أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الإسلامي لدى طلبة كليات التربية في العراق واستبقائهم لها

اطروحة تقدمت بها

إلى مجلس كلية التربية (إبن رشد) جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية

(طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية)

جنان مزهر لفتة الجبوري

بإشراف

الأستاذ الدكتور
حسن علي فرحان العزاوي

الأستاذ الدكتور
فاخر جبر مطر

العزاوي

١٤٢٦هـ ٢٠٠٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

(أَيَوَدُّ أَحَدُكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَّةٌ ضُعَفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ)

صدق الله العظيم

(سورة البقرة ، الآية ٢٦٦)

إقــرار المشرفين

نشهد بأن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ((**أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الاسلامي لدى طلبة كليات التربية في العراق واستبقائهم لها**)) التي تقدمت بها الطالبة **جنان مزهر لفتة الجبوري** قد جرى تحت اشرافنا في كلية التربية / إبن رشد / جامعة بغداد / وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية).

الأستاذ الدكتور
حسن علي فرحان العزاوي

الأستاذ المساعد الدكتور
فاخر جبر مطر العزاوي

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الأطروحة للمناقشة .

الأستاذ الدكتور
فاخر جبر مطر العزاوي
رئيس قسم طرائق تدريس
القرآن الكريم و**التربية الاسلامية**

إقرار الخبير اللغوي

أشهد بأني قد قرأت هذه الأطروحة الموسومة بـ((**أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الاسلامي لدى طلبة كليات التربية في العراق واستبقائهم لها**)) التي قدمتها الطالبة **جنان مزهر لفتة الجبوري** إلى كلّية التربية / إبن رشد / جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية وقد وجدتها سليمة من الناحية اللغوية .

إقرار الخبير العلمي

أشهد بأني قد قرأت هذه الأطروحة الموسومة بـ((**أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الاسلامي لدى طلبة كليات التربية في العراق واستبقائهم لها**)) التي قدمتها الطالبة **جنان مزهر لفتة الجبوري** إلى كلّية التربية / إبن رشد / جامعة بغداد، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية وقد وجدتها سليمة من الناحية العلمية .

إقرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة بـ **(أثر اسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الإسلامي لدى طلبة كليات التربية في العراق واستبقائهم لها)**. وقد ناقشنا الطالبة **(جنان مزهر لفته)** في محتوياتها وفي ما له علاقة بها، ونرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في (طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية) وبتقدير (مستوفِ)

أ.د. فاروق خلف العزاوي
كلية التربية الأساسية / المستنصرية

أ.م.د. صفاء طارق حبيب
كلية التربية–ابن رشد/ بغداد

أ.م.د. أسماء كاظم المسعودي
كلية التربية الأساسية / ديالى

أ.م.د. هدى عباس السعدي
كلية التربية – ابن رشد / بغداد

أ.د. حسن علي فرحان العزاوي
المشرف التربوي

أ.د. فاخر جبر مطر العزاوي
المشرف العلمي

أ.د. محمد سعود المعيني
كلية التربية– ابن رشد / بغداد
رئيس اللجنة

وبناءً على التوصية اعلاه، يصادق مجلس كلية التربية/ ابن رشد على قرار اللجنة.

أ.د. عبد الأمير عبد دكسن

العميد

الإهـــداء

إلى الله جَلّ جلاله

الرحمن الرحيـم، ربِّ العزة والجلال، العلي

القدير

رجاءً في أن يجعله نوراً لي على الصراط المستقيـم ونجاةً من كُلِّ إثـم

الباحثة

شكـــر وتقديـــر

(وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ) (ابراهيم ،الآية٧)

الحمدُ للهِ ربّ العالمين والصلاة والسلام على خير الأنام محمدٍ وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين.

من الوفاء بعد إتمام هذه الأطروحة أن أقدّم شكري واحترامي وامتناني إلى مشرفيَّ الفاضلين الأستاذ الدكتور حسن علي فرحان العزاوي والأستاذ الدكتور فاخر جبر مطر العزاوي لما قدماه من توجيهات علمية وملاحظات قيِّمة أغنت البحث ، ولرعايتهما الأبوية الصادقة ، جزاهما الله خير الجزاء .

وأتقدم بالشكر الجزيل لأساتذتي الكرام أعضاء لجنة الحلقة النقاشية الأستاذ الدكتور عبدالله حسن الموسوي والأستاذ الدكتور حسن علي العزاوي والأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي والأستاذ المساعد الدكتورة إبتسام محمد فهد والاستاذ المساعد الدكتورة إيمان كمال مصطفى لما أبدوه من ملاحظاتٍ أسهمت في بلورة البحث بإتجاهه الصحيح .

ولا أنسى أن أشكر موظفات مكتبة كلية التربية / إبن رشد ولاسيما مكتبة الأطاريح (زينب وبشرى) وعرفاناً بالجميل أقدم شكري وإمتناني العظيم إلى من آزرني وأخذ بيدي زوجي المخلص لما بذله من دعمٍ وعونٍ وما تحمّله من متاعب لأجل إنجاز البحث .

وإمتناني أيضاً إلى قرة عيني ولديَّ [محمد] و[نور] على ما تحملاه لأجلي.

وأشكر أفراد اسرتي جميعاً لما قدّموه من وقتٍ وجهدٍ ودعمٍ معنوي طيلة مدة دراستي.

وختاماً أدعو بالتوفيق وتسديد الخطى لِكُلِّ من مَدَّ يد العونِ لي بمساعدةٍ أو مشورةٍ أو كتابٍ .

الباحثة

ملخـــص البحـــث

ملخص البحث :

يرمي البحث الحالي الى (**معرفة أثر اسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الاسلامي لدى طلبة كليات التربية في العراق واستبقائهم لها**)، ولتحقيق هدف البحث :

اختارت الباحثة كلية التربية/ جامعة القادسية ميداناً لتطبيق تجربتها، وكان اختيارها عشوائياً، واختارت قسم اللغة العربية؛ لأن طلبته يدرسون مادة اصول الدين الإسلامي، وبعدها اختارت مجموعتي البحث عشوائياً من بين (٦) شعب فجاءت شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية إذ بلغ عدد طلبتها (٢٠) عشرين طالباً وطالبةً، في حين بلغ عدد طلبة شعبة (أ) التي تمثل المجموعة الضابطة (٢١) طالباً، وطالبةً، وقبل الشروع بالتجربة كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في متغيري (الذكاء، والعمر الزمني محسوباً بالشهور)، ثم صاغت الباحثة أهدافاً عامة واشتقت في ضوئها وفي ضوء المادة العلمية أهدافاً سلوكية لموضوعات مادة اصول الدين الاسلامي وأعدت خططاً تدريسية بإسلوب العصف الذهني، والطريقة التقليدية للموضوعات المحددة بالتجربة .

ودرّست الباحثة نفسها مجموعتي البحث فصلاً دراسياً كاملاً، وفي ضوء تلك الأهداف والخطط اعدّت اختباراً تحصيلياً بعدياً متكوناً من (٦٠) فقرة اختبارية، بواقع (٤٨) فقرة اختبارية موضوعية من نوع (الاختيار من متعدد، والصح والخطأ)، و(١٢) فقرة اختبارية مقالية من نوع الإجابة القصيرة، وحللت فقرات الاختبار احصائياً، وتثبتت الباحثة من صدقه وثباته، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ولعد مرور شهر على تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، أعادت تطبيقه لمعرفة مدى استبقاء المعلومات لدى الطلبة وبإستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعالجة بيانات نتائج الاختبار تبين أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعتين، لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب العصف الذهني، أما من جانب

نتيجة اختبار الاستبقاء فقد اتضح أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي استبقاء طلبة مجموعتي البحث لمصلحة المجموعة التجريبية .

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة اعتماد اسلوب العصف الذهني في تدريس مادة أصول الدين الاسلامي وضرورة ادخال اسلوب العصف الذهني ضمن فقرات مراكز طرائق التدريس في الجامعات لأجل توضيحها بشيء من التفصيل، واستكمالاً للبحث الحالي اقترحت الباحثة اجراء دراسة لمعرفة أثر اسلوب العصف الذهني في تكوين الاتجاهات نحو مادة أصول الدين الاسلامي، واجراء دراسات أخرى لمقارنة التدريس باسلوب العصف الذهني والتدريس بأساليب أخرى.

ثبت المحتويات

الموضــوع	الصفحة
الآية القرآنية	
إقرار المشرفين	
إقرار لجنة المناقشة	
الإهداء	
شكر وإمتنان	
ملخص البحث	
ثبت المحتويات	
ثبت الجداول	
ثبت الملاحق	
الفصل الأول مشكلة البحث، وأهميته، وهدفه، وفرضيتاه، وحدوده، ومصطلحاته	
أولاً: مشكلة البحث	
ثانياً: أهمية البحث	
ثالثاً: هدف البحث	
رابعاً: فرضيتا البحث	
خامساً: حدود البحث	
سادساً: تحديد المصطلحات	
الفصل الثاني خلفية نظرية، ودراسات سابقة	
المبحث الأول: خلفية نظرية	
أولاً: مفهوم العقيدة الإسلامية (اصول الدين الإسلامي)	
ثانياً: منزلة العقيدة الإسلامية	
– العصف الذهني (تعريفه، ومفهومه)	
– التطور التاريخي لدراسة العصف الذهني	
– خصائص العصف الذهني، وميزاته	
– فوائد العصف الذهني	

– استعمالات العصف الذهني	
– مبادئ اسلوب العصف الذهني	
– القواعد الرئيسة الأربع للعصف الذهني	
– فلسفة العصف الذهني	
– عناصر نجاح جلسة العصف الذهني، وعواملها	
– إجراءات العصف الذهني	
– مواصفات قائد جلسة العصف الذهني	
– تقنيات متطورة للعصف الذهني	
ثالثاً: الاستبقاء (الاحتفاظ)	
المبحث الثاني: دراسات سابقة	
أولاً: عرض الدراسات السابقة	
▪ **دراسات أجنبية**	
١. دراسة تايلر (Taylor) ١٩٥٨	
٢. دراسة بارنز وميدو (Parnes and Medow) ١٩٥٩	
٣. دراسة تورانس (Torrance) ١٩٦٠	
٤. دراسة دونيت (Dunnette) ١٩٦٤	
٥. دراسة بارلوف وهاندلن (Parloff and Handlon) ١٩٦٤	
٦. دراسة هادون وليتون (Haddon and Lytton) ١٩٦٨	
٧. دراسة رستون Riston ١٩٨٨	
٨. دراسة كولاندو Collando ١٩٩٧	
▪ **دراسات عربية**	
١. دراسة الكبيسي والهيتي ١٩٩١	
٢. دراسة عبد نور وشمعون ١٩٩٤	
٣. دراسة السامرائي ١٩٩٤	
٤. دراسة الشمري١٩٩٥	
٥. دراسة حسن ١٩٩٥	

٦. دراسة يعقوب ١٩٩٦	
٧. دراسة عزيز ١٩٩٨	
٨. دراسة مطالقة ١٩٩٨	
٩. دراسة سعيد ٢٠٠١	
١٠. دراسة الكيومي ٢٠٠٢	
١١. دراسة الجبوري ٢٠٠٤	
١٢. دراسة صالح ٢٠٠٤	
١٣. دراسة العبيدي ٢٠٠٤	
ثانياً: المؤشرات، والدلالات المستنبطة من الدراسات السابقة	
ثالثاً: الإفادة من الدراسات السابقة	
الفصل الثالث منهجية البحث، وإجراءاته	
أولاً: منهجية البحث	
ثانياً: التصميم التجريبي	
ثالثاً: مجتمع البحث، وعينته	
أ- مجتمع البحث ب- عينة البحث	
رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث	
(الذكاء – العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور- التحصيل الدراسي للآباء- التحصيل الدراسي للامهات)	
خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة، وإثراء الإجراءات التجريبية.	
١- الحوادث المصاحبة	
٢- الاندثار التجريبي	
٣- أثر الإجراءات التجريبية	
أ- المادة الدراسية	
ب- الخطط الدراسية	
جـ- مدرس المادة	

د- سرية التجربة	
هـ- الوسائل التعليمية	
و- المكان	
ز- مدة التجربة	
ح- توزيع الحصص	
سادساً: صياغة الأهداف العامة	
أ- صياغة الأهداف العامة	
ب- صياغة الأهداف السلوكية	
سابعاً: أداة البحث (الاختبار التحصيلي)	
١. إعداد الخريطة الاختبارية	
٢. صياغة فقرات الاختبار	
٣. صدق الاختبار	
٤. اختبار العينة الاستطلاعية	
٥. تحليل فقرات الاختبار	
أ- مستوى صعوبة الفقرة	
ب- قوة تمييز الفقرة	
٦. ثبات الاختبار	
- الاختبار التحصيلي بصورته النهائية	
- إجراءات تطبيق التجربة	
- إجراءات تقديم المادة العلمية باسلوب العصف الذهني	
ثامناً: تطبيق الاختبار التحصيلي	
تاسعاً: الوسائل الإحصائية	
الفصل الرابع عرض النتائج، وتفسيرها	
أولاً: عرض النتائج	
ثانياً: تفسير النتائج	
الفصل الخامس	

الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات	
أولاً: الاستنتاجات	
ثانياً: التوصيات	
ثالثاً: المقترحات	
مصادر البحث	
- المصادر العربية	
- المصادر الأجنبية	
الملاحق	
الملخص باللغة الانكليزية	

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١.	أسماء الجامعات، والكليات المتعلقة بالبحث.	٦٤
٢.	عدد الطلبة قبل الاستبعاد، وعدد الطلبة الراسبين، وعدد الطلبة بعد الاستبعاد.	٦٥
٣.	الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة، والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء.	٦٦
٤.	الوسط الحسابي، والانحراف المعياري،والقيمة التائية المحسوبة، والجدولية لأعمار طلبة مجموعتي البحث محسوبة بالشهور.	٦٧
٥.	موضوعات مادة اصول الدين الإسلامي للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م.	٧٠
٦.	توزيع حصص مادة اصول الدين الإسلامي لمجموعتي البحث التجريبية، والضابطة.	٧١
٧.	عدد الأهداف السلوكية إزاء المادة الدراسية، وتوزيعها على مستويات المجال المعرفي الست لتصنيف بلوم.	٧٣
٨.	عدد الصفحات لكل موضوع، والأهمية النسبية للموضوعات، وعدد الفقرات الاختبارية في كل من المستويات (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).	٧٥
٩.	الوسط الحسابي، والتباين، والقيمة التائية المحسوبة، والجدولية، والدلالة الإحصائية للمجموعتين (التجريبية، والضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي.	٨٦
١٠.	الوسط الحسابي، والتباين، والقيمة التائية المحسوبة، والجدولية، والدلالة الإحصائية للمجموعتين (التجريبية، والضابطة) في اختبار الاستبقاء.	٨٧

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١.	درجات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في اختبار الذكاء.	١١٣
٢.	أعمار طلبة مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) محسوبة بالشهور.	١١٤
٣.	أسماء الخبراء، والمتخصصين مرتبة بحسب الألقاب العلمية، والحروف الهجائية.	١١٥
٤.	الأهداف العامة بصيغتها النهائية.	١١٦
٥.	الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية.	١١٨
٦.	انموذج خطة لتدريس مادة اصول الدين باسلوب العصف الذهني لطلبة المجموعة التجريبية.	١٢٤
٧.	انموذج خطة لتدريس مادة اصول الدين بالإسلوب التقليدي لطلبة المجموعة الضابطة.	١٣٢
٨.	الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية.	١٣٩
٩.	معامل الصعوبة، وقوة تمييز الفقرات الاختبارية.	١٤٨
١٠.	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من الاختبار البعدي.	١٤٩
١١.	درجات طلاب العينة الاستطلاعية لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.	١٥٠
١٢.	درجات طلبة العينة الاستطلاعية لحساب ثبات التصحيح لفرات السؤال الثالث والرابع من الاختبار البعدي.	١٥١
١٣.	درجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي .	١٥٢
١٤.	درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار الاستبقاء .	١٥٣

ملخص البحث :

يرمي البحث الحالي الى (**معرفة أثر اسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الاسلامي لدى طلبة كليات التربية في العراق واستبقائهم لها**)، ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيتان الآتيتان :

اختارت الباحثة كلية التربية/ جامعة القادسية ميداناً لتطبيق تجربتها، وكان اختيارها قصدياً، واختارت قسم اللغة العربية؛ لأن طلبته يدرسون مادة اصول الدين الإسلامي، وبعدها اختارت مجموعتي البحث عشوائياً من بين (٦) شعب فجاءت شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية إذ بلغ عدد طلبتها (٢٠) عشرين طالباً وطالبةً، في حين بلغ عدد طلبة شعبة (أ) التي تمثل المجموعة الضابطة (٢١) طالباً، وطالبةً، وقبل الشروع بالتجربة كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في متغيري (الذكاء، والعمر الزمني محسوباً بالشهور)، ثم صاغت الباحثة أهدافاً عامة واشتقت في ضوئها وفي ضوء المادة العلمية أهدافاً سلوكية لموضوعات مادة اصول الدين الاسلامي وأعدت خططاً تدريسية بإسلوب العصف الذهني، والطريقة التقليدية للموضوعات المحددة بالتجربة .

ودرّست الباحثة نفسها مجموعتي البحث فصلاً دراسياً كاملاً، وفي ضوء تلك الأهداف والخطط اعدّت اختباراً تحصيلياً بعدياً متكوناً من (٦٠) فقرة اختبارية، بواقع (٤٨) فقرة منها ضمن الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد، والصح والخطأ)، و(١٢) فقرة منها تضمنت الاختبار المقالي من نوع الإجابة القصيرة، وحللت فقرات الاختبار احصائياً، وتثبتت الباحثة من صدقه وثباته، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ولعد مرور شهر على تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، أعادت تطبيقه لمعرفة مدى استبقاء المعلومات لدى الطلبة وبإستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعالجة بيانات نتائج الاختبار تبين أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعتين، لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون بأسلوب العصف

الذهني، أما من جانب نتيجة اختبار الاستبقاء فقد اتضح أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي استبقاء طلبة مجموعتي البحث لمصلحة المجموعة التجريبية .

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة اعتماد اسلوب العصف الذهني في تدريس مادة أصول الدين الاسلامي وضرورة ادخال اسلوب العصف الذهني ضمن فقرات مراكز طرائق التدريس في الجامعات لأجل توضيحها بشيء من التفصيل، واستكمالاً للبحث الحالي اقترحت الباحثة اجراء دراسة لمعرفة أثر اسلوب العصف الذهني في تكوين الاتجاهات نحو مادة أصول الدين الاسلامي، واجراء دراسات أخرى لمقارنة التدريس باسلوب العصف الذهني والتدريس بأساليب أخرى.

الفصل الأول

مشكلة البحث :

إنّ تدريس فروع مادة التربية الإسلامية ما يزال في الإطار التقليدي، ذلك أنّ الأساليب التقليدية المتّبعة في تدريس فروع هذه المادة لا تهتم بالربط بين العلم وتطبيقه ، ويغلب عليه في أكثر الأحيان إهمال النواحي التطبيقية التي تحثّ على التفكير وربط العلاقات واستنتاج التعميمات ، والتأكيد على النواحي النظرية التي أساسها حفظ المعلومات واستظهارها سعياً لتحقيق النجاح في نهاية العام الدراسي .

وقد يرجع أحد الأسباب إلى أنّ التدريسي لم يستطع التغلغل بالمعلومات في نفوس طلبته ولم يستطع التأثير فيهم ، بسبب قلة اهتمام عدد من التدريسيين بطرائق إيصال فروع مادة التربية الإسلامية إيصالاً يتفاعل مع تفكيرهم ، ويؤثر فيهم تأثيراً ملموساً (السرحان،١٩٨٩، ص١١٠) فضلاً على أن أساليب تقديم المواد العلمية وطريقة شرحها التقليدية هي السبب في نفور الكثير من الطلبة عن تخصصاتهم الدراسية .

(Khagma, 2000 , p: 1)

إنَّ طرائق التدريس المتبعة في التدريس التي تعتمد التلقين وإعطاء أفكار جاهزة، وعدم تعويد الطلبة استعمال عقولهم التي وهبهم الله (سبحانه وتعالى) إياها، هي سبب الضعف في التدريس، فيجب استثارة أذهان الطلبة وتعليمهم طرائق التفكير السليم والتفكير الإبداعي. (عبد الكريم ، ٢٠٠١ ، ص٥٠)

فنحن اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى أساليب تعليم وتعلّم تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتقدمة ، تساعد طلبتنا على اثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة ، وتدربهم على الإبداع ، وهذا لا يتأتى من دون وجود التدريسي المتخصص الذي يعطي لطلبته فرصة المساهمة في وضع التعميمات وصياغتها وتجربتها ، من دون وجود الطرائق التدريسية التي تفسح المجال أمام الطلبة للمشاركة الفاعلة في إنجاز الدرس ، واستخلاص نتائجه وتحقيق أهدافه (محمد ،٢٠٠١ ، ص١) لاسيما في مواد فروع الدين الاسلامي، ذلك لأن مبادئها وأحكامها لا تؤخذ إلاّ بعد الاقتناع بها عقلياً ، ولأن الاكراه عليها يولد النفور في نفوس الطلبة الذين يتظاهرون باتباعها (يعقوب ، ١٩٩٦ ، ص٢٣١) وترى الباحثة من خلال ممارستها التدريس أن النمطية في الأساليب التدريسية تعيق إظهار القدرات الإبداعية عند الطلبة وتمنع من اعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الانتاج المتنوع والجديد ، الذي تحتاجه التنمية

الشاملة لمجتمعاتنا في، إذ أوضحت العديد من الندوات والمؤتمرات منها (ندوة النهوض التربوي ١٩٩٣ في العراق ، وندوة الابداع وتطوير كليات التربية – مايو ١٩٩٥ في مصر ، وندوة دور المدرسة والاسرة والمجتمع في تنمية الابتكار– مارس ١٩٩٦ في قطر ، والمؤتمر العلمي السابع للتفكير– يونيو ١٩٩٧ السعودي المنعقد في سنغافورة ، ومؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير – يوليو ٢٠٠٠ في مصر) دعوة إلى تنمية التفكير لدى الطلبة ، ونادت باستعماله البرامج والأساليب التي تؤهله في تأدية دوره بصورة فاعلة ومؤثرة . (محمد ، ٢٠٠١ ، ص١)

إن الطرائق التقليدية التي تقوم على التلقين من التدريسي والاستماع والحفظ من الطالب لابُدّ أن تستبدل بطرائق جديدة تتصف بالمرونة وتنشيط فكر الطالب وتتطلب منه أن يكون نشطاً وفاعلاً في العملية التدريسية . (الحصري والعنزي ، ٢٠٠١ ، ص٢٢)

ومن هنا فكرّت الباحثة لاجراء الدراسة الحالية ، لعلها تسهم في معالجة المشكلة ، أو التخفيف من حدتها .

أهمية البحث :

تتبوأ التربية منذ القدم مكانة مهمة بين الأفراد والجماعات ، منذ اختلفت أبعادها من عصرٍ إلى عصر ، ومن مكانٍ لآخر ، فقد قُصد بها أحياناً عملية تهدف إلى استثمار طاقات الفرد واستعمال قدراته ومواهبه ، من أجل تكوينه وبنائه ، ومن أجل مجتمعه الذي ينتمي اليه ، فهي الحصيلة الكُلّية لاتحاد الخبرات الإنسانية التي تكوّن الشخصية.

(مجاور ، ١٩٨٣ ، ص٢٧)

ويريد بها عدد من العلماء والمفكرين قديماً وحديثاً أنها عملية اعداد القوى البشرية المدرَّبة التي يحتاجها المجتمع في مجال العمل والانتاج ، فهي غرسٌ للمعلومات ، وتدريبٌ على المهارات من خلال مؤسسات معنيّة أنشئت لهذا الغرض كالمدارس .

(النقيب ، ١٩٨٧ ، ص١٢)

ويُعدُّها أحد التربويين المحدثين أنها عملية ديناميكية تهدف إلى تهيئة البيئة المساعدة لتشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع ، وتمكينهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسمياً وعقلياً ونفسياً وسلوكياً التي تُعَد المدرسة أداتها في تحقيق أهدافها . (مرعي ، ٢٠٠٠ ، ص٤٢٩)

ولا يمكن تحقيق أهداف المدرسة والجامعة إلاّ أن يحصل التكّيف والتفاعل بين الطالب والبيئة التي تحيط به لقصد تغيير أو تعديل أو تعزيز سلوكه ، طبقاً للأهداف المتوخاة .

وترى الباحثة انّ التربية أداة متميزة ، للنهوض بالأمم والشعوب ، وهي أداة فاعلة من أدوات التغيير والتطور وبناء المجتمعات وصلاح الأخلاق ، ولا ريبَ أنّ حاجة الأمم اليوم إلى التربية السليمة تفوق حاجتها إلى الجوانب المادية ، ذلك لأن الأمة لا يمكن أن تبلغ أقصى درجات العزة والصلاح والتطور إلاّ إذا نالت نصيباً وافراً من التربية السليمة .

وعلى الرغم من أن هناك من يرى أن التربية وسيلة لنقل الثقافة ودفعها إلى التقدم والازدهار، لكن يبقى الإنسان المتعلم– في الغالب– وحده هو القادر على إدراك ثقافته ونقلها، وفي الوقت نفسه هو القادر على تنميتها وتحديثها وتطويرها.

(الشبيني ، ٢٠٠٠ ، ص١٠٩)

وهي بمفهومٍ أوسع ، وعاء وأساليب وإجراءات ، ينقل بها تراث الأمة من الأجداد إلى الأحفاد ، وبها تتحقق النهضة الحضارية وتتطور عن طريق العلوم والمعارف المتطورة والمتراكمة على نحوٍ يتفق ونظرة الأمة ورسالتها في الحياة وعقيدة الإسلام.

(القاسمي ، ١٩٩٨ ، ص٤٠) (طه وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص١٤)

ومن ذلك يتضح لنا أن التربية المتطورة تتيح للطلبة قدراً كبيراً من الحرية وتجعلهم يعتمدون على أنفسهم ، ويميلون إلى المثابرة ، إذ إنها تدعم ملكة تفكيرهم وتساعدهم في إحراز تقدم مستمر ، وتوصلهم إلى الأفضل دائماً ، في الوقت نفسه تعمل على تحسين جوانب المجتمع جميعها. (الأبراشي ، ١٩٥٠ ، ص٢٤)

ويمكننا أن نتصور أن تربية الفرد تأتي من حصيلة عوامل عديدة ، منها مؤسسات المجتمع ، فالمجتمع يؤثر عن طريق التربية في الفرد ، والفرد بدوره يؤهَّل بالتربية ليسهم في تحسين أوضاع مجتمعه والنهوض به إلى المراتب العليا ، أي أن علاقة الفرد بالمجتمع علاقة تأثير وتأثر عن طريق التربية الصحيحة. (راشد ، ١٩٩٩ ، ص٢٥)

والمجتمع بما فيه من مؤثرات كدور العبادة والمكتبات والصحف والمجلات والإذاعة والتلفزيون ، فهذه المؤثرات جميعها مهتمةٌ في توجيه الطلبة ، والتأثير في سلوكياتهم في عقيدتهم سلباً وإيجاباً فضلاً على تربية الشخص وطبيعته ، فما لم تكن هذه المؤثرات جميعاً منضوية تحت لواء العقيدة الصحيحة ، ومعتصمة بالتربية الإسلامية في كل ما تقدّمه، فإن آثارها تكون جنادل تعوق مسيرة الجهود في تربية شباب الأمة.

(السكري ، ١٩٨٠ ، ص١٢٠)

وقد مَرّ الآباء والأجداد بحقبة مظلمة من تأريخهم ، إذ وقعت أجزاء كبيرة من العالم الإسلامي تحت السيطرة الاستعمارية الخارجية ، وجاء الجيل الحاضر وفتح عينيه في ظل الاستقلال ، ويعيش الآن في عصرٍ يتلمس فيه أنواعاً متعددة من التغيرات في القيم والأخلاقيات وأساليب الحياة . وأوجدت بذلك ثغرة ثقافية بين الجيلين تربط بينهما القرابة والأصول ، وتفرق بينهما أساليب التفكير ، ومن ذلك وجب سد هذه الثغرة عن طريق صياغة الأهداف التربوية والتعليمية وتطويرها والاهتمام بترسيخ التراث والعقيدة الاسلامية لدى الجيل الحاضر من شباب الأمة . (المختار ، ١٩٨٦ ، ص١٥)

وسبب ذلك –غالباً– ترك الالتزام بتعاليم الإسلام ، والفُرقة الإسلامية والعربية التي حلّت بالمجتمع العربي الاسلامي، ويخشى البعض أن يستمر الطرح العربي في النهوض بعيداً عن الإسلام ، لما يفوّت على الأمة طاقات روحية جبارة ، يمكن استغلالها وتحريكها في خدمة آمال الأمة ووحدتها ونهضتها ، لأن تعاليم الإسلام يمكن أن تمد تلك الأمة بطاقات هائلة من الدعوة إلى الوحدة والتقدم ، إذ إنَّ النص الديني أكبر محرك للمشاعر والوجدان في تلك المنطقة ، وإذا كان اليهود قد جمعوا من شتات الأرض في دولتهم – من خلال النص الديني – وأقاموا دولة على أرض الإسراء والمعراج ، فهل يعجز النص الديني الإسلامي عن تحريك مشاعر تلك الأمة وولادتها من جديد . (النقيب ، ١٩٩٧ ، ص١٥)

إنّ كل مسلم اليوم مطالب بوقفة واعية مع ضميره ، من أجل دينه وأمته والشعور " بالصحوة الاسلامية " واليقظة من الانبهار بالحضارة الغربية ، والرفض المطلق لأفكارها وفلسفتها ، ومطالب بحسم هذا الخلاف القديم الجديد الذي يُكبل الأمة ويصل بها إلى تمزيق عزمها وتبديد أموالها وإراقة دماء أبنائها بما يخرج عن أي تقدير للعقل (قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ) (آل عمران، الآية ٦٤).

(حاد ، ١٩٩٧ ، ص١٢٩ ، ١٣٨)

وعلى الرغم من اختلاف الاجتهادات حول الاصلاح التربوي المنشود ، فإن دعاة التربية الإسلامية هم الحل ، بيدَ أن عالمنا العربي مطالب في تلك اللحظات التأريخية أن يسعى إلى إيجاد (تربية إسلامية) خاصة به تعيد له هويته العربية الإسلامية الواحدة المتميزة. (النقيب ، ١٩٩٧ ، ص١٩)

وترى الباحثة أنَّ التربية الإسلامية تعمل على ربط الماضي بالحاضر من أجل استشراف المستقبل، وتعريف الفرد بحقوقه وواجباته فلا يطغى الفرد بفرديته على المجتمع ولا يطغى المجتمع عليه، وتحقيق ذلك يكون عن طريق استمراريتها على التزام المبادئ والتقاليد والقيم بين الأجيال المتعاقبة ، ودورها الأصيل في التنشئة الاجتماعية للأفراد ، وتشكيل شخصياتهم (مرسي ، ١٩٧٧ ، ص٣٠) وجعلهم واثقين من قدرتهم على الإنجاز والابداع ، متفاعلين مع مجتمعهم ، متحملين مسؤوليات الانفتاح على عصرهم ، ممتلكين سبل التعامل مع مستجداته . (التميمي ، ١٩٩٢ ، ص١٣)

بيدَ أنّ ما تقدم لا يعني ان التربية غرس عاداتٍ وتقاليد جديدة ، فحسب ، انما تحصّن الطلبة من العادات والتقاليد المرغوب عنها ، وبذلك فهي تُعِدُّ طلبةً ذي شخصيات قوية وصبورة قادرة على مواجهة أقسى الظروف (جرادات ، ١٩٨٣ ، ص١٤٠) ، وتكوّن نظرة متكاملة عن الكون والإنسان والحياة من خلال تزويد الإنسان بمجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات ، التي تؤدي إلى إتجاهات متكاملة لدى الإنسان.

(موسى ، ١٩٩٢ ، ص٧)

والاسلام دين التوحيد ، والتوحيد هو الأساس الذي ينطلق منه الانسان المسلم في بناء عقيدته في عمق ذاته، ومن دون ذلك لا يكون مسلماً ولا يشع في روحه ضوء الايمان ، ولو آمن الأصول والفروع جميعاً، ولا يختلف في مفهومه عما يقول به المسلمون جميعاً .

(القزويني ، ١٩٨٦ ، ص١٠٨)

ونرى من يقول بأن ((من اعتقد ان شيئاً من الرزق أو الخلق أو الموت أو الحياة لغير الله فهو كافر مشرك خارج عن ربعة الاسلام ، ومن عبد شيئاً دونه أو ليقربه زلفى إلى الله فهو كافر ، فلا تجوز العبادة إلاّ لله وحده لا شريك له)) .

(آل كاشف الغطاء ، د.ت ، ص٦١)

وفي الحالات كلها تؤدي العقيدة دورها في صياغة الشخصية التي لا تعرف التردد ولا ترضخ للهوان ، غير أن نتائج هذا العزم مرتبطة بسلامة العقيدة وفسادها ، فكل عمل مرتبط بعقيدة يسمو بسموها ويُستَخف به بمقدار ما يستخف بها ، بيد أن الانسان محاطٌ بعوامل عديدة قد تؤثر فيه من حيث يشعر أو لا يشعر اعتقاداً برأي فيراه حقاً دون ما سواه ، فإذا ترك نفسه لتلك العوامل –وبالأخص اللاشعورية منها– فقد أخفق في معرفة الحق – غالباً وتبعاً لذلك فقد اعتقد بالباطل وبذل في سبيله ما لديه جميعاً فآل به هذا إلى سوء المصير ، لذا يجدر بكل من

اراد أن يسلك سلوكاً عقائدياً أن يبدأ قبل كل شيء بفحص معتقداته والتأكد من صحة العوامل التي كونتها فيه بالمقاييس المدروسة .

(البهادلي ، ١٩٩٤ ، ص٢٤-٢٥)

ولمّا كانت التربية الإسلامية تعنى بغرس العقيدة الصحيحة في نفوس الناشئة ، فإنها مطالبةٌ بإعطاء القدر الكافي من الحقائق العقائدية في كل مرحلة من مراحل التعليم ، وينبغي أن تُدَرَّسَ هذه الحقائق بطرائق تستثير تفكير الطلبة. (التل وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص٤٧٩)

فالتفكير عملية عقلية تجري بوعي داخل الإنسان ، تحكم نشاطه العصبي والسلوكي من خلال وسائل المعرفة التي خلقها الله تعالى في الإنسان ، قال تعالى ((وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمعَ والأَبصارَ والأفئِدَةَ لعلكم تشكرون)) (سورة النحل الآية (٧٨)) فالفكر والتفكر ، والعقل والعلم ، طرائق موصلة لمعرفة الخالق سبحانه وتعالى ، إن أحسن المسلم استعمالها .

(عبدالله ، ج١ ، ١٩٩٤ ، ص١٦٤)

ومن أسمى غايات التربية الإسلامية إيصال المربي الى درجة الكمال التي هيأه الله لها، وإذا عدنا للمتعلم فهو محور العملية التعليمية التربوية ، فهي بكل ما تشتمل عليه من أصول ونظريات تربوية ومناهج وممارسات ومربين ، نجدها تتفاعل جميعها من أجل تهيئة الجو المناسب للمتعلم كي ينمو إلى درجة كماله الإنساني .

(الأفندي ، ١٩٧٧ ، ص١٩)، (مدكور ، ٢٠٠١ ، ص٣٢ ، ص٨٠)

ومهما تحدثنا عن التربية الإسلامية فإننا لن نفي بما تمتلكه من صفات كونها تربية ربانية. وخلاصة القول أنها تربية شاملة ، تؤكد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والأخذ بالحسبان الفروق الفردية بين الطلبة ومراعاتها عند التدريس.

(علي ، ١٩٧٤ ، ص٢٤) (العلي ، ١٩٨٥ ، ص١٢٧)

ويؤكد أحد الباحثين أن العالم الإسلامي يحتاج إلى صياغة نظامه التعليمي صياغة جديدة ، تتلائم وعقائد الأمة ، المسلمة ومقومات حياتها وأهدافها وحاجاتها (محجوب ، ١٩٨٧ ، ص٨٨) وذلك لأن النظام التعليمي يستند على المعارف الدينية الرشيدة ، وهذه المعارف تفقد قيمتها إذا لم تنعكس آثارها في حياة الطالب وتصرفاته ، وتصبح سلوكاً عملياً محموداً يتجلى في يقظة ضميره ، وسمو وجدانه ، وتشبهه بالفضائل ، وتساميه عن الرذائل. (ابراهيم ، ١٩٧٣ ، ص٣٣٧)

وترتكز التربية الإسلامية على المبادئ والأفكار التي دعا اليها الاسلام وورد ذكرها في نصوص الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة ، وهي التي تشكّل في مجموعها دستور التربية الاسلامية وقانونها ، الذي يشمل الإيمان والعقيدة الحقّة وتربية الفكر والوجدان والسلوك الاجتماعي . (عثمان، ١٩٨٥ ، ص٣٨)

فالعقيدة الإسلامية تخلق إنساناً قويَّ الإرادة ثابت العزيمة ذا شخصية متميزة مطمئنة تسعى إلى استقامة الطريق الذي يسلكه ومطمئنة إلى سمو الغاية التي تهدف اليها ، فالإنسان بهذه الشخصية العالية التي كوّنتها العقيدة الإسلامية لابُدّ أن يكون له الأثر الكبير في تقدّم وتطور المجتمع، وتطوره الذي يعيش فيه ، يقف بكل قوة وثبات وعزيمة على محاربة الخرافات والأوهام التي يتعلق بها بعض الناس ، وهي تؤدي إلى الإنحطاط والتدهور والتأخر في كل الميادين ، لذا يجب أن نستعد عقلياً وفكرياً لبناء مجتمع فاضل قائم على مبادئ إنسانية متطورة متقدمة بعيدة عن الأفكار والمعتقدات الوهمية.

(عبد الحميد، وآخرون، ١٩٩١ ، ص٦٤)

والعقيدة الإسلامية ليست مجرد إطار فكري كما يصورها بعض التربويون ، وإنما هي قوةٌ فكرية روحية في أعمق الأعماق من نفس الإنسان ، بحيث لا تشبها قوةٌ أخرى في تأثيرها ولا تدانيها في طاقتها الدينامية المحركّة . (الحّمادي، ١٩٨٧ ، ص٢٢٣)

ومن المسلّمات بأهمية العقيدة الإسلامية ، هو أنّ الإنسان المؤمن يشعر بخَلْقِ الله وإبداعه ويعبدهُ وهو يعمل ويعبده وهو يفكّر ، فالإسلام عندما أراد تصحيح العقيدة أراد تصحيح السلوك وتصحيح العمل ففساد العقيدة يعني فساد السلوك .

