اثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات

أطروحة قدمتها

منى خليفة عبجل

الى مجلس كلية التربية / ابن رشد /جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات درجة دكتوراه فلسفة في طرائق تدريس التاريخ

أشراف

الأستاذ المساعد الدكتورة ثناء يحيى قاسم الحسو

الأستاذ المساعد الدكتور مقداد اسماعيل الدباغ

١٤٢٩هـ 2008م

بسم الله الرحمن الرحيم

((بدِيعُ الَّسمَواتِ َوالأَرضِ))

صدق الله العظيم

(سورة البقره : من الاية ١١٧)

الاهداء

الى عائلتي

اهدي ثمرة جهدي المتواضع

منى

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم والة واصحابة الاطهار .

لا يسعني وقد انتهيت من كتابة اطروحتي من ان اتوجه بالشكر الجزيل الى الله سبحانه وتعالى لما وفقني اليه .

وان اسجل بكل معاني الوفاء وبالغ الشكر والامتنان الى اساتذتي الافاضل د. مقداد إسماعيل الدباغ، و د. ثناء يحيى قاسم الحسو، اللذين قطعا معي مشواراً من مراحل البحث وجهودهم في تقديم الارشاد والتوجيه، وشكري وتقديري إلى الأساتذة الأفاضل الذين تعلمت على أيديهم في السنة التحضيرية لما أعطوني إياه من العلم وشكري الى اعضاء الحلقة الدراسية (السمنار) لما بذلوه من جهود في بلورة فكرة البحث ويطيب لي ان اسجل شكري وتقديري الى السادة المحكمين والخبراء الذين استعنت بهم في اجراءات البحث لما ابدوه من ملاحظات واراء علمية اغنت البحث . وعرفاناً بالجميل اتوجه بالشكر الى د. اشواق نصيف جاسم ، د. لطيفة ماجد ، د. سهام عبد الله ، د. سلمى عبد المجيد، د. اميرة وشكري وامتناني إلى جميع العاملين في قسم العلوم التربوية والنفسية. جزاهم الله خيراً...

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
ثبت المحتويات.	د-ز
ثبت الأشكال.	ح
ثبت الجداول.	ح
ثبت الملاحق.	ط
ملخص الاطروحة باللغة العربية .	١-٤
الفصل الاول.	٥-٢٢
مشكلة البحث.	٦
أهمية البحث.	٧
هدف البحث.	٧
فرضيات البحث.	١٥
حدود البحث.	١٥
تحديد المصطلحات.	١٦
الفصل الثاني.	٢٢-٩٠
خلفية نظرية.	٢٣
دراسات سابقة.	٦٧
المحور الاول. دراسات تناولت أثر طرائق التدريس في تنمية التفكير الابداعي .	٦٩
دراسات عربية.	٦٩-٧٣
دراسة الالوسي (١٩٨١) .	٦٩

دراسة زيغان (١٩٩٣).	٧٠
دراسة القضاة (١٩٩٦).	٧١
دراسة مكاوي (٢٠٠٣).	٧٢
دراسة العبيدي (٢٠٠٤).	٧٣
دراسات اجنبية .	٧٤
دراسة جونز (١٩٧٨).	٧٤
دراسة ماريا (١٩٨٠).	٧٥
دراسة كارتر (١٩٨٤).	٧٦
المحور الثاني دراسات تناولت أثر طرائق التدريس في تنمية اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية. دراسات عربية.	٧٧
دراسة الخياط (١٩٨٠).	٧٧
دراسة الدايني (١٩٩٤) .	٧٨
دراسة على (١٩٩٥).	٧٩
دراسات اجنبية .	٨٠
دراسة بروك (١٩٧٩).	٨٠
دراسة رودني (١٩٩١).	٨٠
المحور الثالث دراسات تناولت أثر طريقة الاستقصاء والمناقشة الجماعية والطريقة الاعتيادية في التحصيل او متغيرات اخرى.	٨١
دراسات عربية.	٨١
دراسة الجبوري (١٩٩٦).	٨١
دراسة الفهداوي (٢٠٠٥).	٨٢
دراسة العبيدي (٢٠٠٦).	٨٣
دراسات اجنبية.	٨٤
دراسة وليامز (١٩٨١).	٨٤

الموازنة بين الدراسات السابقة .	٨٥
جوانب الافادة من الدراسات السابقة .	٩٠
الفصل الثالث : اجراءات البحث.	٩١
التصميم التجريبي.	٩٢
مجتمع البحث .	٩٣
عينة البحث.	٩٤
مستلزمات البحث : تحديد المادة العلمية .	٩٥
صياغة الاهداف العامة والسلوكية.	٩٦
اعداد الخطط التدريسية .	٩٨
تكافؤ المجموعات .	٩٩
ادوات البحث .	١٠٠
اختبار القدرة على التفكير الابداعي .	١٠٠
صدق الاختبار.	١٠٠
صدق البناء.	١٠١
ثبات الاختبار .	١٠٢
تصحيح الاختبار.	١٠٢
اعداد مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ.	١٠٤
اعداد فقرات المقياس.	١٠٥
صلاحية فقرات المقياس.	١٠٦
اعداد تعليمات مقياس الاتجاه .	١٠٧
تصحيح مقياس الاتجاه.	١٠٧
التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الاتجاه .	١٠٨
القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه.	١٠٩
علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.	١١١
صدق المقياس.	١١٣

ثبات المقياس.	١١٤
تطبيق التجربة.	١١٥
الوسائل الاحصائية.	١١٦
الفصل الرابع : عرض نتائج البحث وتفسيرها.	١١٩
عرض النتائج.	١٢٠
تفسير النتائج.	١٢٦
الاستنتاجات.	١٣٠
الوصيات.	١٣١
المقترحات.	١٣٢
المصادر.	١٣٣
المصادر العربية .	١٣٣
المصادر الاجنبية.	١٤٧
الملاحق.	١٥١
ملخص الاطروحة باللغة الانكليزية.	١٩٢

ثبت الاشكال

رقم الشكل	العنوان	**الصفحة**
١	التصميم التجريبي المستعمل في البحث.	٩٣

ثبت الجداول

رقم الجدول	**العنوان**	**رقم الصفحة**
١	عدد طالبات معهد إعداد المعلمات والنسبة المئوية.	٩٤
٢	عينة البحث النهائية واسلوب التدريس.	٩٥
٣	الاهداف السلوكية.	٩٨
٤	تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث في مستوى الذكاء.	٩٩
٥	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مكونات الاختبار والدرجة الكلية.	١٠١
٦	النسبة المئوية لتكرار الفكرة ودرجة اصالتها.	١٠٣
٧	النسبة المئوية وقيم مربع كاي لصلاحية فقرات مقياس الاتجاه.	١٠٧
٨	القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه.	١١٠
٩	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.	١١٢
١٠	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث في اختبار التفكير الابداعي.	١٢١
١١	نتائج اختبار شيفية لدلالة الفروق بين مجموعات البحث في متوسط درجات التفكير الابداعي.	١٢٢
١٢	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات البحث في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ.	١٢٤
١٣	نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين مجموعات البحث في متوسط درجات مقياس الاتجاه .	١٢٥

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة.	١٥١
٢	محتوى الفصول الثلاث الأولى من كتاب التاريخ العربي الاسلامي للصف الاول في معهد اعداد المعلمات.	١٥٢
٣	الاهداف السلوكية.	١٥٣
٤	الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في بعض اجراءات البحث.	١٦٢
٥	انموذجات الخطط التدريسية.	١٦٣
٦	درجات الطالبات في اختبار الذكاء.	١٧٥
٧	اختبار القدرة على التفكير الابداعي صورة الاشكال (أ).	١٧٧
٨	فقرات مقياس الاتجاه.	١٨٣
٩	درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي القبلي.	١٨٥
١٠	درجات الطالبات في مقياس الاتجاه القبلي.	١٨٧
١١	درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي البعدي.	١٨٩
١٢	درجات الطالبات في مقياس الاتجاه البعدي.	١٩١

إقرار لجنة المناقشة

نشهد اننا رئيس وأعضاء لجنة المناقشة، اطلعنا على الإطروحة الموسومة بـ **(أثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات)** ولقد ناقشنا الطالبة **(منى خليفة عبجل)**، في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه في **(فلسفة طرائق تدريس التاريخ)** وبتقدير ( ).

الأستاذ الدكتور
صاحب عبد مرزوك
رئيساً

الأستاذ المساعد الدكتور
قصي محمد لطيف
عضواً

الأستاذ المساعد الدكتورة
هناء رجب حسن
عضواً

الأستاذ المساعد الدكتور
نجدت عبد الرؤوف
عضواً

الأستاذ المساعد الدكتورة
هناء خضير جلاب
عضواً

الأستاذ المساعد الدكتورة
ثناء يحيى قاسم الحسو
مشرفاً

الأستاذ المساعد الدكتور
مقداد إسماعيل الدباغ
مشرفاً

صادق مجلس كلية التربية– ابن رشد– جامعة بغداد على الأطروحة بتاريخ / /٢٠٠٨

عميد كلية التربية/ ابن رشد
الأستاذ الدكتور
عبد الأمير عبد دكسن

ملخص الاطروحة

مفهوم الابداع هو مفهوم شامل وواسع، ويوصف بأنه عمل فذ ونادر ينتج عن عمليات عقلية خاصة تمتاز بالمرونة والطلاقة والجدة والاصالة.

وقد اهتم المربون بالتعلم والتعليم الابداعيين والعمل على تنمية وتدريب الطالبات على ممارسته للمشكلة او الموقف بطريقة جديدة. والابداع نشاط انساني يتضمن ايجاد حلول للمشكلات والمواقف التي تواجهه بطريقة غير تقليدية وايجاد حل جديد لا يراه الاخرون، أي انها عملية اعادة وتنظيم وبناء وصياغة، وهي من منظار تربوي هو القدرة التي يمكن تطويرها وتنميتها وتعليمها للطالبات.

ولاشك في ان المدرسة واساليب التدريس تؤثر في البنية المعرفية للطلبة، وانه ينبغي ان ينظر الى القدرات العلمية التي تسهم في عملية التفكير الابداعي على انها لا تنحصر في مجموعة من الطالبات وانما هي موجودة بي درجات متفاوته بين الجميع والمجتمع والثقافة السائدة فيه من العوامل المهمة في تهيئة البيئة المناسبة للأبداع والمبدعين.

وتؤدي الاتجاهات دوراً في حياة الطالبات كدوافع لسلوكهن، لانها العنصر الاساس في توجية السلوك وتنمية القيم التربوية والخلقية والاجتماعية، فمؤسساتنا التربوية تعمل جاهدة على تكوين الاتجاهات المطلوبة لدى الطلبة من خلال الطرائق التدريسية كالاستقصاء والمناقشة الجماعية.

يرمي البحث الحالي الى معرفة اثر طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الابداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الاول في معهد اعداد المعلمات.

وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الاتية:

١- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٥ ،٠٠) في تنمية التفكير الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن بطريقة (الاستقصاء) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

٢- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠ ٥) في تنمية التفكير الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بطريقة (المناقشة الجماعية) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية التقليدية.

٣- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ ،٠ ٥) في تنمية التفكير الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن بطريقة (الاستقصاء) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بطريقة (المناقشة الجماعية).

٤- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ ،٠ ٥) في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن (بالاستقصاء) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

٥- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ ،٠ ٥) في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن (بالمناقشة الجماعية) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

٦- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن (بالاستقصاء) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن (بالمناقشة الجماعية).

اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (قبلي –بعدي) ولثلاث مجموعات (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة) . اختيرت تربية محافظة ديالى ثم اختير معهد اعداد المعلمات في بعقوبة قصدياً . ثم اختيرت ثلاث شعب من المرحلة الاولى في معهد اعداد المعلمات بطريقة عشوائية لتكون عينة البحث . بلغ عدد افراد العينة بالشكل النهائي (١٠٢) طالبة بواقع (٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة الاستقصاء و(٣٤) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية التي درست بالمناقشة الجماعية و(٣٤) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) كوفئت مجموعات البحث المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة بمتغير الذكاء. واعدت الباحثة اهدافاً سلوكية للمادة الدراسية المحددة لمدة التجربة في ضوء

الاهداف العامة للمنهج وقد بلغت (١٠٢) هدف سلوكياً. اعدت الباحثة اختبار القدرة على التفكير الابداعي على مقياس تورانس الذي يتكون من صورتين صورة لفظية وصورة شكلية وقد استعملت الباحثة صورة الاشكال (أ) لتطبيقة على طالبات مجموعات البحث في بدايةالتجربة وعند انتهاء مدة التجربة وقد اوجدت الباحثة صدق الاختبار وثباتة كمااعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بوصفه متغيرا تابعا تالف من (٣٠) فقرة واعتمدت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) لغرض تطبيقة على طالبات مجموعات البحث، في بداية التجربة وعند انتهاء مدة التجربة. وقد اوجدت الباحثة الصدق الظاهري وصدق المحتوى للمقياس واستخرج ثبات المقياس .

توصلت الباحثة الى النتائج الاتية :

- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي درسن بطريقة الاستقصاء على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في اختبار القدرة على التفكير الابداعي .
- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بطريقة المناقشة الجماعية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في اختبار القدرة على التفكير الابداعي .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي درسن بالاستقصاء وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بطريقة المناقشة الجماعية في اختبار التفكير الابداعي .
- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي درسن بطريقة الاستقصاء على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ .
- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بطريقة المناقشة الجماعية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ .

- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بطريقة المناقشة الجماعية على طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي درسن بطريقة الاستقصاء في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ .

استنتجت الباحثة من خلال تدريسها لمجموعات البحث : –

- فاعلية طريقة الاستقصاء على الطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تنمية التفكير الابداعي.
- فاعلية طريقة المناقشة الجماعية على الطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تنمية التفكير الابداعي.
- كلا الطريقتين الاستقصاء والمناقشة الجماعية تنمي التفكير الابداعي
- فاعلية طريقة الاستقصاء على الطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ.
- فاعلية طريقة المناقشة الجماعية على الطريقة الاعتيادية (التقليدية) في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ.
- فاعلية طريقة المناقشة الجماعية على طريقة الاستقصاء في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ.

وقدمت الباحثة عدة توصيات منها:

– إعداد المعلمة اعداداً تربوياً يؤهلها للتفاعل مع المبدعات بطريقة البرامج الاثرائية ومواكبة التقدم العلمي والتكنلوجي وتنمية المهارات في الملاحظة والاكتشاف والتفكير والقدرة على الاستنباط واثارة خيال الطالبات المبدعات .

وقدمت الباحثة عدة مقترحات منها:

اجراء دراسة تحليلية لمناهج وكتب المواد الاجتماعية وبالذات مادة التاريخ في مرحلة اعداد المعلمات للتعرف على مدى ملائمتها في تنمية قدرات التفكير الابداعي .

الفصل الاول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث.
- اهمية البحث.
- هدف البحث.
- فرضيات البحث.
- حدود البحث.
- تحديد المصطلحات.

مشكلة البحث :

يشهد العالم ثورة معلوماتيه هائلة دفعت بالانسان إلى البحث عن افكار جديدة قادرة على مواجهة متطلبات العصر ومواكبة تطوراته السريعه والمتقدمة بما فرض على التعليم متطلبات اساسية ومهمة فاصبح من المفروض على المؤسسات التعليمية الا تنقل المعارف والمهارات فقط بل تعلم سبل التفكير والابداع والتعامل مع الحياة بسياقاتها المختلفة. فالتربية والتعليم يؤديان دوراً رئيساً في تكوين انسان هذا العصر ليكون مدرباً ، منتجاً، قادراً على الإسهام في دفع عجلة التنمية في جميع مجالات الحياة (الجلبي، ١٩٩٨ : ٢١). ولكن الملاحظ على التعليم في مؤسساتنا التربوية انه لايزال اسير الطرائق التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين واستظهار المعلومات لغرض النجاح في الامتحانات وتبرز مشكلة البحث التالي بـ:

- خبرة الباحثة الشخصية المتواضعة في مجال التدريس إذ ما تزال تستعمل في تدريس المواد الاجتماعية ولاسيما مادة التاريخ في مؤسساتنا التعليمية الطريقة التقليدية التي تركزعلى الحفظ والتلقين واستظهار المعلومات لغرض النجاح في الاختبارات الفصلية أو النهائية.
- ما اكدته بعض الدراسات السابقة في هذا المجال ومنها دراسة (العبيدي، ١٩٩٦ : ٢٠) ودراسة (ابراهيم، ٢٠٠١ : ٥)، أذ لا يتم اشراك الطلبة في نشاطات واساليب تعليمية تعزز من دورهم في العملية التعليمية ولا تدربهم على التعلم الذاتي الذي يفتح الباب واسعاً امامهم مستقبلاً للأعتماد على انفسهم في اكتساب المعرفة وتنمية تفكيرهم .
- مناهج تدريس التاريخ لازالت تركز على الحفظ والاستظهار ومحاكاة الجانب العقلي اكثر من غيره من جوانب الشخصية وهذا ما اكدته دراسة (الالوسي والزعبي، ٢٠٠٢ : ٥٨) وعلى مستوى معاهد اعداد المعلمين والمعلمات ما اكدته دراسة (علاوي، ١٩٨٠ : ٢٤) ودراسة (السعيدي، ١٩٨١: ٢٧) ودراسة (عزيز، ٢٠٠٢: ٤)، ودراسة (عبد الستار، ٢٠٠٤ : ٤)

- ما اكدته العديد من الدراسات على ان التركيز ينصب على الحفظ الاصم وعلى المستويات الدنيا من الاهداف التنعليمية واهمال المستويات العليا التي تتطلب عمليات عقلية من التحليل والاستنباط وهذا ما اشارت اليه دراسة (العبيدي ، ١٩٩٦ : ٢٠) ودراسة (جلاب ، ٢٠٠٠: ٦)

اهمية البحث

يحظى موضوع التفكير وتنشيطه وتحفيزالابدع باهتمام متزايد في الوقت الحاضر من المؤسسات التربوية والاجتماعية، لما تشهده المجتمعات المتقدمة والناميه من تطورات متسارعة في العلوم ودخول التكنلوجيا الى مجال التربية وتأثيرها على الحياة الاجتماعية ، مما اوجد امام المؤسسات التعليمية متطلبات ضرورية . فلم يعد دور التربية مقتصراً على نقل المعلومات والخبرات بل تعداها الى الاهتمام بتعليم سبل التفكير الابداعي ، من اجل ايجاد انسان منتج وله المشاركة الفعالة في المجتمع. (ابو سرحان ، ٢٠٠٠ :٩٣)

فلابد من استعمال طرائق واساليب تدريسية بعيده عن اشكال التلقين والاسظهار التي تساعد على تنمية مهارات التفكير والابداع لدى الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، كي يتاح للجميع فرصاً تعليمية تتلائم مع ميولهم وقدراتهم، ويتم ذلك بتوفير جو دراسي يتيح للطلبة ان يسألوا ويكتشفوا ويوضحوا ، بحيث تصبح الصفوف اماكن يتطور فيها التعلم بصوره طبيعية، وهذا يؤدي الى فهم الموضوعات لديهم ، ومن ثم يتحسن مستوى ادائهم ويرتفع تحصيلهم (الجلبي ،٢٠٠١: ٤) .

وبما ان الطرائق القديمة تسعى الى تحقيق اهداف تقليدية مبنية على الحفظ من دون فهم او دراية ، فالمدرس الذي يلقن الطلبة المادة الدراسية ويطالبهم بحفظها . يحبط فيهم النزعة الى التفكير ، والوصول الى حل المشكلات كما يقتل فيهم الرغبة في اكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والاتجاهات (محمود، ١٩٨٦: ٣٤١) .

وقد ادى هذا الى محاولات عديدة لتطوير المناهج الدراسية ، فالتركيز على الحقائق والمعلومات كغاية بحد ذاتها اصبحت امراً غير مقبول .

ويشير اللقاني (١٩٩٠) الى ان تعلم الحقائق والمعلومات دون غيرها من اوجه التعلم يسفر في اغلب الاحيان الى تعلم ضعيف الاثر في سلوك الطالب. (اللقاني ، ١٩٩٠: ١٥٩) ونتيجة للتحديات التي تواجه المنهج الدراسي المتمثل بالتفجر المعرفي والتكنولوجي وما كشفت عنه نتائج البحوث في الميدان التربوي من حاجه ماسة الى تطوير المناهج الدراسية لتؤدي وظائفها المطلوبة في بناء شخصية الطلبة بصورة شاملة وتنشيط تفكيرهم ومواجهة متطلبات المستقبل وتحقيق الهدف التربوي المنشود المتمثل بتعليم الطلبة كيف يتعلموا إلا ان المناهج ما تزال تركز على الحفظ والاستذكار (الالوسي ، ٢٠٠٢: ٥٨) (جلاب ، ٢٠٠٠).

وهذا يتطلب من المنهج المدرسي تغييرات جديدة في طبيعتة وتنظيمه ومحتواه، ينبغي ان يكون المنهج مرناً ، وان يكون هناك بدائل متعددة لمواجهة الاحتياجات المتزايدة والمتنوعه للأعداد المتزايدة من الطلبة والمتفاوته في ظروفها العقلية والاجتماعية والأقتصادية والبيئية ، زيادة على ذلك ينبغي ان تأخذ المناهج الاتجاه نحو التطوير المستمر مما يصبح إلزاماً عليها ان تغير في خططها عاماً بعد عام وفي هذه الحاله سوف تنشأ الحاجة الى وضع نظام يتضمن تطوير المناهج بشكل مستمر يتماشى مع الوقت السريع للحياة والخبره الانسانية من خلال التركيز على طرائق واساليب تدريسية تحرر الطاقة الخلاقة عند الطلبة لتمكنهم من استيعاب الاتجاهات الاساسية الحديثة لعالمنا المعاصر الذي يتسم بالتقدم الصناعي والتكنولوجي والثورة المعلوماتية الهائلة . (السامرائي ، ٢٠٠٠ : ٨١-٨٣)

أذن فالتربية الحديثه اصبحت تركز على أساليب وطرائق التدريس التي يكون فيها دور الطلبة ايجابي الى جانب ما يتخذه المدرس من طرائق وأساليب تدريس تتجاوز الحفظ والتلقين ويرى اللقاني ان التعلم الذاتي أصبح اتجاهاً تربوياً مستقراً في الفكر التربوي (اللقاني ، ١٩٩٠ : ١٥٩)

أخذ أهتمام المربين واحساسهم بأهمية التفكير يتزايد يوماً بعد يوم بقيمة التفكير في المجال التربوي واخذوا يولونه اهتماماً متزايداً على أعتبار انه مهاره من المهارات التي يكتسبها الطلبة خلال تعلمهم وقد دفعهم هذا الاحساس الى محاولة تحسين هذه المهاره

والارتقاء بها من خلال تدريب الطلاب على بعض مهارات التفكير الاساسية . (ابو سرحان ، ٢٠٠٠ : ١٩٤)

واصبح من الاهداف الرئيسة الدراسات الاجتماعية تنمية التفكير عند الطلبة ومساعدتهم من خلال تعليمهم كيفية التفكير ، والتفكير هو تشكيل وتنظيم الافكار والمعلومات بطريقة ما واعادة تركيب خبره ، ويأخذ التفكير أشكالاً متعدده كالتفكير في استرجاع خبرة الماضي تختلف عن التفكير في التخطيط للمستقبل والتفكير الذي يستعمله الفرد من حل المشكلات الرياضية هو ليس تماماً كالتفكير في الامور الشخصية ، ويمكن القول ان هناك اشكالاً للتفكير منها ، المتباين المتقارب، الناقد الابداعي، التحليلي، والتركيبي. (السامرائي ،٢٠٠٠ : ١٦٩)

والتفكير الابداعي نشاط ذهني يظهر عند معالجة الفرد للأشياء والمواقف والخبرات والمشاكل بطريقه فريدة أو غير مألوفة ويتضمن ايجاد حلول جديده للأفكار والمشكلات وينظر اليها من منطلق تربوي على أنه مجموعة قدرات يمكن تطويرها وتنميتها بطريقة تعليمية لدى جميع الطلبة . وتتداخل هذة القدرات مع عمليات كثيرة مثل تحديد المشكلات والتنبؤ بالنواتج ، والتحليل والتركيب والتقويم والتفكير المنطقي . (أبو سرحان، ٢٠٠٠: ٩٩)

ويشير خريشة الى ضرورة توجية العملية التربوية نحو تطوير القدرة على التفكير والتحليل والنقد والمبادرة والابداع والحوار الايجابي .(خريشة ، ٢٠٠١: ١٤) وهناك علاقة وثيقة بين التفكير الابداعي والابداع ، فالابداع يصف الناتج ، اما التفكير الابداعي فيصف العملية نفسها. (دي بونو D. Boano، ١٩٩٧ : ٧٩) ويعرف جليفورد Guilford ، التفكير الابداعي على انه تفكير منسق مفتوح يتميز الانتاج فيه بخاصية فريدة وهي تنوع الاجابات المنتجة التي لاتحددها المعلومات المعطاة (Guilford, 1962: 50).

والابداع مظهر من مظاهر خصوبة التفكير وسيولته فهو حساسية مرهفة وقدرة فائقة على أدراك التغييرات ، وهو يمتلكها جميع الافراد بدرجات متفاوتة ، فالمبدع هو انسان

كغيره من البشر، لكن تختلف افكارة عن الآخرين اختلافاً في الدرجة وليس النوع . (موسى ، ٢٠٠٠ : ٣٤) .

وتأتي اهمية هذا البحث من اهمية التفكير الابداعي وازدياد الحاجة في الوقت الحاضر الى معرفة الكثير عن القدرة الابداعية فقد انتقل مركز الاهتمام من مجرد توجيه العناية الى الشخص الذكي الذي لديه القدرة على النقد والتحليل الى الشخص الابداعي الذي يستطيع ان يعطينا افكاراً جديدة لما يعترضه او يعترضنا من مشاكل سواء فيما يتعلق بالحياة اليومية أم الدراسات العلمية. (زيدان والشربيني، ١٩٨٨: ١٢٣)

اذن فنحن بحاجة اكثر من ذي قبل الى طرائق اساليب تعليم وتعلم تسمح بأفاق تعليميه واسعة ومتنوعة تساعد الطلبة في أثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم المختلفة وتدربهم على الابداع.

ويعد الاستقصاء من اكثر الطرائق والاساليب التدريسية فاعلية في تنمية التفكير لدى الطلبة ومما يتيح امام الطلبة فرصة لممارسة العمليات العقلية العليا ، ومهارات عملية التقصي والاكتشاف بانفسهم ، وكذلك بناء الطلبة من حيث شعورهم بالانجاز وثقتهم بنفسهم واحترامهم لذاتهم. وزيادة مستوى طموحهم، وتطوير اتجاهاتهم ومواهبهم الابداعية. (زيتون ، ١٩٨٧ : ١٢٧) . وقد اشار مارك (Mark، 1977) الى ان الاستقصاء يرفع من تطور المعرفة ويزيد من القناعة ويعزز مهارات التحصيل الاستقصائية ويؤدي الى زيادة الذكاء (Mark, 1977 : 66) كما يعمل على اتاحة الفرصة للطلبة من تطوير قدراتهم الابداعية (الطيطي، ٢٠٠١ :٢١) ويعمل على تنمية قوة الطلبة العقلية ، وإثارة دوافعهم الذهنية، ويتيح فرصة الاستمتاع بالتعلم، واسترجاع المعلومات بطريقه اسهل واسرع كلما دعت الحاجة اليها (الفنيش، ١٩٨٢ :٩٧) .

وهنا يرى سكمان Sigman ان نمط التعليم الاستقصائي يقرر استراتيجيات البحث العلمي الاساسية لدى الطلبة مثل : الملاحظة، جمع المعلومات وتنظيمها ، وتحديد المتغيرات وضبطها وصياغة الفرضيات واختبارها باستنتاج الدلائل ووضع النظريات. كما يعزز الاتجاهات والقيم اضرورية لتطوير التفكير من خلال النشاط الذاتي للمتعلم والمثابرة والتفكير المنطقي وقابلية المعرفة للتغير والتعديل . (الحيله ، ٢٠٠٢: ١٦٣).

ونعني بالاستقصاء عامة ان يبحث الفرد معتمداً على نفسة للوصول الى الحقيقة او المعرفة .

ويعرف الاستقصاء في مجال التعليم والتعلم بانه نوع من انواع التعليم ويستخدم فيه الطلبة المستقصين مجموعة من المهارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها واصدار قرار ما ازاء الفرضيات المقترحة التي صاغها الطلبة المستقصي لحل مشكلة ما ثم تطبيق هذا القرار على مواقف جديدة. (الامين ، ١٩٩٠: ٧٠،٦٨) .

ولا تقل المناقشة الجماعية في اهميتها عن الاستقصاء، اذ انها تستثير تفكير الطلبة وتشركهم في دراسة الموضوعات المقرره بطريقة ايجابية تؤدي الى فهم هذه الموضوعات وتنمية قدرة الطلبة في التعبيرعن انفسهم . (ابو سرحان ،٢٠٠٠، ٤١) .

واساس المناقشة انها نشاط لأثارة التفكير، ولانه ضروري لفهم العلم بمادته وطرقه او عملياته .

فان المناقشة تعد وسيلة ناجحة في فهم العلم كاسلوب للبحث والاستقصاء والمناقشة هنا لانقصد بها مجرد تبادل الاسئله والاجوبة بين الطلبة والمدرس والعكس، ولكنها حوار الاراء والافكار وتفاعلها بين مجموعه من الاشخاص بقصد الكشف عن جوانب موضوع يهتم بدراسته اعضاء الجماعة . (الديب ، ١٩٨٦: ١٦٥)

وتعد المناقشة نوعاً من التفاعل اللفظي واداة من ادوات الاتصال بين المدرس والطلبة وبين الطلبة انفسهم ومن مزاياها تعوّد الطلبة على التفاعل المنظم المبني على حسن الاستماع والتفكير قبل الاجابة واحترام اراء الاخرين والتعاون ، كما أنها تنمي لديهم مهارات عديدة مثل: التعليل والتفسير والدفاع عن وجهات النظر . وتساعد المدرس على التفريق بين مستويات الطلبة. (الجاغوب ، ٢٠٠٢ : ١٤٦) وهذا يتماشى مع ما تؤكده الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة تمركز عملية التعليم حول الطلبة مع التأكيد على ان يكون للطلبة دور كبير في اكتساب الخبرات والمهارات التي تتطلبها شخصيته بناء كاملاً شاملاً، فضلاً على ان يكونٍ قادراً على التفاعل مع المجتمع وتلبية حاجاته

الاساسية ، وتحقيق الاستقلالية في التفكير بما ينمي ذاته وميدان عمله. (الالوسي والزعبي ،٢٠٠٢ : ٥٩)

ويرى الفنيش ان الهدف من التربية يجب ان يكون منصباً على تنمية القدرة على التفكير الابداعي وتعزيزها بكل الوسائل والاساليب والانشطة الممكنة التي يمارسها المتعلم بطريقة الاستقصاء . (الفنيش ، ١٩٨٢: ١٣)

وقد اختارت الباحثة معهد اعداد المعلمات لأجراء بحثها لأنهن معلمات المستقبل في هذه المرحلة من العمر والمستوى التعليمي والنضج العقلي ويتميزن بالقدرة على التفكير والادراك ، كما اشار السامرائي الى ان الطالبات في هذه المرحلة التعليمية والاعداد المهني يكن في مرحلة تكوين الشخصية المستقلة. (السامرائي ، ١٩٩٤ : ٢٦) ويؤكد الجبوري ان معاهد اعداد المعلمات هي القاعدة الاساسية في نظام التعليم الابتدائي فهي تغذي المراحل الدراسية بالمعلمات ودورهم كبير في بناء شخصية الطالبة وتكوينها بجوانبها العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية. (الجبوري ، ١٩٩٦ : ٣٣)

والتاريخ هو كل شيء حدث في الماضي، بل الماضي نفسه وليس التاريخ الماضي فحسب لكنه علم ربط الماضي بالحاضر بهدف توضيحه وربطه بالمستقبل بالحاضر. (ابوسرحان ، ٢٠٠٠ : ٢٦)، أي ان دراسة التاريخ عندما تتناول ماضي شعب فأنها تقدم للأجيال المتعاقبة سجلاً حافلاً لمراحل كفاحه من اجل الحرية والتقدم وتفيد في القاء الضوء على ماهو موجود من مشكلات في الحاضر باعتبار ان هذه المشكلات لها جذورها الضاربة في الماضي القريب والبعيد.(دنيا، ١٩٨٢: ١٤)

فالتاريخ كمادة دراسية اهمية كبيرة في المراحل التعليمية ولاسيما مادة التاريخ العربي الاسلامي لانه يساعد الطلبة على فهم ماضي امتهم المشرق فيزدادون فخراً بالانتماء اليها والثقة بها والاعتزاز بامجادها، وفي قدرتها على النهوض من جديد ومواجهة التحديات المصيرية التي تواجهها (فوزي ، ١٩٨٨: ٨)، اذ ان دراسته تغرس في نفوس الطلبة روح البحث والتفكير العلمي ، وتكسبهم طريقة التفكير تستند الى النقد والمقارنة وتقديم الادلة والبراهين وربط اسباب الحوادث ونتائجها. (الصباغ، ١٩٨١: ١١٢)

لقد حظيت الاتجاهات بمكانه بالغة الاهمية في علم النفس الحديث والمعاصر ، وتتبع اهميتها في المساعدة في عملية التخطيط المستقبلي في أي مجال كان ، وتعد من الدوافع المهيئة للسلوك الموجه اليه (علاوي، ١٩٨٧: ١٩) وتمثل مظهراً مهماً من شخصية الطلبة، كما تعد احد الموجهات الاساسية لسلوكهم على حد سواء ، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشاعرهم وعواطفهم وتفضيلاتهم وتحيزاتهم الشخصية . (نادر،١٩٨١:١١١)

لقد اصبحت الاتجاهات السليمة وتنميتها من الاهداف المهمة لما لها من دور فاعل تؤدية في السلوك على صعيد الفرد والمجتمع ومالها من اهمية بالنسبة للطلبة اذ تساعدهم على التكيف الاجتماعي والمهني والمدرسي وفي تحديد ذاتهم وفي التعبير عن قيمهم وفهم العالم المحيط بهم وفضلاً عن كونها تيسر التنبؤ بالسلوك وتكشف الواقع وتشخصه كما تعمل كاغراض تربويه تعليمية فعندما نتحدث عن الاتجاهات على اساس كونها اغراض تربوية فانما نرمي من ذلك الى تكوين العادات السلوكية التي تحقق الاهداف التربوية التي نصبوا اليها. (عبد الرحيم،١٩٨١: ١١٠)

والاتجاهات تيسر للانسان القدرة على ان يتعامل مع المواقف السيكولوجية المتعددة على نحو مطرد منسق بجميع ما لديه من خبرات متنوعة.(سلامة،١٩٧٤ :١٩)

اذ تكون جانباً معرفياً ووجدانياً واجرائياً مهماً، إذ ان التعلم المعرفي بما ينطوي عنه من انفعالات يعطي فرصة للطلبة ان يصوغوا ويطوروا سلوكه، بحيث تلقى قبولاً لدية فمن المعروف ان التركيز في السابق كان منصباً على النتاجات المعرفية، وبذلك كان هدف المدرسة حشو عقل الطلبة بالمعارف والمعلومات ، مما يؤدي الى تاخر النمو الانفعالي لديهم، ولكن بتقديم الخبرات اللازمة تسمح للطلبة ان يطوروا اتجاهاتهم ايجابية او سلبية نحو ما يواجه تطور الجوانب الانفعالية ويسهم في تكامل خبراته، وبذلك يكون تعلم الاتجاهات والتعلم الانفعالي متطلباً للوصول الى تنمية الشخصية المتكاملة. (قطامي ،١٩٨٨ (ب) : ١٦٢)

مما سبق ينتج الاهتمام المتزايد بالاتجاهات وتطويرها واكتسابها لدى الطلبة.

يرى اللقاني ان المواد الاجتماعية تهدف الى اكتساب اتجاهات اجتماعية مرغوب فيها ضمن ما تهدف اليه، ذلك ان الاتجاهات توجه سلوك الطلبة ازاء الاشخاص او الاحداث او الاراء وغيرها من الامور التي تواجهه في الحياة العادية واذا كان هناك اتفاق على اهمية الاتجاهات المرغوب فيها اهتماماً متزايداً . (اللقاني ، ١٩٨٤ : ٤٣-٤٤)

ويرى (ميسنج) Muessing ان الاتجاه خليط من الحقائق والمشاعر (قوى معرفية وانفعالية) وحالة استعداد وميل مسبق ، يقود الطلبة الى الاستجابة بطريقة معينه اتجاه اشخاص مختلفين او اشياء او خبرات في بيئته، او هي نمط سلوكي في العقل يجعلهم يسلكوا او يتعرفوا بطريقة معينة . (ريان ، ١٩٨٤: ٥٣-٥٤)

فالاتجاه مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة نحو قضية او موضوع، او موقف او عمليات وكيفية تلك الاستجابة من حيث القبول او الرفض (زيتون ، ١٩٩٩: ١٠٩)

إن التعليم الذي يؤدي الى اكتساب الطلاب اتجاهات ايجابية يكون اكثر نفعاً من التعليم الذي يؤدي الى مجرد كسب المعارف اذ تخضع العلوم والمعارف باستمرار الى عوامل النسيان بينما يظل اثر الاتجاهات دائماً مستمراً. (الدليمي ' ٢٠٠٠: ٣٠٦)

ولهذا حظى موضوع الاتجاهات باهمية كبيرة في منهج المواد الاجتماعية ولاسيما مادة التاريخ، لانها تمثل الجانب الانفعالي لشخصية الطلبة في تنمية القيم التربوية والصفات الخلقية والاجتماعية وتعزز الثقة بالنفس وبعض الانماط السلوكية المقبولة، اذ اكد الكثير من الندوات والمؤتمرات اهميتها والاهتمام بالطرق التدريسية التي تكسبها ومنها الندوه العربية المتخصصة بتطوير التدريس المنعقده في بغداد والعديد من المؤتمرات في وزارة التربية العراقية. (جمهورية العراق، ١٩٨٢: ١٣-١٥)

كما اوصت الدورة التاسعة والثلاثون للمؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف على ضرورة ان يستهدف التعليم في عموم مراحلة ، اعتماد الاتجاهات المرغوبة لدى الطلبة. (المؤتمر الدولي للتربية ، ١٩٨٥: ١٠٣-١٠٨)

كما ان تنمية الاتجاهات هي من بين الاهداف التي تسعى الى تحقيقها المؤسسات التربوية في تنمية الاتجاهات المرغوبة وحب الاستطلاع ، وتقصي الحقائق والمفاهيم التي تعمل على اكتسابها . (جمهورية العراق ، ١٩٨٦: ١٧)

هدف البحث

يهدف البحث الى معرفة :.

(اثر استعمال طريقتي الاسقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الابداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الاول في معهد اعداد المعلمات)

– ولتحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضيات الآتية:

فرضيات البحث

١– لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٥ ٠،٠) في تنمية التفكير الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن بطريقة (الاستقصاء) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)

٢– لا توجد فروق ذوات دلالة احصائيه عند مستوى (٥ ٠،٠) في تنمية التفكير الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بطريقة (المناقشة الجماعية) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية التقليدية .

٣– لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٥ ٠، ٠) في تنمية التفكير الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن بطريقة (الاستقصاء) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بطريقة (المناقشة الجماعية)

٤- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن (بالاستقصاء) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)

٥- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن (بالمناقشة الجماعية) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)

٦- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن (بالاستقصاء) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن (بالمناقشة الجماعية) .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ :-

١- عينة من طالبات الصف الاول في معهد اعداد المعلمات/ الدراسة الصباحية في محافظة ديالى للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧.

٢- الفصول الثلاثه الاولى من كتاب التاريخ العربي الاسلامي للصف الاول في معهد اعداد المعلمات المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧

تحديد المصطلحات

قامت الباحثة بتعريف بعض المصطلحات التي ترتبط بالبحث وتحتاج الى تحديد وايضاح:

طريقة الاستقصاء:

عرفها (جبر، ١٩٨٣)

"يمثل نشاطاً عقلياً او تفكير قائماً على تجربة معينة - فهو يرتكز على التفكير بالاضافة الى عوامل اخرى ، ويتطلب التدريس الاستقصائي وضع الطلبة في مواقف

تفرض عليهم ان يبذلوا جهداً عقلياً يمثل في جملته عملية الاستقصاء وهذه العملية تفرض على الطلاب ان يعتمدوا على انفسهم في الوصول الى الحقائق والافكار من خلال التجارب التي يخوضونها" (جبر ، ١٩٨٣: ٦٣)

ويعرفها (ابو حلو ، ١٩٨٨) بانه :

"العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير ، يشككة في ظاهره ما، فيدفعه لاستخدام خطوات حل المشكلة القائم على الاسلوب العلمي في التفكير للوصول الى تعميم او فكرة أو مبدأ ، يمكن على اساسه اتخاذ قرار ما ومن ثم تطبيق القرار على مواقف جديدة" . (ابو حلو، ١٩٨٨: ٧٢)

و يعرفه (الهزايمة ،٢٠٠٢) بانه : " اسلوب تدريس وتقويم في ان واحد، اساسه التعلم الذاتي واستثارة التفكير لدى الطلبة باشراف وتوجيه المدرس، ويعتمد المنهج العلمي في البحث للوصول الى مشكلة ما" (الهزايمة واخرون ، ٢٠٠٢: ٧)

وتعرف الباحثة الاستقصاء نظرياً:

الاستقصاء طريقة يستعملها المدرس لوضع الطلبه في موقف تعليمي، او وضعهم امام مسألة جديده وهذا يثير تفكيرهم ويدفعهم الى استخدام خطوات حل المشكلات أي خطوات التفكير العلمي من اجل الوصول الى فكرة او تعميم او حل يمكن تطبيقه في مواقف تعليمية جديدة .

وتعرفه الباحثة اجرائياً :

"طريقة تدريسية تعتمد مع طالبات المجموعة التجريبية الاولى من عينة البحث، اذ من خلالها توضع الطالبات في موقف تعليمي يثير تفكيرهن ويتحداهن مما يحدو بهن الى اعتماد حل المشكلات في معالجة هذا الموقف وصولا الى حل المشكله او الموقف وتوظيفه لمعالجة مواقف جديدة ومشابهة تحت اشراف وتوجيه المدرس " .

