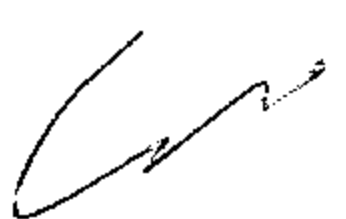
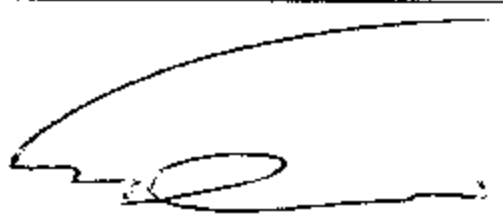


نوقشت هذه الرسالة

أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي
والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً – دراسة تجريبية على عينة
من طلبة الصف العاشر في محافظة مدينة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٧/٧/٢٠١١ من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. مهنا زحلق	عضواً مشرفاً	
أ.د. أحمد كنعان	عضواً	
د. سهاد المल्ली	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في التربية – تخصص التربية الخاصة .



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً

دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة مدينة دمشق

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالب

أحمد حسين بكر

إشراف الدكتور

مها زحلق

الأستاذة في قسم التربية الخاصة

العام الدراسي: 2010-2011م

شكر ونقدير

بكل الاحترام والتقدير أتوجه بخالص شكري وعرفاني بالجميل لأستاذتي الفاضلة الدكتورة: مها زحلوق المحترمة، والتي كانت الموجهة لي في كل مرحلة من مراحل هذا البحث. ولم تبخل عليّ بجهد أو وقت أو علم لتذليل جميع الصعاب، وتقديم النصم والإرشاد، فلها مني عظيم الشكر والامتنان .

وكل الشكر والتقدير إلى أساتذتي الكرام أعضاء لجنة الحكم لتفضلهم بقبول مناقشة هذا البحث وإبداء النصم والإرشاد والملاحظات التي ستسهم في إثرائه وإغنائه، ولا يفوتني أن أشكر كل من ساهم في تحكيم أدوات البحث، وكل من تحمل معي مشاق تطبيق النموذج التعليمي للبحث، والشكر الجزيل للدكتورة عزيزة رحمة لتقويمها الجانب الإحصائي.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أفراد أسرني وجميع الأصدقاء الذين وقفوا إلى جانبي وأمدوني بالدعم والمساندة الكبارين لمواصلة العمل في هذا البحث وإتمامه.

الباحث

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الباب الأول	
الفصل الأول : التعريف بالبحث	2 - 8
مقدمة .	2
أولاً- مشكلة البحث .	3
ثانياً- فرضيات البحث :	5
ثالثاً- أهمية البحث .	5
رابعاً- أهداف البحث.	6
خامساً- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية .	6
سادساً- محددات البحث .	8
الفصل الثاني : الإطار النظري للبحث	9 - 44
طريقة حل المشكلات في تعليم الطلبة المتفوقين عقلياً .	10
مقدمة الفصل .	10
المحور الأول - طريقة حل المشكلات .	10
توطئة .	10
أولاً- مفهوم طريقة حل المشكلات .	11
ثانياً - الاتجاهات في تفسير حل المشكلات .	15
ثالثاً - تعريف طريقة حل المشكلات .	17
رابعاً - الأسس التي ترتكز عليها طريقة حل المشكلات .	20
خامساً- خطوات طريقة حل المشكلات .	20
سادساً - أهمية طريقة حل المشكلات في تعليم الطلبة المتفوقين .	25
سابعاً -علاقة طريقة حل المشكلات مع عدد من الطرائق في تعليم الطلبة المتفوقين	26
ثامناً - التدريس وفق طريقة حل المشكلات والتدريس المعتمد على الذاكرة.	30
المحور الثاني- التفكير الإبداعي .	32



الموضوع	رقم الصفحة
توطئة .	32
أولاً- الإبداع والتفكير الإبداعي .	32
ثانياً- تعريف الإبداع .	34
ثالثاً- مهارات التفكير الإبداعي .	37
رابعاً - ميسرات الإبداع ومعوقاته .	41
خامساً- طريقة حل المشكلات والتفكير الإبداعي .	43
الفصل الثالث : الدراسات السابقة "عرض وتحليل"	45 - 76
مقدمة .	46
أولاً- الدراسات المتعلقة بطريقة حل المشكلات .	47
ثانياً- الدراسات المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي .	59
ثالثاً- جدول يبين أهم ما ورد في الدراسات السابقة .	69
رابعاً- خلاصة الباحث من الدراسات السابقة وموقع هذا البحث منها .	75
الباب الثاني	
الفصل الرابع : منهجية البحث وإجراءاته	77-105
مقدمة .	78
أولاً- منهج البحث .	78
ثانياً- حدود البحث	79
ثالثاً- المجتمع الأصلي وعينة البحث	79
رابعاً- أدوات البحث .	82
خامساً- النموذج التعليمي المستند إلى طريقة حل المشكلات .	96
سادساً- إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها .	104
سابعاً - الأساليب الإحصائية المستخدمة .	105
الفصل الخامس : عرض نتائج البحث وتفسيرها .	106-132
- مقدمة	107
أولاً: نتائج البحث .	107
ثانياً : مناقشة النتائج	126



الموضوع	رقم الصفحة
ثالثاً : مقترحات البحث .	132
ملخص باللغة العربية .	133
المراجع باللغة العربية .	143-135
المراجع باللغة الإنكليزية .	145-144
الملاحق .	248-146
ملخص باللغة الإنكليزية .	I-II



قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
69	يوضح أهم ما ورد في الدراسات السابقة من معلومات.	1
80	يوضح توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.	2
81	يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في استجابات الطلبة على مقياس التحصيل الدراسي في القياس القبلي .	3
81	يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في القياس القبلي .	4
86	يوضح الزمن المستغرق في كل نشاط من أنشطة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (TCW) في التجربة الاستطلاعية.	5
91	يوضح الأهداف السلوكية للدروس المقررة وفق تصنيف بلوم للأهداف السلوكية.	6
92	يوضح جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية وفق تصنيف بلوم للأهداف السلوكية.	7
95	يوضح ثبات الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية.	8
98	يوضح الدروس المصممة وفق طريقة حل المشكلات في مادة اللغة العربية.	9
100	يوضح الجلسات المقترحة للنموذج التعليمي وفق طريقة حل المشكلات.	10
108	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي .	11
109	يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد (ويلكس لمبدا) لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي.	12
109	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي.	13



رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
112	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي في اختبار التحصيل الدراسي	14
113	يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد (ويلكس لمبدا) لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي.	15
113	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي .	16
117	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة (ذكور - إناث) في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي .	17
117	يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد (ويلكس لمبدا) لأداء عينة الدراسة (ذكور - إناث) في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي .	18
118	يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد لأداء عينة الدراسة (ذكور - إناث) في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي .	19
121	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة (ذكور - إناث) في المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي	20
122	يوضح نتائج تحليل التباين المتعدد (ويلكس لمبدا) لأداء عينة الدراسة (ذكور - إناث) في المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي	21
122	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء عينة الدراسة (ذكور - إناث) في المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي.	22



قائمة الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
38	يوضح مثلاً على طلاقة الأشكال .	1
111	الفروق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي نتيجة التطبيق البعدي.	2
116	الفروق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي .	3
120	الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث أفراد المجموعة التجريبية في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة نتيجة التطبيق البعدي .	4
125	الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي .	5



قائمة محتويات الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	أ - مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (TCW) . ب - استمارة تفريغ الدرجات التفصيلية لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (TCW) . ج - استمارة تفريغ الدرجات النهائية لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (TCW) .	146
2	أ- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية . ب - قائمة بأسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية للاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية . ج- مفتاح التصحيح للاختبار التحصيلي.	160
3	أ - النموذج التعليمي المستند إلى طريقة حل المشكلات . ب - قائمة بأسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية للنموذج التعليمي .	168



الباب الأول

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مقدمة .

أولاً_ مشكلة البحث .

ثانياً_ فرضيات البحث .

ثالثاً - أهمية البحث .

رابعاً_ أهداف البحث .

خامساً_ مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية .

سادساً_ محددات البحث .

مقدمة:

شهدت العقود الأخيرة الماضية تطوراً هائلاً في طرائق التدريس الحديثة، والبرامج الخاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين. وعلى الرغم من تعدد هذه الطرائق وتنوعها إلا أن بعضاً منها يتميز بإمكانية أفضل للاستخدام والتطبيق، في حين أن بعضها الآخر قد يبدو من الصعب استخدامه وتطبيقه.

وقد توالى الدعوات في الآونة الأخيرة إلى ضرورة الأخذ بمثل هذه الطرائق في مجال التفوق والموهبة كفكر وممارسة. وفي هذا المجال عموماً ظهرت توجهات جادة تطالب بإعادة النظر بطرائق تدريس هذه الفئة من الأفراد وبرامج تعلمهم ، بحيث تراعي هذه الطرائق والبرامج حاجات الطلبة المتفوقين وخصائصهم الفكرية والعقلية والفروق الفردية بينهم. وفي هذا السياق فقد أكدت الدراسات النظرية والميدانية المتعددة في مجال (طرائق التدريس الفعالة) ومن بينها دراسة الربيعي (2006)، ودراسة جناد (2005)، ودراسة جابر (1999)، ودراسة سكيكر (1995)، إلى ضرورة تكييف وتوليف طرائق التدريس بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين ومتطلباتهم الفريدة والمتفردة.

هذا وتزداد الحاجة إلى طرائق تدريس حديثة تراعي حاجات الطلبة المتفوقين ومتطلباتهم وخصائصهم الفكرية والمعرفية، ومهارات التفكير العليا ومواهبهم وإبداعاتهم. وفي هذا ما يفتح المجال واسعاً أمام الباحثين لتجريب عدد من هذه الطرائق التي تقوم على أساس من التعلم الاستكشافي ، وواحدة من هذه الطرائق طريقة حل المشكلات، وهي طريقة تساعد المتعلمين الاعتماد على الذات في سعيهم لاكتساب المعرفة، وتعزز لديهم الثقة بالنفس، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، كما أنها تنمي لديهم الميل للبحث العلمي وحب التنقيب والبحث والتساؤل، وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات بأنفسهم، وحل المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية.

وفي عصرنا الراهن، وفي ظل التفجر العلمي والمعرفي بفضل ثورة التكنولوجيا والاتصالات، والكم الهائل من المعلومات والمعارف التي يمكن التوصل إليها بسرعة وسهولة فائقتين يصبح من الضرورة ربط التعلم بمجريات الحياة اليومية وإيقاعاتها المتلاحقة والمتسارعة ، وتبرز الحاجة الماسة إلى تزويد الطلبة بطرائق وأساليب التدريس المناسبة التي تساعد على التفكير الإبداعي الذي يعد إحدى دعائم هذا العصر في مواجهة التغيرات والتبدلات والتحولات الذي يعيشها الإنسان في عالم اليوم. وذلك من خلال تدريبهم على

مهارات الطلاقة الفكرية، والمرونة العقلية، وعدم التصلب في الرأي، وتوليد الأفكار الإبداعية، واقتراح الحلول الجديدة والمبتكرة. كما تبرز الحاجة الماسة إلى تزويد الطلبة بالطرائق والأساليب التي تشجعهم على المزيد من التحصيل والتفوق. وبشكل عام فقد أصبحت تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي والتميز مطلباً رئيسياً في البرامج التربوية والتعليمية الخاصة بالطلبة المتفوقين والعاديين على حد سواء ومن أجل التعامل مع متطلبات الألفية الثالثة بفاعلية واقتدار.

وفي حدود علم الباحث فإنه لم تجر أية دراسات عربية أو محلية حاولت الجمع بين طريقة حل المشكلات والتفكير الإبداعي والمتفوقين عقلياً، وأثر استخدام هذه الطريقة في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، كذلك لم تجر أية دراسة لتنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مجال التفوق في المرحلة الثانوية وتحديد الصف العاشر باستخدام طريقة حل المشكلات. مما يتيح للباحث مشروعية القيام بالبحث الحالي آملاً في وضع لبنة متواضعة تضاف إلى المعرفة العلمية المتعلقة بالطلبة المتفوقين وطرائق تدريسهم وتعليمهم، وضرورة توفير العناية اللازمة لهم ولهذا جاءت فكرة البحث الحالي لتكون على الشكل التالي: أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً: دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة مدينة دمشق.

أولاً _ مشكلة البحث:

تعد مواكبة طرائق التدريس الحديثة في تعليم الطلبة المتفوقين والموهوبين والعناية بهم مهمة مشتركة بين الباحثين والعاملين في ميدان التربية والتعليم وأصحاب القرار، وذلك نظراً لما لهذه الطرائق من أهمية في استثمار قدرات الطلبة المتفوقين والموهوبين وإمكاناتهم، ومواهبهم وإبداعاتهم، وواحدة من هذه الطرائق طريقة حل المشكلات، وهي طريقة تساعد المتعلمين على التساؤل والتخيل والافتراض والتحليل والنقد وإصدار الأحكام، وتشجع لديهم القدرة على الاستبصار وتعزيزها في بيئة التعلم، بحيث يكون بمقدورهم النظر إلى الأمور ببصيرة متقدمة وإدراك العلاقات المتبادلة التي تنطوي عليها المهمة التعليمية المطروحة. وقد أشارت دراسات أجنبية وعربية متعددة إلى فاعلية هذه الطريقة وأهميتها في تنمية التفكير الإبداعي وزيادة التحصيل لدى الطلبة، وعلى الرغم من التأييد القوي لفاعلية هذه الطريقة وتطبيقاتها في الدراسات الأجنبية والعربية إلا أن الباحث لم يعثر على أي دراسة أجنبية أو عربية أو محلية حاولت استخدام هذه الطريقة وتجريبها في مجال التفوق والموهبة. وهنا تكمن

مشكلة البحث الحالي التي تتبلور في التحقق من أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر في محافظة مدينة دمشق، والتأكد من مدى صلاحية هذه الطريقة وتطبيقاتها في مجال التفوق والموهبة في البيئة المحلية.

ومن العوامل الأخرى التي شجعت الباحث لاختيار هذا البحث شعوره من خلال الملاحظة وخبرته في مجال التدريس حيث إنه يعمل مدرساً لمادة اللغة العربية في المدارس العامة، وزياراته المتكررة لمدارس المتفوقين بحاجة الطلبة المتفوقين إلى طرائق التدريس الحديثة التي تنمي لديهم التفكير ولا سيما التفكير الإبداعي بدلاً من الطرائق الاعتيادية التقليدية التي تقوم على الإلقاء والتلقين، وتزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق والمفاهيم ليس إلا دون استخدامها وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة . وباختصار شعور الباحث بحاجة الطلبة المتفوقين إلى طرائق وأساليب التدريس التي تشجع على التعلم الإبداعي، وعلى التفكير بأسلوب وفكر إبداعيين بدلاً من الطرائق التقليدية التي تعتمد في كثير من جوانبها على الإلقاء والتلقين والحفظ وعلى ثقافة الذاكرة.

وبناءً على ما تقدم يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر في محافظة مدينة دمشق؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي ممثلاً بأبعاده الأربعة التالية: (الدرجة الكلية - الطلاقة - المرونة-الأصالة) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر؟

2- ما أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر؟

3- هل يختلف أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر باختلاف الجنس (الذكور والإناث)؟

ثانياً _ فرضيات البحث:

يتم اختبار دلالة الفروق عند مستوى الدلالة (0.05).

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة (بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة) في التطبيق البعدي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية في التطبيق البعدي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على كل من مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، واختبار التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات.

ثالثاً - أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من النقاط الرئيسة التالية:

1- أهمية التفوق والمتفوقين في تطور المجتمعات وتقدمها، فالمتفوقون عقلياً هم الثروات الحقيقية لشعوبهم وأممهم ، والكنوز الفعلية لها ويتوافر للدولة عن طريقهم ما تحتاجه من رواد فكر وعلم يفيدونها في شتى مجالات التطور والحياة إذا ما أحسنت رعايتهم والعناية بهم، فالمتفوقون هم الأساس في عمليات التغيير والتجديد والاختراع والتصميم، وبناء الحضارة الإنسانية الشامخة وما وصلت إليه البشرية من إنجازات وإبداعات (زحلوق، 2000، 160).

2- محاولة البحث الحالي الكشف عن أثر طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى فئة هامة من فئات التربية الخاصة، وهي فئة المتفوقين عقلياً بحيث يمكن لنتائج هذا البحث أن تسهم في تطوير وتقويم البرامج الخاصة بالطلبة المتفوقين وطرائق تعليمهم وتعلمهم.

3- قد يسهم البحث الحالي في التأكيد على أهمية الكشف عن القدرات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين وذلك من خلال استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي وبالتالي تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة البحث الحالي.

4- قد يسهم البحث أيضاً في إفساح المجال أمام الباحثين والدارسين المهتمين إلى إجراء المزيد من الدراسات حول طريقة حل المشكلات أو غيرها من الطرائق الحديثة التي تقوم على أساس من التعلم الاستكشافي ولا سيما في مجال التفوق والموهبة في ضوء ما تستفسر عنه نتائج البحث الحالي وتوصياته.

رابعاً - أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث فيما يلي:

- 1-** الكشف عن أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الدرجة الكلية، الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر.
- 2-** الكشف عن أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر.
- 3-** الكشف عن مدى اختلاف أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الدرجة الكلية، الطلاقة، المرونة، الأصالة) والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر باختلاف الجنس (الذكور والإناث).

خامساً - مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1- طريقة حل المشكلات: هي الطريقة التي يستخدم فيها الشخص المعلومات والمهارات والمعارف التي اكتسبها سابقاً لمواجهة موقف جديد غير معروف سابقاً وغير مألوف، أو يمكن تعريفها بطريقة أخرى بأنها سلوك موجه لبلوغ الهدف ويبدأ حل المشكلة عادةً حين يشعر الشخص بوجود عائق يحول بينه وبين بلوغ هدف معين وينتهي هذا الحل عند بلوغ الهدف المنشود (المصري، 2005، 9).

ويعني هذا المصطلح في البحث الحالي: تعليم الطلبة كيف يكون بمقدورهم رؤية المشكلة التي يحاولون حلها ليتحكموا فيما بعد من تحليلها وتجزئتها إلى أجزاء يسهل تناولها من خلال توظيف خطوات طريقة حل المشكلة وهي:

- الشعور بالمشكلة.

- تحديد المشكلة.

- وضع الفرضيات.

- اختبار الفرضيات.

- الوصول للنتائج والتعميمات.

2- التفكير الإبداعي: يعرفه جروان (2004) بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة (جروان، 2004، 83).

وقد تم قياس التفكير الإبداعي في البحث الحالي بعلامة الطالب المتفوق الكلية والفرعية على أبعاد مقياس تورانس للتفكير الإبداعي في صورة الألفاظ (أ) وتتضمن كلاً من الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية.

تتمثل الطلاقة بعدد الاستجابات المختلفة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

أما المرونة فتتمثل في تنوع الاستجابات للموقف والقفزات الفكرية في وحدة زمنية ثابتة.

أما الأصالة فتتمثل في عدد الإجابات الجديدة والفريدة في نوعها في وحدة زمنية ثابتة.

3- التحصيل: يعرفه جود (Good,1973,p7) بأنه المعرفة المكتسبة التي تمت تنميتها في المواد الدراسية المختلفة. والتحصيل الدراسي كما يعرفه (علام 1990) هو الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلاميذ بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية، وذلك من خلال الاختبارات التي يطبقها المعلم على تلاميذه على مدار العام الدراسي لقياس مدى استيعاب التلاميذ للمعارف والمفاهيم والمهارات التي لها علاقة بالمادة الدراسية في وقت معين، أو في نهاية مدة تعليمية معينة (علام، 1999، 306).

ويقصد بالتحصيل في هذا البحث العلامة التي يتحصل عليها الطالب المتفوق في اختبار التحصيل في اللغة العربية المعد من قبل الباحث.

4- المتفوقون عقلياً في الصف العاشر: ويقصد بهم في البحث الحالي الطلبة الذين تم الكشف عنهم من خلال مجموعة من المعايير حددتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية مثل حصولهم على معدل مقداره (280) درجة فما فوق من أصل (310) في امتحان شهادة التعليم الأساسي، وحصولهم في اختبار القبول المركزي على (60) درجة، والمتحقون بمدرسة المتفوقين في مدينة دمشق، والمتواجدون فيها فعلياً.

سادساً - محددات البحث:

* اقتصر مجتمع البحث وأفراد عينته على الطلبة المتفوقين عقلياً في مدرسة الباسل للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق، حيث تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية، ولم تتضمن طلبة متفوقين في المدارس العادية، وقد تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2010 - 2011) وبالتالي فإن هذا الأمر يحد من تعميم نتائج هذا البحث خارج مجتمعه.

* اقتصر البحث على الطلبة المتفوقين عقلياً على الرغم من إمكانية تطبيقه على الطلبة العاديين في المدارس العادية.

* اقتصر البحث على مجموعة من الدروس في مادة اللغة العربية للصف العاشر في الفصل الدراسي الأول من العام (2010 - 2011).

* الاختبار التحصيلي الذي استخدم في البحث الحالي هو اختبار من إعداد الباحث، ولا يستند إلى طريقة حل المشكلات في إعداده.

* اقتصر البحث في قياسه للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الدرجة الكلية - الطلاقة - المرونة - الأصالة) على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية (أ) ولهذا تعتمد نتائج هذه الدراسة على مدى صدق هذه الأداة وثباتها.

الفصل الثاني

طريقة حل المشكلات في تعليم الطلبة المتفوقين

مقدمة الفصل .

المحور الأول _ طريقة حل المشكلات .

توطئة .

أولاً - مفهوم طريقة حل المشكلات .

ثانياً - الاتجاهات في تفسير حل المشكلات .

ثالثاً - تعريف طريقة حل المشكلات .

رابعاً - الأسس التي تركز عليها طريقة حل المشكلات.

خامساً _ خطوات طريقة حل المشكلات .

سادساً - أهمية طريقة حل المشكلات في تعليم الطلبة المتفوقين .

سابعاً _ علاقة طريقة حل المشكلات مع عدد من الطرائق الأخرى في تعليم الطلبة المتفوقين.

ثامناً - التدريس وفق طريقة حل المشكلات والتدريس القائم على الذاكرة .

المحور الثاني _ التفكير الإبداعي .

توطئة .

أولاً _ الإبداع والتفكير الإبداعي :

ثانياً _ تعريف الإبداع .

ثالثاً _ مهارات التفكير الإبداعي .

رابعاً - ميسرات ومعوقات التفكير الإبداعي .

خامساً _ طريقة حل المشكلات والتفكير الإبداعي .

الفصل الثاني

طريقة حل المشكلات في تعليم الطلبة المتفوقين

مقدمة الفصل:

يسعى البحث الحالي إلى تقصي أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، حيث إن طريقة حل المشكلات هي إحدى الطرائق الحديثة التي تشجع الطلبة عامة، والمتفوقين خاصة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب، وعلى إيجاد الحلول لمواقف المشكلة بأنفسهم، وتزويد من دافعيتهم للتعلم، ومن ثقتهم بأنفسهم، وتركز هذه الطريقة على مبدأ رئيس في التعلم وهو جعل البيئة التعليمية التي تقود فيها المشكلة عملية التعلم هي البيئة الأساسية للتعلم. ولذلك سوف يقف البحث في هذا الفصل عند طريقة حل المشكلات من حيث (مفهومها - اتجاهات تفسيرها - تعريفها - أسسها - خطواتها من وجهة نظر عدد من التربويين - أهميتها في تعليم الطلبة المتفوقين - علاقتها مع بعض الطرائق الأخرى في مجال تعليم الطلبة المتفوقين)، وعند التفكير الإبداعي من حيث (أهمية الإبداع والتفكير الإبداعي - تعريفه - مهاراته - ميسراته ومعوقاته - طريقة حل المشكلات والتفكير الإبداعي وفي توقعه هذا سوف يسير وفق المحوريين التاليين:

طريقة حل المشكلات، والتفكير الإبداعي.

المحور الأول - طريقة حل المشكلات

توطئة:

تعد طريقة حل المشكلات إحدى الطرائق الحديثة في تعليم الطلبة المتفوقين والعناية بهم، وهي طريقة تتضمن التدريس والتفكير معاً. حيث إنها تضع الطالب وتحت إشراف المدرس أمام موقف محير وغامض يقوم فيه بالاستقصاء والبحث ضمن الحلول الممكنة، وباكتشاف المبادئ الناتجة من المعلومات من خلال مروره بعدة خطوات، ولهذا يقف البحث في هذا المحور عند هذه الطريقة من حيث مفهومها و أهدافها وخطواتها، مع التأكيد على خصائصها ومواصفاتها، والأسس التي تركز عليها، ودورها في تنمية الطاقات الإبداعية والقدرات العقلية والمعرفية المتنوعة لدى الطلبة المتفوقين، وتكون المحطة الأخيرة عند علاقة هذه الطريقة مع عدد من الطرائق، والأساليب الأخرى في تعليم الطلبة المتفوقين.

أولاً - مفهوم طريقة حل المشكلات:

من الطرائق التي انبثقت من مفهوم المنهج الحديث طريقة حل المشكلات التي يبرز من خلالها دور المتعلم كعامل أساسي في العملية التعليمية، كونها تهيئ للمتعلم الفرصة الملائمة لإبداع أنواع النشاط الذهني، والعقلي، والعاطفي، والحركي، الموجهة نحو دراسة مشكلة معينة؛ وهذا الأسلوب يمكن استخدامه في مختلف المراحل التعليمية.

وتعد طريقة حل المشكلات من الطرائق التي يتم التركيز عليها في التدريس، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول لمواقف المشكلة بأنفسهم، انطلاقاً من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث، والتتقيب، والتساؤل، والتجريب.

إن حل المشكلات بطرائق إبداعية مهارة أساسية ونهج متفرد من أجل التعلم والتعامل مع الحياة على حد سواء. فهي تقدم تطبيقات واسعة في مجال تفعيل عمليات التفكير، بل هي مثال عملي للتعلم القابل للتعميم والانتشار، وإن حل المشكلات إبداعياً نموذجاً للتعبير الفني، والاكتشاف العلمي، والتساؤل الاجتماعي، وهو كذلك نموذجاً لتنمية العلاقات بين الأفراد ومزيج للتوتر الذي قد يلحق بالفرد أحياناً (المصري، 2005، 19).

ويتفق أغلب التربويين على أن أهداف التعليم الأساسية تتمحور حول تطوير قدرة الطلبة على حل المشكلات بطريقة فاعلة ملائمة لعصر الثقافة المعلوماتية، وتعلن الكثير من البيانات الخاصة بالأهداف المدرسية عن حاجاتها لمهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات.

ويعد تقديم الموضوعات والدروس على صورة مشكلات من الأساليب التي تبعث الحيوية والنشاط في الصف، وتثير الطاقات الإبداعية لدى الطلبة، كما أن التوصل إلى حلول للمسائل والمشكلات المهمة في المجتمع الحديث يتطلب إطاراً واسعاً من التطورات والتعديلات في التفكير والفهم.

وقد بات تعلم حل المشكلات ضرورة ملحة في عصرنا الحاضر الذي يتسم بسرعة التغيير وكثرة المواقف الجديدة، مما يستدعي تنمية قدرة الأفراد على مواجهتها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتتجلى الأهمية التربوية لتعلم حل المشكلات في النتائج القيمة لهذا التعلم بالنسبة للمتعلم حيث يساعده في اكتساب الخبرة العملية، والقدرة على استخدام المبادئ المعروفة في مواقف مشكلة جديدة، والفعالية في اتخاذ القرارات (عليان وآخرون، 1987، 186).

وتزداد أهمية حل المشكلات عند تطبيقها في العملية التعليمية كطريقة تدريس أثبتت الدراسات والأبحاث فاعليتها وفوائدها للمتعلمين والمعلمين معاً. فيرى بعض المربين أن طريقة حل المشكلات من أكثر طرائق التدريس فعالية، فقد تم استخدامها بنجاح ولمرات عديدة كنشاط

فردى وكنشاط جماعى تارة أخرى (سعادة، 2003، 475). كما أن التعلم من خلال المشكلة يكسب الطلبة معلومات ومهارات حياتية لأن الطلبة يتعلمون من خلال العمل وفي مواجهة مواقف واقعية مماثلة أو غير مماثلة، لذلك تمثل نموذجاً متطوراً للتعلم بالتجربة والخطأ وتمنح الطلبة فرصة التعلم من نجاحهم وفشلهم في حين يندر على أساليب الحفظ والتلقين أن توصلهم إلى الفهم الحقيقي لما يقومون به (نشواتي، 1983، 41).

ومن مبررات استخدام أسلوب طريقة حل المشكلات في المجال التعليمي (مسلم، 1993، 13)

- منحى حل المشكلات في التدريس يحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية.
- إن المشكلات التي يواجهها الفرد في المجتمع وفي حياته العملية مشكلات جديدة وليس لها طريقة حل واحدة، وليس لها حل صحيح واحد.
- إن استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس يجب أن ينظر إليه باعتباره طريقة تمكن الطلبة من تعلم المفاهيم العلمية باعتباره طريقة تتحدى أبنيتهم المعرفية من خلال عرض المشكلة الجديدة في موقف تعليمي تعليمي يجبر الطلبة على التفكير ومراجعة مفاهيمهم السابقة.
- إن نوع المشكلة، وطريقة عرضها، وأسلوب حلها، قد يختلف حسب الهدف التعليمي النهائي فبعض المشكلات تهدف إلى تنمية روح الابتكار والإبداع عند الطلبة، وقد يهدف بعضها إلى تنمية الثقة بالنفس، كما يمكن أن تصمم المشكلة بطرائق ومستويات مختلفة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

وفي توصيات العديد من المؤتمرات منها مؤتمر وينجسبرد (Conference Wingspred) عام 1994، تم حث المعلمين على تبني طرائق صفية تساعد الطلبة على تنمية القدرات التي تعرف بأنها لازمة للنجاح ويتضمن ذلك المهارات الآتية:

- التفكير الناقد وتحليل المشكلات العالمية الحقيقية المعقدة وحلها.
- العثور على مصادر مناسبة للتعلم وتقييمها ، والعمل بشكل تعاوني.
- إظهار مهارات شفوية وتحريرية فعالة.
- استعمال المحتوى المعرفي والمهارات العقلية ليصبح تعلماً مستمراً (العبدلات، 2003، 20)

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن عرض المشكلات قبل التعلم ينمي دافعية الطلبة نحو التعلم، فهم يعرفون لماذا يتعلمون معارف جديدة، إنهم يتعلمون في سياق حاجتهم لحل المشكلات المعروضة عليهم ، ويميلون أيضاً إلى تخزين تلك المعارف في ذاكرتهم بشكل يسهل

عليهم استرجاع هذه المعلومات لحل المشكلات المستقبلية ، وهذه البيئة التعليمية تكون بيئة نشطة تعاونية قائمة على التقويم الذاتي، وتزيد الطلبة بتغذية راجعة مباشرة (المصري، 2005، 20).

ويعرف التعلم المبني على المشكلات Problem – Based Learning على أنه: أي بيئة تعليمية تقوم فيها المشكلة عملية التعلم، وذلك من خلال إعطاء الطلبة مشكلة قبل أن يتعلموا أية معرفة ؛ حيث تعرض المشكلة عليهم، ويطلب إليهم استكشاف ما هم بحاجة إليه من معرفة قبل أن يتمكنوا من حلها (المرجع السابق، 20)

إن التعلم المبني على المشكلات أسلوب تعليمي يتميز باعتماده مشكلات العالم الحقيقية كمادة يتعلم الطالب من خلالها التفكير المنطقي ومهاراته، ويكتسبون معرفة المفاهيم الأساسية لهذه المادة، كذلك فإن استخدام هذا الأسلوب يكسب الطلبة مهارات دائمة منها: القدرة على تحديد مصادر التعلم المناسبة واستخدامها. (Duch, 1995, p3).

ويرى مارتن (Martin, 1996) أن مفهوم التعلم المبني على المشكلات يستعمل لوصف الطريقة التي نستخدمها لفهم موضوع أو منهاج ما، وتعتمد هذه الطريقة على حل المشكلات ذات العلاقة بهذا الموضوع أكثر من اعتمادها على تعليم قوانين وقواعد الموضوع أو المنهج ذاته، وقد طور هذا المفهوم لتحسين نوعية التعليم في الكليات الطبية، وذلك بالتحول من طريقة السرد التقليدية في المحاضرات إلى طريقة حل مشكلات الحياة العلمية الواقعية، وعدم الاعتماد على طريقة تلقين قوانين المادة وقواعدها فقط (المصري، 2005، 20).

كما بينت دراسة دنلاب (Dunlap, 1997, p71) أن التعلم المبني على المشكلات أسلوب تدريس يعلم المحتوى والمهارات باستخدام مشكلات حقيقية كحافز، ويركز على نشاط الطلبة ويكسبهم مجموعة من المهارات الأساسية والمعارف الصالحة للاستعمال بما يمكنهم من توظيف معرفتهم ومهاراتهم بفاعلية لحل مشكلات عدة، وتطوير مهارات تعليمية طويلة الأمد، ليزيدوا من أساس معرفتهم أو يحسنوها لتبقى معاصرة. ويرتكز التعلم المبني على المشكلات على هدفين رئيسيين هما:

اكتساب المعرفة الجديدة ومحاولة تطبيقها، وتطوير مهارات ملازمة للطلبة مدى الحياة.

وفيما يلي توضيح لكل هدف منهما:

1- **اكتساب المعرفة الجديدة ومحاولة تطبيقها:** فأسلوب التعلم المبني على المشكلات يوفر فرصاً لاكتساب خمسة أنواع من المعرفة هي:

- معلومات محددة: الحقائق والنظريات والمبادئ.

- معرفة تهتم بالخطوات والإجراءات اللازم اتخاذها: كيفية إدارة اللقاءات وكيفية اتخاذ القرارات ضمن المجموعة .

- المعرفة الاستراتيجية: تأطير المشكلة وتحديد لها.

- المعرفة ذاتية: الأسس الثقافية التي يستحضرها الفرد في أثناء محاولة حل المشكلات واتخاذ القرارات.

- المعرفة العلمية: النظرة التي يكتسبها الفرد من أصحاب المهن.

وجميع هذه الأنواع يمكن أن تدرس أو تطبق في بيئة التعلم المبني على المشكلات إذا أراد المدرس التركيز عليها.

2- **تطوير مهارات دائمة:** ففي كل عام تظهر مشكلات جديدة، وتتوسع دائرة المعلومات، ونتيجة لذلك فإن المتدربين المحترفين يحتاجون لمواكبة هذه التغيرات، والتماشي مع المعرفة المتزايدة دوماً، ومن المفروض أن يكون المتدرب قد اكتسب عادات ومهارات التعلم الدائمة، فأسلوب التعلم المبني على المشكلات يمثل قاعدة واسعة لاكتساب مثل هذه المهارات، إذ يتوقع من الطلبة في بيئة التعلم المبني على المشكلات أن يحددوا الموارد البشرية، وأن يقرؤوا المواد التي لها علاقة بالمشكلة التي يواجهونها، ما يوصل إلى المعرفة العلمية. كذلك يتعلم الطلبة كيفية تقييم صحة ومدى تطبيق هذه المعلومات في المشكلات العملية (المصري، 2005، 25)

و يتمتع التعلم المبني على المشكلات بخصائص عدة متميزة يمكن استخدامها في تصميم المنهاج وهي:

• الاعتماد على المشكلات لتوجيه المنهاج الدراسي، فالمشكلات لا تختبر المهارات بل تساعد على تطوير المهارات نفسها.

• الطلبة يحلون المشكلة، والمعلمون مدربون ومسهلون.

• لا يقدم المعلمون للطلبة إرشادات عن كيفية حل المشكلات ، إذ لا توجد طريقة واحدة للتعامل مع المشكلات .

• التقييم الحقيقي القائم على أساس الأداء جزء لا يتجزأ من التعليم، وهو غاية التعليم.

• يساعد التعلم المبني على المشكلات الطلبة على حل المشكلات بعملية المواجهة المستمرة لها.

• إن التعلم المبني على المشكلات يساعد الطلبة القادرين على:

- تعريف المشكلة بشكل واضح.

- بلوغ البيانات من مصادر متنوعة وتقييمها واستخدامها.

- تغيير الفرضيات عند وجود معلومات جديدة.

- تطوير حلول تناسب المشكلة وظروفها الملزمة لها، استناداً إلى المعلومات والتفكير المنطقي.

ويكون مثل هؤلاء الطلبة مهئين لمواجهة الانفجار المعرفي الذي يملأ العالم اليوم (العبدلات، 2003، 25).

ويخلط كثير من الباحثين بين طرائق حل المشكلات، والاستقصاء والاكتشاف والتفكير الناقد، حتى أنهم استخدموها أحياناً أسماء لمسمى واحد، لذا قام الباحث باستعراض اتجاهات تفسيرها وعدد من تعريفات التربويين لطريقة حل المشكلات، لاستخلاص المبادئ أو السمات الخاصة بهذه الطريقة، ثم استعرض خطوات حل المشكلات.

ثانياً - الاتجاهات في تفسير حل المشكلات:

لقد طور الباحثون في التربية وعلم النفس والمهتمون بمهارات التفكير، ومنها حل المشكلات اتجاهات فكرية لتفسيرها وهي كالاتي:

1- الاتجاه السلوكي (الارتباطي):

حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يقوم على الارتباط في أساسه، حيث يعتبر سلوكاً مضمرًا لعمليات المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الطالب مشكلة ما، يحاول حلها بالاستجابات أو العادات التي تعلمها سابقاً والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة، وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع وفي موقعها في التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة (نشواتي، 1987، 456).

كما يعتبر السلوكيون وجود علاقة ارتباطية بين مثير "مدخلات" واستجابة "مخرجات" بدون تأمل مهم في العملية الوسيطة. (شطناوي، 1990، 62).

يلاحظ مما سبق أن هذه الاتجاه يقيد الطالب لأنه يستخدم دائماً خبراته فقط لحل المشكلات التي تواجهه وبالتالي سيحاول حل المشكلات البسيطة دون التعرض إلى المشكلات الصعبة والتي تحتاج إلى تفكير عميق للوصول إلى حلها.

2- الاتجاه المعرفي:

يرى (Ausubel.1973) أن مفهوم حل المشكلة هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات موقف المشكلة معاً وذلك بغية الوصول إلى الهدف. (قطامي، 1990، 575).

ويتم هذه النظام وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة، ويتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز، وكذلك صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرية. (سعادة، 2003، 473).

كما يعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه من خبرات بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حول المشكلة حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة تمثل الحل المرغوب.

يلاحظ مما سبق أن موقف حل المشكلة هو بمثابة موقف يواجهه الطالب الهدف منه إضافة خبرات جديدة إلى خبراته السابقة، وهذه الخبرات الجديدة التي اكتسبها تساعد على النمو والتطور المعرفي.

3- الاتجاه الغشتالتي:

يرى علماء الغشتالت أن التفكير هو نوع من التنظيم الإدراكي لكل ما يحيط بالفرد ويمكن فهمه من خلال معرفة الأساليب التي يتبعها الطالب لإدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي، لذلك فإن التفكير وحل المشكلة، عمليات معرفية داخلية يعنى بها أصحاب الاتجاه الغشتالي لتفسير عمليات حل المشكلات (المنصور، 2005، 84).

ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد القادرين على حل المشكلة هم أولئك الذين لديهم قدرة على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعاً من الحل الاستبصاري وقيام الفرد بإعادة إدراك المثيرات في الوضع القائم على المشكلة.

يلاحظ مما سبق أن الغشتالت يركزون على أعراض المشكلة والأخذ بالمشكلات الرئيسية مما أعطى أهمية كبرى إلى الثبات في التفكير وإلى بعد النظر للذات يقودان إلى حل المشكلة. (سعادة، 2003، 473).

4- اتجاه معالجة المعلومات:

يحاول أصحاب هذا الاتجاه تفسير عمليات التفكير باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الحاسوب وذلك من خلال تحديد الخطوات لأي نشاط تفكيري، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في حاسب تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان. فأصحاب هذا الاتجاه يؤكدون على وجود تشابه بين العمليات الفكرية والنشاط المعرفي للإنسان وما بين عمل الحاسبات الإلكترونية (نشواتي، 1983، 458).

لذلك يعتبرون أن الفرد باستطاعته إنشاء نظام تجهيزات فريد وخاص به.

إن اتجاه تجهيز المعلومات يقدم نموذجاً حسناً للربط بين المعطيات والأهداف مهتماً بالأسلوب المتبع لحل المشكلة، ومؤكداً أهمية العمليات الفكرية التي يقوم بها المفحوص، كما أنه لا يمكن إغفال الخبرات الإدراكية كأحد العناصر الرئيسية في حل المشكلات. (سعادة، 2003، 474).

ثالثاً - تعريف طريقة حل المشكلات:

قبل البدء بتعريف حل المشكلات، لابد من إلقاء الضوء على تعريف التربويين للمشكلة. حيث يعرف ديوي المشكلة بأنها (حالة من الحيرة والتردد والشك التي تتطلب بحثاً أو عملاً من أجل اكتشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحل). (المصري، 2005، 23)

والمشكلة هي حالة من التوتر تنشأ عند إدراك الفرد وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف، أو قصور في الحصول على النتائج المتوقعة، أو توقع الحصول على نتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على أحسن وجه (خير الله، 1983، 34).

ويشير بعض التربويين إلى مفهوم المشكلة بوجود عائق يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق أهدافه فيولد لديه حالة من القلق والشك يدفعه إلى البحث والاستقصاء للتخلص منه، وينشأ الموقف المشكل عند الطلبة من خلال ملاحظاتهم أو بتوجيه من المدرس (عباس، العبسي، 2007، 168).

وقد بذلت محاولات عديدة للوصول إلى خصائص للمشكلة الجيدة للتدرب عليها، ولكن لم يكن بالإمكان الوصول إلى معايير عامة يمكن استخدامها للحكم على كل المشكلات التي يمكن أن تقدم للطلبة، غير أن الباحثين والمربين اجتهدوا في الوصول إلى بعض الخصائص ومنها:

- ينبغي أن يكون الموقف المشكل حقيقياً وأصيلاً وهذا معناه أنه ينبغي أن تكون المشكلة مستندة إلى خبرات الطلبة في العالم الواقعي أكثر منها مستندة إلى مبادئ في مواد أكاديمية دراسية معينة.

- ينبغي أن تطرح المشكلة إحساساً بالحيرة والغموض.

- ينبغي أن تكون المشكلة ذات معنى للطلبة ومناسبة لمستوى نموهم العقلي.

- ينبغي أن تكون المشكلة من الاتساع بحيث تتيح للمدرسين أن يحققوا الأهداف التعليمية.

- المشكلة الجيدة ينبغي أن تفيد من الجهد الجماعي وألا تكون عائقاً لهذا الجهد. (جابر، 1999، 150).

ويشير هانا (Hanna . et . al ,1987 p70) إلى وجود صفتين أساسيتين لكل مشكلة جديرة بالحل وهما:

- لا بدّ من وجود اهتمام واضح بها.
- ضرورة وجود أكثر من حل واحد ممكن لها نهائياً ، بحيث يمكن اختيار الأفضل منها، وحتى يصبح أي سؤال مشكلة تستحق الحل فإنه لا بدّ وأن ينطبق عليه هذا المعيار.
- أما حل المشكلات فيعرفها كروليك Krulik ورودنك Rudnick عام (1980) على أنها الوسيلة التي يستخدم بواسطتها الفرد مهارات معرفة مكتسبة مسبقاً لإرضاء متطلبات وضع غير مألوف، بحيث يتوجب على الطالب أن يركب وينظم ما قد تعلمه وأن يطبقه على وضع جديد ومختلف. (carson. J. 2007,p7).
- ويرى ستيرنبرج (Sternberg) أن حل المشكلة عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجه الفرد وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه وبلوغه (أبو جادو ونوفل، 2007، 317).
- ويضيف آخرون بأن حل المشكلات نشاط حيوي يقوم به الإنسان، ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب أو طلب منه اتخاذ قرار في موضوع ما، أو طلب منه إيجاد حلول مناسبة ومنطقية للمشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية. (حسين - فخرو، 2002، 19) و (مسلم، 1993، 15).
- بينما يذكر (عبيدات وزميله، 2005، 41) أن حل المشكلة طريقة منظمة يقوم من خلالها الطلبة بالتفكير في حل مشكلة يشعرون بها، وبالحاجة إلى حلها فهم يكتسبون معلومات ومهارات ذات صلة بحياتهم ومشكلاتهم وليس من أجل تقديم امتحان والنجاح فيه.
- ويؤكد ويليامز (Williams . C , 2000 , p5) أن طريقة حل المشكلات هي عملية منطقية، ومن خلال العمل عبر الخطوات الرئيسة لها يمكن تعلم طريقة تجعل الفرد قادراً على حل مشكلاته ويعرفها جانيه (Gagne) بأنها: طريقة في التدريس يتفاعل فيها أسلوبا الاستقراء والاستنباط لتنظيم الموقف التعليمي، وتنظيم استراتيجية التفكير وتوجيهها لحل المشكلة (المصري، 2005، 23). كما يعتبر جانيه طريقة حل المشكلات مقدرة التشاور عالية المستوى والتي يجب أن تتمتع بالشروط التالية:
- إيقاظ مهارات ما قبل الاستعداد.
- تفاعل مع محتويات الدراسات الجديدة بطرائق عديدة مختلفة.
- تطبيق مهارات جديدة على بيئات مختلفة (Hsiao, H, and chang. j, 2003, p391).

وقد وصف أوزبل طريقة حل المشكلات بأنها نشاط يتم به إعادة تنظيم التصورات العقلية للخبرات السابقة، ولمكونات المشكلة الحالية للحصول على الأهداف المرجوة (المصري، 2005، 23).

وترى (حجازي، 2005، 14) أن طريقة حل المشكلة هي العملية الذهنية المعرفية التي يواجه فيها الفرد معضلة، ويتشكل فيها هدف يسعى فيه الفرد للوصول إلى حالة توازن معرفي باستخدام آلية معينة لحل هذه المشكلة.

ويعتبر دافيدوف حل المشكلة عملية تتضمن هدفاً ما، وعقبات تحول دون تحقيقه، إذ يدرك الفرد هدفاً ما وتواجهه صعوبات تعترض وصوله إليه، وتستثار دافعيته لتحقيق الهدف، فيعمل على التغلب على العقبات (دافيدوف، 1983، 394).

ويرى (يونس، 1997، 11) أن حل المشكلات استخدام مهارات التفكير الأساسية لحل مشكلة معروفة أو محددة، وذلك بتجميع المعلومات المتعلقة بها، وتحديد المعلومات الإضافية المطلوبة، واستنتاج حلول بديلة، واختبارها لبيان مدى ملاءمتها، والنظر إذا كانت لها قيمة تعميمية.

ومن هنا يتبين ما يأتي:

- يرتبط حدوث المشكلة بوجود هدف، وهذا الهدف يعترضه عائق يحول دون تحقيقه.
- للوصول إلى حل المشكلات لا بد من اكتشاف المبادئ والوسائل المناسبة التي تصل من خلالها إلى حلول مرضية، وهذا يتطلب الرجوع إلى الخبرة السابقة.
- ومن خلال النظر في تعريفات التربويين السابقة نستنتج المبادئ الآتية:

- 1- طريقة حل المشكلات هي نفسها طريقة التفكير العلمي.
- 2- تقوم طريقة حل المشكلات على الملاحظة الواعية، والتجريب، وجمع المعلومات، وتقييمها.
- 3- يمكن اعتبار حل المشكلات نوعاً من أنواع التعلم.
- 4- لا بد من استخدام المبادئ من أجل الوصول إلى الحل، بمعنى أن الفرد يستخدم في طريقة حل المشكلات القواعد والقوانين للوصول إلى الحل.

ومن خلال تعريفات التربويين، يرى الباحث أنه يمكن تعريف طريقة حل المشكلات بأنها عملية تتضمن التدريس، والتفكير في آن، بحيث يوضع الطالب أمام موقف غامض محير،

وتحت إشراف المعلم يقوم بالاستقصاء ضمن الحلول الممكنة، وباكتشاف المبادئ الناتجة من المعلومات من خلال مروره بخطوات عدة.

رابعاً - الأسس التي ترتكز عليها طريقة حل المشكلات:

- تتماشى طريقة حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقتضي وجود هدف أو غرض يسعى الطالب المتعلم إلى تحقيقه.

- تتفق طريقة حل المشكلات وتتشابه مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فهي تنمي روح التفصي والبحث العلمي لدى الطلبة.

- تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم، أو مادته، وبين استراتيجية التعلم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة التفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه.

- تتضمن طريقة حل المشكلات اعتماد الفرد على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية المطروحة (المصري، 2005، 24)

ويرى مايك نوت (Mick, Nott, 1988) أن هناك مبررات تربوية وعلمية للتدريس بأسلوب حل المشكلات ، وهذه المبررات تتلخص بالنقاط التالية:

- تعليم المفاهيم العلمية.
- تنمية المعلومات والقدرات التكنولوجية.
- إثارة الدافعية للتعلم.
- استخدام المعلومات القديمة والجديدة بصورة فعالة.
- تعديل الخبرات السابقة.
- عمل الطلبة بحماس وتشويق، لأنهم يستمتعون نتيجة التعزيز والتغذية الراجعة بعد الوصول إلى الحل المناسب والصحيح (المنصور، 2005، 92) .

خامساً- خطوات حل المشكلات من وجهة نظر المربين:

اختلف المربون حول عدد خطوات حل المشكلات وتسمياتها. وعلى الرغم من ذلك فإنهم يجمعون على أن عملية حل المشكلات لا تتضمن عملاً واحداً فقط، وإنما تتضمن القيام بعدد من الأعمال أو المراحل المترابطة التي تتطلب من الفرد أن يسير وفق خطوات أو مراحل معينة وقد اعتمد الباحث واحدة منها في دراسته هو نموذج ديوي (Dewey).

وقد وضع ديوي (Dewey) نموذجاً لطريقة حل المشكلات يشتمل على خمس خطوات هي:

- 1- الشعور بالمشكلة، أي وجود مشكلة مثيرة ومحيرة.
 - 2- تحديد المشكلة.
 - 3- وضع الفرضيات.
 - 4- اختبار الفرضيات.
 - 5- الوصول للنتائج والتعميمات.
- وسيقوم الباحث بشرح هذه الخطوات التي تم تبنيها في هذه البحث لإعداد النموذج التعليمي المنبثق عن طريقة حل المشكلات.

1- الخطوة الأولى:

الشعور بالمشكلة وتحديدها:

المقصود هو تحديد المشكلة وصياغتها بعبارة واضحة ومحددة، ومفتاح التعرف على المشكلة أو تحديدها يسمى الفضول أو حب الاستطلاع، ومهارة التعرف عليها والوعي بها يمكن أن تتجسد من خلال التعليم والتدريب والممارسة (الزغول - الزغول، 2003، 277)

يقوم المعلم بعرض القضية التي يريد توظيفها في الموقف التعليمي على صورة مشكلة تحتاج إلى حل، ثم ينتقل اهتمام المعلم بعد ذلك إلى ضرورة تحديد المشكلة مع الطلبة. ويجب أن تكون المشكلة متحققة فيها الشروط التالية:

- صياغة المشكلة صياغة دقيقة ومحددة، تتضمن متغيرات الموقف.
 - استخدام كلمات دقيقة وسهلة، ومستعملة لدى الطلبة.
 - تتضمن الصياغة كل العناصر المتضمنة في الموقف.
- وتشتمل هذه الخطوة على تحديد الهدف الرئيسي وذلك على شكل نتائج تعليمي (بلقيس - مرعي، 1996، 356). ومن المستحسن أن يتعود الطلبة على كتابة المشكلة بعد تحديدها بلغتهم الخاصة كي يتدربوا على صياغة المشكلة بلغة واضحة وسليمة (سعد، 2000، 178).

إن دور المعلم في هذه المرحلة مهم جداً حيث يثير المشكلة أمام الطلبة وذلك من خلال المناقشة والتجريب وتنفيذ المهمات التي يكلفون بها، وتشجيعهم على التعبير عن المشكلات التي تواجههم، واستخدام تقنيات التعليم المختلفة في إثارة المشكلات العلمية أمام الطلبة. (السامرائي، قاعود، 1994، 86).

ومن واجب المعلم كذلك مساعدة طلابه بما يمتلكه من تجربة وخبرة ليرفع من مستوى فهمهم لدرجة يستطيعون معها في المستقبل أن يواجهوا مشكلات مشابهة بكل دراية وكفاية (عدس، 1996، 36).

ومن المهم أن يجمع الطلبة العناصر بأنفسهم وأن يكون لديهم إلمام ببحث الموضوع ما يرتبط به (عبد القادر، 1985، 110).

وبعد الانتهاء من تحديد المشكلة بشكل دقيق فإنه ينبغي على المعلم أن يكتبها على لوحة أو على السبورة بلغة واضحة ومحددة ثم الانتقال إلى الخطوة الثانية.

3- الخطوة الثانية:

جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة:

وتشمل هذه الخطوة التخطيط لاستخدام الأدوات والموارد والقوى البشرية والمهارات اللازمة ومعرفة المحددات التي تحكم كل ذلك ضمن الزمن المحدد (مسلم، 1993، 18).

وعند تجميع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة، قد يجد الطلبة الحل في أثناء جمع هذه المعلومات، مما يمكنه الموازنة بين الحلول التي تخطر بباله بما يحصل عليه من معلومات فالمعلومات والحقائق التي تكتسب لحل مشكلة لها قيمتها العلمية ومعناها الخاص عند من يسعى إلى الحصول عليها" (القالا - يونس، 2001، 204).

وعند جمع البيانات والمعلومات يحب أن نبحث في جميع الاتجاهات التي تقود إلى الحقيقة، فالبيانات التي نجعلها هي المادة الأساسية التي يجب أن نختار منها المناسب وتنظيمها بحيث تتصل مباشرة بالموقف (الخلايلة - اللبابيدي، 1979، 97)

إنّ عملية جمع البيانات تتطلب من الفرد أن يقوم بتحليل المشكلة تحليلاً يساعده على جمع المعلومات، وهو يركز في تحليله للمشكلة كما ذكرها (willats، 1990) على النقاط التالية:

- تجزئة المشكلة إلى أجزاء متسلسلة تسلسلاً منطقياً.

- ملاحظة أوجه الشبه أو الاختلاف بين عناصر المشكلة.

- ترتيب وتنظيم البيانات والمعلومات العلمية المتعلقة بالمشكلة بشكل مسلسل منظم.

