وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية ـ صفي الدين الحلي

# *اثر برنامج تدريبي (الكورت) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ذوات الأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال)*

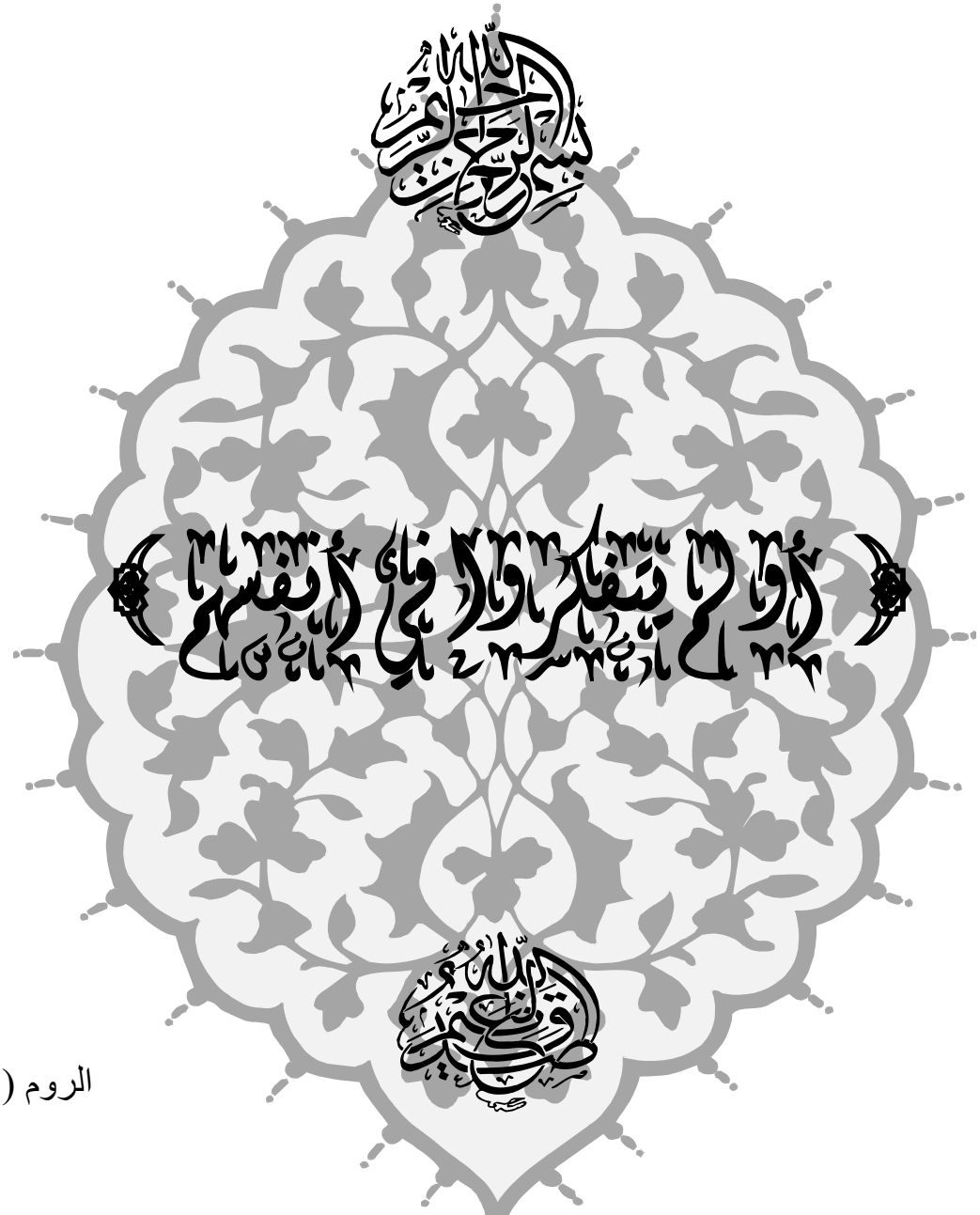
رسالة مقدمة
إلى مجلس كلية التربية في جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير تربية في
علم النفس التربوي

من

*رؤى اسعد عبد الأمير الرهيمي*

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
كاظـم عبـد نـور

1430 هـ 2009 م




الروم (8)

بسم الله الرحمن الرحيم

# إقـرار المشرف

**أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ "اثر برنـامج تدريبي "الكورت" في تنميـة مهـارات التفكيـر الإبـداعي لـدى طالبـات معهـد إعـداد المعلمـات ذوات الأسـلوب**

**المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال)" التي قدمتها الطالبة "رؤى اسعد عبد الامير الرهيمي" جرت بإشرافي في جامعة بابل / كلية التربية ـ صفي الدين الحلي، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي .**

**المشرف**

**أ.م د. كاظم عبد نور**

**بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .**

**أ.م.د فاهم حسين الطريحيّ**
**رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية**
**التاريخ : / 5 / 2009م**

بسم الله الرحمن الرحيم

# إقرار الخبير اللغوي

**اشهد بان الرسالة الموسومة " اثر برنامج تدريبي "الكورت" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ذوات الأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال)" راجعتها من الناحية اللغوية وقد أصبحت في أسلوب سليم من الأخطاء اللغوية**

**أ.م د. محسن حسين علي**

**جامعة بابل /كلية التربية ـ صفي الدين الحلي**

بسم الله الرحمن الرحيم

# قرار لجنة المناقشة

**نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أنّنا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ " اثر برنامج تدريبي "الكورت" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ذوات الأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال)" ، وقد ناقشنا الطالبة ( رؤى اسعد عبد الأمير الرهيمي ) في محتوياتها وفيما له علاقة بها. ونعتقد أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي بدرجة ( امتياز ) .**

**رئيساً**

**أ. د. عبد الأمير عبود شمسي**

**عضواً** **عضواً**

**أ.م.د. عبد السلام جودت الزبيدي** **أ. م.د. حسين ربيع حمادي**

**عضواً مشرفاً**

**أ.م د. كاظم عبد نور عبد زيد**

**مصادقة مجلس الكلية**

**صدَّقها مجلس كلية التربية ـ صفي الدين الحلي / جامعة بابل بتاريخ : / /2009م**

**عميد كلية التربية ـ صفي الدين الحلي**

**الاسم: خضير مهدي الجبوري**

**الدرجة العلمية: أ. م. د.**

**التوقيع:**
**التاريخ:**

# الإهـداء

**إلـــــــــــــــــــــــــــــــــى...**

الأرواح الطاهرة التي حلقت في سماء بلادي...

كل من ضحى لأجل حياتي...

القلوب التي أنارت طرقاتي

وطني...

بسم الله الرحمن الرحيم

إقراراً واعترافاً بالفضل

**أحمد الله ﷻ وأشكره على نعمه وآلائه التي لا تعد ولا تحصى، وأصلي وأسلم على نبيه المشتق اسمه من اسمه المحمود، وعلى آله وصحبه الطاهرين الطيبين، الذين أوضحوا معالم دينه وبينوا مراسمه، صلاة لا يفنيها زمان، ولا يحويها مكان.**

**إما وفقني ربي إلى ما قصدت إليه من إنجاز هذا البحث، فلا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل، والعرفان الجميل إلى الأستاذ الفاضل الدكتور كاظم عبد نور لإشرافه على هذه الرسالة، ولما أبداه من ملاحظات بارعة، وتوجيهات سديدة أغنت فصولها، وزادتها تماسكاً ورصانة، فقد كان أباً حنوناً، وقلباً كبيراً، وفكراً صافياً، وموسوعة لا يستغنى عنها، فجزاه الله خير جزاء المحسنين.**

**ومن واجب العرفان والتقدير، أن أقدم خالص شكري وتقديري إلى الأساتذة الأفاضل في قسم العلوم التربوية والنفسية- بكلية التربية بجامعة بابل وفي مقدمتهم الدكتور فاهم حسين الطريحيّ، رئيس القسم. والدكتور حسين ربيع حمادي، و أ. بسام عبد الخالق، لما قدموه من رعاية كريمة، ومتابعة وتوجيه سديد خلال دراستي الجامعية الأولية حتى وصولي إلى مرحلة الماجستير وإكمالي لهذه الرسالة، ولا يفوتني أن أسجل شكري وتقديري العميقين إلى السادة الخبراء لما أبدوه من مساعدة وملاحظات وتوجيهات قيمة. وأقدم شكري إلى جميع زميلاتي وزملائي في الدراسة والى سكرتيرتي قسم العلوم التربوية والنفسية لما أبدتاه لي من مساعدة وتعاون. وإلى الأخوات العاملات في المكتبة المركزية - جامعة بابل/ الأقراص الليزرية، ومكتبة كلية التربية، ومكتبة كلية التربية الرياضية، أسجل لهن وافر شكري وامتناني، وأدين بالشكر لكل الباحثين الذين كانوا عوناً لي في رسالتي من خلال بحوثهم ودراساتهم ومؤلفاتهم واستشاراتهم وخبراتهم التي ساهمت في تطوير عملي وإنضاجه.**

**ولا بد من تقديم كلمة عرفان بالجميل، وتقدير للمودة واعتراف بالفضل إلى أفراد عائلتي العزيزة وأصدقائي المقربين لما أبدوه من إسناد ودعم، وصبر طيلة إعداد هذا البحث.**

**ومن الله التوفيق...**

**الباحثة**

# Abstract

This Study has been carried out at Babylon University In Hilla - Iraq, during the Academic Year (2007-2008) Its Population consisted of (93) Female Subjects studying at "Female Teachers Preparing Institute". Its Sample consisted of (60) Subjects, divided into two sub-groups according to their scores on Watkins Tests. It aimed at discovering the cognitive styles (Field Independent-dependent) that the Subjects have, the creative thinking Skills that they have before introducing The Training Program and after, the impact of the training Program in developing creative thinking Skills of the subjects, and testing the significant differences between the two sub-groups (Field Independent- Field dependent cognitive Style subjects). Its main Instruments were Watkins' Tests, Creative Thinking Tests, and Training Program consisted of (11) daily-plan lessons prepared by the investigator depending on the CoRT Program. The daily-plan lessons were approved by some of psychological and Educational Experts.

To achieve the aims of this study, the investigator has applied Watkins tests, Pre Creative Thinking Tests and, checked the equivalence of the sub-groups in terms of age, creative thinking abilities, Parents Education, and introduced the training programs to the subjects within (8) eight weeks then pre-creativity tests were applied in the ninth week.

Then the subjects' scores on Watkins' tests, pre and post creative thinking tests statically analyzed. The findings were as follows:

1. There are (28) of the of the subjects were Field independents and (32) of them Field-dependent. That is; about (46.66%) of the sample were Independent cognitive style subjects and (53.34%) were dependent cognitive ones.
2. The independent subjects were more flexible, original and total creative than the dependent ones, but they were less fluent before applying the training program. The differences between their scores were significant at (05%) on fluent ability only.
3. There was significant impact of the training program used by this study on all skills of creativity (fluent, flexibility, originality and total creativity) of both the field-dependent and field-independent subjects. The significant was at (05%).
4. There were no significant differences between the impact of the training program used by this study on creativity skills (fluent, flexibility, originality and total creativity) of the two sub-groups (Field- Independent, Field- dependent cognitive Style subjects).

Those findings allowed the investigator to state some recommendations and suggestions. Some of them were:

1. Using the training program used by this study in pre- and - in Services Training of the teachers working in all levels of Iraqi educational system.
2. Preparing Professional Trainers in teaching and training creativity skills.

3. Carrying out similar studies to this study using different ages and educational levels, using both males and females.
4. Investigating the impact of training program used by this study on other variables such as Emotional Intelligence, educational achievement, etc. of both males and females.

**القسم الأول ـ الإطار النظريّ :**

**1 ـ برنامج الكورت وبرامج تنمية التفكير والإبداع:**

**1- 1- ادوارد دي بونو وبرنامج الكورت:**

ولد ادوارد دي بونو، في جزيرة مالطا، وأكمل تعليمه العام والعالي( البكالوريوس في الطب) في وطنه ـ جزيرة مالطا. ثم حصل على بعثة علمية لإكمال تعليمه العالي في جامعة أكسفورد البريطانية. إذ تخصص في الفسلجة وعلم النفس، ثم حصل على الدكتوراه في الطب ثم في علم النفس من جامعة كمبردج البريطانية. وقد عمل أستاذا وباحثا في جامعات المملكة المتحدة، وأستاذا زائرا في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا وكندا. نشر دي بونو أكثر من(67) كتابا، يدور أغلبها حول موضوع التفكير والإبداع وتدريس مهاراتهما. وتمت ترجمة بعض منها إلى حوالي (38) لغة، من بينها اللغة العربية. ودي بونو مؤسس برنامج الـ(CoRT) ومديره ومبتكره (حائز على براءة اختراع) في لعبة (L.Game). **(عبد نور، 2005 ب، ص13).**

وكلمة (CoRT) تعني **(Cognitive Research Trust)** وهي مؤسسة البحث المعرفيّ التي أنشأها دي بونو في كامبردج (إنكلترا). وتستخدم دروس برنامج الكورت في شكل واسع في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، وايرلندا، وكندا، واستراليا، ونيوزيلندا، ومالطا، وروسيا، واليابان، وبلغاريا، والهند، وسنغافورة، وماليزيا. وفي فنزويلا أسس أضخم مشروع لتعليم التفكير. وتم فيها تأسيس أول وزارة للذكاء في العالم في بداية الثمانينيات من القرن العشرين (دي بونو، 2001،ص 9-10). ويستخدم برنامج الكورت في تعليم وتدريب أكثر من سبعة ملايين تلميذ وطالب من كافة المراحل الدراسية من الابتدائية إلى الجامعة.

وتعد دروس برنامج الكورت للتدريب على التفكير أكثر البرامج استخداما في التعليم المباشر على التفكير كمهارة أساسية. وقد استخدمت هذه الدروس منذ عام (1971) ثم طوّرت من قبل دي بونو نفسه في عام (1992)، ويضم برنامج الكورت (60) درساً في التفكير مقسمة على (6) أجزاء. وكل جزء يحتوي (10) دروس. ولكل درس عدد من بطاقات العمل لمساعدة المدرب والمتدربين. وأجزاء البرنامج هي:

الجزء الأول الكورت1: توسعة الإدراك (Breadth Perception).
الجزء الثاني الكورت2: التنظيم(Organization).
الجزء الثالث الكورت3: التفاعل(Interaction).
الجزء الرابع الكورت4: الإبداع(Creativity).
الجزء الخامس الكورت5: المعلومات والعواطف(Information & Felling).
الجزء السادس الكورت6: الفعل(Action). وللحصول على فكرة موجزة عن أجزاء برنامج الكورت ودروسه، لاحظ حسين (2008) ص (57).

**1- 2- مميزات برنامج الكورت:**

1- برنامج الكورت سهل وعملي ويمكن أن يستخدمه المعلمون والمتعلمون في مواقف حياتية مختلفة ومتنوعة.

2- البرنامج متماسك، بحيث يبقى سليماً على مدار انتقاله من مدرب إلى مدرب آخر.

3- صمم في شكل متوازن. أي إن كل جزء فيه يمكن استخدامه على حده، حتى ولو لم يتم استخدام الأجزاء الأخرى أو نسيانها. بشرط أن يتقدم الدرس الأول من البرنامج الـ (PMI) كل جزء من أجزائه الستة.

4- يُمكِّن الطلاب من أن يكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في نفس الوقت وينمي المهارة العملية التي تتطلبها الحياة اليومية.

5- صممت الدروس لتعليم الطلاب ذوي القدرات المختلفة لتطبيقها في شكل فعال على المواقف الأكاديمية أو الشخصية أو الاجتماعية.

6- يمكن استخدام دروس الكورت مع الطلاب في جميع الأعمار من عمر المدرسة الابتدائية إلى عمر الجامعة.

7- تهيء دروس الكورت، الفرصة للطلاب للعمل في مجموعات. وهذا بحد ذاته يحقق أهدافا اجتماعية ونفسية واضحة. فهم أنفسهم يظهرون رضا كبيراً في عملهم.

8- يبتعد عن الطرائق التقليدية في التعليم بحيث يكون الطالب المحور الأساس في العملية التعليمية، ويكون دور المعلم (المدرب) الموجه ويستمتع الطلاب بدروسه.

**( دي بونو، 1998، ص 11-16، 74 ).**

**1- 3- برامج تنمية مهارات التفكير والإبداع:**

تشير المراجع العلمية إلى وجود (3200) برنامج وأسلوب لتنمية التفكير والإبداع، مثلها مثل برنامج الكورت. وقد ترجم بعضها إلى عدد من اللغات ومنها العربية كما طبق في مناطق من الوطن العربيّ، ومن هذه البرامج ما يأتي:

1 ـ برنامج الماستر ثنكر(Master Thinker)، **(ناصر، 2003، ص 62).**

2 ـ برنامج تسريع التفكير(CASE)، **(الحارثيّ،1999، ص 23 - 24) و (الحارثيّ،1993، ص119-120).**

3 ـ برنامج DATT أدوات التفكير القائم على الانتباه المباشر(Attention Direct Thinking Tools)، **(العبداللات، 2000، ص 71-79).**

4 ـ برنامج القبعات الست(Six Thinking Hats)،**(Labelle,1996,p;1-2) و (De Bono,2001, p;1-2).**

5 ـ برنامج حلقات التفكير(Think Links)، **( السرور، 1997، ص 15).**

6 ـ برنامج التفكير الجانبيّ(Lateral Thinking)، **(Segal , 2001 , P ; 5)** و**( De Bono, 2001, P; 1-2 ).**

7 ـ برنامج مهارات التفكير(Thinking Skills)، **(ألحارثيّ، 1999، ص 37).**

**2 ـ التفكير:**

اشرنا في الفصل الأول ضمن فقرة تحديد المصطلحات إلى أن للتفكير تعريفات كثيرة عند الفلاسفة وعلماء النفس والتربية. وسنعرض هنا مفهوم التفكير عند عدد من الفلاسفة وعلماء النفس والمربين.

**2- 1- التفكير في القران الكريم والتراث العربي الإسلامي:**

وكان الاهتمام ماثلا بالعمليات العقلية في شكل عام والتفكير في شكل خاص في القرآن الكريم والتراث العربيّ الإسلاميّ فإذا رجعنا إلى القرآن الكريم نستطيع أن نستلهم منه تعريف التفكير وكيفية حصوله في قوله تعالى: **﴿وَعلَّمَ آدَمَ الأسَمَاءَ كُلَّها ثُمَ عَرَضَهُم على الملائكة فَقَالَ أنبِئُوني بأسَمَاءِ هؤلاَ ء إن كُنْتُمْ صَـٰدِقينَ، قَالُوا سُبْحانَكَ لاَ عِلْم لَنا إلا مَـا عَلَمْتنا أنَكَ أنتَ العَليمُ الحَكيمُ، قَالَ يـا آدمُ أنبِئهُمْ بأسمائهم فَلَما أنبأهُمْ بأسمائهم قالَ ألم أقُل لَكُمْ أنِي أعْلمُ غَيْبَ اَلسموات والأرض وَاَ عْلَمُ ما تُ بْدُونَ وما كُنتُمُ تَكْتُمُونَ ﴾ (سورة البقرة، آية 31– 33 ).**

إن آدم (عليه السلام) هو الإنسان الأول. وقد عرض الله (عز وجل) عليه الأشياء وعلمه أسماءها ثم عرض تلك الأسماء على الملائكة فلم يستطيعوا فهمها مع أن تلك المسميات معروضة أمامهم كما كانت معروضة أمام آدم(عليه السلام) وأحسوا بها كما أحس بها آدم. لكن لم يستطيعوا فهمها وإصدار الحكم عليها لعدم وجود سابق معرفة بها في حين استطاع آدم أن ينبئهم بأسماء تلك المسميات لوجود سابق معرفة لديه من قبل الله تعالى لذلك قالت الملائكة سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا. إذن للقيام بعملية التفكير لا بد من وجود أربعة أشياء وهي دماغ ودافع محسوس و حواس سليمة ومعلومات أو معرفة أولية سابقة تمّ نقلها إلى المتعلم من قبل المعلم أو المدرب **(الباليساني، 1989، ص 15).** والمعلومات السابقة المستقرة نوعان: منها ما هي موجودة بالفطرة وأودعها الله سبحانه تعالى في الأنبياء والرسل والمعصومين منذ الخلق﴿ **وَ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يعْلَمْ ﴾( سورة العلق، آية 5).** ومنها ما يكتسبها الإنسان بالمران والتجربة ويتعرف على الأشياء حوله بوساطة الحواس ويخزن المعلومات في عقله وإذا صادف هذه المعلومات مرة أخرى استفاد من معلوماته السابقة فأصدر الدماغ حكمه. هذا الشيء مضر أو مفيد أو صفته كذا...وكذا و...الخ**(الباليساني، 1989، ص 22).**

**2- 2- التفكير عند الفلاسفة:**

لقد اهتم الفلاسفة بالتفكير وحاولوا أن يفهموا ماهية التفكير من خلال تعريفهم للعقل، فهو جوهر ندرك به الغائبات بالوسائط والمحسوسات بالمشاهدة أو هو غريزة يتبعها العلم بالضروريات عند سلامة الآلات. وعدّ الفلاسفة العقل أحد الأسباب الثلاثة الموصلة إلى العلم الذي يُعد نتاج التفكير وهذه الأسباب هي:

1 ـ الحواس السليمة التي تنقل الواقع كما هو عليه إلى الدماغ.
2 ـ الخبر الصادق الذي يعطي المقررات والأحكام حاضرة يفهمها العقل بسهولة.
3 ـ للعقل قابلية على ربط ما ينقل إليه بوساطة الحواس فيصدر عليها حكما معينا وهذا ما يسمى بعملية التفكير أو العقل **(ألنسفي، 1321 هـ، ص 40).**

ونقل الغزالي (450– 506هـ) (1058– 1111)، خلاصة أقوال الفلاسفة القدامى في عملية التفكير أو التعقل التي سماها بالعقول المدركة. وقال بأنها صنفان: ظاهرة وباطنه. فالظاهرة هي الحواس والباطنة تقع في ثلاثة أقسام هي: القوة الخيالية وهي في مقدمة الدماغ التي تجتمع فيها ما يدرك بالحواس الخمس أي يصدر الحكم العقليّ على ما اجتمعت عنده بوساطة الحواس، والقوة الوهمية التي تدرك المعاني التي لا يستدعي وجودها جسما ولكن يفرض له أن يكون في جسم كعداوة الذئب للخروف وهو في التجويف الأخير للدماغ، أما القسم الثالث فتسمى في الحيوانات متخيلة وفي الإنسان مفكرة وعملها أن تركب الصور المحسوسة بعضها مع بعض وتركب المعاني على الصور، وهو في التجويف الأوسط من الدماغ. كما نقل عن الفلاسفة القدامى أن القوة التي تنطبع فيها صور المحسوسات تحفظ تلك الصور حتى تبقى بعد القبول وتسمى القوة الحافظة. والمعاني التي تنطبع في الوهمية وتحفظها تسمى القوة الذاكرة. وبذلك تصير ألإدراكات خمسة لا ثلاثة**( الغزالي، ب ـ ت، ص 253).**

ويرى هيجل (1770- 1831) أن التفكير انعكاس العقل على المادة متضمنا الإقرار بوجود الدين والإله. وان البنى الفلسفية جدلية قائمة على الاعتراف بأسبقية الفعل للمادة. والقول بالعقل المطلق. وإن المادة خرجت منه( **البهي، 1960، ص 310).** ثم جاء كارل ماركس فقلب الأمر وغَيّر التعريف فقال إن التفكير انعكاس الواقع على الدماغ وجعل أركان التفكير ثلاثة هي(الواقع والدماغ والانعكاس)، فالواقع مادة والدماغ مادة والانعكاس عملية تجري بين المادتين. وعليه يكون التفكير عملية مادية بحتة فلا وجود لغير المادة. لذلك عرّف ماركس الانعكاس بأنه انعكاس الواقع على الدماغ دون حساب لسابق معرفة يستند إليها الإنسان في معرفة ما، ينتقل إلى الدماغ بوساطة الحواس التي أسماها انعكاسا. لذلك فإن تعريفه وهم توهمه وليس حقيقة مطابقة لما هو عملية تفكير **(الباليسانيّ، 1989، ص11 ـ 12).**

**2- 3- التفكير عند علماء النفس:**

كان الناس يستخدمون طريقة الاستبطان في فهم أنفسهم قبل ظهور علم النفس علما عام (1879). وبعد أن أصبح علم النفس علما بعد ذلك التاريخ استمر عدد من الباحثين في استخدام طريقة الاستبطان في دراسة التفكير عند الإنسان.

ويعد فونت **(Wundt, 1832- 1920)** أول من درس موضوعات علم النفس بالمنهج التجريبيّ. وكان ذلك في أواخر القرن التاسع عشر فقام بتأسيس أول مختبر لعلم النفس في ألمانيا في جامعة لايبزغ **(Leipzig)** عام (1879) ويعدَّافتتاحه لهذا المختبر بداية جديدة لعلم النفس. وقد أثر فونت في دراسة التفكير عندما قسم موضوع علم النفس إلى قسمين هما: عمليات نفسية بسيطة، مثل الانعكاسات والحس والإدراك النفسيّ التي يمكن دراستها بطرائق تجريبية مباشرة، وعمليات نفسية عليا لا يمكن اكتشاف شيء منها بالتجارب. ويعد وليم جيمس (William James) واحداً من علماء النفس الذي اعتمد في عمله على التجريب. وفي أوائل عام (1900) أثرت آراء جيمس في عدد من علماء النفس والفلاسفة بجامعة شيكاغو بما فيهم جون ديوي (John Dewey). فاهتم هؤلاء العلماء، مثلما اهتم جيمس، بالعمليات العقلية وفي صفة خاصة بكيفية عملها ومساعدة الناس على الحياة في العالم الممتلئ بالمخاطر.

وفي بداية القرن العشرين حاولت (مجموعة ويرزبيرغ Wurzburg Group) دراسة عمليات المعرفة البشرية، وبدأت هذه المجموعة بتنقيح النظرية القديمة للفلاسفة الداعين للترابط، باستخدام طريقة الاستبطان التجريبية الحديثة وكانت نتائجهم سلبية في شكل كبير. ولم تكن لديهم نظرية واضحة. وبينوا أنه بالإمكان دراسة التفكير البشريّ. وفي عام (1912) بدأ واطسن بطرح محاضراته وشرع في الكتابة لنشر آرائه في ما يتعلق بدراسة السلوك الملاحظ وباستخدام الطرائق الموضوعية. وأعلن ميلاد المدرسة السلوكية. وفي الوقت الذي كانت السلوكية مزدهرة في أمريكا، كان علم النفس الجشطالتي ينمو في ألمانيا وظهور الجشطالتية بمثابة احتجاج على الحركة البنيوية خاصة لاختزالها الخبرات المعقدة إلى عناصرها البسيطة. وكانت الحركة الجشطالتية حركة قوية وموحدة وشكلت اتجاها في علم النفس في ألمانيا. وأثرت مؤخرا في علم النفس الأمريكيّ ولاسيما في ما يتعلق بدراسة الإدراك. وظهر بعد السلوكية والجشطالتية إتجاهان هما الاتجاه الإنسانيّ والاتجاه المعرفيّ **(دافيدوف،1983، ص36 - 41).** كما استخدم سكنر (Skinner) طريقة الاستبطان. **(النجار،1994، ص7).** ويرى سكنر أنه ما من سبب يمنع تحليل طرائق التفكير وتعليمها من أجل جعلها أكثر فاعلية **(Skinner,1966,p; 17).**

وفي عام (1930) ظهر طراز جديد من السلوكية يطلق عليه مصطلح السلوكية الجديدة والصفة الرئيسة لهذه المدرسة إصرارها على إثارة تساؤلات دقيقة جيدة التحديد واستخدام الطرائق الموضوعية وإجراء البحوث إذ تؤكد ببساطة بأن التفكير لدى الإنسان هو سلوك إجرائيّ أي إن السلوك ناتج عن احتمالات التعزيز تحت ظروف معينة. وفي الفترة (1930) حتى(1960) كان علماء النفس الأمريكيون يتحدثون قليلا وبحذر عن العقل والتفكير والاختيار وحل المشكلات والعمليات المعرفية والأنشطة العقلية لأن سلوكية واطسن حرمت التفكير في تلك الموضوعات

ولأن السلوكيين عالجوا الناس وكأنهم صناديق سوداء (Black Boxes) يمكن فهمها بوساطة قياس المثيرات الداخلة فيها والاستجابات الخارجة منها. وفي بداية الستينيات من القرن العشرين بدأ علماء النفس المعرفيون التمرد على النموذج السلوكيّ القديم، وحاولوا أن يصلوا إلى فهم ما يجري داخل الصندوق الأسود وفي صفة خاصة العمليات العقلية **(دافيدوف، 1983، ص 46- 48).**

وترى وجهات النظر المعرفية أن السلوك مجرد إظهار التفكير أو نتيجة له، فالتفكير يحدث داخليا في الدماغ أو في النظام المعرفيّ. ويستدل عليه من السلوك **(الزيات، 2001، ص 209 ).**أي إن النظرية المعرفية ركزت على كل من البنية المعرفية والإدراك. والمعرفة هي اصطلاح يشير إلى الإدراك والفهم ويتضمن عمليات شعورية واعية **(عبد الهادي، 2000، ص 63 ).** وينظر بياجيه (Piaget) إلى الأطفال ويعدهم كائنات حية نشيطة تتفاعل مع البيئة وتواجه التحدي وتكتشف الحلول للمشكلات. كما حاول تعريف البنية الفكرية في كل مستوى عمري وبيان كيفية تكيفه مع متطلبات البيئة، كما وصف عملية التفكير بدلالة المخططات المعرفية (Schemes)**.** لذا نجد النظرية المعرفية تنظر إلى التفكير على أنه نوع من أنواع التفكير الإدراكيّ التي تحيط بالفرد وعملية استبصار للمواقف التي يتعرض لها **(الزيود،1999، ص 119).**

**2- 3- أنماط التفكير:**

يرى ستيرنبرغ( Sternberg , 1994 )أن نمط التفكير هو الكيفية التي يستقبل بها الفرد الخبرات وينظمها في مخزونه المعرفيّ ثم يسترجعها بالصورة التي تمثل طريقته في التعبير، ويقدم لنا ماير( Mayer ) أنماطاً من التفكير هي:

1- التفكير بالمحاولة والخطأ.
2- التفكير بإعادة بناء الموقف(سلوك حل المشكلات).
3- التفكير الاستقرائيّ.
4- التفكير الاستنباطيّ.

ويلاحظ أن تصنيف ماير لأنماط التفكير، قد نبع من تركيزه على العمليات العقلية التي تؤدي إلى وصول الفرد إلى النتيجة**(وهيب وزيدان،2001، 16-17).**
إن تصنيف التفكير إلى أنماط يتم على أساسين هما: الأزواج المتناظرة، والموضوعية والعقلانية. ويشير حبيب **(1995، ص17–22)** إلى أن عدد أنماط التفكير على أساس الأزواج المتناظرة، (11) نمطا. بينما يشير **(جروان، 1999، ص34)** إلى وجود (23) نمطا. مثل، التفكير التقليديّ يقابله التفكير الإبداعيّ، والتفكير العلميّ يقابله التفكير الخرافيّ، ...الخ.

**2- 4- مهارات التفكير:**

يعد التفكير عملية كلية يتم عن طريقها معالجة المدخلات التي تأتي من البيئة عن طريق الحواس الخمس. ويمكن استخدام هذه العملية لتكوين بعض الأفكار أو

المواقف أو الاستدلال أو الحكم عليها. ويتضمن ذلك الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، كما يتم عن طريقها اكتساب الخبرة وتعديل للمواقف الطارئة.

أما مهارات التفكير فهي عملية محددة ومرتبطة بطبيعة الموقف، إذ نمارسها بطريقة قصدية في معالجة بعض المواقف، ممثلا ذلك في مهارات التفكير الاستقرائيّ أو الاستنباطيّ أو الافتراضيّ. **(عبد الهادي وآخرون، 2003، ص 97)**.

**2- 5- تعليم التفكير والتدريب عليه كمهارة:**

يذكر الباحثون أن القدرة على التفكير يمكن تعلمها أكثر من كونها قدرة طبيعية وبالتالي فإذا أُريد تعليم التفكير، فينبغي تعليمه على أنه مهارة. فمهارات التفكير أصبحت أمرا جوهرياً في العالم المعاصر، فهي مهارات حياتية يومية يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع. ويرى جون ديوي أن الناشئة تحتاج إلى التنشئة بصورة تجعلهم يستطيعون التفكير بعقلانية. للتعبير عن أفكارهم وآرائهم في وضوح، وليقرأوا **( قطامي، 2001، ص 246 )**.

ويرى اونشتاين (Onwshtein ,1980) أن تعليم التفكير والتدريب عليه كمهارة يعد محورا أساسا لفهم كل المواد المعرفية واستيعابها التي يتفاعل معها في الخبرات الحياتية**( قطامي، 2001، ص 248 )**. ويبين دي بونو في برنامج الكورت أنه ليس من الضروريّ أن يكون الأذكياء مفكرين مهرة، فالعديد من ذوي الذكاء المرتفع لديهم قدرات متواضعة في التفكير. وقدم الفينو( Alvino ) في موسوعته توضيحا لمهارات التفكير إذ وصفها بأنها مجموعة من المهارات الأساس المتطورة أو المتقدمة أو المهارات الثانوية التي تسيطر على العمليات العقلية للفرد وتقودها، وتشمل هذه المهارات المعرفة وبناء الفرضيات والإدراك والعمليات التي هي ما وراء المعرفة**( العبداللات، 2000، ص 14)**.

ويمكن تعليم التفكير على أفضل وجه في الحالات الآتية:

ـ حين يصل المتعلم إلى مرحلة من النضج الجسميّ والعقليّ تؤهله للتعلم وأن أية محاولة قبل ذلك تكون قليلة الفائدة وتعود على الطفل بنتائج عكسية.

ـ إن مهارة التفكير مهارة عامة يجب استخدامها بنجاح وفي شكل متكرر فالذي نتعلمه حالياً وما نتعلمه في المستقبل، سيكون له أثر واضح وفعال بل إنها تجربة ممتعة إذا أدرك الطلاب إن هذه المهارات مهمة في مجابهة مشكلاتهم وحل قضاياهم حين يستفيدون منها في ذلك **(عدس،2000،ص 126-127)**.

وهناك شروط لتعلم أية مهارة بشكل أفضل، أهمها هي:

ـ أن يكون المتعلمون على وعي تام بما يفعلونه.

ـ يوظف المتعلمون التغذية الراجعة في أثناء التدريب لتصحيح توظيف تلك المهارة.

ـ يتحدثون عن ما يفعلونه في أثناء ممارسة المهارة.
ـ يتلقون التعليمات المناسبة في كيفية توظيف المهارة التي يحتاجون إليها للوصول إلى هدف معين.
ـ أن تمنح الفرصة للطالب أو المتدرب لممارسة المهارة في مواقف جديدة ومغايرة للموقف الذي طرحت فيه المهارة **(الهزاع،1999،ص 55).**

**3 ـ التفكير الإبداعيّ:**

**3ـ 1ـ لمحة تأريخية عن دراسة الإبداع والتفكير الإبداعيّ:**

يبين التأريخ العديد من الشواهد على أن الإبداع في الحضارات المختلفة والعصور المتعاقبة لا يمكن أن يحدد في إطار نظريّ واحد، بل هو منفتح الأفاق، يجوب الفضاءات الرحبة في الجهات كلها، ويتنوع تبعا لتنوع الثقافات، وخصوصية المبدع. إذ لكل مبدع خصوصيته وحريته في إبراز إبداعه وتمايزه في ظروف حضارية وفكرية واجتماعية معينة، يحمل من خلالها راية التطوير والتنوير، ليدخل التأريخ من بابه الواسع، ويغدو عنصرا هاما من نسيج الظاهرة التأريخية **(حموي، 2002، ص 10).**

والاهتمام بالإبداع قديم. إذ بدا في عصر الفلاسفة الإغريق القدماء قبل أكثر من عشرين قرنا، إذ قدم سقراط مفهومه للإبداع الذي ارتبط بالنواحي الدينية. وقد فسّر الإبداع على أنه إلهام من وحي الآلهة. ولم يكن هذا المفهوم كافيا وقابلا للتفسير. وفي القرن التاسع عشر تبلورت فكرة أن القدرات الإبداعية لا تأتي من الخارج بل تأتي من جزء ما من عقل الفرد. وهو سر لا يدركه أحد حتى أصحابه. بل إن كثيرا من المبدعين يفسرون ما يصنعون بفكرة الإلهام أو بالحاسة السادسة التي لم يكتشفها العلم إلى هذا اليوم. وبقيت هذه الأفكار حتى نهاية القرن التاسع عشر **(فاخوري، 2007، ص 342)**. إذ لم تكن هناك دراسة للسلوك الإنسانيّ على أسس علمية. وبرزت آراء لومبورزو (Lomborso)، في أواخر القرن التاسع عشر، التي تشير إلى أن الأشخاص الذين يتصفون بقدرات إبداعية يمتازون بخصائص ومظاهر جسمية معينة أقرب ما تكون مشابهة بالإصابة بالمرض، مثل: عدم النطق السليم، العقم، استعمال اليد اليسرى، الشحوب، التأتأة، ضعف البنية الجسمية، ومن الأمثلة على ذلك كل من الشاعر الكسندر بوب(Alexander Popo )، والرسام الشهير تولوز (Toulose)، إذ كان كل منهما يتصف بقصر القامة الشديد**(ناصر، 2003، ص73).**

وفي بداية القرن العشرين ساهم والاس( Wallace) مساهمة فاعلة في تجميع البيانات لفهم ظاهرة الإبداع والعملية الإبداعية، فقد جمع مراحل العملية الإبداعية عند هلموهلتز، وأضاف إليها المرحلة الرابعة التي ذكرها بونكاريه. إذ سأل الأول (وهو عالم فيزياء وفسلجة ألماني) عن سر إبداعه أو تفسيره، فأجاب أن إبداعه مر بثلاث مراحل هي:

1ــ مرحلة التحضير: وهي المرحلة التي يتم فيها تعلم الحقائق والمهارات الضرورية، ويتم خلالها إجراء المشاهدات اللازمة. وتشكل هذه المرحلة الأساس المعرفيّ للتفكير الإبداعيّ.
2 ـ مرحلة الحضانة: وهي المرحلة التي فيها لا يبذل المفكر جهدا للوصول إلى حل المشكلة، بل يترك الموقف عقليا حتى يأتي الحل تلقائيا.
3ـ مرحلة الإلهام أو الظهور: وهي المرحلة التي تتولد فيها الفكرة الإبداعية والنتاج الإبداعيّ. أما المرحلة الرابعة فهي:
4ـ مرحلة التحقق: وهي المرحلة التي يتم فيها التحقق من صحة الفكرة أو النتاج الإبداعيّ. وأضاف هذه المرحلة عالم الرياضيات والفيزياء الفرنسيّ بونكاريه عند إجابته عن سؤال مماثل للسؤال الذي وجه إلى هلموهلتز. وكان دور والاس هو نشر دراسة تضمنت تلك المراحل في إحدى المجلات الأمريكية عام(1921). **(عبد نور، 2005 أ، ص225).**

وعلى الرغم من بعض الانتقادات للمراحل التي وضعها والاس إلا أنه أثبت فائدتها العلمية في وصف البيانات المتجمعة من مصادر مختلفة عن عملية الإبداع وبزوغ الأفكار الإبداعية، واتفقت نتائج العالمين النفسيين ماينى(Maini) ونوردبيك( Nordbeck )، في جامعة (لوندا) بالسويد مع أفكار والاس في عملية تحليل الإبداع في مجال البحث العلميّ. **(إبراهيم، 1999، ص170).** ثم تأتي مساهمات بارون (Baron) الذي ركز على الغموض الذي انطوت عليه العملية الإبداعية، والذي أشار في إحدى دراساته إلى اختلاف أحلام المبدعين عن أحلام العاديين. إذ غالبا ما تتوافر الألوان في أحلام المبدعين. وفي الستينيات بدأت مرحلة تبلور مفهوم الإبداع وكانت أعمال كيلفورد( Guilford) نقطة البداية لكثير من الافتراضات، إذ قدم أنموذجا في بناء العقل(Intellectual of Structure) وقسم القدرات العقلية إلى (180) عاملا باستخدام التحليل ألعاملي (150) منها ذكائيّ و (30) قدرة إبداعية (عبد نور، 2005 أ، ب)، لكن فرنون (Vernon)، عارض هذا الأنموذج في الفترة (1960- 1970) فذهب إلى أن القدرات العقلية التي أشار إليها كيلفورد ليست ثابتة ومتطورة، ويمكن تجميعها وتصنيفها بطرائق مختلفة بحسب قدرات الأفراد وبيئاتهم. وأشار إلى إن الإبداع المرتبط بالتفكير التباعديّ (Divergent Thinking)، قلما يرتبط بالذكاء والتفكير التقاربيّ ( Convergent Thinking). وأشار إلى وجود علاقة بين الإبداع والذكاء.

واستعرض كانمان (Kanman) دراسات أجريت حول الإبداع. وقسم الدراسات إلى عدة أقسام منها: الدراسات المركزة في النتاج الإبداعيّ أو التي تتحدد بالانجازات الإبداعية. والدراسات المركزة في العملية الإبداعية، وتنطوي هذه الدراسات على معالجة العملية المرتبطة بالعملية الإبداعية، ويعطى فيها للمفحوص عدد من الاختبارات لمعرفة مهارات التفكير الإبداعيّ لديه والتي هي: الطلاقة والمرونة والأصالة، إضافة إلى المهارة التي أضافها تورانس وهي إدراك التفاصيل

**(ناصر، 2003، ص 74).** وتوجد دراسات أخرى تناولت البيئة الإبداعية ورابعة تناولت قياس الشخصية الإبداعية وسماتها. **(عبد نور، 2005 ب، ص**132).

أما في الوطن العربي، فقد ساهم رائد الدراسات الإبداعية المصري (مصطفى سويف) في تطوير الدراسات الإبداعية في الوطن العربي. إذ كتب أطروحته "الإبداع الفنيّ" وهي رائدة في حقل الدراسات الإبداعية منهجيا وتاريخيا ونوقشت (1948)، في النصف الأول من القرن العشرين، قبل الخطاب الرئاسيّ لـ (كيلفورد) بعامين: في جامعة القاهرة (جامعة فؤاد الأول سابقا)، وقد استمر سويف في إجراء الدراسات في حقل الإبداع والإشراف على طلاب الدراسات العليا، وتعريب الاختبارات **(العمري، 1998، ص 40 - 41).**

**3- 2- مفهوم الإبداع والتفكير الإبداعيّ:**

نظرا للإسهامات الإبداعية في الحياة المعاصرة، اهتم علماء النفس والتربية اهتماما كبيرا بدراسة موضوع الإبداع والتفكير الإبداعيّ. وأجريت العديد من البحوث والدراسات من أجل التوصل إلى فهم دقيق للإبداع والتفكير الإبداعيّ والعوامل التي ترتبط بهما. وأظهرت التعريفات المختلفة المنشورة في الأدبيات الخاصة أن الباحثين يختلفون في ترجمتهم لمصطلحي (Creativity) و(Creative thinking) **(الخفيفي، 1999، ص19).** وأن سبب تلك الاختلافات ترجع إلى كثرة المجالات التي شاع فيها هذا المفهوم والى مناهج الباحثين واختلافاتهم واهتماماتهم العلمية والثقافية ومدارسهم الفكرية، وتعدد هذه الظاهرة وتعقدها من جهة ثالثة **(الصراف، 1999، ص19).**

فالإبداع لغة، كلمة مشتقة من الفعل (أبدع) أي اختراع الشيء لا على مثال سابق، والله بديع السموات والأرض أي مبدعهما لا على مثال سابق. وأبدع الشاعر أي جاء بالبديع وشيء (بدع) بالكسر أي مبتدع وفلان (بدع) في هذا الأمر أي بديع، ومن قوله تعالى:" قل ما كنت بدعا من الرسل" (الاحقاف، أية 9)، والبدعة، الحدث في الدين بعد الإكمال (الرازي، 1981، ص 43). والإبداع (Creativity) يعني الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار **(العيسوي،2004، ص 200).**

وعرّف روشكا الإبداع بأنه أيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج، وأنه الجانب الخلاق من النشاط الإنسانيّ. أما ماكينون (Mackinon) الذي يعد من أعلام الباحثين في هذا المجال، فيرى أن الإبداع ظاهرة عديدة الوجوه أكثر من عدها مفهوما نظريا محدد التعريف. **(احمد، 2005، ص 19).** أما التفكير الإبداعيّ (Creative thinking) هو أسلوب من أساليب التفكير الموجه الذي يسعى من خلاله الفرد إلى اكتشاف علاقات جديدة، أو أن يصل إلى حلول جديدة للمشكلات، أو أن يخترع أو يبتكر مناهج أو طرائق أو أجهزة معينة أو أن ينتج موضوعات أو صورا فنية جميلة. والمعنى العام للإبداع هو إنتاج أي شيء يكون

أساسا جديدا أو ايجابيا، ويحدث عندما يكون الفرد متأثرا ذاتيا ( Self Initialed) أكثر من كونه مقلدا. فالإبداع ليس مجرد تجميع للعناصر القديمة، وإنما هو توظيف جديد أو تكوين جديد للعناصر القديمة، ويتضمن أيضا ابتداع نماذج جديدة من التعبير المدنيّ **(الخالدي، 1976، ص 159).** ويرتبط التفكير الإبداعيّ ارتباطا وثيقا بالإبداع، لكن الإبداع يصف الناتج أما التفكير الإبداعيّ فيصف العمليات نفسها **(محمد، 2004، ص 2).** والإبداع لا يشتمل على الفنون والآداب والعلوم فقط، بل مظاهر الحياة الأخرى **(شلتز، 1983، ص 302).** وفي شكل عام، يمكن أن نصنّف الدراسات التي تناولت الإبداع والتفكير الإبداعي في أربعة مجالات هي الدراسات التي تناولت:

- الشخص المبدع.
- العملية الإبداعية.
- النتاج الإبداعيّ.
- البيئة الإبداعية.

