جامعة بغداد
كلية التربية (ابن رشد)
الدراسات العليا

أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم

أطروحة قدمها

قيس صباح ناصر حسين الجبوري

إلى مجلس كلية التربية "ابن رشد" في جامعة بغداد قسم العلوم التربوية والنفسية وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية طرائق تدريس اللغة العربية

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
عبد الرحمن عبد علي الهاشمي

١٤٢٥هـ ٢٠٠٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾

(يوسف: من الآية٧٦)

شكر وثناء

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد الأمين وعلى آله أصحابه أجمعين ومن دعا بدعوته واهتدى بهديه إلى يوم الدين .

أما بعد...

يسر الباحث وقد أنهى أطروحته أن يقدم شكره وامتنانه إلى أستاذه المشرف الأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن الهاشمي الذي رعى البحث منذ بدئه وحتى منتهاه .

ولا ينسى الباحث أساتذته أعضاء لجنة السمنار، الأستاذ الدكتور طارق السامرائي (رحمه الله)، والأستاذ الدكتور حسن العزاوي، والأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، لما أبدوه من ملاحظات ساعدت على إغناء البحث .

ويذكر الباحث بالثناء زملاءه في كلية التربية / الجامعة المستنصرية / قسم علوم القرآن الذين ما بخلوا في معونة أو استشارة .

ويطيب للباحث أن يشكر أخاه الأستاذ مصطفى نعمان لترجمته بعض المصادر وملخص الأطروحة .

ويشكر الباحث الأخوة : الدكتور سعد علي زاير والدكتور رحيم علي صالح والدكتور ضياء عبد الله لتعاونهم معه في أثناء مسيرته البحثية .

وأخيراً وليس آخراً أن يشكر كل ذي فضل داعياً الله عز وجل أن يوفقهم إنه نعم المولى ونعم النصير .

الباحث

ملخص الأطروحة

يوصي المربون باتباع أساليب تدريسية حديثة يكون الطالب محورها ومن هذه الأساليب ، العصف الذهني الذي جاء به أوزبورن عام ١٩٣٨ ، الذي يحرر المتعلم من القيود التي تفرضها الطرائق التقليدية في التدريس والتي تعيق التفكير والابتكار . وكلما زاد نتاج الطلاب في العصف الذهني ، زاد الكم والكيف معاً وذلك في حالات التحرر والانطلاق في التفكير .

والأدب والنصوص من فروع اللغة العربية التي لاتزال طرائق تدريسه تعاني من مشكلات أهمها : سلبية الطالب تجاه النص الأدبي الذي يحفظه من دون فهم أو تذوق ، وانطلاقاً من المقولة التربوية : (علّم الطالب كيف يفكر) ، فقد وجد الباحث الأدب والنصوص ميداناً خصباً لتجريب أسلوب العصف الذهني في تدريس الصف الرابع العام وهل أن العصف الذهني سيزيد من تحصيل الطلبة وينمي التفكير الابتكاري لديهم ؟ .

ولتحقيق ذلك اختار الباحث تصميماً تجريبياً لمجموعتين تجريبية وضابطة واختيرت إعدادية الكاظمية للبنين في محافظة بغداد/الكرخ الأولى لإجراء التجربة ، بلغ أفراد عينة البحث (٥١) طالباً اختيروا عشوائياً ضمن شعبتين الأولى تجريبية تدرس الأدب والنصوص بأسلوب العصف الذهني عدد أفرادها (٢٥) طالباً والثانية ضابطة تدرس الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية وعددها (٢٦) طالباً ، كوفئ بين طلاب المجموعتين إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ومربع كاي كا٢ في متغيرات : العمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات اللغة العربية النهائية للعام السابق ، ودرجات التفكير الابتكاري قبل إجراء التجربة ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذه المتغيرات .

درّس الباحث مجموعتي البحث بنفسه (٢٥) موضوعاً لمادة الأدب والنصوص المقرر تدريسها للصف الرابع العام اشتق لها أهدافاً سلوكية بلغ عددها ٣٣١ هدفاً سلوكياً .

قِيس تحصيل طلاب المجموعتين في مادة الأدب والنصوص التي درست عاماً دراسياً كاملاً من خلال الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعدّه الباحث بنفسه ، أما مقياس التفكير الابتكاري فقد اعتمد الباحث اختبار القدرة على التفكير الابتكاري للباحث (سيد محمد خير الله) والصالح لإجرائه على البيئة العربية فقد طبقه الباحث في بداية التجربة ونهايتها . وباستعمال الوسائل الإحصائية توصل البحث إلى النتائج الآتية :

١ـ 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 .

٢ـ هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

وفي ضوء نتائج البحث وضع الباحث استنتاجات وتوصيات ومقترحات .

الموضوع	الصفحة
شكر وثناء	أ
ملخص الأطروحة	ب-ت
ثبت المحتويات	ث-ح
ثبت الملاحق	ح
الفصل الأول (التعريف بالبحث)	١-١٢
مشكلة البحث	٢-٤
أهمية البحث	٤-٨
هدف البحث	٨-٩
حدود البحث	٩
تحديد المصطلحات	٩-١٢
الفصل الثاني (خلفية نظرية)	١٣-٥٦
مقدمة	١٤
أولاً : فلسفة طرائق التدريس	١٤
طرائق التدريس الحديثة	١٥-٢٠
علاقة طرائق التدريس بعناصر المنهج الأخرى	٢٠-٢٢
تصنيف طرائق التدريس في ضوء مشاركة الطالب والمتعلم	٢٢-٢٧
ثانياً : العصف الذهني / مفهوم العصف الذهني	٢٨-٢٩
مبادئ العصف الذهني	٣٠-٣١
إجراءات تنفيذ جلسة العصف الذهني	٣٢-٣٣
مسوغات استخدام العصف الذهني	٣٣
عناصر مهمة لإنجاز العصف الذهني	٣٣
ثالثاً : الأدب والنصوص / الأدب عند الأمم	٣٤-٤٥
أدب وادي الرافدين	٣٤-٣٦
الأدب عند العرب	٣٦-٣٩
الأدب عند الأمم	٤٠-٤١
فلسفة الأدب	٤١-٤٣
اللفظ والمعنى	٤٣-٤٤

طرائق تدريس الأدب والنصوص	٤٤-٤٥
طرائق تحفيظ الأدب والنصوص	٤٥
رابعاً : التفكير الابتكاري / تمهيد	٤٦-٤٧
قدرات التفكير الابتكاري	٤٧-٥٠
مراحل العملية الابتكارية	٥٠-٥١
معوقات التفكير الابتكاري	٥١-٥٢
تنمية التفكير الابتكاري	٥٣
الابتكار والمعلم	٥٤
الابتكار في الأدب والفن	٥٥-٥٦
استنتاجات من الخلفية النظرية	٥٦
الفصل الثالث (دراسات سابقة)	٥٧-٦٨
أولاً : دراسات تتعلق بالعصف الذهني وأثره	٥٩
١- دراسة بارنز وميدو	٥٩
٢- دراسة هادون وليتون	٦٠
٣- دراسة السامرائي	٦٠
٤- دراسة حسن	٦٠-٦١
٥- دراسة عزيز	٦٢
٦- دراسة الكيومي	٦٣
ثانياً : دراسات تتعلق بالتفكير الابتكاري	٦٤-٦٦
١- دراسة جونس	٦٤
٢- دراسة غني	٦٤-٦٥
٣-دراسة مكاوي	٦٥-٦٦
الموازنة بين الدراسات السابقة	٦٧-٦٨
الفصل الرابع (منهجية البحث وإجراءاته)	٦٩-٩٥
١- التصميم التجريبي	٧٠
٢- مجتمع البحث وعينته	٧١-٧٢
٣-التكافؤ بين المجموعتين	٧٢-٧٦
٤- ضبط المتغيرات المتعلقة بالموقف التجريبي	٧٦-٧٨

٥- تحديد المادة العلمية للتجربة	٧٨
٦- صياغة الأهداف السلوكية	٧٩
٧- أداتا البحث	٨٠-٩٢
٨- تطبيق التجربة	٩٢
٩- الوسائل الإحصائية	٩٣-٩٥
الفصل الخامس (عرض النتائج وتفسيرها)	٩٦-١٠١
١- نتيجة الفرضية الأولى	٩٧
٢- نتيجة الفرضية الثانية	٩٨
تفسير النتائج	٩٩
الاستنتاجات	١٠٠
التوصيات والمقترحات	١٠١
المصادر العربية	١٠٣-١١١
المصادر الأجنبية	١١٢-١١٣
الملاحق	١١٤-١٧٠

ثبت الملاحق

الملحق	الصفحة
الملحق ١ : كتاب تسهيل المهمة	١١٥
الملحق ٢ : أعمار طلاب مجموعتي البحث	١١٦
الملحق ٣ : درجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية	١١٧
الملحق ٤ : استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية	١١٨-١٣٤
الملحق ٥ : الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث	١٣٥
الملحق ٦ : استبانة آراء الخبراء في صلاحية اختباتر مادة الأدب والنصوص	١٣٦-١٣٩
الملحق ٧ : اختبار الأدب والنصوص بصورته النهائية	١٤٠-١٤٢
الملحق ٨ : استبانة آراء الخبراء في صلاحية اختبار القدرة على التفكير الابتكاري	١٤٣-١٥٤
الملحق ٩ : استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطة الأنموذجية	١٥٥-١٦٨
الملحق ١٠ : درجات الاختبار البعدي لمادة الأدب والنصوص للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٦٩
الملحق ١١ : درجات اختبار القدرة على التفكير الابتكاري القبلي والبعدي لمجموعتي البحث	١٧٠

مشكلة البحث

أن المتتبع لتدريس الأدب والنصوص في مدارسنا يلاحظ بوضوح الاتجاه السلبي للطلبة حيال النص الأدبي الذي يقدم لهم. وتعثّرهم في فهمه وتذوقه. زيادة على أن النمط السائد هو الحفظ والتلقين والاستيعاب . ممّا أضعف روح الابتكار والإبداع والتذوق . الأمر الذي يدعونا إلى تغيير فكري، ليحلَّ نمط جديد في مدارسنا هو التفكير والابتكار والتذوق، لنشكل الإنسان العربي المنتج والمبتكر، المتذوق والمبدع . (شحاتة، ٢٠٠٠، ص١٨٣)

ولعل من أهم المآخذ على مسار تعليم اللغة العربية في مدارسنا هو قلة ما يحفظ الطالب من القرآن والشعر والنثر، وإذا علمنا أن مجموع ما يحفظ الطالب في مرحلة معينة هو مئة وخمسون بيتاً من الشعر وخمسون سطراً من النثر، أدركنا أن هذا القدر الضئيل من المحفوظ لا يصحح لغةً ولايبني ملكةً .(العزاوي، ١٩٨٨، ص٢٣)، ويتساءل الباحث : كم من هذا المحفوظ يبقى بعد انتهاء تلك المرحلة ؟، و قال ابن خلدون : " على قدر المحفوظ من كلام العرب تكون جودة المقول " (ابن خلدون، ١٩٧٨، ص٥٥٩) ويرى الباحث أن المتبقي ضئيل لأنه قائم على التلقين وليس على الفهم والتذوق . وفي مدارسنا نجد أن الغاية تنصبُّ على قوانين اللغة لذاتها والتي تكاد تستأثر بجهد المعلم وتنهب وقت الحصة كله، حتى لكأنَّ رياضة العقل هي الأساس في درس اللغة وليس لرياضة اللسان نصيب . (العزاوي، ١٩٨٨، ص ٢٣) .

أمّا حين يقرأ الطالب النص فقراءته من النوع الآلي الذي لاروح فيه ولاباعث من ورائه، فالطالب يقرأ من دون هدف في ذهنه، بل دون مبالاة وتحقيق من الموقف الذي ينبغي أن يعبّر عنه في القراءة (يونس ١٩٧٧، ص١٩٢)، وهذا ما يؤكده أحد الباحثين إذ يقول :

"عند زيارتي لبعض المدارس هالني أن قراءتهم للنص قراءة رديئة، يكثر فيها اللحن، ويعوزها تصوير المعنى، وجمال الإلقاء فكانت إجابة المدرسين عن ذلك بأن امتحان النصوص اصبح تحريرياً . والأسئلة تدور دائماً حول المعنى والتذوق ولكن إلى متى نُعلّم من أجل الامتحان ؟ " . وشرح المدرس للمفردات اللغوية – وقد تكون كثيرة – يحتاج إلى وقت طويل .وكيف نتصور حال الطلاب في مدة طويلة من الدرس تُملأ كُلُّها بشرح لغوي جاف ؟

(إبراهيم، ١٩٧٣، ص٢٦٨-٢٦٩) .

أمّا اعتماد التحليل الفردي لمفردات القصيدة وأبياتها، وعدم عناية المدرس بربط بعض الأبيات ببعض، وفي ذلك تمزيق لوحدة الفكرة وتشويه لجمال الصورة الأدبية يقابله الإسراف
في تحميل النص ضروباً من الاستنباط والأحكام مع قلة قراءة الطلاب للنص مرات كافية، زيادة على استقلال المدرس بالشرح والتعليق والاستنباط واستغلاله في ذلك حق الطالب وتقييده حريته .(إبراهيم، ١٩٧٣، ص٢٨٩) .

وبعد أن يحلل المدرس الأبيات إن كان النص شعراً . والفقرات إن كانت نثراً . ينصت الطلاب لما يقول محاولين فهم الأفكار الجاهزة الملقاة عليهم من دون إظهار ما لديهم من آراء وأفكار سوى بضع مناقشات قصيرة لا تظهر فيها أية بوادر لذاتهم بل غايتهم هو فهم ما يلقيه المدرس أو إبداء نقد لمعنى عرض، والمجتهد من المدرسين – إن استطاع – هو من قاد طلابه إلى إدراك ما في النص من تصوير جميل (شحاته، ٢٠٠٠، ص١٨٣) .

ويرى الباحث أن استخدام المدرس لطريقة الإلقاء في المراحل التي تسبق المرحلة الجامعية يؤدي إلى إعاقة الابتكار لديهم لأن الأدبيات أوردت من نقاط ضعف هذه الطريقة : "أنها تجعل الطلبة في حالة ركود أي يكون الطالب فيها سلبياً لا يناقش ولا يسأل زيادةً على أنها تقوم على الألفاظ فقط ولاتعتمد الفعاليات الحيوية" (الدليمي، ١٩٩٩، ص٣١) . زيادةً على أن هذه الطريقة تؤدي إلى ملل الطلاب وتعارض فاعلية الطالب وإظهار ذاتيته في إدراك مايعرض عليه، ولاتمرنه على الاستقلال في العمل ولاتترك له مجالاً يعبّر فيه عما يفهم بلغته لابلغة مُدرّسه وما فيها من قتل للذوق الأدبي لديهم .

ولذلك نجدُ القليلَ من الطلاب ممن تستهويهم دروسُ الأدب يفهمون الشعر، لأنه يُقدّمُ لهم بطريقة الخطابة والإلقاء، فقراءة المدرس المصطنعة وبأسلوب غير طبيعي، واهتمامه بكثير من التفصيلات في تحليل الشعر ما يعوق تفاعل الطلاب بالنص الشعري وهم – في هذه السن – بأمس الحاجة إلى تعهد هذا الجانب الوجداني من خلال دراستهم الشعر وتلمس مافيه من العاطفة والروح والتي سرعان ما يستجيبون لها ويتفاعلون معها بقوة ونشاط إن أُخذ هذا الجانب بالحسبان (شحاته، ٢٠٠٠، ص١٨٣) .

أمّا حين يقرأ الطلابُ النصَّ قراءةً جهريةً فمن المآخذ أنها تسببُ حرجاً للطلاب الضعاف وملاً للأقوياء، زيادةً على أنها تُسهمُ إسهاماً ضاراً في عدم الاهتمام بالمعنى والانصراف بدلاً من ذلك إلى الجانب اللفظي (عبدة، ١٩٧٧، ص٣٠-٣١) .