- استخدام أدوات البحث العلمي للتوصل إلى الحقائق (المنصور، 2005، 110).

وبعد جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة يتم وضع عدد من الفروض التي يشكل كل منها حلاً مقترحاً وممكناً وقابلًا للتجريب.

3- الخطوة الثالثة:

وضع الفرضيات:

يعد وضع الفرضيات أمراً هاماً لأنه يحدد نوع المعلومات التي ينبغي تناولها، والتي تؤدي إلى التأكد من صحة هذه الفروض (سليمان، 2009، 85) .

وتتطلب هذه الخطوة من الطلبة اقتراح الحلول الممكنة، وبإمكان الطلبة اقتراح الكثير من الحلول والتحقق منها عن طريق الأنشطة الفردية والجماعية للتوصل إلى الحلول المقبولة.

يمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يلعب دوراً مهماً في استثارة الكثير من الأفكار والبدائل عند طلبته باستخدام استراتيجيات مختلفة كطرح الأسئلة المفتوحة وتقبل أفكار الطلبة بغض النظر عن صلاحيتها وأهميتها، ثم تطويرها لصياغة عدد من الفرضيات التي تبدو ظاهرياً على الأقل حلولاً ممكنة للمشكلة موضوع التعلم (نشواتي، 1983، 453).

يكمن دور المعلم في هذه المرحلة بما يلي:

- تدريب الطلبة على آلية هذه المرحلة.
- تزويد الطلبة بالمواد الإضافية التي تسهل صياغة الفرضيات.
- نشر الفرضيات التي يتوصل إليها الطلبة إلى جميع الطلبة في كل المجموعات.
- مناقشة الفرضيات بهدف تعديلها وتحسينها لديهم.
- تسجيلها على اللوحة أو السبورة.
- يكمن دور الطالب في هذه الخطوة بما يلي:
- طرح عدد كبير من الفرضيات.
- صياغة الفرضيات المناسبة.
- اتخاذ القرار بعدد الفرضيات المناسبة وتحديد المعيار الذي تم وفقه تبنيها كفرضيات مناسبة.

4- الخطوة الرابعة:

اختبار الفرضيات واختيار أفضل البدائل:

في هذه الخطوة يتم تركيز الاهتمام حول واحد أو أكثر من الحلول القابلة للتطبيق حيث تعتبر هذه الخطوة نتيجة طبيعية للخطوة التي سبقتها. فبعد أن تكون قد اقترحت عدداً من الحلول والأفكار البديلة، وقارنت بينها في ضوء معايير محددة وفي ضوء الأهداف المنشودة آخذاً بعين

الاعتبار جميع العوامل المؤثرة، فإنك سوف تكون في موقف يمكنك من اتخاذ القرار المناسب واختيار الحل الممكن وتبنيه استعداداً لتطبيقه وتجريبه. (ملحم، 2006، 258).

فالفرضية الخاضعة للبرهان تكون مقبولة عندما تتوافر فيها المعايير التالية:

- شعور الفرد بأنها تجيب على التساؤلات المطروحة.
- انسجام الفرضية مع الحالة الكلية التي يرى الفرد فيها إثباتات من البيئة المحيطة.
- انسجام الفرضية مع المفاهيم أو القوانين المكتسبة أثناء التجربة الماضية.
- قدرة الفرضية على إعادة تصحيح الفعل بحل المشكلة، أي أن تكون مجدية (ماندير، 2000، 195). وبعد معالجة الفرد للفرضيات التي توفرت لديه يقوم بإجراء مقارنات بين الفرضيات تتناول علاقة كل منها بالحل المطلوب ثم يختار المناسب منها. (شطناوي، 1990، 62). وبعد اختيار الحلول المناسبة من المهم التخطيط للقيام بتنفيذها أي يجب التريث قبل الشروع بتنفيذ الحلول لكي لا تكون الاستجابة سريعة. (مسلم، 1993، 19).
- وتوجد مجموعة من الأسئلة المهمة ذات العلاقة بهذه الخطوة والتي ينبغي طرحها في هذا الصدد وهي كالآتي:

- ماذا تعرف عن الحل أو الحلول المقترحة للمشكلة ؟
- هل يحتاج الحل إلى تعديل في ضوء المعلومات التي تم جمعها ؟
- إذا كان هناك أكثر من حل واحد للمشكلة فكيف يمكن أن نختار الأفضل ؟
- هل يمكن جمع العناصر المشتركة للحلول المطروحة لتشكيل واحد جديد؟. (سعادة، 2003، 482).

5- الخطوة الخامسة:

الوصول إلى النتائج والتعميمات:

- إن مضمون هذه المرحلة يركز على ما يصل إليه المتعلم من نتائج مترتبة على التجريب والتحقيق ، حيث يقوم بتعميم هذه النتائج على الحالات المشابهة (طافش، 2006، 137)، وتطلب مهارة تعميم النتائج توفر عدد من الشروط وهي:
- توفر نتائج مترتبة على التجريب و التطبيق والتحقيق.
- صياغة النتائج بأسلوب بسيط وسهل ودقيق.

ويمكن نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة في حال:

- وجود عناصر مشتركة بين المشكلة كموضوع الدراسة والمشكلات الجديدة.
- توفر عناصر التعميم المرتبطة بالتشابه في الظروف والحالة والعناصر.
- التشابه في الهدف.

إنّ هذه التعميم الذي توصل إليه الطلبة على جميع المواقف الحياتية التي تمر بهم يؤدي إلى ردم الفجوة بين الموقف التعليمي في الصف المدرسي والموقف الحقيقي في الحياة اليومية (سعد، 2000، 182).

سادساً - أهمية طريقة حل المشكلات في تعليم الطلبة المتفوقين:

يعد المتفوقون ركائز أساسية وضرورية لكل مجتمع متقدم ، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطورونها ويطوعونها للتطبيق، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعوق التقدم الحضاري، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن ورفاهيته. إذ عن طريقهم يتوفر للمجتمع ما يحتاجه من علماء ومفكرين يفيدون بلادهم ومجتمعاتهم في شتى مجالات العلم والمعرفة إذا ما أحسنت رعايتهم، وإحاطتهم بالعناية والاهتمام الذي يمكنهم من ترجمة طاقاتهم وقدراتهم إلى أفعال تنعكس على شكل نتائج إبداعية أصيلة مفيدة للمجتمع وتسهم في تطوره وتقدمه (زحلق، 1999، 48).

كما أن الدول المتقدمة تهتم في الوقت الحالي اهتماماً بالغاً برعاية أبنائها المتفوقين عقلياً، و تعمل على استثمار إمكاناتهم على أوسع نطاق خدمة لمجتمعاتهم اقتصادياً واجتماعياً وتكنولوجياً (الزيات، 2002، 31). ولما أصبحت رعاية المتفوقين اليوم ضرورة استراتيجية كونهم ثروة وطنية متجددة خاصة في ظل العولمة وانتشار المعلومات وما نعيشه من زخم تقني هائل كان لا بد من إثراء مجالات التربية وعلومها الإنسانية بالبحوث العلمية والتجريبية لهذه الفئة من أبناء المجتمع مما يسهم في تعدد الاتجاهات وتزايد الخبرات والتنوع في أساليب تعليم ورعاية المتفوقين (العوامل، البلوي، 2008، 268).

وحتى يتمكن المتفوقون من تقديم ما لديهم من إنجازات، وإفادة بلدهم بما لديهم من قدرات واستعدادات يكون من اللازم الاهتمام بطرائق وأساليب تدريسهم، وتعد طريقة حل المشكلات من الطرائق الحديثة التي تقوم على التعلم الاستكشافي واستخدامها مع المتفوقين يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا بحرية دون الخضوع لمؤثرات خارجية، وتعطيهم في الوقت نفسه زمام المبادرة لاتخاذ القرارات المتعلقة بحل المشكلة. وتطور لديهم الثقة بأنفسهم، والاعتماد على الذات، ويكون ذلك عن طريق المشكلات التي يسعون بثقة إلى حلها. كما تسهم في تنمية روح

التجديد والابتكار لديهم. ويوفر العمل معاً في طريقة حل المشكلات دافعية تضمن الاندماج في المهام المركبة، ويحسن فرصة المشاركة في البحث والاستقصاء والحوار لتنمية التفكير والمهارات الاجتماعية المتنوعة، كما تهدف إلى بناء الطالب المتفوق من حيث الثقة بالنفس والشعور بالإنجاز، واحترامه لذاته، وزيادة مستوى طموحه وتطوير مواهبه الإبداعية.

كما تهدف طريقة حل المشكلات المستخدمة في تعليم الطلبة المتفوقين عقلياً إلى الأمور التالية:

- تحويل المتعلم المتفوق إلى المشاركة بصورة فعالة في كل عمليات التعلم وحفزه لتكون هذه المشاركة نابعة من دافعيته الذاتية.

- إعداد الشخصية القادرة على الإبداع وحل المشكلات والتعامل مع المواقف الجديدة.
- إعداد الشخصية الباحثة التي تتميز بقدرة عالية على الملاحظة، واكتشاف المشكلات وإيجاد الحلول والبدائل واتخاذ أفضل القرارات.
- مساعدة الطالب المتفوق على الاستمرار في مواصلة وتطوير أدائه المتميز.
- إكسابه القدرة على تقويم نفسه ذاتياً، وتقبل نصائح الخبراء.

- مساعدته على اكتساب صفات مهمة كالمثابرة والصبر وتكرار المحاولة والثقة بالنفس والموضوعية، والصدق والتخطيط الجيد لبلوغ الهدف المنشود (صالح، 2006، 111).

سابعاً - علاقة طريقة حل المشكلات مع عدد من الطرائق الأخرى في تعليم الطلبة المتفوقين:

من بين الطرائق الحديثة التي أثبتت الدراسات المتعددة أنها تتلاءم مع احتياجات المتفوقين وتساعد في تنمية مواهبهم، وتوفر لهم نوعاً من التحدي الذي يستثير طاقاتهم الإبداعية (العصف الذهني، تألف الأسئلة، التعلم الذاتي، تصنيف بلوم للأهداف التربوية).

1- طريقة العصف الذهني:

لا تتنافى طريقة العصف الذهني مع طريقة حل المشكلات، ولا تتسجم معها تماماً، فطريقة العصف الذهني تستخدم من أجل حفز وتوليد أفكار إبداعية حول موضوع معين وتعرف جلسات العصف الذهني بأنها وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الأشخاص المشاركين خلال فترة قصيرة. وينسب هذا المصطلح إلى أوزبورن (Osborn) فهو الأب الشرعي لاستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي. (مطالقة، 1998، 14).

ويعد العصف الذهني أحد الأمثلة على التفكير التشعبي الذي يتضمن إنتاج معلومات جديدة تتميز بالأصالة من معلومات معطاة، مع التركيز على نوع النتائج التي تتميز بالغزارة وتكون

الإجابات فيها مفتوحة وغير محددة بحيث تقل القيود على هذا النوع من التفكير، ويمكن أن يستخدمها الشخص وحده أو ضمن مجموعة صغيرة. وهي من الاستراتيجيات الفعالة في تدريس الطلبة كافة والمتفوقين خاصة (الشرفات، 2007، 14).

ومن المبادئ التي تقوم عليها هذه الطريقة تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني، والكمية تولد النوعية، أي إن كثرة الأفكار من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار ذات قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة، وإطلاق حرية التفكير (الدوسري، 2005، 82).

ولا بد من الالتزام فيها بالمطالب التالية:

تجنب النقد أو التقويم لأي فكرة، وتقبل أي فكرة مهما كانت خيالية أو وهمية، والإدلاء بأكثر قدر ممكن من الأفكار، لأن ذلك يزيد من نصيب الأفكار النوعية الجيدة، ومتابعة أفكار الآخرين وكيفية بنائها وتغييرها وتجمعها (زحلوق - أبو فخر، 2006، 180).

وتأتي أهمية هذه الطريقة في أنها تساعد في الإقلال من الخمول الفكري للطلبة، وتفتح الأبواب للجهد الفردي والجماعي المبدع، وتلغي الحواجز التي تقف في وجه القدرة الخلاقة، وتساعد على إشعار الطلبة بذاتهم وقيمة أفكارهم، وتسهم في ديمقراطية العملية التعليمية وتولد الحماس للتعلم، وتسرع الوصول إلى الحل (الزعبي، 2003، 37).

ومن فوائدها فتح الأبواب للجهد الفردي المبدع حقاً، والتقليل من المعوقات التي تسد الطريق في العادة بوجه القدرة الخلاقة، والمساعدة في تجميع الأبدال لحل المشكلات أو المسائل، وتوليد الحماسة لدى المتعلمين لتقديم مزيد من التصورات المقترحة فيتقدم معظم الطلبة بسرعة متزايدة، وتوليد الحماسة لدى المتعلمين لتقديم مزيد من التصورات المقترحة فيتقدم معظم الطلبة بسرعة متزايدة (هوفر، 1988، 58).

وتتشابه هذه الطريقة مع طريقة حل المشكلات في أن الطريقتين تقومان على أساس من التعلم الاستكشافي، وتنميان قدرة الطالب على التعبير بحرية، وتشعرانه بقيمة أفكاره ومقترحاته، كما تنميان الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد لآرائه بحرية دون خوف أو نقد.

وما يميز هذه الطريقة عن طريقة حل المشكلات أن هذه الطريقة لها شروطها الخاصة والطالب مقيد بها، تعتمد على استثارة أفكار الطلبة وتفاعلهم، انطلاقاً من خلفيتهم العلمية، حيث يعمل كل واحد منهم كعامل محفز لأفكار الآخرين لحل مشكلة معينة، وذلك في وجود موجه لمسار التفكير وهو المدرس، ويمكن أن تتم بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة. في حين

أن طريقة حل المشكلات هي طريقة عامة غير مقيدة لتفكير الطالب وتحرر أفكاره، ويمكن استخدامها في المواقف التعليمية الصفية المختلفة ونقلها إلى مواقف حياتية خارج الغرفة الصفية، وغالباً ما تتم ضمن فريق عمل واحد والتعاون فيما بين الطلبة أساس التعلم والاستمتاع بالعمل واستخدام الخبرات السابقة لجميع الأفراد والاستفادة منها.

2- طريقة تألف الأشتات:

وهي طريقة أوجدها وليم جوردون (WILLIAM GORDON)، وتقوم على مبدئين هما:

- جعل غير المؤلف مألوفاً عن طريق فهم المشكلة وتحليلها أو مناقشتها مع مشرف لديه الخبرة لجعل غير المؤلف مألوفاً.

- جعل المؤلف غير مألوف: ويعني ذلك إدراك الشيء المؤلف على نحو لا تدركه الأبصار العادية، مثل تشبيه البيانو بالآلة الكاتبة، أو الشباب بالربيع، والكتاب بالصديق. وهذه الأفكار التي تثيرها هذه الطريقة تبدو سخيفة للوهلة الأولى، ولكن الأفكار غير المألوفة أو السخيفة قد تسهم في الوصول إلى استبصارات جديدة تساعد في حل المشكلة وبالتالي تنمية المواهب والقدرة على الإبداع. (زحلق، 2000، 162).

تتفق هذه الطريقة مع طريقة حل المشكلات في أن الطريقتين تقومان على أساس من التعلم الاستكشافي، واشتراك الأعضاء في إنتاج الأفكار والحلول، وخلق مناخ حر وديمقراطي تنتقي فيه عملية النقد والتقويم.

أم التمايز بينها فإن طريقة تألف الأشتات تستخدم أشكال الاستعارة والكناية والتماثل وتقوم هذه الطريقة في طرحها للمشكلات عبر جعل المؤلف غريباً، وجعل الغريب مألوفاً، وذلك ما يشير إلى عنصر المماحكة العقلية من أجل الوصول بالأفكار والحلول إلى عناصر الجودة والأصالة. فإذا كانت طريقة حل المشكلات تحاول الوصول إلى الحلول سريعاً، فإن طريقة تألف الأشتات تستمر عبر استخدامها للمتشابهات أو التماثلات للوصول إلى الحلول الأكثر جودة وأصالة، ويكون مدير الجلسة على علم بالمشكلة في حين أن الأفراد يكونون جاهلين لها، وفي هذا فإن طريقة تألف الأشتات تختلف عن طريقة حل المشكلات في أن الأخيرة يكون الأفراد على علم بالمشكلة.

3- التعلم الذاتي:

هو أحد الاتجاهات الحديثة التي تسعى المناهج الحديثة لإكسابها للطلبة المتفوقين تلبية لمطالبات الثورة العلمية، فالمعارف تتسارع ومن هنا تصبح مسؤولية الاستزادة يتحملها كل فرد

لتطويره علمياً ومهنياً بصورة مستمرة. (صالح، 2006، 111). كما يهتم التعلم الذاتي بدراسة السلوك الإنساني وتفسيره، والتحكم به، غير أن الشكل الأرقى له الذي ينطلق من حاجة المتعلم إليه، ويتحقق بالنشاط الذي يبذله، وبالتالي فإن كل ما ينطبق على التعلم، ينطبق أيضاً على التعلم الذاتي. (الأحمد، 2002، 9). ويعرفه (الببية، 1988، 23) بأنه مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم بحيث يندمج المتعلم بمهام تعليمية تتناسب وحاجاته وقدراته الخاصة ومستوياته المعرفية والعقلية. ومن أنواعه التعلم بالحاسوب، والفيديو المتفاعل، والحقائب التعليمية (السيد، 1999، 30). ومن خصائصه ما يلي:

- مراعاة السير الذاتي للمتعلم: أي السير في التعلم حسب القدرة الذاتية للمتعلم في تحصيل المعرفة، وتحقيق الأهداف، ويترك تحديد زمن تعلمه في ضوء استعداداته وسرعته في الإنجاز.
- مراعاة التوجيه الذاتي: أي إعطاء الحرية للمتعلم في تقرير ما يريد أن يتعلمه، فلا يمكن للمتعلم أن يتعلم شيئاً من غير أن يكون هذا الشيء يرضي حاجته أو رغبته.
- التقويم الذاتي: حيث يعد التقويم الذاتي من أهم الخصائص التي تميز التعلم الذاتي ويحقق لدى المتعلمين الاستقلالية.
- مراعاة رغبة المتعلم في كيفية التعلم حيث لا يكفي من خلال التعلم أن تساعد على نقل المعرفة دون إدراك لرغبة المتعلم في اكتشاف خصائصه والتوصل إلى ما يوجد في نفسه من إمكانات وخبرات وخصائص يكون من شأنها العمل على تحقيق ذاته وهذا ما يؤكد عليه التعلم الذاتي. (عامر، 2005، 61).

تتشارك هذه الطريقة مع طريقة حل المشكلات من خلال الاهتمام بالطالب والتركيز عليه في عمليتي التعليم والتعلم وتصميم برامج خاصة له، كذلك اكتساب الطالب لخبرات غير مباشرة أو خبرات بديلة بنفسه من خلال المحاولة والخطأ، وتتمايز هذه الطريقة بأنها تعتمد على مبدأ تفريد التعليم، والاعتماد على نشاط المتعلم دون مساعدة من معلم معتمداً على قدراته الذاتية الخاصة، بينما طريقة حل المشكلات تقوم على أساس التفاعل بين المعلم والطلبة، والاستفادة من خبرات الطلبة الآخرين وانتقال التعلم بين الطلاب من خلال النقاشات بين القدرات العقلية الفردية المختلفة بين جميع الطلبة.

3- تصنيف بلوم للأهداف التربوية:

يعد تصنيف بلوم أحد النظريات الهامة في مجال التربية والتعليم، حيث قدم بلوم تصنيفاً معرفياً يتكون من ستة مستويات هي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. ومن أوجه التشابه بين هذه المستويات ومكونات طريقة حل المشكلات أن التعلم الذي يعتمد على طريقة حل

المشكلات يكافئ المستويات الثلاثة العليا في تصنيف بلوم (التحليل التركيب التقويم) مستويات التفكير عالية الرتبة، ويساعد على تنمية أنواع التفكير المركب كالتفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، والتفكير ما وراء المعرفي.

وبالرغم من نقاط التشابه بين طريقة حل المشكلات، وتصنيف بلوم للأهداف التربوية، إلا أن هناك العديد من نقاط الاختلاف التي يمكن تلخيصها بما يلي:

إن تصنيف بلوم لا يعد طريقة في التدريس، وإنما نظرية في التربية والتعليم، وفي ضوءها توضع البرامج التعليمية، واستراتيجيات التدريس والأنشطة وأساليب التقويم، ويبرز الدور الكبير للمدرس في صياغة الأهداف السلوكية، وانتقاء الطريقة الملائمة لكل هدف، حيث يعتمد الطلبة على خبرة المدرس في توجيه الطلبة نحو المشكلة والبحث عن حلول لها، أما دور الطالب في الغالب يكون متلقياً ومنفذاً للتعليمات. بينما طريقة حل المشكلات تعد خطة تدريسية تتطلب من المتعلمين حل موقف مشكل، وتراعي بذلك خطوات محددة، وتركز هذه الطريقة على المناقشة والحوار لغرلة الحقائق وحل المشكلات وتحديد الأهداف المرغوب تحقيقها وإنجازها، حيث يستغرق الأفراد في مناقشات فإنهم يتأملون ويفكرون تفكيراً انتقادياً، وهم يقومون أفكار الآخرين بالقياس إلى أفكارهم الذاتية، ويعدلون آراءهم إذا توافرت لديهم القناعة بوجهات نظر الآخرين كما يعتمدون على خبراتهم السابقة وتوظيفها في البحث عن حلول المشكلات الجديدة ولذلك يكون التعلم نشطاً.

ثامناً - التدريس المعتمد على الذاكرة والتدريس وفق طريقة حل المشكلات:

إن التدريس المعتمد على الذاكرة فقط قد لا يناسب جميع مستويات الطلبة ولا سيما إذا علمنا بوجود عدد من الطلبة الذين يمتلكون مقدرات عقلية عالية إلا أنهم يفشلون في استدعاء المعرفة أو تذكرها ولهذا لا بد من استخدام طرائق تدريس تلائم جميع مستويات الطلبة. والتدريس وفق طريقة حل المشكلات لا يستدعي من المدرسين الاستغناء عن الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمونها في التدريس، وإنما إجراء بعض التعديلات عليها حيث توفر هذه الأساليب الفرص لجميع الطلبة بكافة مستوياتهم لتنمية مختلف قدراتهم العقلية ولا سيما القدرة على التفكير الإبداعي.

إن التدريس الذي يعتمد على طرائق التعلم الاستكشافي وبينها طريقة حل المشكلات لا يقلل من أهمية التدريس المعتمد على الذاكرة الذي يعد الركيزة الرئيسة لكل أنواع التدريس الأخرى، حيث إن الطالب لا يستطيع التفكير بأسلوب إبداعي، أو أسلوب نقدي، أو أي أسلوب آخر إذا لم يكن يمتلك معرفة حول موضوع التفكير. ومن أمثلة التدريس المعتمد على الذاكرة استدعاء

حقائق تم تعلمها مثل حركة إعراب اسم إن، وتمييز حقيقة تم تعلمها مثل حركة إعراب خبر كان، وكذلك الوصل بين مفردات جدولين يتضمن أحدهما أسماء بعض الشعراء، والآخر العصر الذي ينتمي إليه كل شاعر منهم، وتحديد ما إذا كانت الجملة الاسمية أو الفعلية صحيحة أم خاطئة، وإعادة قصيدة أو معادلة رياضية تم تعلمها.

على الرغم من أهمية التعلم المعتمد على الذاكرة إلا أن النظم التربوية التي تركز في التدريس على نوعين من القدرات وهما القدرة على تخزين المعلومات، والقدرة على استرجاعها يحد من الطاقات الإبداعية، ويقلل من تنمية القدرات العقلية المختلفة، ذلك لأنه يتم التركيز في التعليم والتقييم على هاتين القدرتين فقط، ونتيجة لذلك فقد يتم تسمية الطلبة الذين يتميزون في هذه الأنواع من القدرات على أنهم من الأذكاء وتسمية الطلبة الأضعف في هذه القدرات على أنهم عاديون، وحتى أغبياء، أو من بطيئي التعلم، على الرغم من نجاحهم في أنواع أخرى من القدرات كالإبداع والمواهب الخاصة والحس النقدي وغيرها، وهذه القدرات عادة لا يتم تقديرها والاهتمام بها كما يجب في التعلم التلقيني أو التقليدي، ولدى قيام العديد من الباحثين بدراسة حياة الأفراد من المشاهير في مجالات الهندسة المعمارية والرسم والفن، وغيرها ممن قدموا إنجازات إبداعية فيها تبين لهم أن معظم هؤلاء المشاهير كانوا طلاباً عاديين، أو حتى متوسطين، وأكبر مثال على ذلك أنشتاين أحد العقول الفذة الذي قدم أعظم إنجاز للبشرية في عصره (زحلوق، 1997، 53).

المحور الثاني - التفكير الإبداعي:

توطئة:

يتناول الحديث في المحور الثاني من البحث تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً انطلاقاً من أمرين أساسيين وهما:

- أن التفكير الإبداعي هو أحد دعائم هذا العصر للتوافق مع التغيرات والتطورات المتلاحقة والمتسارعة التي يواجهها الإنسان في عالم اليوم، ويقضي ذلك على العملية التعليمية عدم الاعتماد على الكم المعرفي وإنما نوع المعرفة وكيفية استخدامها وتوظيفها في مجالات الحياة المتعددة .

- أن التفكير الإبداعي يمكن تعليمه وتدريبه إذا ما توافرت الأساليب والبرامج التدريبية والتي تسعى إلى تحفيزه والبيئة والظروف المحيطة التي تعمل على تشجيع مثل هذه النوع من التفكير وسوف يحاول الباحث في هذا المحور التوقف عند أهمية الإبداع و التفكير الإبداعي وتعريفه ومهاراته وميسراته ومعوقاته.

أولاً - الإبداع والتفكير الإبداعي :

الإبداع هو واحد من الموضوعات التي تزايد اهتمام علماء النفس والتربية به في العقود الأخيرة الماضية لقناعتهم بأنه إحدى الدعائم الهامة، بالإضافة إلى نظم المعلومات في تقدم المجتمعات وتطورها ورخائها. وتشير الدراسات والأبحاث المختصة إلى أن الإبداع كعلم وكتطبيق وممارسة قد تقدم وتطور في دول العالم، وعلى الأخص في الولايات المتحدة الأمريكية في الخمسينات من القرن العشرين. فلقد كانت فترة الخمسينات من القرن المنصرم نقطة تحول رئيسة في مجال الاهتمام بالإبداع والمبدعين، وبخلاف بدايات القرن العشرين وحتى منتصفه التي كان الاهتمام بها في مجال التفوق والتميز يقتصر على الأذكى وأصحاب المواهب الخاصة في مجالات الفنون والآداب. فلقد نبه جيلفورد إلى ضرورة لفت الأنظار إلى هذه الظاهرة من خلال ندائه الشهير الذي وجهه في العام (1975) إلى المربين الأمريكيين والمعنيين. هذا النداء الذي أحدث ثورة في مجال دراسة التفوق والتميز إذ نهضت الجامعات ومراكز البحث العلمي لدراسة الظاهرة الإبداعية، والكشف عن ماهيتها وأسرارها وأغوارها وكيفية رعايتها والعناية بها، ومن ثم قام جيلفورد بمشروعه الرائد الذي أسفر عن تقديم تصور جديد عن التكوين العقلي للفرد يشتمل على (120) قدرة أو عاملاً، ومن ثم أضاف إليها فيما بعد قدرات أخرى لتصبح (150) قدرة (زحلوق - أبو فخر، 2006، 26).

وتعود الأسباب الحقيقية للاهتمام بالإبداع والمبدعين إلى تفوق الروس في مجال غزو الفضاء وإطلاق القمر الاصطناعي "سبوتنيك" في العام (1957)، وكنتيجة للمنافسات الدولية والمنافسات الصناعية التي تلت الحرب العالمية الثانية، التي كانت تدار بين عدد من بلدان العالم المتقدم من أجل تحقيق التقدم والتطور وإحراز السبق في مجال الصناعات المبتكرة.

ومن أسباب الاهتمام بالإبداع مكانة الإبداع والمبدعين في تقدم المجتمع، فالدول التي تريد التقدم والتطور لا تعتمد على قدرات العاديين من أبنائها فقط، وإنما هي التي تبحث كذلك عن الطاقات الإبداعية وأصحاب العقول النيرة بما يختصر عليها الزمن والجهد والمسافة في التطور والتقدم من خلال النتائج والأعمال التي يقدمونها، وكذلك أهمية الإبداع في مواجهة التحديات، حيث تعاني دول العالم الآخذة في النمو من عدة تحديات لها آثارها السلبية على مجالات التنمية ومن بينها: التفجر السكاني، الجهل، المرض، البطالة، تلوث البيئة، الأمر الذي يتطلب تقديم الحلول الإبداعية لمواجهة هذه التحديات، كذلك محاولة القضاء على الملل، فالدول الآخذة في النمو تعاني من الملل الناشئ عن البطالة، أو عن تزايد وقت الفراغ نتيجة لعدم الانشغال بأعمال تستوعب طاقات الإنسان، الأمر الذي يتطلب حلولاً إبداعية لتوجيه الطاقات البشرية المعطلة بهدف الارتقاء والتقدم لهذه المجتمعات، ونوعية الأفراد أهم من عددهم، فمستقبل الأمم لم يعد يعتمد على مجرد القوى العاملة فيها فحسب، بل الاعتماد أيضاً على العقول المتميزة القادرة على قيادة عمليات التطوير في مختلف المجالات، كذلك مواكبة للتغيير المطلوب، حيث إن الحضارة الجديدة لها رؤيتها المتميزة للعلم، وطرقها الخاصة للتعامل مع الزمان والمكان، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بالعقول المبدعة (المرجع السابق، 31 - 38).

إن الإبداع هو شكل من أشكال السلوك الإنساني الراقي الموجه الهادف. والإبداع يكون دوماً جديداً ومختلفاً عن المألوف ومغايراً له، ولكنه ذو قيمة وفائدة وهو نقيض التقليد والمسايرة. ولا يعني ذلك أن الإبداع يأتي من فراغ، ولا يستخدم الحقائق والمعارف التي سبق للعلم أن توصل إليها وإنما هناك براهين كثيرة تبين أن جميع الأعمال الإبداعية تتضمن التوليف بين أفكار قديمة أو خبرات سابقة بقصد إخراج تشكيلات جديدة، وعليه فالقديم هو أساس إبداع الجديد (زحلوق، أبو فخر، 2006، 28).

وهذا ما أكدته (فرج) حيث أشارت إلى أن الإبداع يعني القدرة على تناول كل ما هو آتٍ من الماضي بالفحص والتحليل والنقد وإعمال العقل والاجتهاد. فليس كل ما هو ماضٍ قد انتهى دوره، فالمستقبل امتداد للماضي (فرج، 2003، 8 - 9).

ويميز العلماء بين نوعين من التفكير وهما التفكير المطابق (Convergent thinking) والتفكير المجانف (Divergent thinking) حيث يشيرون إلى أن التفكير المطابق هو المسؤول عن الذكاء بمعناه التقليدي، أما المجانف فهو المسؤول عن التفكير الإبداعي.

وحول الفرق بين التفكير المطابق والتفكير الإبداعي يشير هؤلاء العلماء إلى أن التفكير المطابق هو الذي يدفع إلى تقديم إجابات محددة عند التعرض لمثير ما أو حين تعطى الحقائق والوقائع.

أما التفكير المجانف فهو التفكير الذي يمتلك الجديد والتأمل والاختراع والذي يستند إلى تعدد الإجابات وعدم حصرها في إجابة واحدة صحيحة (زحلق، أبو فخر، 2006، 29-30).

ومن يراجع ما ينشر في الكتب المختصة يجد بأن مصطلحي "الإبداع" و "التفكير الإبداعي" يتم استخدامهما بمعنى واحد أو كوجهين لعملة واحدة. ولهذا فإن البحث الحالي سوف يقف عند مصطلح الإبداع معتبراً أن كل ما يقال حوله يمكن أن ينطبق بشكل أو بآخر على ما يمكن أن يقال حول التفكير الإبداعي. مع الأخذ بعين الاعتبار أن الإبداع يركز على الناتج الإبداعي أما التفكير الإبداعي فيركز على العملية وكلاهما يؤديان في النهاية للناتج الإبداعي لأن العلاقة بينهما هي أشبه ما تكون بعلاقة الشيء بأصله أو علاقة البداية بالنهاية، فلا إبداع من دون تفكير إبداعي ولا منتج دون عملية وإذا كان التفكير الإبداعي هو أرقى الوظائف العقلية عند الإنسان فإن الإبداع (أو الناتج الإبداعي) هو قمة الإنجاز الإنساني (المرجع السابق، 31).

ثانياً - تعريف الإبداع:

يشير التعريف القاموسي لكلمة الإبداع إلى أنها جاءت من كلمة أبداع، أي أتى بأمر جديد، وابتدع الشيء: أي اخترعه، وفي الاصطلاح: هو إخراج ما في الإمكان والعدم إلى الوجود والوجود (عرسان، 1992، 46).

ورغم أن دراسة الظاهرة الإبداعية نالت اهتمام علماء النفس والتربية، إلا أن هناك تبايناً ملحوظاً في تحديد وتعريف الإبداع، وذلك نظراً لتعدد وجهات النظر حوله، ولأن كل باحث ينظر إليه من خلال وجهة نظر قضيته العلمية والفكرية، فمثلاً يتحدث تايلور (Taylor) وهو أحد الباحثين في دراسات الإبداع عن وجود أكثر من مائة تعريف للإبداع (عيسى، 1993، 17)، ولكن تكشف أي مراجعة علمية للأدبيات المختصة المتعلقة بمجال الإبداع بأنه على الرغم من تعدد تعريفات الإبداع وتزايدها فإن هذه التعريفات تركز على أربعة محاور رئيسة في تحديد الإبداع، وهي كالتالي:

- 1- العملية الإبداعية، ومراحلها وأنماط التفكير ومعالجة المعلومات: وعليه فإن الإبداع هو عملية تجميع عدة عناصر أو مكونات في بناء جديد يحقق منفعة أو حاجة معينة. وكلما كانت الترابطات للعناصر الأساسية للمشكلة أكبر، فإن الفرد يتمكن من الوصول إلى حل إبداعي أكبر، فالشخص المبدع هو الذي يستطيع تكوين عدد كبير من الروابط اللفظية، وغير اللفظية للأفكار.
- 2- الشخص المبدع بخصائصه المعرفية والتطورية: وعليه فإن الإبداع يتحدد بالصفات المميزة التي يتمتع بها الفرد، من حيث المبادأة واتباع نمط جديد من التفكير.
- 3- الناتج الإبداعي: أي إن الإبداع هو ظهور إنتاج جديد من خلال التفاعل بين الفرد، وما يواجهه من خبرات، وهذا يوصله إلى فكرة جديدة.
- 4- المناخ الإبداعي: ويقصد به مجموعة الظروف والمواقف المختلفة التي توفرها البيئة للفرد المتعلم، والتي تسهل الأداء الإبداعي لديه (العتوم - الجراح - بشارة، 2007، 129-130)، (السرور، 2003، 226 - 230).

ويتبنى منحنى (العملية الإبداعية) في تحديد الإبداع علماء الجشتالت وعلماء النفس المعرفي الذين استحوذت فكرة الاستبصار على اهتمامهم، ومن التعريفات التي تقف عند تحديد الإبداع وفق هذا المنحنى تعريف تورانس (Torrance , 1993) حين أشار إلى أن الإبداع هو "عملية تحسس للمشكلات، والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن الحلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام معطيات متوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين" (جروان، 2002، 22 ب). ومن هذه التعريفات أيضاً تعريف شتاين الذي يرى أن الإبداع هو "عملية تكوين الفرضيات واختبارها وتوصيل النتائج" (زيتون، 1987، 25).

أما محور (الشخص المبدع) في تحديد الإبداع فيتبناه علماء نفس الشخصية، حيث يرون بأنه يمكن الكشف عن الأشخاص المبدعين من خلال دراسة سماتهم وخصائصهم التي يتميزون بها عن غيرهم. ومن التعريفات التي تقف عند تحديد الإبداع وفق هذا المحور تعريف سيمبسون (Simpson) الذي يرى أن الإبداع هو "المبادأة التي يبديها الفرد في التخلص من نمط التفكير العادي، واتباع نمط جديد من التفكير" (زيتون، 1987، 11). أما جيلفورد (Guilford) فيعرف "الإبداع على أنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات والتي لا تحددها المعلومات المتوافرة" (أبو سماحة، وآخرون، 1992، 11)، ويرى جيلفورد في مكان آخر بأن "الإبداع هو ما يشير إلى القدرات التي تكون مميزة للأشخاص المبدعين، ويتوقف

إظهار الفرد الذي يمتلك قدرات إبداعية للنتاجات الإبداعية أو عدم إظهاره لها على صفاته الطبيعية، وميوله ودوافعه واهتماماته" (زحلق - أبو فخر، 2006، 62).

أما محور الناتج الإبداعي فيرتكز على أساس أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى الإتيان بالأمور الجديدة المبتكرة. ومن التعريفات التي تبرز الناتج الإبداعي في تحديد الإبداع تعريف خاتينا (Khatena) الذي يرى بأن الإبداع هو "قدرة الإنسان على إبداع ما هو فريد من نوعه وخارق للعادة الأمر الذي يدفع الإنسان إلى الابتكار الجديد، وخلق ارتباطات وعلاقات مبتكرة بين الأفكار" (Khatena, 1982, p53).

ومن التعريفات تعريف سليمان للإبداع بأنه "القدرة على تطبيق أفكار أصيلة لحل المشكلات، وعلى تطوير نظريات وأساليب أو إنتاج أشكال فنية أو أدبية وفلسفية وعلمية جديدة" (سليمان، 1998، 53).

أما محور البيئة الإبداعية فيمثل منحى اهتمام أصحاب المذهب الإنساني وعلم النفس الاجتماعي وعلم الإنسان الذين يرون بأن الإبداع ظاهرة إنسانية ينمو ويتوسع في المجتمعات التي تتصف بأنها تهئ الفرص المناسبة لأبنائها للتجريب وتسمح بمزيد من الاطلاع والاحتكاك الثقافي، وتشجع على النقد والإبداع وتطوير الأفكار العلمية والإبداعية. وكنموذج لتحديد الإبداع وفق هذا المحور يعرف وهبة الإبداع على أنه هو "قدرة العقل على تكوين علاقة جديدة من أجل تغيير الواقع" (وهبة، 1991، 188). كما تشير فرج إلى أن الإبداع يعني القدرة على تناول كل ما هو آت من الماضي بالفحص والتحليل والنقد وإعمال العقل والاجتهاد من أجل الاستفادة من هذا التراث (فرج، 2003، 8). كما تشير الأعسر إلى أن الإبداع هو العملية الخاصة بتوليد منتج فريد وجديد بإحداث تحول، من منتج قائم، هذا المنتج يجب أن يكون فريداً بالنسبة للمبدع، كما يجب أن يحقق محك القيمة والفائدة والهدف الذي وضعه المبدع (الأعسر، 2000، 14).

ويرى أولاتوي (Olatoye, 2007, p92) أن الإبداع والتفكير الإبداعي هو أسمى وظيفة بين الوظائف العقلية، والإنتاج الإبداعي هو ذروة الإنجاز البشري. فالأهداف الأساسية لعملية التفكير الإبداعي كما يوضحها (sefertze . E, 2000, p2) هي: أن يتم التفكير وراء الحدود والابتعاد عما هو منطقي وعن الأفكار التقليدية، والاعتماد على الخيال وما هو عشوائي ومنفرد والأخذ بعين الاعتبار البدائل والحلول المتعددة.

كما يرى هيمي (HMIE, 2006, P4) أن الإبداع هو التفكير بالأشياء على نحو مختلف وهو ما يشار إليه أحياناً على أنه التفكير خارج الصندوق.

وهكذا فإن العديد من العلماء والباحثين وغيرهم من المهتمين بقضايا الإبداع والتفكير الإبداعي حاولوا تعريف الإبداع من منطلقات عدة، ففي الوقت الذي ينظر بعضهم إلى الإبداع على أنه القدرة على إنتاج شيء جديد أو إيجاد حل جديد لمشكلة ما، يعتقد بعضهم الآخر أنه وحدة متكاملة لمجموعة السمات والصفات الشخصية للفرد والتي تؤدي إلى تحقيق إنتاج جديد وذو قيمة، بينما يرى بعضهم الآخر أنه مجموعة العمليات الذهنية والمعرفية المتنوعة والتي يقوم بها الفرد قبل الوصول لإنتاج جديد أو حل جديد لمشكلة ما. في حين يرى بعضهم الآخر أنه مجموعة الظروف المحيطة التي تدفع السلوك الإبداعي للظهور على شكل سلوك.

ومما سبق يمكن القول أن التفكير الإبداعي هو تفكير متجدد قائم على أسس علمية، الغرض منه مواجهة أخطاء الذاكرة والتذكر والتلقين والاستظهار، باستخدام طرائق متعددة في التفكير وتغييرات في السلوك للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تعترض الإنسان في حياته.

ويميل الباحث إلى تبني التعريف الذي ذكرته زحلوق (1997) وفيه أن الإبداع يشير إلى أولئك الذين يظهرون نوعاً من أنواع السلوك الذي يشتمل على الجديد في الاستنباط والتخطيط والتأليف والاختراع والتقييم (زحلوق، 1997، 12).

ثالثاً - مهارات التفكير الإبداعي:

يعتقد معظم الباحثين والمهتمين بالتفكير الإبداعي أن لهذا النمط من أنماط التفكير مجموعة من المهارات. وبعد اطلاع الباحث على العديد من الدراسات وبينها (سعادة، 2006)، (جروان، 2002، أ)، (زحلوق، أبو فخر، 2006) فإنه يمكن تحديد أهم هذه المهارات بما يلي:

1- الطلاقة (Fluency).

2- المرونة (Flexibility).

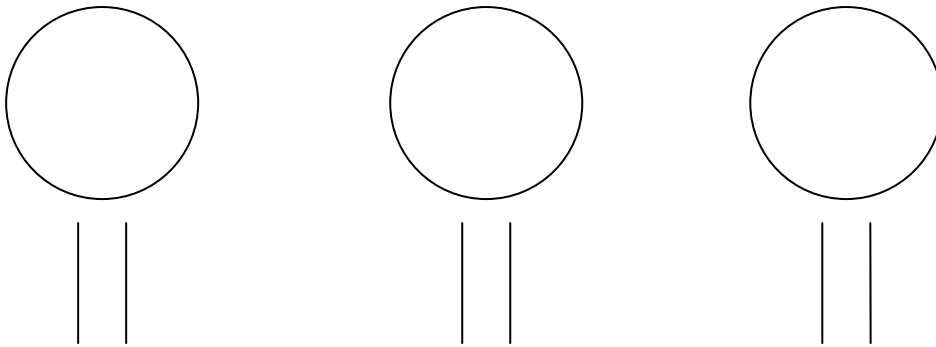
3- الأصالة (Originlation).

4- التفاصيل (الإفاضة) (Elaboration).

5- الحساسية للمشكلات (Sensitivity of).

1- **مهارة الطلاقة:** تعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. (جروان، 2004، 84). أي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو مواقف مثيرة (عبادة، 1993، 145).

- وتتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع، ويعرف تورانس التلاميذ ذوي الطلاقة بأنهم يأتون بالكثير من الأفكار بالرغم من أنهم ليسوا أكثر التلاميذ كلاماً، وربما لا تكون بعض أفكارهم من نوع جديد (حجازي، 2006، 30). والطلاقة تأخذ عدة أشكال وذلك على النحو التالي:
- **الطلاقة اللفظية:** ويقصد بها قدرة الفرد المبدع على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ أو المعاني بشرط أن يتوفر في تركيب اللفظ خصائص معينة. (المعاينة وزميلته، 2004، 183)
 - هات أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربعة أحرف وتبدأ بحرف ج.
 - اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاثة التالية ك، أ، ن.
 - **طلاقة المعاني والأفكار:** وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين يكون الفرد قادراً على إدراكه. (قطامي وزميله، 2001، 452). من الأمثلة:
 - اذكر أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة.
 - اكتب أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على ظاهرة الانحباس الحراري.
 - **طلاقة الأشكال:** وهي القدرة على تصميم أكبر عدد ممكن من الأشكال أو الرسومات أو التعديلات نتيجة للتعرض إلى مثيرات بصرية مختلفة ولتكوين رسوم لأشكال عديدة، وأطلق عليها جيلفورد الإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال (السليتي، 2006، 43). أمثلة:
 - كوّن أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المغلقة أو الخطوط المتوازية التالية: (جروان، 2004، 85).



الشكل (1)

مثال على طلاقة الأشكال

- **طلاقة التداعي:** وتتجسد في قدرة الفرد على توليد عدد كبير من الألفاظ تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى ويحدد فيها الزمن أحياناً. (الخليلي، 2005، 140) أمثلة:

- اذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تدل على الحرب.

- هات أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربعة أحرف وتدل على جماد.

- **الطلاقة التعبيرية:** وتتضمن التفكير السريع في الكلمات المرتبطة بموقف معين، وصياغة الأفكار السليمة، كما تتضمن إصدار أفكار متعددة في موقف محدد. وتتصف هذه الأفكار بالوفرة والتنوع. (هلال، 1997، 91). مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من العبارات أو الجمل ذات الكلمات الخمسة، على أن تكون جميعها مختلفة عن بعضها وعلى ألا تستعمل أي كلمة منها مرتين.

2- مهارة المرونة: وهي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهذا ما يطلق عليه بالتفكير التباعدي، وعكسها الجمود أو الصلابة. (الخليلي، 2005، 140).

كما تعتمد المرونة على الخصائص الكيفية وتتطلب إنتاج أنواع مختلفة من الاستجابات مثل الجودة والاختلاف. (حجازي، 2006، 30).

ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار بينما يتركز على الاهتمام بالنسبة لمهارة الطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع. (جروان، 2004، 85).

ويمكن تحديد نوعين من قدرات المرونة:

- **المرونة التلقائية:** وهي مقدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات لمثير معين، بحيث لا تنتمي إلى نسق واحد، ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرة في المواقف ولا يكتفي بمجرد الاستجابة (عبد الله، 2006، 30).

مثال: اكتب مقالاً قصيراً لا يتضمن أي فعل مضارع.

- **المرونة التكيفية:** وهي قدرة الفرد على تغيير الوجهة العقلية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة وكلما ازدادت لدى الفرد القدرة على تغيير استجاباته لكي يتناسب والموقف، تطورت لديه المرونة التكيفية الإبداعية. مثال: اذكر شواهد وأدلة مناسبة حول فكرة أو معنى في المقروء. (السليتي، 2006، 44).

3- الأصالة: وهي القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها (الطنطاوي، 2001، 32). وهي من أكثر الخصائص المرتبطة بالتفكير الإبداعي. والأصالة

ليست صفة مطلقة فهي نسبية وتحدد بالنسبة للفرد في إطار خبرته الذاتية، ثم إن الفكرة يجب أن تكون غير عادية وبعيدة المدى وأن تكون نافعة للمجتمع ويتم التركيز في قدرة الأصالة عادة على قيمة تلك الفكرة ونوعيتها وجديتها. (قطامي وزميلته، 2001، 457). ومن الأمثلة:

- اكتب قصة قصيرة تدور أحداثها في مدرستك.

- أَلِف طرائف جديدة تلقىها على زملائك.

وتختلف الأصالة عن عاملي الطلاقة والمرونة فيما يلي:

- الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الفرد، بل تعتمد على قيمة ونوعية وجدة تلك الأفكار، وهذا ما يميز الأصالة عن الطلاقة.

- الأصالة لا تشير إلى نفور المتعلم من تكرار تصوراته أو أفكاره هو شخصياً كما في المرونة، بل تشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها عن المرونة. (حجازي، 2006، 30).

4- إدراك التفاصيل (الإضافة): تعني القدرة على إضافة التفاصيل إلى فكرة أساسية تم إنتاجها (عاقل، 1991، 30)، وتستخدم من أجل تجميل الفكرة أو العملية العقلية وزخرفتها ثم المبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة ودقة، وذلك عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب (سعادة، 2006، 313).

وقد ذكر تورانس أن التلاميذ الصغار الأكثر إبداعاً يميلون إلى زيادة الكثير من التفاصيل إلى رسوماتهم وقصصهم، وعليه فالتلميذ (المبدع) ذو القدرة على التفصيل تتناسب درجته مع مقدار التفاصيل التي يعطيها (المعاينة وزميله، 2004، 186).

إن تعليم الطلبة مهارة التفاصيل يتطلب توجيه أذهان المتعلمين إلى ما يلي:

- دقق في الفقرة موضع الاهتمام.

- حدد الفكرة الرئيسة للموقف.

- حدد التفاصيل التي ترغب بإضافتها بهدف التحسين والتطوير.

- أضف التفاصيل المناسبة (العنوم، الجراح، بشاره، 2006، 144).

ومن الأمثلة على التفاصيل:

- اختر نصاً وقم بتحليله إلى أفكاره الرئيسة والجزئية.

- اقرأ قصة وحاول إعطاء تفاصيل كثيرة عن شخصياتها.

5- الحساسية للمشكلات: ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات في البيئة أو الموقف ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف (جروان، 2004، 86). وهو ذلك النوع من التفكير الذي يتناول فيه الفرد أفكاراً غير متعارفة عند الجماعة في المجالات المختلفة والحساسية للمشكلات قد تكون سمة أفقية أكثر من كونها قدرة عقلية (حجازي، 2006، 31). ويشير (المعاينة وزميله، 2004، 187) إلى قدرة الفرد على إدراك الثغرات أو مواطن الضعف في الظاهرة أو الموقف المثير.

ومن الأمثلة على أسئلة الحساسية للمشكلات:

- اكتب دعوة لشخص لا تعرفه.

- إذا دخلت إلى الصف ووجدت الطلبة فرحين ويعبرون عن ذلك بشدة، فماذا تفعل..؟

وسوف يقف البحث من هذه المهارات، وكما تمت الإشارة في الفصل الأول إلى مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، كما يتضمنها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

رابعاً - ميسرات الإبداع ومعوقاته:

هناك معوقات تعمل على إعاقة التفكير الإبداعي، كذلك هناك ميسرات تيسر ممارسة هذا النوع من التفكير. والتفكير الإبداعي ظاهرة في سياق فإن شئنا لهذه الظاهرة أن تحدث فلا بد من إيجاد السياق المهيئ لها (حسين، 1987، 121).

ويرى فريمان (Freeman, 1991) أن إيجاد هذا الساق هو مسؤولية المجتمع، وأن للآباء دوراً هاماً في ذلك من خلال تهيئة الظروف المناسبة التي تشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم، وتدفعهم لطرح المزيد من الأسئلة والبحث عن إجابات لها، وبذلك تتطور لديهم التلقائية والاستقلالية والمبادرة (Freeman, 1991, p95).

ويعتبر (الصافي، 1997، 170) أن الإبداع مسؤولية المجتمع بكافة مؤسساته، فالأسرة تشكل أهم مجالات السياق النفسي الاجتماعي الذي تقوم عوامله ومتغيراته المختلفة إما بتنمية الخصائص الإبداعية للآباء وإما بإحباطها وإعاقتها.

ويشير (مساد، 2005، 88) إلى أن الآباء الذين يرغبون أن يكون أبنائهم مبدعين في العلم والفن والأدب عليهم أن يتبعوا أسلوباً معيناً في تربية أبنائهم، ولكن مع ذلك كثير من الآباء لا يقبلون تنشئة أو تكوين طفل مستقل ذاتياً لأنه سوف يسأل حول كثير من حقوق الآباء وتصرفاتهم. ويضيف (الصافي، 1997، 171) أنه بإمكان المدرسة أن تلعب دوراً مهماً في تنمية الإبداع وذلك من خلال:

- التوظيف الكامل لقوى الأفراد وجعلهم يعملون بأقصى طاقاتهم بما في ذلك قدراتهم الإبداعية.
- توفير الصحة النفسية لهم باعتبارها محكاً لنجاح العملية التربوية، إذ يفقد السواء النفسي إلى نمو شخصية سوية قادرة على الإبداع.
- زيادة التحصيل الدراسي لديهم وذلك من خلال المساعدة على أن يتعلموا كيف ينظمون الخبرات المدرسية بحيث تيسر اكتساب المعرفة بطريقة إبداعية.
- تأكيد الأهمية الاجتماعية للإبداع. فوظيفة المدرسة هي جعل طلابها يقومون بإسهام مفيد للمجتمع، فبقدر نجاحها في تنمية الإبداع لديهم بقدر ما تزيد قيمة إسهامهم.
- ويؤكد (HMIE, 2006,P.13) على دور المعلم في تشجيع العلاقات الصفية وحث التلاميذ على طرح الأسئلة واعتبار الأخطاء جزءاً من التعلم. وينمي لديهم مهارات التفكير والتعبير عن الأفكار الفردية والواجبات ذات النهاية المفتوحة.
- وقد أشار (الداهري، 2008، 58) إلى بعض العوامل المساعدة على إطلاق القدرات الإبداعية في غرفة الصف ومنها: المناخ النفسي، ثقة عالية وخوف قليل، والتواصل الصفّي، تواصل حر وواضح، مخطط ومفتوح، وضوح الأهداف للمتعلمين، استثارة الاهتمام والتصميم على تحقيقها وتيسير التقويم الذاتي، والضبط والتحكم واستقلالية القرار، وحرية التعبير وإبداء الآراء المخالفة للشائع والمألوف والتجديد والإبداع.
- وبالمقابل تواجه عملية الإبداع والتفكير الإبداعي العديد من المعوقات التي تقلل من قدرة الفرد على استثمار قدراته وتنمية ذاته وتقديم الجديد. ويمكن تصنيف هذه المعوقات في خمس مجموعات على النحو التالي: (توفيق، 2004، 21).
- 1- المعوقات العقلية: يعد الإدراك الحسي الركيزة الأولى للمعرفة وكثيراً ما يتعرض إدراك الفرد لبعض المشكلات.
- 2- المعوقات الانفعالية: إن المغالاة في الانفعالات مثل الخوف أو القلق قد تسبب في الحد من الإبداع لأنها تقيد التفكير وتمنع الفرد من السعي وراء الجديد وتزعزع ثقته بنفسه.
- 3- معوقات الدافعية: يؤدي عدم تشجيع الفرد وتحفيزه وعدم حصوله على احترام وتقدير الآخرين له إلى إعاقة الإبداع ووضع الحواجز ضد الأفكار الجديدة.
- 4- المعوقات التنظيمية: يؤدي التنظيم المتمركز حول الرؤساء وعدم السماح للمرؤوسين بالمشاركة في المناقشة والمساهمة في رسم الخطط، إلى عدم تشجيع الأفراد على الإبداع.

