أثر أنموذج سكمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية

رسالة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس الجغرافية)

من الطالب

كاظم عبدالسادة جودة الفريجي

بإشراف الأستاذ الدكتور

صبحي ناجي عبدالله الجبوري

١٤٣١هـ بغداد ٢٠١٠ م

الفصل الأول

التعريف بالبحث

* مشكلة البحث .

* أهمية البحث .

* هدف البحث .

* فرضيات البحث .

* حدود البحث .

* تحديد المصطلحات .

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة :-

أولاً : أنموذج سكمان .

ثانياً : التفكير الإبداعي .

ثالثاً : دراسات سابقة :

* المحور الأول ـ دراسات تناولت أنموذج سكمان

ـ موازنة الدراسات السابقة في أنموذج سكمان

* المحور الثاني ـ دراسات تناولت التفكير الإبداعي

ـ موازنة الدراسات السابقة في التفكير الإبداعي

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

* منهجية البحث .

* التصميم التجريبي.

* مجتمع البحث وعينته.

* تكافؤ مجموعتي البحث.

* ضبط المتغيرات الدخيلة .

* متطلبات البحث .

* أداة البحث.

* إجراءات تطبيق التجربة .

* الوسائل الإحصائية .

الفصل الرابع

* عرض النتائج .

* تفسير النتائج .

* الاستنتاجات.

* والتوصيات .

* المقترحات .

مصادر البحث

أولا : المصادر العربية .

ثانياً : المصادر الأجنبية .

الملاحق

THE EFFECT OF MODEL SUCHMAN IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING AMONG STUDENTS IN FIFTH GRADE IN THE SUBJECT OF LITERARY GEOGRAPHY

A THESIS

submitted to the council of the college of basic education in al- mustansirya university In partial fulfillment of the Requirements for the Degree of M.A. in Education Teaching Methods of geography.

FORERAN BY

KADHEM ABDULSADAA JOUDAH
AL - FURAIJI

Supervised By

Prof . Dr . Subhi naji al jiboari..

2010 A . D **BAGHDAD** **1431 A . H**

أ

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرأ باسم ربك الذي خلق ﴿١﴾ خلق

الإنسان من علق ﴿٢﴾ اقرأ وربك

الأكرم ﴿٣﴾ الذي علم بالقلم ﴿٤﴾ علم

الإنسان ما لم يعلم ﴿٥﴾

﴿صدق الله العلي العظيم﴾

((سورة العلق /الآية ١- ٥))

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

اشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (**أثر أنموذج سكمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية**) التي تقدم بها الطالب (**كاظم عبدالسادة جودة الفريجي**) جرت تحت إشرافي في كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس الجغرافية) .

المشرف

أ. د . صبحي ناجي عبدالله الجبوري

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

أ . م . د. شيماء سالم عبدالصاحب

رئيس قسم التاريخ

/ /٢٠٠٩

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

اشهد بأني قرأت الرسالة الموسومة بـ (**أثر أنموذج سكمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية**) التي تقدم بها الطالب (**كاظم عبدالسادة جودة الفريجي**) إلى كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس الجغرافية) وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

أ.م.د. سندس محمد خلف

/ / ٢٠٠٩

.....

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

اشهد بأني قرأت الرسالة الموسومة بـ (**أثر أنموذج سكمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية**) التي تقدم بها الطالب (**كاظم عبدالسادة جودة الفريجي**) إلى كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في التربية (طرائق تدريس الجغرافية) وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

أ . م . د . سعاد محمد صبري

/ / ٢٠٠٩

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على الرسالة الموسومة (**أثر أنموذج سكمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية**) المقدمة من قبل الطالب (**كاظم عبدالسادة جودة الفريجي**) في كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير فلسفة في (طرائق تدريس الجغرافية) وبتقدير ( ) .

رئيس اللجنة
أ . م . د. جبار خلف راهي
التاريخ : / /٢٠١٠

عضو اللجنة (المشرف)
أ. د . صبحي ناجي عبدالله الجبوري
التاريخ : / /٢٠١٠

عضو اللجنة
أ . م . د. ثناء يحيى قاسم
التاريخ : / /٢٠١٠

عضو اللجنة
أ . م . د . أقبال مطشر عبدالصاحب
التاريخ : / /٢٠١٠

.....

صُدقت من مجلس كلية التربية الأساسية

العميد
أ . م . د . كاظم كريم الجابري
/ /٢٠١٠

الإهداء

إلى .....

والـدتي . . . . الأم الغالية التي غرست في حب الخير وحب الآخرين . . أطال الله في عمرها

والـدي . . . . القبس الذي استلهـم منه نور حياتي . . . . . "رحمه الله"

وأخي . . . . الذي رحل على عجل ، وفي نفسه أن يرى هذا العمل . . . "رحمه الله"

أشقائي وشقيقاتي . . . . الذين شاركوني حلو الحياة ومرها وصبروا على انشغالي في أثناء فترة إعداد هذا البحث فكانوا خيراً لي . . .

أصدقائي . . . . الذين لمست منهـم التشجيع والعون في طلب العلـم . . .

أساتذتي الكرام . . . . . إجلالاً واحتراماً

والله ولي التوفيق

كاظم

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد الأنام وخاتم الأنبياء والمرسلين الرسول الأعظم محمد ((صلى الله عليه واله وسلم)) وعلى اله الطيبين الطاهرين .
اما بعد :

أتقدم بالشكر والعرفان لأستاذي المشرف على هذه الرسالة الأستاذ الدكتور صبحي ناجي الجبوري .. لتوجيهاته وآرائه والجهد الذي بذله من عطاء ونصح لي ، حيث تسهم في تذليل الصعوبات التي واجهت البحث وأحاطني برعاية أبوية هيئت لي الأجواء المناسبة لانجاز هذه الرسالة فجزاه الله خير الجزاء .

ويتقدم الباحث بأصدق آيات الشكر والامتنان إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة (السمنار) الدكتور جبار خلف الحارثي والدكتور صبحي ناجي الجبوري والدكتورة نشعه كريم عذاب والأستاذ عباس علوان (رحمه الله) ، الذين اقروا مقترح البحث في بذرته الأولى وأغنوه بآرائهم العلمية .

وأخص بالشكر والتقدير الدكتور حيدر خزعل نزال والدكتور خضير عباس جري والأستاذ محمد جثير بما قدموه لي من عون وتسهيل في البحث عن المصادر الحديثة والمساعدة العلمية ، وكذلك كل الاحترام والتقدير إلى الصديق الأسمى والأوفى عدي لازم العتابي الذي وافاني خلال السنة التحضيرية والبحثية بكل التشجيع والمساعدة المعنوية التي ساهمت في انجاز هذا العمل ، ولا يفوتني أن أقف إجلالاً واحتراماً إلى أخي وشقيقي وصديقي ، ورفيق دربي (نافع عبدالسادة) الذي كان الأخ الحنون والصديق الوفي منذ بداية الطريق وحتى آخر لحظة من انجاز هذا العمل ، كذلك كل الاحترام والتقدير إلى الأصدقاء الأوفياء في قسم طرائق تدريس التربية الفنية الذين شاركوني في جميع العقبات التي واجهتني خلال فترة الدراسة السنة البحثية والتحضيرية وأخص بالذكر كل من الإخوة

والأصدقاء حامد شكر وسعد خالد وحسن جارالله ، ولا يفوتني الذكر أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى الإخوة والأصدقاء الأعزاء الذين لمست منهم كل التشجيع والعناية كل من حسن علي و يعقوب حسوني ومهند حسن ومحمد سامي ونصير لعيبي و رحمن محمد والحاج احمد نعمة وعدي صدام واحمد حسيب وفراس ، الذين أوصلوني إلى انجاز هذه الرسالة من خلال همتهم وتشجيعهم لي .... وختاماً أشكر كل من أرشدني وساعدني ولو بأبسط مساعدة جعلتني أن أكمل هذا العمل .

الباحث

ملخص الرسالة

مفهوم الإبداع هو مفهوم واسع وشامل ومتعدد ، ويوصف بأنه مجموعة من القدرات والأفكار المبتكرة ضمن القدرات العقلية العليا التي تتسم بالاصاله والمرونة والحداثة في نوعية الفكرة المبدعة من خلال إيجاد الشيء من اللا شيء .

وقد اهتم المربون بالتعلم والتعليم الإبداعي والعمل على تنمية وتدريب الطلاب على ممارسة المشكلة أو الموقف بطريقة جديدة .

والإبداع نشاط إنساني يتضمن إيجاد حلول للمشكلات والمواقف التي تواجهه بطريقه غير تقليدية وإيجاد حل جديد لا يراه الآخرون ، أي أنها عملية أعادة وتنظيم وبناء وصياغة ، وهي من منظار تربوي هو القدرة التي يمكن تطويرها وتنميتها وتعليمها للطلاب .

ولا شك في أن المدرسة وأساليب التدريس تؤثر في البنية المعرفية للطلاب وانه ينبغي أن ينظر إلى القدرات العلمية التي تسهم في عملية التفكير الإبداعي على أنها لا تنحصر في مجموعة من الطلاب وإنما هي موجودة بدرجات متفاوتة بين الجميع والمجتمع والثقافة السائدة فيه من العوامل المهمة في تهيئة البيئة المناسبة للإبداع والمبدعين .

يرمي البحث الحالي إلى معرفة اثر أنموذج سكمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية .

وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :

* لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج سكمان وبين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في مادة الجغرافية الطبيعية .

* لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج سكمان بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الإبداعي .

* لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الإبداعي .

اختار الباحث التصميم التجريبي تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي وباختبارين (قبلي ـ بعدي) ولمجموعتين الأولى مجموعة تجريبية والثانية مجموعة ضابطة. واختيرت تربية الرصافة الثانية في محافظة بغداد ثم اختيرت إعدادية عقبة بن نافع بصورة قصديه . ثم اختيرت شعبتين (أ ـ ب) من الصف الخامس الأدبي لتكون عينة البحث . فبلغ عدد أفراد العينة بالشكل النهائي (٦٢) طالب بواقع (٣٢) طالب في المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج سكمان و(٣٠) طالب في المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية) ، كوفئت مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بمتغير العمر الزمني ودرجات نصف السنة في مادة الجغرافية وكذلك بمتغير الذكاء واختبار المعرفة السابقة ، وأعد الباحث أهدافا سلوكية للمادة الدراسية المحددة لمدة التجربة في ضوء الأهداف الخاصة لتدريس الجغرافية في الصف الخامس الأدبي وقد بلغت (١٠٠) هدفاً سلوكياً وذلك بعد التعديل من قبل الخبراء الذين عرضت عليهم الأهداف السلوكية . واستعمل الباحث اختبار القدرة على التفكير الإبداعي أعداد (السيد خير الله) لتطبيقه على طلاب مجموعتي البحث في بداية التجربة وعند انتهاء مدة التجربة وقد وجد الباحث صدق الاختبار وثباته .

توصل الباحث إلى النتائج الآتية :

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق أنموذج سكمان الاستقصائي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي .
٢. تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي على التطبيق القبلي لنفس المجموعة ولنفس الاختبار .
٣. عدم وجود فرق بين درجات التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة الضابطة .

استنتج الباحث من خلال تدريسه لمجموعتي البحث :

١. أهمية تنظيم البيئة التعليمية للمتعلم من خلال مبادئ التعليم الذاتي وما جاء به أنموذج سـگمان الاستقصائي الذي من شأنه توجيه سير عملية التعليم إلى الأهداف المرسومة بصورة صحيحة.

٢. قدرة التدريس المعد وفق أنموذج سـگمان الاستقصائي على زيادة مهارات التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة.

وقدم الباحث توصيات عدة منها :

١. جعل التعليم ذا معنى للمتعلم مع مراعاة احتياجاته واهتماماته عن طريق تقديم المحتوى بصورة تتسق مع المشكلات التي تواجهه.

٢. تبني الخطط التدريسية المعدة وفق أنموذج سـگمان الاستقصائي في تدريس طلبة المرحلة الجامعية لما له من اثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .

٣. تدريب مدرسي الجغرافية في المدارس الإعدادية والثانوية على استخدام أنموذج سـگمان الاستقصائي في التدريس .

وقدم الباحث مقترحات عدة منها :

١. إجراء دراسة لمعرفة اثر أنموذج سـگمان الاستقصائي على أنواع أخرى من المتغيرات منها (الاتجاه نحو الجغرافية ، الاستبقاء ، الميل ، التفضيل المعرفي) و أنواع أخرى من التفكير منها (التفكير الناقد ، التفكير التباعدي ، التفكير الاستدلالي)

٢. إجراء دراسة مماثلة تتضمن اثر أنموذج سـگمان الاستقصائي في موضوعات دراسية أخرى ولمراحل دراسية مختلفة ، وكذلك إجراء مقارنات بين التدريس وفق أنموذج سـگمان الاستقصائي مع التدريس وفق نماذج أخرى .....

ثبت الفهرست

ت	العنوان	رقم الصفحة
١	الآية القرآنية	ب
٢	إقرار المشرف	ج
٣	إقرار المشرف اللغوي والعلمي	د
١	إقرار لجنة المناقشة	هـ
٢	الإهداء	و
٣	شكر وامتنان	ز
٤	ملخص الرسالة	ح – ي
٥	ثبت الفهرست	ك ـ ل
٦	ثبت الجداول	م
٧	ثبت الملاحق	ن
٨	ثبت الإشكال	س
٩	الفصل الأول: التعريف بالبحث	١ـ ١٩
١٠	مشكلة البحث	٢ ـ ٤
١١	أهمية البحث	٤ـ ١٣
١٢	هدف البحث	١٣
١٣	فرضيات البحث	١٣
١٤	حدود البحث	١٤
١٥	تحديد المصطلحات	١٤ـ١٩
١٦	الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة	٢٠ـ ٧٩
١٧	الطريقة الاستقصائية (أنموذج سـگمان)	٢١ـ ٣٤
١٨	التفكير الإبداعي	٣٥ـ ٦٠
١٩	الدراسات السابقة	٦١ـ ٧٩

٢٠	الدراسات التي تناولت أنموذج سـگمان	٦٢ـ ٧٠
٢١	الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي	٧١ـ ٧٨
٢٢	جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة	٧٩
٢٣	الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	٨٠ ـ ١٠٥
٢٤	منهجية البحث	٨١
٢٥	التصميم التجريبي	٨١ ـ ٨٢
٢٦	مجتمع البحث وعينته	٨٢ ـ ٨٤
٢٧	تكافؤ مجموعتي البحث	٨٤ ـ ٩١
٢٨	ضبط المتغيرات الدخيلة	٩١ ـ ٩٤
٢٩	متطلبات البحث	٩٤ ـ ٩٧
٣٠	أداة البحث	٩٧ ـ ١٠٣
٣١	صدق الاختبار	١٠٠
٣٢	ثبات الاختبار	١٠١ـ ١٠٢
٣٣	ثبات تصحيح اختبار التفكير الإبداعي	١٠٢ـ ١٠٣
٣٤	إجراءات تطبيق التجربة	١٠٣
٣٥	الوسائل الإحصائية	١٠٤ـ ١٠٥
٣٦	الفصل الرابع: نتائج البحث	١٠٦ـ ١١٣
٣٧	عرض النتائج	١٠٧ـ ١١٠
٣٨	تفسير النتائج	١١٠ـ ١١١
٣٩	الاستنتاجات	١١٢
٤٠	التوصيات	١١٢ـ ١١٣
٤١	المقترحات	١١٣
٤٢	المصادر	١١٤
٤٣	المصادر العربية	١١٥ ـ ١٢٧
٤٤	المصادر الأجنبية	١٢٨ـ ١٣٠
٤٥	الملاحق	١٣١ـ ١٩٢

٤٦	ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	B-D

ثبت الجداول

ت	العنوان	الصفحة
١	نماذج لمراحل عملية التفكير الإبداعي	٥١
٢	نقاط الاختلاف بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد	٦٠
٣	الدراسات التي تناولت أنموذج سكمان	٦٩ ـ ٧٠
٤	الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي	٧٧ ـ ٧٨
٥	عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده	٨٤
٦	القيمة التائية لمجموعتي البحث في العمر الزمني بالشهور	٨٥
٧	القيمة التائية لمجموعتي البحث في مادة الجغرافية في نصف السنة	٨٦
٨	القيمة التائية لمجموعتي البحث في اختبار الذكاء	٨٧
٩	قيمة كا ^{٢} لتحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث	٨٨
١٠	قيمة كا ^{٢} لتحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث	٨٨
١١	القيمة التائية لمجموعتي البحث في اختبار المعرفة السابقة	٩٠
١٢	القيمة التائية لمجموعتي البحث في الاختبار القبلي في التفكير الإبداعي	٩١
١٣	توزيع دروس الجغرافية بين طلاب مجموعتي البحث	٩٤
١٤	تقدير الأصالة لتورانس	٩٩
١٥	تعديل تقدير الأصالة لتورانس من قبل السيد خير الله	١٠٠
١٦	القيمة التائية لمجموعتي البحث في الاختبار البعدي في التفكير الإبداعي	١٠٨
١٧	القيمة التائية للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي	١٠٩
١٨	القيمة التائية للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي	١١٠

ثبت الملاحق

ت	العنوان	الصفحة
١	تسهيل مهمة	١٣٢
٢	العمر الزمني بالأشهر، ودرجات نصف السنة ، ودرجات اختبار الذكاء ، للمجموعة التجريبية .	١٣٣
٣	العمر الزمني بالأشهر، ودرجات نصف السنة ، ودرجات اختبار الذكاء ، للمجموعة الضابطة .	١٣٤
٤	استبانه الخبراء بشأن صلاحية اختبار (الخبرة السابقة)	١٣٥ـ١٣٨
٥	أسماء وعناوين الخبراء الذين استعان بهم الباحث مع طبيعة الاستشارة	١٣٩
٦	درجات اختبار التحصيل العام في مادة الجغرافية (المعرفة السابقة) للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٤٠
٧	درجات تحصيل الأبوين للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٤١
٨	درجات اختبار التفكير الإبداعي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة .	١٤٢
٩	محتويات الفصل الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر والسادس عشر المقررة لمادة مبادئ الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي .	١٤٣ ـ ١٤٤
١٠	الأهداف العامة والخاصة لتدريس مادة الجغرافية للمرحلة الإعدادية	١٤٥ ـ ١٤٦
١١	أستبانة الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية	١٤٧ ـ ١٥٢
١٢	أستبانة الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية	١٥٣ ـ ١٧٧
١٣	أستبانة الخبراء في صلاحية اختبار التفكير الإبداعي	١٧٨ ـ ١٨٠
١٤	اختبار التفكير الإبداعي بصورته النهائية	١٨١ ـ ١٩١
١٥	درجات اختبار التفكير الإبداعي ألبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٩٢

ثبت الأشكال

ت	العنوان	الصفحة
١	تفسير (سـگمان) لكيفية حدوث التعلم عند استخدام أنموذجه	٢٨
٢	القيم المحتملة عند استخدام استراتيجيات أنموذج التدريب على الاستقصاء بالأسئلة	٢٩
٣	المراحل الأولى لأنموذج التدريب على الاستقصاء بالأسئلة	٣٢
٤	المراحل الخمسة لأنموذج سـگمان الاستقصائي	٣٤
٥	التصميم التجريبي للبحث	٨٢

* مشكلة البحث :ـ

في إطار الرؤية التربوية الفاحصة لمؤسساتنا التعليمية تبرز لنا حقيقة هامة ، هي قصور دور الطالب في اكتساب المعرفة وسبر أغوارها وتطبيقها في حياته ، فواقع الأمر يشير إلى أنه لا يزال يتلقى المعلومات والخبرات جاهزة ، من المدرس وباعتماد طرائق تدريس اقل فاعلية وتأثير في شحن ذهنية الطالب وتقليل دوره التربوي فقد أشار (فرايري ، ١٩٨٠) الى إنَّ التعليم التلقيني يتميز بأن دور الطلبة يعتمد في الحفظ والتذكر للأشياء والمعلومات ، وإعادة ما تعلموه من دون التعمق في مضمونه مما يعدهم على أسلوب ميكانيكي لمحتوى موضوع الدرس ، ليصبح التعليم ضرباً من الإبداع تحوّل فيه إلى معارف يقوم المدرسون فيها بدور المودعين وذلك مايعرف بالتعلم المعرفي الذي يصبح فيه الطالب مستقبلاً للمعلومات فقط مما يقلل القدرة الإبداعية عنده (فرايري ، ١٩٨٠: ٥١).

وبما أن الطالب هو محور العملية التربوية والعنصر الفعال في حل مشكلاته في مراحل دراسته الآنية والمستقبلية ، لذلك فقد فرضت على التربية مسؤولية إعداد أفراد يتصفون بتفكير سليم ويستخدمون عقولهم بدلاً من الاعتماد على عقول الآخرين . مما تطلب الاهتمام بأستحداث طرائق وأساليب حديثة في التدريس من أجل إيجاد الإبداع والقدرة على التفكير لدى الطلبة . لقد ظل الاهتمام منصباً لفترة طويلة ومازال في أغلب المدارس على الحفظ والاستظهار والتكرار واختبار المعلومات بطرق اعتيادية ، ولقد عبر أدون ماسون (Edwin Mason) في كتابة التعلم بالمشاركة (Collaborative learning) ، عن بعض المفاهيم التربوية الخاطئة فقال (إن عملية الدراسة في المدرسة تبدو مجمّدة في خطوات مغلقة وقد قسمت إلى قوالب زمنية وموضوعات دراسية سيطر عليها منهج ثابت ، فرض على كل من (المدرس والطالب) (الفنيش ، ١٩٨٢ : ٨).

ولا شك في أن تدريس أية مادة أو تخصص دراسي لا يرمي الى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والخبرات التخصصية فحسب بل الى تنمية شخصياتهم وقدراتهم العقلية ؛ لأن التدريس ليس مجرد توصيل المعرفة الى الطلاب ، وإنما هو اشمل من ذلك ، إذ يتضمن إرشاد الطلبة وتوجيههم وتنمية أفكارهم والارتقاء بها ، وهذا ينطبق على أي

تخصص أو منهج دراسي ، بما في ذلك اختصاص مادة الجغرافية ، إذ ينبغي أن لا يقتصر دورها على إكساب الطلبة المعارف الجغرافيْة مثل الحقائق والمفاهيم والأفكار والمبادئ والقوانين بل ينبغي أن تعمل أيضاً على إكسابهم مهارات وخبرات تسهم في تطوير شخصياتهم ولاسيما تنمية مهاراتهم العقلية والاجتماعية وقدراتهم التفكيرية (شلبي ، ١٩٩٧ : ٥٩-٦١) .

وبما أن التفكير الإبداعي أصبح الآن اللغة السائدة للعصر الحديث (العصر المعلوماتي) ، ذلك لما لقدراته من دور مهم في تطوير المجتمع الحديث وازدهاره ، ومما يمكن أن يولّد عن هذه القدرات من أفكار أصيلة وحلول جديدة للمشكلات اليومية للأفراد والمجتمع ، لذلك أنتقل اهتمام علماء النفس من دراسة الشخص الذكي الى دراسة الشخص المبدع والى دراسة العوامل التي تسهم في ابداعه ، كما تحول الاهتمام من التعليم التلقيني الذي يعتمد على حشو المعلومات ، الى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعليم التفكير الإبداعي ، وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية ، وهذا ما اكدهُ الكثير من علماء النفس في مجال التفكير الإبداعي أمثال (تورانس ، Torrance,1972) (جيلفورد ، Guilford,1967) (العزاوي ، ٢٠٠٨ : ٢) .

ونتيجة لما سبق ظهرت مشكلة البحث ، والتي دفعت الباحث للبحث عن أنموذج تدريسي يأمل أن يحقق من خلاله تعلماً فعالاً ويجعل الطلبة أكثر مشاركة في العملية التعليمية . ويرى هل سينمّي التفكير الإبداعي لدى الطلاب أم° لا ؟

واستناداً إلى ما ورد عن سكمان حول أهداف أنموذجه بقوله :ـ

(لتطوير المهارات المعرفية للبحث واستبيان المعلومات ومفاهيم المنطق التي تمكن الطفل من التساؤل باستقلالية وعملية لتعطي الأطفال طرقاً جديدة للتقرب من التعلم والتي بواسطتها يستطيعون بناء مفاهيم خلال تحليل الحقائق الثابتة واكتشاف العلاقات بين المتغيرات بالإضافة إلى مصدرين أصليين للتحفيز والمكافئة هي الخبرة والإثارة المكتسبة التي تتجسد في البحث المستقل واكتساب المعلومات) (Joyce , 1972 : 91).

وتتجلى مشكلة البحث من خلال السؤال الآتي :ـ

ما اثر أنموذج سـكمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية ؟ .

ـ أهمية البحث: ـ

التربية مهمة أساسية من مهام أي مجتمع وواجب أساسي من واجباته لا يستطيع أن يغفلهُ ، فكيان المجتمع ، وحياته واستمراره ، تتأثر بما يبذلهُ المجتمع لتربية الناشئة فيه ، وليس من المتصور أن يغفل احد المجتمعات هذا المقوم الأساسي من مقوماته ، وان كانت المجتمعات المختلفة يتفاوت اهتمامها به وتصورها لهُ ، ورعايتها لهُ ، والجهود التي تبذلها في سبيله ، فالمجتمع في حاجة الى أن يغرس في الأطفال والناشئة أنماطاً من السلوك يرضى عنها ، ويقرها ويرغب في استمرارها فيساعد المجتمع الأطفال والناشئة على اكتساب هذه الأنماط أو تنمية ما لديهم منها ، ويشمل هذا ما يفكرون أو يعتقدون فيه ويشعرون بهِ أو يفعلونه (الفهداوي ، ٢٠٠٥ : ٢) .

من ابرز أهداف التربية والتعليم هو تنمية التفكير عند المتعلمين ليصلوا الى التمكن من ممارسة عمليات التفكير المجرد . والتفكير العلمي كما يعرّفه التربويين هو استعمال معرفتنا السابقة في حل المشكلات التي تواجهنا . وبناءاً على هذا التعريف فإن الفرد يحتاج الى المعرفة حتى يستطيع أن يفكر جيداً ويتعامل بطريقة صحيحة مع المشكلات (الحارثي ، ١٩٩٩ : ٢) .

لذا أصبح من الضروري وجود منهج نستطيع من خلاله نقل المعرفة والمبادئ والاتجاهات والمهارات الى الأجيال الجديدة ، ويساعد في توجيه النشىء وغرس فيهم ما يراد غرسه من خلق قويم وسلوك سليم ، وقد اتسع المنهج المدرسي ليشمل جميع أنواع النشاطات المرتبطة بحياة الطلبة التي توجهها المدرسة وتشرف عليها داخل حدودها وخارجها (إبراهيم ، ١٩٦٢ : ١٩) .

ويرى الباحث أن المنهج الحديث لا يقتصر على المعلومات التي ينقلها المدرسون الى الطلبة عن طريق الإرسال ليتلقوها عن طريق الاستقبال فقط . بل يشمل أيضاً المهارات العلمية والأساليب والأنشطة والقيم والاتجاهات التي تتعدى هذه المعلومات المتوفرة داخل الكتب المدرسية ؛ ولذلك يكون المنهج عبارة عن مادة ، وطريقة ونشاط ، ولايمكن تجزئة هذه الأمور عن بعضها ؛ وذلك لأن مجموعها يشكل وحدة متكاملة لا يمكن التفريط بأي منها .

وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس ؛ لأن طريقة التدريس تعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج الى ما تصبوا إليه المدرسة من خلق وعادات وميول واتجاهات وقيم عند طلابها (السامرائي ، ١٩٨٧ : ٢١) .

هناك عدة شروط ينبغي أن تتوفر في طرائق التدريس كي تحقق الغرض منها ، وأهم هذه الشروط استثارة دوافع المتعلمين الى التعلم ، والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة ، وإتاحة الفرصة لهم في ممارسة السلوك المطلوب تعلمهُ ، واشعارهم بإشباع الدوافع التي دفعتهم الى التعلم (شحاتة ، ١٩٩٨ : ٩٧) .

إن آلهدف الأول للتربية والتعليم هو تخريج طلبة قادرين على انتاج أشياء جديدة وليس اعادة عمل ما أنتجته الأجيال السابقة ، طلبة مبادرين ومستكشفين . أما الهدف الثاني فهو تربية العقول الناقدة التي تستطيع أن تبحث في الأشياء وتحاكمها محاكمات عقلية ولا تقبل كل ما يقدم إليها دون بحث وتمحيص (الحارثي ، ١٩٩٩: ٤٠) .

إن أحد الأهداف الرئيسية للدراسات الاجتماعية هو تنمية التفكير عند المتعلمين ، ومساعدتهم من خلال تعليمهم كيفية التفكير ، والتفكير هو تشكيل وتنظيم الأفكار والمعلومات بطريقة ما ، أو إعادة تركيب خبرة ، ويأخذ التفكير أشكالاً عن التفكير في التخطيط للمستقبل . والتفكير الذي يستعمله الفرد في حل المشكلات الرياضية هو ليس تماماً كالتفكير في الأمور الشخصية ويمكن القول أن هناك أشكالا للتفكير منها المتقارب والمتباعد والناقد والإبداعي والتأملي والتحليلي والتركيبي (القاعود ، ١٩٩٦ : ١٦٧) .

وللطريقة الاستقصائية ميزات منها :-

١ـ تعد تعلماً يهتم بكشف المعاني وتوضيحها والأفكار وتضمينها.

٢ـ تعلم يشترك الطالب في مناقشة المخطط الدراسي .

٣ـ يهتم بنمو الطالب الفكري .

٤ـ تهتم بالوصول إلى المعاني (الفنيش ، ١٩٨٢: ١٨١).

الاتجاه الاستقصائي من الطرائق الحديثة للتدريس حيث من خلالها ينظر إلى العِلم على أنه محتوى وتفكيراً معاً أو مادة وطريقة (نشوان ، ١٩٨٨ : ٨٠) .

تؤكد طريقة الاستقصاء بناء الطالب من حيث ثقته وشعوره بالإنجاز واحترامه لذاته وزيادة مستوى طموحه وتطوير مواهبه العلمية ويضع الطالب في موقف المكتشف لا المنفذ ، المكتشف للحقيقة العلمية وللمفهوم العلمي ، المكتشف لنتيجة ما يعمله وما يجريه وعليه أن يخطط بنفسه فيجمع البيانات المطلوبة ويصمم التجارب اللازمة وبذلك فهو يجمع بين الدراستين النظرية والعملية (الصافي ، ١٩٩٤ : ٣).

لقد جاء الاهتمام بهذه الطريقة نتيجة أبحاث علم النفس الحديث وهذه الأبحاث أثبتت أن التعلم عن طريق الاستقصاء يؤدي إلى نتائج أفضل من التعلم عن طريق التلقين (نادر ، ١٩٨٥ : ٤٤).

ومن نماذج التصميم التدريسي الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة هي أنموذج سكمان الذي يتبنى المدخل الاستقصائي في التدريس حيث أن الاستقصاء طريقة في التدريس يكون المتعلم فيها مركز الفاعلية ويوضع في موقف تعليمي يحتم عليه التفكير مع توجيه وإرشاد من قبل المدرس لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً (سعادة ، ١٩٨٤ : ١١٠ـ ١٣٠)

لقد جاء (أنموذج سـگمان) كأحد نماذج التدريس الصفي والتي استحدثت لتلائم العصر التقني الذي نمر به ، إذ لم تعد طريقة التدريس الاعتيادية (الطريقة التقليدية) وحدها كافية لنقل أفكار العصر وتقنيته في أذهان المخترعين والمفكرين والعلماء والى أذهان المتعلمين ؛ لذلك أصبح لابد من طرائق أكثر تقنية وأكثر تقدماً لتناسب المتعلم الذي

نريد ، وتحوله من إنسان سلبي يمارس عليه فعل التعليم إلى إنسان ايجابي يشارك في العملية التعليمية ويصبح محوراً فعالاً فيها (قطامي ، ١٩٩٨ : ٥٠) .

لقد توصل سكمان إلى أن عملية الاستقصاء تتحقق أثناء تدريس العلوم عندما يتاح للطلبة فرصة تكوين الفرضيات وجمع المعلومات لاختبارها بعد أن شاهدوا موقفاً يتحدى فرضياتهم ويوصل الطلبة للمعلومات عن طريق المناقشة بالسؤال والجواب ، ويمكنهم تحويل فرضياتهم إلى أفعال في أي وقت إذ لايقدم لهم شرحاً أو تفسيراً للموقف موضوع النقاش ولا يحكم على فرضياتهم ، إنما يقودهم للتحكم على معقوليتها ويتم هذا كُله وسط جو من التجريب العلمي ، فغايته من الاستقصاء توصيل الطالب للمفهوم العلمي الجديد ؛ ليصبح له معنى في حياته . (عطا الله ، ٢٠٠١: ٢٦٧)

لقد ورد وصف سكمان لأنموذجه في كتاب برنامج تدريب للمدرسة الابتدائية على الاستقصاء العلمي ، وأن غرض هذا البرنامج هو تنمية المهارات الإدراكية في البحث ، ومعالجة المعلومات ومصطلحات المنطق والسببية التي تمّكن الطلبة من الاستقصاء بطريقة مرنة ، ومنتجة ، ولإعطائهم مدخلاً جديدا للتعلم ، عن طريقه يستطيعون بناء مصطلحات خلال تحليل الأحداث المترابطة ، واكتشاف الصلات بين المتغيرات والاستفادة من مصدرين من مصادر الدوافع الذاتية وهما : الجزء الناتج من الخبرة الايجابية في الكشف ، والاثارة الكامنة في البحث المرن لمعالجة المعلومات

(الفنيش ،١٩٨٢ : ٧٨) (Suchman , 1966 : 178).

إن أهم ما يميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات هي قدرته على رقي تفكيره فمن خلال رحلته الطويلة والشاقة من البدائية إلى الحضارة ، استطاع بقدرته هذه أن يواجه مشكلات لا حدود لها ، وأن مشكلاته تزداد صعوبة وتعقيداً ، بتطور المجتمع وتغيراته السريعة ، وأن التقدم الحضاري الذي نلمسه في مختلف جوانب حياتنا المعاصرة إنما يعود إلى تطور ونتاج تفكير أجيال متعاقبة من الجنس البشري (زكريا ، ١٩٧٨ : ٦) والتفكير عملية مهمة من العمليات العقلية التي يمارسها الجنس البشري منذ أن خلقه الله (عز وجل) على هذه الأرض ، والإنسان كائن مفكر ، لذا حث القرآن الكريم الإنسان على التفكير في أكثر من سورة كما في قوله تعالى :-

((لو أنزلنا هذا القرآن على جبل لرأيته خاشعاً متصدعاً من خشية الله وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون)) (سورة الحشر – الآية ٢٤) ، وفي قوله تعالى :-

((وفي الأرض قطع متجاورات وجنات من أعناب وزرع ونخيل صنوان وغير صنوان يسقى بماءٍ واحد ونفضّل بعضها على بعض في الأكل أن في ذلك لآيات لقوم يعقلون)) (سورة الرعد ــ الآية ٤) .

قد أوضح الكثير من التربويين وعلماء النفس التربوي أن مهارة معالجة المعلومات ومهارات اكتساب المعرفة تتكون من سلسلة طويلة من المهارات تبدأ بالمهارات الأساسية ، مثل الملاحظة والتفسير والتصنيف وتمر بمهارات التعلم الذاتي ، ومهارات تعلم كيفية التعلم ، وصولاً إلى المهارات العليا للتفكير مثل مهارات التقويم والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، وأن مجموع هذه المهارات هو الذي يكوّن مهارات التفكير ، لذا إذا أردنا أن ننّمي عملية التفكير ينبغي تنمية هذه المهارات جميعاً (الحارثي ، ١٩٩٩: ١٨)

إن الاهتمام يبدو جلياً في تعليم التفكير أي أن الحاجة أصبحت ماسه لتعليم الطلبة في عمليات التفكير ومهاراته ، وهذا ما يطلق علية (تعليم التفكير) بل إن العديد من الجامعات اليوم قررت تدريس مقرر أو أكثر في التفكير ، وتعد النظرية التربوية الحديثة نقلة نوعية في التعليم والتعلم ؛ لأنها تتيح للمتعلمين اكتساب مهارات التفكير الأساسية اللازمة لفهم واستيعاب المعرفة وتطبيقاتها في الحياة (نشوان وجيرات ، ١٩٩٩ : ٤١).

تنظر إلى المتعلم بوصفه عنصراً إيجابياً لا يعتمد تسلم المعرفة من غيره وإنما يتعلم بنفسه من خلال تنمية قدراته على التفكير الخلاّق الذكي ، وهذه الطريقة تجعل من المتعلم باحثاً مكتشفاً للمعرفة بعد أن كان في ظل الطرائق التقليدية عنصراً سلبياً يكتفي بالاستماع ويكتب ما يقوله المدرس (العاني ، ١٩٧٥ : ٣٠٧) .

إن عملية تدريس التفكير أو تعليمه تذهب إلى ما هو أبعد من تعليم الحقائق ، فهي تشجع الطلبة على طرح الأسئلة حول المعلومات والأفكار المعروضة ، وتساعدهم على

كيفية تحديد الافتراضات غير المحددة ، وبناء أو طرح الأفكار والآراء العديدة والدفاع عنها ، وفهم العلاقات بين الحوادث والأفكار المختلفة ، ويسعى التعليم الفعّال المتمركز حول التفكير إلى تحقيق هدفين تربويين كبيرين ، يتمثل الأول منها في الاستخدام الأمثل والأكثر فاعلية للمعرفة بأنواعها ، في حين يتمثل الثاني في مساعدة الطلبة على أن يصبحوا متعلمين تقودهم مهاراتهم وتعليماتهم الذاتية (سعادة ، ٢٠٠٣ : ٦٢) .

إن ما يجب الانتباه له هو أن الإبداع لا يعني أبداً عدم وجود الخبرة أو التعلم السابق وأنه يأتي هكذا نتيجة الموهبة وحدها بل أنه يعتمد على التعلم السابق اعتماداً كبيراً فالمبدعون في شتى المجالات لم يحققوا أعمالهم الإبداعية إلا بعد السيطرة على كل من المتطلبات العلمية والفنية التي تتصل بالميدان الذي يعملون فيه وإلاّ بعد بذل المزيد من الجهد والعمل المتواصل في الميدان المعين كما هو الحال عند غاليلو ، گبلر ، نيوتن ، أنشتاين ، ..... الخ (وجيه ، ١٩٩٦ : ٢٢٠) .

لكي يكون الإنسان مبدعاً فإن عليه أن يحلم أحلاماً خيالية واسعة . ويمكن للطلبة المشاركة في عمليات التفكير الإبداعي إذا ما قام المدرسون بتهيئة الظروف الملائمة لهم كي يفكروا بطريقة إبداعية . ويتطلب التفكير الإبداعي من الأفراد الإلمام بأبعاد القضية أو المسألة أو الأمر أو المشكلة ، ثم توليد الأفكار أو اختبارها من أجل الوصول إلى الحل أو الحلول الممكنة ، وأخيراً فإنه لابد من الربط بين تلك الحلول المختلفة (سعادة ، ٢٠٠٣: ٢٤٣) .

وتظهر قدرات الشخص المبدع في طريقة طرحه للأسئلة والاستفسارات ، وكل شخص لديه مواقف استفسارية يجب من خلالها جمع المعلومات الكثيرة خلال فترة بسيطة . كما أن المعرفة التي يتم اكتسابها في الطفولة تكون عن طريق المشاهدة والمواقف السؤالية ، وكثير من الناس يفقدون المواقف السؤالية عند الكبر؛ وذلك لأن الفرد يفقد شجاعته عندما يصل إلى سن معين ، كما ويمل الأهل من الإجابة على أسئلة الأطفال ؛ لأن مشاغلهم الخاصة تعيقهم عن ذلك (السرور ، ٢٠٠٢ : ٩١).

ومن خلال عملية التفكير الإبداعي يتعلم الأفراد الكثير عن طريق استخدام كل من التجربة والاكتشاف والتطبيق وطرح الأسئلة وتعديل الأفكار . فإذا توقع المدرسون أن يفكر الطلبة بطريقة أبداعية فعليهم أن يعطوهم الحرية للتقصي والبحث والتأمل من دون الخوف من الوقوع في الإجابات الخاطئة أو غير المتزنة . كما ينبغي التخطيط الدقيق لعمليات التفكير الإبداعي والأنشطة الإبداعية كجزء من الحصص المدرسية والأنشطة التعليمية (سعادة ، ٢٠٠٣ : ٢٤٣) .

يحدث نشوء شخصية الفرد من جراء العملية الترابطية للأنظمة الفسيولوجية والنفسية لتطور الإنسان تبعاً للبيئات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تتواجد بها ، والشخصية المبدعة هي أحد أشكال الشخصيات التي تتواجد في المجتمعات المختلفة . ويمكن وصف الشخص المبدع بصفات كثيرة متعددة ، فهو الذي يؤدي الأعمال في ميدان أو أكثر بطريقة متقدمة ، تفوق الأداء العادي والمتعارف عليه بين الأفراد ، فهو يتميز بالتفكير المتشعب والوعي الإنساني والبراعة والأسلوب المبتكر ، ويلتزم بالعمل الذي يختاره ، كذلك أن المبدع يتصف بالاستقلالية والفردية والإنتاج المجدي والتفكير السريع المترابط والمتسلسل والمهارات المتعددة والطلاقة الشفوية ، كذلك يتصف بالأصالة والفضولية والوضوح والقدرة على الإدراك العالي والمرونة . إن جميع الخصائص الإبداعية لا تكون متوفرة عند الشخص الواحد في الوقت نفسه ، ولكن تطور هذه الخصائص عادةً ما يأتي بشكل متسلسل . وقد خلصت الدراسات التي أجريت للتعرف على صفات الأشخاص المبدعين إلى أنه بالرغم من وجود خصائص فردية تميز كل فرد من هؤلاء الأشخاص إلا أن هناك خصائص عامة يشتركون بها جميعاً (السرور ، ٢٠٠٢ : ٩٥ـ ٩٦) .

وتبرز أهمية هذه الدراسة بما يأتي :-

(١) اتخاذ مادة الجغرافية كمادة إنسانية وعلمية ، والمرحلة الإعدادية مجالاً للتطبيق ، فالمرحلة الإعدادية حلقة وصل بين ما درسه الطلبة في المراحل الدراسية السابقة ، والمرحلة الجامعية لتطوير قدراتهم وتزويدهم بالثقافة العلمية .

(٢) تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب واعتباره هدف أساسي من أهداف تدريس المواد الاجتماعية ؛ وقد يكشف البحث الحالي السبل الفعالة لتحقيقه .

(٣) مواكبة التطورات العلمية والتنمية السريعة التي تحدث في مجالات الحياة في دول العالم ، لذا أصبحت الحاجة ملحة للانفتاح على العالم علمياً واستخدام النماذج في مجال التعليم في المراحل الدراسية المختلفة بصورة واقعية .

(٤) إن هذا البحث تكملة وتواصل للبحوث السابقة التي استخدمت بعض النماذج التدريسية وأفكار منظرين تربويين مثل دايفيد أوزبل (David Ausubel) وجيروم برونر (Jerome Bryner) وروبرت گانيه (Robert Gagne) .

(٥) تقديم عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء ما يقدمه البحث من نتائج والتي قد تؤدي إلى تحسين تدريس المواد الاجتماعية بصورة عامة والجغرافية بصورة خاصة .

• هدف البحث :ـ

يرمي البحث الحالي معرفة (أثر أنموذج سگمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية).

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الآتيه :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذج سگمان ومتوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في مادة الجغرافية الطبيعية .

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذج سـكمان بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي .

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي .

* حدود البحث : ـ

أقتصر البحث الحالي على ما يأتي :ـ

(١) عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية النهارية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثانية .

(٢) الفصل (الثالث عشر) و(الرابع عشر) و (الخامس عشر) و (السادس عشر) من كتاب مبادئ الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي ، تأليف :- د. إبراهيم شريف وآخرون ، الطبعة السابعة والعشرون سنة ٢٠٠٦ م .

(٣) الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ م

* تحديد المصطلحات : ـ

ـ الأنموذج :

عرفهُ كل من :

(١) جويس و ويل (Joyce & weil 1980) أنه : ـ

((مجموعة من المبادئ والتعليمات والخبرات التجريبية التي تؤكد وتستخلص الأوضاع والشروط التي يكتسب فيها المتعلم بعض المهارات أو الكفاءات))

(Joyce& weil , 1980 : 217).