وتنطلق مشكلةُ البحث الحالي مما وجده الباحث من شكوى المربّين وما لمسه في أثناء تدريسه لمادة اللغة العربية وما سمعه من مدرسي اللغة العربية، بأن درسَ الأَدب لا يحقّقُ الأغراضَ المنشودة ولا تسعى طرائق تدريسه إلى تنمية الابتكار لدى الطلبة وزيادة خبراتهم اللغوية والأدبية وذلك مردّه – كما يظنُ الباحث – إلى الطرائق والأساليب المتبعة في تدريسه، فاختار تجريبَ أسلوب جديد في تدريس الأدب . لذا فإنَّ مشكلةَ البحث الحالي يُمكن أن تُحدد بالإجابة عن السؤال الآتي : (ما تأثير العصف الذهني عند تدريس الأدب والنصوص في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الابتكاري) .

أهمية البحث

يقول الحق تبارك وتعالى :بسم الله الرحمن الرحيم ﴿ **إِنَّ فِيْ خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ الّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لأُولِى الأَلْبَابِ الذِيْنَ يَذْكُرُوْنَ اللهَ قِيَامَاً وَقُعُوْدَاً وَعَلَىْ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ** ﴾. **آل عمران /١٩٠-١٩١** في هذا النص القرآني الكريم يشير الباري عز وجل إلى أن أصحابَ العقول من البشر هم الذين يتفكَّرون في آيات الله العظام التي يرونها ومنها خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار، وأن على المؤمن أن يتحرّى وحدانية الله وعظمته من الآيات التي يراها في الكون، وأن الله تبارك وتعالى وهب الإنسان أثمن جوهرة هي العقل، قال تعالى : ﴿ **أَفَلَمْ يَسِيْرُوْا فِي الأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُم قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا** ﴾**الحج٤٦** فالآية تدل على أمرين، أحدهما : أن العلمَ عقلٌ، والآخر : أن محله القلب وفي قوله تعالى : (يعقلون بها) تأويلان، أحدهما : يعملون بها، والآخر : يعتبرون بها، وهذا هو العقل الغريزي . أمّا العقل المكتسب فهو نتيجة العقل الغريزي، وهو نهاية المعرفة وصحة السياسة وإصابة الفكرة وليس لهذا حد لأنه ينمو إن استعمل وينقص إن أهمل .(الماوردي، ١٩٥٥، ٢٠-٢٢) .

وهذا السياق القرآني مرة أخرى يعرض لنا قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام مع أبيه وقومه، قال تعالى : ﴿ **وَإِذْ قَالَ إِبرَاهِيمُ لأَبِيهِ آزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامَاً آلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَومَكَ فِي ضَلالٍ مُّبِينٍ، وَكَذَلِكَ نُرِي~ إِبرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَوَاتِ وَالأَرضِ وَلِيَكُونَ مِنَ المُوقِنِينَ . فَلَمَّا جَنَّ عَلَيهِ الَّيلُ رَأَى كَوكَبَاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ** ﴾ **الأنعام ٧٤-٧٦**، يقول أحد المفسّرين : " إنها صورةٌ لنفس إبراهيم وقد ساوره الشك –بل الإنكار الجازم –لما يعبد أبوه وقومه من الأصنام وقد باتت قضية العقيدة هي التي تشغل باله وتزحم عالمه، بصورة يزيدها التعبير شخوصا بقوله تعالى : (فلما جنّ عليه الليل) كأنما الليل يحتويه وحده وكأنما يعزله عن الناس حوله، ليعيش مع نفسه وخواطره وتأملاته، ومع همّه الجديد الذي يشغل باله ويزحم خاطره " .(قطب، ١٩٧٨، ١١٣٩).

ثم يمضي السياق القرآني في وصف المشهد الرائع بقوله تعالى : ﴿فَلَمَّا رَأى القَمَرَ بَازِغَاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ القَومِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَاقَومِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمّا تُشرِكُونَ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ حَنِيفَاً وَمَا أَنَا مِنَ المُشرِكِينَ﴾ الأنعام ٧٧-٧٩ . فسيدنا إبراهيم تتكرر التجربة أمامه حين رأى الشمس والقمر، ولكن إبراهيم عليه السلام بفطرته السليمة يعرف أن ربه لا يغيب . (قطب، ١٩٧٨، ١١٤٠) وأن هناك خالقاً ومدبراً للكون، وأن قَومه يعبدون الكواكب والنجوم وأنها من صنع الله، فإبراهيم وجدَ إلهه بعد تفكُّر وتدبُّر ، وجده بوعيه وإدراكه كما كان موجوداً أصلاً في فطرته وضميره . ولذلك ترك الشمس والقمر، ووجّه وجهه إلى فاطر السماوات والأرض حنيفاً أي مائلاً عن الشرك، وهذه الرحلة الحاصلة التي تمّت في نفس إبراهيم لم تحفّز قومه على التفكير والتدبير بل جاؤوا يجادلونه، فأجابهم : ﴿أَتُحَاجُّونِّي فِي اللّهِ وَقَد هَدَانِ﴾ الأنعام ٨٠، أي أن الله أخذ بيدي وفتح بصيرتي وهداني وعرّفني به فهو موجود . (قطب، ١٩٧٨، ١١٤١).

ويعتقد الباحث أن سرعة الخاطر من الابتكار كما قيل لعلي بن أبى طالب رضي الله عنه : كيف يحاسب الله العباد على كثرة عددهم ؟ فقال :كما يرزقهم على كثرة عددهم .

وقيل له أيضا : كم بين السماء والأرض ؟ قال : دعوةٌ مستجابة .وقيل لابن عباس رضي الله عنهما : أين تذهب الأرواح إذا فارقت الأجساد ؟ فقال : أين تذهب نار المصابيح عند فناء الأدهان ؟ (الماوردي، ١٩٥٥، ص٢٦). يقول الجاحظ : إن إياس بن معاوية القاضي كان من مفاخر مضر في فراسته وسرعة خاطره وجودة قريحته، ويروي أن قائلاً قال له :لم تعجل بالقضاء ؟فقال له إياس : كم لكفّك من إصبع ؟ قال :خمس، قال : عجلت، قال: لم يعجلْ من قال بعدما قتل الشي علماً ويقيناً، قال إياس :فهذا هو جوابي لك (الجاحظ، ١٩٦٨، ص٦٨) .

يتّضح للباحث ممّا سبق أن العقل موجودٌ عند كلّ الناس ولكنّهم يتمايزون في استعمالهم أو إهمالهم له، وكلّما استعمل الإنسان عقله اتجه به إلى الابتكار .

إن تجاوز كل ما هو تقليدي في التعليم إلى ما هو أفضل، هدف للمؤسسات التربوية والتعليمية، تخطيطيةً كانت أو تنفيذية، وفي عصرنا الحالي، فإن الطرائق والأساليب المجدية تلك التي تفتح أمام المتعلمين المزيد من المشاركة الفعّالة في إنجاز الدرس واستخلاص نتائجه وتحقيق أهدافه، وذلك بإثارة استعداداتهم وحفز مواهبهم، وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار . فمعظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في القرن العشرين هي نتاجات أفكار المبدعين .ولكن العلم في

الماضي يختلف عنه في الوقت الحاضر لأن مجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير تحيطه تحديات محلّية وعالمية لعلّ من أهمها :الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات حتى أصبح العالم (قرية صغيرة)، كلّ ذلك يحتاج منّا السرعة في تنمية عقليات مفكّرة قادرة على حلّ المشكلات(Baha,2003,P59) .

وتعدّ تنمية هذه العقليات المفكّرة مسؤوليةَ الدولة وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، فمن المعلوم أن تنمية تفكير الفرد يمكن أن تتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة داخل المؤسسات التعليمية، والمناهج باختلافها تُسهم في تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب فتسهم في زيادة قدراتهم للتعامل مع أنواع التفكير المختلفة إذا توافر لتدريسها الإمكانات اللازمة). (Baha,2003,P59)

ويبدو للباحث أن الابتكار موجود عند كلّ الأفراد ولكن بنسب متفاوتة وهو بحاجة إلى التحفيز والتنمية لكي يتوقد، وأن النمطية في الأساليب التعليمية قد توقف أو تعيق تلك القدرات ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالتفكير الابتكاري، قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد، والذي تحتاج إليه التنمية الشاملة لمجتمعاتنا في القرن الحادي والعشرين.

إن دراسة الابتكار بوصفه ظاهرة سلوكية تميز الإنسان عن سواه من المخلوقات لا تهدف فقط إلى وصف الابتكار وتعرّف سمات الشخص المبتكر، بل تهدف إلى فهم وتفسير الابتكار بوصفه عملية عقلية فكرية من حيث كيفية حدوثها والقدرات والسمات والظروف التي تهيّأت للفرد حتى تمكن من إظهارها وإنتاجها، وكذلك تحديد العوامل التي تثبط المتعلم وتعيق وتحد من إظهار طاقاته الابتكارية . والهدف الأسمى من دراسة الابتكار هو تعرُّف الطرائق التربوية الصحيحة لاستثمار إمكانات الابتكار المتواجدة لدى الأطفال والشباب والكبار، بحيث يشعر الفرد بالسعادة لتمكُّنه من تحقيق ذاته وفي الوقت نفسه يعمُّ الرخاء والرفاهية قطاعات المجتمع كافة بسبب الآثار الإيجابية للنتاجات الإبداعية على حياة المجتمع من مختلف نواحي الحضارة المادية والثقافية . (قطامي، ١٩٩٥، ص٧٧)

واليوم نحن بحاجة اكثر من قبل إلى طرائق تعليم وتعلُّم وأساليب تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد طلابنا على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة وتدربهم على الابتكار، وإنتاج الجديد المختلف، وهذا لا يأتي من دون المدرس المتخصص الذي يعطي طلابه فرصه الإسهام في وضع التعليمات وصياغتها وتجربتها، وذلك من خلال تزويدهم بالمصادر المناسبة وإثارة اهتماماتهم وحملهم على الاستغراق في التفكير الابتكاري وقيادتهم نحو الإنتاج الابتكاري، وأن تكون لديه القدرة على إبداء الاهتمام بأفكار الطلاب، واستخدام أساليب بديلة كمعالجة المشكلات، وعرض خطوات التفكير عند معالجة المشكلة بدلاً من عرض النتيجة فقط، مما يدفعهم نحو تطوير نماذج التفكير والقدرة على تقويم نتائج التعليم بشكل فعّال (Baha,2003,P66) .

والنصوص الأدبية قطع من التراث الأدبي تعرض على الطلبة فكرةً متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ الطلاب بالتذوق الأدبي .ويعد درس الأدب استراحة تتخفّف فيها أذهان الطلبة من أثقال الدراسة العلمية، وتتحرر فيها عقولهم من صرامة التعريفات والقوانين والضوابط والحدود والرسوم وهو الفرصة المحببة، التي تمنح عقول الطلاب نسمات الحرية في الرأي، زيادة على اللّذة والراحة .(إبراهيم، ١٩٧٣، ص٢٥٢) .

أن الأدبَ شعرهَ ونثرَهُ ما هو ألاّ تعبيرٌ أداتُه اللّغة .وهو فنٌّ يحملُ القارئَ والسامع على التفكير، ويثير فيهما إحساساً خاصاً، وينقلها إلى أجواء قريبة أو بعيدة من الخيال .فالتخيل حاجة إنسانية . إذ أن كلّ إنسان يتخيل وخيرهم من نمّى هذا الخيال بالنصوص الأدبية المنتقاة.والنصوص الأدبية وسيلة لتعريف الطلبة ميزات اللغة العربية وخصائصها وتطورها وجماليتها في العصور المختلفة، فضلا عن تنمية الثقافة الأدبية (الدليمي، ٢٠٠٣، ص٢٢٧) .

والطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقلّ وقت وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، وهي التي تثير اهتمام الطلاب وميولهم وتُحفزهم على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي، والمشاركة الفعالة في الدرس .وتشجع على التفكير الحر والحكم المستقل، كما يُطلب في دروس التعبير والتذوق الأدبي (٥، إبراهيم، ١٩٧٣، ص٣٤) .

والعصف الذهني (Brain Storming) من الأساليب التي تؤدي إلى التحرر من القيود التي يفرضها الفكر أو الطرائق التقليدية التي تؤدي إلى إعاقة الابتكار، وتستخدم لإنتاج الأفكار المتتالية أو المتناوبة . والنتاج الفكري والابتكاري الذي يتولد عن طريق العصف الذهني هو النوع الذي يتولّد من الاحتكاك بين الأفراد، فإن فكرة شخص ما تكون مستندة إلى فكرة شخص آخر، ومن خلال الدراسات التي تصدّت لهذا الموضوع تبيّن أن التركيز الجاد على الكم يؤدي إلى ثروة في الكم والكيف معاً. زيادةً على أن معظم الناس يمتلكون قدرات خاصة غير معروفة
اكثر مما نعتقد، ولكننا لا نستطيع معرفتها إلاّ في حالات الانطلاق والتحرر من القيود أو تجاوزها . وجلسات العصف الذهني توفر مثل هذه الأجواء من الحرية والانطلاق .

(عاقل، ١٩٧٥، ص٣٤)

والهدف الأساس من تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية هو تدريب الطلاب على حسن الأداء وسرعة الفهم، وزيادة خبراتهم اللغوية وتربية أذواقهم الفنيّة والأدبيّة (أبو مغلي، ١٩٨٦، ص٦٢) .

ويعتقد الباحث أن الصف الرابع العام هو المرحلة المناسبة التي يمكن أن يطبق فيها أسلوب العصف الذهني في تدريس الأدب والنصوص لأن الطلاب في هذه المرحلة على درجة من النضج العقلي والمعرفي وتطور الخيال ونموّه والتخيُّل عملية عقلية تقوم في جوهرها على ربط الخبرات السابقة بعلاقات جديدة وتظهرها بصيغ أو صور لم تكن مألوفة عند الطالب من قبل. وفي هذه المرحلة ينمو تفكير الطالب ويزداد ذكاؤه وتتسع خبراته وتعمل هذه المتغيرات عملها على خيال الطالب (المراهق) فتغيره من حالته التي توصف بالبساطة وغموض الهدف والارتباط بالأفعال والأعمال في مرحلة الطفولة إلى حالة تتسع فيها السعة والخصوبة والطابع الفني والجمالي والارتباط بالجوانب العقلية والانفعالية(الآلوسي، ١٩٨٣، ص٢٦٣)، زيادةً على رقي مستوى الطلاب العلمي والثقافي كل هذا يتيح لهم تقبل الطرائق والأساليب الحديثة ومن ثم التفاعل معها للوصول إلى إثارة الشوق والرغبة في دراسة الأدب وتذوقه، ومعرفة روائع الأدب وتنمية قدرة الطالب على التحليل والابتكار .

ويأمل الباحث أن تسهم نتائج بحثه الحالي في معالجة بعض أسباب ضعف الطلبة في الأدب والنصوص وأن يصل إلى نتائج تساعد على تطوير طرائق تدريسه. وتبرز أهمية البحث الحالي مما يأتي:

١-أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم .

٢-أهمية الأدب في الرقي بذوق الطالب نحو التعبير الجيد واللغة السليمة .

٣-أهمية العصف الذهني للطلاب ليفتح لهم الباب نحو الابتكار والإبداع .

٤-إفادة الجهات المختصة من نتائج البحث.

٥-لم يجر بحثٌ سابقاً في العراق على حدّ علم الباحث عن تجريب العصف الذهني في ميدان اللغة العربية.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم.

فرضيتا البحث : لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

١-لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالعصف الذهني ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية .

٢-لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير الابتكاري للمجموعة التجريبية الذين يدرسون بالعصف الذهني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا بالعصف الذهني .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١- طلاب الصف الرابع الإعدادي العام في محافظة بغداد للسنة الدراسية ٢٠٠٢-٢٠٠٣م .