5- المعوقات البيئية: إذا كانت البيئة والظروف المحيطة بالفرد تضغط على تفكيره فإنه سيميل إلى التصرف كما يريد الآخرون ويتجنب التفكير في أشياء جديدة تخرج عن نطاق وتوقعات الآخرين.

أما بارنز (Parnes, 1981) فيشير إلى الكثير من المعوقات التي تحول دون توليد الأفكار الإبداعية، غير أن هذه المعوقات في اعتقاده يمكن حصرها في فئتين رئيسيتين هما: الخوف من نتائج الأفكار، والنمطية في التفكير (هيجان، 1999، ص 409).

إن الأسلوب التقليدي المتبع داخل الصف هو المعوق الأهم من معوقات التفكير الإبداعي داخل إطار المدرسة وهذا ما أشار إليه فيلدمان (Feldman) بقوله أن التعليم التقليدي المتمركز حول المعلم يهدف إلى المستوى الأدنى من مهارات التفكير، وهذا يتلخص في بحثهم عن حل المشكلة أكثر من الإحساس بها (بدور، 2010، 39).

يمكن القول: إن الإبداع بمثابة بركان خامد داخل كل فرد، فإذا لم تعمل العوامل المحيطة المختلفة على إثارته يبقى بركاناً خامداً، ولكن هذا البركان يثور، متى ما توفرت له الظروف المناسبة لذلك.

خامساً - طريقة حل المشكلات والتفكير الإبداعي:

إن حل المشكلات عملية عقلية معرفية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل يستهدف حل التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف (جروان، 2002، 20).

وبهذا الصدد يذكر سولسو (Solso) أن حل المشكلات هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما صياغة استجابات محددة، واختيار الاستجابات الملائمة من بينها (سولسو، 1996، 683).

إن حل المشكلات عمل فكري يتم خلاله استخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل أو توضيح أمر غامض، وتعد القدرة على تركيب حلول للمشكلات عنصراً مؤثراً في الإنتاج الإبداعي (المنصور، 2005، 87).

وعلى ذلك فالفرد القادر على إضافة خبرات جديدة تضاف إلى خبراته السابقة التي اكتسبها من خلال حله للمشكلة أو الإشكالية القائمة أمامه تساعد على التطور المعرفي وعلى تفتح مسارب الإبداع والتفكير بأسلوب إبداعي، كما تتطور لديه الثقة بالنفس، وحول العلاقة بين طريقة حل المشكلات والتفكير الإبداعي فقد أشارت الدراسات ومن بينها دراسة المصري

(2005)، المنصور (2005)، أبو زيد (2003)، إلى أن استخدام طريقة حل المشكلات تشجع على تنمية القدرة على التفكير الإبداعي، وتحسن من مفهوم الذات، وتكسب الطلبة المنهج العلمي السليم، وتجعله محور العملية التعليمية وإنماء شخصيته، ولهذا لا بد من توفير الفرص المواتية التي تساعد المتعلمين على التفكير الإبداعي، وذلك من خلال الاعتماد على طرائق التعلم الاستكشافي وبينها طريقة حل المشكلات وطريقة لعب الأدوار والتعلم التعاوني وغيرها.

واعتماد عدد من البرامج والاستراتيجيات التعليمية التي تشجع على هذا النوع من مهارات التفكير (التحليل، التقييم، الاستنتاج، التنظيم، الطلاقة، المرونة)، واكتساب المهارات العقلية الأساسية اللازمة لذلك، واكتساب عادات ومهارات التعلم الدائمة، والتي تنمي لدى الطلبة مهارات الاكتشاف والاستفسار العلمي كما في الملاحظة والتفسير والتجريد، والإسهام في زيادة نشاط الطالب وحماسه اتجاه عمليتي التعلم والتعليم فتتطور لديه القدرة على تكوين المعرفة العلمية وتمثلها وجعلها جزءاً من نظامه المعرفي، وإثارة الحفز الداخلي لديه، وإكسابه مهارة حل المشكلات وبالتالي تنمية قدرته على حلها (سليمان، 2009، 188).

وحتى يتمكن الطلبة عامة والمتفوقون خاصة من التعلم النشط والفعال، ومن تنمية قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية، والتفكير بأسلوب إبداعي يكون من اللازم الأخذ بالطرائق الحديثة في التعليم التي تقوم على أساس من التعلم الاستكشافي، وطريقة حل المشكلات هي واحدة من هذه الطرائق بكل ما تحتويه هذه الطرائق من أفكار ومضامين، وبالتالي إنماء شخصية الطالب المتفوق الإنماء السليم الذي يمكنه من التعامل مع متغيرات هذا العصر وتبدلاته بفاعلية واقتدار.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة :

المحور الأول: دراسات متعلقة بطريقة حل المشكلات.

- تعليق على دراسات المحور الأول.

المحور الثاني : دراسات متعلقة بتنمية التفكير الإبداعي.

- تعليق على دراسات المحور الثاني.

- جدول يبين أهم ما ورد في الدراسات السابقة من معلومات.

- خلاصة الباحث من الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- مقدمة:

وقف البحث الحالي في موضوعه عند أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، والدراسات والأبحاث التي تناولت هذه الطريقة بشكل عام كثيرة ومتعددة، وقد ربط قسم منها استخدام هذه الطريقة بعدد من المجالات بينها التحصيل، والتدريس، والتقويم، واكتساب بعض المهارات، وتحسين نوعية التعلم، وبالنظر إلى الكم الواسع من الدراسات التي تناولت استخدام هذه الطريقة، وغيابها في مجال التفوق والموهبة فقد عمل الباحث على مراجعة الأبحاث والدراسات التي تخدم أغراض البحث الحالي، وركز على الدراسات التي اهتمت بأثر استخدام طريقة حل المشكلات في مجال التدريس، وأثرها في التحصيل والتفكير بأنواعه المختلفة، كما ركز على الدراسات التي اهتمت بأثر البرامج الخاصة والطرائق الحديثة في تنمية التفكير الإبداعي، وبذلك تم تصنيف الدراسات في المحوريين التاليين:

1- الدراسات التي اهتمت بطريقة حل المشكلات.

2- الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي.

وقد اعتمد الباحث في عرضه لهذه الدراسات في كل محور من محوري الدراسة على التسلسل الزمني لها مرتباً إياها من الأحدث إلى الأقدم بحيث يبين الهدف من الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها، والعينة، وأهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بطريقة حل المشكلات.

أ- دراسات عربية:

- دراسة تهاني البنا (2010) مصر :

عنوانها (فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا) .

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا.

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي من إدارة غرب المنصورة التعليمية وتصنيفها إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات ، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة في التدريس . استخدم الباحث الأدوات التالية :

(الاختبار التحصيلي - اختبار قياس مهارات التفكير الناقد) . وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية . كذلك وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الناقد. وفاعلية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

- دراسة عبد الله الحربي (2009) السعودية :

عنوانها (فاعلية استخدام نموذج فرانك ليستر كل مشكلات في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية حائل السعودية).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام نموذج فرانك ليستر لحل المشكلات في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات.

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة حنين الثانوية بحائل بالمملكة العربية السعودية. وقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة حيث درست المجموعة التجريبية وحدة هندسة المستويات باستخدام نموذج فرانك ليستر لحل المشكلات، بينما المجموعة الضابطة استخدمت الطريقة المعتادة.

وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية :

(دليل المعلم لتدريس وحدة الهندسة المستوية وفقاً لنموذج فرانك ليستر لحل المشكلات - اختبار التفكير الرياضي).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وفاعلية استخدام نموذج فرانك ليستر كل المشكلات في تدريس مقررات الرياضيات للمرحلة الثانوية.

- دراسة غسان محمد المنصور (2005) سورية:

عنوانها (فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات). هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات التي تؤدي إلى تحسن أداء طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية.

بدأ التجريب النهائي باختيار عينة الدراسة وقد تألفت من (100) طالب وطالبة من الصف السادس الأساسي لعام 2004 - 2005 اختيرت بطريقة عشوائية حيث تم توزيع العينة على مجموعتين تجريبية (50) طالباً وطالبة، وضابطة (50) طالباً وطالبة.

وقد شملت العينة طلبة من مختلف المستويات (جيد، وسط، ضعيف) ومن مختلف شعب الصف السادس. وقد تمت الاستعانة في تنفيذ هذه الدراسة بالأدوات التالية:

1- اختبار حل المشكلات -1- TOPS

2- اختبار حل المشكلات -2- TOPS

3- اختبار مهارات التفكير TST من إعداد الباحث.

4- برنامج مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات TOPS.

بعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها قام الباحث بتطبيق الاختبارات والمقاييس (قبلي - بعدي) وقد اعتمد الباحث في حساب النتائج على برنامج إكسل و SPSS حيث توصل إلى النتائج التالية:

1- تعليم مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات، والتدريس عليها أدى إلى تحسين الأداء على اختبارات حل المشكلات واختبار مهارات التفكير.

2- وجود فرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات حل المشكلات وعلى كل خطوة من خطوات حل المشكلات وعلى اختبارات مهارات التفكير لصالح العينة التجريبية.

- دراسة حسن محمد حسن العمري (2005) الأردن:

عنوانها (فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى طريقة حل المشكلات الإبداعية في مستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة الفقه الإسلامي).

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي تعليمي مستند إلى طريقة حل المشكلات الإبداعية في مستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة الفقه الإسلامي، وقد تم تحقيق هذا الهدف عن طريق بناء برنامج تعليمي تعليمي، يتضمن دليلاً للمعلم، ودليلاً للطلاب.

كان عدد أفراد الدراسة (60) طالباً، وهم طلاب الصف العاشر الأساسي في العام الدراسي 2004\2005، موزعين على شعبتين، وقد تم تقسيم الشعب الدراسية بالطريقة العشوائية البسيطة على النحو التالي:

- المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي تعلمت بطريقة حل المشكلات، وكان عدد أفرادها (30) طالباً من الذكور.

- المجموعة الضابطة: وهي المجموعة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، والتي تكونت من (30) طالباً من الذكور. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة المكونة من البرنامج التعليمي التعليمي المستند إلى حل المشكلات، وإعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختبار من متعدد، تكون من (45) فقرة.

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج تم تطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ثم جمع البيانات وتقريرها حيث استخدم الباحث طرقاً إحصائية تمثلت في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير العليا (الكلي) لدى طلبة الصف العاشر لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على الاختبار من مستوى (التحليل- التركيب- التقويم) تعزى للبرنامج.

- دراسة سحر زهدي المصري (2005) الأردن:

عنوانها (أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

قامت الباحثة بإعداد نموذج للتعليم بطريقة حل المشكلات استناداً إلى الدراسات السابقة والأدب التربوي المعني. وللتأكد من ملائمة النموذج لأنماط التعلم للطلبة الذين يشكلون مجتمع الدراسة تم عرض النموذج على مجموعة من المحكمين ولجمع البيانات تمت محاكاة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) باختبار كان غرضه إثارة التفكير الإبداعي وتم التأكد من صدق المحتوى بعرضه على المحكمين وللتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة الصف التاسع الأساسي.

أما عينة الدراسة فتكونت من (120) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرستين تابعتين لوكالة الغوث الدولية.

ولتحليل البيانات المجتمعة استخدمت الباحثة الإحصاءات الوصفية، وتحليل البيانات الثنائي، وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي بين طلبة مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي بين طلبة مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي تعزى للتفاعل بين طريقة حل المشكلات والجنس.
- دراسة عوض حسين محمد التودري (2004م) مصر:

عنوانها (مدخل حل المشكلات وأسلوب التقويم التشخيصي وأثرها على التحصيل والتفكير والقلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من مدخل حل المشكلات وأسلوب التقويم التشخيصي على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الهندسة المقررة عليهم وخفض القلق الهندسي ومعرفة أثره على التفكير الهندسي لديهم.

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي حيث تم استخدام ثلاث مجموعات من تلاميذ الصف الأول الإعدادي إحداها ضابطة درست بالطريقة التقليدية، والمجموعتان الأخريان تجريبيتان إحداها درست باستخدام مدخل حل المشكلات والثانية درست باستخدام التقويم التشخيصي،

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة المكونة من دليلي المعلم وكراستي الأنشطة في الهندسة المقررة وفقاً لمدخل حل المشكلات الهندسي، ومقياس القلق الهندسي تم التأكد من صدق وثبات الأدوات. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على عينة الدراسة التي بلغت (121) طالباً وطالبة موزعة على النحو التالي: (38) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة و(40) طالباً وطالبة درست باستخدام مدخل حل المشكلات و(43) طالباً وطالبة درست باستخدام أسلوب التقويم التشخيصي.

جمع البيانات وتقريرها حيث استخدم الباحث اختبار (**Anova**) وتحليل التباين. واختبار (ت) ستودنت حيث أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (درست باستخدام مدخل حل المشكلات) ودرجات المجموعة الضابطة (درست بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (درست بأسلوب التقويم التشخيصي) ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الهندسي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الهندسي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس القلق الهندسي لصالح المجموعة الضابطة.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس القلق الهندسي لصالح المجموعة الضابطة.

- دراسة شوقي أبو زيد (2003) مصر.

عنوانها (أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. أجريت هذه الدراسة بمحافظة البحيرة

على عينة مؤلفة من (74) من طلبة الصف الثاني الإعدادي موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية بأسلوب حل المشكلات المتبعة في التدريس حالياً واستخدام اختبار الذكاء المصور، واختبار التحصيل الدراسي واختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات المدرسية، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح (المجموعة التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات المدرسية وذلك في القدرات الفرعية (الطلاقة - المرونة - الأصالة) والقدرة الكلية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات والقدرة الكلية لصالح التطبيق البعدي. (عن المنصور، 2005، 130).

- دراسة سعاد إسماعيل العبد اللات (2003) الأردن:

عنوانها (أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي).

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (112) متعلم ومتعلمة تم اختيارهم عشوائياً، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث تكونت المجموعة التجريبية من (25) متعلماً و(25) متعلمة وتكونت المجموعة الضابطة من (32) متعلماً و(30) متعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد برنامج تدريبي مستقل عن المواد الدراسية يتناول مشكلات حياتية واقعية، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية على شكل لقاءات بواقع (ثلاثين ساعة تدريبية) كما طبق على المجموعتين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000) المعدل للبيئة الأردنية كاختبار قبلي وبعدي.

أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000) وأبعاده الفرعية ولصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما.

- دراسة محمد الطه العبد الله (2003) سورية:

عنوانها (فاعلية طريقة حل المشكلات والاستقصاء في تدريس مادة التربية الإسلامية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء في تدريس قسمي العبادات والسيرة والتراجم في مادة التربية الإسلامية للصف الثامن للتعليم الأساسي في مدينة دير الزور، وأثر هذه الطرائق في تحصيل طلبة هذا الصف من الجنسين، ولتدريبهم على التفكير العلمي والإبداعي ولمعرفة أدائهم باستخدام هذه الطرائق بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس.

بدأ التجريب النهائي باختيار عينة الدراسة لهذا البحث، وقد تألفت من (162) طالباً وطالبة من الصف الثامن للتعليم الأساسي، اختيرت بطريقة عشوائية، وتم توزيع طلبة العينة على مجموعتين: تجريبية تم تدريسها بطريقة حل المشكلات والاستقصاء، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية الشائعة، واشتملت المجموعة على شعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث. وبدأ التجريب النهائي بتطبيق الاختبار التحصيلي (القبلي - والبعدي)، تلاه تطبيق استبانة الآراء على أفراد المجموعة التجريبية. وقد أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي بعد ثلاثة أسابيع لقياس الاحتفاظ. وقد استخدم الباحث في حساب النتائج اختبار (ت) **test**. لتوضيح الفروق بين متوسطات المجموعات وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- تفوق طلبة المجموعات التجريبية من الجنسين، التي درست بطريقتي حل المشكلات والاستقصاء على المجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ بالمعرفة.
- لم يظهر أثر لمتغير الجنس في التحصيل، عند أفراد المجموعة الضابطة، ولكنه ظهر عند أفراد المجموعة التجريبية حيث تفوق الذكور على الإناث في التحصيل.
- ظهور نتائج إيجابية حول آراء المتعلمين في المجموعة التجريبية نحو التدريس بطريقتي حل المشكلات والاستقصاء وكانت متكافئة عند الذكور والإناث.
- كما أظهرت بعد الإيجابيات كالمشاركة الفعالة التي بدأها طلبة المجموعة التجريبية من الجنسين.

- دراسة جورج مطانيوس قسيس (2000) سورية:

عنوانها (فاعلية طريقة حل المشكلات في تدريس مادة الجغرافيا). دراسة تجريبية على مقرر الجغرافيا الطبيعية في الصف الأول الثانوي بمدينة دمشق.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية طريقة حل المشكلات في تدريس وحدة الغلاف المائي في مقرر الجغرافيا الطبيعية للصف الأول الثانوي بمدينة دمشق، وأثر هذه الطريقة على تحصيل

طلبة هذا الصف من الجنسين، بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس، قام الباحث بتصميم برنامج تعليمي وفق طريقة حل المشكلات، حيث تأكد الباحث من صدق أدواته وثباتها.

بدأ التجريب النهائي باختيار عينة البحث التي تألفت من (165) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام، في أربع ثانويات بمنطقة برزة التابعة لمدينة دمشق، اختيرت بطريقة عشوائية، وتوزيع طلبة العينة على مجموعتين تجريبية تم تدريسها بطريقة حل المشكلات، وضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية وضمت كل مجموعة شعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث.

بدأ التجريب النهائي بتطبيق الاختبار التحصيلي (القبلي - البعدي). وبعد ثلاثة أسابيع أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي (المؤجل) لقياس الاحتفاظ. جرى تفرغ النتائج مستخدماً القوانين الإحصائية، قانون بلاك لحساب الكسب المعدل، واختبارات (ت)، (ستودنت و) (ف) فيشر، ومعادلة الاستدلال الإحصائي (ز) عند مستوى دلالة 5%، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- 1- تفوقت طريقة حل المشكلات في الفاعلية على الطريقة التقليدية.
- 2- لم يظهر أثر متغير الجنس عند أفراد المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، ولكنه ظهر عند أفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة حل المشكلات حيث تفوق الذكور على الإناث بفارق ذي دلالة إحصائية.
- 3- أسفر تفرغ نتائج استبانة اتجاهات الطلبة في المجموعة التجريبية نحو التدريس بطريقة حل المشكلات ومعالجتها إحصائياً، عن ظهور نتائج إيجابية نحو هذه الطريقة.

- دراسة محمود حسن (1999) السعودية:

عنوانها (أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية).

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس الرياضيات (وحدة الهندسة التحليلية) على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي بمظاهره المختلفة.

تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط في إحدى مدارس مدينة أبها موزعين على مجموعتين. المجموعة التجريبية (30) طالباً والمجموعة الضابطة (30) طالباً. وقد تم تدريس الطلبة وحدة الهندسة التحليلية بطريقة حل المشكلات وباستخدام اختبار تحصيلي، واختبار لقياس مظاهر التفكير الرياضي المختلفة، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختباري التحصيل والتفكير الرياضي، حيث ترجع هذه

الفروق إلى أثر التدريس بطريقة حل المشكلات لطلبة المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط إيجابية بين التحصيل الدراسي في الرياضيات والتفكير الرياضي حيث يعتمد كل منهما على الآخر.

- دراسة شفيق علاونة (1997) الأردن:

عنوانها (تدريب طلبة الصف السادس على بعض استراتيجيات حل المشكلات وأثره في حلهم للمسائل الرياضية اللفظية).

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تدريب طلبة الصف السادس على بعض استراتيجيات حل المشكلة في تحسين تناولهم للمسائل اللفظية في الرياضيات. أجريت هذه الدراسة بمدينة إربد على عينة مؤلفة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وذلك باستخدام خمس مسائل لفظية من كتاب الرياضيات الجزء الأول للصف السادس الأساسي، واختبار حل المسائل الرياضية حيث تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى تدريب موزع على ست استراتيجيات من برنامج حل المشكلات وذلك بمعدل ساعة واحدة أسبوعياً ولمدة فصل دراسي، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي (لصالح المجموعة التجريبية) وفي الاختبارات المستخدمة. أي أن تدريب الطلبة على استراتيجيات حل المشكلة قد حسّن من أدائهم في حل المسائل الرياضية اللفظية.

ب - دراسات أجنبية:

- باباتيند.أ. أديمي (Babatunde A.Adeyemi, 2008) نيجيريا:

عنوانها (أثر التعلم التعاوني واستراتيجيات حل المشكلات على تحصيل طلاب المدرسة العالية للأحداث في الدراسات الاجتماعية).

Effects of cooperative Learning and problem-solving strategies junior secondary school students' Achievement in social studies.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر ثلاث استراتيجيات للتعلم (التعلم التعاوني، طريقة حل المشكلات، الطريقة التقليدية) على تحصيل طلاب المدرسة العالية للأحداث في مجال الدراسات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً منهم (80) من الذكور، و(70) إناث، حيث كانت تتراوح أعمارهم بين (11 سنة و 15 سنة). تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات :

- المجموعة التجريبية الأولى: تم استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

- المجموعة التجريبية الثانية: تم استخدام استراتيجية حل المشكلات.

- المجموعة الضابطة: تم استخدام الطريقة التقليدية.

استمرت المعالجة لمدة أربعة أسابيع وتم إجراء امتحان قبلي وبعدي في هذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الذين خضعوا لاستراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات أنجزوا بشكل أفضل من الطلاب في المجموعة الضابطة كما أظهرت النتائج فاعلية طريقة حل المشكلات وأثر استراتيجيات التعليم كان حساساً من ناحية الجنس (ذكور وإناث).

دراسة سو ين شين (Soo , Yeon , Shin , 2008) هونغ كونغ :

عنوانها (نوعان مختلفان لطرائق حل المشكلات في التعليم الإيضاحي في مادة الرياضيات لمرحلة الصف الثامن).

Tow Different Types of problem – SOLVING methods in Expository Teachig in HONG KONG EIGHTH – GRADE MATHEMATICS CLASSROOMS.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص كيفية وصف المدرسين لنوعين مختلفين من طرائق حل المشكلات في التعليم الإيضاحي، وتأثيرها على فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب مرحلة الصف الثامن في هونغ كونغ ، تم تحليل السجلات الدراسية للدروس المتتالية أثناء التعليم الإيضاحي باستخدام مخطط تنظيمي لتحديد الطرائق الكافية والفعالة أثناء التعليم الإيضاحي للمفاهيم الرياضية، كما تم إجراء مقابلات بعدية مع الطلاب لمعرفة قدرتهم على حل مشكلات المفاهيم الرياضية ، والتعليق على أحداث الصف أثناء المقابلة أظهرت هذه الدراسة تأثير وصف المدرسين على فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية وذلك من خلال نوعين مختلفين من طرائق حل المشكلات في التعليم الإيضاحي. كما أبدى الطلبة استعداداً ورغبة لهذا النوع من التعلم.

دراسة نورال ، قمر الدين (Nurul . Kamaruddin , 2006) ماليزيا:

عنوانها (تطبيق مهارة حل المشكلات في كويتثو في ماليزيا).

The IMPLEMENTATION OF PROBLEM SOLVING – skill in kuittho , MALAYSIA.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص مستوى تطبيق حل المشكلات في عمليات التعلم والتعليم، وقد اعتمد هذا البحث على المنهج المسحي الوصفي. وقد تم جمع البيانات النوعية من الطلاب باستخدام استبانات. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلاب السنتين الثالثة

والرابعة في كلية التربية التقنية. أظهرت نتيجة البحث أن طريقة حل المشكلات تساعد الطلبة في دراساتهم، وأراد الطلبة تطبيق هذه الطريقة في الوحدات الدراسية الأخرى، كما أظهرت ارتفاع مستوى التعليم بهذه الطريقة من قبل المحاضرين.

- دراسة فاوكس (1992 , faux) بلا مكان:

عنوانها (العلاقة المحتملة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات).

An analysis of the interaction of critical thinking, creative thinking and intelligence with problem-solving. Dissertation abstracts international.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي مع حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (159) طالباً، فقد شكل (75) طالباً المجموعة الأولى بينما شكل (84) طالباً المجموعة الثانية من السنة الدراسية 1988 و 1990.

تم قياس التفكير الإبداعي باستخدام متوسط ثلاث درجات من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورة الألفاظ (أ). أما التفكير الناقد تم قياسه باستخدام مجموعة من الإجابات الصحيحة على مقياس (واطسون) للتفكير الناقد، وتم قياس الذكاء باستخدام المهارات المعرفية الإدراكية. أما قياس القدرة على حل المشكلات فقد تم باستخدام مجموعة الإجابات الصحيحة على مقياس (ويمبي) التحليلي. كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

- أظهر ارتباط بيرسون علاقة مهمة للذكاء والتفكير الناقد مع حل المشكلات.
- كانت البيانات الخاصة بارتباط التفكير الإبداعي وحل المشكلات شاملة.
- دلت النتائج على أن التفكير الناقد والذكاء مرتبطان بقوة بالقدرة على حل المشكلات، في حين أنها لم تؤيد تماماً دور التفكير الإبداعي.

- دراسة جابيل دورورثي (Dorothy, Gabel، 1984) بريطانيا:

عنوانها (مهارات حل المشكلة لطلبة المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء).

Problem solving skills of high school chemistry students

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات حل المشكلة العام التي يستخدمها طلبة المرحلة الثانوية في مشاكل الكيمياء والتي تتضمن: الكتل الجزيئية، والاتحاد العنصري، وقوانين الغازات

باستخدام لقاءات تشاركية مع تقنيات التفكير العالي.

أشارت النتائج التي توصل إليها الباحث إلى أن الأغلبية من الطلبة حلت مشاكل الكيمياء باستخدام طرائق حسابية ولم تفهم الأفكار الكيميائية التي ارتكزت عليها المشاكل.

- دراسة كو وبيليت (S، and Bulut، Y،Ko) (بلا تاريخ ومكان):

عنوانها (آثار طرائق حل المشكلات التعاونية والفردية على التحصيل في حل المشكلات في مادة الرياضيات).

Effects of cooperative and individualistic problem solving methods on mathematical problem solving performance.

هدفت الدراسة إلى فحص آثار طريقة حل المشكلات التعاونية (CPSM) وطريقة حل المشكلات الفردية (IPSM) على التحصيل في حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى طلاب مرحلة الصف السابع. أجريت هذه الدراسة شبه التجريبية على طلاب مرحلة الصف السابع حيث تم تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات:

- المجموعة التجريبية الأولى: تم استخدام طريقة حل المشكلات التعاونية.

- المجموعة التجريبية الثانية: تم استخدام طريقة حل المشكلات الفردية.

- المجموعة الضابطة: تم استخدام الطريقة التقليدية.

وقد أظهرت النتائج بعد التحليل أن المجموعات التي استخدمت طريقة حل المشكلات التعاونية وطريقة حل المشكلات الفردية كان لدى الطلاب فيها درجات متوسطة أعلى من درجات الطلاب في المجموعة الضابطة وذلك فيما يتعلق بالتحصيل في حل المشكلات الرياضية.

تعليق على دراسات المحور الأول:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت أثر طريقة حل المشكلات في التدريس، يتضح من هذه الدراسات أن النتائج التي تم التوصل إليها في معظم الدراسات تؤكد أهمية تطبيق طريقة حل المشكلات في التدريس داخل الصف، وقد أكدت الدراسات السابقة على ما يلي:

- أهمية تعليم وتدريب الطلبة على استخدام طريقة حل المشكلات وتطبيقاتها والذي أدى إلى تحسن عملية التعلم ، وزيادة الدافعية ، وتطوير الثقة بالنفس، وتوفير فرص جدية للعمل الفردي والجماعي ، وتحويل المعرفة التي يكتسبونها من المدرسة إلى أنشطة الحياة الواقعية. ومن هذه الدراسات، دراسة البنا (2010)، والحربي (2009)، وبابا تيندا (2008)، وشين

(2008)، ونورال (2006)، والعمري (2005)، والتودري (2004)، وأبو زيد (2003)، والعبد الله (2003)، وقسيس (2002)، وحسن (1999). وكو وبيليت (بدون تاريخ). بينما أشارت دراسة دورورثي (1984) إلى أن الطلبة حلت مشاكل الكيمياء بالطريقة الحسابية.

- يوجد اختلاف بين الدراسات السابقة تبعاً لمتغير الجنس في التحصيل عند أفراد المجموعة التجريبية حيث تفوق الذكور على الإناث في التحصيل ومنها، دراسة العبد الله (2003)، دراسة قسيس (2000).

- كشفت بعض الدراسات عن أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والناقد ومن هذه الدراسات دراسة المصري (2005)، دراسة أبو زيد (2003)، دراسة العبد اللات (2003).

- اعتمدت الدراسات السابقة في معظمها على المنهج التجريبي، فقد استخدمت تلك الدراسات برامج تدريبية اعتمدت على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، ثم ملاحظة أثر هذه البرامج على أفراد المجموعة التجريبية، كما اعتمدت بعض الدراسات على المنهج المسحي الوصفي.

- تنوعت العينات المأخوذة في هذه الدراسات فقد شملت جميع المراحل التعليمية المختلفة تقريباً. ركزت غالبية الدراسات السابقة على المواد العلمية والاجتماعية والدينية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي.

أ- دراسات عربية:

- دراسة لينا بدور صالح (2010) سورية:

عنوانها (فاعلية برنامج رسك "Risk" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية).

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج رسك في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من حيث القدرة على التفكير الإبداعي.

تكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

المجموعة التجريبية تكونت من (72) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة تكونت من (72) طالباً وطالبة، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة Risk".

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على اختبار تورانس (لصالح المجموعة التجريبية) نتيجة التطبيق البعدي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

- دراسة أحمد أمين، ومحمد الحياوي (2008) العراق :

عنوانها (فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية نحو العمل المختبري لدى طلبة الصف الرابع قسم الفيزياء بكلية التربية جامعة الموصل) .

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية نحو العمل المختبري لدى طلبة الصف الرابع قسم الفيزياء بكلية التربية بجامعة الموصل. تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة وزعوا إلى مجموعتين درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية العصف الذهني، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد استخدم الباحثان الأدوات التالية: (اختبار التفكير الإبداعي , مقياس الدافعية) .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني على أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الإبداعي بمهارتي الطلاقة والمرونة والدافعية نحو العمل المختبري، في حين لم تظهر تلك الفروق في مهارة الأصالة بين أفراد المجموعتين.

- دراسة خالد العجلوني، ومحمد الحمران (2007) الأردن:

عنوانها (أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن).

هدفت الدراسة إلى معرفة دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة، (80) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الاستكشافية، و(80) طالباً وطالبة من طلبة المدارس غير الاستكشافية.

استخدم الباحثان اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية (أ). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تعلمت باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمجموعة التي تعلمت بالطريقة العادية وذلك في الدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي لصالح المجموعة التي تعلمت من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكذلك على درجات المهارات الفرعية للتفكير الإبداعي.

- دراسة وفاء الحوراني (2001) الأردن:

عنوانها (أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي في تحصيل الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي في تحصيل الرياضيات، لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

وقد بلغت عينة الدراسة (90) طالبة من طالبات الصف العاشر، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية درست الوحدة المقررة في مادة الرياضيات باستخدام البرنامج التدريبي في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة (قبلي - بعدي).

توصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء على الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام البرنامج التدريبي المصمم لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي.

- دراسة بارعة شبيب (2000) سورية:

عنوانها (فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي، دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي. بدأ التجريب النهائي في مدينة دمشق باختيار عينة الدراسة وقد تألفت من (84) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الإعدادي موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة تضم

كل مجموعة ثلاث مستويات تحصيلية (متفوق ، متوسط ، متأخر) وقد تمت الاستعانة في تنفيذ هذه الدراسة بالأدوات التالية:

- برنامج كورت للتفكير.

- اختبار تورانس بصورته اللفظية (أ).

كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة (لصالح المجموعة التجريبية) على اختبار تورانس في جميع أبعاده، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية حسب مستواهم التحصيلي (لصالح أفراد المستوى المتوسط) على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على اختبار التفكير الإبداعي على جميع أبعاده.

- دراسة سمير الهلسا (1996) الأردن:

عنوانها (مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك وعلاقته بمتغيرات نمط الشخصية المهنية والجنس والفرع الأكاديمي).

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بمتغيرات نمط الشخصية المهنية والجنس والفرع الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة موزعين على (29) شعبة صفية، تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية.

وقد طبق الباحث اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري، وقائمة هولاند في التفضيل المهني. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة ثائر حسين (1995) الأردن:

عنوانها (أثر برنامج لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من الصف الثامن).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد عينة الدراسة.

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (75) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي موزعين على مجموعتين هما:

المجموعة الضابطة وتتكون من (40) طالباً والمجموعة التجريبية وتتكون من (35) طالباً.

استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- برنامج كورت: الجزء الأول (توسيع الإدراك) الجزء الثاني (التنظيم) الجزء الرابع (الإبداع)
- مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ).

أظهرت نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة (لصالح التجريبية) على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بالنسبة للدرجة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة (لصالح التجريبية) على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بالنسبة لمهارتي (الطلاقة والمرونة) بينما لم تظهر فروق بالنسبة لمهارة الأصالة.

- دراسة محمد علي حسن (1995) البحرين:

عنوانها (فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة تلوث البيئة ، على تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في دولة البحرين).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة التاريخ الطبيعي على تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي مقارنة بالطريقة التقليدية بالتدريس.

وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي المبني على اختبار قبلي وبعدي وقد بلغ حجم العينة (130) طالباً، ثم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية (63 طالباً) استخدمت معها استراتيجية العصف الذهني، وضابطة (67 طالباً) استخدمت معها الطريقة التقليدية واستخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي.
- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري بصورتيه (أ - ب) لقياس قدرات التفكير الابتكاري.
- اختبار الذكاء غير اللفظي (الصورة ج) للأعمار (14- 16 سنة أو أكثر).

- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبعد التطبيق توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة (بعدي) في متغير قدرات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية تبعاً لاستخدام استراتيجية العصف الذهني.

- 2- وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعة التجريبية (القبلي) ومتوسط أدائها البعدي في متغير قدرات التفكير الابتكاري لصالح الأداء البعدي تبعاً لاستخدام استراتيجية العصف الذهني.
- 3- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (البعدي) ومتوسط أداء المجموعة الضابطة (البعدي) في متغير التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام استراتيجية العصف الذهني.

- دراسة سوزان خلف مصطفى مطالقة (1995) الأردن:

عنوانها (أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين، كذلك حاولت بيان أثر كل من جنس الطالب ونوع المدرسة في تأثر إبداعه بجلسات العصف الذهني. وتكونت عينة الدراسة من (454) طالباً وطالبة من الصفين الثامن والتاسع من المدارس الحكومية الأردنية في إربد كان منهم (120) طالباً و (105) طالبة من الصف التاسع الأساسي، وقد طبقت الباحثة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) وصورة الأشكال (أ) المعدلتين للبيئة الأردنية. وبعد عقد جلسات العصف الذهني للعينة بواقع أربع جلسات لكل شعبة أعيد تطبيق اختبار تورانس بصورتيه اللفظية والشكلية على أفراد العينة نفسها، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود أثر دال إحصائياً لجلسات العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي اللفظي و الشكلي والكلي.

- إنَّ درجة التحسن في التفكير الإبداعي (قبل وبعد جلسات العصف الذهني) عند الإناث أعلى منها عند الذكور في التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي من الناحية الإحصائية.

- دراسة نادية عبده أبو دنيا (1986) مصر:

عنوانها (تنمية القدرة على التفكير الابتكاري).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر مجموعة من الطرائق ومن بينها طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة التفكير الإبداعي وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية من تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية درست بطريقة العصف الذهني، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. تلقت المجموعة التجريبية برامج تنمية الإبداع بينما المجموعة الضابطة لم تتلق أي نوع من التدريب.

وقد تمت قياس النتائج من خلال تطبيق اختبار تورانس المعدل للبيئة العربية على العينة وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني على المجموعة الضابطة في جميع مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

ب - دراسات أجنبية:

-دراسة حبيب الله نادري وآخرون (Habiballah Naderi & etal , 2009) ماليزيا :

عنوانها (العلاقة بين الإبداع والتحصيل الدراسي "دراسة الفروق بين الجنسين") .

Relationship between creativity and academic achievement : A Study of gender differences .

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الإبداع والإنجاز الأكاديمي العلمي، والفروق بين الذكور والإناث. تكونت عينة الدراسة من (153) طالباً وطالبة وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: (اختبار المعدل التراكمي "CGPA" ، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي).

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جوانب الإبداع والتحصيل الدراسي لكل من الذكور والإناث. كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع (عن المغربي، 124).

- دراسة بن جن تشين (Pin .Jen chen ,2008) الصين:

عنوانها (فاعلية استراتيجية [Web Quest] التعليمية في تنمية قدرات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة المدرسة الابتدائية العليا).

Effectiveness of WebQuest Instrucvtional Strategy on Critical Thinking and creative Thinking Abilities of Elementary School Upper Grade Students.

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير استراتيجية [Web Quest] التعليمية في تنمية قدرات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب المدرسة الابتدائية.

تكونت عينة الدراسة من (67) طالباً من طلبة الصف الخامس الابتدائي الموزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي للصورة (أ) و (ب).

- اختبار التفكير الناقد.

- المقابلة.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد.

- وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الطلاقة من مهارات التفكير الإبداعي.

- وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة المرونة من مهارات التفكير الإبداعي.

- وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الأصالة من مهارات التفكير الإبداعي.

- دراسة لي كيونج هوا (Lee kyung , Hwa , 2005) كوريا :

عنوانها (العلاقة بين قدرات التفكير الإبداعي والشخصية الإبداعية لدى الأطفال ما قبل المدرسة).

The relationship between creative thinking Ability and creative personality of preschoolers Education

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قدرات التفكير الإبداعي والشخصية الإبداعية لدى الأطفال ما قبل المدرسة، ومدى ارتباطها بخصائص الشخصية (الجنس والعمر).

تكونت عينة الدراسة من (716) طفلاً تراوحت أعمارهم بين 4 - 5 سنوات من كافة مدن كوريا. وقد استخدم الباحث اختبار التفكير الإبداعي.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الأداء الإبداعي والشخصية، ووجود فروق دالة إحصائية في قدرات التفكير الإبداعي لصالح الإناث.

- دراسة أريكسون (Erickson, 1990) جنوب إفريقيا:

عنوانها (أثر برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة).

Choice and perception of control, the effect of a thinking skills program on the locus of control self and creativity of gifted students.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس والسابع والثامن ، وقد تكونت عينة الدراسة من (150)

طالباً، تعرضت عينة الدراسة لبرنامج الكورت، وقد استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (قبلي - بعدي) ، وقد أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

- دراسة تيجانو وموران (Tegano & Moran, 1989) بلا مكان:

عنوانها (الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي لدى طلبة المدرسة).

Sex difference in the original thinking of preschool and elementary school children.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي لدى طلبة الروضة والصفين الأول والرابع. تكونت عينة الدراسة من (188) طالباً وطالبة. وقد استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين صفوف الروضة والأول تعزى لمتغير الجنس، وقد تفوق الذكور بشكل دال إحصائياً في الصف الرابع على متغير الأصالة.

تعليق على دراسات المحور الثاني:

من خلال الدراسات التي بحثت في أثر الطرائق والبرامج المعدة لتنمية التفكير الإبداعي نستنتج ما يلي:

- أظهرت نتائج الدراسات فاعلية بعض الطرائق والبرامج المعدة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ومنها:

1. برنامج رسك "Risk"، وأظهرت فاعليته دراسة بدور (2010).
2. استراتيجية العصف الذهني، وأظهرت فاعليتها كل من دراسة أمين والحيوي (2008) وحسن (1995) ودراسة مطالقة (1995) ودراسة أبو دنيا (1986).
3. أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأظهرت فاعليتها دراسة العجلوني والحرمان (2007).
4. برنامج كورت، وأظهرت فاعليته كل من دراسة شبيب (2000)، ودراسة Erickson, (1990) ودراسة ثائر حسين (1995).
5. استراتيجية [Web Quest]، وأظهرت فاعليتها دراسة (Pin -Jen chen -2008).

- يوجد اختلاف بين الدراسات السابقة حسب نوع الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك من حيث أثر بعض الطرائق والبرامج في تنمية التفكير الإبداعي، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أنه لا يوجد أثر لنوع الجنس في تنمية التفكير الإبداعي ومنها: دراسة بدور (2010)، دراسة شبيب (2000)، دراسة الحوراني (2001)، دراسة الهلسا (1996)، في حين توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين نوع الجنس (ذكر، أنثى) في تنمية التفكير الإبداعي ومنها: دراسة مطالقة (1995)، دراسة تيجانو وموران (1989).

- استخدمت معظم الدراسات لقياس مهارات التفكير الإبداعي اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، بينما استخدمت دراسة الهلسا (1996) اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري.

جدول (1) يبين أهم ما ورد في الدراسات السابقة من معلومات

المحور الأول - دراسات متعلقة بطريقة حل المشكلات

دراسات عربية	العينة	أدوات الدراسة	أهم النتائج
تهاني البنا 2010 مصر	طالبات الصف الأول الثانوي	الاختبار التحصيلي - اختبار قياس مهارات التفكير الناقد	فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات
عبد الله الحربي 2009 السعودية	طلاب الصف الأول الثانوي	دليل المعلم لتدريس وحدة الهندسة المستوية وفقاً لنموذج فرانك ليستر كل المشكلات - اختبار التفكير الرياضي	فاعلية استخدام نموذج فرانك ليستر كل المشكلات في تدريس مقررات الرياضيات للمرحلة الثانوية
غسان محمد المنصور 2005 سورية	100 طالباً وطالبة - الصف السادس الأساسي	- اختبار حل المشكلات Tops 1 - اختبار حل المشكلات Tops 2 - اختبار مهارات التفكير TST البرنامج Tots	تحسن الأداء على اختبارات حل المشكلات واختبارات مهارات التفكير
حسن محمد حسن العمرى 2005 الأردن	60 طالباً - المرحلة الأساسية العليا	- البرنامج - اختبار تحصيلي	فاعلية البرنامج والفروق لصالح المجموعة التجريبية.
سحر زهدي المصري 2005 الأردن	120 طالباً وطالبة - التاسع الأساسي	- نموذج تعليمي بطريقة حل المشكلات - اختبار تورانس	فاعلية البرنامج والطريقة والفروق لصالح المجموعة التجريبية
عوض حسين محمد التودري 2004 مصر	121 طالباً وطالبة - السابع الأساسي	- نموذج تعليمي - دليل المعلم - مقياس القلق الهندسي - اختبار تحصيلي (قلبي - بعدي)	فاعلية مدخل حل المشكلات والفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

دراسات عربية	العينة	أدوات الدراسة	أهم النتائج
شوقي أبو زيد 2003 مصر	74 طالباً - المرحلة الإعدادية	- نموذج تعليمي (طريقة حل المشكلات) - استخدام اختبار الذكاء المصور - اختبار التحصيل الدراسي اختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات	فاعلية النموذج والفروق لصالح المجموعة التجريبية لاختبار التفكير الابتكاري واختبار التحصيل الدراسي
سعاد إسماعيل العبد اللات 2003 الأردن	112 طالباً وطالبة - العاشر	- البرنامج - اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد	فاعلية البرنامج والفروق لصالح المجموعة التجريبية
محمد الطه العبد الله سورية 2003	162 طالباً وطالبة - الصف الثامن الأساسي	البرنامج التعليمي اختبار تحصيلي استبانة آراء	تفوق طلبة المجموعة التجريبية من الجنسين ، تفوق الذكور على الإناث في التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية، ظهور نتائج إيجابية حول آراء المتعلمين في المجموعة التجريبية.
جورج مطانيوس قسيس 2000	165 - سورية الأول الثانوي	- البرنامج (طريقة حل المشكلات) - اختبار تحصيل - استبانة اتجاهات	فاعلية الطريقة والفروق لصالح المجموعة التجريبية (ذكور)

دراسات عربية	العينة	أدوات الدراسة	أهم النتائج
محمود حسن 1999	60 - السعودية الثالث المتوسط	- البرنامج وفق طريقة حل المشكلات - اختبار تحصيلي - اختبار لقياس مظاهر التفكير الرياضي المختلفة	فاعلية البرنامج وتفوق المجموعة التجريبية
شفيق علاونة 1997	50 طالباً الأردن السادس الأساسي	- البرنامج وفق استراتيجية حل المشكلات - اختبار حل المسائل الرياضية	تحسن أداء الطلبة الذين تدربوا على استراتيجيات حل المشكلة في حل المسائل الرياضية اللفظية والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

دراسات أجنبية	العينة	أدوات الدراسة	أهم النتائج
باباتيند.أ. أديمي 2008 - نيجيريا	150 طالباً وطالبة المرحلة الإعدادية	اختبار تحصيلي قبلي وبعدي البرنامج وفق استراتيجيتي التعلم التعاوني وطريقة حل المشكلات	فاعلية طريقتي حل المشكلات والتعلم التعاوني.
- شين 2008 - هونغ كونغ	مجموعة من طلبة الصف الثامن	تحليل السجلات الدراسية . مقابلات بعديّة .	تأثير وصف المدرسين على فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية كما أبدى الطلبة استعداداً ورغبة لهذا النوع من التعلم.
نورال وقمر الدين ماليزيا	150 طالباً وطالبة	استبيان .	اتفاق الطلبة على أن طريقة حل المشكلات تساعدهم بالفعل في دراساتهم.
فـاوكس، 1992	159 طالباً من السنة الدراسية 1988 1990	اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اختبار واطسن جسر للتفكير الناقد مقياس المهارات المعرفية الإدراكية مقياس ويمبي التحليلي	أظهر ارتباط بيرسون علاقة مهمة للذكاء والتفكير الناقد مع حل المشكلات، دلت النتائج على أن التفكير الناقد والذكاء مرتبطان بقوة بالقدرة على حل المشكلات، في حين أنها لم تؤيد تماماً دور التفكير الإبداعي.
جابل دوروثي، 1984 بريطانيا	طلبة المرحلة الثانوية	لقاءات تشاركية مع تقنيات التفكير العالي	الأغلبية من الطلبة حلت مشاكل الكيمياء باستخدام طرائق حسابية.
كو وبيليت	طالبة الصف السابع	نموذج تدريبي باستخدام طريقة حل المشكلات التعاونية والفردية اختبار تحصيلي	تفوق أفراد المجموعتين التجريبيتين على أفراد المجموعة الضابطة فيما يتعلق بالتحصيل الرياضي.

المحور الثاني - دراسات متعلقة بتنمية التفكير الإبداعي:

دراسات عربية	العينة	أدوات الدراسة	أهم النتائج
لينا بدور، 2010، سورية	144 طالباً وطالبة الصف السابع	برنامج رسك- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.	فاعلية برنامج رسك في تنمية التفكير الإبداعي.
خالد العجلوني، ومحمد الحمران 2007 الأردن	160 طالباً وطالبة	اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية (أ)	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تعلمت باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمجموعة التي تعلمت بالطريقة العادية
أحمد أمين، ومحمد الحيادي 2008 العراق	88 طالباً وطالبة	اختبار التفكير الإبداعي ، مقياس الدافعية	تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني بمهارتي الطلاقة والمرونة والدافعية نحو العمل المختبري
وفاء الحوراني 2001 الأردن	90 طالبة الصف العاشر	برنامج تدريبي اختبار تورانس للتفكير الإبداعي	فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية وجود أثر إيجابي للنموذج.
بارعة شبيب، 2000، سورية	84 طالباً وطالبة الصف الثامن	برنامج كورت للتفكير اختبار تورانس للتفكير الإبداعي	وجود فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، فاعلية البرنامج.
سمير الهلسا، 1996، الأردن	600 طالب وطالبة	اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري	وجود فروق في مستوى التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس.
ثائر حسين، الأردن، 1995	75 طالباً وطالبة	برنامج كورت اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (أ)	فاعلية البرنامج، فروق لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وأبعاد الطلاقة والمرونة.

دراسات عربية	العينة	أدوات الدراسة	أهم النتائج
محمد حسن البحرين، 1995	130 طالباً وطالبة	برنامج تعليمي اختبار تورانس (أ - ب) اختبار تحصيلي - اختبار الذكاء غير اللفظي (ج)	فاعلية استراتيجية العصف الذهني، فروق لصالح المجموعة التجريبية.
سوزان مطالقة الأردن، 1995	454 طالباً وطالبة	برنامج تدريبي اختبار تورانس (أ)	فاعلية البرنامج ، فروق لصالح المجموعة التجريبية في متغير التفكير الإبداعي.
نادية أبو دنيا، مصر، 1986	الصف السابع	برنامج تدريبي استمارة تقدير المعلم	فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

دراسات أجنبية	العينة	أدوات الدراسة	أهم النتائج
بين جين تشين الصين ، 2008	67 طالباً	اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (أ- ب) ، اختبار التفكير الناقد مستوى (1) ، مقابلة	عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد ، وجود فروق لصالح التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي
أريكسون 1990 ، جنوب إفريقيا	150 طالباً من الصف السادس وحتى الثامن	برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير اختبار تورانس للتفكير الإبداعي	وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي
تيجانو وموران 1989	188 طالباً وطالبة من الروضة والصفين الأول والرابع	اختبار تورانس للتفكير الإبداعي	عدم وجود فروق بين صفوف الروضة والأول تعزى للجنس تفوق الذكور في الصف الرابع تبعاً لمتغير الأصالة

- خلاصة الباحث من الدراسات السابقة:

قام الباحث بعرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية التي تسنى له الاطلاع عليها، واتضح من خلال العرض السابق ما يلي:

- أثبتت هذه الدراسات تفوق طريقة حل المشكلات على الطريقة التقليدية.
- الأثر الإيجابي الذي تتركه الطرائق الكشفية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وقدراتهم التفكيرية بما فيها حل المشكلات الأمر الذي دعا الباحثين إلى اقتراح الأخذ بها وتعميمها.
- توزعت الدراسات السابقة على مختلف المواد الدراسية وفروعها وعلى المراحل التعليمية المختلفة (تعليم أساسي - ثانوي).
- معظم الدراسات التي تمت مراجعتها تناولت أثر طريقة حل المشكلات على الطلبة العاديين
- أهمية الجمع بين تعليم المقرر، وتعليم التفكير في التدريس الصفي.
- وبما أن الدراسات السابقة تعد الإطار المرجعي الذي اعتمد عليه الباحث في الجزء التطبيقي والذي يظهر تأثيره في (التصميم التجريبي، الأدوات، النموذج التعليمي).

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:

- تعمق الفهم بطريقة حل المشكلات من حيث خطواتها وأهميتها في التعليم.
- الاستفادة من الأنشطة التعليمية المتنوعة التي استخدمتها الدراسات السابقة في بناء النموذج التعليمي.
- اعتمد الباحث على الدراسات السابقة في اختيار تصميم تجريبي قائم على مجموعة تجريبية واحدة، ومجموعة ضابط واحدة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء النموذج التعليمي، والاختبار التحصيلي.
- ساعد اطلاع الباحث على البرامج الموجودة في الدراسات السابقة في إعداد النموذج التعليمي في البحث الحالي ، وذلك من خلال تحديد خطوات حل المشكلة، عدد جلسات النموذج، مدة كل جلسة ، تحديد الإطار العام للنموذج متمثلاً في جلسات النموذج.

تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة فيما يلي:

- استخدام المنهج التجريبي للتأكد من فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التفكير، واستخدام طريقة حل المشكلات.
- تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات في أهدافه.
- كما تشابه البحث الحالي مع بعض هذه الدراسات في استخدامه لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي.
- تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات في طبيعة عينته بعضها ينتمي إلى مرحلة التعليم الأساسي، وبعضها الآخر ينتمي إلى المراحل الثانوية.

ما تختلف به دراسة الباحث عن الدراسات السابقة:

- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة بالنقاط التالية: تناولت تلك الدراسات البحث في أثر استخدام طريقة حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ومقارنتها بالطريقة التقليدية ولم تتناول التحصيل الدراسي للمتفوقين، أما الدراسة الحالية:

- 1- تتناول تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي للطلبة المتفوقين.
- 2- يتمحور هذا البحث على مقرر اللغة العربية للصف العاشر بينما ركزت غالبية الدراسات السابقة على المواد العلمية والاجتماعية.
- 3- تطبيق هذه البحث على الطلبة المتفوقين في مدرسة المتفوقين في محافظة دمشق، بينما ركزت الدراسات السابقة على الطلبة العاديين في المدارس الحكومية.

الباب الثاني

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

- مقدمة .

أولاً : منهج البحث.

ثانياً : حدود البحث .

ثالثاً : المجتمع الأصلي وعينة البحث .

رابعاً : أدوات البحث.

خامساً : النموذج التعليمي المستند إلى طريقة حل المشكلات .

سادساً : إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها .

سابعاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

مقدمة:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي، والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً من الصف العاشر، ولذا تناول هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث والتصميم التجريبي المعتمد فيه، ووصفاً لمجتمع الدراسة، وعينته وطريقة اختيارها، وأدوات البحث من حيث طبيعتها، وصدقها، وثباتها، وإجراءات تطبيقها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل بيانات البحث، بهدف الوصول إلى الإجابات عن فرضيات البحث.

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي للكشف عن أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. للإجابة عن تساؤلات البحث، والتحقق من فرضياته الإحصائية، فقد استخدم في هذا البحث التصميم التجريبي لمجموعتين متجانستين وذلك على الشكل التالي:

المجموعة التجريبية ⇐ القياس القبلي ⇐ تطبيق النموذج التعليمي ⇐ القياس البعدي
المجموعة الضابطة ⇐ القياس القبلي ⇐ الدراسة بالطريقة المعتادة ⇐ القياس البعدي

متغيرات البحث:

اشتمل البحث على المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقلة:

- النموذج التعليمي.
- الجنس (ذكور - إناث).

2- المتغيرات التابعة:

- استجابات الطلبة على مقياس التفكير الإبداعي.
- التحصيل الدراسي في اللغة العربية.

ثانياً - حدود البحث:

- 1 - الحدود البشرية: الطلبة المتفوقون من الصف الأول الثانوي في محافظة مدينة دمشق.
- 2 - الحدود الزمانية: تم تطبيق الجانب الميداني من البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010 - 2011.
- 3 - الحدود المكانية: تم تطبيق الجانب الميداني من البحث في مدرسة الباسل للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق.