(٢) (الدريج ، ١٩٩٤) أنه : ـ

((أداة تحليلية أو أسلوب في التحليل بقدر ما يساهم في التطور التقني للتعليم بوجه عام ويساهم في إرساء دعائم علم التدريس)) (الدريج ، ١٩٩٤ : ٤٨).

(٣) (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٥) أنه :ـ

((صيغة توضيحية تطبيقية تحاول تحديد الإجراءات الواجبة التي يمكن استخدامها في الممارسة بما يتلائم مع طبيعة المنهج الدراسي والإطار الاجتماعي))
(الخوالدة ،١٩٩٥ : ٣٥)

(٤) (قطامي ، ٢٠٠٠) أنه : ـ

((خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية)) (قطامي ، ٢٠٠٠ : ١٧١).

ـ التعريف الإجرائي :

((هو مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الباحث مع طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث وذلك بتهيئة المواقف التعليمية على وفق أنموذج سـكمان عن طريق ممارسة عملية الاستقصاء والتحقق من الظواهر باستخدام إجراءات غير مألوفة لدى الطالب أثناء عملية التعلم)) .

ـ سكمان :

ـ التعريف الإجرائي :

((أنموذج تدريسي يعتمده الباحث لتدريس طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث ويكون من إجراءات خمسة مراحل هي **عرض للمشكلة ، وجمع البيانات والمعلومات والتجريب والاختبار وتفسير النتائج وتقويمها**)) .

ـ التنمية :

عرفها كلٌ من :

(١) (الهيتي وحامد ، ١٩٨٥) :

((هو التغيير الذي يراد به تحويل الحياة الاجتماعية من حال إلى حال أفضل وتنطوي التنمية على منهاج التغير ، إذا كان التطور يعني التغير الهادئ الذي يحدث بصورة تلقائية فان عملية التنمية تتم بطريقة مقصودة و موجهة لإحداث تغيرات معينة في الحياة الاجتماعية)) (الهيتي وحامد ، ١٩٨٥: ١٢) .

(٢) (السيد ، ٢٠٠٥) :

((هي تطوير وتحسين أداء الطالب وتمكنه من إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة)) (السيد ،٢٠٠٥ : ١٨٧).

(٣) (آل عويد ، ٢٠٠٨) :

((هو تغير مرغوب فيه يواكب التطور الفسلجي و السايكلوجي الذي نستطيع التحكم به)) (آل عويد ، ٢٠٠٨: ٢٦) .

ـ التعريف الإجرائي :

((هو نمو وتطور القدرات العقلية لطلاب الصف الخامس الأدبي وبنائها وصولاً إلى الدرجات العقلية العليا لهم ؛ لتحقيق عملية الإبداع لديهم)) .

ـ التفكير:

عرفهُ كل من :

(١) وبستر (Webster , 1978) أنه :ـ

((استعمال العقل للوصول إلى اتخاذ القرار أو رسم الاستدلال أو النتائج وانجاز أية عملية عقلية)) (Webster , 1978 : 1897).

(٢) (الصقار،١٩٨٦) انه :-

((نشاط عقلي أدواته الرموز)) (الصقار ، ١٩٨٦ : ١٨١).

(٣) (السامرائي وعزيز ، ١٩٩٠) انه :-

((العملية العقلية التي تنشط عندما يواجه الإنسان مشكلة تتطلب منه المعالجة أو اتخاذ القرار والإجابة معتمدا على خبراته السابقة ودرجة تحسسه لهذه المشكلة))

(السامرائي وعزيز ، ١٩٩٠ : ٥) .

(٤) باير (Beyer ,2001) نقلاً عن سعادة :-

((عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها)) (سعادة ، ٢٠٠٣: ٣٩) .

(٥) ويلسون (Wilson , 2002) نقلاً عن سعادة :-

((عمليه عقليه يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكّرها وفهمها وتقبلها))

(سعادة ، ٢٠٠٣ : ٣٩) .

ـ التعريف الإجرائي :

((هو عمليات وأنشطة عقلية يستعملها طلاب عينة البحث لحل المشاكل التي تواجههم للوصول إلى النتائج النهائية ، والإجابات المتكاملة لجميع التساؤلات والاستفهام الموجود في المشكلة))

ـ التفكير الإبداعي :

عرفهُ كل من :

(١) تورانس (Torrance , 1972) انه :-

((تلك العمليات التي تجعل الفرد حساسا ومدركا للثغرات والاختلال في العناصر المفقودة ثم البحث عن دلائل ومؤشرات ووضع الفروض حول هذه الثغرات وفحص الفروض حولها والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض))

(Torrance , 1972 : 61).

(٢) (خير الله والكناني ،١٩٨٣) انه :-

((قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقه والمرونه والتلقائيه والاصاله وبالتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة اوموقف مثير)) (خير الله والكناني ، ١٩٨٣: ٥).

(٣) (ميخائيل ،١٩٩٦) انه :-

((الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية) وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة التلقائية) وعدم التكرار اوالشيوع (الاصاله) (ميخائيل ،١٩٩٦ : ٣).

(٤) دافييز(davis,1998) نقلاً عن السرور:-

((نمط للحياة ، وسمة شخصية وطريقة لإدراك العالم ، فالحياة الإبداعية هي تطوير لمواهب الفرد واستخدام لقدراته ، فهذا يعني استنباط أفكار جديدة وتطوير حساسية لمشاكل الآخرين)) (السرور، ١٩٩٨: ٢٠٥) .

(٥) (الأعسر ،٢٠٠٠) انه :-

((العملية الخاصة بتوليد منتج فريد وجديد بأحدث تحول من منتج قائم ، هذا المنتج يجب أن يكون فريدا بالنسبة ، كما يجب أن يحقق محك القيمة والفائدة والهدف الذي وضعه المبدع (الأعسر،٢٠٠٠ : ١٤).

ـ التعريف الإجرائي :

((مجموعة من القدرات والأفكار المبتكرة ضمن القدرات العقلية العليا التي تتسم بالاصاله والمرونه والحداثة في نوعية الفكرة المبدعة من خلال أيجاد الشيء من اللا شيء)) .

* **الأصالة :** التفرد في توليد الأفكار .

* **المرونه :** التنوع في إعطاء الأفكار .

* **الطلاقة :** كثرة الأفكار المطروحة .

ـ الجغرافية :

(١) مجموعة (اوكسفورد شاير ، ١٩٧٨) أنها :-

((العلم الذي يهتم بدراسة الأنشطة الانسانيه على سطح الأرض))

. (oxford shire advise Group,1978 : 12)

(٢) (دبور والخطيب ١٩٨٠) أنها :-

((دراسة الأرض وما عليها من ظواهر طبيعية وعلاقات التأثير بينها وبين الإنسان وهي تعني بدراسة محاولات الإنسان مواجهة مشكلات بيئته الطبيعية واستخدامها لخدمته))

(دبور والخطيب ، ١٩٨٠ : ٢٠ـ ٢١).

(٣) (القاضي، ١٩٨١) أنها :-

((العلم الذي يوضح العلاقة بين الإنسان والبيئة في الوقت الحاضر وما ينشأ عن ذلك من تفاعل يتمثل في ما يقوم به الإنسان من أنواع النشاط البشري ليشغل بيئته على وجه كامل))

(القاضي ،١٩٨١ : ٣).

(٤) (الأمين وآخرون ،١٩٩٨) أنها :-

((دراسة توزيع الظواهر المختلفة الطبيعية والبشرية على سطح الأرض اوعلى جزء منه وتحليل العلاقات والارتباطات الموجودة بينها مكانياً)) (الأمين وآخرون ، ١٩٩٨: ٢٣).

(٥) (ألهيتي وآخرون ،١٩٩٨) أنها :-

((دراسة الظواهر الطبيعية والبشرية كما توجد على سطح الأرض من حيث تشابهها واختلافها من حيث العوامل التي تفسر ذلك)) (الهيتي وآخرون ، ١٩٩٨: ٩).

ـ التعريف الإجرائي :

((هو العلم الذي يهتم بدراسة شاملة لجميع الظواهر الطبيعية والبشرية والكونية والعلاقة بينهما)) .

ـ الصف الخامس الإعدادي الأدبي :

حدد نظام المدارس الثانوية في العراق للمرحلة الإعدادية على النحو الآتي :-

يكون التعليم الثانوي على مرحلتين متتابعتين ، متوسطة وإعدادية ، مدة كل منهما ثلاث سنوات (الجمهورية العراقية / وزارة التربية : ٨٨) .

ثالثاً :- دراسات سابقة :-

ويتضمن عرضاً موجزاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث المستقلة والتابعة من خلال توضيح أهدافها ومنهجية البحث التي أعتمدها والنتائج التي تم التوصل إليها ثم مقارنة هذه الدراسات فيما بينها ومدى اتفاقها مع الدراسة الحالية ، لقد ارتأى الباحث أن يطّلع على هذه الدراسات ؛ لأنها قد تعطيه رؤية في تصميم بحثه وموازنة مع نتائج بحثه وقسمت هذه الدراسات إلى محورين :-

المحور الأول : دراسات تناولت أنموذج (سگمان الاستقصائي).

المحور الثاني : دراسات تناولت التفكير الإبداعي .

وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني :

المحور الأول : دراسات تناولت أنموذج (سگمان الاستقصائي).

أولاً ــ دراسات عربية :-

١- دراسة الزهاوي ٢٠٠١.

٢- دراسة صبري ٢٠٠٢.

٣- دراسة توفيق ٢٠٠٩ .

ثانياً ــ دراسات أجنبية :-

١ - دراسة بوف Pugh, 1980 .

٢ - دراسة ويليامز Williams, 1981 .

٣- دراسة سدني Sidney, 1989 .

المحور الثاني : دراسات تناولت التفكير الإبداعي .

أولاً ــ دراسات عربية :-

١- دراسة المجمعي ٢٠٠٥ .

٢- دراسة عبجل ٢٠٠٨ .

٣- دراسة العزاوي ٢٠٠٨.

ثانياً ــ دراسات أجنبية :-

١- دراسة سلاتر (Slater,1977).

٢- دراسة توث (Toth,1986).

٣- دراسة يونج (Kyung, 2000).

المحور الأول : دراسات تناولت أنموذج سگمان :-

أولاً :- دراسات عربية :-

١. دراسة الزهاوي ٢٠٠١ :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد ، ورمّت إلى التعرف على (أثر استخدام أنموذج سكمان في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء)، وتألف مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة وتكونت عينة البحث من (٧٧) طالباً موزعين على مجموعتين ، المجموعة التجريبية وتضم (٤٠) طالباً والتي دُرسّت وفقاً لأنموذج سكمان الاستقصائي من قِبل الباحثة . والمجموعة الضابطة وتضم (٣٧) طالباً والتي دُرسّت وفقاً للطريقة الاعتيادية من قِبل الباحثة أيضاً .

أعدّت الباحثة اختبارين للتحصيل والتفكير العلمي اللتان طُبقتا في نهاية التجربة التي استغرقت الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ وباستخدام الاختبار التائي (T-test) أظهرت الدراسة ما يأتي :-

١- وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لمادة الكيمياء ولصالح المجموعة التجريبية .

٢- وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي لمادة الكيمياء ولصالح المجموعة التجريبية أيضاً. (الزهاوي ، ٢٠٠١ : أ- ب)

٢. دراسة صبري ٢٠٠٢ :

أُجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية- ابن الهيثم ، ورمّت إلى التعرف على (أثر أنموذجي سكمان ورايجلوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء)، وتألف مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس العلمي كعينة قصديه في مركز محافظة نينوى إذ بلغ حجم العينة (٩٩) طالباً وبواقع (٣٣) طالباً لكل مجموعة ، إذ كانت ثلاث مجموعات منها اثنتين تجريبيتين و واحدة ضابطة .

كافئ الباحث مجموعات البحث الثلاث في المتغيرات الآتية: العمر الزمني (بالاشهر) العمر العقلي (الذكاء) ، التحصيل العام في مادة الفيزياء (المعرفة السابقة)، التحصيل الدراسي للأبوين ، التفكير الاستدلالي . أعد الباحث اختبارات للتحصيل العلمي والتفكير الاستدلالي وتحقق من صدقهما وثباتهما ومعامل الصعوبة والتمييز لفقراتهما إضافة إلى فعالية البدائل الخاطئة لأسئلة الاختيار من متعدد ، وأظهرت النتائج المعالجة الإحصائية باستخدام تحليل التباين (ANOVA) وطريقة توكي (TUKEY) ما يأتي :-

١ــ وجود فروق معنوية بين متوسطات درجات التفكير الاستدلالي بين مجموعات البحث الثلاث إلا إن هذه الفروق لم تكن ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام أنموذج سكمان والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام أنموذج رايجلوث .

٢ــ وجود فروق معنوية بين متوسطات درجات التحصيل العلمي بين مجموعات البحث الثلاث إلا إن هذه الفروق لم تكن ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل العلمي للمجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام أنموذج سكمان والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام أنموذج رايجلوث (صبري ، ٢٠٠٢: أ ــ ب)

٣. دراسة توفيق٢٠٠٩:

أجريت هذه الدراسة في بغداد / كلية التربية / ابن رشد ورمّت إلى التعرف على (اثر أنموذجي رايجلوث وسكمان في تحصيل مادة الأدب والنصوص وتنمية التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الرابع العام) ، وتألف مجتمع البحث من طلاب الصف الرابع العام في المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد / الكرخ ، اختار الباحث عينة تكونت من (٩٠) طالبا من طلاب الصف الرابع العام في إعدادية الكاظمية للبنين توزعوا بين ثلاث شعب على النحو الآتي :

- (٢٧) طالبا في المجموعة التجريبية الأولى التي ستدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال أنموذج سكمان.

- (٣٣) طالبا في المجموعة التجريبية الثانية التي ستدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال أنموذج رايجلوث .
- (٣٠) طالبا في المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة الأدب والنصوص باستعمال الطريقة التقليدية .

واعد اختبارا تحصيلياً بعدياً تكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد اتسمت بالصدق والثبات والموضوعية .

واعتمد اختبار جاهز للتذوق الأدبي بعد أن استخرج له القوة التمييزية والصعوبة وفعالية البدائل والثبات .

واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه : تحليل التباين الأحادي وبعد تطبيق الاختبارين توصل الباحث إلى تفوق المجموعة التي درست وفق أنموذج رايجلوث على المجموعة التي درست على وفق أنموذج سكمان والمجموعة التي درست على وفق الطريقة التقليدية ، في حين تفوقت المجموعة التي درست وفق أنموذج سكمان على المجموعة الضابطة ، في نتائج الاختبارين التحصيلي والتذوق الأدبي (توفيق ، ٢٠٠٩ : ط ـ ي)

ثانياً : دراسات أجنبيه :-

١. دراسة بوف (Pugh, 1980) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، ورمّت الى التعرف على أثر فاعلية كل من طريقتي الاستقصاء والشرح في تدريس مفاهيم العلوم .

اختار الباحث عينة عشوائية مؤلفة من (٥٧) طالباً من طلاب مرحلة التطبيق (المعلمين قبل الخدمة) قسمت عشوائياً إلى مجموعتين :-

الأولى دُرسّت بطريقة الاستقصاء والأخرى دُرسّت بطريقة الشرح . أما الوسائل المستعملة لإجراء عملية التكافؤ لأفراد عينة الدراسة والأداة المستعملة في القياس البعدي لم يجد الباحث ما يشير إلى ذلك ، وإنْ كانت من الإجراءات الجوهرية استعمالها في البحوث التجريبية ، أستعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لتحليل فقرات الاختبار التحصيلي فتوصل إلى :

عدم وجود فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تحصيل الطلاب للمفاهيم المدروسة على الرغم من أن مجموعة الاستقصاء أبدت تحسناً في الأداء (Pugh,1980:935).

٢. دراسة ويليامز (Williams, 1981) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية / جامعة اوزبورون ، ورمّت إلى الموازنة بين التعليم الاستقصائي والتعليم التقليدي في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهم في تدريس مادة التربية بين النظرية والتطبيق .

بلغت عينة الدراسة (١٠٤) طلاب ، وُزعت على مجموعتين ، الأولى تجريبية وتكونت من (٥١) طالباً دُرسّت بطريقة الاستقصاء . والثانية ضابطة تكونت من (٥٣) طالباً دُرسّت بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) ،حلل الباحث النتائج من خلال الاختبارين القبلي والبعدي باستعمال تحليل التباين ، فتوصل إلى ما يأتي :

١- وجود فرق ذا دلالة احصائية بين المجموعتين في اختبار التحصيل لمصلحة المجموعة التي دُرسّت بالطريقة الاستقصائية .

٢- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير الناقد .

(Williams,1981:1605)

٣. دراسة سدني (Sidney,1989) :

أجريت هذه الدراسة في منطقة دلتا المسيسبي ، ورمّت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة الاستقصاء ، وتنمية التفكير الناقد والتحصيل والاتجاه في مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي (ذكور و إناث) .

استخدم الباحث تصميم المجموعة ذات الاختبار البعدي فقط ، وقد كانت عينة الدراسة التلاميذ المسجلين في المدارس الخاصة في منطقة دلتا المسيسبي ، إذ أختار الباحث أربعة صفوف يحتوي كل صف على (٢٠) تلميذ . طُبقت طريقة الاستقصاء على شعبتين في حين دُرسّت الشعبتان الآخريتان بالطريقة التقليدية ، وقد اختيرت وحدتان من كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي واستغرقت مدة التجربة (١٠) أسابيع . للتعرف على تأثير المعالجة

التجريبية ، اختيرت المجموعتان بمقياس بعد انتهاء التجربة وهي الاختبار التحصيلي للعلوم (Harcout)، واختبار (Cornell) للتفكير الناقد واختبار (Fisher) للاتجاه العلمي .
استخدم الباحث التحليل العاملي لاختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0,05) وأظهرت النتائج ما يأتي :
١- لا تأثير لطريقة الاستقصاء التي استخدمت في تعليم العلوم في تنمية التفكير الناقد ، والتحصيل العلمي ، والاتجاه العلمي .
٢- لم يظهر فرق ذي دلالة احصائية في الجنس (الذكور والإناث) .
٣- لم يظهر تفاعل بين طريقة التدريس والجنس . (Sidney , 1989 : 1205)

موازنة الدراسات السابقة التي تناولت أنموذج سكمان :-

١- رمّت معظم الدراسات إلى معرفة أنموذج(سكمان) الاستقصائي في متغيرات مختلفة مثل دراسة (ويليامز ١٩٨١) ودراسة (سدني ١٩٨٩) ودراسة (الزهاوي٢٠٠١) ، أما الدراسات التي هدفت إلى معرفة أنموذجين أو طريقتين للاستقصاء في متغيرات مختلفة فمثل دراسة ودراسة (بوف١٩٨٠) ودراسة (صبري٢٠٠٢) ودراسة (توفيق٢٠٠٩) . أمّا البحث الحالي فيهدف إلى معرفة أثر أنموذج سكمان في تنمية التفكير الإبداعي في مادة الجغرافية

٢- اختلف حجم عينات الدراسة إذ تراوح ما بين اقل عينة (٥٧) طالب في دراسة (بوف١٩٨٠) ، وأعلى عينة (١٠٤) طالب في دراسة (ويليامز ١٩٨١) ،. أما البحث الحالي فبلغ أفراد دراسته (٦٢) طالب .

٣- اختلفت الدراسات السابقة في جنس عينتها ، فمعظمها اقتصر على الذكور كدراسة (بوف١٩٨٠) ودراسة (ويليامز ١٩٨١) ودراسة (الزهاوي٢٠٠١) ودراسة (صبري٢٠٠٢) ودراسة (توفيق٢٠٠٩) ، ومنها ما شمل الجنسين من الذكور والإناث كدراسة (سدني١٩٨٩) أما الدراسة الحالية فاقتصرت على الذكور فقط .

٤- تباينت الدراسات السابقة في نوع التصاميم التجريبية التي اعتمدتها ، فقد استعملت بعض الدراسات التصميم ذا الاختبار القبلي والبعدي ، مثل دراسة (صبري٢٠٠٢) ، وبعض الدراسات اكتفى بالاختبار البعدي مثل دراسة (ويليامز١٩٨١) ودراسة (سدني١٩٨٩) ودراسة (الزهاوي٢٠٠١) ، ودراسة (توفيق٢٠٠٩) في حين لم تشر دراسة (بوف١٩٨٠) إلى التصميم التجريبي المستعمل . والدراسة الحالية اعتمدت على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لاختبارين قبلي وبعدي .

٥- تناولت الدراسات السابقة مواد دراسية مختلفة ، إذ تناولت دراسة (بوف١٩٨٠) ودراسة (سدني١٩٨٩) مادة العلوم ، و تناولت دراسة (ويليامز١٩٨١) مادة التربية ، ودراسة (الزهاوي٢٠٠١) تناولت مادة الكيمياء ، ودراسة (صبري٢٠٠٢) تناولت مادة الفيزياء ، ودراسة (توفيق٢٠٠٩) تناولت مادة اللغة العربية ، أما الدراسة الحالية فتناولت مادة مبادئ الجغرافية الطبيعية .

٦- كانت أداة قياس أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة غالبيتها اختبارات موضوعية (اختيار من متعدد) فقد استخدمت بعض الدراسات اختباراً واحداً كما في دراسة (بوف١٩٨٠) ودراسة (ويليامز١٩٨١)، أما في دراسة (الزهاوي٢٠٠١) ودراسة (صبري٢٠٠٢) ودراسة (توفيق٢٠٠٩) فقد استخدم اختبارين ، في حين استخدمت دراسة (سدني١٩٨٩) إلى ثلاثة اختبارات . وتتفق الدراسة الحالية مع المجموعة الأولى ، إذ سيخضع البحث الحالي إلى اختبار واحد للتفكير الإبداعي .

٧- تباينت الدراسات السابقة في الأماكن التي أُجريت فيها ، فقد أُجريت دراسة (بوف١٩٨٠) ودراسة (ويليامز١٩٨١) ودراسة (سدني١٩٨٩) في الولايات المتحدة الأمريكية ، ودراسة (الزهاوي٢٠٠١) ودراسة (صبري٢٠٠٢) ودراسة (توفيق٢٠٠٩) في العراق ، أما الدراسة الحالية فقد أُجريت في العراق محافظة (بغداد) .

٨- استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة في تحليل النتائج فقسم منها استخدم الاختبار التائي (T-test) كدراسة (بوف١٩٨٠)، أما دراسة (سدني١٩٨٩) استخدمت

التحليل ألعاملي ، ودراسة (ويليامز١٩٨١) ودراسة (صبري٢٠٠٢) ودراسة (توفيق٢٠٠٩) استخدمت تحليل التباين الأحادي ، وفي دراسة (الزهاوي٢٠٠١) فقد استخدم (T-test) ومعادلة (كودر- ريتشادسون٢٠) . أما الدراسة الحالية اعتمدت الاختبار التائي (T-test) . أما في الدراسة الحالية فاعتمدت الاختبار التائي في معالجة البيانات .

٩- غالبية الدراسات السابقة توصلت في نتائجها إلى تفوق المجموعة التجريبية التي دُرسّت وفق أنموذج(سكمان) على المجموعة الضابطة التي دُرسّت وفق الطريقة الاعتيادية ، كدراسة (الزهاوي٢٠٠١) ودراسة (صبري٢٠٠٢) ودراسة (توفيق٢٠٠٩) ، أما في دراسة(ويليامز١٩٨١) و دراسة (سدني١٩٨٩) فلم تظهر تفوق في طريقة أنموذج (سكمان) على الطريقة الاعتيادية ، أما دراسة (بوف١٩٨٠) فأشارت إلى تساوي مجموعات الدراسة ، وسيعرض الباحث النتائج التي توصل إليها في الدراسة الحالية في الفصل الرابع من الدراسة .

الدراسات التي تناولت أنموذج سـكمان

جدول (٣)

ت	الباحث والبلدة	المستوى التعليمي	نوع العينة	حجم العينة	المادة	النتيجة
١	الزهاوي، ٢٠٠١، العراق	المرحلة المتوسطة، الصف الثاني المتوسط	طلاب	٦٢ طالب	الكيمياء	ـ وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل العلمي لمادة الكيمياء ولصالح المجموعة التجريبية ـ وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي لمادة الكيمياء ولصالح المجموعة التجريبية (الزهاوي، ٢٠٠١، ص : ٤٥-٤٧) .
٢	صبري، ٢٠٠٢، العراق	المرحلة الإعدادية، الصف الخامس العلمي	طلاب	٩٩ طالب	الفيزياء	ـ وجود فرق معنوي بين متوسط درجات التفكير الاستدلالي بين مجموعات البحث الثلاث إلا إنها لم تكن ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست باستخدام أنموذج سكمان والمجموعة التجريبية الثانية التي دُرست باستخدام أنموذج رايجلوث . ـ وجود فرق معنوي بين متوسط درجات التحصيل العلمي بين مجموعات البحث الثلاث إلا إنها لم تكن ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست باستخدام أنموذج سكمان والمجموعة التجريبية الثانية التي دُرست باستخدام أنموذج رايجلوث (صبري ، ٢٠٠٢، ص: ب)

٣	توفيق ٢٠٠٩، العراق	المرحلة الإعدادية ، الصف الرابع العام	طلاب	٩٠ طالب	اللغة العربية	ـ تفوق المجموعة التي درست وفق أنموذج رايجلوث على المجموعة التي درست وفق أنموذج سكمان والمجموعة التي درست على وفق الطريقة التقليدية ـ تفوق المجموعة التي درست وفق أنموذج سكمان على المجموعة الضابطة ، في نتائج الاختبارين ألتحصيلي والتذوق الأدبي (توفيق ، ٢٠٠٩ : ط ـ ي)
٤	Pugh,1980, الولايات المتحدة الأمريكية	مرحلة التطبيق (المعلمين قبل الخدمة)	طلاب	٥٧ طالب	العلوم	ـ عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في تحصيل الطلاب للمفاهيم المدروسة على الرغم من أن مجموعة الاستقصاء أبدت تحسناً في الأداء (Pugh,1980,P:935) .
٥	**Williams,1981, الولايات المتحدة الأمريكية (جامعة اوزبورن)**	**المرحلة الثانوية/ الصف الثاني**	**طلاب**	**١٠٤ طالب**	**التربية**	ـ وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التي دُرسْت بالطريقة التقليدية . عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار والتفكير الناقد (Williams,1981,P:1650)
٦	**Sidney,1989, الولايات المتحدة الأمريكية (ولتا المسيسبي)**	المرحلة الابتدائية / الصف الخامس الابتدائي	طلاب وطالبات	٨٠ طالب وطالبة	العلوم	ـ لا تأثير لطريقة الاستقصاء التي استخدمت في تعليم العلوم في تنمية التفكير الابتكاري ، التحصيل العلمي ، الاتجاه العلمي . ـ عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الجنس (الذكور والإناث) . ـ لم يظهر تفاعل بين طريقة التدريس والجنس . (Sidney,1989,P:1205) .

المحور الثاني : دراسات تناولت التفكير الإبداعي :-

أولاً :- دراسات عربية :

١. دراسة المجمعي ٢٠٠٥:

أجريت هذه الدراسة في بغداد / كلية التربية ــ ابن رشد ورمّت إلى التعرف على (اثر العصف الذهني ودورة التعلم في تحصيل طلبة معاهد المعلمين والمعلمات وتنمية التفكير الإبداعي لديهم في مادة الجغرافية) ، وتألف مجتمع البحث من طلبة معهد إعداد المعلمين والمعلمات في ديالى ، وبلغت عينة البحث التي اختارها الباحث (٢٣٤) طالباً وطالبة توزعوا على ثلاث مجموعات وهي :

- المجموعة التجريبية الأولى : درست باستعمال العصف الذهني . بلغ عدد طلبتها (٧٧) ، منهم (٤١) طالبا و (٣٦) طالبة .

- المجموعة التجريبية الثانية : درست باستعمال دورة التعلم . بلغ عدد طلبتها (٧٩) ، منهم (٤٣) طالبا و (٣٦) طالبة .

- المجموعة الضابطة : درست باستعمال الطريقة التقليدية . بلغ عدد طلبتها (٧٨) ، منهم (٤٢) طالبا و (٣٦) طالبة .

اعد الباحث اختبارا تحصيلياً تكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس متغير التحصيل ، تأكد الباحث من صدقه وثباته ، ومن ثم اعتمد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي المتميز بالصدق والثبات والموضوعية لقياس متغير التفكير الإبداعي .

وبعد إنهاء مدة التجربة طبق الباحث الاختبارين على مجموعات البحث الثلاث واستعمل تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية فتوصل إلى النتائج الآتية :

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي استعملت دورة التعلم على طلبة المجموعتين الاخريتين في التحصيل والتفكير الإبداعي .
- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت العصف الذهني على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الإبداعي .
- تفوق الطالبات على الطلاب في التحصيل والتفكير الإبداعي . (المجمعي ، ٢٠٠٥: ح ـ ط)

٢. دراسة عبجل ٢٠٠٨:-

رمّت هذه الدراسة إلى التعرف على (اثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات) ، وتألف مجتمع البحث من طالبات معهد إعداد المعلمات في ديالى ، وبلغت عينة البحث التي اختارتها الباحثة (١٠٢) طالبة توزعوا على ثلاث مجموعات وهي:

- المجموعة التجريبية الأولى : درست باستعمال طريقة الاستقصاء . بلغ عدد طالباتها (٣٤) طالبة .

- المجموعة التجريبية الثانية : درست باستعمال المناقشة الجماعية . بلغ عدد طالباتها (٣٤) طالبة .

ـ المجموعة الضابطة : درست باستعمال الطريقة التقليدية . بلغ عدد طالباتها (٣٤) طالبة .

أعدت الباحثة اختبار القدرة على التفكير الإبداعي على مقياس تورانس ، كما أعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بوصفه متغيرا تابعا تالف من (٣٠) فقرة واعتمدت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) لغرض تطبيقه على طالبات مجموعات البحث ، وقد أوجدت الباحثة الصدق والثبات للاختبارين ، وتوصلت إلى النتائج الآتية :

ـ تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي .

ـ عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي .

ـ تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ .

ـ تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة التجريبية الأولى في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ (عبجل ، ٢٠٠٨ :٢-٣)

٣. دراسة العزاوي ٢٠٠٨ :-

رمّت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تراكم المعرفة الجغرافية في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التخصص لدى طلبة قسم الجغرافية في كليتي الآداب والتربية- ابن رشد في بغداد .

بلغت عينة الدراسة (٢٤٠) طالباً وطالبة اختيرت من كل صف من الصفوف أو المراحل الأربعة في هذين القسمين بلغ حجمها من كل صف (٣٠) طالب وطالبة . استعمل الباحث اختبار القدرة على التفكير الإبداعي (سيد خيرالله) بعد أن قام الباحث بالتأكد من صدقه على مجتمع البحث ، وكذلك حساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية وتصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون فكان (0,72) ، وفي قياس الاتجاه نحو التخصص أعد الباحث مقياساً تكوّن بصيغته النهائية من (٣٤) فقرة ، واستعمل الباحث في التحقق من صدق مقياس الاتجاه نحو التخصص الصدق الظاهري وبعض مؤشرات صدق البناء مثل – قدرة الفقرات على التمييز واتساقها من خلال معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية ، أما ثباته فقد حُسب بمعادلة الفاكرونباخ فكان (0,78) ، وأظهرت النتائج ما يأتي :

١- وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في درجات التفكير الإبداعي بين طلبة المستويات الأربعة في قسم الجغرافية في كلية التربية – ابن رشد ، وجاء هذا الفرق من تفوق المستوى الثاني على المستوى الأول وتفوق المستوى الثالث والرابع أيضاً على المستوى الأول .

٢- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في درجات التفكير الإبداعي بين المستويات الأربعة في قسم الجغرافية في كلية الآداب .

٣- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في درجات الاتجاه نحو التخصص بين المستويات الأربعة في قسم الجغرافية في كلية التربية – ابن رشد .

٤- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في درجات الاتجاه نحو التخصص بين المستويات الأربعة في قسم الجغرافية في كلية الآداب (العزاوي ، ٢٠٠٨: و - ز)

ثانياً :- دراسات أجنبيه :

١. دراسة سلاتر (Slater,1977) :-

رمّت هذه الدراسة إلى تتبع نمو التفكير الإبداعي عند الطلبة في مدينة آيوا (Iowa city) في الولايات المتحدة الأمريكية ، بدءاً من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر ، وقد استمرت الدراسة خمس سنوات ، إذ قام الباحث بتتبع طلبة الصف السابع إلى أن وصلوا إلى الصف الثاني عشر ، وقد بلغت عينة الدراسة (١٣٢) طالباً وطالبة وهم الذين وصلوا إلى الصف الثاني عشر ، وتوصلت الدراسة إلى وجود نمو في التفكير الإبداعي ، لكنه لم يكن كبيراً في جميع السنوات. (Slater,1977:5-17)

٢. دراسة توث (Toth,1986) :-

رمّت هذه الدراسة معرفة أثر المستوى التعليمي في التفكير الإبداعي ، وقد بلغت عينة الدراسة (١١٦) طالباً من الصفوف السادسة والثامنة والتاسعة ، واختيرت عشوائياً من المدارس التابعة لمقاطعة بنسلفانيا الأمريكية .

واستعمل الباحث مقياس التفكير الابتكاري (تورانس) في قياس التفكير الإبداعي عند طلاب الصفوف الثلاثة ، وبعد تحليل النتائج اتضح وجود تطور في التفكير الإبداعي بتقدم المستوى التعليمي ، أي أن التفكير الإبداعي عند الطالب يزداد بتقدم الصف الدراسي .(Toth,1986,P:349)

٣. دراسة يونج (Kyung 2000) :-

رمّت هذه الدراسة الى التعرف على اثر برنامج تدريبي للأنشطة الإبداعية في تطوير التفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية والوظائف العقلية لدى طلبة مدينة كوانج جي Kwanj-ji في كوريا الجنوبية،تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً قسموا على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، ووزع الطلبة في كل مجموعة على قسمين: عالي القدرة ، ومتوسط القدرة بحسب اختبار القدرة العقلية. وطبق البرنامج لمدة (١٢) أسبوعياً بعد تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ، واختبار الاتجاهات والخصائص

الإبداعية ، واختبار الوظائف العقلية المقيد في المركز في كوريا . أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف العقلية والتفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية بمستوييها (العالي والمتوسط القدرة العقلية) (Kyung , 2000 : 276-295) .

موازنة الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي :-

١- اختلف حجم عينات الدراسة إذ تراوح ما بين (٨٠) طالب في دراسة (Kyung , 2000) وبين دراسة (العزاوي ٢٠٠٨) (٢٤٠) طالب وطالبة ، أما الدراسة الحالية فكانت (٦٢) طالب .

٢- اختلفت الدراسات السابقة في متغير الجنس فمنها أجريت على الذكور والإناث كدراسة (Slater,1977) ودراسة (المجمعي ٢٠٠٥) ودراسة (العزاوي ٢٠٠٨) ، أما دراسة (Toth,1986) ودراسة (Kyung , 2000) فكانت عينة الدراسة من الذكور فقط ، أما دراسة (عبجل٢٠٠٨) فكانت عينة الدراسة من الإناث فقط . أما الدراسة الحالية فكانت عينة الدراسة من الذكور فقط .

٣- إن بعض الدراسات أجريت في دول أجنبية ، ولا سيما الولايات المتحدة الأمريكية مثل دراسة (Slater,1977) و دراسة (Toth,1986) ،أما دراسة(Kyung , 2000) فقد أجريت في كوريا الجنوبية ، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (المجمعي ٢٠٠٥) و دراسة (عبجل٢٠٠٨) ودراسة (العزاوي ٢٠٠٨) فجميعها أجريت في العراق .

٤- تباينت الدراسات السابقة في المستويات المعرفية أو الصفوف الدراسية ، إذ تناولت دراسة (Slater,1977) خمسة صفوف (مستويات) وتناولت دراسة(Toth,1986) ثلاثة صفوف تمثلت بالصف (السادس والثامن والتاسع) ، ودراسة (المجمعي ٢٠٠٥) طلبة معهد إعداد المعلمين والمعلمات في ديالى ، دراسة (عبجل٢٠٠٨) طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات في ديالى ، ودراسة (العزاوي ٢٠٠٨) المراحل الأربعة (الأولى

والثانية والثالثة والرابعة) من كليات الآداب والتربية ـ ابن رشد في جامعة بغداد ، أما في دراسة (Kyung , 2000) فلم تذكر المرحلة الدراسية أما الدراسة الحالية فأجريت على طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية .

٥- اختلفت الدراسات السابقة في المواد الدراسية ، إذ تناولت دراسة (Slater,1977) ، ودراسة (Toth,1986) جميع المواد الدراسية ، أما دراسة (المجمعي ٢٠٠٥) ، ودراسة (العزاوي ٢٠٠٨) فكانت لمادة الجغرافية ، أما دراسة (عبجل ٢٠٠٨) فكانت لمادة التاريخ ، في حين لم تُذكر المادة الدراسية في دراسة (Kyung , 2000) . أما الدراسة الحالية فكانت في مادة الجغرافية .

٦- استعملت الدراسات السابقة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في دراسة (Slater,1977) ، ودراسة (Toth,1986) ودراسة (Kyung , 2000) و دراسة (المجمعي ٢٠٠٥) ، و دراسة (عبجل٢٠٠٨) ، أما في دراسة (العزاوي ٢٠٠٨) فاستعملت اختبار (سيد خير الله) ، والدراسة الحالية تعتمد اختبار (سيد خيرالله) أيضاً .

٧- معظم الدراسات السابقة وجدت تطوراً في نمو التفكير الإبداعي ، على الرغم من وجود فرق أو اختلاف في نمو التفكير الإبداعي بين الدراسات السابقة .

الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي

جدول (٤)

ت	الباحث والبلدة	المستوى التعليمي	نوع العينة	حجم العينة	المادة	النتيجة
١	دراسة المجمعي ٢٠٠٥، العراق	معهد إعداد المعلمين والمعلمات	ذكور وإناث	٢٣٤	الجغرافية	ـ تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي استعملت دورة التعلم على طلبة المجموعتين الاخريتين في التحصيل والتفكير الإبداعي ـ تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت العصف الذهني على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الإبداعي ـ تفوق الطالبات على الطلاب في التحصيل والتفكير الإبداعي . (المجمعي ، ٢٠٠٥: ح ـ ط)
٢	دراسة عبجل ٢٠٠٨، العراق	معهد إعداد المعلمات	إناث	١٠٢	التاريخ	**ـ تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي** **ـ عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي** **ـ تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ** **ـ تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة التجريبية الأولى في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ (عبجل ، ٢٠٠٨ :٢-٣)**

٤	دراسة العزاوي ٢٠٠٨ ، العراق	المرحلة الجامعية / كلية الآداب ، كلية التربية	طلاب وطالبات	٢٤٠	الجغرافية	ـ وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في درجات التفكير الإبداعي بين طلبة المستويات الأربعة في قسم الجغرافية في كلية التربية- ابن رشد . ـ عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في درجات التفكير الإبداعي بين طلبة المستويات الأربعة في قسم الجغرافية في كلية الآداب . ـ عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في درجات الاتجاه نحو التخصص بين طلبة المستويات الأربعة في قسم الجغرافية في كلية التربية- ابن رشد .
٤	**دراسة سلاتر، الولايات المتحدة (Slater,1977)**	من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر	طلاب وطالبات	١٣٢	جميع المواد	ـ وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين مختلف المستويات في نمو التفكير الإبداعي ، لكنه لم يكن كبيراً في جميع السنوات (Slater,1977, P:5-17)
٥	دراسة توث، الولايات المتحدة (Toth,1986)	الصف السادس والثامن والتاسع	طلاب	١١٦	جميع المواد	ـ وجود تطور في التفكير الإبداعي بتقدم المستوى التعليمي، أي إن التفكير الإبداعي عند الطالب يزداد بتقدم الصف الدراسي . (Toth , 1986, P:12)
٦	**دراسة يونج ، كوريا الجنوبية (Kyung 2000)**	لم تذكر	طلاب	٨٠	لم تذكر	وجود فروق ذا دلالة إحصائية في الوظائف العقلية والتفكير الإبداعي والاتجاهات والخصائص الإبداعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية بمستوييها (العالي والمتوسط القدرة العقلية) (Kyung , 2000 : 276-295)

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :-

١. يمكن الاستفادة من إجراءات الدراسات السابقة ولا سيما التي تناولت أنموذج سـكمان في متغيرات أخرى في رفد البحث الحالي بالمعلومات الإضافية .

٢. وجود اختلاف في نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت نماذج وطرائق تدريسية مختلفة في التفكير الإبداعي ،إذ يتضح انه لا يوجد أنموذج أو طريقة تدريس كاملة وصالحة وشاملة لتدريس جميع أنواع المحتوى.

٣. الاستفادة من الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة واختيار الوسيلة الملائمة لتحليل بيانات الدراسة الحالية .

٤. الاعتماد على نتائج الدراسات السابقة ، باعتبارها دلائل على أهمية البحث والضرورة اللازمة لإجرائه وإبراز مشكلة البحث بشكل واضح .

سيتناول هذا الفصل جوانب نظرية ودراسات سابقة ، بالإضافة إلى موازنة الدراسات السابقة من حيث كافة المتغيرات .

* ألطريقة الاستقصائية .

يعد الاستقصاء من أكثر أساليب التدريس الحديث فاعلية في تنمية التفكير لدى الطلبة هو حالة خاصة من حل المشكلات ، فهو عملية فحص موقف ما واختباره بحثاً عن المعلومات والحقائق الصادقة ؛ لذلك يستعمل لتوسيع المعارف وتنظيمها انه يتيح الفرص أمام الطلبة لممارسة طرق العلم وعملياته ، ومهارات الاستقصاء بأنفسهم ، وهنا يسلك المتعلم سلوك العالم (الصغير) في بحثه وتوصله إلى النتائج . (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ٣٧٣)

و يرى بعض التربويين أن محاولة تعريف الاستقصاء محاولة غير مجدية ، ومن هؤلاء جاري ماسون (Gary mason) والمر وليمز (Williams) في مقالها الاستقصاء : هل يعلم كيف أو ماذا نفكر ؟ أكدوا بأن التعريف المغلق للاستقصاء غير ذي جدوى ، وأردفا بأن طبيعة الكلمة نفسها تُدرج التعريف الخاضع للمراجعة المستمرة .

(Gary A. mason and Elmer , 1995 :70)

والباحث يتفق مع وجهة النظر هذه إذ إن الطريقة الاستقصائية في حاجة لإعادة تعريفها من وقت لآخر . كما أن الاستقصاء في جوهره عبارة عن عملية تطور وتغير (Processing) ؛ ولهذا السبب فالباحث وجد أن مناقشة الخصائص الرئيسية للاستقصاء بدلاً من محاولة تعريفه تعريفاً محدداً .

ومن تعريفات الاستقصاء أنه عملية يتم فيها فحص الطلبة أو أي شكل من المعرفة في محاولة لإثبات نظريات أو نتائج معينة ، هذه العملية تشمل على أعمال مختلفة ترتبط بالتفكير العلمي ، وتصنيف المعلومات ، وإطلاق التعميمات والتعرف على الاستنتاجات واستخراج نتائج منطقية ، وتتطلب هذه العملية من المستقصي أن يتحرى بصورة دائمة قواعد الطريقة التي يستقصي بها ؛ وذلك يكون بتحريات حول الافتراضات التي عنده بأسلوب يتسم بسمة الانفتاح ، وإفساح المجال للذهن ليجول في عالم التأمل والخيال فعملية

الاستقصاء تقتضي احترام واتّباع قواعد البحث العلمي ، إلا إنها تتطلب من المستقصي أن يفّرق بين الحقيقة والخيال ، وأن يبحث ويتفحص الحقائق التي اقتضى مجال البحث تجاهلها أو تصنيفها نتيجةً لأتّباع طريقة أو منهج معين للبحث ، وكذلك يجب أن يكون المستقصي دائماً داعياً بمسمياتها الكامنة وان يجري ويعيد بناء طرائق جديدة في الاستقصاء بصورة مستمرة. (الفنيش ،١٩٨٢: ٨٧)

إن مفهوم الاستقصاء ليس جديداً ،فقد بدأ منذ زمن سقراط وأرسطو وأفلاطون ، فالعمليات العقلية التي كانوا يستعملونها قد أثرت في النماذج التي يستعملها المربون في عمليات التعلم الرامية إلى تنمية العقل وتطوير مهاراته بحيث تتاح الفرص للمتعلمين للتفاعل وبشكل حيوي في تعلمهم وفي عملياتهم الإبداعية التي من خلالها يمكن أن يهيأ ليصبحوا علماء وباحثين . (أبو حلو، ١٩٨٨: ٧١)

يمكن أن تحقق الطريقة الاستقصائية أهداف عامة لدى الطلبة منها :-

١- تنمية المهارات العقلية للبحث عن المعلومات ومعالجتها .