٢- موضوعات مادة الأدب والنصوص من كتاب الأدب والنصوص للصف الرابع العام من ص١٧ إلى ص١١٠ .

تحديد المصطلحات

أولاً : العصف الذهني

١- عرّفه اوزبورن ١٩٦٣م بأنه: استخدام الدماغ في حل مشكلة من المشكلات، وهي تقنية تستعملها مجموعة من الأفراد لإيجاد حل لمشكلة محددة بجمع الأفكار التي تخطر ببال أفرادها بصورة عفوية . (Guilford,1970,P162)

٢- عرّفه قاموس ويبستر ١٩٧١م بأنه: الإلهام المفاجئ للأفكار أو الأفكار الذكية . (Denton,1971,P266)

٣- عرّفه كود (Good) ١٩٧٣م بأنه: مصطلح غير تكتيكي لأساليب معينة لإثارة التفكير الابتكاري في تطوير أفكار جديدة متضمنا فعالية فردية أو فعالية المجموعة الصغيرة التي يتم فيها محاولة مدروسة مقتصدة للتفكير غير الناقص ولكنه ابتكاري في الطرق الممكنة لها والحلول لمشكله معينة، وتشارك المجموعة في مناقشات تلقائية وغير معوقة والتي عادة تتضمن تغذية راجعة) (Good,1973,P70)

٤- عرّفه أبو علام ١٩٨٩م بأنه: " أسلوب من التدريب باستثارة أفكار الطلاب ومساعدتهم على إنتاج كل ما يمكن أن يخطر على بالهم من إجابات وآراء مهما كانت هذه الآراء بسيطة أو تافهة أو غير مألوفة " .(أبو علام، ١٩٨٩، ص١٨٥) .

٥- عرّفه أبو سرحان ٢٠٠٠م بأنه: "عملية توليد العديد من الأفكار والحلول لمشكلة معينة بحيث يطلب المعلم من الطلاب أن يقدموا، أو أن يقترحوا اكبر عدد من الأفكار التي تساعد في حل هذه المشكلة " .(أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص١٢٢) .

٦-عرّفه محمد، حفني إسماعيل ٢٠٠٣م بأنه: " موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد " . (محمد، ٢٠٠٣، ص٦٤) .

وفي ضوء التعريفات السابقة يجد الباحث مايأتي :

١. إن العصف الذهني حل يطرحه الدماغ بصورة مفاجئة وعفوية لحل مشكلة معينة.
٢. إن العصف الذهني يأتي استجابة لمثير وهو المشكلة المطروحة للحل وهذا يعني أنه يخضع لنظرية المثير والاستجابة
٣. تعد الآراء المطروحة ابتكارية بغض النظر عما تحمل من فائدة أو غير فائدة .
٤. إن الحرية في إطلاق الأفكار وعدم النقد والتقويم من الأسس المهمة لإنجاح العصف الذهني.

ويُعرّف إجرائياً في هذا البحث بأنه :

" طرح طلاب المجموعة التجريبية (عينة البحث) لأكبر عدد من الأفكار الجديدة والمألوفة عند تدريس مادة الأدب والنصوص للصف الرابع العام في المواقف التعليمية التي تتخلل جلسات العصف الذهني " .

ثانياً : التحصيل

١. عرّفه جابلن ١٩٧١م بأنه: " مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل المدرسي أو الأكاديمي أو بكليهما يقومه المدرسون بالاختبارات المقننة (Chaplin,1971,P5)
٢. عرّفه ويبستر ١٩٧١م بأنه: " التعرف الناجح والإنجاز الكافي المطلوب لعمل ما " . (Denton,1971,P266)
٣. عرّفه كود ١٩٧٣م بأنه: " الإنجاز أو الكفاية في أداء مهارة معينة أو تكوين المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها الفرد " (Good,1973,P7)
٤. عرّفه الحفني ١٩٧٨م بأنه: " إنجاز أو تحصيل تعليمي في المادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء في المدرسة أم في الجامعة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنين معاً " (الحفني، ١٩٧٨، ص١١).

وبعد عرض التعريفات السابقة للتحصيل يؤشر الباحث مايأتي:

١-أن التحصيل إنجاز وكفاية في أداء مهارة معينة .
٢-أن التحصيل يشمل ما يحصل عليه المتعلم في المجال التربوي .
٣-أن التحصيل يقاس بالاختبارات التي يضعها المدرسون أو اعتماد الاختبارات المقننة .
أما تعريف التحصيل إجرائياً فهو :
" الدرجات التي يحصل عليها طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)في الاختبار البعدي لموضوعات الأدب والنصوص الذي أعده الباحث " .
ثالثاً: الأدب والنصوص
١- الأدب لغةً : جاء في المعجم الوسط، مادة (أدب) :
أدب فلان أدبا : راض نفسه على المحاسن، و- حذق فنون الأدب .
فهو أديب، يقال : هو آدب نظرائه....
والأدب : هو الجميل من النظم والنثر . وكل ما أنتجه العقل الإنساني من ضروب المعرفة
(مصطفى ص٩)
٢- عرّفه ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) بأنه : " الإجادة في فني المنظوم والمنشور على أساليب العرب ومناحيهم فيجمعون لذلك من كلام العرب ما عساه تحصل به الكلمة من الشعر عالي الطبقة وسجع متساو في الإجادة ومسائل من اللغة والنحو مثبته أثناء ذلك ...." (ابن خلدون، ١٩٧٨، ص ٥٥٣) .
٣ - عرّفه طه حسين بأنه : " الكلام الجيد الذي يحدث في نفس قارئه وسامعه لذة فنية، سواء أكان هذا الكلام شعرا أم نثرا " . (طه حسين، ص٣) .
٤- عرّفه القيسي، نوري حمودي وآخرون ١٩٧٩م بأنه : " تعبير عن كل ما قدمه الإنسان في صياغة لغوية ومحاولة إيصاله إلى الآخرين عن طريق فن من الفنون أو شكل من الأشكال، وقد تضيق دائرة الأدب فتظل محصورة في إطار الشعر وفق معانيه الواسعة أو تتسع لتشمل ضروباً أخرى تحمل المعطيات الفنية أو تتضمن القوالب اللغوية التي تحتفظ مضامينها بتلك المعطيات " . (القيسي، ١٩٧٨، ص٢٠)
٥- عرّفه الدليمي، كامل ١٩٩٩م بأنه : " مقطوعات أدبية ممتازة يتوافر لها حظ من الجمال الفني تحمل الطلبة على التذوق الأدبي " . (الدليمي، ١٩٩٩، ص١٣٩) .
بعد عرض التعريفات السابقة يتضح للباحث مايأتي :
١- أن الأدب يحمل معاني منها :التهذيب، ضروب من المعرفة الإنسانية، الشعر والنثر .
٢- الإجادة في فنون الكلام شعره ونثره.
٣- التمكن من علوم اللغة . النحو، الصرف .
٤- نقل ثقافات وتجارب الشعوب إلى القراء والمستمعين عبر النصوص الأدبية .
٥- جمالية النصوص تحمل الطلبة على التفاعل معها وصولا إلى التشوق والاستمتاع والتذوق الأدبي .

أما تعريف مادة الأدب والنصوص إجرائياً فهو :" مادة تشمل المنظوم والمنثور من الكلام الذي يعبر فيه الأديب عن أحاسيسه ومشاعره من خلال معايشته لمواقف الحياة المختلفة والذي يتضمنه كتاب الأدب والنصوص المقرر للصف الرابع العام الذي يدرسه طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ م .

رابعاً: الصف الرابع العام .

" هو الصف الأول من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة في المدارس العراقية، وتشمل الصفوف (الرابع والخامس والسادس) ويدرس الطلبة في هذا الصف مواد علمية وإنسانية (أدبية) " . (نظام المدارس الثانوية، ١٩٧٧، ص٤)

خامساً : التفكير الابتكاري

١ – عرفه سمبسون ١٩٢٢م بأنه : المبادأة التي يبديها الفرد، بما في ذلك الفرد المتعلم، في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد في التفكير . (.torrance.1969,P17)

٢ – عرّفه جيلفورد ١٩٥٩م بأنه : تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي الإجابات المنتجة والتي لاتحددها المعلومات المعطاة (Guilford,1970,P127) .

٣ – عرّفه تورانس ١٩٦٢ بأنه: عملية أدراك المتغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة والتواصل إلى نتائج محددة بشأنها إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها وإيصال النتائج إلى الآخرين . (Torrance,1962,P17)

٤– عرّفه خير الله ١٩٦٣ بأنه:" قدرة الفرد المتعلم على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة، وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير " . (Kheiralla,1963,PP28-29).

٥–عرّفه البغدادي ٢٠٠١بأنه: " طريقة جديدة لحل مشكلة ما، إذا ماخرج بإنتاج جديد أو طريقة تفكير أو أداء أو عمل شي ما يعد أصيلا ومميزا للفرد دون الآخرين " .(البغدادي، ٢٠٠١، ص١٢)

٦–عرّفه البياتي ٢٠٠٢بأنه : " طريقة في التفكير أو الإتيان بأفكار جديدة .أو إعادة تركيب المعرفة القائمة أو إيجاد مداخل جديدة لحل المشكلات " . (البياتي، ٢٠٠٢، ص٦٨).

ومن خلال ما تقدم من تعريفات يُمكن أن نستنتج ما يأتي :

١– تفكير يتسم بالإبداع والتنويع في الاستجابات .
٢– إنتاج يتميز بالحرية في حل المشكلات .
٣– صياغة جديدة للمعرفة التي قد يكون بعضها مفقوداً .
٤– قائم على النظرية النفسية إلى مفادها المثير يولد الاستجابة .

أما تعريف التفكير الابتكاري إجرائياً فهو :

" الدرجات التي يحصل عليها طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الأصالة والمرونة والطلاقة والتي تقاس ضمن الاختبار المقنن الذي وضعه سيد خير الله " .

مقدمة

يتضمن هذا الفصل خلفية نظرية للبحث الحالي الذي يتناول طرائق التدريس الرئيسة والحديثة وفلسفتها وعلاقتها بعناصر المنهج الأخرى وتصنيف طرائق التدريس في ضوء مشاركة الطالب والمدرس ومن ثم تناول العصف الذهني، مفهومه ومبادئه وإجراءات تنفيذه ومسوغات استخدامه والعناصر المهمة لإنجاحه، ثم الأدب والنصوص الذي تناول الأدب في وادي الرافدين وعند الأمم، وعند العرب ومن ثمّ فلسفة الأدب واللفظ والمعنى ثم طرائق تدريس الأدب، وأخيراً يأتي التفكير الابتكاري الذي تناول مقدمة عن التفكير و قدرات التفكير الابتكاري ومراحل العملية الابتكارية ومعوقات التفكير الابتكاري وتنميته ثم تناول الابتكار والمدرس والابتكار في الأدب والفن، ثم وضع الباحث استنتاجات من الخلفية النظرية .

أولاً : طرائق التدريس

فلسفة طرائق التدريس

تنبع أهمية طرائق التدريس من كونها ركناً من أركان عملية التدريس فالعملية التعليمية تتطلب مدرسا يعمل على تعليم طلابه وطلابا يتعلمون ومادة يعالجها المدرس مع طلابه فالركن الرابع لايقلُّ أهميةً عن السابقة ألا وهو الطريقة التي من خلالها يعالج المدرس مادة درسه .

إن الطريقة عملية فنية تحتمل اختلاف الآراء وتعدد وجهات النظر لهذا تعددت طرائق التدريس لعدة عوامل منها اختلاف نظرات المربين إلى المناهج الدراسية فبعضهم يرى أن المناهج مترابطة ترمي إلى غاية واحدة ولهذا يوصي بمراعاة الربط بين المواد في طريقة التدريس وبعضهم يرى الانفصال بين المواد فيتخذ لذلك طريقة أخرى كما يرجع الاختلاف إلى اختلاف المربين في فهم الوظيفة الأساسية للتربية فمنهم يرى بأنها :الوصول إلى فهم التراث الماضي والآخر يرى بأنها مواجهة الحياة الحاضرة ولهذا وذاك طريقة خاصة في التدريس ونظريات علم النفس لها أثر في هذا الاختلاف أيضا لما لها من تأثير في العقول والأفكار .

(إبراهيم، ١٩٧٣، ص٣١-٣٢)

إن الطريقة الناجحة تسير بالعملية نحو تحقيق الأهداف المنشودة ألا وهى الوصول إلى الهدف في أقل وقت وأيسر جهد مع إثارة الطلاب وتحفيزهم على العمل الإيجابي والمشاركة الفعالة في الدرس وتشجعهم على التفكير الحر وإصدار الأحكام الصائبة مع تشجيعهم على المشاركة الاجتماعية والعمل الجماعي (السرحان، ١٩٨٩، ص ١٢)٠

إن اختلاف مُدرسَين اثنين أو أكثر في تدريسهم قد يرجع إلى حياتهم المبكرة وأنهم تعرضوا إلى نماذج وأنواع مختلفة من القدوة ولخلفيات ثقافية منوعة وقد نرجعه إلى تمايز شخصياتهم واختلاف تخصصاتهم وأنماط طلابهم، واختلاف مديري مدارسهم ٠ وقد يُعزى ذلك التباين إلى الأنواع المختلفة من الكليات والجامعات التي يُعد فيها المدرسون ٠ وأنماط برامج إعداد المدرس التي يدرسونها ٠ وليس من شك في أن هذه المتغيرات وغيرها تحدث فرقا في الطريقة التي يدرس بها كل مدرس .

واختلاف المدرسين في فلسفاتهم في الحياة، وما يرتبط بها وما يترتب عليها من فلسفات تربوية ينبغي أن تفسر بعض الفروق التي تظهر بينهم في أنشطتهم المهنية والطرائق التي يتبعونها في التدريس . (جابر، ١٩٩٨، ص٩٣-٩٤)

طرائق التدريس الحديثة

بعد الاطلاع على الأدبيات، وجد الباحث أن هناك طرائق وأساليب حديثة في التدريس، وهي :

١ – طريقة الاستقصاء :

هي نشاط تعليمي تعلمي يدور حول موضوع دراسي معين (عنبر، ١٩٨١، ص ٩) يكون المتعلم فيها مركز الفاعلية ويوضع في موقف تعليمي يوجب عليه التفكير، مع توجيه وإرشاد من المدرس لتحقيق الأهداف المرسومة سابقاً (خليفة، ١٩٨٢، ص١٥) وفيها يبحث المرء بنفسه عن الحقيقة أو المعرفة (الجبر، ١٩٨٣، ص٦٣).

إن التفكير يشمل العقل الإنساني بكل ما احتواه من وظائف التفكير وخصائصه، فمن الآيات القرآنية في مخاطبة العقل، قوله تعالى : ﴿ **إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيلِ وَالنَّهَارِ وَالفُلْكِ التِي تَجْرِي فِي البَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزلَ اللهِ مِنَ السَّمَاءِ مِنَ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعدَ مَوتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّة وَتَصْرِيفِ الرِّيَحِ وَالسَّحَابِ المُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرضِ لآيَاتٍ لِقَومٍ يَعْقِلُونَ** ﴾

البقرة ١٦٤، ففي هذه الآية الكريمة دلائل صريحة للحث على استعمال العقل والتفكير في خلق السماوات والأرض (القاضي، ١٩٨١، ص١٥١-١٥٢) .