ثالثاً - المجتمع الأصلي وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف العاشر في مدرسة الباسل للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق والبالغ عددهم حسب السجلات المدرسية للعام الدراسي 2010 - 2011 (90) طالباً وطالبةً توزعوا على ثلاث شعب صفية بحيث تضم كل شعبة (30) طالباً وطالبةً، وتم اختيارهم بطريقة قصدية. وقد اختار الباحث مدرسة الباسل للمتفوقين وذلك لإمكانية التنسيق مع معلمي اللغة العربية وإدارة المدرسة من أجل تطبيق النموذج التعليمي المعد وسهولة متابعته، وقد تم تحديد الطلبة المتفوقين في الصف العاشر وفق المعايير التي حددتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بالرقم 2876/ 543(4-13) الموافق لـ 2010/7/27 لاحقاً لبلاغ وزارة التربية رقم 3095/ 543(4-13) تاريخ 2009/8/11 وذلك على النحو التالي:

- 1- أن يكون حاصلاً على (280) درجة فما فوق في امتحان شهادة التعليم الأساسي لدورة 2010م.
- 2- عدم الرسوب في أحد صفوف مرحلة التعليم الأساسي.
- 3- حصول الطالب على درجة (60) في اختبار القبول المركزي الذي تجريه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

- عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (60) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر في مدرسة الباسل للمتفوقين، وتم تحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (30) طالباً وطالبةً، (19) طالباً و(11) طالبةً أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من (30) طالباً وطالبةً، (19) طالباً و(11) طالبةً. والجدول (2) يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (2) يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

مجموعتا الدراسة	الذكور	الإناث	المجموع الكلي لأفراد العينة
المجموعة التجريبية	19	11	30
المجموعة الضابطة	19	11	30
المجموع الكلي لأفراد العينة	38	22	60

ولضمان التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قام الباحث بالخطوات التالية :

- مراعاة السن لدى أفراد عينة البحث بحيث تكون أعمارهم بين (15 - 16).
- عمل الباحث على تدريس النموذج التعليمي المعد وفق طريقة حل المشكلات للمجموعة التجريبية، بينما قامت المدرسة الأصلية بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- وللتحقق من تكافؤ طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق النموذج من حيث (استجابات الطلبة على مقياس التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي) قام الباحث بضبط هذه المتغيرات على النحو التالي:
- 1- تم حساب الفرق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير (استجابات الطلبة على مقياس التحصيل الدراسي، وذلك في القياس القبلي). والجدول (3) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في متغير استجابات الطلبة على مقياس التحصيل الدراسي في القياس القبلي.

جدول (3) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في متغير استجابات الطلبة على مقياس التحصيل الدراسي في القياس القبلي.

المجال	التطبيق القبلي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
اختبار التحصيل	تجريبية	30	29.23	2.908	.038	58	.970	غير دالة
	ضابطة	30	29.20	3.809				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت (.038) غير دالة إحصائياً إذ بلغت القيمة الاحتمالية (.970) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعند مقارنة متوسط درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار التحصيل الدراسي وجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (29.23)، في حين أن متوسط درجات المجموعة الضابطة (29.20)، مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار التحصيل الدراسي.

2- تم حساب الفرق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي) في القياس القبلي. والجدول (4) يوضح الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير في القياس القبلي.

جدول (4) يوضح الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

في متغير اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في القياس القبلي.

المجال	التطبيق القبلي	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
اختبار مهارات التفكير	تجريبية	30	146.40	2.908	.049	58	.961	غير دالة
	ضابطة	30	145.96	3.809				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) ستودنت (.049)، غير دالة إحصائياً إذ بلغت القيمة الاحتمالية (.961) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعند مقارنة متوسط درجات الطلبة

في المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي وجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (146.40)، في حين أن متوسط درجات المجموعة الضابطة (145.96)، مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار التفكير الإبداعي. وبشكل عام تشير نتائج التطبيق القبلي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي، والاختبار التحصيلي إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة، وذلك قبل تطبيق النموذج التعليمي.

رابعاً - أدوات البحث:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار مهارات التفكير الإبداعي من إعداد بول تورانس الصورة اللفظية (أ).
- الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية من إعداد الباحث.
- النموذج التعليمي المعد وفق طريقة حل المشكلات. من إعداد الباحث.

• اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

وهو الاختبار الرئيسي تقريباً في البحث الحالي، حيث تم استخدامه كاختبار قبلي وبعدي وذلك من أجل مقارنة أداء الطلبة والكشف عن التحسن في التفكير الإبداعي بعد تدريس الطلبة باستخدام طريقة حل المشكلات:

أ - وصف عام للاختبار:

يعد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الأكثر تداولاً في الدراسات والبحوث التجريبية، وقد كان هدف تورانس من بناء هذا الاختبار الوصول إلى مقاييس تساعد على انتقاء الطلبة الذين لديهم القدرة على الإبداع، أو لديهم الاستعداد في حال توفر البيئة الثقافية والاجتماعية المناسبة، وقد صمم تورانس اختبار التفكير الإبداعي وفق نموذجين متشابهين النموذج (أ)، والنموذج (ب). يتألف كل نموذج من صورتين: الصورة اللفظية (TCW) والصورة الشكلية (TCP)، بحيث تعتبر كل صورة منهما مقياساً متكاملًا يقيس قدرات التفكير الإبداعي ويمكن أن تطبق بشكل مستقل.

لقد استخدم الباحث الصورة اللفظية من النموذج (أ) للاختبار في إجراء هذا البحث حيث يمكن استخدام هذا الاختبار لجميع مستويات الدراسة من الروضة حتى الدراسات العليا بشرط أن يطبق فردياً في المستويات الأدنى من الصف الرابع، وبشكل جمعي في المستويات الأعلى من الصف الرابع.

ويشتمل الاختبار اللفظي من هذا الاختبار على الأنشطة التالية:

النشاط الأول: توجيه الأسئلة (asked Guess) ينظر المفحوص إلى الصورة في الرسم رقم (1) في الاختبار، ثم يعطي أكبر عدد ممكن من الأسئلة حولها ويكشف هذا النشاط عن قدرة الطلبة على تكوين الفروض والتفكير في الاحتمالات وطرح الأسئلة لملء الفجوات المعرفية. زمن هذا النشاط (7) دقائق.

النشاط الثاني: تخمين الأسباب (guess causes) ينظر المفحوص إلى الصورة في الرسم رقم (1)، ويعطي كل ما يستطيع من أسباب ممكنة للحدث الذي يراه في الرسم، ويكشف هذا النشاط عن قدرة المفحوص في تكوين فروض عن الأسباب . زمن هذا النشاط (7) دقائق .

النشاط الثالث: تخمين النتائج (guessing consequences) ينظر المفحوص إلى الصورة رقم (1) في الاختبار، ويعطي كل ما يستطيع أن يفكر به من نتائج يمكن أن تترتب على الحادث الذي يراه في الرسم، وذلك للكشف عن قدرته على تكوين الفروض حول النتائج. زمن النشاط (7) دقائق.

النشاط الرابع: تحسين الإنتاج (product improvement) يعرض هذا الاختبار صورة لإحدى لعب الأطفال وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن، والمطلوب من المفحوص أن يذكر كل الوسائل الممكنة لتعديل هذه اللعبة بحيث تصبح بعد تعديلها أكثر جاذبية، وتجلب مزيداً من الفرح والسرور للأطفال الذين يلعبون بها ويكشف هذا النشاط عن بعض المظاهر الإبداعية لدى الطلبة بحيث يسمح لهم تقديم أفكار قد لا يجرؤون على التعبير عنها في مواقف أكثر جدية. زمن النشاط (7) دقائق.

النشاط الخامس: (استخدامات غير مألوفة) (un usual use) يطلب من المفحوص أن يذكر الاستخدامات غير المألوفة للعب الصفيح الفارغة، ويكشف هذا النشاط عن قدرة الطلبة على تحرير عقولهم من أسلوب التفكير المحدود والتقليدي. زمن النشاط (7) دقائق.

النشاط السادس: الأسئلة غير الشائعة (un usual question) يطلب من المفحوص بأن يفكر بأكبر عدد ممكن من الأسئلة حول لعب الصفيح بحيث تؤدي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوعة تنثير الاهتمام لدى الآخرين وحب الاستطلاع والمعرفة فيما يتصل بهذه اللعب، وذلك بهدف قياس قدرة المفحوص على التفكير التباعدي . زمن النشاط (7) دقائق.

النشاط السابع: افترض أن (just suppose) في هذا النشاط يواجه المفحوص مواقف غير محتملة الحدوث وعليه أن يتنبأ بالنتائج الممكنة، ولكي يستجيب المفحوص بكفاءة لهذا النشاط فعليه أن يتصور كل ما يمكن أن يحدث نتيجة هذا الموقف. زمن النشاط (7) دقائق.

وبذلك يستغرق زمن الاختبار بأكمله (49) دقيقة، أما الزمن اللازم لقراءة التعليمات والإرشادات يحدد لاحقاً من قبل المعلم (Torrance, 1974, p 4-7). **ملحق (1)**

ب- دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

قامت مجموعة من الدراسات والأبحاث بدراسة دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي النموذج (أ) الصورة اللفظية، وقد بينت هذه الدراسات والأبحاث أنه يتمتع بالصدق والثبات بدرجة مقبولة لاعتماده كأداة في دراسة التفكير الإبداعي، وقد بين تورانس (1972) صدق المحتوى في اختباره الذي يقيس قدرات التفكير الإبداعي معتمداً على نظرية جيلفود فهي المحددة لمجال السلوك الإبداعي الذي حاول الاختبار قياسه، وعند تفحص نماذج أسئلة الاختبار يتبين بدقة مدى القدرات المقيسة و ملائمتها كمقياس للقدرة الإبداعية، وعليه يمكن القول أن صدق المحتوى متوفرة لهذه الاختبارات (الشنطي 1983، 14).

كما توفرت دلالات الصدق التلازمي من خلال نتائج دراسة تورانس وجبنا عام (1964) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى قدرة الاختبارات على التمييز بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة للطلبة من ناحية القدرة الإبداعية (الجدوع، 2007، 79).

وأشارت دراسة تورانس التتبعية بالنسبة للصدق التنبؤي للاختبار إلى معاملات ارتباط مقبولة بين أداء المفحوصين على محك الإنجاز، حيث بلغ معامل الارتباط للذكور (0,59)، وللإناث (0,46) (سليمان، أبو حطب، 47-50).

وقد أجرى تورانس (1966) مجموعة من الدراسات لاختبار ثبات اختباره بإعادة الاختبار اشتملت إحدى هذه الدراسات على (118) من التلاميذ، وكان الفرق الزمني بين التطبيقين من أسبوع إلى أسبوعين، وقد وجد تورانس أن معاملات ارتباط إعادة الاختبار كانت (0,93) للطلاقة اللفظية، (0,84) للمرونة اللفظية، (0,88) للأصالة اللفظية (سليمان، أبو حطب، 28) هذا وقد وقفت مجموعة من الدراسات العربية عند اختبار تورانس للتفكير الإبداعي منها دراسة الشنطي عام (1983) في الأردن، حيث قام بحساب الثبات من خلال تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (120) طالباً وطالبة بفارق زمني مدته سبعة أيام من التطبيق الأول، وقد حصل على معاملات الثبات التالية: الطلاقة (0,74)، المرونة (0,73) الأصالة (0,38) والدرجة الكلية (0,70) (الشنطي، 1983، 45).

كما قامت شبيب (2000) في الجمهورية العربية السورية بحساب دلالات صدق هذا الاختبار وثباته، حيث خلصت في نتائجها إلى تمتعه بصدق المحتوى في البيئة السورية من خلال المحكمين. كما قامت بدراسة ثبات الاختبار بالصورة اللفظية من خلال إعادة بفاصل زمني قدره (18) يوماً على عينة مؤلفة من (60) طالباً وكانت النتائج على النحو التالي: الطلاقة

(0.94)، المرونة (0.85)، الأصالة (0.95) الدرجة الكلية (0.96) (شبيب، 2000، 176-177).

كما قامت بدور عام (2010) في الجمهورية العربية السورية بحساب دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية، وذلك عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على الأبعاد الفرعية للاختبار والدرجة الكلية، حيث كانت قيم الارتباط للطلاقة (0.95)، المرونة (0.90)، الأصالة (0.87)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي الاختبار يتمتع بصدق البناء. كما تم حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد كانت النتائج على النحو التالي:

الطلاقة (0.95)، المرونة (0.91)، الأصالة (0.94)، الدرجة الكلية (0.96).

وقد قامت الباحثة بدراسة ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التطبيق الأولى مكونة من (50) طالباً وطالبة، وبفاصل زمني قدره (14) يوماً بين التطبيقين فكانت معامل الترابط على النحو التالي:

الطلاقة (0.91)، المرونة (0.83)، الأصالة (0.89)، الدرجة الكلية (0.93) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

كما قامت الباحثة بحساب ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ على نفس عينة الثبات السابقة، وكانت قيمة المعاملات على النحو التالي: الطلاقة (0.85)، المرونة (0.61) و الأصالة (0.70)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي الاختبار يتمتع بثبات الاتساق الداخلي. (بدور، 2010، 99).

ومن خلال نتائج دراسات الصدق والثبات لاختبار تورانس بصورته اللفظية (TCW) النموذج (أ)، تشير جميع هذه الدراسات إلى تمتع هذا الاختبار بصدق وثبات جيدين، لذلك لم يعمل الباحث على قياس الخصائص السيكمترية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي، بل اكتفى بما قامت به كل من (شبيب، 2000)، (بدور، 2010)، واعتبره صادقاً في البيئة المحلية، مما يمكن من اعتماد هذا الاختبار كأداة في الأبحاث التي تتناول الإبداع بالبحث والدراسة ومنها البحث الحالي.

وبعد حصول الباحث على موافقة وزارة التربية، والتنسيق مع الجهاز الإداري لاختيار العينة الاستطلاعية وتحديد الموعد المناسب لتنفيذ المقياس وذلك بتاريخ 2010/10/6، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (15) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر من مدرسة الباسل للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق تم اختيارها بالسحب العشوائي، وهذه العينة ليس لها علاقة بالدراسة التجريبية، حيث خصص الباحث فترة تمهيدية قبل بدء المقياس تم فيها إعطاء

فكرة عن مفهوم الإبداع ومقياس تورانس كرائز هام للتعبير عن الطاقات الإبداعية الكامنة عند كل فرد. تم تهيئة البيئة الصفية المناسبة وتوزيع الطلبة بشكل مناسب ومريح والتأكد من استعداد جميع الطلبة لتنفيذ الاختبار.

بعد الانتهاء من تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية قام الباحث بحساب المتوسط الزمني اللازم لتنفيذ المقياس والزمن اللازم لتنفيذ كل نشاط على حده، حيث إن المتوسط الزمني المناسب لتنفيذ المقياس يختلف عن الزمن الذي حدده تورانس كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5)

الزمن المستغرق في كل نشاط من أنشطة اختبار تورانس في التجربة الاستطلاعية

أنشطة اختبار تورانس	الزمن المستغرق
النشاط الأول	7 دقائق
النشاط الثاني	7 دقائق
النشاط الثالث	7 دقائق
النشاط الرابع	7 دقائق
النشاط الخامس	7 دقائق
النشاط السادس	8 دقائق
النشاط السابع	8 دقائق
المجموع	51 دقيقة

ج - طريقة تصحيح الاختبار:

لقد اعتمد الباحث في تصحيح الاختبار على كراسة خاصة لتصحيح الاختبار اللفظي، حيث تتضمن هذه الكراسة طريقة لتصحيح الاختبار، ونماذج تصحيح الاستجابات بالإضافة إلى استمارة لتفريغ درجات الاختبار الملحق رقم (1) يبين النموذج التفصيلي لتصحيح الاختبار والملحق رقم (1) يبين استمارة تفريغ الدرجات النهائية.

وقد أعطى تورانس بعض الملاحظات التي يجب أن يتبعها المصحح منها:

- 1- قراءة مفتاح التصحيح مع ملاحظة الترتيب.
- 2- إعادة قراءة مقياس التصحيح بالسجل الكامل مع وضع الإجابات في فئاتهم وفي أوزان الأصالة لهم.
- 3- في جميع المهمات أو الأنشطة فإن الجمل التي تتألف من فكرتين أو أكثر يجب أن تعامل على أنها إجابتان أو أكثر. وأحياناً تتكرر الفكرة الواحدة في عدة جمل فلا تحسب علامة التكرار (Torrance , 1974 , p 11).

أما طريقة التصحيح فتتم على النحو التالي:

- **الطلاقة:** يقصد بدرجة الطلاقة على أنها الرقم النهائي للإجابات المناسبة على أنها متطلبات المهمة كما وصفت في تعليمات تصحيح الاختبار.
- **المرونة:** تقدر درجة المرونة باستخدام فئات المرونة لكل نشاط والدرجة نفسها هي عدد الفئات الممثلة ، و عندما لا يمكن تصنيف استجابة المفحوص في أي فئة من الفئات المعطاة في كراسة التصحيح يضيف المصحح فئات جديدة (..... - $\times 2$ - $\times 1$) وفي التصحيح تأخذ كل فئة درجة واحدة فقط.
- **الأصالة:** أعطى تورانس ثلاث درجات هي (صفر - واحد - اثنان) تعطى درجة الصفر في الأصالة عندما تكون الاستجابة الموجودة على قائمة الاستجابات التي تحصل على درجة الصفر، أما الدرجة واحد تعطى للإجابة المتميزة والأقل تكراراً وتعطى الدرجة اثنان للإجابات التي تظهر القدرة الإبداعية.
- **الدرجة الكلية:** وهي مجموع درجات المفحوص في الطلاقة والمرونة والأصالة والتي يحصل عليها في كل نشاط من الأنشطة السبعة (Torrance , 1974 , p12).

• الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية:

أ- يهدف هذا الاختبار لقياس تحصيل الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي للمعلومات والمعارف والمهارات المتضمنة في الدروس المختارة للنموذج المعتمد في الدراسة الحالية بمقرر اللغة العربية.

ولتحقيق ذلك مرّ بناء الاختبار بالخطوات التالية:

1- تم تحديد الدروس من كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف الأول الثانوي من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وفق المحاور الأساسية التالية:

المحور الأول: الأدب والنصوص.

عنوان الدرس: وكان الفتح للشاعر حسان بن ثابت.

المحور الثاني: النحو والتطبيق والإملاء.

عنوان الدرس: الفعل المضارع بكل حالاته.

عنوان الدرس: مؤكادات الجملة الفعلية.

عنوان الدرس: الهمزة المتوسطة.

المحور الثالث: القراءة والمطالعة .

عنوان الدرس: لغتنا العربية عنوان قوميتنا.

عنوان الدرس: التكنولوجيا المتواضعة.

المحور الرابع: التعبير.

عنوان الدرس: الهجرة

2- تم تحديد الأهداف الإجرائية للدروس المقررة من كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الأدب والنصوص.

عنوان الدرس: وكان الفتح للشاعر حسان بن ثابت.

- يعرف الشاعر .

- يذكر مناسبة القصيدة.

- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة معبرة.

- يوظف الكلمات (النق - الأسنة - الأسل) بصورها المختلفة في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى بحيث تأخذ أشكالاً وصوراً جديدة في كل مرة.

- يشرح معنى البيتين الأول والرابع.

- يستنتج الفكرة العامة.

- يرتب الفكر بحسب تسلسلها في النص.

- يصف موقف الشاعر من المشركين.
- يبحث في النص عن النتيجة التي نجمت عن منع أداء العمرة.
- يوازن بين نص عبد الله بن رواحة ونص حسان بن ثابت من حيث الفكرة والأسلوب.
- يميز معنى اعتمر بحسب ورودها في الجملة.
- يختار عنواناً آخر للنص.
- يعبر عن رأيه فيما تعلمه من النص.
- يعين في النص أحسن الأبيات التي يعتقد أنها تعبر عن مشاعره.
- المحور الثاني: النحو والتطبيق والإملاء.**

عنوان الدرس : الفعل المضارع بكل حالاته .

- يعرف الفعل المضارع الصحيح.
- يعرف الفعل المضارع المعتل.
- يميز بين الفعل المضارع الصحيح والفعل المضارع المعتل الآخر.
- يعدد أدوات جزم الفعل المضارع.
- يعرب الفعل المضارع المجزوم إعراباً تاماً وصحيحاً.
- يضرب أمثلة على الفعل المضارع المجزوم (يستخدم الفعل المضارع المجزوم في جمل مفيدة).
- يعدد أدوات جزم ونصب الفعل المضارع.
- يحدد علامات إعراب الفعل المضارع المنصوب.
- يعرب الفعل المضارع المنصوب إعراباً تاماً وصحيحاً.
- يعين الفعل المضارع في النص.
- يضرب أمثلة عن الفعل المضارع المنصوب.
- يصنف في جدول علامات إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل.
- يضبط الفعل المضارع في نص يعطى له بالحركات المناسبة.

عنوان الدرس : مؤكدات الجملة الفعلية.

- يعرف أسلوب التوكيد.
- يستنتج وظيفة أسلوب التوكيد.
- يعدد مؤكدات الفعل المضارع.
- يعدد مؤكدات الفعل الماضي.
- يعدد مؤكدات فعل الأمر.

- يحدد ألفاظ القسم.
- يعرب أسلوب القسم إعراباً تاماً وصحيحاً.
- يميز بين لام القسم واللام المزحلقة.
- يعرب أسلوب التوكيد إعراباً تاماً وصحيحاً.
- يستخدم أسلوب العصف الذهني لتوكيد أكبر عدد ممكن من المعاني بجمل فعلية مختلفة.
- يكتب مقالاً عن الطاقة البديلة مستخدماً مؤكدات الجملة الفعلية بكل أشكالها.
- يصنف في جدول مؤكدات الجملة الفعلية.
- يستنتج من النص مؤكدات الجملة الفعلية ويحدد نوعها.
- عنوان الدرس: الهمزة المتوسطة.**
- يعرف الهمزة المتوسطة.
- يميز بين التوسط الحقيقي والتوسط المجازي.
- يستنتج قاعدة كتابة الهمزة المتوسطة.
- يستخدم أسلوب العصف الذهني في ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المتضمنة همزة متوسطة في الحالات الشاذة.

المحور الثالث: القراءة والمطالعة.

عنوان الدرس : لغتنا العربية عنوان قوميتنا.

- يحدد بعض المؤلفات للدكتور مازن المبارك.
- يقرأ بعض المقاطع قراءة جهريّة سليمة.
- يوظف الكلمات الجديدة في جمل صحيحة.
- اللحن - الأنفة - العصبية.
- يحدد الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي لكلمة اللغة.
- يستخرج كلمات وأضدادها من النص.
- يستنتج الفكرة العامة.
- يرتب الفكر بحسب تسلسلها في النص.
- يستخدم أسلوب العصف الذهني لتقديم مقترحات لصون لغتنا العربية من الضعف.
- يختار عنواناً جديداً للنص.
- يستنتج خصائص الأسلوب الخطابي من النص.
- عنوان الدرس : التكنولوجيا المتواضعة.**
- يعرف التكنولوجيا المتواضعة.
- يقرأ بعض المقاطع قراءة جهريّة سليمة.

- يوظف الكلمات الجديدة في جمل صحيحة.
- مجافاة - وابل - تجشمت
- يستنتج الفكرة العامة.
- يرتب الفكر بحسب تسلسلها في النص.
- يميز بين التكنولوجيا الحديثة والتكنولوجيا المتواضعة.
- يستخدم أسلوب العصف الذهني في إعطاء أكبر عدد ممكن من الأمثلة حول اسم الآلة.
- يلخص الآثار الإيجابية والسلبية للتكنولوجيا.
- يستنتج خصائص الأسلوب العلمي من النص.
- يعبر عن رأيه في التكنولوجيا الحديثة.

المحور الرابع: التعبير.

عنوان الدرس: الهجرة

- يعرف الهجرة.
- يعدد آثار الهجرة السلبية والإيجابية.
- يقسم الموضوع إلى مكوناته الأساسية (مقدمة - أفكار رئيسة - خاتمة).
- يكتب الموضوع حسب مكوناته الأساسية . والجدول (6) يوضح الأهداف السلوكية:

جدول (6) يوضح الأهداف السلوكية

مجموع الأهداف	الأهداف السلوكية						المهارة
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	
14	2	1	2	2	5	2	الأدب والنصوص
30	—	1	5	10	3	11	النحو والتطبيق والإملاء
20	1	2	2	7	6	2	القراءة والمطالعة
4	—	1	1	—	—	2	التعبير
68	3	5	10	19	14	17	المجموع العام

3- تم إعداد جدول الأوزان النسبية لمفردات الاختبار من خلال محتوى الدروس المقررة في مادة اللغة العربية للصف الأول الثانوي بعد تحديد الأهداف الإجرائية .

4- تم إعداد جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي لمادة اللغة العربية كما هو موضح في الجدول (7) .

الجدول (7) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

المحتوى	الأهداف السلوكية						نسبة تركيز الموضوع	مجموع عدد الأسئلة
	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
الأدب والنصوص	3	3	2	1	1	1	14%	11
النحو والتطبيق والإملاء	4	2	6	2	1	—	43%	15
القراءة المطالعة	2	4	2	1	4	1	29%	14
التعبير	—	—	—	—	1	—	14%	1
نسبة التركيز للأهداف	25%	20%	28%	15%	8%	4%	100%	—
مجموع عدد الأسئلة	9	9	10	4	7	2	—	41

5- تم إعداد الأسئلة الخاصة بالاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية للصف الأول الثانوي، وقد استندت أسئلة الاختبار إلى النقاط التالية:

- وضوح الأسئلة وبعدها عن الغموض.
- الاعتماد على الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد) في غالبيتها.
- تنوع الأسئلة بين السهل والصعب.

- التزام الأسئلة بالمنهج المقرر بالإضافة إلى بعض التطبيقات والدروس الإثرائية.
أسئلة الاختبار:

يتألف الاختبار من (41) سؤالاً تتوزع وفق المحاور التالية:

- الأدب والنصوص: (10) أسئلة جاءت (3) أسئلة على صيغة اختيار من متعدد لأربعة بدائل يختار الطالب منها الأنسب، (2) إملاء فراغات، (5) أسئلة مقالية.
- النحو والتطبيق والإملاء: (16) سؤالاً: (6) اختيار من متعدد، (4) إملاء فراغات، (2) صح أو خطأ، (2) إعراب، (2) أسئلة مقالية.
- القراءة والمطالعة: (14): (7) أسئلة اختيار من متعدد، (3) تعداد، (4) أسئلة مقالية.
- التعبير: مقالي.

لقد تم التركيز على الأسئلة الموضوعية وخاصة الاختيار من متعدد لأنه يصلح لقياس الأهداف التعليمية باستثناء التعبير، ويحقق فرصة لقياس طريقة الطالب في تناول المشكلات ومعالجتها والتمييز بين الأحكام الخاطئة والصحيحة (الخضراء، 2004، 118).

6- تم عرض استمارة تحكيم تضم أسئلة الاختبار التحصيلي المصمم من قبل الباحث، مرفقاً بها الأهداف الإجرائية للدروس المقررة في مادة اللغة العربية للصف الأول الثانوي، على مجموعة من المحكمين من كلية التربية، وكلية الآداب قسم اللغة العربية، وموجهي اللغة العربية في مديرية تربية ريف دمشق، وبعض الزملاء المدرسين لمادة اللغة العربية في الصف الأول الثانوي، وذلك لتحديد مدى صلاحية هذا الاختبار للهدف الذي وضع من أجله. وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي حول الأمور التالية:

مدى ملائمة الأسئلة لقياس جوانب التحصيل المختلفة.

- الصياغة اللغوية لكل سؤال.

- عدد أسئلة الاختبار.

اقتراح أي بدائل ممكنة من وجهة نظرهم. ملحق (2).

و قد أبدى المحكمون مجموعة من التعديلات أهمها:

- ضبط كلمات النص الشعري بالحركات المناسبة.

- رفع الاختبار بصورة عن تعليمات تنفيذ الاختبار.

- تبديل عبارة اختر الإجابة الصحيحة ب: اختر أنسب الخيارات.

- حذف كلمة المتوسطة من السؤال: فسر سبب كتابة الهمزة المتوسطة على الشكل الذي تراه في الكلمات التي تحتها خطوط فيصبح السؤال على النحو التالي : فسر سبب كتابة الهمزة على الشكل الذي تراه في الكلمات التي تحتها خطوط. وقد أخذ الباحث بهذه التعديلات جميعها.

- 7- تم تعديل بعض بنود الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين.
- 8- الاطلاع على التعليمات النازمة لتقدير درجات مادة اللغة العربية حيث تحدد الدرجة العليا لهذه المادة (50) درجة وتحدد التقديرات وفق ما ورد في بلاغ وزارة التربية بالدرجات التالية:
 - ممتاز: 90 - 100 (45 - 50) درجة.
 - جيد جداً: 80 - 89 (40 - 44) درجة.
 - جيد: 70 - 79 (35 - 39) درجة.
 - مقبول: 50 - 69 (25 - 34) درجة.
 - ضعيف: دون 25 (24) درجة فما دون.
- 9- تم تطبيق أسئلة الاختبار على عينة مؤلفة من (15) طالباً وطالبة من مدرسة الباسل للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق ممن لم تطبق عليهم تجربة البحث، واستهدفت التجربة الاستطلاعية التعرف إلى وضوح التعليمات المرفقة بالاختبار، والزمن اللازم لإنجازه، وضوح العبارات، ومعامل السهولة والصعوبة، وثبات الاختبار.
- زمن الاختبار: أجاب طلبة العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (15) طالباً وطالبة على مفردات الاختبار بمدة زمنية قدرها (918) دقيقة وقد تم حساب متوسط الزمن اللازم للاختبار وفق القانون الإحصائي: الزمن اللازم للاختبار = $908 \div 15 = 60,5$ دقيقة. وبالتالي يكون الزمن اللازم للاختبار وبشكل تقريبي (60) دقيقة.
- 10- تم تعديل بعض بنود الاختبار وفقاً لملاحظات الطلبة أثناء التطبيق وذلك على النحو التالي:
 - تغيير السؤال السادس من محور الأدب والنصوص: ابحث عن النتيجة التي نجمت عن التحرش بأصحاب الألسنة الصارمة. أما الصيغة الحالية فأصبحت: ابحث في النص عن النتيجة التي نجمت عن منع أداء العمرة.
 - تغيير السؤال السابع من محور القراءة والمطالعة: بيّن نتيجة تجهيل العرب بلغتهم، إلى: وضّح أثر الحاكم في رعاية اللغة العربية.
- 11- تم تحديد الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية للصف الأول الثانوي وقد تضمنت:
 - صفحة عنوان الاختبار.
 - تعليمات الإجابة على بنود الاختبار.

- البيانات العامة.

- صفحات بنود الاختبار. ملحق (2)

ب- الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي:

1- معامل الصعوبة والسهولة:

قام الباحث بحساب معاملات الصعوبة لمفردات اختبار التحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الصعوبة (41%) وهو معامل صعوبة مناسب.

2- ثبات الاختبار:

حيث يعد شرطاً ضرورياً لصدق الاختبار، ودقته في قياس ما وضع لأجله. تم حساب الثبات بإعادة التطبيق بعد فاصل زمني تراوح بين (9/23 2010/10/5) وعليه تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، كما هو موضح في الجدول (8)

جدول (8) يوضح ثبات الاختبار التحصيلي

التطبيق الأول	التطبيق الثاني	التطبيق الأول
معامل ارتباط بيرسون	1	.886 ^(**)
مستوى الدلالة	.	.000
العينة	30	30
معامل ارتباط بيرسون	.886 ^(**)	1
مستوى الدلالة	.000	.
العينة	30	30

نستنتج من الجدول (8) أن معامل الارتباط قد بلغ 0.886 وهي قيمة مرتفعة وقرينة من العدد (1) أي أنه هناك ارتباط عال بين التطبيقين وبالتالي الأداة صالحة للتطبيق.

خامساً: النموذج التعليمي للبحث المستند إلى طريقة حل المشكلات:

- مقدمة:

تسعى بلدان العالم المتقدمة إلى توجيه عناية خاصة بالطرائق الحديثة الموجهة للطلبة المتفوقين عقلياً وذلك لقناعتها بأهمية هذه الطرائق ودورها في تنمية طاقات المتفوقين وقدراتهم والاهتمام بتنمية مهارات التفكير التي تساعد على مواجهة العصر وتطوراتها.

إن تدريس مادة اللغة العربية بطريقة فاعلة لا بد أن يبدأ من الاهتمام بالجوانب العقلية العليا، وذلك من خلال إثارة التفكير، ومنح الطلبة الفرصة للاكتشاف وحل المشكلات، والبحث والتجريب والتعبير عن آرائهم بحرية، وتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتهم وخاصة أن اللغة العربية هي لغة الحياة فتدريسها بطرائق فاعلة يساعد على تنمية التفكير لدى طلبة الصف العاشر. إن هذا النموذج التعليمي قائم على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي، وتعلم مهارات حل المشكلات اللغوية.

وقد تضمنت عملية تطوير النموذج التعليمي للبحث مجموعة من الخطوات هي:

- بعد اطلاع الباحث على نماذج العديد من المربين والتربويين وخطواتهم في حل المشكلات، اختار الباحث نموذج ديوي في حل المشكلات. وهذا النموذج يتضمن خمس خطوات هي: الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة، وتعني أن يحدث لدى الفرد شعور بصعوبة أو مشكلة أو بحاجة.

الخطوة الثانية: تحديد المشكلة ويعني أن يقوم الطالب بدراسة الموقف، ويحدد أهم عامل يكمن وراء المشكلة.

الخطوة الثالثة: وضع الحلول والفرضيات الممكنة.

الخطوة الرابعة: اختبار الفرضيات ، وتعني اختبار كل فرض أو كل حل مقترح.

الخطوة الخامسة: الوصول إلى النتائج ثم التعميم.

وكما استعان الباحث بالنموذج التطبيقي الذي وضعه سعادة (1989).

- تحديد الدروس التي سيتم تعديلها وتكييفها في مادة اللغة العربية وفق طريقة حل المشكلات حسب الخطة الزمنية وضمن فترة تطبيق التجربة وهي الفترة الواقعة بين 2010/10/17 إلى 2010/12/6 في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010 - 2011.

- دراسة معمقة للأدب التربوي من خلال مراجعة العديد من الدراسات والمقالات والمراجع المتعلقة بطريقة حل المشكلات ، وأساليب تنمية التفكير الإبداعي.

- إعادة صياغة الأهداف الخاصة بالدروس باستخدام مفردات خاصة بحل المشكلات وإعداد الأنشطة اللازمة.

أ- تعريف النموذج:

يقصد به النموذج التعليمي الذي يدرسه طلبة الصف العاشر في مدرسة الباسل للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق والذي يحتوي على خبرات تعليمية أكثر عمقاً واتساعاً بحيث تركز على طريقة حل المشكلات وذلك من خلال تهيئة المواقف التعليمية التعلمية لجعلها مثيرة لقدرات الطلبة وتحثهم على البحث والتقصي والاكتشاف، وتتيح لهم القيام بالأنشطة المتنوعة التي تشبع إمكانياتهم وقدراتهم، كما تثير تفكيرهم لتلبية الاحتياجات التعليمية، وتنمية مهاراتهم في حل المشكلات اللغوية التي تعترض طريق تعلمهم.

لذا عمد الباحث عند تصميم هذا النموذج إلى إعادة صياغة الدروس المختارة لتنفيذ النموذج بشكل يسهم في تنمية مهارات التفكير من خلال الاستناد إلى مجموعة من الإجراءات هي:

- 1- وضع المادة التعليمية على هيئة مشكلات تشجع الطلبة على التفكير وإثارة الرغبة لديهم بالبحث والاكتشاف وليست على شكل معارف لا يمكن تغييرها.
- 2- عرض محتوى المادة التعليمية بطريقة لا تقف عند حدود المعلومة الموجودة في الكتاب بل ربطها بمواقف حياتية مختلفة وبمصادر إثرائية متنوعة.
- 3- عرض المشكلات بشكل أسئلة مفتوحة وتحتاج من الطلبة العودة إلى مصادر متعددة للبحث عن حلول لها.
- 4- اختيار أساليب تفاعلية تعتمد على كثرة الأنشطة وتنوعها ومنها (التعلم التعاوني، المناقشة، الحوار).

ب- أهداف النموذج:

يهدف النموذج إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين من الصف الأول الثانوي في مدرسة الباسل للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق، وذلك من خلال تنظيم محتوى المادة التعليمية وفقاً لطريقة حل المشكلات.

ويتفرع عنه الأهداف الفرعية التالية:

- 1- زيادة التحصيل الدراسي.
- 2- تعرف الطلبة على خطوات حل المشكلة اللغوية.
- 3- تدريب الطلبة على خطوات حل المشكلة اللغوية.

ج- مكونات النموذج التعليمي:

يتكون النموذج التعليمي من مجموعة من الدروس والتطبيقات اللغوية في مادة اللغة العربية المقررة على طلبة الصف العاشر، في الفصل الدراسي الأول، وقد تم اختيار اللغة العربية لعدة أسباب أهمها: استيعاب مادة اللغة العربية للنموذج، ووجود العديد من التطبيقات في الكتاب، وجود مدرس متحمس ومستعد لتدريس اللغة العربية ولأسباب ذاتية، وهي أن الباحث مدرس لمادة اللغة العربية في المدارس العامة، والحاجة إلى تقديم لغة الضاد بأسلوب مشوق وجديد في ضوء اللحن والخلط ودخول مفردات أجنبية لحياتنا اليومية، وكون اللغة العربية من المواد غير المفضلة لدى الكثير من الطلبة. وفيما يلي مكونات النموذج كما هو موضح في الجدول (9):

جدول (9)

يبين الدروس المصممة وفق طريقة حل المشكلات في مادة اللغة العربية

المادة	عنوان الدرس
النصوص	وكان الفتح
النحو والتطبيق	الفعل المضارع في جميع حالاته
النحو والتطبيق	مؤكدات الجملة الفعلية
الإملاء	الهمزة المتوسطة
القراءة والمطالعة	لغتنا العربية عنوان قوميتنا
القراءة	التكنولوجيا المتواضعة
التعبير	الهجرة

د- جلسات النموذج التعليمي وفق طريقة حل المشكلات تتناول النقاط التالية:

قبل البداية بتنفيذ جلسات النموذج التعليمي قام الباحث وخلال أسبوع بتعريف الطلبة بطريقة حل المشكلات وأهميتها في التعليم وفي مواقف الحياة المختلفة وخطوات تنفيذها بالإضافة إلى الأنشطة المختلفة والمتنوعة المرتبطة بها، كذلك تعريف الطلبة بالإبداع والتفكير الإبداعي بالإضافة إلى مهارات التفكير الإبداعي مع الأمثلة والتطبيقات المتنوعة.

الجلسة الأولى: في هذه الجلسة تم تحديد مشكلة فهم النصوص الأدبية من خلال عرض نص (وكان الفتح) على الطلبة وقراءته، ثم البدء بشرح أفكاره وصياغتها بأسلوب الطلبة مع مجموعة من الأنشطة المصاحبة لاقتراح الحلول المناسبة وتجريبها.

الجلسة الثانية : في هذه الجلسة تم تحديد مشكلة الإعراب من خلال عرض جمل درس (الفعل المضارع في جميع حالاته - الرفع -النصب - الجزم)، وتحديد القاعدة المتعلقة بإعراب الفعل المضارع، وإجراء التطبيقات والأنشطة المصاحبة لذلك، ثم اقتراح الحلول المناسبة وتجريبها.

الجلسة الثالثة: تم من خلالها تحديد مشكلة الوقوع في الأخطاء النحوية أثناء الكتابة وذلك من خلال شرح درس (أسلوب توكيد الجملة الفعلية)، مع إجراء التطبيقات والأنشطة المتنوعة المصاحبة لشرح الدرس، واقتراح الحلول المناسبة وتجريبها.

الجلسة الرابعة: تم من خلال تحديد مشكلة كتابة الهزمة المتوسطة العادية والشاذة من خلال عرض مجموعة من العبارات والجمل على الطلبة، مع إجراء التطبيقات والأنشطة المصاحبة لشرح الدرس، واقتراح الحلول المناسبة وتجريبها.

الجلسة الخامسة: يتم من خلالها عرض مشكلة فهم النص القرائي وذلك من خلال قراءة درس (لغتنا العربية عنوان قوميتنا)، مع إجراء التطبيقات والأنشطة المصاحبة لشرح الدرس واقتراح الحلول المناسبة وتجريبها.

الجلسة السادسة: تم من خلالها عرض مشكلة تحديد أفكار النص القرائي وذلك من خلال قراءة درس (التكنولوجيا المتواضعة)، مع إجراء التطبيقات والأنشطة المصاحبة لشرح الدرس، واقتراح الحلول المناسبة وتجريبها.

الجلسة السابعة: تم من خلالها عرض مشكلة الكتابة الإبداعية وتحديد عناصر الموضوع من خلال شرح درس (الهجرة)، وإجراء التطبيقات والأنشطة المصاحبة لشرح الدرس واقتراح الحلول المناسبة وتجريبها.

وبذلك يكون عدد الجلسات (7) جلسات خلال فترة زمنية ممتدة إلى سبعة أسابيع، بمعدل جلسة واحدة في كل أسبوع. والجدول (10) يوضح الجلسات المقترحة للنموذج القائم على طريقة حل المشكلات:

جدول (10)

يوضح الجلسات المقترحة للنموذج التعليمي القائم على طريقة حل المشكلات

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة	مكان تنفيذ الجلسة	الأدوات المستخدمة	الأنشطة المستخدمة
الجلسة الأولى	وكان الفتح.	قراءة النص- شرح الأبيات- تحديد الأفكار- الدراسة الفنية مشكلة فهم النصوص.	غرفة الصف - غرفة المصادر.	لوحة جدارية- شفافيات- المعاجم اللغوية- أوراق عمل.	كتابة مقال- الإذاعة الصباحية- الاستماع إلى نزار قباني.
الجلسة الثانية	الفعـل المضارع.	إعراب الفعل المضارع في حالات الرفع والنصب والجزم البحث في مشكلة الإعراب.	غرفة الصف الحاسوب غرفة المصادر.	بطاقات شفافيات الحاسوب السبورة الضوئية أوراق عمل.	شـرائح بوربوينت- جمع أقوال من مراجع ومصادر متنوعة.
الجلسة الثالثة	مؤكدات الجملة الفعلية.	مؤكدات الفعل المضارع - مؤكداً الفعل الماضي - مؤكدات فعل الأمر - البحث في مشكلة الأخطاء النحوية أثناء الكتابة.	غرفة الصف غرفة الحاسوب غرفة المصادر.	بطاقات شفافيات الحاسوب السبورة الضوئية أوراق عمل .	شـرائح بوربوينت- جمع أقوال من مراجع والإذاعة المدرسية.
الجلسة الرابعة	الهمزة المتوسطة والعادية والشاذة.	تعريف الهمزة المتوسطة، تطبيقات، البحث في مشكلة كتابتها.	غرفة الصف والحاسوب.	بطاقات- شفافيات- الحاسوب- السبورة الضوئية.	شـرائح بوربوينت- قصة- كتابة مقال.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة	مكان تنفيذ الجلسة	الأدوات المستخدمة	الأنشطة المستخدمة
الجلسة الخامسة	لغتنا العربية عنوان قوميتنا.	قراءة النص إعادة صياغة الأفكار. إعطاء بدائل متعددة للمفردات. - البحث في مشكلة فهم النص القرآني.	غرفة الحاسوب غرفة الصف المكتبة.	بطاقات شفافية السيبورة الضوئية الكتاب.	قراءات خارجية تصميم خرائط - معرفية تلخيص.
الجلسة السادسة	التكنولوجيا المتواضعة.	قراءة النص إعادة صياغة الأفكار. إعطاء بدائل متعددة للمفردات - البحث في مشكلة تحديد أفكار النص القرآني.	غرفة الحاسوب غرفة الصف المكتبة.	بطاقات شفافية السيبورة الضوئية الكتاب - الفيديو.	قراءات خارجية تصميم خرائط - معرفية تلخيص أوراق عمل.
الجلسة السابعة	الهجرة	فيلم فيديو عن الهجرة-تعريف الهجرة - أسبابها - الحلول - البحث في مشكلة تحديد عناصر الموضوع.	غرفة الصف غرفة الحاسوب غرفة المصادر.	فيديو-شفافيات لوحة جدارية كتب وقصص.	إكمال قصة - التعبير عن صور-كتابة موضوع.

هـ - ضبط النموذج التعليمي:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية للنموذج التعليمي المقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر من خلال مادة اللغة العربية والذي اشتمل على:

التعريف بالنموذج، أهداف النموذج، محتوى النموذج، الأنشطة التعليمية المصاحبة للنموذج، الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، تم عرض النموذج على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف التحقق من:

- مدى ملائمة النموذج للأهداف الموضوعية.
- مدى ملائمة أساليب التدريس المستخدمة في النموذج.
- مدى ملائمة الأنشطة المقترحة لمحتوى النموذج .
- مدى ملائمة أساليب التقويم المقترحة في النموذج.
- ومن أهم نتائج التحكيم للنموذج التعليمي المقترح:
- اتفاق المحكمين على أن الباحث التزم بالمكونات الأساسية للنموذج التدريسي.
- اتفاق المحكمين على ملائمة النموذج للهدف الذي صمم من أجله.
- اتفاق المحكمين على ملائمة الصياغة اللغوية للنموذج وقد عرض المحكمون مجموعة من التعديلات أهمها:

- تحديد عدد اللقاءات أو الحصص لكل جلسة دراسية.
- استخدام أساليب مختلفة للتقويم.
- تحديد الزمن اللازم لكل فعالية ونشاط.
- تعديل بعض العبارات والجمل منها:
- دور القراءة الخارجية فتصبح أثر القراءة الخارجية.
- لا يمكن وضع هدف تحديد الأفكار الرئيسية إلا بعد هدف مناقشة معاني كل مقطع من مقاطع دروس القراءة.

وقد تم إجراء كل التعديلات التي أشار إليها المحكمون. **ملحق (3) .**

و- الدراسة الاستطلاعية للنموذج:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية حول النموذج التعليمي هدف من خلالها إلى ما يلي:

- دراسة محتوى مضمون النموذج، وذلك بهدف اختيار وتعديل بعض الأنشطة.
- معرفة أفضل الشروط الصفية، وأساليب طرح الأنشطة على الطلبة.

- تقدير الفترة الزمنية التي سيستغرقها النموذج بشكل مبدئي، ليؤخذ بعين الاعتبار في التطبيق النهائي.

وقد طبق الباحث الدراسة الاستطلاعية للنموذج التعليمي في الفصل الدراسي الأول، وقد تم اختيار العينة الاستطلاعية من الشعبة التي لم تخضع للدراسة التجريبية، حيث بلغ عدد الطلبة (15) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة السحب العشوائي، ودامت الدراسة الاستطلاعية (7) أيام من تاريخ (10\5) ولغاية (2010\10\11) بمعدل (6) حصص دراسية خلال أسبوع الدراسة الاستطلاعية وكان ذلك في حصص مادة اللغة العربية وقد استفاد الباحث من بعض حصص الرسم والرياضة فقد خصص الباحث اللقاء الأول للتعارف مع الطلبة ثم إعطاء فكرة عامة عن حل المشكلات ، خطوات حل المشكلات، الإبداع، التفكير الإبداعي، المهارات المتضمنة فيه، بعد ذلك قام الباحث بتطبيق جلسة من جلسات النموذج والأنشطة المرافقة له خلال الفترة المخصصة للدراسة الاستطلاعية وقد لاحظ الباحث أثناء التطبيق ما يلي:

- إقبال الطلبة على المشاركة بفاعلية في الأنشطة المصاحبة للنموذج.
- مشاركة الطلبة بطرح آرائهم و أفكارهم دون خوف أو خجل.
- تداعي الأفكار لديهم بشكل ملفت للنظر.
- رغبة الطلبة بتدريس كل دروس اللغة العربية بالطريقة نفسها.
- وجود صعوبة بالحصول على مصادر التعلم والمراجع اللازمة لاختيار الحلول المناسبة للمشكلات المعروضة عليهم.
- ارتفاع الأصوات أثناء المناقشة وعرض الأفكار مما قد يضيع الوقت المخصص لكل نشاط وعدم الاستماع إلى جميع الأفكار.
- صعوبة تنفيذ الأنشطة التي تحتاج إلى وسائل معينة (كرتون - شفافيات).
- ومن خلال الملاحظات السابقة توصل الباحث إلى ما يلي :
- تزويد الطلبة بمصادر ومراجع متنوعة ومختلفة للبحث عن الحلول المناسبة للمشكلات المعروضة.
- الطلب من أمين المكتبة في المدرسة فتح المجال للطلبة من أجل البحث عن مصادر التعلم.
- الطلب من أمين مختبر الحاسوب إفساح المجال للطلبة بالدخول إلى القاعة، والبحث في الانترنت عن الحلول المناسبة للمشكلات المعروضة.
- توزيع الأنشطة على مجموعات والاستماع إلى كل مجموعة لوحدها، ثم الطلب من بقية المجموعات المناقشة لتلافي الصوت المرتفع وبعض الفوضى أثناء عرض الأفكار.

- تزويد الطلبة بمجموعة من الشفافيات، والكرتون، وأقلام الخط لتنفيذ الأنشطة المصاحبة للدروس. ملحق (3) .

سادساً : إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها:

- قام الباحث بعدة إجراءات أثناء تطبيق الدراسة التجريبية من خلال الخطوات التالية:
- 1- الدراسة الاستطلاعية للتأكد من مدى مناسبة أدوات الدراسة والنموذج التعليمي المقترح في هذا البحث لمستوى وقدرات الطلبة.
- 2- قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث وقد أعطت الأدوات معاملات صدق وثبات يمكن الوثوق بها.
- 3- اختار الباحث عينة البحث بطريقة قصدية وفقاً للتصميم التجريبي.
- 4- قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بقصد التعرف إلى مستوى الطلبة والفروق بينهما قبل تلقي النموذج المصمم وفق طريقة حل المشكلات الذي سيقدم للمجموعة التجريبية.
- وقد تم إجراء القياس القبلي على النحو التالي:
- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بتاريخ (13-10-2010)
- الاختبار التحصيلي بتاريخ (14-10-2010)
- 5- تم تطبيق النموذج المقترح المكون من (7) جلسات، على المجموعة التجريبية، وذلك من خلال التنسيق مع إدارة المدرسة ومدرسة اللغة العربية، حيث قام الباحث بتطبيق النموذج بذاته وذلك خلال الفترة من 2010/10/17 إلى 2010/12/6 وذلك بمعدل جلسة واحدة في كل أسبوع، واستغلال بعض الحصص في مادتي الرسم والرياضة، أما المجموعة الضابطة فقد تم شرح الدروس المقررة بالطريقة الاعتيادية من قبل مدرسة المادة، وبالتزامن مع المجموعة التجريبية.
- 6- القياس البعدي:

قام الباحث بإعادة تطبيق أدوات الدراسة (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية) مرة أخرى على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف التعرف إلى الأثر الذي أحدثه النموذج المقترح المقدم للمجموعة التجريبية المصمم وفق طريقة حل المشكلات. وتم إجراء القياس البعدي على النحو التالي:

اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بتاريخ 2010/12/8

الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية 2010/12/9

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- للتحقق من صحة فرضيات البحث قام الباحث بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات وهذه الأساليب هي:
- تحليل التباين المتعدد و تحليل التباين الأحادي.
 - اختبار (ت) ستودنت للعينات المترابطة، والعينات المستقلة .
 - حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

- مقدمة :

أولاً- نتائج البحث .

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى .

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية .

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة .

ثانياً - مناقشة النتائج .

ثالثاً - التوصيات والمقترحات .

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

مقدمة:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً من الصف الأول الثانوي في محافظة مدينة دمشق ولهذا سوف يقف البحث في هذا الفصل عند الإجابة عن أسئلة البحث التي تم الانطلاق منها والتحقق من فرضياته، بحيث يتم أولاً عرض نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلبة (ذكور - إناث) في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي نتيجة التطبيق البعدي، ثم عرض نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلبة (ذكور - إناث) في الاختبار التحصيلي في اللغة العربية نتيجة التطبيق البعدي، يلي ذلك مناقشة هذه النتائج ومن ثم تقديم عدد من المقترحات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الحالي.

أولاً- نتائج البحث:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تهتم الفرضية الأولى بدراسة أثر طريقة حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، و تنص هذه الفرضية على ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة نتيجة التطبيق البعدي يعزى لطريقة حل المشكلات.

وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى جانب تحليل التباين المتعدد والجدول الآتية توضح النتائج:

الجدول (11)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي

مهارات التفكير الإبداعي	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	تجريبية	30	103.6667	17.15514
	ضابطة	30	74.3333	17.89689
المرونة	تجريبية	30	53.3333	9.61799
	ضابطة	30	41.1333	12.84854
الأصالة	تجريبية	30	75.9333	11.96528
	ضابطة	30	55.0333	14.44009
الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي	تجريبية	30	232.9333	37.78335
	ضابطة	30	170.5000	43.93314

تبين من الجدول (11) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية فقد أجري تحليل التباين المتعدد والجدول (12) يوضح النتائج:

الجدول (12)

يبين نتائج تحليل التباين المتعدد (ويلكس لمبدا) لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير لإبداعي

ويلكس لمبدا	ف	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
.476	20.583	3.000	56.000	.000	.524. تأثير كبير

يلاحظ أن قيمة ويلكس لمبدا دالة إحصائياً فقد كانت قيمة ف (20.583) والقيمة الاحتمالية لها (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وتبين من الجدول السابق أن حجم التأثير الذي أحدثه النموذج التعليمي المقترح في الدراسة الحالية كبير ، حيث إنه وفقاً (لرشيدي فام، 1997) فإن مستويات حجم التأثير، تبعاً للجدول المرجعي لمستويات حجم التأثير هي كالاتي: 0.01 صغير - 0.06 متوسط - 0.14 كبير) . (جاموس، 2006، 154). وقد بلغت قيمة إيتا لمقياس حجم الأثر حسب الجدول السابق (0.524) وهي ذات تأثير كبير. ولتحديد الفرق تم استخدام الخطوة الثانية من تحليل التباين المتعدد وهو تحليل التباين الأحادي والجدول (13) يبين النتائج:

الجدول (13) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي

مهارات التفكير الإبداعي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الطلاقة	12906.66	1	12906.66	42.00	.000	.42. تأثير كبير
المرونة	2232.600	1	2232.600	17.33	.000	.23. تأثير كبير
الأصالة	6552.150	1	6552.150	37.26	.000	.39. تأثير كبير
الدرجة الكلية	58468.81	1	58468.81	34.82	.000	.37. تأثير كبير

يتبين من الجدول (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة يعزى لطريقة حل المشكلات.

بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة "ف" المحسوبة

(34.82) وهي دالة عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من المستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الفرضية الأولى، وقبول فرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية، وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية للتفكير الإبداعي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.37) وهي ذات تأثير كبير.

أما بالنسبة لمهارة الطلاقة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (42.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الفرضية الأولى، وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية، وذلك فيما يتعلق ببعد الطلاقة في التفكير الإبداعي ويعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.42) وهي ذات تأثير كبير.

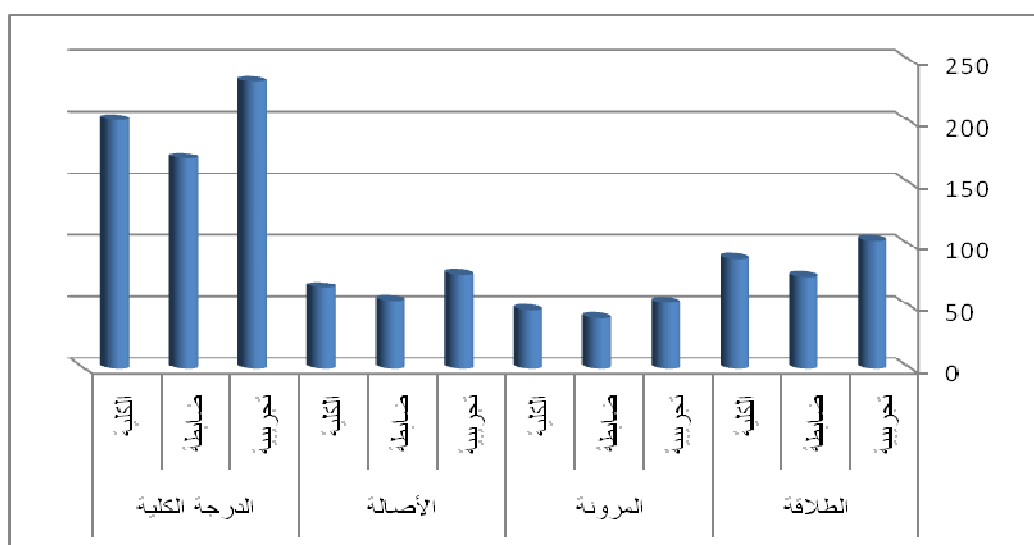
أما مهارة المرونة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (17.334) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الفرضية الأولى، وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية، وذلك فيما يتعلق بمهارة المرونة في التفكير الإبداعي ويعزى لطريقة حل المشكلات. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.23) وهي ذات تأثير كبير.

أما مهارة الأصالة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (37.26)، وهي دالة عند المستوى (0.05) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني رفض الفرضية الأولى، وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق

بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح أفراد العينة التجريبية، وذلك فيما يتعلق بمهارة الأصالة في التفكير الإبداعي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.39) وهي ذات تأثير كبير.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات

وبيين الشكل (2) الفروق بين متوسطي أداء أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة.



الشكل (2)

الفروق بين متوسطي أداء أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي نتيجة التطبيق البعدي

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تهتم الفرضية الثانية بدراسة أثر طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة الباسل للمتفوقين، وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين في المجموعتين التجريبية و الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات. وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، إلى جانب تحليل التباين المتعدد والجدول الآتية توضح النتائج.

الجدول (14)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على الاختبار البعدي في اختبار التحصيل الدراسي

اختبار التحصيل الدراسي	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأدب والنصوص	تجريبية	30	8.8667	.77608
	ضابطة	30	6.5667	1.61210
النحو والتطبيق	تجريبية	30	14.5333	1.16658
	ضابطة	30	12.7000	1.64317
القراءة والمطالعة	تجريبية	30	13.3000	.79438
	ضابطة	30	11.2333	1.69550
التعبير	تجريبية	30	9.3333	.88409
	ضابطة	30	6.7333	1.91065
المجموع الكلي للاختبار التحصيلي	تجريبية	30	46.0333	1.86591
	ضابطة	30	37.2333	4.75382

يتبين من الجدول (14) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدى طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية فقد أجري تحليل التباين المتعدد، والجدول (15) يوضح النتائج:

الجدول (15)

يبين نتائج تحليل التباين المتعدد (ويلكس لمبدا) لأداء عينة الدراسة في اختبار التحصيل الدراسي

ويلكس لمبدا	ف	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
.385	21.964	4.000	55.000	.000	.615 تأثير كبير

يلاحظ من الجدول (15) أن قيمة ويلكس لمبدا دالة إحصائياً فقد كانت قيمة ف المحسوبة (21.964)، والقيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.615) وهي ذات تأثير كبير. ولتحديد الفروق تم استخدام الخطوة الثانية من تحليل التباين المتعدد، وهو تحليل التباين الأحادي والجدول (16) يبين النتائج:

الجدول (16)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء عينة الدراسة في اختبار التحصيل الدراسي

اختبار التحصيل الدراسي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الأدب والنصوص	79.350	1	79.350	49.576	.000	.461. تأثير كبير
النحو والتطبيق	50.417	1	50.417	24.830	.000	.300. تأثير كبير
القراءة والمطالعة	64.067	1	64.067	36.550	.000	.387. تأثير كبير
التعبير	101.400	1	101.400	45.756	.000	.441. تأثير كبير
المجموع الكلي	1161.600	1	1161.600	89.078	.000	.606. تأثير كبير

يلاحظ من الجدول (16) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، في جميع الأبعاد والمجموع الكلي، يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات.

بالنسبة لبعد الأدب والنصوص في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة F المحسوبة (49.576)، وهي دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.000)، أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الفرضية الثانية، وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية، وذلك فيما يتعلق ببعد الأدب و النصوص، يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.461) وهي ذات تأثير كبير.

أما بالنسبة لبعد النحو والتطبيق في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة F المحسوبة (24.830)، وهي دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.000)، أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الفرضية الثانية، وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية، وذلك فيما يتعلق ببعد النحو و التطبيق، يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.300) وهي ذات تأثير كبير.

أما فيما يتعلق ببعد القراءة والمطالعة في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة F المحسوبة (36.550)، وهي دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.000)، أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الفرضية الثانية، وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية فيما يتعلق ببعد القراءة والمطالعة في اختبار التحصيل الدراسي، يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.387) وهي ذات تأثير كبير.

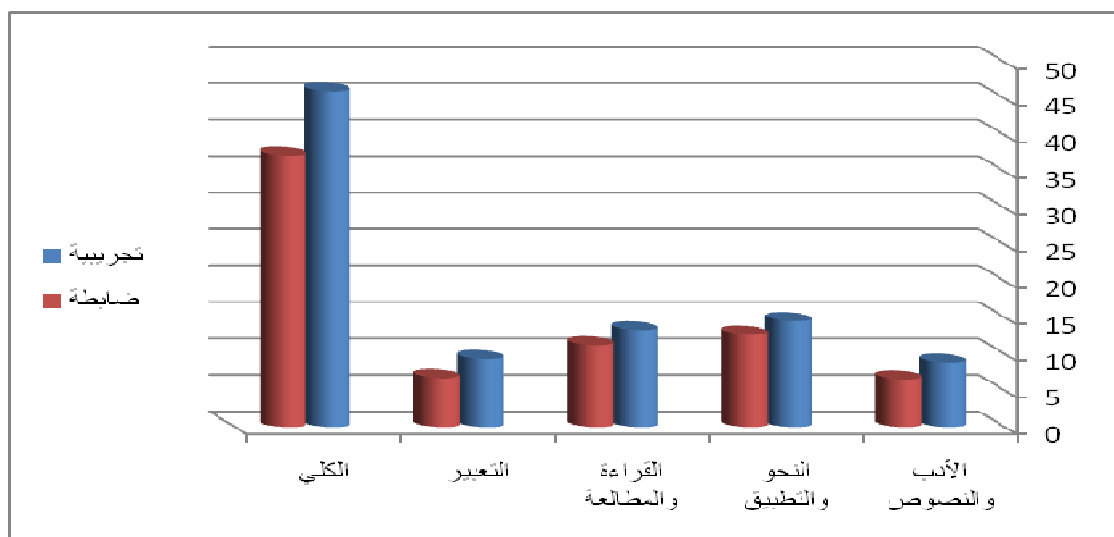
أما فيما يتعلق ببعد التعبير في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة F المحسوبة (45.756)، وهي دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.000)،

أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الفرضية الثانية، وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية فيما يتعلق ببعد التعبير في اختبار التحصيل الدراسي، يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.441) وهي ذات تأثير كبير.

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (89.078)، وهي دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.000)، أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الفرضية الثانية، وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية فيما يتعلق بالدرجة الكلية في اختبار التحصيل الدراسي، يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.606) وهي ذات تأثير كبير.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج الفرضية الثانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسطي درجات الطلبة المتفوقين في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات.

يبين الشكل (3) الفروق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي.



الشكل (3) الفروق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي.

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تهتم الفرضية الثالثة بدراسة الفروق بين الطلبة المتفوقين في المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس (ذكور - إناث) من حيث مهارات التفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية الطلاقة والمرونة الأصالة، واختبار التحصيل الدراسي، وتتص الفرضية على ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة الذكور، ودرجات الإناث في المجموعة التجريبية على كل من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة، واختبار التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات.

وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى جانب تحليل التباين المتعدد والجداول الآتية توضح النتائج:

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة (ذكور - إناث) على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

اختبار تورانس للتفكير الإبداعي	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
الدرجة الكلية	227.7895	241.8182	34.03361	43.79456
درجة الطلاقة	100.7368	108.7273	15.84944	18.88963
درجة المرونة	51.3158	56.8182	8.40008	10.96192
درجة الأصالة	75.7368	76.2727	10.45010	14.77898

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية، بين طلبة المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس (ذكور - إناث)، على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة.

الجدول (18)

نتائج تحليل التباين المتعدد (ويلكس لمبدا) لأداء عينة الدراسة (ذكور - إناث) على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

ويلكس لمبدا	قيمة ف	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية خطأ	القيمة الاحتمالية	الدالة	حجم الأثر
0.504	8.534	3.000	26.000	0.000	دالة	496% تأثير كبير

يلاحظ أن قيمة ويلكس لمبدا دالة إحصائياً إذ كانت قيمة ف المحسوبة (8.534)، والقيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي أصغر من المستوى الدلالة (0.05). أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان كبيراً حيث بلغت (0.496) وهي ذات تأثير كبير. حيث أشار أبو علام إلى

أن (نتائج تحليل التباين المتعدد لا تأخذ في اعتبارها أن هناك عمليات تحليل تباين أحادي قد أجريت، ويترتب على ذلك الحصول على قيم دالة إحصائية، بينما ستكون في تحليل التباين الأحادي غير دالة لأن عمليات تحليل التباين الأحادي تتم أكثر من مرة) (أبو علام، 2003، 219).

ولتحديد الفروق تم استخدام الخطوة الثانية من تحليل التباين الأحادي والجدول (19) يبين النتائج.

الجدول (19)

يبين نتائج تحليل التباين المتعدد لأداء عينة الدراسة (ذكور - إناث) على الاختبار البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

اختبار التفكير الإبداعي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية	1371.072	1	1371.072	0.959	0.336	غير دالة	0.033 تأثير ضعيف
الطلاقة	444.801	1	444.801	1.450	0.225	غير دالة	0.052 تأثير ضعيف
المرونة	210.925	1	210.925	2.389	0.133	غير دالة	0.079 تأثير ضعيف
الأصالة	2.001	1	2.001	0.013	0.908	غير دالة	0.000 تأثير ضعيف

يلاحظ من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس (ذكور - إناث)، على الاختبار البعدي في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية و الطلاقة والمرونة الأصالة.

بالنسبة للدرجة الكلية في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (0.959) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حيث إن احتمال الدلالة (0.336) أكبر من المستوى الدلالة (0.05)، مما يعني قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية،

وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان ضعيفاً حيث بلغت (0.033) وهي ذات تأثير ضعيف.

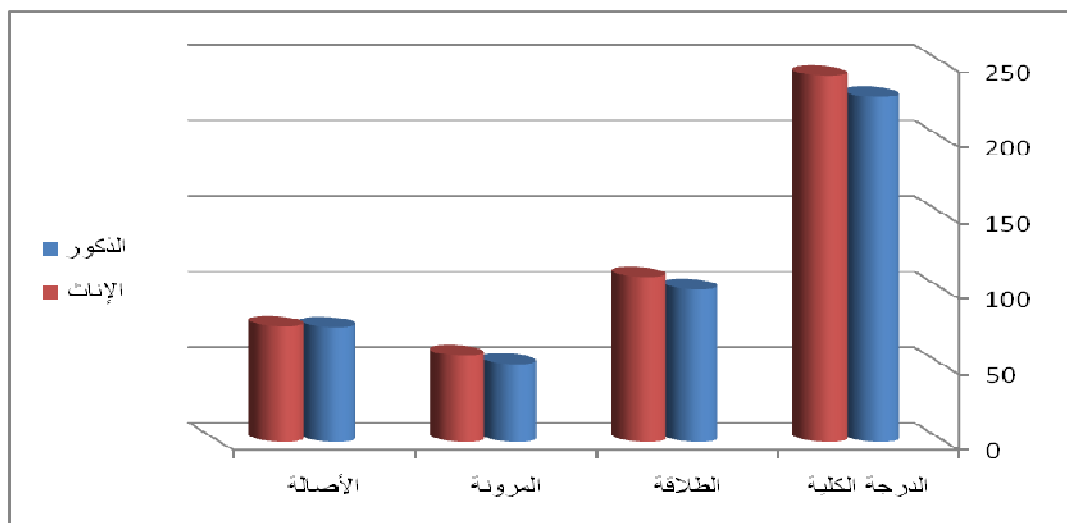
أما النسبة لمهارة الطلاقة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (1.540) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.225) أكبر من المستوى الدلالة (0.05)، مما يعني قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية، وذلك فيما يتعلق بمهارة الطلاقة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان ضعيفاً حيث بلغت (0.052) وهي ذات تأثير ضعيف.

أما النسبة لمهارة المرونة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (2.389)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.133) أكبر من المستوى الدلالة (0.05)، مما يعني قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية، وذلك فيما يتعلق بمهارة المرونة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان ضعيفاً حيث بلغت (0.079) وهي ذات تأثير ضعيف.

أما النسبة لمهارة الأصالة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (0.013)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.908) أكبر من المستوى الدلالة (0.05)، مما يعني قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية، وذلك فيما يتعلق بمهارة الأصالة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد كان ضعيفاً حيث بلغت (0.000) ليس لها أي أثر.

مما سبق فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بمتغير الجنس (ذكور وإناث)، في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة، نتيجة التطبيق البعدي يعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات.

وبين الشكل (4) الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة المجموعة التجريبية نتيجة التطبيق البعدي في مهارات التفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة.



الشكل (4) الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة نتيجة التطبيق البعدي

أما فيما يتعلق في الجزء الثاني من الفرضية والمتمثل بدراسة الفروق بين الطلبة المتفوقين في المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في اختبار التحصيل الدراسي وللإجابة عن هذا الجزء من الفرضية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية إلى جانب تحليل التباين المتعدد والجداول الآتية توضح النتائج:

الجدول (20)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي

اختبار التحصيل الدراسي	العينة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أدب بعدي	19	ذكور	8.8947	.87526
	11	إناث	8.8182	.60302
	30	الكلية	8.8667	.77608
نحو بعدي	19	ذكور	14.1053	1.19697
	11	إناث	15.2727	.64667
	30	الكلية	14.5333	1.16658
قراءة بعدي	19	ذكور	13.2105	.85498
	11	إناث	13.4545	.68755
	30	الكلية	13.3000	.79438
تعبير بعدي	19	ذكور	9.2105	.97633
	11	إناث	9.5455	.68755
	30	الكلية	9.3333	.88409
كلي بعدي	19	ذكور	45.4211	1.95266
	11	إناث	47.0909	1.13618
	30	الكلية	46.0333	1.86591

يتبين من الجدول (20) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية، بين طلبة المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس (ذكور - إناث) في اختبار التحصيل الدراسي.

الجدول (21)

يبين نتائج تحليل التباين المتعدد (ويلكس لمبدا) لأداء عينة الدراسة (ذكور- إناث) في المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي

ويلكس لمبدا	ف	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
.696	2.732	4.000	25.000	.052	.304 تأثير كبير

يتبين من الجدول (21) أن قيمة ويلكس لمبدا غير دالة إحصائياً إذ كانت قيمة ف (2.732) والقيمة الاحتمالية لها (.052). وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فكان كبيراً . ولتحديد دلالة الفروق استخدمت الخطوة الثانية من تحليل التباين المتعدد وهي نتائج تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (22) .

الجدول (22)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء عينة الدراسة في المجموعة التجريبية (ذكور-إناث) على اختبار التحصيل الدراسي نتيجة لتطبيق البعدي

اختبار التحصيل الدراسي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الأدب والنصوص	.041	1	.041	.066	.800	.002. تأثير ضعيف
النحو والتطبيق	9.495	1	9.495	8.871	.006	.241. تأثير كبير
القراءة والمطالعة	.415	1	.415	.649	.427	.023. تأثير ضعيف
التعبير	.781	1	.781	1.000	.326	.034. تأثير ضعيف
المجموع الكلي	19.426	1	19.426	6.671	.015	.192. تأثير كبير

يتبين من الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس (ذكور - إناث) في اختبار التحصيل الدراسي بأبعاده الأدب والنصوص، القراءة والمطالعة، التعبير.

فيما يتعلق ببعد الأدب والنصوص في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة F المحسوبة (0.066)، وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.800)، أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني قبول الجزء الثاني من الفرضية الثالثة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية، وذلك فيما يتعلق ببعد الأدب والنصوص في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد بلغت (0.002) وهي ذات تأثير ضعيف.

أما فيما يتعلق ببعد القراءة والمطالعة في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة F المحسوبة (0.649)، وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.427)، أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني قبول الجزء الثاني من الفرضية الثالثة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية، وذلك فيما يتعلق ببعد القراءة والمطالعة في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد بلغت (0.023) وهي ذات تأثير ضعيف.

أما فيما يتعلق ببعد التعبير في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة F المحسوبة (1.000)، وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.326)، أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني قبول الجزء الثاني من الفرضية الثالثة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية، وذلك فيما يتعلق ببعد التعبير في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد بلغت (0.034)، وهي ذات تأثير ضعيف.

أما بالنسبة للدرجة الكلية في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة F المحسوبة (6.671)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.015)، أصغر من المستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الجزء الثاني من الفرضية الثالثة في جزء منها وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية لصالح الإناث، وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية في اختبار

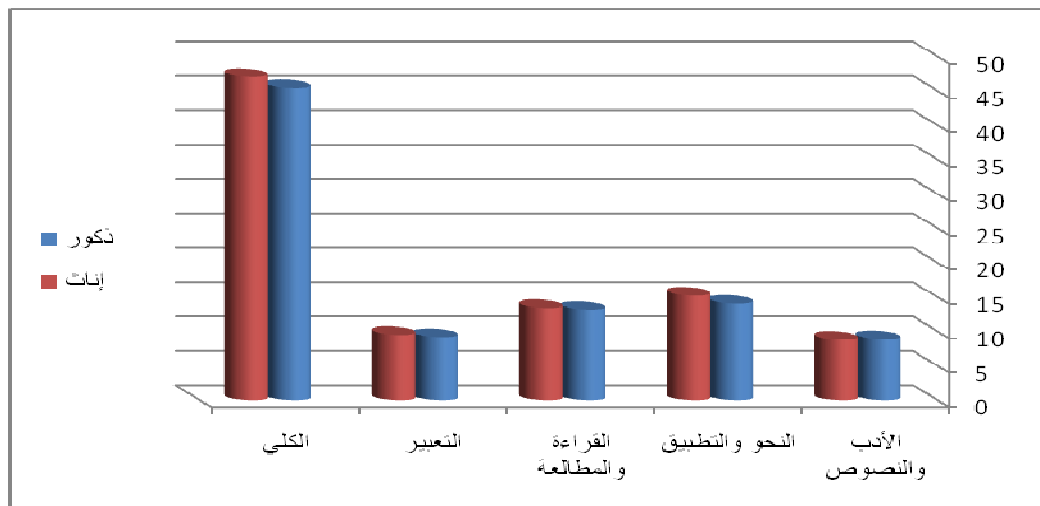
التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد بلغت (0.192)، وهي ذات تأثير كبير.

أما بالنسبة لبعد النحو والتطبيق في اختبار التحصيل الدراسي فقد بلغت قيمة F المحسوبة (8.871)، وهي دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)، حيث إن احتمال الدلالة (0.006)، أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني رفض الجزء الثاني من الفرضية الثالثة في جزء منها وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية لصالح الإناث، وذلك فيما يتعلق ببعد النحو والتطبيق في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة التطبيق البعدي. أما قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر فقد بلغت (0.241) وهي ذات تأثير كبير.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين أفراد المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) في أبعاد الأدب والنصوص والقراءة والمطالعة والتعبير.

بينما يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بين أفراد المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) في بعدي النحو والتطبيق والدرجة الكلية لصالح الإناث، نتيجة التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ويعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات.

والشكل (5) يبين الفروق بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.



الشكل (5) الفروق بين الذكور والإناث في اختبار التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية نتيجة التطبيق البعدي

ثانياً - مناقشة النتائج:

الهدف من الدراسة الحالية الكشف عن أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً من الصف الأول الثانوي بثنائية الباسل في محافظة مدينة دمشق، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين طلبة الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية، من حيث مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة، بالإضافة إلى اختبار التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية، واختبار التحصيل الدراسي.

1- مناقشة الفرضية الأولى:

بينت نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد، ونتائج تحليل التباين الأحادي (ويلكس لمبدأ). وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية التي درست النموذج المعد وفق طريقة حل المشكلات، وبين أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة، وهذا يدل على أثر استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس على المجموعة التجريبية التي خضعت للنموذج التعليمي، بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تخضع له.

تعزى هذه النتيجة إلى أن التعلم بطريقة حل المشكلات ينمي الاعتماد على الذات عند المتعلم، ويدفعه إلى الاستمرار في التعلم والبحث عما هو أبعد من المعلومات المعطاة، كذلك لمشاركة الطالب بفاعلية، حيث يتولد لديه الشعور بالمسؤولية في عملية التعلم، وهذا الشعور يسهل عملية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، كذلك يتضمن التعلم بطريقة حل المشكلات أسئلة يثيرها المعلم داخل الصف خلال عملية حل المشكلة، وهذه الأسئلة قد تثير تفكير الطلبة لأجل تفسير المعلومات، ومن ثم التوصل إلى معارف ومعلومات جديدة. في حين كان دور المعلم مرشداً ومشرفاً وموجهاً في أثناء العمل، مما زاد من شعور الطلبة بالاعتماد على الذات، وبالتالي ازدادت فاعليتهم وتفاعلهم بالطريقة التي تعلموا بها، وبالتالي تنمية قدراتهم الإبداعية، على العكس تماماً في المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية.

ثم إن طريقة حل المشكلات قد لبّت حاجات الطلبة الانتماء إلى الجماعة، ويتم في أثناء العمل الجماعي والتعلم التعاوني التعبير عن وجهات النظر، وبالتالي تبادل الآراء والأفكار بين الطلبة، ومناقشتها في بيئة صفية ملائمة، وهذا ما دفع الطلبة في المجموعة التجريبية إلى التفاعل مع هذه الطريقة بشكل واضح، حيث وجدوا المتعة أثناء التعلم بطريقة حل المشكلات،

لأنهم وجدوا فيها أسلوباً جديداً لتعلمهم، وافق حاجاتهم وميولهم، على عكس الطريقة التقليدية التي لا تلبي حاجات ومتطلبات الطلبة في مثل هذه المرحلة العمرية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى الخصائص التي يتميز بها الطلبة المتفوقون، ويأتي في مقدمتها الارتفاع في معدل الذكاء، والسرعة في التعلم، والدافع القوي للتعلم، والفضول العلمي، وقدرتهم على التحليل، والتركيب، والتفكير والاكتشاف. وربما تعود هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى طبيعة العينة، وما تتمتع به من طلاقة لفظية ومرونة وانفتاح، والتنوع الكبير في المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي. ولعل من الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة، الأنشطة والفعاليات المتنوعة، وتوفير المستلزمات الأساسية في تدريس النموذج كالهدهوء، ووضع الطلبة في مجموعات، وتوفير الوسائل والتقنيات التي أسهمت في إغناء النموذج، وبث التشويق بين أفراد المجموعة التجريبية خاصة عند نزوعهم لكتابة الأشعار، والمقالات، وقراءة القصص وغيرها.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة مجموعة من الدراسات التي تناولت فاعلية عدد من البرامج الخاصة وطرائق التدريس الكشفية، في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، منها دراسة، (البنا 2010)، (الحربي 2009)، (العجلوني، و الحمران 2007)، (المنصور 2005)، (العمرى 2005)، (أبو زيد 2003)، (شبيب 2000)، (حسن 1999)، (أبو دنيا 1986)، كذلك الدراسات الأجنبية ومنها: (pin – jenchen 2008)، (Soo , Yeon , Shin , 2008)، (Nurul .)، (Kamaruddin , 2006)، (tasi &tseny , 2000)، (Erickson,1990)، (Ko, Y., and)، (Bulut,S).

أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار التفكير الإبداعي بجميع أبعاده، تعزى إلى برامج التفكير المطبقة في كل من هذه الدراسات.

كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة، (أمين، و الحياوي 2008)، (حسن 1995) حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الدرجة الكلية والطلاقة والمرونة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، بينما لم تجد فروقاً دالة إحصائية في بعد الأصالة.

كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (حسين 1995) حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الدرجة الكلية والمرونة والطلاقة، لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي، بينما لم تجد فروقاً دالة إحصائياً في بعد الأصالة. كذلك هذه النتيجة تخالف تماماً ما توصلت إليه دراسة (faux , 1992) فقد دلت النتائج على ارتباط التفكير الناقد والذكاء بقوة بالقدرة على حل المشكلات، في حين أنها لم تؤيد تماماً دور التفكير الإبداعي. كذلك تخالف دراسة (Gabel, Dororthy , 1984) فقد قام الطلبة بحل المسائل الكيميائية بالطرائق الرياضية ، ولم يستفيدوا من خطوات حل المشكلة.

2- الفرضية الثانية:

يتضح من خلال عرض النتائج السابقة وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة التجريبية وأفراد العينة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في اللغة العربية، في الدرجة الكلية وفي جميع أبعاده (الأدب والنصوص، النحو والتطبيق، والقراءة والمطالعة، والتعبير) لصالح أفراد العينة التجريبية التي درست النموذج التعليمي المعد وفق طريقة حل المشكلات، مقارنةً مع أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

ويعني ذلك أثر طريقة حل المشكلات في زيادة التحصيل في اللغة العربية لدى الطلبة المتفوقين فيها، وتتفق هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات التي تناولت طريقة حل المشكلات وأثرها في زيادة التحصيل الدراسي، منها دراسة (الحربي 2009)، (التودري، 2004)، (العبد الله 2003)، (الهوراني 2001)، (قسيس 2000)، (حسن 1999)، (علاونة 1997)، ومن الدراسات الأجنبية دراسة: (Babatunde .A.ADeymi 2008)، (ko,Y,and bulut ,S)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي، تعزى لاستخدام طريقة حل المشكلات المطبقة في كل هذه الدراسات.

هذا ما يؤكد ما تم ذكره في الجانب النظري للبحث الحالي حول أهمية طريقة حل المشكلات في التدريس، وفعاليتها عموماً، وفي تعليم المتفوقين وتدريبهم خصوصاً ((فعندما يتعلم الطلبة المتفوقون معاً لبحث مشكلة ما فإنهم يمكن أن يعملوا في الوقت نفسه على تنمية العديد من المواهب الأخرى كالتخطيط، والتنظيم، والقدرة على الابتكار، والموهبة الأكاديمية)) (الطنطاوي 2001-69) كما يمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في البحث الحالي في ضوء ما يلي:

- الخصائص الأكاديمية التي يتسم بها الطلبة المتفوقون.
- ملائمة ما جاء في النموذج التعليمي من أنشطة متنوعة للمستويات المعرفية العليا للطلبة المتفوقين، وحيث كونها تشجعهم على التحليل، والتركيب، والتفكير، والاكتشاف.
- الطريقة المشوقة التي استخدمها الباحث في تدريس النموذج.
- القدرة اللغوية لطلبة الصف الأول الثانوي ونزوع بعض الطلبة المتفوقين إلى إبداء قدراتهم اللغوية في مجالات كتابة الشعر والمقالات وفن الخطابة، فقد أعد الطلبة المتفوقون عدداً من الموضوعات والمقالات المتنوعة، كذلك كتابة بعض القصص القصيرة، وجمع الأقوال والحكم والقصائد الشعرية، والتمثل ببعض الشعراء المبدعين، من خلال طريقة الإلقاء، كذلك توظيف ما تعلموه في تقويم اللغة وتصحيح الأخطاء.

3- مناقشة الفرضية الثالثة:

بينت نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد، ونتائج تحليل التباين الأحادي (ويلكس لمباد) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور، وبين أداء الطالبات الإناث من أفراد المجموعة التجريبية، التي خضعت للنموذج التعليمي المعد وفق طريقة حل المشكلات في التفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة.

وهذا يشير إلى أن الذكور والإناث استفادوا من المعالجة التجريبية بالدرجة نفسها تقريباً. تعود هذه النتيجة إلى البيئة التعليمية والاجتماعية المتشابهة التي يتعرض لها الذكور والإناث، حيث إن المناهج الدراسية وظروف المدرسة وتجهيزاتها تكاد تكون واحدة، والمعلم المشترك لجميع الطلبة ذكوراً وإناثاً، مما يولد تقارباً في مستويات التفكير بينهما بشكل عام، وبالتالي يكون لديهم تقارباً في كم الأفكار المتدفقة إلى أذهانهم اتجاه المشكلات التي تواجههم، ومرونة في معالجتها بغض النظر عن متغير الجنس.

كما تعزى هذه النتيجة إلى الخصائص المميزة للطلبة المتفوقين وشروط قبولهم في مدرسة الباسل للمتفوقين، حيث تنطبق هذه الشروط الموحدة على الطلبة الذكور والطالبات الإناث عند اختيارهم لقبولهم في هذه المدرسة.

بشكل عام نستطيع أن نفسر هذه النتيجة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث تأثرهم معاً بالنموذج التعليمي، إلى طبيعة الأنشطة والتدريبات، حيث تشير هذه الأنشطة والتدريبات التي تم تنفيذها أثناء تطبيق النموذج إلى عدم وجود أنشطة يمكن اعتبارها ذات علاقة بجنس دون غيره، فهي تناسب الأفراد الذكور والإناث على حد سواء.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (بدور 2010)، (العجلوني، الحمران 2007)، (المصري 2005)، (العبداللات 2003)، (شبيب 2000) (الهلسا 1996). حيث بينت هذه الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في التفكير الإبداعي ، وفي كل بعد من أبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة، وذلك بالنسبة لبرنامج التفكير والطريقة المستخدمة في كل من هذه الدراسات. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (Lee kyung , Hwa , 2005) التي أشارت إلى فروق في قدرات التفكير الإبداعي لصالح الإناث، و دراسة (Tegano & Moran , 1989) حيث أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في بعد الأصالة فقط.

وهذه النتيجة التي توصل إليها الباحث لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Naderi & Habiballah etal , 2009)، و (مطالقة، 1995) في دراستيهما اللتين أسفرتا عن فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات، حيث إن درجة التحسن في التفكير الإبداعي قبل وبعد الجلسات عند الإناث كانت أعلى منها عند الذكور في التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي.

بشكل عام يمكن أن نرجع الاختلاف في مقدار تحسن مهارات التفكير الإبداعي تبعاً للجنس (ذكور- إناث) إلى ارتباط النشاط العقلي بالتغيرات الجسمية للطلاب، والاهتمامات غير الأكاديمية الخاصة بكل جنس، التي تفرضها البيئة الاجتماعية، حيث إن طبيعة الذكور تحب المغامرة والاندفاع، وتسعى إلى التجديد والأصالة، بينما التكوين الجسمي والنفسي للإناث ينزع للاستقرار والمسالمة والحياة الهادئة والأليفة (زحلق، أبو فخر 2006، 249). كما أشارت المللي إلى أن الإناث المتفوقات يتمتعن بطلاقة تعبيرية تساعدهن على التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن (المللي، 2011، 113).

أما فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في اختبار التحصيل الدراسي، يتضح من خلال عرض النتائج السابقة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور وبين أداء و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي بأبعاده الأدب والنصوص والقراءة والمطالعة والتعبير.

وهذا ما يشير إلى أن الذكور والإناث استفادوا من المعالجة التجريبية نفسها تقريباً. تعود هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث إلى الظروف البيئية والتعليمية المتشابهة التي تعرض لها الذكور والإناث أثناء تطبيق التجربة، كما تعزى إلى الآلية والشروط التي تم فيها اختيار الطلبة

المتفوقين حيث إن جميع الشروط يخضع لها الذكور والإناث لقبولهم في مدارس المتفوقين وخاصةً فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي العام، وحصولهم على درجة في اللغة العربية لا تقل عن (54%).

بشكل عام لقد لاحظ الباحث أثناء تطبيق التجربة أن التفاعل في النقاش كان متساوياً بين الذكور والإناث، كذلك الالتزام والجدية في العمل والتسابق لطرح الأفكار، كما يتم تنفيذ جميع الأنشطة والتدريبات ضمن مجموعة مختلطة من الذكور والإناث. وهذه النتيجة التي توصل إليها الباحث تتفق مع دراسة (Babatunde .A.ADeymi) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المطبق في هذه الدراسة حيث تأثر الذكور والإناث معاً من البرنامج. وهذه النتيجة التي توصل إليها الباحث لا تتفق مع بعض الدراسات منها: (العبد الله، 2003)، ودراسة (قسيس، 2000) حيث أشارت الدراستان إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية لصالح الذكور في اختبار التحصيل المستخدم في كل منها.

أما فيما يتعلق ببعد النحو والتطبيق فقد دلت النتائج السابقة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية لصالح الإناث، وربما يعزى هذا الأمر إلى أن القدرة اللغوية لدى الإناث تزيد عن الذكور الذين يتميزون بالقدرات الميكانيكية والرياضية، والإناث عادة يتحلين بالصبر والأنفة والمثابرة، بينما طبيعة الذكور تحب المجازفة والتجديد.

ثالثاً : المقترحات:

يخلص الباحث في ختام هذه الدراسة، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها إلى المقترحات التالية، التي يمكن أن ترتقي بالعملية التعليمية، التعليمية، وتنشئ جيلاً محباً للتفكير، ومستخدماً له كأداء لا بدّ منها في التعلم، وفي مواجهة ما يعترضه من مشكلات سواء أكانت على الصعيد المدرسي أم الاجتماعي، وهذه المقترحات هي:

- 1- تحفيز الطلبة وتشجيعهم على ارتياد المكتبات العامة، وقاعات الشبكة العنكبوتية بوصفه نشاطاً لاصفياً مكماً لطريقة حل المشكلات.
- 2- إعادة النظر بأساليب تقويم الطلبة المعتمدة في المدارس الرسمية التي تركز على استرجاع المعلومات بدل قياس فهمه، والتركيز على المستويات العليا من التفكير.
- 3- توفير الأطر اللازمة من مدرسي اللغة العربية القادرين على التدريس بطريقة حل المشكلات، وذلك من خلال التأهيل وإقامة دورات تدريبية مستمرة لهؤلاء المدرسين.
- 4- اعتماد طرائق الاستكشافية في التدريس (حل المشكلات، العصف الذهني) كطرائق محورية في التدريس في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج دلّت على أثر وفاعلية هذه الطريقة في التدريس، وأهميتها في تعليم التفكير، وتنمية قدراته عند الطلبة.
- 5- تدريس النموذج التعليمي في اللغة العربية المقترح في الدراسة الحالية للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين ، وفي المدارس العادية، وفي هذا ما يعمق من فهم الطلبة للموضوعات المقررة، ويحفزهم على إبراز بعض المواهب لديهم ، ككتابة القصة والمقالة ونظم الشعر
- 6- تشجيع الطلبة المتفوقين على ممارسة التفكير في التطبيقات العلمية والعملية من خلال البرامج والنماذج التعليمية وتهيئة الظروف المناسبة لذلك.
- أما على صعيد البحث العلمي يقترح الباحث مل يلي:
- 7- إجراء دراسة مماثلة حول أثر طريقة حل المشكلات في بيئات مدرسية أخرى، على متغيرات أخرى غير الجنس، والتحصيل، كالعمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وغيرها.
- 8- إجراء دراسات إضافية حول طرائق تفكير أخرى تتبع في التدريس طريقة حل المشكلات وفي أواسط وبيئات مختلفة في القطر العربي السوري، لمعرفة نتائجها ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.
- 9- إجراء دراسة مماثلة على الطلبة في مستويات تحصيلية مختلفة (جيد - وسط - ممتاز).
- 10- إجراء دراسات تتناول أثر طريقة حل المشكلات على التفكير النقدي وغيره من أبعاد التفكير.

ملخص البحث باللغة العربية:

هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر بمحافظة مدينة دمشق. يتكون المجتمع الأصلي للبحث من (90) طالباً وطالبة، حيث بلغت عينة البحث من طلبة الصف العاشر في مدرسة الباسل للمتفوقين (60) طالباً وطالبة، و تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تكونت من (30) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة تكونت من (30) طالباً وطالبة، وتم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام أساليب وأنشطة النموذج التعليمي المصمم وفق طريقة حل المشكلات، أما المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب وتابعت دروسها بالطريقة التقليدية. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- النموذج التعليمي في مادة اللغة العربية للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي بمدارس المتفوقين، المنبثق عن طريقة حل المشكلات، يشتمل على سبعة دروس في المحاور التالية (الأدب والنصوص - النحو والتطبيق والإملاء - القراءة والمطالعة - التعبير) من إعداد الباحث.

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي: من تأليف بول تورانس، ترجمة وإعداد كل من عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب، وقد اعتمدت الدراسة الحالية الصورة اللفظية لهذا الاختبار وذلك لقياس المهارات التالية: (الدرجة الكلية - الطلاقة - المرونة - الأصالة)، وذلك بناءً على تعليمات مفتاح الاختبار في تصحيح بنوده.

- استغرق تطبيق النموذج (7) أسابيع، وتم تطبيق أنشطة النموذج المكون من سبع جلسات في (28) حصة دراسية، لتنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وذلك خلال الفترة من 2010/10/17 إلى 2010/12/6 في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010 - 2011.

نتائج الدراسة:

أسفر البحث عن النتائج التالية:

- تفوق المجموعة التجريبية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية الطلاقة والمرونة الأصالة، وذلك نتيجة التطبيق البعدي، ويعزى هذا الفرق للنموذج التعليمي، وهذا يعني فاعلية هذا النموذج وقدرته على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- تأثر أفراد المجموعة التجريبية من الطلبة الذكور والإناث على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالطلاقة والمرونة الأصالة والدرجة الكلية بنفس السوية ولم تظهر فروق دالة بينهما.
- تفوق أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي، وذلك نتيجة التطبيق البعدي، ويعزى هذا الفرق للنموذج التعليمي، وهذا يعني أثر هذا النموذج على تنمية التحصيل الدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي.

قائمة المراجع باللغة العربية

- 1- أبو جادو، صالح - نوفل، محمد بكر (2007): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 2- أبو دينا، نادية عبده (1986): تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات، مصر.
- 3- أبو سماعة، كمال - وآخرون (1992): تربية الموهوبين والتطوير التربوي، دار الفرقان إربد، الأردن.
- 4- أبو علام، رجاء محمود (2003): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (spss)، دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة، مصر.
- 5- الأحمد، أمل (2002): التعلم الذاتي في عصر المعلومات، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان.
- 6- الأعسر، صفاء (2000): الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 7 - أمين، أحمد جوهر - الحياوي، محب (2008) فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية نحو العمل المختبري لدى طلبة الصف الرابع قسم الفيزياء بكلية التربية جامعة الموصل، مجلة الجامعة الخليجية، المجلد 1 ، 2009، العدد 3.
- 8- بدور، لينا صالح (2010): فاعلية برنامج رسك "Risk" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
- 9- بلقيس ، أحمد - مرعي، توفيق (1996): الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط2، عمان، الأردن.
- 10- التودري، عوض حسين محمد (2004): مدخل حل المشكلات وأسلوب التقويم التشخيصي وأثرهما على التحصيل والتفكير والقلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 20، العدد 2، ج1، مصر.
- 11- توفيق، عبد الرحمن (2004) التفكير الإبداعي، منهج الإدارة العليا، مركز الخبرات المهنية للإدارة، الجزء الثاني، القاهرة، مصر.

- 12- جابر، جابر عبد الحميد (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي للنشر، ط1، القاهرة، مصر.
- 13- جاموس، صوفيا ياسين (2006): أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات حل المشكلات الحاسوبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- 14- الجدوع، عصام (2007): أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- 15- جروان، فتحي (2004): الموهبة والتفوق والإبداع، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- 16- جروان، فتحي (2002): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان (أ)، الأردن.
- 17- جروان، فتحي (2002): الإبداع مفهومه معايير مكوّناته نظرياته خصائصه مراحل قياس تدريبيه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان (ب)، الأردن.
- 18- جناد، روعة عارف (2005): فاعلية طريقة المناقشة والمنظم المتقدم في تعليم مبادئ علم النفس، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 19- حجازي، سناء (2006): سيكولوجيا الإبداع، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- 20- حسن، محمد علي (1995): فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة تلوث البيئة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل لطلبة الصف الأول ثانوي العلمي في دولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 21- حسن، محمود (1999): أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، العدد (15)، ج1، جامعة أسيوط، مصر.
- 22- حسين، نائر - فخرو، عبد الناصر (2002): دليل مهارات التفكير، جبهة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

- 23- حسين، ثائر (1995): أثر برنامج لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي على عينة أردنية من طلبة الصف الثامن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 24- حسين محيي الدين أحمد (1987): التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
- 25- الحوراني، وفاء عبد المنعم (2001): أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي في تحصيل الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 26- الخلايلة ، عبد الكريم - اللبابيدي ، عفاف (1997): طرق تعليم التفكير للأطفال، ط2 ، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 27- الخليلي، أمل (2005): تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن .
- 28- خير الله، سيد (1983): علم النفس التعليمي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 29- دافيدوف، ليندا (1993): مدخل علم النفس، ترجمة السيد الطواب وآخرون، منشورات مكتبة التحرير، ط4، القاهرة، مصر.
- 30- الداھري ، صالح حسن (2008) : سيكولوجيا الإبداع والشخصية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن .
- 31- الدوسري، راشد أحمد علي (2005): أثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- 32- الربيعي، محمود داود سلمان (2006): طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، إربد، الأردن.
- 33- زحلق، مها - أبو فخر، غسان (2006): الإبداع وتنمية القدرات الإبداعية لدى طفل الروضة، منشورات جامعة دمشق.
- 34- زحلق، مها (2000): استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين، مجلة التربية الصادرة عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 132، السنة التاسعة والعشرون، الدوحة، قطر.

- 35- زحلق، مها (1999): العناية بالأطفال الموهوبين، مجلة بناء الأجيال، السنة الثامنة - العدد الثاني والثلاثون - تشرين الأول، دمشق.
- 36- زحلق، مها (1997) : التربية الخاصة للمتفوقين، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- 37- الزعبي، أحمد (2003): التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، سورية.
- 38- الزغلول، رافع النصير - الزغلول، عماد (2003): علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
- 39- زيتون، عايش محمود (1987): تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، جمعية عمال المطابع، عمان، الأردن.
- 40- الزياد، فتحي مصطفى (2002): المتفوقون ذوو صعوبات التعلم، سلسلة علم النفس المعرفي، ط1، القاهرة، مصر.
- 41- السامرائي، هاشم - وآخرون (1994) : طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، ط1 ، إربد ، الأردن .
- 42- السرور، ناديا هائل (2003): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، عمان، الأردن.
- 43- سعادة، جودت (2006): تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 44- سعادة، جودت (2003): تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 45- سعد، محمد حسان (2000): التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، ط1، عمان، الأردن.
- 46- سكيكر، فياض سكيكر (1995) : فاعلية مجموعة من الطرائق التفكيرية الكشفية في تدريس التربية البيئية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
- 47- السليتي، فراس محمود مصطفى (2006): التفكير الناقد والإبداعي، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

- 48- سليمان، عبد الله محمود - أبو حطب، فؤاد: اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري مقدمة نظرية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 49- سليمان، جمال (2009): أصول التدريس، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- 50- سليمان، عبد الرحمن سيد (1998): سيكولوجيا ذوي الحاجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص، ج 2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- 51- سولسو، روبرت (1996): علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب صبورة وآخرون، دار الفكر الحديث، الكويت.
- 52- السيد، محمود (1999) : التعلم الذاتي، ط1، جامعة دمشق، سورية.
- 53- شبيب، بارعة (2000): فاعلية برنامج الكورت في تنمية التفكير الإبداعي، دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- 54- الشرفات، عائشة خليفة سليمان (2007): أثر استراتيجيتي العصف الذهني وتألف الأشتات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهن نحوها، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 55- شطناوي، عبد الكريم (1990): طرق تعلم التفكير للأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- 56- الشنطي، راشد محمد قاسم (1983): دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، صورة معدلة للبيئة الأردنية للاختبار اللفظي (أ) والاختبار الشكلي (ب)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 57- الصافي، عبد الله بن طه (1997) : التفكير الإبداعي بين النظري والتطبيقي، مطبعة دار البلاد، ط1، جدة، السعودية.
- 58- صالح، ماهر (2006): مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 59- طافش، محمد (2004): تعليم التفكير، أساليبه، مهاراته، جبهة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

- 60- الطنطاوي، رمضان عبد الحميد (2001): الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم، المكتبة العصرية بالمنصورة، مصر.
- 61- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (2005): التعلم الذاتي مفاهيمه أسسه أساليبه، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، ط1، القاهرة ، مصر.
- 62- عباس، محمد خليل - العبيسي، محمود مصطفى (2007): مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.
- 63- عبادة، أحمد (1993): التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، ط1، دار الحكمة، المنامة، البحرين.
- 64- عبد القادر، أحمد (1985): طرق التدريس العامة، دار النهضة المصرية، القاهرة .
- 65- العبد اللات، سعادة إسماعيل (2003): أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- 66- عبد الله، سعد الدين خليل (2006): الإبداع في السلم والحرب، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ط2، القاهرة، مصر.
- 67- العبد الله، محمد الطه (2003): فاعلية طريقتي حل المشكلات، والاستقصاء في تدريس مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- 68- عبد الخضراء، فادية (2004): برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات المرحلة المتوسطة وفاعليته في تنمية التفكير الناقد الابتكاري والتحصيل في المواد الاجتماعية، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية.
- 69- عبيدات، ذوقان - أبو السميد، سهيلة (2005): الدماغ والتعلم والتفكير، دار ديبونو للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- 70- العتوم، عدنان - وآخرون (2007): تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- 71 - العجلوني ، خالد - الحمران، محمد (2007): أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 10 ، العدد 1، السنة 2009، كلية التربية، جامعة البحرين.

- 72- عدس، أحمد محمد عبد الرحيم (1996): المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر، ط1، عمان الأردن.
- 73- عرسان، علي عقلة (1992): الثقافة والإبداع، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الخطة الشاملة للثقافة العربية 2، تونس.
- 74- علام، صلاح الدين محمود (1999) : القياس والتقويم التربوي والنفسي ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 75- علاونة، شفيق (2002): تدريب طلبة الصف السادس على بعض استراتيجيات حل المشكلات وأثره في حلهم للمسائل الرياضية اللفظية، مجلد اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الأول، جمعية كليات ومعاهد التربية في الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- 76- عليان، هشام - وآخرون (1987): المحصص في علم النفس التربوي، دار الفكر العربي ط3، القاهرة، مصر .
- 77- العمري، حسن محمد حسن (2005): فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى طريقة حل المشكلات الإبداعي في مستويات التفكير العليا، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة الفقه الإسلامي، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- 78- العوامل، حابس سليمان - البلوي، عبد الله (2008): مدى امتلاك معلمي رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 24، العدد الأول، الجزء الثاني، مصر.
- 79- عيسى، حسن أحمد (1993): سيكولوجيا الإبداع بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الإسراء، طنطا، مصر .
- 80- فرج، إلهام عبد الحميد (2003): المنهج الإبداعي في المدرسة العربية دراسة في المفهوم والاتجاه، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل "تنمية الإبداع والابتكار في المنظومة التربوية" التي أقامتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- 81- قسيس، جورج (2000): فاعلية طريقة حل المشكلات في تدريس مادة الجغرافيا، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ، جامعة دمشق، سورية.

- 82- قطامي، يوسف (1990): تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 83- قطامي، يوسف - قطامي، نايفة (2001): سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن.
- 84- القلا، فخر الدين - ناصر، يونس (2001): أصول تدريس الطلاب، دبلوم التأهيل التربوي، منشورات جامعة دمشق، ط3، دمشق، سورية.
- 85- لبيبة، صلاح (1988): التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية ودور المعلم وتنميته المهنية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، الأردن.
- 86- ماندير، ميشيل (2003): فن التعليم الوظيفي، ترجمة محمد خير الفوال وعبد الرحمن نجيب، دار الرضا للنشر، دمشق.
- 87- مساد، عمر حسن (2005): سيكولوجيا الإبداع، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- 88- مسلم، إبراهيم (1993): الجديد في أساليب التدريس (حل المشكلات ، الإبداع) ، دار النشر، عمان، الأردن.
- 89- المصري، سحر زهدي (2005): أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية عمان، الأردن.
- 90- مطالقة، سوزان خلف مصطفى (1998): أثر أسلوب العف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.
- 91- المعاينة، خليل عبد الرحمن - البواليز، محمد عبد السلام (2004): الموهبة والتفوق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن .
- 92- المغربي، ناريمان (2011): العلاقة بين القدرات الإبداعية وبعض السمات الشخصية، دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية الفنون الجميلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- 93- ملحم، سامي محمد (2006): سيكولوجية التعلم الأسس النظرية والتطبيقية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن .

- 94 - المللي، سهاد (2011) : الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعادين، دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الأول والثاني.
- 95- المنصور ، غسان محمد (2005): فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة دمشق، سورية .
- 96- نشواتي عبد الحميد (1983): علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- 97- هلال، محمد حسن (1997): مهارات التفكير الإبداعي كيف تكون مبدعاً؟ ط2، القاهرة.
- 98- الهلسا، سمير سامي (1996): مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك وعلاقته بمتغيرات نمط الشخصية المهنية والجنس والفرع الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- 99- هوفر، كينث (1988): دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية، ترجمة أديب يوسف الشيش، دار السلام للترجمة والنشر، دمشق، سورية.
- 100- هيجان، عبد الرحمن أحمد (1999): المدخل الإبداعي لحل المشكلات، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 101- وهبة، مراد (1991): الإبداع والتعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، مصر.
- 102- يونس، فيصل (1997): قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

قائمة المراجع الأجنبية

- 103 - Babatunde A.Adeyemi, (2008). Effects of cooperative Learning and problem-solving strategies junior secondary school students' Achievement in social studies.
- 104- Carson, J. (2007). A problem with problem solving: Teaching Thinking without Teaching Knowledge. East Carolina University, The Mathematics Educator, 17(2), PP . 7-14
- 105- Duch , B. Jan , a (1995) What is problem - Based Learning ? In About Teaching : a Newsletter of the center for Teaching Effectiveness , 47 .
<http://www.udel.edu/Pbl/cte/Jan95what.html>
- 106- Dunlap , Jul (1997) . The relationship of problem - Based Learning to life long Learning . **Dal** - A 85/01,p.71.
- 107- Erickson, G, (1990) Choice and perception of control, the effect of a thinking skills program on the locus of control self and creativity of gifted students. Gifted education international, 6(3).
- 108- Faux, B.1 (1992). An analysis of the interaction of critical thinking, creative thinking and intelligence with problem-solving. Dissertation abstracts international, 53 (5), P. 1451 -A.
- 109- Freeman ,j, (1991) : Gifed children growing up cassel heineman portsmanth , NH .
- 110- Gabel, Dorothy L, Sherwood, Robert D, Enchos, larry, (1984). Problem solving skills of high school chemistry students, Journal of Research in science teaching, Vol. 21, Issue 2, PP. 221-233.
- 111- Good , c, .(1,73): Dictionary of Education, Mccraw Hill company , New York.
- 112- HANNA , LAVONE . ET . AL (1987). DYNAMIC ELE ME NTRAY SOCAIL STUDEIS UN IT LEACHING FIFTH EDITION NEW YORK : HO LT , RINEHART AND WINSTONINC .
- 113-Hazni , Nural . uddin , Kamar (2003) . The IMPLEMENTATION OF PROBLEM SOLVING – skill in kuittho , MALAYSIA .
Nafisah @ kamariah MD Kamaruddin and Nural Qamar Hazni
- 114- HMIE. (2006). Emerging good practice in promoting creativity. Improving Scottish education. A report by HMIE.
- 115-Hsiao, H. & chang, J. (2003). A Quasi-experimental Study Researching How a problem-solving teaching strategy impacts on learning outcomes for engineering students. Taiwan, World Transactions on Engineering and Technology Education, 2(3), PP.391-395.