٢- تعلمهم مبادئ المنطق .

٣- القيام بالاستقصاء ذاتياً وبطرائق مستمرة .

٤- استيعاب العلاقات السببية (السبب والنتيجة) .

٥- اكتشاف العلاقات بين المتغيرات التي تؤدي إلى التعميمات .

٦- تقدير للقيمة العالية لإستراتيجيات الاستقصاء كوسائل العمل وحل المشكلات .

٧- تعلم وفهم طرائق البرهنة وإجراءات حل المشكلات .

٨- حصولهم على أفضل فهم لطبيعة التعلم . (سعد ،١٩٩٠: ١٨٤)

ويعد الاستقصاء أسلوباً للبحث والوصول إلى الحقيقة في أي نوع من أنواع المعرفة الإنسانية .ولقد أكد المربون على توجيه المتعلمين إلى أن يتعلموا بأنفسهم وبإرشاد المدرس وتوجيهه ومساعدتهِ ، وأن ينمّوا المهارات والقيم والاتجاهات لأجل التعلم وأدراك ما يتعلمونه . (العنبكي ،١٩٩٩: ٣٧)

أما فيما يخص المواد الاجتماعية فإن أنموذج بارون مايلو وبنجامين كاكس،الذي ركّز على المجتمع والمشكلات الاجتماعية ، وفي اعتقادهم أن أهم أهداف التربية هو الفحص الخلاّق للقيم والشؤون ذات الأهمية الحاضرة ويرون أنه من الممكن تنفيذ ذلك عن طريق خلق الجو المدرسي الذي يسمح للطلبة والمدرسين بالتفكير بطريقة خلاّقة . وقد ركز (مايلو و كاكس) بصورة خاصة على دراسة مناشط الفصل الدراسي التي تسيّر التفكير الإبداعي. وأشار إلى خمس عقبات رئيسية تحول دون مثل هذا النوع من التفكير وهي :-

١- عدم القدرة على التعبير بصورة مناسبة عن أفكار أصيلة .

٢- عدم وجود الفرصة للاستمتاع بتأملات جديدة .

٣- الميل نحو تجميد فكرة بحجة محدودية المواجهة معاً .

٤- الخوف من الابتعاد عن المعلومات المقررة .

٥- عدم وجود أساس تجريبي مما يؤدي إلى عدم القدرة على الاستمرار على أسس تحليلية .

لذلك فإنه أصبح من واجب المدرسة أن تعّد برامج من شأنها أن تسهم أسهاماً فعالاً في شحذ مهارات الطلاب العقلية وتنمية إمكانياتهم الإبداعية .

وقد تحرى (مايلو وكاكس) خصائص الفصل الدراسي المبدع وذكر الصفات الثلاث الآتية :-

١- الجوانب الاجتماعية في الفصل الدراسي ،إذ لا بد من تهيئة المناخ المفتوح للنقاش وأن تلتمس وتتقبل كل وجهات النظر والأقوال كمقترحات تستحق الفحص .

٢- يجب التركيز على أن الافتراض هو محور الاستقصاء مع توجيه المناقشة نحو طبيعة الافتراضات والحلول الافتراضية لموقف المشكلة . وعملية الافتراض تستدعي التمكن من المهارات المنطقية ، إذ إن التكوين المنطقي ، ومضمون الافتراض جزء من الاستقصاء مثل التجريب والملاحظة .

٣- استعمال الحقائق كبرهان في الفصل الدراسي على وفق هذه النظرية عبارة عن مسرح للاستقصاء العلمي الذي يخضع فيه صدق وثبات الحقائق للفحص مثل الافتراضات تماماً، ويعطي لإثبات الحقائق الاعتبار الأول .

(Byron g. massialas and c Benjamin Cox , 1993 : 42-92-93)

وقد بيّن جون ديوي في كتابه ((كيف نفكر)) الأبعاد النفسية للاستقصاء ، وبيّن إن حب الاستطلاع نقطة حيوية مهمة في الاستقصاء ، كما يعد ريتشارد سكمان (Richard suchman) من أبرز مفسري فلسفة جون ديوي المعاصرين ، إذ قام بتتبع خطوات ديوي في دراساته حول التدريس بالاستقصاء ، وطوَّر خطواته إلى أسلوب للتدريس يقود الطالب إلى كفايات عالية في حل المشكلات واستقصائها ،كما أكد على المهارات الإدراكية في البحث ومعالجة المعلومات ومصطلحات المنطق والسببية التي تمّكن المعلم من الاستقصاء بطريقة مرنة ومنتجة . (الفنيش ،١٩٨٢ : ٧٦ـ ٧٨) (العنبكي ، ١٩٩٩: ٣٥)

استخدم مصطلح (طريقة الاستقصاء) مرادفاً للأساليب الآتية :
طريقة الاكتشاف ، و طريقة حل المشكلات ، و طريقة الاستقراء ، و طريقة الاستنتاج ، وطريقة تكوين المفاهيم ، والطريقة الإجرائية ، فهناك قاسم مشترك بينها جميعاً في أنها تعطي قيمة كبيرة لقدرة المتعلم على التفكير والاستنتاج ويكون المتعلم فيها نشطاً ومشاركاً . (سعادة ، ٢٠٠٣: ١٢٦)

ويذكر الحيلة (١٩٩٩) أن بعض المختصين يستخدم الاستقصاء والاكتشاف بمعنى واحد ، في حين يرى جانييه أن ثمة فرقاً بين الاكتشاف والاستقصاء ، فالاكتشاف هو الهدف من التدريس بشكل رئيس في المراحل الأساسية الأولى ، أما الاستقصاء فيمكن أن يبدأ في المرحلة الأساسية العليا ، ومهما يكن الأمر ، فإنه يرى أن الاستقصاء والاكتشاف وجهان لعملة واحدة . (الحيلة ،١٩٩٩: ٣٧٣)

بينما يرى آخرون أن الاستقصاء مبني على الاستكشاف ؛ لأن التقصي لا يحدث من دون العمليات العقلية في الاكتشاف . (أشتيوة ،١٩٩٩: ١٧) (المليكي ،٢٠٠١: ٢٧)

وترى الجلبي (٢٠٠١) أن الاستقصاء يتضمن الاكتشاف ، فهو يتكون من سلسلة من مواقف استكشافية ، أي أن الاستقصاء يتكون من أكثر من موقف تعليمي ، وكل موقف تعليمي يشكل موقفاً اكتشافياً . (الجلبي ،٢٠٠١: ٢٥)

أنواع الاستقصاء :-

لقد قسّم التربويون المختصون بطرائق التدريس ، الاستقصاء إلى أقسام مختلفة ووضعوه ضمن أطر متباينة ، فمنهم من يرى أن الاستقصاء مرادف للاستكشافات ومنهم من يرى أنه أعم واشمل من الاكتشاف ، إذ يختص الاكتشاف بالعمليات العقلية عند المتعلم في حين يختص الاستقصاء بنواحي اكبر وأكثر أهميه فضلاً عن العمليات العقلية ،فهو ينمّي المهارات والتجريب لدى الطلاب ، أن الاستقصاء يمكن أن يكون في احد الشكلين الآتيين :-

١- **الاستقصاء الحر:-** والمقصود به قيام المتعلم باختيار الطريقة وأنواع الأسئلة والمواد والأدوات اللازمة للوصول إلى حل ما يواجه من مشكلات أو فهم ما يحدث حوله من ظواهر طبيعية .

٢- **الاستقصاء الموجّه :-** والمقصود به النشاط الذي يقوم به المتعلم تحت اشراف المعلم وتوجيهه أو ضمن خطة بحثية أعدْت مقدماً يكون الاعتماد في هذا النوع من الاستقصاء على المتعلم ولكن ضمن إطار محدد وواضح وذي أهداف محدودة . (نشوان ،١٩٨٨: ١٧)

أولاً : أنموذج سكمان :-

يعد ريتشارد سكمان (Richard suchman) مكتشف طريقة التدريس الاستقصائي التي استخدمت بصورة واسعة في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويعتقد المربون بأن المدخل الاستقصائي في التدريس يساعد الطلاب على التعلم أثناء وجودهم لوحدهم ، وبالنسبة إلى سكمان فإن المدخل الاستقصائي هو الطريق الطبيعي الذي يتعلمه الإنسان من خلال بيئته . و يهدف الاستقصاء إلى جعل المتعلم يفكر ، وينتج مستخدماً معلوماته ، وقابليته في عمليات عقلية، وعملية تنتهي بالوصول إلى النتائج. (الحيلة ،١٩٩٩: ٣٧٣)

قام العالم ريتشارد سكمان (Richard suchman) في أوائل السبعينات في القرن العشرين في جامعة الينويز في الولايات المتحدة الأمريكية ببناء أنموذج للتعلم الاستقصائي لطلاب المرحلة الإعدادية ، وطبقه على مواد العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء ، وذلك بتتبع خطوات ديوي بعد تطويرها إلى أسلوب للتدريس يقود الطالب إلى كفاية عالية من حل

المشكلات والاستقصاء . وتوصل سـگمان إلى أن عملية الاستقصاء تتحقق أثناء تدريس العلوم عندما يتاح للطلبة فرصة تكوين الفرضيات وجمع المعلومات لاختبارها بعد أن شاهدوا موقفاً يتحدى فرضياتهم ويوصلهم للمعلومات عن طريق المناقشة بالسؤال والجواب ، وبإمكانهم تحويل فرضياتهم إلى أفعال في أي وقت إذ لا يقدم لهم شرحاً أو تفسيراً للموقف موضوع النقاش ، ولا يحكم على فرضياتهم إنما يقودهم للتحكم على مفعوليتها ، ويتم هذا كله وسط جو من التجريب العملي .

ويرى سـگمان في التعليم الاستقصائي :-

١ـ إن الغاية الأساسية للاستقصاء هو توصيل الطالب للمفهوم العلمي الجديد .

٢ـ يصبح للمفهوم العلمي الجديد وفقاً لهذا الأنموذج معنى في حياته .

(عطا الله ،٢٠٠١: ٢٦٧ـ ٢٦٨)

ويهدف أنموذج سـگمان الاستقصائي إلى ما يأتي :-

١ـ زيادة استغلال الطالب لما لديه من معارف وخبرات وأساليب للوصول إلى معرفة المعلومات والخبرات التي يحتاجها .

٢ـ تفعيل دور المتعلم في تفاعله مع الخبرات التي يواجهها .

٣ـ استغلال طاقات التعلم في الفهم والاستطلاع والاستقصاء والتساؤل .

٤ـ فهم عمليات التفكير التي يجريها المتعلم ووعيها وتحليلها وتطويرها .

٥ـ استثارة التفكير لدى المتعلم .

٦ـ زيادة نمو وتطور المتعلم على وفق عناصر بيئته ومجتمعه .

٧ـ مساعدة المتعلم على توظيف الاستراتيجيات التعليمية والتفكيرية في مواقف تعليمية وحياتية مختلفة .

٨ـ تدريب الطلاب على ممارسة أسلوب العالم في التفكير فيما يواجهه من قضايا وأحداث.

(قطامي ، ١٩٩٨: ٢١٤-٢١٢) (Joyce and weil , 1980 :137)

ويعتقد سـگمان أن المرء إذا ترك لرغباته فأنه يغذي عقله المتفتح بعملية الاستقصاء والتي يتم عن طريقها ثلاث وظائف وهي :-

١. مواجهة البيئة Encountering the Environment

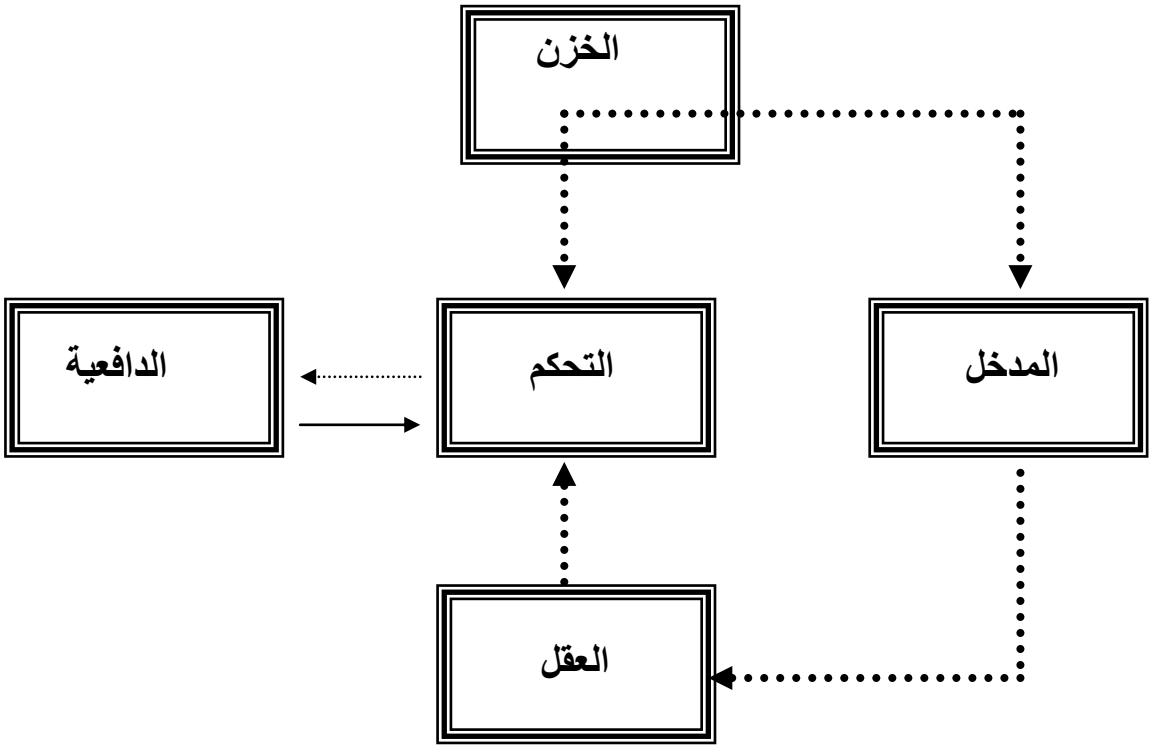
٢. معالجة المعلومات المتحصل عليها Processing the Date

٣. اعادة تنظيم الفرد لمعلوماته Reorganizing One's Own Knowledge

إن الفرد عندما يواجه بيئة محيرة فإنه يحتاج إلى استكشاف المعلومات المحيطة به وعندما يحصل على هذه المعلومات فإنه يحتاج إلى وضعها معاً بطريقة جديدة حتى يتمكن من اعادة تنظيم معرفته. (Joyce and weil ,1980 : 138)

التعلم عند سـگمان :-

يمكن توضيح كيفية حدوث التعلم عند استعمال أنموذج سـگمان من خلال ملاحظة شكل (١)



شكل (١)

((تفسير (سـگمان) لكيفية حدوث التعلم عند استخدام أنموذجه))

(عطا الله ،٢٠٠١: ٢٦٩)

تعني مصطلحات المخطط :-

١ـ الخزن :- عملية خزن خبرة الفرد وما لديه من أنظمة مفاهيم ومعاني قد سبق له تعلمها ويحدث هذا الخزن عندما يواجه بموقف له علاقة بهذا الخزن .

٢ـ التحكم والضبط :- تأتي وظيفة التحكم من قدرته على تمكن الفرد من اختيار وضبط ما استرجعه من الخزن ومن خبرة سابقة أو بمعنى يساعد على التكيف للموقف الجديد وتفسيره وتقع وظيفة التحكم بين كل من وظيفتي الخزن والمدخل .

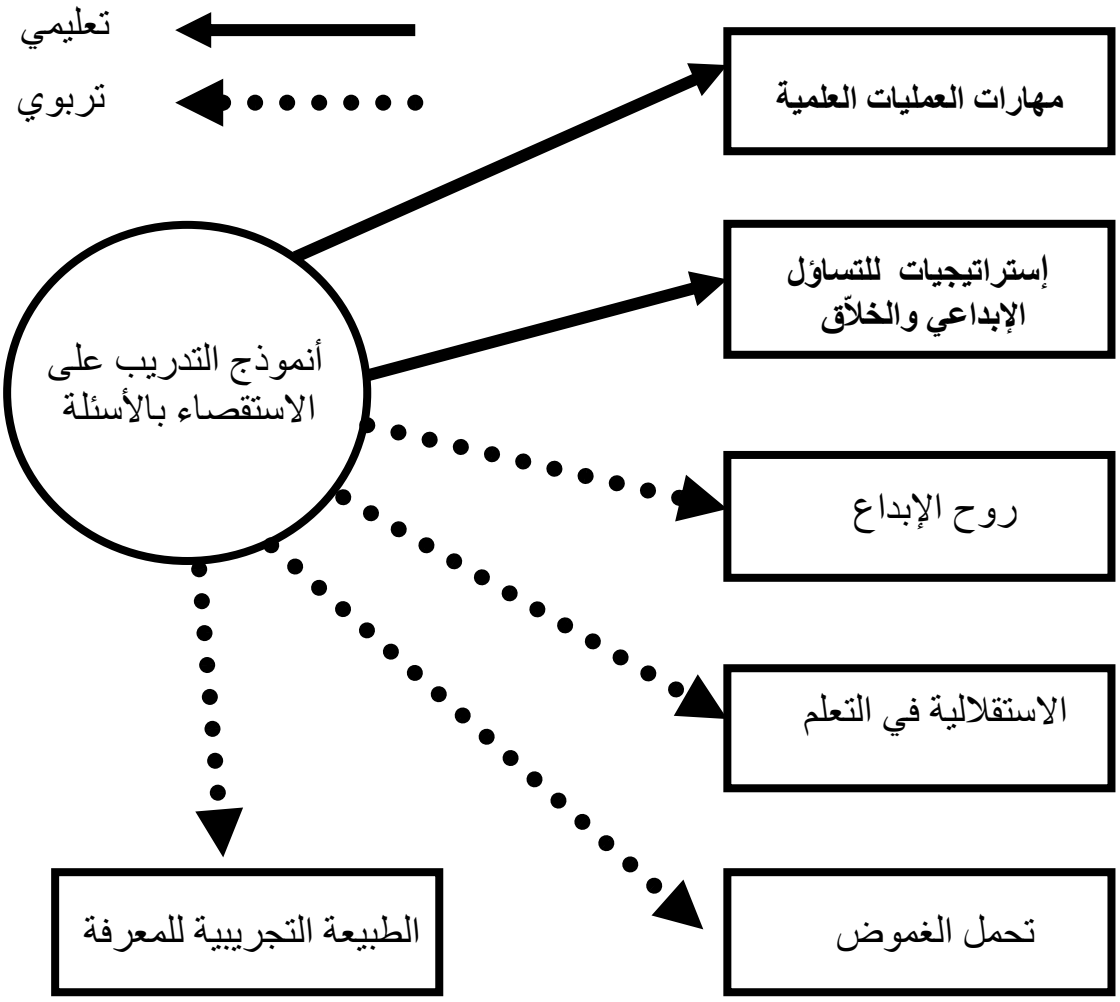
٣ـ المدخل :- عندما يواجه الفرد بموقف جديد فإن المدخل يسمح للمعلومات بالانتقال من اتجاه الخزن مروراً بالوظيفة التوسطية ولهذه المعلومات دور في إثارة التذكر أو الخزن وعلى العمل لتزويد الفرد بنظام أو بمعنى يمّكنه من تفسير الموقف الذي يواجهه .

٤ـ العقل :- له وظيفتان وهي أنتاج ظروف بيئة جديدة والأخرى توليد معلومات جديدة .

٥ـ الدافعية :- ترتبط بوظيفة التحكم بشكل كبير لدرجة أنها تتكون فيها وتتأثر بها ، فالدافعية تغلق حلقة الاستقصاء ؛ ولذلك فهي تحدد اتجاه الاستقصاء وتتأثر بالتغذية الراجعة وما ينتج حقيقة عن الاستقصاء. (عطا الله ،٢٠٠١: ٢٦٩)

إن أنموذج سـگمان صمم تحديداً لتعليم الطلبة تطوير استراتيجياتهم للتساؤل وتربية روح الإبداع والخلق والاستقلالية ، وهناك قيم أخرى محتملة لكن هذه تظهر بصورة واضحة لدرجة أن أية تأثيرات محتملة بما فيها تعلم مفاهيم معينة يظهر ثانوياً ، ويمكن توضيح ما سبق بالشكل (٢) الآتي :-

(القيم المحتملة عند استخدام استراتيجيات أنموذج التدريب على الاستقصاء بالأسئلة)



شكل (٢)

(القيم المحتملة عند استخدام استراتيجيات أنموذج التدريب على الاستقصاء بالأسئلة)

(قطامي ،١٩٩٨: ٢٠٣) (Joyce,1972 : 150)

لقد تبنى سـكمان في أنموذجه أربع ركائز يعتبرها الإطار المميز لأنموذجه وهي :-

١ـ أن الطلاب يتساءلون طبيعياً عندما يُفاجئون بسؤال محير .

٢ـ أنهم يستطيعون أن يكونوا واعين ويتعلمون تحليل استراتيجياتهم الفكرية .

٣ـ إن الاستراتيجيات الجديدة يمكن تعليمها مباشرة وأضافتها إلـى الاستراتيجيات الموجودة أصلاً .

٤ـ إن التساؤل التعاوني يغني التفكير ويساعد الطلاب على تعلم طبيعة المعرفة التجريبية والمنطقية واحترام التفسيرات البديلة والإضافية. (قطامي ،١٩٩٨: ٢٠٣) (Joyce & weil , 1972 : 150)

ـ مراحل أنموذج سـگمان : Stages of Suchman Model

يتكون أنموذج سـگمان الاستقصائي من المراحل الآتية :-

المرحلة الأولى : (عرض المشكلة أو الحدث ومواجهته) وتتضمن الإجراءات الآتية :-

* عرض المشكلة من قِبل المعلم .
* توضيح إستراتيجية التدريب على التساؤل لاستخدامها .
* توضيح نمط الأسئلة المستخدمة (أسئلة نعم أو لا) .
* ملائمة المشكلة للخصائص التطويرية للطلاب .
* إعداد مشكلات تستدعي التقصي والتساؤل .
* البدء بمشكلات بسيطة ثم الانتقال إلى مشكلات أكثر تعقيداً .
* اختيار أحداث أو قضايا تتعارض مع منطق الطلبة لضمان استمرارية عملية التساؤل .
* تهيئة الجو المناسب لطرح عدد كبير من الأسئلة .
* زيادة قدرة الطلبة على طرح الأسئلة .

المرحلة الثانية : (مرحلة جمع البيانات والمعلومات) وتتضمن ما يأتي :

* يتدرب الطلبة على الحصول على المعلومات حول الحدث أو الموقف ، عن طريق طرح الأسئلة على المعلم الذي بدوره يجيب (نعم) أو (لا) .
* ينبغي على المعلم أن يستثير قدرة الطلاب ، للإسهام بعدد كبير من الأسئلة المتعددة والمتنوعة والمختلفة الاتجاه ، والموجهة نحو توفير قَدر كافٍ من الخبرات والمعلومات .
* يتدرب الطلبة على استخدام استراتيجيات ذهنية مناسبة .
* يساعد المعلم الطلبة على التوصل إلى المعلومات عن طريق التجريب والاختبار
* يراعي المعلم استمرارية الطلبة في التجريب وجمع المعلومات وعدم وقوفهم عن المحاولة.

- يتدرب الطلبة على التجريب اعتماداً على ما طوروه من فرضية محددة قدر الإمكان .

المرحلة الثالثة : (مرحلة التجريب والاختبار) وتتضمن ما يأتي :

الأسئلة التي يطرحها الطلبة تشكل الفرضيات الأولية .

* تصاغ هذه الفرضيات على صورة أسئلة ،وتحتمل الصواب والخطأ .

* اكتشاف المعارف الجديدة .

* معرفة ما يمكن بعد إحداث التغييرات للاكتشافات الجديدة .

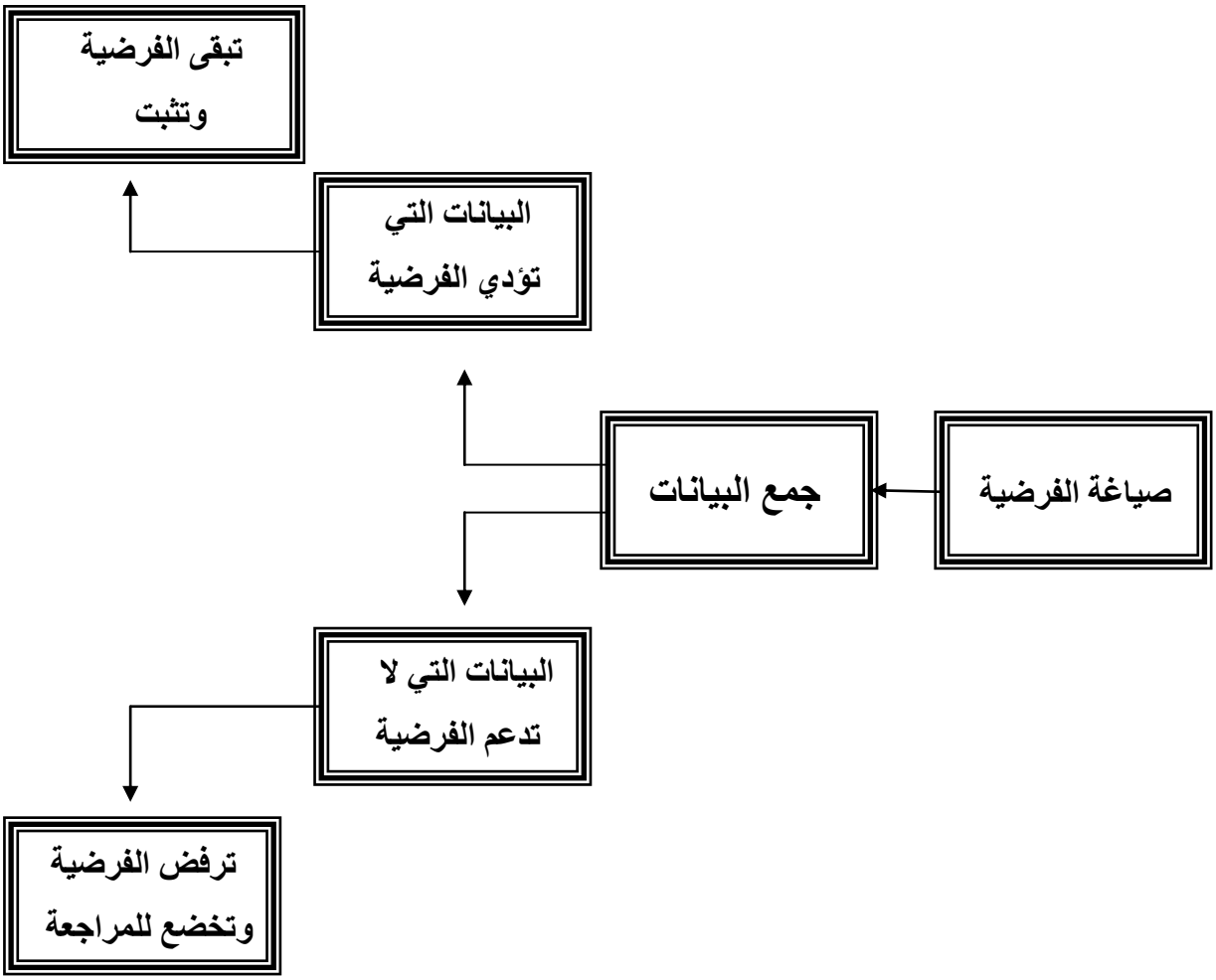
* مساعدة الطلبة على تطوير فرضياتهم .

* ممارسة عمليات الضبط والتحكم بعناصر الموقف ، لاختبار الفرضية وتجريبها .

* مساعدة الطلبة على الانضباط وعدم القفز إلى النتائج بسرعة .

* زيادة الفرص أمام الطلبة للاختبار والتحقق .

ويمكن توضيح المراحل الثلاث السابقة للأنموذج في الشكل (٣) .



شكل (٣)

المراحل الأولى لأنموذج التدريب على الاستقصاء بالأسئلة.

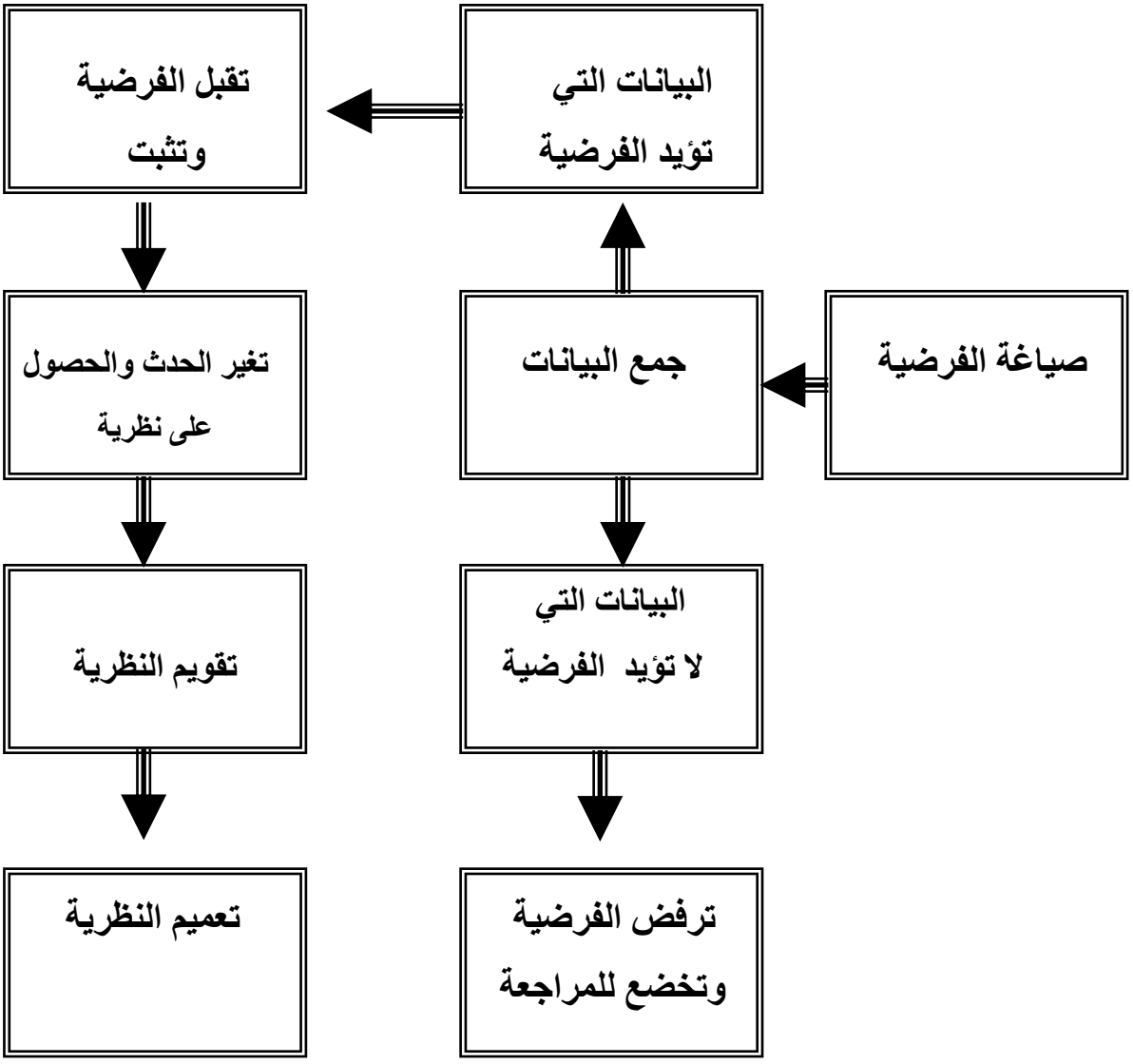
(قطامي ، ١٩٩٨ : ٢١١)

المرحلة الرابعة : (مرحلة التفسير) وتتضمن ما يأتي :

* يواجه الطلبة صعوبة في ردم الفجوة الذهنية بين المعلومات التي قاموا بجمعها وتقديم تفسير واضح .
* يطلب من الطلبة تقديم تفسيرات علمية للظاهرة موضوع المناقشة .
* يواجه الطلبة في هذه المرحلة مشكلة تكوين أفكار ، مبنية على العلاقة بين الأفكار أو الخبرات أو المعلومات المتوافرة والتفسير الصحيح المترتب على ذلك .
* يحتاج الطلبة إلى مواقف تدريبية تساعد على التمييز بين العلاقات السببية (سبب ونتيجة) والارتباطية (شيء يرتبط بشيء لوجود علاقة مشتركة أو خصائص متشابهه بينهما)
* يحتاج الطلبة لتكثيف النظريات التي يطورونها ويشجعون على ضمّها للوصول إلى نظرية واحدة تفسر الحدث .

المرحلة الخامسة : (الاستقصاء) وتتضمن ما يأتي :

* تهدف هذه المرحلة إلى تعميق الاستقصاء والفهم للظاهرة .
* تدريب الطلبة على أجراء عمليات مرتبطة بالأسئلة التي طرحت والبيانات والمعلومات التي توصل اليها ، وأسلوب صياغة الفرضية وبناء النظرية.
* تدريب الطلبة على عملية ذهنية محددة مثل عملية التمييز، والربط ، والاستدلال ، والتقويم على وفق معايير محددة .
* تدريب الطلبة على صياغة تعميمات تتعلق بالخبرات التي مروا بها أثناء ممارسة الاستقصاء الذهني .



شكل (٤)

(المراحل الخمسة لأنموذج سـگمان الاستقصائي)

(قطامي ، ١٩٩٨ : ٢١٢ – ٢١٤) .

ثانياً : التفكير الإبداعي :-

لقد استخدم مفهوم الإبداع بمسميات مختلفة ،كالابتكار ،والاختراع ، والاكتشاف ، وفي (لسان العرب٦٨٩هـ) من بدع الشيء أو ابتدعه ،تعني أنشأهُ وبدأهُ أولاً ، وفي التنزيل العزيز (قل ما كنتُ بدعاً من الرسل) (الاحقاف : الآية ٩) أي ما كنت أول الرسل . وأبتدع الشيء ، اخترعهُ لأعلى مثال كقوله سبحانه وتعالى (بديع السموات والأرض) (البقرة : الآيه ١١٧) (ابن منظور، ٦٨٩هـ :٣٥١ـ ٣٥٢) .

يتزايد اهتمام المجتمعات بالإبداع عاماً بعد عام ، بعد أن أضحت القدرة على الإبداع ، هي أساس التقدم في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني في المجتمع الحديث ، فقد بين روجرز (Rogers1970) أهمية الإبداع لإنسان العصر الحديث بقوله : يبدو أن التكيف الإبداعي ،هو الاحتمال الوحيد الذي يمّكن الإنسان من التماشي مع التغير المتعدد الجوانب في العالم الذي نعيش فيه ، وفي الوقت الذي تتقدم فيه الاكتشافات العلمية ، والاختراعات على أساس متوالية هندسية ، يصبح الأفراد السلبيون الذين يخضعون لثقافتهم عاجزين عن التعامل مع القضايا والمشكلات المتزايدة ، وما لم يستطيع الأفراد أو الجماعات والأمم أن يتخيلوا أو يراجعوا بإبداع أساليب تعاملهم مع التغيرات المعقدة ، فإن النور سينطفئ ، وما لم يستطع الإنسان أن يأتي بأساليب جديدة وأصيلة لتكيف بيئته بسرعة تماثل سرعة العْلم في تغيير بيئته ، فإن ثقافتنا ستضمحل ، وسيكون الثمن الذي ندفعه لافتقارنا إلى الإبداع ، ليس فقط سوء تكيف الفرد وتوترات الجماعة ، بل الإبادة الجماعية أيضاً .

(Rogers,1970:138)

كما أن كثرة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي يواجهها عالمنا المعاصر، ومحاولة القضاء على الروتين والملل ، دفعت الأمم والمجتمعات إلى الاهتمام بالإبداع والمبدعين ، لذلك تزايد الشعور بالحاجة إلى اكتشاف المبدعين ، وتنمية قدراتهم على التفكير الإبداعي . (السيد ،١٩٧٦: ٢٠)

إن جميع الدول في أمّسْ الحاجة إلى الاهتمام بالإبداع العلمي ، وبتربية المبدعين ، وذلك لكي تتمكن من التغلب على مشكلاتها الحياتية : الاقتصادية ، والاجتماعية ، والبيئية ، والسكانية ، والعلمية ،وغيرها التي تعاني منها ، ولكي تواكب ركب الحضارة العالمية والتقدم العلمي والتكنولوجي . (الطيطي ،٢٠٠١، ص١٦)

كما أن دراسة الإبداع والإلمام بجوانبه ضرورة مهمة ، وذلك لتطوير القدرات الإبداعية الكامنة لدى أفراد المجتمع ، واستثمار الطاقات الإبداعية لدى المبدعين في تطوير مناحي حياة هذا المجتمع المختلفة ، وحل المشكلات التي تواجهه للوصول إلى مستوى راقٍ من التقدم والحضارة . (عدس وآخرون ،١٩٩٦: ٤٨٦) (قطامي وقطامي ،٢٠٠١: ٤٤٢)

فالتفكير الإبداعي بمعناه الحقيقي ، هو محاولة البحث عن الجديد ، ومن خلال الاستضاءة بما هو موجود من قديم في مجالات الحياة كافة بشكل يحقق للمجتمع حياة متطورة ومتجددة . (Kreitzberg & kreitzberg , 1978 : 188)

وكان لـ (تورانس Torrance) دور مهم في هذا السياق ،إذ تعزى الدراسات الإبداعية إلى عدة عوامل منها : اختبارات تورانس وتجريبها وتطويرها عبر مختلف الثقافات العالمية. (المعمري ، ١٩٩٨: ٣٩)

فضلاً عن علماء مثل جاكسون(Jackson) ، وجتزلز(Getzels) وغيرهم كثير يرجع الفضل في تعريف الإبداع والمبدعين وخصائصهم ،وفي إثراء التفكير الإبداعي . ومن خلال الاطّلاع على تعريفات الإبداع والتفكير الإبداعي ، يمكن القول بأن ظاهرة الإبداع متعددة الجوانب ، شأنها في ذلك شأن الظواهر الإنسانية الأخرى ، فهي ظاهرة معقدة ؛ لأنها نتيجة للعديد من العوامل والظروف المختلفة ، إذ يتفق التصور النظري للمفكر على إطاره النظري ومنحاه الفكري ؛ لذلك لا نجد اتفاقاً بين أصحاب النظريات في تفسير ظاهرة الإبداع ، فهي متعددة الأوجه والجوانب شأنها في ذلك شأن الكثير من الظواهر النفسية ،وهي تفقد معناها وجوهرها إذا ما تم اختزالها إلى عدد صغير من الإبداع والعوامل. (الدايني ،١٩٩٦: ٥٥)

لكن هذه التفسيرات تركز جميعها على موضوع أو أكثر من الموضوعات الآتية :-

أ- الشخص المبدع (Creative Person)

ويمثل هذا الاتجاه علماء نفس الشخصية حيث يمكن التعرف على الأشخاص المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية ، ويرى جيلفورد (Guilford,1959) أن الإبداع سمات استعدادية تضم طلاقة الفكر ومرونة التفكير والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفضيلات ،وهي قدرات يمكن تصنيفها تحت مظلة التفكير الناقد . (جروان ،١٩٩٩: ٨٥)

ويفسر سمبسون (Simpson) الإبداع على أساس الشخص المبدع فيقول ((أنه المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكير باتباعه نمطاً جديداً من التفكير)) . (الطيطي ،٢٠٠١: ٦١)

فاعتبرت مصطلحات : حب الاستطلاع ، الخيال ، الاكتشاف والاختراع مصطلحات أساسية في مناقشة معنى الإبداع وتفسيره (زيتون ،١٩٨٧: ١١-١٢)

ب- العملية (Process)

يمثل هذا الاتجاه علماء النفس المعرفيون إذ ركزوا على الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلات وأنماط التفكير ،وأنماط معالجة المعلومات التي تشكل عملية الإبداع . (جروان ، ١٩٩٩: ٨٨) (Logan & Logan , 1971 : 6)

إذ يرى ميرشتاين (Merstien) أن الإبداع عملية . (عبد الغفار،١٩٧٧: ١٣٢)

ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على المراحل التي تمر بها العملية الإبداعية التي ينتج عنها ناتج جديد ابداعي ، وبالرغم من تنوع الاتجاهات حول ما يعنيه تعبير ((العملية الإبداعية)) فأن الاتجاه التقليدي يصف هذه العملية بدلالة مجموعة من المراحل وهي تختلف من باحث إلى أخر .

ج- الإنتاج (Product)

يعني هذا الاتجاه بالناتج الإبداعي ذاته ، على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى نواتج ملموسة مبدعة بصورة لا لبس فيها ، وغالباً ما اتخذت الأصالة والملائمة معيارين للحكم على النواتج . **(جروان ،١٩٩٩: ٨٩) (Logan & Logan,1971:4)**

د- المناخ الذي يقع فيه الإبداع (البيئة) (Environment)

يتبنى هذا الاتجاه علماء الاجتماع وعلماء الإنسان وبعض علماء النفس الاجتماعي ، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الإبداع ظاهرة اجتماعية ، وذات محتوى حضاري وثقافي. (جروان ،١٩٩٩: ٩٥)

كما يشمل الموقف العوامل والظروف البيئية التي تساعد على نمو الإبداع ، فمنها ما يرتبط بالمجتمع والأسرة والمدرسة ، ومنها ما يرتبط بالشخص نفسه ، فالبيئة إمّا أن تيسّر وتسْهل عملية الإبداع ، أو تعمل على كبتها ، فهي توجّه المتعلم نحو الإبداع أو عدمه.

(الطيطي ،٢٠٠١: ٦٣ـ ٦٤) (Logan & Logan , 1971 : 7)

نلاحظ من خلال ما تقدم ، أن الإبداع ظاهرة متعددة الأوجه والجوانب ، مما ينتج عن ذلك تعدد التعريفات لها ، ويكاد يكون هناك شبه اجماع ، على أن كل الأفراد لديهم إلى حدٍ ما قدرات إبداعية ، ولكن بدرجات متفاوتة ، فالفرق ليس في النوع بل في الدرجة ، فالأفراد المبدعون يتميزون بأن لديهم قدرات ابداعية أكثر من غالبية الناس وهذا ما يتضمن التسليم بوجود درجات متفاوتة لدى مختلف الأفراد . (معوض ،١٩٨٣: ٤٩)

أ- تفسير الإبداع والتفكير الإبداعي من وجهة نظر مدارس علم النفس:

لقد عالجت مختلف مدارس علم النفس موضوع الإبداع بمستويات مختلفة ، كلٌ حسب اهتمامها واتجاهاتها ؛ لذا فقد اتجهت الأطر النظرية في هذا الموضوع تمثل كل مدرسة على وفق خطوطها الرئيسة ، ويقدم البحث الحالي عرضاً موجزاً لوجهات نظر هذه المدارس في التفكير الإبداعي .