طريقة المناقشة الجماعية

عرفها (الامين،١٩٩٠) بانها :

" من الاساليب التدريسية التي تتيح الحرية وتعتمد اساساً على الطلبة بوصفهم محوراً مركزياً تدور حوله العملية التعليمية، " . (الامين ، ١٩٩٠:٥١)

ويعرفها مرعي (٢٠٠٢) بانها :

" انشطة تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المدرس مع الطلبة حول موضوع الدرس ، ويكون الدور الاول فيها للمدرس الذي يحرص على ايصال المعلومات الى الطلبة بطريقة الشرح . طرح الاسئله ، ومحاولة ربط المادة قدر الامكان للخروج بخلاصة او تعميم للمادة التعليمية، وتطبيقها على امثلة. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢: ٥٣)

يعرفها (الالوسي والزعبي ،٢٠٠٢) : بانها

"احد طرائق التعليم الجماعي التي يشارك فيها المدرس والطلبة اذ يقتصر دور المدرس فيها على التوجيه والاشراف وتشتمل فعالياتها على مختلف نماذج التعليم الجماعي من اسئلة واجوبة" (الالوسي والزغبي ، ٢٠٠٢: ١٠٩)

وتعرف الباحثة المناقشة الجماعية نظرياً:

ان المناقشة الجماعية طريقة تدريسية قائمه على الحوار والمناقشة ويتاح الفرصة للطلبه للتعبير عن افكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وتستثير تفكيرهم الايجابي وتعودهم على احترام اراء الاخرين .

تعرفها الباحثة اجرائياً : " طريقة تدريسية تعتمد مع طالبات المجموعة التجريبية الثانية من عينة البحث في هذه الدراسة، اذ من خلالها توضع الطالبات في موقف تعليمي يتيح لهن الحريه في طرح افكارهن وارائهن ومقترحاتهن وهذا الموقف يثير تفكيرهن وتنمية اتجاهاتهن نحو الاهداف المنشودة باشراف وتوجيه المدرسة " .

التفكير الابداعي

عرفه (تورانس Torance،١٩٦٦) بانه :

"عملية يصبح فيها الطلبة أكثر إحساساً للمشكلات، وأوجه النقص وفجوات المعرفه والمباىء الناقصة وعدم الانسجام فيحدد فيها الصعوبات ويبحث عن الحلول ، ويقوم بالتخمينات ويصوغ الفروض ويختبرها وربما يعدلها او يعيد اختبارها ، ثم يقوّم النتائج في نهاية الامر ، لتصل الى الاخرين ". (Torrance, 1966: 6-8)

وعرفه (خير الله ،١٩٨١)

"هو قدرة الطلبة على انتاج، انتاجاً جديداً يتميز باكبر قدر ممكن من الطلاقة والمرونة والاصالة ، والتلقائية ، وبالتداعيات البعيدة، وذلك استجابة لمشكلات او موقف مثير" . (خير الله ،١٩٨١ : ٧)

عرفه (روشكا، 1989) بانه :

"الوحدة المتكاملة لمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود الى تحقيق انتاج جديد واصيل ذي قيمه من الفرد والجماعة" . (روشكا، ١٩٨٩ : ١٩)

وعرفه (جروان ،١٩٩٨) بانه :

"نشاط عقلي مركب ، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول او التوصل الى نواتج اصيلة لم تكن معروفه سابقاً ويتميز بالشمولية والتعقيد لانه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأطلاقة متداخلة تشكل حاله ذهنية فريدة " (جروان ، ١٩٩٨: ٩٦)

يتضح مما سبق ان التفكير الابداعي : هو نشاط ذهني يظهر عند الطلبة في موقف تعليمي معين لحل مشكلة ما ، وتحتاج الى الاستفسار والبحث والتحليل وادراك الفروق واوجه الشبه والاختلاف والتركيب والتقويم واظهار الحل للمشكلة او الموضوع بصيغة او بشكل جديد.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بانه : " الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات في الصف الاول في معهد اعداد المعلمات خلال الاستجابة على اختبار التفكير الابداعي في مقياس تورانس للتفكير الابداعي صورة الاشكال (أ) في الطلاقة والمرونة والاصالة التي يقيسها الاختبار والذي يجري في نهاية تجربة البحث " .

الاتجاه

يعرفه (جابلن1971 ، Chaplin) : " انه استعداد محتمل للسلوك او الاستجابة بطريقة معينة نحو الاشخاص او المواضيع او القضايا وهو ثابت نسبياً " .
(Chaplin, 1971: 42)

ويعرفه (كود Good، 1973) بانه " استعداد او ميل للأستجابة نحو موضوع او قيمة ويرافق عادة بالاحساس والمشاعر" . (Good, 1973: 39)

ويعرفه (غزاوي ،١٩٩٣) " انه استجابة ما اتجاه موضوع ما سواءً سلباً ام ايجاباً بمحبة او كراهية على حد سواء" . (غزاوي ، ١٩٩٣ :٣٨)

وعرفه (مرعي ، ٢٠٠٠) " شعور الطلبة ايجاباً او سلباً نحو امر ما ، او موضوع ما ، ومن ثم يعبر عن الموقف النسبي للفرد المتعلم من قيمة ما كان يؤمن بالصدف ، ويوافق عليه بشدة)" . (مرعي ، ٢٠٠٠: ٢٣٨)

وتعرف الباحثة الاتجاه نظرياً: هو الاستجابة التي تحدث عند الطلبة نحو موضوع او موقف او امر ما ، ويتضح هذا الاتجاه سلباً او ايجاباً من خلال السلوك الذي يتبعه الطلبة في الاقدام والاحجام علية .

و تعرفه الباحثة اجرائياً :

"مجموع الدرجات التي تحصل عليها طالبات عينة البحث في الصف الاول في معهد اعداد المعلمات في مقياس الاتجاه المعد لأغراض الدراسة الحالية في مادة التاريخ العربي الاسلامي والذي يطبق في نهاية التجربة .

التاريخ

يعرفه (ويلش 1960، Walsh) بانه : "سرد ذو مغزى يتعلق بالاعمال والتجارب الانسانية التي حدثت في الماضي " . (Walsh،1960: 72)

وعرفه (بيمس 1963، Bames) انه : "علم دراسة الحضارات وجلاء العوامل التي تظافرت في تشكيل الحضارات المعاصرة)".(Bames,1963: 241)

وعرفه (هيكل ، ١٩٨٥) بانه : "ليس علم الماضي وحده وانما هو ، عن طريق استقرار قوانينه علم الحاضر والمستقبل ايضاً أي انه علم ماكان وما هو كائن وما سوف يكون". (هيكل، ١٩٨٥، : ١٠)

وتعرفه الباحثة اجرائياً بانه : "المحتوى المعرفي من الحقائق والمفاهيم والتعميمات التاريخية التي يتضمنها كتاب التاريخ العربي الاسلامي المقرر تدريسه من وزارة التربية للعام ٢٠٠٦-٢٠٠٧ لطالبات عينة البحث في الصف الاول في معهد اعداد المعلمات في جمهورية العراق" .

الفصل الثاني
خلفية نظرية ودراسات سابقة

اولاً: التفكير الابداعي.

ثانياً: الاتجاهات.

ثالثاً: طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية.

التفكير Thinking

بما ان العصر الذي نعيش فيه عصر متغير متجدد تتلاحق فيه التطورات العلمية والاكتشافات التقنية قد اظهر اهتمام متزايد بدراسة التفكير الابداعي منذ اوائل الخمسينات من القرن العشرين إذ دلت دراسات علماء النفس امثال جيلفورد Guilford وتورانس Torrance وجيتزل Gatzels وجاكسون Jakson الى كشوفات متميزة تتصل بالتعرف على المبدعين وتنمية التفكير الابداعي الامر الذي دعى المؤسسات التربوية والدول المتقدمة الى الاهتمام بالمبدعين من ابنائهم واحاطتهم بالعناية والرعاية. (توق ، ١٩٧٧ : ٤٨)

لقد بلورت الدراسات المتخصصة تصوراً شاملاً عن التنظيم العقلي والمعرفي ، ومكانة التفكير بين القدرات الاخرى التي يشتمل عليها هذ التنظيم وقدمت هذه الدراسات انماط متعددة من التفكير، فيما اكدت البحوث في مجال التربية اهمية التفكير وعدته هدفاً تربوياً، وقدمت مفاهيم وطرائق متعددة لتحسينه بكل اساليبه وتحديد البرامج والوسائل المناسبة لتحقيق هذا الهدف . (Passmore . J. P, 1972 : 23)

لذا اصبح من الاهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية هو تنمية التفكير الابداعي عند الطلبة ومساعدتهم من خلال تعليمهم كيفية التفكير ، والتفكير هو تشكيل وتنظيم الافكار والمعلومات بطريقة ما، او اعادة تركيب خبرة. (القاعود ، ١٩٩٤ : ١٦٧)

وهناك انواع عديده من التفكير منها :

- **تفكير حسي Concrete thinking**، وهو التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون محاولة فهم معناها ان هذا النمط من التفكير يدور حول اشياء نراها او نسمعها خلال اليوم العادي .

- **تفكير مجرد Abstract thinking** ، وهو تفكير في الاشياء غير المحسوسه التي لا نستطيع ان نراها او نسمعها او ان نلمسها ، وهذا النوع من التفكير يدور حول مفاهيم مجرده كالحرية والاستقلال .

- **تفكيرعلمي موضوعي Objective thinking ، Scientific** وهو نوع من التفكير في الاشياء ذات الوجود العقلي في العالم الذي نعيش فيه ، ويعتمد هذا النوع من التفكير على الفهم ، التنبؤ ، التحكم .

- **تفكير ذاتي Subjective thinking** ، وهو نمط التفكير الذي يدور حول الاشياء التي ليس لها وجود، وانما تدور في خيال او اوهام الشخص الذي يمارس هذا النوع من التفكير.

- تفكير ناقد Critical thinking وهذا النوع من التفكير يعتمد على التحليل والتعديل والاختبار والاختيار مما لدى الفرد من معلومات وما تحتوي من حقائق ومفاهيم وتعميمات . (ابو سرحان، ٢٠٠٠ : ٩٦-٩٧)

- **تفكير ابداعي Greative thinking** هو ذلك النمط من التفكير الذي تتباين في الدرجه عن انواع التفكير الاخرى ، اذ يتطلب توافر شروط اساسية مثل الحداثة والابتكار. (اللقاني، ١٩٩٩ : ٣٤-٣٦)

ويعد تعلم التفكير الابداعي من الوسائل التي تساعد الطلبة على تحريرهم من النماذج الثابتة من التفكير المعتمد على اسلوب التلقين السائد كما يقودهم على عدم اصدار قرارات الا بعد التفكير الناضج للمواقف التي يتعرضون لها فضلاً عن اكسابهم ادوات التفكير مرنة تعمل بشكل جيد في جميع المواقف . (الفلفلي ، ٢٠٠٢ : ٢١)

فالابداع هو عنصر اساس من عناصر التقدم الحضاري اذ يواجه المشكلات الراهنة بطريقة غير مألوفة فالعناية بما لدى الطلبة من قدرات ابداعية من شأنها ان تساعدهم على التعبير عن مشكلاتهم والمشاركة في حلها مما تساعد الطلبة على تكوين مفهوم واقعي عن ذاتهم وتجنبهم المشكلات النفسية الناجمة عن كبت ابداعاتهم. (العجيلي ، ٢٠٠٢ : ٣٥)

الابداع Grative

في اللغة العربية يعرف في لسان العرب لابن منظور بانه ابدع الشيء يبدعه بدعاً وابتدعه وانشأه وبدأه . (ابن مظور ، ١٩٩٦ : ٣٥١-٣٥٢)

وفي مختار الصحاح للرازي يقرر ، ان (ابدع الشيء اخترعة لاعلى مثال . والله بديع السموات والارض أي مبدعها وابدع الشاعر جاد بالبديع) . (الرازي ، ١٩٨٣ : ٤٣)

وقوله تعالى : **((بديع السموات والارض))** . (البقره : من الآية ١١٧)

والابداع عند الحكماء ايجاد الشيء الغير مسبوق بالعدل وقيل هو اخراج الشيء من العدم الى الوجود وبغير ماده . (المعمري ، ١٩٨٨ : ٤٠)

يحظى الابداع باهتمام واسع في الوقت الحاضر بحيث اصبحت القدره على الابداع هي مقياس تقدم المجتمعات، متغلبين على المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والعلمية إذ يقول روجرز Rogers : ان التكيف الابداعي هو الاهتمام الوحيد الذي يمكن الانسان من التماشي مع التغير المتعدد الجوانب في العالم الذي يعيش فيه .
(Rogers, 1970: 38)

ولقد اتخذ الابداع تعاريف عديدة اقترحها الباحثون لدراسة التفكير الابداعي وذلك لاسباب عديده منها مايتعلق بالمجالات التي شاع مفهوم الابداع فيها واختلاف المدارس العلمية والثقافية التي درست الابداع، وتعدد النظريات التي فسرت الابداع كل على على وفق لمسلماتها ووجهة نظرها، والطرق المستعملة في دراسته. لذا سوف استعرض عدد من التعاريف لهذا المفهوم .

فيعرف روبرت Robert ، الابداع بانه : القدرة على انتاج ما هو جديد واصيل ومناسب . (Robert, 2000: 354)ويرى الينكوف (A. Aleinikov)، ان الابداع يتطلب رغبة وامل قوي وروح العمل لحل المشكلة، وان يتطلب رغبة داخلية الاتساق من اجل تطوير الذات في انشطة متنوعة. (Aleinikov, 1994: 112)

وعرف سمبسون Sipson ، الابداع بانه: المبادأة التي يبدأ بها للتخلص من سياق التفكير العادي والانتقال الى نمط جديد من التفكير.(الهويدي وجمل، ٢٠٠٣: ٨٤)

ان دراسة الابداع والاهتمام : ضرورة مهمة، وذلك لتطوير القدرات الابداعية الكامنة لدى افراد المجتمع ، واستثمار الطاقات الابداعية لدى المبدعين في تطوير مناحي حياة هذا المجتمع المختلفة وحل المشكلات التي تواجهه للوصول الى مستوى راق من التقدم والحضارة . (عدس واخرون ، ١٩٩٦ : ٤٨٦)

ويرى دافيز (Davis) ان الابداع نمط الحياة وطريقة لأدراك العالم ، فالحياة الابداعية تطوير لمواهب الفرد واستخدام لقدراته ، فهذا يعني استنباط افكار جديده وتطوير حساسيته لمشاكل الاخرين (Davis, 1989: 83)

وتشير امايبل (Amabil) الى ان العملية الابداعية انها تتطلب البعد المعرفي والتدريب والخبره والخصائص الشخصية والمثابرة. ومن ثم فيها قدرة الفرد على الحضور في البيئة الاجتماعية بمستوى من الواقعية يوجه نحو المهمة وبناء التصورات لاداء المهمة وقدرته على حل المشكلات . (Amabil, 1983: 108)

ووصف رينزلي (Renzuili) ان النتاج الابداعي هو الاتيان بالشيء الجديد او ترتيب او تطوير جديد ذي قيمة او الافكار ذات القيمة، او قد تكون الحل الناجح للمشكلة بطريقة مفيدة واصيلة . (Renzuili, 1985: 37)

ولقد اشار كل من جلفورد وتورانس (Guiliford، Torrance) الى ان الانتاج الابداعي بانه قدرة الفرد على توليد افكار متنوعة وليست تقليدية بحيث تحول مسار التفكير حسب متطلبات الموقف. (العزة ، ٢٠٠٠ : ١٣٦)

ترى الباحثة مما تقدم ان الابداع رؤية للمشكلات والمواقف الحياتية من منظور اخر ذا معنى يتصف بالجدة والاصالة والمنفعه من اجل المجتمع ، أي انه ايجاد رأي جديد او رؤية لحل مشكلة ما بطريقة غير تقليدية ، أي انه رؤيه جديدة للأشياء تختلف عن غيرة ، وايجاد معنى جديد لايراه الاخرين .

أي انها عملية اعادة تنظيم وبناء صياغة المشكلة او الموقف بطريقة جديدة غير مألوفة وايجاد حل صادق واصيل للمشكلة او الموقف .

ومن التعاريف التي ورد ذكرها يتضح ان الابداع يأخذ صفة الانتاج المتميز المتفرد ومرة يهدف الى ايجاد حل فريد للمشكلة عبر سلسلة من العمليات المعرفية .

الابداع والبيئة

الابداع عملية ذهنية تظهر بصورة اداءات مختلفة قد تكون صور حسية او مادية او فكرية تتجسد بأعمال ابداعية كتابية فكرية ومثلما يقال ان الانسان ابن بيئته ، أي ان الابداع هو ناتج تفاعل الفرد مع بيئته .

ويرى (الكناني ، ١٩٩٠ : ٤٩) ان الوجهة الصحيحة لدراسة السلوك الابداعي وفهمه، ينبغي ان تبدأ من الاطار الثقافي للمجتمع بما يوجد فيه من عادات وتقاليد وقي واراء واتجاهات سائدة ينشأ فيها الطلبة ويتفاعلوا معها ان العوامل الوراثية لا تفسر التنوع الشديد في مستوى الاداء الذهني والاجتماعي . (الكناني ، ١٩٩٠ : ٤٩)

وتؤثر الانماط الحضارية السائده في المجتمع على قدرات التفكير الابداعي فمجموعة القيم السائدة لها مردودها الايجاني او السلبي على التعبير اللفظي والسلوك العملي الذي يؤديه الطلبة، ومن ثم فأن هذا العبير والسلوك يرتكز على المقومات الثقافية للعائلة، ففي المجتمعات الاكثر تقدماً نجد ان افراد العائلة التي لديها من المقومات الثقافية ما يجعلها تعكس من السلوك مع ابنائها ما يتيح لهم فرص التزود بالمفاهيم والافكار والخبرات اكثر مما هو عند العائلات الاخرى التي لا تمتلك المقومات سوا كان في المجتمعات المتقدمة ام في المجتمعات الاخرى الاقل تقدماً وثقافة . (الالوسي والزعبي ، ٢٠٠٢ : ٩٧)

وبما ان الابداع ظاهرة اجتماعية وثقافية فأن المجتمع والثقافة السائدة فيه يعدان من العوامل الرئيسة في تهيئة البيئة المناسبة للأبداع بما يتيحة المجتمع امام المبدعين من فرص تطوير ، ونقد الافكار السائدة، ومكافأة المبدعين والاعتراف بفضلهم وتبادل الخبرات وزيادة الانتاج وغير ذلك من الامور التي تسهم في رقي الحضارة . ويستدل

على ذلك من تقرير تورانس Torrance ، الذي قارن بين تأثير كل من الثقافتين اليابانية والامريكية على الانجاز الابداعي في كل من البلدين وتوصل الى ان اليابانيين جميعاً منجزون على عكس سكان الولايات المتحدة الامريكية ، وفسر ذلك بظروف المجتمع الياباني وثقافته والذي يتمثل في المناخ الثقافي الميسر للأبداع والتفكير والسلوك الابداعيين كما يتمثل في ظاهرة الجد والدقه والنظام وحب العمل وزيادة الكفاءة والجهد المكثف منذ الصغر، اضافة الى تعميق الانتماء والولاء للجماعة واحترام روح الفريق (زيتون ، ١٩٨٧ : ١٤)

الابداع والاسرة

لقد اظهر كثير من الدراسات التي وقفت على تأثير الاسرة ان الاسلوب التربوي المعتدل للآباء اتجاه ابنائهم بما يحتوية من التشجيع على الاستقلالية العقلية وخلق الظروف المناسبة لتطوير الاهتمامات والاستعدادات في مجالات النشاط المختلفة يمكن ان تسهم في تطور الشخصية المبدعة . (روشكا ، ١٩٨٩ : ٨٤)

وفي الاسرة تنشأ علاقات الطفل بأخوته ووالديه اتجاهات وقيم، وتكون هذه الاتجاهات والقيم فيما بعد اساساً لعلاقاته بزملائه وممثلي السلطة من المدرسين والمديرين والمشرفين. وللأسرة دور مهم في دفع الفرد الى مجاراة قيمها واتجاهاتها او عدم مجاراتها وهذا الدور يتحدد من خلال اسلوب التنشئة الذي تمارسه مع ابنائها . (الكناني ، ٢٠٠٥ : ٢٣٥)

ويرى تورانس Torrance، ان الاباء قد يعوّدون ابناءهم على تلقي الحلول الجاهزه او المحفوظة لكل ما يواجههم من مشكلات مما يمكنهم من كسب ثقة الاباء والمدرسين فيما بعد ، اما محاولة حل المشكلات بطرق جديدة فهي في العادة غير مضمونة النجاح، ولذلك لا يشجع عليها الابناء ان لم يعاقبوا عليها. وان حرية الابناء في الاسئلة والاستفسارات ومحاولة الاكتشاف واستخدام الخيال قد لا يشجعها الاباء بل وقد يحرمونهم منها، مما يؤدي الى تعود الابناء لهذا الحرمان بمرور الوقت وذلك لكسب رضا الاباء والامهات ومن ثم المدرسين فيما بعد . وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد العلاقة بين

القدرة على التفكير الابداعي لدى الابناء وبعض الاتجاهات الوالدية منها دراسة (جو Joe، 1976) التي تؤكد على اهمية المعاملة الوالدية التي تتسم بالديمقراطية لتنمية قدرة الابناء على التفكير الابداعي وان يحترموا الوالدين حب الاستطلاع لدى الابناء وان يمنحوهم الحرية الكافية بتشجيع الاكتشاف والتجريب والتخيل ، وهذا ما أكدته دراسة (رينزلي Renzuli وكالهان Callahan ، 1975) الى ضرورة ان يشجع الوالدان الابناء على التفكير بطريقه استقلالية وذلك باستنتاج كثير من الافكار واقتراح الحلول لما يعترضهم من مشكلات (الكناني ، ٢٠٠٥ : ١٣٦ – ١٣٧)

الابداع والمناخ الصفي

لا ينكر المدافعون عن البيئة ان الذكاء موروث الا ان ذلك ليس الا مجرد بداية فكل انسان يرث بنيته الجسدية من والدية ويرث قدراته العقلية الا ان تطور هذه القدرات وتفتحها يعتمد على مانراه في البيئه من حولنا منذ البداية . كما ان العوامل البيئية تتفاعل وتتعاون في تحديد صفات الفرد في ذكائه ومستوى ونضجه إذ ان العوامل البيئية تتيح امكانيات عديده لهذه القدرة الكامنة لأن تنمو وتعمل وتعبر عن نفسها بالشكل الذي تقيسه اختبارات الذكاء كما ان البيئة كما ان تأثير البيئة لا يقتصر على تقدير الظروف وتهيئة الوسائل للقدرة الكامنة لأن تعمل وتظهر، انما البيئة يمكن ان تقدم اكثر من ذلك وانها يمكن ان تعمل على تحسين الذكاء وانه عن طريق ازالة الفوارق بين الافراد. (محمد، ٢٠٠٤ : ٦٢)

ويرى بياجيه Piajet : ان الهدف الرئيس للتربية هو خلق افراد قادريين على فعل اشياء جديدة لاتكرر ما فعلته الاجيال المنصرمة وخلق افراد يتميزون بالابداع والاكتشاف . (الشامل ، ٢٠٠٣ : ١٣)

ويشكل المناخ المدرسي مجموعة المتغيرات المادية والاجتماعية الارادية التي تحكم العلاقات بين الاطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل المجتمع المدرسي وخارجه ، وتؤكد معظم الدراسات في مجال تنمية التفكير الابداعي في البيئة المدرسية على النظام التربوي الذي تتاح فيه الفرص لتنمية قدرات الطلبة الابداعية او كبتها ووضع

المعوقات امام نموها . اذ ان المناخ المدرسي الذي يتاح فيه حرية التفكير واحترام اراء الطلبة ويتسم بالتسامح وعدالة اكثر هو الذي يساعد في تنمية القدرات الابداعية لديهم . (الالوسي والزعبي ، ٢٠٠٢ : ١٠٦)

ويشير بياجيه Piaget الى اهمية النشاط الصفي والمناخات المصاحبة له بقوله : ان التطور المعرفي هو نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته ذلك التفاعل الذي تشكل الانشطه الصفية جزء منه، ويتعلم الطلبة من خلال هذا التفاعل ، الاستنتاجات التعليمية المباشرة، مهارات مفاهيم، حقائق ثم ينتهي الى التطور النوعي في اساليب التفكير وانواعه. (حسين ، ١٩٨٣ : ٤٣)، وكذلك التفكير الابداعي وتدعيمه لدى الطلبه بصفه عامه والمبدعين بصفة خاصة وهذا يتطلب ظروفاً تعليمية غير اعتيادية في الصف وتوافر شروط تعليمية معينه لتشجيع التعليم الابداعي ، وتحفيز المدرسين والطلبة للوصول الى اقصى طاقاتهم الابداعية . (الطيطي ، ٢٠٠٠ : ٥٨)

وهذا ما اشار الية روجرز Rogers بان الظروف التعليمية التي تسهم بنمو الطاقة الابداعية وتعزيزها هي تلك التي تستند الى الشعور بالامن النفسي الناتج عن التقبل غير المشروط للمتعلم كونه متعلماً ، والانسجام بين المبادىء والاساليب والتعاطف بتغير السلوك لمتعلم فالمدرس وفقاً لروجرز هو مسهل للتعلم وحافزاً له وهو يخلق بيئة تعليمية تسمح بالاكتشاف ويتسم بالواقعية والاصالة والشعور بالثقة . (النهار ومحافظة ، ١٩٩٢ : ١١٩)

نظريات تفسير الابداع

تتباين النظريات في تفسيرها للأبداع على وفق المسلمات الاساسية لاتجاهاتها واهتماماتها ، ويشير تريفنغر (Treffinger) بهذا الصدد ، بانه لاتوجد نظرية واحدة من النظريات توفر تفسيراً نظرياً شاملاً للابداع . (Treffinger 1983 : 9) ، وعلى هذا الاساس هناك العديد من النظريات في مجال تفسير الابداع ، وفيما يلي بعضاً منها:

تفسير مدرسة التحليل النفسي

يتمثل هذا الاتجاه بمدرسة فرويد القديمة (Sigmund Freud) ،(١٨٥٦-١٩٣٩) والتحليلية الجديدة التي يمثلها تلاميذ فرويد ، فالابداع عند فرويد مظهراً هروبياً من الواقع الى حياة وهمية للتعبير عن العقد المكبوته والمحتويات الاشعورية المرفوضة اجتماعياً في صوره يقبلها المجتمع. (خير الله والكناني ، ١٩٨٥: ٢٣٥)

ويفسر الابداع على وفق مفهوم التسامي او الاعلاء ، أي ان الدافع الجنسي يتم اعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة ضوابط والضغوط الاجتماعية ويوجه هذا الدافع بالتالي الى واقعيه مقبوله اجتماعياً ، ثم يتسامى نحو اهداف ومواضيع ذات قيمة اجتماعية ايجابية . (روشكا،١٩٨٩: ٢٤) ويلخص جيتزلس (Getzels) وجاكسون (Jakson) وجهة نظر فرويد في التفكير الابداعي في الابداع نتيجة للصراع بين القوى اللاشعورية، فالابداع هو اطلاق الانفعال المكبوت في اللاشعور الناتج عن الصراع والذي يشجع الدوافع على القيام بالحلول المبدعة الى ان يتم الوصول الى مستوى مقبول، وان الشخص يتقبل هذه الافكار الحرة الطليقة ، بينما الشخص غير (العادي) لايتقبلها فيكبتها ويرفضها . (Jakson،Getzels، 1962: 23, 32 ،)

ويشير كوبيه الى ان عمليات اللاوعي تمنح ماقبل الوعي صلابه وتكويناً وتكلفة بدرجه مما يفعل الوعي. وذلك بالارتباط العميق مع الصراعات وتضار الدوافع . (روشكا، ١٩٨٩ : ٢٥)

أي ان هناك تشابهاً بين منظري هذه المدرسة فيؤكدون على الدور الذي تقوم به محتويات ودوافع تقع خارج مجال وعي الفرد ودرايته في العملية الابداعية . (عبد الغفار،١٩٧٧ : ١٨٢)

ولكن التحليليين الجدد تلامذة فرويد خالفوه في التأكيد على اهمية الغريزة الجنسية الشاملة كمحرك لسلوك الفرد ، واعطوا اهتماماً اكبر لدور الثقافية والاجتماعية في السلوك الشخصية .

ومن جانب اخر واجهت مدرسة التحليل النفسي انتقادات شديدة خاصة تفسير فرويد للابداع الذي ربطه باضطراب النفس ، اذ ذكر فرويد ذلك صراحة في كتاباته الاولى (ان المبدع انسان تسيطر علية الاحباطات ويعجز عن التعبير عن غرائزه

الجنسيه ، ولهذا يتجه الابداع بديلاً (او أعلاء) لما فقد في الواقع . (ابراهيم ، ١٩٨٥ : ٣٠٨)

ويرى سويف (١٩٧٠) ان محاولة تفسير الابداع بالاعلاء هو ضرب من التعليل اللفظي يشبه التعليل بالملكات ، فالاعلاء فكره غامضه كل الغموض ولايمكن الاخذ به بكونه مفسراً لعملية الابداع . (سويف ، ١٩٧٠ : ١٣)

نستخلص مما تقدم ان مدرسة التحليل النفسي لم توفق في نظرتها للأبداع حينما عدّت اللاشعور او التسامي هو العامل الحاسم في الابداع . وفاتها ان تنظر نظره ايجابيه الى المبدع على اعتبار انه يقدم الجديد والاصيل ليس فقط لنفسه وانما للمجتمع ككل .

النظرية المعرفية

تهتم النظرية المعرفية بالطرق المختلفة التي يدرك بها الافراد الاشياء وكيف يفكر ومن فيها أي الطرق التي يلجأ اليها الافراد في حصولهم على المعلومات من المحيط ، فالافراد ليسوا مستقلين فقط وانما لهم طرقهم الخاصة في التعامل مع المحيط الخارجي .

العمليات المعرفية هي التي تحكم ادراك الانسان للعالم والبيئه من حوله، دون ان يقلل ذلك من دور البيئة في نمو وعي الانسان وارتقائه العقلي ، لذا يرى بياجيه Piaget ان تأثير البيئة على الانسان محكوم بمدى وعيه بها وهو وعي يمر في مراحل ارتقائية مختلفة. ولهذا يتغير ادراك الانسان للبيئة بنموه ونضوجه. (ابراهيم ، ١٩٨٥: ١٥٨)

اما الاتجاه الجشطلتي فيرى الابداع بانه يمكن في الاغلاق الذي يكمل الصوره الناقصة في الشيء او الموقف. وجرت محاولة اعداد نظرية في الابداع على يد ورتيمر Wertheimer، يرى ان التفكير المبدع يبدأ مع مشكلة ما وعلى وجه التحديد تلك التي تمثل جانباً غير مكتمل ناقص بشكل او باخر ، والفكره الجديدة تظهر على اساس الحدس وليس على اساس من الانتقال المنطقي للعقل . كما اكد كل من كولر Wkohler وكوفكا K. koffka وفرتيمر M. wertheimer ، ان الفرد يدرك الموقف ككل ولكل مميزاته وخواصه التي ليست للأفراد ولايمكن دراسة خواص الكل من الجزء

والتفكير الاصيل لدى علماء الجشطلت يدفع الفرد للقيام بعمليات تنظيم واعادة تنظيم المجال الادراكي اكثر من كونه اظهاراً االخبرات السابقة . (قطامي واخرون ، ١٩٩٥ : ١٠٨)

وتنطوي نظرية فرتهايمر على جملة من الصعوبات والعقبات اهمها : ان الحدس لا يشكل اكثر من وجه من وجوه عملية الابداع ، فهو الاشاره التي تسبق الحل إذ يكون مبهماً محتفظاً بطابع شبه غامض . (روشكا ، ١٩٩٠ : ٢٣)

من الماخذ على هذه النظرية انها تقتصر على العوامل العقلية واهمال العوامل الانفعالية والعوامل المعرفية الاخرى . (اللامي ، ١٩٩٦ : ٤١)

النظرية الانسانية

يمثل هذا الاتجاه مجموعة من العلماء منهم ماسلو Maslow، ، و روجر Rogers ، وفروم From واخرون ويركز هذا الاتجاه على الطبيعة الانسانية التي تنطوي على حاجات في الاتصال الدافيء المملؤ بالثقة والعاطفة والاحترام المتبادل في صيرورة دائمة التطور . (روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٦)

يرى الانسانيون ان القدرات الابداعية موجودة لدى الناس جميعاً وان الاختلاف بين الافراد ماهو الا اختلاف في درجة القدرة الابداعية ويمكن لهذه القدرة الابداعيه ان تظهر وتتطور ، اذا توافرت لها البيئة الخالية من الضغوطات والتهديد ، فالابداع عملية من الطلاقة بين الفرد السليم والوسط المجتمع والمناسب والذي يؤدي الى ازدهار وتفتح الطاقات الابتكارية لدى الفرد . (عبد الغفار ، ١٩٧٧ : ١٩١)

ويؤكد روجرز Rogers ، وهو صاحب مدرسة شهيرة للعلاج النفسي ان الابداع انما يصدر من ميل لدى الانسان لكي يحقق ذاته ويستغل اقصى امكانياته . ويرى روجرز ان الانتاج الابداعي قد يتخذ صورة تقريبية اذا صدر عن عدم وعي بمجالات الخبرة الواسعة للأنسان او اذا حدث كبت لهذه المجالات . واثبت خبرته في العلاج النفسي ، ان الفرد عندما يتفتح امام خبرته فان سلوكه يصبح عندئذ ابداعياً ابداعاً بناءاً . (السيد ، ١٩٧٢ : ٢٣٥)

اما فروم From ، فيرى ان الشخص بالتأكيد يكون سعيداً عندماً يبدع شيئاً ما بشكل عفوي وعندما يتحد مع العالم ومع نفسه إذ ان عقله وعاطفته يكونان في انسجام كامل .

وخلافاً لفرويد الذي يرى مصدر الدافع الابداعي في الصراع او فيما هو مرض نفسي، فان الاتجاه الانساني يرى هذا المصدر في الصحة الانسانية السليمة . (روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٧)

إنما يؤخذ على اصحاب الاتجاه الانساني انهم لايميلون الى الاساليب التجريبية الموضوعية الدقيقة في البحث .

النظرية الاجتماعية

ان التفسير الاجتماعي النفسي يؤكد على ان الابداع عملية نفسية اجتماعية وان اساليب التنشئة الاجتماعية المتصفة بالحرية والديمقراطية واحترام الفرد على انها حاضنة للأبداع والجماعة في اطار الحس بالمسؤولية الاجتماعية والحفاظ على القيم الانسانية التي تجعل الاعمال الابداعية وسائل بناءة لتحقيق المزيد من سعادة الناس ورفاههم . (قطامي وآخرون ، ١٩٩٥ : ١٠٤)

فالاجتماعية تنظر الى الابداع بانه عملية نفسية اجتماعية حركية تتضمن ثلاثة عناصر هي العقلية والانفعالية والادائية. فالعنصر العقلي يتضمن التفكير حيال المنبهات او الظواهر بطريقه جديده ويولد هذا التفكير شحنات انفعالية ووجدانية (كالقلق ، الخوف ، الرضا ، البهجة) ومن ثم يتجسم العنصران السابقان في اداء ابداعي ظاهر للاخرين . (ابراهيم ، ١٩٨٥ : ١٦٨)

ان اصحاب النظرية الاجتماعية جاءت دراستهم للأبداع للتأكيد على دور السياق الاجتماعي النفسي المتمثل في المناخات الاجتماعيه والتنشئه المتصفة بالحرية والديموقراطية .

ويؤخذ على النظرية الاجتماعية انها تحدثت عن عقل جمعي وشعور جمعي والذي هو عقل الافراد وقد انصهرت جميعاً ونتج عن انصهارها عقل جديد لا نستطيع ان نميز فيه بين عقل فرد واخر .

الابداع والذكاء

كان الابداع الى عهد قريب مرادفاً لحدة الذكاء فكان الشخص ذو الذكاء الرفيع يسمى عبقرياً وكان الطفل المتوقد الذكاء يسمى موهوباً غير انه اتضح من الدراسات التجريبية الحديثة والقياس العقلي ان الارتباط بين الذكاء والقدرات الابداعية ارتباط ضعيف وهذا يعني ان الذكي يحتمل احتمالاً ضعيفاً ان يكون مبدعاً. (محمد، ٢٠٠٤: ٥٤٣)

ولم تشر غالبية الابحاث الى علاقات عالية بين مستوى اداء الافراد على اختبارات الذكاء واختبارات الابداع إذ تكون العلاقة طرديه بينهما في مستويات الذكاء العامه وما دونه وتختفي الفروق بينهما عندما ترتفع مستويات الذكاء وهذا يؤكد انه ليس بالضرورة كل ذكي يكون مبدع بل بالضرورة لكل مبدع ان يتميز بالحد الادنى من الذكاء ، ويؤكد تورانس Torrance ان اختبارات الذكاء لاتكشف الا عن ما نسبته ٧٠% من المبدعين . (السرور ، ١٩٩٩ : ٢٢)

وتقيس اختبارات الابداع ما يسمى بالتفكير المتمايز والتفكير المنتج إذ يوجد اكثر من اجابة ممكنة لكل سؤال بينما تقيس اختبارات الذكاء في جوهرها مايسمى بالتفكير المتقارب إذ يوجد حل واحد صحيح لكل سؤال . وقد درست العلاقة الارتباطية بين الذكاء والابداع وجد ان معامل الارتباط ايجابي ومتوسط حتى مستوى ذكاء (العتبة الفاصلة) . اما في مستويات الذكاء الاعلى فقد وجد ان الارتباط بين الذكاء والابداع ينعدم تقريباً ومعنى ذلك ان مبدعين من مستوى مرموق قد لا يكونون على نفس المستوى من الذكاء، وكذلك ليس بالضرورة ان يظهر الاذكياء نواتج ابداعية. (جروان ، ١٩٩٨ : ١١٨)

فقد كان لظهور الدراسات التجريبية، واستخدام مقاييس جديده ، مبنيه على اساس التفكير المتشعب دور في ابراز العلاقة الضعيفة بيبن الذكاء العام والابتكار ، وابرز هذه

الاختبارات اختبار جيلفورد Guilford ، وعلى الرغم من ان كثير من الدراسات توصلت نتائجها الى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء والابتكار الا ان دراسات اخرى توصلت الى عدم وجود ارتباط، وان وجد فهو ضعيف لايؤخذ به . ويعزو كثير من الباحثين تباين النتائج الى تتبع اختبارات الذكاء بقياس القدرات المعرفية والذاكرة وعوامل التقويم وتغفل قدرات التفكير الابداعي وبالمقابل اختبارات التفكير الابداعي تغفل قياس القدرات المعرفية . (الالوسي والزغبي ، ٢٠٠٢ : ٦٥)

اذن هناك شبه اتفاق عام انه من اجل تحقيق درجه عالية من الابداع لا بد من توفر حد من الذكاء . فالحد الادنى الذي يتطلبه الابداع وفق مايراه بعض الباحثين يعادل نسبه من الذكاء .

الا ان روشكا يعد نسبة الذكاء العالي هي التي يمكن ان تساعد على توفير الابداع بينما يرى نشواتي ان الافراد ذوي القدرة المرتفعة من حيث الابداع ينزعون الى امتلاك مستوى فوق المتوسط من حيث الذكاء وهذا يتضمن ان مستوى معيناً من الذكاء ضروري لتوفير استجابات ابداعية ، وان الافراد ذوي القدرة المرتفعة من حيث الذكاء يتباينون على نحو كبير من حيث القدره الابداعية بحيث يقع مدى هذه القدرة بين المستويات المنخفضة والمرتفعة للقدرات الابداعية ، اما الافراد ذوي القدرة المنخفضة من حيث الذكاء فيميلون الى امتلاك قدرات متدنية من الابداع (نشواتي واخرون ، ١٩٨٥ : ١٣٨)

ترى الباحثة على الرغم من اختلاف وجهات النظر هذه وكثرة الدراسات التي توصلت الى وجود علاقة بين نتائج اختبارات الذكاء وبين نتائج اختبارات التفكير الابداعي التي دلت وجود علاقة ارتباطية عالية واختلاف العلماء والباحثين في تفسيرها . يبقى المبدأ الاساسي الذي يؤكد على ان الفرد المبدع لديه استعدادات عقلية أسهمت البيئة بكل مكوناتها في تنمية تفكيره وصولاً الى مايقدمه من ابداع .

علاقة الابداع بالابتكار

يتداخل مفهوم الابداع والابتكار في العديد من الدراسات ويستعمل هذين المصطلحين من الباحثين كمرادفين الا ان هناك فرقاً بينهما .

فقد عرف الابتكار في مختار الصحاح انه (بكر على الحاجه من باب دخل . فكان من بادر الى الشيء فقد ابكر اليه وبكر تبكيراً أي انه وقت، وابتكر الشيء أي استولى على باكورته . (الرازي ،١٩٨٣ : ٦١) ، ويورد منصور تعريفاً لما قدمه تورانس Torrance ان الابتكار : هو نشاط يؤدي بالفرد ان يكون حساساً للمشكلات وادراك التغييرات والنقص والاختلاف في المعلومات ، والعناصر الناقصة وعدم الاتساق والخاص بايجاد حل جاهز ، ثم البحث عن ايجاد الحلول واتباع المنهج العلمي الخاص بالتساولات والفرضيات ، واختبار صحة الفروض ثم فحصها وتعديلها ثم تقديم النتائج التي تم التوصل اليها . (المنصور واخرون ،٢٠٠٠ : ١٦٧) والابداع هو عملية توصيل الفروض الابتكارية او تنفيذ التصميم الابتكاري هو عملية اتساع وامتداد بالفكرة الابتكارية وجعلها ملائمه حتى تصبح حقيقية او واقعاً مقبولاً . ذلك ليس بالضرورة ان يكون مبتكر الفكرة هو مبدعها . وبرغم ان البعض ينظر الى الابداع كمتجه الى نفس النهاية التي يصل اليها الفرد من خلال التفصيل والاتقان والامتداد، الا ان الاساليب المتضمنة بها مختلفة . بمعنى ان الابداع هو تنمية للابتكار .