- 116- Khatena , J (1982) : Research Potential of Creative Imagination Imagery , Journal of Mental .
- 117- Ko, Y, & Bulut, S. Effects of cooperative and individualistic problem solving methods on mathematical problem solving performance.
- 118- Lee kyung , Hwa ,(2005): The relationship between creative thinking Ability and creative personality of preschoolers Education . Journal , special , issn . [http://iej . cid . net](http://iej.cid.net)
- 119- Olatoye, R. A. & oyundoyin, J. O. (2007)- intelligence Quotient as a predictor of creativity among some Nigerian secondary school students. Educational research and review, 2(4), PP. 92-95.
- 120- Sefertzi, E. (2000). Creativity. Report produced for the Ec funded project. Innoregio: dissemination of innovation and knowledge management techniques.
- 121-Shin , Soo , Yeon (2006) . Tow Different Types of problem – SOLVING methods in Expository TeachIG in HONG KONG EIGHTH – GRADE MATHEMATICS CLASSROOMS .
[http://WWW.allacademic . com](http://WWW.allacademic.com)
- 122- Tegano, D. W. and Moran, J.D. (1989). Sex difference in the original thinking of preschool and elementary school children. Creativity Research journal, 2, P. 102-110.
- 123- Torrance, poul, E (1974): Torrance test of creative thinking, Direction manwaland scoring guide, Ginnand company, USA.
- 124- Pin – jen Chen ,(2008): Effectiveness of WebQuest Instrucvtional Strategy on Critical Thinking and creative Thinking Abilities of Elementary School Upper Grade Students , Master's Thesis , Department of Education , Master program of Technology Development Communication ,
[http://140.133.6.46/ ETD-db / ETD-search / view-etd](http://140.133.6.46/ETD-db/ETD-search/view-etd)
- 125-Williams, c. (2000).Practical Problem Solving. Dr. C. d. Williams and university of Leeds Innovations Ltd (ULIS), PP. 1-18.

ألمة الحق

ملحق رقم (1)

- أ - اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (TCW).
- ب - استمارة تفريغ الدرجات التفصيلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (TCW).
- ج - استمارة تفريغ الدرجات النهائية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (TCW).

اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي

الصورة اللفظية (TCW)

اسم الطالب :
اسم المدرسة :
الصف الدراسي :
تاريخ إجراء الاختبار : / /
تاريخ الميلاد :

تعليمات الاختبار

أخي الطالب:

الاختبارات التي بين يديك اختبارات التفكير الإبداعي - صورة الألفاظ (أ) للعالم الأمريكي تورانس وستعطيك الفرصة لكي تستخدم خيالك في أن تفكر في أفكار وتصوغها في كلمات، ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، إنما تهدف إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تأتي بها. وفي اعتقادي أنك ستجد هذا العمل ممتعاً ، فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة الاهتمام وغير مألوفة، وأفكار تعتقد أنت أحداً لم يفكر بها أحد من قبل.

وعليك أن تقوم بسبعة نشاطات مختلفة، ولكل نشاط وقته المحدد أن تستخدم وقتك استخداماً جيداً. اعمل بأسرع ما تستطيع، ولكن دون تعجل.

وإذا لم يكن عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت، انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ بالنشاط التالي وهكذا.

وإذا كان لديك أسئلة بعد البدء لا تتحدث بصوت عالٍ، ارفع إصبعك وستجدي بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك .

أتمنى لك أعمال النجاح

الباحث

الاختبارات من 1 - 3 : خمن واسأل Ask and Guess

الاختبارات الثلاثة الآتية تعتمد على الصورة الموجودة في هذه الصفحة وتعطيك فرصة لأن تسأل أسئلة تؤدي إجابتها إلى معرفة الأشياء التي تعرفها من قبل وأن تفترض الأسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة.

والآن .. انظر إلى الصورة، ماذا يحدث؟ وما الذي تستطيع أن تقوله بكل تأكيد؟ وما الذي تحتاج أن تعرفه لكي تفهم ما يحدث؟ وما الذي سبب الحدث ؟ وماذا ستكون النتيجة؟



الاختبار الأول :

توجيه الأسئلة Asking

وعلى هذه الصفحة اكتب كل الأسئلة التي يمكن أن تفكر فيها عن الصورة الموجودة في صفحة الأولى، واسأل كل الأسئلة التي تحتاج أن تعرف ما هو حادث، ولا تسأل أسئلة يمكن الإجابة عنها من مجرد النظر على الصورة. يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما أردت.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

الاختبار الثاني :

تخمين الأسباب Guessing Guess

وفيما يلي اكتب ما تستطيع أن تفكر به من أسباب ممكنة للحدث في الصورة السابقة (ص1) ،
ويمكن أن تفكر فيما يكون قد وقع قبل الحدث مباشرة أو بوقت طويل ، وأدى إلى ذلك الحدث .
اكتب ما تستطيع ولا تخف من مجرد التخمين .

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

الاختبار الثالث:

تخمين النتائج Guessing Consequences

اكتب ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث في الصورة (ص1)، ويمكنك أن تفكر فيما يمكن أن يقع بعد الحادث مباشرة أو بوقت طويل.
اكتب ما تستطيع من التخمينات ولا تخف من مجرد التخمين.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

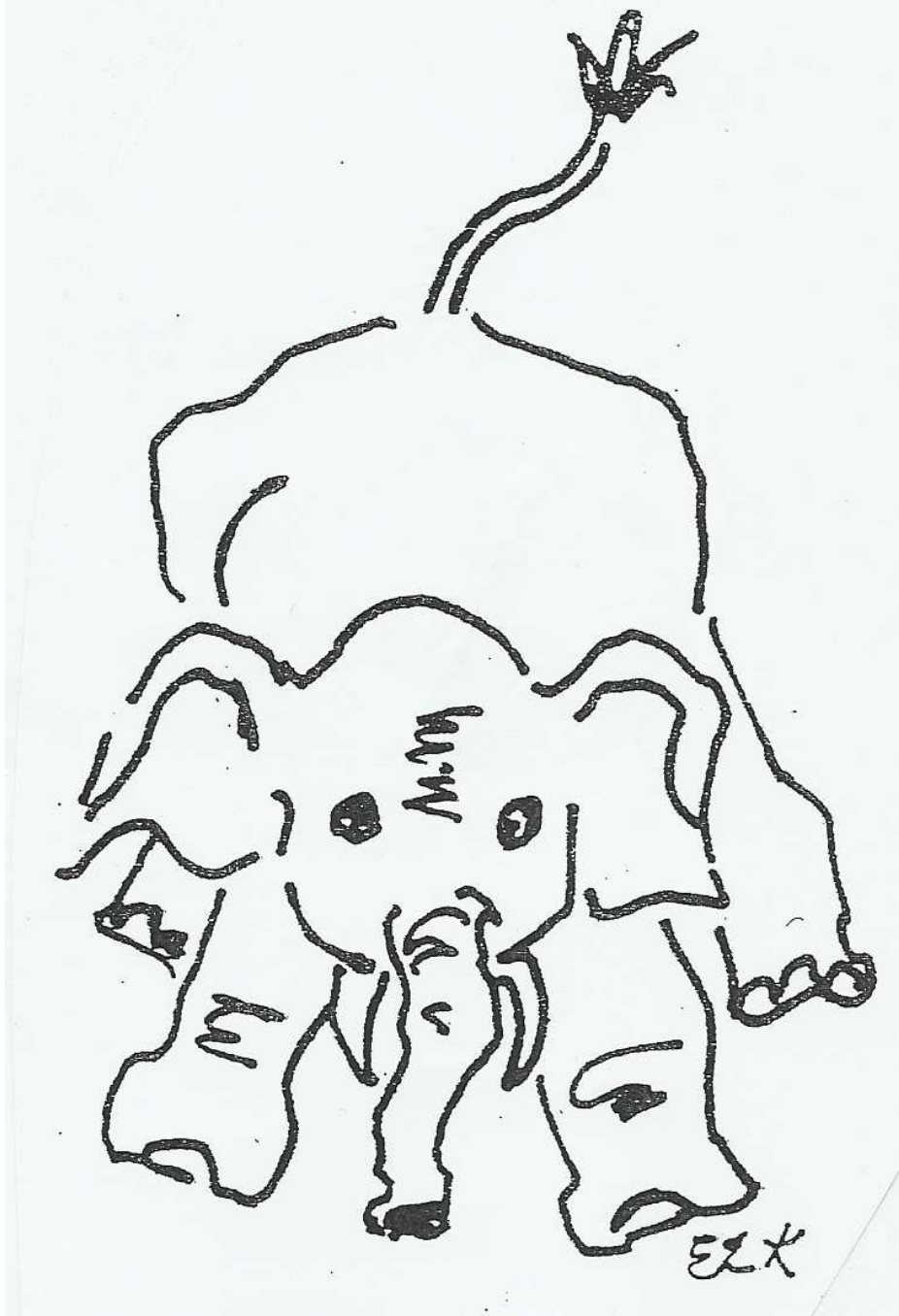
-17

-18

الاختبار الرابع:

تحسين الإنتاج Product Improvement

في أسفل هذه الصفحة إحدى لعب الأطفال التي يمكن شراؤها من المحلات التجارية، وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن، وطوله (6) إنشات، ووزنه ربع كيلو غرام، والمطلوب منك أن تكتب الوسائل التي يمكن من خلالها أن تصبح هذه اللعبة، بعد تعديلها، مصدراً للمزيد من الفرح والسرور لمن يلعب بها من الأطفال. تحدث أكثر عن وسائل التعديل لهذه اللعبة غريبة، وإثارةً للاهتمام، ولا تهتم بتكاليف هذه التعديلات. فكر فقط فيما يمكن أن يجعل هذه اللعبة مصدراً لمزيد من الفرح والسرور.



-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

-17

-18

-19

-20

-21

الاختبار الخامس:

الاستعلامات غير الشائعة (علب الصفيح)

Unusual Uses (Cardboard Boxes)

من المعروف أن معظم الناس يلقون بعلب الصفيح الفارغة رغم أنها تستعمل في كثير من الاستعمالات اللطيفة.

اكتب على هذه الصفحة كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة، ولا تحدد تفكيرك بحجم معين من هذه العلب ، يمكنك أن تستخدم أي عدد من هذه العلب كما تشاء.

ولا تحصر تفكيرك على الاستعمالات التي رأيتها أو سمعت عنها من قبل ، وإنما فكر، وقدر المستطاع ، في الاستعمالات الجديدة والممكنة.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

الاختبار السادس :

الأسئلة غير الشائعة Unusual Question

في هذا النشاط عليك أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي يمكن أن تسألها عن علب الصفيح بشرط أن تؤدي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوعة، وأن تثير لدى الأشخاص الآخرين الاهتمام وحب الاستطلاع فيما يتصل بهذه العلب.

حاول أن تجعل أسئلتك تدور حول بعض النواحي الخاصة في هذه العلب، والتي عادة لا يفكر فيها الناس.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

-17

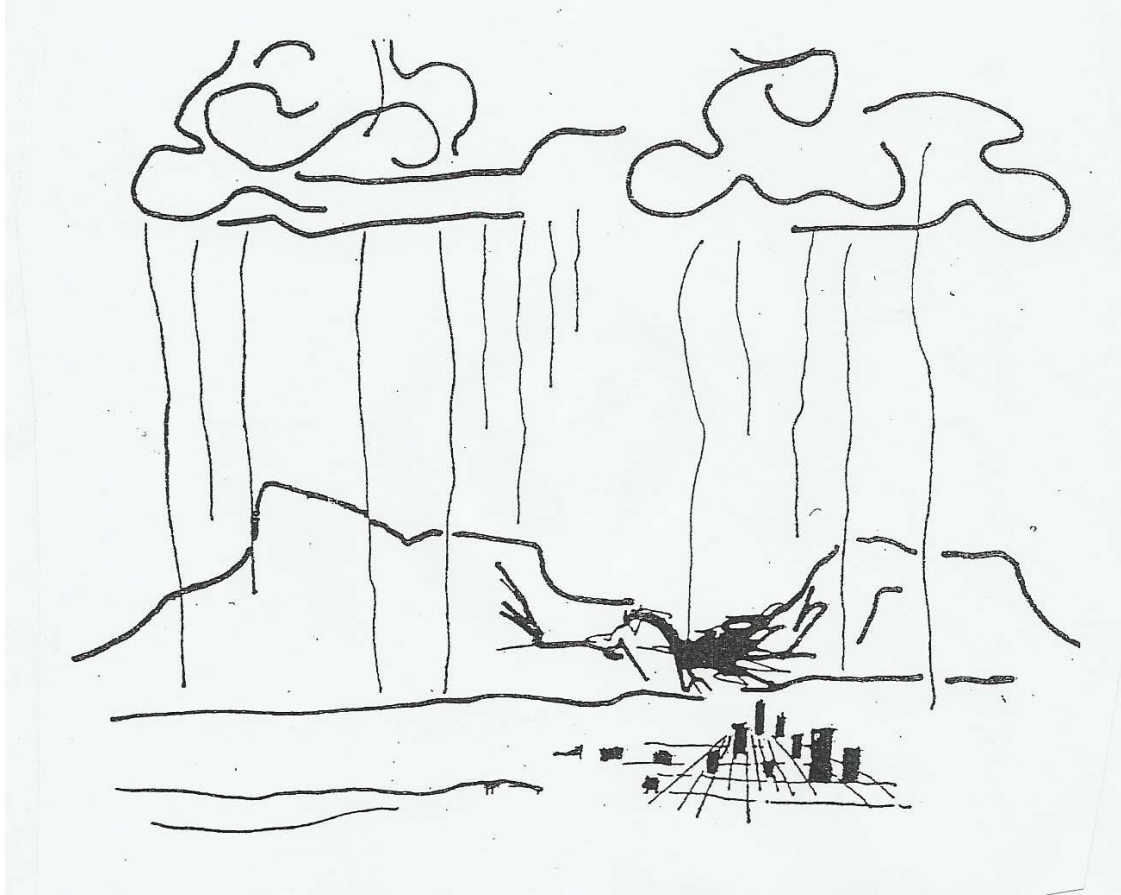
الاختبار السابع:

افتراض أن Just Suppose

وفيما يلي موقف غير ممكن الحدوث ، وعليك أن تفترض أنه قد حدث بالفعل ، وهذا الافتراض سيعطيك فرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف غير ممكن الحدوث.

افتراض في مخيلتك أن الموقف الذي سنصفه قد حدث . فكر في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه ، وبمعنى آخر ، ما هي النتائج المترتبة على ذلك ؟ اكتب كل ما يمكنك كتابته من تخمينات.

الموقف: افترض أن للسحب خيوطاً تتدلى منها تربطها بالأرض، ما الذي قد يحدث؟ اكتب كل التخمينات وأفكارك على الصفحة التالية.



-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

-17

-18

-19

ب - استمارة تفريغ الدرجات التفصيلية لاختبار

تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (TCW)

التسلسل			النشاط الأول			النشاط الثاني			النشاط الثالث			النشاط الرابع			النشاط الخامس			النشاط السادس			النشاط السابع		
أبعاد			ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							

ج - استمارة تفريغ الدرجات النهائية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي

الصورة اللفظية (TCW)

تسلسل	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الدرجة الكلية
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				

ملحق رقم (2)

أ - الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية.

ب - قائمة بأسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية للاختبار

التحصيلي في مادة اللغة العربية.

أ - الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية .

التعليمات :

يعد الاختبار الذي بين يديك أحد نماذج الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي، ويهدف هذا الاختبار إلى معرفة ما حققه الطلبة من معلومات ومعارف في اللغة العربية قبل وبعد تنفيذ النموذج التعليمي. ويمكن الإشارة إلى أن هذا الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، وأن الجهود التي تبذلها في الإجابة عن أسئلة الاختبار تعبر عن قدراتك وإمكاناتك في اللغة العربية، واستناداً إلى ما ورد يمكن اتباع التعليمات الآتية:

1- اقرأ كل سؤال بإمعان ودقة وحدد المطلوب قبل بدء الإجابة.

2- لا تترك أي سؤال دون الإجابة عنه.

3- لا تكتب سوى الإجابات على ورقة الأسئلة.

4- إجابتك لا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

الباحث

البيانات العامة :

- اسم الطالب :

- الصف :

- جنس الطالب : ذكر - أنثى

- الشعبة :

تاريخ الاختبار : / /

قال الشاعر حسان بن ثابت:

عَدِمْنَا خَيْلَنَا إِنْ لَمْ تَرَوْهَا تَنْثِيرُ النِّقْعَ مَوْعِدُهَا كِدَاءُ
يَبَارِيزَ الْأَسِنَّةِ مُصْعَدَاتٍ عَلَى أَكْتَافِهَا الْأَسْلُ الظَّمَاءُ
تَظَلُّ جِيَادُنَا مَتَمَطَّرَاتٍ تُلْطِمُهُنَّ بِالْخُمُرِ النِّسَاءُ
فَإِمَّا تُعْرَضُوا عَنَّا اعْتَمِرْنَا وَكَانَ الْفَتْحُ وَانْكَشَفَ الْغَطَاءُ
وَالْأَفَاصِرُوا لِحِلَادِ يَوْمٍ (يُعِزُّ اللَّهُ فِيهِ مَنْ يَشَاءُ)
هَجَوْتَ مُحَمَّدًا فَأَجَبْتُ عَنْهُ وَعِنْدَ اللَّهِ فِي ذَاكَ الْجَزَاءُ

الأسئلة :

أولاً- الأدب والنصوص :

- اختر أنسب الخيارات فيما يلي بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:
- 1- موضوع أبيات حسان بن ثابت:
 - أ- الوصف ب- الغزل ج- الرثاء د- المدح
- 2- في قول الشاعر: تنثير النقع كناية عن :
 - أ- المعركة ب- التهديد والوعيد ج- الخيار بين الحرب والسلام د- إثارة الغبار
- 3- المخاطب في قوله (هجوت محمداً):
 - أ- أبو جهل ب- الوليد بن المغيرة ج- أبو سفيان د- أبو لهب
- أكمل العبارات التالية:
- 4 - كان حسان بن ثابت شاعر----- بلا منازع
- 5- لساني صارم لا عيب فيه وبحري لا
- اذكر سمة لشعر العصر الإسلامي وردت في الأبيات .
- 6-.....
- 7- ضع عنواناً مناسباً للنص.
- 8- ما الفكرة الرئيسة في الأبيات الثلاثة الأولى ؟
- 9-ابحث في النص عن النتيجة التي نجمت عن : منع أداء العمرة .
- 10- اختر أحسن الأبيات من وجهة نظرك، وبين سبب اختيارك.

ثانياً: النحو والتطبيق والإملاء:

- اختر أنسب الخيارات فيما يلي بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:
 - 1- الفعل المضارع الصحيح من بين الأفعال الآتية هو:
أ- يشرب ب- يعطي ج - يدعو د - يسعى
 - 2- علامة جزم الفعل المضارع (يكسو):
أ- السكون ب - حذف النون ج - الفتحة د - حذف حرف العلة.
 - 3- الحرف الجازم الذي يفيد طلب الكف عن فعل شيء هو:
أ- لام الأمر ب - لا الناهية ج - لا النافية د - لمّا
 - 4 - يسأل القاضي المدعي البينة. (يسأل) فعل مضارع:
أ- منصوب ب - مجزوم ج - مرفوع د - مبني
 - 5 - علامة نصب الفعل المضارع (يمشي):
أ- الكسرة ب- السكون ج - الضمة المقدرة د - الفتحة الظاهرة.
 - 6- (لأدفعن عن الحق)تسمى اللام المتصلة بالفعل المضارع :
أ- اللام المرحقة ب- لام الابتداء
ج- اللام الواقعة في جواب القسم د- اللام حرف الجر
 - 7- التوكيد هو أسلوب يفيد في :
أ- ترسيخ مضمون الجملة ب- نفي مضمون الجملة
د- عطف جملة على جملة د- وضع الشك في الجملة
- أكمل ما يلي :
- 8- من مؤكدات فعل الأمر :
- أكد المعنى التالي بجملة فعلية فعلها ماض:
9- كتم السر -----
- أجب بكلمة صح أو خطأ:
10- لم حرف جزم يقلب زمن الفعل المضارع من الحاضر إلى الماضي ()
11- علامة جزم الفعل المضارع صحيح الآخر حذف النون ()
- أعرب الكلمات المشار إليها بخط:
12- لينفق ذو سعة من سعته:
13- لم يبين العرب حضارتهم إلا بالعمل والتضحيات:

- فسر سبب كتابة الهمزة على الشكل الذي تراه في الكلمات التي تحتها خطوط فيما يلي:
14- لا تَوَجِّل عمل اليوم إلى الغد.

15- حالة الطقس رديئة.

- تحدث عن أهمية الكتاب فيما لا يزيد على ثلاثة سطور مستخدماً مؤكداً الجملة الفعلية.
16-

ثالثاً: القراءة

فيما يلي نصان، يتبعهما عدد من الأسئلة بعد كل منها أربع اختيارات، واحد منها صحيح
اقرأ النصين بعناية، واختر الإجابة الصحيحة عن كل سؤال.

النص الأول:

إن العربية باقية لما تتصف به من الصفات و الخصائص التي يعرفها المختصون ، بالعربية
تتجلى وحدة العرب وفي إحياء العاميات القطرية إحياء للعصبيات الضيقة وطعن في الوعي
القومي ، وفي الاعتزاز بالعربية اليوم استعلاء على التخلف وأنفة التبعية .

- اختر أنسب الخيارات بوضع دائرة حوا الاختيار الصحيح :

1- تتجلى وحدة العرب :

أ- باللغة العربية ب- بالعصبيات الضيقة ج- باللهجات القطرية د- بإحياء العامية

2- الفكرة الرئيسية للنص:

أ- أثر اللغة في السلوك ب- اللغة عماد الوحدة الثقافية

ج- إحياء العامية في الأقطار العربية د- اللغة العربية سياج الوحدة وضمان استمراريتها

3- من مؤلفات الدكتور مازن المبارك :

أ- نحو وعي ثقافي ب- نحو وعي فكري ج- نحو وعي بلاغي د- نحو وعي لغوي

- اذكر مقترحين لصون لغتنا العربية من الضعف :

4

5

6- بين نتيجة السير على طريق العربية .

7- وضح أثر الحاكم في رعاية اللغة العربية .

النص الثاني:

إنّ أسلوب استثمار المعارف العلمية في حل مشاكل البشر هو ما اصطلح على تسميته تقانة (تكنولوجيا) وهناك تقانة متقدمة، وتقانة متواضعة. ومن أعجب المفارقات في عالمنا الثالث أنه غالباً ما يسعى إلى القفز مباشرة إلى تقانة متقدمة تتجاوز طاقاته المتواضعة.

8- الفكرة الرئيسة للنص الثاني هي:

- أ- التكنولوجيا المتواضعة ب- التكنولوجيا المتقدمة
- ج- أسلوب استثمار المعارف العلمية د - أنواع التقانة ومشكلاتها في العالم الثالث
- 9- تعتمد التقانة المتواضعة على:
- أ- الخبرة الخاصة ب- الدراية العلمية ج - المعارف الشائعة د- الخدمات
- 10- من خصائص الأسلوب العلمي:
- أ- محاكاة العقل ب- المبالغة ج - الذاتية د- الإغراق في الوصف

● ما مشكلة التقانة في العالم الثالث؟

-----11

-----12

● اقترح بعض الحلول لحل مشكلة التقانة في العالم الثالث.

-----13

-----14

رابعاً التعبير:

الهجرة ظاهرة طبيعية عند الكائنات الحية، اكتب موضوعاً تتحدث فيها عن ظاهرة هجرة الإنسان، مبيناً آثارها السلبية على الفرد والمجتمع، والفوائد التي يجنيها الإنسان والمجتمع.

**ب- قائمة بأسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية للاختبار التحصيلي
في مادة اللغة العربية(*)**

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية
1	د. ياسر جاموس	مدرس في كلية التربية - قسم التقويم والقياس - جامعة دمشق
2	د. غسان المنصور	مدرس في كلية التربية - قسم علم النفس - جامعة دمشق
3	د. عزيزة رحمة	مدرسة في كلية التربية - قسم التقويم والقياس - جامعة دمشق
4	د. رنا قوشحة	مدرسة في كلية التربية - قسم التقويم والقياس - جامعة دمشق
5	د. أسامة سلمان اختيار	مدرس في كلية الآداب - قسم اللغة العربية - جامعة دمشق
6	أ.د. محمد شفيق البيطار	مدرس في كلية الأدب - قسم اللغة العربية - جامعة دمشق
7	فاطمة نيسافي	موجهة اختصاصية - تربية ريف دمشق
8	سناء عفان	موجهة اختصاصية - تربية ريف دمشق
9	تحسين بوسرحان	مدرس لغة العربية - الصف العاشر - تربية ريف دمشق
10	هناء المساعيد	مدرسة لغة العربية - الصف العاشر - تربية ريف دمشق

* : تم ترتيب المحكمين وفق المرتبة العلمية .

ج- مفتاح التصحيح للاختبار التحصيلي:

يتكون الاختبار من (41) سؤالاً، توزع درجات الاختبار على النحو الآتي :

- 1- الأدب والنصوص: (10 درجات لكل سؤال درجة واحدة).
- 2- النحو والتطبيق والإملاء: (16 درجة لكل سؤال درجة واحدة).
- 3- القراءة : (14 درجة لكل سؤال درجة واحدة).
- 4- التعبير : (10 درجات) .

ملحق رقم (3)

- أ - النموذج التعليمي المستند إلى طريقة حل المشكلات.
- ب - قائمة بأسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية للنموذج التعليمي.

نظرة شاملة للنموذج التعليمي المستند إلى طريقة حل المشكلات

أخذت المادة التعليمية من كتاب اللغة العربية المقرر للصف العاشر . وهدف هذه الدراسة الكشف عن أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر الثانوي. وقد تم اختيار سبعة دروس من الكتاب المقرر، اختار الباحث منها درساً من كل محور ومن هذه الدروس: النصوص (وكان الفتح)، النحو (جزم الفعل المضارع المعتل الآخر)، القراءة والمطالعة (لغتنا العربية عنوان قوميتنا)، التعبير (الهجرة)، وقد تم عرض المادة التعليمية على الأستاذة الدكتورة المشرفة على الرسالة وبعدها تم تطبيق طريقة حل المشكلات على الدروس السابقة بعد أن عرضت على مجموعة من الأستاذة المتخصصين كلجنة تحكيم ، والأخذ بملاحظاتهم القيمة والعمل بها .

(1)

الصف: العاشر

المادة: اللغة العربية (النصوص)

الموضوع: وكان الفتح

الأهداف التدريسية

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذا اللقاء وعمل الأنشطة الضرورية قادراً على أن:

- 1- يقرأ الأبيات مراعيًا سلامة النطق والتعبير عن المعنى.
- 2- يوظف الكلمات الجديدة في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى بحيث تأخذ أشكالاً وصوراً جديدة في كل مرة.
- 3- يذكر كلمات تنتمي إلى مجال القتال.
- 4- يشرح أبيات النص شرحاً أدبياً وافياً.
- 5- يقسم النص إلى فكره الرئيسة ويضع عنواناً لكل منها.
- 6- يحدّد المشاعر العاطفية في النص.
- 7- يستنتج بعض سمات الشعر في العصر الإسلامي.
- 8- يلم بمشكلة شرح الأبيات شرحاً أدبياً وافياً.
- 9- يقترح مع زملائه صياغة دقيقة للسؤال الرئيسي الذي يمثل المشكلة.
- 10- يقترح حلاً تجريبياً واحداً لحل مشكلة شرح الأبيات شرحاً أدبياً وافياً.
- 11- يحكم على صحة الحلول بالأدلة المتوافرة لديه.
- 12- يختار أهم الحلول التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة.

القراءات العامة

- 1- الكتاب المدرسي.
- 2- تاريخ الأدب العربي، شعراء العصر الإسلامي، عمر فروخ.
- 3- تصميم التدريس ، يوسف قطامي.
- 4- الوسائل التعليمية والمنهج ، عبد الحافظ سلامة.
- 5- فاعلية تسجيلات الفيديو ، خلود بركة.
- 6- دور استخدام التسجيلات الموسيقية الغنائية في حفظ النصوص الأدبية ، محمد درويش.
- 7- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية ، محمد إدريس .
- 8- أثر طرائق القراءة والسماع في حفظ النصوص الأدبية ، ودور استخدام التسجيلات الموسيقية في ذلك ، محمد درويش.
- 9 - مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية ، محمد حسني طالب.

الوسائل التعليمية للدرس.

- 1- الكتاب المقرر .
- 2- المعجم المدرسي .
- 3- بطاقات .
- 4- جهاز العرض .
- 5- الحاسوب .
- 6- اللوحة الطباشيرية .
- 7- أوراق عمل .
- 8- شفافيات .

اللقاء الأول

(الشعور بالمشكلة وتحديدها)

الأهداف التعليمية التعليمية:

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن:

- 1- يقرأ الأبيات مراعيًا سلامة النطق والتعبير عن المعنى.
 - 2- يوظف الكلمات الجديدة في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى بحيث تأخذ أشكالاً وصوراً جديدة في كل مرة.
 - 3- يذكر كلمات تنتمي إلى مجال القتال.
 - 4- يشرح أبيات النص شرحاً أدبياً وافياً.
 - 5- يقسم النص إلى فكره الرئيسة ويضع عنواناً لكل منها.
 - 6- يحدّد المشاعر العاطفية في النص.
 - 7- يستنتج بعض سمات الشعر في العصر الإسلامي.
 - 8- يلم بمشكلة شرح الأبيات شرحاً أدبياً وافياً.
 - 9- يقترح مع زملائه صياغة دقيقة للسؤال الرئيسي الذي يمثل المشكلة.
- الوسائل التعليمية والقراءات.

1- الكتاب المدرسي.

2- تاريخ الأدب العربي ، العصر الإسلامي.

3- المعجم المدرسي.

4- شفافيات.

5- جهاز العرض.

6- بطاقات.

7- أوراق عمل.

8- السبورة.

الشعور بالمشكلة: يعني ذلك وضع الطالب في موقف يشعر من خلاله بأن مشكلة الضعف في اللغة العربية، مشكلة كبيرة، ويتضمن الشعور بالمشكلة:

- 1- تحديد المشكلة: بمعنى أن يدرس الطالب الموقف ويحدد أهم العوامل المسببة للمشكلة وصياغة أسئلة فرعية منبثقة من العوامل الرئيسية.
- 2- تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية.

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
التمهيد (3د) • يطرح المعلم السؤال التالي : ما رأيكم بظاهرة تقليد الغرب بكل ما يفعله ؟ - يؤكد المعلم على أن كل جديد له مؤيدون وله معارضون ، درسنا اليوم يطلعنا على موقف مؤيد لدعوة جديدة ، وسبل مواجهتها من البعض . • يطلب المعلم من الطلبة قراءة ما جاء تحت عنوان الشاعر والعصر والشاعر والقصيدة قراءة صامتة ، ثم يطرح المعلم الأسئلة التالية ما العصر الذي عاش فيه الشاعر ؟ اذكر ما تعرفه عن الشاعر ومناسبة القصيدة ؟ (4د) • يقرأ المعلم النص قراءة جهرية معبرة ثم يكلف الطلبة بقراءته. (4د) يقسم المعلم الطلبة إلى ثلاث مجموعات . • يوزع المعلم ورقة عمل على الطلبة ويطلب منهم تنفيذ الأنشطة . (5د) - يطلب المعلم من الطلبة كتابة المفردات على بطاقة وتعليقها على السبورة. - وظف الكلمات الجديدة في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى. • يوزع المعلم الأبيات الشعرية على المجموعات ويطلب منهم شرحها شرحاً أدبياً وافياً . (5د) - ويطلب من جميع المجموعات بعد الانتهاء من الشرح مناقشة شرح كل مجموعة لوحدها .	يتوقع المعلم بعد المناقشة والحوار أن يتوصل الطلبة إلى إجابات مختلفة فمن الطلبة من يؤيد تقليد الغرب بكل شيء ومنهم من يعارض . بعد المناقشة والحوار من المحتمل أن يجيب الطلبة : - العصر الإسلامي . - حسان بن ثابت ، شاعر الرسول بلا منازع . - تصدي حسان لمشركي قريش . يقرأ الطلبة النص ، مع تصحيح بعض الأخطاء التي وقعوا فيها . يستخدم الطلبة المعجم المدرسي لاستخراج معاني المفردات الجديدة ، والكلمات التي تنتمي إلى مجال القتال . يتوقع المعلم من المجموعات توظيف الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى . يحدد الطلبة المشاعر العاطفية في النص وموطن كل منها . يتوقع المعلم أن يشعر الطلبة بقصور في شرح الأبيات وذلك من خلال المناقشة الجماعية واعتراض بعض المجموعات على شرح المجموعة الأخرى .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يقرأ المعلم بعض الفقرات من الموضوعات المشار إليها في قائمة القراءات السابقة والتي تدور حول شعر العصر الإسلامي . • يطرح المعلم بعد ذلك السؤال التالي : 1- ماذا تفهم من هذه القراءات ؟ (5د) • يطلب المعلم من الطلبة عرض شرح النص على جهاز العرض من قبل كل مجموعة . • يطرح المعلم السؤال التالي : 1- ماذا تستنتجون من هذا الشرح ؟ (5د) • يتأكد المعلم من فهم الطلاب للمشكلة التي واجهتهم أثناء شرح الأبيات شرحاً أدبياً وذلك من خلال طرح السؤال التالي : (5د) ما الفكرة الرئيسية في الأبيات الثلاثة الأولى ؟	من المحتمل بعد المناقشة والحوار أن يتوصل الطلبة إلى الإجابات الآتية : ركّز شعر العصر الإسلامي على الأخلاق والقيم السامية ، والدعوة ، ونشر الفضيلة واقتبس بعض المعاني من القرآن الكريم والسنة النبوية . بعد المناقشة والحوار من المحتمل أن يجيب الطلبة : 1- اختلاف الشرح بين المجموعات والقصور في فهم النص الأدبي . يتوقع المعلم بعد المناقشة وتبادل الأفكار إعطاء أفكار جزئية حول الأبيات وعدم التوصل إلى الفكرة الرئيسية .

تحديد المشكلة

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
1- يقسم المعلم الطلبة إلى ثلاث مجموعات ويتم اختيار مقرر أو متحدث باسم المجموعة لإبلاغ ما اتفقت عليه المجموعات الأخرى للمعلم .	من المحتمل أن تطرح إحدى المجموعات السؤال التالي : ما الأسباب التي أدت إلى هذه المشكلة ؟
2- يطلب من أفراد كل مجموعة من المجموعات التي تم تشكيلها أن يفكروا جيداً وبصورة جماعية في تحديد المشكلة على شكل سؤال محدد بعد أن تم الإحساس أو الشعور بتلك المشكلة نتيجة القراءات والأمثلة التي تم عرضها . (10د)	من المحتمل أن تطرح مجموعة ثانية السؤال التالي : هل عدم إدراك المعاني سبب في مشكلة القصور في شرح أبيات النص ؟
3- يطلب المعلم من كل مجموعة الخروج إلى مقدمة الصف وكتابة السؤال الذي اتفقوا عليه بخط واضح وملون على اللوحة الطباشيرية بعد تجزئة تلك اللوحة إلى عدة أجزاء بحسب المجموعات الصفية .	من المحتمل أن تطرح مجموعة ثالثة السؤال التالي : هل ندرة القراءات الخارجية سبب في مشكلة القصور في شرح أبيات النص ؟
4- يطلب المعلم من المجموعات كلها قراءة الأسئلة المكتوبة على اللوحة الطباشيرية ومقارنتها ببعضها لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها .	من المتوقع أن يقترح الطلبة السؤال الرئيس التالي : ما الاقتراحات الممكنة لحل مشكلة القصور في فهم وشرح النص شرحاً أدبياً وافياً؟
5- يطلب المعلم بعد ذلك الوصول إلى سؤال واحد فقط يجمع نقاط الاتفاق الموجودة في الأسئلة المكتوبة على اللوحة الطباشيرية وكتابة السؤال الرئيسي على شفافية وعرضه على جهاز العرض وقراءته من قبل الطلبة .	

تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يطلب المعلم من المجموعات المختلفة اقتراح أسئلة فرعية منبثقة عن السؤال الرئيسي الذي تم الاتفاق عليه مسبقاً بحيث تساعد عملية الإجابة عن هذه الأسئلة عن السؤال الرئيسي بنهاية المطاف . (5د)	- هل القصور في معرفة الشاعر وبيئته المكانية والزمانية الأغراض الشعرية وصفاتها في كل عصر سبب في المشكلة السابقة؟ - هل ندرة القراءات الخارجية سبب في المشكلة ؟

وهنا ينتهي اللقاء الأول ويطلب المعلم من طلابه التفكير في صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة للأسئلة أو للمشكلات الفرعية التي تم الاتفاق عليها .

اللقاء الثاني

(وضع الحلول التجريبية أو صياغة الفرضيات)

الأهداف التعليمية التعليمية:

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن:

- 1- يقترح حلاً تجريبياً واحداً على الأقل للمشكلات الفرعية التي تم الاتفاق عليها في اللقاء الأول بعد الرجوع إلى المصادر والمراجع ذات العلاقة.
- 2- يشارك مع زملائه في صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية عندما يطلب المعلم من جميع الطلبة البدء في هذه الخطوة.
- 3- يدرك أهمية صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة للأسئلة أو للمشكلات في خطوات طريقة حل المشكلات على اعتبار أن الخطوات الآتية لها تعتمد عليها ولا سيما إذا ما شارك بفاعلية في هذه الخطوة.
- 4- يوظف المعلومات التي قرأها أو سمعها عند صياغة الحلول التجريبية المناسبة للمشكلة إذا ما قام بالقراءات المطلوبة أو استمع جيداً لمعلمه أثناء التوضيحات أو طرح الأفكار.
- 5- يقارن بين الفرضيات والحلول التجريبية المؤقتة التي طرحها زملاؤه من الطلبة بغرض التعرف على نقاط التشابه أو الاختلاف بينها، ولا سيما إذا ما أصغى بعناية إلى تلك الحلول.
- 6- يفسر الأسباب التي تدعو إلى اقتراح فرضية واحدة على الأقل لكل مشكلة فرعية التي تم الاتفاق عليها مسبقاً إذا ما طرح تلك الفرضيات أو الحلول التجريبية .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الثاني

- 1- الكتاب المدرسي المقرر في مادة اللغة العربية.
- 2- تاريخ الأدب العربي، العصر الإسلامي.
- 3- مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية ، محمد حسني طالب.
- 4- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية، وأثر ذلك في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة التاريخ ، محمد إدريس.
- 5- بطاقات.
- 6- شفافيات.
- 7- اللوحة الطباشيرية.

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يقسم المعلم طلاب الصف إلى مجموعات بقدر عدد الأسئلة الفرعية التي تم الاتفاق عليها في الخطوة السابقة ، ويوزع هذه الأسئلة عليهم ويحدد من بينهم مقررأ أو متحدثاً باسم كل مجموعة . • يطلب المعلم من كل مجموعة أن تتفق على أجوبة للسؤال الفرعي الذي تم تخصيصه لهم . (د10) • يطلب المعلم من مقرر المجموعة الأولى كتابة الفرضيات أو الحلول التجريبية المقترحة التي توصلت إليها بالنسبة للسؤال الفرعي المخصص لها وذلك على بطاقات وعرضها على اللوحة الطباشيرية . (د10) • يشجع المعلم المجموعات الأخرى على مناقشة الفرضيات أو الحلول المقترحة من جانب المجموعة الأولى بالنسبة للسؤال الفرعي الأول المتعلق بأثر معرفة بيئة الشاعر المكانية والزمانية والأغراض الشعرية وصفاتها في حل المشكلة . (د10) • ينبه المعلم إلى ضرورة الرجوع إلى القراءات السابقة الذكر من أجل التوصل إلى حلول تجريبية حول الفرضيات التي تم صياغتها . • يطلب المعلم من مقرر المجموعة الثانية القيام بجمع الفرضيات أو الحلول التجريبية الأنية التي توصلت إليها المجموعة بالنسبة للسؤال الفرعي تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في شرح أبيات النص . (د10) • يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات السابقة البحث في الكتب والمراجع المختلفة عن الأدلة التي تثبت صحة الفرضيات أو الحلول المؤقتة التي طرحها في هذه الخطوة تمهيداً لاختبارها في الخطوة الآتية أو في اللقاء القادم الذي يتمثل في اختبار الفرضيات ، ويشير المعلم إلى العديد من المصادر والمراجع . (د10)	- المجموعة الأولى : - تضع الفرضيات أو الحلول المقترحة للسؤال الفرعي الأول . - المجموعة الثانية : - تضع الفرضيات أو الحلول المقترحة للسؤال الفرعي الثاني . - وهكذا بالنسبة لبقية المجموعات . - من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد مناقشة مستفيضة إلى الفرضيات أو الحلول التجريبية الخاصة بأثر معرفة بيئة الشاعر المكانية والزمانية والأغراض الشعرية وصفاتها في حل المشكلة . - تزويد الطلبة بمراجع وكتب مختلفة في غرفة الصف . - زيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة والجماعة الأدبية ونادي اللغة العربية . - تزويد الطلبة بمراجع ومؤلفات مطبوعة على (سيدي) إلكتروني . • من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد النقاش والحوار إلى الحلول التجريبية الأنية الخاصة بأثر معرفة بيئة الشاعر المكانية والزمانية والأغراض الشعرية وصفاتها في حل المشكلة 1- تزويد غرفة الصف بمكتبة صغيرة تحتوي على مراجع وكتب متنوعة . 2- زيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة وإنشاء نادي اللغة العربية . • من المحتمل أن يجيب الطلبة بأن لتقنيات التعليم الأثر الكبير في حل مشكلة القصور في شرح أبيات النص وذلك من خلال الفرضيات الفرعية التالية : - دور الحاسوب في التعليم . - دور التسجيلات الصوتية والمرئية . - دور التعليم المبرمج .

اللقاء الثالث (اختبار الفرضيات)

يتضمن اختبار الفرضيات :

- مراجعة .
- تحديد الأدلة المطلوبة .
- جمع الأدلة .

الأهداف التعليمية التعلمية

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :

- 1- يحدد المراجع التي يمكن عن طريقها جمع المعلومات والأدلة التي يتم استخدامها في اختبار الفرضيات .
- 2- يصنف المراجع حسب الفرضيات التي وضعها في الخطوة السابقة .
- 3- يستخلص الأدلة التي تدعم الفرضيات من المراجع المختلفة التي قرأها أو رجع إليها .
- 4- يبدي الرغبة في العمل الجماعي مع زملائه للبحث عن الأدلة المطلوبة لدعم الفرضيات .
- 5- يختار الدليل الأفضل من بين مجموعة الأدلة التي توصل إليها لدعم كل فرضية من الفرضيات التي تمت صياغتها من قبل .
- 6- يستخدم أسلوب البحث والاستقصاء في حل مشكلة شرح أبيات النص .
- 7- يدرك أهمية دعم الفرضيات تمهيداً لاختيار أفضل الحلول للمشكلات المطروحة للنقاش .
- 8- يقارن بين الأدلة التي توصل إليها لدعم كل الفرضيات وبين الأدلة التي توصل إليها زملاؤه الآخرون لبيان أوجه الشبه والاختلاف تمهيداً لاختيار المتشابه فيها .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الثالث

- 1- بطاقات .
- 2- اللوحة الطباشيرية .
- 3- شفافيات .
- 4- مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية ، محمد حسني طالب .
- 5 - لماذا نقرأ ؟ حسين طه .
- 6- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية ، وأثر ذلك في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة التاريخ ، محمد إدريس .
- 7- جهاز العرض .

مراجعة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
- يراجع الطلبة بسرعة السؤال الرئيسي للمشكلة أو الأسئلة الفرعية الأخرى التي اتفقوا على تحديدها من قبل . - يراجع الطلبة الفرضيات التي عملوا على صياغتها سابقاً .	1- يطلب المعلم من المجموعات العمل على مراجعة المشكلة الرئيسية والمشكلات الفرعية التي تم تحديدها في اللقاء الأول . (د5) 2- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة الفرضيات التي تمت صياغتها في اللقاء الثاني . (د5)
تحديد الأدلة المطلوبة	
أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
من المحتمل أن يقول الطلبة : إذا كانت فرضياتنا صحيحة حقاً فإننا نتوقع أن نجد الأدلة أو الإثباتات في الكتب والمؤلفات والدوريات المختلفة .	3- يطلب من مختلف مجموعات الطلبة الاستعداد للرد على استفساراته الخاصة بالأدلة المتعلقة بالفرضيات التي اقترحها من قبل كل مجموعة على حده . 4- يوجه المعلم للطلاب جميعاً السؤال الآتي : إذا كانت الفرضيات التي تمت صياغتها من قبلكم حول مشكلة القصور في شرح أبيات النص ، فرضيات صحيحة فما الأدلة التي تثبت ذلك ؟ (د5)

جمع الأدلة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
- من المحتمل أن تقوم كل مجموعة من المجموعات باختبار الفرضيات الخاصة بها . - من المحتمل أن يجيب الطلبة الآتي : • نعم ، وجدنا مجموعة من الأدلة لكل فرضية من الفرضيات الخاصة بأثر معرفة بيئة الشاعر المكانية والزمانية والأغراض الشعرية وصفاتها في حل المشكلة . • فيما يتعلق بالفرضية الفرعية التي تتمثل بتزويد الطلبة بمراجع وكتب ومعلومات ومجلات ضمن الغرفة الصفية ، ذكر محمد إدريس في كتابه تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية (ص 77): إن تزويد الطلبة بمعلومات تغني ثقافتهم وتكسيهم الميل نحو دراسة المادة وتدعم الاتجاهات المرغوب فيها عند الطلبة وتكسيهم القدرة على التفكير العلمي . كما أشار حسين طه في كتابه لماذا نقرأ (ص11): إن تزويد الطلبة بالمعلومة والكتب والمراجع ترمم نواحي القصور في الكتاب المدرسي وتنمي شخصية الطالب وتجعله يحدد أهدافه وتقويم نفسه كما تجعله قادراً على استخدام القراءات الخارجية في الحياة العملية.	5- يقوم المعلم بتقسيم الصف إلى مجموعتين وتقوم كل مجموعة باختبار الفرضيات التي اشتركت في صياغتها من قبل في ضوء الأدلة التي تحصل عليها من الكتب والمراجع والدوريات التي رجعت إليها . يوجه المعلم لطلاب المجموعة الأولى السؤال المهم التالي : هل وجدتم عندما رجعتم إلى الكتب والمجلات والمؤلفات مجموعة من الأدلة التي تثبت صحة الفرضيات المتعلقة بأثر معرفة بيئة الشاعر المكانية والزمانية والأغراض الشعرية وصفاتها في حل المشكلة ؟ (10د)

أنشطة الطلبة	أنشطة المعلم
أما فيما يتعلق بزيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة ونادي اللغة العربية والبحث في المعاجم اللغوية فقد أشار محمد حسني طالب في كتابه مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية (الصفحات 54- 64) إلى أن تعليم اللغة العربية لا يقتصر على الحصص الدراسية وإنما يعد كل وقت مناسب لتعلمها ولتوجيه التلاميذ من قبل المعلم ومن هنا تكون العناية بالمجالات الخاصة بالمناشط اللغوية غير الصفية سبيلاً إلى تعلم اللغة وإتقان مهاراتها والإبداع فيها فضلاً عن كونها رديفاً قوياً للمواد الدراسية كافة ومن هذه المجالات التربوية : القراءة الحرة . الجماعة الأدبية ، نادي اللغة العربية . من المحتمل أن يجيب الطلبة بأن لتقنيات التعليم الأثر الكبير في حل مشكلة القصور في شرح أبيات وذلك عن طريق الفرضيات الفرعية الآتية : يساعد التعليم المبرمج على تشكيل التفكير النوعي في التعامل مع اللغة . حيث أشارت حورية خياط في كتابها فعالية التعليم المبرمج في تدريس مادة النحو (الصفحة 100) إلى ضرورة اعتماد طرائق التعليم التي تساعد على تشكيل التفكير النوعي في التعامل مع اللغة ويتحقق ذلك من خلال بناء البرامج التعليمية على التتابع المنطقي للمادة الدراسية وإعداد التمارين التعليمية ذات الطابع التفكير والعلمي التي تؤدي إلى خلق الحافز المعرفي لدى الطلبة .	يوجه المعلم بعد ذلك السؤال الآتي لطلبة المجموعة الثانية : هل لديكم الأدلة لإثبات صحة الفرضية الثانية المتعلقة بأثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في شرح أبيات النص ؟ (10د)

أنشطة الطلبة	أنشطة المعلم
كذلك ضرورة الاعتماد على مثل هذه البرامج التعليمية لأنها تلبي مبدأ تفريد التعليم وتؤمن اعتماد الطالب على نشاطه الذاتي وتحقق التفاعل المستمر بينه وبين المادة التعليمية المبرمجة . وقد أشار كل من أنيس عبد الخالق وأمل عبد الخالق في كتابهما تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة (الصفحة 45) من مزايا تكنولوجيا التعليم : - قدرة الفرد على تمييز المدركات الحسية وتصنيفها وترتيبها ، المساعدة على تنظيم المادة التعليمية وتنمية التفكير الإبداعي. أما الفرضية التي تشير إلى أن الحاسوب هو التقنية الوحيدة التي يمكن وصفها بأنها نظام تعليمي متكامل لأن الحاسوب يعرض المعلومات ويمكن من الاستجابة وتعزيز الإجابة الصحيحة وتصحيح الخاطئة والتقدم بالبرنامج التعليمي نحو تعلم أكثر اتقاناً وفاعلية. كما أشار الدكتور غسان فويتي وآخرون في كتابه أسس المعلوماتية (الصفحة 27، 28) لقد ازداد استخدام الحاسوب ويات من الوسائل الأساسية لنشر الثقافة والعلوم وصولاً إلى تنمية مهارات التفكير والذكاء ..وغير ذلك ، كما يسهم في زيادة الثقافة والوعي في كثير من المجالات الحياتية وزيادة مصادر البحث عن المعلومات وإغنائها . كما أشار كل من جودة سعادة وعادل السرطاوي في كتابهما استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم (الصفحة 45) إلى أن الحاسوب يسهل على الطالب اختيار ما يريد تعلمه ويقدم المادة التعليمية بتدرج مناسب لقدرات الطالب ويوفر فرصاً للتفاعل مع المتعلم . أما الفرضية التي تشير إلى دور التسجيلات الصوتية والمرئية في جعل الموقف اللغوي ممتعاً ومفيداً في آن واحد.	

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
فقد أشار محمد درويش في دراسته مقارنة لأثر طرائق القراءة والسماع في حفظ النصوص المقروءة والاحتفاظ بها ودور استخدام التسجيلات الموسيقية في ذلك (الصفحة 33)، إن للألحان أثر فعال في تشويق السامع وجذب انتباهه وإثارة مشاعره وزيادة قدرته على المتابعة والتركيز والاستماع . كما أشارت خلود بركة في دراستها فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء (الصفحة 38): إن من مزايا استخدام برامج الفيديو في العملية التربوية : - تحقيق مبدأ ربط النظرية بالتطبيق العملي . - المساعدة على زيادة تركيز الطلبة . - تحقيق عنصر التشويق والجذب والإثارة والتفريز في عملية التعلم . يتوقع المعلم من الطلبة الإصغاء إلى التسجيل بشكل ملفت للنظر، وإبداء الإعجاب، ورغبة التمثيل بإلقاء الشاعر.	يعرض المعلم تسجيلاً لنزار قباني، ويطلب من الطلبة الاستماع إليه، وإبداء الرأي فيه (3د) يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات أن توزع نسخة من فرضياتهم والأدلة التي جمعتها لاختبار تلك الفرضيات على المجموعات الأخرى لمناقشتها (2د)

ترتيب الدليل وتحليله

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
يوجه المعلم لطلبة الصف جميعاً الأسئلة الآتية : هل كانت الأدلة التي تم جمعها كافية لدعم الفرضيات التي صاغتها المجموعات وهل توجد فرضيات بحاجة إلى تعديل ؟ وهل توجد فرضيات أخرى بحاجة إلى المزيد من الأدلة ؟ (د5)	تدور مناقشة بين الطلبة تحت إشراف المعلم يتم من خلالها تحديد الفرضيات الصحيحة ذات الأدلة الكافية وتلك التي تحتاج إلى تعديل وثالثة تحتاج إلى المزيد من الأدلة . - من المحتمل أن يذكر الطلبة في ضوء الأدلة التي تم الحصول عليها من المراجع والكتب المختلفة تؤكد صحة الفرضيات الآتية : -1 -2 -3 -4 -5 يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات الأربع كتابة تقرير عن الفرضيات المتفق عليها وتلك المعدلة والأخرى التي تحتاج إلى المزيد من الأدلة . (د5) - في الوقت نفسه فإننا نرى تعديل صياغة الفرضيات الآتية في ضوء الأدلة التي تم الحصول عليها : -1 -2 - أما الفرضيات التي تحتاج إلى المزيد من الأدلة : -1 -2 من المحتمل أن يذكر الطلبة الفرضية الآتية: • تفعيل دور الإذاعة المدرسية والتمثيل والصحافة المدرسية والمراسلات الأدبية في إحدى المجالات الخاصة بالمناسبات اللغوية غير الصفية التي تسهم في تعلم اللغة العربية وفهم نصوصها وإتقان مهاراتها والإبداع فيها فضلاً عن كونها رديفاً قوياً للمواد الدراسية كافة .
يطلب المعلم من الطلبة أن يقرروا فيما إذا كانت توجد لديهم أفكار وفرضيات حول مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة واللعن في اللغة العربية . • يبلغ المعلم الطلبة بالاستعداد من أجل اللقاء القادم حيث سيتم تقويم الفرضيات التي صاغوها تمهيداً للقرار النهائي لحل المشكلة .	

اللقاء الرابع

(الوصول إلى القرارات)

الأهداف التعليمية :

- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذا اللقاء والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :
- 1- يحكم على صحة الفرضيات أو صدقها بالأدلة المتوافرة لديه أو لدى مجموعته بعد الرجوع إلى الكتب والمراجع ذات العلاقة بمشكلة القصور في شرح أبيات النص .
 - 2- يقترح الحلول الأقوى في حل المشكلة في ضوء الأدلة التي تم التوصل إليها .
 - 3- يقدر عملية صنع القرار وأهميتها في حل المشكلات في ضوء النتائج والتجارب التي مر بها في خطوات حل المشكلة السابقة .
 - 4- يختار أهم الحلول التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة بعد أن يشترك فعلاً في طرح الحلول.
 - 5- يؤمن بالعمل الجماعي وأهميته في صنع القرار كأهم خطوة من خطوات طريقة حل المشكلات بعد أن كان عضواً فاعلاً في عدة مجموعات خلال تحديد المشكلة وصياغة فرضياتها واختبارها ثم الوصول إلى القرار المهم .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الرابع

- 1- ملاحظات الطلبة المختلفة عن الفرضيات .
- 2- قائمة الفرضيات التي تمت صياغتها في اللقاء الثاني .
- 3- المراجع والوسائل التعليمية التي تم الاستعانة بها في اللقاء السابق (اختبار الفرضيات) .
- 4- الأدلة ذات العلاقة بالفرضيات التي تم استخلاصها من المراجع والمجلات الواردة في اللقاء السابق .