وفي موضع آخر من القرآن الكريم نجد دعوة العقل الإنساني إلى التفكّر واستقصاء الحقائق حتى في النبات ليعرف الإنسان القوانين التي تخضع لها هذه **المخلوقات للاستفادة منها واستغلالها بالشكل الصحيح، قال تعالى : ﴿فَلْيَنظُرِ الإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ أَنَّا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبّاً ثُمَّ شَقَقْنَا الأَرْضَ شَقّاً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا حَبّاً وَعِنَباً وَقَضْباً وَزَيْتُوناً وَنَخْلاً وَحَدَائِقَ غُلْباً وَفَاكِهَةً وَأَبّاً﴾ عبس ٢٤-٣١**، وهذا الأسلوب في التفكير مفاده ترتيب النتائج على مقدمات يسلم بها المرء، أما لوضوحها للعيان، وأما لما سبق من البرهان والاتفاق عليها، وهذا ما يسمى بالاستدلال أو استقصاء الحقائق بالدليل (النحلاوي، ١٩٩٠، ص٥٢)

والاستقصاء بوصفه طريقة في التدريس يتضمن عمليات التدريس والتعليم التي تلقي على الطلبة المسؤولية الأولى في توليد الأسئلة وتحقيق المعلومات، وتكوين التعميمات، واستخلاص المبادئ والقيم والمفاهيم واستنتاجها (الفنيش، ١٩٧٥، ص٩٨) .

أنواع الاستقصاء من حيث القائمون به :

ينقسم الاستقصاء من حيث القائمون به على ثلاثة أنواع هي :

١ – الاستقصاء الحر Free Inquiry

هذا النوع من الاستقصاء يعطي الطلبة الحرية الكاملة في اختيار الأسئلة والأدوات والأنشطة، من أجل جمع المعلومات ومواجهة المشكلات والمواقف باستخدام قدراتهم الفعلية والعقلية والفكرية وتوظيفها، والمعلومات التي لديهم تمكنهم من وضع الخطط المناسبة للتوصل إلى المعرفة، لذا نجد الطلبة في عملهم هذا يقتربون من سلوك العلماء الحقيقيين، وتتكون لديهم خبرة وقدرة على جمع

المعلومات وتطبيقها وتحويلها وتقويمها وصولاً إلى الاستنتاجات والمعالجات المناسبة (نشوان، ١٩٨٨، ص٨٠) (الأحمد، ٢٠٠١، ص١٠٨- ١٠٩) .

٢ – الاستقصاء المعدل Modified Inquiry

في هذا النوع، يعرض المدرس مشكلة معينة على الطلبة ثم يوجههم نحو خطوات بحوثهم، ويقدم لهم المساعدات المطلوبة إذا ما واجهتهم بعض الصعوبات

(فرج، ١٩٩٩، ص٩١) .

٣ – الاستقصاء الموجه Guided Inquiry

المدرس هنا هو الموجه والمرشد لطلبته، وذلك من خلال إعداده خطة البحث، وتحديد الإجراءات والأنشطة التي سيتبعها الطلبة، فالاعتماد يكون على المدرس، ويوصف هذا النوع من الاستقصاء بأنه تدريب للطلبة على البحث والتحليل من أجل أن يكون الاعتماد عليهم مستقبلاً، لذا فهو مرحلة وسطية بين التقليد والحداثة في طرائق التدريس، لأننا نضع الطلبة في مواقف لم يعهدوها من قبل، والهدف تهيئته لما يجب أن يكون عليه في المستقبل.

(نشوان، ١٩٨٨، ص٨٢) (الأحمد، ٢٠٠١، ص١٠٩)

خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء

لطريقة الاستقصاء أربع خطوات، تنفذ في الموقف التعليمي داخل الصف يقوم بها الطلبة بإشراف المدرس وتوجيهه على ما يأتي :

الخطوة الأولى : الشعور بالمشكلة وتحديدها

وذلك بأن يطرح المدرس بعض الأسئلة، تشد أذهان الطلبة وتدفعهم للتعرف إلى المشكلة، باستقصاء المفاهيم المهمة، والشعور بأن هناك مشكلة تحتاج إلى بحث .

الخطوة الثانية : سبر غور المشكلة

في هذه الخطوة يحاول الطلبة فهم أبعاد المشكلة وهذا يدفع الطلبة نحو مزاولة نشاطات تعليمية مختلفة، مثل طرح الأسئلة ومناقشة الآراء المتعددة وتوضيحها وتلخيصها .

الخطوة الثالثة : التحليل والمقارنة بهدف الوصول إلى الحقيقة

وفيها يتم الوصول إلى موقف محدد من المشكلة من خلال تحليل الأدلة، أما دور المدرس فهو توجيه الطلبة لطرح أسئلة في هذا المجال، ثم يناقش إجاباتهم، وبالتحليل والمقارنة والمناقشة يتوصل الطلبة إلى نتيجة محددة .

الخطوة الرابعة :

وهنا يثبت المدرس النتائج التي تم التوصل إليها، وذلك بطرح عدد من الأسئلة في نهاية الدرس ؛ ليساعد الطلبة على تعميم النتائج التي توصلوا إليها في الخطوة السابقة .

(السالمي، ١٩٩٥، ص١٢٩-١٣١)

٢ – أسلوب الندوة :

تعد الندوة من الأساليب التي تجعل الطالب محور العملية التربوية وغايتها، أما دور المدرس فهو الموجه والسائل والمشرف على الصف، وفي هذا الضرب من المناقشة تجلس مجموعة صغيرة من الطلاب على شكل نصف دائرة أمام الصف ولهذه المجموعة مشرف (المدرس) يدير وينسق أمور الندوة ومهمته عرض موضوع المناقشة وتوجيه الأسئلة لأعضاء الندوة تتعلق بالجوانب المختلفة للقضية المطروحة للنقاش بين أعضاء الندوة وبعد ختام النقاش بين أعضاء الندوة يسمح المشرف لبقية الطلاب بتوجيه الأسئلة، وقد يجيب المشرف عن بعض الأسئلة أو قد يوجهها بدوره إلى المتناقشين في الندوة، ثم يعرض المشرف ملخّصاً يتضمن الأفكار الرئيسة التي تدارسها وناقشها أعضاء الندوة (الأمين، ١٩٩٠، ص١٢٧-١٢٨)

ومن واجبات المدرس أن يطرح المشكلة بدقة ووضوح وأن يدفع كل عضو طالب إلى التفكير العلمي النقدي السديد وأن يحمل كل فرد على أن يشترك في الندوة، وأن يحرك المشتركين لدراسة المشكلة قبل الندوة، وجمع الحقائق والمعلومات

المختصة وتنسيقها وتدوينها وأن يعالج بلباقة ومهارة أي خصام يحصل وأن يسهم مع المتناقشين بعملية تقويم لنتائج الندوة وذلك من خلال ما يأتي : هل اشترك كل عضو من الأعضاء في المناقشة ؟ هل استفادوا من الندوة وما أهم النتائج ؟ هل مثل المشرف (المدرس) دوره جيداً ؟ .....إلخ .(غالب، ١٩٧٠، ص٣٥٧)

أنواع أسلوب الندوة :

يتخذ أسلوب الندوة أشكالاً مختلفة هي :

١- الندوة الحرة غير المقيدة : وفيها يتحدث عدة أعضاء عن الموضوع متى شاءوا من غير إعداد مسبق ويفيد هذا الأسلوب في اشتراك الحضور في أنشطة تلي الندوة.

٢- الندوة المقيدة : وفيها يدلي كل عضو من أعضاء الندوة بالتتابع بمعلومة للموضوع، ويفيد هذا الأسلوب في نقل المعرفة إلى الحضور باختلاف وجهات النظر والخبرة للمتحدثين .

٣- المناظرة : يفيد هذا الأسلوب في إثارة النقاش واشتراك الحضور بعد المناظرة إذ تنتقل المعلومات في الوقت نفسه بشكل منظم، وقد تتخذ شكل محاور، فهناك ستة أشخاص أو ثمانية بعضهم يمثل الحاضرين والبعض الآخر يمثل الخبراء والمتخصصين لتبادل وجهات النظر (جمهورية العراق، ١٩٩٠، ص٨٥) .

مزايا أسلوب الندوة

أن أسلوب الندوة يجعل من الطالب إيجابياً في عملية التعلم نظراً لما يقوم به من النشاطات المسؤولة في الإعداد للدرس، والمطالعة الخارجية، وعرض الموضوع والتهيؤ للمناقشة، لما يثيره ذلك من حماس الطالب لتقديم الدرس وما يثيره من دوافع للاشتراك في الدرس ومناقشة جوانبه المختلفة فيشعر الطالب في أسلوب الندوة بوجود مشكلة تتحدى تفكيره، تلك هي مشكلة الاشتراك في الحوار وإثارة الأسئلة والإجابة عنها وتوخي النجاح في الاشتراك في الندوة، وهذا كله يؤدي إلى زيادة الاهتمام بالمادة المدروسة (الوائلي، ١٩٩٨، ص٦٣) .

٣ – الطريقة التلقائية :

لقد أوردت الأدبيات أن التكلم أمر مكتسب وليس للوراثة أي أثر مباشر أو غير مباشر على تعلم الأطفال لغة الآباء، ولو فُطر الإنسان على التكلم لما تعددت اللغات، ولما وجدت اليوم أكثر من ألف وخمسمئة لغة (الضامن، ١٩٨٩، ص١٠٦) .

فالإنسان يكتسب لغة المجتمع الذي يعيش فيه، سواء أكانت هذه اللغة لغة آبائه وأجداده أم لم تكن، كما يكتسب العادات والمظاهر الاجتماعية الأخرى التي تبرز في ذلك المجتمع، وتغلب على سلوك أفراده، وبمرور الزمن تصبح اللغة عادةً راسخةً يمارسها الفرد دون وعي بأبنيتها وقوانينها، ولا شكّ في أن أعلى درجات الاكتساب اللغوي هي الدرجة التي تصبح اللغة فيها أمراً عادياً، لا تكاد تشعر به (العزاوي، ١٩٨٨، ص٧) .

ويبدو للباحث من خلال الدراسات اللغوية أن اللغويين العرب القدامى أخطؤوا في تصورهم أنهم ورثوا اللغة ولم يكتسبوها اكتساباً، ولذلك يقول ابن خلدون مفنداً (ت٨٠٨هـ): " ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ

كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم ...، حتى يتنّزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم " (ابن خلدون، ١٩٧٨، ص٥٥٩) .

فابن خلدون وأهل اللغة تنبّهوا إلى أن اللغة ظاهرة اجتماعية تكتسب بالمخالطة أفضل من أن تؤخذ من المدرسين والكتب . لذلك دعا ابن خلدون واللّغويين إلى تعليم اللغة بإحاطة المتعلم بمناخ لغوي (بعفوية) وهي أجدى عندهم من الطريقة التلقينية القاصدة . فالطريقة التلقائية هي الطريقة المثلى في تعلّم اللغة، فمن خلالها تلج اللغة بقوانينها وأبنيتها إلى ذهن المتعلم وترسخ فيه بغير قصد فتصبح عادةً لديه وسلوكاً طبيعياً يصدر عنه من غير جهد أو مشقة . (العزاوي، ١٩٨٨، ص١٥)

عناصر إنجاح الطريقة التلقائية

لا بد من توافر عناصر لإنجاح الطريقة التلقائية، هي :

١- أن يحاط الطالب بمناخ لغوي سليم، بأن يسمع الكلام الفصيح، يحمل على استعماله داخل الصف، فإذا طرائق الفصيح سمعه تسربت إلى ذهنه قوانين اللغة بعفوية واستطاع أن يراعيها في كلامه وكتابته في عفوية واسترسال .

٢- أن يكثر حفظه النصوص البليغة قرآناً وشعراً ونثراً، فكلّما كثُر حفظه سلم لسانه واتسعت ثروته اللغوية .

٣- أن تشكل الكتب المدرسية جميعها، كتب اللغة وغيرها من العلوم، ولذلك فائدته تتضح في أن عين المتعلّم لن تقع إلاّ على كلام مشكول، ومن ثم سيطبع لسانه على الفصيح .

(العزاوي، ١٩٨٨، ص١٦-١٧)

علاقة طرائق التدريس بعناصر المنهج الأخرى

إن طرائق التدريس بوصفها عنصراً من العناصر المهمة المكملة لعناصر المنهج الأخرى، فإن لها علاقة بهذه العناصر وأول هذه العناصر، هي :

١- **المدرس**

على المدرس بوصفه عضواً في مهنة التعليم أن يحصل على خلفية جيدة عن عملية التعلم والتعليم وعلم النفس التربوي والجانب العلمي لمادته الذي يتناسب والمرحلة التي

يقوم بتدريسها، وتؤثر مجموعة من العوامل في نجاح الطريقة تتصل بالمدرس أولها : تدريب المدرس، فأداء المدرس الجيد يحدده تدريبه الجيد والكافي، ينتج بعد ذلك تعليماً مفيداً، والعكس يؤدي إلى اتباع أساليب تدريسية تقليدية مما يؤدي إلى الفشل . وثانيها : نصاب المدرس، فكلما كان مثقلاً بساعات تدريسية زائدة عن المقرر أدى ذلك إلى اتباع الأداء الروتيني، وتخيّر الطرائق التي لا تتطلّب جهداً كبيراً . أما ثالثها فهو : دافعية المدرس، فكلما قلّت دافعية المدرس وحماسه في تأدية عمله قلّت كفايته في التدريس وزالت

لديه كل رغبة في تجديد طريقته في التدريس، أما شخصية المدرس فقد تكون المؤثر الأكبر في الطريقة لأن وجود مدرس خجول أو يحس بالرهبة كلما اقترب موعد الدرس يفقده الأداء الجيد والمهارة اللازمة وأن امتلك العلم الغزير والثقافة الواسعة (الدليمي، ٢٠٠٣، ص٨٨)

لذلك ينبغي أن يكون المدرس منظماً في تخطيط عمله، دقيقاً في معالجته، وأن احتاج إلى المساعدة، فالمساعدة تكمن في تعلم طرائق التدريس، وممارسة التدريس تمثل مزيجاً متناسقاً حياً من العلم والفن، وهذا يتطلّب البحث في المقومات الأساسية لفن التدريس، وترتبط هذه المقومات ارتباطاً أساسياً بشخصية المدرس وتمكنه من مادته واستخدامه الطرائق الملائمة لتعلّمها، ومعرفته بخصائص المتعلمين . (الدليمي، ٢٠٠٣، ص ١٧) .

٢- **الطالب**

يتأثر الطالب بوصفه عنصراً من عناصر العملية التربوية بطريقة التدريس، فكلما كان الطلبة متشوقين للتعلم سيدفعهم ذلك إلى الاستزادة من العلم، وهذا الدافع يدفع المدرس لأن يتفنن في أساليب تدريسه، أما إذا شعر الطلاب بأنهم مجبرون على التعلم فأن ذلك سيؤدي بهم حتماً إلى الانصراف عن مدرسهم، ومن ثَمَّ فشل طريقته التدريسية، كذلك تتأثر الطريقة بذكاء الطالب وعمره، وعدد الطلاب في الصف الواحد . (الدليمي، ٢٠٠٣، ص ٨٩)

أما الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب في الصف الواحد فأن لها أثراً كبيراً في اختيار الطريقة الملائمة في التدريس لكل نوع من الطلاب .