عناصر التفكير الابداعي

التفكير الابداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول او التوصل الى نواتج اصيلة ولم تكن معروفه سابقاً . ويتميز التفكير الابداعي بالشمولية والتعقيد لانه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية متداخلة تتشكل حالة ذهنية فريدة . واهم عناصر التفكير الابداعي:

١ – الطلاقة Fluncy : وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل او المترادفات او الافكار او المشكلات او الاستعمالات عند الاستجابه لمثير معين والسرعة والسهوله في توليدها وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء للمعلومات او الخبرات او المفاهيم التي سبق تعلمها وهي على انواع . طلاقة لفظية ، طلاقة المعاني ، طلاقة الاشكال . (جروان ، ١٩٩٨ : ٩٧)

– **المرونة Flexibill** : ويقصد بها الاشارة الى القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف أي المرونة هنا تعد عكس ما يسمى بالتصلب العقلي الذي يتجه بمقتضاه الشخص الى تبني انماط فكريه محددة يواجه بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت ويتخذ التعبير عن المرونة مظهرين اولهما : قدرة الشخص على ان يعطي تلقائياً عدداً متنوعاً من الاستجابات لا تنتمي الى فئه او مظهر واحد وانما تنتمي الى عدد متنوع . أي ان الابداع في اكثر من اطار او شكل ويسمى هذا النوع بالمرونة التلقائية وهي التي يمكن تحديدها لدى الفنانين والادباء الذين ينجحون في اعطاء منتجات ابداعيه متنوعة لاتنتمي لأطار واحد .

اما الشكل الاخر من المرونة فتتعلق بالسلوك الناجح لمواجهة موقف او مشكلة معينه ويسمى هذا النوع من المرونة باسم المرونة التكييفية لأنها تحتاج الى تعديل مقصود في السلوك ليتفق مع الحل السليم . (ابراهيم ، ١٩٧٨ : ٢٣) اذن المرونة هنا تعطي الشخص السهولة في التغيير أي الخروج من الانماط المفروضة علية .

– **الاصالة Originality** : تعني قدرة الفرد على انتاج استجابات أي افكار او افعال اصيله او قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي اليها الفرد. بمعنى انه كلما قلة درجة شيوع الفكرة زادت اصالتها والاصالة من اكثر الخصائص ارتباطاً بالابداع والتفكير الابداعي، وهي من ابرز ملامح المبدعين الذين يتميزون بالجدة والتفرد بالانتاج والتفكير. (ابو سرحان ، ٢٠٠٠ : ١٠٢)

– **الحساسية للمشكلات Sensetirty problems** : الشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد ، فهو يعين الاخطاء ومواقف النقص والقصور ويحس بالمشكلات احساساً مرهفاً ويتحدث العلماء عن هذه القدرة بمصطلاحات اخرى كارتفاع الوعي إذ يقول كانلر Kneller ان الشخص المبدع اكثر حساسية لبيئته المعتادة فهو يرقب الاشياء التي لا يرقبها غيره كالالوان وملمس الاشياء، واستجابات

اخرى أو بعض الفقرات في الصحف اليومية، ويقوم من خلال مجهوداته الابداعية بعد ذلك بدافع من تلك الاشياء الى فهمها ووضعها في اطار اخر . (ابراهيم ، ١٩٧٨ : ٤٠)

مراحل الابداع

من خلال تعريف تورانس Torrance للابداع نرى انه عملية تحسس للمشكلات ووعي بها ومواطن الضعف والتنافر والتقصي وصياغة فروض جديدة للبحث عن حلول وفحص هذه الحلول بغية التوصل الى نتائج . ونستطيع تقسيم هذه المراحل بالشكل الاتي:

مرحلة الحدس: هو نوع من الادرك المباشر او الحكم المباشر السريع والاستنتاج الفجائي الذي يصل اليه المرء عن طريق علامات طفيفة او ملاحظات لا يدركها ادراكاً شعورياً واضحاً. بمعنى انها عمليات ذهنية غير مسبوقة بالتخطيط والتفكير المسبق .

فهو حكم او استنتاج لا يسبقه ويمهد له تأمل عقلي شعوري واضح وكثير ما يؤدي الحدس الى احكام دقيقة وصادقة على الاحداث والناس قد تفوق في صدقها ما توصلت اليه من احكام عن طريق التفكير والتأمل الشعوري الصحيح . ويقوم الحدس بدور كبير في حياتنا اليومية واحكامنا على الناس والاشياء دون ان نفطن الى وجوده غير ان علماء النفس يرون انه طريقة غير علمية للمعرفة او الحكم والاستنتاج لانه يقوم على انطباعات مهمه غير محدده في حين يرى اخرون انه ذو قيمة بالغة فلا يجب الاعراض عنه بل من الحكمة ان يوضع موضع الاعتبار. (محمد، ٢٠٠٥: ٥٤٥)

مرحلة الاعداد والتحضير : وهي الخلفية المعرفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد أي مرحلة جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة وفهم عناصرها كما قد تتضمن محاولات لحل هذه المشكلة وقد يفيد ذلك في فهم المشكلة والتعرف على جزئيات المشكلة والعلاقات التي ترتبط بتلك الجزئيات . (السرور ، ١٩٩٩ : ٢١١)

مرحلة الاشراق و الالهام : في هذه المرحلة تتولد الافكار الجديدة التي تقود الى حل المشكلات وعادة تاتي الافكار الى الفرد بشكل متتابع ومستمر وكانه يوجد فرد اخر يلقنه تلك الافكار ويقول هويدي : . ان المبدع يجد ضالته في هذه المرحله التي كان في خضم البحث عنها كما انه يشعر بنشوة النصر على حل المسأله او المشكله . (هويدي ، ١٩٩٣ : ٩٣)

والاشراق هي الحالة التي تحدث بها الومضة او الشرارة التي تؤدي الى فكرة الحل او الخروج من المأزق، وهذه الحالة لا يمكن تحديدها مسبقاً فهي تحدث في وقت ما في مكان ما ، لدى الفرد دون سابق انذار. وربما تؤدي الظروف المكانية والزمان والبيئة المحيطة بتحريك هذه الحالة. وقد ميز اوسبرون Osborn، بين الاشراق والالهام، حيث ان الاشراق يأتي من مصادر غير معروفة اما الالهام فيأتي من مدد يمكن تتبعها . (السرور ، ١٩٩٩ : ٢١١)

مرحلة التحقيق : مرحلة الوصول الى نتائج اصيلة ومفيدة ومرضية ، وهي مرحلة تجريب واختبار الفكرة الجديدة التي توصل اليها المبدع ويفضل ان يجرب كل مبدع فكرته قبل ان يعلنها وان يتأكد من صحتها ،وان كثيراً من المبدعين يجدون ابداعهم لا يولد مكتملاً بل يكون بحاجة الى تعديل كبير وتحوير وهذا ما يدل على ان الالهام والاشراق ليس اخر المطاف بل لا بد ان تتلو مرحلة مجهود اخر . (محمد ، ٢٠٠٥ : ٥٥٧) .

سمات الشخصية المبدعة

يمثل هذا الاتجاه محور أهتمام علماء نفس الشخصية الذين يرون انه يمكن التعرف على الاشخاص المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي وفي مجال الواقعية فخصائص او سمات المبدع المعرفية تتلخص في الذكاء المرتفع والاصالة، الطلاقة اللفظية ، القدره على البيان ، الخيال الواسع ، القدره على التفكير المجازي ، المرونة ، المهارة في التخاذ القرار، القدرة على التفكير

المنطقي، والتكيف مع الاوضاع المستجدة واستخدام الصور الذهنية والتطبيقات الشامله والقدره على استيعاب المواقف المختلفة والموشوشة، استخدام المعرفة الموجودة كاساس لتوليد افكار جديدة . (جروان واخرون ، ١٩٩٨ : ٨٦)

ويتوافر لدى الشخص المبدع مجموعة من خصائص تتعلق بشخصيته ودوافعه التي توجد عنده ولا توجد عند اخر وهي تأخذ اشكال مثل ازدياد الطاقة للعمل، الحماس، الحساسية، الانفعال الشديد بالاشياء الانجذاب الى ماهو غامض او مركب .

وتتمثل عوامل النفسية والجسمية بالصحة الجسدية والنفسية العالية والميول للأطلاع والتبصر والتفاني في العمل، والتفاؤلية وغيرها من انماط الشخصية التي تتمدد على اساس سلوكيات الاشخاص وطاقاتهم الابداعية. (عساف ، ١٩٩٤ : ٢٨١) كما ان المبدع لديه ميل الى المغامرة وقدرة على التعامل مع المواقف الغامضة وهذا يساعد على اقتحام عالم المجهول ومحاولة سبر اغواره واماطة اللثام عن جوانب الغموض ولا نعني هنا بالمغامره التهور وانما هي المغامرة القائمة على اساس التخطيط المسبق المنظم المتسلح بالقدرات والمهارات والمعارف المتوافرة لدى الفرد المبدع وكذلك يتميز بالقدرة على التكيف السريع مع المواقف الجديدة وتبنى هذه السمة على اساس توافر درجه عالية من الثبات والاتزان البيولوجي والسيكولوجي الذي يوفر بيئه مناسبة للدوافع التي تحرك السلوكات المرغوبة الموجهة نحو الانتاج المبدع . (قطامي واخرون ، ١٩٩٥ : ١٢٤)

ويرى الكناني ان الخصائص النفسية للمبتكر تجمع بين المتعارضات فهو ثائر ولكنه لا يعمل ضد المعايير الاجتماعية القائمه وان كان يتناول هذه المعايير بالتفكير والتأمل ويرفض الخضوع لها خضوعاً سلبياً يجمع بين سمات الصحه والمرض النفسي فهو متوافق وبناء ولكنه هدام ايضاً خيالي لكنه يأتي بالجديد منطوي وفردي ولكنه يشارك في الانشطه ويتولى القياده ومعتمد على نفسة ويحب الاستطلاع والافصاح . (الكناني ، ٢٠٠٥ : ١٧١)

ويرى خير الله ان الشخص المبدع يعاني من توتر شديد لكي يوفق بين هذه المتضادات الكامنه في طبيعته مع محاولة تحمل هذا التوتر والحد منه وهذا التوتر يعانيه

عند الوصول الى حل ابداعي جديد للمشكلة وهذا التوتر يعانية نتيجة لصراعه مع بيئته ومطالبها ومعاييرها وضغوطها عليه . (خيرالله ، ١٩٧٥ : ٤٢)

نخلص من هذا ان الشخصية الابداعية مركبة ومعقدة تجمع خصائص تبدو متناقضة مثل الحساسية مع الحزم والذكاء مع السذاجة وكما ان الناتج الابداعي يتطلب معرفة عميقة متحررة وتتطلب انحراف عن المعايير الاجتماعية ولكن بشكل ينسجم مع المجتمع وليس بالضرورة ان تتوافر سمات الابداع جميعها في شخص واحد حتى نقول انه مبدع فقد يتوافر بعضها وقد لا يتمتع المبدع بسمة او اكثر من هذه السمات.

الاتجاهات Attitudes

مصطلح الاتجاهات يستخدم كترجمة عربية لمصطلح Attitudes في اللغة الانكليزية ، ويبدو ان هربرت سبنسر H. spencer الفيلسوف الانكليزي كان من اسبق الكتاب الى استخدام هذا المصطلح وذلك في كتابه المسمى المبادىء الاولى الصادر سنة (١٨٦٢م) ، فقد كتب بقول: ان وصولنا الى احكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد الى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي الى هذا الجدل او نتشارك فيه .(سويف ، ١٩٧٨ : ٣٣٨)

لا بد من التعرف على اهمية الاتجاهات ومراحل تكوينها إذ تؤدي الاتجاهات دوراً كبيراً في حياة الفرد وكدوافع لسلوكه في مجالات حياته المختلفة وتكمن اهمية الاتجاهات في علم النفس في معرفة اتجاه الفرد نحو موضوع معين ومن ثم يمكن التنبؤ بنوع السلوك الذي سيقوم به الفرد. فالفرد الذي يتمتع باتجاه موجب نحو موضوع معين يستطيع ان يحقق نجاحاً اكبر مما لو كان اتجاهه سلباً نحوه . (الشريده، ١٩٩٣ : ٧٨) وقد اورد الباحثون تعريفات عديدة للاتجاه منهم الفيلسوف نيلوس NELLOS وكذلك لبورت Lpport وغيرهم، لذا اختلف الباحثون في تحديد تعريف لمصطلح الاتجاه، وذلك باختلاف دراساتهم ومدارسهم وخلفيتهم الاكاديمية ، بالرغم من انهم لم يتفقوا على وضع تعريف واحد جامع فانهم اتفقوا على تحديد معظم ابعادة من خلال تعريفات عديدة:

فقد عرفه ميشيل ارجايل (ARGYLE) الى ان الميل او الشعور او السلوك او التفكير بطريقة متعددة ازاء الناس او اشياء او موضوعات او رموز .

وعرفه جلفورد (Guilford) بانه الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد . (سويف ، ١٩٧٣ : ٣٤٠)

وعرف زهران الاتجاهات بانها عبارة عن تكوين فرضي او متغير كامن او متوسط والاستجابة، وهو استعداد نفسي او تهيؤ عصبي للاستجابة نحو الموضوعات او المواقف لشيء لها علاقة به. (العبيدي والاء ، ٢٠٠٣: ١٨٢)

وكذلك عرف بانه نوع ثابت نسبياً للأستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز او رفض وعدم تفضيل. (الزيود واخرون ، ١٩٩٩ : ١١٣)

ويعرف عوض الاتجاه بانه: استعداد وجداني ومشاعر ازاء اشياء طعام معين او اشخاص او جماعات او موضوعات بالذات فكرة او نظاماً اجتماعياً او سياسياً يفضله او يرفضه. (عوض، ١٩٨٨ : ٢٨)

ويرى المرعي الوحيلة: ان الاتجاهات نمط ثابت وعام ونسبي وانها استجابة لمنبه او شيء او امر محدد، وكلما كان المنبه اوالشيء او الشخص والامر فيما يكون الاتجاه اقوى وتستدل على الاتجاه من خلال السلوك الظاهر ، وتكون الاتجاهات ايجابية في حالة اقدام الفرد الى الاشياء وتكون سلبية في حالة الاحجام عنها . (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ : ٢٢٨)

ويرى عبد الرحمن بان الاتجاهات تركيب نفسي عقلي تساعد الخبرات المتكررة والجاده في تكوينها فالاتجاهات ليست فطرية وانما مكتسبة من تفاعلات الفرد وبيئته المحيطة . (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٤٤)

تكوين الاتجاهات

يتكون الاتجاه من احتكاك الفرد مرات متعدده بموضوع الاتجاه ، فاتجاه الفرد بصداقته نحو فرد ما تكون نتيجة احتكاكه بهذا الفرد، وان كان يمكن ان يتكون من مرة واحدة ذلك اثر صدمة انفعالية عنيفة فتحل الكراهيه محل الحب ، والاتجاه يتكون عندما

تتكامل ومن ثم يتحدد تحديداً واضحاً وهو بذلك يتمايز عن غيره من الاتجاهات. (عوض ، ١٩٨٨ : ٢٩)

وتدور الاتجاهات في بدء نشأتها نحو الامور المادية كحب نوع معين من الاطعمة وتتصف موضوعات الاتجاه في بادىء الامر بان تكون محدوده بحيث ينحصر اهتمام الفرد في افراد وجماعات صغيره كجماعة الاسره . (العبيدي ومحمد ، ٢٠٠٣ : ١٨٩)

وكذلك المجتمع وجماعات الزمالة تساعد في تشكيل اتجاهات معينة اتجاه مواقف معينه وتكون هذه الاتجاهات المتكونة لدى افراد الاسرة متأثرة بالوالدين وكذلك الاصدقاء وجماعات الزمالة في العمل كلهم يؤثرون في تكوين الاتجاهات خلال اعتناق الافراد القيم وقيادة الجماعة حتى يكونوا مقبولين . (حريم ، ١٩٩٧ : ١٠٠)

وقد اشار علماء النفس الى ان المكونات الاساسية للاتجاهات تمر بثلاثة مراحل:

١- **المرحلة الادراكية المعرفية** : وتشمل على مكونات المعرفة والخبرة التي تراكمت عند الفرد اثناء احتكاكة بعناصر البيئة .

٢- **مرحلة النمو نحو شيء معين** : وهي مرحلة تكوين الميل أي انه في هذه المرحله يميل الفرد نحو شيء معين فمثلاً أي طعام قد يرضي الجائع ولكن الفرد يميل الى بعض الاصناف الخاصة من الطعام . (زهران ، ١٩٧٧ : ٢١)

٣- **مرحلة الثبوت والاستقرار** : في هذه المرحلة يتطور الميل ويتبلور ويتحل الى اتجاه نفسي فالثبوت هو المرحلة الاخيره في تكوين الاتجاه. (المخزومي، ١٩٩٥: ٤٦)

وظائف الاتجاهات

يجب ادراك ان للافراد افكار او مشاعر مختلفة اتجاه مواقف معينه وعند تكرار تلك الافكار والمشاعر عبره سلوك الافراد فأنهم يكونون اتجاهاً معيناً حول تلك القضايا إذ تؤدي الخبرة دوراً كبيراً في ترسيخ الاتجاهات لدى الافراد . وتتلخص وظيفة الاتجاهات في انها :

١- تساعد في التنبؤ بالسلوك او استجابة الفرد لبعض المواقف او الموضوعات ، وهل هذه الاستجابة ايجابية او سلبية نحو موضوع معين . (عوض ، ١٩٨٨ : ٢٩)

٢- تمكن الفرد من الدفاع عن ذاته عندما يواجه الفرد ضغوطات في حياته فقد تعود هذه الضغوطات الى عوامل بيئية داخلية او خارجية . فيعمل الافراد الى الاحتفاظ باتجاهاتهم من اجل استخدامها للدفاع عن ذاتهم . (المغربي ، ١٩٩٥ : ١٤٢)

٣- تساعد الفرد في محاولته لتحقيق اهدافه ، فتعد الاتجاهات احد الوسائل التي تساعد الفرد في التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه حتى يتمكن من تحقيق اهدافه فالاتجاهات دوافع عامة ومكتسبة، ادراكية في نشأتها الاولى وفي بعض اهدافها وهي بتكوينها ومقوماتها واركانها تتخذ لنفسها وظائف عامه وخاصة تسعى لتحقيق اهداف الجماعة والفرد . (زيدان والشربيني ، ١٩٨٨ : ٣١٩)

العوامل المؤثره في تكوين الاتجاهات

من ابرز العوامل المؤثره في تكوين الاتجاهات هي :

١- **العوامل الحضارية:** وهي كثيرة ومتنوعة ومن الامثلة عليها المدرسة والمسجد والمنطقة التي يعيش فيها الفرد وموقع عملة .

٢- **الاسرة:** اكدت الكثير من الدراسات الى ان هناك ارتباطاً كبيراً بين اتجاهات الاباء واتجاهات ابنائهم فالطفل يتأثر في بداية حياته بالاتجاهات التي تكون لدى والدية وغيرهما من افراد الاسرة نحو موضوعات معينة.

٣- **المؤثرات المدرسية والتعليمية:** فيتأثر الافراد في البيئة المدرسية باشخاص معينين كاتجاه الطلاب نحو بعضهم البعض ويتأثرون بالمدرسين . وترى الباحثة ان المدرس يؤدي دوراً كبيراً في اكساب طلابه الاتجاهات المرغوبه نحو موضوعات معينة .

٤- **الفرد نفسه:** فالتنشئة تؤدي دوراً مهماً في تكوين شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الاشخاص من خلال مايكتسبه منها من ميول واتجاهات انفعالية تؤثر في سلوك الشخص . (الكبيسي ، ٢٠٠٠ : ٧٩)

٥- **السلطات العليا :** فهي تفرض على الفرد الالتزام بأمور معينةٍ كاحترام القوانين وتنفيذها واحترام النظام المدرسي ، مما يؤدي الى تكوين اتجاهات لديهم نحو هذه

الموضوعات . نظراً لما يترتب على عدم الالتزام بها والخروج عليها من عقاب وتتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين اساسيين هما الاحترام والخوف .

٦- **رضا وحب الاخرين:** على سبيل المثال الشخص الذي يمارس لعبة كرة القدم او الطائرة يتقيد بقواعدها على نحو يجعله يحظى برضا زملائه تتكون لديه اتجاهات تتمثل في الحرص على التقييد بآداب اللعب في أي نشاط رياضي وحب التعاون وحب اعضاء الفريق . (الزيود واخرون ، ١٩٩٩ : ١١٤- ١١٥) .

انواع الاتجاهات

تصنف الاتجاهات على عدة أسس :.

١- الاتجاهات من حيث الموضوع او النوعية .

أ- **اتجاهات عامة:** وهو الاتجاه الذي يتصف بالعمومية حول موضوعات متعددة متقاربة مثل الاتجاه نحو العلم. وهو اتجاه اكثر ثباتاً واستقراراً من الاتجاه الخاص ويرى بشير الخضرا ان الاتجاهات التي تتصف بالعمومية يعاب عليها عدم دقتها او صحتها في الحكم على الاخرين ويعود السبب في ذلك الى تشويه الحقائق في اصدار الحكم حول موقف معين او شخص معين . (الخضرا ، ١٩٩٥ : ٦٤)

ب- اتجاهات خاصة: هو الاتجاه الذي يكون محدوداً نحو موضوع نوعي محدد ، مثل اتجاه الفرد نحو المقررات الدراسيه .

٢- على اساس الافراد: وعلى نوعين :

أ- **اتجاه جماعي** :وهوالاتجاه الذي يشترك فيه جماعة او عدد كبير من الناس .

ب- اتجاه فردي : وهو الاتجاه الذي يوجد لدى فرد ولايوجد لدى فرد اخر من الافراد كما هو الحال لدى الافراد المبتكرين .

٣- على اساس القوة: وهو على نوعين:

أ- **أتجاه قوي** : وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عنه العزم والتصميم وهو اكثر ثباتاًواستقراراً يصعب تغييره احياناً .

ب- **اتجاه ضعيف:** وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد من السهوله تغييره وتعديله.

٤- **على اساس الهدف:** وهو على نوعين:

أ- **اتجاه موجب:** وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والاتجاه الذي يعبر عن التأييد والاحترام .

ب- **اتجاه سالب:** وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد بعيداً عن موضوع الاتجاه فالاتجاه الذي يعبر عن الكره والنفور والاتجاه الذي يعبر عن المعارضة. (زهران، ١٩٨٤:١٣٧)

ويرى عوض ان هذا النوع من الاتجاه في ايجابياتها او سلبياتها قد تتخذ شكلاً متطرفاً من الاتجاه .(عوض ،١٩٨٨:٢٨)

مكونات الاتجاه :

يميز الباحثون بين ثلاث مكونات للاتجاه : جانب المعرفي العقلي cognitive وجانب وجداني affetive ،وجانب سلوكي behaviorel .

الجانب المعرفي : يستند هذا الجانب على مكونات المعرفة او العقل مثل الفهم والتمييز والاستدلال وهذا يعني ان هناك جانباً عقلياً وراء تكوين الاتجاهات وعليه فأن اتجاهات الاشخاص تختلف بأختلاف مستوياتهم العقلية او المعرفية. (طاقة، ١٩٨٩:٢١) ويشير بذلك قطامي الى ان المكون المعرفي هو المعتقدات والجوانب المعرفية والفكرية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد بموقفة من موضوع الاتجاه الذي ينبغي علية ان يمتلكها ليسهل علية القيام بعملية تفضيل موضوع على اخر. (قطامي ١٩٩٨ ب:١٦٤) أي لايكون للفرد أي اتجاه موضوع ما الا اذا كانت لديه معرفة.

الجانب العاطفي: يستند هذا الجانب العاطفي او الوجداني وهو شعور خاص يؤثر في تقبل او رفض موضوع معين وهذا الشعور قد يكون سلباً او ايجاباً باتجاه الموضوع وفق مايحقق اهدافه .(قطامي ، ١٩٩٨_ب:١٦٤) ويعد الخوف والشفقة والرحمة والكراهية والغضب والغيرة والحب وغيرها امثلة للمشاعر والانفعالات التي يمكن ان تستثار داخل الفرد او الجماعة تجاه موضوع ما رغم اختلاف الجانب الانفعالي من الاتجاهات عن الجانب المعرفي الا ان الجانبين قد يظهران معاً. (صبحي ،١٩٧٥:٢٧)

الجانب السلوكي: أي انه يعبر عن الميل او النزوع الى التصرف لاعلى الفرق نفسه، فنزوع الناس الى التصرف بشكل معين لايعني ان تصرفهم في الواقع سيتم بنفس الشكل او الطريقة اذ قد لاينجحون في تحويل نزعاتهم الى تصرفات فعليه كنتيجة لمانع يمنعهم عن ذلك كالانظمة والقوانين والتشريعات القائمة في المجتمع .(صبحي ، ١٩٧٥:٣٦) ويرى زيتون انه اذا توافر لدى الفرد المعرفة بموضوع ما ثم اعقبها شعور معين فأنه يصبح اكثر احتمالاً ان يسلك سلوكاً محدداً بأتجاه الموضوع وضده أي ان هذا الجانب يتضمن الاستعدادات والانماط التي تتسق مع المكونين المعرفي والعاطفي .(زيتون ،١٩٨٨:٣٥) .

نظريات تفسير تكوين الاتجاهات

هناك العديد من النظريات التي حولت تفسير تكوين الاتجاهات ، ومن اهم هذه النظريات :

١- النظريه المعرفية : Congnitive Theory

يرى اصحاب هذه النظرية ان الاتجاهات تتكون من المعاني التي تنتظم عند الفرد ومن خلال الخبرة والتعلم تنتظم في البنية المعرفية للفرد بحسب متصوراتها ومعانيها واهميتها له بمعنى ان اتجاهات الفرد هي عبارة عن صور ذهنية مخزونة لدى الفرد على صورة خبرات مدمجة في ابنيتهم المعرفية . (قطامي ، ١٩٨٩ : ١٦٨) ويرى ملحم ان الانسان عقلاني ومنطقي في تفاعله مع الاحداث والاشياء في مواقفه وارائه وان الطالب

يمكن حفزه للانصات الى رسالة معينة والتفاعل مع محتواها وتعلمه. (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٦٠)

٢- النظرية السلوكية : Behavioral Theoy

تركز هذه النظرية على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في امكانية احداث السلوكيات الايجابية بدلاً من السلوكيات السلبية وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الايجابية كلما ظهرت لدى الفرد . (الزيود واخرون ، ١٩٩٩ : ١١٥) ومن الانتقادات التي وجهت الى هذه النظرية انها اقتصرت على اطار المثير والاستجابة في تفسير الاتجاهات واهملت المكون المعرفي .

٣- النظرية الاجتماعية Social Theory

يرى اصحاب هذه النظرية ان الفرد يتبنى الافكار والاراء والانماط من السلوكيات التي يعتنقها الاشخاص الذين يحبهم حيث يتخذ منهم قدوة او انموذج في حياته، لذا تكون لدية اتجاهات ايجابية نحو الاشخاص والافكار والسلوكيات التي تسلكها هذه النماذج . (الخوالده واخرون ، ١٩٩٥ : ١٤٧)

طرق قياس الاتجاهات

ان قياس الاتجاهات يسهل التنبؤ بالسلوك الانساني لذلك اهتم العلماء والباحثون بالتعرف على الاتجاهات لدى الافراد وقياسها بمقاييس مختلفه . وقياس الاتجاهات يساعد الباحثين كثيراً على الوقوف على اسباب وعوامل اكتسابها وتطورها بوصفها تنظيماً داخلياً نسبياً للمعتقدات حول شيء او وضع ما يعطي الفرد استعداداً للاستجابة بطريقة تفصيلية او غير تفصيلية. (جلال ، ١٩٨٥ : ١٣٥) ويرى قطامي ان الاتجاهات لايمكن ملاحظتها مباشرةٍ بل يمكن الاستدلال عليها من السلوك سواء من ملاحظة استجابات الفرد للموضوعات والاشخاص والحوادث او في عباراته التقويمية وغيرها من التعبيرات اللفظية . (قطامي ، ١٩٩٨ أ : ١٧١)

وسأتطرق بشكل موجز لاكثر الطرائق شيوعاً في قياس الاتجاهات :

١- طريقة بوجاردس Pogardas

للمسافة الزمنية وتعد هذه الطريقة اقدم طرائق قياس الاتجاهات المعتمده على المسافة الاجتماعية ، وضع بوجاردس هذا المقياس لقياس البعد الاجتماعي بين الجماعات القومية والعصرية المختلفة وقدم بعض العبارات وعددها سبع ، تمثل استجابات متدرجة من اقصى درجات القبول الاجتماعي الى اقصى درجات عدم القبول . ويؤخذ على هذا المقياس ان المسافة بين درجاته ليست متساوية تماماً ، وصعوبة تعليماته التي قد لا تساعد المفحوص على الاستجابة بصورة بسيطة واحتمالية قياس أي مستوى من مستوياته لاكثر من اتجاه ، الا ان بوجاردس عدله وعالج بعض مشكلاته واستعمل على نطاق واسع . (زهران ، ١٩٨٤ : ١٤٥)

٢- طريقة ثيرستون Thurstone

وضع ثيرستون وزميله شيف Sheif ، عدداً من العبارات بينها فواصل او مسافات متساوية عرضها على مجموعة من المحكمين ليسترشد برئيهم على ان العبارات تمثل اقصر درجات الايجابيه وانها تمثل اقصى درجات السلبية ، وقد استخدما طريقة المقارنة الزوجية لتحديد مواقع العبارات الاخرى بين هذين الطرفين وهي طريقه تتميز بالصعوبة والتعقيد. (عوض ، ١٩٨٨ : ٣٤) وتسمى هذه الطريقة بالمقارنة المزدوجة، ويرى الاشول ان هذا المقياس لا يحدد المدى الذي يعطيه اتجاه التاييد او المعارضه للموضوعات التي يشملها المقياس، ولذا لا يعطينا فكره عن شدة الاتجاه وحاجته لوقت طويل لاعداده وقياسه من جانب واحد هو المفاضلة فقط ولا يحدد بدقه موقف المفحوص من موضوع الاتجاه. (الاشول ، ١٩٨٨ : ٢٠٢-٢٠٥)

٣- طريقة ليكرت Likert

طريقة التقدير الجمعي، وتعد هذه الطريقة من اكثر طرق قياس الاتجاه شيوعاً بين الباحثين ، وتتميز الفقرات باستخدام هذه الطريقة بانقسامها الى نصفين الاول يحتوي على الفقرات الايجابية والثاني يحتوي على فقرات سلبية وامام الفقرات سواء كانت ايجابية ام سلبية بدائل واختيارات قد تكون ثلاثة او اربعة او خمسة... الخ . (الكبيسي ، ٢٠٠٠ : ٨١)

وتتميز هذه الطريقة بمميزات عده :

١- جميع فقراته تقيس الاتجاه نفسه

٢- قلة الجهد والوقت المستهلكين لاعداده مقارنة بمقاييس نفسية اخرى .

٣- اتاحته للمفحوص التعبير عن استجابته من خلال البدائل المتعددة في كل فقرة.

وهناك مأخذ عديدة على هذه الطريقة:

١- ان الدرجه الكلية نفسها على هذا المقياس يمكن ان يحصل عليها اكثر من مفحوص بطرائق مختلفة.

٢- ان الدرجة (٢) (متردد) التي تفترض ان المفحوص غير متأكد من استجابته ، لا يمكن عدها نقطة محايدة، اذ يمكن تفسيرها على انه استجابه (شك) نحو الموضوع الذي يقيسة المقياس او انه اتجاه فعلي عند المفحوص، وهذا مايجب ان ينتبه اليه مستعمل هذا المقياس. (علام ، ٢٠٠٠ : ٥٤٣)

٤- طريقة جتمان Guttman

تسمى هذه الطريقة بطريقة تحليل المقياس، حاول جتمان انشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق به شرطاً وهو انه اذا وافق على العبارات التي هي ادنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها. وهناك تشابه بين هذا المقياس ومقياس ليكرت في قياس الاتجاهات اذ يستند الى فكرة التدرج التراكمي او التجمعي للاستجابات. (العبيدي والاء ، ٢٠٠٣ : ١٩٥)

وتعد هذه الطريقة احادية البعد في قياس الاتجاه وتوصف بانها مقياس تراكمي مما اصبح استخدامها في قياس الاتجاه محدوداً، ولكن تراعي هذه الطريقة نقطة مهمة

في القياس بشكل عام ففي المقاييس السابقة لا نستطيع تحديد الفقرات التي اجاب عنها المجيب اجابه صحيحة اذا عرفنا درجته الكلية لان هذه الفقرات غير متسلسلة في الاصل منطقياً بشكل يجعلها تبدوا كوحدات قياس ثابته . (عوده ، ١٩٨٨ : ٤١٩)

ويرى عبد الرحمن ان هذا المقياس صالح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع فقرات يمكن تدرجها بحيث يتحقق الشرط الاساس الذي وصفه جتمان نفسه وهذا الشرط جعل استعمال مقياسه محدوداً او منقوداً من قبل مستعمليه. (عبد الرحمن ، ١٩٩٧ : ١٤٦)

طرائق التدريس والتفكير الابداعي

تعد طرائق التدريس وتقنياتة من المستلزمات الاساسية في عملية التعليم والتعلم بين الطلبة والمكونات الاخرى من المدرس والمنهج وظروف بيئته من أبرز الاهتمام لتنمية الابداع في الميدان المدرسي عند عدد من الباحثين باستخدام طرائق واساليب تدريسية تؤدي إلى تنمية التفكير الابداعي.

والطريقة التدريسية ركن اساسي من اركان العملية التعليمية، وانها من عناصر المنهج ونظراً لاهميتها فقد حظيت باهتمام التربويين من مختلف تخصصاتهم لان الطريقة التدريسية الجيدة هي التي تحقق اكساب الطلبة الخبرات والمهارات المطلوبة، فضلاً عن هذا انها تعالج كثيراً من الحالات والمواقف الضعيفة في المنهج المدرسي وفي الوقت نفسه تعالج حالات الضعف التي يتسم بها بعض الطلبة . (الالوسي والزعبي ، ٢٠٠٢ : ٨٥)

فزاد الاهتمام بطرائق التدريس التي تساعد في تنمية قدرات التفكير الابداعي كما اشار جيلفورد الى ضرورة تشجيع مبادرة الطلبة في الصف . (عاقل ، ١٩٧٥ : ١٢١)

فتشترك طرائق التدريس الحديثة في خاصية اساسية هي جعل دور الطلبة ايجابياً ونشيطاً في العملية التعليمية وفي البيئة ايضاً وتعويد الطلبة على التفكير العلمي المنطقي المنظم وتنمية قدرتهم على تنظيم وترتيب الحقائق والمعلمات وتصنيفها مع ضرورة تمشي التربية من حيث محتواها وطرائقها واهدافها مع مستويات الطالب العقلية. (العيسوي ، ١٩٨٩ : ١٩)

وهناك وسائل متعددة يمكن من خلالها ان يثير المدرس الاصالة في جو المدرسة منها ان يشجع الطلبة على الافكار الجديدة وان يشاركهم في التعليق على البرامج في موضوعات التاريخ فان الاصالة وبالرغم من اهميتها في بعض اجزاء هذه الموضوعات ليست العنصر الوحيد المطلوب، فهي موضوعات تحتاج لاثارة خصائص مثل تنمية القدرة على الملاحظة والدقة والاستنتاج العقلي والحساسية للمشكلات . (ابراهيم ، ١٩٧٨ : ١٨٤)

وقد اشار اولفر Oliver، ان اكثر المعيقات في المؤسسات التربوية هو النظام التقليدي الذي يركز على حرفية التعليمات، وعدم الخروج عن الخط المالوف وعدم تعرض طلبتنا الى المثيرات والخبرات الكثيرة والمتجددة وعدم الخروج عن خطط المنهج المقرر ورفض الافكار الجديدة . (Oliver, 1983: 20)

وترى الباحثة ان طلبتنا ليسوا بحاجة الى حشو عقولهم بالمعلومات عن طريق التلقين وانما هم بحاجه الى اكسابهم طرائق واساليب التفكير من خلال العملية التعليمية.

فالتعليم الابداعي يساعد الطلبة على ان يصبحوا اكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة والمعلومات واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها بإعادة صياغتها وتعديلها من اجل التوصل الى نتائج جديدة. (جروان ، ١٩٩٨ : ٨٤) فيؤكد الطيطي على الاهتمام بكيف تعلم الطلبة كيف يتعلموا اكثر من الاهتمام من المادة التعليمية وتوظيف فاعل لحلقات المناقشة واستخدام طريقة الاستقصاء في توليد المعرفة واستخدامها توظيفياً لتوليد معلومات أخرى ذات معنى. (الطيطي ، ٢٠٠١ : ١٢٨)

طريقة الاستقصاء

لقد ركزت الفلسفات الحديثة للتربية على وجوب اعداد الطلبة اعداداً يمكنهم من استعمال المعلومات والمفاهيم والمبادىء والمهارات والاتجاهات والقيم التي تعلموها في حياتهم اليومية من ناحيه كما تركز على ضرورة اعدادهم لكي يتعلموا بشكل مستمر وبشكل افضل من الموضوعات التي تعلموها وعن موضوعات اخرى جديدة أي التعلم يجب أن يتوجه نحو تكوين الاتجاهات المناسبة نحو التعلم المستمر والاستخدام الامثل لما تم تعلمه . (الشامل ، ٢٠٠٣ : ٢١)

لقد ركزت الدراسات والبحوث التربوية الحديثة التي تناولت مكونات العملية التربوية على الاهتمام بالعمليات العقلية العليا من خلال الابتعاد عن اساليب التلقين التي يتحدد فيها دور الطالب باستقبال المعلومات الى محاولة التعرف على اهم الوسائل والاسس والطرائق التعليمية التي تستند الى الاهتمام بدورهم والتي تسهل عملية التعلم واكتساب المهارات الشمولية المختلفة. (القبيل ، ١٩٩٥ : ١)

ان عملية التدريس تهدف في بعض معانيها الى احداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطلبة واكسابهم المعلومات والمهارات والمعارف والاتجاهات والقيم المرغوبة من اجل تحقيق هذه الاهداف التعليمية التي تسعى الى احداث تلك التغييرات السلوكية المرغوبة. (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ : ٢٥)

وتحظى طرائق تدريس المواد الاجتماعية باهمية كبيرة كونها احد عناصر المنهاج واحدى اهم وسائل تحقيق اهدافه وتنفيذ محتواه وهي ذات تاثير كبير على ما يتعلمه الطلبة ودرجة تعلمهم وفي تكوين الميول والقيم وتشكيل المهارات . (ابو سرحان، ٢٠٠٠ : ١٢٩)

ان التدريس بطريقة الاستقصاء ليس بامر جديد في مجال المعرفة وطرائق الحصول عليها ولكنه نشاط ترجع جذوره الى المربين الاغريق ، ومن اشهرهم سقراط الذي استخدم الطريقة الحوارية القائمه على طرح الاسئلة ليقود الى المعرفه العلمية ، والاستقصاء بهذا المفهوم تضمنته اراء بعض المفكرين العرب والمسلمين إذ كانت

اساليبهم في التعليم والمناقشات الفكرية تقوم على اتاحة مواقف وفرص للطلبة للمشاركة الفعالة في عملية تعلمهم وتصحيح افكارهم وبلورتها من خلال المناقشة والجدل والحوار التعليمي للوصول الى الحقيقة او المعرفة بانفسهم وهذا الاسلوب في التعليم يساعد على تنمية افكار الطلبة وتطوير مهاراتهم العقلية. (الامين ، ١٩٩٠ : ٦٨)

ان منهج الاسلام يدعوا الى التفكير إذ قال تعالى **((قل انظروا ماذا في السموات والارض))** (يونس:من الآية ١٠١) وهذا دعوه صريحه للتفكير والمنهج الاسلامي حرر العقل الانساني من الخرافات والاوهام والعقل اساس التكليف والقاعدة الدينية تنص: ان الله اذا اخذ ما وهب وهو العقل اسقط ما وجب من التكاليف الشرعيه للانسان . فهو دعوه للعقل الانساني ان ينظر في صفحات هذا الكون ويتدبر فيها ويتفكر ومطلوب منه ان يتثبت من صدق المعلومات والحقائق العامه التي يتبنى عليها فكراً او موقفاً مطلوب منه ايضاً ان يستقصي في بحثة كل الامور والادلة وان يفرغ كل جهد عقلي وطاقة عقلية عنده للوصول الى الحقائق وهذا هو الاستقصاء في البحث بكل ما يعنية الاستقصاء . (جروان ، ١٩٩٨ : ١٩)

عرف مصطلح الاستقصاء بانه اسلوب او طريقة واحياناً منهج وكذلك مرادفاً لمصطلحات، الاكتشاف ، حل المشكلات ، الاسقراء والاستنتاج ، هناك قاسم مشترك بينها جميعاً في انها تعطي قيمة كبيرة لقدرة المتعلم على التفكير والاستنتاج ويكون المتعلم فيها نشيطاً ومشاركاً . (الجبوري ، ١٩٩٦ : ٥٣)

ويرى جانيه ان الاكتشاف هو الهدف التدريسي بشكل رئيس في المراحل الاساسية الاولى والاستقصاء يمكن ان يبدأ من المرحلة الاساسية العليا ، الا انه ان الاستقصاء والاكتشاف وجهان لعملة واحدة . (الحيلة ، ١٩٩٨ : ٣٧٣) بينما ترى الجلبي، ان الاستقصاء يتضمن الاكتشاف فهو يتكون من سلسلة من مواقف استكشافية، أي ان الاستقصاء يتكون اكثر من موقف تعليمي يشكل موقفاً استكشافياً . (الجلبي ، ٢٠٠١ ، ٢٥)

وترى الباحثة انه على الرغم من الاختلاف في تسمية المصطلحات، الا انها تشير جميعاً الى طريقة من طرق التعلم التي يتجاوز فيها الطالب مستوى معرفته المعلومات الى مستوى الفهم العميق للمعلومات .

والاستقصاء نوعان : استقصاء موجه واستقصاء غير موجه (حر) .