أما مفهوم "الشخص المبدع" فيركز على سمات الشخصية المبدعة. وعرف سيمبسون (Simpsom) الإبداع بأنه:" المبادأة التي يبديها الفرد في التخلص من نمط التفكير العادي والانتقال إلى نمط جديد في التفكير"، أي إن الشخص المبدع هو الذي يبحث ويستقصي ويكتشف ويؤلف. **(الهويدي، 2004، ص 23).** ويعرف ميدنك (Mednic) الإبداع عملية تتكون من، عدد من العناصر المتداعية في قالب جديد يحقق احتياجات معينة أو فائدة ما **(الخفيفي، 1999، ص 19).** ومن حيث كون الإبداع إنتاجا إبداعيا يرى روجرز (Rogers) بأنه: ظهور نتاج ارتباطي جديد في العمل، نابع من وحدية الفرد من جهة، ومن المواد والحوادث والناس أو ظروف حياته من جهة أخرى. **(المعايطة، 2004، ص186).** ومفهوم "البيئة الإبداعية" يشير إلى: المناخ أو البيئة بما تتضمنه من ظروف مختلفة تيسر الإبداع العلميّ وتسهم في إطلاق طاقات الأفراد الإبداعية. وتقسم هذه الظروف كما حددها الدريينيّ (1982)، إلى قسمين هما: أ ـ ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته بصفة عامة. ب ـ ظروف خاصة ترتبط بالمؤسسات التربوية والعاملين فيها من معلمين ومدراء ومشرفين تربويين. **(الصراف، 1999، ص20).**

### 3- 3- مراحل التفكير الإبداعيّ:

اختلف العلماء في تحديد المراحل التي يمر بها التفكير الإبداعيّ كما اختلفوا في التعريف. ويؤكد عدد من العلماء أن ليس من الضروري أن تمر عملية الإبداع بمراحل محددة، ويذكر والاس ومار كسبري (Wallas & Marksberry) في **(الهويدي، 2004)** أن العملية الإبداعية تمر بمراحل عديدة تتكون خلالها الفكرة الإبداعية. ويؤكدان أنه من الممكن أن ينتقل الفرد المبدع من المرحلة الأولى إلى المرحلة الأخيرة في أثناء تكوين الفكرة الإبداعية من دون المرور ببقية المراحل. وفي ما يأتي بعض من نماذج مراحل العملية الإبداعية:

### 3- 3- 1- أنموذج روسمان (Rossman, 1931):

توصل روسمان( Rossman, 1931) إلى وجود سبع مراحل أو خطوات للعملية الإبداعية هي:
1 ـ ملاحظة وجود حالة أو مشكلة.
2 ـ تحليل المشكلة وصياغتها وتعريفها.
3ـ مسح جميع المعلومات المتوافرة في المشكلة، واحتمال اختزانها في اللاشعور.
4 ـ صياغة عدة حلول موضوعية ممكنة للمشكلة.
5ـ التحليل النقديّ والفحص الدقيق لهذه الحلول من حيث ايجابياتها وسلبياتها، واحتمال الإبقاء على اختزان المشكلة في اللاشعور، وخاصة إذا كانت على درجة كبيرة من التعقيد.
6 ـ بروز أفكار جديدة وصياغتها أو حل للمشكلة.
7 ـ اختيار الحل الواعد وتقبل الحل بعد مراجعته في صورة مبدئية أو نهائية.
**(العبودي، 2006، ص 71).**

### 3- 3- 2- أنموذج اوزبورن ( Osborn , 1963 ):

عد اوزبورن( Osborn , 1963) الإبداع عملية تتألف من ثلاث مراحل رئيسة، وان كل مرحلة من هذه المراحل تضم مرحلتين فرعيتين، وهذه المراحل هي:

1 ـ إيجاد الحقائق ـ وتتضمن هذه المرحلة:
أ ـ تعريف المشكلة بعد التأكد من وجودها، وتحديدها في صورة واضحة.
ب ـ الإعداد والتحضير بجمع البيانات ذات العلاقة وتحليلها.

2 ـ إيجاد الأفكار ـ وتتضمن هذه المرحلة:
أ ـ توليد الحلول أو البدائل التي يمكن أن تساعد في حل المشكلة.
ب ـ اختيار الحلول وإضافة أفكار جديدة وتعديلها ودمجها ومراجعتها.

3 ـ إيجاد الحلول ـ وتتضمن هذه المرحلة:
أ ـ تقييم الحلول، ويعني التحقق منها بالفحص والاختبارات.
ب ـ اختيار الحل النهائي، واتخاذ قرار بتنفيذه. **(جروان، 2004، ص 141).**

### 3- 3- 3- أنموذج اشتاين ( Stien, 1967 ):

إن الإبداع هو تكوين الفرضيات ثم اختبارها ثم التوصل إلى النتائج، وبهذا فإن مراحل الإبداع يمكن اشتقاقها من التعريف وهي:
**1-** مرحلة تكوين الفرضيات: وهي المرحلة التي يقوم فيها الفرد باقتراح حلول( الفرضيات)، أي تكوين أفكار جديدة.
**2 -** مرحلة اختبار الفرضيات: وفيها يقوم المبدع باستخدام الأساليب والوسائل والأدوات المتاحة بفحص الفرضية أو الفكرة للتأكد من صحة الفرضيات أو الأفكار.

**3-** مرحلة الوصول إلى النتائج: وفي هذه المرحلة يتأكد الفرد المبدع من صحة إحدى الفرضيات فيقوم الشخص بتعميمها وعرضها على الآخرين وذلك لمعرفة مدى فائدتها وقبولها من الآخرين.

**3- 3- 4- أنموذج المرحلتين:**

أي إن العملية الإبداعية تتكون من مرحلتين هما:

ـ مرحلة الفكرة الأساس.

ـ مرحلة التوسع التفصيلية.

في مرحلة الفكرة الأساس يحاول المبدع البحث عن فكرة جديدة مثيرة أو( حل المشكلة )، ويستخدم لتحقيق ذلك تقنيات التفكير الإبداعيّ. أما مرحلة التوسع التفصيلية فتتضمن تطوير الفكرة وتوسيعها وتطبيقها. **(الهويدي، 2004، ص35).**

**3- 4- مكونات التفكير الإبداعيّ:**

يتضمن التفكير الإبداعيّ قدرات عديدة، بلغ عددها في نظرية كلفورد (1988) (30) قدرة إبداعية، أهمها هي: الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل. واقتصرت الباحثة في البحث الحالي على دراسة أثر (11) درسا من برنامج الكورت في تنمية (3) ثلاث من مهارات التفكير الإبداعيّ هي الطلاقة والمرونة والأصالة لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. وفيما يأتي عرض لمفهوم تلك القدرات:

**3- 4- 1- الطلاقة Fluency:** القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية. فالشخص المبدع شخص متفوق في عدد الأفكار التي يقترحها عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة بغيره **(إبراهيم، 1978، ص 21 ).** وهناك من يرى الطلاقة بأنها" القدرة أو السرعة والسهولة في إنتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الدلالة، وهي في جوهرها عملية تذكر أو استدعاء للمعلومات المخزونة في الذاكرة**( ردام، 2005، ص 16).** وهي على أنواع منها:

أ ـ الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات.

ب ـ طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية.

جـ ـ طلاقة الأشكال. **( جروان، 1999، ص82 - 83).**

**3- 4- 2- المرونة Flexibility:** القدرة على التفكير في أكثر من اتجاه، كما تعني قدرة الفرد على التغيير بسهولة من موقف إلى موقف أخر، وتتضمن المرونة عاملين أو نوعين هما:

أ ـ مرونة التكيف.

ب ـ المرونة التلقائية. **(المعايطة، 2004، ص 193 ).**

**3ـ 4ـ 3ـ الأصالة Originality:** وتعني الفكرة غير المتكررة وغير الشائعة. وتتصف بالتميز. وتعتمد هذه الخاصية على فكرة الملل من استخدام الأفكار المتكررة والحلول التقليدية، وتتركز على الأفكار ذات القيمة من حيث النوع والجدة والتفرد بالفكرة **( قطامي، 2001، ص 199).**

**3- 5- أهم النظريات التي فسرت الإبداع والتفكير الإبداعي:**

**أولا ـ النظرية الطبيعية:**

من ابرز أعلام هذه النظرية هما سقراط وأفلاطون (Plato)، اللذان ربطا الإبداع بالطبيعة. فهما ينظران إلى الإبداع على أنه إلهام ناجم عن قوة خارجية إلهية تسبب وجوده. ثم جاء بعد ذلك أرسطو (Aristotle)، الذي ربط الإبداع بالإنتاجية الخاضعة لقوانين الطبيعة. ومن مؤيدي هذه النظرية كانت (Kant) الذي أكد على أن هناك علاقة بين كل من الإبداع والموهبة والعبقرية. ومن ثم جاء جالتون (Galton) الذي أكد على إن هناك علاقة بين الإبداع والاستعداد الوراثي أي انه ربط الإبداع بالوراثة **(المعايطة، 2004، ص 186).**

**ثانيا ـ النظرية الفسيولوجية:**

الإبداع على وفق هذه النظرية يفسر على أساس علم وظائف الأعضاء وعلم النفس الفسيولوجي. إن علم النفس الفسيولوجيّ يهتم بدراسة الأسس الفسيولوجية للسلوك الإنسانيّ ويهتم بدراسة الجهاز العصبيّ ووظائفه المختلفة **(الكناني، 1997، ص 40).** ويرى نوري جعفر في تفسيره لظاهرة الإبداع أن دماغ الإنسان ينفرد بوجود مناطق مخية خاصة لا تشاركه فيها حتى الحيوانات الراقية بما فيها القردة العليا القريبة منه في سلم التطور البايلوجيّ تسمى( المناطق المخية الثلاثية) تقع خلاياها العصبية في الطبقة المخية الأولى العليا وان المناطق المخية الثلاثية هذه تتوزع فيها الخلايا العصبية على هيئة مجاميع أو كتل تختلف فيما بينها من الناحية الكمية ومن ناحية الوظائف السيكولوجية التي يمارسها كل منهم **(ردام،2005، ص25).**

**ثالثا ـ نظرية التحليل النفسيّ:**

يشير فرويد( Freud) إلى أن التفكير الإبداعيّ مرادف لمفهوم التسامي أو الإعلاء، أي إن الدافع الجنسيّ يتم إعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة الضوابط والضغوط الاجتماعية، وبالتالي يوجه هذا الدافع إلى دافعية مقبولة اجتماعياً، ثم يتسامى نحو أهداف ومواضع ذات قيمة اجتماعية إيجابية، أي إن مصدر الإبداع عند فرويد هو التسامي بالطاقة الغريزية وتوجيهها إلى نشاطات مثمرة ومقبولة اجتماعيا، ويرى أنه ينشأ عن صراع نفسيّ بين الغرائز

من جهة ومعايير المجتمع من جهة أخرى **(قطامي وآخرون، 1995، ص 90).**

والتفكير الإبداعيّ عند فرويد يمثل مظهراً هروبياً من الواقع إلى حياة وهمية للتعبير عن العقد المكبوتة والمحتويات اللاشعورية المرفوضة اجتماعياً في صورة يقبلها المجتمع **(السيد، 2005، ص 235)** وقد افترض فرويد وبعض طلابه ومؤيديه أن الإبداع يشتمل على عمليتين رئيستين هما: العمليات الأولية والعمليات الثانوية، وقد نظر إلى عمليات التفكير الأولية بوصفها أكثر بدائية من العمليات الثانوية وكان ينظر إلى تفكير العملية الأولية بوصفه ارتداداً نكوصياً، و عدّ الصراع بمنزلة القوة الدافعة التي تدفع المرء في اتجاه التفكير ألنكوصيّ **(عبد الحميد،1995، ص 35).** ويرى فرويد أن المبدع شخص يرفض النمو والنضج والتعامل مع الحياة الواقعية، ويفضل الاستمرار في الإشباع الخياليّ لمحتويات النفس اللاشعورية مستخدماً الإعلاء. الذي يحدث في أثناء الإبداع. أي إن المبدع يبتعد عن الواقع إلى حياة وهمية بما يسمح له في أثنائها التعبير عن المحتويات اللاشعورية التي لم يستطع إشباعها في حياته الواقعية **(قطامي وآخرون، 1995، ص 90).** فالإبداع إذن هو استمرار للعب الخيالي الذي بدأه المبدع عندما كان طفلاً. وهكذا يصبح الإبداع تعبيراً عن محتوياته اللاشعورية المرفوضة اجتماعياً في صورة يقبلها المجتمع **(عبد الغفار، 1977، ص 180).**

وقد ظهرت وجهة نظر فرويدية جديدة نسبياً ينادي بها كيوبيه (Kubie) الذي يفسر الإبداع على وفق ثلاثة مفاهيم هي: ما قبل الوعي، والوعي، واللاوعي. وهو يرى أن العملية الإبداعية نتاج لنشاط ما قبل الوعي أمّا النتاجات الإبداعية فتنتج عن الوعي أمّا اللاوعي فيقوم بتحريض الفرد وحثه على التفكير الإبداعي بينما يقوم الوعي بالتحسين والنقد والتقييم. ويشير كيوبيه إلى أن عمليات اللاوعي تمنح ما قبل الوعي صلابة وتكوينا وتكفه في درجة أكبر مما يفعل الوعي وذلك بالارتباط العميق مع الصراعات وتضارب الدوافع. كما يشير إلى أن الإبداع يفترض توافر حرية مؤقتة ليس لعمليات اللاوعي وما قبل الوعي فحسب بل للعمليات التي تتم في مستوى الوعي أيضا **(روشكا، 1989، ص24)** ويذهب كيوبيه إلى أن الصراعات اللاشعورية تضر بالإبداع في المجالات كلها وتعوقه وتشوهه، ويرى أيضاً أن الإبداع هو القدرة على إيجاد علاقات جديدة وغير متوقعة فالعمل الحر للعمليات الرمزية قبل الوعي له أهمية كبيرة **(Torrance , 1980,p; 1).**

**رابعا ـ النظرية السلوكية:**

ينطلق السلوكيون في تفسيرهم على وفق المسلمات الأساس لاتجاههم الذي يفترض أن السلوك الإنسانيّ في جوهرة يتشكل من تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات. علماً أن هذه العلاقة من حيث آليتها لا تزال غير واضحة

وغير متفق عليها **(روشكا، 1989، ص 23).** ويفترض هذا الاتجاه أن كل ما هو موجود يمكن تعلمه، وأن السلوك الإنسانيّ في معظمه متعلم، وأن التفكير الإبداعي أحد أنواع السلوك لذا يمكن تعلمه وأن الإبداع يحصل من خلال نقل خبرات التعلم السابق إلى موقع المشكلة الجديد أومن خلال المحاولة والخطأ **(قطامي وآخرون، 1995، ص84).** ولكنهم يختلفون في ما بينهم في الظروف التي تؤدي إلى حدوث التعلم، فمنهم من يرى أن للظروف دوراً مهماً في تكوين الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وتقويتها، ومنهم من يرفض دور هذه الظروف ويبرز دور الاقتران الزمني في تقوية هذه العلاقة**(مكاوي،2003، ص 24).**

ويرى ميدنيك( Mednick)، أحد علماء السلوكية أن التفكير الإبداعيّ هو عملية تشكيل العناصر المترابطة في تكوينات جديدة بشرط أن تتوافر فيها مواصفات معينة وأن تكون مفيدة وقيمة. ويرى ميدنيك أن العناصر التي ترتبط لتكوّن التشكيل أو الارتباط كلما تباعدت كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى التفكير الإبداعيّ وأن أصالة الاستجابات تتحدد في مدى قدرتها بين الناس **( عبد الغفار، 1977، ص198).** أما سكنر (Skinner) فيرى أن الأفعال محكومة بنتائجها والتعزيز المناسب يؤدي إلى ظهور الإبداع وأن الفرد يمكن أن يصل إلى استجابات إبداعية بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك ويتجنب الاستجابات التي لا تعزز. وأن السلسلة من هذه الاستجابات تتحقق من خلال عمل إبداعيّ جديد **(روشكا،1989،ص 91).**

**<u>خامساً ـ النظرية الجشطالتية:</u>**

يعد فرتايمر أحد ممثلي هذا الاتجاه وهو يستند في نظريته على أن التفكير الإبداعيّ يبدأ من مشكلة ما، وعلى وجه التحديد تلك التي تمثل جانباً غير مكتمل. أي ناقص بشكل أو بآخر. وعند إعادة ترتيب المشكلة أو إعادة صياغتها يجب أن تأخذ إطاراً شاملاً أما الأجزاء فيمكن تدقيقها وفحصها ضمن هذا الإطار. ويميز فرتايمر بين تلك الحلول القائمة على أساس التعلم وبين تلك التي تتطلب الحدس وفهم المشكلة، والفكرة الجديدة هي التي تظهر فجأة على أساس من الحدس لا على أساس من السير المنطقي. **( روشكا، 1989، ص 23).**

وأكد كوفكا على أهمية مفهوم الاستبصار على أنه ليس قوة تخلق الحلول بطريقة سحرية، بل الموقف يجبر الكائن على أن يتصرف بطرائق معينة على الرغم من انه لا يمتلك الأدوات الخاصة بهذا النشاط مسبقا، وان كل هذا يتم من خلال عمليات التنظيم وإعادة التنظيم. إذ إن كل تنظيم له خواصه المختلفة مثل الاستقرار، والتصلب، والتعقد، ودرجة التشكيل وغيرها من الخصائص، كما ينتج التنظيم من التفاعل وإعادة التفاعل بين الكائن والبيئة. والاستبصار إذن هو تغيير مفاجئ في إدراك الكائن لمشكلة ما وهو عند الإنسان يشتمل على تنظيم أو بناء

للمعلومات بطريقة ذات معنى أو هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء، وليس دائما نشاطا مفاجئا بل يمكن أن يكون تدريجيا **(عبد الحميد، 1987، ص 46).**

**سادسا ـ النظرية الإنسانية:**

تؤكد وجهة النظر الإنسانية على التحليل النفسيّ. وأن جميع الأفراد لديهم القدرة على الإبداع ويتوقف تحقيق هذه القدرة على السياق الاجتماعيّ والإطار الثقافيّ السائد وخلو المجتمع من الضغوط وعوامل الكف. ويمثل هذا الاتجاه مجموعة من العلماء أمثال فروم(From )، وماسلو ( Maslow )، وروجرز ( Rogers ) (وآخرين. ويرى ممثلو هذا المنظور أن الإبداع سلوك للحياة **(الزيات والقفاص، 2001،ص 10).** ويرى ماسلو( Maslow ) أن عملية تحقيق الذات للمبدعين مميزة ويمكن ملاحظتها عندما يصل المبدع إلى قمة الحيرة وذلك من خلال استقلاليتهم واعتمادهم على الذات والعمل بموجب ما تقرره ذواتهم ويتغلب هؤلاء على مخاوفهم ويتمكنوا من العيش في صورة مستقلة في المجتمع الذي يحاول أن يفرض سيطرته عليهم والتحكم فيهم **( عبد الحميد،1995، ص 132).**

أما روجرز (Rogers) فيرى أن الإبداع هو شعور ارتقائيّ في عمل نتاج علائقيّ. انه نابع من امتياز الفرد من جهة، وجوّدة الأحداث والظروف المحيطة بالفرد والناس من جهة أخرى.ويرى أن تنمية الإبداع منوط بتوفير شرطين أساسين هما السلامة النفسية والحرية النفسية، وتحقيق السلامة النفسية (Psychological Safety) بتقبل الفرد واحترام آرائه وشخصيته أما الحرية النفسية (Psychological Freedom) فتحقق من خلال إتاحة الفرص المختلفة الغنية للفرد عبر الاستطلاع والاكتشاف للوصول إلى الخبرات والمعارف وإكتسابها **(عدس وآخرون، 1996، ص 453).**

**سابعا ـ النظرية المعرفية:**

تهتم هذه النظرية في معرفة ما الذي يجري في دماغ الإنسان عندما يبدع أو يحل المشكلات وتنطلق هذه النظرية في دراستها للسلوك الإنسانيّ من ألافتراضين الآتيين:

- يمكن الاستدلال على العمليات المعرفية من خلال التفكير والذكاء والإدراك والتذكر...الخ.
- إن العمليات المعرفية هي التي تحكم إدراك الإنسان للعلم والبيئة من حوله.

**(إبراهيم، 1985، ص 58).**

ويرى بياجيه أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير هما التنظيم (Organization) والتكيف (Adaptation). ويشير التنظيم إلى نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متسقة. أما التكيف فهو نزعة الفرد للتلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها **(محيي الدين، 1978، ص38).** ويرى جانيه

(Gagne,1984) أن الخبرة عندما تقدم سهلة ومبسطة تتيح الفرص المختلفة أمام الطلاب ليقوموا بعمليات ذهنية مختلفة، ولذلك يمكن أن تستثير قدرات التفكير الإبداعيّ وتحثهم على إدارة فهمهم واستيعابهم للخبرات بطرائق فردية إبداعية تناسب تمثيلاتهم. وقد سبق برونر (Bruner) جانيه في هذا التفسير **(قطامي وآخرون، 1995، ص 325).** واحدث التفسيرات المعرفية للتفكير الإبداعي تشير إلى ما يسمى بالوثبات الذهنية. ويشير باركنز (Parkins) إلى ثلاث مراحل تمر بها الوثبات الذهنية.

**المرحلة الأولى( Mental leap proposition 1)**

في هذه المرحلة تحدث الوثبات الذهنية بسرعة فائقة في المستويات اللاشعورية للتفكير. وتتمكن الوثبات الذهنية من حل المشكلات التي عجز عنها الفرد، وتساعده على استبصار المشكلات التي كانت تبدو مستحيلة.

**المرحلة الثانية( Mental leap proposition 2)**

في هذه المرحلة تبدو الوثبات الذهنية حصيلة لعمليات لاشعورية طويلة تقفز فجأة إلى وعي الفرد. ويقول بيركنز إن الأفكار اللاشعورية الممتدة لا تتم بصورة مشابهة لاستراتيجيات محددة مثل استنباط المشكلة ثم العودة إليها في ما بعد.

**المرحلة الثالثة( Mental leap proposition 3)**

في هذه المرحلة تتسارع الوثبات الذهنية أكثر فأكثر مركزة على الكثير من الأفكار في وقت قصير، ويعتقد باركنز أن عملية التعرف والتحقق Recognizing &Realizing( ) تعد ذات أهمية كبيرة للوثبات الذهنية **( Pirto , 1992 , p ; 60).**

**ثامنا ـ النظرية العاملية:**

يرى أصحاب هذه النظرية أن التفكير الإبداعيّ مزيج من العوامل العقلية والدافعية والانفعالية. ومن النماذج العاملية التي تناولت الإبداع أنموذج بنية العقل لجيلفورد (Guilford) الذي ميز بين ثلاثة أبعاد لكل قدرة إبداعية هي العمليات العقلية، والمحتوى، والناتج. ومثله بهيئة مكعب الأبعاد يتكون من (120) خلية وأصبحت (180) بعد عام (1988) (عبد نور، 2005، ص196) وكل خلية تمثل عاملا عقليا **( روشكا،1989، ص 51).** وميز كلفورد (Guilford) بين نوعين من التفكير أطلق على الأول التفكير التقاربيّ (Convergent Thinking) ويعرفه بأنه ذلك النشاط العقلي الذي يؤدي إلى نتيجة معروفة يشترك فيها كل الأفراد أي يتضمن إنتاج استجابة واحدة صحيحة للمشكلة بينما النوع الثاني أطلق عليه اسم التفكير التباعديّ (Divergent Thinking) وهو نوع من التفكير يسمح بإعطاء

نتائج لا محدودة وغير متوقعة، أي إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات للمشكلة الواحدة **(العمر،1996،ص 4).**

ويعد تورانس (Torrance) من العلماء البارزين في دراسة الإبداع وتطوير أدوات قياسه ولم يكن ميالا إلى بناء نظرية بالمفهوم المتعارف عليه لكونه ميالاً إلى الجوانب التطبيقية والمفاهيم. لذا فقد اهتم اهتماما كبيرا في كتابة عدد من التعاريف للإبداع إذ عرفه بوصفه عملية (Process) أو نتاجا (Product) أو مناخا أو بيئة اجتماعية (Asset Of Conditions) أو سمات للشخصية (Personal Traits) **( Torrance , 1974 , p :8-9 )**. والتفكير الإبداعي كما يراه تورانس هو نوع خاص من حل المشكلات، وأن حل المشكلات يمكن عده إبداعا إذا تحقق فيه واحد أو أكثر من الشروط الآتية:

1 ـ حين يكون نتاج التفكير جديدا أو ذا قيمة.

2 ـ حين يكون غير تقليدي( Unconventional )بمعنى أنه يقدم تفسيرا جديدا أو غير تقليدي للأفكار المقبولة سابقا أو رفضا لها.

3ـ حين يتطلب التفكير إثارة شديدة ومثابرة ويدوم مدة طويلة( بصورة مستمرة أو متقطعة )أو يكون عميقا.

4ـ حين تكون المشكلة كما طرحت في البداية غامضة غير محددة بحيث تكون صياغة المشكلة نفسها جزءا من المهمة **(عاقل، 1975، ص 59).**

وتبنت الباحثة النظرية العاملية لكلفورد حيث إنها تتلاءم مع ما استخدمته الباحثة من اختبارات تورانس وهي أكثر ملائمة للبحث من النظريات الأخرى.

### 3ـ 6ـ ميسرات التفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية:

حتى يكتب لعملية التفكير النجاح لابد من توفير عدد من العناصر أو الميسرات التي تساعد الفرد على التفكير بطريقة غير تقليدية، واهم تلك الميسرات هي:

1ـ المدرب أو المعلم المؤهل والفعال.

2ـ البيئة والمناخ( الأسرية والتعليمية) المناسبان اللذان يشجعان على الجديد والمفيد.

3ـ أساليب القياس والتقويم والتشخيص واجراءته المتنوعة التي تدعم إنتاج الأفكار غير التقليدية.

4ـ أساليب التعزيز المشجعة للمبدعين.

### 3ـ 7ـ معوقات التفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية:

توجد معوقات كثيرة للتفكير الإبداعيّ في الفرد والمدرسة والمجتمع. وفي ما يأتي أمثلة منها:

1ـ اعتقاد الكثير بان المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف، بينما يكون دور المتعلم هامشيا.

2ـ اعتقاد الكثير بأن الكتاب المنهجيّ المقرر هو المرجع الوحيد للمعلم والمتعلم، مما يضعف من الاستفادة من الانفجار المعرفيّ، والاطلاع على وجهات النظر والأفكار الأخرى التي تثير التفكير وتحقق أهدافه المنشودة.
3ـ ندرة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل الداتاشو والبوربوينت (برنامج العروض التقديمية) التي تشجع على تبادل الآراء والأفكار، كالحاسوب والانترنيت لكونها وسائل تعمل على تنمية التفكير.
4ـ تمسك الكثيرين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار أخرى تتعارض مع أفكارهم وآرائهم، مما يعيق التفكير كثيرا.
5ـ لجوء العديد من المعلمين إلى السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي أو طرح موضوع جديد أو فكرة نيرة تتعارض مع آرائهم أو معاقبتهم باستخدام العلامات أو الدرجات أو بالإهمال والعزل عن بقية الطلاب.
6 ـ تفضيل المعلم الطالب الذكي على حساب الطالب المبتكر.
7ـ اعتماد الكثير من المعلمين على طرائق تدريس تقليدية مثل: طريقة الإلقاء والمناقشة التي يكون فيها هو سيد الموقف والابتعاد عن طرائق الاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف. وغيرها من العقبات الأخرى**( سعادة، 2003 ، ص 71 - 73 )**.
8ـ نقص البحوث في مجال الإبداع العلميّ الذي يحول إلى تخلف المجتمع وعدم مواكبته للمجتمعات المتقدمة التي تحرص على تعلم الإبداع وتنميته لدى أفرادها.
9ـ الاتجاهات التقليدية نحو الإبداع. التي يعزى بعضها إلى نقص في القدرات الإبداعية الموروثة لدى الأفراد. في حين يرى بعضهم الآخر أن البيئة التي تكتفي بالموهبة من دون التدريب على الإبداع هي السبب في نقصها. **(قادي، 2007، ص11).**

## 4 ـ الأسلوب المعرفيّ ( الاستقلال ـ الاعتماد على المجال ):

تؤدي الأساليب المعرفية دوراً كبيراً في تحديد الفروق الفردية بين الأفراد من خلال تعاملهم مع المعلومات والحقائق **(سعيد، 1989،ص 51)**. وأن لهذه الأساليب أثرا كبيراً في تحديدها لأداء الأفراد في المواقف التعليمية المختلفة. إذ تعكس فروقاً فردية ثابتة في طريقة الإدراك أو شكله أو المعرفة **( Messick, 1970, p 114 ;.** وهذا ما سنتحدث عنه لمعرفة التوجهات النظرية التي كشفت عن تلك الأساليب. ويتطلب ذلك البدء بالجذور الفلسفية لعلم النفس المعرفيّ.

### 4 ـ 1ـ الجذور الفلسفية والتاريخية لعلم النفس المعرفيّ:

إن محاولة البشرية لفهم سلوك الإنسان والتنبؤ به ترجع إلى أحقاب بعيدة من الزمان. وقد لا يكون من المغالاة القول إن هذه الجهود قد تعود إلى تأريخ الخليقة على الأرض، أو إلى العصر اليونانيّ، **(عدس وتوق، 1993، ص5).** فعلى سبيل المثال نجد أن كتابات بعض الفلاسفة اليونانيين أمثال أرسطو وأفلاطون تعد بمثابة الأسس الفلسفية لعلم النفس المعرفيّ، إذ عرضوا موضوعات مختلفة مثل طبيعة

المعرفة وأصولها وطرائق الوصول إليها، وتناولوا طرائق الاستدلال ومحتويات العقل، وموضوعات أخرى تشكل جوهر اهتمام علم النفس المعرفيّ المعاصر مثل الإدراك والذاكرة. إذ بين أرسطو(Aristotle) أن الملاحظة واستعمال الحواس هي السبيل للوصول إلى المعرفة. أما أفلاطون (Plato) فقد أوضح أن المعرفة فطرية وتولد مع الإنسان، وهي موجودة في العقل وليست مكتسبة. وبالتالي فإن التفاعل مع البيئة يساعد العقل على توليد المعرفة الموجودة لديه، ويسهم في تسهيل استدعائها وأشار أيضاً إلى نظرية تتعلق بالذاكرة أسماها نظرية النسخ أو النظرية الشمعية. **(الزغول، 2003، ص26-27)**.

وإذا كانت حدة الجدل بين الفلاسفة البيئيين والوراثيين خلال القرون السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر قد ازدادت بينهما، فإن بعض الفلاسفة أمثال جون لوك وهيوم وميل قد ذهبوا إلى أن المعرفة تتشكل من خلال الخبرة، بينما أكد الوراثيون أو العقلانيون أمثال ديكارت وكانت على أن الأطفال يولدون ولديهم الكثير من المعرفة الفطرية **(الزغول، 2003، ص27)**. وعلى الرغم من هذا فقد بين جون لوك (J. Lock) (1637- 1704) أهمية الخبرة في تكوين كافة أنواع المعارف وأنماط السلوك، وقد ذهب أيضاً إلى أن الخبرات الفطرية هي نتاج لعوامل الخبرة الحسية، وأن البيئة هي المصدر الرئيس لمكونات العقل على أساس أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء، وأن المعرفة تتكون من أفكار بعضها بسيط وبعضها معقد بحيث تشكل الأفكار البسيطة أساس المعرفة من خلال الاستدلال على العلاقة التي تربط بين الفكرتين **(الريماوي، 2004، ص353)**. وقسم ديكارت (Descartes) الأفكار إلى أفكار فطرية وأفكار مكتسبة عن طريق الخبرة، وأشار إلى أن الخبرة تُنَشط عمل ما هو فطري لدى الإنسان ، في حين بّين كانت (Kant) أن محتويات العقل الفطرية والمكتسبة تؤثر في سلوك الفرد وتوجهه، وأن العقل هو مصدر نشيط لتوليد الأفكار والمعرفة عموماً **(الزغول، 2003، ص31)**.

وإذا كانت بدايات علم النفس المعرفيّ اتجاها□ فلسفيا□ على يد بعض الفلاسفة فأن البداية التأريخية الحقيقية لعلم النفس المعاصر تعود لسنة( 1879م)، عندما أسس وليم فونت (W. Wundt) أول مختبر لعلم النفس التجريبيّ في مدينة لايبزج في ألمانيا **(دافيدوف، 1983، ص33)**. إذ اهتم فونت بموضوعات شتى في علم النفس، لكن اهتمامه كان مركزا□ على العمليات العقلية. أما منهجية البحث التي استخدمها في دراساته فقد اقتصرت على استخدام منهج الاستبطان(Introspection) وهي الطريقة التي شاع استخدامها من قبل معظم المشتغلين في علم النفس في ذلك الوقت. كذلك فإن إدوارد تتشنر (E-Titchener) الذي أشرف على مختبر علم النفس في جامعة كورنل (Corneal Univ.) والذي عمل مع فونت، كان متحمسا□ كثيراً إلى منهج الاستبطان حيث قام بدراسات عن الوعي والإحساس والتصورات والمشاعر وقد أطلق على هذا الاتجاه النفسيّ اسم الحركة البنائية (Structuralism) وهي تعد أول حركة في التراث

النفسي. وإذا كان علماء النفس في ما بعد قد انتقدوا منهج الاستبطان وصاروا يحاولون دراسة المعرفة والعمليات المعرفية بإتباع المنهج التجريبي، مثل هيرمان أبنجهاوس (H. Ebbing house)، (1850-1909) الذي كان يهدف إلى دراسة العمليات العقلية باستخدام أساليب موضوعية، فإن المعرفة لديه هي مجموعة ارتباطات تكتسب عن طريق الخبرة، وقد حاول اكتشاف القواعد التي تتشكل على أساسها هذه الارتباطات **(ألعبيدي، 2004، ص 29 - 30).**

ونتيجة لعدم فاعلية الاستبطان في دراسة العمليات العقلية والنتائج المتعارضة التي تم التوصل إليها، ظهرت أفكار المدرسة السلوكية عام (1912). إذ هاجم واطسون (Watson, 1858- 1938) وغيره من العلماء منهج الاستبطان وكل المفاهيم المتعلقة بالعمليات العقلية. وركز السلوكيون على أن علم النفس يجب أن يهتم بدراسة السلوك الظاهريّ وأن لا يحاول تحليل العمليات العقلية الكامنة خلف هذا السلوك. **(Anderson, 1990, P. 85)**. كما أن المدرسة السلوكية قد اعتمدت في استبعادها العمليات العقلية على ادعاءين هما: الادعاء **الأول**: الذي يرى أن التنبؤ بالسلوك الإنسانيّ والتحكم فيه لا يحتاج إلى افتراض وجود عمليات عقلية داخلية معقدة، أما **الثاني**: فيتمثل في زعم السلوكيين إن استعمال علماء النفس المعرفيين للعمليات المعرفية لتفسير السلوك يعود إلى استنتاجات خاطئة، لأنه يلمح إلى أن العمليات المعرفية هي سبب السلوك. وهذا غير صحيح. لأن الأمور الفيزيائية وحدها (مثل المثيرات الخارجية) هي التي تسبب السلوك وأن الاعتقاد بأن العمليات المعرفية هي أسباب السلوك هو شكل من أشكال الازدواجية. **(Guenther, 1998, P.79).** وإذا كان البرنامج التجريبيّ السلوكيّ لمدة(40)عاماً قد خلا من أي بحث جاء في المجال المعرفيّ بحيث تم استبدال التعلم الإنساني بالتعلم الحيوانيّ، وصار التركيز منصباً على الكشف عن المبادئ التي تحكم التعلم الحيوانيّ، ثم استخدامها في تفسير التعلم الإنسانيّ، فقد فشل الاتجاه السلوكي في تفسير جوانب السلوك الإنسانيّ المتنوعة، إذ اقتصرت محاولاته على دراسة الاستجابات الظاهرية على الرغم من وضوح تأثير العمليات العقلية الداخلية في السلوك، وبالتالي فقد ظهرت أفكار تنادي بتحديد هذه العمليات وإدماجها في نظرية علم النفس المعرفيّ.

إن الفضل في زيادة الاهتمام بالاتجاه المعرفيّ في علم النفس يعود إلى أفكار عالم النفس تولمان (Tolman) حول تعلم الخرائط المعرفية (Cognitive Schema)، على الرغم من انتمائه إلى السلوكية الحديثة. إذ أكد كثيرا على المتغيرات المستقلة والوسيطة والتابعة **(عثمان، 1978، ص89)**، فقد أوضح تولمان (Tolman) أن التعلم عملية معرفية لا عملية تعزيز، وأن المتغيرات المستقلة هي العوامل المسببة للسلوك، بينما المتغيرات التابعة هي السلوك نفسه، أما المتغيرات الوسيطة فهي القدرات العقلية والسمات النفسية **(مخيمر، 1969، ص305)**. وأكد على مفهوم البنى والخريطة المعرفية (Structure & Cognitive Schema) حيث بَيّن أنها تُستَخدم في تسهيل عملية تَمثُل المعلومات

عن البيئة وأن تمثيل المعرفة هو الأساس في البناء المعرفيّ الإنسانيّ **(الزغول، 2003، ص35)**، وهكذا نجد أن العمليات العقلية تعتمد في إطار علم النفس المعرفي في جوهرها على المعرفة، بحيث يكون أفضل تعريف لها ما اقترحه كيلفورد (Guilford) عام ( 1967)، أنها تشمل الوعي بالمعلومات، أو اكتشافها مباشرة، أو إعادة تشكيلها، أو التعرف عليها، وبذلك تشمل كل العمليات العقلية **(عثمان، 1978، ص134)**.

وإذا كان علماء علم النفس المعرفيّ يجمعون في وضوح بين جوانب كل من الحركة الوظيفية في علم النفس بتأكيدها على العمليات العقلية، وعلم النفس الجشطالتي بتأكيده عمليات الإدراك والتفكير وحل المشكلات، والسلوكية بتأكيدها على الطرائق الموضوعية **(دافيدوف، 1983، ص48)**، فإن الاتجاه المعرفي قد برز وتمثل في البحث في ما يتصوره الناس، وطريقة تفكيرهم، وأسلوب إدراكهم للأشياء والوسيلة التي يصلون بها إلى ذلك **(فطيم، 1986، ص323)**. ومن هنا نجد أن الفروق في السلوك الاجتماعيّ بين الناس هو صدى للفروق في بنائهم المعرفي **(إبـــــراهيم، 1973، ص70)**. ويعـــــد كتـــــاب (ألريـــــك نيســـــر) (Ulric Neisser, 1967) حدثاً مهماً في تطور علم النفس المعرفيّ، إذ أضفى الشرعية على هذا الاتجاه، وتناول فيه مواضيع الانتباه والإدراك واللغة والذاكرة والتفكير، كما أن صدور مجلة علم النفس المعرفيّ عام(1970)، أعطى تعريفاً محدداً لهذا العلم **(الزغول، 2003، ص42)**. وبعد هذه المقدمة التأريخية التي أوضحت الأسس النفسية والفلسفية لعلم النفس المعرفيّ، تنتقل الباحثة إلى عرض الأساليب المعرفية التي تعد احد موضوعات علم النفس المعرفيّ وأحد متغيرات البحث.

## 4- 2- مفهوم الأساليب المعرفية:

تعددت التصورات التي اهتمت بالأساليب المعرفية (Cognitive Styles) إلا إن هناك شبه اتفاق بين الباحثين على إن الأساليب المعرفية هي تكوينات نفسية في الشخصية **(ألعبيدي، 2002، ص26 )**.

وإذا كانت الأساليب المعرفية تُعد من المواضيع أو المتغيرات المهمة التي تحظى باهتمام المختصين في مجال علم النفس المعرفيّ، لأنها تعكس الفروق الفردية في عمليات تناول المعلومات ومعالجتها، فإنها تمثل، كما أشار (Richard & Pamela, 2001) في **(الزغول، 2003، ص84)**، الأساليب المفضلة من قبل الأفراد في عمليات تناول المعلومات الخارجية من حيث استقبالها ومعالجتها وتنظيمها، والى الفروق الفردية في الكيفية التي يُدرك بها الأفراد المواقف والحوادث الخارجية التي يفكرون من خلالها بمثل هذه المواقف. ويعد وتكن (Witkin) من أوائل الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية. وكانت جميع معلومات أبحاثه في ضوء نظريات الإدراك الحسيّ ( Perception

Theories )، حيث تناولت دراساته الإدراك الحسيّ المكانيّ أو التصور الحسيّ المماثل. واستمرت جهود وتكن وحلقته العلمية في استخدام الإدراك الحسيّ حتى (1960) بعدها تحول إلى الأخذ بمصطلح الأسلوب الإدراكيّ **(ألعبيدي، 2002، ص 27).** ويعد وتكن (Witkin , 1977) مصطلح الأسلوب (Style)، بأنه خصوصية ترتبط بطريقة محددة لها صفة الثبات عند الفرد، وهي مميزة له، فضلاً عن ارتباطها بالنشاط العقليّ له. ولهذا فقد أطلق عليها مصطلح الأسلوب المعرفيّ **(Witkin et.al.,1977a,P. 5).** أما كولد ستاين وبلاك مان ( Goldstien & Blackman 1978) فإنهما يُعدان هذا الأسلوب تكويناً فرضياً يتوسط بين المثير والاستجابة، ويميز بين الأفراد في استقبال المثيرات البيئية وتناولها ويحدد نوع الاستجابة وشكلها. إن بدايات الحديث عن الأساليب المعرفية تبدو دائما ذات طابع معرفيّ صرف، أي إنها تعكس الفروق الفردية في عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة، والتفكير والتعلم فقط، ولكنها في واقع الحال ذات بعد وجدانيّ، إذ إنها تشير إلى الأسلوب المفضل من قبل الفرد في معالجة المعلومات وتنظيمها، بشرط أن يمثل هذا الأسلوب النمط المعتاد والمفضل دائماً من قبله في إدراك المعلومات والتفكير بها، فهي لا تقتصر على أنماط السلوك المعرفيّ فحسب، بل تتعدى ذلك لتعكس الفروق في السلوك الاجتماعيّ والجوانب الشخصية الأخرى **(ألعبيدي،2002،ص 27 ).** فالأسلوب المعرفيّ لا يؤثر في الطرائق التي يتمثل من خلالها الفرد المعلومات عن العالم الخارجيّ وأسلوب التفكير فيها فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى تنفيذ السلوك الاجتماعيّ المناسب.