(إبراهيم، ١٩٧٣، ص٣٣)

٣-المنهج

أن طريقة التدريس هي خطوات تدريسية مترابطة ذات فعاليلت معينة توصلنا إلى هدفنا التربوي، وهي أسلوب العمل الذي نتخذه لنساعد الطالب على التعلم واكتساب الخبرات المربية، وهي من أركان العملية التعليمية بجانب المنهج والكتاب والمدرس، وللطريقة أثر في عكس مادة الكتاب من حيث العمق والترابط والارتباط بالحياة، كما أنها ذات صلة بالفلسفة التي يسير عليها التعليم، ففي الدول الاشتراكية – على سبيل المثال – يؤكد المربون الطريقة التعليمية ذات الجهود المشتركة مثل : طريقة المشروع وطريقة المناقشة ولا يميل التربويون إلى الطرائق ذات المجهود الفردي، ولا قيمة للطريقة مهما كانت جيدة إذا لم ترافقها الأركان الأخرى بمستوى جيد، فلا تجدي طريقة تنقل مادة دراسية ضعيفة أو مدرس لا يمتلك الخبرة الكافية في رفع كفاءة التعليم ومستواه بما يستعمله من التدابير التربوية مثل : مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة واستعمال وسائل الإيضاح الموجودة والاستفادة من الظروف الطارئة والمزايا في بيئته المحلية .وتختلف الطريقة تبعاً لطبيعة المناهج المتبعة، فالطريقة الإلقائية وطريقة المناقشة تصلحان أكثر من غيرهما لتدريس مناهج المواد المنفصلة، كذلك المناهج المحورية ومناهج النشاط تصلح لتدريسها طريقة المشروع والطرائق العملية الأخرى أكثر من غيرها . (الشبلي، ١٩٨٧، ص٤٢)

تصنيف طرائق التدريس في ضوء مشاركة الطالب والمدرس

تصنف طرائق التدريس في ضوء النشاط الذي يقوم به المدرس أو الطالب كل على حدة أو كلاهما معاً، وهي :

أولاً : الطرائق التي يرتكز فيها النشاط على المدرس وحده

- الطريقة الإلقائية (المحاضرة)

وسبب التسمية أن المدرس فيها يلقي الحقائق والمعلومات ويسردها لطلبته ويكون صوته المسموع فقط، وتشمل طريقة الشرح والطريقة الوصفية (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٤١)، و قد تتوقف المحاضرة في كثير من جوانبها على المحاضر، و سماته

الشخصية و الانفعالية و طريقة عرضه الأفكار و الموضوعات و مستواه العلمي، وخبراته المتعلقة بموضوع المحاضرة و قدرته على استعمال الوسائل المعينة (أحمد، ١٩٩٠، ص٨٦) و من محاسنها أنها وسيلة جيدة لتغطية مادة واسعة من المنهج بأسلوب منطقي مترابط و أنها لا تتطلب نفقات اقتصادية باهظة، و تصلح للأعداد الكبيرة من الطلبة، و يمكن تحسينها إذا احسن المدرس تنظيمها من حيث إعدادها إعدادا جيدا في المادة و الأسلوب و الأمثلة المفسرة و الوسائل التعليمية، و فسح المجال للاستفسار خلال إلقاء المحاضرة و تهيئة أسئلة وافية للمناقشة فيما بعد ووضع تمرينات للتدريب (الدليمي، ١٩٩٩، ص ٣٢.٣١) .

ثانيا:الطرائق التي يشارك فيها الطالب مدرسه بعض المسؤولية

١. الطريقة القياسية

و فيها ينتقل الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي، تبدأ بذكر القاعدة أو الحقيقة العامة أو التعريف ثم توضح و يبرهن صحتها (الهاشمي، ١٩٩٢، ص٢٢٨) و ذلك بأن يعطي الطالب أمثلة تؤيد القاعدة، و هي سهلة التنفيذ لأنها لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير، و تصلح للمحاضرات، زيادة على أنها تشرك الطلبة بتنفيذ المنهج، و من عيوبها أنها تلقينية لأن أثر التعليم ينتهي حيث ينتهي الدرس، فالقانون الذي لا يصل إليه الطالب بنفسه لا يترك أثراً ظاهراً في شخصيته (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٤٥)

٢.الطريقة الاستقرائية

والمدرس في هذه الطريقة يعرض أمام الطلبة الأمثلة التي تشرح قاعدة أو تعريفاً ثم ينتقل بعد العرض إلى تحليل تلك الأمثلة بمشاركته طلابه وتشجيعهم على ملاحظة الخصائص أو الصفات المشتركة في تلك الأمثلة . ونتيجة للتحليل والمقارنة يصل المدرس مع طلابه إلى التحديدات الخاصة أو التعريفات الأساسية، ثم يتبع بعد ذلك بعدد من الأمثلة على أن تكون تأكيدات أو تطبيقات للقواعد أو التعريفات التي توصلوا إليها (دمعة، ١٩٧٨، ص٩٢) .

٣- الطريقة الجمعية (التوليفية)

يمكن الجمع بين طريقتين أو أكثر حسب ما يتطلبه موضوع الدرس وحسب ظروف الموقف التعليمي، حيث يبدأ المدرس بالطريقة القياسية وهي عرض القاعدة ثم ينتقل ما بين الاستجواب والاستقراء والإلقاء في شرح القاعدة والتمثيل لها وتطبيق القاعدة المعطاة ثم توجيه الأسئلة للتقويم (الهاشمي، ١٩٩٢، ص٢٥٠)، فالاعتماد على طريقة واحدة فيه هدر للتعليم، ونجاح الدرس يتوقف على فعالية كل من المدرس والطالب ؛ لأن التعليم والتعلم عمليتان مترابطتان، فلن يكون هناك تعليم إن

لم يكن هناك تعلم، ولذلك يكون مقياس نجاح الدرس فهم الطلبة له ولذا على المدرس أن يستعمل أكثر من طريقة في التدريس (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٤٦) .

٤- طريقة المناقشة (الحوار)

المناقشة نوع من الحوار اللفظي بين المدرس والطلبة، وبين الطلبة بعضهم وبعض (نادر، ١٩٧٧، ص٦٣)، وهي طريقة تدريسية تساعد المدرس على تبادل الرأي بينه وبين طلابه، ومن خلالها يتعرف المدرس على مدى فهم طلابه للموضوع ويستطيع المدرس من خلالها أن يطور طريقة أدائه وأسئلته الشفوية .

(آل ياسين، ١٩٧٤، ص١٥٦)

وفيها يكون الطالب محوراً للعملية التعليمية مع تزويد المدرس بالتغذية الراجعة Feed Back التي تعرّفه على خبرات الطلاب السابقة والتي يمكن للمدرس اتخاذها أساساً للتعلم، كما أنها تثير اهتمامات الطلاب بموضوع الدرس وتعتمد أسلوب الفهم وليس الحفظ، وتقيس أسئلتها مستويات أعلى من التذكر، زيادةً على أنها تقرّ الفروق الفردية ؛ وذلك لأنها تعتمد الجوانب المعرفية ومن مساوِئها أنها قد لا تعطي فرصة للمدرس لإجراء بعض التطبيقات أو استعمال الوسائل التعليمية نظراً لضيق الوقت وانشغال المدرس في الإجابة عن أسئلة طلابه (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٤٨) .

ثالثاً : الطرائق التي يتحمل فيها الطالب معظم المسؤولية

١- الطريقة التنقيبية (الاستكشاف)

في هذه الطريقة يحث المدرس طلابه على الكشف عن المعلومات بأنفسهم كلما استطاعوا ذلك، فالبحث والتنقيب يثيرانِ لدى الطلبة النشاط العقلي مما يساعدهم على تثبيت المعلومات في أذهانهم، وقد عرفت هذه الطريقة في بريطانِيا عام ١٨٨٧م عندما شكّلت وزارة المعارف لجنةً للبحث عن أفضل طريقة تناسب تدريس مادة الكيمياء في المدارس، وتوصلت اللجنة إلى الطريقة التنقيبية التي تسمى أيضاً بـ (الكشفية) التي بمقتضاها يستطيع الطلبة كشف المعلومات المجهولة وحل المسائل الكيميائية بوساطة التجارب المعملية (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٥١)

٢- طريقة حل المشكلات

وهي بدء التدريس بمشكلة لها صلة بموضوع الدراسة ثم التفكير فيها وجمع المعلومات حولها ثم الوصول إلى النتائج لتحليلها وتفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها، فحينئذ يكون الطالب قد اكتسب المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي، مما يؤدي إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقلية والعملية

(أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٥٢) ، ولها مراحل أو خطوات خمس، هي :

١-الشعور بالمشكلة: وهو شعور الطالب بوجود مشكلة، تستثير تفكيره حولها ومن ثم اهتمامه بإيجاد حل لها، وما لم يتوافر الشعور بالمشكلة وإدراك الطلبة لها كموقف يثير في أذهانهم التساؤل وفي نفوسهم الحيرة، لا يمكن أن نقول أن الطلبة يواجهون مشكلة حقيقية (الأمين، ١٩٩٠، ص١٣٤)

٢-تحديد المشكلة وتوضيحها : وذلك عن طريق حصرها لأن المشكلة قد تكون متعددة الجوانب، فإذا تناولها المدرس من جميع الجوانب دفعةً واحدة فأن ذلك قد يؤدي إلى اللبس والتشعّب، ومن هنا كان تحديد المشكلة وحصرها ضرورياً حتى تتضح معالمها، ويتطلب تحديد المشكلة دراسة المتعلم للموقف وعناصره والعلاقات الموجودة فيما بينها والمدرس هو الموجه لطلابه عن طريق مساعدتهم على إدراك العلاقات بين العناصر والجمع فيما بينها (أحمد، ١٩٩٠، ص١١٠)

٣-جمع المعلومات حول المشكلة : وهنا يتم جمع المعلومات المتوافرة حول المشكلة لتوضع الفرضيات المناسبة للحل، وهناك مصادر مختلفة لجمع المعلومات وعلى المدرس تدريب طلابه على :

أ – استخدام المصادر المختلفة لجمع المعلومات

ب – تبويب المعلومات ومن ثم تصنيفها

جـ- الاستعانة بالمكتبة المدرسية للتعرف على كيفية الحصول على المعلومات اللازمة .

د – تلخيص بعض الموضوعات التي يقرؤونها واستخراج ما هو مفيد في صورة أفكار رئيسة

هـ- قراءة الجداول وعمل الرسوم البيانية وطريقة استخدامها .

(أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٥٤)

٤- وضع الفروض المناسبة : وفيها يتم استعراض الحلول المختلفة، وافتراض الفروض التي قد تؤدي إلى الحل وذلك في ضوء ما يتجمع من معلومات وعناصر هي بمثابة استدلالات مبدئية تختبر صحتها بعد ذلك للتحقق من سلامتها، وقدرتها على الحل الكامل للمشكلة أو القدرة على إزالة العقبة (أحمد، ١٩٩٠، ص١١١) .

وتتصف الفروض الجيدة بما يأتي :

أ – مصاغة صياغة لغوية واضحة يسهل فهمها .

ب – أن تكون ذات علاقة مباشرة بعناصر المشكلة .

جـ- لا تتعارض مع الحقائق العلمية المعروفة .

د – تكون قابلة للاختبار سواءً بالتجريب أم بالملاحظة .

هـ- تكون قليلة العدد حتى لا يحدث التشتت وعدم التركيز .

(أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٥٥)

٥- اختبار صحة الفروض عن طريق الملاحظة المباشرة أو عن طريق التجريب :

يمكن اختبار صحة الفروض عن طريق تصميم التجارب، ومن هذه التجارب تجارب المقارنة (الضابطة)، وفيها يتم تثبيت جميع العوامل التي تؤثر في الظاهرة ما عدا العامل المراد دراسته .

وفي ضوء اختبار صحة الفروض يستبعد الفرض غير الصحيح أو غير المناسب ويبقى الفرض ذو الصلة بحل المشكلة (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص١٥٥) .

٦- التوصل إلى النتائج أو التعميم :

بعد الاختبار والتجربة سيتم الحكم في ضوء النتائج فإن أيّدته التجربة قبلناه، وأن وجدنا الواقع يخالفه رفضناه، إذ لا بدّ للحل كيما تثبت صحته من تجربته على أشكال مختلفة، وفي أوضاع متغايرة (أحمد، ١٩٩٠، ص١١١) .

ثانياً : العصف الذهني

مفهوم العصف الذهني

وجد أليكس أوزبورن Alex Osborn في عام ١٩٤١ وهو مدير إعلانٍ أن اللقاءات العملية التقليدية تحجّم من إبداع أفكار جديدة واقتراح بعض الأنظمة المصممة لمساعدتهم على تحفيز (تكوين)أفكار جديدة، فهو يبحث عن أنظمة تعطي الناس حرية التفكير والعمل لإطلاق وتوليد أفكار جديدة، فالتفكير كان أصلاً مصطلح يستخدم لوصف العملية التي طوّرها (أوزبورن)(Brain,2003,P3) في كتابه AppLied Imagination الذي ظهر في طبعته الأولى عام (١٩٥٧) (الطيطي، ٢٠٠١، ص١٦٥) فهو يصف العصف الذهني تقنيةً Techniqueمؤتمريةً يحاول بوساطتها مجموعة من الناس إيجاد حل لمشكلة خاصة وذلك بحشد كل الأفكار المُولّدة ذاتياً من أعضائها (Brain , 2003,P3) .

والعصف الذهني تقنية للإبداع استعمل في سوق العمل (المصري، ١٤٢٠هـ، ص٢٢٧) وفي المؤسسات الشهيرة والمعروفة اليابانية والأمريكية(Ebda 2003,P 3) ثم أنتقل إلى ميدان التربية، ليصبح من اكثر الأساليب التي حظيت باهتمام الباحثين والمهتمين بتنمية الفكر الإبداعي (المصري، ١٤٢٠هـ، ص٢٢٧) .

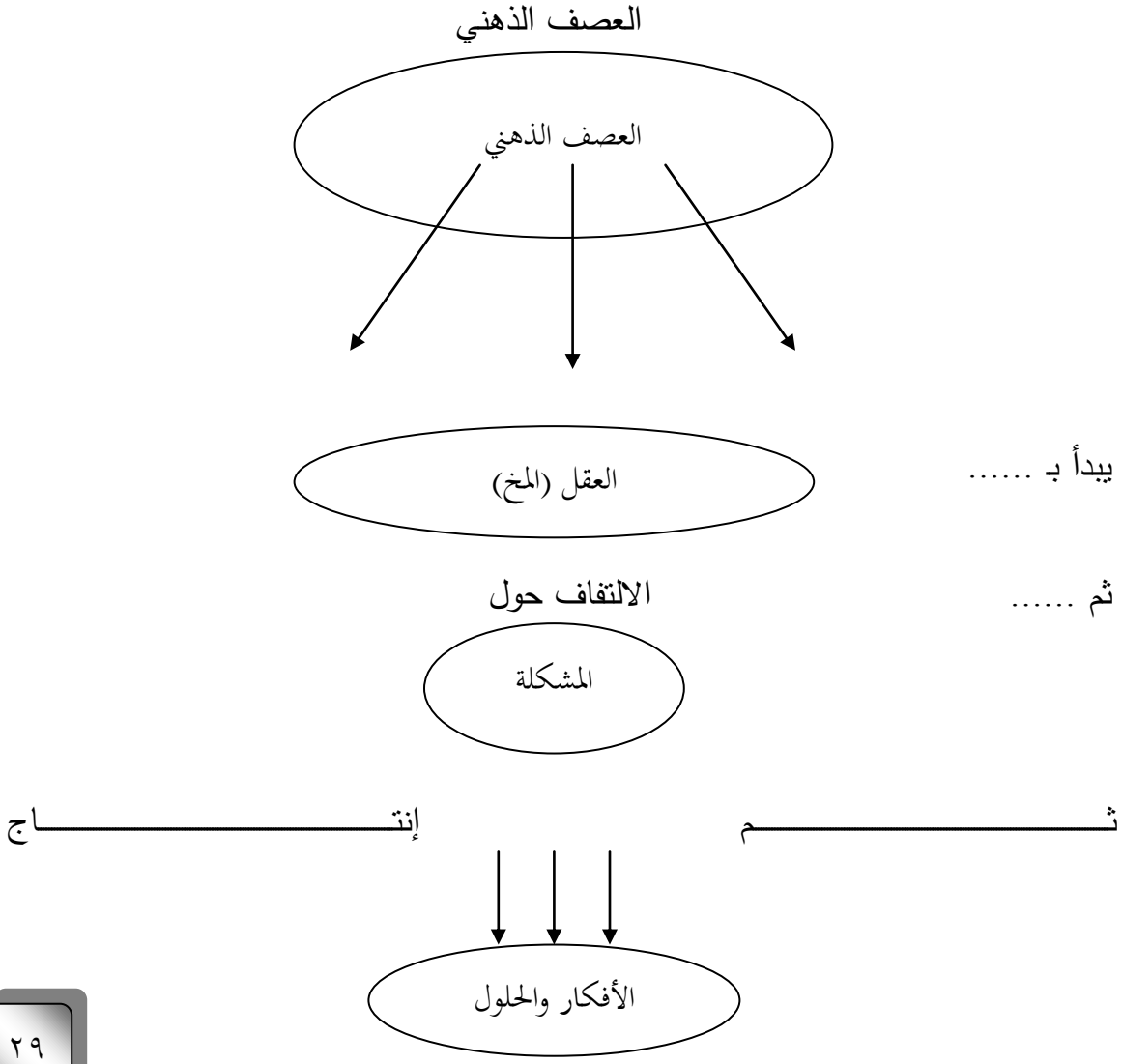
إن العصف الذهني يجرى عندما تلتقي مجموعة من الناس لتوليد أفكار جديدة حول موضوع خاص وباستعمال الأنظمة التي تزيل المعوقات يتمكن الناس من التفكير بصورة اكثر حرية وينتقلون إلى مجالات تفكير جديدة، وهكذا يبتكرون أفكاراً وحلولا جديدة متعددة يطلق المشاركون الأفكار كما تتوارد في أذهانهم، وبعد ذلك يتعاملون مع الأفكار التي يطلقها الآخرون، وكل الأفكار تُدون ولا تنتقد ولايتم تقويم الأفكار إلاّ عند نهاية جلسة العصف الذهني (Brain , 2003 , P25) أن إنتاج الأفكار يأتي عندما تتمازج أفكار المشاركين، فأن فكرة شخص ما في الجلسة قد تستند إلى فكرة غيره من المشاركين (عاقل، ١٩٧٩، ص٣٤) ويستعمل العصف الذهني أسلوباً للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، والتدريب بقصد زيادة كفاية القدرات والعمليات الإبداعية (الطيطي، ٢٠٠١، ص١٦٦) .

