الفصل الأول

مقدمة

لقد كانت العملية التربوية فيما مضى تعنى أشد ما تعنى بالحفظ والاستذكار، وكان المعيار لمدى نجاح الطلاب وتفوقهم مقدار ما يحفظون من المعلومات، لكنه أصبح من غير المقبول في عصرنا هذا الذي يوصف بعصر الانفجار المعرفي والمعلوماتي الاعتماد في العملية التعليمية على الحفظ والاستذكار لأن التنامي الهائل والتوالد المتواصل والمتزايد لكم المعلومات في كل مجالات العلوم لا يسمح لنا مطلقاً أن تتعامل معه بتلك الطريقة السالفة لأن أي عقل بشري سيصبح قاصراً عن الإحاطة ببحر المعلومات الهائج في أي مجال ما، لذلك فقد أصبح الاهتمام بأنواع التفكير المختلفة ضرورة ملحة، وخاصة التفكير الإبداعي ولا يخفى على متأمل أثر الإبداع ونتاجاته في حياة الأمم والأفراد، ويكفي لنلاحظ مدى تزايد الاهتمام لموضوع الإبداع أن نستعرض ما عرضه العالم التشيكي هلافسا (Hlavsa) بعدد من الدراسات بلغ (2419) دراسة حول الإبداع أجرى منها (9.5%) قبل عام 1950 وأن (18%) ظهرت في الفترة (1950 – 1960) وأما معظمها والذي يمثل (72%) ممن مجموع هذه الدراسات تعود إلى الفترة (1960 – 1970). (صبحي وقطامي، 1992: 7)

ومما يثير قلق الباحثين التربويين أن المدارس في معظمها لا تعمل على تنمية التفكير الإبداعي حيث "يشير بيركنز (Perkins) إلى أن معظم المدارس تعمل ضد النمط الإبداعي للتفكير فمعظم المشكلات التي تستثيرها المدرسة محدودة جداً وضيقة ولا تسمح باستثارة التفكير الإبداعي وبالتالي فإن معظم المدارس بيئات غير صالحة لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ". (علي، 1996: 1)

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة خاصة ونحن نرى مستوى التعقيد والتجدد للمشكلات العصرية التي لا يمكن أن تواجه إلا بعقول مبدعة خلاقة تخرج عن طور القوالب الجامدة والتقليد، وانطلاقا من ذلك يؤكد تورانس (Torrance) "إن العصر الحديث الذي نعيش فيه يمثل قمة التطور التكنولوجي الذي يمثل بدوره خلاصة نتائج العقول المبدعة، ولابد من ضرورة الاهتمام بالإبداع والمبدعين إذا كان الهدف من وراء العملية التربوية هو تقدم الفرد وازدهاره في مختلف الاتجاهات". (روشكا، 1989: 13)

"وقد استنتج تورانس (Torrance) أيضاً من خلال العديد من الدراسات أن أساليب التعليم العادية لا تشجع على نمو القدرات الإبداعية عند الأطفال بل إنها تعوق أصحاب القدرات العقلية العالية عن التفتح، بسبب عدم فهم المدرسين للإبداع وظروف تنميته، ودعا

إلى ضرورة تعديل أساليب التعليم في المدرسة الأساسية– بصفة خاصة– مما يساعد في تنمية القدرات الإبداعية عند التلاميذ، وقد تحقق تورانس من صحة دعواه، فتتبع نمو القدرات الإبداعية عند تلاميذ صفين من المستوى الرابع درسوا مناهج خاصة على أيدي مدرسين أكفاء، أعطوهم الحرية في جمع المعلومات والمناقشة والاستنتاج والتجريب، وشجعوهم على التفكير بالمستقبل واتخاذ القرارات، وتحمل المسئولية في حل المشكلات، فوجد أن قدراتهم الإبداعية قد استمرت في النمو ولم يحدث لديهم التوقف الذي وجده عند الأطفال في الفصول العادية، وعندما سأل تورانس المعلمين الذي اشتركوا في التجربة أشار (80%) منهم إلى أن أسلوب التعليم هو المسئول إلى حد كبير عن الفروق الفردية بين التلاميذ في التفكير الإبداعي، وبذلك تتزايد الحاجة إلى خلق مناخ تربوي يساعد على تكوين القدرات الإبداعية وتنميتها، أو يساعد على الأقل على خلق تقبل عام للتعبير الإبداعي، والتسامح مع الاختلاف العقلي وتقبله". (سلامة، 1995: 11)

وإذا كان هذا حال الدول والأمم التي قطعت شوطاً كبيراً في مجال تنمية الإبداع ورعايته، وما زالت تحيا في ربوع ثمراته اليانعة فإنه من باب أولى في بلداننا العربية عامة، وفلسطين خاصة التي تحتاج إلى ترسيخ هذا النهج ليكون جزءاً أساسياً من أهدافنا وخططنا التربوية.

"وفي بلادنا اتجهت حركة التطوير التربوي بعد مجيء السلطة الفلسطينية عام (1994) إلى إعادة بناء العملية التربوية برمتها حتى تتمكن من إعداد أجيال المستقبل القادرة على التكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ونظراً للظروف التي مرت بها بلادنا نتيجة الاحتلال، وتشتت واختلاف المناهج بين شطري الوطن في الضفة الغربية وقطاع غزة، ونظراً لسرعة التغير الذي يعصف بجوانب حياة المجتمعات المختلفة، وإعادة النظر في النظم التربوية القائمة، والممارسات التعليمية التقليدية، وربما لا يختلف المصلحون على أهمية رعاية الإبداع وتعليم التفكير باعتبارهما من الموضوعات التي برزت في توصيات مؤتمرات التطوير التربوي، والتي تحتل موقعاً متقدماً في سلم أولويات عمليات الإصلاح التربوي وتوفير الأجواء المثيرة للتفكير والإبداع". (جروان، جـ1، 1997: 10)

وإن المعلم يلعب دوراً هاماً في اكتشاف وتنمية ورعاية الإبداع عند طلابه إذا كان مؤهلاً لهذا الهدف.

"لقد بات مؤكداً أن عملية إعداد المعلم من القضايا التي تلقى اهتماماً متزايداً من الأوساط التربوية، ويعزى هذا بالدرجة الأولى إلى أهمية الأدوار التي يقوم بها المعلم في المجتمع،

ولقد أدركت البشرية إلى المعلم وعدم إمكانية الاستغناء عنه بالرغم مما أثمرته من التطـــور في علم التربية وظهور آليات التعليم وتكنولوجيا التعلم". (جلال، 1995: 470)

ولقد ساد اعتقاد خاطئ لفترة من الزمن مفاده أن فئة نادرة من طلابنا هم الذين يجب أن يستحوذوا على اهتمامنا لتنمية الإبداع، لكنه قد رسخت في عصرنا هذا قناعة تدعمها الحقائق التربوية بأن هناك فرصة لدى كل طالب أن يبدع إذا ما توفرت له الإمكانـــات والظـــروف المناسبة.

"لقد ولى ذلك الزمان الذي ساد فيه الاعتقاد بأن مهارات التفكير لا تقدر عليها إلا فئة من التلاميذ النابهين الموهوبين، وجاءت نتائج العلوم التربوية والنفسية الحديثة لتثبـــت إمكانيـــة تنمية مهارات التفكير وتطويرها لدى التلاميذ العاديين شريطة توافر المنهاج والمعلم الكفء الذي يلقى تدريباً حسناً في هذا المجال، وفي الممارسات التعليمية الموجهة نحو هذا الهدف". (توق، 1999: 2)

"وقد ذهب ماسلو (Meslow) وروجرز (Rogers) وكلارك (Clark) إلى أن كل فرد يولد مبدعاً وينبغي أن توفر له الظروف والخبرات التربوية كي يصل إلى أقصى نمو يؤدي أرفع أداء". (Clark , B ,1988, P: 33)

ولقد تنبه المربون لتأكيد أهمية الإبداع في التربية حيث يرى "تـــوينبي (Toynbee) أن توفير الفرص الكافية لانطلاق الطاقات الإبداعية من عقالها أصبح قضية حياة أو موت لأي مجتمع، أما بياجيه (piaget) فيعتقد أن الهدف الرئيس للتربية هو خلق أفراد قادرين علـــى فعل أشياء جديدة لا تكرر ما فعلته الأجيال السابقة، أفـــراد يتميـــزون بالإبـــداع والابتكـــار والاكتشاف، ويعتقد جيلفورد (Guilford) أن الإبداع أصبح مفتاح التربية في أكمل معانيهـــا وأوسعها، وأصبح بالتالي مفتاح الحل لمعظم المشكلات المستعصـــية التـــي تعـــاني منهـــا المجتمعات البشرية، فالاهتمام بالإبداع ضرورة تربوية اجتماعية اقتصـــادية". (Geralds., Lesser, 1971, P.P: 218 – 219)

يرجى من هذه الدراسة أن تكون لبنة في ميدان الاهتمام بالتفكير الإبداعي وتنميته عند طلابنا من خلال المساهمة في تطوير أداء معلمينا ومساعدتهم في مجـــال إعـــداد الأنشـــطة والبرامج التي تعمل على إثارة وتنمية التفكير الإبداعي في المواد الدراسية المختلفة عامـــة، واللغة العربية خاصة.

واللغة العربية قادرة على أن تساهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ بشكل فعال إذا استخدمت أدواتها بشكل صحيح وفاعل ضمن أنشطة وتـــدريبات تحـــث علـــى التفكيـــر الإبداعي وتعمل على تنميته وهذا ما أكدته الدراسات السابقة التي تم استعراضها.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما أثر برنامج تعليمي لتدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي العليا على تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذهم؟

ويتفرع من السؤال البحثي السابق التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي على معلميهم؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التي يقوم بها المعلمون أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مرحلة التعليم الأساسي المتعلقة برعاية وتنمية التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي ؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع ؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في أنه يسهم في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وتوظيف هذه المهارات في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذهم عن طريق استخدام استراتيجيات جديدة وطرق فعالة لتنمية قدرة المعلمين والمعلمات في تنمية التفكير الإبداعي عند التلاميذ.

أما من الناحية النظرية فالبحث يقدم برنامجاً تعليمياً يكشف عن معلومات تثري الأدبيات في هذا المجال على مستوى النظرية والتطبيق.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- إعداد برنامج تعليمي ليكون متاحاً لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي (الصف التاسع الأساسي) في مادتي القراءة والنصوص لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.
2- الكشف عن الفروق في درجات التلاميذ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التعليمي على معلميهم.
3- التعرف على الفروق في درجات اختبار التفكير البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير النوع.
4- التعرف على الفروق في درجات اختبار التفكير البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.
5- التعرف على الفروق في درجات اختبار التفكير البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

فرضيات الدراسة

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي على معلميهم لصالح المجموعة التجريبية .
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

حدود الدراسة

- يقتصر هذا البحث على إعداد برنامج تعليمي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي العليا في مادة القراءة والنصوص لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لتلاميذ الصف التاسع في محافظة رفح- فلسطين للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2013- 2014م).
- اقتصر هذا البحث على دروس القراءة والنصوص للصف التاسع في الفصل الدراسي الثاني وهي تشمل الدروس التالية:

- نور الله (نصوص).
- الإسلام والشباب (قراءة).
- كن بلسماً (نصوص).
- عطر من الماضي (قراءة).
- الطالب (نصوص).
- سلمة بن دينار (قراءة).
- رثاء الممالك (نصوص).
- الدرس القاسي (قراءة).
- أحببتك أكثر (نصوص).

الحدود الزمانية: (زمن الدراسة 2014).

الحدود المكانية: (محافظة رفح في قطاع غزة– فلسطين).

مصطلحات البحث

1– البرنامج التعليمي المقترح

مجموعة من الأعمال والإجراءات التي يقوم بها المعلمون والمعلمات بإشراف وتوجيه الباحث بدءاً من مرحلة التخطيط وانتهاءً بمرحلة التقويم من أجل انجاز أهداف محددة، وهذه الأعمال والإجراءات متكاملة مع مضمون المادة العلمية بحيث تسعى جميعاً إلى بلوغ الأهداف المحددة، والنشاط بوجه عام إما نشاط في صميم البرنامج ومتكامل معه، وإما نشاط تكميلي على هامش المنهج. (Good, 1973)

والنشاط المقصود المشار إليه هو عبارة عن أنشطة من منهج الصف التاسع الأساسي في مادة القراءة والنصوص من خلال ما يخططه الباحث من أنشطة محفزة على تنمية التفكير الإبداعي وبعض مهارات القراءة والنصوص.

التعريف الإجرائي للبرنامج التعليمي المقترح : هو البرنامج الذي صممه الباحث لأغراض هذه الدراسة.

2– مراحل التعليم الأساسي في فلسطين:

وهي قاعدة التعليم الأساسي التي تشكل أساساً لمراحل التعليم اللاحقة وتنقسم إلى مرحلتين هما:

أ– مرحلة التعليم الأساسي الدنيا: من الصف الأول حتى الصف السادس.

(الكتاب الإحصائي السنوي، 1995: 9)

ب- مرحلة التعليم الأساسي العليا: وهي من الصف السابع وحتى الصف العاشر.

(نشرة إحصائية، وزارة التربية والتعليم، 1995)

3- التفكير الإبداعي:

"هو الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية، والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة من قبل الفرد أو الجماعة" (قطامي، 1990: 649)

وقد تبنى الباحث تعريف التفكير الإبداعي على أنه "عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والتغيرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين". (جروان، 1997: 20)

التعريفات الإجرائي للتفكير الإبداعي: يعبر عنه إحصائياً بدرجات المفحوص استجابة لفقرات المقياس ، وهو اختبار التفكير الإبداعي في اللغة العربية ، والتي تتمثل في القدرة على الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، والحساسية للمشكلات ، والتخيل ، وتحليل الصور البلاغية .

الفصل الثاني

مقدمة

لقد أصبح الاهتمام بأنواع التفكير ضرورة ماسة لنمو المجتمعات وتقدمها، وخاصة التفكير الإبداعي الذي استطاع أن يحتل مكانة كبيرة في جهود علماء ومؤسسات التربية في كل دول العالم على اختلاف توجهات هذه الدول وإن كان هذا الاهتمام بدرجات متفاوتة تبعاً لقدرات وأولويات هذه الدول ومؤسساتها التربوية. وقد اتضح جلياً بما لا يدع مجالاً للشك أن التركيز على اكتساب المعرفة وحفظها وإهمال التدريب على أنواع التفكير وعلى رأسها التفكير الإبداعي كان إهداراً لقدرات الإنسان وتأخيراً لنمو المجتمعات وتطورها.

ومن هنا بدأت الصحوة في العمل والأدب التربوي بالالتفات إلى أهمية التفكير الإبداعي خاصة وأنواع التفكير عامة.

ويؤكد تورانس هذا المعنى حين يرى "أن العصر الحديث الذي نعيش فيه يمثل قمة التطور التكنولوجي الذي يمثل بدوره خلاصة نتائج العقول المبدعة، وقد أكد على ضرورة الاهتمام بالإبداع والمبدعين إذا كان الهدف من وراء العملية التربوية هو تقدم الفرد وازدهاره في مختلف الاتجاهات". (روشكا،1989: 13)

"وقد شاركه في ذلك الكثير من التربويين والمفكرين والباحثين الأمريكيين وعلى رأسهم جيلفورد، وجاكسون جينزلر، حيث قاد كل واحد منهم مدرسة فكرية عنيت بالبحث في الإبداع ومكوناته وأسس التدريب عليه" (روشكا، 1989: 14)

المبحث الأول : برامج التأهيل التربوية والتعليمية

يرى غالبية التربويين والمختصين بالتربية العلمية الحديثة والأدبيات النفسية إلى أنه إذا ما أردنا إظهار المخرجات أو النواتج الإبداعية لدى الطلبة فلا بد من اقتراح مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي.

وفيما يأتي عرض موجز لبعض منها:

1- أسلوب الحل المبدع للمشكلات

يعد أسلوباً إجرائياً مماثلاً لخطوات حل المشكلة، مع التأكيد على الجانب الإبداعي في الحل. ويقوم على مجموعة من الأفكار الرئيسة أهمها ما يأتي:

أ- تتضمن عملية الحل المبدع لأي مشكلة على ثلاثة عمليات متعاقبة هي:

1- ملاحظة المشكلة والإحاطة بها.

2- معالجة المشكلة، والتوصل إلى الحل.

3- تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها.

ب- يعطي السلوك المبدع ناتجاً يتصف بالأصالة، والقيمة العملية أو الوظيفية.

جـ- توافر درجة عالية من القدرة على استشفاف المشكلات المحيطة بالفرد.

د- تحديد مختلف جوانب المشكلة في مراحل متعاقبة تشمل:

1- جمع الحقائق المتصلة بالمشكلة.

2- تحديد المشكلة.

3- التفكير في الحلول المحتملة للمشكلة.

4- اختيار الحل الملائم.

5- اختبار فاعلية الحل.

2- طريقة العصف الذهني (Brain Storming)

تستخدم هذه الطريقة عندما تفشل الطرق الأخرى في حل مسألة أو عندما لا يستطيع الطالب التفكير بمشكلة أخرى مماثلة قام بحلها فيما مضى، أو عندما يعجز عن التفكير بإستراتيجية معينة ليستخدمها في حل المشكلة، وطريقة العصف الذهني تعني النظر الى المشكلة بطريقة جديدة وخلاقة، فعندما يواجه الطلبة مشكلات لا يستطيعون حلها، لابد من تشجيعهم على الانفتاح للإلهام والإبداع والمرونة في التفكير أن تأخذ مجراها في الحل.

- يعرّف كينث هوفر العصف الذهني بأنه مجموعة من الإجراءات تعني استخدام العقل في دراسة مشكلة وتقديم كل الحلول الممكنة حولها، بجمع كل الأفكار حول هذه المشكلة. ويعرّفه حسين محمد حسنين في كتاب أساليب العصف الذهني، بأنه استجابات وردود أفعال لفظية (من كلمة أو عدة كلمات)، أو غير لفظية (كالرسم، أو الكتابة، أو الحركة) من شخص واحد أو عدة أشخاص (طلاب، أو متدربين) لمثيرات مقدمة من مصدر مثير (معلم، أو مدرب) لتحقيق هدف أو أكثر (حل مشكلة، أو تقديم اقتراحات، أو إعداد جدول أعمال).

- ويرى جراشا Grasha1993 أن أسلوب العصف الذهني يقوم على الافتراض القائل انه اذا أتيح للذهن بان يطلق العنان للتفكير في مسالة أو قضية ما فإن الأفكار تتدفق دونما كابح.

تقوم طريقة العصف الذهني على مجموعة من المبادئ منها:

1- تأجيل النقد لأية فكرة أو رأي إلى مرحلة ما بعد توليد الأفكار.

2- التأكيد على مبدأ كم من الأفكار يرفع ويزيد كيفها ويستند هذا المبدأ على افتراض مفاده أن الأفكار والحلول الإبداعية للقضايا تأتي بعد عدد من الحلول أو الأفكار غير الجيدة.

3- تشجيع الدوران الحر بين الأفراد بخصوص طرح الأفكار.

4- محاولة الربط والتطوير للأفكار المعطاة.

3- طريقة تآلف الأشتات (Synectics)

ويعد هذا الأسلوب من النماذج التعليمية المتبعة في تحسين التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

قام بصياغتها العالم جوردن (Gordon)، وتستخدم بشكل فردي أو جماعي. وتتضمن نوعين من النشاط هما:

أ- إستراتيجية جعل الغريب مألوفا.

يحاول الطلبة الربط بين فكرتين معينتين وتحديد أوجه الشبه بينهما.

ب- إستراتيجية جعل المألوف غريباً.

ويسير الطالب وفق سلسلة من المتشابهات أو المجاز دون محددات منطقية كما أن هناك حرية للخيال والتصور دون تحديد اتجاه معين ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان المدرس يستهدف عملية الإيجاد والإبداع الفكرتين.

وتعتمد هذه الطريقة على ربط العناصر المختلفة وغير المناسبة بعضها مع بعض. لذا يكثر فيها استخدام أشكال الاستعارة والمجاز والمشابهة للوصول إلى الحل المبدع للمشكلات المختلفة. (الشيخلي، 2001).

4- طريقة التحليل المورفولوجي (الشكلي) Morphological Analysis

وهي طريقة تقوم على أساس تحليل المشكلة غالى أبعادها الأساسية، ومن ثم تحديد الفئات المختلفة التي تنتمي إليها هذه الأبعاد، ثم يقوم الطالب بربط هذه الفئات بالطرق المحتملة للحل. ومن خلال ذلك يحصل على طرق أخرى جديدة. (عبد الهادي، 2000)

5- طريقة تغيير الخواص (Attribute Listing)

هي طريقة لتوليد الأفكار تهدف إلى تحسين أو تطوير منتج ما، وكذلك التعرف على الخصائص الأساسية المميزة لهذا المنتج، وتقوم هذه الطريقة على حساب وحصر الخصائص الأساسية لشيء أو موضوع أو فكرة، ثم يتم تغيير كل خاصية على حدة، لإنتاج مجموعة من الأفكار والتي يتم تقويمها كل على حدة.

6- إستراتيجية الافتراضات والبحث عن التناقضات من الأفكار

حيث يتم استخدام جمل من نوع ماذا إذا ماذا لو ونقوم هنا بمحاولة بناء ما يمكن تسميته الاستيعاب لما هو موجود أو الفهم المجرد للعالم الطبيعي والنظام الاجتماعي ويحدث اكتساب الفهم بمجرد طرح السؤال ماذا لو إذا....

7- نموذج سكامبير

يستعمل هذا النموذج في تفعيل التفكير باستخدام أسئلة تطرح حول موضوع معين او ظاهرة معينة، وهذه الأسئلة تمثل مدخلات النموذج التي يعتمد عليها في إجراء عمليات الاستدلال والاستقراء والاستنباط والتصنيف والتنظيم، أما المخرجات فتتمثل بإجابات الطلبة، والتي تستخلص منها الأفكار التي تستخدم في بناء منظومة معرفية متكاملة عن الموضوع المطروح وهي تمثل التفكير الإبداعي. (غانم، 2004)

- البرامج العالمية لتعليم التفكير:

إن الغاية الأساسية من وراء برامج تعليم التفكير ليس فقط اكتساب الطلبة المعرفة العلمية إنما لتساعدهم على خلق إطار مرجعي وطريقة منفردة خاصة بهم لمعرفة الواقع الذي يعيشون فيه. (Brace & Goyc ,1983)

لذا فقد تعددت برامج تعليم التفكير وانتشرت في جميع أنحاء العالم لتدريس مهارات مختلفة، وقد أجرت (السرور، 1998) حصرا لهذه البرامج فكان قسم منها يستخدم مع محتوى المنهج وقسم منها مستقلا عنه ومن هذه البرامج: برنامج المواهب غير المحددة، وبرنامج بيرل لتنمية التفكير الإبداعي، وبرنامج ماثيو لبمان، ونظام تكتيكات التفكير، وبرنامج التأكيد على تطوير عمليات التفكير المجرد، ومشروع التأكيد على التفكير التحليلي، ونموذج التطور أثناء المسير، ومشروع إمباكت لتعلم التفكير في المدارس الابتدائية، وبرنامج بارتز وبرنامج ارفين للتفكير، وبرنامج التفكير المنتج، وبرنامج ألـTinks Think، لدي بونو وبرنامج القبعات الست للتفكير. (السرور، 1998)

فيما يأتي نستعرض بعض من البرامج العالمية لتعليم التفكير.

1- **برنامج الكورت لتعليم التفكير الإبداعي The Cort Thinking Program:**

يعد هذا البرنامج من البرامج الحديثة لتعليم التفكير وقام الدكتور ديبونو، Debono بتصميمه في بداية السبعينات، (برنامج الكورت للتفكير) الذي يستخدم على نطاق واسع في العالم في التعليم، ولقد صمم هذا البرنامج الذي يتيح للطلبة الخروج التام عن أنماط التفكير التقليدية لرؤية الأشياء بشكل أوسع وأوضح ولتطوير أكثر في حل المشكلات التي تواجههم، فقد عد هذا البرنامج أحد البرامج الحديثة التي غطت كل وجهات النظر وبخاصة المعرفية لكثير من الخبراء والعاملين في الميادين التربوية. (Debono، 1976، 33.p)

ومن المعتقد أن ديبونو اعتمد في تصنيف برنامجه على نظرية جلفورد للتكوين العقلي إذ أنها التي فسرت كل أنواع التفكير المتعارف عليها وحددت قدراته ومهاراته كالتفكير الإبداعي والتباعدي والتقاربي والتقويمي أو الناقد. (العباجي، 2002)

يتكون هذا البرنامج من ستة أجزاء كل جزء يحتوي على عشرة دروس يسمى بطاقة عمل للطالب إذ يتطلب كل درس من دروس الكورت أسبوعا لتدريسه والحصة الواحدة تستغرق (35) دقيقة تكمن قوة برنامج الكورت في أهمية تدريب الطلبة على:

1. توسيع الإدراك Expanding Perception.
2. عملية تنظيم المعلومات Organizing Information.
3. حل المشكلات Solving Problems.
4. تقديم الأسئلة Asking Question.
5. تحسين مهارة الكتابة Improving Writing Skills.
6. الثقة بالنفس Becoming Self Confident.
7. توظيف التفكير في اتخاذ القرارات Appling Thinking to Decision.

2- برنامج هاميلتون Hamilton Program:

طور هاميلتون منهاجا مستقلا لتعليم مهارات التفكير العليا وبخاصة مهارات التفكير الإبداعي للطلبة البالغين والمعلمين ويهدف الى تطوير عمليات عقلية ذات مستوى عال عندهم وإكسابهم عمليات ذهنية مرنة في عالم أكثر تقنية ومبني على المعلومات. (العتوم وآخرون،2007)

3- برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي The Purdue Creative Thinking Program:

صمم هذا البرنامج مجموعة من الباحثين في جامعة بيردو بولاية افديانا في الولايات المتحدة الأمريكية ويهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية كالطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل بنوعيها اللفظية والشكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ودعم الاتجاهات الايجابية لديهم نحو الإبداع والتفكير الإبداعي ويضم هذا البرنامج (28) درساً مسجلة على أشرطة كاسيت حيث يتعرض التلاميذ خلال هذه الأشرطة إلى معلومات تخص التفكير الإبداعي.

4- برنامج تورانس للمهارات الأربع Torrance Program:

قام تورانس عام 1988 بصياغة هذا البرنامج التدريبي الذي يحتوي على المهارات الأربع في التفكير الإبداعي الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل بحيث يتم تدريب الطلبة عليها باستخدام الأساليب الإبداعية مثل الأسئلة التشعيبية والمفتوحة والعصف الذهني كما يقدم هذا البرنامج فرصا واسعة للتصورات الخيالية حيث يوجه الطالب خياله في البحث عن إيجاد حلول للأسئلة والمواقف المطروحة. (السرور،2002)

5- برنامج المواهب غير المحدودة Talents Unlimited Program:

قامت كارول شلختر Schlicter Carol مع جماعتها بصياغة هذا البرنامج عام 1971 ويهدف الى تعليم التفكير الخلاق ويرى واضعو هذا البرنامج انه يجب تنمية مهارات الطفل في مجالات التفكير المنتج والتواصل والتنبؤ واتخاذ القرار.

6- برنامج حل المشكلات الابداعية (CPS) Creative Problems Solving Program:

قام بتطوير هذا البرنامج دونالد تريفنقر Triffinger ويهدف هذا البرنامج إلى تعريف المدربين والتربويين بالعديد من الوسائل والأفكار المفيدة التي تسهل عملية حل المشكلات الإبداعية بحيث تصبح هذه العملية أكثر فعالية ومتعة ويتألف هذا البرنامج من ثلاثة عناصر رئيسة وهي:

1- فهم المشكلة.

2- خلق توليد الأفكار.

3- التخطيط للعمل ويستخدم هذا البرنامج مع الأفراد ومن مستويات عمرية مختلفة تمتد من الطفولة إلى الشباب.

7- برنامج التفكير الإبداعي والتكنولوجيا The Creative Thinking and Technical

يتكون هذا البرنامج من جزأين ويحتاج الجزء الأول إلى 15 أسبوعا وهذه الفترة مكرسة لتدريب الطلبة على مهارات التفكير الإبداعي من أول برنامج من برامج الكورت الستة والتكيف مع بيئة التعلم ويشتمل برنامج على أدوات بث متصلة بالحاسوب إما الجزء الثاني فعمل الطلبة على مشاريعهم الأصلية وطبق هذا البرنامج منذ عام 1994 في مدرسة ثانوية بإسرائيل بهدف تعزيز التعليم التكنولوجي وتحسين مستوى الطلبة متدني التحصيل.

8- طريقة قبعات التفكير الستة Thinking Hats Six:

هذه الطريقة مفيدة للتفوق والنجاح في المواقف العملية والشخصية وفي نطاق العمل او المنزل وتقوم هذه الطريقة بتوجيه الشخص إلى أن يفكر بطريقة معينة ثم يطلب منه التحول إلى طريقة أخرى أي أن الشخص يمكن أن يلبس أياً من القبعات الست الملونة التي تمثل كل قبعة منها لوناً من ألوان التفكير.

وتعزى هذه الطريقة إلى إدوارد دو بونو Edward de Bono الذي يعد من الرواد في علم التفكير والتفكير الإبداعي واليكم ملخصا لهذه الطريقة كما وردت في كتاب إدوارد Thinking Hats Six.

- **القبعة البيضاء (التفكير المحايد):**

وهي تفكير المعلومات والحقائق والأرقام والإحصاء دون إعطاء ذلك كله صبغة معينة أو محاولة استغلالها للانتصار لفكرة أو دفع أخرى ويجب أن تكون هذه المعلومات متصلة تماما بالموضوع.

يرمز اللون الأبيض إلى النقاء والسلام ، ولذلك فإن هذه القبعة هي قبعة التفكير المحايد ، أو قبعة الحقائق المجردة.

- القبعة الحمراء (التفكير العاطفي):

يرمز اللون الأحمر إلى الحرارة والخطر، ولذلك فإن هذه القبعة هي قبعة التفكير العاطفي، أو قبعة المشاعر والعواطف وهي تعني التعبير عن الانفعالات والمشاعر التي تصب في قالب مشروع العمل المقصود بالدراسة ولا تتضمن مشاعر فردية شخصية.

- القبعة السوداء (التفكير السلبي):

يرمز اللون الأسود إلى الليل والحزن والكآبة، ولذلك فإن هذه القبعة هي قبة التفكير السلبي أو التشاؤمي والمنطق الرافض، تدل على الحكمة والحذر في التفكير والمضي قدمً لما وراء ألفكره او المشروع؛ تطرح الحقائق العكسية للموضوع.. وجلب جميع الأفكار السلبية وطرحها على طاولة المناقشة ورؤية مدى تأثيرها على العمل؛ والتفكير بهذه القبعة يمنعنا من ارتكاب الأخطاء. وتعد من أكثر القبعة أماناً.

- القبعة الصفراء (التفكير الإيجابي):

يرمز اللون الأصفر إلى الشمس والنور، ولذلك فإن هذه القبعة هي قبعة التفاؤل والتفكير الإيجابي وهي رمز التفكير المشرق بالنظر إلى ايجابيات الموضوع؛ وأطلق العنان للفكرة لتسبح في خيال الآمال والرجوع بمردود جيد، والتفكير بهذه القبعة يتسم بالنظرة الطموحة المستقبلية.

- القبعة الخضراء (التفكير الإبداعي):

يرمز اللون الأخضر إلى النبات والحياة الجديدة، ولذلك فإن هذه القبعة هي قبعة الإبداعي، وهي تعني بدورها الانبساط والخضر؛ وتدل على نمط التفكير الإبداعي الاستكشافي.

وطرح آراء وأفكار جديدة لم تطرح من قبل وهذا النوع من التفكير أبدعي فيه النشاط والحيوية والمقترحات المبتكرة.

- القبعة الزرقاء (التفكير الموجه):

يرمز اللون الأزرق إلى السماء والبحر، ولذلك فهي قبعة القوة والتفكير المنطقي المنظم أو الموجه، تدل على النقاء لونها مستوحى من السماء ونقائها وأيضا في ارتفاعها؛ وهي تعد

بمثابة الخاتمة لجميع القبعات في هذه القبعة يتم اختيار جميع القرارات التي نُقشت في المراحل السابقة.

المبحث الثاني : التفكير الإبداعي

ماهية التفكير وخصائصه وأنماطه

إن كتاب الله تعالى زاخر بالآيات الكريمة التي تدعونا إلى التفكير والتدبر، قال تعالى:
{قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُم بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ} سبأ (46)
وقال تعالى: {إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ} آل عمران (190)
ورغم أننا نمارس التفكير في كل لحظة من حياتنا إلا أن مفهوم التفكير ما زال يعتريه بعض الغموض، ولذا فإننا نجد اختلافاً بيناً بين العلماء في تعريف التفكير.
يعتبر الباحث ماكلر(Maclar،1991) التفكير للإنسان بمثابة التنفس، فكما أن التنفس عملية لازمة لحياة الإنسان، فإن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه في حياة الإنسان اليومية.
في حين يرى (جروان، 1999: 33) أن التفكير"عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة".
وعرفه (حبيب الله، 2000: 48) "أنه عملية تعتمد في الأساس على اكتساب المعارف والمعلومات وفهمها، والاعتماد عليها للوصول إلى التفكير العلمي والتحليل الإبداعي والناقد".
في حين يرى (السلوم، 2001: 2) "أن للتفكير معنيين كعملية عقلية هما:

أ- التفكير إحدى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات، وهي نوعان:
- التقاربي (convergent thinking) و(التفكير التباعديDivergent thinking).

ب- التفكير تنسيق العمليات، والعملية تشبه القاعدة التي تعد نوعاً من الصيغ الفكرية، ومن مميزاتها أنها قابلة للعكس تماماً.

أما (جوديث، 1992: 9) فإنها ترى "أن صفة التفكير الأساسية هي وجوده ضمن دائرة تحكمنا، أي أننا نملك الحرية أو القدرات على استحضار صور خيالية للواقع الذي نعيش فيه أو حتى للعالم غير الواقعي (الخيالي)، ثم بعد ذلك مختلف الأعمال والحلول دون الحاجة إلى

تنفيذها عملياً، ولذلك قيل إن الخاصية التي يتميز بها التفكير هي قدرة الإنسان على تفحص الأعمال أو الأشياء واستعراضها بصفة رمزية وخيالية لا بصفة فعلية".

ويعرف دي بونو (1997) "التفكير بأنه حل المشكلات أو محاولة الوصول إلى نتيجة ما".

خصائص التفكير:

إن للتفكير خصائص تساعدنا في كشف طبيعته وماهيته ولعل من أبرز هذه الخصائص ما يلي:

– التفكير سلوك هادف على وجه العموم لا يحدث في فراغ وبلا هدف.

– التفكير محور لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان.

– يستند التفكير إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب ولاستراتيجيات الصحيحة، وهو غاية يمكن بلوغها بالتدرب والمران.

- للتفكير مستويات عديدة فقد يتحقق في مستوى الأفعال العلمية او في مستوى استخدام التصورات أو الكلمات، ويتعدى لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة كذلك مثل: (التركيب والتحليل، والتصنيف، والمقارنة، والتجريد، والتعميم) وهو يحدث بأشكال مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية)، لكل منها خصوصية.
- التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخص أي أن التفكير ليس عملية مستقلة وإنما هو عنصر هام من مكونات الشخصية يعمل في إطار منظومتها الديناميكية، ولا وجود له خارج هذا الإطار وهو سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير، والموقف، والمناسبة، والموضوع الذي يجري حوله التفكير).

ينطلق التفكير من الخبرة الحسية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.

(السليتي، 2006: 2009)

إن خصائص التفكير توضح جلياً أن أعظم ما يتميز به الإنسان هو التفكير ذلك النشاط العقلي الذي وهبه الله–تعالى– للإنسان ليمتلك أحد أهم المؤهلات لخلافة الله– تعالى– في الأرض وعمارتها وبناء الحضارات.

أنماط التفكير:

لقد تنوعت أنماط التفكير بتنوع النشاطات العقلية للإنسان مما سبق يتضح أن هناك تبايناً كبيراً في تعريف التفكير، ويفسر الباحث ذلك إلى اختلاف وتصنيف التفكير من حيث وظيفته أو من حيث أسلوبه أو غايته وأهدافه، وأهم هذه الأنماط ما يلي:

1- **التفكير الحدسي:** يقود هذا النوع من التفكير إلى الحل دون خطوات محددة.

2- التفكير المحسوس Concret Thinking:

وهذا التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون محاولة فهم معناها أي يدور حول الأشياء الملموسة وهي التي لا تحتاج إلى بذل مجهود في التفكير وهو تفكير بسيط يتميز به الأطفال أو ذوي القدرات العقلية المنخفضة. (عريان، 1995: 85)

3- التفكير المنظم:

حيث يقود هذا النوع من التفكير إلى الحل عبر خطوات ومراحل محددة ومتتالية ومخططة.

4- التفكير المجرد Abstract Thinking:

يهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة الرموز والتعميمات والمفاهيم الكلية بدلاً من اعتماد الوقائع العينية والبيانات الحسية أي يدور حول المفاهيم المجردة ويتميز بهذا النوع من التفكير الأفراد البالغون.

5- التفكير الاستراتيجي:

وهو نمط من التفكير الذي يعني بمراحل وخطوات الحل، وأفضل الخطوات التي تقود إلى الحل، وتوفير البدائل التي يمكن الإفادة منها في الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة.

6- التفكير العلمي Scientific Thinking:

التفكير في الأشياء ذات الوجود الفعلي في عالمنا الذي نعيش فيه ويعتمد هذا النوع من التفكير على ثلاثة ركائز هي:

الفهم: أي إدراك العلاقة بين الأجزاء، بين الجزء والكل.

التنبؤ: بمعنى الوصول إلى علاقات جديدة.

التحكم: بمعنى التحكم في الظروف المحيطة لإحداث العلاقة الجديدة المراد تحقيقها.

7- التفكير الذاتي:

ذلك النوع من التفكير الذي يدور حول الأشياء التي ليس لها وجود وإنما تدور في خيال وأوهام الشخص المفكر وتتعلق بذاته شخصياً وقد يكون ذلك التفكير إيجابياً وتكون نتيجته الابتكار بطريقة عشوائية وقد يكون سلبياً نتيجته الأمراض النفسية. (منصور، 1989: 93)

8- التفكير الناقد:

مفهوم مركب له ارتباط بعدد غير محدد من السلوكيات في عدد غير محدد من المواقف والأوضاع ويرى جون ديوي انه التمهل في إصدار الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر. (جروان، 1999: 59).

9- التفكير القائم على التعميم:

هو التفكير القائم على القدرة على التنظيم والتصنيف لكل ما يحتويه العالم الخارجي من مكونات أو أشياء وتكوين مفاهيم من حيث الشكل والمضمون عن هذه المكونات. (منصور، 1989: 93)

10- التفكير القائم على التمييز:

هو التفكير الذي يعتمد على إظهار الفروق الجوهرية بين الأشياء أو المكونات التي تنتمي إلى نوع معين منها فيستطيع الفرد من خلال هذا النوع التفكير ربأن يميز الأشياء عن بعضها.

11- التفكير الاستقرائي:

هو التفكير الذي ينطلق ابتداءً من ملاحظات ومشاهدات وحصر وإجراءات تجارب يقوم بها الفرد المفكر إلى فروض يضعها للتفسير ثم تحقيق هذه الفروض للتوصل إلى القانون العام الذي تندرج تحته كل جزيئات الظاهرة.

12- التفكير الإبداعي:

يأتي هذا النوع في قمة الأنماط المختلفة والمتعددة للتفكير. وهو ذلك النوع الذي يحدث من خلاله الفكر فيما وراء ما هو واضح والذي ينتج عنه حلول وأفكار تخرج عن الإطار المعرفي لدى الفرد المفكر والبيئة التي يعيش فيها.

تعريف الإبداع

لقد تعددت تعريفات الإبداع وتنوعت بتعدد مدارس علم النفس وتنوعها، واختلاف منطلقاتها النظرية التي تمثل إطاراً مرجعياً لهذه المدارس في تفسير السلوك الإنساني عامة، والتفكير الإبداعي ضمن هذا السلوك الإنساني الذي يطاله اختلاف مدارس علم النفس في تعريفه.

ولعله من المناسب أن أعود إلى أصل الكلمة في اللغة العربية.

الإبداع لغة: التعريف اللغوي للإبداع يعني أن الإِبْدَاع يأتي من بدع الشيء وابْتَدَع أتى ببِدْعة؛ أي أوجده من لا شيء أو من العدم أو أنشأه من غير مثال سابق. والإبْدَاع (عند الفلاسفة): إيجاد الشيء من عدم. (المعجم الوجيز، 2000: 40)

وفي لسان العرب: ابتداء الشيء أو صنعة على غير مثال سابق، إذ جاء تعبير (بديع السموات والأرض) في القرآن الكريم في كل من سورتي، البقرة وسورة الأنعام {بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَإِذَا قَضَى أَمْراً فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ} البقرة (117)، {بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ أَنَّى يَكُونُ لَهُ وَلَدٌ وَلَمْ تَكُن لَّهُ صَاحِبَةٌ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ وهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ} الأنعام (101). وفسرت كلمة "البديع" بالمحدث العجيب. والبديع: مبدع، أي أن الله سبحانه وتعالى خالقها ومبدعها، فهو الذي أنشاها على غير مثال سابق. (ابن منظور، 1993، ج1: 69)

وقد يستخدم أحياناً في الدراسات العربية لفظ الابتكار للدلالة على الإبداع، وأصلها في العربية مشتقة من (بكر) وهي تعني عجل أو تقدم، والباكورة: ما جاءت في أول الأمر،والباكورة من كل شيء: المبكر السريع الإدراك السابق لغيره. (ابن منظور، 1993، جـ1: 101)

وفي اللغة الانجليزية تشتق كلمة (الإبداع، الابتكار) creativeness or creativity، ومن كلمة creation وهي تعني "الخلق والإنشاء "ويعود أصلها إلى الكلمة اللاتينية creare "يخلق" ومعناه يخرج إلى الحياة وينشئ. (إلياس،1973: 91)

وقد اختلف العلماء في تعريفهم للإبداع تبعاً لطبيعة نظرتهم للإبداع أو تركيزهم على جانب دون الجوانب الأخرى وسيستعرض الباحث تعريفات الإبداع فيما يلي:

أولا ً : التعريفات التي تركز على العملية الإبداعية:

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على المراحل التي تمر بها العملية الإبداعية حيث يرون ان الإبداع ما هو إلا حصيلة هذه العمليات حيث عرفها تورانس (1969- Torrance) الإبداع بأنه عملية الإحساس بالتغيرات والعناصر المفقودة، ثم تكوين الأفكار أو الفروق الخاصة بها، واختبار لكل الفروق والتوصل إلى نتائج بل وربما تعديل أو إعادة اختبار هذه الفروق.

ويعرف "موراي وجولفن "(Murrary 1959- Golvin1963) الإبداع بأنه العملية التي ينتج عنها حدوث مركب جديد ذي قيمة كبيرة وهذا المركب الجديد إنما يمثل مجموعة من العناصر لم تكن مرتبطة من قبل ببعضها البعض، ويمكن الوصول إلى هذا المركب الجديد من خلال التفاعل بين مضامين مختزنة داخل الفرد ذاته وقدر كبير من المعلومات عن العالم الخارجي ومن حصيلة هذا التفاعل يتأتى ما يسمى بالإبداع". (حسن، 1982: 50)

ثانياً: الإبداع كأسلوب حياة:

لقد عرف (فروم، Froom) الإبداع بأنه أسلوب حياة خاص يرى الفرد الجديد في القديم، أي يصبح كل يوم من أيامه ميلاد جديداً.

فيما يرى (أندروز، Andros) بأنه: "العملية التي يمر بها الفرد في أثناء خبرته،والتي تؤدي إلى تحسين وتنمية ذاته كما أنها تعبر عن فرديته وتفرده في حين يعرف (هـوبكنز، Hopkins) الإبداع بأنه: "الذات في استجاباتها عندما تستثار بعمق بصورة فعليـة. (عبـد الغفار، 1977: 125– 126)

ولقد ذهب وليام جيمس في ذات الاتجاه حين رأى " أن العقل الإنساني يـنغمس دائمـاً في نشاط لا ينتهي ولا يتوقف وبصورة مستمرة أثناء فترة النوم أو خارج المعرفة الواعيـة الشعورية، وحتى في أثناء أو عمق لحظات النوم لا يتجرد العقل مـن العمـل أو النشـاط، وهكذا تكون الأفكار الجديدة دائماً نتيجة النمو المتواصل للخبرة وهذا يرسـي مبـدأً هامـاً للإبداع: الحداثة هي امتداد للنشاط البشري المتواصل المستمر. (الشرقاوي، 1985: 33) وهذا يعني أنه لابد من وجود الخبرة المستمرة المتصلة لكي يكون هناك إبداع،وأن مفهـوم الذات له ارتباط وثيق بالإبداع ومستوياته.

ثالثاً: الإبداع على أساس الإنتاج الإبداعي:

اعتمد العلماء الذين تبنوا الإبداع على أساس الإنتاج الإبداعي على المخرجات والنواتج الملموسة لعملية الإبداع، ويؤكدون على انه لابد من توفر خصائص معينة في الإنتاج حتى يحكم عليه انه إنتاج إبداعي وسنسرد هذه الخصائص والمعايير من خلال التعريفات التالية:

- تعريف (ميد، Mead):

حيث يعرف الإبداع" بأنه يقدم إنتاج نلمسه ونخضعه للدراسة وتستمتع به".

(عبد الغفار، 1977:126–128).

- تعريف (ماكينون، Mackinnon)

إنه إنتاج يحقق ثلاثة متطلبات رئيسية وهي:

1– أنه يتضمن استجابة أو فكرة جديدة لم تتكرر من قبل.

2– أن تكون ملائمة للواقع فالفكرة وحدها ليست كافية ما لم تسهم في حـل مشـكلة مـن المشكلات أو تحقق هدفاً معيناً.

لا بد أن يتضمن الإبداع الحقيقي إدراكاً للموقف الكلي إضافة إلى تقويم وتطوير ما يسفر عن هذا الإدراك. (Mackinnon ,1967 , p:88)

ويرى الباحث أنه لا يشترط في الإنتاج الإبداعي أن يكون ملائماً للواقع بل ربما أحياناً قد يتجاوز الإنتاج الإبداعي الواقع فيما تعد بهذا الإنتاج الذي تمرد على قيود وشروط الواقع.

- تعريف (أيزنك، Eysenck):

حيث يرى أيزنك أن الإبداع عبارة عن القدرة على رؤية علاقات جديدة والقدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة والبعد عن النمط التقليدي في التفكير. (EysenckK , 1972, p: 223)
ويرى كذلك أن الإبداع: "قدرة على ابتكار أو خلق نتاجات تتسم بالأصالة والبراعة في صنع حلول للمشكلات". (Wofolk, 1990, p:577)

- تعريف (عبد السلام عبد الغفار):

حيث يرى عبد السلام عبد الغفار أن الإبداع هي العملية التي يحاول الإنسان من خلالها ا يحقق ذاته من خلال الرموز الداخلية والخارجية التي تمثل الأفكار والناس، والإنتاج الإبداعي هو حصيلة لعدد من العوامل وهي:

1- عوامل تؤدي إلى السيطرة الأكاديمية.
2- عوامل عقلية تؤدي إلى إنتاج جديد.
3- عوامل الدافعية التي تساعد على التعبير عن الإنتاج الجديد.

ويشترط في الإنتاج الإبداعي أن يكون ذا متعة وفائدة ليتمتع بالقبول الاجتماعي. (عيسى، 1993:23)

- تعريف(هالوران، Halloran):

عرف الإبداع "أنه إنتاج شيء ما نتيجة دمج وربط الفرد للعناصر والأفكار غير المترابطة من قبل في نماذج من الارتباطات الجديدة". (Halloran, 1978 ,p:37)

- تعريف (سيد خير الله):

حيث اعتبر أن الإبداع هي قدرة الفرد على إنتاج شيء يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة، وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير". (خير الله، 1974: 5)

- تعريف (شتاين، Stien):

يعرف شتاين الإبداع أنه عملية ينتج عنها عمل جديد يرضى جماعة ما او تقبله على أنهى مفيد لها، ويؤكد على ضرورة أن يتوفر في الإنتاج الإبداعي الجدة، وقبول الجماعة للنتاج لقيمته بالنسبة لها، وإلا سنجد ان هذا الإبداع لا يحقق تقدماً للإنسانية". (stine,1963, p:301)

ومما سبق نلاحظ أن التعريفات السابقة ركزت على التالي:

- أن الإنتاج الإبداعي لابد أن يكون ذا فائدة.
- يشترط في الإنتاج الإبداعي أن يتصف بالجدة والقابلية للاستخدام.
- أن يتميز باستمرارية تأثيره نسبياً في مجاله.

رابعاً: الإبداع كعملية:Creativity as aprocess

ينزع أصحاب هذا النوع من التعريفات إلى تعريف التفكير الإبداعي عن طريق تعريف عملية الإبداع ذاتها، ولما كانت هذه العملية غير ظاهرة ومعقدة حيث تجـرى داخـل المـخ والجهاز العصبي للإنسان؛ لذا فإن من حاولوا تعريفها قد لجئوا في معظـم الأحـوال إلـى محاولة تبسيطها بتقسيمها إلى مراحل.

وأشهر هذه التقسيمات وأقدمها هو تقسيم "جراهام والاس" Wallas .G (1926)، الذي وصف العملية الإبداعية بأنها تتم في مراحل متباينة، تتولد خلالها الفكرة الجديدة من خـلال أربع مراحل، هي: (Herrman,1996, p:11)

1. مرحلة الإعداد Preparation: التي تتضمن دراسة المشكلة بالإطلاع والتجربة والخبرة.
2. مرحلة الكمون أو الاختمار Incubation: التي تتضمن الاسـتيعاب لكـل المعلومـات والخبرات المكتسبة الملائمة وهضمها أو تمثيلها عقلياً.
3. مرحلة الإشراق أو الكشف أو الوميض Illumination: التي تتضمن انبثـاق شـرارة الإبداع وهي اللحظة التي تنبثق فيها الفكرة الجديدة.
4. مرحلة التحقق Verification: التي تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها.

وتعد مرحلة الإعداد مرحلة مهمة؛ حيث يتاح فيها للمبدع أن يحصل على المعلومـات والمهارات والخبرات التي تمكن من تناول موضوع الإبداع أو تحديد المشكلة، وقد تبـين أن ذوي المستوى المرتفع في الإبداع هم الذين يخصصون جزءاً كبيراً من الوقت الكلي للمرحلة الأولى الخاصة بتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل الشروع في محاولة حلها علـى عكـس ذوي المستوى الأولي في الإبداع الذين مُنحوا وقتاً أقل لتلك الخطوة. (عيسى، 1994: 135)

أما الكمون ربما يقود دون أن يفطن الفرد إلى رموز جديدة أكثر فائدة مستمدة من البيئة كما يسمح لنمو التمثيل الذهني Ideation في حين يكون الفرد منغمساً في نشاط آخر. وقـد وضح من إحدى التجارب أن أداء الفرد في عمل سابق ربما يسهل الاستبصار فـي عمـل لاحق حتى ولو كان لا يفطن إلى الارتباط بينهما. (المليجي، 1984: 114)

في حين أن مرحلة الإشراق تتوهج فيها الفكرة وتظهر فجأة بشكل جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها، أو التي تكون مصاحبة لها. وعادة ما تكون هذه المرحلة مسبوقة بسلسـلة مـن الأفكار التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة. وعلى الرغم من وجود جوانب لاشعورية لهذه العملية، إلا أن لها جانباً شعورياً خافتاً، مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية،

ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح، وبعيداً عن متناوله بشكل مباشر. ويعقب ذلك حدوث التجلي، وانبثاق شرارة الإبداع. (القذافي،2000:54)

ويرى بعض الباحثين أن العامل المهم في العملية الإبداعية هو الإلهام الذي قد تسبقه فترة من التفكير والبحث عن الحل أو فترة من الهدوء والاسترخاء والسكون، وتأتي الفكرة الملهمة فجأة، وفي وقت لا يكون المبدع منشغلاً بالتفكير فيها، وقد تأتي هذه الفكرة في أثناء الأحلام الليلية. وعلى هذا يرى بعض العلماء والباحثين أن التفكير الإبداعي هو تفكير حدسي، وأن المبدع قد لا يرى في لحظة التنوير أو الإلهام حل هذه المشكلة فقط ولكن بصيرته "تتفتح" على مشاكل أخرى وحلول لها تتعلق بالمشكلة الأولى وتفجرها. (العيسوي، 1991: 96؛ الحفني، 1995: 29-30)

أما مرحلة التحقق فهي تشبه مرحلة الإعداد من حيث إنها واعية تماماً، وتخضع للقوانين والأسس والمبادئ المنطقية، مثلها في ذلك مثل مرحلة الإعداد. ويتم في هذه المرحلة تقييم واختبار الحلول أو الأفكار المنتجة، وإعادة فحص محتواها، والنظر في مدى تمشيها مع قوانين المنطق العقلي وصلاحيتها للعمل، أو التنفيذ. (القذافي، 2000: 54-55)

وهناك من لا يعترف مطلقاً بوجود أي خطوات لعملية التفكير الإبداعي، فهو يرى أن خطوتي الإعداد، والكمون هما خطوتان مبدئيتان لا تدخلان أصلاً في الإبداع ذاته لأن تجميع المعلومات واستيعابها العقلي يحدث يومياً لمعظم الناس دون إنتاج أفكار مبدعة، أما الخطوة الأخيرة، وهي التحقق فهي خطوة تعقب الخلق أو الإبداع وليس لها دور بالمرة في الخلق ذاته؛ إذ أن الخطوات الثلاث السابقة ليس لها أهمية في عملية الخلق؛ ولكن خطوة الإشراق هي التي تعتبر بحق محور العملية الإبداعية، ويرى "فوكس" أيضاً أن عملية التفكير الإبداعي لا تخرج عن كونها تفكير إنشائي Productive Thinking. (معوض، 1995: 55)

وهناك وجهة نظر أخرى تصف عملية التفكير الإبداعي بأنها عملية شديدة التعقيد فيها التذكر والتفكير والتصور، وفيها الكثير من الدوافع، وتتضمن إصدار القرارات. (الحفني، 1995: 30)

ويُعد معرفة معلمات رياض الأطفال لمراحل عملية التفكير الإبداعي خطوة هامة نحو تنمية الوعي بطبيعة العمليات المعرفية التي قد تحدث داخل عقل الطفل المبدع، هذا قد يجعلهن يتفهمن مسار أنشطة الأطفال بحيث يتوقفن مثلاً عن تكليف الأطفال بمواصلة التفكير عندما يشعرون بالإجهاد الذهني للطفل، وإتاحة الفرصة والحرية لهم في أن يلقوا نظرة جديدة على مشكلة ما. مما يكون له أثراً إيجابياً في تنمية قدراتهم الإبداعية. وإخراج استعداداتهم الكامنة إلى حيز الوجود.

خامساً: الإبداع على أساس السمات الشخصية:

هناك بعض الآراء التي نظرت إلى الإبداع في ضوء السمات الشخصية التي يتميز بها الفرد المبدع؛ حيث يتسم الفرد المبدع بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تميزه عن غيره من الأفراد العاديين، والتي تساعده في عمليات الإبداع المختلفة؛ لذا كان الاهتمام منذ البداية في مجال التفكير الإبداعي منصباً بصورة رئيسة على دراسة شخصية المبدع بهدف الوصول إلى فهم مدقق لطبيعة ظاهرة الإنتاج الإبداعي، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين الوسائل في التعرف على من لديهم القدرات الإبداعية والارتفاع بمستوى القدرة التنبؤية لهذه الوسائل، وفضلاً عن ذلك، قد تؤدي المعرفة بهذه الخصائص والسمات إلى تنظيم برامج تربوية وإرشادية من أجل تنميتها بين الأفراد.

وقد استنتج "دلاس" (Dellas) من دراسات عديدة للأشخاص المبدعين أن هناك تركيبة من السمات السيكولوجية تظهر متسقة مع القدرة على التفكير الإبداعي وتشكل نمطاً متميزاً للشخصية الإبداعية تعتمد هذه التركيبة على اهتمامات ودوافع واتجاهات الشخص المبدع أكثر ما تعتمد على مستوى قدراته العقلية. (عويس، 1993: 19)

كما يرى "جيلفورد" (Guilford ,1975) أن التفكير الإبداعي يعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والإحساس بالمشكلات.

وتشير الدراسات إلى حصول المبدعين على درجات مرتفعة في الاختبارات التي تقيس عوامل المرونة، والطلاقة، والدينامية، والصراحة، والوضوح، وحب الاستطلاع، والاستقلال الذاتي، وإصدار الأحكام، والثقة بالنفس، والتحلي بروح المرح والدعابة. (القذافي، 2000: 109)

ويقدم عبد المنعم الحفني (1995: 300–340) تعريفاً في هذا المجال حيث يرى " أن الفرد المبدع يتميز بالطلاقة في التعبير ويقصد إلى العبارة التي ينشدها عن أيسر سبيل، وطلاقة تعبيره تكون بحسب مجاله، فإن كان موسيقاراً فهي بالأنغام، وإن كان رساماً فبالألوان والخطوط، وإن كان نحاتاً فبالأوضاع، وإن كان رياضياً فبالأرقام والرموز. والمبدع الفنان يتميز بحس وجداني عالي، وفي كل الأحوال هو الذي يرى ويسمع ويفكر ويتصور كما لا يفعل الناس".

وقد وصف "دافيد بيركنز" D. Perkins الشخصية المبدعة، على أنها تشمل ست سمات سيكولوجية مترابطة، ولكنها أيضاً متمايزة، مضيفاً إلى ذلك أن الأفراد أو المبدعين قد لا يحوزون السمات الست كلها، إلا أنه كلما زاد نصيبهم منها كانوا أكثر إبداعاً وهي كالتالي: (شكور، 1994: 163–164)

1. نزوع قوي إلى الجماليات الشخصية.
2. القدرة العالية على اكتشاف المشكلات.
3. الحراك العقلي، أي القدرة على التفكير بمنطق المتضادات، والمتناقضات.
4. الاستعداد للمخاطر من خلال البحث دوماً عن الإثارة.
5. سمة الموضوعية إلى جانب البصيرة والالتزام.
6. الحافز الداخلي (الدافع) أي القوة الكامنة وراء الإبداع.

وقد كشفت دراسة كل من رشاد موسى، ومحمود مندور (1990) نتائج البحوث والدراسات السابقة في مجال الإبداع والملامح الرئيسة لشخصية الفرد المبدع حيث إنه يتميز بالذكاء، وأكثر ميلاً إلى السيطرة والمخاطرة، وأكثر حساسية وتحكماً في الإرادة، والميل إلى التحرر، والاكتفاء الذاتي.

وهناك تعريفات تصف سمات شخصية المبدعCharacteristics، وسمات المجال Domain الذي يتم فيه الإبداع، وتوضح هذه التعريفات أن سمات شخصية المبدع تتشابه مع سمات أخرى في المنطقة. فالتفكير الإبداعي من هذا المنظور ليس كأحد سمات أشخاص معينين أو منتجات بعينها ولكن كتفاعل بين الشخص والمنتج والبيئة، حيث ينتج الشخص بعض التنويعات في المعلومات التي يحصل عليها من الثقافة التي يعيشها وقد ينتج هذا التنوع من المرونة الإدراكية والدافع أو تجربة حياتية ملهمة غير مألوفة. كما أن الفرد لا يبدع في فراغ Vacuam، ولكن يبدع من خلال منطقة، فالكاتب المسرحي يبدع من خلال النظام الرمزي، وعادات وتقاليد الثقافة، فالتفكير الإبداعي يتطلب معرفة أساسية في منطقة معينة.

ويدعم هذا الرأي "هوارد جاردنر" (H. Gardner 1993 A:34,1993:B)؛ حيث يصف التفكير الإبداعي خلال منظور تفاعلي Interactive Perspective، يعرف أهمية التفاعل بين الأفراد والمناطق والمجالات. فهو يعرف الشخص المبدع بأنه "شخص يقوم بحل المشكلات ويبتدع المنتجات ويعرف أسئلة جديدة بصورة منتظمة في منطقة ما بطريقة تعتبر بالدرجة الأولى جديدة ولكنها تقبل حتماً في إطار ثقافي معين".

وتأسيساً على ما سبق يتضح أنه لا يوجد مفهوم واحد محدد لمصطلح التفكير الإبداعي فإن تنوع التعريفات قد يكون فيه من السعة والمرونة بحيث يجعل من تعريفات التفكير الإبداعي إبداعاً. ويؤكد ذلك أن كل تعريف شائع في الميدان يركز على أحد جوانب التفكير الإبداعي دون سواه. إلا أن هناك عناصر مشتركة. مثل التأكيد على أن:

– التفكير الإبداعي عبارة عن إنتاج تعبيرات وأشياء وأفكار جديدة غير مألوفة وإن كان لا يمنع أن يكون تكويناً جديداً لعناصر قديمة.

- بدون الأصالة والحداثة لا يوجد إبداع.
- التفكير الإبداعي نوع من طرق حل المشكلات.
- التفكير الإبداعي يقابله التفكير التباعدي.
- هناك سمات شخصية للفرد المبدع مثل: حب الاستطلاع، التخيل، الاكتشاف والاختـــراع، المرونة، الأصالة، الطلاقة، الصراحة، التحلي بروح المرح والدعابة،...