وقد أشار ديوفيرنس (Duferense, 1997) في هذا الصدد إلى أن الأساليب المعرفية تمثل عادة الفرد أو أسلوبه المفضل للإدراك والتذكر والتعلم والحكم واتخاذ القرار وحل المشكلات. بينما أوضح ميسك (Messick, 1976) أن تأثيرها يمتد إلى كل النشاطات الإنسانية التي تتضمن المعرفة فتشتمل على الوظائف بين الأشخاص والوظائف الاجتماعية. **(Messick, 1976, P.22) .**

ويرى منصور (1977، ص156) إن الأسلوب المعرفيّ، هو العملية التي يقوم بها الفرد لتصنيف ادراكاته وتنظيمها للبيئة والطريقة التي يستجيب بها للمثيرات البيئية والنهج الذي يعتمد في السيطرة عليها وتوجيهها. وهكذا نجد أن الأساليب المعرفية قد أصبحت محوراً للفروق الفردية في مجال الإدراك، على أساس أنه ليس تنظيماً منفصلاً عن الجوانب الأخرى للشخصية، وإنما ينظر إليه على أساس النظرة المتكاملة للشخصية الإنسانية، فالأساليب المعرفية هي متغير يمكن النظر من خلاله إلى جوانب متعددة للشخصية سواء كانت معرفية أو وجدانية أو دافعية **(الفرماوي، 1994، ص4)**، فهي عند فيرنون( Vernon )تعد بمثابة تكوينات نفسية تتناول الشخصية بأكملها ولا تتحدد بجانب واحد من جوانبها، وهي متضمنة في كثير من العمليات النفسية الأخرى، وأن الأساليب المعرفية تُعد عند كلّ من( Walczyk & Hall, 1989)أبعاداً عامة للفروق بين الأفراد في الإدراك والتفكير والانتباه، التي

بـــــــدورها تـــــــؤثر فـــــــي الأداء المعرفـــــــيّ للفـــــــرد **(Wallczyk&Hall,1989,P.295)**. وعـدها سانتوستيفانو (Santoestefano, 1964) أنها تتوسط الخواص الشخصية والدافعية للإنسان على النحو الذي تكون مؤثرة في أداء الوظائف العقلية المختلفة **(العبيدي، 2002، ص 28).** وساهم وتكن فـي تطـوير مفهـوم الأسـاليب المعرفيـة وصـياغته ومفهـوم التمـايز النفسـيّ (Psychological Differentiation) ، وبين أن الأفراد الأقل تمايزاً نفسياً هم فـي العـادة أقل استجابة فـي المواقف المعرفية والإدراكية مقارنـة بـأقرانهم الأكثـر تمايزاً **(الزغول، 2003، ص84-85)**.

وبسـبب اخـتلاف الأسـس التـي ينطلـق منهـا البـاحثون فـي دراسـة الأسـاليب المعرفية. لذا أطلقوا عليها تسميات مختلفة، أهمها هي:

**1-** الأنماط المعرفية (Cognitive Types).
**2-** الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies).
**3-** الاتساق المعرفي (Cognitive Constancy).
**4-** الضوابط المعرفية ( Cognitive Controls).
**5-** التفضيلات المعرفية (Cognitive Preferences).
**6-** أساليب معالجة المعلومات (Process Info. Styles).
**7-** أساليب التعلم ( Learning Styles).
**8-** القدرات العقلية (Mental Abilities).
**9-** السمات الشخصية (Personality Traits).

وأن لـبعض هـذه التسـميات تصـورات نظريـة تسـاعد علـى توضـيح معانيهـا والروابط الموجودة بينها وبين الأساليب المعرفية وتأثيراتها فـي الأفراد بشكل اكبر **(سلمان، 2003، ص31 – 39)**.

## 4- 3- خصائص الأساليب المعرفية:

تمكن عدد من الباحثين، وعلى وجه التحديد وتكن واولتمان( 1957 )، ووتكن وغودانف( 1976 )، وميسك( 1976 )، من تحديد عدد من الخصـائص التـي تتميز بها الأساليب المعرفية. وأهمها هي:

1 ـ ترتبط الأساليب المعرفية بأشكال النشاط( Forms )المعرفيّ وليس بـالمحتوى ( Content )المعرفيّ بحد ذاته. فهي تعكس الفروق بين الأفراد في أسلوب اختيار العمليـات المعرفيـة وتنفيـذها مثـل الانتبـاه والإدراك والتفكيـر وحـل المشـكلات **( Witkein et ,al . , 1977 ,p ; 14 ).**

2 ـ الأساليب المعرفية تعكس عدة أبعاد من الشخصية، ولها صفة العمومية، فهي تعد من الأبعاد المستعرضة لأي شخصية، إذ لا ترتبط بالجانب المعرفيّ فقط، وإنما تمتد لتشمل جوانب أخرى كالجوانب الانفعالية والاجتماعية **(الشرقاوي،1981، ص 66).**

3ـ إن عملية قياس الأساليب المعرفية سهلة ولا تتأثر بثقافة الأفراد. إذ يمكن قياسها بوسائل غير لفظية مثل الأشكال والصور والأفعال الحركية. وهذا من شأنه أن يزيل العديد من الصعوبات التي تقف أمام استخدام المقاييس اللفظية، مثل اختلاف المستوى التعليميّ والثقافيّ للأفراد.**( العتوم، 2004، ص 294 ).**

4 ـ تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبيّ عبر الزمن، إذ تمتاز بنوع من الاستقرار مع الزمن. وهذا يسهل عملية التنبؤ بسلوك الفرد حيال المواقف الإدراكية والاجتماعية. وهو لا يعني بالضرورة إنها ثابتة على نحو مطلق. إذ يمكن تعديلها أو إحداث تغيير فيها في ظل ظروف معينة**( العبودي، 2006، ص 31 ).**

5 ـ الأساليب المعرفية ثنائية القطب( Bipolar )، إذ ليس لها بداية صغرى وأخرى كبرى. فهي غير محددة في بداية أو نهاية كما هو الحال في القدرات العقلية كالذكاء. وإنما تمثل قطبين كل منهما نقيض الأخر وله خصائصه المميزة. وبذلك فهي ترتبط بالأحكام القيمية( value Judgement)، وليس بالمقادير الكمية، كما هو الحال في بعض سمات الشخصية الأخرى **( Witkein ,et ,al . 1977, p ; 14).** ولكن هذه الخاصية أصابت وتكن بالحيرة في كتابه الأخير مع غودانف ( 1981 ). وسبب الحيرة عند وتكن هو إن اختبار (BAT & RFT)، والعمليات المستخدمة فيهما تجعل من الصعب أن تتصورهما أحاديّ البعد، بل تعتمد على قطبين. لأنه يجب الفصل بين الفرد الذي يعتمد على العمليات الخاصة بالتوازن السمعيّ. وهي ظواهر جسمية وفسيولوجية يختصرها وتكن في مصطلح (vestibular)، في مقابل العامل البصريّ (visual factor)، وهو العامل الخاص بالاعتماد على المجال البصريّ الخارجيّ، ويرى وتكن إننا بحاجة إلى تأكيدات من دراسات متسعة للفصل في هذه المشكلة **(رشيد، 2005، ص 65).**

## 4ـ 4ـ تصنيف الأساليب المعرفية:

يصنف علماء النفس المعرفي الأساليب المعرفية التي يحاول الأفراد من خلالها التعامل مع مواقف الحياة المختلفة وتفسير مكونات الشخصية والتعرف على الأساليب التي تساعد الفرد على فهم أشكال السلوك الإنسانيّ إلى تصنيفات عديدة.
ويعود تعدد هذه الأصناف من الأساليب المعرفية إلى تعدد التصورات النظرية التي تعرضت لمفهوم الأساليب المعرفية وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة بالاستراتيجيات المعرفية والتفضيلات المعرفية والتحكم المعرفيّ وغيرها. وقد كان لأسلوب الاستقلال ـ الاعتماد على المجال الذي طوره وتكن( Witkin )، أكثر الأساليب المعرفية اهتماما من قبل المهتمين بعلم النفس المعرفيّ**( العتوم، 2004، ص 296 ).** وفي ضوء دراسة التصورات النظرية المختلفة التي تناولت الأساليب المعرفية يمكن تلخيص أهمها على النحو الأتي:

**4- 4-1-** أسلوب الاستقلال ـ الاعتماد على المجال: يشير هذا البعد إلى مدى الفروق الفردية الموجودة بين الأفراد خلال مواقف تفاعلهم مع الخبرات والمواقف المحيطة بهم إذ يشير وتكن( Witkin )، إلى إمكانية تصنيف الأفراد إلى فئتين. الأولى. تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكيّ. فالأفراد الذين يستطيعون تمييز الصورة عن الخلفية نسميهم الأفراد المستقلين عن المجال. والأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك في صورة مستقلة عن العناصر المتصلة به نسميهم الأفراد المعتمدين على المجال**( أبو علام، 1989، ص 110 ).** وهذا الأسلوب هو أحد متغيرات هذا البحث. لذلك سنتناوله في تفصيل أكثر بعد عرض الأساليب المعرفية.

**4- 4- 2-** أسلوب المخاطرة ـ الحذر: تبعا لهذا البعد فان الأفراد يختلفون في ما بينهم في مدى مخاطرتهم، أو حذرهم عند اتخاذ القرارات. فهناك من يميل تجاه المواقف غير المألوفة وغير التقليدية وذات النتائج غير المتوقعة. وعلى العكس منهم نجد هناك أشخاصا لا يتقبلون في سهولة التعرض لمثل هذه المواقف. أي المواقف التي تحتاج إلى روح المغامرة التي تكون نتائجها غير متوقعة أو غير مضمونة **(علي، 1995، ص 55).**

**4- 4- 3-** الأسلوب السطحيّ ـ المتعمق: يتعلق هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب الذاكرة للمثيرات المتتابعة. إذ يتميز الأفراد في النمط السطحيّ بصعوبة استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة في صورة مطابقة لما حدث، أو كما تم تخزينه لديهم، إذ يجدون صعوبات في الاستفادة من المعلومات المتشابهة فيتعاملون مع المعلومات الحاضرة دون البحث في الأحداث والخبرات الماضية المخزنة في الذاكرة. أما أصحاب النمط المتعمق فهم اقل عرضة للتشتت ويستطيعون التعامل مع المواقف الحاضرة من خلال ربطها بالمواقف المشابهة والمخزنة في الذاكرة نتيجة الخبرات السابقة**( العتوم، 2004، ص 298 ).**

**4- 4- 4-** أسلوب الاندفاع ـ التأمل: الأفراد يختلفون من حيث سرعة استجابتهم ودقتهم للمواقف والمشكلات الحياتية المختلفة. فالأفراد الاندفاعيون يستجيبون للمواقف أو المشكلات في سرعة، لذلك فإنهم غالبا ما تكون استجابتهم خاطئة منذ البداية. أما التأمليون فإنهم يتفحصون المشكلة من جميع جوانبها ويحاولون تقييم كل الحلول المحتملة قبل أن يصدروا استجابتهم. لهذا فان الأخطاء التي يرتكبونها تكون اقل من الاندفاعيين **(حمادي، 1997، ص 35 - 36).**

**4- 4- 5-** أسلوب البسيط ـ المعقد: الأفراد يختلفون في استعداداتهم في التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف الاجتماعية. فالأفراد ذوو البعد المعرفيّ المعقد يتميزون بأنهم أكثر قدرة على التعامل مع أبعاد متعددة للمواقف الاجتماعية، وإنهم يتميزون

بقدرتهم على التعامل مع الأشياء المجردة بعكس ذوي الأسلوب البسيط الذين يفشلون في التعامل مع ما هو مجرد **(الهنداوي، 1990، ص 54).**

**4- 4- 6-** أسلوب التركيز- السطحية: ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الأفراد في درجة الانتباه وشدته، فيتميز الأفراد أصحاب نمط التركيز بوضوح الأهداف، ودرجات عالية في تركيز الانتباه، وعدم التعجل في الحل أو المعالجة المعرفية أو الاستجابة أو اتخاذ القرارات. أما أصحاب النمط السطحيّ، فيتميزون بالسرعة، والنظرة السطحية للأمور، وضيق الانتباه من حيث مدته وعدد المثيرات التي تتم متابعتها مما يجعل ردود فعلهم وقراراتهم متسرعة وخاطئة **(العتوم، 2004، ص 299 ).**

**4- 4- 7-** أسلوب تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض: ويميز هذا الأسلوب المعرفي بين فئتين من الأفراد حسب درجة تحمل الغموض في المواقف والمثيرات البيئية. الأولى لديهم الاستعداد لتحمل المواقف الغامضة والمواقف غير المألوفة والغريبة، والثانية تفضل التعامل مع المواقف المألوفة والتقليدية ولا تتحمل التعامل مع أي موقف أو مثير يخرج عن قاعدة الألفة والشيوع، ويشبه هذا الأسلوب، أسلوب بُعد المخاطرة ـ الحذر**( رشيد، 2005، ص 73 - 75 ).**

**4- 4- 8-** أسلوب التصلب ـ المرونة: ويرتبط هذا البعد بالفروق القائمة بين الأفراد في تعاملهم وتأثرهم بالمشتتات أو التداخلات المعرفية التي تصادفهم في حياتهم. إن لدى بعض الأفراد القدرة على التركيز على متغيرات الموقف الأساس وإهمال المتغيرات الأخرى الأقل أهمية أو غير ذات الصلة بالموقف الأصليّ **(أبو علام، 1989، ص 113).**

**4- 4- 9-** أسلوب الشمولية ـ الاقتصار: يختلف الأفراد في هذا البعد، فبعضهم يميل إلى تصنيف مواقف الحياة والمثيرات والتعامل معها في صورة شمولية، على حين نجد هناك أشخاصا آخرين يتعاملون مع المواقف في صورة ضيقة، ويعكس هذا البعد مدى قدرة الفرد على تحمل التناقض في المواقف ذات الطبيعة المتناقضة وهناك من لا يتحمل التعامل مع مثل تلك المواقف.

**4- 4- 10-** أسلوب تكوين المدركات: تبعا لهذا البعد فانه يمكن تصنيف الأفراد إلى ثلاث فئات يختلفون من حيث أسلوبهم في تكوين المدركات، فهناك مجموعة من الأفراد يعتمدون على العلاقة الوظيفية الموجودة بين المثيرات عند تكوين مدركاتهم، على حين توجد مجموعة ثانية تميل إلى تكوين مدركاتها عن طريق تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها بناءا على تلك الخصائص الظاهرية. أما المجموعة الثالثة فإنها تعتمد في تكوين مدركاتها على أساس استنباط مستويات للعلاقات بين المثيرات المختلفة **(حمادي، 1997، ص 37 - 38).**

**4- 5- الأسلوب المعرفيّ( الاستقلال - الاعتماد على المجال):**

بدأ البحث في الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال – الاعتماد على المجال) على يد وتكن وأش (Witkin & Asch) عام( 1948). وتوالت الدراسات في بحث هذا الموضوع بشكل خاص في الأعوام (1949، 1950) حتى عام 1954 **(عباس، 2000،ص 23).** يطلق نمط المعتمد على المجال (Field - Dependent) أو التمايز النفسيّ المنخفض كما أسماه وتكن (Witkin)، على الذين يعتمدون في شكل كبير في إدراكهم للمجال على ما فيه من مكونات، ويطلق نمط المستقل عن المجال (Field - Independent) أو ذوي التمايز النفسيّ العالي على الذين لا يعتمدون في شكل كبير في إدراكهم للمجال على ما فيه من مكونات بل أنهم يستفيدون من المعلومات الصادرة عن الإحساسات الداخلية التي تكون بمثابة مراجع أساس في إدراكهم، وبشكل عام فإن هذا الأسلوب يرتبط بمدى الفروق الموجودة بين الأفراد، ومدى الثبات النسبيّ الذي نلاحظه في سلوك كل منهم في تفاعله مع عناصر الموقف المحيط به **(الفريجي، 2001،ص 46).**

إن المفاهيم التي جاء بها فيرنر وليفين في ما يتصل بالتمايز النفسي على النحو الذي يمكن أن يترتب عليه نوع من الاستقلال الوظيفيّ، تعد بمثابة خلفية أو أساس مهم لما ذهب إليه وتكن وزملاؤه في دراسة هذا الأسلوب المعرفيّ. ويمكن الدلالة على هذا التأثر في نقطتين هما:

أ. إن مستويات النمو عند فيرنر وليفين جعلت وتكن وزملاءه يقترحون وجود توازن في النمو بين المظاهر الداخلية والخارجية للخبرة. بمعنى أن التمايز الداخلي للفرد يرتبط بالشكل العالي لخبرة هذا الفرد عن عالمه (Witkin et.al, 1962). ومن الملاحظ أن الطفل يتعلم خلال مراحل نموه أن يميز بين ذاته والعالم المحيط به، وبين الخبرات التي تتمركز حول ذاته والخبرات التي تتجاوز نطاقها. أي بين الذات والآخرين. وهي تلك العمليات التي تفضي في النهاية إلى تمايز الذات عن ما يحيط بها من أشخاص وموضوعات. وتتزايد بها قدرات الفرد على تحليل البيئة الإدراكية وتركيبها. ومن ذلك فإن أدراك الفرد لذاته منفصلة عن ما حولها يساعد في استقلالية الأحكام الإدراكية وعدم اعتمادها على أمور خارجية في المجال.

ب. إن اهتمام وتكن وزملائه بقياس التمايز عند الأفراد في مجالات عدة منها: الإدراك البصريّ (Visual Perception) بهدف معرفة مدى قدرة الفرد على تحليل الخبرة، ومجال آليات الدفاع بهدف تعرف مدى انعزال الذات. ثم تركزت بحوث هؤلاء الباحثين على المجال الإدراكيّ بهدف التمييز بين الأفراد الذين يتصفون **بالإدراك الكلي** (Global Perception)في ما يعرف بنمط الأفراد المعتمدين على المجال، والأفراد الذين يتصفون **بالإدراك التحليلي**ّ (Analytical Perception) في ما يعرف بنمط الأفراد المستقلين عن المجال**(الفرماوي،**

**1994،ص 26-27).** وهناك مؤشرات تدل على نمط التمايز النفسي العالي أو المنخفض منها:

**1.** الإحساس بالهوية المنفصلة التي يتم تصورها على إنها التحديد أو التعيين من قبل الفرد للخصائص والحاجات والقيم العائدة له، وأنها متميزة عن تلك التي تعود للآخرين، والشعور المطوّر بالهوية المنفصلة يتيح للفرد أن يعمل أو يؤدي وظيفياً بدرجة من الاستقلالية عن الآخرين.

**2.** مفهوم الجسد الواضح. أي الانطباع عن الجسد على أنه يمتلك حدوداً. وكذلك وجود ضوابط معينة توجه الميول والدوافع نحو استعمال دفاعات معينة مثل العقلنه (أي إضفاء المنطق والعقلانية على الأشياء) والعزل والإبراز بدلاً من الدفاعات غير المحددة نسبياً مثل (الكتمان والإنكار) **(Witkin & Goodenough, 1981 :p;20).** أظهرت بحوث كثيرة عن السلوك بين الأشخاص بأن الأفراد المستقلين عن المجال يؤدون وظائفهم الاجتماعية في شكل مستقل أكثر من الأفراد المعتمدين على المجال **(Witkin & Goodenough, 1977).**

وتشير الدلائل إلى أن الأفراد المستقلين عن المجال أكثر استقلالية عن الآخرين في العلاقات الاجتماعية، وأن الأفراد المعتمدين على المجال يتميزون بانتباه انتقائي إلى التلميحات الاجتماعية أكثر من الأفراد المستقلين عن المجال، وهم يفضلون المواقف التي تجعلهم أكثر اتصالاً بالآخرين عن المواقف الانعزالية، ويفضلون الجوانب التعليمية المشتركة ذات الطابع الاجتماعيّ التي تتطلب العمل مع الآخرين. وهم يسعون إلى الاقتراب المادي (البدني) إلى الآخرين في تفاعلاتهم الاجتماعية **(عباس، 2000،ص 39).** إن التسلسل المتميز في تطور الفرد يكون من صيغة الاعتماد على المجال إلى صيغة الاستقلال عن المجال في الأداء الوظيفيّ. وأظهرت الدراسات نقصاً متوالياً في تأثير المجال المرئي وزيادة في الاعتماد على الجسم على أنه يعود لسنوات منتصف المراهقة تقريباً مع التغير القليل خلال سنوات النضج (Witkin, et.al, 1954). وإلى جانب ذلك فمن الواضح أن الأطفال أقل استقلالية في أدائهم الوظيفيّ عن الآخرين في العلاقات بين الأشخاص. وبذلك يتضح إن الفروق الفردية في الاستقلال - الاعتماد على المجال وفي إعادة التركيب المعرفي توجد في كل عمر بدءاً من السنين المبكرة للروضة. ومن ملاحظة تطور مهارات إعادة التركيب فإن الدليل يفترض أن الفروق الفردية الواضحة في القابلية على الرؤية المكانية وهي إحدى القابليات المحددة على إعادة التركيب، تبرز خلال المراهقة فقط مع ازدياد تفوق الذكور خلال سنوات المدرسة الثانوية.

إن النتائج القائلة إن الذكور يميلون إلى أن يكونوا مستقلين عن المجال أكثر من الإناث، قد لفتت انتباه الباحثين إلى الأدوار المحتملة للعوامل الهرمونية والوراثية

ذات الصلة بنوع الجنس في تطور الأسلوب المعرفيّ(الاستقلال - الاعتماد)على المجال **( الجبوري، 2002، ص 34 ).**

ومهما كانت النتائج بشأن المشاركات البايلوجية في الاستقلال - الاعتماد على المجال والقابلية المعرفية على إعادة التركيب، يبدو واضحاً من الدلائل الكثيرة على أن المتغيرات البيئية تؤدي دوراً مهماً في تطور هذه الأبعاد. فقد بحث وتكن(Witkin, 1962) في الفرضية القائلة بأن الممارسات في تنشئة الطفل التي تشجع على فصل الأداء المستقل ذاتياً، إنما تعزز تطور التمايز عموماً والنمط المعرفيّ المستقل عن المجال خصوصاً. وعلى النقيض من ذلك فإن ممارسات تربية الطفل التي تشجع على الاعتماد المستمر على سلطة الأبوين يحتمل أن تسهم في شكل أقل في مجال التمايز وتدفع إلى نمط الاعتماد على المجال واختبرت الفرضية في دراسات استطلاعية (Exploratory studies) بشأن ممارسات تربية الطفل ومواقف أمهات المفحوصين المعتمدين والمستقلين عن المجال نسبياً بسب تحديدهم بوساطة أدائهم على(EFT, BAT, RFT) (Dyk & Witkin, 1951) (Witkin, et.al, 1962)). فقد وجد أن من بين الأمهات اللواتي لديهن أبناء معتمدون على المجال هن من ذوات مواقف وطرائق تربية تشجع الارتباط المستمر بهن مثل تحديد فعاليات الطفل في المجتمع وتأكيد الإذعان، وتثبيط السلوك المخاطر والجازم خاصة عندما يكون موجهاً نحو ذات الأم ولا يحفز الطفل على تحمل المسؤوليات. كما إن أباء وأمهات الأطفال المعتمدين على المجال كانوا يستعملون التدريب القاسي وسيلة للسيطرة على أطفالهم، أكثر من آباء الأطفال المستقلين عن المجال وأمهاتهم.

وأجريت دراسات عدة لمعرفة أثر البيئة الاجتماعية في تطوير الاستقلال - الاعتماد على المجال، وقد دعم كثير من الدراسات الاستنتاج الذي تم التوصل إليه من أن إجراءات تنشئة الطفل التي تحفز الفصل بين الذات - المحيط، يحتمل أن تؤدي إلى أسلوب معرفي مستقل عن المجال **(Witkin & Goodenough, 1981, p: 82- 95)** .

# الملـخـص

يعـد الإبـداع والتفكيـر الإبداعـيّ مـن أهـم الأهـداف التربـوية فـي التربيـة والتعـليم المعاصرين. ويشير كلفورد (1988) إلى أن التفكير الإبـداعيّ يتكون من (30) مهارة أو قـدرة. وقـد أشـارت نتـائج كثيـر مـن البحـوث العلميـة إلـى إمكانيـة تنميـة أغلبهـا باسـتخدام بـرامج تدريبيـة كثيـرة، أحدها برنـامج الكورت. أمـا الأسـاليب المعرفيـة فهـي واحدة من موضوعات علم النفس المعرفـيّ. وتشير المراجـع إلـى وجـود (10) أسـاليب مـعرفية، أحـدها هو أسـلوب الاستقلال ـ الاعتماد على المجـال. ويقصـد بالاستقلال عن المجـال القـدرة علـى تمييـز الصـورة عن الخلفيـة، وقـدرة الأفـراد الـذين نمّـى لـديهم هذا الأسـلوب التعامـل مـع العناصـر ذات العلاقـة بـالموقف فـي شـكل منفصـل عـن المجـال الإدراكيّ. أما الاعتماد علـى المجـال فيقصـد بـه عـدم استطاعة الأفـراد فـي التعامل مع الموضوع المـدرك في صـورة مستقلة عن العناصر المتصلة به.

وتألفت عينـة البحـث من (60) ستين طالبـة من طالبـات الصـف الأول فـي معهـد إعداد المعلمات ـ الصـباحيّ ـ فـي العـام الدراسـي (2007–2008). وبنـاء علـى نتـائج اختبـار وتكن (للأشكال المتضـمنة)، تبين أن (28) ثمـاني وعشـرين منـهن من ذوات الأسـلوب المعـرفيّ المستقل عن المجـال و(32) اثنتين وثلاثين من المعتمـدات عليـه. وقـد قامـت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين من حيث العمـر الزمنـيّ ومعدل التحصـيل العـام فـي الثالث المتوسط والمستوى التعليميّ للوالـدين والتفكير الإبـداعيّ. ثـم أعـدت الباحـثة برنـامجها التدريبيّ الذي تكّون من (11) أحد عشر درسا من دروس برنـامج الكورت شـمل الـدرس الأول مـن الجـزء الأول ثـم الجـزء الرابـع المخصـص لتنمـية التفكيـر الإبداعيّ. وتم عرض تلك الخطط على خبراء في العلوم التربوية والنفسية الـذين أفـادوا بصـلاحية تلـك الخطـط مـع إضـافة تعـديلات طفيفـة علـى عـدد منهـا. وهـدف البحـث الحـالي إلى التعرف على:

**1-** الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) لدى أفراد عينة البحث.

**2-** الفرق في مهارات التفكير الإبداعيّ عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ.

**3-** أثر البرنامج التدريبيّ (الدروس الـ 11) في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى أفراد عينة البحث المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه.

**4-** الفرق في اثر البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه.

واستخدمت الباحثة اختبار القدرة على التفكير الإبداعيّ لتورانس (المعرب من قبل سيد خير الله) قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعد تنفيذه. ثم تمّ تطبيق البرنامج على مجموعتي البحث للفترة من( 2008/3/6 لغاية 2008/5/6 ) واستغرق التنفيذ (9) أسابيع. ولتحليل نتائج البحث استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون والدرجة المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينتين مترابطتين والوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والتباين ومعادلة كيودر رتشارد سون(21) ومعادلة سبيرمان براون و(اختبار .f). وأظهرت نتائج التحليل الحسابيّ والإحصائيّ لهذه الدراسة ما يأتي:

**1-** إن (28) من أفراد العينة مستقلات عن المجال و(32) من المعتمدات عليه. أي إن (46.66 %) مستقلات عن المجال و(53.34 %) معتمدات عليه.

**2 -** تفوق المستقلات عن المجال على المعتمدات عليه قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ، في مهارات المرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية، لكن تلك الفروق غير دالة إحصائيا□.

**3 -** تفوق المعتمدات على المجال على المستقلات عنه قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ في مهارة الطلاقة فقط. وكان الفرق بين المجموعتين دالا□ إحصائيا□ عند (0.05).

**4 -** وجود أثر ايجابيّ فعال للبرنامج التدريبيّ المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ عند المستقلات عن المجال. وإن هذا التأثير دالّ إحصائيا□ عند مستوى (0.05).

**5 -** وجود أثر ايجابيّ فعال للبرنامج التدريبيّ المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ عند المعتمدات على المجال. وان هذا التأثير دالّ إحصائيا عند مستوى (0.05).

**6 -** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أثر البرنامج التدريبيّ في تنمية مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه. أي إن البرنامج أثر في المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه بالفاعلية ذاتها.

وفي ضوء نتائج البحث، تمت صياغة عدد من التوصيات أهمها هي:

- اعتماد البرنامج مادة مستقلة واستخدامها في معاهد المعلمين والمدارس الثانوية، لكونه ساهم في تنمية مهارات التفكير عند المستقلات والمعتمدات على المجال.
- إقامة الدورات التدريبية والحلقات الدراسية لتدريب المعلمين على كيفية تطبيق البرنامج.
- إعداد مدربين متخصصين في تدريب الطلاب على تنمية مهارات التفكير والإبداع.

كما تم وضع مجموعة من المقترحات منها:

- إجراء دراسات مشابهة تتناول متغيرات أخرى تستخدم البرنامج التدريبيّ المستخدم في الدراسة الحالية، وعلى عينات من البنين والبنات.
- إجراء دراسة للتعرف على أثر البرنامج في التحصيل الدراسيّ للطالبات والطلاب ومتغيرات أخرى.

**القسم الثاني ـ دراسات سابقة:**

**أولا ـ الدراسات التي تناولت أثر برنامج الكورت في التفكير والتفكير الإبداعيّ:**

**1 الدراسات العربية:**

**1-1- دراسة عبد نور(1992 ):**

**الموسومة بـ(أثر الدرس الأول من برنامج الكورت لدى طلاب المرحلة الثالثة في أقسام الرياضيات، واللغة العربية، واللغة الانكليزية، والجغرافية، والتاريخ في كلية التربية للبنات في جامعة الأنبار).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الدرس الأول من برنامج الكورت، أسلوب (PMI)في إنتاج الأفكار وتنوعها لدى طلاب المرحلة الثالثة في أقسام الرياضيات، واللغة العربية، واللغة الانكليزية، والجغرافية، والتاريخ في كلية التربية للبنات في جامعة الأنبار. وتألفت عينة البحث من(98 )طالبة.وأظهرت النتائج فاعلية الأسلوب لدى طالبات عينة البحث من خلال عدد الأفكار التي أنتجتها المجموعات ونوعها إذ كانت النتائج مماثلة إلى حد كبير لنتائج دراستي دي بونو في البيئة الأوربية والاسترالية.**( عبد نور،2005 أ ).**

**1-2- دراسة عادل(1994 ):**

**الموسومة بـ(أثر الجزء الرابع من برنامج الكورت في تنمية قدرات التفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصف الأول الثانويّ في مدينة الزقازيق بمصر).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الجزء الرابع من برنامج الكورت في تنمية قدرات التفكير الإبداعيّ لدى طلاب الصف الأول الثانويّ في مدينة الزقازيق بمصر. وتألفت عينة البحث من (93) طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين إحداهما ضابطة ضمت (50) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي وأخرى تجريبية ضمت (23) بنين و(20) بنات، وتم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعيّ الصورة (أ) واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح. وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعيّ (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى أفراد المجموعة التجريبية **(عادل، 1994).**

**1-3- دراسة الهزاع( 1999 ):**

**الموسومة بـ ( أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير العلمي لطلبة المرحلة المتوسطة في بغداد ).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الجزء الأول من برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير العلميّ لدى طلاب الصف الثاني متوسط. وتألفت عينة البحث من (20) طالباً وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث وزعوا على مجموعتين (تجريبية وضابطة) واجري التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمنيّ، والمستوى العلميّ للوالدين، وتسلسل الطالب في الأسرة)

وتم تطبيق البرنامج على عينة البحث من خلال توزيعهم إلى مجموعات صغيرة تألفت كل مجموعة من خمسة طلاب وطالبات اخذوا الدروس بمعدل درسين في كل أسبوع، مدة الدرس الواحد (45) دقيقة لكل حصة واستغرق البرنامج مدة شهرين وقامت الباحثة بإعداد اختبار التفكير العلميّ واستخرجت له الخصائص السايكومترية (الصدق والثبات) الذي تكون في صيغته النهائية من عشرين موقفاً اختبارياً. وقد استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، ومربع كاي) وأظهرت النتائج فروقاً لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير العلميّ وأظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار لصالح عينة الذكور **(الهزاع، 1999).**

**1-4- دراسة العباجي(2002 ):**
**الموسومة بـ (أثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية بعض مهارات (الإدراك –التفكير الناقد –التفكير التقاربي) لدى طلاب ثانوية المتميزين في محافظة نينوى ).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج الكورت في تنمية بعض من مهارات الإدراك والتفكير الناقد والتفكير التقاربي وتألفت عينة البحث من (70) طالباً في المرحلة الرابعة في ثانوية المتميزين في الموصل تم اختيارهم في صورة قصدية وقسموا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأجريت عملية التكافؤ للمجموعتين في متغيرات (العمر الزمنيّ، والتحصيل العلميّ للوالدين، والذكاء) واستخرجت الباحثة الصدق الظاهريّ للبرنامج من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس. ثم طبق البرنامج على المجموعة التجريبية في واقع حصتين في الأسبوع الواحد للأجزاء (الأول والثالث والخامس) ولمدة خمسة أشهر. ثم أجريت الاختبارات البعدية لقياس المتغيرات التابعة في البحث وتم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية: (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين). وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لبرنامج الكورت في توسعة الإدراك وفي تنمية التفكير الناقد وفي تطوير مهارات التفكير ألتقاربيّ وفي تعدد الأفكار وفي مستوى التفاصيل ولصالح المجموعة التجريبية فيما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في التجريد **(العباجي، 2002).**

**1-5- دراسة ناصر( 2003 ):**
**الموسومة بـ(أثر الجزأين الأول والرابع (1،4) من برنامج الكورت (توسعة الإدراك والإبداع) في تنمية التفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" في بغداد بحسب مستويات الذكاء والتحصيل).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الجزأين الأول والرابع (1،4) من برنامج الكورت (توسعة الإدراك والإبداع) في تنمية التفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في بغداد بحسب مستويات الذكاء والتحصيل وتألفت عينة البحث من (80) تلميذاً في الصف السادس الابتدائيّ، وزعوا على مجموعتين، (تجريبية وضابطة).

وتم إجراء التكافؤ لمجموعة من المتغيرات وتم استخدام اختبار تورانس الشكليّ (الصورة ب) (اختبار الدوائر فقط). وقد استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية (تحليل التباين الثنائيّ، واختبار شيفيه، والاختبار التائي) وتوصلت إلى وجود أثر لدروس توسعة مجال الإدراك والإبداع في تنمية التفكير الإبداعيّ في شكل عام، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الكورت (1، 4) في تنمية التفكير الإبداعيّ في بعدي (الطلاقة، والمرونة) بحسب مستويات الذكاء، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الكورت في تنمية التفكير الإبداعيّ في بعد (الأصالة) بحسب مستويات الذكاء ولمصلحة المجموعة التجريبية. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الكورت (1، 4) في تنمية التفكير الإبداعيّ بأبعاده الثلاثة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) بحسب درجة التحصيل العام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ولمصلحة المجموعة التجريبية. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لـ الجزء الأول والرابع (1،4) في تنمية التفكير الإبداعي بأبعاده الثلاثة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) بحسب مستويات التحصيل **(ناصر، 2003).**

**1-6- دراسة العواد( 2004 ):**

**الموسومة بـ(أثر تعليم برنامج الكورت (1) في تنمية التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانويّ في مدينة الإحساء في المملكة العربية السعودية).**

استهدفت الدراسة الكشف عن أثر تعليم برنامج الكورت (1) في تنمية التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانويّ في مدينة الإحساء في المملكة العربية السعودية. وتألفت عينة البحث من(25) طالباً، خضع(19) منهم إلى اختبارين قبلي وبعدي، وتم تصميم دروس الجزء الأول من برنامج الكورت(توسعة الإدراك) على ما يقارب(50) شريحة يتم عرضها بجهاز عرض الشرائح، وتم تدريس البرنامج بواقع حصة واحدة أسبوعياً وتم تطبيق استبانة (لم يتم الإشارة إلى ماهية هذه الاستبانة). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في عدد الأفكار التي يطرحها الطلاب وكذلك في معالجة الأفكار، واعتبار جميع العوامل، والنتائج والمترتبات وفي الشمولية والتنظيم. وأشار الباحث إلى جملة من الصعوبات التي واجهته من أهمها عدم انتظام حضور بعض الطلاب وعدم مناسبة الكثير من التمارين للبيئة السعودية **(العواد، 2004).**

**1-7- دراسة الطائيّ( 2004 ):**

**الموسومة بـ(أثر أجزاء الكورت الأول والثاني والخامس في تنمية التفكير التأمليّ لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أجزاء الكورت الأول والثاني والخامس في تنمية التفكير التأمليّ لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي. وتألفت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، مقسمين إلى مجموعتي ذكور ومجموعتي إناث في كل مجموعة (25) طالبا و(25) طالبة، مجموعتين تجريبية (ذكور، وإناث)، ومجموعتين ضابطة (ذكور، وإناث)، وطبق على المجاميع اختبار التفكير التأمليّ

(كاختبار قبلي) الذي أعدته الباحثة. وقد استغرق تطبيق البرنامج (13) ثلاثة عشر شهرا، بواقع (6) ست حصص في الأسبوع، (3) ثلاث للذكور ومثلها للإناث. وبعد إجراء الاختبار البعدي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية اللتين تعرضتا للبرنامج . ولم تظهر أي فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) بين المجموعتين التجريبيتين **(الطائي، 2004).**

**1-8- دراسة المصطفاويّ( 2005 ):**
**الموسومة بـ(أثر أجزاء الكورت الأول والرابع والخامس في تنمية التفكير الإبداعيّ ومفهوم الذات لدى عينة من طالبات الصف الرابع في معاهد إعداد المعلمات للدراسة الصباحية في محافظة بغداد).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أجزاء الكورت الأول والرابع والخامس في تنمية التفكير الإبداعيّ ومفهوم الذات لدى عينة من طالبات الصف الرابع في معاهد إعداد المعلمات للدراسة الصباحية في محافظة بغداد. وتكونت عينة البحث من (30) طالبة تم توزيعهن إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، كل مجموعة تحتوي (15) طالبة. وقد قام الباحث ببناء مقياس لمفهوم الذات، وبعد التحقق من صدقه وثباته طبق اختبارا قبليا على العينة إضافة إلى اختبار التفكير الإبداعيّ لتورانس، الاختبار الشكليّ الصورة ( أ ). وقد تم تعديل عدد من فقرات أجزاء الكورت منه حسب ملائمة مجتمع البحث وعينته، وتم عرض البرنامج على عينة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس للتأكد من صلاحيته. وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية مدة تبلغ حوالي أربعة أشهر محذوف منها العطلة الربيعية. وبعد إجراء الاختبارات البعدية أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار التفكير الإبداعي واختبار مفهوم الذات **(المصطفاوي، 2005).**

**1-9- دراسة حسين (2008):**
**الموسومة بـ(أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص، وتكونت العينة من (81) طالبة (41) طالبة تمثل المجموعة التجريبية و(40) طالبة تمثل المجموعة الضابطة. وقد قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني، ومستوى تحصيل الوالدين، ودرجات الامتحان الوزاري في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط). وقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة، وعرضت الباحثة خطتين أنموذجيتين على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صدقها وملاءمتها. واستمرت مدة التجربة (23) أسبوعاً، وبعد انتهائها، طبقت الباحثة الاختبار

التحصيليّ النهائيّ، واختبار القدرة الإبداعية على طالبات مجموعتي البحث. وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصلت الباحثة إلى: تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن باستعمال برنامج الكورت على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في التحصيل. إضافة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن باستعمال برنامج الكورت على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في التفكير الإبداعيّ **(حسين، 2008).**

**2- الدراسات الأجنبية:**

**2-1- دراسة جونسون:**

**الموسومة بـ(أثر برنامج الكورت في التعلم الناجح).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج الكورت(الأجزاء الخمسة الأولى منه فقط) على قدرة طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارات التعليم الناجح. وتكونت العينة من (15) طالباً كانوا قد التحقوا في دراسة مناهج التعليم. وقد تم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين. خضعت المجموعة التجريبية إلى تدريب مكثف على البرنامج مدته (10) ساعات. بينما طُلب من المجموعة الثانية (الضابطة) إتمام مشروع بحث عن تعليم التفكير في مكتبة الجامعة. وبعد التدريب تلقت كلتا المجموعتين دروساً لمختلف أساليب التدريس مقياسا للمقارنة بين المجموعتين تمثلت هذه الأساليب في: تعليم السؤال، والتعليم التوضيحي، وإدارة الصف، والتدريس المبرمج، فضلاً عن مقالة توضيحية في موضوع تعليم التفكير في المنهج المدرسيّ. وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية كانت اقدر من المجموعة الضابطة على إتقان أدوات التعليم الناجح التي تمثلت بالتعليم الإيضاحيّ، وإدارة الصف والتدريس المبرمج، وقد ازدادت قدراتهم كذلك على كتابة مقالة توضيحية في موضوع يألفونه، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مهارة تعليم السؤال أداة لتحقيق التعلم الناجح. **(Johnson, 1985, p; 388):**

**2-2- دراسة هينانت:**

**الموسومة بـ(أثر استخدام الدرس الأول من الجزء الأول من برنامج الكورت في تحسين الكتابة الإبداعية).**

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام الدرس الأول من الجزء الأول من برنامج الكورت في تحسين الكتابة الإبداعية. وتألفت عينة البحث من (111) طالباً في المرحلة الجامعية وزعوا على مجموعتين، ضابطة تألفت من (56) طالباً وتجريبية تألفت من (55) طالباً وطبق الدرس الأول (معالجة الأفكار PM1) على المجموعة التجريبية مدة (8) أسابيع بواقع مرتين في الأسبوع الواحد، استغرقت مدة الدرس الواحد (50) دقيقة. وقد أظهرت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية كانت كتاباتهم أكثر فاعلية من المجموعة الضابطة كما أظهرت النتائج أن أفكارهم كانت

أكثر عمقاً وأكثر فهماً للمعاني وأكثر تجريداً وخاصة في مجال تحليل النصوص الأدبية. **(Hinnant, 1993, p; 37).**

**3-2- دراسة لندا:**

**الموسومة بـ(أثر الجزء الأول من برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الجانبيّ لدى طلاب الصفوف المنتهية في الجامعة).**

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر الجزء الأول من برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الجانبيّ لدى طلاب الصفوف المنتهية في الجامعة. وتألفت عينة البحث من (30) طالباً في المرحلة النهائية، وزعوا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، واستخدمت الباحثة اختبار التفكير الإبداعيّ لتورانس وطبق البرنامج مدة (4) ساعات أسبوعياً ولخمسة أسابيع. وقد أظهرت النتائج نمواً في التفكير الجانبيّ في أبعاد (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) ولصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أن التدريب يساعد على إيجاد طرائق جديدة للتفكير. وهذه الطرائق تجعل الطلاب يبذلون جهداً فعلياً فيكون الفرد منتجاً ومتمتعاً بالحياة **( Lynda, 2005)**

**ثانيا ـ الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفيّ ( الاستقلال ـ الاعتماد على المجال ):**

**1- الدراسات العربية:**

**1-1- دراسة عبده (1985):**

**الموسومة بـ(الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بالعمليات الأولية (القراءة -والاستماع -وفهم الرياضيات - وتحليل الكلمة)).**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي وبين العمليات الأولية (القراءة -والاستماع -وفهم الرياضيات - وتحليل الكلمة)، ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة على عينة تألفت من (240) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ بواقع (60) تلميذاً ممن حصلوا على أعلى من (25%) من الدرجات، و(60) تلميذاً ممن حصلوا على أقل من (25%) من الدرجات في الاختبار. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات والاختبار التائي، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين التلاميذ المستقلين عن المجال والمعتمدين عليه في العمليات الأولية **(عبده، 1985، ص51-75 ).**

**1-2- دراسة الهنداوي (1990):**

**الموسومة بـ(الفروق الموجودة بين أساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند الإفراد المستقلين عن المجال الإدراكيّ والمتكلين عليه من كلا الجنسين).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق الموجودة بين أساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند الإفراد المستقلين عن المجال الإدراكيّ والمتكلين عليه من كلا

الجنسين. وتألفت عينة البحث من (300) طالب وطالبة من جامعتي بغداد والمستنصرية. وقامت الباحثة ببناء مقياس لأساليب التعامل مع الضغوط النفسية ضم ثمانية أساليب. واستخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة لـ (وتكن واولتمان)، لتصنيف عينة البحث على أساس صفة الاستقلال ـ الاتكال على المجال الإدراكي بعد استخراج الصدق والثبات للاختبار. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب المستقلين يختلفون عن المتكلين في أسلوبين هما، الهروب والتجنب لصالح المتكلين والسيطرة على الذات لصالح المستقلين، في حين أثبتت المقارنة بين الذكور والإناث في كونهما يختلفون في أسلوبين هما الإسناد الاجتماعي والتخصص للحد الأدنى وكلاهما لصالح الإناث (**الهنداوي، 1990**).

