقط على الجوانب المعرفية،وإنما تمتد إلى الجوانب النفسية، الجسمية، والاجتماعية ...إلخ، فطفل هذه المرحلة قد أتاحت له جوانب نموه المختلفة إمكانيات غير محدودة لتحققه كمبدع، هذا إذا ما وفرنا له البيئة المثيرة المطلقة لإبداعه. وقد خلصت دراسة صالح (1991) في (الخوالدة،2010، ص 105) حول العلاقة بين مراحل النمو العقلي والتفكير الإبداعي المتمثل في بعد الأصالة لدى عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي. إلى وجود علاقة طردية بين قدرة التفكير التجريدي والقدرة على الأصالة، أي أن الأفراد الأكثر تجريدا لأفكار

يستطيعون إنتاج أفكار أكثر أصالة و جدة. وبما أن القدرة التجريدية هي جوهر التفكير الاستدلالي، وضمنيا فإن القادرين على التفكير الاستدلالي يكونون أكثر إنتاجا للأفكار الأصيلة و المبدعة.

4-1-4-2-النمو الاجتماعي والانفعالي: فالطالب في هذه المرحلة يمر بمرحلة نمو لا ينفصل عن كل ما تعلمه أو تعرف عليه من قيم ومبادئ وأفكار ومسلمات اجتماعية (الخبرات السابقة أيضاً) والكنه في تلك المرحلة يسعى إلى امتلاك كل ذلك بنفسه وبذاته عن طريق ممارسته في مجتمعه وبين أقرانه وداخل أسرته من خلال شعوره بالندية، تللك التي مكنته منها تلك التغيرات العميقة، فهي فترة حوار يكون فيها النقد والتفاعل والاشتباك والقبول والرفض والاحجام إحدى أهم ميزاتها وسماتها. (مدحت،2002،ص211-212)

4-1-4-3-النمو الفيزيولوجي: ويتجلى في نمو الخصائص الجنسية، حيث يكتمل الجهاز التناسلي، وتحدث تغيرات في الغدد الصماء، حيث تؤدي افرازاتها إلى استثارة النمو بوجه عام وتنظيم الشكل الخارجي للفرد، كما تحدث تغيرات في الأجهزة الداخلية (نمو القلب ، اتساع الشرايين الخ) ولهذه التغيرات أثر كبير في انفعالات المراهق وحساسيته(بوسنة،1996،ص63)

5-المهارات الإبداعية المستهدفة في البرنامج التدريبي:

من خلال مراجعة الأدب النظري والبحثي المتصل بالبرامج الخاصة بتنمية القدرات الإبداعية. والأبعاد التي تعمل على تنميتها، تم التوصل إلى القائمة التالية للقدرات الإبداعية التي سيعمل البرنامج المقترح على تنميتها، حيث تم تقسيمها إلى قسمين:

5-1- القدرات الإبداعية المرتبطة بالنمو المعرفي(التفكير التشعيبي) وتتضمن:

- **طلاقة التفكير:** القدرة على توليد عدد من الأفكار، واستعمالها.
- **مرونة الأفكار:** القدرة على التنويع بالأفكار والأساليب المستخدمة والنظر بشمولية وتكامل للتحديات التي يتعامل معها الطالب.
- **أصالة الأفكار:** القدرة على تطوير نتاجات غير مألوفة.
- **التفاصيل:** القدرة على إضافة الجديد والتفصيلات اللازمة للوصول إلى المنتج الإبداعي.
- **الخيال:** القدرة على التمثيل الذهني لخبرات الفرد السابقة وإطلاق العنان للأفكار دون النظر للارتباطات المنطقية أو الواقعية أو الالتزامات، حيث يمكنه هذا التدفق للأفكار من رؤية وسماع وشم وذوق الشيء المتخيل.(الصورة العقلية المتخيلة تؤثر في أحكامنا وأساليب تفكيرنا بنفس المستوى التي تؤثر فيها الخبرة الحسية المباشرة لذلك الموضوع (Thomas,1997) في (الصافي،قارة،2021،ص37)

5-2-القدرات الإبداعية المرتبطة بالنمو الانفعالي (الشعور التشعيبي) وتتضمن:

- حب الاستطلاع والفضول: القدرة على تطوير التخمينات حول الأفكار والأشياء غير ومألوفة وغير معروفة.
- الميل للمجازفة: القدرة على الرؤية النافذة والوصول إلى أهداف كبرى.
- تحمل الغموض: القدرة على البحث في مشكلات غامضة ومعقدة والرغبة في قبول التحدي، المثابرة للوصول إلى الحل الإبداع ي.
- الحدس أو سرعة البديهة: القدرة على رؤية سريعة وحادة للعلاقات المبنية على معلومات قليلة أو غير كافية، وربط الأفكار ومزجها لتكوين أفكار جديدة.

4-1-5- الأسس النظرية للبرنامج:

تنبثق فلسفة البرنامج المعد في الدراسة الحالية من وجهة النظر التربوية التي ترى بأنه بالإمكان تنمية التفكير الإبداعي وتوليد الأفكار الإبداعية باستخدام أدوات مدروسة لتعليم التفكير مرتكزة على أسس نظرية تم الاعتماد عليها في بنائه متمثلة في:

4-1-5-1- النظرية المعرفية: التي ترى أن التفكير الإبداعي سلسلة من العمليات المعرفية مثل الانتباه، الإدراك، وتفكير وصور وتخيل. المتضمنة جملة من المهارات الذهنية المعرفية من مهارات التذكر الى مهارات التنظيم، فمهارات جمع المعلومات وتحليلها. وهذه العمليات و تلك المهارات يمكن أن تتطور لدى معظم الأفراد من خلال التعليم والتدريب(قطامي،ي،وآخرون،1996،ص123)(الزيات،1998،ص123) (الشنيقات،2005، ص194) للوصول في النهاية إلى شكل جديد.

يهتم أصحاب هذه النظرية بالطرق التي تدرك بها الأشياء، ويمثل الإبداع على وفق هذه النظرية طرائق الحصول على المعلومات ودمجها لغرض البحث عن الحلول الأكثر كفاية.(شاكر عبد الحميد،1987،ص96) وأن الإحاطة بمرئيات البيئة من أجل الحصول على المعلومات المناسبة تعد استراتيجية مهمة من استراتيجيات العمل الإبداعي، وقد أكد جاردنر أن المبدعين يعطون استجابات أكثر في البيئة الغنية بالمنبهات (صالح،1994،ص24)، ويرى جانيه إن الخبرة عندما تقدم سهلة ومبسطة تتيح الفرص المختلفة أمام الأشخاص ليقوموا بعمليات ذهنية مختلفة، وذلك يمكن أن يستثير قدرات التفكير الإبداعي ويحثهم على إدارة فهمهم واستيعابهم للخبرات بطرق فردية إبداعية تناسب تمثيلاتهم. (قطامي، ن. وأخرون، 2004،ص325).

4-1-5-2- النظرية الإنسانية: التي توكد أن القدرات الإبداعية موجودة لدى كل فرد من أفراد المجتمع الإنساني، غير أن ظهور الإنتاجات الإبداعية لدى الفرد مرهون بمقدار توافر بيئة خارجية أمنة ومشجعة في

ذات الوقت على الإبداع (روشكا،1989،ص27) فكل فرد يولد ولديه استعداد للإبداع وأن التعلم الأمثل هو الذي يوصل الطالب إلى حالة التفكير الإبداعي (مساعيد،2004،ص83) ولاشك أن توافر هذه البيئة الخارجية الأمنة والمشجعة على الإبداع هي من اختصاص المدرسة بالدرجة الأولى.

4-1-5-3- نظرية التعلم المستند إلى وظيفة الدماغ: وتؤكد هذه النظرية على أن كل دماغ بشري سليم بغض النظر عن العمر والجنس والثقافة مبرمج فطريا لكي يكون مبدعا. "وأن الدماغ بتركيبه المعقد وقدراته اللامحدودة- مرن بشكل كبير- يغير باستمرار في كينونته التي تشكلت بقوة بواسطة خبرات الفرد خلال مرحلة الطفولة وطيلة المراحل التالية". (السلطي،2004،ص123). وأنه اذا ما سار التعلم وفق مبادئ هذه النظرية فإنه سيترتب عليه إحداث تعلم نام لدى الفرد وذلك من خلال تطوير شبكات عصبية ذات هدف موجه. (السلطي،2004،ص106) .

4-1-6- مسلمات وافتراضات البرنامج التدريبي:

- مطلب شرعي، خلق الله تعالى النسان وميزه عن سائر المخلوقات بنعمة العقل ودعاه لتدبر في ملكوت الله والتفكير وإعمال العقل في خلقة.
- ممارسة التفكير والتفكير الإبداعي حق لكل فرد مثل الهواء على أن يكون ذا فائدة للفرد والمجتمع.
- في ضوء الحصيلة العلمية المعرفية المتجددة لم تعد عمليات التفكير و التفكير الإبداعي أمرا غامضا تستعصي على الفهم والمعرفة. بل أصبحت عمليات معرفية يمكن وصفها وتحديدها وتعليمها والتدرب عليها من خلال مجموعة من الإجراءات والخطوات الهادفة و المقصودة.
- عمليات التفكير والتفكير الإبداعي قدرات كامنة لدى معظم الناس يمكن تنميتها وإخراجها للوجود. إذا ما توافر التعليم والتدريب الموجهان والظروف البيئية المناسبة سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة أو مؤسسات المجتمع ككل، وما يرافقهما من الأمن النفسي والصحي.
- يمكن تعليم مهارات التفكير الإبداعي لكافة أفراد المجتمع بغض النظر على مستوياتهم في الذكاء.
- لا يتطلب الإبداع قدرا كبيرا من الذكاء. بل يحتاج إلى نسبة فوق المتوسط أي من (115-125).(روشكا، 1989،ص56).
- الفروق الفردية بين الأفراد في قدرات التفكير و التفكير الإبداعي هي فروق في الدرجة لا في النوع. (معوض،1984،ص49).
- عملية التفكير و التفكير الإبداعي يمكن لأي فرد سليم أن يمارسها عبر أي وسيط سواء أكان نص أو موقف. "إن أي وسط مهما كان سيئا يمكن أن يكون وسيطا جيدا للتدريب على ممارسة التفكير

الإبداعي على أن يتوفر لكل من المعلم والمعلمة اللذان يبذلا جهدا لإيجاد المتعلم المبدع" (قطامي،ن.2001،ص212).

- التفكير الإبداعي متغير بيئيّ يمكن أن يورّث للأفراد الذين يتعايشون في وسط بيئيّ يشجع فيه ممارسة التّفكير الإبداعيّ. (قطامي.ن،2001،ص212). لكن بشرط توفر الرغبة لدى هؤلاء الأفراد. فالشخص المبدع يفترض أن الأخرين مبدعين.
- التفكير الإبداعي تفكير في نسق مفتوح يتميز بتنوع الاستجابات ووفرتها، إضافة لضرورة ايجاد البيئة الصفية المفتوحة التي توفر الأمن النفسي للطلبة بحيث تساعدهم على تطوير الاستعداد الابداعي لديهم باحترام اسئلتهم وأفكارهم غير عادية، وتقدير قيمتها والسماح بالعمل والتعلم الذاتي.

4-1-7- متطلبات تطبيق البرنامج التدريبي:

راعينا في تصميم البرنامج التدريبي أن يكون شكل بسيط يناسب فئات عدة من المتعلمين / المتدربين حيث تضمن مفاهيم ومصطلحات بسيطة خالية من الغموض والتعقيد، جرى تبسيطها كي يتعامل معها كل من المدرب / المعلم والمتعلم / المتدرب بغض النظر عن تخصصه أو خلفيته العلمية، وفي الوقت نفسه فان لقاءات أو جلسات البرنامج التدريبي وما تضمنته من محاور أساسية وأنشطة متنوعة تنبئ بقابليتها للتطويع بما تتناسب والفئة المستهدفة . ويعد اطلاع أو استيعاب المعلم / المدرب للإطار النظري للبرنامج التدريبي (مهارات التفكير الإبداعي) من المتطلبات الأساسية التي تمكنه من فهم وتطبيق البرنامج التدريبي بطريقة سليمة وبأكثر كفاية وفاعلية.

4-1-8- إجراءات تنفيذ البرنامج والاستراتيجيات المستخدمة:

4-1-8-1- إجراءات تنفيذ البرنامج المقترح:

وفيما يتعلق بإجراءات تطبيق البرنامج التدريبي فقد اشتمل على خمس محاور، جاء المحور الأول فيها معرفا بالتفكير الإبداعي موضوع التدريب من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات التي تعمق مفهومها. بينما يتناول المحور الثاني تبصير الطالب بأدوات التفكير قيد التدريب. أما المحور الثالث فقد عني بتنمية قدرة الطالب على توسيع مجال الإدراك بمهاراته المختلفة من خلال توظيفها في مجمل أنشطة حياته اليومية التي يتعرض لها أما مهارة الإبداع في البرنامج التدريبي فقد حفل به المحور الرابع بما تضمن إطلاق العنان للطلبة المتدربين على توليد مواقف وأمثلة كثيرة ومتنوعة تتميز بالجدة والأصالة وإثارة الخيال لديه. وحتى يكتمل الفهم الكلي لدى الطالب فقد جاء المحور الخامس مهتما باستخلاص تصور لكيفية أو طريقة لإنتاج الأفكار

الإبداعية، و بهدف غلق الموقف التدريبي فق تم تخصيص جلسة تدريبية شاملة لكل المهارات بغية الوقوف على اكتساب الطلب لكل ما جاء في البرنامج، واشتمل كل لقاء تدريبي على:

1. عرض مهارة التفكير المستهدفة.
2. تحديد الأهداف
3. التعريف بالاستراتيجيات المستخدمة، وتوضيحها من خلال عرض مثال أمام الطلبة.
4. تقديم الموقف المراد التدريب عليه
5. توليد أكبر عدد ممكن من البدائل ذات العلاقة دون تقييم، او تحيز
6. عرض الأفكار أمام الجميع، ومناقشتها.
7. اختتام كل لقاء تدريب بنشاط تكميلي (الواجب البيتي)

4-1-8-2- استراتيجيات تنفيذ البرنامج التدريبي :

اعتمد في تنفيذ فعاليات البرنامج التدريبي على مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية التي شكلت ركنا مهما من أركان تنفيذ البرنامج التدريبي والتي جاءت منسجمة مع طبيعة مهارات التفكير المستخدمة في البرنامج إضافة إلى سهولة استخدامها من قبل كل من المدرب والمتدربين. وفيما يلي وصفا إجرائيا للاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

1- **استراتيجية العرض:** تقوم هذه الاستراتيجية على عرض مجموعة من الأفكار المفاهيم او الكلمات على مرأى من الطلبة /المتدربين بهدف تمكينهم من فهمها.

2- **استراتيجية التعلم التعاوني:** وفق هذه الاستراتيجية يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات من(3-5) أفراد غير متجانسين، ويتبادلون أدوار التعلم التعاوني فيما بينهم بطريقة منظمة هادفة من خلال القيام بأداء الأهداف الموكلة لكل فرد من أفرادها بطريقة تقود إلى تحقيق النتاجات التعلمية المرغوب بها، فشعار من يعمل وفق التعلم التعاوني إما ننجو جميعاً أو نغرق جميعاً.

3- **استراتيجية العصف الذهني:** تفترض هذه الاستراتيجية وجود مشكلة أو موقف محير يحتاج إلى حل من خلال عملية استمطار أو توليد الأفكار من قبل الطلبة / المتدربين بشكل جماعي في محاولة لتوليد أكبر عدد من الأفكار أو الحلول، ومن ثم تسجيلها على السبورة أو لوح بغض النظر عن نوعيتها، على افتراض إن الكمية تولد النوعية وتقتضي هذه الاستراتيجية تأجيل الأحكام التقويمية في بداية العصف الذهني، ومن ثم القيام بتقييم الحلول والأفكار بناء على معايير معينة تتفق عليها المجموعة.

4-**استراتيجية التأمل:** تقتضي هذه الاستراتيجية بمنح الطلبة / المتدربين وقتا كافيا للتفكير في المثيرات والمنبهات التي تعرضوا لها، بهدف معالجتها بشكل معمق، على أمل أن تخلق لديهم نوعا من التفكير غير المتسرع والذي يقود إلى نتاجات راقية .

5-**استراتيجية المنظم المتقدم:** تقوم هذه الاستراتيجية على تزويد المتدربين بإطار فكري على هيئة محاور رئيسة لكل لقاء تدريبي، بهدف تشكيل إطار نظري للطلبة المتدربين يمكنهم من فهم ما سيدور في كل لقاء تدريبي.

6-**استراتيجية تألف الأشتات:** وتتميز بقدرتها على تنمية التفكير الإبداعي، واستخدامها أسلوبين عند تنمية التفكير الإبداعي هما: وجعل الغريب مألوفاً وجعل المألوف غريباً، وتركز على دور المدرب الكبير في إدارة التعلم الإبداعي حيث يمارس فيه دور النموذج الذي يظهر دائماً استعداد لتقبل أفكار الطلبة المتدربين مهما كانت غريبة، وتوليد مشاعر للإحساس والتمثل والتقمص، واهتمامه بتوفير المناخ النفسي الإيجابي لدى الطلبة، وتناوله تخيلية ودرامية مختلفة.

7-**استراتيجية الاسترخاء** (Relaxation):تستند هذه الاستراتيجية إلى الطلب من المتدربين إغماض العينين والعمل على إيقاف الانقباضات العضلية المصاحبة لحالة التوتر.

8-**استراتيجية المحاكاة أو النموذج:** تستند هذه الاستراتيجية إلى أعمال عالم النفس البرت باندورا (Albert Bandura)، والتي تهتم بتقديم نماذج مرئية أو مسموعة أو مقروءة، أو تاريخية للمتعلمين، أو التي تظهر ضمن السياق الاجتماعي للمتعلمين، على أمل أن يقوم المتعلمون بتقليدها من خلال عملية مراقبة النموذج الذي يعرض سلوكا يحظى باهتمام الملاحظ

4-1-9- الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج التدريبي:

يمكن استخدام مجموعة من المواد لتهيئة الظروف المناسبة للاندماج في المواقف التدريبية لتحقيق أهداف البرنامج، ومنها:

جهاز العرض (Data Show)، أشكال ومواد تعليمية، أقلام، صور، أوراق بيضاء، بطاقات، أعواد كبريت، وأية مواد أخرى يستطيع منفذ البرنامج تطويرها والاستفادة منها وفق متطلبات الجلسات التدريبية.

4-1-10- تقويم البرنامج التدريبي:

تقويم البرنامج مرتبط تمام الارتباط بأهدافه، وباعتبار البرنامج الحالي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلاب المرحلة الجامعية، فإن التقويم يسعى إلى قياس مدى تمكن

الطالب من هذه المهارات بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح والذي تم الاعتماد فيه على نوعين من تقويم هما:

التقويم التكويني: متمثلا في الأسئلة أو المناقشة التي تعقب كل نشاط أو كل حصة تدريبية للوقوف على مدى تمكن الطلبة من المهارة المتدرب عليها (التغذية الراجعة)

التقويم النهائي: للوقوف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه الرئيسية، ومدى تمكن الطلبة من المهارات التي تضمنها البرنامج لتنمية التفكير الإبداعي وذلك تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الثلاثة (المرونة، الطلاقة، الأصالة) والذي اعتمدته الباحثة في الدراسة الحالية لقياس التفكير الإبداعي لدى أفراد العينة.

- كما يمكن الاستعانة بـ: ملاحظة سلوك الطلبة أثناء التفاعل في الموقف التدريبي.
- التقارير الذاتية التي يعبئها الطلبة المتدربون حول انطباعاتهم واتجاهاتهم ذات العلاقة بجوانب البرنامج التدريبي المختلفة.
- حوارات فردية وجماعية مع الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي المقترح لاستقصاء اتجاهاتهم حول البرنامج المقترح ومدى فعاليته. والتي من شأنها إمداد القائم على البرنامج بتغذية راجعة تصوب نقائصه وثغراته.

4-1-1-اجراءات تحكيم البرنامج:

تم تحكيم البرنامج التدريبي المقترح بعرض الصورة الأولية (قبل التطبيق) بكافة أجزائه (المحتوى، الأهداف العامة، الأهداف السلوكية، مهارات التفكير المستهدفة، والاستراتيجيات المعتمدة، الأنشطة الاثرائية، الوسائل التعليمية المستخدمة وأساليب التقويم المنتهجة) على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية والبالغ عددهم (15) أستاذاً، تفاعل معه (10) محكمين موضحة أسماءهم في الملحق رقم (6) من حاملة شهادة الدكتوراه فما فوق من مختلف الجامعات. للوقوف على صلاحية البرنامج المقترح وسلامة منهجه تكامل أجزائه وصلاحيته أنشطته لتدريب الطلاب الجامعين على مهارات التفكير المستهدفة لحفز التفكير الإبداعي لديهم، حيث أجمعوا على صلاحيته للتدريب، مع بعض الملاحظات الطفيفة والشكلية التي استدعت إدخال بعض التعديلات الشكلية فيما يخص الخصائص النمائية للمتدربين.

وبعد هذه التعديلات اتخذ البرنامج شكله النهائي كما هو موضح في الملحق رقم (3)، وأشارت تعليقات بعض السادة المحكمين أن البرنامج جاء منسجما مع المبادئ الأساسية لإصلاحات التعليم العالي المنظمة

للمناهج التعليمية التي تحث على العمل باستقلالية وتطوير الخبرات والمهارات تجريبيا والتحفيز وإثارة المناقشة والإبداع.

4-2- مقياس التفكير الإبداعي:

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الاختبارات ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي . وجد إن مقياس تورانس لقياس القدرة على التفكير الإبداعي ملحق رقم (4)، المعرب من سيد خير الله (1981،ص10-12) عام (1974) هو المقياس الملائم للدراسة الحالية ،إذ إن هذا المقياس قد تم إعداده في البيئة العربية وسبق وان استعمل في الدراسات العربية والمحلية من بينها كدراسة (السرور،1996) (اسليم،2003) (الشنطي،1983)، (طراد،2011) (خطاب،1994) (سلامة، 1995) (العبد اللات، 2000) (شبيب،2000) (مطر،2000) (السلخي،2003) (خصاونة،1997) (جورانة،2004) (أبوجادو 2003) و(الشبيلات،2005) (العلجوني والحمران، 2009) ومحلية كدراسة (خليفي،2008)، (واضح،2015)، ويمكن تطبيقه بطريقة جمعية في أي مستوى تعليمي ابتداء من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي. ويتكون هذا الاختبار من قسمين:

القسم الأول: مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبداعي و المعروف باسم The Minnesota test of Créative Thinking سبق أن أشرنا إلى هذه البطارية في الجانب النظري عند تطرقنا لمقايس الإبداع. هذه البطارية مشتقة أصلا من اختيارات مشابهة استخدمها جيلفورد Guilford في دراساته العاملية، وتمتاز هذه البطارية بالمميزات الآتية:

- يمكن تطبيقها بطريقة جماعية في أي مستوى تعليمي ابتداء من الصف الرابع الابتدائي و حتى الجامعي، بل قد تصلح للتطبيق الفردي في رياض الأطفال مما يمكن معه إجراء دراسات طويلة أو دراسات مقارنة بين هذه المراحل المختلفة.
- لما تمتاز به من صدق في لغتها الأصلية فقد ذكر تورانس أنها أعطت إجابات ممتعة ابتداء من الصف الخامس و ما فوقه.، كما كانت معاملات الارتباط بين هذه الاختبارات واختبارات الذكاء التقليدية ضعيفة وليست ذات دلالة إحصائية في معظم الحالات مما يدل على أنها تقيس متغيرا يغاير ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية.
- إنها تشجع المفحوص على إعطاء استجابات جديد غير عادية لمجموعة من الأسئلة كما أن معظم هذه الاختبارات قصيرة مما يمكن المفحوص من فرص الإجابة على عدد كثير من الأسئلة في زمن قصير، كما تعتمد هذه الاختبارات على التفكير اللفظي أكثر من اعتمادها على الأداء العملي، والتفكير اللفظي غير المحدود أو مقيد بزمن أو مكان أو أدوات كما هو الحال عند قياس التفكير العلمي، إنها مجموعة من الاختبارات اللفظية تثير اقصي درجة من التخيل لدي الأفراد لدرجة أن تورانس نفسه سماها باختبار التخيل.

وتتكون البطارية من أربعة اختبارات فرعية هي الاستعمالات، والمترتبات، والمواقف، والتطور والتحسن، وكل اختبار من هذه الاختبارات يتكون من جزئيين أو حدتين، زمن كل منهما خمس دقائق وبهذا يكون إجمالي الزمن المستغرق أربعون دقيقة. موضحة كالآتي:

1-**الاستعمالات:** وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر اكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية. (زمن كل وحدة 5 دقائق).

2- **المترتبات:** وفيها يطلب إلى المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو إن نظام الأشياء تغير وأصبحت على نحو معين وهذا الاختبار تكون من وحدتين هما:

- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟

- ماذا يحدث لو إن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟ (زمن كل وحدة 5 دقائق)

3- المواقف : وفيها يطلب إلى المفحوص أن يتبين كيف يتصرف في بعض الموقف ويتكون الاختبار من موقفين هما:

- إذا عينت مسئولا عن صرف النقود في النادي وحاول احد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ماذا تفعل؟

- لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق (أو حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلما؟ (زمن كل موقف خمس دقائق).

4- **التطوير والتحسين:** وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح طرق عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه كالدراجة وقلم الحبر. (زمن كل وحدة 5 دقائق)

القسم الثاني: هو اختبار بارون المعروف باسم: Barrons Tests of Anagrams يستخدم لتكوين الكلمات ويتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية، بنها) وقد غيرت الباحثة كلمة (بنها) إلى كلمة (الجزائر)، إن كل واحد من هذه الاختبارات الخمسة يقيس المكونات الثلاثة للتفكير الإبداعي الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة. ومجموع درجات المكونات الثلاثة للتفكير الإبداعي يمثل الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي

4-2-1- طريقة تصحيح الاختبار: يقدر لكل مفحوص أربع درجات على كل اختبار وهي :

1-الطلاقة الفكرية : تقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين بالنسبة لاختبارات القسم الأول ،وبذكر اكبر عدد من الكلمات المناسبة الصحيحة بالنسبة للقسم الآخر للاختبارات. بعد

استبعاد الإجابات المكررة أو الغامضة أو غير مناسبة لبنود المقياس كأن تكون إجابة عشوائية أو خرافية صادرة عن جهل أو اعتقاد زائف.

2-المرونة التلقائية: وتقاس بالقدرة على تنوع الإجابات المناسبة بحيث انه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة بالنسبة للقسم الأول وتقاس في القسم الآخر بذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم.

3- الأصالة: تقاس بذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الأول في الاختبار وبعدد الكلمات ذات المعنى التي يشكلها الطالب والتي لم ترد في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الثاني من الاختبار. وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة أو الكلمة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلا أما إذا زاد تكرارها فأن درجة أصالتها تقل.

4-الدرجة الكلية: هي حاصل جمع درجات الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة في وحدات الاختبار .أي أن درجة التفكير الإبداعي تتحدد من خلال المعادلة التالية:

درجة التفكير الإبداعي= الدرجة الكلية للطلاقة في جميع وحدات المقياس+ الدرجة الكلية للمرونة في جميع وحدات المقياس+ الدرجة الكلية للأصالة في جميع وحدات المقياس.

تقدير الدرجات: لتقدير الدرجات نتبع الخطوات التالية:

1-نستبعد أولاً الأفكار غير المناسبة كما ذكرنا من قبل.

2-يقدر لكل فكرة درجة واحدة للطلاقة و درجة واحد للمرونة، أما الأصالة فتتحدد بناء على درجة تكرارها.

وقد وضح تورانس لتقدير الأصالة النسب المئوية التالية(سيد خير الله ،1990، ص 135)

جدول رقم (31): يوضح تقدير درجات الأصالة حسب تورانس.

النسب المئوية لتكرار الفكرة	أقل من20%	من 21-40%	من41-60%	من61-80%	81 فأكثر%
درجة أصالتها	4	3	2	1	0

و لكن لما كان مدى تكرار الفئة كبيرا على النحو لا يسمح بالتمييز بدرجة كبيرة، و لما كانت كل فكرة مهما كانت درجة تكرارها تعبر عن القدرة على التفكير الإبداعي، وبالنظر لصعوبة تحديد درجة الأصالة فقد أجريت تعديلات على تقدير درجة الأصالة منها ما قدمه سيد خير الله (1974)،ومنها الشنطي (1983)، (عبدالنور،2005). في محاولاتهم لتقنين اختبار تورانس على البيئة العربية، وبالاطلاع على مفاتيح التصحيح

في عدد من الدراسات السابقة التي استخدمت مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (سبقت الإشارة إليها). حيث سارت اجراءات تقدير درجة الأصالة على النحو التالي:

تحسب الدرجة الفرعية للأصالة من مجموع درجات التي تحصل عليها المفحوص على كل استجابة بحيث تعطى درجة أصالة لكل فكرة تمتد بين الصفر وثلاث درجات(3،2،1،0).وذلك كما يأتي:(الشنطي، 1983 في العجلوني،حمران،2009،ص236)

-كل فكرة تكررت بنسبة 9% فأكثر تأخذ العلامة (0).

-كل فكرة تكررت بنسبة 6%-8% فأكثر تأخذ العلامة (1).

-كل فكرة تكررت بنسبة 2%-5% فأكثر تأخذ العلامة (2).

-كل فكرة تكررت بنسبة أقل من 9% تأخذ العلامة (3).

ولتقدير درجة الطالب أو المفحوص على مقياس التفكير الإبداعي اعتمدت الباحثة في حساب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في اختبار القدرة الإبداعية على الآتي:

1. حساب درجة طلاقة التفكير: تمنح درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة، وغير خرافية، او غير معقولة يكتبها الطالب الذي يطبق عليه اختبار القدرة الإبداعية، وبذلك تكون درجة طلاقة تفكير الطالب تساوي عدد الأفكار التي يكتبها، بعد حذف الأفكار الخرافية، أو الغير معقولة.
2. حساب درجة مرونة التفكير: يمنح درجة واحدة للأفكار جميعا التي تنتمي إلى ميدان أو مجال واحد (صناعة، زراعة، تجارة، سياسة، ...) مهما يكن عددها، وبذلك تكون درجة مرونة الطلبة بعدد الميادين

التي نجدها في إجاباتهم لكل فقرة من الفقرات، ولذلك نتوقع أن تكون درجة المرونة بشكل عام أقل من درجة الطلاقة .

3. حساب درجة الأصالة : يتم تدوين استجابات طلبة المجموعتين (التجريبية، والضابطة) جميعا عن فقرات الاختبار، مع كتابة تكرارات كل استجابة أمامها ،ولا تكتب الأفكار الخرافية التي تم حذفها في الطلاقة والمرونة.

- تمنح (3) درجات لكل فكرة تكرر مرة واحدة فقط في استجابات طلبة العينتين (التجريبية، والضابطة).
- تمنح (2) درجتان لكل فكرة تكرر مرتين عند طلبة العينتين (التجريبية، والضابطة) .
- تمنح (1) درجة واحدة فقط لكل فقرة تكرر (3) مرات عند طلبة العينتين (التجريبية، والضابطة) .

- أما الأفكار التي تتكرر (4) مرات فأكثر في استجابات طلبة العينتين (التجريبية، والضابطة) فتمنح صفرا (0).

وعلى أساس الخطوات السابقة تحسب درجات الأصالة لكل طالب على النحو الآتي:

3 ( ) + 2 ( ) + 1 ( ) = ( ) درجة الأصالة .

4. حساب درجة الإبداع الكلية: تحسب الدرجة الكلية لكل طالب بجمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة . (عبد نور،2005،ص45)

وعلى الرغم من هذه التقديرات إلا إن الباحثة وضعت شرطا هو إن الفكرة التي تحصل على درجة أصالة يجب أن تكون متوافقة مع المنطق، تتميز بالجدة، أي إن الفكرة قد تكون غير شائعة وتحصل على تكرار (1)، إلا إنها فكرة تقليدية، ففي تلك الحالة لا تحسب لتلك الفكرة درجة أصالة .

4-2-1-الخصائص السيكومترية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

يتوافر اختبار تورانس(1966) للتفكير الإبداعي في صياغته الأمريكية دلالات صدق وثبات مختلفة مثل صدق المحتوى، الصدق التلازمي، والصدق التنبؤي، كما يتوافر على دلالات صدق في البيئات العربية ومحلية (البيئة الأردنية، المصرية، السودانية..) ومن خلال الاطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة في بيئات عربية مختلفة التي أتيحت لها مراجعتها كدراسة الشنطي(1983)، القضاة (1996)، القضاة والرواشدة(2003) وجورانة (1996) المساعيد(2003) وعلى البيئة الجزائرية في دراسة كل من خليفي(2008)، ودراسة واضح(2015) تم التأكد من أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية ومناسبة لأغراض الدراسة . ولتقدير معامل صدق وثبات اختبار التفكير الإبداعي قمنا بتطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من20 طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية اختيروا بطريقة عشوائية. وفيما يلي عرض للطرق المتبعة في تعين معاملات صدق وثبات مقياس تورانس

4-2-1-1- صدق المقياس :

"إن تحقيق صدق المقياس يهدف إلى الإجابة على التساؤل التالي هل الاختبار (المقياس) يقيس ما وضع لقياسه" (Balicco, 2002, P:32) فالصدق يدل على مدى صلاحية المقياس(الاختبار) لقياس ما وضع من أجل قياسه ويرتبط بالهدف من الاختبار إذ يتناسب صدق الاختبار طردا مع دقة تحديد هذا الهدف. كما وأن الباحثة سبق وأن استخدمت مقياس تورانس في دراسة سابقة (رسالة الماجستير،2008) وتأكدت من صدق المقياس بثلاث طرق(صدق المحكمين، صدق المحك 0.738، الصدق الذاتي 0.90) التي وجدت أن الاختبار يتمتع بصدق مرتفع

بالرغم من صدق المقياس كما أكدته الدراسات السابقة الذكر، ورغبة من الباحثة في التأكد من صدقه مرة أخرى بسبب اختلاف العينة من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، وكذا الفترة الزمنية بين الدراستين من 2008-2014 ولتقدير صدق مقياس التفكير الإبداعي اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على:

- **صدق المحتوى:** قامت الباحثة بعرض مقياس التفكير الإبداعي على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة سطيف -2 ومن جامعات أخرى كما هو موضح في الملحق رقم(6) لإقرار صلاحية المقياس وملائمته للعينة الحالية، بعدما قامت ببعض التعديلات على مستوى البيانات الشخصية أين حولت بعض المفردات من إلى(المدرسة/المستوى-الشعبة/تخصص القسم/ فوج) لتناسب مجال الدراسة الحالية، وقد نال موافقتهم بنسبة (100%). حيث أجمع المحكمون على أن مفردات المقياس تمثل بدقة ما وضعت من أجلة و كذلك وضوح العبارات و تمثيلها لمحاور المقياس و بالتالي فالمقياس صادق و يقيس ما أعد لقياسه. علما أن تورانس قد أورد أن صدق المحتوى متوفر، لان الاختبار صمم في إطار نظرية جيلفورد في بناء العمليات العقلية، حيث تعتبر نظريته المحدد لمجال السلوك الإبداعي الذي حاولت اختبارات تورانس قياسه (الشنطي،1983 نقلا عن العجلوني،حمران،2009،ص236)

2-صدق البناء (الاتساق الداخلي): والذي يعني مدى قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للجوانب التي يقيسها الاختبار، حيث تم حساب معاملات الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية على أبعاد(الطلاقة، المرونة الأصالة) التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية على الاختبار حيث يؤخذ دليلا على صدق الاختبار البنائي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(32) يبين معاملات الاتساق الداخلي للاختبار

	Fluidité	Flexibilité	Originalité	Créativité
Fluidité	1.000	0.616	0.453	0.894
Flexibilité		1.000	0.708	0.887
Originalité			1.000	0.735
Créativité				1.000

يلاحظ من الجدول رقم (32) أن معاملات الارتباط تراوحت بين(0.73 -0.89) وهي معاملات دالة عند(0.01)، وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط لقدرات التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة) فقد قدرت على التوالي بـ (0.89 -0.88-073)

-الصدق الذاتي:

يشير إلى صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من الشوائب(أخطاء القياس)، فالصلة وثيقة بين الثبات و الصدق الذاتي، و يقاس هذا الأخير بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (فؤاد بهي السيد، 1978، ص 402).

وبالتالي الصدق الذاتي لمقياس التفكير الإبداعي هو0.82= $\sqrt{0.90}$ و تشير هذه النتيجة إلى معامل صدق مرتفع لمقياس التفكير الإبداعي.

4-2-1-2-ثبات المقياس

يعد ثبات الاختبار على درجة عالية من الأهمية، إذ لا يصلح الاختبار للاستعمال إلا إذا كان ثابتا، فلا فائدة من الاختبار الذي يعطي نتائج مختلفة في أوقات مختلفة، ويعني ثبات الاختبار بوصفه مقياسا، الثبات في نتائج إجراء هذا المقياس لدى تكرار استعماله، و بكلمة أدق ثبات العلامات(الدرجات) التي يصل إليها المقياس إذا أعتمد مره تلوى مرة(الرفاعي، 1982، ص 237).

وبقدر ما ترتفع درجة هذا المعامل، بقدر ما يكون الاختبار أكثر دقة وموثوقية، أي أكثر ثباتا. وقد تم حساب معامل ثبات اختبار التفكير الإبداعي بطريقة التجزئة النصفية وبطريقة ألفا كرونباخ كما يلي:

-تعيين معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

اعتمدت الباحثة في حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على نتائج العينة استطلاعية، حيث حسب الارتباط بين درجات الوحدات الفردية ودرجات الوحدات الزوجية للعوامل المختلفة (طلاقة، مرونة، وأصالة)، ثم صحح هذا الارتباط باستعمال معادلة سبيرمان – براون وقد تبين إن الاختبار يمتاز بدرجة عالية من الثبات سواء فيما يتعلق بالقدرات الثلاثة، أم ما يتعلق بالقدرة الإبداعية العامة .وكما مبين في الجدول

جدول(33) يبين معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

	الأصالة	الطلاقة	المرونة	التفكير الإبداعي
قبل التصحيح	0,70	0,67	0,73	0,71
بعد التصحيح	0,82	0,80	0,84	0,82

- تعين معامل ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ

لتأكد من ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha Coefficient) تم الاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل 0.829 وهو معامل ثبات عال يشير إلى أن الاختبار ثبات عالية ويمكن الاعتماد عليه.

جدول رقم (34) يبين معامل ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,829	,881	8

5-اجراءات التجريب:

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة، قمنا بتنفيذ التجربة بعد انقضاء السداسي الأول للموسم الدراسي 2014_2015 وامتدت التجربة طيلة الفصل الثاني من العام الدراسي المذكور، حيث تم التجريب بالحصص الفراغ المقررة في البرنامج وقد سار التجريب وفق الإجراءات المنهجية التالية:

1-الاختبار القبلي لعينة البحث :

قبل الشروع ببدء التجربة حرصنا على تكافؤ أفراد مجموعات البحث التجريبية والضابطة إحصائيا في متغيرات الدراسة قامت الباحثة بإجراء الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي باستخدام مقياس تورانس في الفترة الممتدة ما بين (01-2014/12/16) في الأيام والقاعات الدراسية المعتادة بقسم علم النفس على أفراد عينات البحث المتمثلون في طلبة الأفواج الماستر1 والماستر2 تخصص علاجات نفسية، وصعوبات التعلم، حيث تم التعامل مع الطلبة المتطوعين كمجموعات تجريبية والطلبة غير منخرطين في التجربة كعينات ضابطة.

2-تطبيق البرنامج :

تم البدء بتطبيق البرنامج في بداية الفصل الدراسي الثاني في يوم الثلاثاء الموافق 2015/1/13 وذلك بإعطاء جلسة تمهيدية للبرنامج تم من خلالها تعريف أفراد العينة على محتوى البرنامج وأهدافه وأهميته في تطوير التفكير الابداعي لديهم، وكذلك كيفية سير الأنشطة والجانب التنظيمي له فضلا عن دور المدرب والطالب في الحصة التدريبية، وكذا توضيح الطريقة أو الأداة وقواعدها وتطبيقها من خلال تدريبات أو نشاطات تتناسب والأداة المقررة في تلك الجلسة، مع ملاحظة أن كل نشاط مصمم لهدف الطريقة أو الأداة التي يدرج ضمنها وكل أداة من أدوات التفكير تم التدرب عليها بتمارين ونشاطات داخل الغرفة الصفية (مكان التدريب) حيث

اشتمل البرنامج المقترح على عدد كبير من أدوات التفكير لتوليد الأفكار الإبداعية مثل(الكلمات العشوائية، استخدام الحواس، الدمج، الحجر المتدحرج، وطريقة اعادة الوصف، وغيرها من طرق توليد الأفكار وتنمية الإبداع التي تم جمعها من خلال دراسة معمقة لأدب الإبداع والتي سيتم توضيحها على مستوى البرنامج المقترح، وفي الأسبوع الثاني تم تطبيق محتوى البرنامج على مجموعتي البحث التجريبيتين (الماستر1 والماستر2) بصورة منفصلة أي كل مجموعة تتدرب على حده، حيث خصص يوم الثلاثاء لطلبة الماستر2، والخميس لطلبة الماستر1 حيث تم التطرق وفي الجلسات الأولى لمفهوم الإبداع وسمات المبدعين ومعيقات الإبداع ومعايير الأعمال الإبداعية من خلال أنشطة تدريبية، وبعدها تم التدرب على طرق توليد الأفكار الإبداعية المعدة من قبل الباحثة باستخدام مختلف الأدوات والاستراتيجيات المساعدة على ذلك. حيث تعطى مهارة تفكيرية واحدة كل الجلسة

وبناءً على ما تقدم تم عقدت جلسات تدريبية مدتها ساعة واحدة موزعة على حصتين دراسيتين بمعدل ثلاث ساعات أسبوعيا (3جلسات) بخلاف الجلسة التمهيدية، وبهذا استغرق تنفيذ البرنامج (15) أسبوع، قامت الباحثة بالإشراف على تطبيقه بأكمله والملحق رقم(3) يوضح محتوى البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثة بالتفصل

3-الاختبار البعدي :

بعد إكمال تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على مجموعتي البحث التجريبيتين (الماستر1 الماستر2) قامت الباحث بإجراء الاختبارات البعدية المتمثلة باختبار تورانس للتفكير الابداعي على المجموعتين المذكورتين في يوم الخميس (2015/05/07) لطلبة الماستر1 ويوم الثلاثاء الموافق (2015/6/08) لطلبة الماستر2 وفي القاعة الدراسية نفسها التي جرت بها الجلسات التدريبية بالقاعة (20)، وبعدها تم جمع استمارات الإجابة لغرض تدقيقها وتصحيحها ثم معالجتها إحصائيا للحصول على النتائج .