والعصف الذهني من الأساليب التي تعتمد على الديناميكية العقلية للطالب بغض النظر عما يترتب على ذلك في النتيجة النهائية، أن هذا الأسلوب يتمايز على غيره من الأساليب من حيث الفكرة والمنطق الذي جاء به (مجاهد، ١٩٩٩، ص٩٨).

إن طبيعة العصف الذهني من الممكن أن نحددها من خلال طرح مبدأ الأسلوب الحواري الجدلي لدى (سقراط) الذي كان يستخدم الحوار الجدلي لاستخراج الأفكار من عقول الطلاب والمتعلمين للكشف عن المعلومات واستخراجها عن طريق السؤال والجواب.

أما عن معنى العصف الذهني (حفز أو إثارة أو إمطار للعقل) فيعني تصور (حل للمشكلة) على أنه موقف به طرفانِ يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من اكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبيه العاصفة (سليمان، ١٩٩٩، ص٦١) .

ويضع الباحث المخطط الآتي الذي يوضح مسار العصف الذهني في ذهن المتعلم :



العصف الذهني بين الأسلوب والطريقة والاستراتيجية

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات وجد تباينا في تسمياتها للعصف الذهني، فجاء قسم منها وصفه بالطريقة ودعاه القسم الآخر بالأسلوب أو التقنية هذا بالنسبة إلى الأدبيات العربية، أما الأدبيات التي جاءت باللغة الإنكليزية فأنها أشارت إلى العصف الذهني بـ Techniqueوهي لفظة تحتمل عدة ترجمات فهي أما طريقة أو أسلوب أو تقنية أو استراتيجية، وبالرجوع إلى المصادر العربية وحتى الدراسات السابقة وبعد البحث والاستقصاء من الباحث وجد أن غالبية هذه البحوث والدراسات قد أشارت إلى العصف الذهني بأنه أسلوب في التدريس، وهذا ما استخدمه البحث الحالي .

مبادئ العصف الذهني

أولا : التأجيل والامتناع عن إصدار حكم على قيمة الأفكار المطروحة

وهو عدم إصدار حكم على الأفكار المنبثقة من أعضاء جلسة العصف الذهني، وذلك لأن الأفراد المشاركين في جلسات العصف الذهني سيحجمون عن المشاركة بالأفكار عند إحساسهم بأن أفكارهم ستقوّم(Ebdaa,2003,P4) وأن الحرية ستقلل عوائق التفكير لديهم وستشجعهم على توليد أكبر عدد من الأفكار لعدم استخدام سلطة دماغية في التقويم,Brain) (2003 , P21 وحتى الأفكار الساذجة قد تحوّل إلى أفكار جيدة ومفيدة (Brain,2003,P22) .

ثانياً : تشجيع الأفكار غير المألوفة

فالأفكار الغريبة قد تحفز المشاركين على نماذج فكرية جديدة، ومن المرجح أن المعوقات ستزول تدريجياً، وأن احتمال ظهور الأفكار الأصيلة والمبتكرة سيزداد
(Brain, 2003 , P4)

ومن ثم يكون المشارك في الجلسة أكثر قدرة على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد والتقويم (الطيطي، ٢٠٠١، ص١٦٨) بل يذهب بعضهم إلى قبول أفكار الطلبة وإعطائهم الحرية في عرض وجهة نظرهم مهما كانت مخالفة (Khayma , 2003 , P2) .

ثالثاً : يعطى الاهتمام لكمية الأفكار لا لنوعيتها

وهو التأكيد على توليد الكم الكبير من الأفكار والحلول المقترحة وطرحها، فسرعة إنتاج الأفكار يقلل من احتمالية التقويم لذا يساعد على فقدان المعوقات، والكمية هنا تجلب النوعية (Brain,2003,P21) فالكم يؤدي إلى تنوع الأفكار ، (e-wahat ,2003,P86)

رابعاً : التعامل مع الأفكار التي يقدمها الآخرون

أن كل فكرة يتم تقديمها قد تكون محفزاً ومطوراً وملهماً لأفكار الآخرين (Brain , 2003 , P22) من المشاركين في الجلسة، فالمشاركون حين يطرحون أفكارهم مجتمعة قد يتم تحسينها أو بلورتها إلى حلول جديدة أو غير ذلك من صور الإضافة والتطوير للأفكار (الطيطي، ٢٠٠١، ص١٦٨) أي البناء على أفكار الآخرين وتطويرها (Ebdaa , 2003 , P4)

خامساً : لكل شخص ولكل فكرة قيمة متساوية

أن لكل شخص وجهة نظر ومنظور مميز للحالة والحل، والمطلوب معرفة وجهات نظر المشاركين في الجلسة، فتقديم الأفكار يحفّز الآخرين ويشجعهم على المشاركة، فكل فكرة مقدّمة تعود إلى المجموعة وليس للشخص الذي أطلقها مما يوجد بيئة عصف ذهني سليمة وصحية لإسهام الجميع إذا ما شعروا بالثقة والحرية (Brain , 2003, P21-22)

سادساً : تكوين بيئة صفية حرّة

أن إيجاد الجو الصفي الديمقراطي، الحر، يساعد الطلاب جميعهم على المشاركة الفعّالة قولاً وعملاً واستماعاً، من خلال التركيز على قضية معينة، آخذين بالحسبان الفروق الفردية بين الطلاب (أبوسرحان، ٢٠٠٠، ص١٢٣)

إن الهدف من وضع هذه المبادئ هو إزالة الخوف والخجل من نفوس المشاركين من الطلبة حينما يستخدم الطالب أفكار غيره ويطورها بمشروعية، فأنه سيتحرر من اتهام غيره له بالسطو على أفكار الآخرين (الطيطي، ٢٠٠١، ص١٦٨) .

إجراءات تنفيذ جلسة العصف الذهني

أولاً : تحديد المشكلة (موضوع الجلسة)

يبدأ رئيس الجلسة مناقشة المشاركين موضوع الجلسة بإعطاء مقدمة نظرية مناسبة لمدة (٧ دقائق)

ثأنياً : إعادة صياغة المشكلة

يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة ويطرحها من خلال أسئلة لمدة (٣ دقائق) ثالثاً : تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني

يشرح رئيس الجلسة طريقة العمل وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني لمدة (٥دقائق) وذلك من خلال مايأتي :

١-اعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها.

٢-لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها .

٣-لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت.

٤-يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها.

٥-استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها.

خامسا: يطلب من المشاركين البدء بأفكارهم للإجابة عن الأسئلة لمدة (٢٠ دقيقة)

سادسا:يكتب رئيس الجلسة الأفكار متسلسلة على السبورة أمام المشاركين.

سابعا:يحاول رئيس الجلسة حفز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار قد نضب لديهم كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم بإنعام النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الربط بينها وصولاً إلى فكرة جديدة

ثامنا: التقويم (١٠ دقائق)

بعد إنهاء الجلسة يبدأ رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة من اجل تقويمها وتصنيفها إلى :

١-أفكار أصيلة ومفيدة وقابلة للتطبيق

٢-أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث

٣-أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق .

وبعد التقويم يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين.

(روشكا، ١٩٨٩، ص١٨٣-١٨٤)

مسوغات استخدام العصف الذهني

١- يكون الرأي وطرح الأفكار دون الخوف من فشل الفكرة .

٢- يشجع اكبر عدد من الطلاب على إيجاد أفكار جديد ة.

٣- تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب .

٤- استخدام القدرات العقلية العليا (التحليل -التركيب- التقويم)

٥- يجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزاً حول الطالب .

٦- يشجع أعضاء المجموعة على إصغاء بعضهم لبعض بانتباه .

٧- يشجع على احترام آراء الآخرين .

٨- تقريب وجهات النظر بين المؤيدين لأفكار معينة .

٩- استماع المدرس لآراء الطلاب والتعامل معهم لاحترام آرائهم مهما اختلفت .

١٠- يساعد على الإقلال من الخمول الفكري للطلاب .

((Khayma, 2003, P2)

عناصر مهمة لإنجاح العصف الذهني

١-وضوح المشكلة موضوع البحث لدى المشاركين ورئيس الجلسة قبل بدء الجلسة.

٢-وضوح مبادئ العمل وقواعده ويتقيد الجميع بها إذ يأخذ كل مشارك دورة وطرح الأفكار من غير تعليق أو تجريح من أحد .

٣-خبرة المدرس أو رئيس الجلسة وجديته واقتناعه بقيمة أسلوب العصف الذهني وفعاليته في التدريس .(جروان، ١٩٩٩، ص ٣)

ثالثاً : الأدب والنصوص

أدب وادي الرافدين

لقد كان ظهور الكتابة في حضارة وادي الرافدين يمثل انتقاله فريدة وبسبب أعظم اختراع يميز الإنسان المتحضر ونعني بذلك اختراع نظام التدوين والكتابة التي يجعلها المؤرخون مرادفة للحضارة وبداية العصور التاريخية وذلك لأنها الأداة الفعالة في تقدُّم الإنسان وتطوره بنقل تجارب الأمم وعلومها ومعارفها من جيل إلى جيل فيضيف إلى تلك الخبرات ويعمل على تطويرها وبذلك تستمر عجلة التقدم الحضاري وكانت الكتابة التي ابتدعها سكان وادي الرافدين أقدم وسيلة عرفت في تاريخ الحضارات جميعها وذلك في حدود ٣٥٠٠ ق م (باقر، ١٩٨٠، تأريخ ج١، ص٩٨) .

لقد كتب العراقيون القدماء على رقم الطين بالخط المسماري وباللغتين السومرية والبابلية وخلف الكتاب والأدباء والشعراء السومريون نتاجاً غزيراً يتسم بأصالة وتنوّع ضروبه فقد ألفوا القصص والأساطير والملاحم وكتبوا الصلوات والأدعية والتراجم وجمعوا الأمثال والحكم والنصائح ونظموا قصائد الغزل وغيرها ولذلك عد أدب وادي الرافدين أقدم أدب أنتجه الإنسان فضلاً عن أنه حافظ على أصالته وقدمه اللّذين تركا أثراً واضحاً في آداب الأمم القديمة مثل سوريا وفلسطين وبلاد الحيثيين ووادي النيل واليونان فملحمة كلكامش ملأت شهرتها العالم القديم حتى أنه عثر على بعض أجزائها في بوغازكوي (عاصمة الإمبراطورية الحيثية) زيادةً على أنه عُدَّ المرآة الصادقة لطبيعة الحياة الدينية والاجتماعية والبيئة الجغرافية لسكان بلاد وادي الرافدين لذلك غلب على الأدب حينذاك الاتجاه الأسطوري (باقر، ١٩٨٠، تأريخ ج٢، ص١٦٩-١٧١)

وحضارة وادي الرافدين إحدى الحضارات القديمة القليلة التي أطلق عليها المؤرخ الشهير (توينبي) مصطلح الحضارة الأصلية أو الأصيلة Original Civilization أو Unrelated وهي الحضارات التي لم تُشتق من حضارة سابقة لها بل أنها نشأت وتطورت منذ عصور ما قبل التأريخ (باقر، ١٩٨٠، موجز، ص ٩)

لقد أُطلق على أقدم العصور التأريخية في العراق اسم عصر السلالات أو عصر دول المدن (City – States) (٢٨٠٠ – ٢٣٧٠ ق م) إذا كان شكل الحكم السائد فيه دول المركز كل منها مدينة أو مجموعة من المدن، أما أدب هذا العصر فأن عدداً من مشاهير الشخصيات القصصية والأسطورية التي ذُكرت في نصوص هذا الأدب ترجع في أزمانها إلى عصر السلالات وعلى رأسهم (كلكامش) و(أكا) وبطل الطوفان (أوتو–نبشتم) و (زيسودرا) و (اينمركار) و (إيتانا) و (دموزي)، وبعد حكم (سرجون الأكدي) وحفيده (نرام–سين) لإمبراطورية ضمت عدة أقاليم من الشرق الأدنى الذي دام زهاء القرن أعقبتها فترة مظلمة في تأريخ العراق القديم حكم فيها أقوام جبلية قضوا على السلالة الأكدية عُرفوا بـ (الكوتيين) (٢٢٣٠–٢١٢٠ ق م) وقد حكموا معها دولة سومرية في منطقة لكش من أشهر حكامها (كوديه) الذي خلّف عدداً من تماثيله الجميلة وكتاباته الأدبية باللغة السومرية، ثم أعقبها حكم سلالة أور الثالثة (٢١١٢–٢٠٠٤ ق م) التي ازدهرت في عهدها الثقافة ويرجح أن الكثير من النصوص الأدبية السومرية وضعت في هذا العهد .

وقد قضى الساميون (الأموريون) مع العيلاميين على سلالة أور الثالثة، وأسس زعماؤها عدة سلالات مثل سلالة (لارسا) و (آسين) ومملكة (أشنونا) ومملكة آشور القديمة وسلالة (ماري) واشتهرت من بينها سلالة بابل الأولى (١٨٩٤–١٥٩٥ ق م) ولا سيّما ملكها السادس حمورابي (١٧٩٢–١٧٥٠ ق م) مُقنن الشريعة الشهيرة، وقد وحّد البلاد بعد أن قضى على سلالات لارسا وأشنونا وبلاد آشور وماري .

لقد تميز هذا العصر (العصر البابلي القديم) (٢٠٠٠–١٥٠٠ ق م) بظهور حركة كبرى في التدوين والتأليف وفي مقدمتها الشرائع المدونة وتدوين النصوص الأدبية المشهورة .

أما بلاد آشور في شمال العراق، فقد أنشأ الملك الشهير آشور بأنيبال (٦٦٨–٦٢٦ ق م) بقصره في نينوى مكتبة ضخمة في ألواح الطين كان لاكتشافها منذ منتصف القرن التاسع عشر الفضل الأكبر في معرفتنا بآداب حضارة وادي الرافدين وعلومها ومعارفها .