وعلى ذلك يمكن القول أن التفكير الإبداعي لا يمكن عزله وتجريده والنظر إليه بمنـــأى عن شخصية صاحبه، فهناك علاقة تفاعل بين الأفراد والمناطق والمجالات، فشخصية المبدع تعتمد على مجموعة من المكونات والعوامل المتشابكة التي تحيط به منـــذ طفولتـــه وحتـــى بلوغه، وكذلك على العوامل الجسمية والوراثية والظروف البيئية المحيطة به.

لذلك يجب على المعلمين والمربين أن يمتلكوا المهارات والكفايات التي تساعدهم على أداءات تمكنهم من:

- التعرف واكتشاف السمات والقدرات الإبداعية للأطفال.
- تعليم الأطفال الحل الإبداعي للمشكلات.
- إتاحة الفرص الملائمة للتعبير الحر التلقائي للأطفال في مجالات الأنشطة المختلفة (نشـــاط قصصي- نشاط فني- نشاط حركي- نشاط موسيقي...).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التفكير الإبداعي للطفل بأنه:"قدرة الطفل على التعبير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف ومن إعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات والأنشطة غير المألوفـــة، والتـــي تتميـــز بالمرونة والحداثة بالنسبة للطفل نفسه، ويعبر عنها بأي شكل من الأشكال والأساليب المختلفة للتعبير القصصي، التعبير الفني، التعبير الحركي، التعبير الموسيقي".

سادساً: الإبداع كمناخ بيئي:Creative as an Environment

لا يخفى على أحد مدى تأثير البيئة على الأفراد، وهذا ما أكده العديد من العلماء مثل: توينبي وكروبر (Toybee & Kroeber).

"أن حقيقة الأفكار الإبداعية والخلاقة تنتج في وقت محدد وفي ثقافة محددة، ويدل هذا علـــى أنه يمكن زيادة مستوى الإبداع في مجتمع ما عن طريـــق تعـــديل الظـــروف الخارجيـــة. (Kroeber,1994 ,p: 302)

ولقد قامت (أنرو Annro) في دراسة لها بتحليل الظروف التي تؤدي إلى الإبـــداع العـــالي والإنتاج المتميز عند ثلاثة مجموعات من العلماء واستخلصت من دراســـتها وجـــود وقـــائع

متكررة في حياة هؤلاء جميعاً من قبل مدرسيهم وآبائهم، وقائع تنتمي بطريقة مباشرة او غير مباشرة، وتشجع المبدعين أثناء طفولتهم لحل المشكلات التي تواجههم معتمدين على إمكانياتهم مثل: الحرية والتفاؤل العقاب وتزايد التشجيع وحرية التجريب كان سمات مشتركة لبيئات هؤلاء المبدعين". (علم النفس التربوي،1981: 249)

ويرى تايلور (Taylor-1975-p58) أن المناخ المناسب لتنمية التفكير الإبداعي تشجيع التلميذ على الثقة بالنفس والتقبل الاجتماعي مع خفق العوامل المهيئة للإحباط، وتنمية الافتراضات، وتشجيع الأفكار الجديدة وإبعاد الإكراه الضغوط ومساعدة التلميذ على فهم نفسه، والسماح للتلميذ بالتفكير والاتصال بحرية، والعمل على مكافأة السلوك الإبداعي وتشجيع المعلم لتلاميذه على المغامرة.

ويؤكد (الدريني، 1985:185) "أنه لا يمكن أن ينمو التفكير الإبداعي في ظل ظروف تجعل المبدع شاذاً غريباً غير محبوب من مدرسيه وأقرانه، وفي ظل ظروف تجعل اللعب والعمل قطبين متناقضين، وفي ظل ظروف لا تشبع حاجاته الإبداعية مثل حب استطلاع وأداء الأعمال الصعبة والاستغراق التام فيما يقوم به من أعمال: الصدق والبحث عن الحقيقة".

ويرى الباحث أن عناصر البيئة المدرسية الفعالة كمنظومة متكاملة تلعب دوراً مهماً في إثارة الإبداع والسماح بتنميته، ومن هذه العناصر المعلم، والتلميذ، وحجرة الدراسة والمحتوى والأنشطة التعليمية وطرق التدريس، ووسائل التقويم والتنوع فيها، كل هذه العناصر تخلق فيما بينها مناخاً دافئاً يستكشف الإبداع والمبدعين ويعمل على احتضانه والتدريب عليه وتنميته إلى أعلى مستوياته.

سادساً: القدرات المكونة للإبداع:

صنف "جيلفورد"Guilford مكونات التفكير الإبداعي تحت ثلاثة فئات حسب ترتيب حدوثها في عملية الإبداع على النحو التالي: (منسي، 1991: 241)

أولاً: مكونات تشير إلى منطقة القدرات المعرفية: وتشمل الإحساس بالمشكلات، وإعادة التنظيم والتجديد.

ثانياً: مكونات تشير إلى منطقة القدرات الإنتاجية: وتشمل الطلاقة، والأصالة، والمرونة. (وهو يرى أن هذه الجوانب الثلاث هي المكونات الرئيسة للتفكير الإبداعي في العلم والفن).

ثالثاً: مكونات تشير إلى منطقة القدرات التقييمية: وتشمل عامل التقييم بفروعه.

وسوف نتناول بشيء من التفصيل المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي على النحو التالي:

1. الطلاقة Fluency:

تلعب الطلاقة دوراً مهماً في معظم صور التفكير الإنساني وخاصة التفكير الإبـــداعي. ويرى سيد عثمان (1978: 234) تفصيل الطلاقة إلى جزئياتها وتشتمل طلاقـــة الأشـــكال البصرية وتتصل بالتفكير الإبداعي في الفنون التشكيلية، وطلاقة الأشكال السمعية وتتصـــل بالموسيقى، وطلاقة الرموز وتتصل بالتأليف الأدبي في الشعر والسجع، وطلاقـــة المعـــاني والأفكار ولها علاقة وثيقة بالإبداع الأدبي والعلمي وأخيراً الطلاقة العامة ولها علاقة بالمهن والأعمال والبيع والإعلان والدعاية والخطابة والتدريس... الخ.

ويقصد بها "القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفـــات، أو الأفكـــار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمهـــا ". (جروان، 1999: 82)

وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي للقدرات العقلية. وفي ما يلي تفصيل لهذه الأنواع.

أ. الطلاقة اللفظية Fluency Verbual:

وهي "القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيهـــا شـــروط معينة". وتبدو على شكل قدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تحتوي على حـــروف معينة أو مجموعة من الحروف أو النهايات المتشابهة وتلاحظ هـــذه القـــدرة علـــى وجـــه الخصوص، لدى المبدعين في مجالات العلوم الإنسانية والفنون. (معوض، 1995: 51)

ب. الطلاقة الفكرية Associational Fluency:

وتشير إلى "القدرة على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار، في زمن محدد وتعد الطلاقة الفكرية من السمات عالية القيمة في مجالات الفنـــون والآداب، وتدل على القدرة في إنتاج الأفكار لمقابلة متطلبات معينة. ويتم الكشـــف عنهـــا باســـتخدام اختبارات تتطلب من المفحوص القيام بنشاطات معينة". (القذافي، 2000: 42-43)

جـــ. الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency:

وتعني "القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة". (خليـــل معـــوض، 1995: 51). ويمكن التعرف على هذا العامل عن طريق الاختبارات التـــي تتطلـــب مـــن المفحوص إنتاج تعبيرات أو جمل تستدعي وضع الكلمات بشكل معين أو في نســـق معـــين لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل أو التعبيرات. (القذافي، 2000: 43)

د. الطلاقة الارتباطية Associational Fluency:

وهي "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقة تشابه، تضاد، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحكم، ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد". (معوض، 1995: 51)

2. المرونة Flexibility:

يرى محمود منسي (1991: 241) أن المرونة هي "القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف". والمرونة عكس التصلب العقلي الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها المواقف المتنوعة.

ويمكن التعبير عن المرونة في شكلين: (القذافي، 2000: 44-47)

أ. المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility:

وهي قدرة تعمل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار بحرية وتلقائية، بعيداً عن وسائل الضغط أو التوجيه أو الإلحاح أو القصور الذاتي، ويتطلب الاختبار الذي يقيس هذه القدرة من المفحوص أن يتجول بفكره بكل حرية في اتجاهات متشعبة، فعندما يطلب منه ذكر الاستخدامات الممكنة لقطعة من الحجر، على سبيل المثال، نجده ينتقل من استخدامها في أعمال البناء إلى استخدامها في الموازين، واستخدامها كثقل لحفظ الأوراق من التطاير، واستخدامها للرمي في اتجاه بعض الأهداف، واستخدامها كمطرقة، وكمسحوق،... الخ، ولذا، عادة ما يتوقف ذو التفكير الجامد أو المحدد عند حد استخدامها لغرض واحد أو غرضين على أكثر تقدير، بينما يجد المبدعون عشرات الاستخدامات لقطعة الحجر.

ب. المرونة التكيفية Adaptive Flexibility:

وتشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد أو إبداعي بعيداً عن النمطية والتقليدية. ويمكن التعرف على مدى تمتع الشخص بهذه القدرة عن طريق الاختبارات التي تقدم للمفحوص مشكلة ثم تطلب منه إيجاد حلول متنوعة لها. رغم توفر بعض الحلول التقليدية المعروفة للمشكلة، إلا أنها تعتبر مرفوضة، لأن ما هو مطلوب في مثل هذا الموقف هو التنوع.

ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع. وتقاس درجة المرونة "بعدد الأفكار البديلة أو

المواقف والاستخدامات المختلفة أو الاستجابات أو المداخل التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة". (عريان، 1995: 193)

3. الأصالة Originality:

"تعد الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد". (جروان، 1999: 84)، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى التفكير الإبداعي.

وتشير الأصالة إلى "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير العادية، غير المباشرة أو الأفكار غير الشائعة والطريفة، وذلك بسرعة كبيرة، ويشترط أن تكون مقبولة ومناسبة للهدف، مع اتصافها بالجدة والطرافة". (السحماوي، 1998: 196)

وللحكم على عمل ما بأنه جديد أو أصيل لابد أن يكون الحكم عليه من خلال نسبه إلى مجال معين أو إطار مرجعي، فالطفل الذي يأتي بسلوك غير مسبوق قد يكون مبدعاً بالنسبة لزملائه الأطفال ولكنه ليس بالمبدع إذا قيس عمله إلى أعمال الكبار، وكذلك فإن ما قد يظنه شخص ما في مجتمع جديداً وأصيلاً قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر. (الحفني، 1995: 25)

فمعايير الملائمة الخاصة بالكبار لا تتناسب بصورة عامة مع معايير الأطفال، ويمكن اعتبار جهود الأطفال ملائمة إذا كانت ذات معنى وهدف أو تؤدي لإيصال فكرة بطريقة ما، وإذا استطاع الأطفال أن يشرحوا فكرة ما أو عملوا على حل مشكلة فإننا يمكن أن نعتبر جهودهم ملائمة، وإذا استطاعوا عمل هذا بطريقة خلاقة وجديدة على الأقل بالنسبة لهم فإننا نستطيع اعتبار جهودهم إبداعية. (Starko، 1995: 6 ,.A)

كذلك يجب التفريق بين الأصالة والطلاقة، ففي حالة طلب تقديم فكرة غير مطروحة أو مألوفة، فإن ذلك يدل على الأصالة، أما إذا كانت الفكرة في عداد الأفكار المعروفة، فتعتبر نوعاً من أنواع الطلاقة الفكرية. (القذافي، 2000: 48–49)

وتقاس درجة الأصالة "بمدى قدرة المفحوص على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها، وكلما قل التكرار الإحصائي لأي فكرة زادت درجة أصالته والعكس صحيح بمعنى أنه كلما زاد التكرار الإحصائي للفكرة قلت درجة أصالة الفرد". (خير الله، 1981: 13)

سابعاً: النظريات المفسرة للإبداع

- وجهة النظر الإسلامية في التفكير الإبداعي:

رسخ الإسلام روح التفكير وحث عليه لأن نظريته كتاب الله المقروء وهو القرآن وكتاب الله المنظور وهو الكون. وبين الله تعالى بأن التفكير والتذكر يكون لأصحاب العقول فقط. (الباليساني، 1989: 7)

وقد ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات التي تخص التفكير والعقل بصيغ وألفاظ ومعان مختلفة جميعها تدعو العقل إلى النظر والتأمل دعوة صريحة ومباشرة وفيها تضمن لمشتقات العقل ووظائفه، ويخاطب الله سبحانه وتعالى في كتابة العزيز أصحاب العقول بقوله تعالى {أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاء اللَّيْلِ سَاجِداً وَقَائِماً يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ} الزمر(9).

{أَفَمَن يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ}.

الرعد (19)

{يُؤتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ}.

البقرة (269)

{هُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُّحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ في قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاء الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاء تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلاَّ اللّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ}. آل عمران (7)

{إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ}. آل عمران(190)

{كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ}. ص (29)

{وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ }. العنكبوت (43)

{لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعاً مُّتَصَدِّعاً مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ}. الحشر(21)

{إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاء فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخِّرِ بَيْنَ السَّمَاء وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ}. البقرة (164)

{إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاء أَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالأَنْعَامُ حَتَّىَ إِذَا أَخَذَتِ الأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا

لَيْلاً أَوْ نَهَاراً فَجَعَلْنَاهَا حَصِيداً كَأَن لَّمْ تَغْنَ بِالأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}. يونس (24)

{وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَاراً وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}. الرعد (3)

{يُنبِتُ لَكُم بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالأَعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}. النحل (11)

{بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ}. النحل (44)

{ثُمَّ كُلِي مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلاً يَخْرُجُ مِن بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاء لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}. النحل (69)

{وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}. الروم (21)

{اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فَيُمْسِكُ الَّتِي قَضَى عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الْأُخْرَى إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}. الزمر(42)

{وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لَّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}. الجاثية (13)

{لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعاً مُّتَصَدِّعاً مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ}. الحشر (21)

{وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَـكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ذَّلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ}. الأعراف (176)

{الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ}. آل عمران (191)

"وعملية التفكير هي التي توصلنا إلى الفهم الصحيح إلى العمليات العلمية تحت الاستقصاء من جهة والنظرة العقلية من جهة أخرى بغية فهم حقيقة مكونات الوجود بما فيها الإنسان وقد كان للفلاسفة والعلماء العرب إسهام كبير في توجيه العقول إلى أهمية الملاحظة الحسية الدقيقة بالنسبة للتفكير السليم فالإسلام لا يتنافى مع العقل ولا مع العلم فهو دين عقل، وفكر، ونظر ولم يحجر على العقل ولا على التفكير بل حث صاحب العقل إلى التفكير والتأمل".(عفيفي، 1977)

وكان الاهتمام بالعمليات العقلية بشكل عام والتفكير بشكل خاص ماثلا في التراث العربي فلم يكن الفكر العلمي العربي ناقلا للفكر اليوناني ومقلدا له بل كان على الدوام فكراً نقياً يحتوي الحقيقة ويطلبها إذ تميز هذا الفكر بالتجربة الاستقرائية.

وقد برز عدد كبير من الفلاسفة والعلماء في شتى ميادين المعرفة فأنشأوا علوماً صورية واستخدموا مناهج البحث التجريبي والاستقراء والتجارب العلمية ومنهم (ابن خلدون) الذي أولى عناية فائقة بالرياضيات لأنها تنشط العقل وتعلمه التفكير السليم ويرى أن العقل في تفتح مستمر وجابر بن حيان الذي أعطى الجبر حقه واستخدم التجارب العلمية التي سماها بـ (التدريب) كما ربط الخوارزمي بين الجبر والهندسة وبهذا أنشأ الهندسة التحليلية أما (أبو يوسف بن يعقوب الكندي) يعتبر الرائد الأول في إدخال الفلسفة في الإسلام ومن الأوائل الذين اهتموا بالعقل والتفكير ومن مؤلفاته كتاب (العقل) الذي كان له أهمية خاصة في تاريخ علم النفس لدى المسلمين. (السامرائي، 1988: 53)

إن الإسلام وكما عودنا لا يترك الأمور على عواهنها دون ضابط بل يضع المعايير والضوابط لأي أمر، ومن ذلك الإبداع فقد وضع المفكر الإسلامي عماد الدين خليل (المزيدي، 1993: 305) شروطا للإبداع يرى ضرورة توفرها في أي عمل حتى يكون إبداعاً من وجهة نظر إسلامية وهي:

* الغاية تدرك بالوسيلة الشرعية والغاية لا تبرر الوسيلة.
* الإبداع يكون في كل أمرٍ لا يتعارض مع الإسلام.
* الإبداع يكون في كل أمرٍ يزيد معرفتنا بالرب تعالى.
* الإبداع يكون في كل أمر فيه ارتقاء علمي يؤدي إلي ارتقاء إنساني.
* الإبداع يكون في كل أمر يزيد من قوة المسلمين وتمكنهم.
* الإبداع يكون في كل أمر يزيد في توضيح الإسلام أو انتشاره.

وعلى هذا فإن عماد الدين خليل يرى ضرورة إعادة النظر في التعريفات الغربية للإبداع حتى يأخذ بعداً جديداً وصياغة إسلامية له، فمثلاً عرف هافل Hafel الإبداع على انه القدرة على تكوين ترتيبات أو تنظيمات جديدة، فيرى خليل أن يضيف إلى التعريف ليتواءم مع وجهة النظر الإسلامية هذه العبارة "على أن يكون لها مردودها الحسن على الإنسانية.

وعلق على تعريف سيمبسون Simbison الذي يقول: إن الإبداع "هو المبادرة التي يبديها الشخص بخبرته على الانشقاق من التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية

"فأضاف خليل " لكن على ألا يتعدى الضوابط الشرعية فيؤدي إلى الانفلات، أو يكون في ذلك كسر لمصالح بني الإنسان". (المزيدي، 306:1993)

- الإبداع من وجهة نظر نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد (Frued) أن الإبداع هو عبارة عن وسيلة دفاعية تدعى الإعلاء(Sublimation)، والذي يرى أن الإبداع ينشأ بسبب الصراع النفسي بين المحتويات الغريزية الجنسية والعدوانية (اللاشعورية) وبين الحياة الواقعية للمجتمع، كما ربط الإبداع باللعب.

أما يونك يعتقد أن العقدة الإبداعية تتطور بشكل لا واع في البداية وتستمر في التطور حتى لحظة معينة لتخرج إلى الوعي.

ويؤكد أدلر (Adler) أن الإبداع ينتج بسبب الشعور بالنقص، لان الشعور بالنقص العضوي يدفع الشخص إلى مواجهته وبشجاعة وذلك عن طريق التعويض.

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التفكير هو سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك آخر، وترى أن هذا السلوك يدعم ويتم تعميمه على مواقف أخرى استناداً إلى النتائج التي يحصل عليها وكمية التعزيز فهي تنظر إلى التفكير بحل المشكلة على انه استجابة لموقف أو مثير معين، والفرد يستخدم عادات وأنماط معينة من السلوك على شكل هرمي حسب قوة ارتباطها بالموقف وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ الذي جاء به ثورندايك، فالفرد يبدأ باستخدام أنماط سلوكية بسيطة وينتقل بها تدريجياً إلى الأكثر تعقيداً لإيجاد الحل الأنسب مع الكشف عن حلول بديلة وارتباطات جديدة.

أما سكنر يرى أن هنالك تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة في حدوث الإبداع ويرى أن التفكير الإبداعي هو ذلك النمط من التفكير الذي يلقى التعزيز الايجابي او الإثابة مما يؤدي إلى إمكانية استمراره.

ويعد واطسون (Watson) من رواد هذه النظرية، والذي يرى انه يتم التوصل الى الاستجابة الإبداعية عن طريق تناول الكلمات او التعبير عنها حتى نصل الى نمط جديد، إلا أن عناصر التكوين تكون كلها قديمة (جزء من المخزون السلوكي لدى الشخص)، وما يحدث هو تركيبها في أنماط جديدة نتيجة للتغيير المستمر في أنماط المثير. (الصراف، 1999: 22)

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر الاتجاه الإنساني :

يرى أصحاب هذا الاتجاه منهم أبراهام ماسلو (Maslow) أن الإفراد جميعا لديهم القدرة على الإبداع وأن تحقيق هذه القدرة يعتمد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويميز ماسلو بين الشخص المبدع المحقق لذاته والشخص المبدع ذي الموهبة الخاصة فهو يفهم أن الشخص المبدع المحقق لذاته يعيش العالم الحقيقي من الطبيعة أكثر من أولئك الذين يعيشون عالم النظريات والمجردات، أما روجرز Rogers يفترض انه لابد من وجود شي يمكن ملاحظته أي إنتاج للإبداع ولابد أن يكون هذا الإنتاج أصيلا فهو يعرف العملية الإبداعية على أنها ظهور إنتاج أصيل ينمو من فردية الفرد والمواد والإحداث وظروف الحياة.

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر نظرية الجشطلت:

تؤكد هذه النظرية على أن الشخص المبدع لديه حساسية جمالية تمكنه من انتقاء الاختيار الوحيد المطروح من بين عدة اختيارات، وهذا الاختيار الوحيد يسمى (Good Gestalt). (صالح، 1988)

وانطلاقا من تفسير هذه النظرية للإبداع، فقد توصل علماؤها إلى مجموعة من القوانين التي تحدد العلاقة بين الكليات والأجزاء، ومن أهم هذه القوانين ما يأتي:

1- الامتلاء (Pragnanz): ويعني أن الكل اكبر من مجموع الأجزاء، وان إدراك الكل سابق لإدراك الأجزاء.

2- القرب (Proximity): ويقصد به أن الأشياء المتقاربة نسبيا تبدو وكأنها مجموعة واحدة.

3- التشابه (Simitarity): ويعني أن الأشياء المتشابهة تظهر وكأنها مجموعة واحدة.

4- المصير الواحد (Common Fate): ويقصد به أن الأشياء المتحركة في حالة واحدة تبدو كأنها مجموعة واحدة.

5- الاستمرارية (Continuity): وتعني أن الأشياء المرتبة لان تأخذ أسلوبا معينا في الاستمرارية تطغى على الأشياء التي يحدث تبدل في اتجاهها.

6- الإغلاق (Closure): ويقصد به أن الأشياء الناقصة توحي على أنها كاملة وتعامل كما لو كانت كاملة فعلاً.

- ويرى فرتهايمر (Wertheimer) أن التفكير الإبداعي يبدأ عادة مع مشكلة ما وعلى وجه التحديد تلك التي تمثل جانبا غير مكتمل- ناقصا بشكل او بأخر- وعند صياغة حل للمشكلة

ينبغي ان يؤخذ الكل بعين الاعتبار اما الأجزاء فيجب فحصها وتدقيقها ضمن اطـــار الكـــل، ويميز (فرتهايمر) بين الحلول القائمة على أساس التعلم، والحلول التي تأتي صدفة وبين الحل الإبداعي، والفكرة الإبداعية عند (فرتهايمر) هي التي تظهر فجأة على أساس الحدس وفهـــم المشكلة وليست التي تأتي على أساس السير المنطقي. (روشكا، 1989)

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر النظرية الترابطية:

تندرج هذه النظرية ضمن المذهب الترابطي. ومن أبرز أنصار هذه النظرية مالتزمـــان (Maltzman) وميدنيك (Mednick)، اللذان يريان في الإبداع تنظيما للعناصر المترابطـــة في تراكيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة، أو تمثيلا لمنفعة ما، وكلما تكون العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تباعدا يكون الحل أكثر إبداعا. (روشكا، 1989)

ويعرف ميدنيك (Mednick) الإبداع على أنه الوصول إلى تكوينات جديدة من عناصر ارتباطية تحت شروط معينة، على أن تكون ذات فائدة.

ويرى ميدنيك (Mednick) أن الحل الإبداعي يتم التوصل اليه بثلاثة أساليب هي:

أ- المصادفة السعيدة (Serendipity) وتعني أن العناصر الارتباطية تستثار مقترنـــة مـــع بعضها بواسطة مثيرات بيئية تحدث مصادفة.

ب- التشابه (Similarity) ويقصد به ان العناصر الارتباطية تستثار مقترنة مـــع بعضـــها نتيجة للتشابه بين هذه العناصر أو للتشابه بين المنبهات التي تستثيرها.

جـــ- التوسط (Mediation) ويعني أن العناصر الارتباطية تستثار مقترنـــة مـــع بعضـــها زمنياً، عن طريق توسط عناصر آخري معروفة ويقدم ميدنك (Mednick) عرضاً للعوامل التي تكمن خلف الفروق الفردية في التفكير الإبداعي، وهي:

1- الحاجة إلى العناصر الارتباطية.

2- تنظيم الارتباطات.

3- عدد الارتباطات. (السلطاني، 1984)

التفكير الإبداعي من وجهة نظر النظرية المعرفية:

تهتم هذه النظرية بالطرق التي تدرك بها الأشياء، وكل ما يتعلق بالأساليب المعرفيـــة، ويمثل الإبداع وفقا لوجهة نظر هذه النظرية طرائق الحصول على المعلومات ودمجها مـــن اجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة، كما يؤكد أصحاب هذا المنحى على أهمية حرية التفكير والقدرة على التحكم في المعلومات وتشكيلها والإثراء الفكري بالإبداع.

إن الاتجاه المعرفي كان أكثر اقتراباً من طبيعة الإنسان وعملياته الذهنية الحيوية، إذ نظر هذا الاتجاه للإنسان على أنه منظم للموقف والمعرفة ويعالجها ويبني الموقف ويعيد بناءه بهدف استيعابه كما أن هذا الاتجاه يرى أن الأفراد مختلفون في مستوى نشاط وآليات العمل الذهني العاملة والموظفة في الموقف، ومستوى العمل الذهني يتحدد بقضيتين عند اصطحاب الاتجاه المعرفي، هما:

1. طبيعة البنى المعرفية التي طورها الفرد جراء تفاعلاته النشطة في الموقف والخبرات التي حصلت لديه جراء ذلك.
2. مستوى العمليات الذهنية الموظفة في الموقف أو الخبرة والتي تحدد عادةً بخبرة المتعلم واستراتيجياته المتطورة ووحدة الزمن المستخدمة لإدخال الخبرة إلى الذهن (قطامي، 2001: 134).

وحسب وجهة النظر المعرفية فان التفكير الإبداعي هو تفكير تظهر فيه حالات سيطرة الوعي والتفاعل الذهني في المواقف الإبداعية وعليه فان الإبداع يتضمن عمليات ذهنية كالانتباه والإدراك والوعي والتنظيم والترميز والوصول في النهاية إلى تشكيل أو إبداع خبرة جديدة، أما شنك Schank يرى الإبداع على أنه عملية دينامية حيث تبدأ من مرحلة توليد الأفكار الجديدة مما هو معلوم الخبرات السابقة لدى الفرد وأن التذكر قدرة ذهنية فاعلة في العملية الإبداعية والتي تتطلب توافر مخزون معرفي من المفاهيم والتعميمات والتفسيرات والإبداع يتكون من عمليتي البحث والتعديل ويرى أن أهم عنصرين في العملية الإبداعية هما:

- القدرة على اكتشاف موضع الخطأ أو الخبرة المعروضة.
- القدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة فالإبداع ينجم عن الحاجة الملحة لتصحيح الأخطاء وفهم ما هو غير مألوف في العالم المحيط بنا وتفسير القضايا الشاذة عندما يتم تحديد موضع الخطأ ثم تبدأ بتفسير ذلك.

تعليم مهارات التفكير يعني تعليم الطلبة بصورة مباشرة وغير مباشرة كيفية تنفيذ مهارات التفكير الواضحة المعالم كالملاحظة والمقارنة والتصنيف والتمييز والتحليل والتركيب... الخ بصورة مستقلة عن محتوى المادة الدراسية. (غانم، 2004)

هناك ثلاثة مستويات للتعقيد في التفكير من حيث اعتمادها على مستوى الصعوبة والتجريد هي:

المستوى الأول: فوق المعرفي Meta Cognitive ويشمل مهارات التخطيط والمراقبة والتعليم.

المستوى الثاني: المعرفي Cognitive ويشمل التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الإبداعي.
المستوى الثالث: ويشمل مهارات التفكير الأساسية كالتصنيف والمقارنة والملاحظة... الخ.
واستناداً إلى هذه المستويات فان الأفراد يختلفون فيما بينهم في أساليب التفكير والأنماط المعرفية.

ويشير ولبي وجيمس (James & Welpy) الى أن العملية الإبداعية تتكون من تحول مرحلي بين مرحلتي الانفتاح والانغلاق، بينما يشير أوزبورن (Osborn) إلى أن عملية حل المشكلات تتكون من ثلاثة مراحل هي الكشف عن المشكلة واكتشاف الفكرة والتوصل الـــى الحل المبدع.

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر النظرية العاملية جيلفورد (Guilford)

وقدم جيلفورد (Guilford) تصوراً نظرياً عن ظاهرة الإبداع، من خلال نظريته عـــن التكوين العقلي والتي تدعى بنية العقل (Structure of intellect) حيث حدد فيها ثلاثة أبعاد للنشاط العقلي عند الشخص، هي:
أ- نوع العملية العقلية (Operations).
ب- نوع المحتوى آو المضمون (Content).
جـــ-نوع الناتج أو المحصلة (Prodouct).
ثم قسم جيلفورد هذه الأبعاد الى العمليات العقلية الآتية:
1- المعرفة (Cognition): وتعني تعرف الشخص على مجالات خبراته.
2- التذكر (Memory): ويقصد به احتفاظ الشخص بخبراته واسترجاعها عند الحاجة.
3- التقويم (Evaluation): ويعني إصدار الأحكام في ضوء الخبرات السابقة للشخص.
4-الإنتاج (Production): ويقصد به إعطاء حل لمشكلة تواجه الشخص، ويقسم إلى نوعين هما:
أ- الإنتاج ألتقاربي (Convergent Production): ويتضمن إنتاج معلومات صـــحيحة او محددة تحديدا مسبقا متفق عليه.
ب- الإنتاج التباعدي (Divergent Production): ويتضمن إنتاج معلومات متنوعة علـــى أن لا يكون هنالك اتفاق مسبق على محكات الخطأ والصواب. (السلطاني، 1984)

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر جان بياجيه:

والتفكير عملية يومية مستمرة مصاحبة للإنسان بشكل دائم وأداء طبيعي يقوم به باستمرار ويشير بياجيه Piaget أن الهدف الرئيس للتربية هو خلق رجال يتمكنون من عمل أشياء جديدة وليس إعادة الأشياء القديمة التي أدتها الأجيال السابقة وتشكيل العقول التي لا تقبل كل شيء يقدم لها من دون تمحيص وتدقيق وتحليل.

ويرى بياجيه أن عملية التفكير تتطلب فهم أو معرفة أربعة مفاهيم رئيسية:

- **المخططات Schemata:** أنه الفعل البسيط الذي يطوره الفرد خلال عملية نموه الى بناء عقلي معقد (توق وعدس، 1984: 98) ويشير بياجيه إلى أن المخططات العقلية تشكل حجر الأساس للتفكير وهي أنظمة مشتقة من الأفعال والأفكار التي تسمح للفرد بتمثل الأشياء والأحداث من حوله ذهنيا لتصبح جزءا من مكوناته. (البيلي وآخرون، 1997).

وتعد المخططات أكثر من سلوك ظاهري فهي البنى التي ينبع منها السلوك وكل مخطط يضم تجمعا كليا لسلسلة من أفعال متميزة ومتناسقة مع جميع المخططات الأخرى (وارد زورث، 1990: 22) ويشير بياجيه إلى وجود فروق بين مخططات الصغار والكبار فعند الصغار تكون خارجية مباشرة أما عند الكبار تتم أولا على مستوى عقلي قبل أن تتناول الأشياء مباشرة.

- **والتمثل Assimilation:** لتمثل Assimilation: هو العملية التي بواسطتها تتوحد عناصر البيئة مع البناء المعرفي للفرد ويعني تطويع البيئة لتتناسب مع وجهات نظر الفرد في الحياة، ويعني أيضا تقبل معلومات جديدة تدمج ببنائه المعرفي الذي يحدد السكيما (Schemas) أي البناء المعرفي الموجود في الدماغ. أما كيفية حدوث التمثل فهو يحدث عندما يستخدم الناس المخططات الموجودة لديهم لفهم الأحداث والمثيرات المحيطة بهم. (البيلي وآخرون، 1997).

- **والمواءمة Accommodation:** أما عملية المواءمة تعني الإجراءات التي يقوم فيها الدماغ بمزج المعلومات الجديدة بالقديمة أي إعادة تنظيم التراكيب المعرفية الموجودة مسبقا لتناسب المثيرات والخبرات البيئية الجديدة كما أنه يصعب الفصل بين عمليتي التمثل والمواءمة عن بعضها لأنهما تحدثان معا في آن واحد لدى معالجة الأفكار وتشكلان عملية الاحتفاظ والتوازن بين الفرد والبيئة فيكونا تكيف.

أما كانيه (Canee، 1977) فهو يرى أنه عملية عقلية عليا تتضمن قدرات مثل (التنظيم والتحليل والتركيب والاستدعاء) فهو عملية إدراك العلاقة بين موقفين أو أكثر وهنا سوف يكون حل المشكلة مشروط بمعرفة المبادئ والمفاهيم والقدرة على التميز والتعميم وإنه إذا وصل إلى حل للمشكلة ممكن أن يصل إلى درجة الإبداع.

- **والتوازن أو التعادل Equilibrium:** تبرز أهمية التوازن عند بياجيه في بنائه المعرفي إذ ينظر إلى"الذكاء على أنه أساس في التوازن الذي تسعى اليه كل التراكيب العقلية". ويشير بياجيه إلى أن الموازنة عملية تعادل بين التمثل والمواءمة والتنظيم التي يصفها بالتصـــرفات المعقدة التي تهدف لتحقيق التوازن وان التغيرات الحقيقية في التفكير تحـــدث مـــن خلالـــه. (الأزيرجاوي، 1991)

ويرى بياجيه أن الإنسان ينمي معرفته بالعالم الخارجي من خلال التفاعل بين عوامـــل النضج الطبيعي وعوامل الخبرة المكتسبة وتنظيم الإنسان هذه المعرفة في تكوينات او بناءات constructs تيسر له التفاعل مع البيئة ، فإذا لم يستطع العقل إدراج خبرة ما فـــي البنـــاء المعرفي من خلال المواءمة والتنظيم فإنه يبدع استراتيجيات جديدة تتصف بالمرونة تعمـــل على استيعاب المعارف والخبرات الجديدة ، وبذلك فان العقل البشري منظومة كبرى مكونة بناءات يخلقها الإنسان ثم يدرك البيئة من خلالها، وهذه البناءات ذات طبيعة مرنـــة ولـــذلك فهي قابلة للتعديل والتغيير مع عوامل النضج وعوامل الخبرة المتجددة.

تاسعاً: التفكير الإبداعي وعلاقته باللغة العربية

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 لتنميـــة 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 أهـــداف تعلـــيم اللغة، بل تعليم المواد الدراسية المختلفة. (يونس، 2004 ، 18)

وتتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمـــدان عليهـــا وهي القدرة على التجريد والتطوير وتكوين الفئات والمجموعات وهي قدرات استخدام اللغة والتفكير في مستوييهما العاليين. وفي حقيقة القول: إن اللغة والتفكير عملية واحدة، لقد كتب الفيلسوف الألماني "كانت" التفكير هو الكلام النفسي وأشار "والجســـتون" إلـــى أن التفكيـــر استخدام غير صوتي للغة. (يونس، 2004 ، 17)

ويقول إدوارد دي بونو من الخطأ افتراض أن الشخص الضعيف في التعبير اللغـــوي، 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، 45) 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 سلسة 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، 46)

والكتابة هي إحدى أشكال اللغة الموثقة وكلما كانت جيدة متقنة كلما كانت مؤثرة ومثمرة، والكتابة قوالب لغوية تصب فيها الأفكار، وهذه القوالب هي التي تبرز الأفكار وتدققها وتضبطها، فالعلاقة بين التفكير والكتابة علاقة تلازمية لا وجود لواحد دون الآخر.

يقول جريفر: إن للكتابة قوة دافعة تسمى الصوت، وتكون ضمن كل جزء من مهارات عملية الكتابة ويجب أن نعطى التلاميذ المجال للكتابة من هذا الصوت الذي ينطلق من داخلهم، لأن هذا الصوت هو تفكير التلاميذ وخيالهم (حمدان،2003،692).

وقد ذكر تورانس(Torrance, 1997) أن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط؛ بل للتفكير. ويركز على أن الإبداع الأصيل يتطلب الكثير من الأداء، والكمال، والصعوبة، ويستطيع أن يجعل التعليم ممتعا ومثيرا، ويتسم بالتحدي، ولكنه لا يستطيع أن يجعله سهلا. أما إيزنر (Eisner, 1990) فقد نادى بأن من أهم أهداف المدرسة الحقيقية في التسعينات تعليم التلاميذ أن يكون طرح الأفكار ممتعاً ومثيراً، وإثارة اهتمام التلاميذ في عملية التعلم، وإعطائهم خبرات من التفاعل والعمل مع المشكلات الحقيقية. (السرور، 2000م: 241)

من هذا المنطلق نرى ضرورة الاهتمام بغرس مهارات التفكير الإبداعي في مناهج المرحلة الأساسية من التعليم الأساسي في المواد التعليمية كافة، ولما كانت اللغة وتعليمها وتعلمها من أولويات التعليم في هذه المرحلة، فإن إدخال هذه المهارات في كتب اللغة سيسهم بشكل فاعل في تحقيق هذا الهدف الذي نسعى إليه جميعًا.

إن كتب اللغة أقرب إلى تهيئة ما يسمى في المصادر المعنية بالإبداع بالمناخ الإبداعي، وقد أكد روشكا أن العوامل التربوية هي جزء من المناخ الإبداعي. (روشكا، 1989: 83)

ولذا فإن تبني إدخال مهارات التفكير الإبداعي بشكل منهجي منظم ومدروس في كتب المرحلة الأساسية سيسهم في تهيئة المناخ الإبداعي.

تتسم كتب اللغة بتنوع موضوعاتها؛ إذ نجد فيها ما له علاقة بالتاريخ، والجغرافيا، والرياضيات، والعلوم الإنسانية بأسرها، وهذا التنوع يلائم الأمزجة المختلفة عند التلاميذ، وكذلك فإن طبيعة هذه المواد تنأى عن اللغة الأكاديمية التي هي سمة من سمات الكتب الدراسية، ولا تزدحم بالمعلومات التي تتطلب الحفظ والفهم الدقيق، وفي هذا الهامش من الحرية سيجد التلميذ نفسه أقرب إلى المناخ الإبداعي في مجال هذا الضرب من الكتب، وربما كانت أكثر قدرة من غيرها على حفزه على الإبداع والتفكير الإبداعي.

كما أكد مريت بأننا إذا أردنا أن نكشف عن منهج دولة ما، فعلينا أولا أن نفحص كتب القراءة في اللغة الأم المقررة في ذلك المنهج؛ لأنها تعكس واقع المنهج وطبيعته، ثم الفلسفة السائدة في تلك الدولة، والتي يفترض أن يكون المنهج مرآتها... وكتب القراءة بؤرة تلك المرآة.(Merritt, J. p,1972, 143)

ويرى تشومسكي أن الأطفال يولدون مزودين بمعرفة فطرية لا يستهان بها بقواعد اللغة وأشكالها، ويمتلكون فرضيات معينة عن كيفية حل رموز لغتهم، أو أي لغة طبيعية، والتحدث بها. وذهب علماء آخرون إلى أبعد من ذلك؛ فقالوا إنه لن يكون في وسع الأطفال تعلم اللغة على الإطلاق إذا لم يقوموا بإنشاء افتراضات أولية حول كيفية عمل الرمز أو عدم عمله، ويفترض أن مثل هذه الافتراضات مركوزة في الجهاز العصبي. (جاردنر، 2004م:171)

ولا شك أن اللغة ليست وسيلة اتصال فقط؛ بل هي وسيلة للتعبير عن المشاعر والأفكار والرغبات والدوافع والأحاسيس الداخلية للنفس، بل وتستخدم أحيانا لإخفاء هذه المشاعر، وتتجاوز ذلك بتأثيرها الفاعل في نفس المتكلم والمخاطب من خلال صبغ المضامين بصبغتها. (خاقاني، 2005: 1)

كما تسهم اللغة في عملية التفريغ النفسي للشحنات العاطفية المؤلمة التي تعتري الإنسان أحيانا؛ مما يدفعه إلى الإبداع في التعبير عن هذه العواطف بروائع أدبية خالدة تثري الخيال والوجدان، وتبعث في النفس الراحة والاطمئنان، إضافة إلى أن الإبداع في اللغة يسهم بشكل كبير في الإبداع في جميع المجالات الأخرى؛ فلا يستغني عنها باحث ولا عالم ولا مفكر كي يصوغ لنا ما توصل إليه من نظريات وأفكار في قالب لغوي يتناسب مع الموضوع الذي يطرحه، فاللغة كما يقول ثورندايك: هي أعظم ما ابتكره وأبدعه الإنسان.

إن علاقة اللغة بالفكر– كما يرى علماء النفس– ظاهرتان ملتحمتان، ولا يمكن التفريق بينهما، وذلك لأن الكلام الذي لا يعكس أفكاراً مصدرها الأشخاص المتكلمون حيث يمكن اعتماده لقياس مدى نمو وتقدم الفكر. (بوشوك، 1994: 119).

ويشبه سوسيور العلاقة بين اللغة والفكر بالورقة؛ فإحدى صفحاتها هي الفكر، والصفحة الأخرى هي اللغة، وكما أننا لا نستطيع أن نعزل وجهي الورقة فإننا لا نستطيع أن نعزل بين اللغة والفكر، وإنما نرى نوعا من التجريد البحت للعنصرين النفسي والصوتي

ويؤكد عدد كبير من العلماء بوجود علاقة عضوية بين اللغة والفكر، فقد عرفها ابن خلدون بأنها ملكة في اللسان للعبارة عن المعاني. ويرى مالنيوفسكي أن وظيفة اللغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أو التواصل فحسب؛ بل هي حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنظم، وهي جزء من السلوك الإنساني .

ويعد التفكير أحد الوسائل الأساسية في التحصيل المعرفي، كما أن عملية ارتقاء اللغة تؤدي إلى مهارات التفكير. وقد اعتبر واطسون زعيم المدرسة السلوكية أن الفكر هو اللغة.

وبما أن التلميذ يمضي جل وقته في هذه المرحلة الأساسية (الابتدائية، والإعدادية) في تعلم اللغة، ولديه استعداد فطري لذلك؛ حيث يتغنى بلغته، وينشد بها الأناشيد الجميلة المحببة، ويستمع إلى القصص بشغف شديد، ويرويها لزملائه، ويكررها لمن يتصل بهم... وقد يبدع في تحويرها وصياغتها، ويهتم بالتصوير البلاغي والأخيلة الفنية والتراكيب والمفردات واللغوية والمهارات التعبيرية، ونظراً لأهمية التوفيق بين الانسجام النفسي للتلاميذ وعملية التعلم فإنه يجب استغلال الاستعداد الفطري لديهم في هذه المرحلة في إدماج مهارات التفكير الإبداعي في الأنشطة اللغوية المختلفة بصورة منهجية، وتخطيط مدروس، مع مراعاة عنصري التشويق والمتعة، وعدم التكلف في إقحام هذه المهارات؛ مما سيؤدي إلى تنمية هذه المهارات لديهم، وستنمو بنموهم الطبيعي، وسيتمكنون في المستقبل من تطوير أساليب إبداعية جديدة لتطوير مجتمعهم، والتعامل مع ما يعترضهم من مشكلات، وبذلك نكون قد أرسينا قواعد متينة وأسساً قوية لبناء مناهجنا الدراسية، وتأمين مستقبل أجيالنا، وتسليحهم بهذه المهارات المهمة التي أصبحت من أهم مكونات حياة الإنسان الضرورية في هذا العصر؛ كي تصبح منهجا، وأسلوب حياة.

المبحث الثالث: مرحلة التعليم الأساسي العليا

إن مرحلة التعليم الأساسي العليا في فلسطين: وهي تمتد من الصف السابع وحتى الصف العاشر. (نشرة إحصائية، وزارة التربية والتعليم، 1995)

وقد اصطلح على هذه المرحلة في علم نفس النمو بمرحلة المراهقة المبكرة حيث " تعد مرحلة المراهقة من مراحل التطور حيث تبدأ من البلوغ ، وتتسم بمجموعة من التغيرات الفسيولوجية ، والنفسية ، والاجتماعية بجوانبها المختلفة ، وهذه المرحلة تقع بين الطفولة والرشد وأصلها في اللاتينية الفعل Adolescere ، والذي يعني التدرج نحو الرشد ، بكافة أوجهه ، بينما يأتي اشتقاقها من الفعل " رهق " وهو يعني دخول الوقت ، والدنو ، واللحاق ، والقرب ، ويقال رهق الغلام أي قارب الحلم " (طه ، 1993 : 704)

مفهوم المراهقة:

1ـ تعريف المراهقة لغوياً : وقد ورد في مختار الصحاح " مادة رَهَقَ (أن المراهقة بمعناها اللغوي تفيد :الاقتراب من الحلم . يقال رهق إذ غشي أو لحق أو دنا . فراهق كقارب وشارف ، فالمراهق هو الفتى الذي يدنو من الحلم ومن اكتمال الرشد" . (الرازي ، 1996)

وكثيرا ما تستخدم كلمة المراهقة والبلوغ على أنهما مترادفتان، إلا أن ثمة اختلاف في معنى اللفظتين: فكلمة مراهقة تطلق على مرحلة عمرية كاملة تبدأ مع البلوغ وتستمر حتى الوصول إلى مرحلة الرشد التي تعني النضج الاجتماعي الكامل، أي مابين السنة الثانية عشرة من العمر وحتى الحادية والعشرين، أما كلمة البلوغ فإنها تعني اكتمال النضج في الغدد الجنسية والتناسلية، واكتساب معالم جنسية جديدة.

2ـ تعريف المراهقة اصطلاحا:

وهي مرحلة انتقالية في عمر الإنسان تبدأ بالبلوغ الذي يعتبر طريقاً بين الطفولة المتأخرة والمراهقة ، تحدث فيها تغيرات في شخصية المراهق من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، فهو ينتقل من التفكير القائم على إدراك الملموس إلى التفكير الأعمق في الأمور المعنوية والفكرية، وتزداد قدرته على النقد والتحليل وتفهم الأمور، وينتقل من مرحلة الاعتماد على غيره إلى الاعتماد على النفس والاكتفاء الذاتي، ويتسع نطاق علاقاته الاجتماعية " . (معوض، ١٩٩٤:٣٣١)

وقد تباينت تعريفات العلماء للمراهقة منها:

عرفها هيرلوك " Hurlock" بأنها:« مرحلة تمتد من النضج الجنسي إلى العمر الذي يتحقق

فيه الاستقلال عن سلطة الكبار وعليه فهي عملية بيولوجية في بدايتها واجتماعية في نهايتها، وعرفها لين " Lewin" بأنها: مرحلة انتقالية من وضع معروف (الطفولة) إلى وضع مجهول وبيئة مجهولة معرفيا (الراشدين) لا يحسن التعامل معه ، كما عرفها فرويد بأنها: فترة تبدأ من البلوغ وتنتهي عند نضوج الأعضاء الجنسية بالمفهوم النفسي" (قشقوش ، 1980 : 317)

وسنخص مرحلة المراهقة المبكرة دون المراحل الأخرى بالحديث عنها لأنها المرحلة العمرية التي تقع في نطاق هذا البحث ، ولأن خصائص المراهق في مرحلة المراهقة المبكرة وسماته في هذه المرحلة العمرية كثيرة ومتشعبة ومتعددة ، فسوف يتم الاقتصار على ذكر الجانب النمائي الذي يتعلق بالتفكير الإبداعي وجوانبه ، وأعتقد أن أكثر جوانب النمو التي قد تكون لها علاقة وثيقة بالتفكير الإبداعي هو النمو العقلي والمعرفي في مرحلة المراهقة المبكرة ، ولذا سنتطرق إلى النمو العقلي والمعرفي لدى المراهق في هذه المرحلة ، والخصائص والسمات العقلية والمعرفية التي يتسم بها .

النمو العقلي والمعرفي في مرحلة المراهقة المبكرة (المرحلة الإعدادية) :

تتميز مرحلة المراهقة المبكرة بأنها فترة النمو العقلي السريع ، ويشمل هذا النمو كل جوانب القدرات العقلية حيث يطرأ على هذه القدرات تطور نوعي وكيفي وكمي ملموس ، حيث يرى جان بياجيه " Jean Piaget " أن المراهق في هذه المرحلة العمرية يدخل مرحلة جديدة ذات سمات ومعالم عقلية متقدمة ، وأطلق بياجيه على هذه المرحلة " مرحلة العمليات المجردة – Formal Operational Stage وهى أعلى درجات النمو العقلي التي يصل إليها الفرد ، حيث يفكر الفرد بمنطق افتراضي تجريدي ينتقل فيها من المحسوس إلى المجرد ، ويكون قادراً على وضع جميع احتمالات حل المشكلة التي تواجهه ، ويستطيع الفرد في هذه المرحلة تخيل بدائل عديدة لتفسير نفس الظاهرة ، واستخدام آراء تبتعد عن الواقع أو الحقيقة ، ولكن يكون قادراً على تصورها ، ويمكنه استخدام رموز لا يقابلها ما يوجد في خبرة الفرد نفسه ، ولكن لها تعريف مجرد " (الهنداوي ، 2014 : 75)

وفي هذه المرحلة النمائية يتحرر المراهق من حدود البيئة الضيقة إلى آفاق عقلية ومعرفية رحبة " فلا يكون أسيراً للمعطيات الملموسة التي تقدم له في شكل خبرات ملموسة ، وإنما يحاول أن يفهم المبادئ العامة التي تحكم الظواهر التي يشاهدها والمفاهيم التي يدرسها ، والتي تأخذ شكل قوانين ونظريات ، ويصل الفرد إلى هذه القوانين والنظريات عن طريق القياس أو الاستقراء ، ومن ثم فإنه يكون قادراً في مرحلة العمليات المجردة أو الشكلية أن يشرع في التفكير العلمي المنطقي " (إبراهيم ، 2001 : 384)

وتتمثل السمات والخصائص العقلية والمعرفية في هذه المرحلة بما يلي :

1. " تزداد قدرة المراهق في هذه على الانتباه لما يجري حوله لمدة أطول مما كان عليه سابقاً ، ويتسع مداه ، ويرتفع مستواه ، إذ يصبح بإمكان المراهق أن يستوعب مشكلة معقدة بيسر وسهولة " (الهنداوي ، 2014 : 75) ، وهو بذلك يحسن من أدائه في العملية المعرفية على اعتبار أن الانتباه خطوة فاعلة وأساسية في ممارسة العمليات المعرفية ، والتي بدونها لا يمكن أن تتم أو تستمر أي عملية معرفية .
2. "ينمو التذكر معتمداً على الفهم واستنتاج العلاقات والمتعلقات، وتنمو معه القدرة على الاستدعاء والتعرف، وتقوى الحافظة، ولقد أثبتت البحوث التي أجريت على نمو قدرة التذكر أن هذه القدرة تنمو سواء في الكلمات المجردة، أو الكلمات العينية، أو استعادة القصص" (صالح: 1951: 105) ، وهذا يشكل أساساً في الإبداع بمجالاته المتنوعة خاصة في مجال اللغة والأدب .

3. تزداد القدرة على التخيل المجرد المبني على الألفاظ، ويتجه من المحسوس إلى المجرد، ويتضح ذلك في الميل إلى الرسم والموسيقى ونظم الشعر والكتابات الأدبية، لذا فإن هذا الطالب يرغب في "التعبير عن عواطفه وانفعالاته المختلفة عن العالم الذي يعيش فيه، من زواياه السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، كما يتوق إلى المشاركة في الأحداث الجارية والقيام بعمليات البحث والتنقيب عن المعاني والأفكار، ويحتاج إلى كتابة المذكرات الشخصية، والمقالات الأدبية، والتقارير، وعلى أن يكون ذلك كله في مواقف طبيعية مرتبطة بفروع اللغة الأخرى" (قورة : 1972، 190)

4. تنمو قدرة المراهق على الاستدلال والتفكير، الذي يجعل منه مفكراً يوجه نفسه ذاتياً وليس نهباً لآراء ومواقف الآخرين ، والذي من الممكن أن يجنبنا "الاضطراب في مدارسنا والذي سببه أن الطلبة لا يستطيعون أن يقاوموا بتفكيرهم الخاص الاتجاه الجمعي الآتي لهم من الخارج، أو التأثيرات المغرضة التي يُدفعون إليها من السلطات الخارجية سواء أكانت هذه السلطات سياسية أم اجتماعية كما أننا لو استطعنا أن ننمي في المراهق القدرة على التفكير الصحيح ، المؤسس على المنهج العلمي، البعيد عن الأهواء

والاعتقادات، لضمنا نوعاً من الاستقرار في الحياة العلمية، وليسرنا للمراهق فرصة معالجة المشاكل عن طريق علمي تفكيري سليم " (صالح : 1951، 107) .

5. تزداد فاعلية وسرعة معالجة المعلومات لدى المراهقين (Kail,1996) ، والتي ترتبط بوجود وعي وإدراك أكبر ، وضبط لقاعدة المعلومات المتزايدة ، ويقدمون شكلاً أكثر كفاءة من التفكير مما كان موجوداً خلال مرحلة الطفولة " (Keating,1990)

أهمية تنمية التفكير الإبداعي في هذه المرحلة :

إن الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة (الإعدادية) قد نما تفكيرهم ووصل إلى مستوى من النضج والتطور ما يجعلهم أكثر قدرة من المراحل السابقة على ممارسة التفكير الإبداعي ، "حيث تهدأ سرعة نمو الذكاء، ويقترب من الوصول إلى اكتماله، ويزداد نمو القدرات العقلية خاصة القدرات اللفظية، ويظهر الابتكار خاصة في حالة المراهقين الأكثر استقلالاً وذكاء أو أصالة في التفكير والأعلى في مستوى الطموح، .. وتتضح علامات الابتكار في كثرة أعداد المفردات وتنوع معانيها وفي الكتابة الإبداعية والتفوق الفني" (زهران: 1977، 341)

والتحولات الهائلة التي يموج بها العالم اليوم من انفجار معرفي هائل ، والانفتاح على وسائل التكنولوجيا وشبكات التواصل وغيرها التي باتت تشكل مصادر متجددة ومفتوحة للمعارف ، والتي يتفاعل معها أفراد هذه المرحلة بشكل كبير يفوق تفاعل أفراد المراحل السابقة بسبب النمو العقلي الكبير فإن كل ذلك يجعل استكشاف وتنمية وتعليم التفكير الإبداعي ضرورة تربوية ملحة في ظل عجز الأساليب التقليدية في التعليم التي تركز على الحفظ والاستظهار على مواجهة هذه التغيرات التي تداهم العالم ومنه عالمنا العربي عامة ، ومجتمعنا الفلسطيني خاصة .

" والطالب في مرحلة المراهقة المبكرة يبدأ بالتفكير العميق والتأمل وتبرز قدراته على الإبداع والتخطيط للمستقبل ، وتزداد قدرته على التخيل القائم على معالجة الفرد للمفاهيم وليس التخيل القائم على معالجة صور الأشياء " (الهنداوي ، 2014 : 75)

مسوغات تعليم التفكير

إن تعليم التفكير في عصر الانفجار المعلوماتي والتوالد الهائل لحجم المعلومات التي يعجز أي عقل عن استيعابها أصبح لزاماً وضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، لأن تعليم التفكير ومهاراته المتنوعة هو الكفيل الحقيقي لاستفادة المجتمعات والأفراد من المعلومات الهائلة التي تدور في الأفاق وهذه المهارات هي القادرة على أن تساهم بفاعلية في بناء الحضارات وتنمية المجتمعات والدفع بعجلة التنمية في كل الجوانب التي أصبحت اليوم غاية المجتمعات والمؤسسات والأفراد.

"وقد أصبح الاعتماد على تلقين المعرفة كأساس لعملية التعلم غير مقبول لأنه أصبح من الصعب على الطالب في أي تخصص من التخصصات أن يلم بالمعرفة المتوافرة في ميدان تخصصه والتي أخذت تتضاعف كمياتها كل خمس سنوات مرة واحدة تقريباً وبخاصة في السنوات الأخيرة، أضف إلى ذلك أن أسلوب التلقين والحفظ والاستذكار أخذ يقولب شخصيات الطلبة في اتجاه واحد يعيقهم عن التفكير القائم على المعرفة المتعمقة والقدرة على استخدام تلك المعرفة في حل المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية. (إبراهيم، 1978: 7)

رابعاً: مسوغات تعليم التفكير الإبداعي

وهناك مسوغات لتعليم التفكير الإبداعي تشترك في الإطار العام والغايات الأساسية لتعليم التفكير لكن هناك مسوغات أقل عمومية وأكثر خصوصية من مسوغات تعليم التفكير منها:

- توجيه انتباه الفرد وزيادة فاعليته.
- تركيز تفكير الفرد وتوجيهه باتجاه حل المشكلات بصورة إبداعية.
- توفير الفرص التعليمية إلي تمكن الفرد من لعب الأدوار القيادية وزيادة قدرتهم على حل المشكلات للوصول إلى حلول ونتائج ذات مغزى.
- امتلاك مهارات التحليل العلمي الدقيق.
- صقل مهارات البحث عن أدلة وبراهين تساعد الفرد في تفسير المواقف والأحداث وإيجاد الحلول المناسبة.
- القيام بعملية المقارنة بين الأدلة وترتيبها من حيث الأهمية.
- الحاجة إلى صياغة الفرضيات التي تقود إلى الحلول المطلوبة.
- الإفادة من التفكير الإبداعي في الوصول إلى نتائج ذات مغزى.(قطامي، 1997: 125)

المبحث الرابع : الدراسات السابقة

لقد تم تصنيف الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة إلى ثلاثة محاور: حيث تناول المحور الأول التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات، وتناول المحور الثاني تنمية التفكير الإبداعي من خلال برامج متنوعة، وتناول المحور الثالث تنمية التفكير الإبداعي من خلال برامج تعتمد على اللغة.

أولاً: التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات

- دراسة عيسى وعبد الجبار (2013):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معالم دور المعلم في اكتشاف و تنمية الابتكار لدى الطلبة، و توضيح أهم الكفايات التدريسية التي ينبغي أن يتسم بها المعلم لهذا الدور، وأهم المعوقات التي تحول دون هذا الدور، وأهم معالم هذا الدور واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى إبراز أباد مشكلة الدراسة، و القيام بتحليلها و تفسيرها من أجل الوصول إلى تحديد العوامل المختلفة التي تتصدى الدراسة للكشف عنها، وتحديد دور كل منها في تأثيرها على دور المعلم في تنمية ورعاية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

وأشارت نتائج الدراسة أن الإبداع موجود عند كل إنسان، ولكن بنسب متفاوتة، ونحن لا نعلم الإبداع، بل هو فطري وتقوم التربية بكشفه و تنميته، فمسئولية التربويين ترتبط في توفير الظروف المختلفة التي تكون أداة وواسطة لنمو الإبداع، وليس انتظار أو توقعاً تلقائياً عشوائياً لظهورها فاكتشافها.

إن الحاجة لتنمية الإبداع لدي التلاميذ تنبع من طبيعة العصر الذي نعيش فيه، والمتميز بديمومة التغيير في ظل ثورة المعلومات، وسرعة التغيير الثقافي والتكنولوجي، الأمر الذي يتطلب إعداد التلاميذ لمواجهة متطلبات الحاضر والمستقبل، ولا يتم ذلك بتزويدهم بأكبر كم

العارف والمعلومات، بل دور المعلم في تنمية استراتيجيات التفكير الإبداعي، قراءات تحليلية في المواقف الحياتية والتعليمية والتربوية لدى الطلاب.

بتحرير قدراتهم الإبداعية وتنميتها، الأمر الذي يحمل القائمين على العملية التربوية مسؤولية البحث عن الطرائق والوسائل التي تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية بعيداً عن الأساليب التقليدية سواء في الإدارة أو التدريس حتى يمارسون أساليب التعليم الذاتي والأنشطة الإبداعية في ظل مناخ خال من القيود يساعدهم على تنمية روح الإبداع لديهم.

وأظهرت نتائج الدراسة أن للبيئة الصفة التي تمثل النواة للبيئة المدرسية ككل بما فيها العلاقات الإنسانية والأنماط السلوكية التي تحكم جميع أفراد المجتمع المدرسي أثراً سلبياً أو إيجابياً في تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية لدى التلاميذ، كمال أن المناخ المدرسي المغلق تسوده العلاقات السلبية بين الأفراد من أهم معوقات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

ويجب أن يتسم الجو المدرسي العام بالممارسات الديمقراطية، حتى يسنح للتلاميذ باقتراح الأنشطة التعليمية المختلفة، والتي يشعرون بميل نحوها، وأن يقوم بالتخطيط لها ومناقشتها، وتقديم مقترحات لطرق تنفيذها، كما يجب على إدارة المدرسة والمعلمين الابتعاد عن أسلوب التسلط، وأن يسمح للتلاميذ بحرية التعبير عن النفس، وممارسة النقد وتقبله واحترام الآخرين، وأنه بقدر ما يسود الجو المدرسي من ممارسات ديمقراطية، وتشجيع يخلو من كبت الآراء ومن التهديد أو التشدد والعقاب، بقدر ما يساعد هذا الجو على تفتح الإمكانات الإبداعية للتلاميذ.