5- الأساليب الاحصائية

تمّ الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية، وفقا لأهداف الدراسة من خلال حزمة البرنامج الإحصائي SPSS على النحو الآتي:

معامل ارتباط برسون Pearson : لحساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق.(SPSS)

اختبار (T) :T Test . لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي من الدرجات على المتغير التابع ،وتمّ استخدام:

- اختبار " ت" للمجموعات غير المرتبطة (عينتين مستقلتين) (Independent Samples T Test) لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي. في التفكير الإبداعي وقدراته(الطلاقة، المرونة، الأصالة).

- اختبار " ت " للعينات المرتبطة (عينتين غير مستقلتين) T Test (2-Dependent samples) لقياس الفروق بين متوسطات درجات العينات التجريبية في القياس القبلي والبعدي في التفكير الإبداعي وقدراته(الطلاقة، المرونة، الأصالة).

-تحليل التباين الأحادي F (One way Anova)

هي تقنية موجّهة للمقارنة المتزامنة (Simultaniment) لمتوسطات مجموعات متعدّدة (D'hainaut, L, 2000, P 307)، والتي اقترحت من قبل فيشر (Fisher, R)، وكان لـ بيرت (Burt) الريادة في استعمال وتطبيق هذا الاسلوب الاحصائي في مجال البحوث النفسية التربوية (الشربيني، ز، 2007، ص179).

ثمّة أشكال لتحليل التباين بحسب عدد المتغيرات المستقلة والتابعة؛ وقد استعننا في هذه الدراسة بتحليل التباين أحادي الاتجاه (One way analysis of variance)؛ والذي يعرف اختصارا ب (One way Anova) والذي يستخدم في التصميم التجريبي للعامل الواحد (Single factor desigh)؛ وهو إما أن يشتمل على عينات مستقلة ويسمى حينئذ التصميم العشوائي الكامل (Completely Randamized desigh)؛ أو يشتمل على عينة واحدة يكرر عليها القياس ويسمى تصميم القياسات المتكررة (Repeated Measurement Desigh) (علام، 1993، ص283).

-حجم التأثير Effect Size

يعتبر حجم التأثير أحد المقاييس أو المؤشرات المهمة للدلالة العلمية (Praticl signification) الذي يهتم بفائدة وجدوى النتائج في العالم الواقعي، فلا قيمة للدلالة الاحصائية مالم يكن هناك وجود للدلالة العملية، ويعرّف كوهين (Cohen, 1988) حجم التأثير "على أنه الدرجة التي توجد فيها الظاهرة في المجتمع" (Cohen, 1988 في عزت، 2010، ص261). وتوصّل الباحثون إلى معادلات كثيرة لحساب حجم التأثير؛ تختلف حسب الأسلوب الاحصائي المستخدم لاختبار الفرض الصفري مثل: معامل كوهين (Cohen) ومعامل إيتا^2 (η^2) ومعامل أوميغا^2 (Ω^2) .

واعتمدت الباحثة على معامل **إيتا^2** Eta squared **(η^2)** لقياس حجم تأثير للبرنامج المقترح، والذي يتلاءم مع الاسلوب الاحصائي لاختبارT في حالة العينات المرتبطة، وغير مرتبطة، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (عزت،2010،ص 276) وفق المعادلة التالية:

مربع إيتا (η^2) = $\frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$ (أبو حطب، و صادق،1991، ص429)

ورغم اتفاق بعض الباحثين في وضع معيار لتحديد حجم الاثر، حيث اعتبر أبو حطب، وصادق، (1991،ص443) حجم الأثر(1% ضعيف،6% متوسط،15%،أكثر قوة) وذكر كلُ من فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1996،ص443)، ورضا عصر (2003،ص672)أنه:

- إذا كان قيمة مربع إيتا = 0.15 فهذا يدل على قيمة كبيرة (0.15 من التباين في المتغير التابع يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل).
- إذا كان قيمة مربع إيتا = 0.20 فهذا يدل على تأثير كبير جداً (0.20 من التباين في المتغير التابع يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل).

وأشار سعد عبد الرحمن، (1998،ص136)إلى أن قيمة (η^2) اذا تراوحت من 0.1 الى 0.15 تعدّ قيمة قوية يمكن الأخذ بها.

إلا أننا ارتأينا الأخذ بطريقة كوهن كمعيار لتحديد حجم الأثر لاعتبارها أكثر موضوعية ومصداقية من الطرق السابقة، حيث اذا كانت قيمة التأثير:

أصغر من 0.20 حجم تأثير صغير

قيمة التأثير من 0.50 الى 0.80 حجم تأثير متوسط،

قيمة التأثير أكبر من 0.80 حجم تأثير كبير).

الفصل الثامن :

عرض نتائج التجربة ومناقشتها

1- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

1-1-عرض النتائج الهدف الأول وتحليلها

1-1-1-عرض نتائج الفرضية الإجرائية الأولى(الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية ماستر 2)

H1 توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لدى طلاب المجموعة التجريبية ماستر2.

تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار التفكير الإبداعي، وقدراته (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية للطلاب ماستر2. ولغرض التعرف على حقيقة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمتغيرات المذكورة تم استخدام معادلة **(T Test)** للعينات المرتبطة، والجدول (35) يبين النتائج.

جدول(35) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر2 للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته

Statistiques pour échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Fluidité	102,416	12	25,646	7,403
	172,250	12	37,170	10,730
Flexibilité	91,666	12	23,156	6,684
	149,833	12	34,938	10,085
Originalité	43,916	12	15,228	4,396
	176,916	12	46,091	13,305
Créativité	240,583	12	59,648	17,218
	483,166	12	86,069	24,846

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (35) أن قيم متوسط الأداء والانحراف المعياري في الاختبار القبلي للمتغيرات طلاقة (102.41)، مرونة (91.66)، أصالة (43.91)، والدرجة الكلية (240.58) كانت

أقل من قيم متوسط الأداء للاختبار البعدي طلاقة (172.25)، مرونة (149.83)، أصالة (176.91) والدرجة الكلية (483.16) وهذا يدل على وجود تحسن وتطور ملحوظ، لدى الطلاب المجموعة التجريبية الماستر2 في الاختبارات البعدية.

جدول (36) يبين دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر2 في المجموعة التجريبية

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95%				
				Infér	Supér			
Fluidité	69,833	18,160	5,242	81,371	58,294	13,321	11	,000
Flexibilité	58,166	25,732	7,428	74,516	41,817	7,830	11	,000
Originalité	133,000	42,138	12,164	159,773	106,226	10,934	11	,000
Créativité	242,583	64,816	18,710	283,765	201,400	12,965	11	,000

من خلال ملاحظة جدول(36) يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ولصالح البعدي في قدرات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي. حيث بلغت قيمة T (12.96) عند درجة حرية (11) ومستوى دلالة (α=0.01).

كما يظهر الجدول فروقا دالة في نتائج المجموعة التجريبية ماستر2 في مهارة الطلاقة ,المرونة والأصالة في الاختبار القبلي والبعدي، إذ أن القيم التائية (T) لها بلغت على التوالي (13.32، 7.83 و10.93) وهي دالة عند مستوى (α=0.01) ما يدل على وجود تطور حقيقي لدى الطلاب المجموعة التجريبية الماستر2 في الاختبارات البعدية. وفي هذا مؤشر لتحقيق البرنامج أهدافه في رفع مستوى التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية ماستر2.

1-1-2- عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثانية(الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة ماستر2).

H1 توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لدى طلاب الماستر2 في المجموعة الضابطة.

تم استخرج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار التفكير الإبداعي، وقدرات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة لطلاب الماستر2. ولغرض التعرف على حقيقة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمتغيرات المذكورة تم استخدام معادلة **(T Test)** للعينات المرتبطة، والجدول التالي

رقم (37): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر2 للمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته

Statistiques pour échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyen
Fluidité prét-pst	93,083	12	28,082	8,106
	87,000	12	20,666	5,965
Flexibilité prét-pst	80,000	12	22,978	6,633
	77,333	12	21,077	6,084
Originalité prét-pst	35,000	12	16,475	4,756
	39,416	12	18,480	5,334
Créativité prét-pst	208,083	12	65,394	18,877
	203,833	12	58,730	16,953

يتبين من الجدول رقم (37) أن قيم متوسط الأداء والانحراف المعياري في الاختبار القبلي للمتغيرات طلاقة (93,08)، مرونة (80,00)، أصالة (35,00)، والتفكير الإبداعي ككل (208,08) كانت متقاربة جدا لكنها أقل عند قيم متوسط الأداء للاختبار البعدي عدا في مهارة الأصالة. حيث قدرت بـ: طلاقة (87,00)، مرونة (80,00)، أصالة (39,41) ودرجة كلية (203,83) أي أن أداؤهم في الاختبار القبلي كان أفضل من أدائهم في الاختبار البعدي والذي يمكن إرجاعه إلى أن أصحاب الأداء المرتفع في القياس القبلي يقل أدائهم في الاختبار البعدي (الانحدار الاحصائي).

جدول (38) يبين دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر2 في المجموعة الضابطة

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilat)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95%				
				Infér	Supér			
Fluidité prét -pst	6,083	10,121	2,921	,347	12,514	2,08	11	,061
Flexibilité prét-pst	2,666	5,348	1,543	,731	6,064	1,72	11	,112
Originalité prét -pst	4,416	7,366	2,126	9,097	,263	2,07	11	,062
Créativité prét -pst	4,250	11,474	3,312	3,040	11,540	1,28	11	,226

من خلال ملاحظة جدول (38) يتبين أن القيمة التائية (T) قدرت بـ (1.28) عند درجة حرية (11) ومستوى دلالة (0,05) .وهي غير دالة مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي في قدرات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية لطلاب المجموعة الضابطة ماستر2.

كما يظهر الجدول رقم (38) عدم وجود فروقا دالة عند مستوى (0.05=α) في نتائج المجموعة الضابطة ماستر2 في مهارة الطلاقة ،المرونة، والأصالة في الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمة Tعلى التوالي (2.08، 1.72 و2.07) وهذا يدل على عدم حدوث أي تحسن أو تطور في وقدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب المجموعة الضابطة الماستر2 في الاختبارات البعدية.

3-1-1-عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة (الفروق في الاختبارات البعدية بين للمجموعتين التجريبية والضابطة ماستر2).

H1 توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياسات البعدية في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لدى طلاب الماستر2 في المجموعة التجريبية والضابطة.

تم استخرج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار التفكير الإبداعي، وقدراته (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة لطلاب الماستر2. ولغرض التعرف على حقيقة الفروق للاختبارات البعدية بين المجموعتين للمتغيرات المذكورة تم استخدام قانوني (T) للعينات المستقلة، والجدول (39) يبين النتائج .

جدول (39) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر2 للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته

Statistiques de groupe

Groupe Exp-Cont	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Fluidité	12	172,250	37,170	10,730
	12	87,000	20,666	5,965
Flexibilité	12	149,833	34,938	10,085
	12	77,333	21,077	6,084
Originalité	12	176,916	46,091	13,305
	12	39,416	18,480	5,334
Créativité	12	483.166	86,069	24,846
	12	203,833	58,730	16,953

يتبين من الجدول رقم (39) أن قيم متوسط الأداء والانحراف المعياري للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ماستر2 للمتغيرات طلاقة (172,25)، مرونة (149,83)، أصالة (176,91) والتفكير الإبداعي ككل (483.16) كانت متفاوتة بشكل كبير عن قيم متوسط الأداء للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة ماستر2 في: طلاقة (87,00)، مرونة (77,33)، أصالة (39,41)، ودرجة كلية (203.83) وهذا يبين أن المجموعة التجريبية كان أداؤها أفضل من أداء المجموعة الضابطة.

جدول (40) يبين دلالة الفروق في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى الطلاب الماستر2 بين المجموعتين التجريبية والضابطة

Test d'échantillons indépendants

Hypothèse de variances égales	Test de Levene sur l'égalit des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
	F	Sig.	t	ddl	Sig.	Intervalle de confiance 95%	
						Infé	Supé
fluidité	3,070	,094	6,944	22	,000	59,788	110,711
flexibilité	7,340	,013	6,155	22	,000	48,071	96,928
Originalité	4,947	,037	9,592	22	,000	107,770	167,229
Créativité	1,153	,295	9,287	22	,000	216,952	341,714

ذمن خلال ملاحظة جدول (40) يتبين لنا أن قيم ف بلغت (1.15) في التفكير الإبداعي ككل، وبـ (3.07) للطلاقة، و(7.30) للمرونة، و(4.94) للأصالة وهي قيم غير دالة وبالتالي نتعامل مع معادلة (T) لعينتين متجانستين.

حيث بلغت قيمة T (9.28) في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01=α)، كما كانت دالة أيضا عند نفس المستوى (0.01=α) في كل من مهارة الطلاقة ,المرونة والأصالة في الاختبار البعدي، حيث قدرت قيم Tعلى التوالي بـ (6.94، 6.15 و9.59) وهذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية(0.01=α) في متوسط درجات القياسات البعدية بين المجموعة التجريبية والضابطة لطلاب الماستر2 ولصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وفي قدراته (الطلاقة ,المرونة والأصالة) ما يدل على أن البرنامج المقترح كان له أثر واضح في إحداث تحسن وتطور حقيقي في نمو القدرات الإبداعية (الطلاقة ,المرونة، والأصالة) لطلاب المجموعة التجريبية الماستر2

1-1-4- عرض نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة. (الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية ماستر 1)

H1 توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لدى طلاب الماستر 1 في المجموعة التجريبية

قمنا باستخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار التفكير الإبداعي، وقدرات التفكير الإبداعي(الأصالة، الطلاقة، والمرونة) القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية المتمثلين في طلبة الماستر 1 ولغرض التعرف على حقيقة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمتغيرات المذكورة تم استخدام قانوني (T) للعينات المرتبطة، والجدول (41) يبين النتائج .

جدول(41) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر 1 للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته

Statistiques pour échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Fluidpgex pt	123,041	24	42,898	8,756
Fluidgexprt	66,708	24	21,328	4,353
Flixibgex pt	108,791	24	39,536	8,070
Flixibgexprt	53,125	24	21,084	4,303
Origingexpt	150,416	24	47,939	9,785
Origingexprt	53,083	24	30,324	6,189
Créatpgexpt	370,458	24	105,53	21,539
Créatgexprt	173,500	24	70,381	14,366

توضح البيانات الواردة في الجدول رقم (41) أن قيم متوسط الأداء والانحراف المعياري في الاختبار البعدي للمتغيرات طلاقة (123,04)، مرونة (108,79)، أصالة، مرونة (53,12)، أصالة (53,08) والدرجة كلية (173,50)، وهذا يدل على أن أداء المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي كان أفضل من أدائهم في الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي وقدراته. ما يبين أن طلاب المجموعة التجريبية الماستر 1 استفادوا من محتوى وأنشطة البرنامج التدريبي المقترح التي عملت على إحداث تحسن وتطور في قدرتهم على التفكير الإبداعي.

جدول (42) يبين دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر 1 في المجموعة التجريبية

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilat)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95%				
				Infér	Supér			
Fluid pgex pt-gex prt	56,333	25,559	5,217	45,540	67,126	10,797	23	,000
Flixib gex pt-gex prt	55,666	26,358	5,380	44,536	66,796	10,346	23	,000
Origin gex pt-gex prt	97,333	40,184	8,202	80,365	114,301	11,866	23	,000
Créat.gex pt-gex prt	196,958	54,121	11,047	174,104	219,811	17,828	23	,000

من خلال ملاحظة جدول (42) يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.01) بين متوسط درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي ولصالح البعدي في التفكير الإبداعي وقدراته للمجموعة التجريبية ماستر 1. إذ أن قيمة T لها بلغت قيمتها(17.82) عند درجة حرية (23) ومستوى دلالة (α=0.01).

كما يظهر الجدول فروقا دالة في نتائج المجموعة التجريبية في مهارة الطلاقة ,المرونة والأصالة في الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغت قيم Tعلى التوالي (10.79، 10.34 و11.86) وهي دالة عند مستوى (α=0.01) وهذا يدل على وجود تحسن حقيقي واضح في مستوى القدرات الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية الماستر 1 في الاختبارات البعدية، يعزى لأثر البرنامج التدريبي المقترح الذي كان له أثر ايجابي في تطوير التفكير الإبداعي وقدراته

1-1-5-عرض نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة. (الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة ماستر 1)

H1 توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لطلاب المجموعة الضابطة الماستر 1.

قمنا استخرج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار التفكير الإبداعي، وقدرات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة المتمثلين في طلبة الماستر 1 ولغرض التعرف على حقيقة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمتغيرات المذكورة تم استخدام قانوني (T) للعينات المرتبطة، والجدول (43) يبين النتائج.

جدول (43) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر 1 للمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	Fluidgcpt	68,954	22	28,342	6,042
	Fluidpgcrt	65,954	22	25,587	5,455
Paire 2	Flixibgcpt	56,409	22	24,169	5,152
	Flixibgcprt	54,181	22	20,790	4,432
Paire 3	Origingcpt	36,636	22	16,986	3,621
	Origingcprt	37,045	22	24,569	5,238
Paire 4	Créatgcpt	159,090	22	67,559	14,403
	Créatpgcrt	155,363	22	66,582	14,195

يتبين من الجدول رقم (43) أن قيم متوسط الاداء والانحراف المعياري في الاختبار البعدي للمتغيرات طلاقة (68,95)، مرونة (56,40)، أصالة (36,63) والتفكير الإبداعي ككل (159,09) كانت متقاربة إلى حد كبير لكنها أقل من قيم متوسط الأداء للاختبار القبلي، طلاقة (65,95)، مرونة (54,18)، أصالة (37,04) ودرجة كلية (155,36) باستثناء مهارة الأصالة أي أن أداء طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار

القبلي كان أفضل من أدائهم في الاختبار البعدي والذي يمكن إرجاعه إلى أن أصحاب الأداء مرتفع في القياس القبلي يقل أدائهم في الاختبار البعدي (الانحدار الإحصائي).

جدول (44) يبين دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب المجموعة الضابطة الماستر 1

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig (bil)
	Moyen	Ecart-type	Erreur standard moyen	Intervalle de confiance 95%				
				Infér	Supér			
Fluidgcpt - gcprt	3,000	10,45	2,228	1,634	7,634	1,346	21	,193
Flixibgcpt - gcprt	2,227	11,851	2,526	3,027	7,482	,881	21	,388
Origingcpt -gcprt	-,409	14,374	3,064	6,782	5,964	-,133	21	,895
Créatgcpt - gcprt	3,727	24,740	5,274	7,242	14,696	,707	21	,488

من خلال ملاحظة جدول (44) يتبين إن قيمةT قدرت بـ (0.70) في القدرة العامة للتفكير الإبداعي غير دالة عند مستوى دلالة (α=0.05) ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في قدرات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي لطلاب المجموعة الضابطة ماستر 1.

كما يظهر أيضا من خلال الجدول عدم وجود فروقا دالة في نتائج المجموعة الضابطة ماستر 1 في قدرات التفكير الإبداعي المتمثلة في مهارة الطلاقة، المرونة، والأصالة في الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمة Tعلى التوالي (1,34،0,88، و13,-) وهي غير دالة عند مستوى (α=0.05)

6-1-1عرض نتائج الفرضية الإجرائية السادسة. (الفروق في الاختبارات البعدية بين للمجموعتين التجريبية والضابطة ماستر 1).

H1 توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر 1 في المجموعة التجريبية والضابطة.

ولغرض التعرف على حقيقة الفروق للاختبارات البعدية بين المجموعتين للمتغيرات المذكورة تم استخدام قانوني (T) للعينات المستقلة، والجدول (45) يبين النتائج .

جدول (45) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الماستر 1 للمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته

Statistiques de groupe

Groupes Exp Prt- Cont Prt	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Fluidité	24	123,041	42,898	8,756
	24	64,041	25,432	5,191
flexibilité	24	108,791	39,536	8,070
	24	52,708	20,573	4,199
Originalité	24	150,416	47,939	9,785
Créativité	24	370,458	105,523	21,539
	24	155,583	64,936	13,255

يتبين من الجدول رقم (45) أن قيم متوسط الأداء والانحراف المعياري للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ماستر 1 للمتغيرات طلاقة (172,25)، مرونة (149,83)، أصالة (176,91) والتفكير الإبداعي ككل (203,83) كانت متفاوتة بشكل كبير عن قيم متوسط الأداء للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة ماستر 1 طلاقة (87,00)، مرونة (77,33)، أصالة (39,41) ودرجة كلية (176,91) أي أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة وهذا يدل على وجود تحسن ملحوظ لدى الطلاب المجموعة التجريبية الماستر 1 في الاختبارات البعدية.

جدول (46) يبين دلالة الفروق في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى الطلاب الماستر 1 بين المجموعتين التجريبية والضابطة

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig.	Différence moyenne	Différence écart type	Interv de confianc 95%	
								Infér	Supér
Fluidité	4,037	,050	5,796	46	,000	59,000	10,179	38,508	79,491
Flexibilité	5,327	,026	6,165	46	,000	56,083	9,097	37,770	74,395
Originalité	14,540	,000	10,478	46	,000	114,500	10,927	92,504	136,495
Créativité	5,635	,022	8,496	46	,000	214,875	25,291	163,965	265,784

من خلال ملاحظة جدول (46) يتبين لنا أن قيم ف دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) حيث قدرت بـ:(5,63) في القدرة الكلية للتفكير الإبداعي، و(4,03) بالنسبة للطلاقة، و(5,32) للمرونة، وفيما يخص مهارة الأصالة فقد قدرت قيمة ف بـ (14,54) وهي دالة عند مستوى (α=0.01) وبالتالي نتعامل مع معادلة ت لعينتين غير متجانستين.

حيث بلغت قيمة T (8,49) في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.01). كما كانت دالة أيضا عند نفس المستوى (α=0.01). في كل من مهارة الطلاقة ,المرونة والأصالة في الاختبار البعدي، حيث قدرت قيم Tعلى التوالي بـ (5,79، 6,16، و10,47) وهذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.01) في متوسط درجات القياسات البعدية للطلاب الماستر 1 بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وفي قدراته (الطلاقة ,المرونة والأصالة) مما يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية الماستر 1 استفادوا من محتوى وأنشطة البرنامج التدريبي المقترح الذي كان له أثر ايجابي في إحداث تحسن كبير وتطور حقيقي في قدرتهم على التفكير الإبداعي.

2-عرض نتائج الهدف الثاني

2-1-عرض نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين الضابطتين و المجموعتين التجريبيتين ماستر1و ماستر2

بعد أن تبين من النتائج السابقة إن للبرنامج التعليمي تأثير ايجابي في تطوير التفكير الإبداعي ومكوناته قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة ،الطلاقة، المرونة) لكلا المجموعتين التجريبيتين ماستر2 وماستر1 وتحقيقا لهدف البحث الثاني ارتأت الباحثة التعرف على أفضلية التطور بين الطلاب ماستر2 وماستر1 من خلال التعرف على الفروق في نتائج الاختبارات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين ماستر2 وماستر1،ولتحقيق ذلك كان لابد أولا من التعرف على دلالة الفروق في نتائج الاختبارات البعدية بين المجموعتين الضابطتين. وبين المجموعتين التجريبيتين أين تم استخدام الاختبار **T Test** لعينتين مستقلتين موضحة في ما يلي:

2-1-1-عرض نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين الضابطتين ماستر1 وماستر2

H1 توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر2 والماستر1 في المجموعتين الضابطتين.

قمنا استخرج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) للمجموعتين الضابطتين المتمثلين في طلبة الماستر1 والماستر2، وللتعرف على حقيقة الفروق في نتائج الاختبارات البعدية بين المجموعتين الضابطتين تم استخدام معادلة (T) لعينتين مستقلتين وقد تبين من النتائج المبينة في الجدول (47)التالي.

الجدول (47) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعتين الضابطتين (ماستر2 و ماستر1) في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته

Statistiques de groupe

	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreu standard moyenne
Fluidité	Maser 2 Cont	12	102,416	25,646	7,403
	Master 1 Cont	22	65,636	14,473	3,085
Flexibilité	Maser 2 Cont	12	91,666	23,156	6,684
	Master 1 Cont	22	52,909	14,722	3,138
Originalité	Maser 2 Cont	12	43,916	15,228	4,396
	Master 1 Cont	22	47,409	22,470	4,790
Créativité	Maser 2 Cont	12	240,583	59,648	17,218
	Master 1 Cont	22	166,136	46,326	9,876

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (47) أن قيم متوسط الأداء والانحراف المعياري في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة ماستر 2 للمتغيرات طلاقة (102,41)، مرونة (91,66)، أصالة (43.91)

ودرجة كلية (240,58) كانت متفاوتة بشكل بسيط مع قيم متوسط الأداء للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة ماستر 1 طلاقة (65,63)، مرونة (52,90)، و درجة كلية (166,13) لصالح للمجموعة الضابطة ماستر 2. باستثناء مهارة أصالة (47,40) التي كانت لصالح للمجموعة الضابطة ماستر 1

وهذا يدل على اختلاف في أداء المجموعتين الضابطتين (الماستر 2 والماستر 1) في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي، لكنه يبقى ضعيفا على العموم لكلتا المجموعتين والذي يفسر على أنه ناتج عن التفاوت في المستوى الدراسي، إضافة لتأثير التأطير المنهجي لطلاب الماستر 2 حيث كانوا في صدد اعداد مذكرات التخرج خلال هذا الفصل الدراسي الذي تزامن مع فترة تطبيق البرنامج التدريبي

جدول (48) يبين دلالة الفروق في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته بين المجموعتين الضابطتين (ماستر 2 و ماستر 1)

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Différenc moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95%	
								Infér	Supér
Fluidité	5,173	,030	5,375	32	,000	36,780	6,842	22,842	50,718
Flexibilité	1,854	,183	5,976	32	,000	38,757	6,485	25,547	51,967
Originalité	4,184	,049	-,480	32	,634	-3,492	7,276	-18,313	11,328
Créativité	,937	,340	4,044	32	,000	74,446	18,409	36,948	111,945

من خلال ملاحظة جدول (48) يتبين إن القيمةT قدرت بـ (4.04) في القدرة العامة للتفكير الإبداعي وهي دالة عند مستوى دلالة (α=0.01). ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.01) في متوسط

درجات الاختبارات البعدية في القدرة الكلية للتفكير الإبداعي لطلاب المجموعتين الضابطتين ماستر1 وماستر2.

كما يظهر أيضا من خلال الجدول إن قيمT في قدرات التفكير الإبداعي المتمثلة في مهارة الطلاقة ,المرونة في الاختبارات البعدية للمجموعتين الضابطتين، بلغت على التوالي (5,37، 5.97) وهي دالة عند مستوى (0.05=α) كما بلغت قيمة T بالنسبة للأصالة (480,-) وهي غير دالة عند (0.05=α) .والذي يمكن أن نفسره على أنه دلالة لعدم وجود فروق حقيقية بين متوسط أداء للمجموعتين الضابطتين في الاختبارات البعدية في التفكير الإبداعي، ذلك أن مهارة الأصالة هي المكون الرئيسي والأول للإبداع مقارنة مع مهارة الطلاقة والمرونة ،فالإبداع يتحدد في ضوء القدرة على الانتاج الجديد، الأصيل، المتفرد، وغير مسبوق وما كان من فروق في القدرة الكلية للتفكير الإبداعي أحدثته الفروق في مهارة الطلاقة والمرونة والتي كانت لصلح المجموعة الضابطة ماستر2. يعزى للتدرب المنهجي في اعداد مذكرات التخرج طيلة السداسي الثاني والذى تزامن مع فترة تطبيق البرنامج التدريبي الحالي، فإعداد المذكرة وضعية خلقت لديهم مواقف تستثير قدراتهم وتحفزهم على التفكير وتوظيف مختلف مهاراته لاسيما مهارات التفكير العليا من حيث البحث عن الحقائق تقصيها وصولا لاستنتاجات حولها وجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتركيبها وتقويمها. على غرار مجموعة الماستر1 التي لم تعايش هذه التجربة بعد.

2-2-2-عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثانية(الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين ماستر 1و ماستر 2

H1 توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الطلاقة، والمرونة، الأصالة)لدى طلاب الماستر 2 والماستر 1 في المجموعتين التجريبيتين.

تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لطلاب المجموعتين التجريبيتين (الماستر 1 والماستر 2)، وللتعرف على حقيقة الفروق في نتائج الاختبارات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين تم استخدام معادلة (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (49) يبين النتائج .

جدول (49) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعتين التجريبيتين (ماستر 2 و ماستر 1) في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته

	groups	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Fluidité	grpexpms2	12	172,250	37,170	10,730
	grpexpms1	24	122,291	34,828	7,109
Flexibilité	grpexpms2	12	149,833	34,938	10,085
	grpexpms1	24	107,125	29,634	6,049
Originalité	grpexpms2	12	176,916	46,091	13,305
	grpexpms1	24	137,250	49,310	10,065
Créativité	grpexpms2	12	483,166	86,069	24,846
	grpexpms1	24	357,375	83,323	17,008

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (49) أن قيم متوسط الأداء والانحراف المعياري في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ماستر 2 للمتغيرات طلاقة (172,25)، مرونة (149,83)، أصالة (176,91) ودرجة كلية (483,16) كانت متقاربة بشكل كبير مع قيم متوسط الأداء للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ماستر 1 طلاقة (122,29)، مرونة (107,12)، أصالة (137,25) ودرجة كلية (357,37) لكنها أقل عند مجموعة

الماستر1، وهذا يدل على تباين الأداء في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر2 والماستر1 في المجموعتين التجريبيتين والذي نرجعه للتفاوت في مدة التدرب بين المجموعتين.

جدول (50) يبين دلالة الفروق في الاختبارات البعدية للتفكير الإبداعي وقدراته بين المجموعتين التجريبيتين (ماستر2 و ماستر1).

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Différ moyen	Différ écart-type	Inter de conf 95%	
								Infér	Supér
Fluidité	,245	,623	3,96	34	,000	49,958	12,587	24,377	75,539
Flixibilité	2,464	,126	3,84	34	,001	42,708	11,118	20,112	65,304
Originalité	,288	,595	2,32	34	,026	39,666	17,073	4,968	74,365
Créativité	,112	,740	4,22	34	,000	125,791	29,776	65,277	186,30

من خلال ملاحظة جدول (50) يتبين إن القيمةT قدرت بـ (4,22) في القدرة العامة للتفكير الإبداعي وهي دالة عند مستوى دلالة (α=0.01) . مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α=0.01) بين متوسط درجات الاختبارات البعدية في القدرة الكلية للتفكير الإبداعي لطلاب المجموعتين التجريبيتين ماستر1 وماستر2.

كما يظهر أيضا من خلال الجدول قيمة T بالنسبة مهارة الطلاقة قدرت بـ (3,96) وهي دالة عند (α=0.01)، أي وجود فروق دالة بين متوسط درجات الاختبارات البعدية في القدرة الطلاقة لطلاب المجموعتين التجريبيتين ماستر1 وماستر2. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.05) بين متوسط درجات الاختبارات البعدية في القدرة المرونة والأصالة لطلاب المجموعتين التجريبيتين ماستر1 وماستر2. والتي بلغت قيم T لها على التوالي (3.84، 2.32).

والذي يمكن إرجاعه على أنه ناتج عن التفاوت في مدة التدريب(طيلة السداسي الثاني) بين لمجموعتين التجريبيتين ماستر 2 وماستر1. حيث كانت أطول بالنسبة لمجموعة ماستر 2 مقارنة مع مجموعة الماستر1 (سبق توضيح أسباب ذلك في اجراءات الدراسة) والتي كانت خلال الفترة الممتدة (من جانفي الى غاية جوان)، حيث انطلقت مباشرة بعد انتهاء السداسي الأول واستمرت إلى غاية نهاية السداسي الثاني بعد مناقشاتهم لرسائل التخرج. ما أتاح لهم وقت أكبر وفرص أكثر للتدرب على مهارات وأنشطة واستراتيجيات أكثر من طلبة المجموعة التجريبية ماستر1والتي ساهمت في اثراء مهاراتهم التفكيرية وساعدتهم على تطوير أفكارهم وتنظيمها وأكسبتهم أدوات لتفجير طاقاتهم وقدرتهم على الانتاج الإبداعي. بالإضافة إلى احتمالية تأثير التأطير المنهجي في إعداد مذكرات التخرج الذي رافق طلبة الماستر 2 طيلة السداسي الثاني والذى تزامن مع فترة تطبيق البرنامج التدريبي الحالي

2-2-3-عرض نتائج تحليل التباين:

H1 توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، المرونة، والأصالة) لدى طلاب الماستر2 والماستر1 في المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين

ولمعرفة فيما إذا كان الفرق دالاً احصائيا بين درجات الاختبارات البعدية للمجموعات الأربع المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين قمنا بتحليل التباين الأحادي لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين على جميع أبعاد اختبار تورانس والجدول رقم (51) يبين النتائج

جدول رقم (51) يبين نتائج تحليل التباين (**ANOVA**) لأداء المجموعات الأربع على أبعاد الثلاثة لاختبار تورانس (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)والدرجة الكلية

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
fluidité	Inter-groupes	103015,109	3	34338,370	37,234	,000
	Intra -groupes	60866,663	66	922,222		
	Total	163881,771	69			
fléxibilité	Inter-groupes	82849,355	3	27616,452	38,036	,000
	Intra-groupes	47919,731	66	726,057		
	Total	130769,086	69			
originalité	Inter-groupes	233936,337	3	77978,779	53,829	,000
	Intra-groupes	95609,606	66	1448,630		
	Total	329545,943	69			
créativité	Inter-groupes	1039469,978	3	346489,993	61,561	,000
	Intra-groupes	371476,822	66	5628,437		
	Total	1410946,800	69			

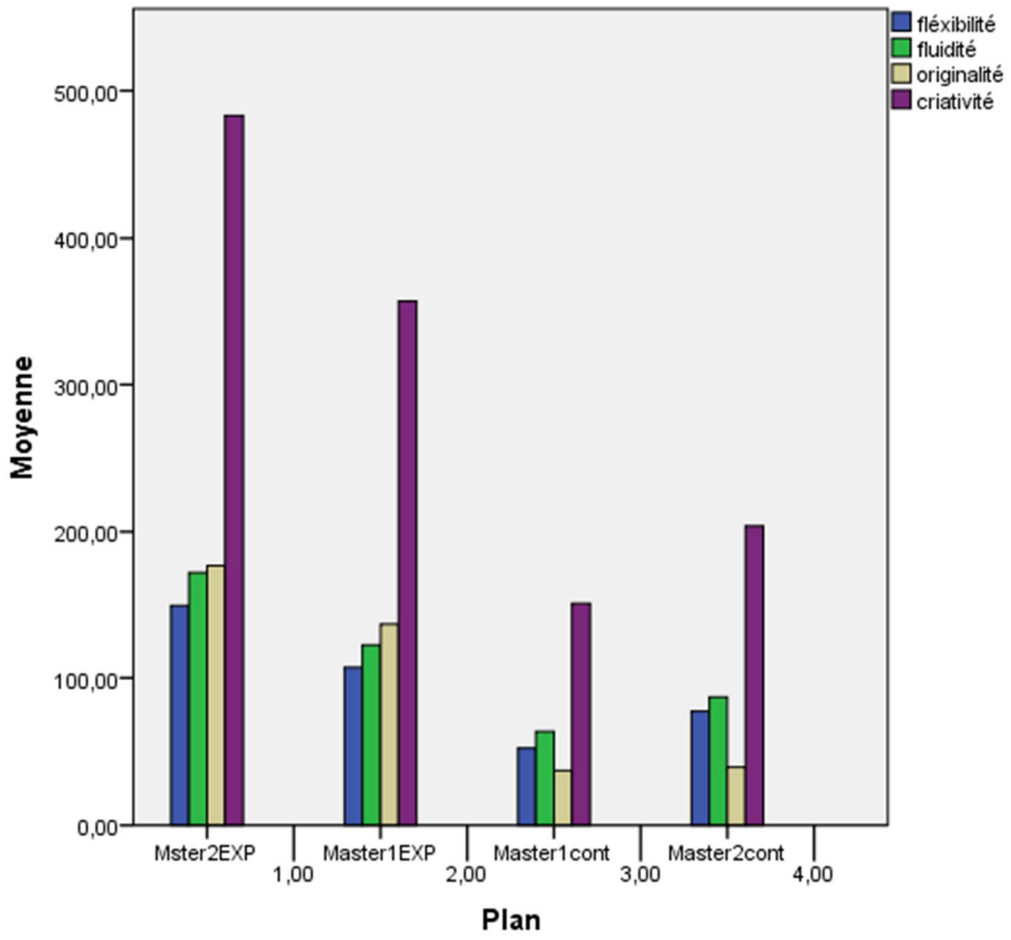
يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول رقم (51) لتحليل التباين بين متوسطي الأداء البعدي لطلاب الماستر2 والماستر1 بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين للتفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة, المرونة

والأصالة) ،أن قيمة (F) المحسوبة للدرجة الكلية قدرت بـ(61.56) وهي دالة إحصائيا عند (α=0.01)، كما بلغت قيم (F) في كل من الطلاقة ,المرونة والأصالة على التوالي(37.23، 38.03، 53.82) وكلها قيم دالة عند (α=0.01)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية واضحة في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين لطلاب الماستر2 والماستر1 حيث تعكس هذه النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين (الماستر2 والماستر1) على المجموعتين الضابطتين (الماستر2 والماستر1) الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التفكير الإبداعي وقدراته المتمثلة في الطلاقة، والمرونة والأصالة، والذي أحدث تطور حقيقي في التفكير الإبداعي لطلاب المجموعتين التجريبيتين

وبالرجوع إلى المتوسطات المبينة في الجدول رقم (47) و الجدول رقم (49) يلاحظ أن الفرق في متوسط الأداء البعدي بالنسبة لطلاب للمجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1) أو المجموعتين الضابطتين (الماستر2 والماستر1) كانت لصالح طلبة ماستر2 (تجريبية، ضابطة) حيث كانت قيم متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة ماستر2 للمتغيرات الطلاقة، المرونة والأصالة والدرجة كلية على التوالي(102.41، 91.66، 43.91، و240.58) مقابل قيم متوسط الأداء في المجموعة الضابطة ماستر 1 التي قدرت بـ (65.63 ،52.90، 47.40، و166.13) والتي جاءت متقاربة لكنها أقل عند طلبة ماستر1 والذي يعزى لتفاوت في المستوى الدراسي وما أحدثه من تطور في أساليب التفكير لدى طلبة ماستر 2 نتيجة تأثير المواد المنهجية الأخرى التي يدرسها طلبة ماستر 2 والتي تزامنت مع تطبيق البرنامج

وقيم متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية ماستر 2 للمتغيرات الطلاقة ,المرونة و الأصالة و درجة كلية على التوالي(172,25، 149,83، 176,91 و483,16) مقابل قيم متوسط الأداء في للمجموعة التجريبية ماستر1 التي قدرت بـ (122.29، 107.12، 137.25، و357.37)، وكانت متقاربة بشكل كبير لكنها أكبر من قيم الأداء طلبة المجموعة التجريبية ماستر،1. وهذا يدل أن أداء المجموعة التجريبية الماستر2 كان أفضل من أداء المجموعة التجريبية الماستر1 والذي يعزى للتفاوت في مدة تطبيق البرنامج التي كانت أطول بالنسبة لطلبة المجموعة التجريبية ماستر2،

شكل رقم(15) تمثيل بياني لنتائج القياسات البعدية للمجموعات الأربع



يتبين من الشكل رقم () ارتفاع نتائج أفراد المجموعتين التجريبيتين (الماستر2، الماستر1) مقابل أداء المجموعتين الضابطتين (الماستر2، الماستر1) في اختبارات التفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، الطلاقة، المرونة)،كما يتضح أيضا أن أداء مجموعة الماستر2(تجريبية، ضابطة) كان أفضل من أداء مجموعة الماستر1(تجريبية، ضابطة) ما يؤكّد أنّ طلبة المجموعتين التجريبيتين ، حققوا نتائج أفضل مقارنة بنتائج عينات المجموعتين الضابطتين بفضل البرنامج التدريبي الذي صار أثره واضحا لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين حيث أكسبهم عدد من المسارات المتنوعة في التعامل مع مختلف المواقف وحسن من قدرة المرونة لديهم، وزاد من قدرتهم على أنتاج أفكار جديدة وأصيلة في تعاملهم مع مختلف المواقف والأنشطة التي تستثير تفكيرهم وهذا دلالة على أن البرنامج المقترح أحدث تطور حقيقي في مستوى التفكير الإبداعي لطلبة المجموعتين التجريبيتين(الماستر2، الماستر1) وبأفضلية لصالح مجموعة الماستر2 . بالرجوع إلى المقارنات الثنائية باستخدام اختبار T نجد قيمة T = 9.28 لمقارنة متوسطي نتائج المجموعة التجريبية والضابطة لطلاب الماستر2 دالة عند مستوى (0.001=α) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الماستر2، وقيمة T = 8.49. لمقارنة متوسطي نتائج طلاب المجموعة التجريبية والضابطة الماستر1 دالة عند مستوى (0.001=α) لصالح

المجموعة التجريبية لطلاب الماستر1، كما بلغت قيمة T لمقارنة متوسطي نتائج المجموعتين التجريبيتين ونتائج المجموعتين الضابطتين على التواليT= (4.22 ، 4.04) وهي دالة عند مستوى (α=0.01) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا مؤشر على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، الطلاقة، المرونة) لطلاب الماستر في المجموعتين التجريبيتين، فمحتوى البرنامج وما تضمنه من استراتيجيات تعليمية و أنشطة تدريبية أضاف رصيدا معرفيا نوعيا لديهم لمعالجة مختلف المواقف، وأثرى ببنية التفكير لديهم بمجموعة من الأدوات التفكير التي فجرت طاقاتهم الإبداعية.