(طه، وآخرون، ١٩٩٢ ، ص١٩٩)

وهكذا فإنها أساس الدين وأعظم أوامره وخلاصة دعوة المرسلين ، وأصل الأصول كلها ، وأساس الأعمال جميعها ، وهي أعظم ما يتحصل به رضا الله تعالى والفوز بخيري الدنيا والآخرة . (العزيزي، ١٩٩٦ ، ص٨٩)

وبناءً على ان التربية الإسلامية تربية شاملة متكاملة ، ومتوازنة ، ولكونها تتعامل مع العقيدة السمحاء الصحيحة التي ينطلق منها وإليها في كُلِّ زمانٍ ومكان (عطا، ١٩٨٨، ص٧)، فهي تحتاج إلى طرائق وأساليب مناسبة وموازية لأهميتها وفي الوقت ذاته مُثيرة للتفكير والإنتباه .

ومن الجدير بالذكر أن دراسة طرائق إيصال الدين إلى الطالب هي الخطوة الأساسية في نجاح العملية التعليمية ، فقد تحولت طرائق تدريس التربية الإسلامية إلى عالمٍ قائم بذاته، في ضوء تطور علم النفس والتربية ، والتجارب الكثيرة التي أجريت في هذا المجال لإيصال المادة العلمية بأكثر الأساليب جاءت انسجاماً مع عقول الطلبة وقلوبهم .

(عبد الحميد ، ١٩٩١ ، ص٩٠)

ذلك لأن الدين لا يمكن عدّه في طرائق التدريس مادةً كسائر المواد التعليمية ، وهو ليس مادة تُدَّرس لتنمية معلومات أو كسب مهارات فحسب ، إنما الغاية منه تقاس بمدى ما انطبع في نفوس الطلبة من العقائد الصحيحة وما تطبعوا عليه من إستقامة وسلوكٍ حميد .

(فايد ، ١٩٧٥ ، ص٢٣٣)

فهناك حاجة مُلِحَّة نحو تطوير طرائق تدريس هذه المادة وأساليبها ، لأن ذلك أصبح واجباً إسلامياً ، مثلما هو واجب تربوي ، لما لهذه المادة من علاقةٍ أساسية مباشرة بذات المتعلم الثقافية وشخصيته الإسلامية . (الحديدي ، ١٩٩٠ ، ص٤)

ويجب أن يكون ذلك التطوير على أساس المنهج العلمي المدروس ، وأن يسعى للإرتقاء نحو تحقيق أعلى غايات التربية المنشودة. (مجاور ، ١٩٨٥ ، ص١٣)

وحينما ننظر إلى حاجات الحياة المتغيرة المتجددة بتغير الحياة نفسها ، نجدها تتطلب أن يكون الإنسان متطوراً ومتجدِّداً ، يستوعب ما في ميدان عمله من معارف وخبرات ومهارات مستجدة ، وهذا لا يكون إلاّ عن طريق الإستفادة من الخبرات الإنسانية ، فالله سبحانه وتعالى يذكِّرنا بذلك في قوله: ((وفوقَ كُلِّ ذي علمٍ عَليم)) (سورة يوسف الآية (٧٦)) وقال (صلى الله عليه وآله وسلم): ((الحكمة ضالة المؤمن ، فحيث وجدها فهو أَحقُّ بها)) (رواه الترمذي) ، كذلك روي أنّ موسى (عليه السلام) سأل ربَّه : ((أيُّ عبادك أعلم ؟ قال : الذي يطلب علم الناس إلى علمه ليجد كلمة تدل على هوى أو ترده عن ردى)) (إبن تيمية، ١٣٨١، ص٨٥).

لقد زوّدَ اللهُ الانسانَ بالعقل ، وزينّه به ، ومنح العقل طاقةً يستطيع الإنسان بها إدراك الأشياء على ما هي عليه ، فهذا العقل مُنح تكريماً للإنسان ، يؤهله لتحمل المسؤوليات ، كما يؤهله للعيش بأمنٍ وسلام ، ودوماً كان الإسلام وما يزال حريصاً كل الحرص على تربية العقل وتنميته ليتسنى له القيام بوظيفته التي هيأه الله لأدائها ، وهي استعمال الطاقة الفكرية الهائلة في مرضاة الله سبحانه وتعالى ، وما هي إلاّ غيضٌ من فَيض ، ولذلك يندبُ اللهُ العقلَ ويَحثُّهُ

على استكشاف المجهول عن طريق التفكير والبحث والنظر قال تعالى : ((وما أوتيتم من العلم إلا قليلا)) (الاسراء الآية (٨٥)) .

(التميمي ، ١٩٩٢ ، ص٤٨) (السرحان ، ١٩٧٨ ، ص٤٨)

وللتربية العقلية في الإسلام غايات خاصة ، فضلاً على أهدافها العامة المتعددة في معرفة الخالق ومعرفة مخلوقاته ، ومنها تدريب العقل على منهجية التفكير السليم ، وتكوين عقلية علمية ابتكارية تعين على حل المشكلات ، والتفكير السليم يعين على الاستفادة من خبرات الماضي مع الحاضر ، ويجمعهما بالمستقبل في عقدٍ جميل لا نتوء فيه ، لذلك فلابُدّ من توفير فرص التعلم الذاتي في البحث عن المعرفة من مصادرها ، ولابُدّ من تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة ليصبحوا قادرين على التطور والابداع .

(عبد الله ، ١٩٩٤ ، ج١ ، ص١١٨)

ومن ينعم النظر في المجتمع الإسلامي يجده يستعمل التربية في القضاء على أي مظهر للجهالة ، لاسيما بين الكبار ، فالقرآن الكريم ينعى على البعض عدم استعمال الحواس والطاقات المدركة في التفكير والتدبر ويصفهم "بالغافلين" كما في قوله تعالى: (وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِنَ الْجِنِّ وَالْأِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ) (الأعراف الآية (١٧٤)) .

(مدكور ، ١٩٩٨ ، ص١٢٠)

ولم يكتفِ الله سبحانه وتعالى بوصفهم بالغافلين ، فقد ذمَّ الله تعالى الذين لا يتفكرون ولا ينظرون بقوله تعالى : ((وكأين من آية في السموات والأرض يمرون عليها وهم عنها معرضون)) (يوسف الآية (١٠٥)). (التميمي ، ١٩٩٢ ، ص٤٩)

ويصف القرآن الكريم بعضاً من البشر مِمّن تمكّنَ من البحث والنظر في الأشياء والأحوال والتحكم بتصرفاته والسيطرة على غرائزه ، بأنه من أصحاب العقول النيّرة الذين هداهم الله فقال تعالى : (فبشر عباد * الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه أولئك الذين هداهم الله وأولئك هم أولوا الألباب). (الزمر الآيات (١٧ – ١٨))

والآيات القرآنية الدالة على النظر والملاحظة والتأمل والتفكّر في خلق الله سبحانه وتعالى من السموات والأرض وما بينهما من مخلوقات كثيرة ، منها قوله تعالى : ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ (العنكبوت الآية (٢٠)) وقوله تعالى : ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة الآية (٢٤٢)) وقوله سبحانه : ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السمواتِ والأرضِ وما خَلَقَ اللهُ مِنْ شَيءٍ﴾ (الأعراف الآية (١٨٥)) وهناك الكثير من الألفاظ التي تحوي دعوةً واستعمال العقل :

((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (البقرة/٤٤) ، ((لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (البقرة /٧٣) ،

((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (البقرة/٧٦) ، ((لِقَومٍ يَعْقِلُونَ)) (البقرة/١٦٤) ،

((لاَ يَعْقِلُونَ)) (البقرة/١٧٠) ، ((لاَ يَعْقِلُونَ)) (البقرة/١٧١) ،

((لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُون)) (البقرة/٢١٩) ، ((لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (البقرة/٢٤٢) ،

((لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُون)) (البقرة/٢٦٦) ، ((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (آل عمران/٦٥) ،

((أَنْ كُنتُمْ تَعْقِلُون)) (آل عمران/١١٨) ، ((وَيَتَفَكَّرُونَ)) (آل عمران/١٩١) ،

((لاَ يَعْقِلُونَ)) (المائدة/٥٨) ، ((لاَ يَعْقِلُونَ)) (المائدة/١٠٣) ،

((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (الأنعام/٣٢) ، ((أَفَلاَ تَتَفَكَّرُون)) (الأنعام/٥٠) ،

((لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (الأنعام/١٥١) ، ((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (الأعراف/١٦٩) ،

((لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُون)) (الأعراف/١٧٦) ، ((لاَ يَعْقِلُونَ)) (الأنفال/٢٢) ،

((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (يونس/١٦) ، ((لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) (يونس/٢٤) ،

((لاَ يَعْقِلُونَ)) (يونس/١٠٠) ، ((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (هود/٥١) ،

((لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (يوسف/٢) ، ((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (يوسف/١٠٩) ،

((لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) (الرعد/٣) ، ((لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)) (الرعد/٤) ،

((لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) (النحل/١١) ، ((لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)) (النحل/١٢) ،

((ولَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُون)) (النحل/٤٤) ، ((لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)) (النحل/٦٧) ،

((لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) (النحل/٦٩) ، ((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (الأنبياء/١٠) ،

((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (الأنبياء/٦٧) ، ((يَعْقِلُونَ بِها)) (الحج/٤٦) ،

((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (المؤمنون/٨٠) ، ((لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (النور/٦١) ،

((يَعْقِلُونَ)) (الفرقان/٤٤) ، ((إِنْ كُنْتُمْ تَعْقِلُونَ)) (الشعراء/٢٨) ،

((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (القصص/٦٠) ، ((لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)) (العنكبوت/٣٥) ،

((لاَ يَعْقِلُونَ)) (العنكبوت/٦٣) ، ((لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) (الروم/٢١) ،

((يَعْقِلُونَ)) (الروم/٢٤) ، ((يَعْقِلُونَ)) (الروم/٢٨) ، ((تَعْقِلُونَ)) (يس/٦٢) ،

((أَفَلاَ يَعْقِلُونَ)) (يس/٦٨) ، ((أَفَلاَ تَعْقِلُونَ)) (الصافات/١٣٨) ،

((يَتَفَكَّرُونَ)) (الزمر/٤٢) ، ((وَلاَ يَعْقِلُونَ)) (الزمر/٤٣) ،

((لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (غافر/٦٧) ، ((لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (الزخرف/٣) ،

((لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)) (الجاثية/٥) ، ((لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) (الجاثية/١٣) ،

((لاَ يَعْقِلُونَ)) (الحجرات/٤) ، ((لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (الحديد/١٧) ،

((لاَ يَعْقِلُونَ)) (الحشر/١٤) ، ((لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ)) (الحشر/٢١) ،

وهذه الآيات الكثيرة التي استخرجتها الباحثة من القرآن الكريم ، تلقي ضوءاً على موقف الإسلام من العقل واستعماله ، فهنا يُعَدُّ استعمال العقل والوصول إلى الحقيقة وإكتساب العلم ، جزءاً من الدين ، ولذلك نرى ان الدعوة الإسلامية صحبتها نهضة علمية عمّت مشارق الأرض ونفذت إلى مغاربها فوضعت أسس نهضتها الحديثة وأقامتها من كبوتها وأشعت فيها النور بعد ان كانت غارقة في جهلها، وليس أدل على أن الإسلام يُعِدُّ العلم جزءاً متمماً للدين من إتخاذ المسلمين مساجدهم مدارس وجامعات تُلقَّن فيها العلوم على اختلافها وتُدَرَّس . (سليمان ، ١٩٧٤ ، ص١٢)

ومن ذلك يتبين أن أسمى أهداف التربية العقلية في الإسلام تحكيم العقل في الوصول إلى الحقيقة واستعماله في البحث والتمحيص ، وتعويده التفكير قبل الحكم على الأمور ، فالإسلام دين العقل والبحث والنظر والمنطق إذ إنّ أساس العقيدة الإسلامية هو إعمال العقل والنظر .

ولذلك فنحن نعتقد أن الله تعالى لمّا منحنا قوة التفكير ووهب لنا العقل ، وأمرنا أن نتفكر في خلقه وننظر بالتأمل في آثار صنعه ، ونتدبر في حكمته وإتقان تدبيره في آياته في الآفاق وفي أنفسنا ، لنهتدي الى عظمته ، وانه هو الحق ، قال تعالى : ((سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ)) (فصلت ، الآية ٥٣) . (المظفر ، د.ت ، ص٩)

ومن الجدير بالإشارة إلى أن المسألة توحي بأن الربط الحيوي بين طريقة التدريس وتنمية التفكير نابع من عناية القرآن الكريم والحديث الشريف بالعقل ، فقد شملت دعوة القرآن الكريم إلى التفكير مجالات عدة ، أهمها أنّ الله سبحانه يرشد عباده إلى التفكر في آلائه الدالة على وحدانيته ، قال تعالى : ((قُلِ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَن قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ)) (يونس الآية (١٠١)) كذلك يبين المولى عزّ وجل أنّ التفكير في خلقِهِ من صميم العبادة لقولِهِ تعالى : ((إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ * الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ)) (آل عمران الآيات (١٩٠ – ١٩١)) .

أمّا الحديث النبوي الشريف فيُكرِّم العقل ويُبَوِّءهُ المكانة اللائقة به ، فقد تضمن قدراً كبيراً من الألفاظ الدالة على ضرورة التفكر وإعمال العقل ، فعن دعوة المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) للمسلمين للتفكر والتأمل يقول (إنّ اللهَ لا يُعرَفُ بالأمثال ولا بالأشباه ، وإنما يُعرف بالدلائل والأعلام الشاهدة على ربوبيته النافية عنه آثار صنعته) (حبيب ، ج٣ ، ب٦ ، ص٢٢) ، كذلك ما روي عن البخاري في صحيحه مما يدل على التفكر والتفقه قوله (صلى الله عليه وآله وسلم): (من يُرِدِ اللهُ به خيراً يُفقِهّهُ في الدِّين) .

(البخاري، ١٩٨١، رقم الحديث ٩٨٥)

وإذا تَفَحَّصْنا التراث العربي الإسلامي ، وجدناه حافلاً بالعلماء المفكرين الذين ساروا على هذا النهج في ميادين العلم المختلفة ، ومنهم الحارث المحاسبي الذي أوضح أنّ الإنسان المؤمن يتفوق على غير المؤمن بقدرته على استنتاج وجود الخالق من خلال إدراك الأشياء التي تحيط به، وألَّفَ إبن الجوزي كتاباً عن الأذكياء إذ إنه رأى أن هذا الكتاب يُحَفِّز من لديه استعدادٌ للذكاء على تحسين أدائه . (ابن الجوزي، ١٩٧٩، ص٨)

واهتمّ إبن خلدون بتنمية القدرة على التفكير ، ويرى أن شرف الإنسان بالفكر ، فالفكر عنده مبدأ كمال الإنسان ونهاية فضله على الكائنات الأخرى .

(إبن خلدون، ١٩٨٣، ص٧٣)

ومن هنا يأتي أثر منهج التربية الإسلامية في تربية الحواس عن طريق التفكّر والتدبر ، وفي إيقاظ المجتمع وإثارة وعيه بضرورة الرقي ومواجهة التغيرات ، وتوجيه النافع منها في عمارة الأرض عن طريق ترقية أنماط الاعتقاد والسلوك والعمل ، لما لذلك المنهج من أثر فاعل في السمو بأخلاق الخلق وضمائرهم وتطهير نفوسهم وتطبيعهم على الخُلق الحميد ، وتعديل سلوكهم وتوجيههم نحو طريق الخير والصلاح وتنظيم تفكيرهم .

(طعيمة ومحمد ، ٢٠٠٠ ، ص١٩٩)

إن النقلة النوعية التي حصلت في بدايات القرن العشرين في المجالات جميعاً ، نادت إلى الاهتمام بالتدريس وأهدافه ، وعندها بدأ التركيز على نمو المتعلم واهتماماته ورغباته ، وشاع استعمال التقنيات التعليمية ، وازدادت الثورة المعرفية التي تشهدها البشرية حالياً التي قدّمت سيلاً من المعلومات والمكتشفات ، وأوضحت عجز النظم التربوية المحافظة .

والآن فإنّ عالمنا يعيش سرعة التغير وتتخلله تحديات محلية وعالمية من أبرزها الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات ... ذلك كله يحتاج مِنّا السرعة في تنمية عقليات مفكِّرة قادرة على حل المشكلات وتقع مسؤولية تنمية هذه العقليات وتطويرها على المؤسسات التعليمية في الدولة ، وذلك من خلال المناهج الدراسية والتدريسي والطرائق والأساليب والوسائل والتقنيات ، وهذه باختلاف أنواعها تسهم في تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة ، وتسهم في زيادة قدراتهم العقلية والجسمية المختلفة إذا توفرّ لتدريسها الإمكانات اللازمة . (محمد ، ٢٠٠١ ، ص١)

إذ إن الكثير من الدول عمدت إلى تبنيّ الأهداف السامية والطرائق المرسومة للتربية الإسلامية في عملية تنشئة الأجيال ، فالدور الذي ترشح التربية الإسلامية لأدائه في ميدان التربية الحديثة يحتاج إلى منهج جديد وأساليب وطرائق حديثة للفهم والاستيعاب .

(أبو الهيجاء ، ٢٠٠١ ، ص٢٤)

أمّا في بداية القرن الحالي ، فأصبح هنالك اهتمام متزايد بتوجيه الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم ، وأصبحت هناك – في الوقت ذاته – نزعة قوية نحو الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم ، فلم يعد هدف العملية التعليمية يقتصر على اكساب الطلبة

المعارف والحقائق المتداولة ، بل تعدتها إلى تنمية قدراته على التفكير والتحليل والنقد والتعميم وما شابه ذلك . (السرور ، ١٩٩٨ ، ص٢٥٠)

لقد بلغ ذلك الاهتمام بتعليم التفكير في السنوات الأخيرة مستوى غير مسبوق ، فهناك وعي عام بهذا الموضوع ، وإبراز لأهميته ، نجده في الأدبيات التربوية ، وفي المؤتمرات، وفي تطوير المواد التعليمية وفي تدريب المعلمين واعدادهم ، وفي تنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، فهو هدف تربوي أساسي ، بل من أساسيات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي أن تتضمن ليس القراءة والكتابة فحسب ، بل كذلك مهارات الاتصال ومحو الأمية العلمية والتكنولوجية ، وهي ذاتها أدوات التفكير .

وترى الباحثة أنّ الاهتمام بأهمية التفكير إزداد بتطور عملية التعليم ، كما يتزايد احساس المربيّن يوماً بعد يوم بقيمة التفكير في مجال الدراسة ، ويولونه اهتماماً كبيراً بوصفه مهارةً من المهارات التي يكتسبها الطلبة خلال أوقات تعليمهم ، مما يجدر بالمربين أن يسعوا إلى الاستفادة من هذه المهارة وتنميتها بما يخدم المستوى العلمي للطلبة ويطوّر قدراتهم وقابلياتهم الفكرية .

كذلك يزداد الاهتمام بالتأكيد على تدريب الطلبة وتعويدهم على التفكير المنظم لما له من فائدة في اختصار الوقت والجهد ، وزيادة الفاعلية والانتاج ، والقدرة على اعطاء الأفكار، وعليه فإن صياغة الدرس في صورة مواقف ، مشكلة ، ومتابعة الطلبة ومساعدتهم على اتباع الخطوات اللازمة ، تساعد الطلبة على إكتساب هذا الأسلوب العلمي الصحيح للتفكير (الدشتي ، ١٩٨٨ ، ص٣٨) فضلاً على أنّ استعمال عقل الطالب في التفكير هو ما تستهدفه جديّاً الفلسفة الحديثة في التدريس . (شحاتة ، ١٩٩٣ ، ص٣١)

ويؤكِّد هذا المفهوم استعداد كل فرد للتفكير عندما يواجه موقفاً يصعب عليه في ضوء خبراته التي يمكن أن تغني أساليب معالجات الفرد لما يواجه ، فيقوم بنشاط ذهني لكي يصل إلى ما يناسبه من الحل ، مستخدماً الرموز والألفاظ والصور الذهنية والأرقام وغيرها في خطوات متتابعة مترابطة لإختيار الحل الملائم . (أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص٩٥)

وتزداد أهمية طرائق التدريس عند ربطها بالمظاهر الحديثة ، إذ تشير تقارير اليونسكو إلى أنَّ التقدم السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وتزايد قابليتها للتطبيق في شتى الوظائف التعليمية ، هو من أهم المظاهر التي تستدعي تعديل الطرائق الحالية في التدريس . (بو بطانة ، ١٩٩٥ ، ص١٥٥)

وتسعى الهيئات التدريسية في وزارة التعليم العالي إلى متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس والسعي لتجربتها والإنتفاع بالصالح منها .

(المظفر ، ١٩٨٠ ، ص٧٦٩)

وظهر العديد من المفاهيم الحديثة المرتبطة بطرائق التدريس ، فالتعلم الإيجابي يستند إلى فاعلية الاستجابة للظروف المحيطة في اعداد المناهج التعليمية السليمة (ماكورميك ، ١٩٩٦ ، ص٢٧٩) ، والتعليم الجماعي التفاعلي القائم على استعمال طرائق تقنية حديثة وتطبيقات عملية ، تسهم في تسهيل تفاعل الطلبة فيما بينهم وتأدية نشاطاتهم.

(Clok, 1996 , p:84)

ومن الملاحظ أنّ طرائق التدريس الحديثة بمختلف أساليبها ، واحدة من أدوات التربية الحديثة التي تتمركز حول نشاط الطالب وأَنَّ ما طرأ عليها من تطور وتعدد مفاهيمها واستعمالاتها تقود المدرس إلى تنفيذ أهدافه التربوية والتعليمية وتحقيقها بأكثر من أسلوب وطريقة .

ولأن القائم بمهمة توصيل المادة هو التدريسي، فهو الأهم من عناصر العملية التعليمية فهو صانع الأجيال وعصب العملية التعليمية التي تتكون من التدريسي والطالب والطريقة والمنهج ، إذ لم تكن مؤسسات التعليم والمناهج مما يهتم به الطلبة بقدر إهتمامهم بالتدريسي نفسه (العكش ، ١٩٨٦ ، ص٢٢٥) وفضلاً على ذلك فإن نجاح التعليم يعتمد على نجاح الأسلوب التعليمي المتّبع ، إلى جانب اعتماده على التدريسي والمادة الدراسية .

(Hawared , 1969 , : p: 524)

وكلَّما كان التدريسي متفهماً لثقافة مجتمعه ، كلَّما كان اختياره للطريقة ذا فاعلية وتأثير، لأن الطريقة التي سيختارها تؤثر في طريقة التفكير بين الطلبة لمدة طويلة كما تؤثر في الأدوار الاجتماعية التي سيؤدونها. (كريم ، ١٩٩٢ ، ص٩٩)

إنّ اسلوب التدريس هو الذي يحدد أثر كلٍّ من التدريسي والطالب في العملية التعليمية، وهو بدوره يحدد الأساليب الواجب إتباعها ، والوسائل الواجب اعتمادها والأنشطة التي يقوم بها. (السكري ، ١٩٨٠ ، ص١٢٦)، (الوكيل ، ٢٠٠١ ، ص٩٥)

وبذلك فإن اسلوب التدريس جزء لا يتجزأ من إعداد التدريسي وتكوينه ، فإذا كان هناك منهج فقير في محتواه ، وجيد في طريقة تدريسه ، يكون أفضل من منهج غني في محتواه ، فقير في طريقة تدريسه . (محمد ، ١٩٩١ ، ص٣٨)

وبما أن التدريس يُعدّ تفاعلاً متبادلاً بين التدريسي والطالب وعناصر البيئة التي يهيؤها التدريسي، كإكساب الطالب الخبرات والمعلومات ، وبناء القيم والاتجاهات الإيجابية المخطط لها في مدة زمنية محددة (الخوالدة ، ٢٠٠١ ، ص٢١٢) فان ذلك التفاعل لا يحصل إلاّ من خلال الطريقة المناسبة الناجحة ، ومن هنا كانت طريقة التدريس ، ذات أهمية بالغة في عملية التدريس وعليها يتوقف إلى حدٍ كبير فشل التدريس أو نجاحه ، وإذا كان حُسن إختيار الطريقة المناسبة مهمّاً في أيّة مادة دراسية فإنّه الأكثر أهمية في مواد التربية الإسلامية ، ذلك لأن المقصود من تدريس هذه المادة ليس التحصيل فحسب ، بل الهدف منها – إلى جانب ذلك – تكوين السلوك العام للطلبة بما يتلائم وحقائق هذه المادة وإثارة العاطفة الدينية في نفوسهم . (فايد ، ١٩٧٥ ، ص٢٣٢)

وبناءً على ما سبق فإن التفاعل المباشر بين التدريسي وطلبته هو المحور الرئيس في عملية التعليم ، وهو العامل الأكثر تأثيراً في الحصيلة النهائية التي تمثّل مدى تحقيق الأهداف التربوية لدى المتعلمين . (الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ص٧)

ومن ذلك التفاعل ، التفاعل الذهني ، الذي يتمثّل في تنوّع الأفكار وتعدد المقترحات و الحلول التي يقدّمها الطلبة في المواقف الصفية ، وكلمّا زادت أفكارهم ومقترحاتهم دَلّ ذلك على حسن أداء التدريسي. (الخوالدة ، ٢٠٠١ ، ص٢٣٦)

وتعتقد الباحثة أن التعلم الذي هو في غاية التعليم ومحصلتها ، يكون بحسب مستويات الطلبة وقدرة التدريسي في إيصال المادة العلمية عن طريق استعماله المؤثرات التعليمية ، كذلك فإنه كلما كان لدى الطلبة الإستعداد والقدرة على المناقشة وإبداء الآراء ، كلما كان الدرس يحتوي على الكثير من عناصر الإثارة والحماس للمشاركة والتنافس بين الطلبة .

وترى الباحثة أنّه من المستحسن أن تكون طرائق التدريس المتبعة في أيّة مرحلة دراسية ، متناسبة مع المادة العلمية والمرحلة العمرية للطلبة ، فمن الضرورة أن ينهج التدريسي الجامعي الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة ، التي تهتم وتركز على تعليم التفكير للطالب وتنميته ، ومنها ما يطلق عليه بفلسفة ما وراء المعرفة ، أو ما وراء الإدراك وتعني محاولة تعليم الطلبة كيفية التعلم بأنفسهم ، وذلك كلّه يشمل التدريس التفاعلي ، والاستراتيجيات الكشفية والبحثية ، وحل المشكلات ، وما سواها من طرائق التدريس .

(محمد ، ١٩٩٩ ، ص١٢)

ويُعد اسلوب العصف الذهني نشاطاً جماعياً متميّزاً فهو يُزود الطلبة بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار ، أمّا أثر التدريسي فيه فهو تشجيع التفكير وزيادة الأفكار ، فهو من أكثر الأساليب المستعملة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية لحل المشكلة ، إذ إنّه تصدٍّ للمشكلة باستعمال العقل من خلال توليد قائمة الأفكار ، التي تؤدي إلى وضع بدائل حلول جديدة ونافعة . (Frants, 1975 , p: 175) ، (أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص١٢٢)

إنّ اسلوب العصف الذهني يؤدي في الوقت نفسه مهمتين فهو يستعمل بشكل مزدوج في حل المشكلات وفي تنمية التفكير الإبتكاري ، وغالباً ما تكون المشكلات المعروضة صعبة الحل بشكل فردي ، مما يساهم في وضع التنافس بين المجموعات للتوصل إلى أفضل الحلول ، ويتصف التدريسي باتخاذه موقفاً حيادياً في هذه المجموعات .

(الأسدي ، ١٩٩٣ ، ص٥)

من ذلك ترى الباحثة أنّه من الأفضل توجيه الطلبة وتعليمهم اسلوب التفكير العلمي إذ إنَّ المشكلة الفاعلة والدور الإيجابي في العملية التعليمية ، لهما المردود الإيجابي في تنمية شخصيات الطلبة وبنائها مما يعزز الأساس في المجتمعات التعليمية ويقويه ، ويؤكّد أحد التربويين ضرورة توجيه العملية التعليمية نحو تطوير القدرة على التفكير والتحليل والنقد والمبادرة والحوار الإيجابي . (خريشة ، ٢٠٠١ ، ص١٤)

ومن جهةٍ أخرى فإن تنمية قدرات الطلبة الإبداعية لها علاقة وثيقة بالأسئلة التي تقع ضمن فئة عمليات التفكير المتشعب ، فالأسئلة التي تحث الطالب على توليد الأفكار الجديدة تنمّي الأصالة عنده ، والأسئلة التي تنمّي طلاقته الفكرية تحثه على توليد وحدات من المعلومات اللفظية ، أو المعاني ، مثل كلمات تتفق مع مجموعة معاني موصوفة ، وهذا بدوره يُنمّي الإمكانيات العقلية التكوينية الثقافية للطالب ، وذلك ما تتطلبه التنمية البشرية .

(بحري ، ١٩٩٠ ، ص١٨)

ويؤكّد بعضهم أن اختلاف وتباين أساليب التدريس وطرائقه التي يستعملها أساتذة الجامعات في إيصال المادة العلمية إلى الطلبة ، تتبع تباين اتجاهات الطلبة وميولهم ومعلوماتهم في الكلّية الواحدة . (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص١٨)

ويعدّ التعليم الجامعي في معظم الدول العربية الركيزة الأساسية التي تقوم عليها حياة المجتمعات في الحاضر والمستقبل ، فهو حلقة الوصل التي تنقل الطالب من مراحله الأولى في الدراسة ، إلى مراحل التقدم والإنتاج الفكري والمادي في أوقات لاحقة .

وإلى جانب وظائف الجامعات المتعددة التي من أهمها نقل التراث العلمي إلى الطلبة فإنّه يقع على عاتقها عبء اكتشاف المعرفة الجديدة وتمحيصها ، وانتقاء المجتمع ، والتأثير في الثقافة ، وجعل الطلبة أكثر قابلية للمعرفة . (كريم ، ١٩٩٢ ، ص٩٦)

ويرجع ذلك كله إلى أهمية المرحلة الجامعية ذاتها ، إذ تكتسب أهميتها من كونها مرحلة التهيئة والتحضير للحياة المهنية ، فالطالب في هذه المرحلة يسعى جدّياً لإثبات أثره الاجتماعي ، وعليه تتوقف تربية الأجيال وبناء المجتمع ووحدة الأمّة وثقافتها .

إنّ النهوض بالبلاد وتطورها وتحصينها ضد تيارات الشرك والإلحاد من أعداء الأمة والإسلام ، يعتمد على عناصر رئيسة أهمها "التدريسي" ولاسيما تدريسيو مواد التربية الإسلامية بوصفهم عماد المستقبل وبناءه، وكلّما كان ذلك البناء متيناً رصيناً ، كلما كان الجيل الذي يتربى على يديه قوياً متماسكاً متسلحاً بالأخلاق العالية والعقيدة السمحاء الصحيحة .

ولتلك الأسباب أختارت الباحثة طلبة الجامعة ، عينةً لبحثها ، فضلاً على أنهم يتمتعون بالنضج الإنفعالي والقدرة على التفكير السليم ، وكذلك فإنّ طلبة أقسام اللغة العربية بحاجة ماسة إلى إتقان فروع التربية الإسلامية المنهجية في مراحلهم الدراسية ، لأجل أن تُحَقِّق الهدف الذي وضعت لأجله ، فهي لم توضع من أجل الدراسة فحسب وإنما وضعت لكونها تمثل الأساس الذي يتبعونه في أخلاقياتهم وسلوكياتهم نظراً لكون فروع هذه المادة في هذه الأقسام تكون بنسبة مادة واحدة لكل مرحلة فتكون قليلة نسبياً مما يجعل الطلبة – في الغالب – قليلي الاهتمام بها عَدّاً منهم بأنها ثانويةً في منهجهم – لذلك كان يتوجب أن نهتم بتجريب اساليب تدريسية فاعلة عسى أن تساهم في ترسيخ العقيدة – قولاً وسلوكاً .

ومن ذلك تبرز أهمية البحث الحالي في ضوء الاعتبارات التالية :-

١- اهمية مادة أصول الدين الإسلامي فهي أهم ما يُناط بمدرس التربية الإسلامية تدريسه إذ تشكل أساس الشخصية الإسلامية ، وقاعدتها في الحركة والسلوك والحياة اليومية .

٢- معرفة مدى فائدة اسلوب العصف الذهني –تجريبياً– في تحصيل مادة أصول الدين الإسلامي ، والكشف عن مدى استبقاء المعلومات لدى الطلبة مدة أطول .

٣- أهمية الطالب الجامعي الذي سيغدو القدوة والمثل الأعلى وقائد الجيل ، فمن الواجب أن يتصف بالعقيدة الراسخة المؤثرة سلوكاً وقولاً .

٤- تأسيساً على ما سبق فإن ما تسفر عنه الدراسة من نتائج قد يُعين في تحسين تدريس أصول الدين الإسلامي ، في المرحلة الجامعية .

هدفا البحث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الإسلامي لدى طلبة كلّيات التربية في العراق ، واستبقائهم لها.

فرضيتا البحث :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون بإسلوب العصف الذهني ، ومتوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالاسلوب التقليدي في مادة أصول الدين الإسلامي .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات استبقاء الطلبة الذين يدرسون بإسلوب العصف الذهني ومتوسط درجات استبقاء الطلبة الذين يدرسون بالاسلوب التقليدي في مادة أصول الدين الإسلامي .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١- طلبة إحدى كليات التربية في العراق، الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م .

٢- سبعة موضوعات من كتاب أصول الدين الإسلامي المقرر للمرحلة الثالثة للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)، وهي (تاريخ أصول الدين الإسلامي ،وتعريف أصول الدين الإسلامي ، وأسماء علم أصول الدين الإسلامي ، وأصول الدين عند الفرق الإسلامية ، وأدلة وجود الله عند الفلاسفة والمتكلمين ، والقضاء والقدر ، والنبوة /حاجة الإنسان إلى هدي النبوة)

٣- مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ٢٠٠٢-٢٠٠٣ م .

٤- أسلوب العصف الذهني والاسلوب التقليدي في تحصيل مادة أصول الدين واستبقائها .

تحديد المصطلحات:

١- **الاسلوب لغةً:** سلب: تَسلَبهُ سَلْباً اختلطه واسبلبه إياه، وأراد بالاسلوب الطريق الذي تأخذ فيه والاسلوب بالضم الفن. (ابن منظور، ١٩٥٦، ص١٧٧)

الاسلوب اصطلاحاً:

١- عرفه عاقل (١٩٧٩م): (نهج عام، ونظامي في العمل وبخاصة في محاولة الوصول إلى الحقائق العلمية). (عاقل، ١٩٧٩، ص٧)

٢- وعرفه أبو حطب(١٩٨٤م) بأنه: (طريقة التدريس في التفاعل مع الموقف التدريسي التي تظهر خصائص الشخصية أو تتفاعل منها طرائق التدريس، والأساليب، إذ يؤدي ذلك إلى ظهور الفروق الفردية بين التدريسيين في عملهم داخل الجامعة). (أبو حطب، ١٩٨٤، ص٤٠٧)

٣-وعرفه سليمان (١٩٨٨م) بأنه: (مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالتدريس، والمفضلة لديه). (سليمان، ١٩٨٨: ص١٢٤)

٤-وعرفه محمد، ومجيد (١٩٩١م) بأنه: (الحصيلة الناتجة من تفاعل التدريسي، والطالبة، والمنهج معاً). (محمد، ومجيد، ١٩٩١: ٥١)

التعريف الإجرائي:

هو مجموعة الإجراءات، والتدابير التي استعملتها الباحثة في أثناء تدريسها لطلبة عينة البحث لغرض تحقيق الأهداف المرجوة؟

٢- العصف الذهني

١- عرفه جروان (١٩٩٩) بأنه: استعمال الدماغ، أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، ويهدف أساساً إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث). (جروان، ١٩٩٩: ص١١٧)

٢- وعرفه أبو سرحان (٢٠٠٠) بأنه: عملية توليد العديد من الأفكار أو الحلول لمشكلة معينة، إذ يطلب التدريسي من الطلبة أن يقدموا أو يقترحوا أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تساعد في حل هذه المشكلة). (أبو سرحان، ٢٠٠٠: ١٢١)

التعريف الإجرائي:

أسلوب تدريس حديث درّست الباحثة به طلبة المجموعة التجريبية ، وذلك بوضع الطلبة في موقف مشكل مُثير للتفكير ، من أجل تنبيه الدماغ على الحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار إلى أن تتوقف الأفكار ، تجاه موضوع الدرس ، مع عدم إصدار الأحكام عليها بإشراف الباحثة .

٣- التحصيل : (Achievement)

١- عرّفه الحنفي (١٩٦٠) بأَنّه (إنجاز تعليمي في المادة ، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة ، سواءٌ أفي المدرسة أم في الجامعة ، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقدير المدرّسين أو الإثنين معاً. (الحنفي ، ١٩٦٠ ، ص١١)

٢- وعرّفه Morgan (1966) بأنّه (إنجاز في اختبار للمعرفة أو المهارة).
(Morgan , 1966 , p:76)

٣- وعرّفه Good (1973) بأنّه (إنجاز أو كفاية في الأداء في مهارةٍ معينة أو مجموعة من المعارف). (Good , 1973 , p:7)

٤- وعّرفه سمارة وآخرون (١٩٨٩) بأنّه (مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة ، نتيجة تعرضه لخبرات ومواقف تعليمية) .
(سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص١)

٥- وعّرفه اللقاني (١٩٩٦) بأنّه (مدى استيعاب الطلبة لما تلقوه من خبرات معينة خلال مقررات دراسية ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الإختبارات التحصيلية المعدّة لهذا الغرض) . (اللقاني ، ١٩٩٦ ، ص٢٧)

٦- وعّرفه زيتون (٢٠٠١) بأنّه (مدى ما حقّقه الطلاب من نتاجات التعلم نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة ، الأمر الذي يكشف لنا عن مدى تقدم الطلاّب تجاه أهداف معينة).
(زيتون ، ٢٠٠١ ، ص٤٧٩)

التعريف الإجرائي:

ما يمتلكه طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من معلومات ومعارف ومهارات مقاسة بالدرجات ، في الاختبار التحصيلي الذي أعدّته الباحثة لهذا الغرض .