الاستقصاء الموجه

يعني الاستقصاء في البحث في المعنى الذي يتطلب من الشخص القيام بعمليات ذهنية لفهم الخبرة التي يمر بها، ويعد الاستقصاء الموجه بمثابة نشاط عقلي وتفكير متواصل يؤدية المتعلم من اجل الوصول لاهدافه معتمداً على نفسه وتوجيه المعلم له ، ويعد اسلو ب التدريس باقصاء الموجه من الاساليب الحديثة الملائمة للبيئة التعليمية للخروج بالعملية التعليمية في تمركزها حول المعلم الى العلاقة الصحيحة بين المدرس والطلبة ويكون الطلبة اكثر فعالية ونشاطاً. (الالوسي والزعبي ، ٢٠٠٢ ، ١٠٥)

أي يقوم الطلبة بنشاطاتهم تحت اشراف المدرس وتوجيههم وضمن خطة بحثية اعدت مقدماً ويعتمد هذا النوع على التعلم ولكن في اطار واضح ومحدد يستهدف تحقيق اهداف محددة كما انه اكثر عملياً من الاستقصاء الحر ويناسب مدارسنا ولاسيما ونحن نسعى الى الانتقال من الاساليب التقليدية الى الاساليب الحديثة ومن الاعتماد على المدرس كلياً الى الطلبة. (العنبكي ، ١٩٩٩ : ٣٩)

الاستقصاء الحر

يعني قيام الطلبة باختيار الطريقة او انواع الاسئلة والمواد والادوات للوصول الى حل المشكلة، او ما يحدث من ظواهر او احداث طبيعية وعلى الرغم من ان هذه الطريقة او الاسلوب في التعلم يعطي فيها الطلبة دوراً اكثر من الاستقصاء الموجه الا ان الاستقصاء الحر في الدول النامية اقل فعالية، وذلك نتيجة لطبيعة البيئة الاجتماعية وتاثيرها في تكوين شخصية الطلبة ومستوى التطور التكنولوجي والعلمي الذي تعيشة هذه

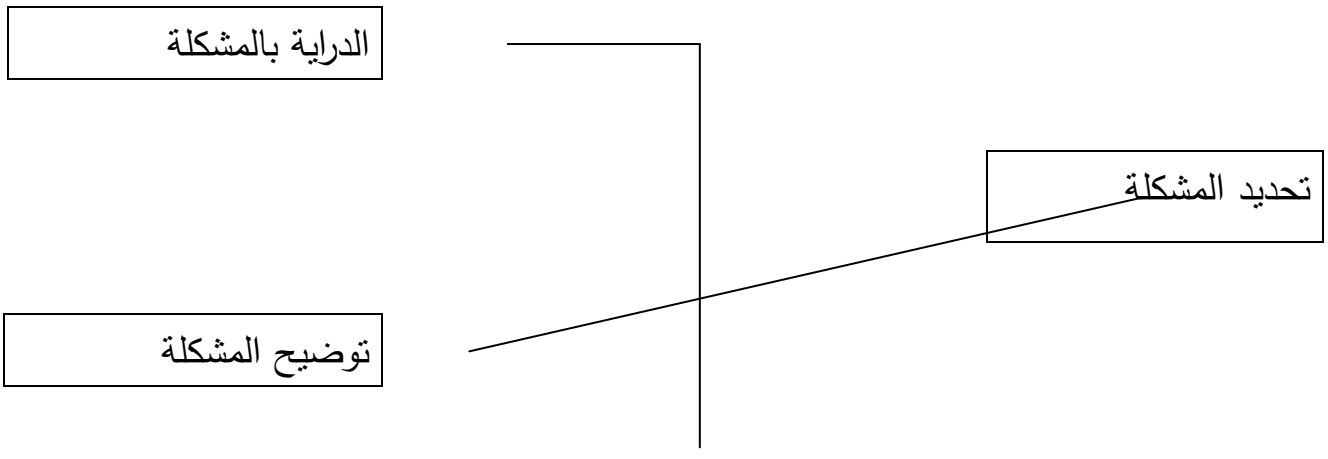
المجتمعات وتاثير ذلك في الخبرات التي يحصل عليها الطلبة. (الالوسي والزعبي، ٢٠٠٢ : ١٠٦)

خطوات الاستقصاء

يحدد الباحثون خطوات الاستقصاء على النحو الاتي :

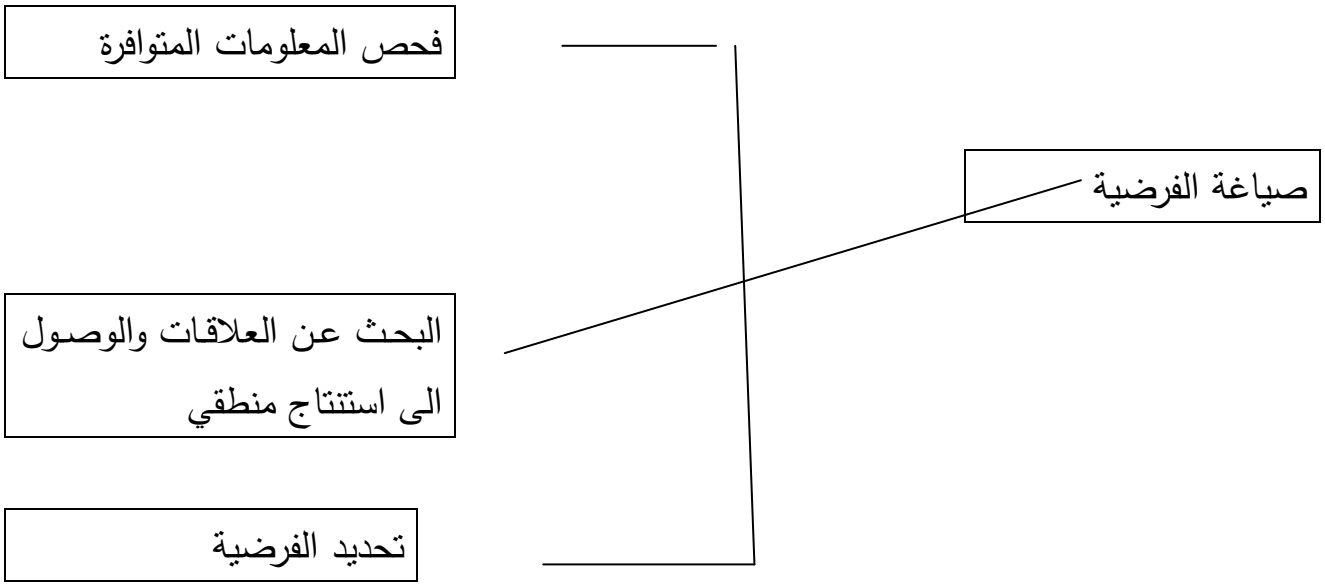
- **الشعور بالمشكلة:** ينمو الاستقصاء من الشعو بالحاجه لمعرفة شيء ما عن طريق طرح سؤال يربك الطلبة معرفياً وعن طريق طرح الاراء المتناقضة ولكن يظل استخدام خبرات الطلاب السابقة الطريق الامثل لبداية الاستقصاء .
- **تحديد المشكلة:** يبدأ تحديد المشكلة بموقف يتحدى تفكير الطلبة ويشعر ازاءها انها تتصف بالغموض والتعقيد وان خبراته ومعلوماته السابقة لا تمكنه من فهم اسباب هذه المشكلة . ان الخطوة المهمة في استقصاء مشكلة ما او سؤال معين هو ان يكون الطلبة المستقصين شاعرين باهمية المشكلة والحاجة الى ايجاد حل لها. ويعد اثارة شعور الطلبة بالمشكلة والاحساس باهميتها ينبغي ان يسعى طلبة الصف بتوجية وارشاد مدرس المادة من تحديد المشكلة على نحو واضح ومحدد والوقوف على مختلف جوانبها وابعادها وعلاقة هذه الجوانب مع بعضها البعض. (الامين، ١٩٩٠ : ٧٣-٧٤)

ويرى جبر وعثمان ان هذه الخطوات ليست بسيطه وانما تشتمل على ثلاث عمليات منفصلة، كما في المخطط:

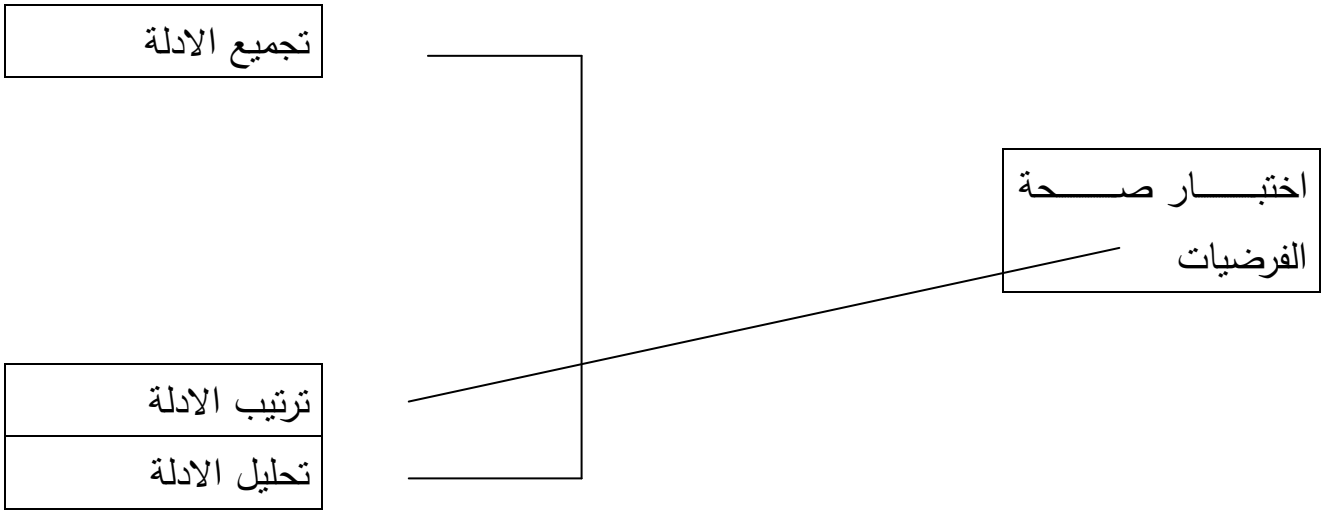


(جبر وعثمان ، ١٩٨٣ : ٧٠)

– **صـياغة الفرضـيات :** يعـدّ وضـع الفرضـيات مـن الادوار الاساسـية فـي عمليـة الاستقصاء ويعرض البعض الافتراض بانه تخمين يتخذ الطابع العلمي او التعليمي وهو تحديد الاجابـة او حـل ممكـن او بـديل مسـتمد مـن الخبـرات السـابقة للطلبـة وتحصـيلهم السريع للمعلومات الحالية المتاحة وتشتمل هذه العملية على التفاعل مع معلومات متفرقة واستنباط عبارة منها .



– **اختبار صحة الفرضيات :** ان الفرضية هي اجابة مبدئية او تخمين او رأي ولم يتم فحصها في ضؤ المعلومات ذات الصلة ، اكبر قدر من المعلومات التي يستطيع الطلبة الحصول عليها في الزمن المتاح ، هنا يحدث التعلم لانه من خلال تلك العملية تحدد المعلومات المراد استخدامها والتنقيب عنها وتوضيح ملائمتها .



(جبر وعثمان، ١٩٨٣: ٧٠)

ان اول خطوة ينبغي عملها في اختبار صحة الفرضية هي تجميع الادلة المناسبة وهذا يتطلب تحديد المناسب من المعلومات او اجزاء المعلومات التي تم جمعها فالمعلومات التي يعتقد ان لها اهمية او اثر على الفرضية المراد اختبارها تعدّ دليلاً وهذه الخطوة هي اساس البحث عن الدليل المطلوب الذي يضمن صدق الفرضية المعينة التي تم فحصها. وهذا لا يحدث الا بعد ازالة الفجوات بين المعلومات التي استنبطت منها الفرضية . (جبر وعثمان ، ١٩٨٣ : ٧٣)

– **الوصول الى القرار:** التوصل الى نتائج عن صحة الفرضيات التي تم افتراضها وتعكس هذه

النتائج قرارات حول صحة الفرضيات التي تم التوصل اليها من جانب الطلبة بناء على البيانات المقدمة من جانب المدرس والمبنية على الخلفية المعرفية للطلبة. او المعلومات التي تم جمعها ومقترحاتهم وتم الاتفاق بين الطلبة وتحت اشراف المدرس من وضع النتائج في صيغه واحدة . (الفنيش ، ١٩٨٣ : ١١٠)

ويؤكد المربون على اهمية الاستقصاء في تنمية التفكير فيشير بياجيه Pyget ، الى ان التعلم بالاستقصاء الموجه يعلم الكثير عن كيفية حدوث التفكير عن طريق طرح اسئلة واضحة وهذه الاسئلة لها سمات ابداعية يمكن استعمالها بفاعلية في تدريب المواد الاساسية . (الجبوري، ١٩٩٦ : ٥٣)

ويرى برونر broner ان التعلم بالاستقصاء اكثر استبقاء لما يتعلمه الطلبة من معلومات ومفاهيم، فكلما زاد تعلم الطلبة بالاستقصاء زادت احتمالية تذكرهم لما كانوا قد تعلموه ويعمل على رفع مستوى تحصيلهم الاكاديمي . (زيتون ، ١٩٨٤ : ٢٠٢)

فبرونر يركز على التعلم بالاكتشاف او التدريب على الاستقصاء ويفضل ذلك النوع من التعلم على غيره من طرائق التعليم ويرى ان التعلم الافضل ياتي عن طريق المتعلم نفسه مع الموقف الوصول الى المفاهيم والمبادىء. (الازيرجاوي، ١٩٩١: ٣٣٤)

طريقة المناقشة الجماعية

تقوم طريقة المناقشة على عرض المعلومات والافكار وتبادلها بحرية ونظام وتنشد هذه الطريقة الى اثارة الاسئلة الموجهة نحو الاهداف المنشودة ومشاركة الطلبة في المناقشات بحيث يكون دور المدرس منظماً وموجهاً وميسراً لعملية التعلم فيوجه المناقشة نحو الاهداف ويضبط سيرها ويتحكم به حتى لايخرج عن الاطار المحدد للمناقشه وقد تاخذ المناقشة شكل الحوار أي محاولة الوصول الى الحقائق عن طريق السؤال والجواب ولا نقصد هنا الاسئلة التي تستخدم في دروس التسميع وحفظ المعلومات وانما القصد منها الاسئلة التي تعيننا على الاستدلال في خطوات متدرجه من الادلة والبيانات المتوافرة. (نجم ، ١٩٨٨ : ٤٨)

ويمثل التعلم بالمناقشة نوع من التفاعل اللفظي واداة من ادوات الاتصال بين المدرس والطلبة انفسهم لانه يعود الطلبة على التفاعل المنظم المبني على حسن الاستماع والتفكير قبل الاجابة، واحترام آراء الاخرين والتعاون ، كما انه ينمي لديهم مهارات عديده مثل : التعليل والتفسير والدفاع عن وجهات النظر ، ويكون هذا الاسلوب عوناً للمدرس على تحقيق الاهداف التي حققها في خطته الدراسية . (الجاغوب، ٢٠٠٢ : ١٤٦)

والمناقشة هي طريقة تدريسية تختلف عن الشرح فيثير المدرس مشكلة ذات صلة بالموضوع الذي تدور بينه وبين التلاميذ اسئلة يكون الهدف منها عرض المدرس وشرحة وتوضيحه. ولكي تحقق طريقة المناقشة اهدافها يجب مراعاة بعض الامور :

- ان يكون الطلبة على دراية بموضوع النقاش لكي يتمكنوا من الاشتراك وثم ينبغي على المدرس تكليف الطلاب بالقراءه والاطلاع وجمع المعلومات والبيانات المتصلة بالموضوع الذي تدور حوله المناقشة.

– ان يعد المدرس اسئلة مناسبه حول الموضوع اعداداً متقناً بحيث تكون بسيطة ومتتابعة وهادفه من النوع الذي لايحمل بين طياته الاجابة بل يدفع الى التفكير والاستفسار وحب الاستطلاع وتؤدي الى تنمية قدرة الطلبة الى ادراك العلاقات .

- ان يدون المدرس ملخصاً لكل نقطة بعد مناقشتها على السبورة بحيث تنتهي المناقشه بكتابة الملخص السبوري . (دنيا ، ١٩٨٢ : ٩١)

عيوب المناقشة

هناك اخطاء يجب ان يحذر من حدوثها في طريقة المناقشة :

– احتمال استئثار الاذكياء او ذوي الجرأة بالكلام كله ، اذ عندما يجتمع الناس لاي غرض لا يلبث ان يبرز واحد او اثنان ويحتلون مركز القيادة، دافعين البقية بعيداً عن الاضواء . فلهذا يجب ان يستخدم الطالب او القائد للدرس وسائل وضوابط ليضمن ان الطالب الكثير النشاط يؤدي دوره الصحيح . (ريان ، ١٩٨٤ : ٣١٩)

– قد تكون المناقشة غير فعالة، فهناك حاجة للارشاد يقوم به المدرس للاقلال من المناقشة غير الهادفة فلابد ان يشترك المدرس لضمان سير المناقشة في مجراها السليم. وهذا يتطلب من المدرس مهارة وحزم دون مظاهر التوتر. (ريان، ١٩٩١: ٣٢٠)

مميزات المناقشة

تحقق المناقشة مجموعه من الاهداف التربوية :

– توضح المحتوى اذا كان النقاش لا يجدي من عرض المعلومات الجديدة ، الا انه يساعد على اتقان المحتوى من خلال تشجيع الطلبة على الادراك النشط لما يتعلمونه في الصف .

– يمكن النقاش من الكشف عن اتجاهات الطلبة بسهولة، فالسؤال يطرحة المدرس كمثير للنقاش كثيراً ما يركز على اتجاهات الطلبة العاطفية او قيمهم وسواء شارك جميع الطلبة ام لم يشاركوا فان وعيهم باتجاهاتهم وقيمهم يزداد بالمقارنة مع القيم والاتجاهات التي يعبر عنها الاخرون . (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ : ٥٤)

– ان الاستخدام الامثل للمناقشة يحقق ممارسة التعاون والعمل الجمعي والتعبير عن الرأي بحرية مما يعني بعض الطلبة بصورة تدريجية على التحرر من الخوف وكذلك تعود الطلبة على روح التسامح الفكري ، وكذلك يعود الطلبة على الاعتماد على انفسهم وبث روح الاهتمام والتشويق للدرس وتنمية بعض الاتجاهات كالمشاركة وتحمل المسؤلية وبعض المهارات والمفاهيم لدى الطلبة. (الامين ، ١٩٩٠ : ٥٣)

المناقشة الجماعية والاتجاهات

تتأثر مثل واتجاهات طلاب المدرسه بمثل ومعايير اقرانهم ومدرسيهم الذين يتصلون بهم اثناء العمل المدرسي اليومي ، وكذلك فان نتائج تفكيرهم واحلام يقظتهم والتي تثيرها قراءتهم التاريخية وغيرها من المواد الدراسية، مما يؤثر في تشكيل مثل الطلبة واتجاهاتهم . (ريان ، ١٩٨٤ : ٣٦٠)

تكمن اهمية المناقشة الجماعية واثرها في تغيير الاتجاهات في انها :

– تتيح الفرصة لكل طالب ان يدلي برأيه بحرية وصراحة في جو لا يشوبه الخوف او التهديد .

– انها توضح الاراء وتقارب وجهات النظر وتقلل المسافة بين الطلبة، فكثيراً ما يخيل لبعض الناس انهم يعرفون ما يفكر فية الاخرون او يظنون ان الاخرين يشعرون هم انفسهم او يخشون تغيير ارائهم واتجاهاتهم مادام الاخرون لم يغيروها .

– تتيح فرصة للتعبير عن الاتجاهات العدائية والمخاوف والشكوك فتكون بمثابة صمام امان ووسيلة للتنفيس مما يعانيه الطلبة من توتر وتازم مشاعر وانفعالات مكبوته . (زيدان والشربيني، ١٩٨٨: ٣٣٣)

اذن فالمناقشة هي طريقة واسلوب تدريسي قائم على الحوار بين المدرس والطلبة ويهدف هذه الحوار الى اثارة تفكير الطلاب وتعويدهم على النقاش ودفعهم الى النظر باسلوب محلل وناقد وينمي لديهم ، الاستعداد لتقبل وجهات النظر واراء الاخرين وادراك الامور من زوايا اخرى .

اساليب المناقشة

لطريقة المناقشة اساليب عديدة منها :

– **المناقشة الصفية القصيرة :**

يقصد بها المناقشة التي تحصل بين احد الطلبة والمدرس او بين الطلبة انفسهم بأشراف المدرس لمدة زمنية قصيرة لا تتجاوز خمس دقائق في الحصة التدريسية وغالباً ما تتمحور حول احد الامور الاتية (توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس مثلاً ماهو التاريخ) (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠ : ١٥١)

المناقشة الصفية الطويلة:

وتستغرق كامل الوقت المخصص للدرس، ويشترط ان تكون مبنية على المعلومات السابقة للطلبة في الموضوع الذي سيجري مناقشته اذ الغرض الاساس منها هو التأمل في الافكار والمعلومات بقصد الوصول الى حل المشكلة المطروحة للنقاش . (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠ : ١٥١)

الندوة :

وهو احد أساليب المناقشة التي يشترك فيها مجموعة من الطلبة يتراوح عددهم بين (٦-٨) طلاب يجلسون امام الطلبة على شكل نصف دائرة ولهذه المجموعة مشرف او مقرر يدير بنفسة امور الندوة . ومهمة المشرف او المقرر ان يعرض على طلبة الصف موضوع المناقشة والاراء المختلفة للقضية المطروحة للنقاش والتوازن بين الاراء المطروحة حول موضوع المناقشة . ومما تقدم يتضح لنا ان مهمات المشرف ليست يسيرة التنفيذ ولذلك فأن المدرس يمكن ان يؤدي هذا الدور اذا لم يتمكن من اختيار طالب تتوافر فية الخصائص السابقة . وبعد ختام النقاش بين مجموعة الندوة يسمح المشرف لبقية طلبة الصف بتوجية الاسئلة وقد يجيب المشرف عن بعض الاسئلة التي يوجهها بدورة الى المناقشين في الندوة . وبعد ذلك يحاول المشرف ان يعرض على طلبة الصف ملخصاً مركزا يتضمن الافكار الرئيسة التي تدارسها وناقشها اعضاء الندوة والنتائج الاخيرة التي توصلوا اليها حول الموضوع او المشكلة المطروحة (الامين ، ١٩٩٠ : ٥١-٥٢)

السمبوزيوم Symposium

يشترك في هذا الاسلوب في المناقشة عدد من الطلبة يقومون منفردين او على هيئة فرق صغيرة بالقاء المعلومات وتوضيحات متخصصة تتعلق بموضوع او مشكلة محددة على حضور من المهتمين . (حمدان ، ١٩٨١ : ٤٨١)

النقاش الحر

في هذا الاسلوب يقع على المدرس القسط الاكبر في ادارة النقاش بالتخطيط للمناقشة اذ يطلع الطلبة مسبقاً ، ويتفق معه حول موضوع النقاش ، اذ يكون للطلبة دور كبير في اختياره . كما يقوم المدرس بتزويد الطلبة بمعلومات حول اهم المصادر والمراجع التي من الممكن ان يرجع اليها الطلبة ، وهي التي تخص موضوع النقاش وبعد تهيئة جميع المستلزمات يقوم المدرس بتصدر الصف ، ويبدأ بتوجيه الاسئلة التي تثير انتباه الطلبة وتفكيرهم ، وتحملهم على ان يثيروا هم ايضاً اسئلة ليتحول الصف الى شعلة نشاط وتعاون تدور فيه المناقشة بشكل ودي ديمقراطي حر بين سائل ومجيب ، وبين مبتكر ومبدع ، وعارض رأي ومعترض عليه. ويجب على المدرس هنا ان لا يفرض رأيه ، وان لا يعطي الحلول بشكل مسبق وانما عليه ان يدع الامور تسير في جو من الحرية ، وبحيث يعمل الطلبة بأنفسهم ، ولكن بتوجية وارشاد الى النتائج الصحيحة والسليمة . (السامرائي ، ١٩٨٧ : ٣٩)

ان طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية من الطرائق التدريسية الفاعلة التي تجعل الطلبة محوراً للعملية التعليمية بعيداً عن الجمود والرتابه

وهذه الطرائق لا تعمل على تلقين الطلبة عدد من الابنية المعرفية اوالمعلومات فحسب وانما تعلمهم الثقة بنفسهم وفي قدرتهم لان يفكر ابداعياً في حل المسائل الذهنية لانها تتطلب منه ان يستنتج الحلول والمباديء دون الارشاد الزائد من الاخرين (توق ، ١٩٨٤ : ٢٩٣)

ان التدريس على وفق طريقة الاستقصاء يؤدي الى الاهتمام بنوعية المعرفة اكثر من كميتها وفيها يبقى اثر التعليم مدة اطول . (اللقاني ، ١٩٩٠ :١٢٩)

والمناقشة الجماعية اذا استعملت طريقة للتدريس فأنها تؤدي الى زيادة الفهم وتمنح الطلبة القدرة على ترتيب افكارهم وتنظيمها ، وبهذا يتعودون التفكير فيما يدرسون بدل من الحفظ فقط. (السامرائي، ١٩٩٤ : ٥٣)

وعلى ضوء ما تقدم ترى الباحثة ان كلا الطريقتين تتماشى مع دعوات المربين والدراسات التربوية الحديثة ، في جعل الطلبة محوراً للعملية التعليمية، وتفسح لهم مجال الحرية والاحترام لان يطلقوا قدراتهم الفكرية والابداعية في المواقف التعليمية .

دراسات سابقة

- **عرض الدراسات السابقة .**
- **الموازنة بين الدراسات السابقة .**
- **جوانب الافاده من الدراسات السابقة .**

عرض الدراسات السابقة :

تشتمل الدراسة الحالية على اربعة متغيرات. متغيرين مستقلين متمثلين بطريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية. ومتغيرين تابعين متمثلين بالتفكير الابداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ . وفي ضوء ذلك اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة التي تتعلق بمتغيرات هذه الدراسة. والتي لا تتطابق كلياً مع الدراسة الحالية لكنها تقترب منها في بعض المتغيرات .

وستعرض الدراسات السابقة بثلاثة محاور :

المحور الاول : دراسات تناولت اثر اساليب وطرائق التدريس في تنمية التفكير الابداعي

المحور الثاني : دراسات تناولت اثر اساليب وطرائق التدريس في تنمية الاتجاهات نحو المادة الدراسية

المحور الثالث : دراسات تناولت اثر الاستقصاء والمناقشة والطريقة الاعتيادية في التحصيل او متغيرات اخرى .

- **المحور الاول :**

أ- دراسات عربية :

١- دراسة زيغان (١٩٩٣)

٢- دراسة القضاة (١٩٩٦)

٣- دراسة مكاوي (٢٠٠٣)

ب- دراسات اجنبية :

٤- دراسة جونز (Jones, 1978)

٥- دراسة ماريا (Maria, 1980)

٦- دراسة كارتر (Garter, 1984)

المحور الثاني :

أ- دراسات عربية :

١- دراسة الخياط (١٩٨٠)

٢- دراسة الدايني (١٩٩٤)

٣- دراسة علي (١٩٩٥)

ب- دراسات اجنبية :

٤- دراسة بروك (Prock, 1979)

٥- دراسة رودني (Rodny, 1991)

- المحور الثالث :

أ- دراسات عربية :

١- دراسة الجبوري (١٩٩٦)

٢- دراسة شلال (٢٠٠٦)

٣- دراسة العبيدي (٢٠٠٦)

ب- دراسات اجنبية :

٤- دراسة وليامز (Williams, 1981)

المحور الاول : دراسات تناولت اثر اساليب وطرائق التدريس في تنمية التفكير الابداعي:

أ- دراسات عربية :

١- دراسة زيغان (١٩٩٣)

((اثـر طريقتـي الاستقصـاء والاكتشـاف كاسـتراتيجيتي تـدريس للتربيـة الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف التاسع الاساس في الاردن)) .

اختـار الباحـث عشـوائياً فـي احـدى مدينـة اربـد بـالاردن قسـمت العينـة علـى مجموعتين الاولى وعدد افرادها (٢٠) طالباً والثانية وعدد افرادها (٢١) طالباً ، خضعت المجموعـة الاولـى لتدريس وحدة مشكلات المياه فـي الـوطن العربـي بطريقـة الاكتشـاف باربعـة لقاءات صفية ، وخضعت الثانية لتدريس نفس الوحده بطريقة الاستقصاء بنفس عدد اللقاءات ايضاً ومن الباحث نفسة بالطريقتين وكانت اللقاءات مصممة لتنمية مهارات التفكيـر الابـداعي وعناصـره الاساسـية (الطلاقـة ، المرونـة ، والاصـالة) مـن خـلال النشاطات التعليمية .

طبق الباحث اختبار تورانس صورة الالفاظ (أ) علـى انـه اختبـار قبلـي واختبـار بعدي على المجموعتين .

استخدم الباحث الاختبار الثاني (T. Test) لعينتين مترابطتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي كل مجموعة من الاختبار القبلي والبعدي في التفكير الابداعي .

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- يوجد يوجد اثر ذو دلالة إحصائية في تنمية التفكير الابداعي بين الاوساط الحسابية الكلية والفرعية (الطلاقة والمرونة والاصالة) يعزى لطريقة الاكتشاف لدى طلبة الصف التاسع الاساسي .

٢- يوجد اثر ذو دلالـة إحصـائية فـي تنميـة ةالتفكيـر الابـداعي بـين الاوسـاط الحسـابية الكلية والفردية (الاصالة) يعزى لطريقة الاستقصاء لدى طلبة الصف التاسع الاساسي.

٣- لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين المتوسـطات الحسـابية الكليـة والفرعيـة (المرونـة والاصـالة) بين مجموعتي الاكتشاف والاستقصـاء لدى طلبـة لدى طلبـة الصـف التاسع الاساس .

وقد اوصى الباحث باستخدام طريقتي التدريس الاكتشاف والاستقصاء في تدريس الدراسات الاجتماعية . لما لها من اثر في تنمية الابداع لدى المتعلمين . (زيغان ، ١٩٩٣ : ٧٩-٨٠)

٢- دراسة القضاة (١٩٩٦)

((اثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الابداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ في الاردن)) .

استخدم الباجث تصميم المجموعات شبة التجريبية باختبار مجموعة تجريبية واخرى ضابطة لكل من الذكور والاناث .

وبلغت عينة الدراسة (١٠٤) طالب وطالبة في الصف العاشر، تم اختبارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرسين (ذكور واناث) في مديرية التربية والتعليم في الاردن . وقسمت العينة على مجموعتين عينية وضابطة . ودرست المجموعة التجريبية بالتعليم التعاوني ، إذ قام بالتدريس معلم ومعلمة المادة في المدرستين لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة ، فقد تعرضت المجموعة الضابطة الى التدريس بالطريقة التقليدية، واستخدام الباحث الوسيلة الإحصائية الاختبار التائي (T. Test) لمعرفة دلالة الفرق بين مستويات اداء المفحوصين . وتحليل التباين الثنائي للكشف عن اثر طريقة التدريس واثر الجنس والتفاعل بينهما في تنمية التفكير الابداعي وقد اظهرت النتائج الاتية :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اداء الطلبة على مقياس التفكير الابداعي يعزى لجنس المتعلم ولصالح الاناث .
- لا يوجد اثر ذو دلالة إحصائية بين متوسط اداء الطلبة على مقياس التفكير الابداعي يعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس .

وقد اوصت الدراسة باستخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس التاريخ واجراء دراسة مماثلة تتناول موضوعات مختلفة في الدراسات الاجتماعية وفي مراحل دراسية اخرى مع ادخال متغيرات اخرى . (القضاة ، ١٩٩٦ : ٨٢-٨٣)

٣- دراسة مكاوي (٢٠٠٣)

((اثـر اسـتخدام اسـلوبي التعلـيم المصـغر وحـل المشـكلات فـي اثـراء التفكيـر الابداعي لدى طلاب التعليم الصناعي)) .

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وتألفت عينة الدراسة من (٣٠) تم اختيارهم بصورة قصدية من قسم السيارات في مدرسة صناعية في بغداد تم توزيعهم على ثلاث مجموعات متساوية بحيث تدربت المجموعة الاولى على اسلوب التعليم المصغر ، وتدربت المجموعة الثانية باسلوب حل المشكلات ، وخضعت المجموعة الضابطة الثالثة للتدريب التقليدي في نفس مفردات البرنامجين التدريبيين ، إذ صمم الباحث البرنامج الاول باستخدام اسلوب التعليم المصغر ، وصمم الثاني باستخدام اسلوب حل المشكلات إذ قام الباحث بنفسه بتدريب الطلبة في المجموعات الثلاث. وكافأء المجموعات بالمتغيرات الاتية : التحصيل الدراسي ، العمر ، مهنة الاب ، المستوى الثقافي للوالدين واستخدم الباحث الوسيلة الإحصائية اختبار (ولكوكسن) للازواج المترابطة واختبار (مان وتني) لعينتين مستقلتين لاختبار فرضيات الدراسة، كما استخدم الباحث اختبار تورانس صوره الاشكال (ب) على انه اختبار قبلي واختبار بعدي .

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبين المجموعتين التجريبية (الاولى والثانية) من جهة والمجموعة الضابطة من جهة اخرى (أي وجود اثر ذي دلالة إحصائية لكل من البرنامجين من اثراء التفكير الابداعي)

٢- وجود اثر ذو دلالة إحصائية لبرنامج حل المشكلات من اثراء عنصر (الاصالة) في التفكير الابداعي ولا يوجد مثل هذا الاثر لبرنامج التعليم المصغر من اثرائه .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في عنصري (الطلاقة والمرونة) على اختبار تورانس للتفكير الابداعي .

واوصت الدراسة باجراء دراسة مماثلة على عينة من قسم التعليم التكنولوجي في الجامعات، وعمل دورات تدريبية مستمرة لتدريس اعضاء هيئة التدريس في المدراس الصناعية على مهارات استخدام التقنيات التربوية المتوافره في المدراس . (مكاوي ، ٢٠٠٣ : ١١-١٢١)

دراسات اجنبية :

٤- دراسة جونز (Jones, 1978)

((تنمية الابداع بدلالة الطلاقة والمرونة والاصالة باستخدام استرتيجية الاسئلة التباعدية لدى طلبة الصفوف الثانوية في مبحث التاريخ الامريكي)) .

هدفت الدراسة الى بيان فاعلية استخدام الاسئلة التباعدية كونها وسيلة لتنمية قدرات التفكير الابداعي لدى طلبة المدارس الثانوية في دروس التاريخ في الولايات المتحدة الامريكية كما تظهرها الطلاقة والمرونة والاصالة. تالفت العينة من اربع مجموعات من طلبة الصف الحادي عشر، وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم اختبار مدرسين ليدرس كل منهما مجموعه تجريبية واخرى ضابطة، بحيث يستخدم كل مدرس (١٠) اسئلة متشعبة مأخوذه من وحدتي المدة الاستعمارية والمدة الثورية من التاريخ الامريكي، ولم تستخدم مثل هذه الاسئلة مع المجموعتين الضابطة.

طبق اختبار تورانس للتفكير الابداعي اللفظي الصيغة (أ-ب) على ان الأول اختبار قبلي والثاني اختبار بعدي بعد انتهاء المعالجة.

واستخدمت الوسائل الإحصائية (T. Test) للعينات المترابطة والعينات المستقلة لمقارنة متوسطات درجات المجموعات في الاختبار القبلي والاختبار البعدي . كما استخدم تحليل التغاير لمعالجة درجات الاختبارات ولتحديد مدى تنمية التفكير الابداعي لدى الطلبة.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- يعد المدرس عاملاً مهماً في تنمية التفكير الابداعي .

٢- عدت الاسئلة التشعبية ذات اهمية في تنمية التفكير الابداعي ، لكن ذلك يعتمد على المدرس

٣- يتصف نظام ادارة الصفوف التي يجري فيها التدريس بهدف تنمية التفكير الابداعي بانه نظام بعيد عن النظام التسلطي، ويتصف المدرس بالمرونة والتسامح في التعبير الحر من الطلبة. (Jones, 1978: 1999-A)

٥- دراسة ماريا (Maria, 1980)

((تقويم فعالية استخدام اسلوب الاستقصاء لتنمية الابداع لدى طلبة الصفوف المتوسطة)) .

استهدفت الدراسة تعرف اثر اسلوب الاستقصاء في التدريس في تنمية الابداع لدى طلبة صفوف الرابع والخامس والسادس ، تكونت عينة الدراسة من (١٣) معلماً على انها مجموعه تجريبية فضلاً عن الطلبة الذين يدرسونهم في الصفوف، و(١١) معلماً كمجموعة ضابطة فضلاً عن الطلبة الذين يدرسونهم. تلقى معلمو المجموعة التجريبية تدريباً مركزاً في تقنيات استخدام اسلوب الاستقصاء في منهاج مطور في العلوم، اذ تمكنهم من القدرة على القيام بالاجراءات والخطوات الضرورية للتدريس بهذا الاسلوب. ثم الاستعانة باستشاريين من الجامعة على انهم مقومون للتدريس في هذا المشروع ، كما استخدم سجل اداء من شخصين لكل مشارك داخل الصفوف ، بحيث يتم ملاحظة اداء كل معلم والاكد من تطبيق اسلوب الاستقصاء في المجموعتين التجريبيتين وعدم استخدامه في المجموعتين الضابطتين في اثناء مدة التطبيق والتي استمرت (١٠) اسابيع، استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الابداعي اللفظي الصيغة (أ) على انه اختبار قبلي لكافة الطلبة، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الابداعي الشكلي الصيغة (ب) كاختبار بعدي . استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وكانت النتائج على النحو الاتي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اختبار تورانس للتفكير الابداعي اللفظي واختبار تورانس للتفكير الابداعي الشكلي بيم مجموعتين التجريبية والظابطة لطلبة الصف الرابع .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اختبار تورانس للتفكير الابداعي الشكلي بين المجموعتين التجريبية والظابطه لدى طلبة الصف الرابع والخامس والسادس .

وفسرت النتائج بعد اكتمال النمو المعرفي لطلبة الصف الرابع فضلاً عن حساسية المقياس اللفظي اكثر من المقياس الشكلي في اختبار تورانس .(Maria, 1980: 642-A)

٦- دراسة كارتر (Carter, 1984)

((اثر التدريب الابداعي المتعدد النماذج على القدره الابداعية لدى طلبة الصف الثامن عشر))

هدفت هذه الدراسة الى تقويم اثر برنامج ابداعي متعدد النماذج على الابداع لدى طلبة الصف الثامن عشر ، استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعه الضابطة والمجموعة التجريبية باختبار قبلي وبعدي ، وطور الباحث المعالجة بحيث تكونت من تدريبات تعمل على حفز وتكامل وظائف نصفي الدماغ . واستغرق التدريب (٨) ساعات لكل من المجموعتين وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً من مرحلة التخرج مسجلين في صفوف الدراسات الاجتماعية في مدرسة ثانوية حكومية. وطبق الباحث اختبار تورانس للتفكير الابداعي الشكلي الصيغه (أ) فضلاً عن استخدام الملاحظة واجراء المقابلات مع المشتركين والتقويم الذاتي على انها اختبارات قبلية تلقت المجموعة الضابطة تدريساً في علم الاقتصاد من معلم الصف نفسه باستخدام الطريقة التقليدية في حين تلقت المجموعة التجريبية تدريساً على الابداع باستخدام النماذج المتعددة من الباحث نفسة وبعد الانتهاء من المعالجة طبق الباحث اختبار تورانس للتفكير الابداعي الشكلي الصوره (ب) فضلاً عن تقويم الطلاب لانفسهم على انها اختبارات بعدية ، استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب لاختبار فرضيات البحث وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

١- لم يكن للمعالجة التدريب على الابداع باستخدام النماذج المتعدده اثر ذو دلالة إحصائية في الابداع لدى الطلبة

٢- تحسن ملحوظ في الثقة والدافعية لدى الطلبة . واوصت الدراسة بالاهتمام بالجو الدراسي في غرفة الصف واتجاهات المعلمين ونماذج التعليم .

(Carter, 1984: 2091-A)

- المحور الثاني دراسات تناولت اثر اساليب وطرائق التدريس في تنمية اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية .

أ- دراسات عربية

١- دراسة الخياط (١٩٨٠)

(اثر استخدام طريقتي الاكتشاف الموجه والطريقة التقليدية في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل والقدره على التفكير والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثانوي بالكويت)

اجريت هذه الدراسة في جامعة بنسيلفينيا بالولايات المتحده الامريكية . لم تشر هذه الدراسة الى نوع التصميم التجريبي المستعمل فيها، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً قسموا على مجموعتين الاولى تجريبية درست بطريقة الاكتشاف الموجه والاخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية . كوفئت المجموعتان من حيث حجم الصف، التحصيل القبلي ، العمر الزمني. استعمل الباحث اختبار وطسون جلسير ، لقياس القدرة على التفكير الناقد ومقياس اتجاهات نحو مادة التاريخ من اعداد الباحث نفسه ، طبق كل من الاختبار ومقياس الاتجاه قبل وبعد عملية التدريس وباستعمال الاختبار التائي (T. Test) وتوصلت الدراسة الى :

١- ان الطلاب الذين درسوا بطريقة الاكتشاف كانت نتائجهم افضل من نتائج الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية بالتحصيل والقدره على التفكير الناقد.

٢- لا يوجد اختلاف كبير بين طلاب المجموعتين في الاتجاه نحو مادة التاريخ .

(الخياط ، ١٩٨٠: ١٣٥-١٦٧)

٢- دراسة الداييني (١٩٩٤)

(اثر استخدام الوثاشق والنصوص التاريخية بطريقتي المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ)

اجريت هذه الدراسة في كلية التربية الاولى ابن رشد جامعة بغداد على طلبة الصف الرابع الاعدادي في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية تبعاً لمتغير الجنس.

استخدم الباحث تصميماً تجريبياً من نوع التصميم العاملي (٢ X٤) واجرى تجربته على طلبة الاعداية وبلغ حجم العينه النهائية (٢٥٢) طالباً بواقع (١٢٥) طالباً و (١٢٧) طالبة. واستعما لباحث مقياساً للتجاه نحو التاريخ واختبار تحصيلي بعدي. وكانت مدة الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً وقد كافأ الباحث بين المجموعات بمتغيرات العمر الزمني، المعلومات السابقة في التاريخ والاتجاه نحو التاريخ ، مستوى الاب التعليمي، مستوى الام التعليمي ، الاختبار القبلي . واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية: تحليل التباين الاحادي والثنائي ، مربع كاي ، اختبار (T. Test) ، اختبار شيفيه ، معامل الارتباط بيرسون ، معادلة سبير مان براون . توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس (بنون - بنات) وطرق التدريس المستخدمه عند مستوى دلالة (٠ ، ٠٥) في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ بين مجموعات البحث التجريبية وعدم وجود تفاعل بين الطرائق التدريسية المستخدمه والجنس.