**1-3- دراسة حمادي (1997):**
**الموسومة بـ(مستوى أساليب معالجة المعلومات عند كل من الطلاب المستقلين عن المجال والمعتمدين عليه).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أساليب معالجة المعلومات عند كل من الطلاب المستقلين عن المجال والمعتمدين عليه. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة لعمليات التعلم، التي تضمنت أربعة مقاييس لأساليب معالجة المعلومات. واختبار الأشكال المتضمنة لـ (وتكن) على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة للصف الخامس الإعدادي، بواقع (50) ذكورا و(50) إناثا. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001) ولجميع أساليب معالجة المعلومات لصالح الطلاب المستقلين عن المجال. أما بالنسبة للمعتمدين على المجال، فقد أظهرت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيا في ثلاثة أساليب لمعالجة المعلومات، وهي: المعالجة المتعمقة، والاحتفاظ بالحقائق، والدراسة المنهجية (**حمادي، 1997**).

**1-4- دراسة عباس (2000 ):**
**الموسومة بـ(الموازنة بين المستقلين - المعتمدين على المجال الإدراكيّ من الطلاب في قدرة إدراك العمق وقياس الفروق بينهم على أساس الجنس).**

رمت هذه الدراسة إلى الموازنة بين المستقلين - المعتمدين على المجال الإدراكيّ من الطلاب في قدرة إدراك العمق وقياس الفروق بينهم على أساس الجنس. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة واختبار إدراك العمق، وطبق على عينة تألفت من (440) طالباً وطالبة، وكانت عينة البحث الأساس (200) طالب وطالبة بواقع (100) طالب وطالبة مستقلين عن المجال، و(100) طالب وطالبة معتمدين على المجال. وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة في إدراك العمق على وفق متغير الأسلوب المعرفي (استقلال - اعتماد) لصالح المستقلين. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن هناك فروقاً دالة في إدراك العمق لدى المستقلين والمعتمدين على وفق متغير الجنس

لصالح المستقلين من الذكور والمستقلات الإناث ثم المعتمدين الذكور والمعتمدات الإناث **(عباس، 2000).**

**2 ـالدراسات الأجنبية:**

**2-1- دراسة أنس (Annis, 1979):**

**الموسومة بـ(الأسلوب المعرفيّ وتأثيره في وتنظيم قطعة التعلم في فعالية أسلوب الدراسة).**

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الأسلوب المعرفيّ وتنظيم قطعة التعلم في فعالية أسلوب الدراسة. واشتملت العينة على (129) طالبا وطالبة، بواقع (70) طالبة و(59) طالبا من جامعة (Midwestern). وقد طبق اختبار الأشكال المتضمنة لتحديد الطلاب المستقلين عن المجال والمعتمدين عليه. وفي ضوء ذلك تم تحديد (43) طالبا وطالبة مستقلين عن المجال يتوزعون إلى (23) طالبة و(20) طالبا. أما عينة المعتمدين على المجال فقد بلغت (43) طالبا وطالبة أيضا موزعين إلى (23) طالبة و(20) طالبا. وقد طُلب من أفراد العينة أن يقرأوا فقط أو أن يقرأوا ويأخذوا ملاحظات عن قطعة مؤلفة من (80) مثالا في موضوع (نمو الدماغ) .وقد تلقى نصف الطلاب شرحا منظما عن القطعة. أما النصف الأخر فقد تلقوا القطعة في شكل غير منظم، وفيها أمثلة إضافية مسجلة عشوائيا في القطعة.

وقد أظهرت النتائج إن الطلاب المستقلين عن المجال كانوا أفضل من الطلاب المعتمدين على المجال في استرجاع المعلومات بغض النظر عن كون النص منظما أو غير منظم **(Annis, 1979).**

**3- موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية:**

عرضت الباحثة في الصفحات السابقة (12) دراسة، (9) منها عربية و(3) أجنبية، تناولت تأثير استخدام جزء أو أكثر من برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ، و(5) دراسات (4) منها عربية ودراسة واحدة أجنبية، تناولت دراسة علاقة أسلوب الاستقلال ـ الاعتماد على المجال بعدد من المتغيرات التربوية والنفسية. وفي ما يأتي تشابه تلك الدراسات واختلافها عن البحث الحالي:

**3 -1 الأهداف:**

**1ـ** تباينت دراسات كل من عبد نور (1992) وهينانت (1993) Hinnant وعادل(1994) وناصر(2003) والعواد (2004) والمصطفاوي (2005) وليندا(2005) Lynda في استخدامها لدرس واحد أو جزء أو أكثر من برنامج الكورت. لكنها اتفقت في الهدف. لمعرفة اثر الدرس أو الجزء المستخدم من برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ. أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الدرس الأول من الجزء الأول من برنامج الكورت مع الجزء الرابع لمعرفة أثر

ذلك في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه.

**2 ـ** استهدفت العديد من الدراسات إلى معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفيّ(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) وبعض المتغيرات. فقد استهدفت دراسة انس(1979)إلى التعرف على أثر الأسلوب في فاعلية تقنية الدراسة. ودراسة عبده (1985) إلى معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفيّ والعمليات المعرفية أما دراسة الهنداويّ(1990) فقد هدفت إلى التعرف على الفروق بين الأفراد المستقلين والمعتمدين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، في حين كانت دراسة حمادي(1997) تسعى للتعرف على مستوى أساليب معالجة المعلومات عند كل من المستقلين والمعتمدين، وعباس (2000)إلى الموازنة بين المستقلين والمعتمدين في قدرة إدراك العمق. أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى التعرف على أثر الدرس الأول من برنامج الكورت والجزء الرابع منه في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه.

**3 ـ** استهدفت العديد من الدراسات أثر برنامج الكورت في عدد من المتغيرات فقد هدفت دراسات كل من جونسون(Johnson,1985 )إلى تعلم مهارات التعليم الناجح وهينانت(Hinnant,1993)إلى تحسين الكتابة الإبداعية والهزاع(1999)إلى تنمية التفكير العلميّ. أما دراسة العباجي(2002)فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج الكورت في تنمية التفكير الناقد والتفكير التقاربيّ في حين كانت دراسة الطائيّ(2004)تهدف إلى تنمية التفكير التأمليّ. أما الدراسة الحالية فتهدف إلى التعرف على أثر الدرس الأول من الجزء الأول والجزء الرابع من برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ عند طالبات معهد إعداد المعلمات في محافظة بابل المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه.

## 3 ـ 2 العينات:

تباينت المراحل العمرية للعينات المستخدمة في الدراسات السابقة ومستوياتهم الدراسية وأعدادهم. فكانت مواصفات العينات المستخدمة في الدراسات على النحو الآتي:

**1ـ** كانت العينات المستخدمة في الدراسات تتراوح أعدادها بين (15) و (440) طالباً، في حين كان عدد أفراد عينة البحث الحالي (60) طالبة.

**2ـ** تباينت أعمار أفراد العينات المستخدمة في الدراسات إذ تراوحت الأعمار بين (6 سنوات) و (22 سنة) في حين يبلغ متوسط أعمار أفراد عينة الدراسة الحالية (16)سنة و(3 )أشهر.

**3ـ** تناولت الدراسات السابقة عينات في مراحل دراسية مختلفة (ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية، وجامعية)، بينما تناولت الدراسة الحالية طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات الذي يقابل طلاب المرحلة الثانوية.

**3 ـ 3 منهجية البحث والتصاميم التجريبية:**

استخدمت الدراسات السابقة منهج البحث التجريبيّ للتعرف على أثر المتغيرات المستقلة في عدد من المتغيرات التابعة. كما في دراسات كل من ناصر (2003) والعواد (2004) و العبيدي (2004) و(Lynd,2005). وكانت معظم التصميمات التجريبية المستخدمة هي أن التصميم يتكون من مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة ويتم اختيارهن بالطريقة العشوائية كدراسة كل من العباجي( 2002 )والهزاع( 1999 ). بينما استخدمت العبيدي( 2004 )تصميم المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة. أما في الدراسة الحالية، فقد استخدمت الباحثة تصميم المجموعة التجريبية التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي لها.

**3 ـ4ـ أجزاء برنامج الكورت المستخدم في الدراسات السابقة:**

تباينت الدراسات السابقة في اختيار عدد الدروس وعدد الأجزاء من برنامج الكورت المستخدمة في التدريب. وتراوحت المدة المستخدمة لتطبيق البرامج التدريبية بين (ساعة واحدة و50 أسبوعا□). وتباين عدد الدروس المستخدمة إذ تراوحت بين درس واحد وخمسة أجزاء. أما الدراسة الحالية فقد استخدمت (11) درسا□. واختلفت الدراسات السابقة أيضاً في عدد المرات التي تعطى فيها الدروس في الأسبوع الواحد فتراوحت بين درس واحد أسبوعياً، كما في دراسة العواد (2004) ومرتين أسبوعياً كما في دراسة ناصر (2003)، وأربع مرات كما في دراسة(Lynda, 2005 ) أما الباحثة فقد طبقت برنامجها في (9) أسابيع، تم خلالها تقديم درس واحد خلال الأسابيع الخمسة الأولى، ثم درسين في كل أسبوع من الأسابيع السادس والسابع والثامن. وتمّ تخصيص الأسبوع التاسع لتطبيق الاختبار البعدي.

**3 ـ5 ـ أدوات قياس تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة:**

استخدمت الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ اختبارات تورانس الشكلية واللفظية، فقد استخدمت دراسات كل من (Lynda ,2005) وناصر(2003) وعادل(1994)و(Merickel ,1992) الاختبارات الشكلية. في حين قامت الباحثة باستخدام اختبار تورانس اللفظيّ لقياس مهارات التفكير الإبداعيّ المعد من قبل سيد خير الله (1981) بعد إجراء بعض التعديلات البسيطة عليه.

**3ـ 6ـ الوسائل الإحصائية:**

تباينت الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة تبعاً لأهدافها وعدد المتغيرات وعدد أفراد العينات في تلك الدراسات. إذ استخدمت بعض الدراسات الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وذلك لقياس الفروق بين المتوسطات في حالة التصميمات ذات المجموعة التجريبية والضابطة، واستخدمت بعض الدراسات تحليل التباين الأحادي أو المتعدد لإيجاد المقارنات بين المتوسطات. أما في الدراسة

الحالية فقد استخدمت الباحثة (معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، واختبار (f) ، والدرجة المعيارية) وسائل إحصائية لتحليل البيانات.

## 3 ـ 7ـ خلاصة الدراسات السابقة والاستفادة منها:

**1-** استخدمت الدراسات السابقة أجزاءً مختلفة من برامج الكورت التدريبية والبرامج التعليمية المنهجية وبرامج التفكير اللامنهجية وأسهمت جميعها في تنمية التفكير الناقد والإبداعيّ والقدرات العقلية أو السمات الشخصية أو التحصيل الدراسيّ لدى الأفراد.

**2-** كانت أغلب العينات المستخدمة في الدراسات هي عينات صغيرة وذلك لضرورات الضبط التجريبيّ وهذا ما حصل في البحث الحالي.

**3-** أكد العديد من الدراسات السابقة أن من أهم العوامل التي من الضروريّ ضبطها لأغراض التجربة وخاصة عند استخدام برامج تدريبية هي: العمر، والمستوى التعليميّ للوالدين، والمستوى التعليميّ للعينة. وفي الدراسة الحالية تم ضبط المتغيرات الأتية: العمر، والمستوى التعليميّ للوالدين، والتفكير الإبداعيّ، والمستوى العلميّ للعينة، والأسلوب المعرفيّ.

**4-** استخدمت الدراسات السابقة الاختبارات والمقاييس نفسها في الاختبارين القبلي والبعدي وخاصة اختبارات تورانس للتفكير الإبداعيّ وكذلك الدراسة الحالية فقد استخدمت اختبار تورانس للتفكير الإبداعيّ المعرب من قبل سيد خير الله .

**5-** لاحظت الباحثة أن أغلب الدراسات السابقة تناولت تنمية مهارات تفكير تلاميذ المدارس الابتدائية وطلاب المرحلة المتوسطة. وقليل منها طلاب المرحلة الثانوية والجامعية. ولم تجد الباحثة دراسة استهدفت تأثير الدرس الأول من الجزء الأول والكورت (4) في متغيرات الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) والتفكير الإبداعيّ لطالبات معاهد المعلمات.

**6-** تباينت المدة الزمنية لتطبيق البرامج التدريبية وكذلك عدد الدروس خلال الأسبوع الواحد في الدراسات السابقة وذلك تبعاً لظروف العينات المستخدمة وطبيعتها وطبيعة الظروف الدراسية لها وكذلك الإمكانيات المادية للباحث والمدة الزمنية المتاحة لإنجاز تلك البحوث.

**7-** استخدمت اغلب الدراسات السابقة التي تبنت برنامج الكورت لتعليم التفكير من غير تعديل، على الرغم من تأكيد معد البرنامج (De Bono) ضرورة إجراء التعديلات المناسبة. ولم تجر الباحثة أية تعديلات ملموسة وبناءةً باستثناء حذف بعض فقرات الدرس أو تجنب بعض التمارين لعدم ملائمتها لعينة البحث وكذلك تغيير بعض الأسماء الأجنبية المستخدمة في البرنامج وإبدالها بأخرى محلية كما حصل في بعض الدراسات العربية.

**8-** أفادت الدراسات السابقة الباحثة في توضيح أهمية دراسة تأثير برنامج الكورت أو جزء أو أكثر منه في تنمية مهارات التفكير عامة، والإبداعيّ خاصة، وفي تأكيد أهمية البحث وفي إعداد البرنامج والتصميم التجريبيّ وحجم العينة وإجراء التكافؤ

من خلال ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع أو تتداخل مع المتغير المستقل وفي الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

ثبت المحتويات


| المحتـــــوى | الصفحة |
|---|---|
| الإهداء | |
| الشكر والتقدير | |
| ملخص الرسالة باللغة العربية | أ- ج |
| ثبت المحتويات | د- ز |
| ثبت الجداول | ز- ح |
| ثبت الملاحق | ط |
| **الفصـل الأول/ التعريف بالبحث** | **2-19** |
| أولا: المقدمة | 2-4 |
| ثانيا: مشكلة البحث | 5-7 |
| ثالثا: أهمية البحث | 7-10 |
| رابعا: أهداف البحث | 10 |
| خامسا: حدود البحث | 10 |
| سادسا: تحديد المصطلحات | 11-19 |
| **الفصل الثاني/ أدبيات البحث** | **21-53** |
| القسم الأول ـ الإطار النظري:<br>1- برنامج الكورت وبرامج تنمية التفكير والإبداع<br>1- 1- ادوارد دي بونو وبرنامج الكورت | 21-22 |
| 1- 2- مميزات برنامج الكورت | 22 |
| 1- 3- برامج تنمية مهارات التفكير والإبداع | 22- 23 |
| 2- التفكير، 2- 1- التفكير في القران الكريم والتراث العربي الإسلامي<br>2-2- التفكير عند الفلاسفة | 23<br>24 |
| 2- 3- التفكير عند علماء النفس | 25- 26 |
| 2- 3- أنماط التفكير | 26- 27 |
| 2- 4- مهارات التفكير | 27 |
| 2- 5- تعليم التفكير والتدريب عليه كمهارة | 27- 28 |
| 3- التفكير الإبداعي<br>3- 1- لمحة تاريخية في دراسة الإبداع والتفكير الإبداعي | 28- 30 |
| 3- 2- مفهوم الإبداع والتفكير الإبداعي | 30- 32 |
| 3- 3- مراحل التفكير الإبداعي | 32- 33 |
| 3- 4- مكونات التفكير الإبداعي | 34 |
| 3- 5- أهم النظريات التي فسرت الإبداع والتفكير الإبداعي | 34-35 |

| | |
|---|---|
| أولا ـ النظرية الطبيعية | |
| ثانيا ـ النظرية الفسيولوجية | 35 |
| ثالثا ـ نظرية التحليل النفسي | 35- 36 |
| رابعا ـ النظرية السلوكية | 36- 37 |
| خامسا ـ النظرية الجشطالتية | 37 |
| سادسا ـ النظرية الإنسانية | 37- 38 |
| سابعا ـ النظرية المعرفية | 38- 39 |
| ثامنا ـ النظرية العاملية | 39- 40 |
| 3- 6- ميسرات التفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية | 40 |
| 3- 7- معوقات التفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية | 40- 41 |
| 4- الأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) | 41 |
| 4- 1- الجذور الفلسفية والتاريخية لعلم النفس المعرفي | 41- 44 |
| 4- 2- مفهوم الأساليب المعرفية | 44- 46 |
| 4- 3- خصائص الأساليب المعرفية | 46- 47 |
| 4- 4- تصنيف الأساليب المعرفية | 47- 50 |
| 4- 5- الأسلوب المعرفي(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) | 50- 53 |
| **القسم الثاني/ دراسات سابقة** | 54- 65 |
| أولا ـ الدراسات التي تناولت برنامج الكورت في التفكير والتفكير الإبداعي | 54 |
| 1- الدراسات العربية | 54 |
| 1-1 دراسة عبد نور (1992) | 54 |
| 1-2 دراسة عادل (1994) | 54 |
| 1-3 دراسة الهزاع (1999) | 54- 55 |
| 1-4 دراسة العباجي (2002) | 55 |
| 1-5 دراسة ناصر (2003) | 55- 56 |
| 1-6 دراسة العواد (2004) | 56 |
| 1-7 دراسة الطائي (2004) | 56- 57 |
| 1-8 دراسة المصطفاوي (2005) | 57 |
| 1-9 دراسة حسين (2008) | 57- 58 |
| 2 ـ الدراسات الأجنبية | 58 |
| 2-1 دراسة جونسون (1985) | 58 |
| 2-2 دراسة هينانت (1993) | 58- 59 |
| 2-3 دراسة لندا (2005) | 59 |

| | |
|---|---|
| المجموعة الثانية ـ الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) | 59 |
| 1-1 الدراسات العربية | 59 |
| 1- دراسة عبده (1985) | 59 |
| 2- دراسة الهنداوي (1990) | 60 |
| 3- دراسة حمادي (1997) | 60 |
| 4- دراسة عباس (2000) | 60- 61 |
| 1-2 الدراسات الأجنبية | 61 |
| 1- دراسة انس (1979) | 61 |
| 3- موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية | 61- 65 |
| **الفصل الثالث/ إجراءات البحث** | 67- 88 |
| أولا ـ التصميم التجريبي ومتغيرات البحث | 67- 70 |
| ثانيا ـ أدوات البحث | 71 |
| 1- البرنامج التدريبي (PMI+ CoRT4) | 71 |
| 2- اختبار الأشكال المتضمنة | 71- 74 |
| 3- اختبار القدرة على التفكير الإبداعي | 74- 78 |
| 4- سجلات المعهد | 78 |
| 5- استبانه من إعداد الباحثة | 78 |
| ثالثا ـ مجتمع البحث وعينته | 78 |
| 1- مجتمع البحث | 78- 79 |
| 2- عينة البحث | 79 |
| 3- تحديد مجموعتي البحث (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) | 79- 82 |
| 4- إجراءات التكافؤ لأفراد عينة البحث | 82- 87 |
| رابعا- طريقة التنفيذ | 87 |
| خامسا- الوسائل الإحصائية | 88 |
| **الفصل الرابع/ عرض النتائج ومناقشتها** | 90- 102 |
| أولا- عرض النتائج | 90- 100 |
| ثانيا- مناقشة النتائج | 100- 102 |
| **الفصل الخامس/ استنتاجات البحث وتوصياته ومقترحاته** | 104- 105 |
| أولا الاستنتاجات | 104 |
| ثانيا- التوصيات | 104 |
| ثالثا- المقترحات | 105 |
| **المصادر** | 107- 125 |

| | |
|---|---|
| أولا- المصادر العربية | 107- 122 |
| ثانيا- المصادر الأجنبية | 122- 125 |
| **الملاحق** | 127- 172 |
| ملخص الرسالة باللغة الانكليزية | a - c |


**ثبت الجداول**


| رقم الجدول | محتوى الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1-3 | التصميم التجريبي للبحث | 67 |
| 2-3 | يوضح معامل ثبات الأشكال المتضمنة لعينة البحث بطريقة التجزئة النصفية | 73 |
| 3-3 | يوضح مجتمع البحث (طالبات الصف الأول للعام الدراسي 2007-2008) وعينته (طالبات الشعبتين ا، جـ) | 79 |
| 4-3 | يوضح الدرجات الخام لأفراد عينة البحث والدرجات المعيارية المقابلة لها على اختبار وتكن(للأشكال المتضمنة) | 80- 82 |
| 5-3 | يوضح نتيجة تكافؤ طالبات مجموعتي البحث (أ، ب) في متغير العمر الزمني بالأشهر | 83 |
| 6-3 | يوضح نتيجة تكافؤ معدل تحصيل طالبات مجموعتي البحث ( أ، ب ) في متغير التحصيل العام في الصف الثالث المتوسط | 83- 84 |
| 7-3 | يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل التعليمي لآباء طالبات مجموعة البحث (أ ـ ب) | 85 |
| 8-3 | يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل التعليمي لآباء طالبات مجموعة البحث (أ ـ ب) بعد دمج الخلايا | 85 |
| 9-3 | يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل التعليمي لأمهات طالبات مجموعة البحث (أ ـ ب) | 86 |
| 10-3 | يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل التعليمي لأمهات طالبات مجموعة البحث (أ ـ ب) بعد دمج الخلايا | 86 |
| 11-3 | يوضح نتيجة تكافؤ قدرات التفكير الإبداعي لطالبات مجموعتي البحث ( أ، ب) في نتائج الاختبار القبلي (الدرجة الكلية) | 87 |
| 1 -4 | الفروق بين الطلاقة عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي | 91 |
| 2 -4 | الفروق بين مرونة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في | 92 |

| | | |
|---|---|---|
| | اختبار الإبداع القبلي | |
| 4- 3 | الفروق بين أصالة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي | 93 |
| 4- 4 | الفروق في الدرجة الكلية عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي | 94 |
| 4- 5 | يوضح متوسطات مهارات التفكير الإبداعيّ للمستقلات عن المجال وانحرافاتها المعيارية وقيّم (ت) المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعده | 95 |
| 4- 6 | يوضح متوسطات مهارات التفكير الإبداعيّ للمعتمدات عن المجال وانحرافاتها المعيارية وقيّم (ت) المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعده | 96 |
| 4- 7 | الفروق بين الطلاقة عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ | 97 |
| 4- 8 | الفروق بين مرونة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ | 98 |
| 4- 9 | الفروق بين أصالة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه، في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ | 99 |
| 4- 10 | الفروق بين درجة الإبداع الكلية عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ | 100 |
| 4- 11 | الفروق بين درجة الإبداع الكلية عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبي | 97 |

| رقم الملحق | محتوى الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | تسهيل المهمة لمعهد إعداد المعلمات الصباحي | 127 |
| 2 | الطالبات المستقلات والمعتمدات عن المجال ودرجاتهن على اختبار التفكير الإبداعي قبل تطبيق الدراسة (التجربة) وبعدها. | 131-128 |
| 3 | استبانه أراء الخبراء في خطط دروس البرنامج التدريبي (الكورت المعدل) | 142 -132 |
| 4 | استبانه أراء الخبراء في اختبار الأشكال المتضمنة لـ (وتكن) | 158 -143 |
| 5 | أسماء الخبراء وطبيعة الاستشارة حسب الحروف الأبجدية واللقب العلمي | 159 |
| 6 | استبانه آراء الخبراء في "اختبار القدرة على التفكير الإبداعي بصورته النهائية | 171 -160 |
| 7 | استبانه المعلومات الخاصة بالطالبات | 172 |

## أولا ـ المقدمة:

اهتمت البشرية بالمعرفة وطبيعتها والعمليات العقلية والنشاط الذهنيّ المستخدم في عمليات التفكير، والانتباه، والإدراك، والتذكر، والاستيعاب وغيرها من الأنشطة العقلية منذ أكثر من ألفي عام. إذ تواصل الاهتمام بها من قبل الفلاسفة والمفكرين خلال القرون المتعاقبة. ثم أصبح أكثر عددا وتنوعا وعمقا من قبل العلماء والباحثين فيما بعد. ولا غرابة في ذلك لأن المعرفة ومعالجتها واكتسابها وتخزينها وتنظيمها وتطويرها وتوظيفها والاستفادة منها تشكل الأساس الذي يحكم النشاط الإنسانيّ ويوجهه **(الزغول، 2003، ص17)**. وهكذا فقد أصبح الإنسان بحاجة ماسة إلى استخدام عملياته العقلية بكفاءة تتناسب وحجم التطورات والمشكلات التي يواجهها في مجتمعة المتغير **(الجنابي، 1992، ص5)**. فقد بين ادوارد دي بونو **(De Bono)** أن التقدم والتخلف قضيتان جذورهما فكرية، وتتمحوران حول المنهجية واللامنهجية. كما أن التكنولوجيا ليست عملاً خارقاً أو مستحيلاً على أي فرد، إذا ما أتيح له تربية العقل المنهجيّ. وبالتالي فإن هذا العقل ليس وليد المصادفة، بل إن التربية هي مجال بنائه **(دي بونو، 2001، ص12)**. وعلى هذا الأساس، فإن التطور المعرفيّ يشكل أحد أسباب ظهور علم النفس المعرفيّ وعلم نفس التفكير. وتعد الأساليب المعرفية واستراتيجيات التفكير وتنميتها من الموضوعات المهمة في فروع علم النفس المعرفيّ والتفكير التربويّ.

غير أن الاهتمام بمعرفة تلك الاستراتيجيات والأساليب، غير مقصور على علم النفس المعرفيّ وعلم نفس التفكير فحسب، بل تشارك فيه عدة تخصصات أخرى مثل علم النفس العصبيّ والفسيولوجيّ والطب والبيولوجيّ وعلوم الاتصالات والحاسوب. إذ تحاول جميع تلك الفروع تناول الأجهزة التي تتعامل مع المعلومات وتؤدي وظائف ذكية، وتحاول الإجابة على الأسئلة المتعلقة ببنية المعرفة ومكوناتها وعملياتها وتضميناتها وتطبيقاتها. **(الزغول، 2003، ص17).**

إن طلاب اليوم ليسوا بحاجة إلى حشو عقولهم عن طريق تلقينهم المعارف، بقدر الحاجة إلى إكسابهم طرائق التفكير عبر عمليات التعلم والتعليم. إن ما يحتاجه المتعلم هو وسائل توظيف هذه المعارف في ميادين الحياة المختلفة. وهذا يستدعي تضافر الجهود لإيقاظ ما استكان في عقول الناشئة من خلال طرائق قديمة تعتمد على الحفظ المبني على التذكر في تحصيل العلم. والسعي إلى تفعيل عمليات التحليل والتركيب والتقويم أو ما يسمى بالعمليات العقلية العليا في تفكير الإنسان **(جمل والهويدي، 2003، ص203).**

وهكذا يمكن أن نجد أن تنامي الاهتمام بالعمليات المعرفية والتفكير، وخاصة التفكير الإبداعيّ، إلى الحد الذي يمكن القول معه إن العصر الراهن لعلم النفس هو

عصر الاهتمام بعلم نفس التفكير والعمليات العقلية المعرفية وأساليبهما **(أبو حطب وصادق، 1984، ص6)**. إذ تشير الأساليب المعرفية إلى طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات، وطريقته في الفهم والتذكر. وإنها ترتبط بالحُكم على الأشياء وحل المشكلات. والأساليب المعرفية توضح أن التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ عديدةٍ منها، تصنيف المعلومات وتحليلها وتركيبها وتخزينها واستدعاؤها عند الضرورة. وهذه العمليات التي يمارسها الفرد من خلال المواقف التعليمية أو تفاعله اليوميّ، تُسهم في دور واضح بالنمو العقلي وتوسيع مداركه ومهاراته **(شريف والصراف، 1987، ص156)**.

إن معرفة خصائص الأشخاص الذين يستخدمون الأساليب المعرفية المختلفة، تساعد في التنبؤ بدرجة معقولة بنوع السلوك الذي سيقوم به هؤلاء الأشخاص الذين يختلفون في أساليبهم المعرفية في أثناء مواجهتهم للمواقف المختلفة، سواء أكانت تلك المواقف تعليمية أو أجتماعية **(شريف، 1982، ص122)**، لذا فإن الأسلوب المعرفيّ يمكن أن يكون حلقة ربط مفقودة في تفسير السلوك الإنسانيّ، إذ تشير دلائل البحوث إلى أن اختلاف الأسلوب المعرفيّ للأفراد يمكن أن يؤثر بصورة أساسية في طبيعة العلاقات بين الأشخاص. فقد بيَّن ميسك **(Messick, 1976, p;4-22)** أن التأثير النسبيّ للأسلوب المعرفي يمتد إلى جميع النشاطات الإنسانية التي تتضمن المعرفة، والتي تشتمل على العلاقات الاجتماعية.

إن الفروق بين الأساليب المعرفية تعني فروقا في الإدراك والتفكير، وذلك ليس لكونها مؤشرات للقدرة العقلية العامة، بل إنها تمثل أحد الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة. وهذا ما يسمى بالتمايز النفسيّ **(Psychological Differentiation)** ويطلق عليه أحيانا بالاستقلال- الاعتماد على المجال **(field independence - dependence)**. وتعد الأساليب المعرفية (Cognitive Styles) طرائق ممَّيزة للأفراد عند تفسيرهم لما يحيط بهم والاستجابة له **(الشربيني، 1992،ص 273)**.

ويعد الاستقلال- الاعتماد على المجال أحد الخصائص التي يتمايز بها الأشخاص من حيث إدراكهم للأشياء الموجودة في مجال إدراكهم. ولذلك فإن الأفراد إما أن يدركوا الشيء معتمدين في ذلك على ما يحيط به من عناصر وتفاصيل، وهؤلاء يطلق عليهم المعتمدون على المجال في إدراكهم، وإما أن يدركوا الشيء منفصلين به عما يحيط به من عناصر وتفاصيل وضوضاء إدراكية، وهؤلاء يُطلق عليهم المستقلون عن المجال في إدراكهم. وأن الفروق بين تخصص نصفي الدماغ يمكن أن تحدث فروقات في الأساليب المعرفية. وقد درس تلك الفروق باحثون كثيرون مثل: دوكتور، (1978) و روبي وتاكارت، (1981) وسونيير، (1990) والنسن وهايز، (1996). وأن هذه

الصلة بين علم النفس العصبيّ وعلم النفس المعرفي تُنسب إلى البحث الرائد لكل من سبيري ولوريا **(الجبوري، 2002، ص 13).**

وعلى أية حال فإن جوهر الاهتمام بالأساليب المعرفية يكمن في تأكيد أهمية الوصول إلى جعل الطالب نشيطاً وحيوياً في العملية التربوية **(خزام، 1994، ص328)** لاسيما وأن لهذا الاهتمام أثراً في رفع كفاءة الفرد التعليمية، وأن نسبة غير قليلة من الطلاب يفشلون في دراستهم، ليس بسبب ضعف كفاءاتهم بل بسبب أسلوبهم المعرفيّ الخاطئ. وقد أشارت دراسة **هازلام (Hazlam, 1965)** إلى أن المهارات الدراسية التي يتعلمها الطلبة من خلال أساليبهم المعرفية لها دور في تحسين مستواهم في التحصيل الدراسيّ **(حسن، 1988، ص3-4).**

وإذا كان لكل شخص منظومة من العمليات المعرفية تُعد بمثابة أنشطة أو وظائف للمخ ، فأن لكل عملية معرفية أسلوباً معرفياً خاصاً بها يقع على خط متصل على أساس أنه أسلوب للاستجابة يتصف به سلوك الشخص في تناوله للعمليات المعرفية **(داود، 1984، ص12)**، وان سبب اختلاف الطلاب في أساليبهم المعرفية يعود إلى تكوينهم البايلوجيّ والفروقات النفسية لديهم. إذ يأتي الطلاب من ثقافات بيئية وخلفيات تربوية مختلفة تسهم في وجود هذا الاختلاف. كما أن للأساليب المعرفية دورا أساسا في كيفية التعامل مع المواقف والمشكلات التي يتعرض لها الفرد **(أبو حطب وصادق، 1984، ص483)، (الصراف، 1986، ص136).** ويشير **(David,1978)** إلى أن للأسلوب المعرفيّ، إسهاما كبيرا في التوصل إلى الحلول اللازمة إزاء هذه المشكلات وخاصة ذات الطبيعة الإبداعية. فالأفراد يتعرضون يومياً إلى مشكلات عديدة تتطلب منهم حلاً مناسباً لها. ونشاط حل المشكلة يعني العمليات العقلية التي ينفذها الفرد في كل ما يواجهه من مشكلات شخصية أو مهنية أو عامة، ومثل هذا الأمر يتطلب منه أن يستخدم استراتيجيات معينة لاكتشاف هذا المسار وتنفيذه على وفق خطوات محددة ، وكشفت دراسة **(Harootunian & Tate, 1960)** عن وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف والطلاقة الفكرية **(الكبيسي، 1989، ص103).** وتزداد حاجة الإنسان المعاصر إلى تنمية تفكيره وقدراته العقلية لمواجهة متطلبات الحياة مع التقدم العلمي والتكنولوجي في جميع ميادين الحياة **(قطامي وقطامي، 1996، ص20).**

## ثانيا- مشكلة البحث :

تكمن مشكلة هذا البحث في ما يأتي:

- تشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن فشل نسبة غير قليلة من الطلبة في دراستهم وفي مواجهة المواقف والمشكلات التي يتعرضون لها في حياتهم بسبب أسلوبهم المعرفيّ الخاطئ، وليس بسبب ضعف كفاءاتهم.
- الطرائق التقليدية في التربية والتعليم القائمة على التذكر والحفظ، من خلال حشو عقول الطلبة وتلقينهم المعارف بطرائق تقليدية قديمة.
- فقدان كثير من الطلبة التفكير المنظم المتحرر من الافتراضات الجامدة، وإستراتيجية الخطوات المحددة.
- فشل عدد من المحاولات الساعية لرفع مستوى التعليم بسبب اتباع أساليب تقليدية في التغير والتعديل وضعف الانتباه إلى الأساليب المعرفية التي يستخدمها المتعلمون في تعلمهم وعدم تدريب المعلمين في كليات التربية والتربية الأساسية على استخدام برامج تنمية التفكير.

ويشير باير **(Byer, 1987)** إلى أن الهدف الرئيس من تعليم التفكير هو جعل الطلاب أكثر قدرة في تفكيرهم وأن يتصرفوا بمسؤولية إزاء المواقف العلمية والحياتية في شكل فعال **(الطائي، 2004، ص 1).** ولهذا حدثت التغيرات والتحولات الجذرية السريعة التي شهدها العالم خلال الفترة الماضية والتي أدت إلى إحداث تغيير متسارع في النظم والمعايير للمؤسسات الاجتماعية المختلفة، مما فرض على التربية والتعليم السعي إلى مواكبة الثورة العلمية. والثورة العلمية التكنولوجية تتطلب تنمية مهارات التفكير والإبداع عند جميع المتعلمين.

إن تعليم التفكير في شكل عام وأنواعه المتعددة باتت عملية ضرورية، وخاصة ان العديد من أنواع التفكير يفتقر إليها طلابنا، ومن بينها القدرة على التفكير الإبداعيّ الذي أصبح اليوم ضرورة علمية وحياتية يحتاجها الطلاب. ويرى جون ديوي **( Jhon Dewy )** أن التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشكلات والتغلب عليها **(قطامي، 2001،ص 14)** ويرى لوريا **(Luria)** أن الإبداع هو أعلى مراحل التفكير وهو قدرة موجودة لدى جميع الأفراد، والمهم هو تهيئة الظروف التي تساعد على تطويره وإيصاله إلى أرقى مستوياته **(عبد الرحيم، 1983،ص 29).** وقد دلت نتائج الأبحاث العلمية على إمكانية تنمية التفكير الإبداعيّ عن طريق برامج تدريبية، من خلال إعطاء كل فرد في المجتمع الفرصة المناسبة لتنمية قدراته الإبداعية ومهاراته والاهتمام به بما يكفي لإيصاله إلى المستوى الذي يناسبه **(غني، 1991،ص 21).** وازدادت حاجة التربية إلى برامج وأساليب جديدة لتنمية التفكير الإبداعيّ والعلميّ لرفع قدرات الأفراد العقلية إلى المستوى المنشود **(دي بونو، 2001،ص 13)** وقد وجد تورانس ومايرز **( Torrance & Myers )** أن أساليب التفكير الإبداعيّ المخطط لتعلمها في شكل مقصود قابلة للتعلم من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة الدراسات العليا في الجامعات **(عبد الرحيم،1983،ص 155).**

وتوصل جيرارد( **Gerard** )إلى أن تصوراتنا المبدعة ليست نتاج دماغ إنسان معزول بل هي نتيجة التفاعل مع الآخرين **(روشكا، 1989،ص 94).**

إن الفرد الذي يعيش تحت عدة مؤثرات يكون معرضا باستمرار لحالات من التفاعل تتطلب منه التطور والتجدد للتوافق في عالم أصبحت سمته الغالبة التنمية والتغيير، ومع التراكم المعرفيّ والتقدم العلميّ والتقنيّ السريع يتحتم على كل فرد الاطلاع على الكثير من المعلومات والمعارف والحقائق لمواجهة المواقف والمشكلات. وهذا يتطلب أسلوباً معرفياً مرناً وعقلية متفتحة تسعى إلى التجديد والتطوير بأفق واسع. إذ إن من أهم سمات التفكير القدرة على المرونة العقلية، فالإنسان بحاجة إلى معرفة نفسه ومعرفة الآخرين وفهم أفكارهم، والمرونة العقلية من الصفات الجيدة للإنسان المفكر ولكنها ليست ميلاً فطرياً، ولابد أن يُعلَّم الإنسان على المرونة العقلية ويتدرب على التفكير ليتعرف على الآخرين ويفهم مقاصدهم. وهناك عدة طرائق لتدريب الطلاب على رؤية خبرات الآخرين وفهم وجهات نظرهم ومنها دروس مختارة من دروس الكورت **(CoRT)** في تعليم مهارات التفكير **(ألحارثي، 1999،ص 119-120).**

ويقول باير( **Bayer, 1988** ): **"**إن من الواجب علينا أن نعلم الطلبة كيف يفكرون ورفع مستوى من لديهم القدرة على التفكير. وإذا لم يتجه المعلمون إلى تعليم الطلبة التفكير فأن فرص النجاح في حياة الطلبة الأكاديمية وغير الأكاديمية تصبح محدودة جداً **(Bayer, 1987,P; 47–48).** والأساليب المعرفية هي طرائق أو أداءات تعبر عن القدرات العقلية على خط متصل على أساس أنها أساليب للاستجابة يتصف به سلوك الشخص في تناوله للعمليات المعرفية **(داود، 1988، ص1)**، ومع التسليم بأن الأساليب المعرفية في وجه عام تقوم بدور كبير في تنظيم العمليات العقلية والمعرفية العليا، فإن الأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) يمثل أحد الأساليب البارزة في مجال دراسة الفروق الفردية في تحليلهم للمعلومات ومواجهة مواقف الحياة.

وانطلاقا مما تقدم تتلخص مشكلة البحث في التعرف على اثر برنامج (الكورت) في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ذوات الأسلوب المعرفي ( الاستقلال ـ الاعتماد على المجال ).

## ثالثاـ أهمية البحث:

ولأهمية التفكير للإنسان وصلاحه فقد ورد في العديد من الآيات البينات نحو قوله تعالى:" إنه فكرّ وقدرّ**"(سورة المدثر الآية 18)** " وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون" **(سورة الحشر من الآية 21)** " ويتفكرون في خلق السماوات والأرض"

**(سورة آل عمران، من الآية 191)** " ويسألونك ماذا ينفقون قل العفو كذلك يبّين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون" **(سورة البقرة من الآية 219 )** " قل هل يستوي الأعمى والبصير أفلا تتفكرون" **(سورة الأنعام من الآية 50)** " ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الثمرات إن في ذلك لأية لقوم يتفكرون" **(سورة النحل الآية 11)** " أو لم يتفكروا في أنفسهم" **(سورة الروم من الآية 8)**.

إن عملية تنمية مهارات التفكير باتت تشغل الكثير من الفلاسفة وعلماء النفس والتربية وذلك لحاجة الفرد الماسّة لأكتساب القدرة على التحليل والتفسير والاستنتاج وصياغة أفكار جديدة وحل المشكلات المستعصية. وهي عملية ليست جديدة إذ طالما أشغلت في السابق العديد من الفلاسفة القدماء أمثال سقراط وأفلاطون اللذين ذاع صيتهما من خلال مؤلفاتهما الفكرية قبل **(2300)** سنة ولا تزال أفكارهم الهادفة إلى تنمية التفكير معتمدة في اغلب المدارس والجامعات، إذ إنها قائمة على أساس توليد المعلومات وطرح الأسئلة. وهذا ما يحاول أن يقوم به العلماء اليوم في ضوء تدريب طلابهم على تنمية قدراتهم الفكرية العليا. **(الغيلاني، 2004، ص42).** وأن مهارات التفكير تجعل الفرد قادراً على التعامل مع مختلف المعارف والمعلومات ثم اتخاذ القرار المناسب بعد دراسة وفحص وتمحيص وتحليل، فيكون القرار صادراً عن دراسة مستفيضة وليس في صورة عفوية **(حسن، 1997،ص 145)** ويعد روس **( Ross, 1998 )**عملية تعليم التفكير أمراً مهماً للطلاب، ويبين أن المدارس بحاجة إلى مناهج تدعم استراتيجيات تفكير متنوعة يدرس فيها الطلاب مواضيع ذات علاقة مباشرة بالتفكير **(Ross, 1998,P; 228).** وأن الغاية الأساس من وراء برامج تعليم التفكير ليس اكتساب الطلاب المعرفة العلمية فحسب وإنما لتساعدهم على خلق إطار مرجعي وطريقة فريدة خاصة بهم، لمعرفة الواقع الذي يعيشون فيه.

وقد أشارت العامريّ **(2003)** إلى أن التدريب على برامج التعليم ومن بينها برنامج الكورت هو مسار جديد يطور التعليم. **(العامري، 2003، ص1).** وأكد الفقيه **(2003)** على أهمية إقامة دورات تدريبية ومشاريع لتدريس مهارات الكورت لتنمية تفكير الطلاب لما لها من أهمية وتأثير في تحصيلهم الدراسيّ. **(الفقيه، 2003، ص 1).** في حين أشار**(جروان، 2004، ص2)** إلى إمكانية تنمية التفكير باستخدام برنامج الكورت عن طريق إقامة دورات تدريبية لما لها من أهمية في المنهاج المدرسيّ ولكافة المراحل. ويعد برنامج الكورت أسلوبا من أساليب تدريب العقل وتحويل الفشل إلى نجاح. **(سعد الدين، 2001،ص1).**

ومن أجل تطبيق هذه البرامج التدريبية وخاصة برنامج الكورت على الأفراد كان لابد من اختيارها من قبل مؤسسة معينة لها أهميتها في المجتمع مثل المؤسسات التعليمية والتربوية. لكونها العامل الأساس في نمو أية أمة وتقدمها وتنمية مواردها

البشرية. إذ إن مؤسسات التربية والتعليم هي النظام الاجتماعيّ الذي يعمل على توحيد الأهداف والخطط والاستراتيجيات عن طريق إكساب الفرد المهارات والكفاءات العلمية. **(الأغبري، 2004،ص 13).**

ويرى التربويون أن مهمة المعلم الأساس، هي زيادة نشاط التفكير لدى الطلاب. غير أن عددا قليلا من المعلمين لا يرغبون في ذلك. **(السرور،1998ص،258).** ويقترح ستيرنبرغ **(Sternberg, 1987, p; 255 )**أن على المعلم الذي يرغب في تنمية التفكير لدى الطلاب أن يكون مثلاً وقدوة في التفكير، وأن يشجع الطلاب على عدم الخوف من الوقوع في الأخطاء وغرس روح المغامرة وتوفير الوقت الكافي للتفكير وتشجيعهم على تحمل الغموض وتوفير البيئة المحفزة للتفكير.