٤- أصول الدين الإسلامي

١- وعرّفه النحلاوي (١٩٧٩) بأَنّه : (يطلق على أركان الإيمان ، وما يتفرع عنها من توحيد الألوهية والبعد عن شبهات الشرك كلها ، ويطلق على الإيمان بالغيب ، وبالرسل والكتب والملائكة واليوم الآخر) . (النحلاوي ، ١٩٧٩ ، ص٦٩)

٢- وعرّفه الحمادي (١٩٨٧) بأنّه : (ما رسخ في القلب ، وصدّقه اللسان ، وتجاوب معه العمل ، أو ما وصل به الاعتقاد إلى درجة تنفي معها كل بادرة للشك والإنكار والتردد وما اليها مما يساور النفس البشرية ، وفي مثل هذه الدرجة من اليقين يتطابق معها القول والعمل وألوان السلوك على اختلافها) . (الحمادي ، ١٩٨٧ ، ص٢١٩)

٣- وعرّفه سابق (١٩٨٩) بأنّه : (التصديق بالشيء والجزم به من دون شك أو ريبة ، فهو بمعنى الإيمان). (سابق ، ١٩٨٩ ، ص٨)

٤- وعرّفه عبد الله (١٩٩٤) بأنّه : (يطلق على أركان الإيمان الخمسة ، أو على أبوابه الثلاثة المعهودة : التوحيد والنبوة والمعاد ، وعلى سائر ما انطوت عليه هذه الأبواب من المسائل والأحكام التي جاءت في صريح القرآن وصحيح السُنّة التي يسلّم بها لذلك عقل المسلم ويطمئن إليها قلبه ، التي تبلغ تصديقه بها إلى درجة اليقين الذي لا يُخالطه ريب ، ولا يتطرق إليه شك). (عبدالله ، ١٩٩٤ ، ج١ ، ص٣٧٤)

٥- وعرّفه أبو الهيجاء (٢٠٠١) بأنّه : (تلك النصوص والأحكام المتعلقة بالعقيدة الصحيحة المتمثلة في إخلاص العبادة لله ، والإيمان به والبعد عن الشرك ، والمتضمنة بيان صفات الله سبحانه وتعالى وأسمائه وأفعاله ، وموقف المسلم منها ، والإيمان بالكتب ، والرسل السماوية ، والإيمان بالقدر ، والإيمان باليوم الآخر والملائكة).
(أبو الهيجاء ، ٢٠٠١ ، ص١١٣)

٦- وعرّفه الخوالدة (٢٠٠١) بأنّه : (مجموعة من قضايا الحق البديهية المسلَّمة بالعقل والسمع والفطرة ، يعقد عليها الإنسان قلبه ، ويثنى عليها صدره ، جازماً بصحتها قاطعاً بوجودها وثبوتها ، لا يرى خلافها أنّه يصحّ أو يكون أبداً).
(الخوالدة ، ٢٠٠١ ، ص٥٠)

التعريف الإجرائي:

وهي مجموعة معاني الإيمان وأركانه ، والمعتقدات ، والأمور التوحيدية التي تتكّون من أعمال القلب ، فتطهرّه مما علق به من الشرك والبدع والخرافات ، وتزوده بالعقيدة الصحيحة لنقائه وعمارته بالإيمان ، وتكون على هيئة وحدات ومفردات وموضوعات من كتاب (أصول الدين الإسلامي) المقرر تدريسه للمرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية للعام ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ والمقرر تدريسها في اثناء التجربة .

٥- الاستبقاء

١- عرَّفه ناصر (١٩٨٨م)بأنه: (احتفاظ الفرد بما مرّ به من خبرات، ولما حصله من معلومات، وكسبه من عادات، ومهارات). (ناصر، ١٩٨٨: ص٨٢)

٢-وعرَّفه قطامي (١٩٨٩م) بأنه: (عملية الاحتفاظ التي تتخلل ما بين عملية الاكتساب، والاسترجاع، ويطلق عليها أيضاً عملية التخزين التي تتضمن ما اكتسب).

(قطامي، ١٩٨٩: ص١٠٧)

٣-وعرَّفه اللقاني (١٩٩٦م) بأنه: (ما تبقى في الذاكرة من التعليم مقاساً بالدرجات).

(اللقاني، ١٩٩٦، ص٨)

التعريف الإجرائي

هو كل ما استبقى من تعلّم لدى طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في مادة أصول الدين الإسلامي ، مُقاساً بالدرجات التي يحصل عليها كل طالب وطالبة بعد إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي نفسه ، مع وجود فاصل زمني بين الاختبارين .

٦- كليات التربية في العراق

وهي كليات التربية الموجودة في الجامعات العراقية جميعها ما عدا الجامعة التكنولوجية، ويكون قبول الطلبة فيها من خريجي الدراسة الاعدادية، التي تعد مُدرسي المواد الدراسية في الاختصاصات كافة التي يدرسها طلبة المراحل المتوسطة والاعدادية على ايديهم ، وتكون مدة الدراسة فيها أربع سنوات لطلبة البكالوريوس.

الفصل الثاني
المبحث الأول
خلفية نظرية

أولاً: مفهوم العقيدة الاسلامية (أصول الدين الاسلامي واقسامها)

١- العقيدة لغةً :-

أصل العقيدة في اللغة مأخوذ من الفعل (عَقَدَ) نقول عَقَدَ البيع واليمين والعهد : أَكّدَهُ ووَثّقه .

وعَقَدَ الحبل والبيع والعهد أي شدّه ، وهو نقيض الحل . وعَقَدَ حُكْمَه على الشيء لزمه ، وجاء في قوله تعالى ((لا يُؤاخِذُكُم الله باللَّغوِ في أيمانِكم ولكن يؤاخِذكم بما عقدتم الأيمان)) (سورة المائدة ، الآية ٨٩) . (ابن منظور،١٩٥٦، ص٢٩٦-٢٩٨)

وجمعها عقائد وهي ما عُقِدَ عليها القلب والضمير ، ويراد منها في الدلالة على هذا المفهوم (معتقد ، واعتقاد) ، وأصل هذه الكلمات الفعل (اعتقد) التي هي بمعنى صَدَق وثَبتَ. يُقال : إعتقد الأخاء بينهما ، ويراد به : صدَقَ الأخاء وثبت ، واعتقد الأمر عقد عليه قلبه وضميره . (البهادلي ، ١٩٩٤، ص١٥)

العقيدة اصطلاحاً :-

وهي "أساس العلوم الشرعية وقاعدتها ، وبها يُعرف الله تعالى رسوله وتنتقل في الأهمية خليفته ، وبه يُعرَف صحيح الآراء من فاسدها وحقّها من باطلها" .

(العاملي ، ١٩٩٣ ، ص١٦٦)

وعَرّفها الأشقر بأنها "الأمور التي أخبرها الله سبحانه وتعالى بطريق كتابه أو بطريق وحيه ، رسوله (صلى الله عليه وآله وسلّم) وهي أمورٌ موجبة النفوس على التصديق بها والقلوب أن تطمئن إليها ، بحيث لا يمازجها ريبٌ ولا يخالطها شكٌ" .

(الأشقر ، ١٩٨٤ ، ص٩)

وعَرّفها البهادلي بأنها "مجموعة المعارف التصديقية لدى النوع الإنساني ، التي تستوعب القضايا التصديقية كافة، فلسفية وعلمية، في الطبيعة وفي ما وراءها، عقلية ونقلية، سواء أكان عامل التصديق بها عاملاً استدلالياً أم وهمياً أم عندهما من عوامل الاعتقاد" . (البهادلي ، ١٩٩٤ ، ص١)

٢- اقسام العقيدة الإسلامية:-

ترى الباحثة ان العقيدة الاسلامية تنقسم الى:

أ- الثوابت: هو ما ثبت بدليل قطعي لا مجال للإجتهاد فيه، كتالوحيد والنبوة واليوم الآخر، هنا تضعف فاعلية اسلوب العصف الذهني لأنها من الأمور المقدسة التي لا يجوز الإجتهاد فيها.

ب- المتغيرات: هي التي تثبت بدليل ظني قابل للاجتهاد، كأدلة وجود الله، وحاجة العقل البشري الى هدى النبوة، وحكمة بشرية الرسل، وغاية اليوم الآخر والحاجة اليه، والدروس المستوحاة من الايمان باليوم الآخر، فهنا يكون لاسلوب العصف الذهني فاعلية ملحوظة وهذا الذي ركزت عليه.

ت- **منزلة العقيدة الإسلامية**

إنّ العقيدة الاسلامية نابعةٌ من القلب ، فهي من أعمال القلب أصلاً ، وهي أساس الأعمال كلِّها ، فإذا صلحت العقيدة ، سهل ما تلاها ، قال الله عزّوجل ((إنّ الدين عند الله الاسلام)) (آل عمران الآية ١٩) أي أنها مرتبة فاصلة بين الدين واللادين ، وبين توحيد الله والشرك به ، وفي موضع آخر قال سبحانه وتعالى: ((وَمَنْ يَرْتَدِدْ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فَيَمُتْ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُولَئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ)) (البقرة ، الآية ٢١٧) .

ومن ذلك فهي تقوم على (الإيمان بالله ، وملائكته ، وكُتبهِ ، ورسله ، واليوم الآخر ، والبعث والحساب) وبعض هذه الأشياء غيبي غير مدرك ، والبعض الآخر ملموس وإن اختلف الناس حوله منذ فجر حياتهم ، وقد جاء الإسلام ليقضي على هذا الإختلاف نهائياً ويُبين هذه العقائد كلها بصورة تجعلها وكأنها ملموسة ومشاهدة. (سالم، ١٩٧٩ ، ص١٨٣)

إذ أنّها تشكل الفكرة الكلّية اليقينية للإسلام عن الكون والإنسان والحياة ، وما قبل الحياة الدنيا وما بعدها ، وعلاقتها بما قبلها وما بعدها . (الزين ، ١٩٧٣ ، ص٣٤٧)

وإذا عُدنا الى مصطلح " العقيدة " نجده لم يُعرف في مؤلفات علمائنا القُدامى ، الذين كان لهم مصطلحات وعنوانات أُخرى في هذا المجال كان أشهرها على وجه الخصوص : أصول الدين فضلاً على ذلك ، فإن الأمور المتعلقة بباب الإيمان والإعتقاد ، تدخل تحت موضوع عالم الغيب الذي يقابل في القرآن الكريم عالم الشهادة .

ويُرجِّح عبد الله استعمال مصطلح الإيمان والإعتقاد معاً أولى من استعمال مصطلح الاعتقاد وحده ، لأنّ مصطلح العقيدة وحده ، يُستعمل اليوم استعمالات شتى لا تمّتُ الى الإيمان وعناصره وأركانه بشيء، وفحوى ذلك أن موضوع الاعتقاد والايمان يُقرن بالتقوى، ولهذا وصف الله المتقين في الآيات الأولى من سورة البقرة بأنّهم يؤمنون بالغيب ، قال تعالى: ((الم * ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ * الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ * وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ * أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِنْ رَبِّهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ)) (البقرة ، الآيات ١-٥) .

(عبدالله ، ١٩٩٤، ص٣٧٥)

ومهما يكن من أمرٍ ، فإن الإيمان باللهِ تعالى أساس العقيدة وأصلها وعمادها ، أي أصل الدين بوصفه حقيقة مركبة من عنصرين : أحدهما نظري ، وهو الإيمان والإعتقاد ، والآخر

عملي وهو ثمرة الإعتقاد ويُدعى الإسلام ، بل يمكننا القول : إنّ الإيمان بالله تعالى هو مدار دين الإسلام بمعناه العام بوصف الإسلام دين الله تعالى الذي تتابع عليه الأنبياء من لدن آدم ونوح وإبراهيم الى محمد (صلى الله عليهم وسلم أجمعين) .

(عبدالله ، ١٩٩٤، ص٣٧٦)

ومن مقتضيات الإيمان باللهِ تعالى أنّ يُحقق المؤمنُ الغايةَ التي خُلقَ من أجلها ، والتي تتمثل في عبادة اللهِ تعالى ، بتوثيق الصلة به –جلّ وعلا– من خلال أداء العبادات التي كتبها الله عليه ، ومن خلال التشريعات المنظمة لعلاقة الإنسان بالكون من حولِهِ ، فكلّ ما في الكون مسخّر لخدمة الإنسان ، والإنسان مستخلفٌ فيه ، والعلاقة بينهما علاقة ودٍ وتعاون ، وكلُّ عمل يقومُ به المسلم لتحقيق غاية الاستخلاف يبتغي به وجه الله تعالى ، هو عبادة كغيرها من العبادات . (القاسمي ، ١٩٩٨ ، ص١٧٧) (الخوالدة ، ٢٠٠١ ، ص٥١)

وترى الباحثة أنّ العقيدة هي فوق الرأي الذي يأخذ به الإنسان حيناً ثم يعدل عنه حيناً آخر ، وفوق المبدأ الذي يعتنقه في حياته بمجالاتها الإجتماعية والسياسية والإقتصادية كافة ثُمّ يظهر قصوره أو عجزه ، فيدعه الى غيرِهِ .

إنّ العقيدة الإسلامية خالدة من التعقيد منسجمة مع العواطف الإنسانية جميعاً ، مطابقة لمقتضيات العقل السليم نهّاضة بالهمم ، وإنّ تربية هذه العقيدة وحياتها لا تتم إلاّ بأن تمارس نشاطها في مجالات الحياة جميعاً، إلاّ أنّ أكثر الناس يظنون إنّ حجة القرآن خاصة بالمسلمين وهذا من أغرب الأمور إذ إنّ القرآن الكريم خاطب الناس أوّل مرة يوم كانوا مشركين وبحجَجِهِ العقلية وطرائقه في مخاطبة النفوس والعقول حَولّهم الى الإيمان .

(عبد الحميد ، ١٩٩١ ، ص٦٣)

وخلاصة القول أنّ ما يراد بالاعتقاد والإيمان هو إثبات العقائد الدينية المتعلقة بالله تعالى وصفاته وفعالِهِ ، وما يتفرع عنها من مباحث النبوة ، واليوم الآخر ، وغايتها إثبات هذه العقائد بالأدلة اليقينية ، وإرشاد المعتنقين لها بإيضاح الحجة لهم وإلزام المعاندين بإقامة الحجة عليهم ، وحفظ قواعد الدين عن أن تزلزل بشهادات المبطلين ، والعلم الباحث في هذه الأصول الاعتقادية ، هو علم أصول الدين . (عليان ، ١٩٩٠ ، ص١٦)

ثانياً: العصف الذهني : تعريفه ومفهومه

تعريف العصف لغةً :-

العَصفُ والعَصْفة والعَصيفَةُ والعُصافة : ما كان على ساق الزرع من الورق الذي ييبس فيتفتت ومالايؤكل. وفي التنزيل: ﴿وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ﴾ (الرحمن،الآية ١٢) .

ويعني بالعصف ورق الزرع ، وما لايؤكل منه. وقيل: العصف والعَصيفَةُ والعُصافة : التبن . وقيل : ما هو على حب الحنطة ونحوها من قشور التبن . وقيل : العصف ما جُزَّ من ورق الزرع وهو رطب فأُكل ، والعصيفة : الورق المجتمع الذي يكون فيه السنبل وجمعه عصوف، وقوله تعالى: ﴿كَعَصْفٍ مَأْكُولٍ﴾ (سورة الفيل، الآية ٥) له معنيان:

أحدهما : أنّه جعل أصحاب الفيل كورقٍ أُخذ ما فيه من الحَبُّ وبقي هو لا حَبَّ فيه .

والآخر : أنّه أراد أنّه جعلهم كعصفٍ قد أكلهُ البهائم ، كذلكَ يُقال فلانٌ يعتصف إذا طلب الرزق . (إبن منظور ، ١٩٥٦، ص١٥٢)

والعَصْفُ بَقْلُ الزرع (نَقَلَهُ الجوهري عن الفَرّاء) ، وقد اعصف الزرع : طال عصفه أو حان أن يُجَزّ ، وفي قوله تعالى : ﴿فالعاصفاتِ عصفاً﴾ (المرسلات ، الآية ٢) يعني الرياح تعصف ما مَرّت عليه من جَوَلان التراب تمضي به، وقوله تعالى : ﴿كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ﴾ (ابراهيم، الآية ١٨) أي تعصف فيه الريح، وأعصفت الناقة في السير: أسرعت فهي معُصفَةٌ . (الزبيدي ، ١٩٦٦ ، ص١٦١). وقيل العصوف : الريح الشديدة ، أي السريعة التي تعصف براكبها فتمضي به ، ومكانٌ معصف كثير الزرع . (البستاني ، ١٨٧٠ ، ص١٧٧)

تعريف الذهن لغةً :-

الذِّهنُ : الفهم والعقل ، والذهن أيضاً حفظ القلب ، وجمعها أذهان . تقول إجعل ذهنك في كذا وكذا ، وقال الجوهري . الذِّهنُ مثل الذَّهن ، وهو الفطنة والحفظ ، وفلانٌ يُذاهن الناس أي يفاطنهم ، وذاهنني فذاهنته أي كنت أجود منه ذهناً ، والذِّهن أيضاً : القوة .

(إبن منظور ، ١٩٥٦، ص١٧٤)

تعريف العصف الذهني إصطلاحاً :-

هناك عدة تعريفات للعصف الذهني ، نذكر منها ما يأتي :

١- عرّفها Good بأنها :(مصطلح شائع غير تكنيكي لأساليب معينة من التفكير الابتكاري، في تطوير أفكار جديدة يتضمن فعالية فردية أو فعالية المجموعة الصغيرة ، التي يتم فيها محاولة مدروسة متقصدة للتفكير غير الناقدة ولكنه ابتكاري .
(Good , 1973 , p:70)

٢- وعرّفها بلقيس ومرعي بأنها : (الحلول لمشكلة معينة بلا تقويم لتلك الحلول ، أو الحكم عليها في ضوء معايير معينة) . (بلقيس ومرعي ، ١٩٨٢ ، ص٣٧٣)

٣- وعرّفها صادق بأنها : (انتاجٌ بشكلٍ تلقائي مرتبط بحل المشكلة) .
(صادق ، ١٩٨٨ ، ص٤٩٤)

٤- وعرّفها أبو علاّم بأنها : (تقنية تحاول بها جماعة من الأفراد أن توجد حلولاً لمشكلة محددة ، بإستعراض أو انتاج الأفكار البديهية كلها تعاونياً عن طريق الجماعة) .
(أبو علاّم ، ١٩٨٩ ، ص٨٥)

٥- وعرّفها جابر وكفافي بأنها : (أفكار جديدة ومبتكرة عن طريق خلق جو (حر ومنطلق) يُباح به التفكير في كل شيء) . (جابر وكفافي ، ١٩٨٩ ، ص٤٧٢)

٦- وعرّفها روشكا بأنها : (أسلوب يقوم على الفصل الاصطناعي بين انتاج الأفكار من جهة وتقويمها ومحاكمتها من جهةٍ أخرى) . (روشكا ، ١٩٨٩ ، ص١٨١)

التطور التأريخي لدراسة العصف الذهني :

ان آيات القرآن الكريم اغلبها تدعو العقل البشري الى اعمال العقل بالتفكير حيث ورد في قوله تعالى في قصة ابراهيم (عليه السلام).

((وكذلك نري ابراهيم ملكوت السموات والارض وليكون من الموقنين، فلما جن عليه الليل رءا كوكباً قال هذا ربي فلما أفل قال لا احب الآفلين، فلما رءا القمر بازغاً قال هذا ربي فلما افل قال لئن لم يهدني ربي لأكونن من القوم الضالين، فلما رءا الشمس بازغة قال هذا ربي هذا أكبر فلما أفلت قال يا قوم اني بريء مما تشركون، اني وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفاً وما انا من المشركين)).

حيث بدأ ابراهيم عليه السلام بتفكير جدي لمعرفة الإله وهو قمة العصف الذهني، حيث بدأ يجمع المعلومات ويتفحص الأشياء هل تصلح أن تكون إلهاً أو لا تصلح، وعند اختيارها أيقن أن لا شيء من الموجودات يصلح ان يكون الهاً فقال ((وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض)) من غير كيفية ولا احاطة ولا شذوذ وبذلك يكون ابراهيم عليه السلام قد انتقل تفكيره من المادي المحسوس الى المعنوي المدرك، وبهذا نصل الى أن العصف الذهني من حيث الجوهر هو قديم قدم الزمان.

وفي السنة النبوية الشريفة نجد ان هناك دعوة صريحة لهذا الإسلوب ومن ذلك ما روي عن أبي هريرة (رضي الله عنه) قال: جاء رجل من بني فزارةالى النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) فقال: يا رسول الله، ان امرأتي ولدت غلاماً اسود ، فقال هل لك من ابل؟ قال نعم، قال: فما الوانها؟ قال: حمر، قال: هل لك منها من اورق؟ قال نعم، قال: فأنى أتاها ذلك؟ قال: اراه عرف نزعه، قال فلعل ابنك هذا نزعة عرق.

(مسلم، ١٩٧٢، رقم الحديث ٣٥٦٨، ص١١٣٧)

العصف الذهني هو من الأساليب حديثة العهد ، المشهورة بتوليد الأفكار الابداعية ، وقد ظهر هذا الاسلوب وتطور في سوق العمل ، إلا انه انتقل الى ميدان التربية والتعليم ، وأصبح من الاساليب التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين والمهتمين بتنمية التفكير الابداعي وحل المشكلات في معظم المواد الدراسية والأوضاع التعليمية المعقدة .

(جروان ، ١٩٩٩ ، ص١١٩)

أما عن الأصل النفسي له، فيمكن القول: إن تسمية عصف الدماغ "Brain Storming" جاء من العاصفة الدماغية أو الأزمة الوجدانية (Emotional Crisis) أي الفكرة الجديدة أصلاً لحظة استبصار مثيرة ، أي فكرة متأصلة في ذات النفس ، يستقبلها الفرد في توحّد انفعالي ، ويحييها بحرارة أو حماسة ، وهذا يعني اسلوب البحث عن الأفكار بالربط السريع القليل والمراجعة ، والنقد قدر الإمكان للارتجالات الفردية في مواقف منظمة لهذا الغرض .

(Wittmet,1974, p: 19–26)

استمد هذا الاسلوب جذوره وأسسه من الديانة الهندوسية ، فقد استخدمه الهنود قبل (٤٠٠) سنة من خلال الجماعات الدينية، وكانوا يسّمون هذا الاسلوب (Brai Barshana) وتعني كلمة (براي) الجانب الذي يقع خارج تفكيرك ، أمّا (بارشانا) فتعني السؤال .

(Stein:1975, p:27) (Osborn, 1963, 151)

وفي الثلاثينيات من القرن المنصرم في عام ١٩٣٨ تحديداً ، برز العالم الأمريكي (Osborn) واشتهر باعتماده اسلوب العصف الذهني في شؤون النشر والدعاية والاعلام بصيغة علمية من دون ان يحدد له أسساً نظرية وخطوات تطبيقية ، وفي عام ١٩٥٤ أسس (Osborn) مؤسسة التعليم الابداعي إذ بدأ باستعمال هذا الاسلوب بشكل منظم في تدريب الأفراد ، والمجموعات على حل المشكلات بطريقة ابتكارية للتوصل الى حلول جديدة للمشكلة، بعدها تمكن (Osborn) في عام ١٩٥٥ من وضع القواعد والمبادئ المنظمة لكيفية أجراء العصف الذهني في كتابه الخيال التطبيقي ، الذي حاول فيه أن يبين أن هذا الاسلوب يصلح للتطبيق في كثير من مجالات الحياة العملية والعلمية والإدارية والصناعية والحياتية ، وللتدريب لغرض تنمية القدرات والعمليات الابداعية .

(Fedman and Arnold, 1983 , p: 492) (علي الدين ، ص١٤)

وفي العام نفسه أنشيء أول معهد لحل المشكلات الابداعية في مدينة بانلو بنيويورك ولم يكن (Osborn) عالماً نفسياً ، بل كان أحد العاملين في شؤون الدعاية والإعلان وكان من الرواد الذين استعملوا اسلوب الدعاية لإستعمال الأساليب الابداعية في حل المشكلات المتعلقة بمجالات الدعاية والاعلان . (Rawilson ,1981, p:231)

ثم طوّر اسلوبه في كتابه (Applied Imagination) الذي ظهر في طبعته الأولى عام ١٩٥٧ حتى صار يقترن باسمه ، وقد جاء تأسيسه لهذا الاسلوب عندما لم يكن راضياً ، بصفته رئيساً لوكالة نشر أمريكية مهمة ، عن الاجتماعات التي كانت تعقد من أجل شؤون النشر والطباعة فيها ، لذا فقد اتجه لتحضير اسلوبٍ من أجل توليد الأفكار، وأن هذا الاسلوب يقوم على الفصل الاصطناعي بين انتاج الأفكار من جهة وتقويمها ومحاكمتها (تطويرها وتعديلها) من جهة أخرى . (روشكا ، ١٩٨٩ ،ص١٨٨)

ولذلك فان هذا الاسلوب يُستعمل لإثارة الابداع عند الأفراد والجماعات على حدٍ سواء، وانه يهدف الى انتاج قائمة من الأفكار التي سيتم تقويمها لاحقاً ، وانه يُفيد تحفيز واطلاق القدرات الابداعية (Stein,1975,p: 171). وذكر (Osborn) بأن كثيراً من الشركات الأمريكية تبنّت هذا الاسلوب بعد أن أثبت فاعليته في الإنتاج ، لأن هذا الاسلوب يؤدي الى التحرر من القيود التي يفرضها الفكر أو الأساليب التقليدية التي تؤدي الى إعاقة الابتكار ، وتستعمل لإنتاج الأفكار المتتالية أو المتناوبة ، وليس من أجل إيجاد الحلول للمشكلات الجديدة التي تسهم في معرفة ظاهرةٍ ما . (Osborn,1963, p:162)

وقد تعددت تسميات العصف الذهني في الدراسات والأدبيات المتنوعة ، وهي بالمعنى نفسه والجوهر : (العصف الذهني ، عصف الدماغ ، أمطار الدماغ ، استمطار الأفكار ، المفاكرة ، تدفق الأفكار ، توليد الأفكار ، التوليد الفكري الجماعي ، إرجاء التقويم، المحاكمة المؤجلة). (الطيطي ، ٢٠٠٠ ، ص١٦٥) .

إلاّ أن مصطلح العصف الذهني يُعدّ أكثر استعمالاً وشيوعاً وهو أقربها للمعنى ، فالعقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويُمَحِصها لغرض التوصل الى الحلول الابداعية المناسبة لها.

خصائص العصف الذهني وميزاته :

١- يؤدي اسلوب العصف الذهني الى التحرر من القيود التي يفرضها الفكر،أو التي تفرضها الأساليب والطرائق التقليدية التي تؤدي الى إعاقة الابتكار . (Stein,1975, p:137)

٢- ان الكم يولد الكيف ، إذ من الواجب الاهتمام بالكم بالحجم نفسه الذي يهتم به الكيف وهذا ما ذهب إليه أوزبورن. (Torrance,1970, p:294)

٣- يُعد اسلوب العصف الذهني اسلوباً فردياً وجماعياً على الرغم من أن اعداده هو بالأصل للعمل الجماعي ، كما انه يتجه الى نشاط الجماعات الصغيرة ، ولذلك فأن هذا الاسلوب يمكن ان يتجه في مسارين من التنظيم يمكن تطبيقه على الفرد أو على المؤسسة بكاملها.

(روشكا ، ١٩٨٩ ، ص١٨٥،١٨٤)

٤- انّ النتاج الفكري الابتكاري هو متولد عن طريق الإحتكاك بين الأفراد ، فان فكرة شخص ما تكون مستندة الى فكرة شخص آخر ، ولكن هذه الفرضية لا تنطبق على الأشخاص كلّهم ولا في الأحوال كلها ، حيث إنَّ هناك من يعارض هذه الفكرة .

(عاقل ، ١٩٧٩ ، ص٣٤)

٥- تستغرق جلسة العصف الذهني عادةً من (١٥–٦٠) دقيقة بمتوسط ٣٠ دقيقة .

٦- لا يعالج هذا الاسلوب أنواع المشكلات كلها التي تستلزم محاكمات عقلية أو التي تتطلب اتخاذ قرار ما . (روشكا ، ١٩٨٩ ، ص١٨٥)

فوائد العصف الذهني :

١- يساعد على ايجاد مناخ صفي حيوي متعاون ، وفي الوقت نفسه يفتح الأبواب للجهد الفردي المبدع.

٢- يبني الثقة ويشجع الصراحة والانفتاح الذهني والاستعداد للتخيل والابداع .

٣- يظهر وجهات نظر عديدة ومختلفة قائمة على ردود فعل عاطفية وعقلية تجاه مشكلة معينة ، مما يكثر من البدائل المناسبة لحل كل مشكلة.

٤- يلغي الحواجز التي تقف أمام القدرة الخلاّقة ، مما يساعد الطلبة على التفكير الابداعي.

٥- يقدم لنا وسيلة للتركيز على مدى الأحساس لموضوع المشكلة، مما يسرع في الوصول الى الحل.

٦- يسهم في ديمقراطية العملية التعليمية وتولّد الحماسة للطلبة واشعارهم بذواتهم وبقيمة أفكارهم.

٧- يسهم من الأقلال من الخمول الفكري للطلبة. (الحمادي،١٩٩٩،ص١٦)
(Khagma,2000, p: 5)

استعمالات العصف الذهني :

١- يمكن استعماله نشاطاً إجمالياً في الحصة الصفية.
٢- يمكن استعماله لتجميع أفكار الطلبة وتصوراتهم حول موضوع معين قبل دراسته.
٣- يشجع الطلبة جميعهم على المشاركة في الدرس ، لأن قواعده تحمي المشاركين من النقد.
٤- يستعمل في المؤسسات الإدارية والاقتصادية وفي سوق العمل.
٥- يستعمل في التدريب ، لإثارة الاهتمام وضمان المشاركة ، والتأكيد على النقاط التدريبية الأساسية . (Tdreeb ,2001, p: 1)

مبادئ اسلوب العصف الذهني :

يقوم اسلوب العصف الذهني (Brain storming) على مبدأين أساسيين ، حدّدهما كل من أوزبورن ومن بعده (بارنز) وهما :

المبدأ الأول : تأجيل الحكم على الأفكار

لقد حدد أوزبورن وبارنز أهمية تأجيل الحكم على الأفكار المنبثقة من أعضاء جلسة العصف الذهني ، وذلك لضمان استمرار تلقائية الأفكار وبنائها ، فإحساس الفرد بأن أفكاره ستكون موضعاً للنقد منذ ظهورها ، يكون عاملاً كافياً عن اصدار أية أفكار أخرى ، ويساعد تأجيل الحكم ايضاً على وضوح خصائص الفكرة المطروحة من خلال الحوار الحر غير الناقد ، الذي يبنى على الفكرة ، أو على جزءٍ منها ، أو الذي يهملها إن لم تكن لها قيمة بارزة ، وهذا يُساعد على كثرة الأفكار المطروحة وتنوعها ، ومن ثم قد تنجح أفكار جديدة أو حلول قد تبدو لصاحبها أنها لا قيمة لها ، ولكنها في الواقع قد تكون جيدة لاسيما اذا استعمالها طلبة آخرون لفكرة أخرى بحيث تبدو أكثر عمقاً وخصوبة من الأولى.

(عبادة ، ١٩٩٠ ، ص٥٦) (الطيطي، ٢٠٠٠ ، ص١٦٦)

وثمة رأيٌ هنا جدير بالاهتمام ، يشير الى أنَّ انتقاد الأفكار أو الاسراف في تقويمها عند بداية ظهورها ، قد يؤديان الى خوف الطالب ، أو الى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم ، وهذا يؤدي الى أن يبطيء تفكيره ، ومن ثم تنخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه ، لأن الأفكار الوليدة تُشَبَّهُ بالوليد ، فهي تكون ضعيفة غير متماسكة ، لهذا فان أي مواجهة ناقدة لها وهي في بدايتها تؤدي الى احتضارها قبل أن تنشأ.

(ابراهيم ، ١٩٧٨ ، ص١٥٨) (ابراهيم ، ١٩٩٨ ، ص٦٠)

وقد تؤدي زيادة النقد وإصدار الأحكام قبل نضج العمل والوصول به الى نهايته الناجحة الى فشل الجانب الابتكاري وتثبيطه ، ليس فقط لدى الجماعة ، بل لدى الفرد أيضاً، فكثير من الأفراد يكفون أنفسهم بأنفسهم ، وتوجد حالات كثيرة اتجاه الشخص نحو الأصالة

وهي من أهم العوامل التي تكف قدرته عن الأبتكار ، ذلك لأن مجرد تقويم الفرد لأفكاره منذ بدايتها من دون أن يعطي الفكرة فرصة الاختمار والاسراف في نقد الذات ، والاسراف في البحث عمّا هو جديد في اثناء العملية الابتكارية ، سيؤدي الى تعطيل تلقائيته وينصح الباحثون وعلماء النفس والمهتمون بدراسة الابتكار بقولهم (دع فكرك ينساب صحيحاً أو خاطئاً ، وأجّل عملية الحكم والتقويم لأصالة أفكارك لموقف آخر).

(الداينى ، ١٩٩٦ ، ص٣٤)

المبدأ الثاني : الكم يوّلد الكيف

أهتم الباحثون في موضوع العصف الذهني بكم الأفكار المطروحة ، اعتقاداً منهم بأنّ كم الأفكار يؤدي الى تنويعها ، ومن ثم الى جدتها وأصالتها ، وهو الأمر الذي يمنح المشاركين في هذه الجلسات أفقاً واسعاً ، وبيئةً خصبة لتوليد الأفكار الجديدة الأصيلة ، مما يؤدي في النهاية الى انتاج أفكار ذات نوعية جيدة ودقيقة ومتبلورة ، وهذا لا يمكن التوصل اليه من خلال الأفكار المحددة (وهيب وزيدان ،٢٠٠١، ص٤٦) ويُشار هنا الى أن أوزبورن وضع هذا المبدأ على رأي المدرسة الترابطية التي ترى أنّ الأفكار مرتبة في شكل هرمي ، وأن أكثر الأفكار احتمالاً للظهور والصدور هي الأفكار الاعتيادية الشائعة المألوفة، ومن ثم فالتوصل الى الأفكار غير الاعتيادية والأصيلة لا يمكن أن يتحقق إلاّ بازدياد كمية الأفكار .

(الدريني ، ١٩٨٢ ، ص١٧٥)

القواعد الرئيسة الأربع للعصف الذهني

أقترح بارنز * وزملاؤه أربع قواعد رئيسة مترتبة على المبدأين السابقين ومن الواجب اتباعها ، لضمان الحصول على سيل من الأفكار الأصيلة لحل المشكلة المطروحة في الجلسة ، وهذه القواعد هي :

١- **ضرورة تجنب النقد** :

وهو مبدأ يرفض استبعاد الحكم المسبق أو النقد أو التقويم المستعمل في أثناء جلسات العصف الذهني ، ومسؤولية تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق رئيس الجلسة الذي يُنَبِّه بدوره أيَّ طالب يُصدِرُ حكماً أو تعقيباً على أفكار غيره ، كذلك تنبيه الطالب الذي يصدر الفكرة على أن يتخلى عن تقويمها بعد إصدارها ، أو محاولة ابداء حكمٍ حولها بعد أن عبّر عنها ، أو محاولته الاعتذار عنها ، أو مطالبته بحذفها من بين الأفكار أو الحلول المقترحة التي يتم تسجيلها في اثناء الجلسة .

* المؤيد الأول لاسلوب العصف الذهني وأول متبعيها وواضع قواعدها.

٢- **التأكيد على زيادة كمية الأفكار المطروحة** :

يُقصد بذلك أنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء الجماعة ، كلما زاد احتمال قدر أكبر من الأفكار الأصيلة أو المعينة على الحل المبتكر للمشكلة ، وفي هذا الصدد يُشير كثير من الباحثين الى أن الطلاقة هي مصرف الابتكار .

٣- **أطلاق حرية التفكير والترحيب بالأفكار مهما كان نوعها** :

يُقصد بهذا المبدأ التحرر مما يعيق التفكير الابتكاري والترحيب بالأفكار كلها ، وذلك للوصول الى حالة من الاسترخاء ، فكلما كان المجال أكبر لاعطاء قدر من الحرية للطالب في التفكير في اعطاء حلول للمشكلة المعروضة – مهما تكن نوعية هذه الحلول أو مستواها– ، يتحصن الطلبة بكفايات عليا في توظيف قدراتهم على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد والتقويم .

٤- **البناء على أفكار الآخرين وتطويرها** :

يُراد بهذا المبدأ أن الأفكار المطروحة ملكٌ للجميع ، وهذا يعني أنّ الأفكار المقترحة ليست حكراً على صاحبها ، وبذلك فأن رئيس الجلسة يشجع المشاركين على اثارة الحماس كي يزيدوا على أفكار الآخرين ، وأن يقدِّموا ما يمثّل تحسيناً أو تطويراً أو بلورةً لها ، إذ لأيِّ مشارك حق اقتباسها وتحويرها وتعديلها بالحذف والاضافة .

(الطيطي ، ٢٠٠٠ ، ص١٦٨) ، (حمارنة ، ٢٠٠٠ ، ص٢٧١)

فلسفة العصف الذهني:

تستند المبادئ والقواعد السابقة على الفلسفة الآتية :

١- انّ نقد أو تقويم أي فكرة بالنسبة الى الفرد المتكلم سوف يفقد المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول الى فكرةٍ فضلى .

٢- ان الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الابداعي.

٣- التأكيد على مبدأ زيادة كمية الأفكار ، يؤدي الى زيادة نوعيتها ، ويستند هذا المبدأ الى الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة ، ليس هذا فحسب وانما هنالك بحوث في العصف الذهني لجأت الى التركيز على الكيف فقط ، فجاءت نتائجها عكسية اذ لم تزد كمية الأفكار فيها ولا

نوعيتها أيَّ زيادة تذكر ، وهذا الرأي يُعد من الأفكار الحديثة التي تبنّاها العلماء والباحثون الذين يسعون الى تنمية الابتكار والقدرة الابتكارية ، كما أنّ هناك شبه اتفاق على أنّ الكم يقود الى تحسين في الكيف وليس العكس.

٤- أن الأفكار المطروحة (الغريبة منها والطريفة) تثير أفكاراً أفضل عن الأشخاص الآخرين (Parnes, 1962 , p: 284) .

عناصر نجاح جلسة العصف الذهني، وعواملها:

١- وضوح المشكلة مدار البحث لدى المشاركين ، قبل بدء جلسة العصف الذهني ، فلابُدَّ أن يكونوا على دراية معقولة بموضوع المشكلة ، وما يتصل بها من معلومات ومعارف ، وهذا التوضيح من صلب وظيفة المدرس .

٢- وضوح مبادئ العمل وقواعده في جلسة العصف الذهني ، والتقيد بها من المشاركين جميعاً ، وقد يكون من الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية وتدريبهم على اتباع قواعد المشاركة ، وضرورة الالتزام بها طوال الجلسة.

٣- خبرة قائد النشاط أو التدريسي وجديته وقناعته بقيمة اسلوب العصف الذهني ، بوصفه أحد الاتجاهات المعرفية في حفز الابداع ، وضرورة ذلك لنجاح الجلسة ، وذلك لأنه مطالب بتحضير صياغة واضحة ومحددة للمشكلة ، وعرض موجز للأفكار المتصلة بها ، فضلاً على أهمية دوره في الإبقاء على حماسة المشاركين في جو من الاطمئنان والانطلاق. (أبو سرحان ، ٢٠٠١ ، ص١٢٣)

٤- أن يسود الجلسة جَوٌّ من خفة الظل والمتعة ، وألاّ تكون جادة وكئيبة ، ومن هنا ينبغي الضحك (إن تطلب الموقف) على الفكرة الطريفة والغريبة مع تجنب الاستهزاء بالآخرين لاسيما أصحاب الأفكار ذاتها .

٥- من المهم التمهيد للجلسة وتهيئة المشاركين فيها ، وإخبارهم مسبقاً بموضوعها ، فضلاً على كسر الحواجز وإزالة التوتر فيما بينهم .

٦- قبول الأفكار غير المألوفة وتشجيعها حتى اذا كانت غير ذي مغزى من دون نقد أو تقويم.

٧- يجب اتباع المراحل المختلفة لإعادة الصياغة ويتم ذلك بطرح الأسئلة الآتية (كيف يمكن أن تطور الفكرة وتولد باتباع السؤال) : (كم عدد الطرق التي يمكن من خلالها أن تطور الفكرة) ؟ لأن السؤال الأول يحثّ المشاركين على إعادة الصياغة وبلورة

المشكلة ، وفي الوقت الذي يطالبنا فيه السؤال الثاني بإيجاد الحلول ، عندما يتوقف سيل الأفكار المتعلقة بعبارة أعيدت صياغتها .