١- مدرسة التحليل النفسي :-

الإبداع عند فرويد (Freud) مظهراً هروبياً من الواقع إلى حياة وهمية للتعبير عن العُقْد المكبوتة والمحتويات اللاشعورية المرفوضة اجتماعياً في صورة يقبلها المجتمع (خير الله والكناني ،١٩٨٥: ٢٣٥) ، وهو مرادف لمفهوم التسامي أو الإعلاء (Sublimation) ، فالدافع الجنسي يتم إعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة من الضوابط والضغوط الاجتماعية ، وبالتالي يوجه هذا الدافع إلى دافعية مقبولة اجتماعياً ثم يتسامى نحو أهداف ذات قيمة اجتماعية ايجابياً ، فهو يرى في الإعلاء ، الآلية الدافعية الرئيسة التي تكمن خلف الإنتاج الإبداعي . (روشكا ،١٩٨٩: ٢٤) (قطامي وآخرون ،١٩٩٥: ٩٠)

أما نظرية التحليل النفسي الحديثة من أمثال يونج (Young) وأدلر(Adler) ، فقد أولوا اهتماماً اكبر لدور العوامل الثقافية والاجتماعية والعقائدية في السلوك والشخصية ، وان الإبداع ينتج عن الشعور بالنقص ، وان النقص العضوي أساسي في ظهور التفكير الإبداعي بحيث يدفع النقص العضوي المبدع إلى مواجهة الشعور بالنقص بشجاعة عن طريق التعويض. (خير الله ،١٩٨١: ٢٣٧)

كما يفسر كوبيه (kubie) وهو من الفرويديين المحدثين – الإبداع وفق ثلاث مفاهيم وهي : ماقبل الوعي ، والوعي ، واللاوعي . فيرى أن العملية الإبداعية نشاط ما قبل الوعي ، أما النتاجات الإبداعية فتنتج عن الوعي ، ويقوم اللاوعي بتحريض الفرد وحثه على التفكير الإبداعي ، بينما يقوم الوعي بالتحسين والنقد والتقييم . (روشكا ،١٩٨٩ : ٢٤)

لذلك فإن كوبيه يرفض إرجاع الإنتاج الإبداعي إلى المحتويات اللاشعورية، لكنه يرى أن محتويات ماقبل الشعور المصدر الأساسي للإبداع . (قطامي وآخرون ،١٩٩٥ :٩١)

ومع ذلك فإن هناك تشابها في أن منظّري هذه المدرسة يؤكدون على الدور الذي تقوم به محتويات ودوافع تقع خارج مجال وعي الفرد ودرايته في العملية الإبداعية . (عبد الغفار،١٩٧٧: ١٨٢) (قطامي وآخرون ، ١٩٩٥: ٩١)

وقد لاقت تفسيرات مدرسة التحليل النفسي للإبداع انتقادات شديدة ، ولاسيما تفسير فرويد الذي ربط الإبداع بالاضطراب النفسي ، إذ ذكر فرويد ذلك صراحة في كتاباته الأولى ((إن المبدع إنسان تسيطر عليه الاحباطات ، ويعجز عن التعبير عن غرائزه الجنسية ، ولهذا يتجه إلى الإبداع بديلا (اواعلاء) لما فقده في الواقع (إبراهيم ،١٩٨٥: ٣٠٨) . في حين فندت دراسات مبكرة على حوالي (١٠٣٠) شخصية من الشخصيات المبدعة في مجال الإبداع الفني والعلمي ، إذ تبين أن نسبة انتشار الأمراض النفسية بين هؤلاء المبدعين متدنية جداً ، فضلاً عن أن دراسات أخرى أظهرت أن الإبداع يكون مصحوباً بخصائص لا ترتبط بالمرض النفسي مثل : الاستقلالية ، والمبادأة ، وحرية التعبير والتلقائية ، وهي خصائص لاتسود لدى معظم الناس العاديين، وربما دلَّ ذلك على تمييز الأفراد المبدعين بنمط راقٍ . (قطامي وآخرون ،١٩٩٥: ٩١ــ ٩٢)

٢ــ المدرسة السلوكية :

ومن ممثلي هذا المنحى :سكنر(skinner) ، وثورندايك (thorndike) وواطسون (Watson) ، إذ يرى سكنر بأنه ((لا يوجد شي اسمه إبداع ، إذ إن تصرفاتنا محكومة من قبل هؤلاء الذين يمنحونا المكافأة أو العقوبة)) فالإبداع لدى سكنر ليس أكثر من تركيب القطع والأجزاء معاً ،والمطلوب عدم التفكير بإشكال جديدة للسلوك ، ولكن إيجاد بيئة من المحتمل أن يحدث فيها أشكال سلوك جديدة . (خطاب ،١٩٩٤: ١٠)

حاول ممثلو النظرية السلوكية دراسة ظاهرة الإبداع على وفق الخطوط الأساسية لاتجاهاتهم الذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في جوهره مشكلة تكوين العلاقات بين المثيرات والاستجابات ، فضلاً عن مفهوم الاشراط الوسيلي أو الإجرائي ،

الذي يرى أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقاً من تكوين العلاقة بين المنبه والاستجابة ، بتعزيز الاستجابات المرغوبة فيها ، واستبعاد غير المرغوب فيها . أي إن الفرد لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناءً على تعزيز أو إحباط الاداءات المبدعة لدية . (روشكا ، ١٩٨٩ :٢٣ـ ٢٤) (قطامي وآخرون ، ١٩٩٥ : ٨٨)

كما تفسر هذه المدرسة الإبداع من خلال نقل خبرات التعلم السابق إلى موقع المشكلة الجديدة أو من خلال المحاولة والخطأ . (قطامي وآخرون ، ١٩٩٥: ٨٤)

وتستند فكرة إثراء التفكير الإبداعي من وجهة نظر علماء هذه المدرسة على الأتي :

- الإبداع يظهر على صورة سلوك (أداء) ويمكن تحليله إلى أجزاء صغيرة والتدرب على هذه الأجزاء ، ويحكم عملية تكرار هذا السلوك ما يلاقيه من تعزيز .
- السلوك الإبداعي محكوم بنتائجه الطيبة ، هذا ما يبرر تكراره .
- الإبداع سلوك فردي ، أي أنه يتضمن أسلوب الفرد في التحكم في المتغيرات المتوافرة .
- وصول الفرد إلى ناتج ابداعي هو مترتب مهم على ما سار فيه الفرد من خطوات وخطط مرتبة ومنظمة .
- يرتبط الإبداع بما يصل إليه الفرد (المتعلم) من نتائج ، وعدّت هذه النتائج أسباب نجاح الإجراءات وفاعليتها .

لكن السلوكيين يختلفون فيما بينهم في الظروف التي تؤدي إلى حدوث التعلم ، فمنهم من يرى أن للظروف دوراً مهماً في تكوين التداعيات بين المثيرات والاستجابات وتقويتها ومنهم من يؤكد على أهمية الثواب الذي يعقب الاستجابة في تقوية ارتباطها بالمثير ، ومنهم من يرفض دور هذه الظروف ويبرز دور الاقتران الزمني في تقوية هذه العلاقة. (مكاوي ، ٢٠٠٣ : ٢٤)

ومن المأخذ على هذه النظرية أنّها :-

اسقطت من اعتبارها الفرد على أنه عنصر مهم ، وبالتالي ظهرت بمظهر سلبي غير فعال . (روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٤) (قطامي وآخرون ، ١٩٩٥ : ٨٨)

٣- المدرسة المعرفية :-

يمثل هذا المنحى وتكن (witkin) ، وجاردنر(Gardner) وورد (ward)، فالإبداع من منظور هذه المدرسة ، يمثل طرائق مختلفة في الدمج بين هذه المعلومات من اجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة للمشكلات الإبداعية ، فقد أشار اللامي (١٩٩٦) ، إلى أن الإبداع في تفسير بياجيه (Piaget) يرجع إلى الرغبة في تغيير المحيطات بالإنسان المبدع ، وينمو مع الطفل عندما يبدأ بتغيير خططه المنهجية المعتمدة على التمثيل والمنتهية بخطة الأداء الإبداعي ، مرورا بمفهوم مهم وهو الاستدخال (Interiorlization) ، والمعنى بترميز العالم الخارجي من خلال الصور والذكريات واللغة. (اللامي، ١٩٩٦: ٤٠ ـ ٤١)

يرى العلماء المعرفيون أن كل عمل اختياري يقوم به الإنسان يسبقه نشاط فكري ، وان العقل الإنساني لا يكن مطلقاً عن النشاط الفكري ، وهذا ما يفسر اكتشاف الحل الصحيح لكثير من المشاكل بطريقةٍ فجائية ، كما لاحظوا أن كل عمل يبدأ بنشاط معرفي داخلي : على انه خاطرةُ أو تخيل أو إدراك حسي ، أو انفعالي ، وإذا زادت قوة هذا النشاط المعرفي أصبح دافعاً للسلوك ، ويرون أن التفكير ما هو إلا استخدام لرموز اللغة من خلال العمليات المعرفية . (خطاب ، ١٩٩٤: ١١) (قطامي وآخرون ، ١٩٩٥ : ٩٦)

ويستند تفسير الإبداع من وجهة نظر هذا الاتجاه على ما يأتي:-

- الإبداع عملية ذهنية ، مرهونة بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم ، وتتطلب أن يكون نشطاً وحيوياً وفاعلاً .
- العملية الإبداعية خبرة تتطور نتيجة تفاعل بين المتعلم وما يواجه من خبرات تسهم في مخزونه الذهني ؛ لذلك فهو يتطور بإغناء البيئة وتنظيم عملية التفاعل .

- الإبداع يطور أبنية تتصف بدرجة من الثبات النسبي ، أي أن المتعلم يستطيع أن يحقق المستوى الذي يريده في كل مرة يريد فيها أن يفكر تفكيراً إبداعياً .
- إن الهدف من الإبداع هو الوصول إلى حالة التوازن المعرفي التي تساعد على الاستقرار والتكيف. (قطامي وآخرون ،١٩٩٥ : ٩٥ــ ٩٨) (مكاوي ، ٢٠٠٣ : ٢٤ـ ٢٥)

إن هذا المنحنى يجمع بين الإبداع بوصفة عملية عقلية والعمليات المعرفية التي تقف خلفه ، ويسعى إلى استنتاج نماذج شاملة ، وتطويرها وتجهيز المعلومات ومعالجتها في علاقتها بالعمليات المعرفية والنتاجات الإبداعية. (الزيات ، ١٩٩٥ :٥٣٤)

٤ـ المدرسة الإنسانية :ـ

لا يفرّق كل من روجرز (Rogers) و ماسلو(maslow) بين الشخص المحقق لذاته والشخص المبدع ، إذ إن الشخص المبدع هو شخص محقق لذاته بطاقة عملية كاملة وصحيح عقلياً ، إنسان ينمو نمواً طبيعياً ويستخدم كل مواهبه ليصل إلى ما يصبوا إليه.

(خطاب ١٩٩٤: ١٠) (عدس ، ١٩٩٦: ٢٨٩)

إن واحداً من المفاهيم الأساسية لعلم النفس الإنساني في مجال الإبداع هو التحقيق الذاتي ، ويعني الشحنة الدافعة نحو الإبداع الذي يمتلكه كل إنسان ، بحيث أن النزوع إلى تحقيق الذات هو خاصية في طبيعة الإنسان ، وليس نتاجاً لحياته في ظروف اجتماعية محددة فالإبداع في هذه النظرية هو عملية العلاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب .

(روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٧ـ ٢٨) (مكاوي ، ٢٠٠٣: ٢٦)

وضع روجرز شروطا مهمة للإبداع وهي : الأمن النفسي والتركيز على التقويم الداخلي للفرد ،والانفتاح على الخبرات. (خطاب ، ١٩٩٤ : ١١)

ويستند تفسير الإبداع من وجهة نظر هذا الاتجاه إلى الآتي : ـ

- يكون الإنسان سعيدا عندما يبدع شيئاً ما ، وهم يعدّون تحقيق الذات هو الدافع نحو الانجاز
- الإبداع علاقة بين الفرد السليم والوسط المناسب الذي يساعده على تفتح الطاقات الإبداعية
- يعتقد الإنسانيون أن الصراع يعيق الإبداع – خلافاً لفرويد.

- يؤكدون على طبيعة الإنسان الخيرة ؛ لذلك عندما يتحدثون عن اللاشعور بأنه مصدر للدوافع العدوانية والأشياء المكبوتة. (مكاوي ، ٢٠٠٣ : ٢٦)

وهناك مظهر سلبي عند ممثلي هذا الاتجاه ، وهو معارضتهم ونفيهم للطرائق الموضوعية الدقيقة ، والتفسير الحتمي والضبط التجريبي ، إذ يؤكدون على التجربة الذاتية والتحليل الفينومونولوجي (الظواهري) ، فضلاً عن ذلك فان علم النفس الإنساني لا يستند إلى التحليل السببي . (روشكا ،١٩٨٩: ٢٨)

٥- المدرسة الاجتماعية :-

من رواد هذا الاتجاه مورفي (Murphy) ، ودراسة الإبداع من وجهة النظر الاجتماعية ، جاءت لتؤكد دور السياق الاجتماعي النفسي المتمثل في المناخات الاجتماعية ، والنفسية ، وأساليب التنشئة الاجتماعية المتصفة بالحرية والديمقراطية ، واحترام التفرد ، على أنها حاضنة للإبداع الفردي والجماعي في اطار الحس بالمسؤولية الاجتماعية ، والحفاظ على القيم الإنسانية الاجتماعية التي تجعل الأعمال الإبداعية وسائل بنّاءة لتحقيق المزيد من سعادة الناس ورفاههم . (قطامي وآخرون ، ١٩٩٥ :١٠٤) (ألمعمري ، ١٩٩٨ :٨٦)

وتنطوي العوامل النفسية الوسيطة للإبداع على تفاعل البيئة الاجتماعية ، أي أنها عوامل ((نفسية اجتماعية)) فالشعور بالاطمئنان النفسي يأتي للفرد من خلال علاقات الدفء والقبول والمحبة بين القريبين والمحيطين به ، والذين يكنُّ لهم المبدع أحاسيس خاصة ، ويحظون بمكانة مميزة لديه ، ويسعى للحوز على استحسانهم واحترامهم وقبولهم ، وبهذه العوامل الوسيطة يتم الانتقال من الذات وحدها إلى السياق الاجتماعي حول الفرد ، وهذا السياق يثير، وينبه، ويعلّم ، ويشجّع ، ويكافئ ، ويتقبل ، ويتسامح في كل ما يتصل بالإبداع الفردي أو الجماعي . (قطامي وآخرون ،١٩٩٥: ١٠٢)

فالحرية والتشجيع والرعاية والدفء الوالدي ، عوامل تتيح للفرد الاستجابة للمواقف بطرق متعددة ، كما أن تشجيع الوالدين ، وإطلاق حرية التفكير يسهم في قدرة الفرد على

رفض الأفكار وقبولها ونقدها ، وتشكيل وجهة نظر وموقف خاص به . (جابر ، ١٩٨٢ : ١٠٤)

ويستند تفسير الإبداع من وجهة نظر هذا الاتجاه على الآتي :-

* الإبداع عملية نفسية اجتماعية أي أنها : استجابة مستحدثة وأكثر فاعلية وجدوى لمنبه قائم في البيئة الاجتماعية أو الطبيعية ، ويتجلى في هذه الاستجابة التعبير عن النفس بتلقائية تخلو من الإتباع للمعايير السائدة في مجال معين والتغلب على ضغوط الامتثال والمحاكاة.

* الإبداع عملية نفسية حركية ، تتضمن ثلاثة عناصر هي : العقلي ، والانفعالي ، والأدائي ، فالعنصر العقلي يتضمن التفكير حيال المنبهات أو الظواهر بطريقة جديدة ، ويولد هذا التفكير شحنات انفعالية وجدانية (كالقلق ، والخوف ، والرضا ، والبهجة) ، أما العنصران الآخران فيتجسدان في أداء إبداعي ظاهر للآخرين من خلال العمل الإبداعي – اكتشاف ، اختراع ، عمل فني . (إبراهيم ، ١٩٨٥ :١٦٨)

يحتاج الإبداع إلى مناخات اجتماعية ومصاحبات نفسية ، والتي تتصف بالحرية والديمقراطية والتشجيع في إطار مؤسسات التنشئة الاجتماعية كي يتجسد في شكل عمل أو أداء ظاهر . (قطامي وآخرون ، ١٩٩٥ :٩٩)

٦- المدرسة العاملية (السمات) :-

تستند هذه النظرية بشكل أساس على العقل ، وتتساوى في ذلك مع منطلقات سبيرمان ، وثيرستون ، غير أن جيلفورد (Guilford) أدخل الخصائص غير الاستعدادية (لا تتعلق بالقدرات العقلية) مثل الطبع والدافعية التي ترتبط بالإبداع ، إلا إنّه لم يولها اهتماماً كافياً . (روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٥)

ويعد جيلفورد من أوائل الذين اهتموا بهذا المجال ، إذ ينظر إلى الإبداع ليس منطقة منعزلة عن السلوك ، إذ إن القدرة الإبداعية تعتمد على التفوق مما يطلق عليه قدرات الإنتاج التباعدي (divergent Production) ، والتفوق في القدرات يؤدي إلى التفوق في القدرات الابداعيه بشرط الاستحواذ على قدر معقول من قدرات الإنتاج التقاربي (convergent production) الذي يمثله الذكاء العادي (حنوره ،١٩٩٧: ٢٠) ، والذي يتضمن استجابة واحدة للمشكلة. (صادق ، ١٩٧٧ : ٣٥)

وتحليل الإبداع عند جيلفورد على أساس ((بنية العقل)) الذي يتضمن عوامل تسهم في التفكير الإبداعي والمتمثلة بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية تجاه المشكلات . (روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٥ـ ٢٦) (مكاوي ، ٢٠٠٣ : ٢٢)

وقد قدم جيلفورد (Guilford 1954) ومعاونوه تفسيراً نظرياً للإبداع من قبل نظريته عن التكوين العقلي والتي اسماها (Structure of Intellect) باستخدامه التحليل العاملي للقدرات العقلية ، فقد أعاد جيلفورد في عام ١٩٨٩ م صياغة أنموذجه للتكوين العقلي الثلاثي الأبعاد ، فمن وجهة نظره يوجد (١٨٠) قدرة أو عامل وهي (٦) عمليات عقليه ، و(٥) محتويات و (٦) نتائج . ومع التعديلات التي ادخلها على أنموذجه ، حدث تحول من النظرة إلى الإبداع ، من كونه عامل أو قدرة إلى كونه عملية أو وظيفة . (Guilford , 1989 :1-4)

لكن نظرية جيلفورد لا تخلو من مآخذ منها : أنها تتوقف عند العوامل العقلية للإبداع بصورة أساسية ، علما بأنها لم تنفي عوامل الشخصية في ذلك ، والمأخذ الآخر هو تناوله للدور الدينامي لعوامل الوسط أو البيئة بشكل تجريدي . (روشكا، ١٩٨٩ : ٢٦)

أما تفسير الإبداع من وجهة نظر تورانس (Torrance) ، فمن خلال تعريفه والاطلاع على سيرته الذاتية وبحوثه ، يتضح انه لم يكن ميالا إلى بناء نظرية بالمفهوم المتعارف عليه للنظرية وربما يعود للأسباب الآتية : - ميله إلى الجوانب التطبيقية والبرامجية أكثر من التعديل إلى رؤى نظرية جديدة وتصوراته عن أعداد اختبارات التفكير الإبداعي استندت إلى تصورات جيلفورد الذي هو بدوره لم يكن يعول كثيراً على بناء نظرية بالمعنى الشائع في مجال علم النفس ، فاهتم تورانس وبذل جهداً فائقاً في تعريف التفكير الإبداعي (مكاوي ،٢٠٠٣: ٢٢) ، وتعريفه للتفكير الإبداعي كان قاعدة الانطلاق النظري ، إذ إن معظم الجدل الذي دار بينه وبين نقاده جرى حول التعريف

وقد ناقش مجموعة من الباحثين مميزات التعريف فوجدوا الآتي :-

* يركز على شرط الدافعية .
* يركز على عوامل الإحساس والإدراك مدخلاً لعملية التفكير .
* يهتم بالخطوات العلمية والمنطقية للتفكير .

* لا يهمل النتائج ، وإنما يهتم بها كونها محصلة منطقية للتفكير الجاد والعميق .
* لا يقتصر في التركيز على الجدة الكاملة ، وإنما أيضاً الاستفادة من المعطيات والمعلومات.
* يحدد نوع النتائج العملية وأنواع الأشخاص الذين يستطيعون النهوض بالعملية بنجاح أكثر من سواهم .
* التعريف قابل لعملية التطبيق في مجالات عديدة مثل العلوم والآداب والفنون والعلاقات الإنسانية وغيرها . (مكاوي ، ٢٠٠٣ : ٢٢ـ ٢٣)

عالجت هذه النظرية الإبداع على أنه خاصية فردية خالصة ، ونظرت إلى الانجاز الإبداعي بوصفه نوعا من الاستجابة الفردية ، وعنيت بالكشف عن العلاقة بين توزيع الأفراد المبدعين ووجود أو غياب واحد أو أكثر من العوامل الاجتماعية . (الجلبي ، ١٩٩٦ : ١٥٤) ويعد تورانس التفكير الإبداعي نوعا خاصا من حل المشكلات ، إذ يتفق في هذا مع كثير من العلماء . (Torrance,1963 :23) (Getzels & Jackson , 1962 :47)

يرى الباحث من خلال عرض النظريات والمدارس المختلفة لعلم النفس وتفسيرها للإبداع والتفكير الإبداعي ، يمكن استخلاص الأفكار الآتية :-

١ــ يتضح أن موضوع الإبداع ، كان موضوع ملاحظات واهتمام الباحثين قديما وحديثاً ، وتناولته مختلف الأدبيات وفي مجالات مختلفة ومنذ سنوات طويلة ، إلا إنه لا يزال محاطاً بالغموض لدى الكثيرين ، وهناك اختلاف حول مفهوم لديهم .
٢ــ انطلقت بعض هذه التفسيرات من نماذج افتراضية ، وتأملات نفسية غير دقيقة في تفسير الإبداع على وفق الأطر والتصورات النظرية العامة التي تؤمن بها ، كما لا يمكن تفسير الإبداع بالركون الى جانب محدد واحد دون باقي الجوانب الأخرى ، فكلما كانت الجوانب متعددة ، كلما كان التفسير اقرب إلى الدقة وبعيداً عن الافتراضات اللامنطقية .
٣ــ توزعت تفسيرات الإبداع إلى مجموعتين متميزتين ، المجموعة الأولى : ترى أن الإبداع يتم بإيحاء من قوى طبيعية فطرية وقوى خفية خارجة عن الإنسان ، بينما ترى

المجموعة الثانية : أن الإبداع جهد إنساني يحدث في سياق اجتماعي يمكن تعلمه وتعليمه ، وأن اغلب هذه التفسيرات تقع ضمن المجموعة الثانية . (خير الله ، ١٩٨١ : ١٤١)

٤ـ إن صياغة تفسير اقرب إلى التكامل والدقة للإبداع يحتاج إلى دراسات تجريبية ، وبأدلة علمية لتضافر جهود الباحثين في الحقول والاختصاصات المختلفة لغرض الإلمام بمختلف الجوانب المرتبطة بالإبداع .

٥ـ الإبداع عملية فكرية مرنة ، تبتعد عن الأنماط التقليدية ، تتضمن الإنتاج الجديد غير المألوف بالنسبة لمن أنتجه أو بالنسبة لبيئته ، ويكون ذا قيمة علمية يحاول الفرد فيها تحقيق ذاته دون كف أو خوف من الآخرين ، كما يتضمن الحساسية للمشكلات الجديدة أو القديمة ، وتقديم الإجابات المتنوعة الصادقة في حلها .

٦ـ أن الإبداع محصلة تضطلع بها كل من المحددات الوراثية والمحددات البيئية ؛ وذلك لأنه من المستحيل عزل هذه المحددات بعضها عن بعض لدى الأشخاص المبدعين والاعتياديين وحتى المتخلفين عقلياً. (أبو حطب ، ١٩٨٧: ٢٨)

وإذا كانت الحدود القصوى للنمو المعرفي للفرد محكومة بعوامل وراثية ، فان ما يمكن تحقيقه ضمن هذه الحدود محكوم بالعوامل البيئية ، وإذا كانت هذه العوامل مواتية ، فمن الطبيعي أن يستمر النمو المعرفي ليبلغ مداه . أما إذا كانت فقيرة أو محبطة فان نمو الطفل سوف يبقى ضمن الحدود الدنيا لطاقته الموروثة ، ولأنه ليس بالإمكان حاليا التدخل لتغيير التركيب الجيني الوراثي للطفل ، فإن الإمكانية المتبقية هي التدخل في المؤثرات البيئية المحيطة . (جروان ،١٩٩٩: ٤٠٤)

٧ـ لا يقتصر الإبداع على الأفراد من أعمار معينة دون غيرها ، وإنما يوجد الإبداع لدى أفراد في فئات عمرية مختلفة وفي كافة المجتمعات الإنسانية. (منسي ، ١٩٩١: ٢٣٦)

٨ـ ويمكن أن يختم الباحث هذه المناقشة بالقول : لم يتبلور حتى الآن منحى مرجعي علمي واحد متكامل يمكن الركون إليه في تفسير ظاهرة الإبداع .

ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب النظري للإبداع ، ومناقشة الخلفية النظرية للإبداع ، يمكن اقتباس بعض المسلمات والتي ترد تحت عنوان مستقل .

ب- مسلمات الخلفية النظرية للإبداع :

* الإبداع نشاط إنساني ، وينظر إليه على وفق مبدأ الفروق الفردية ويشمل الأعمار والمجتمعات كافة .

* الإبداع محصلة للتفاعل القائم بين الوظائف العقلية والخصائص المزاجية والدافعية للمبدعين في مناخ تربوي ملائم يعزز الإبداع ، ويحفز الطاقات الإبداعية الكامنة .

(اللامي ، ١٩٩٦ : ٦٦) (عدس وآخرون ، ١٩٩٦: ٤٦١-٤٦٣)

* يحدث الإبداع في سياق اجتماعي ملائم ، ويمكن تعليمه ، ويزداد عن طريق البرامج الدراسية والنشاطات التربوية المبدعة. (الداينى ، ١٩٩٦: ٩٨)

* هناك تفاوت بين الأفراد المبدعين أنفسهم في كم ونوع نتاجاتهم الإبداعية .

* الإبداع مرادف للصحة النفسية السليمة. **(Bloom, 1973 : 20) (الجسماني ، ١٩٩٥ : ١٢)**

* يعد الإبداع مستقلاً استقلالاً نسبياً عن الذكاء. (Torrance , 1967 :137) (منسي ، ١٩٩١ : ٢٤٢)

ج- مراحل عملية الإبداع :

إن الإبداع عملية ذات مراحل متعددة ، تبدأ عموماً بالإحساس بالمشكلة وتنتهي باختبار الحل ، لكن كازلين (Caiselen) يعتقد بأنه من الأجدى النظر إلى الإبداع على انه فعل واحد يمارسه الفرد بكل طاقاته الجسمية والعقلية والوجدانية. (السيد، ١٩٧٦: ١٧)

اتفقت كثير من أدبيات الإبداع على انه عملية ذات مراحل متعددة ، لكنها اختلفت على تنظيم تلك المراحل ، وعددها ، وتسلسلها . ومن اجل اخذ فكرة عن طبيعة هذه المراحل وتتابعها ، ستوضع الاتجاهات والآراء المختلفة في جدول يمثل عملية التفكير الإبداعي على وفق مراحل كالآتي :-

جدول (١)

نماذج لمراحل عملية التفكير الإبداعي

ت	صاحب الأنموذج	مراحل عملية التفكير الإبداعي
١	G.walash	١- الاعداد ٢- الاحتضان ٣- الإشراق ٤- التحقق (صفوت ،١٩٨٦: ٤٠) (سعادة ،٢٠٠٣: ٢٥٥)
٢	Rossman	١-الإحساس بوجود المشكلة ٢- تكوين المشكلة. ٣- فحص المعلومات . ٤- جملة الحلول المطروحة ٥-اختبار الحلول . ٦- صياغة الفكرة الجديدة . (خطاب ، ١٩٩٤ : ٨)
٣	Harris	١- الحاجة إلى حل المشكلة . ٢- جمع المعلومات. ٣- التفكير في المشكلة . ٤- تحليل الحلول . ٥- تحقيق الحلول . ٦- تنفيذ الأفكار. (معوض ، ١٩٨٣: ٥٦) .
٤	Torrance	١- الإحساس بالمشكلة ٢- **تكوين الأفكار أو الفرضيات** ٣- اختبار الفرضيات . ٤- الوصول إلى النتائج . (Torrance , 1963 : 16)
٥	الالوسي	١- الإحساس بالمشكلة ٢- تحديد المشكلة . ٣- وضع الفرضيات . ٤- الولادة . ٥- التقويم . (الالوسي ، ١٩٨١:٣٧) .
٦	عبد الغفار	١- تحديد المشكلة . ٢- جمع المعلومات . ٣- اقتراح حلول المشكلة . ٤- التحقق ثم التقويم. (عبد الغفار ، ١٩٧٧:٥٦) .

واستنادا إلى ما تم عرضه سابقا ، يمكن الاستنتاج بان عملية التفكير الإبداعي تتألف من المراحل الآتية:-

١- تحديد المشكلة . ٢- جمع المعلومات ٣- تكوين الفرضيات .

٤- اختبار الفرضيات . ٥- الوصول إلى النتائج والتقويم.

د - عناصر التفكير الإبداعي :

تشير بعض المراجع إلى أن أهم المكونات النفسية للإبداع هي :-

الحساسية للمشكلات ، والطلاقة، والمرونة، والأصالة والتفاصيل. (منصور ، ١٩٨٩: ٢٠٧) (صبحي ، ١٩٩٢: ٥٦) .

١. الحساسية للمشكلات (Problems Sensitivity)

يعرفها نشواتي (١٩٨٥) بأنها القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص أو الفجوات في الموقف المثير. (نشواتي ، ١٩٨٥: ١٣٥)

وتتمثل في قدرة الشخص المبدع على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد ، الذي قد لا يرى فيه شخص آخر أية مشكلات . فهو يعطي الأخطاء في الأشياء التي من حوله ويدرك نواحي النقص والقصور ، ويحس بالمشكلات إحساساً مرهفاً يظهر في الحاجة إلى التغيير أو إلى حيل جديدة . (صالح ، ١٩٧٢: ٧٠٤) (مزيد ، ١٩٩٥ : ٨ـ ٩)

٢. الطلاقة (Fluency)

تتمثل في قدرة الشخص المبدع على انتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة مع غيره . أي انه على درجة عالية من القدرة على سيولة الأفكار وسهولة توليدها . (Taylor ,1964 : 113) (قطامي وقطامي ، ١٩٩١ : ٤٥١)

أما تورانس (Torrance) فيعرفها بأنها قدرة الفرد على إعطاء اكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة ، إزاء مثير معين ، في مدة زمنية محددة. (Torrance, 1966 :88)

وتقسم الطلاقة إلى أربعة أنماط هي :-

أ. الطلاقة اللفظية (Word fluency) : تظهر في القدرة على استحضار ألفاظ كثيرة ، تتوافر فيها خصائص معينة ، كأن يُطلب من الشخص أن يذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات تنتهي بحرف معين .

ب . الطلاقة التصويرية (التخيلية) Ideational fluency : تظهر في القدرة على تكوين عدد كبير من الأفكار المرتبطة بموقف معين في زمن معين .

ج . الطلاقة التعبيرية Expressive Fluency : تظهر في القدرة على صياغة الأفكار بسرعة ، أو إصدار أفكار متعددة في موقف محدد، شريطة أن تتصف هذه الأفكار بالثراء والتنوع .

د . طلاقة الداعي أو الترابطية Associative Fluency : تظهر في القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار ، تتوافر فيها خصائص معينة من حيث المعنى (عبد الحليم ،١٩٩٦ : ١٠٥) (الهنداوي والزغلول ،٢٠٠٢: ٢٣٩ - ٢٤٠).

٣. المرونة Flexibility :-

يعرفها جيلفورد (Guilford 1967) بأنها : القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين (Guilford , 1967 : 33)

ويعرفها تورانس (Torrance , 1971) بأنها قدرة الفرد على التفكير في اتجاهات مختلفة تتضمن فئات مختلفة من الاستجابات ، على أن يشمل انتاجه أنواعاً متعددة من الأفكار ، وكذلك إمكانية تحويل تفكيره من مدخل إلى آخر ، واستخدام مجموعة من الاستراتيجيات (Torrance , 1971 : 57) .

وتتمثل في قدرة الشخص المبدع على تغيير الحالة الذهنية والأفكار لكي تتناسب مع تعقد الموقف الإبداعي . وتشير المرونة هنا إلى عكس ما يسمى بالتصلب الذهني والجمود (قطامي وقطامي ، ١٩٩١ : ٤٥٥) (شهاب ، ٢٠٠٠: ٤٢) .

كما تمثل المرونة الجانب النوعي في الإبداع ، ويقصد به قدرة الفرد على تنويع الأفكار والاستجابات التي يقدمها الفرد حول مثير واحد ، كما تشير أيضاً إلى سهولة تغيير الفرد لحالته الذهنية التي يظهرها بتغير الموقف الذي يتعرض له . (عبد الرحيم ، ١٩٩٣ : ٢٦) (Torrance , 1971: 59).

٤. الأصالة Originality

يعرفها كل من جيلفورد (Guilford) وتورانس (Torrance) بأنها القدرة على أنتاج أفكار غير مألوفة (Guilford , 1967 : 133) (Torrance , 1971 : 59) .

وتتمثل في القدرة على أنتاج الأفكار غير العادية ، وحل المشكلات بطرق غير متوقعة ، واستخدام الأشياء والمواقف بأساليب غير شائعة ، فالمبدع الأصيل بهذا المعنى لا يكرر أفكار المحيطين به وحلولهم التقليدية للمشكلات ، فهي بذلك تتضمن الانفراد والتجدد في الأفكار(إبراهيم ، ١٩٨٧: ٣٤٩) (شهاب ، ٢٠٠٠: ٤٢).

وتعد الأصالة من ابرز القدرات الإبداعية ؛ لذلك فهي تدخل ضمن معظم تعريفات الإبداع ، ويمكن استخدامها في التنبؤ بقدرة الفرد على الإبداع (عبدالغفار ،١٩٧٥: ١٥٠) (خير الله والكناني ، ١٩٨٣ : ٢٣٢).

وتوصف أفكار الأفراد الذين يطرحون أفكاراً أصيلة بأنها : لا تكرر أفكار الأفراد الآخرين خارجة عن المألوف الشائع . غير تقليدية ، لا تخضع لتقديم الذات على وفق عناصر بيئة محددة ، ومنطلقة من دون ضوابط (قطامي وقطامي ، ١٩٩١: ٤٥٧) .

٥. التفاصيل Elaboration

وتعرف بأنها القدرة على إضافة التفاصيل للفكرة الأساسية . أي قدرة الفرد وقابليته لتقديم إضافات جديدة لفكرة معينة ، قد تؤدي إلى المزيد من التفاصيل ، فالفرد المبدع يستطيع أن يتناول فكرة بسيطة يحدد تفاصيلها ثم يقوم بتوسيعها . (الدايني ، ١٩٩٦ : ٣٣) (Torrance , 1971 : 57).

ومهما اختلف الباحثون في تعريف الإبداع ، فإنهم يكادون يجمعون على انه إنتاج شيء جديد إلى الوجود فضلاً عن انه :-

* عملية فكرية مرنه ، تبتعد عن الأنماط التقليدية .

* الإنتاج الجديد غير المألوف لمن أنتجه ، أو بالنسبة لبيئته ، ويكون ذا قيمة علمية للمجتمع الذي يعيش فيه أو للبشرية جمعاء .

* الحساسية للمشكلات الجديدة أو القديمة ، وتقديم الإجابات المتنوعة الصادقة في حلها .

* عملية يحاول الفرد فيها تحقيق ذاته ، بإضافة التفاصيل الضرورية من دون كف أو خوف من الآخرين .

هـ ـ المناخ الصفي للإبداع :

يقصد بالمناخ الصفي ، الخصائص والنشاطات الواجب توافرها داخل الصف والتي تساعد على تحقيق أهداف التعليم وزيادة دافعية الطالب للتعلم (النمر ،١٩٨٨: ١٥٨-١٥٩) ويشير بياجيه (piaget ,1970) إلى أهمية المناخ الصفي والنشاطات المصاحبة له بقوله ((أن التطور المعرفي هو نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته ؛ ذلك التفاعل الذي تشكل الأنشطة جزءاً منه ، ويتعلم الفرد من خلال هذا التفاعل ، الاستنتاجات التعليمية المباشرة – مهارات ، مفاهيم ، حقائق ، ثم ينتهي إلى التطور النوعي في أساليب التفكير وأنواعه . (Piaget, 1970: 66 - 67)

ويمكن للمناخ الصفي أن يؤدي دوراً مهماً في تعزيز عمليات التفكير (حسين ، ١٩٨٣ : ٤٣) . وكذلك التفكير الإبداعي ، وتدعيمه لدى الطلاب بصفة عامة ، والمبدعين منهم بصفة خاصة وهذا ما يتطلب ظروف تعليمية غير اعتيادية في الصف ، وتوافر شروط تعليمية معينة لتشجيع التعليم الإبداعي ، وتحفيز المعلمين والطلاب للوصول إلى أقصى طاقاتهم الإبداعية (الطيطي ،٢٠٠١: ٥٨) .

ولعل ما أشار إليه روجرز (Rogers) بان ((الظروف التعليمية التي تسهم في نمو الطاقة الإبداعية وتعزيزها ، هي تلك التي تستند إلى الشعور بالأمن النفسي الناتج عن التقبل غير المشروط للمتعلم كونه متعلماً ، والانسجام بين المبادئ والأساليب والتعاطف بتفسير

السلوك المتعلم وفقاً لإطاره المرجعي فالمدرس المبدع وفقاً لروجرز هو مسهل للتعلم وحافزاً له ، وهو الذي يخلق بيئة تعليمية تسمح بالاكتشاف ،ويتسم بالواقعية والأصالة والشعور بالثقة والتعاطف . (النهار ومحافظة ، ١٩٩٢: ١١٩)

ونظراً لأهمية المناخ الصفي في تنمية التفكير الإبداعي وتعزيزه باستخدام أساليب مبدعة،فقد برزت بعض الاتجاهات التي من شأنها الاهتمام بهذا النوع من التفكير وذلك من خلال البرامج التعليمية داخل الصف ومن ابرز هذه الاتجاهات ما يأتي:-

* تدريس الإبداع موضوعاً مستقلاً في برامج دراسية خاصة بالمراحل التعليمية المختلفة.
* تعديل المناهج الدراسية وصياغتها صياغة جديدة تساعد على الإبداع .
* خلق مناخ اجتماعي تعليمي يشجع على إثارة القدرة الإبداعية بصورة مباشرة أو غير مباشرة . (السرور،١٩٩٦: ٦٩-٧٠) (إبراهيم ،١٩٨٧: ٢٥٥)

وهذا ما أكد عليه جيلفورد (Guilford) . حين أشار الى أن هناك مدخلين لتعزيز وتنمية القدرات الإبداعية هما :-

١ـ الأسلوب المباشر:- اعداد برامج خاصة عن أسلوب حل المشكلات والتفكير الإبداعي .
٢ـ الأسلوب غير المباشر :- من خلال تدريس مفردات دراسية اعتيادية ، وتحليل كل مقرر من هذه المقررات في ضوء الأنموذج الذي قدمه لبنية العقل. (اسكندر وحلمي ،١٩٨٥: ٦-٧) (إبراهيم ،١٩٨٧: ٢٥٦-٢٦٠)

مما تقدم ، يتبين أن إمكانية خلق مناخ صفي يتصف بالعديد من العوامل المعززة للإبداع ، والتي من شأنها المساهمة في خلق الشخصية الإبداعية كان موضع اهتمام الباحثين والمهتمين . ويعتمد هذا التعزيز في المناخ الصفي على متغيرات عديدة اتفق عليها اغلب الباحثين :-

١ـ احترام الأسئلة غير الاعتيادية ، أو الأفكار مهما بدت شاذة .

(Lytton , 1971 : 101) (Torrance , 1977 : 116) (أبو حطب ، ١٩٨٧ : ٤٧١)

٢ـ توفير جو ديمقراطي يتصف بالأخذ والعطاء من دون خوف أو سخرية.

(Maddy , 1975 : 182) (Torrance , 1973 : 260) (نشواتي ، ١٩٨٤: ٩٣)

٣ـ إعطاء فرصة المبادرة للطلاب فيما يريدون عمله من مشروعات وفعاليات .

(Stein , 1974 : 20) (Holman , 1985 : 14) (محمد سعيد ، ١٩٩٠ : ٦٢)

٤ـ تشجيع فرص التعلم الذاتي والمبادأة. (Lytton , 1971 : 101) (قطامي وقطامي ، ١٩٩١: ٥٠٢)

٥ـ تشجيع الطلاب على التفكير المستقل ، من دون تهديد بالتقويم الخارجي .

(Torrance , 1977 : 116) (Craige , 1979 : 383)

٦ـ تنمية حب الاستقصاء والاستطلاع لدى الطلاب.

(Weininger 1977: 118) (ألحارثي ، ١٩٩٩ : ٦٦)

٧ـ تنمية القدرة على النقد البنّاء لدى الطلاب .

(Weininger , 1977 : 118) (الغنيم ، ١٩٩٩: ١٩)

٨ـ استخدام أكثر من طريقة في التدريس. (النهار ومحافظة ، ١٩٩٢ : ٤٦) (العيسوي ، ١٩٨٤ : ١١٩)

دور طرائق التدريس في تنمية التفكير الإبداعي :-

لقد تنوعت طرائق التدريس وأساليبها في السنوات الأخيرة ، وشهد المجال التربوي الكثير من التطبيق لها ؛ وذلك بهدف معرفة ما تتميز به كل طريقة وكل أسلوب من خصائص جيدة للأخذ بها في تطوير العملية التربوية و النهوض بالمستوى التعليمي ، كما برز الاهتمام بتنمية قدرات التفكير الإبداعي في المجال المدرسي عند عدد من الباحثين باستخدام الطرائق والأساليب التدريسية . وقد جرى التدريس بهذه الطرائق بأنشطة تدريسية معدة من خارج محتوى الكتب المدرسية ، كما أعدَّ لبعضها الآخر خططاً تدريسية من محتوى الكتب المدرسية . ونتيجة لهذه الإجراءات فقد تغير دورالطلاب في العملية التعليمية كما حدث تغيير في العلاقة بين المعلم والطلاب داخل الصف ، وأصبح دور الطالب أكثر نشاطا وايجابية ، إذ أصبح الطالب محور النشاط داخل الصف ، وقد أدى هذا التغيير إلى خلق بيئة مدرسية أكثر ديناميكية ، زادت فيه مساهمة الطلاب في العملية التعليمية . (الالوسي ، ١٩٨١ : ٣١)

كما زاد الاهتمام بطرائق التدريس التي تساعد في تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، إذ أتاحت الفرصة للطلاب بالتدريب على التفكير الإبداعي . (Torrance , 1977 : 23)

كما أشار جيلفورد إلى ضرورة تشجيع مبادرة الطالب واستخدام التدريب بصورة واسعة ، بحيث يشمل على كثيرٍ من النشاطات العقلية ؛ لان التدريب من الأساليب التي تساعد على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب. (عاقل ، ١٩٧٥: ١٢١)

ويشير باسو (Passow , 1977)الى أن كل كتاب تقريباً في طرائق التدريس ، يتضمن فصلاً عن الإبداع في التعليم والتعلم ، أو على الأقل بضعة مقاطع تحفز المعلمين لكي ينمّو التفكير المستقل والأصل لدى الطلاب. (Passow , 1977 : 63)

وقد أورد الطيطي بعضاً من الأساليب والطرائق التدريسية يمكن للمعلم أن يستخدمها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب منها :-

ـ إتباع الأسلوب العلمي في البحث والتنقيب والتجربة ، وصولاً إلى الحقيقة وعدم التسليم بها وحفظها كما وردت.

ـ الاهتمام بكيف تعلم الطالب كيف يتعلم ، أكثر من الاهتمام بالكم في المادة التعليمية وهذا يقود إلى الاهتمام بالأسلوب الذي تعرض فيه المادة.

ـ قيام الطالب بنشاطات التعلم الذاتي مستفيداً من التسهيلات المتوافرة في بيئة التعلم .

ـ توظيف فاعل لحلقات المناقشة من خلال التعليم التعاوني ، وعرض ما توصلت إليه مجموعات العمل .