إن الاهتمام المتزايد بالعمليات المعرفية عامة، وبعملية التفكير خاصة الذي شهده علم النفس المعاصر في بداية النصف الثاني من القرن الماضي. عد الأساليب المعرفية أساساً يعتمد عليه في دراسة الفروق الفردية بين الأفراد ، وفي أسلوب تعاملهم مع مواقف الحياة الخارجية، فضلاً عن كونها من أهم المفاهيم التي أستخدمت في الدراسات المختلفة لما تقوم به من دور مهم في المواقف التعليمية بوصفها إحدى العوامل التي يمكن أن تؤثر في إسلوب استيعاب الفرد للمادة المتعلمة وحفظها وتذكرها **(عثمان، 1978،ص 8) و (شريف، 1989، ص126).**

إن تعلم أساليب معرفية جديدة أمر مهم جدا، و إن كان صعبا في بدايته، إذ انه يسير ضد مجرى التفكير المعتاد **(برنهارت، ب.ت، ص248).** فقد آن الأوان لكي ننظر في شكل جاد للمناهج الدراسية، وطرائق التدريس، والأنشطة المدرسية. وأن التربية بحاجة إلى توليد أفكار وحلول ومنهجيات جديدة، تتيح بناء ناشئة تتحلى بالعقل المنهجيّ كي تنأى عن التقليدية والتلقينية، التي لا تفرز أجيالاً قادرة على التصدي لمشكلاتها المتوقعة **(دي بونو ، 2001، ص13).** ولهذه الأسباب فإن الطلاب بحاجة إلى البرامج التدريبية لتعليم التفكير بجانب حاجتهم إلى المعرفة لكي يستطيعوا أن يفكروا جيداً ويتعاملوا بطريقة صحيحة مع المواقف. ولكن كثيراً منهم لا يجيدون التفكير على الرغم من توافر المعرفة لديهم. ويعود السبب في ذلك إلى عدم قدرتهم على استخدام مخزونهم المعرفي استخداماً مناسباً. إذ أشارت العديد من نتائج الدراسات والبحوث والمؤتمرات إلى أن هناك خللاً كبيراً في عملية إعداد المعلم **(الحيالي، 1999،ص 753)** وهذا يتطلب وضع برامج تدريبية للطلبة للارتقاء بمستوى عملية الإعداد والتدريب على مهارات التفكير التي تقدم الحلول الافتراضية للمشكلات وتنمية القدرة على تطوير تلك الحلول.

وإذا كانت الأساليب المعرفية تمثل تفضيلات الفرد المعرفية أو أشكال الأداء المفضلة للأفراد في تصور المثيرات المحيطة به وتنظيمها، فإن أسلوب ( الاستقلال -

الاعتماد على المجال)كما توصل إليه كل من وتكن وكودانف (Witkin & Goodenough) يعد بمثابة مجموعة من المتغيرات التي تعبرّ عن عمليات النشاط المعرفي أكثر من كونها متغيرات معبرة عن محتوى هذا النشاط. والاستقلال - الاعتماد على المجال الادراكي بعد ثنائي القطب **(Bipolar)** إذ يكون المرتفع على أحد القطبين منخفضاً على القطب الآخر **(Witkin, & Goodenough, 1977 :14)**.ويرى فرنون أن الاستقلال ـ الاعتماد على المجال يرتبط بعدد من المتغيرات، كأنماط التفكير، وأنواع من التذكر وكذلك ارتباطه بالشخصية، وأساليب التنشئة في الطفولة **( Vernon,1973,p;336)** ويعتقد بعض الباحثين أن ظهور أسلوب ادراكي محدد لدى الفرد يكون طبقاً لأنماط التنشئة في الطفولة، فتعويد الطفل على عدم الاعتماد على الوالدين يتجه بالفرد لأن يكون مستقلاً **(الجبوري، 2002، ص 14)**، وأن الفروق بين الأفراد في هذا الأسلوب المعرفيّ تتعلق بأنماط أخرى للتطبيع الاجتماعيّ، وأساليب التنشئة في الطفولة المبكرة مثل التسلط الوالديّ، وإحباط الاستقلال الذاتيّ **(Autonomous)**، وعدم تشجيع استقلال الصغير عن والديه، وافتقار الطفل لتشجيع الأم كي يستقل الطفل مقابل مسايرته وخضوعه لها. ومما لا شك فيه أن التأثيرات البيئية للتنشئة تنعكس أثارها في الشخصية، لذلك نجد اختلافا في نواحٍ من الشخصية باختلاف البيئات والتقاليد والقيم السائدة بكل منها **(الشربيني، 1992،ص 274).**

ويمكن إيجاز أهمية هذا البحث في ما يأتي:

**1-** أهمية دراسة مهارات التفكير الإبداعيّ وتنميتها عند جميع المعلمين والمتعلمين من أجل تطوير العملية التربوية وبالتالي تطوير المجتمع.

**2-** أهمية إدخال عدد من برامج تنمية مهارات التفكير والإبداع ضمن مناهج معاهد المعلمين وكليات التربية لكونها تساعد على تحفيز التفكير وتدفع المتعلمين إلى إيجاد أكبر عدد من الأفكار الجديدة لتنمية التفكير الإبداعيّ واستخدام القدرات العقلية العليا عند الأجيال الجديدة.

**3-** أهمية الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) كأسلوب تفكير للفرد يرجع إلى كونه مجموعة من المتغيرات التي تعبر عن عمليات النشاط المعرفيّ أكثر من كونها متغيرات معبرة عن محتوى هذا النشاط. وأنه يمكن أن يأتي به الأفراد في أثناء تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة سواء كانت مواقف تعليمية أو علاقات مع الأفراد.

**4-** أهمية عينة الدراسة التي تتكون من طالبات معهد إعداد المعلمات(معلمات المستقبل ) اللائي يعد إعدادهن إعدادا جيدا معلمات وأمهات لأجيال المستقبل ضرورة من ضرورات التنمية التربوية والبشرية في أي بلد من البلدان.

## رابعا- أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:
**1-** الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) لدى طالبات معهد إعداد المعلمات.
**2-** الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات التفكير الإبداعيّ عند طالبات معهد إعداد المعلمات المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ.
**3-** أثر البرنامج التدريبيّ لـ دروس الـ(PMI + كورت4) في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى طالبات معهد إعداد المعلمات المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه.
**4-** الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أثر البرنامج التدريبيّ المستخدم في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى طالبات معهد إعداد المعلمات المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه.

## خامساـ حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي:
**1-** استخدام الجزء الرابع من برنامج الكورت يسبقه تقديم الدرس الأول الـ( PMI) من الجزء الأول.
**2-** عينة من طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات ـ الصباحي في مركز محافظة بابل المقبولات خلال العام الدراسيّ (2007–2008). سواء كنّ من ذوات الأسلوب المعرفيّ المستقل عن المجال أو المعتمد عليه.

## سادسا□ـ تحديد المصطلحات:

**1- البرنامج( Program )، عرفه كلّ من:**
**ـ السلمي (1970، ص6): بأنه"** محاولة لتغيير سلوك الأفراد بتمكينهم من استخدام طرائق وأساليب أفضل في أدائهم مقارنة مع أدائهم قبل التدريب**".**

**ـ مجاور والديب (1977، ص564): بأنه"**عبارة عن مواد وموضوعات لها محتوى، ولها تنظيم وبالتالي لها معايير خاصة**".**

**ـ هندام (1978، ص19): بأنه"** نشاط يستهدف تغيير الأفراد على نحو ما فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفة ويمكنهم من أن يؤدوا مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها بدونه**".**

**ـ السعدي(1982،ص21)**: **بأنه"** خطة تصمم لتحسين العملية التربوية تهدف إلى تزويد الطلاب بخبرات واسعة يمكن أن ينتفع منها في موضوعات أخرى".

ـ **مرعي(1984، ص97): بأنـه"** مجموعـة مـن العناصـر الأساسـية الآتيـة: الأهـداف التعليمية، الاختبار القبلي، المواد العلمية، الأنشطة والمهارات، ثم الاختبار البعدي**".**

ـ **كمب(1985، ص25)**: **بأنه"**المساهمة في نمو الطالب عن طريق إحداث تغير إيجابيّ في اتجاهاته أو طرائق تفكيره أو معرفته أو مهاراته **".**

**ولدى تحليل التعريفات السابقة لمفهوم البرنامج تبيّن أنها تحتوي الأفكار الآتية:**
- وجود نشاط يهدف إلى تغيير الأفراد وتغير سلوكهم على نحو أفضل.
- وجود موضوعات مبنية على وفق معايير خاصة.
- وجود خطة مكونة من عناصر أساس تهدف إلى تزويد الطلاب بخبرات مختلفة تفيده عند مواجهة المواقف الحياتية.

ـ **<u>التعريف النظريّ للبرنامج:</u>** تعرفه الباحثة بأنه جميع الخبرات أو المهارات أو الأنشطة التي يقدمها المدرب إلى المتعلمين تحت ظروف توفرها المؤسسة التعليمية خلال فترة زمنية محددة.

ـ **<u>التعريف الإجرائيّ للبرنامج:</u>** البرنامج في هذا البحث هو الجزء الرابع من برنامج الكورت، وعدد دروسه (10) عشرة يسبقها الدرس الأول الـ(PMI) من الجزء الأول من برنامج الكورت.

**2- برنامج الكورت (CoRT Program)، عرفه كل من:**
ـ **دي بونو De Bono (2001، ص10): بأنه،** برنامج يشتمل على (6) ستة أجزاء كل جزء يتكون من (10 ) عشرة دروس، ويشير مصطلح (CoRT) إلى الحروف الأولى لمؤسسة البحث المعرفيّ (Cognitive Research Trust) وقد أضاف دي بونو الحرف (O) بحجم صغير لتيسير لفظ المصطلح كلمة واحدة ولتميزه عن كلمة (Court)التي تعني محكمة. (عبد نور، 2005 أ، ص17).

ـ **التحافي (2003): بأنه،** مجموعة من الأنشطة التي تتضمن تعليمات مباشرة تقوم بمعالجة التفكير على اعتباره مهارة عملية ضمن مبادئ محددة وعبر مجموعة من الأدوات الخاصة **(التحافي، 2003، ص24).**

**3 ـ التنمية ( Development)، يعرفها كلّ من:**

ـ **محيي الدين(1978، ص17): بأنها"** تغيير جوهري لانماط الحياة التقليدية تتناول تغير الاتجاهات نحو القيم الموروثة واتباع اهداف ووسائل جديدة **".**

ـ **السالم ومرعي(1980، ص91): بأنها"** التطوير والتغيير والنمو**".**
ـ **الهيتي وحامد(1985، ص12): بأنها"** التغيير الذي يراد به تحويل الحياة الاجتماعية من حال إلى حال أفضل وتنطوي التنمية على منهاج التغير، وإذا كان التطور يعني التغير الهادىء الذي يحدث بصورة تلقائية، فان عملية التنمية تتم بطريقة مقصودة وموجهة لاحداث تغيرات معينة في الحياة الاجتماعية**".**

ـ **السيد(2005، ص187): بأنها"** تطوير وتحسين أداء الطالب وتمكينه من إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة**".**

**ولدى تحليل التعريفات السابقة للتنمية تبين أنها تحتوي الأفكار الآتية:**
ـ تغييرا مقصودا أو موجها لغرض إحداث تطوير وتحسين في جميع المهارات في درجات معقولة.
ـ تغييرا جوهريا لما هو تقليدي، والعمل بوسائل وأهداف جديدة تضاهي التطور الحاصل في المجتمع.

**وتعرف الباحثة التنمية تعريفا نظريا بأنها:** تحسن ونمو مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات بعد تعريضهم لبرنامج الكورت، بهدف تطوير تلك المهارات.
**4 ـ التفكير (**Thinking**)**، يوجد تعريفات كثيرة لمفهوم التفكير ( لاحظ على سبيل المثال لا الحصر: فائق (1966، ص183)، جعفر (1971، ص105)، الجسماني (1984، ص136)، الخلايلة(1997، ص91)، الجمال(1997، ص1)، دافيدوف (2000، ص237)، محمد (2004، ص254)، غانم (2004، ص 13)، الخ).
وقد اختارت الباحثة عددا من التعريفات حسب ملائمتها للبحث، وعرفه كل من:
ـ **مراد (1966، ص283): بأنه"** كل ما يجول في الذهن من خواطر وصور وذكريات **".**

ـ **المليجي(1969، ص167): بأنه"** اصطلاح عام يشمل كل أنواع النشاط المركزي فيتضمن التخيل وتكوين المعاني الكلية ، والإبداع ، والتفكير يستخدم بدائل الأشياء الحقيقية والمواقف والوقائع أي يستخدم الرموز التي تقوم مقام الأشياء **".**

**ـ أبو حطب(1972، ص38): بأنه،** تمثل داخلي للأحداث والوقائع والأشياء الخارجية ويحدث في أي موقف لا تتوفر في ظروفه الخارجية المميزات والدلالات المرتبطة بالاستجابة الصحيحة.

**ـ دي بونو( De Bono 1976 ): بأنه،** التقصي المدروس للخبرة من اجل غرض ما كالفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو القيام بعمل ما **(دي بونو، 2001، ص 40-41).**

**ـ منصور وآخرون (1978، ص189): بأنه"** نشاط عقلي راقي يعكس فيه الإنسان الواقع الموضوعي بطريقة مختلفة كما يحدث في الإحساس والإدراك**".**

**ـ راجح (1982، ص317): بأنه"** كل نشاط عقلي أدواته الرموز بدلا من الأشخاص والمواقف والأحداث**".**

**ـ السامرائيّ والعانيّ (1990، ص5): بأنه"** العملية العقلية التي تنشط عندما يواجه الإنسان مشكلة ما تتطلب منه المعالجة أو اتخاذ القرار والإجابة معتمدا على خبراته السابقة ودرجة تحسسه لهذه المشكلة**".**

**ـ أبو جادو (2000، ص414): بأنه"** عملية معرفية مركبة تتضمن الاستدلال، أي استخدام المعرفة في استنباط النتائج والتبصر، أي تقييم الأفكار والحلول من حيث الكيف، والاستبصار أي اكتشاف علاقات جديدة بين عناصر الموقف الواقعي أو بين وحدتين أو أكثر من الوحدات المعرفية".

**ـ العباجيّ (2002، ص20): بأنه،** مجموعة من المهارات العقلية الناتجة من الموازنة بين العمليات الفسلجية المخية والانطباعات الذهنية آلاتية من البيئة والتي يستدل على وجودها من خلال اللغة والمعرفة.

**ـ الجزار (2006، ص40): بأنه"** نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز التي تعكس العمليات العقلية الداخلية أما بالتعبير المباشر عنها أو بالتعبير الرمزي عن طريق المعاني والمفاهيم والمدركات**".**

**ولدى تحليل التعريفات السابقة يتضح أن التفكير:**

- عملية عقلية أو نشاط عقلي يشمل العمليات العقلية من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً.
- عملية ذاتية داخلية لا تلاحظ وإنما يُستدل عليها من أشكال السلوك المختلفة.
- يقوم على استخدام الرموز ويقصد بالرموز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه أو يعبر عنه أو يحل محله كالصور الذهنية والمعاني والمفاهيم والإشارات...الخ.

- يؤدي إلى إدراك الفرد أو فهمه موضوعا ما أو جانبا منه.
- يتضمن عمليات عقلية كثيرة مثل الإدراك والتذكر والتخيل والحكم والاستدلال والتنبؤ والتأمل.
- يرمي إلى حل المشكلات حلاً ذهنياً.
- مهارة عملية يمارس الذكاء من خلالها أنشطته على الخبرة وهذه العلاقة الصميمية بين الذكاء والتفكير.

**ـ أما التعريف النظري**ّ: فقد تبنت الباحثة تعريف (دي بونو،1976) لكونه أكثر التعريفات ملائمة مع البحث، ولكونها استخدمت برنامج دي بونو.

**5- التفكير الإبداعيّ (**Creative Thinking**)**، يوجد تعريفات كثيرة لمفهوم التفكير الإبداعيّ (لاحظ على سبيل المثال لا الحصر: راجح(1982، ص324)، عدس وآخرون(1996، ص491)، الخطيب والحديدي(1997، ص352)، جروان (1999، ص82)، عبيد(2000، ص95). وقد اختارت الباحثة عددا من التعريفات حسب ملائمتها للبحث وعرفه كل من:

**- جعفر (1971، ص127): بأنه** "عملية ذهنية ينظر إليها من زاوية تركيز الانتباه في موضوع معين لفترة طويلة نسبيا، يحددها عدد من الباحثين بعشر سنوات مع الإلمام الواسع العميق في الموضوع".

**- خير الله (1975، ص5): بأنه"** قدرة الفرد على الإنتاج أنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو لموقف مثير**".**

**ـ وهبة (1991، ص188): بأنه"** القدرة على إنتاج عدد من الأفكار الأصيلة غير العادية ودرجة عالية من المرونة في الاستجابة وتطوير الأفكار والأنشطة **".**

**- الوقفيّ (1998، ص507): بأنه"** نمط من التفكير يؤدي إلى اكتشاف حل جديد أو حل محسن لإحدى المشكلات**".**

**- أديبي(2001، ص85): بأنه،** القدرة على الإنتاج الذي يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير**.**

**- سلامة(2002، ص56): بأنه"** القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة تتسم بالجدة والمرونة ويسمى التفكير ألابتكاري **".**

ولدى تحليل التعريفات السابقة يتضح أن التفكير الإبداعيّ:
- يتميز بالشمولية والتعقيد.
- يحتوي عناصر معرفية وانفعالية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.
- يتصف بالأصالة.
- لا يتحدد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه.
- يُعد إسلوباً لحل المشكلات.
- يُعد نشاطاً عقلياً مركباً وهادفاً.

**- أما التعريف النظريّ:** فقد تبنت الباحثة تعريف (خير الله، 1975) لأنه أكثر ملائمة للبحث ولكونها استخدمت اختباراته.
**- أما التعريف الإجرائيّ:** فهي الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات خلال استجابتهن على اختبار التفكير الإبداعيّ لتورانس الذي أعده سيد خير الله للبيئة العربية.

**6 - الأسلوب المعرفيّ (Cognitive Style)، عرفه كل من:**
**- وتكن (Witkin, 1974 ):** بأنه طريقة مميزة لأداء الفرد بحيث تظهر في نماذج سلوكية وإدراكية وعقلية تعكس فروقاً في نظام الشخصية **(Witkin& et al,1977,p;17).**

**- ميسك( Messick 1976 ):** بأنه أنماط ثابتة ومتسقة ومنتظمة لمدركات الأفراد وخبراتهم، وتكوين المعلومات وتحليلها لديهم **(Goldstien & Blackman , 1978 ,p; 3 & Messick, 1984, p; 211).**

**- منصور وآخرين(1978، ص454): بأنه،** الفروق الفردية بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية (مثل الادراك والتفكير وحل المشكلات) بصرف النظر عن موضوع تلك العمليات أو محتواها.

**- ساترلي (Satterly, 1985): بأنه،** الفروق الفردية في الطرائق التي يتعلم ويفكر بها الكبار والصغار **(الكبيسي، 1989، ص37).**

**- أبو علام وشريف (1989، ص107-108): بأنه،** ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد التي يستخدمها ليدرك ما حوله من الأختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير.

**ـ الشرقاويّ (1989، ص6): بأنه،** أساليب يمكن بوساطتها الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس في نطاق عمليات الادراك والانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتحليل المعلومات حسب وإنما في المجال الاجتماعيّ ودراسة الشخصية أيضاً.

**ـ شريف (1989، ص126): بأنه،** أسلوب استقبال المادة المتعلمة وحفظها وتذكرها، وكذلك فهي طريقة للتعامل مع الفروق الفردية للتنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك مع المواقف المختلفة.

**ـ الكبيسيّ (1989، ص37): بأنه،** طريقة الشخص في معالجة المعلومات وما تتضمنه الطريقة من إنتباه وتنظيم وإدراك وتذكر وكل ما يتصل بذلك من عمليات عقلية.

**ـ سليمان (1990، ص615): بأنه،** مفهوم يشير إلى كيفية اقتراب الشخص من مشكلاته في شكل خاص، أو من العالم الخارجيّ بشكل عام.

**ـ عواد(1998، ص16): بأنه،** أساليب الفرد التي ترتبط بتجهيزه أو تناوله للمعلومات.

**ـ بيرناردو( Bernardo,2002,p;149-165): بأنه،** طريقة الفرد في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية.

**ـ العتوم (2004، ص287): بأنه"** عملية وسيطة بين المدخلات والمخرجات تعمل على تنظيم الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى لتحدد أسلوب خاص ومميز للفرد يتمثل بأسلوب مميز في معالجة هذه المعلومات وإدراكها من خلال عمليات التفكير والتذكر وحل المشكلات واتخاذ القرارات وغيرها".

**ولدى تحليل التعريفات السابقة للأسلوب المعرفي تبين أن الأسلوب المعرفيّ يحتوي الأفكار الآتية:**

- طريقة أو عملية مميزة لاكتشاف الفروق الموجودة في الشخصية.
- طريقة أو أسلوبا يوضح استخدام الفرد مهاراته وتناوله للمعلومات.
- مفهوما يشير إلى كيفية تعامل الفرد مع العالم الخارجيّ واتصاله به من الناحية الاجتماعية .

**ـ <u>أما التعريف النظريّ:</u>** فقد تبنت الباحثة تعريف (وتكن،Witkin, 1974) لأنه أكثر ملائمة للبحث ولكونها استخدمت اختباره للأشكال المتضمنة.

**ـ أمـا التعريـف الإجرائـيّ:** فهـو الدرجـة الكليـة التـي تحصـل عليهـا الطالبـات خـلال استجابتهن على اختبار وتكن (Witkin) للأشكال المتضمنة.

**7 ـ الاســتقلال ـ الاعتمــاد علــى المجــال (field dependence & fieldindependence)، عرفه كل من:**

**ـ وتكن (Witkin, 1977)**: الاستقلال عن المجال الإدراكي **بأنـه**، يمثل الفروق بين الأفراد في قدراتهم على أدراك جزء من المجال على أنـه شـيء مستقل أو منفصـل عن المجال المحيط به كلياً. أما الاعتماد على المجال الإدراكيّ فيمثل ميل الفرد إلى إخضاع إدراكـه لتنظيم المجـال، فهو يركز علـى إدراكـه الشـامل للأشياء من دون الانتبـاه إلـى تفاصيل الموقف المدرك. **(Witkin & Goodenough, 1981,p:4).**

**ـ سـاموئيل (Samual , 1981): بأنـه** "خاصـية الشخصـية التـي تعكـس الميـل للتـأثر بالتنبيهات المتوفرة بالمحيط البيئيّ وباستخدام أحكام إدراكية ". **(الهنداوي، 1990، ص 24).**

**ـ شريف(1982، ص115):** الاستقلال عن المجـال الإدراكـيّ: **بأنـه**، القدرة علـى عـزل وانتزاع الموضـوع المدرك عمـا يحيط بـه فـي المجـال، أمـا الاعتمـاد علـى المجـال فهو العجز عن التعامل مع مثيرات البيئة في صورة منعزلة أو غير معتمدة على المجال.

**ـ الشرقاويّ والشيخ (1988، ص7):** الاستقلال عن المجـال الإدراكـيّ: هـو الطريقـة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع بكل مـا فيـه من تفاصيل، أمـا الاعتمـاد علـى المجال الإدراكيّ فهو خضوع إدراك الفرد للتنظيم الشـامل الكلـي للمجـال، أمـا الأجـزاء فيكون إدراكها مبهماً.

**ـ الجبوريّ (2002، ص31):** الاستقلال عن المجـال **بأنـه**، قدرة الفرد علـى إدراك كل جـزء مـن أجـزاء الموقـف المـدرك، أمـا الاعتمـاد علـى المجـال فهـو تركيـز الفـرد علـى الموقف المدرك في شكل كلي من غير الانتباه إلى التفاصيل المكونة لهذا الموقف.

**وعنـد تحليـل التعريفـات السـابقة للاستقلال ـ الاعتمـاد علـى المجـال تبـين أنـه يحتـوي الأفكار الآتية:**

ـ طريقة تكشف الفروق الإدراكية الموجودة لدى الأفراد.
ـ إدراك المستقلين عن المجال لكل جزء من أجزاء الموقف الذي يتعرضون له، وتركيز المعتمدين على المجال على الموقف كلّه.
ـ ميزة عقلية معرفية تتحكم بها خواص إدراكية.

**ـ أما التعريف النظري:** فقد تبنت الباحثة تعريف (وتكن،Witkin, 1977) لأنـه أكثر ملائمة للبحث ولكونها استخدمت اختباره للأشكال المتضمنة.

**ـ أما التعريف الإجرائيّ:** فهو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة خلال استجابتها على اختبار وتكن (Witkin) للأشكال المتضمنة والتي تميز الاستقلالية والاعتماد على المجال.

**8- معهد إعداد المعلمات:**

مؤسسة تربوية من مؤسسات وزارة التربية، تأسست عام (1983)، في مركز محافظة بابل. تقبل الطالبات المتخرجات من الدراسة المتوسطة. ومدة الدراسة فيها (5) سنوات، يتم خلالها إعداد الطالبات للعمل معلمات في المدارس الابتدائية. وذلك بتزويدهن بالخبرات العلمية والمهنية التي تتطلبها مهنة التربية والتعليم في المرحلة الابتدائية. وقد خصصت السنوات الثلاث الأولى من المعهد للدراسة العامة وتتوزع الطالبات في السنتين الأخيرتين على اختصاصات دراسية تتمثل في فروع: (العلوم الاجتماعية واللغة العربية، اللغة الإنكليزية، العلوم والرياضيات، التربية الفنية، التربية الرياضية، التربية الإسلامية).

**أولا ـ التصميم التجريبيّ ومتغيرات البحث:**

يعد استخدام التصميم التجريبيّ الملائم لأهداف البحث وفرضياته ركنا أساسا في كل بحث تجريبيّ، وذلك لكونه يساعد الباحث على ضبط متغيراته ثم الحصول على الإجابة الملائمة عن أسئلة بحثه. **(فان دالين، 1985، ص348).** وبناء على أهداف هذا البحث وظروفه، استخدمت الباحثة التصميم التجريبيّ ذا المجموعة المتكافئة. والجدول (3 ـ 1) يوضح ذلك:

**جدول (3 ـ 1) يوضح التصميم التجريبيّ للبحث**

| المجموعتان (أ،ب) في مجموعة واحدة | الاختبار القبلي | المتغير المستقل | المتغير التابع | الاختبار البعدي |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية ذات الأسلوب المعرفي ( المستقلات عن المجال ـ والمعتمدات على المجال ) | اختبار التفكير الإبداعي | 1- برنامج تدريبي (PMI +CoRT 4) من برنامج الكورت 2- الأسلوب المعرفي(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) | مهارات التفكير الإبداعي | اختبار التفكير الإبداعي |

**1-1- تحديد المتغيرات وكيفية ضبطها:**

من خصائص البحث التجريبيّ أن يقوم الباحث بضبط متغيرات بحثه المستقلة والدخيلة ضبطا دقيقا لكي يتأكد من أن التغيرات التي تحدث في المتغيرات التابعة ناتجة عن تأثير المتغيرات المستقلة. **(فان دالين، 1985، ص 348).** وقد تضمن هذا البحث ضبط المتغيرات الآتية:

1 ـ **المتغير التجريبيّ أو المستقل:** وهو البرنامج التدريبيّ الذي يتكون من الدرس الأول من برنامج الكورت والجزء الرابع منه المخصص لتنمية التفكير الإبداعيّ، والأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال).

2 ـ **المتغير التابع:** يتألف من ثلاث مهارات للتفكير الإبداعيّ (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، التي تشكل مجموع درجاتها درجات الإبداع الكلية في هذا البحث.

3- **متغيرات دخيلة:** قد تؤثر بطريقة أو بأخرى في نتائج التجربة. لذا ينبغي تحديد تلك المتغيرات والسيطرة عليها. ومن المتفق عليه أن لسلامة التصميم التجريبيّ جانبين، احدهما داخليّ والآخر خارجيّ. **(آري وآخرون، 2004، ص 339)،** سنعرضهما في ما يأتي باختصار:

**أ ـ السلامة الداخلية للتصميم:**

تؤثر في نتائج التجربة (6) ستة عوامل رئيسة، تمكنت الباحثة من السيطرة عليها في درجة كبيرة. وفي ما يأتي تلك العوامل باختصار، وطرائق ضبطها:

**1 ـ ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:**

في يوم الثلاثاء المصادف (25/ 3/ 2008)، تعرضت محافظتنا العزيزة وأغلب محافظات العراق إلى تردي الحالة الأمنية. مما أدى إلى فرض حظر التجوال وانقطاع الدوام الرسميّ، لذلك توقفت الباحثة عن الاستمرار في تقديم البرنامج في الأيام التي لم تحضر فيها جميع أفراد عينة البحث. وقد عادت الحالة الأمنية إلى طبيعتها واستؤنف الدوام الرسميّ في يوم الأحد المصادف (30/ 3/ 2008). وقد حضر جميع أفراد عينة البحث في معهد دراستهم. وان توقف الباحثة في تقديم البرنامج كان علاجا لعدم حضور جميع أفراد عينة البحث. وتم تعويض هذا الانقطاع في الأسابيع الأخيرة من التجربة بتقديم درسين في الأسبوع.

**2 ـ المتغيرات المتعلقة بالنضج:**

تم ضبط المتغيرات ذات العلاقة باختلاف نضج أفراد عينة البحث بإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (أ، ب)، وتطبيق أدوات البحث في فترات زمنية واحدة، وتحت ظروف متشابهة، واستمرار التجربة مدة (9) تسعة أسابيع متتالية.

**3 ـ أدوات القياس:**

تم السيطرة على هذا المتغير باستخدام أداة قياس واحدة تم تطبيقها تحت ظروف واحدة.وصححت الباحثة بنفسها إجابات جميع الطالبات المفحوصات في جميع الاختبارات القبلية والبعدية باستخدام مفتاح التصحيح ذاته.

**4 ـ فروق الاختيار في أفراد العينة:**

إن استخدام الباحثة طريقة الاختيار العشوائية البسيطة لاختيار الصفوف التي اشتركت في التجربة، وإجراء التكافؤ في مجموعتي البحث (أ، ب)، ألغي تأثير هذا العامل إلى حد كبير.

**5 ـ إجراءات الاختبار القبلي:**

أجرت الباحثة اختبارا قبليا لقياس القدرة على التفكير الإبداعيّ لجميع أفراد العينة. وذلك لعدم امتلاكها محكا مسبقا لقياس تلك القدرة لديهم. وقد أعلمت

الباحثة الطالبات أن الاختبار يقيس خصائص إبداعية، يتفاوت الناس في درجتها مثلها مثل سمات التحصيل والذكاء والجمال. وبالتالي حد هذا الإجراء من تأثير هذا العامل في درجة كبيرة.

**6 ـ التاركات في التجربة أو الاندثار التجريبيّ:**

لم تترك إحدى أفراد عينة البحث الدراسة خلال فترة التجربة، لذلك لم يحدث اندثار تجريبيّ.

**ب ـ السلامة الخارجية للبحث:**

وتشتمل (3) ثلاثة عوامل، حاولت الباحثة ضبطها إلى حد كبير. والعوامل الثلاثة هي:

**1 ـ تفاعل تأثير المتغير المستقل مع تحيزات اختيار المجموعتين:**

إن استخدام الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار أفراد عينة البحث من الصفوف التي اشتركت في التجربة وتطبيق **اختبار وتكن** (للأشكال المتضمنة)، وإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (أ، ب)، ألغي تأثير هذا العامل.

**2 ـ اثر الإجراءات التجريبية:**

إن وجود الباحثة في المعهد من بداية الفصل الثاني للعام الدراسي (2007 ـ 2008)، وانضمامها إلى أعضاء الهيئة التدريسية، وتدريس الطالبات إحدى المواد المقررة في السنة الأولى (مبادئ التربية)، جعلها مألوفة لدى الطالبات بوصفها مدرسة في المعهد وليست باحثة فقط، الأمر الذي حذف تأثير هذا العامل إلى حد كبير.

**3 ـ تأثير التعدد في المتغيرات المستقلة:**

على الرغم من اعتماد تجربة البحث الحالي تصميما يضم متغيرين مستقلين هما: برنامج تدريبي يتكون من الدرس الأول من (كورت 1 + كورت 4)، والأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) الا انه لم يكن هناك أي تأثير يذكر لهذا العامل.

**جـ ـ ضبط العوامل الأخرى:**

وقد تطلب العمل التجريبيّ أيضا ضبط عوامل أخرى، حفاظا على سلامة التصميم التجريبيّ من أثارها. والعوامل الأخرى التي حاولت الباحثة ضبطها هي:

**1 ـ طول الفترة الزمنية للتجربة:**

كانت الفترة الزمنية متساوية لمجموعتي البحث(أ، ب). إذ بدأت التجربة يوم الخميس المصادف (6 /3 / 2008 )، وانتهت يوم الثلاثاء المصادف (6 /5 / 2008)، وبذلك بلغت الفترة الزمنية للتجربة (9) أسابيع. إذ قامت الباحثة بتقديم درس واحد خلال الأسابيع الخمسة الأولى، ثم درسين في كل أسبوع من الأسابيع السادس والسابع والثامن. وتمّ تخصيص الأسبوع التاسع لتطبيق الاختبار البعدي. وذلك للانتهاء من جميع دروس التجربة قبل بدء الامتحانات الشفهية في المعهد.

**2 ـ المناخ التعليميّ:**

اختارت الباحثة معهد إعداد المعلمات الصباحيّ لعدة أسباب أهمها أنه يقع في مركز مدينة الحلة، مركز محافظة بابل، ودوامه صباحيّ فقط، وطالباته ينتمين إلى جميع الفئات الاجتماعية والاقتصادية. وإن عمر الطالبات، ومرحلتهن الدراسية مناسبة لإجراء تجربة البحث، وإنهن سيصبحن معلمات وأمهات في المستقبل. وموافقة كل من المديرية العامة لتربية بابل وإدارة المعهد على إجراء التجربة في المعهد*، **(ملحق 1 يوضح الموافقات).**

وقد تلقت طالبات مجموعتي البحث ( أ، ب )، دروسهن في مناخ تعليميّ واحد إذ لم يتم فصل طالبات المجموعة ( أ )المستقلات عن المجال عن طالبات المجموعة (ب) المعتمدات على المجال في الشعبتين ( أ، جـ ). بل تعرضن للبرنامج مجموعة واحدة، ضمن نطاق الشعب الدراسية المعدة من قبل إدارة المعهد. وكانت قاعات الدراسة متماثلة من حيث التهوية، ودرجة الإضاءة، والأثاث الموجود، وترتيب المقاعد. وحرصت الباحثة على استخدام الوسائل ذاتها في الشعبتين، وفي صورة متساوية. وبذلك حافظت الباحثة على تماثل الظروف التعليمية والتربوية خلال فترة إجراء التجربة.

---

* تشكر الباحثة إدارة معهد إعداد المعلمات الصباحي ومدرساته على تعاونهن ومساعدتهن الباحثة. كما تشكر جميع الطالبات اللائي شاركن في التجربة.

**ثانيا ـ أدوات البحث:**

**1 ـ البرنامج التدريبيّ (CoRT 4 +PMI):**

أعدت الباحثة خططا تدريسية لـ (11) درسا من برنامج الكورت (درس لـ PMI وكورت 4 الإبداع). وتم عرض أنموذج خطة كل درس على عدد من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية*، وذلك لبيان مدى صلاحيتها في تنفيذ التدريس وإجراء التعديلات المناسبة **(ملحق 3)**. وأجرت الباحثة عددا من التعديلات البسيطة التي اقترحها الخبراء، مثل التكرارات الواردة في الخطة، وإنها قد عرضت ثلاث خطط فقط.

**2 ـ اختبار وتكن للأشكال المتضمنة:**

اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) الذي قام بتعريبه وتقنينه أنور الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ في عام (1978) على البيئة المصرية وكان ذلك بمثابة فاتحة للبحوث المصرية والعربية في هذا الأسلوب المعرفي منذ هذا التاريخ. وهو أحد الاختبارات الثلاثة التي تتكون منها بطارية اختبارات الأشكال المتضمنة لـ(وتكن) وهذه الاختبارات هي:

أ ـ اختبار الأشكال المتضمنة للراشدين.

ب ـ اختبار الأشكال المتضمنة للأطفال.

جـ ـ اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).

ويتم التطبيق للاختبارين (أ، ب) في شكل فرديّ، أما الاختبار الثالث (جـ) فهو اختبار جمعيّ وقد استخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لكونه الملائم لتحقيق أهداف هذه الدراسة، لذلك سنعرضه باختصار.

**أ ـ محتوى الاختبار:**

إن اختبار الأشكال المتضمنة هو اختبار جمعيّ يطلب فيه من أفراد عينة البحث أن تحدد في استجاباتها معالم الأشكال البسيطة التي تعرض عليها داخل مجموعة من الأشكال المعقدة والتي نظمت بطريقة معينة بحيث لا تكون الأشكال المعقدة واضحة فيها، ويتكون الاختبار من ثلاثة أجزاء هي:

1ـ القسم الأول: وهو للتدريب، ولا تحسب درجته في تقدير درجة الطالبة المفحوصة، و يتكون من سبع فقرات سهلة.

---

* تشكر الباحثة جميع الأساتذة الأفاضل الذين أبدوا آراءهم وملاحظاتهم على خطط تجربة الباحثة والمدونة أسماؤهم ودرجاتهم العلمية في الملحق (5).

2 ـ القسم الثاني: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها.

3 ـ القسم الثالث: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها أيضا، وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار. **(ملحق 4).**

**ب ـ زمن الإجابة:**

يعد اختبار وتكن من اختبارات السرعة، ولذلك يجب الالتزام بدقة بالزمن المخصص لأجراء كل قسم منه. ويستغرق إجراء الاختبار كله مع شرح تعليماته حوالي (25) دقيقة. أما زمن الإجابة عن كل جزء من أجزاء الاختبار فهو على النحو الأتي:

1 ـ القسم الأول: (2) دقيقة لكل جزء.

2 ـ القسم الثاني: (5) دقائق.

3 ـ القسم الثالث: (5) دقائق.

**جـ ـ تصحيح الاختبار:**

تعد إجابة المفحوصة عن كل فقرة صحيحة، إذا تمكنت المفحوصة من توضيح جميع حدود الشكل البسيط. أما إذا لم تتمكن من تحديد الشكل بكل أبعاده فان إجابتها تعد غير صحيحة. وتعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة، وصفر للإجابة الخاطئة. وتجمع درجات المفحوصة عن القسمين الثاني والثالث للحصول على درجتها الكلية. أما القسم الأول فلا تعطى عليه أية درجة لأنه مخصص للتدريب فقط. وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (18) درجة. وكلما زادت درجة المفحوصة على الاختبار كلما كان ذلك دليلا على زيادة ميلها إلى الاستقلال عن المجال. وكلما قلت درجة أفراد العينة كلما مالوا إلى الاعتماد على المجال. **(حمادي، 1997، ص 83 - 84).**

**د ـ صدق الاختبار وثباته:**

**1 ـ صدق الاختبار:** الاختبار الصادق هو الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من اجل قياسها. ( الزوبعي، 1981، ص 39). ولغرض التحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بالاتي:

**أ ـ الصدق الظاهريّ:**

تم عرض اختبار الأشكال المتضمنة( الصورة الجمعية )على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس للتحقق من مدى صلاحيته في قياس الأسلوب المعرفيّ ومدى ملائمته للعينة قيد الدراسة. **(ملحق 5).** وقد تحقق صدق الاختبار بإجماع الخبراء.

**ب ـ صدق الاتساق الداخليّ:**

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل ارتباط درجات القسم الثاني للاختبار بالدرجة الكلية ولعينة مؤلفة من (20) طالبة وقد بلغ (0.90) على وفق معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم أيجاد معامل ارتباط القسم الثالث للاختبار مع الدرجة الكلية وقد بلغ (0.91) مما يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة عالية في الاتساق الداخلي.

**2 ـ ثبات الاختبار :** يقصد بثبات الاختبار هو أن يعطي الاختبار نتائج متقاربة إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها بعد فترة زمنية. **(الغريب، 1985، ص653 )**. ولغرض التحقق من ثبات الاختبار قامت الباحثة بالأتي:

**أ ـالتجزئة النصفية:**

لما كان الاختبار يتكون من قسمين متكافئين هما: القسم الثاني والقسم الثالث ( إذ إن القسم الأول مخصص للتدريب )، فقد اتبعت الباحثة في حساب ثباته طريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب الارتباط بين درجات النصفين على وفق معادلة بيرسون لعينة مكونة من ( 20 ) طالبة من شعبة (ب) في المعهد الذي أجريت فيه التجربة. وقد وجد أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.66). ولما كان معامل الارتباط المستخرج هو لنصف الاختبار فقد تم تعديله باستخدام معادلة سبيرمان براون فأصبح بعد التعديل ( 0.79 ). والجدول (3-2) يوضح ذلك.

**جدول ( 3 - 2 )**

**يوضح معامل ثبات الأشكال المتضمنة لعينة البحث بطريقة التجزئة النصفية**

| نصفي الاختبار | الوسط | التباين | معامل الارتباط | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|
| **الثاني** | 2 | 4.3 | 0.66 | 0.79 |
| **الثالث** | 2.15 | 4.53 | | |

**ب ـ معادلة كيودر ريتشارد سون 21:**

إن ثبات كيودر ريتشارد سون يفترض منذ البداية أن الاختبار ذو بعد واحد ويقيس سمة أو وظيفة واحدة فقط، وأن كل بنوده تقيس هذه السمة **( فرج، 1980، ص366 - 367 )**. أي إنه يفترض وجود التجانس الداخليّ بين الفقرات، بتحليل أسئلة الاختبار ودراسة تباين تلك الأسئلة. **( الإمام، 1990، ص 165)**. وقد طبق

هذا الأسلوب في حساب ثبات الاختبار لعينة مؤلفة من ( 20 ) طالبة، وقد ظهر أن معامل ثبات الاختبار هو ( 0.93 ).

**3 ـ اختبار القدرة على التفكير الإبداعيّ:**

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بقياس قدرات التفكير الإبداعيّ مثل دراسات سلوم ( 2004 ) والمصطفاوي (2005) والعابدي (2007) وحسين (2008)، وجدت أن اختبار تورانس لقياس القدرة على التفكير الإبداعي والمعرب من قبل سيد خير الله ( 1981 ) هو المقياس الملائم للبحث الحالي، **ملحق (6)**. ولا يحتاج الاختبار إلى إيجاد صدق فقراته وثباتها لكونه مستخدما في دراسات حديثة لم تمض عليها أكثر من سنتين.

**أ ـ وصف الاختبار:**

ويحتوي الاختبار المستخدم خمسة اختبارات فرعية هي:

**أ ـ الاستعمالات:** وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية.

**ب ـ المترتبات:** وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر ما يحدث لو أن نظام الأشياء تغير وأصبحت على نحو معين. وهذا الاختبار مكون من وحدتين هما:

ـ ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟

ـ ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟

**جـ ـ المواقف:** وفيها يطلب من المفحوص أن يبين كيف يتصرف في بعض المواقف. ويتكون الاختبار من موقفين هما:

ـ إذا عينت مسئولا عن صرف النقود في النادي ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين فماذا تفعل؟

ـ لو كانت جميع المدارس غير موجودة (أو حتى ملغاة) فماذا تفعل لكي تصبح متعلما؟

**د ـ التطوير والتحسين:**

ويطلب فيها من المفحوص أن يقترح عدة طرائق لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل من ما هي عليه كالدراجة وقلم الحبر.

**هـ ـ** أما الجزء الخامس فتستخدم فيها حروف الكلمات لتكوين أكبر عدد ممكن من الكلمات الأخرى المختلفة ويتكون في صورته العربية من كلمتين ( ديمقراطية، بنها ).