٨- من المهم جداً تيقن المسؤول عن الجلسة بجدوى هذا الأسلوب في التوصل الى حلول مبتكرة للمشكلات أو في المجالات المختلفة .

٩- أن يفصل المسؤول عن الجلسة بين استنباط الأفكار وابرازها وبين تقويمها ، وأن يكون على استعداد للمساهمة في احياء الجلسة بأفكاره الشخصية ، وان يشجع الكمية من دون النوعية ، وأن يؤجل أحكامه ، ويقبل بعض الأفكار التي قد تنطوي على انتقادات موجهة شخصياً ، وكثيراً ما تحدث هذه الظاهرة عندما يكون المسؤول عن الجلسة هو مسؤول في مكان عمله الذي تقام فيها جلسة العصف الذهني .

١٠- أن تكون الجلسة موضوعية ، بعيدة عن الآراء والدفاعات الشخصية عن بعض الأفكار المتعلقة بالمشكلة موضوع الجلسة .

١١- تدوين الأفكار المنبثقة من الجلسة وترقيمها بحيث يراها المشاركون جميعاً ، ويمكن استعمال اللوحات لعمل ذلك ، ويمكن للمسؤول أن يتولى الكتابة بنفسه ، أو يكلّف أحد الطلبة بكتابتها ، وفي هذه الحالة يمكن لرئيس الجلسة أن يتفرغ للسيطرة على المجموعة وأن يفسر الأفكار المقدمة.

وفي إحدى الجامعات الأمريكية أتُبعت طريقة تعليق عدد من الأوراق الكبيرة على جدران القاعة المخصصة للجلسة ، ويمكن لأي عضو من المجموعة أن يكتب أفكاره على الأوراق في أي وقتٍ ، بشرط أن يتفرغ الباقون لمشاهدته والاستماع الى شرحه فقط ، إلاّ أن هذه الطريقة كثيراً ما تضيع وقت الجلسة .

١٢- لا يُحبذ أن يقل العدد عن ستة أشخاص ، فان ذلك يعوق تدّفق الأفكار ، لأن كلاً منهم سينتظر الآخر ، أو يكون أكثر تأدباً ، كما أنه اذا زاد العدد عن (١٥) شخصاً فان ذلك سوف يحول دون توليد الأفكار ، وذلك لأن الأشخاص الأكثر حياءً وخجلاً لن يفصحوا عن أفكارهم .

١٣- الحرص الشديد على استبعاد وجود مراقبين للجلسة ، ينبغي أن يشارك الحضور جميعاً في الحوار ، لأن وجود مراقب جالس في مكان بعيد في أثناء الجلسة ، لاسيما اذا كان واحداً من ذوي المكانة المهمة في المؤسسة أو المدرسة التي تعقد فيها الجلسات، سيقف حاجزاً من دون القدرة على الابداع والابتكار.

١٤- يجب على المسؤول عن الجلسة أن يدرك أنّ عملية العصف الذهني ليست مضمونة ١٠٠% للحصول على الأفكار الجديدة ، فضلاً على ذلك ، فإن استعمال العصف الذهني ليس مجرد وسيلة للتشجيع على طرح أفكار جديدة ، إنما هو اسلوب لإفهام الطلبة المادة العلمية وحل تعقيدات الدروس.

١٥- ينبغي أن تستمر الجلسة وعملية توليد الأفكار حتى يجف سيل الأفكار ، وهنا ينبغي للمسؤول أن يستعمل الأساليب المتاحة جميعها لإثارة تدفق الأفكار .

(السويدان، ٢٠٠٢ ، ص٢)

إجراءات العصف الذهني: Brain Storming Procedures

أختلف التربويون في تقسيمهم لمراحل تنفيذ جلسة العصف الذهني، فمنهم من يرى أن عملية توليد الأفكار تمر بثلاث مراحل (روشكا١٩٨٩) :

المرحلة الأولى: يتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها الى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، ثم تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين ، ويرى روشكا أن ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة موضوع الدرس ، والآخرين قليلو الصلة بها بحيث إن دورهم يقتصر على الايحاء بالأفكار غير الاعتيادية والغريبة عن المشكلة .

المرحلة الثانية : مرحلة توضيح كيفية العمل والسلوك ومراعاة قواعد العصف الذهني .

المرحلة الثالثة : مرحلة تقويم الأفكار واختيارها وحسابها عملياً .

(روشكا ، ١٩٨٩ ، ص١٨٣-١٨٤)

* وهناك رأي آخر يقسم الاجراءات الى ست خطوات وهي :

١- تشخيص المشكلة وتحديدها .
٢- تحضير أو اعداد المجموعة .
٣- الإنتفاع اللاحق للأفكار .
٤- معالجة الأفكار وبلورتها .
٥- تضمين الأفكار .
٦- استخلاص التعميمات .

(السامرائي ، ١٩٩٤ ، ص١٣-١٦)

* وثمة تحديد آخر لمركز التدريب التربوي ضمن برنامجه لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على النحو الآتي :

١- تحديد المشكلة ومناقشتها .
٢- إعادة صياغة الموضوع .
٣- تهيئة جو الابتكار والعصف الذهني .
٤- عملية استمطار الأفكار .
٥- تحديد أغرب فكرة .
٦- جلسة التقويم .

(مركز التدريب ، ٢٠٠١ ، ص١٠-١٢)

*وترى مطالقة أنّ حل المشكلة في جلسة العصف الذهني يسير على وفق أربع خطوات هي:

١- صياغة المشكلة .
٢- بلورة المشكلة .
٣- مرحلة العصف الذهني .
٤- تقويم الأفكار التي تم التوصل اليها (ويتم بطرق عدة) :
أ- التقويم عن طريق الفريق المصغر .
ب- التقويم بواسطة المشاركين كافة .
ج- الجمع بين الطريقتين السابقتين .

(مطالقة ، ١٩٩٨ ، ص١٦-١٧)

* ويتحدد أثر الباحثة في ما ذهب إليه الحصري والعنزي أن خطوات التدريس باسلوب العصف الذهني تسير على وفق الآتي:

١- صياغة الفكرة الأساسية للمشكلة .

٢- صياغة المشكلة الرئيسة .
٣- صياغة أهداف الجلسة .
٤- تحديد المعايير والقواعد الأساسية .
٥- جمع الأفكار وتسجيلها .
٦- تصنيف الأفكار في فئات.
٧- اشتقاق التعميمات .
٨- الوصول الى حلول مقترحة .

(الحصري والعنزي ، ٢٠٠١ ، ص١٦٥ – ١٦٦)

* ووضع وهيب وزيدان ثلاث مراحل لتطبيق جلسة العصف الذهني :

المرحلة الأولى: توضيح المشكلة وتحليلها الى عناصرها ، وتبويبها لأجل عرضها لاحقاً.

المرحلة الثانية : توضيح رئيس الجلسة كيفية العمل والمبادئ والقواعد المتبعة .

المرحلة الثالثة: تقويم الأفكار واختبارها عملياً . (وهيب وزيدان ، ٢٠٠١ ، ص٤٩-٥٠)

مواصفات قائد جلسة العصف الذهني:

يدير الجلسة أحد الأشخاص ويتم اختياره من الحاضرين ، ويطلق عليه مدير الجلسة أو رئيسها ، وفي أغلب الأحيان يكون المدرس نفسه ، ويتم اختيار أمين السر الى جانب المدير، ويسمى مقرر الجلسة ، ويجب أن تتوافر في رئيس الجلسة شروط عدة ، أهمها :

١- القدرة على تهيئة الجو المناسب والحفاظ عليه .
٢- القدرة على الإبتكار وإثارة الأفكار وإغنائها عندما يتباطأ التدفق الفكري .
٣- لديه إلمام كامل عن موضوع الجلسة ومشكلتها .
٤- القدرة على منع التهكم على أفكار الآخرين .
٥- القدرة على منع إصدار الأحكام في أثناء الجلسة ، ومنع التقليل من أهمية أية فكرة .
٦- الاتصاف بامتلاك ثروة من المعلومات .

أما وظيفة أمين السر ، فيسجل ما يعرض في الجلسة من دون تسجيل أسماء المتكلمين الذين يقدمون الأفكار في أثناء الجلسة .

(Arnold, 1962, p:260) (أبو سرحان ، ٢٠٠١ ، ص١٢٢)

تقنيات متطورة للعصف الذهني :

العصف الذهني باستعمال جهاز الحاسوب :

هناك نوعان من العصف الذهني باستعمال الحاسوب هما :

١- طريقة العصف الذهني المنفرد أو طريقة العصف الذهني باستعمال جهاز الحاسوب المشترك .

٢- طريقة العصف الذهني المتعدد أو طريقة العصف الذهني باستعمال أجهزة الحاسوب المتعددة .

أولاً : اسلوب العصف الذهني المنفرد (باستعمال جهاز الحاسوب المشترك)

وهي طريقة مشابهه الى حدٍ ما لطريقة العصف الذهني القياسية*، إلاّ أَنها تتضمن استعمال حاسوب واحد وعدد من الأشخاص ، يتم ضمنها إدخال الأفكار المطروحة من أعضاء المجموعة بشكل جماعي في جهاز الحاسوب المشترك (الوحيد) المستعمل في الطريقة بحيث يتم تجميع الأفكار وترتيبها وتقديمها داخل الحاسوب .

حالات استعمال هذا الاسلوب :

١- عندما تكون الحاسبات المتوافرة محدودة .

٢- عندما نريد أن نجري هذه العملية في أي مكان وزمان باستعمال الحاسوب المحمول.

٣- عندما يكون أعضاء مجموعة النقاش غير ماهرين باستعمال الحاسوب .

٤- عندما نريد أن ننقل شخصاً من طريقة جلسات النقاش الإعتيادية الى طريقة العصف الذهني .

ثانياً : اسلوب العصف الذهني المتعدد (باستعمال أجهزة الحاسوب المتعددة)

وهي طريقة أكثر تطوراً من الطريقة الأولى ، وتتضمن هذه الطريقة وجود أعضاء متعددين ، ولدى كل عضو حاسوب خاص به ، بحيث يبدأ أعضاء المجموعة كُل واحد منهم عمله على حاسوبه الخاص بإدخال الأفكار المبتكرة ، وعند ذلك يكون كل شخص قد أدخل الأفكار المبتكرة من مدخل مختلف عن مداخل الأشخاص الآخرين .

---

* هي الطريقة المعروفة التي لها قواعد ومبادئ خاصة.

الشيء المشترك هنا بين أعضاء هذه الطريقة أنهم يفكرون بعيداً عن تأثيرات عقول الآخرين ، أمّا الشيء المختلف أنهم يضعون أفكاراً وافتراضات متباينة للمشكلات التي تم التفكير فيها بالعصف الذهني .

حالات استعمال هذا الاسلوب :

١- عندما تتم تسهيلات وتوافر استعمال أجهزة حاسبات متعددة .
٢- عندما تكون المجموعة ماهرة في إجراء عمليات العصف الذهني والإرتقاء بها نحو الأفضل .
٣- عندما تكون أفكار أعضاء المجموعة غير مهيكلة وتحتاج الى إعادة ترتيب ، فيتم ذلك من خلال الحاسبات المختلفة .
٤- عندما يفضّل أعضاء المجموعة توليد الأفكار بأنفسهم ويناقشونها من خلال عملية تدفق الأفكار . (Clayton ,2001, p: 1-2)

ثالثاً: الاستبقاء (الاحتفاظ) Retention

تضاربت الأفكار في تعريف الاستبقاء، وفيما يأتي توضيح لذلك :

عرّفه (Webester) بأنّه: إمكانية الفرد في الاحتفاظ بالمعلومات واستمرارية استعمالها بعد تعرضه للخبرات لأجل الاسترجاع أو إعادة التعلم . (Webester, 1971 , 1938)

وعرّفه (رزوق) بأنّه : الأثر الثابت الذي يتبقى من بعد التجربة أو الخبرة.

(رزوق ، ١٩٧٧ ، ص١٣)

وعرّفه (الحفني) بأنّه : استمرار الفعل أو التجربة المتعلّمة خلال مدة عدم التمرين .

(الحفني ، ١٩٧٨ ، ص١٣)

وعرّفه (محمود) بأنّه : حفظ الخيارات السابق تحصيلها وإبقائها كامنة لحين الحاجة الى الانتفاع بها ، بعد مدة تنقضي بين اكتساب الموضوع واستعادته مرة أخرى .

(محمود ، ١٩٨٤ ، ص٥٨٧)

والتذكر من العمليات العقلية التي يمارسها الانسان ويمر في محطتها يومياً ، والتعلّم كذلك من الممارسات العقلية الفكرية التي يمر بها الانسان يومياً ، فمن ذلك نجد أنّ الصلة وثيقة بين التعلم والذاكرة ، فكل تعلّم يتضمن ذاكرة ، فإذا لم نتذكر شيء من خبراتنا السابقة فلن

نستطيع تعلّم أي شيء ، ويرى علماء النفس المعرفيون* –أنّه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها الأشكال المتعددة للمعرفة التي نمتلكها ونستعملها، فإن الذاكرة مخزن ، وهي مستقر ومستودع (Storage) تختزن فيه هذه المعلومات، التي تصنف بدقة–وتوزع على أماكن متعددة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة اليها .

(عبد الخالق ، ١٩٨٩ ، ص٣٢٤) (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص٧٥)

وهناك عدة عوامل تساعد على استبقاء المعلومات في أذهان الطلبة منها :

١- إنّ الدرس الذي يحدث فيه تعلّم جيد (أي يستطيع الطالب الاستماع الكامل مرة واحدة) ، يستبقى معلوماته أفضل من درس آخر استمعه المتعلّم ولم يستفد من إلاّ التعلم من دون الاستماع، وعموماً فإن الاستبقاء يتناسب مع كمية التعلم الأصلي ، ولكن ظهر بعد ذلك ان استمرار التدريب لمدة معقولة بعد التمكن من المادة هو أفضل اسلوب .

٢- إنّ المادة ذات المعنى الواضح تبقى في ذهن الطالب أكثر اذا ما قيست بالمادة عديمة المعنى .

٣- ان وجود الروابط الداخلية ، وتنظيم المادة المتعَلّمة وصلتها بالمتعلم نفسه ، ليست تسهّل التعلم فحسب ، وإنما هي مفيدة أيضاً وسهلة الاستبقاء .

٤- أظهرت نتائج إحدى الدراسات ، ان درجة الاستبقاء تكون أفضل بالنسبة الى الدرس الأطول ، فليس من الغريب أن الدرس الأصعب (الأطول) يحتفظ به بصورة أفضل ، وذلك لأن الدرس الأصعب يحتاج الى دراسة أطول ، وينتج الاستبقاء أو الإدخار الأقوى للمعلومات عن الدراسة الأطول للمادة .

٥- إنّ مستوى العزم (Intension) عند المتعلم (عزمه على أن يتعلم) يؤثر في مستوى الاستبقاء ، وكذلك على نسبة التعلم الأصلي ، فعندما أعاد الطلاب قائمة من الكلمات بحيث كان عند بعضهم عزيمة التعلم ، ولم يكن مثل هذا الأمر موجوداً عند البعض الآخر ، فقد وجد أن الفرق في مستوى الاستبقاء كان في مصلحة الذين لديهم مثل تلك العزيمة . (توق ، ١٩٨٤ ، ص٢٦٥) (عبدالخالق ، ١٩٨٩ ، ص٣٦٣)

---

* (الذين يركزون على المعرفة بوصفها مفتاح الخبرة الانسانية).

المبحث الثاني
دراسات سابقة

أولاً: عرض الدراسات

- **دراسات أجنبية:**

١- دراسة تايلر (Taylor) ١٩٥٨
٢- دراسة بارنز وميدو (Parnes and Medow) ١٩٥٩
٣- دراسة تورانس (Torrance) ١٩٦٠
٤- دراسة دونيت (Dunnette) ١٩٦٤
٥- دراسة بارلوف وهاندلن (Parloff and Handlon) ١٩٦٤
٦- دراسة هادون وليتون (Haddon and Lytton) ١٩٦٨
٧- دراسة رستون Riston ١٩٨٨
٨- دراسة كولاندو Collando ١٩٩٧

- **دراسات عربية**

١- دراسة الكبيسي والهيتي ١٩٩١
٢- دراسة عبد نور وشمعون ١٩٩٤
٣- دراسة السامرائي ١٩٩٤
٤- دراسة الشمري ١٩٩٥
٥- دراسة حسن ١٩٩٥
٦- دراسة يعقوب ١٩٩٦
٧- دراسة عزيز ١٩٩٨
٨- دراسة مطالقة ١٩٩٨
٩- دراسة سعيد ٢٠٠١
١٠- دراسة الكيومي ٢٠٠٢
١١- دراسة الجبوري ٢٠٠٤
١٢- دراسة صالح ٢٠٠٤
١٣- دراسة العبيدي ٢٠٠٤

المبحث الثاني
دراسات سابقة

أولاً : عرض الدراسات السابقة

- دراسات أجنبية

١- دراسة تايلور (Taylor) ١٩٥٨

رمت الدراسة معرفة أسلوب حل المشكلات باستعمال تقنية العصف الذهني (Brain Storming) ، وتألفت عينة الدراسة من (٩٦) طالباً من طلبة جامعة ييل (Yale)، وقسمت العينة الى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٤٨) طالباً لكل مجموعة ، وقسمت أحدى المجموعتين الى (١٢) مجموعة كل واحدة منها تتكون من (٤) طلاب ، يشتركون في حل مشكلات مطروحة باستعمال تقنية العصف الذهني ، وقد سميت بـ"المجموعات الواقعية" ، أما أفراد المجموعة الأخرى البالغ عددهم (٤٨) طالباً ، فقد طلب منهم "الإسترسال" في أفكارهم التي تتصل بالمشكلات بطريقة فردية عشوائية ، وسميت المجموعة الثانية "بالمجموعات الإسمية" ، وجاءت النتائج دالة على:-

أنَّ متوسط عدد الأفكار التي أعطتها المجموعات الواقعية كانت أكثر من متوسط عدد الأفكار التي أنتجتها المجموعة الإسمية . وأنَّ أفكار المجموعة الإسمية كانت أكثر تنوعاً من المجموعة الواقعية ، وظهر أن المقترحات التي قدمتها المجموعة الواقعية كانت أكثر إثراءً . (السيد ، ١٩٧١ ، ص٨٣)

٢- دراسة بارنز وميدو (Parnes and Medow) ١٩٥٩

رمت الدراسة الى معرفة تأثير العصف الذهني في حل المشكلات ابتكاراً عند طلبة الجامعة . وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً من الطلاب الذين لم يكونوا مزودين بمعلومات عن العصف الذهني ، وقد قسمت العينة على مجموعتين متساويتين ، وقدمت لكل مجموعة مشكلة مختلفة عن المشكلة التي قدمت الى المجموعة الأخرى ، والغرض من المشكلتين هو ذكر استعمالات الشيء المألوف الممكنة جميعها ، اعطيت تعليمات للمجموعتين ، أعطيت حرية التعبير وحرية التفكير وعدم تعريضهم للنقد بحسب تعليمات العصف الذهني لمجموعة العصف الذهني أمّا المجموعة الثانية فهي إعطاء الأفكار الجيدة فقط ولا تسجل أو تعطي فكرة غير جيدة .

وتم تصحيح الإستجابات على أساس بعدين ، الأول : التفرد وهو : (قليل ، لايوجد ، متوسط ، ملحوظ) والآخر القيمة وهو : (مدى فائدة الإقتراح من جهة النواحي الاقتصادية ، والجمالية ، والإجتماعية) وتم تقدير الإستجابات على أساس مقياس من ثلاث نقاط "لاشيء،

متوسط ، ملحوظ " ولكي تقدَّر الفكرة على أنّها جيدة ، إمّا أن تكون الفكرة متوسطة من حيث التفرد ، وإمّا أن تكون ملحوظاً من حيث القيمة أو ملحوظاً من حيث التفرد ، ومتوسطاً من حيث القيمة .

وجاءت نتائج الدراسة كالآتي : ان الطلاب أنتجوا حلولاً جيدة أكثر في ضوء تعليمات العصف الذهني ، ووجد الباحثان انّ مقدار الأفكار الجيدة جاء نتيجة زيادة العدد الكلي للأفكار التي اقترحها الطلاب ، وكان ذا دلالة إحصائية ، ويرى الباحثان أنّ الإسهام الحقيقي الذي تحققه هذه التعليمات في التفكير الابتكاري هو انها تشجع الفرد الذي يقوم بالتفكير على الإدلاء بأفكاره كلها (جابر وكاظم ، ١٩٧٨ ، ص١٤٩-١٥٠) .

٣- دراسة تورانس (Torrance) ١٩٦٠

رمت الدراسة الى معرفة زيادة تدفق الأفكار عند أطفال المدرسة الإبتدائية باستعمال تقنية العصف الذهني .

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من الصف الأول الإبتدائي الى الصف السادس الإبتدائي ، وقاس الباحث في بحثه ثلاثة متغيرات :

١- التدريب على مبادئ إنتاج الأفكار .
٢- إثارة الدافعية لإنتاج استجابات أكثر بـ(كم) مقابل استجابات أفضل بـ(كيف) .
٣- التنافس على التفكير الإبتكاري .

تلقت بعض الصفوف التي مثّلت المجموعة التجريبية مدة تدريبية قدرها (٢٥) دقيقة تعلّموا فيها مبادئ إنتاج الأفكار الجيدة واسسها ، في حين لم تلق صفوف أخرى مثّلت المجموعة الضابطة مثل هذا التدريب ، ثم أعطي للتلاميذ جميعاً مشكلة إنتاج الأفكار ، وكانت المشكلة هي تغيير لعبة على شكل كلب وجعلها أكثر متعة في اللعب ، وأخبرت بعض المجموعات أنّ من يتوصل الى أفضل فكرة سيحصل على جائزة ، وفي صفوفٍ أخرى لم تستعمل فكرة التنافس ، وأعطيت بعض المجموعات تعليمات لإنتاج أكبر عدد من الأفكار خلال المدة التجريبية ، ومدتها (٨) دقائق ، بينما وجهت مجموعات أخرى بتعليمات تؤكد انتاج الأفكار الأصيلة فقط ، وأشارت نتائج الدراسة الى أن التلاميذ الذين دربوا في الصفوف التي شملت بالتدريب للوصول الى أكبر عدد في الأفكار ، وأكثر مرونة واستجابات أكثر في الذكاء من الذين لم يدربوا ، وأشارت أيضاً الى أن التنافس له أثر فاعل في هذه الحالة ، فقد

امتاز الذين تلقوا التدريب وتنافسوا من الذين لم يتلقوا التدريب ولم يتنافسوا . (عاقل ، ١٩٧٥ ، ص١٤٩ – ١٥٠)

٤- دراسة دونيت (Dunnette) ١٩٦٤

رمت الدراسة الى معرفة فاعلية أسلوب العصف الذهني في حل المشكلات ، وتألفت عينة الدراسة من (٥٢) شخصاً من علماء وعاملين في مجال الإعلام وسبق لهم العمل بعضهم مع بعض ، وحرصت (دونيت) على زيادة الضبط التجريبي بأن جعلت المبحوثين جميعاً يعملون في المواقف الفردية والجماعية جميعها ، مستعملين في الحالتين كلتيهما أسلوب العصف الذهني مع تأجيل الحكم والنقد.

وبينت الدراسة أن مجموع الحلول التي أنتجتها العينة جميعاً وهم (منفردون) أكثر مما أنتجوه وهم جماعات ، أمّا من حيث جودة الأفكار ، فلم نجد لدى العلماء فرقاً ذا دلالة إحصائية بين انتاجهم فرادى وجماعات ، أمّا رجال الإعلان فقد أدى نشاطهم الفردي الى أفكار أكثر جودة من نشاطهم الجماعي .

وترى (Dunnette) أن تقنية العصف الذهني أكثر فاعلية عندما يستعملها الأفراد الذين يعملون في جو خالٍ من الآثار كافة ، وهذا ما أثبت في دراسات عديدة ، أن أداء الجماعة قلّما يتجاوز الأداء الفردي لأحسن الأعضاء ، وأن الجماعة تؤثر بالكف والمنع في اداء أحسن الأعضاء . (السيد ، ١٩٧١ ، ص٨٤)

٥- دراسة بارلوف وهاندلن (Parloff and Handlon) ١٩٦٤

رمت الدراسة الى معرفة إمكانية حل المشكلات باستعمال العصف الذهني وكانت عينة الدراسة من الأناث فقط ، وقدّم الباحثان عدداً من المشكلات وجاءت الحلول على نوعين :

١- يتصف بدرجة نقد عالية ومشددة High Critical Condition.

٢- يتصف بدرجة نقد منخفضة Low Critical Condition.

وتم تدوين مناقشات المبحوثات والحلول التي توصلت إليها ، ثم طُلب من كل إثنتين أن تقدما ما توصلتا إليه من حلول في صورة مكتوبة بعد نقدها وتقويمها، وبعد تصنيف الحلول المقدمة اتضح أن المجموعة التي عملت في ظروف النقد المنخفضة أنتجت أفكاراً أكثر ، سواء من ناحية العدد أم من ناحية الجودة ، مع ملاحظة بارزة ، وهي أنّ المجموعة التي عملت في ظروف النقد المشدد أنتجت في أثناء نقاشها عدداً أكبر من الحلول الجيدة ، ولمّا

كانت المجموعات التي عملت في ظروف (نقد مشدد) تقدّمت بنسبة من الحلول أقل من المجموعات التي عملت في ظروف نقدٍ منخفضة ، وقد استنتج بارلوف وهاندلن أن اسلوب (العصف الذهني) يُنتج أفكاراً جيدة أكثر ، لأنه: (يسمح للشخص بأن يترك مسؤولية الحكم على أفكار الآخرين) . (السيد ، ١٩٧١ ، ص٨٢)

٦- دراسة هادون وليتون (Haddon and Lytton) ١٩٦٨

رمت الدراسة الى معرفة أثر استمطار الدماغ والمناخ المدرسي المختلف في قابليات تلامذة المدارس الإبتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية .

وقد تم البحث حول نوعين من المدارس ، هما : المدرسة التقليدية التي تركز على أهمية التفكير المجمع والتعلم المبني على السلطة ، والمدرسة التقدمية التي تركز على التعلم الذاتي والفاعليات الخلاّقة، وقد استعملت الدراسة معايير للتفريق بين المدرستين ، منها : الإهتمام بالإنجاز ، وقوة البرنامج المدرسي ، وسيادة الدروس الصفية ، وضبط التحرك داخل المدرسة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) مبحوثاً تراوحت أعمارهم بين (١١-١٣) سنة ، وبلغ متوسط ذكاء المدارس التقليدية (١٠١,٧٥) بينما كان ذكاء تلاميذ المدرسة التقدمية (١٠١,١٤) ، وطُبق الإختبار التحصيلي للدراسة في الفصل الثاني ، وأظهرت النتائج أن معدلات أطفال المدارس التقدمية التي تشجع على نمو المواقف التعليمية المرتبطة بالتفريق هي أعلى من معدلات أطفال المدارس التقليدية ، ويعود السبب الى أن التلميذ يكون مسترخياً في المدارس التقدمية ، فضلاً على انّ الجو السائد فيها هو جو صداقة يتحرك فيه الأطفال بحرية، سواء في غرفة الصف أم في المدرسة .

(عاقل ، ١٩٦٨ ، ص١٤٥)

٧- **دراسة رستون** Riston ١٩٨٨

حاول الباحث معرفة أثر تدريس مهارات التفكير في تحسين الإبداع ورمت الدراسة الى معرفة أثر آليات الإبداع في تحسينه ، وتكونت الدراسة من (١٩) تلميذاً في الصف الثالث ، وتضمنت تعليمات مباشرة حول العصف الذهني وآليات تطوير الإبداع ، وحل المشكلة لفظياً ، وإصدار الأفكار مهما كان نوعها وتجنب النقد ، وقد تم تطبيق هذه التعليمات كل أسبوع لمدة (٣٠) دقيقة ، وأسفرت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة في تقوية الإنجاز ، أو العمل على عنصر الأصالة والمرونة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ، ولم تحدث دلالة للتغيير على عامل الطلاقة . (Riston, 1988 , p: 44-46)

٨- **دراسة كولاندو** Collando ١٩٩٧

رمت الدراسة الى معرفة أثر أسلوب العصف الذهني والتلميحات المعيارية والإرتباط الثنائي في التفكير الإبداعي مع الكلمات ، وصيغت المشكلة في نوع من نماذج التعليمات التطبيقية ، وهي العصف الذهني والتلميحات المعيارية والارتباط الثنائي ، وهي الأكثر فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي مع الكلمات ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب ، ٥١ من الإناث و ٤٩ من الذكور قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتم استعمال تصميم الاختبار القبلي والبعدي ، وتصميم المجموعة الضابطة ، وقد قاس الاختبار القبلي ، الطلاقة الفكرية ، والمرونة والأصالة على مقياس الإبداع لتورانس (صورة الألفاظ) ، وأسفرت النتائج عن أن تعليمات العصف الذهني ، والتلميحات المعيارية ، كانت أكثر فاعلية في زيادة الطلاقة والأصالة ، وليس المرونة ، كما بينت النتائج أن التعليمات المعيارية ليست فاعلة مثل العصف الذهني في زيادة الطلاقة الفكرية والمرونة ، كما برز أثر أسلوب العصف الذهني على الطلاقة الفكرية أكثر فاعلية من التلميحات المعيارية ، ولكن أسلوب الارتباط الثنائي لم يكن أكثر فاعلية من أسلوب العصف الذهني والتلميحات المعيارية ، في تأثيره في الأصالة. (Collando , 1997 , p: 143)

- دراسات عربية

١- **دراسة الكبيسي والهيتي ١٩٩١**

جرت الدراسة في العراق في جامعة بغداد، ورمت الى معرفة علاقة بعض المتغيرات بتوليد الأفكار والمتغيرات، وهي (التخصص وتحصيل الوالدين ومهنتهما ودخل الأسرة).

طّبق الباحثان اختبار توليد الأفكار الذي كان قد أعّده الكبيسي عام ١٩٨٨ ووزّعه على (٣٢٠) طالباً وطالبةً أُختيروا بصورة عشوائية من أربع كليات مختلفة (علوم ، طب ، لغات ، فنون) من جامعة بغداد ، وبعد جمع المعلومات والبيانات وتحليلها إحصائياً أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي : ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في توليد الأفكار بين الطلبة في الأقسام الإنسانية والعلمية ، ولا يوجد أثر لتحصيل الوالدين في توليد الأفكار غير المألوفة عند الطلبة ، ولكن يوجد أثر واضح لتحصيل الأم على توليد الأفكار للأبناء ، كما تبيّن أيضاً أن أبناء العسكريين لهم القدرة في توليد الأفكار بشكل أكثر مقارنة بأبناء الموظفين المدنيين والمتقاعدين ولا يوجد أثر يذكر للدخل الشهري في توليد الأفكار.

(الكبيسي والهيتي ، ١٩٩١ ، ص١٦-١٧)

٢- **دراسة عبد نور ١٩٩٤**

جرت الدراسة في العراق في بغداد على مدارس المتميزين والمتميزات ، ورمت الى معرفة أثر استعمال مبادئ العصف الفكري في كم الأفكار ونوعها التي ينتجها الطلبة المتميزون والمتميزات في مدينة بغداد ، وجاءت عينة الدراسة مكونة من (٧٩) متميزاً ومتميزة ، تم تقسيمهم على مجموعتين عشوائياً، مجموعة تجريبية ، وأخرى ضابطة . طبّق الباحثان اختباراً بعد إنهاء التجربة ، وحُلّلت النتائج إحصائياً ، وأسفرت عن : أنّ مبادئ أسلوب العصف الذهني حفّزت تفكير المجموعات التي استعملتها وأثارته مما زاد في كم الأفكار ونوعها التي أنتجتها ، موازنة مع كم الأفكار ونوعها التي انتجتها المجموعات التي لم تستعمل تلك المبادئ ، زيادة على تفوق الذكور على الاناث في كم الأفكار ونوعها سواء أكان ذلك ضمن المجموعة التجريبية أم الضابطة . (عبد نور وشمعون،١٩٩٤، ص١-٣٤)

٣- دراسة السامرائي ١٩٩٤

جرت الدراسة في العراق في كلية التربية –الجامعة المستنصرية ، ورمت الى تحديد مدى فاعلية اسلوب العصف الذهني في تحصيل الطلبة في مادة علم النفس العام.

وتكونت عينة البحث من (٣١) طالباً وطالبةً من المرحلة الأولى – قسم الإرشاد التربوي–كلية التربية–الجامعة المستنصرية للعام الدراسي١٩٩٣–١٩٩٤ ، قسموا على مجموعتين ، تجريبية وعددها (١٤) مبحوثاً ، وضابطة وعددها (١٧) مبحوثاً.

وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً لهذا الغرض ، وطبق اختباراً قبلياً وبعدياً ثم عالج النتائج إحصائياً باستعمال تحليل التباين واختبار ولوكسن وجاءت النتائج كالآتي :-

١- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل.
٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لدى طلبة المجموعة التجريبية .
٣- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لدى طلبة المجموعة الضابطة . (السامرائي ، ١٩٩٤ ، ص٢–٣)

٤- دراسة الشمري ١٩٩٥

جرت الدراسة في العراق في كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ورمت الى معرفة مدى قدرة تأثير اسلوب عصف الدماغ وتحليل النظم في اتجاهات طلبة الجامعة على وفق خصائص شخصية القدوة . وتكونت عينة البحث من (٦٥) طالباً وطالبةً من المرحلة الثانية/ قسم الجغرافيا ، بواقع (١٥) مبحوثاً لمجموعة العصف الذهني و (٢٥) مبحوثاً لكلٍّ من مجموعة تحليل النظم والمجموعة الضابطة.

بنى الباحث مقياساً للاتجاه نحو خصائص شخصية القدوة ، واستعمل التجربة ذات الإختبارين القبلي – والبعدي ، وبعد انهاء التجربة حلل الباحث النتائج إحصائياً باستعمال تحليل التباين واختبار شيفيه واختبار (L.S.D) وجاءت النتائج كالآتي :

١-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإختبارين القبلي والبعدي لمصلحة الإختبار البعدي ، أمّا فيما يتعلق بالفروق بين المجموعات ، فأظهرت النتائج الفرق لمصلحة مجموعة عصف الدماغ .
٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لمصلحة مجموعة عصف الدماغ موازنة بمجموعة تحليل النظم . وبذلك يمكن القول أنّ النتائج جميعها لمصلحة المجموعة التجريبية التي أستُعمِلَ فيها عصف الدماغ أسلوباً لتغيير الاتجاهات.(الشمري ، ١٩٩٥ ، ص١٩–١٧)

٥- دراسة حسن ١٩٩٥

جرت الدراسة في كلية التربية ، بجامعة البحرين ، ورمت الى معرفة فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة تلوث البيئة في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول ثانوي علمي في دولة البحرين .

تألفت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول ثانوي علمي ، تم تقسيمها على مجموعتين : تجريبية وعددها (٦٣) طالباً ، وضابطة وعددها (٦٧) طالباً ، وتم اتّباع المنهج التجريبي المبني على اختبار قبلي وبعدي مع المجموعتين ، وقد استعمل الباحث الأدوات الآتية :

١- اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري من اعداد سيد خير الله (١٩٧٤) .
٢- اختبار تحصيلي من اعداد الباحث لقياس التحصيل الدراسي .
٣- اختبار الذكاء غير اللفظي الذي أعدّه للبيئة العربية أحمد عبد اللطيف عبادة (١٩٩٢).
٤- مقياس المستوى الإقتصادي والإجتماعي من اعداد عبدالله سلمان وتعديل أنيسة المحروس (١٩٩١).

وسعى الباحث للتحقق من الفرضيات الثلاث الآتية :

أ- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط اداء المجموعة الضابطة (بعدي) في متغير قدرات التفكير الإبتكاري لمصلحة المجموعة التجريبية .
ب- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط اداء المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط ادائها (البعدي) في متغير قدرات التفكير الإبتكاري لمصلحة الأداء البعدي.
ج- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط اداء المجموعة التجريبية (بعدي) ومتوسط اداء المجموعة الضابطة (بعدي) في متغير التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية. وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة صحة الفرضيات الثلاث ، وبناءً على النتائج وضع الباحث توصيات تتعلق بالمدرس وطرائق التدريس والمنهج وأساليب التقويم والإدارة المدرسية والأسرة وتوصيات عامة ، واقترح إجراء دراسات مستقبلية . (حسن، ١٩٩٥، ص٣-٤)

٦- دراسة يعقوب ١٩٩٦

جرت الدراسة في كلية التربية ، بجامعة دمشق ، ورمت الى الكشف عن مدى فاعلية الطرائق التفاعلية التي اختارها الباحث ، وهي: العصف الفكري والمناقشة وتمثيل الأدوار ، في

التأثير في تحصيل طلاب الثاني الإعدادي في مقر التربية الإسلامية وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً وطالبةً ، قسمت على تجريبية وعددها (٧٢) طالباً وطالبةً وضابطة وعددها (٧٨) طالباً وطالبةً في مدرستين ، واحدة للذكور ، والأخرى للأناث وكافأ الباحث بين المجموعتين بإجراء اختبار قبلي لهم ، لقياس تحصيلهم لمعلومات قسم البحوث الإسلامية ، كما أعدّ الباحث اختباري التحصيل والاستبقاء وطبقهما ، وحلل النتائج إحصائياً للتحقق من فرضيات البحث الآتية :

١- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً ، والمجموعة الضابطة ذكوراً وإناثاً في التحصيل والاستبقاء .
٢- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبارين التحصيل والاستبقاء بين مجموعتي الذكور التجريبية والذكور الضابطة .
٣- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبارين التحصيل والاستبقاء بين مجموعتي الإناث الضابطة والإناث التجريبية .
٤- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبارين التحصيل والاستبقاء بين مجموعتي الذكور الضابطة والإناث الضابطة .
٥- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبارين التحصيل والاستبقاء بين مجموعتي الذكور التجريبية والإناث التجريبية .

وأسفرت النتائج عن رفض الفرضيات الثلاث ألأُوَل، وقبول الفرضيتين الأخريين.

(يعقوب ، ١٩٩٦ ، ص٢٣١-٢٣٩)

٧- <u>دراسة عزيز ١٩٩٨</u>

جرت الدراسة في كلية التربية (إبن رشد) بجامعة بغداد ، ورمت الى معرفة أثر العصف الذهني في تنمية التفكير الإبتكاري لطلبة المرحلة الإعدادية .