٢- تفوق استعمال الوثائق والنصوص التريخية بطريقة المناقشة على استعمال الوثائق والنصوص التاريخية بطريقة المحاضرة وكذلك طريقة المحاضرة لكل من الطلبة (الطلاب والطالبات) على التوالي في التحصيل .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة المحاضرة والمناقشة بالنسبة للطلاب والطالبات كل على حدة في التحصيل . (الدايني ،١٩٩٤ :١٠٦)

٣- دراسة علي (١٩٩٥)

(اثر القراءات الخارجية في مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي واكتساب الاتجاهات)

اجريت هذه الدراسة في دولة البحرين وهدفت الى تدريس القراءات الخارجية للصف الثانوي الادبي والاتجاه نحو مادة التاريخ . تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية درست بالقراءات الخارجية ومجموعة ضابطة بدون قراءات خارجية وخضعت المجموعتان الى اختبار تحصيلي دراسي في مادة التاريخ قبلي وبعدي للمجموعتين وكما خضعت المجموعتين الى اختبار اتجاه نحو مادة التاريخ قبلي وبعدي. وكشف البحث عن النتائج الاتية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستوى التحصيل الدراسي في مادة التاريخ بين افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة التاريخ لافراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستوى الاتجاه نحو دراسة مادة التاريخ لافراد المجوعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي . (علي ، ١٩٩٥ : ٨٦-٨٨)

ب- دراسات اجنبية

١- دراسة بروك (Prock, 1979)

(اثر استخدام طريقة حل المشكلات في التحصيل والاتجاه نحو المواد الاجتماعية)

لم يرد في الدراسة الى نوع التصميم التجريبي المستخدم وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالباً قسمت على مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة درست التجريبية مادة التاريخ بطريقة حل المشكلات بينما الضابطة درست الطريقة التقليدية .

ولم تذكر المدة التي استغرقتها الدراسة . واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية :

تحليل التباين والانحدار لاختبار صحة الفرضيتين التي وضعهما واستعمل اختبار كارنجي في التحصيل والاتجاه نحو المواد الاجتماعية. وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات في التحصيل .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو المواد الاجتماعية . (Prock, 1979: 231)

٥- دراسة رودني (Rodny, 1991)

(اثر استخدام الكتابة الادبية في المواد الاجتماعية في التحصيل والاتجاه نحو المواد الاجتماعية) .

لم يرد ذكر نوع التصميم التجريبي المستعمل في الدراسة وكانت فرضيات الدراسة :

* ان الطلاب يشاركون في معالجه ادبية سيحصلون على درجلت تحصيلية واتجاهات ايجابيه نحو المواد الاجتماعية .

- المعالجة الادبية المسبقة تزيد من فاعلية القدرة الادبية لدى الطلبة . تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الخامس ، قسمت على اربعة مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ، ومجموعتين ضابطة)

لم تذكر المدة التي اسغرقتها التجربة وكذلك الوسلئل الإحصائية المستخدمة.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في التحصيل .

٢- اظهرت الدراسة تحسناً في الاتجاهات نحو المواد الاجتماعية لكل من المجموعات الضابطة والتجريبية . (Rodny, 1991: 581)

المحور الثالث : دراسات تنتاولت اثر الاستقصاء والمناقشة والطريقة الاعتيادية في التحصيل او متغيرات اخرى .

دراسات عربية :

١- دراسة الجبوري (١٩٩٦)

(اثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات) .

اجريت هذه الدراسة في بغداد في معهد اعداد المعلمات ، واستخدم الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي يتضمن مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة.

وتدرس وتدرس المجموعة الاولى الاستقصاء والمجموعة التجريبية الثانية تدرس بالمناقشة الجماعية وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية . ودرس الباحث المجموعات بنفسة وبلغ الحجم النهائي لعينة التجربة (١٢٩) طالبة بواقع (٤٣) طالبة لكل قاعة دراسية وكافأ الباحث المجموعات الثلاث في متغيرات : الذكاء، التحصيل التفكير الناقد واستعمل الباحث الوسلئل الإحصائية الاتية : تحليل التباين الاحادي وطريقة شيفيه و T. Test

وكانت نتائج البحث كالاتي :

١- وجود ظروف ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين متوسط درجات المجموعة التي تدرس مادة الجغرافية بطريقة الاستقصاء ومتوسط درجات المجموعة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية لصالح الاستقصاء .

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بين متوسط درجات المجموعة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية ولصالح مجموعة طريقة المناقشة الجماعية .

٣- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بيم متوسط درجات المجموعة التي تدرس المادة نفسها بطريقة المناقشة الجماعية ولصالح المجموعتين . (الجبوري ، ١٩٩٦ : ١١-١٢-١٣)

٢- دراسة الفهداوي (٢٠٠٥)

(اثر استعمال طريقة الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة في مادة التاريخ الاوربي الحديث لمعهد اعداد المعلمات)

اجريت الدراسة في بغداد على طالبات الصف الرابع في معهد اعداد المعلمات اختار الباحث تصميماً تجريبياً يضم الفئات المتكافئة يعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة وذلك لوجود متغيرين مستقلين هما طريقة الاستقصاء الموجة والمناقشة الجماعية فلذلك هناك ثلاث مجموعات مجموعة تجريبية اولى تدرس بطريقة الاستقصاء الموجه والمجموعة التجريبية الثانية تدرس بطريقة المناقشة الجماعية والمجموعة الضابطة الثالثة تدرس بالطريقة الاعتيادية التقليدية وتكونت عينة البحث من (٨٣) طالبة بواقع (٢٥) طالبة للمجموعة الاولى و (٢٨) طالبة للمجموعة الثانية و (٢٨) طالبة للمجموعة الثالثة (٣٠) طالبة . وقام الباحث بتدريس مجموعات الباحث الثلاث بنفسه على وفق الخطط التدريسية التي اعدها واسغرقت مدة التجربة فصل دراسي. وقام الباحث ببناء اختبار للتفكير الناقد طبق قبلياً وبعدياً على عينة البحث واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية : تحليل تباين ، اختبار T. Test

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي درسن بطريقة الاستقصاء الموجه وبين طالبات المجموعه الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعه التجريبية الاولى .

٢- وجود فرق ذا دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بطريقة المناقشة الجماعية وبين طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية .

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية ولصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية . (الفهداوي ، ٢٠٠٥ : ٤٩-٦٦-٦٧-٦٩)

٣- دراسة العبيدي (٢٠٠٦)

(اثر استعمال طريقتي الاستكشاف الموجه والمناقشة الصفية في التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي العام في مادة الجغرافية)

اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة واختباريين بعديين الاول لقياس التحصيل والاخر لقياس الاتجاه العلمي . واختارت البحثة عينه من طلاب الصف الرابع الاعدادي بلغت (١٠٤) طالب موزعين على المجموعة التجريبية الاولى وعددهم (٣٥) طالباً والمجموعة التجريبية الثانية بلغ عددهم (٣٦) طالباً والمجموعة الضابطة بلغ عددهم (٣٣) طالباً. كافأت الباحثة بين طلاب المجموعات الثلاث في متغيري الاختبار القبلي في الاتجاه العلمي ، درجات الفصل الاول في مادة الجغرافية ، ودرجات نصف السنة، والاعمار الزمنية ، التحصيل الدراسي للاباء والامهات . درست الباحثة بنفسها المجموعات الثلاث في التجربة التي استغرقت فصلاً دراسياً واعدت الباحثة مقياساً للاتجاه العلمي تكون من (٣٥) فقرة اتسم بالصدق والثبات واعدت اختباراً تحصيلياً بعدياً اتسم بالصدق والثبات. واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الاتية : تحليل التباين الاحادي ، معالة مستوى صعوبة الفقره ، مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون ، معامل سبيرمان براون ، طريقة شيفيه. توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال طريقة المناقشة الصفية على طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا باستعمال طريقة الاستكشاف الموجه ، وعلى طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي .

٢- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا بطريقة الاستكشاف الموجه على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي

٣- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال طريقة المناقشة الصفية على طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا باستمال طريقة الاستكشاف الموجه على طلاب المجموعه الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية قي الاتجاه العلمي . (العبيدي ، ٢٠٠٦: ٦٤-١٠٢-١٠٤-١١٣)

دراسات اجنبية

٤- دراسة وليامز (Williams, 1981)

(مقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم الاستقصائي في اتجاهات الصف الثاني الثانوي في تاريخ الولايات المتحدة الامريكية)

لم يرد في الدراسة الى نوع التعليم التجريبي الذي استعمل، واجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وبلغت عينة الدراسة (١٠٤) طلاب قسموا على مجموعتين، التجريبية والتي تكونت من (٥١) طالباً ودرست بالاستقصاء والضابطة التي تكونت من (٥٣) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية .

وكما لم يرد ذكر في الدراسة الى المدة التي استغرقتها الدراسة ولا الشخص الذي قام بتدريس المجموعات البحثية .

وقد قام الباحث بتحليل النتائج من خلال الاختبارين القبلي والبعدي من خلال استخدام تحليل التباين .

وتوصلت الدراسة الى النتئج الاتية :

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلبة الذين تعلموا تاريخ الولايات المتحدة بطريقة الاستقصاء وبين الذين تعلموا بالطريقة التقليدية .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التقليدية . (Williams, 1981 : 1605)

الموازنة بين الدراسات السابقة

تباينت الدراسات السابقة في متغيراتها الاتية :

- **الهدف :**

فنجد دراسة (الدايني ، ١٩٩٤) ودراسة (علي ، ١٩٩٥) ، دراسة بروك (Prock 1979)، ودراسة رودني (Rodny 1991) تباينت في قياس التحصيل والاتجاه، ودراسة (الخياط ١٩٨٠) ، (الجبوري ١٩٦) ، (الفهداوي ٢٠٠٥) ودراسة (العبيدي ، ٢٠٠٦) ، كان الهدف منها تنمية الاتجاهات والتفكير ، وكان الهدف من دراسة (زيغان ١٩٩٣) ، (القضاة ، ١٩٩٦) ، (مكاوي ، ٢٠٠٣) ، جونز (Jones، 1978) ، ماريا (Maria، 1980) ودراسة كارتر (Carter، 1984) هو تنمية التفكير الابداعي ، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية .

المواد التعليمية

تباينت الدراسات السابقة من حيث المواد الدراسية التي اجريت فيها ، فمنها ما تناول المواد الاجتماعية مثل دراسة زيغان (١٩٩٣) ، ودراسة كارتر (Carter،1984) ودراسة بروك (Prock, 1979) ، ودراسة رودني (Rodny, 1991) . ودراسات تناولت مادة الجغرافية كدراسة الجبوري (١٩٩٦) ودراسة العبيدي (٢٠٠٦). ودراسات اخرى تناولت مادة التاريخ مثل دراسة القضاة (١٩٩٦) ودراسة جونز (Jones, 1978) ودراسة الخياط (١٩٨٠) ودراسة الدايني (١٩٩٤) ودراسة علي (١٩٩٥) ودراسة الفهداوي (٢٠٠٥) ودراسة وليامز (Williams, 1981) وهذا ما يتفق والدراسة الحالية ، في حين اجريت دراسات على مواد دراسية اخرى كدراسة دراسة ماريا (Maria, 1980) في مادة العلوم ، في حين تناولت دراسة مكاوي (٢٠٠٣) التعليم الصناعي .

التصميم التجريبي

يعتمد التصميم التجريبي لاي بحث على الهدف المحدد وعدد المتغيرات المستقلة والتابعة التي يتضمنها البحث ، فاعتمدت الدراسات السابقة على المنهج التجريبي الا انها تباينت فيما بينها في نوع التصاميم التجريبة . فنرى دراسة (زيغان ١٩٩٣) ، (القضاة ١٩٩٦) ، ماريا (Maria, 1980) ، كارتر(Carter, 1984) ودراسة (علي ١٩٩٥) ، استعملت التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والذي يضم مجموعتين تجريبية وضابطة ذوات الاختبار القبلي والبعدي . وفي دراسة (الخياط ١٩٨٠) ، بروك (Prock, 1979) ودراسة وليامز(Williams, 1981) لم تشر الى نوع التصميم التجريبي المستعمل بل ورد ذكر ان الدراسة اعتمدت على مجموعتين مجموعة تجريبية واخرى ضابطة .

واستعملت دراسة (الدايني ١٩٩٤) ودراسة رودني (Rodny, 1991) ، تصميماً تجريبياً من نوع التصميم العاملي ضم اربع مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطة . واستعملت دراسة (الجبوري ١٩٩٦) ، دراسة (مكاوي ٢٠٠٣) ودراسة (العبيدي ٢٠٠٦) ، تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي يضم مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ذوات الاختبار القبلي والبعدي ، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية .

العينة

يعتمد حجم العينة على عوامل عديدة منها: الهدف من الدراسة، وطبيعة المجتمع وعدد المتغيرات التي تنطوي عليها الدراسة .

فتباينت الدراسات السابقة في حجم العينة فكانت اصغر عدد (٣٠) طالباً في دراسة (مكاوي ٢٠٠٣) ودراسة بروك (Prock, 1979) ، وبلغ اكبر عدد العينة (٢٥٢) طالباً ، في دراسة (الدايني ١٩٩٤) بينما يبلغ حجم العينة في الدراسة الحالية (١٠٢) طالب، وترى الباحثة ان حجم عينات الدراسات يتناسب مع عدد المتغيرات المستقلة وعدد مجموعات البحث .

الجنس

اختلفت الدراسات السابقة في جنس العينة فمنها من شمل الجنسين (ذكور واناث) معاً كدراسة (القضاة ١٩٩٦) ، (الدايني١٩٩٤) ، ومنها اقتصر على الذكور

فقط مثل دراسة (مكاوي ٢٠٠٣) ،كارتر (Carter, 1984) ، (الخياط ١٩٨٠) ، بروك (Prock, 1979) ، دراسة رودني (Rodny, 1991) ، ودراسة (العبيدي، ٢٠٠٦) ، في حين اقتصرت دراسة (الجبوري ١٩٩٦) ، (الفهداوي ٢٠٠٥) ، على الاناث فقط ودراسة ماريا (Maria, 1980) استخدمت المعلمين والطلبة عينات . والدراسة الحالية اقتصرت على جنس الاناث .

المرحلة الدراسية

تباينت المراحل الدراسية التي اجريت عليها الدراسات السابقة ، فمنها ماطبق على المدارس ذات التعليم الاساسي مثل دراسة (زيغان ١٩٩٣) ، (القضاة ١٩٩٦) ، كارتر (Carter 1984) ، في حين اجريت دراسة (مكاوي ٢٠٠٣) على التعليم الصناعي ، ودراسة ماريا (Maria 1980) على المتوسطة ودراسة جونز (Jones 1978) ، (الخياط ١٩٨٠) ، دراسة (الدايني ١٩٩٤)، دراسة (علي ١٩٩٥) ، ودراسة وليامز (Williams 1981) على المرحلة الثانوية ، وقد اجريت دراسة (الجبوري ١٩٩٦) ، (الفهداوي ٢٠٠٥) ، (العبييدي ٢٠٠٦) في معاهد اعداد المعلمات . وهذا يتفق مع الدراسة الحالية .

مدة الدراسة

كانت مدة التجربة في الدراسات السابقة ما بين (٥) اسابيع في دراسة (زيغان ١٩٩٣) و فصلاً دراسياً كاملاً كدراسة (الدايني ١٩٩٤) ، (الجبوري ١٩٩٦) ، (الفهداوي ٢٠٠٥) ، ودراسة (العبيدي ٢٠٠٦) في حين ان بعض الدراسات لم تشر الى المدة الزمنية التي استغرقتها التجربة . اما الدراسة الحالية فقد استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً .

القائم بالتدريس

تباينت الدراسات السابقة فيما بينها في القائم بعملية التدريس ، فقد اشارت دراسة (زيغان ١٩٩٣) ، (الدايني ، ١٩٩٤) ، (الجبوري ١٩٩٦) ، (الفهداوي ٢٠٠٥) ، (العبيدي ٢٠٠٦) ، ان الباحث هو من قام بعملية التدريس ، ودراسة جونز (Jones

1978) ان القائم بالتدريس هم مدرسون اخرون ، ودراسة كارتر (Carter 1984) كان عملية التدريس مشتركة بين الباحث ومدرس المدرسة ، وتعتقد الباحثة ان قيام مدرسين اخرين بمهمة تدريس مجموعات البحث قد يخل بالسلامة الداخلية للبحث من حيث المامهم بالمتغيرات المستقلة ومدى كفايتهم العلمية والمهنية ومدى تحمسهم لاجراء التجربة ، وهذا يشكل ضعف في دقة النتئج المؤمل التوصل اليها . فترى الباحثة تلافياً لكل ماسبق ان يدرس الباحث نفسة مجموعاته البحثية فيما لو امتلك خبرة تدريسية جيدة .

اداة البحث

استعملت بعض الدراسات السابقة اختبار التفكير الابداعي مقياس تورانس(Torrance) بصورتيه الشكل (أ – ب) واللفظي ، وطبق قبل وبعد اجراء التجربة كدراسة (زيغان ١٩٩٣) ، (Jones 1978) ، كارتر(Carter 1984) و (مكاوي ٢٠٠٣) ، (القضاة ١٩٩٦) . واستعملت بعضها برامج وضعها الباحث في تدريب المجموعات مثل دراسة (مكاوي ٢٠٠٣) والبعض الاخر طرائق اساليب تدريسية مع التفكير الابداعي او الاتجاه وبعضها الاخر في تنمية التفكير الناقد. اما الدراسة الحالية فقد استعملت الباحثة اختبار التفكير الابداعي مقياس تورانس (Torrance) صورة الاشكال ، واعدت مقياس للأتجاه نحو مادة التاريخ واستعملت طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الابداعي الاتجاه نحو مادة التاريخ .

الوسائل الإحصائية

تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية في معالجة البيانات وفقاً لما يتناسب مع متغيرات البحث والهدف منها . فدراسة (زيغان ١٩٩٣) ، جونز (Jones 1978) ، (القضاة ١٩٩٦) ، (الجبوري ١٩٩٦) ، (العبيدي ٢٠٠٦) ، (الخياط ١٩٨٠)، استعملت اختبار (T. Test) . وبعضها استعمل تحليل التباين الاحادي

والثنائي كدراسة كارتر (Carter 1984) ، (القضاة ١٩٩٦) ، ماريا (Maria1980) ، بروك (Prock 1979) ، (الجبوري ١٩٩٦) ، (الدايني ١٩٩٤) ، في حين استخدمت دراسة (مكاوي ٢٠٠٣) اختبار ولكوكسن للازواج المترابطة وكذلك اختبار مان وتني ، واستخدم تحليل التغاير في دراسة جونز (Jones 1978) ، وبعضها استخدم اختبار شيفية . دراسة (الجبوري ١٩٩٦) ،(الدايني ١٩٩٤) ، و دراسة (العبيدي ٢٠٠٦) ، اما الدراسة الحالية فقد استخدمت الوسائل الإحصائية الاتية: تحليل التباين الاحادي ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة سبيرمان باون ، اختبار شيفيه، والاختبار التائي T. Test ومعادلة الفاكرونباخ .

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

لقد افادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات دراستها ب :

١- تحديد المشكلة وابعادها ، وصياغة الفرضيات

٢- وضع المنهجية العامة للدراسة واعداد البحث من تحليل المادة العلمية التي سيتم تدريسها في مدة التجربة وبناء مقياس الاتجاه واختبار القدرة على التفكير الابداعي .

٣- الافادة في عقد المقارنات والموازنه بينها والدراسة الحالية من حيث الاهداف والنتائج التي ستتوصل اليها الدراسة بالنتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة .

٤- اختبار نوع التصميم التجريبي الملائم للدراسة بما يناسب حجم العينة والمجتمع والمتغيرات المستقلة والتابعة .

٥- الاستفادة من الوسائل الإحصائية في تحليل البيانات ومعالجتها .

٦-معرفة العلاقة بين النتائج التي ستتوصل اليها هذه الدراسة مع الدراسات السابقة لمعرفة موقعها من هذه الدراسات والافاده من معطياتها في تفسير نتائج دراستها .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

اولاً: التصميم التجريبي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته.

ثالثاً: مستلزمات البحث.

رابعًا: أدوات البحث.

خامساً: تطبيق التجربة.

سادساً: الوسائل الإحصائية.

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في هذا البحث من حيث التصميم التجريبي المناسب ، ومجتمع البحث والعينة وطرق مكافأتها والإجراءات المتبعة لتطبيقها والوسائل والمعالجات الإحصائية التي استعملت ومعالجة البيانات وتحليلها والنتائج التي يتم التوصل اليها ، وكما يلي :

اولاً: التصميم التجريبي:

يعد اختبار التصميم التجريبي من اخطر المهام التي تقع على عاتق الباحث عند اجرائة تجربه علمية لانه الضمان الاساس للوصول الى نتائج دقيقة يمكن الوثوق بها .

والتصميم التجريبي هو عبارة عن مخطط يشير الى بناء التجربه من خلال تخطيط يتضمن عدد المتغيرات المستقلة واسمها ومستوياتها وعدد واسم المتغيرات التابعة وكيفية توزيع عينة التجربة على المعالجات من اجل الوصول الى نتائج دقيقة . لذا كان لاختيار التصميم التجريبي الملائم للبحث اهمية كبيرة لانه يعطي الباحث ضماناً لأمكانية تذليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الاحصائي. (المشهداني ، ١٩٨٩ : ١٩٩٦) كما ان نوع التصميم التجريبي يتوقف على طبيعة مشكلة البحث ومتغيراتها وطبيعة العينة وظروفها التي سينفذ في ظلها التصميم ، علماً ان البحوث التربوية لم تصل بعد الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في عملية الضبط ، لان توفر درجة كافية لضبط المتغيرات ، امر بالغ الصعوبة بحكم الظواهر التربوية التي تعالجها. (الزوبعي ، ١٩٨١ : ٥٨)

ولتحقيق ذلك استعملت الباحثه تصميم (قبلي – بعدي) ولثلاث مجموعات تجريبية (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة) طبق عليها اداتا البحث (اختبار القدرة على التفكير الابداعي ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ) قبل بداية التجربة ومرة ثانية بعد نهاية مدة التجربة . ويسمي الرشيدي هذا التصميم التصميمات التجريبية ذات المجموعات المتعددة، إذ تجري على مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة وقد تجري على مجموعة ضابطة واحدة و اكثر من مجموعة تجريبية (الرشيدي ، ٢٠٠٠ :

١١٣) والشكل (١) يوضح التصميم الذي اختارته الباحثه والذي تراه اكثر ملائمة لتحقيق اهداف البحث .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	
التجريبية الاولى	طريقة الاستقصاء	مقياس الاتجاه	اختبار التفكير الابداعي
التجريبية الثانية	طريقة المناقشة الجماعية	=	=
الضابطة	الطريقة الاعتيادية (التقليدية)	=	=

شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

في هذا التصميم تتعرض المجموعات الثلاثة الى متغيرات مستقلة وكما يلي :

المجموعة التجريبية الاولى : تدرس باستعمال طريقة الاستقصاء

المجموعة التجريبية الثانية : تدرس باستعمال طريقة المناقشة الجماعية

المجموعة (الضابطة) : تدرس بالطريقة الاعتيادية (التقليدية). وتتعرض المجموعات الثلاثة الى اختبار التفكير الابداعي ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ قبل وبعد نهاية التجربة لمعرفة وقياس الاثر الذي احدثته المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة .

ثانياً- مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث معهد اعداد المعلمات في محافظة ديالى بعقوبة المركز ، وهو المعهد الوحيد للبنات في محافظة ديالى التابع لمديرية تربية ديالى ، ويبلغ عدد طالبات المعهد (٢٩٦) طالبة وعدد طالبات الصف الاول (١٣٦) طالبة ، للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧، اختير قصدياً لقربه من سكن الباحثه بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة لتربية محافظة ديالى .(ملحق ١) وبموجبه زارت الباحثة

معهد اعداد المعلمات من اجل التنسيق مع الادارة ومدرسة المادة لتسهيل مهمة اجراء التجربة.

جدول (١)

عدد طالبات معهد اعداد المعلمات والنسبة المئوية

الصف	العدد	النسبة المئوية
الاول	١٣٦	٩ ، ٤٥
الكلي	٢٩٦	

عينة البحث

تقتصر عينة البحث على طالبات المرحلة الاولى في معهد اعداد المعلمات في محافظة ديالى المركز ، للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ إذ تتكون المرحلة الاولى من اربع شعب ويبلغ مجموع طالبات المرحلة الاولى (١٣٦) طالبه موزعين على اربع شعب (أ،ب،ج،د) فتم اختيار العينة عشوائياً بطريقة السحب العشوائي البسيط فوقع الاختيار العشوائي على الشعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بطريقة الاستقصاء والشعبة (د) المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بطريقة المناقشة الجماعية والشعبة (أ) المجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، وبذلك يبلغ عدد عينة البحث (١٠٢) طالبة. علماً لاتوجد طالبات راسبات في الصف الاول. والجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عينة البحث النهائية وطريقة التدريس

المجموعة	الطريقة او الاسلوب التدريسي	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية الأولى	الاستقصاء	ب	٣٤
التجريبية الثانية	المناقشة الجماعية	د	٣٤
الضابطة	الاعتيادية (التقليدية)	أ	٣٤
المجموع			١٠٢

ثالثاً- مستلزمات البحث:

*** تحديد المادة العلمية**

تم تحديد المادة العلمية التي سيتم تدريسها في مدة التجربة للعينه معتمدة على محتوى واسلوب تنظيم المادة في كتاب التاريخ المنهجي المقرر تدريسه لطالبات المرحلة الاولى في معهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ العربي الإسلامي للعام الدراسي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧م وشملت هذه المادة التمهيد مع الفصول الثلاثة الاولى من الكتاب المنهجي المقرر تدريسه والملحق(٢) يوضح ذلك.

*** الاهداف العامة**

تتعلق الاهداف العامة بالاهداف التي ترمي التربية الى تحقيقها أي ان هناك اتفاقاً حول الاهداف العامة للعملية التربوية ، وقد وصفها المربون باوصاف مختلفة ولكن جوهرها واحد . وينبغي على المدرس ان يضع اهداف درسة بحيث تكون منسجمة مع الأهداف العامة وينبغي أن تحرص على ان لا تتناقض الاهداف السلوكية مع الاهداف العامة للتربية في مجتمع الطلبة . (سر الختم ، ١٩٨٧ : ٥٧)

ويؤكد البغدادي ان الاهداف العامة اهداف طويلة الامد، اما الأهداف الخاصة فهي اهداف قصيرة الامد ، وهي اهداف تحدد بدقة وتوضح ما تهدف الى ان يتعلمه

الطلبة من دراسة موضوع معين او مادة معينة او القيام بنشاط معين. (البغدادي، ١٩٨٤ : ١٨)

واطلعت الباحثة على الاهداف العامة لمادة التاريخ العربي الاسلامي للصف الاول بمهعد اعداد المعلمات المقررة من وزارة التربية.

- **صياغة الاهداف السلوكية :**

يقصد بها نوع الصيغة اللغوية التي تصف سلوك معين يمكن ملاحظته وقياسة ويتوقع ان يكون الطلبة قادرين على ادائه في نهاية النشاط التعليمي. (السكران ، ٢٠٠١ : ٨١) ويتطلب الوضع الاهداف السلوكية تحليل محتوى الكتاب المنهجي وتحويل الاهداف من صياغتها العامة الى صياغة محددة تمكن الطلبة والمدرس من امتلاك فكرة واضحة عما ينبغي عليهما انجازة. (الكلزه ، ١٩٨٣ : ٨٨)

لذا صاغت الباحثة الاهداف السلوكية في ضوء الاهداف العامة والافكار الرئيسية لمحتوى الموضوعات وقد صاغت الباحثة (١٠٢) هدف سلوكي اجرائياً (ملحق٣) وقد اعتمدت الباحثة على تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي وهي ستة مستويات المعرفة (Knowledge) والفهم (Understanding)، التطبيق (Application)، التحليل (Analysis)، التركيب (synthesis)، والتقويم (Evaluation)

وقد عرضت الباحثة الاهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء من ذوي الخبرة والتخصص في قسم العلوم التربوية والنفسية (ملحق ٤) لتعرف ارائهم حول مدى وضوح صياغتها ومدى تمثيلها لموضوعات المحتوى الدراسي الذي تشملة التجربة وصحة تصنيفيها على المستويات السته للمجال المعرفي لتصنيف بلوم(BLOOM)، للاهداف التربوية السلوكية لدى اعداد الاهداف ويضم هذا التصنيف ثلاثة مجالات :

١- المجال المعرفي CONGITIVE

٢- المجال الوجدانيAFFECTIVE

٣- المجال النفسي الحركيPSYCHOMOTOR

المجال المعرفي

يقصد به المجال الذي يكتسب فيه المتعلم المعرفة والمهارات العقلية والقدرات الذهنية ويعمل على تنميتها وتطويرها مثل القدرة على المعرفة، الفهم، التمييز، التحليل، التطبيق والتقويم .(دروزه ، ٢٠٠٠: ٦٣)

وقد اختارت الباحثة المجال المعرفي للاسباب الاتية :

١- المجال المعرفي هو اكثر المجالات التي يتعامل معها المدرسون وواضعو المناهج في المؤسسات التعليمية .

٢- المجال الوجداني يصعب فيه الملاحظة المباشرة للانفعالات الداخلية .

٣- في المجال الوجداني يصعب قياس بشكل دقيق واعطاء درجة تقديرية. (دروزة، ٢٠٠٠: ٦٧)

واعتمدت الباحثة المستويات السته من تصنيف بلوم (BLOOM) للمجال المعرفي وقد اخذت الباحثة بأراء الخبراء ومقترحاتهم وعدلت بعض الاهداف وابقى المحكمون على جميع الاهداف اذ حصلت موافقة (١٠٠%) واصبح عدد الاهداف بشكلها النهائي (١٠٢) هدف، بواقع (٤١) هدفاً لمستوى المعرفة، (٢٨) هدفاً لمستوى الفهم و(١١) هدفاً لمستوى التطبيق، و(١٠) اهداف لمستوى التحليل، و(٧) اهداف لمستوى التركيب ،و(٥) اهداف لمستوى التقويم كما في جدول (٣).

جدول (٣)

توزيع الاهداف السلوكية على المحتوى والمستويات الستة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم Bloom

المستوى / المحتوى	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
تمهيد	١٢	٤	٣	٣	٢	١	٢٥
الفصل الاول	٥	٧	٣	٢	١	٢	٢٠
الفصل الثاني	١٤	٨	٣	٢	١	١	٢٩
الفصل لثالث	١٠	٩	٢	٣	٣	١	٢٨
المجموع	٤١	٢٨	١١	١٠	٧	٥	١٠٢

*** اعداد الخطط التدريسية**

ان التخطيط لاي عمل امر ضروري ، لانه ينير للمرء معالم الطريق الذي يسلكة ويقلل من احتمالات الخطأ والنسيان ويجنبة العثار ويوفر علية الجهد المبذول والوقت. (الجاغوب ، ٢٠٠٢ : ١٤) لذا فان التخطيط والاعداد للدروس اليومية يعد من الكفايات المهنية المهمة لمدرسي المواد الاجتماعية ومن العوامل الاساسية في نجاح تدريسهم ، وهذه العملية تتضمن تحديد الاهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها والاساليب الاجرائية لتنفيذها وتقويم مدى اكتساب الطلبة لتلك الاهداف . (الامين، ١٩٩٠ : ١٣٣ – ١٣٤)

ولما كان اعداد الخطط التدريسية اللازمة من متطلبات التدريس الناجح فقد اعدت الباحثة الخطط التدريسية الازمة لتطبيق التجربة بلغ عددها ثلاثة انموذجات للخطط التدريسية وفقاً لطريقة الاستقصاء والمناقشة الجماعية والطريقة الاعتيادية (التقليدية) كما في ملحق (٥) وقد تم عرض هذه الانموذجات من الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء المختصصين بطرائق التدريس والمناهج وذلك للافادة من ارائهم لتحديد ملائمتها لمحتوى التدريس وفي ضوء ملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات البسيطة وعلى غرارها

تم اعداد بقية الخطط التدريسية اليومية التي بلغ مجموعها (٧٢) خطة تدريسية لكل مجموعات البحث .

*** تكافؤ المجموعات**

قامت الباحثة باجراء تكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث للحد من بعض العوامل التي قد تؤثر على سلامة التجربة وقد كافأت الباحثة مجموعات البحث بمتغير الذكاء.

فأختارت الباحثة اختبار رافن Raven للمصفوفات المتتابعة القياس وهو من اكثر مقاييس الذكاء شيوعاً. مقنن للبيئة العراقية وقنن من الباحث العراقي فخري الدباغ. ويتكون من ستين فقرة مقسمة الى خمسة مجاميع وتحتوي كل مجموعة على اثني عشر سؤالاً لكل مستوى على شكل مصفوفة رسوم واشكال ناقصة يطلب من الطالب تكملتها من البدائل الموجودة لكل سؤال. وفي ضؤ تلك الاجابات تحدد درجات الذكاء. وطبقته الباحثة اختبار رافن RAVEN على المجموعات الثلاثة والبالغ عددهم (١٠٢) طالبة، بتاريخ ١٦ / ١٠ / ٢٠٠٦ (ملحق ٦) وحيث استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي للتكافؤ والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث في مستوى الذكاء

مصدر التباين	مجموع S.S المربعات	درجة الحرية d . f	متوسط المربعات S.m	النسبة الفائية F		مستوى الدلالة الاحصائيه ٠,٠٥
بين المجموعات	٤،٢٦	٢	١٣ ، ٢	المحسوبة	الجدولية	غير دالة
داخل المجموعات	٦٤٨٩،٩٧	٩٩	٥٦ ، ٦٥	٠,٣٢	٣،٠٧	

واظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث أي ان طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة متكافئة من حيث متغير الذكاء .

رابعاً- ادوات البحث

يتضمن البحث الاداتين الاتييتين :

١- اختبار القدرة على التفكير الابداعي

٢- اعداد مقياس الاتجاه نحومادة التاريخ

اختبار القدرة على التفكير الابداعي

اعتمدت الباحثة في اختبار القدرة على التفكير الابداعي على مقياس تورانس (Torrance) ظهر هذا المقياس نتيجة للتطور الذي حصل مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين في نظريات التكوين الذهني والقدرات العقلية التي بدأها جلفورد عام ١٩٥٦، في نظريته على البناء الذهني للقدرات العقلية وتميزه بين نوعين من التفكير التقاربي والتفكير التباعدي. (الجمعان ، ٢٠٠٤ : ٢) وتوجد هذه الاختبارات على صورتين صورة لفظية وصوره شكلية كما ان لكل منهما صورتين متكافئتين (أ ، ب) اما الصورة اللفظية فتتألف من سبعة اختبارات فرعية تقيس جميعها قدرات التفكير الابداعي، والصورة الشكلية تتألف من ثلاثة اختبارات فرعية . وهنا استعملت الباحثة في دراستها الحالية صورة الاشكال (أ) في اختبار تورانس للتفكير الابداعي وهذا الاختبار يتكون من اختبار بناء صورة واختبار تكملة الصور واختبار الخطوط المتوازية. كما في الملحق (٧)

صدق الاختبار

الصدق هو ان الاختبار يعد صادقاً عندما يقيس ما افترض ان يقيسة (Guliford , 1962 : 470) والصدق خاصية تكشف عن مدى تأدية الاختبار للغرض الذي يوضع من اجلة. (عودة ، ١٩٨٥ : ١٦٣) وتوافرت دلالات صدق اختبار تورانس

للتفكير الابداعي اذ يشير تورانس في دليل المقياس الى توافر دلالات معامل صدق المحتوى وصدق البناء ، وتظهر دلالات معامل صدق المقياس في تمثيل فقرات المقياس للابعاد التي يتضمنها المقياس وفي تمثيلة للاساس النظري الذي يبنى على وفق نظرية جلفورد. (الروسان ، ١٩٩٦ : ٢٣١)

صدق البناء

استخرجت الباحثة صدق البناء للاختبار الذي يسمى بصدق التكوين الفرضي، لانه يعد من اكثر انواع الصدق قبولاً اذ يتناول الجانب المنطقي والتجريبي من خلال اقامة علاقة مبنية على القياس والتجريب، ويستعمل مع الاختبارات التي تقيس السمات الافتراضية كالذكاء، التفكير والاستدلال لانه يشكل الاطار النظري لتلك الاختبارات.(اسعد ،١٩٨١: ٣٣١)

واوجدت الباحثة صدق الاختبار عن طريق ايجادالعلاقه بين مكونات الاختبار وهي (الطلاقة، المرونة ،الاصالة) مع الدرجه الكلية للاختبار وذلك باستخدام معادلة بيرسون. (GLASS&STANLEY 1970:114)

وقد اعتمدت بيانات الاختبار القبلي للمجموعات الثلاثة اذ سحبت (٨٠) ورقة اختبار عشوائياً من المجموعات فظهرت النتائج كما في جدول (٥)

جدول (٥)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مكونات الاختبار والدرجه الكلية

مكونات الاختبار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدالة الإحصائية بمستوى ٥ . ، ٠
الطلاقة	٨١، ٠	١٢,١٩٨	٢	دالة احصائياً
المرونة	٧٤ ، ٠	٩,٧١٦		
الأصالة	٦٢ ، ٠	٦,٩٧		

ومن خلال النتائج تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٥ . ، .) وبدرجة حرية (٢) وباستعمال الاختبار التائي إذ كانت جميع القيم التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية وهذا يؤكد صدق البناء .

ثبات الاختبار

الثبات صفة من صفات الاختبار الجيد ويقصد به ان يعطي الاختبار النتائج نفسها اذا ما اعيد على الافراد انفسهم وتحت الظروف نفسها ،وفي اماكن واوقات مختلفة. (عوده ١٩٨٥: ٣٤٥) وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين، وهي احدى طرائق استخراج ثبات المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية اذ انه يشير الى الاتساق الداخلي للمقياس .(FOX 1969:429) واستعملت معادلة الفاكرونباخ (GRANBACH-ALFA) بأعتماد العينه نفسها التي استعملت في صدق البناء وبلغ معامل الثبات (٠،٨٤) وهو معامل ثبات جيد. (عودة ١٩٨٥: ٣٦٦)

- تصحيح الاختبار (اختبار تورانس TORRANCE) للتفكير الابداعي

تم تصحيح الاختبار على النحو الاتي :

١- **الطلاقة** : اجرائياً هي درجة واحدة لكل شيء او موضوع لان الطالبة عبرت عن وجهة نظرها من خلال الرسم شرط ان تكتب له اسماً ، ومجموع هذه الدرجات يكون الدرجة الكلية في الطلاقة .

٢- **المرونة** : هي عدد الفئات التي تقع فيها استجابات الطالبة لكل نشاط من الانشطة الثلاث ، فمثلاً في النشاط الثالث اذا رسمت ست اشارات مرورية وثلاثة اشكال هندسية تكون درجتها في الطلاقة (٩) درجات ، ولكن في المرونة درجتان فقط .

٣- **الاصالة** : تم اعطاء علامات للاصالة تتكون من (صفر -٣) درجات وفقاً لنسبة تكرار الاستجابات بين المستجيبين ، فكلما كانت الفكرة نادرة أي تكرارها قليل كانت اصالة الفكرة مرتفعة، أي كلما زاد تكرار الفكرة انخفضت درجة اصالتها . واعتمدت

الباحثة في تصحيح الاصالة على المعايير التي اعتمد عليها تورانس TORRANCE هي كالاتي :

جدول (٦)

النسبة المئوية لتكرار الفكرة ودرجة اصالتها

النسبة المئوية لتكرار الفكرة	درجة اصالتها
٥ % فاكثر	صفر
من ٢ – ٩٩ ، ٤ %	١
اقل من ٢%	٢

(Torrance , 1966 , P-78)

الدرجة الكلية

تحسب الدرجة الكلية من حاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والاصالة في وحدات الاختبار بحيث تقدر درجة واحدة لكل فكرة للطلاقة ودرجة واحدة للمرونة اما الاصالة فتتحدد على نسبة تكرارها . فالدرجة الكلية تعبرعن قدرة المستجيب او الفرد على الانتاج انتاجاً يتميز باكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والاصالة استجابة لمشكلة او موقف مثير. (خير الله ، ١٩٨١ : ١٣)

ثبات التصحيح

لايجاد ثبات التصحيح اختارت الباحثة بصورة عشوائية (٢٥) استمارة من استمارات الاجابة على الاختبارالقبلي للتفكير الابداعي ثم اعيد تصحيحها بعد اسبوعين من تاريخ التصحيح الاول لايجاد الثبات عبر الزمن. واستعملت الباحثة الوسيلة الإحصائية معادلة بيرسون PERSON. وبلغت نسبة الاتساق بين تصحيحي الباحثة مع نفسها عبر الزمن (٩٣ ، ٠) . كما تم تصحيح الاختبار من باحثة اخرى تدريسية*

* د. أشواق نصيف جاسم، مدرسة في كلية التربية / جامعة ديالى.

كانت ايضاً قد اعدت بحثاً حول هذا الموضوع فكانت نسبة الاتساق بينها وبين الباحثة (٩١ ، ٠) وهي نسبة عالية، إذ يشير عودة والخليلي ان قيمة معامل الارتباط بين (٩٠ ، ٠- ١) وهذا يعني وجود ارتباط عال جداً. (عودة والخليلي ، ١٩٨٨ : ١٤٦)

اعداد مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

حازت الاتجاهات على اهمية كبيرة في علم النفس وكانت عملية قياس الاتجاهات في بادئ الامر تعتمد على الملاحظة المنظمة في مواقف اجتماعية مرتبطة بالموظوع المراد قياسه ثم تطور الامر بعد ذلك اذ عمل العلماء على ايجاد وسائل قياس دقيقة وكان بوكاردوس (BOGAREDUS) اول من بدأ قياس الاتجاه بأستعمال المقاييس بدلاً من اسلوب الملاحظة وذلك عام ١٩٢٥.(SHAW,1967:449) والمقياس كما عرفة تايلور (TYLER) انه موقف صمم خصيصاً للحصول على عينة من سلوك الفرد ويعبر عن هذه العينة بالارقام .(TYLER, 1971:35) ثم ظهرت مقاييس اخرى لقياس الاتجاه منها :

١- طريقة بوكاردوس (BOGAREDUS)

تحاول هذه الطريقه قياس العلاقات الاجتماعية واهمية البعد الاجتماعي بين الاشخاص والجماعات وتعطي عادةً سبع فقرات .

٢- طريقة ثرستون(THURSTONE)

تسمى هذه الطريقة بطريقة المقارنة المزدوجة لان المقياس يطلب من المبحوث ان يقوم بتفضيل اتجاه اخر في الموضوع المقيس ،وتتميز الفقرات بالتدرج من التأييد القوي للموضوع الى المعارضة الشديدة له.