حجم التأثير البرنامج التدريبي لدى طلبة الماستر2 و الماستر1

بناء على تساءل الدراسة ما فعالية البرنامج المقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة (الماستر2 و الماستر1).

وانطلاقا من افتراضات الدراسة التي مفادها أن البرنامج المقترح فعال في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة(الماستر2 و الماستر1).

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في يخص المقارنات البعدية بين المجموعات التجريبية والضابطة لدى طلبة الجامعة(الماستر2 و الماستر1).استخدمت الباحثة معادلة **إيتا(η^2)** للكشف عن حجم التأثير بالاعتماد على طريقة كوهن كمعيار لتحديد حجم الأثر

حيث اذا كانت قيمة التأثير (أصغر من 0.20 حجم تأثير صغير، قيمة التأثير من 0.50 إلى 0.80 حجم تأثير متوسط، قيمة التأثير أكبر من 0.80 حجم تأثير كبير).

جدول (52) قيمة مربع إيتا(η^2)

المجموعة		قيمة ت	درجات الحرية	حجم الأثر
التجريبية (قبلي– بعدي) ماستر2		12.96	11	0.94
التجريبية (قبلي – بعدي) ماستر1		17.82	23	0.93
التجريبية	ماستر2	9.28	22	0.80
الضابطة				
التجريبية	ماستر1	8.49	44	0.62
الضابطة				

- يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر بلغ بالنسبة لطلبة المجموعة التجريبية ماستر2 قبل وبعد التجربة حسب قيمة مربع إيتا (0.94)، وبالنسبة لطلبة المجموعة التجريبية ماستر2 قبل وبعد التجربة حسب قيمة مربع إيتا (0.93)، أما قيمة مربع إيتا في التطبيق البعدي بين متوسط درجات الطلاب ماستر2 في المجموعتين (التجريبية والضابطة) فقد بلغ (0.80). وهذه القيم تدل على تأثير كبير_للبرنامج المقترح لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي التي تم تدريب الطلاب عليها في هذا البحث. ماعدا قيمة مربع إيتا لحجم الأثر في التطبيق البعدي بين متوسط درجات الطلاب ماستر1المجموعتين (التجريبية والضابطة) فقد بلغ (0.62) أي كان تأثيره متوسط

وعلى العموم فإن هذه القيم تدل على قيمة كبيرة من التباين في(المتغير التابع) التفكير الإبداعي يمكن إرجاعه إلى أثر (المتغير المستقل) البرنامج المقترح لتعليم التفكير اختبارات التفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، الطلاقة، المرونة).

2- مناقشة النتائج:

أثارت أسئلة هذه الدراسة عددا من النقاط للمناقشة حول فاعلية البرنامج المقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب الجامعة(ماستر1، ماستر2) ونظراً لتشابه فرضيات الدراسة بالنسبة لطلاب المجموعتين (ماستر1، ماستر2) من حيث طبيعة القياسات ونوعية المعالجات ارتأينا دمج المجموعتين معا في المناقشة تجنبا لتكرار الذي يمكن الوقوع فيه

2-1- مناقشة نتائج الهدف الاول

هدفت الدراسة الحالية تقصي فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير للطلبة الجامعة من خلال خلق مواقف تستثير تفكيرهم وتدريبهم على أدوات واستراتيجيات تفكيرية تجعل منهم مفكرين جيدين وتنمي قدراتهم على التفكير الإبداعي ومن هنا تمت المحاولة للإجابة عن أسئلة الدراسة للكشف عن امكانية تحقيق الهدف ام لا، بالنسبة لطلبة المجموعتين (ماستر1، ماستر2) والتي أسفرت على النتائج التالية

2-1-1- مناقشة النتائج الفرضية المتعلقة بالمقارنات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1) والتي كانت فرضياتها

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لدى طلاب المجموعة التجريبية ماستر2.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لدى طلاب المجموعة التجريبية ماستر1.

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة على الفرضيتين السابقتين: وجودٍ فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين ماستر2. وماستر1

وبالرجوع لنتائج الدراسة المبينة في الجدولين رقم(36 و42) نلاحظ أنها أظهرت تحسنا واضحا (كبير) في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب للمجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1) حيث بينت المتوسطات في (التفكير الإبداعي ككل) عن وجود فروق في متوسط الأداء في القياس القبلي و البعدي بفارق في المتوسط قدره(242.58) لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (ماستر2)، وفارق قدره (196.95) لطلبة المجموعة التجريبية الثانية(ماستر1) لصالح القياس البعدي

كما يظهر الجدولين رقم (36) و(42) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات للمجموعتين التجريبيتين(ماستر2 وماستر1) في القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي في التفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) حيث بلغت قيمة T في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي للعينتين التجريبيتين ماستر2 وماستر1 على التوالي (12.96، 17.82) وهي دلالة عند (α=0.01)

كما جاءت الفروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين ماستر2 وماستر1 في مهارة الطلاقة ,المرونة والأصالة في الاختبار القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة Tعلى التوالي (13.32، 7.83 و10.93) و(10.79، 10.34، 11.86) وهي دالة عند مستوى (α=0.01) وقد دلت النتائج على فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة الذين خضعوا للتجربة بدرجة كبيرة وأحدث لديهم تطور حقيقي في مستوى قدراتهم الإبداعية عكسته نتائج الاختبارات البعدية. حيث تشير نتائج قوة حجم الاثر أن هناك تأثير كبير للبرنامج المقترح في تنمية التفكير الإبداعي وقدراته لدى المجموعتين التجريبيتين ماستر2 وماستر1 حيث بلغت قيم (η^2) على التوالي (0.94) (0.93) وهي قيمة مرتفعة وفق المعيار المحدد في الدراسة، مما يؤكد أن البرنامج المقترح قد درب الطلبة على أدوات تفكير، وزودهم باستراتيجيات متنوعة، وأدوات تفكيرية ساعدتهم في معالجة مختلف الأنشطة والمواقف التي اعترضتهم، ظهرت بوضوح في نتائجهم على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

وقد يكون مردود هذه النتائج الايجابية إلى طبيعة البرنامج التدريبي ومدى ارتباط مكوناته وانشطته المختلفة بالقدرات العقلية التي يركز اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على قياسها، كونه يتضمن مجموعة من أدوات التفكير المنتقاة من برامج ثبت علميا فعاليتها في تنمية التفكير الإبداعي، وبعد أن تم التعرف عليها و استيعاب الطلبة لها من خلال اللقاءات التدريبية شكلت لديهم أدوات تفكير ساعدتهم على اعتماد عدد من المسارات المتنوعة في البحث عن بدائل لحلول المشكلات التي واجهتهم، وربما تكون هذه الأدوات قد مكنت الطلبة من زيادة عدد الحلول التي يمكنهم توليدها وهذا يرتبط بقدرة الطلاقة

كما أن وجود هذا العدد من أدوات التفكير أتاح لهم امكانية الانتقال من فئة من الحلول إلى فئة أخرى، ولعل هذا أسهم في تحسين قدرة المرونة لدى هؤلاء الطلبة وكان هذا التحسن ذو دلالة إحصائية واضحة، وأخيرا فإن هذه الأدوات ربما تكون قد فتحت أمامهم أفاق جديدة لم تكن معروفة لديهم على نحو مسبق وزادت في قدرتهم على التخيل الأمر الذي ساعدهم على الوصول لنتاجات تميزت بالأصالة والجدة وهذه الفروق في النتاجات الأصيلة كانت ذات دلالة إحصائية

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي أثبتت أهمية استخدام برامج التدريب على التفكير في تنمية الإبداع مثل دراسة: **السرور** (1996)، ثائر حسين (1995)، الخطيب (1995)، شبيب (2000)، مطر (2000)، العبداللات (2000)،عمور (2005)، طراد (2012)، درويش (1973)، سلامة (1995)، الخطاب (1994)، الحموي (1996) ، خصاونة (1997)، مقدادي (2000)، السمير (2003) ،أبو جادو (2003)، جورانة(2004)، الفريحات(2004) السلخي (2004)، الشبيلات (2005)، الشنيقات (2005)، الدبابنة (2007)، الصمادي (2008)، السويدان (2008)، الطراونة (2010)، الخياط والخوالدة (2010)، العبد (2011)، الأهدل ()، المحرزي(1998)، لوري(2005) ودراسة (Sherief،1978)(Cole,1980) (Collado,1992) (1985, Burke) & Baldauf,1987) (Erickon ,1995) (Procter,2001) (Hang,2003) (Rodd,1997) (Cotton،1991) (Edwards Albano) (Young,1989) (Torrance ,1987) (Johson,1974) (Richard and Franklin,1977) (Lee,2004) (Sylvia,1996) (& Charles ,1985

كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى التنوع في الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة، كاستراتيجية تألف الأشتات، والعصف الذهني، التعلم التعاوني، الحفز الذهني...إلخ، والتي أثَرت ايجابيا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي باعتبار أن الإبداع نشاط عقلي يمارسه المتعلم في موقف تعليمي من خلال عدد من المهارات المكتسبة التي تبعث على العمل الحر والمبدع، في اطار جماعي تتعدد فيه الأفكار وتتنوع لإيجاد حلول للمشكلات، وأفكار جديدة أصيلة غير مألوفة من خلال عدد من الأنشطة التي تثير التساؤلات، وتنمية القدرة على تنظيم الأفكار وتداولها والتعبير عنها والاعتماد على النفس في ممارسة الأنشطة ضمن قالب يثير الاهتمام والتشويق والمتعة في معالجة المشكلات الحياتية

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Stein 1975) (Burns،1983) (lowery، joyc 1987)(Bayer،1988) (Unilever،1998) (Caroline،2000) (Bayard،2008) ودراسة المساعيد(2005)، وبابية (2009)، السلخي (2004)، واسليم (2003)، والرواشدة والقضاة (2003)، والسمير(2003)، والقضاة (1996)، والقاعود وجورانة (1996)، والحمادي (1994) التي بينت أثر بعض الاستراتيجيات في تنمية مهارة التفكير الإبداعي وأوصت بالتنوع في استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تنمي التفكير الإبداعي وتدرب الطلبة لاكتساب مهارات التفكير الإبداعي، كما دعمت هذه الدراسة بعض الدراسات التي كشفت عن أهمية استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تشجع على تنمية الابداع مثل دراسة سيد أحمد (1985) مراوش (1990)،درويش (1983)(السرور،1996،ص96)

فقد أثبتت دراسة كل من: (Caroline,2000) (1998،Unilever) (Meador,1994) (Burns,1983,) (Stein,1975) (Bayer,1988) (Ekvall & Parnes,1989) فاعلية البرنامج التعليمية القائمة على استراتيجيات تآلف الاشتات التي ساعدت على انتاج أفكار غريبة. وأكدت دراسة مساعيد(2005) أن هذه الاستراتيجية عملت على تنمية مهارة الأصالة لدى الطالب، و وفرت أنشطة إبداعية متنوعة إضافة لاعتمادها على سعة الخيال والجرأة في التفكير.

كما أدت استراتيجية التعلم التعاوني على التعاون المستمر و المشاركة في الحوار و في التفكير والفحص والتحليل والمناقشة وإبداء الرأي كل هذا يساعد على تنمية التفكير الإبداعي، فقد كشفت دراسة مارثا (Martha,1978) عن وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستوى الابتكارية و بين درجات المهام التعاونية. وأظهرت دراسة ديفيد جونسون و آخرون (1995) من خلال مقارنة التعلم التعاوني بالتعلم الفردي والتعلم التنافسي، أن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحقيق زيادة في استخدام مهارات التفكير العليا و التأمل، و قدرة الطلبة على توليد أفكار جديدة واستراتيجيات وحلول يتوصلون إليها بفردهم، ويرى هاكمان، وسميت (Schmitt.& Hackmann,1997)، أن إشراك الطلاب باستمرار في التعلم النشط و الأنشطة الجماعية يساعد على تنمية التفكير الإبداعي للطلاب (مسيحة، 2000، ص32) و يتفق البحث الحالي مع دراسةٍ القضاة (1996)، والرواشدة والقضاة (2003)،و(اللميع، والعجمي، 2003) (خليفي،2008)حيث توصلت نتائج دراستهم إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي وقدراته الطلاقة، المرونة، الأصالة.

و أسفرت نتائج الدراسة (Collado,1992) على أن العصف الذهني يعمل على زيادة مستوى الإتقان والأصالة لطلاب المرحلة الجامعية أكثر مما يسهم التدريس العادي، كما كشفت الدراسة عن الحاجة إلى إطار نظري شامل ومنظم لتدريس التفكير الإبداعي. وذكر بولس، بولس (Paulus,Paulus 1997) أن استخدام أسلوب العصف الذهني الجماعي يساعد في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب (مسيحة، 2000، ص 32).وأكد أسبورن (Osborn,2006) أنه كلما تم جمع أفكار أكثر كانت الفرصة أكبر للحصول على أفكار مفيدة من خلال ربط الأفكار وتحفيزها فالكمية تنتج النوعية(الدبابنة،2007،ص265)

وتوصلت دراسة كل من: (Stein,1975) (Burns,1983) (Caroline,2000) أن استراتيجية الحفز الذهني أدت إلى تنمية مهارة الطلاقة الفكرية تمثلت في انتاج أفكار عديدة ومتنوعة كما اثبتت فاعليتها في تحفيز الابداع. فالعصف الذهني هام لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي(الزيود، 2008،ص257) بالإضافة إلى استخدام الربط الذي نمى كل جوانب التفكير الإبداعي. فقد قام ميدنيك (Mednick) بمحاولات لتدريب الإبداع وتطوير القدرات الإبداعية من خلال تشجيع المتدرب على

ممارسة عمليات الربط بين الأفكار و الأشياء المتعارضة، وصياغة تركيب جديد بين أشياء وعناصر توجد جميعها في البنية المعرفية للفرد. و أكدِ (Colangelo & Davis,2003) و ليمونت (Limont,1998) أن وصول الفرد إلى حلول إبداعية يتطلب منه تطوير ارتباطات أصيلة وغير مألوفة تقود إلى أفكار جديدة وإبداعية ؛ وهذا يعتبر جوهر الخيال الإبداعي

وهذه الفروق الدالة بين متوسطات طلاب المجموعتين التجريبيتين متوقعة وذلك نتيجة مشاركة طلاب المجموعتين التجريبيتين في برنامج إثرائي لتعليم التفكير، فقد بينت الأدبيات التي جمعها وحللها كل من ترفنجر، وكلاهن، وفوهن (Treffinger, Callahan and Vaughan,1991) الوارد في (لوري، 2005، ص98) بأن الطلبة الذين يحضرون برامج إثرائيه يحصلون على درجات أفضل في الاختبارات البعدية مقارنة بدرجاتهم في الاختبارات القبلية

ولعل أحد العوامل ذات العلاقة بالنتائج التي توصلت لها الدراسة يرتبط بالأجواء النفسية الدافئة وعدم التوتر التي تميزت بها المواقف التدريبية حيث ان المشاركة في الدراسة كانت اختيارية وتوفير الحرية الكاملة للتفكير والتعبير عن الرأي، واحترام الفروق الفردية، وانفتاح على الخبرات الجديدة، وعدم النقد الاجتماعي، الأمر الذي عمل على تطوير الثقة بالنفس لدى المشاركين في البرنامج وهيأ لهم الفرصة لتقديم أفضل ما لديهم، وأسهم باندماج الطلبة في الأنشطة التدريبية، وكانت مشاركتهم فعالة في مناقشة المشكلات وتطوير الحلول، وقد عبر كثير من المهتمين بموضوع الإبداع عن دور الدافعية الداخلية في استثارة موضوع معين، وتوفير الطاقة اللازمة للاستمرار في هذا الموضوع، وعن أهمية المثابرة في الوصول إلى النتاجات الإبداعية

كما بينت نتائج الدراسة الحالية امكانية تعليم التفكير وتنمية الإبداع للطلبة الجامعة، فالإبداع مهارة وقدرة قابلة للنمو والتحسن كأي مهارة أخرى ولدى أي شخص وفي أية مرحلة تعليمية عن طريق التدريب والتعليم، تسهم في نموها التربية الحقة، والمناخ المشجع، فالقدرات الإبداعية موجودة عند كل الأفراد بنسب متفاوتة "وتربية الإبداع ممكنة لأي شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية، وتوجد اليوم براهين كثيرة على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه" (روشكا، 1989، ص207) . والاستعدادات للتفكير الإبداعي يمكن أن يتم تكوينها والعمل على تطويرها في أية مرحلة تعليمية أوسبورن (1962). فالمدرسة ينبغي أن تكون المكان الذي يتم فيه تطوير أساليب التفكير، والمواهب وتشجيعها (Roth,1975)، فقد أكد كل من (سعادة، قطامي، 1996، ص27) على أن علاقة التفكير الإبداعي والمواهب بالتعليم أكثر أهمية من ارتباطها بعوامل أخرى

وهذا يشجع على أهمية تطوير استراتيجيات التعليم الجامعي وإيجاد صيغة جديدة لتكييفها وتوجيهها لتنمية التفكير الإبداعي من خلال إعداد مواقف تعليمية تصمم خصيصا لهذا الغرض والتي من شأنها دفع الطلبة لاستغلال وتوظيف كامل طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية.

2-2-2-- مناقشة النتائج الفرضية المتعلقة بالمقارنات القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطتين (ماستر2 وماستر1) والتي كانت فرضياتها

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لدى طلاب المجموعة الضابطة ماستر2.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته(الأصالة، الطلاقة، والمرونة) لدى طلاب المجموعة الضابطة ماستر1.

كشفت نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بالإجابة على الفرضيتين السابقتين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب المجموعتين الضابطتين (ماستر2 وماستر1) .

فبالرجوع لنتائج الدراسة المبينة في الجدولين رقم() نلاحظ أنها لم تظهر أي تحسن في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعتين الضابطتين (ماستر2 وماستر1) حيث لم تظهر المتوسطات عن وجود فروق دالة في متوسط الأداء في القياس القبلي والبعدي في (التفكير الإبداعي ككل) حيث قدر الفارق في المتوسط للمجموعتين الضابطتين (ماستر2 وماستر1)على التوالي بـ(4.2، 3.73) وهي متوسطات ضعيفة جدا مقارنة بمتوسطات المجموعتين التجريبيتين

كما يظهر الجدولين رقم (38) و(44) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات للمجموعتين الضابطتين (ماستر2 وماستر1) في القياس القبلي والبعدي في التفكير الإبداعي وقدراته (الطلاقة، المرونة، والأصالة). حيث بلغت قيمة T في القدرة العامة للتفكير الإبداعي للعينتين الضابطتين ماستر2 وماستر1 على التوالي (1.28، 0.70) وهي غير دلالة عند (α=0.05)

وكذا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج المجموعتين الضابطتين ماستر2 وماستر1 في مهارة الطلاقة ,المرونة والأصالة في الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمTعلى التوالي (2.08، 1.72، 2.07) و(1.34، 0.88، 0.13) وهي غير دالة عند مستوى (α=0.05). حيث بينت ضعف في القدرة على توليد أفكار وربطها معاً بطريقة متماسكة منطقياً، لعدم امتلاك طلبة المجموعتين الضابطتين لأدوات التفكير تدربهم وتمكنهم من زيادة ووفرة عدد البدائل التي يمكنهم توليدها والبحث عن حلول للمواقف المشكلات التي واجهتهم،

وهذا يرتبط بقدرة الطلاقة التي بينت النتائج ضعف طلبة المجموعتين الضابطتين في ايجاد أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول للمواقف.

وبالنسبة لمهارة المرونة والأصالة فقد عكست النتائج ضعفا في قدرات طلبة المجموعتين الضابطتين على ايجاد إجابات وحلول متنوعة أو متفردة، فمعظم استجاباتهم كانت محصورة في فئة أو نوع واحد من الحلول المألوفة بعيدة عن الأفكار الجديدة والأصيلة المشبعة بالخيال. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة القاعود وجورانة (1996) و الأمر الذي ربما يثير تساؤلا كبيرا من الواجب أخذه بعين الاعتبار عند التخطيط للبرامج التربوية والتعليمية ويستدعي أهمية تطوير مناهج التعليم الجامعي

وهذه النتيجة متوقعة كون أن المجموعتين الضابطتين لم تتعرض لأي نوع من الاثارة الفكرية المقصودة على الأقل في فترة إجراء التجربة، ما يعكس افتقار البيئة التعليمية لطالب الجامعي لمواقف تستثير تفكيرهم وأنشطة تحفزهم على الإبداع وتشجعهم على التفكير العميق والحر وغياب استراتيجيات تعليمية تعلمية متنوعة كاستراتيجية التعلم التعاوني، حل المشكلات، تألف الأشتات، العصف الذهني ،الاستقصاء وغيرها والتي ثبتت فاعليتها في تنمية قدرة الطلاب على المرونة والاستقلال والمثابرة والاعتماد على النفس والمغامرة والاهتمامات المتنوعة، يطور ومن خلالها الطالب معلوماته وخبراته وتجاربه إلى أفكار أصيلة وجديدة تمكنه من حل المشكلات بشكل إبداعي في مجالات متعددة . واقتصارها على طرائق تقليدية مشجعة على الحفظ دون الفهم، التفكير، وقلة اهتمام المعلمين بتوفير مناخ تعليمي يتحدى تفكير الطلاب والتزامهم بما جاء في المنهج دون تعديل، واعتماد مناهج التعليم على نوع من النمطية في تقديم المحتوى العلمي والمعرفي للطالب وعرضه للمعلومات والمفاهيم كحقائق وأحكام جاهزة كاملة تركيز تدريباته التقويمية على القدرات العقلية الدنيا كالحفظ متجلية في الاهتمام بالتحصيل أكثر من اهتمامها بتطوير مهارات التفكير وتنمية الإبداع، وكذا تبنيها لأنشطة ذات نهايات مغلقة لا تتحدى قدرات الطلاب ولا تترك مجال للمشاركة التعاونية بين الطلاب، وقلة تشجعها لتعبير عن الأفكار .

هذه الممارسات أضعفت قدرة الطلاب على الإبداع الأمر الذي جاء واضحا في استجاباتهم على مقياس تورانس، حيث بينت قصورهم في الوصول لنتاجات تميزت بالأصالة والجدة وهذا القصور قتل الخيال لديهم لعدم اتاحته الفرصة للطلبة بالتفكير العميق لمختلف المواقف التعليمية والمشكلات الحياتية التي تفرضها مستجدات الحياة المتغيرة باستمرار والتي تحتاج لسعة خيال وجرأة في التفكير لمواجه مختلف التحديات الذي يفرضها التطور العلمي والتكنولوجي.

ورغم الاصلاحات التي شهدتها المنظومة التعليمية، والجامعية خاصة(نظام ل.م.د) وهذه النتائج تظهر طبيعة الممارسات التربوية السائدة حاليا في مؤسساتنا التعليمية القائمة على تقديم معلومات جاهزة مكدسة بين صفحات الكتب، فيتعود الطالب الحفظ دون فهم ونقاش، ومن ثم يتعود عدم الفهم، والحفظ ، فتتعطل العقول عن التفكير والإبداع ،ليكون واقعنا التربوي يتمثل في طالب همة النجاح فقط، ومعلم غرضه إنهاء المنهاج الدراسي وكأنه في صراع مع الزمن متناسيا مصادر التعليم المتنوعة. وإدارة حريصة على التحصيل المعرفي كمعيار للنجاح والانتقال للفئة أو المستوى الأعلى على حساب الاهتمام بتطوير مهارات التفكير وإن كانت هذه النتيجة تتفق مع نتائج كدراسة كل من النوري (2000)، دراسة حمود(1995)، عبادة (1991)، الشيباني (2008)، دراسة العجمي (2005) (Tigano,et al,1991) (Goodman,1993) (Livingstone,1998) التي بحثت عن أهم معوقات تنمية الابداع في البيئة المدرسية. والتي حددتها دراسة النوري (2000) في عدم توافر بيئة تعليمية مثيرة مشوقة، وانخفاض المبادرة الذاتية، والتردد وضعف الدافعية الداخلية للإنجاز، وعدم الرغبة في الفحص والتجريب وتنمية الابداع في البيئة المدرسية (الشيباني،2008، ص214). وأيدتها النتيجة التي خلصت إليها دراسة حمود(1995) من أن تأكيد المتعلمين

كما أن عدم تأهيل المعلمين لكيفية تطبيق الإبداع في المدارس، وعدم توفر الامكانات المادية لهذه النشطات بالمدارس، وعدم توفير الامكانات المعنوية من تشجيع وحوافز مادية أو رمزية للمعلمين المتميزين (Tigano, et al,1991).وضغط الوقت ومشكلات الجدول المدرسي مما بعطل مناقشة جميع ما يطرحه التلاميذ من أسئلة، ميل المعلم إلى إخبار التلاميذ بالحل الجاهز اختصارا للوقت بالإضافة قلة الامكانات المادية وسوء العلاقة بين المعلمين والادارة والمعلمين أنفسهم10 والإدارة المدرسية على الامتحانات ودرجة التحصيل فيها على حساب الاهتمام بتنمية ميول الطلاب وقدراتهم الابداعية(الشيباني،2008، ص213).فيما حددتها دراسة عبادة (1991) في (2005، ص103-104) في عدم تمكن المعلم من المادة التعليمية، وعدم تعوده على روح الإبداع والبحث والتنقيب، كثرة الأعباء التدريسية، والتدريس في مجالات بعيدة عن تخصصاتهم، والمزاجية والعصبية في التدريس، وقلة الوسائل التعليمية واستخدام أسلوب الشرح والتلقين في التدريس، إضافة إلى طول المناهج وازدحامها بالمعلومات التي تواكب العصر الحديث، والاهتمام بالجوانب النظرية والبعد عن الجوانب التطبيقية العملية، واستخدام الأساليب التقليدية في التقويم، نظام التعليم القائم على الحفظ والتذكر والحصول على المجاميع المرتفعة، وإهمال الإدارة لجوانب الأنشطة المنهجية واللامنهجية للتلاميذ. (Goodman,1993) وإلزام المعلم بمنهج دراسي محدد يجب الانتهاء منه في فترة زمنية محددة ،

والتقيد بنموذج التعلم المباشر وإغفال نماذج التعلم القائمة على حل المشكلات والتعلم التعاوني والتعلم من أجل التفكير (العجمي، 2005، ص117) كلها عوامل تحد من نمو القدرات الابداعية

ومتطلبات العصر الحديث تجعل تعليم التفكير بشكل عام، والإبداع بشكل خاص ضرورة من الضروريات التي يجب أن يراعيها المنهج المدرسي، إذ لابد من إعادة النظر في المناهج والأنشطة التعليمية المطبقة حاليا من أجل زيادة فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلاب من خلال التركيز على القدرات العقلية العليا في التفكير والسلوك بعيدا عن الحفظ والاستظهار وتقديم المعلومات وكأنها مسلمات ثابتة. وتغيير صور الامتحانات من أسئلة تقيس التذكر إلى أسئلة تحتاج من الطالب إجابة مفتوحة تثير التفكير وتحترم عقلية المتعلم. وهذا ما أكدته دراسة كل من: الشيباني (2008،ص227) ودراسة الدريني (1991) ودراسة ليفنجستون (Livingstone,1998) نقلا عن(العجمي،2005، ص105) توصلت إلى أن المناخ المناسب والمشجع والخالي من التوتر والضغوطات وتحسين ظروف العمل تؤدي إلى الرضا الوظيفي وزيادة الأداء الإبداعي.

فالقدرات الإبداعية موجودة عند كل الأفراد بنسب متفاوتة، وهي بحاجة لإيقاظ والتدريب لكي تتوقد كما أن النمطية في أساليب توقف وتعيق تلك القدرات ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الانتاج المتنوع والجديد والذي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعاتنا في القرن الحدي والعشرين (الزيود،2008،ص250).

2-2-3-مناقشة النتائج الفرضية المتعلقة بالمقارنات البعدية للمجموعتين التجريبيتين والضابطتين (ماستر2 وماستر1) والتي كانت فرضياتها:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياسات البعدية في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر2 في المجموعة التجريبية والضابطة.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياسات البعدية في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر1 في المجموعة التجريبية والضابطة.

تشير نتائج الدراسة الحالية تحقق الفرضيتين القائلتين: بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب (ماستر2 وماستر1) في المجموعتين التجريبيتين والضابطتين.

وبالرجوع لنتائج الدراسة المبينة في الجدولين رقم(40) و(46) نلاحظ أنها أظهرت تحسنا واضحا (كبير) في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب للمجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1) حيث بينت المتوسطات في (التفكير الإبداعي ككل) عن وجود فروق في متوسط الأداء البعدي بين المجموعتين التجريبيتين و

الضابطتين بفارق في المتوسط قدره(279.33) لطلبة المجموعة العينة الأولى (ماستر2)، وفارق قدره (214.87) لطلبة العينة الثانية(ماستر1)

كما يظهر الجدولين رقم (40) (46) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي وقدراته لطلاب(ماستر2 وماستر1) في القياس البعدي للمجموعتين التجريبيتين والضابطتين. حيث بلغت قيمة T في التفكير الإبداعي ككل للعينتين ماستر2 وماستر1 على التوالي (9.28، 8.49) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

كما جاءت الفروق دالة إحصائيا عند (α=0.01) في نتائج القياس البعدي بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين ماستر2 وماستر1 في مهارة الطلاقة ,المرونة والأصالة في الاختبار البعدي، حيث بلغت قيمة Tعلى التوالي (6.94، 6.15 و9.59) و(5.79، 6.16، 10.47) وهذه الفروق بين متوسطات طلاب المجموعتين التجريبيتين (ماستر2 و ماستر1) ومتوسطات طلاب المجموعتين الضابطتين (ماستر2 و ماستر1) متوقعة نتيجة لعدم مشاركة هذه الأخيرة في التجربة فقد تم الإشارة الى ذلك مسبقا فحضور برامج اثرائية يؤدي إلى أداء أفضل في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي

تبين لنا من خلال نتائج البحث السابقة تفوق مجموعتي البحث التجريبيتين (ماستر2 و ماستر1) في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة ،الطلاقة، المرونة) على المجموعتين الضابطتين ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي وقدراته والذي كان أثره كبيرا في تنمية التفكير الإبداعي وقدراته لطلاب المجموعة التجريبية ماستر2 حيث تشير نتائج قوة حجم الأثر أن قيمة (η^2) قدرت ب(0.80) وهي تدل على درجة تأثير كبيرة للبرنامج وفق المعيار المحدد في الدراسة أما بالنسبة لمجموعة التجريبية ماستر1 فقد بلغت قيمة (η^2) (0.62) وهي قيمة تعبر عن درجة تأثير متوسطة ترجع للمدة الزمنية التي طبق فيها البرنامج والتي كانت قصيرة نسبيا مقارنة بعينة الماستر2 والتي لم تتح فرص كافية لتنمية هذه القدرات بشكل كبير، ورغم هذه النتيجة إلا أنها تبقي ذات أهمية ومؤشر على نمو القدرات الإبداعية بشكل كبير إذا زادت مدة التدريب .وتعزى هذه النتائج إلى طبيعة البرنامج وما يتصف به من ثراء وتنوع في الاستراتيجيات التعليمية والأدوات التفكيرية المشتقة من عدة برامج عالمية (كورت1 ، تريز، سكامبر) ثبتت فعاليتها في تنمية الإبداع ساعدت وبشكل كبير في تطوير مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة حيث أنه علمهم وأكسبهم أدوات تفكير(الحفز الذهني، الربط، ماذا يحدث لو) ظهرت من خلال أدائهم على اختبار تورانس. ساعدتهم على اعتماد عدد من الخيارات المختلفة بحثا عن بدائل لحلول متنوعة غير مألوفة في مواجهة مواقف ومشكلات تستثير تفكيرهم ما زاد في مهارة المرونة لديهم، وزادت قدرتهم على توليد الأفكار

الإبداعية بإنشائهم علاقات جديدة بين المفاهيم والمواضيع المتدرب عليها وتعديلها وتكييفها حسب الموقف بفضل تعزيز الاستجابات والآراء الغريبة والتشجيع على طرح أفكارهم مهما كانت سخيفة في نظرهم الأمر الذي طور مهارة الطلاقة لدى الطلاب

كما أوجد البرنامج فضاءً خصباً لإعادة إحياء الخيال لدى هؤلاء الطلبة بفضل بعض الأدوات والاستراتيجيات التي أتاحت الفرصة للانتقال بتصور الطلبة من مواقف متخيلة غير واقعية إلى مواقف ظاهرة ومألوفة فهو بذلك يحررهم من قيود التفكير العمودي النمطي إلى التفكير الجانبي الإبداعي، حيث وفر لديهم درجة عالية من المرونة في التنويع، والتلقائية في توليد الأفكار، وزادت قدرتهم على التخيل الأمر الذي ساهم في الوصول لنتاجات تميزت بالجدة والأصالة." فالإبداع هو خيال، وحتى يكون الفرد متخيلا يجب أن يتضمن أصالة واسعة فهو ينتقل عما هو عليه في الواقع إلى جديد وأصيل ومثل ذلك يعدّ من مكونات التفكير الإبداعي" (ترفنجر وناساب،2006) في(حمودة،2012،ص39) وهذه الفروق في المرونة والطلاقة الأصالة كانت ذات دلالة إحصائية واضحة عند (α=0.01

وشاركت الدراسة نتيجتها هذه العديد من الدراسات العربية والأجنبية والتي توصلت بدورها إلى أهمية استخدام برامج التدريب على التفكير في تنمية الإبداع، مثل **السرور** (1996)، ثائر حسين (1995)، الخطيب (1995)، شبيب (2000)، مطر (2000)، العبدالات (2000)،عمور (2005)، طراد (2012)، (حمودة،2012)، درويش (1973)، سلامة (1995)، الخطاب (1994)، الحموي (1996) ، خصاونة (1997)، مقدادي (2000)، السمير (2003) ،أبو جادو (2003)، جورانة(2004)، الفريحات(2004) السلخي (2004)، الشبيلات (2005)، الشنيقات (2005)، الدبابنة (2007)، الصمادي (2008)، السويدان (2008)، الطراونة (2010)، الخياط والخوالدة (2010)، العبد (2011) ، الأهدل (2006)، المحرزي(1998) ، لوري(2005) ودراسة (Sherief،1978)(Cole,1980) (Collado,1992)، (Hang,2003) (Rodd,1997) (Cotton،1991) (Edwards, & Baldauf,1987) (Burke,1985) ,1987) (Johson,1974) (Richard and Franklin,1977) (Erickon ,1995) (Procter,2001) (Lee,2004) (Sylvia,1996) (Albano & Charles ,1985) (Young,1989) 1989) (Torrance

كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات كثيرة أجريت في هذا المجال استخدم فيها مهارات الجزء الأول من الكورت (توسيع مجال الإدراك) كدراسة (John, Baldauf,1987) (Edwards,Baldauf,1987) (Burke,1985) دراسة حسين النجار (1994).والتي أشارت إلى أن هناك أثر واضح للتدريب على هذه المهارات في تنمية التفكير الإبداعي. وقدراته المتمثلة في الطلاقة والمرونة والاصالة

وقد يكون مردود هذه النتائج الايجابية أيضا إلى طبيعة البرنامج التدريبي، وارتكاز محتواه وأنشطته المختلفة على القدرات الإبداعية المستهدفة في التدريب، إذ يعتمد على النشاطات الحرة الموجهة توجيها غير مباشر لتستثير تفكيرهم وتحفزهم على الإبداع واستعمال الخيال والجرأة في طرح الأفكار الغريبة، وتشجعهم على التفكير العميق والحر والمنطلق وخلق أفكار جديدة والتعبير عنها بحرية أمام زملائهم مما جعلهم مفكرين قادرين على الإبداع.

فالبرنامج المقترح يبتعد عن البرامج التقليدية المتبعة عادة في التعليم من حيث مكوناته وطريقة تعليمه وتنوع أنشطته الإبداعية ووفرته على استراتيجيات تعليمية أثبتت العديد من الدراسات أهمية استخدامها في تنمية الإبداع كدراسة سيد أحمد 1985، مراوش1990، درويش1983 مرجع (السرور،1996،ص96)

فتوظيف لاستراتيجيات الحفز الذهني والعصف الذهني وتألف الأشتات، والتعلم التعاوني... من الأساليب الحديثة المتبعة لتطوير التفكير الإبداعي حيث تمتاز بالقدرة على إيصال هدف الدرس وفكرته إلى الطلبة بصورة مبسطة ومشوقة وتعطي الحرية للطالب في التفكير وطرح أفكاره وآرائه دون قيود ودون حرج، مما يدفع الطالب ويولد لديه الرغبة في التفكير المعمق والواسع في الأشياء والأسئلة التي تطرح لخلق وإنتاج أفكار إبداعية جديدة في الموضوعات التي تناولتها نشاطات البرنامج. كذلك ساعد البرنامج الطلبة على تطوير طريقة التفكير لديهم وتنظيم سلسلة أفكارهم وعرضها بشكل منظم، مما ساعد على تفجير القدرة على الإنتاج الإبداعي لديهم.

إضافة إلى أن هذه استراتيجيات تتفق مع مبادئ التربية الحديثة في التعليم والتعلم كاحترام شخصية المتعلم وحاجاته وميوله بحيث تدفعه الى المشاركة الايجابية والفعالةَ في العملية التربوية، وتعوده على البحث والتقصي فقد دعمت هذه الدراسة بعض الدراسات التي كشفت عن فعالية هذه الاستراتيجيات في تنمية التفكير الإبداعي كدراسة (Stein 1975) (Burns،1983) (lowery،1987 joyc) (Bayer،1988)، (Unilever،1998) (Caroline،2000) (Bayard،2008)، ودراسة المساعيد(2005)، وبابية (2009) ، السلخي (2004)، واسليم (2003)، والرواشدة والقضاة (2003)، والسمير(2003)، والقضاة (1996)، والقاعود وجورانة (1996)، والحمادي (1994) لأثرها الايجابي في تنمية الابداع فهي تساعد الطلبة على تطوير ردود مبدعة وايجاد حلول للمشكلات؛ لأنها تنتج أكبر قدر الأفكار المجردة

كما إن برنامج المقترح لتعليم التفكير جعل الطلبة محور العملية التعليمية ومنحهم الحرية في التعبير عن آرائهم من غير وجل او خوف او تردد وساعد في إكساب الطلبة المعرفة المتمكنة والمشاركة الفاعلة في قاعة التدريب، وخلق اتجاهات ايجابية ورغبة شديدة نحو متابعة النشاط والحرص على حضور الجلسات

التدريبية للبرنامج حتى نهايته. مما انعكس ذلك ايجابيا على تحصيلهم في الاختبارات البعدية على مقياس التفكير الإبداعي.

وربما يكون أحد العوامل ذات العلاقة بالنتائج التي توصلت لها الدراسة يرتبط بالأجواء النفسية الدافئة التي سادت الجلسات التدريبية وتوفير الحرية الكاملة للتفكير والتعبير عن الرأي، واحترام أراء الأخرين وأفكارهم، وانفتاح على الخبرات الجديدة، وعدم النقد الاجتماعي، الأمر الذي عمل على تطوير وتعزيز الثقة بالنفس لدى المشاركين في البرنامج وهيأ لهم الفرصة لإطلاق العنان لخيالهم لتقديم أفضل ما لديهم، وأسهم باندماج الطلبة في الأنشطة التدريبية، وكانت مشاركتهم فعالة في مناقشة المشكلات وتطوير الحلول، كما نقلوا هذه المهارات خارج الحصص التدريبية ، حيث عبر الطلبة عن التغير الملحوظ في طريقة معالجتهم لمختلف المواقف الحياتية بتطبيقهم لهذه المهارات في حياتهم اليومية.

كما عبر كثير من المهتمين بموضوع الابداع عن دور الدافعية الداخلية في استثارة موضوع معين، وتوفير الطاقة اللازمة للاستمرار في هذا الموضوع، وعن أهمية المثابرة في الوصول إلى النتاجات الإبداعية وفي هذا الصدد يقول ديبونو (1982) إن بإمكان الجميع تحسين إبداعهم إذا ما استطاعوا تعلم القفز بخيالهم بأسلوب مبتكر وفعال، وتحسين الإبداع ليس حكراً على المتفوقين، فمصممو ومعدو برامج تعليم التفكير ليسوا بالضرورة أفضل المفكرين، فالإبداع هو مسألة دافعية والتزام بالتفكير كمهارة آلية و يتم التوصل من خلالها إلى أشياء جديدة وقيمة، إذاً فجزء مهم من الإبداعية يرجع فضله لطريقة التفكير.(الأحمدي، د ت). فالقدرات الإبداعية موجودة عند كل الأفراد بنسب متفاوتة، وهي بحاجة لإيقاظ والتدريب لكي تتوقد (الزيود،2008، ص250).

3- مناقشة نتائج الهدف الثاني

3-1- مناقشة نتائج الفرضية المتعلقة الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين الضابطتين والمجموعتين التجريبيتين ماستر1و ماستر2

3-1-1- مناقشة نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين الضابطتين ماستر1 و ماستر2 والتي كانت فرضيتها

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر2 والماستر1 في المجموعتين الضابطتين.

كشفت نتائج الدراسة الحاليةٍ بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب المجموعتين الضابطتين (ماستر2 وماستر1) .