وتألفت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً وطالبةً موزعين على أربع مجموعات ، إثنين منها تجريبيتين والأخريين ضابطتين بواقع (٤٠) طالباً للمجموعة الواحدة ، وهم من طلبة الصف الخامس ، الإعدادي نصفهم علمي ، والنصف الآخر أدبي وكافأ الباحث المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني ، المرحلة الدراسية ، الذكاء ، المستوى الإقتصادي ، المستوى الثقافي للأم والأب) وعدّ الباحث برنامجاً مكوناً من (١٣) موضوعاً عرضه على مجموعة من المتخصصين في المجال التربوي والنفسي لبيان ملائمة محتواها مع عنوان الموضوع ، ومدى قدرتها على إستثارة التفكير الإبتكاري للطلبة ، وجرى تطبيق البرنامج على عينة عشوائية ، ثم

درس المجموعتين التجريبيتين بأسلوب العصف الذهني ودرس المجموعتين الضابطتين بالطريقة التقليدية ، وأجرى الباحث اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري بعد أن تأكّد من صدقه وثباته ، ثم أجرى اختباراً بعدياً بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج ، وهو إعادة اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري ، وجرى تحليل بيانات الاختبار باستعمال تحليل التباين الثلاثي ، وجاءت نتائج الدراسة كالآتي :

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الإبتكاري بين طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامجاً في العصف الذهني والطلبة الذين لم يتلقوا هذا البرنامج لمصلحة المجموعة التجريبية .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الإبتكاري بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها . (عزيز ، ١٩٩٨ ، ص ث-ج)

٨- دراسة مطالقة ١٩٩٨

جرت الدراسة في كلية التربية بجامعة اليرموك في الأردن ، ورمت الى معرفة أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين* .

وتألفت الدراسة من (٤٥٤) طالباً وطالبةً من طلبة الصفين الثامن والتاسع الأساسيين ، اختيروا عشوائياً ضمن مجموعتين ، ضمت المجموعة الأولى مدرستين حكوميتين الأولى للبنين والثانية للبنات ، واشتملت على (٢٥٤) طالباً وطالبةً ، اختيروا من ثماني شعب ، أمّا المجموعة الثانية فتكونت من طلبة المركز الريادي للمتفوقين وتم اختيارهم جميعاً وعددهم (٢٠٠) طالبٍ وطالبةٍ، استعملت الباحثة التصميم التجريبي القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، وطبقت مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لصورة الألفاظ ، وصورة الأشكال المعدلتين للبيئة الأردنية ، وبعد إجراء التجربة بواقع أربع جلسات للعصف الذهني لكل شعبة ، أعيد تطبيق الاختبار نفسه بصورتيه اللفظية والشكلية على أفراد العينة نفسها ، واستعملت الباحثة (T-Test) إحصائياً ، فتبين لها وجود فرق دال إحصائياً لجلسات العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي ، وأظهرت النتائج أن درجة التحسن في التفكير الإبداعي عند الأناث أعلى منه عند الذكور ، كما أسفرت أيضاً عن تحسن في التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الحكومية ، وهو أعلى من التحسن لدى طلبة المركز الريادي ، وعَزَت الباحثة ذلك الى أن المستوى العلمي لطلبة المركز الريادي عالياً بالأصل ، لأنهم

*الصف الثامن والتاسع في الأردن يقابل الثاني والثالث متوسط في العراق.

مختارون لهذه المدراس بعد إجراء اختبار إبداع لهم فضلاً على معدلهم المرتفع ، لذا فهم متفوقون في القدرة الإبداعية والذكاء ، الأمر الذي أدى الى تحسن بسيط في التفكير الإبداعي لديهم بعد جلسات العصف الذهني . (مطالقة ، ١٩٩٨ ، ص١٩ ، ٢٨-٣٧)

٩- دراسة سعيد ٢٠٠١

جرت الدراسة في كلية التربية (إبن رشد) بجامعة بغداد ، ورمت الى معرفة أثر العصف الذهني في تعليم الإستيعاب القرائي باللغة الإنكليزية لطلبة الجامعات ، وتألفت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبةً من المرحلة الثانية – قسم اللغة الإنكليزية في كلية اللغات ، وزّعوا على مجموعتين ، هما الضابطة والتجريبية بواقع (٤٠) طالباً وطالبةً للمجموعة الواحدة ، وأجري تكافؤ المجموعتين في (العمر ، درجات التحصيل في الاختبار القبلي للاستيعاب القرائي ، المستوى الثقافي للوالدين) .

أعدّ الباحث برنامجاً مؤلفاً من (٥) قطع استيعاب قرائية، عرضها على خبراء لبيان ملائمتها لمستوى الطلبة .

جرى تطبيق البرنامج على عينة عشوائية ، ثم جرى تطبيقه بتعليم المجموعة التجريبية وفقاً لإسلوب العصف الذهني، في حين تم تعليم الضابطة وفقاً للإسلوب التقليدي .

أخضع الباحث أفراد العينة (المجموعتين كلتيهما) الى اختبار بعدي موحّد ، وجرى تحليل بيانات هذا الاختبار باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وآخر لعينتين مترابطتين . وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين اداء الطلبة في المجموعتين لمصلحة المجموعة التجريبية ، واستنتج الباحث أنَّ أسلوب العصف الذهني أسلوب محفز إيجابي ، ومُحِل للمشكلة ، وتلقائي . (سعيد ،٢٠٠١ ، ص١٢٢)

١٠- دراسة الكيومي ٢٠٠٢

جرت الدراسة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان ، ورمت الى معرفة أثر استعمال استراتيجية العصف الذهني في تدريس التأريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان ، واقتصرت عينة الدراسة على ١١٢ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي (ذكور) خلال الفصل الأول من العام الدراسي٢٠٠١/٢٠٠٢. وقسموا بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتمّ اعداد انموذج تحضير دروس وحدتين من الكتاب المقرر ، وتمّ ضبط المتغيرات الآتية (القدرة على التفكير الابتكاري ، والجنس ، والجنسية ، والبيئة المدرسية).

واستعمل في الدراسة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري باستعمال الكلمات على مرحلتين الصورة (أ) اختباراً قبلياً ، والصورة (ب) اختباراً بعدياً ، بعد أن قاس صدقه وثباته على عينة

استطلاعية ، ثم استعمل الباحث اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين وللعينات المترابطة لفحص أسئلة الدراسة، واستعمل معاملات الارتباط ومعاملات صدق الإتساق الداخلي لقياس صدق صورتي الاختبار، وثباتهما، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال العصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الابتكارية الكلية ، وأيضاً تفوقت المجموعة التجريبية في أدائها البعدي مقارنةً بأدائها القبلي في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الابتكارية الكلية . (الكيومي ، ٢٠٠٢ ، ص ث–ج)

١١- دراسة الجبوري ٢٠٠٤

جرت الدراسة في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، رمت الدراسة الى معرفة أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم .

بلغت عينة الدراسة (٥١) طالباً ، اختيروا عشوائياً ضمن شعبتين تجريبية تدَّرس بإسلوب العصف الذهني متكونة من (٢٥) طالباً ، وضابطة تدَّرس بالطريقة التقليدية وعددها (٢٦) طالباً، وكافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني ، درجات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات اللغة العربية النهائية للعام السابق للدراسة) ، درست المجموعة التجريبية باسلوب العصف الذهني ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً أعدّه بنفسه ، كما طبّق مقياس التفكير الابتكاري الذي طبقّه في بداية التجربة ونهايتها ، وبإستعمال الوسائل الاحصائية توصل الباحث الى النتائج الآتية :

١- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي لمادة الأدب والنصوص لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية .

٢- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية . (الجبوري ، ٢٠٠٤، ص ب–ت)

١٢- دراسة صالح ٢٠٠٤

جرت الدراسة في العراق ، المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية التابع الى جامعة الدول العربية، رمت الدراسة الى معرفة أثر العصف الذهني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة .

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبةً ، وزّعوا على أربعة مجموعات بواقع (٢٠) طالباً أو طالبةً للمجموعة الواحدة ، كافأت الباحثة بين المجموعتين احصائياً في المتغيرات (التفكير العلمي من اختبار قبلي ، والتحصيل الدراسي للصف السادس الابتدائي (العام السابق للتجربة).

طبّقت الباحثة التجربة بتدريس المجموعتين التجريبيتين (الطلاب ، الطالبات) باسلوب العصف الذهني ، وتدريس المجموعتين الضابطتين (الطلاب والطالبات) بالطريقة التقليدية.

وفي نهاية التجربة طبّقت الباحثة الاختبار التحصيلي على المجموعات الأربع وباستعمال تحليل التباين الاحادي تبّين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الأربع ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استعمال اختبار شيفيه للمقارنة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون باسلوب العصف الذهني ومتوسط درجات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية لمصلحة المجموعتين التجريبيتين . وفي ضوء نتائج البحث حددت الباحثة عدد من التوصيات والمقترحات . (صالح ، ٢٠٠٤ ، ص ب-ج)

١٣- دراسة العبيدي ٢٠٠٤

جرت الدراسة في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، رمت الدراسة الى (معرفة أثر كُلٍّ من (المدخل النظمي، واستمطار الأفكار، والتعمق التقدمي) في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة الجامعة).

بلغت عينة الدراسة (١٥٠) طالباً وطالبة من قسم الجغرافية / كلية التربية (إبن رشد) / جامعة بغداد ، كافأت الباحثة بين المجموعات التجريبية الثلاث بمتغيرات عدة هي (العمر الزمني، مستوى الذكاء، مستوى تعليم الوالدين، الاختبار القبلي للتفكير الابتكاري، المرحلة الدراسية)، درّست الباحثة المجموعات التجريبية الثلاث بنفسها على وفق الأساليب المحددة فصلاً دراسياً كاملاً (١٢) اسبوعاً.

بعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة اختبار التفكير الابتكاري لغرض قياس التنمية في التفكير الابتكاري وموازنة المجموعات فيما بينها لمعرفة الأسلوب الأكثر فاعلية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري .

استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مترابطتين وتبّين وجود فرق ذي دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي لمصلحة الاختبار البعدي وللمجموعات الثلاث ، كذلك استعملت الباحثة تحليل التباين لاختبار الفرضية الثانية وتبيّن وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث واستعملت اختبار (Tukey) للمقارنة البعدية لمعرفة مصدر الفرق بين المجموعات الثلاث في اختبار الفرضية الثانية ، وأظهرت النتائج تفوق اسلوب استمطار الأفكار على اسلوبي (المدخل النظمي– والعمق التقدمي) في تنمية قدرات التفكير الابتكاري . (العبيدي ، ٢٠٠٤ ، ص ز–ط)

ثانياً : المؤشرات والدلالات المستنبطة من الدراسات السابقة

١- بدأ تناول موضوع العصف الذهني في البحوث والدراسات الأجنبية في الخمسينات من القرن الماضي ، أمّا في الدول العربية والعراق بخاصة فبدأ تناول دراسة هذا الموضوع في التسعينات من القرن نفسه ، وتأتي الدراسة الحالية كأول دراسة في مجال طرائق تدريس التربية الإسلامية في العراق – على حد علم الباحثة .

٢- يمكن تقسيم الدراسات السابقة التي تضمنها المبحث الثاني من الفصل الثاني على نوعين من الدراسات: النوع الأول ويضم بحوثاً رمت الى معرفة أثر العصف الذهني في التحصيل، وهو الأقل كما في دراسات (السامرائي)، و(يعقوب) و(سعيد) ، أمّا النوع الثاني فجاء يبحث أثر العصف الذهني في متغيرات أخرى منها تنمية التفكير الإبتكاري كدراسات ، (Riston) و(Collando)، و(عزيز)، و(مطالقة)، و(الكيومي) ، كذلك في حل المشكلات وتدفق الأفكار في دراسات (Tylor) و(Parnes & Medow) و

(Torrance) و (Dunette) و (Parloff & Handlon) و(Haddon & Lytton) و(الكبيسي والهيتي) و (عبد نور وشمعون).

وجاء عدد من الدراسات يبحث أثر العصف الذهني في التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري كدراسات (حسن)، و(الجبوري)، و(صالح)، و(العبيدي) .

٣- استعملت الدراسات السابقة جميعها العصف الذهني بشكل جماعي ، ماعدا دراسة دونيت (Dunette) التي قسمت العينة الى فرادى وجماعات.

٤- أجريت أغلب الدراسات السابقة على طلبة المرحلة الجامعية ، كما في دراسات (Tylor) و (Parnes & Medow) و (الكبيسي والهيتي) و (السامرائي) و(الشمري) و (سعيد) و (العبيدي) ، وبذلك فان الدراسة الحالية تتشابه مع هذه الدراسات من هذه الناحية ، وأمّا بقية الدراسات فتناول عدد منها مراحل الدراسة الثانوية كما في دراسات (حسن) و (يعقوب) و (مطالقة) و (عزيز) و (الكيومي) و (الجبوري) و(صالح) ، أمّا دراسة (Dunette) فكانت عينتها من علماء وعاملين في مجال الإعلام ، وأخيراً تناولت دراسات (Torrance) و(Haddon & Lytton) و(Riston) تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٥- استعملت الدراسات السابقة أغلب عيناتها من كلا الجنسين وهو ما قامت عليه الدراسة الحالية ، وعددٌ منها استعمل عينة من الذكور فقط مثل دراسة (الكيومي) و (صالح) .

٦- تباين عدد أفراد عينات الدراسات السابقة ، وذلك يمكن أن يعزى الى اختلاف سعة مجتمع البحث فضلاً على اختلاف متغيرات البحث (التحصيل ، تدفق الأفكار ، تنمية التفكير الابتكاري، تغيير اتجاهات، حل المشكلات ، الاستبقاء)، فقد تراوحت عيناتها

بين (٤٥٤) في دراسة (مطالقة ، ١٩٩٨) و (١٩) تلميذاً في دراسة (Riston ، ١٩٨٨) .

ثالثاً: الإفادة من الدراسات السابقة

أفادت الباحثة في أثناء أطلاعها على الدراسات السابقة من بعض الجوانب في بحثها الحالي، وتمثلت هذه الجوانب في تحديد مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وفي المنهجية التي أتبعتها والوسائل الإحصائية واسلوب تحليل النتائج .

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا البحث منهجية البحث والإجراءات العملية المستعملة في البحث من حيث إختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث وتحديد مجتمع البحث وإختيار عيّنته وإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث وعدد من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، والإجراءات العملية لإعداد أداة البحث ، وما يتعلق بها من صدقٍ وثبات ، وتطبيق الإختبار الإستطلاعي والتحصيلي ، وتصحيح الإختبار ، وعرض الوسائل الإحصائية المستعملة.

أولاً: منهجية البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي؛ لأنه المنهج المناسب لتحقيق هدف بحثها

ثانياً: التصميم التجريبي

يُعدّ اختيار التصميم التجريبي المناسب لطبيعة البحث ضرورة أساسية ، لما له من أهمية في نجاح البحث والتحقق من الفروض ودقة النتائج ، إذ إنه يضمن للباحث الطريق السليم ، ويأخذ بيده الى نتائج صحيحة .

وينبغي الإعتراف هنا أن البحوث التربوية لم تصل بعد الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط ، وذلك بحكم طبيعة الظواهر التي تعالجها؛ لذا فإن عملية الضبط فيها تضل جزئية مهما أتخذت فيها من إجراءات لصعوبة التحكّم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية (داود ، ١٩٩٠ ، ص٢٥٠) (أبو علاّم ، ١٩٩٩ ، ص٢١٨)؛ لذلك اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين كونه يتفق وإجراءات بحثها ، ويمكن وصفه بالآتي :

المجموعة	المتغير المستقل	أداة البحث	المتغير التابع
التجريبية	العصف الذهني	الاختبار	التحصيل والاستبقاء
الضابطة	–		

ثالثاً: مجتمع البحث وعيّنته

أ- مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من كلّيات التربية النهارية في العراق خلال العام الدراسي (٢٠٠٢- ٢٠٠٣) ، ومن متطلبات البحث الحالي اختيار كلّية من تلك الكلّيات، والجدول (١) يبين ذلك.

الجدول(١)

أسماء الجامعات، والكليات المتعلقة بالبحث

ت	الجامعة	الكلية	ت	الجامعة	الكلية
١	بغداد	التربية (ابن رشد)	١١	الكوفة	التربية للبنات
٢	المستنصرية	التربية	١٢	القادسية	التربية/ مثنى
٣	الموصل	التربية	١٣	ذي قار	التربية
٤	البصرة	التربية	١٤	كركوك	التربية
٥	ديالى	التربية	١٥	دهوك	التربية
٦	بابل	التربية	١٦	السليمانية	التربية
٧	تكريت	التربية	١٧	اربيل	التربية
٨	تكريت	التربية/سامراء			
٩	الأنبار	التربية			
١٠	الكوفة	التربية			

ب- عينة البحث

اختارت الباحثة كلّية التربية في جامعة القادسية ، الواقعة في محافظة القادسية ، بالطريقة العشوائية البسيطة لتكون ميداناً للبحث.

واختارت الباحثة قسم اللغة العربية؛ لأن طلبته يدرسون مادة اصول الدين الإسلامي، واختارت المرحلة الثالثة؛ لأنها تضم ستة شعب ، واختارت الباحثة شعبة (د) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية وتدرَّس باسلوب العصف الذهني ، واختارت شعبة (أ) عشوائياً أيضاً لتكون المجموعة الضابطة وتدرَّس بالاسلوب التقليدي ، وكان عدد الطلبة في الشعبة المتمثلة بالمجموعة التجريبية (٢٣) طالباً وطالبة بواقع (١٥) طالباً و(٨) طالبات ، في حين كان عدد الطلبة في الشعبة المتمثلة بالمجموعة الضابطة (٢٥) طالباً وطالبة بواقع (١٥) طالباً و(١٠) طالبات ، وبعد أن استبعدت الباحثة الطلبة الراسبين البالغ عددهم (٧) طلبة، (٣) طلاب منهم في المجموعة التجريبية و(٣) طلاّب وطالبة واحدة منهم في المجموعة الضابطة ، أصبح عدد الطلبة في المجموعة التجريبية (٢٠) طالباً وطالبةً ، بواقع (١٢) طالباً و (٨) طالبات، وأصبح عدد الطلبة في المجموعة الضابطة (٢١) طالباً وطالبة بواقع (١٢) طالباً و(٩) طالبات، وبذلك أصبح العدد الكلّي لمجموعتي البحث (٤١) طالباً وطالبةً بواقع (٢٤) طالباً و (١٧) طالبةً والجدول (٢) يوضح ذلك :

الجدول (٢)

عدد الطلبة قبل الاستبعاد ، و عدد الطلبة الراسبين ، و عدد الطلبة بعد الاستبعاد

المجموعة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد			عدد الطلبة الراسبين			عدد الطلبة بعد الاستبعاد		
	طالبات	طلاب	الكلي	طالبات	طلاب	الكلي	طالبات	طلاب	الكلي
التجريبية	٨	١٥	٢٣	–	٣	٣	٨	١٢	٢٠
الضابطة	١٠	١٥	٢٥	١	٣	٤	٩	١٢	٢١
المجموع	**١٨**	**٣٠**	**٤٨**	**١**	**٦**	**٧**	**١٧**	**٢٤**	**٤١**

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

إرتأت الباحثة تحقيق تكافؤ مجموعتي البحث قبل الشروع في التجربة ، ويستدعي ذلك أن تجري الباحثة عدداً من الإجراءات لغرض ضبط المتغيرات التي قد يكون لها أثر في نتائج التجربة، ولهذا السبب ضبطت المتغيرات الآتية :

١- الذكاء .

٢- العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور.

واشتقت الباحثة بياناتها عن المتغيرات المذكورة من الطلبة أنفسهم، وفيما يأتي توضيح للتكافؤ الإحصائي في المتغيرين السابقين بين مجموعتي البحث.

١- الذكاء

يتطلب تكافؤ الذكاء بين مجموعتي البحث، استعمال اختبارٍ مقننٍ على البيئة العراقية، لذا استعملت الباحثة اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة؛ كونه مقنناً على البيئة العراقية وأيضاً كونه ملائماً لها (الدّباغ ، ١٩٨٣ ، ص٦٠) ، وهو غير لفظي، ويصلح تطبيقه على الفئات العمرية الخاصة بعينة البحث ، وبأعداد كبيرة في الوقت الواحد ، وبعد تطبيق الإختبار ، بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤٤,٣٣) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤٤) ، وكانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٣) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير ، الجدول (٣) يوضح ذلك ، الملحق (١) .

الجدول (٢)
الوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلبة مجموعتي البحث في إختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى(٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٤٤,٣٣	٦,٩٠	٣٩	٠,١٣	٢,٠٢	غير دالة

الضابطة	٢١	٤٤	٨,٥٥				

٢- العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور

لقد بلغ متوسط أعمار طلبة المجموعة التجريبية (٢٦٩,٥٥) وبلغ متوسط أعمار طلبة المجموعة الضابطة (٢٧٠,٢٣) ، وعند معرفة الفرق بين أعمار طلبة المجموعتين بإستخدام (T-Test) ، أتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٩) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٢) وبدرجة حرية (٣٩) ، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني ، الجدول (٤)، الملحق (٢) .

الجدول (٤)

الوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأعمار طلبة مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٢٦٩,٥٥	١٩,٥٩	٣٩	٠,١١	٢,٠٢	غير دالة
الضابطة	٢١	٢٧٠,٢٣	١٩,٢٢				

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة وأثر الإجراءات التجريبية

وهي عدد من المتغيرات التي قد تكون غير خاضعة لسيطرة الباحث ، إذ انها لا تدخل في هيكلية الدراسة ، لكنها قد تؤثر في نتائجها ، فتترك أثراً غير مرغوب فيه ، فعلى الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وفي كثرة استخدام المتخصصين في هذا المجال للمنهج التجريبي ، فقد أدرك المتخصصون بتلك العلوم الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها، لأن الظواهر السلوكية هي ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك (همام ، ١٩٨٤ ، ص٢٠٣) (أبو علاّم ، ١٩٩٩ ، ص١٩٢) ويُعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي . (عودة ، ١٩٩٢ ، ص١٧٧)

وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها :-

١- **الحوادث المصاحبة** : في أثناء مدة التجربة ، لم يتعرض أفراد المجموعتين (التجريبية و الضابطة) لأي حادث يؤثر في المتغير التابع الى جانب الأثر الناجم عن المتغير التجريبي .

٢- **الإندثار التجريبي** : ويقصد به الأثر المتولد عن ترك أحد الطلبة (عيّنة البحث) أو إنقطاعِهِ في أثناء التجربة مما يؤثر في متوسط التحصيل (العزاوي ، ١٩٨٤ ، ص٧٠) علماً أن البحث الحالي بمجموعتيه التجريبية والضابطة لم يتعرض لمثل هذه الظروف،عدا حالات الغياب الفردية، التي تحدث بنسب قليلة ومتساوية تقريباً .

٣- **أثر الإجراءات التجريبية :**

حاولت الباحثة الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة وتمثّل ذلك في :

أ- **المادة الدراسية** : وحّدت الباحثة الموضوعات الدراسية التي دَرَّستها لطلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، وهي (سبعة موضوعات على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في الكتاب المقرر* لمادة أصول الدين الإسلامي للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) . الجدول (٥) يوضح ذلك.

موضوعات مادة اصول الدين الاسلامي المتعلقة بالبحث

الجدول (٥)

ت	الموضوعات	أرقام الصفحات	عدد الصفحات
١	تأريخ علم أصول الدين الإسلامي	من ٢٩ الى ٥٤	٢٦
٢	تعريف علم أصول الدين الإسلامي	من ١٨ الى ٢٨	١١
٣	اسماء علم أصول الدين الإسلامي	من ١٦ الى ١٨	٣
٤	أصول الدين عند الفرق الإسلامية	من ٥٥ الى ٧٠	١٦
٥	أدلة وجود الله عند الفلاسفة والمتكلمين	من ٧٢ الى ١٠٤	٣٢
٦	القضاء والقدر	من ١٨١ الى ١٩٤	١٤
٧	النبوة / حاجة الإنسان الى هدي النبوة	من ١٩٦ الى ٢٠٣	٨

ب- **الخطط الدراسية** : "هي العنوان الذي يطلق على الشرح التفصيلي لكل ما يُراد إنجازه في الصف ، والوسائل المعينة التي تستعمل لهذا الغرض بوصفها نتيجة لما يحدث من الفعاليات في أثناء عرض المادة " . (الدليمي وحسين ، ١٩٩٩ ، ص٢٧١)

* تأليف: د. رشدي عليّان و قحطان عبد الرحمن الدوري: ط٤، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٩٠ .

أعدت الباحثة خططاً دراسية مناسبة للموضوعات التي درستها في مادة أصول الدين الإسلامي لطلبة عينة البحث ، على وفق خطوات اسلوب العصف الذهني لطلبة المجموعة التجريبية، واعتمدت الاسلوب التقليدي لطلبة المجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة انموذجاً منها على عدد من الخبراء والمتخصصين ومدرسي المادة (الملحق (٣))، وقد اعتمدت الباحثة نسبة موافقة (٨٠%) فاكثر من اراء الخبراء وملاحظاتهم واجرت التعديلات اللازمة عليها ، واصبحت جاهزة للتطبيق ويوضح الملحقان (٦) و (٧) انموذجين من هذه الخطط .

ج- **مدرس المادة:** درَّست الباحثة نفسها طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) تجنباً للأثر الناجم عن إختلاف مدرس المادة ، مما يعطي النتائج دقة وموضوعية.

د- **سرية التجربة** : تمت السيطرة على أثر هذا العامل بعدم علم الطلبة بأهداف البحث وتفاصيلها حرصاً على دقة النتئائج .

هـ- **الوسائل التعليمية** : استعملت الباحثة الوسائل التعليمية نفسها للمجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث الكتاب المدرسي وتشابه السبورتين والطباشير الملّون والإعتيادي.

و- **المكان** : أجريت التجربة في كلية واحدة وفي صفوف متماثلة من حيث المساحة والتهوية والإنارة وعدد الشبابيك ، وعدد المقاعد ونوعها وحجمها .

ز- **مدة التجربة** : كانت مدة التجربة واحدة في المجموعتين ومتساوية ، إذ بدأت التجربة يوم الأحد الموافق ٢٠٠٢/١٠/٢٠، وانتهت في يوم الاثنين الموافق ٢٠٠٣/١/٢٠.

ح- **توزيع الحصص** : سيطرت الباحثة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث، فقد درّست الباحثة حصتين أسبوعياً لكل مجموعة وكانت الحصص على التتالي (الأولى والثانية) من يومي (الأحد والأثنين) من كل أسبوع ، الجدول (٨) يوضّح ذلك .

الجدول (٨)

توزيع حصص مادة أصول الدين الإسلامي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

اليوم	الدرس	المجموعة	الوقت	الدرس	المجموعة	الوقت
الأحد	الأول	التجريبية	٨,٣٠	الثاني	الضابطة	٩,٣٠
الأثنين	الأول	الضابطة	٨,٣٠	الثاني	التجريبية	٩,٣٠

سادساً: صياغة الأهداف العامة والسلوكية

أ- صياغة الأهداف العامة :

لعدم توافر الأهداف العامة لتدريس مادة أصول الدين الإسلامي في الجامعات ومن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛ لذلك أعدت الباحثة أهدافاً عامة للمادة التي ستدرسها في أثناء تجربتها في ضوء المستوى الدراسي المقرر والإستعانة بالأدبيات، إذ بلغت (١١) هدفاً عاماً (الملحق (٤)) ، وعرضت هذه الأهداف على عدد من الخبراء المتخصصين في العلوم الإسلامية والتربوية، الملحق (٣) ، ونالت موافقتهم جميعاً، اذ اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر في قبول الاهداف العامة .

ب- صياغة الأهداف السلوكية :

يعد تحديد الأهداف السلوكية ضرورة قائمة في العملية التعليمية ، فهي تمثّل الخطوة الأولى في أي عمل تربوي لأنها الموجه لهذا العمل الذي يستهدف تنمية الطلبة وتحديد كفاية التدريسي في تحقيق أهداف الدرس ، والحكم على مدى نجاح الممارسات التربوية داخل الجامعة وخارجها . (شحاتة ، ١٩٩٨ ، ص٦١)

ويمكن القول بأنها تعمل على تنفيذ إجراءات مخطط لها مسبقاً تساعد على توجيه جهود التعلم وبذلك يمكن للمدرس تحديد المتعلم الناجح الذي يُظهر السلوك المتوقع منه كما حدده الهدف السلوكي . (سلامة ، ٢٠٠٠ ، ص٣٠٨).

بعد اطلاع الباحثة على أهداف تدريس أصول الدين الإسلامي في الأدبيات ، وفي ضوء الأهداف العامة التي صاغتها الباحثة ، حددت الباحثة أهدافاً سلوكية في ضوء محتوى المادة، إذ إنَّ تلك الأهداف العامة غير قابلة للقياس ذلك لأنها لا تحدد الفعل السلوكي المراد تحقيقه من الدرس ، واعتمدت في صياغتها على تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي (ضمن مستوياته الستة): المعرفة، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم .

وعرضت الباحثة الأهداف السلوكية التي صاغتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج ، وطرائق التدريس ، والقياس والتقويم ، والعلوم الشرعية ، بصيغتها الأولية البالغة (١٠٧) أهداف ، الملحق (٤) لأجل الإفادة من آرائهم وتعديلاتهم في سلامة صياغتها ومدى تغطيتها لمحتوى المادة ، وفي ضوء ذلك عدلت الباحثة الفقرات التي تحتاج الى التعديل، وحذفت الفقرات التي لم تنل قبول الخبراء لها ، وقد اعتمدت الباحثة نسبة موافقة (٨٠%) من آراء الخبراء لإبقاء الأهداف السلوكية، فأبقت الأهداف السلوكية التي حصلت على نسبة موافقة (٨٠%) فاكثر ، وبلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (٩٧) هدفاً ، موزعة على محتوى المادة الدراسية ، الجدول (٩) يوضح ذلك ، الملحق (٥) .

الجدول (٩)

عدد الأهداف السلوكية أزاء المادة الدراسية وتوزيعها على مستويات المجال المعرفي الستة لتصنيف بلوم

ت	المادة العلمية	عدد الأهداف						المجموع
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
١.	اسماء علم أصول الدين الإسلامي	٣	٢	١	/	١	/	٧
٢.	تعريف أصول الدين الاسلامي	٤	٣	/	١	١	/	٩
٣.	تأريخ علم أصول الدين الاسلامي	٧	١	٢	٣	٢	٢	١٧
٤.	أصول الدين عند الفرق الإسلامية	٣	٢	/	٢	١	١	٩
٥.	أدلة وجود الله تعالى	٦	٤	٥	٣	٢	٤	٢٤
٦.	القضاء والقدر	٧	٥	٢	٢	٢	١	١٩
٧.	النبوة / حاجة الإنسان الى هدي النبوة	٤	٦	/	/	١	١	١٢
	المجموع	**٣٤**	**٢٣**	**١٠**	**١١**	**١٠**	**٩**	**٩٧**

سابعاً: أداة البحث (الاختبار التحصيلي)

تعدّ الإختبارات التحصيلية من أهم أدوات التقويم ، ومن أكثر الوسائل المستعملة في قياس تحصيل الطلبة ، لأنها الأداة التي تبين تحقيق تعلم المادة الدراسية بأهدافها المحدودة . (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص٥٩)

وهي تشكل إحدى المكونات الرئيسة للعملية التعليمية ، فهي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تَعَلَّمهُ الطالب . (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص١٩٤)

وقد اتبعت الباحثة في بناء الإختبار التحصيلي (أداة البحث) الخطوات الآتية :

١- إعداد الخريطة الإختبارية

إن من متطلبات إعداد الإختبارات التحصيلية وضع خريطة إختبارية تضمن توزيع فقرات الإختبار على الأفكار الرئيسة للمادة ، والأهداف السلوكية التي يسعى الإختبار الى قياسها بحسب الأهمية النسبية لكل منها ، (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص١١٧) فضلاً على أنها تكشف مدى الإتساق الداخلي للإختبار نفسه،ومدى تمثله للموضوعات المحددة في التجربة، فضلاً عن أنها توفر درجة مقبولة من صدق المحتوى (عبد الهادي، ١٩٩٩، ص١٠٠) (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩ ، ص١١٧) ذلك لأن الفقرة الواحدة في الإختبار التحصيلي يجب أن تقيس هدفاً سلوكياً واحداً فقط (عودة ، ١٩٩٣ ، ص٨٤) .

ولذلك أعدت الباحثة خريطة إختبارية شملت الموضوعات السبعة المحددة للتجربة من كتاب أصول الدين الإسلامي للمرحلة الثالثة في أقسام اللغة العربية ، في ضوء الأهداف السلوكية الستة من المجال المعرفي لتصنيف (Bloom) (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) ، بعدها حددت الباحثة نسبة الموضوعات في ضوء عدد الصفحات لكل موضوع ، كذلك استخرجت نسبة أهمية مستويات الأهداف في ضوء عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الستة .

وحددت الباحثة عدد فقرات الإختبار التحصيلي فبلغت (٦٠) فقرة إختبارية ، واستخرجت عدد فقرات كل مستوى من مجموع فقرات الإختبار التحصيلي في ضوء الوزن النسبي لكل مستوى من المستويات الستة في الخريطة ، وحددت فقرات الإختبار التحصيلي لكل موضوع في ضوء نسبة أهمية الموضوعات ، وعدد الفقرات الكلي ، الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

٢- صياغة فقرات الإختبار

جاءت صياغة الباحثة لفقرات الإختبار التحصيلي متنوعة، فاستعملت الإختبارات المقالية والإختبارات الموضوعية ، ذلك لأن التنويع في الإختبار يوفّر فرصة قياس مستويات المجال المعرفي جميعاً، كما أنّ الإختبارات المقالية صالحة لقياس القدرات العليا من الجانب المعرفي للطلبة وخاصة (التركيب والتقويم) ، التي لا تقيسها الإختبارات الموضوعية ولا تصل الى تحقيق الهدف المراد منها بالدرجة القصوى ، وهي ميزة تتميز بها عن الأسئلة الموضوعية . (جابر ، ١٩٦٧ ، ص١٦٤) (أبو الهيجاء ، ٢٠٠١ ، ص١٧٥)

فصاغت الباحثة فقرات الإختبار التحصيلي التي تقيس المستويات الأربعة الأولى من تصنيف (Bloom) (معرفة، فهم ، تطبيق ، تحليل) من نوع الإختيار من متعدد ، والصح والخطأ ، وجاء تفضيل الباحثة للإختبارات الموضوعية لأنها الأكثر شيوعاً ولأنها تتسم بالموضوعية والشمول (داود ، ١٩٩٠ ، ص١٩٣) فضلاً عن إتسامها بدرجة عالية من الصدق والثبات والإختصار في الجهد والوقت .

(عودة ، ١٩٩٣ ، ص٦١) (محمد ، ١٩٩٩ ، ص٦١)

وصاغت الباحثة الفقرات التي تقيس المستويين الأخيرين في المجال المعرفي لتصنيف (Bloom) (التركيب والتقويم) بفقرات اختبار مقالية ، وإعتمدت الباحثة بصياغتها ووضوح معناها ، فجعلتها واضحة ومحددة ومن ذوات الإجابة القصيرة .

٣- صدق الإختبار

يُعَدّ الصدق من الشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في أداة البحث ، ويُعَد الإختبار صادقاً عندما يقيس ما افترض أن يقيسه (Guilford ; p: 470) ، ويُراد به أيضاً مقدرته على قياس ما وضع لأجله فالإختبار التحصيلي يكون صادقاً إذا تمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية التي وُضع من أجلها ، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو الإضافة إليها .

(عودة ، ١٩٩٣ ، ص١٥٩) (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص٢٧٣)

ولكي يكون الإختبار الذي أعدته الباحثة ، صادقاً ومناسباً للأهداف السلوكية التي صُممَ من أجل تحقيقها أستعملت الباحثة الصدق الظاهري ، فقد عرضت الباحثة الإختبار مع الأهداف السلوكية على مجموعة من المُحكِّمين الملحق (٣) لاستطلاع آرائهم فيه لبيان ملاءمة

كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه ، سلامة صياغتها والمستويات التي تقيسها ومدى ملاءمتها لمستوى طلبة المرحلة الثالثة عينة البحث ، وبحصول نسبة موافقة (٨٠%) فأكثر من إتفاق الآراء بين المُحكِّمين في صلاحية الفقرات ، وفي ضوء ذلك عدّلت الباحثة التعديلات اللازمة ، على عدد من الفقرات وأعادت صياغة عدد منها ، وأصبح عندئذٍ عدد الفقرات الإختبارية بشكلها النهائي (٦٠) فقرة إختبارية الملحق (٨)، موزعة على محتوى الموضوعات السبعة الأولى من كتاب أصول الدين الإسلامي ، وبذلك قد تحقق صدق الأداة .

٤- إختبار العينة الإستطلاعية

لمعرفة الوقت المستغرق للإختبار ، ومعرفة مدى وضوح فقرات الإختبار ودقة صياغتها، ووضوح التعليمات الإختبارية ، طبّقت الباحثة الإختبار بتأريخ ٢٠٠٣/١/١٢ على طلبة ثلاث شعب مغايرة من طلبة المرحلة الثالثة من قسم اللغة العربية في كلية التربية ، جامعة القادسية ، بلغ عددهم (١٠٠) طالباً وطالبةً ، وتبين أن فقرات الإختبار جميعها واضحة وأنّ متوسط زمن الإجابة يتطلب (٥٥) دقيقة .

٥- تحليل فقرات الإختبار

تعني عملية تحليل فقرات الإختبار " فحص إجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الإختبار " . (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٣٤)

إذ إنَّ الغرض منه هو الكشف عن مستوى سهولة الفقرات وصعوبتها من أجل تعديلها وإستبعاد غير الصالح منها ، وبعد تصحيح الإجابات ، رَتّبت الباحثة الدرجات تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة ، واختارت الـ(٢٧%) العليا والدنيا من الدرجات بصفتها أفضل نسبة لإيجاد معامل صعوبة الفقرة وقوة تمييزها ، بوصفها مجموعتين متطرفتين بشرط اعتدالية التوزيع . (فرج ، ١٩٨٠ ، ص١٤٩)

وقد بلغ عدد الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا (٥٤) طالباً وطالبةً كانت أعلى درجة في المجموعة العليا (٥٧) وأوطأ درجة في المجموعة الدنيا (٢٢) درجة ثم حسبت مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الإختبار وعلى النحو الآتي :

أ- مستوى صعوبة الفقرة

هو معرفة نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة، ١٩٩٣، ص٢٨٩)، وباستعمال معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الإختبار وجدت الباحثة أنها تتراوح بين (٠,٣١ - ٠,٧٢) ، الملحق (٩) وتستدل الباحثة من ذلك على أنّ فقرات الإختبار

تُعَد مقبولة إذ يذكر (Bloom) أنّ فقرات الإختبار جميعاً تُعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا كانت تتراوح نسبة صعوبتها بين (٢٠ – ٨٠%) . (Bloom ,1971, p: 66)

ب- قوة تمييز الفقرة

وتعني القدرة على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا ، بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الإختبار ، أي قدرة الفقرة على تميز الفروق بين الأفراد الذين يملكون الصفة أو يعرفون الإجابة وبين الذين لا يملكون الصفة المراد قياسها أو لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة من الإختبار (عودة، ١٩٩٢، ص١٢٩) (علام،٢٠٠٠، ص٢٧٧)، وباستعمال معادلة التمييز لحساب الفقرات ، ودت الباحثة أنها تتراوح بين (٠,٣٨ – ٠,٦٨) الملحق (٩)، ويرى البعض أنّ فقرات الإختبار تعد جيدة وصالحة إذا كانت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر . (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص٨٠)

جـ- فعالية البدائل الخاطئة:

تعتمد صعوبة فقرة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد على درجة التشابه الظاهري بين البدائل (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ص١٣١)، ويكون البديل الخاطئ أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب، وبعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، اتضح لديها أن البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار البعدي قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا، وهذا ما أكده التربويون (الإمام، ١٩٩٠: ص١١٣)، وقد اتضح بعد تفريغ اختيارات الطالبات أن البدائل جميعها حققت هذا الشرط، والملحق (١٠) يوضح ذلك.