٣- طريقة ليكرت (LIKERT)

هذه الطريقة من اكثر طرق قياس الاتجاهات شيوعاً بين الباحثين ، وتتميز الفقرات بأستعمال هذه الطريقة بأنقسامها الى نصفين الاول يحتوي على الفقرات الايجابية والاخر

يحتوي على الفقرات السلبية وامام الفقرة سواء كانت ايجابية ام سلبية بدائل واختيارات قد تكون ثلاثة او اربعة او خمسة او سبعة .

٤- طريقة كتمان (GUTTMAN)

تتمثل هذه الطريقة لقياس الاتجاه بأعطاء فقرات وامامها قبول او رفض الاستجابة (نعم ،لا). (الكبيسي،٢٠٠٠: ٨٠)

ولتحقيق هدف البحث يستلزم قياس الاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الاول في معهد اعداد المعلمات مرتين الاولى قبل تدريس المادة العلمية المقررة في مدة البحث والمرة الثانية بعد الانتهاء من تدريسها ثم بعد ذلك معرفة الفرق بين المرتين بين الاولى والثانية وايجاد الدلالة الإحصائية بينهما .وقد تطلب ذلك الاجراءات الاتية :

١- اعداد فقرات المقياس

تم اعداد فقرات المقياس لقياس اتجاهات الطالبات نحو مادة التاريخ وفقاً لما يلي:

أ-بعد الاطلاع على الادبيات السابقة التي تناولت موضوع الاتجاهات وعلى عدد من الدراسات السابقة التي تناولت بناء مقاييس تتعلق بالاتجاهات نحو مادة التاريخ ، التي كانت عوناً للباحثة في اعداد فقرات المقياس .

ب- اعدت الباحثة عدداً من الفقرات التي بلغ عددها (٣٢) فقرة ، واعتمدت الباحثة على بعض الاسس في صياغة فقرات المقياس التي حددتها الادبيات:

١- يجب ان تتضمن كل عبارة فكرة واحدة كاملة فقط لااكثر .

٢- جعل اللغة المستعملة في كتابة العبارات بسيطة وواضحة ومباشرة .

٣- تجنب العبارات غير المختلطة بالشيءموضوع الدراسة .

٤- يستحسن ان تكون العبارات بشكل جمل بسيطة بدلاً من الجمل المركبة .(طاقة ، ١٩٨٩: ٦٩)

واعتمدت الباحثة مقياس ليكرت(LIKERT) وهو واحد من اسهل مقاييس الاتجاهات واكثرها استعمالاً، ويحتاج مطورو المقياس فقط الى بناء عبارات تقريرية او اخبارية مصوغة بطريقة سلبية او ايجابية مرتبطة بالموضوع الذي يجري بحثه . (رودني)

(Rodny, 1991: 82)، واعتمدت الباحثة لخصائصه الايجابية التي يمكن تلخيصها بما يلي:

١- سهلة الاستعمال ولاتحتاج الى عدد كبير من المحكمين عند بناء المقياس ولاتحتاج الى وقت وجهد كبيرين .(عوض ، ١٩٨٨: ٣٨)

٢- انها طريقة تتيح للمستجيب ان يعبر عن اتجاهه بعمق ، نسبة لكل فقرة من فقرات المقياس اذ يختار بديلاً من البدائل المتوافره امام كل فقره ،وهذه البدائل تسمح بالتعبير عن شدة الاختبار على كل فقره من فقرات المقياس (Tittle.C.r. 1967:299)

٣- لايستغرق وقتاً طويلاً او مالاً كثيراً عند بنائه .

٤- درجة ثبات نتائجة عالية .(طاقة ،١٩٨٩: ٦٨)

٥- في طريقة LIKERT يطالب المختبرون بأبداء ارائهم في كل جملة وليس هو الحال كما في طريقة ثرستون (THURSTONE)اذ تقتصر الاجابات على بعض الجمل دون غيرها .(السيد ، ١٩٥٧ :٥٢٤)

٦- تسمح باختيار عدد كبير من الفقرات التي ترتبط بالاتجاه المراد قياسه .

٧- تقليلها نمطيه استجابه عدد الافراد ،لاعتمادها على الفقرات الايجابية والسلبية.(علام، ٢٠٠٠: ٥٤٣)

٢- الصدق الظاهري

بعد ان انتهت الباحثة من اعداد فقرات المقياس البالغة (32) فقرة تم عرضها على لجنة من الخبراء من ذوي التخصص في العلوم التربوية والنفسية ، الملحق (4). اذ طلب منهم ابداء ارائهم ومقترحاتهم في صلاحية فقرات المقياس ، في قياس الاتجاه نحو مادة التاريخ وكونها تعبر عن موقف سلبي او ايجابي تجاه الموضوع المقاس .

وعند تحليل استجابات الخبراء وباستعمال مربع (X2). تم قبول الفقرات التي كانت قيمة (X2) المحسوبة لها دالة عند مستوى (٠،٠٥)والبالغة (٣٠) فقرة تمثل موافقة نسبة ٨٣% من عدد الخبراء وكما هو مبين في الجدول (٧) وبذلك حذف فقرتان.

جدول (٧)

النسبة المئوية وقيم مربع كاي (X2) لصلاحية فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ .

الفقرات	عدد الخبراء	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كا المحسوبه	مستوى الدلالة (٠،٠٥)
١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٠	١٢	١٢	/	%١٠٠	١٢	دالة
١٢، ٢٥، ٢٩	١٢	١١	١	%٩١	٨٠٣٢	دالة
٥، ١١، ١٥، ١٦، ٢٤، ٢٧	١٢	١٠	٢	%٨٣	٥٠٢	دالة
٣١، ٣٢	١٢	٨	٤	%٦٦	١٠٣٢	غير دالة
قيمة (كا) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢)						

٣-اعداد تعليمات مقياس الاتجاه

اعدت الباحثة التعليمات الخاصة بالمقياس وكيفية الاجابة عنه بشكل مفصل وراعت ان تكون هذه التعليمات واضحة وسهلة وتضمنت تعليمات تبين للطالبات كيفية الاجابة، وان وقت الاجابة غير محدد ، وانه لايجوز التأشير بعلامتين للفقرة الواحدة.

٤- تصحيح مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ.

في ظل طريقة ليكرت (Likert) يقوم المتقصي منه بالاشارة الى درجة الموافقة او عدم الموافقة على مجموعة من العبارات التي تتعلق بالشيء موضوع الاتجاه ويطلق على هذا الاتجاه احياناً اسم المقياس التجميعي وذلك نظراً للعمليات الحسابية التي يتطلبها استعمال هذا المقياس والمتمثلة في الحصول على الرقم النهائي لاستجابات المستقصي منه للعبارات التي يحتوي عليها المقياس. (المرسي ، ٢٠٠٠ : ٣٢٧) ولكي

تحصل الباحثة على درجة استجابة كل فرد من افراد العينة على فقرات المقياس وبما ان المقياس اعد على وفق طريقة ليكرت ذات البدائل الخمسة في الاجابة عن كل فقرة (موافقة جداً، موافقة، مترددة، غير موافقة ، غير موافقة اطلاقاً) بالنسبة للفقرات الايجابية المؤيدة للاتجاه المقاس فقد اعتمدت الدرجات كما يلي : موافقة جداً (٥) درجات ، موافقة (٤) درجات ، مترددة (٣) درجات ، غير موافقة (٢) درجة ، غير موافقة اطلاقاً (١) درجة. اما الفقرات السلبية المعارضة للاتجاه بالمقياس فقد عكس ميزان تصحيحها، موافقة جداً (١) درجة، موافقة (٢) درجة، مترددة (٣) درجة، غير موافقة (٤) درجة، غير موافقة اطلاقاً (٥) درجات. وبذلك يمكن الحصول على درجة كل طالبة على المقياس بجمع الدرجات على جميع فقرات المقياس وبهذه الطريقة تم تصحيح استمارات التجربة الاستطلاعية . وبذلك يمكن الحصول على اعلى درجة من خلال ضرب عدد الفقرات X ٥ ، أي (٣٠ X ٥) وهي (١٥٠) درجة ، اما الدرجة الحيادية فهي (٩٠) درجة أي (٣٠ X ٣) اما أوطأ درجة للمقياس فهي (٣٠) درجة أي (٣٠ X ١)، هذا من الناحية النظرية ومقياس ليكرت هو مقياس متدرج فقد يكون ثلاثياً، خماسياً وسباعياً التدرج، وقد اختارت الباحثة المقياس الخماسي فقد أشارت دراسة جونسون وديكسون (Johnson & Dixon) الى ان المقياس الخماسي في مقاييس ليكرت يتمتع بخصائص قياسية افضل من التدرجات الأخرى . (النهار ، ١٩٩٢ : ٤٢)

٥- **التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الاتجاه**

يعد التحليل الاحصائي لفقرات المقياس من متطلبات اعداده لانه يكشف عن بعض الخصائص السيكومترية المهمة للفقرات التي توضح دقتها في قياس ماوضعت من اجل قياسه، لان التحليل المنطقي لفقرات المقياس قد لايكشف عن صدقها بشكل دقيق، لكونه يعتمد على الفحص المنطقي للفقرات مثلما تبدو ظاهرياً للخبير. (EBLE,1972:555) من اجل كشف الفقرات المميزة تم تحليل فقرات المقياس وهذه العملية خطوة مهمة في طريقة ليكرت (LIKERT) لبناء مقاييس الاتجاهات ان الغرض من تحليل الفقرات هو تحسين نوعية المقياس من خلال كشف الفقرات الضعيفة واعادة صياغتها واستبعاد الفقرات غير الصالحة منها. (MORGAN, 1966: 214)

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

لغرض التعرف على القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ سحبت الباحثةعشوائياً (١٠٠) استمارة من التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه . رتبت الدرجات التي حصلت عليها الطالبات تنازلياً من الاعلى الى الادنى ، ثم اخذت درجات (٢٧%) العليا ودرجات (٢٧%) الدنيا، لانها توفر مجموعتين على افضل ما يمكن من حجم وتمايز (MEHRENS,1984:191) وقد كانت الدرجات للمجموعة العليا مابين (٦٤- ١٤٠) درجه ،وحددت الدرجات الدنيا مابين (٣٢- ٤٤)) درجة، وقد استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T.TEST) لعينتين مستقلتين وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العلياوالدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، فوجدت ان القيمة التائية المحسوبة عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٥٢) ظهر ان جميع القيم التائية دالة احصائياً فكانت فقرات المقياس جميعها مميزة وصالحة للتطبيق على مجموعات البحث الثلاث وكما هي في الجدول (٨)

جدول رقم (٨)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

رقم الفقره	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		
ت	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة
١-	٤٠٦٦	٠،٧١	١،٤٦	٠،٧٣	١٧،٧
٢-	٤٠٦٦	٠،٧١	١،٤٣	٠،٧٣	١٧،٧
٣-	٤،٦	٠،٧٧	١،٤٣	٠،٧٣	١٧،٦
٤-	٤،٦	٠،٧٧	١،٤٣	٠،٧٣	١٧،٦
٥-	٤،٥	٠،٧٧	١،٣٣	٠،٧٣	١٧،٥
٦-	٤،٣	١،١٥	١،٣٣	٠،٧٣	١٢،٣٧
٧-	٤	١،١٤	١،٣٣	٠،٧٣	١١،١٢
٨-	٤	١،١٤	١،٣٣	٠،٧٣	١١،١٢
٩-	٣،٣	١،٦٣	١،٣٣	٠،٧٣	٦،١٥
١٠-	٣،٣	١،٦٣	١،٣٣	٠،٧٣	٦،١٥
١١-	٣	١،٨٧	١،١٦	٠،٤٦	٥،٢٥
١٢-	٢،٨٣	١،٦٦	١،٣٣	٠،٧٣	٤،٥
١٣-	٢،٩٣	١،٥٧	١،٣٣	٠،٧٣	٦،٢٥
١٤-	٢،٣	١،٤٤	١،١٦	٠،٧٣	٢،٥٩
١٥-	٢،٥٦	١،٤٠	١،٣٣	٠،٧٣	٤،٣٩
١٦-	٢،٤٨	١،٣٦	١،٤	٠،٧٢	٤،١٥
١٧-	٣،٦٦	١،٤٦	١،٤	٠،٧٢	٧،٧٩
١٨-	٣،٦٦	١،٤٦	١،٣٣	٠،٧٣	٨،٠٣
١٩-	٣،٦٦	١،٤٦	١،٣٣	٠،٧٣	٨،٠٣
٢٠-	٣،٧٦	١،٣٠	١،١٦	٠،٤٦	١٠،٤

٢١-	٣،٨٣	١،٢٦	١،٣٣	٠،٧٣	٩،٦
٢٢-	٤	١،١٤	١،٣٣	٠،٧٣	١١،١٢
٢٣-	٢،٩٣	١،٥٧	١،٣٣	٠،٧٣	٦،٢٥
٢٤-	٤،٣	١،١٥	١،٣٣	٠،٧٣	١٢،٣٧
٢٥-	٣	١،٨٧	١،١٦	٠،٤٦	٥،٢٥
٢٦-	٣	١،٨٧	١،١٦	٠،٤٦	٥،٢٥
٢٧-	٣،٨٣	١،٢٦	١،٣٣	٠،٧٣	٩،٦
٢٨-	٣،٦٦	١،٤٦	١،٤	٠،٧٢	٧،٧٩
٢٩-	٣،٦٦	١،٤٦	١،٤	٠،٧٢	٧،٧٩
٣٠-	٢،٩٣	١،٥٧	١،٣٣	٠،٧٣	٦،٢٥

القيمة الجدولية: ٢,٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٥٢.

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ان ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بمحك خارجي او داخلي،يعد من مؤشرات صدقها، وحينما لايتوفر محك خارجي يستخدم عادة محك داخلي ، وتعد درجة المستجيب الكلية على المقياس افضل محك داخلي (ANASTASI, 1976:209) فضلاً عن ان معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر على تجانس الفقرات في قياس ما وضعت من اجل قياسه. لذا فأن الفقرة التي ترتبط ارتباطاً سالباً مع الدرجة الكلية للمقياس فقرة يجب استبعادها لانها غالباً تقيس وظيفة تختلف عن تلك التي تقيسها بقية فقرات المقياس (احمد ١٩٨١:٢٩٣) ولمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس اخضعت درجات طالبات عينة تحليل الفقرات البالغ عددهم (١٠٠) طالبة وهي العينة نفسها التي حسبت عليها القوة التمييزية لفقرات المقياس. وحسب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون(PERSON)، وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢) وبذلك تم الابقاء على فقرات المقياس جميعها البالغة (٣٠) فقرة والجدول (٩) يبين ذلك .

جدول (٩)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١-	٠,٦٥	١٦-	٠,٧٣
٢-	٠,٧٦	١٧-	٠,٨٨
٣-	٠,٦٦	١٨-	٠,٨٦
٤-	٠,٦٣	١٩-	٠,٤٨
٥-	٠,٦٥	٢٠-	٠,٦٧
٦-	٠,٣١	٢١-	٠,٢٩
٧-	٠,٣٨	٢٢-	٠,٥٢
٨-	٠,٥٦	٢٣-	٠,٧٦
٩-	٠,٣١	٢٤-	٠,٤١
١٠-	٠,٨٨	٢٥-	٠,٤٠
١١-	٠,٣٥	٢٦-	٠,٦٨
١٢-	٠,٢٨	٢٧-	٠,٤٦
١٣-	٠,٥٠	٢٨-	٠,٦٩
١٤-	٠,٩٢	٢٩-	٠,٣٨
١٥-	٠,٣٠	٣٠-	٠,٥٦

صدق المقياس

يعد الصدق من الخصائص الاساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية لانه يشير الى قدرة المقياس في قياس ما وضع لاجله (ابو لبده ،١٩٧٩:٢٣٤) وقديعتمد

الصدق على تقديركيفي للمقياس او على تقدير كمي من خلال الدرجات التجريبية (فرج ،١٩٨٠:٣٠٦) لذلك اعتمدت الباحثة على نوعين من انواع صدق المقياس ، احدهما اعتمد على الصدق الكيفي المنطقي وهو الصدق الظاهري ، والاخراعتمد على التقدير الكمي وهو صدق البناء وكالاتي :

أ- الصدق الظاهري

يقصد به ان الاختبار يبدو صادقاً بالنسبه للمفحوص ، او لمن ينظر اليه ، اذ بدا ان الاسئلة والامثلة المستخدمة ذات علاقة بالوظيفة التي يراد قياسها (الظاهر ،١٩٩٩:١٣٧) ولتحقيق ذلك عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ، ملحق (٤) لمعرفة مدى صلاحيتها وحذفت الفقرات غير الصالحة منها . اذ ان لأراء الخبراء اهمية كبيرة في التعرف على سلامة الفقرات ومدى مناسبتها لمستوى المستجيب ، والتعرف على مدى مطابقة فقرات المقياس لمعايير صياغة الفقرات الخاصة بالاتجاهات .(الخليلي ،١٩٨٩:٢٠٠)

ب- صدق البناء

تعد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس من مؤشرات صدق البناء ،لان مفهوم الصدق يقترب من مفهوم تجانس الفقرات في قياس الخصيصة التي يقيسها المقياس (ابو حطب،١٩٧٦:٢٠٧) ولما كانت جميع فقرات المقياس لها قدرة تمييزية بين المجموعتين المتطرفتين الجدول (٩) لذا فأن المقياس الحالي يتسم بصدق البناء .

٦- ثبات المقياس

المقصود بثبات المقياس هو ان يعطي المقياس النتائج نفسها اذا ما اعيد تطبيقه على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها . (احمد،١٩٧٦:٢١٩) ويشير الثبات الى

الدرجة العالية من الدقة والاتساق فيما يزود به من معلومات عن السلوك المفحوص. (ابو حطب ،٧٧:١٩٧٦) وهناك اساليب عديده لاستخراج الثبات، واعتمدت الباحثة طريقة التجزئه النصفية .

طريقة التجزئه النصفية

تعد هذه الطريقة من اكثر طرائق استخراج ثبات المقياس شيوعاً. ويعود ذلك الى انها تتلافى عيوب بعض الطرائق الاخرى .(الامام،١٥١:١٩٩٠) ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة اختارت الباحثة بصوره عشوائية (١٠٠) استمارة من استمارات التحليل الاحصائي وقسمت على قسمين متساويين . يضم القسم الاول درجات الطالبات على الفقرات الفردية ،ويضم القسم الثاني درجات الطالبات على الفقرات الزوجية ، وتم حساب الثبات بأستخدام معامل ارتباط بيرسون (PERSON)، اذا بلغ المعامل (٠،٧١٣) وقد صحح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان – براون (SPERAMAN-BROWN) فكان معامل الثبات بعد التصحيح (٠،٨٣٣) وهو معامل ثبات جيد .

٧- مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بصورته النهائية

بعد اكمال كافة الاجراءت التي تتعلق بصدق وثبات وقوة تمييز فقرات المقياس واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة ،ظهر ان مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بصورته النهائية والذي اصبح يتكون من (٣٠) فقرة ، ملحق (٨) لذا اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على طالبات مجموعات البحث الثلاث .

خامساً : تطبيق التجربة

قبل الشروع في تنفيذ التجربة اخذت الباحثة جدول الدروس الاسبوعي وهو الجدول الموضوع من ادارة المعهد وكانت الباحثة تدرس ست حصص اسبوعياً ثلاثة حصص يوم الاحد وثلاثة حصص يوم الاثنين .

وبدات الباحثة تجربتها يوم الاثنين المصادف ١٦ /١٠/٢٠٠٦ ، وقامت الباحثة بتدريس طالبات مجموعات التجربة (المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة) وفقاً للخطط التدريسية التي اعدتها لتحقيق اهداف البحث ، فدرست المجموعة التجريبية الاولى بطريقة الاستقصاء والمجموعة التجريبية الثانية بطريقة المناقشة الجماعية ، والمجموعة الثالثة الضابطة بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) ولم تستعن الباحثة بمدرسه في تدريس المجموعات من اجل تجنب ما قد ينجم من نتائج متأتية من تباين كفايات المدرسات . واستغرقت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً.

اسلوب تطبيق اختبار (التفكير الابداعي) (ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ)

طبقت الباحثة اختبار التفكير الابداعي على جميع افراد العينة في يوم الثلاثاء المصادف ٢٠٠٦/١٠/١٧، (ملحق ٩) وكما طبقت الباحثة مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بصورته النهائية على جميع افراد العينة في اليوم التالي الاربعاء المصادف ٢٠٠٦/١٠/١٨ . (ملحق ١٠) وبعد اكمال مدة التجربة طبقت الباحثة اختبار(التفكير الابداعي) وهو نفسة الاختبار القبلي على مجموعات الدراسة في يوم الاثنين المصادف ٢٠٠٧/٢/١٥ ،(ملحق ١١) وتحت اشراف الباحثة والهدف من هذا التطبيق هو للتعرف على الاثر الذي احدثته التجربة في تنمية قدرات التفكير الابداعي لدى الطالبات من خلال قياس الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي وكذلك مقارنة المجموعات فيما بينها لمعرفة أي مجموعة تفوقت على المجموعة الأخرى. ولمعرفة أي من الطرائق التدريسية كان اكثر فاعلية من غيره في تنمية التفكير الإبداعي.

وكما طبقت الباحثة مقياس (الاتجاه نحو مادة التاريخ) في اليوم التالي الثلاثاء المصادف ٢٠٠٧/٢/١٦ ، (ملحق ١٢) وتحت أشراف الباحثة وهو نفس الاختبار القبلي على مجموعات البحث والهدف من هذا التطبيق هو للتعرف على الأثر الذي احدثتة التجربة في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ لدى الطالبات من خلال قياس الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي ، وكذلك مقارنة المجموعات فيما بينها لمعرفة اثر أي الطرائق او الأساليب التدريسية كان اكثر فاعلية من غيره في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ .

الوسائل الإحصائية

تطلب البحث استعمال وسائل إحصائية متنوعة بما يتناسب ومتطلبات البحث ومن هذه الوسائل الإحصائية :

١- تحليل التباين الاحادي (one – way Analysis variance)

للكشف عن الفروق المعنوية بين مجموعات البحث الثلاث في متغير (التكافؤ) ودرجة الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

٢- معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation)

لأيجاد العلاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لأستخراج معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

$$\frac{n\sum XY - (\sum X)(XY)}{\sqrt{[n\sum XY - (\sum X)][n\sum Y-(XY)]}}$$

N= عدد افراد العينة

R = معامل ارتباط بيرسون

X = قيم المتغير الاول

Y = قيم المتغير الثاني (البياتي ، ١٩٧٧ : ١٨٣)

٣- معامل سبيرمان – براون Spearman brown formula

استخدمت لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ عند حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

$$\text{ر ث ت} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{-----}}$$

٢ر
١+ ر

اذ ان ر ث ت = الثبات الكلي للمقياس

ر = معامل الثبات النصفي للمقياس (ابراهيم ، ١٩٨٩ : ٧٦)

٤- معادلة الفاكرونباخ (Cronbach – Alpha)

لأيجاد الثبات في اختبار القدرة على التفكير الابداعي ، ولتقدير ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ .

$$\text{معامل} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \left(١ - \frac{\text{مج ع ف}}{\text{ع س}} \right)$$

ن = عدد الفقرات

ع ف = تباين درجات كل فقرة من فقرات المقياس

ع س = التباين الكلي لدرجات المقياس (عودة ، ١٩٨٥ : ٣٥٥)

٥- اختبار شيفيه (Sheffe test)

استعمل لأختبار دلالة الفروق بين مجموعات البحث واجراء المقارنات البعدية بين متوسطات كل مجموعتين على حده في الاتجاه نحو مادة التاريخ .

$$\text{ف م} = \frac{(\text{س} - \text{س}_{٢})^{٢}}{\text{م ع د} \left(\frac{١}{\text{ن}_{١}} + \frac{١}{\text{ن}_{٢}} \right) (\text{ك} - ١)}$$

اذ تمثل (ف م) قيمة شيفيه المحسوبة

(س ١) المتوسط الحسابي للعينه الاولى (المجموعة)

(س ٢) المتوسط الحسابي للعينه الثانية (المجموعة)

(م ع د) متوسط المربعات داخل المجموعة

(ن ١) مجموعة افراد العينة الاولى

(ن ٢) مجموعة افراد العينة الثانية

(ك) عدد مجموعات البحث (عدس ، ١٩٩٧ : ١٧٩- ١٨١)

٦- الاختبار التائي (T – test)

لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

$$T = \frac{X_1^- - X_2^-}{\sqrt{\int_1^2 \frac{(n_1 - 1) + S_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

(Glass, 1970: 295)

الفصل الرابع
عرض نتائج البحث وتفسيرها

اولاً : عرض النتائج

ثانياً : تفسير النتائج

ثالثاً : الاستنتاجات

رابعاً : التوصيات

خامساً : المقترحات

اولاً: عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي وفقاً للخطوات التي أشار إليها في الفصل الثالث، حللت النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي لتعرف أثر الطرائق التدريسية الثلاث المستخدمة في البحث وهي طريقة (الاستقصاء، طريقة المناقشة الجماعية، والطريقة الاعتيادية (التقليدية)) في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات، وتعرف دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعات البحث الثلاث، ومن ثم التحقق من فرضيات البحث على وفق المتغيرين التابعين في البحث ، وهما التفكير الإبداعي ، والاتجاه نحو مادة التاريخ .

ستعرض الباحثة نتائج البحث الحالي وفقاً للأتي :

أ- عرض النتائج الخاصة باداء طالبات أفراد العينة على اختبار التفكير الإبداعي .

ب- عرض النتائج الخاصة باداء طالبات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو مادة التاريخ

وكالأتي :

- نتائج فاعلية اختبار التفكير الإبداعي

بعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة اختبار التفكير الإبداعي على مجموعات البحث الثلاث، وعولجت البينات إحصائياً لاختبار معنوية الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، واستخدم تحليل التباين الاحادي (ONE-ANOVA) والجدول (١٠) يبين ذلك .

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث في اختبار التفكير الابداعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١١٤٤٥،٤١	٢	٥٧٢٢,٧٠٦٢	١٩,٠٩	٣,٠٧	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٩٦٧٦,٢٦٨	٩٩	٢٩٩,٧٦٠			
الكلي	٤١١٢١,٦٧٨	١٠١				

يتبين من الجدول (١٠) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (١٩,٠٩) اكبرمن القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند درجتي حرية (٩٩,٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على ان هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الابداعي .

ان تحليل التباين الاحادي لايكشف لنا عن مصادر الفروق بين مجموعات البحث لذلك استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (SHEFFE TEST) لتحديد مصادر الفروق واجراء المقارنات البعدية بين متوسطات كل مجموعتين تجريبيتين على حدة، على وفق فرضيات البحث وكما يلي:

١- المقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بطريقة الاستقصاء ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) والجدول (١١) يبين ذلك .

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه (SCHEFFE) لدلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في متوسط درجات التفكير الابداعي.

المجموعة	عدد افراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الاولى	٣٤	٧٤,٦١	١٠,٦٥	١٢,٧٥	٣,٠٧	دالة إحصائية
الضابطة	٣٤	٥١,٢٦	١٨,٥٩			
التجريبة الثانية	٣٤	٧٢,٧٣	١١,٥٩	١١,٧٣	٣,٠٧	دالة إحصائية
الضابطة	٣٤	٥١,٢٦	١٨,٥٩			
التجريبية الاولى	٣٤	٧٤,٦١	١٠,٦٥	١,٠٢٧	٣,٠٧	غير دالة
التجريبية الثانية	٣٤	٧٢,٧٣	١١,٥٩			

يتضح من الجدول(١١) ان قيمة شيفيه (SCHEFFE) المحسوبة لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين الاولى والمجموعة الضابطة في متوسط درجات التفكير الابداعي إذ تنص الفرضية الاولى على أنه (لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تنمية التفكير الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن بالاستقصاء وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بـ(الطريقة الاعتيادية (التقليدية)) واظهرت النتائج كما في جدول (١١) ان قيمة شيفيه المحسوبة اكبر من قيمة شيفيه الحرجة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني ان هناك فروقاً إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الاولى. وبذلك ترفض الفرضية الاولى من فرضيات البحث.

٢- المقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالمناقشة الجماعية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في اختبار التفكير الابداعي. إذ تنص الفرضية الثانية على (لاتوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تنمية التفكير

الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بالمناقشة الجماعية وطالبات المجموعة الضابطة التي يدرسن بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) واضهرت النتائج كما في الجدول (١١) ان قيمة شيفيه (SCHEFFE) المحسوبة اكبر من قيمة شيفية الحرجة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني ان هناك فروقاً إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية من فرضيات البحث .

٣- المقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بالاستقصاء وطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالمناقشة الجماعية في اختبار التفكير الابداعي. إذ تنص الفرضية الثالثة على (لاتوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تنمية التفكير الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن بالاستقصاء وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بالمناقشة الجماعية. واظهرت النتائج كما في جدول (١١) ان قيمة شيفيه (SCHEFFE) المحسوبة اصغر من قيمة شيفيه الجدولية بمستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني ان لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين ، وبذلك تقبل الفرضية الثالثة من فرضيات البحث .

ب- عرض النتائج الخاصة بمقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ .

بعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة مقياس الاتجاه على مجموعات البحث الثلاث، وعولجت البيانات احصائياً لاختبار معنوية الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، واستخدم تحليل التباين الاحادي (ANOVA– ONE) والجدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)
نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات البحث في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٣٣٧٩٣,٤٩٢	٢	١١٦٨٩٦,٧٤٦	١٢٩,٣٧	٣,٠٧	دالة احصائياً
داخل المجموعات	٨٩٤٤٩,٥٨٨	٩٩	٩٠٣,٥٣١١٩			
المجموع	٣٢٣٢٤٣٠٧	١٠١				

يظهر من الجدول (١٢) ان القيمة الفائية المحسوبة اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢، ٩٩) وهذا يعني ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث في مقياس الاتجاه البعدي. واستعملت الباحثة اختبار شيفيه (SCHEFFE) لدلالة الفروق بين مجموعات البحث في مقياس الاتجاه البعدي، وكانت النتائج كما في جدول (١٣)

جدول (١٣)

نتائج اختبار شيفيه (SCHEFFE) لدلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في متوسط درجات مقياس الاتجاه نحومادة التاريخ .

المجموعة	عدد افراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠،٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى الضابطة	٣٤ ٣٤	١٨٦,١٧ ٩٣,٠٥	١٨٦,١٧ ٣٤,٥٤	٤٣,٧١٨	٣ ، ٠٧	دالة احصائياً
التجريبية الثانية الضابطة	٣٤ ٣٤	٢٠١,٣٥ ٩٣,٠٥	٢٢,٨٠ ٣٤,٥٤	٥٠,٨٤	٣ ، ٠٧	دالة احصائياً
التجريبية الاولى التجريبية الثانية	٣٤ ٣٤	١٨٦,١٧ ٢٠١,٣٥	١٨٦,١٧ ٢٢,٨٠	٧,١٢٦	٣ ، ٠٧	دالة احصائياً

٤- يتضح من الجدول (١٣) ان قيمة شيفيه (SCHFFE) المحسوبة لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين الاولى والضابطة في متوسط درجات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ. حيث تنص الفرضية الرابعة على (لاتوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن في (الاستقصاء) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن ب(الطريقة الاعتيادية (التقليدية)

واظهرت النتائج كما في جدول(١٣) ان قيمة شيفيه(SCHFFE) المحسوبة اكبر من قيمة شيفية (SCHFFE) الحرجة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني ان هناك فروقاً إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الاولى . وبذلك ترفض الفرضية الرابعة من فرضيات البحث .

٥- المقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالمناقشة الجماعية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ حيث تنص الفرضية الخامسة

على (لاتوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بـ(المناقشة الجماعية) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بـ(الطريقة الاعتيادية التقليدية) .

واظهرت النتائج كما في جدول (١٣) ان قيمة شيفيه (SCHFFE) الحرجة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني ان هناك فروقاً إحصائية لصالح المجموعة التجريبية االثانية. وبذلك ترفض الفرضية الخامسة من فرضيات البحث .

٦- المقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بالاستقصاء ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالمناقشة الجماعية، في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ إذ تنص الفرضية السادسة على (لاتوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللواتي يدرسن بالاستقصاء وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بالمناقشة الجماعية .

واظهرت النتائج كما في جدول (١٣) ان قيمة شيفيه (SCHFFE) المحسوبة اكبر من قيمة شيفيه (SCHFFE) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني ان هناك فروقاً إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية. وبذلك ترفض الفرضية السادسة من فرضيات البحث .

ثانياً : تفسير النتائج

أ – تفسير النتائج الخاصة باداء طالبات مجموعات البحث على اختبار التفكير الابداعي :

من خلال النتائج التي تم التوصل اليها سابقاً تبين ان الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات فروق معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) وبعد الكشف عن مصادر الفروق الدالة وغير الدالة بين مجموعات البحث بأستعمال طريقة شيفيه (Scheffe) تم التوصل الى مايلي :-

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بطريقة الاستقصاء في اختبار التفكير الابداعي على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) .
٢- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بالمناقشة الجماعية في اختبار التفكير الابداعي على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) .
٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار التفكير الابداعي .

ان تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بالاستقصاء في تنمية التفكير الابداعي يمكن ان يعزى للاسباب الاتية : -

- ان التعلم بالاستقصاء يتطلب وضع فرضيات وتنظيم المعلومات ثم اتخاذ القرارات فهو بمثابة عملية تعليمية متنوعة من التفكير أي ان خطواته تتفق مع خطوات التفكير في جمع المعلومات والبحث عن الحلول والربط بينها وبين الاستنتاجات وهذا ينمي مهاراتهن في التحليل والتفكير الابداعي .
- ان طريقة الاستقصاء تجعل الطالبات يستمتعن بالدراسة من خلال مشاركتهن وهذا يخلق روح الاخاء والتعاون واقامة علاقة طيبة بينهن، وهذا يكون حافزاً على تقبل اراء وافكار الاخرين ويوسع مداركهن ومن ثم ينمي قدرة التفكير لديهن .
- ان طريقة الاستقصاء بما توفره من مناخ تعليمي ينمي مهارات العمل الجماعي وبذلك يوفر فرصة للابداع والابتكار .
- ان طريقة الاستقصاء تجعل من المدرسة موجهة ومرشدة توجه نشاطات طالباتها وفعالياتهن وهن يتمتعن بجو من الطمأنينة، مما يخلق عملية تفاعل بين الطالبات والبيئة التعليمية ويزيد من انتباههن، مما يجعل التعلم اكثر رسوخاً ويوفر المناخ الملائم لتوليد الافكار.

تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بالمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الابداعي على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) يمكن ان يعزى للاسباب الاتية : -

- ان المناقشة الجماعية وما تتضمنة من حوار فكري ونقد وتعبير عن الاراء والافكار يوفر فرصة لتنمية شخصية الطالبات .
- ان المناقشة الجماعية تنمي التفكير الابداعي لأنها تفسح الحرية للتفكير والتخيل لتوليد الافكار في جو أمن لا يشوبه الخوف ، لأن الخوف والشعور بالتوتر يعيقان عملية التفكير الابداعي .
- ان التدريس بالمناقشة الجماعية ادى الى تنمية مهارات الطالبات اللغوية وتحسين القدرة لديهن على التعبير وهذا يخلق تفاعل منظم في التفكير .
- ان طريقة المناقشة الجماعية تجعل من الطالبة مفكرة وناقدة للأراء التي تطرح داخل الصف وتزيد من مستوى التفاعل الصفي، وهذا ينمي لدى الطالبة الجوانب الشخصية والنفسية ويشعرها بالثقة بالنفس .

ب- تفسير النتائج المتعلقة باداء الطالبات مجموعات البحث على مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ:

دلت النتائج السابقة على وجود فروق في متوسطات درجات الاتجاهات نحو مادة التاريخ بين المجموعات الثلاث وباستعمال طريقة شيفيه (Scheffe) تبين الاتي:

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بالاستقصاء على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ.

٢- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بالمناقشة الجماعية في متوسط درجات الاتجاهات نحو مادة التاريخ على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) .

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاتجاهات نحو مادة التاريخ بين طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بالاستقصاء وطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بالمناقشة الجماعية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية. وتعزو الباحثة اسباب هذا الاختلاف الى ما يلي :-

- ان التدريس بطريقة الاستقصاء ادى الى تحسين قدرات التفكير لدى الطالبات وتوسيع مداركهن من خلال توفر فرص تعليمية وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق التعلم بما تتيحه من فرص للتعبير بحريه وتقبل الاجابات المختلفة وهذا يساعد الطالبات على اكساب الاتجاهات نحو مادة التاريخ .
- اسهمت هذه الطريقة في تحويل المدرسة من دور الملقنة المتسلطة الى دور المرشدة والطالبات من متلقية الى مشاركة نشطة، فالتفاعل يساع على التواصل وتبادل الاراء وتقبل الافكار بين الطالبات مما يسهم في تطوير تفكيرهن وحيويتهن في الموقف التعليمي ويطور الاتجاهات الايجابية لديهن.
- انها تجعل المدرسة نشطة فاعلة في اكتشاف المعلومات وينمي لدى الطالبات روح البحث والتنقيب واحترام جهود الاخرين فهو يهتم بالجوانب النفسية والانفعالية .

تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بالمناقشة الجماعية في متوسط الاتجاهات نحو مادة التاريخ على طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية . ويعزى اسباب هذا التفوق الى ما يلي:

- ان استعمال طريقة المناقشة الجماعية يشجع الطالبات على الانفتاح الذهني والادلاء بارائهن وينمي ثقتهن بانفسهن، ويمكنهن من تكوين وجهات نظر عديدة قائمة على ردود افعال عاطفية وعقلية وتكوين الاتجاهات الايجابية لديهن.
- انها ادت الى زيادة الدافعية والرغبة والاهتمام بدروس التاريخ وهذا ادى الى نمو اتجاهات الطالبات نحو مادة التاريخ .
- ان الجو الديمقراطي الذي توفرة المناقشة ينسجم مع ميول واتجاهات ورغبات الطالبات في هذه المرحلة العمرية بما يوفرة من فرصه في التعبير عن الاراء بحرية وانفتاح ويشعر الطالبة بكيانها في الصف وهذا يحسن اتجاهها ايجابياً .

اما ما يتعلق بنتائج الطريقة الاعتيادية (التقليدية) وتراجعها امام طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية فيما يخص التفكير الابداعي او الاتجاه نحو مادة التاريخ على حد سواء ، يمكن ان يعزى للاسباب الاتية :

- ان الطريقة التقليدية في تدريس التاريخ لا تثير دافعية الطالبات نحو مادة التاريخ لأنها تؤكد على الحفظ واستظهار المعلومات وعلى المستويات الدنيا من الجانب المعرفي فتخلق حالة من الجمود والنفور ومن ثم عزوف الطالبات عن دروس التاريخ .
- ان هذه الطريقة تخلق جواً من الرتابة والملل على دروس التاريخ .
- انها تجعل من المدرسة محور العملية التعليمية فهي العنصر الفاعل والطالبة متلقية فقط للمعلومات. فهي اهملت الجوانب الانفعالية والوجدانية والمستويات العليا من التفكير في التحليل والتركيب والبحث والتقصي عن الاسباب وربطها بالنتائج. ومن ثم يؤثر على اتجاهات الطالبات نحو مادة التاريخ .

ثالثاً – الاستنتاجات :

١- فاعلية طريقة الاستقصاء على الطريقة الاعتيادية في تنمية الفكير الابداعي .
٢- فاعلية طريقة المناقشة الجماعية على الطريقة الاعتيادية في تنمية الفكير الابداعي.
٣- فاعلية طريقة الاستقصاء على الطريقة الاعتيادية في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ .
٤- فاعلية طريقة المناقشة الجماعية على الطريقة الاعتيادية في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ.
٥- فاعلية طريقة المناقشة الجماعية على طريقة الاستقصاء في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن استنتاج مايلي :

١- ان استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية ينسجم مع دعوات التربية الحديثة في جعل الطالب محور العملية التعليمية وتأكيد دوره الفاعل في عملية التعلم .

٢- ان استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية جعل الطالبات اكثر دافعية واقبالاً ومشاركة في دروس التاريخ وهذا ينمي اتجاهاتهن نحو التعلم .

٣- ان لطريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية اهمية في تطوير تفكير الطالبات الابداعي لأنه يسهم في اثارة تفكيرهن وربط الاسباب بالنتائج

٤- ان التعلم بالاستقصاء لا يطور المعرفة والمهارات والاتجاهات فقط بل يزود الطالبات بفرص لملاحظة طرق الوصول الى حل المشكلات وكيف يناقشن وكيف يتعلمن .

٥- ان التدريس بالمناقشة الجماعية يوفر جواً من الحرية ويعطي الطالبات حرية الرأي والاستقلالية ويوظف طاقاتهن الذهنية ويسهم في خلق جو مثير للتفكير الابداعي وهذا يتناسب مع مرحلتهن العمرية .

٦- انه من الممكن تعليم التفكير الابداعي على شكل خبرات عن طريق برامج او موضوعات الدراسة .

٧- ان التفكير الابداعي ينمي المهارات العقلية مثل الاستخلاص والتحويل ووصف اوجه الشبه والاختلاف وصوغ الفرضيات .

رابعاً – التوصيات :

توصي الباحثة بما يأتي :

١- استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تدريس طالبات معهد اعداد المعلمات مما ينمي قدراتهن في التفكير الابداعي ، وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ .

٢- تضمين مفردات مادة طرائق التدريس في معهد اعداد المعلمات على طرائق واستراتيجيات وفي مقدمتها طريقتا الاستقصاء والمناقشة الجماعية .

٣- اثراء المناهج الحالية لمراحل التعليم كافة بما في ذلك مناهج وبرامج اعداد المعلمات من اجل تنمية قدرات التفكير الابداعي عند الطالبات على اساس ان الافراد جميعهم لديهم القدرة على التفكير الابداعي والاختلاف فيما بينهم في درجة التفكير وليس نوعه .

٤- اعداد برامج وفعاليات ونشاطات خاصة في تنمية قدرات التفكير الابداعي ، كطريقة تألف الاشتات ، او برنامج دافيز (Davis) .

٥- اعداد المعلمة اعداداً تربوياً يؤهلها للتعامل مع المبدعيات بطريقة البرامج الاثرائية ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي وتنمية المهارات في الملاحظة والاكتشاف والتفكير والقدرة على الاستنباط واثارة خيال الطالبات المبدعات .