وأن لإستراتيجية التدريس أثراً كبيراً في تنمية أو كبح التفكير الإبداعي فالإستراتيجية التي تعتمد على ايجابية ونشاط المتعلم تؤدي إلى خلق بيئة ثرية يساهم فيها بفاعلية أكثر من الأسلوب التقليدي، حيث تتيح فرصاً أكبر للبحث والتجريب.

ويقع على المعلم العبء الأكبر في تنمية أو كبح جماح القدرات الإبداعية للتلاميذ، وتقع عليه مسئولية توفير البيئة التي تشجع وتنمى قدراتهم العقلية العليا ولا يكتفي بتحقيق الأهداف التعليمية التي تهتم بحفظ وفهم المادة الدراسية أو حتى تطبيقاتها العملية كما يشاهدها التلاميذ، وإنما عليه استخدام أساليب وطرائق تدريسية وأنشطة تعليمية مناسبة من شأنها المساهمة في تنمية قدراتهم الإبداعية كما أشارت الدراسة إلى مجموعة من هذه الطرق والأساليب والاستراتيجيات.

- دراسة جميل و الحمراني (2012):

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم معوقات تنمية الإبداع لطفل مرحلة ما قبل المدرسة وسبل مواجهتها من المنظور الإسلامي في ظل تحديات العولمة، وتأتي أهمية الدراسة في تعريف العاملين التربويين بمعوقات تنمية الإبداع لدى طفل ما قبل المدرسة وطرائق التعامل معه ومعالجتها بأسلوب المنهج الوصفي التحليلي باعتبارها أنسب المناهج البحثية لمثل هذه الدراسات.

قامت الباحثتان بإعداد استبيان يشمل أربعة تتضمن معوقات تتعلق بالبيئة المنزلية (الأسرة والطفل) والبيئة المدرسية (الإدارة والمعلم) والمنهج التربوي الدراسي ووسائل إعلام الطفل، وتم تطبيق الاستبيان بعد التأكد من الصدق والثبات على عينة مكونة من (201) من مشرفي اختصاص ومعلمات رياض الأطفال وتم اختيارهم عشوائياً من عدد من المحافظات العراقية ومنها (محافظة صلاح الدين ومحافظة نينوى ومحافظة كركوك) وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى معوقات تنمية الإبداع تجاوزت في درجة حدتها و نسبتها المئوية المعيار المحدد في هذا البحث، أي أن هناك معوقات حقيقية وجادة تقف حائلة في طريق تنمية الإبداع لطفل ما قبل المدرسة وأشارت النتائج أن مواجهة تحديات العولمة الوافدة إلينا ينبغي أن نؤسس لها نظاماً تربوياً واجتماعياً وثقافياً جديداً قادراً على التفاعل مع الثقافات العالمية والانفتاح على التجارب العالمية المتنوعة وضرورة بلورة إستراتيجية تربوية داخلية تسمح للمجتمع بعدم الرفض المطلق للعولمة أو القبول المطلق لها والاستفادة من إيجابياتها ومواجهة إفرازاتها ومخاطرها وسلبياتها وفي ضوء نتائج البحث قدمت التوصيات.

- دراسة بالخيور والحلبي (2011):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الضغوط الوالدية، والمستوى التعليمي للوالدين، وعمر الوالدين، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري للأسرة على التفكير الإبداعي للأطفال، وقد بلغت عينة البحث الأساسية 50 أسرة سعودية من مستويات اجتماعية وثقافية واقتصادية مختلفة، واستخدم الباحث مقياس الضغوط الوالدية. ومقياس التفكير الإبداعي للأطفال، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجدت علاقة ارتباط عكسي بين الضغوط الوالدية والتفكير الإبداعي للأطفال بمحاوره (الخصائص العامة- التفكير الابتكاري- الميل نحو الكمال- المعاملة الوالدية للمبدعين) عند مستوى دلالة (0.01).

- وجدت علاقة ارتباط طردي بين الضغوط الوالدية والتفكير الإبداعي للأطفال وبعض متغيرات الدراسة عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05).

– وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في الضغوط الوالدية تبعا لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للوالدين– عمر الوالدين– عدد أفراد الأسرة– الدخل الشهري للأسرة) عند مستوى دلالة (0.01).

– وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التفكير الإبداعي للأطفال تبعا لمتغيرات الدراسة (المستوى التعليمي للوالدين – عمر الوالدين– عدد أفراد الأسرة – الدخل الشهري للأسرة) عند مستوى دلالة (0.01).

– أوضحت النتائج اختلاف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على التفكير الإبداعي للأطفال كمتغير مستقل وكانت أكثر العوامل تأثيرا في التفكير الإبداعي للأطفال على التوالي (تعليم الأب– تعليم الأم– وظيفة الأب– عمر الأم).

– دراسة الفريحات وبركات والدعوم (2011):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أهم معوقات تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة بمحافظة عجلون بالأردن من وجهة نظر معلماتهم، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي حيث قاموا بإعداد استبانة شملت ثلاثة أبعاد متضمنة معوقات تتعلق بالمنهاج و بيئة الروضة والمعلمة وقام الباحثون بتطبيق الأداة بعد التأكد من صدقها وثباتها على جميع معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون وقد أجاب منهن (100) معلمة، وبعد جمع البيانات ثم تحليلها وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ترتيب تلك المعوقات بحسب درجة تأثيرها وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة على النحو التالي معوقات متصلة ببيئة الروضة يليها المعوقات المتعلقة بالمنهاج وأخيراً المعوقات المتعلقة بالمعلمة، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالتفكير الإبداعي في رياض الأطفال.

– دراسة عبد الوهاب (الشرقاوي، 1999):

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين القدرة على التفكير الإبداعي وبعض القيم لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية العراقية، وحاولت أن تجيب على التساؤلات التالية:

– ما القيم لدى الطلبة المبدعين؟ وما هو ترتيب القيم لدى مجموعات طلاب البحث من البنات والبنين؟

– ما الفروق بين القيم لدى مجموعة الذكور من الطلبة المبدعين ومجموعة المبدعات الإناث؟

– هل تختلف قدرة البنين في التفكير الإبداعي عن قدرة البنات في التفكير الابتكاري لتباين القيم؟

وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 683 طالباً وطالبة يمثلون طلاب ستة مدارس ثانوية نصفها من البنين ونصفها من البنات، واستخدمت الباحثة في الدراسة أدوات مثل اختبار القدرة على التفكير الإبداعي (إعداد سيد خير الله)، واختبار قائمة السمات الشخصية (إعداد سيد خير الله)، واختبار القيم (إعداد عطية هنا)، وقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة العراقية من إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عما يلي:

– أن اختبار القدرة على التفكير الإبداعي استطاع أن يحقق الصورة المأمولة في الكشف عن ظاهرة القدرة على التفكير الإبداعي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإبداع والقيم لدى عينات البحث من البنين والبنات على السواء.

– لم تكن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإبداع والقيم لدى المرتفعين والمنخفضين في الابتكار من البنين إلا أنه في حالة إيجاد دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لقيم العينين، كانت هناك فروق في القيم الاجتماعية والدينية لصالح مرتفعي الإبداع من البنين، والقيم الجمالية والسياسية لصالح منخفضي الإبداع من البنين.

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مرتفعات ومنخفضات الإبداع في جميع القيم ما عدا القيم السياسية لصالح المنخفضات في الإبداع.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أربع قيم وهي القيم النظرية، والاقتصادية لصالح الذكور مرتفعي الإبداع، والقيم الاجتماعية والدينية لصالح البنات مرتفعات الإبداع.

– دراسة الشايع والعقيل (2009):

حيث تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. واستخدمت المنهج شبه التجريبي القائم على "تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة" وقد تكونت العينة من (60) تلميذاً، موزعين على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (30) تلميذاً لكل مجموعة. وقد استخدمت مقياس تورانس (Torrance) الشكلي المقنن على البيئة السعودية (الصورة ب) لقياس القدرة على التفكير الإبداعي، كما استخدمت أداة فلاندرز (Flanders) لمعرفة التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم وتلاميذه داخل حجرة الدراسة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في

مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) كل على حده، وفي المجموع الكلي لاختبار التفكير الإبداعي، كما كشفت عن فعالية القبعات الست الإحصائية في تحسين نسب التفاعل الصفي اللفظي لحديث المعلم غير المباشر وحديثه المباشر إلى حديثه بشكل عام، وحديثه غير المباشر إلى حديثه المباشر، وحديث التلاميذ إلى حديث المعلم.

- دراسة زامل (2009):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوائق التي تواجه معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات في مدارس الأنروا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية، تكونت عينة الدراسة من (87) معلماً ومعلمة ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (30) فقرة تمثل عوائق تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير عوائق تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمين منخفضة وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عوائق تنمية التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل العملي ولصالح حملة درجة الدبلوم والبكالوريوس وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمادة التي يدرسها المعلم وعدد سنوات الخبرة والمحافظة.

- دراسة العجلوني، الحمران (2008):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تعريف دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً و طالبة منهم (80) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الاستكشافية، و(80) طالباً وطالبة من طلبة مدارس غير استكشافية ولجمع البيانات استخدم الباحثان اختبار تورانس صورة الألفاظ (أ).

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تتعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمجموعة التي تتعلم بالطرق العادية على الدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التي تتعلم من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكذلك على الدرجات الفرعية لاختيار تورانس للتفكير الإبداعي (الأصالة والمرونة والطلاقة) وهذا يدل على مساهمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة.

- دراسة محمد (2006):

وقد هدفت إلى التعرف على السمات الإبداعية للموهوبين من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة السويس، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات المجموعة الأولى شملت الطلبة مرتفعي الذكاء وعددهم(100)، المجموعة الثانية ضمت مرتفعي التفكير الإبداعي وعددهم (100)، أما المجموعة الثالثة فضمت الطلبة مرتفعي الذكاء والتفكير الإبداعي وعددهم (100)، وبعد تحليل نتائج الدراسة أظهرت أن أهم السمات التي جمعت بين المجموعات الثلاث والتي حظيت بمستوى الدلالة الإحصائية هي الاستقلال والمبادأة. أما عن السمات التي انفردت بها مجموعة مرتفعي التفكير الإبداعي والذكاء فكانت في المهارات الإبداعية وهي الأصالة، والمرونة، والطلاقة.

- دراسة هبد (الشرقاوي، 1999):

التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال المحرومين، وغير المحرومين من الوالدين في كل من أبعاد التفكير الإبداعي، وديناميات الشخصية لدى أطفال ما قبل المدرسة، طبقت إجراءات الدراسة على (24) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال وبعض

المؤسسات الاجتماعية الواقعة في محافظة بورسعيد وقسمت الباحثة العينة إلى ثلاث مجموعات وهي:

- أطفال غير محرومين من الوالدين وعددهم (8) أطفال من الذكور والإناث.
- أطفال محرومون من الوالدين ويقيمون في مؤسسات إيوائية وعددهم (8) أطفال من الذكور والإناث.
- أطفال محرومون من الوالدين ويقيمون داخل أسر، وعددهم (8) أطفال من الذكور والإناث.

وأما الأدوات المستخدمة في الدراسة فهي اختيار تورانس للتفكير الإبداعي، واختبار الذكاء لجودإنف، واستمارة المقابلة الشخصية (إعداد صلاح مخيمر)، واختبار تفهم الموضوع للأطفال (C. A. T)، استمارة المستوى الاجتماعي (إعداد زكريا الشربيني)، واستخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي لنتائج البحث تحليل التباين البسيط ANOVA، واختبار توكي لدلالة الفروق، وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من الوالدين المقيمين داخل مؤسسة والمحرومين من الوالدين المقيمين داخل أسر وبين غير المحرومين في (الأصالة والطلاقة والتخيل) لصالح الأطفال غير المحرومين من الوالدين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من الوالدين المقيمين في مؤسسة أو في أسر وبين الأطفال غير المحرومين من الوالدين في ديناميات الشخصية كما تقاس بالاستجابات الإسقاطية على اختبار تفهم الموضوع للأطفال.

- دراسة السيد (1996):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الإيثار والابتكار لدى أطفال ما قبل المدرسة بمحافظة المنيا، وتكونت العينة من (50) طفلاً وطفلة تم انتقاؤهم من أطفال لدور الحضانة بمدينة المنيا، وتتراوح أعمارهم فيما بين 5– 7 سنوات.

وتم تطبيق مقياس الإيثار لدى الأطفال إعداد الباحث، واختبار ابتكارية التفكير في الأداء والحركة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين عاملي التعاطف والحاسة الأخلاقية للإيثار وذلك بين مرتفعي ومنخفضي الابتكار، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في مجموع العاملين لصالح مرتفعي الابتكار.

- دراسة سعادة وقطامي وخليفة (1996):

حيث استهدفت هذه الدراسة تقصي أثر تعليم الأب، وتعليم الأم، والترتيب الولادي، وتكونت عينة الدراسة من (209) من أطفال ما قبل المدرسة بدولة البحرين، (104) من الذكور، والبقية من الإناث، واستخدم الباحثون لهذا الغرض أداة لقياس التفكير الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية لمستوى تعليم الأب في مستوى تعليم الأب في قدرتي الطلاقة والمرونة، وأثراً آخر ذا دلالة إحصائية لمستوى تعليم الأم في قدرة الأصالة الإبداعية، كذلك أظهرت تأثيراً لعامل الترتيب الولادي في قدرتي الطلاقة والأصالة.

- دراسة موسى وقطامي (1996):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين تعليم الأب، وتعليم الأم، والترتيب الولادي للطفل في الأسرة العمانية، وتكونت العينة من (384) طفلاً من أطفال الرياض في عمان، واستخدم الباحثان لهذا الغرض أداة لقياس التفكير الإبداعي توافرت فيها الخصائص السيكومترية المناسبة، وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تعليم الأب، وتعليم الأم، والترتيب الولادي، وبين التفاعلات الثنائية لهذه المتغيرات الثلاثة، وعدم وجود تفاعل ذي دلالة للتفاعلات الثلاثية.

- دراسة كفافي وآخرون (الشرقاوي، 1999):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية، والقدرات الإبداعية، وقد تكونت العينة من (392) من طلبة الصفوف الثانوية الثلاثة، وقد كان عدد الذكور (146)، بينما عدد الإناث (246)، واستخدم الباحثون مقياس العلاقات الأسرية الذي وضعه (رودلف موس)، ومقياس التفكير الإبداعي الذي أعده للبيئة العربية (سيد خير الله) عن إحدى بطاريات (تورانس) واختبار (بارون).

وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في القدرات الإبداعية حسب مستوى تعليم الأب، وتعليم الأم (أمي- ابتدائي- إعدادي- ثانوي- جامعي) سواء بالنسبة للذكور أو للإناث، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في القدرات الإبداعية تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث في كل القدرات الإبداعية، وقد أسفرت النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في القدرات الإبداعية حسب طبيعة عمل الأب، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في القدرات الإبداعية بين الذين التحقوا برياض الأطفال والذين لم يلتحقوا بها قبل دخول المدارس.

- دراسة الكناني (1996):

حيث تتناول هذه الدراسة ثلاث أنماط من التفكير: التفكير التقويمي (الناقد) والتفكير التقاربي (الذكاء) والتفكير التباعدي (الابتكار) وقد هدفت الدراسة للتعرف على نوع وحجم العلاقات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري والذكاء، والتعرف طبيعة العلاقات بين الأنماط الثلاثة من التفكير خطية أم منحنية، وحجم ونوع العلاقة بين كل نمطين من أنماط التفكير في المستويات المتباينة للنمط الثالث من التفكير، والتعرف على طبيعة العلاقة بين كل نمط من أنماط التفكير والنمطين الآخرين معاً.

وقد تم تطبيق اختبارات لقياس الأنواع الثلاثة من التفكير على عينة (ن = 218)- طالب وطالبة- الفرقة الرابعة بجميع الشعب العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة المنصورة.

وقد أظهرت النتائج أن الارتباطات الخطية البسيطة بين الذكاء والتفكير الناقد والابتكاري غير دالة إحصائياً، وأن الارتباطات المتعددة بين الذكاء والتفكير الناقد والابتكاري وغير دالة إحصائياً، وأن الارتباطات المنحنية بين الذكاء والتفكير الابتكاري والناقد ارتباطات دالة إحصائياً.

- دراسة محمود (1996):

وقد هدفت هذه الدراسة في التعرف على العلاقة بين بعض مؤشرات التفكير الترابطي والتجريدي والإبداعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة دليلاً أمبيريقيا إضافياً يؤيد افتراضاً تقوم عدة شواهد على صحته، وهو أن المناخ السائد من مؤسساتنا التعليمية يدعم أدنى مستويات التفكير التقاربي، على حساب التفكير الإبداعي، الذي تقوم وشائج عضوية بينه وبين المستقبل تربوياً واقتصادياً وسياسياً.

إن المتطلبات التربوية لتنمية ودعم القدرات الإبداعية لدى الطلاب تستلزم خطوات تنفيذية في اتجاه التحول من المعرفة التلقينية إلى تعلم يتيح- بمضمونه وأساليبه- الفرصة لتقديم أفكار جديدة وحلول أصلية ومرنة للمشكلات، في مناخ من الحرية يكافئ هذه المبادرات، ومن أجل ذلك لابد من فتح ملف إعداد المعلم القادر على تربية الإبداع، وملف التقويم التربوي بحيث يرتكز على توظيف قدرات الإبداع لدى التلاميذ، ويمكن- في البداية- أن يترك هذا التقويم لسواد الطلاب فرصة النجاح، ولا يفتح أبواب الامتياز إلا للقلة المبدعة، التي سوف تضطلع بمهام الريادة في المستقبل.

- دراسة فرج (1996):

حيث استهدفت هذه الدراسة تعرف ملامح مناهج الفلسفة، ولاسيما المنهج الحالي، من حيث قدرته على تنمية التفكير الإبداعي، وتحديد الإمكانات الإبداعية لمعلم الفلسفة، وتعرف الاتجاهات الإبداعية عند طلاب المرحلة الثانوية، ومعوقات الإبداع، وكيفية تنميته.

ولتحقيق ذلك قام الباحث باختيار عينة البحث والتي تكونت من (150) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، ثم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الإبداع عليهم، و(100) معلم، ثم تطبيق ملاحظة عليهم داخل الفصل، ثم تحليل محتوى كتاب الفلسفة في ضوء منهج الإبداع.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

- النزعة التقليدية، وعدم الخروج من المألوف، وقبول ما هو كائن، ورفض التعدد الفكري والمغامرة وحب الاستطلاع، ورفض الخيال والفن الجديد كانت السمة لمعظم أفراد العينة، وكانت نسبتهم ما بين 40- 50%.
- يثير المعلمون مناخاً يتسم بالديكتاتورية من خلال رفضه للتفاعل والمشاركة بينه وبين الطلاب فهو لا يشجع على انطلاق الخيال، أو المناقشة، أو التعامل مع الآراء المختلفة.
- كشف نتائج تحليل مضمون الكتب افتقادها للرؤية الإبداعية وعدم الاهتمام بثقافة الإبداع.

- دراسة لافرانس (Lafranace ،1995):

وقد هدفت لإجراء مقارنة بين أداء الطلبة الموهوبين والطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلَم والطلبة ذوي صعوبات التعلَم على مهارات التفكير الإبداعي وقامت باختيار عينة شملت (90) طالباً من أربعة قطاعات من ولاية أنتاريو وقسمت ثلاث مجموعات (30 طالبا في كل مجموعة) من طلبة الصفوف الخامس وحتى الثامن، تراوحت أعمارهم ما بين 9 و14 سنة، ثم قامت الباحث بتطبيق أداة الدراسة وهي اختبارات تورانس الشكلية للتفكير الإبداعي. ومن ثم قامت بإجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للنتائج وهي:

- لا توجد فروق ذو دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في الأداء على مهارة الأصالة Originality.
- كان أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلَم أفضل من أداء المجموعتين الأخريين فيما يتعلق بمهارة الحدس.
- تفوق الطلبة الموهوبون على المجموعتين الأخريين (مجموعة الطلبة ذوي صعوبات التعلَم، ومجموعة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلَم) في مهارة التعبير الإبداعي.
- كان هناك ضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلَم في مهارة إعطاء عناوين إبداعية للقصص المصورة.

- كان لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلَم قوة في التصور الداخلي، بينما كان لديهم ضعف في التعبير الحركي في الرسم.

- **دراسة ساب (Sapp ،1991):**

التي هدفت إلى تقييم تأثير المشاركة في نشاطات تعاونية، وأخرى غير تعاونية على قدرات التفكير الإبداعي فقد عملت الدراسة على بحث تأثير اختلاف التفكير الإبداعي باختلاف أصول المرشدين والمشاركين وأجناسهم. وأظهرت النتائج أن درجات الذكور كانت في حالة التعاون أقل بكثير من درجات الإناث، في حالة عدم التعاون، في حين كانت درجات الإناث أعلى في حالة التعاون.

- دراسة خليفة وعبد الحميد (1990):

حيث استهدفت هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين كلٍ من المستوى التعليمي للوالدين والمستوى المهني للأب، وبين حب الاستطلاع والقدرات الإبداعية، وقد تكونت العينة من (203) من طلبة المدارس الإعدادية بالجيزة، منهم (102) من الذكور والبقية من الإناث، والقدرات الإبداعية التي تم قياسها هي الطلاقة والمرونة والأصالة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي دال بين المستوى التعليمي للوالدين وكلٍ من حب الاستطلاع والقدرات الإبداعية، وكذلك قد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي دال بين المستوى المهني للأب وكلٍ من حب الاستطلاع والقدرات الإبداعية، ووجدت فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة في كلٍ من حب الاستطلاع والقدرات الإبداعية في المستويين الأدنى والأعلى من تعليم الوالدين لصالح المستوى الأعلى.

- دراسة فوستر (Foster , 1986):

حيث استهدفت هذه الدراسة معرفة الميول القرائية لدى التلاميذ الموهوبين في الصفين الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية، وكذلك معرفة العلاقة بين ميول التلاميذ والمواد القرائية المقررة عليهم، ومعرفة العلاقة بين الميل القرائي وبين متغيري الجنس والصف الدراسي، كما هدفت الدراسة إلى مقارنة ميول التلاميذ الموهوبين بميول التلاميذ العاديين، وتمثلت في (15) تلميذاً و تلميذة من الموهوبين دراسياً، واستخدم الباحث أداتين هما: المقابلة المقيدة، والاستبانة لتعرف الميول القرائية لدى هؤلاء التلاميذ.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنه جاء ترتيب الموضوعات وفقاً لميول التلاميذ على النحو التالي: الألغاز، فالقصص الواقعية فقصص الحيوانات، فالرياضة فالتراجم فالعلوم والخيال العلمي فالفكاهة فالمغامرات فالهوايات فالجغرافيا فالكتب الممتعة فالموضوعات الخيالية فالتاريخ فالشعر فالقصص التاريخية ثم الأساطير، ولم تظهر النتائج وجود اختلاف كبير بين ميول التلاميذ الموهوبين وميول التلاميذ العاديين.

- دراسة حجازي (1985):

بعنوان "دراسة التفكير الإبداعي لدى الأطفال من سن (3 – 7) سنوات قياسه وتمايزه "والتي هدفت إلى إعداد أداة لقياس التفكير الإبداعي لدى الأطفال من سن (3– 7) سنوات، للتعرف على القدرة الإبداعية ومكوناتها، والتعرف على التمايز في أبعاد القدرة الإبداعية، وتقديم بعض المقترحات التي تعين على اكتشاف الأطفال المبدعين، تكونت عينة الدراسة من

أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الصفين الأول والثاني الابتدائي، وبلغ عـددهم (80) طفـلاً موزعين إلى أربع مجموعات، مجموعة ذكور، ومجموعة إناث، ومجموعة ذوي المسـتوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع، والمجموعة الرابعة ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض، وقد قسمت العينة من حيث المستوى العمري إلى خمس فئات هي ثلاث سـنوات، أربع سنوات، خمس سنوات، ست سنوات، سبع سنوات، وقد استخدمت الدراسة أدوات مثـل اختبارات التفكير الإبداعي للأطفال من سن (3 –7) سنوات، واستمارة المستوى التعليمـي للوالدين، ومستوى الدخل الشهري لهما، واستخدمت أسـاليب إحصـائية مثـل: حسـاب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وقد توصلت الدراسـة إلـى النتـائج التالية:

- أن أطفال سن الثالثة لديهم القدرة على الإحساس بالمشكلات المطروحة ولديهم القدرة على الخيال، وأن استجاباتهم بسيطة فيما يتعلق بالمرونة والتفاصيل.
- أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الأطفال في القدرة الإبداعية تبعاً لمتغير العمر ولصالح العمر الأكبر سناً.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الحساسية للمشكلات المطروحة والقـدرة علـى الخيـال تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية والاجتماعية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في القدرة الإبداعية وفي أبعادها المختلفة بين الأطفال الذكور والإناث من سن (3– 7) سنوات، وكذلك فيما يتعلق بالحالة الاقتصادية والاجتماعية.

- دراسة الغندور وموسى (1992):

التي كانت تهدف إلى معرفة أثر الفروق الثقافية والجنسية على بعض القدرات الابتكارية لدى عينة من الأطفال المصريين والفلسطينيين، وتكونت العينة من (200) تلميـذ وتلميـذة وقسمت إلى قسمين هما: العينة المصرية: (100) تلميذ وتلميذة فـي الصـف السـادس الابتدائي (50 ذكراً، 50 أنثى)، والعينة الفلسطينية (100) تلميذ وتلميذة في الصف السـادس الابتدائي (50 ذكراً، و50 أنثى)، وتم التأكد من عدم وجود فـروق دالـة إحصـائية بـين المجموعتين في متغيرات العمر والذكاء، وأما الأدوات المستخدمة في الدراسة فهي اختبـار الذكاء غير اللفظي من إعداد عطية هنا، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة ب) من إعداد فؤاد أبو حطب، وعبد الله سليمان. وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت)، ومعامل الارتباط، ومعامل ألفالكرونباخ، تحليل التباين 2× 2.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- تفوق الذكور الفلسطينيين في القدرات الإبداعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفعيلات) عن الذكور المصريين.
- وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في الأصالة، وفروق في الطلاقة والتفصيلات لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في المرونة.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين العينتين في القدرات الإبداعية لصالح العينة الفلسطينية.

- دراسة شارما (Sharma ,1984):

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى دراسة أثر الإحباط والقلق على أصالة التفكير لدى عينة من الطلبة الريفيين.

تكونت عينة الدراسة من (110 طلاب) من الصف العاشر من المدارس الريفية استخدمت الدراسة مقياساً لقياس الإحباط والقلق، واختباراً في الأصالة.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الإحباط والقلق على الأصالة.

ثانياً: تنمية التفكير الإبداعي من خلال برامج متنوعة

- دراسة جروان والعبادي (2014):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً و طالبة ملتحقين بمدارس حكومية ولاسيما في مدينة عمان، جرى توزيعهم بصورة متكافئة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وللإجابة عن الأسئلة الدراسة بني برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، تضمن (18) جلسة تدريبية طبقت على مدى ستة أسابيع بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً وحصتين في كل منها. وطبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من التطبيق، عولجت بيانات الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام تحليل التباين المشترك.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائية عند مستوى (α > 0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاق والمرونة والأصالة والاختبار ككل، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر دلٍ إحصائياً للتفاعل بين البرنامج التدريبي ونسبة الذكاء، وهذا يشير إلى أنَّ أثر البرنامج

التعليمي كان متشابهاً لدى الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تتراوح من (115 – 124) والطلبة الذين تزيد نسبة ذكائهم عن ذلك، ويقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات حول البرنامج التعليمي القائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى فئات أخرى كالطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين واستقصاء أثر متغيرات أخرى كالجنس والمستوى والصف وغيرهما.

- دراسة العويضي (2014):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة. وتحقيقاً لهدف البحث فقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ حيث تكونت عينة البحث من (60) طالبة من الصف الأول المتوسط في مدرسة من مدارس جدة، من خلال مجموعتين هما: المجموعة التجريبية المكونة من (30) طالبة قدم لهن البرنامج المقترح، ومجموعة ضابطة مكونة من (30) طالبة لم يقدم لهن البرنامج المقترح وقامت الباحثة بإعداد برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ، وإعداد اختبار التحصيل الإبداعي، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (أ)، والاختبار صحة الفروض تمت معالجة البيانات إحصائية باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach) لقياس ثبات أدوات البحث ومربع أوميجا لقياس حجم الأثر. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن طالبات المجموعة التجريبية قد تفوقن في متوسط الدرجات البعدية المعدلة لاختبار التفكير الإبداعي بقدراته (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية)، واختبار التحصيل الإبداعي بجميع قدراته (طلاقة، مرونة، أصالة، الدرجة الكلية)، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل الإبداعي.

- دراسة الزغبي وعوجان (2013):

حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فعالية استخدام القصص القرآنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة.

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكون (32) طفلاً وطفلة (16 فرد كمجموعة ضابطة و16 فرد كمجموعة تجريبية) وتراوحت أعمارهم بين (5- 6) سنوات من روضة أطفال في منطقة صافوط بالقرب من عمان. وقد تم تصميم وتطبيق وحدتين تعليميتين لقصص مقتبسة من القرآن الكريم، تضمنتا قصة سيدنا إبراهيم ويوسف عليهما السلام.

كما تم إعداد مقياس لتقيم مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة والطلاقة والمرونة) تعزى للتعليم من خلال القصص القرآنية. وكنت الفروق لصالح العينة التجريبية، أي أن استخدام القصص القرآنية يسهم فغي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

- دراسة شعبان (2013):

وقد هدفت الدراسة إلى اختيار فاعلية برنامج قائم على التخيل البعيد لتريفنجر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبين من طلبة المرحلة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة من طلبة الصف الأول الابتدائي الذين تتراوح أعمارهم بين (6 -7) سنوات والملتحقين بمدارس الرواد النموذجية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي (2011-2012) والذين تم اختيارهم من بين (92) طفلاً وطفلة موزعين على (6) صفوف من صفوف الأول الابتدائي بالطريقة القصدية، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة في كل منهما (30) طفلاً وطفلة.

ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداة وهي: مقياس التفكير الإبداعي والذي تم إعداده واستخراج الدلالات السيكومترية المناسبة له، والبرنامج التدريبي الذي قامت الباحثة بتعريبه وتعديله استناداً إلى أنموذج تريفنجر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وقد تكون البرنامج من (18) جلسة تدريبية مدة كل جلسة (45) دقيقة تم توزيعها على محاور البرنامج وهي (كيف سيكون الجو غداً؟ القطارات المسافرة، أحلام الديناصورات، الإبداع بالطباشير، الغيوم القطنية).

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، يعزى إلى البرنامج التدريبي.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، والتفاعل بين الجنس والبرنامج التدريبي في المجموعة التجريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وأوصت الباحثة بأهمية الالتفات إلى دور التخيل في التعليم لما له من أثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، بدلاً من الطريقة التقليدية المتبعة ودمجها في منهاج التعليم العام.

- دراسة عثمان (2013):

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح لمعلمات الروضة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي للأطفال عينة البحث، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحث الإجراءات والأدوات:

- أعدت الباحثة قائمة لتحديد الكفايات لمعلمة الروضة لاكتشاف وتنمية القدرة الإبداعية لدى الأطفال.
- أعدت الباحثة برنامج تدريبي للمعلمات لتدريبهم على تخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية للطفل ودمج مهارات التفكير الإبداعي ضمن منهج الروضة لتنميتها لدي الطفل خلال البرنامج اليومي المعتاد، تم تطبيقه على عينة من معلمات الروضة بلغت (20) معلمة.
- ثم قامت الباحثة بمتابعة المعلمات (عينة البحث) أثناء تفاعلها مع الأطفال وتقديم الأنشطة التعليمية المختلفة في البرامج اليومي المعتاد، بمعدل يومين في الأسبوع لمدة شهرين ثم طبقت عليهم قائمة الكفايات الأدائية كقياس بعدي لهن.
- ثم قامت الباحثة بقياس أثر البرنامج التدريبي للمعلمات على عينة من أطفالهن في الروضة قد بلغت عينة الأطفال (60) طفل وطفلة، وقد تم القياس بتطبيق اختبار التفكير الابتكاري للأطفال باستخدام الحركات والألفاظ تأليف تورانس (ترجمة وإعداد محمد ثابت، على الدين 1982م)عن طريق تطبيق المقياس قبل تطبيق البرنامج التدريبي و بعده، وقياس دلالة الفروق بينهما.

وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق داله إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمعلمات أفراد المجموعة التجريبية في قائمة الكفايات الأدائية لتعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج في رفع كفايات معلمة الروضة لاكتشاف وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- وجود فروق داله إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للأطفال أفراد المجموعة التجريبية في اختيار التفكير الإبداعي للأطفال باستخدام الحركات والأفعال لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي أطفال العينة.

- دراسة الفاخري (2013):

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مقرر علم النفس العام في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وزيادة مستوى التحصيل الدراسي

للطالبات كدراسة شبه تجريبية على مجموعتين: التجريبية والضابطة، توضح درجة الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزي لمتغير طريقة التعلم التي تتعلم بها الطالبات في مقرر علم النفس العام.

وتكون مجتمع الدراسة من طالبات السنة الأولى بجميع أقسام كلية الدراسات الإسلامية بمدينة سبها والبالغ عددهن (120) طالبة.

واقتصرت الدراسة على طالبات السنة الأولى بقسم التفسير والحديث وقسم الدعوة بكلية الدراسات الإسلامية بمدينة سبها بليبيا، فبلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (20) طالبةً وبلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (20) طالبة، وبذلك يكون عدد العينة (40) طالبة كعينة قصدية لهذه الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق البعيد في مهارات التفكير الإبداعي والتي تشمل (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل) كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم النفس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باتباع طريقة العصف الذهني في التدريس مقابل الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

- دراسة العون والحمدون والخزاعلة (2012):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، تكونت الدراسة من (181) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الفصل الدراسي الأول بواقع (126) طالباً وطالبة مثلوا المجموعة التجريبية، و(55) طالباً وطالبة مثلوا المجموعة الضابطة، وقد اختيرت هذه المجموعة عشوائياً ولأغراض الدراسة قام الباحثون باستخدام اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي التي تتألف من ستة اختبارات فرعية، وهي كالآتي: توجيه الأسئلة، وتخمين الأسباب، وتخمين النتائج، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، واستخدام طرقاً إحصائيا وصفية تمثلت بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وطرق إحصائية تحليلية تضمن تحليل التباين والمصاحب (ANCOVA)، للكشف عن أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات: الطلاقة والمرونة والأصالة، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالخرائط المفاهيمية غفي تنمية التفكير الإبداعي الكلي، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى جنس الطلبة لصالح الإناث على مهارات: الطلاقة والمرونة والأصالة. وفي ضوء نتائج التي أسفرت عنها الدراسة يقترح الباحثون ما يلي: استخدام الخرائط المفاهيمية بفاعليتها وقلة تكلفتها بالتعليم والتعلم، وإجراء دراسات أخرى للتعرف إلى تأثير الخرائط المفاهيمية، وفاعليتها في كليات أخرى، وكذلك في المساقات التدريسية الأخرى.

- دراسة طراد (2012):

وقد هدف البحث إلى التعرف على اثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، والتعرف على الفروق في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس.

استخدام الباحث المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين المتكافئتين (الضابطة والتجريبية) لملاءمته 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 عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (19) طالب للمجموعة الواحدة، وقسمت الطالبات عشوائيا أيضا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (11) طالبة للمجموعة الواحدة.

قام 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 النتائج التي تمخض عنها البحث هي:

- لبرنامج كوستا وكاليك تأثير إيجابي في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلاب وطالبات المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية.
- للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات.
- للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة) باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات أي لا توجد فروق تعود متغير الجنس.

- دراسة حجازي (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في منطقة الجليل. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من أفراد المجتمع الكلي، يدرسون في الصف

الخامس في مدرستين من المدارس الأساسية في قرية دير الأسد، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، الضابطة وتكونت من(30) طالباً وطالبة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية وتكونت من (30) طالباً وطالبة تم تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح، الذي تكوّن من (14) جلسة تدريبية، تراوحت مدتها ما بين (45– 60) دقيقة، واستخدم في القياسين القبلي والبعدي اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ"، ترجمة وتعديل (أبو جادو، 2003) للبيئة الأردنية، بعد التحقق من دلالات صدق وثبات الاختبار وملاءمته للبيئة الفلسطينية.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين على اختبار تورانس ككل، وأبعاده الثلاث (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، تعزى للطريقة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال المرحلة الأساسية في منطقة الجليل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات على الاختبار ككل، تعزى للجنس، أو التفاعل بين متغيري الطريقة والجنس.

- دراسة عواد وعشا (2011):

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات الصف السابع في مدارس عمان، موزعة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام الاختبار القبلي في التفكير التشعيبي بعد التحقق من الخصائص السيكومترية له باستخدام عدد من الإجراءات، وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي تم تطبيق الاختبار البعدي في التفكير التشعيبي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والعناوين، في الاختبار كاملاً وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات لطلبة المراحل الدراسية المختلفة، وإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول هذه الإستراتيجية على مادة دراسية مقررة يدرسها الطلبة، وعلى عينة من الطلبة الذكور، وعلى عينة من الطلبة الموهوبين.

- دراسة (العبادي، 2008):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً وطالبة ملتحقين بمدارس حكومية وخاصة في مدينة عمان، تم توزيعهم بصورة متكافئة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء برنامج تعليمي مستند إلى إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، تضمن (18) جلسة تدريبية طبقت على مدى ستة أسابيع بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً وحصتين في كل منها. وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من التطبيق، ثم تمت معالجة بيانات الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام تحليل التباين المشترك.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والاختبار ككل، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج التعليمي ونسبة الذكاء، وهذا يشير إلى أن أثر البرنامج التعليمي كان متشابهاً لدى الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تتراوح من (115-124)، والطلبة الذين تزيد نسبة ذكائهم عن ذلك. ويوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات حول أثر البرنامج التعليمي القائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى فئات أخرى كالطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين، واستقصاء أثر متغيرات أخرى كالجنس والمستوى الصفي، وغيرهما.

- دراسة الجلاد (2006):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام برنامج كورت بوحدتيه توسيع مجال الإدراك والتفاعل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا.

تكونت عينة الدراسة من (111) طالبة من طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا اللواتي درسن في الفصل الأول من العام الدراسي (2005- 2006)، موزعات على مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (58) طالبة تعلمن بالطريقة الاعتيادية، واستخدم الباحث النسخة المعربة من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الألفاظ) لقياس درجة تنمية مهارات التفكير الإبداعي التي اهتمت بها الدراسة وهي الطلاقة والمرونة والأصالة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0,05$)في تنمية مهارات التفكير الإبداعي على درجة الاختبار الكلية وعلى المهارات الثلاث (الطلاقة– والمرونة– والأصالة) بين مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج كورت.

وأوصت الدراسة بالاهتمام بموضوع "تعليم التفكير" في برامج إعداد المعلمين، وتضمين الخطط الدراسية الجامعية مادة خاصة بذلك، وتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس الجامعي الخاصة بتعليم التفكير، وعقد دورات وندوات وورش عمل للتعريف بأنواع التفكير والبرامج الخاصة بتعليمه، وتوفير بيئة جامعية تشجع على الإبداع وتدعو إليه، وغير الممارسات التقليدية التي تركز على نقل الملومات وحفظها، والتي لا تعطي فرصاً كافية للطلاب للتفكير والتأمل.

- دراسة البكر (2002):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإضافة) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد حاولت الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة الأربعة التي طرحتها باستخدام المنهج شبه التجريبي.

وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من الصف السادس تم اختبارهم بالطريقة العشوائية متعددة المراحل وقد دلت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في قدرتي الطلاقة والمرونة لصالح المجموعة الضابطة كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.1) في قدرتي الأصالة. والإضافة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وفي ضوء النتائج السابقة انتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: تدريب المعلمين على أسلوب حل المشكلات لكي يسهموا في تنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ. وتضمن محتوى المناهج الدراسية مواقف ومشكلات تتحدى أبنية التلاميذ العقلية، والاهتمام بالاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات التربوية فاعليتها في تنمية القدرات الإبداعية.

- دراسة جينتري ونيو (Gentry and Neu, 1998):

حيث هدفت إلى معرفة فاعلية منهاج يرتكز على نموذج حل المشكلات الإبداعي في القدرة على حل المشكلات إبداعياً والتفكير الإبداعي، وطبق هذا النموذج على (27) طالباً من طلبة المرحلة الدراسية المتوسطة والذين صنفوا كطلبة موهوبين، وأشارت النتائج إلى أن

المنهاج المرتكز على نموذج حل المشكلات الإبداعي حسن من قدرة الطلبة على حل المشكلات الإبداعي، كما استطاع الطلبة تقديم الحلول وابتكروا طرائق تقديمها.

- دراسة فورسيث (Forsyth, 1995):

حيث هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تحسين التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً قسموا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام البرنامج القائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي، والثانية ضابطة درست بالطرائق التقليدية. وقدم لمجموعتي الدراسة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي قبل المعالجة وبعدها، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين أداء المجموعتين على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة أولنشاك (Olenchak, 1995):

وقد هدفت إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (108) طلاب من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الرابع والخامس والسادس في ولاية تكساس، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج لإثرائي في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة وكذلك مفهوم الذات، كما وجدت أثرا ذا دلالة إحصائية في مستوى تحسين الإنتاج الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة نارامو (Narramire , 1993):

حيث الدراسة هدفت إلى معرفة التأثيرات على التفكير الإبداعي من بعض المناهج المختارة للدراسات الاجتماعية والتي تم نشرها بشكل تجاري من هاركوت بريس جوفانوفيش لبرنامج الدراسات الاجتماعية للأطفال من الدرجة الخامسة، وكان عنوان البرنامج الولايات المتحدة تاريخها وجرينها.

حللت هذه الدراسة تأثير نشاطات هاركوت بريس في التفكير الإبداعي كعملية محتوية على عوامل الطلاقة والأصالة والمرونة، وتم اختيار مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة من طلاب درجة خامسة في مدرسة حكومية عامة في شمال تكساس ، وأعطي اختبار تورانس للتفكير الإبداعي نموذج "أ" للمجموعتين كاختبار قبلي، وآخر بعدي، ثم أعطيت المجموعة التجريبية بعد الاختبار القبلي تعليمات أسبوعية فيها نشاطات صفية متعلقة بالتفكير الإبداعي ولمدة (12) أسبوعاً، بينما أعطيت المجموعة الضابطة تعليمات اعتيادية بعد مدة علاج

استمرت 12 أسبوعاً، وبعدها أعطى الاختبار البعدي، وقد كشفت الدراسة وجود اختلاف بين المجموعة التجريبية الضابطة في التفكير الإبداعي لصالح التجريبية، وكما وأظهر الذكور في المجموعة التجريبية معدل العلامات أعلى من إناث المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

- دراسة فوستر (Foster ,1982) :

وقد هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان التعلم التعاوني يسهم في تنمية الإبداع أم لا، مقارناً بالتعلم الفردي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الأساسيين، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالباً قسمت الى مجموعتين: مجموعة تجريبية تشكلت من مجموعات متعاونة، تتألف المجموعة من (4 – 5) طلاب، والمجموعة الضابطة تعلمت بشكل الفردي، وقامت المجموعتان بأداء نفس النشاطات العلمية المتضمنة في الدراسة، وطبق الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، فكشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي تعلمت بالطريقة التعاونية والضابطة التي تعلمت بالطريقة الفردية، واختلف مستوى الإبداع باختلاف الجنس، والمستوى التعليمي الصفي، ووجد أن أداء الإناث أعلى من أداء الذكور، وبخاصة في اختبارات مكوني الإبداع (الطلاقة والأصالة)، كما وجد أن أداء تلاميذ الصف الخامس بجميع مكونات الإبداع الثلاثة (الطلاقة والأصالة المرونة).

- دراسة جولد (Gold ,1981):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الحل الابتكاري للمشكلة لدى التلاميذ المتأخرين عقلياً ودراسياً.

وقد اختار الباحث عينة البحث من التلاميذ المتأخرين عقلياً ودراسياً وقسم العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، ثم طبق الباحث برنامجاً مصمما لتنمية مهارات الحل الابتكاري للمشكلة وهي الطلاقة والمرونة والأصالة والتفضيلات وأدخل متغيرات أخرى وهي (الذكاء– العمر– الجنس).

وهذا البرنامج عبارة عن دروس من برنامج التفكير الإنتاجي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في متوسط درجات الطلاقة والمرونة والأصالة بفارق دال إحصائياً.
- عدم وجود ارتباط فعلي بين متغيرات الجنس والعمر مع درجات القدرات الابتكارية.
- لا يوجد تفوق دال في عامل التفضيلات للمجموعة التجريبية على الضابطة.

- دراسة ماريا (Marie , 1981):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى فعالية طريقة التدريس بالتقصي في العلوم في تنمية وتحسين الابتكار لدي تلاميذ الصفوف من الرابع حتى السادس.

وقد اختار الباحث (13) مدرساً للتدريس للمجموعة التجريبية بالتقصي بعد تدريبهم على استخدام هذا الأسلوب، وكذلك اختار الباحث (11) مدرساً للتدريس للمجموعة الضابطة، وقد تم تعديل المقرر بما يتفق مع طريق التدريس الجديدة.

استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الابتكاري حيث طبقت قبلياً وبعدياً على أفراد العينة (التجريبية والضابطة) في الصفوف الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) وذلك بجزأيها اللفظي والشكلي، وتوصلت الدراسة إلى حدوث نمو بدرجة كبيرة ودالة للابتكار على اختبارات تورانس اللفظية بالنسبة لتلاميذ الخامس والسادس وذلك لصالح المجموعة التجريبية بينما نمو لدى تلاميذ الصف الرابع.

- دراسة تيلينج (Teeling , 1980):

حيث تهدف هذه الدراسة إلي دراسة تأثير مدخل المواهب المتعددة في التدريس على أداء التفكير الابتكاري لدى تلاميذ التعليم الأساسي (الصفين الثالث والخامس)، وتكونت عينة الدراسة من (226) تلميذاً من تلاميذ الصفين الثالث والخامس، وقد استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الابتكاري للمجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بتطبيقه قبلياً وبعدياً.

استغرقت الدراسة مدة (6) أشهر حيث تم تدريب المدرسين على مدى أسبوع على كيفية التدريس من خلال استخدام مدخل المواهب المتعددة وكان التدريس بواقع مرتين في الأسبوع داخل الفصل المدرسي.

استخدم الباحث أسلوب الانحدار الخطي المتعدد حيث تم اختبار فروض الدراسة عند مستوى دلالة (0.05).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات التجريبية والضابطة في درجات الاختبار الفرعية والدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري.
- عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات ذكور وإناث التجريبية على الاختبار ككل وفي الأصالة والتحسينات.
- وجود فروق دالة بين متوسط درجات ذكور وإناث التجريبية في درجات الطلاقة والمرونة لصالح إناث التجريبية.

– عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات الذكور والإناث بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

– تلاميذ الصف الخامس قد حصلوا على درجات أعلى من تلاميذ الصف الثالث في التجريبية بالنسبة للطلاقة والمرونة والدرجة الكلية.

– حصل تلاميذ الصف الخامس للتجريبية على درجات أعلى من تلاميذ الصف الخامس للضابطة في كل من المرونة والأصالة والتحسينات والدرجة الكلية.

– عدم وجود فروق دالة بين تلاميذ الصف الثالث التجريبية والضابطة.

وهذا يعني أن البحث توصل إلى النتائج العامة التالية:

– استفادة البنات عن البنين من مدخل المواهب المتعددة في التدريس.

– استفادة تلاميذ الصف الخامس عن تلاميذ الصف الثالث من التدريس بمدخل المواهب المتعددة.

– وجود معدل كسب في درجات الابتكار بالنسبة للتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التجريبية.

- **دراسة كون (koon,1980):**

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نموذج للتعليم الإبداعي لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ليبيريا، والتعرف على مدى قبول المعلمين بهذا النموذج، ولمعالجة مشكلة البحث قام الباحث بمراجعة أدبيات الدراسات الاجتماعية المتعلقة بالإبداع واتجاهات المعلمين حيث اعتبرت هذه الأمور أساس الإطار العام لتطوير النموذج، وقد عرف الباحث التعليم الإبداعي في هذا النموذج بأنه: (موقف تعليمي تعلمي يتيح للطلاب فرصاً متنوعة كي يصل باستقلال عن معلمه إلى حد البحث عن معلومات والمفاهيم والمهارات الجديدة) وقد أكد على المسئولية المشتركة بين المعلم والمتعلم في تخطيط النشاطات التعليمية، وقد أجرى الباحث دراسة تجريبية عن مدي تقبل المعلمين لهذا البرنامج في بعض المدارس الثانوية في ليبيريا، وقد دلت النتائج على أن المعلمين يتقبلون استخدام هذا النموذج بشكل تدريجي.

ثالثاً: تنمية التفكير الإبداعي من خلال برامج تعتمد على اللغة :

-دراسة الأحمدي (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي واستخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البرنامج، و قياس فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

وأثره على التعبير الكتابي، وقد تكونت عينة البحث من (40) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة تبوك وتم إعداد أدوات البحث وهي: اختبار التفكير الإبداعي ، و اختبار التعبير الكتابي ، وقائمة مهارات التعبير الكتابي ،واستخدامها كمعيار لتصحيح موضوعات التعبير الكتابي.

وبعد تطبيق البرنامج وتطبيق الاختبارات قبل وبعد الدراسة أمكن الإجابة عن الأسئلة المقترحة وكانت النتائج كما يلي :

– حدوث تحسن كبير لدى عينة البحث في القياس البعدي في اختبار مهارات التفكير الإبداعي.

– حدوث تحسن كبير لدى عينة البحث في القياس البعدي في اختبار التعبير الكتابي.

– يتصف البرنامج بدرجة من الفعالية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .

– وجود ارتباط بين تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي.

– فعالية أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

– دراسة صادق (2001):

وقد استهدفت هذه الدراسة تطوير وتنمية قابلية النص للقراءة "المقروئية" عند طلاب شعبة اللغة الانجليزية، وذلك من خلال تدريس برنامج قائم على الكتابة الإبداعية.

ولتحقيق ذلك قام الباحث بما يلي:

– تقديم خلفية معرفية عن تدريس الكتابة الإبداعية.

– مراجعة الأدبيات الحديثة التي تلقى الضوء على تدريس الكتابة الإبداعية وعلاقتها بمقروئية النص.

– إعداد اختبارين أحدهما للمقروئية، وآخر للكتابة الإبداعية، وتطبيقها قبلياً على الطلاب عينة الدراسة (60) طالباً.

– إعداد برنامج لتدريس الكتابة الإبداعية و تدريسه للطلاب.

– تطبيق اختباري المقروئية والكتابة الإبداعية بعدياً بعد تطبيق البرنامج لمعرفة مدى فعالية هذا البرنامج.

وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج القائم على تدريس الكتابة الإبداعية، في تنمية فهم الطلاب للمادة المقروءة، حيث حدث تحسن في درجات الطلاب لصالح الاختباري البعدي في اختباري: المقروئية والكتابة الإبداعية.

– دراسة الذيابات (2001):

حيث هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية من خلال التعليم التعاوني عند طلبة الصف العاشر الأساسي، وأعد الباحث اختبار يقيس مهارات القراءة الإبداعية مدار البحث، وطبق الاختبار قبل التجربة وبعدها، وكشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار القراءة الإبداعية تعزى لجنس المتعلم، لصالح الإناث.

- دراسة إبراهيم (1998):

حيث هدفت إلى تحديد مجالات التعبير الإبداعي اللازمة لطلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، وتحديد مهارة التعبير الإبداعي، ومهارة التفكير الناقد التي يجب أن يتقنها هؤلاء الطلاب، كما هدفت إلى تعرف أثر تجريب مدخل النصوص الأدبية على تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب.

ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد ما يلي:

- قائمة بمجالات التعبير الإبداعي اللازمة لطلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.
- قائمة بمهارات التعبير الإبداعي التي يجب أن يتقنها هؤلاء الطلاب.
- قائمة بمهارات التفكير الناقد التي يجب أن يتقنها هؤلاء الطلاب.
- معيار لاختيار النصوص الأدبية التي تتلاءم وعينة الدراسة، ثم إعداد برنامج قائم على النصوص الأدبية، وذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الاستبيانات، ونتائج معيار اختبار النصوص الأدبية.
- بناء اختبارين أحدهما للتعبير الإبداعي، والآخر للتفكير الناقد، وتطبيقهما قبلياً وبعدياً على عينة الدراسة.
- تدريب طلاب العينة من خلال البرنامج المقترح على مهارات التعبير الإبداعي، والتفكير الناقد، وذلك على مدى شهرين كاملين، تم خلالهما تدريس البرنامج كاملاً.

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد أهم مهارات التعبير الإبداعي مثل: إبداع مقدمة لنص تم دراسته، وإبداع حبكة درامية لنص تم دراسته، وإبداع خاتمة لنص تم دراسته، وتحقيق الترابط الجيد بين عناصر وأجزاء الرواية "جودة السبك" وتجسيد العلاقات الزمنية، ووصف الأماكن والأشياء والأشخاص بدقة، وأثبت البرنامج فعالية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

- دراسة الأحول (1997):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج اللغة في الفرنسية لتدريب الطلاب المعلمين على تنمية القدرة الابتكارية لدى تلاميذهم في المرحلة الثانوية.

واختيرت العينة عشوائياً من طلاب كلية التربية الفرقة الثالثة– شعبة اللغة الفرنسية، وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات اثنتين تجريبيتين واثنتين ضابطتين.

استخدمت الباحثة اختبار مهارات التفكير الابتكاري والبرنامج التدريبي المقترح من إعداد الباحثة.

وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير الابتكاري لدى الطلاب المعلمين لصالح الاختبار البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة من طلاب الأول الثانوي لصالح التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية من طلاب الأول الثانوي في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات من الطلاب المعلمين في مهارات التفكير الإبداعي لصالح البنين.

- دراسة أبو العزم (1997):

حيث تهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول باستخدام برنامج خاص بأنشطة القراءة الكتابية.

وتم اختيار العينة العشوائية وقوامها (120) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي، تم تقسيمها مناصفة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

أدوات الدراسة: قائمة أنشطة القراءة، وقائمة مهارات التعبير الكتابي، اختبار تحصيل لقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التعبير الكتابي لصالح التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين البنات والبنين في معظم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لصالح البنات.

- دراسة الكندري (1995):

حيث هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي، لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالكويت، ولقد قام الباحث ببناء برنامج يهدف إلى تنمية مهارات التعبير المستهدفة بعد أن حدد مجالات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية طبق برنامجه على عينة الدراسة التي بلغت (63) طالباً وطالبة وعدة (3) أشهر بمعدل حصة واحدة أسبوعياً وبعد تطبيق الاختبار البعدي وإجراء المعالجات الإحصائية توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج ومنها:

- تحديد بعض مجالات التعبير الإبداعي المناسبة للمرحلة الثانوية: المقالات المختلفة، القصص، والمسرحيات، واليوميات، والمذكرات الشخصية، والتراجم، ونظم الشعر، والوصف، والتعبير عن المعاني والقيم الإنسانية، والموضوعات النقدية، وموضوعات تتصل بالفنون المختلفة التي تتعلق بآمال الطلاب وتطلعاتهم.
- تحديد لأهم مهارات التعبير الإبداعي الضرورية لطلبة المرحلة الثانوية: الدقة في استخدام علامات الترقيم، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب، وجود المقدمة، وحسن الخاتمة، والدقة في عرض الأفكار العامة للموضوع العمة للموضوع، وجودة كتابة الفقرات، وحسن ترابطها، وترتيب الاستراتيجيات الفعالة في طرائق التعلم.

- دراسة بروكس (Brooks , 1994):

استهدفت هذه الدراسة تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المدارس المتوسطة "الإعدادية" من خلال مشروع تعاوني بين طلاب المدرسة رقم (74) في "بافالو" بنيويورك" وأستاذين من معهد التربية للخريجين في جامعة الولاية في "بافالو".

ولتحقيق ذلك قام الباحث بما بإعداد قائمة بأهم مهارات التعبير الإبداعي المكتوب، والمراد تنميتها ثم إعداد اختبار لقياس مهارات التعبير الإبداعي المكتوب لدى الطلاب ثم اختبار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، ثم تطبيق الاختبار عليهما قبلياً وبعدياً ثم تكوين فريق تعليمي يجمع بين طلاب المجموعة التجريبية ومدرسيهم في المدرسة، وأستاذين من معهد التربية للخريجين في جامعة الولاية في "بافالو" ويعمل هذا الفريق كمشروع تعاوني لتطوير تعبيرات الطلاب وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم، وذلك من خلال تعريضهم للحياة الجامعية بكل أنشطتها المختلفة، ومن خلال تكليفهم بمهارات

إبداعية كتابية، كما تعمل على تشجيعهم على مواصلة أنشطتهم واكتمال دراساتهم حول الكتابة الإبداعية، وقدمت نماذج أدبية وإبداعية للطلاب، واستمرت مدة هذه المشروع التعاوني (14) أسبوعاً، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية، مما يؤكد أن تعبيرات الطلاب اللغوية قد تطورت، وحدثت تنمية في مهارات وفنيات الكتابة الإبداعية لديهم، كذلك فقد أكدت الدراسة أنه حدث تقدم في مستوى الطلاب في كتابة الشعر، والوصف، والقصص المتخيلة عن الكلية، وبالتالي تم نشر مقتطفات مختارة من كتاباتهم في المجلات المتخصصة كحافز وتشجيع لهم ولغيرهم.

- دراسة قيناوي (1993):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية العصف الذهني والحل الإبداعي للمشكلات والتأليف بين الأشتات في تنمية قدرات التفكير الإبداعي، والتعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية عند الطلاب، وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج القائم على الاستراتيجيات الثلاث في تنمية قدرات التفكير الإبداعي، والقدرة على التعبير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- دراسة كولادو (Collado, 1992):

حيث هدفت الدراسة التعرف على طريقة العصف الذهني القائم على الارتباط المزدوج للكلمات على مهارات التفكير الإبداعي، وقد أجرى الاختبارات القبلية والبعدية ونوقش فيها تأثير العصف الذهني وعدم الارتباط المزدوج على التفكير الإبداعي بالكلمات، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة يدرسون في جامعة سان فرانسيسكو (51 منهم من الإناث و49 من الذكور) تم توزيعهم عشوائياً على واحدة من أنواع التدريس الأربعة وهي: الحالة العادية والعصف الذهني، والتدريس المعياري، والارتباط المزدوج، وتم اختبار كل مجموعة، وقام الطلاب بأداء النشاط الأول (طرح الأسئلة) لمدة عشر دقائق، والنشاط الثاني (تخمين الأسباب) لمدة عشرين دقيقة بصورة فردية دون أي تفاعل مع بعضهم، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المتعددة باتجاه واحد، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الارتباط الثنائي من المرونة المفاهيمية والأصالة عند مقارنته مع التدريس العادي.

- دراسة جاركي (Garcia , 1988):

استهدفت هذه الدراسة بحث تأثير مدخل في الخبرة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

ولتحقيق ذلك قام الباحث تطبيق ما أسماه بـ (أسلوب الكاتب) الذي هدف إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية من خلاله، حيث عرض على الطلاب نماذج منتقاة من كتابات المبدعين، التي تدور حول موضوعات يألفها الطلاب، وذلك بغرض تحسين قدراتهم الإبداعية عن طريق انتقال الأثر، كما اشتمل هذا الأسلوب على تحفيز الطلاب بوسائل شتى.

ثم قسمت عينة الدراسة على مجموعتين: تجريبية وضابطة، أجريت عليها اختبارات قبلية وبعدية، إلا أن العينة كانت من مدرستين فقط في مقاطعة (كاليكسيكو) حيث درس للمجموعة التجريبية (أسلوب أو برنامج الكاتب) بينما درس للمجموعة الضابطة بطريقة (فنون اللغة) وكان مجموع العينة تسعين طالباً.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي: وجود تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية في الاختبارات البعدية للدراسة، وهذا يؤكد تقدمهم في مهارات الكتابة الإبداعية، وقد أظهرت كتابة كل طالب تفكيره، وقدراته الشخصية والإبداعية.

- دراسة كارولين وجوزيف (Carolyn , Joseph , 1974):

كانت تهدف الدراسة إلى الكشف عن تأثير برنامج مستمد من علم الصرف، وعلم دلالات الألفاظ وعلم البيان والبلاغة، على تطوير قدرات التفكير الإبداعي. واختيرت العينة عشوائياً من فصول الصف السادس الابتدائي في مدارس نيويورك، وقسمت العينة إلى تجريبية وعددها (35) صفاً من صفوف السادس الابتدائي، ومجموعة ضابطة وعددها (28) صفاً.

وقد أعد الباحثان برنامجاً لتطوير قدرات التفكير الإبداعي من خلال علم الصف، وعلم دلالات الألفاظ، وعلم البيان والبلاغة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أثر إيجابي على مستوى الطلاب في كل من قدرات التفكير الإبداعي والمهارات اللغوية المذكورة، وأكد المعلمون على فاعلية البرنامج في تطوير قدرات التفكير الإبداعي لدى المجموعة التدريبية.

- دراسة كاتينا وديكرسون (Khatna , Deckerson , 1973):

وقد كانت تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر تدريب باستخدام الكلمات على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس.