فبالرجوع لنتائج الدراسة المبينة في الجدول رقم(47) نلاحظ أن الفارق في متوسط الأداء في القياس البعدي في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بين المجموعتين الضابطتين (ماستر2 وماستر1) قدر بـ:. (74.45) كما قدر الفارق في متوسطات الأداء في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) على التوالي بـ (36.78، 38.76، 3.49) وهي فروق راجعة لتفاوت في حجم المجموعتين

كما يظهر الجدول رقم (48) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.01) بين متوسط درجات الكلية للمجموعتين الضابطتين (ماستر2 وماستر1) في القياس البعدي في التفكير الإبداعي حيث بلغت قيمة T (4.04) لصلح طلبة الماستر2

وكذا كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند (α=0.05) في مهارة الطلاقة ,المرونة في الاختبار البعدي لصلح طلبة المجموعة الضابطة ماستر2، حيث بلغت قيمTعلى التوالي(5,37، 5.97).

كما كشفت عن عدم وجود فروق في مهارة الأصالة حيث بلغت قيمة T (-,480) وهي غير دالة عند مستوى (α=0.05)

ويمكن إرجاع هذه الفروق بالدرجة الأولى للتفاوت في حجم العينتين، فحجم مجموعة الضابطة ماستر1 (22) طالب وهو تقريبا ضعف مجموعة الماستر2 البالغة (12) طالب وطالبة ، خاصة وأن هذه الفروق كانت دالة في مهارة الطلاقة والمرونة ولم تكن دالة في مهارة الأصالة ويمكن تفسير ذلك لطبيعة مهارة الطلاقة التي هي في طبيعتها مهارة استدعاء للمعلومات من الذاكرة ، تهتم بعدد الاستجابات بغض النظر عن نوعيتها كما أن طبيعة المقاييس المدرسة بقسم علم النفس وبكلية العلوم الانسانية والاجتماعية ككل تعتمد على كم

المعلومات النظرية وارتكاز منهاجها على الحفظ والتذكر خاصة في ظل نظام (ل د م) وازدحامه بالمعلومات والمعارف متجلية في عدد المقاييس المتتالية في فترة زمنية محددة، فتحت ميدان للصراع تتسابق فيه أطراف العملية التعليمية وهيئاتها مع الزمن بين إدارة همها الوحيد تغطية البرنامج واعتمادها على الامتحانات ودرجة التحصيل كمعيار وحيد النجاح والانتقال للمستويات الأعلى، وأستاذ ملزم بالانتهاء من المنهاج في الآجال المحددة، وطالب همة النجاح بحفظ واستظهار ما تعلمه للامتحان بغرض الحصول على درجات تؤهله للانتقال كل هذا على حساب الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا للطلاب وقدراتهم الابداعية

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Tigano,et al,1991) (Goodman,1993) (Livingstone,1998) المساعيد (2005) السرور(1996) والشيباني (2008). عبادة (1991) النوري(2000)، دراسة حمود(1995)، العجمي (2005).

كما أن الظروف التي أحاطت بطلبة ماستر2 وماستر1 أثناء فترة التجريب قد تكون غير متشابهة حيث اكتسبوا خبرات بنسب متفاوتة ذلك أن طلبة الماستر2 وبحكم التفاوت في السنة الدراسية يمكن القول أن هذا أكسبهم كم معرفي وخبرات تفوق نوعا ما مستوى خبرات طلبة الماستر1 من حيث عدد المقاييس المدروسة والنشاطات المقدمة والشي الأهم أن الفترة تطبيق البرنامج التدريبي وقياساته تزامنت مع فترة إعداد طلبة الماستر2 لمذكرات التخرج وهذا بحد ذاته خلق وضعية مشكلة بالنسبة للطلبة زادت من قراءاتهم واطلاعهم على المعارف المرتبطة بمجال دراساتهم ودفعتهم للتفكير بعمق في تقصى الحقائق والمفاهيم موضوع البحث إضافة إلى التأطير والتوجيه المنهجي الذي حظي به طلبة الماستر 2 من المشرف والذي ساهم في تصحيح من مسار تفكيرهم وتوجيههم للتنويع في مصادر معلوماتهم وتنظيم خبراتهم وتوظيف العمليات الذهنية المختلفة ومن تحليل وتركيب وتقويم لمعالجة فرضياتهم، ما اتاح الفرصة امام الطلبة للتفكير ودفعهم وشجعتهم على توليد افكار متنوعة الأمر الذي أحدث فروق بين المجموعتين في مهارة الطلاقة والمرونة لصالح مجموعة الماستر2.

وهذا هو الأساس أو المبدأ التي تقوم عليه فلسفة البرنامج المعدة لتنمية مهارات التفكير فهي تهدف بالدرجة الأولى إلى تهيئة الفرص والمواقف المثيرة للتفكير وخلق مناخ يدفع بالإبداع إلى أقصى طاقاته. "فبرنامج التدريب على التفكير ومهاراته في مختلف المستويات هي في الغالب برنامج عامة تضعنا في وضعيات غير طبيعية (مصطنعة) بهدف خلق عادات جديدة وطرائق جديدة لتوجيه الانتباه" (دي بونو، 1989، ص33).فقد نظر ديبونو(1994) للتفكير على أنه مهارة ذهنية يمكن ،أن تتحسن بالتدريب والمدارس والتعلم ويتم ذلك بإعداد مواقف وتنظيم الخبرات المناسبة بحيث تكسب الفرد المتعلم المعارف والمعلومات التي تتفاعل في ذاته وتقوده إلى البحث عن بالمعلومات أخرى أبعد وأعمق مولدا منها معرفة جديدة.(العتوم،2009، ص44)

وهذا ما أكده كل من(De Bone 1976) (Moore McCann & McCann;1985) (Sternberg1981) (Raths et al,1986) (Nikerson,Perkins & Smith,1985) (Pascarella,1984)(العتوم،2009،ص43)(جروان،1999،ص82)(كوستا،1989)(السرور،2005،ص17)(عدس،2000، ص39)(لوري،2006،ص،82) (القطامي، 2000، ص24). فتنمية الإبداع ليس بالأمر المستحيل، بل في الامكان تحقيقه وجعله حقيقة وواقعا ملموسا لدى طلبة الجامعة، فقط اذا ما وفرنا المناخ الملائم لإذكاء دافعية الطلاب نحو مهارات التفكير والإبداع

كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة الأصالة حيث عكست النتائج ضعف قدرات طلاب المجموعتين الضابطتين على ايجاد استجابات متفردة وجديدة، وغير شائعة على مقياس تورانس والذي يمكن أن يفسر على أنه دلالة لعدم وجود فروق حقيقية بين متوسط أداء للمجموعتين الضابطتين في الاختبارات البعدية في التفكير الإبداعي، ذلك أن مهارة الأصالة هي جوهر الإبداع والإبداع يتحدد في ضوء القدرة على الانتاج الجديد، الأصيل، المتفرد، وغير مسبوق وما كان من فروق في القدرة الكلية للتفكير الإبداعي أحدثته الفروق في مهارة الطلاقة والمرونة والتي كانت لصلح المجموعة الضابطة ماستر2

3-1-2- مناقشة نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين ماستر1 وماستر2.والتي كانت فرضيتها

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبار التفكير الإبداعي وقدراته لدى طلاب الماستر2 والماستر1 في المجموعتين التجريبيتين.

فبالرجوع لنتائج الدراسة المبينة في الجدول رقم(49) نلاحظ أن الفارق في متوسط الأداء في القياس البعدي في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بين المجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1) قدر بـ(125.79) كما قدر الفارق في متوسطات الأداء في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) على التوالي بـ (49.95، 42.71، 39.66) وهي فروق راجعة للتفاوت في مدة التدريب.

وقد كشفت نتائج الجدول (50) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسط درجات الاختبارات البعدية على الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وعلى مهارة الطلاقة لطلاب المجموعتين التجريبيتين ماستر1 وماستر2. إذ قدرت قيمT لها على التوالي بـ (4,22، 3,96)

وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.05) بين متوسط درجات الاختبارات البعدية في القدرة المرونة والأصالة لطلاب المجموعتين التجريبيتين ماستر1 وماستر2. والتي بلغت قيم T لها على التوالي (3.84، 2.32).

وقد عبرت هذه النتائج عن وجود تباين في الأداء البعدي للمجموعتين التجريبيتين (ماستر2 وماستر1).على اختبار تورانس لصالح طلبة المجموعة التجريبية ماستر2 ، والذي يمكن إرجاعه على أنه ناتج عن التفاوت في مدة التدريب(مدة التجربة) بين لمجموعتين التجريبيتين والتي كانت أطول بالنسبة لمجموعة ماستر 2 مقارنة مع مجموعة الماستر1 وما أتاحه هذا الفارق الزمني من فرص أكبر لاكتساب مهارات مختلفة وأدوات تفكير متنوعة تدرب خلالها طلبة هذه المجموعة على توظيف عدد من الاستراتيجيات المحفزة على الإبداع في معالجة عدد كبير ومتنوع من الأنشطة التدريبية التي تضمنها البرنامج والتي صيغت أغلبيتها في شكل المواقف والمشكلات وقضايا مستمدة من حياة الطالب الجامعية والاجتماعية وحتى تطلعاته المستقبلية التي تثير الاهتمام وتدفعهم على التفكير والتساؤل فيما بينهم وتبعث فيهم روح المنافسة والمبادرة، مما جعلهم أكثر حيوية ونشاطا ودافعية لتحسين مهاراتهم الإبداعية وصولا إلى الأداء الإبداعي المتنوع والمختلف، متحدين بذلك قدراتهم للوصول في أقل وقت ممكن إلى عدد كبير ومتنوع من الحلول لهذه القضايا والمشكلات المرتبطة بجوانب حياتهم اليومية المختلفة(التعليمية، المهنية، الاجتماعية... وغيرها) الأمر الذين حفز الطلاب على المناقشة المستفيضة والمنظمة لهذه المواقف بتوظيف مهارات معالجة المعلومات (توسيع الخيال، البدائل ،تحسين الانتاج، القوانين النتائج، الأهداف الأولويات، القرارات، رأي الأخرين...وغيرها) ما ساهم في استثارة مهاراتهم الإبداعية ، ومكنهم من تحسس الجوانب المختلفة لهذه الموضوعات وعدم الاكتفاء بطرح الأفكار العادية وعزز لديهم الرغبة في التعامل مع المواقف والأنشطة التدريبة عن طريق تأملها وتقليبها ذهنيا وتفحصها من أبعادها مختلفة للخروج من الاسلوب التفكير التقليدي إلى تفكير منطلق مبدع متخطين بذلك حدود المنطق مستخدمين وبشكل أوسع قدرتهم على التخيل

فقد اعتبر كل من (De Bone 1976) Guilford(1959) Torrance (1963) أن الإبداع عملية تحسس للمشكلات واكتشاف جوانب الضعف، والنقص فيها، وصياغة فرضيات وارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة والبحث عن حلول، وتعديل للفرضيات،وإعادة فحصها، والتوصل إلى إنتاج جديد وأصيل.

واتضحت هذه الفكرة في المواقف والأنشطة التي تدرب عليه الطلبة طيلة فترة تطبيق البرنامج ، حيث عملوا على إبراز جوانب التناقض فيها عن طريق اجراء مناقشات مستفيضة حولها من خلال مجموعات العمل التعاوني لتوليد الأفكار والحلول الإبداعية التي ترتبط بالموقف أو النشاط التدريبي. ربما ساهم ذلك في جعلهم أكثر انتباها وتركيزا في مواقف التدريب. وهذا يؤكد أن الإبداع قدرة تنمو بالتدريب والممارسة وكلما زادت مدة التدريب زاد مستوى الاتقان فيها. وتتفق هذه النتيجة هذه مع ما أشار اليه (Guilford,1956) (Sternberg, (Moore McCann & McCann,1985) (De Bone 1976) (,Torrance,1963) (جروان،1999) (Raths et al,1986) ((Nikerson,Perkins & Smith,1985) 1981)

(كوستا،1989) (السرور،2005) (عدس،2000) (لوري،2006) (الطيطي،2001) (العتوم،2009) (القطامي، 2000).

كما يمكن ارجاع هذه النتائج في تباين الأداء بين المجموعتين إلى الحرية والتلقائية التي طبعت الجلسات التدريبية في التعامل مع مختلف المواقف حيث لاحظت الباحثة أن طلبة الماستر2 كانوا أكثر عفوية في طرح الأفكار الغريبة التي تخطر عل اذهانهم دون تردد أو قيود معينة ربما لقدرتهم من تجاوز القيود التي تفرضها التفكير في حيث طبيعة وحدود العلاقة بين طالب/استاذ بالإضافة إلى الألفة و التعود على الباحثة، ما أتاح لهم فرصة لتفتح طاقاتهم الإبداعية مقارنة بطلبة الماستر1 التي تدرسهم الباحثة بالتوازي مع فترة التدريب ، كانوا يخجلون من طرح يتعاملون بتردد وتحفظ مع الأفكار الغريبة والخيالية ،وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Thomas,1981) التي أكدت أن أهمية توفير البيئة الديموقراطية المشبعة بالصداقة وعلاقات المحبة والحرية والألفة في إثارة الدافعية للتخيل والتصور ومساهمتها في تفتح الامكانات الإبداعية (العجمي،2005، 101ص). بالإضافة إلى احتمالية تأثير التأطير المنهجي في إعداد مذكرات التخرج الذي رافق طلبة الماستر2 طيلة السداسي الثاني والذى تزامن مع فترة تطبيق البرنامج التدريبي الحالي

3-1-3 مناقشة نتائج الفروق في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين ماستر1 وماستر2. تحليل التباين

أظهرت نتائج تحليل التباين جدول رقم (51) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية (α=0.01) في متوسط درجات الاختبارات البعدية بين المجموعتين التجريبيتين و المجموعتين الضابطتين لطلاب الماستر2 والماستر1 لصالح المجموعتين التجريبيتين (الماستر2 والماستر1) على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإبداعي وعلى جميع أبعاده الفرعية(الطلاقة ,المرونة و الأصالة) حيث بلغت قيم ف على التوالي(31.22، 30.64 ،66.84، 54.00) و كلها قيم دالة عند (α=0.01)

ويتضح من الشكل رقم () ارتفاع نتائج أفراد المجموعتين التجريبيتين (الماستر2، الماستر1) مقابل نتائج المجموعتين الضابطتين (الماستر2، الماستر1) في اختبارات التفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، الطلاقة، المرونة)، وهذا يؤكّد أنّ أداء المجموعتين التجريبيتين كان أفضل من أداء المجموعتين الضابطتين

وهذه الفروق بين متوسطات لطلاب المجموعتين التجريبيتين الضابطتين متوقعة وذلك نتيجة مشاركة طلاب المجموعتين التجريبيتين في برنامج لتعليم التفكير، فقد بينت الادبيات التي جمعها وحللها كل من ترفنجر وكلاهن وفوهن(Treffinger, Callahan and Vaughan,1991) بان الطلبة الذين يحضرون برامج اثرائية يحصلون على درجات أفضل في الاختبارات البعدية مقارنة بدرجاتهم في الاختبارات القبلية.

وتأتي هذه النتائج الدالة على التحسن والزيادة في مهارات طلبة المجموعتين التجريبيتين (الماستر2 والماستر1) في التفكير الإبداعي وقدراته(الأصالة، الطلاقة، المرونة)، بوصفها نتيجة لفاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية وتطوير القدرات الإبداعية لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين

فمحتوى البرنامج التدريبي المقترح وما تضمنه من استراتيجيات تعليمية و أنشطة تدريبية أضاف رصيدا معرفيا نوعيا لطلبة المجموعات التجريبية لمعالجة مختلف المواقف، وأثرى ببنية التفكير لديهم بمجموعة من الأدوات التفكير التي فجرت طاقاتهم الإبداعية وعملت على أكسبهم عدد من المسارات المتنوعة في التعامل مع مختلف المواقف وحسن من قدرة المرونة لديهم، وزاد من قدرتهم على أنتاج أفكار جديدة وأصيلة في تعاملهم مع مختلف المواقف والأنشطة التي تستثير تفكيرهم وهذا دلالة على أن البرنامج المقترح أحدث تطور حقيقي في مستوى التفكير الإبداعي لطلبة المجموعتين التجريبيتين(الماستر2، الماستر1) وبأفضلية لصالح مجموعة الماستر2

كما تعزي هذه النتائج لتعرض الطلبة المشاركين في التجربة لأنشطة تتضمن مواقف وأحداث مستمدة من الحياة الواقعية للطالب الجامعي تثير الخيال لديهم و استثارة تفكيرهم من خلال مشكلات واقعية زادت الدافعية لإيجاد حلول للمواقف الغامضة نمت حب الاستطلاع لديهم والرغبة في التساؤل والقدرة على تحمل الغموض وتطوير افكار غير مألوفة من افكار مألوفة وغيرها من الصفات والخصائص المثابرة والتقصي تنمي القدرات الإبداعية للطلبة. هذا وقد أكد اوسبورن (Osborn, 2006) أنه يمكن تدريب الخيال الإبداعي والقدرات الإبداعية للأفراد من خلال التدريب المنظم .وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة شو(Shaw,1982) ودراسة جونزاليس وكمبوس(Gonzaies & Campos,1997) التي أكدت وجود علاقة قوية بين القدرات التخيلية و القدرات الإبداعية

كما وفرت الاستراتيجيات التعليمية –التعلمية المتنوعة التي وظفت في البرنامج التدريبي قاعدة أساسية في تنمية الإبداع للطلبة كاستراتيجية تآلف الأشتات التي نمت قدرة الطلاب على الخيال والربط بين عناصر متباعدة للتوليف بين المعلومات والأفكار للوصول إلى أفكار جديدة، وتنظيم عناصر الموقف لاكتشاف علاقات وحلول جديدة لها، والاستعانة بالنماذج التي تساعده على التخيل، وتصور العلاقات بين الأشياء والظواهر تختلف عما يفكر فيه زملاؤه، وأسلوب العصف الذهني الذي استثار قدرتهم على توليد العديد من الأفكار الجديدة والمتنوعة، وتقبل الأفكار غير مألوفة والاستفادة منها في المواقف الجديدة، وتقبل نقد زميله واحترامه لرأيه والاستماع له باهتمام وتغيير رأيه إذا جدت معلومات ومصادر جديدة مع استخدام جميع الحواس في عملية التعليم والتعلم واستعمال

أكثر من مرجع وممارسة الأنشطة المختلفة والمرتبطة بالموضوعات المتدرب عليها. والتعلم التعاوني الذي أتاح للطلبة فرصة العمل الجماعي بصورة مرنة ضمن مجموعات غير متجانسة والتفاعل مع بعضهم البعض في حماس كبير سعيا لنجاحها وأتاحت لهم فرصة المناقشة والتعبير عن رأيهم وتطوعهم بالشرح لزملائهم وتنظيم العمل بينهم، وزيادة قدرتهم على صياغة أفكارهم في عبارات واضحة والتريث في إصدار الأحكام ورفع مستوى الفهم لدى المجموعة ككل لمحاولة الوصول لأفضل الحلول و تنمية مهاراتهم مما أوجد لديهم فكرة تعدد البدائل وبالتالي رؤية الموضوعات المطروحة من زوايا مختلفة .إضافة إلى مبادرتهم الذاتية في اقتراح أنشطة اثرائية تنمي مهارات التفكير المتدرب عليها

هذا وطبعت الجلسات التدريبية أجواء نفسية مريحة عمل خلالها طلبة المجموعتين التجريبيتين بكل حرية وتلقائية في عرض افكارهم الغريبة والخيالية من دون تردد ولا خجل الأمر الذي عزز طرح الأفكار الجديدة غير مألوفة وساهم في نمو مهارة الأصالة لديهم واتفقت نتائج هذه الدراسة دراسة (السرور،1996) (شبيب،2001)

كما وقد أظهرت نتائج تحليل التباين عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط درجات الاختبار البعدي المجموعتين التجريبيتين (الماستر2 والماستر1) لصالح المجموعة التجريبية ماستر2)،كما يتضح أيضا من الشكل رقم () أن أداء مجموعة التجريبية الماستر2 كان أفضل من أداء مجموعة التجريبية الماستر1 يعزى لتفاوت في مدة التدريب التي كانت أطول بالنسبة لطلبة الماستر2 تدرب خلالها الطلبة على استخدام أدوات تفكير متعددة في انجاز مختلف الانشطة التدريبية التي أثارت لديهم حب المعرفة والاستزادة منها، مما ولد لديهم دافعية البحث عن حلول جديدة ومتنوعة لمختلف المواقف والقضايا ما مكنهم من تبنى أنماط تفكير حديثة تجسدت في المهارات التي درب البرنامج التدريبي عليها وهذه النتيجة تتفق مع دراسة نوفل(2004) التي توصلت أن برامج التعليم المستندة إلى نظرية الابداع تنمي الدافعية العقلية لدي طلبة الجامعة و تخلق لديهم العزيمة والاصرار على الانجاز والابداع

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط درجات الاختبار البعدي المجموعتين الضابطتين الدرجة الكلية والطلاقة والمرونة (الماستر2 والماستر1) لصالح المجموعة الضابطة ماستر،2 كما يتضح أيضا من الشكل رقم () أن أداء مجموعة الماستر2ضابطة كان أفضل من أداء مجموعة الماستر1ضابطة يعزى لتفاوت في المستوى الدراسي وما احده من تطور في أساليب التفكير لدى طلبة ماستر2 نتيجة تأثير المواد المنهجية الأخرى التي يدرسها طلبة ماستر 2 والتي تتزامن مع تطبيق البرنامج وقد يعزو الباحث ذلك لطبيعة المواد الدراسية في الكليات الانسانية والاجتماعية

والتي تعتمد على كم المعلومات النظرية (الحفظية) وهذا مرتبط بطبيعة مهارة الطلاقة التي هي بطبيعتها مهارة استدعاء للمعلومات من الذاكرة في حين لطبيعة المواد الدراسية في الكليات العلمية هي مواد تطبيقية تجريبية للوصول الى المعلومة

كما وقد أظهرت نتائج تحليل التباين عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى بين متوسط درجات الاختبار البعدي المجموعتين الضابطتين (الماستر2 والماستر1) في بعد الأصالة والتي تعد جوهر الابداع

وفيما يتعلق بأثار البرنامج في تنمية مهارات الإبداع(الأصالة، الطلاقة، المرونة). فقد بينت نتائج الدراسة اثار في نمو كل مهارة على حدى

4- الاستنتاج العام

تبين لنا من خلال نتائج البحث السابقة تفوق مجموعتي البحث التجريبيتين (ماستر2 وماستر1) في الاختبار البعدي للتفكير الابداعي وقدراته (الأصالة ،الطلاقة ، المرونة) على المجموعتين الضابطتين (ماستر2 وماستر1) والذي تعزوه الباحثة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتعليم التفكير وما يحتويه هذا البرنامج من استراتيجيات تعليمية متنوعة وأنشطة إثرائية إعادة احياء الخيال لدى الطلبة ساعدت وبشكل كبير في تطوير تنمية مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة. في المجموعة التجريبية.

فالبرنامج المقترح أوجد موقفا إثرائيا وتنمويا لعملية التفكير أكثر مما هو الحال في التدريس التقليدي الذي ينحصر فيه الحوار بين المعلم و الطالب، مما يقلل من فرص التحدث و الحوار و تقبل النقد والدفاع عن الرأي.

كما أتاحت المواقف التدريبية مساحة أكبر من الوقت للتفكير والنقاش و إبداء وجهات النظر، مما يعطي الطالب فرصة للتأمل و التدبر، ويذكر بروفاي Brophy (اللميع، العجمي، 2003، ص 66) أن التأمل يرتقي بتفكير الفرد و يجلب تأملات جديدة مما يساعد على تنمية التفكير الإبداعي. وعملت على زيادة دافعية الطالب نحو التعلم عكس التعلم التقليدي، فقد أكد (Lee, Christine and others,1997) أن الطلبة أثناء التعلم التقليدي يشغلون دون دافعية ما يؤثر سلبا على مهارة التفكير الإبداعي لديهم، ويعزي التربويون أسباب عدم الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة إلى نمط التعليم المتبع عادة في مدارسنا (الطرق التقليدية) المتوجه أساسا إلى الكشف عن الإجابات الصحيحة و لا يتحمل الاختلاف و المختلفين (دنن بركنز،1997،ص84) عن (اللميح،والعجمي،2003، ص66)

بالإضافة إلى اعتماد البرنامج على النشاطات الحرة الموجهة توجيها غير مباشر ذات النهاية المفتوحة. مثل تعبير الطالب والطالبة عن أفكارهم واستعمال خيالهم . شجعهم على طرح أفكار جديدة والتعبير عنها بحرية وتلقائية أمام زملائهم مما جعلهم قادرين على الإبداع .فقد أثبتت دراسة عبد الناصر فخرو (1998) أن النشاطات الموجهة تنمي مهارات التفكير العليا عند طلاب (اللميع، العجمي،2003،ص66) ويرى مورافيسيك (Moraveisk,1981) أنه يجب تنمية و تحسين القدرة الإبداعية من خلال تجنب الحشو الذهني و حفظ المعلومات و تحقيق الفهم من خلال حل المسائل ذات النهايات المفتوحة و البحث الدائم عن إيجاد طرق و أساليب تدريس تشجع على البحث والاستقصاء عند حل المسألة (طلبة،2004، ص255)

فالبرنامج المقترح يبتعد عن البرامج التقليدية للتفكير الإبداعي المتبعة عادة في التعليم من حيث مكونات البرنامج وطريقة تعليمه، واستعماله لاستراتيجيات الحفز الذهني والعصف الذهني وتألف الأشتات، والخيال

وهي من الأساليب الحديثة المتبعة لتطوير التفكير الإبداعي. حيث يمتاز بالقدرة على إيصال هدف الدرس أو النشاط التدريبي وفكرته إلى الطلبة بصورة مبسطة ومشوقة ويعطي الحرية للطالب في التفكير وطرح أفكاره وآرائه دون قيود ودون حرج. مما يدفع الطالب ويولد لديه الرغبة في التفكير المعمق والواسع في الأشياء والأسئلة التي تطرح لخلق وانتاج أفكار إبداعية جديدة في الموضوعات التي تناولتها نشاطات البرنامج . كذلك ساعد البرنامج الطلبة على تطوير طريقة التفكير لديهم وتنظيم سلسلة أفكارهم وعرضها بشكل منظم، مما ساعد على تفجير القدرة على الإنتاج الإبداعي لديهم.

كما إن برنامج المقترح لتعليم التفكير جعل الطلبة محور العملية التعليمية ومنحهم الحرية في التعبير عن آرائهم من غير وجل أو خوف او تردد وتشجيع الطلاب على التعبير عن الأفكار التي ترد إلى أذهانهم مهما كانت سخيفة أو غير مناسبة، والاطلاع على إبداعات وابتكارات العلماء مع عدم الإقلال من تقدير أفكارهم وساعد في إكساب الطلبة المعرفة المتمكنة والمشاركة الفاعلة في قاعة التدريب، وخلق اتجاهات إيجابية ورغبة شديدة نحو متابعة النشاط والحرص على حضور الجلسات التدريبية للبرنامج حتى نهايته . مما انعكس ذلك ايجابيا على أدائهم في الاختبارات البعدية على مقياس التفكير الإبداعي لتورانس.

ومن بين العوامل التي ربما ساهمت بالحصول على هذه النتائج تدريب الطلبة على موضوع الإبداع مثل تعريفات الإبداع، ومعيقاته التي يمكن تجاوزها أو التغلب عليها، ومعايير العمل الإبداعي، الأمر الذي اشار إلى أهميته الكثير من المهتمين بموضوع الإبداع وتنميته في رفع القدرات الإبداعية عند المتدربين.

و يمكن تلخيص أهم الإضافات التي قدمها البحث على النحو التالي :

- أضافت نتائج البحث الحالي بعدا مختلفا في مجال تنمية الإبداع في التعليم الجامعي، حيث تناول البحث الحالي فاعلية برنامج مقترح قائم على تعليم التفكير من خلال التركيز على المهارات التي بينت الدراسة الأولى(تحديد احتياجات) حاجة الطالب الجامعي لتدرب عليها والمتمثلة في مهارة (الخيال والتصور، الأصالة المرونة، الطلاقة، التنظيم، تحليل، تركيب، وتقويم) في تنمية قدرات التفكير الإبداعي ومهاراته(الطلاقة، المرونة، الأصالة)
- تحديد ثلاث قدرات إبداعية رئيسية هي الطلاقة، المرونة، الأصالة من خلال تدريبات يقوم بها الطالب في الحصص التدريبية تمكن من قياس التفكير الإبداعي لديه
- تطبيق استراتيجيات تعليمية مختلفة ومتنوعة لتقديم نشاطات البرنامج المقترح العصف الذهني، تآلف الأشتات، الحفز الذهني، التأمل ،التعلم التعاوني، عن طريق الطلاب استخدام هذه الاستراتيجيات في

انجاز النشاطات المرتبطة بالمهارات المتضمنة في البرنامج والتي تدرب عليها طيلة فصل دراسي(الفصل الثاني)

- توظيف أدوات تفكير متنوعة (اربط، ماذا يحدث لو، سكامبر...) تكسب الطالب التركيز في صياغة الأنشطة التدريبية على مشكلات مختلفة ومواقف متنوعة، التي يمكن ان تواجه الطالب الجامعي في حياته الدراسية أو المهنية أو اليومية يتدرب خلالها الطالب على حلها بطرق إبداعية

ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها والتي تم عرضها سابقا يمكن القول أن لبرنامج التدريبي المقترح فاعلية وتأثير ايجابي كبير في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب وطالبات الماستر بقسم علم النفس في جامعة سطيف-2

1- البرنامج التدريبي المقترح تأثير كبير في تنمية التفكير الإبداعي بالنسبة الطلاب الماستر 2.

2- للبرنامج التدريبي المقترح تأثير متوسط في تنمية التفكير الإبداعي بالنسبة الطلاب الماستر 1

3- للبرنامج التدريبي المقترح التأثير نفسه في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة) على الطلاب الماستر 1 و الماستر 2.

4- إمكانية تعليم وتنمية التفكير الإبداعي في ظل توافر البرنامج المتكامل، والمدرب المتمكن، والإمكانات المادية، والظروف المناسبة لتطبيقه.

5- بينت نتائج الدراسة امكانية تعليم التفكير للطلبة في المستوى الجامعي، ، إلا أن هذا لا يمكن أن يعمم (إذ ليس بالضرورة أن يترك أي برنامج تدريبي لتعليم التفكير أثارا في نمو الإبداع عند الافراد البالغين دون

6- الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بتطبيق البرنامج حيث يحكم هذا عدة عوامل مثل: التدريب وبيئة التدريب وظروف التدريب فربما تعود فعالية هذا البرنامج في تنمية الإبداع الى حماس الباحث وتخصصه في موضوع الإبداع وتعليم التفكير (السرور،1996، ص96)

وفي الختام يمكن أن القول الإبداع ممكن أن ينمى ويدرب للكبار، وأن تعليم التفكير ضرورة للأفراد على أمل ان ترتفع انتاجيتهم الإبداعية، وهذا يشجع على أهمية تطوير استراتيجيات واساليب التعليم الجامعي.

5- الاقتراحات والتوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي

- إمكانية استخدام البرنامج المقترح في هذه الدراسة كأحد الخيارات المحتملة لتنمية التفكير الإبداعي في مستويات متباينة في مختلف المراحل التعليمية
- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية البرنامج وفحصه مع عينات أكبر من الطلبة وفي كليات مختلفة لتأكد من ملائمته لطلبة الجامعة أخذا بعين الاعتبار جميع المحددات وذلك لإمكانية تعميمها
- إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات التفكير الأخرى مثل المقارنة، التلخيص، التصنيف، التركيز وغيرها وطرق تنميتها لدى الطلبة واستقصاء العلاقة الأبداع والتفكير الإبداعي بمتغيرات أخرى كالجنس ومستوى التحصيل والذكاء والدافعية..... وغيرها
- إجراء مزيد من البحوث حول اختبار فاعلية الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المستخدمة في هذه الدراسة على مهارات تفكيرية اخرى
- التدريب على برامج تعليم التفكير في المستوى الجامعي في مقاييس ضمن المنهاج الاكاديمي وذلك لمعرفة مدى فعالية البرامج في حال تطبيقها في مدة زمنية أطول وفي حال تطبيقها بشكل مستقل
- الاهتمام بموضوع الإبداع على المستويين النظري والتطبيقي في برامج التعليم الجامعي بوجه عام، وفي برامج إعداد طلاب قسم علم النفس بوجه خاص واعداد أخصائي اثراء وتعليم مهارات تفكير في الجامعة
- اعتماد البرنامج المقترح كمنهج مستقل في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي في كليات العلوم الانسانية والاجتماعية لما له من أهمية كبيرة في تنمية التفكير الإبداعي.
- استحداث تخصص تعليم التفكير وتدريس الإبداع في برامج دراسية ومقاييس خاصة على شكل خبرات منظمة في مستويات وتخصصات مختلفة في كليات العلوم الانسانية والاجتماعية
- الاهتمام بتعليم التفكير كمنهج مستقل أو ضمن المنهج الدراسي في جميع مراحل التعليم من رياض الأطفال وحت المستوى الجامعي لأهمية ذلك في خلق الشخصية المبدعة والمستقلة فكريا.
- تنظيم دورات تدريبية للطلبة على البرنامج للاستفادة منه وتطبيقه في مقاييس مختلفة.
- تدريب الأساتذة في الجامعات على استخدام أفضل الاساليب واستراتيجيات التعليمية لتنمية الإبداع بطريقة فعّالة وعلى كيفية بناء بيئة غنية بالمثيرات المتنوعة لاستثارة التفكير والابداع عند الطلاب.
- العمل على تطوير المناهج الدراسية من حيث محتواها وأهدافها وأنشطتها بحيث تكون أكثر ملائمة لتنمية التفكير لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة وإعادة النظر في برامج وأساليب واستراتيجيات التدريس الجامعي بحيث تخلق لدى الأساتذة نظرة جديدة إلى طبيعة التربية الإبداعية.

- تطوير برامج تربوية تبحث في أثر برامج الإبداع عموما والخيال الإبداعي خصوصا في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية
- ضرورة تدريب الأساتذة والمعلمين في مختلف المراحل التعليمية وتشجيعهم على استخدام برامج تدريبية الموجهة لتعلم التفكير و تطوير العديد من البرامج التعليمية التي تتناول مهارات التفكير الإبداعي وتطبيقها على طلبة المدارس والجامعات
- إرساء ثقافة تنمية التفكير وتوفير بيئة مدرسية مشجعة.

البحوث المقترحة :

- برنامج تدريب قائم على الخيال الإبداعي وأثره في تنمية التفكير الإبداعي للأطفال
- إجراء دراسة مقارنة للبرنامج المقترح ببرنامج أخر لتعليم التفكير
- دراسة مقارنة لمدى استخدام الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي في تخصصات أخرى.
- التعرف على المهارات اللازمة لأساتذة التعليم العالي لتنمية التفكير الإبداعي
- دراسة معوقات تنمية التفكير الإبداعي في جميع المراحل التعليمة
- فاعلية برنامج تدريبي موجه لتعلم التفكير في التحصيل في العلوم و تنمية المهارات العلمية و القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الأساسية
- برامج تدريبية مبنية على أنماط تفكير مختلفة لدى فئات طلبة ومراحل متنوعة من التعليم
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي على حل المشكلات لدى طلبة كلية
- دراسة مقارنة تتناول مهارات التفكير الإبداعي بين مختلف التخصصات في الجامعات أو بين المراحل التعليمية.

خاتمـــــــة

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى امكانية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعين، وأثبتت الدراسات السابقة وأدب الموضوع أن التفكير والإبداع يمكن تنميتهما، وأشارت إلى فاعلية البرامج المعدة لهذا الغرض ومنه نصل إلى حقيقة مفادها أن التفكير بكافة أنواعه ومستوياته ومهاراته تعلما وتعليما أمر في الامكان تحقيقه وجعله حقيقة وواقعا ملموسا مقاسا سواء أكان ذلك داخل البيئة المدرسية أو خارجها وذلك إذا ما وفرنا المناخ الملائم لإذكاء دافعية الطلاب وهو الأمر الذي أكدت عليه النظرية المعرفية، وعززته نظرية التعلم القائم على الوظيفة الدماغية، وبما أن المؤسسات التربوية بمستوياتها وأشكالها كافة هي المعنية بالقيام بهذه المهمة لذا كان لازما أن تعمل على تشريب أطراف العملية التعليمية التعلمية بمنهج التفكير بكافة أنواعه، ومستوياته، ومهاراته بطريقة نظامية، ووفق أسس منهجية علمية، تدعمها الدراسات العلمية التربوية والتجريبية وتزود الميدان التربوي العلمي بكل ما يمكنه من تحقيق هذه الغاية. هذا ما يمكن قوله على الصعيد النظري لكن واقع الأمر غير ذلك تماما، فمن السهل جدا التنظير ووضع أهداف معلنة وصياغة توصيات حول أهمية الإبداع، وطرق تنميته، فكثيرة هي تلك الصيحات المنادية بالنهوض بالنظام التربوي وتوجيهه نحو رعاية الإبداع، وبعيدة هي الممارسات الفعلية لتحقيق هذه الغاية على أرض الواقع، فهناك العديد من العراقيل والصعاب التي تحول دون تحقيق الإبداع في مجتمعنا وتقدم طلابنا. ويمكننا أن نتوقع حجم الخسارة الناتجة عن إهمالنا وتقصيرنا في رعاية أبنائنا المبدعين سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة خاصة إذا كنا نعلم أن بيننا أبناءً وطلابا مبدعين، ولا يمكننا الكشف عنهم، ولا كيفية التعامل معهم إن اكتشفوا، وكم تكون الفاجعة إذا كنا نعلم أن طالبا ما مبدعا، ونحاول أن نحبطه أو نتجاهله تحت عنوان " طالب مشاغب."

وهذا يدفعنا للتساؤل – لبحث مستقبلي – متى يمكن إحداث انقلاب جذري حقيقي وشامل في نظام التعليم؟ ان الدراسات المتعلقة بموضوع الإبداع تشير إلى انه من بين الأشخاص الذين يبلغون الخامسة والأربعين من عمرهم، يوجد حوالي 2 % فقط منهم اشخاص مبدعين، بينما تصل نسبتهم بين الأولاد في سن الخامسة إلى 90 % (سويدان، د.ت). فهل التقدم في العمر يضعف الإبداع أم النظام التعليمي وأساليب التنشئة والتربية المتبعة في مؤسساتنا التربوية من تعمل على قتل الإبداع والخيال وتحرير الفكر؛ فالإبداع "كسر لقيود المنطق" وتقولب وتطوع تفكيرنا بما يخدم غايات معينة، فبالنظر إلى هذه النسبة المئوية التي تشير إلى 90 % من أطفالنا حتى سن الخامسة مبدعين ونحن من يقتل الإبداع فيهم بأساليبنا التقليدية النمطية؛ تصير تنمية الإبداع مسؤولية الجميع؛ انطلاقا من الأسرة فالروضة والمدرسة والقائمين على التربية، لذا يتحتم تظافر جميع الجهود لخلق الشخصية المبدعة القادرة على النهوض بمستقبل أمتها التي تعود بالنفع للبشرية جمعاء.

قائمة المراجع

قائمة المراجـــــــــع:

1- إبراهيم، مجدي عزيز.(2000) . إدارة التفكير السليم، التحدي الحقيقي في عصر العولمة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير .

2- أبو النصر، مدحت .(2000). تنمية القدرات الابتكارية لدى الفرد والمنظمة. ط1. مجموعة النيل العربية: عمان.الأردن.

3- أبو جادو صالح، ونوفل،بكر.(2010). تعليم التفكير، النظرية والتطبيق. ط3. دار المسيرة:عمان

4- أبو جادو، صالح محمد. (2004). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان. الأردن.

5- أبو جادو، صالح محمد.(2003). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان ،الأردن.

6- أبو حطب، فؤاد و صادق، أمال.(1991) . مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. الأنجلو مصرية: القاهرة.

7- أبو حطب، فؤاد. وصادق أمال، (1996) مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.ط2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

8- أبو عميرة، محبات.(2000). المتفوقون والرياضيات، دراسة تطبيقية. ط2. مكتبة الدار العربية للكتاب: القاهرة.

9- أبورياش ، حسين محمد وغسان، يوسف قطيط .(2008). حل المشكلات. ط1. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

10- الأحمدي ، مريم بنت محمد عايد. استخدام أسلوب العصف الذهني تنمية التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث متوسط http://uqu.edu.sa/page/ar/5649 بتاريخ :/12 /01/ 2013 على الساعة.50 :22 .

11- أركارو، جانيس .(2002). إصلاح التعلم والجودة الكاملة في قاعة الدراسة. ترجمة بسيوني، سمير القاهرة : دار الأحمدي للنشر.

12- أشمان، أدريان وكونواي. (2008). مدخل التربية المعرفية، نظريات وتطبيقات. ترجمة السرسي، أسماء و عبد المقصود، أماني. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية .

13- الأشول، عادل عز الدين.(1987). موسوعة التربية الخاصة،القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.

14- الأعسر، صفاء.(2000). الإبداع في حل المشكلات. بدون طبعة. القاهرة: دار قباء للطباعة النشر والتوزيع.

15- الألوسي، صائب والزعبي، طلال .(2002). تنمية التفكير الابتكاري. ط1. عمان. الأردن : دار المنهل

16- بابية، برهان نمر إبراهيم.(2009).أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات في مبحث الثقافة السلامية لدى طالبات الجامعة الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان ،الأردن.

17-باحمي، الصغير(د.ت). رؤية مستقبلية لتجويد التعليم. بتاريخ 2016/10/24 على الساعة 03:58 https://sites.google.com/site/modernteachingstrategies/teaching-thinkingfuture-vision-for-improving-education

18- بوسنة، محمود(1986). تأملات حول إشكالية مفهوم ووظيفة التربية والتكوين في المجتمع الحديث في النسق التربوي في الجزائر، رهانات التغيير، حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص .ص 51-63.