خامساً – المقترحات :

استكمالاً للدراسة الحالية تقترح الباحثة الاتي :

١- اجراء دراسة تحليلية لمناهج وكتب المواد الاجتماعية وبالذات مادة التاريخ في مرحلة اعداد المعلمات للتعرف على مدى ملائمتها في تنمية قدرات التفكير الابداعي .

٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات اخرى كالثقة بالنفس او اكتساب المفاهيم ، الدافعية والانجاز نحو التعلم، او تصحيح المفاهيم الخاطئة .

٣- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى ، المتوسطة ، الاعدادية ، الجامعية .

المصادر

- القرآن الكريم.

١. ابراهيم ، عاهد واخرون ، (١٩٨٩) ، مباديء القياس والتقويم في التربية ، عمان ، دار عمان للنشر والتوزيع ، ط١ .
٢. ابراهيم ، عبد الستار ، (١٩٧٨) ، افاق جديدة في دراسة الابداع ، الكويت ، وكالة المطبوعات للنشر.
٣. ـــ ، (١٩٨٥) ، الانسان وعلم النفس ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، مطابع الرسالة.
٤. ابراهيم ، عبد اللطيف فؤاد وسعد مرسي احمد ، (١٩٧٦) ، المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح ، ط٣ ، مصر ، مكتبة النهضة المصرية.
٥. ابراهيم ، فاضل خليل واخرون ، (٢٠٠٣) ، اثر استخدام طريقة الاستقصاء في اكتساب المفاهيم الزمنية لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي ، جامعة الموصل ، مجلة كلية المعلمين ، شهر كانون الاول.
٦. ابن خلدون ، (بدون سنه) ، مقدمة ابن خلدون ، حققة عبد الواحد ، ط٢ ، لجنة البيان العربي.
٧. ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين بن مكرم ، (١٩٩٦) ، لسان العرب ، ج١ ، صححه امين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق ، بيروت ، لبنان ، دار اخبار التراث العربي للطباعة والتوزيع.
٨. ابو حطب ، فؤاد وسيد احمد عثمان ، (١٩٧٦) ، التقويم النفسي ، القاهرة ، مكتبة الانجلوالمصرية .
٩. ابو حلو، يعقوب عبد الله، (١٩٨٨) ، طبيعة الجغرافية وستراتيجية الاستقصاء في تعلمها وتعليمها، عمان، الاردن ، رسالة المعلم العدد (٢) المجلد (٢٩).
١٠. ابو سرحان ، عطية عودة ، (٢٠٠٠) دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية ، ط ، عمان ، دار الخليج للنشر والتوزيع

١١. أبو لبدة، سبع محمد، (١٩٧٩)، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، عمان، جمعية عمال المطابع الوطنية.

١٢. احمد ، محمد عبد السلام ، (١٩٧٦) ، القياس النفسي والتربوي ، القاهره ، ط٢ .

١٣. ـــ ، (١٩٨١) ، القياس النفسي والتربوي ، القاهره ، مكتبة النهضة المصرية ، ط٢ .

١٤. الازيرجاوي ، فاضل محسن ، (١٩٩١) ، اسس علم النفس ، جامعة الموصل العراق ، دار الكتب للطباعة والنشر.

١٥. اسعد ، ميخائيل ابراهيم ، (١٩٨١) ، القياس النفسي ، دمشق ، مطبعة الجمهورية.

١٦. الاشول ، عادل عزالدين ، (١٩٨٨) ، علم النفس الاجتماعي ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب.

١٧. الآلوسي، صائب أحمد وطلال الزعبي ، (٢٠٠٢) ، التدريس الابداعي ، عمان الاردن ، دار المنهل للنشر والتوزيع .

١٨. الامام ، مصطفى محمود واخرون ، (١٩٩٠) ، التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .

١٩. الامين ، شاكر محمود واخرون ، (١٩٩٠) ، اصول تدريس المواد الاجتماعية، بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

٢٠. البغدادي ، محمد رضا ، (١٩٨٤) ، الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، الكويت ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح.

٢١. البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس ، (١٩٧٧) ، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية .

٢٢. توق ، محي الدين ، (١٩٧٧) محاضرات في علم النفس التربوي ، عمان ، الجامعة الاردنية.

٢٣. الجاغوب، محمد عبد الرحمن ، (٢٠٠٢) ، النهج القويم في مهنة التعليم ، ط١، عمان ، الاردن دار وائل للنشر والتوزيع للطباعة.

٢٤. جبر ، سليمان محمد وسر الختم عثمان ، (١٩٨٣) ، الاتجاهات الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية ، الرياض ، دار المريخ للنشر.

٢٥. الجبوري، صبحي ناجي ، (١٩٩٦) ، اثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات ، اطروحة دكتوراه غير منشوره ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، بغداد – العراق .

٢٦. جروان ، فتحي عبد الرحمن ، (١٩٩٨) ، الموهبة والتفوق والابداع ، ط١ ، العين ، الامارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.

٢٧. جلاب ، هناء خضير ، (٢٠٠٠) ، تقويم منهج التاريخ للمرحلة المتوسطة في العراق ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .

٢٨. جلال ، سعد ، (١٩٨٥) ، التقويم النفسي – المقاييس والاختبارات ، الاسكندرية ، مكتبة المعارف الحديثة.

٢٩. الجلبي، فائزة عبد القادر، (١٩٩٨) ، تصميم انموذج تعليمي تعلمي في الرياضيات واثره في تحصيل طالبات معهد اعداد المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد – كلية التربية ، ابن الهيثم بغداد – العراق.

٣٠. ـــــــــــــــــــــ ، (٢٠٠١) ، تصميم انموذج تعليمي استقصائي في الرياضيات واثره في التحصيل الرياضي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي، اطروحة دكتوراه غير منشوره ، جامعة بغداد كلية التربية – ابن الهيثم ، بغداد – العراق.

٣١. الجمعان، عبد الرحيم بن محمد ، (٢٠٠٤) ، مركز رعاية الموهوبين في محافظة الاحساء ورقة مستخرجة من الانترنيت بتاريخ ١٢-١١-٢٠٠٣ . (٢٠٠٤) ، مركز رعاية الموهوبين في محافظة الاحساء ورقة مستخرجة من الانترنيت بتاريخ ١٢-١١-٢٠٠٣ .

٣٢. جمهورية العراق ، (١٩٨٢)، وزارة التربية، المديرية العامة للتخطيط التربوي، قسم التخطيط التربوي ، المؤتمر السابع المنعقد في بغداد للمدة (٣٠/ ٣ – ١٢/ ١١ ١٩٨٤).

٣٣. ـــ، (١٩٨٦) ، وزارة التربية، الاهداف التربوية في القطر العراقي ، ط٢ ، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (١).

٣٤. حريم ، حسين ، (١٩٩٧) ، السلوك التنظيمي ، سلوك الافراد والجماعات في منظمات الاعمال ، عمان ، الاردن ، دار زاهر للنشر.

٣٥. حسين ، محي الدين ، (١٩٨٣) ، العمر وعلاقته بالابداع لدى الراشدين ، القاهره ، دار المعارف .

٣٦. الحصري والعنيزي ، علي منير ويوسف ، (٢٠٠٠) ، طرق التدريس العامه ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط١ .

٣٧. حمدان ، محمد زياد ، (١٩٨١) ، التربية التعليمية الميدانية ومفاهيمها وكتابتها وممارساتها ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

٣٨. الحيلة ، محمد محمود ، (١٩٩٨) ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، عمان، دار المسيرة.

٣٩. خريشه، علي كايد سليم ، (٢٠٠١) ، مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى طلبتهم ، مركز البحوث التربوية ، السنة العاشرة ، العدد ١٩ ، جامعة قطر .

٤٠. الخضرا، بشير واخرون ، (١٩٩٥) السلوك التنظيمي ، ط١ ، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

٤١. الخليلي ، خليل يوسف ، (١٩٨٩) ، الاتجاهات نحو الفيزياء بنيتها وقياسها ، مجلة ابحاث اليرموك ، (سلسلة العلوم الانسانية) المجلد (٥) العدد (١) .

٤٢. الخوالدة ، محمد محمود واخرون ، (١٩٩٥)، طرق التدريس العامة، ط١ ، صنعاء ، مطابع الكتاب المدرسي.

٤٣. الخياط ، عبد الكريم ، (١٩٨٠) ، اثر استخدام طريقتي الاكتشاف والطريقة التقليدية في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل والقدرة على التفكير والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالكويت ، اطروحة دكتوراه غير منشوره ، الولايات المتحدة الامريكية ، جامعة بنسلفانيا.

٤٤. خير الله والكناني ، سيد محمد والكناني ممدوح عبد المنعم ، (١٩٨٥) ، سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق ، بيروت ، لبنان ، دار النهضة العربية .

٤٥. خير الله ، سيد محمد ، (١٩٧٥) ، اختبار القدره على التفكير الابتكاري ، بحوث نفسية وتربويه ، بيروت ، لبنان ، دار النهضة العربية .

٤٦. ـــ ، (١٩٨١) ، بحوث نفسية وتربوية ، بيروت ، لبنان ، دار النهضة العربية.

٤٧. الدايني ، جبار رشك ، (١٩٩٤) ، اثر استخدام الوثائق والنصوص التاريخية بطريقتي المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .

٤٨. الدباغ ، فخري واخرون ، (١٩٨٣) ، كراسة تعليمات ، جامعة الموصل .

٤٩. دروزه، افنان نظير، (٢٠٠٠)، النظرية في التدريس ترجمتها عملياً ، عمان الطبعة الاولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٥٠. الدليمي ، وفاء عبد الهادي نجم (٢٠٠٠) ، أثر انموذجي كانيه وبرونر في اتجاه الطلاب نحو العلم ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٣٦ ، حزيران، بغداد ، العراق.

٥١. دنيا، محمد محمود طنطاوي ، (١٩٨٢) ، استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية ، الكويت ، مكتبة الفلاح .

٥٢. دي بونو ، ادورد ، (١٩٩٧) ، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين واخرين، تعليم التفكير، ط١، سلسلة دار الرضا للمعلومات.

٥٣. الديب ، علي محمود ، (١٩٨٦) ، اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوي وعلاقته بالانجاز الاكاديمي ، القاهره ، مجلة علم النفس ، العدد ابريل، مايو ، يونيه .

٥٤. الرازي ، محمد بن بكر عبد القادر ، (١٩٨٣) ، مختار الصحاح ، الكويت ، دار الرسالة.

٥٥. الرشيدي، بشير صالح ، (٢٠٠٠) ، مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث.

٥٦. روؤف ابراهيم ، عبد الخالق ، (٢٠٠١) ، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية ، ط١ ، عمان ، الاردن ، دار عمار للنشر والتوزيع.

٥٧. الروسان، سليم سلامه واخرين ، (١٩٩٦) ، مباديء القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والانسانية ، عمان ، جمعية عمان، المطابع التعاونية ، طبعة ١.

٥٨. روشكا، الكسندر ، ترجمة غسان عبد الحي ابو قمر ، (١٩٨٩) ، الابداع العام والخاص، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٥٩. ريان، فكري حسين ، (١٩٨٤) التدريس ، اهدافة ، اسسه ، اساليبة ، تقويم نتائجه وتطبيقاته ، ط٣ ، القاهرة ، عالم الكتب.

٦٠. زهران ، حامد عبد السلام ، (١٩٧٧) ، علم نفس النمو ، القاهرة ، مصر العربية ، عالم الكتب.

٦١. ـــ، (١٩٨٤) ، اسس علم النفس الاجتماعي ، القاهره ، عالم الكتب ، ط٥ .

٦٢. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم واخرون ، (١٩٨١) ، الاختبارات والمقاييس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، دار الكتاب للطباعة والنشر.

٦٣. زيتون ، عايش ، (١٩٧٧) ، تنمية الابداع والتفكير الابداعي في تدريس العلوم، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية .

٦٤. ــ ، (١٩٩٩) ، اساليب تدريس العلوم ، عمان ، دار الشروق للنشر، ط١ .

٦٥. زيدان ، محمد مصطفى ومحمد عبد الغني الشربيني ، (١٩٨٨) ، علم النفس

التربوي والاجتماعي ،مصر ، مكتبة الجهاد الكبرى.

٦٦. زيغان ، مازن توفيق ، (١٩٩٣) ، اثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجيتي تدريس التربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في الاردن ، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة اليرموك ، اربد ، الاردن .

٦٧. الزيود، نادر فهمي واخرون ، (١٩٩١) التعلم والتعليم الصفي، ط١ ، الاردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٨. ـــــ ، (١٩٩٩) ، التعلم والتعليم الصفي ، ط٤ ، عمان ، الاردن ، دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٩. السامرائي ، قصي محمد لطيف ، (١٩٨٧)، اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .

٧٠. ـــــ ، (١٩٩٤) ، اثر استخدام طريقة المناقشة والالقائية مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمين ، اطروحة دكتوراه غير منشوره ، جامعة بغداد كلية التربية ، ابن رشد .

٧١. السامرائي ، هاشم واخرون (٢٠٠٠) ، المناهج ، أسسها – تطويرها – نظرياتها ، ط٢ ، اربد ، الاردن ، دار الامل للنشر والتوزيع .

٧٢. سر الختم ، عثمان ، (١٩٨٧) ، تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، دار الفرقان.

٧٣. السرور، ناديا هايل، (١٩٩٩)، تربية المتميزين والموهوبين، ط١، عمان، الأردن، دار افك للطباعة والنشر.

٧٤. السعيدي ، ماهر محمد علي ، (١٩٨١) ، مشكلات طلبة معاهد اعداد المعلمين في العراق وعلاقتها باتجاهاتهم في مهنة التعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .

٧٥. السكران ، محمد ، (٢٠٠٠) ، اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ،ط٢ ،

عمان ، الاردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٧٦. السكري ، عبد الفتاح ، (١٩٨٥) ، واقع تدريس الاسلامية بالمرحلة المتوسطة بالكويت ، الكويت مكتبة الفلاح .

٧٧. سلامة ، احمد عبد العزيز ، (١٩٧٤) علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، دار النهضة المصرية

٧٨. سليمان ، علي السيد ، (١٩٩٩) ، عقول المستقبل ، استراتيجيات التعلم والموهوبين وتنمية الابداع ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية.

٧٩. سويف، مصطفى ، (١٩٧٠) ، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي ، القاهرة.

٨٠. السيد ، فؤاد البهي ، (١٩٧٢) ، الذكاء ، مصر ، دار الفكر العربي ، ط٤ .

٨١. الشامل ، (٢٠٠٣) ، الشامل في تدريس المعلمين ، ط١ ، مؤسسة رياض نجد التربية والتعليم ، دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع.

٨٢. الشريده ، حاتم شفيق ، (١٩٩٣) ، اثر المستوى التعليمي والجنس على الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبةالمرحلة الثانوية في الاردن ، رسالة ماجستير غير منشوره ، الاردن ، جامعة اليرموك ، اربد .

٨٣. الشيباني ، عمر محمد التومي ، (١٩٩٩) ، اسس علم النفس العام ، ط١ ، بنغازي ، دار الكتب الوطنية.

٨٤. الصباغ ، مياز خليل ، (١٩٨١)، تقويم اهداف مناهج التاريخ في المرحلة المتوسطة للبنات في المملكة العربية السعودية ، مطابع دار الكتاب التجارية.

٨٥. صبحي ، سيد ، (١٩٧٥) ، اثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافي للوالدين على نتيجة الابتكار ، القاهرة ، اطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، عين شمس.

٨٦. طاقة ، ياسين ، (١٩٨٩) ، علم النفس الاجتماعي ، الاتجاهات والحياة ، بغداد، شركة اياد للطباعة الفنية.

٨٧. الطيطي ، محمد حمد ، (٢٠٠١) ، تنمية قدرات التفكير الابداعي ، ط١ ، عمان ، الاردن ، دار المسيرة ، للنشر والتوزيع والطباعة.

٨٨. الظاهر ، محمد زكريا ، (١٩٩٩) ، مباديء القياس والتقويم في التربية ، عمان

، مطابع الارز ، ط١ .

٨٩. عاقل ، فاخر ، (١٩٧٥) ، الابداع والتربية ، ط١ ، بيروت ، لبنان ، دار العلم للملايين.

٩٠. عبد الرحمن ، سعد ،(١٩٨٣) ، القياس النفسي ، الكويت ، مكتبة الفلاح.

٩١. ـــ ، (١٩٩٧) ، القياس النفسي ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط٢ .

٩٢. عبد الرحيم ، طلعة حسن ، (١٩٨١) علم النفس الاجتماعي المعاصر ، ط٢ ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر

٩٣. عبد الستار ، احمد ، (٢٠٠٤) ، اثر الاسئلة السابره في تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، بغداد العراق.

٩٤. عبد الغفار ، عبد السلام ، (١٩٧٧) ، التفوق العقلي والابتكار ، دار الترجمة العربية.

٩٥. العبيدي ، فائزة احمد جاسم ، (٢٠٠٦) ، اثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشه الصفية في التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي العام في مادة الجغرافيا ، اطروحة دكتوره غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .

٩٦. العبيدي ، محمد جاسم و الاء محمد ، (٢٠٠٣) ، مدخل الى علم النفس العام ، ليبيا ، بنغازي.

٩٧. العبيدي، نايف زاعل دردیح ، (١٩٩٦) ، اثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقتي المناقشة المحاضرة في اكتساب طلاب الصف الاول المتوسط للمفاهيم التاريخية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد كلية التربية – ابن رشد ، بغداد – العراق.

٩٨. العجيلي ، صباح حسين ، (٢٠٠٢) ، توظيف استراتيجيات تنمية التفكير الابداعي في التعليم الجامعي ، دراسة تحليلية المؤتمر القطري الثاني للعلوم النفسية لكلية التربية ، ابن رشد.

٩٩. عدس ، عبد الرحمن ، (١٩٧٧) ، مباديء الاحصاء في التربية وعلم النفس ،

عمان ، مكتبة الاقصى ، الجزء الثاني ، ط١ .

١٠٠. ـــ ، (١٩٩٧) ، الابداع الاداري ، برنامج الادارة العليا المديرية العامة للتدريب ، وزارة التربية والتعليم ، عمان – الاردن .

١٠١. ـــ واخرون ، (١٩٩٦) ، علم النفس التربوي برنامج التربية العملية . جامعة القدس المفتوحة ، عمان منشورات جامعة القدس المفتوحة .

١٠٢. العزة، سعيد حسين ، (٢٠٠٠) ، تربية الموهوبين والمتفوقين ، عمان ، الاردن، الدار الدولية للنشر والتوزيع .

١٠٣. عزيز، ايمان ماجد ، (٢٠٠٢) ، اثر اكتساب الاسئلة السابرة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الاول معهد اعداد المعلمات ، مقارنة بالطريقة الاعتيادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ديالى ، كلية المعلمين.

١٠٤. عساف، عبد المعطي محمد، (١٩٩٤)، السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة، ط١، جامعة القدس المفتوحة.

١٠٥. علام ، صلاح الدين محمود ، (٢٠٠٠) ، القياس والتقويم التربوي والنفسي ، اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

١٠٦. علاوي ، عبد المجيد احمد خليل ، (١٩٨٠) ، مشكلات الاداره في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .

١٠٧. علاوي ، محمد حسن ورضوان نصر الدين ، (١٩٨٧) ، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي

١٠٨. علي ، محمد علي حسين ، (١٩٩٥) ، اثر القراءات الخارجية في مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي واكتساب الاتجاهات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين ، كلية التربية ، البحرين .

١٠٩. العنبكي ، سندس عبد الله جدوع ، (١٩٩٩) ، اثر طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات نحو مادة التاريخ ، رسالة

ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد جامعة بغداد ، بغداد العراق .

١١٠. عودة ، احمد سليمان ، (١٩٨٥) ، القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان، المطبعة الوطنية.

١١١. ـــ وخليل يوسف الخليلي ، (١٩٨٨) ، الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية ، ط١ ، عمان ، الاردن ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١١٢. عوض، عباس محمود ، (١٩٨٨)، علم النفس الاجتماعي ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

١١٣. العيسوي ، عبد الرحمن سعد ، (١٩٨٩) ، سيكولوجية الابداع ، دراسة في تنمية السمات الابداعية ، بيروت ، لبنان ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

١١٤. غزاوي ، زهير ، (١٩٩٣) نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة ، ط١ ، بيروت ، دار المنير للطباعة والنشر.

١١٥. فرج ، صفوت ، (١٩٨٠) ، القياس النفسي ، القاهره ، دار الفكر العربي .

١١٦. الفلفلي ، هناء حسين ، (٢٠٠٢) ، اراء الطلبة حول تطبيق برنامج التفكير في الكلية، المؤتمر القطري الثاني للعلوم النفسية، كلية التربية ، ابن رشد.

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

١١٨. الفهداوي ، محمد شلال ، (٢٠٠٥) ، اثر طريقة الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة في مادة التاريخ الأوربي الحديث لمعهد اعداد المعلمات، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة بغداد كلية التربية ، ابن رشد.

١١٩. فوزي ، فاروق عمر ، (١٩٨٨) ، دور التاريخ في التوعية القومية ، مجلة افاق عربية ، العدد الرابع ، دار الشؤون الثقافية .

١٢٠. القاعود ، ابراهيم واخرون ، (١٩٩٤) ، طرق التدريس العامة ، عمان ، دار الامل للنشر.

١٢١. القبيل، فايز محمد ، (١٩٩٥) ، اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الثاني في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية ، رسالة ماجستير

غير منشوره ، الجامعة الاردنية، عمان ، الاردن .

١٢٢. القضاة ، بسام محمد حامد ، (١٩٩٦) ، اثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الابداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ في الاردن ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد ، الاردن .

١٢٣. قطامي، يوسف وفائقة القطامي، (١٩٨٨) ، (أ) (ب) ، نماذج التدريس الصفي.

١٢٤. ـــ،نايفة وآخرون، (١٩٩٤)، التفكير الإبداعي، عمان، جامعة القدس المفتوحة.

١٢٥. الكبيسي ، وهيب مجيد وصالح احمد الداهري ، (٢٠٠٠) المدخل في علم النفس التربوي ، ط١ ، اربد ، الاردن ، دار الكندي للنشر والتوزيع.

١٢٦. الكلزه، رجب وفوزي طه ابراهيم ، (١٩٨٣) ، المناهج المعاصرة، القاهره ، منشأة المعارف.

١٢٧. الكناني ، ممدوح عبد المنعم ، (١٩٩٠) ، الاسس النفسية للابتكار ، الكويت ، مجلة الفلاح .

١٢٨. ـــ، (٢٠٠٥) ، سيكولوجية الابداع واساليب تنميته ، عمان ، الاردن ، دار المسيره للنشر والتوزيع ، ط١ .

١٢٩. اللامي ، عبد العباس مجيد تايه ، (١٩٩٦) تقويم المناخ التربوي الجامعي في ضوء العوامل المعززة للأبداع ، اطروحة دكتوراه غير منشوره ، الجامعة المستنصرية كلية التربية .

١٣٠. اللقاني، أحمد حسين، ويونس احمد رضوان ، (١٩٨٤) ، تدريس المواد الاجتماعية ، ط٤، القاهرة ، عالم الكتب.

١٣١. ـــ أحمد حسين وآخرون، (١٩٩٠)، تدريس المواد الاجتماعية، ج١-ج٢، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

١٣٢. ـــ ، احمد حسين ، وعوده عبد الجواد، (١٩٩٩) ، اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، عمان ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٣٣. ـــ واخرون (٢٠٠١) ، المناهج ، اسسها – تطويرها – نظرياتها ، ط٢ ، اربد ، الاردن ، دار الامل للنشر والتوزيع .

١٣٤. محمد ، جاسم محمد ، (٢٠٠٤) ، علم النفس التربوي وتطبيقاته ، عمان ، الاردن .
١٣٥. محمود، ابراهيم وجيه، (١٩٨٦) ، التعلم ، اسسه ونظرياته وتطبيقاته ، القاهره، مصر العربية ، مكتبة الانجلو المصرية .
١٣٦. المخزومي ، امل علي ، (١٩٩٥) ، دور الاتجاهات في سلوك الافراد والجماعات ، رسالة الخليج العربي لسنة (١٥) العدد (٥٣) .

١٣٧. المرسي، جمال الدين ومحمد ثابت عبد الحمن ادريس، (٢٠٠٠)، السلوك التنظيمي ، الاسكندرية ، طبع ونشر الابراهيمية .
١٣٨. مرعي ، توفيق ، ومحمد محمود الحيله ، (٢٠٠٠) ، المناهج التربوية الحديثة، عمان دار المسيره للنشر والتوزيع والطباعة ، ط١ .
١٣٩. ـــــ، (٢٠٠٢) طرائق التدريس العامة، ط١، عمان ، الاردن ، دار المسيرة للنشر.
١٤٠. المشهداني ، محمود حسن وكمال علوان ، (١٩٨٩) ، تصميم وتحليل التجارب ، جامعة بغداد ، دار الحكمة.
١٤١. المعمري، أحمد علي حسين، (١٩٨٨)، التفكير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية في اليمن وعلاقته بالعمر والجنس، والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين، إطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
١٤٢. المغربي ، كامل ، (١٩٩٥) ، السلوك التنظيمي ، مفاهيم واسس سلوك الافراد والجماعة في التنظيم ، ط٢ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
١٤٣. مكاوي ، جواد حسن حسين ، (٢٠٠٣) ، اثر برنامج استخدام اسلوبي التعليم المصغر وحل المشكلات في اثراء التفكير الابداعي لدى طلاب التعليم الصناعي، اطروحة دكتوراه غير منشوره ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية.
١٤٤. ملحم ، سامي محمد ، (٢٠٠٠) ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان ، الاردن ، دار المسيرة.

١٤٥. منصور ، عبد المجيد سيد احمد ومحمد عبد المحسن التويجري ، (٢٠٠٠) ، الموهوبون افاق والتاهيل ، ط١ ، الرياض ، مكتبة العبيكان.

١٤٦. المؤتمر الدولي للتربية، (١٩٨٥)، رسالة المعلم، المجلد (٢٦)، وزارة التربية والتعليم، عمان، مطابع دار الشعب.

١٤٧. موسى ، محمد احمد ، (٢٠٠٠) ، التربية وقضايا المجتمع المعاصر ، ط٢ ، العين ، الامارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.

١٤٨. نادر ، سعد عبد الوهاب وسعيد ياسين زكي ، (١٩٨١) ، تدريس العلوم ، القاهره ، دار النهضة العربية .

١٤٩. نجم ، سليمان ، (١٩٨٨) ، دليل عام لمعلمي المواد الاجتماعية ، الاونروا – معهد التربية .

١٥٠. نشواتي ، عبد المجيد واخرون ، (١٩٨٥) ، الابتكار وعلاقته بالذكاء والتحصيل ، جامعة الكويت ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، مجلد (٥) عدد (١٨).

١٥١. النهار ، تيسير ومحافظة ناجح ، (١٩٩٢) ، العوامل التي تعزز الابداع ومدى توافرها في المدارس الثانوية في الاردن ، مجلة مؤته ، المجلد (٣) ، جامعة مؤته ، الكرك ، الاردن .

١٥٢. الهزايمة ، عبد الرزاق واخرون ، (٢٠٠٢) ، مرشد المعلم في الاستقصاء ، عمان ، الاردن ، وزارة التربية والتعليم.

١٥٣. هويدي ، زيد ومحمد جهاد جمل ، (٢٠٠٣) ، اساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع ، العين ، الامارات العربية ، دار الكتاب الجامعي.

١٥٤. هيكل ، محمد حسين (١٩٨٥) ، زيادة جديد للتاريخ ، ط٢ ، بيروت ، لبنان.

155. Aleinkov ، Andrei ، G (1994) sociolingastics for Greatitive Bahavior ، The sournal of Greative Bahavior

156. Amabile ، T.m. (1983) The Social psyholog of Greativity ،

New york ، venlage

157. Anastasi ، a ، (1976) psychological testing ، newyork . macmllan .

158. Bames ، h. e . (1963) ، the history of Historical writing ، K. Y، the macmillan co.

159. Carter . (1984) ، the effect of multimodel Greativity training on the Greativity of Twelfth Grades . 2091-A.

160. Chaplin ، J. p. (1971) Dictionary of psychology ، New york Dell.

161. Davise ، G. A. (1989) objective and activites for teaching Greative thinking . Giftedchild quarterly

162. Getzele ، J. and Jakson ، p. (1962) Greativity and intelligence : Explorations with gifted students ، New york : John wiley ، u. s .A.

163. Eble, E. I, (1972), Essenation of Educational Measurement Englewood Cliffs, Newyork.

164. Fox, D.J., (1969), The Research process in Educational, New york.

165. Glass ، Gene . v & ulian Gstanly ، (1970) ، statisticl mothods in Education & psycholgy Engtewood cliffs ، newjersy ، prentice ، Hall .

166. Good ، Carter، v. (1973) .) Dictionary of Education ، 3 r d –ed ، mc. CrowH all Comp ، New york .

167. Guilford ، T. p. (1962) . Grativity : itsmeasarment and development in parness . Asource book of Greative thinking . Newyork : charles scribnersson ، u. s. A

168. Jones ، c. f. (1978) ، the development of Greativity ، as evidenced – by fluncy ، flexibility & originality – as aresult of

divargent questioning strategies in secondary amercan – history – classes . dissertation abstracts international . voi. (39) No. (4) : 1999 – A.

169. Marek ، E. A. (1977) the influence of inguiry learning on intellectual development achievement . Dissertation abstracts international . vol (93) ، No (4)

170. Maria ، c. J. ، (1980) ، An Evaluation of the effectiveness of the use of inquiry to foster Greativity in intermediate Grads students . dissertation abstraets inertnational . voi. (42) No. (2) : 642- A.

171. Morgan ، G ، t & king ، r ، (1966) interoduction to psychology ، 3 rd ، et ، newyork ، mc ، Graw – Hill .

172. Oliver ، A ، (1983) ، Blockkagas to Greative – paper presented at the ICE G/T stellenboch ، Africa .

173. Passmore ، p. (1972) ، on Teaching to critical Education & Development of Reason ، Routleige & Regan paul ، Newyork .

174. Prock . (1979) ، the effect of utilization of discussion of moral pilemmason congintre gain & attitude change in ahistory classroom ، dissirtation abstracts international .

175. Renzuili ، J ، (1985) Schoolwide enrichment modle . Greative learning prss ، mansfild ، Conn . u . s. A.

176. Robert A. Baron (2000) ، Psychology printed the united state of America.

177. Rodny ، Q ، (1991) ، the effect of aliterature intervntion on the socail studies achievement & attiude of fith Grad students dissertation abstract international .

178. Rogers . CR . (1970) . Toword atheory of Grativity in ; vernon ،p. (Ed.) ، Grativity niddlesex : Penjuin − Book England.

179. Shaw ، me ، (1967) ، Wright . j . m. seales for the measurement of attitudas ، newyork ، mc graw Hill .

180. Tittle . cr ، etal ، (1967) ، attiude measurement & prodction of Behavioral & eralution nofcondition & measure teaching ues . sociometry ، vo. 30 .

181. Torrance . E.P. (1966) tests of Greativity thining . Newjersy ، prenceton : personalpress ، u.s.A.

182. Treffinger ، Donald & ethers ، (1983) ، the critical perspectives on Greative Learning & its Facilition ، Anvoerview . journal ofGreative Behaviour ، vol ، 17. No . 1 .

183. Tyler ، L ، i (1971) ، test & measurment 2 nd ed newgersey prentice Hall . inc .

184. Walsh ، w. H. (1960) . philosophy of History . New york.

185. Williams . J. M. (1981) ، acomparison study of the effects of inquiry & traditional teaching procedures on study attitud ، a. chievement ، & critical . thinking ability in eleventh Grade wnited states history . vol. (42) ، No. (4) october .

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة

ملحق(٢)

الماده العلمية محتوى الفصول الثلاثة الاولى التي شملتها مدة التجربة من كتاب التاريخ العربي الاسلامي للصف الاول في معهد اعداد المعلمات

الفصل	محتوى الفصل
تمهيد	عصور ماقبل التاريخ والعصور التاريخية في الوطن العربي
الاول	احوال العرب قبل الاسلام
الثاني	عصر الرسالة –الدور المكي
الثالث	عصر الرسالة –الدور المدني

ملحق (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

م/ صلاحية الاهداف السلوكية

جامعة بغداد

كلية التربية/ ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته تروم الباحثه اعداد دراسة بعنوان (اثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الابداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات الصف الاول في معهد اعداد المعلمات). ومن الاجراءات التي يتطلبها البحث اعداد اهداف سلوكية للفصول الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ المقرر دراستة للصف الاول في معهد اعداد المعلمات . وتعرف الاهداف السلوكية بأنها : التغيير المرغوب فيه والمتوقع حدوثه في سلوك المتعلم والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبره تعليمية معينه .

اعتمدت الباحثة على المستويات السته من المجال المعرفي لتصنيف بلوم(bloom) للاهداف السلوكية الذي عرف المستويات بما يلي :

١- **المعرفة:** يقصد به تذكرالاشياء التي تعلمها سابقاً وتتمثل في حفظ وتذكر المعلومات والمصطلحات والحقائق والمبادئ .

٢- **الفهم:** يمثل القدره على ادراك معنى الماده بصيغ يمكن ترجمتها من شكل الى اخر .

٣- **التطبيق** : بمعنى القدره على استعمال الماده المتعلمة في مواقف جديده أي بمعنى استعمال المعلومات السابقة في حل مشكلات جديدة .

٤- **التحليل:** هو القدره على تحليل المادة الى اجزائها المختلفة وادراك مابينها من علاقات .

٥- **التركيب** : يشير الى القدرات اللازم توفرها للتأليف بين الوحدات والعناصر والاجزاء بحيث تشكل بنيه كلية جديده ويؤكد عادة على البناء الابتكاري للمتعلم .

٦- **التقويم** : قدرة المتعلم على تقدير قيمة الاشياء والمواقف واصدار الاحكام وتعمد هذه الاحكام على معايير محددة.

ونظراً لما تعهده الباحثة فيكم من مكانه علمية وخبره واسعة من اجل ان تكون اجراءات البحث صادقة وموضوعية . لذا ترجو الباحثة مايلي:

- ان تضعو ا علامة (×) امام الهدف الذي جاءت صياغته مناسبه .
- ان تضعو ا علامة (×) امام الهدف الذي جاءت صياغته غير مناسبه وتعديل الهدف الذي يحتاج الى تعديل .

الباحثة

منى خليفة

طالبة دكتوراه/ طرائق تدريس

التاريخ

تمهيد :عصور ماقبل التاريخ في الوطن العربي

الهدف الخاص : تعريف الطالبات على عصور ماقبل التاريخ والعصور التاريخية التي مر بها الوطن العربي .

ت	الاهداف السلوكية:جعل الطالبة قادرة على ان :	مناسب	غير مناسب	يحتاج الى تعديل
١	تعرف عصور ماقبل التاريخ.			
٢	تعلل تسمية عصور ماقبل التاريخ بالعصور الحجري.			
٣	تحدد على خارطة العراق المناطق التي وجدت فيها اثار العصر الحجري.			
٤	تذكر متى ظهرت الكتابة في وادي الرافدين.			
٥	تعرف الخط المسماري.			
٦	تسمي الاقوام التي اخترعت النظام الابجدي.			
٧	تعرف عصر السلالات.			
٨	تعرف الاكديون.			
٩	تبين كيف استطاع سرجون الاكدي اقامة مملكة موحدة.			
١٠	تعرف الكوتيون.			
١١	تناقش العبارة الاتية :تعد فترة حكم الكوتيون اول الفترات المظلمة في تاريخ وادي الرافدين.			
١٢	تعدد ابرز مميزات العصر البابلي القديم.			
١٣	تعرف حمورابي.			
١٤	تلخص اهم اعمال حمورابي من الناحية الاقتصادية والادارية.			
١٥	تفسر مصطلح(الذهاب من طريق الملك).			

١٦	تكتب دراسة عن مسلة حمورابي.			
١٧	تعرف الكيشيين.			
١٨	توضح تسمية الاشوريين.			
١٩	تعدد مراحل التاريخ الاشوري.			
٢٠	تعرف الفرس الاخمينيون.			
٢١	تبين تمكن كروش الفارسي من تنفيذ مخطط احتلال بابل.			
٢٢	تناقش العبارة الاتية (على الرغم من احتلال الفرس لبابل الاانهم لم يتمكنوا من طمس معالمها الحضارية).			
٢٣	تكتب تقريراً عن الحضارة الهلنستية.			
٢٤	تتبع الهجرات من شبة الجزيرة العربية.			
٢٥	تثمين جهود القائد احمس في طرد الهكسوس.			

الفصل الاول : احوال العرب قبل الاسلام

الهدف الخاص : تعريف الطالبات بالدول التي نشأت في شبة الجزيرة العربية قبل الاسلام واهم انجازاتها الحضارية

ت	**الاهداف السلوكية:جعل الطالبة قادرة على ان :**	**مناسب**	**غير مناسب**	**يحتاج الى تعديل**
١	تسمى الدول التي نشأت في الجزيرة العربية قبل الاسلام.			
٢	تعلل اكتساب الدولة المعينية اهمية كبيرة في شبة الجزيرة العربية.			
٣	تسمي الحكم في الدول المعينية.			

٤	تناقش العبارة الاتية : قال تعالى **((لقد كان لسبأ في مسكنهم اية جنتان عن يمين وشمال))**.			
٥	تقارن بين نظام الحكم في الدولة المعينية والسبئية.			
٦	تعرف ظفار.			
٧	تثمن جهود (سيف بن ذي يزن) في توحيد اليمن وطرد الاحباش.			
٨	تكتب تقرير عن مملكة كنده.			
٩	توضح اهمية دولة كنده في تاريخ العرب قبل الاسلام.			
١٠	تتبع نظام الحكم في دولة المناذرة.			
١١	تبين اسباب سجن الساسانيين للنعمان بن المنذر.			
١٢	تعرف معركة ذي قار.			
١٣	توضح اهمية مملكة تدمر التجارية.			
١٤	تكتب تقريراً عن الملكة زنوبيا.			
١٥	تعلل ازدهار الزراعة في جنوب شبة الجزيرة. العربية.			
١٦	تعلل اهتمام العرب بالصناعة قبل الاسلام.			
١٧	تناقش العبارة الاتية : (كانت الاسواق التجارية في شبه الجزيرة العربية منتديات ادبية).			
١٨	تبين اكتساب مكة مكانة كبيرة في نفوس العرب.			
١٩	تعرف الكعبة.			

الفصل الثاني : عصر الرسالة – الدور المكي

الهدف الخاص : تعريف الطالبات بحياة الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) والمراحل التي مرت بها الدعوه الاسلامية

ت	الاهداف السلوكية:جعل الطالبة قادرة على ان :	مناسب	غير مناسب	يحتاج الى تعديل
١	تحدد الموقع الجغرافي لمكة على خارطة شبة الجزيرة العربية.			
٢	تصف مناخ مكة.			
٣	تعلل اعتماد اهل مكة على الابار.			
٤	تسمي اول من سكن مكة.			
٥	تعلل : اصبحت لمكة مكانة مادية وروحية.			
٦	تذكر الوظائف الدينية في مكة.			
٧	تذكر الوظائف المدنية في مكة.			
٨	تعرف الايلاف.			
٩	تذكر تاريخ ولادة الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم).			
١٠	تعرف عام الفيل.			
١١	تسمي والد النبي محمد (صلى الله علية وسلم).			
١٢	تسمي مرضعة النبي محمد (صلى الله علية وسلم).			
١٣	توضح المقصود بشعب ابي طالب.			
١٤	تعرف دار الندوة.			
١٥	تعلل ارسال اشراف مكة اطفالهم الى المرضعات في البادية.			
١٦	تكتب تقريراً عن تاريخ مكة الديني.			
١٧	توضح سبب عدم رضا النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) قبل الاسلام عن امور قومه			

	الدينية.والاجتماعية			
١٨	تعلل تسمية الحرب التي حدثت بين قبيلة قريش ومن معها وبين قبيلة عيلان ب(حرب الفجار).			
١٩	تسمي اول زوجات النبي محمد (صلى الله عليه وسلم).			
٢٠	تفسر الحل الذي وضعة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) في وضع الحجر الاسود.			
٢١	تذكر المدة التي استمرت فيها الدعوة سراً .			
٢٢	تسمي اول من امن بالدعوه الاسلامية من المقربين من النبي محمد (صلى الله عليه وسلم).			
٢٣	تبين ما اتفق عليه الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) ووفد يثرب في بيعة العقبة الاولى.			
٢٤	تبين اهم ما تضمنته بيعة العقبة الثانية.			
٢٥	تتبع طريق هجرة الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) على المخطط السبوري.			
٢٦	تبين الاسباب التي دعت المسلمين للهجرة الى يثرب.			
٢٧	تناقش العبارة الاتية : كانت الهجرة من الاحداث المهمة في تاريخ الاسلام.			
٢٨	تذكر اعمال الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) في المدينة.			
٢٩	تذكر اهم المواد التي تضمنتها وثيقة المدينة.			

الفصل الثالث : عصر الرسالة – الدور المدني

الهدف الخاص : تبين الاعمال التي قام بها الرسول في المدينة ، واهم المعارك التي خاضها المسلمون ضد المشركين .

ت	الاهداف السلوكية:جعل الطالبة قادرة على ان :	مناسب	غير مناسب	يحتاج الى تعديل
١	تحدد موقع يثرب على خريطة شبة الجزيرة العربية.			
٢	تكتب تقريراً عن مناخ يثرب.			
٣	توضح اسباب النزاع بين قبيلتي الاوس والخزرج.			
٤	تعلل اول اعمال الرسول (صلى الله عليه وسلم) بناء المسجد.			
٥	تعلل تسمية الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) الاوس والخزرج بالانصار.			
٦	تعلل موأخاة الرسول بين الانصار والمهاجرين.			
٧	توضح كيف استطاعت قريش من الحفاظ على جارتها.			
٨	تكتب تقريراً عن مشاورات المسلمين بقيادة الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) في الاشتباك مع قريش في معركة بدر.			
٩	تذكر عدد المقاتلين المسلمين في معركة بدر.			
١٠	تذكر عدد المقاتلين المشركين في معركة بدر.			
١١	تبين كيف بدأ القتال بين المعسكرين في معركة بدر.			
١٢	تقارن بين معسكري المسلمين والمشركين.			
١٣	توضح اسباب انتصار المسلمين في معركة بدر.			
١٤	تعدد نتائج معركة بدر.			