ـ استخدام أسلوب الاستقصاء في توليد المعرفة واستخدامها توظيفاً لتوليد معلومات أخرى ذات معنى لدى المتعلم . (الطيطي،٢٠٠١: ١٢٧- ١٢٨)

الإبداع ليس سمة محصورة في القلة من الناس ، بل قدرة لدى معظم الناس يمكن رعايتها وتطبيقها إذا ما توافرت لها الظروف المواتية في المنزل أو المدرسة وغيرها من مواقف الحياة ، فالمعلم الذي يشجع على الاكتشاف والاستقصاء ويعمل على إتاحة الفرص للتفكير المتشعب ، فانه يتيح فرصاً مواتيه للإبداع ، كذلك المعلم الذي يستخدم التجريب

والاستكشاف ، ويفرد الأهداف للخبرات التعليمية ويحرص على الأصالة في نتاجات المتعلمين ، فانه معلم يرعى الإبداع. (نشواتي ، ١٩٨٤ : ٩٠)

وتشترك طرائق التدريس الحديثة في خاصية أساسية وهي جعل الطالب ايجابياً نشطاً في العملية التعليمية وفي بيئتهِ أيضاً ، وتعويد الطالب على التفكير العلمي المنطقي المُنظّمْ و وتنمية قدرته على تنظيم وترتيب الحقائق والمعلومات وتصنيفها مع ضرورة تمشي التربية من حيث محتواها وطرائقها وأهدافها مع مستويات الطلاب العقلية. (العيسوي ، ١٩٨٩: ٩١)

ومما يدعو إلى التفاؤل ، أن الإبداع لا يتطلب قدراً كبيراً من الذكاء فهناك كثير من المبدعين ممن يتمتعون بذكاء فوق المتوسط فقط ، ومؤدى هذا أن الإبداع ليس قدرة فطرية موروثة محددة منذ ميلاد الفرد ، وإنما هو سمة مكتسبة ومتعلمة تسهم في نموها التربية الجيدة والمنزل المشجع والمدرسة التي تستخدم مثل هذه الطرائق ومقدار ما يتمتع به الفرد من سمات كالمثابرة ، والإصرار والرغبة في ذلك
(العيسوي ، ١٩٨٩ : ١٢) (Berk , 1997 : 232).

مقارنة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد : -

هناك مجموعة من النقاط المتنوعة بين نمطين مهمين من أنماط التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ، ونبدأ أولاً بنقاط الاختلاف بينهما والمتمثلة في جدول (٢) : -

جدول (٢)

ت	التفكير الإبداعي	ت	التفكير الناقد
١	يعمل على توليد الأفكار	١	يعمل على تحليل الأفكار
٢	انهُ تفكير تشعيبي	٢	انهُ تفكير تجميعي
٣	انهُ تفكير جانبي	٣	انهُ تفكير عمودي أو رأسي
٤	يركز على الإمكانية	٤	يركز على الاحتمالية
٥	يؤجل الحكم أو القرار	٥	يصدر الحكم أو القرار
٦	ينشر الأفكار	٦	يركز على الأفكار
٧	ذاتي التوجه	٧	موضوعي التوجه
٨	يعطي إجابات كثيرة	٨	يعطي جواباً مركّزاً واحداً
٩	مركز اهتمامهِ الجانب الأيمن من الدماغ	٩	مركز اهتمامهِ الجانب الأيسر من الدماغ
١٠	يركز اهتمامه على الوسيلة والمشاهدة	١٠	يركز اهتمامه على الجانب اللفظي
١١	يتصف بالجدّية والإثراء	١١	يتصف بالعمق
١٢	يركز على القبول بالشيء ثم الاستزادة	١٢	يركز على القبول بالشيء ثم التبرير
١٣	لا يلتزم بالقواعد المنطقية ويصعب التنبؤ بنتائجه	١٣	يلتزم بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه
١٤	انهُ تشاركي الاهتمام	١٤	انهُ خطي أو فردي الاهتمام

أما عن نقاط الشبه بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد يتمثل أهمها في كونهما من أنماط التفكير التي تركز على عمليات التفكير العليا أولاً ، وتعمل على تحقيق ذلك ثانياً ، كما أنهما يتطلبان من المتعلم وجود مجموعة من الاستعدادات والاهتمامات والميول والرغبات للقيام بعمليات التفكير العليا فعلياً من جهة ، وان تكون لدى المعلم نفسهُ الخبرة والدراية الجيدة في خصائص هذين النوعين من أنواع التفكير وخطوات القيام بهما وكيفية تطبيقهما والحكم على أنشطة الطلاب فيهما من جهة أخرى ، وذلك حتى يتم التكامل ما بين الأنشطة التعليمية من جانب الطلاب والمناشط التعليمية من جانب المعلمين ، للوصول إلى تحقيق اكبر عدد ممكن من الأهداف التربوية المنشودة. (سعادة ، ٢٠٠٣ : ٢٧٠-٢٧٢)

أولاً : منهجية البحث :

اختار الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه ؛ لأنّه منهجٌ ملائمٌ لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج ، والمقصود من مصطلح "تجريبي" تغير شيء وملاحظة أثر التغيير في شيء آخر (أبو حويج ، ٢٠٠٢ : ٥٩) .

ثانياً : التصميم التجريبي :

يُعدّ التصميم التجريبيّ أولى الخطوات التي ينفذها الباحث وهو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ، والتجربة تعني : تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث ، أي أنّ التجربة تغيير مقصود بحدِّ ذاته ، يُحدثه الباحث عمداً في ظروف الظاهرة المراد دراستها ، (عبد الرحمن و زنكنة ، ٢٠٠٧ : ٤٨٧) .

والتصميم التجريبيّ يتطلب درجة عالية من الكفاية والمهارة ؛ لأنّه يتوجب فيه حصر جميع العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وظروف العينة ، وزمان إجراء التجربة ومكانها، وتجهيز واضح لوسائل قياس النتائج واختبار صدقها ، ولم تصل البحوث التربوية إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط ؛ لأنّ ضبط المتغيرات يُعدُّ أمراً صعباً ، نتيجة لطبيعة الظاهرات التربوية والنفسية المعقدة. (عليان وغنيم ،٢٠٠٤ : ٥٢ـ ٥٤)

وعلى وفق الخصائص السابقة تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة و جزئية مهما اتُخذت فيها من إجراءات ؛ بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية والنفسية ، وأحد الأسباب الرئيسة لذلك أنّ الإنسان هو محور القياس في هذه العلوم ، وهو دائم التغيير وأحياناً يصعب إخضاعه للضبط (علام ، ٢٠٠٦ : ٢٤) ؛ وقد اعتمد الباحث على تصميم المجموعات ذات الضبط الجزئي من نوع الاختبار القبلي و البعدي ملائماً لظروف البحث فجاء التصميم على ما في شكل (٥) .

المجموعة	اختبار قبلي في التفكير الإبداعي	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية		أنموذج سـگمان	تنمية التفكير الإبداعي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

شكل (٥)

التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته :

أ . مجتمع البحث :

ويقصد به الأفراد أو الأشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها ، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده ، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها "معالم المجتمع" (أبو حويج ، ٢٠٠٢ : ٤٤) .

تألف مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الخامس الإعدادي (الأدبي) في المدارس الإعدادية النهارية للبنين التابعة للمديريات الست التابعة لمدينة بغداد / للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

ب. عينة البحث :

إنّ اختيار عينة الدراسة من أبرز خطوات البحث ؛ ذلك أنّ الباحث عندما يريد أن يجمع البيانات عن مجتمع كامل فإنّه لا يستطيع أن يشمل أفراد المجتمع كافة بل يلجأ إلى عينة من هذا المجتمع يستعين بها في جمع بياناته ، وتُعرّف العينة : بأنها مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة ، والهدف منها تعميم النتائج التي تُستخلص منها على مجتمع أكبر. (أبو حويج ، ٢٠٠٢ : ٤٥)

ومن بين المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية مدينة بغداد /الرصافة الثانية ، اختار الباحث قصداً إعدادية عقبة بن نافع للبنين (*) لتكون ميدانا لإجراء البحث ؛ وذلك للأسباب الآتية :

١. استعداد إدارة المدرسة ومدرسي المادة التعاون مع الباحث .

٢. احتوائها على أكثر من شعبة .

٣. قرب الإعدادية من سكن الباحث مما يتيح له متابعة التجربة باستمرار.

٤. تشابه صفوف المدرسة من حيث الإنارة والتهوية وموقع الصفوف .

زار الباحث الإعدادية المذكورة قبل بدء التجربة لإعداد قوائم بأسماء طلاب الصف الخامس (عينة البحث) وتضم الإعدادية (٢) شعب للخامس الأدبي ، واختار الباحث بطريقة عشوائية شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها مادة الجغرافية وفق أنموذج سكمان الاستقصائي ، وقد بلغ عدد أفرادها (٣٥) طالب ، واختار شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها مادة الجغرافية بالطريقة الاعتيادية من غير التعرض للمتغير المستقل ، وقد بلغ عدد أفرادها (٣٣) طالب .

وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٦) طلاب (٣) طلاب من كل مجموعة أصبح المجموع النهائي للطلاب (عينة البحث) (٦٢) طالب . أما سبب استبعادهم فهو امتلاكهم خبرة سابقة في الموضوعات التي ستُدرّس أثناء التجربة وقد تؤثر في المتغير التابع (التفكير الإبداعي) ، وفي دقة النتائج ، علماً أنّ الباحث استبعد نتائج طلاب الراسبين من التكافؤ الإحصائي والنتائج النهائية فقط ، إذ أبقى عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام الدراسي . وجدول (٥) يوضح ذلك .

* استناداً إلى كتاب تسهيل مهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية / العدد /١٠٢٠ في٢٠٠٩/١/١٥ (ملحق ١)

جدول (٥)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعب	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٥	٣	٣٢
الضابطة	ب	٣٣	٣	٣٠
المجمـــوع		٦٨	٦	٦٢

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

على الباحث تكوين مجموعات متكافئة ، فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بالبحث (فان دالين ، ١٩٨٥: ٣٩٨) وعلى هذا الأساس كافأ الباحث إحصائيا بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إحصائيا ، قبل الشروع بالتدريس الفعلي في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها ، وهذه المتغيرات هي :

١. العمر الزمنيّ للطلاب محسوباً بالشهور .
٢. درجات مادة الجغرافية في نصف السنة .
٣. درجات اختبار الذكاء .
٤. التحصيل الدراسي للآباء وللأمهات.
٥. اختبار المعرفة السابقة.
٦. اختبار قبلي في التفكير الإبداعي.

وقد حصل الباحث على بيانات المتغيرات المذكورة آنفاً ، من سجلات المدرسة بمساعدة الإدارة ، ومن الطلاب أنفسهم عن طريق استمارة أعدت لهذا الغرض ووزعت بينهم ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة :

١. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (٢٠١,٨١٢) شهراً، وبانحراف معياري (٥,٨٣٣) ، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (٢٠١,٣٠٠) شهراً وبانحراف معياري (٣,٨٢٥) ملحق(٢) و(٣) ، وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٠٦) ، أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,١١) ، وبدرجة حرية (٦٠) . وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٢٠١,٨١٢	٥,٨٣٣	٦٠	٠,٤٠٦	٢,١١	غير دالة
الضابطة	٣٠	٢٠١,٣٠٠	٣,٨٢٥				

٢. درجات طلاب مجموعتي البحث في مادة الجغرافية في نصف السنة.

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤٨,٢٨١) درجة ، وبانحراف معياري (١١,١٤٧) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤٨,٢٠٠٠) درجة ، وبانحراف معياري (٨,٧١١) ، ملحق (٢) و (٣) وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أنّ

الفرق ليس ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٢) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,١١) ، وبدرجة حرية (٦٠) . وهذا يدلّ على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات مادة الجغرافية في نصف السنة ، وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في مادة الجغرافية في نصف السنة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٤٨,٢٨١	١١,١٤٧	٦٠	٠,٣٢	٢,١١	غير دالة
الضابطة	٣٠	٤٨,٢٠٠٠	٨,٧١١				

٣. درجات اختبار الذكاء :

اعتمد الباحث على اختبار رافن (Raven) للذكاء ؛ لكونه من الاختبارات التي جرى تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣: ٦٠) للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث ، وقد أعدّ الباحث استمارة خاصة للإجابة عن المصفوفات وزعت على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وتألفت من ستين سؤالاً واستغرقت ستين دقيقة وصحح بواقع درجة واحدة لكل سؤال ، بلغ متوسط درجات الذكاء للمجموعة التجريبية (٣٥,٤٣٧) درجة ، وبانحراف معياري (٩,١١١) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٣٤,٦٣٣) درجة ، وبانحراف معياري (٦,٤٠٣) ، ملحق (٢) و(٣) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنّ ليس هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٠٠) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,١١)

وبدرجة حرية (٦٠) ، وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٣٥,٤٣٧	٩,١١١	٦٠	٠,٤٠٠	٢,١١	غير دالة
الضابطة	٣٠	٣٤,٦٣٣	٦,٤٠٣				

٤. التحصيل الدراسيّ للآباء و الأمهات:

أ. التحصيل الدراسيّ للآباء:

يبدو من جدول (٩) أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء ملحق (٧) ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، أنّ قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١,٦٦٨) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٥,٩٩١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٢) .

جدول (٩)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	أمي + ابتدائي+ متوسطة *	إعدادية	دبلوم + بكالوريوس	درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٨	٩	١٥	٢	١,٦٦٨	٥,٩٩١	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٢	٦	١٢				

ب.التحصيل الدراسيّ للأمهات :

يبدو من جدول (١٠) إنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات ملحق (٧) ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، أنّ قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠,٣٩٢) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٧,٨١٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٣) .

جدول (١٠)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	أمي + ابتدائي**	متوسطة	إعدادية	دبلوم + بكالوريوس	درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		مستوى الدلالة ٠,٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٨	٨	٧	٩	٣	٠,٣٩٢	٧,٨١٤	غير دالة
الضابطة	٣٠	٩	٧	٥	٩				

* دمجت الخلايا (أمي مع ابتدائي مع متوسطة) و (دبلوم مع بكالوريوس) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيها اقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة الحرية (٢)

** دمجت الخليتان (أمي مع ابتدائي) و (دبلوم مع بكالوريوس) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما اقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة الحرية (٣)

٥.اختبار المعرفة السابقة.

لمعرفة ما يمتلكه طلاب (عينة البحث) من معلومات سابقة عن مادة الجغرافية التي ستدرس في إثناء التجربة . اعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع الاختبارات الموضوعية ، وتألف الاختبار من (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدد ، و(١٠) فقرات من نوع اختبارات الصواب والخطأ ، و(١٠) فقرات من نوع الفراغات ، عُرِضَت فقرات الاختبار على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص (ملحق ٥) للتثبت من مدى وضوحها وملائمتها لطلاب الصف الخامس الأدبي ، وقد عدلت عدداً من فقرات الاختبار في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم (ملحق ٤) ، وطبق الاختبار على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) يوم الأربعاء الموافق ٢٥ / ٢ / ٢٠٠٩ وصُحِّحَتْ فقرات الاختبار ، وكانت درجات الطلاب على ما في ملحق (٦) .

وعند إجراء الموازنات بين متوسطات درجات المجموعتين ، وجد أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قد بلغ (١٥,٤٦٨) بانحراف معياري (٢,٨٩٥) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٤,١٠٠٠) بانحراف معياريّ (٢,٦٥٦) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنّ ليس هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٩٣٥) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,١١) وبدرجة حرية (٦٠) ، وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في المعرفة السابقة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١٥,٤٦٨	٢,٨٩٥	٦٠	١,٩٣٥	٢,١١	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٤,١٠٠٠	٢,٦٥٦				

٦.الاختبار القبلي في التفكير الإبداعي .

طَبَقَ الباحث اختبار التفكير الإبداعي ملحق (١٤) (القبلي) على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يوم الاثنين الموافق ٣/٩ /٢٠٠٩ وكانت درجات طلاب مجموعتي البحث ملحق (٨) وعند إجراء الموازنات بين متوسط درجات المجموعتين ، وجد أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (١١٢,٠٦٢) بانحراف معياري (٦,١٨٤) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١١١,٥٣٣) بانحراف معياري (٦,٢٧٩) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنّ ليس هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٣٤) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢,١١) وبدرجة حرية (٦٠) ، وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي في التفكير الإبداعي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١١٢,٠٦٢	٦,١٨٤	٦٠	٠,٣٣٤	٢,١١	غير دالة
الضابطة	٣٠	١١١,٥٣٣	٦,٢٧٩				

خامساً : ضبط بعض المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج إلا إنّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبي يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها ؛ لان الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك. (الرشيدي ، ٢٠٠٠: ص١٠٧)

فضلاً عن ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائيّ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ست متغيرات قد يكون لتداخلها تأثير مشترك مع المتغير المستقل في المتغير التابع ، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات :

١ . ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث ، الفيضانات ، الأعاصير ، الحوادث الأُخر كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يُعرقل سير التجربة) ، ولم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو

حادث يُعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل ؛ لذا يمكن القول لم يكن لهذا العامل أي أثرٍ .

٢. الاندثار التجريبيّ :

يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) ، أو انقطاعهم في أثناء التجربة ، مما يؤثر في النتائج. (عبد الرحمن و زنكنة ، ٢٠٠٧ : ٤٧٩) ، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً ، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث ، وبنسبة ضئيلة جداً ، ومتساوية تقريباً في المجموعتين ، في أثناء تطبيق التجربة ، ولكنهم حضروا في أثناء تطبيق الاختبار .

٣.العمليات المتعلقة بالنضج :

ويقصد بها التغييرات البيولوجية والفسيولوجية والسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري ، وهذا التغيير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه. (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٩٨)

ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث إذ بدأت التجربة يوم (الأربعاء) الموافق ٢/١٨ / ٢٠٠٩ ، وانتهت في يوم (الأربعاء) الموافق ٢٩ / ٤ / ٢٠٠٩ ، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي فإنّ هذا النمو تساوى فيه طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة .

٤. الفروق في اختيار المجموعتين :

حاول الباحث قدر المستطاع تفادي أثر هذا المتغير عن طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ستة متغيرات ، يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع .

٥. أداة القياس :

استعمل الباحث أداة موحّدة لقياس التفكير الإبداعي لدى طلاب مجموعتي البحث ، إذ استعمل مقياس سيد خير الله .

٦. أثر الإجراءات التجريبية :

أ. سريّة البحث :

حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة ، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

ب. الوسائل التعليمية :

عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تعين على التعلم وتساعد على فاعليته ، وبمقدار ما تسمح للمتعلم باستعمال هذه الوسائل (دندش ، ٢٠٠٣ : ٤١) ؛ لذلك كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل ، السبورة ، والأقلام الزيتية ، والخرائط والأشكال التوضيحية .

ج. مدة التجربة :

كانت مدة التجربة موحّدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم (الأربعاء) الموافق ١٨ /٢ / ٢٠٠٩ ، وانتهت في يوم (الأربعاء) الموافق ٢٩/ ٤ / ٢٠٠٩ .

د. إجراء التجربة :

فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درَّس الباحث طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسه لتلافي أثر هذا المتغير ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ؛ لأنّ إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل ، وقد تُعزى إلى تمكن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو إلى صفاته الشخصية مثل نشاطه أو دافعيته أو رغبته في تدريس مادته أو إلى غير ذلك من العوامل .

هـ. توزيع الدروس :

ضبط الباحث هذا العامل عن طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وجدول (١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣)

توزيع دروس الجغرافية بين طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	اليوم	الدرس	الساعة	اليوم	الدرس	الساعة
التجريبية	الاثنين	الثاني	٨,٥٠	الأربعاء	الثالث	٩,٤٠
الضابطة		الثالث	٩,٤٠		الثاني	٨,٥٠

سادساً: متطلبات البحث:

١. تحديد المحتوى (المادة التعليمية) :

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها أثناء مدة التجربة ، بعد أن استشار مجموعة من مدرسي ومدرسات المادة ، واطلاعه على خططهم السنوية واليومية، وملاحظاتهم عن عدد من الموضوعات التي يمكن أن تدرس في مدة التجربة وقد حددت الموضوعات التي ستدرس وفق مفردات المنهج الدراسي وتسلسلها الزمني في كتاب مبادئ الجغرافية الطبيعية ، المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠٠٨م - ٢٠٠٩م) ملحق (٩) (*) .

٢. تحديد الأهداف

أ. تحديد الأهداف العامة (**) : تعرف الأهداف العامة بأنها : النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بكل مؤسساته وبكل إمكاناته إلى تحقيقها ، وتعدّ ركنا هاماً من أركان المنهج الدراسي بمفهومه الحديث . (جامل ، ٢٠٠٢ : ٢٤)

وتحتل الأهداف العامة أهمية كبرى في العملية التربوية ، فهي نقطة الانطلاق التي تحدد الوسائل والخطط والبرامج التعليمية التي تتفق مع محتوى الموضوع ، فضلاً عن أنها تساعد على تحقيق تقويم سليم وهادف (أبو زينة ، ١٩٩٢ : ٨٩) .

ب. صياغة الأهداف السلوكية : يعّد تحديد الأهداف التعليمية ووضوحها خطوةً أساسيةً في العملية التعليمية ، إذ إن تحديدها ووضوحها و يساعد على اختيار المواد الدراسية وطرائق التدريس

(*) الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب مبادئ الجغرافية الطبيعية ، الطبعة السابعة والعشرون ٢٠٠٦م.

(**) (الملحق ١٠) .

والوسائل المناسبة لهذه الأهداف (الغريباوي ، ٢٠٠٠: ٦) وفي ضوء هذه الأهداف اعتمد الباحث صياغة الأهداف السلوكية .

و يرى جانيه (gange,1977) أن الهدف السلوكيّ يمثل القابلية أو القدرة التي يكتسبها الفرد نتيجة المرور بالموقف التعليمي ، والتي تمكنه من القيام بأداء معين (زغلول والمحاميد ، ٢٠٠٧ : ٥١) ، وأنّ صياغة أهداف تدريسية جيدة وواضحة ومحددة لعمليتي تعليم وتعلم المناهج التعليمية تعد مطلباً ضرورياً في العملية التعليمية (الفتلاوي والهلالي ، ٢٠٠٦ : ٧٧) . والهدف السلوكي الجيد هو ما يكتب بلغة محددة ودقيقة ، وبعبارات واضحة ، تقلل من احتمالات التفسيرات الممكنة لما هو مطلوب أو مرغوب فيه كنتائج لعملية التعلم. (حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠ : ٣٥)

أن صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه ، وإنّ الأسلوب الذي يتبعه المدرّس عند صياغته الأهداف السلوكية ، والعمل على تنظيم هذه الأهداف ، وتحديد الوقت اللازم الذي سوف ينجز فيه كل هدف والتثبت من أن الأهداف معقولة في عددها ، وواقعية في إمكانية تحققها ، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة ، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية . وتؤدي دورا مركزياً وأساسياً في التدريس والتعلم ، فإذا عُرفت الأهداف بوضوح تصبح نماذج أو خططا تساعد على تشكيل عملية التدريس وإرشادها . (دروزه ، ٢٠٠٠ : ٧٦)

إذ يعتمد نجاح التدريس على طبيعة الأهداف السلوكية وطريقة صياغتها واشتقاقها ومن ابرز الشروط التي ينبغي الأخذ بها عند صياغة الأهداف السلوكية هي :

١. يكون الهدف موجهاً نحو المتعلمين .
٢. يصف الناتج أو الحصيلة النهائية للعملية التعليمية .
٣. تصف العبارة الهدفية سلوكاً يسهل ملاحظته ويمكن قياسه .
٤. تصف العبارة الهدفية السلوك المتوقع من جانب المتعلم بعد أن يمر بالموقف التعليمي أو السياق الذي يستعمل فيه هذا السلوك .

٥. تبدأ العبارة الهدفية بـ (أن المصدرية) يتبعها فعل ، ويراعي في هذا الفعل أن يكون مضارعاً لأن المتعلم سيقوم به ، وأن يشير إلى نتيجة التعلم وليس إلى عملية التعلم ، وأن يشير إلى سلوك المتعلم وليس المعلم .

٦. يتناسب الهدف السلوكي وقدرات الطلاب وإمكاناتهم ، وأن يكون في مقدورهم بلوغه وتحقيقه في الوقت المخصص لذلك .

٧. يرتبط الهدف السلوكيّ بالأهداف التربوية العامة والمرحلية ويشتق منها .

٨. يعكس الهدف حاجة حقيقية عند الطلاب ويكون مرتبطا بمتطلبات المنهج .

٩. تتناول الأهداف أنواعاً مختلفة من التعلم ، أي لا تقتصر على المجال العقلي المعرفي ، كالمعرفة والفهم بل تسعى إلى تغطية النواتج المعرفية المهمة كافة كالتطبيق والتحليل والتركيب.

١٠. تمثل العبارات الهدفية نواتج تعليمية مباشرة .

(الفتلاوي والهلالي ، ٢٠٠٦ : ٧٧) (زغلول والمحاميد ، ٢٠٠٧: ٥٣)

وبموجب شروط الأهداف السلوكية صاغ الباحث (١١٢) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف الخاصة لتدريس الجغرافية الطبيعية ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة بين مستويات تصنيف بلوم للمستويات الأربعة الأولى للمجال المعرفي (المعرفة ،الفهم ،التطبيق،التحليل)، وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمختصين بطرائق التدريس وبالعلوم التربوية والنفسية ملحق (٥) ، وبعد تحليل إجابات الخبراء البالغ عددهم (١٥) خبيراً ، عدّل الباحث بعض الأهداف ، وحذف (١٢) هدفاً سلوكياً لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمد عليها الباحث وهي نسبة (٨٠ %) من موافقة الخبراء ؛ لأن هذه النسبة تكون بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) باستعمال معادلة مربع كاي الإحصائية . وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (١٠٠) هدفٍ سلوكي ملحق (١١) .

٣.إعداد الخطط التدريسية :

التخطيط هو مجموعة من الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً قبل تنفيذ الدرس ، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل (عبيدات وأبو السميد ،٢٠٠٧: ٩) . إذ يهتدي بها المدرس للسير على وفق خطواتها المرسومة من اجل تحقيق أهداف الدرس. (السعدي ، ٢٠٠٤: ٥٤)

ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعّد الباحث (١٧) خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث ، لموضوعات مادة الجغرافية الطبيعية التي ستدرس في التجربة ، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة ، وفق أنموذج سكمان فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية ، ووفق الطريقة الاعتيادية فيما يخص طلاب المجموعة الضابطة ملحق (١٢) .

سابعاً / أداة البحث :

أن طبيعة البحث الحالي وأهدافه تتطلب استعمال أداة واحدة لقياس التفكير الإبداعي وفيما يأتي توضيح لهذه الأداة .

* اختبار التفكير الإبداعي :

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي الذي أعّده (سيد خير الله) على البيئة المصرية عام (١٩٨١) ؛ لان هذا الاختبار من الاختبارات الشائعة الاستعمال في الوطن العربي ، ويتكون هذا الاختبار من قسمين ، أخذ القسم الأول من بطارية (تورانس) للتفكير الإبداعي والمعروفة بأسم (The Minnesota test of creative thinking) والتي تمتاز بما يأتي :

١. يمكن تطبيقها بطريقة جمعية في أي مستوى تعليمي ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي (Torrance , 1969 :71) (جابر،١٩٨٢ :٣٩٦) (اميرخان ، ١٩٩٥ : ١٨٤) .

٢. يتميز بصدق في نسختها الأصلية ، إذ ذكر (تورانس) أنها أعطت إجابات مبدعة ابتداءً من الصف الخامس وما يليه ، كما كانت معاملات الارتباط بين هذه الاختبارات واختبار

الذكاء التقليدية ضعيفة وليست ذات دلالة إحصائية في معظم الحالات ، مما يدل على أنها تقيس متغيراً يغاير ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية (Torrance , 1977: 32-33)

وضمت هذه البطارية أربعة اختبارات لفظية تمثل أقصى درجة من التخيل عند الأفراد حتى أن (تورانس) سماها باختبار التخيل ، وهذه الاختبارات هي :

*** القسم الأول :**

أ : الاستعمالات :

يُطلب فيها من المفحوص أو المتعلم أن يذكر اكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعتبرها غير عادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية ، وزمن الإجابة عنها (١٠) دقائق أي لكل واحدة منها (٥) دقائق .

ب : المترتبات :

وفيها يُطلب من المفحوص أو المتعلم أن يذكر ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبحت على نحو معين ، وهذا الاختبار مكون من وحدتين هما :

* ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

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

وزمن الإجابة (١٠) دقائق ، لكل واحدة (٥) دقائق .

ج : المواقف :

وفيها يُطلب من المفحوص أو المتعلم أن يبين كيف يتصرف في بعض المواقف ، ويتكون الاختبار من موقفين هما :

* إذا عينت مسؤولاً عن صرف النقود في النادي ، ويحاول احد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ، ماذا تفعل ؟

* لو كانت جميع المدارس غير موجودة أو حتى كانت ملغاة ، ماذا تفعل لتصبح متعلماً ؟

وزمن الإجابة (١٠) دقائق لكل موقف (٥) دقائق

د : التطوير والتحسين :

وفيها يطلب من المفحوص أو المتعلم أن يقترح عدّة طرائق لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه (دراجة هوائية ، وقلم الحبر) على ألاّ يقترح طريقة تستعمل حالياً في تحسين وتطوير هذا الشيء ، وعلى ألاّ يهتم إذا كان من الممكن تطبيق اقتراحه أو لا ، وزمن الإجابة (١٠) دقائق ، لكل واحدة (٥) دقائق .

*** القسم الثاني :**

أما القسم الثاني من اختبار (سيد خير الله) فقد أُخذ من اختبار بارون باسم Baroun) (is test augments الذي يطلب فيه من المفحوص أو المتعلم أن يكوّن من حروف الكلمات المعطاة له كلمات جديدة بحيث يكون لها معنى مفهوم ، وعلى ألاّ يستعمل حروفاً جديدة ولكن يمكنه أن يستعمل الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة نفسها ، ويتكون الاختبار في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية ـ بنها) وقد استبدلت كلمة بصرة مكان كلمة (بنها) لكون كلمة بصرة هي محافظة عراقية وكذلك تتكون من أربعة حروف أيضاً ، وزمن الإجابة (١٠) دقائق ، لكل كلمة (٥) دقائق للإجابة ملحق (١٣) يوضح ذلك . والقدرات التي يقيسها (سيد خير الله) بقسميه هي الطلاقة والمرونة والأصالة ، وتشكل هذه قدرات التفكير الإبداعي .

ولتقدير الدرجات تتبع الخطوات الآتية :

* تُستبعد الأفكار غير المناسبة .

* يقدر لكل فكرة درجة واحدة للطلاقة ودرجة واحدة للمرونة ، أما درجة الأصالة فتحدد بناءاً على درجة تكرارها (خير الله ،١٩٨١ :١٢ـ١٣)

وقد وضع (تورانس) لتقدير الأصالة النسب المئوية الآتية في جدول (١٤) .

جدول (١٤)

التسلسل	١	٢	٣	٤	٥
النسب المئوية لتكرار الفكرة	اقل من ٢٠%	من ٢١ـ ٤٠%	من ٤١ـ ٦٠%	من ٦١ـ ٨٠%	من ٨١ فأكثر
درجة أصالتها	٤	٣	٢	١	٠

ووضع (السيد خير الله) تعديل لهذا التقدير كما في جدول (١٥)

جدول (١٥)

تكرار الفئة (النسب المئوية)	١ـ ٩	١٠	٢٠	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠	٧٠	٨٠	٩٠
درجة أصالتها	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

* صدق الاختبار :

الاختبار في التربية مثل سائر المقاييس في الجغرافية ، إذا أردنا قياس الضغط الجوي نستخدم البارومتر ، وإذا أردنا قياس الحرارة نستخدم الثرمومتر ولا يجوز استخدام البارومتر لقياس الحرارة ، كما لا يجوز استخدام الثرمومتر لقياس الضغط الجوي ، وإذا فعلنا ذلك فإن البارومتر لن يكون صادقاً لقياس الحرارة ولا يكون الثرمومتر مقياساً صادقاً لقياس الضغط الجوي (الخولي ، ١٩٩٨ : ٤٥) .

أ : الصدق الظاهري :

هو الإشارة إلى ما يبدو أن الاختبار يقيسه ، فيتضمن فقرات تبدو أنها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون الاختبار متفق مع الغرض منهُ (داود وأنور ، ١٩٩١ : ١٣٠) وقد تم ذلك خلال عرض الاختبار ملحق (١٣) على الخبراء المختصين ملحق (٥) لبيان آرائِهم.

ب : صدق المحتوى :

يعني الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما صُمم من اجل قياسه في المجتمع ويعد من أهم أنواع الصدق (الإمام ، ١٩٩٠ :١٢٧) ، وفي ضوء ما سبق عُرِض الاختبار على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص ملحق (٥) واعتمد الباحث حد أدنى لقبول الفقرة بنسبة أتفاق (٨٠ %) وتحذف الفقرة التي تحصل على نسبة أقل ، وبذلك تحقق صدق المحتوى للاختبار وبقي الاختبار على ما هو عليه ملحق (١٣) .

* ثبات الاختبار :

يُقصد بثبات الاختبار أن يكون على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق والاطراد فيما يزودنا به من بيانات عن سلوك الطالب (أبو حطب وآخرون ،١٩٨٧: ٧٧) ، ويمتاز اختبار القدرة على التفكير الإبداعي بمعاملات ثبات عالية نسبياً ، إذ اوجد (السيد خير الله) ثبات الاختبار في البيئة المصرية من خلال تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (١٠٠) طالب ، واستخرج درجات الثبات للعوامل المختلفة (الطلاقة ، المرونة، الأصالة ،الدرجة الكلية) ، كل على حدة وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية ؛ وذلك بحساب الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية في كل اختبار ، ثم صحح معاملات الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون التصحيحية ، وحصل بذلك على معاملات ثبات بلغت للطلاقة (٠,٦٤) والمرونة (٠,٨٦) والأصالة (٠,٨٤) والدرجة الكلية (٠,٨٠) ، وفي دراسة ثانية طبق الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وقد تم استخدام التجزئة النصفية في حساب الثبات وبعد تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان - براون كان معامل ثبات الطلاقة (٠,٩١) والمرونة (٠,٨٣) والأصالة (٠,٨٦) والدرجة الكلية (٠,٨٦) ، وهذه المعاملات جميعها وتشير إلى ثبات الاختبار . (خير الله ، ١٩٨١ : ١٩)

أما في الدراسة الحالية فقد أستخرج الباحث معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالب* إذ قام الباحث بتصحيح إجابات الطلاب ثم استخرج معامل الثبات لمكونات الاختبار الأربعة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الدرجة الكلية) كل على حده ، باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، ومن ثم تصحيح تلك المعاملات باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون التصحيحية فبلغ معامل الثبات للطلاقة (٠,٩٣) وللمرونة (٠,٨٩) وللأصالة (٠,٧٣) وللدرجة الكلية (٠,٨٨) ، واستغرق وقت الإجابة على الاختبار (٥٠) دقيقة . ثم أُعيد تطبيق الاختبار على أفراد العينة نفسها التي سبق وان اختارها الباحث (٥٠) طالب ، وذلك بعد مرور فترة زمنية قدرها

---

* إعدادية (طارق بن زياد) التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية .

(٢٠) يوماً وعليه عمل الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار الأول ودرجاتهم في الاختبار الثاني ، فوجد أن معاملات الثبات هي (٠,٩١) للطلاقة و (٠,٩٢) للمرونة و (٠,٨٤) للأصالة و(٠,٩٤) للدرجة الكلية ، وهي معاملات ثبات عالية أيضاً وتشير إلى إمكانية الاطمئنان إلى استخدام هذا الاختبار في قياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلاب وكذلك الوثوق بنتائجه لما يتميز به من استقرار في النتائج .

*** ثبات تصحيح اختبار التفكير الإبداعي:**

لاستخراج معاملات ثبات التصحيح للاختبار يستخدم أسلوبان، يتمثل احدهما بقيام احد الأشخاص المدربين على تصحيح استمارات الاختبار وإيجاد معامل الثبات بينه وبين تصحيح الباحث. ويتمثل الأسلوب الثاني بإيجاد معامل الثبات بين تصحيح الباحث خلال فترتين بعد مرور مدة لا تقل عن شهر واحد. وقد استخرج الباحث معامل ثبات التصحيح باستخدام الأسلوب الثاني إذ قام بتصحيح استمارات الاختبار بعد مدة شهر على التصحيح الأول ثم استخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في التصحيحين فوجد (٠,٩٥) للطلاقة و(٠,٩١) للمرونة و(٠,٩٢) للأصالة و(٠,٩٦) للدرجة الكلية .

الطلاقة :

وتقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين ، وتتميز الإجابة المناسبة بملائمتها لمقتضيات البيئة الواقعية ، ومن ثم يجب أولاً أن يستبعد الباحث أي إجابة عشوائية أو أي إجابة تكون صادرة عن عدم معرفة ، أو قائمة على اعتقاد زائف أو افتراض خاطئ .

الطلاقة = (عدد الاستجابات ــ الاستجابات المتكررة واتي ليس لها علاقة بالاختبار)

المرونة :

وتقاس بالقدرة على تنويع الإجابات المناسبة بحيث انه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة والمختلفة تزيد درجة المرونة ، أي أن كلما كانت الإجابات متعددة الأنواع وتنتمي إلى مجالات مختلفة كانت درجة مرونتها أعلى .

المرونة = (جمع عدد الفئات التي تقع ضمنها استجابات المفحوص فإذا وقعت في فئة واحدة تعطي درجتين وهكذا)

الأصالة :

تقاس بالقدرة على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد ، وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلاً ، أما إذا زاد تكرارها فان درجة أصالتها تقل .

الأصالة = ندرة الإجابة ٢% (٣ درجات) ٢ـ ٤ (درجتين) ٥ ـ ١٩ (درجة) ٢٠% (صفر)

الدرجة الكلية :

تقاس بحاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات الاختبار .

الدرجة الكلية = (الطلاقة + المرونة + الأصالة) .

ثامناً : إجراءات تطبيق التجربة :

حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي ، ووصولاً إلى نتائجه عمل الباحث بالإجراءات الآتية تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة من قبل الباحث نفسه ؛ وذلك تحاشياً للاختلاف الذي قد ينجم عن اختلاف المدرس ومدى اطلاعه على طبيعة المتغير التجريبي عند المعالجة في كل مجموعة .

١ـ أُعطيت نفس المادة التعليمية لكل مجموعة ، ضماناً لتساوي المجموعتين فيما تتعرض له من معلومات كلٌ وفق المتغير التجريبي المتبع معها ، كما أعطى نفس المقدار من الواجبات والتدريبات الصفية لمجموعتي البحث .

٢ـ لم يسمح للطلاب بالانتقال بين المجموعتين أثناء فترة التجربة ، كما لم يسمح لأي منهم بالحضور مع غير مجموعة .

٣ـ لم يخبر الباحث الطلاب بطبيعة البحث وأهدافه ، وقام بالتدريس وكأنه عضو هيئة التدريس في المدرسة ، كما حث الطلاب على ضرورة حرصهم واندفاعهم لتعلم المادة الدراسية والتعاون معه .

٤ـ كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث ، إذ استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي (٢٠٠٨ـ ٢٠٠٩ م) ، إذ بدأت التجربة يوم الأربعاء ٢٠٠٩/٢/١٨م ، وانتهت يوم الأربعاء ٢٠٠٩/٤/٢٩م ، وطُبق اختبار التفكير الإبداعي (القبلي) ، يوم الاثنين ٢٠٠٩/٣/٩م ؛ والسبب في تأخر تطبيق الاختبار القبلي وجود مناسبة دينية (زيارة الأربعين) من خلالها تم تعطيل الدوام الرسمي للمدارس إلى ما بين أسبوع إلى عشرة أيام ، واختبار التفكير الإبداعي (ألبعدي) يوم الأربعاء ٢٠٠٩/٤/٢٩م

تاسعاً : الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS) وهذه الوسائل هي :

* الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) ، واستعمل لاستخراج دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها ؛ لمعرفة أثر أنموذج سـگمان في تنمية التفكير الإبداعي عند طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية ، ومعرفة دلالة الفرق الإحصائيّ بين متوسطي درجات مجموعتي البحث ، للتثبت من فرضيات البحث وعلى النحو الآتي :

أولاً : عرض النتائج :

الفرضية الصفرية الأولى :

لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج سـگمان وبين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في مادة الجغرافية الطبيعية .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية ، حُسِبت درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي ملحق (١٥) ، فكان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (١٦٠،٥٣١) في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١١٣،٧٦٦)، ويلاحظ أنّ هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية . ولقياس دلالة الفرق بين المتوسطين ، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٥،٦٣٦) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،١١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٦٠) وهذا يعني وجود فرق ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، وكما موضح في جدول (١٦) . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى .

جدول (١٦)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف معياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية			
التجريبية	٣٢	١٦٠،٥٣١	٢١،٤٨٣	١٥،٦٣٦	٢،١١	٦٠	٠،٠٥	دال إحصائياً
الضابطة	٣٠	١١٣،٧٦٦	٦،٧٨٥					

٢.الفرضية الصفرية الثانية

لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق أنموذج سكمان بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الإبداعي .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية ، حُسِبت الدرجات القبلية والبعدية في اختبار التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة التجريبية ملحق (٨) و (١٥) . فكان متوسط الدرجات البعدية في اختبار التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة التجريبية (١٦٠،٥٣١) في حين بلغ متوسط الدرجات القبلية في اختبار التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة التجريبية (١١٢،٠٦٢) ، ويلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح الدرجات البعدية . ولبحث دلالة الفرق بين المتوسطين ، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مترابطتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢،٤٠٥) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،١١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٦٠) كما موضح في جدول (١٧) . وهذا يعني تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق أنموذج سكمان الاستقصائي في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي على أدائهم في الاختبار القبلي ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

جدول (١٧)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية في اختبار التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية

الدرجات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية			
القبلية	٣٢	١١٢,٠٦٢	٦,١٨٤	١٢,٤٠٥	٢,١١	٦٠	٠,٠٥	دال إحصائياً
البعدية	٣٢	١٦٠,٥٣١	٢١,٤٨٣					

٣.الفرضية الصفرية الثالثة

لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الإبداعي .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية ، حُسِبت الدرجات القبلية والبعدية في اختبار التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة الضابطة ملحق(٨) و (١٥) . فكان متوسط الدرجات البعدية في اختبار التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة الضابطة (١١٣،٧٦٦) في حين بلغ متوسط الدرجات القبلية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة الضابطة (١١١،٥٣٣) ، ويلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح الدرجات البعدية . ولبحث دلالة الفرق بين المتوسطين ، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مترابطتين إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١،٧٨٣) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،١١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٦٠) كما موضح في جدول (١٨) . وهذا يعني عدم وجود فرق بين أداء طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبارين البعدي والقبلي لمهارات التفكير الإبداعي ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

جدول (١٨)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي الدرجات القبلية والبعدية في اختبار التفكير الإبداعي للمجموعة الضابطة

الدرجات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية			
القبلية	٣٠	١١١,٥٣٣	٦,٢٧٩	١,٨٧٣	٢,١١	٦٠	٠,٠٥	غير دال إحصائياً
البعدية	٣٠	١١٣,٧٦٦	٦,٧٨٥					

ثانياً: تفسير النتائج :

يمكن تفسير النتائج المتعلقة بهذا المتغير وفق الآتي :

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق أنموذج سكمان الاستقصائي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي والمبينة في جدول (١٦) ، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (الزهاوي٢٠٠١) ،ودراسة (صبري٢٠٠٢) ، ودراسة (توفيق٢٠٠٩). ويعزو الباحث سبب ذلك إلى ما يأتي :

أ. إن أنموذج سكمان الاستقصائي بما يوفره من مناخ ينمي مهارات العمل الجماعي وبذلك يوفر فرصة للإبداع والابتكار.

ب. يكون دور المدرس وفق أنموذج سكمان الاستقصائي موجهاً ومرشداً إذ يوجه نشاطات الطلاب وهم يتمتعون بجو من الطمأنينة، مما يخلق عملية تفاعل بين الطلاب والبيئة التعليمية ويزيد من انتباههم ، مما يجعل التعلم أكثر رسوخاً وبذلك يوفر المناخ الملائم لتوليد الأفكار .

ج. إن الاستقصاء والبحث ينمي التفكير الإبداعي ؛ لأنه يفسح لهم البحث وحرية للتفكير، لإطلاق منتوج الأفكار وتنوعها في جو آمن لا يشوبه الخوف ؛ لان الخوف والشعور بالتوتر يعيقان عملية التفكير الإبداعي.