وتكونت عينة الدراسة من (59) طالباً وطالبة وزعوا عشوائياً إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية.

وقد استخدم الباحثان ثلاث استراتيجيات للتفكير الإبداعي.

وأسفرت النتائج عن وجود آثار إيجابية بعمليات التدريب في مجال الطلاقة اللغوية والمرونة والأصالة، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات إلا في مجال الطلاقة اللغوية لصالح البنات.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات:

- من حيث الأهداف:

لقد تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فقد هدفت دراسة عيسى و عبد الجبار (2013) إلى تحديد معالم دور المعلم في اكتشاف وتنمية الإبداع لدى الطلبة، وتوضيح أهم الكفايات التدريسية التي ينبغي أن يتسم بها المعلم لهذا الدور، أما دراسة جميل و الحمراني (2012) دراسة الفريجات (2011) فقد هدفتا لدراسة أهم معوقات تنمية الإبداع لطفل مرحلة ما قبل المدرسة وسبل مواجهتها، وأما دراسة بالخيور والحلبي (2011) ودراسة سعادة وقطامي وخليفة (1996)، ودراسة موسى وقطامي (1996)، ودراسة كفافي وآخرون (الشرقاوي، 1999)، ودراسة خليفة وعبد الحميد (1990) فقد هدفت جميعها إلى بحث العلاقة بين مستوى تعليم الوالدين ومستوى التفكير الإبداعي عند أولادهم، أما دراسة زامل (2009) فقد هدفت إلى تحديد العوائق التي تواجه معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات، أما دراسة عبد الوهاب (الشرقاوي، 1999) فقد كانت تهدف إلى بحث العلاقة بين القدرة على التفكير الإبداعي وبعض القيم، أما دراسة الشايع (2009) فقد كانت تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي، أما دراسة العجلوني والحمران (2008) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تعريف دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية التفكير الإبداعي، أما دراسة محمد (2006) فقد هدفت إلى التعرف على السمات الإبداعية للموهوبين من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، أما دراسة السيد (1996) فقد هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الإيثار والابتكار، أما دراسة الكناني (1996) فقد هدفت الدراسة للتعرف

على نوع وحجم العلاقات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري والذكاء، أما دراسة محمود (1996) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين بعض مؤشرات التفكير الترابطي والتجريدي والإبداعي والتحصيل الدراسي، أما دراسة فرج (1996) فقد استهدفت هذه الدراسة تعرف ملامح مناهج الفلسفة، ولاسيما المنهج الحالي، من حيث قدرته على تنمية التفكير الإبداعي، وتحديد الإمكانات الإبداعية لمعلم الفلسفة، وتعرف الاتجاهات الإبداعية عند طلاب المرحلة الثانوية، ومعوقات الإبداع، وكيفية تنميته، وهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى التعرف على الفروق في التفكير الإبداعي بين المجموعات فقد هدفت دراسة هبد (الشرقاوي، 1999) إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال المحرومين، وغير المحرومين من الوالدين في كل من أبعاد التفكير الإبداعي، وديناميات الشخصية لدى أطفال ما قبل المدرسة، في حين دراسة لافرانس (Lafranace ،1995) وقد هدفت لإجراء مقارنة بين أداء الطلبة الموهوبين والطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلَم والطلبة ذوي صعوبات التعلَم على مهارات التفكير الإبداعي، أما دراسة ساب (Sapp, 1991) فقد هدفت إلى تقييم تأثير المشاركة في نشاطات تعاونية، وأخرى غير تعاونية على قدرات التفكير الإبداعي، أما دراسة فوستر (Foster ,1986) فقد هدفت لمعرفة الميول القرائية لدى التلاميذ الموهوبين، أما دراسة شارما(Sharma, 1984) فقد كانت تهدف إلى دراسة أثر الإحباط والقلق على أصالة التفكير.

- من حيث النتائج:

لقد تباينت نتائج الدراسات السابقة في هذا المحور في نتائجها التي أشارت إلى علاقة التفكير الإبداعي ببعض المتغيرات منها:

الدراسات التي تناولت علاقة التفكير الإبداعي ومتغير النوع فقد أسفرت نتائج بعضها إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي ومتغير النوع مثل دراسة ساب (1991 Sapp,)، ودراسة زامل (2009)، ودراسة عبد الوهاب (الشرقاوي، 1999)، ودراسة كفافي وآخرون (1996)، ودراسة الغندور وموسى (1992)، في حين لم تثبت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي ومتغير النوع مثل دراسة حجازي (1985).

أما الدراسات التي تناولت علاقة التفكير الإبداعي بمستوى تعليم الوالدين فقد أسفرت نتائج جميع الدراسات في هذا المحور عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي ومستوى تعليم الوالدين مثل دراسة بالخيور والحلبي (2011)، ودراسة سعادة وقطامي

وخليفة (1996)، ودراسة موسى وقطامي (1996)، ودراسة خليفة وعبد الحميد (1990)، ماعدا دراسة كفافي وآخرون (الشرقاوي، 1999) فإنها لم تسفر عن وجـــود علاقـــة دالـــة إحصائياً بين التفكير الإبداعي ومستوى تعليم الوالدين.

أما الدراسات التي تناولت علاقة مستوى الكفايات التعليمية التي يمتلكها بمستوى الإبداع عند الطلاب فقد أسفرت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بينهما مثل دراسة عيسى وعبد الجبـــار (2013)، ودراسة جميل والحمراني (2012)، دراســـة الفريحـــات وبركـــات والـــدعوم (2011).

- **من حيث بيئة وزمن الدراسات:**

لقد أجريت الدراسات السابقة في هذا المحور في بيئات مختلفة فقد أجري بعضها في بيئات عربية مثل: دراسة عيسى وعبد الجبار (2013) التي أجريت في الجامعات الليبية، ودراسة جميل والحمداني (2012) التي أجريت في بعض المحافظات العراقية، و دراسة الفريجات (2011)، ودراسة العجلوني والحمران (2008) فقد أجريتا في البيئة الأردنية، ودراسة الشايع (2009) ودراسة محمود (1996) فقد أجريتا في المملكة العربية السعودية، ودراسة زامل (2009) التي أجريت في البيئة الفلسطينية، ودراسة محمد (2006) ودراسة السيد (1996) ودراسة الكناني (1996) ودراسة هبد (الشرقاوي، 1999) ودراسة فرج (1996) فقد أجريت جميعها في البيئة المصرية، وقد أجري البعض الآخر من الدراسات في بيئات أجنبية مثل دراسة لافرانس (1995، Lafranace)، ودراسة ساب (Sapp،1991)، ودراسة فوستر (Foster , 1986)، ودراسة شارما (Sharma ,1984).

أما السنوات التي أجريت فيها هذه الدراسات فقد امتدت منذ 1984 دراسة شارما Sharma (1984,) وحتى 2013 مثل دراسة عيسى وعبد الجبار (2013)، وهذا يدل على أن موضوع الإبداع ما زال في بؤرة اهتمام الباحثين على الصعيدين العربي والعالمي.

- **من حيث عينات الدراسات:**

لقد تباينت أحجام ونوع العينات في الدراسات السابقة في هذا المحور فقد تراوحت العينات أحجام العينات من (15) فردا وهي دراسة فوستر (Foster , 1986)، وحتى (638) وهي دراسة عبد الوهاب (الشرقاوي، 1999)، أما من حيث طبيعة العينات فقد كان معظم العينات من الطلبة ابتداءً بمرحلة الرياض مثل دراسة السيد (1996)، ومروراً بالمرحلة الأساسية مثل دراسة الشايع (2009)، و دراسة محمد (2006)، ودراسة فوستر (Foster, 1986)، والمرحلة الثانوية مثل دراسة عبد الوهاب (الشرقاوي، 1999)، ودراسة فرج (1996)، والمرحلة الجامعية مثل دراسة الكناني (1996)، وقد اشتملت بعض العينات على معلمين ومشرفين مثل دراسة جميل والحمراني (2012)، ودراسة زامل (2009).

وتوزع العينات على المراحل العمرية المختلفة يعكس اهتمام الباحثين بكل المراحل العمرية فيما يتعلق بموضوع الإبداع، وهذا لا يمنع أن هناك مراحل عمرية معينة نالت نسبياً اهتماماً أكثر من غيرها وهي مرحلة الدراسة الأساسية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي من خلال برامج متنوعة:

- من حيث الأهداف:

لقد كان الهدف الرئيس للدراسات السابقة في هذا المحور تنمية الإبداع، ولكن تنوعت وتعددت البرامج التي تسعى لتنمية الإبداع، فقد هدفت دراسة جروان والعبادي (2014) إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، أما دراسة العويضي (2014) فقد هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي، أما دراسة الزغبي وعوجان (2013) فقد هدفت إلى التحقق من مدى فعالية استخدام القصص القرآنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، أما دراسة شعبان (2013) فقد هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج قائم على التخيل البعيد لتريفنجر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبين، أما دراسة عثمان (2013) فقد هدفت إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح لمعلمات الروضة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي للأطفال، أما دراسة الفاخري (2013) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مقرر علم النفس العام في تنمية مهارات التفكير الإبداعي و زيادة مستوى التحصيل الدراسي للطالبات، أما دراسة العون والحمدون والخزاعلة (2012) فقد كانت تهدف إلى التعرف على أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات الإبداعية، أما دراسة طراد (2012) وقد هدف البحث إلى التعرف على اثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل، أما دراسة حجازي (2012) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي، وقد هدفت دراسة عواد وعشا (2011) استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات، أما دراسة (العبادي، 2008) فقد هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وقد هدفت دراسة البكر (2002) إلى التعرف على أثر تطبيق أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإضافة)، في حين هدفت دراسة جينتري و نيو (Gentry and Neu, 1998) إلى معرفة فاعلية منهاج يرتكز على نموذج حل المشكلات الإبداعي في القدرة على حل المشكلات إبداعياً والتفكير الإبداعي، أما دراسة فورسيث (Forsyth, 1995) فقد هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تحسين التفكير الإبداعي، وقد هدفت دراسة أولنشاك (Olenchak, 1995) إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات، أما دراسة

نارامو (Narramire , 1993) فقد الدراسة هدفت إلى معرفة التأثيرات على التفكير الإبداعي من بعض المناهج المختارة للدراسات الاجتماعية، في حين هدفت دراسة فوستر (Foster ,1982) وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أثر التعلم التعاوني في تنمية الإبداع، أما دراسة جولد (Gold ,1981) فقد كانت تهدف إلى تنمية مهارات الحل الابتكاري للمشكلة لدى التلاميذ المتأخرين عقلياً ودراسياً، أما دراسة ماريا (Marie, 1981) فقد هدفت إلى تحديد مدى فعالية طريقة التدريس بالتقصي في العلوم في تنمية وتحسين الابتكار، في حين هدفت دراسة تيلينج (Teeling , 1980) إلي دراسة تأثير مدخل المواهب المتعددة في التدريس على أداء التفكير الابتكاري، أما دراسة كون (koon, 1980) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نموذج للتعليم الإبداعي في الدراسات الاجتماعية.

ومن خلال استعراضنا لأهداف الدراسات السابقة في هذا المحور نجد أن بعضاً من هذه الدراسات استهدفت تنمية التفكير الإبداعي من خلال برامج تعتمد على المناهج المدرسية أو طرق وإستراتيجيات التدريس مثل دراسة الفاخري (2013)، ودراسة جينتري ونيو (Gentry and Neu, 1998)، ودراسة نارامو (Narramire , 1993)، ودراسة كون (koon,1980) وهناك بعض الدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية التفكير الإبداعي من خلال برامج لا تتعلق بالمناهج المدرسية أو طرق وإستراتيجيات التدريس مثل دراسة جروان والعبادي (2014)، ودراسة العويضي (2014)، ودراسة عثمان (2013)، ودراسة جينتري ونيو (Gentry and Neu, 1998).

- من حيث النتائج:

لقد اتفقت الدراسات السابقة في هذا المحور على وجود معدل كسب ونمو في مستويات التفكير الإبداعي عند الأفراد الذين خضعوا للتدريب على تنمية الإبداع من خلال البرامج المتنوعة، وقد بدا ذلك في الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات نتائج المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة لصالح المجموعات التجريبية.

ورغم أن الهدف الرئيس للدراسات السابقة في هذا المحور كان التعرف على فعالية البرامج في تنمية الإبداع إلا أنها كانت لها أهداف أخرى مثل: دراسة العلاقة بين التفكير الإبداعي والنوع فقد أسفرت نتائج بعضها عن وجود علاقة بين التفكير الإبداعي والنوع مثل: دراسة نارامو (Narramire , 1993)، ودراسة تيلينج (Teeling , 1980).

في حين لم تسفر نتائج بعضها عن وجود علاقة بين التفكير الإبداعي والنوع مثل: دراسة عثمان (2013)، ودراسة طراد (2012)، ودراسة حجازي (2012)، ودراسة جولد (Gold ,1981).

- من حيث بيئة وزمن الدراسات:

لقد أجريت الدراسات السابقة في هذا المحور في بيئات مختلفة فقد أجري بعضها في بيئات عربية مثل: دراسة جروان والعبادي (2014)، ودراسة الزغبي وعوجان (2013)، ودراسة العون والحمدون والخزاعلة (2012)، ودراسة عواد وعشا (2011)، ودراسة (العبادي، 2008) التي أجريت في البيئة الأردنية، ودراسة العويضي (2014)، ودراسة شعبان (2013) التي أجريت في البيئة السعودية، ودراسة عثمان (2013) التي أجريت في البيئة المصرية، ودراسة عثمان (2013) التي أجريت في البيئة الليبية، ودراسة حجازي (2012) التي أجريت في البيئة الفلسطينية، ودراسة الجلاد (2006) التي أجريت في البيئة الإماراتية، وقد أجري الجزء الآخر من الدراسات السابقة في هذا المحور في بيئات أجنبية مثل: دراسة جينتري ونيو (Gentry and Neu, 1998)، ودراسة فورسيث (Forsyth, 1995)، ودراسة نارامو (Narramire , 1993)، ودراسة فوستر (Foster ,1982)، ودراسة تيلينج (Teeling , 1980)، ودراسة كون (koon,1980).

أما السنوات التي أجريت فيها هذه الدراسات فقد امتدت منذ الثمانينيات مثل: دراسة فوستر (Foster ,1982)، ودراسة كون (koon,1980)، والتسعينيات مثل دراسة فورسيث (Forsyth, 1995)، ودراسة نارامو (Narramire , 1993)، وأوائل الألفية الثالثة مثل: دراسة الجلاد (2006)، وحتى عام 2014 م مثل: دراسة جروان والعبادي (2014).

وإن تنوع البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة لتشمل البيئة العربية المتنوعة، والبيئات الأجنبية، وامتداد السنوات التي أجريت فيها هذه الدراسات حتى عامنا هذا ليدل دلالة جلية أن التفكير الإبداعي ما زال موضوعاً ذا قيمة، وينال قسطاً وافراً من الاهتمام على المستويات البحثية والتربوية الرسمية والأهلية.

- من حيث عينات الدراسات:

لقد تباينت أحجام وطبيعة العينات في الدراسات السابقة في هذا المحور فقد تراوحت العينات أحجام العينات من (24) كما في دراسة ماريا (Marie, 1981)، و(28) كما في دراسة (العبادي، 2008)، وحتى (226) كما في دراسة تيلينج (Teeling , 1980)، أما من حيث طبيعة العينات فقد كانت معظم العينات من الطلبة على اختلاف فئاتهم العمرية

ابتداءً من رياض الأطفال كما في دراسة الزغبي وعوجان (2013)، والمرحلة الأساسية كما في دراسة تيلينج (Teeling , 1980)، ودراسة فوستر (Foster ,1982)، ودراسة البكر (2002)، ودراسة عواد وعشا (2011)، ودراسة حجازي (2012)، ودراسة شعبان (2013)، ودراسة العويضي (2014)، وحتى المرحلة الجامعية كما في دراسة الفاخري (2013)، ودراسة العون والحمدون والخزاعلة (2012)، ودراسة طراد (2012)، ودراسة الجلاد (2006)، كما كانت بعض العينات من المعلمين مثل: دراسة ماريا (Marie , 1981)، ودراسة عثمان (2013).

ويعكس تنوع البيئات عربياً، وعالمياً، وتنوع العينات من حيث طبيعتها، أو الفئة العمرية لها يعكس اهتماماً من المؤسسات التربوية والبحثية الرسمية والأهلية، ومن الباحثين حتى على الصعيد الفردي والجمعي.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي من خلال برامج تعتمد على اللغة:

- من حيث الأهداف:

لقد كان الهدف الرئيس للدراسات السابقة في هذا المحور تنمية الإبداع من خلال برامج تعتمد على اللغة، ولكن تنوعت وتعددت هذه البرامج التي تسعى لتنمية الإبداع، فقد هدفت بعض الدراسات تنمية الإبداع من خلال برامج تعتمد على اللغة العربية كما في دراسة الذيابات (2001) فقد هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية من خلال التعليم التعاوني، ودراسة أبو العزم (1997) التي كانت تهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول باستخدام برنامج خاص بأنشطة القراءة الكتابية، ودراسة الكندري (1995) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي، لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالكويت، ودراسة قيناوي (1993) التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية العصف الذهني والحل الإبداعي للمشكلات والتأليف بين الأشتات في تنمية قدرات التفكير الإبداعي، والتعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية عند الطلاب، وهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى تنمية الإبداع من خلال برامج تعتمد على اللغات الأجنبية كما في دراسة صادق (2001) التي هدفت إلى تطوير وتنمية قابلية النص للقراءة "المقروئية" عند طلاب شعبة اللغة الانجليزية، وذلك من خلال تدريس برنامج قائم على الكتابة الإبداعية، أما دراسة الأحول (1997) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج اللغة في الفرنسية لتدريب الطلاب المعلمين على تنمية القدرة الابتكارية لدى تلاميذهم في المرحلة الثانوية، ودراسة بروكس (Brooks ,

(1994 التي استهدفت تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المدارس المتوسطة "الإعدادية" من خلال مشروع تعاوني بين طلاب المدرسة رقم (74) في "بافالو" بنيويورك" وأستاذين من معهد التربية للخريجين في جامعة الولاية في "بافالو"، ودراسة كولادو (1992 Collado,) التي هدفت إلى التعرف على طريقة العصف الذهني القائم على الارتباط المزدوج للكلمات على مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة جاركي (Garcia ,1988) التي استهدفت بحث تأثير مدخل في الخبرة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ودراسة كارولين وجوزيف (Carolyn , Joseph , 1974) كانت تهدف الدراسة إلى الكشف عن تأثير برنامج مستمد من علم الصرف، وعلم دلالات الألفاظ وعلم البيان والبلاغة، على تطوير قدرات التفكير الإبداعي، ودراسة كاتينا وديكرسون (Khatna , Deckerson , 1973) التي كانت تهدف إلى تحديد أثر تدريب باستخدام الكلمات على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس.

- من حيث النتائج:

لقد اتفقت الدراسات السابقة في هذا المحور على وجود معدل كسب ونمو في مستويات التفكير الإبداعي عند الأفراد الذين خضعوا للتدريب على تنمية الإبداع من خلال البرامج التي اعتمدت على اللغة سواءً اللغة العربية أو اللغات الأجنبية، وقد بدا ذلك في الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات نتائج المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة لصالح المجموعات التجريبية.

ورغم أن الهدف الرئيس للدراسات السابقة في هذا المحور كان التعرف على فعالية البرامج المعتمدة على اللغة في تنمية الإبداع إلا أنها كانت لها أهداف أخرى مثل: دراسة العلاقة بين التفكير الإبداعي والنوع فقد أسفرت نتائج بعضها عن وجود علاقة بين التفكير الإبداعي والنوع مثل: دراسة الذيابات (2001)، ودراسة الأحول (1997)، ودراسة أبو العزم (1997).

في حين لم تسفر نتائج بعضها عن وجود علاقة بين التفكير الإبداعي والنوع مثل: دراسة كاتينا وديكرسون (Khatna, Deckerson , 1973) والتي أثبتت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات إلا في مجال الطلاقة اللغوية لصالح البنات.

- من حيث بيئة وزمن الدراسات:

لقد أجريت الدراسات السابقة في هذا المحور في بيئات مختلفة فقد أجري بعضها في بيئات عربية مثل: دراسة صادق (2001)، ودراسة الذيابات (2001)، ودراسة إبراهيم

(1998)، ودراسة الأحول (1997)، ودراسة أبـــو العـــزم (1997)، ودراســـة الكنـــدري (1995)، ودراسة قيناوي (1993).

وقد أجري الجزء الآخر من الدراسات السابقة في هذا المحور في بيئات أجنبية مثل: دراسة بروكس(Brooks , 1994)، ودراسة كـــولادو (Collado, 1992)، ودراســـة (Garcia, 1988)، ودراسة كارولين وجوزيـــف (Carolyn , Joseph , 1974)، ودراســـة كاتينـــا وديكرسون (Khatna , Deckerson , 1973).

أما السنوات التي أجريت فيها هذه الدراسات فقد امتدت منذ السبعينيات مثل: دراسة كاتينـــا وديكرســـون (Khatna , Deckerson , 1973)، و(Carolyn , Joseph , 1974)، و الثمانينيات مثل: دراسة (Garcia ,1988)، والتسعينيات مثل: دراسة بروكس , Brooks (1994)، ودراسة كولادو (Collado,1992)، وعام 2001م مثل: دراسة صادق (2001)، ودراسة الذيابات (2001).

ولقد تنوعت البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة لتشمل البيئـــة العربيـــة المتنوعـــة، والبيئات الأجنبية بتنوعها كذلك، وامتداد السنوات التي أجريت فيها هذه الدراسات حتى عامنا هذا ليدل دلالة جلية أن برامج التفكير الإبداعي المعتمدة على اللغة مـــا زال يثيـــر اهتمـــام الباحثين والتربويين، لكن لم يطلع الباحث على دراسات تناولت تنمية الإبداع من خلال برامج تعتمد على اللغة في السنوات الأخيرة، ولعل هذا يعطي مؤشراً أن اهتمام الباحثين في هـــذا النوع من البرامج يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والعناية.

- من حيث عينات الدراسات:

لقد تباينت أحجام وطبيعة العينات في الدراسات السابقة في هذا المحور فقد تراوحت العينات أحجام العينات من (59) فرداً كما في دراسة كاتينا وديكرسون (Khatna , Deckerson , 1973)، وحتى (63) فصلاً كما في دراسة كـــارولين وجوزيـــف (Carolyn , Joseph , 1974).

أما من حيث طبيعة العينات فقد كانت معظم العينات من الطلبة على اختلاف فئاتهم العمريـــة ابتداءً المرحلة الأساسية كما في دراسة أبو العزم (1997)، ودراســـة بـــروكس , Brooks (1994)، ودراسة كارولين وجوزيف (Carolyn , Joseph , 1974)، ودراســـة كاتينـــا وديكرسون (Khatna , Deckerson , 1973)، والمرحلة الثانوية كما في دراسة الـــذيابات (2001)، ودراسة الكندري (1995)، وحتى المرحلة الجامعية كمـــا فـــي دراســـة صـــادق

(2001)، ودراسة إبراهيم (1998)، ودراسة الأحول (1997)، ودراسة كولادو (1992 ,Collado).

وإن تنوع البيئات عربياً، وعالمياً، وتنوع العينات من حيث طبيعتها، أو الفئة العمرية لها يعكس اهتماماً من المؤسسات التربوية والبحثية الرسمية والأهلية، ومن الباحثين حتى على الصعيد الفردي والجمعي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للمنهج المُتبع في الدراسة الحالية، والتعرف على مجتمع الدراسة والعينة التي استخدمها الباحث، كما وتطرق إلى أدوات الدراسة المُستخدمة وطرق إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، وتضمن كذلك عرضاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في دراسته، وأخيراً تناول الفصل المعالجات الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة

اتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي، وهو المنهج الذي يدرس الظاهرة مع إدخال تغيرات في أحد العوامل ورصد نتائج هذا التغير واعتمد الباحث هذا المنهج لدراسة أثر برنامج تعليمي لتدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي العليا على تنمية التفكير الإبداعي، وتم إتباع تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بقياسين قبلي وبعدي.

عينة الدراسة: قياس قبلي ← معالجة ← قياس بعدي

ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة بالنسبة للمعلمين من جميع معلمي اللغة العربية للصف التاسع في محافظة رفح في العام الدراسي 2013م- 2014م والبالغ عددهم (51) معلماً ومعلمة.

أما المجتمع الأصلي بالنسبة للطلاب فهو يتكون من جميع طلبة الصف التاسع في محافظة رفح في العام الدراسي 2013م- 2014م والبالغ عددهم (2165) طالباً وطالبة.

ثالثاً: عينة الدراسة

أ) العينة الفعلية:

اختار الباحث عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية للصف التاسع الأساسي بالطريقة العشوائية حيث بلغت العينة (30) معلماً ومعلمة، حيث بلغت المجموعة التجريبية (15) معلماً ومعلمة، والمجموعة الضابطة (15) معلماً ومعلمة .

أما بالنسبة لعينة الطلاب فقد تم اختيار فصل واحد من الفصول التي يدرسها المعلمون في كلٍ من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت المجموعة التجريبية (450) طالباً وطالبة، نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث، والمجموعة الضابطة (450) طالباً وطالبة، نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث.

ب) العينة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق اختبار على عينة استطلاعية تكوّنت من (30) من طلبة الصف التاسع، أما بالنسبة لأداة الملاحظة، فتم تطبيقهما على عينة استطلاعية تكوّنت من (10) من معلمي اللغة العربية، أما بالنسبة لاختبار القدرة على التفكير الإبداعي فقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الصف التاسع، وذلك لتحديد زمن الاختبار وحساب معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

تأكد الباحث من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في المتغيرات التالية:

1- التحصيل: بالرجوع إلى كشوف درجاتهم في شهري مارس وإبريل وحساب قيمة ت للفرق بين المتوسطين ولم يرق إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05).

2- المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي: حيث تم اختيار العينة التجريبية والضابطة من نفس المحافظة أي من بيئة اقتصادية واجتماعية وثقافية متقاربة.

3- العمر الزمني: فقد تم ضبط متغير العمر.

4- مستوى مهارات التفكير الإبداعي: تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية الذي أعده الباحث قبل إجراء التجربة على طلبة المجموعة التجريبية والضابطة، وتم رصد درجاتهم ومعالجتها إحصائياً باستخدام اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين كما هو موضح في الجدول (1) :

جدول رقم (1)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي القبلي

مهارات التفكير الإبداعي	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الطلاقة	الضابطة	450	1.32	0.73	0.18	1.69	غير دالة عند مستوى 0.01	0.000	لا يوجد
	التجريبية	450	1.36	0.76	0.19				
المرونة	الضابطة	450	0.99	0.76	0.14				
	التجريبية	450	1.33	0.77	0.22				
الأصالة	الضابطة	450	2.32	0.84	0.37				
	التجريبية	450	2.11	0.89	0.36				
الحساسية للمشكلات	الضابطة	450	1.3	0.78	0.22				
	التجريبية	450	1.4	0.73	0.24				
التخيل	الضابطة	450	2.2	0.66	0.2				
	التجريبية	450	1.69	0.7	0.32				
تحليل الصورة البلاغية	الضابطة	450	2.3	0.63	0.2				
	التجريبية	450	2.1	0.71	0.27				
الدرجة الكلية	الضابطة	450	2.3	0.74	0.09				
	التجريبية	450	2.1	0.76	0.14				

يتضح من الجدول السابق تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية، حيث أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لمادة اللغة العربية لا يرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05 وكذلك عدم وجود أثر بحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر لبرنامج تعليمي لتدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي العليا على تنمية التفكير الإبداعي.

ثم تم حساب مربع إيتا باستخدام المعادلة:

$$\text{مربع إيتا } (\mu 2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

يتضح من الجدول السابقة أن قسمة (ت) المحسوبة تساوي (0.000) أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.69) ومستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر اتضح أن قيمة مربع إيتا (0.00) وهو أقل من (0.14) مما يشير إلى انعدام حجم التأثير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا.

رابعاً: أدوات الدراسة

اشتملت أدوات الدراسة على:

1. قائمة مهارات التفكير الإبداعي في تدريس اللغة العربية .
2. اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لتلاميذ الصف التاسع.
3. تصميم بطاقة ملاحظة لتقويم ممارسة المعلمين المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي.
4. البرنامج التعليمي المقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم .

وفيما يلي تفصيل بناء وتصميم كل أداة والتأكد من صدقها وثباتها وصولاً للصورة النهائية للأداة.

1 – قائمة مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية :

قام الباحث بإعداد قائمة مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية التي تعبر عن امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية لدى طلابهم متبعاً الخطوات التالية:

1. الاطلاع على محتوى مهارات التفكير الإبداعي وبعض المراجع المتعلقة بها، ثم البحث في الأدب التربوي المتعلق بمجالات مهارات التفكير الإبداعي المتمركز حول المشكلة بصفة خاصة للتعرف عليها وصياغة الفقرات بصورتها الأولية.
2. إعداد القائمة بحيث تغطي غطي كافة مهارات التفكير الإبداعي، وقد تكونت بصورتها الأولية من (6) أجزاء، كل جزء لقياس مهارة من مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية، وكل مهارة تعبر عنها مجموعة من الفقرات.
3. عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في فقرات القائمة ومدى شمولها ودقة تعبيرها عن المهارة ، وتعديل ما يرونه مناسبا وتم الاستفادة من آراء المحكمين لقياس بحيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات كما هو موضح في الملحق رقم (2) .

الهدف من القائمة : حيث تهدف إلى التعرف على مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية للمساعدة في وضع اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في اللغة العربية.

2 - اختبار القدرة على التفكير الإبداعي:

قام الباحث بإعداد اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لتلاميذ الصف التاسع الأساسي متبعاً الخطوات التالية:

1. الاطلاع على محتوى مهارات التفكير الإبداعي وبعض المراجع المتعلقة بها، ثم البحث في الأدب التربوي المتعلق بمجالات مهارات التفكير الإبداعي المتمركز حول المشكلة بصفة خاصة للتعرف على كيفية قياسها وصياغة الفقرات بصورتها الأولية.
2. إعداد الاختبار بحيث يغطي كافة مهارات التفكير الإبداعي، وقد تكون الاختبار بصورته الأولية من (6) أجزاء، كل جزء لقياس مهارة من مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية، وكل جزء من هذه الأجزاء يتكون من تمرين أو أكثر.
3. عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في فقرات الاختبار ومدى صلاحيتها لقياس المهارات موضوع البحث، وتعديل ما يرونه مناسبا وتم الاستفادة من آراء المحكمين لقياس بحيث تم تعديل صياغة بعض التدريبات.
4. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا من طلاب الصف التاسع وذلك لتحديد زمن الاختبار وحساب معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات.

الهدف من الاختبار: حيث يهدف إلى التعرف على القدرة على التفكير الإبداعي في اللغة العربية لتلاميذ الصف التاسع الأساسي.

5. تحديد مهارات التفكير الإبداعي التي يقيسها الاختبار: من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة والإطار النظري للبحث تم تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار الإبداعي في مادة اللغة العربية وهي:

- **الجزء الأول: قياس القدرة على الطلاقة:** وهي القدرة على إعطاء أفكار وبدائل وحلول جديدة، ومترابطة بموقف ما حول فكرة معينة وذلك في فترة زمنية محددة.
- **الجزء الثاني: قياس القدرة على المرونة:** وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ومختلفة وتوجه مسار التفكير حسب متطلبات الموقف الجديد.
- **الجزء الثالث: قياس القدرة على الأصالة:** وهي القدرة على إنتاج أفكار تتصف بالجدة والأصالة والإبداع، أي أن هذه الأفكار غير عادية ولا معرفية ولا نمطية.
- **الجزء الرابع: قياس القدرة على الحساسية للمشكلات:**
- **الجزء الخامس: قياس القدرة على التخيل:**
- **الجزء السادس: قياس القدرة على تحليل الصور البلاغية.**

1- إعداد الصورة الأولية للاختبار:

أعد الباحث عدداً من الأسئلة في مستوى طلبة الصف التاسع لقياس مهارات التفكير الإبـــداعي في مادة اللغة العربية وتم إعداد الاختبار بحيث يكون:

- الأسئلة مناسبة لمستوى الطلبة.
- وضوح الأسئلة والمطلوب من السؤال.
- مناسبة الأسئلة لتعريف التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية.

2- كتابة تعليمات الاختبار:

قام الباحث بإعداد صفحة في مقدمة الاختبار تناولت التعليمات الموجهة للطلبة والهـــدف مـــن طبيعة الاختبار وكيفية الإجابة مع التأكيد على عبارات ثلاثة:

- يجب ملاحظة أن عامل السرعة مهم وستجد أن كل تمرين محدد له زمن معين.
- لا تبدأ في حل أي تمرين قبل أن يؤذن لك.
- الدرجة الكلية للمقياس (100) درجة والزمن المخصص له (109) دقيقة.
- لكل جزء من أجزاء المقياس بعض الإرشادات للتعامل مع التمرين التي يتكـــون منهـــا الجزء ويجب قراءتها قبل حل التمارين.

3- تصحيح الاختبار:

الجزء الأول: الطلاقة

- تمرين رقم (1): يمنح الطالب نصف درجة عن كل مرادف صحيح للكلمات المعطـــاة فـــي السؤال، وذلك في خلال الزمن المحدد للسؤال، والدرجة النهائية للتمرين (8) درجات.

- تمرين رقم (2): يمنح الطالب درجة عن كل فكرة يتناولها النص، بحيث تكون صـــحيحة، وذلك في خلال الزمن المحدد للسؤال، والدرجة النهائية للتمرين (5) درجات.

- تمرين رقم (3): يمنح الطالب درجة عن كل فكرة متوقعة بحيث تكون منطقية وواضـــحة، وذلك في خلال الزمن المحدد للسؤال، والدرجة النهائية للتمرين (4) درجات.

الجزء الثاني: المرونة

- تمرين رقم (4): يمنح الطالب درجة عن كل عنوان يقترحه للفقرة، بحيث يكـــون مناســـباً ويعبر عن النص، وذلك في خلال الزمن المحدد للســـؤال، والدرجـــة النهائيـــة للتمـــرين (4) درجات.

- تمرين رقم (5): يمنح الطالب درجة كل إجابة تتضمن رأياً يتسم بالمنطقية والتناسق، وذلك في خلال الزمن المحدد للسؤال، والدرجة النهائية للتمرين (3) درجات.

– تمرين رقم (6): يمنح الطالب نصف درجة عن كل معنى للكلمات المعطاة في السؤال، بشرط أن يختلف كل معنى عن الآخر باختلاف السياق، وأن يستخدمها في جمل توضح دلالتها، وذلك في خلال الزمن المحدد للسؤال، والدرجة النهائية للتمرين (5) درجات.

– تمرين رقم (7): يمنح الطالب نصف درجة عن كل مرادف شاهد صحيح ينتمي للموضوع سواءً شواهد نصية أو واقعية، وذلك في خلال الزمن المحدد للسؤال، والدرجة النهائية للتمرين (5) درجات.

الجزء الثالث: الأصالة

تعبر الأصالة عن التفرد والندرة وعدم تكرار الآخرين لذا فإن درجة الأصالة قدرت حسب نسبة التكرار لإجابات الطلبة، فكلما كان التكرار قل في المجموعة التي ينتمي إليها الطلبة كانت درجة الأصالة مرتفعة، والجدول التالي يوضحها إحصائيا كما هو موضح في جدول رقم (2)

جدول رقم (2)

يوضح تقدير درجات الأصالة

النسبة المئوية لتكرار الإجابة	من 1– أقل من 3%	من 3– أقل من 4%	من 4– أقل من 5%	من 5– أقل من 6%	من 6– أقل من 7%	أكثر من 7%
درجة الأصالة	5	4	3	2	1	صفر

– تمرين رقم (8، 9، 10): يمنح الطالب الدرجة حسب الجدول الموضح أعلاه، والدرجة النهائية لكلٍ من التمرين الثامن والتاسع (5) درجات، و(6) درجات للتمرين العاشر.

الجزء الرابع: الحساسية للمشكلات

– تمرين رقم (11): يمنح الطالب ثلاث درجات على نقده للنص إذا كان سليماً، ومتناسق مع معايير النقد الصحيح، ويمنح درجتين على تقييم مناسبة بعض الأبيات لمقام الاعتذار، والدرجة النهائية للتمرين (5) درجات.

– تمرين رقم (12): يمنح الطالب درجة عن كل تساؤل يطرحه الطالب يتجاوز فيه ألفة المشكلات، ويلامس بعض المشكلات والخلل فيها، والدرجة النهائية للتمرين (5) درجات.

– تمرين رقم (13): يمنح الطالب نصف درجة لتحديد الخلل اللغوي في العبارة، ونصف درجة على تصويب الخلل، والدرجة النهائية للتمرين (5) درجات.

الجزء الخامس: التخيل

– تمرين رقم (14): يمنح الطالب درجة عن كل سؤال يعتمد على الخيال، ويتخلص فيه من قيود الواقع، والدرجة النهائية للتمرين (6) درجات.

– تمرين رقم (15): يمنح الطالب نصف درجة عن كل سؤال يتنبأ بتطورات وآثار مستقبلية متوقعة لجريمة سرقة العدو الصهيوني للمياه الجوفية لقطاع غزة، أو نظام الفتوة المطبق في مدارس قطاع غزة، ويشترط أن يكون التنبؤ يتسم بالمنطقية، والدرجة النهائية للتمرين (6) درجات.

– تمرين رقم (16): يمنح الطالب (5) درجات على كتابة تتمة القصة من خياله، بشرط أن تكون متناسقة مع النهاية الموجودة في السؤال، وأن تكون مترابطة، والدرجة النهائية للتمرين (5) درجات.

الجزء السادس: تحليل الصور البلاغية

– تمرين رقم (17): يمنح الطالب درجة عن تحليل وشرح الصورة البلاغية، ودرجة عن تركيب عناصر الصورة البلاغية في صورة جديدة مبتكرة، ويشترط في الصورة المبتكرة الجدة، والترابط، والتناسق، والدرجة النهائية للتمرين (6) درجات.

– تمرين رقم (18): يمنح الطالب ثلاث علامات عن شرح النص، وبيان السمة الشعرية للشعر الحديث التي يمثلها النص، ودرجة عن كل مثال يمثل هذه السمة، بشرط أن يكون المثال صحيحاً، ومن عند الطالب، والدرجة النهائية للتمرين (6) درجات.

– تمرين رقم (19): يمنح الطالب نصف درجة عن التعرف على الرمز في النص، ونصف درجة عن دلالة الرمز، ودرجة عن كل عبارة يستخدم فيها الرموز المذكورة ممثلاً السمة الشعرية للشعر الحديث، بشرط أن يكون المثال صحيحاً، وممثلاً للسمة، والدرجة النهائية للتمرين (6) درجات.

4- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب من طلبة الصف التاسع غير عينة الدراسة بهدف:

ب. التحقق من وضوح الأسئلة والتعليمات الخاصة بالاختبار.

ت. زمن الاختبار: وذلك من أجل تحديد زمن الاختبار المناسب وهو عبارة عن متوسط زمن استجابة أول خمسة طلاب وزمن أخر خمسة طلاب.

فمعدل الزمن الذي استغرقه أول خمسة طلاب (114) دقيقة ومعدل الزمن الذي استغرقه أخر طلاب (104) دقيقة، فأصبح المتوسط الزمني لمدة الاختبار (109) دقيقة.

5- صدق الاختبار Validity of the test

أ. صدق المحكمين Judgbent validity

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجالي علم النفس التربوي، واللغة العربية ملحق رقم (4)، كما عرضه على مجموعة من المعلمين من ذوي الخبرة لإبداء آرائهم حول أسئلة الاختبار وذلك من حيث صياغة الأسئلة ومدى وضوحها ومناسبتها لمستوى الطلبة، وإمكانية الحذف والإضافة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل وصياغة بعض الأسئلة للوصول إلى الصورة النهائية ملحق رقم (4) .

ب. صدق الاتساق الداخلي

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مهارات كل سؤال من أسئلة الاختبار مع درجته الكلية.

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاختبار ككل كما هو موضح في جدول رقم (3) :

جدول رقم (3)

صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاختبار

م	محاور اختبار التفكير الإبداعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الطلاقة	**0.91	0.000
2	المرونة	**0.81	0.000
3	الأصالة	**0.83	0.000
4	الحساسية للمشكلات	**0.74	0.000
5	التخيل	**0.79	0.000
6	تحليل الصور البلاغية	**0.69	0.000

* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.05)

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

كما تم إيجاد معامل ارتباط كل تمرين من تمرينات الاختبار والمحور التابع لها ويوضح الجدول (4) معاملات الارتباط النهائية للاختبار.

جدول رقم (4)

إيجاد معامل ارتباط كل تمرين مع البعد التابع لها (ن= 30)

المجال	السؤال	معامل الارتباط
القدرة على الطلاقة	التمرين الأول	0.72**
	التمرين الثاني	0.88**
	التمرين الثالث	0.84**
القدرة على المرونة	التمرين الرابع	0.80**
	التمرين الخامس	0.79**
	التمرين السادس	0.81**
	التمرين السابع	0.66**
القدرة على الأصالة	التمرين الثامن	0.71**
	التمرين التاسع	0.79**
	التمرين العاشر	0.89**
القدرة على الحساسية للمشكلات	التمرين الحادي عشر	0.64**
	التمرين الثاني عشر	0.66**
	التمرين الثالث عشر	0.71**
القدرة على التخيل	التمرين الرابع عشر	0.69**
	التمرين الخامس عشر	0.74**
	التمرين السادس عشر	0.69**
القدرة على تحليل الصورة البلاغية	التمرين السابع عشر	0.71**
	التمرين الثامن عشر	0.67**
	التمرين التاسع عشر	0.81**

* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.05)

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

6- ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار مدى الاتساق في علامة الفرد إذا أخذ الاختبار نفسه عدة مرات في نفس الظروف.

وقد قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار المطبق على العينة الاستطلاعية بطريقتين هما:

1. طريقة التجزئة النصفية.
2. معادلة ألفا كرونباخ.

1- التجزئة النصفية

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية والرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة للاختبار لكل محور وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح حسب المعادلة التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2\ ر}{1 + ر} \quad \text{حيث ر معامل الارتباط}$$

- الثبات باستخدام التجزئة النصفية

ويبين الجدول (5) معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (5)

معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية

المحور	عنوان المحور	معامل الارتباط	معامل الثبات
الأول	**الطلاقة**	** 0.69	** 0.82
الثاني	**المرونة**	** 0.71	** 0.83
الثالث	**الأصالة**	** 0.66	**0.8
الرابع	**الحساسية للمشكلات**	** 0.74	**0.85
الخامس	**التخيل**	** 0.73	**0.84
السادس	**تحليل الصور البلاغية**	** 0.69	**0.82
جميع الفقرات		** 0.77	**0.87

* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.05)

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لجميع الفقرات (0.88) وهو معامل ثبات عالي، كما يتضح من الجدول السابق أن المحور الثاني والذي ينص على "المرونة في التفكير" حصل على أعلى مستوى من الثبات.

2- معادلة ألفا كرونباخ

- **الثبات باستخدام ألفا كرونباخ**

وقد تأكد الباحث أيضاً من ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتي تستخدم تباين الأبعاد، كما هو موضح في جدول رقم (6) التالي:

جدول رقم (6)

معاملات الثبات لمحاور الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

المحور	عنوان المحور	معامل الثبات
الأول	الطلاقة	0.88 **
الثاني	المرونة	0.91 **
الثالث	الأصالة	0.79 **
الرابع	الحساسية للمشكلات	0.78 **
الخامس	التخيل	0.69 **
السادس	تحليل الصور البلاغية	0.77 **
جميع الفقرات		0.81 **

* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.05)

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمحاور ككل (0.81) وهو معامل ثبات قوي ومقبول، ومن ثم يمكن الاطمئنان إليه لاستخدامه كأدوات قياس.

3- تصميم بطاقة ملاحظة لتقويم ممارسة المعلمين المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي:

قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي وبعض الدراسات القريبة وذات الصلة بموضوع الدراسة، وخاصة تلك التي اهتمت بالتفكير الإبداعي لعينة الدراسة والتي استخدمت بطاقات الملاحظة بغرض قياس امتلاك العينة ومدى إتقانها للمهارات المطلوبة.

وبعد تحليل الباحث للبطاقات السابقة قام بتصميم وإعداد بطاقة ملاحظة تخدم الأهداف الموضوعة للدراسة وتقيس بصورة دقيقة نتائج امتلاك المعلمين للجانب المهاري الخاص بتنمية التفكير الابداعي، وقد قام الباحث بالمهام التالية:

- تحديد المهارات التي ينبغي على المعلمين اكتسابها وتنفيذها في صورة أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل موضوعي، ويمكن من خلالها الاستدلال على مدى اكتسابهم للمهارات المطلوبة ومدى إتقانهم للمهارة.

- تحديد شكل استجابة المعلمين: وذلك عن طريق تحديد المهارات المطلوب أداءها ودرجة تقييم لكل مهارة، بحيث يكون لكل مهارة ثلاث مستويات من التقييم (عالية– متوسطة– منخفضة)، وتعتبر هذه المستويات كمؤشر لمدى امتلاك المعلمين للمهارة المطلوبة أو عدم امتلاكهم لها.
- طريقة استخدام البطاقة: حيث يقوم الباحث بإعطاء تعليماته للمعلمين للقيام بمهمة معينة، ثم متابعة أداء المعلمين للمهمة ووضع إشارة تحت مستوى التقييم المناسب (عالية– متوسطة– منخفضة).

إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية:

قام الباحث بالإجراءات التالية لإعداد وتصميم بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية:

1. صدق بطاقة الملاحظة

أ. صدق المحكمين:

حيث قام الباحث بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات التفكير الإبداعي بصورتها الأولية ملحق ( )، لعرضها على السادة المُحكمين من أساتذة جامعيين ومتخصصين لإبداء رأيهم حول هذه البطاقة، وفي ضوء ذلك تم استبعاد بعض المهارات وتعديل بعضها الآخر كما هو موضح في الملحق (3) .

ب. صدق الاتساق الداخلي:

طبق الباحث بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية مُكونة من (10) معلمين وتم حساب معامل الارتباط بين كل مهارة مع المحور الذي تنتمي إليه، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج ، كما هو موضح في جدول رقم (7) :

جدول رقم (7)

معامل ارتباط كل مهارة من مهارات بطاقة الملاحظة بالمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالبطاقة ككل	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالبطاقة ككل	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالبطاقة ككل
الأهداف			مدى قدرة المعلم على تنظيم تعلم التلاميذ			34	**0.78	**0.61
8	**0.74	**0.71	7	**0.69	**0.58	35	**0.69	**0.59
9	**0.65	**0.65	12	**0.78	**0.55	36	**0.71	**0.74
10	**0.78	**0.56	18	**0.62	**0.56	37	**0.85	**0.62
11	**0.66	**0.75	19	**0.75	**0.69	38	**0.71	**0.58
13	**58	**0.66	20	**0.73	**0.78	39	**0.67	**0.59
14	**0.65	**0.65	21	**0.64	**0.65	مجال الشخصية		
15	**0.74	**0.59	24	**0.69	**0.55	2	**0.64	**0.63
16	**0.77	**0.74	29	**0.78	**0.65	3	**0.74	**0.74
31	**0.69	**0.66	41	**0.69	**0.81	6	**0.65	**0.64
توفير الوسائل التعليمية			مدى توفير المناخ المادي والنفسي المناسب لتنمية التفكير الإبداعي			27	**0.74	**0.74
17	**0.65	**0.77	1	**0.64	**0.66	40	**0.68	**0.66
21	**0.61	**0.64	4	**0.74	**0.78	42	**0.51	**0.64
27	**0.71	**0.56	17	**0.69	**0.64	45	**0.69	**0.69
28	**0.76	**0.74	22	**0.77	**0.74	46	**0.74	**0.67
33	**0.64	**0.69	23	**0.59	**0.73			
43	**0.78	**0.74	25	**0.74	**0.71			
44	**0.64	**0.77	26	**0.64	**0.66			

* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.05)

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبطاقة موضـــوع الدراسة، والجدول رقم (8) يوضح ذلك :

جدول رقم (8)

معامل ارتباط درجة كل محور مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

البعد	معامل ارتباط البعد بالبطاقة ككل
الأهداف	0.78 **
توفير الوسائل التعليمية	0.79 **
مدى قدرة المعلم على تنظيم تعلم التلاميذ	0.74 **
توفير المناخ المادي والنفسي المناسب لتنمية التفكير الإبداعي	0.85 **
مجال الشخصية	0.81 **

* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.05)

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

ومن الجدول (6) والجدول (7) السابقين يتضح أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على قوة الاتساق الداخلي للبطاقة.

ثبات بطاقة الملاحظة:

وللتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة اتبع الباحث الطرق التالية:

أ. ثبات الملاحظين:

وتم التأكد من ثبات الملاحظين باستخدام:

❖ **ثبات البطاقة عبر الأفراد:**

وقد استخدم الباحث طريقة ثبات البطاقة عبر الأفراد، وهي طريقة تقوم بتقدير وتحليل مدى الاتفاق بين نتائج الملاحظة التي توصل إليها الباحث وبين نتائج الملاحظة التي توصل إليها المشرف، وذلك باستخدام معادلة كوبر Cooper التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

ولهذا استخدم الباحث عينة استطلاعية مكونة من (10) معلمين، وقام الباحث والمشرف وبشكل مستقل بملاحظة العينة الاستطلاعية لتقدير مدى ثبات بطاقة الملاحظة، وبعد تحليل

نتائج الملاحظين يُلاحظ وجود اتفاق كبير بين ملاحظات الباحث والمشرف، كما هو موضح في جدول رقم (9) :

يوضح نسبة الاتفاق في بطاقة الملاحظة

الملاحظين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق المحسوبة	نسبة الاتفاق المعيارية
الباحث / الملاحظ	8	2	%80	أكبر من 85%

ومن الجدول السابق يتضح أن نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ لبطاقة الملاحظة كانت جيدة ومرتفعة مما يدل على ثبات الملاحظة، وبهذا يمكن الاعتماد على بطاقة الملاحظة في تحديد مدى اكتساب المعلمين لتنمية مهارة التفكير الإبداعي وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة.

ب. ثبات التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب ثبات بطاقة المُلاحظة بطريقة التجزئة النصفية، وهي حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية لكل محور ودرجاتهم على الفقرات الزوجية، فقام الباحث بتجزئة البطاقة إلى نصفين، النصف الزوجي وكان عدد فقراته (23) فقرة، ونصف فردي وكان عدد فقراته (23) فقرة، وقد تم استخدام معادلة سبيرمان براون لتعديل طول البُعد الزوجي (النصفين متساويين)، ومعادلة جتمان لتعديل طول البُعد الفردي (النصفين غير متساويين)، والجدول رقم (10) يُبين قيم معامل الثبات:

جدول رقم (10)

معامل الثبات لمحاور بطاقة الملاحظة باستخدام التجزئة النصفية

المحور	عدد المهارات	معامل الارتباط	معامل الثبات
الأهداف	8	** 0.77	**0.87
توفير الوسائل التعليمية	7	** 0.78	**0.88
مدى قدرة المعلم على تنظيم تعلم التلاميذ	9	** 0.84	**0.91
توفير المناخ المادي والنفسي المناسب لتنمية التفكير الإبداعي	13	** 0.65	**0.79
مجال الشخصية	8	** 0.74	**0.85
الدرجة الكلية	46	** 0.64	**0.78

* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.05)

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

4- البرنامج التعليمي المقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم .

يعرف البرنامج التعليمي أنه " مجموعة من الأعمال والإجراءات التي يقوم بها المعلمون والمعلمات بإشراف وتوجيه الباحث بدءاً من مرحلة التخطيط وانتهاءً بمرحلة التقويم من أجل انجاز أهداف محددة، وهذه الأعمال والإجراءات متكاملة مع مضمون المادة العلمية بحيث تسعى جميعاً إلى بلوغ الأهداف المحددة، والنشاط بوجه عام إما نشاط في صميم البرنامج ومتكامل معه، وإما نشاط تكميلي على هامش المنهج " (Good, 1973)

والنشاط المقصود المشار إليه هو عبارة عن أنشطة من منهج الصف التاسع الأساسي في مادة القراءة والنصوص من خلال ما يخططه الباحث من أنشطة محفزة على تنمية التفكير الإبداعي وبعض مهارات القراءة والنصوص.

ويعرف البرنامج التعليمي إجرائياً : بأنه مخطط مصمم يضم مجموعة من الوحدات التعليمية التدريبية لتنمية قدرات المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي في اللغة العربية لدى طلابهم .

وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في إعداد البرنامج التعليمي :

1. الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بتنمية التفكير الإبداعي وبعض المراجع المتعلقة بها، والدراسات التي تضمنت برامج تربوية تعليمية وتدريبية التي استهدفت زيادة كفاية وقدرة المعلمين على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم .
2. إعداد البرنامج بحيث يغطي كافة جوانب مهام المعلم التعليمية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الإبداعي بدءاً من التخطيط ومروراً بالأنشطة والتعرف على خصائص طلابهم وطرق تنمية التفكير الإبداعي وغيرها من المعارف والتدريبات وانتهاءً بالتقويم .
3. عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في البرنامج ومدى ملاءمته لرفع كفاية وقدرة المعلمين على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم ، وتعديل ما يرونه مناسبا وتم الاستفادة من آراء المحكمين بحيث تم تعديل صياغة بعض محتويات البرنامج ، وفيما يلي عرض للبرنامج ، والذي قام الباحث بالاصطلاح على تسميته ب (برنامج ندى الأقصى لتدريب معلمي العربية على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلابهم)

بسم الله الرحمن الرحيم

البرنامج المقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم

(برنامج ندى الأقصى لتدريب معلمي العربية على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلابهم)

مقدمة:

لا يخفى على أحد الاهتمام البالغ الذي توليه الدول والمؤسسات الرسمية والأهلية في الدول المتقدمة للإبداع والمبدعين والعمل على استكشافه مبكراً والعمل على تنميته وعدم إهدار هذه الطاقة الكامنة فإن تعطيلها يعني حرمان المجتمع من هذه الإبداعات التي بفضلها استطاع المجتمع الإنساني أن يقفز خطوات واسعة في ميدان التقدم كانت قبل سنوات من تعد قبيل الخيال، ولعل المؤسسات التعليمية وخاصة المدارس من أكثر المؤسسات التي ينبغي أن تولي الإبداع وتنميته اهتماماً عظيماً لأنها المحضن التعليمي التربوي الرسمي الأول وذلك من خلال تضمين ذلك في مناهجها وأنشطتها وطرق تدريسها وتقويمها و ووسائل التعزيز وإثارة الدافعية وغيرها، وهذا يحتاج إلى تعريض المعلمين لمجموعة من المعارف والخبرات والمهارات التي تعينهم على القيام بهذا الدور الجلل.

ويأتي هذا البرنامج التدريبي ضمن هذا السياق حيث يستهدف البرنامج مجموعة من معلمي اللغة العربية في مرحلة الصف التاسع لتمكينهم من القدرة على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم من خلال إكسابهم معارف وخبرات ومهارات واتجاهات يرى الباحث أنها ضرورية للمعلم حتى يكون قادراً على تنمية الإبداع لدى طلابه من خلال تنمية الطلاقة والمرونة و الأصالة و الحساسية للمشكلات والتخيل وتحليل الصور البلاغية.

وستكون الأنشطة والتطبيقات التي يستخدمها المعلمون مشتقة من منهاج اللغة العربية (القراءة والنصوص) للصف التاسع –حسب المنهاج الفلسطيني– ويأمل الباحث أن يتمكن من خلال المواد والخبرات المتنوعة المتكاملة أن تلعب دوراً إيجابياً لدى المعلمين في تنمية الإبداع لدى الطلاب.

الإطار الفلسفي للبرنامج :

لقد اعتمد الإطار الفلسفي للبرنامج على كلٍ من النظرية السلوكية ، والنظريـــة المعرفيـــة ، والنظرية الإنسانية ، وقد تمثل الإطار الفلسفي للبرنامج فيما يلي :

– جميع الأفراد يولدون ، ولديهم القدرة على الإبداع ، وتحقيق هذه القدرة يعتمد على المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد .

– لكل إنسان الحق الكامل في إتاحة الفرصة له من قبل مجتمعه للعمل على تنمية قدراتـــه إلى أقصى مستوى يمكن أن يصل إليه .

– كل أنواع التفكير ، ومنها التفكير الإبداعي سلوك متعلم يمكن تعليمه ، وتنميته والتدريب عليه .

– خلق بيئة صفية تشجع على التفكير ، والقدرة على الـــتحكم فـــي المعلومـــات وتشـــكيلها والإثراء الفكري يلعب دوراً فاعلاً في تنمية التفكير الإبداعي .

– المعلم عنصر فاعل في تنمية التفكير الإبداعي عند طلابه إذا امتلك اتجاهات إيجابية نحو الإبداع ، ومهارات تنمية التفكير الإبداعي .

– من أهم أهداف التربية الحديثة إعداد الفرد الذي يتمتع بالقدرة على الإبداع ، والذي يتمكن من إضافة الجديد النافع وليس مجرد اجترار منتجات الأجيال السابقة .

الهدف الرئيسي للبرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية مهارات المعلمين التدريسية وإثراء خبراتهم ومعارفهم في مجال تنمية الإبداع و تدريسه و تعزيزه وقياسه، والقيام بالممارسات والأنشطة التدريسية التي تتناسب وتتطلبها تنمية الإبداع.

ويتفرع من الهدف الرئيس للبرنامج أهداف أخرى إجرائية تتعلق بتنمية جوانب أخرى، ويهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

1. تنمية اتجاهات إيجابية لدى الفئة المستهدفة نحو الإبداع وتنميته.
2. العمل على زيادة الدافعية لدى المعلمين للاهتمام بتنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم.
3. رفع مستوى وعي المعلمين بأهمية خلق البيئة المحفزة للتفكير الإبداعي في ظهور مستويات مشجعة من التفكير الإبداعي بحيث تتسم هذه البيئة بمستوى من الحرية والأمن والحوار الإيجابي وتمكين الطلاب من الاختيار.
4. تنمية مهارة المعلمين في التخطيط لدروس القراءة والنصوص الذي يتضمن تنمية الإبداع.
5. تنمية مهارات المعلمين في إثارة دافعية الطلاب وتحفيز قدراتهم ومهاراتهم للمشاركة الفاعلة في الأنشطة المتنوعة.

6. تنمية مهارات المعلمين في تعزيز طلابهم في إظهار الأفكار التي تتسم بالتفرد والجدة والأصالة.
7. تنمية مهارة المعلمين في تدريب طلابهم على ممارسة التعليم التعاوني داخل مجموعات للمشاركة في إنجاز المهام المطلوبة.
8. تنمية مهارة المعلمين في استخدام أدوات القياس والتقويم في العملية التربوية، وتقويم الاستجابات الإبداعية.

فلسفة الأنشطة:-

يراعى عند تطبيق أنشطة البرنامج المبادئ التالية :-

1) تهيئة البيئة الحاضنة للبرنامج بحيث تكون مناسبة من الناحية الفيزيقية من حيث التهوية والإضاءة والحرارة والهدوء.
2) تهيئة البيئة الحاضنة للبرنامج بحيث تكون مناسبة من الناحية السيكولوجية من حيث الأمن وعلاقات إيجابية والحوار والمناقشة الهادفة.
3) تهيئة الفرصة للمعلمين لتطوير مهاراتهم من خلال المزاوجة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.
4) تهيئة الفرصة لتبادل الخبرات والأفكار الإبداعية بين المعلمين في تدريس القراءة والنصوص.

محتوى البرنامج:-

يتضمن البرنامج مجموعة من المعارف والمهارات التي تتعلق بتنمية مهارات المعلمين في تحفيز التفكير الإبداعي لدى طلابهم وتنميته، وتشمل المحاور التالية:

1) مقدمة حول التفكير الإبداعي.
2) المعلم المبدع.
3) البيئة التعليمية المحفزة للإبداع.
4) تخطيط دروس اللغة العربية (القراءة والنصوص).
5) إدارة الصف.
6) استراتيجيات التدريس المعززة للإبداع.
7) الأسئلة المحفزة للإبداع.
8) التقويم الصفي والإبداع.