19- ثاولس، روبرت.(1979). التفكير المستقيم والتفكير الأعوج. ترجمة الكرمي، حسب السعيد. الكويت: عالم المعرفة.

20- جابر، جابر عبد الحميد.(1996). التعليم في الدول الإسلامية ومتطلبات التنمية الشاملة. ندوة التعليم في الدول الإسلامية ومتطلبات التنمية الشاملة. المنامة . البحرين.

21- جابر، عبد الحميد جابر.(1999)،إستراتيجيات التدريس والتعلم. ط1. القاهرة : دار الفكر العربي.

22- جروان، فتحي عبد الرحمن.(1998).الموهبة والتفوق والإبداع.ط1. دار الكتاب الجامعي: العين، الإمارات العربية المتحدة ..

23- جروان، فتحي عبد الرحمن.(1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط1. دار الكتاب الجامعي: عمان، الأردن.

24- جروان، فتحي عبد الرحمن.(2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط1. عمان: دار الفكر.

25- جهاد، جمل محمد. (2001). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم. ط1. العين. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

26- جوارنة، محمد.(2004). التعرف على واقع مهارات التفكير الإبداعي في كتاب التاريخ الأردن للصف الأول الثانوي الأدبي،وإعداد برنامج تعليمي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك : الأردن.

27- جون لا نغريهر.(2002). تعليم مهارات التفكير، تدريبات عملية لأولياء الأمور و المعلمين والمتعلمين. مراجعة جهاد، جمل. العين. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي

28- حبيب، مجدي عبد الكريم.(1990). اختبار الشخصية المبتكرة. القاهرة: دار النهضة المصرية.

29- حبيب، مجدي عبد الكريم.(1995). دراسات في أساليب التفكير. مصر: مكتبة النهضة مصر.

30- حبيب، مجدي عبد الكريم .(2003). إستراتيجية مستقبلية للألفية الجديدة. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

31- حبيب، عبد الكريم مجدي.(2005)علم طفلك كيف يفكر.ط1.القاهرة: دار الفكر العربي.

32- حسونة، عيسى. (ب . ت). تعليم التفكير :samihasuneh@hotmail.com

33- حسين، ثائر.(1995). أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك، والتنظيم، والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

34- حسين، محمد عبد الهادي.(2002). استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري. ط1. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

35- الحطيبات، سامح صالح .(2010). استراتيجيات معاصرة في تنمية التفكير الإبداعي، الخرائط المفاهيمية والعصف الذهني.ط1. عمان . الأردن: دار جليس الزمان .

36- حمدي، حسن .(2004). مهارات التفوق والإبداع. ط1. القاهرة: دار اللطائف للنشر والإشهار..

37- حمودة، عطية خليل. (د.ت). أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية. عمان . الاردن: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

38- الحموي، نهى مصطفى يوسف.(1977). أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة. مجلة علم النفس. العدد 43. القاهرة.

39- الحموي، نهى مصطفى يوسف.(1977). أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة. مجلة علم النفس. العدد 43. القاهرة.

40- الحموي، نهى مصطفي.(1996). أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية من الروضة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية: الأردن.

41- حنفي، عبد المنعم .(1975). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: مكتبة مدبولي.

42- حنورة، مصري عبد الحميد.(1997). الإبداع من منظور تكاملي. ط2. سلسلة علم النفس الإبداعي. مكتبة القاهرة: الأنجلو مصرية.

43- حنورة، مصري.(2003). دور المدرسة الحديثة في رعاية الإبداع ورعاية التفوق. المجلة التربوية. المجلد الثامن عشر. العدد 69. ديسمبر 2003.

44- الحيلة، محمد محمود.(1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزي:.

45- خربوش، عبد الودود. (2009). استراتجيات حل المسائل الرياضية لدى الطفل. الدار البيضاء: افريقيا الشرق.

46- خصاونة، وسام.(1997). أثر تنظيم تعلم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية تفكير الطلبة الإبداعي واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

47- خطاب، علي ماهر وعبادة، أحمد.(1992). قدرات التفكير الإبداعي تحت ثلاث ظروف قياس مختلفة، دراسة تجريبية، مجلة كلية التربية عدد 17، مجلد ب، جامعة الزقازيق.

48- الخطيب، راشد.(1995).أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك، والتفاعل، والمعلومات، والحس على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في عينة اردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

49- الخلايلة، عبد الكريم والبابيدي، عفاف.(1997). طرق تعليم التفكير للأطفال. ط2. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

50- خليفة، عبد اللطيف.(2000). الحدس والإبداع. د ط. القاهرة: دار غريب.

51- خليفي، علية.(2008). فاعلية إدارة الصف بإستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب السنة الثالثة ثانوي في حل المسائل الفيزيائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة فرحات عباس، الجزائر.

52- خليل، كمال.(2003).أثر برنامج تدريبي للتفكير التباعدي مستند إلى نموذج جيلفورد في مهارات التفكير العليا وفق نموذج بلوم المعرفي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان الأردنية.

53- الخوجا ، عبد الرحمن محمد. بتاريخ 2012/12/07 على الساعة4:00:41
http://www.grenc.com/show_article_main.cfm?id=22342

54- الخولي، وليم.(1976). الموسوعة المختصرة، لعلم النفس والطب العقلي. دار المعارف

55- الخياط، ماجد محمد والخوالده، محمود عبد الله .(2010) . أثر برنامج تدريبي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في قدرة حل المشكلات لدى طلبة كلية المركز الجغرافي الملكي الأردني. مؤتة للبحوث والدراسات. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد الخامس والعشرون. العدد الخامس. ص93-12

56- خير الله، سيد .(1975). دليل اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

57- خير الله، سيد.(1990). بحوث نفسية وتربوية. د ط. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

58- درمان،أحمد غالب. (2003). أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة .www Bahaedu.gov.sa/ training/ creative.htm

59- درويش، زين العابدين.(1973). تنمية الإبداع، منهجه وتطبيقه. ط1. القاهرة: دار المعارف.

60- درويش، زين العابدين.(1995). تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان، دراسات وبحوث في علم النفس: دار الفكر العربي.

61- الدريني، حسين عبد العزيز .(1991). الإبداع و التنمية في التعليم العام. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية.

62- دي بونو، إدوارد.(1989). تعليم التفكير. ط1. ترجمة عبد الحكيم، عادل والعمري وتوفيق أحمد وملحم، وإياد أحمد. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

63- دي بونو، إدوارد.(1983). تحسين التفكير بطريقة القبعات الست، ترجمة خياط،نعبد اللطيف.لبنان: دار إيلاف بريطانيا، والمكتبة الملكية(السعودية) و دار البشائر الإسلامية للنشر.

64- الرشيد، منيرة . (2004). أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي في منطقة الرياض. كلية التربية للبنات بالقصيم. قسم التربية وعلم النفس. رسالة دكتوراه غير منشورة. المملكة العربية السعودية..

65- الرفاعي، نعيم.(1982). التقويم والقياس في التربية. دمشق: مديرية الكتب الجامعية.

66- روشكا، الكسندرو .(1989). الإبداع العام والخاص. ترجمة أبو فخر،غسان عبد الحي. الكويت:عالم المعرفة.

67- الزيات، فتحي مصطفى.(1998).الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.

68-الزيود، نادر فهمي (2008). "تنمية الإبداع من خلال استراتيجية العصف الذهني". مجلة كلية التربية. جامعة قطر.

69- زياد، مسعد. (د. ت). "تعليم التفكير من خلال المواد الدراسية" :
http://www.drmosad.com/index.htm

70- زيتون، حسن حسن.(2003). رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. ط1.القاهرة: عالم الكتب.

71- السرور، ناديا هايل. (2003). مقدمة في الابداع. ط1. عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

72- السرور، ناديا هايل.(2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. ط1. عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

73- السرور، ناديا هايل.(1996). فاعلية برنامج "الماستر ثنكر Master Thinker" لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، مجلة مركز البحوث، جامعة قطر، السنة الخامسة، العدد(10)، ص 65-100.

74- السرور، ناديا هايل، وآخرون .(1998).برنامج الكورت لتعليم التفكير: الكورت الأول توسعة مجال الإدراك (ترجمة وتعديل) عمان: دار الفكر.

75- السرور، ناديا وحسين، ثائر غازي .(1997)." أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن " مجلة دراسات. عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، المجلد 24، العلوم التربوية (العدد1)، ص 191-200. ،

76- سعادة، جودت أحمد وقطامي، يوسف .(1996). قدرة التفكير الإبداعي لدي طلبة الجامعة. السلطان قابوس. المجلد الأول. ديسمبر.

77- سعادة، جودت أحمد. (2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. ط.1 عمان، الأردن: در الشروق للنشر والتوزيع.

78- سعد عبد الرحمن (1998). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.

79- سلامة، إيمان محمد.(1995).أثر برنامج للتدريب على الإبداع في تحفيز التفكير إلي تحفيز التفكير الإبداعي لدى عينة من الأطفال الأردنيين ما بين (9-10) سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

80- سلامة، عادل أبو العز.(2002). طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير. ط1. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

81- السلخي، محمود جمال.(2004). أثر برنامج قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان ، الأردن.

82- السلطي، ناديا.(2004). التعلم المستند إلى الدماغ. ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة .

83- سليمان، أمين علي محمد.(1998). "التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من الذكاء والابتكار لدى عينة من الطلاب المتخلفين بالصف الأول ثانوي بفصول المتفوقين بالمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية"، مجلة العلوم التربوية، العدد العاشر، أفريل 1998.

84- السمري، لطيفة.(2003). "فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض". المجلة التربوية. العدد 68. سبتمبر.

85- السمير، محمد حسين النهار.(2003). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان العربية . الأردن.

86- سولسو روبرت. (2000). علم النفس المعرفي. ترجمة الصبورة، محمد نجيب وكامل، مصطفى محمد والدق، محمد الحسانين. القاهرة: الانجلو مصرية .

87- السويد، عبد المعطي. (2003). مهارات التفكير ومواجهة الحياة. ط1 . عمان. الأردن: دار الكتاب الجامعي.

88- سويدان، رجاء روحي درويش.(2008). فاعلية برنامج تدريبي موجه لتعليم التفكير في التحصيل في العلوم وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.

89- سويدان، طارق والعدلوني، محمد أكرم.(2002). مبادئ الإبداع. ط2. الكويت:شركة الإبداع الخليجي للاستثمار والتدريب .

90- سويف، مصطفى.(1999). دراسات نفسية في الإبداع والتلقي. ط1.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

91- السيد، فؤاد بهي.(1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري.القاهرة: دار الفكر العربي.

92- شامي، زيان . (2017). نموذج تعليمي معرفي مقترح لتنمية استراتيجيات حل المشكلات لدى المتعلمين دراسة ميدانية بولاية سطيف. اطروحة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.

93- شبيب، البارعة.(2000). فاعلية برنامج كورت " Cort " في تنمية التفكير الإبداعي: دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي، وارتباط ذلك بجنس الطالب، ومستوى تحصيله. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

94- شبيلات، تغريد محمد صالح.(2005) . فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن في تدريس القران الكريم. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان ،الأردن.

95- الشربيني، زكريا. (1995). والإحصاء وتصميم التجارب، في البحوث النفسية التربوية والاجتماعية.ط1. القاهرة: الانجلو مصرية.

96- الشربيني، زكرياء (2007). الإحصاء وتصميم التجارب. ط2. القاهرة: الانجلو مصرية

97- الشرقاوي، أنور محمد.(1995). العمليات المعرفية، وتناول المعلومات، القاهرة: الانجلو مصرية

98- شطناوي، عبد الكريم محمد داود. (1990). طرق تعليم التفكير للأطفال. ط1 عمان. الأردن: دار صفاء.

99- الشنيقات، فداء محمد عبد الحميد.(2005). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا : الأردن.

100- شواهين خير سليمان. (2010). المرجع الشامل في برنامج التفكير الابتكاري TRIZ. ط1. ط1. أربد. الاردن: عالم الكتاب الحديث.

101- شواهين، خير سليمان وبدندي، شهرزاد صالح وبدندي، تغريد صالح . (2010) .المرجع الشامل في برنامج التفكير الكورت.ط1. أربد. الاردن: عالم الكتاب الحديث.

102- شواهين، خير.(2003). تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم. ط1. عمان. الأردن: دار الميسرة.

103- الشيباني،حلمي علي محمد . (2008). "معوقات تنمية الإبداع لدى أطفال الرياض الأهلية في مدينة تعز من وجهة نظر المربيات". مجلة الباحث الجامعي. مارس . العدد: 16 . ص 198- 230 .

104- الصافي، عبد الحكيم محمد وقارة، سلام محمد. (2010). تضمين برنامج الكورت في المناهج الدراسية. ط1 . عمان . الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

105- صالح ، قاسم حسين.(1994). "نحو نظرية في الإبداع" . مجلة العلوم النفسية، العدد الثاني، العراق، ص24 .

106- صالح، أحمد زكي. (1988).علم النفس التربوي.القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

107- الصمادي، محارب علي.(2008).أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق معرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع أساسي في الأردن.رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمانالعربية للدراسات العليا: الأردن.

108- الطراونه، أحمد عبد اللّه.(2010). فاعلية برنامج تدريبي مبني على التفكير التناظري في تنمية الإبداع لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية كلية الدراسات العليا : الأردن.

109- طلبة، إيهاب جودة أحمد.(2003). إستراتيجيات حل المسائل الفيزيائية، وتنمية القدرات العقلية. دون طبعة. القاهرة: مكتبة أنجلو مصرية.

110- طه، فرج عبد القادر.(2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط2. القاهرة: دار غريب.

111- الطيطي، محمد حمد.(2001). قدرات التفكير الإبداعي. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

112- عبادة، أحمد . (2001). قدرات التفكير الإبتكاري في مراحل التعليم العام. ط1. مركز الكتاب لنشر

113- عباس، محمد خليل وآخرون .(2011). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط3. عمان . الأردن: دار المسيرة.

114- عبد الحميد، شاكر.(1987). العملية الإبداعية في فن التصوير .الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

115- عبد الرحمن، سعد.(1997). القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط3.القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد السلام، مصطفى عبد السلام.(دت) .دور مناهج العلوم والمعلمين في مساعدة أطفالنا ليُصبحوا مفكّرين ومتعلّمين فعّالين في العلوم:جامعة المنصورة.**Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.** بتاريخ 2015

116- عبد الغفار، عبد السلام .(1977). التفوق العقلي والابتكار. ط1. القاهرة: دار النهضة العربية.

117- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح.(2003). الابتكار ولتنميته لدي أطفالنا. ط1. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

118- عبد الكريم بلحاج. (2009). المدخل إلى علم النفس المعرفي. ط1. الرباط: دار أبي الرقراق للطباعة والنشر.

119- العبد اللات، أسماء.(2000). أثر برنامج التدريبي أدوات التفكير والانتباه المباشر في تنمية التفكير الإبداعي كقدرات، وسمات إبداعية لدى طالبات الصف الأول ثانوي في كل من الفرعين الأدبي، والعلمي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية:عمان. الأردن.

120- عبد المجيد، أحمد عصمت.(1996). حسب كامل بهاء الدين. مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية، المؤتمر العالمي الرابع، جزء3

121- عبد نور، كاظم .(2005). دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع . ط1. عمان.الأردن: دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع. ص45.

122- العبد، سعاد فضل محمد .(2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

123- العتوم، يوسف عدنان.(2004) .علم النفس المعرفي. النظرية والتطبيق. ط1. عمان. الأردن: دار المسيرة.

124- العتوم، يوسف عدنان، ذياب عبد الناصر، بشارة موفق(2009). تنمية مهارات التفكير، نماذج وتطبيقات عملية. ط2، عمان. الأردن: دار المسيرة.

125- العتوم، يوسف عدنان، ذياب عبد الناصر،علاونة، شفيق صلاح، وأبو غزال، معاوية محمود.(2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق.ط1، عمان. الأردن: دار المسيرة.

126- العجلوني، خالد ابراهيم والحمران، محمد خالد(2009)."أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 10 العدد 1 مارس.ص 222-244.

127- العجمي، مها بنت محمد . (2005). "المشكلات التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة" . المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية. مجلد السادس العدد: 01. ص 55-134

128- عدس، محمد عبد الرحيم .(2000) .المدرسة وتعليم التفكير. ط1. عمان. الأردن دار الفكر للطباعة والنشر.

129- عزت، عبد الحميد محمد.(2010).حجم التأثير في بحوث الموهوبين. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن حول استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والأفاق،21-22 أفريل كلية التربية،جامعة الزقازيق. ص261-298

130- عصر عبد الباري حسني.(1999). مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

131- عصر عبد الباري حسني.(2001) التفكير،مهاراته، استراتيجيات تدريسه. ط1. مركز الإسكندرية للكتاب: مصر.

132- عصر، رضا. (2003)." حجم الأثر : أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية " المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني القاهرة : 21-22يوليو 2003م، ص 645-673 .

133- عطية، محسن علي.(2009). البحث العلمي في التربية مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. عمان .الأردن: دار المناهج.

134- علي، سعيد إسماعيل (2000). جسم التعليم وحاجته إلى مصل التفكير. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير.

135- عمور، أميمة.(2005). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان ،الأردن.

136- عويس، عفاف احمد .(2003). سيكولوجية الإبداع عند الأطفال. ط1. عمان.الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر. ص40 .

137- العياصرة، وليد توفيق.(2011). تعليم التفكير ومهاراته. ط1. عمان. الأردن: دار أسامة للطباعة والنشر والتوزيع.

138- عيسى، حسن أحمد .(1991). الإبداع والتربية في التعليم العام. المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية.

139- غانم، محمد محمد .(1995). التفكير عند الأطفال. تطوره وطرق تعلمه. ط1. عمان.الأردن: دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر

140- فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم .(2000). حل المشكلات بطرق إبداعية. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان.الأردن.

141- فرج عبد القادر طه.(2003) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط2 القاهرة: دار . غريب.

142- الفريحات، عمار.(2003). أثر برنامج قائم على نموذج أزبورن لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المركز الريادي في محافظة عجلون. رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة اليرموك: إربد،الأردن.

143- فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى.(2001). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة القاهرة: . دار المعارف

144- فوزي مؤيد حسن.(2007). المرجع في تدريس مهارات التفكير (دليل المعلم). ط2. العين. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

145- فيصل، يونس.(1997). قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. القاهرة: دار النهضة العربية.

146- القذافي، رمضان.(2000). رعايةالموهوبين والمبدعين الإسكندرية المكتبة الجامعية الازابطية:.

147- قطامي يوسف . (1990). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه. عمان. الأردن. الأهلية للنشر

148- قطامي يوسف.(1989). سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي.عمان الأردن: دار شروق للنشر والتوزيع.

149- قطامي، نايفة وقطامي، يوسف.(2001). سيكولوجية التدريس. ط1. عمان.الأردن: دار الشروق.

150- قطامي، نايفة. وآخرون.(2004). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. ط2.عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

151- قطامي، نايفة.(2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. ط1. دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.

152- قطامي، يوسف والشديقات، رياض.(2009). أسئلة التفكير الإبداعي، برنامج تطبيقي. ط.1. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

153- قطامي، يوسف.(1996). تعليم الإبداع، جامعة القدس المفتوحة.

154- قطيط يوسف غسان. (2008). استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا. ط1. دار الثقافة: عمان . الاردن.

155- الكافي، إسماعيل عبد الفتاح .(2003). معلمة رياض الأطفال تنمية الابتكار. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

156- الكثيري، راشد ، النذير، محمد.(2000) التفكير ماهيته، أنواعه، أهميته، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمر العلمي الثاني عشر. مناهج التعليم وتنمية التفكير. جزء 2 .

157- كلاين، ستيفن. (2003). التعلم مبادئه وتطبيقاته. ترجمة هاشم، رباب حسني . المملكة العربية السعودية : مركز البحوث

158- الكناني، ممدوح عبد المنعم. (2005). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته. ط1. دار المسيرة: عمان. الأردن.

159- كنعان، عاطف وحسين، ثائر.(2004). برنامج فكر. ط1.عمان.الأردن. جهينة للنشر والتوزيع.

160- كنعان، عاطف. (2000) . طرائق تعليم التفكير وتنميته ، النظرية والتطبيق المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان.

161- كوستا، آرثر .(1998) . تعليم من أجل التفكير. ترجمة الأعسر، صفاء يوسف. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

162- كييف، جيمس و ويلبرج هربرت .(1992). التدريس من أجل تنمية التفكير. ترجمة عبد العزيز عبد الوهاب البابطين . مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض .

163- لافي، سعيد عبد الله.(2006). القراءة وتنمية التفكير. ط1. عالم الكتب: القاهرة.

164- اللقاني،أحمد علي الجمل. (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفية. القاهرة: عالم الكتب.

165- لوري علي عبد الرحمن (2006) دراسة مقارنة بين أثر نموذجين لتعليم التفكير في نمو القدرات المعرفية العليا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية التجارية.بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد 7 . العدد01. مارس 2006 . ص 80-103.

166- محمد عبد العال النعيمي، عمار عادل عناب .(2011). استخدام الطرق الإحصائية في تصميم البحث العلمي. ط1. عمان: اليازوري .

167- مدحت، محمود.(2002). تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال (المرحلة العمرية11-17 عاما). مجلة الطفولة والتنمية. العدد 7 المجلد 2.

168- مراد وهبة، المعجم الفلسفي، ط1، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1979.

169- مراد، صلاح ، هادي، فوزية.(2002). طرائق البحث العلمي. تصميماتها وإجراءاتها. دار الكتاب الحديث: القاهرة.

170- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، التدريس لتكوين المهارات العليا لتفكير، سلسلة الكتب الترجمة (2)، وزارة التربية التعليم، القاهرة، 1996.

171- المساعيد، صالح قنيان جلود.(2005). أثر برنامج تعليمي قائم على تآلف الأشتات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في التربية الإسلامية. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا :عمان ،الأردن

172- مسيحة، مجدي ماهر.(2000). التفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي ودور المعلم في تنميته. المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية: القاهرة.

173- مصطفى، فهيم.(2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. ط1. دار الفكر العربي: القاهرة.

174- مطر، رنا.(2000). أثر برنامج تعليم التفكير" المواهب غير المحدودة UN" على تطوير القدرات الإبداعية، ومفهوم الذات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن

175- المعاجم العربي،(2003) موقع عجيب http://lexicons.ajeeb.com

176- معوض، خليل.(1984). قدرات وسيمات الموهوبين" دراسة ميدانية". الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

177- المفتي، محمد أمين.(). طرق التعليم والتعلم الجامعي في مجتمع المعلوماتية، المؤتمر القومي السنوي، آفاق الإصلاح والتطوير، جامعة عين شمس.

178- مقدادي، قيس.(2000). أثر برنامج تعليم التفكير الناقد في تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لطلبة الصف الحادي عشر.رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

179- المليجي، حلمي .(2000). سيكولوجية الابتكار. ط5. بيروت. لبنان: دار النهضة العربية.

180- منسي، محمد عبد الحليم.(2003). الإبداع والموهبة في التعليم العام. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية

181- منسي، محمود عبد الحليم.(1993). التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، سلسلة التربية والإبداع. جزء2. دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.

182- منسي، محمود عبد الحليم.(2002). مدخل إلى علم النفس التعليمي. د ط.: مركز الإسكندرية للكتاب.

183- منصور، أحمد حامد .(1989). تكنولوجية التعلم والقدرة على التفكير الابتكاري.ط 2. القاهرة : درا الوفاء لطباعة والتوزيع المنصورة.

184-ناظم، حيدر.(1998). مباديء الإحصاء. مديرية الكتب الجامعية: دمشق.

185-نوفل محمد بكر.(2010). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. ط2. دار المسيرة: عمان الأردن.

186-الهويدي، زيد .(2004). الإبداع ماهيته، اكتشاف التنمية. ط1. العين، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

187-الهويدي، زيد جمل، محمد جهاد.(2003). أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين تنمية التفكير الإبداعي. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

188-الهويدي، زيد.(2004). القياس والتقويم التربوي. ط1. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي

189-واحات تربوية (2002).http://www.e-wahat.8m.com

190-واحات تربوية (2003): واحة التفكير . معوقات تعليم التفكير .http://www.e-wahat.com

191-واحات تربوية .(2003):http://www.e-wahat.com

192-واضح، العمري.(2015). فعالية برنامج تكويني مقترح في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات(TIRZ) في تنمية التفكير الابتكاري لدى متربصي التكوين المهني، تخصص ميكانيك السيارات. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة محمد لمين دباغين-سطيف2: سطيف، الجزائر.

193-وهبة، مراد .(1979). المعجم الفلسفي. ط1. دار الثقافة الجديدة: القاهرة.

194-يونس ، فتحي علي.(2004). أفكار حول القراءة وتنمية التفكير . الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع ، والقراءة وتنمية التفكير : القاهرة.

195- Albano And Charles.(1985).The Effects Of An Experimentaltraining ProgramonThe Creative Thinking Abilities Of Adults.. D.A.I- A 37 (1), P.120.

196-Balicco.C . (2002).Les Méthodes D'évaluation En Ressources Humaines, Édition D'organisation, Paris.

197-Burden, R. & Amp; Williams, N. (1998) . Thinking Through The Curriculum, First Published . London, Routledge .

198-Burke, C.(1985). Enhancing Adult Divergent Thinking Ability Using Edward Debono Method,Dissertation Abstract International,45,3580.

199-Cole,S.(1980).Theeffects Ofcreative Thinking Skills Programon Fourth Grand Students. D.A.I- A 40 (12), P.120.

200-Cotton,K.(2001).Developing Creative Thinking Skills. Retrieved From:Http://Www.E-Bus.Com

201-Dehan ,R.Fhavergerst ,R.T .(1961).Gifted Children, Chicago, The University Of Chicago Press

202-Edward, J. And Baldouf, B.(1987). A Detailed Analysis Ofcort (1) In Class Room Practice. The Thirdinter National Conference On Thinking No.3.Hawaii, Townsville, Australia,4811,P, 1-4.

203-Erickson, G.(1990).Choice And Perception Of Control,The Effects Ofa Thinking Skills Program On The Locusof Control Self Andcreativity Of Giftedstudents. Gifted Education International, 6(3).

204-Franklin,B.S. And Richards,P.N (1977).Effects On Children's Divergent Thinking Abilities At A Period Of Direct Teaching For Divergent Production. British Journal Of Educational Psychology, 47(1), P 66-70.

205-Georgette. Goupil Et Gey Lusignan.(1993) Apprentissage Et Enseignement En Milieu Scolaire, Gaetan Morien Édition, Canada.

206-Getzets , J.W & Jackson,P.W (1962):Creativity And Intelligence Exploration With Gifted Students, Mentor Books, London,N.Y.

207-Johnson,(1974).Creative Teaching: Its Effects Up Onthecreativethinking Abilities Achievement ,And Intelligence Of Selectedfourth Grand Students. D.A.I- A 35 (7), P.4132.

208-Laland. A. Vocabulaire Technique Et Critique De La Philosophie.

209-Lemaire, P. (1999). Psychologie Cognitive. Bruxelles : De Boeck.

210-Marie France Danial Et Michel Schleifer.(1996) La Coopération Dans La Classe. Les Editions Logiques, Montréalais Quebec. Canada.

211-Ogletree, E.J.(1996). The Comparative Status Of The Creative Thinking Ability Of Waldorf Education Students.A Survey E.D.R.S Price. Eric, ED 400948.

212-Pagano. A .(1990). Learning And Creativity, N. Y.Sage.

213-Philip.C Abrami Et Al.(1996) L'apprentissage Coopératif, Théories, Méthodes, Activités, Édition De La Chenelière. Montréal. Canada.

214-Rodd, J.(1997). Encouraging Young Children's Critical And Creative Thinking. D.A.I- A 37 (1), P.120.

215-Sherief, N.(1978).The effects Of Creativity Training Classroom Atmosphere And Cognitive Style On The Creative Thinking Abilities Of Egyptian Elementary School Children thinking. D.A.I- A 40 (1), P.172.

216-Van Der Maren, J. (1996). Méthodes De Recherche Pour L'éducation. 2ème Édition. Bruxelles : De Boeck.

217-Webster's .(1968).New, Twentieth Century Dictionary , The World Publishing Co,.

الملاحق

ملحـــــــــــــــق رقم (1)

جامعة محمد لميـــن دباغيـــن سطيـــــتف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

سيدي الأستاذ، الدكتور .....المحترم ،**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:**

أرجوا من سيادتكم التفضل بتحكيم قائمة **تحديد احتياجات الطلبة لمهارات التفكير** ، وذلك بتقدير مدى ملائمة المكونات التالية بوضع اشارة (X):

قائمة تحديد احتياجات الطلبة لمهارات التفكير

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تجريبية بعنوان " **فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة**" ولتحقيق أهداف الدراسة نضع بين يديك هذه القائمة ، وهي عبارة عن مجموعة من المواقف الحياتية التي تتطلب منك استخدام مهارات تفكير مختلفة لحلها أو التفاعل معها ويتبع كل موقف(بند) أربعة بدائل تمثل بوضوح المهارة الفكرية المستخدمة أو الموظفة في التعامل مع الموقف. راجية منكم أعزاءي الطلبة قراءة هذه المواقف بدقة وتمعن، والإجابة عن كل موقف بوضع الإشارة(X) على البديل الذي تراه مناسبا بكل تأني وموضوعية لأنكم ستجدون المتعة والفائدة أثناء تفاعلكم مع بنود الأداة مما يساعد على تنمية مهارات تفكيركم إزاء مختلف المواقف الحياتية المختلفة. مع الشكر والتقدير لتعاونكم.

البيانات الشخصية

المستوى الدراسي: **الفوج:**

التخصص:

المهارات	البنود أو المواقف	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
الطلاقة	1- عند قراءة قصة مثيرة فاني: 1. أعالج أحداث القصة في ذهني. 2. أفكر في مدى انسجام القصة مع عنوانها. 3. أقدم مجموعة أخرى من العناوين المناسبة للقصة. 4. أقترح أكبر عدد ممكن من العناوين البديلة في زمن محدد			
	2- حينما يطلب منك ترتيب الكلمات في جمل مفيدة فإنك: 1. تستخدم هذه الكلمات في أكبر عدد ممكن من والعبارات ذات معنى 2. أسترجع من ذاكرتي أكبر عدد من الكلمات المشابهة لها في اللفظ والمعنى. 3. تفكر في المعاني المتعددة للكلمات. 4. تبحث في ذهنك عن كلمات أخرى مشابهة.			
	3- لو عرضت عليك مجموعة من الأشكال المختلفة فإنك: 1. تتأمل في ذهنك صور هذه الأشكال. 2. تكون منها اشكال متعددة وحقيقية في زمن محدد. 3. تجري عليها اضافات بسيطة . 4. ترسم منها مجموعة من الأشكال والمتشابهة و المألوفة.			
	4- حين تواجه مشكلة أو موقف يثير تفكيرك فإنك: 1. تسترجع من ذهنك بعض المعلومات التي لها علاقة بالموقف . 2. تتعرف على جوانب الموقف المشكل. 3. تولد في ذهنك أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول للمشكلة. 4. تطرح في ذهنك مجموعة من الأسئلة التي تساعد على فهم الموقف.			
	6- عرض عليك وظيفة مسائية بمعدل 4 ساعات يوميا ولمدة 5 أيام في الأسبوع مقابل راتب مغري فإنك: 1. تفكر بكل الاحتمالات قبل اتخاذ القرار. 2. تفكر في الامتيازات العديدة لهذه الوظيفة. 3. تأخذ بآراء المقربين منك. 4. تقبل بدون تردد.			
الأصالة	7- طلب منك إعداد مجلة شهرية للجامعة تعنى بمختلف قضايا الطلاب و الأساتذة فإنك: 1. تطور طرق جديدة لتنظيم وتقديم موضوعات المجلة.			

	2. تخطط في ذهنك إخراجا جديدا للمجلة. 3. تتطرق إلى موضوعات مثيرة لم يسبق معالجتها. 4. تستمتع بالموضوعات غير عادية التي يقدمها الطلبة				
	8- لو طلب منك وضع عنوان لأحداث فيلم مثير شاهدته فإنك: 1. تختار عنوانا خياليا للفيلم. 2. تفكر في عنوان بسيط يصف أحداث القصة. 3. تعدل في عنوان الفيلم. 4. تولد في ذهنك عنوانا يصور أبعد ما يمكن مشاهدته في أحداث الفيلم.				
	9- حين تواجه مشكلة تتطلب حلا غير مألوف، فإنك: 1. تنتج حلولا غير مألوفة لم يفكر بها الأخرين من قبل. 2. تضع مجموعة من الحلول المقترحة. 3. تفكر في بعض الطرق المألوفة للتعامل مع المشكلات. 4. تفكر بالحلول المختلفة وغير عادية.				
	10- عندما يقوم زملائك بمعالجة موضوع معين وطرح الأفكار حوله فإنك: 1. تولد في ذهنك أفكارا لم يفكر فيها أحد من قبل. 2. تتفحص أفكار زملائك المطروحة حول الموقف. 3. تستمتع بالأفكار غير عادية. 4. تفضل تقديم الأفكار المتنوعة.				
	11- لو طلب منك إجراء تعديلات على الكتاب فإنك: 1. تفكر في بعض التعديلات المألوفة 2. تفكر في تغيير وظيفة الكتاب . 3. تجري بعض التعديلات على خائص الكتاب 4. تبحث عن تعديلات لم يفكر بها الأخرون.				
المرونة	12- فكرت فق جميع الطرق التي يمكن أن تصنف من خلالها الكلمات الأتية في مجموعات ثلاثية: قسنطينة ،الجزائر، عنابة، سطيف، تلمسان ،غرداية، بجاية، وهران فقمت ب: 1. تفحص الكلمات فوجدت امكانية تصنيفها الى ثلاث مجموعات. 2. التفكير في الخصائص والصفات المشتركة بين الكلمات. 3. التوصل الى طريقة لتجميع كل ثلاث كلمات ترتبط بصفة معينة ضمن مجموعة مستقلة. 4. تولد في ذهنك كل الطرق الممكنة لتجميع الكلمات في أربع مجموعات ثلاثية ترتبط بخاصية مشتركة معينة.				

	13- تثير تفكيرك الأشياء المهملة في مستودع البيت، كالأثاث المنزلي، كراسي ،حقائب ، أحذية ، ألبسة، أواني، خردوات وغيرها، فكرت في الموقف متولد في ذهنك بدائل متنوعة بحيث: 1. اقترحت اعادة اصلاحها كما كانت ،وإهمال ما لا يمكن اصلاحه. 2. تفحصت الأشياء المهملة فوجدت مواد مختلفة. 3. توصلت الى مجموعة من الاستخدامات المتنوعة لهذه الاشياء. 4. فكرت ببيعها بسعر مناسب يوفر دخلا اضافيا للعائلة			
	14- عندما تطالع الكتب الأكاديمية في مجال تخصصك فإنك توجه انتباهك الى عناوينها، وبعد انتهائك من قراءتها تقوم بالتالي: 1. تتقبل مبدئيا عنوان الكتاب. 2. تبحث في ذهنك عن عناوين مناسبة لمحتوى الكتاب. 3. العنوان المناسب للكتاب هو الذي يعكس محتوى الكتاب. 4. تولد في ذهنك مجموعة متنوعة من العناوين غير مألوفة للكتاب			
	15- قدم لك طفل صغير قطع خشبية وأخرى من المعدن لتصنع له بها شيء ما فتعاملت معها كالتالي: 1. شكّلت منها لوحات فنية مختلفة. 2. تفحصت هذه القطع فوجدتها مختلفة في الشكل والحجم. 3. توّصلت الى أكبر عدد ممكن من الاستعمالات المتنوعة لهذه القطع. 4. وضعت مجموعة من البدائل للاستفادة من هذه القطع.			
	16- حين تواجه بموقف يتطلب منك ايجاد حل للمشكلة ما، فإنك تشغل ذهنك على النحو التالي: 1. تفكر في المشكلة وتتوصل الى الحلول المناسبة. 2. تسترجع خبراتك السابقة في حل المشكلة، وتستفيد منها. 3. تطلب مساعدة الأخرين في حل المشكلة. 4. تطرح مجموعة متنوعة من الحلول ثم تناقشها.			
	17- حين تفكر فيما ستقوم به من نشاطات خلال يومي العطلة الأسبوعية ،تقوم بالتالي: 1. تترك الأمور تجري كيفما كان. 2. تخطط جدول عملك اليومي وتحدد الوقت المناسب لكل نشاط. 3. تضع قائمة بكل ما تحتاج عمله، واين ستذهب ومن تقابل. 4. تتصور الأماكن التي ستذهب إليها لقضاء العطلة الأسبوعية			

	18- حينا تطالع معلومات جديدة حول موضوع ما، فانك تفكر فيها على النحو التالي: 1. تركز دائما عن الموضوع الذي تعرفه حتى لا يسالك أحد عن شيء ما 2. تنتقل ذهنيا من معلومة الى أخرى حسب متطلبات الموقف. 3. تتجنب التركيز على أكثر من موضوع في آن واحد. 4. تستمع إلى هذه المعلومات، وتتجنب الابتعاد عن الموضوع			
	19- عند مشاركتك في المناقشات الصفية في أي موقف كان، فإنك تقوم بما يلي: 1. تستمع بوعي الى وجهات نظر الأخرين. 2. تقدم وجهة نظرك بأسلوب منطقي وموضوعي لتقنع الآخرين بها 3. تقدم وجهة نظرك بأساليب مختلفة،وإذا لم يقتنع بها الأخرين تنسحب من المناقشة. 4. تبحث عن مؤيدين لوجهة نظرك.			
	20- عند قراءتك لمقالة ما، فإن لديك القدرة على: 1. تذكر الأفكار الأخرى المرتبطة بالموضوع واستبدال ما لديك من أفكار. 2. التثبت والتأكيد على أفكار صاحب المقالة. 3. التأكيد على ما لديك من معرفة حول الموضوع. 4. تسيطر على تفكيرك الأفكار المقيدة والمحددة.			
التفاصيل	21- يثير اهتمامك تبني وزارة التعليم العالي فكرة حوسبة التعليم في الجامعات، عمدت الى توضيح الفكرة ومعالجتها ذهنيا حيث قمت ب: 1. استطلاع أراء الأخرين حول الفكرة. 2. استرجاع واستذكار المعلومات والبيانات التي توضح وتشرح هذه الفكرة. 3. التوصل ذهنيا الى المعلومات التي توضح فكرة حوسبة التعليم من جوانبها المختلفة. 4. تعالج ذهنيا فكرة حوسبة التعليم وتبرز أبعادها التربوية والتعليمية			
	22- اسندت اليك مهمة تبني فكرة انشاء مشروع انتاجي في الجامعة، وبعد جهد ذهني معمق قمت بتوضيح وتحسين الفكرة للآخرين على النحو التالي: 1. تعالج فكرة المشروع معالجة ذهنية دقيقة وشاملة بشكل يبرز تفصيلاتها وأبعادها بيسر و وضوح. 2. توضح وجهة نظرك حول الفكرة. 3. تجمع أراء الأخرين المتعلقة بتوضيح الفكرة. 4. تقيم المعلومات و الآراء التي عالجت الفكرة من جوانبها المختلفة.			
	23- حين تشارك الآخرين في لعبة ما فإنك تقوم بالتالي:			

	1. تغيير أو تعديل أو تحسين قواعد وقوانين اللعب وفق معايير تجعل اللعب أكثر وضوحا وأسهل ممارسة. 2. إجراء محاكمة عقلية لقواعد وقوانين اللعب. 3. تفكر في القوانين والقواعد التي تحكم ممارسة اللعب. 4. تجمع أراء وأفكار الآخرين حول قوانين وقواعد اللعب.				
	24-عندما تستمع لأفكار ووجهات نظر الآخرين حول موقف ما فإنك: 1. تتقبل أفكار وآراء الآخرين كما هي. 2. تضيف بعض الأفكار المتشابهة لأفكار وأراء الآخرين. 3. تقوم بمحاكمة أفكار وآراء الآخرين للتأكد من مدى وضوحها. 4. تأخذ بأفكار وأراء الأخرين وتعمل على تغييرها أو الإضافة عليها.				
	25- حينما يطلب منك تقويم بحث ميداني قام بعرضه زميل لك، فإنك: 1. تحسين ما تم عرضه بالتعديل و بالإضافة. 2. تتوصل إلى تفسيرات أكثر تفصيلا للمعاني الواردة. 3. تركز انتباهك على ما ورد في البحث. 4. تقوم بمعالجة ذهنية للأفكار والمعاني الواردة.				
	26- عرضت عليك مجموعة من الصور والرسومات، تأملتها وقمت ب: 1. تحسين مكونات هذه الصور أو الرسوم بالتعديل أو الإضافة. 2. تتوصل غلى صور ورسوم أكثر تفصيلا للمعاني الواردة فيها. 3. تجري محاكمة ذهنية للأفكار والمعاني التي تدل عليها الصور أو الرسوم. 4. تركز انتباهك على هذه الصور أو الرسوم.				
التصور	27- تحضر ملتقى علمي فتشغل جميع حواسك حول أحداثه وفقراته، وإذا أردت تذكره مستقبلا تقوم ب: 1. تتصور في ذهنك جميع جوانب و أحداث الملتقى كما كانت. 2. تتصور نفسك باحثاً في الملتقى والحاضرين يوجهون لك الأسئلة. 3. تتذكر فقرات الملتقى. 4. تردد الكثير من العبارات التي سمعتها.				
	28- حينما تواجه مهمة صعبة أو جديدة، تركز مهاراتك الذهنية على الهمة لاجتيازها بنجاح وتفكر كما يلي: 1. تتصور نفسك وقد أتممت المهمة بنجاح. 2. تتذكر نجاحاتك السابقة في مواقف مماثلة. 3. تعد في ذهنك بيانات و معلومات متنوعة عن المهمة. 4. تتصور في ذهنك مجموعة من البدائل عن المهمة				

	29- طلب منك كتابة موضوع تتصور فيه مدرسة الغد في عام 2050، فكرت طويلا في الموضوع وبعدها قمت ب: 1. تأمل صورة المدرسة في عصرنا الحاضر. 2. المقارنة بين المدارس الحكومية و الخاصة. 3. تستعرض في ذهنك عدداً كبيراً من المدارس التي تعرفها. 4. تصورت مدارس إلكترونية تواصل فيها الطلبة والمعلمين عن بعد.			
	30-عندما ترغب في تذكر الأشياء أو الأماكن أو الأحداث تمشي قليلا وتتحدث بصوت عالٍ وتقوم ب: 1. تدون ملاحظاتك ومعلوماتك عن هذه الأشياء. 2. تغمض عيناك، وتتخيل هذه الأشياء كأنها أمامك، تعيشها بحواسك. 3. تربط بين الأشياء والمعلومات السابقة التي في ذهنك حول هذه الأشياء. 4. تتصور في ذهنك المعلومات المرتبطة بهذه الأشياء.			
	31- حين تستحضر في ذهنك صورة لشريك حياتك فإنك: 1. تستعرض في ذهنك عدد كبير من الأشخاص تتمنى أن يشبهاهم 2. تتصور صفات مختلفة عن الأشخاص في بيئتك. 3. تتمنى أن يشبه شخص معين 4. تحدد الصفات التي لا يمكن التنازل			
	32- ترغب في العمل بعد إنهاء الدراسة، حين تفكر في مهنة المستقبل فإنك. 1. تتخيل في ذهنك المنصب وكأنك تشغله . 2. تعد في ذهنك متطلبات هذه المهنة 3. تتصور نفسك وأنت تقبض أول راتب لك. 4. تتأمل نفسك وأنت ذاهب للعمل.			
التنظيم	33- سألك أخاك الصغير عن الطريقة التي كنت تتبعها في إعداد التجارب المخبرية التي كان يكلفك بها أستاذ العلوم في المدرسة، فأخبرته بأنك 1. تحدد خطوات إجراء التجربة. 2. ترتب في ذهنك الخطوات اللازمة لإجراء التجربة. 3. تتوصل الى أن الطريقة المثلى لإجراء التجربة هي تنظيم عناصر الموقف بشكل شامل. 4. تسأل نفسك ماهي المواد اللازمة لإجراء التجربة.			
	34- تتضايق من الأشياء المبعثرة في غرفتك فقمت ب: 1. وضع الأشياء المتشابهة أو المتقاربة مع بعضها.			