١٥	تذكر السنة التي وقعت فيها معركة بدر.			
١٦	توضح اسباب معركة احد.			
١٧	تذكر عدد المقاتلين المسلمين في معركة احد.			
١٨	تذكر عدد المقاتلين المشركين في معركة احد.			
١٩	تؤشر موقع المعركة على المخطط السبوري. لمعركة احد.			
٢٠	توضح طلب الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) من الرماة عدم مغادرة مواقعهم على الجبل.			
٢١	تذكر السنة التي وقعت فيها معركة الخندق.			
٢٢	تعلل تسمية معركة الخندق بالاحزاب.			
٢٣	تشخص دوافع اليهود في مناصرة قريش ضد الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم).			
٢٤	تعدد نتائج صلح الحديبية.			
٢٥	توضح الاسباب التي جعلت النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) يقرر فتح مكة.			
٢٦	تذكر السنة الهجرية التي وقعت فيها معركة مؤته.			
٢٧	توضح اسباب تسمية سنة (٩هـ) بعام الوفود.			
٢٨	تبين المباديء التي اكدها النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) في حجة الوداع.			
٢٩	تذكر تاريخ وفاة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم).			

ملحق (٤)

اسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في بعض اجراءات البحث :

أ- في صلاحية الاهداف السلوكية.

ب- في استخراج الصدق الظاهري لمقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ.

ج- في صلاحية الخطط التدريسية.

ت	اللقب العلمي	الاسم	عنوان الخبير	أ	ب	ج
١	أ.د.	عبد الله حسن الموسوي	كلية التربية-ابن رشد	X	X	×
٢	أ.م.د.	قصي محمد لطيف	كلية التربية-ابن رشد	X	X	X
٣	أ.م.د.	مقداد الدباغ	كلية التربية-ابن رشد	X	X	X
٤	أ.م.د.	ثناء يحيى قاسم	كلية التربية-ابن رشد	X	X	X
٥	م.د.	ياسين الربيعي	كلية التربية-ابن رشد	X	X	X
٦	م.د.	زينب حمزة راجي	كلية التربية-ابن رشد	X	X	X
٧	م.د.	بشائر مولود توفيق	مركز البحوث التربوية والنفسية -جامعة بغداد	X	X	X
٨	م.د.	اشواق نصيف جاسم	كلية التربية – جامعة ديالى	X	X	X
٩	م.د.	لطيفة ماجد	كلية التربية – جامعة ديالى		X	
١٠	م.م.	زهره موسى جعفر	كلية التربية – جامعة ديالى		X	

ملحق (٥)

انموذجات الخطط التدريسية

انموذج خطة تدريسية على وفق طريقة الاستقصاء

المدرسة : معهد اعداد المعلمات المادة : التاريخ العربي الاسلامي

الصف : الاول الموضوع : الهجرة الى يثرب

اليوم والتاريخ

الهدف العام : تبصير الطالبات بمفهوم الهجرة واسبابها ونتائجها وتنمية قدراتهنا على البحث عن الحقائق واستنتاج الحقائق المتعلقة بالهجرة .

الاهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على ان :

١- تعرف الهجرة

٢- تعلل هجرة المسلمين والرسول محمد صلى الله علية وسلم الى يثرب

٣- تذكر نص قرأني كريم يتعلق بموضوع الهجرة

٤- توضح الابعاد الدينية والسياسية وراء موقف مشركوا قريش من المسلمين

٥- تبين اهمية بيعة العقبة الثانية .

الوسائل التعليمية : استخدم الوسائل التعليمية الاتية :

١- خريطة شبه الجزيرة العربية

٢- مخطط سبوري يوضح مسار الهجرة النبوية

٣- طباشير ، سبورة

طريقة التدريس: الاستقصاء

المقدمة : اقوم بتحديد المشكلة واثارة انتباه الطالبات الى المشكلة وتوضيح ما تعنية (الهجرة) وتعني ترك المسلمين اموالهم وابنائهم وديارهم ومغادرة مكة والتضحية بالغالي والنفيس وتدلل هذه الهجرة على التضحية من اجل العقيدة واطاعة اوامر الله سبحانه

وتعالى والاخلاص للنبي محمد صلى الله عليه وسلم . فأسأل : لماذا هاجر المسلمون من مكة ؟

احدى الطالبات : بسبب ازدياد اذى مشركي قريش للمسلمين .

طالبة اخرى : اطاعة لأوامر الله سبحانه وتعالى في هجرة المسلمين .

فأقول : نعم نتيجة لأزدياد اذى مشركي قريش امر الله سبحانه وتعالى رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم بالهجرة . وقد اشار القران الكريم الى وضع المهاجرين في مواضع عديدة منها قوله تعالى " ان الذين امنوا وهاجروا وجاهدوا في سبيل الله باموالهم وانفسهم اعظم درجة عند الله ".

وبعد مناقشة مع الطالبات ، وهذا يساعد على اثارة شعور الطالبات بطبيعة المشكلة موضوع الاستقصاء ، ثم اطلب من الطالبات ان يقترحن عناوين لهذه المشكلة ، ويجري نقاش بين الطالبات والمدرسة . ويتم التوصل الى العنوان التالي : (مشكلة هجرة المسلمين الى يثرب اسبابها ونتائجها).

٢- الخطوة الثانية في عملية الاستقصاء هي اقتراح الفرضيات المناسبة للمشكلة من قبل طالبات الصف وليس هذا بالامر السهل فهو يتطلب الماماً بالمعلومات والحقائق المتعلقة بالمشكلة موضوع الاستقصاء لذا تحاول المدرسة مساعدة الطالبات على تحديد الخط العام للحقائق والمعلومات الازمة لتوليد الفرضيات .

فأسأل : هل تعتقدن ان موقف مشركو قريش وتشديدهم الخناق على المسلمين في مكة ومحاولة فتنتهم عن دينهم ومنعهم الخروج من مكة ، له علاقة ببيعة العقبة الثانية . ولمدرسة المادة دور مهم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات ، ثم أسأل ماذا تقترحن من فرضيات او حلول مؤقتة للمشكلة واطلب من الطالبات التأني وعدم الاستعجال واسجل ما تقترحه الطالبات من فرضيات وهي كألاتي :

- في بيعة العقبة الثانية عاهد اهل يثرب النبي محمد صلى الله عليه وسلم ان يدافعوا عنه ويحمونه . وقد اشار القرأن الكريم الى البيعة بقوله تعالى : ((**أن الذين يبايعونك انما يبايعون الله**)).

- طالبة اخرى : عرض اهل يثرب على النبي محمد صلى الله عليه وسلم المجيء الى مدينتهم ووعدهم بالجنة التي وعد بها الله المؤمنين بقوله تعالى " وبشر الذين امنوا وعملوا الصالحات ان لهم جنات تجري من تحتها الانهار ٠٠٠٠ "

فأسأل : اذن حددت بيعة العقبة الثانية وضع النبي محمد صلى الله عليه وسلم من اهل يثرب ، فعدوه واحداً منهم وعرضوا عليه المجيء الى مدينتهم وهم مسؤلون عن حمايته . فهاجر المسلمون سراً ، وهاجر النبي النبي محمد صلى الله عليه وسلم مع صاحبه ابي بكر الصديق فكانت الهجرة من الاحداث المهمة في تاريخ الاسلام .

٣- اختبار صحة الفرضيات او الحلول المقترحة : في هذه الخطوة تحاول الطالبات مناقشة مدى صحة كل فرضية مناقشه شاملة في ضوء الأدلة والإثباتات المستندة الى الحقائق التي لها صلة بالفرضية بغية التأكد من صحة الفرضيات المقترحة ثم تتناقش الطالبات بتوجيه من المدرسة في قبول الفرضية او عدم قبولها في ضوء الحقائق والمعلومات التي سبق تقديمها . فأذا كانت الفرضية مستندة الى أدلة واثبات فهي فرضية مقبولة . وقد توصلت الطالبات بعد مناقشتهم الى الفرضيات الاتية :

احدى الطالبات : بايع اهل يثرب الرسول محمد صلى الله عليه وسلم بيعة العقبة الثانية بيعة حرب .

طالبة أخرى : اصبح المسلمون يهددون مركز قريش الديني والسياسي .

احدى الطالبات : اصبح المسلمون يشكلون خطراً على مكانة قريش الاجتماعية المرموقة بين القبائل .

طالبة أخرى : ان هجرة المسلمين الى يثرب يهدد وجود قريش ، فربما يداهم اهل يثرب قريش بالحرب .

طالبة أخرى : أقام المسلمون في يثرب التي أصبحت تسمى المدينة المنورة كياناً سياسياً اصبح له دور كبير فيما بعد .

- اسجل هذه الفرضيات على السبورة ، ثم أقول : كيف اصبح المسلمون خطراً على قريش .

- طالبة : لان المسلمين خرجوا من مكة تاركين ورائهم أموالهم وابنائهم .

- طالبة أخرى : رغبة المسلمين بالعودة الى وطنهم مكة حتى أنها أصبحت قبلة المسلمين .

٤- خطوة استخدام الاستنتاجات او التعليمات في مواقف جديدة . تحاول الطالبات استنباط واستنتاج تعميمات قائمة على اساس طبيعة مضامين الفرضيات المقبولة والمدعمة بالأدلة والبيانات ، ومحاولة تطبيق هذه التعميمات على حالات ومواقف جديدة بينها وبين المشكلة موضوع الاستقصاء .

التقويم : اوجه عدداً من الأسئلة المهمة الى الطالبات والتي تتعلق بموضوع الدرس للتأكد من مدى فهم الطالبات لمادة الدرس وعلى النحو الاتي :

- ماهي الهجرة .
- لماذا هاجر المسلمون من مكة .
- لماذا قامت قريش بتشديد الخناق على المسلمين
- ماذا تضمنت بيعة العقبة الثانية .

الواجب البيتي : تحضر الطالبات الدرس القادم وهو (الدعوة ألا سلامية في الدور المدني)

أنموذج خطة تدريسية على وفق طريقة المناقشة الجماعية

المدرسة: معهد إعداد المعلمات المادة:التاريخ العربي الإسلامي

الصف: الأول الموضوع: معركة أحد سنة ٣ هـ

الهدف الخاص بالدرس

تبصير الطالبات بأسباب معركة أحد ، وشرح سير المعركة ونتائجها وتنمية قدرتهن على البحث عن أسباب خسارة المسلمين واستنباط الدروس والعبر من المعركة .

الأهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على ان :

١. تذكر السنة التي وقعت بها معركة أحد .
٢. توضح أسباب معركة أحد .
٣. تؤشر موقع المعسكرين (المسلمين ، المشركين) على مخطط المعركة .
٤. تفسر أمر الرسول محمد صلى الله عليه وسلم للرماة بعدم مغادرة مواقعهم على الجبل.
٥. تستنتج الدروس والعبر المستنبطة من معركة أحد .

الوسائل التعليمية

- خريطة شبه الجزيرة العربية .
- مخطط سبوري يوضح مواقع جيش المسلمين والمشركين في معركة أحد .
- سبورة ، طباشير .

طريقة التدريس: المناقشة الجماعية

المقدمة :

أحاول إثارة دوافع الطالبات للدرس الجديد بربطة بالدرس السابق . فأُقول :عرفنا في الدرس السابق كيف ان المسلمين انتصروا بقيادة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم في معركة بدر الكبرى والتي تعدّ أول مواجهه حقيقية مع المشركين وانتصر فيها المسلمون على الرغم من قلة عددهم وهي من المعارك الحاسمة في التاريخ التي ثبتت دعائم المسلمين وسيادتهم على أرضهم وعززت مكانتهم بين القبائل العربية .

بعد اثارة دوافع الطالبات سيكون سير الدرس كالاتي :

جمعت قريش حلفائها بقيادة أبى سفيان واتجهت بثلاثة آلاف مقاتل نحو المدينة المنوره لقتال المسلمين فعلم الرسول محمد صلى الله علية وسلم فخرج بألف من المسلمين للتصدي لهم وأمر الرماة بعدم ترك الجبل . فأوجه سؤالاً الى الطالبات فأقول :

ماهي أسباب معركة أحد ؟

الطالبة : بعد خسارة قريش في معركة بدر جمعت حلفاءها ضد المسلمين.

طالبة أخرى : لارتفاع مكانة المسلمين في شبه الجزيرة العربية .

طالبة أخرى : لأن المسلمين أصبحوا يشكلون خطراً على المصالح الاقتصادية لقريش .

ثم اسأل هل من رأي أخر ؟

الجواب : كلا .

فأقول : نحن الأن متفقون على ان السبب الرئيس لوقوع معركة أحد هو ان قريش قررت ان تثأر لخسارتها في معركة بدر لما لحقها من تحطم لكبريائها بين العرب كما ان المسلمين اصبحوا يشكلون تهديد لمصالح قريش الاقتصادية وتأكيد سيادة المسلمين على الأراضي التي تمر بها تجارة قريش. وتثبت الأجابه على السبورة .

ثم أسال فاقول :

كيف بدأ القتال بين معسكري المسلمين والمشركين في معركة أحد .

الطالبة : بدأ القتال بين المعسكرين بطريقة القتال التقليدي انذاك بالمبارزة .

فاسال : هل الجواب صحيح ؟

طالبة أخرى : نعم الجواب صحيح .

فأقول : أحسنت .

ثم أسال : هل هناك رأي أخر أو أضافه أخرى ؟

الجواب : كلا ، لا توجد إضافة أخرى .

فأقول : نعم ان القتال بدأ بين المعسكرين (المسلمين والمشركين) بالطريقة التقليدية أنذاك بالمبارزة ، ثم التحم الطرفان بالقتال فانتصر المسلمون في بادئ الأمر ولكن الرماة تركوا أماكنهم من غير إذن الرسول .

فاسال: ماهي الاثار التي ترتبت على ترك الرماة لمواقعهم على الجبل ؟

الطالبة: ترك الرماة مواقعهم ونزلوا الى ساحة المعركة ظانين ان المعركة قد انتهت .

طالبة أخرى : ان الرماة عندما رأو ان هزيمة المشركين لاشك فيها نزلوا الى ساحة المعركة وتركوا ظهور المسلمين بدون حماية مما سهل الأمر للمشركين .

ثم أسال : هل من رأي أخر ؟

الجواب : كلا

فأقول : إذن عندما رأى الرماة ان هزيمة المشركين أصبحت وشيكة نزلوا من مكانهم على الجبل فأصبحت ظهور المسلمين مكشوفة وهذا مما سهل للمشركين انتهاز فرصة خلوا الجبل من الرماة فالتف فرسانهم من خلف جيش المسلمين فكان ذلك سبب في خسارة المسلمين المعركة واستشهاد عدد كبير منهم وكان من بينهم الحمزه عم الرسول صلى الله عليه وسلم .

واثبت الإجابة على السبورة .

ثم أسال فاقول ؟

ماهي الآيات القرآنية الكريمة التي نزلت بحق يوم أحد ؟

الطالبة : نزل في هذا اليوم ستين آيه من القران الكريم .

طالبة أخرى : نزلت ستين آيه من سورة ال عمران .

فاقول : نعم انزل الله تعالى بحق هذا اليوم ستين آيه من القران الكريم من سورة ال عمران .

في قوله تعالى : **((وإذا غدوت من اهلك تبوى المؤمنين مقاعد للقتال والله سميع عليم ، الى قوله تعالى ... فأمنوا بالله ورسوله وان تؤمنوا وتتقوا فلكم اجر عظيم))** .

ثم أقول :

على الرغم من خسارة المسلمين في هذه المعركة الأ انهم تجاوزوها بفضل تمسكهم بعقيدتهم وإيمانهم بقيادة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم وخرج المسلمون من هذه المعركة بدروس وعبر .

ثم أسال فاقول : ماهي الدروس والعبر المستنبطة من معركة أحد ؟

الطالبة : إطاعة أوامر رسول الله صلى الله عليه وسلم .

طالبة أخرى : تنفيذ الأوامر بدقة، لان مخالفة الأوامر في جهة من المعركة يضر بباقي الجهات

طالبة أخرى : عرف المسلمون قيمة النصر بعد هزيمتهم في معركة أحد .

ثم أسال : هل من رأي أخر ؟

الجواب : كلا .

فاقول : نعم خرج المسلمون من معركة أحد على الرغم من خسارتهم بدروس تمثلت بـ :-

- إطاعة أوامر القيادة المتمثلة بشخصية الرسول محمد صلى الله عليه وسلم وتنفيذ الأوامر بدقة وان مخالفة هذه الأوامر ينعكس على الموقف العام للمعركة .

وعرف المسلمون قيمة النصر بعدما ذاقوا طعم الهزيمة وكان هذا حافزاً لهم لإحراز الجولة القادمة .

التقويم : أقوم بتوجيه بعض الأسئلة المتعلقة بالدرس للتأكد من مدى معرفة واستيعاب الطالبات لموضوع الدرس :

- ما اسباب معركة أحد .
- ما اسباب خسارة المسلمين للمعركة .
- ما هي الدروس المستنبطة من معركة أحد .
- الواجب البيتي : تحضير الدرس القادم (غزوة الخندق ٥هـ) .

أنموذج خطة تدريسية على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية)

المدرسة : معهد اعداد المعلمات المادة : التاريخ العربي الاسلامي

الصف والشعبة : الاول الموضوع : مكة

الهدف العام : تعريف الطالبات بأهمية مكة المكرمة وتحديد موقعها في شبه الجزيرة العربية والتعريف بالاقوام التي سكنتها واهم الوظائف الدينية والمدنية فيها .

الاهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على ان :

١- تذكر تاريخ نشؤ مكة .

٢-تسمي الاقوام التي سكنتها .

٣- تسمي اول من اتخذها مقراً دائماً .

٤- تؤشر موقع مكة على خريطة شبه الجزيرة العربية .

٥- تصف مناخ مكة .

٦- توضح اهمية مكة في شبه الجزيرة العربية .

٧- تعدد الوظائف الدينية والمدنية في مكة .

الوسائل التعليمية : استخدم الوسائل التعليمية الاتية :

خريطة لشبه الجزيرة العربية .

سبورة ، طباشير .

طرائق واساليب التدريس : استخدم الالقاء تارةً والاستجواب تارة اخرى وفقاً لنقاط الدرس وسيكون سير الدرس كالاتي :

المقدمة : احاول اثارة دوافع الطالبات للدرس الجديد بربطة مع الدروس السابقة فاقول: درسنا في الدروس السابقة وعرفنا ان ظهور الاسلام هو البداية التاريخية الحقيقية للامة العربية من خلال ما اظهرتة من عبقرية عسكرية وسياسية وفكرية وعلمية اضافة الى الهدف السامي للاسلام في انقاذ البشرية من الشرك والضلالة وكان ظهور هذه الدعوة الاسلامية على ارض مكة .

العرض : بعد اثارة دوافع الطالبات للدرس الجديد في المقدمة اتوجة بالسؤال للطالبات فاقول : حددي موقع مكة المكرمة ؟

الطالبة : تقع مكة في واد ضيق بين جبال عالية في منتصف طريق القوافل التجارية المحاذي للبحر الاحمر ما بين اليمن والشام .

ثم اقول : احسنت .

ثم اسال الطالبات : كيف كان مناخ مكة ؟

احدى الطالبات : مناخها حار جاف جداً .

طالبة اخرى : بما ان مكة تقع بين جبال عالية فلذلك مناخها حار جاف جداً .

طالبة اخرى : ان مناخ مكة جعل اهلها تعتمد على الابار مثل بئر زمزم وغيرها .

ثم اقول : من الصعب تحديد تاريخ نشوء مكة ولكن من المرجح ان نشوئها يرجع الى عدة الوف من السنين . ثم اسال : من هي الاقوام التي سكنت مكة ؟

طالبة : حسبما تذكر المصادر التاريخية ان اول من سيطر على مكة هي قبيلة جرهم اليمانية .

طالبة اخرى : انتقلت السياده من قبيلة جرهم الى قبيلة خزاعة الى ان استطاع قصي بن كلاب القرشي ان يجمع قريش على سيادة مكة .

اقول : نعم احسنت ، ثم اسال من اول من سكن مكة من الانبياء ؟

احدى الطالبات : سكن مكة المكرمة نبي الله ابراهيم الخليل علية السلام مع زوجته هاجر وابنة اسماعيل .

فأقول : نعم اول اتخذ مكة مقراً دائماً نبي الله ابراهيم الخليل علية السلام مع زوجته هاجر وابنه اسماعيل ، فاعاد بناء الكعبة الشريفة لتكون بيتاً لعبادة الله ووضع الحجر الاسود فيها فآخذت اعداد كبيرة من الناس تستقر فيها تبركاً بمجاورة بيت الله الذي وفر لهم الطمأنينه .

ثم أسأل : كيف اصبحت مكة اكبر مركز ديني في شبه الجزيرة العربية ؟

الطالبة : بسبب وجود الكعبة فيها اذ يؤمها للحج سنوياً اعداد كبيرة من القبائل العربية .

ثم أسأل : ان لمكه مكانه تجارية كبيرة ؟

احدى الطالبات : بسبب موقعها في منتصف طريق التجارة بين اليمن والشام .

ثم اقول : اصبحت مكة المركز الديني والتجاري والسياسي في شبه الجزيرة العربية بعد ان تولى سيادة قريش قصي بن كلاب، وهو الجد الخامس للنبي محمد صلى الله عليه وسلم ، الذي اخذ على عاتقه تنظيم شؤنها وانشأ فيها وظائف عديدة دينية ومدنية.

فأسأل : ما الوظائف الدينية ؟

طالبة : هي الوظائف الخاصة بخدمة الكعبة والحجيج .

فأقول : ما اهم هذه الوظائف ؟

طالبة اخرى : الحجابة ، فأسال : ما المقصود بالحجابة ؟

احدى الطالبات : هي وظيفة رفيعة جداً نظراً لقدسية مركز الكعبة عند العرب ومهمتها رعاية البيت الحرام والاحتفاظ بمفاتيح الكعبة .

ثم أسال : ما هي الوظيفة الدينية الثانية ؟

طالبة : السقاية . فأسأل : ماهي السقاية ؟

طالبة : هي توفير الماء للناس في موسم الحج .

ثم اقول : نعم احسنت ، وهناك وظائف اخرى مثل الرفادة والمقصود بها توفي الطعام للحجاج في موسم الحج . والنسيء الذي يعني تحديد الاشهر الحرم ومواسم الحج .

ثم اقول : اما الوظائف المدنية فالغرض منها تنظيم حكم المدينة والدفاع عنها وعن مصالحها وهذه الوظائف هي : الندوه ، اللواء ، القيادة والاعنه .

فأسأل : ماهو تعريف الندوة ؟

طالبة : هي اجتماع زعماء قريش للبحث في كل الامور التي تهم مكة .

فأقول: نعم كان يجتمع زعماء قريش للبحث في الامور التي تهم مكة الدينية منها والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وكان يسمى هؤلاء ب(الملأ) يجتمعون في الدار التي بناها قصي بن كلاب وسمي بدار الندوة . ثم اسال : ماهو اللواء ؟

طالبة : هي الراية التي ترفع لاجتماع المحاربين عند اضطرار قريش لشن الحرب دفاعاً عن امنها ومصالحها .

ثم اسال : ما المقصود بالقيادة والاعنه ؟

احدى الطالبات : هي وظائف لقيادة الجيش عند الحرب .

فاقول : نعم نتيجة لهذا التنظيم توفر الامن في مكة وحولها وازدادت مكانة قريش واصبحت القبائل العربية تحترمها وكما عزز مكانتها التجارية والسياسية فقد عقد زعيمها هاشم بن عبد مناف (الجد الثاني للرسول محمد صلى الله علية وسلم) معاهدات واتفاقيات مع القبائل العربية التي تقيم على طرق قوافلها التجارية لتأمين سلامتها . وهذه الاتفاقيات عرفت باسم الايلاف .

فاسال : اذن ما المقصود بالايلاف ؟

احدى الطالبات : هي الاتفاقيات التجارية التي عقدتها قريش مع البلاد المجاورة والقبائل الاخرى التي تسكن على طرق قوافلها التجارية لتأمين سلامتها .

ثم اقول : نعم وقد اشار القرأن الكريم الى الايلاف بقوله تعالى : ((**لأيلاف قريش ايلافهم رحلة الشتاء والصيف فليعبدوا رب هذا البيت الذي اطعمهم من جوع وامنهم من خوف**)) وقد ساعدت هذه الاتفاقيات على ازدهار التجارة واصبح الغالبية من سكان مكة يعملون بالتجارة .

التقويم : اقوم بتوجية بعض الاسئلة لأختبار مدى استيعاب الطالبات لموضوع الدرس ، وعلى النحو الاتي :

اين تقع مكة في شبه الجزيرة العربية ؟

كيف كان مناخ مكة ؟

من اول من سكنها من الانبياء ؟

ما هي الوظائف الدينية في مكة ؟

ما هي الوظائف المدنية في مكة ؟

الواجب البيتي : تحضير الدرس القادم (الرسول محمد صلى الله عليه وسلم ، نسبه ، نشأته).

ملحق (٦)

درجات الطالبات للمجموعات الثلاث في اختبار الذكاء

ت	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	الضابطة
-١	٣٢	٣٠	٢٤
-٢	٣٥	٢٧	٣٨
-٣	٤٠	٣٨	٤٢
-٤	٣١	٣٥	٣١
-٥	٣٥	٤٤	٣٨
-٦	٢٧	٢٩	٣٠
-٧	٢١	٤٦	٢٢
-٨	٣٣	٣٩	٣٨
-٩	٣٢	٣٨	٤٨
-١٠	٢٩	٥٢	٣٣
-١١	٣٥	٣٠	٥٢
-١٢	٣٢	٢٦	٢٢
-١٣	٣٤	٣٣	٣٠
-١٤	٢٦	٣٠	٢٧
-١٥	٢٩	٢٣	٣٤
-١٦	٢٧	٣٥	٢٢
-١٧	٣٠	٣٨	٢٠
-١٨	٣٤	٢٣	٣٢
-١٩	٣٢	٣١	٣٦
-٢٠	٣٨	٢٥	٢١
-٢١	٢٩	٢٩	٢٠
-٢٢	٣٠	٣٨	٢٧

-٢٣	٣٦	٣٣	٣١
-٢٤	٤٤	٣١	٤٨
-٢٥	٥٢	٢٣	٣٤
-٢٦	٣١	٣٢	٢٢
-٢٧	٢٨	٤٣	٤٥
-٢٨	٣٣	٤٠	٤٣
-٢٩	٣١	٤٤	٣٢
-٣٠	٢٢	٣٥	٣٢
-٣١	٣٤	٢٢	٢٥
-٣٢	٤٢	٢٤	٢١
-٣٣	٢٨	٢٣	٤٠
-٣٤	٣٢	٢٥	٥١

ملحق (٧)

اختبار القدرة على التفكير الابداعي صورة الاشكال

صورة الأشكال (أ)

اسم الطالبة.....

<u>تعليمات النشاطات</u>

عزيزتي الطالبة..

ستجدين من الصفحات التالية أشياء تقومين بعملها وستوفر لك فرصة لاستخدام خيالك للتفكير، المطلوب منك أن تفكري في أكثر الأفكار إثارة للاهتمام وعدم ألفة، وتعتقدين أنه لم يفكر بها أحد من قبل، بحيث تصبح عبارة عن قصة ذات معنى.

وستعطين وقتاً محدداً لكل نشاط، لذلك استخدمي الوقت استخداماً جيداً، وإذا انهيتي قبل الوقت المقرر للنشاط انتظري حتى يطلب منك قلب الصفحة.

مع الشكر الجزيل....

الباحثة

ملحق (٨)

فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بصورته النهائية

ت	**الفقرات**
١.	اشعران دراسة التاريخ تنمي القيم الروحية
٢.	أتابع درس التاريخ بشغف وشدة
٣.	أتشوق لمشاهدة التقارير التاريخية التي تعرض في التلفاز
٤.	يؤلمني ما تعرضت له الأثار التاريخية في العراق من تخريب .
٥.	أرى ان دراسة التاريخ تنمي الالتزام بالأعراف والتقاليد .
٦.	لا اهتم بالموضوعات التاريخية .
٧.	أرى ان مادة التاريخ اقل فائدة للمجتمع من المواد الأخرى .
٨.	اعتقد ان دراسة التاريخ تجعلني انظر بكل احترام لجهود المسلمين في بناء الحضارة.
٩.	اشعر ان دراسة التاريخ تنمي روح التضحية من اجل الوطن.
١٠.	احب المشاركة في المناقشات الصفية في الدروس التاريخية .
١١.	لا اعتقد ان دراسة التاريخ تنمي القراءة الفاحصة.
١٢.	لا أميل الى قراءة الكتب التاريخية .
١٣.	لا احب مادة التاريخ .
١٤.	لا اعتقد ان مدرسة التاريخ تستخدم الأسلوب الشيق في التدريس .
١٥.	اعتقد ان الأحداث التاريخية فيها الكثير من الغموض.
١٦.	تزعجني كثرة التواريخ والأرقام والأسماء في التاريخ
١٧.	اعتقد ان الغاية من تدريس التاريخ هو حفظ المعلومات فقط .
١٨.	اعتقد ان مادة التاريخ مادة ثانوية .
١٩.	أميل الى ممارسة النشاطات المرتبطة بمادة التاريخ .
٢٠.	أرى ان مادة التاريخ جافه لا تحقق أهداف العملية التربوية.
٢١.	انتظر دروس التاريخ بلهفة وشوق .
٢٢.	تعجبني دراسة التاريخ لأنها تنمي روح التضحية من اجل الصالح العام .
٢٣.	يسرني عندما يصادف وقوع درس التاريخ في يوم عطلة .
٢٤.	أتضايق عندما اسمع كلمة تاريخ .
٢٥.	أجد ان دراسة التاريخ ترمي الى حشو ذهن الطالبة بالمعلومات دون فهمها .

٢٦. احرص على قراءة الكتب التاريخية .
٢٧. أجد ان دراسة التاريخ تساعد على تحديد الأسباب والنتائج .
٢٨. اعتقد ان دراسة التاريخ تساعد على التأني والتفكير في إصدار الأحكام .
٢٩. أجد صعوبة في تفسير الوقائع والأحداث التاريخية .
٣٠. يسرني عندما تربط مدرسة التاريخ المادة بالأحداث الجارية .

ملحق (٩)

درجات الطالبات في اختبار التفكير الابداعي القبلي

ت	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٢٨	٧٠	٦١
٢	٦٥	٥٥	٨٢
٣	٣٤	٣٥	٤٨
٤	٤٥	٥٠	٦٠
٥	٣٨	٣٤	٥٨
٦	٦٢	٥٢	٤٢
٧	٣٠	٢٠	٣١
٨	٢٨	٤١	٥٤
٩	٣٦	٧٢	٢٣
١٠	٦٥	٣٣	٥٢
١١	٣٩	٢٥	٣٧
١٢	٤٧	٦٧	٤٠
١٣	٤٨	٥٢	٥٩
١٤	٥٠	٤٤	٧٥
١٥	٦٣	٥٧	٣١
١٦	٤٠	٣٤	٣٤
١٧	٤٥	٦٢	٦٧
١٨	٥٤	٤٥	٣٤
١٩	٥٥	٢٢	٢٨
٢٠	٦٠	٥٥	٤٠
٢١	٨٢	٨٧	٤٥
٢٢	٧١	٣٠	٤٨

٢٣	٣٨	٣٤	٣٢
٢٤	٨٦	٣١	٣٠
٢٥	٥٠	٥٦	٢٢
٢٦	٢١	٤٤	٤٥
٢٧	٦٠	٢٤	٤٢
٢٨	٤٦	٥٧	٧٧
٢٩	٧١	٧١	٥٤
٣٠	٣٦	٥٨	٥٦
٣١	٥٠	٦٠	٧٩
٣٢	٣٥	٨١	٣٨
٣٣	٢٩	٤٣	٤٣
٣٤	٤٠	٢٥	٤٧

ملحق (١٠)

درجات العينة على مقياس الاتجاهات القبلي

ت	المجموعة التجريبية الاولى	ت	المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة الثالثة	
١-	٦٤	٢٨-	٣٦	٤٨	٤٢	٢٣
٢-	٩٠	٢٩-	٣٤	٥٢	٩٥	٣٣
٣-	١٢٤	٣٠-	٩٥	٥٥	٣٢	٣٢
٤-	٩٤	٣١-	٤٨	٢٧	٩٨	١٠١
٥-	٥٨	٣٢-	٥٨	٩٧	٥٥	٤٧
٦-	٨٨	٣٣-	٢٤	٣٣	٢٦	٢٧
٧-	٢٢	٣٤-	٣٣	٤٢	٣٣	٢٥
٨-	٣٣		٨٣		٢٤	
٩-	٨٤		٦٤		٩٧	
١٠-	٣٤		٢٢		٢٣	
١١-	٢٨		٣٢		٥٤	
١٢-	٤٤		٣٣		٤٥	
١٣-	٥٤		٦٣		٣٣	
١٤-	٧٧		٧٧		٢٢	
١٥-	٢٦		٥٨		٧٥	
١٦-	٩٨		٨٩		٧٨	
١٧-	٤٤		٢٤		٤٣	
١٨-	٣٥		٩٠		٦٠	
١٩-	٢٤		٦٣		٩٨	
٢٠-	٣٠		٣٦		٢٨	
٢١-	٤٥		٢٨		٣٨	
٢٢-	٦٣		٢٤		٣٤	

٢٣-	٣٨		٣٤		٤٢	
٢٤-	٢٨		٥٨		٤٨	
٢٥-	٣٣		٢٤		٤٥	
٢٦-	٣٤		٦٧		٣٧	
٢٧-	٣٤		٣٠		٣٧	
المجموع	١٦٣٥		١٦٨٢		١٦٣٠	

ملحق (١١)

درجات طالبات في اختبار التفكير الابداعي البعدي

ت	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١-	٦٢	٩٢	٦٥
٢-	٨٧	٨٩	٤٠
٣-	٥٥	٧٠	٣١
٤-	٦٩	٦٨	٦٢
٥-	٧٢	٥٥	٧٠
٦-	٨٢	٧٣	٥٢
٧-	٦٦	٧٩	٦٢
٨-	٥٦	٥٣	٨٢
٩-	٧٢	٧٢	٣٤
١٠-	٥٤	٨٩	٧٣
١١-	٦٤	٧٣	٣٠
١٢-	٦٤	٦٤	٧٩
١٣-	٧٥	٨٤	٢٢
١٤-	٨٦	٨٠	٤٥
١٥-	٧٢	٦٦	٤٢
١٦-	٧٢	٦٤	٧٢
١٧-	٨٥	٨٢	٣٤
١٨-	٧٣	٩٠	٥٢
١٩-	٨٤	٧٧	٥٤
٢٠-	٧٨	٧٩	٦٧
٢١-	٩١	٨٣	٥٥
٢٢-	٧٢	٥٥	٤٨

٣٠	٧٢	٧٤	-٢٣
٣١	٧٧	٧٩	-٢٤
٥٤	٨٢	٨٤	-٢٥
٤٧	٧٥	٧٧	-٢٦
٧٧	٧٩	٨١	-٢٧
٦٦	٥٢	٧٥	-٢٨
٤٠	٧٥	٩٤	-٢٩
٩٤	٥٩	٧٥	-٣٠
٤٣	٧٤	٨٣	-٣١
٢٨	٨٣	٦٥	-٣٢
٣٢	٦٥	٧٧	-٣٣
٣٠	٤٣	٨٢	-٣٤
١٧٤٣	٢٤٧٣	٢٥٣٧	

ملحق (١٢)

درجات الطالبات في مقياس الاتجاه البعدي لمجموعات البحث

ت	المجموعة التجريبية الاولى			المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة	
١-	٢١٥	٣٠-	١٤٤	١٩٠	٢٠٥	١٥٢	٦٥
٢-	٢١٢	٣١-	١٤٥	١٨٠	٢٠٧	١٥٠	١٤٥
٣-	٢٢٠	٣٢-	١٣٨	٢٠٠	٢١١	١٣٧	١٣٨
٤-	٢٢٧	٣٣-	١٢٣	٢٢٧	٢٠٢	١٢٣	٧٨
٥-	٢٢٧	٣٤-	١١٨	٢٢٧	١٧٠	٤٢	٥٦
٦-	١٨٩			٢١٥		١٢٠	
٧-	١٩٥			٢٠٠		١٥٠	
٨-	٢٢٥			٢٠٠		٩٤	
٩-	٢٢٢			٢١٧		١٤٠	
١٠-	٢٢٠			٢٢٥		٥٧	
١١-	١٩٧			٢٢٥		٧٧	
١٢-	١٠٢			٢١٨		٨٧	
١٣-	٩٧			٢١٢		٨٤	
١٤-	٢٢٧			٢١١		١٠١	
١٥-	٢١٥			٢٠١		١٠٢	
١٦-	٢١٥			٢٠٣		٤٨	
١٧-	٢٠٠			٢٠٠		٧٥	
١٨-	٢٠١			١٩٧		٥٥	
١٩-	٢٢٠			١٩٧		٦٧	
٢٠-	٢٠٠			٢٠٨		٧٧	
٢١-	١٥٠			٢٠٥		٤٧	
٢٢-	١٥٦			١٩٠		٦٥	
٢٣-	١٦٩			١٩٢		٨٥	
٢٤-	٢٢٠			١٧٠		١١٧	
٢٥-	١٧٠			١٦٢		١٢٠	
٢٦-	٢٠٠			١٨٠		٧٥	
٢٧-	٢٠٠			١٨٩		١٠٢	
٢٨-	٢١٧			٢٠٠		٣٨	
٢٩-	١١٨			٢١٠		٩٥	

The Affect of Using the Methods of Inquiry and Collective discussion in Developing the Innovative Thinking and Tendency Attitudes the Subject of History for the Students of First Stages in Teacher Preparation Institutes

A thesis submitted by
Mona Khalifa Abjal

To the Council of College of Education\ Ibn Rushed\ Baghdad University
In partial fulfillment for the requirements of ward PhD degree in the Method of Teaching History

Supervised by

Prof. Asst.
Dr. Thana Yahya Qassim Al-Hassu

Prof. Asst.
Dr. Muqdad Ismael Al- Dabagh

Abstract

The concept of innovation is a wide one. It is described as rare works that result from the special mental operation and is characterized by flexibility, fluency and originality.

The educationalists took care for teaching and learning process. They persist to develop and train students for the practice. Innovative is a human activity that includes finding solution for the problems and situations that faces the human beings. In other words, it is a process of reorganizing and reformulation and the ability for developing and teaching the students.

Undoubtedly, the school and the method of teaching affect the cognitive structure of the student to great extents. The scientific abilities that contribute to the innovative process should be considered. They are no restricted to a group of students or individuals in variable degrees and the prevalent culture and the important factors in adopting the suitable environment for innovation.

Tendencies play an important role in the human life as behavioral motive because it is the basic element in the orientation of behavior and the educational, moral and social development. Our educational institutions play an important role in that through the methods of collective discussion and inquiry.

The current research aims at knowing the impact of using the two methods of collective discussion and inquiry in developing the innovative thinking and the tendencies towards history subject in the teacher institute.

The researcher posed the following zero hypotheses:

1. There are no significant differences at level 0.5 in developing the innovative thinking between the students of the experimental group who study in the method of (inquiry) and the student of the control group who study in the normal method traditional method.
2. There are no significant differences at the level of 0.5 in developing the innovative thinking between the students of the second experimental group who study in the method of (collective) and the student of the control group who study in the normal method traditional method.
3. There are no significant differences at the level of 0.5 in developing the innovative thinking between the students of the first experimental group who study in the method of (collective discussion) and the student of the control group who study in the normal method traditional method.
4. There are no significant differences at the level of 0.5 in developing the tendency towards history subject between the experimental group who study in the method of (inquiry) and the student of the control group who study in the normal method traditional method.
5. There are no significant differences at the level of 0.5 in developing tendency towards history between the students of the second experimental group who study in the method of (collective discussion) and the student of the control group who study in the normal method traditional method.
6. There are no significant differences at the level of 0.5 in developing the tendency towards history between the students of the second experimental group who study in the method of (collective discussion) and the student of the control group who study in the normal method traditional method.

The researcher chose the experimental design with partial control (pre-after) for three groups (two experimental groups and one control). The directorate of education in Diyala governorate was

chosen intentionally. The research sample was three classes from the first stages in the Teacher Preparation Institute randomly. The final form of the sample was (102) student, the first experimental group who study in inquiry method was (34) students and (34) students of the second group studied in the method of collective discussion, (34) students studied in the traditional method.

The two groups were matched in the variable of intelligence. The researcher adopted behavioral objectives in the light of the general objectives of 102 behavioral objectives. The researcher adopted a test for the ability of the innovative thinking on the parameter of Torrance, which is made up of two form one if verbal and the other is formal. The researcher used the forms -A- or the application on the students of the research group at the beginning of the experimental and at the end. The researcher found the validity of the research. She also adopted the parameter of the tendency towards history as a variable of 30 terms. She used Likert parameter to be applied on the research community at the beginning and the end of the experiment. She found out the apparent validity and the essence of the parameter.

The researcher comes up to the following conclusions:

- The excel of the first experimental group who studied in the method of inquiry over the students of the control group who studied in the traditional method in testing the ability of the innovative thinking.
- The excel of the second experimental group who studied in the method of collective discussion over the students of the control group who studied in the traditional method in testing the ability of the innovative thinking.
- There are no significant differences between the students of the experimental who studied in the method of inquiry with the second experimental group who studied in the collective discussion in testing the innovative thinking.
- The excel of the students of the first experimental group who studied in the inquiry over the students of the control group who

studied in the traditional methods in the tendency towards history.

- The excel of second experimental group students who studied in the method of collective discussion over the students of the first experimental group who studied in the traditional methods in the tendency towards history.
- The excel of the second experimental group students who studied in the method of inquiry over the students of the first experimental group who studied in the traditional methods in the tendency towards history.

The researcher concluded the following through teaching the research groups:

- The activity of inquiry on the traditional method in developing the innovative thinking.
- The activity of collective method on the traditional method in developing the innovative thinking.
- Both methods of inquiry and collective thinking develop the innovative thinking.
- The activity of the inquiry method over the tradition method in developing the tendency towards history.
- The activity of the inquiry method over the inquiry method in developing the tendency towards history.

The researcher gave a number of recommendations like:

- prepare the teacher educationally to be qualified for reacting with the innovative in the enriching method and keeping with the scientific and technological advancement and developing the skills in noticing and discoveries as well as the ability for and deduction and exciting the imagination of the innovative students.

The researcher gave some suggestions like:

Making analytical study to the textbooks and socialites curriculum especially history at the stage of teacher preparation to know the suitability with developing the innovative thinking.