سيكون الجدول الزمني للبرنامج المقترح لتدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم كما موضح أدناه في الجدول التالي:

الجلسة	النشاط	قائد النشاط	اليوم والتاريخ	ملاحظات
الأولى	• تعارف بين الباحث والمعلمين • تعريف المعلمين بأهمية وطبيعة البرنامج التدريبي وأنشطته.	**الباحث**		
الثانية	مقدمة حول التفكير الإبداعي وتتضمن التالي: • ماهية التفكير وأنماطه • مسوغات تعليم التفكير • مسوغات تعليم التفكير الإبداعي • تعريفات الإبداع	**الباحث**		
الثالثة	• القدرات المكونة للإبداع • مراحل الإبداع • النظريات المفسرة للإبداع • مستويات الإبداع	**الباحث**		
الرابعة	طرق تنمية التفكير الإبداعي وتشتمل على: 1- أسلوب الحل المبدع للمشكلة. 2- طريقة العصف الذهني.	**الباحث**		
الخامسة	3- طريقة تغيير الخواص. 4- طريقة الافتراضات والبحث عن التناقضات في الأفكار	**الباحث**		
السادسة	5-طريقة تآلف الأشتات. 6-طريقة التحليل المورفولوجي (الشكلي)	**الباحث**		

السابعة	استراتيجيات تدريس اللغة العربية المحفزة للإبداع وتشتمل: 1- إستراتيجية التعلم بالاكتشاف. 2- إستراتيجية تمثيل الأدوار. 3- إستراتيجية المحاضرة. **4-** إستراتيجية حل المشكلات.	**المشرف**		
الثامنة	الإعداد والتخطيط المبدع لدروس القراءة والنصوص	**المشرف**		
التاسعة	الأسئلة المثيرة للتفكير	**الباحث والمشرف**		
العاشرة	التعلم النشط	**الباحث والمشرف**		
الحادية العاشرة	التفكير الإبداعي واللغة العربية	**الباحث**		
الثانية عشرة	الخصائص النمائية لمرحلة التاسع الأساسي	**الباحث**		
الثالثة عشرة	البيئة التعليمية المحفزة للإبداع	**الباحث**		
الرابعة عشرة	معوقات التفكير الإبداعي	**الباحث**		
الخامسة عشرة	المعلم المبدع	**الباحث**		
السادسة عشرة	التقويم الصفي الفعال	**الباحث**		
السابعة عشرة	لقاء مع مبدع	**الباحث**		

المدى الزمني للبرنامج:ـــــ يستغرق تطبيق الأنشطة مدة شهرين فـــي الفتـــرة من(3 / 2014 إلى 5 / 2014)، وذلك بواقع مرتين أسبوعيا.

تطبيق البرنامج:

قام الباحث باتباع الإجراءات التالية لتطبيق البرنامج:

- تم إعداد محتوى المواد والأنشطة المقدمة في البرنامج.
- تم تقسيم البرنامج على جلسات زمنية متناسبة.
- تم تحديد المكان الذي سيستضيف تطبيق أنشطة البرنامج بحيث يكون مريحاً وقريباً للعينة المحددة ومجهز بوسائل العرض اللازمة والمكان المحدد هو قاعة مكتبة البلدية في محافظة رفح.
- تم تجهيز الأدوات و الوسائل التي تحتاجها الأنشطة وقت التطبيق.
- تم تحديد العينة حيث تم اختيارها عشوائياً من مجتمع الدراسة وهم معلمو اللغة العربية للصف التاسع في محافظة رفح.
- تم تحديد عينة عشوائياً وهو عبارة عن ثلاثة فصول من الفصول التي يدرسها المعلمون الذين يخضعون للبرنامج (التجريبية) وثلاثة فصول ممن يدرسونهم المعلمون الذين لم يخضعوا للبرنامج (الضابطة).
- تم تقييم أداء العينة (المعلمين) من قبل الباحث والمشرف قبل وبعد البرنامج من خلال استبانة الملاحظة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.
- تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي في اللغة العربية الذي أعده الباحث على عينة الطلاب قبل وبعد تطبيق البرنامج.
- تم تطبيق برنامج الدراسة الحالية على المجموعة التجريبية لمدة شهرين تقريبا بواقع مرتين أسبوعيا.

وفيما يلي الوصف التفصيلي لجلسات البرنامج التدريبي:

الجلسة الأولى: التعارف والتمهيد

الأهداف:

1. أن يتعرف الباحث جيداً إلى المعلمين المشتركين في البرنامج التدريبي.
2. أن يثير دافعية المعلمين المشتركين للتفاعل مع أنشطة البرنامج التدريبي.

3. أن يتعرف المعلمون على طبيعة البرنامج التـــدريبي وأدوات القيـــاس وكيفيـــة وزمـــن التطبيق.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة.

الزمن: ساعة

المكان: قاعة مكتبة البلدية بمحافظة رفح.

الأنشطة والمحتوى:
تضمنت هذه الجلسة قدراً مناسباً من التعارف بين الباحث وأفراد العينة، وخلق جو ودي، ويقدم الباحث الشكر للمعلمين المشاركين على حضورهم و اهتمامهم والتزامهم، كم شـــكر الباحث المشرف التربوي لمادة اللغة العربية وحسن استعداده للمشاركة في تطبيق البرنـــامج وحثه للمعلمين على المشاركة و الاستفادة من البرنامج، مما ساعد كثيراً في التزام المعلمـــين ورفع دافعيتهم في المشاركة في البرنامج.

ثم نوه الباحث لأهمية البرنامج الذي سيتم تقديمه لهم ومدى الفائدة المرجوة منه، وعلـــى تنمية مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية لدى طلابهم، وعرف الباحث المعلمين على طبيعة البرنامج، وأنشطته، وأدوات القياس للبرنامج التدريبي وكيفية وزمن تطبيقها.

وتحديد مواعيد لحضور حصص في تدريس القراءة والنصوص عند العينة مـــن المعلمـــين لتطبيق استبانة الملاحظة.

وفي نهاية الجلسة تم تحديد مواعيـــد تنفيـــذ الجلســـات القادمـــة للبرنـــامج التدريبي، وشكر الباحث المعلمين على حضورهم وحرصهم على المشاركة فـــي البرنامج.

وقام الباحث بتوزيع محتوى الجلسة الثانية للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة الثانية: التفكير الإبداعي، ماهيته، أنماطه، مسوغات تعليمه، تعريفاته.

الأهداف:

- أن يتعرف المعلمون على ماهية التفكير.

- أن يميز المعلمون بين أنماط التفكير المختلفة.

- أن يستنتج المعلمون مسوغات تعليم التفكير الإبداعي.

- أن يقارن المعلمون بين تعريفات التفكير الإبداعي.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول- عارض - السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

الزمن: ساعتان

المكان: قاعة مكتبة البلدية بمحافظة رفح.

الأنشطة والمحتوى:

يبدأ الباحث في هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول مفهوم التفكير الإبداعي وأهميته في بناء المجتمعات، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وهي:

أولاً: ماهية التفكير وأنماطه.

ثانياً: مسوغات تعليم التفكير.

ثالثاً: مسوغات تعليم التفكير الإبداعي.

رابعاً: خصائص التفكير الإبداعي.

خامساً: تعريف الإبداع.

1- الإبداع كأسلوب حياة.

2- الإبداع على أساس الإنتاج الإبداعي.

3- الإبداع كعملية.

4- الإبداع على أساس السمات الشخصية.

5- الإبداع كمناخ بيئي

مقدمة حول الإبداع

لقد أصبح الاهتمام بأنواع التفكير ضرورة ماسة لنمو المجتمعات وتقدمها، وخاصة التفكير الإبداعي الذي استطاع أن يحتل مكانة كبيرة في جهود علماء ومؤسسات التربية في كل دول العالم على اختلاف توجهات هذه الدول وإن كان هذا الاهتمام بدرجات متفاوتة تبعاً لقدرات وأولويات هذه الدول ومؤسساتها التربوية.وقد اتضح جلياً بما لا يدع مجالاً للشك ان التركيز على اكتساب المعرفة وحفظها وإهمال التدريب على أنواع التفكير وعلى رأسها التفكير الإبداعي كان إهداراً لقدرات الإنسان وتأخيراً لنمو المجتمعات وتطورها.

ومن هنا بدأت الصحوة في العمل والأدب التربوي بالالتفات إلى أهمية التفكير الإبداعي خاصة وانواع التفكير عامة.

ويؤكد تورانس هذا المعنى حين يرى " ان العصر الحديث الذي نعيش فيه يمثل قيمة التطور التكنولوجي الذي يمثل بدوره خلاصة نتائج العقول المبدعة، وقد أكد على ضرورة الاهتمام بالإبداع والمبدعين إذا كان الهدف من وراء العملية التربوية هو تقدم الفرد وازدهاره في مختلف الاتجاهات" (روشكا،1989:13)

"وقد شاركه في ذلك الكثير من التربويين والمفكرين والباحثين الأمريكيين وعلى رأسهم جيلفورد وجاكسون جينزلر، حيث قاد كل واحد منهم مدرسة فكرية عنيت بالبحث في الإبداع ومكوناته وأسس التدريب عليه " (روشكا،1989:14)

أولاً: ماهية التفكير وخصائصه وأنماطه:

إن كتاب الله تعالى زاخر بالآيات الكريمة التي تدعونا إلى التفكير والتدبر، قال تعالى:

{قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُم بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ }سبأ46

وقال تعالى: {إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ }آل عمران190

ورغم أننا نمارس التفكير في كل لحظة من حياتنا إلا ان مفهوم التفكير ما زال يعتريه بعض الغموض، ولذا فإننا نجد اختلافاً بيناً بين العلماء في تعريف التفكير.

يعتبر الباحث ماكلر(Maclar،1991)التفكير للإنسان بمثابة التنفس، فكما أن التنفس عملية لازمة لحياة الإنسان، فإن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه في حياة الإنسان اليومية.

في حين يرى (جروان، 1999: 33) أن التفكير" عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف او الخبرة "

وعرفه(حبيب الله،2000: 48) " أنه عملية تعتمد في الأساس على اكتساب المعارف والمعلومات وفهمها، والاعتماد عليها للوصول إلى التفكير العلمي والتحليل الإبداعي والناقد "

في حين يرى (السلوم،2001: 2) " ان للتفكير معنيين كعملية عقلية هما:

أ- التفكير إحدى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات، وهي نوعان:

- **التقاربي ((convergent thinking) و(التفكير التباعدي Divergent thinking)**

ب-التفكير تنسيق العمليات، والعملية تشبه القاعدة التي تعد نوعاً من الصيغ الفكرية، ومن مميزاتها أنها قابلة للعكس تماماً.

أما (جوديث، 1992: 9) فإنها ترى " أن صفة التفكير الأساسية هي وجوده ضمن دائرة تحكمنا، أي أننا نملك الحرية أو القدرات على استحضار صور خيالية للواقع الذي نعيش فيه او حتى للعالم غير الواقعي (الخيالي)، ثم بعد ذلك مختلفة الأعمال والحلول دون الحاجة إلى تنفيذها عملياً، ولذلك قيل إن الخاصية التي يتميز بها التفكير هي قدرة الإنسان على تفحص الأعمال أو الأشياء واستعراضها بصفة رمزية وخيالية لا بصفة فعلية"

ويعرف دي بونو (1997) " التفكير بأنه حل المشكلات أو محاولة الوصول إلى نتيجة ما "

خصائص التفكير:

إن للتفكير خصائص تساعدنا في كشف طبيعته وماهيته ولعل من ابرز هذه الخصائص ما يلي:

" – التفكير سلوك هادف على وجه العموم لا يحدث في فراغ وبلا هدف.

- التفكير محور لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان.
- يستند التفكير إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب ولاستراتيجيات الصحيحة، وهو غاية يمكن بلوغها بالتدرب والمران.
- للتفكير مستويات عديدة فقد يتحقق في مستوى الأفعال العلمية او في مستوى استخدام التصورات أو الكلمات، ويتعدى لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة كذلك مثل: (التركيب والتحليل، والتصنيف، والمقارنة، والتجريد، والتعميم) وهو يحدث بأشكال مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية، لكل منها خصوصية.
- التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخص أي أن التفكير ليس عملية مستقلة وإنما هو عنصر هام من مكونات الشخصية يعمل في إطار منظومتها الديناميكية، ولا وجود له خارج هذا الإطار وهو سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير، والموقف، والمناسبة، والموضوع الذي يجري حوله التفكير)
- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.

(السليتي،2006: 19)

إن خصائص التفكير توضح جلياً أن أعظم ما يتميز به الإنسان هو التفكير ذلك النشاط العقلي الذي وهبه الله تعالى للإنسان ليمتلك أحد اهم المؤهلات لخلافة الله تعالى في الأرض وعمارتها وبناء الحضارات.

أنماط التفكير:

لقد تنوعت أنماط التفكير بتنوع النشاطات العقلية للإنسان واهم هذه الأنماط ما يلي:

1- مما سبق يتضح ان تعريف التفكير متباين، ويفسر الباحث ذلك إلى اختلاف وتصنيف التفكير من حيث وظيفته او من حيث أسلوبه أو غايته وأهدافه.

وهناك أنماط عدة للتفكير منها:

1- **التفكير الحدسي:** يقود هذا النوع من التفكير إلى الحل دون خطوات محددة.

2- **التفكير المحسوس Concret Thinking:**

وهذا التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون محاولة فهم معناها أي يدور حول الأشياء الملموسة وهي التي لا تحتاج إلى بذل مجهود في التفكير وهو تفكير بسيط يتميز به الأطفال أو ذوي القدرات العقلية المنخفضة(عريان، 1995: 85)

3- **التفكير المنظم:**

حيث يقود هذا النوع من التفكير إلى الحل عبر خطوات ومراحل محددة ومتتالية ومخططة.

4- **التفكير المجرد Abstract Thinking**

يهدف الى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة الرموز والتعميمات والمفاهيم الكلية بدلاً من اعتماد الوقائع العينية والبيانات الحسية أي يدور حول المفاهيم المجردة ويتميز بهذا النوع من التفكير الأفراد البالغون.

5- **التفكير الاستراتيجي:**

وهو نمط من التفكير الذي يعني بمراحل وخطوات الحل، وافضل الخطوات التي تقود إلى الحل، وتوفير البدائل التي يمكن الإفادة منها في الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة.

6- **التفكير العلمي Scientific Thinking:**

التفكير في الأشياء ذات الوجود الفعلي في عالمنا الذي نعيش فيه ويعتمد هذا النوع من التفكير على ثلاثة ركائز هي:

الفهم: أي إدراك العلاقة بين الأجزاء، بين الجزء والكل.

التنبؤ: بمعنى الوصول إلى علاقات جديدة.

التحكم: بمعنى التحكم في الظروف المحيطة لإحداث العلاقة الجديدة المراد تحقيقها.

7- التفكير الذاتي:

ذلك النوع من التفكير الذي يدور حول الأشياء التي ليس لها وجود وإنما تدور في خيال وأوهام الشخص المفكر وتتعلق بذاته شخصياً وقد يكون ذلك التفكير إيجابياً وتكون نتيجته الابتكار بطريقة عشوائية وقد يكون سلبياً نتيجته الأمراض النفسية. (منصور،1989، ص:93)

8- التفكير الناقد: مفهوم مركب له ارتباط بعدد غير محدد من السلوكيات في عدد غير محدد من المواقف والأوضاع ويرى جون ديوي انه التمهل في إصدار الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر. (جروان،1999: 59)

9- **التفكير القائم على التعميم:**

هو التفكير القائم على القدرة على التنظيم والتصنيف لكا ما يحتويه العالم الخارجي من مكونات أو أشياء وتكوين مفاهيم من حيث الشكل والمضمون عن هذه المكونات.(منصور،1989،:93)

10- التفكير القائم على التمييز:

هو التفكير الذي يعتمد على إظهار الفروق الجوهرية بين الأشياء أو المكونات التي تنتمي إلى نوع معين منها فيستطيع الفرد من خلال هذا النوع التفكير ربأن يميز الأشياء عن بعضها.

11- التفكير الاستقرائي:

هو التفكير الذي ينطلق ابتداءً من ملاحظات ومشاهدات وحصر وإجراءات تجارب يقوم بها الفرد المفكر إلى فروض يضعها للتفسير ثم تحقيق هذه الفروض للتوصل إلى القانون العـــام الذي تندرج تحته كل جزيئات الظاهرة.

12- التفكير الإبداعي:

يأتي هذا النوع في قمة الأنماط المختلفة والمتعددة للتفكير. وهو ذلك النوع الذي يحدث من خلاله الفكر فيما وراء ما هو واضح والذي ينتج عنه حلول وأفكار تخرج عن الإطار المعرفي لدى الفرد المفكر والبيئة التي يعيش فيها.

ثالثاً: مسوغات تعليم التفكير:

إن تعليم التفكير في عصر الانفجار المعلوماتي والتوالد الهائل لحجم المعلومات التي يعجز أي عقل عن استيعابها أصبح لزاماً وضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، لأن تعليم التفكير ومهاراته المتنوعة هو الكفيل الحقيقي لاستفادة المجتمعات والأفراد من المعلومات الهائلة التي تدور في الأفاق وهذه المهارات هي القادرة على أن تساهم بفاعلية في بناء الحضارات وتنمية المجتمعات والدفع بعجلة التنمية في كل الجوانب التي أصبحت اليوم غاية المجتمعات والمؤسسات والأفراد.

" وقد أصبح الاعتماد على تلقين المعرفة كأساس لعملية التعلم غير مقبول لأنه أصبح من الصعب على الطالب في أي تخصص من التخصصات أن يلم بالمعرفة المتوافرة في ميدان تخصصه والتي أخذت تتضاعف كمياتها كل خمس سنوات مرة واحدة تقريباً وبخاصة في السنوات الأخيرة، أضف إلى ذلك أن أسلوب التلقين والحفظ والاستذكار أخذ يقولب شخصيات الطلبة في اتجاه واحد يعيقهم عن التفكير القائم على المعرفة المتعمقة والقدرة على استخدام تلك المعرفة في حل المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية. (إبراهيم،1978: 7)

رابعاً: مسوغات تعليم التفكير الإبداعي:

وهناك مسوغات لتعليم التفكير الإبداعي تشترك في الإطار العام والغايات الأساسية لتعليم التفكير لكن هناك مسوغات أقل عمومية وأكثر خصوصية من مسوغات تعليم التفكير منها:

- توجيه انتباه الفرد وزيادة فاعليته.
- تركيز تفكير الفرد وتوجيهه باتجاه حل المشكلات بصورة إبداعية.
- توفير الفرص التعليمية إلي تمكن الفرد من لعب الأدوار القيادية وزيادة قدرتهم على حل المشكلات للوصول إلى حلول ونتائج ذات مغزى.
- امتلاك مهارات التحليل العلمي الدقيق.

- صقل مهارات البحث عن أدلة وبراهين تساعد الفرد في تفسير المواقف والأحداث وإيجاد الحلول المناسبة.
- القيام بعملية المقارنة بين الأدلة وترتيبها من حيث الأهمية.
- الحاجة إلى صياغة الفرضيات التي تقود إلى الحلول المطلوبة.
- الإفادة من التفكير الإبداعي في الوصول إلى نتائج ذات مغزى. (قطامي، 1997: 125)

خامساً: تعريف الإبداع:

لقد تعددت تعريفات الإبداع وتنوعت بتعدد مدارس علم النفس وتنوعها، واختلاف منطلقاتها النظرية التي تمثل إطاراً مرجعياً لهذه المدارس في تفسير السلوك الإنساني عامة، والتفكير الإبداعي ضمن هذا السلوك الإنساني الذي يطاله اختلاف مدارس علم النفس في تعريفه ولعله من المناسب أن أعود إلى أصل الكلمة في اللغة العربية.

الإبداع لغة:

الإبداع لغةً ابتداء الشيء أو صنعة على غير مثال سابق، اذ جاء تعبير (بديع السموات والأرض) في القرآن الكريم في كل من سورتي، البقرة وسورة الأنعام {بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَإِذَا قَضَى أَمْراً فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ }البقرة117 {بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ أَنَّى يَكُونُ لَهُ وَلَدٌ وَلَمْ تَكُن لَّهُ صَاحِبَةٌ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ وهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ }الأنعام101. وفسرت كلمة " البديع " بالمحدث العجيب. والبديع: مبدع، أي ان الله سبحانه وتعالى خالقها ومبدعها، فهو الذي أنشاها على غير مثال سابق (ابن منظور، 1956). وجاء في القاموس المحيط بدعة يبدعه بدعا بدأه وأنشأه واخترعه على غير مثال سابق. (الفيروز آبادي، د. ت).

وقد يستخدم أحياناً في الدراسات العربية لفظ الابتكار للدلالة على الإبداع، وأصلها في العربية مشتقة من (بكر) وهي تعني عجل أو تقدم، والباكورة: ما جاءت في أول الأمر، والباكورة من كل شيء: المبكر السريع الإدراك السابق لغيره (ابن منظور،1993:جـ1: 101).

وفي اللغة الانجليزية تشتق كلمة (الإبداع، الابتكار) creativeness or creativity

ومن كلمة creation وهي تعني " الخلق والإنشاء "ويعود اصلها إلى الكلمة اللاتينية creare " يخلق" ومعناه يخرج إلى الحياة وينشىء.(إلياس،1973: 91)

وقد اختلف العلماء في تعريفهم للإبداع تبعاً لطبيعة نظرتهم للإبداع أو تركيزهم على جانب دون الجوانب الأخرى وسيستعرض الباحث تعريفات الإبداع فيما يلي:

أولاً : التعريفات التي تركز على العملية الإبداعية:

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على المراحل التي تمر بها العملية الإبداعية حيث يرون ان الإبداع ما هو إلا حصيلة هذه العمليات حيث عرفها تورانس (Torrance -1969) الإبداع بأنه عملية الإحساس بالتغيرات والعناصر المفقودة، ثم تكوين الأفكار او الفروق الخاصة بها، واختبار لكل الفروق والتوصل إلى نتائج بل وربما تعديل أو إعادة اختبار هذه الفروق.

ويعرف " موراي وجولفن " (Murrary 1959- Golvin1963)الإبداع بأنه العملية التي ينتج عنها حدوث مركب جديد ذي قيمة كبيرة وهذا المركب الجديد إنما يمثل مجموعة من العناصر لم تكن مرتبطة من قبل ببعضها البعض، ويمكن الوصول إلى هذا المركب الجديد من خلال التفاعل بين مضامين مختزنة داخل الفرد ذاته وقدر كبير من المعلومات عن العالم الخارجي ومن حصيلة هذا التفاعل يتأتى ما يسمى بالإبداع " (حسن،1982: 50)

ثانياً: الإبداع كأسلوب حياة.

لقد عرف (فروم، Froom) الإبداع بأنه أسلوب حياة خاص يرى الفرد الجديد في القديم، أي يصبح كل يوم من أيامه ميلاد جديداً،

فيما يرى (أندروز،Andros)بأنه: " العملية التي يمر بها الفرد في أثناء خبرته، والتي تؤدي إلى تحسين وتنمية ذاته كما أنها تعبر عن فرديته وتفرده

في حين يعرف (هوبكنز،Hopkins) الإبداع بأنه: " الذات في استجاباتها عندما تستثار بعمق بصورة فعلية.(عبد الغفار، 1977: 125 – 126)

ولقد ذهب وليام جيمس في ذات الاتجاه حين رأى " ان العقل الإنساني ينغمس دائماً في نشاط لا ينتهي ولا يتوقف وبصورة مستمرة أثناء فترة النوم أو خارج المعرفة الواعية الشعورية، وحتى في أثناء او عمق لحظات النوم لا يتجرد العقل من العمل أو النشاط، وهكذا تكون الأفكار الجديدة دائماً نتيجة النمو المتواصل للخبرة وهذا يرسي مبدا هاماً للإبداع: الحداثة هي امتداد للنشاط البشري المتواصل المستمر. (الشرقاوي،1985: 33)

وهذا يعني أنه لابد من وجود الخبرة المستمرة المتصلة لكي يكون هناك إبداع، وأن مفهـــوم الذات له ارتباط وثيق بالإبداع ومستوياته.

ثالثاً: الإبداع على أساس الإنتاج الإبداعي:

اعتمد العلماء الذين تبنوا الإبداع على أساس الإنتاج الإبداعي علـــى المخرجـــات والنـــواتج الملموسة لعملية الإبداع، ويؤكدون على انه لابد من توفر خصائص معينة في الإنتاج حتـــى يحكم عليه انه إنتاج إبداعي وسنسرد هذه الخصائص والمعايير من خلال التعريفات التالية:

- **تعريف (ميد،Mead):**

حيث يعرف الإبداع" بأنه يقدم إنتاج نلمسه ونخضعه للدراسة وتستمتع به "

(عبد الغفار، 1977:126– 128)

- **تعريف (ماكينون،** Mackinnon)

انه إنتاج يحقق ثلاثة متطلبات رئيسية وهي:

1– أنه يتضمن استجابة أو فكرة جديدة لم تتكرر من قبل.

2– أن تكون ملائمة للواقع فالفكرة وحدها ليست كافية ما لم تسهم في حـــل مشـــكلة مـــن المشكلات أو تحقق هدفاً معيناً.

لا بد أن يتضمن الإبداع الحقيقي إدراكاً للموقف الكل إضافة إلى تقويم وتطوير ما يسفر عن هذا الإدراك. (Mackinnon،1967-P:88)

ويرى الباحث أنه لا يشترط في الإنتاج الإبداعي أن يكون ملائماً للواقع بل ربما أحياناً قـــد يتجاوز الإنتاج الإبداعي الواقع ، فقد يتميز هذا الإنتاج بالتمرد على قيود وشروط الواقع.

- **تعريف (أيزنك، Eysenck)**

حيث يرى أيزنك أن الإبداع عبارة عن القدرة على رؤية علاقات جديدة والقدرة على إنتـــاج أفكار غير مألوفة والبعد عن النمط التقليدي في التفكير. (EysenckK1972-p:223)

ويرى كذلك أن الإبداع:" قدرة على ابتكار أو خلق نتاجات تتسم بالأصالة والبراعة في صنع حلول للمشكلات" (Wofolk – 1990-p:577)

تعريف (عبد السلام عبد الغفار)

حيث يرى عبد السلام عبد الغفار ان الإبداع هي العملية التي يحاول الإنسان من خلالها يحقق ذاته من خلال الرموز الداخلية والخارجية التي تمثل الأفكار والناس، والإنتاج الإبداعي هــو حصيلة لعدد من العوامل وهي:

1- عوامل تؤدي إلى السيطرة الأكاديمية.

2- عوامل عقلية تؤدي إلى إنتاج جديد.

3- عوامل الدافعية التي تساعد على التعبير عن الإنتاج الجديد.

ويشترط في الانتاج الإبداعي أن يكون ذا متعة وفائدة ليتمتع بالقبول الاجتماعي.

(عيسى، 1993:23)

تعريف(هالوران، Halloran)

عرف الإبداع "انه إنتاج شيء ما نتيجة دمج وربط الفرد للعناصر والأفكار غير المترابطــة من قبل في نماذج من الارتباطات الجديدة " (Halloran – 1978-p:37)

تعريف (سيد خير الله)

حيث اعتبر أن الإبداع هي قدرة الفرد على إنتاج شيء يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة، وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير"

تعريف (شتاين،Stien):يعرف شتاين الإبداع أنه عملية ينتج عنها عمل جديد يرضى جماعة ما او تقبله على أنهى مفيد لها، ويؤكد على ضرورة ان يتوفر في الإنتاج الإبداعي الجــدة، وقبول الجماعة للنتاج لقيمته بالنسبة لها، وإلا سنجد أن هذا الإبداع لا يحقق تقدماً للإنسانية " (stine-1963p:301)

ومما سبق نلاحظ أن التعريفات السابقة ركزت على التالي:

- أن الإنتاج الإبداعي لابد أن يكون ذا فائدة.
- يشترط في الإنتاج الإبداعي أن يتصف بالجدة والقابلية للاستخدام.
- ان يتميز باستمرارية تأثيره نسبياً في مجاله. ص54 صورة

رابعاً: الإبداع كعملية:Creativity as aprocess

ينزع أصحاب هذا النوع من التعريفات إلى تعريف التفكير الإبداعي عن طريــق تعريــف عملية الإبداع ذاتها، ولما كانت هذه العملية غير ظاهرة ومعقدة حيث تجــرى داخــل المــخ

والجهاز العصبي للإنسان ؛ لذا فإن من حاولوا تعريفها قد لجئوا في معظم الأحوال إلى محاولة تبسيطها بتقسيمها إلى مراحل.

وأشهر هذه التقسيمات وأقدمها هو تقسيم "جراهام والاس" Wallas .G (1926)، الذي وصف العملية الإبداعية بأنها تتم في مراحل متباينة، تتولد خلالها الفكرة الجديدة من خلال أربع مراحل، هي: (Herrman، N.,1996:1)

1. مرحلة الإعداد Preparation: التي تتضمن دراسة المشكلة بالإطلاع والتجربة والخبرة.
2. مرحلة الكمون أو الاختمار Incubation: التي تتضمن الاستيعاب لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة وهضمها أو تمثيلها عقلياً .
3. مرحلة الإشراق أو الكشف أو الوميض Illumination: التي تتضمن انبثاق شرارة الإبداع وهي اللحظة التي تنبثق فيها الفكرة الجديدة.
4. مرحلة التحقق Verification: التي تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها،وتعد مرحلة الإعداد مرحلة مهمة ؛ حيث يتاح فيها للمبدع أن يحصل على المعلومات والمهارات والخبرات التي تمكن من تناول موضوع الإبداع أو تحديد المشكلة، وقد تبين أن ذوي المستوى المرتفع في الإبداع ï هم الذين يخصصون جزءاً كبيراً من الوقت الكلي للمرحلة الأولى الخاصة بتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل الشروع في محاولة حلها على عكس ذوي المستوى الأولي في الإبداع الذين مُنحوا وقتاً أقل لتلك الخطوة. (عيسى، 1994: 135)

أما الكمون ربما يقود دون أن يفطن الفرد إلى رموز جديدة أكثر فائدة مستمدة من البيئة كما يسمح لنمو التمثيل الذهني Ideation في حين يكون الفرد منغمساً في نشاط آخر. وقد وضح من إحدى التجارب أن أداء الفرد في عمل سابق ربما يسهل الاستبصار في عمل لاحق حتى ولو كان لا يفطن إلى الارتباط بينهما. (المليجي، 1984: 114)

في حين أن مرحلة الإشراق تتوهج فيها الفكرة وتظهر فجأة بشكل جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها، أو التي تكون مصاحبة لها. وعادة ما تكون هذه المرحلة مسبوقة بسلسلة من الأفكار التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة. وعلى الرغم من وجود جوانب لاشعورية لهذه العملية، إلا أن لها جانباً شعورياً خافتاً، مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية،

ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح، وبعيداً عن متناوله بشكل مباشـــر. ويعقب ذلك حدوث التجلي، وانبثاق شرارة الإبداع (القذافي،2000:54).

ويرى بعض الباحثين أن العامل المهم في العملية الإبداعية هو الإلهام الذي قد تسبقه فترة من التفكير والبحث عن الحل أو فترة من الهدوء والاسترخاء والسكون، وتأتي الفكـــرة الملهمـــة فجأة، وفي وقت لا يكون المبدع منشغلاً بالتفكير فيها، وقد تأتي هذه الفكرة في أثناء الأحلام الليلية. وعلى هذا يرى بعض العلماء والباحثين أن التفكير الإبداعي هو تفكير حدســـي، وأن المبدع قد لا يرى في لحظة التنوير أو الإلهام حل هذه المشكلة فقط ولكن بصـــيرته "تتفـــتح" على مشاكل أخرى وحلول لها تتعلق بالمشكلة الأولى وتفجرهـــا. (العيســـوي، 1991: 96؛ الحفني، 1995: 29–30)

أما مرحلة التحقق فهي تشبه مرحلة الإعداد من حيث إنها واعية تماماً، وتخضـــع للقـــوانين والأسس والمبادئ المنطقية، مثلها في ذلك مثل مرحلة الإعداد. ويتم في هذه المرحلة تقيـــيم واختبار الحلول أو الأفكار المنتجة، وإعادة فحص محتواها، والنظر في مدى تمشـــيها مـــع قوانين المنطق العقلي وصلاحيتها للعمل، أو التنفيذ. (القذافي، 2000: 54–55)

وهناك من لا يعترف مطلقاً بوجود أي خطوات لعملية التفكير الإبـــداعي، فهـــو يـــرى أن خطوتي الإعداد، والكمون هما خطوتان مبدئيتان لا تدخلان أصلاً في الإبداع ذاته لأن تجميع المعلومات واستيعابها العقلي يحدث يومياً لمعظم الناس دون إنتاج أفكار مبدعة، أما الخطـــوة الأخيرة، وهي التحقق فهي خطوة تعقب الخلق أو الإبداع وليس لها دور بالمرة فـــي الخلـــق ذاته ؛ إذ أن الخطوات الثلاث السابقة ليس لها أهمية في عملية الخلق ؛ ولكن خطوة الإشراق هي التي تعتبر بحق محور العملية الإبداعية، ويرى "فوكس" أيضاً أن عملية التفكير الإبداعي لا تخرج عن كونها تفكير إنشائي Productive Thinking. (معوض، 1995: 55–56).

وهناك وجهة نظر أخرى تصف عملية التفكير الإبداعي بأنها عملية شديدة التعقيد فيها التذكر والتفكير والتصور، وفيها الكثير من الدوافع، وتتضمن إصدار القرارات. (الحفنـــي، 1995: 30).

ويُعد معرفة معلمات رياض الأطفال لمراحل عملية التفكير الإبداعي خطوة هامة نحو تنميـــة الوعي بطبيعة العمليات المعرفية التي قد تحدث داخل عقل الطفل المبدع، هذا قـــد يجعلهـــن

يتفهمن مسار أنشطة الأطفال بحيث يتوقفن مثلاً عن تكليف الأطفال بمواصلة التفكير عندما يشعرون بالإجهاد الذهني للطفل، وإتاحة الفرصة والحرية لهم في أن يلقوا نظرة جديدة على مشكلة ما. مما يكون له أثراً إيجابياً في تنمية قدراتهم الإبداعية. وإخراج استعداداتهم الكامنة إلى حيز الوجود.

خامساً: الإبداع على أساس السمات الشخصية:

هناك بعض الآراء التي نظرت إلى الإبداع في ضوء السمات الشخصية التي يتميز بها الفرد المبدع ؛ حيث يتسم الفرد المبدع بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تميزه عن غيره من الأفراد العاديين، والتي تساعده في عمليات الإبداع المختلفة ؛ لذا كان الاهتمام منذ البداية في مجال التفكير الإبداعي منصباً بصورة رئيسة على دراسة شخصية المبدع بهدف الوصول إلى فهم مدقق لطبيعة ظاهرة الإنتاج الإبداعي، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين الوسائل في التعرف على من لديهم القدرات الإبداعية والارتفاع بمستوى القدرة التنبؤية لهذه الوسائل، وفضلاً عن ذلك، قد تؤدي المعرفة بهذه الخصائص والسمات إلى تنظيم برامج تربوية وإرشادية من أجل تنميتها بين الأفراد.

وقد استنتج "دلاس"(Dellas) من دراسات عديدة للأشخاص المبدعين أن هناك تركيبة من السمات السيكولوجية تظهر متسقة مع القدرة على التفكير الإبداعي وتشكل نمطاً متميزاً للشخصية الإبداعية تعتمد هذه التركيبة على اهتمامات ودوافع واتجاهات الشخص المبدع أكثر ما تعتمد على مستوى قدراته العقلية. (عويس، 1993: 19)

كما يرى "جيلفورد" 1975) Guilford) أن التفكير الإبداعي يعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والإحساس بالمشكلات.

وتشير الدراسات إلى حصول المبدعين على درجات مرتفعة في الاختبارات التي تقيس عوامل المرونة، والطلاقة، والدينامية، والصراحة، والوضوح، وحب الاستطلاع، والاستقلال الذاتي، وإصدار الأحكام، والثقة بالنفس، والتحلي بروح المرح والدعابة. (القذافي، 2000: 109)

ويقدم عبد المنعم الحفني (1995: 300–340) تعريفاً في هذا المجال حيث يرى " أن الفرد المبدع يتميز بالطلاقة في التعبير ويقصد إلى العبارة التي ينشدها عن أيسر سبيل، وطلاقة

تعبيره تكون بحسب مجاله، فإن كان موسيقاراً فهي بالأنغام، وإن كان رساماً فبالألوان والخطوط، وإن كان نحاتاً فبالأوضاع، وإن كان رياضياً فبالأرقام والرموز. والمبدع الفنان يتميز بحس وجداني عالي، وفي كل الأحوال هو الذي يرى ويسمع ويفكر ويتصور كما لا يفعل الناس ".

وقد وصف "دافيد بيركنز" D. Perkins الشخصية المبدعية، على أنها تشمل ست سمات سيكولوجية مترابطة، ولكنها أيضاً متمايزة، مضيفاً إلى ذلك أن الأفراد أو المبدعين قد لا يحوزون السمات الست كلها، إلا أنه كلما زاد نصيبهم منها كانوا أكثر إبداعاً وهي كالتالي: (شكور، 1994: 163–164)

1.نزوع قوي إلى الجماليات الشخصية.

2.القدرة العالية على اكتشاف المشكلات.

3.الحراك العقلي، أي القدرة على التفكير بمنطق المتضادات، والمتناقضات.

4.الاستعداد للمخاطر من خلال البحث دوماً عن الإثارة.

5.سمة الموضوعية إلى جانب البصيرة والالتزام.

6.الحافز الداخلي (الدافع) أي القوة الكامنة وراء الإبداع.

وقد كشفت دراسة كل من رشاد موسى، ومحمود مندور (1990) نتائج البحوث والدراسات السابقة في مجال الإبداع والملامح الرئيسة لشخصية الفرد المبدع حيث إنه يتميز بالذكاء، وأكثر ميلاً إلى السيطرة والمخاطرة، وأكثر حساسية وتحكماً في الإرادة، والميل إلى التحرر، والاكتفاء الذاتي.

وهناك تعريفات تصف سمات شخصية المبدعCharacteristics، وسمات المجال Domain الذي يتم فيه الإبداع، وتوضح هذه التعريفات أن سمات شخصية المبدع تتشابه مع سمات أخرى في المنطقة. فالتفكير الإبداعي من هذا المنظور ليس كأحد سمات أشخاص معينين أو منتجات بعينها ولكن كتفاعل بين الشخص والمنتج والبيئة، حيث ينتج الشخص بعض التنويعات في المعلومات التي يحصل عليها من الثقافة التي يعيشها وقد ينتج هذا التنوع من المرونة الإدراكية والدافع أو تجربة حياتية ملهمة غير مألوفة. كما أن الفرد لا يبدع في

فراغ Vacuam، ولكن يبدع من خلال منطقة، فالكاتب المسرحي يبدع من خـــلال النظـــام الرمزي، وعادات وتقاليد الثقافة، فالتفكير الإبداعي يتطلب معرفة أساسية في منطقة معينة.

ويدعم هذا الرأي "هوارد جـــاردنر"H. Gardner (1993A:34,1993:B)؛ حيـــث يصـــف التفكير الإبداعي خلال منظور تفاعلي Interactive Perspective، يعرف أهمية التفاعـــل بين الأفراد والمناطق والمجالات. فهو يعرف الشخص المبدع بأنه " شـــخص يقـــوم بحـــل المشكلات ويبتدع المنتجات ويعرف أسئلة جديدة بصورة منتظمة في منطقة ما بطريقة تعتبر بالدرجة الأولى جديدة ولكنها تقبل حتماً في إطار ثقافي معين ".

وتأسيساً على ما سبق يتضح أنه لا يوجد مفهوم واحد محدد لمصطلح التفكير الإبداعي فـــإن تنوع التعريفات قد يكون فيه من السعة والمرونة بحيث يجعل من تعريفات التفكير الإبداعي إبداعاً. ويؤكد ذلك أن كل تعريف شائع في الميدان يركز على أحد جوانب التفكير الإبـــداعي دون سواه. إلا أن هناك عناصر مشتركة. مثل التأكيد على أن:

- التفكير الإبداعي عبارة عن إنتاج تعبيرات وأشياء وأفكار جديدة غير مألوفة وإن كان لا يمنع أن يكون تكويناً جديداً لعناصر قديمة.
- بدون الأصالة والحداثة لا يوجد إبداع.
- التفكير الإبداعي نوع من طرق حل المشكلات.
- التفكير الإبداعي يقابله التفكير التباعدي.
- هناك سمات شخصية للفرد المبدع مثل: حب الاستطلاع، التخيل، الاكتشاف والاختراع، المرونة، الأصالة، الطلاقة، الصراحة، التحلي بروح المرح والدعابة...

وعلى ذلك يمكن القول أن التفكير الإبداعي لا يمكن عزله وتجريده والنظر إليه بمنأى عـــن شخصية صاحبه، فهناك علاقة تفاعل بين الأفراد والمناطق والمجالات، فشخصـــية المبـــدع تعتمد على مجموعة من المكونات والعوامل المتشابكة التي تحيط به منـــذ طفولتـــه وحتـــى بلوغه، وكذلك على العوامل الجسمية والوراثية والظروف البيئية المحيطة به.

لذلك يجب على معلمة رياض الأطفال أن تمتلك المهارات والكفايات التي تســـاعدها علـــى أداءات تمكنها من:

•التعرف واكتشاف السمات والقدرات الإبداعية للأطفال.

•تعليم الأطفال الحل الإبداعي للمشكلات.

•إتاحة الفرص الملائمة للتعبير الحر التلقائي للأطفال في مجالات الأنشطة المختلفة (نشاط قصصي- نشاط فني- نشاط حركي- نشاط موسيقي...).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التفكير الإبداعي للطفل بأنه:" قدرة الطفل على التعبير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف ومن إعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات والأنشطة غير المألوفة، والتي تتميز بالمرونة والحداثة بالنسبة للطفل نفسه، ويعبر عنها بأي شكل من الأشكال والأساليب المختلفة للتعبير القصصي، التعبير الفني، التعبير الحركي، التعبير الموسيقي ".

سادساً: الإبداع كمناخ بيئي:Creative as an Environment

لا يخفى على أحد مدى تأثير البيئة على الأفراد، وهذا ما أكده العديد من العلماء مثل: توينبي وكروبر (Toybee & Kroeber)

" أن حقيقة الأفكار الإبداعية والخلاقة تنتج في وقت محدد وفي ثقافة محددة، ويدل هذا على أنه يمكن زيادة مستوى الإبداع في مجتمع ما عن طريق تعديل الظروف الخارجية.(Kroeber-1994-p: 302)

ولقد قامت (أنرو Annro) في دراسة لها بتحليل الظروف التي تؤدي إلى الإبداع العالي والإنتاج المتميز عند ثلاثة مجموعات من العلماء واستخلصت من دراستها وجود وقائع متكررة في حياة هؤلاء جميعاً من قبل مدرسيهم وآبائهم، وقائع تنتمي بطريقة مباشرة او غير مباشرة، وتشجع المبدعين أثناء طفولتهم لحل المشكلات التي تواجههم معتمدين على إمكانياتهم مثل: الحرية والتفاؤل العقاب وتزايد التشجيع وحرية التجريب كان سمات مشتركة لبيئات هؤلاء المبدعين " (علم النفس التربوي،1981:249)

ويرى تايلور (Taylor-1975-p58) أن المناخ المناسب لتنمية التفكير الإبداعي تشجيع التلميذ على الثقة بالنفس والتقبل الاجتماعي مع خفق العوامل المهيأة للإحباط، وتنمية الافتراضات، وتشجيع الأفكار الجديدة وإبعاد الإكراه الضغوط ومساعدة التلميذ على فهم

نفسه، والسماح للتلميذ بالتفكير والاتصال بحرية، والعمل على مكافأة السلوك الإبداعي وتشجيع المعلم لتلاميذه على المغامرة.

ويؤكد(الدريني،1985:185) " انه يمكن أن ينمو التفكير الإبداعي في ظل ظروف تجعل المبدع شاذاً غريباً غير محبوب من مدرسيه وأقرانه، وفي ظل ظروف تجعل اللعب والعمل قطبين متناقضين، وفي ظل ظروف لا تشبع حاجاته الإبداعية مثل حب استطلاع وأداء الأعمال الصعبة والاستغراق التام فيما يقوم به من أعمال: الصدق والبحث عن الحقيقة "

ويرى الباحث أن عناصر البيئة المدرسية الفعالة كمنظومة متكاملة تلعب دوراً مهماً في إثارة الإبداع والسماح بتنميته، ومن هذه العناصر المعلم، والتلميذ، وحجرة الدراسة والمحتوى و الأنشطة التعليمية وطرق التدريس، ووسائل التقويم والتنوع فيها ن كل هذه العناصر تخلق فيما بينها مناخاً دافئاً يستكشف الإبداع والمبدعين ويعمل على احتضانه والتدريب عليه وتنميته إلى أعلى مستوياته.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة الثالثة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة الثالثة: القدرات المكونة للتفكير الإبداعي، مراحله، ومستوياته، والنظريات المفسرة للإبداع.

الأهداف:

- أن يميز المعلمون بين قدرات التفكير الإبداعي.
- أن يتعرف المعلمون على مراحل التفكير المختلفة.
- أن يستنتج المعلمون مستويات التفكير الإبداعي.
- أن يقارن المعلمون بين النظريات التي تفسر التفكير الإبداعي.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول- عارض - السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

الزمن: ساعتان

المكان: قاعة مكتبة البلدية بمحافظة رفح.

الأنشطة والمحتوى:

يبدأ الباحث هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول القدرات المكونة للتفكير الإبداعي ومراحله، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وهي:

- القدرات المكونة للإبداع

- مراحل الإبداع
- النظريات المفسرة للإبداع
- مستويات الإبداع

سادساً: القدرات المكونة للإبداع:

صنف "جيلفورد"Guilford مكونات التفكير الإبداعي تحت ثلاثة فئات حسب ترتيب حدوثها في عملية الإبداع على النحو التالي: (منسي، 1991: 241)

أولاً: مكونات تشير إلى منطقة القدرات المعرفية: وتشمل الإحساس بالمشكلات، وإعادة التنظيم والتجديد.

ثانياً: مكونات تشير إلى منطقة القدرات الإنتاجية: وتشمل الطلاقة، والأصالة، والمرونة. (وهو يرى أن هذه الجوانب الثلاث هي المكونات الرئيسة للتفكير الإبداعي في العلم والفن).

ثالثاً: مكونات تشير إلى منطقة القدرات التقييمية: وتشمل عامل التقييم بفروعه.

وسوف نتناول بشيء من التفصيل المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي على النحو التالي:

1. الطلاقة Fluency:

تلعب الطلاقة دوراً مهماً في معظم صور التفكير الإنساني وخاصة التفكير الإبداعي. ويرى سيد عثمان (1978: 234) تفصيل الطلاقة إلى جزئياتها وتشتمل طلاقة الأشكال البصرية وتتصل بالتفكير الإبداعي في الفنون التشكيلية، وطلاقة الأشكال السمعية وتتصل بالموسيقى، وطلاقة الرموز وتتصل بالتأليف الأدبي في الشعر والسجع، وطلاقة المعاني والأفكار ولها علاقة وثيقة بالإبداع الأدبي والعلمي وأخيراً الطلاقة العامة ولها علاقة بالمهن والأعمال والبيع والإعلان والدعاية والخطابة والتدريس... الخ.

ويقصد بها " القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها ". (جروان، 1999: 82)

وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي للقدرات العقلية. وفي ما يلي تفصيل لهذه الأنواع.

أ. الطلاقة اللفظية Fluency Verbual:

وهي " القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة ". وتبدو على شكل قدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تحتوي على حروف معينة أو مجموعة من الحروف أو النهايات المتشابهة وتلاحظ هذه القدرة على وجه الخصوص، لدى المبدعين في مجالات العلوم الإنسانية والفنون. (معوض، 1995: 51)

ب. الطلاقة الفكرية Associational Fluency:

وتشير إلى " القدرة على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار، في زمن محدد وتعد الطلاقة الفكرية من السمات عالية القيمة في مجالات الفنون والآداب، وتدل على القدرة في إنتاج الأفكار لمقابلة متطلبات معينة. ويتم الكشف عنها باستخدام اختبارات تتطلب من المفحوص القيام بنشاطات معينة ". (القذافي، 2000: 42-43)

جـــ. الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency:

وتعني " القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة ". (خليل معوض، 1995: 51). ويمكن التعرف على هذا العامل عن طريق الاختبارات التي تتطلب من المفحوص إنتاج تعبيرات أو جمل تستدعي وضع الكلمات بشكل معين أو في نسق معين لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل أو التعبيرات. (القذافي، 2000: 43)

د. الطلاقة الارتباطية Associational Fluency:

وهي " القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقة تشابه، تضاد، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من

التحكم، ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد". (معوض، 1995: 51)

2. المرونة Flexibility:

يرى محمود منسي (1991: 241) أن المرونة هي " القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف". والمرونة عكس التصلب العقلي الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها المواقف المتنوعة.

ويمكن التعبير عن المرونة في شكلين: (القذافي، 2000: 44-47)

أ. المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility:

وهي قدرة تعمل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار بحرية وتلقائية، بعيداً عن وسائل الضغط أو التوجيه أو الإلحاح أو القصور الذاتي، ويتطلب الاختبار الذي يقيس هذه القدرة من المفحوص أن يتجول بفكره بكل حرية في اتجاهات متشعبة، فعندما يطلب منه ذكر الاستخدامات الممكنة لقطعة من الحجر، على سبيل المثال، نجده ينتقل من استخدامها في أعمال البناء إلى استخدامها في الموازين، واستخدامها كثقل لحفظ الأوراق من التطاير، واستخدامها للرمي في اتجاه بعض الأهداف، واستخدامها كمطرقة، وكمسحوق،... الخ، ولذا، عادة ما يتوقف ذو التفكير الجامد أو المحدد عند حد استخدامها لغرض واحد أو غرضين على أكثر تقدير، بينما يجد المبدعون عشرات الاستخدامات لقطعة الحجر.

ب. المرونة التكيفية Adaptive Flexibility:

وتشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد أو إبداعي بعيداً عن النمطية والتقليدية. ويمكن التعرف على مدى تمتع الشخص بهذه القدرة عن طريق الاختبارات التي تقدم للمفحوص مشكلة ثم تطلب منه إيجاد حلول متنوعة لها. رغم توفر بعض الحلول التقليدية المعروفة للمشكلة، إلا أنها تعتبر مرفوضة، لأن ما هو مطلوب في مثل هذا الموقف هو التنوع.

ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع. وتقاس درجة المرونة "بعدد الأفكار البديلة أو المواقف والاستخدامات المختلفة أو الاستجابات أو المداخل التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة". (عريان، 1995: 193)

3. الأصالة Originality:

" تعد الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد ". (جروان، 1999: 84)، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى التفكير الإبداعي.

وتشير الأصالة إلى " القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير العادية، غير المباشرة أو الأفكار غير الشائعة والطريفة، وذلك بسرعة كبيرة، ويشترط أن تكون مقبولة ومناسبة للهدف، مع اتصافها بالجدة والطرافة " (السحماوي، 1998: 196).

وللحكم على عمل ما بأنه جديد أو أصيل لابد أن يكون الحكم عليه من خلال نسبه إلى مجال معين أو إطار مرجعي، فالطفل الذي يأتي بسلوك غير مسبوق قد يكون مبدعاً بالنسبة لزملائه الأطفال ولكنه ليس بالمبدع إذا قيس عمله إلى أعمال الكبار، وكذلك فإن ما قد يظنه شخص ما في مجتمع جديداً وأصيلاً قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر. (الحفني، 1995: 25)

فمعايير الملائمة الخاصة بالكبار لا تتناسب بصورة عامة مع معايير الأطفال، ويمكن اعتبار جهود الأطفال ملائمة إذا كانت ذات معنى وهدف أو تؤدي لإيصال فكرة بطريقة ما، وإذا استطاع الأطفال أن يشرحوا فكرة ما أو عملوا على حل مشكلة فإننا يمكن أن نعتبر جهودهم ملائمة، وإذا استطاعوا عمل هذا بطريقة خلاقة وجديدة على الأقل بالنسبة لهم فإننا نستطيع اعتبار جهودهم إبداعية. (Starko، 1995: 6 ,.A)

كذلك يجب التفريق بين الأصالة والطلاقة، ففي حالة طلب تقديم فكرة غير مطروحة أو مألوفة، فإن ذلك يدل على الأصالة، أما إذا كانت الفكرة في عداد الأفكار المعروفة، فتعتبر نوعاً من أنواع الطلاقة الفكرية. (القذافي، 2000: 48–49)

وتقاس درجة الأصالة "بمدى قدرة المفحوص على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها، وكلما قل التكرار الإحصائي لأي فكرة زادت درجة أصالته والعكس صحيح بمعنى أنه كلما زاد التكرار الإحصائي للفكرة قلت درجة أصالة الفرد". (خير الله، 1981: 13)

سابعاً: النظريات المفسرة للإبداع:

– وجهة النظر الإسلامية في التفكير:

الإسلام روح التفكير لأن نظريته كتاب الله المقروء وهو القرآن وكتاب الله المنظور وهو الكون. وبين الله تعالى بأن التفكير والتذكر يكون لأصحاب العقول فقط.

(الباليساني، 1989: 7)

وقد ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات التي تخص التفكير والعقل بصيغ وألفاظ ومعان مختلفة جميعها تدعو العقل إلى النظر والتأمل دعوة صريحة ومباشرة وفيها تضمن لمشتقات العقل ووظائفه، ويخاطب الله سبحانه وتعالى في كتابة العزيز أصحاب العقول بقوله تعالى {أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاء اللَّيْلِ سَاجِداً وَقَائِماً يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ }الزمر9

{أَفَمَن يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ }الرعد19

{يُؤتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ}البقرة269

{هُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُّحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ في قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاء الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاء تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلاَّ اللّهُ

وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ }آل عمران7

{إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ }آل عمران190

{كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ }ص29

{وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ }العنكبوت43

{لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعاً مُّتَصَدِّعاً مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ }الحشر21

{إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاء فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخِّرِ بَيْنَ السَّمَاء وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ }البقرة164

{إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاء أَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالأَنْعَامُ حَتَّىَ إِذَا أَخَذَتِ الأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلاً أَوْ نَهَاراً فَجَعَلْنَاهَا حَصِيداً كَأَن لَّمْ تَغْنَ بِالأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ }يونس24

{وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَاراً وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ }الرعد3

{يُنبِتُ لَكُم بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالأَعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}النحل11

{بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ }النحل44

{ثُمَّ كُلِي مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلاً يَخْرُجُ مِن بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاء لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ }النحل69

{وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ }الروم21

{اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فَيُمْسِكُ الَّتِي قَضَى عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الْأُخْرَى إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ }الزمر42

{وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لَّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}الجاثية13

{لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعاً مُّتَصَدِّعاً مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ }الحشر21

{وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ذَّلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ}الأعراف176

{الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ }آل عمران191

" وعملية التفكير هي التي توصلنا الى الفهم الصحيح الى العمليات العلمية تحت الاستقصاء من جهة والنظرة العقلية من جهة أخرى بغية فهم حقيقة مكونات الوجود بما فيها الإنسان وقد كان للفلاسفة والعلماء العرب إسهام كبير في توجيه العقول الى أهمية الملاحظة الحسية الدقيقة بالنسبة للتفكير السليم فالإسلام لا يتنافى مع العقل ولا مع العلم فهو دين عقل، وفكر، ونظر ولم يحجر على العقل ولا على التفكير بل حث صاحب العقل الى التفكير والتأمل " (عفيفي، 1977).

وكان الاهتمام بالعمليات العقلية بشكل عام والتفكير بشكل خاص ماثلا في التراث العربي فلم يكن الفكر العلمي العربي ناقلا للفكر اليوناني ومقلدا له بل كان على الدوام فكرا نقيا يحتوي الحقيقة ويطلبها إذ تميز هذا الفكر بالتجربة الاستقرائية.

وقد برز عدد كبير من الفلاسفة والعلماء في شتى ميادين المعرفة فأنشئوا علومـــا صـــورية واستخدموا مناهج البحث التجريبي والاستقراء والتجارب العلمية ومنهم (ابن خلدون) الـــذي أولى عناية فائقة بالرياضيات لأنها تنشط العقل وتعلمه التفكير السليم ويرى أن العقل في تفتح مستمر و جابر بن حيان الذي أعطى الجبر حقه واستخدم التجارب العلمية التي سماها بـــــ (التدريب) كما ربط الخوارزمي بين الجبر والهندسة وبهذا أنشأ الهندسة التحليلية أمـــا (أبـــو يوسف بن يعقوب الكندي) يعتبر الرائد،الأول في إدخال الفلسفة في الإسلام ومـــن الأوائـــل الذين اهتموا بالعقل والتفكير ومن مؤلفاته كتاب (العقل) الذي كان له أهمية خاصة في تاريخ علم النفس لدى المسلمين . (السامرائي، 1988: 53)

– الإبداع من وجهة نظر نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد (Frued) أن الإبداع هو عبارة عن وسيلة دفاعية تدعى الإعلاء

(Sublimation)والذي يرى أن الإبداع ينشأ بسبب الصراع النفســـي بـــين المحتويـــات الغريزية الجنسية والعدوانية (اللاشعورية) وبين الحياة الواقعية للمجتمع.

أما يونك يعتقد أن العقدة الإبداعية تتطور بشكل لا واع في البداية وتستمر في التطور حتـــى لحظة معينة لتخرج إلى الوعي.

ويؤكد أدلر (Adler) أن الإبداع ينتج بسبب الشـــعور بـــالنقص، لان الشـــعور بـــالنقص العضوي يدفع الشخص الى مواجهته وبشجاعة وذلك عن طريق التعويض

– التفكير الإبداعي من وجهة نظر النظرية السلوكية: –

يرى أصحاب هذه النظرية أن التفكير هو سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التـــي تحكم أي سلوك آخر، وترى أن هذا السلوك يدعم ويتم تعميمه على مواقف أخرى استناداً إلى النتائج التي يحصل عليها وكمية التعزيز فهي تنظر إلى التفكير بحل المشـــكلة علـــى انـــه استجابة لموقف أو مثير معين، والفرد يستخدم عادات وأنماط معينة من السلوك على شـــكل هرمي حسب قوة ارتباطها بالموقف وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ الذي جـــاء بـــه ثورنـــدايك،

فالفرد يبدأ باستخدام أنماط سلوكية بسيطة وينتقل بها تدريجياً إلى الأكثر تعقيداً لإيجاد الحل الأنسب مع الكشف عن حلول بديلة وارتباطات جديدة.

أما سكنر يرى أن هنالك تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة في حدوث الإبداع ويرى أن التفكير الإبداعي هو ذلك النمط من التفكير الذي يلقى التعزيز الايجابي او الإثابة مما يؤدي إلى إمكانية استمراره.

ويعد واطسون (Watson) من رواد هذه النظرية، والذي يرى انه يتم التوصل إلى الاستجابة الإبداعية عن طريق تناول الكلمات أو التعبير عنها حتى نصل إلى نمط جديد، إلا أن عناصر التكوين تكون كلها قديمة (جزء من المخزون السلوكي لدى الشخص)

وما يحدث هو تركيبها في أنماط جديدة نتيجة للتغيير المستمر في أنماط المثير.

(الصراف، 1999: 22).

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر الاتجاه الإنساني

يرى أصحاب هذا الاتجاه منهم أبراهام ماسلو (Maslow) إن الإفراد جميعاً لديهم القدرة على الإبداع وان تحقيق هذه القدرة يعتمد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويميز ماسلو بين الشخص المبدع المحقق لذاته والشخص المبدع ذي الموهبة الخاصة فهو يفهم ان الشخص المبدع المحقق لذاته يعيش العالم الحقيقي من الطبيعة أكثر من أولئك الذين يعيشون عالم النظريات والمجردات.

أما روجرز Rogers يفترض انه لابد من وجود شي يمن ملاحظته أي إنتاج للإبداع ولابد ان يكون هذا الإنتاج أصيلا فهو يعرف العملية الإبداعية على انها ظهور إنتاج أصيل ينمو من فردية الفرد والمواد والإحداث وظروف الحياة.

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر نظرية الجشطلت: -

تؤكد هذه النظرية على ان الشخص المبدع لديه حساسية جمالية تمكنه من انتقاء الاختيار الوحيد المطروح من بين عدة اختيارات، وهذا الاختيار الوحيد يسمى

(Good Gestalt). (صالح، 1988).

وانطلاقا من تفسير هذه النظرية للإبداع، فقد توصل علمائها الى مجموعة من القوانين التي تحدد العلاقة بين الكليات والأجزاء، ومن اهم هذه القوانين ما يأتي:

1-الامتلاء (Pragnanz): ويعني ان الكل اكبر من مجموع الأجزاء، وان إدراك الكل سابق لأدراك الأجزاء.

2-القرب (Proximity): ويقصد به ان الأشياء المتقاربة نسبيا تبدو وكأنها مجموعة واحدة.

3-التشابه (Simitarity): ويعني ان الأشياء المتشابهة تظهر وكأنها مجموعة واحدة.

4-المصير الواحد (Common Fate): ويقصد به ان الأشياء المتحركة في حالة واحدة تبدو كأنها مجموعة واحدة.

5-الاستمرارية (Continuity): وتعني ان الأشياء المرتبة لان تأخذ أسلوبا معينا في الاستمرارية تطغى على الأشياء التي يحدث تبدل في اتجاهها.

6-الإغلاق (Closure): ويقصد به ان الأشياء الناقصة توحي على أنها كاملة وتعامل كما لو كانت كاملة فعلا.

- ويرى فرتهايمر (Wertheimer) أن التفكير الإبداعي يبدأ عادة مع مشكلة ما وعلى وجه التحديد تلك التي تمثل جانبا غير مكتمل - ناقصا بشكل او بأخر - وعند صياغة حل للمشكلة ينبغي ان يؤخذ الكل بعين الاعتبار اما الأجزاء فيجب فحصها وتدقيقها ضمن اطار الكل، ويميز (فرتهايمر) بين الحلول القائمة على اساس التعلم، والحلول التي تاتي صدفة وبين الحل الإبداعي، والفكرة الإبداعية عند (فرتهايمر) هي التي تظهر فجأة على اساس الحدس وفهم المشكلة وليست التي تاتي على اساس السير المنطقي.(روشكا، 1989).