**علما أن الوقت المخصص لإجابة كل جزء من أجزاء الاختبار هو (5) دقائق.** وأن الباحثة أجرت بعض التعديلات البسيطة جدا على الاختبار مثل تبديل اسم مدينة " بنها "المصرية باسم مدينة" بابل "العراقية، وكلمة قلم الحبر بكلمة الحجاب، وقليل من التعديل على لغة كل جزء ليتناسب مع أهداف البحث وأهداف معهد إعداد المعلمات. وأجرت الباحثة قليلا من التعديل على الجدول المطبوع على الصفحة الأولى للاختبار. وتم عرض الاختبار بعد التعديل على الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية. **(ملحق 5).** فوافقوا عليه من غير اعتراض لكونه الاختبار الملائم للبحث.

**ب ـ تصحيح الاختبار:**

إن كل جزء من هذه الاختبارات الخمسة يقيس المكونات الثلاثة للتفكير الإبداعيّ (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وان مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من إجاباتها على الأجزاء الخمسة تمثل درجة الإبداع الكلية للتفكير الإبداعيّ. **(خير الله، 1981، ص10 - 13).**

وقد تم إتباع خطوات سيد خير الله في تصحيح وحساب وتحديد درجة الطلاقة والمرونة على النحو الأتي:

**أولا ـ حساب درجة طلاقة التفكير:** تمنح درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة وغير خرافية أو غير معقولة يكتبها الفرد الذي يطبق عليه الاختبار. وبذلك تكون طلاقة تفكير الطالبة تساوي عدد الأفكار التي كتبتها بعد حذف الأفكار الخرافية أو غير المعقولة أو المكررة.

**ثانيا ـ حساب مرونة التفكير:** يتم منح درجة واحدة لجميع الأفكار التي تنتمي إلى ميدان حياتيّ واحد ( صناعة، وزراعة، وتجارة، وسياسة،... الخ ) مهما يكن عددها. وبذلك تحسب درجات مرونة الطالبة بعدد الميادين التي نجدها في إجاباتها عن كل فقرة من فقرات الاختبار. ولذلك نتوقع أن تكون درجات مرونة تفكير الطالبة، في شكل عام، أقل من درجات طلاقتها.

**ثالثا ـ حساب درجة أصالة التفكير:** لا يوجد اتفاق بين الباحثين على مفتاح تصحيح واحد لحساب درجة أصالة الأفراد الذين يتعرضون لاختبارات التفكير الإبداعيّ. فقد حسب فرنون (1971) درجات أصالة الطلاب على النحو الأتي: عد كل فكرة تتكرر بين ( 1 - 5 % ) من استجابات ( 25 % ) من أفراد عينة دراسته البالغ عددها (400) طالب كنديا (فكرة) غير اعتيادية (أصيلة). (عبد نور، 2005). وحسب سيد خير الله (1981) درجات الأصالة على النحو الأتي:

**1-** تستبعد أولا الأفكار غير المناسبة.

**2 -** تحديد الأصالة بناء على درجة تكرارها، ولما كان تكرار الفئة كبيرا على نحو لا يسمح بالتمييز في درجة كبيرة ولما كانت كل فكرة ابتكارية مهما كانت درجة تكرارها تعبر عن القدرة على التفكير ألابتكاريّ بمعنى انه لا يوجد صفر، لذا قام سيد خير الله بوضع تقدير على النحو الأتي:

تجزئة فئات الأفكار إلى ( 1 - 9 ، 10 - 19 ، .....– 90 ). ومنح كل فئة الدرجات الآتية ( 10 ، 9 ، 8 ،.....، 1 )على التوالي.

أما عبد نور ( 1994 ) فقد حسبها على النحو الآتي:

**1-** تسجيل جميع الأفكار أو المقترحات التي دونت من قبل الطلاب.

**2 -** بالنسبة للمقترحات الأصيلة أو غير الاعتيادية فانه استخدم أسلوبا مغايرا لأسلوب فرنون وسيد خير الله.

أما الباحثة فقد اعتمدت على خطوات مماثلة لأسلوب عبد نور لحساب درجة أصالة أفراد عينتها، وعلى النحو الأتي:

**1-** تدوين جميع استجابات المفحوصات من أفراد العينة للمجموعتين( أ، ب)، عن فقرات كل جزء من أجزاء الاختبار، مع تكرارات كل استجابة أمامها.

**2-** حذف الأفكار الخرافية والأفكار العامة غير المحددة والأفكار التي لا معنى لها في كل جزء ( تم هذا الحذف عند حساب الطلاقة والمرونة أيضا ).

**3-** تحديد الفكرة الأصيلة، بأنها الفكرة التي تتكرر بين (1 - 3) مرات عند جميع أفراد المجموعتين. وتتوافر فيها صفات الغرابة وغير التقليدية واستبعاد الأفكار المألوفة والتقليدية حتى لو كان تكرارها يقع بين ( 1 - 3 ) مرة.

**4-** تمنح ( 3 ) ثلاث درجات لكل فكرة تتكرر مرة واحدة ( 1 مرة ) من استجابات جميع أفراد المجموعتين ( أ، ب ).

**5-** تمنح ( 2 ) درجتان لكل فكرة تتكرر ( 2 ) مرتين من استجابات جميع أفراد المجموعتين ( أ، ب ).

**6-** تمنح( 1 )درجة واحدة فقط لكل فكرة تتكرر ( 3 ) ثلاث مرات من استجابات جميع أفراد العينة للمجموعتين ( أ، ب).

**7-** أما الأفكار التي تتكرر عند جميع أفراد العينة للمجموعتين (أ، ب)، ( 4 ) أربع مرات أو أكثر، فتمنح صفرا.

**8-** وعلى أساس الخطوات السابقة تحسب درجات كل طالبة في الأصالة، على النحو الأتي:

3 × (  ) + 2 × (  ) + 1 × (  ) = (عبد نور، 2007).
وهذه الخطوات ذاتها اعتمدتها حسين (2008).

علما أن الباحثة قد تدربت على كيفية تصحيح الطلاقة والمرونة والأصالة ضمن مقرر علم نفس التفكير والإبداع، أحد مقررات مرحلة الماجستير. ثم تم إعادة التدريب قبل البدء بتصحيح استجابات الطالبات.

**رابعا ـ حساب درجة الإبداع الكلية:** تم حساب الدرجة الكلية لكل طالبة بجمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة. علما أنها لا تمثل درجة الإبداع الكلية الحقيقية للفرد، لأن عدد القدرات الإبداعية عند الإنسان السوي تبلغ بحسب كلفورد (1988) (30) قدرة عقلية إبداعية وليس ( 3 ) فقط. (عبد نور،2005 " أ "، ص275 و 2005 "ب"، ص174).

**جـ ـ صدق الاختبار وثباته:** لم تحسب الباحثة درجات صدق الاختبار وثباته بسبب استخدامه في دراسات حديثة مثل (ألعابدي، 2007) و (حسين، 2008).

**د ـ التجربة الاستطلاعية:** اختارت الباحثة (31) طالبة من طالبات المعهد من غير عينة البحث الأساس، وطبقت الاختبار المستخدم في هذه الدراسة عليهن بتاريخ (2008/1/28) من اجل التعرف على مدى وضوح أجزاء الاختبار وتعليماته ومدى ملائمته لمستوى استيعاب الطالبات، والوقت اللازم للإجابة عنه.

وقد اتضح ما يأتي:

**1-** أن تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة ومفهومة.

**2-** أن معدل الوقت المطلوب لإجابة فقرات الاختبار تراوح بين (5 ـ 6) دقائق لكل جزء.

**3-** أن وجود أرقام كثيرة نسبيا لكتابة إجابات أفراد عينة البحث على ورقة الإجابة قد أربكت الطالبات وأثارت تساؤلات كثيرة، لذا حذفت الباحثة تلك الأرقام.

**هـ ـ تطبيق الاختبار:**

طبق الاختبار القبلي على طالبات مجموعة البحث ( أ ، ب )، في يوم الخميس (6/ 3 / 2008)، وطبق الاختبار ألبعدي في يوم الثلاثاء (5/6 /2008)، وقد

أشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق في كل مرة، لغرض الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي قد تطرح من قبل أفراد عينة البحث وللحد من تأثير المتغيرات الدخيلة.

**و ـ ثبات تصحيح الاختبار:**

اختارت الباحثة عشوائيا من أجل التأكد من ثبات تصحيح الاختبار أوراق إجابات عشر طالبات من التجربة الاستطلاعية، وقامت بتصحيحها من غير أن تضع إشارة أو علامة تدل على التصحيح، ثم سلمتها إلى باحثين آخرين* لهما خبرة في تصحيح الاختبار وقام كل منهما بتصحيحها كل على حده، وبذلك حصلت الباحثة على ثلاث درجات كلية للإبداع ولعشر إجابات. وبعد الاستشارة الإحصائية بشأن المعالجة الإحصائية، نصح باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الباحثة والمصحح الأول هي (0.82) في حين بلغ معامل الارتباط بين الباحثة والمصححة الثانية (0.89).

**4 ـ سجلات المعهد:** سجل القيد العام والبطاقة المدرسية.

**5 ـ استبانة من إعداد الباحثة:** أعدت الباحثة استبانة للحصول على بيانات عن مواليد الطالبات وأماكن سكناهن والمستوى التعليميّ للوالدين، **ملحق (7).**

**ثالثا ـ مجتمع البحث وعينته:**

**1 ـ مجتمع البحث:**

يشمل مجتمع البحث جميع طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات الصباحيّ في مدينة الحلة، مركز محافظة بابل، وعددهن خلال العام (2007 - 2008) (93) طالبة. تم توزيعهن بالتساوي على (3) ثلاث شعب، (48) منهن من سكان مركز المحافظة، و(45) طالبة من أقضية المحافظة ونواحيها، والجدول (3ـ 3) يوضح مجتمع البحث وعينته.

*تشكر الباحثة كلا من أ.م.د. كاظم عبد نور والباحثة زينب طارق اللذين شاركاها في تصحيح الاختبار.

**جدول(3 -3)**

**يوضح مجتمع البحث (طالبات الصف الأول للعام الدراسي 2007-2008) وعينته (طالبات الشعبتين ا، جـ)**

| الشعبة | داخل المركز | خارج المركز | المجموع |
|---|---|---|---|
| أ | 15 | 16 | 31 |
| ب | 16 | 15 | 31 |
| جـ | 17 | 14 | 31 |
| المجموع | 48 | 45 | 93 |

**2- عينة البحث:**

تألفت عينة البحث من طالبات الصف الأول من الشعبتين ( أ، جـ) وعددهن (62) طالبة. تم استبعاد طالبتين فقط بسبب الفارق الكبير نسبيا في متغير العمر. إذ كان عمر إحداهن يزيد (5) سنوات على معدل عمر أفراد العينة، والثانية تقل بسنتين أصغر، وبذلك أصبحت عينة البحث (60) طالبة، التي شكلت حوالي ( 64.6 % ) من مجتمع البحث. وكان متوسط أعمار أفراد العينة (16) سنة و(3) أشهر. وقد بينت سجلات المعهد أن معدل الطالبات المقبولات فيه للعام الدراسي (2007-2008) اللاتي يشكلن مجتمع البحث وعينته يتراوح بين (81.50-91.50). وقد تم اختيار طالبات شعبتين من الشعب الثلاث (أ، جـ) لتشكيل أفراد عينة البحث على وفق التصميم التجريبي له، وبالطريقة العشوائية البسيطة. لتكون مجموعة البحث ذات الأسلوب المعرفيّ(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) هي المجموعة التجريبية التي ستتعرض للبرنامج التدريبيّ (PMI+CoRT4).

**3- تحديد مجموعتي الاستقلال/الاعتماد على المجال:**

على الرغم من أن أحد الخصائص الرئيسة للأساليب المعرفية تتمثل في كونها ثنائية القطب إلا أن ذلك لا يعني تصنيف الأفراد تصنيفا ثنائيا. إذ إن توزيع الأفراد تبعا لمفهوم الأساليب المعرفية يخضع للمبادئ ذاتها التي يخضع لها التوزيع بالنسبة للظواهر النفسية في صفة عامة، أي إنها تخضع للتوزيع ألاعتداليّ. **(شريف، 1987، ص 164).** ولتحديد أفراد العينة ذات الأسلوب المعرفيّ المستقلات عن المجال وأفراد العينة ذات الأسلوب المعتمدات على المجال المعرفيّ تم تطبيق اختبار **وتكن** (للأشكال المتضمنة) على جميع أفراد عينة البحث بتاريخ (17/ 4/ 2008). ورتبت درجات الطالبات من أعلى درجة إلى أقل درجة وأظهر التحليل الإحصائيّ أن درجاتهن تتراوح بين (15 ـ صفر)، وبمتوسط قدره (5.69)، وانحراف معياريّ قدره (3.84). ولأجل تحديد الطالبات ذوات الأسلوب المعرفيّ المستقل عن المجال والأخريات ذوات الأسلوب المعرفيّ المعتمد على المجال، تم

حساب الدرجة المعيارية وقد تبين أن عدد أفراد عينة البحث المستقلات عن المجال هو (28) طالبة والمعتمدات على المجال هو (34) طالبة. وهن اللاتي حصلن على درجات معيارية (+ 1)فأكثر بالنسبة للمستقلات عن المجال وأقل من (- 1) بالنسبة للمعتمدات على المجال. وهذه الدرجات تقابل الدرجات الخام للطالبات اللاتي حصلن على (10 فما فوق) بالنسبة للمستقلات عن المجال و(صفر–1) بالنسبة للمعتمدات على المجال. علما أن الباحثة حذفت درجات الطالبتين الأكثر عمرا والأصغر عمرا من التحليلات الإحصائية اللاحقة. والجدول (3 -4) يوضح ذلك.

**جدول (3 -4)**

**يوضح الدرجات الخام لأفراد عينة البحث والدرجات المعيارية المقابلة لها على اختبار وتكن(للأشكال المتضمنة)**

| ت | الدرجة الخام | الدرجة المعيارية | ت | الدرجة الخام | الدرجة المعيارية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 1.22- | 32 | 10 | 1.12 |
| 2 | 1 | 1.22- | 33 | صفر | 1.48- |
| 3 | 12 | 1.64 | 34 | صفر | 1.48- |
| 4 | 1 | 1.22- | 35 | 11 | 1.48 |
| 5 | 1 | 1.22- | 36 | 1 | 1.22- |
| 6 | 15 | 2.42 | 37 | 1 | 1.22- |
| 7 | 10 | 1.12 | 38 | صفر | 1.48- |
| 8 | 13 | 1.90 | 39 | 1 | 1.22- |
| 9 | 14 | 2.16 | 40 | 15 | 2.42 |
| 10 | صفر | 1.48- | 41 | 10 | 1.12 |
| 11 | 1 | 1.22- | 42 | 10 | 1.12 |
| 12 | صفر | 1.48- | 43 | صفر | 1.48- |
| 13 | 1 | 1.22- | 44 | صفر | 1.48- |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **14** | 11 | 1.48 | **45** | صفر | 1.48- |
| **15** | صفر | 1.48- | **46** | 1 | 1.22- |
| **16** | 12 | 1.64 | **47** | 11 | 1.48 |
| **17** | 13 | 1.90 | **48** | صفر | 1.48- |
| **18** | 15 | 2.42 | **49** | 1 | 1.22- |
| **19** | 12 | 1.64 | **50** | 1 | 1.22- |
| **20** | 13 | 1.90 | **51** | صفر | 1.48- |
| **21** | 1 | 1.22- | **52** | 14 | 2.16 |
| **22** | صفر | 1.48- | **53** | 11 | 1.48 |
| **23** | 14 | 2.16 | **54** | 15 | 2.42 |
| **24** | 10 | 1.12 | **55** | صفر | 1.48- |
| **25** | 13 | 1.90 | **56** | 14 | 2.16 |
| **26** | 1 | 1.22- | **57** | 12 | 1.64 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **27** | 12 | 1.64 | **58** | صفر | 1.48-* |
| **28** | 1 | 1.22- | **59** | صفر | 1.48-** |
| **29** | 1 | 1.22- | **60** | 1 | 1.22- |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.22- | 1 | **61** | 1.12 | 10 | **30** |
| 2.42 | 15 | **62** | 1.22- | 1 | **31** |

**4- إجراءات التكافؤ لأفراد عينة البحث:**

التصميم التجريبيّ للبحث الحالي اعتمد على، مجموعة تجريبية واحدة ـ متكافئة ـ تنقسم إلى مجموعتين هما: المجموعة التجريبية ( أ ) المستقلات عن المجال الإدراكيّ، والمجموعة التجريبية (ب) المعتمدات على المجال الإدراكيّ. لذلك قامت الباحثة بتكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة. وقد حصلت الباحثة على بيانات هذه المتغيرات من سجل القيد العام والبطاقات المدرسية للطالبات الموجودة في المعهد، ونتائج الاختبار القبلي للقدرة على التفكير الإبداعيّ. **(الملحق 2).** وهذه المتغيرات هي: أ ـ العمر الزمنيّ

للطالبات بالأشهر لغاية (6 /2008/3 )، وهو التاريخ الذي بدأت فيه التجربة.

ب ـ معدل التحصيل العام في الصف الثالث المتوسط للعام الدراسيّ (2006 - 2007).

جـ ـ المستوى التعليميّ للوالدين: 1 ـ الأب. 2 ـ الأم.

د ـ نتائج الاختبار القبلي للقدرة على التفكير الإبداعيّ.

وقد حقق التكافؤ لمجموعتي البحث (أ، ب) في كل متغير من المتغيرات التي ذكرت سابقا باستخدام الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين ذي النهايتين، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(58)، على النحو الأتي:

---

(*، **) تم استبعاد هاتين الطالبتين من المعالجات الإحصائية اللاحقة لمجموعة المعتمدات على المجال بسبب إن عمر الأولى يزيد (5) سنوات على معدل عمر زميلاتها، ويقل عمر الثانية سنتين اثنين عن معدل أفراد العينة.

**أ ـ العمر الزمنيّ للطالبات بالأشهر:**

حسبت أعمار طالبات عينة البحث بالأشهر لغاية (6 / 3 / 2008) وقد تم استبعاد طالبتين من عينة البحث نتيجة للفارق الكبير نسبيا في العمر كما تم شرحه سابقا، واستخرج الوسط الحسابيّ للأعمار، والانحراف المعياريّ، والقيمة التائية المحسوبة، والجدول (3 -5) يوضح ذلك.

**جدول (3 -5)**

**يوضح نتيجة تكافؤ طالبات مجموعتي البحث (أ، ب) في متغير العمر الزمني بالأشهر**

| المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ( ت ) المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية ( أ ) (المستقلات) | 28 | 184.72 | 11.92 | 1.41 |
| التجريبية ( ب) (المعتمدات) | 32 | 191.86 | 12.78 | |

يتضح من الجدول (3ـ4)، عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعة البحث (أ، ب) في متغير العمر الزمنيّ، لان القيمة المطلقة لـ (ت) المحسوبة هي (1.41) أقل من قيمة (ت) الجدولية البالغة (2.000). أي إن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

**ب ـ معدل التحصيل العام في الصف الثالث المتوسط:**

تم حساب الوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ، والقيمة التائية المحسوبة لمعدلات أفراد عينة البحث ( أ، ب ) في جميع المواد الدراسية في الصف الثالث المتوسط للعام الدراسيّ (2006 - 2007)، والجدول (3 -6) يوضح ذلك.

**جدول (3 -6)**

**يوضح نتيجة تكافؤ معدل تحصيل طالبات مجموعتي البحث ( أ، ب ) في متغير التحصيل العام في الصف الثالث المتوسط**

| المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ( ت ) المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية ( أ ) (المستقلات) | 28 | 86.5 | 10.39 | 0.81 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **التجريبية ( ب) (المعتمدات)** | **32** | **84.73** | **7.57** | |

يتضح من الجدول (3-6)، عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعة البحث ( أ، ب) في معدل التحصيل العام لأفراد العينة في الامتحانات العامة للصف الثالث المتوسط للعام الدراسيّ ( 2006 - 2007 )، لأن القيمة المطلقة لـ (ت) المحسوبة هي (0.81) أقل من قيمة (ت) الجدولية البالغة ( 2.000). أي إن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

**جـ ـ المستوى التعليميّ للوالدين:**

لغرض معرفة مدى تكافؤ طالبات مجموعة البحث ( أ، ب ) من حيث المستوى التعليميّ للوالدين ( الأب، الأم )، فقد استخدمت الباحثة **( كا2 )** لاختبار دلالة الفروق، وفيما يأتي نتائج التحليل الإحصائي:

**1 ـ تكافؤ المستوى التعليميّ لآباء أفراد العينة:**

لغرض تكافؤ مجموعة البحث (أ ، ب) في متغير المستوى التعليمي للآباء استخدم ( كا2 ). إذ أظهرت قيمة ( كا2 ) المحسوبة (0.51) وهو اقل من القيمة الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2) وبهذا نجد إن الفرق غير دال إحصائيا وهذا يعني إن هناك تجانس بين أفراد المجموعتين (أ، ب) من حيث المستوى التعليمي لآباء أفراد العينة. والجدول (3 -7) و(3- 8) يوضح ذلك:

**جدول (3 -7)***

**يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل التعليمي لآباء طالبات مجموعة البحث (أ ـ ب)**

| المجموعة | العدد | التكرار الملاحظ | درجة | قيمة( كا2 ) | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|

| | | أمي | يقرا ويكتب | ثانوية | معهد | كلية فما فوق | الحرية | المحسوبة | الجدولية | الدلالة عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية ( أ ) (المستقلات) | 28 | 4 | 4 | 13 | 4 | 3 | 2 | 0.51 | 5.99 | لا توجد فروق |
| التجريبية ( ب ) (المعتمدات) | 32 | 5 | 5 | 12 | 5 | 5 | | | | |

**جدول (3 -8)**

**يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل التعليمي لآباء طالبات مجموعة البحث (أ ـ ب) بعد دمج الخلايا**

| المجموعة | العدد | التكرار الملاحظ | | | درجة الحرية | قيمة( كا2 ) | | مستوى الدلالة عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أمي و يقرا ويكتب | ثانوية | معهد فما فوق | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية ( أ ) (المستقلات) | 28 | 8 | 13 | 7 | 2 | 0.51 | 5.99 | لا توجد فروق |
| التجريبية ( ب ) (المعتمدات) | 32 | 10 | 12 | 10 | | | | |

**1 ـ تكافؤ المستوى التعليميّ لأمهات أفراد العينة:**

لغرض تكافؤ مجموعة البحث (أ ، ب) في متغير المستوى التعليمي للأمهات استخدم ( كا2 ). إذ أظهرت قيمة ( كا2 ) المحسوبة (0.64) وهو اقل من القيمة الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2) وبهذا نجد

---

(*) تم دمج الخلايا (يقرأ ويكتب) و (معهد وكلية) لكون التكرار المتوقع لكل منها اقل من (5).

إن الفرق غير دال إحصائيا وهذا يعني إن هناك تجانس بين أفراد المجموعتين (أ، ب) من حيث المستوى التعليمي لأمهات أفراد العينة. والجدول (3 -9) و(3-10) يوضح ذلك:

**جدول (3 -9)***

**يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل التعليمي لأمهات طالبات مجموعة البحث (أ ـ ب)**

| المجموعة | العدد | التكرار الملاحظ | | | | | درجة الحرية | قيمة( كا2 ) | | مستوى الدلالة عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أمي | يقرا ويكتب | ثانوية | معهد | كلية فما فوق | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية ( أ ) (المستقلات) | 28 | 2 | 2 | 9 | 7 | 8 | 2 | 0.64 | 5.99 | لا توجد فروق |
| التجريبية ( ب ) (المعتمدات) | 32 | 1 | 2 | 5 | 13 | 11 | | | | |

**جدول (3 -10)**

**يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل التعليمي لأمهات طالبات مجموعة البحث (أ ـ ب) بعد دمج الخلايا**

| المجموعة | العدد | التكرار الملاحظ | | | درجة الحرية | قيمة( كا2 ) | | مستوى الدلالة عند 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أمي و يقرا ويكتب | ثانوية | معهد فما فوق | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية ( أ ) (المستقلات) | 28 | 4 | 9 | 15 | 2 | 0.64 | 5.99 | لا توجد فروق |
| التجريبية ( ب ) (المعتمدات) | 32 | 3 | 12 | 17 | | | | |

(*) تم دمج الخلايا (يقرأ ويكتب) و (معهد وكلية) لكون التكرار المتوقع لكل منها اقل من (5).

**د ـ تكافؤ الاختبار القبلي للقدرة على التفكير الإبداعيّ:**

تم استخراج المتوسط الحسابيّ للدرجة الكلية للاختبار، والانحراف المعياريّ، والقيمة التائية المحسوبة، والجدول ( 3 - 11 ) يوضح ذلك.

**جدول (3 -11)**

**يوضح نتيجة تكافؤ قدرات التفكير الإبداعي لطالبات مجموعتي البحث ( أ، ب) في نتائج الاختبار القبلي (الدرجة الكلية)**

| المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ( ت ) المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية ( أ ) (المستقلات) | 28 | 109.4 | 41.4 | 0.363 |
| التجريبية ( ب) (المعتمدات) | 32 | 104.8 | 43.86 | |

يتضح من الجدول السابق، عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعة البحث ( أ، ب) في الدرجة الكلية للاختبار القبلي للقدرة على التفكير الإبداعيّ، لان القيمة المطلقة لـ (ت) المحسوبة هي ( 0.363) أقل من قيمة ( ت ) الجدولية البالغة ( 2.0168 ). أي إن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

**رابعا ـ طريقة التنفيذ:**

بعد أن حصلت الباحثة على موافقة المديرية العامة لتربية محافظة بابل ومعهد إعداد المعلمات الصباحيّ، بدأت التجربة يوم الخميس المصادف (6 /3 / 2008 )، وانتهت منها يوم الثلاثاء المصادف (6 /5 / 2008)، وبذلك بلغت الفترة الزمنية للتجربة (9) أسابيع. إذ قامت الباحثة بتقديم درس واحد خلال الأسابيع الخمسة الأولى، ثم درسين في كل أسبوع من الأسابيع السادس والسابع والثامن. وتمّ تخصيص الأسبوع التاسع لتطبيق الاختبار البعدي. وطبقت الباحثة خلال هذه الفترة اختبار ( وتكن) للأشكال المتضمنة على عينة البحث. وبذلك انتهى تطبيق التجربة في معهد إعداد المعلمات الصباحيّ.

**خامسا ـ الوسائل الإحصائية:**

استخدمت الباحثة في تحليل بياناتها الوسائل الإحصائية الآتية:

**1-** معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل ارتباط كل جزء من اختبار الأشكال المتضمنة مع الدرجة الكلية **(عدس، 1987، ص 187).**

**2–** معادلة كيودر رتشارد سون (21) لاستخراج معامل ثبات اختبار الأشكال المتضمنة **(احمد، 1981، ص 239).**

**3-** معادلة سبيرمان براون لاستخراج معامل الارتباط بين نصفي اختبار الأشكال المتضمنة **( Thorndik , 1977 , p : 80).**

**4-** الدرجة المعيارية لتصنيف الأفراد بحسب أسلوبهم المعرفيّ (مستقل ـ معتمد على المجال) (جابر، 1973، ص 303 ).

**5–** الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإجراء التكافؤت لمجموعتي البحث (أ، ب) ولإيجاد اثر البرنامج في تنمية المهارات (ألبياتي، 1977، ص 260).

**6-** الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لإيجاد دلالة الفروق في المهارات الإبداعية واثر البرنامج في تنميتها على وفق الأسلوب المعرفيّ (البياتي، 1977، ص271).

**7–** اختبار ( f) لاختبار تجانس التباين لدى أفراد عينة البحث (عودة، 1987، ص207).

8- اختبار وليتش (عودة، 1987، ص245).

# الفصل الرابع
# عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج التحليل الإحصائيّ وتفسيرها ومناقشتها ثم تقديم عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

**أولا ـ عرض النتائج،** سيتم عرض نتائج البحث على وفق تسلسل أهداف البحث، على النحو الآتي:

**الهدف الأول ـ التعرف على الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) لدى طالبات معهد إعداد المعلمات:**

تم تحقيق هذا الهدف خلال إجراءات البحث التي تمّ عرضها في الفصل الثالث (ص 80-82).

**الهدف الثاني ـ التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات التفكير الإبداعيّ عند طالبات معهد إعداد المعلمات المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ.**

لاحظت الباحثة من خلال عرض الدرجات التي حصلت عليها طالبات مجموعتي المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه أن أعلى درجة حصلت عليها الطالبات المستقلات في الاختبار القبلي للقدرة على التفكير الإبداعيّ كانت (144)، وأقل درجة حصلت عليها كانت (39). أما الطالبات المعتمدات على المجال فكانت أعلى درجة حصلت عليها هي (111)، وأقل درجة كانت (35)، **(ملحق 2).**

وبعد حساب متوسط درجات الطالبات في مجموعتي البحث (أ، ب) وحساب التباين والانحراف المعياريّ تبين أن تباين العينة الصغيرة كبير، وتباين العينة الكبيرة صغير. وبما أن عدد أفراد عينة البحث الموزعة في المجموعتين غير متساو، لذا استخدمت الباحثة (f. max) لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين. ثم قارنت بينهما باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين درجات الطالبات في اختبار القدرة على التفكير الإبداعيّ على كل من الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية، وكانت النتائج على النحو الأتي:

**أ ـ الفروق بين طلاقة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي:**

**جدول (4-1)**
**الفروق بين الطلاقة عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمتان التائيتان | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| المستقلات عن المجال | 28 | 46.36 | 213.66 | 14.62 | 58 | 4.22 | 2.000 | دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) |
| المعتمدات على المجال | 32 | 49.125 | 196.05 | 14.002 | | | | |

يتضح من الجدول (4ـ1) أن متوسط درجات مجموعة المستقلات بلغ (46.36) ودرجة تباينها (213.66) وبلغ متوسط درجات المعتمدات على المجال (49.125) ودرجة تباينها (196.05) درجة. وبما أن تباين العينة الصغيرة كبير والكبيرة صغير، فقد استخدمت الباحثة (f. max) وظهر أن القيمة المحسوبة له بلغت (1.09) وهي أصغر من الجدولية البالغة (1.84)، وهي غير دالة وهذا يعني وجود تجانس في التباين. وبعد تطبيق الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (4.22) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58). وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قدرة الطلاقة عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه ولصالح المعتمدات على المجال.

**ب ـ الفروق بين مرونة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي:**

**جدول (4-2)**

**الفروق بين مرونة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمتان التائيتان | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| المستقلات عن المجال | 28 | 23.07 | 39.35 | 6.27 | 48 | 0.72 | 2.000 | غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) |
| المعتمدات على المجال | 32 | 24 | 19.19 | 4.38 | | | | |

يتضح من الجدول (4-2) بعد حساب متوسط درجات المستقلات ظهر انه يساوي (23.07) ودرجة تباينها (39.35) وبلغ متوسط المعتمدات (24) ودرجة تباينها (8.94) درجة. وبما أن تباين العينة الصغيرة كبير والكبيرة صغير فقد استخدمت الباحثة (f. max) وظهر أن القيمة المحسوبة له بلغت (2.05) وهي اكبر من الجدولية البالغة (1.84)، وهي بهذا دالة. وهذا يعني عدم وجود تجانس في التباين وبهذا يكون حساب درجة الحرية باختبار (وليتش) ثم استخدام اختبار أخر شبيه باختبار (ت). وبعد تطبيق الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.72) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (48). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي للقدرة على التفكير الإبداعيّ لمهارة المرونة لدى طالبات مجموعتي البحث على وفق أسلوبهن المعرفيّ(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال).

**ج ـالفروق بين أصالة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي:**

**جدول (4-3)**

**الفروق بين أصالة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمتان التائيتان | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| المستقلات عن المجال | 28 | 1.36 | 3.80 | 1.95 | 58 | 0.74 | 2.000 | غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) |
| المعتمدات على المجال | 32 | 1.09 | 2.71 | 1.65 | | | | |

يتضح من الجدول (4-3) أن متوسط درجات المستقلات بلغ (1.36) ودرجة تباينها (3.80) وبلغ متوسط درجات المعتمدات (1.09) ودرجة تباينها (2.71) درجة. وبما أن تباين العينة الصغيرة كبير، والكبيرة صغير فقد استخدمت الباحثة ( f. max) وظهر أن القيمة المحسوبة له بلغت (1.40) وهي أصغر من الجدولية البالغة (1.84)، وهي غير دالة. وهذا يعني وجود تجانس في التباين. وبعد تطبيق الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.74) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي للقدرة على التفكير الإبداعيّ لمهارة الأصالة لدى طالبات مجموعتي البحث (أ، ب) على وفق أسلوبهن المعرفيّ(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال).

**د ـالفروق في الدرجة الكلية عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي:**

**جدول (4-4)**

**الفروق في الدرجة الكلية عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في اختبار الإبداع القبلي**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمتان التائيتان | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| المستقلات عن المجال | 28 | 70.79 | 415.31 | 20.38 | 58 | 0.86 | 2.000 | غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) |
| المعتمدات على المجال | 32 | 74.19 | 286.15 | 16.92 | | | | |

يتضح من الجدول (4-4) أن متوسط درجات المستقلات بلغ (70.79) ودرجة تباينها (415.31) وبلغ متوسط درجات المعتمدات (74.19) ودرجة تباينها (286.15) درجة. وبما أن تباين العينة الصغيرة كبير والكبيرة صغير فقد استخدمت الباحثة (f. max) وظهر أن القيمة المحسوبة له بلغت (1.45) وهي اصغر من الجدولية البالغة (1.84)، وهي غير دالة وهذا يعني وجود تجانس في التباين. وبعد تطبيق الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.86) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي للقدرة على التفكير الإبداعيّ للدرجة الكلية لدى طالبات مجموعتي البحث (أ، ب) على وفق أسلوبهن المعرفيّ (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال).

## الهدف الثالث ـ التعرف على اثر البرنامج التدريبيّ لـ دروس الـ(PMI + كورت4) في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى طالبات معهد إعداد المعلمات المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه:

يوضح الجدول (4-5) وجود فروق بين متوسطات درجات المستقلات عن المجال في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية التي حصلنا عليها من إجابتهن عن اختبار التفكير الإبداعيّ الذي طبق عليهن قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعد تطبيقه. وأظهر التحليل الإحصائيّ بعد استخدام الاختبار التائي للعينات المترابطة أن الفروق بين تلك المتوسطات كان دالاً عند مستوى (0.05). إذ بلغت متوسطات درجات الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعد تنفيذه على النحو الأتي: (46.36 ← 69.46، 23.07 ←

37.43، 1.36 ← 5.46، 70.79 ← 112.35) على التوالي. وهذا يدل على أن للبرنامج التدريبيّ المستخدم في هذه الدراسة تأثيرا□ ايجابيا□ فعّالا□ في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ عند المستقلات.

**جدول (4-5)**

**يوضح متوسطات مهارات التفكير الإبداعيّ للمستقلات عن المجال وانحرافاتها المعيارية وقيّم (ت) المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعده**

| مهارات التفكير الإبداعي | الاختبار القبلي | | الاختبار البعدي | | درجة الحرية | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | | |
| الطلاقة | 46.36 | 14.62 | 69.46 | 13.89 | 59 | 19.75 | 2.000 | دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) |
| المرونة | 23.07 | 6.27 | 37.43 | 8.90 | | 13.55 | | |
| الأصالة | 1.36 | 1.95 | 5.46 | 4.92 | | 4.75 | | |
| الدرجة الكلية | 70.79 | 20.38 | 112.35 | 25.42 | | 18.05 | | |

أما الجدول (4-6) فانه يوضح وجود فروق بين متوسطات درجات المعتمدات على المجال في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية التي حصلنا عليها من إجابتهن عن اختبار التفكير الإبداعيّ الذي طبق عليهن قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعد تطبيقه. وأظهر التحليل الإحصائيّ أن الفروق بين تلك المتوسطات كان دالاّ عند مستوى (0.05). إذ بلغت متوسطات درجات الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعد تنفيذه على النحو الأتي: (49.125 ←72.125 ، 24 ← 37.125 ، 1.09 ←4.47، 74.19 ← 113.72) على التوالي. وهذا يدل على أن للبرنامج التدريبيّ المستخدم في هذه الدراسة تأثيرا□ ايجابيا□ فعّالا□ في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ عند المعتمدات.

**جدول (4-6)**

**يوضح متوسطات مهارات التفكير الإبداعيّ للمعتمدات عن المجال وانحرافاتها المعيارية وقيّم (ت) المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ وبعده**

| مهارات التفكير الإبداعي | الاختبار القبلي | | الاختبار البعدي | | درجة الحرية | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | | |
| الطلاقة | 49.125 | 14.002 | 72.125 | 11.58 | 59 | 20.96 | 2.052 | دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) |
| المرونة | 24 | 4.38 | 37.125 | 6.25 | | 17.98 | | |
| الأصالة | 1.09 | 1.65 | 4.47 | 3.84 | | 5.78 | | |
| الدرجة الكلية | 74.19 | 16.92 | 113.72 | 18.19 | | 21.37 | | |

## الهدف الرابع ـ التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أثر البرنامج التدريبيّ المستخدم في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى طالبات معهد إعداد المعلمات المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه:

أظهرت نتائج البحث أن الدرجات التي حصلت عليها طالبات مجموعتي البحث (المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه) أن أعلى درجة حصلت عليها الطالبات المستقلات في الاختبار البعدي للقدرة على التفكير الإبداعيّ كانت (217)، وأقل درجة حصلت عليها كانت (71). أما الطالبات المعتمدات فكانت أعلى درجة حصلنَ عليها هي (165)، وأقل درجة كانت (71)، **ملحق (2).**

وبعد حساب متوسطات درجات الطالبات في مجموعتي البحث (أ، ب) وإيجاد التباين والانحراف المعياريّ، تبين أن تباين العينة الصغيرة كبير، وتباين العينة الكبيرة صغير. علما أن عدد أفراد عينة البحث الموزعة في المجموعتين غير متساو. لذا استخدمت الباحثة (f. max) لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين. ثم قارنت بينهما باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين درجات الطالبات في اختبار القدرة على التفكير الإبداعيّ في كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعيّ (الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية)، وعلى النحو الأتي:

**أ ـ الفروق بين الطلاقة عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ:**

**جدول (4-7)**
**الفروق بين الطلاقة عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمتان التائيتان | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| المستقلات عن المجال | 28 | 69.86 | 193.05 | 13.89 | 58 | 0.68 | 2.000 | غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) |
| المعتمدات على المجال | 32 | 72.125 | 134.05 | 11.58 | | | | |

يتضح من الجدول (4ـ7) أن متوسط درجات المستقلات بلغ (69.86) ودرجة تباينها (193.05) وبلغ متوسط درجات المعتمدات (72.125) ودرجة تباينها (134.05) درجة. وبما أن تباين العينة الصغيرة كبير، والكبيرة صغير، فقد استخدمت الباحثة (f. max) وظهر أن القيمة المحسوبة له بلغت (1.44) وهي اصغر من الجدولية البالغة (1.84)، وهي غير دالة. وهذا يعني وجود تجانس في التباين. وبعد تطبيق الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.68) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للقدرة على التفكير الإبداعيّ لمهارة الطلاقة لدى طالبات مجموعتي البحث (أ، ب) على وفق أسلوبهن المعرفيّ(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال).

**ب ـ الفروق بين مرونة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ:**

**جدول (4-8)**
**الفروق بين مرونة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمتان التائيتان | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| المستقلات عن المجال | 28 | 37.43 | 79.32 | 8.90 | 50 | 1.15 | 2.000 | غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) |
| المعتمدات على المجال | 32 | 37.125 | 39.05 | 6.25 | | | | |

يتضح من الجدول (4-8) أن متوسط درجات المستقلات بلغ (37.43) ودرجة تباينها (79.32) وبلغ متوسط درجات المعتمدات (37.125) ودرجة تباينها (39.05) درجة. وبما أن تباين العينة الصغيرة كبير والكبيرة صغير، فقد استخدمت الباحثة (f. max) وظهر أن القيمة المحسوبة له بلغت (2.03) وهي أكبر من الجدولية البالغة (1.84)، وهي بهذا دالة وهذا يعني عدم وجود تجانس في التباين وبهذا يكون حساب درجة الحرية باختبار (وليتش) ثم استخدام اختبار أخر شبيه باختبار (ت). وبعد تطبيق الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (1.15) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (50). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للقدرة على التفكير الإبداعيّ لمهارة المرونة لدى طالبات مجموعتي البحث على وفق أسلوبهن المعرفيّ(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال).

**ج ـ الفروق بين أصالة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه، في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ:**

**جدول (4-9)**

**الفروق بين أصالة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه، في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ**

| المجموعة | العدد | المتوسط | التباين | الانحراف | درجة | القيمتان التائيتان | | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | الحسابي | | المعياري | الحرية | المحسوبة | الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستقلات عن المجال | 28 | 5.46 | 24.18 | 4.92 | 58 | 0.88 | 2.000 | غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) |
| المعتمدات على المجال | 32 | 4.47 | 14.75 | 3.84 | | | | |

يتضح من الجدول (4ـ9) أن متوسط درجات المستقلات بلغ (5.46) ودرجة تباينها (24.18) وبلغ متوسط درجات المعتمدات (4.47) ودرجة تباينها (14.75) درجة. وبما أن تباين العينة الصغيرة كبير والكبيرة صغير، فقد استخدمت الباحثة (f. max) وظهر أن القيمة المحسوبة له بلغت (164.) وهي أصغر من الجدولية البالغة (1.84)، وهي غير دالة وهذا يعني وجود تجانس في التباين. وبعد تطبيق الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.88) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للقدرة على التفكير الإبداعيّ لمهارة الأصالة لدى طالبات مجموعتي البحث (أ، ب) على وفق أسلوبهن المعرفيّ(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال).

**د ـ الفروق بين درجة الإبداع الكلية عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج التدريبيّ:**

**جدول (4-10)**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمتان التائيتان | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| المستقلات عن المجال | 28 | 112.75 | 646.76 | 25.43 | 48 | 0.17 | 2.000 | غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) |
| المعتمدات على المجال | 32 | 113.72 | 330.95 | 18.19 | | | | |

يتضح من الجدول (4-10) أن متوسط درجات المستقلات بلغ (112.75) ودرجة تباينها (646.76) وبلغ متوسط درجات المعتمدات (113.72) ودرجة تباينها (330.95) درجة. وبما أن تباين العينة الصغيرة كبير والكبيرة صغير فقد استخدمت الباحثة (f. max). وظهر أن القيمة المحسوبة له بلغت (1.95) وهي اكبر من الجدولية البالغة (1.84). وهي بهذا دالة. وهذا يعني عدم وجود تجانس في التباين وبهذا يكون حساب درجة الحرية باختبار (وليتش) ثم استخدام اختبار أخر شبيه باختبار (ت). وبعد تطبيق الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.17) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (48). وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للقدرة على التفكير الإبداعيّ للدرجة الكلية لدى طالبات مجموعتي البحث (أ، ب) على وفق أسلوبهن المعرفيّ(الاستقلال ـ الاعتماد على المجال).

## ثانيا ـ مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث الحالي ما يأتي:

**1-** إن (28) من أفراد العينة مستقلات عن المجال و(32) من المعتمدات عليه. أي إن (46.66 %) مستقلات عن المجال و(53.34 %) معتمدات عليه.

**2 -** تفوق المستقلات عن المجال على المعتمدات عليه قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ، في مهارات المرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية، لكن تلك الفروق غير دالة إحصائيا.

**3 -** تفوق المعتمدات على المجال على المستقلات عنه قبل تطبيق البرنامج التدريبيّ في مهارة الطلاقة فقط. وكان الفرق بين المجموعتين دالا إحصائيا عند (0.05).

**4 -** وجود اثر ايجابيّ فعال للبرنامج التدريبيّ المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ عند المستقلات عن المجال. وان هذا التأثير دال إحصائيا عند مستوى (0.05). وهذه النتيجة تدعم نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت هذا الجزء من برنامج الكورت مع عينات ومتغيرات أخرى مثل دراسات كل من عادل (1994) والطائي (2000) والجميلي (2002)، ودراسة ناصر (2003)، ودراسة ردام (2005) والمصطفاوي (2005) وليندا (2005).