لقد أعقب العصر البابلي القديم عدة سلالات حاكمة، كانت ضعيفة بالمقارنة مع الدولة الآشوريةُ ثم الدولة الكلدأنية أو البابلية الحديثة (٦٢٦–٥٣٩ ق م) ومؤسسها نبوبلاصر

الذي أسقط الدولة الآشورية . وقد اشتهرت بحكم نبوخذنصر الثاني ثم تلاها الحكم الأجنبي للبلاد تمثل بالفرس الإخمينيين (٥٣٩-٣٣١ ق م) ثم الاسكندر الكبير وخلفاؤه من السلوقيين (٣٣١-١٢٦ ق م) وفي العصر السلوقي ازدهرت الثقافة البابلية في العراق، وقد وصلتنا نصوص رياضية وفلكية وبعض المعارف الأخرى بالخط المسماري، ثم حكم العراق الفرس الفرثيون أو الأرشاقيون (Parthians) (١٢٦ ق م -٢٢٦ م) وازدهرت مدن كثيرة في العراق منها : آشور وبابل والوركاء والحضر وأخيراً دخل العراق تحت حكم الفرس الساسانيين (٢٢٦-٦٣٧ م) الذي أنتهى حكمهم بالفتح الإسلامي في معركة القادسية عام ٦٣٧ م .

(باقر، ١٩٨٠، تأريخ ج١،ص١٤-١٨)

الأدب عند العرب :

قال تعالى: ﴿**الرَّحْمَنُ عَلَّمَ القُرْآنَ خَلَقَ الإِنْسَانَ عَلَّمَهُ البَيَان**﴾ **الرحمن ١-٤**، وقال تعالى : ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنَاً عَرَبِيَّاً**﴾ **يوسف ٢**، لقد خلق الله عز وجل الإنسان وعلمه البيان والإفصاح والعرب أم البلاغة وسلامة المنطق ورجاحة العقل فالشعر العربي لم يكن الوعاء الوحيد الذي احتوى الفكر العربي ولم يكن الوسيلة الوحيدة للتعبير بل تعددت الفنون الأخرى ولم تقتصر اللغة العربية على محيط واحد ولم تتحدث بها أمة واحدة وإنما تحدثت بها أمم كثيرة واستعملها أقوام مختلفة فهي أداة كل ثقافة وحضارة وفي المدى الواسع الذي أنتشر فيه العرب واختلطوا مع تلك الأقوام (القيسي، ١٩٧٩، ص٢٣) .

فالأدب العربي أُرّخَ من خلال كتب الطبقات والشعراء كطبقات فحول الشعراء لابن سلاّم والشعر والشعراء لابن قتيبة وطبقات الشعر لابن المعتز فقد ذكر مؤلفو هذه الكتب العرب وأشعارها والمشهورين والمعروفين من شعرائها وفرسانها وأيامها.

أما ابن خلدون فيقول : " أنه سمع من شيوخه في مجالس التعليم أن أصول هذا الفن (علم الأدب) وأركانه أربعة دواوين وهي: أدب الكتاب لابن قتيبة وكتاب الكامل للمبرد وكتاب البيان والتبيين للجاحظ وكتاب النوادر لأبي علي القالي البغدادي وما سوى هذه الأربعة فتبع لها وفروع عنها " (ابن خلدون، ١٩٧٨، ص٥٥٣-٥٥٤)

ثم يذكر ابن خلدون كتاب الأغاني الذي ألفه القاضي أبو الفرج الأصفهاني الذي جمع فيه أخبار العرب وأشعارهم وأنسابهم وأيامهم ودولهم ويقول: " ولعمري أنه ديوان العرب وجامع أشتات المحاسن التي سلفت لهم في كل فن من فنون الشعر والتأريخ والغناء وسائر الأحوال ولا يعدل به كتاب في ذلك فيما نعلمه وهو الغاية التي يسمو إليها الأديب ويقف عندها " (ابن خلدون، ١٩٧٨، ص٥٥٤)

لقد قرر ابن سلام وابن قتيبة في كتابيهما المشهورين بأن أقدم الشعر هو الذي بدأ بمهلهل بن ربيعة وأنه هو الذي قصّد القصائد وهلهل نسجها أي جاء بها طويلة رقيقة بعد أن كان الشعر لا يتجاوز لدى الشاعر أبياتاً أو مقطوعة يقولها بين يدي حاجته فجاء للبيد بن ربيعة قوله:

والنـــــاطقون الأولـــــون أراهـــــم سـلكوا سـبيل مـرقش ومهلهـل

وهكذا يدخل في عداد الأوائل وقد أكد ذلك في الإسلام الفرزدق حيث يقول:

وهب القصائد لي النوابغ إذ مضوا وأبو يزيد وذو القروح وجرول
والفحل علقمة الذي كانت له حلل الملوك كلامه لا يبخل
وأخو بني قيس وهُنَّ قتلنَه ومهلهل الشعراء ذاك الأول

(القيسي، ١٩٧٩، ص٦٢)

لقد رأى العرب –منذ القديم– في الشعر وسيلة تعبير فضلى عن تجاربهم وأحاسيسهم وأفكارهم وعدوه ديوانهم وعنوان أدبهم وميدان تباريهم في الفصاحة والبيان ولقد أقاموا في سبيله حلقات النقد التي حفلت بها الأسواق العامة والمجالس الخاصة حيث تكاثر رواد هذه الحلقات وتنوعت فئاتهم وتوزعت بين رواة ولغويين ونحاة وكتاب ومصنفين وتخاصم هؤلاء في الشعر وانقسموا بين مؤيّد ومعارض، مغال ومنصف إزاء هذا الشاعر أو ذاك (أبو جهجة، ١٩٨٧، ص ١١)

يروى عن الجاحظ (ت ٢٥٥هـ) أنه قال: " وأما الشعر فحديث الميلاد صغير السن أول من نهج سبيله وسهل الطريق إليه: امرؤ القيس بن حجر ومهلهل بن ربيعة وكتب ارسطاطاليس ومدرسه أفلاطون ثم بطليموس وديمقراطيس وفلان وفلان قبل بدء الشعر بالدهور قبل الدهور والأحقاب قبل الأحقاب.. فإذا استظهرنا الشعر وجدنا له –إلى أن جاء الله بالإسلام– خمسين ومائة عام وإذا استظهرنا بغاية الاستظهار فمئتي عام " (سعيد، ١٩٨٧، ص١٨٥) .

ولا يغيب عن البال ما للصحراء من أثر كبير في حياة العربي ومعيشته فيها وما استقاه منها من كريم الخصال وذميمها والعادات والأعراف التي تعامل بها فالصحراء هي التي جعلته شجاعاً متفانياً في الشجاعة وفخوراً إلى أبعد غايات الفخر معجباً بقومه أيّما إعجاب وهي التي جعلته سمح النفس، ندي الكف، يجود بأنفس ما لديه في الوقت العصيب وهي جعلته راحلاً يبتغي العشب لماشيته ويتحرى مساقط الماء في الصيف والربيع وهو في هذا كله كان يغني ليروح عن نفسه وليسري بعض الشيء عن ناقته اللاغبة، ويحثها على المسير ويغني لأنه كان يعتقد أن لهذه الأغاني قوة سحرية تعينه في عمله وتنجز هذا العمل وأيا كان غرض هذه الأغاني فقد قيلت في وصف الحبيبة وفي الوقوف بالطلل الدارس وفي وصف حياة الصحراء ومشاهدها، وفي النزاع في قتال وهجاء وفي التمدُّح بالعمل الجليل والحسب الكريم وقد كانت هذه الأصوات وسائل حاسمة للتأثير في سامعيها، وذلك عُدَ صاحب الأغاني شاعراً أي صاحب دراية وعلم (إبراهيم، ١٩٣٧، ص٨–٩) .

لقد كان للأسواق التي يقيمها العرب في الجاهلية الأثر الكبير في نماء لغة العرب وآدابها وهي عكاظ ومجنّة وذو المجاز، وسوق عكاظ كانت تقام من أول ذي القعدة إلى اليوم العشرين منه، بدأت بعد عام الفيل بخمس عشرة سنة وبقيت إلى ما بعد الإسلام حتى سنة تسع وعشرين ومئة. وكان يجتمع في هذه السوق أكثر أشراف العرب للمتاجرة ومفاداة الأسرى والتحكيم في الخصومات وللمفاخرة والمنافرة بالشعر والخطب في الحسب والنسب والكرم والفصاحة والجمال والشجاعة. وكان من أشهر المحكمين في الشعر النابغة الذبياني ومن أشهر خطبائها قس بن ساعدة الإيادي .

(الهاشمي، ١٩٧٨، ص٣٣١)

لقد كان العربي يقول الشعر بلهجة قومه على هيأة سجع أولاً ومن ثم تحول إلى رجز وهو الشعر الصحيح. حتى انتهى قرن أو يزيد قبل الإسلام لتظهر بوادر عهد جديد لتطور الشعر بسبب عوامل عدة منها : سيادة لغة قريش على اللهجات الأخرى وأصبحت لغة الشعراء من جميع القبائل وتوصل العرب إلى تفاعيل وأعاريض كثيرة نظموا منها أشعارهم. هذا من حيث الشعر أما المعاني فقد حدثت في شبه جزيرة العرب أحداث كثيرة سياسية واجتماعية غذت الذهن وأمدت الشعور وأخصبت الخيال عند العرب ؛ ومرد ذلك يعود إلى كثرة رحلاتهم إلى البلاد ولذلك كثرت مشاهداتهم وارتقت حياتهم المادية بعض الشيء واشتعلت الحروب للتخلص من القحطانيين كحرب أسد وكندة أو للمنازعات بين العدنانيين أنفسهم ربعيين ومضريين كحرب البسوس وحرب داحس والغبراء، هذه الحياة هاجت العرب وأثارت شعورهم وحركت عقولهم. وحياتهم هذه في صورها المختلفة كانت تستدعي ألسنةً ولم تكن هذه الألسنة إلا للشعراء الذين وضعتهم التقاليد القديمة في موضع مهيب. لقد طال القول بالشعراء ليتجاوز بضعة أبيات إلى قالب شعري خاص هو القصيدة التي عدت مجمع الأغراض الشعرية التي خاض بها العرب قبل وهي صورة الشعر العربي يوم نضج مبنىً ومعنىً وسواء كان المهلهل بن ربيعة أو امرؤ القيس أو عبيد بن الأبرص أو غيرهم فأن الذين يدعى لهم التقدم في الشعر متقاربون لعل أقدمهم لا يسبق الهجرة بمئة سنة أو نحوها (إبراهيم، ١٩٣٧، ص٩-١٠) .

إذن هناك ما استفزَّ الإنسان وأثَّر فيه لينطق كلاماً خاصاً غير كلامه المألوف ثم أنشده لغيره ليتأثر به لأن طبيعة الإنسان أن يرغب في أن يشاركه غيره فيما يحسُّه ويتأثر به وقد وجد الناس لهذا الكلام الخاص لذة وطرباً يرفعه عن مستوى الكلام المعتاد، فأخذ الناس يتداولونه ويتناقلونه، وهذا الشعر له مزايا ثلاث: الأولى تتعلق بالمعنى والثانية باللفظ والثالثة بالصيغة وليس من الضروري أن الشعر نشأ مستوفياً لهذه المزايا مجتمعه وإنما قد يكون قد مرَّ بمراحل تطور اكتسب فيها هذه المزايا الواحدة بعد الأخرى حتى وصل إلى الصورة التي نعرفها اليوم.

(طه حسين، ص١٢٦-١٢٧)

الأدب عند الأمم

اللغة قديمة قدم الإنسان، استعان بها لاحتياجه إلى التواصل والتعامل مع أبناء جنسه، فالأمم تتطور لغاتها بقدم العصور لتتحول إلى أدب يحمل تراث الأجداد إلى الأبناء والأحفاد. قال الجاحظ ت ٢٥٥ هـ: " قالوا :أن الزنج مع الغثارة، ومع فرط الغباوة، ومع كلال الحد وغلظ الحس وفساد المزاج، لتطيل الخطب، وتفوق في ذلك جميع العجم وأن كانت معانيها أجفى وأغلظ، وألفاظها أخطل وأجهل، وقد علمنا أن أخطب الناس الفرس وأخطب الفرس أهل فارس وأعذبهم كلاماً وأسهلهم مخرجاً وأحسنهم دلاً وأشدّهم فيه تحكماً أهل مرو... ومن أحب أن يبلغ صناعة البلاغة ويعرف الغريب ويتبحّر في اللغة، فليقرأ كتاب كاروَند، فهذه الفرس ورسائلها وخطبها وألفاظها ومعانيها وهذه يونان ورسائلها وخطبها وعللها وحكمها، وهذه كتبها في المنطق التي قد جعلتها الحكماء بها تعرف السقم من الصحة والخطأ من الصواب، وهذه كتب الهند في حكمها وأسرارها وسيرها وعللها، فمن قرأ هذه الكتب، وعرف غور تلك العقول وغرائب تلك الحكم، عرف أين البيان والبلاغة وأين تكاملت تلك الصناعة " .

(الجاحظ، ١٩٤٩، ص١٣-١٤)

فالجاحظ يبين لنا أن الأدب موجود عند الفرس واليونان وغيرهم من الأمم التي جاورت العرب وتأثرت بها ولاسيّما في مجال الأدب والتراث الأدبي فالجاحظ يقول في موضع آخر : " وجملة القول أننا لا نعرف الخطب إلاّ للعرب والفرس، فأما الهند، فإنما لهم معان مدونة وكتب مخلدة لا تضاف إلى رجل معروف ولا إلى عالم موصوف وإنما هي كتب متوارثة وآداب على وجه الدهر سائرة مذكورة "، ثم يذكر اليونان فيقول : " ولليونانيين فلسفة خاصة وصناعة منطق وكان صاحب المنطق نفسه بكيَّ اللسان، غير موصوف بالبيان مع علمه بتمييز الكلام وتفصيله ومعانيه وبخصائصه وهم يزعمون أن جالينوس كان أنطق الناس ولم يذكروه بالخطابة ولابهذا الجنس من البلاغة وفي الفرس خطباء إلا أن كل كلام للفرس وكل معنى للعجم فإنما هو عن طول فكرة وعن اجتهاد رأي وطول خلوة وعن مشاورة ومعاونة وعن طول التفكير ودراسة الكتب وحكاية الثاني علم الأول وزيادة الثالث في علم الثاني حتى اجتمعت ثمار تلك الفكَر عند آخرهم "(الجاحظ، ١٩٤٩، ص٢٧-٢٨).

لقد ارتقت الخطابة عند اليونان رقياً عظيماً بفضل النظام الديمقراطي الذي ساروا عليه ولذلك أثرت كلمات الخطيب ومظهره وذلاقة لسانه في أحكام القضاة .فالخطبة عندهم كان يعتمد فيها على السماع أكثر من القراءة وشيء آخر كان عند اليونان أنه كان محظوراً على المحامين في أثينا أن يدافعوا عن غيرهم وكان النظام يقضي أن يترافع المتقاضون عن أنفسهم فاضطر المحامون وبلغاء اليونان أن يكتبوا الخطب للمتقاضين ويعطوها لهم ليستظهروها ويلقوها أمام القضاة فأصبح فن الخطابة القضائية له قيمة كبرى ورواج عظيم ومن أجل هذا ارتبط عندهم علم البلاغة بفن الخطابة ارتباطاً وثيقاً وكان أكثر ما ينظر في تدوين قواعد البلاغة إلى الخطابة وشؤونها ووسائل رقيها وقد نبغ في اليونان خطباء كثيرون من أشهرهم بركليس وديموشنيس .

أما عند الرومان فقد بدأت الخطابة مقيدة ومحدودة لضعف الحرية على عكس اليونان وازدهار الحرية فيها فلما أخذت الآداب اليونانية تنتشر في الدولة الرومانية واشتد الصراع بين الشعب والطبقة الأرستقراطية لنيل الحرية بدأت الخطابة الرومانية في النهوض ومن أشهر خطبائها شيشرون (طه حسين، ص٤٥-٤٩)

فلسفة الأدب

أن من نتائج الفلسفة المثالية ظهور مذهب الفن للفن في الأدب، وأثرت الفلسفة الواقعية في نشأة الواقعية في الاشتراكية الأوربية، والمادية، ثم مذهب الالتزام في النثر دون الشعر عند الوجوديين . والاتجاه الجمالي والواقعي في صراع دائب، ولكنهما غالباً ما يتكاملان لدى كبار النقاد، إذا نظرنا إلى ملابسات عصرهم . فليس من بين المذاهب الأدبية أو النقدية ما يسمى المذهب المثالي ذلك أن الأدب في جميع مذاهبه، من كلاسيكية ورومانتيكية وواقعية ووجودية، ليس ميدانه التجريد، إذ أنه يصور الأفكار والمشاعر والتجارب في صور تنبض بالحياة، وخاصةً أنه ينزل هذه الأفكار والمشاعر من عالم التجريد إلى عالم التجسيد، بالوسائل الفنية الخاصة به، ليوحي بعد ذلك بأعمق الأفكار إيحاءً .