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر النظرية الترابطية: -

تندرج هذه النظرية ضمن المذهب الترابطي. ومن ابرز أنصار هذه النظريـــة مالتزمـــان (Maltzman) وميدنيك (Mednick)، اللذان يريان فـــي الابـــداع تنظيمـــا للعناصـــر المترابطة في تراكيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة، او تمثيلا لمنفعة مـــا، وكلمـــا تكون العناصر الجديدة الداخلة في التركيب اكثر تباعدا يكون الحل اكثر ابداعا. (روشـــكا، 1989).

ويعرف ميدنيك (Mednick) الإبداع على انه الوصول إلى تكوينات

جديدة من عناصر ارتباطية تحت شروط معينة، على ان تكون ذات فائدة.

ويرى ميدنيك (Mednick) ان الحل الإبداعي يتم التوصل اليه بثلاثة أساليب هي:

أ-المصادفة السعيدة (Serendipity)

وتعني ان العناصر الارتباطية تستثار مقترنة مع بعضها بواسطة مثيـــرات بيئيـــة تحـــدث مصادفة.

ب-التشابه (Similarity)

ويقصد به ان العناصر الارتباطية تستثار مقترنة مع بعضها نتيجة للتشابه بين هذه العناصر او للتشابه بين المنبهات التي تستثيرها.

جـــ-التوسط (Mediation)

ويعني ان العناصر الارتباطية تستثار مقترنة مع بعضها زمنيا، عن طريق توسط عناصـــر آخري معروفة. ويقدم ميدنك (Mednick) عرضا للعوامل التي تكمـــن خلـــف الفـــروق الفردية في التفكير الإبداعي، وهي: -

1-الحاجة الى العناصر الارتباطية.

2-تنظيم الارتباطات.

3-عدد الارتباطات. (السلطاني، 1984).

•- التفكير الإبداعي من وجهة نظر النظرية المعرفية: -

تهتم هذه النظرية بالطرق التي تدرك بها الأشياء، وكل ما يتعلق بالأساليب المعرفية، ويمثل الإبداع وفقا لوجهة نظر هذه النظرية طرائق الحصول على المعلومات ودمجها من اجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة، كما يؤكد أصحاب هذا المنحى على أهمية حرية

التفكير والقدرة على التحكم في المعلومات وتشكيلها والإثراء الفكري بالإبداع.

إن الاتجاه المعرفي كان أكثر اقتراباً من طبيعة الإنسان وعملياته الذهنية الحيوية، إذ نظر هذا الاتجاه للإنسان على أنه منظم للموقف والمعرفة ويعالجها ويبني الموقف ويعيد بناءه بهدف استيعابه كما أن هذا الاتجاه يرى أن الأفراد مختلفون في مستوى نشاط وآليات العمل الذهني العاملة والموظفة في الموقف، ومستوى العمل الذهني يتحدد بقضيتين عند اصطحاب الاتجاه المعرفي، هما:

1. طبيعة البنى المعرفية التي طورها الفرد جراء تفاعلاته النشطة في الموقف والخبرات التي حصلت لديه جراء ذلك.

2. مستوى العمليات الذهنية الموظفة في الموقف أو الخبرة " والتي تحدد عادةً بخبرة المتعلم واستراتيجياته المتطورة ووحدة الزمن المستخدمة لإدخال الخبرة إلى الذهن" (قطامي، 2001: 134).

وحسب وجهة النظر المعرفية فان التفكير الإبداعي هو تفكير تظهر فيه حالات سيطرة الوعي والتفاعل الذهني في المواقف الإبداعية وعليه فان الإبداع يتضمن عمليات ذهنية كالانتباه والإدراك والوعي والتنظيم والترميز والوصول في النهاية إلى تشكيل أو إبداع خبرة جديدة، أما شنك Schank يرى الإبداع على انه عملية دينامية حيث تبدأ من مرحلة توليد الأفكار الجديدة مما هو معلوم الخبرات السابقة لدى الفرد وان التذكر قدرة ذهنية فاعلة في العملية الإبداعية والتي تتطلب توافر مخزون معرفي من المفاهيم والتعميمات والتفسيرات والإبداع يتكون من عمليتي البحث والتعديل ويرى أن أهم عنصرين في العملية الإبداعية هما

•- القدرة على اكتشاف موضع الخطأ أو الخبرة المعروضة

•- القدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة فالإبداع ينجم عن الحاجة الملحة لتصحيح الأخطاء وفهم ماهو غير مألوف في العالم المحيط بنا وتفسير القضايا الشاذة عندما يتم تحديد موضع الخطأ ثم تبدأ بتفسير ذلك.

تعليم مهارات التفكير يعني تعليم الطلبة بصورة مباشرة وغير مباشرة كيفية تنفيذ مهـــارات التفكير الواضحة المعالم كالملاحظة والمقارنة والتصنيف والتمييز والتحليل والتركيب... الخ بصورة مستقلة عن محتوى المادة الدراسية، (غانم، 2004).

هناك ثلاثة مستويات للتعقيد في التفكير من حيث اعتمادها على مستوى الصعوبة والتجريـــد هي:

المستوى الأول: فوق المعرفي Meta Cognitive ويشمل مهارات التخطـــيط والمراقبـــة والتعليم.

المستوى الثاني: المعرفي Cognitive ويشمل التفكير الناقـــد وحـــل المشـــكلات واتخـــاذ القرارات والتفكير الإبداعي.

المستوى الثالث: ويشمل مهارات التفكير الأساسية كالتصنيف والمقارنة والملاحظة... الخ.

واستناداً إلى هذه المستويات فان الأفراد يختلفون فيما بينهم في أســـاليب التفكيـــر والأنمـــاط المعرفية.

ويشير ولبي وجيمس (James & Welpy) الى ان العملية الإبداعية تتكون من تحـــول مرحلي بين مرحلتي الانفتاح والانغلاق، بينما يشير اوزبورن (Osborn) الى ان عمليـــة حل المشكلات تتكون من ثلاثة مراحل هي الكشف عن المشكلة واكتشاف الفكرة والتوصـــل الى الحل المبدع.

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر النظرية العاملية جيلفورد (Guilford)

وقدم جيلفورد (Guilford) تصورا نظريا عن ظاهرة الإبداع، من خلال نظريته عن التكوين العقلي والتي تدعى بنية العقل (Structure of intellect) حيث حدد فيها ثلاثة أبعاد للنشاط العقلي عند الشخص، هي: -

أ-نوع العملية العقلية (Operations)

ب-نوع المحتوى او المضمون (Content)

جـ-نوع الناتج او المحصلة (Prodouct)

ثم قسم جيلفورد هذه الأبعاد الى العمليات العقلية الآتية:

1-المعرفة (Cognition): وتعني تعرف الشخص على مجالات خبراته.

2-التذكر (Memory): ويقصد به احتفاظ الشخص بخبراته واسترجاعها عند الحاجة.

3-التقويم (Evaluation): ويعني إصدار الأحكام في ضوء الخبرات السابقة للشخص.

4-الإنتاج (Production): ويقصد به إعطاء حل لمشكلة تواجه الشخص، ويقسم إلى نوعين هما:

أ-الإنتاج ألتقاربي (Convergent Production):

ويتضمن إنتاج معلومات صحيحة أو محددة تحديدا مسبقا متفق عليه.

ب-الإنتاج ألتباعدي (Divergent Production):

ويتضمن إنتاج معلومات متنوعة على ان لا يكون هنالك اتفاق مسبق على محكات الخطأ والصواب. (السلطاني، 1984)

- التفكير الإبداعي من وجهة نظر جان بياجيه.

والتفكير عملية يومية مستمرة مصاحبة للإنسان بشكل دائم وأداء طبيعي يقوم به باستمرار ويشير بياجيه Piaget ان الهدف الرئيس للتربية هو خلق رجال يتمكنون من عمل أشياء

جديدة وليس إعادة الأشياء القديمة التي أدتها الأجيال السابقة وتشكيل العقول التي لا تقبل كل شيء يقدم لها من دون تمحيص وتدقيق وتحليل.

ويرى بياجيه ان عملية التفكير تتطلب فهم أو معرفة أربعة مفاهيم رئيسية:

ـ المخططات Schemata انه الفعل البسيط الذي يطوره الفرد خلال عملية نموه الى بناء عقلي معقد (توق وعدس، 1984: 98) ويشير بياجيه إلى أن المخططات العقلية تشكل حجر الأساس للتفكير وهي أنظمة مشتقة من الأفعال والأفكار التي تسمح للفرد بتمثل الأشياء والأحداث من حوله ذهنيا لتصبح جزءا من مكوناته. (البيلي وآخرون، 1997).

وتعد المخططات أكثر من سلوك ظاهري فهي البنى التي ينبع منها السلوك وكل مخطط يضم تجمعا كليا لسلسلة من أفعال متميزة ومتناسقة مع جميع المخططات الأخرى (وارد زورث، 1990: 22) ويشير بياجيه إلى وجود فروق بين مخططات الصغار والكبار فعند الصغار تكون خارجية مباشرة أما عند الكبار تتم أولا على مستوى عقلي قبل أن تتناول الأشياء مباشرة.

– والتمثل Assimilation: لتمثل Assimilation: هو العملية التي بواسطتها تتوحد عناصر البيئة مع البناء المعرفي للفرد ويعني تطويع البيئة لتتناسب مع وجهات نظر الفرد في الحياة، ويعني أيضا تقبل معلومات جديدة تدمج ببنائه المعرفي الذي يحدد السكيما (Schemas) أي البناء المعرفي الموجود في الدماغ. أما كيفية حدوث التمثل فهو يحدث عندما يستخدم الناس المخططات الموجودة لديهم لفهم الأحداث والمثيرات المحيطة بهم (البيلي وآخرون، 1997).

– والمواءمة Accommolation أما عملية المواءمة تعني الإجراءات التي يقوم فيها الدماغ بمزج المعلومات الجديدة بالقديمة أي إعادة تنظيم التراكيب المعرفية الموجودة مسبقا لتناسب المثيرات والخبرات البيئية الجديدة كما أنه يصعب الفصل بين عمليتي التمثل والمواءمة عن بعضها لأنهما تحدثان معا في آن واحد لدى معالجة الأفكار وتشكلان عملية الاحتفاظ والتوازن بين الفرد والبيئة فيكونا تكيف.

أما كانيه (Canee، 1977) فهو يرى أنه عملية عقلية عليا تتضمن قدرات مثل (التنظـــيم والتحليل والتركيب والاستدعاء) فهو عملية إدراك العلاقة بين موقفين أو أكثر وهنا ســـوف يكون حل المشكلة مشروط بمعرفة المبادئ والمفاهيم والقدرة على التميز والتعميم وإنـــه إذا وصل إلى حل للمشكلة ممكن أن يصل إلى درجة الإبداع

– والتوازن أو التعادل Equilibrium تبرز أهمية التوازن عند بياجيه في بنائه المعرفـــي إذ ينظر إلى" الذكاء على أنه أساس في التوازن الذي تسعى اليه كـــل التراكيـــب العقليـــة ". ويشير بياجيه إلى أن الموازنة عملية تعادل بين التمثل والمواءمة والتنظـــيم التـــي يصـــفها بالتصرفات المعقدة التي تهدف لتحقيق التوازن وان التغيرات الحقيقية في التفكير تحدث مـــن خلاله " (الأزيرجاوي، 1991)

ويرى بياجيه أن الإنسان ينمي معرفته بالعالم الخارجي من خلال التفاعل بين عوامل النضج الطبيعي وعوامل الخبرة المكتسبة وتنظيم الإنسان هذه المعرفة فـــي تكوينـــات او بنـــاءات constructs تيسر له التفاعل مع البيئة. وبذلك فان العقل البشري منظومة كبرى مكونـــة بناءات يخلقها الإنسان ثم يدرك البيئة من خلالها. وهذه البناءات ذات طبيعة مرنـــة ولـــذلك فهي قابلة للتعديل والتغيير مع عوامل النضج وعوامل الخبرة المتجددة.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحـــث علـــى المعلمين محتوى الجلسة الرابعة للاستعداد والمناقشة والمساهمة فـــي شـــرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة الرابعة: طرق تنمية التفكير الإبداعي

طرق تنمية التفكير الإبداعي وتشتمل على:

- أسلوب الحل المبدع للمشكلة.
- طريقة العصف الذهني.

الأهداف:

- أن يتعرف المعلمون على أسلوب الحل المبدع للمشكلة.
- أن يتدرب المعلمون على تطبيق أسلوب الحل المبدع للمشكلة في التدريس.

- أن يتعرف المعلمون على طريقة العصف الذهني.

- أن يتدرب المعلمون على تطبيق طريقة العصف الذهني في التدريس.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل – النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول– عارض – السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

الزمن: ساعتان

المكان: قاعة مكتبة البلدية بمحافظة رفح.

الأنشطة والمحتوى:

يقوم الباحث في بداية هذه الجلسة بمراجعة المفاهيم التي طرحت في الجلسة السابقة، ومراجعة الواجب المنزلي.

ىبدأ الباحث هذه الجلسة بسؤال مثىر لتفكىر المعلمين طريقة أســلوب الحــل المبدع، وىستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركىن في البرنامج ثم يبــدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وهي:

- ىقوم الباحث في هذه الجلسة بشرح المواضيع التالية:

طرق تنمية التفكير الإبداعي

يرى غالبية التربويين والمختصين بالتربية العلمية الحديثة والأدبيات النفسية الى انه اذا ما أردنا إظهار المخرجات أو النواتج الإبداعية لدى الطلبة فــلا بــد مــن اقتراح مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي تعمــل علــى تنميــة التفكيــر الإبداعي.

وفيما يأتي عرض موجز لبعض منها: -

أسلوب الحل المبدع للمشكلات:

يعد أسلوبا إجرائيا مماثلا لخطوات حل المشكلة، مع التأكيد على الجانب الإبداعي في الحل. ويقوم على مجموعة من الأفكار الرئيسة أهمها ما يأتي: -

أ- تتضمن عملية الحل المبدع لأي مشكلة على ثلاثة عمليات متعاقبة هي:

1- ملاحظة المشكلة والإحاطة بها.

2- معالجة المشكلة، والتوصل إلى الحل.

3- تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها.

ب- يعطي السلوك المبدع ناتجا يتصف بالأصالة، والقيمة العملية او الوظيفية.

جـــ- توافر درجة عالية من القدرة على استشفاف المشكلات المحيطة بالفرد.

د-تحديد مختلف جوانب المشكلة في مراحل متعاقبة تشمل: -

1- جمع الحقائق المتصلة بالمشكلة.

2- تحديد المشكلة.

3- التفكير في الحلول المحتملة للمشكلة.

4- اختيار الحل الملائم.

5- اختبار فاعلية الحل.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس مـــن القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على أسلوب الحل المبدع لحل المشكلات، ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمـــين فـــي تطبيق هذا الأسلوب.

2- طريقة العصف الذهني (Brain Storming)

تستخدم هذه الطريقة عندما تفشل الطرق الأخرى في حـــل مســـألة أو عنـــدما لا يستطيع الطالب التفكير بمشكلة أخرى مماثلة قام بحلها فيما مضـــى، أو عنـــدما يعجز عن التفكير بإستراتيجية معينة ليستخدمها في حل المشكلة، وطريقة العصف الذهني تعني النظر إلى المشكلة بطريقة جديدة وخلاقة، فعنـــدما يواجـــه الطلبـــة مشكلات لا يستطيعون حلها، لابد من تشجيعهم على الانفتاح للإلهـــام والإبـــداع والمرونة في التفكير أن تأخذ مجراها في الحل.

– يعرّف كينث هوفر العصف الذهني بأنه مجموعة من الإجراءات تعني استخدام العقل في دراسة مشكلة وتقديم كل الحلول الممكنة حولها، بجمع كل الأفكار حول هذه المشكلة. ويعرّفه حسين محمد حسنين في كتاب أساليب العصف الذهني، بأنه استجابات وردود أفعال لفظية (من كلمة أو عدة كلمات)، أو غير لفظية (كالرسم، أو الكتابة، أو الحركة) من شخص واحد أو عدة أشخاص (طلاب، أو متدربين) لمثيرات مقدمة من مصدر مثير (معلم، أو مدرب) لتحقيق هدف أو أكثر (حل مشكلة، أو تقديم اقتراحات، أو إعداد جدول أعمال).

ويرى جراشا Grasha1993 أن أسلوب العصف الذهني يقوم على الافتراض القائل انه إذا أتيح للذهن بان يطلق العنان للتفكير في مسالة أو قضية ما فإن الأفكار تتدفق دونما كابح.

تقوم طريقة العصف الذهني على مجموعة من المبادئ منها:

1- تأجيل النقد لأية فكرة أو رأي إلى مرحلة ما بعد توليد الأفكار.

2- التأكيد على مبدأ كم من الأفكار يرفع ويزيد كيفها ويستند هذا المبدأ على افتراض مفاده أن الأفكار والحلول الإبداعية للقضايا تأتي بعد عدد من الحلول أو الأفكار غير الجيدة.

3- تشجيع الدوران الحر بين الأفراد بخصوص طرح الأفكار.

4- محاولة الربط والتطوير للأفكار المعطاة.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس من القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على طريقة العصف الذهني، ثم

الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذا الأسلوب.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة الخامسة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة الخامسة: طرق تنمية التفكير الإبداعي

طرق تنمية التفكير الإبداعي وتشتمل على:

- طريقة تغيير الخواص.
- طريقة الافتراضات والبحث عن التناقضات في الأفكار.

الأهداف:

– أن يتعرف المعلمون على طريقة تغيير الخواص.

- أن يتدرب المعلمون على تطبيق طريقة تغيير الخواص في التدريس.

- أن يتعرف المعلمون على طريقة الافتراضات والبحث عن التناقضات في الأفكار.

- أن يتدرب المعلمون على تطبيق طريقة الافتراضات والبحث عن التناقضات في الأفكار في التدريس.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل – النمذجة.

الأدوات والمصادر: حاسوب محمول– عارض – السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث في هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول بعض طرق تنمية التفكير الإبداعي (طريقة تغيير الخواص، طريقة الافتراضات) ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وهي:

طريقة تغيير الخواص (Attribute Listing)

هي طريقة لتوليد الأفكار تهدف إلى تحسين أو تطوير منتج ما، وكذلك التعرف على الخصائص الأساسية المميزة لهذا المنتج، وتقوم هذه الطريقة على حساب

وحصر الخصائص الأساسية لشيء أو موضوع أو فكرة، ثم يتم تغيير كل خاصية على حدة، لإنتاج مجموعة من الأفكار والتي يتم تقويمها كل على حدة.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس من القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على طريقة تغيير الخواص، ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذه الطريقة.

إستراتيجية الافتراضات والبحث عن التناقضات من الأفكار:

حيث يتم استخدام جمل من نوع ماذا إذا ماذا لو ونقوم هنا بمحاولة بناء ما يمكن تسميته الاستيعاب لما هو موجود أو الفهم المجرد للعالم الطبيعي والنظام الاجتماعي ويحدث اكتساب الفهم بمجرد طرح السؤال ماذا إذا....

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس من القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على إستراتيجية الافتراضات والبحث عن التناقضات من الأفكار، ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذا الأسلوب.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة السادسة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة السادسة: طرق تنمية التفكير الإبداعي

طرق تنمية التفكير الإبداعي وتشتمل على:

- طريقة تآلف الأشتات.
- طريقة التحليل المورفولوجي (الشكلي).

الأهداف:

– أن يتعرف المعلمون على طريقة تآلف الأشتات.

- أن يتدرب المعلمون على تطبيق طريقة تآلف الأشتات.

- أن يتعرف المعلمون على طريقة التحليل المورفولوجي (الشكلي).

- أن يتدرب المعلمون على تطبيق طريقة التحليل المورفولوجي (الشكلي).

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول– عارض – السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث في هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول بعض طرق تنمية التفكير الإبداعي (طريقة تآلف الأشتات، طريقة التحليل المورفولوجي) ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وهي:

- طريقة تآلف الأشتات (Synectics)

ويعد هذا الأسلوب من النماذج التعليمية المتبعة في تحسين التفكير الإبداعي لدى الطلبة، قام بصياغتها العالم جوردون (Gordon)، وتستخدم بشكل فردي أو جماعي. وتتضمن نوعين من النشاط هما: –

أ– إستراتيجية جعل الغريب مألوفا.

يحاول الطلبة الربط بين فكرتين معينتين وتحديد أوجه الشبه بينهما

ب- إستراتيجية جعل المألوف غريبا.

ويسير الطالب وفق سلسلة من المتشابهات او المجاز دون محددات منطقية كما ان هناك حرية للخيال والتصور دون تحديد اتجاه معين ويستخدم هذا الأسلوب اذا كان المدرس يستهدف عملية الإيجاد والإبداع الفكرتين.

وتعتمد هذه الطريقة على ربط العناصر المختلفة وغير المناسبة بعضها مع بعض. لذا يكثر فيها استخدام اشكال الاستعارة والمجاز والمشابهة للوصول الى الحل المبدع للمشكلات المختلفة. (الشيخلي، 2001).

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس من القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على طريقة تآلف الأشتات، ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذه الطريقة.

طريقة التحليل المورفولوجي (الشكلي) Morphological Analysis

وهي طريقة تقوم على أساس تحليل المشكلة إلى أبعادها الأساسية، ومن ثم تحديد الفئات المختلفة التي تنتمي إليها هذه الأبعاد، ثم يقوم الطالب بربط هذه الفئات بالطرق المحتملة للحل. ومن خلال ذلك يحصل على طرق أخرى جديدة. (عبد الهادي، 2000).

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس من القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على طريقة التحليل المورفولوجي (الشكلي)، ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذه الطريقة.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة السابعة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة السابعة: استراتيجيات تدريس اللغة العربية المحفزة للإبداع:

الأهداف:

– أن يتعرف المعلمون على إستراتيجية التعلم بالاكتشاف.

- أن يتدرب المعلمون على تطبيق إستراتيجية التعلم بالاكتشاف.

- أن يتعرف المعلمون على إستراتيجية تمثيل الأدوار.

- أن يتدرب المعلمون على تطبيق إستراتيجية تمثيل الأدوار.

- أن يتعرف المعلمون على إستراتيجية المحاضرة.

- أن يتدرب المعلمون على تطبيق إستراتيجية المحاضرة.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول– عارض – السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث في هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول استراتيجيات تدريس اللغة العربية المحفزة للإبداع، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وتشمل:

- إستراتيجية التعلم بالاكتشاف.
- إستراتيجية تمثيل الأدوار.
- إستراتيجية المحاضرة.

- إستراتيجية حل المشكلات.

إستراتيجية التعلم بالاكتشاف

• هي عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل.

• هي عملية تنظيم المعلومات بطريقة تمكن التلميذ المتعلم من أن يذهب أبعد من هذه المعلومات. أو هو الطريقة التي يتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التصميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التعليمية التي يتم من خلالها تدريس المفهوم أو التعميم.

أهداف التعلم بالاكتشاف:

• تساعد دروس الاكتشاف الطلبة على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.

• يتعلم الطلبة من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.

•. تنمي لدى الطلبة اتجاهات واستراتيجيات في حل المشكلات والبحث.

• الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.

- يتوفر لدى الطلبة في دروس الاكتشاف فرصة كونهم يندمجون بنشاط الدرس.

• إيجاد أنماط مختلفة في المواقف المحسوسة والمجردة والحصول على المزيد من المعلومات.

• تساعد في إنماء طرق فعالة للعمل الجماعي ومشاركة المعلومات والاستماع إلى أفكار الآخرين والاستئناس بها.

• تكون للمهارات والمفاهيم والمبادئ التي يتعلمها الطلبة اكثر معنى عندهم واكثر استبقاء في الذاكرة.

• المهارات التي يتعلمها الطلبة من هذه الطريقة اكثر سهولة في انتقال اثرها الى انشطة ومواقف تعلم جديدة.

طرق الاكتشاف:

أولاً: طريقة الاكتشاف الاستقرائي

وهي التي يتم بها اكتشاف مفهوم أو مبدأ ما من خلال دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية لهذا المفهوم أو المبدأ ويشتمل هذا الأسلوب على جزأين الأول يتكون من الدلائل التي تؤيد الاستنتاج الذي هو الجزء الثاني وقد تجعل الدلائل الاستنتاج موثوق به إلى أي درجة كانت وهذا يتوقف على طبيعة تلك الدلائل وهناك عمليتان يتضمنها اي درس اكتشاف استقرائي هما التجريد والتعميم.

ثانياً: طريقة الاكتشاف الاستدلالي هي التي يتم فيها التوصل إلى التعميم أو المبدأ المراد اكتشافه عن طريق الاستنتاج المنطقي من المعلومات التي سبق دراستها ومفتاح نجاح هذا النوع هو قدرة المدرس أو المعلمة على توجيه سلسلة من الأسئلة الموجهة التي تقود الطلبة إلى استنتاج المبدأ الذي يرغب المدرس أو المعلمة في تدريسه ابتداء من الأسئلة السهلة وغير الغامضة ويتدرج في ذلك حتى الوصول إلى المطلوب.

الاكتشاف القائم على المعنى: والاكتشاف غير القائم على المعنى:

فالأول يضع الطالب في موقف مشكل يتطلب حل مشكلة ما، ويشارك الطالب مشاركة ايجابية في عملية الاكتشاف، وهو على وعي وإدراك لما يقوم به من خطوات ولها يشير إليه المعلم من إرشادات وتوجيهات، أما الاكتشاف غير القائم على المعنى ففيه يوضع الطالب في

موقف مشكل أيضا تحت توجيه المعلم، ويتبع إرشادات المعلم دون فهم لما يقوم به من خطوات، بل عليه أن ينفذ الأسئلة دون أن يفهم الحكمة في تسلسلها أو في مغزاها.

أهمية التعلم بالاكتشاف :

• يساعد الاكتشاف المتعلم في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج وبذا يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة.

• يوفر للمتعلم فرصا عديدة للتوصل إلى استدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي.

• يشجع الاكتشاف التفكير الناقد ويعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم

• يعوّد المتعلم على التخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية.

• يحقق نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم.

• يساعد على تنمية الإبداع والابتكار.

• يزيد من دافعية الطالب نحو التعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.

أنواع التعلم بالاكتشاف:

هناك عدة طرق تدريسية لهذا النوع من التعلم بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للطلاب وهي:

أولاً: الاكتشاف الموجه:

وفيه يزوّد المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف ويناسب هذا الأسلوب تلاميذ المرحلة التأسيسية ويمثل أسلوبا تعليميا يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة.

ثانياً: الاكتشاف شبه الموجه:

وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيده ولا يحرمه من فرص النشاط العملي والعقلي، ويعطي المتعلمين بعض التوجيهات.

ثالثاً: الاكتشاف الحر:

وهو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض به المتعلمين إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المتعلمون بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها.

دور المعلم في التعلم بالاكتشاف:

• تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة.

• إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس.

• صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.

• تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون.

• تقويم المتعلمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

إرشادات عند استخدام طريق التعلم بالاكتشاف

• يجب أن يكون المبدأ أو المفهوم المراد اكتشافه واضحا في ذهن المدرس وذلك يساعد على اختيار الأمثلة أو الأسئلة التي سوف يقدمها.

• يجب أن يأخذ المعلم أو المعلمة في اعتبارهم العوامل ذات الصلة قبل أن يقرر هل يستخدم هذه الطريقة أم لا، فبعض المبادئ معقدة لدرجة تكون طريقة الاكتشاف فيها غير فعالة.

• أيضا يجب الأخذ في الاعتبار قبل أن يقرر هل يستخدم اكتشافا استقرائيا أم استدلاليا أو هما

معا فمثلا نظريات التباديل قد يصعب تدريسها بالاكتشاف الاستقرائي وحده ولكنه أسهل بالخلط بينهما وكذلك بعض نظريات التكامل.

• في حالة استخدام طريقة الاكتشاف الاستقرائي يجب اختبار أمثلة بحيث تمثل المجال.

• في حالة استخدام طريقة الاكتشاف الاستقرائي يجب عدم إجبار الطلبة على التعبير اللفظي.

• يجب أن نهتم بالإجابات والاقتراحات غير المتوقعة من الطلبة.

• يجب أن نقرر متى نقول للطلبة الذي لا يستطيعون الاكتشاف المعلومات المطلوبة.

• يجب جعل الطلبة يتأكدون من صحة استنتاجهم أو اكتشافهم بالتطبيق مثلاً.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس من القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على إستراتيجية التعلم بالاكتشاف، ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذه الإستراتيجية.

إستراتيجية المحاضرة " الإلقاء " Lecturing

تُعد المحاضرة الإستراتيجية الأكثر شيوعا في التدريس لأسباب متنوعة أبرزها زيادة عدد الطلاب، وازدحام الفصول والقاعات وارتفاع كثافتها مما قد يجعل من الصعب استخدام إستراتيجية أخرى.

المفهوم والمزايا:

* تقديم لفظي منظم لموضوع دراسي، أو مادة دراسية، معززاً باستخدام وسائل بصرية.
* فترة من الحديث غير المتقطع من المعلم.
* طريقة تعليمية تتضمن تواصلاً وتخاطباً باتجاه واحد، من المقدم إلى المستمعين.

إعداد المحاضرة وتقديمها:

يمثل التخطيط والإعداد الجيد للمحاضرة نقطة البداية اللازمة لتقديم محاضرة جيدة أو

فاعلة ويمكن تصور الفرق بين حالة محاضر يقدم محاضرة أعدها جيداً، وآخر يتصدى لهذا العمل دون أي إعداد أو تخطيط، وتذكر هنا أننا نتحدث في إطار الأداء الإبداعي وليس الأداء الروتيني.

ويتبع إعداد المحاضرة وتقديمها مجموعة من الخطوات الرئيسية يمكن استنتاجها من تحليل المقولة التالية:

وهذا يشير إلى انه عندما تحاضر طلابك يصبح مطلوب منك ما يلي:

* أخبر طلابك بما سوف تخبرهم به.

* أخبر طلابك بما تريد أخبارهم به.

* أخبـــــر طلابك بما أخبرتهم به.

يمكن تحديد هيكل المحاضرة من حيث إعدادها، وتقديمها، وتقويمها في الخطوات التالية:

أولاً: تحديد الأهداف العامة والخاصة للمحاضرة :

هل هي محاضرة للإجابة عن استفسارات الطلاب حول عمل أو مشروع ما وتقديم ملاحظات عنه، أم محاضرة لتعميق الفهم وحل المشكلات ؟ أم محاضرة تلخيصية ؟.

حيث تتمركز أهداف المحاضرة حول تقديم معرفة للطلاب وقد تكون هذه المعرفة تقريرية وهى معرفة عن شيئ أو موضوع، أو معرفة إجرائية وهى معرفة كيف تعمل الأشياء، وأي ما كان الهدف من المحاضرة فمن المهم أن ينطلق هذا الهدف من الأهداف العامة للمادة الدراسية التي نقوم بتدريسها.

ثانياً: اختيار محتوى المحاضرة وتنظيمه:

وذلك في ضوء الهدف منها وطبيعة الطلاب المستهدفين بها ومما يساعدنا على حسن اختيار محتوى المحاضرة أن نراعى الاقتصاد وقوة التأثير في اختيار المعلومات ذات العلاقة بموضوع المحاضرة، فنبتعد عن التفاصيل الزائدة ونركز على الأفكار الرئيسية، الأكثر صلة بالموضوع، هذا فضلا عن حداثة تلك الأفكار. ويمكن تنظيم محتوى المحاضرة وفقا لأساليب متعددة منها التنظيم التقليدي (الكلاسيكي) وذلك بتقسيم الموضوع إلى أقسام رئيسية ثم أقسام فرعية يحتوى كل منها عناصر ومعلومات وأمثلة، كما يمكن تنظيم محتوى المحاضرة

بالتمركز حول مشكلة ما، يتم عرضها جنيا إلى جنب مع الحلول المحتملة لها.

ثالثاً: الاستعداد لتقديم المحاضرة:

من خلال الإعداد الجيد للمواد المساعدة Teaching Aids مثل الشفافيات والشرائح و أوراق العمل work sheets وشرائط الفيديو والأفلام والتسجيلات والبرمجيات مثل برنامج power point والتأكد من توافر متطلبات استخدام تلك المواد فى قاعة المحاضرات ومن المفضل فى هذه الخطوة مراجعة الملاحظات المكتوبة للمحاضرة والانشغال بالتفكير فى "سيناريو" لتنفيذها.

رابعاً: تقديم المحاضرة:

ويعتمد ذلك بالدرجة الأولى على الشرح وهو مهارة مهمة لتقديم محاضرة فاعلة ويراعى فيه حسن استخدام الوقت المتاح وتوزيعه على عناصر المحتوى، وتحقيق مجموعة من الخصائص المطلوبة منها:

- وضوح اللغة والتحدث بسرعة مناسبة.

- التأكيد على النقاط والعناصر الجوهرية.

- إبراز الروابط والعلاقات بين العناصر المختلفة للموضوع.

- الاحتفاظ بانتباه الطلاب واهتمامهم.

دور مقدمة المحاضرة:

- تستغرق المقدمة الدقائق الأولى منها حيث تهدف إلى توضيح أهداف المحاضرة ومحتواها، وعناصرها الرئيسية.

1. إثارة انتباه الطلاب واهتمامهم بموضوع المحاضرة.

2. دعم العلاقة بالطلاب وتأسيس بيئة تعلم إيجابية محفزة.

خامساً: المناقشة:

وتكون غالبا بعد انتهاء شرح كل العناصر وقد تكون بعد انتهاء الشرح الخاص ببعض عناصر المحاضرة، وتهدف المناقشة إلى الاستجابة إلى احتياجات الطلاب واستفساراتهم من

جهة، كما تسهم من جهة أخرى في حصول المحاضر على تغذية راجعةFeedback حول فهم الطلاب بتوجيه أسئلة إليهم ومطالبتهم بتقديم توضيحات.

سادساً: الغلــق Closure:

ويتمثل عادة في صورة تلخيص للمحتوى وعناصره الرئيسية، مع إبراز العلاقات بينهما وربطها بمحتوى المحاضرات السابقة وتوجيه الطلاب إلى عمل أو تكليفات ذات صلة بموضوع المحاضرة.

تقويم المحاضرة:

وهو إجراء مهم في كل محاضرة ويمكن أن يتم ذلك عبر أساليب مختلفة، منها طرح المحاضر أسئلة على طلابه تختص بما عالجه من موضوع المحاضرة، ويندرج ذلك تحت ما يعرف بالتقويم التكويني Formative Evaluation في مقابل التقويم التجميعي أو النهائي Summative Evaluation الذي يكون فى نهاية المحاضرة وقد يكون فى صورة أسئلة شفوية أو تحريرية أو اختبار قصير Quiz.

ومن بين الأساليب الأخرى استخدام الاستبيان Questionnaire الذى يهدف إلى تعرف ردود أفعال الطلاب وآرائهم، حول الجوانب المختلفة للمحاضرة ومدى إفادتهم منها، مع ضرورة أن يقوم المحاضر بعد تقديمه المحاضرة بنوع من التقويم أو التفكر الذاتي Self Reflection حول أدائه ومدى نجاحه فى تحقيق الأهداف المنوطة به، ويمكن للمحاضرة أن يلجأ إلى تسجيل محاضرته أو جزء منها لاستيفاء هذا الغرض.

كيف نحسن استخدام المعلم لإستراتيجية المحاضرة ؟

من الطبيعي أن تستمر جهودنا ومحاولاتنا لتحسين إستراتيجية المحاضرة، وتعنى هذه الجهود بتأكيد مزايا المحاضرة ومواجهة عيوبها في الوقت نفسه الأمر الذي من شأنه أن يجعل من محاضراتنا محاضرات فاعلة.

هناك العديد من الأفكار والمقترحات لتحسين استخدام إستراتيجية المحاضرة منها:

* فى بداية المحاضرة اعقد مع طلابك اتفاقاً Contract توضح لهم فيه الهدف من المحاضرة وأدوارك وأدوارهم والحدود المنظمة للسلوك.

* قدم لمحاضرتك بمنظم متقدم Advance Organizer يزود الطلاب ببناء تصوري عام وشامل لموضوع المحاضرة، يساعدهم على معرفة عناصرها الرئيسية ومتابعتها.

* نوع من المثيرات باستمرار... من الحديث إلى الصمت، ومن الألفاظ إلى المرئيات.

* اعتمد على الدهشة أحيانا بطرح مشكلات ومواقف مثيرة للتفكير.
* اربط موضوع المحاضرة بخبرات الطلاب وتعلمهم السابق.
* تحسس المشكلات والصعوبات قبل حدوثها واستعد لها.
* استعن بتعبيرات مثل كيف ؟ HOW لماذا ؟ WHYوماذا ؟WHAT
* استخدم المقارنة وقدم رؤى مضادة تثير الجدل وتشجيع التفكير وإبداء الرأي.
* إذا استشعرت صعوبة تعوق فهم طلابك نقطة ما فأعط شرح بديل لها.
* استعن بالمواد والأدوات المساعدة (السبورة وجهاز الإسقاط فوق الرأسي OHP) لتأكيد النقاط الهامة وتوضيح الرسوم.
* استخدم الأطر لتوضح للطلاب نهاية جزء من المحاضرة، وبداية جزء جديد منها.
* وضح صلة المحتوى وعناصره بالأحداث والاكتشافات الجديدة.
* حاول استخدام بعض الوسائل السمعية والبصرية مثل العينات – النماذج – التسجيلات والأفلام لزيادة الإيضاح وتعميق الفهم.
* غير النشاط الأساسي بتزويد الطلاب بأوراق عمل يناقشونها فرادى أو في جماعات صغيرة.
* شجع مشاركة الطلاب بطرح الأسئلة، وشجعهم على طرح الأسئلة أيضاً.
* استخدم عند الحاجة بعض الفكاهات البسيطة واذكر بعض الحكايات الشخصية على ان يكون ذلك تلقائيا، لخلق بيئة تعليمية دافئة دافعة.
* حافظ على ملاحظة طلابك ومراقبتهم هل يكتبون ؟ هل يشعرون بالملل ؟ هل يتحدثون مع بعضهم ؟
* أشر إلى مصادر المعرفة الحديثة لتوجيه الطلاب إلى التعلم الذاتي والاستزادة من المعرفة.
* اهتم بصنع فرصة تجعل طلابك ينشغلون في نشاط فكرذي علاقة لها فذلك مما قد يساعدهم على الحوار وتبادل التعليم والتعلم في إطار مجتمع التعلم.
* بعد المحاضرة دون النقاط التي انتهيت عندها واكتب ملاحظات ذاتية عن المحاضرة.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس من القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على إستراتيجية المحاضرة ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذه الإستراتيجية.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على

المعلمين محتوى الجلسة الثامنة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحاضرة .

إستراتيجية تمثيل الأدوار " لعب الدور :

تقوم إستراتيجية تمثيل الأدوار " لعب الدور " Role Playing Learning Strategy علي افتراض أن للطالب دورا يجب أن يقوم به معبرا عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدد ، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها الطلاب متعاونين ومتسامحين وميالين إلى اللعب .

ويطور الطلاب في ممارسة هذا النشاط من قدراتهم علي التعبير والتفاعل مع الآخرين ، تنمية سلوكيات مرغوب فيها ، وتطوير شخصياتهم بأبعادها المختلفة .

ويقصد بلعب الدور " نشاط إرادي يؤدي في زمان ومكان محددين ، وفق قواعد و أصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يقومون بتأديتها . ويرافق الممارسة شئ من التوتر والتردد والوعي ، باختلافها عن الواقع .

كيف يتم تنفيذ هذه الإستراتيجية ؟

يتم ذلك من خلال عدد من الإجراءات :

- تحديد المبرر من استخدام لعب الدور .
- تحديد الهدف من ممارسة لعب الأدوار .
- تحديد المهام المطلوبة .
- توفير الوقت الكافي للمتدربين لقراءة الدور المطلوب القيام به .

• الانتقال إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة .

• قراءة التعليمات وتحديد أي أسلوب من أساليب لعب الدور سوف يتم استعماله .

• تحديد الأنشطة التي سوف يمارسها الطلاب في البيت .

أنماط لعب الدور

أولاً : لعب الدور التلقائي :

وفيه يمارس الأفراد الأدوار في نشاطات حرة غير مخطط لها يقوم الطلاب فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق .

ثانياً : لعب الدور المخطط له :

وهنا يمكن أن يكون الحوار قد تم إعداده من مصادر أخرى ويقوم المعلم بتوجيه الطلاب لاداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي .

خطوات لعب الدور

يتكون نشاط لعب الدور من عدة خطوات وهي :

• تهيئة المجموعة .

• اختيار المشاركين .

• تهيئة المسرح أو المكان .

• إعداد المراقبين المشاهدين .

• التمثيل أو الأداء .

• المناقشة والتقويم .

• إعادة التمثيل .

• المناقشة والتقويم مرة أخرى .

• المشاركة في الخبرات والتعميم .

• وكل خطوه لها هدف تسهم به في الإثراء أو التركيز علي النشاط التعليمي .

خطوات التطبيق في الموقف التعليمي

• أن يتم اختيار موضوع يصلح للتطبيق واقعياً .

• أن يكون الموضوع مرتبطاً بواقع التلاميذ .

• أن تكون المشاركة تطوعية ، وليست إجبارية من التلاميذ .

• أن يبدي الطلاب آراءهم بحرية في حدود الأنظمة (الشرعية والأخلاقية) .

• أن يتم الالتزام بالقضية المطروحة .

• ألا يتم تمثيل جانب دون الآخر (الشمولية) .

• أن يسمح بتعدد وجهات النظر (واختلافها) .

• عقد جلسة تقويم للنتائج بعد تدوينها، واستخلاص الآراء المتفق عليها .

عند استخدام أسلوب تمثيل الأدوار يجب على المعلم مراعاة التالي :

• اعلم أن أسلوب تمثيل الأدوار هو أسلوب يقوم فيه المشاركون بتمثيل أدوار محددة لهم

في شكل حالة أو سيناريو وذلك كمحاولة لمحاكاة الواقع .

• حدد أولا ما هو الهدف الذي تريد الوصول إليه باستخدام هذا الأسلوب ؟ وما هو الموضوع الذي تود التركيز عليه ؟ وبمعنى آخر ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه .

• اكتب السيناريو وحدد الأدوار التي سيتم تمثيلها .

• يمكنك الاستعانة بالمشاركين لكتابة السيناريو .

• يمكنك عدم كتابة السيناريو والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين كي يجتهدوا في التمثيل بدون التزام دقيق بنص مكتوب .

• ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية واضحة ومفهومة للمشاركين .

• يحسن أن يكون السيناريو قصيراً ومركزاً .

• اختر الأفراد الذين سيقومون بالتمثيل ، وعادة يكون هؤلاء من الأفراد المشاركين أنفسهم.

• يمكنك تكليف مجموعة أو بعض المجموعات بالقيام بهذه التمثيلية .

• حدد دور كل فرد ، وما هو المطلوب منه ؟

• اشرح بإيجاز للمشاركين موضوع المشهد والأدوار التي سيتم القيام بها .

• اذكر للمشاركين ماذا تريد منهم عند الانتهاء من رؤية المشهد التمثيلي ، هل تريد الإجابة عن أسئلة معينة أو إيجاد حلول معينة أو الانتباه لممارسات معينة .

• حدد زمن المشهد التمثيلي ، وكذلك زمن الإجابة عن الأسئلة أو الحوار الذي يتبع ذلك المشهد .

• احرص أن يجسد المشهد التمثيلي واقعاً حقيقياً لا خيالياً ، ولكن يحسن استخدام أسماء مستعارة للممثلين بدلاً من أسمائهم الحقيقية .

• اطلب من كل ممثل أن يتقمص الدور المكلف به بصدق وإتقان ، وأن يضع نفسه مكان الشخصية التي يمثلها وأن يتخيلها بعمق ، وأن يتصرف بنفس الطريقة .

• يحسن تطعيم المشهد بشيء من الفكاهة والإثارة .

• اطلب من المشاهدين التزام الهدوء وعدم التعليق .

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس من القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على إستراتيجية تمثيل الأدوار ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذه الإستراتيجية.

إستراتيجية حل المشكلات Problem Solving : هي نشاط ذهني منظم للطالب . وهو منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب ، بوجود مشكلة ما تستق التفكير ، والبحث عن حلها وفق خطوات علمية ، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية .

يكتسب الطلاب من خلال هذه الطريقة مجموعة من المعارف النظرية ، والمهارات العملية والاتجاهات المرغوب فيها ، كما انه يجب أن يكتسبوا المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات لأن إعداد الطلاب للحياة التي يحيونها والحياة المستقبلية لا تحتاج فقط الى المعارف والمهارات العملية كي يواجهوا الحياة بمتغيراتها وحركتها السريعة ومواقفها الجديدة المتجددة ، بل لا بد لهم من اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف مشكلة لم تمر بخبراتهم من قبل ولم يتعرضوا لها .

وتدريب الطلاب على حل المشكلات أمر ضروري ، لأن المواقف المشكلة ترد في حياة كل فرد وحل المشكلات يكسب أساليب سليمة في التفكير ، وينمي قدرتهم على التفكير التأملي كما انه يساعد الطلاب على استخدام طرق التفكير المختلفة ، وتكامل استخدام المعلومات ، واثارة حب الاستطلاع العقلي نحو الاكتشاف وكذلك تنمية قدرة الطلاب على التفكير العملي

، وتفسير البيانات بطريقة منطقية صحيحة ، وتنمية قدرتهم على رسم الخطط للتغلب على الصعوبات ، وإعطاء الثقة للطلاب في أنفسهم ، وتنمية الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التي يتعرضون لها .

تعريف المشكلات :

هي كل قضية غامضة تتطلب الحل و قد تكون صغيرة في أمر من الأمور التي تواجه الإنسان في حياته اليومية و قد تكون كبيرة و قد لا تتكرر في حياة الإنسان إلا مرة واحدة أو هي حاله يشعر منها التلميذ بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية أو موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة .

ويعرف أسلوب حل المشكلات عدة تعريفات منها :

• انه أحد الأساليب التدريسية التي يقوم فيه المعلم بدور إيجابي للتغلب علي صعوبة ما تحول بينة و بين تحقيق هدفه و لكي يكون الموقف مشكلة لابد من توافر ثلاثة عناصر :

* هدف يسعى إليه .

* صعوبة تحول دون تحقيق الهدف .

* رغبة في التغلب علي الصعوبة عن طريق نشاط معية يقوم به الطالب .

• أنه حل المشكلات هو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه الطالب. وبذلك يكون الطالب قد تعلم شيئا جديدا هو سلوك حل المشكلة، وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق .

• أنه النشاط والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى الحل . ومعنى ذلك أن سلوك حل المشكلة يتطلب من الطالب قيامه بنشاط ومجموعة من الإجراءات فهو يربط بين خبراته التي سبق تعلمها في مواقف متنوعة وسابقة وبين ما يواجهه من مشكلة حالية، فيجمع المعلومات ، ويفهم الحقائق والقواعد ، وصولا إلى التعميمات المختلفة .

ويلاحظ من جملة التعريفات ما يلي :

• تعتمد عملية حل المشكلات علي الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وهي نفسها خطوات التفكير العلمي .

• يتم في حل المشكلات الانتقال من الكل إلي الجزء ومن الجزء إلي الكل بمعني أن حل المشكلات مزيج من الاستقراء والاستنباط .

• حل المشكلات طريقة تدريس وتفكير معاً حيث يستخدم الفرد المتعلم القواعد والقوانين للوصول إلى الحل .

• تتضافر عمليتي الاستقصاء والاكتشاف وصولاً إلى الحل . حيث يمارس المتعلم عملية الاستقصاء في جميع الحلول الممكنة ويكتشف العلاقات بين عناصر الحل .

• تعتمد على هدف بحيث على أساسه تخطط أنشطة التعليم وتوجه كما يتوفر فيها عنصر الاستبصار الذي يتضمن إعادة تنظيم الخبرات السابقة .

• حل المشكلات يعني إزالة عدم الاستقرار لدي المتعلم وحدوث التكيف والتوازن مع البيئة .

• ومعنى ذلك أن سلوك حل المشكلات يقع بين ادراك تام لمعلومات سابقة ، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمامه يمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات ، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة ، ليختار منها ما يطبقه في الموقف المشكلة الجديد الذي يواجهه .

وتدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات يتطلب تعريفهم لمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة ، أو لمشكلات تتصل بالحياة المدرسية وغير المدرسية داخل بيئاتهم .

تختلف المشاكل بين الأفراد ، فما هو مشكلة لشخص ما في وقت ما قد لا يكون كذلك للشخص نفسه في وقت آخر ، كما أن الأمر يتوقف على الفرد نفسه في قبوله ما يطرح عليه من مشكلة أيسعى لحلها أم لا . يضاف إلى ذلك أن ما يعتبر مشكلة بالنسبة للبعض قد لا يعتبر مشكلة بالنسبة لطالب سبق له أن مر بهذا الموقف ، حيث انه يصل الى هدفه دونما

مشقة ، في حين يعتبر هذا الموقف مشكلة بالنسبة لطالب آخر فهو يحتاج الى استحضار خبراته الأدبية السابقة ، والقيام بالتفكير في مهارات التذوق الأدبي ، وقواعد النقد الأدبي المرتبطة بالنص الأدبي المعروض أمامه ، ثم الانتقاء من هذه وتلك ، ما يمكن تطبيقه في هذا الموقف الجديد ، وصولا إلى الحل المنشود .

وهناك عدد من الخصائص تستخدم عند الحكم على جودة المشكلة التي تعرض على الطلاب منها :

• أن المشكلة الجيدة هي التي تضع الطالب المتعلم في موقف يتحدى مهاراته ، ويتطلب تفكيراً لا حلاً سريعاً .

• وأن يكون مستوى صعوبتها مناسباً للطالب

• وأن تصاغ بألفاظ مألوفة بالنسبة له .

• وأن لا تتضمن في صياغتها معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب .

• كما أن العمليات التي تتضمنها يجب أن تناسب المستوى المعرفي للطلاب .

• وأن تثير المشكلة دافعية الطالب .

• وألا تفقد الطالب الثقة في نفسه او تحبطه بان تكون لغزاً .

• وأن تكون ذات معنى للطالب بحيث تنمي مفاهيمه ومعلوماته ومهاراته .

• وأن تتضمن أشياء حقيقية يألفها الطالب المتعلم .

إن تعليم حل المشكلات ليس بنفس طريقة تعليم الطلاب بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخلة ، منها الدافعية ، والاتجاهات ، والتدريب ، وتكوين الفروض ، واللغة ، وانتقال أثر التعليم ، وعدم وجود محتوى محدد للتدريس في ضوئه ، أو طريقة عامة تستند إلى خطوات مبرمجة.

أهمية أستخدم أسلوب حل المشكلات :

• تنمية التفكير الناقد و التأملي للطلاب كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات كما تنمى روح التعاون والعمل الجماعي لديهم .

• يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ كما يراعي ميولهم و اتجاهاتهم و هي إحدى الأتجاهات التربوية الحديثة .

• ينقق قدراً من الإيجابية و النشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة و هو حل المشكلة و إزالة حالة التوتر لدى الطلاب

• تساهم تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب مما يساهم في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجها .

الأساليب التي يتضمنها أسلوبها حل المشكلات :

يجمع أسلوب حل المشكلات بين :

أولاً : الأسلوب الاستقرائي :

فمنه ينتقل العقل من الخاص إلي العام أي من الحالة الجزئية إلي القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون أو من المشكلة إلي الحل

ثانياً : الأسلوب القياسي : ينتقل عقل الطالب من العام إلي الخاص أي من القاعدة إلي الجزئيات .

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد درس من القراءة والنصوص وتطبيقه أمامنا على المعلمين على إستراتيجية حل المشكلات ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذه الإستراتيجية.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة الثامنة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح

أجزاء من المحاضرة والتفاعل مع الأنشطة .

الجلسة الثامنة: الإعداد و التخطيط المبدع لدروس القراءة والنصوص:

الأهداف:

– أن يتعرف المعلمون على الطرق الفاعلة للإعداد والتخطيط للدروس.

- أن يتدرب المعلمون على تطبيق الطرق الفاعلة لإعداد وتخطيط الدروس.

– أن يميز المعلمون بين أنواع التخطيط للدروس.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول– عارض – السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث في هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول الإعداد والتخطيط المبدع لدروس القراءة والنصوص، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وتشمل:

تخطيط وإعداد الدروس

المفهوم العام للتخطيط:

هو أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة.

مفهوم التخطيط لإعداد الدروس:

عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة.

أهمية التخطيط للدرس:

1. يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة منظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية محققة للأهداف الجزئية.
2. يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة.
3. يسهم في نمو خبرات المعلم المعرفية أو المهارية.
4. يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها.
5. يعين على الاستفادة من زمن الدرس بالصورة الأمثل.
6. يسهم التخطيط في التعرف على مفردات المقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتقديم المقترحات لتحسينها.
7. يعين المعلم على التعرف على الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها.
8. يساعد المعلم على اختيار وسيلة التعليم المناسبة وإعدادها.

أنواع التخطيط:

1. التخطيط بعيد المدى: وهو التخطيط الذي يتم لمدة طويلة كعام دراسي.
2. التخطيط قصير المدى: وهو التخطيط لفترة قصيرة كالتخطيط الأسبوعي أو اليومي.

العناصر الرئيسة لخطة الدرس:

1- موضوع الدرس: ومن أهم ضوابطه أن يكون:

- جزءاً من المقرر المدرسي وملائماً للزمن المخصص للحصة.

- حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيطها بطريقة تتابعية.

2- أهداف الدرس:ومن أهم ضوابطها أن تكون:

– مرتبطة بالأهداف العامة للتربية وللمرحلة وللمادة.

– اشتمالها على المجالات الرئيسة للأهداف وهي: (المجال المعرفي ــ المجال الانفعالي ــ المجال النفس حركي) وبصياغة أخرى، (معرفية ــ مهارية ــ وجدانية).

– أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (أن + فعل إجرائي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل الطالب).

مثال: أن يعرب الطالب (أعجبني محمد خلقه)، إعراباً تاماً.

3–المدخل للدرس (التمهيد): ومن أهم ضوابطه.

– أن يكون مشوقاً ومتنوعاً تتضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جلية.

– أن يربط بين الدرس القائم السابق.

4– محتوى الدرس (ما سيدرسه المعلم): ومن ضوابطه:

– أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.

– أن يشمل الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصة

– أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام،تواريخ، أسماء).

– أن تكون عناصره مرتبة ترتيباً منطقياً ومستمدة من مصادر تتسم بالثقة.

– أن يشتمل على جوانب تتعلق بالقيم والمبادئ الإسلامية).

5– النشاطات أساليب المعلم في التدريس، ونشاطات الطالب للتعلم). ومن ضوابطها:

ــ أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.

ــ أن تتسم الطرق بالناحية الاستقصائية وحل المشكلات.

ــ أن تراعي الفروق الفردية للطلاب وذات مستويات مختلفة.

ـ أن تشتمل على نشاط عملي في الصف.

ـ أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس.

6- الوسائل والأدوات التعليمية: ومن ضوابطها:

ـ أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى الطلاب.

ـ أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية.

ـ أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع الطلاب على استخدامها.

7- الكتاب المدرسي والمواد المرجعية: ومن ضوابطها:

ـ أن يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على النقاش في حجرة الصف.

ـ أن يستخدم الكتاب المدرسي لأداء الواجبات الصفية.

ـ أن يستخدم الكتاب في طرق حل المشكلات،كالتوصل لحل سؤال هام.

ـ أن تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات الطلاب واستعداداتهم.

ـ أن تكون القراءة المرجعية موثقة و متصلة بأهداف الدرس.

8- التقويم:وعلى ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فاعلية خطة التدريس المطبقة.

ومن أهم ضوابط عملية التقويم:

ـ أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس.

ـ أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي).

ـ أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسة.

ـ أن يقيس المعلومات الحقائقية و المهارات والاتجاهات.

الواجب المنزلي كجزء من التقويم:وهو تكليف من المعلم للطالب بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول،ومن أهم ضوابطه:

ــ أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس.

ــ أن يكون متنوعاً في موضوعاته واضحاً ومحدداً في أذهان الطلاب.

ــ أن يساعد الطالب على التعلم بفاعلية ويحفزهم على الإطلاع الخارجي.

الخطوات العامة لإعداد الخطة الفصلية:

1. الإطلاع على محتوى المقرر الدراسي وتكوين تصور عام عنه.
2. النظرة الفاحصة لمفردات المقرر الدراسي، والتفصيل الدقيق عند تدوينها في الخطة.
3. مراعاة ترابط المضامين العلمية للمادة الدراسية.
4. الأخذ بعين الاعتبار المدة الزمنية الفعلية لتدريس المقرر.
5. استشارة المعلم الجديد لزميله المعلم ذي الخبرة والتجربة التربوية.

الأهداف العامة للخطة الفصلية:

1- دراسة أهداف تدريس المادة في ضوء متضمنات المقررات الدراسية.
2- تحديد الإمكانات المتاحة.
3- وضع جدول زمني لتدريس الوحدات التي يتضمنها المقرر الدراسي.
4- جدولة الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس.
5- رصد ملحوظات تنفيذ الدروس في هامش مستقل.
6- تحديد أساليب وطرائق التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي وجدولتها ضمن الخطة الفصلية.
7- حصر الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازم تنفيذها.
8- أن يتعرف المعلم على المراجع التي تخدم تدريس المقرر.

صفات الإعداد اليومي الناجح:

- أن تنبع الخطط التحضيرية اليومية من خطط الوحدات التدريسية، وأن تحقــق حاجــات التلاميذ.
- أن تكون الخطط التحضيرية مرنة قابلة للتعديل.

- أن يراعى عند الإعداد الفروق الفردية لدى الطلاب.
- يجب أن تشمل الخطة التحضيرية على أنشطة ووسائل تحفيزية وتشويقية مناسبة.
- أن يسبق الشروع في التدريس تمهيدا مناسبا يتصف بالإثارة والتشويق.

أن يكون إعداد المعلم لحواره ونشاطاته متصف بتسلسل الأفكار وتوضيح المصطلحات وأهم المفاهيم العلمية، و الإعداد الأسئلة المتوقعة من قبل التلاميذ، والصعوبات الواردة عند تنفيذ الدرس وسبل التغلب عليها.

- أن تحتوي الخطة اليومية على إرشادات تربوية لها ارتباطها بالدرس.
- أن تتصف الخطة اليومية للتدريس بالوحدة الموضوعية للدرس من خلال الترابط الجيد بين عناصر الإعداد للخطة.
- أن يكون ضمن خطة الإعداد اليومي للدروس توزيع زمني تقريبي يحقق الاستفادة المثلى من زمن الحصة.
- أن تحتوي الخطة اليومية على مكان مخصص لرصد ملحوظات التنفيذ والصعوبات والعوائق، والمقترحات المناسبة لتذليلها وتلافيها مستقبلا.

وظائف الإعداد اليومي:

- يتيح للمعلم فرصة الاستزادة من المادة العلمية، والتثبت منها.
- يعين على تنظيم أفكار المادة وترتيب عناصرها وتنسيقها.
- يحدد معالم طريقة التدريس المناسبة بما يوفر الوقت والجهد على المعلم والتلميذ.
- يعين على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للدرس وبصورة دقيقة.
- يسهم في احتواء جميع الأهداف السلوكية لموضوع الدرس.
- يعد سجلا لنشاطات التعليم، كما يمكن المعلم من درسه ويذكره بالنقاط الواجب تغطيتها.
- يعد وسيلة يستعين بها المشرف التربوي للتعرف على ما يبذله المعلم من جهود.
- العناصر التي يجب أن يشتمل عليها الإعداد اليومي:

أولاً: العناصر التي يجب أن يشتمل عليها الإعداد اليومي وفق إجراءات طريقة هربرت الاستنباطية:

1 – الموضوع. 2– التمهيد. 3– العرض.

4–ـ المناقشة. 5– الاستنتاج. 6– التطبيق.

التاريخ	الحصة	الصف	المادة	المـــوضوع والخطـــوات	الملاحظات
				1- الموضوع: *الهدف العام: ويتعلق بالمادة الدراسية. *الهدف الخاص: ويتعلق بالموضوع. 2- المقدمة: *أسئلة في الدرس السابق للربط بينه وبين الدرس الحالي 3- العرض: *إعلان الدرس الجديد *تدوين موضوع الدرس على السبورة. * تعليق صحيفة توضيحية مكتوبة. *قراءة الصحيفة من قبل بعض الطـــلاب قبل معالجتها 4- المناقشة : *أسئلة تطرح على الطلاب تتعلق بمحتوى وأهداف الدرس. 5- الاستنتاج: *يقوم الطلاب وبمساعدة المعلم باســـتنتاج القاعدة أو الفكرة الرئيسة للدرس . 6- التطبيق: *يكلف الطلاب بمعالجة تمرين أو مســـألة	الوسائل المستخدمة أو المهارات المستهدفة

			على الدرس		

ثانيا: العناصر التي يجب أن يشتمل عليها الإعداد اليومي وفق إجراءات طريقة الأهداف (الحديثة):

1 – المعلومات الأولية. 2 – الأهداف السلوكية.

3 – التمهيد. 4ــ الأنشطة.

5ــ الوسائل التعليمية. 6ــ التقويم.

أولاً: المعلومات العامة عن الدرس:

اليوم:..... التاريخ..... الحصة.....

ثانياً: التمهيد .....