**5-** وجود أثر ايجابيّ فعال للبرنامج التدريبيّ المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ عند المعتمدات على المجال. وان هذا التأثير دال

إحصائيا عند مستوى (0.05). وهذه النتيجة تدعم نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت هذا الجزء من برنامج الكورت مع عينات ومتغيرات أخرى مثل دراسات كل من عادل (1994) والطائي (2000) والجميلي (2002)، ودراسة ناصر (2003)، ودراسة ردام (2005) والمصطفاوي (2005) وليندا (2005).

**6 -** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أثر البرنامج التدريبيّ في تنمية مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الإبداع الكلية عند المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات كل من عبده (1985) وناصر (2003) والطائي (2004) وردام (2005).

وجاءت هذه النتائج لعدة أسباب منها:

- احتواء البرنامج مشكلات حياتية واقعية ذات صلة ببيئة الطالبة، الأمر الذي جعله يختلف عن المناهج المقررة ذات الطابع الروتيني التي تحوي وقائع نادرة الحدوث حتى في المستقبل.
- تعليم البرنامج والتدريب عليه منذ المرة الأولى انه لا توجد فكرة أو موقف مرفوض أو يمكن قبوله، وإنما لكل شيء جوانب سلبية وأخرى ايجابية. وعلينا اختيار الحل الأمثل والمناسب. الأمر الذي جعل لديهن القدرة على إيجاد حلول عديدة للمشكلة التي تعترضهن.
- من خلال التدريب على البرنامج استطاعت الطالبات معرفة مدى التقدم الحاصل لهن في ممارسة هذه العملية عن طريق النشاطات التي يكلفن بها ومدى النجاح الذي يحققنه.
- الإثارة التي يحملها البرنامج. والدروس الملائمة التي يحويها جعل الطالبات يشعرن بالارتياح وزيادة دافعية التعلم.

# الفصل الخامس

# استنتاجات البحث وتوصياته ومقترحاته

في ضوء نتائج هذا البحث، تقدم الباحثة الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الآتية:

**أولا - الاستنتاجات:**

1- إن تعليم التفكير أمر ممكن في ظل توافر البرنامج التدريبيّ والمدرب (المعلم) المتمكن والإمكانيات المادية وتهيئة الظروف المناسبة لتطبيقه.
2- استفادة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه من برنامج الكورت لتنمية مهارات التفكير الإبداعيّ وإمكانية الاستفادة من برامج التفكير الأخرى.
3- للبرامج التدريبية المصممة لتنمية مهارات التفكير تأثير كبير في جذب انتباه الطالبات وزيادة دافعيتهن ومساعدتهن خلال ساعات الدروس وبعدها.

**ثانيا - التوصيات:**

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- اعتماد برامج تعليم التفكير منهجا مستقلا واستخدامها في معاهد المعلمين والمدارس الثانوية لما لها من أهمية في تنمية التفكير الإبداعيّ.
2- إقامة الدورات التدريبية والحلقات الدراسية لتدريب المعلمين على كيفية تطبيق البرنامج التدريبيّ.
3- جعل الطالب المحور الرئيس في العملية التعليمية وإعطاؤه الدور الأكبر في المناقشة والاستفسار وفي البحث عن الإجابات وإيجاد منافذ متعددة واستنباط الأفكار واستخدامها في صورة صحيحة.
4- تأكيد أهمية التعليم بأسلوب المجموعات ليتمكن جميع الطلاب من المساهمة والمشاركة في العملية التعليمية مما ينعكس إيجاباً على قدراتهم المعرفية وزيادة ثقتهم بأنفسهم وتعزيز التفاعل الإيجابيّ فيما بينهم.
5- استخدام اختبار وتكن للأشكال المتضمنة للكشف عن الأسلوب المعرفيّ للأفراد ومعرفة توجهاتهم حيال المواقف التي يتعرضون لها.

**ثالثا - المقترحات:**

تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات استكمالاً للفائدة:

1- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تتناول أثر دروس البرنامج المستخدم في هذه الدراسة في متغيرات أخرى كالتفكير الناقد وحل المشكلات على وفق أساليب معرفية أخرى تستخدم البرنامج التدريبيّ المطبق في الدراسة الحالية، وعلى عينات من البنين والبنات.

2- إجراء دراسات للتعرف على أثر كل جزء من برنامج الكورت في المتغيرات ذاتها أو في متغيرات أخرى.

3- إجراء دراسة لمعرفة أثر برنامج الكورت بأجزائه الستة في نفس متغيرات البحث الحالي أو في متغيرات أخرى.

4- إجراء دراسة للتعرف على أثر البرنامج المستخدم في هذه الدراسة في التحصيل الدراسيّ للطالبات والطلاب.

5- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية في مراحل دراسية مختلفة ومن الجنسين (البنين والبنات).

# الفصل الأول

# التعريف بالبحث

**أولا ـ المقدمة**
**ثانيا ـ مشكلة البحث**
**ثالثا ـ أهمية البحث**
**رابعا ـ أهداف البحث**
**خامسا ـ حدود البحث**
**سادسا ـ تحديد المصطلحات**

# الفصل الثاني

# أدبيـــــات البـــحث

القسم الأول ـ الإطار النظريّ:
القسم الثاني ـ دراسات سابقة:

# الفصل الثالث

# إجراءات البحث

**أولا ـ التصميم التجريبيّ ومتغيرات البحث**
**ثانيا ـ أدوات البحث**

1 ـ البرنامج التدريبيّ (PMI +CoRT 4)
2 ـ اختبار ( وتكن ) للأشكال المتضمنة
3 ـ اختبار القدرة على التفكير الإبداعيّ
4 ـ سجلات المعهد
5ـ استبانة من إعداد الباحثة
ثالثا ـ مجتمع البحث وعينته
رابعا ـ طريقة التنفيذ
خامسا ـ الوسائل الإحصائية

# الفصل الرابع

# نتائج البحث

أولا : عرض النتائج
ثانيا : مناقشة النتائج

# الفصل الخامس

# استنتاجات البحث وتوصياته ومقترحاته

**أولا : الاستنتاجات**
**ثانيا : التوصيات**
**ثالثا : المقترحات**

# المصادر

أولا : المصادر العربية
ثانيا : المصادر الأجنبية

# الملاحق

**Ministry Of Higher Education and Scientific Research**
**Babylon University - College Of Education**

# The Impact of Using The Training Program (The PIM and CoRT- 4) In Developing Creative Thinking Skills Of Female Students Studying at "Female Teachers Preparing Institute" Who Are Field Independent – Dependent Cognitive Styles

Submitted To

**The Council of College of Education at Babylon University as a part of the requirement of getting Master Degree (Educational Psychology) .**

By:
Roaa Assad Abdulameer Al Reheimi

Supervised by
Assistant Prof.
Dr. Kadhem Abidnoor

**1430 A.H** **2009 A.C**

## 🕮 أولا ـ المصادر العربية :

**1 ـ القران الكريم.**

**2 ـ** إبراهيم، عبد الستار ( 1973 ) *البناء المعرفي والمضمون الايدولوجي للتسلطية نحو مقياس جديد للتسلطية العامة*، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد ( 1 )ص (68 ـ 83)، القاهرة ـ مصر.

**3 ـ** ـــــ (1978) *أفاق جديدة في دراسة الإبداع*، وكالة المطبوعات، الكويت.

**4 ـ** ـــــ (1985) *الإنسان وعلم النفس*، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (142).

**5 ـ** ـــــ (1999 ) *الإبداع قضاياه وتطبيقاته*، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة ـ مصر.

**6 ـ** أبو جادو، صالح محمد علي(2000) *علم النفس التربوي*، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن.

**7 ـ** أبو حطب، فؤاد (1972) *التفكير دراسات نفسية*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ـ مصر.

**8 ـ** ـــــ وصادق، آمال، (1984) *علم النفس التربوي*، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ـ مصر.

**9 ـ** أبو علام، رجاء محمود وشريف، نادية محمود ( 1989 ) *الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية*، ط2، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

**10 ـ** احمد، عزت السيد (2005) *قراءة في مفهوم الإبداع وتسمياته*، مجلة المعرفة الثقافية، العدد (501)، الجمهورية العربية السورية.

11ـ احمد، محمد عبد السلام ( 1981 ). *القياس النفسي والتربوي*، المجلد الأول، دار النهضة العربية، القاهرة ـ مصر.

**12 ـ** أديبي، عباس عبد علي (2001) *"قدرات التفكير ألابتكاري وعلاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي"*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 12، العدد3، كلية التربية، مملكة البحرين.

**13 -** آري، دونالد وآخرون ( 2004 ) ترجمة: سعد الحسيني، ومراجعة: عادل عبد الكريم ياسين، *مقدمة للبحث في التربية*، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

**14 -** الأشول، عادل أحمد عز الدين (1987) *مؤسسة التربية الخاصة*،مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة ـ مصر.

**15 –** الأغبري، سيف بن يوسف (2004) *صعوبات التدريس التي تواجه معلم التاريخ في المرحلة الثانوية ومقترحات إصلاحها*. رسالة التربية، العدد الأول، وزارة التربية والتعليم.

**16 –** الإمام، مصطفى محمود وآخرون ( 1990 ) *التقويم والقياس*، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد ـ العراق.

**17 –** الباليساني، احمد الشيخ محمد (1989) *التفكير في الإسلام*، دار الحرية للطباعة، بغداد ـ العراق.

**18 –** برنهارت، كارل. أس (ب. ت) *علم النفس في حياتنا العملية*، ترجمة د. إبراهيم عبد الله محي، مكتبة أسعد، بغداد ـ العراق.

**19 –** البهي، محمد (1960) *الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي*، الطبعة الثانية.

20- ألبياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا زكي ( 1977 ). *الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس*، الجامعة المستنصرية، بغداد.

21- التحافي، شذى غازي علي (2003) *"اثر برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير في تنمية الشعور بالذات لدى طالبات المرحلة الأساسية في بغداد"*، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة).

22- جابر ، عبد الحميد جابر ، واحمد خيري كاظم ( 1973 ) *: مناهج البحث في التربية وعلم النفس* ، دار النهضة العربية ، مصر الجديدة .

**23-** الجبوري، احمد عزيز فندي (2002 ) *" فاعلية المنهج الاثرائي في تنمية التفكير ألابتكاري لدى طلبة ثانوية المتميزين في الموصل"*، رسالة ماجستير (غير منشورة )، كلية التربية، جامعة الموصل.

**24 -** جروان، فتحي عبد الرحمن (1999) *تعليم التفكير... مفاهيم وتطبيقات*. دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

**25 -** ـــــ (2004) *دورات تدريبية للطلبة على الكورت التعليمي*. مركز التميز التربوي، عمان ـ الأردن.

**26 -** الجزار، محمد (2006) *الفكر الإنساني*، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى.

**27 –** الجسماني،عبد علي (1984) *علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية*. مطبعة الخلود، وزارة التربية، بغداد ـ العراق.

**28 –** جعفر، نوري(1971) *اللغة والفكر(دراسة تاريخية تطورية لنشوء اللغة والفكر مع بيان العلاقة بينهما في ضوء فسلجة المخ والدراسات السيكولوجية الحديثة)*، مكتبة التومي، الرباط ـ المغرب.

**29 -** الجمال، محمد محمود (1997) *التفكير العلمي ودور المؤسسات التربوية في تنميته*،ط1، دار الميسرة، عمان ـ الأردن.

**30-** جمل، محمد جهاد والهويدي، زيد، (2003) *أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع*، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى.

**31-** الجنابي، فاضل زامل (1992) *التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية*، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد.

**32-** الحارثي، إبراهيم احمد مسلم(1993) *الجديد في أساليب التدريس*، دار البشير للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن.

**33-** ـــــــ (1999) *تعليم التفكير*، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض ـ المملكة العربية السعودية.

**34 -** حبيب، مجدي عبد الكريم (1995) *دراسات في أساليب التفكير*، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ـ مصر.

**35-** حسن، منسي (1997) *"خصائص ومشكلات الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المرحلة الأساسية في الأردن"*، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم درمان، السودان.

**36 –** حسن، ناهده عيدان (1988) *العادات الدراسية لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً (دراسة مقارنة)*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

**37 -** حسين، زينب طارق (2008) *" أثر برنامج (الكورت) في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص"*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

**38 –** حمادي، حسين ربيع ( 1997 ) *" دراسة مقارنة في أساليب معالجة المعلومات على وفق الأسلوب المعرفي( الاستقلال - الاعتماد على المجال )عند طلبة المرحلة الإعدادية "*، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد.

**39 -** حموي، حسين (2002) *الإبداع والضرورة*، مجلة المعرفة الثقافية، العدد (468)، الجمهورية العربية السورية.

**40-** الحنفي، عبد المنعم (1995) *الموسوعة النفسية (علم النفس في حياتنا اليومية)*، ط1، مكتبة مدبولي للنشر.

**41-** الحيالي، سعدون رشيد عبد اللطيف (1999) *"رؤية مستقبلية في إعداد المعلم العربي وتدريبه ونموه العلمي والمهني"*، العدد(14)، مجلة الأستاذ، كلية التربية- بن رشد، جامعة بغداد.

**42-** الخالدي، أديب محمد علي (1976) *سيكولوجية المتفوقين عقليا*، مطبعة دار السلام، بغداد.

**43-** خزام، نجيب الفونس وعبيسان، صالحة عبد الله (1994) *استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين*، مجلة دراسات، المجلد 21 (أ)، العدد الخامس.

**44 -** الخطيب، جمال، ومنى الحديدي( 1997 ) *المدخل إلى التربية الخاصة*، مكتبة الفلاح، عمان - الأردن.

**45 ـ** الخفيفي، ابتسام مفتاح محمد (1999) "*بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة جامعة قاريوس*"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة قاريوس.

**46 ـ** الخلايلة، عبد الكريم واللبابيدي، عفاف(1997) *طرق تعليم التفكير للأطفال*، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان ـ الأردن، الطبعة الثانية.

**47 ـ** خير الله، سيد ( 1975 ). *اختبار القدرة على التفكير ألابتكاري* " بحوث نفسية وتربوية "، دار النهضة العربية.

**48 ـ** خير الله، سيد (1981) *بحوث تربوية ونفسية*، دار النهضة العربية، بيروت ـ لبنان.

**49 ـ** دافيدوف، لينـدا( 1983 ) *مدخل علم النفس*، ط4، ترجمة : سيد الطواب وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة ـ مصر.

**50ـ** ـــــ (2000) *موسوعة علم النفس، المعلم وعملياته الأساسية(التفكير ـ اللغة ـ التوافق)*، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر.

**51ـ** داود، عزيز حنا، (1984) *دراسات وقراءات نفسية وتربوية*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ـ مصر.

**52ـ** ـــــ (1988) *محاضرات في علم النفس التربوي*، كلية التربية ـ جامعة بغداد.

**53ـ** دي بونو، ادوارد (1998) *برنامج الكورت لتعليم التفكير*، دليل البرنامج وأجزاءه، ترجمة: ناديا هايل السرور وآخرون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان ـ الأردن.

**54 ـ** ـــــ (2001) *تعليم التفكير*، ترجمة: عادل عبد الكريم وآخرون، دار الرضا للنشر والتوزيع، دمشق ـ سوريا.

**55 ـ** راجح، أحمد عزت(1982) *أصول علم النفس*، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية ـ مصر.

56ـ الرازي ، محمد بن أبي بكر ( 1981 ) : ***مختار الصحاح*** ، دار الكتاب العربي ، بيروت .

**57 -** ردام، كلثوم عبد عون (2005) *اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي عند أطفال الرياض*، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة).

**58 -** رشيد، فارس هارون( 2005 ) *"الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض ) لدى طلبة الجامعة"*، رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية الآداب، جامعة بغداد.

**59 -** روشكا، الكسندرو (1989) *الإبداع العام والخاص*، العدد (144)، ترجمة: غسان عبد الحي أبو فخر، عالم المعرفة، الكويت،

**60-** الريماوي، محمد عودة وآخرون( 2004 ) *علم النفس العام*، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن.

**61-** الزغول، رافع والزغول، عماد ( 2003 ) *علم النفس المعرفي*، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

**62-** الزيات، فتحي مصطفى والقفاص، وليد كمال (2001) *اجتماع خبراء حول تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة بالتعليم قبل الجامعي*، إدارة برامج التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت - لبنان.

**63-** الزيود، نادر فهمي وآخرون (1999) *التعلم والتعليم الصفي*، ط4، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

**64-** السالم ، فيصل ومرعي توفيق ( 1980 ) *قاموس التحليل النفسي*، الكويت.

**65 -** السامرائي،مهدي صالح والعاني،جمال عزيز(1990) *أنماط التفكير لدى طلبة كليات التربية*، مركز البحوث التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

**66 -** السرور، نادية ومحمد، ثائر غازي(1997) *اثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن*، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 24، العدد 1.

**67 -** السرور، ناديا هايل (1998) *تربية المتميزين والموهوبين*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الأردن، الطبعة الأولى.

**68 ـ** سعادة، جودت احمد (2003) *تدريس مهارات التفكير*، الشروق للطباعة والنشر، عمان ـ الأردن.

**69 ـ** سعد الدين، نجلاء (2001)، *برامج تعليم مهارات التفكير*، واحات تربوية، WWW. e . What. 8 m. Com.، الإمارات العربية المتحدة ـ دبي.

**70ـ** السعدي،عبد القادر (1982) *بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في تدريس الجغرافية للمرحلة الإعدادية*، ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة ـ مصر.

**71ـ** سعيد، صابر عبد الله (1989) *أثر التدريب في تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاعي إلى التأملي عند الأطفال*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأولى، جامعة بغداد.

**72ـ** سلامة، عبد الحافظ وآخرون ( 2002 ) *الموهبة والتفوق*، ط1، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن.

**73ـ** سلمان، ميسون عبد خليفة ( 2003 ) *" تكوين الانطباعات وعلاقته بالأسلوبين المعرفيين( تكوين المدركات والفحص ـ التدقيق )"*، أطروحة دكتوراه( غير منشورة ).

**74ـ** السلمي، علي (1970) *الأسس النظرية لتخطيط التدريب*، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، القاهرة ـ مصر.

**75 ـ** سليمان، علي السيد(1990) *عقول المستقبل واستراتيجيات لتعلم الموهوبين وتنمية الإبداع*، مكتبة الصفحات الذهبية، جامعة القاهرة، مصر.

**76 ـ** السيد، حسين احمد ( 2005 ) *تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب*، سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد 39، مركز دراسات الوحدة، بيروت ـ لبنان.

**77 ـ** الشربيني، زكريا أحمد ( 1992) *فعالية الاعتماد ـ الاستقلال عن المجال الإدراكي على أبعاد الشخصية*، ، العدد الثاني، السنة الأولى، (271 ـ 278)، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، الدوحة ـ قطر.

**78 -** الشرقاوي، أنور محمد (1981) *الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين*، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد (4)، السنة التاسعة،(139 – 151)، القاهرة ـ مصر.

**79 -** الشرقاوي، أنور محمد، والشيخ، سليمان الخضري (1988) *اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) كراسة التعليمات*، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

**80-** ـــــــ (1989) *الأساليب المعرفية في علم النفس*، مجلة علم النفس ، العدد (1)، السنة (3)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ـ مصر.

**81-** شريف، نادية (1982) *الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي*، مجلة عالم الفكر، العدد (2)، جامعة الكويت، الكويت.

**82ـ** ـــــ (1989) *أثر استخدام المنظمات المسبقة والأسلوب المعرفي على التعلم في مستوياته المختلفة*، مجلة دراسات تربوية، المجلد الرابع، الجزء (17).

**83-** ـــ والصراف، قاسم، (1987) *دراسة عن أثر الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختبارية*، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الرابع ، العدد 13، جامعة الكويت.

**84ـ** شلتز، دوان (1983) *نظريات الشخصية*، ترجمة: حمدولي، والقيسي، عبد الرحمن، مطبعة جامعة بغداد.

**85 -** الصراف، زياد عبد الغني احمد (1999) *اثر استخدام طريقة الوحدات في التفكير ألابتكاري والتحصيل في العلوم*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل.

**86 -** الصراف، قاسم،(1986) *الأسلوب التأملي- الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت*، المجلة التربوية ، المجلد الثالث، العدد العاشر.

**87 -** الطائي، ذكرى يوسف جميل ( 2004 ) *"اثر برنامج تعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية"*، أطروحة دكتوراه ( غير منشورة )، كلية التربية، جامعة الموصل.

**88 -** العابدي، أحمد جبار راضي (2007) "أثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي"، ( أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية.

**89 -** عادل، عبد الله محمد (1994) *"اثر برنامج ديبونو لتعليم التفكير على بعض قدرات التفكير ألابتكاري لطلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين"*، مجلة دراسات نفسية، مجلد (4)، العدد (1).

**90-** عاقل، فاخر (1975) *الإبداع وتربيته*، ط1، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان.

**91-** ألعامري، وداد (2003) *دورة تدريبية لمعلمات الخير على التفكير الإبداعي.* مجلة الوطن، العدد 65، السنة الثالثة، الأمارات العربية المتحدة.

**92-** العباجي، ندى فتاح زيدان ذنون( 2002 ) *"اثر برنامج الكورت في تنمية بعض مهارات الإدراك - التفكير الناقد - التفكير ألتقاربي لدى طلاب ثانوية المتميزين في محافظة نينوى"*، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل.

**93-** عباس، رياض عزيز( 2000 ) *" الأسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد على المجال) وعلاقته بادراك العمق"*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.

**94-** عبد الحميد، شاكر (1987) *العملية الإبداعية في فن التصوير*، سلسلة عالم المعرفة، العدد (173)، الكويت.

**95 -** ـــــــ (1995) *علم نفس الإبداع*، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة - مصر.

**96 -** عبد الرحيم، صالح عبد الله(1983) *"تطوير تربية الموهوبين في مدارس الكويت"*، بحوث في التربية والتعليم، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت.

**97 -** عبد الغفار، عبد السلام (1977) *التفوق العقلي والابتكاري*، دار النهضة العربية، القاهرة - مصر.

**98 -** العبد اللات، أسماء سيف الله صالح (2000) *اثر البرنامج التدريبي (DATT) أدوات التفكير والانتباه المباشر على التفكير الإبداعي كقدرات ومهارات إبداعية لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في كل من الفرعين الأدبي والعلمي*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان ـ الأردن.

**99 -** عبد نور، كاظم (2005، أ) *دراسات وبحوث في علم نفس وتربية التفكير والإبداع*، دار دي بونو، ط1، عمان ـ الأردن.

**100-** ـــــ (2005، ب) *مقالات وقراءات وتأملات في علم نفس وتربية التفكير والإبداع*، دار دي بونو للنشر، ط 1، عمان ـ الأردن.

**101-** ـــــ (2007) *محاضرات قياس الإبداع: من محاضرات في علم نفس التفكير والإبداع*، كلية التربية ـ جامعة بابل ـ العراق.

**102-** عبده، عبد الهادي السيد( 1985 ) *الاعتماد ـ الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بالعمليات الأولية كعمليات تعليمية لدى تلاميذ المراحل التعليمية الأولى*، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (6 )، الجزء (5 )، ص(51 ـ 75)، المنصورة ـ مصر.

**103-** عبد الهادي، نبيل احمد (2000). نماذج تربوية تعليمية معاصرة، مركز البحوث المتطورة، عمان ـ الأردن.

**104-** ـــــــ وآخرون (2003) *مهارات في اللغة والتفكير*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان ـ الأردن.

**105 -** العبودي، طارق محمد بدر( 2006 ) *"الأسلوب المعرفي ( الشمولي ـ التحليلي ) وعلاقته بتوليد الحلول لدى طلبة الجامعة "*، رسالة ماجستير( غير منشورة )، كلية الآداب، جامعة بغداد.

**106 -** عبيد، ماجدة السيد ( 2000 ) *تربية الموهوبين والمتفوقين*، الطبعة الأولى، دار صنعاء للطباعة والنشر، عمان ـ الأردن.

**107 -** ألعبيدي، أشواق نصيف جاسم ( 2004 ) *" اثر المدخل النظمي واستمطار الأفكار والتعمق التقدمي في تنمية التفكير ألابتكاري لطلبة الجامعة "*، رسالة ماجستير( غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

**108 -** ألعبيدي، وسن ناصر محمد ( 2002 ) *" الأسلوب المعرفي ( التجريدي - العياني ) وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة جامعة بغداد "*، رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد.

**109 -** العتوم، عدنان يوسف ( 2004 ) *علم النفس المعرفي ( النظرية والتطبيق )*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن.

**110 -** عثمان، سيد احمد وأبو حطب، فؤاد عبد اللطيف( 1978 ) *التفكير دراسات نفسية*، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة - مصر.

111- عدس، عبد الرحمن ( 1987 ). *مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس*، الجزء الثاني ، عمان ، دار الفكر ، الطبعة الرابعة .

**112 -** عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين ( 1993 ) *المدخل إلى علم النفس*، ط3، مركز الكتاب الأردني.

**113 –** عدس، عبد الرحمن وآخرون ( 1996 ) *علم النفس التربوي*، ط2، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان - الأردن.

**114 –** ـــــــ(2000) *المدرسة وتعليم التفكير*، ط1،دار الفكر للطباعة وللنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**115 –** علي، وحيدة حسين ( 1995 ) *" دراسة مقارنة لأسلوبين معرفيين للقادة والمنتمين لمنظمتي الطلبة والشباب "*، رسالة ماجستير ( غير منشورة )، كلية التربية، جامعة بغداد.

**116 -** العمر، بدر (1996) *علاقة الإبداع بالخيال والذكاء، ندوة في دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الإبداع*، كلية التربية، جامعة قطر.

**117 -** العمري، حمزة(1998) *أساليب التدريس الفعال لتنمية التفكير*، وزارة التربية والتعليم ،عمان، الأردن.

**118 -** عواد، أحمد (1998) *قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم*، كلية التربية، جامعة قناة السويس، المكتب العلمي للكومبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية - مصر.

**119 -** العواد، عبد اللطيف احمد ( 2004 ) *"دراسة اثر برنامج الكورت في تنمية تفكير طلاب الصف الأول الثانوي"*،
http: // www . Idrac . org / Arabic / CoRT / Country . asp

120- عودة، احمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن (1987)، *أساسيات البحث العلمي في التربية ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته*، الزرقاء، مكتبة المنار.

**121 –** العيسوي، عبد الرحمن (2004) *علم النفس التربوي*، ط1، دار النهضة العربية ، بيروت ـ لبنان.

**122 -** غانم، محمود محمد (2004) *التفكير عند الأطفال.* ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**123 -** الغريب، رمزية (1985) *التقويم والقياس النفسي والتربوي*، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ـ مصر.

**124 -** الغزالي، أبي حامد (بدون تاريخ) *تهافت الفلاسفة*، ط4، تحقيق: دينا سليمان.

**125 –** غني، تغريد خليل ( 1991 ) *"اثر الإرشاد التربوي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الإعدادية "*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ـ ابن رشد، جامعة بغداد.

**126 –** الغيلاني، ناصر بن صلاح (2004) *تربية التفكير*، مجلة رسالة التربية، العدد 4، سلطنة عمان.

**127 -** فائق، احمد (1966) *مدخل إلى علم النفس*. مكتبة الأنجلو المصرية، جامعة عين شمس، القاهرة ـ مصر.

**128 -** فاخوري، ممدوح (2007) *الإبداع ... بين العمق والبساطة*، مجلة المعرفة الثقافية، العدد(522)، الجمهورية العربية السورية.

**129 -** فان دالين، ديوبولد ب ( 1985 ) *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط3، مكتبة الانجلو المصرية.

**130 -** فرج ، صفوت ( 1980 ) *القياس النفسي*، دار الفكر العربي، جامعة القاهرة.
**131 -** الفرماوي، حمدي علي ( 1994 ) *الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث*، ط1، كلية التربية، جامعة المنوفية، مكتبة الانجلو المصرية.

**132 ـ** الفريجي، سلمان عبد الواحد (2001) *الشعور بالذات وعلاقته بالأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية (أبن رشد).

**133 ـ** فطيم، حسين ( 1986 ) *قصة الانثروبولوجيا*، فصول في تاريخ علم الإنسان، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد، (98 )، الكويت.

**134 ـ** الفقيه، علي بن سعيد محمد (2003) *المتميزون في الميدان التقني*. إدارة مركز التقنيات، مكة المكرمة ـ جدة.

**135 ـ** قادي، خديجة عمار (2007) *"ملامح التفكير التي يحتاجها طالب المرحلة الثانوية و دور العملية التعليمة في توجيه تفكير الطلاب"*، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

**136 ـ** قطامي، نايفة (2001) *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، دار الفكر للطباعة، عمان ـ الأردن.

**137 ـ** قطامي، نايفة وآخرون (1995) *التفكير الإبداعي*، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان ـ الأردن.

**138 ـ** قطامي، نايفه وقطامي يوسف (1996) *أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة*، دراسات(العلوم التربوية) المجلد 23، العدد الأول.

**139 ـ** الكبيسي، وهيب مجيد( 1989 ) *" الأسلوب المعرفي " التصلب ـ المرونة " وعلاقته بحل المشكلات "*، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية الأولى جامعة بغداد.

**140 ـ** كمب، جرولداي (1985) *التصميم التعليمي، وخطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق*. ترجمة: محمد الخوالدة، دائرة التربية، جامعة اليرموك، دار الشرق للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ـ الأردن.

**141 ـ** الكناني، إبراهيم ومحمد يحيى محمود (1997) *علم النفس العام*، ط8، مطبعة الصفدي.

**142 -** مجاور، محمد صلاح الدين والديب، فتحي عبد العضود (1977) *المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية*، ط4، دار العلم، الكويت.

**143 -** محمد،جاسم محمد(2004) *علم النفس التربوي وتطبيقاته.* مكتبة دار الثقافة للنشر،عمان - الأردن.

**144 –** محي الدين، صابر ( 1978 ) *المؤتمر القومي الإستراتيجية العمل الاقتصادي العربي المشترك*، الأمانة العامة، جامعة الدول العربية، بغداد.

**145 –** مخيمر، صلاح وآخرون( 1969 ) *مدخل إلى سيكولوجية التعلم*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة - مصر.

**146 –** مراد، يوسف (1966) *مبادئ علم النفس العام*، ط7، دار المعارف، كورنيش النيل، القاهرة - مصر.

**147 -** مرعي، توفيق حمد(1984). *الكفاءات التعليمية الأدائية لدى معلم المرحلة الابتدائية في الأردن في ضوء عملية تحليل النظم واقتراح برامج لتطويره*، رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة عين شمس، القاهرة - مصر.

**148 -** المصطفاوي، عبد الكريم محسن محمد( 2005 ) *"اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طالبات معاهد المعلمات "*، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد.

**149 -** المعايطة، خليل عبد الرحمن والبواليز، محمد عبد السلام (2004) *الموهبة والتفوق*، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

**144 -** المليجي، حلمي (1969) *سيكولوجية الابتكار*، ط2، دار المعارف، مصر.

**150 -** ـــــ وآخرون( 1978 ) *أسس علم النفس العام*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة - مصر.

**151 -** مكاوي، جواد حسن حسين (2003) *اثر استخدام برنامج أسلوبي التعليم المصغر وحل المشكلات في إثراء التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الصناعي*، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

152- منصور ، طلعت، وآخرون ( 1978 ) ***: " أسس علم النفس العام "***، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

**153 -** ناصر،كريمة كوكز خضر( 2003 ) *"اثر برنامج مهارات الإدراك والإبداع في تنمية التفكير الإبداعي بحسب مستويات الذكاء والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"*، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد.

**154 -** النجار، حسين عبد المجيد (1994) *فاعلية استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير عند عينة من طلبة الصف العاشر*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان - الأردن.

**155 -** النسفي، الإمام عمر بن محمد (1321هـ) *العقائد النفسية وشرحها (الإمام التفتازاني)*، مكتبة المثنى.

**156 -** الهزاع، سناء مجول فيصل(1999 ) *" اثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير العلمي لطلبة المرحلة المتوسطة "*، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.

**157 -** هندام، يحيى حامد، وجابر عبد الحميد جابر ( 1978 ) *"المناهج وأسس تخطيطها "*، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة - مصر.

**158 -** الهنداوي، أنعام لفته موسى( 1990 ) *" الاستقلال عن المجال الإدراكي والاتكال عليه وعلاقتهما بالتعامل مع الضغوط النفسية "*، رسالة ماجستير (غير منشورة )، كلية الآداب، جامعة بغداد.

**159 -** الهويدي، زيد (2004) *الإبداع ماهيته - اكتشافه - تنميته*، دار الكتاب الجامعي، العين - الإمارات العربية المتحدة.

**160 -** الهيتي، هادي نعمان وحامد عبد الحسن( 1985 ) *القيم المعضدة والمعوقة للتنمية* ، دراسة ميدانية في بغداد، المركز القومي للأبحاث الاجتماعية والجنائية، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، بغداد.

**161 -** الوقفي، راضي(1998) *مقدمة في علم النفس*، ط3، دار الشؤون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**162 -** وهبة، مراد ( 1991 ) *الإبداع والتعليم العام*، المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية، القاهرة - مصر.

**163 -** وهيب، محمد ياسين و زيدان، ندى فتاح،(2001) *برامج تنمية التفكير، أنواعها، استراتيجياتها، أسلوبها*، جامعة الموصل.

## 🕮 ثانيا: المصادر الأجنبية :

**164_**Anderson, J. R. (1990): *Cognitive Psychology and its implications,* (3rd ed.) Freeman. N. Y,U SN.

**165_**Annis , Linda . F .(1979 ) . *Effect of cognitive styles learning passage organization on study Teaching Effectiveness* , Journal ( Educational of Psychology , Vo . 71 , No . 5 , p.p; 620_626).

**166_** Bernardo, A. B. & Zhang, L. F. & Callueng, C. M (2002): *"Thinking Styles and academic achievement among Filipino Students"*. Journal of Genetic Psychology, Vol. 163 Issue2.

**167_** Byer, K. B (1987). *Practical strategies for the teaching,* thinking United States 1-9 .

**168_** De Bono ,E. (2001) *Edward de Bono's* WEB, Edward de Bono's Asll Thorised werstte- home page.

**169-**Guenther, R. K. (1998): Human Cognition . Prentic-Hall, Inc ,N.Y.

**170_**Hinnant , B . (1993 ) . *A study of De Bono (PMI ) Thinking Tool As a mean of Enhancing students Writing performance ,* DAI . Vo1 . 53 , No . 11 .

**171_**Jhonson , E . (1985 ) . *The Effect of Teaching Thinking to Education students on their ability to learn and perform*

*Teaching skills* . DAI , Vo1 . No .4 .

**172**_Labelle, S.(1996)"Six Thinking hats, http //members .Nx Emil-com-aul~carerman / creative/ technical index. him/.

**173**_Lynda Curtin (2005) Creative Thinking–De Bono's program. Info @ Lynda Curtin. Com.

**174**–Messick, S., (1970). *The Criterion Problem in the Evaluation of Instruction: Assessing Possible*, Not Just Intended out Comes in M. Wittrock and D. wiley (eds). The Evaluation of Instruction: Issues and Problems, Holt, Reine hart and Winston, New York.

**175**__ ----------(1976): Personality Consistencies in Cognition and Creativity , San Francisco, CA: Jossey Bass, Publishers.U.S.A.

176_ ----------(1984): *The Nature of Cognitive Style* . Journal of Educational Psychology, Vol. 19, No. (2).

177_ Pirto, Jane (1992) *Understanding Those Who Create*. Ohio: USA.

**178-**Ross, Allen & Parker, Marolyn (1998) *Academic and Social Self–Concept of the Academically Gifted*. Vol. 47.

**179**–Segal,E.(2001): *"Teaching Thinking – Skills and buffalo"*:edu / classes/ psy H16s Yfoaa.htm/.

**180-**Skinner, B.F.(1966):*"Thinking in F.J. Mcgrigan Thinking sturdier"* of covet Language processes Meredith publishing company, New York.

**181-**Sternberg, R. (1987) *"Questions and Answers about the Nature and Teaching of Thinking Skills",* Edited by Baron & Sternberg, New York: W. H Freeman.

182- Thorndike, R. T, and Hagen, E. P. (1977). Measurement and Evaluation, John Wiely. New York.

**183-**Torrance, E. (1974) *Torrance Test of Creative Thinking*. Norms Technical, Manual.

**184-**Torrance, E. & Iaura, K. H (1980) *"Assessing the further Reaches of Creative Potential"*, Journal of Creative Behaviour. Vol. 14, No. 1.

**185-**Vernon, P. E, (1973): *Multivariate Approches to the Study of Cognitive Styles,* in Joseph Roce (Ed.) Mulivariate analysis Psychological Research, New York, Academic press.

**186-**Walczyk, J. and Hall (1989): *In the Failure of Monitor Comperhension Aninstance of Cognitive Impulsivity* J. of Educational Psychology, Vol. 81, No.3.

**187-**Witkin, H. A. & et al (1977): *Role of the field dependent and field Independent, Cognitive styles in academic evaluation alongitudional Study*, Journal of Educational Psychology, Vol. (64), No. (7).

**188**_Witkin, H. A. & Goodenough, D. R. (1977): *Field Dependence and Interpersonal Behaviour*. Psychological Bulletin (Vol. 84).

189_ Witkin, H. A. & Goodenough D. R. (1981): *Cognitive Styles Essence and origins field dependence and field independence* ,; International Universities press, Inc. New York

# ملحق رقم ( 2 )

## أولا: ترتيب أسماء الطالبات المستقلات عن المجال ودرجاتهن على اختبار التفكير الإبداعي قبل تطبيق الدراسة (التجربة) وبعدها

| ت | الطلاقة | | المرونة | | الأصالة | | الدرجة الكلية | | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | قبل | بعد | قبل | بعد | قبل | بعد | قبل | بعد | |
| 1 | 57 | 80 | 25 | 53 | 3 | 7 | 85 | 140 | |
| 2 | 35 | 57 | 20 | 37 | 0 | 1 | 55 | 95 | |
| 3 | 43 | 69 | 21 | 33 | 1 | 4 | 65 | 106 | |
| 4 | 28 | 53 | 14 | 29 | 2 | 5 | 44 | 87 | |
| 5 | 50 | 76 | 24 | 44 | 0 | 1 | 74 | 121 | |
| 6 | 38 | 64 | 20 | 33 | 0 | 2 | 58 | 99 | |
| 7 | 47 | 71 | 24 | 48 | 4 | 4 | 75 | 123 | |
| 8 | 48 | 71 | 28 | 41 | 0 | 14 | 76 | 126 | |
| 9 | 24 | 50 | 15 | 27 | 0 | 6 | 39 | 83 | |
| 10 | 54 | 75 | 24 | 34 | 6 | 6 | 84 | 115 | |
| 11 | 62 | 78 | 27 | 36 | 0 | 3 | 89 | 117 | |
| 12 | 64 | 81 | 28 | 40 | 3 | 7 | 95 | 128 | |
| 13 | 31 | 63 | 17 | 26 | 5 | 9 | 53 | 98 | |
| 14 | 40 | 68 | 20 | 32 | 3 | 2 | 63 | 102 | |
| 15 | 39 | 44 | 16 | 27 | 2 | 0 | 57 | 71 | |
| 16 | 40 | 56 | 18 | 29 | 6 | 2 | 64 | 87 | |
| 17 | 49 | 71 | 27 | 36 | 3 | 3 | 79 | 110 | |
| 18 | 55 | 78 | 30 | 46 | 0 | 4 | 85 | 128 | |
| 19 | 58 | 72 | 33 | 38 | 0 | 2 | 91 | 112 | |
| 20 | 45 | 68 | 25 | 36 | 0 | 7 | 70 | 111 | |
| 21 | 44 | 71 | 27 | 35 | 0 | 5 | 71 | 111 | |
| 22 | 101 | 122 | 43 | 69 | 0 | 26 | 144 | 217 | |
| 23 | 56 | 78 | 24 | 40 | 0 | 9 | 80 | 127 | |
| 24 | 41 | 76 | 22 | 43 | 0 | 2 | 63 | 121 | |
| 25 | 39 | 60 | 24 | 39 | 0 | 5 | 63 | 104 | |
| 26 | 44 | 78 | 20 | 36 | 0 | 6 | 64 | 120 | |
| 27 | 39 | 70 | 18 | 28 | 0 | 5 | 57 | 103 | |
| 28 | 27 | 56 | 12 | 33 | 0 | 6 | 39 | 95 | |
| مج | 1298 | 1956 | 646 | 1048 | 38 | 153 | 1982 | 3157 | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 112.75 | 70.78 | 5.46 | 1.36 | 37.43 | 23.07 | 69.86 | 46.36 | $\bar{س}$ |
| | 25.43 | 20.38 | 4.92 | 1.95 | 8.90 | 6.27 | 13.89 | 14.62 | ع |

## ثانيا: ترتيب أسماء الطالبات المعتمدات على المجال ودرجاتهن على اختبار التفكير الإبداعي قبل تطبيق الدراسة (التجربة) وبعدها

| ت | الطلاقة | | المرونة | | الأصالة | | الدرجة الكلية | | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | قبل | بعد | قبل | بعد | قبل | بعد | قبل | بعد | |
| 1 | 43 | 63 | 21 | 37 | 2 | 5 | 66 | 105 | |
| 2 | 55 | 82 | 26 | 40 | 0 | 3 | 81 | 125 | |
| 3 | 81 | 80 | 29 | 35 | 0 | 7 | 109 | 122 | |
| 4 | 64 | 87 | 27 | 41 | 0 | 3 | 91 | 131 | |
| 5 | 40 | 67 | 21 | 34 | 2 | 9 | 63 | 110 | |
| 6 | 44 | 69 | 23 | 36 | 5 | 3 | 72 | 108 | |
| 7 | 26 | 55 | 18 | 29 | 0 | 0 | 44 | 84 | |
| 8 | 58 | 75 | 29 | 36 | 4 | 6 | 91 | 117 | |
| 9 | 65 | 85 | 28 | 41 | 3 | 3 | 96 | 129 | |
| 10 | 63 | 82 | 25 | 39 | 0 | 0 | 88 | 121 | |
| 11 | 43 | 61 | 22 | 34 | 3 | 4 | 68 | 99 | |
| 12 | 50 | 68 | 21 | 32 | 0 | 8 | 71 | 108 | |
| 13 | 52 | 77 | 24 | 39 | 0 | 0 | 76 | 116 | |
| 14 | 39 | 66 | 31 | 51 | 0 | 4 | 70 | 121 | |
| 15 | 38 | 62 | 28 | 41 | 0 | 3 | 66 | 106 | |
| 16 | 59 | 79 | 24 | 37 | 0 | 3 | 83 | 119 | |
| 17 | 65 | 78 | 23 | 35 | 2 | 4 | 90 | 117 | |
| 18 | 51 | 76 | 21 | 38 | 0 | 8 | 72 | 122 | |
| 19 | 25 | 52 | 20 | 29 | 2 | 2 | 47 | 83 | |
| 20 | 49 | 68 | 24 | 41 | 0 | 0 | 73 | 109 | |
| 21 | 33 | 60 | 21 | 38 | 1 | 1 | 55 | 99 | |
| 22 | 60 | 77 | 26 | 39 | 0 | 3 | 86 | 119 | |
| 23 | 50 | 71 | 22 | 34 | 3 | 7 | 75 | 112 | |
| 24 | 57 | 83 | 27 | 31 | 0 | 5 | 84 | 119 | |
| 25 | 57 | 86 | 25 | 41 | 0 | 15 | 82 | 142 | |
| 26 | 50 | 76 | 18 | 33 | 0 | 0 | 68 | 109 | |
| 27 | 47 | 76 | 29 | 34 | 0 | 4 | 76 | 114 | |
| 28 | 25 | 53 | 17 | 26 | 6 | 0 | 48 | 79 | |
| 29 | 75 | 97 | 34 | 52 | 2 | 16 | 111 | 165 | |
| 30 | 46 | 75 | 23 | 41 | 0 | 5 | 69 | 121 | |
| 31 | 22 | 43 | 13 | 24 | 0 | 4 | 35 | 71 | |
| 32 | 40 | 79 | 28 | 50 | 0 | 8 | 68 | 137 | |
| مج | 1572 | | 2308 | 768 | 1188 | 35 | 143 | 2374 | 3639 | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 113.75 | 74.19 | 4.47 | 1.09 | 37.125 | 24 | 72.125 | 49.125 | $\bar{س}$ |
| | 18.19 | 16.92 | 3.84 | 1.65 | 6.25 | 4.38 | 11.58 | 14.002 | ع |

# ملحق رقم(3)

## بسم الله الرحمن الرحيم

## وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
## جامعة بابل ـ كلية التربية ـ قسم العلوم التربوية والنفسية
## علم النفس التربوي(الدراســـات العليا ـ الماجســـتير)

## استبانه أراء الخبراء في خطط دروس البرنامج التدريبي(الكورت المعدل)، وعددها(11)خطة*

*الأستاذ الفاضل ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ المحترم*

*تحية طيبة ـ ـ ـ ـ ـ ـ وبعد:*

تروم الباحثة إجراء دراسة تهدف إلى معرفة اثر عدد من دروس " برنامج تدريبي(الكورت)في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ذوات الأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال)". ولتحقيق أهداف البحث، أعدت الباحثة(11)خطة لتقديم (11) درس من دروس برنامج الكورت المتكونة من(60)درس. والدروس هي: الدرس الأول(PMI) من الجزء الأول(توسعة مجال الإدراك)لان معد البرنامج يوصي باستخدامه قبل البدء بالتدريب على أي جزء من أجزائه الستة. والجزء الرابع هو كورت الإبداع الذي يتكون من(10)دروس معدة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. وهنا عرضت الباحثة (3) ثلاث خطط فقط هي درس الـ(PMI) والدرس الأول والأخير من الجزء الرابع.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية وتربوية واسعة ترجو الباحثة إبداء آرائكم في مدى ملائمة الخطط التدريسية لتحقيق أهداف البحث. علما إن الباحثة قد أسهبت في إعداد الخطط التدريسية وتبنت أمثلة من الواقع الاجتماعي تماشيا مع توجيهات معد البرنامج والمرحلة العمرية لإفراد عينة البحث والأهداف التي أعدت من قبل وزارة التربية لمعاهد إعداد المعلمات.