٢. تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي على التطبيق القبلي لنفس المجموعة ولنفس الاختبار على ما هو مبين في جدول (١٧) ، و جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (Pugh , 1980) ودراسة (Williams, 1981) ، ودراسة (صبري ٢٠٠٢) ، ودراسة (عبجل٢٠٠٨) ، ودراسة (توفيق٢٠٠٩) ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى ما يأتي :

أ. إن التدريس وفق أنموذج سكمان الاستقصائي يجعل من الطالب باحثاً ومفكراً وناقداً للآراء التي تطرح في الدرس ، وتزيد من مستوى التفاعل الصفي ، وهذا ينمي لدى الطالب إيراد أفكار أكثر حداثة وأصالة.

ب. تنمية المهارات اللغوية وتحسين القدرة لدى الطلاب على التعبير، كل ذلك يخلق تفاعل منظم في التفكير.

٣. لا يوجد فرق بين درجات التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار التفكير الإبداعي لطلبة المجموعة الضابطة كما مبين في جدول (١٨) ، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (سدني ١٩٨٩) ، ودراسة (صبري ٢٠٠٢) ، دراسة (عبجل ٢٠٠٨) ، ودراسة (توفيق ٢٠٠٩) ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى ؛ أن الطريقة الاعتيادية تخلق جواً من الرتابة والملل على دروس الجغرافية، بالإضافة إلى أنها تجعل من المدرس محوراً للعملية التعليمية فهو العنصر الفاعل والطالب متلقي فقط للمعلومات، وبذلك أهملت الطريقة الاعتيادية التي درست بها المجموعة الضابطة عملية إنتاج الأفكار وتنوعها وحداثتها وبالتالي اثر ذلك سلباً على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة.

ثالثاً : الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن استخلاص المؤشرات الآتية :

١. أهمية تنظيم البيئة التعليمية للمتعلم من خلال مبادئ التعليم الذاتي وما جاء به أنموذج سكمان الاستقصائي الذي من شأنه توجيه سير عملية التعليم إلى الأهداف المرسومة بصورة صحيحة.

٢. قدرة التدريس المعد وفق أنموذج سكمان الاستقصائي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة.

٣. نجاح التدريس المعد وفق أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة التجريبية قبل بدء التجربة وبعدها .

٤. استعمال الطريقة الاعتيادية لا تنمي القدرات على التفكير الإبداعي .

رابعاً : التوصيات :

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث فانه يوصي بعدد من التوصيات منها :

١. جعل التعليم ذا معنى للمتعلم مع مراعاة احتياجاته واهتماماته عن طريق تقديم المحتوى بصورة تتسق مع المشكلات التي تواجهه .

٢. تبني الخطط التدريسية المعدة وفق أنموذج سكمان الاستقصائي في تدريس طلبة المرحلة الإعدادية ؛ لما له من اثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .

٣. تدريب مدرسي الجغرافية في المدارس الإعدادية والثانوية على استخدام أنموذج سكمان الاستقصائي في التدريس .

٤. تضمين محتوى مقررات التدريس في الكليات التربوية موضوعات تتعلق بأنموذج سكمان الاستقصائي وتطبيقاته التربوية .

٥. أن تأخذ برامج مراكز التدريب والتأهيل التربوي للمدرسين على تصميم التدريس والمواد التعليمية وتوسيع خبراتهم ومعارفهم في استخدام أنموذج سـگمان الاستقصائي .

٦. تزويد واضعي المناهج بمعلومات كافية وواضحة عن أهمية أنموذج سگمان الاستقصائي ؛ لمراعاة ذلك في تصميم وتخطيط المناهج الدراسية .

٧. يتطلب الأنموذج مكتبات وأنشطة تعليمية يجب توافرها في المدارس الإعدادية .

خامساً : المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي نقترح الدراسات الآتية :

١. اجراء دراسة لمعرفة اثر أنموذج سـگمان الاستقصائي على أنواع أخرى من المتغيرات منها (الاتجاه نحو مادة الجغرافية ، الاستبقاء ، الميل) .

٢. اجراء دراسة لمعرفة اثر أنموذج سـگمان الاستقصائي على تنمية أنواع أخرى من التفكير منها (التفكير الناقد ، التفكير الاستدلالي) .

٣. اجراء دراسة مماثلة تتضمن اثر أنموذج سـگمان الاستقصائي في موضوعات دراسية أخرى ولمراحل دراسية مختلفة .

٤. أجراء مقارنات بين التدريس وفق أنموذج سـگمان الاستقصائي مع التدريس على وفق نماذج أخرى .

أولاً : مصادر عربية :ـ

ـ القران الكريم .

١. الآلوسي ، صائب احمد إبراهيم . (١٩٨١) . **أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الأبتكاري لتلاميذ الدراسة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد- كلية ابن رشد، بغداد- العراق.

٢.آل عويد ، وصفي خلف حسين . (٢٠٠٨) **. أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي عند تدريس مادة الجغرافية ،** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، بغداد ، العراق .

٣.إبراهيم، سعد الدين . (١٩٨٥). **تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي** ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان.

٤. إبراهيم ، عبد الستار. (١٩٨٧) . **أسس علم النفس** ، الرياض ،المملكة العربية السعودية ، دار المريخ للطباعة .

٥. ـــــــــــــــــــ . (١٩٩٩) . **الإبداع : قضاياه وتطبيقاته** ،القاهرة ، مصر الدار العربية للنشر والتوزيع .

٦. إبراهيم ، عبد اللطيف فؤاد . (١٩٦٢) . **أسس المناهج** ، مكتبة مصر، القاهرة .

٧. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . (٦٨٩ هـ). **لسان العرب** . المجلد الخامس، بيروت- لبنان: دار الفكر.

٨. أبو حطب ، فؤاد وآخرون . (١٩٨٧) . **التقويم النفسي** ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٩.أبو حلو، يعقوب عبد الله . (١٩٨٨) . **طبيعة الجغرافيا وإستراتيجية الاستقصاء في تعلمها وتعليمها**، رسالة المعلم ، المجلد (٩) ، العدد (٢) : ٦٨- ٧٨.

١٠. أبو حويج ، مروان . (٢٠٠٢) . **البحث التربويّ المعاصر** ، دار اليازوري للنشر ، عمان .

١١. أبو زينة ، فريد كامل . (١٩٩٢). **أساسيات القياس والتقويم في التربية** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الأمارات العربية المتحدة .

١٢. إسكندر، كمال يوسف وحلمي، معين . (١٩٨٥) . اثر دراسة مقرر تكنولوجيا التعليم ، **مجلة تكنولوجيا التعليم** ، العدد (٢٦) ، السنة(٢) ، المركز العربي للتقنيات التربوية ، الكويت- الكويت.

١٣. اشتيوة ، فوزي فايز محمد . (١٩٩٩) . **اثر طريقتي الاستقصاء والتعليم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

١٤. الأعسر ، صفاء . (٢٠٠٠) . **الإبداع في حل المشكلات** ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

١٥. الإمام ، مصطفى محمود وآخرون . (١٩٩٠) **. التقويم والقياس** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد - العراق: دار الحكمة للطباعة والنشر.

١٦. أمير خان ، محمد حمزة . (١٩٨٩) . التفكير ألابتكاري ، دراسة ثقافية بين الطلبة السعوديين والنيجيريين ، **مجلة العلوم الاجتماعية** ، مجلد (١٧) ، العدد (١) .

١٧. الأمين ، شاكر محمود وآخرون . (١٩٩٨) . **طرائق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد إعداد المعلمين** ، ط١، مديرية مطابع وزارة التربية رقم (٣) ، العراق ، بغداد .

١٨. توفيق ، أنور تقي . (٢٠٠٩) . **اثر أنموذجي رايجلوث وسكمان في تحصيل مادة الأدب والنصوص وتنمية التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الرابع العام** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة بغداد ، العراق .

١٩. جابر، جابر عبد الحميد . (١٩٨٢) . **سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم** ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان .

٢٠. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام . (٢٠٠٠) . **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس** ، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان .

٢١. جروان ، فتحي عبد الرحمن . (١٩٩٩). **الموهبة والتفوق والإبداع**. ط١، دار الكتاب الجامعي ، العين – الإمارات العربية المتحدة .

٢٢. الجسماني ، عبد علي . (١٩٩٥). **سيكولوجية الإبداع في الحياة** ، ط١، الدار العربية للعلوم ، بيروت – لبنان .

٢٣. جلبي ، علي عبد الرزاق . (١٩٩٦) . التحليل الاجتماعي للإبداع ، **مجلة الوثائق والدراسات الإنسانية**، العدد (٨)، الدوحة – قطر.

٢٤. الجلبي ، فايزة عبد القادر. (٢٠٠١) **. تصميم أنموذج تعليمي استقصائي في الرياضيات وأثره في التحصيل الرياضي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد – كلية التربية/ ابن الهيثم، بغداد – العراق .

٢٥. الحارثي، إبراهيم بن احمد مسلم . (١٩٩٩) . **تعليم التفكير** ، مدارس الرواد ، الرياض – المملكة العربية السعودية .

٢٦. حسين ، فوزي . (١٩٨٣) . الأسئلة الصفية ، **مجلة رسالة المعلم** ، المجلد (٢٤)، العدد (٢)، عمان – الأردن: وزارة التربية والتعليم .

٢٧. حميدة ، إمام مختار وآخرون . (٢٠٠٠) . **تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام** ، ج٢، ط١، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

٢٨. حنورة ، مصري عبد الحميد . (١٩٩٧) . **الإبداع من منظور تكاملي** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة – مصر العربية .

٢٩. الحيلة ، محمد محمود . (١٩٩٩) . **التصميم التعليمي** : نظرية وممارسة ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

٣٠. خطاب ، ناصر . (١٩٩٤) . **أثر برنامج تعليمي في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند طلبة الصف السادس الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشور ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

٣١. الخوالدة ، محمد محمود وآخرون . (١٩٩٥) . **طرق التدريس العامة** ، ط١، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء ، اليمن .

٣٢. الخولي ، محمد علي . (١٩٩٨) . **الاختبارات التحصيلية** ، دار القلم للنشر والتوزيع ، صويلح ، الأردن .

٣٣. خير الله ، سيد محمد . (١٩٨١) . **بحوث نفسية وتربوية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان .

٣٤. خير الله، سيد محمد والكناني ، ممدوح عبد المنعم . (١٩٨٣) . **سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان .

٣٥. داود ، عزيز حنا وعبد الرحمن ، أنور حسين . (١٩٩١) . **مناهج البحث التربوي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد العراق .

٣٦. الدايني ، غسان حسين سالم . (١٩٩٦) . **الأساليب التدريبية في التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد – كلية الآداب ، بغداد ، العراق.

٣٧. الدباغ ، فخري وآخرون . (١٩٨٣) . **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين** ، مطبعة جامعة الموصل ، العراق .

٣٨. دبور ، مرشد والخطيب ، إبراهيم . (١٩٨٠) . **أساليب تدريس الاجتماعيات** ، ط٢، دار العدوى ، عمان ، الأردن .

٣٩. دروزة ، أفنان نظير (٢٠٠٠) : التصميم التعليمي .

http://www.najah.edu/arabic/conferences/IT/5.htm

٤٠. الدريج ، محمد . (١٩٩٤) . **التدريس الهادف** ، ط ١، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، الرياض .

٤١ . الدريني ، حسين عبد العزيز. (١٩٨٢). **الابتكار: تعريفه وتنميته. حولية كلية التربية**، المجلد (٢) العدد (١)، السنة الأولى، جامعة قطر – قطر: ١٦١.

٤٢ . دندش ، فايز مراد . (٢٠٠٣) . **اتجاهات حديثه في المناهج وطرق التدريس** ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، الإسكندرية .

٤٣ . رشيدي ، بشير صالح . (٢٠٠٠) . **مناهج البحث التربوي** ، رؤية تطبيقية مبسطة ، ط١، دار الكتاب الحديث ، بيروت .

٤٤. الروسان ، سليم سلامة . (١٩٩٢) . **مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية** ، ط١ ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، الأردن .

٤٥. روشكا ، الكسندرو . (١٩٨٩) . **الإبداع العام والخاص**. (غسان عبد الحي أبو فخر، مترجم) ، سلسلة عالم المعرفة. الكويت – الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

٤٦. ريان ، فكري حسن . (١٩٩٩) . **التدريس: أهدافه ، أسسه ، أساليب تقويم نتائجه ، تطبيقاته** ، ط ٤، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر العربية .

٤٧. الزغلول ، عماد عبد الرحيم والمحاميد ، شاكر عقلة. (٢٠٠٧) . **سيكولوجية التدريس الصفي** ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان .

٤٨. زكريا ، فؤاد . (١٩٧٨) . **التفكير العلمي** ، عالم المعرفة ،المجلس الثقافي الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

٤٩. الزهاوي ، الهام احمد حمه . (٢٠٠١) . **اثر استخدام أنموذج سكمان في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ـ ابن الهيثم ، بغداد ،العراق .

٥٠. الزيات ، فتحي ومصطفى . (١٩٩٥) . **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** ، ط١، سلسلة علم النفس المعرفي (١) ، دار الوفاء ، المنصورة ، مصر .

٥١. زيتون ، عايش . (١٩٨٧) . **تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم** ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، الأردن .

٥٢. السامرائي ، قصي محمد لطيف . (١٩٨٧) . **اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ـ ابن رشد ، العراق .

٥٣. السامرائي ، مهدي صالح وعزيز ، صالح . (١٩٩٠) . **أنماط التفكير لدى طلبة كلية التربية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

٥٤. السرور، نادية هايل . (١٩٩٦) . فاعلية برنامج (الماستر ثنكر) لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد (١٠)، السنة (٥): جامعة قطر – قطر: ٦٥ – ١٠١.

٥٥. ـــــــــــــــــــ . (١٩٩٨) . **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن .

٥٦. ـــــــــــــــــــ . (٢٠٠٢) . **مقدمة في الإبداع** ، ط١ ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن .

٥٧. سعادة ، جودت احمد . (١٩٨٤) . **مناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار الملايين ، بيروت ، لبنان .

٥٨ . ـــــــــــــــــــ . (٢٠٠٣) . **تدريس مهارات التفكير** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٥٩. سعد ، نهاد صبيح . (١٩٩٠) . **الطرائق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية** ، مطابع التعليم العالي ، البصرة ، العراق .

٦٠. السعدي ، ساهرة عباس قنبر. (٢٠٠٤) . **مهارات التدريس والتدريب عليها** (نماذج تدريبية على المهارات) ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٦١ . السيد ، حسن أحمد . (٢٠٠٥) **تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب** ،سلسلة كتب المستقبل العربي ، العدد ٣٩، مركز دراسات الوحدة ، لبنان ، بيروت .

٦٢. السيد، فؤاد البهي . (١٩٧٦) . **الذكاء** ، ط٤، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

٦٣. الشحاتة ، حسن . (١٩٩٨) . **طرق تدريس** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٦٤. شلبي ، احمد إبراهيم . (١٩٩٧) **. تدريس الجغرافية في مراحل التعليم العام** ، ط١ ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة .

٦٥. شهاب ، احمد محمد عكاشة. (٢٠٠٠) . **اثر استخدام الحاسوب في التفكير الإبداعي لدى الطلبة في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة تونس للآداب والفنون والعلوم الإنسانية ، كلية العلوم الإنسانية ، تونس – تونس .

٦٦. صادق ، آمال مختار . (١٩٧٧) . **دراسة عامليه للابتكار الموسيقي** ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد (٤) ، دار الثقافة والنشر، القاهرة ، مصر العربية .

٦٧. الصافي ، فلاح محمد حسن . (١٩٩٤) . **اثر استخدام ثلاث مستويات من الاستكشاف في تنمية حب الاستطلاع لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ــ ابن رشد ، جامعة بغداد ، العراق .

٦٨. صالح ، احمد زكي . (١٩٧٢) . **علم النفس التربوي** ، ط١٠، مكتبة النهضة ، القاهرة ، مصر .

٦٩. صبحي ، تيسير . (١٩٩٢) . **الموهبة والإبداع**. ط١، دار إشراق للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن .

٧٠. صبري ، وعد محمد نجاة . (٢٠٠٢) . **اثر استخدام أنموذجي سكمان و رايجلوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ ابن الهيثم ، بغداد ، العراق

٧١. صفوت ، فرج . (١٩٨٦) . **الإبداع والمرض العقلي**. ط١، دار التضامن للطباعة والنشر القاهرة ، مصر العربية .

٧٢. الصقار ، عبد الحميد محمد سليمان . (١٩٨٦) . **اتجاهات حديثة في التدريس** ، ط١ ، مطبعة جامعة بغداد ، العراق .

٧٣. الطيطي ، محمد حمد . (٢٠٠١) . **تنمية قدرات التفكير الإبداعي** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

٧٤. عاقل ، فاخر . (١٩٧٥) . **الإبداع وتربيته** ، ط١، دار العلم للملايين بيروت – لبنان .

٧٥. ــــــــــــــ . (١٩٨٥) . **معجم العلوم النفسية** ، ط١ ، دار الرائد العربي ، بيروت .

٧٦. العاني ، رؤوف عبد الرزاق . (١٩٧٥) . **تطوير المناهج الدراسية من اجل التنمية الفكرية** ، وقائع بحوث المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب المنعقد في بغداد ، ج ١ ، مطبعة الرشاد ، بغداد .

٧٧. العبايجي ، أمل فتاح . (١٩٩٢) . **دراسة مقارنة لأثر استخدام أسلوبين في الاستقصاء على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات في مادة العلوم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل ، العراق .

٧٨. عبجل ، منى خليفة . (٢٠٠٨) . **اثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ــ ابن رشد ، بغداد ، العراق .

٧٩. عبد الحليم ، عصام نجيب . (١٩٩٦) . **التفكير الإبداعي لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف – كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بيروت ، لبنان.

٨٠. عبد الرحمن ، أنور حسين و زنكنة ، عدنان حقي . (٢٠٠٧) . **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية** ، بغداد .

٨١ . عبد الرحيم، نوبي . (١٩٩٣) . التدريب على التفكير الإبداعي ، **المجلة العربية للتدريب** ، المجلد (٥) ، العدد (١٠) ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ٦٤ – ٧٤.

٨٢. عبد الغفار، عبد السلام . (١٩٧٥) . **طبيعة الابتكار**، إطار نظري مقترح. الكتاب السنوي الثاني لعلم النفس، القاهرة – مصر العربية: الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٨٣ . ــــــــــــــــــــ . (١٩٧٧) . التفوق العقلي والابتكار، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر العربية .

٨٤. عبيدات ، سهيل احمد . (٢٠٠٧) . **إعداد المعلمين وتنميتهم** ، ط١ ، عالم الكتاب الحديث ، اربد ، الأردن .

٨٥. عدس ، عبد الرحمن وآخرون . (١٩٩٦) . **علم النفس التربوي** ، برنامج التربية العملية ، جامعة القدس المفتوحة – عمان : منشورات جامعة القدس المفتوحة.

٨٦. العزاوي ، محمد جواد كاظم سبتي . (٢٠٠٨) . **اثر تراكم المعرفة الجغرافية في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التخصص عند طلبة قسمي الجغرافية في كليتي الآداب والتربية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ ابن رشد ، بغداد ، العراق .

٨٧ . عطا الله ، ميشيل كامل . (٢٠٠١) . **طرق وأساليب تدريس العلوم** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن .

٨٨ . علام ، صلاح الدين محمود . (٢٠٠٦) . **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .

٨٩ . عليان ، ربحي مصطفى وغنيم ، عثمان محمد . (٢٠٠٤) . **أساليب البحث العلمي** ، دار صفاء للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .

٩٠. العنبكي ، سندس عبد الله جدوع . (١٩٩٩) . **اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة التاريخ** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربيةـ ابن رشد ، بغداد ، العراق .

٩١ . عودة ، احمد سليمان والخليلي ، خليل يوسف . (١٩٨٨) . **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** ، دار الفكر ، عمان .

٩٢. العيسوي ، عبد الرحمن محمد . (١٩٨٤) . دور التعليم العالي في تنمية التفكير الإبداعي ، **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي** ، العدد (٢) : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، دمشق ، سوريا .

٩٣. ـــــــــــــــــ . (١٩٨٩) . **سيكولوجية الإبداع** ، دراسة في تنمية السمات الإبداعية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان .

٩٤. الغريباوي ، زهور كاظم مناتي . (٢٠٠٠) . **اثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طالبات الرابع في مادة الأدب والنصوص** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، العراق .

٩٥. الغنيم ، مرزوق يوسف . (١٩٩٩) . **دليل تدريس العلوم في التعليم العام** . (أعداد مجموعة من خبراء تدريس العلوم) : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج .

٩٦. فان دالين ، ديو بولد. (١٩٨٥) . **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ترجمة محمد نبيل نوفل ، وسليمان الخضري الشيخ ، وطلعت منصور غبريال ، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٩٧. الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم والهلالي احمد . (٢٠٠٦) . **المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي** ، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن .

٩٨. فرايري ، باولو . (١٩٨٠) . **تعليم المقهورين** ، ترجمة : يوسف نور عوض ، ط١، دار العلم ، بيروت .

٩٩. الفنيش ، احمد علي . (١٩٨٢) . **التربية الاستقصائية** ، محاولة لتسليط أضواء جديدة على العملية التربوية ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا .

١٠٠. الفهداوي ، محمد شلال عبيد . (٢٠٠٥) . **اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع طريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ الأوربي الحديث** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ـ ابن رشد ، جامعة بغداد ، العراق .

١٠١. القاضي ، يوسف مصطفى . (١٩٨١) . **العلوم الاجتماعية وتدريسها** ، ط١ ، شركة عكاظ للنشر والتوزيع ، الرياض ، السعودية .

١٠٢. القاعود ، إبراهيم وآخرون . (١٩٩٦) . **طرائق تدريس عامة وتنمية التفكير** ، ط١ ، الأردن .

١٠٣. قطامي ، يوسف وقطامي ، نايفة . (١٩٩١) **. استراتيجيات التدريس** ، دار عمار ، عمان ، الأردن .

١٠٤. ـــــــــــــــــــــــــــ . (١٩٩٨) . **نماذج التدريس الصفي** ، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٥. ـــــــــــــــــــــــــــ . (٢٠٠٠) . **تصميم التدريس** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط١ ، عمان ، الأردن .

١٠٦. ـــــــــــــــــــــــــــــ . (٢٠٠١) . **سيكولوجية التدريس** ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٧. قطامي ، نايفة وآخرون . (١٩٩٥) . **التفكير الإبداعي** . ط١، جامعة القدس المفتوحة عمان : منشورات جامعة القدس المفتوحة .

١٠٨. اللامي ، عبد العباس مجيد تايه . (١٩٩٦) . **تقويم المناخ التربوي الجامعي في ضوء العوامل المعززة للإبداع** . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة بغداد ، كلية التربية ـ ابن رشد ، بغداد ، العراق .

١٠٩. المجمعي ، فاضل عبد الحسن فاضل . (٢٠٠٥) . **اثر العصف الذهني ودورة التعلم في تحصيل طلبة معاهد المعلمين والمعلمات وتنمية التفكير الإبداعي لديهم في مادة الجغرافية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ ابن رشد ، بغداد ، العراق.

١١٠. محمد سعيد ، أبو طالب . (١٩٩٠) . **علم التربية في التعليم العالي** ، ج١، مطبعة التعليم العالي ، جامعة بغداد ، بغداد ، العراق .

١١١. مزيد ، أسامة محمود . (١٩٩٥) . **كيف تنمي مهاراتك الإبداعية** ، مكتبة جامعة عين شمس القاهرة ، مصر .

١١٢. ألمعمري ، احمد علي حسن . (١٩٩٨) . **التفكير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية في اليمن وعلاقته بالعمر والجنس والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربيةــ ابن رشد ، بغداد – العراق .

١١٣. معوض ، خليل ميخائيل . (١٩٨٣) . **قدرات وسمات الموهوبين** ، دراسة ميدانية ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية ، مصر العربية .

١١٤. مكاوي ، جواد حسن حسين . (٢٠٠٣) . **اثر برنامج استخدام أسلوبي التعليم المصغر وحل المشكلات في إثراء التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الصناعي** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ـ ابن رشد ، العراق .

١١٥. ملحم ، سامي محمد . (٢٠٠٠) . **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن .

١١٦. ألمليكي ، عبد السلام عبده . (٢٠٠١) . **اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف السابع من التعليم الأساسي في اليمن ،** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية- ابن رشد ، بغداد ، العراق

١١٧. منسي ، محمود عبد الحليم . (١٩٩١) . **علم النفس التربوي للمعلمين ،** ط١، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر.

١١٨. منصور، طلعت . (١٩٨٩) . **أسس علم النفس العام ،** مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

١١٩. ميخائيل ، منير كامل . (١٩٩٦) . **ندرة التربية العلمية ومتطلبات التنمية في القرن الحادي والعشرين ،** مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ، انترنيت .

١٢٠. نادر ، سعد عبد الوهاب وآخرون . (١٩٨٥) . **طرائق تدريس العلوم لمعاهد إعداد المعلمين ،** ط ٦، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، العراق .

١٢١. نشواتي ، عبد المجيد . (١٩٨٤) . **علم النفس التربوي ،** مسقط – عمان: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب – دائرة إعداد المعلمين .

١٢٢. ـــــــــــــــــــ . (١٩٨٥) . **علم النفس التربوي ،** دار الفرقان ، عمان ، الأردن .

١٢٣. نشوان ، يعقوب حسين . (١٩٨٨) . أثر استخدام طريقة التعليم الذاتي بالاستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. **رسالة الخليج العربي،** العدد (٢٦) ، السنة (٨) ، الرياض – السعودية : ٧٩ – ١٠٣.

١٢٤. نشوان ، يعقوب حسين وجيرات ، وحيد . (١٩٩٩) . **أساليب تدريس العلوم ،** ط١ ، عمان ، منشورات جامعة القدس .

١٢٥. النمر، عصام . (١٩٨٨) . **المختصر في علم النفس التربوي ،** ط٣، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، الأردن .

١٢٦. النهار، تيسير ومحافظة ، ناجح . (١٩٩٢) . العوامل التي تعزز الإبداع ومدى توافرها في المدارس الثانوية في الأردن. **مجلة مؤتة ،** المجلد (٣): جامعة مؤتة ، الكرك – الأردن: ١١٧ – ١٥٠.

١٢٧. الهنداوي ، علي فالح والزغلول ، عماد عبد الرحيم . (٢٠٠٢). **مبادئ أساسية في علم النفس** ، دار حنين للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٢٨. الهيتي ، خلف ناصر والصوفي ، محمد . (٢٠٠٢) . **دليل المعلم في تقويم الطلبة** ، وزارة التربية والتعليم ، اليمن .

١٢٩. الهيتي ، صبري فارس وآخرون . (١٩٩٨) . **الجغرافية العامة للصف الرابع العام** ، ط١٠، المطابع المركزية في وزارة التربية ، العراق .

١٣٠ . الهيتي ، هادي سلمان وحامد عبد الحسن . (١٩٨٥) . **القيم المعقدة و المعوقة للتنمية** ، دراسة ميدانية في بغداد ، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، المركز القومي للأبحاث الاجتماعية والجنائية ، بغداد .

١٣١. وجيه ، محمود إبراهيم . (١٩٩٦) . **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته** ، دار المعرفة الجامعية ، مصر .

ثانياً : ـ مصادر أجنبيه :

1. Berk, L.E. (1997). **Child Development**. 4th-ed, London-England: Allyn and Bacon.
2. Bloom, Berg M. (1973). Creativity: **theory and Research**. New Haven: college and university press, U.S.A.
3. Byron , I (1993) **African social studies curriculum and methods**, (Narrirobi – purdeuniversity) .
4. Craig , G.J. (1979). **Child development**, Newjersy : Prentice Hall, U.S.A.
5. Gary , R.M (1995) **learning processes and Instruction training research journal** .1, 17-82 .
6. Getzels , J. and Jackson, P. (1962). Creativity and Intelligence: **Explorations with gifted students**, New York: John Wiley, U.S.A.
7. Guilford, J.P. (1967). **The Nature of Human Intelligence**. New York: Mc Grew Hill, U.S.A.
8. _____. (1989). **Some changes in the structure of intellect model**. Educational and psychological measurement, Vol. (48): 1 – 4 .
9. Holman, E. (1985). **Riley – Creative teachers speak**. Unpublished manuscript, Educational Reproduction service, No: Ed 258.
10. Joyce .B & weil , Marsha (1972) **models of teaching** , by prentice – hall , Englewood cliffs , new jersey .
11. Joyce .B & weil , Marsha (1980) **models of teaching** ,3rd ed , new jersey, prentice – hall (Inc) .
12. Kreitzberg, V. & kreitzberg , C. (1978). **Psychology and Education; an introduction**. New York: Har-Court Brace Jovanovich, inc., U.S.A .
13. Kyung .W. (2000) **An Evaluation of Gifted preschooler in the Creative Thinking program in south Korea**. U.S.A. : Gifted Education .International Vol.(14) .No. (3)

14. Logan, L. & Logan, V. (1971). **Design for creative teaching. Toronto**: Mc Grew. Hill company of Canada Ltd., Canada.

15. Lytton, H. (1971). **Creativity & Education**. London, Rutledge and kegan Paul, England .

16. Maddy, S.R. (1975). **The strenuousness of creative life**. In: Taylor, I.A. and Getzeles, J.W. (Eds), perspective in creativity, Chicago: Aldine, U.S.A .

17. Oxford shire advisory group (1978) **geographical ideas and skills , Teaching Geography**, vol .4, no1.

18. Passow, A.H (1977). **Fostering creativity in the gifted child**. Exceptional children, Vol. (43), No. (6).

19. Pugh , A .(1980) **The effect of the two ways the inquiry and explanation in teaching the concepts of the science** , Diss , Abstract , Vol 14 , No , 9 .

20. Piaget, J. (1970). **Science of Education and the Psychology of the child**. New York: Orion press, U.S.A .

21. Rogers, C.R (1970). **Toward a theory of creativity**. In; Vernon, P. (Ed.), creativity niddlesex: Penjuin – Book – England

22. Sidney , Andrei .(1989) "**the effects of the inquiry method of teaching science on critical thinking skill , Achievement and attitude toward science** " , Diss , abs , Int .vol . 50 , November

23. Slater , C.L (1977) **A five – year study of flexibility , fluency and originality with attitudes towards and other activities associated with success in secondary schoo**l , science, dissertation abstract International , 37 (8) .

24. Stein, M. (1974). **Stimulating creativity individual procedures**. New York: Academic press publishing, U.S.A .

25. suchman J. Richard (1966) , the elementary school training program in scientific inquiry, Report of the U.S office of education , project title vill, project 216 (Urbana : the university of ilinois 1962),P28 :also "**A model for analysis of Inquiry** " , Herbert J . klausmeier and Chester W. harries , eds ,analysis of concept learning new York : academic press .

26. Taylor, C.W. (1964). **Creativity; progress and potential**. New York: Mc Grew-Hill books, U.S.A .

27. Torrance , E . paull . (1963). **Education and the creative potantial: university of Minnesota press**, U.S.A .

28. _____. (1966). **Torrance tests of creativity thinking**. Newjersy, prenceton : personal press, U.S.A .

29. _____ . (1967) . The Minnesota studies of creative behavior. **Journal of creative behavior**, Vol. (1), No. (2).

30. _____ . (1969). **Guiding creative talent**. New jersey: prentice-Hall, inc., U.S.A .

31. _____ . (1971) . **The creative person**. In The Encyclopedia of Education: Macmillan Co. and the free press, Vol. (2), No. (552).

32. _____ . (1972) . " **can we teach children to thin creatively " in journal of creative behavior** , vol . 6 .

33. _____. (1973). **Different ways of learning for different kind of children.** In; Storm, K. and Torrance, E. Education for affective achievement, New York: Mc Nally.

34. _____. (1977). **Creativity in the classroom. Washington D.C**.: National Education Association, U.S.A .

35. Toth (1986) **creativity, laterality, learning styles and achievement** , Dai – A 48102 .

36. Twaite , james & jane A Monroe .(1979) **Introducing statistics** Dallas , Scott , fore man and company .

37. Webster , naoh (1978) **Webster's new twentieth century dictionary** , 2nd . ed Collins world U.S.A .

38. Weininger, O. (1977) . Some thoughts on creativity and the classroom. **Journal of Creative Behavior**, Vol. (11) .

39. Williams . A . E . (1981) . " **Educational Psychology** 4th ed Wangle wood cliffs prentice Hall .

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة /٢
قسم : التخطيط التربوي
العـــدد : ١٠٢١
التاريخ : ١٥ / ١ / ٢٠٠٩ م

الى/ اعدادية عقبه بن نافع للبنين

م/ تسهيل مهمه

تحية طيبة ....
اشاره الى كتاب الجامعه المستنصريه /كليه التربية الاساسيه /الدراسات العليا المرقم ١٢٢في ٢٠٠٩/١/١١يرجى تسهيل مهمه الباحث/كاظم عبد السادة جوده / لتطبيق بحثه التجريبي الموسوم ((اثرانموذج سكمان في تنميه التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافيه) ٠ مع التقدير

١١٥
كريم ناصر ناموسي
عـ/المدير العام

نسخه منه الى

التخطيط التربوي/البحوث مع الاوليات

ملحق (٢)

العمر الزمني بالأشهر، ودرجات نصف السنة ، ودرجات اختبار الذكاء للمجموعة التجريبية .

ت	العمر الزمني بالأشهر	درجات نصف السنة	درجات اختبار الذكاء(Raven)
١	٢٠٨	٣٩	٤٣
٢	١٩٥	٤٦	٤٦
٣	٢٠٠	٧٥	٣٥
٤	٢٠٧	٥١	٣٠
٥	١٩٣	٥١	٤٧
٦	١٩٦	٣٧	٣٤
٧	١٩٥	٣٢	٣٢
٨	١٩٧	٣١	٣٣
٩	٢٠٠	٣٦	٣٧
١٠	٢٠٥	٥١	٣٠
١١	٢٠٢	٣٧	٣٧
١٢	٢٠٤	٥٠	٢٦
١٣	١٩٩	٧٥	٣٨
١٤	١٩٥	٥٧	٤٣
١٥	١٩٨	٤٦	٤٢
١٦	١٩٤	٤٢	٣٥
١٧	١٩٨	٤٩	٤٣
١٨	١٩٣	٥٧	٣٩
١٩	١٩٧	٤٢	٤٢
٢٠	٢١٠	٤٠	٣١
٢١	٢٠٥	٥٩	٣٩
٢٢	٢٠٠	٤٦	٣٣
٢٣	٢٠٧	٦٦	٤٥
٢٤	٢١١	٦٤	٣١
٢٥	٢٠٤	٤٠	٣٩
٢٦	٢٠٩	٥٢	٤٣
٢٧	٢٠٣	٤٢	٢
٢٨	٢١٤	٥١	٢٧
٢٩	٢٠٨	٥٦	٣٧
٣٠	٢٠٦	٣٨	١٥
٣١	١٩٨	٤١	٤٢
٣٢	٢٠٧	٤٦	٣٨

ملحق (٣)

العمر الزمني بالأشهر، ودرجات نصف السنة ، ودرجات اختبار الذكاء للمجموعة الضابطة

ت	العمر الزمني بالأشهر	درجات نصف السنة	درجات اختبار الذكاء(Raven)
١	٢٠٤	٥٣	٣٢
٢	٢٠٧	٤٢	٣٧
٣	١٩٩	٥٧	٣٣
٤	٢٠٠	٦٣	٢٥
٥	٢٠٦	٦١	٣٩
٦	٢٠١	٤٧	٤٤
٧	٢٠٥	٦٢	٢٨
٨	٢٠٠	٣٧	٣٥
٩	٢٠٣	٤١	٢٥
١٠	٢٠٥	٥٩	٣٧
١١	٢٠٧	٥٣	٤٥
١٢	٢٠١	٣٥	٣٣
١٣	١٩٧	٤١	٣٥
١٤	٢٠١	٣٨	٢٤
١٥	٢٠٦	٥١	٣٦
١٦	٢٠٢	٣٦	٢٨
١٧	٢٠٢	٣٩	٣٧
١٨	١٩٤	٥٣	٣٣
١٩	١٩٤	٤٢	٤٧
٢٠	١٩٧	٥٦	٣١
٢١	١٩٤	٤٠	٤٨
٢٢	٢٠٣	٦٠	٣٧
٢٣	١٩٨	٤١	٢٦
٢٤	٢٠٦	٤٣	٣٢
٢٥	٢٠٢	٥٧	٣٨
٢٦	٢٠٠	٤٢	٣٩
٢٧	٢٠٥	٥١	٣٤
٢٨	١٩٩	٥٢	٣٧
٢٩	٢٠٣	٤٢	٢٦
٣٠	١٩٨	٥٢	٣٨

ملحق (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة المستنصرية
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا
طرائق تدريس المواد الاجتماعية

م/ استبانة الخبراء بشأن صلاحية اختبار (الخبرة السابقة)

الأستاذ الفاضل .....المحترم

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته...

يروم الباحث دراسة موسومة (**أثر أنموذج سـگـمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية**) ، وقد اعد الباحث اختبار للخبرة السابقة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية.
ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ومكانه علمية ، فان الباحث يسعده أن تكونوا من بين السادة الخبراء الذين يقرون صلاحية الاختبار أو عدم صلاحيته .
ويرجى تفضلكم بالإطلاع ووضع علامة (√) في الحقل المناسب وحذف وإضافة وتعديل ما ترونه مناسباً مع الشكر والامتنان ...

معلومات شخصية :
١. الاسم الكامل .....
٢. اللقب العلمي.....
٣. الاختصاص .....
٤. الوظيفة ومكان العمل .....

الباحث

كاظم عبدالسادة جودة

س١ : ارسم دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات التالية :-

١- الكون هو .....
أ- مادة وطاقة
ب- نجوم وكواكب
ج- ضوء وحرارة
د- حركة وأشعة كونية

٢- تعد مجموعة الدب الصغير من .....
أ- الأقمار والتوابع
ب- النجوم الثابتة
ج- الكواكب السيارة
د- الأجرام السماوية الثابتة

٣- نجد العناصر المكونة للشمس وبسبب عظم حرارتها دائما بالحالة .....
أ- الصلبة
ب- المتبلورة
ج- الغازية
د- السائلة

٤- ترتيب الأرض من حيث بعدها عن الشمس هو.....
أ- الثاني
ب- الثالث
ج- الرابع
د- الخامس

٥- يدور الكون من حولنا بصورة منتظمة من.....
أ- الشرق إلى الغرب
ب- الغرب إلى الشرق
ج- الشمال إلى الجنوب
د- الجنوب إلى الشمال

٦- يحدث الاعتدال الربيعي والخريفي يومي.....
أ- ٢١اذار و ٢٣ايلول
ب- ٢٣اذار و٢٣ايلول
ج- ٢٣اذار و ٢١ايلول
د- ٢١اذار و٢١ايلول

٧- يحدث الخسوف نتيجة لوقوع.....
أ- الأرض بين الشمس والقمر
ب- الشمس بين الأرض والقمر
ج- القمر بين الأرض والشمس
د- أحد التوابع بين الأرض والقمر

٨- الخرائط الطبيعية تشمل.....
أ- الخرائط الحيوية
ب- خرائط الأنشطة الاقتصادية
ج- الخرائط السياسية
د- خرائط مراكز الاستيطان

٩- من أمثلة الجغرافية البشرية هي .....
أ- الجغرافية المناخية
ب- جغرافية البحار والمحيطات
ج- جغرافية السكان
د- الجغرافية الحيوية

١٠- أحد المكونات الغازية هو.....
أ- الهيدروجين
ب- الهليوم
ج- الأوكسجين
د- أحاد اوكسيد الكربون

س٢ : أملأ الفراغات التالية بما يناسبها :

١- جميع كواكب مجموعتنا الشمسية تدور حول .....

٢- يطلق الفلكيون على المجموعات الشمسية والنجوم المنتشرة في السماء اسم.....

٣- تتحرك النجوم داخل المجرة في .....

٤- يسمى الكوكب الذي يتميز بوجود ثلاث حلقات متساوية تحيط بوسطه باسم .....

٥- يحدث المد والجزر نتيجة لتأثر المسطحات المائية بقوة جاذبية .....

٦- .....هي الأراضي الفسيحة المستوية والتي لا يرتفع مستواها كثيرا عن مستوى سطح البحر.

٧- تقسم الأودية إلى قسمين رئيسيين هما الأودية التكتونية و.....

٨- ظاهرة السراب من الظواهر المألوفة في المناطق .....

٩- مكونات صخور القشرة الأرضية هي مجموعات رئيسية ثلاث النارية والرسوبية و.....

١٠- حلقة منيرة تظهر حول الشمس أو القمر ملونة بألوان الطيف الباهت تسمى .....

س٣ : ضع كلمة (صح) أمام العبارة الصحيحة وكلمة (خطأ) أمام العبارة الخاطئة لكل من العبارات التالية :

١- تنقسم الجغرافية بصورة عامة إلى صنفين الأول يعرف بالجغرافية الطبيعية والثاني يعرف بالجغرافية البشرية .

٢- المقياس الخطي هو خط مستقيم يرسم في أعلى أو أسفل الخريطة بطول مناسب ويفضل ألا يزيد عن(١٠سم) .

٣- تتألف القشرة الأرضية بصورة عامة من أنواع مختلفة من الصخور .

٤- الهضاب هي أراضي مرتفعة ذات سطوح مستوية تقريبا وقليلة الوعورة .

٥- تعد الأمطار أهم عناصر المناخ ويرتبط أثرها ارتباطاً وثيقاً بالكائنات الحية سواء كان الإنسان أو الحيوان أو النبات .

٦- يختلف ارتفاع موجات (المد) في عرض البحار والمحيطات عنه عند السواحل .

٧- الخسوف هو احتجاب الشمس ، أما الكسوف هو احتجاب القمر .

٨- تتألف المذنبات من مادة ذات كثافة قليلة تدور حول الشمس كما تدور الكواكب السيارة .

٩- كوكب بلوتو أشّد حرارة من كوكب المشتري .

١٠- تنتهي حدود الكون بحدود المجرة .