مراجعة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
السؤال الرئيس : ما الحلول الممكنة لمشكلة القصور في شرح أبيات النص ؟ الأسئلة الفرعية : 1- ما أثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في شرح أبيات النص ؟ 2- ما أثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في حل مشكلة القصور في شرح أبيات النص ؟ - قائمة الفرضيات الرئيسة والفرضيات الفرعية المتعددة الواردة في التحضير المتعلق باللقاء الثاني .	- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية المتعلقة بموضوع القصور في شرح أبيات النص (د10). - يطلب المعلم من طلبته مراجعة الفرضيات العديدة المنبثقة عن السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية السابقة (د10). - إعطاء وقت للطلبة لإثارة تفكيرهم دون الدخول في مناقشات طويلة مستفيضة لأن ذلك قد تم في خطوة سابقة (د5).

التوصل إلى النتائج
تقويم الفرضيات وإعلان النتائج

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعتين بحيث تتناول كل مجموعة الفرضيات التي تم اختبارها في اللقاء الثالث لكي تقرر أي الفرضيات التي تثبت صحتها أو صدقها بالأدلة التي تم التوصل إليها بعد الرجوع على المصادر أو المراجع والكتب المختلفة تمهيداً لإعلان النتائج أو القرارات (د15).	أولاً : الفرضيات المتعلقة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في شرح أبيات النص . 1- زيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة والصحافة المدرسية والإذاعة المدرسية ونادي اللغة العربية والأدلة هي : 1-2 -2 (يعود الطلبة إلى الأدلة التي توصلوا إليها في اللقاء السابق) . 2- تزويد الغرفة الصفية بمكتبة صغيرة تحتوي على مراجع وكتب متنوعة والأدلة هي 1-2 -2 ثانياً : الفرضيات المتعلقة بأثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في شرح أبيات النص وتشمل : 1- الاعتماد على برامج التعليم المبرمج في التعليم والأدلة هي : 1-2 -2 2- استخدام الحاسوب في التعليم والأدلة هي : 1-2 -2 3- استخدام التسجيلات الصوتية والمرئية والأدلة هي : 1-2 -2
توسيع النشاط : (د10) ارسم مخططاً معرفياً تحدد فيه الفكر الرئيسة في الدرس . عد إلى مرجع في شعر العصر الإسلامي واكتب مقالاً عن سمات شعر هذا العصر، موثقاً إجابتك من خلال هذا المرجع .	

(2)

الصف : العاشر

المادة : اللغة العربية (القواعد)

الموضوع : جزم الفعل المضارع

الأهداف التدريسية

- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذا اللقاء وعمل الأنشطة الضرورية قادراً على أن :
- يعدّد أدوات جزم الفعل المضارع.
 - يحدد علامات إعراب الفعل المضارع المجزوم.
 - يعرب الفعل المضارع المجزوم إعراباً تاماً وصحيحاً.
 - يضرب أمثلة على الفعل المضارع المجزوم (يستخدم الفعل المضارع المجزوم في جمل مفيدة).
 - يميز بين الفعل المضارع الصحيح والفعل المضارع المعتل الآخر.
 - يلم بمشكلة استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ(مشكلة الخطأ في جزم الفعل المضارع المعتل الآخر).
 - يقترح مع زملائه صياغة دقيقة للسؤال الرئيسي الذي يمثل المشكلة في ضوء المعلومات التي ناقشها مع زملائه أو سمعها من خلال المعلم.
 - يقترح حلاً تجريبياً واحداً على الأقل لمشكلة جزم الفعل المضارع المعتل الآخر.
 - يبدي الرغبة في العمل الجماعي مع زملائه.
 - يحكم على صحة الحلول بالأدلة المتوافرة لديه.
 - يختار أهم الحلول التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة.

القراءات العامة

- 1- مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية \ محمد حسني طالب.
- 2- فعالية التعليم المبرمج في تدريس مادة النحو \ حورية خياط.
- 3- الكتاب المدرسي المقرر في مادة القواعد.
- 4- مجموعة من الكتب النحوية (علي الجارم – أحمد الخوص).
- 5- الحاسوب.
- 6- الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية \ محمود رشدي خاطر.
- 7- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية ، محمد إدريس .

الوسائل التعليمية للدرس

- 1- الكتاب المقرر .
- 2- بطاقات .
- 4- جهاز العرض .
- 5- الحاسوب .
- 6- اللوحة الطباشيرية .
- 7- أوراق عمل .
- 8- شفافيات .

المدرسة : (الباسل للمتفوقين)
الصف : (العاشر)
اليوم والتاريخ : ()
الحصة : ()

اللقاء الأول

(الشعور بالمشكلة وتحديدها)

الأهداف التعليمية التعلمية :

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :

- 1- يعدّ أدوات جزم الفعل المضارع.
- 2- يحدد علامات إعراب الفعل المضارع المجزوم.
- 3- يعرب الفعل المضارع المجزوم إعراباً تاماً وصحيحاً.
- 4- يضرب أمثلة على الفعل المضارع المجزوم (يستخدم الفعل المضارع المجزوم في جمل مفيدة).
- 5- يميز بين الفعل المضارع الصحيح والفعل المضارع المعتل الآخر.
- 6- يلم بمشكلة استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ (مشكلة الخطأ في جزم الفعل المضارع المعتل الآخر).
- 7- يقترح مع زملائه صياغة دقيقة للسؤال الرئيسي الذي يمثل المشكلة في ضوء المعلومات التي ناقشها مع زملائه أو سمعها من خلال المعلم.

الوسائل التعليمية والقراءات

- 1- الكتاب المدرسي .
- 2- مجموعة من الكتب النحوية (علي الجارم – أحمد الخوص).
- 3- شفافيات .
- 4- جهاز العرض .
- 5- بطاقات .
- 6- أوراق عمل .
- 7- السبورة .

الشعور بالمشكلة : يعني ذلك وضع الطالب في موقف يشعر من خلاله بأن مشكلة الضعف في اللغة العربية (الإعراب)، مشكلة كبيرة ، ويتضمن الشعور بالمشكلة :

1- تحديد المشكلة : بمعنى أن يدرس الطالب الموقف ويحدد أهم العوامل المسببة للمشكلة وصياغة أسئلة فرعية منبثقة من العوامل الرئيسية .

1- تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
التمهيد (3د) • يعرض المعلم البطاقة السبورية التالية : - يطلبُ الأسيرُ الحرية . - تقطفُ الفتاةُ الوردَ. - لن يبخلَ الأبطالُ بدمائهم الزكية. - حاربنا في فلسطين لِننتصرَ. يطلب المعلم من الطلبة قراءة الأمثلة ويوجه مجموعة من الأسئلة حول الفعل المضارع في الأمثلة السابقة. (3د) - أعرب ما يلي : (2د) - يطلبُ الأسيرُ الحرية . مسار الدرس : يعرض المعلم البطاقة السبورية التالية : - لم يسافر أبي صباح اليوم. - ليعتمد كل منكم على نفسه. - قطع البستاني الثمرة ولمّا تنضج. - لا تنه عن خلق وتأتي مثله. يطلب المعلم من الطلبة قراءة الأمثلة السابقة ويوجه مجموعة من الأسئلة حول جزم الفعل المضارع . (5د)	يتوقع المعلم بعد المناقشة والحوار أن يتوصل الطلبة إلى الإجابات التالية : - الفعل المضارع معرب دائماً مرفوع بالضمة إذا لم يسبقه شيء. - الفعل المضارع ينصب إذا سبقه أحد حروف النصب. - يتوقع المعلم من الطلبة إعراب الجملة إعراباً تاماً وصحيحاً . - يجزم الفعل المضارع إذا سبق بأحد الحروف الجازمة الآتية: - لم : وتقيد نفي الفعل المضارع وقلب زمانه إلى الماضي. - لماً: تقيد نفي الفعل المضارع وتوقع حصوله

في المستقبل. اللام: تفيد الأمر. لا: تفيد النهي . - يتوقع المعلم من الطلبة إعطاء أكبر عدد ممكن من الجمل بشكل صحيح . يتوقع المعلم أن يشير بعض الطلبة إلى وجود مشكلة تتعارض مع فهمهم حول إعراب الفعل المضارع المعتل إذا سيق بأحد حروف الجزم وتحتاج إلى مزيد من البحث. من المحتمل بعد المناقشة والحوار أن يتوصل الطلبة إلى الإجابات الآتية : تختلف علامات إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر عن الفعل المضارع الصحيح في حالة الجزم . بعد المناقشة والحوار من المحتمل أن يجيب الطلبة : 1- اختلاف الحل بين المجموعات والقصور في إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم . يتوقع المعلم وجود أخطاء في إعراب الفعل المضارع المجزوم .	- اذكر أكبر عدد ممكن من الجمل بحيث تتضمن كل جملة فعلاً مضارعاً مجزوماً . يقسم المعلم الطلبة إلى أربع مجموعات . • يوزع المعلم ورقة عمل على الطلبة ويطلب منهم تنفيذ بعض الأنشطة المتعلقة بجزم الفعل المضارع المعتل الآخر . (د5) • يقرأ المعلم بعض الفقرات من الموضوعات المشار إليها في قائمة القراءات السابقة والتي تدور حول قاعدة جزم الفعل المضارع . • يطرح المعلم بعد ذلك السؤال التالي : 1- ماذا تفهم من هذه القراءات ؟ (د5) • يطلب المعلم من الطلبة عرض ورقة العمل على جهاز العرض من قبل كل مجموعة . يطرح المعلم السؤال التالي : 1- ماذا تستنتجون من الحل الذي توصلتم إليه؟ (د5) يتأكد المعلم من فهم الطلاب للمشكلة التي واجهتهم أثناء تطبيق النشاط وذلك من خلال طرح السؤال التالي : (د3) أعرب ما يلي - لم يبين العرب حضارتهم إلا بالعمل والتضحيات.
---	---

تحديد المشكلة

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
1- يقسم المعلم الطلبة إلى ثلاث مجموعات ويتم اختيار مقرر أو متحدث باسم المجموعة لإبلاغ ما اتفقت عليه المجموعات الأخرى للمعلم . 2- يطلب من أفراد كل مجموعة من المجموعات التي تم تشكيلها أن يفكروا جيداً وبصورة جماعية في تحديد المشكلة على شكل سؤال محدد بعد أن تم الإحساس أو الشعور بتلك المشكلة نتيجة القراءات والأمثلة التي تم عرضها . (6د) 3- يطلب المعلم من كل مجموعة الخروج إلى مقدمة الصف وكتابة السؤال الذي اتفقوا عليه بخط واضح وملون على اللوحة الطباشيرية بعد تجزئة تلك اللوحة إلى عدة أجزاء بحسب المجموعات الصفية . (3د) 4- يطلب المعلم من المجموعات كلها قراءة الأسئلة المكتوبة على اللوحة الطباشيرية ومقارنتها ببعضها لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها . (2د) 5- يطلب المعلم بعد ذلك الوصول إلى سؤال واحد فقط يجمع نقاط الاتفاق الموجودة في الأسئلة المكتوبة على اللوحة الطباشيرية وكتابة السؤال الرئيسي على شفافية وعرضه على جهاز العرض وقراءته من قبل الطلبة . (5د)	- من المحتمل أن تطرح إحدى المجموعات السؤال التالي : ما الأسباب التي أدت إلى هذه المشكلة ؟ من المحتمل أن تطرح مجموعة ثانية السؤال التالي : هل القصور في فهم قاعدة الفعل المضارع الصحيح سبب في هذه المشكلة ؟ من المحتمل أن تطرح مجموعة ثالثة السؤال التالي : هل ندرة استخدام وسائل ومصادر التعلم تعد سبباً في هذه المشكلة ؟ - من المتوقع أن يقترح الطلبة السؤال الرئيس التالي : ما الاقتراحات الممكنة لحل مشكلة القصور في إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم (مشكلة الإعراب) .

تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يطلب المعلم من المجموعات المختلفة اقتراح أسئلة فرعية منبثقة عن السؤال الرئيسي الذي تم الاتفاق عليه مسبقاً بحيث تساعد عملية الإجابة عن هذه الأسئلة عن السؤال الرئيسي بنهاية المطاف . (3د)	- ما أثر استخدام التعليم المبرمج وتقنيات التعليم في حل المشكلة ؟ - ما أثر تفعيل الأنشطة اللاصفية في حل المشكلة ؟

وهنا ينتهي اللقاء الأول ويطلب المعلم من طلابه التفكير في صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة للأسئلة أو للمشكلات الفرعية التي تم الاتفاق عليها .

اللقاء الثاني

(وضع الحلول التجريبية أو صياغة الفرضيات)

الأهداف التعليمية التعليمية :

- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :
- 1- يقترح حلاً تجريبياً واحداً على الأقل للمشكلات الفرعية التي تم الاتفاق عليها في اللقاء الأول بعد الرجوع إلى المصادر والمراجع ذات العلاقة .
 - 2- يشارك مع زملائه في صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية عندما يطلب المعلم من جميع الطلبة البدء في هذه الخطوة .
 - 3- يدرك أهمية صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة للأسئلة أو للمشكلات في خطوات طريقة حل المشكلات على الاعتبار أن الخطوات الآتية لها تعتمد عليها ولا سيما إذا ما شارك بفاعلية في هذه الخطوة .
 - 4- يوظف المعلومات التي قرأها أو سمعها عند صياغة الحلول التجريبية المناسبة للمشكلة إذا ما قام بالقراءات المطلوبة أو استمع جيداً لمعلمه أثناء التوضيحات أو طرح الأفكار .
 - 5- يقارن بين الفرضيات والحلول التجريبية المؤقتة التي طرحها زملاؤه من الطلبة بغرض التعرف على نقاط تشابه أو الاختلاف بينها ، ولا سيما إذا ما أصغى بعناية إلى تلك الحلول .
 - 6- يفسر الأسباب التي تدعو إلى اقتراح فرضية واحدة على الأقل لكل مشكلة فرعية التي تم الاتفاق عليها مسبقاً إذا ما طرح تلك الفرضيات أو الحلول التجريبية .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الثاني

- 1- مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية \ محمد حسني طالب.
- 2- فعالية التعليم المبرمج في تدريس مادة النحو \ حورية خياط.
- 3- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية ، محمد إدريس .
- 4- الشفافيّات .
- 5- السبورة .
- 6- جهاز العرض .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
--------------	--------------

- المجموعة الأولى : تضع الفرضيات أو الحلول المقترحة للسؤال الفرعي الأول . - المجموعة الثانية : تضع الفرضيات أو الحلول المقترحة للسؤال الفرعي الثاني . - وهكذا بالنسبة لبقية المجموعات . • من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد النقاش والحوار إلى الحلول التجريبية الآنية الخاصة بأثر استخدام التعلم المبرمج وتقنيات التعليم في حل المشكلة التالية : - مبدأ تفريد التعليم في حل المشكلة . - استخدام تقنيات التعليم في حل المشكلة . - أثر الحاسوب في حل المشكلة . من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد مناقشة مستفيضة إلى الفرضيات أو الحلول التجريبية الآنية الخاصة بأثر تفعيل الأنشطة اللاصفية في حل المشكلة التالية : - أثر القراءات الخارجية في حل المشكلة . - تفعيل الإذاعة المدرسية وتشكيل نادي للغة العربية .	• يقسم المعلم طلاب الصف إلى مجموعات بقدر عدد الأسئلة الفرعية التي تم الاتفاق عليها في الخطوة السابقة ، ويوزع هذه الأسئلة عليهم ويحدد من بينهم مقررًا أو متحدًا باسم كل مجموعة . • يطلب المعلم من كل مجموعة أن تتفق على أجوبة للسؤال الفرعي الذي تم تخصيصه لهم . (5د) • يطلب المعلم من مقرر المجموعة الأولى كتابة الفرضيات أو الحلول التجريبية المقترحة التي توصلت إليها بالنسبة للسؤال الفرعي المخصص لها وذلك على بطاقات وعرضها على اللوحة الطباشيرية . (15د) يشجع المعلم المجموعات الأخرى على مناقشة الفرضيات أو الحلول المقترحة من جانب المجموعة الأولى بالنسبة للسؤال الفرعي الأول المتعلق بأثر استخدام التعلم المبرمج وتقنيات التعليم في حل المشكلة . (15د) ينبه المعلم إلى ضرورة الرجوع إلى القراءات السابقة الذكر من أجل التوصل إلى حلول تجريبية حول الفرضيات التي تم صياغتها . • يطلب المعلم من مقرر المجموعة الثانية القيام بجمع الفرضيات أو الحلول التجريبية الآنية التي توصلت إليها المجموعة بالنسبة للسؤال الفرعي المتعلق بأثر تفعيل الأنشطة اللاصفية في حل المشكلة . (15د) • يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات السابقة البحث في الكتب والمراجع المختلفة عن الأدلة التي تثبت صحة الفرضيات أو الحلول المؤقتة التي طرحها في هذه الخطوة تمهيداً لاختبارها في الخطوة الآتية أو في اللقاء القادم الذي يتمثل في اختبار الفرضيات ، ويشير المعلم إلى العديد من المصادر والمراجع .
---	--

اللقاء الثالث

(اختبار الفرضيات)

يتضمن اختبار الفرضيات :

- مراجعة .

- تحديد الأدلة المطلوبة .

- جمع الأدلة .

الأهداف التعليمية التعليمية :

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :

1- يحدد المراجع التي يمكن عن طريقها جمع المعلومات والأدلة التي يتم استخدامها في اختبار الفرضيات .

2- يصنف المراجع حسب الفرضيات التي وضعها في الخطوة السابقة .

3- يستخلص الأدلة التي تدعم الفرضيات من المراجع المختلفة التي قرأها أو رجع إليها .

4- يبدي الرغبة في العمل الجماعي مع زملائه للبحث عن الأدلة المطلوبة لدعم الفرضيات .

5- يختار الدليل الأفضل من بين مجموعة الأدلة التي توصل إليها لدعم كل فرضية من الفرضيات التي تمت صياغتها من قبل .

6- يستخدم أسلوب البحث في حل مشكلة إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر المجزوم .

7- يدرك أهمية في دعم الفرضيات تمهيداً لاختيار أفضل الحلول للمشكلات المطروحة للنقاش .

8- يقارن بين الأدلة التي توصل إليها لدعم كل الفرضيات وبين الأدلة التي توصل إليها زملاؤه الآخرون لبيان أوجه الشبه والاختلاف تمهيداً لاختيار المتشابه فيها .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الثالث

1- بطاقات .

2- اللوحة الطباشيرية.

3- شفافيات.

4- مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية، محمد حسني طالب.

5 - لماذا نقرأ ؟ حسين طه.

6- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية، وأثر ذلك في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة التاريخ ، محمد إدريس.

7- فعالية التعليم المبرمج في تدريس مادة النحو، حورية خياط.

8- فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء، خلود بركة .

9- تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة، أنيس عبد الخالق وأمل عبد الخالق.

10- أسس المعلوماتية، غسان فويتي وآخرون.

11- استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، جودة سعادة وعادل السرطاوي.

مراجعة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
- يراجع الطلبة بسرعة السؤال الرئيسي للمشكلة أو الأسئلة الفرعية الأخرى التي اتفقوا على تحديدها من قبل . - يراجع الطلبة الفرضيات التي عملوا على صياغتها سابقاً .	1- يطلب المعلم من المجموعات العمل على مراجعة المشكلة الرئيسية والمشكلات الفرعية التي تم تحديدها في اللقاء الأول . 2- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة الفرضيات التي تمت صياغتها في اللقاء الثاني . (د5)
تحديد الأدلة المطلوبة	
أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
من المحتمل أن يقول الطلبة : إذا كانت فرضياتنا صحيحة حقاً فإننا نتوقع أن نجد الأدلة أو الإثباتات في الكتب والمؤلفات والدوريات المختلفة .	3- يطلب من مختلف مجموعات الطلبة الاستعداد للرد على استفساراته الخاصة بالأدلة المتعلقة بالفرضيات التي اقترحها من قبل كل مجموعة على حده . 4- يوجه المعلم للطلاب جميعاً السؤال الآتي : إذا كانت الفرضيات التي تمت صياغتها من قبلكم حول مشكلة القصور في الإعراب ، فرضيات صحيحة فما الأدلة التي تثبت ذلك ؟ (د5)

جمع الأدلة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
- من المحتمل أن تقوم كل مجموعة من المجموعات باختبار الفرضيات الخاصة بها . - من المحتمل أن يجيب الطلبة الآتي : • نعم ، وجدنا مجموعة من الأدلة لكل فرضية من الفرضيات الخاصة بأثر التعليم المبرمج وتقنيات التعليم في حل المشكلة . يساعد التعليم المبرمج على تشكيل التفكير النوعي في التعامل مع اللغة . حيث أشارت حورية خياط في كتابها فعالية التعليم المبرمج في تدريس مادة النحو (الصفحة 100) إلى ضرورة اعتماد طرائق التعليم التي تساعد على تشكيل التفكير النوعي في التعامل مع اللغة ويتحقق ذلك من خلال بناء البرامج التعليمية على التتابع المنطقي للمادة الدراسية وإعداد التمارين التعليمية ذات الطابع التفكيرى والعلمي التي تؤدي إلى خلق الحافز المعرفي لدى الطلبة . كذلك ضرورة الاعتماد على مثل هذه البرامج التعليمية لأنها تلبي مبدأ تفريد التعليم وتؤمن اعتماد الطالب على نشاطه الذاتي وتحقق التفاعل المستمر بينه وبين المادة التعليمية المبرمجة . وقد أشار كل من أنيس عبد الخالق وأمل عبد الخالق في كتابهما تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة (الصفحة 45) من مزايا تكنولوجيا التعليم : - قدرة الفرد على تمييز المدركات الحسية وتصنيفها وترتيبها ، المساعدة على تنظيم المادة التعليمية وتنمية التفكير الإبداعي. أما الفرضية التي تشير إلى أن الحاسوب هو التقنية الوحيدة التي يمكن وصفها بأنها نظام تعليمي متكامل لأن الحاسوب يعرض	5- يقوم المعلم بتقسيم الصف إلى مجموعتين وتقوم كل مجموعة باختبار الفرضيات التي اشتركت في صياغتها من قبل في ضوء الأدلة التي تحصل عليها من الكتب والمراجع والدوريات التي رجعت إليها . يوجه المعلم لطلاب المجموعة الأولى السؤال المهم التالي : هل وجدتم عندما رجعتم إلى الكتب والمجلات والمؤلفات مجموعة من الأدلة التي تثبت صحة الفرضيات المتعلقة بأثر التعليم المبرمج وتقنيات التعليم في حل المشكلة ؟ (15د)

المعلومات ويمكن من الاستجابة وتعزيز الإجابة الصحيحة وتصحيح الخاطئة والتقدم بالبرنامج التعليمي نحو تعلم أكثر اتقاناً وفاعلية.

كما أشار الدكتور غسان فويتي وآخرون في كتابه أسس المعلوماتية (الصفحة 27، 28): لقد ازداد استخدام الحاسوب وبات من الوسائل الأساسية لنشر الثقافة والعلوم وصولاً إلى تنمية مهارات التفكير والذكاء.. وغير ذلك، كما يسهم في زيادة الثقافة والوعي في كثير من المجالات الحياتية وزيادة مصادر البحث عن المعلومات وإغنائها.

كما أشار كل من جودة سعادة وعادل السرطاوي في كتابهما استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم (الصفحة 45) إلى أن الحاسوب يسهل على الطالب اختيار ما يريد تعلم ويقدم المادة التعليمية بتدرج مناسب لقدرات الطالب ويوفر فرصاً للتفاعل مع المتعلم.

أما الفرضية التي تشير إلى دور التسجيلات الصوتية والمرئية في جعل الموقف اللغوي ممتعاً ومفيداً في آن واحد.

فقد أشار محمد درويش في دراسته مقارنة لأثر طرائق القراءة والسماع في حفظ النصوص المقروءة والاحتفاظ بها ودور استخدام التسجيلات الموسيقية في ذلك (الصفحة 33): إن للألحان أثراً فعالاً في تشويق السامع وجذب انتباهه وإثارة مشاعره وزيادة قدرته على المتابعة والتركيز والاستماع.

كما أشارت خلود بركة في دراستها فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء (الصفحة 38): إن من مزايا استخدام برامج الفيديو في العملية التربوية:

- تحقيق مبدأ ربط النظرية بالتطبيق العملي.
- المساعدة على زيادة تركيز الطلبة.
- تحقيق عنصر التشويق والجذب والإثارة والتعزيز في عملية التعلم.

أنشطة الطلبة	أنشطة المعلم
• فيما يتعلق بالفرضية الفرعية التي تتمثل بتزويد الطلبة بمراجع وكتب ومعلومات ومجلات ضمن الغرفة الصفية ، ذكر محمد إدريس في كتابه تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية (ص 77): إن تزويد الطلبة بمعلومات تغني ثقافتهم وتكسبهم الميل نحو دراسة المادة وتدعم الاتجاهات المرغوب فيها عند الطلبة وتكسبهم القدرة على التفكير العلمي . كما أشار حسين طه في كتابه لماذا نقرأ (ص11): إن تزويد الطلبة بالمعلومة والكتب والمراجع ترمم نواحي القصور في الكتاب المدرسي وتنمي شخصية الطالب وتجعله يحدد أهدافه وتقويم نفسه كما تجعله قادراً على استخدام القراءات الخارجية في الحياة العملية. أما فيما يتعلق بزيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة ونادي اللغة العربية فقد أشار محمد حسني طالب في كتابه مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية (الصفحات 54- 64): إلى أن تعليم اللغة العربية لا يقتصر على الحصص الدراسية وإنما يعد كل وقت مناسب لتعلمها ولتوجيه التلاميذ من قبل المعلم ومن هذا تكون العناية بالمجالات الخاصة بالمناشط اللغوية غير الصفية سبيلاً إلى تعلم اللغة وإتقان مهاراتها والإبداع فيها فضلاً عن كونها رديفاً قوياً للمواد الدراسية كافة ومن هذه المجالات التربوية : القراءة الحرة . الجماعة الأدبية ، نادي اللغة العربية . يتوقع المعلم من الطلبة إنجاز المهمة وتعليق المخطط على جدار الصف.	يوجه المعلم بعد ذلك السؤال الآتي لطلبة المجموعة الثانية : هل لديكم الأدلة لإثبات صحة الفرضية الثانية المتعلقة بأثر الأنشطة اللاصفية في حل مشكلة الإعراب ؟ (10د) يطلب المعلم من الطلبة رسم مخطط تنظيمي للمراجع التي بحثوا فيها عن الحلول (5د). يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات أن توزع نسخة من فرضياتهم والأدلة التي جمعتها لاختبار تلك الفرضيات على المجموعات الأخرى لمناقشتها .

ترتيب الدليل وتحليله

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
يوجه المعلم لطلبة الصف جميعاً الأسئلة الآتية : هل كانت الأدلة التي تم جمعها كافية لدعم الفرضيات التي صاغتها المجموعات وهل توجد فرضيات بحاجة إلى تعديل ؟ وهل توجد فرضيات أخرى بحاجة إلى المزيد من الأدلة ؟ (د5)	تدور مناقشة بين الطلبة تحت إشراف المعلم يتم من خلالها تحديد الفرضيات الصحيحة ذات الأدلة الكافية وتلك التي تحتاج إلى تعديل وثالثة تحتاج إلى المزيد من الأدلة . - من المحتمل أن يذكر الطلبة في ضوء الأدلة التي تم الحصول عليها من المراجع والكتب المختلفة تؤكد صحة الفرضيات الآتية : -1 -2 -3 -4 -5 يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات الأربع كتابة تقرير عن الفرضيات المتفق عليها وتلك المعدلة والأخرى التي تحتاج إلى المزيد من الأدلة . (د5) - في الوقت نفسه فإننا نرى تعديل صياغة الفرضيات الآتية في ضوء الأدلة التي تم الحصول عليها : -1 -2 - أما الفرضيات التي تحتاج إلى المزيد من الأدلة : -1 -2 من المحتمل أن يذكر الطلبة الفرضية الآتية: • تفعيل دور التمثيل والصحافة المدرسية والمراسلات الأدبية في إحدى المجالات الخاصة بالمنشط اللغوية غير الصفية التي تسهم في تعلم اللغة العربية وفهم نصوصها وإتقان مهاراتها والإبداع فيها فضلاً عن كونها رديفاً قوياً للمواد الدراسية كافة .
يطلب المعلم من الطلبة أن يقرروا فيما إذا كانت توجد لديهم أفكاراً وفرضيات حول مشكلة القصور في الإعراب . • يبلغ المعلم الطلبة بالاستعداد من أجل اللقاء القادم حيث سيتم تقويم الفرضيات التي صاغوها تمهيداً للقرار النهائي لحل المشكلة .	

اللقاء الرابع

(الوصول إلى القرارات)

الأهداف التعليمية التعليمية :

- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذا اللقاء والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :
- 1- يحكم على صحة الفرضيات أو صدقها بالأدلة المتوافرة لديه أو لدى مجموعته بعد الرجوع الكتب والمراجع ذات العلاقة بمشكلة الإعراب .
 - 2- يقترح الحلول الأقوى في حل المشكلة في ضوء الأدلة التي تم التوصل إليها .
 - 3- يقدر عملية صنع القرار وأهميتها في حل المشكلات في ضوء النتائج والتجارب التي مر بها في خطوات حل المشكلة السابقة .
 - 4- يختار أهم الحلول التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة بعد أن يشترك فعلاً في طرح حلول عدو منها .
 - 5- يؤمن بالعمل الجماعي وأهميته في صنع القرار كأهم خطوة من خطوات طريقة حل المشكلات بعد أن كان عضواً فاعلاً في عدة مجموعات خلال تحديد المشكلة وصياغة فرضياتها واختبارها ثم الوصول إلى القرار المهم .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الرابع

- 1- ملاحظات الطلبة المختلفة عن الفرضيات .
- 2- قائمة الفرضيات التي تمت صياغتها في اللقاء الثاني .
- 3- المراجع والوسائل التعليمية التي تم الاستعانة بها في اللقاء السابق (اختبار الفرضيات) .
- 4- الأدلة ذات العلاقة بالفرضيات التي تم استخلاصها من المراجع والمجلات الواردة في اللقاء السابق .

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
السؤال الرئيس : ما الحلول الممكنة لمشكلة إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم ؟ الأسئلة الفرعية : 1- ما أثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في حل مشكلة إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم ؟ 2- ما أثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم ؟ - قائمة الفرضيات الرئيسة والفرضيات الفرعية المتعددة الواردة في التحضير المتعلق باللقاء الثاني .	- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية المتعلقة بموضوع إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم . (15د) - يطلب المعلم من طلبته مراجعة الفرضيات العديدة المنبثقة عن السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية السابقة . (15د) - إعطاء وقت للطلبة لإثارة تفكيرهم دون الدخول في مناقشات طويلة مستفيضة لأن ذلك قد تم في خطوة سابقة . (5د)

التوصل إلى النتائج

تقويم الفرضيات وإعلان النتائج

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعتين بحيث تتناول كل مجموعة الفرضيات التي تم اختبارها في اللقاء الثالث لكي تقرر أي الفرضيات التي تثبت صحتها أو صدقها بالأدلة التي تم التوصل إليها بعد الرجوع على المصادر أو المراجع والكتب المختلفة تمهيداً لإعلان النتائج أو القرارات . (15د)	أولاً : الفرضيات المتعلقة بأثر التعليم المبرمج وتقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم وتشمل : 1- الاعتماد على برامج التعليم المبرمج في التعليم والأدلة هي : 1- 2- 2- استخدام الحاسوب في التعليم والأدلة هي : 1- 2- 3- استخدام التسجيلات الصوتية والمرئية والأدلة هي : 1- 2- أولاً : الفرضيات المتعلقة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم . 1- زيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة والصحافة المدرسية والإذاعة المدرسية ونادي اللغة العربية والأدلة هي : 1- 2- 2- تزويد الغرفة الصفية بمكتبة صغيرة تحتوي على مراجع وكتب متنوعة والأدلة هي : 1- 2- (يعود الطلبة إلى الأدلة التي توصلوا إليها في اللقاء السابق) .
توسيع النشاط : 1- صمم عرضاً تقديمياً حول قاعدة جزم الفعل المضارع الصحيح والمعتل الآخر ، واعرضه على زملائك . 2- أعد ورقة لتلقيها على زملائك في الإذاعة الصباحية ترشدهم إلى أهمية الحفاظ على أثار المدرسة مستخدماً مؤكداً الجملة الفعلية.	

الصف : العاشر

المادة : اللغة العربية (القراءة)

الموضوع : لغتنا العربية عنوان قوميتنا

الأهداف التدريسية

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذا اللقاء وعمل الأنشطة الضرورية قادراً على أن :

- 1- يقرأ النص قراءة صحيحة معبرة .
- 2- يحدد الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي لكلمة (اللغة) .
- 3- يدرك خطوة إحياء العامية في الأقطار العربية .
- 4- يدرك خطوة تجهيل العرب بلغتهم .
- 5- يطرح أمثلة من الواقع لبعض الممارسات الخاطئة التي تؤدي إلى ضعف اللغة العربية .
- 6- يقدر أهمية اللغة العربية في الحفاظ على الوحدة العربية .
- 7- يستنتج أثر كل من : (الحاكم ، اللغوي ، العالم ، الأديب ، الطالب) في رعاية اللغة العربية .
- 8- يقترح الحلول المناسبة لحل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة واللحن في اللغة العربية .
- 9- يستنتج أهم الإجراءات التي قامت بها الأقطار العربية لمواجهة إحياء العامية وضعف اللغة العربية .
- 10- يحدد أفكار النص ضمن ترابطات وعلاقات جديدة .
- 11- يدرك مشكلة القصور في فهم النصوص الأدبية .

القراءات العامة

- 1- نحو وعي لغوي ، د.مازن المبارك .
- 2- الاتجاه القومي في الشعر العربي المعاصر ، د.عمر الدقاق .
- 3- استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم ، جودت سعادة ، عادل السرطاوي .
- 4- تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة ، أنيس عبد الخالق ، أمل عبد الخالق .
- 5- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية ، محمد إدريس .
- 6- لماذا نقرأ ، حسين طه .
- 7- أثر طرائق القراءة والسماع في حفظ النصوص الأدبية ، ودور استخدام التسجيلات الموسيقية في ذلك ، محمد درويش .
- 8 - مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية ، محمد حسني طالب .
- 9- فعالية التعليم المبرمج في تعليم النحو ، حورية خياط .
- 10- فاعلية تسجيلات الفيديو ، خلود بركة .
- 11- محو الأمية وتعليم الكبار ، فخر الدين القلا .

12- الوسائل التعليمية والمنهج ، عبد الحافظ سلامة .

13- التلخيص الكتابي وصعوباته ، يسرى تميم .

14- الكتاب المدرسي المقرر .

الوسائل التعليمية للدرس

1- الكتاب المقرر .

2- بطاقات تحمل الحقل المعجمي لكلمة (اللغة) .

3- آيات قرآنية وأشعار وأقوال حول أهمية اللغة العربية .

4- منشورات وكتب حول أهمية اللغة العربية .

5- جهاز العرض .

6- الحاسوب .

7- تسجيلات مختلفة باللغة العربية الفصحى ، وباللهجة العامية .

8- اللوحة الطباشيرية .

9- شفافيات .

اليوم والتاريخ : ()

الحصة : ()

المدرسة : (الباسل للمتفوقين)

الصف : (العاشر)

اللقاء الأول

(الشعور بالمشكلة وتحديدها)

الأهداف التعليمية التعليمية :

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :

- 1- يقرأ النص قراءة صحيحة معبرة .
- 2- يقدر أهمية اللغة العربية كمقوم أساسي من مقومات الوحدة العربية .
- 3- يحدد الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي لكلمة اللغة في النص .
- 4- يستخلص بعض مظاهر مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة .
- 5- يلم بخطورة مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة ، وضرورة حلها بعد طرح بعض القراءات أو الأمثلة الواقعية من قبل المعلم .
- 6- يدرك أهمية التعاون لحل مشكلة فهم النصوص المقروءة .
- 7- يقترح مع زملائه صياغة دقيقة للسؤال الرئيسي الذي يمثل المشكلة في ضوء المعلومات التي قرأها بنفسه أو سمعها من المعلم خلال التعامل مع مشكلة الضعف في اللغة العربية .
- 8- يصوغ مع مجموعته عدداً من الأسئلة الفرعية التي تمت الإجابة عنها للمساعدة في الإجابة عن السؤال الرئيسي للمشكلة .
- 9- يقدر آراء الآخرين وأفكارهم خلال العمل الجماعي .

الوسائل التعليمية والقراءات

- 1- آيات قرآنية وأشعار وأقوال حول أهمية اللغة العربية .
- 2- بطاقات تحمل الحقل المعجمي لكلمة (اللغة) .
- 3- الكتاب .
- 4- شفافيات .
- 5- جهاز العرض .
- 6- جدول إحصائي لعدد الأخطاء التي ارتكبتها الطلبة أثناء كتابتهم لبعض الموضوعات .

الشعور بالمشكلة : يعني ذلك وضع الطالب في موقف يشعر من خلاله بأن مشكلة الضعف في اللغة العربية (فهم النصوص المقروءة وتحديد الأفكار)، مشكلة كبيرة، ويتضمن الشعور بالمشكلة:

1- تحديد المشكلة : بمعنى أن يدرس الطالب الموقف ويحدد أهم العوامل المسببة للمشكلة وصياغة أسئلة فرعية منبثقة من العوامل الرئيسية .

2- تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يقرأ المعلم على الطلبة الأمثلة الآتية : (د5) - إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون . يوسف 2:12 . - وكذلك أنزلناه قرآناً عربياً . طه 113:20 . - لغتنا ، لغة الضاد . - لغة إذا وقعت على أسماعنا - كانت لنا برداً على الأكباد - ستظل رابطة تؤلف بيننا - فهي الرجاء لناطق بالضاد - أنا البحر في أحشائه الدر كامن - فهل سألوا الغواص عن صدفاتي - أيهجرني قومي - عفا الله عنهم - - إلى لغة لم تتصل برواة • يطرح المعلم بعد ذلك السؤال الآتي : - ماذا توضح لكم الأمثلة التي سمعتموها ؟ • يعرض المعلم على الطلبة مجموعة من التسجيلات باللهجة العامية ، واللغة الأجنبية (د5) • يطرح المعلم على الطلبة السؤال الآتي: - ماذا توحى لكم التسجيلات التي سمعتموها ؟	من المحتمل بعد المناقشة والحوار أن يتوصل الطلبة إلى الإجابات الآتية : 1- اللغة العربية لغة القرآن . 2- أهمية اللغة العربية في الحفاظ على هويتنا . 3- اللغة العربية جوهرة يجب الحفاظ عليها . 4- الخوف على اللغة بسبب إهمال أبنائها . بعد المناقشة والحوار من المحتمل أن يجيب الطلبة : 1- دخول الأساليب الأعجمية إلى لغتنا . 2- الاعتماد على العامية وهجر الأبناء لغتهم . 3- تشويه اللغة وفقدان جمالها .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يعرض المعلم النص القرائي على جهاز العرض ويطلب من الطلبة قراءة النص قراءة صامتة ، ثم يقرأ المعلم بعض الفقرات من الموضوعات المشار إليها في قائمة القراءات السابقة والتي تدور حول خطر اللحن على اللغة العربية وأثارها السلبية على قوميتنا ووحدتنا (د8). • يطرح المعلم بعد ذلك السؤال التالي : 1- ماذا تفهم من هذه القراءات ؟ • يوزع المعلم على الطلبة جدولاً إحصائياً يبين عدد الأخطاء التي وقع بها الطلبة في كتاباتهم . يطرح المعلم السؤال التالي : (د4) 1- ماذا تستنتجون من هذا الجدول ؟ يطرح المعلم لسؤال الآتي : من يستطيع تحديد الحقل المعجمي لكلمة اللغة؟ (د2) يشير المعلم إلى أن هناك قراءات عدة بينت أهمية اللغة العربية في الحفاظ على هويتنا وقوميتنا من يستطيع توضيح ذلك (د3). • يشير المعلم أن هناك قراءات وضحت أثر كل من : (الحاكم ، اللغوي ، العالم ، الأديب ، الطالب) في رعاية اللغة العربية ، مَنْ يوضح ذلك ؟ يتأكد المعلم من فهم الطلبة لمفهوم اللغة وأهمية اللغة العربية في الحفاظ على هويتنا وقوميتنا ، ودور النخبة في صونها وحمايتها .	من المحتمل بعد المناقشة والحوار أن يتوصل الطلبة إلى الإجابات الآتية : 1- محاولة تجهيل العرب بلغتهم . 2- ضخامة المشكلة التي تواجهها في حال تجاهلها . 3- ضرورة السير على طريق العربية . 4- استخدام العربية في التعليم بحثاً وتديساً . 5- أثر كل من : (الحاكم ، اللغوي ، العالم ، الأديب ، الطالب) في رعاية اللغة العربية . بعد المناقشة والحوار من المحتمل أن يجيب الطلبة : 1- وجود أخطاء كبيرة في كتابات الطلبة . 2- اختلاف نوع الخطأ من حيث القواعد النحوية والقواعد الإملائية . 3- يعود السبب في وجود عدد كبير من الأخطاء اللغوية إلى الضعف في اللغة العربية وعدم الاهتمام بدراستها . يعود الطلبة إلى القراءات السابقة ويقولون : النظام اللغوي - أبناء اللغة - الثقافة - المظهر اللغوي - ألفاظها - اللحن إننا عن طريق اللغة نحدد مفاهيمنا وفي إطارها تدور أفكارنا ومدرجاتنا فوحدة اللغة عامل من أهم عوامل وحدة الأمة وبالعربية تتجلى وحدة العرب وفي الاعتزاز بالعربية اليوم استعلاء على التخلف وأنفة من التبعية . رعاية العربية واجب الحاكم فهو يرعاها في الإعلام والتربية والتعليم ، ويصونها من الاضمحلال كما يصون أرض الوطن من الضياع . والعالم يرعاها باستخدامها وإحيائها واللغوي يرعاها بخدمتها وتذليل الطريق إليها والأديب هو الذي يجدد شبابها ويمنحها من عاطفته حرارة فيضوع شذاها بخوراً والطالب يتحدث بها ويخاطب الناس من خلالها ويستخدمها في كتاباته وحلوله .

تحديد المشكلة

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
1- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات تتشكل من خمسة طلاب ويتم اختيار مقرر أو متحدث باسم المجموعة لإبلاغ ما اتفقت عليه المجموعات الأخرى للمعلم . 2- يطلب المعلم من أفراد كل مجموعة من المجموعات التي تم تشكيلها أن يفكروا جيداً وبصورة جماعية في تحديد المشكلة على شكل سؤال محدد بعد أن تم الإحساس أو الشعور بتلك المشكلة نتيجة القراءات والجدول والأمثلة التي تم عرضها (د5). 3- يطلب المعلم من كل مجموعة الخروج إلى مقدمة الصف وكتابة السؤال الذي اتفقوا عليه بخط واضح وملون على اللوحة الطباشيرية بعد تجزئة تلك اللوحة إلى عدة أجزاء بحسب المجموعات الصفية (د3). 4- يطلب المعلم من المجموعات كلها قراءة الأسئلة المكتوبة على اللوحة الطباشيرية ومقارنتها ببعضها لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها (د5). 5- يطلب المعلم بعد ذلك الوصول إلى سؤال واحد فقط يجمع نقاط الاتفاق الموجودة في الأسئلة المكتوبة على اللوحة الطباشيرية وكتابة السؤال الرئيسي على شفافية وعرضه على جهاز العرض وقراءته من قبل الطلبة (د5).	• من المحتمل أن تطرح إحدى المجموعات السؤال الآتي : - ما علاقة قلة القراءات الخارجية والإضافية في قصور فهم النصوص المقروءة ؟ • من المحتمل أن تطرح مجموعة ثانية السؤال التالي : ما حجم مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة ؟ • من المحتمل أن تطرح مجموعة ثالثة السؤال التالي : ما العوامل التي تؤثر في حل المشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة ؟ • من المحتمل أن تطرح مجموعة أخرى السؤال التالي : ما دور النخبة في صون اللغة العربية وحمايتها ؟ • من المحتمل أن تطرح مجموعة أخرى السؤال التالي : ما دور تقنيات التعليم الحديثة في حل المشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة ؟ • من المحتمل أن تطرح مجموعة أخرى السؤال التالي : ما الوسائل والأساليب التي تؤدي إلى حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة في صون اللغة العربية وحمايتها ؟ • من المحتمل بعد النقاش بين المجموعات المختلفة أن يتفق الجميع على السؤال الرئيسي التالي : - ما أثر مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة على اللحن في اللغة العربية وتجهيل العرب بلغتهم ؟

تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يطلب المعلم من المجموعات المختلفة اقتراح أسئلة فرعية منبثقة عن السؤال الرئيسي الذي تم الاتفاق عليه مسبقاً بحيث تساعد عملية الإجابة عن هذه الأسئلة عن السؤال الرئيسي بنهاية المطاف (5د).	• من المحتمل أن يطرح الطلبة في مجموعاتهم المختلفة وبعد مناقشة مستفيضة الأسئلة الفرعية الآتية : - ما أثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة ؟ - ما أثر تقنيات التعليم الحديثة في حل المشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة في اللغة العربية ؟ - ما دور التلخيص في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة وتحديد الأفكار الرئيسية في كل نص ؟ - ما دور النخبة في صون اللغة العربية وحمايتها من اللحن ؟

وهنا ينتهي اللقاء الأول ويطلب المعلم من طلابه التفكير في صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة للأسئلة أو للمشكلات الفرعية التي تم الاتفاق عليها .

(وضع الحلول التجريبية أو صياغة الفرضيات)

الأهداف التعليمية التعلمية :

- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :
- 1- يقترح حلاً تجريبياً واحداً على الأقل للمشكلات الفرعية التي تم الاتفاق عليها في اللقاء الأول بعد الرجوع إلى المصادر والمراجع ذات العلاقة .
 - 2- يشارك مع زملائه في صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية عندما يطلب المعلم من جميع الطلبة البدء في هذه الخطوة .
 - 3- يدرك أهمية صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة للأسئلة أو للمشكلات في خطوات طريقة حل المشكلات على الاعتبار أن الخطوات الآتية لها تعتمد عليها ولا سيما إذا ما شارك بفاعلية في هذه الخطوة .
 - 4- يوظف المعلومات التي قرأها أو سمعها عند صياغة الحلول التجريبية المناسبة للمشكلة إذا ما قام بالقراءات المطلوبة أو استمع جيداً لمعلمه أثناء التوضيحات أو طرح الأفكار .
 - 5- يقارن بين الفرضيات والحلول التجريبية المؤقتة التي طرحها زملاؤه من الطلبة بغرض التعرف على نقاط تشابه أو الاختلاف بينها ، ولا سيما إذا ما أصغى بعناية إلى تلك الحلول .
 - 6- يفسر الأسباب التي تدعو إلى اقتراح فرضية واحدة على الأقل لكل مشكلة فرعية التي تم الاتفاق عليها مسبقاً إذا ما طرح تلك الفرضيات أو الحلول التجريبية .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الثاني

- 1- الكتاب المدرسي المقرر في مادة اللغة العربية .
- 2- التلخيص الكتابي وصعوباته ، يسرى حسين تميم .
- 3- نحو وعي لغوي ، مازن مبارك .
- 4- الوسائل التعليمية والمنهج ، عبد الحافظ سلامة .
- 5- مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في التعلم اللغة العربية ، محمد حسين طالب .
- 6- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية ، وأثر ذلك في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة اللغة العربية ، محمد إدريس .
- 7- لماذا نقرأ ؟ ، حسين طه .
- 8- بطاقات .
- 9- شفافيات .
- 10- اللوحة الطباشيرية .
- 11- استخدام الحاسوب في التربية والتعليم ، جودة سعادة ، عادل السرطاوي .
- 12- تكنولوجيا التعليم ، أنيس عبد الخالق ، أمل عبد الخالق .
- 13- فاعلية تسجيلات الفيديو ، خلود بركة .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يقسم المعلم طلاب الصف إلى مجموعات بقدر عدد الأسئلة الفرعية التي تم الاتفاق عليها في الخطوة السابقة ، ويوزع هذه الأسئلة عليهم ويحدد من بينهم مقررأ أو متحدثأ باسم كل مجموعة . • يطلب المعلم من كل مجموعة أن تتفق على أجوبة للسؤال الفرعي الذي تم تخصيصه لهم (5د). • يطلب المعلم من مقرر المجموعة الأولى كتابة الفرضيات أو الحلول التجريبية المقترحة التي توصلت إليها بالنسبة للسؤال الفرعي المخصص لها وذلك على بطاقات وعرضها على اللوحة الطباشيرية (10د). • يشجع المعلم المجموعات الأخرى على مناقشة الفرضيات أو الحلول المقترحة من جانب المجموعة الأولى بالنسبة للسؤال الفرعي الأول المتعلق بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة ، من أجل الوصول لصيغة نهائية متفق عليها (10د).	- المجموعة الأولى : تضع الفرضيات أو الحلول المقترحة للسؤال الفرعي الأول . - المجموعة الثانية : تضع الفرضيات أو الحلول المقترحة للسؤال الفرعي الثاني . - وهكذا بالنسبة لبقية المجموعات . - من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد مناقشة مستفيضة إلى الفرضيات أو الحلول التجريبية الخاصة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة . - تزويد الطلبة بمراجع وكتب مختلفة في غرفة الصف . - زيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة والجماعة الأدبية ونادي اللغة العربية . - تزويد الطلبة بمراجع ومؤلفات مطبوعة على (سيدي) إلكتروني . - كتابة ملخصات من قبل المعلم وتوزيعها على الطلبة . • من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد النقاش والحوار إلى الحلول التجريبية الآتية الخاصة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• ينبه المعلم إلى ضرورة الرجوع إلى القراءات السابقة الذكر من أجل التوصل إلى حلول تجريبية حول الفرضيات التي تم صياغتها . • يطلب المعلم من مقرر المجموعة الثانية القيام بجمع الفرضيات أو الحلول التجريبية الآتية التي توصلت إليها المجموعة بالنسبة للسؤال الفرعي المتعلق بأثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة (10د).	1- تزويد غرفة الصف بمكتبة صغيرة تحتوي على مراجع وكتب متنوعة . 2- زيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة وإنشاء نادي اللغة العربية . • من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد مناقشة مستفيضة إلى أثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة إلى الحلول الآتية : - الاعتماد على برامج التعليم المبرمج وتوفير التعليم . - استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية . - استخدام التسجيلات الصوتية والمرئية . - استخدام برامج تعليمية معدة مسبقاً من قبل المعلم . • من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد مناقشة مستفيضة إلى الفرضيات والحلول التجريبية الآتية الخاصة بأثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة : - يساعد التعليم المبرمج على تشكيل التفكير النوعي في التعامل مع اللغة . - تسهم التسجيلات الصوتية والمرئية في جعل الموقف اللغوي ممتعاً ومفيداً في آن معاً وتحقق مبدأ ربط النظرية بالتطبيق العملي . • من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد المناقشة إلى الحلول المؤقتة المتعلقة دور التلخيص في فهم النصوص المقروءة وتحديد الأفكار الرئيسية في النص : - التلخيص يسهم في استرجاع النص وتذكره . - تدريب الطلبة على التلخيص الكتابي والشفهي . - توزيع نصوص ومقابلها نبذة قصيرة عنها بشكل ملخص . - تحديد الكلمات المفتاحية في كل مقطع يسمح بإعداد أول جردة للمعلومات .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يطلب المعلم من الممثلين باسم المجموعة الرابعة أن يكتبوا على بطاقات الفرضيات أو الحلول التجريبية المتعلقة بأثر النخبة في صون اللغة وحمايتها من الضعف وعرضها على اللوحة الطباشيرية (10د). • يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات البحث في الكتب والمراجع المختلفة عن الأدلة التي تثبت صحة الفرضيات أو الحلول المؤقتة التي طرحها في هذه الخطوة تمهيداً لاختبارها في الخطوة الآتية أو في اللقاء القادم الذي يتمثل في اختبار الفرضيات ، ويشير المعلم إلى العديد من المصادر والمراجع .	• من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد المناقشة إلى الحلول المؤقتة المتعلقة بدور النخبة في صون اللغة وحمايتها من الضعف : - العالم يرفع اللغة باستخدامها وإحيائها . - الحاكم يرفعها في الإعلام والتربية والتعليم . - اللغوي يرفعها بخدمتها . - الأديب هو الذي يجدد شبابها .

اللقاء الثالث (اختبار الفرضيات)

يتضمن اختبار الفرضيات :

- مراجعة .
 - تحديد الأدلة المطلوبة .
 - جمع الأدلة .
- الأهداف التعليمية التعليمية :
- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :
- 1- يحدد المراجع التي يمكن عن طريقها جمع المعلومات والأدلة التي يتم استخدامها في اختبار الفرضيات .
 - 2- يصنف المراجع حسب الفرضيات التي وضعها في الخطوة السابقة .
 - 3- يستخلص الأدلة التي تدعم الفرضيات من المراجع المختلفة التي قرأها أو رجع إليها .
 - 4- يبدي الرغبة في العمل الجماعي مع زملائه للبحث عن الأدلة المطلوبة لدعم الفرضيات .
 - 5- يختار الدليل الأفضل من بين مجموعة الأدلة التي توصل إليها لدعم كل فرضية متن الفرضيات التي تمت صياغتها من قبل .
 - 6- يستخدم أسلوب البحث والاستقصاء في حل المشكلات اللغوية المختلفة .
 - 7- يدرك أهمية في دعم الفرضيات تمهيداً لاختيار أفضل الحلول للمشكلات المطروحة للنقاش .
 - 8- يقارن بين الأدلة التي توصل إليها لدعم كل الفرضيات وبين الأدلة التي توصل إليها زملاؤه الآخرون لبيان أوجه الشبه والاختلاف تمهيداً لاختيار المتشابه فيها .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الثالث

- 1- بطاقات .
- 2- اللوحة الطباشيرية .
- 3- نحو وعي لغوي ، مازن مبارك .
- 4- الوسائل التعليمية والمنهج ، عبد الحافظ سلامة .
- 5 - مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية ، محمد حسني طالب .
- 6- لماذا نقرأ ؟ ، حسين طه .
- 7- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية ، وأثر ذلك في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة التاريخ ، محمد إدريس .
- 8- التلخيص الكتابي وصعوباته ، يسرى تميم .
- 9- فعالية التعليم المبرمج في تعليم النحو ، حورية خياط .
- 10 الاتجاه القومي في الشعر العربي المعاصر ، عمر الدقاق .