	2. تفكر قليلا وترتب الأشياء في ذهنك. 3. تنظم الأشياء وفق نظام تبدو فيه مريحة. 4. تستبعد الأشياء التي لا تخصك.			
	35- طلب منك إعداد بحث عن مضار التدخين، فتوجهت الى مكتبة الكلية، فوجدت كتبها غير منظمة فقمت ب: 1. تصور ذهني لنظام مريح لترتيب الكتب. 2. استبعاد الكتب القديمة والتالفة والبعيدة عن التخصص. 3. تنظيم ذهني لكتب المكتبة، والتوصل لنظام مريح للطالب. 4. تصفح عناوين الكتب و موضوعاتها المختلفة.			
	36- كلفك مسؤول التخصص بإدارة فعاليات يوم دراسي لطلاب الكلية فقمت بـ: 1. الاستماع إلى آراء زملائك في لجنة تنظيم اليوم الدراسي. 2. ترتيب الآراء الموضوعية و المنطقية التي توصلت إليها. 3. تحديد فعاليات اليوم الدراسي. 4. استبعاد الآراء التي لا تنسجم مع وجهة نظرك.			
	37- بعد ان انتهى زميلك من عرض بحث عن العولمة، عرضت عليك مجموعة من مفاهيمها، فكرت فيها على النحو التالي: 1. تأمل ذهني لمفاهيم العولمة المختلفة. 2. تنظيم مفاهيم العولمة حسب أهميتها تسهيلا لاستيعابها. 3. وضع المفاهيم المتشابهة معاً. 4. استبعاد المفاهيم غير مهمة.			
التحليل	38- نصحك الأب بعدم السهر طويلاً أثناء المراجعة للامتحانات، ولم يوضح السبب ففكرت على النحو التالي: 1. الربط بين السهر والمراجعة. 2. توضيح أسباب نسيان المعلومات وترتيبها في قائمة حتى تتجنبها. 3. ورد إلى ذهنك مضار السهر الطويل والمتكرر فوجدتها متعددة. 4. تصنيف الأسباب من حيث مستوى ضررها بنجاحك.			
	39- قرات في مجلة الجامعة تحليل سياسيي لتعددية وجهات النظر العربية حول أزمات الأمة، وبعد قرأتك المعمقة للتحليل ،فكرت على النحو التالي: 1. ترتيب ذهني للأفكار الواردة في التحليل. 2. تصفح التحليل بشكل شامل والتوصل إلى عناصره ومكوناته الفرعية. 3. مقارنة الأفكار الواردة في التحليل بما لديك من أفكار حول الموضوع. 4. التركيز على الحقائق المتضمنة في وجهات النظر الموضوعية والمنطقية.			

	40- حين تواجه بموقف تجد فيه بعض الناس مخالفين للآداب العامة فإنك تقوم بالتالي: 1. تحدّد في ذهنك السلوك المخالف للآداب العامة كما ورد في الموقف. 2. تربط بين مفاهيم الآداب العمة ودلالاتها الاجتماعية و الدينية. 3. توضح الأثر السلبي لمخالفة الآداب العامة. 4. وضع مجموعة من الحلول الموضوعية التي تساعد الناس على تفادي مخالفة الآداب العامة.			
	41- هناك وجهتي نظر في تربية الطفل، ترى إحداها ضرورة تلقين الطفل الآداب من الصغر، وترى الثانية أن يترك الطفل ليعيش طفولته، وكان موقفك من الوجهتين على النحو التالي: 1. التميز بين وجهتي النظر و محكمتهما ذهنيا. 2. الترتيب في قائمة الحقائق المتضمنة في وجهة النظر الأكثر موضوعية في تربية الطفل. 3. تحديد عناصر وجهتي النظر في ذهنك. 4. المقارن بين وجهتي النظر حول أساليب تربية الطفل.			
	42- استمعت إلى ندوة ثقافية بعنوان "الانفتاح الثقافي وأثاره" فأعجبت بوجهات نظر المتحدثين، وبعد انتهاءها قمت ب: 1. ترتيب المفاهيم التي تضمنتها الندوة. 2. المقارنة الذهنية بين مفاهيم المختلفة الانفتاح الثقافي. 3. استخلاص سلبيات وايجابيات الانفتاح الثقافي. 4. اختيار بعض المفاهيم المناسبة لعاداتنا وقيمنا العربية، التي تسمح بالانفتاح على ثقافات الشعوب المتقدمة.			
التركيب	43- حين تواجه بمعلومات تتضمن مفاهيم متعددة، فإنك تفكر فيها على النحو التالي: 1. تتوصل إلى مجموعة منظمة ومتكاملة لهذه المفاهيم. 2. استرجاع ما لديك من معلومات حول هذه المفاهيم. 3. تفكر في العناصر المكونة لهذه المفاهيم. 4. تميز بين المفاهيم المتشابهة والمختلفة.			
	44-كلفت بالمشاركة في وضع خطة تربوية للأنشطة التعليمية المختلفة فقمت ب: 1. إجراء نقاش حول وجهات النظر المطروحة 2. تعديل وجهة نظرك بناءً على الأدلة والبراهين الموضوعية والمنطقية المقدمة من المشاركين			

	3. الأخذ بوجهة النظر التي وفقت بين آراء المشاركين المختلفة. 4. الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين حول خطة الأنشطة التعليمية.			
	45- طلبت منك لجنة الخدمات الجامعية بالتخطيط لرحلة ترفيهية لطلاب الجامعة فقمت ب: 1. الموائمة بين الآراء للخروج بوجهة نظر شاملة لجميع جوانب الرحلة. 2. الاستماع لآراء الزملاء المختلفة. 3. تقارب بين الآراء المتعددة والمختلفة. 4. تقبل الآراء المرنة وسهلة التنفيذ، واستبعاد الآراء الروتينية.			
	46- حين تتعرض لموقف محرج سبب لك مشكلة فإنك تقوم ب: 1. تركز مهاراتك الذهنية لمواجهة الموقف. 2. تتعرف على جوانب المشكلة في الموقف. 3. تولد في ذهنك أكبر عدد ممكن من الأفكار حول الموقف. 4. تناقش الأفكار الممكنة للحل وتختار المناسب منها.			
	47- حين تواجه بموقف شاهده الآخرون، واختلفوا فيه فإنك تقوم بالتالي: 1. تستمع لرأيك أولاً. 2. تجمع آراء الآخرين وتقوم بمحاكمتها ذهنيا. 3. تعدل أول رأي تسمعه. 4. تتفهم الرأي الذي يضع عناصر الموقف مجتمعة ليصل الى رأي جديد.			
التقويم	48- أجريت اختبار في مقياس "القياس النفسي"، تبين بعد تصحيح الاختبار أن الطلبة الحاصلين على درجات عالية، هم من الأوائل في الكلية. وبعد قرأتك للموقف قمت بما يلي: 1. استخلاص العلاقة بين درجة الطلاب في الاختبار وتفوقهم الدراسي 2. المقارنة بين درجة الطلاب في الاختبار القياس النفسي نتائجهم الدراسية 3. حكمت أن الطلبة المتفوقين دراسيا متفوقين أيضا في القياس النفسي 4. افتراض أن جميع الطلبة متفوقين في القياس النفسي وفي الدراسة ككل			
	50- حين تواجه بموقف فيه خروج عن القواعد و القوانين المتعارف عليها بين الناس، فإنك ترى: 1. أن الالتزام القواعد و القوانين المتعارف عليها يمكن أن يريح الطالب. 2. أن التقدم والتطور يمكن ان ينشأ عن مخالفة القوانين 3. أن القواعد والقوانين لا تشمل جميع الناس. 4. أن القوانين من الممكن أن تخالف في بعض المواقف.			
	51- قرأت في صفحات الأنترنت خبراً يدّعي بأن أمريكا تسعى لتحقيق العدالة			

	والحرّية للشعوب، استغربت وفكرت بالخبر على النحو التالي: 1. فكرت في بعض الشعارات والمقولات التي تتبناها الدول القوية. 2. توصلت الى أن الخبر يتضمن مفاهيم مغلوطة. 3. ربطت بين الشعارات و المقولات ومدى تطابقها مع الواقع. 4. استنتجت أن لكل أمة شعاراتها ومقولاتها الخاصة بها.			
	52- أقامت الجامعة مسابقة لاختيار الطالب المثالي في الجامعة، فكنت الفائز، فناقشت الموقف على النحو التالي: 1. فكرت بعمق في شروط المسابقة وصفات الطالب المثالي: 2. استنتجت أ*ن الطالب المثالي يتصف بصفات اجتماعيه، وخلقية مرغوب فيها، اضافة إلى تفوقه الدراسي. 3. قدرت ان جميع المترشحين لديهم فرص متساوية للفوز. 4. اقتنعت بأسباب اختياري كطالب مثالي في الجامعة.			

ملحق رقم (02): رسالة تحكيم البرنامج التدريبي المقترح

سيدي الأستاذ، الدكتور .....المحترم ،**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:**

في اطار اعداد أطروحة دكتوراه تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة**"

أرجوا من سيادتكم التفضل بتحكيم البرنامج التدريبي المقترح ، وذلك بتقدير مدي ملائمة المكونات التالية بوضع اشارة (X):

الرقم	مكونات البرنامج المقترح	ملائمة	غير ملائمة	الاقتراحات
1	تقييم الحاجات			
2	تحديد الفئة "خصائصها"			
3	فلسفة البرنامج			
4	أهداف البرنامج			
5	محتوى البرنامج			
6	أنشطة البرنامج			
7	الأدوات المستخدمة			
8	الاستراتيجيات التعليمية			
9	أدوات التفكير المعتمدة			
10	الزمن المخصص للأنشطة			
11	الإجراءات تنفيذ البرنامج			
12	تقويم البرنامج			
13	الإطار المرجعي للبرنامج			
14	ترتيب المحاور			

اقتراحات .أخرى.....

.....

.....

.....

مع خالص الشكر والتقدير **الباحثة: خليفي علية. جامعة سطيف -2-**

ملحق (3) البرنامج التدريبي المقترح

الجلسة الأولى (جلسة تمهيدية): التعرف وبناء الألفة مع الطلبة

أهداف الجلسة:

- التعرف و بناء الألفة مع الطلبة
- إزالة الحاجز النفسي بين المدربة والمتدربين من جهة، وبين المتدربين بعضهم البعض من جهة أخرى.
- التعرف أكثر على الطلبة المتدربين(اهتماماتهم ، طموحاتهم، أحلامهم، هواياتهم، اهدافهم)
- التعرف على عناصر البرنامج التدريبي (المحتوى التدريبي ،اجراءات التدريب ، عدد الجلسات ....)
- عرض تصوراتهم حول البرنامج ومحتوياته و أهدافه.
- تعزيز اتجاهات الطلبة نحو البرنامج التدريبي
- تحديد قواعد السلوك الذي سوف يلتزمون بها اثناء سير الجلسات التدريب (قوانين العمل ، الالتزام بحضور جلسات التدريب ،الجدية في ممارسة الأنشطة)
- حفز الطلبة على الابداع واستثارة دافعيتهم و رفع ثقتهم

الاجراءات التنفيذ:

- **الخطوة الأولى:** الترحيب بالطلبة المشاركين واشاعة جو من الدفء ، حيث توضح الباحثة للطلبة ان العلاقة التي ستربط بينهم طيلة فترة التدريب مدرب / متدربين تختلف عن العلاقة المعتادة استاذ / طالب لفسح مجال اكبر للتعبير بحرية عن آرائهم ومواقفهم المختلفة. وترك المجال للطالبة للتعارف والتعريف بأنفسهم، وباهتماماتهم، وماهي طموحاتهم وأهدافهم في هذه الحياة.
- التأكيد للطالبة ان الهدف من الأنشطة التدريبية التي سيتم تنفيذها هو تطوير قدراتهم على التفكير العميق والتأمل، وأنهم سيجدون المتعة والفائدة أثناء تطبيق أنشطة البرنامج.
- تقدم الباحثة فكرة واضحة عن البرنامج التدريبي للطلبة و ما يحتويه من أهداف ،و جلسات ،وآليات العمل ، وأدوات التفكير واستراتيجيات تنميته، و طبيعة الأنشطة المقررة و أهميتها في تنمية قدراتهم الإبداعية رغم بساطتها في كثير من الأحيان وخروجها عن المنطق لاعتمادها عن الخيال .
- توضيح تعليمات وقواعد تنفيذ الأنشطة التدريبية (عمل فردي/ جماعي ، اختيار أداة التفكير/ الاستراتيجية حسب أنسبية كل نشاط) وضرورة التقيد بها حتى تؤتي ثمارها.

- التعريف بأهمية الفريق (تعلم جماعي _تعاوني) في انجاز المهمات .
- فتح حوار مع الطلبة حول أهمية التفكير الجانبي و الخيال والقدرة على التفكير بطريقة فعالة في المواقف الحياتية التي تواجههم ، ويطلب اليهم ذكر بعض المواقف الحياتية التي واجهتهم ،وكيف تفاعلوا معها من اجل حلها .
- اجراء نقاش مفتوح حول أهمية الخيال في استثارة الإبداع لديهم و تطوير قدرتهم على التعامل مع المواقف التي تواجههم
- توضيح للطلبة أهمية وفائدة الإبداع في تطور الأفراد والأمم و ضرورته في عصر يتميز بانفجار معرفي وتطور تكنولوجي جد سريع سعيا الى ما هو جديد وأصيل لتحقيق التميز و التفرد وبالتالي يكون في الطليعة
- التأكيد للطلبة بان بإمكانهم الابداع في مختلف مجالات الحياة ،كلُ حسب تخصصه وميوله اذا ما توفرت الإرادة والتدريب لذلك .
- إجراء نقاش مفتوح حول أهمية الخيال في انتاج أفكار إبداعية وسبل تفعيلها وتجسيدها في الواقع، مع اعطاء أمثلة من التاريخ بدأت كفكرة خيالية أو مجنونة في ذلك الوقت وأصبحت واقعا نعيشه اليوم (مظاهر التطور العلمي)
- طرح عليهم بعض المواقف والأنشطة التمهيدية المثيرة للتفكير الخيالي، ومناقشة الأسئلة المطروحة من قبل المتدربين .
- التأكيد على ضرورة الالتزام بحضور الحصص التدريبية ،و ممارسة الأنشطة البيتية ان وجدت حتى يعطي البرنامج ثمرها
- الاتفاق على مواعيد الحصص و مكانها وقواعد العمل لكل حصة.
- شكر الطلبة على الحضور

المحور الأول: التعريف بالتفكير الابداعي

-**الأهداف** : أن يتعرف الطلبة على:

- أن يتعرف الطلبة على معنى التفكير وبعض مهاراته
- أن يذكر الطلبة أهمية تعليم التفكير وفوائده
- أن يصف الطلبة مواقف حياتية يظهر فيها استخدام التفكير
- أن يتعرف الطالبة على سمات التفكير الإبداعي، وخطواته ،ومبادئه، ومعيقاته ، وطرق تنميته

- -**شرح المهارة (5دقائق تقريبا)**:تعتبر هذه الجلسة مدخل لبيان أهمية تعليم التفكير, و الإبداع من خلال مجموعة من الأنشطة تحفز الذهن وتمرن الفكر لتخلص من النمطية والطرق التقليدية
- **مثال ايضاحي(10 دقائق تقريبا):حسب كل نشاط**
- -**الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، أعواد ثقاب، بطاقات ، لوحة عرض الكترونية ،**
- ا-**لاستراتيجيات التعليمية: ،العصف الذهني ، التأمل، تعلم جماعي ، تعلم فردي**
- -**اجراءات التنفيذ:**
  - التعريف بمحتوى الجلسة من خلال أنشطة و تمارين ذهنية
  - توضيح مفاهيم خاصة في البرنامج
  - توجيه مجموعة من الأسئلة وفتح المجال للحوار والمناقشة، واستخدام التعزيز لتعزيز قدرة الطلبة على الإتيان بالأفكار الأكثر و الأغرب.

-**الأنشطةالإثرائية(20 دقيقة تقريبا) :**

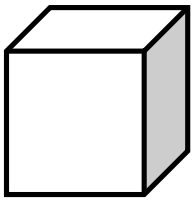
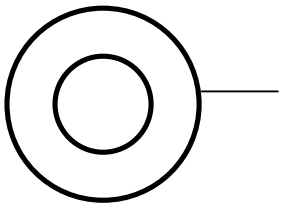
مهارات التفكير: هي عمليات محددة نمارسها في معالجة المعلومات وتتم بشكل مباشر من خلال الجلسات الأتية

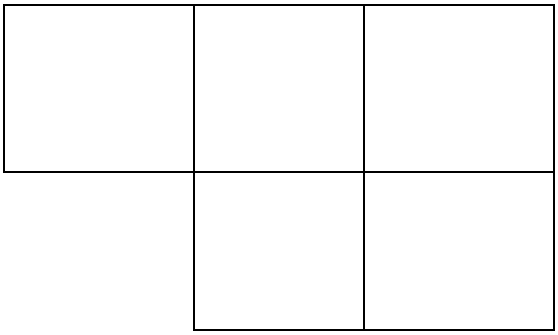
برنامج تعليم التفكير: سلسلة منظمة من الجلسات الهادفة التي تعمل في مجملها لتشكيل حافز او مثير للدماغ للتفكير بشكل منظم ومبدع.

أهمية تعليم التفكير: رفع قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار ورفع الثقة بالنفس لدى الطلبة، ونقل أثر التدريب إلى الحياة من خلال معالجة المعلومات وحل المشكلات، رفع درجة الإثارة والجذب نحو التعلم والحياة بشكل عام.

التفكير الإبداعي: ويأتي من القدرة على الطلاقة والأصالة والمرونة والتفاصيل والتي تعد من مكونات التفكير الإبداعي.

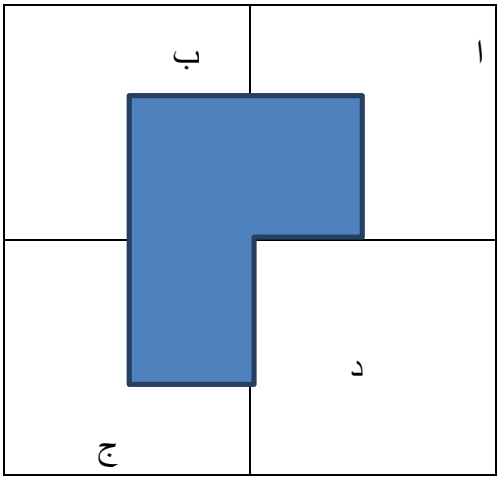
سؤال : ما هو الإبداع ؟ الطلب من الطلبة المتدربين الإتيان بتعاريف مختلفة ومتعددة.

تعريـــف الأبداع		النشاط المرافق
	1- عملية الإتيان بجديد : - الإتيان وليس حدث لأنه عملية تتم بتصميم. - جديدما هو قديم ليس بإبداع - الإتيان بجديد وليس التفكير(لا يكون إبداع حتى يتحقق في الواقع) 2-هو أن ترى ما لا يراه الآخرون. 3- رؤيـة المـألوف مـن زاويـة غيـر مألوفـة (نيوتن والتفاحة) **النشاط 2:** ماذا يمثل هذا الشكل؟ غير زاوية النظر لصورة هذه صورة لشيء ما من بعيد، قريب ... الجميع يركزوا بالصورة ....ماذا ترون؟	**نشاط1:** عينك على الصورة  من يرى الشكل يتغير، يتحرك، يتحول يرفع يده. هل ترها بالصورة القديمة أو الجديدة. استمر في التركيز ،ارجها الى الصورة القديمة ،ارجها إلى الصورة الجديدة (الوصول التحكم الذهني في الصورة) هل يرتبط هذا المثال بالتعريف الأول أو الثاني للإبداع؟ **النشاط 2:** 

	نشاط 3: انزع ثلاث عيدان من الشكل المقابل بحيث يتكون الشكل من ثلاث مربعات فقط (أن ترى ما لا يراه الأخرون)	**نشاط 3:** 
خطـــــوات الإبداع	– اول خطوة في الإبداع :الخيال" تصور ذهني لشيء غير موجود" – الخاطرة ثم الفكرة ثم المشروع ثم الإبداع. – البحث عن الحل الصحيح الأخر.	عدم التدرب على استخدام الخيال= قتل الإبداع الخيال عالٍ عند الأطفال الخاطرة :هي ما يمر بالقلب أو النفس دون تدقيق، اذا كتبت أصبحت خاطرة ،وإن لم تكتب مرت، وتكون سريعة ، عامة، موجزة. الفكرة: هي إعمال العقل في الأمر أو في الخاطرة للوصول إلى تفاصيل أو الفكرة هي خاطرة دققنا فيها والفكرة أعمق من الخاطرة، دقيقة ، ومفصلة.
بعـــــض المفـــــاهيم للتفرقة بين الإبداع	1– الإبداع: هو الشيء الجديد غير مسبوق وغير مألوف. الابتكار: من البكر وهو الشيء الجديد يكون علمي حقيقي. 2–التجديد: استعمال شيء قديم بطريقة جديدة وحديثة. 3–الاختراع: أحد أنواع الإبداع ولكنه علمي تقني مثل(projecteur). 4– الاكتشاف: شيء موجود في الطبيعة، اكتشفناه وتعلمنا كيف نستفيد منه.	– قديما استعملت الريشة كقلم –قلم بشكل ريشة تجديد علمي. – مثل العجلة – مثل الكهرباء موجودة في الطبيعة فقط وظفناها – الموهوب يتجاوز ذكائه130 على مقياس IQ 150–130 – العبقري يتجاوز ذكائه 150 على مقياس IQ – المتفوق عقليا: يزيد ذكائه عن 120 على

	4- الموهبة: قدرة خاصة تجعل الإنسان يتقن عمله في مجال الموهبة بسهولة. 5- الذكاء: هو الفطنة وسرعة الفهم العلمي. 6- الإبداع :هو الفطنة أن ننتبه لشيء لم ينتبه له الآخرون وأسرع منهم.	مقياس IQ كل اختبارات الذكاء مبنية على السرعة.
قـــــــوانين الإبداع (المبادئ)	1- هناك طريقة أفَضل لأداء العمل. 2- أن تنظر للأشياء العادية بنظرة غير عادية. 3- لا يحدث الإبداع إلا في التفكير الجانبي (الإحاطي). (غالبا ما نفكر بطريقتين: التفكير المنطقي(رأسي، متسلسل) نستعمله معظم الوقت بنسبة 98% و التفكير الجانبي(إحاطي، افقي) بنسبة 2%) 4- يتطلب ذكاء عادي(متوسط 90-120) ليس كل ذكي مبدع وليس كل مبدع ذكي. 5 – قانون عالمي اذا تجاوز التغير نسبة 15 % يمكن ان يسجل براءة اختراع جديد (خذ أفضل الموجود ثم بعدله بنسبة 15%). 6-كرر ماذا لو، من أقوى طرق الإبداع ،تعطينا أفكار كثيرة	**نشاط 4:** حرك عود ثقاب واحد ليصبح طرفا المعادلة متساويين 4= III + II + I **نشاط 5:** أمامك سلسلة من الارقام، أوجد الثلاث أرقام التالية في السلسلة. 1 4 9 16 25 36 ؟ ؟ ؟ **نشاط 6:** فكر في معنى هذه الصورة بسهولة انتقلتم من التفكير المنطقي للتفكير الجانبي، رايتم ما لا يراه الآخرين، فمارستم الإبداع، الإبداع سهل ونقل الناس للإبداع سهل جداً. لكن لن يحدث الإبداع ونحن نفكر بطريق تقليدية روتينية ومنطقية.
نســـــبة ذوي الإبداع	5 سنوات % 90اطفال قبل سن الدراسة 7 سنوات 10 % بعد دخول المدرسة 8 سنوات 2%	– خيال واسع، يسأل بحرية ليكتشف، لا حدود تقيد تفكيره برمج ليسأل بطريقة معينة في سن45 منهم 2% ما زالوا مبدعين قاوموا الضغوطات، 98 % استسلموا فمات الإبداع عندهم.

سؤال: هل من استسلم مات إبداعه؟ لا مثل من لعب رياضة وتوقف عضلاته لم تمت بل ضمرت و يحتاج الى تنشيط وتدريب . كذلك العقل له قدرات مختلفة(القدرة اللغوية، الحساب، المنطق، التحليل، التركيب، التركيز، الاستنباط، .....) لكل قدرة تمارين خاصة بها تنشطها. فمثلا المحاسبون يستخدمون قدرة الحساب بسهولة.



نشاط 7: تمرين الذهن لتخص من قيود النمطية في التفكير

المطلوب: أنظر جيداً للشكل المقابل :

1-قسم المساحة البيضاء في المربع أإلى قسمين متساويين.

2-قسم المساحة البيضاء في المربع **ب**إلى ثلاث أقسام متساوية.

3-قسم المساحة البيضاء في المربع **ج** إلى أربعأقسام متساوية.

4-قسم المساحة البيضاء في المربع **د** إلى سبعة أقسام متساوية

خلاصة:

هذا التمرين لتعرف كيف أننا دائما نفكر بطريقة تقليدية وقليل هم الذين يبدعون ويجدون.

نشاط 8: هل أنت مبدع " صفات وسمات المبدع "

المطلوب: خذ ورقة وقلم ورسم جدول مقسم الى3 خانات كما هو موضح

اسم (آخر)	**الصفة**	**اسمك**
ص	– يسأل كثيراً لدرجة الملل	خ
خ	– صبور	خ

اختر شخص تعرفه معرفة عميقة، واكتب اسمه في خانة اسم آخر.

سأعطي الصفة وأشرحها، أكتبها و ضع أمامها صح أو خطأ.

إذا تحصلت على 23 صفة أو أكثر يعتبر شخص مبدع.

نشاط 9: تمرين للإبداع

أحضر ورقة كبيرة وصنع فتحة صغيرة في الوسط بحيث يدخل فيها إصبعك؟ ما هذا؟ فكر بطريقة مختلفة، فالإبداع أن تأتي بشيء جديد.

- نكبر الفتحة بحيث يصلح أن تدخل فيها يدك؟ ما هذا اسوارة ؟

- هل يمكن أن نكبر الفتحة لنصنع منها قلادة دون أن تتمزق الورقة؟
- خذ ورقة جديدة واعمل بها حلقة متصلة بذاتها بحيث تكفي أن تدخلها من رأسك وحولي جسمك وتخرجها من رجليك، دون تلصيق أو ربط بأي شيء. اعطاء وقت لإنجاز النشاط. مع التفكير بطرق عديدة للقيام بالنشاط لمن استطاع انجاز النشاط

التغذية الراجعة والتقويم (20دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط.

الواجب البيتي: فكر بطرق عديدة للقيام بالنشاط السابق

تخصص الجلسة الموالية للتعرف على الطرق و الاستراتيجيات التعليمية وأدوات التفكير التي سيتم استخدامها خلال اللقاءات التدريبية

المحور الثاني

نوع التفكير: توسيع مجال الإدراك **مهارة (1): مهارة معالجة الأفكار**

الزمن(60 دقيقة)

الأهداف: تنمية قدرة الطلبة على:

- التروي في اصدار الحكم على موضوع
- إعطاء أفكار جديدة ابداعية-
- تحليل الفكرة إلى إجا بياتها وسلبياتها وتحديد ما المثير فيها .
- تطبيق هذه المهارة في حياتهم اليومية وفي مختلف المواقف .

تمهيد:

مثال ايضاحي : (5 دقائق تقريبا): أصدرت وزارة الصحة قرارا يمنع استخدام المسكنات منعاً باتاً، ماهي ايجابيات وسلبيات هذا القرار و ما هو المثير فيه.

الرقم	الإيجابيات	السلبيات	المثير في الفكرة
1	اتجاه الناس الى العادات الصحية	اغلاق بعض مصانع	تعلم الصبر على الالم
2	توفير النقود	تراجع نسب البيع في	البحث عن بدائل واختراعات
3	اللجوء للأعشاب والمواد الطبيعية لتخفيف	زيادة التوتر عند الناس	إنشاء مصانع لأدوية الأعشاب
4	زيادة الإقبال على الطب البديل	قلة الإقبال عن دراسة الصيدلة	تعلم التربية الصحية

شرح المهارة: (5 دقائق تقريباً): هذه المهارة تسمى مهارة معالجة الأفكار، وهي تعني النظر إلى الفكرة أو الموقف عن طريق ثلاث جوانب هي:

1- نقاط ايجابية وهي النقاط المستحسنة من وجهة نظرك اتجاه الموقف .

2- نقاط سلبية وهي النقاط السيئة من وجهة نظرك اتجاه الموقف.

3- نقاط مثيرة وهي نقاط غير ايجابية أو سلبية لكنها تجذب الانتباه نحو الفكرة

الوسائل و الادوات المستخدمة: السبورة، أوراق، أقلام

الاستراتيجيات التعليمية: عصف ذهني ، تعلم فردي، تعلم جماعي ، تعلم تعاوني، تأمل

إجراءات التنفيذ:

توضيح مهارة معالجة الأفكار

شرح القواعد والخطوات التي ينبغي إتباعها عند استخدام المهارة.

طرح المدرب الموقف التالي:

تقديم نشاط إثرائي (من الواقع ،من مجال تخصص الطلبة)

التغذية الراجعة: يتم خلالها تقويم و معالجة أفكار الطلبة

الطلب من المتدربين اقتراح أمثلة و أنشطة متنوعة و تطبيق مهارة معالجة المعلومات عليها

النشاط رقم(1) :يجب تناول حبوب تزيد من نشاط الجسم لكل الناس في جميع الأوقات من السنة (طبق مهارة معالجة الأفكار على هذه الفكرة)

النشاط رقم (2): يجب اعطاء الأطفال مسكنات (منوم) عندما يشاغبون أمهاتهم في البيت (ماهي الأفكار الإيجابية و السلبية والمثيرة حول هذه الفكرة)

النشاط رقم (3): قررت وزارة الصحة إلغاء القرار الذي ينص على ضرورة تعاطي المسكنات تحت إشراف طبي (تطبيق المهارة)

النشاط رقم (4): قررت الجامعة إلغاء القرار المتضمن تكليف الطلبة بإعداد مذكرات نهاية التخرج (معالجة هذه الفكرة بتطبيق المهارة)

التغذية الراجعة: يتم خلالها تقويم و معالجة أفكار الطلبة

واجب بيتي: اذا اقتضى الأمر ذلك (زيادة التدريب) .اقتراح أنشطة مشابهة

نوع التفكير: توسيع مجال الإدراك مهارة (2) : اعتبار جميع العوامل

الزمن (60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- عدم نسيان بعض الأفكار في شيء ما.
- الاهتمام بجميع العوامل المحيطة بالفكرة .
- الاقتراب من الجواب الصحيح حول هذه الفكرة .
- الأخذ بجميع الافكار بعين الاعتبار قبل اتخاذ أي قرار.

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

وتعني أن نفكر في كل الأشياء قبل القيام بعمل ما وأن نحاول أن لا ننسى شيئاً ، فحتى نتخذ قراراً سليماً لن نندم عليه لاحقاً يجب أن نأخذ في اعتبارنا جميع العوامل والأفكار المحيطة بالموضوع، واذا تركنا أو أهملنا شيئاً مهماً حول فكرة ما فسينظر لك فيما بعد انك كنت مخطئاً

مثال ايضاحي(10دقائق تقريبا):

1- الجهاز العصبي من أكثر أجهزة الجسم دقة في التركيب لذا لابد من الاعتناء به عناية شديدة، ماهي العوامل التي يجب اخذها بعين الاعتبار لحماية الجهاز العصبي من الأمراض؟

الابتعاد عن التوتر _ الابتعاد عن تناول العقاقير قدر الامكان _ الفحص الطبي الدوري _ تناول الأغذية الصحية _ التطعيم _ وقاية الرأس من الصدمات .....

2 – أردت شراء سيارة ،ماهي الأشياء التي يجب أن تفكر بها قبل الشراء ؟

التأكد من أن البائع هو نفسه صاحب السيارة _ سعر السيارة _ نوع السيارة _ لون السيارة _ قوة المحرك _ صلاحية السيارة _ تاريخ الصنع _ حجم السيارة _ الإضافات التي بالسيارة.....م

الأدوات و الوسائل المستخدمة:أوراق ، أقلام ، سبورة

الاستراتيجيات التعليمية: عصف ذهني ، تعلم فردي، تعلم جماعي ، تعلم تعاوني، تأمل

اجراءات التنفيذ(20 دقيقة تقريبا):

شخص اشترى سيارة بمبلغ رخيص أعجبه لونها و قام بفحصها فوجدها ممتازة جداً و مناسبة من حيث الحجم ، بعد فترة تبين له أنه مخطئ. لماذا ؟

يعطي الطلبة تفسيرات محتملة : قطع غيارها كانت غالية الثمن ، مصروفها للبنزين كان غاليا .....

الخطأ في التفكير : عدم التفكير في جميع العوامل.

أنشطة إثرائية : قم باعتبار جميع العوامل (ماهي الأشياء التي يجب أن تفكر بها) للأفكار التالية :

نشاط رقم (1): الذهاب في رحلة _ **شراء** بيت جديد _ شراء دواء مهدئ للأعصاب

نشاط رقم (2): إذا أردت أن تختار عملا في المستقبل (مهنة) ماهي الأشياء التي يجب أن تفكر بها.

نشاط رقم (3): إذا أردت أن تختار صديقاً جديداً ماهي الأشياء التي يجب أن تفكر بها.

نشاط رقم (4): إذا أردت أن تختار شريكاً في العمل ماهي الأشياء التي يجب أن تفكر بها.

نشاط رقم (5): يربعض المختصين أنه من الضروري توفير وجبات صحية لطلبة المدارس بشكليومي ماهي العوامل التي يجب اخذها بعين الاعتبار لتنفيذ مثل هذا القرار .

نشاط رقم (6): طلب منك اعداد بحث ميداني حول جنوح الأحداث ماهي العوامل التي يجب اخذها بعين الاعتبار لإعداد مثل هذا البحث .

تغذية راجعة وتقويم (20 دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط.

واجب بيتي:

– طلب منك تجهيز غرفة صفية للتخفيف من الضوضاء لأنها تؤثر سلباً على التركيز والانتباه ، أكتب العوامل التي تأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لمثل هذه البيئة.

– ماهي الأشياء التي يجب أن تفكر بها قبل اختيار تخصص دراسي.

نوع التفكير : توسيع محال الإدراك مهارة (3): القوانين (التعليمات)

الزمن: (دقيقة60)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

التروي وعدم التسرع في إصدار القوانين

تطبيق مهارة معالجة الأفكار و اعتبار جميع العوامل على القانون قبل وضعه

معرفة ايجابيات وسلبيات القوانين الخاصة لمساعدتهم على تنفيذها والعمل على تطويرها

شرح المهارة (5 دقائق تقريباً):

القوانين هي مجموعة من التعليمات و الضوابط يجب الالتزام بها، تستخدم لضبط وتنظيم حياة الناس و تسهيلها ، فبعض القوانين نضعها لمنع الفوضى مثل قانون السير و أخرى للتسلية و المرح كقوانين كرة القدم ، أو لتسهيل عمل المؤسسات و الشركات (وجوب لبس العمال لباس خاص) و بعضها للمحافظة على الممتلكات و منع الاعتداءات وغيرها من القوانين الأخرى. ويشترط في القانون أن يكون واضحاً لكل الناس، وأن يناسب أغلبية الناس وليس جميعهم ، كما يجب فحص القوانين من فترة إلى أخرى. ولكي يكون القانون قويا ومدروسا فمن الأفضل تطبيق مهارتين سابقتين عليه وهما مهارة معالجة الأفكار ومهارة اعتبار جميع العوامل.

مثال ايضاحي:(10 دقائق تقريباً)

لو كنت مديراً لمدرسة ما، ماهي القوانين التي تضعها لمدرستك ؟

1–منع استخدام العقاب البدني ، 2– الإلتزام بالزي الموحد لجميع الطلبة ، 3– التزام بالتوقيت المدرسي ، 4– وضع عقوبات لمن يخالف القوانين ، 5 – الطالب الذي يرسب في ثلاث مواد فأكثر يعيد السنة ، 6– فرض رسوم على الطلبة ا لراسبين و تقديم منح للطلبة المتفوقين .

الأدوات و الوسائل المستخدمة:أوراق ،أقلام ،سبورة ، جهاز العرض Data Show

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم الجماعي، تعلم فردي ،عصف ذهني ، التأمل

اجراءات التنفيذ(20 دقيقة تقريبا):

أنشطة اثرائية :

نشاط رقم (1): ماهي القوانين التي تقترحها لتعامل الآباء مع أبنائهم ؟

نشاط رقم (2): إذا كنت صاحب مصنع ماهي القوانين التي تضعها للعمال؟

نشاط رقم (3): أصيب شخص بداءالسكري بسبب زيادة نسبة السكر في الدم عن المعدل الطبيعي حاول مساعدة هذا الشخص في وضع اربع قوانين لمنع تفاقم المرض ومنع مضاعفاته

نشاط رقم (3): لو كان هناك قانون يسمح لطلبة بحرية اجراء أو عدم إجراء الامتحانات ماهي الأفكار(الجيدة ،السيئة ، والمثيرة) حول هذا القانون ؟

نشاط رقم (4): لو كنت تنظم مسابقة لأحسن بحث ميداني للتخرج كأخصائي نفساني ماهي القوانين التي تضعها لهذه المسابقة؟ اختر قانون واحد من هذه القوانين وطبق عليه مهارة معالجة الأفكار.

نشاط رقم (5): يحاول رب أسرة ان يضع مجموعة من القوانين والأنظمة من أجل تنظيم تناول الأطعمة والحلويات التي قد تؤدي الى حدوث أمراض في أجسام أطفاله حاول مساعدة رب الأسرة في وضع ثلاثة القوانين ثم قم باختيار واحد من هذه القوانين وطبق عليه مهارة معالجة الأفكار و مهارة اعتبار جميع العوامل .

التغذية راجعة وتقويم: مناقشة أفكار الطلبة وتقويمها وتعزيز تعلم المهارة

الواجب البيتي:

1- الكثير من الطلبة لا ينجزون الواجبات المنزلية ماهي القوانين أو التعليمات التي تستطيع وضعها لتغلب على هذه المشكلة

2- لو كان هناك قانون يسمح لطلبة بحرية الذهاب أو عدم الذهاب للمدرسة ماهي الأفكار(الإيجابية ،السلبية ، والمثيرة) حول هذا القانون ؟

نوع التفكير : توسيع مجال الإدراك **مهارة(4):المترتبات** النتائج **المنطقية وما يتبعها**

الزمن:(60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- التفكير بالنتائج على المدى البعيد والابتعاد على التفكير الأني(ماهو صالح اليوم ليس كذلك غداً).
- الاهتمام بتأثير النتائج على الأخرين وليس تأثيرها على نفسه فقط.
- التفكير بنتائج أي قرار على المدى البعيد قبل اتخاذه.
- تجنب الوقوع في المشاكل نتيجة التفكير في النتائج البعدية.

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا): و يقصد بها التفكير بالمستقبل أي ماذا سيحدث بعد فترة قصيرة أو طويلة وتطبق مهارة النتائج المنطقية في أي موقف أو على أي فكرة لها نتائج تحدث في المستقبل القريب أو البعيد، وعند التفكير في أي عمل نرغب القيام به يجب أخذ النتائج بعين الاعتبار ويمكن تقسيم النتائج إلى الأنواع التالية:

نتائج فورية

نتائج قصيرة المدى (1-5 سنوات)

نتائج طويلة المدى(أكثر من 25 سنة)

مثال ايضاحي (10 دقائق تقريبا):

1- عمل رجل على ادخال الأرانب إلى استراليا لتوفير الصيد لأصدقائه كبديل عن لحوم الأبقار ، ولكن بعد فترة تزايد عدد هذه الأرانب وتسبب في تخريب المحاصيل الزراعية ،(لو فكر الرجل فيما سيحدث في المستقبل لما أقبل على هذه الفكرة) .