ملحق (٥)

أسماء وعناوين الخبراء الذين استعان بهم الباحث مع طبيعة الاستشارة

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل	الأهداف السلوكية	الخطط الدراسية	اختبار المعلومات الجغرافية السابقة	اختبار التفكير الإبداعي
١	أ. د. عبدالله احمد العبيدي	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية	*	*		*
٢	أ. د قصي محمد السامرائي	طرائق تدريس / تاريخ	جامعة تكريت – كلية التربية	*	*	*	*
٣	أ.م.د إقبال مطشر عبدالصاحب	طرائق تدريس/جغرافية	الجامعة المستنصرية – كلية التربية	*	*	*	*
٤	أ.م.د ثناء يحيى الحسو	طرائق تدريس/جغرافية	جامعة بغداد – كلية التربية – بن أرشد	*	*	*	
٥	أ.م. د جبار خلف الحارثي	طرائق تدريس / تاريخ	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية	*	*	*	
٦	أ. م.د حاتم طه السامرائي	طرائق تدريس / اللغة العربية	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية	*	*	*	*
٧	أ.م.د زيد بهلول	علم النفس	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية	*	*		*
٨	أ.م.د سعدي جاسم الغريري	علم النفس	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية	*	*		
٩	أ.م.د نشعة كريم عذاب	علم النفس	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية	*	*	*	*
١٠	م.د بشائر مولود توفيق	طرائق تدريس / تاريخ	جامعة بغداد – مركز الدراسات التربوية والنفسية	*	*	*	
١١	م.د بلاسم كحيط ألكعبي	طرائق تدريس/جغرافية	جامعة بغداد – كلية التربية – بن أرشد	*	*	*	*
١٢	م.د خضير عباس جري	طرائق تدريس / تاريخ	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية	*	*	*	*
١٣	م.م محمد جثير	طرائق تدريس / تاريخ	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية	*	*	*	*
١٤	م.م ياس خضير	طرائق تدريس/جغرافية	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية	*	*	*	*
١٥	م. سلمان عبد علي	جغرافية	إعدادية عقبة بن نافع	*	*	*	*

ملحق (٦)

درجات اختبار التحصيل العام في مادة الجغرافية (المعرفة السابقة) للمجموعة التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١	١٤	١	١٧
٢	١٤	٢	١٣
٣	١٣	٣	١٨
٤	١٥	٤	١٥
٥	١٥	٥	١٥
٦	١٥	٦	١٢
٧	١٢	٧	١٥
٨	١٢	٨	١٤
٩	٢٢	٩	١٦
١٠	١٢	١٠	١٥
١١	١٤	١١	١٢
١٢	٢٢	١٢	١٢
١٣	١٩	١٣	١٠
١٤	١٥	١٤	١٣
١٥	٢٠	١٥	١٧
١٦	١٥	١٦	١١
١٧	١٧	١٧	١٢
١٨	١١	١٨	١٧
١٩	١٦	١٩	١٣
٢٠	١٥	٢٠	١٦
٢١	١٦	٢١	١٥
٢٢	١٧	٢٢	٢٠
٢٣	١٦	٢٣	١٤
٢٤	١٣	٢٤	٧
٢٥	١٨	٢٥	١٥
٢٦	١٧	٢٦	١٢
٢٧	١٠	٢٧	١٥
٢٨	١٦	٢٨	١٧
٢٩	١٧	٢٩	١٢
٣٠	١٣	٣٠	١٣
٣١	١٥		
٣٢	١٩		

ملحق (٧)

درجات تحصيل الأبوين للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
ت	الآباء	الأمهات	ت	الآباء	الأمهات
١	٤	٣	١	٤	٣
٢	٦	٤	٢	٤	٤
٣	٤	٦	٣	٣	٣
٤	٤	٣	٤	٣	٣
٥	٦	٤	٥	٢	٢
٦	٤	٦	٦	٦	٦
٧	٥	١	٧	٦	٥
٨	٤	٤	٨	٣	٤
٩	٦	٦	٩	٥	١
١٠	٢	٢	١٠	٤	٦
١١	٦	٢	١١	٥	٥
١٢	٣	٣	١٢	٤	٦
١٣	٦	٦	١٣	١	٥
١٤	٦	٢	١٤	١	١
١٥	٦	٥	١٥	٦	٢
١٦	٥	٦	١٦	٢	٣
١٧	٤	٣	١٧	٦	٤
١٨	١	٣	١٨	٦	٤
١٩	٤	٢	١٩	٦	١
٢٠	٦	٦	٢٠	٢	٣
٢١	٢	٢	٢١	٦	٥
٢٢	٥	٥	٢٢	٤	٤
٢٣	٦	٤	٢٣	٣	٢
٢٤	٦	٤	٢٤	٥	١
٢٥	٣	٣	٢٥	٤	٦
٢٦	٣	٤	٢٦	٣	٢
٢٧	٤	٣	٢٧	٦	٣
٢٨	٦	٣	٢٨	١	٢
٢٩	١	١	٢٩	٢	٣
٣٠	٤	٤	٣٠	٦	٦
٣١	٥	٦			
٣٢	٢	٢			

ملحق (٨)

درجات اختبار التفكير الإبداعي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة .

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١	١٠٦	١	١٠٤
٢	١١٨	٢	١٠٢
٣	١١١	٣	١٠٢
٤	١٠٤	٤	١١٤
٥	١٠٨	٥	١١٧
٦	١١٥	٦	١١٢
٧	١٢٠	٧	١١١
٨	١١٧	٨	١٠٠
٩	١٠٢	٩	١١٥
١٠	١٠٤	١٠	١١٠
١١	١١٠	١١	١٢٢
١٢	١١٥	١٢	١١٥
١٣	١١٥	١٣	١١٥
١٤	١١٥	١٤	١١٤
١٥	١٢٤	١٥	١١٨
١٦	١٢٢	١٦	١١٢
١٧	١٠٧	١٧	١١٧
١٨	١١٧	١٨	١١٧
١٩	١٠٤	١٩	١٠٤
٢٠	١١٥	٢٠	١١٥
٢١	١١١	٢١	١١١
٢٢	١٠٧	٢٢	١١٧
٢٣	١١٩	٢٣	١١٩
٢٤	١٠٩	٢٤	١٠٩
٢٥	١٠٥	٢٥	١٠٥
٢٦	١٢٠	٢٦	١٢٠
٢٧	١٠٠	٢٧	١٠٠
٢٨	١١٥	٢٨	١١٥
٢٩	١١٠	٢٩	١١٠
٣٠	١١٥	٣٠	١٠٤
٣١	١١١		
٣٢	١١٥		

ملحق (٩)

محتويات الفصل الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر والسادس عشر المقررة لمادة مبادئ الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي .

*** الفصل الثالث عشر : العوامل التي تؤثر في القشرة الأرضية .**

- العوامل الداخلية .

١- الزلازل .
أسباب حدوث الزلازل .
أصناف الزلازل .
كيف تقاس الزلازل .
التوزيع الجغرافي للزلازل .

٢- البراكين .
المواد التي تقذف بها البراكين .
أنواع البراكين .
التوزيع الجغرافي للبراكين في العالم .
أسباب ظهور البراكين .

٣- النافورات الحارة .

٤- حركات القشرة الأرضية .

*** الفصل الرابع عشر : العوامل التي تؤثر في القشرة الأرضية .**

- العوامل الخارجية .

١- التجويه .
أولاً : الجو .
ثانياً : الرياح .
أ- الرياح كعامل من عوامل ألحت .
ب- النقل بفعل الرياح .
٢- الإرساب .

٣- المياه الجارية .
عمل النهر .
أ- ألحت .
المظاهر الناتجة عن ألحت النهري .
ب- المنعطفات النهرية وتكوّن البحيرات الهلالية .
ج- الأسر النهري .
د- الشلالات .
٤- الثلاجات .
عمل الثلاجة .
الإرسابات الجليدية .

٥- الأمواج والتيارات البحرية .

٦- الإنسان والأحياء الأخرى .
أ- قطع الغابات .
ب- الري .
ج- الزراعة .
د- المواصلات .
هـ – التعدين .

*** الفصل الخامس عشر : التربة والنبات الطبيعي .**

١- التربة : تعريف التربة ومكوناتها .
صفات التربة الجيدة .
المحافظة على التربة .
أولاً : جرف التربة .
ثانياً : ملوحة التربة .
ثالثاً : الزراعة المستمرة المنهكة للأرض .

٢- النبات الطبيعي :
العوامل التي تؤثر في تنويع النبات الطبيعي .
الأقاليم النباتية .
أولاً : الغابات .
أ- الغابات الاستوائية .
ب- الغابات المدارية .
ج- غابات البحر المتوسط .
د- الغابات النفضية .
هـ - الغابات الصنوبرية .
ثانياً : الأعشاب .
ثالثاً :النباتات الصحراوية .

*** الفصل السادس عشر : مشاكل البيئة وطرق صيانتها .**

- تحليل جغرافي لمشاكل البيئة وطرق صيانتها .
١- البراكين . Volcanoes
٢- الزلازل . Earth quakes
٣- الحركات التكتونية . Tectonic movement
٤- الانهيارات الطينية . Mualflow
٥- حرائق الغابات . Forest fire
٦- الجفاف . Drought
٧- العواصف والأعاصير . Cyclones and storms
٨- الفيضانات . Floods
٩- التصحر . Desertification
١٠- التلوث . Pollution

ملحق (١٠)

الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية للمرحلة الإعدادية

١- أدراك الطلاب للعلاقات المترابطة بين الظواهر الطبيعية والبشرية .

٢- أدراك العلاقة والتكامل بين العلوم المختلفة من خلال توظيف المعرفة الجغرافية في فهم هذه العلاقة .

٣- ترسيخ المعلومات والمفاهيم الجغرافية المتعلقة بأهمية الكرة الأرضية ومعالمها الطبيعية (يابس ، ماء ، غاز) والبشرية (زراعة ، صناعة ، تجارة ، نقل ، تعدين ، طاقة) .

٤- التأكيد على التربية البيئية من خلال أدراك الطلاب لأهمية البيئة وصيانتها ومعالجة مشاكلها .

٥- التأكيد على الاستنتاج العلمي في أدراك العلاقات الطبيعية والبشرية .

٦- تعويد الطلاب على تحليل الظاهرة الجغرافية وأدراك معطياتها الجزئية من خلال أدراك مكوناتها

٧- تعويد الطلاب على الاستنتاج العلمي كقدرة عقلية عليا من خلال أدراك العلاقات بين الظواهر وأثرها المتبادل .

٨- تعويد الطلاب على التوقع وإصدار الأحكام العلمية الصائبة من خلال تدريبهم على تقويم الظاهرة الجغرافية بشكل سليم بعد فهم عناصرها وتفاعلاتها .

٩- تعويد الطلاب على استخدام التقنيات الحديثة في تفسير الظواهر الجغرافية .

١٠- تنمية مهارات تطبيق ما تعلموه من حقائق ومفاهيم ومبادئ في معالجة مواقف ومشكلات جديدة .

الأهداف الخاصة لتدريس مادة الجغرافية للصف الخامس الأدبي

١- أدراك الطلاب أهم الأسس والمفاهيم الجغرافية الطبيعية .

٢- التأكيد على استيعاب الطلاب حقيقة كون العالم يضم بيئات جغرافية متنوعة بتنوع مواردها .

٣- تكوين فكرة شاملة عن علم أشكال الأرض (الجيوموفولوجي) .

٤- أدراك الطلاب العلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة وتأثير هذا التبادل على المحيط البيئي .

٥- تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين أشكال سطح الأرض من حيث مكوناتها ، والعوامل المؤثرة في تكوينها

٦- أدراك الطلاب لمجمل الظواهر الجوية والعلاقة المتبادلة بين عناصر المناخ .

٧- تعريف الطلاب بالتربة ومكوناتها وأنواعها واهم المشاكل التي تعاني منها وطرق صيانتها .

٨- أدراك الطلاب أهمية المحيط المائي بمختلف أنواعه والمحافظة عليه .

٩- تعريف الطلاب بمختلف أنماط الحياة ضمن المحيط الحياتي والعلاقة المتبادلة بينهما .

١٠-تنمية الاتجاهات والميول الايجابية نحو البيئة من خلال ترسيخ الاهتمام بالبيئة ومشكلاتها وطرق صيانتها .

١١-تنمية قدرة الطلاب على التطبيق العملي الميداني لمعالجة مشكلات التربة والنبات الطبيعي .

١٢-التأكيد على الجانب العملي التطبيقي لتمثيل الظاهرة الجغرافية .

ملحق (١١)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا

طرائق تدريس المواد الاجتماعية

م/ استبانة الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل .....المحترم

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته...

يروم الباحث دراسة موسومة (**أثر أنموذج سـگـمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية**) ، وقد اعد الباحث عدداً من الأهداف السلوكية في ضوء محتوى الموضوعات سيدرسها في الفصل الدراسي الثاني لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ومكانه علمية ، فان الباحث يسعده أن تكونوا من بين السادة الخبراء الذين يقرّون صلاحية الأهداف أو عدم صلاحيته .

ويرجى تفضلكم بالإطلاع ووضع علامة (√) في الحقل المناسب وحذف وإضافة وتعديل ما ترونه مناسباً مع الشكر والامتنان ...

معلومات شخصية :

١.الاسم الكامل .....

٢.اللقب العلمي.....

٣.الاختصاص .....

٤.الوظيفة ومكان العمل .....

الباحث

كاظم عبدالسادة جودة

الفصل الثالث عشر : العوامل التي تؤثر في القشرة الأرضية / العوامل الداخلية

ت	الأهداف السلوكية جعل الطالب قادر على أن :	المستوى المعرفي	صلاحية الهدف		الملاحظات
			صالح	غير صالح	
١	يعدد العوامل التي تؤثر في إشكال سطح الأرض	تذكر			
٢	يقارن بين العوامل الداخلية والخارجية	تحليل			
٣	يعّرف الزلازل	تذكر			
٤	**يحدد ابرز المناطق التي حدثت فيها الزلازل على الخارطة**	تطبيق			
٥	يعلل حدوث الزلازل	فهم			
٦	يصّنف الزلازل	تحليل			
٧	يسمي الاله التي تقيس الزلازل	تذكر			
٨	يسمي أجزاء السيموگراف	فهم			
٩	يحدد التوزيع الجغرافي للزلازل على الخارطة	تطبيق			
١٠	يعّرف البراكين	تذكر			
١١	يقارن بين الزلازل والبراكين في التدمير	تحليل			
١٢	يسمي أنواع البراكين	تذكر			
١٣	**يحدد التوزيع الجغرافي للبراكين في العالم على الخريطة**	تطبيق			
١٤	يعلل ظهور البراكين	فهم			
١٥	يعّرف النافورات الحارة	تذكر			
١٦	يوجز الأقسام التي تتألف منها النافورات	فهم			
	مجموع الأهداف للفصل الثالث عشر	١٦			

عدد الأهداف	تذكر ٪	فهم ٪	تطبيق ٪	تحليل ٪	المجموع ٪
١٦	٣٧	٢٥	١٩	١٩	%١٠٠

الفصل الرابع عشر : العوامل الخارجية

ت	الأهداف السلوكية جعل الطالب قادر على أن :	المستوى المعرفي	صلاحية الهدف		الملاحظات
			صالح	غير صالح	
١٧	يعّرف التجوية	تذكر			
١٨	يوضح العوامل التي تساعد في حدوث التجوية	فهم			
١٩	يوضح أثر الرياح في سطح الأرض	فهم			
٢٠	يعّرف المياه الجارية	تذكر			
٢١	يحدد العوامل التي تغير السطح من خلال الجريان	تذكر			
٢٢	يشرح عمل النهر من حيث تغيير السطح	فهم			
٢٣	يعّرف ألحت	تذكر			
٢٤	يعدد المظاهر الناتجة عن ألحت النهري	تذكر			
٢٥	يعّرف البحيرة الهلالية	تذكر			
٢٦	يعّرف النهر المأسور	تذكر			
٢٧	يعّرف النهر الآسر	تذكر			
٢٨	يعّرف الشلالات	تذكر			
٢٩	يعدد الطرق التي تحمل الأنهار فيها للمواد الغريبة	تذكر			
٣٠	يفسّر الإرساب	تحليل			
٣١	**يشرح العوامل التي تساعد على زيادة ترسيب المواد التي يحملها النهر**	فهم			
٣٢	يصنف العوامل التي تساعد الدلتا	تحليل			
٣٣	يعّرف الثلاجات	تذكر			
٣٤	يعّرف الحقل الثلجي	تذكر			
٣٥	يوضح عمل الثلاجة	فهم			
٣٦	يعّرف الركام النهائي	تذكر			
٣٧	يعّرف الركام السفلي	تذكر			
٣٨	يوضح شكل الإرسابات الجليدية	فهم			
٣٩	**يعدد العوامل التي تنحت الجهات الساحلية من خلال الأمواج**	تذكر			
٤٠	يوضح أثر الإنسان في تغيير معالم سطح الأرض	فهم			
٤١	**يصنف الوسائل والسبل التي يؤثر الإنسان من خلالها في سطح الأرض**	تحليل			
	مجموع الأهداف للفصل الرابع عشر	**٢٥**			

عدد الأهداف	تذكر ٪	فهم ٪	تطبيق ٪	تحليل ٪	المجموع ٪
٢٥	٦٠	٢٨	٠	١٢	%١٠٠

الفصل الخامس عشر : التربة والنبات الطبيعي				
ت	الأهداف السلوكية جعل الطالب قادر على أن :	المستوى المعرفي	صلاحية الهدف	الملاحظات
			صالح / غير صالح	
٤٢	يعّرف التربة	تذكر		
٤٣	يسمي مكونات التربة	تذكر		
٤٤	يوضح التربة المنقولة	فهم		
٤٥	يعدد صفات التربة	تحليل		
٤٦	يحدد العوامل التي تتفاوت من شدة جرف التربة من منطقة إلى أخرى	فهم		
٤٧	يوضح أنواع جرف التربة	فهم		
٤٨	يعدد الوسائل التي تخفف شّدة جرف التربة	تذكر		
٤٩	يعلل أسباب نشؤ الملوحة في التربة	فهم		
٥٠	يوضح طرق حفظ خصوبة التربة	فهم		
٥١	يعدد أنواع التربة الموجودة في العراق	تذكر		
٥٢	**يستنتج العوامل التي تؤثر في تنويع النبات الطبيعي**	تحليل		
٥٣	يصنف أنواع الأقاليم النباتية	تحليل		
٥٤	يعّدد أنواع الغابات	تذكر		
٥٥	يشرح الغابات الاستوائية	فهم		
٥٦	يشرح الغابات المدارية	فهم		
٥٧	يوضح غابات البحر المتوسط	فهم		
٥٨	يشرح الغابات النفضية	فهم		
٥٩	يشرح الغابات الصنوبرية	فهم		
٦٠	يصنف الإعشاب في مختلف جهات الأرض	تحليل		
٦١	يعّرف النباتات الصحراوية	تذكر		
٦٢	يصنف أنواع الصحارى	تحليل		
٦٣	يوزع انتشار الصحارى على الخريطة	تطبيق		
مجموع الأهداف للفصل الخامس عشر		٢٢		

عدد الأهداف	تذكر ٪	فهم ٪	تطبيق ٪	تحليل ٪	المجموع ٪
٢٢	٢٧	٤٥	٥	٢٣	%١٠٠

الفصل السادس عشر : مشاكل البيئة وطرق صيانتها

ت	الأهداف السلوكية جعل الطالب قادر على أن :	المستوى المعرفي	صلاحية الهدف		الملاحظات
			صالح	غير صالح	
٦٤	يعّرف البيئة	تذكر			
٦٥	يعّدد أغلفة البيئة	تذكر			
٦٦	يعرف البراكين	تذكر			
٦٧	يوضح مدى خطورة البراكين	فهم			
٦٨	يعدد الطرق التي تقلل التدمير الذي يَحدثهُ البراكين	تذكر			
٦٩	يعرف الزلازل	تذكر			
٧٠	يستخدم مقياس رختر	فهم			
٧١	يصنف الزلازل بالنسبة للكوارث الطبيعية	تحليل			
٧٢	يفسر الحركات التكتونيه	تحليل			
٧٣	يفسر الإخطار الناتجة عن الحركات التكتونيه	تحليل			
٧٤	يعّرف الانهيارات الطينية	تذكر			
٧٥	يستنتج ماذا تنتج عن الانهيارات الطينية	تحليل			
٧٦	يعّرف حرائق الغابات	تذكر			
٧٧	يوضح تأثير حرائق الغابات على الإنسان	فهم			
٧٨	يوضح أثر الحرائق في البيئة	فهم			
٧٩	**يحدد المناطق التي تزداد وتقل فيها الحرائق للغابات على الخريطة**	تطبيق			
٨٠	يعّرف الجفاف	تذكر			
٨١	يحدد المناطق التي تكثر فيها الجفاف	تذكر			
٨٢	يُصنف أنواع الجفاف	تحليل			
٨٣	يوضح أسباب الجفاف	فهم			
٨٤	يحدد نسبة الصحارى من مساحة اليابس	تذكر			
٨٥	يعّرف العواصف والأعاصير	تذكر			
٨٦	يوضح أخطر أنواع العواصف	تحليل			
٨٧	يوضح نتائج العواصف والأعاصير	فهم			
٨٨	يعّرف الفيضانات	تذكر			
٨٩	يلخص نتائج الفيضانات	فهم			
٩٠	يوضح الأسباب التي تنتج عنها الفيضانات	فهم			
٩١	يعدد اخطر أنواع الفيضانات	تذكر			
٩٢	يعدد طرق الوقاية من الفيضانات	تذكر			
٩٣	يعّرف التصحر	تذكر			
٩٤	يبين مفهوم التصحر الحديث وما ينتج عنه	فهم			
٩٥	يوضح طرق التخلص من التصحر	فهم			

٩٦	يعدد فئات حالات التصحر	تذكر			
٩٧	يعّرف التلوث	تذكر			
٩٨	يلخص نتائج أضرار التلوث	فهم			
٩٩	يعدد أنواع التلوث	تذكر			
١٠٠	يوضح سبل صيانة البيئة من التلوث	فهم			
مجموع الأهداف للفصل السادس عشر		**٣٧**			

عدد الأهداف	تذكر ٪	فهم ٪	تطبيق ٪	تحليل ٪	المجموع ٪
٣٧	٤٩	٣٢	٣	١٦	%١٠٠

ملحق (١٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا

طرائق تدريس المواد الاجتماعية

م/ استبانة الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل .....المحترم

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته...

يروم الباحث دراسة موسومة (**أثر أنموذج سـگـمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية**) ، وقد اعد الباحث عدداً من الخطط التدريسية في ضوء محتوى الموضوعات التي سيدرسها في الفصل الدراسي الثاني لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ومكانه علمية ، فان الباحث يسعده أن تكونوا من بين السادة الخبراء الذين يقرّون صلاحية الخطط التدريسية أو عدم صلاحيتها .

ويرجى تفضلكم بالإطلاع ووضع علامة (√) في الحقل المناسب وحذف وإضافة وتعديل ما ترونه مناسباً مع الشكر والامتنان ...

معلومات شخصية :

٥. الاسم الكامل .....

٦. اللقب العلمي.....

٧. الاختصاص .....

٨. الوظيفة ومكان العمل .....

الباحث

كاظم عبدالسادة جودة

(أنموذج الخطة التدريسية للمجموعة الضابطة)

المادة: مبادئ الجغرافية الطبيعية الدرس:
الصف والشعبة : الخامس الأدبي التاريخ:
الموضوع : **الزلازل** (quakes)
الوقت : ٤٥ دقيقة

الأغراض السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن :ـ

١. يعّرف الزلازل .
٢. يحددْ أبرز المناطق التي حدثت فيها الزلازل على الخارطة .
٣. يعلّل حدوث الزلازل .
٤. يصنّف الزلازل .
٥. يسمي الآلة التي تقيس الزلازل .
٦. يُسمّي اجزاء السيموگراف .
٧. يحددْ التوزيع الجغرافي للزلازل على الخارطة .

الوسائل التعليمية : ١ـ السبورة والطباشير الملون ٢ـ خارطة العالم التي توضح مناطق توزيع الزلازل ٣ـ أشكال توضيحية للزلازل في العالم

المقدمة : (٥ دقائق)

نحن نسمع في وقتنا الحاضر عن ظاهرة جغرافية بدأت بالانتشار في بعض مناطق العالم ألا وهي حالة الزلزال ؛ وذلك نتيجة التصدع والتكسر للصخور داخل القشرة الأرضية ، مما يسبب الرعب والهلع للناس ؛ وذلك نتيجة الهزة الأرضية بالإضافة إلى الأصوات المرعبة والحرائق وتكاثف الأتربة في الجو ، وسوف نتعرف على مدى تأثير الزلازل على الحياة بصورة عامة سواء كان التأثير على الإنسان أو الكائنات الحية الأخرى .

س للمدرس:ـ عرف الزلزال ؟
ج الطالب :ـ انه هزات أرضية سريعة وقصيرة المدى تنتاب بعض أجزاء القشرة الأرضية في فترات منقطع من الزمن ، وقد تكون هذه الهزات ضعيفة فلا يحس الإنسان بها ، أو قد تكون كثيفة جداً فتحدث أضرارا كبيرة .

س للمدرس :ـ ما هي أسباب حدوث الزلازل ؟
ج الطالب :ـ من أهم أسباب حدوث الزلازل هي الصدوع والكسور التي تصيب القشرة الأرضية والتي تؤدي إلى احتكاك الجسام الصخرية التي تؤلف الغلاف الصخري.

العرض : (٣٠ دقيقة):

يستخدم الباحث طريقة المحاضرة ، مصحوبة باستجواب هادف واستثارة علمية بحسب طبيعة الدرس مع استخدام طريقة المناقشة ، ثم يبدأ بتقديم مادة الدرس مع طرح الأسئلة .

س : حدد ابرز المناطق التي حدثت فيها الزلازل ؟
الطالب : هناك ثلاث مناطق رئيسية في العالم:

١ـ حزام المحيط الهادي حيث تحدث فيها حوالي (٦٠٪) من الهزات الزلزالية في العالم . والسبب في ذلك وجود المرتفعات الجبلية العظيمة على شواطئ المحيط الهادي إلى جانب الأعماق السحيقة التي تغطيها مياه المحيط الهادي.
٢ـ حزام الألب الذي يبدأ من جبال أطلس في المغرب العربي ماراً بجبال طوروس وجبال زاگروس ثم جبال هملايا .
٣ـ حزام مرتفعات أواسط المحيط كما في وسط المحيط الأطلسي .

س : ما هي الإله التي تقاس بها الزلازل ؟
الطالب : السيموگراف

س: ما هو السيموگراف؟
الطالب : هي الإله التي تسجل حدوث الزلازل وعدد الهزات التي ترافقها وقوة هذه الهزات .

س: عرف أجزاء السيموگراف ؟
الطالب : يتألف من ثقل كبير على شكل كرة كبيرة ومعلقة بواسطة نابض حلزوني في طرف حمالة مثبتة في الأرض بأحكام . وهناك لوحة مثبتة بصورة أفقية على طرف الحمالة أسفل الثقل وترتكز على اللوحة اسطوانة تدور بسرعة معينة إلى جانب الكرة الثقيلة وتوضع عليها ورقة معلقة يثبت عليها مؤشر يلتصق بالكرة وفي رأسه قلم يرسم خطاً أفقيا على ورقة الاسطوانة الدوارة .

س: اذكر أصناف الزلازل ؟
الطالب :
١ـ زلازل ناتجة عن الحركات الداخلية (التكتونية): وتحدث بصورة فجائية في المناطق التي تتعرض للانكسار والتصدع داخل القشرة الأرضية وأي عامل من عوامل ضعف القشرة الأرضية .
٢ـ زلازل بركانية : وهي الزلازل التي ترتبط بالحركات الناجمة عن قوة انبثاق المواد المصهورة من البراكين ، وقد تحدث في الجهات التي تنشط فيها البراكين أو في الجهات القريبة منها .
٣ـ زلازل باطنية عميقة (بلوتونية) وتوجد مراكز هذه الزلازل في أعماق سحيقة من باطن الأرض ولا تحدث هذه الزلازل أثارا واضحة على سطح القشرة الأرضية.

التقويم : (٨ دقائق) :
لمعرفة هل الدرس حقق أهدافه يوجه المدرس الأسئلة التالية إلى الطلاب في نهاية الدرس :

١ـ ما هو الزلزال ؟ ← (مستوى التذكر)
٢ـ عدد ابرز المناطق التي تحدث فيها الزلازل ؟ ← (مستوى التذكر)
٣ـ وضح التوزيع الجغرافي للزلازل ؟ ← (مستوى التذكر)
٤ـ صنّف الزلزال ؟ ← (مستوى الفهم)
٥ـ كيف تقيس درجة الزلزال ؟ ← (مستوى فهم)

ـ الواجب البيتي :
يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم من البراكين إلى نهاية الفصل أي من ص ١٨٣ إلى ص ١٩٣ .

(أنموذج ألخطة التدريسية للمجموعة التجريبية باستخدام أنموذج سـڤمان)

المادة :- مبادئ الجغرافية الطبيعية . الدرس :-
الصف والشعبة :- الخامس الأدبي . التاريخ :-
الموضوع :- **الزلزال** (Quakes)
الوقت :- ٤٥ دقيقة .

الأغراض السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن :-

١. يعّرف الزلازل .
٢. يحددْ أبرز المناطق التي حدثت فيها الزلازل على الخارطة .
٣. يعلّل حدوث الزلازل .
٤. يصنّف الزلازل .
٥. يسمي الآلة التي تقيس الزلازل .
٦. يُسمّي اجزاء السيموگراف .
٧. يحددْ التوزيع الجغرافي للزلازل على الخارطة .

الوسائل التعليمية : ١ـ السبورة والطباشير الملون ٢ـ خارطة العالم التي توضح مناطق توزيع الزلازل ٣ـ أشكال توضيحية للزلازل في العالم

سير الدرس..

المرحلة الأولى : (عرض المشكلة) (٤ دقائق) .

يقوم المدرس بعرض مفهوم الزلزال باعتباره ظاهرة طبيعية جغرافية لها أثار جسيمة على حياة الإنسان والكائنات الحية الأخرى ، وهذا التأثير يأتي نتيجة الدمار والخراب الذي ينتجه الزلزال ، وكذلك الرعب الذي يحدثه الزلزال لما فيه من هزات أرضية تحدث على القشرة الأرضية وأصوات مرعبة ، وهنا يدور في ذهن الطالب العديد من الأسئلة التي يحتاج فيها الإجابة ومعرفة المزيد من المعلومات حول مفهوم الزلزال إذ يحاول طرح الأسئلة وجمع المعلومات حول مفهوم الزلزال وهكذا ينتقل إلى المرحلة الثانية .

المرحلة الثانية : (جمع البيانات والمعلومات) (١٥ دقيقة) .

يوجه الطلاب إلى المدرس الأسئلة التالية وينبغي أن يجيب على الأسئلة بكلمتي نعم أو لا :

- الطالب :- هل الزلازل تحدث في مناطق معينة أكثر من مناطق أخرى ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :- هل الزلازل تكون على أنواع ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :- هل هناك أسباب لحدوث الزلازل ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :-هل بلدنا العراق معّرض لحدوث الزلازل ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :- هل هناك آثار سلبية تحدثه الزلازل على الإنسان ؟
- المدرس :- نعم .

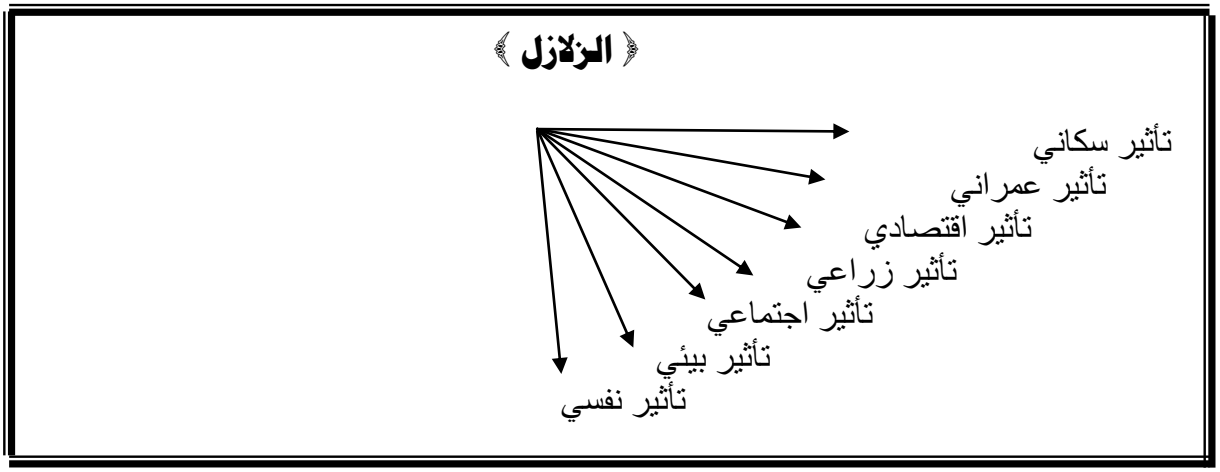
- الطالب : - هل قاومت دول العالم ظاهرة الزلزال ؟
- المدرس : - لا .

- الطالب : - هل أنواع الصخور للقشرة الأرضية لها علاقة بالزلزال ؟
- المدرس : - نعم .

- الطالب : - هل هناك فائدة تتركها ظاهرة الزلزال بصورة عامة ؟
- المدرس : - لا .

المرحلة الثالثة :- (التجريب واختبار الفروض) (١٥ دقيقة)

بعد جمع المعلومات و وضع الفرضيات من قبل الطلاب وبمساعدة المدرس على تطوير فرضياتهم ، يطلب المدرس من الطلاب التحقق من فرضياتهم ، يقوم المدرس بكتابة المخطط الآتي على السبورة وبالطباشير الملون :-



بعد أن يرسم المدرس الشكل الآتي يعطي فرصة للطلاب لتوجيه أسئلتهم التي تدور في أذهانهم وتسجيل استنتاجاتهم في دفاترهم الخاصة ، ثم تتم المناقشة بين المدرس والطلاب وتفسير كل حالة مرتبطة بظاهرة الزلزال ولما لها أثار من خلال هذه الظاهرة .

المرحلة الرابعة :- (التفسير) (٣ دقائق)

يطلب المدرس من الطلاب تقديم تفسيرات علمية للظاهرة وكتابة استنتاجاتهم في دفتر الجغرافية من خلال المعلومات والحقائق التي توفرت في المرحلتين الثانية والثالثة ، وبعد قراءة استنتاجاتهم تبين أن الطلاب قد توصلوا إلى أن ظاهرة الزلازل لها تأثير على حياة الإنسان والكائنات الحية الأخرى بصورة عامة .

المرحلة الخامسة :- (الاستقصاء) (٣ دقائق)

يقوم الطلاب في هذه المرحلة القيام بعملية التحليل الكامل لكل استراتيجيات الاستقصاء ، حيث يقوم المدرس بكتابة الصيغة النهائية التي توصل أليها الطلاب من خلال البحث في ظاهرة الزلازل ، أن الزلازل كظاهرة جغرافية أخذت في الآونة الأخيرة الانتشار الأكثر في مناطق العالم ، حتى في بلدنا العراق أخذت هذه الظاهرة تظهر وخاصة في المناطق الحدودية القريبة من إيران ، وما لها من آثار جسيمة على الإنسان والكائنات الحية بصورة عامة .

التقويم :- (٥ دقائق)

لمعرفة هل الدرس حقق أهدافه يوجه المدرس الأسئلة التالية إلى الطلاب في نهاية الدرس : -

١- ما هو الزلزال ؟ ← (مستوى التذكر)

٢- عدد ابرز المناطق التي تحدث فيها الزلازل ؟ ← (مستوى التذكر)

٣- وضح التوزيع الجغرافي للزلازل؟ ← (مستوى التذكر)

٤- صنف الزلازل ؟ ← (مستوى التحليل)

٥- كيف تقيس درجة الزلزال؟ ← (مستوى الفهم)

الواجب البيتي :-

يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم من البراكين إلى نهاية الفصل أي من ص١٨٣ إلى ص١٩٣ .

(أنموذج الخطة التدريسية للمجموعة الضابطة)

المادة: مبادئ الجغرافية الطبيعية الدرس:
الصف والشعبة : الخامس الأدبي التاريخ:
الموضوع : **المياه الجارية**
الوقت : ٤٥ دقيقة

الأغراض السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن :ـ

١- يحدّد العوامل التي تغير السطح من خلال الجريان .
٢- يشّرح عمل النهر من حيث تغيير السطح .
٣- يعرّف الحت .
٦- يعدّد المظاهر الناتجة عن ألحت النهري .
٧- يعرّف البحيرة الهلالية .
٨- يعرّف النهر المأسور .
٩- يعرّف النهر الآسر .
١٠- يعرّف الشلالات .
١١- يعدّد الطرق التي تحمل الأنهار فيها للمواد الغريبة .
١٢- يفسّر الإرساب .
١٣- يشرح العوامل التي تساعد على زيادة ترسيب المواد التي يحملها النهر.
١٤- يصنّف العوامل التي تساعد الدلتا .

الوسائل التعليمية :ـ ١- السبورة والطباشير الملون
٢- خارطة العالم لتوضيح المياه الجاريه في العالم ٣- أشكال توضيحية للمياه الجارية في العالم

المقدمة : (٥ دقائق)

نحن نعرف أن المياه الجارية تعتبر من أهم الموارد التي وهبتها الطبيعة للإنسان.وهي ضرورة لازمة لوجود الحياة وكثيرا ما يضع الباحثون المياه في مصاف التربة والهواء والموارد الاقتصادية من حيث أهميتها للكائنات الحية على أن المياه بصورة عامة هي المصدر الأساس لغذاء غالبية الكائنات بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، وسوف نتعرف في هذا الدرس على مفهوم المياه الجارية ، ومدى تأثيرها على حياة الإنسان ، وكيف تستغل بالطرق العلمية الصحيحة ..... ثم توجه الأسئلة آلاتية بوصفها مدخلاً للدرس

س للمدرس:ـ ما هي المياه الجارية ؟
ج الطالب :ـ هي المياه التي تجري على سطح الأرض بأشكال مختلفة ، فقد تكون سيولا اثر سقوط الأمطار أو جداول صغيرة تجري لفترة من السنة أو انهار دائمية .

س للمدرس :ـ ما هي العوامل التي تغير السطح من خلال الجريان ؟
ج الطالب :ـ
١- كمية المياه الجارية .
٢- سرعة جريان المياه .

س للمدرس :ـ بين عمل النهر من حيث تغيير السطح ؟
ج الطالب :ـ
١- الحت . ٢- النقل . ٣- الإرساب .

العرض : (٣٠ دقيقة):

يستعمل الباحث طريقة المحاضرة مصحوبة بالاستجواب الحي الهادف واستثارة علمية بحسب طبيعة الدرس ومناقشة قصيرة ، ثم يبدأ بتقديم مادة الدرس مع طرح الأسئلة الخاصة به ، ويتطلب من الطلاب الإجابة على الأسئلة وإثارة تساؤلاتهم ومناقشتهم في الإجابة ، فيوجه المدرس الأسئلة التالية ؟

س : ما هو الحت ؟
الطالب :هو تفتيت وإذابة وحفر الأرض التي تجري عليها مياه النهر بالتدريج .

س : عدد الوسائل التي تمكن مياه النهر من أنجاز عملها ؟
الطالب :
١- سرعة تيار النهر نفسه حيث ترتطم المياه بالأجزاء التي تمر فوقها فتؤثر عليها .
٢- المواد الصلبة التي يحملها النهر كذرات الرمل وقطع الصخور الصغيرة التي تحتك بقاع المجرى وجوانبه .
٣- المواد الذاتية في ماء النهر إذ تعمل على تحليل الصخور كيمياوياً بصورة تدريجية حتى تغير معالمها .
٤- طبيعة الصخور التي يجري عليها النهر من حيث صلابتها وقابليتها للذوبان والتحلل .

س: عدد المظاهر الناتجة عن ألحت النهري ؟
الطالب :
١- توسيع النهر لواديه .
٢- المنعطفات النهرية وتكون البحيرات الهلالية
٣- الآسر النهري .
٤- الشلالات .

س: عرف البحيرة الهلالية ؟
١- الطالب : هي بحيرة صغيرة مقطوعة عن المجرى السابق أشبه بحذاء الفرس وتتزود البحيرات بالمياه عند كل فيضان ، كما تتسرب إليها مياه النزيز . ويمضي الزمن تمتلئ البحيرات الهلالية بالترسبات حتى تزول نهائيا .

س: عرف النهر المأسور ؟
الطالب : هو النهر الضعيف ذي الوادي المرتفع آنذاك تابعا للنهر القوي لان واديه أوطئ وأكثر انحدارا من الأول ويسمى النهر الأول (النهر المأسور) .

س : عرف النهر الآسر ؟
الطالب : هو النهر النشيط في الحفر يتراجع مجراه حتى يقترب من منابع احد الأنهار في المنطقة فيشتبك معه ويسحب منه مياهه ، وذلك لان المياه تتجه عند انحدارها نحو الأراضي الأكثر انخفاضا .

س : عرف الشلالات ؟
الطالب : هي انحدار المياه في وديان الأنهار نتيجة للاختلاف في قوة الصخور التي يجري عليها النهر ، فعندما يترك النهر طبقات الصخور القوية وينتقل إلى أخرى ضعيفة فأنه ينحت في الأخيرة بدرجة اكبر محدثا فيها هبوطا فجائيا تتساقط عنده المياه .

س : عدد الطرق التي تحملها الأنهار فيها المواد الغريبة ؟
الطالب :
١- مواد عالقة حيث تساعد حركة مياه النهر على حمل الذرات الناعمة .
٢- عن طريق الإذابة . ويقتصر ذلك على المواد القابلة للذوبان كالأملاح بصورة خاصة .
٣- دفع المواد ودحرجتها على قعر المجرى عندما لا يستطيع النهر حملها .

س : حدد العوامل التي تساعد على زيادة ترسيب المواد التي يحملها النهر ؟
الطالب :
١- اتساع مجراه خصوصا عند الفيضان .
٢- اختلاف مقدار هذه الترسبات فتكون سميكة على جانبي المجرى .

س : صنف العوامل التي تساعد الدلتا ؟
الطالب :
١- وفرة الرواسب التي يحملها النهر ويأتي بها إلى المصب .
٢- قلة عمق ساحل البحر الذي يصب عنده النهر .
٣- هدوء ماء البحر وعدم تعرضه للأمواج القوية وتيارات المد والجزر العنيفة .
٤- قلة سرعة تيار النهر عند مصبه حتى لا تندفع بعيدا نحو المياه العميقة .

التقويم : (٨ دقائق) :
لمعرفة هل الدرس حقق أهدافه يوجه المدرس الأسئلة التالية إلى الطلاب في نهاية الدرس :

١ـ ما هي المياه الجارية ؟ ← (مستوى التذكر)
٢ـ عدد العوامل التي تغير السطح من خلال الجريان ؟ ← (مستوى التذكر)
٣ـ وضح عمل النهر من حيث تغير السطح ؟ ← (مستوى الفهم)
٤ـ ما هو ألحت ؟ ← (مستوى التذكر)
٥ـ النهر المأسور ؟ ← (مستوى التذكر)

ـ الواجب البيتي :
يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم من الثلاجات إلى الأمواج والتيارات البحرية أي من ص ٢١٦إلى ص ٢٢٢ .

(أنموذج ألخطة التدريسية للمجموعة التجريبية باستخدام أنموذج سـڤمان)

المادة :- مبادئ الجغرافية الطبيعية . الدرس :-
الصف والشعبة :- الخامس الأدبي . التاريخ :-
الموضوع :- **المياه الجارية**
الوقت :- ٤٥ دقيقة .

الأغراض السلوكية :- جعل الطالب قادراً على أن :-

١- يحدّد العوامل التي تغير السطح من خلال الجريان .
٢- يشّرح عمل النهر من حيث تغيير السطح .
٣- يعرّف الحت .
٤- يعدّد المظاهر الناتجة عن ألحت النهري .
٥- يعرّف البحيرة الهلالية .
٦- يعرّف النهر المأسور .
٧- يعرّف النهر الآسر .
٨- يعرّف الشلالات .
٩- يعدّد الطرق التي تحمل الأنهار فيها للمواد الغريبة .
١٠- يفسّر الإرساب .
١١- يشرح العوامل التي تساعد على زيادة ترسيب المواد التي يحملها النهر.
١٢- يصنّف العوامل التي تساعد الدلتا .

الوسائل التعليمية :- ١- السبورة والطباشير الملون
٢- خارطة العالم لتوضيح المياه الجاريه في العالم ٣- أشكال توضيحية للمياه الجارية في العالم

سير الدرس..

المرحلة الأولى : **(عرض المشكلة) (٤ دقائق) .**

يقوم المدرس بعرض مفهوم المياه بصورة عامة والمياه الجارية بصورة خاصة وما يترتب على المياه من أهمية من ايجابية باعتبارها سر الحياة تؤثر على حياة الإنسان والكائنات الحية الأخرى أي التأثير يكون على الحياة بصورة عامة، وما للمياه من استخدامات كثيرة ، لها أثارها الاقتصادية والزراعية أو غيرها .....فمن الممكن اعتبار المياه مورد رئيسي لبعض دول العالم ففي هذه الحالة يدور في ذهن الطالب العديد من الأسئلة التي يكون بحاجة إلى الإجابة عليها ومعرفة المزيد من المعلومات حول المياه الجارية ، إذ يحاول طرح الأسئلة وجمع المعلومات حول المياه الجارية ، وهكذا ينتقل إلى المرحلة الثانية

المرحلة الثانية : **(جمع البيانات والمعلومات) (١٥ دقيقة) .**

يوجه الطلاب إلى المدرس الأسئلة التالية وينبغي أن يجيب على الأسئلة بكلمتي نعم أو لا .

- الطالب :- هل جميع الأنهار تحدث تغيرا على سطح الأرض ؟
- المدرس :- لا .

- الطالب :- هل مياه الأنهار لها ارتباط بالبحار ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :- هل تتأثر كمية مياه النهر بسقوط الأمطار ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :-هل الأنهار الجليدية تشبه الأنهار الاعتيادية ؟
- المدرس :-لا .

- الطالب :- هل هناك فرق بين النهر والبحيرة ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب : - هل هناك فرق بين النهر والبحر ؟
- المدرس : - نعم .

- الطالب : - هل مجرى النهر له تأثير على تغيير معالم السطح ؟
- المدرس : - نعم .