مراجعة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
- يراجع الطلبة بسرعة السؤال الرئيسي للمشكلة أو الأسئلة الفرعية الأخرى التي اتفقوا على تحديدها من قبل . - يراجع الطلبة الفرضيات التي عملوا على صياغتها سابقاً .	1- يطلب المعلم من المجموعات العمل على مراجعة المشكلة الرئيسية والمشكلات الفرعية التي تم تحديدها في اللقاء الأول . 2- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة الفرضيات التي تمت صياغتها في اللقاء الثاني . (5د)
تحديد الأدلة المطلوبة	
أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
من المحتمل أن يقول الطلبة : إذا كانت فرضياتنا صحيحة حقاً فإننا نتوقع أن نجد الأدلة أو الإثباتات في الكتب والمؤلفات والدوريات المختلفة .	3- يطلب من مختلف مجموعات الطلبة الاستعداد للرد على استفساراته الخاصة بالأدلة المتعلقة بالفرضيات التي اقترحها من قبل كل مجموعة على حده . 4- يوجه المعلم للطلاب جميعاً السؤال الآتي : إذا كانت الفرضيات التي تمت صياغتها من قبلكم حول مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة ، فرضيات صحيحة فما الأدلة التي تثبت ذلك ؟

جمع الأدلة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
- من المحتمل أن تقوم كل مجموعة من المجموعات الأربع باختبار الفرضيات الخاصة بها . - من المحتمل أن يجيب الطلبة الآتي : نعم ، وجدنا مجموعة من الأدلة لكل فرضية من الفرضيات الخاصة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في فهم النصوص الأدبية واللحن في اللغة العربية . • فيما يتعلق بالفرضية الفرعية التي تتمثل بتزويد الطلبة بمراجع وكتب ومعلومات ومجلات ضمن الغرفة الصفية ، ذكر محمد إدريس في كتابه تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية (ص 77): إن تزويد الطلبة بمعلومات تغني ثقافتهم وتكسيهم الميل نحو دراسة المادة وتدعم الاتجاهات المرغوب فيها عند الطلبة وتكسيهم القدرة على التفكير العلمي . كما أشار حسين طه في كتابه لماذا نقرأ (ص11): إن تزويد الطلبة بالمعلومة والكتب والمراجع ترمم نواحي القصور في الكتاب المدرسي وتنمي شخصية الطالب وتجعله يحدد أهدافه وتقويم نفسه كما تجعله قادراً على استخدام القراءات الخارجية في الحياة العملية.	5- يقوم المعلم بتقسيم الصف إلى أربع مجموعات كما حصل في خطوة صياغة الفرضيات وتقوم كل مجموعة باختبار الفرضيات التي اشتركت في صياغتها من قبل في ضوء الأدلة التي تحصل عليها من الكتب والمراجع والدوريات التي رجعت إليها . يوجه المعلم لطلاب المجموعة الأولى السؤال المهم التالي : هل وجدتم عندما رجعتم إلى الكتب والمجلات والمؤلفات مجموعة من الأدلة التي تثبت صحة الفرضيات المتعلقة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في فهم النصوص الأدبية واللحن في اللغة العربية ؟ (د7)

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
أما فيما يتعلق بزيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة ونادي اللغة العربية فقد أشار محمد حسني طالب في كتابه مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية (الصفحات 54- 64): إلى أن تعليم اللغة العربية لا يقتصر على الحصوص الدراسية وإنما يعد كل وقت مناسب لتعلمها ولتوجيه التلاميذ من قبل المعلم ومن هذا تكون العناية بالمجالات الخاصة بالمناشط اللغوية غير الصفية سبيلاً إلى تعلم اللغة وإتقان مهاراتها والإبداع فيها فضلاً عن كونها رديفاً قوياً للمواد الدراسية كافة ومنن هذه المجالات التربوية : القراءة الحرة . الجماعة الأدبية ، نادي اللغة العربية . من المحتمل أن يجيب الطلبة بأن لتقنيات التعليم الأثر الكبير في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة واللحن في اللغة العربية وذلك عن طريق الفرضيات الفرعية الآتية : يساعد التعليم المبرمج على تشكيل التفكير النوعي في التعامل مع اللغة . حيث أشارت حورية خياط في كتابها فعالية التعليم المبرمج في تدريس مادة النحو (الصفحة 100): إلى ضرورة اعتماد طرائق التعليم التي تساعد على تشكيل التفكير النوعي في التعامل مع اللغة ويتحقق ذلك من خلال بناء البرامج التعليمية على التتابع المنطقي للمادة الدراسية وإعداد التمارين التعليمية ذات الطابع التفكيرى والعلمي التي تؤدي إلى خلق الحافز المعرفي لدى الطلبة .	يوجه المعلم بعد ذلك السؤال الآتي لطلبة المجموعة الثانية : هل لديكم الأدلة لإثبات صحة الفرضية الثانية المتعلقة بأثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة واللحن في اللغة العربية ؟ (7د)

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
كذلك ضرورة الاعتماد على مثل هذه البرامج التعليمية لأنها تلبي مبدأ تفريد التعليم وتؤمن اعتماد الطالب على نشاطه الذاتي وتحقق التفاعل المستمر بينه وبين المادة التعليمية المبرمجة . وقد أشار كل من أنيس عبد الخالق وأمل عبد الخالق في كتابهما تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة (الصفحة 45) من مزايا تكنولوجيا التعليم : - قدرة الفرد على تمييز المدركات الحسية وتصنيفها وترتيبها ، المساعدة على تنظيم المادة التعليمية وتنمية التفكير الإبداعي. أما الفرضية التي تشير إلى أن الحاسوب هو التقنية الوحيدة التي يمكن وصفها بأنها نظام تعليمي متكامل لأن الحاسوب يعرض المعلومات ويمكن من الاستجابة وتعزيز الإجابة الصحيحة وتصحيح الخاطئة والتقدم بالبرنامج التعليمي نحو تعلم أكثر اتقاناً وفاعلية. كما أشار الدكتور غسان فويتي وآخرون في كتابه أسس المعلوماتية (الصفحة 27، 28) لقد ازداد استخدام الحاسوب وابت من الوسائل الأساسية لنشر الثقافة والعلوم وصولاً إلى تنمية مهارات التفكير والذكاء ..وغير ذلك ، كما يسهم في زيادة الثقافة والوعي في كثير من المجالات الحياتية وزيادة مصادر البحث عن المعلومات وإغنائها . كما أشار كل من جودة سعادة وعادل السرطاوي في كتابهما استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم (الصفحة 45) إلى أن الحاسوب يسهل على الطالب اختيار ما يريد تعلم ويقدم المادة التعليمية بتدرج مناسب لقدرات الطالب ويوفر فرصاً للتفاعل مع المتعلم . أما الفرضية التي تشير إلى دور التسجيلات الصوتية والمرئية في جعل الموقف اللغوي ممتعاً ومفيداً في آن واحد.	

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
فقد أشار محمد درويش في دراسته مقارنة لأثر طرائق القراءة والسماع في حفظ النصوص المقروءة والاحتفاظ بها ودور استخدام التسجيلات الموسيقية في ذلك (الصفحة 33)، إن للألحان أثر فعال في تشويق السامع وجذبي انتباهه وإثارة مشاعره وزيادة قدرته على المتابعة والتركيز والاستماع . كما أشارت خلود بركة في دراستها فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء (الصفحة 38): إن من مزايا استخدام برامج الفيديو في العملية التربوية : - تحقيق مبدأ ربط النظرية بالتطبيق العملي . - المساعدة على زيادة تركيز الطلبة . - تحقيق عنصر التشويق والجذب والإثارة والتفريز في عملية التعلم . من المحتمل أن يجيب الطلبة بأن للتلخيص أثر في فهم النصوص المقروءة وذلك من خلال الفرضيات الفرعية والأجوبة التجريبية الآتية : التلخيص يسهم في استرجاع النص وتذكره وتحديد الفكرة الأساسية فيه وذلك من خلال تدريب الطلبة على التلخيص الكتابي والشفوي كما أشارت يسرى تميم في كتابها التلخيص الكتابي الصفحة (49-52): بأن التلخيص مهارة من مستوى جيد في فهم النص المقروء فهو وسيلة لإيجاد المعنى وتوضيحه فالقصة الملخصة تكون نتيجة فهمها أولاً لأنها موجودة في الذكرة ومن الممكن استرجاعها وجعلها القاعدة الأساسية لإعادة والتنظيم فالتلخيص يؤدي إلى رفع مستوى تذكر المادة المقروءة من خلال تنظيمها وبتقليص عدد الأفكار فيها والإبقاء على تلك التي تستحق الذكر ويؤكد (سمك) أن التلخيص يزيد في وضوح الدرس وتثبيت عناصره في ذهن كوحدة مؤتلفة الأجزاء وقد ذكر (براون): إن تحديد القارئ للأفكار المهمة في النص وتحديد الجمل الرئيسية فيه أو إبداع هذه الجمل كل ذلك يدل على أن الفهم يتم بشكل سلس .	يوجه المعلم السؤال الآتي إلى طلبة المجموعة الثالثة : والمتمثل فيما إذا كانت لديهم الكافية لدعم الفرضية الرئيسية المتعلقة بمشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة . (د7)

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
أما فيما يتعلق بالفرضية الأخيرة لحل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة والحن في اللغة العربية من المحتمل أن يشير الطلبة إلى الفرضيات الفرعية التالية : دور الحاكم في رعاية اللغة العربية وكذلك دور العالم والأديب واللغوي والشاعر في حماية اللغة من الاضمحلال والضعف . فقد أشار مازن مبارك في كتابه نحو وعي لغوي الصفحات (25-53): إلى أن الحاكم يرفع اللغة في الإعلام والتربية والتعليم ، كما يرفعها بحمايتها من المزاحمة ويصونها من الاضمحلال كما يصون أرض الوطن من الضياع . والعالم يرفعها باستخدام وإحيائها على يديه تظهر قدرتها على استيعاب التعبير العلمي ، واللغوي يرفعها بخدمتها وتزليل الطريق إليها أما الأديب هو الذي يجدد شبابها ويجلوها صبية تزهر على كل عروس ويمنحها من عاطفته حرارة فيضوع شذاها بخوراً ويصوغها بياناً ويتركها على لسانك نغماً . كما أشار الدكتور عمر دقاق في كتابه الاتجاه القومي في الشعر العربي الحديث (الصفحات 199-220): إلى أن الشعراء يولون اللغة العربية اهتمامهم من خلال صحبتهم الطويلة لها وغوصهم على أسرارها وإدراكهم لمكنون جمالها .	يوجه المعلم السؤال الأخير لطلبة المجموعة الرابعة المتمثل فيما إذا كانت لديهم الأدلة لدعم الفرضية الرئيسية (د7). يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات أن توزع نسخة من فرضياتهم والأدلة التي جمعتها لاختبار تلك الفرضيات على المجموعات الأخرى لمناقشتها (د2)

ترتيب الدليل وتحليله

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
يوجه المعلم لطلبة الصف جميعاً الأسئلة الآتية : هل كانت الأدلة التي تم جمعها كافية لدعم الفرضيات التي صاغتها المجموعات وهل توجد فرضيات بحاجة إلى تعديل ؟ وهل توجد فرضيات أخرى بحاجة إلى المزيد من الأدلة ؟ (د5)	تدور مناقشة بين الطلبة تحت إشراف المعلم يتم من خلالها تحديد الفرضيات الصحيحة ذات الأدلة الكافية وتلك التي تحتاج إلى تعديل وثالثة تحتاج إلى المزيد من الأدلة . - من المحتمل أن يذكر الطلبة في ضوء الأدلة التي تم الحصول عليها من المراجع والكتب المختلفة تؤكد صحة الفرضيات الآتية : -1 -2 -3 -4 -5 يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات كتابة تقرير عن الفرضيات المتفق عليها وتلك المعدلة والأخرى التي تحتاج إلى المزيد من الأدلة . (د5) - في الوقت نفسه فإننا نرى تعديل صياغة الفرضيات الآتية في ضوء الأدلة التي تم الحصول عليها : -1 -2 - أما الفرضيات التي تحتاج إلى المزيد من الأدلة : -1 -2
يطلب المعلم من الطلبة أن يقرروا فيما إذا كانت توجد لديهم فرضيات حول مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة. (د5) • يبلغ المعلم الطلبة بالاستعداد من أجل اللقاء القادم حيث سيتم تقويم الفرضيات التي صاغوها تمهيداً للقرار النهائي لحل المشكلة .	من المحتمل أن يذكروا الطلبة الفرضية الآتية: • تفعيل دور الإذاعة المدرسية والتمثيل والصحافة المدرسية والمراسلات الأدبية في إحدى المجالات الخاصة بالمناسبات اللغوية غير الصفية التي تسهم في تعلم اللغة العربية وفهم نصوصها وإتقان مهاراتها والإبداع فيها فضلاً عن كونها رديفاً قوياً للمواد الدراسية كافة .

اللقاء الرابع

(الوصول إلى القرارات)

الأهداف التعليمية التعليمية :

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذا اللقاء والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :

- 1- يحكم على صحة الفرضيات أو صدقها بالأدلة المتوافرة لديه أو لدى مجموعته بعد الرجوع الكتب والمراجع ذات العلاقة بمشكلة ف القصور في فهم النصوص المقروءة والّلحن في اللغة العربية .
- 2- يقترح الحلول الأقوى في حل المشكلة في ضوء الأدلة التي تم التوصل إليها .
- 3- يقدر عملية صنع القرار وأهميتها في حل المشكلات في ضوء النتائج والتجارب التي مر بها في خطوات حل المشكلة السابقة .
- 4- يختار أهم الحلول التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة بعد أن يشترك فعلاً في طرح حلول عدو منها .
- 5- يؤمن بالعمل الجماعي وأهميته في صنع القرار كأهم خطوة من خطوات طريقة حل المشكلات بعد أن كان عضواً فاعلاً في عدة مجموعات خلال تحديد المشكلة وصياغة فرضياتها واختبارها ثم الوصول إلى القرار المهم .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الرابع

- 1- ملاحظات الطلبة المختلفة عن الفرضيات .
- 2- قائمة الفرضيات التي تمت صياغتها في اللقاء الثاني .
- 3- المراجع والوسائل التعليمية التي تم الاستعانة بها في اللقاء السابق (اختبار الفرضيات) .
- 4- الأدلة ذات العلاقة بالفرضيات التي تم استخلاصها من المراجع والمجلات الواردة في اللقاء السابق .

مراجعة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
السؤال الرئيس : ما أثر مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة على تحديد أفكار النص المقروء واللحن في اللغة العربية ؟ الأسئلة الفرعية : 1- ما أثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة تحديد أفكار النص المقروء واللحن في اللغة العربية ؟ 2- ما أثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة تحديد أفكار النص المقروء واللحن في اللغة العربية ؟ 3- ما دور التلخيص الكتابي في فهم النصوص المقروءة وتحديد الأفكار الرئيسة ؟ 4- ما دور النخبة في صون اللغة العربية وحمايتها من اللحن والضعف ؟ - قائمة الفرضيات الرئيسة والفرضيات الفرعية المتعددة الواردة في التحضير المتعلق باللقاء الثاني .	- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية المتعلقة بموضوع القصور في فهم النصوص المقروءة . (10د) - يطلب المعلم من طلبته مراجعة الفرضيات العديدة المنبثقة عن السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية السابقة . (10د) - إعطاء وقت لطلبة لإثارة تفكيرهم دون الدخول في مناقشات طويلة مستفيضة لأن ذلك قد تم في خطوة سابقة . (10د)

التوصل إلى النتائج
تقويم الفرضيات وإعلان النتائج

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
- يقسم المعلم الطلبة إلى أربع مجموعات كما حصل في اللقاء الأول بحيث تتناول كل مجموعة الفرضيات التي تم اختبارها في اللقاء الثالث لكي تقرر أي الفرضيات التي تثبت صحتها أو صدقها بالأدلة التي تم التوصل إليها بعد الرجوع على المصادر أو المراجع والكتب المختلفة تمهيداً لإعلان النتائج أو القرارات . (20د)	أولاً : الفرضيات المتعلقة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة وتحديد الأفكار الرئيسية . 1- زيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة والصحافة المدرسية والإذاعة المدرسية ونادي اللغة العربية والأدلة هي : 1- 2- (يعود الطلبة إلى الأدلة التي توصلوا إليها في اللقاء السابق) . 2- تزويد الغرفة الصفية بمكتبة صغيرة تحتوي على مراجع وكتب متنوعة والأدلة هي 1- 2- ثانياً : الفرضيات المتعلقة بأثر تقنيات التعليم في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة وتحديد الأفكار الرئيسية وتشمل : 1- الاعتماد على برامج التعليم المبرمج في التعليم والأدلة هي : 1- 2- 2- استخدام الحاسوب في التعليم والأدلة هي : 1- 2- 3- استخدام التسجيلات الصوتية والمرئية والأدلة هي : 1- 2-

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
	ثالثاً : الفرضيات المتعلقة بدور التلخيص في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة وتحديد أفكار النص وتشمل : 1- تدريب الطلبة على التلخيص الكتابي والشفهي والأدلة هي : 1- 2- 2- تحديد الكلمات المفتاحية في كل مقطع والأدلة هي : 1- 2- رابعاً : الفرضيات المتعلقة بدور الحاكم والعالم واللغوي والأديب والشاعر في حل مشكلة اللحن في اللغة العربية وفهم النصوص المقروءة وتشمل : 1- دور العالم في حماية اللغة والأدلة هي : 1- 2- 2- دور الحاكم في رعاية اللغة والأدلة هي : 1- 2- 3- دور اللغوي في رعاية اللغة والأدلة هي : 1- 2- 4- دور الأديب والشاعر في رعاية اللغة والأدلة هي : 1- 2-
توسيع النشاط :	
1- صمم خريطة مفاهيم للدرس ، وأعد بطاقات للاحتفاظ بالمعلومات التي تضمنها الدرس . 2- عد إلى ديوان حافظ إبراهيم ، واقرأ قصيدته "العربية تعاتب أبناءها" ، ثم اكتب مقالة مستلهمًا معاني القصيدة حول جمال العربية وفضلها والأخطار التي تهددها .	

(4)

الصف : العاشر

المادة : اللغة العربية (التعبير)

الموضوع : الهجرة

الأهداف التدريسية

- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذا اللقاء وعمل الأنشطة الضرورية قادراً على أن :
- يعرّف الهجرة.
 - يعدّد آثار الهجرة السلبية والإيجابية.
 - يقسّم الموضوع إلى مكوناته الأساسية (مقدمة - أفكار رئيسة - خاتمة).
 - يكتب الموضوع حسب مكوناته الأساسية.
 - يلم بمشكلة القصور في تقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية.
 - يقترح مع زملائه صياغة دقيقة للسؤال الرئيسي الذي يمثل المشكلة في ضوء الملاحظات التي سمعها من المعلم أثناء التعامل مع مشكلة القصور في تقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية.
 - يقترح حلاً تجريبياً واحداً على الأقل للمشكلة.
 - يبدي الرغبة في العمل الجماعي مع زملائه للبحث عن الأدلة المطلوبة لدعم الحلول المقترحة.
 - يحكم على صحة الحلول أو فاعليتها بالأدلة المتوافرة لديه.
 - يختار أهم الحلول التي يمكن أن تسهم في حل مشكلة القصور في تقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية (مقدمة - أفكار رئيسية - خاتمة).

القراءات العامة

- 1- فن التعبير - محمد نجيب التلاوي.
- 2- تقنيات التعبير في اللغة العربية - سجيح الجبيلي.
- 3- أسس تعليم الكتابة الإبداعية - رعد خصاونة.
- 4- تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه - يوسف قطامي.
- 5- مجموعة من القصص، والنصوص المتنوعة.
- 6- مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية ، محمد حسني طالب .
- 7- التلخيص الكتابي وصعوباته ، يسرى تميم .
- 8- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية ، محمد إدريس .
- 9- لماذا نقرأ ؟ طه حسين .
- 10- استخدام تقنية تحليل المضمون في تدريس اللغة العربية، درس القراءة القصير أنموذجاً \ سام عمار.

الوسائل التعليمية للدرس

- 1- أفلام فيديو .
- 2- بطاقات.
- 3- جهاز العرض .
- 4- الحاسوب .
- 5- قصص متنوعة .
- 1- اللوحة الطباشيرية .
- 2- شفافيات .
- 3- نصوص ملخصة .

اليوم والتاريخ : ()

الحصة : ()

المدرسة : (الباسل للمتفوقين)

الصف : (العاشر)

اللقاء الأول

(الشعور بالمشكلة وتحديدها)

الأهداف التعليمية التعلمية :

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :

- 1- يعرف الهجرة.
- 2- يعدّ آثار الهجرة السلبية والإيجابية.
- 3- يستخلص بعض مظاهر مشكلة القصور في كتابة التعبير .
- 4- يلم بخطورة مشكلة القصور في كتابة التعبير وتقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية ، وضرورة حلها بعد طرح بعض القراءات أو الأمثلة الواقعية من قبل المعلم .
- 5- يدرك أهمية التعاون لحل مشكلة القصور في كتابة التعبير .
- 6- يقترح مع زملائه صياغة دقيقة للسؤال الرئيسي الذي يمثل المشكلة في ضوء المعلومات التي قرأها بنفسه أو سمعها من المعلم خلال التعامل مع مشكلة كتابة التعبير وتقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية .
- 7- يصوغ مع مجموعته عدداً من الأسئلة الفرعية التي تمت الإجابة عنها للمساعدة في الإجابة عن السؤال الرئيسي للمشكلة .
- 8- يقدر آراء الآخرين وأفكارهم خلال العمل الجماعي .

الوسائل التعليمية والقراءات

- 1- أفلام فيديو .
- 2- بطاقات .
- 3- السبورة الطباشيرية .
- 4- شفافيات .
- 5- جهاز العرض .
- 6- جدول إحصائي لعدد الأخطاء التي ارتكبتها الطلبة أثناء كتابتهم لبعض الموضوعات .
- 7- قصص وكتب متنوعة .

الشعور بالمشكلة : يعني ذلك وضع الطالب في موقف يشعر به أن مشكلة القصور في كتابة التعبير وتقسيم النص إلى مكوناته الأساسية ، ويتضمن الشعور بالمشكلة :

1- تحديد المشكلة : بمعنى أن يدرس الطالب الموقف ويحدد أهم العوامل المسببة للمشكلة وصياغة أسئلة فرعية منبثقة من العوامل الرئيسية .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يعرض المعلم فيلم فيديو فيه مشهدين: (د5) الأول: هجرة الطيور. الثاني: هجرة بشرية. - حوار موجه: يطرح المعلم الأسئلة التالية: (د3) 1- ماذا شاهدتم في الجزء الأول من الفيلم؟ 2- لماذا ترحل الطيور، وهل الارتحال طبيعي في حياتها؟ 3- ما الحقيقة التي يمكن أن تتوصلوا إليها بعد هذا المشهد؟ - يطلب المعلم من الطلبة الإجابة على الأسئلة السابقة يطرح المعلم الأسئلة التالية: 1- ماذا شاهدتم في الجزء الثاني من الفيلم؟ (د3) 2- لماذا يرتحل الإنسان بعيداً عن موطنه الأصلي؟ 3- ما الحقيقة التي يمكن أن تتوصلوا إليها بعد هذا المشهد؟ - يطلب المعلم من الطلبة الإجابة على الأسئلة السابقة: - اذكر أكبر عدد ممكن من فوائد الهجرة وآثارها السلبية (د2). • يعرض المعلم على الطلبة البطاقة السبورية التالية : الهجرة ظاهرة طبيعية عند الكائنات الحية، اكتب موضوعاً تتحدث فيها عن ظاهرة هجرة الإنسان، مبيناً آثارها السلبية على الفرد والمجتمع، والفوائد التي يجنيها الإنسان والمجتمع (د7). - يطلب المعلم من الطلبة قراءة نص الموضوع السابق ومناقشة أفكاره وكتابته ضمن المناقشات التي تمت (د6). - يستمع المعلم إلى أكثر من موضوع ويطلب من الطلبة مناقشتها مع زملائهم	• من المحتمل بعد المناقشة والحوار أن يتوصل الطلبة إلى الإجابة الآتية : الهجرة ظاهرة طبيعية في حياة الطيور هدفها التماس الدفء أو الغذاء - بعد المناقشة والحوار من المحتمل أن يجيب الطلبة : للهجرة آثار سلبية على الفرد والمجتمع بوجه عام ولها جوانبها الإيجابية وخاصة عندما تكون استجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. - بعد المناقشة والحوار من المحتمل أن يجيب الطلبة : من فوائد الهجرة (التحصيل المادي ، التحصيل الأكاديمي ، معرفة أحوال الشعوب ، تعلم اللغات) . من آثارها (آثار نفسية واجتماعية) . - يتوقع المعلم من الطلبة بعد قراءة أكثر من موضوع ومناقشة أفكاره أن يشاروا إلى قصور في تقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية (مقدمة – أفكار رئيسية – خاتمة)

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يوزع المعلم على الطلبة جدولاً إحصائياً يبين عدد الأخطاء التي وقعت بها الطلبة في كتاباتهم (د4). يطرح المعلم السؤال التالي : 1- ماذا تستنتجون من هذا الجدول ؟ • يشير المعلم إلى أن هناك قراءات عدة بينت أهمية التعبير الكتابي في نقل أفكار الإنسان ومشاعره وأحاسيسه للآخرين ، من يستطيع توضيح ذلك ؟ (د3) يتأكد المعلم من فهم الطلبة لأهمية التعبير الكتابي ، والمكونات الأساسية لأي موضع تعبير .	من المحتمل بعد المناقشة والحوار أن يتوصل الطلبة إلى الإجابات الآتية : 1- وجود أخطاء كبيرة في كتابات الطلبة . 2- اختلاف نوع الخطأ من حيث القواعد النحوية والقواعد الإملائية. 3- المشكلة في تقسيم الموضوع على مكوناته الرئيسية . من خلال التعبير الكتابي يستطيع الإنسان أن يعبر عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها بطريقة شائقة ومثيرة ، يشد انتباه المستمعين ويفصح للآخرين عما يريده .

تحديد المشكلة

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
1- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات تتشكل من خمسة طلاب ويتم اختيار مقرر أو متحدث باسم المجموعة لإبلاغ ما اتفقت عليه المجموعات الأخرى للمعلم . 2- يطلب من أفراد كل مجموعة من المجموعات التي تم تشكيلها أن يفكروا جيداً وبصورة جماعية في تحديد المشكلة على شكل سؤال محدد بعد أن تم الإحساس أو الشعور بتلك المشكلة نتيجة القراءات والجدول والأمثلة التي تم عرضها (د4) . 3- يطلب المعلم من كل مجموعة الخروج إلى مقدمة الصف وكتابة السؤال الذي اتفقوا عليه بخط واضح وملون على اللوحة الطباشيرية بعد تجزئة تلك اللوحة إلى عدة أجزاء بحسب المجموعات الصفية (د3). 4- يطلب المعلم من المجموعات كلها قراءة الأسئلة المكتوبة على اللوحة الطباشيرية ومقارنتها ببعضها لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها (د3). 5- يطلب المعلم بعد ذلك الوصول إلى سؤال واحد فقط يجمع نقاط الاتفاق الموجودة في الأسئلة المكتوبة على اللوحة الطباشيرية وكتابة السؤال الرئيسي على شفافية وعرضه على جهاز العرض وقراءته من قبل الطلبة (د3).	• من المحتمل أن تطرح إحدى المجموعات السؤال الآتي : كيف يمكن التخلص من الأخطاء الإملائية والنحوية ؟ • من المحتمل أن تطرح مجموعة ثانية السؤال التالي : ما الخطوات المتبعة في كتابة موضوع التعبير ؟ • من المحتمل أن تطرح مجموعة ثالثة السؤال التالي : ما أثر المعلم في حل مشكلة تقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية ؟ • من المحتمل أن تطرح مجموعة أخرى السؤال التالي : كيف يمكن كتابة موضوع تعبير متناسق ومرتب الأفكار ؟ • من المحتمل بعد النقاش بين المجموعات المختلفة أن يتفق الجميع على السؤال الرئيسي التالي : ما الاقتراحات الممكنة لحل مشكلة القصور في تقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية (مقدمة – أفكار رئيسية – خاتمة) ؟

تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يطلب المعلم من المجموعات المختلفة اقتراح أسئلة فرعية منبثقة عن السؤال الرئيسي الذي تم الاتفاق عليه مسبقاً بحيث تساعد عملية الإجابة عن هذه الأسئلة عن السؤال الرئيسي بنهاية المطاف (د4).	• من المحتمل أن يطرح الطلبة في مجموعاتهم المختلفة وبعد مناقشة مستفيضة الأسئلة الفرعية الآتية : ما أثر القراءات الخارجية (موضوعات متنوعة ، طرائق تدريس) في حل المشكلة ؟ ما أثر تلخيص النص بأسلوب الطالب، ووضع عنوان مناسب له في حل المشكلة ؟ ما أثر التدريب على تكوين قصة من خلال التعبير عن صور مختلفة ثم جمعها مع بعضها البعض في حل المشكلة ؟

وهنا ينتهي اللقاء الأول ويطلب المعلم من طلابه التفكير في صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة للأسئلة أو للمشكلات الفرعية التي تم الاتفاق عليها .

اللقاء الثاني

(وضع الحلول التجريبية أو صياغة الفرضيات)

الأهداف التعليمية التعليمية :

- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :
- 1- يقترح حلاً تجريبياً واحداً على الأقل للمشكلات الفرعية التي تم الاتفاق عليها في اللقاء الأول بعد الرجوع إلى المصادر والمراجع ذات العلاقة .
 - 2- يشارك مع زملائه في صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية عندما يطلب المعلم من جميع الطلبة البدء في هذه الخطوة .
 - 3- يدرك أهمية صياغة الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة للأسئلة أو للمشكلات في خطوات طريقة حل المشكلات على الاعتبار أن الخطوات الآتية لها تعتمد عليها ولا سيما إذا ما شارك بفاعلية في هذه الخطوة .
 - 4- يوظف المعلومات التي قرأها أو سمعها عند صياغة الحلول التجريبية المناسبة للمشكلة إذا ما قام بالقراءات المطلوبة أو استمع جيداً لمعلمه أثناء التوضيحات أو طرح الأفكار .
 - 5- يقارن بين الفرضيات والحلول التجريبية المؤقتة التي طرحها زملاؤه من الطلبة بغرض التعرف على نقاط تشابه أو الاختلاف بينها ، ولا سيما إذا ما أصغى بعناية إلى تلك الحلول .
 - 6- يفسر الأسباب التي تدعو إلى اقتراح فرضية واحدة على الأقل لكل مشكلة فرعية التي تم الاتفاق عليها مسبقاً إذا ما طرح تلك الفرضيات أو الحلول التجريبية .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الثاني

- 1- التلخيص الكتابي وصعوباته ، يسرى حسين تميم .
- 2- دليل المعلم في المرحلة الثانوية .
- 3- كتاب المدرس (العربية لغتي) .
- 4- مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في التعلم اللغة العربية ، محمد حسين طالب .
- 5- طرائق تدريس اللغة العربية ، محمود السيد .
- 5- بطاقات .
- 6- شفافيات .
- 7- اللوحة الطباشيرية .

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• يقسم المعلم طلاب الصف إلى مجموعات بقدر عدد الأسئلة الفرعية التي تم الاتفاق عليها في الخطوة السابقة ، ويوزع هذه الأسئلة عليهم ويحدد من بينهم مقررًا أو متحدًا باسم كل مجموعة . • يطلب المعلم من كل مجموعة أن تتفق على أجوبة للسؤال الفرعي الذي تم تخصيصه لهم (د5).	- المجموعة الأولى : تضع الفرضيات أو الحلول المقترحة للسؤال الفرعي الأول . - المجموعة الثانية : تضع الفرضيات أو الحلول المقترحة للسؤال الفرعي الثاني . - وهكذا بالنسبة لبقية المجموعات . - من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد مناقشة مستفيضة إلى الفرضيات أو الحلول التجريبية الخاصة ما أثر القراءات الخارجية (موضوعات متنوعة ، طرائق تدريس) في حل المشكلة ؟
• يطلب المعلم من مقرر المجموعة الأولى كتابة الفرضيات أو الحلول التجريبية المقترحة التي توصلت إليها بالنسبة للسؤال الفرعي المخصص لها وذلك على بطاقات وعرضها على اللوحة الطباشيرية (د10).	- تزويد الطلبة بموضوعات ومراجع وكتب مختلفة في غرفة الصف . - زيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة والجماعة الأدبية ونادي اللغة العربية . - تزويد الطلبة بمراجع ومؤلفات مطبوعة على (سيدي) إلكتروني . - كتابة ملخصات من قبل المعلم وتوزيعها على الطلبة .
• يشجع المعلم المجموعات الأخرى على مناقشة الفرضيات أو الحلول المقترحة من جانب المجموعة الأولى بالنسبة للسؤال الفرعي الأول المتعلق بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة تقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية ؟ (د10).	• من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد النقاش والحوار إلى الحلول التجريبية الآتية الخاصة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل المشكلة

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
• ينبه المعلم إلى ضرورة الرجوع إلى القراءات السابقة الذكر من أجل التوصل إلى حلول تجريبية حول الفرضيات التي تم صياغتها . • يطلب المعلم من مقرر المجموعة الثانية القيام بجمع الفرضيات أو الحلول التجريبية الأنوية التي توصلت إليها المجموعة بالنسبة للسؤال الفرعي المتعلق ما أثر تلخيص النص بأسلوب الطالب، ووضع عنوان مناسب له في حل المشكلة ؟ (10د). • يشجع المعلم بقية المجموعات على مناقشة الحلول المقترحة بالنسبة للمشكلة الفرعية الممثلة في أثر تلخيص النص بأسلوب الطالب، ووضع عنوان مناسب له في حل المشكلة ؟ ، للوصول إلى أفضل صيغة لها . (5د) • يطلب المعلم من الممثلين باسم المجموعة الثالثة أن يكتبوا على بطاقات الفرضيات أو الحلول التجريبية المتعلقة بأثر التدريب على تكوين قصة من خلال التعبير عن صور مختلفة ثم جمعها مع بعضها البعض في حل المشكلة ؟ (10د). • يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات الأربع البحث في الكتب والمراجع المختلفة عن الأدلة التي تثبت صحة الحلول المؤقتة التي طرحها في هذه الخطوة تمهيداً لاختبارها في الخطوة الآتية أو في اللقاء القادم الذي يتمثل في اختبار الفرضيات ، ويشير المعلم إلى العديد من المصادر والمراجع .	1- تزويد الطالب بموضوعات ومراجع وكتب متنوعة حول التعبير الكتابي . 2- زيادة المناشط اللغوية غير الصفية ككتابة المقالة والقصة وإنشاء نادي اللغة العربية . • من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد مناقشة مستفيضة إلى أثر تلخيص النص بأسلوب الطالب، ووضع عنوان مناسب له في حل المشكلة ؟ إلى الحلول الآتية : - التلخيص يسهم في استرجاع النص وتذكره . - تدريب الطلبة على التلخيص الكتابي والشفهي . - تحديد الكلمات المفتاحية في كل مقطع يسمح بإعداد أول جردة للمعلومات . - من المحتمل أن يتوصل الطلبة بعد المناقشة إلى الحلول المؤقتة بأثر التدريب على تكوين قصة من خلال التعبير عن صور مختلفة ثم جمعها مع بعضها البعض في حل المشكلة ؟ - تزويد الطلبة بمجموعة من القصص القصيرة . - تزويد الطلبة بقصص ينقصها مكون من مكوناتها كالمقدمة أو الخاتمة . - تزويد الطلاب بمجموعة قصصية عبارة عن صور فقط .

اللقاء الثالث (اختبار الفرضيات)

يتضمن اختبار الفرضيات :

- مراجعة .
- تحديد الأدلة المطلوبة .
- جمع الأدلة .

الأهداف التعليمية :

- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذه الحصة والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :
- 1- يحدد المراجع التي يمكن عن طريقها جمع المعلومات والأدلة التي يتم استخدامها في اختبار الفرضيات .
 - 2- يصنف المراجع حسب الفرضيات التي وضعها في الخطوة السابقة .
 - 3- يستخلص الأدلة التي تدعم الفرضيات من المراجع المختلفة التي قرأها أو رجع إليها .
 - 4- يبدي الرغبة في العمل الجماعي مع زملائه للبحث عن الأدلة المطلوبة لدعم الفرضيات .
 - 5- يختار الدليل الأفضل من بين مجموعة الأدلة التي توصل إليها لدعم كل فرضية متن الفرضيات التي تمت صياغتها من قبل .
 - 6- يستخدم أسلوب البحث والاستقصاء في حل المشكلة .
 - 7- يدرك أهمية في دعم الفرضيات تمهيداً لاختيار أفضل الحلول للمشكلات المطروحة للنقاش .
 - 8- يقارن بين الأدلة التي توصل إليها لدعم كل الفرضيات وبين الأدلة التي توصل إليها زملاؤه الآخرين الآخرون لبيان أوجه الشبه والاختلاف تمهيداً لاختيار المتشابه فيها .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الثالث

- 1- بطاقات .
- 2- اللوحة الطباشيرية .
- 3- مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية ، محمد حسني طالب .
- 4- التلخيص الكتابي وصعوباته ، يسرى تميم .
- 5- تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية ، محمد إدريس .
- 6- لماذا نقرأ ؟ طه حسين .
- 7- مجموعة من القصص القصيرة .
- 8- الحاسوب .

مراجعة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
- يراجع الطلبة بسرعة السؤال الرئيسي للمشكلة أو الأسئلة الفرعية الأخرى التي اتفقوا على تحديدها من قبل . - يراجع الطلبة الفرضيات التي عملوا على صياغتها سابقاً .	1- يطلب المعلم من المجموعات الأربع لطلبة الصف العمل على مراجعة المشكلة الرئيسية والمشكلات الفرعية التي تم تحديدها في اللقاء الأول (د4). 2- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة الفرضيات التي تمت صياغتها في اللقاء الثاني (د4).
تحديد الأدلة المطلوبة	
أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
من المحتمل أن يقول الطلبة : إذا كانت فرضياتنا صحيحة حقاً فإننا نتوقع أن نجد الأدلة أو الإثباتات في الكتب والمؤلفات والدوريات المختلفة .	3- يطلب من مختلف مجموعات الطلبة الاستعداد للرد على استفساراته الخاصة بالأدلة المتعلقة بالفرضيات التي اقترحها من قبل كل مجموعة على حده . 4- يوجه المعلم للطلاب جميعاً السؤال الآتي : إذا كانت الفرضيات التي تمت صياغتها من قبلكم حول مشكلة القصور في كتابة التعبير وتقسيم الموضوع إلى مكوناته الأساسية صحيحة فما الأدلة التي تثبت ذلك ؟

جمع الأدلة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
- من المحتمل أن تقوم كل مجموعة من المجموعات باختبار الفرضيات الخاصة بها . - من المحتمل أن يجيب الطلبة الآتي : نعم ، وجدنا مجموعة من الأدلة لكل فرضية من الفرضيات الخاصة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته ؟ فيما يتعلق بالفرضية الفرعية التي تتمثل بتزويد الطلبة بمراجع وكتب ومعلومات وموضوعا متنوعة ، ذكر محمد إدريس في كتابه تدريب مدرسي التاريخ على طريقة استخدام القراءات الخارجية (ص 77) أن تزويد الطلبة بمعلومات تغني ثقافتهم وللقراءة الحرة تكسبهم الميل نحو دراسة المادة وتدعم الاتجاهات المرغوب فيها عند الطلبة وتكسيهم القدرة على التفكير العلمي . والتسلسل المنطقي للأحداث . كما أشار حسين طه في كتابه لماذا نقرأ (ص11) أن تزويد الطلبة بالمعلومة والكتب والمراجع ترمم نواحي القصور في الكتاب المدرسي وتنمي شخصية الطالب وتجعله يحدد أهدافه وتقويم نفسه كما تجعله قادراً على استخدام القراءات الخارجية في الحياة العملية.	5- يقوم المعلم بتقسيم الصف إلى ثلاث مجموعات ، تقوم كل مجموعة باختبار الفرضيات التي اشتركت في صياغتها من قبل في ضوء الأدلة التي تحصل عليها من الكتب والمراجع والدوريات التي رجعت إليها . يوجه المعلم لطلاب المجموعة الأولى السؤال المهم التالي : هل وجدتم عندما رجعتم إلى الكتب والمجلات والمؤلفات مجموعة من الأدلة التي تثبت صحة الفرضيات المتعلقة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته ؟ (د9)

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
أما فيما يتعلق بزيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة ونادي اللغة العربية فقد أشار محمد حسني طالب في كتابه مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعلم اللغة العربية (الصفحات 54- 64) إلى أن تعليم اللغة العربية لا يقتصر على الحصص الدراسية وإنما يعد كل وقت مناسب لتعلمها ولتوجيه التلاميذ من قبل المعلم ومن هنا تكون العناية بالمجالات الخاصة بالمناشط اللغوية غير الصفية سبيلاً إلى تعلم اللغة وإتقان مهاراتها والإبداع فيها فضلاً عن كونها رديفاً قوياً للمواد الدراسية كافة ومن هذه المجالات التربوية : القراءة الحرة ، كتابة القصة ، الجماعة الأدبية ، نادي اللغة العربية . من المحتمل أن يجيب الطلبة بأن للتلخيص أثر في حل المشكلة وذلك من خلال الفرضيات الفرعية والأجوبة التجريبية الآتية : التلخيص يسهم في استرجاع النص وتذكره وتحديد الفكرة الأساسية فيه وذلك من خلال تدريب الطلبة على التلخيص الكتابي والشفوي كما أشارت يسرى تميم في كتابها التلخيص الكتابي الصفحة (49-52) بأن التلخيص مهارة من مستوى جيد في فهم النص المقروء فهو وسيلة لإيجاد المعنى وتوضيحه فالقصة الملخصة تكون نتيجة فهمها أولاً لأنها موجودة في الذاكرة ومن الممكن استرجاعها وجعلها القاعدة الأساسية لإعادة والتنظيم فالتلخيص يؤدي إلى رفع مستوى تذكر المادة المقروءة من خلال تنظيمها وبتقليص عدد الأفكار فيها والإبقاء على تلك التي تستحق الذكر ويؤكد (سمك) أن التلخيص يزيد في وضوح الدرس وتثبيت عناصره في ذهن كوحدة مؤتلفة الأجزاء وقد ذكر (براون) أن تحديد القارئ للأفكار المهمة في النص وتحديد الجمل الرئيسية فيه أو لإبداع هذه الجمل كل ذلك يدل على أن الفهم يتم بشكل سلس .	• يوجه المعلم بعد ذلك السؤال الآتي لطلبة المجموعة الثانية : هل لديكم الأدلة لإثبات صحة الفرضية الثانية المتعلقة بأثر تلخيص النص بأسلوب الطالب، ووضع عنوان مناسب له في حل المشكلة ؟ (9د)

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
أما فيما يتعلق بتحديد الكلمات المفتاحية في المقطع فقد أشار الدكتور سام عمار في دراسته استخدام تقنية تحليل المضمون في تدريس اللغة العربية (161) ، كلية التربية جامعة الملك فيصل إلى أن تحديد الكلمات المفتاحية في المقطع يسمح بإعداد أول جرد للمعلومات فيه، ومن ثم ربط هذه الكلمات بعضها ببعض بواسطة عدد من العلاقات النحوية الدلالية (حروف الجر والعطف...) تعطي تمثيل أوضح لمحتوى النص عبر إقامة الشبكة المفهومية له. وتسهم في تحديد الفكرة الرئيسية التي تشكل هيكل هذا المقطع. أشار المؤلفون لدليل المدرس في المرحلة الثانوية إلى أن القصص من الأشياء التي يمل إليها الصغار والكبار على السواء ، والقصة في التدريس تساعد على جذب انتباه الطلاب وتشوقهم إلى الدرس ، وتوصل المعلومات والحقائق بطريقة شائعة لذيدة ، وتزيد من تجاربهم ، فكثير من الحقائق لا يعرفها الطلاب والمدرس يظهر لهم تطبيقاتها في الحياة العملية وبذلك تتم لهم المعرفة والتجارب (ص40) - يتوقع المعلم من الطلبة التعبير عن هذه الصور وتكوين قصص مختلفة ثم الاستماع إلى هذه القصص ومناقشتها من قبل الطلاب وبإشراف المعلم .	• يوجه المعلم السؤال الآتي إلى طلبة المجموعة الثالثة : والمتمثل فيما إذا كانت لديهم الكافية لدعم الفرضية الرئيسية المتعلقة بمشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته الأساسية (د9). • يقوم المدرس بتوزيع مجموعة من القصص المصورة فقط دون كتابة ويطلب من الطلاب تكوين قصة من خلال التعبير عن كل صورة (د5). يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات الأربع أن توزع نسخة من فرضياتهم والأدلة التي جمعتها لاختبار تلك الفرضيات على المجموعات الأخرى لمناقشتها

ترتيب الدليل وتحليله

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
يوجه المعلم لطلبة الصف جميعاً الأسئلة الآتية : هل كانت الأدلة التي تم جمعها كافية لدعم الفرضيات التي صاغتها المجموعات وهل توجد فرضيات بحاجة إلى تعديل ؟ وهل توجد فرضيات أخرى بحاجة إلى المزيد من الأدلة ؟ (د5)	تدور مناقشة بين الطلبة تحت إشراف المعلم يتم من خلالها تحديد الفرضيات الصحيحة ذات الأدلة الكافية وتلك التي تحتاج إلى تعديل وثالثة تحتاج إلى المزيد من الأدلة . - من المحتمل أن يذكر الطلبة في ضوء الأدلة التي تم الحصول عليها من المراجع والكتب المختلفة تؤكد صحة الفرضيات الآتية : -1 -2 -3 -4 -5 - في الوقت نفسه فإننا نرى تعديل صياغة الفرضيات الآتية في ضوء الأدلة التي تم الحصول عليها : -1 -2 - أما الفرضيات التي تحتاج إلى المزيد من الأدلة : -1 -2 من المحتمل أن يذكروا الطلبة الفرضية الآتية: • تفعيل دور الإذاعة المدرسية والتمثيل وكتابة القصة والتعبير الكتابي والصحافة المدرسية والمراسلات الأدبية في إحدى المجالات الخاصة بالمناشط اللغوية غير الصفية التي تسهم حل مشكلة التعبير الكتابي ضمن تسلسل منطقي للأفكار .
يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات الأربع كتابة تقرير عن الفرضيات المتفق عليها وتلك المعدلة والأخرى التي تحتاج إلى المزيد من الأدلة (د5).	يطلب المعلم من الطلبة أن يقرروا فيما إذا كانت توجد لديهم أفكاراً وفرضيات حول مشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته يبلغ المعلم الطلبة بالاستعداد من أجل اللقاء القادم حيث سيتم تقويم الفرضيات التي صاغوها تمهيداً للقرار النهائي لحل المشكلة .

اللقاء الرابع

(الوصول إلى القرارات)

الأهداف التعليمية :

- سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذا اللقاء والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن :
- 1- يحكم على صحة الفرضيات أو صدقها بالأدلة المتوافرة لديه أو لدى مجموعته بعد الرجوع الكتب والمراجع ذات العلاقة بمشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته الأساسية .
 - 2- يقترح الحلول الأقوى في حل المشكلة في ضوء الأدلة التي تم التوصل إليها .
 - 3- يقدر عملية صنع القرار وأهميتها في حل المشكلات في ضوء النتائج والتجارب التي مر بها في خطوات حل المشكلة السابقة .
 - 4- يختار أهم الحلول التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة بعد أن يشترك فعلاً في طرح حلول عدو منها .
 - 5- يؤمن بالعمل الجماعي وأهميته في صنع القرار كأهم خطوة من خطوات طريقة حل المشكلات بعد أن كان عضواً فاعلاً في عدة مجموعات خلال تحديد المشكلة وصياغة فرضياتها واختبارها ثم الوصول إلى القرار المهم .

الوسائل التعليمية والقراءات المتعلقة باللقاء الرابع

- 1- ملاحظات الطلبة المختلفة عن الفرضيات .
- 2- قائمة الفرضيات التي تمت صياغتها في اللقاء الثاني .
- 3- المراجع والوسائل التعليمية التي تم الاستعانة بها في اللقاء السابق (اختبار الفرضيات) .
- 4- الأدلة ذات العلاقة بالفرضيات التي تم استخلاصها من المراجع والمجلات الواردة في اللقاء السابق .

مراجعة

أنشطة الطالب	أنشطة المعلم
السؤال الرئيس : ما أثر مشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته الأساسية؟ 1- ما أثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته الأساسية؟ 2- ما أثر التلخيص الكتابي في حل مشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته الأساسية؟ 3- ما أثر تدريب الطلبة على تكوين قصة من خلال التعبير عن مجموعة من الصور في حل مشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته الأساسية؟ - قائمة الفرضيات الرئيسة والفرضيات الفرعية المتعددة الواردة في التحضير المتعلق باللقاء الثاني .	- يطلب المعلم من الطلبة مراجعة السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية المتعلقة بمشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته الأساسية (د10). - يطلب المعلم من طلبته مراجعة الفرضيات العديدة المنبثقة عن السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية السابقة (د10). - إعطاء وقت لطلبة لإثارة تفكيرهم دون الدخول في مناقشات طويلة مستفيضة لأن ذلك قد تم في خطوة سابقة (د10).

التوصل إلى النتائج
تقويم الفرضيات وإعلان النتائج

أنشطة المعلم	أنشطة الطلبة
- يقسم المعلم الطلبة إلى أربع مجموعات كما حصل في اللقاء الأول بحيث تتناول كل مجموعة الفرضيات التي تم اختبارها في اللقاء الثالث لكي تقرر أي الفرضيات التي تثبت صحتها أو صدقها بالأدلة التي تم التوصل إليها بعد الرجوع على المصادر أو المراجع والكتب المختلفة تمهيداً لإعلان النتائج أو القرارات (20د).	أولاً : الفرضيات المتعلقة بأثر القراءات الخارجية والإضافية في حل مشكلة القصور في كتابة موضوع التعبير ضمن مكوناته الأساسية 1- زيادة المناشط اللغوية غير الصفية كالقراءة الحرة والصحافة المدرسية والإذاعة المدرسية ونادي اللغة العربية والأدلة هي : 1- 2- (يعود الطلبة إلى الأدلة التي توصلوا إليها في اللقاء السابق) . 2- تزويد الطلاب بملخصات ومراجع وكتب متنوعة والأدلة هي 1- 2- ثانياً : الفرضيات المتعلقة بدور التلخيص في حل مشكلة القصور في فهم النصوص المقروءة وتحديد أفكار النص وتشمل : 1- تدريب الطلبة على التلخيص الكتابي والشفهي والأدلة هي : 1- 2- 2- تحديد الكلمات المفتاحية في كل مقطع والأدلة هي : 1- 2- ثالثاً- الفرضية المتعلقة بتدريب الطلبة على تكوين قصة من خلال التعبير عن صور : 1- 2-
توسيع النشاط - اكتب قصة من وحي خيالك لترويها على زملائك في الدرس القادم، تتخيل فيها حالة مجتمع يعاني من مشكلة البطالة، ملتزماً بتسلسل الأحداث الواردة في القصة.	

ب - قائمة بأسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية للنموذج التعليمي (*)

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية
1	د. سهاد المللي	أستاذة مساعدة في كلية التربية - قسم التربية الخاصة - جامعة دمشق
2	د. غسان المنصور	مدرس في كلية التربية - قسم علم النفس - جامعة دمشق
3	د. دانيا القدسي	مدرسة في كلية التربية - قسم التربية الخاصة - جامعة دمشق
4	د. عماد حسن	مدرس في كلية التربية - قسم علم النفس التربوي - جامعة دمشق
5	د. عزيزة رحمة	مدرسة في كلية التربية - قسم التقويم والقياس - جامعة دمشق
6	د. أسامة سلمان اختيار	مدرس في كلية الآداب - قسم اللغة العربية - جامعة دمشق
7	حسان صباغ	موجه اختصاصي - تربية ريف دمشق
8	سناء عفان	موجهة اختصاصية - تربية ريف دمشق
9	أيهم عبد الرزاق	مدرس لغة العربية - الصف العاشر - تربية دمشق
10	هناء المساعيد	مدرسة لغة العربية - الصف العاشر - تربية ريف دمشق

* : تم ترتيب المحكمين وفق المرتبة العلمية

Damascus University
Faculty of Education
Department of Special Education



The Effect of Using the Method of Problem Solving on Developing Creative Thinking and Raising the Levels of Talented Students

**An empirical study on a sample of tenth-grade students
in Damascus-Countryside province**

A Dissertation submitted for Master's Degree in Special Education

Prepared by
Ahmed Hussein Bakr

Supervised by
Dr. Maha Zahlouk
A Professor in the Department of Special Education

Academy year: 2010-2011

Abstract

The effect of using the method of problem solving on developing creative thinking and raising the levels of academic achievement among talented students.

An empirical study on a sample of the tenth-grade students in Damascus province.

The research targets at revealing the effect of using problem-solving method on sustaining creative thinking by its four dimensions (total degree, fluency, flexibility and genuineness) among talented students represented by the its instructional module, and it targets at revealing the effect of using problem-solving method on sustaining academic achievement among talented students represented by its instructional module.

Sample:

The members of the research sample are (60) schoolboys and schoolgirls, they were divided into two groups (control group and experimental group), every group is consisted of (19) schoolboy and (11) schoolgirl, the experimental group was trained on the basis of using the strategies and activities of instructional module which is derived from problem-solving method, while the control group didn't receive any training and continued studying in the usual method that is adopted in schools.

Research tools:

The researcher used these tools:

- The instructional module in Arabic language subject for the talented students of the tenth secondary grade in Al-Bassel school for talented students which is derived from problem-solving method. This module which is consisted of seven lessons was prepared by the researcher on these topics: (literature and texts analysis, syntactic, orthography, reading, and composition).
- TTCT: which was put by Paul Torrance, and translated and prepared by Abdullah Suleiman and Fuad Abo Hatab. This research has adopted the verbal task of TTCT (A), in order to measure these skills: (total degree, fluency, flexibility and genuineness) according to instructions of the key test in correcting its items.



Research Findings:

The research revealed these findings:

-There are differences of statistical significance among members of the two groups (the experimental group, and the control one) according to TTCT in their four dimensions, as a result of applying the later application, these differences were among the experimental group.

These differences are related to the instructional module, which refers to the effect of this module and its ability to sustain creative-thinking skills.

-There are no differences of statistical significance between schoolboys and schoolgirls according to TTCT in their four dimensions.

-There are differences of statistical significance among members of the two groups (the experimental group, and the control one) according to the test of academic achievement, as a result of applying the later application on the experimental group. These differences are related to the instructional module, which refers to the effect of this module on sustaining academic achievement.

-There are no differences of statistical significance between the schoolboys and schoolgirls of the experimental group according to academic achievement.