المادة:.....الصف..... الفصل.....

المحتوى	الزمن	الأهداف	طريقة تحقيق الهدف	الوسائل التعليمية	قياس تحقيق الهدف
ماذا سندرس؟		ويراعى في صياغتها الضوابط والشروط المذكورة سابقاً.	الأساليب والأنشطة المتبعة من قبل المعلم والطالب لتحقيق الهدف. وربما كان لكل هدف نشاط مستقل لتحقيقه	يمكن استخدام وسيلة تعليمية واحدة لتحقيق أكثر من هدف	سؤال يطرحه المعلم على الطالب أو نشاط يقوم به الطالب للتأكد من تحقيق الأهداف.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة تخطيط و إعداد درس من القراءة والنصوص وفقاً لما دراسته في المحاضرة ثم الحوار والمناقشة

والتغذية الراجعة لتطوير أداء المعلمين في تطبيق هذه الإستراتيجية.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة الثالثة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة .

الجلسة التاسعة: الأسئلة المثيرة للتفكير:

الأهداف:

– أن يتعرف المعلمون على مفهوم الأسئلة المثيرة للتفكير.

- أن يتعرف المعلمون على الأسئلة.

- أن يتدرب المعلمون على استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول– عارض – السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث في هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول الإعداد و الأسئلة المثيرة للتفكير، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وتشمل:

الأسئلة المثيرة للتفكير:

هي الأسئلة التي تحرك الذهن وتستفزه وتجعله ينشط باتجاهات مختلفة فتترك أثر عميقا ربما يمتد سنين عدة.

أهمية الأسئلة المثيرة للتفكير

-1هي مفتاح يؤدي إلى التعلم عن طريق الحوار و المناقشة.

-2تشجع الطفل أن يفكر بحرية وكلما فكر الطفل أدى هذا إلى الخيال والإبداع الفكري.

-3تنمي الحواس عن طريق الشم والتذوق واللمس.

-4محرك لدفع الطفل إلى أن يجرب ويتفاعل.

-5تساعد الطفل على التعبير عن رأيه وحاجاته بحرية و راحة.

إستراتيجية إثارة الأسئلة:

الأسئلة هي أكثر استراتيجيات التدريس استخداما وهذا ما تؤكده نتائج الأبحاث الآتية:

-يسأل المعلم حوالي أربعمئة سؤال في اليوم بمعدل ثمانين سؤالاً في الحصة.

60% -من أسئلة المعلم الشفوية أسئلة مغلقة .

-يستهلك المعلمون من (6-16%) من وقت الحصة في إثارة الأسئلة الشفوية.

-من الكتب معلومات وحقائق لذلك يسأل المعلم أسئلة ضيقة بهدف التأكد من حفظ الطالب للمعلومات.

-معظم الأسئلة المستخدمة يمكن الإجابة عنها في أقل من ثلاث ثوان.

-الطلبة الذين يتعرضون لأسئلة مهارات عليا أكثر إنجازا.

أنواع الأسئلة:

1- أسئلة افتتاحية: تتعلق بالحصول على استجابات الطلبة الحرة نحو الموضوعات الجديدة، هدفها التهيئة لهذه الموضوعات.

2- أسئلة استعراضية بلاغية: تثار بقصد إحداث تأثير عاطفي حافز وإثارة حماس الطلبة لموضوعات غريبة، وليس الهدف الحصول على إجابات واضحة، مثل:

-هل ترغب أن تكون طالباً ذا شعبية في خمسة أيام؟

3- أسئلة تجميعية (لامة): تثار بهدف الحصول على إجابات محددة ترتبط بحقيقة محددة بسيطة وهي نوعان، 1- تجميعية دنيا -2 تجميعية عليا.

4- أسئلة تشعبية (تباعدية): تتعلق بمستويات التفكير العليا تسمح للطلبة بأن يعبروا عن أنفسهم وهي نوعان:

أ -أسئلة التحليل التي تتطلب إلى استنتاجات غير ظاهرة في النص بوضوح، مثل:

لماذا ازدادت حوادث السيارات هذه الأيام؟

ب –أسئلة تباعد عليا: وهي أسئلة تتعلق بمستوى التركيب والتقويم والإبداع.

5- تصنف الأسئلة حسب إجابتها إلى نوعين:

أ- أسئلة مغلقة ب- أسئلة مفتوحة.

6- أسئلة سابرة: تهدف إلى التعمق في إجابات الطالب والحصول على معلومات إضافية لم يقدرها الطالب في إجابته الأولى، مثال:

س: ما مصدر التلوث؟

ج:السيارات

س:هل هي مصدر وحيد أم هناك مصادر أخرى؟

ج-هناك مصادر متعددة.

س: ما هذه المصادر؟

ج:الكيماويات ومياه الصرف الصحي.

س: ما أكثرها تأثيراً على تلوث المياه؟

ج:الكيماويات.

7- أسئلة ساحبة: يقدم هذا النوع حين تكون إجابات الطالب عن سؤال ما ناقص فيحاول المعلم حفزه على استكمال الإجابة.

8- أسئلة موجهة: أشبه بالأسئلة الساحبة لكنه هنا يحاول المعلم قيادة الطالب وتوجيهه نحو سلوك معين أو إجابة معينة، مثال: ألا تعتبر المحافظة على البيئة هدفا حيويا؟

9- أسئلة معادة التوجيه.

10- أسئلة حوارية جدلية: تهدف إلى التعرف إلى وجهات النظر المتعارضة ولتقليب جوانب الموضوع من حيث ايجابياته وسلبياته، مثال:

ما رأيكم بشبكات التواصل الاجتماعي ؟ ما الآثار السلبية والايجابية لاستخدامه؟

11- أسئلة الاختيار المحدد: ذات الخيار المتعدد.

12- أسئلة إثبات صحة رأي ما أو صحة إجابة ما، مثال: ما دليلك على ما تقوله؟

13- أسئلة سريعة الطلقات: مجموعة أسئلة مثيرة ومتلاحقة دون توقف.

14- أسئلة تطلب تفاصيل: تطرح للحصول إلى تفاصيل إضافية.

الأسئلة المثيرة للتفكير:

يعرف السؤال المثير للتفكير بأنه السؤال الذي يرتبط بإحدى مهارات التفكير العليا: التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، الإبداع وهي لا توجد لها إجابة واحدة ومن أنواعها:

1- الأسئلة التطبيقية: تقيس مهارات الطالب في الإفادة مما تعلمه نظريا وتطبيقه في حياته العملية، مثال: كيف تكتب قصة قصيرة ؟

2- أسئلة التحليل: تربط مهارات التحليل بالقدرة على تجزئة الموقف إلى عناصر أو معرفة علاقة الجزء بالكل أو معرفة الافتراضات الأساسية المتضمنة، أو استنتاج قيم الشخص.

مثال: لماذا تنخفض درجات الحرارة على قمة الجبل؟

3-أسئلة التركيب: ترتبط بقدرة الطالب إعادة التصميم أو البناء أو تنظيم الأجزاء أو إنشاء كل جديد يختلف عن الكل الأصلي، مثال:

كيف تقنع زميلا لك رفض أن يتبرع للفقراء؟

4- أسئلة التقويم: مرتبطة بالقدرة على تقديم أحكام لتقديم سلوك، أو نص أو أحداث، مثال:أي الشخصيات ساهمت أكثر في بناء المجتمع؟

5 -أسئلة الإبداع: وهي الأسئلة التي تدعو الطالب للبحث عن إجابة تتسم بالبعد عن التقليدية والمباشرة، وتتميز بالجدة والأصالة والخيال والتنبؤ.

أسئلة التفكير حول التفكير:

يسمى أيضا التفكير فوق المعرفي وهو تفكير يهدف إلى مراقبة عمليات التفكير وضبطها ويوجه الفرد وهو يفكر، وقد يكون بالتفكير بصوت عال يهدف إلى إثارة وعي الفرد بكيف يفكر.

يمكن البدء بتعلم مهارات التفكير حول التفكير ومنذ الطفولة المبكرة.

ويتضمن الجدول الآتي أهم هذه المهارات:

مهارات التخطيط مهارات التقييم مهارات الضبط والمراقبة

-مهارات تحديد الأهداف والوعي بأهميتها وأولوياتها.

-اختيار الاستراتيجيات الملائمة وفق الأهداف المرسومة.

-الوعي بخطوات العمل وحل المشكلة.

-تحديد الصعوبات والمشكلات المتوقعة ومواجهتها.

-التنبؤ بما سيحدث لاحقا.

-الوعي بنتائج الخيارات أو القرارات مسبقا - .التوجه الدائم نحو الهدف والوعي به.

-وضع جدول زمني لتحقيق الأهداف.

-الوعي ببداية كل خطوة ونهايتها قبل الانتقال الى الخطوة التالية - .تقييم مدى تحقيق الأهداف.

-تقييم النتائج والحلول.

-تقييم الخطة المستخدمة.

ويمكن تلخيص المهارات فوق المعرفية بأنها الوعي بعملية التفكير، أي أن الطالب يعي ما يلي:

-1طريقته في مواجهة المشكلة.

-2الحسابات الداخلية التي أجراها وهو يبحث عن الحل.

-3النتائج التي توصل إليها.

ويمكن للمعلم أن يدرب الطلبة على الوعي بتفكيرهم من خلال إثارة الأسئلة الآتية ومناقشتهم في الطريقة التي فكروا بها:

-لماذا أصدرت هذا الحكم؟ التقييم؟ هل الوقت ملائم؟

-كيف سجلت ملاحظاتك؟ هل كنت واثقا مما لاحظت؟

-ما الذي لفت انتباهك أولا؟

-كيف اتخذت هذا القرار؟ ما المعلومات التي استندت إليها؟

-ما الذي دار في ذهنك قبل أن تقول هذا؟

-كيف توصلت إلى هذا الجواب؟

-ما الصعوبات التي واجهتك وأنت تفكر بهذه الطريقة؟

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد أسئلة مثيرة

للتفكير على درس من دروس القراءة والنصوص ثم تقييم الأسئلة المعدة والاستفادة المتبادلة لتطوير أداء المعلمين في استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة العاشرة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة العاشرة: التعلم النشط:

الأهداف:

- أن يتعرف المعلمون على مفهوم التعلم النشط.
- أن يميز المعلمون بين التعلم التعليم التقليدي والتعلم النشط.
- أن يتدرب المعلمون على تطبيق التعلم النشط.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول- عارض - السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث في هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول التعلم النشط، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وتشمل:

1- **التعلم النشط**

طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تحثهم على التفكير فيما يتعلمونه لإكسابهم معلومات ومهارات وقيماً أخلاقية لتوظيفها في حياتهم.

دور التلميذ في التعلم النشط:

التلميذ مشارك نشط، يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة التعليمية مثل:

-1طرح الأسئلة -2 .فرض الفروض -3 .مناقشات.

-4البحث والقراءة -5 .الكتابة والتجريب.. فهو باحث ومشارك.

دور المعلم في التعلم النشط:

هو الموجه والمرشد والميسر، لا يسيطر على الموقف التعليمي، يوجه التلاميذ نحو الهدف، يدير الموقف التعليمي بطريقة ذكية، مطلوب من المعلم الإلمام بمهارات تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المثيرة والمشوقة.

فلسفة التعلم النشط:

أ- يرتبط بواقع واحتياجات واهتمامات التلميذ.

ب- يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع المجتمع.

ج- يرتكز على قدرات وسرعة نمو التلميذ.

د- يضع التلميذ في مركز العملية التعليمية.

هـ- يحدث التعلم النشط في جميع الأماكن " البيت – المدرسة – النادي – الحي.."..

و- يضمن المبادرات الذاتية من التلميذ.

مقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم النشط

وجه المقارنة بين التعليم التقليدي و التعلم النشط:

- الأهداف غير معلنة للتلاميذ في التقليدي بينما في التعلم النشط معلنة للتلاميذ ويشاركون في وضعها وتخطيطها.

- دور المعلم التلقين التقليدي بينما في التعلم النشط التيسير.

- لتعليمات يصدرها المعلم بنفسه التقليدي بينما في التعلم النشط يشترك التلاميذ مع المعلم في التعليمات

- نظام العمل يفرضها المعلم على التلاميذ التقليدي بينما في التعلم النشط يشرك المعلم التلاميذ مع المعلم في التعليمات.

- شخصية المعلم الصرامة والحزم التقليدي بينما في التعلم النشط الحماس – المرح – التعاون.

– الوسائل تعليمية التقليدي بينما في التعلم النشط تعلمية.

– جلوس التلاميذ مقاعد ثابتة التقليدي بينما في التعلم النشط التنوع في الجلوس وحرية الحركة.

– الأسئلة المعلم هو الذي يسأل غالبا التقليدي بينما في التعلم النشط يسمح للتلاميذ بطرح الأسئلة على – المعلم وعلى زملائهم.

– التواصل في اتجاهي فقط التقليدي بينما في التعلم النشط في جميع الاتجاهات.

– سرعة التعلم واحدة لكل التلاميذ التقليدي بينما في التعلم النشط كل تلميذ يتعلم حسب سرعته.

– النواتج تذكر وحفظ المعلومات التقليدي بينما في التعلم النشط فهم وحل مشكلات ومستويات عليا وابتكارية وجوانب مهارية ووجدانية.

– التقويم إصدار حكم بالنجاح أو الفشل ويقارن التلميذ بغيره دائماً التقليدي بينما في التعلم النشط مساعدة التلميذ على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة التلميذ بنفسه.

أسس ومبادئ التعلم النشط:

1- اشتراك التلاميذ في اختيار نظام العمل وقواعده.

2- اشتراك التلاميذ في تحديد أهدافهم التعليمية.

3- السماح التلاميذ بطرح الأسئلة.

4- كثرة مصادر التعلم.

5- مراعاة حرية الاختيار.

6- اشتراك التلاميذ في تقويم أنفسهم.

7- إتاحة التواصل الفعال.

8- التنوع في الجلوس.

9- السماح للتلاميذ بالإدارة الذاتية.

10- إشاعة جو من الطمأنينة والمرح أثناء التعلم.

11- السماح لكل تلميذ أن يتعلم حسب سرعته.

12-مساعدة التلميذ في فهم ذاته واكتشاف نواحي القوة والضعف.

13-إتباع طرق التدريس المتمركزة حول التلميذ .

فوائد التعلم النشط:

1- يزيد من إنتاج التلاميذ في العمل.

2- يحفز التلاميذ على كثرة الإنتاج.

3- ينمي العلاقات الطبيعية بين التلاميذ وبعضهم البعض.

4- ينمي الثقة بالنفس.

5- يعود التلميذ على إتباع قواعد العمل.

6- يساعد على انتشار المتعة والمرح.

7- إيجاد تفاعل إيجابي بين التلاميذ.

8- ينمي الرغبة في التعلم والإتقان.

معوقات التعليم النشط

1 - الخوف من تجريب أي جديد . 2 - .قصر زمن الحصة.

3- زيادة أعداد التلاميذ . 4 - نقص الأجهزة والأدوات.

5- الخوف من عدم مشاركة التلاميذ . 6- الخوف من فقد السيطرة على التلاميذ.

7- الخوف من فقد السيطرة على التلاميذ . 8- .قلة مهارة المعلمين لمهارات إدارة النقاش. 9-الخوف من فقد الآخرون.

نصائح للبدء بتصميم أنشطة التعلم النشط :

1- ابدأ بداية متواضعة وقصيرة.

2- طور خطة لنشاط التعلم النشط، جربها، اجمع معلومات حولها، عدلها، ثم جربها ثانية.

3- جرب ما ستطلبه من المتعلمين بنفسك أولاً.

4- كن واضحاً مع المتعلمين مبيناً لهم الهدف من النشاط وما تعرفه عن عملية التعلم.

5- اتفق مع المتعلمين على إشارة لوقف الحديث.

6- شكل أزواج عشوائية من المتعلمين في الأنشطة.

7- إن شرط النجاح في تطبيق التعلم النشط (كما في غيره من الأنشطة الواقعية (هو التفكير والتأمل في الممارسات التدريسية ومتابعة الجديد.

يطلب الباحث من مجموعات المعلمين إعداد درس " الطالب " من النصوص لتحويل الدرس إلى التعلم النشط ثم تقوم مجموعة من المجموعات بالتطبيق ثم التقييم والتغذية الراجعة مع الاستعانة بالإرشادات التالية:

" خطوات تحويل درس" الطالب" إلى التعلم النشط:

1- حدد ما يمكن تعلمه بالتعلم النشط أو بالإلقاء.

2- .حدد أهداف الدرس.

3- صمم أنشطة مناسبة لبيئة التعلم النشط.

4-صمم أنشطة للأجزاء التي لا يمكن تعلمها من خلال التعلم النشط.

5- صمم أنشطة تقويم للتعلم النشط.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة الحادية عشرة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة الحادية عشرة: التفكير الإبداعي وعلاقته باللغة العربية:

الأهداف:

- أن يتعرف المعلمون على طبيعة العلاقة بين التفكير الإبداعي واللغة العربية.
- أن يتدرب المعلمون على إعداد أنشطة تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول- عارض - السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يطلب الباحث في بداية هذه الجلسة من المعلمين عبارات موجزة تعبر عن العلاقة بين التفكير الإبداعي واللغة العربية ثم يبدأ بشرح المحتوي بالتناوب مع المشرف.

التفكير الإبداعي وعلاقته باللغة العربية:

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 أولويات أهداف تعليم اللغة، بل تعليم المواد الدراسية المختلفة (فتحي يونس، 2004 ، 18).

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: إن 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).

ويقول إدوارد دي بونو 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

يتذكر 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، 45) 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 سلسة 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، 46).

والكتابة هي إحدى أشكال اللغة الموثقة وكلما كانت جيدة متقنة كلما كانت مؤثرة ومثمرة، والكتابة قوالب لغوية تصب فيها الأفكار، وهذه القوالب هي التي تبرز الأفكار وتدققها وتضبطها، فالعلاقة بين التفكير والكتابة علاقة تلازمية لا وجود لواحد دون الآخر.

يقول جريفر: إن للكتابة قوة دافعة تسمى الصوت، وتكون ضمن كل جزء من مهارات عملية الكتابة ويجب أن نعطى التلاميذ المجال للكتابة من هذا الصوت الذي ينطلق من داخلهم، لأن هذا الصوت هو تفكير التلاميذ وخيالهم (سيد السايح حمدان،692،2003).

وقد ذكر تورانس (Torrance,1997) أن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط؛ بل للتفكير. ويركز على أن الإبداع الأصيل يتطلب الكثير من الأداء، والكمال، والصعوبة، ويستطيع أن يجعل التعليم ممتعا ومثيرا، ويتسم بالتحدي، ولكنه لا يستطيع أن يجعله سهلا. أما إيزنر ((Eisner,1990فقد نادى بأن من أهم أهداف المدرسة الحقيقية في التسعينات تعليم التلاميذ أن يكون طرح الأفكار ممتعا ومثيرا، وإثارة اهتمام التلاميذ في عملية التعلم، وإعطائهم خبرات من التفاعل والعمل مع المشكلات الحقيقية (السرور، 2000م: 241).

من هذا المنطلق نرى ضرورة الاهتمام بغرس مهارات التفكير الإبداعي في مناهج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في المواد التعليمية كافة، ولما كانت اللغة وتعليمها وتعلمها من أولويات التعليم في هذه المرحلة، فإن إدخال هذه المهارات في كتب اللغة سيسهم بشكل فاعل في تحقيق هذا الهدف الذي نسعى إليه جميعا.

إن كتب اللغة أقرب إلى تهيئة ما يسمى في المصادر المعنية بالإبداع بالمناخ الإبداعي، وقد أكد روشكا أن العوامل التربوية هي جزء من المناخ الإبداعي (روشكا، 1989م: 83). ولذا فإن تبني إدخال مهارات التفكير الإبداعي بشكل منهجي منظم ومدروس في كتب المرحلة الأولى سيسهم في تهيئة المناخ الإبداعي.

تتسم كتب اللغة بتنوع موضوعاتها؛ إذ نجد فيها ما له علاقة بالتاريخ، والجغرافيا، والرياضيات، والعلوم الإنسانية بأسرها، وهذا التنوع يلائم الأمزجة المختلفة عند التلاميذ، وكذلك فإن طبيعة هذه المواد تنأى عن اللغة الأكاديمية التي هي سمة من سمات الكتب الدراسية، ولا تزدحم بالمعلومات التي تتطلب الحفظ والفهم الدقيق، وفي هذا الهامش من الحرية سيجد التلميذ نفسه أقرب إلى المناخ الإبداعي في مجال هذا الضرب من الكتب، وربما كانت أكثر قدرة من غيرها على حفزه على الإبداع والتفكير الإبداعي (السندي، 1990م: 5)

كما أكد مريت بأننا إذا أردنا أن نكشف عن منهج دولة ما، فعلينا أولا أن نفحص كتب القراءة في اللغة الأم المقررة في ذلك المنهج؛ لأنها تعكس واقع المنهج وطبيعته، ثم الفلسفة السائدة في تلك الدولة، والتي يفترض أن يكون المنهج مرآتها... وكتب القراءة بؤرة تلك المرآة .

(Merritt,J.,1972.P.143)

ويرى تشومسكي أن الأطفال يولدون مزودين بمعرفة فطرية لا يستهان بها بقواعد اللغة وأشكالها، ويمتلكون فرضيات معينة عن كيفية حل رموز لغتهم، أو أي لغة طبيعية، والتحدث بها. وذهب علماء آخرون إلى أبعد من ذلك؛ فقالوا إنه لن يكون في وسع الأطفال تعلم اللغة على الإطلاق إذا لم يقوموا بإنشاء افتراضات أولية حول كيفية عمل الرمز أو عدم عمله، ويفترض أن مثل هذه الافتراضات مركوزة في الجهاز العصبي. (جاردنر، 2004 :171)

ولا شك أن اللغة ليست وسيلة اتصال فقط؛ بل هي وسيلة للتعبير عن المشاعر والأفكار والرغبات والدوافع والأحاسيس الداخلية للنفس، بل وتستخدم أحيانا لإخفاء هذه المشاعر، وتتجاوز ذلك بتأثيرها الفاعل في نفس المتكلم والمخاطب من خلال صبغ المضامين بصبغتها (خاقاني، 2005م: 1).

كما تسهم اللغة في عملية التفريغ النفسي للشحنات العاطفية المؤلمة التي تعتري الإنسان أحيانا؛ مما يدفعه إلى الإبداع في التعبير عن هذه العواطف بروائع أدبية خالدة تثري الخيال والوجدان، وتبعث في النفس الراحة والاطمئنان، إضافة إلى أن الإبداع في اللغة يسهم بشكل كبير في الإبداع في جميع المجالات الأخرى؛ فلا يستغني عنها باحث ولا عالم ولا مفكر كي

يصوغ لنا ما توصل إليه من نظريات وأفكار في قالب لغوي يتناسب مع الموضوع الذي يطرحه، فاللغة كما يقول ثورندايك: هي أعظم ما ابتكره وأبدعه الإنسان.

إن علاقة اللغة بالفكر كما يرى علماء النفس ظاهرتان ملتحمتان، ولا يمكن التفريق بينهما، وذلك لأن الكلام الذي لا يعكس أفكارا مصدرها الأشخاص المتكلمون حيث يمكن اعتماده لقياس مدى نمو وتقدم الفكر (بوشوك، 1994: 119).

ويشبه سوسيور العلاقة بين اللغة والفكر بالورقة؛ فإحدى صفحاتها هي الفكر، والصفحة الأخرى هي اللغة، وكما أننا لا نستطيع أن نعزل وجهي الورقة فإننا لا نستطيع أن نعزل بين اللغة والفكر، وإنما نرى نوعا من التجريد البحت للعنصرين النفسي والصوتي .

ويؤكد عدد كبير من العلماء بوجود علاقة عضوية بين اللغة والفكر، فقد عرفها ابن خلدون بأنها ملكة في اللسان للعبارة عن المعاني. ويرى مالنيوفسكي أن وظيفة اللغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أو التواصل فحسب؛ بل هي حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنظم، وهي جزء من السلوك الإنساني .

ويعد التفكير أحد الوسائل الأساسية في التحصيل المعرفي، كما أن عملية ارتقاء اللغة تؤدي إلى مهارات التفكير. وقد اعتبر واطسون زعيم المدرسة السلوكية أن الفكر هو اللغة.

وبما أن التلميذ يمضي جل وقته في هذه المرحلة في تعلم اللغة، ولديه استعداد فطري لذلك؛ حيث يتغنى بلغته، وينشد بها الأناشيد الجميلة المحببة، ويستمع إلى القصص بشغف شديد، ويرويها لزملائه، ويكررها لمن يتصل بهم... وقد يبدع في تحويرها وصياغتها، ويتفاخر بتواصله مع الآخرين؛ ونظرا لأهمية التوفيق بين الانسجام النفسي للتلاميذ وعملية التعلم فإنه يجب استغلال الاستعداد الفطري لديهم في هذه المرحلة المبكرة في إدماج مهارات التفكير في الأنشطة اللغوية المختلفة بصورة منهجية، وتخطيط مدروس، مع مراعاة عنصري التشويق والمتعة، وعدم التكلف في إقحام هذه المهارات؛ مما سيؤدي إلى تنمية هذه المهارات لديهم، وستنمو بنموهم الطبيعي، وسيتمكنون في المستقبل من تطوير أساليب إبداعية جديدة لتطوير مجتمعهم، والتعامل مع ما يعترضهم من مشكلات، وبذلك نكون قد أرسينا قواعد متينة وأسسا قوية لبناء مناهجنا الدراسية، وتأمين مستقبل أجيالنا، وتسليحهم بهذه المهارات المهمة التي أصبحت من أهم مكونات حياة الإنسان الضرورية في هذا العصر؛ كي تصبح منهجا، وأسلوب حياة.

واللغة العربية التي نزلت بها آيات القرآن العظيم هي أعظم لغة وأقدرها على تنمية قدرات الفرد الإبداعية فهي تنمي الخيال من خلال قدرتها على استيعاب ألفاظها للصور والأخيلة

وتنمي الطلاقة من خلال وفرة المترادفات بين ألفاظها وغيرها من سمات الإبداع فأنشطة اللغة العربية تعد مناخاً أو أساساً صالحاً لتنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعداد أنشطة من دروس القراءة والنصوص تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي مع تحديد المهارة التي يستهدف النشاط تنميتها ثم عرض هذه الأنشطة ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة حول هذه الأنشطة.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة الثانية عشرة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة الثانية عشرة: الخصائص النمائية لطلبة الصف التاسع:

الأهداف:

- أن يتعرف المعلمون على الخصائص النمائية لطلبة الصف التاسع.
- أن يتدرب المعلمون على الطرق التربوية السليمة للتعامل مع هذه المرحلة.
- أن يتعرف المعلمون على كيفية تطوير القدرات العقلية للمساهمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول- عارض - السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث في هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول الخصائص النمائية لطلبة الصف التاسع، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وتشمل:

الخصائص النمائية لطلبة الصف التاسع:

النمو الجسمي:

1. الزيادة في النمو الجسمي، حيث يزداد الطول والوزن.
2. يظهر عدم التناسق في أجزاء الجسم.
3. يهتم بالألعاب الرياضية.
4. إقبال على تناول الطعام بشراهة.
5. التوافق الحركي أكثر توازناً.

النمو العقلي:

1. يتميز الطلاب بالنمو العقلي كماً وكيفاً.
2. ينمو الذكاء العام بسرعة.
3. سرعة التحصيل الدراسي والميل إلى بعض المواد الدراسية.
4. تنمو القدرة على تعلم المهارات واكتساب المعلومات.
5. يتطور الإدراك من المستوى الحسي إلى المستوى المجرد.
6. يزداد الاعتماد على الفهم والاستدلال.
7. ينمو التفكير والقدرة على الاستدلال والاستنتاج وإصدار الأحكام على الأشياء.
8. تتكون المفاهيم المعنوية عن الخير والشر.
9. تتضح طرق وعادات التحصيل الدراسي والتعبير عن النفس.

النمو الانفعالي:

1 - تتصف الحالة الانفعالية بعدم الثبات الانفعالي والتناقض الوجداني.

2 - ظهور الخيال الخصب وأحلام اليقظة.

3 - الشعور بالقلق والاستعداد لإثبات الذات والاستقلالية.

النمو الاجتماعي:

1 - يميل الطالب إلى الاتصال الشخصي

ومشاركة الأقران في الأنشطة المختلفة.

2 - يميل إلى الاهتمام والعناية بالمظهر والأناقة.

3 - يميل إلى الاستقلال الاجتماعي.

4- مسايرة الجماعة والرغبة في تأكيد الذات.

5- البحث عن القدوة.

6- نمو القدرة على فهم ومناقشة الأمور الاجتماعية

7- الحساسية للنقد والميل إلى الجدل مع الكبار.

يطلب الباحث من مجموعات المعلمين أن تعد أنشطة تراعي الخصائص النمائية لطلبة الصف التاسع ثم عرضها ومناقشتها.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة الثالثة عشرة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة الثالثة عشرة: البيئة المدرسية المحفزة للإبداع:

الأهداف:

– أن يتعرف المعلمون على البيئة المحفزة للإبداع.

- أن يقدر المعلمون الدور الإيجابي للبيئة المحفزة للإبداع على التفكير الإبداعي.

- أن يتدرب المعلمون على خلق بيئة مدرسية محفزة للإبداع.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر: حاسوب محمول– عارض – السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يقوم الباحث في بداية هذه الجلسة بمراجعة المفاهيم والأنشطة التي طرحت في الجلسة السابقة، ثم يطرح سؤالاً مثيراً لتفكير المعلمين حول البيئة المدرسية المحفزة للإبداع، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وهي:

البيئة المدرسية المحفزة للإبداع

ارتبطت عملية نجاح التعليم بالمدرسة والمعلم منذ عشرات السنين، وأصبح المعلم قيمة اجتماعية وأخلاقية يؤثر بشكل مباشر في مخرجات التعليم ويسهم في حركة التنمية المستدامة داخل المجتمع، ولاشك في أن الدور الذي يقوم به المعلم من الأدوار المهمة جداً بحكم أنه يؤثر في دافعية الطلبة داخل الصفوف (Cristopher,Gorham,1995)، فهو على سبيل المثال يحرص على إيجاد الطرق التي توجه انتباه التلميذ وطاقته نحو التحصيل المدرسي، ويركز المختصون في علم النفس التربوي على دافعية التلميذ للتعلّم المرتبطة بتأثير الآخرين ومن بينهم المعلمون، كما أن التدخل الفوري للمعلم في المواقف الصفية له علاقة بدافعية التحصيل (Orpen,1994).

وقام (Cristopher,Gorham,1992) بدراسة طبقت على عينة تكونت من 308 طلاب أتضح أن 61% منهم ينسبون الدافعية إلى الحالة الشخصية أو السلوك الشخصي، و20% ينسبونها إلى سلوك المعلم، و19% ينسبونها إلى تصميم الدرس والحالة التي يُطرح فيها، وفي الدراسة نفسها وعند تحليل إجابات الطلبة فيما يتعلق بالعوامل المثبطة للدافعية أتضح أن 37% من الطلبة ينسبون الدافعية إلى طريقة التدريس، و34% إلى سلوك المعلمين، و29%إلى العوامل الشخصية. من هنا تشير بعض الدراسات إلى أن الطلبة الذين اختاروا ترك المدرسة والتسرب منها سجلوا علاقة ضعيفة مع معلميهم كأحد أسباب ترك المدرسة.

ونستنتج من الدراسات أن تأثير المعلم في مستوى الدافعية ومدى تقبله لعملية التعليم، تتشكل من خلال سلوك المعلم وخبرته ضمن البيئة الصفية المشجعة، بالإضافة إلى مجموعة من العوامل الأخرى المؤثرة من أهمها:

مفهوم الذات الخاص بالتحصيل.

نوع البيئة التعليمية.

الرغبة في التخصص في مجال معين.

توقعات النجاح.

تنوع النشاطات الصيفية.

اندماج التلميذ وتفاعله. (Gorham, Millette,1997)

ويقضي الطالب أكثر 50% من وقته اليومي في المدرسة –إذا استثنينا ساعات النوم– وبالتالي يجب استثمار هذه النسبة بشكل جيد من خلال حسن اختيار المدرسة التي توفر بيئة محفزة ومناسبة لتنمية الإبداع والتفكير عن طريق ما يلي:

الإيمان بأهمية تنمية وتعليم التفكير والعمل على تحقيق ذلك.

اعتماد مفهومي التفكير والإبداع محورا أساسياً في تنفيذ المنهاج المدرسي بحيث يعمل الجميع على نشر تعليم هذه المفاهيم بين الطلبة.

تحقيق ممارسة الطلبة لعمليات التفكير والتعلم في أجواء تتسم بحرية التعبير، ومناخ تربوي سليم تسوده علاقات طيبة مبنية على التقدير والاحترام، بعيدة عن الخوف والقلق، بين المعلم والطالب والمعلم والمدير.

ويرى (Costa، 1985) أن هناك اعتقادا موروثاً مفاده أن في مقدور كل إنسان أن ينمي قدراته العقلية، ويعمل على تطويرها باستمرار من خلال ما يواجهه في حياته من تجارب وما يكتسبه من خبرات. وأصبح تعليم التفكير، حالياً هدفاً عاماً وحقاً لكل إنسان في هذا الوجود بغض النظر عن مستواه العقلي أو الاجتماعي أو الاقتصادي، أو العرق أو اللون أو الدين الذي ينتمي إليه، عادياً كان أو موهوباً، ثرياً أم فقيراً.

منذ الستينيات من القرن الماضي تقريباً، تزايد الاهتمام بنوعية التعليم في كثير من دول العالم المتقدمة، وخاصة الولايات المتحدة التي حرصت على إعادة النظر في التعليم المدرسي وتوجيهه نحوى تنمية مهارات التفكير، والقدرة على التفكير لدى طلبة المدارس، وتعالت الأصوات خلال العقود الماضية، وصارت تعرف بحركة تعليم التفكير أو التعليم من أجل التفكير، ويرتبط نجاح الطالب في دراسته الأكاديمية بدرجة إتقانه لمهارات التعلم الأساسية مثل: القراءة والكتابة ومهارات الحساب، من أجل التأسيس لمرحلة مستقبلية، حيث أن تعلم اللغة وإتقان مهارات التعلم الأساسية تعد من الأدوات الأساسيات للتفكير. وبالمقابل أصبحت القدرة على التفكير الجيد هي الأصل لدراسة أي مبحث، أو القيام بأي عمل مهما كان ومن هذا المنطلق، فإن على المدرسة أن تعلّم التفكير وتعمل على تطوير القدرات العقلية والإبداعية لدى التلاميذ.

 ومن أجل توفير البيئة الصّفية اللازمة لنجاح عملية تعليم التفكير وتنمية الإبداع يجب تنفيذ بعض الإستراتيجيات الأساسية لضمان ذلك، ومن أهمها:

تنمية ثقة الطفل بنفسه وقدراته الفكرية ومساعدته على توصيفها.

تجنب استخدام الألفاظ المحبطة للتفكير واستبدالها بجمل تحفيزية مثل (محاولة جيدة، اقتربت من الإجابة الصحيحة).

الاستماع والتقبل لأفكار الطالب وتقبلها بغض النظر عن اقتناع المعلم بها.

احترام الفروق الفردية والتنوع بين الطلبة، والانفتاح على الأفكار الجديدة والفريدة التي تصدر عنهم.

منح الطالب الوقت الكافي للتفكير في المهمات أو النشاطات التعليمية.

الإكثار من استخدام ألفاظ وتعبيرات ترتبط بمهارات التفكير الإبداعي لترسيخ منهجية علمية للمناقشة والاستدلال.

تشجيع التعلّم النشط المرتكز على تفاعل الطلبة والابتعاد عن التعلّم التقليدي والروتيني داخل الصفوف، الذي يعتمد في أغلب الأحيان على قيام الطالب بدور المستمع أي الاكتفاء بدور التلقي.

تعد الأنشطة المدرسية ركناً أساسياً في عملية التعليم، إذا تساعد الطالب على اكتشاف مواهبه وإطلاقها، كذلك من المهم توظيف المواد المدرسية بما يخدم العملية التعليمية، ويجعلها تخرج من إطار النظريات المجردة في جو مرن بعيد عن قيود الصف الدراسي، وغالباّ ما ترتبط الأنشطة بأهداف المدرسة ومقوماتها، وتأني متكاملة مع البرنامج التعليمي، ومن أجل رفع كفاءة التعلّم والتعليم للتأثير الإيجابي في العملية التربوية بشكل عام، ومن مميزات الأنشطة المدرسية أنها تحفز الطلبة على الإقبال عليها بتلقائية ورغبة شديدة، وبالتالي يمكن تصميم الأنشطة ضمن البرامج التعليمية والعمل على تحقيق الأهداف التربوية.

ولا أحد ينكر أهمية النشاط الطلابي في بناء الفرد عقلياً ونفسياً وجسدياً واجتماعياً، لدوره في إبراز جوانب الموهبة والإبداع لدى الطلبة وتشكيل الحس الاجتماعي والتواصل مع فئات المجتمع وتحمل المسؤولية والتفكير المبدع، بالتالي يشكل ملامح الشخصية ويسهم في تطويرها، لذلك أُطلق العديد من المسميات على النشاط المدرسي من أهمها:

أنشطة الفصل الإضافية.

أنشطة خارج الصف.

أنشطة منهجية مصاحبة.

أنشطة طلابية.

أنشطة مدرسية.

أنشطة منهجية إضافية.

من جملة أهداف الأنشطة المدرسية:

التأثير الإيجابي في شخصية الطالب.

المساهمة في إظهار مواهب الطلبة والعمل على تنميتها.

ربط الحياة المدرسية بالحياة الاجتماعية.

غرس أسس التخطيط والتنظيم وروح التعاون بشخصية الطالب.

تعليم الطالب كيفية الاستفادة من أوقات الفراغ بما يفيد عقولهم وأجسامهم.

وحتى لانحصر إنجاح عملية التعليم المدرسي في المعلم والصف، يجب التطرق للقيادة الإدارية القادرة على توفير بيئة إبداعية للطالب والمدرس والمرشد الطلابي، لإيجاد جو تواصلي يخدم البرامج العامة لوزارة التربية والتعليم وينتج عقولا فاعلة في المجتمع، ومن جملة الشروط التي يجب أن تتوفر في وظيفة مدير المدرسة: هي أن تكون له القدرة على تشكيل فريق العمل الناجح، اعتماداً على أسس علمية ومراعاة الخبرة في نفس المجال، والتواصل الإيجابي لقيادة المدرسة مع المؤسسات المجتمعية على المستوى المحلي والإقليمي والحرص على زيارة المدارس، للإطلاع على التجارب الحديثة في عملية التعلم، ومعرفة أحدث تقنيات التعليم الجديدة للاستفادة منها. كذلك التنمية المهنية للمدرسين والمشرفين وكل المؤثرين بالعملية التربوية والتعليمية داخل المدرسة لتطوير مهاراتهم، والأهم من ذلك وضع إستراتيجية لتطبيق المقررات السنوية مع المدرسين ومراقبة تنفيذها خلال السنة الدراسية، للتأكد من إتمام المناهج التربوية خلال العام الدراسي، وأي تقصير من أحد الأطراف يعرض الطالب في السنة القادمة لقصور في متابعة برامج أكثر تعقيداً.

ولكي تنجح المدرسة في مسارها ضمن حركة تعلّيم التفكير، على جميع العاملين في المدرسة من مرشدين، ومعلمين، وموجهين، وإداريين، الإيمان بأن المدرسة موطن للعقل، تبعث على التفكير وتحفز الإبداع، وتنمي الموهبة فالبيئة المدرسية المشجعة تخلق معلمين يتبنون التفكير داخل الصفوف لتشجيع الإبداع والتميز و تنشئة جيلاً واعداً يدعم التقدم الحضاري للأمة.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة وضع تصور عملي مقترح لبيئة مدرسية تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة حول هذه التصور وتطويره.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة الرابعة عشرة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة الرابعة عشرة: معوقات التفكير الإبداعي:

الأهداف:

- أن يتعرف المعلمون على معوقات التفكير الإبداعي.
- أن يقترح المعلمون إجراءات تعمل على إزالة أو الحد من تأثير معوقات التفكير الإبداعي.
- أن يتدرب المعلمون على كيفية إزالة معوقات التفكير الإبداعي.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول- عارض - السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول معوقات التفكير الإبداعي، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وهي:

معوقات الإبداع والتفكير الإبداعي:

مراجعة البحوث التربوية أوضحت أن من معوقات الإبداع ما يلي:

أولاً: **نقص البحوث في مجال الإبداع:**

نقص البحوث التربوية التي تتناول قضايا الإبداع في التخصصات المختلفة، وبخاصة في الماضي، كان له دور في إهمال المعلمين للقدرات الإبداعية لطلابهم والفشل في التعامل معهم. لكن هذا الأمر تغير كثيراً في السنوات الأخيرة عالمياً وإن ظل معلمونا للأسف في دولنا النامية غير واعين لهذه الدراسات ومضامينها التربوية، أو لا تهمهم نتائجها، ولذلك كثرة منهم يتمسكون بأفكار تقليدية أو غير واقعية عن تعليم الإبداع أو تنمية التفكير الإبداعي!!.

ثانياً: التدريس التقليدي:

* التدريس التقليدي في مدارسنا والذي يتمثل في بعض جوانبه الطلب من الطلاب وبإصرار أن يجلسوا متسمرين في مقاعدهم، وأن يمتصوا المعرفة الملقاة لهم كما يمتص الإسفنج الماء يعوق النشاط الإبداعي ونمو القدرات الإبداعية.

* ربما ساهم نمط القيادة التربوية لدى مديري المدارس الإتباعي المُقلد في الحفاظ على هذا النمط الشائع من طرائق التدريس حيث يرون انحصار دورهم في تنفيذ توجيهات رؤسائهم حرفاً بحرف.

* يرى بعض المدرسين وقد يشاركهم في ذلك مديرو المدارس أن تنمية قدرات الطلاب الإبداعية عملاً شاقاً ومضنياً، فالطالب المبدع لا يرغب في السير مع أقرانه في مناهج تفكيرهم، وقد يكون مصدر إزعاج للمعلم والمدير على السواء، وغالباً ما يرفض التسليم

بالمعلومات السطحية التي ربما تُعرض عليه، كما يسبب بعض هؤلاء الطلاب حرجاً لبعض المعلمين بأسئلتهم غير المتوقعة، والحلول الغريبة التي يقترحونها لبعض المشكلات، ويعتقد تورانس أن هذا كله ربما يؤثر على الصحة العقلية للمبدع.

* كما أن المدرسة التي يسيطر عليها جو الصرامة والتسلط هي غالباً ما تكون أقل المدارس في استثمار الإبداع وقدرات التفكير الإبداعي لدى طلابها.

ثالثاً: **تغطية المادة التعليمية مقابل تعلمها:**

تكدس المنهج يعوق غالباً المعلمين عن تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب، خاصة عندما يشعرون بأنهم مُلزمون بإنهاء المادة من ألفها إلى يائها. وبخاصة أنه لا يوجد في الأدب التربوي ما يؤكد أن تغطية المادة وقطعها بالكامل تعني أن الطلاب قد تعلموها. وعلى المعلم الذكي المبدع أن يدرك هذه الحقيقة. وعلى الرغم أن المعلمين المبدعين قد لا يُغطون مادة علمية كثيرة، إلا أن طلابهم يحتفظون بالمعلومات والمهارات التي كانوا قد تعلموها، علاوة على نمو مواهبهم وقدراتهم التفكيرية الإبداعية.

رابعاً: **المناهج والكتب الدراسية:**

تشير الدراسات التقويمية لمناهجنا إلى أنها لم تُصمم على أساس تنمية الإبداع. والأدب التربوي في مجال الإبداع يؤكد على الحاجة إلى مناهج تدريسية وبرامج تعليمية هادفة ومصممة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

لذا ينبغي تطوير مناهجنا بحيث تسمح بإعطاء فرص التجريب العلمي والرياضي والأدبي والفني..، وتتضمن نشاطات مفتوحة النهايات، وتشجع أسئلة الطلاب وتقدم لهم الفرص لكي يصوغوا الفرضيات ويختبروها بأنفسهم.

خامساً: **الاتجاهات نحو الإبداع**

* يعتقد بعض المعلمين أن القدرات الإبداعية لدى الطلاب موروثة وأن بيئة التعلم لها أثر قليل في تنمية هذه القدرات الإبداعية، ويرى البعض الآخر أن الموهبة تكفى دون تدريب للإبداع، وهما معتقدين خطأ.

* كذلك، فإن هناك عدد غير قليل من المعلمين وبخاصة ذوي الاتجاهات السلبية نحو الإبداع لا يعرفون كيفية تديل الطرق التي يتبعونها، والمواد التعليمية التي يستعملونها لتشجيع الإبداع.

* كما إن الامتثال لاتجاهات وضغوط مجموعات الرفاق على الطالب المبدع للمواءمة والتكيف مع زملائه يؤثر على إبداعه.

سادساً: **المعوقات الذاتية**

أ – العوائق النفسية

– وتتمثل بالخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدرته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيراً في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء الذين أبدعوا واخترعوا واكتشفوا.

– التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين يرجع ذلك إلى الخوف من أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشئ أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.

– القيود المفروضة ذاتياً يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة، ذلك أنه يتضمن أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.

– الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي.

ب – المعوقات الإدراكية منها:

– التقيد بأنماط محددة للتفكير كثيراً ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى لأشياء ثم يرتبط بهذا النمط مطولاً لا يتخلى عنه كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلاً للمشكلات يجب البحث عنه.

– التسليم الأعمى للافتراضات وهي عملية يقوم بها العديد منا بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها.

– التسرع في تقويم الأفكار وهي من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية لتفكير الإبداعي، ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيراً عن طرح فكرة جديدة مثل: لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، من يضمن نجاح هذه الفكرة، هذه الفكرة سابقة لوقتها، هذه الفكرة لن يوافق عليها المسئولون.

سابعاً: **عوامل أُخرى متصلة بالنظام التربوي**

1 ــ التدريس الموجه فقط للنجاح والتحصيل المعرفي المبني على الاستظهار.

2 ــ الاختبارات المدرسية وأوجه الضعف المعروفة فيها.

3 ــ النظرة المتدنية للتساؤل والاكتشاف، واللذان يُقابلان بالعقاب أحياناً من قِبل المعلمين.

4 ــ الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع ونظرته ومدى تقديره للمبدعين.

نتائج بحثية هامة:

1 ــ جميع الطلاب على اختلاف أعمارهم وعروقهم، مبدعون لحد ما، بمعنى أن قدرات التفكير الإبداعي موجودة عند جميع الطلاب مهما اختلفت أعمارهم وعروقهم وجنسهم.

2 ــ الطلاب متفاوتون في القدرات الإبداعية، بمعنى أن الفروق الموجودة بينهم هي فروق في الدرجة لا في النوع، أو فروق كمية لا كيفية، وعليه، يتوزع الطلاب بالنسبة لصفة الإبداع توزيعاً طبيعياً.

3 ــ للبيئة أهمية كبيرة في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، وبالتالي تؤثر على الصحة العقلية والقدرات الإبداعية للطلاب.

4 ــ يتعلم المتعلمون بدرجة أكبر وفاعلية أعلى في البيئات التي تهيئ شروط تنمية الإبداع. فقد تتوفر عند المتعلم القدرات العقلية التي تؤهله للإبداع، إلاّ أن البيئة (البيت، المدرسة، مجموعة الرفاق، المجتمع) قد لا يتوفر فيها التربة الصالحة للإنتاج الإبداعي الخلاق.

مقترحات لإزالة المعوقات التي تواجه تنمية التفكير الإبداعي:

1 ــ تعليم الإبداع والتحريض على ممارسته من خلال برامج تعليمية تُعد لهذا الغرض في جميع مراحل التعليم، وذلك يستند إلى كون الإبداع ظاهرة يمكن تعليمها وتعلمها.

2 ــ تعديل وتطوير المناهج الدراسية لتصاغ بطرق تفجر وتنشط القدرات الإبداعية لدى الطلاب، ولحدوث ذلك لا بد من اقتناع الجهات الرسمية المشرفة على وضع البرامج الدراسية والمناهج التعليمية.

3 ــ توفير مناخ تعليمي تعلمي اجتماعي يشجع على تنمية القدرات الإبداعية بين المعلم وطلابه، وبين المعلم والإدارة التربوية، وبين المدرسة والمنزل.

4 ــ تطوير برامج خاصة لإعداد المعلمين المبدعين والاستمرار في تدريبهم ونموهم المهني، وتطوير وتعديل اتجاهات المعلمين نحو الإبداع والمبدعين.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة تحديد وتصنيف معوقات التفكير ووضع مقترحات للتغلب على هذه المعوقات ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة حول المقترحات.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة الخامسة العشرة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة الخامسة عشرة: المعلم المبدع:

الأهداف:

- أن يتعرف المعلمون على صفات المعلم المبدع.
- أن يتعرف المعلمون على أدوار المعلم المبدع.
- أن يتدرب المعلمون على ممارسة أدوار ومهام المعلم المبدع.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل - النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول- عارض - السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول تصورهم للمعلم المبدع، الذي يعمل على استكشاف الإبداع والعمل على تنميته، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعرض وشرح مضمون الجلسة وهي:

من أجل معلم مُبدع في ضوء المستجدات التربوية الحديثة

يعد التدريس نشاطا متواصلا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحققه،ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط فبإطار موقف تربوي–تعليمي.ويفترض التربويون أن التدريس علم يمكن أن يكون دراسة علمية لطرائق التدريس وتقنياته،ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلبة بغية تحقيق أهداف منشودة ." Gorey,1967,p.6 "

للمعلم مكانه خاصة في العملية التعليمية، بل أن نجاح العملية التعليمة يعتمد بشكل مباشر على المعلم. فالمعلم وما يتصف به من كفاءات، وما يتحلى به من حيث رغبة وميل للتعليم وهو الذي يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة. صحيح أن الطالب هو محور العملية التعليمية وان كل شيء يجب أن يكيف وفق ميوله واستعداداته وقدراته ومستواه، إلا أن المعلم لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعليم عملية ناجحة، وما يزال هو الذي يساعد الطالب على التعلم والنجاح، فبدون مساعدة المعلم لا يستطيع

الطالب أن يتعلم مهما كانت المرحلة التعليمية التي يوجد بها. مع هذا فان دور المعلم اختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر فبعد أن كان المعلم هو كل شيء في العملية التعليمية، فهو الذي يحضر الدرس، وهو الذي يشرح المعلومات، وهو الذي يستخدم الوسائل التعليمية، وهو الذي يضع الاختبارات لتقييم التلاميذ، فقد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحا لمعلومات الكتاب المدرسي.

وفي عصر الانترنت، عصر التفجر العلمي والمعرفي وثورة التكنولوجيا والاتصالات، فقد تغير دور المعلم وأصبح دورا ينصب على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها انطلاقا من أن المعلومات والمعرفة والنشاطات التي يجب أن يلم بها الطالب كثيرة ومتنوعة، والفترة الزمنية المخصصة لتعليمها قليلة، مما يستدعي من المعلم أن يخطط ويصمم لكل جزء من أجزائها ضمن جدول زمني محدد، ومن هنا فقد أصبح المعلم:-

1- مخططا

2- موجها

3- مديرا

4- مرشدا

5- مقيما للعملية التعليمية أكثر من كونه شارحاً لمعلومات الكتاب المدرسي.

لقد أصبح دور المعلم دورا يتيح للطالب فرصة المشاركة في التعلم والتعليم والتعبير عن نفسه بحرية، أصبح دورا يركز على إكساب الطالب مهارات البحث الذاتي والاتصالات، ودورا يركز على دمج الطالب بنشاطات تربوية منهجية ولا منهجية تؤدي إلى بلورة مواهبه وتفجير طاقاته وتنمية قدراته وتكامل شخصيته ككل، دورا يتيح للطالب التعرف على الوسائل التقنية والاتصالات وكيفية استخدامها في التعلم والتعليم، دور يساعد الطالب الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة من مكتبات ومراكز تعليمية ووسائل الإعلام المختلفة واستخراج المعلومة اللازمة بأقل وقت وجهد، والأكثر من ذلك فقد أصبح دور يركز على-:

1- تفاعل الطالب في العملية التعليمية وليس دور المتلقي لها.

2- دور يجعل الطالب نفسه مبتكرا خلاقا منتجا مبدعا أكثر من كونه متلقيا او حتى متفاعلا.

بمعنى آخر لا يقتصر دور المعلم في عصر الانترنت على عرض المعلومات، ولكن يتعداها إلى إشراك الطالب في هذه المعلومات، وإتاحة الفرصة له أن يفكر ويبتكر وينتج شيئا جديدا ومن ثم يحل مشكلاته الشخصية والأكاديمية والاجتماعية بشكل منطقي صحيح.

هذا الدور الجديد للمعلم أصبح يتطلب منه وقبل البدء بالعملية التعليمية:

-ضرورة أن يتعرف على البيئة التعليمية التي سيتعلم فيها.

-تحليها.

-التعرف على خصائص الطلبة المتعلمين الذي سيتعامل معهم وتحديد قدراتهم العقلية وميولهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وخلفيتهم التربوية والثقافة والاجتماعية والاقتصادية وذلك لكي تكون منطلقا.

-لتحديد الطرائق التعليمية المناسبة.

-مراعاة الفروق الفردية

-على المتعلم أيضا يضع مسبقا الأهداف التعليمية التعلمية التي يتوقع من لطلبة أن يحققوها سواء أكانت أهدافا معرفية أم وجدانية ام نفس حركية، والأكثر من ذلك على التعلم.

-أن يعرف مسبقا ما هي المعلومات والحقائق العلمية التي جيب على الطلبة الإلمام بها.

-وما هي النشاطات التربوية التي يجب أن يمروا بها سواء كانت هذه النشاطات داخل غرفة الصف أو خارجها.

-وما هي الوسائل التقنية التي يجب أن يستخدموها لإثراء عملية تعلمهم.

-وما هي المراجع والمصادر التعليمية التي يحب أن يرجعوا إليها بالإضافة إلى كتابهم المدرسي،

-وما هي الوسائل التعليمية المساندة التي سوف يستخدمونها.

-وما هي منشطات إستراتيجيات الإدراك التي سوف يوظفونها لترسيخ المعلومات والمعرفة في ذاكراتهم ومساعدتهم في الوقت ذاته على استرجاعها بطريقة سهلة.

-على المعلم أن يعرف ما هي الوسائل التقويمية التي سوف يستخدمها في تقييم طلبته وما اكتسبوه من مهارات تقنية وعلمية وعملية واجتماعية .

كل هذه المعلومات يجب أن يخطط لها المعلم مسبقا قبل البدء بعملية التعليم وذلك اختصارا

للوقت والجهد الذي قد يصرف في تعليم عشوائي، وتلاقيا للمشاكل والتوترات التي قد تنجم عن عدم التخطيط وعدم وضوح الرؤيا التعليمية مسبقا.

أن دور المعلم في عصر الإنترنت يتجلى في مدى قدرته على خلق طالب مؤهل ومدرب ومزود بمهارات البحث الذاتي، وقادر على الرجوع للمصادر المعرفة المختلفة واستخدامها من تلقاء ذاته، ومزود أيضا بالمهارات التقنية والتي أهمها القدرة على استخدام الكمبيوتر وشبكة الاتصالات العالمية، دور قادر على تنمية شخصية الطالب جسميا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا وثقافيا، وعلى جعل التعليم الطالب أكثر معنوية وأكثر عملية وواقعية بحيث يفيد الطالب ويفيد مجتمعه في الوقت نفسه إذ أن التعليم يجعل حياة الطالب أكثر قيمة وسعادة واستقرارا، ويجعل فرد قادرا على مجابهة التحديات والوقوف أمام متطلبات العصر بكل ثقة وكبرياء.

بإجماع التربويين يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية ودعامة كل إصلاح اجتماعي وتربوي.

تبرز أهمية المعلم وأدواره في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته ودوره الفعال والمتميز في بناء جيل المستقبل وتحديد نوعية حياة الأمة، فالمعلم دور حاسم في العملية التعليمية، فهو المسؤول المسؤولية المباشرة في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمواد الدراسية من مراحل الدراسة المختلفة، كما أن نجاح عملية التدريس في إحداث التعلم وتيسيره يتوقف على معلم كفء معد إعداداً متميزاً مسلماً بالعلم والمعرفة وبكفايات تعليمية متنوعة.

أن مهام وأدوار المعلم لم تعد مقتصرة على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات والمفاهيم إلى المتعلمين بل اتسعت وتنوعت هذه المهام والأدوار لتواجه التطورات المستمرة والسريعة كالثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي وظهور التقنيات التربوية الجديدة ميادين الأهداف، والناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والإدارة، والتقويم، **وهو بهذه الأدوار أصبح مدرساً، ومربياً، وقائداً وموجهاً، ومرشداً، ومساهماً في البحث والاستقصاء.**

أما فيما يتعلق **بالدور الأول** فانه يرجع إلى أن دور المعلم المهم البارز يتمثل في كونه متخصصا في مهنة التدريس فهو الشخص الملم بمفاهيم ومبادئ ونظريات المادة الدراسية، كما انه الشخص الذي يخطط لعملية التعلم من خلال استخدامه لطرائق ووسائل يستخدمها في

التدريس تتلاءم وطبيعة المتعلمين والمادة الدراسية والإمكانات المتاحة، كما انه الشخص الذي يلم بالمبادئ والأسس النفسية في التفاعل مع المتعلمين من خلال تحديده الأهداف ومعرفته بنظريات التعلم والتعليم والدافعية وتقدير حاجات المتعلمين ومعرفة شخصياتهم وسماتهم.

أما فيما يتعلق بالدور الثاني فانه يرجع إلى دور المعلم القيادي في العملية التعليمية فهو المسؤول عن تنظيم بيئة التعلم و إداراتها عملياً وعلمياً من خلال تنظيم بيئة الفصل من سبورة ومقاعد وقراءات وتهيئة وسائل تعليمية، وعلمية من خلال المحاضرة والتوضيح وضرب الأمثلة والإجابة عن الأسئلة وتوجيه النقاش أثناء العملية التعليمية.

أما الدور الثالث فان للمعلم أثرا كبيرا في توفير مناخ صفي وعلاقات اجتماعية ملائمة لتربية أفكار المتعلمين ومساعدتهم في اكتساب المعارف وتعديل أفكارهم، كما له الأثر في تربية سلوك المتعلمين ووجدانهم، فالمتعلمون يكتسبون القيم والاتجاهات والميول ممن يحيط يهم من أفراد وبخاصة المتعلمين، وعليه فان صفات المعلم العلمية، المهنية، الشخصية مع إخلاصه وحماسه يؤثر في تربية أبنائنا المتعلمين عاجلاً أم آجلاً.

أما الدور الرابع فانه يرجع إلى دور المعلم الحساس للسلوك الإنساني فهو الموجه والمرشد للمتعلمين في عملية القيام بالأنشطة التعليمية والتعليمية المختلفة وبذلك ينتقل من ملق للمعلومات إلى موجه للعملية التعليمية بما يهيئ من أجواء توفر تربه أوفر في إقبال المتعلمين على التعليم والتفاعل مع الأنشطة العلمية التي تقود إلى تحقيق أهداف تدريس المواد الدراسية كلياً أو جزئياً، كما تقع على عاتق المعلم مسؤولية تذليل ما يعترض المتعلمين من مشكلات دراسية، في النهاية نلتمس من المعلم أن يملك المهارات الضرورية لتكوين علاقات إنسانية طيبة ومهيأة للعمل الجماعي في كافة الظروف وهذا يتطلب فهماً حقيقياً عن نفسه وفهماً للآخرين من ناحية أخرى.

أما في الدور الخامس للمعلم فهو المساهم والداعم والمشجع للمتعلمين على اكتشاف معاني ودلالات ما يتعلمون، ثم ينظم ويرافق ويتابع جميع النشاطات التعليمية اثناء البحث والتقصي على نحو يمكن المتعلمين من التوصل بأنفسهم إلى المعرفة والحقيقة التي يضطلعون بالبحث عنها، مما يساعد في نموهم وتقدمهم في المستويات العقلية نحو البحث والتقصي.

من هنا اجتمعت كل المجتمعات على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية

والاقتصادية بأهمية عملية إعداد المعلم في مختلف الاختصاصات ولمختلف المستويات تربوياً وأكاديمياً لكي يستطيع القيام بمسؤوليته على أكمل وجه سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بيئة التعلم – ومنها بيئة الفصل – أو المتعلم، بحيث يصبح قادراً على القيام بعدد من الكفايات والمهارات الأكاديمية والتدريسية000 وغيرها00 ومن ضمن الكفايات في البعد الأكاديمي التي ينبغي توافرها في المعلم الكفء الآتي-:

-يلم بالأهداف التربوية العامة بالمجتمع.

-يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها.

-يتقن حقائق ومعلومات ونظريات وتعميمات ومفاهيم مجال المعرفة التي يقوم بالتدريس فيها.

-يحسن الإفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه.

-يعد دراسات وأبحاث تتصل بمادة تخصصه وفق مناهج البحث العلمي وأسسه.

-يتابع الاتجاهات الحديثة في مناهج مادة التخصص وأصول تدريسها.

-يعرف القوانين الأساسية لنظريات التعلم والتعليم وطريقة استخدامها في تدريس تخصصه.

-يتابع التسلسل المنطقي والتدرج في الصعوبة في طرح مادة الدرس.

-يوجه المتعلمين نحو التعليم الذاتية والاطلاع والأنشطة اللاصفية.