٦- ثبات الإختبار

ويُراد به قدرة الإختبار على إعطاء النتائج نفسها تقريباً لو أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مدة زمنية محددة (محمد ، ١٩٨٨ ، ص١١٣) واستعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية .

تُعد هذه الطريقة من الطرائق الأكثر شيوعاً فضلاً عن مزاياها الجيدة ومنها قلة تكاليفها وإختصار الجهد وتوفير الوقت والسرعة في إعطاء النتائج وتقليل آثار الملل والتعب (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص١٤٥) لذا اختارت الباحثة عشوائياً (٥٤) أجابة من إجابات طلبة العينة الإستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ، وقسَّمَت الباحثة فقرات

الإختبار على قسمين، الأول ضمّ درجات الفقرات الفردية، والآخر ضمّ درجات الفقرات الزوجية ، وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) استخرجت الباحثة معامل الثبات لنصف فقرات الإختبار (٠,٧٧) ، ثم صححتها بمعادلة (سبيرمان براون) فبلغ (٠,٨٥) وهو معامل ثبات جيد، بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة (عودة، ١٩٩٣، ص٢٧٩) إذ يُعد معامل الثبات جيداً إذا كانت قيمته لا تقل عن (٠,٦٥) (عودة، ١٩٨٨، ص١٥٤)، الملحق (١١).

الإختبار التحصيلي بصورته النهائية

بعد أنّ أعّدت الباحثة الأهداف السلوكية وفقرات الإختبار وتأكدت من صلاحيتها وإعدادها تعليمات الإختبار ومن ثمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية لمعرفة مدى وضوح فقرات الإختبار وزمنه، واستخراج معامل الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة وثبات الإختبار، أصبح الإختبار جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية الملحق (٨) .

إجراءات تطبيق التجربة

مرت عملية تطبيق التجربة بالإجراءات الآتية :

قبل البدء بالتدريس الفعلي –باستعمال اسلوب العصف الذهني– أوضحت الباحثة لطلبة المجموعة التجريبية طبيعة هذا الاسلوب وبيّنت لهم قواعده ومبادئه وكيفية التعامل معه وأوصت الطلبة الإلتزام بذلك ، وباشرت الباحثة بتطبيق تجربتها يوم الأحد ٢٠٠٢/١٠/٢٠ وانتهت منها يوم الاثنين ٢٠٠٣/١/٢٠ ودرّست الباحثة نفسها المجموعتين لضمان السيطرة على سير الإجراءات وتحقيق أهداف البحث ، وذلك على وفق للخطط الدراسية المعدّة سلفاً .

إجراءات تقديم المادة العلمية باسلوب العصف الذهني

أ- **توصيات أولية تعطى للطلبة ويتم التذكير بها قبل كل درس**

(١) تقبّل الأفكار جميعها الجيدة منها والغريبة ، وعدم توجيه النقد لها أو إصدار أي تعليق أو حكم عليها وعدم السماح بذلك مطلقاً .

(٢) الترحيب بالأفكار المطروحة جميعها ، مما يشكل تعزيزاً إيجابياً للطلبة .

(٣) متابعة التفكير بحلول الآخرين وأفكارهم من أجل الوصول الى أفكار أكثر تقدماً من خلال دمجها وتحسينها .

ب- **إجراءات الدرس**

(١) تشغل الباحثة دور رئيس الجلسة كما يوجد هناك أمين للسر وهو أحد الطلبة الجيدين .

(٢) إثارة المشكلة موضوع الدرس بوضوح ودقة (قدر الإمكان) مع تحليلها الى عناصرها على أفضل شكل ممكن .

(٣) فتح المجال أمام الطلبة بطرح أفكارهم حول الموضوع المطروح بحرية وتشجيعهم على المشاركة في الدرس مما يثير التنافس بينهم .

(٤) يتم تسجيل الأفكار المطروحة جميعها على اللوحة من قبل أمين السر في أثناء الجلسة (الدرس)، وهذا يزيد من حافز الطلبة على حل المشكلة من خلال طرح أفكار أخرى كثيرة (وذلك من دون أي تقويم) مع مراعاة عدم تسجيل أسماء .

(٥) ترتيب الإجابات المتراكمة ذات المغزى وتنظيمها والربط بينها من أجل التهيئة لتبويبها وذلك قُبيل نهاية الجلسة .

(٦) في نهاية الجلسة يتم تقويم الأفكار من خلال اختيار الأنسب منها والأقرب الى الصحة أي تقليص عددها .

(٧) اختيار أفضل الحلول للمشكلات المعروضة من خلال تقويم كل فكرة على حدة، ثم اختيار (١٠%) منها بوصفها أفضل الحلول ، باتفاق المشتركين جميعهم .

سابعاً: تطبيق الإختبار التحصيلي

أ- أبلغت الباحثة طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموعد الإختبار قبل أسبوع، وذلك للتكافؤ بين مجموعتي البحث في التهيئة له ، وتم تطبيق الإختبار في يوم الأربعاء ٢٠٠٣/١/٢٢ م .

ب- طبقت الباحثة الإختبار نفسه لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) للمرة الثانية في يوم السبت ٢٠٠٣/٢/٢٢ أي بعد مرور شهر على الإختبار التحصيلي الأول وذلك لمعرفة مدى استبقاء الطلبة للمعلومات .

طريقة تصحيح الإختبار

صححت الباحثة إجابات الطلبة على أساس إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الإختبار، وصفر للإجابة غير الصحيحة، وقد عاملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضع لها أكثر من إشارة، والفقرات التي لم تكن الإشارات على بدائلها واضحة، معاملة الإجابات غير الصحيحة ، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للإختبار (٦٠) درجة والدرجة الدنيا (صفراً) .

ثبات التصحيح :

تحققت لباحثة قبل البدء بعملية التصحيح من ثبات التصحيح ، لفقرات الاختبار في الاجابة القصيرة ، اذ صححت (٣٠) اجابة من اجابات طلبة العينة الاستطلاعية ، واعادت الباحثة التصحيح بعد مرور اسبوعين على التصحيح الاولي وقارنت بين التصحيحين باستعمال معامل ارتباط بيرسون ،اذ بلغ معامل الارتباط (٠,٩٤)، الملحق (١٢)

تاسعاً: الوسائل الإحصائية

(١) الإختبار التائي (T-Test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين :

استعملته الباحثة لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات وفي حساب دلالات الفروق بينها في الإختبار التحصيلي وفي إختبار الإستبقاء .

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^{\,2}(N_1 - 1) + S_2^{\,2}(N_2 - 1)}{N_1 - N_2 - 2}\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}}$$

إذ تمثل :

$\bar{X}_1$ الوسط الحسابي للعينة الأولى

X_2 الوسط الحسابي للعينة الثانية

N_1 عدد أفراد العينة الأولى

N_2 عدد أفراد العينة الثانية

S_1 التباين للعينة الأولى

S_2 التباين للعينة الثانية

(Class ,1970,p:295)

(٢) معامل إرتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient استعملته الباحثة في حساب معامل ثبات الإختبار بطريقة التجزئة النصفية ، ومعامل ثبات التصحيح .

$$r = \frac{N\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{\left[N\cdot\sum x^2 - (\sum x)^2\right]\left[N\cdot\sum y^2 - (\sum y)^2\right]}}$$

إذ تمثل :

(r) معامل إرتباط بيرسون

(n) عدد أفراد العينة

(x , y) قيم المتغيرين

(خيري ، ١٩٦٣ ، ص٢٤٧)

(٣) معادلة سبيرمان– براون ، Spearman-Brown Coefficient

استعملتها الباحثة في تصحيح معامل ثبات الإختبار (بطريقة التجزئة النصفية) بعد استخراجه بمعامل إرتباط بيرسون .

$$\text{ر ث ث} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{ر} + ١}$$

إذ تمثل ر ث ث = معامل الثبات الكلي للإختبار

ر = معامل الثبات النصفي للإختبار

(علاّم ، ٢٠٠٠ ، ص١٥٦)

(٤) معادلة معامل الصعوبة Item difficulty

استعملتها الباحثة في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الإختبار التحصيلي .

$$\text{ص} = \frac{\text{ن ع} + \text{ن د}}{\text{٢ ن}}$$

إذ تمثل :

ص صعوبة الفقرة

ن ع مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا

ن د مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

ن نصف مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا

(الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٧٥)

(٥) معادلة معامل تميز الفقرة

استعملتها الباحثة في حساب قوة تميز فقرات الإختبار التحصيلي .

$$ت = \frac{م_{ع} - م_{د}}{\frac{١}{٢} ك}$$

إذ تمثل :

ت قوة تميز الفقرة

$م_{ع}$ مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا

$م_{د}$ مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

١/٢ ك نصف مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا

(أبو لبدة ، ١٩٧٩ ، ص٣٤٠)

(٦) فعالية البدائل الخاطئة

استعملتها الباحثة لايجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار البعدي

$$\text{فعالية البدائل} = \frac{ن\ ع\ م - ن\ د\ م}{٢\ ن}$$

اذ تمثل :

ن ع م : عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا .

ن د م : عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا .

ن : عدد طلبة احدى المجموعتين .

(الظاهر وآخرون ،١٩٩٩ ،ص٩١)

الجدول (٨)

عدد الصفحات لكل موضوع والأهمية النسبية للموضوعات وعدد الفقرات الإختبارية في كل مستوى من المستويات (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم)

ت	الموضوعات	عدد الصفحات لكل موضوع	نسبة الأهمية %	مستويات الأهداف للمجال المعرفي حسب تصنيف Bloom						المجموع
				المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
				٣٥,٠٥	٢٣,٧١	١٠,٣١	١١,٣٤	١٠,٣١	٩,٢٨	
١.	اسماء علم أصول الدين الإسلامي	٣	٢,٧٣	١	١	/	/	/	/	٢
٢.	تعريف أصول الدين الاسلامي	١١	١٠	٢	٢	/	١	١	/	٦
٣.	تأريخ علم أصول الدين الاسلامي	٢٦	٢٣,٦٤	٦	١	٢	٢	٢	١	١٤
٤.	أصول الدين عند الفرق الإسلامية	١٦	١٤,٥٤	٣	٢	/	١	١	١	٨
٥.	أدلة وجود الله تعالى	٣٢	٢٩,٠٩	٥	٣	٣	٢	١	٣	١٧
٦.	القضاء والقدر	١٤	١٢,٧٣	٣	٣	١	١	١	/	٩
٧.	النبوة / حاجة الإنسان الى هدي النبوة	٨	٧,٢٧	١	٢	/	/	/	١	٤
المجموع		١١٠	%١٠٠	٢١	١٤	٦	٧	٦	٦	٦٠ فقرة

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

بعد أن انتهت الباحثة من تجربة البحث على وفق الإجراءات السابقة ، تَعرض هنا النتيجتين اللتين توصلت إليهما وتفسيرهما في ضوء هدف البحث على النحو الآتي: –

أولاً : عرض النتائج

أ- **عرض نتيجة الإختبار التحصيلي**

تعرض الباحثة في هذا الجانب النتيجة التي توصلت إليها، على وفق فرضية البحث ، التي نصّت على أنّه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون باسلوب العصف الذهني ومتوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في مادة أصول الدين الإسلامي) .

إذ اتضح من نتائج الإختبار التحصيلي المبينة في جدول (١١) أنّ متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية بلغ (٤٧,١٥) ، ومتوسط درجات تحصيل الطلبة في المجموعة الضابطة بلغ (٣٦,١٤) ، وباستعمال الإختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ، تبين أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩) بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعتين ، لمصلحة المجموعة التجريبية الذين يدرسون باسلوب العصف الذهني، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٤٦) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية ، والملحق (١٣) يبين ذلك.

جدول (١١)

الوسط الحسابي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى(٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٤٧,١٥	٨,٤٦	٣٩	٤,٤٦	٢,٠٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٢١	٣٦,١٤	٧,٩٨				

ب- **عرض نتيجة اختبار الإستبقاء**

أمّا في هذا الجانب فتعرض الباحثة النتيجة التي توصلت إليها ، على وفق الفرضية الثانية التي نصّها (لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات استبقاء الطلبة الذين يدرسون باسلوب العصف الذهني ومتوسط درجات استبقاء الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في مادة أصول الدين الإسلامي).

إذ اتضح من نتيجة إختبار الإستبقاء المعروضة في جدول (١٢) أنّ متوسط درجات استبقاء طلبة المجموعة التجريبية بلغ (٤٨,٧) ومتوسط درجات استبقاء طلبة المجموعة الضابطة بلغ (٤٠,١٩) ، وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين درجات الإستبقاء للمجموعتين التجريبية والضابطة ، تبيّن أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٣٩) ، بين متوسطي استبقاء طلبة المجموعتين لمصلحة المجموعة التجريبية الذين يدرسون باسلوب العصف الذهني ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٤٢) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي نصت على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات استبقاء الطلبة الذين يدرسون باسلوب العصف الذهني ومتوسط درجات استبقاء الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية)، والملحق (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

الوسط الحسابي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الإستبقاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى(٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٤٨,٧	٦,٨٩	٣٩	٣,٤٢	٢,٠٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٢١	٤٠,١٩	٨,٦٤				

ثانياً : تفسير النتائج

أوضحت الدراسة الحالية أن استعمال اسلوب العصف الذهني في تدريس مادة أصول الدين الإسلامي أدى الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاستبقاء ، وتعزو الباحثة نتيجة ذلك إلى الأسباب الآتية : –

١- فاعلية اسلوب العصف الذهني كونه يتميز بمميزات مثالية أهمها :

أ- أَنّه اسلوب حديث ، ويُبرز دور الطالب في إثبات شخصيته وتعزيز أُثره الإيجابي في كونه هدف العملية التعليمية بأسرها .

ب- إنّ جو الديمقراطية الذي يَعُمُّهُ هذا الاسلوب ، وتبادل الأفكار وتشجيع النقاش المنظم ، قد يؤدي الى زيادة ثقة الطالب بنفسه ، مما يشجعه أكثر على طرح الأفكار .

ج- إن غياب النقد وعدم إصدار الحكم على الأفكار ، قد يكون سبباً مهماً في ارتياح الطالب في أثناء طرحه للأفكار ، وقد يضعف عامل الخجل عند الطلبة .

د- قلة عدد الطلبة ، مما يفسح المجال أكثر لإظهار قدرات الطلبة التعبيرية وإمكاناتهم اللغوية المكنونة ، والخروج بها الى حيز الوجود ، الذي يمنح الطالب الجرأة بذكر الأفكار الواردة في ذهنه .

٢- قد تكون موضوعات مادة أصول الدين الإسلامي التي درَّستها الباحثة تصلح للتدريس باسلوب العصف الذهني أكثر من غيرها من الموضوعات .

٣- قد تكون المرحلة الجامعية تصلح للتدريس باسلوب العصف الذهني أكثر من المراحل الدراسية الأخرى .

بعد تفسير الباحثة لنتائج بحثها فيما يتعلق بالاختبار التحصيلي واختبار الإستبقاء ، وازنت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة ، فوجدت انها تتفق مع نتائج الدراسات السابقة جميعها في فاعلية اسلوب العصف الذهني على اختلاف نوع المتغير التابع سواءً أكان (التحصيل ، أم كم الأفكار ونوعها ، أم توليد الأفكار ، أم تنمية التفكير الابداعي، أم تنمية التفكير العلمي ، أم تغيير اتجاهات ، أم حل المشكلات ، أم الإستبقاء) ما عدا دراسة السامرائي (١٩٩٤) التي تساوت فيها نتائج التدريس بين اسلوب العصف الذهني والطريقة التقليدية.

الفصل الخامس
الاستنتاجات،والتوصيات،والمقترحات

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية :

١- ان اسلوب العصف الذهني أفضل من الطريقة التقليدية في تدريس مادة أصول الدين الاسلامي لطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية بكلية التربية – جامعة القادسية .

٢- صحة ما تذهب إليه معظم الأدبيات التربوية في تأكيدها ان اسلوب العصف الذهني يعد من الأساليب الفعالة في التدريس .

٣- ان الموضوعات التي درستها الباحثة خلال مدة التجربة هي (تعريف علم اصول الدين الاسلامي،اسماء علم اصول الدين الاسلامي، تأريخ علم اصول الدين الاسلامي، اصول الدين عند الفرق الاسلامية،أصل وجود الله عند الفلاسفة والمتكلمين،القضاء والقدر، النبوة، حاجة الانسان الى هدي النبوة) من الموضوعات التي يصلح تدريسها باسلوب العصف الذهني أكثر من الطريقة التقليدية .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها والاستنتاجات توصي الباحثة بالتوصيات الآتية : –

١- اعتماد اسلوب العصف الذهني اسلوباً فعالاً في تدريس مادة أصول الدين الاسلامي لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية .

٢- ضرورة إدخال اسلوب العصف الذهني ضمن مقررات دورات مراكز طرائق التدريس في الجامعات لأجل توضيحه بشيء من التفصيل لتدريسيي الجامعات .

٣- حث تدريسيي مادة أصول الدين الاسلامي في الجامعات على استعمال اسلوب العصف الذهني عند تدريس هذه المادة .

٤- ضرورة ملاحظة الطلبة المبدعين،والاهتمام بهم وتشجيعهم أمام الطلبة الآخرين .

المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي : -

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد تعليمية أخرى وعلى مراحل تعليمية أخرى .

٢- إجراء دراسة لمعرفة أثر العصف الذهني في تكوين الاتجاهات نحو مادة أصول الدين الإسلامي .

٣- إجراء دراسة لمقارنة اسلوب العصف الذهني بأساليب وطرائق تدريسية أخرى مثل التعلّم بالتمكن .

٤- إجراء دراسة لمعرفة أثر اسلوب العصف الذهني باستخدام الحاسوب المنفرد في التحصيل .

❖ **القرآن الكريم**

المصادر العربية

١- الأبراشي: محمد عطيه: **روح التربية والتعليم**، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٥٠.

٢- ابراهيم، عبدالستار: **آفاق جديدة في دراسة الابداع**، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٧٨.

٣- ـ، ـ: "**الإبداع**" قضاياه وتطبيقاته، ط ٢، دار الطباعة الحديثة، ١٩٩٨.

٤- ابراهيم، عبدالعليم: **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط ٧، دار المعارف للطباعة، مصر، ١٩٧٣.

٥- إبن تيمية، احمد بن عبدالحليم: **الفتاوى الكبرى**، جمع وترتيب عبدالرحمن بن محمد العاصمي النجدي، ط ١، الرياض، ١٩٦٠هـ.

٦- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي: **الأذكياء**، ط٣، منشورات دار الأوقاف الجديدة، بيروت، ١٩٧٩م.

٧- إبن خلدون، عبدالرحمن: **مقدمة إبن خلدون**، دار مكتبة الهلال، بيروت، ١٩٨٣.

٨- إبن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد: **لسان العرب**، دار صادر للطباعة، بيروت، ١٩٥٦.

٩- أبو حطب وآمال، فؤاد عبد اللطيف وآمال محمد صادق: **علم النفس التربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٤م.

١٠- أبو سرحان، عطية عودة: **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن، ٢٠٠٠.

١١- أبو علاّم، رجاء محمود، وشريف، نادية: **الفروق الفردية وتطبيقاتها**، دار القلم، الكويت، ١٩٨٩.

١٢- أبو لبدة، سبع محمد: **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي**، ط١، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمّان – الأردن، ١٩٧٩.

١٣- أبو الهيجاء، فؤاد: **طرق تدريس القرآنيات والاسلاميات وأِعدادها بالأهداف السلوكية**، ط ١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن، ٢٠٠١.

١٤- أحمد، محمد عبدالقادر: **طرق تعليم التربية الاسلامية**، ط٤، مصر، ١٩٩٠.

١٥- الأسدي، شمخي فيصل: **تنمية التفكير في المواد الاجتماعية**، (بحث غير منشور)، في كلية التربية، جامعة بابل، ١٩٩٣.

١٦- الأشقر، عمر سليمان: **العقيدة في الله**، ط٥، مكتبة الفلاح للطباعة والنشر، الكويت، ١٩٨٤.

١٧- الأفندي، محمد حامد: **نحو مناهج إسلامية**، مقال في مجلة " دراسات "، تصدر عن كلية التربية، جامعة الرياض، العدد ١، السنة الأولى، ١٩٧٧.

١٨- الأهواني، احمد فؤاد: **التربية في الاسلام**، دار المعارف للطباعة، القاهرة، (د. ت).

١٩- بحري، منى يونس: **دور الكتاب المدرسي في تنمية الابتكار**، دراسة مقدّمة الى الندوة العلمية الثانية (التربية وبناء الابتكار)، كلية التربية / إبن رشد، بغداد، ١٩٩٠.

٢٠- البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل ابن إبراهيم: **صحيح البخاري**، تحقيق: مصطفى الذيب البغّاء، دار ابن كثير، اليمامة، ١٩٨١.

٢١- البستاني، المعلم بطرس: **محيط المحيط**، ج٢ م٢، بيروت، ١٨٧٠ م.

٢٢- بلقيس، أحمد، ومرعي، توفيق: **المُيّسر في علم النفس التربوي**، دار الفرقان للطباعة، عمّان – الأردن، ١٩٨٢.

٢٣- بن حبيب، الربيع: **الجامع الصحيح**، ط ٣، دار الأيتام الاسلامية، الصناعية، القدس، ١٩٦١.

٢٤- البهادلي، احمد: **محاضرات في العقيدة الاسلامية**، ج١، ط ٣، بغداد، ١٩٩٤.

٢٥- بو بطانة، عبدالله: سياسات التغيير والنمو في مجال التعليم العالي، **المجلة العربية للتعليم العالي**، العدد ١، ١٩٩٦.

٢٦- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة بن موسى الضحّاك (ت ٢٩٧هـ)، **سنن الترمذي**، دار الفكر للطباعة، ١٩٨٣.

٢٧- التل، سعيد، وآخرون: **المرجع في مبادئ التربية**، دار الشروق للطباعة، عمّان – الأردن، ١٩٩٣.

٢٨- التميمي، عز الدين الخطيب، وآخرون: **مناهج مباحث الثقافة والتربية في العلوم الاسلامية وخطوطها العريضة**، المرحلة الثانوية، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ١٩٩٢.

٢٩- توق، محيي الدين، وعدس، عبدالرحمن: **أساسيات علم النفس التربوي**، مطبعة جون وايلي وأولاده، الأردن، ١٩٨٤.

٣٠- جابر، جابر عبدالحميد، وحبيب، عايف: **أساسيات التدريس**، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٧.

٣١- ـ ، ـ ، وكاظم، أحمد خيري: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٢، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨.

٣٢- ـ ، ـ ، وكفافي، علاء الدين: **معجم علم النفس والطب النفسي**، (انكليزي – عربي)، ج٢، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٩.

٣٣- الجبوري، قيس صباح ناصر: **أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم**، جامعة بغداد، كلية التربية (إبن رشد)، ٢٠٠٤. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٣٤- جرادات، عزت، وآخرون: **مدخل الى التربية**، ط ١، عمّان–الأردن، ١٩٨٣.

٣٥- جروان، فتحي عبدالرحمن: **تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات**، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ١٩٩٩.

٣٦- جمهورية العراق، وزارة التربية، **ورقة عمل ندوة النهوض التربوي**، بغداد، ١٩٩٣.

٣٧- حاد، جمعة: **قضايا في الفكر والحياة**، دار البشير للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن، ١٩٩٧.

٣٨- الحديدي، نسرين محمود سلمان: **أثر المنظم المتقدم في التحصيل الفوري والمؤجل لطالبات الصف العاشر في وحدة العقيدة الاسلامية**، الجامعة الأردنية، عمّان، ١٩٩٠. (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٩- حسن، محمد علي علي: **فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة تلوث البيئة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول والثانوي علمي في دولة البحرين**، جامعة البحرين، كلية التربية، ١٩٩٥. (رسالة ماجستير غير منشورة)

٤٠- الحصري، علي منير، والعنزي، يوسف: **طرق التدريس العامة**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٠.

٤١- الحفني، عبدالمنعم: **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ج٢ – ٣، ط٢، دارة العودة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧٨.

٤٢- الحلي، أحمد حقي، وآخرون: **مبادئ التربية**، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٥م.

٤٣- الحمادي، علي: **٣٠ طريقة لتوليد الأفكار الابداعية**، ط١، دار إبن حزم للطباعة، بيروت ١٩٩٩.

٤٤- الحمادي، يوسف: **أساليب تدريس التربية الاسلامية لمعلمي التربية الاسلامية وطلاّبها في كليات التربية بالوطن العربي والاسلامي**، دار المريخ / الرياض، ١٩٨٧.

٤٥- حمارنة، أديب ذياب: استخدام العصف الذهني كتقنية من تقنيات التفكير الابتكاري، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد ٤٣، جامعة آل البيت، الأردن، ٢٠٠٠.

٤٦- الحيلة، محمد محمود: **التعميم التعليمي – نظرية وممارسة**، ط ١، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، ١٩٩٩.

٤٧- خاطر، محمود رشدي، وآخرون: **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٨٠.

٤٨- خريشة، علي كايد سليم: مستوى مساهمة معلّمي التأريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى طلبتهم، **مجلة مركز البحوث التربوية**، السنة العاشرة، العدد ١٩، جامعة قطر، ٢٠٠١.

٤٩- الخوالدة، ناصر احمد، واسماعيل يحيى: **طرائق تدريس التربية الاسلامية واساليبها وتطبيقاتها العملية**، ط ١، دار حنين، عمّان، الأردن، ٢٠٠١.

٥٠- خير الله ، سيد محمد: **علم النفس التعليمي أسسه النظرية والتجريبية**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣.

٥١- خيري، السيد محمد: **الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**،ط ٣، مطبعة دار التأليف، مصر، ١٩٦٣.

٥٢- داود، عزيز حنّا، وعبدالرحمن، أنور حسين: **مناهج البحث التربوي**، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة، بغداد، ١٩٩٠.

٥٣- الدايني، غسان حسين سالم: **أثر الأساليب التدريبية في التفكير الابداعي العراقي وعلاقته ببعض المتغيرات**، جامعة بغداد، كلية الآداب، ١٩٩٦. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٥٤- الدبّاغ، فخري، وآخرون: **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة القياسي العراقي**، مطبعة جامعة الموصل، الموصل، ١٩٨٣.

٥٥- درويش، زين العابدين: **تنمية الابداع (منهج وتطبيقه)**، جامعة القاهرة، كلية الآداب، القاهرة، ١٩٨٣. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٥٦- الدريني، حسين عبدالعزيز: الابتكار (تعريفه وتنميته)، **حولية كلية التربية**، العدد الأول، السنة الأولى، جامعة قطر، ١٩٨٢.

٥٧- الدشتي، عبدالعزيز علي: **تكنولوجيا التعليم في تطوير المواقف التعليمية**، ط ١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨٨.

٥٨- الدليمي، طه: **تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية وأثره في التحصيل وتجنب الخطأ النحوي لطلبة المرحلة الاعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية (إبن رشد)، ١٩٨٩. (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٥٩- الدليمي، كامل محمود، وحسين، طه علي: **طرائق تدريس اللغة العربية**، ط١، دار الكتب للطباعة، بغداد، ١٩٩٩.

٦٠- راشد، علي: **مفاهيم ومبادئ تربوية (المعلم الناجح ومهاراته الأساسية)**،دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩.

٦١- رزوق، أسعد، وعبدالدائم، عبدالله: **موسوعة علم النفس**، ط ١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٧.

٦٢- روشكا، الكسندرو: **الابداع العام والخاص**، ترجمة غسان عبدالحي، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٤٤، الكويت، ١٩٨٩.

٦٣- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني: **تاج العروس من جواهر القاموس**، ج ٢٤، دار صادر للطباعة، بيروت، ١٩٦٦.

٦٤- الزوبعي، عبدالجليل، وآخرون: **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، فرع الموصل، ١٩٨١

٦٥- زيتون، حسن حسين: **تصميم التدريس– رؤية منظومية**، ط ٢، المجلد الأول، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١.

٦٦- الزين، سميح عاطف: **الاسلام وثقافة الانسان**، ط ٤، دار الكتاب اللبناني، القاهرة، ١٩٦٩.

٦٧- سابق، السيد: **العقائد الاسلامية**، ط ١، منشورات مكتبة التحرير، بغداد،١٩٨٩.

٦٨- سالم، عبدالرشيد عبدالعزيز: **التربية الاسلامية وطرق تدريسها**، دار البحوث العملية، الكويت، ١٩٧٩.

٦٩- السامرائي، هاشم جاسم: أثر استخدام عصف الدماغ ومدخل النظم في تحصيل طلبة قسم الارشاد التربوي، **مجلة كلية المعلمين**، الجامعة المستنصرية، عدد (٢)، بغداد، ١٩٩٤.

٧٠- ـ ،ـ، وآخرون: **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، دار الأمل، الأردن، ١٩٩٤.

٧١- ـ ، ـ : عصف الدماغ وأثره في التحصيل، **مجلة كلية المعلمين**، العدد الثاني، الجامعة المستنصرية، بغداد، ١٩٩٤.

٧٢- السرحان، محي هلال: **أصول تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية في المدارس الثانوية**، مطبعة الرشاد، بغداد، ١٩٨٩.

٧٣- السرحان، منير مرسي: **في اجتماعيات التربية**، ط ٢، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٨.

٧٤- السرور، ناديا هايل: **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، ١٩٩٨.

٧٥- سعد، محمود حسّان: **التربية العملية بين التنظير والتطبيق**، ط ١،، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، ٢٠٠٠.

٧٦- سعد، نهاد صبيح: **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية**، ط ١، مطابع التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة، ١٩٩٠.

٧٧- سعيد ، مؤيد محمد : **اثر العصف الذهني في تعليم الاستيعاب القرائي باللغة الانكليزية لطلبة الجامعات** ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠٠١ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٧٨- السكري، عبدالفتاح: **واقع تدريس التربية الاسلامية بالكويت وامكانية تطويره**، مجموعة بحوث التربية، مطبعة الوزارة، الكويت، ١٩٨٠.

٧٩- سلامة، عبدالحافظ: **الوسائل التعليمية والمنهج**، ط ١، الأردن، ٢٠٠٠.

٨٠- سليمان، احمد محمود: **القرآن والعلم**، ط ٢، دار العودة، بيروت، ١٩٧٤.

٨١- سليمان، ممدوح: أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس، **مجلة رسالة الخليج**، العدد (٢٤)، الرياض، ١٩٨٨.

٨٢- سمّان، عارف السيد: **نصائح لجلسات العصف الذهني**

www.avab.net

٨٣- سمارة، عزيز، وآخرون: **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، ١٩٨٩.

٨٤- سمك، محمد صالح: **فن تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٩.

٨٥- السويدان، طارق: سلسلة الابداع والتفكير الابتكاري، **مجلة الحصن النفسي**، مجلة الكترونية عربية، العدد (١٠٦) ، ٢٠٠٣. www.bafree.hisn/mag.com

٨٦- السيد، عبدالحليم محمد: **الابداع والشخصية (دراسة سيكولوجية)**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧١.

٨٧- الشبلي، ابراهيم مهدي: **التعليم الفعّال والتعلم الفعّال**، بغداد، ٢٠٠٠.

٨٨- الشبيبي، محمد: **أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية**، ط ١، دار الفكر العربي للطباعة، مصر، ٢٠٠٠.

٨٩- شحاته، حسن: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط ٢، القاهرة، ١٩٩٣.

٩٠- شحاته، حسن، والكندري، عبدالله: **تعليم التربية الاسلامية في العالم العربي**، ط ١، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٨.

٩١- الشمّاع، خليل محمد حسن، وحمود، خضير كاظم: **نظرية المنظمة**، ط ١، مطابع دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٩.

٩٢- الشَمّري، جاسم فياض: **أثر عصف الدماغ ومدخل النظم على اتجاهات طلبة الجامعة على وفق خصائص شخصية القدوة**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، ١٩٩٥. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٩٣- صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد: **علم النفس التربوي**، ط ٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٨.

٩٤- صالح، هناء محمد: **أثر العصف الذهني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية، جامعة الدول العربية، فرع العراق، ٢٠٠٤. (رسالة ماجستير غير منشورة).

٩٥- صعب، حسن: **الاسلام وتحديات العصر**، ط ٣، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٤.

٩٦- صلاح، سمير يونس أحمد، والرشيدي، سعد محمد: **التربية الاسلامية وتدريس العلوم الشرعية**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٩.

٩٧- صوانة، علي محمد، وآخرون: **طرق التدريب على التفكير الابداعي**، ١٩٩٩.

www.afagg.Jeeran.com

٩٨- طعيمة، رشدي أحمد، ومنّاع، محمد السيد: **تعليم العربية والدين بين العلم والفن**، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠.

٩٩- طه، تيسر، وآخرون: **أساليب تدريس التربية الاسلامية**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٢.

١٠٠- الطيطي، محمد حمد: **تنمية قدرات التفكير الابداعي**، ط ١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠١.

١٠١- الظاهر، زكريا محمد، وآخرون: **مبادئ القياس والتقويم في ال**تربية، ط ١، مكتبة دار الثقافة، الأردن، ١٩٩٩.

١٠٢- عاقل، فاخر: **الابداع وتربيته**، ط ١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٥.

١٠٣- عاقل، فاخر: **معجم علم النفس**، ط ٣، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٩.

١٠٤- ـ، ـ: **معجم العلوم النفسية**، ط ١، دار الرائد العربي، بيروت، ١٩٨٨.

١٠٥- العاملي، زين الدين بن علي بن أحمد: **منية المُريد في آداب المفيد والمستفيد**، تحقيق: علي جهاد الحساني، مطبعة الديواني، بغداد، ١٩٩٣.

١٠٦- عبادة، احمد: **الحلول الابتكارية للمشكلات (النظرية والتطبيق)**، دار الحكمة للنشر والتوزيع، البحرين، ١٩٩٠.

١٠٧- عبدالحميد، محسن، وآخرون: **طرائق تدريس التربية الاسلامية**، ط ٧، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٩١.

١٠٨- عبدالخالق، أحمد محمد: **أسس علم النفس**، دار المعرفة، جامعة الاسكندرية، مصر، ١٩٨٩.

١٠٩- عبدالكريم، راشد بن حسين: ثلاث وثلاثون خطوة لتدريس ناجح، **مجلة خطوة**، تصدر عن المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد ١٤، القاهرة، ٢٠٠١.

١١٠- عبدالله، عبدالرحمن صالح: **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، ط ١، القسم الأول، الأردن، ١٩٩٤.

١١١- ـ، ـــ: ـــــ، ط ١، القسم الثاني، الأردن، ١٩٩٧.

١١٢- عبد الهادي، نبيل: **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل للنشر، الأردن، ١٩٩٩.

١١٣- عبد نور، كاظم، وشمعون، قيس عبدو: **أثر استخدام مبادئ العصف الذهني على كم ونوع الأفكار التي ينتجها الطلبة المتميزون والمتميزات**، جامعة تكريت، كلية التربية للبنات، ١٩٩٤. (رسالة ماجستير غير منشورة).

١١٤- العبيدي، أشواق نصيف جاسم: **أثر المدخل النظمي واستمطار الأفكار والتعمق التقدمي في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة الجامعة**، جامعة بغداد، كلية التربية (إبن رشد)، ٢٠٠٤. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١١٥- عثمان، ملا حسن: **تربية الانسان المسلم**، دار الصحوة، القاهرة، ١٩٨٥.

١١٦- العزاوي، حسن علي: **أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في قواعد اللغة العربية**، جامعة بغداد، كلية التربية (إبن رشد)، ١٩٨٤. (رسالة ماجستير غير منشورة).

١١٧- عزيز، عمر ابراهيم: **أثر العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة المرحلة الاعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية (إبن رشد)، ١٩٩٨. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١١٨- العزيزي، عزّت خليل، وآخرون: **مناهج وأساليب تدريس التربية الاسلامية**، ط ١، اليمن، ١٩٩٦.

١١٩- العسقلاني، احمد بن علي بن حجر: **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، المطبعة السلفية، القاهرة، ١٣٨٠ هـ.

١٢٠- عطا، ابراهيم محمد: **طرق تدريس التربية الاسلامية**، ط ١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٨.

١٢١- العكش، ابراهيم علي: **التربية والتعليم في الأندلس**، دار الفيحاء، عمّان، ١٩٨٦.

١٢٢- علاّم، صلاح الدين محمود: **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠.

١٢٣- عليان، رشدي، والدوري، قحطان عبدالرحمن: **أصول الدين الاسلامي**،ط ٤، مطابع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، ١٩٩٠.

١٢٤- علي، سعيد اسماعيل: **ديمقراطية التربية الاسلامية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٤.

١٢٥- ـ، ـ: **فلسفة التربية الاسلامية (دراسات في فلسفة التربية)**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١.

١٢٦- علي الدين، محمد ثابت: **التعلم الابداعي، اهداف واستراتيجيات للتدريس**، بحث مقدم في المؤتمر السنوي السابع (أبريل ١٩٩١)، وزارة التربية والتعليم، دولة البحرين.

١٢٧- عودة، احمد سليمان، والخليلي، خليل بوسف: **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية**، ط ١، دار الفكر، عمّان، الأردن، ١٩٨٨.

١٢٨- عودة، أحمد سليمان، ومكاوي، فتحي: **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**، ط ٢، المنار للنشر، عمان، ١٩٩٢.

١٢٩- ـ، ـ، ـ: **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد– الأردن، ١٩٩٣.

١٣٠- فايد، عبدالحميد: **رائد التربية العامة وأصول التدريس**، ط ٣، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٥.

١٣١- فرج، صفوت: **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠.

١٣٢- القاسمي، محمد علي: **مفهوم التربية الاسلامية – المنهج وطرائق التدريس**، دار المنار للطباعة والنشر، دُبي– الامارات العربية المتحدة، ١٩٩٨.

١٣٣- القزويني، علاء الدين السيد أمير محمد: **الفكر التربوي عند الشيعة الامامية**، مكتبة الفقيه، الكويت، ١٩٨٦.

١٣٤- قطامي، يوسف: **سيكولوجية التعلّم والتعليم الصفيّ**، دار الشروق، عمّان- الأردن، ١٩٨٩.

١٣٥- الكاشف الغطاء، محمد حسين: **أصل الشيعة وأصولها**، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات بيروت، (د. ت).

١٣٦- الكبيسي، وهيب مجيد، والهيتي، خلف نصار: **علاقة بعض المتغيرات بتوليد الأفكار**، المؤتمر الفكري الأول للتربية في العراق، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية واللجنة الوطنية العلمية العراقية، بغداد، ١٩٩١.