طفل يتناول الحلويات و السكاكر بشكل كبير ماهي النتائج قريبة المدىومتوسطة المدى و بعيدة المدى على صحته ؟

قريبة المدى	متوسطة المدى	بعيدة المدى
- السمنة	- تسوس الأسنان	- الاصابة بمرض السكري
- الكسل والخمول	- صعوبة ممارسة الرياضة - الشعور بالخجل نتيجة تأثير السمنة على شكله - صعوبة شراء الملابس - مشاكل مع الأخرين	- الإصابة بأمراض أخرى نتيجة مرض السكري

الأدوات والوسائل المستخدمة: أقلام ، أوراق ، سبورة

الاستراتيجيات التعليمية: التخيل، تعلم فردي، تعلم جماعي ، التعلم التعاوني ، العصف الذهني .

اجراءات التنفيذ:

الأنشطة الإثرائية: فكر في النتائج المترتبة على حدوث الأمور التالية (ماذا سيحدث):

نشاط رقم (1): إلغاء امتحانات الثانوية (شهادة البكلوريا) .

نشاط رقم (1): ارتفاع تكاليف الزواج.

نشاط رقم (2): زيادة نسبة العنوسة في الوطن العربي .

نشاط رقم (3): زيادة عدد المباني والمصانع في الأراضي الزراعية.

نشاط رقم (4): زيادة البطالة و الفقر في الجزائر.

نشاط رقم (5): صنع سيارات تستخدم الماء كوقود بدلا من البنزين.

نشاط رقم (6): وجود فصل واحد في هذه الحياة (فصل الشتاء).

نشاط رقم(7): طالب مجتهد أصبح يقضي وقتا طويلا في استخدام الأنترنت.

التغذية الراجعة وتقويم: متابعة أعمال الطلبة وتعزيز التعلم

الواجب البيتي:

1- ماذا سيحدث لو اصبحت الدنيا بلون واحد .

2- استمرار الأزمة الاقتصادية لمدة طويلة .

3- زيادة نسبة الاعتداء على الطبيعة.

نوع التفكير توسيع مجال الإدراك مهارة (5):الأهداف

الزمن(60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- تحديد أهدافهم قبل القيام بأي عمل.

-أهمية معرفة أهداف الأخرين مما يساعد على التعامل معهم بشكل أفضل.

- العمل الدقيق والسرعة في الإنجاز كنتائج لتحديد الأهداف.

- وضع أهداف واضحة و منطقية. (تجزئة الأهداف الكبيرة إلى أهداف صغيرة)

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

هذه المهارة تسمى مهارة الأهداف وتعني ما الشيء الذي نسعى اليه أو لماذا قمنا بهذا الشيء ،ويجب عليك تحديد الأهداف قبل القيام بأي عمل او تصرف مما يضمن لك النجاح في أي موقف أو تصرف تقوم به. والأشخاص الذين يتصرفون دون أهداف مسطرة يجدون أنفسهم أمام عقبات قد تؤدي إلى عجزهم عن الوصول إلى ما يصبون إليه. فإذا عرفت أهدافك يصبح من السهل عليك تحقيقها، والناس المختلفين أهدافهم مختلفة، كما أن بعض الأهداف أهم من الأهداف الأخرى ويشترط أن تكون واضحة ومناسبة ،ولتحقيق هدف كبير نحتاج إلى تجزئته إلى أهداف صغيرة .

مثال ايضاحي (10 دقائق تقريبا):

1- طالب مجتهد في دراسته ماهي الأهداف التي يفكر فيها ؟

الحصول على علامات مرتفعة – اختيار تخصص طب في الجامعة – الحصول على وظيفة جيدة – الحصول على راتب عالٍ – كسب احترام الأهل والأخرين – خدمة أبناء وطنه.

2- الجهاز العصبي من المواضيع أو المحاور المبرمجة لطلبة علم النفس، ماهي أهداف تدريس هذا المحور حسب اعتقادك؟

- أن يعرف الطالب الجهاز العصبي.
- أن يوضح الطالب أهمية الجهاز العصبي ووظائف أجزائه.
- أن يميز أنواع الخلايا العصبية من حيث الأشكال و الوظائف.
- أن يفسر آلية تآزر الجهاز العصبي مع جهاز الغدد الصماء.

الأدوات و الوسائل المستخدمة :أوراق، أقلام ، سبورة

الاستراتيجيات التعليمية: تعلم جماعي، تعلم فردي ، عصف ذهني

اجراءات التنفيذ:

الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا):

نشاط رقم (1): طلب منك أستاذك كتابة تقرير عن الأخصائي النفساني ومهامه، أكتب أربعة أهداف يريد الأستاذ تحقيقها من كتابة هذا التقرير حسب اعتقادك، واربعة أهداف تريد أنت تحققها من كتابة هذا التقرير.

نشاط رقم (2): ماهي اهدافك من تكوين عائلة.

نشاط رقم (3): أب غاضب من ابنه لكنه يتسامح معه لماذا قام بذلك؟

نشاط رقم (4): ماهي أهدافك عندما تقوم بحملة تحسيسية حول أضرار التدخين و المخدرات وكيفية الوقاية من هذه الآفة؟

نشاط رقم (5): طلبت منك الأستاذة إعداد بحث حول أهمية التكفل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة، أكتب ثلاث أهداف وضعتها قبل القيام بهذا العمل.

نشاط رقم (6): ماهي أهدافك من حضور المحاضرة .

التغذية الراجعة والتقويم: تقويم أعمال الطلبة .

الواجب البيتي:

– بناء الاختبارات مقياس من المقاييس المبرمجة على طلبة ماستر تخصص علاجات نفسية و صعوبات التعلم , ما هي أهداف تدريس هذا المقياس حسب اعتقادك ؟

– ماهي اهدافك من ممارسة الرياضة.

– ماذا يحدث لو لم تكن لك أهداف.

نوع التفكير: توسيع مجال الإدراك **مهارة (6): التخطيط أو خطوات العمل**

الزمن (60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- التخطيط قبل القيام بأي عمل.
- كيفية وضع خطة و تنظيم الأشياء.
- استخدام مهارات التفكير بطريقة منظمة لوضع خطة سليمة.

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

مهارة التخطيط (خطوات العمل): تعني كيفية التدرج في الخطوات من أجل عمل شيء ما. فالتخطيط عمل مهم يجب أن تقوم به بشكل منظم من أجل تحقيق ما تصبوا أو تهدف إليه، والمهارات السابقة(معالجة الافكار، اعتبار جميع العوامل ، النتائج المنطقي، القوانين ، الأهداف) التي تم التدرب عليها و اتقانها ستساعدك في وضع خطط سليمة و ناجحة. و التخطيط الجيد يشترط تحديد الأهداف قبل البدء في تنفيذ الخطة والتفكير في جميع العوامل بطريقة منظمة.

مثال ايضاحي (10 دقائق تقريبا):

كيف يمكن التخطيط للقيام بزيارة علمية لمركز الطفولة السعفة ؟

1- تحديد الأهداف لهذه الزيارة
2- أخذ موافقة إدارة الجامعة وإدارة المركز.
3- تحديد الفئة أو الحالات التي تريد دراستها.
4- تشجيع المشاركة من قبل المعنين في الزيارة
5- تقويم الزيارة

الأدوات والوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونية Data Show بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل، تعلم جماعي ،تعلم فردي، الحوار والمناقشة

اجراءات التنفيذ:

سير كل نشاط يتم وفق ثلاث خطوات أساسية : تحديد الاهداف ، ترتيب الخطوات ، ما الذي يتم تحقيقه بعدانتهاء أو تنفيذ الخطة .

الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): طالب يريد أن يضع خطة تبين كيف سيقضي العطلة الصيفية.

أولا: ماهي أهداف هذا الطالب؟

1- استغلال وقت الفراغ .
2- الاستمتاع بالعطلة الصيفية .
3- اكتساب مهارات جديدة.
4- التعرف على أصدقاء جدد.

ثانيا: كيف سيرتب الخطة؟

1- الشهر الاول: التسجيل في نادي رياضي.
2- الشهر الثاني: الذهاب لمركز الشباب أو أحد الأقارب لتعلم مهارة أو حرفة(حلاقة، خياطة....).
3- تخصيص صبيحة كل يوم لحفظ شيء من القرآن الكريم.
4- تخصيص ساعة كل يوم للمطالعة.
5- تخصيص يوم الجمعة للزيارات.

ثالثا: ماذا سيستفيد بعد تنفيذ هذه الخطة؟ ماهي النتائج المحققة؟

1- التمتع بالعطلة.
2- زيادة عدد الأصدقاء.
3- الصحة الجسدية.
4- حفظ القرآن الكريم وإرضاء الله عز وجل.
5- الاستفادة العلمية.

نشاط رقم (2): ضع خطة لزملائك الطلبة تبين من خلالها كيفية المراجعة للامتحانات.

نشاط رقم (3):أحسست بألم كبير في رأسك ، ماهي الخطوات التي تفكر بها من أجل معالجة هذه المشكلة؟

نشاط رقم (4): تلميذة تعاني من صعوبة تعلم في القراءة، هل يمكن أن تحدد لها خطة ذات مراحل محدد للتغلب على هذه الصعوبة؟

نشاط رقم (5): ضع خطة لتسهل على السائقين الوقاية من حوادث المرور، ماهي أهدافك ؟ماهي العوامل التي تأخذها بعين الاعتبار في الخطة ؟ ماهي الخطة؟ ماهي النتائج المتوقعة على المدى القريب و البعيد؟

نشاط رقم (6): طلب منك أعداد برنامج للتكفل النفسي للأطفال ضحايا الاعتداء الجسدي، حدد ماهي أهدافك؟ كيف سترتب العمل في خطوات؟ ماذا تتوقع أن يحدث بعد انتهاء الخطة؟

نشاط رقم (7): ضع خطة مرتبة ومناسبة (الأهداف ، اعتبار جميع العوامل، النتائج) تمنع من خلالها المشاغبين من تحطيم المرافق العمومية.

التغذية الراجعة والتقويم (20دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط

الواجب ابيتي:

1- اردت أن تذهب مع زملائك في رحلة ليوم واحد، ماهي الأشياء التي يجب أن تفكر بها قبل القيام بالرحلة؟ قم بوضع خطة لهذه الرحلة ؟
2- ضع خطة للقضاء على الملل الذي يعاني منه الأطفال في البيت.
3- في الحي الذي تسكن فيه حديقة عامة قديمة ومتسخة، إذا أردت تحديث و تنظيف هذه الحديقة ،حدد ماهي أهدافك ؟ كيف سترتب العمل ؟ماذا تتوقع أن يحدث بعد انتهاء الخطة؟

نوع التفكير: توسيع مجال الإدراك **مهارة (7): الأولويات**

الزمن: (60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

1- ترتيب وتنظيم الأفكار والبدائل حسب الأهمية.
2- تحديد الافكار الأكثر أهمية والتي ترتبط مباشرة بالموقف أو المشكلة .
3- توفير الوقت والجهد في حل المشكلة.
4- اختيار الحل الأفضل للمشكلة

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

الأولويات : تعني أن هناك أشياء أكثر أهمية من أشياء أخرى، وعندما تكون لدينا أفكار عديدة علينا حصرها وتحديد العوامل الأكثر أهمية المرتبطة بالموقف أو المشكل الذي نعاني منه ، الأمر الذي يساعدنا في الوصول إلى حلول ناجحة للمشكلة في وقت قصير وجهد يسير. علماً أن الأولويات تختلف باختلاف الأشخاص

مثال ايضاحي (10 دقائق تقريبا):

مثال(1) :إذا أردت حماية نفسك من الإصابة بالأنفلونزا، ماهي الأولويات الصحية التي يجب التركيز عليها و لماذا؟

1- عدم الخروج عند الاستحمام.
2- تناول الأطعمة التي تحتوي على فيتامين c.
3- أخذ تطعيم ضد الأنفلونزا.
4- ارتداء الملابس الملائمة لطبيعة الجو.

مثال(2): ماهي أولويات مدير المدرسة؟

1- ماهي الاشياء التي يقوم بها المدير؟

تطبيق القانون، تفقد الغياب، متابعة المعلمين، توفير بيئة تعليمية مناسبة، تفقد الصفوف، توفير المستلزمات المدرسية، التواصل مع الأبناء.

2 - ماهي أهم هذه الأشياء؟

تطبيق القانون، توفير البيئة التعليمية المناسبة، متابعة المعلين.

3 – هل يتفق كل المدراء على هذه الأولويات؟ لا ،لأن الأولويات تختلف باختلاف الأشخاص و الظروف.

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونية DATA SHOW بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل تعلم جماعي ،تعلم فردي ،الحوار والمناقشة

اجراءات التنفيذ:

الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): عند اختيار شريك حياتك ماهي الأشياء التي تفكر بها؟ حدد ثلاث أهم أشياء؟

نشاط رقم (2): لديكمبلغ 10000 دج لتنظيم حفل تخرجك ، ماهي أولوياتك؟ رتبها من الأهم إلى المهم ؟

نشاط رقم (3): أب اكتشف أن ابنه يدخن، ماذا يمكن أن يفعل؟ و ماهو الشيء الأهم الذي يجب أن يعمله الأب؟

نشاط رقم (4): بمناسبة عيد الطفولة أردت أن تدخل البهجة والفرحة في قلوب أطفال مرضى السرطان، ماهي أولوياتك؟

نشاط رقم (5): طلب منكإعداد تقرير عن دراسة ميدانية قمت بها ، ماهي النقاط التي يجب أن تركز عليها؟

نشاط رقم (6): هرب حيوان خطير ومتوحش من حديقة الحيوانات، ماهي أهم الإجراءات التي يجب على المسؤولين أخذها؟

نشاط رقم (7): انتشر مرض معدي بين الطلبة في كليتك ، ماهي الأولويات الصحية التي يجب البدء بتنفيذها؟

التغذية الراجعة و التقويم (20دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط

الواجب البيتي:

1- عندما تختار أفضل صديق بالنسبة لك، ماهي الأشياء أو الخصال التي تفكر بها؟ حدد ثلاث أهم صفات؟
2- تعرض الفضائيات برامج عديدة جداً، ماهي أولوياتك عند تشغيل التلفاز؟

3- تريد شراء كتاب ، ماهي أولوياتك؟

نوع التفكير: توسيع مجال الإدراك **مهارة(8): البدائل**

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

1- ايجاد أكثر من تفسير واحد لحدث ما.
2- عدم التسرع في الحكم على الحلول و إيجاد بدائل أخرى قد لا تكون واضحة في البداية.
3- الاطلاع على تفسيرات عديدة لتحديد أي منها التفسير الأفضل.

شرح المهارة (5دقائق تقريبا):

البدائل: وتعني أن هناك عدة تفسيرات أو احتمالات لحدث ما، لذا علينا التفكير في الموقف أو المشكلة بشكل شمولي والاستمرار في البحث عن العديد من الاحتمالات التي تفسر الموقف و بالتالي سنجد أن هناك الكثير من التفسيرات المتوقعة والبدائل التي يمكن الأخذ بها أو ببعضها واختيار الأفضل منها.

مثال ايضاحي (10 دقائق تقريبا):

المثال الاول: وجدت سيارة في نفق، وسائقها ميت، ماذا يمكن أن يكون قد حدث؟ ماهي التفسيرات المتوقعة؟

1- اصيب السائق بنوبة
2- حدث خلل في السيارة
3- كان السائق ثملاً
4- نام السائق
5- تعرض السائق لجريمة قتل
6- كان السائق مسرعا

المثال الثاني: بعض الناس لا يعتنون بصحة بشرتهم ، ماهي التفسيرات المحتملة لذلك؟ وما هي البدائل للتغلب على ذلك؟

التفسيرات المتوقعة:

1- لا يعرفون خطورة الأمراض الجلدية.
2- يعتبرون استخدام الكريمات المغذية و الواقية شيء ثانوي.
3- لا يعرفون أهمية الجلد للإنسان.

البدائل للتغلب على ذلك:

1- توزيع منشورات تثقيفية عن أهمية الجلد للإنسان.
2- توعية الناس وتعريفهم بالأمراض الجلدية.
3- اعلانات اشهارية في التلفزة حول أهمية استخدام الكريمات الواقية للوقاية من بعض الأمراض.
4- نشر التعليم الصحي في المدارس.

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونيةDATA SHOW ،بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل تعلم جماعي ،تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

الأنشطة الإثرائية(20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): ذهب رجل للمطعم، وطلب ماء للشرب أعطاه صاحب المطعم الماء، و فجأة بدأ الرجل يصرخ، ماهي التفسيرات

نشاط رقم (2): كثر تغيب زميلك أو زميلتك عن الدراسة، ماهي التفسيرات المحتملة لذلك ؟

نشاط رقم (3): القليل من الشباب يريدون ان يعملوا في الفلاحة، ماهي التفسيرات المحتملة لذلك؟

نشاط رقم (4):عادة ينظر للمكتبة على أنها مكان للمطالعة، كيف يمكن النظر للمكتبة بطريقة أخرى؟

نشاط رقم (5):ذهبت في رحلة وبعد عودتك بيومين ظهرت بقع على جلدك ، ماهي الاحتمالات التي تضعها لتفسير ذلك؟ وماهي البدائل لديك لحل المشكلة؟

نشاط رقم (6): تكتشف أن صديقك المقرب يكذب عليك، ماهي البدائل لديك؟

التغذية الراجعة و التقويم (20دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط

الواجب البيتي:

1- ارتفعت أسعار المواد الغذائية فجأة، ماهي التفسيرات المحتملة لذلك؟
2- يشب حريق من فترة إلى أخرى في أحد المباني المهجورة، ماهي الاحتمالات التي تضعها لتفسير ذلك؟ وماهي البدائل لديك لحل المشكلة؟
3- اقترح امثلة مشابها، وطبق عليها مهارة البدائل؟

نوع التفكير: توسيع مجال الإدراك **مهارة (9): القرارات**

الزمن:(60 دقيقة)

الأهداف: تنمية قدرة الطلبة على:

1- ان تكون قراراتهم أكثر سلامة ورشداً.
2- استخدام أو توظيف مهارات التفكير السابقة قبل اتخاذ أي قرار.
3- دراسة نتائج ومترتبات أي قرار قبل اتخاذه

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

في حياتنا اليومية نواجه في كل لحظة مواقف تتطلب اتخاذ قرارات (اختيار ملابس، شراء هاتف نقال، اختيار مهنة أو تخصص دراسي....) وعلينا أن لا نتعجل في اتخاذ القرارات ونفكر في كل الأشياء ولا ننسى أهدافنا، ونحدد أولوياتنا ونعرف

لماذا اتخذنا هذا القرار، لأننا في الغالب نكون مجبرين على تقديم تنازلات عند اتخاذ القرار، ولكي تكون قراراتنا أكثر رشداً وسلامة يجب التدرب عليها باستخدام المهارات السابقة التي تم التمرن عليها(مهارة معالجة الافكار ، اعتبار جميع العوامل، الأهداف الأولويات، البدائل،..)، وهذا ما يساعدنا في صنع القرار المهارة التي سنتدرب عليه من خلال الأنشطة التالية.

مثال ايضاحي (10 دقائق تقريبا):

لاحظ شرطي ضوءً غريباً داخل مخزن للبضائع وكان وحده، وعليه أن يتخذ القرار المناسب، ماذا يجب أن يفعل؟

نسجل أولاً: ماذا يجب أن يفعل؟ أو ما يعرف بالأولويات المهمة:

1- يبقى ويراقب من الخارج.
2- يطلب الشرطة.
3- يبحث عن السيارة التي يهرب بها اللصوص.
4- يبقى قريباً من الموقع ويطلب الشرطة.
5- يحاول الاقتراب لمعرفة عدد اللصوص.
6- يطلق الرصاص لتخويف اللصوص.

ثانياً: نفكر في جميع العوامل لكل الأفكار السابقة ثم نختار البديل الأفضل(القرار)

البدائل: يبقى قريباً من الموقع ويطلب الشرطة، وهو القرار.

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونية DATA SHOW بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل، تعلم جماعي، تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): زميل لك تعرض لإصابة منعته من القدرة على السير ويحتاج فترة طويلة للبقاء في البيت وعليه اتخاذ قرار بالنسبة للدراسة. ماهي البدائل لديه؟ وما هو القرار المناسب له؟

نشاط رقم (2): جار يعتدي على جيرانه باستمرار، وعلى الجيران اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالتعامل معه

1- ماهي البدائل التي لديهم ؟
2- ما هو القرار المناسب ؟
3- ماذا تتوقع أن يحدث لهذا القرار؟

نشاط رقم (3): فريق كرة قدم يخسر كل مباراته، لو كنت مدرباً لهذا الفريق، ماهي البدائل التي لديك لحل هذه المشكلة ؟ وما هو القرار المناسب ؟

نشاط رقم (4): طالب ضعيف في القراءة لكنه جيد بالرياضيات، هل تستطيع أن تجد له عدة أفكار للتغلب على مشكلته؟ وما هو القرار المناسب؟

نشاط رقم (5): ما هو القرار المناسب لحل مشكلة التأخر المتكرر في الإدارات عند بعض الموظفين؟

نشاط رقم (6): شارع يشهد ازمة سير بالليل فقط ، ما هو القرار المناسب لحل الأزمة؟

التغذية الراجعة والتقويم (20دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط

الواجب البيتي:

1- طلب منك ايجاد حل لمشكلة العنف في الملاعب عند بعض المشجعين، ماهي أهدافك ؟ ماهي البدائل (الحلول)؟ و ما هو القرار المناسب؟

2- طلب منك التكفل بطالب متأخر دراسياً في بعض المواد فماذا تفعل؟ طبق مهارة اتخاذ القرار على هذا الموضوع؟

نوع التفكير: توسيع مجال الإدراك الزمن: (60 دقيقة) مهارة (10): رأي الأخرين

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

1- احترام وجهة نظر الأخرين سواءً كان مؤيد أو معارض.
2- توضيح التشابه والاختلاف بين وجهة نظره ووجهة نظر الاخرين.
3- الابتعاد عن التعصب للرأي الشخصي.

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

رأي الأخرين : يعني أن نستمع لعدد من الناس مما سيزيد في معرفتنا عن شيء ما، ويطلعنا عن آراء مختلفة عن آرائنا. لذا من المهم جداً التعرف على الكيفية التي يفكر بها الأخرين (أشخاص مختلفون أفكار مختلفة) فالعديد من المواقف تحتاج إلى إشراك الأخرين بها، وقد تكون للأفراد من حولك آراء وأفكار ذات فائدة لا تكون واضحة لك (رأي الشخص يكون صحيحا بالنسبة له، ولكنه قد لا يكون صحيحاً بالنسبة للأخرين) لذلك يجب أخذ أفكارهم وآرائهم بعين الاعتبار لأنها قد تساعدك على اتخاذ القرار السليم، فوجهات نظر الأخرين أمر يجب الأخذ به عند التفكير.

مثال ايضاحي(10 دقائق تقريبا):

1- اثناء حصة تعليمية قامت أستاذة بعرض على الطلبة شريط فيديو لحالة تعاني من اضطراب معين، ماهي وجهة نظر الأستاذة ؟ وما هي وجهة نظر الطلاب من هذا العرض؟

وجه نظر الأستاذة	وجهة نظر الطلاب
- تقديم النشاط بسرعة - تنمية مهاره الملاحظة - تجنب الفوضى بتوجيه انتباه الطلبة لمشاهدة	- زيادة فرص الاستفادة - المتعة والتشويق اثناء التعلم - يسهل عل الاستاذة عرض الدرس

2-يريد بائع سيارات أن يبيعك سيارة رياضية مستخدمة؟ ماهي وجهة نظر كليكما؟

وجهة نظر البائع (رأيه)	وجهة نظر المشتري (رأيك)
- أن يبين لك أن السيارة سليمة. - أن يبين لك أن السيارة مناسبة لك. - أن يبين لك أن هذه فرصة جيدة للشراء. - أن يبين لك أن هذه السيارة سريعة جداً.	- هل تعرضت السيارة لحادث ما؟ - معرفة أسعار قطع غيار السيارة. - معرفة صلاحية السيارة. - معرفة مدى استهلاك السيارة للوقود. - مقارنتها بالسيارات المشابهة لها.

الأدوات والوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونية DATA SHOW ، بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل تعلم جماعي، تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): أب يمنع ابنه البالغ من العمر15سنة من الذهاب في رحلة الى البحر لمدة يومين. ماهي وجهة نظر الأب ؟ ماهي وجهة نظر الابن؟

نشاط رقم (2): امرأة تفتح بيتها كملجأ للمرضى الفقراء مجانا، اعترض بعض الجيران وبعضهم لم يعترض. ماهي وجهة نظر المرأة ؟ ماهي وجهة نظر الجيران الموافقين؟ ماهي وجهة نظر الجيران المعارضين؟

نشاط رقم (3): حدث مشكل بين تلميذ ومعلمه فقام المدير بطرده من المدرسة و من ثم اعترض ولد التلميذ، ماهي وجهة نظر المعلم ؟ ماهي وجهة نظر التلميذ ؟ ماهي وجهة نظر المدير؟ ماهي وجهة نظر الأب ؟

نشاط رقم (4): في الطريق السريع وقع حادث سير بين شاحنة و سيارة، وكلاهما يدعي أنه ليس على خطأ. ماهي وجهة نظر سائق الشاحنة ؟ ماهي وجهة نظر سائق السيارة؟

نشاط رقم (5): حدث انفجار مفاجئ في احدى المرافق بالجامعة، فغادر بعض الطلاب الجامعة وبعضهم واصل الدراسة، مسؤول الجامعة يطلب عدم المغادرة والتزام الهدوء. ماهي وجهة نظر الطلاب الذين غادروا ؟ ماهي وجهة نظر الطلاب الذين لم يغادروا ؟ ماهي وجهة نظر مسؤول الجامعة؟

نشاط رقم (6): مدير يمنع موظفيه من التجمع في مكان العمل. ماهي وجهة نظر كل من المدير والموظفين ؟

التغذية الراجعة و التقويم (20دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط

الواجب البيتي:

1- أب يمنع أبناءه الصغار من اللعب خارج البيت. هل عندك وجهة نظر مخالفة لوجهة نظر الأب ؟ لماذا؟

2- تعرض أحد المعالم الثقافية في مدينتك للانهيار بسبب رداءة الأحوال الجوية، ويحتاج ترميمه إلى خبراء من خارج البلد والى فترة طويلة نوعاً ما مما يحدث شلل في حركة السير. فانقسمت آراء الناس بين مؤيد ومعارض لترميم. ماهي وجهة نظر كل من المؤيدين و المعارضين ؟ ماهي وجهة نظرك أنت؟

المحور الثالث

نوع التفكير: تفكير ابداعي **مهارة (11): الطلاقة أو توليد المعلوماتFluency**

الزمن:(60 دقيقة) **المهارات الفرعية: الطلاقة الفكرية، الطلاقة اللفظية، طلاقة الأشكال**

الأهداف : *تنمية قدرة الطلبة على:*

التعرف على مفهوم مهارة الطلاقة.

ان يمارس الطلبة ذهنيا مهارة الطلاقة بأشكالها المختلفة إزاء المواقف التي يوجهونها

ان يولد الطلبة أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية حول الموقف

ان يطرح الطلبة بعض المواقف الحياتية المثيرة لتفكيرهم.

شرح المهارة (5دقائق تقريبا): هي القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار أو البدائل أو الاستعمالات بسهولة ويسر عند مواجهة موقف ما بحاجة الى إعمال الذهن فيه.

مثال ايضاحي (10 دقائق تقريبا):

أذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير عادية لعلبة البيبسي (PEPSI):

مصباح- مكبر صوت – ألة موسيقية- منظار- لعبة- حصالة- مقعد –جرس- ألة للحفر-حمالة سيالات- إناء للأشجار- لتزين الحدائق – واقي من الصدمات على حواف الطرقات السريعة.....

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق، أقلام، سبورة، لوحة عرض الكترونية DATA SHOW ، بطاقات عمل وتقييم

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، التأمل ، تعلم جماعي، تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

– عرض المهارة أمام الطلبة وإخبارهم أن الهدف من هذه الجلسة هو التدرب على مهارة الطلاقة من خلال مواقف حياتية تتطلب ممارسة الطلاقة في التفكير، للتفاعل معها من أجل فهمها وتوضيحها عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار أو البدائل او الاستعمالات حول ما تتضمنه هذه المواقف .

– شرح القواعد والخطوات التي ينبغي اتباعها عند تطبيق المهارة وفهم الموقف وتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار حوله.

– توضيح طريقة سير العمل خلال الجلسة التدريبية حيث تتنوع بين الاعمال فردية و الجماعية حسب طبيعة الموقف أو النشاط و الهدف منه ، مع متابعة أعمال الطلبة وتقديم الإرشادات والتوجيهات اللازمة.

الأنشطة الإثرائية:(20 دقيقة تقريبا) : مهارة (12) : الطلاقة الفكرية

نشاط رقم (1): أعط أكبر عدد ممكن من العناوين لقصة النملة والصرصور.

نشاط رقم (2): أذكر أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة عن زيادة عدد سكان الجزائر إلى 3 أضعاف

نشاط رقم (3): أعط أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة عن مضاعفة طول اليوم(النهار) إلى 48 ساعة

نشاط رقم (4): أذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير عادية للجريد

نشاط رقم (5): أذكر أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة عن سيطرة أمريكا على النفط العربي

مهارة (13) : الطلاقة اللفظية

نشاط رقم (1): – أذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف "م" وتنتهي بحرف "م

نشاط رقم (2): – أذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاثة التالية " ك، أ، ن"

نشاط رقم (3): – أذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربع حروف تبدأ بحرف "ج"

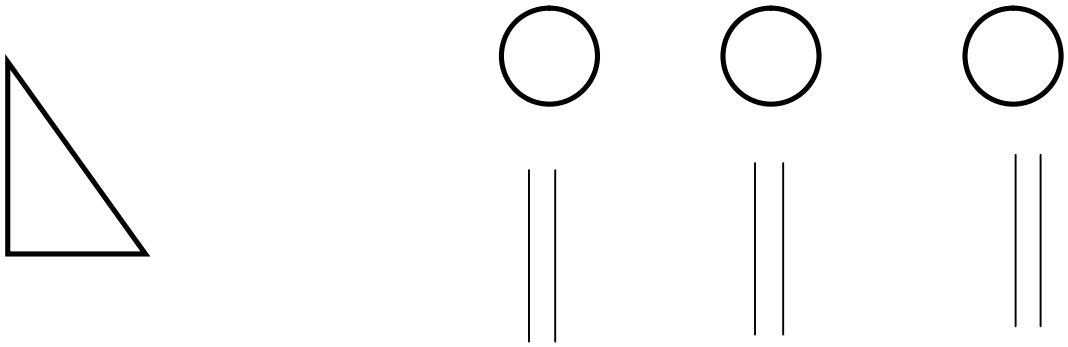
نشاط رقم (4): – أذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها نفس روي كلمة " ذكي"

نشاط رقم (5): – أذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من

مهارة (14) : طلاقة الأشكال

وهي القدرة على رسم العديد من الأشكال استجابة لمثير شكلي أو بصرى

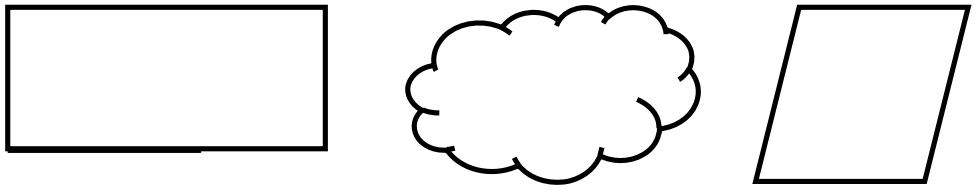
نشاط رقم (1): كون أقصى ما تستطيع من الأشكال باستخدام الدوائر المغلقة و الخطوط المتوازية



نشاط رقم(2): أرسم أكبر عدد ممكن من الأشكال بالاعتماد على شكل المثلث فقط

نشاط رقم(3): استخدم الشكل التالي كقاعدة لرسم عدة أشياء أو رسومات

نشاط رقم(4): استخدم الأشكال التالية في انتاج أكبر عدد ممكن من الرسومات



التغذية الراجعة و التقويم (20دقيقة تقريبا):

يقوم كل من المدربة والطلبة بالتعاون لتقييم عمل المجموعات، والتأكد من سلامة سير عملية التدريب على مهارة الطلاقة في التفكير، ومدى انسجام عمل المجموعات مع المعايير التي حددتها المدربة، ويمكن اعداد نموذج تقيم ذاتي لما

توصلت اليه المجموعات يلخص فيه الأفكار أو الحلول أو البدائل أو الاقتراحات التي تمثل الطلاقة في التفكير وتقييمها ذاتيا أو حسب رأي المجموعات الأخرى(لاكتساب الموضوعية)

الموقف	البدائل و الاقتراحات	الملاحظات	تقويم ذاتي	تقويم المجموعة

الواجب ابيتي: : لتعزيز تعلم الطلبة قدمت بعض المواقف للتدرب عليها مع الطلب منهم اقتراح مواقف تدريبية أخرى تستلزم توظيف هذه المهارة.

نوع التفكير : تفكير ابداعي. **مهارة (15):الأصالة Originality**

الزمن: (60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- التحرر من التفكير النمطي والتفكير بطريقة مختلفة عن الآخرين،
- إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة من قبل تتمز بالندرة والاصالة.
- ممارسة مهارة الأصالة إزاء المواقف أو الأحداث التي يتفاعل معها.
- ان يتعرف على مفهوم القدرة في التفكير .
- ان يفرق بين كل من الطلاقة في التفكير والأصالة في التفكير

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

هي القدرة على اعطاء أفكار نادرة،غريبة و جديدة مقارنة مع الأخرين اي التفكير بطريقة مختلفة عن الآخرين من حيث جدة وقيمة ونوعية الأفكار المطروحة حول الموقف او قضية ما

مثال ايضاحي(10 دقائق تقريبا):

- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونية DATA SHOW ، بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: العصف الذهني، تعلم جماعي ، التأمل،الخيال ، تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

توضيح الفرق بين مفهوم الطلاقة والأصالة في التفكير

شرح الخطوات والقواعد التي يجب اتباعها عند ممارسة هذه المهارة، والتي تتطلب توليد أفكار اصيلة غير مألوفة .متمثلة في التوجيهات التالية:

- عدم تكرار افكار بقية الطلبة

– الابتعاد عن الأفكار العادية و الشائعة (نريد أفكار لم يفكر فيها أحد من قبل)

– استخدام الخيال في انتاج أفكار جديدة وعدم التردد أو الخجل من تسجيل أي فكرة تخطر ببالك. وتذكر الشعار" إذا ضحك عليك الناس فعلم أنك قد خطوت خطوة الى الأمام ،وإذا قالو أنك مجنون فقد خطوت خطوتين الى الأمام"

– السرعة والكثرة في انتاج الأفكار(الكم يجلب النوع). 3 دقائق لكل نشاط

– من أقوى طرق الإبداع طرح سؤال ماذا يحدث لو.

الأنشطة الإثرائية(20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): ماذا يحدث لو أصبحت الورود بلون واحد.

نشاط رقم (2): ماذا يحدث لوكان باستطاعتك التحكم في الزمن

نشاط رقم (3): ماذا يحدث لو صنعت سيارات تستخدم الماء بدلا من البنزين

نشاط رقم (4): ماذا تفعل لتتحاشى برودة الجو (الجليد) في الشتاء

نشاط رقم (5): ماذا يحدث لو كانت الحياة كلها ليل

نشاط رقم (6): ماهي النتائج المترتبة عن زيادة ساعات العمل الى 20 ساعة في اليوم

نشاط رقم (7): ماذا يحدث لو لم يعد هناك أشجار و نباتات

نشاط رقم (8): ماذا يحث لو قررت الدولة الغاء قانون مجانية التعليم في الجزائر.

نشاط رقم (9): ماذا يحدث لو توحدت الأمة العربية.

التغذية الراجعة و التقويم (20دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط. وتتمثل في تقييم أفكار الطلبة حول الأنشطة التدريبية ومناقشتهم في أفكارهم للتأكد من مدى فهمهم وتمكنهم من ممارسة مهارة الأصلة في التفكير

الواجب ابيتي: : لتعزيز تعلم الطلبة قدمت بعض المواقف للتدرب عليها مع الطلب منهم اقتراح مواقف تدريبية تتطلب توليد أفكار جديدة وأصيلة إزاءها

– ماذا يحدث لو ألغيت العطل مدرسية.

– ماذا يحدث لو كانت الحياة، كل شيء على وجه الأرض بلون واحد(الأخضر).

– ما ذا يحدث لو منع استخدام الهواتف النقالة على الإطلاق.

– ماذا يحدث لو ماتت الحيوانات.

نوع التفكير: تفكير إبداعي **مهارة (16): المرونة (التحويل) Flexibility**

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- استقبال المعرفة والتكيف معها ذهنيا.
- تغيير حالتهم الذهنية والتفكيرية حسب متطلبات الموقف الذي يتفاعلون معه

- التفاعل مع المواقف الحياتية و التعليمية و الصفية التي تتطلب منهم
- توليد أفكار واستجابات متنوعة.

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

المرونة: هي القدرة على توليد أفكار أو استجابات أو حلول متنوعة، و هي كذلك القدرة على تغيير الحالة الذهنية للفرد أو توجيه مسار التفكير وتحويله حسب تغيّر المثير او متطلبات الموقف.و من أشكالها:

المرونة التكيفية : قدرة على التكيف مع تغير الظروف.

المرونة التلقائية: وتعني العفوية في تغيير الحالة الذهنية للفرد، للقيام بعمل شيء ما بطريقة مختلفة

مثال ايضاحي (10 دقائق تقريبا):

1- مرونة تلقائية: ماهي الاستخدامات التي يمكن الاستفادة بها من قطع القرميد؟

-البناء، أدوات مدرسية، سلاح للدفاع عن النفس ، لوزن الأشياء ، لقطع أو كسر الأشياء .

2- مرونة تكيفية: فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصنف بها الكلمات الأتية في مجموعات ثلاثية "الكويت ، القدس، الجزائر، مصر، مكة، بيروت، المدينة، تونس

المجموعة	صفة التجميع
- **تونس، الجزائر، الكويت.**	- **أسماء عواصم و دول عربية**
- **تونس، الجزائر، مصر**	- **أسماء دول عربية إفريقية**
- **مكة، المدينة، القدس**	- **أسماء مدن مقدسة**
- **تونس، بيروت، الكويت**	- **أشماء مدن فيها حرف"و"**
- **الكويت، الجزائر، القدس**	- **أسماء علم تبدا ب "ال"**

الأدوات والوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، أعواد ثقاب لوحة عرض الكترونية DATA SHOW ، بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: ،العصف الذهني ، التأمل تعلم جماعي ،تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

شرح مهارة المرونة بأنواعها وكيفية تحويل مسار التفكير من موقف لآخر

توضيح الفرق بين المهارة المرونة والمهارات الأخرى المتمثلة في الطلاقة و الأصالة تقديم امثلة عن ذلك

شرح الخطوات والقواعد التي يجب اتباعها عند ممارسة هذه المهارة، والتي تتطلب تقديم أفكار متنوعة غير مألوفة و تغير مسار تفكيرنا حسب ما يستدعيه الموقف .واتباع التوجيهات المتمثلة في سرعة انجاز الأنشطة التدريبية وذلك بتخصيص 3 دقائق لكل نشاط. و الإتيان بأفكار عديدة ومتنوعة قدر الامكان.

عرض النشاطات التدريبية على الطلبة و متابعة اعمالهم على المستوى الفردي او الجماعي.

الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): ماهي الاستخدامات التي يمكن الاستفادة بها من عجلات السيارات المستعملة

نشاط رقم (2): استخدم كلمة " قضي" في جمل للدلالة على معانيها المختلفة

نشاط رقم (3): أعط الاستخدامات غير عادية لأقلام الحبر الفارغة

نشاط رقم (4): أذكر الاستخدامات غير عادية و التي يمكن الاستفادة بها من ريش الدجاج

نشاط رقم (5): أذكر الاستخدامات غير عادية و التي يمكن الاستفادة بها من قوارير المياه المعدنية الفارغة

نشاط رقم (6): يمثل كل ضلع من أضلاع المربعات الأتية عوداً من الكبريت،

– قم بإزالة أربعة عيدان من الكبريت بحيث تتحصل على ثلاث مربعات فقط.

– أعد الشكل إلى وضعه الأصلي وقم هذه المرة بإزالة اربعة عيدان من الكبريت للحصول على أربعة مربعات .

نشاط رقم (7): أذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات الأخرى المفيدة و التي تعتبر استعمالات غير عادية للكتاب.

نشاط رقم (8): ماهي السمة المشتركة بين الأخصائي النفساني و الأخصائي الأر طفوني و الأخصائي التربوي.

التغذية الراجعة و التقويم (20دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط .وتتمثل في تقييم أفكار الطلبة حول الأنشطة التدريبية ومناقشتهم في أفكارهم للتأكد من مدى فهمهم وتمكنهم من مهارة المرونة بمختلف أشكالها

الواجب ابيتي: لتعزيز تعلم الطلبة قدمت بعض المواقف للتدرب عليها مع الطلب منهم اقتراح مواقف تدريبية أخرى تستلزم توظيف هذه المهارة.

- أذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعتبر استعمالات غير عادية لا يفكر فيها زملائك للكتاب. والتي تعتقد أنها تجعلها أكثر فائدة وأهمية
- شكل جملاً مكونة من خمس كلمات تبدأ بالأحرف التالي(ن، ك، د، ي)على الترتيب.
- أرسم أشكالاً تكون المربعات التالية أجزاءً منها.