**الباحثة**

**رؤى اسعد عبد الأمير**

---

* 1ـ تم إرفاق (11) خطة لـ(11) درس مع هذه الاستبانه لبيان رأي الخبراء فيها.
2ـ نرفق هنا (3) خطة فقط، هي خطة الدرس الأول من كورت (1) وخطتي الدرس الأول والأخير من كورت (4) تلافيا للتكرار. لان بقية الخطط تسير على الخطوات ذاتها.

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**
**جامعة بابل ـ كلية التربية ـ قسم العلوم التربوية والنفسية**
**علم النفس التربوي(الدراســــــــات العليا ـ الماجســــــتير)**

## أنموذج خطة لتقديم الدرس الأول(PMI)من برنامج الكورت

*المعهد: معهد إعداد المعلمات* *الصف: الأول* *الشعبة: أ، جـ*
*المقرر: تنمية مهارات التفكير الإبداعي* *الموضوع: توسعة مجال إدراك الطالبات (من آليات التفكير الجديد)*
*الباحثة: رؤى اسعد عبد الأمير* *اليوم والتاريخ : 10 / 3 / 2008*

## الدرس الأول: توسعة مجال الإدراك(PMI)

### أولا ـ الأهداف العامة للموضوع:
ـ تنمية عدد من مهارات التفكير عند الطالبات.
ـ توسيع مجال الإدراك كمهارة لعملية التفكير عند الطالبات.

### ثانيا ـ الأهداف السلوكية لتقديم الموضوع:
نهدف من تقديم هذا الدرس إلى مساعدة الطالبات على:

1. التأني في إصدار الأحكام للموقف أو المشكلة التي ستواجه الطالبات مستقبلا وفي اتخاذ القرار بشأنها.
2. التعرف على المشكلة من جوانبها الايجابية والسلبية والمحتملة الحدوث.
3. تتعرف على عملية التفكير ذاتها(أن تبدي كل طالبة رأيها في آليات الدرس عن طريق التفكير المتأني المتأمل في ما يحدث في دماغهم).
4. أن تعدد( 3- 4 )فوائد تحققت من درس معالجة الأفكار(PMI).

### ثالثا ـ وسائل تحقيق أهداف الدرس السلوكية:
1. السبورة، الطباشير الملون، صور،أوراق وأقلام.
2. عمل الطالبات في مجموعات صغيرة(5 ـ 7)طالبات، وبحسب رغبة كل منهن مع تعيين منسقة ومقررة لكل مجموعة(كما تم الاتفاق عليه في المحاضرة الأولى التعريفية).
3. التدريب على مواقف حياتية وذلك من خلال الأمثلة التدريبية التي تطرح خلال حصة الدرس وأمثلة النشاط ألبيتي.

### رابعا ـ المقدمة أو التمهيد( 3- 5 ):
بعد التحية والسلام، تتأكد الباحثة من إن الطالبات قد جلسن في مقاعدهن المتفق عليها في الحصة السابقة التي تم خلالها التعرف على الطالبات( عينة البحث )وتقسيمهن إلى مجاميع، كل مجموعة تتكون من( 5- 7 ) طالبات، وتعيين مقررة لكل مجموعة. تبدأ الباحثة بالقول: إن درسنا لهذا اليوم غير تقليدي. اليوم سنستخدم تفكيرنا بشكل ممتع وأكثر فاعلية. إذ سنعمل ونفكر في مجموعات التي انتظمتن فيها خلال حصة الدرس وبشكل فردي في الأمثلة والنشاطات التي نتدرب عليها في البيت. ومن ثم توزع الباحثة ورقة بيضاء( ورقة نشاط )لمقررة كل مجموعة، وتطلب من المقررة كتابة اسمها وأسماء طالبات مجموعتها على ظهر الورقة والاحتفاظ بها وتسليمها للباحثة بعد إكمال التدريب على المثال الأول علما إن كل ورقة تحتوي على ثلاثة حقول تكون مخصصة لإجابات الطالبات . كما في المثال الأتي:

| الايجابيات(P) | السلبيات(M) | الاحتمالات(I) |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| | | |

وقبل البدء بعرض الدرس يجب أن تعرف كل طالبة تعليمات هذا الدرس، وكل درس سنتدرب فيه على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وهي:

1. إن موضوع درس اليوم يختلف عن باقي موضوعات الدروس الأخرى. إذ انه لا يتطلب تحضيرا مسبقا. لكن ما نتعلمه خلال هذا الدرس يمكن استخدامه في جميع الدروس ومواقف الحياة التي نعيشها. وسيتبع هذا الدرس(10)دروس مماثلة في الأسابيع القادمة.
2. يجب أن تشارك جميع الطالبات في التفكير والحديث والكتابة خلال حصة الدرس.
3. لا توجد إجابات أو أفكار خاطئة وأخرى صحيحة.
4. لا يوجد في هذا الدرس رسوب. الجميع ناجحات بشرط أن يشاركن بجد في التفكير وتقديم إجابات وأفكار كثيرة ومتنوعة ومختلفة.

وبعد التأكد من فهم التعليمات وكتابة أسماء الطالبات على ظهر ورقة النشاط البيضاء، تكتب الباحثة عنوان الدرس في منتصف اللوحة وهو:
آليات توسيع تفكيرنا (الايجابيات، السلبيات، الاحتمالات المتوقعة).

## خامسا ـ العرض(12 ـ 15 دقيقة):

**5 ـ 1 ـ** تبدأ الباحثة بتوجيه سؤال للطالبات ،ما معنى ايجابيات الشيء ؟ وستكون إجابة الطالبات بكلمات مرادفة لهذا المعنى. ثم تساعد الباحثة الطالبات على ذكر مرادفات مفهومة للايجابيات وتعني بالعربية(حسنات ،الجوانب الجيدة،المفيدة،....الخ)ثم تقول الباحثة: إن الايجابيات بالانكليزية تسمى( Plus) وسنأخذ الحرف(P) للإشارة لها كونه الحرف الأول.

**5 ـ 2 ـ** وبالطريقة ذاتها تساعد الباحثة الطالبات على ذكر مرادفات لمفهومي(السلبيات و الاحتمالات) بتوجيه سؤالين للطالبات، (ما معنى سلبيات الشيء ؟ وما معنى الاحتمالات المتوقعة ؟).

و يعد درس ألـ(PMI) درس معالجة الأفكار ،أداة لتدريب العقل من النظر إلى أي فكرة أو موقف من ثلاث جوانب أو زوايا : ايجابيات الفكرة ثم سلبياتها ثم الاحتمالات والتوقعات على الفكرة المعروضة للمرة الأولى على الفرد قبل أن يصدر حكم عليها بأنها ايجابية أو سلبية . و يتضح موضوعنا( الايجابيات، والسلبيات ،والاحتمالات ). بعد التدريب على مثال(موقف)أو أكثر خلال حصة هذا الدرس.

**5 ـ 3 ـ** تقول الباحثة: درسنا اليوم هو درس ايجابيات الشيء وسلبياته والاحتمالات المتوقعة من حدوثه.أي إننا سنعود أنفسنا على النظر إلى كل مشكلة أو موقف يواجهنا من ثلاثة زوايا هي: ايجابياته وسلبياته واحتمالات حدوثه.

**5 ـ 4 ـ** وبعد التأكد من فهم الطالبات للمفردات الثلاث ومرادفاتها باللغة العربية الفصحى والعامية يبدأ تطبيق آليات الدرس على المقترح(المثال)الأتي:

مثال (1)

" تمنح كل طالبة متفوقة أو موهوبة في المعهد مبلغ(200)مائتا ألف دينار شهريا في حالة استمرار تفوقها في دراستها بشرط آلا يقل معدلها العام في جميع الدروس عن 95 % ".

وبعد شرح المقترح تطلب الباحثة من الطالبات:

1. أن يكتبن على ورقة النشاط، خلال مدة( 2ـ 3)دقيقة كل الايجابيات التي يمكن أن تحصل عليها لو تم تنفيذ المقترح.

وبعد انتهاء الوقت المخصص ننتقل إلى:

2. أن يكتبن على ورقة النشاط، خلال مدة(2ـ 3)دقيقة كل السلبيات التي يمكن أن تحصل عليها لو تم تنفيذ المقترح.
3. أن يكتبن على ورقة النشاط، خلال مدة(2ـ 3)دقيقة كل الأفكار المحتملة الحدوث التي يمكن أن تحصل عليها لو تم تنفيذ المقترح.

وبعد انتهاء الوقت المخصص ننتقل إلى:

**5 - 5 -** وبعد انتهاء الوقت المخصص كانت الباحثة تطلب من مقررة احد المجموعات قراءة الأفكار الايجابية، ومن مقررة مجموعة ثانية قراءة الأفكار السلبية، ومن مقررة مجموعة ثالثة قراءة الأفكار المحتملة أو المتوقع حدوثها. وذلك في وقت مقداره( 2 دقيقة )لمقررة كل مجموعة.

## سادسا ـ تقويم استخدام آليات التفكير المستخدمة في الدرس:

### 6 - 1 ـ تقويم استخدام آليات الأسلوب(PMI)من قبل الطالبات( 3 دقيقة ):

تأخذ الباحثة رأي طالبة أو أكثر من كل مجموعة وبشكل فردي في آليات هذا الدرس. وذلك بتوجيه السؤال:

1. ما رأيكن لو اتبع كل منا هذا الأسلوب كلما واجه موقفا جديدا في حياته ؟
2. ما فوائد هذا الأسلوب لو تم استخدامه في التربية والتعليم(في المدارس) ؟
3. ما فوائد هذا الأسلوب لو تم استخدامه من قبل طالبة، عندما تواجه موقفا حياتيا مماثل للمواقف التي تمت مناقشتها ؟

### 6 - 2 ـ تقويم آليات الأسلوب(PMI)من قبل الباحثة( 3 دقيقة ):

إن هذا الدرس، درس ألـ(PMI) معالجة الأفكار،هو أداة لتدريب عقولنا على ألتأني في اتخاذ القرارات وإبداء الرأي حول أي موقف أو مشكلة تواجهنا. وذلك عن طريق تخصيص وقت للتفكير بالجوانب الايجابية ووقت للتفكير بالجوانب السلبية ووقت للنتائج المحتملة التي لا يمكن وضعها مع الايجابيات ولا مع السلبيات، وهذا ممكن ومفيد وممتع للأسباب الآتية :

1. يعتبر درس معالجة الأفكار هام لأننا بدون استخدامنا أسلوب معالجة الأفكار(PMI)قد نهمل فكرة جيدة قد تبدو ليست ذات قيمة من النظرة الأولى.
2. في حالة عدم استخدامنا أسلوب معالجة الأفكار(PMI)، فإننا نكون غير ميالين لرؤية الجوانب السلبية للفكرة التي نحبها كثيرا.
3. لا يقتصر عمل أداة معالجة الأفكار(PMI)على إظهار الأفكار على إنها ايجابية أو سلبية ولكن تدربنا على التفكير بأفكار غير الايجابية والسلبية، بل الأفكار المحتملة.
4. من غير استخدامنا لأداة معالجة الأفكار(PMI)فان معظم الأحكام التي نصدرها لا تكون مبنية على قيمة الفكرة ذاتها ولكن على عواطفنا وأحاسيسنا بكوننا ركزنا انتباهنا على جانب واحد.
5. باستخدامنا أسلوب معالجة الأفكار(PMI) نستطيع التقرير فيما إذا كنا نحب أو لا نحب الفكرة بعد اكتشافها.
6. وبعد إبداء آراءنا في آليات هذا الأسلوب المفيد ،دعونا نتدرب على مثال أخر.
7.

## سابعا ـ نكتب مقترح جديد للتدريب على آليات التفكير الثلاث(PMI)، (3 ـ 4) دقائق:

مثال ( 2 )

" تكون درجة نجاح الطالبات في معهد إعداد المعلمات في هذه الدورة (80 % ) بدلا من( 50 % )".

تشرح الباحثة المقترح ثم تطلب من مقررة كل مجموعة كتابة المقترح على ورقة النشاط الجديدة المعدة من قبل الباحثة. وإكمال هذا النشاط في البيت بشكل فردي أو جماعي مع أفراد الأسرة أو الصديقات أو أي شخص آخر تشاء. ثم تكتب الباحثة مقترح ثالث اختياري للطالبات الراغبات على التدريب عليه في البيت.

مثال ( 3 )

" تشترك جميع طالبات المعهد خلال العطلة الصيفية في ترتيب وتنظيم المدارس الابتدائية للبنات في مركز مدينة الحلة ".

## ثامنا ـ النشاط ألبيتي( 1 ـ 2 )دقيقة:

المطلوب من كل طالبة أن تقدم في الأسبوع القادم:

1. آراءها مكتوبة عن احد المثالين أو كليهما على وفق الايجابيات والسلبيات والاحتمالات.
2. الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أ ـ ما هي فوائد هذه الطريقة في التفكير لو استخدمها كل فرد في المجتمع؟

ب ـ هل أسلوب معالجة الأفكار ألـ(PMI) سهلا أم، صعبا؟ لماذا ؟ وكيف ؟

جـ ـ هل ضيعنا وقتا في التدريب على هذا الدرس ؟

د ـ ماذا يحدث في عقل الإنسان الذي يفكر بحسب هذه الطريقة ؟
علما انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة . لذا كل طالبة تستطيع كتابة ما تشاء من أفكار.

**تاسعا ـ ملاحظات الباحثة عن تنفيذ خطة الدرس:**

سوف تذكر الباحثة ما يأتي، بعد تقديم هذا الدرس ،وكل درس:

1. كفاية الوقت: ----------.
2. الأجزاء التي نفذت والأجزاء التي لم تنفذ: ---------- .
3. متعة /عدم متعة الطالبات: ---------- .
4. مشاركة / عدم مشاركة جميع الطالبات في الدرس: ---------- .
5. الوسائل المستعملة في الدرس: ---------- .

**عاشرا ـ المراجع:**


1. دي بونو، ادوارد( 1998). برنامج الكورت لتعليم التفكير( دليل البرنامج )، ترجمة: السرور ،ناديا هايل وآخرون، دار الفكر للنشر، عمان.
2. الحميدان، إبراهيم عبد(2005 ). التدريس والتفكير، مركز الكتاب للنشر، مصر.
3. كنعان، عاطف وحسين، ثائر(2004 ). برنامج فكر، دار جهينة للنشر، عمان.
4. عبد نور، كاظم(2005). دراسات وبحوث في علم نفس وتربية التفكير والإبداع، مركز ديبونو للتدريب والنشر، عمان ـ الأردن.


**بسم الله الرحمن الرحيم**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**
**جامعة بابل ـ كلية التربية ـ قسم العلوم التربوية والنفسية**
**علم النفس التربوي(الدراســــــــات العليا ـ الماجســــــتير)**

**أنموذج خطة لتقديم الدرس الأول( Yes, No،Po )من الجزء الرابع (الإبداع) لبرنامج الكورت**

*المعهد: معهد إعداد المعلمات* *الصف: الأول* *الشعبة: أ، جـ*
*المقرر: تنمية مهارات التفكير الإبداعي* *الموضوع: استثارة إبداع الطالبات (من آليات التفكير الجديد )*
*الباحثة: رؤى اسعد عبد الأمير* *اليوم والتاريخ: 17 / 3 / 2008*

**الدرس الثاني: نعم ولا وإبداعي( Yes, No،Po )**

**أولا ـ الأهداف العامة للموضوع:**

ـ تنمية عدد من مهارات التفكير والإبداع عند الطالبات.

**ثانيا ـ الأهداف السلوكية لتقديم الموضوع:**

نهدف من تقديم هذا الدرس إلى مساعدة الطالبات على :

1. تكوين عادة التأني في إصدار الحكم على أي جملة أو عبارة بأنها صحيحة أو خاطئة .
2. تكوين عادة استخدام (Po) للتفكير في أي جملة أو عبارة (صحيحة أو خاطئة).
3. تتعرف على عملية التفكير ذاتها( أن تبدي كل طالبة رأيها في آليات الدرس عن طريق التفكير المتأني المتأمل في ما يحدث في دماغهم ).
4. أن تعدد( 3- 4 )فوائد تحققت من درس نعم ولا وإبداعي( Yes, No،Po ).

**ثالثا ـ وسائل تحقيق أهداف الدرس السلوكية:**
تم استخدام الوسائل ذاتها التي تم استخدامها في تحقيق أهداف خطة الدرس الأول(PMI).

**رابعا ـ المقدمة أو التمهيد( 3- 5 ):**
بعد التحية والسلام، تتأكد الباحثة من إن الطالبات قد جلسن في مقاعدهن المتفق عليها في الحصة التعريفية الأولى ومنها جلوسهن في مجموعات، كل مجموعة تتكون من( 5- 7 )طالبات، وتعيين مقررة لكل مجموعة.
تبدأ الباحثة بالقول: إن درسنا لهذا اليوم غير تقليدي. اليوم سنستخدم تفكيرنا بشكل ممتع وأكثر فاعلية. إذ سنعمل ونفكر في مجموعات التي انتظمتن فيها خلال حصة الدرس السابق وبشكل فردي في الأمثلة والنشاطات التي نتدرب عليها في البيت. ومن ثم توزع الباحثة ورقة بيضاء( ورقة نشاط )لمقررة كل مجموعة، وتطلب من المقررة كتابة اسمها وأسماء طالبات مجموعتها على ظهر الورقة والاحتفاظ بها وتسليمها للباحثة بعد إكمال التدريب على المثال الأول.
وقبل البدء بعرض الدرس يجب أن تعرف كل طالبة تعليمات هذا الدرس وكل درس سنتدرب فيه على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وهي: (ذاتها التي ذكرت في مقدمة الدرس الأول الـ(PMI ).
وبعد التأكد من فهم التعليمات وكتابة أسماء الطالبات على ظهر ورقة النشاط البيضاء، تكتب الباحثة عنوان الدرس في منتصف اللوحة وهو:
آليات استثارة تفكيرنا (نعم ولا وإبداعي).

**خامسا ـ العرض( 12 - 15 دقيقة ):**
**5 - 1 -** تبدأ الباحثة بتوجيه سؤال للطالبات: ما معنى نعم للفكرة أو الموضوع ؟وستكون إجابة الطالبات بكلمات مرادفة لهذا المعنى، من: الفكرة صحيحة، الفكرة مفيدة ،ثم تساعد الباحثة الطالبات على ذكر مرادفات مفهومة لـ(نعم) وتعني بالعربية(موافق، مقبول ....الخ) ثم تقول الباحثة إن نعم بالانكليزية تسمى(Yes).
**5 - 2 -** وبالطريقة ذاتها تساعد الباحثة الطالبات على ذكر مرادفات لمفهومي(لا) و(إبداعي). (ما معنى لا للفكرة أو الموضوع ؟ وما معنى الحس الإبداعي للفكرة أو الموضوع ؟).
**5 - 3 -** تقول الباحثة: إن درسنا اليوم هو درس الـ (Po) الذي يعد مفهوم جديد يستخدم للدلالة على إننا ننظر للفكرة أو الموضوع بطريقة جديدة تختلف عن الطريقة التقليدية التي من خلالها ننظر إلى الأشياء ونحكم عليها على إنها صحيحة أو خاطئة، مفيدة أو غير مفيدة. وان الـ(Po) لا يمثل عدم القدرة على إصدار الحكم على الفكرة أو الموضوع، وإنما هو طريقة تؤدي إلى استفزاز أو استثارة للإبداع من اجل البدء بأفكار أو طرق جديدة للحكم على الفكرة أو الموضوع الذي نواجهه.
**5 - 4 -** وبعد التأكد من فهم الطالبات للمفردات الثلاث ومرادفاتها باللغة العربية الفصحى والعامية يبدأ تطبيق آليات الدرس على المقترح (المثال) الأتي:
مثال (1 )
" قررت مديرية الإعداد والتدريب أن تقدم وجبة طعام يومية لطالبات معهد إعداد المعلمات، وقد اقترحت لتنفيذها هذا القرار بعض الاقتراحات وهي كالأتي:
1. أن يكون الطعام المقدم لا طعم له بحيث لا تشعر الطالبات بأنهن قد تناولته.
2. كلما أكثرت الطالبات من أكل الطعام كلما زادت كميته.
3. يجب أن تطهو الطالبات الطعام الخاص (حسب أذواقهن) بأنفسهن، وداخل المعهد.
4. أن يكون من ضمن الوجبة صنف معد من الجذور والأعشاب.

وبعد شرح المقترح تطلب الباحثة من الطالبات:
1. أن يكتبن على ورقة النشاط، خلال مدة( 2- 3)دقيقة كل الأفكار التي يمكن أن تحصل على( نعم ) لو تم تنفيذ المقترح.

وبعد انتهاء الوقت المخصص ننتقل إلى:
2. أن يكتبن على ورقة النشاط ، خلال مدة( 2- 3)دقيقة كل الأفكار التي يمكن أن تحصل( لا ) لو تم تنفيذ المقترح.

وبعد انتهاء الوقت المخصص ننتقل إلى:
3. أن يكتبن على ورقة النشاط، خلال مدة( 2- 3)دقيقة كل الأفكار التي يمكن أن تحصل(إبداعي " Po")لو تم تنفيذ المقترح.

**5- 5 -** وبعد انتهاء الوقت المخصص تطلب الباحثة من مقررة احد المجموعات قراءة الأفكار التي حصلت على (نعم)، ومن مقررة مجموعة ثانية قراءة الأفكار التي حصلت على(لا)، ومن مقررة مجموعة ثالثة قراءة الأفكار التي حصلت على( إبداعي Po). وذلك في وقت مقداره( 2 دقيقة )لمقررة كل مجموعة.

## سادسا ـ تقويم استخدام آليات التفكير المستخدمة في الدرس:

### 6 - 1 - تقويم استخدام آليات الطريقة( Yes, No،Po )من قبل الطالبات(3 دقيقة):

تأخذ الباحثة رأي طالبة أو أكثر من كل مجموعة وبشكل فردي في آليات هذا الدرس. وذلك بتوجيه السؤال:

1. ما هو رأيكن لو اتبع كل منا هذا الأسلوب كلما واجه موقفا جديدا في حياته ؟
2. ما هي فوائد هذا الأسلوب لو تم استخدامه في التربية والتعليم(في المدارس) ؟
3. ما هي فوائد هذا الأسلوب لو تم استخدامه من قبل طالبة، عندما تواجه موقفا حياتيا مماثل للمواقف الذي تمت مناقشته.
4. ما الفرق بين الـ (PMI) و(Yes , No , Po) ؟

### 6 - 2 - تقويم آليات الطريقة( Yes, No،Po )من قبل الباحثة( 3 دقيقة ):

إن هذا الدرس نعم ولا وإبداعي( Yes, No،Po )هو طريقة جديدة للنظر للأفكار والحكم عليها بعيدا عن نظام الحكم المعتاد(صحيحة، خاطئة). والـ(Po) تشجع أفراد العينة على عدم التوقف عند نعم أو لا، عند مواجهتهن مواقف جديدة، بل التفكير في احتمالات أخرى، وهذا ممكن ومفيد وممتع للأسباب الآتية:

1. يعتبر درس، نعم ولا وإبداعي( Yes, No،Po )هام لأننا بحاجة لبذل جهد متعمد ومقصود للتعامل مع أي فكرة بشكل إبداعي.
2. في حالة عدم استخدامنا لأداة الـ(Po) سنفقد التركيز في إصدار الحكم على الفكرة من خلال:
   - هل أريد أن احكم على هذا ؟
   - هل أريد التعامل مع هذا بشكل إبداعي ؟
3. تعتبر الـ(Po)أداة عملية وليس نقطة فلسفية.
4. باستخدامنا أداة ألـ(Po) نستطيع أن ندرك إن كلمة (Po)يمكن أن نستخدمها بدلا من: صحيحة أو خاطئة لان العملية ليست عملية تصنيف.
5. وبعد إبداء آراءنا في آليات هذا الأسلوب المفيد، دعونا نتدرب على مثال أخر.

## سابعا ـ نكتب مقترح جديد للتدريب على آليات التفكير الثلاث( Yes, No،Po )،(3 - 4) دقائق:

مثال (2 )

" لو قررت إدارة معهد إعداد المعلمات إضافة شروط جديدة للقبول في المعهد. وأحد تلك الشروط يتعلق بطول شعر الطالبات ولونه في فصول السنة الدراسية." وكالآتي:

1. عدم استطاعة الطالبات على قص شعورهن إلا بعد موافقة من إدارة المعهد.
2. يجب أن يتغير لون الشعر في الشتاء عنه في الصيف ويكون اللون موحد لجميع الطالبات.
3. يكون طول الشعر حسب الأعمار والمراحل.
4. تكون صالونات الحلاقة داخل المعهد والعاملات فيها من ضمن الطالبات.

أي من الشروط السابقة التي من الممكن أن تحصل على( نعم أو لا أو إبداعي ). توضح الباحثة معنى المقترح الجديد ثم تطلب من مقررة كل مجموعة كتابة المقترح على ورقة النشاط الجديدة المعدة من قبل الباحثة. وإكمال هذا النشاط في البيت بشكل فردي أو جماعي مع أفراد الأسرة أو الصديقات أو أي شخص آخر تشاء. ثم كتابة مقترح ثالث اختياري للطالبات الراغبات على التدريب في البيت.

مثال (3 )

"قررت وزارة التربية جعل سيارات أو باصات خاصة لنقل الطالبات من والى المدرسة "وكانت السيارات الخاصة بمعهد إعداد المعلمات حسب المواصفات التالية:

1. أن تكون السيارات بتصميم(موديل)لا يتغير ابدآ وتدوم مدى الحياة.
2. أن تكون للسيارات قابلية للطيران.
3. أن تصبغ جميع السيارات بلون اصفر مع حزام احمر.

4. عندما تصاب السيارات بعطل فإنها من الممكن أن تأكل راكبيها.

**ثامنا ـ النشاط ألبيتي( 1 ـ 2 )دقيقة:**

المطلوب من كل طالبة أن تقدم في الأسبوع القادم:

1. آراءها مكتوبة عن احد المثالين أو كليهما، على وفق نعم ولا وإبداعي(Po ).
2. الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أ ـ ما هي فوائد هذه الطريقة في التفكير لو استخدمها كل فرد في المجتمع؟
ب ـ هل استخدام أداة الـ(Po ) سهلا أم، صعبا؟ لماذا ؟ وكيف ؟
جـ ـ هل ضيعنا وقتا في التدريب على هذا الدرس ؟
د ـ ماذا يحدث في عقل الإنسان الذي يفكر بحسب هذه الطريقة ؟
علما انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. لذا كل طالبة تستطيع كتابة ما تشاء من أفكار.

**تاسعا ـ ملاحظات الباحثة عن تنفيذ خطة الدرس :**

تم استخدام الملاحظات ذاتها التي تم استخدامها في تنفيذ خطة الدرس الأول(PMI).

**عاشرا ـ المراجع :**

تم استخدام المراجع ذاتها التي تم استخدامها في إعداد خطة الدرس الأول (PMI) .

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**
**جامعة بابل ـ كلية التربية ـ قسم العلوم التربوية والنفسية**
**علم النفس التربوي (الدراســــــات العليا ـ الماجســــــتير)**

**أنموذج خطة لتقديم الدرس العاشر التقييم(Evaluation)الجزء الرابع (الإبداع) لبرنامج الكورت**

*المعهد: معهد إعداد المعلمات* *الصف: الأول* *الشعبة: أ، جـ*
*المقرر: تنمية مهارات التفكير الإبداعي* *الموضوع: تحكيم تفكير الطالبات (من آليات التفكير الجديد)*
*الباحثة: رؤى اسعد عبد الأمير* *اليوم والتاريخ: 5 / 5 /2008*

## الدرس الحادي عشر: التقييم(Evaluation )

**أولا ـ الأهداف العامة للموضوع:**

ـ تنمية عدد من مهارات التفكير عند الطالبات.

**ثانيا ـ الأهداف السلوكية لتقديم الموضوع:**

نهدف من تقديم هذا الدرس إلى مساعدة الطالبات على:

1. تكوين عادة التقييم والحكم على الأفكار باعتبار ما إذا كانت ستعمل أم لا.
2. النظر إلى الفكرة أو الموقف من جوانبها المختلفة من خلال، النظر إلى الفكرة على إنها تناسب المتطلبات ثم فحص الفكرة لرؤية حسناتها وسيئاتها.
3. تتعرف على عملية التفكير ذاتها( أن تبدي كل طالبة رأيها في آليات الدرس عن طريق التفكير المتأني المتأمل في ما يحدث في دماغهم).

4. أن تعدد(3- 4)فوائد تحققت من درس التقييم(Evaluation).

**ثالثا ـ وسائل تحقيق أهداف الدرس السلوكية:**

تم استخدام الوسائل ذاتها التي تم استخدامها في تحقيق أهداف خطة الدرس الأول(PMI).

**رابعا ـ المقدمة أو التمهيد( 3- 5 ):**

بعد التحية والسلام، تتأكد الباحثة من إن الطالبات قد جلسن في مقاعدهن المتفق عليها في الحصة التعريفية الأولى وفي كل حصة في مجاميع، كل مجموعة( 5- 7 )طالبات، وتعيين مقررة لكل مجموعة. تبدأ الباحثة بالقول: إن درسنا لهذا اليوم غير تقليدي. اليوم سنستخدم تفكيرنا بشكل ممتع وأكثر فاعلية. إذ سنعمل ونفكر في مجموعات التي انتظمتن فيها خلال حصة الدرس وبشكل فردي في الأمثلة والنشاطات التي نتدرب عليها في البيت. ومن ثم توزع الباحثة ورقة بيضاء( ورقة نشاط )لمقررة كل مجموعة، وتطلب من المقررة كتابة اسمها وأسماء طالبات مجموعتها على ظهر الورقة والاحتفاظ بها وتسليمها للباحثة بعد إكمال التدريب على المثال الأول.

وقبل البدء بعرض الدرس يجب أن تعرف كل طالبة تعليمات هذا الدرس وكل درس سنتدرب فيه على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وهي: ذاتها التي ذكرت في مقدمة الدرس الأول الـ(PMI ).

وبعد التأكد من فهم التعليمات وكتابة أسماء الطالبات على ظهر ورقة النشاط البيضاء، تكتب الباحثة عنوان الدرس في منتصف اللوحة وهو:

آليات الحكم على تفكيرنا(التقييم).

**خامسا ـ العرض( 12 - 15 دقيقة ):**

**5 - 1** تبدأ الباحثة بتوجيه سؤال للطالبات: ما معنى تقييم الشيء ؟ وستكون إجابة الطالبات بكلمات مرادفة لهذا المعنى من: إصدار الحكم على الشيء وغيرها .ثم تساعد الباحثة الطالبات على ذكر مرادفات مفهومة للتقييم وتعني بالعربية(فحص الشيء، اختبار الشيء،...الخ). ثم تقول الباحثة إن التقييم بالانكليزية يسمى (Evaluation ).

**5 - 2** تقول الباحثة: درسنا اليوم هو درس الحكم على الشيء وليس الإبداع. والتقييم يعني فحص الأفكار أو الحلول لرؤية أي منها يمكن أن يناسب بشكل اكبر، لان هذه الأفكار أو هذا الحل عندما يصبح مفيدا ومناسبا لموقف ما بشكل جيد فانه يصبح شيئا عمليا، كما يعمل المفتاح داخل القفل. وان عملية التقييم ذات مرحلتين، المرحلة الأولى تتطلب النظر لمتطلبات الظرف ورؤية كيف تناسب الفكرة هذه المتطلبات. ثم يحكم على الفكرة في ما إذا كانت تستطيع أن تشبع معظم المتطلبات الهامة. أما المرحلة الثانية فهي فحص الفكرة لرؤية حسناتها وسيئاتها.

**5 - 3** وبعد التأكد من فهم الطالبات للمفردات ومرادفاتها باللغة العربية الفصحى والعامية يبدأ تطبيق آليات الدرس على المقترح (المثال ) الأتي:

مثال (1 )

"بعض الطالبات يضجرن (يشعرن بالملل) كثيرا في المدرسة، وكحل اقترح إن أي طالبة يمكنها أن تترك المدرسة بعد سن (14) مادام إنها تستطيع القراءة والكتابة والحساب. هل هذا حلا جيدا ؟حددي أين تناسب هذه الفكرة المتطلبات، وأين لا تناسبها. قومي بتطبيق أداة معالجة الأفكار(PMI)".

**5 - 4** وبعد انتهاء الوقت المخصص تطلب الباحثة من مقررة كل مجموعة قراءة الأفكار أو المقترحات التي حصلت عليها بعد استخدامها المدخل العشوائي السابق. وذلك في وقت مقداره( 2 دقيقة )لمقررة كل مجموعة.

**سادسا ـ تقويم استخدام آليات التفكير المستخدمة في الدرس:**

**6 - 1 ـ تقويم استخدام آليات الطريقة (Evaluation) من قبل الطالبات( 3دقيقة ):**

تأخذ الباحثة رأي طالبة أو أكثر من كل مجموعة وبشكل فردي في آليات هذا الدرس. وذلك بتوجيه السؤال:

- ما هو رأيكن لو اتبع كل منا هذا الأسلوب كلما واجه موقفا جديدا في حياته ؟

**6- 2 ـ تقويم آليات الطريقة(Evaluation)من قبل الباحثة( 3 دقيقة ):**

إن هذا الدرس يعني الحكم على فكرة ما لرؤية فيما إذا كانت هذه الفكرة هي فكرة عملية أم لا. أي النظر للمتطلبات التي يجب أن تناسب هذه الفكرة. والمطلوب في التقييم إن الأفكار يجب أن توفي بعض الأهداف

وليس كافيا للفكرة أن تكون إبداعية، كما يجب أن تكون أيضا جيدة اعتمادا على أي معايير يتم استخدامها للجودة ضمن هذا المفهوم وهذا ممكن ومفيد وممتع للأسباب الآتية:

1. يعتبر درس التقييم هام لأننا بدون استخدامه قد نهمل الحكم على الأفكار باعتبار ما إذا كانت ستعمل أو لا.
2. من غير استخدامنا لدرس التقييم فإننا نكون غير ميالين لرؤية الفكرة وتقييمها كما هي وتوضيح أين فشلت.
3. لا يقتصر عمل درس التقييم على النظر لمتطلبات الظرف ورؤية كيف تناسب الفكرة هذه المتطلبات. وإنما تذهب المتطلبات لفحص الفكرة ورؤية حسناتها وسيئاتها.
4. باستخدامنا درس التقييم نستطيع التركيز على العملية المزدوجة في التفكير في آليات هذا الدرس من خلال:

ـ كيف تناسب هذه المتطلبات ؟
ـ ما هي الحسنات والسيئات ؟

5. وبعد إبداء آراءنا في آليات هذا الأسلوب المفيد، دعونا نتدرب على مثال أخر.

## سابعا ـ نكتب مقترح جديد للتدريب على آليات التفكير، التقييم(Evaluation)(3 - 4):

مثال (2 )

"أخ وأخت في المدرسة، أصبحت أمهم مريضة، فتوجب على الأخت الذهاب للمنزل للعناية بوالدتها بدلا من إكمال تعليمها، والأخ ذهب إلى كلية مهنية (مع انه ليس ذكيا كأخته). هل هذا حل جيد؟ حددي أين تناسب هذه الفكرة المتطلبات، وأين لا تناسبها. وقومي بتطبيق أداة معالجة الأفكار(PMI).

توضح الباحثة معنى المقترح الجديد ثم تطلب من مقررة كل مجموعة كتابة المقترح على ورقة النشاط الجديدة المعدة من قبل الباحثة. وإكمال هذا النشاط في البيت بشكل فردي أو جماعي مع أفراد الأسرة أو الصديقات أو أي شخص آخر تشاء. ثم كتابة مقترح ثالث اختياري للطالبات الراغبات على التدريب في البيت.

مثال (3 )

"أي من المهن التالية هي الحل الأفضل لمشكلة الملل من الروتين ؟
ـ متعة أكثر (تلفزيون، قصص وروايات، انترنيت ،...الخ).
ـ العمل الأصعب.
ـ تعلم هواية أو حرفة.
ـ عمل شيء مفيد يساعد الآخرين.".

## ثامنا ـ النشاط ألبيتي(1 - 2)دقيقة:

المطلوب من كل طالبة أن تقدم في الأسبوع القادم:

1. آراءها مكتوبة عن احد المثالين أو كليهما على وفق أسلوب التقييم.
2. الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أ ـ ما هي فوائد هذه الطريقة في التفكير لو استخدمها كل فرد في المجتمع؟
ب ـ هل استخدام درس (التقييم) سهلا أم، صعبا؟ لماذا ؟ وكيف ؟
جـ ـ هل ضيعنا وقتا في التدريب على هذا الدرس ؟
د ـ ماذا يحدث في عقل الإنسان الذي يفكر بحسب هذه الطريقة ؟
علما انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. لذا كل طالبة تستطيع كتابة ما تشاء من أفكار.

## تاسعا ـ ملاحظات الباحثة عن تنفيذ خطة الدرس:

تم استخدام الملاحظات ذاتها التي تم استخدامها في تنفيذ خطة الدرس الأول(PMI).

## عاشرا ـ المراجع:

تم استخدام المراجع ذاتها التي تم استخدامها في إعداد خطة الدرس الأول(PMI).

# ملحق رقم ( 4 )

## بسم الله الرحمن الرحيم

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**
**جامعة بابل ـ كلية التربية ـ قسم العلوم التربوية والنفسية**
**علم النفس التربوي (الدراســــــــات العليا ـ الماجســــــتير)**

***استبانه أراء الخبراء في اختبار الأشكال المتضمنة لـ (وتكن)***

الأستاذ الفاضل ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ المحترم

تحية طيبة ـ ـ ـ ـ ـ ـ وبعد

تروم الباحثة إجراء دراسة تهدف إلى معرفة اثر عدد من دروس " برنامج تدريبي (الكورت) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ذوات الأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال)". ولتحقيق أهداف البحث اختارت الباحثة **" اختبار الأشكال المتضمنة لـ (وتكن )"** لقياس الأسلوب المعرفي( الاستقلال ـ الاعتماد على المجال)لدى طالبات السنة الأولى في معهد إعداد المعلمات تمشيا مع أهداف البحث. علما إن الباحثة قد تبنت تعريف **وتكن** للأسلوب المعرفي( الاستقلال ـ الاعتماد على المجال)والذي ينص على:

" الاستقلال عن المجال يعني القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية ،واستطاعة الأفراد التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي. أما الاعتماد على المجال يعني عدم استطاعة الأفراد في التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة به".( العتوم، 2004 ).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية وتربوية واسعة فان الباحثة تود التعرف على أرائكم في مدى ملائمة الاختبار لقياس الأسلوب المعرفي (الاستقلال ـ الاعتماد على المجال) الذي تستخدمه طالبات المعهد.

ولكم الشكر الجزيل والاحترام . . . . . .

***الباحثة***
***رؤى اسعد عبد الأمير***

# بسم الله الرحمن الرحيم

**اختبار الأشكال المتضمنة لـ وتكن (Witkin)**
**Figure- Embedded Test - FET**

***عزيزتي الطالبة . . . . . تحية طيبة وبعد:***

***يرجى ملئ البيانات أدناه مع جزيل الشكر والامتنان***

**اسم الطالبة:** **تاريخ إجراء الاختبار: / /2008**

**السن( بالسنة والشهر):** **السنة الدراسية: 2007 /2008**

**الباحثة**
**رؤى اسعد عبد الأمير**

## ملحق (5)
## أسماء الخبراء وطبيعة الاستشارة حسب اللقب العلمي والحروف الأبجدية

| ت | اللقب العلمي | اسم الخبير | مكان العمل | طبيعة الاستشارة[1] | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 1 | 2 | 3 |
| 1 | أ. د | عبد العزيز حيدر الموسوي | كلية التربية ـ جامعة القادسية | × | × | × |
| 2 | أ. م. د | أوراس الجبوري | كلية التربية ـ جامعة كربلاء | × | - | - |
| 3 | أ. م. د | تركي خباز البيرماني | كلية التربية ـ جامعة بابل | × | - | - |
| 4 | أ. م. د | حسين ربيع حمادي | كلية التربية ـ جامعة بابل | × | × | × |
| 5 | أ. م. د | حيدر اليعقوبي | كلية التربية ـ جامعة كربلاء | × | × | × |
| 6 | أ. م. د | عماد المرشدي | كلية التربية الأساسية ـ جامعة بابل | × | - | - |
| 7 | أ. م. د | علي صكر جابر | كلية التربية ـ جامعة القادسية | × | × | × |
| 8 | أ. م. د | علي محمود الجبوري | كلية التربية ـ جامعة بابل | × | × | × |
| 9 | أ. م. د | فاهم حسين ألطريحي | كلية التربية ـ جامعة بابل | × | × | × |
| 10 | أ. م. د | فرحان عبيد عبيس | كلية التربية ـ جامعة بابل | × | - | - |
| 11 | أ. م. د | كاظم جبر جغيم الجبوري | كلية التربية ـ جامعة القادسية | × | × | × |
| 12 | م. | حاتم جاسم عزيز | كلية التربية ـ جامعة بابل | × | × | × |
| 13 | م. | كريم فخري هلال | كلية التربية ـ جامعة بابل | × | × | × |

(1) طبيعة الاستشارة:
1- برنامج الكورت
2- اختبار التفكير الإبداعي.
3- اختبار الأشكال المتضمنة .

# الملحق (7)

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**
**جامعة بابل ـ كلية التربية ـ قسم العلوم التربوية والنفسية**
**علم النفس التربوي(الدراســــــــات العليا ـ الماجســــــتير)**

## استبانه المعلومات العامة

**عزيزتي الطالبة.....**
**تحية طيبة وبعد،**

تتضمن هذه الاستبانه مجموعة من الفراغات تمثل معلومات عامة خاصة. تتطلب الإجابة عن كل فقرة منها، مع مراعاة ملئها بدقة وعدم تترك أية فقرة من الفقرات دون إجابة ، علما أن إجابتك سوف تستخدم لأغراض الدراسة والبحث العلمي فقط، مع فائق الشكر والتقدير...

*بيانات عامة :*

**الاسم:** .....**الشعبة:**.....
**محل الإقامة (عنوان السكن):**.....
**تاريخ الميلاد:** ..../...../..... **العمر:**.....
**ترتيب الطالبة بين أخواتها وإخوانها:**.....
**التحصيل العلمي للوالدين، الأب:**..... **الأم:**.....
**المعدل العام في الصف الثالث المتوسط:**.....

**الباحثة**
**رؤى اسعد عبد الأمير**