١٣٧- كريم، محمد احمد، والراوي، محمد خلقان: **في أصول التربية**، ط ١، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٢.

١٣٨- الكيومي، أحمد محمد: **أثر استعمال استراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ٢٠٠٢. (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٣٩- اللقاني، حسن احمد، والجمل، علي: **معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرائق التدريس**، ط ١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦.

١٤٠- ماكورميك، الأبن: التعليم الايجابي، **المجلة العربية للتربية**، المجلد ١٦، العدد ١، ١٩٩٦.

١٤١- ماهر، احمد: **الادارة ومدخل بناء المهارات**، المكتب العربي الحديث، الأسكندرية، ١٩٨٥.

١٤٢- مجاور، محمد صلاح الدين علي: **تدريس التربية الاسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية**، ط ٣، دار القلم للطباعة، الكويت، ١٩٨٣.

١٤٣- ـ، ـــ: **التقرير الختامي للندوة حول تطوير تدريس التربية الاسلامية بدول الخليج**، المركز العربي، الكويت، ١٩٨٥.

١٤٤- محجوب، عباس: **نحو منهج اسلامي في التربية والتعليم**، ط ١، مؤسسة علوم القرآن، عجمان- الامارات العربية المتحدة، ١٩٨٧.

١٤٥- محمد، حفني اسماعيل: **التعلم باستخدام استراتيجيات العصف الذهني**، كلية المعلمين في الباحة- قطر، ٢٠٠١ م. www.mmsec.com

١٤٦- محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد: **أساسيات في طرائق التدريس العامة**، مطبعة جامعة الموصل، ١٩٩١.

١٤٧- محمد، صباح محمود: **التقويم، مفهومه، اهدافه، أدواته**، بغداد، ١٩٩٩.

١٤٨- محمد، محمد رمضان: **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي**، ط ١، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارات العربية المتحدة، ١٩٨٨.

١٤٩- محمد، مصطفى عبدالسميع: **تكنولوجيا التعليم**، ط ١، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٩.

١٥٠- محمود، محمد مهدي: **دراسة تجريبية عن أثر بعض المتغيرات على عمليات التذكر**، **مجلة آداب المستنصرية**، عدد ٣، ١٩٨٤.

١٥١- المختار، حسن علي: **قضايا ومشكلات في المناهج والتدريس**، مكتبة الطالب الجامعي، ط ١، ١٩٨٦.

١٥٢- مدكور، علي أحمد: **مناهج التربية الاسلامية وتطبيقاتها**، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨.

١٥٣- ـ، ـ: **مناهج التربية اسسها وتطبيقاتها**، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١.

١٥٤- مرسي، محمد منير: **التربية الاسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧.

١٥٥- مرعي، توفيق احمد، وآخرون: **المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط ١، دار المسيرة للطباعة والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٠.

١٥٦- مسلم، أبو الحسين حجاج بن مسلم بن ورد: **صحيح مسلم**، دار احياء التراث العربي، ١٩٧٢.

١٥٧- مطالقة، سوزان خلف مصطفى: **أثر اسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الابداعي لطلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي**، جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، ١٩٩٨. (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٥٨- المظفر، جاسم: **نظام المدارس الثانوية للدراسات الاسلامية**، التشريعات التربوية للجمهورية العراقية، وزارة التربية، ١٩٨٠.

١٥٩- المظفر، محمد رضا: **عقائد الامامية**، مطابع النعمان، النجف، (د. ت).

١٦٠- ملحم، سامي محمد: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط ١، دار المسيرة، الأردن، ٢٠٠٠.

١٦١- المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، **نشرة عن استخدام اسلوب العصف الذهني في تدريس المواد الاجتماعية**، ٢٠٠٠.

www.khagma.com

١٦٢- موسى، عبدالمعطي نمر، وآخرون: **أساليب تدريس الشريعة الاسلامية (منهج وتطبيق)**، ط ١، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد – الأردن، ١٩٩٢.

١٦٣- ناصر، ابراهيم: **أسس التربية**، ط ١، الجامعة الأردنية، عمّان، ١٩٨٨.

١٦٤- النحلاوي، عبدالرحمن: **أصول التربية الاسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، ط ١، دار الفكر، دمشق، ١٩٧٩.

١٦٥- نصيف، فوزي أحمد، وآخرون: **الحملة الايمانية الوطنية الكبرى لتعليم القرآن وفهمه**، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٩٤.

١٦٦- النقيب، عبدالرحمن عبدالرحمن: **التربية الاسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد**، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧.

١٦٧- النقيب، عبدالرحمن عبدالرحمن، ومراد، صلاح احمد: **مقدمة في التربية وعلم النفس**، مطبوعات المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، ١٩٨٧.

١٦٨- همام، طلعت: سين وجيم في مناهج البحث العلمي، ط ١، مؤسسة الرسالة، دار عمار، عمّان – الأردن، ١٩٨٤.

١٦٩- الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير: **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١.

١٧٠- وهيب، محمد ياسين، وزيدان، ندى فتاح: **برامج تنمية التفكير – أنواعها – استراتيجياتها – أساليبها**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ٢٠٠١.

١٧١- يعقوب، ينال فاروق: **فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية (دراسة تجريبية في الصف الثاني الاعدادي بمدينة دمشق**، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٦. (رسالة ماجستير غير منشورة).

1- Arnold, J . E : "Useful Creative to Chinigues" in a Source Book in Creative Thinking , edited by Sidney J. , Parnes and Harding , Harold. F. New York : Chartes Scribner's .
Sons , 1962 .

2- Bloom, B. S. Hasting , J.T and Madaus , G.F.H. and Book on Formative and Summative Evaluation of Students Learning .
New York : McGraw-Hill , 1971 .

3- Chaplin, J.P, Dictionary of Psychology , New York , Dell, 1971 .

4- Class, Gene : V. Orstangle , J.G: Statistical Methods in Education Psychology. Englewood, Cliff, S, N, J, Prentice-Hall, 1971, 3rd .

5- Clayton, Peter, Ph.D. "Computer-aided brainstorming" : 2001 .
www. Brainstorming.co.uk.

6- Clok, Chris, Mangaret Farren and Janette Barring Ton .
"Interactive Video and group learning : Two action enquiry based evaluation" , British Journal of Educational Technology, V: 27 , N : 2 , May 1996 , PP : 84 – 91 .

7- Collando , G. "Effects of Brain Storming Criteria Cued and Association S-on Creative thinking with words " . Data 52/12 , 4201 . University of San Francisco , 1997 .

8- Dunette .

9- Fedman and Arnold, Danielc and Hughj : Managing Individual and Group Behavior in organizations , London : McGraw Hill International Book Company .

10- Frants, S. Jand Meadow .A. Effects of brain storming instructions on creative problem solving by trained and untrained subjects J.educ Psychology , 1959 .

11- Good, Carler V.(Ed) Dictionary of Education , 2nd , New York : McGraw-Hill, 1959 .

12- Hoddon and Lytton, FA and Hugh - Teaching Approach and the Development of Divergent thinking Abilities in Primary School in British Journal of Educational Psychology , Vo. I , No.38 , 1968 .

13- Hawared, A. B : Teaching Mathematics . Associated Companion, 1969 .

14- Morgan, Cand King, R, Introduction to Psychology , 3rd Ed . New York : McGraw-hill ,

15- Obsorn A. F. : Applied imagination , 3rd , Eci , New York , 1963.

16- Rawilson, G. : "Introduction to creative thinking and brain storming ", London , British Institute of Management Foundation, 1981 .

17- Riston, R. : Practical Problem Solving for managers , New Delhi, Universal Book Stall , 1988 .

الملحق (١)

درجات ذكاء طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٤	١١	٣٩	١	٤٧	١١	٥١
٢	٤٨	١٢	٤٦	٢	٣٥	١٢	٤٠
٣	٤٠	١٣	٥٨	٣	٥١	١٣	٥٠
٤	٤٠	١٤	٤٣	٤	٤٥	١٤	٣١
٥	٥١	١٥	٣٤	٥	٤١	١٥	٤٣
٦	٥٣	١٦	٥٥	٦	٥٤	١٦	٥٦
٧	٥٦	١٧	٤٢	٧	٣٢	١٧	٣٤
٨	٤١	١٨	٥٠	٨	٤٦	١٨	٤١
٩	٥٠	١٩	٤٤	٩	٥٨	١٩	٥٣
١٠	٤٧	٢٠	٤٠	١٠	٤٩	٢٠	٣٠
						٢١	٣٧

مجـ س = ٩٣١	مجـ ص = ٩٢٤
مجـ س^{٢} = ٤٤٢٤٣	مجـ ص^{٢} = ٤٢١١٩
المتوسط الحسابي = ٤٤,٣٣	المتوسط الحسابي = ٤٤
الانحراف المعياري = ٨,٥٥	الانحراف المعياري = ٦,٩
التباين = ٤٧,٦٢	التباين = ٧٣,١٥

الملحق (٢)

أعمار طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محسوبة بالشهور

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	العمر الزمني بالشهور	ت	العمر الزمني بالشهور	ت	العمر الزمني بالشهور	ت	العمر الزمني بالشهور
١	٢٤٣	١١	٢٩٢	١	٢٨٠	١١	٢٦٨
٢	٢٥٢	١٢	٢٦٣	٢	٢٤٥	١٢	٢٥٧
٣	٢٧١	١٣	٢٨٤	٣	٢٧٧	١٣	٣٠٠
٤	٣٠٢	١٤	٢٤١	٤	٢٨١	١٤	٢٤٠
٥	٢٨٣	١٥	٢٨٠	٥	٢٩٤	١٥	٢٨٩
٦	٢٥٤	١٦	٢٦٥	٦	٢٥٩	١٦	٢٧٩
٧	٢٤٠	١٧	٢٩٨	٧	٢٤٢	١٧	٢٧٠
٨	٢٦٣	١٨	٢٤٥	٨	٢٧٨	١٨	٢٨٥
٩	٢٨٠	١٩	٢٩٥	٩	٢٦٥	١٩	٢٧١
١٠	٢٦٧	٢٠	٢٧٣	١٠	٣٠٣	٢٠	٢٥١
						٢١	٢٤١

مجـ س = ٥٣٩١	**مجـ ص = ٥٦٧٥**
مجـ س^{٢} = ١٤٦٠٤٣٩	**مجـ ص^{٢} = ١٥٤٠٩٩٧**
المتوسط الحسابي = ٢٦٩,٥٥	**المتوسط الحسابي = ٢٧٠,٢٣**
الانحراف المعياري = ١٩,٥٩	**الانحراف المعياري = ١٩,٢٢**
التباين = ٣٨٣,٩٤	**التباين = ٣٦٩,٧٩**

الملحق (٣)

أسماء الخبراء والمتخصصين مرتبة بحسب الألقاب العلمية والحروف الهجائية

ت	الاســـم	التخصص العلمي	مكان العمل
١	أ.م.د. صباح حسين العجيلي	قياس وتقويم	جامعة بغداد /كلية التربية / ابن رشد
٢	أ.د. طارق صالح السامرائي	طرائق تدريس / عامة	جامعة بغداد /كلية التربية / ابن رشد
٣	أ.د. عبدالله حسن الموسوي	مناهج وطرائق تدريس / عامة	جامعة بغداد /كلية التربية / ابن رشد
٤	أ.د. محمد سعود المعيني	اصول الدين	جامعة بغداد /كلية التربية / ابن رشد
٥	أ.م.د. إيمان كمال مصطفى	لغة عربية / أدب إسلامي	= = = = = =
٦	أ.م.د. ابتسام محمد فهد	فلسفة التربية الإسلامية	= = = = = =
٧	أ.م.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	= = = = = =
٨	أ.م.د. عبدالرحمن عبدعلي الهاشمي	مناهج وطرائق تدريس/ لغة عربية	= = = = = =
٩	أ.م.د. علاوي سادر جازع	لغة عربية / لغة	= = = = = =
١٠	أ.م.د. قصي محمد السامرائي	طرائق تدريس / اجتماعيات	= = = = = =
١١	أ.م.د. مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس / لغة عربية	جامعة ديالى / كلية التربية
١٢	م.د. ابتسام موسى جاسم	طرائق تدريس/ تربية اسلامية	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
١٣	م.د. عادلة علي ناجي	طرائق تدريس/ تربية اسلامية	معهد اعداد المعلمات / الراشدية
١٤	م.د. وفاء كاظم سليم	طرائق تدريس/ تربية اسلامية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

الملحق (٤)

الأهداف العامة :

الأهداف العامة للمحتوى الدراسي بصيغتها النهائية :

١. غرس الايمان الراسخ بالله عزّوجل في نفوس الطلبة وتعميق جذوره في أفئدتهم ومعرفتهم بصفات الله تعالى ، وتقدير فضله وعظمته ، وإخلاص العبودية له .

٢. غرس وتعميق وترسيخ مفاهيم العقيدة الاسلامية ، وبخاصة أركان الايمان التي تقابل أبوابه المعهودة وهي الالهيات والنبوات والغيبيات .

٣. تكريم الأنبياء والرسل جميعاً ، والايمان بهم وبرسالاتهم والوقوف على مواطن القدوة والعبرة في دعوتهم الى الله تعالى ، وبالكتب المنزلة عليهم ، والايمان بكتاب الله تعالى المُبين لمعالم الشريعة بما فيها من حلالٍ أو حرام أو حسن أو قبيح .

٤. تعميق الايمان الجازم باليوم الآخر وما فيه من بعثٍ وجزاء وثوابٍ وعقاب وجنة ونار .

٥. الايمان بالمغيبات كمعالم الملائكة والجن والاعتقاد بأنها مخلوقات لا تضر ولا تنفع، وانّ الضرر والنفع من عند الله تعالى .

٦. تربية الجيل وتعويده على العقيدة الصحيحة من خلال تصنيفه أفئدة الطلبة وتنقية أفكارهم من الأدران والأوهام والعقائد الباطلة ومما دان عليها من آثام وشوائب ، والسمو بهم عمّا تصدأ به القلوب وتعتمل به النفوس ، والثقة بالله تعالى والتعمق بأحكامه .

٧. صفاء النفس وسمو عواطفها الانسانية والتعلق بالله تعالى والأمل في رضوانه والتماس ولايته ونصرته ومؤازرته .

٨. احياء الضمير الديني عن طريق توثيق صلة الانسان بالله تعالى وتنمية شعور التدبر له سبحانه فس سائر شؤون حياته وتزكية نفسه بمساعدته على نموه الروحي.

٩. تعميق يقين الطلبة باعتماد الاسلام على العقل وتشجيع التفكير السليم البعيد عن الأهواء والنزوات وتقوية الرباط بين العلم والايمان ، حتى يتفتح الفكر الاسلامي في ظل العقيدة الاسلامية على حياة متجددة ومتطورة تمضي الى أمام من غير انتكاس .

١٠. تمييز وجود الفرد المسلم والمجتمع المسلم والأمة المسلمة عن أصحاب الديانات الأخرى وفي الوقت ذاته تشكيل القدرة على نقد تلك الديانات والفلسفات ووضعها في موضعها الصحيح .

١١. تنمية قدرة الطلبة على تبادل الأفكار ومناقشتها في موضوعات العقيدة الاسلامية معتمدين في ذلك على الأدلة النقلية من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، والتفكير العقلي الصحيح .

(عبد الحميد، ١٩٩١: ص٣٢)

الملحق(٥)

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

ت	الأهداف السلوكية	المستويات
أولاً :	**تعريف أصول الدين الاسلامي** **جعل الطالب قادراً على أن :**	
١.	يعرّف تعريف الأصول لغة	معرفة
٢.	يفهم معنى الأصول اصطلاحاً	فهم
٣.	يعرف الدين لغة	معرفة
٤.	يصوغ تعريفاً لمفهوم الدين	تركيب
٥.	يذكر تعريف الاسلام لغة	معرفة
٦.	يعرف الاسلام اصطلاحاً	فهم
٧.	يعرف أصول الدين	معرفة
٨.	يفسر قوله تعالى: ﴿وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾	فهم
٩.	يحلل معنى (الإقرار باللسان والتصديق بالجنان)	تحليل

ت	الأهداف السلوكية	المستويات
ثانياً:	**اسماء علم أصول الدين الاسلامي** **جعل الطالب قادراً على أن :**	
١.	يوضح سمات علم أصول الدين الاسلامي	فهم
٢.	يعدد اسماء أصول الدين الاسلامي	معرفة
٣.	يبين معنى تعدد اسماء أصول الدين الاسلامي	معرفة
٤.	يبين سبب تسمية أصول الدين بـ (الفقه الأكبر)	معرفة

٥.	يستنتج بأسلوبه الخاص الغاية من دراسة علم أصول الدين الاسلامي	تركيب
٦.	يفرق بين علم الأخلاق وعلم الفقه وعلم أصول الدين الاسلامي	فهم
٧.	يعطي مثالاً من الحياة الواقعية يبين فيه أهمية الأعتقاد الصحيح في حياة الفرد	تطبيق

ت	الأهداف السلوكية	المستويات
ثالثاً :	**تأريخ علم أصول الدين الاسلامي** **جعل الطالب يتمكن من أن :**	
١.	يعدد مراحل تأريخ علم أصول الدين الاسلامي	معرفة
٢.	يذكر حالة العقائد في عهد ما قبل الاسلام	معرفة
٣.	يذكر منهج القرآن الكريم في عرض موضوعات العقيدة	معرفة
٤.	يذكر نصاً قرآنياً دالاً فيه عظمة الله سبحانه في خلق الكون	معرفة
٥.	يحلل المقولة (التفكير فريضة اسلامية)	تحليل
٦.	يستنتج بأسلوبه الخاص ان القرآن الكريم يبرهن على العقيدة الحقة	تركيب
٧.	يذكر حالة العقائد في عهد الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)	معرفة
٨.	يفهم أسلوب الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في حوار المشركين وغيرهم	فهم
٩.	يذكر أبرز المسائل الخلافية في زمن الخلفاء الراشدين	معرفة
١٠.	يعين أكثر الصحابة لجوءاً للمناظرة والجدل	معرفة
١١.	يعطي مثالاً لاختلاف الفرق في إحدى المسائل العقائدية في زمن العباسيين	تطبيق
١٢.	يحلل منهج المسلمين في عصر الخلفاء في تعزيز العقائد الدينية	تحليل
١٣.	يستنتج بأسلوبه الخاص ان الخلاف بين الصحابة في زمن الخلافة الراشدي دار حول المسائل العملية وليس العقائدية	تركيب
١٤.	يحلل منهج المسلمين في العصر الأموي في تقرير العقائد الدينية	تحليل

١٥.	يعطي مثالاً لاختلاف الفرق في إحدى المسائل العقائدية في زمن الأمويين	تطبيق
١٦.	يصدر حكماً حول حالة العقائد في عهد الدولة العباسية	تقويم
١٧.	يفاضل بين المذاهب السائدة في العصر العباسي	تقويم

ت	الأهداف السلوكية	المستويات
رابعاً :	**أصول الدين عند الفرق الاسلامية** **جعل الطالب قادراً على أن :**	
١.	يعدد أصول الدين الاسلامي	معرفة
٢.	يفهم أركان الايمان والسنة	فهم
٣.	يذكر أركان أصول الدين الاسلامي عند أهل السنة	معرفة
٤.	يذكر أركان أصول الدين الاسلامي عند الامامية	معرفة
٥.	يوضح أركان أصول الدين الاسلامي عند المعتزلة	فهم
٦.	يحلل أصول الدين الاسلامي عند أهل السنة والجماعة	تحليل
٧.	يستنتج بأسلوبه الخاص الأصول المتفق عليها بين الفرق الاسلامية	تركيب
٨.	يحلل الأصل المذهبي والأصل الديني	تحليل
٩.	ينتقد الاختلافات التي وقعت بين الفرق الاسلامية	تقويم

ت	الأهداف السلوكية	المستويات
خامساً:	**أدلة وجود الله تعالى** **جعل الطالب قادراً على أن :**	
١.	يعرف دليل الحدوث	معرفة

.٢	يستنتج بأسلوبه الخاص ان كل حادث لابد له من محدث	تركيب
.٣	يعطي مثالاً تطبيقياً على ان لكل حادث محدثاً	تطبيق
.٤	يحليل دليل الحدوث عن طريق مقدمتيه	تحليل
.٥	يفهم دليل الحدوث	فهم
.٦	يحكم على صلاحية الاستدلال بدليل الحدوث	تقويم
.٧	يميز بين الجواهر والاعراض	فهم
.٨	يعطي مثالاً تطبيقياً دالاّ فيه ان الجواهر حادثة	تطبيق
.٩	يعطي مثالاً تطبيقياً دالاّ فيه ان الاعراض حادثة	تطبيق
.١٠	يوضح دليل الوجوب	فهم
.١١	يعرف الدور	معرفة
.١٢	يعرف التسلسل	معرفة
.١٣	يحكم على بطلان التسلسل	نقويم
.١٤	يحكم على بطلان الدور	تقويم
.١٥	يحلل الفروق بين أقسام الحكم الفعلي	تحليل
.١٦	يعرف دليل العناية	معرفة
.١٧	يعرف دليل الاختراع	معرفة
.١٨	يعطي مثالاً تطبيقياً دالاً فيه دليل العناية	تطبيق
.١٩	يعطي مثالاً تطبيقياً دالاً فيه دليل الاختراع	تطبيق
.٢٠	يوضح مفهوم المصادفة	فهم
.٢١	يعطي دليلاً عقلياً لانتقاء المصادفة	معرفة
.٢٢	يحلل قانون المصادفة	تحليل
.٢٣	يصدر حكماً على من قال ان الكون جاء مصادفة	تقويم

٢٤.	يستنتج باسلوبه الخاص أثر البرهان العلمي في ترسيخ العقيدة	تركيب

ت	الأهداف السلوكية	المستويات
سادساً:	**القضاء والقدر** **جعل الطالب قادراً على أن :**	
١.	يعرف القضاء	معرفة
٢.	يعرف القدر	معرفة
٣.	يفهم المراد من الايمان بالقضاء والقدر	فهم
٤.	يحلل مفهومي القضاء والقدر	تحليل
٥.	يستدل بدليل ان الايمان بالقضاء والقدر ركن من اركان الايمان	تطبيق
٦.	يعلل الخلاف الحاصل في مسألة القضاء والقدر	فهم
٧.	يفسر قوله تعالى: ((قُل لَّن يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا)) (التوبة/٥١)	فهم
٨.	يعرف مفهوم الأخذ بالأسباب	معرفة
٩.	يذكر أدلة القائلين بالجبر	معرفة
١٠.	يذكر أدلة القائلين بالاختيار	معرفة
١١.	يستنتج بأسلوبه الخاص ان الايمان بالقضاء والقدر ليس له علاقة بأفعال العباد	تركيب
١٢.	يصدر حكماً على مذهب الجبرية في ضوء الأدلة	تقويم
١٣.	يذكر أفعال الانسان	معرفة
١٤.	ينقد المفهوم الخاطئ في أفعال العباد	تطبيق
١٥.	يحلل علاقة القضاء والقدر بالجبر والاختيار	تحليل
١٦.	يفهم رأي الشيعة الإمامية في أفعال العباد	فهم

١٧.	يوضح رأي الأشاعرة في أفعال العباد	فهم
١٨.	يعرض رأي ابن رشد في أفعال العباد	معرفة
١٩.	يستنتج بأسلوبه الخاص وجه الاختلاف بين آراء المذاهب في أفعال العباد	تركيب

ت	الأهداف السلوكية	المستويات
سابعاً:	**النبوة وحاجة الانسان الى النبوة** **جعل الطالب قادراً على أن :**	
١.	يعرف آية قرآنية في بيان سبب بعثة الأنبياء والرسل	معرفة
٢.	يميز بين ايمان الوحي وايمان العقل	فهم
٣.	يفهم معنى كلمة النبي لغةً	معرفة
٤.	يذكر معنى كلمة النبي اصطلاحاً	فهم
٥.	يذكر معنى كلمة الرسول لغةً	معرفة
٦.	يفهم معنى كلمة الرسول اصطلاحاً	فهم
٧.	يعرف الفرق بين مصطلحي النبي والرسول	معرفة
٨.	يفسر قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ﴾	فهم
٩.	يوضح كيفية اثبات النبوة	فهم
١٠.	يوضح أن ادعاء النبوة هي اختيار ليس شخصي	فهم
١١.	يستخلص بأسلوبه الخاص الامكانيات الطبيعية وغير الطبيعية للعقل البشري	تركيب
١٢.	يعطي رأياً بأهمية إرسال الله الرسل إلى البشر لقصور العقل	تقويم

الملحق(٦)

انموذج خطة لتدريس مادة أصول الدين الاسلامي
باسلوب العصف الذهني لطلبة المجموعة التجريبية

اليوم : **المادة : أصول الدين الاسلامي** **المرحلة :**

التأريخ الهجري : **الموضوع : النبوة ومهمتها** **الحصة :**

التأريخ الميلادي :

<u>الأهداف العامة</u> :

الأهداف العامة للمحتوى الدراسي بصيغتها النهائية :

١- غرس الايمان الراسخ بالله عزّوجل في نفوس الطلبة وتعميق جذوره في أفئدتهم ومعرفتهم بصفات الله تعالى ، وتقدير فضله وعظمته ، وإخلاص العبودية له .

٢- غرس مفاهيم العقيدة الاسلامية وتعميقها وترسيخها، وبخاصة أركان الايمان التي تقابل أبوابه المعهودة وهي الالهيات والنبوات والغيبيات .

٣- تكريم الأنبياء والرسل جميعاً ، والايمان بهم وبرسالاتهم والوقوف على مواطن القدوة والعبرة في دعوتهم الى الله تعالى ، وبالكتب المنزلة عليهم ، والايمان بكتاب الله تعالى المُبين لمعالم الشريعة بما فيها من حلالٍ أو حرام أو حسن أو قبيح .

٤- تعميق الايمان الجازم باليوم الآخر وما فيه من بعثٍ وجزاء وثوابٍ وعقاب وجنة ونار .

٥- الايمان بالمغيبات كمعالم الملائكة والجن والاعتقاد بأنها مخلوقات لا تضر ولا تنفع، وانّ الضرر والنفع من عند الله تعالى .

٦- تربية الجيل وتعويده على العقيدة الصحيحة من خلال تصنيفه أفئدة الطلبة وتنقية أفكارهم من الأدران والأوهام والعقائد الباطلة ومما دان عليها من آثام وشوائب ، والسمو بهم عمّا تصدأ به القلوب وتعتمل به النفوس ، والثقة بالله تعالى والتعمق بأحكامه .

٧- صفاء النفس وسمو عواطفها الانسانية والتعلق بالله تعالى والأمل في رضوانه والتماس ولايته ونصرته ومؤازرته .

٨- إحياء الضمير الديني عن طريق توثيق صلة الانسان بالله تعالى وتنمية شعور التدبر له سبحانه فس سائر شؤون حياته وتزكية نفسه بمساعدته على نموه الروحي.

٩- تعميق يقين الطلبة باعتماد الاسلام على العقل وتشجيع التفكير السليم البعيد عن الأهواء والنزوات وتقوية الرباط بين العلم والايمان ، حتى يتفتح الفكر الاسلامي في ظل العقيدة الاسلامية على حياة متجددة ومتطورة تمضي الى أمام من غير انتكاس .

١٠- تمييز وجود الفرد المسلم والمجتمع المسلم والأمة المسلمة عن أصحاب الديانات الأخرى، وفي الوقت ذاته تشكيل القدرة على نقد تلك الديانات والفلسفات ووضعها في موضعها الصحيح .

١١- تنمية قدرة الطلبة على تبادل الأفكار ومناقشتها في موضوعات العقيدة الاسلامية معتمدين في ذلك على الأدلة النقلية من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، والتفكير العقلي الصحيح .

الاهداف السلوكية :جعل الطالب قادراً على أن :

١. يعرف آية قرآنية في بيان سبب بعثة الأنبياء والرسل
٢. يميز بين ايمان الوحي وايمان العقل
٣. يفهم معنى كلمة النبي لغةً
٤. يذكر معنى كلمة النبي اصطلاحاً
٥. يذكر معنى كلمة الرسول لغةً
٦. يفهم معنى كلمة الرسول اصطلاحاً
٧. يعرف الفرق بين مصطلحي النبي والرسول
٨. يفسر قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ﴾
٩. يوضح كيفية اثبات النبوة
١٠. يوضح أن ادعاء النبوة هو اختيار ليس شخصياً
١١. يستخلص بأسلوبه الخاص الامكانيات الطبيعية وغير الطبيعية للعقل البشري
١٢. يعطي رأياً بأهمية إرسال الله الرسل إلى البشر لقصور العقل

الوسائل التعليمية :

١- كتاب أصول الدين الاسلامي (العقائد) للمرحلة الأولى .
٢- السبورة وحسن استعمالها في كتابة الحلول .
٣- الطباشير الملون والاعتيادي .

خطوات التدريس:

أولاً : التمهيد (٨ دقائق)

الباحثة : بعد الحمد لله والثناء على رسوله (صلى الله عليه وآله وسلم) تحاول الباحثة أن تراجع ما سبق تدريسه ، وخلال التمهيد تتوجه بعدد من الأسئلة من الموضوع السابق لاثارة دوافع الطلبة للموضوع الحالي وهي :

الباحثة : ما المقصود بالنبي والرسول في أصل اللغة ؟

الطالب : وردت لفظة (النبي) مهموزة وغير مهموزة ، فإذا كانت اللفظة بالهمز (النَّبيء) فهي مشتقة من النبأ وهو الخبر ، فالنبي هو المخبر (المنبئ) عن الله تعالى .

الباحثة : أحسنت أما إذا كان غير مهموز فما المقصود ؟

الطالبة: فهي مشتقة من النبوة أو النباوة أي الارتفاع لأن النبي مرتفع المرتبة عن غيره .

الطالب : أما لفظة الرسول مأخوذة من قولهم جاءت الابل رسلاً أي متتابعة فالرسول هو الذي يتابع الذي بعثه .

الباحثة : بوركتم ، أما النبي والرسول في الاصطلاح . جاء القرآن الكريم بهاتين معاً في قوله عزَّ وجل ((وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ)) . فالنبي : إنسان أوحى اليه بشرع أي أحكام ، سواء أمر تبليغه والدعوة اليه أم لا ، فأن أمر بذلك فهو نبي رسول . فالفرق بينهما الأمر بالتبليغ وعدمه .

فالنبي أعم من الرسول أي يلزم من كونه رسولاً أن يكون نبياً ولا عكس .

ثانياً : عرض المادة **(٧ دقائق)**

الباحثة : قال تعالى في كتابه المجيد ((اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا وَمِنَ النَّاسِ)) (الحج،الآية٧٥) دلالة هذا النص القرآني فضل وهبة من الله تعالى لمن يشاء من عباده فلا تنال بالكسب ولا بتكلف العبادة واقتحام أشق الطاعات ولا تدرك بتهذيب الروح وبتصفية

النفس ، وتنقية البدن من رذائل الأخلاق ولا بالوراثة ولا تأثير للمجتمع فيها إذ قال جلَّ شأنه: ((قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَى إِلَيَّ)) (يونس، الآية١٥).

والأنبياء والرسل هداة البشر الى الصراط المستقيم ، وأهل المبادئ التهذيبية التي عالجت المشاكل المادية والروحية يبشرون بالجنة أهل التقى ، وينذرون بالنار أهل الفساد والكفر ، ويبينون للناس ما يحتاجون اليه من أمر الدين والدنيا . وقد أرسلهم الله تعالى الى أمم العالم جميعاً ، فكل أمة لها رسول وان لم يخبرنا الله بأسمائهم بدلالة قوله تعالى ((ولقد بعثنا في كل أمة رسولاً ان اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت))(النحل/٣٦). ووهب سبحانه وتعالى الأنبياء والرسل الكفاءة العالية لقيادة الناس وهدايتهم الى الصراط المستقيم لذلك أمتازوا بصفات فيها خصال الخير جميعها ، بعيدة عن النقائض التي لا تليق بهم .

ثالثاً : طرح الأسئلة أو المشكلات وتصور الحلول والمقترحات (٢٥ دقيقة)

الباحثة : س / أوضحنا أن مهمة الأنبياء والرسل هي الهداية للصراط المستقيم ، اذاً ما بشرية الأنبياء والرسل ؟

ج / الحلول المقترحة على سبيل المثال لا الحصر :

طالب : الأنبياء والرسل يأكلون ويشربون .

طالبة : ينامون ويمرضون .

طالبة : يحزنون.

طالب : يجوعون ويعطشون .

طالب : يتزوجون ويغضبون .

التقـويم : كلهـا صـحيح ونحـو ذلـك مـن صـفات البشـر التـي لا نقـص فيهـا علـيهم ، وإنمـا اختـارهم الله عـزَّ وجـل مـن جـنس المرسـل الـيهم ليكونـوا علـى صـلة وثيقـة بهـم ، شـاعرين بأحاسيسهم مطلعين على ما يعانونه من الألم مقيمين عليهم الحجة الدامغة .

الباحثة : **س** / ما الدليل على بشرية الأنبياء والرسل ؟

طالب : من القرآن الكريم إذ قال جل شأنه: ((لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَحِيمٌ)) . (التوبة، الآية ١٢٨)

طالبة : كذلك ورد في قوله تعالى: ((قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ)) (الكهف، الآية١١٠)

ومن السنة النبوية الشريفة تواضع الرسول الأعظم (صلى الله عليه وآله وسلم)، وسيرته تشهد بشريته ولا مجال لأحد في إنكار ذلك.

التقـويم : وردت نصـوص كثيرة ذكرتم بعضـها ، والآخـر منهـا قولـه تعـالى ((قل لا أملك لنفسي نفعاً ولا ضراً إلاّ ما شاء الله ولو كنت أعلم الغيب لاستكثرت من الخير وما مسني السوء)) .

وقوله تعالى: ((وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلاً مِنْ قَبْلِكَ وَجَعَلْنَا لَهُمْ أَزْوَاجاً وَذُرِّيَّةً)) (الرعد،الآية٣٨) .

ومن السنة المشرفة حديث ابن مسعود قال : أتى النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) رجل فكلمه فجعل ترعد فرائصه ، فقال له : هون عليك ، فأني لست بملك انما أنا ابن امرأة تأكل القدير)) .

الباحثة : ورد في القرآن الكريم عدداً من اسماء الأنبياء والرسل ، كم عددهم ؟

طالبة : خمسة وعشرون .

طالب : أربعة وعشرون .

طالب : ثلاثة وعشرون .

طالب : واحد وعشرون .

التقويم : الجواب الصحيح هو ، ذكر القرآن الكريم أسماء الأنبياء والرسل خمسة وعشرين وهم (آدم ، أدريس ، نوح ، هود ، صالح ، ابراهيم ، لوط ، اسماعيل ، اسحاق، يعقوب ، يوسف ، شعيب ، أيوب ، ذو الكفل ، موسى ، هارون ، سليمان ، داود ، الياس، اليسع ، يونس ، زكريا ، يحيى ، عيسى ، ومحمد **(عليه وآله وعليهم أفضل الصلاة والتسليم)** .

الباحثة : ما فوائد وقوع الأعراض البشرية بالأنبياء ؟

طالب : تعظيم أجورهم ، فالبلاء والأمراض يترتب عليه الأجر العظيم ، لهذا قال النبي **(صلى الله عليه وآله وسلم)** (أشد الناس بلاءً الأنبياء ثم الأمثل فالأمثل) .

طالب : تسلي غير الأنبياء بأحوالهم إذا نزل بهم مانزل بالأنبياء ، فإذا نظر العاقل في أحوال الأنبياء ، من مرض واسقام ، وقلة مال وأذى الناس لهم ، مع علو مقامهم ورفعة شأنهم ، فانه يتسلى ويتصبر ، فلم يحزن على ما نزل به من بلاء .

التقويم : كلها صحيحة .

الباحثة : ما حكم الإيمان بالأنبياء والرسل ، وما الدليل على ذلك ؟

طالب : فرض على كل مسلم .

طالب : بدلالة النص القرآني ﴿كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ﴾ (البقرة، الآية٢٨٥).

التقـويم : الإيمـان بالأنبيـاء والرسـل جميعهم وتصـديقهم فـي أخبـارهم وطـاعتهم فـي أوامـرهم ونواهيهم فرض على كل مسلم بدلالة القرآن الكريم (قولوا آمنا بالله وما أنزل الينا وما أمزل الى ابراهيم واسماعيل واسحاق ويعقوب والأسباط وما أوتي موسى وعيسى وما أوتي النبيون من ربهم لا نفرق بين أحد منهم ونحن له مسلمون).

الباحثة : ما دلالة الحديث النبوي الشريف (الا ان الدنيا ملعونة ، ملعون ما فيها إلاّ ذكر الله وما والاه وعالم أو متعلم).

طالب : ذم الدنيا الشاغلة عن الله تعالى .

طالب : تنبيه غير الأنبياء على خسة قدر الدنيا عند الله تعالى ، حين يرون الأنبياء قد أعرضوا عنها ، وانصرفوا عن ملاذها ومغانمها بدلالة هذا الحديث الشريف .

التقويم : هذا صحيح .

الباحثة : ما هدف الرسالات السماوية ؟ وهل ورد في نص قرآني ؟

طالب : تهذيب النفس .

طالب : توجيه البشر الى طريق الصلاح .

طالب : قال تعالى: ((وَإِنْ مِنْ أُمَّةٍ إِلَّا خَلَا فِيهَا نَذِيرٌ)) (فاطر، الآية٢٤).

طالب : قال تعالى: ((شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ)) (الشورى، الآية١٣).

التقويم : هدف الرسالات السماوية هو توجيه البشر الى طريق الصلاح والنص المطابق هو ما ورد في قوله تعالى: ((شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ...)).

الباحثة : ما الدروس المشتقاة من المحاضرة ؟

طالبة : الأنبياء بشر يقع عليهم من الأعراض البشرية كالابتلاء والمرض والنسيان والفقر .... الخ ما يقع على سائر الناس .

طالب : النبوة فضل وهداية من الله تعالى لمن يشاء من عباده ، اختارهم الله عزّوجل من جنس المرسل اليهم ، ليكونوا على صلة وثيقة بهم ، شاعرين بأحاسيسهم ، مطلعين على ما يعانونه من آلام ، مقيمين عليهم الحجة الدامغة .

طالب : النبي أعم من الرسول أي يلزم من كونه رسولاً ان يكون نبياً ولا عكس .

طالب : هدف الرسالات السماوية السابقة هو توجيه البشر الى طريق الصلاح .

التقويم : ما تقدم كله صحيح .

رابعاً : التقويم

ورد التقويم بعد كل سؤال وجهته الباحثة الى الطلبة وتعددت الاجابات ، وذلك لئلا يكون بعداً بين الاجابة والتغذية الراجعة ، فبعد تسجيل الحلول المقترحة من الطلبة على السبورة يتم تقويم الطلبة للحلول المطروحة بطلب من الباحثة ويثبت الصحيح منها مع المحافظة على عنصري العصف الذهني وهما :

أ- الحرية في تدفق الأفكار وتوليدها.

ب- إرجاء الحكم والنقد بعد كل سؤال .

خامساً : الخاتمة (٥ دقائق)

١- **الأسئلة التلخيصية :** توجه الباحثة عدداً من الأسئلة عن الموضوع لتثبت من فهم الطلبة له منها :

س / ما المراد بالنبي والرسول في اللغة والاصطلاح ؟

س / هل هناك فرق بين القرآن والكتب السماوية السابقة ؟ وضح ذلك .