نوع التفكير : تفكير ابداعي. **مهارة (17):التفاصيل (الإفاضة، التوسع) Elaboration**

الزمن (60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- توسيع أفكارهم ومعارفهم و اقتراحاتهم بحيث تتضمن إضافات أو تعديلات جديدة على الموقف
- ملاحظة الأشياء غير عادية والتي يتفاعلون معها
- الوعي بعناصر الضعف الموجودة في الأشياء أو المواقف التي تواجههم في حياتهم اليومية
- يقدم الطالب ما لديه من معلومات تساعد على توضيح الموقف .
- البحث عن معلومات إضافية

شرح المهارة (5دقائق تقريبا):

التفصيل او الإفاضة: تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما، أو مفهوم ما، أو حل مشكلة أو إبداء اقتراحات تكميلية لصورة أو لوحة ما ،تؤدي الى إضافات أو تحسينات على معارف أو أفكار أو منتجات موجودة أصلاً.

مثال ايضاحي(10 دقائق تقريبا):

- **كيف يمكن تطوير و تحسين حوض السمك؟**

يمكن لأي شيء محيط بنا او موجود في غرفة الصف : كرسي، طاولة، باب، نافذة، أقلام، محفظة، كمبيوتر، ... ان يوحي لنا بأفكار عديدة ومتنوعة وجديدة لتحسين و لتطوير حوض السمك مثل :

- **الكرسي: تغير شكل الحوض**
- **النافذة: وجود باب جانبي للحوض**
- **الألوان: تلوين الماء داخل الحوض أو عمل حوض ملون .**
- **المحفظة : إضافة جيوب لتخزين ما يحتاج إليه الحوض**
- **الكمبيوتر: إضافة شريحة للحوض لبرمجته على أجواء البحر العادية (طبيعة الحياة في البحر)**

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونية DATA SHOW ، بطاقات

الأدوات التفكير: تفكير مجازي، الربط

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل تعلم جماعي ،تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

عرض المهارة وتوضيح مفهومها من خلال عرض أمثلة تتطلب ممارسة مهارة التفاصيل إزاءها.

تحفيز الطلبة عل تقديم معلومات مفصلة توضح الموقف أكثر.

تحديد الاجراءات المتبعة لمعالجة المواقف التدريبية من حيث :

– تحديد طريقة العمل (فردي أو جماعي)

– تقديم التوجيهات الضرورية لممارسة هذه المهارة وذلك بعدم الاهتمام إذا كان التغيير الذي تقترحه يمكن تطبيقه حاليا أم لا. كما يجب أن لا يقترح شيئا يستخدم حاليا.

– طرح اسئلة مثيرة لتفكيرهم تتطلب منهم تقديم معلومات أكثر تفصيلا حول الموقف.

عرض الأنشطة التدريبية و متابعة أعمال الطلبة

الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): أذكر اكبر عدد من الأفكار التي تأخذها من التلفاز تساعدك في تطوير القلم.

نشاط رقم (2): فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء الأتية على نحو أفضل. الدراجة

نشاط رقم (3): امامك الصورة التالية(رضاعة اطفال) حاول ان تدخل عليها تعديلات لتجعلها ممتعة أكثر

نشاط رقم (4): أذكر أكبر عدد ممكن من التحسينات التي تستطيع إدخالها عل الكأس.

نشاط رقم (5): فكر في كل الطرق الممكنة التي تمكنك من إحداث تعديلات على الطاولات المدرسية .

نشاط رقم (6):- كيف يمكن تحويل الغرف الصفية لمكان أكثر جاذبية

نشاط رقم (7): طلب منك إعداد تقرير حول واقع اصلاحات التعليم العليم العالي في الجزائر بين التنظير والتطبيق. فكر في الموقف المعروض أمامك ، ثم قدم ما لديك من معلومات أو أفكار أو إضافات أو أسئلة حوله .

التغذية الراجعة و التقويم(20دقيقة تقريبا): تلي كل نشاط إجراء تقويم ختامي لتأكد من فهم الطلبة واستعاب وتعلم لممارسة مهارة التفاصيل

الواجب ابيتي: : لتعزيز تعلم الطلبة قدمت بعض المواقف للتدرب عليها مع الطلب منهم اقتراح مواقف تدريبية أخرى تستلزم توظيف هذه المهارة.

أكتب أكبر عدد ممكن من الأفكار الذي تأخذها من الزهرة وتساعدنا في تطوير الحذاء.

أذكر أكبر عدد ممكن من التحسينات التي تستطيع إدخالها عل سرير الأطفال

أكتب قصة ثم اضف إليها التفاصيل المناسبة لتكون أكثر إثارة.

نوع التفكير: تفكير ابداعي. مهارة (18):التخيل(التصور الذهني، التأمل)

الزمن: (60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- تصور الأحداث أو الأشياء أو المعلومات في ذهنه وتمثيلها بصور أو كلمات أو رموز
- توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار الخيالية إزاء مواقف حياتية مر بها
- توظيف مهارة التخيل لإنتاج أفكار جديدة ومبدعة في المواقف التي تواجهه في مجمل أنشطته اليومية.

شرح المهارة (5دقائق تقريبا):

التخيل: هو تدفق أفكار الفرد وأحلام اليقظة لديه بحيث يمكنه من رؤية وسماع و شم و ذوق الشيء المتخيل، وهو التمثيل الذهني لخبرات الفرد السابقة

القدرة على تكوين صور أو أفكار ذهنية، ومن ثم القيام بمعالجتها.

القدرة على تكوين صور أو التصورات الجديدة لخبرات ماضية أو مستقبلية وتشكيلها في تركيبات جديدة

او هي رسم صورة ذهنية للأحداث أو المواقف أو الأشياء

مثال ايضاحي(10 دقائق تقريبا): ماذا يحدث لو كانت الصخور لينة

1. يمكن وضعها داخل البيوت كمخدات
2. يمكن استخدامها ككرات طبية لإجراء بعض التمرينات
3. يمكن وضعها على جوانب الطرقات لمنع تحطم السيارات عند فقدان السيطرة عند المنعطفات.

4. يمكن القفز من البنايات العالية عليها.

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونية DATA SHOW ، بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل تعلم جماعي ،تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

عرض المهارة وتوضيحها وكذا توجيه الطلبة عل توظيف أدوات واستراتيجيات من شانها تحفز الذهن عل الاتيان بأفكار إبداعية وذلك من خلال اطلاق العنان للخيال دون تردد أو خجل من الأفكار وطرح دائما السؤال التالي ماذا لو؟ والذي يعتبر من اقوي طرق الإبداع.

عرض الأنشطة ومتابعة أعمال الطلبة

الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): ماذا يحدث لو لم يكن هناك موت للكائنات الحية.

نشاط رقم (2): ماذا يمكن أن يحصل لو تمكن الإنسان من رؤية الروائح

نشاط رقم (3): يستخدم الهاتف لنقل الأخبار، وتستخدم الحافلة لنقل الأشخاص باستخدام استراتيجية الربط /الدمج أذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية التي يمكن إنتاجها.

نشاط رقم (4): تخيل أن السيارات الموجودة في مدنتك ليست ملكاً لأحد، وأن كل فرد يستطيع استخدام اية سيارة تتوفر له دون عقوبة من أحد، ماذا ينتج عن ذلك.

نشاط رقم (5):تخيل صورة السيارة المستقبل في عام 2050 أذكر أكبر عدد ممكن من المواصفات التي يمكنك مشاهدتها فيها.

نشاط رقم (6): تخيل مكتب رئيس الجامعة، وأذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الممكن توفرها فيه والتي لا علاقة لها بوظيفته .

نشاط رقم (7): ماذا يحدث لو أصبحك خيالك حقيقة

التغذية الراجعة و التقويم (20 دقيقة تقريبا): مناقشة ومتابعة أعمال الطلبة وتقديم التوجيهات لتعزيز تعلم المهارة

الواجب ابيتي: أرصد في الأيام القادمة جميع المواقف و السلوكيات التي مارست فيها مهارة التخيل

– ماذا يحدث لو كنت تستطيع السباحة في الفضاء ؟ – ماذا لو كان للإنسان أربعة أيادي وأربعة أرجل؟

تخيل أن النباتات تمشي، فما الأثار المترتبة عن ذلك؟

المحور الرابع

نوع التفكير :الحساسية للمشكلات. **مهارة (19): تحديد المشكلة**

الزمن: (60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- تحديد المشكلة بشكل محدد . التعرف عل خطوات تطبق مهارة تعريف المشكلة
- إدراك ان تحديد المشكلة خطوة أساسية من خطوات حل المشكلة
- تقديم حلول متنوعة للمشكلات
- ادراك الطلبة أهمية تحديد المشكلة
- ذكر أمثلة عن بعض المشكلات

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

تحديد المشكلة من أكثر المهارات صعوبة، إذ لا توجد قاعدة محددة أو تعليمات معطاة حول كيفية تحديد المشكلة، فهناك اختلاف بين الافراد في تعريف المشكلة وحلها لاختلاف طريقة النظر للمشكلة والتي تعكس طبيعة تفكيرهم الحساسية للمشكلات: يقصد بها الوعي بوجود مشكلات او حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف ويعني ذلك أن بعض الأفراد اسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف وتعد عملية اكتشافها وتحديدها اولى خطوات البحث عن حل لها ، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو ادخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة، وتتضمن هذه القدرة ملاحظة الأشياء غير عادية أو حتى المحيرة في محيط الفرد، ومن ثم العمل إعادة تنظيمها وتوظيفها، أو إثارة تساؤلات حوله ولتحديد المشكلة نطرح التساؤلات التالية: ماهي المشكلة الحقيقية ؟ كيف نحدد المشكلة؟ كيف تعرف المشكلة بشكل افضل؟

مثال ايضاحي (10 دقائق تقريبا):

يعاني أحد محلات السوبر ماركت من مشكلة السرقة بشكل واضح ومتزايد، حيث أصبح من ضروريا رفع الأسعار على البضائع (الصافي، قارة، 201.ص311)

ماهي المشكلة الحقيقية ؟ كيف تعرف بشكل أفضل؟

تم تعريف المشكلة بالطرق التالي

1. المشكلة هي: هناك الكثير من البضائع تتعرض للسرقة.
2. المشكلة هي: كثير من سارقي البضائع يفلتوا بها
3. المشكلة هي: يشعر الناس من سهولة السرقة من هذا المحل.
4. المشكلة هي: لا يوجد إجراء رادع للسارقين

وبالتالي تعريف المشكلة هو : ان السارقين يفلتوا بالبضاعة.

وهذا يقود الى ضرورة اتخاذ إجراء رادع ، حتى تقل حوادث السرقة مثلاً

1. وضع كاميرات مراقبة داخل المحل.
2. وضع مراقبين سريين داخل المحل.
3. اعلان عدد الناس الذي تم القبض عليهم.

أدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونية DATA SHOW ،بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل تعلم جماعي ،تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

عرض الموقف او المشكلة وطرح مجموعة من الأسئلة تساعد عل تحديد المشكلة

فتح نقاش حول ما تم تعلمه فردياً ولفت أنتباه الطلبة الى اختلاف تحديد المشكلة من شخص لآخر

اشخاص مختلفون سوف يحددون المشكلة بطرق مختلفة حسب أطرهم الفكرية

حث الطلبة على بذل جهد أكبر من اجل تحديد المشكلة

توزيع الانشطة عل فرق العمل ومناقشتها جماعيا لمدة 3 دقائق

الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): أحد الشوارع يشهد أزمة سير كبيرة في الليل فقط، حدد المشكلة في هذا الموقف؟

تشير نتائج الدراسات التربوية الحديثة إلى وجود عدد من الطلبة المتسربين سنوياً من المدرسة، مما يؤدي إلى وجود هدر تربوي، وأضرار كبيرة على الطلبة المتسربين

نشاط رقم (2): طلبت معلمة اللغة العربية من التلاميذ الصف الخامس ابتدائي كتابة أمنية يتمناها كل واحد منهم في حياته، فكتبت سلمى أتمنى أن أكون تلفازاً ليراني والدي دائما و يسعدان بي.

حدّد المشكلة التي تعاني منها سلمى؟

نشاط رقم (3): هناك خلاف بين الأب وابنه، فقام الأب بضرب ابنه، حدد المشكلة هنا؟

نشاط رقم (4):عرف المشكلة فيما يلي بكاء الطفل في اليوم الأول في المدرسة

نشاط رقم (5): تزداد حوادث المرور بشكل كبير في فصل الشتاء، عرف المشكلة هنا؟

نشاط التغذية الراجعة و التقويم(20دقيقة تقريبا): فتح المجال للمناقشة ومتابعة أعمال الطلبة الفردية والجماعية وتقديم الإرشادات لتعزيز تعلم المهارة

الواجب ابيتي: عرف المشكلة في المواقف السابقة، واقترح وضعيات مشابهة

نوع التفكير : حساسية للمشكلات. مهارة (20):تعريف المشكلة

الزمن: (60 دقيقة)

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- تطبيق مهارة التفكير تحديد المشكلة
- اقتراح حلول للمشكلة
- ايجاد حلول غير مألوفة للمشكلة

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

تحديد المشكلة : يعني تضيق المشكلة ومحاصرتها بشكل أكبر والتركيز عليها بشك جاد، ويتم تحديد المشكلة من خلال تحديد عناصر ومبررات المشكلة وكذلك وضع بدائل مختلفة لحل المشكلة كما يتم تنويع النظر للمشكلة للحصول على وجهات نظر مختلفة للمشكلة ، و لتحديد المشكلة يجب الإجابة عن الأسئلة التالية :

1. ماهي المشكلة الحقيقية؟
2. كيف نحدد المشكلة؟
3. كيف نعرف المشكلة بشكل أفضل؟
4. هات حلولاً للمشكلة؟
5. هل لديك حلولاً أخرى غير متوقعة؟

مثال ايضاحي(10 دقائق تقريبا):

المثال السبق :سرقة السوبر ماركت

الحلول المقترحة : ضرورة اتخاذ إجراء رادع ، حتى تقل حوادث السرقة مثلاً

1. وضع كاميرات مراقبة داخل المحل.
2. وضع مراقبين سريين داخل المحل.
3. اعلان عدد الناس الذي تم القبض عليهم.

أدوات و الوسائل

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونيةDATA SHOW ،بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل تعلم جماعي ،تعلم فردي

اجراءات التنفيذ:

عرض الموقف او المشكلة على الطلبة والطلب من كل مجموعة تتبيقوملرسة المهارة على الموقف المطروح باتباع الخطوات السابقة الذكر

عرض منسق كل مجموعة المشاكل التي تم تحديدها في المجموعة كما تمارس بعض الانشطة بطريقة فردية.

تقديم التوجهات اللازمة كالتذكير بان تحديد المشكلة يمكننا من حلها ، البحث باستمرار عن تحديد آخر للمشكلة فهناك دائما اكثر من حل للمشكلة . ومحاولة اقتراح طرق جديدة لحل المشكلة

الأنشطة الإثرائية(20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): هند طالبة مجتهدة في الصف الخامس الابتدائي ، تذهب كل يوم للمدرسة، ولكنها تغيرت فجأة ، وأصبحت لا ترغب في الذهاب إلى المدرسة، ولما تكرر غيابها أصر عليها والديها ان تذهب إلى المدرسة فأخذت بالبكاء الشديد.

ماهي مشكلة هند؟ دونها بأكبر قدر ممكن من الأفكار ؟ طبق مهارة تعريف المشكلة على هذا الموقف؟

نشاط رقم (2): تشير نتائج الدراسات التربوية الحديثة إلى وجود عدد من الطلبة المتسربين سنوياً من المدرسة، مما يؤدي إلى وجود هدر تربوي، وأضرار كبيرة على الطلبة المتسربين، حدد المشكلة في هذا الموقف ثم قم بتعريفها.

نشاط رقم (3): مع إطلالة القرن الحادي والعشرين ، بدأت المجتمعات العربية تدق ناقوس الخطر بسبب ظاهرة العزوف عن الزواج بين الجنسين ، ناقش مع أفراد مجموعتك هذا النشاط محدداً المشكلة فيه، ومبيناً الأسباب الحقيقية لشيوع هذه الظاهرةفي البيئة الاجتماعية التي تنتمي إليها ؟ ماهي النتائج الايجابية التي يمكن ان تترتب عن هذه الظاهرة في بلدك؟

نشاط رقم (4): تعاني إحدى المدارس من ظاهرة الغياب المتكرر لطلابها, وتدني نسبة النجاح فيها. طبق مهارة تعريف المشكلة عل هذا الموقف؟

نشاط رقم (5):أكمل العبارات التالية:

إذا لم يعد هناك طيور في العالم، فإن..... وهذا يعني.....

إذا لم يعد هناك أسوار للمدارس، فإن..... وهذا يعني.....

إذا لم يعد هناك هواتف نقالة، فإن..... ...وهذا يعني.....

التغذية الراجعة و التقويم (20دقيقة تقريبا: مناقشة ومتابعة أعمال الطلبة الفردية والجماعية وتقديم الإرشادات لتعزيز تعلم المهارة

الواجب ابيتي: فكر في ايجاد حلول جديدة وغير مألوفة للمواقف السابقة؟

مهارة (21): حل المشكلة

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- اتباع خطوات حل المشكلة
- ايجاد حلول جديدة للمشكلة

شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):

مثال ايضاحي(10 دقائق تقريبا):

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة، لوحة عرض الكترونية DATA SHOW ، بطاقات

الاستراتيجيات التعليمية: التعلم التعاوني ،العصف الذهني ، التأمل تعلم جماعي ،تعلم فردي

اجراءات التنفيذ: الأنشطة الإثرائية (20 دقيقة تقريبا) :

نشاط رقم (1): إليك تسع نقاط مرتبة في شكل مربع مثلما هو موضح في الشكل الآتي :

- خذ قلماً وقم بربط النقاط التسع برسم أربع خطوط مستقيمة و دون رفع القلم ؟
- سجل عدد المحاولات التي قمت بها قبل التوصل الى الحل

• • •

• • •

• • •

نشاط رقم (2): " تتضمن المشكلة ثماني مربعات مرقمة ومتحركة ومصممة في شكل 3×3، توجد خلية (مربع)من الشكل فارغة دائما، مما يجعل من الممكن تحريك (نقل) خلية مجاورة مرقمة إلى الخلية الفارغة، وهكذا بالنسبة للخلايا المجاورة لها، مثلما يوضحه الشكل الآتي الذي يمثل الحالة الأولية للمشكلة والحالة النهائية (الحالة المراد بلوغها) "

3	8	2
4		5
7	1	7

من← إلى

3	2	1
4		8
5	6	7

المطلوب :

قم بالتغيرات اللازمة المشكلة لتحويل من حالتها الاولية الى الحالة النهائية (الحالة المراد بلوغها) ؟

قم بتسجيل عدد المحاولات قبل التوصل إلى الحل.

نشاط رقم(3): إليك مجموعة من النقاط ، تشكل مثلثا، رأسه إلى الأعلى ، حرّك (انقل) ثلاثة نقاط فقط ليصبح رأس المثلث إلى الأسفل .

•

• •

• • •

• • • •

نشاط رقم (5): مشكلة (الجنوح)

يتمثل الجنوح في إقدام الأحداث على أعمال مخالفة لقواعد الأخلاق ، وغير متفقة مع السلوك الاجتماعي السوي، ومن أنواعه الكذب و السرقة و الهروب من الدريسة، والتغيب عن البيت والانضمام إلى رفاق السوء ، وشرب المسكرات ، وكلها أمور تتعارض مع الأخلاق ، ولا يرتضيها العرف الاجتماعي، وتكون ممارستها لمرة أو مرتين ، فإذا تكررت على الرغم من محاولة اصلاح من يقوم بممارستها، فإن الشخص يعتبر منحرفاً.(ابو جادو.2005.ص90).

1. أكتب الأسباب التي تعتقد أنها وراء وجود مثل هذه الظاهرة؟
2. أكتب قائمة بالأثار السلبية المترتبة على انتشار هذه الظاهرة في العالم العربي بشكل عام والجزائر بشكل خاص؟
3. بالتعاون مع افراد مجموعتك استخدم استراتيجية الدمج/الربط في توليد أكبر عدد ممكن من الحلول لهذه الظاهرة؟

نشاط رقم (6): اقرأ النص بتمعن وقم بالإجابة عن التساؤلات اللاحقة.

اهتمت الشريعة الاسلامية برعاية الانسان واحترام انسانيته في مختلف مراحل حياته، غير أن مرحلة الطفولة كانت ومازالت من أوجب المراحل التي يحتاج فيها الكائن البشري إلى رعاية. لذلك فقد حرص الإسلام على من التنبيه لأهمية تلبية حاجات الطفل الجسدية والنفسية منذ ولادته، وجاءت المواثيق الدولية والقوانين لتؤكد هذه الحقيقة. ومع أن ذلك فإن الإساءة للطفل سواء داخل الأسرة أو خارجها تعتبر حاليا من القضايا الجوهرية التي تحظى باهتمام مختلف دول العالم.

1. هل تشير الدلائل غلى أن ظاهرة الإساءة للطفل منتشرة في البيئة الاجتماعية التي تعيش فيها؟ ماهي مظاهر هذه المشكلة؟
2. اذكر منت خبرتك في موضوع الإساءة للطفل ، أهم الأسباب التي تؤدي إلى شيوع هذه الظاهرة في بعض البيئات العربية؟
3. من الواضح أن الإساءة للطفل ظاهرة سلبية، ولكن هل تعتقد أنه يكون لانتشار هذه الظاهرة جوانب ايجابية؟ اذكر عددا منها؟
4. تعاون مع أفراد مجموعتك في اقتراح أكبر عدد ممكن من الأثار السلبية المترتبة عن انتشار هذه الظاهرة؟
5. استخدم وأفراد مجموعتك استراتيجية التعشيش/التداخل في اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة؟

التغذية الراجعة و التقويم (20 دقيقة تقريبا): مناقشة ومتابعة أعمال الطلبة الفردية والجماعية وتقديم الإرشادات لتعزيز تعلم المهارة

الواجب البيتي: فكر في ايجاد حلول جديدة وغير مألوفة للمواقف السابقة؟

المحور الخامس

نوع التفكير: توظيف كل ما سبق **مهارة(22): التفكير الإبداعي**

الزمن: 2 ساعة **صناعة الإبداع**

الأهداف : تنمية قدرة الطلبة على:

- ان يتعلم اختيار الافكار
- استخدام الخيال في ا نتاج الأفكار ج والطلاقة في التفكير
- ممارسة الإبداع من خلال اتباع مجوعة من الخطوات
- توظيف بعض ادوات التفكير
- **شرح المهارة (5 دقائق تقريبا):**
- سنتدرب من خلال هذه الجلسة على اختراع شيء جديد، كل واحد يختار جهاز او اي شيء ماعدا الألبسة والأطعمة ويقوم بتطويره في ظرف ساعة. وذلك باتباع الخطوات العمل مع توخي الهدوء والسرعة، حول أن تكتب أفكار عديدة كل فكرة تخطر ببالك سجلها في لفظ وبسرعة، لا يهمك مدى واقعية الأفكار وإمكانية تطبقها في الواقع ،لأنك ستزود من هذه الجلسة ببعض أدوات التفكير التي تمكنك من تحويل الأفكار من الخيال إلى امكانية تطبقها في الواقع .

مثال ايضاحي(10 دقائق تقريبا): سأختار القلم واضرب أمثلة عليه وانتم طبقوها على الأشياء المختارة إذا لم تطبقوها تجاوزوها للخطوة الأخرة لأننا نتدرب.

الأدوات و الوسائل المستخدمة: أوراق ، أقلام ، سبورة،

الاستراتيجيات التعليمية: العصف الذهني ، التأمل ، تعلم فردي،خيال

اجراءات التنفيذ:

1- يطلب من المتدربين تحديد الجهاز أو الأمر الذي يريدون تطويره ، لا مانع من اختيار نفس الشيء

2- اعطاء بعض الأمثلة عن الأشياء التي يمكن تطويرها(قلم، طاولة، كرسي، مسطرة، صحن، شوكة، نظارة، قدر، شماعة، باب، نافذة، حذاء، ساعة، مظلة، سرير، قارب، طفاية سجائر، حذاءٌ، قبعة....)أو اي شيء آخر يشترط فيه:

- أن يكون شيء بسيط. – مادي و بسيط.(لا تختار شيء تكنولوجي)
- شيء معروف للجميع. – ممنوع اختيار الملابس (ماعدا القبعة والحذاء)

3- كل فرد يأخذ ورقة ويكتب في أعلاها اسم الشيء المختار.

4-يختار المدرب جهاز او شيء يريد تطويره كمثال ليوضح به كيفية سير النشاط من خلال استخدام أدوات التفكير التي يتم التدرب عليها (اذا لم يتم تطبيقها يتجاوزها الى اداة آخري لأننا في مرحلة تدريب)

5-حث المتدربين على استخدام الخيال و كتابة أكبر عدد ممكن من الافكار التي تخطر ببالهم مهما كانت غريبة أو غير موجودة في لفظ أ و عبارة موجزة وبسرعة(الكثرة تؤدي الى النوعية)

6- يقوم المدرب بعرض مجموعة من الكلمات في الإبداع إذا ربطت بالشيء الذي تم اختياره تعطينا مجموعة من الأفكار.

المرحلة الأولى: مرحلة التحضير

طريقة العمل: بسرعة، وطرح العديد من الأفكار الغريبة.

في هذه المرحلة يقوم المتدربون بربط الكلمة بالشيء المختار وتسجيل ما توصلوا اليه من أفكار ، مع محاولة نسيان الواقع وعدم الاهتمام بقابلية تطبيق الأفكار في الواقع.(نعطي مثال عن القلم)

ملاحظة: كرر عبارة ماذا لو كان لإنتاج افكار عديدة.

1- **المستقبل:** قلم يقرأ الأفكار. كيف سيكون الشيء في المستقبل
2- **الماضي:** كيف كان في الماضي : على شكل ريشة.
3- **الفضاء:** على شكل كوكب، صاروخ.
4- **باطن الأرض:** قلم يحفر او يمد بالأكسجين .
5- **البحر:** يستعمل ماء البحر كحبر.
6- **الغابة:** يستعمل كمنشار ، يشعل النار.
7- **الصحراء:** لم يبرد، ينشر الظل
8- **كمبيوتر:** يخزن المعلومات

9- **المكتبة:** نقول عنوان الكتاب يطير ويأتي أمامه نضعه على الرف يعطينا معلومات عن الكتب الموجودة

10- **الفن:** نضعه فوق الورقة يرسم لوحة

11- **الأطفال:** اذا استعمله الأطفال يشجعهم على الكتابة، يقول نكتة.

12- **الرجال و النساء:** يستعمله الرجال كمفك براغي، تستعمله النساء للتجميل.

المرحلة الثانية : مرحلة التحري

تختلف طريقة العمل في هذه المرحلة عن سابقتها حيث تتميز بالشرح وإعطاء الوقت الكافي للعمل، وتقوم على تحديد خصائص ، صفات، وعيوب الشيء ومن ثمة تحسينها وتطويرها.

1- الإضافات الاختيارية: نقوم باستعراض ما هو موجود لعمل شيء غير موجود.(ماهي الأشكال، الألوان...الموجودة في السوق المتعلقة بالشيء المختار.) مثال: -القلم به حبر لو أضفنا له سكين أو زر يخرج نار صار ابداع. - قلم +ساعة ليس ابداع لأنه موجود.

2- عوامل الضعف: القلم ينكسر، يضيع، ينتهي حبره...لو استطعت عمل قلم لو ضاع يخبرني عن مكانه.

أو لو انتهى حبره يستمر في الكتابة

3- المواد الأولية: تحديد المواد الأولية التي صنع منها الشيء ثم البحث عن مواد أخرى مختلفة يمكن أن نستخدمها في صناعته (التغيير في المواد الأولية) مثال: قلم مصنوع من ماء، يكتب ذهب

4- حصر الصفات :

الألوان: ماهي الألوان غير مستخدمة لشيء مثال: قلم مصنوع من الأشعة تحت الحمراء، او مصنوع من كل الألوان يتغير لونه بكل لمسة .

الشكل: قلم على شكل كرة

الحجم : تصغير أو تكبير

التسلسل: القلم يوضع على الورقة ثم يكتب، يمكن أن يكتب دون وضع الورقة.

الملمس: قلم مصنوع من مخمل أوشوك

هذه كلمات التحري إذا غيرت في أي كلمة دخلت مرحلة الإبداع

النشاط: (3 دقائق) لمرحلة التحري ما هو الشيء الموجود في الشيء الذي اخترته وغيره.

اكتب افكارك مهما كانت ، لا يهم ان كانت تطبق أم لا ، سجل اكبر قدر ممكن من الأفكار، الكثرة تجلب النوعية.

- **المرحلة الثالثة:** مرحلة التحويل

في هذه المرحلة نمسك الجهاز أو الشيء ونغير فيه إلى أشياء مختلفة(التغير من الداخل) مثال: قلم – الليزر ،السرير- WATER BED بواسطة كلمات الزناد

يمكن في هذه المرحلة استخدام مجموعة من أدوات التفكير.

- اعكس: القلم يكتب على الورقة، الورقة تكتب على القلم

– جزء: جزء القلم الى أجزاء فيه جزء للقلم ،ممحاة، عطر

– ادمج أو الربط : دمج أمور مختلفة لا علاقة بينها (مختلفين)و ادماجهما لصنع شيء جديد، يعتبر من أقوى طرق الإبداع .(ادمج اي شيء يخطر ببالك، او موجود في محيطك) ،مثال: سيارة – انف سيارة تشم ، سيار ة رائحتها طيبة يشمها الراكبون فيها.

يمكن استخدام استراتيجية سكامبرSCAMPER وهي عبارة عن قائمة تتضمن الخيال التطبيقي وتعتبر من الأساليب الإبداعية المشهورة، ويشمل كل حرف ملخص لكلمة تدل على استراتيجية كمايلي:

التبديل: جعل الشيء يقوم بمهمة الأخر ويحل محله

التجميع: جمع الأشياء معا

التكييف: عدل الأشياء لتلائم الهدف

التبديل: تغير الشكل(أكبر، أصغر)

استخدامات أخرى: تختلف عن الاستخدام الأصلي.

الحذف: ازل، تخلص

العكس: اقلب الشي واجعله في الوضع المناقض للوضع الأصلي .

المرحلة الرابعة: مرحلة التنوير "وجدتها"

من كل السابق اختر فكرة واحدة فقط، يجب أن تكون جديدة، واقعية، بسيطة(ابتعد عن ما هو تكنولوجي) وسأل نفسك الأسئلة التالية: هل نصنع منها نوع واحد أو عدة أنواع؟ كيف هو السطح ،الملمس، هل فيها حركة؟ (أقلام فيها عيون تتحرك للأطفال) هل نضيف لها صورة فنية (ساعة بها صورة)، صوت (دعابة، موسيقى)

اختر اسم لجهازك له الشروط التالية: بسيط، جديد، مبدع، مختصر في كلمة أو كلمتين(عربي، فرنسي، أو رموز)

المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم:

في هذه المرحلة نتعرف عن المشاكل الذي يمكن أن تصادفنا في صنع الجهاز، فالهدف من مناقشة المشاكل هو التعديل وليس التثبيط، حيث نقارن بين البدائل، معقد، غير معقد، من خلال طريقة الاستخدام، طريقة عرضها للناس

يتم تقسيم الطلبة المتدربين إلى فرق مكونة من عضوين، حيث يقوم كل عضو في الفريق بمناقشة عمل زميله والأفكار التي تم طرحها من حيث الاستخدام، العرض، نوع الزبائن(الفئة المستهدفة) بعيدا عن الاستهزاء بأفكار الأخرين والنقد بل نقول عدّلها بالطريقة التالية ولا نعطيه الحل.

مثال: سرير يلتصق بالسقف بواسطة زر، من المشاكل التي يمكن من مناقشتها امكانية عبث الأطفال بالزر.

المرحلة السادسة : مرحلة التنفيذ.

حتى الأن هو تفكير إبداعي وليس إبداع، حتى ولو رسمناها لم تحول إلى إبداع. إذا حوله إلى واقع صار إبداعا.

كم نسبة الأفكار التي تنفذ من مجموع من فكروا فيها؟ 3% تنفذ ويسجل فيها براءة اختراع. ا

أحسن طريقة لتنفيذ الأفكار :

1- التصميم: بحث عن مصمم يرسمها رسما احترافيا وسجل فيها براءة اختراع.

مثال: من اخترع الهاتف؟ ماوس رجل ايطالي هاجر إلى أمريكا هو من صمم الهاتف، وتقدم بالتصميم إلى شركة Weston union لتبني الأجهزة لكنه لم يكن يملك الرسوم 10 دولار لكي يسجل فيه براءة اختراع. وكان برهام بال يعمل في قسم الخاص ببراءة الاختراع ،اطلع على نسخة من التصميم انتظر حتى مات ماوس، دفع المبلغ وسجل فيه براءة اختراع. في عام 2004 صدر قرار من الكونجرس الأمريكي باعتراف الفضل لماوس ، ولم تدن برهام بال.

2- التمويل: مخترع آلة التصوير الفوتوغرافي نزل اختراعه في مجلة Invention مسجل الاختراع تشارك (Tchark)، ولأنه لم يتمكن من تمويل الاختراع، اشتراه تاجر يهودي لا علاقة له بالاختراع اسمه زيروكس وسجل به براءة اختراع.

3- الإنتاج: اختيار مكان جيد ورخيص في أي بلد

اعمل نسخة واحدة وجربها، وبعد التعديل يتم الانتاج ثم التسويق(يجب دراسة التسويق بشكل جيد لأن معظم الفشل يكون في التسويق ،والبحث عن أسواق جديدة)

التغذية الراجعة والتقويم (20 دقيقة تقريبا): تلي كل مرحلة. تقويم ختامي ، طرح تساؤل التالي هل يمكنك الإبداع

هل الابداع صعب ، تعزيز تعل الطلبة للانطلاق والابداع ، فالإبداع ممكن للجميع فقط يحتاج الى التدريب والممارسة.

الواجب البيتي: فكر في المرحلة التالية

هل يمكن استخدام نموذج للأطفال أو للنساء ؟ جربه، وعدلوا باستمرار كل عمل يحتاج الي التعديل والتحسين

ملحق رقم (04): قائمة المحكمين قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لقائمة تحديد المهارات

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
1	عبد الكريم غريب	أستاذ تعليم العالي	علوم التربية	المغرب
2	لونيس علي	أستاذ تعليم العالي	تنظيم وعمل	جامعة سطيف2
3	بن عامر وسيلة	دكتوراه	علم النفس	جامعة بسكرة
4	ختاش محمد	دكتوراه	علم النفس المعرفي	جامعة باتنة
5	بن حفيظ مفيدة	دكتوراه	علم النفس المعرفي	جامعة باتنة
6	بولسنان فريدة	دكتوراه	ارشاد و توجيه	جامعة المسيلة
7	ميمون حدة	دكتوراه	علوم التربية	جامعة المسيلة
8	شريفي حليمة	دكتوراه	علم النفس	جامعة المسيلة
9	طه حمود	استاذ محاضر	علوم التربية	جامعة المسيلة
10	بن زطة بلدية	ماجستير	علمالنفس المعرفي	جامعة المسيلة
11	يسعد فايزة	دكتوراه	تنظيم وعمل	جامعة سطيف2

ملحق رقم (04): قائمة المحكمين قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للبرنامج

1	عبد الكريم غريب	أستاذ تعليم العالي	علوم التربية	المغرب
2	لونيس علي	أستاذ تعليم العالي	تنظيم وعمل	جامعة سطيف2
3	أمنة ابراهيم أبو	دكتوراه	قياس و تقويم	البلقاء التطبيقية
4	حدة يوسفي	دكتوراه	ارشاد و توجيه	جامعة باتنة
5	ربيع عبد الرؤوف	دكتوراه	تربية خاصة	جامعة الملك
6	سعيد كمال الغزالي	دكتوراه	تربية خاصة	جامعة الطائف
7	بولسنان فريدة	دكتوراه	ارشاد و توجيه	جامعة المسيلة
8	ميمون حدة	دكتوراه	علوم التربية	جامعة المسيلة
9	شريفي حليمة	دكتوراه	علم النفس	جامعة المسيلة
10	طه حمود	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة المسيلة

ملحق رقم (5) **مقياس تورانس**

اسم و لقب الطالب: **التخصص:**

تعليمات:

- اقرأ كل سؤال جيدا لكي تعرف المطلوب منه.
- لكل جزء من الاختبار زمن محدد.
- حاول أن تجيب عن أسئلة الاختبار بأقصى سرعة ممكنة، و لا تترك سؤالا دون إجابة.
- حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملائك مسجلا إياها في المكان المناسب من الاختبار.
- بإمكانك استعمال اللغة الأجنبية أو اللهجة العامية في الإجابة ماعدا في النشاط السادس فالإجابة تكون بالعربية الفصحى.
- لا تقلب أي صفحة و لا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك.

الطلاقة												
المرونة												
الأصالة												

النشاط الأول:

أذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية لا يفكر فيها زملائك للأشياء الآتية و التي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة و أهمية.

أ- علب الصفيح.

1-.....

2-.....

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك - الوقت (5) دقائق

أذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية لا يفكر فيها زملائك للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية.

ب- الكرسي.

1-.....

2-.....

النشاط الثاني:

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد:

- حاول ان تفكر في اكبر عدد ممكن من الاجابات التي لا يفكر فيها زملاؤك

أ- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات

1-.....

2-.....

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك - الوقت (5) دقائق

ب- ماذا يحدث لو ان الارض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الاخرى فيها

1-.....

2-.....

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك - الوقت (5) دقائق

النشاط الثالث:

أ- اذا عينت مسؤولا عن صرف النقود في النادي الذي انت عضوا فيه, ويحاول احد اعضاء النادي ان يدخل في تفكير الزملاء انك غير امين. ماذا تفعل؟

1-.....

2-.....

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك - الوقت (5) دقائق

ب- لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق أو حتى كانت ملغاة، ماذا تفعل لكي تصبح متعلما ؟

1-.....

2-.....

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك - الوقت (5) دقائق

النشاط الرابع:

فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل، لا تهتم إذا كان التغيير الذي تقترحه يمكن تطبيقه الان ام لا، كما يجب أن لا تقترح شيئا يستخدم حاليا ليجعل الشيء على نحو أفضل.

أ- دراجة

1-.....

2-.....

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك - الوقت (5) دقائق

ب- قلم الحبر

1-.....

2-.....

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك - الوقت (5) دقائق

النشاط الخامس:

كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم على سبيل المثال كلمة " قرأ" تتكون من حروف ق، ر، أ من الممكن أن نكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل: أرق، قرر....الخ.

من الممكن أن تستخدم الحرف الواحد، أكثر من مرة في الكلمة الواحدة.

اتبع نفس الطريقة في الكلمات الآتية مكونا أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم.

أ- ديمقراطية.

1-.....

2-.....

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن - لك الوقت (5) دقائق

ب- الجزائر.

1-.....

2-.....

ملحق رقم (06) بيانات طلبة الماستر

المجموعة التجريبية طلبة الماستر 2 المجموعة الضابطة

531	195	162	174		213	42	83	88
513	185	112	206		295	46	115	134
530	164	177	189		246	36	98	112
449	135	168	196		280	63	102	115
345	189	120	126		185	43	68	74
304	103	99	102		168	28	63	77
509	209	129	171		244	48	93	103
497	105	186	206		293	32	107	124
432	211	104	117		136	24	55	57
578	169	201	208		341	58	138	144
577	265	174	198		272	75	91	106
533	193	166	174		214	32	87	95

المجموعة التجريبية طلبة الماستر 01 المجموعة الضابطة

482	184	137	161		241	66	78	97
293	109	88	96		121	21	47	53
290	102	88	100		136	31	42	63
225	86	65	74		100	21	36	43
189	89	52	57		95	32	26	37
394	176	102	116		153	38	48	67
356	173	87	96		141	42	44	55
389	265	110	114		200	67	59	74
486	198	124	164		231	63	83	85
264	106	76	98		128	26	47	55
400	154	118	128		227	82	69	76
295	183	103	109		123	35	38	50
371	171	99	101		196	73	55	68
448	206	112	130		181	62	48	71
365	128	115	122		114	20	31	57
398	94	137	165		152	37	48	67
333	143	83	107					
562	129	205	228					

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من المتطوعين من الطلبة الجامعة، مستوى الماستر(1 و2) وزعوا إلى مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين. طبق البرنامج المقترح القائم على مجموعة من الأنشطة والإستراتيجيات والأدوات الإثرائية على المجموعتين التجريبيتين، ولقياس أثر البرنامج اعتمد على اختبار تورانس واستخدمت اختبارات (T) وتحليل التباين (Anova) لتحليل نتائج عينات الدراسة والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الاختبارات القبلية والبعدية في التفكير الإبداعي وقدراته المتمثلة في الطلاقة المرونة والأصالة في كل من المجموعتين التجريبيتين؛ وكذا فروق دالة احصائيا بين متوسط نتائج الاختبارات البعدية للمجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين.لصالح المجموعتين التجريبيتين

الكلمات المفتاحية : البرنامج المقترح –تعليم التفكير – التفكير الابداعي –الاصالة - لطلاقة - المرونة .

Résumé

Cette recherche vise à vérifier l'efficacité d'un programme suggéré d'enseignement de la pensée à dessein de développer la pensée créative chez un échantillon d'étudiants universitaires définie par trois principaux indicateurs : l'originalité, la flexibilité et la fluidité.

Afin d'yarriver, obligation nous a été faite de formuler un certain nombre d'activités, qui forment l'ensemble du programme afin de cerner une éventuelle et probable différence statistiquement significative entre la moyenne des scores de créativité d'un groupe expérimental; et un groupe témoin , utilisant l'échelle de Torrance. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent:

- qu'il existe des différences statistiquement significative entre les moyennes de performance des étudiant avant et après l'application de ce programme ; est ceci suite à l'application du test de la pensé créative et ses composantes ;à savoir : l'originalité, la flexibilité et la fluidité.
- qu'il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des scores de créativité des groupes expérimentaux et des groupes témoins.

Mots clé:

Programme suggéré –enseignement de la pensée – la pensée créative – développement de l'originalité – développement de la fluidité - développement de flexibilité.