-يحقق الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها من حيث الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.

-يستخدم الأمثلة والتشبيهات والخبرة الذاتية في تدريسه.

أما فيما يتعلق بالكفايات ضمن البعد لتدريسي التي ينبغي توافرها في المعلم كفء فمنها الآتي-:

-يحلل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

-قادر على الشرح والتعبير والتوضيح.

-قادر على ضبط النفس والثبات الانفعالي والمهارة في التخلص من الاتجاهات العدوانية والانتقامية.

-يحسن اختيار انسب الاستراتيجيات التدريسية لتحقيق الأهداف التربوية العامة للمادة التي

يقوم بتدريسها.

-يصوغ أهدافا سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس وفق مجالات مختلفة.

-يختار انسب الأساليب والطرائق التدريسية لتحقيق أهداف درسه.

-يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

-يجيد استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.

-يحسن استخدام أساليب التعزيز المناسبة لإنجاز المتعلمين خلال عملية تعلمهم.

-يجيد صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.

-يقيم علاقات قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل مع المتعلمين وأسرهم وإدارة المدرسة وزملائه أعضاء هيئة التدريس.

-يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.

-يشخص أنماط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم والملل ومعالجة ذلك لدى الحاجة.

-يجيد استخدام وسائل القياس والتقويم المختلفة.

-يجيد تفسير نتائج الاختبارات.

-يعالج ما يكتشفه من جوانب الضعف في تحصيل المتعلمين للمادة التي يقوم بتدريسها.

-يشخص ويعالج المشكلات السيكولوجية المتعلقة بتعليم وتعلم المادة التي يقوم بتدريسها.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة تحديد سمات ومهام المعلم المبدع ثم الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة حول المقترحات.

ثم يطلب الباحث من المشرف تحديد معلم من المشاركين ليلعب دور المعلم المبدع ويقوم المعلمون بطرح أسئلة عليه حول أدوار وسمات و مهام المعلم المبدع.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يوزع الباحث على المعلمين محتوى الجلسة السادسة عشرة للاستعداد والمناقشة والمساهمة في شرح أجزاء من المحتوى والتفاعل مع الأنشطة.

الجلسة السادسة عشرة: التقويم الصفي الفعال:

الأهداف:

- أن يتعرف المعلمون على إستراتيجيات التقويم الصفي الفعال.
- أن يميز المعلمون بين إستراتيجيات التقويم الصفي الفعال.
- أن يتدرب المعلمون على استخدام إستراتيجيات التقويم الصفي الفعال الذي يقيس التفكير الإبداعي.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل – النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول– عارض – السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يبدأ الباحث هذه الجلسة بسؤال مثير لتفكير المعلمين حول إستراتيجيات التقــويم الصــفي الفعال، ويستمع لإجابات عدد من المعلمين المشاركين في البرنامج ثم يبدأ الباحث بعــرض وشرح مضمون الجلسة وهي:

استراتيجيات التقويم الصفي الفعال:

تحتم علينا معطيات العصر الحديثة، بما فيها من تكنولوجيا وحوسبة للمناهج، واستخدام الإنترنت كمصدر مهم من مصادر التعلم، استراتيجيات تقويم حديثة تستخدم أدوات مختلفة عن تلك السائدة في مدارسنا الآن،والتي تعتمد في جلها على الاختبارات،وحيث أن التقويم يعتبر من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته فالتعلم النوعي المنشود للخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها ، إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات ومهارات التفكير يتطلب توظيف استراتيجيات وأدوات تقويم داعمة للاختبارات المدرسية.

ومن هنا فقد شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته ، إذ أصبح للتقويم أهداف جديدة ومتنوعة ، فقد اقتضى التحول من المدرسة السلوكية – التي تؤكد على أن

يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس – إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكّن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة التطور. وبذلك أصبح التوجه للاهتمام بنتاجات تعلم أساسية،من الصعب التعبير عنها بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في موقف تعليمي محدد. وهكذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي لمع في عقد الستينات، ليحل مكانها كتابة أهداف حول نتاجات التعلم Learning outcomes والتي تكون على شكل أداءات أو إنجازات Performance يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم. وهذه النتاجات يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً،ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة.

يسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي authentic assessment. وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية. فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سريعة يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها. وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي reflective thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها ؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه مهرجانات الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي reflexive thinking لصالح توجيه التعليم بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة.

من هنا لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المواد المختلفة بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه. ويهدف التقويم الواقعي إلى:

· تطوير المهارات الحياتية الحقيقية.

· تنمية المهارات العقلية العليا.

· تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة.

· التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.

· تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.

· تعزيز قدرة الطالب على القويم الذاتي.

· جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم.

· استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم.

ويقوم التقويم الواقعي على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه ولعل أبرز هذه المبادئ ما يأتي:

· التقويم الواقعي محكي المرجع،يقتضي تجنب المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد أصلاً على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان فيها للتقويم الواقعي.

مما سبق نجد أن التقويم الواقعي يركز على:

- المهارات التحليلية، وتداخل المعلومات.
- الإبداع ويعكس المهارات الحقيقية في الحياة ممارسةً واتقاناً.
- العمل التعاوني.
- تنمية مهارات الاتصال الكتابية والشفوية.
- التوافق مع أنشطة التعليم ونتاجاته،ويوجه المنهاج.
- التداخل مع التعليم مدى الحياة،ويعد الطالب لمواجهة المشكلات ومحاولة حلها.
- دمج التقويم الكتابي والأدائي معاً.
- تشجيع التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة.
- تطوير المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب.
- توفير رصد لتعلم الطلبة على مدار الزمن.
- إعطاء الأولوية لتسلسل التعلم (عمليات التعلم) (العبد اللات وآخرون،2006).

وقد حددت خطة التطوير التربوي مجموعة من الكفايات اللازم توفرها عند المعلم كمقوم لتطبيق استراتيجيات التقويم الجديدة.ويقصد بالكفايات مجموعة من الخواص (المهارات، والمعارف، والاتجاهات) التي تمكننا من النجاح عند تعاملنا مع الآخرين. ويعرفها آخرون بأنها مجموعة من المهارات والسلوك والمعرفة التي تحدد معايير أداء مهمة أو مهنة ما، كما يعرفها آخرون بأنها القدرات المطلوبة للقيام بدور ما في مكان ما..

يقصد بالمقوم المعلم الذي يدير العملية التربوية داخل غرفة الصف وينفذها ويطور سلسلة من الإجراءات المنظمة تساعده على التأكد من تحقيق النتاجات المخطط لها والتي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وتطورها.

ومن أجل تحقيق هذه الغاية لا بد للمقوم من امتلاك كفايات هي:

يمتلك المقوم مجموعة من الكفايات الشخصية تتضمن:

- العدالة في التقويم وعدم التحيز.
- التركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءاً من التقويم الصفي.
- تنمية ذاته مهنياً.
- التعامل مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة.
- مواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معها.
- تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بأسلوب ودي.
- إشراك الطلبة عند اختيار أدوات ومعايير التقويم والاتفاق عليها.
- تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.
- القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم (العبد اللات وآخرون،2006).

على المقوّم أن يكون قادراً على:

· معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها.

· تحديد هدف التقويم بوضوح.

· تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها.

· جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

· الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.

· معرفة محتوى المنهاج والكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه وأهدافها وتحليل محتواها.

· معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته.

· معرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم الطلبة.

· بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة.

استراتيجيات التقويم الجديدة المقترحة اللازم تدريب المعلمين عليها وأدوات التقويم المقترح استخدامها.

1. إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance-based Assessment

ويندرج تحت هذه الإستراتيجية الفعاليات التالية (المفلح،2004):

أ. التقديم (Presentation)

ب. العرض التوضيحي (Demonstration)

ج. الأداء العملي (Performance)

د. الحديث (Speech)

هـ. المعرض (Exhibition):

و. المحاكاة / لعب الأدوار (Simulation Role-playing)

ز. المناقشة / المناظرة (Debate)

عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم ؛ بقصد مراقبته في موقف نشط،وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

ويندرج تحت هذه الإستراتيجية الفعاليات التالية:

- المقابلة (Interview)

- الأسئلة والأجوبة

أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات ، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق.

- المؤتمر (Conference)

· تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً.

· التمعن الجاد المقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف، من حيث أسسها، ومستنداتها، وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة.

عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا التعريف ينوه بأن مراجعة الذات متكاملة مع المتعلم حين يعرف التعلم بأنه

استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة). ويندرج تحت إستراتيجية مراجعة الذات كل من:

·أولاً: تقويم الذات ثانيا: يوميات الطالب ثالثاً: ملف الطالب.

يقسم المعلمون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة الحديث عن كيفية استخدام إستراتيجية من إستراتيجيات التقويم الصفي.

النشاط البيتي: وفي نهاية الجلسة بعد الشرح والمناقشة يعلم الباحث المعلمين أنه سيتم استضافة شخصية مبدعة وهو الأديب و الشاعر الفلسطيني د. عطا الله أبو السبح وزير الثقافة وشئون الأسرى، ويطلب الباحث من المعلمين إعداد أسئلة لمحاورة الشخصية حول البيئة المحفزة للإبداع التي ساعدته في ظهور الإبداع، والعوامل التي تضافرت للوصول إلى هذا المستوى من الإبداع، والمعيقات، ودور المعلم في تنمية الإبداع، وغيرها من الجوانب.

الجلسة السابعة عشرة: لقاء مع مبدع:

الأهداف:

– أن يتعرف المعلمون على شخصية المبدع.

– أن يستنتج المعلمون العوامل الموضوعية التي ساعدت في تنمية وظهور الإبداع لدى الشخصية.

– أن يستنتج المعلمون دور المعلم عامة ومعلم العربية خاصة في تنمية مهارات الإبداع لدى الشخصية.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – مجموعات العمل – النمذجة.

الأدوات والمصادر:حاسوب محمول– عارض – السبورة – الأقلام – أوراق عمل.

يقوم الباحث بالترحيب بالمبدع الأديب و الشاعر الفلسطيني د. عطا الله أبو السبح وزير الثقافة وشئون الأسرى الفلسطيني ويطلب منه الحديث في ثلاثين دقيقة للتعريف بنفسه والحديث عن تجربته مع الإبداع، ثم يترك المجال للمعلمين لتوجيه الأسئلة إلى الشخصية التي قاموا بإعدادها مسبقاً بحيث تشمل جوانب الإبداع وكيفية استكشافه لديه والعوامل التي تضافرت للوصول إلى هذا المستوى من الإبداع، والمعيقات، ودور المعلم في تنمية الإبداع، والشخصيات التي لعبت دوراً فاعلاً في استكشاف وتنمية الإبداع لديه وغيرها من الجوانب.

في نهاية اللقاء يشكر الباحث الشخصية، ثم يتوجه الباحث بالسؤال ما الفائدة التي عادت عليك كمعلم مثير للإبداع من هذا اللقاء ثم النقاش حول إجابات المعلمين.

وفي نهاية هذه الجلسة الأخيرة يشكر الباحث المعلمين على حسن التزامهم وتفاعلهم مع البرنامج التدريبي والدافعية العالية التي أبدوها، كما يشكر المشرف على حسن تعاونه الكبير في إنجاح تطبيق البرنامج التدريبي.

ويحدد لهم مواعيد الحضور إلى المعلمين مع المشرف لتطبيق أدوات القياس على المعلمين المشاركين وعينة عشوائية من الفصول التي يدرسها المعلمون المشاركون في البرنامج التدريبي للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي على طلبة المعلمين المشاركين.

والله ولي التوفيق

خامساً : إجراءات الدراسة :

بعد أن تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، والتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قام الباحث بالإجراءات التالية :

1. توجيه كتاب لمديرية التربية والتعليم في محافظة رفح للحصول على موافقة تطبيق أدوات الدراسة على عينات الدراسة كما هو موضح في الملحق رقم (6) .
2. القياس القبلي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من الطلبة بتطبيق اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في اللغة العربية .
3. القياس القبلي لأداء المعلمين على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من المعلمين من خلال بطاقة ملاحظة لتقويم ممارسة المعلمين المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي .
4. توجيه كتاب لبلدية رفح للسماح باستخدام قاعة مكتبة البلدية لاستضافة تطبيق البرنامج على عينة الدراسة التجريبية من المعلمين كما هو موضح في الملحق رقم (7)
5. تطبيق البرنامج على عينة الدراسة التجريبية من المعلمين حيث استمر تم تطبيق البرنامج من 15 / 3 / 2014 م وحتى 15 / 5 / 2014 م .
6. القياس البعدي لأداء المعلمين على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من المعلمين من خلال بطاقة ملاحظة لتقويم ممارسة المعلمين المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي ، واستخراج النتائج .
7. بعد قيام المعلمين بتدريس مجموعة الدروس المحددة من منهج القراءة والنصوص في اللغة العربية بعد تطبيق البرنامج قام الباحث بالقياس البعدي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من الطلبة بتطبيق اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في اللغة العربية ، واستخراج النتائج .

سادساً : الأساليب الإحصائية

للتحقق من صحة الفروض قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وهو كالتالي:

1- لحساب صدق أدوات الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

- الاتساق الداخلي Internal Consistency.

2- لحساب ثبات أدوات الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ Cronbache Alfa.
- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method.

3- اختبار "ت" T.test للقيم المعتمدة (داخل المجموعات)، واختبار "ت" للقيم غير المعتمـــدة المستقلة بين (بين المجموعات).

4- قياس قوة تأثير المعالجات للوصول إلى تحديد حجم التأثير المتغير المستقل كمياً باستخدام مربع إيتا.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

سوف يتناول الباحث في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها وذلك من خلال الإجابة عن فرضيات الدراسة التي أثارتها الدراسة الحالية على النحو الآتي:

نتائج الفرض الأولى

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي على معلميهم.

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" T. test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وذلك للتعرف الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي على معلميهم والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول رقم (11)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي

المهارات	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
القدرة على الطلاقة	الضابطة	450	0.71	0.205	11.8	0.00	0.202	كبير
	التجريبية	450	4.13	0.592				
القدرة على المرونة	الضابطة	450	0.71	0.191	82.7	0.00	0.401	كبير
	التجريبية	450	3.9	0.794				
القدرة على الأصالة	الضابطة	450	0.76	0.329	62.4	0.00	0.211	كبير
	التجريبية	450	4.82	1.339				
القدرة على الحساسية للمشكلات	الضابطة	450	0.65	0.182	85.4	0.00	0.389	كبير
	التجريبية	450	4.1	0.839				
القدرة على التخيل	الضابطة	450	0.63	0.22	86.9	0.00	0.232	كبير
	التجريبية	450	3.91	0.769				
القدرة على تحليل الصور البلاغية	الضابطة	450	0.62	0.197	76.5	0.00	0.211	كبير
	التجريبية	450	3.91	0.892				
الدرجة الكلية	الضابطة	450	0.68	0.081	84.6	0.00	0.211	كبير

				0.764	4.12	450	التجريبية	

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (898) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.17

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (898) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.83

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على الطلاقة لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.83) وذلك عند درجة حرية 900 – 2= 898 ومستوى دلالة 0.01 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على المرونة لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.83) وذلك عند درجة حرية 900 – 2= 898 ومستوى دلالة 0.01 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على الأصالة لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.83) وذلك عند درجة حرية 900 – 2 = 898 ومستوى دلالة 0.01 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على الحساسية للمشكلات لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.83) وذلك عند درجة حرية 900 – 2= 898 ومستوى دلالة 0.01 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على التخيل لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.83) وذلك عند درجة حرية 900 – 2 = 898 ومستوى دلالة 0.01 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على تحليل الصور البلاغية لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.83) وذلك عند درجة حرية 900 – 2= 898 ومستوى دلالة 0.01 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في مهارات التفكير الإبداعي لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.83) وذلك عند درجة حرية 900 – 2 = 898 ومستوى دلالة 0.01 وهذا

يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

لقد أثبتت النتائج السابقة صحة الفرض الأول للدراسة، أي أن البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على عينة البحث التجريبية من المعلمين قد أدى إلى تنمية قدرات الطلبة أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس التفكير الإبداعي.

وقد اتفقت الدراسة مع نتائج دراسات سابقة حول قدرة بعض البرامج على تنمية قدرات التفكير الإبداعي مثل دراسة جروان والعبادي (2014) ، ودراسة العويضي (2014) ، ودراسة الزغبي وعوجان (2013) ، ودراسة شعبان(2013) ، ودراسة عثمان (2013) ، ودراسة الفاخري (2013) ، ودراسة العون والحمدون والخزاعلة (2012) ، ودراسة طراد (2012) ، ودراسة حجازي (2012) ، ، ودراسة صادق(2001) ، ودراسة الذيابات (2001) ، دراسة إبراهيم (1998) ، دراسة بروكس (Brooks , 1994) ، دراسة كولادو (1992 Collado,) .

نتائج الفرض الثاني

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التي يقوم بها المعلمون أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مرحلة التعليم الأساسي المتعلقة برعاية وتنمية التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي.

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحث باستخدام اختبار (U) لحساب دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة وذلك للتعرف إلى الفروق بين المعلمين في المجموعة التجريبية والضابطة برعاية وتنمية التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية على مقياس التفكير الإبداعي باستخدام اختبار مان وتني

الأبعاد	المجموعة الضابطة ن = 15		المجموعة التجريبية ن = 15		قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الأهداف	23.45	703.5	37.55	1126.5	238.50	3.21-	0.02

توفير الوسائل التعليمية	23.75	712.5	37.25	1117.5	247.50	3.05-	0.00
مدى قدرة المعلم على تنظيم تعلم التلاميذ	22.70	681.0	38.30	1149.0	216.00	3.59-	0.01
توفير المناخ المادي والنفسي	25.20	756.0	35.80	1074.0	291.00	2.38-	0.001
مجال الشخصية	23.27	698.0	37.73	1132.0	233.00	3.25-	0.01
الدرجة الكلية	24.12	723.5	36.88	1106.5	258.50	2.85-	0.004

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التي يقوم بها المعلمون أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مرحلة التعليم الأساسي المتعلقة برعاية وتنمية التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية لجميع الأبعاد.

لقد أثبتت النتائج السابقة صحة الفرض الثالث للدراسة، أي أن البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على عينة البحث التجريبية من المعلمين قد أدى إلى تحسين ممارساتهم التي تساهم في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبتهم.

وهذا يدلل بشكل واضح حاجة المعلمين الماسة إلى تعليم وتدريب على استكشاف ورعاية وتنمية التفكير الإبداعي ، والذي يتبدى جلياً في ممارسات المعلمين المتعلقة برعاية وتنمية التفكير الإبداعي ، وقد حسّن هذا البرنامج التعليمي من ممارسات المعلمين – الذين خضعوا للبرنامج التعليمي – المتعلقة برعاية وتنمية التفكير الإبداعي في جميع المجالات الموضحة في الجدول السابق حيث تقدموا في كل المجالات على نظرائهم الذين لم يخضعوا للبرنامج .

وقد اتفقت الدراسة مع نتائج دراسات سابقة حول قدرة بعض البرامج على تنمية قدرات التفكير الإبداعي مثل دراسة جروان والعبادي (2014) ، ودراسة العويضي (2014) ، ودراسة الزغبي وعوجان (2013) ، ودراسة شعبان(2013) ، ودراسة عثمان (2013) ، ودراسة الفاخري (2013) ، ودراسة العون والحمدون والخزاعلة (2012) ، ودراسة طراد (2012) ، ودراسة حجازي (2012) ، ، ودراسة صادق(2001) ، ودراسة الذيابات (2001) ، دراسة إبراهيم (1998) ، دراسة بروكس (Brooks , 1994) ، دراسة كولادو (1992 Collado,) .

نتائج الفرض الثالث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع.

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" T. test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (الذكور والإناث) وذلك للتعرف على الفرق ذات الدلالة الإحصائية بين

متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبـــداعي البعـــدي تعزى لمتغير النوع والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول رقم (13)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي

المهارات	البيان	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القدرة على الطلاقة	ذكر	270	4.22	0.53	4.06	0.00
	أنثى	180	3.99	0.65		
القدرة على المرونة	ذكر	270	3.97	0.79	2.43	0.01
	أنثى	180	3.79	0.79		
القدرة على الأصالة	ذكر	270	5.15	1.21	6.66	0.00
	أنثى	180	4.33	1.37		
القدرة على الحساسية للمشكلات	ذكر	270	4.19	0.87	2.74	0.00
	أنثى	180	3.97	0.78		
القدرة على التخيل	ذكر	270	4.07	0.78	5.58	0.00
	أنثى	180	3.67	0.68		
القدرة على تحليل الصور البلاغية	ذكر	270	4.02	0.89	3.20	0.01
	أنثى	180	3.75	0.86		
الدرجة الكلية	ذكر	270	4.25	0.78	4.81	0.00
	أنثى	180	3.91	0.7		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (450) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ **0.05**) = 2.23

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (450) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ **0.01**) = 3.45

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على الطلاقة لها أكبر مـــن قيمة ت الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على المرونة لها أكبر مـــن قيمة ت الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على الأصالة لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على الحساسية لحل المشكلات لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على التخيل لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في القدرة على تحليل الصور البلاغية لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ت" المحسوبة في مهارات التفكير الإبداعي لها أكبر من قيمة ت الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

وقد أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ويفسر الباحث هذه الفروق بين الجنسين إلى طبيعة المجتمع الفلسطيني كمجتمع محافظ لا يتيح للإناث كما للذكور الانفتاح على وسائل التكنولوجيا والاتصالات و مصادر المعرفة مثل النوادي والمنتديات والملتقيات التي قد تعمل على تنمية هذه القدرات الإبداعية من خلال المشاركة في محاضرات وحوارات تسهم في إيقاظ وتنمية هذه القدرات عند الذكور، والذي قد تفتقده معظم الإناث نتيجة النمط السائد في التعامل مع الإناث في المجتمع الفلسطيني.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة ساب (Sapp, 1991)، ودراسة زامل (2009)، ودراسة عبد الوهاب (الشـرقاوي، 1999)، و دراسـة كفـافي وآخـرون (1996)، ودراسة الغندور وموسى (1992)، ودراسة الذيابات (2001)، ودراسة الأحـول (1997)، ودراسة أبو العزم (1997)، ودراسة نارامو (Narramire , 1993)، ودراسـة تيلينج (Teeling , 1980).

في حين اختلفت نتائجها مع نتائج دراسات سابقة مثل: حجازي (1985)، ودراسـة كاتينـا وديكرسون (Khatna , Deckerson , 1973)، والتي أثبتت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات إلا في مجال الطلاقة اللغوية لصالح البنات.

نتائج الفرض الرابع

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجـات التلاميـذ أفـراد المجموعـة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

وللتحقق من ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لقيـاس لقيـاس دلالـة الفـروق بـين المجموعات ، والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول رقم (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
القدرة على الطلاقة	بين المجموعات	2.852	4	0.71	2.05	0.09
	داخل المجموعات	154.4	445	0.35		
	المجموع	157.3	449			
القدرة على المرونة	بين المجموعات	8.923	4	2.23	3.62	0.01
	داخل المجموعات	274.2	445	0.62		
	المجموع	283.2	449			
القدرة على الأصالة	بين المجموعات	34.68	4	8.67	5.01	0.00
	داخل المجموعات	770.4	445	1.73		
	المجموع	805.1	449			
القدرة على الحساسية للمشكلات	بين المجموعات	20.85	4	5.21	7.85	0.00
	داخل المجموعات	295.2	445	0.66		
	المجموع	316.1	449			
القدرة على التخيل	بين المجموعات	6.655	4	1.66	2.86	0.02
	داخل المجموعات	258.8	445	0.58		
	المجموع	265.4	449			
القدرة على تحليل الصور البلاغية	بين المجموعات	4.825	4	1.21	1.52	0.19
	داخل المجموعات	352.1	445	0.79		
	المجموع	357	449			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8.982	4	2.25	3.95	0.00
	داخل المجموعات	253.1	445	0.57		
	المجموع	262.1	449			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (450) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ **0.05**) = 2.23

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (450) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ **0.01**) = 3.45

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على الطلاقة لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على المرونة لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على الأصالة لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على التخيل على حل المشكلات لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على تحليل الصور البلاغية لها أقل من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

يتضح من الجدول رقم (15) أن قيمة " ف" المحسوبة في مهارات التفكير الإبداعي لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم كما هو موضح في الجدول رقم (15) :

جدول (15)

يوضح اختبار شيفيه تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

البيان	أقل من ثانوية 3.45	ثانوية عامة 3.65	دبلوم 4.21	بكالوريوس 4.33	دراسات عليا 4.12
أقل من ثانوية عامة 3.45	–				
ثانوية عامة 3.65	0.611	–			

دبلوم 4.21	0.001	0.002	-		
بكالوريوس 4.33	0.001	0.01	0.36	-	
دراسات عليا 4.12	0.001	0.002	0.14	0.309	-

يتبين من الجدول السابق أن هناك فروق لصالح الفئة المتعلمة (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

وقد أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لمتغير تعليم الأم ما عدا مجال " القدرة على تحليل الصور البلاغية".

ويفسر الباحث ذلك بدور الأم الفاعل في قدرتها على خلق بيئة محفزة للإبداع إذا كانت على درجة من العلم والثقافة والكفاية، فلا يخفى على أحد أن الأم المدركة لأهمية الإبداع، والقادرة على استكشافه مبكراً، والتعامل معه بإيجابية سيكون أبناؤها أكثر حظاً بالفوز في بيئة حاضنة ومشجعة للإبداع من أبناء أم لا تملك مستوى ملائم من التعليم لا تكون قادرة على إدراك أهمية الإبداع، واستكشافه وتنميته مبكراً، بل قد يشكل ضعف وعي الأم عائقاً في سبيل الإبداع.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسات سابقة أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي ومستوى تعليم الوالدين مثل دراسة بالخيور والحلبي (2011)، ودراسة سعادة وقطامي وخليفة (1996)، ودراسة موسى وقطامي (1996)، ودراسة خليفة وعبد الحميد (1990)، فيما اختلفت مع دراسة كفافي وآخرون (الشرقاوي، 1999) فإنها لم تسفر عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي ومستوى تعليم الوالدين.

نتائج الفرض الخامس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

وللتحقق من ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق بين المجموعات ، والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول رقم (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
القدرة على الطلاقة	بين المجموعات	13.65	4	3.41	10.6	0.00
	داخل المجموعات	143.6	445	0.32		
	المجموع	157.3	449			
القدرة على المرونة	بين المجموعات	4.377	4	1.09	1.75	0.14
	داخل المجموعات	278.8	445	0.63		
	المجموع	283.2	449			
القدرة على الأصالة	بين المجموعات	85.97	4	21.5	13.3	0.00
	داخل المجموعات	719.1	445	1.62		
	المجموع	805.1	449			
القدرة على الحساسية للمشكلات	بين المجموعات	10.86	4	2.72	3.96	0.00
	داخل المجموعات	305.2	445	0.69		
	المجموع	316.1	449			
القدرة على التخيل	بين المجموعات	13.29	4	3.32	5.86	0.00
	داخل المجموعات	252.1	445	0.57		
	المجموع	265.4	449			
القدرة على تحليل الصور البلاغية	بين المجموعات	20.25	4	5.06	6.69	0.00
	داخل المجموعات	336.7	445	0.76		
	المجموع	357	449			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	16.7	4	4.17	7.57	0.00
	داخل المجموعات	245.4	445	0.55		
	المجموع	262.1	449			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (450) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ **0.05**) = 2.23

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (450) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ **0.01**) = 3.45

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على الطلاقة لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على المرونة لها أقل من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على الأصالة لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على الحساسية للمشكلات لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على التخيل لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة " ف" المحسوبة في القدرة على تحليل الصور البلاغية لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة " ف" المحسوبة في مهارات التفكير الإبداعي لها أكبر من قيمة ف الجدولية (2.23) وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب ما عدا مجال " القدرة على المرونة".

جدول (17)

يوضح اختبار شيفيه تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

البيان	أقل من ثانوية 3.45	ثانوية عامة 3.65	دبلوم 4.21	بكالوريوس 4.33	دراسات عليا 4.12
أقل من ثانوية عامة 3.54	–				
ثانوية عامة 3.77	0.745	–			
دبلوم 4.14	0.01	0.001	–		
بكالوريوس 4.21	0.03	0.003	0.64	–	
دراسات عليا 4.32	0.02	0.01	0.66	0.74	–

يتبين من الجدول السابق أن هناك فروقاً لصالح الفئة المتعلمة (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

وقد أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لمتغير تعليم الأب ما عدا مجال "القدرة على المرونة".

وما يقال في تفسير نتائج الفرض السابق يقال عن نتائج هذا الفرض، فإن دور الأب ريادي في الأسرة وهو يتكامل مع دور الأم ليكوِّنا معاً بيئة مشجعة لظهور الإبداع، وتنميته، فالأب المتعلم سيكون أكثر دراية وفاعلية في التعامل مع الإبداع من الأب غير المتعلم، أو ذي مستوى تعليمي متدنٍ، وهذا سينعكس على مستوى التفكير الإبداعي لدى أبناء كلٍ من الأب المتعلم، وغير المتعلم، أو ذي مستوى تعليمي متدنٍ.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسات سابقة أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي ومستوى تعليم الوالدين مثل دراسة بالخيور والحلبي (2011)، ودراسة سعادة وقطامي وخليفة (1996)،و دراسة موسى وقطامي (1996)، ودراسة خليفة وعبد الحميد (1990)، فيما اختلفت مع دراسة كفافي وآخرون (الشرقاوي، 1999) فإنها لم تسفر عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي ومستوى تعليم الوالدين.

الفصل الخامس

ملخص الدراسة

أهداف الدراسة:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1- إعداد برنامج تعليمي ليكون متاحاً لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي (الصف التاسع الأساسي) في مادتي القراءة والنصوص لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

2- الكشف عن الفروق في درجات التلاميذ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي قبل وبعد تنفيذ البرنامج التعليمي على معلميهم.

3- التعرف على الفروق في درجات اختبار درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي على معلميهم.

4- التعرف على الفروق بين الممارسات التي يقوم بها المعلمون أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مرحلة التعليم الأساسي المتعلقة برعاية وتنمية التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي.

5- التعرف على الفروق في درجات اختبار التفكير البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير النوع.

6- التعرف على الفروق في درجات اختبار التفكير البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

7- التعرف على الفروق في درجات اختبار التفكير البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

وقد كانت فرضيات الدراسة كما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي على معلميهم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التي يقوم بها المعلمون أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مرحلة التعليم الأساسي المتعلقة برعاية وتنمية التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الأدوات التالية:

1- قائمة مهارات التفكير الإبداعي في تدريس اللغة العربية (من إعداد الباحث).

2- بطاقة الملاحظة لتقويم ممارسة المعلمين المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي (من إعداد الباحث).

3- البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية (من إعداد الباحث).

4- مقياس القدرة على التفكير الإبداعي (من إعداد الباحث).

حيث كانت العينة (30) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، حيث بلغت المجموعة التجريبية (15) معلماً ومعلمة، والمجموعة الضابطة (15) معلماً ومعلمة، ولم تستطع مديرية التربية والتعليم توفير عدد أكبر من ذلك لظروف دوام المعلمين كما هو موضح في رد مديرية التربية والتعليم في الملحق رقم (1).

أما بالنسبة لعينة الطلاب فقد تم اختيار من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة رفح المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام 2013 م- 2014 م بواقع فصل واحد من الفصول التي يدرسها المعلمون في كلٍ من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت المجموعة التجريبية (450) طالباً وطالبة، نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث، والمجموعة الضابطة (450) طالباً وطالبة، نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث.

وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي على المعلمين، وتطبيق أدوات الدراسة على عينات البحث، جمعت البيانات وتم تحليلها، وإجراء المعالجات الإحصائية التالية:

1- لحساب صدق أدوات الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

- الاتساق الداخلي Internal Consistency.

2- لحساب ثبات أدوات الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ Cronbache Alfa.
- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method.

3- اختبار "ت" T.test للقيم المعتمدة (داخل المجموعات)، واختبار "ت" للقيم غير المعتمدة المستقلة بين المجموعات.

4- قياس قوة تأثير المعالجات للوصول إلى تحديد حجم التأثير المتغير المستقل كمياً باستخدام مربع إيتا.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي على معلميهم، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التي يقوم بها المعلمون أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مرحلة التعليم الأساسي المتعلقة برعاية وتنمية التفكير الإبداعي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم ما عدا مجال "القدرة على تحليل الصور البلاغية" لصالح المستوى الأعلى في التعليم.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لمتغير تعليم الأب ما عدا مجال "القدرة على المرونة" لصالح المستوى الأعلى في التعليم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. استخدام البرنامج التدريبي المقترح لعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، لتنمية مهارات المعلمين التدريسية المختلفة التي تمكنهم من استكشاف قدرات التفكير الإبداعي عند طلبتهم، والعمل على تنميتها.
2. يوصي الباحث باستخدام استراتيجيات التدريس الإبداعي الواردة في البرنامج التدريبي المقترح.
3. يوصي الباحث بإعداد دليل للمعلم يساعده في ممارسة مهارات التدريس الإبداعي.
4. يوصي الباحث بإعداد نماذج من الأسئلة التي تعمل على إثارة التفكير الإبداعي، بحيث يستعين بها المعلم في تدريسه والنسج على منوالها لتطوير مهاراته في هذا الجانب المهم.
5. إجراء المزيد من الدراسات المشابهة لتصميم برامج تدريبية لمعلمي المواد الدراسية المختلفة.

المقترحات

بناءً على مشكلة البحث وإجراءاته والنتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- إجراء دراسات للتعرف على معوقات تنمية التفكير الإبداعي التي تواجه معلمي اللغة العربية خاصة، والمعلمين عامة.

2- إعداد برامج تدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي عند معلمي اللغة العربية.

3- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في عملية إعداد معلمي اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

4- إعداد برامج لمعلمي اللغة العربية تعمل على خلق اتجاهات إيجابية لديهم نحو التفكير الإبداعي، وتنميته.

5- إعداد مواد تدريبية في اللغة العربية على درجة عالية من التشويق وحسن الإخراج موجهة للطلاب تستهدف تنمية قدرات التفكير الإبداعي لديهم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي، التفكير الإبداعي، معلمي اللغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي العليا.

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية:

1- القرآن الكريم : البقرة ، آل عمران ، الرعد ، الزمر ، العنكبوت ، الحشر ، يونس ، النحل ، الجاثية ، الروم .

2- إبراهيم، أحمد عبد اللطيف (2001): **علم النفس التعليمي**. الطبعة الأولى. حورس للطباعة والنشر، القاهرة.

3- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2003): **لسان العرب**، دار الحرية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

4- أبو السعيد، أحمد العبد محمود (1994): **تنمية مهارات الإبداع لدى المعلمين والتلاميذ في المرحلة الإعدادية من خلال الدراسات الاجتماعية**، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنوفية.

5- أبو العزم، بدر النعيم (1997): **استخدام بعض أنشطة القراءة الابتكارية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

6- أبو عواد، فريال محمد، انتصار خليل عشا (2011) : **أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن**. مجلة اللوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول،1مارس-2011، الأردن.

7- الأحمدي ، مريم بنت محمد عايد (2008) : **استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط . مجلة رسالة الخليج العربي** ، العدد (107) مارس ، 2008 ، المملكة السعودية .

8- الأحول، وردة (1997) : **فاعلية برنامج مقترح في اللغة الفرنسية لتدريب الطلاب المعلمين على تنمية القدرة الابتكارية لدى تلاميذهم في المرحلة الثانوية**. المؤتمر السنوي الثالث لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة.

9- الأزيرجاوي، فاضل (1991) : **أسس علم النفس التربوي**، وزارة التعليم العالي، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

10- إسكاروس، فيليب (1991): **تنمية مواهب طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بالتعليم العام، دراسة مستقبلية في سلطنة عمان**، رسالة التربية، العدد الثامن، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

11- ألكسندرد، روشكا (1989) : ترجمة غسان أبو فخر، **الإبداع العام والخاص**، الكويت، سلسلة المعرفة، العدد 144.

12- بالخيور، أميرة والحلبي، انتصار (2011) : **الضغوط الوالدية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي للأطفال. المؤتمر العلمي العربي الثمن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين**، أكتوبر، 2001.

13- الباليساني، أحمد الشيخ (1989) : **التفكير في الإسلام، دار الحرية للطباعة**، بغداد.

14- البكر، رشيد بن النوري (2002) : **أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثالث والعشرون، 2002، السعودية.

15- البيلي، محمد عبد الله وعبد القادر والصمادي (1997) : **علم النفس التربوي وتطبيقاته** ، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.

16- توفليس، هانم صلاح (1993) : **العلاقة بين سمات الشخصية بين الوالدين والابتكارية عند الأبناء من تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية بنها، جامعة الزقازيق.

17- توق، محيي الدين(1999) : **المعلم الطالب**، مجلة تربوية محكمة، نصف سنوية، معهد التربية التابع للأونروا، اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، عمان، الأردن، العدد 3، 4.

18- توق، محيي الدين وعبد الرحمن عدس (1984) : **أساسيات علم النفس** التربوي، دار جون للطباعة والنشر، الأردن.

19- تيسير، صبحي وقطامي، يوسف (1992) : **مقدمة في الموهبة والإبداع**، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

20- جرين، جوديث (1992) : **التفكير واللغة**. ترجمة عبد الرحيم جبر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

21- جروان، فتحي عبد الرحمن (1997) : **تعليم الإبداع والتفكير طرق مقترحة للتعليم والتعلم الإبداعيين**، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، دائرة التربية والتعليم، الأونروا، اليونسكو، معهد التربية Part1,2,EP.30.

22- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999) : **الموهبة والتفوق والإبداع**. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

23- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999) : **تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"، ط1**، دار الكتاب الجامعي، عمان- الأردن، 1999.

24- جروان، فتحي والعبادي، زين حسن (2014) : **أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني عشر، العدد الأول 2014م.

25- الجلاد، ماجد زكي (2006) : **فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية الاجتماعية والإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، يوليو 2006، السعودية.

26- جلال، عبد الفتاح (1995) : **نحو سياسة جديدة لتطوير إعداد المعلم المصري ورعايته**، المركز الدقي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

27- حبيب الله، محمد (1997) : **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان.

28- حجازي، سناء (1985) : **التفكير الإبداعي لدى الأطفال من سن (3-7) سنوات قياسه وتمايزه، رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

29- حجازي، عنان أحمد (2012) : **أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان الغربية: الأردن.

30- حسن، محي الدين أحمد (1982) : **العمر وعلاقته بالإبداع**، القاهرة، دار المعارف.

31- حنورة، مصري عبد الحميد (1997) : **دور القراءة في نمو الإبداع عند الأطفال، الإبداع من منظور تكاملي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

32- الحنفي، عبد المنعم، **الموسوعة النفسية، علم النفس في حياتنا اليومية، سيكولوجية الإبداع، ط1، مكتبة مدبولي**، 1995.

33- خليفة، عبد اللطيف وعبد الحميد، شاكر (1990) : **علاقة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين لكلٍ من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة علم النفس، العدد الخامس عشر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

34- خير الله، سيد (1974) : **دليل اختبار القدرة الابتكاري**، القاهرة، الأنجلو مصرية.

35- خير الله، سيد محمد (1978) : **سلوك الإنسان، أسسه النظرية والتجريبية**، ط2، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978.

36- خير الله، سيد محمد (1981) : **اختبار القدرة على التفكير الإبداعي**، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، 1981.

37- دي بونو، إدوارد (2000) : **أدوات التفكير لتوجيه الانتباه برنامج** (DATT)، عرض وتقديم وصفي عصفور، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، عمان– الأردن.

38- الذيابات، محمد حسين محمود (2001) : **أثر طريقة التعليم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد– الأردن.

39- الرازي ، محمد بن أبي بكر(1996) : ، **مختار الصحاح** ، ط1 ، دار عمّار، عمّان .

40- رمضان، عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1996) : **التنبؤ بالمناخ الصفي الابتكاري من خلال بعض الخصائص العقلية والنفسية لمعلمات رياض الأطفال**، المؤتمر الثاني بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية، جامعة المنصورة.

41- روشكا، الكسندور (1989) : "**الإبداع العام والخاص**" ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، العدد (114)، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.

42- الزعبي، أحمد محمد على وعوجان، وفاء سليمان محمود (2013) : **فاعلية استخدام القصص القرآني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة**. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، العدد الثاني، يناير 2013م.

43- زاول، مجدي على (2011) : **العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 12، العدد1، مارس 2011.

44- زهران ، حامد عبدالسلام (1977) : **علم نفس النمو**، الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، ط4.

45- السامرائي، هاشم جاسم وآخرون (2000) : "**طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**"، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد- الأردن.

46- السحماوي، بتسام محمد حسن (1998) : **أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائي في مصر**، مجلة العلوم التربوية، أكتوبر، 1998.

47- سري، أسعد جميل والحمداني، ربيعة مانع (2012) : **معوقات تنمية الإبداع لطفل ما قبل المدرسة وسبل مواجهتها من المنظور الإسلامي في ظل تحديات العولمة**. جرس للبحوث والدراسات، المجلد (14)، العدد الثاني 2012، الأردن.

48- السرور، ناديا هايل (1996) : **أثر استخدام نموذج تعليمي لأطفال ما قبل المدرسة على أدائهم الإبداعي، ورقة عمل مقدمة لندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية**- جامعة قطر، 1996.

49- سعادة، جودت وقطامي، يوسف وآل خليفة، ووداد (1996) : **أثر مستوى تعليم الأب والأم والترتيب الولادي في قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بدولة البحرين**، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد التاسع السنة الخامسة، جامعة قطر.

50- سعد، عبد الحميد زهري (1999) : **تنمية المهارات الأساسية لإلقاء القصائد الشعرية لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد السابع والخمسون.

51- السعيد، نبيل السيد حسن (1995) : **الإيثار وعلاقته بالابتكار لدى أطفال ما قبل المدرسة بمحافظة المنيا**. المؤتمر الحادي عشر لعلم النفس بمصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.

52- سلامة، إيمان محمد يوسف (1995) : **أثر برنامج للتدريب على الإبداع في تحفيز التفكير الإبداعي لدى عينة من الأطفال الأردنيين ما بين سن (9 – 10) سنوات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

53- السلطاني، عدنان محمد عباس (1984) : "**علاقة القدرات الإبداعية ببعض السمات الشخصية لطلبة المرحلة الإعدادية**"، جامعة بغداد، كلية التربية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

54- السليتي، فراس محمود مصطفى (2006) : **التفكير الناقد والإبداعي، إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية**، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث- عمان- الأردن.

55- السلوم، عبد الحكيم (2001) : **التفكير وحل المشكلات**. النبأ (52)، ص1-9.

56- سيد، أمينة عثمان (1990) : **دراسة تقويمية للتعرف على دور المدرسة في اكتشاف وتنمية القدرات الإبداعية عند تلاميذ الحلقة الأولى في التعليم الأساسي**، المؤتمر الثالث للطفل المصري، تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

57- الشافعي، رجب، محمد، أحمد طه (1992) : **التغيرات النمائية في الموهبة الإبداعية لدى الأطفال من الحضانة وحتى الصف الخامس من التعليم الأساسي (دراسة تطورية)** ، مجلة علم النفس، ع21، السنة السادسة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، يناير/ فبراير/ مارس، 1992.

58- الشايع، فهد بن سليمان والعقل، محمد بن عبد العزيز (2011) : **أثر استخدام قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض**، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد الأول، العدد الثاني، 2009، السعودية.

59- الشرقاوي، أنور (1985) : **سيكولوجية التعليم**، أبحاث ودراسات، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

60- الشرقاوي، أنور حمد (1999) : **الابتكار وتطبيقاته**، جـ2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

61- شعبان، منال محمد حسين (2013) : **فاعلية برنامج قائم على التخيل البعيد لتريفنجر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبين من طلبة المرحلة الابتدائية**. مجلة كلية التربية ببنها، العدد (93) يناير ج (1)2013م.

62- شكور، جليل وديع: **كيف تجعلين ابنك مجتهداً أو مبدعاً**، سلسلة المعرفة، ط1، عالم الكتب، بيروت، 1994.

63- الشيخلي، عبد القادر (2001) : **تنمية التفكير الإبداعي** ، وزارة الشباب، ط1، عمان، الأردن.

64- صالح ، أحمد زكي (1951) . **علم النفس التربوي**، النهضة المصرية، ط3.

65- الصراف، زياد عبد الغني أحمد (1999) : **أثر استخدام طريقة الوحدات في التفكير الابتكاري والتحصيل في العلوم** ، جامعة الموصل، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).

66- الضبع، ثناء (1992) : **استخدام برنامج أنشطة تربوية مقترح في تنمية التفكير الابتكاري والتكيف النفسي لدى الأطفال**. مجلة علم النفس المعاصر، المجلد 2، العدد 5، كلية الآداب، جامعة المنيا.

67- طراد، حيدر عبد الرضا (2012) : **أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية**، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الأول، المجلد الخامس، العراق.

68- طه ، فرج عبد القادر (1993) : **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، دار سعاد الصباح ، ط1 ، القاهرة .

69- العبادي، زين حسن أحق (2008): **أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعية لدى طلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** ، رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

70- عبد الرازق، محمد السيد (1993) : **فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

71- عبد الرحمن، مديحة حسن محمد (1995) : **برنامج مقترح في الرياضيات لتنمية التفكير الابتكاري لدى التلميذ الكفيف في المرحلة الابتدائية في مصر والولايات المتحدة الأمريكية**، مجلة كلية التربية، العدد 52، جامعة الأزهر.

72- العبسي، سمير إبراهيم (2003) : **أثر برنامج مقترح لتدريب معلمي التاريخ بمرحلة التعليم الأساسي على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ**، رسالة دكتوراة، معهد البحوث والدراسات العربية.

73- عبد الغفار، عبد السلام (1977) : **التفوق العقلي والابتكار**، دار النهضة العربية، القاهرة.

74- العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر، بشارة، موفق **(2007)** : **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط**1**، عمان، الأردن.

75- عثمان، أماني خميس محمد (2013) : **برنامج تدريبي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في ضوء المعايير القومية وأثره على تنمية التفكير الإبداعي للطفل**. المجلة

العلمية، لكلية التربية، جامعة اسطنبول، المجلد التاسع والعشرون، العدد الأول، ينـــاير 2013م.

76- عثمان، سيد أحمد (1978) : **التفكير "دراســـات نفســـية** ، ط**2**، مكتبـــة الأنجلـــو المصرية، القاهرة.

77- العجلوني، خالد إبراهيم والحمران، محمد خالد (2009) : **أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصال على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية فـــي الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد العاشر، العدد (10) 1 مارس 2009، الأردن.

78- عدس، محمد عبد الرحيم (1996) : **المدرسة وتعلـــيم التفكيـــر**، ط**1**، دار الفكـــر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

79- عريان، سميرة عطية (1995) : **برنامج مقترح لتنمية التفكيـــر الإبـــداعي فـــي تدريس الفلسفة لدى الطلاب المعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كليـــة البنـــات، جامعة عين شمس.

80- عفيفي، محمد الصادق (1977): **الفكر الإسلامي- مبادئـــه- مناهجـــه- قيمـــه- أخلاقياته**، القاهرة، مكتبة الخانجي.

81- علاونة، شفيق (1996) : **تنمية الإبداع ورعاية المبدعين في المدارس الابتدائيـــة بدولة البحرين**. ندوة كلية التربية، جامعة قطر، دور المدرسة والأسرة والمجتمع فـــي تنمية الابتكار.

82- علي، محمد محمود محمد (1996) : **برنامج مقترح لتنمية القدرة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام الطرائف العلمية كمدخل لتدريس العلوم**، رســـالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

83- علي، إبراهيم عبد الرحمن (1997): **أثر استخدام النشطة التعليميـــة المصـــاحبة وأسئلة التفكير التباعدي في تدريس مادة الوسائل التعليمية علـــى تنميـــة التفكيـــر الابتكاري لدى طلاب كلية تعز**، العدد (40) مجلة دراســـات فـــي المنـــاهج وطـــرق التدريس، الجمعية العربية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

84- على، محمد عيسى وعبد الجبار، علي شعبان (2013) : **دور المعلم فـــي تنميـــة استراتيجيات التفكير الإبداعي: قراءة تحليلية فـــي المواقـــف الحياتيـــة والتعلميـــة والتربوية لدى الطلاب**، المؤتمر العلمي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

85- عويضة، جميل (2000) : **تطبيقات عملية لتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الوطنية والاجتماعية والتربية الإسلامية** (ثلاث أوراق عمل).

86- العويضي، ناهد عادل حافظ (2014) : **فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ لتنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة** – دراسات عربية في التربية وعلن النفس **(ASEP)**، العدد الخامس والأربعون، الجزء الثاني، يناير 2014م.

87- العون، إسماعيل سعود سينان والحمدون والخزاعلة، منصور نزال، محمد سلمان فياض (2012) : **أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية التربية في جامعة آل البيت**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد العاشر، العدد الرابع، 2012م.

88- عويس، عفاف أحمد (1993) : **الطفل المبدع "دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية"**، مكتبة الزهراء، القاهرة .

89- عيسى، حسن أحمد (1994) : **سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الإسراء، طنطا.

90- العيسوي، عبد الرحمن محمد (1995) : **علم نفس الشخصية، وسيكولوجية الإبداع، مجلة الثقافة النفسية**، العدد السابع، المجلد الثاني، مركز الدراسات النفسية الجسدية، طرابلس، لبنان.

91- غانم، محمود محمد (2004) : "**التفكير عند الأطفال**"، ط**1**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

92- غراب، يوسف خليفة (1996)**: تصور مقترح لدور التربية المتحفية في التنمية الإبداعية لطفل القرية المصرية في ضوء الإفادة من شبكة الإنترنت**، حيثيات ثقافية، المؤتمر العلمي الأول، كلية رياض الأطفال بالقاهرة.

93- غندور، محمود وموسى، رشاد (1992) : **الفروق الثقافية والجنسية في بعض القدرات الابتكارية لدى عينة من الأطفال المصريين والفلسطينيين**. مجلة كلية التربية، العدد السابع عشر، جامعة الزقازيق.

94- الفار، إبراهيم عبد الوكيل وآخرون (1996) : **أثر المناشط الصفية و اللاصفية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة قطر**. ندوة كلية التربية، جامعة قطر، دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، قطر.

95- الفطايري، سامي محمد علي (1995) : **إستراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع في الفلسفة بالمرحلة الثانوية**. مجلة كلية التربية، العدد 22، جامعة الزقازيق.

96- الفريحات، عمار وبريكات والدعوم، صالح، حامد (2011) : **معوقات تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة بمحافظة عجلون بالأردن من وجهة نظر معلماتهم**. دراسات تربوية ونفسية (دجلة) كلية التربية بالزقازيق، العدد (70) الجزء الثاني 2011، مصر.

97- الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (د ت). "**القاموس المحيط**"، ج**3**، دار العلم للجميع، بيروت، لبنان.

98- القذافي، رمضان محمد (2000) : **رعاية الموهوبين والمبدعين**، ط**2**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية .

99- قسم علم النفس بجامعة القاهرة (1981) : **علم النفس التربوي**، القاهرة، دار النهضة،1981.

100- قسم علم النفس بجامعة القاهرة (1985) : **المدخل إلى علم النفس**، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي،1985.

101- قشقوش ، إبراهيم (1980) : **سيكولوجية المراهقة** .القاهرة :مكتبة الإنجلو المصرية، ط ١.

102- قطامي، نايفة، وآخرون (1997) : **التفكير الإبداعي**، جامعة القدس المفتوحة، مطابع النصر التجارية، نابلس، فلسطين.

103- قطامي، نايفة (2001) : **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

104- قطامي، يوسف (1990) : **تفكير الأطفال تطور وطرق تعليمه**، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

105- قناوي، شاكر عبد العظيم(1993) : **تأثير بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الإبداعية من خلال مادة اللغة العربية بالتعليم الأساسي**، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

106- قورة ، حسين سليمان (1972) : **تعليم اللغة العربية- دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، ط 1، القاهرة، دار المعارف.**

107- الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (2003) : **معلمة رياض الأطفال تنمية الابتكار**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية .

108- **الكتاب الإحصائي السنوي**، دائرة الإحصاء الفلسطينية، 1995.

109- الكناني، ممدوح عبد المنعم (1996) : **العلاقات التفاعلية بين التفكير الابتكاري والتفكير الناقد والذكاء في مستوياتهم المختلفة**. ندوة كلية التربية، جامعة قطر، دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، قطر.

110- الكناني، ممدوح عبد المنعم (1984) : **مناخ الابتكارية بالأسرة والفصل الدراسي وعلاقتهما التفاعلية بالدافع للمعرفة والفهم**. بحوث نفسية وتربوية، المنصورة، مكتبة ومطبعة النهضة.

111- كلنتن، عبد الرحمن نور الدين (1998). **أثر برنامج إثرائي صيفي على تنمية قدرات التفكير الابتكاري وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة المشاركين**، مجلة مركز البحوث بجامعة قطر، ع**14**، السنة السابعة، يوليو 1998.

112- الكندري، عبد الله عبد الرحمن (1995) : **تنمية مهارات التعبير الإبداعي**. ط1، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

113- مجمع اللغة العربية (2004) : **المعجم الوجيز**، مكتبة الشروق الدولية، ط4، مصر، 2004.

114- محمد، هند (2006) : **الموهبة لدى ذوي صعوبات القراءة والكتابة في تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس، مصر.

115- محمود، عبد الرزاق مختار (2012) : **برنامج قائم على معايير التدريس الحقيق لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (28)**، العدد الأول، يناير 2012، مصر.

116- معوض، خليل ميخائيل (1995): **القدرات العقلية**، ط**2**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1995.

117- معوض، خليل ميخائيل (1994) : **سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة)** ، ط 3، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1994.

118- المليجي، حلمي (1984) : **علم النفس المعاصر**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

119- منسي، محمود عبد الحليم (1991). **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط**1**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

120- منصور، أحمد حامد (1989) : **تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري**، ط2، الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة.

121- المنصور، نورة يوسف (1993) : **العلاقة بين الإبداع وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر**. رسالة ماجستير، كلية البنات جامعة عين شمس، القاهرة.

122- موسى، رشاد عبد العزيز ومندور، محمود محمد (1990) : **المبتكر دافعيته للإنجاز. مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد الحادي عشر، السنة الخامسة، يناير **1990**.

123- موسى، سميرة وقطامي، يوسف (1996) : **العلاقة بين مستوى تعليم الأب وتعليم الأم والترتيب الولادي ودرجات التفكير الإبداعي لأطفال الروضة العمانية، ندوة كلية التربية، جامعة قطر** ، دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار".

124- نشرة إحصائية، وزارة التربية والتعليم، 1995.

125- الهنداوي ، علي فالح (2014) : **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)** ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، ط2.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Berk, L.: Child Development, Illinois State University, A Pearson Education Company, 5th ed, U.S.A. 2000.

2- Carolyn, M.: "Development and Evaluation of a creativity Training program", Exceptional children. Vol. , 41, No.1 , 1974,44-45.

3- Chock, S.: Creativity: A Quarter Century Of Progress, In Perspectives In Creativity Eds ،I.A. Taylor, J. W .Geczles ،(Aldine, Chicago), 1975.

4- Clark, B , 1988. Grow up Gifted, Merril publishing company Columbus, Ohio, B.& Guildford

5- Collado, G.(1992).Effects of brainstorming criteria– cued, and dissociation instructions on creative thinking with words. dissertation Abstracts international, 52 (12),p. 4201-A.

6- De Bono, E.: The Direct Teaching Of Thinking In Education And The CORT Method, In Stuart .Macture & Peter Davis (Eds.). Learning To Think, Thinking To Learn, Oxford. Organization For Economic Cooperation, 1976.

7- De Bono ,E.1997: six Thinking Hats 1st ,Edition Mica , Management resources , in united states of America.

8- Dross, T (1974): "Astudy of the Relation ship– In of self concept, Crreative Thinking and Academic Achieve ment" Dissertation Abstracts international, Vo. 41, No 1, PP79 –A-.

9- Eysenck ,H. J.& Arnoldw., Encyclopedia psychology, (N. Y.),The seabny press.

10- Forsyth. E.(1995). Creative problem solving design education: experimental study. Dissertation Abstracts, 33(01), p27, A.
11- Foster , G. M., Creativity and the Group problem solving process, Diss. Abs. Int. 1982,vol.42,7.
12- Gardner, H.: Creating Minds. New York: Basic Books, 1993.
13- Geraleds. lesser, Ed. Psychology and Education practice Scott, Foreman and company, 1971.
14- Gentry, M. and Neu, T. (1998**).** Project high hopes summer institute: curriculum for
15- developing talent in students with special needs. Roper Review, 20(4), 291-295.
16- Gold , J. B., "Developing the Creative problem solving skills of Intermediate Age Educable mentally Retarded students , Diss. Abs. Inter., 1981 , vol. 41.
17- Halloran,c,"Creativity & Psychological Health" Princeton: Van Nostrand ,1978.
18- Harveg, W.L., " Astudy of the cognitive and Affective Qutcomes of Acollegiate Science learning Game. Ph.D, The Florida state university, In: Diss Abs. Inter, vol.1, No.9, 1970.
19- Joanne, P.: Creative Expression And Play In The Early Childhood Curriculum, New York, 1993.
20- Kail,R.(1996) : Nature and consequences of Development Change in speed of Processi ng ; Swiss Journal of Psychology , 55,133-138 .
21- Keating,D.p (1990) : Adolescent Thinking ; In S.S Feldman & G.L Elliott (eds) At Threshold : The Development Adolescent (p p.54-89): Cambridge, M A : Harvard University Press .
22- Khatena , Joe:" Tarning college Adults to Thik , Creativity, Psychological Reports. Vol.,27,1970,PP274-281.

23- Kooistra, poul David:" Aspects of classroom climate and Reading ph. D, The University of Alabama in: Diss Abst. Inter. Vol. 42, No. 11 – 12 A, 1982

24- Koon tg: deuel oping conceptual model for crealive teaching of social studies in the secondary school of Liberia. Diss, Abst jntes cvol. 34 , 1980.

25- Krober,J.S.,"Encylobedia of Human Intelligence" M acmillan publishing,N,Y,1994.

26- Kundu , Dibaker, "Creativity and its relation to some personality Variables in High School students, An Empi – rical Investigation, J.Of psycho. Res., vol– 31, 2, 1987.

27- Lafrance, E. (1995). Creative thinking differences in three groups of exceptional children as expressed through completion of figural Froms. Roeper Review ,17 (4), 248-253.

28- Mackinnon, dw., "The Nature & Nature of creative Talen, in Anastased Individual differences " N.Y, J.of creat.Beha.1967.

29- Maclare,s.(1991). Introduction learning to thinking tolear. (ppix-xxvlii) oxford England: pregarion press.

30- Marie , C. T., " An Evaluation of the Effectiveness of the Use of inquiry Instruction to foster creativity in Inter. mediate Grad students "., Diss. Abs. Inter. , vol. 42 , No. 2 , 1981.

31- Marshal , J. K., (1992). The effects of reciprocal teaching with a group recognition structure on fifth graders reading comprehension achievement and attitudes to word reading (cooperative learning). north Carolina state university. DAI – A 53/05 , p. 1463.nov 1992.

32- **Merritt, J. (1972) The Reading Curriculum, London University of London.** http://www.edu.gov.sa/papers/?action=showPapers&id=1179*

http:/www.voice of Arabic.ne*

33- Narramore , R. A. (1993). An investigation of the relation between open structure education and the Development of creativity in young children.

34- Dissertation Abstract International , 36 (11) , P.7304-A.

35- Olenchak, F.R (1995). Effects of enrichment on gifted learning – disabled students.,

36- Journal for the Education of the Gifted.18(4), 385-399.

37- Orio,H,E.: "Influence of the Effective Economic and cultural Dimesion of the Family on the level of Aspiration, and Creativity " ,Psychological Abstracts, 1971.

38- Sapp , T.L (1991).An investigation of thnicity gender , and anxiety on the creative thinking abilities of anglo and Mexico American college students under conditions at cooperation and competition. Dissertation Abstract International. 52940,p.1251.

39- Sexena , S. & Kumar , R. , " study of Creativity in Relation to Anxiety , (Indian) , psychological Abs. , vol 74 , (18) , No. 21605.

40- Sharma ,K.W., "A study of Effect Frustration add Anxiety on originality In A rural of male sample, psychological Abst., vol.1, (2) N. 3808, 1984.

41- Starko, A.: Creativity In The Classroom, Schools Of Curious Delight, Eastern Michigan State University, Longman, Publishers, U.S.A, 1995..

42- Teeling , T.K., " The Effect of Multiple Talent approach to teaching on the Creative Thinking performance of Elementary students ,Diss. Abs. Inter.vol.40 , No.7,1980.

43- Torrance, P.: Creativity, (What Research Says To The Teacher), A Series Issued By National Education Association Of The United States, 1965

44- Torrance,E.p, "Guiding Creative Talent " ,New Delhi, prentice. Hall , Inc,1969.

45- Torrance , E. P.: " The creative person " The Encyclopedia of Education. Macmillan company and the Free press , Vol. 2, No, 552,1971.