س / استدل بنصوص قرآنية على بشرية الأنبياء والرسل ؟

٢- تحديد الواجب البيتي .

الملحق (٧)

إنموذج خطة لتدريس مادة أصول الدين الاسلامي
بطريقة العصف الذهني لطلبة المجموعة الضابطة

اليوم : **المادة : أصول الدين الاسلامي** **المرحلة :**

التأريخ الهجري : **الموضوع : النبوة ومهمتها** **الحصة :**

التأريخ الميلادي :

<u>الأهداف العامة</u> :

الأهداف العامة للمحتوى الدراسي بصيغتها النهائية :

١. غرس الايمان الراسخ بالله عزّوجل في نفوس الطلبة وتعميق جذوره في أفئدتهم ومعرفتهم بصفات الله تعالى ، وتقدير فضله وعظمته ، وإخلاص العبودية له .

٢. غرس مفاهيم العقيدة الاسلامية وتعميقها وترسيخها ، وبخاصة أركان الايمان التي تقابل أبوابه المعهودة وهي الالهيات والنبوات والغيبيات .

٣. تكريم الأنبياء والرسل جميعاً ، والايمان بهم وبرسالاتهم والوقوف على مواطن القدوة والعبرة في دعوتهم الى الله تعالى ، وبالكتب المنزلة عليهم ، والايمان بكتاب الله تعالى المُبين لمعالم الشريعة بما فيها من حلالٍ أو حرام أو حسن أو قبيح .

٤. تعميق الايمان الجازم باليوم الآخر وما فيه من بعثٍ وجزاء وثوابٍ وعقاب وجنة ونار .

٥. الايمان بالمغيبات كمعالم الملائكة والجن والاعتقاد بأنها مخلوقات لا تضر ولا تنفع، وانّ الضرر والنفع من عند الله تعالى .

٦. تربية الجيل وتعويده على العقيدة الصحيحة من خلال تصنيفه أفئدة الطلبة وتنقية أفكارهم من الأدران والأوهام والعقائد الباطلة ومما دان عليها من آثام وشوائب ، والسمو بهم عمّا تصدأ به القلوب وتعتمل به النفوس ، والثقة بالله تعالى والتعمق بأحكامه .

٧. صفاء النفس وسمو عواطفها الانسانية والتعلق بالله تعالى والأمل في رضوانه وإلتماس ولايته ونصرته ومؤازرته .

٨. إحياء الضمير الديني عن طريق توثيق صلة الانسان بالله تعالى وتنمية شعور التدبر له سبحانه في سائر شؤون حياته وتزكية نفسه بمساعدته على نموه الروحي.

٩. تعميق يقين الطلبة باعتماد الاسلام على العقل وتشجيع التفكير السليم البعيد عن الأهواء والنزوات وتقوية الرباط بين العلم والايمان ، حتى يتفتح الفكر الاسلامي في ظل العقيدة الاسلامية على حياة متجددة ومتطورة تمضي الى أمام من غير انتكاس .

١٠. تمييز وجود الفرد المسلم والمجتمع المسلم والأمة المسلمة عن أصحاب الديانات الأخرى وفي الوقت ذاته تشكيل القدرة على نقد تلك الديانات والفلسفات ووضعها في موضعها الصحيح .

١١. تنمية قدرة الطلبة على تبادل الأفكار ومناقشتها في موضوعات العقيدة الاسلامية معتمدين في ذلك على الأدلة النقلية من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، والتفكير العقلي الصحيح .

الأهداف السلوكية: النبوة وحاجة الإنسان إلى النبوة

ت	الأهداف السلوكية	المستويات
	النبوة وحاجة الانسان الى النبوة **جعل الطالب قادراً على أن :**	
١.	يعرف آية قرآنية في بيان سبب بعثة الأنبياء والرسل	معرفة

٢.	يميز بين ايمان الوحي وايمان العقل	فهم
٣.	يفهم معنى كلمة النبي لغةً	معرفة
٤.	يذكر معنى كلمة النبي اصطلاحاً	فهم
٥.	يذكر معنى كلمة الرسول لغةً	معرفة
٦.	يفهم معنى كلمة الرسول اصطلاحاً	فهم
٧.	يعرف الفرق بين مصطلحي النبي والرسول	معرفة
٨.	يفسر قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ﴾	فهم
٩.	يوضح كيفية اثبات النبوة	فهم
١٠.	يوضح أن ادعاء النبوة هي اختيار ليس شخصي	فهم
١١.	يستخلص بأسلوبه الخاص الامكانيات الطبيعية وغير الطبيعية للعقل البشري	تركيب
١٢.	يعطي رأياً بأهمية إرسال الله الرسل إلى البشر لقصور العقل	تقويم

التقنيات التعليمية :

١. كتاب أصول الدين الإسلامي (العقائد) للمرحلة الأولى .
٢. السبورة وحسن استعمالها في كتابة عناصر المحاضرة .
٣. الطباشير الملون والاعتيادي .

خطوات التدريس:

أولاً : التمهيد (٨ دقائق)

الباحثة : بعد الحمد لله والثناء على رسوله (صلى الله عليه وآله وسلم) تحاول الباحثة أن تراجع ما سبق تدريسه ، وخلال التمهيد تتوجه بعدد من الأسئلة من الموضوع السابق لإثارة دوافع الطلبة للموضوع الحالي وهي :

الباحثة : ما المقصود بالنبي والرسول في أصل اللغة ؟

الطالب : وردت لفظة (النبي) مهموزة وغير مهموزة ، فإذا كانت اللفظة بالهمز (النَّبيء) فهي مشتقة من النبأ وهو الخبر ، فالنبي هو المخبر (المنبئ) عن الله تعالى .

الباحثة : أحسنت أما إذا كان غير مهموز فما المقصود ؟

الطالبة : فهي مشتقة من النبوة أو النباوة أي الارتفاع لأن النبي مرتفع المرتبة عن غيره.

الطالب : أما لفظة الرسول مأخوذة من قولهم جاءت الابل رسلاً أي متتابعة فالرسول هو الذي يتابع الذي بعثه .

الباحثة : بوركتم ، أما النبي والرسول في الاصطلاح . جاء القرآن الكريم بهاتين معاً في قوله عزّوجل ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ﴾ . فالنبي : إنسان أوحى اليه بشرع أي أحكام ، سواء أمر تبليغه والدعوة اليه أم لا ، فأن أمر بذلك فهو نبي رسول . فالفرق بينهما الأمر بالتبليغ وعدمه .

فالنبي أعم من الرسول أي يلزم من كونه رسولاً أن يكون نبياً ولا عكس .

ثانياً : عرض المادة (٢٥ دقائق)

الباحثة : بعد ان اتضح مفهوم النبي والرسول لغة واصطلاحاً ، نفهم هنا ان النبوة فضل وهبة من الله تعالى لمن يشاء من عباده فلا تنال بالكسب ولا بتكلف العبادة واقتحام أشق

الطاعات ولا تدرك بتهذيب الروح وبتصفية النفس ، وتنقية البدن من رذائل الأخلاق ولا بالوراثة ولا أثر للذكاء فيها ولا تأثير للمجتمع فيها .

الباحثة : ما الدليل القرآني على ذلك ؟

طالبة : قال سبحانه وتعالى ﴿اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا وَمِنَ النَّاسِ﴾ الحج/ ٧٥.

طالب : قال تعالى في سورة يونس ﴿قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَى إِلَيَّ﴾ (يونس / ١٥) .

الباحثة : بوركتم .

طالب : ما بشرية الأنبياء ؟

الباحثة : الأنبياء والرسل يأكلون ويشربون، وينامون ويمرضون ويحزنون، و يجوعون ويعطشون، ويتزوجون ويخضبون ، ويتعبون ويستشيرون .... ونحو ذلك من صفات البشر التي لا نقص فيها عليهم ، وإنما اختارهم الله عزّوجل من جنس المرسل اليهم ليكونوا على صلة وثيقة بهم ، شاعرين بأحاسيسهم مطلعين على ما يعانونه من الألم مقيمين عليهم الحجة الدامغة بايضاح الطريق المستقيم لهم .

الباحثة : من يعطي الدليل على ذلك ؟

طالب : ودليل ذلك القرآن الكريم قوله سبحانه وتعالى: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾ التوبة / ١٢٨.

طالب آخر : وقال سبحانه وتعالى في كتابه المجيد ﴿قُلْ لَا أَمْلِكُ لِنَفْسِي نَفْعًا وَلَا ضَرًّا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ وَلَوْ كُنْتُ أَعْلَمُ الْغَيْبَ لَاسْتَكْثَرْتُ مِنَ الْخَيْرِ وَمَا مَسَّنِيَ السُّوءُ﴾ الأعراف/١٨٨.

طالبة: ومن السنة المشرفة حديث أبي مسعود قال: أتى النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) رجل فكلمه فجعل ترعد فرائصه، فقال له : هون عليك ، فأنى لست بملك انما أنا ابن امرأة تأكل القدير)) .

الباحثة : أحسنتم وبارك الله فيكم، كذلك تواضع الرسول الأعظم (عليه وآله أفضل الصلاة والسلام)، وسيرته تشهد ببشريته ولا مجال لأحد من إنكار ذلك.

طالبة : تقدم ان الأنبياء بشر يقع عليهم من الأعراض البشرية كالابتلاء والمرض والفقر ... الخ ما يقع على سائر الناس ، إلاّ ان لوقوع هذه الأعراض بالأنبياء فوائد ، هل بالامكان ان نعرفها ؟

الباحثة : طبعاً الفائدة الأولى هي تعظيم أجورهم ، فالبلاء والأمراض يترتب عليه الأجر العظيم ، لهذا قال النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) (أشد الناس بلاءً الأنبياء ثم الأمثل فالأمثل) .

والفائدة الثانية : يرون الأنبياء قد أعرضوا عنها ، وانصرفوا عن ملاذها ومغانمها .

الباحثة : قال سبحانه وتعالى في كتابه المجيد ((كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ) البقرة /٢٨٥، مادلالة النص القرآني ؟

طالبة : دلالة النص القرآني ان الأنبياء والرسل جميعهم وتصديقهم في أخبارهم وطاعتهم في أوامرهم ونواهيهم فرض على كل مسلم .

الباحثة : أحسنت . ومهمة الأنبياء والرسل هداة البشر الى الصراط المستقيم ، وأهل المبادئ التهذيبية التي عالجت المشاكل المادية والروحية يبشرون بالجنة أهل التقى ، وينذرون بالنار أهل الفساد والكفر ، وأرسلهم الله تعالى الى أمم العالم جميعاً ، فكل أمة لها رسول وان لم

يخبرنا الله بأسمائهم بدلالة قوله تعالى: ((وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولاً أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ)) (النحل /٣٦).

طالب : قال سبحانه وتعالى: ((وَإِنْ مِنْ أُمَّةٍ إِلَّا خَلا فِيهَا نَذِيرٌ)) فاطر / ٢٤.

طالب آخر : وقال جلَّ شأنه: ((وَمَا كَانَ رَبُّكَ مُهْلِكَ الْقُرَى حَتَّى يَبْعَثَ فِي أُمِّهَا رَسُولاً يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِنَا وَمَا كُنَّا مُهْلِكِي الْقُرَى إِلَّا وَأَهْلُهَا ظَالِمُونَ)) القصص/٥٩ .

<u>الباحثة</u> : بارك الله فيكم . أذن هذه النصوص جميعاً تدل على ان بعث الأنبياء لا ينحصر في أمة معينة أو مكان معين كالجزيرة العربية . وفي الوقت نفسه أن أصول الرسالات السماوية وعقائدها وهدفها واحد وهو توجيه البشر الى طريق الصلاح .

طالبة : والدليل على ذلك قوله سبحانه وتعالى: ((شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحاً وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ)) الشورى/١٣.

طالب : وقال سبحانه: ((فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ)) النساء / ٥٩ .

<u>الباحثة</u> : احسنتما . ولذلك أمرنا سبحانه وتعالى بالايمان بجميع الرسل وما أنزل عليهم من كتب سماوية منها الأنجيل والتوراة والزبور ويراد التصديق بأن هذه الكتب كانت من عند الله تعالى ، وكانت صادقة ، وما جاءت إلاّ للغرض الذي جاء لاتمامه القرآن ، فما جاء منها مخالفاً لما في القرآن الكريم فهو محرف قطعاً لا يعول عليه .

<u>ثالثاً : الخاتمة</u> **(٥ دقائق)**

١. **الأسئلة التلخيصية** : توجه الباحثة عدداً من الأسئلة عن الموضوع لتثبت من فهم الطلبة له منها :

س / ما المراد بالنبي والرسول في اللغة والاصطلاح ؟

س / هل هناك فرق بين القرآن والكتب السماوية السابقة ؟ وضح ذلك .

س / استدل بنصوص قرآنية على بشرية الأنبياء والرسل ؟

٢. **تحديد الواجب البيتي :**

الملحق (٨)

الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية وتعليماته

اسم الطالب : **المادة :**

الكلية والقسم **القاعة :**

العام الدراسي

عزيزي الطالب :

بين يديك (٦٠) فقرة اختبارية تمثل الموضوعات التي درستها خلال الفصل الأول ، في أربعة أسئلة مختلفة، فأمعن النظر في قراءة كل سؤال ثم أجب عن فقراته بما تراه مناسباً، علماً ان الإجابة تكون على ورقة الأسئلة على وفق تعليمات كل سؤال .

السؤال الأول : اختر الإجابة الصحيحة لكل فقرة من الفقرات الآتية بوضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة .

مثال : اطلقت كلمة الوحي في اصل اللغة على معانٍ عدة اشهرها ----------

أ- الاشارة ب- الرسالة

ج- الالهام (د) ما ذكر جميعاً

١- ---------- ما يتبنى عليه غيره .

أ- الأصول ب- الفروع

ج- الأصول والفروع د- القواعد

٢- يأتي الاسلام في اللغة بمعنى ---------- .

أ- الطاعة ب- الاستسلام

ج- الاذعان د- ما ذكر جميعاً

٣- تهدف دراسة أصول الدين الاسلامي الى ----------

أ- اثبات العقيدة الدينية اليقينية ب- معرفة حقوق الانسان وواجباته

ج- ارشاد المؤمنين لتنفيذ الأحكام العملية د- حفظ القرآن الكريم من التحريف

٤- بعد وفاة الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) وقعت في زمن الخلافة الراشدة بعض الخلافات ويعد أهم تلك الخلافات وأخطرها ---------- .

أ- قتال المرتدين ب- جمع القرآن

ج- تنصيب الخليفة د- تقسيم أرض العراق وفارس

٥- كثير من صحابة رسول الله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) اتصفوا بالفطانة والمناظرة ويعد أكثر الصحابة لجوءً للمناظرة والجدل ---------- .

أ- عمرو بن العاص ب- عبدالله بن عباس

ج- أبو موسى الأشعري د- علي بن أبي طالب

٦- القرآن الكريم أفضل كتاب عرضت فيه العقيدة ، وقد نهج القرآن في ذلك منهجاً متميزاً عن طريق ---------- .

أ- عرض العقيدة ب- الدفاع عن العقيدة

ج- مناقشة آراء المنكرين د- ما ذكر جميعاً

٧- كانت ابرز تلكم المشكلات وأكثرها طوراً وجدلاً في العهد الأموي ---------.

أ- معرفة الله سبحانه ب- مسألة القضاء والقدر

ج- حقيقة الايمان د- تولي الخلافة

٨- رد القرآن الكريم على منكري البعث بقوله ---------- .

أ- ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ * اللَّهُ الصَّمَدُ * لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ * وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ (الاخلاص/ ١-٤)

ب- ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ * وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ * وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ (الغاشية/١٧-٢٠)

جـ- ﴿وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ﴾ (يّس/٧٨)

د- ﴿تَبَارَكَ الَّذِي جَعَلَ فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَاجًا وَقَمَرًا مُنِيرًا﴾ (الفرقان/٦١)

٩- العدل في اللغة ضد ---------- .

أ- الكراهية ب- الانصاف

ج- الظلم د- الاستقامة

١٠- وردت لفظة (النبي) غير مهموزة بمعنى ---------- .

أ- الطريق الواضح ب- الطريق الصحيح

ج- ارتفاع المنزلة د- المخبر عن الله تعالى

١١- دلالة النص القرآني (واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئا) تشير الى ----------.

أ- توحيد الله في الذات ب- توحيد في الصفات

ج- توحيد الله في الربوبية والفعل د- توحيد الله في الألوهية والعبادة

١٢- يفهم من قوله تعالى (وما أرسلنا من قبلك من رسول ولا نبي) أنه----------.

أ- يوجد فرق بين النبي والرسول ب- لا يوجد فرق بينهما

ج- النبي أعم من الرسول د- ما ذكر جميعاً

١٣- يعتمد دليل الحدوث على مقدمتين ، فالمقدمة الأولى هي ----------.

أ- العالم حادث وكل حادث متغير فالعالم متغير

ب- كل متغير حادث والعالم متغير فالعالم حادث

ج- العالم متغير والعالم حادث وكل حادث متغير

د- العالم متغير وكل متغير حادث فالعالم حادث

١٤- يعرف الدور شرعاً على أنه ---------- .

أ- شيء كل منهما علة للآخر ب- استناد الممكن في وجوده الى علة مؤثرة فيه

ج- توالد المخلوقات عن بعضها مالانهاية د- ما ذكر جميعاً

١٥- من الأشياء التي يتكون منها العالم التي تتغير من وجود الى عدم وتحتاج الى مخصص بوقت حدوثها وتفتقر الى جسم تقوم به هي ---------- .

أ- الجواهر ب- الاعراض

ج- القوانين التي تحكمها د- ما ذكر جميعاً

١٦- ان حكم الايمان باليوم الآخر واجب لأنه أصل من أصول ---------- .

أ- المذهبية ب- الايمانية

ج- الاسلامية د- الاعتقادية

١٧- إذا بطل دليل الدور والتسلسل وجب ان يكون الموجد ---------- .

أ- ممكناً ب- مستحيلاً

ج- واجباً د- مستحباً

١٨- نستدل على دليل العناية عن طريق الآية الآتية قال تعالى: ---------- .

أ- ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوِ اجْتَمَعُوا﴾ (الحج، ٧٣)

ب- ﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ * خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ﴾ (الطارق/٥-٦)

جـ- ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ﴾ (الغاشية/١٧)

د- ﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ * أَنَّا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبًّا﴾ (عبس/ ٢٤-٢٥)

١٩- من القائل (ان الايمان هو الأقوى وأنبل نتائج البحوث العلمية) هل هو------ .

أ- باسكال ب- انشتاين

ج- بيكون د- لورد كيلفي

٢٠- يفهم من قوله تعالى: ﴿وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾(النحل/١٢٥) --------- .

أ- سداد الرأي ب- حدة الذكاء

ج- يقظة العقل د- الاقناع

٢١- نستدل من النص القرآني ﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ﴾ دليل --------- .

أ- الوجودي ب- العناية

ج- الاختراع د- العناية والاختراع

٢٢- تتكون أفعال الانسان من قصد (نية) وحركة ، وقد قسم العلماء أفعال الانسان في مسألة القضاء والقدر الى قسمين هما --------- .

أ- عقائدية وتعبدية ب- اضطرارية واختيارية

ج- تصورية وعملية　　د- سلبية وايجابية

٢٣- نستدل على ان الانسان مخير ليس مجبوراً عن طريق الآية الآتية قال تعالى: ---------- .

أ- ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ (المدثر/٣٨)

ب- ﴿قُلْ لَنْ يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا﴾ (التوبة/٥١)

جـ- ﴿خُذُوا حِذْرَكُمْ﴾ (النساء/٧١)

د- ﴿وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ﴾ (التوبة/٤١)

٢٤- نستدل من النص القرآني ﴿وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ﴾ (التكوير/٢٩) على ---------- .

أ- المشيئة والمحبة　　ب- المشيئة والارادة

ج- المشيئة والطاعة　　د- المشيئة والرضا

السؤال الثاني : ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة غير الصحيحة لكل فقرة من فقرات الأختبار ثم صحح الخطأ اينما وجد .

مثال: العقيدة الإسلامية تعني الإيمان الراسخ بكل ما ورد في صريخ القرآن الكريم وصحيح الحديث النبوي الشريف (✓)

١- الدين أسم يطلق في اللغة على كل ما يتعبد الله به (　　) .

٢- علم أصول الدين هو كل ما صرح به رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) واثباته بالأدلة العقلية حصراً ( ) .

٣- الايمان هو الاقرار باللسان والتصديق بالجنان ( ) .

٤- ان أهم مسألة وقع الخلاف فيها واشتد النزاع حولها في القرون الأولى مسألة (كلام الله) ( ).

٥- يتميز العقل البشري الفهم عن الشرع والتماس البراهين لها ( ) .

٦- ترك المسلمون في العهد العباسي النظر في مسائل العقيدة معرض الارشاد ( ).

٧- اختلف المسلمون في عهد عمر بن الخطاب في قتال مانعي الزكاة ( ) .

٨- النبوة وظيفة إلهية يخص الله بها من يشاء من عباده ( ) .

٩- ان الأصل الديني ما يستلزم انكاره الكفر والخروج من المذهب والدين ( ).

١٠- ان حظ المصادفة من الاعتبار يزداد وينقص بنسبة معكوسة مع عدد الامكانات المتكافئة المزدحمة ( ) .

١١- القدر هو ايجاد الله تعالى الأشياء على وجه الأحكام والاتقان ( ) .

١٢- لاتوجد علاقة بين الايمان بالقضاء والقدر وبين الجبر والاختيار ( ) .

١٣- دعانا الاسلام الى التصديق بالكتب السماوية وبجميع ما أنزل جملة ( ) .

١٤- لا يكون اثبات النبوة إلاّ باقتحام أشد الطاعات ( ) .

١٥- قيل التفكير فريضة اسلامية ( ) .

١٦- أصبح الاعتزال هو المذهب السائد من بين المذاهب الكلامية لالتزامه بالمنهج العقلي واعتماده على المنطق والجدل في العهد الأموي ( ) .

١٧- العدل الالهي أصل مستقل عند كل من الشيعة والمعتزلة ( ) .

١٨- الالحاد لم يكن موفقاً أصلاً للعلم وانما احدثته ظروف خاصة ( ) .

١٩- لا يصح الاعتماد على الحواس في كشف الحقائق والأمور ( ) .

٢٠- من أدلة القائلين ان الاسلام والايمان شيء واحد قوله تعالى (ان الدين عند الله الاسلام) ( ) .

٢١- ان وظيفة علم أصول الدين الرئيسة هي المنازلة ( ) .

٢٢- ان تنظيم شؤون المجتمع الانساني والعمل على اتساقها ودواء منها في كل ما تدعو اليه حياة الانسان في كل زمان ومكان غاية المبادئ الخلقية ( ) .

٢٣- الموجودات في الكون جميعاً موافقة لوجود الانسان ( ) .

٢٤- التسلسل هو ان يستند الممكن في وجوده الى علة مؤثرة فيه ( ) .

السؤال الثالث : استنتج الأفكار الواردة بأسلوبك الخاص على ان تكون الإجابة واضحة ومركزة ودقيقة ولا تزيد على سطرين أثنين فقط لكل فقرة من الفقرات الآتية :

مثال: الحكمة من اختبار الله عزَّ وجل الأنبياء من جنس المرسل إليهم:

الحكمة من هذا الأمر ليكونوا على صلة وثيقة بهم، شاعرين بأحاسيسهم، مطلعين على ما يعانونه من آلام مقيمين عليهم الحجة الدامغة، بإيضاح الطريق المستقيم لهم، ودليل ذلك قوله تعالى: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ .(التوبة، الآية ١٢٨)

١- ما يترتب على المسلم وايمانه في ضوء تعريفات العقيدة الاسلامية

_____

٢- مدى الامكانيات الممكنة وغير الممكنة للعقل البشري

_____

٣- أثر البرهان العلمي في ترسيخ العقيدة الاسلامية

_____

٤- الأصول المتفق عليها بين الفرق الاسلامية

_____

٥- ان لكل حادث لابد من محدث

٦- ان الايمان بالقضاء والقدر ليس له علاقة بأفعال العباد

السؤال الرابـع : اعط رأياً في الموضوعات المدرجة أدناه على ان تكون الإجابة واضحة ومركزة ودقيقة ولا تزيد على سطرين أثنين فقط لكل فقرة من الفقرات الآتية :

مثال: مدى تأثير عقيدة التوحيد في حياة المسلم:

لعقيدة التوحيد آثار عظيمة على حياة المسلم، تنقله من الظلمات إلى النور، وتميز حياته عن حياة الملحد، والمشرك، وينشئ في الإنسان العزة، والأنفة، والتواضع والعزم والإقدام والصبر والثبات.

١- حكم المذاهب السائدة في العصر العباسي

_____

٢-مدى تأثير الاختلافات التي وقعت بين الفرق الاسلامية

_____

٣-حكم صلاحية الاستدلال بدليل الحدوث

_____

٤-بيان بطلان الدور

_____

٥-حكم من قال ان الكون جاء مصادفة

_____

٦-حكم الايمان بالأنبياء والرسل

_____

الملحق (٩)

معامل الصعوبة وقوة تمييز الفقرات الاختبارية

الفقرة	عدد الاجابات الصحيحة	معامل الصعوبة	قوة التمييز	الفقرة	عدد الاجابات الصحيحة	معامل الصعوبة	قوة التمييز	الفقرة	عدد الاجابات الصحيحة	معامل الصعوبة	قوة التمييز
١.	٢٢	٠,٤١	٠,٥٢	٢١.	١٩	٠,٣٥	٠,٤١	٤١.	٣٥	٠,٦٥	٠,٤٨
٢.	٢٣	٠,٤٣	٠,٤٨	٢٢.	٢٧	٠,٥٠	٠,٥٦	٤٢.	٣٢	٠,٥٩	٠,٤٤
٣.	٢٦	٠,٤٨	٠,٥٩	٢٣.	٢٥	٠,٤٦	٠,٥٦	٤٣.	٢٨	٠,٧٢	٠,٤٧
٤.	٢٥	٠,٤٦	٠,٤٨	٢٤.	٢٢	٠,٤١	٠,٥٩	٤٤.	٣٣	٠,٦١	٠,٥٦
٥.	٢٤	٠,٤٤	٠,٤٤	٢٥.	٢٨	٠,٧٢	٠,٤٦	٤٥.	٣٤	٠,٦٣	٠,٥٢
٦.	٢٧	٠,٥٠	٠,٤١	٢٦.	٢٢	٠,٤١	٠,٤٤	٤٦.	٢٢	٠,٤١	٠,٤٤
٧.	٢٥	٠,٤٦	٠,٤٨	٢٧.	١٧	٠,٤٢	٠,٣٨	٤٧.	٢٩	٠,٥٤	٠,٦٣
٨.	٢٦	٠,٤٨	٠,٥٦	٢٨.	٢٦	٠,٤٨	٠,٦٣	٤٨.	٢٥	٠,٤٦	٠,٤٦
٩.	٢٨	٠,٥٢	٠,٥٦	٢٩.	٢١	٠,٣٩	٠,٤٨	٤٩.	٢٣	٠,٤٣	٠,٥٦
١٠.	١٨	٠,٣٣	٠,٥٢	٣٠.	٢٠	٠,٣٧	٠,٤٤	٥٠.	٢٧	٠,٤٢	٠,٦٨
١١.	٢٦	٠,٤٨	٠,٥٩	٣١.	٢٦	٠,٤٨	٠,٤٤	٥١.	٢٦	٠,٤٨	٠,٥٩
١٢.	٢٧	٠,٥٠	٠,٥٦	٣٢.	٢٨	٠,٥٢	٠,٤٤	٥٢.	٣٧	٠,٦٩	٠,٤١
١٣.	٢٣	٠,٤٣	٠,٦٣	٣٣.	٢٢	٠,٤١	٠,٤٤	٥٣.	٣٥	٠,٦٥	٠,٤١
١٤.	٢١	٠,٣٩	٠,٤٨	٣٤.	٢٩	٠,٥٤	٠,٦٣	٥٤.	٣٠	٠,٥٦	٠,٥٢
١٥.	٢٦	٠,٤٨	٠,٤٤	٣٥.	٢٥	٠,٤٦	٠,٥٦	٥٥.	٣٦	٠,٦٧	٠,٤٤
١٦.	١٧	٠,٣١	٠,٤٥	٣٦.	٢٠	٠,٣٧	٠,٤١	٥٦.	٣٨	٠,٧٠	٠,٥٢
١٧.	٢٢	٠,٤١	٠,٥٢	٣٧.	٢٤	٠,٤٤	٠,٥٢	٥٧.	٢٢	٠,٤١	٠,٥٩
١٨.	٢٧	٠,٥٠	٠,٥٦	٣٨.	٢١	٠,٣٩	٠,٤٨	٥٨.	٣٢	٠,٥٩	٠,٥٢
١٩.	٢٢	٠,٤١	٠,٥٢	٣٩.	٢٢	٠,٤١	٠,٥٢	٥٩.	٢٣	٠,٤٣	٠,٤٨
٢٠.	٢٤	٠,٤٤	٠,٥٢	٤٠.	٣٣	٠,٦١	٠,٥٦	٦٠.	٢٧	٠,٥٠	٠,٤١

معامل الصعوبة : (٠,٣١ – ٠,٧٢)

قوة التمييز : (٠,٣٨ – ٠,٦٨)

الملحق (١٠)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من الاختبار البعدي

ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١.	٦-	٢٠	١١-
٢.	٣-	٧	١١-
٣.	١٤-	٣	٢٣-
٤.	٢٩-	١١	٧-
٥.	٣٢-	٥	١٤-
٦.	٤٠-	٣١	١٢-
٧.	٢٢-	٥	٣-
٨.	١٨-	١١	٤٥-
٩.	٣-	٢٥	٨-
١٠.	١٧-	٧	١١-
١١.	١٦١-	٧-	٢٣-
١٢.	٢٩-	٢٦-	١١-
١٣.	٣٥-	٣٤-	١-
١٤.	٩-	٢٧-	١٨-
١٥.	٥٥-	٦٢-	٢٢-
١٦.	٧-	٢٥-	٤٨-
١٧.	١١-	٢٧-	٩-
١٨.	٣-	١١-	٢٩-

.١٩	١٩-	٢٧-	١١-
.٢٠	٢٣-	٩-	٢٧-
.٢١	٢٧-	٣٥-	٢-
.٢٢	١١-	٢٧-	٣-
.٢٣	٣-	١١-	٤٨-
.٢٤	٦-	١٥-	٢٧-

الملحق(١١)

درجات طلاب العينة الاستطلاعية لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

ت	الدرجة الكلية	الدرجة		ت	الدرجة الكلية	الدرجة		ت	الدرجة الكلية	الدرجة	
		الفردية	الزوجية			الفردية	الزوجية			الفردية	الزوجية
١.	٤٢	١٨	٢٤	٢١.	٥١	٢٧	٢٤	٤١.	٢٧	١٠	١٧
٢.	٤٣	٢١	٢٢	٢٢.	٥٢	٢٥	٢٧	٤٢.	٣٠	١٤	١٦
٣.	٤٤	٢١	٢٣	٢٣.	٥٢	٢٣	٢٩	٤٣.	٣٥	٢١	١٤
٤.	٤٤	٢٢	٢٢	٢٤.	١٢	١١	١	٤٤.	٣٥	٢٠	١٥
٥.	٤٥	٢١	٢٤	٢٥.	١٣	٦	٧	٤٥.	٣٥	٢٠	١٥
٦.	٤٥	٢١	٢٤	٢٦.	١٤	٨	٦	٤٦.	٤٠	٢٢	١٨
٧.	٤٥	٢٢	٢٣	٢٧.	١٤	٩	٥	٤٧.	٧	٣	٤
٨.	٤٦	٢٢	٢٤	٢٨.	١٤	٩	٥	٤٨.	٨	٥	٣
٩.	٤٦	٢٣	٢٣	٢٩.	١٥	٦	٩	٤٩.	٨	٤	٤
١٠.	٤٦	٢١	٢٥	٣٠.	١٥	١١	٤	٥٠.	٩	٦	٣
١١.	٤٧	٢٥	٢٢	٣١.	١٦	٩	٧	٥١.	٩	٦	٣
١٢.	٤٧	٢١	٢٦	٣٢.	١٧	١١	٦	٥٢.	١١	٦	٥
١٣.	٤٨	٢٢	٢٦	٣٣.	١٧	٩	٨	٥٣.	١١	٧	٤
١٤.	٤٨	٢٣	٢٥	٣٤.	١٨	٩	٩	٥٤.	١١	٥	٦
١٥.	٤٩	٢٤	٢٥	٣٥.	١٩	١١	٨				
١٦.	٤٩	٢٦	٢٣	٣٦.	١٩	٦	١٣				
١٧.	٤٩	٢٨	٢١	٣٧.	٢١	٧	١٤				
١٨.	٤٩	٢٧	٢٢	٣٨.	٢٣	١٤	٩				
١٩.	٤٩	٢٥	٢٤	٣٩.	٢٥	٩	١٦				

٢٠.	٥١	٢٤	٢٧	.٤٠	٢٥	١٥				

الملحق (١٣)

درجات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

في الاختبار التحصيلي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٤٢	١١	٥٣	١	٥٠	١١	٣٥
٢	٥٢	١٢	٤٥	٢	٤٥	١٢	٢٩
٣	٣٣	١٣	٤٩	٣	٣٤	١٣	٣٤
٤	٣٢	١٤	٥٦	٤	٤٢	١٤	٥٣
٥	٤٠	١٥	٥٢	٥	٣٩	١٥	٤٢
٦	٥١	١٦	٥٥	٦	٣٢	١٦	٣٠
٧	٥٩	١٧	٤٦	٧	٢٤	١٧	٢٥
٨	٥٠	١٨	٢٩	٨	٣٦	١٨	٤٦
٩	٥١	١٩	٥٠	٩	٤١	١٩	٣٢
١٠	٤٢	٢٠	٥٩	١٠	٣١	٢٠	٣٠
						٢١	٢٩
مجـ س = ٩٤٣				مجـ ص = ٧٥٩			
مجـ س^{٢} = ٤٥٨٢١				مجـ ص^{٢} = ٢٨٧٠٥			
المتوسط الحسابي = ٤٧,١٥				المتوسط الحسابي = ٣٦,١٤			
التباين = ٧١,٥٠				التباين = ٦٣,٦٢			

الدرجة المحسوبة = ١٥,٠٨

الدرجة الجدولية = ٠,٠٢

الملحق (١٤)

درجات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

في اختبار الاستبقاء

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٤٠	١١	٣٨	١	٣٣	١١	٤٥
٢	٥٥	١٢	٤٠	٢	٤١	١٢	٥٥
٣	٤٩	١٣	٥٤	٣	٣٥	١٣	٣٨
٤	٥٤	١٤	٣٧	٤	٤٢	١٤	٣٠
٥	٤٥	١٥	٤٥	٥	٤٥	١٥	٤٠
٦	٥٥	١٦	٤٥	٦	٥٢	١٦	٥٢
٧	٥٦	١٧	٤٨	٧	٣٠	١٧	٣٦
٨	٤٨	١٨	٦٠	٨	٢٩	١٨	٣٠
٩	٥٩	١٩	٥٠	٩	٥١	١٩	٥٤
١٠	٥٢	٢٠	٤٤	١٠	٣١	٢٠	٣٧
						٢١	٣٨
مجـ س = ٩٧٤				مجـ ص = ٨٤٤			
مجـ س^{٢} = ٤٨٣٣٦				مجـ ص^{٢} = ٥٥٤١٤			
المتوسط الحسابي = ٤٨,٧				المتوسط الحسابي = ٤٠,١٩			
التباين = ٤٧,٤٨				التباين = ٧٤,٦٦			

الملحق (١٢)

درجات طلبة العينة الاستطلاعية لحساب ثبات التصحيح لفقرات السؤال الثالث والرابع من الاختبار البعدي

ت . الفقرة	درجة التصحيح الاول	درجة التصحيح الثاني
١	٢٣	٢٢
٢	٢٠	١٨
٣	١٥	١٢
٤	١٧	١٥
٥	١٦	١٧
٦	٩	١١
٧	١٥	١٥
٨	١٤	٩
٩	٢٤	٢٤
١٠	١٢	١١
١١	٢٢	٢٢
١٢	٢١	٢٠

Abstract

The present search aims at (Knowing the Effect of Mental Disorder Manner in Achieving the Material of Islamic Religion Bases for the Students of College of Education in Iraq and its availability)

For achieving the aim of research , the researcher put the following two hypotheses :

1- There is no difference of a statistical indication between the means of marks for the students' achievements who study through mental disorder manner and the means of marks for the students' achievement who study through the traditional way (lecture) in the material of Islamic religion bases .

2- There is no difference of a statistical indication between the means of marks for the students' availability who study through mental disorder manner and the means of marks for the students' availability who study through the traditional way (lecture) in the material of Islamic religion bases .

The sample of research consists of the third stage students in the departments of Arabic Languages in college of Education / Al-Qadissiya University since they study the material of Islamic religion bases , so their choice is determined . After that , the two groups of research are chosen randomly from (6) sections , so section (D) resembles the trying group ; it has twenty students (20 males and females) after removing some . The number of section (A) which resembles the controlling group has twenty one students (males and females) after removing some. Before starting the attempt , the researcher makes the two groups of research equivalent concerning these variables (Intelligence , Time Age accounted by months) , then the researcher comprises general aims as well as from them and from the scientific material she puts behavioral aims for the objects of the material of Islamic religion bases , and she arranges teaching plans through the mental disorder manner for the topics specified for attempt .

The researcher teaches the two groups by herself , a whole unit . In the light of these aims and the plans , she makes a dimensional achieving test consists of (60) test items , (48) items are from the object test (multiple choice , True and False) , and (12) items have the essay test of the types of short answer .

She analyses the test items statistically , and then she makes sure of its validity and reliability , the attempt ends at applying the dimensional achieving test on the two groups (trying and controlling) . After a month of applying the dimensional achieving test , she reapplies it for knowing the extent of availability of information for the students and by using (T-Test) for two independent samples for recovering the data of test results . There is a difference of a statistical indication between the two means of the students in both groups . Concerning the result in availability test , there is a difference of a statistical indication between the two means of students availability for the two groups for the side of the trying group .

In the light of the results of the research and its conclusions , the researcher recommends the necessity of depending on mental disorder behavior in teaching the material of Islamic religion bases and the necessity of inserting the mental disorder manner in the date of Center of Teaching Methods in the University them in details . And completing to the present research , the researcher suggests making a study for knowing the effect of mental disorder manner in making the directions towards the material of Islamic religion bases , and making another study for comparing teaching through mental disorder manner and teaching through other manners .

The Effect of Brain Storming Manner in Achieving the material of Islamic Religion Basses and its availability for the Students of Colleges of Education in Iraq

A Dissertation

Submitted by

Jinan Mizher Laftta Al- Jiboori

To the council of College of Education /Ibn – Rushed University of Baghdad as partial Fulfillment of the Requirement of the Degree philosophy in (Methods of Teaching Al-Quraan Alkareem and Islamic Education)

Supervised by

Hassan Ali Farhan Al-azawi , Ph.D.

Fakkher Jabr Muttar Al-azawi , Ph.D.

1426 A.H

2005 A.D