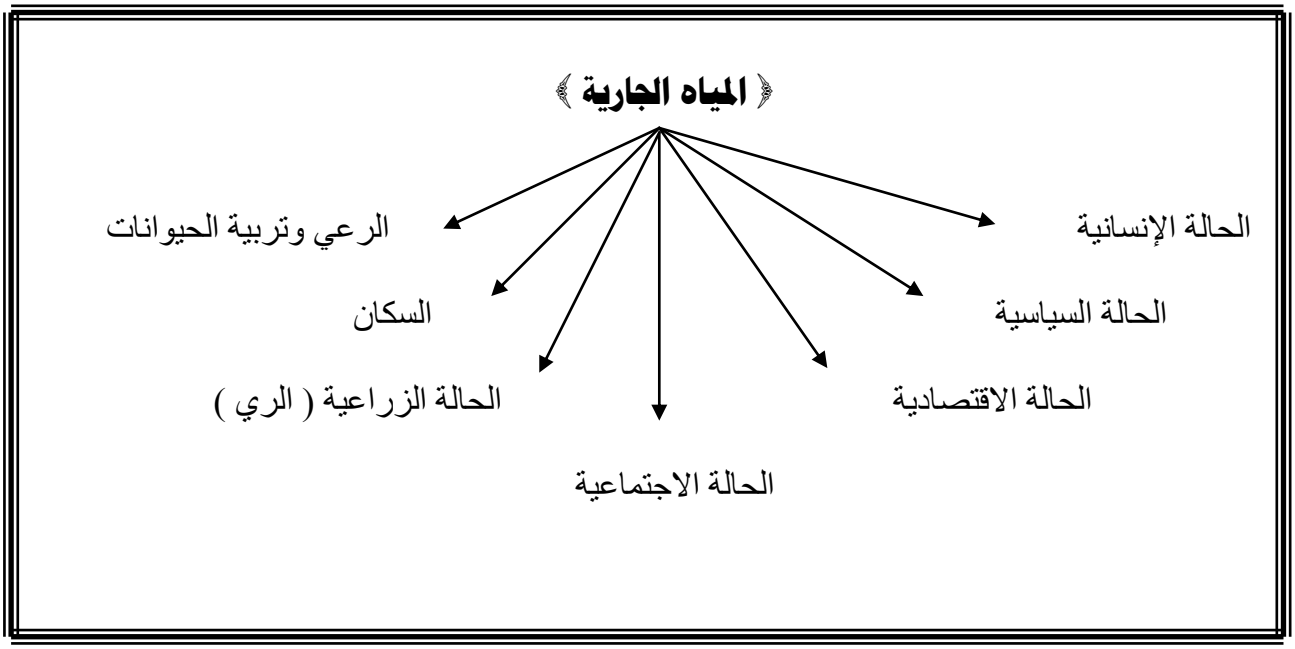
- الطالب : - هل هناك فائدة للإرسابات التي تحملها الأنهار؟
- المدرس : - لا .

- الطالب : - هل يمكن الاستغناء عن المياه الجارية والاستعانة بغيرها ؟
- المدرس :- لا .

- الطالب :- هل يمكن اعتبار المياه ثروة اقتصادية أساسية لبعض دول العالم ؟
- المدرس :- نعم .

المرحلة الثالثة :- (التجريب واختبار الفروض) (١٥ دقيقة)

بعد جمع المعلومات و وضع الفرضيات من قبل الطلاب وبمساعدة المدرس على تطوير فرضياتهم ، يطلب المدرس من الطلاب التحقق من فرضياتهم ، يقوم المدرس بكتابة المخطط الآتي على السبورة وبالطباشير الملون :-



بعد أن يرسم المدرس الشكل الآتي يعطي فرصة للطلاب لتوجيه أسئلتهم التي تدور في أذهانهم وتسجيل استنتاجاتهم في دفاترهم الخاصة ، ثم تتم المناقشة بين المدرس والطلاب وتفسير كل حالة مرتبطة بالتربة وما تنتج عنه سواء كانت الحالة ايجابية أو سلبية ومعرفة مسبباتها ونتائجها.

المرحلة الرابعة :- (التفسير) (٣ دقائق)

يطلب المدرس من الطلاب تقديم تفسيرات علمية حول مفهوم المياه الجارية ومكوناتها وكتابة استنتاجاتهم في دفتر الجغرافية من خلال المعلومات والحقائق التي توفرت في المرحلتين الثانية والثالثة ، وبعد قراءة استنتاجاتهم تبين أن الطلاب قد توصلوا إلى أن المياه الجارية لها اثر على حياة الإنسان والكائنات الحية الأخرى بصورة عامة في كافة مجالات الحياة .

المرحلة الخامسة :- (الاستقصاء) (٣ دقائق)

يقوم الطلاب في هذه المرحلة القيام بعملية التحليل والتقويم الشامل لكل استراتيجيات الاستقصاء ، حيث يقوم المدرس بكتابة الصيغة النهائية التي توصل أليها الطلاب من خلال البحث في مفهوم المياه الجارية ، وما لها أهمية كبيرة سواء كانت على حياة الإنسان أو الكائنات الحية الأخرى ، وكذلك التأثير على الحياة في كافة مجالاتها أي أن بدون مياه يعني انعدام للحياة .

التقويم :- (٥ دقائق)

لمعرفة هل الدرس حقق أهدافه يوجه المدرس الأسئلة التالية إلى الطلاب في نهاية الدرس : -

١ـ ما هي المياه الجارية ؟ ← (مستوى التذكر)

٢ـ عدد العوامل التي تغير السطح من خلال الجريان ؟ ← (مستوى التذكر)

٣ـ ما هو الحت ؟ ← (مستوى التذكر)

٤ـ ما هو النهر المأسور؟ ← (مستوى التذكر)

٥ـ وضح عمل النهر من حيث تغير السطح ؟ ← (مستوى الفهم)

ـ الواجب البيتي :

يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم من الثلاجات إلى الأمواج والتيارات البحرية أي من ص ٢١٦إلى ص ٢٢٢.

(أنموذج الخطة التدريسية للمجموعة الضابطة)

المادة: مبادئ الجغرافية الطبيعية — الدرس:
الصف والشعبة : الخامس الأدبي — التاريخ:
الموضوع : **التربة** (soil)
الوقت : ٤٥ دقيقة

الأغراض السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن :ـ

١- يعّرف التربة .
٢- يسمّي مكونات التربة .
٣- يوضّح التربة المنقولة .
٤- يصنّف صفات التربة الجيدة .
٥- يحدّد العوامل التي تتفاوت من شدة جرف التربة من منطقة إلى أخرى .
٦- يوضّح أنواع جرف التربة .
٧- يعدّد الوسائل التي تخفف شدة جرف التربة .
٨- يعللّ أسباب نشؤ الملوحة في التربة .
٩- يوضّح طرق حفظ خصوبة التربة .
١٠- يعدّد أنواع التربة الموجودة في العراق .

الوسائل التعليمية :ـ ١ـ السبورة والطباشير الملون ٢ـ خارطة العالم توضح ابرز الترب الموجودة في العالم ٣ـ أشكال توضيحية للتربة في العالم

المقدمة : (٥ دقائق)

نحن نعرف أن التربة تعتبر من أهم الموارد التي وهبتها الطبيعة للإنسان.وهي ضرورة لازمة لوجود الحياة وكثيرا ما يضع الباحثون التربة في مصاف الماء والهواء من حيث أهميتها للكائنات الحية على أن التربة هي المصدر الأساس لغذاء غالبية الكائنات بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، وسوف نتعرف في هذا الدرس على مفهوم التربة ، ومدى تأثيرها على حياة الإنسان ، وكيف يحدد مكونات التربة ..... ثم توجه الأسئلة آلاتية بوصفها مدخلاً للدرس :

س للمدرس:ـ ما هي التربة ؟
ج الطالب :ـ هي الطبقة الرقيقة المفتتة التي تكسو معظم سطح اليابس ،وتمتد خلالها جذور النبات الذي يستمد مواده الغذائية منها ،ويختلف سمك التربة من منطقة إلى أخرى

س للمدرس :ـ حدد مكونات التربة ؟
ج الطالب :ـ تكونت التربة نتيجة تضافر عدة عمليات معقدة ،ميكانيكية وكيمياوية وحيوية أدت إلى تفتت المواد الصخرية ،وتتكون التربة بالإضافة إلى الماء والهواء من جزيئات معدنية ومواد عضوية .

العرض : (٣٠ دقيقة):

يستعمل الباحث طريقة الإلقاء مصحوبة باستجواب هادف واستثارة علمية بحسب طبيعة الدرس ومناقشة قصيرة ، ثم يبدأ بتقديم مادة الدرس مع طرح الأسئلة الخاصة به ، ويتطلب من الطلاب الإجابة على الأسئلة وإثارة تساؤلاتهم ومناقشتهم في الإجابة ، فيوجه المدرس الأسئلة التالية ؟

س : وضح التربة المنقولة ؟
الطالب : هي التربة التي نقلت بواسطة المياه أو الرياح أو الجليد من مناطق تكوينها إلى أماكنها الحالية .

س : ما هي صفات التربة الجيدة ؟
الطالب :
١- التركيب الميكانيكي للتربة ويسميه البعض (نسيج التربة) ومعناه طبيعة حجم الجزيئات التي تتكون منها التربة .
٢- التركيب الكيمياوي للتربة ، وتحتوي التربة على عدد كبير من المواد الغذائية يحتل الكالسيوم المكان الأول ثم يأتي بعده كل من البوتاسيوم والفسفور والآزوت وهذه المواد الأربعة هي أهم ما يحتاج أليه النبات .
٣- بناء التربة ، ويقصد به ترتيب جزيئات التربة عندما تستغل في الإنتاج الزراعي .
٤- عمق التربة ، ويختلف عمق التربة من مكان إلى آخر على سطح الأرض ،ويتراوح هذا العمق بين بضع مليمترات ومترين أو أكثر أحيانا .

س: عدد الأمور التي تصون التربة وتحافظ عليها ؟
الطالب : تتطلب المحافظة على التربة وصيانتها بحث الأمور الآتية وهي :
١ - جرف التربة . ٢- ملوحة التربة . ٣- إنهاك التربة .

س: وضح أنواع جرف التربة ؟
الطالب : تتفاوت شدة جرف التربة من منطقة إلى أخرى .
٢- درجة انحدار الأرض .
٣- حالة النبات الطبيعي .
٤- الحراثة غير الصحيحة .
٥- الأمطار الغزيرة المفاجئة وكذلك الرياح القوية .

س: علل أسباب نشؤ الملوحة في التربة ؟
الطالب :
١. شدة التبخر بسبب قلة الرطوبة النسبية للهواء وارتفاع درجات الحرارة في فصل الصيف الطويل.
٢. وجود الأملاح في مياه انهار العراق .
٣. التصريف الرديء .
٤. سؤ الري .
٥. وجود أملاح بنسبة عالية في المياه الجوفية .
٦. عامل الرشح (النزيز) .

س : عدد أنواع التربة الموجودة في العراق ؟
الطالب :
١- التربة الكستنائية .
٢- التربة البنية .
٣- التربة الصحراوية .
٤- تربة السهل الرسوبي الجنوبي .

س : ما هي الوسائل التي تحقق شدة جرف التربة ؟
١- درجة انحدار الأرض .
٢- حالة النبات الطبيعي .
٣- الحراثة غير الصحيحة .
٤- الأمطار الغزيرة المفاجئة .

التقويم : (٨ دقائق) :

لمعرفة هل الدرس حقق اهدافة يوجه المدرس الأسئلة التالية إلى الطلاب في نهاية الدرس :

١ـ ما هي التربة ؟ ← (مستوى التذكر)

٢ـ اذكر العوامل التي تتفاوت في شدة جرف التربة من منطقة إلى أخرى ؟ (مستوى التذكر)

٣ـ وضح طرق حفظ خصوبة الأرض ؟ ← (مستوى الفهم)

٤ـ بين أسباب نشؤ الملوحة في التربة ؟ ← (مستوى الفهم)

٥ـ عدد أنواع التربة الموجودة في العراق ؟ ← (مستوى فهم)

٦ـ صنف صفات التربة الجيدة ؟ ← (مستوى التحليل)

ـ الواجب البيتي :

يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم من النبات الطبيعي إلى الأعشاب أي من ص ٢٤٤ إلى ص ٢٥٣ .

(أنموذج ألخطة التدريسية للمجموعة التجريبية باستخدام أنموذج سـكمان)

المادة :- مبادئ الجغرافية الطبيعية . الدرس :-
الصف والشعبة :- الخامس الأدبي . التاريخ :-
الموضوع :- **التربة** . (soil)
الوقت :- ٤٥ دقيقة .

الأغراض السلوكية :- جعل الطالب قادراً على أن :-

١- يعّرف التربة .
٢- يسمّي مكونات التربة .
٣- يوضّح التربة المنقولة .
٤- يصنّف صفات التربة الجيدة .
٥- يحدّد العوامل التي تتفاوت من شدة جرف التربة من منطقة إلى أخرى .
٦- يوضّح أنواع جرف التربة .
٧- يعدّد الوسائل التي تخفف شدة جرف التربة .
٨- يعللّ أسباب نشؤ الملوحة في التربة .
٩- يوضّح طرق حفظ خصوبة التربة .
١٠- يعدّد أنواع التربة الموجودة في العراق .

الوسائل التعليمية :- ١- السبورة والطباشير الملون ٢- خارطة العالم توضح ابرز الترب الموجودة في العالم ٣- أشكال توضيحية للتربة في العالم

سير الدرس..

المرحلة الأولى : **(عرض المشكلة) (٤ دقائق) .**

يقوم المدرس بعرض مفهوم التربة وما يترتب على التربة من ايجابيات أو سلبيات تؤثر على حياة الإنسان والكائنات الحية الأخرى ،ويطرح المشكلة الآتية ماذا يحدث لو التربة اختفت أي لا توجد زراعة ولا انجازات أخرى تمنحها التربة للكائنات الحية ، وما للتربة من أنواع يمكن استخدامها سواء للعمران أو الزراعة أو غيرها وكذلك الاختلافات وما تنتج عنه من آثار إنسانيه واقتصادية وزراعية وغيرها .... ، ففي هذه الحالة يدور في ذهن الطالب العديد من الأسئلة التي يكون بحاجة إلى الإجابة عليها ومعرفة المزيد من المعلومات حول التربة ، إذ يحاول طرح الأسئلة وجمع المعلومات حول التربة ، وهكذا ينتقل إلى المرحلة الثانية .

المرحلة الثانية : **(جمع البيانات والمعلومات) (١٥ دقيقة) .**

يوجه الطلاب إلى المدرس الأسئلة التالية وينبغي أن يجيب على الأسئلة بكلمتي نعم أو لا .

- الطالب :- هل التربة تتكون من الصخور ؟
- المدرس :- لا .

- الطالب :- هل للتربة أهمية بالنسبة للإنسان والكائنات الحية الأخرى ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :- هل مشكلة الملوحة تعتبر رئيسية بالنسبة للتربة ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :-هل من الممكن معالجة مشكلة الملوحة للتربة ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :- هل هناك أنواع رئيسية جيدة للتربة دون أخرى في الزراعة ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب : - هل الزراعة المستمرة للتربة يجعل نوعيتها جيدة ؟
- المدرس : - لا .

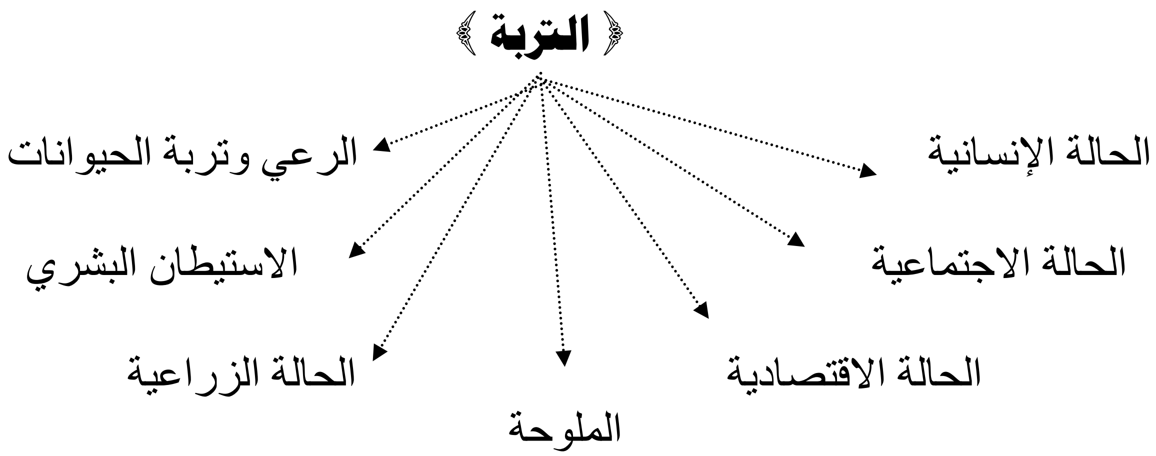
- الطالب : - هل في بلدنا العراق مشاكل للتربة ؟
- المدرس : - نعم .

- الطالب : - هل تختلف أنواع التربة من مكان إلى آخر في العراق ؟
- المدرس : - نعم

<u>المرحلة الثالثة :-</u> (التجريب واختبار الفروض) (١٥ دقيقة)

بعد جمع المعلومات و وضع الفرضيات من قبل الطلاب وبمساعدة المدرس على تطوير فرضياتهم ، يطلب المدرس من الطلاب التحقق من فرضياتهم ، يقوم المدرس بكتابة المخطط الآتي على السبورة وبالطباشير الملون :-

= =



= =

بعد أن يرسم المدرس الشكل الآتي يعطي فرصة للطلاب لتوجيه أسئلتهم التي تدور في أذهانهم وتسجيل استنتاجاتهم في دفاترهم الخاصة ، ثم تتم المناقشة بين المدرس والطلاب وتفسير كل حالة مرتبطة بالتربة وما تنتج عنه سواء كانت الحالة ايجابية أو سلبية ومعرفة مسبباتها ونتائجها.

المرحلة الرابعة :- (التفسير) (٣ دقائق)

يطلب المدرس من الطلاب تقديم تفسيرات علمية حول مفهوم التربة ومكوناتها وكتابة استنتاجاتهم في دفتر الجغرافية من خلال المعلومات والحقائق التي توفرت في المرحلتين الثانية والثالثة ، وبعد قراءة استنتاجاتهم تبين أن الطلاب قد توصلوا إلى أن التربة لها اثر على حياة الإنسان والكائنات الحية الأخرى بصورة عامة .

المرحلة الخامسة :- (الاستقصاء) (٣ دقائق)

يقوم الطلاب في هذه المرحلة القيام بعملية التحليل والتقويم الشامل لكل استراتيجيات الاستقصاء ، حيث يقوم المدرس بكتابة الصيغة النهائية التي توصل أليها الطلاب من خلال البحث في مفهوم التربة ، أن التربة هي الطبقة الرقيقة التي تكسو معظم سطح اليابس ، ويختلف سمك التربة من منطقة إلى أخرى كما يختلف نوع التربة من مكان إلى آخر فمنها التربة الجيدة بكامل استخداماتها ومنا التربة غير الجيدة والتي يكون تأثيرها مباشر على الإنسان والكائنات الحية الأخرى بصور ة عامة .

التقويم :- (٥ دقائق)

لمعرفة هل الدرس حقق أهدافه يوجه المدرس الأسئلة التالية إلى الطلاب في نهاية الدرس : -

١- ما هي التربة ؟ ← (مستوى التذكر)

٢- اذكر العوامل التي تتفاوت في شدة جرف الشدة من منطقة إلى أخرى ؟ ← (مستوى التذكر)

٣- وضح طرق حفظ خصوبة التربة؟ ← (مستوى الفهم)

٤- بين اسباب نشؤ الملوحة في التربة ؟ ← (مستوى الفهم)

٥- عدد أنواع التربة الموجودة في العراق؟ ← (مستوى الفهم)

٦- صنف صفات التربة الجيدة ؟ ← (مستوى التحليل)

الواجب البيتي :-

يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم من النبات الطبيعي إلى الإعشاب أي من ص٢٤٤ إلى ص٢٥٣ .

(أنموذج الخطة التدريسية للمجموعة الضابطة)

المادة: مبادئ الجغرافية الطبيعية الدرس:
الصف والشعبة : الخامس الأدبي التاريخ:
الموضوع : **التصحر** (Desertification)
الوقت : ٤٥ دقيقة

الأغراض السلوكية : جعل الطالب قادراً على أن :ـ

١- يعّرف التصحر
٢- يبيّن مفهوم التصحر الحديث وما ينتج عنه
٣- يوضح طرق التخلص من التصحر
٤- يوضح طرق التخلص من التصحر .
٥- يعدد فئات حالات التصحر .

الوسائل التعليمية :ـ ١ـ السبورة والطباشير الملون ٢ـ خارطة العالم التي توضح مناطق التصحر في العالم ٣ـ أشكال توضيحية للتصحر في العالم

المقدمة : (٥ دقائق)

نحن نسمع في وقتنا الحاضر عن ظاهرة جغرافية بدأت بالانتشار في معظم مناطق العالم ألا وهي حالة التصحر التي بدأت في مناطق عديدة من العالم ، وذلك نتيجة الإهمال لعامل الزراعة أو تدهور قابلية الأرض الإنتاجية بسبب الاستغلال الكثيف والمفرط للأرض . وسوف نتعرف في هذا الدرس على مفهوم التصحر ، ومدى تأثيره على حياة الإنسان اليومية ، وطرق التخلص من التصحر ..... ثم توجه الأسئلة آلاتية بوصفها مدخلاً للدرس :

س للمدرس:ـ ما هو التصحر؟
ج الطالب :ـ هو عملية طبيعية وبشرية ومزدوجة ، وتعرف بأنها تدهور في قابلية الأرض الإنتاجية ، حيث تتحول المنطقة بالتدريج إلى صحراء لا يمكن استغلالها

س للمدرس :ـ هل ارتفاع كثافة الإنسان والحيوان في وحدة مساحية على سطح الأرض واستخدامها باستمرار يؤدي بالتصحر؟
ج الطالب :ـ نعم

العرض : (٣٠ دقيقة):

يستعمل الباحث طريقة الإلقاء مصحوبة باستجواب هادف واستثارة علمية بحسب طبيعة الدرس ومناقشة قصيرة ، ثم يبدأ بتقديم مادة الدرس مع طرح الأسئلة الخاصة به ، ويتطلب من الطلاب الإجابة على الأسئلة وإثارة تساؤلاتهم ومناقشتهم في الإجابة ، فيوجه المدرس الأسئلة التالية ؟

س : ما هو التصحر الحديث ؟
الطالب : مفهوم حديث يشير غالباً إلى فعاليات الإنسان المختلفة هي المسؤوله عن تدهور قابلية الأرض الإنتاجية نتيجة الاستغلال الكثيف والمفرط للأرض . حيث إن التصحر ينجم عن تدهور النظام البيئي .

س : ما هو التغدق ؟
الطالب : هو الناتج الذي يؤدي إلى تدهور إنتاجية الأرض ومن تحولها إلى أراضي مهجورة لا تزرع بسبب طغيان الماء وارتفاع نسبة الملوحة .

س: ما هي فئات حالات التصحر التي حددها مؤتمر التصحر الذي عُقد في كينيا عام ١٩٧٧؟
الطالب :
١. تصحر طفيف : وهو تعرض التربة والنبات الطبيعي إلى انخفاض قليل في إنتاجيته.
٢. تصحر معتدل : ويحدث عندما يتعرض النبات إلى تلف محدود ، أو تتكون أرض رديئة بفعل التعرية المائية والتعرية الريحية .
٣. تصحر شديد : وينتج عن تدهور النباتات الطبيعية بشكل يقضي على النباتات المستساغة من قبل الحيوانات ، أو نتيجةً لنشاط التعرية المائية والريحية .
٤. تصحر شديد جداً : وهو خلو الأرض من النبات الطبيعي الذي كان موجوداً فيها ، الأمر الذي يعرض التربة إلى الانجراف الشديد حيث تزول معظم آفاقها وتظهر الصخور الأم ، أو تعرض التربة إلى التملح الشديد الذي يعمل على تدمير قدرتها الإنتاجية وتحويلها إلى تربة عميقة .

س: أذكر الفئات التي تقيس درجة خطورة التصحر؟
الطالب :
١. تصحر خطير جداً : ويكون إذا كانت المنطقة هدفاً لتصحر سريع جداً حيث تتدهور الإنتاجية خلال فترة قصيرة جداً.
٢. تصحر خطير: وهو التصحر السريع والذي تتدهور فيه قدرة الأرض خلال فترة زمنية مرئية فتتحول الأرض إلى ارض رديئة .
٣. تصحر متوسط الخطورة : وهو تدهور بطيء نسبياً للنظام البيئي ، والتصحر المتوسط الخطورة يمكن مكافحته بسهولة ويُسر أكثر من مكافحة النوعين الأول والثاني .

س: ما هي العوامل البشرية التي تساعد على تكوين التصحر ؟
الطالب :
١. الكثافة السكانية العالية التي تؤدي إلى زيادة الضغط على الأرض.
٢. زيادة استغلال الأراضي الحدية ذات البيئة الهشة.
٣. استخدام الأساليب الغير ملائمة للري وإهمال البزل .
٤. زيادة تلوث التربة والهواء .
٥. الزحف العمراني على الأراضي الزراعية.

س: اذكر أهم الأسس التي تساعد على معالجة التصحر ؟
الطالب :
١- التكيف مع المناخ ومعرفة طبيعته ومداه واحتمالاته.
٢- المحافظة على خصوبة التربة بمعالجة ملوحتها .
٣- تخطيط استعمالات الأرض والاستغلال السليم للموارد.
٤- المحافظة على المراعي الطبيعية من الرعي الجائر.
٥- المحافظة على البيئة من التلوث .
٦- إيقاف الزحف العمراني باتجاه الأراضي الزراعية

التقويم : (٨ دقائق) :

لمعرفة هل الدرس حقق اهدافة يوجه المدرس الأسئلة التالية إلى الطلاب في نهاية الدرس :

١ـ ما هو التصحر ؟ ← (مستوى التذكر)

٢ـ عدد فئات حالات التصحر ؟ ← (مستوى التذكر)

٣ـ وضح طرق التخلص من التصحر ؟ ← (مستوى الفهم)

٤ـ وضح الطرق الزراعية التي تساعد الحد من التصحر؟ ← (مستوى الفهم)

٥ـ اكتب تقريراً عن التصحر ؟ ← (مستوى التطبيق)

ـ الواجب البيتي :

يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم من التلوث إلى نهاية الفصل أي من ص ٢٨٢ إلى ص ٢٨٦ .

(أنموذج ألخطة التدريسية للمجموعة التجريبية باستخدام أنموذج سـڤمان)

المادة :- مبادئ الجغرافية الطبيعية . الدرس :-
الصف والشعبة :- الخامس الأدبي . التاريخ :-
الموضوع :- **التصحر** . (desertification)
الوقت :- ٤٥ دقيقة .

الأغراض السلوكية :- جعل الطالب قادراً على أن :-

١- يعّرف التصحر
٢- يبيّن مفهوم التصحر الحديث وما ينتج عنه
٣- يوضح طرق التخلص من التصحر
٤- يوضح طرق التخلص من التصحر .
٥- يعدد فئات حالات التصحر .

الوسائل التعليمية :- ١- السبورة والطباشير الملون ٢- خارطة العالم التي توضح مناطق التصحر في العالم ٣- أشكال توضيحية للتصحر في العالم

سير الدرس..

المرحلة الأولى : **(عرض المشكلة) (٤ دقائق) .**

يقوم المدرس بعرض مفهوم التصحر باعتباره ظاهرة طبيعية لها تأثير على حياة الإنسان والحيوان والنبات ، وهذا التأثير ينجم من تراكم سؤ الاستخدام والإهمال المستمر للأرض وبالتالي ينتج عن آثار سلبية سواء كانت إنسانية أو اقتصادية أو اجتماعية أو غيرها تؤثر بصورة مباشرة على المجتمع ، ففي هذه الحالة يدور في ذهن الطالب العديد من الأسئلة التي يحتاج فيها الإجابة ومعرفة المزيد من المعلومات حول مفهوم التصحر إذ يحاول طرح الأسئلة وجمع المعلومات حول مفهوم التصحر وهكذا ينتقل إلى المرحلة الثانية .

المرحلة الثانية : **(جمع البيانات والمعلومات) (١٥ دقيقة) .**

يوجه الطلاب إلى المدرس الأسئلة التالية وينبغي أن يجيب على الأسئلة بكلمتي نعم أو لا .

- الطالب :- هل ظاهرة التصحر تحدث تغييرا في خصائص البيئة ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :- هل هناك علاقة للإنسان في حدوث ظاهرة التصحر ؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :- هل ظاهرة التصحر تحدث في أي مكان على الكرة الأرضية ؟
- المدرس :- لا .
- الطالب :-هل ممارسات الإنسان الزراعية الصحيحة تحد من ظاهرة التصحر؟
- المدرس :- نعم .

- الطالب :- هل التصحر يكون من نوع واحد ، أي الأرض التي تظهر فيها ظاهرة التصحر تكون صحراء لا يمكن معالجتها ؟
- المدرس :- لا .

- الطالب : - هل التقدم العمراني والانتشار المتزايد للاستيطان البشري له علاقة بظاهرة التصحر؟
- المدرس : - نعم .

- الطالب : - هل قاومت الدول ظاهرة التصحر المنتشرة والحد من هذه الظاهرة حفاظا على اقتصادها ؟
- المدرس : - لا .

المرحلة الثالثة :- (التجريب واختبار الفروض) (١٥ دقيقة)

بعد جمع المعلومات و وضع الفرضيات من قبل الطلاب وبمساعدة المدرس على تطوير فرضياتهم ، يطلب المدرس من الطلاب التحقق من فرضياتهم ، يقوم المدرس بكتابة المخطط الآتي على السبورة وبالطباشير الملون :-

التصحر

- الحالة الزراعية
- الحالة الاقتصادية
- الرعي وتربية الحيوانات
- التأثير على حياة الإنسان
- التلوث البيئي
- الحالة الاجتماعية

بعد أن يرسم المدرس الشكل الآتي يعطي فرصة للطلاب لتوجيه أسئلتهم التي تدور في أذهانهم وتسجيل استنتاجاتهم في دفاترهم الخاصة ، ثم تتم المناقشة بين المدرس والطلاب وتفسير كل حالة مرتبطة بظاهرة التصحر سواء كانت الحالة ايجابية أو سلبية ومعرفة مسبباتها ونتائجها .

المرحلة الرابعة :- (التفسير) (٣ دقائق)

يطلب المدرس من الطلاب تقديم تفسيرات علمية للظاهرة وكتابة استنتاجاتهم في دفتر الجغرافية من خلال المعلومات والحقائق التي توفرت في المرحلتين الثانية والثالثة ، وبعد قراءة استنتاجاتهم تبين أن الطلاب قد توصلوا إلى أن ظاهرة التصحر لها تأثير على حياة الإنسان والحيوان والنبات سواء كان شخص أو مجتمع كامل .

المرحلة الخامسة :- (الاستقصاء) (٣ دقائق)

يقوم الطلاب في هذه المرحلة القيام بعملية التحليل والتقويم الشامل لكل استراتيجيات الاستقصاء ، حيث يقوم المدرس بكتابة الصيغة النهائية التي توصل أليها الطلاب من خلال البحث في ظاهرة التصحر ، أن التصحر كظاهرة جغرافية بدأت تتطور بصورة سريعة في الآونة الأخيرة من خلال تأثيرها المباشر على الحياة بصورة عامة سواء كان هذا التأثير اقتصادي أو زراعي أو بيئي أو اجتماعي أو .....الخ .

التقويم :- (٥ دقائق)

لمعرفة هل الدرس حقق أهدافه يوجه المدرس الأسئلة التالية إلى الطلاب في نهاية الدرس : -

١- ما هو التصحر ؟ ← مستوى التذكر

٢- عدد فئات حالات التصحر؟ ← مستوى التذكر

٣- وضح طرق التخلص من التصحر؟ ← مستوى التذكر

٤-وضح الطرق الزراعية التي تساعد للحد من التصحر ؟ ← مستوى التذكر

٥- اكتب تقريرا عن التصحر؟ ← مستوى التذكر

الواجب البيتى :-

يطلب المدرس من الطلاب تحضير الدرس القادم من التلوث إلى نهاية الفصل أي من ص٢٨٢ إلى ص٢٨٦ .

ملحق (١٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا

طرائق تدريس المواد الاجتماعية

م/ استبانة الخبراء في صلاحية اختبار التفكير الإبداعي

الأستاذ الفاضل .....المحترم

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته...

يروم الباحث دراسة موسومة (**أثر أنموذج سـگـمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية**) ، ولتحقيق هدف البحث لابد من استعمال اختبار لقياس التفكير الإبداعي الذي عرّبهُ سيد خيرالله والمأخوذ من اختبار تورانس واختبار بارون .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ومكانه علمية ، فان الباحث يسعده أن تكونوا من بين السادة الخبراء الذين يقرون صلاحية فقرات الاختبار لبيان مدى ملائمتها لقياس التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي وإبداء ما ترونه مناسباً للملاحظات أو التعديلات .

معلومات شخصية :

١. الاسم الكامل .....
٢. اللقب العلمي.....
٣. الاختصاص .....
٤. الوظيفة ومكان العمل .....

الباحث

كاظم عبدالسادة جودة

الجزء الأول	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
اذكر اكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعدّها غير اعتيادية (لا يفكر فيها زملائك)للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل الأشياء أكثر فائدة وأهمية . ١- علبة الصفيح . ٢- الكرسي .				
الجزء الثاني				
ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الآتي ؟ (حاول أن تفكر في اكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملائك) . ١- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟ ٢- ماذا يحدث لو أن الأرض قد حُفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى ؟				
الجزء الثالث				
١- لو عُينت مسؤولاً عن النقود في النادي المدرسي الذي أنت عضو فيه وحاول احد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ماذا تفعل ؟ ٢- ماذا لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق ، ماذا تفعل كي تصبح متعلماً ؟				

الجزء الرابع	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
فكر في أكثر الطرق لتصبح الأشياء الاعتيادية على نحو أفضل ، لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغير الذي تقترحهُ ممكن تطبيقه أو لا . كما يجب أن لا تقترح شيء يستعمل حالياً ليجعل الشيء على نحو أفضل . ١- دراجة هوائية . ٢- قلم جاف .				
الجزء الخامس				
كوّن من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية التي لها معنى مفهوم (على سبيل المثال كلمة أقرأ تتكون من حروف : ق ، ر ، أ) فيمكن أن تتكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل (أرق ، قرر) . ومن الممكن أن تستعمل الطريقة نفسها في الكلمات الآتية مكونة اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها مغنى مفهوم . ١- ديمقراطية . ٢- بصرة .				

ملحق (١٤)

اختبار القدرة على التفكير الإبداعي بصورته النهائية

اسم الطالب : .....

الصف والشعبة : .....

المجموع

الطلاقة											
المرونة											
الأصالة											
الدرجة الكلية											

تعليمات عامة :

* أقرأ كل سؤال جيداً لكي تعرف المطلوب منهُ .

* لكل جزء من الاختبار زمن محدد .

* حاول أن تُجيب عن أسئلة الاختبار بأقصى سرعة ممكنة .

* لا تترك سؤالاً دون إجابة .

* حاول أن تفكر في اكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر قيها زملائك .

* لا تقلب أي صفحة ولا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك .

الجزء الأول :

اذكر اكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعدّها غير اعتيادية (لا يفكر فيها زملائك) للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل الأشياء أكثر فائدة وأهمية .

*** علبة الصفيح .**

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

٥- .....

٦- .....

٧- .....

٨- .....

٩- .....

١٠- .....

١١- .....

١٢- .....

١٣- .....

١٤- .....

١٥- .....

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

* الكرسي .

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

٥- .....

٦- .....

٧- .....

٨- .....

٩- .....

١٠- .....

١١- .....

١٢- .....

١٣- .....

١٤- .....

١٥- .....

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الجزء الثاني :

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الآتي ؟
(حاول أن تفكر في اكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملائك) .

* ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

٥- .....

٦- .....

٧- .....

٨- .....

٩- .....

١٠- .....

١١- .....

١٢- .....

١٣- .....

١٤- .....

١٥- .....

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

* ماذا يحدث لو أن الأرض قد حُفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى ؟

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

٥- .....

٦- .....

٧- .....

٨- .....

٩- .....

١٠- .....

١١- .....

١٢- .....

١٣- .....

١٤- .....

١٥- .....

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الجزء الثالث :

* لو عُينت مسؤولاً عن النقود في النادي المدرسي الذي أنت عضو فيه وحاول احد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ماذا تفعل ؟

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

٥- .....

٦- .....

٧- .....

٨- .....

٩- .....

١٠- .....

١١- .....

١٢- .....

١٣- .....

١٤- .....

١٥- .....

* ماذا لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق ، ماذا تفعل كي تصبح متعلماً ؟

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

٥- .....

٦- .....

٧- .....

٨- .....

٩- .....

١٠- .....

١١- .....

١٢- .....

١٣- .....

١٤- .....

١٥- .....

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الجزء الرابع :

فكر في أكثر الطرق لتصبح الأشياء الاعتيادية على نحو أفضل ، لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغير الذي تقترحهُ ممكن تطبيقه أو لا .
كما يجب أن لا تقترح شيء يستعمل حالياً ليجعل الشيء على نحو أفضل .

*** دراجة هوائية .**

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

٥- .....

٦- .....

٧- .....

٨- .....

٩- .....

١٠- .....

١١- .....

١٢- .....

١٣- .....

١٤- .....

١٥- .....

*** قلم جاف .**

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

٥- .....

٦- .....

٧- .....

٨- .....

٩- .....

١٠- .....

١١- .....

١٢- .....

١٣- .....

١٤- .....

١٥- .....

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الجزء الخامس :

كوّن من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية التي لها معنى مفهوم (على سبيل المثال كلمة اقرأ تتكون من حروف : ق ، ر ، أ) فيمكن أن تتكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل (أرق ، قرر) .

من الممكن أن نستعمل الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة الواحدة .

*** ديمقراطية .**

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- ..... ٢١- .....

٢- ..... ٢٢- .....

٣- ..... ٢٣- .....

٤- ..... ٢٤- .....

٥- ..... ٢٥- .....

٦- ..... ٢٦- .....

٧- ..... ٢٧- .....

٨- ..... ٢٨- .....

٩- ..... ٢٩- .....

١٠- ..... ٣٠- .....

١١- ..... ٣١- .....

١٢- ..... ٣٢- .....

١٣- ..... ٣٣- .....

١٤- ..... ٣٤- .....

١٥- ..... ٣٥- .....

١٦- ..... ٣٦- .....

١٧- ..... ٣٧- .....

١٨- ..... ٣٨- .....

١٩- ..... ٣٩- .....

٢٠- ..... ٤٠- .....

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

*** بصرة :**

الزمن المخصص (٥) دقائق

١- ..... ١٦- .....

٢- ..... ١٧- .....

٣- ..... ١٨- .....

٤- ..... ١٩- .....

٥- ..... ٢٠- .....

٦- ..... ٢١- .....

٧- ..... ٢٢- .....

٨- ..... ٢٣- .....

٩- ..... ٢٤- .....

١٠- ..... ٢٥- .....

١١- ..... ٢٦- .....

١٢- ..... ٢٧- .....

١٣- ..... ٢٨- .....

١٤- ..... ٢٩- .....

١٥- ..... ٣٠- .....

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

ملحق (١٥)

درجات اختبار التفكير الإبداعي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة .

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١	١٦٥	١	١١١
٢	١٤٨	٢	١٠٠
٣	١٧٧	٣	١٠٩
٤	١٤٢	٤	١٢٠
٥	١٤٨	٥	١١٠
٦	١٣٥	٦	١٠٥
٧	١٥٢	٧	١١٦
٨	١٤٧	٨	١٠٥
٩	١٣٢	٩	١٢٠
١٠	١٤٤	١٠	١٢٥
١١	١٤٥	١١	١١٢
١٢	١٥٨	١٢	١٢٠
١٣	١٣٨	١٣	١١٢
١٤	١٥٤	١٤	١٠٩
١٥	١٨٥	١٥	١٢٢
١٦	١٨٨	١٦	١٠٥
١٧	١٨٧	١٧	١٠٧
١٨	١٧٧	١٨	١٢٥
١٩	١٩٩	١٩	١١٤
٢٠	١٧٥	٢٠	١٢٢
٢١	١٥٤	٢١	١٠٧
٢٢	١٦٨	٢٢	١١٣
٢٣	١٥٨	٢٣	١٢٨
٢٤	١٣٦	٢٤	١١٩
٢٥	١٥٠	٢٥	١١٢
٢٦	١٧٢	٢٦	١١٥
٢٧	١٩٨	٢٧	١٠٩
٢٨	٢٠٠	٢٨	١١٨
٢٩	١٩٢	٢٩	١١١
٣٠	١٤٥	٣٠	١١٢
٣١	١٣٣		
٣٢	١٣٥		

Abstract summary

The concept of creativity is a broad concept, comprehensive and multidisciplinary, and is described as a set of capabilities and innovative ideas within the higher mental capacities that are my own and the flexibility and modernity in the quality of the creative idea through the creation of no-thing from nothing.

Educators were interested in learning and creative education and work to develop and train students to practice problem or situation in a new way .

And creative human activity includes finding solutions to problems and situations faced by a non-conventional and new solution not visible to others, that is, the process of organizing, building and drafting, which is from the perspective of educational capacity that can be developed, development and education for students

There is no doubt that the school and teaching methods affect the structure of knowledge for students and it should be seen as scientific capabilities that contribute to the process of creative thinking that it is not confined to a group of students, but are present in varying degrees among all people, society and culture which are important factors in creating an environment appropriate for creativity and creative people.

The current research aimed to determine the impact of model Suchman in the development of creative thinking among students in fifth grade in the subject of literary geography .

A researcher zero the following assumptions :

* No difference was statistically significant at the level of (0.05) between the average degree of creative thinking among students in the experimental group who are studying according to the model Suchman and the average score of creative thinking among students in the control group, who are studying on the agreed standard way in the subject of physical geography .

* No difference was statistically significant at the level of (0.05) between the average degree of creative thinking among students in the experimental group who are studying according to the model test Suchman between tribal and distance to think innovatively.

* No difference was statistically significant at the level of (0.05) between the average degree of creative thinking among students in the control group, who

are studying according to the standard way to test between the tribal and the distance of creative thinking .

Researcher chose the experimental design a partial seizure (tribal dimensions) and two groups (experimental group and control group). Educational Rusafa selected second in the province of Baghdad and then selected junior high hurdle ibn Nafi is deliberate. And then selected two divisions (a b) of the fifth grade to be a literary research sample. Bringing the total number of respondents to the final form (62) demanded by (32) students in the experimental group, who studied under model Sk Suchman man and (30) students in the control group studied according to the standard way (Traditional), were rewarded with two sets of experimental research and control variable life time and a half degrees year in the article as well as the geographic variable intelligence and prior knowledge test, and prepared a behavioral researcher targets of academic material for a specific experience in the light of the overall objectives of the curriculum has been reached (100) the target behavior after the amendment by the experts who offered their behavioral goals. Researcher used to test the ability to think creatively numbers (Mr. Kheir Allah) to apply to the two sets of research students at the beginning of the experiment and at the end of the trial period has created a researcher sincerity and persistence of the test.

The researcher to the following results :

1. Than students who have studied the experimental group according to the model Suchman survey on students who have studied the control group according to the standard way to test creative thinking .
٢. The experimental group than students in the application to test the distance of creative thinking on the application of the same tribal group and the same test .
٣. There is no difference between the degrees of distance and Upper Egypt, the two applications to test the creative thinking for students of the control group.

Researcher concluded taught through the two sets of Search :

1. The importance of organizing the learning environment of the learner through the principles of self-education and inspired by model Suchman survey, which would direct the conduct of the educational process to the objectives set correctly .
2. Prepared on the ability of teaching according to the model Suchman survey to increase creative thinking skills for students of the experimental group against the control group .

The researcher made several recommendations, including :

1. Make education meaningful to the learner taking into account the needs and interests through the provision of content in a manner consistent with the problems they are facing .
2. Adopting plans prepared on the teaching model according to the survey Suchman in the teaching of undergraduate students because of its impact in the development of creative thinking skills .
3. Training of teachers in the geographical middle and high schools to use the model Suchman survey in teaching.

The researcher several proposals, including :

1. Conduct a study to determine the impact of model Suchman survey to other types of variables including (a geographical direction, retention, orientation, cognitive preference) and other types of thinking of them (critical thinking, divergent thinking, reasoning (
2. Conduct a similar study include the impact of model Suchman survey courses in subjects other and different stages of learning, as well as comparisons between the teaching model according to the survey Suchman with the teaching according to other models.....