فمن جهة نستطيع أن نقول : لا مثالية في الأدب، إذا أخذنا المثالية في معناها التجريدي، ولكن – من جهة أخرى – لنا أن نقول أن الأدب أو الفن – في جميع مذاهبه –

مثالي، إذا فهمنا أن المثالية لا تقف عند حدود الواقع (هلال، ١٩٨٧، ص٢٩١) بل تتجاوزه دائماً . والواقعيون مثل غير الواقعيين في هذا الأمر، إذ أن الواقعيين يصورون الشر في الواقع رغبةً في تغيير هذا الواقع أو الثورة عليه، وهم يشبهون من هذا الجانب الرومانتيكيين الذين يهربون من الواقع في عالم أحلامهم ضيقاً بالواقع، ويشبهون كذلك دعاة الفن للفن الذين يفتنون في تصوير ما يروعهم قصداً إلى غاية تتجاوز الواقع في صورة من الصور .

وفلاسفة الجمال يدخلون في مفهوم المثالية جميع فلسفات الجمال قبل المذاهب الواقعية، كما يدرجون فيها كذلك مذهب الفن للفن، والمذهب الرمزي، إذ أن هذه المذاهب لا تُعني بالواقع الحاضر، وإذا صوّرته لا تقصد إلى تغييره تغييراً ثائراً كما يريد الواقعيون . ولا ريب أن المذاهب الواقعية لم تنشأ فجأةً، بل لها بذور نمت في الأدب والنقد من قبلهم . ومظهرها ربط الأدب بالواقع أو بالغاية في صورة من الصور .

وقد حرص الكلاسيكيون على الغاية الخلقية للأدب، فأدب الكلاسيكيين ينتصر فيه الحق على الباطل، ويقوّم فيه كل من الشر والخير تقويماً دقيقاً . والجمال عند الكلاسيكيين هو نفسه في كل زمان ومكان، كما أن النظم المستقرة لديهم في عالمهم ليس في الإمكان أبدع منها، وفي أواخر العصر الكلاسيكي خطّت الفلسفة الجمالية خطوات واسعة فمهّدت – من ناحية – للثورة الرومانتيكية على أسس جمالية جديدة .

(هلال، ١٩٨٧، ص٢٩٣)

والرومانتيكية مذهب ثائر، وهو طليعة المذاهب الحديثة، وفي الرومانتيكية تراءت اشتراكية على نحو ما، وفي دعوة (سان سيمون) وأتباعه على الرغم من طابعها الحالم، ولكنها مهّدت للنزعة الواقعية، وللرومانتيكية كذلك مذهب مثالي مبني على أسس جمالية، منها نسبية الجمال، واستقلال الجمال، كما دعا إلى ذلك (ديدرو) ثم (كانت) . (هلال، ١٩٥٦، ص٣)

لقد وضع ديدرو معنى الجمال على إدراك العلاقات بين الأشياء والأجزاء، فالجميل عنده "هو الذي يحتوي – في نفسه وفي خارج نطاق الذات – على ما يثير في إدراك المرء فكرة العلاقات، والجميل بالنسبة لي هو الذي يثير هذه الفكرة " .

ثم يفرق بين ما هو جميل وما هو لذيذ فيخرج من نطاق الجمال ما يصل إلى إدراكنا عن طريق حاستي الذوق والشم كالأطعمة والروائح، فأن إدراك العلاقات فيها لا يوصف بالجمال، وإنما يُقال أنها لذيذة، وطيّبة إذا استطابها المرء . ومعنى العلاقات أنّا لا نستطيع أن ندرك الجمال في الشيء دون أن نقف على ما يحفه من قرائن أخرى . ففي الأدب مثلاً لا ينبغي أن نقول أن الكلمة أو الجملة جميلة، دون أن نقف على موقعها في الجمل، وفي القصة أو المسرحية أو القصيدة، وفي الموقف العام، وأما هي في ذاتها فلا ينبغي أن توصف بجمال أو قبح، إذ بدون الوقوف على العلاقات لا يمكن أن نحكم على النظام والتناسب والتناسق والملاءمة، وهي المعاني التي تدفعنا إلى إدراك الجمال في الشيء الجميل، وإذن لا وجود لشيء جميل جمال مطلقاً (هلال، ١٩٨٧، ص٢٩٥).

اللفظ والمعنى:

تُعد قضية اللفظ والمعنى من القضايا التي شُغل بها الأقدمون من العرب وغيرهم وهي الأساس الذي يُنطلق منه للحكم على النص الأدبي من الناحية الفنية. لقد أشار أرسطو إلى الصلة ما بين الألفاظ ومعانيها في الجمل. والكلمات عند أرسطو رموز للمعنى ووسيلة للمحاكاة وهي المادة التي تصاغ منها الاستعارات فهي متفاوتة فيما بينها ما بين جميلة وقبيحة وجمال الكلمة وقبحها ينشأ عن جرسها أو معناها. وليست الكلمات سواء في دلالتها على المعنى فمن الكلمات ما هي أصدق في وصف الشيء من كلمات أخرى وألصق بالمعنى أو أكثر تمثيلاً له أمام العيون هذا إلى أن الكلمتين المختلفتين يمثلان الشيء من جوانب مختلفة فيمكن أن نعد إحدى الكلمتين أجمل من الأخرى أو أقبح منها إذ أن الكلمتين تؤديان معنى الجمال أو معنى القبح ولكنهما لا تؤديان معنى الجمال أو القبح وحتى لو اقتصرتا على مجرد هذا المعنى فأن الكلمتين لا تؤديانه أبداً بدرجة واحدة فكلمات المجاز يجب أن تكون جميلة في الأذن وفي الفهم وفي العين وكل حاسة من الحواس الأخرى (هلال، ١٩٨٧، ص٢٥١-٢٥٢) .

قال ابن خلدون: " إعلم أن صناعة الكلام نظماً ونثراً إنما هي في الألفاظ لا في المعاني وإنما المعاني تبع لها وهي أصل.. " ثم يواصل كلامه فيقول: " أن للسأن ملكة من الملكات

في النطق يحاول تحصيلها بتكرارها على اللسان حتى تحصل والذي في اللسان والنطق إنما هو الألفاظ وأما المعاني فهي في الضمائر وأيضاً فالمعاني موجودة عند كل واحد وفي طوع كل فكر منها ما يشاء ويرضى فلا يحتاج إلى صناعة وتأليف الكلام للعبارة عنها هو المحتاج للصناعة كما قلناه وهو بمثابة القوالب للمعاني فكما إلى الأواني التي يغترف بها الماء من البحر منها آنية الذهب والفضة والصدف والزجاج والخزف والماء واحد في نفسه وتختلف الجودة في الأواني المملوءة بالماء باختلاف جنسها لا باختلاف الماء.(ابن خلدون، ١٩٧٨، ص٥٧٥)، فكلام ابن خلدون وترجيحه للفظ على المعنى إنما هو أمر مهم لأن الصياغة هي الأساس الذي يجب أن يتوافر في النص الأدبي مع عدم إغفال الدور الذي تؤديه المعاني إذ أن الكثير ممن ناصروا اللفظ على المعنى كانوا يشيدون بقيمة المعنى وكانوا يرون بلوغ الغاية في اجتماع الألفاظ المتميزة والمعاني المنتخبة إذ هما يمثلان نبع البلاغة ومتى اجتمعا فقد اكتمل للكلام الحسن من أطرافه.

(هلال، ١٩٨٧، ص٢٦٤)

طرائق تدريس الأدب والنصوص

يعد الأدب والنصوص من فروع اللغة العربية التي لها طرائق في التدريس، وهي :

١- الطريقة القياسية

وفيها يبدأ المدرس بإعطاء الطلاب بعض الحقائق والمعلومات عن صاحب النص وعصره، والقيم النقدية والسمات الفنية التي تُميّز هذا الأديب / الشاعر أو الناثر وعصره، ليصل إلى دراسة النص وتحليله ومن ثَمَّ حفظه على وفق الأهداف المرسومة لدراسته .

٢- الطريقة الاستقرائية

ويبدأ فيها المدرس بالنص الأدبي (على عكس القياسية) ليحلله لغةً ومعنىً والغرض والخصائص الفنية التي من خلالها سيصل إلى العصر الذي يمثله ومن خلال عدد من النصوص المتنوعة لأديب من الأدباء أو شاعر من الشعراء، يتعرّف الطلاب شخصيته الأدبية .

والجمع بين الطريقتين (القياسية والاستقرائية) في طريقة ثالثة يبدأ فيها المدرس بذكر نبذة عن عصر من العصور من النواحي الجغرافية والسياسية والتأريخية والاجتماعية والاقتصادية، ثم ينتقل إلى نص أدبي منتقى ؛ ليرصد من خلاله الخصائص الأدبية والأغراض الفكرية والسمات الفنية لذلك العصر، ثم اكتشاف مدى التفاعل والتأثير بين البيئة الجغرافية الإنسانية والنتاج الفكري والأدبي .

(معروف، ١٩٨٥، ص١١٩)

طرائق تحفيظ الأدب والنصوص

أولاً : طريقة الكل

بعد أن يكرر المدرس نطق النص الأدبي وقراءته قراءةً صحيحة مراعياً قواعد القراءة الصحيحة وبعد إجادة الطلاب لقراءة النص وفهمه يقرؤونه مرات متكررة حتى يحفظوا النص كله . ونجاح هذه الطريقة يعتمد على أمور منها : أن يكون النص قصيراً وسهلاً وواضحاً ومميزات هذه الطريقة أنها تجعل المعاني مترابطة في أذهان الطلبة .

ثانياً : طريقة التجزئة

وبعد إجادة الطلاب لقراءة النص يقسم المدرس النص إلى أجزاء كل جزء منها يشكل وحدةً معنوية واحدة، ويكرر الطلاب قراءة كل جزء حتى يحفظوه، وتمتاز هذه الطريقة بسهولة الحفظ فيها وزرع الثقة في نفوس الطلاب ولا سيّما الضعاف، إلاّ أنها قد تؤدي إلى اضطراب الفهم بسبب تجزئة النص .

ثالثاً : طريقة المحو

وفيها يكرر الطلاب قراءة النص بعد فهمها وإجادة قراءتها، ثم يبدأ بمحو بعض كلمات النص .

ويشترط في هذه الطريقة أن يكون النص مكتوباً على السبورة الأصلية أو سبورة إضافية ليتسنّى له محو الكلمات، وعندئذ يستذكرها الطلاب ثم يمحو كلمات أخرى وهكذا حتى يتم محو البيت أو الأبيات كلها (أبو الهيجاء، ٢٠٠٢، ص١٣٠) .

رابعاً : التفكير الابتكاري

تمهيد :

قبل ظهور علم النفس كان الناس يستخدمون طريقه الاستبطان لمحاولة فهم أنفسهم حينذاك كانت الفلسفة العقلية مسيطرة على علم النفس وبحلول أواخر القرن التاسع عشر واتباع المنهج التجريبي في العلم ودراسة العقل والسلوك البشري عندماأنشأ (فنت) أول مختبر تجريبي في علم النفس عام ١٨٧٩م في ألمانيا . ومع بداية الفرن العشرين توسعت بحوث علم النفس وأصبح العلماء يذهبون في تفسيرهم للتفكير إلى أبعد من الشعور وذلك من خلال دراسة الوظائف العقلية للحيوان وأوجه التشابه بينها وبين الإنسان وطرح سؤال: ما هو التفكير؟ .

ثم المحاولة التي قامت بها مجموعة (Wurzburg) الألمانية وذلك بدراسة عمليات المعرفة تجريبياً واستخدام طريقة الاستبطان التجريبية الحديثة التي اعتمدت تحليل الشعور وتوصلت إلى أن التفكير يحدث من دون استدعاء التخيلات وذلك لإظهار المعرفة إلى الشعور ثم انتقدت المجموعة وطريقتها في الاستبطان كونها تعتمد على خبرة متميزة بدلاً من معلومات أو بيانات ملحوظة. ثم استخدم أوتوسلز طريقة الاستبطان ولكن خلافاً لمن سبقوه فقد اقترح نظرية غير ترابطية للتفكير فقد ركز على أن وحدة التفكير هي مجموع بنائي للعلاقات بين الأفكار بدلاً من سلسلة استجابات معينة وقد كان لظهور النازية في ألمانيا التي وضعت نهاية لعمل علماء الجشتالت في ألمانيا وسفرهم إلى أميركا ثم ظهور السلوكية في أمريكا والتي أدت إلى إعاقة البحث الأمريكي حول التفكير فالسلوكيون ركزوا على أن التفكير لا يمكن ملاحظته فهو عمليات عقلية داخلية ولذلك يجب عدم دراسته وقد بقيت السلوكية عائقاً في وجه الولادة الحديثة لعلم النفس المعرفي في الستينيات من القرن العشرين التي أثارت الاهتمام بالتفكير وأصبح مدار البحث للعديد من العلماء.

(السرور، ١٩٩٨، ص٢٥١-٢٥٢)

لقد وصف دي بونو (De Bono) في كتابه (ميكانيكية العقل) كيفية عمل الدماغ بوصفه شبكة عصبية تتيح للخبرة أن تحقق تنظيماً ذاتياً عن طريق الإدراك فالتفكير يتعامل بالإدراك وليس بالمنطق. أن الدماغ ينظم المعلومات على شكل نماذج (Patterns) ثم يستدعي هذه المعلومات عند الحاجة (السرور، ١٩٩٨، ص٢٥٣) .

درس علم النفس المعرفي عمليات المعرفة الأساسية التي تشمل الإحساس والإدراك (استقبال ومعرفة الحوافز المدخلة) والتعلم (ترميز المعلومات المدخلة) والذاكرة (استرجاع المعلومات المدخلة) والتفكير (التلاعب بالمعلومات المدركة، المتعلمة، المتذكرة) (السرور، ١٩٩٨، ص٢٥٤) .

يؤكد ماير (Mayer) وجود نظريتين أساسيتين تفسران عمل التفكير أحدهما: النظرية المركزية التي تفترض أن التفكير يحدث نتيجة التأثير الكهربائي لأعصاب معينة في الدماغ التي تسبب تفكيراً تلقائياً والنظرية الأخرى : هي النظرية الهامشية أو الطرفية ومؤداها أن التفكير ظاهرة سلوكية وهو عبارة عن ردود الأفعال فقط أي أن هذه النظرية لا تلقي بالاً لما يدور حول الدماغ. وإذا ثبتت النظرية الهامشية أو الطرفية فأنه يمكن دراسة التفكير بشكل مباشر وذلك بتسجيل الاستجابات الواردة أما إذا ثبتت النظرية المركزية، فأن الأحداث الدماغية غالباً ما يمكن بشكل غير مباشر وذلك بتسجيل ردود الأفعال المترتبة وعموماً فأنه في كلتا الحالتين علينا أن نلتزم بقياس ردود الأفعال (السرور، ١٩٩٨، ص٢٥٤-٢٥٥) .

قدرات التفكير الابتكاري

يتضمن التفكير الابتكاري مجموعة من القدرات العقلية تحددها البحوث والدراسات التربوية والنفسية بما يأتي:

أولاً: الطلاقة Fluency

تتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الابتكار ويقصد بالطلاقة تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها المتعلم المبدع (Yomoal,2003,p 74) وهو من يتفوق بعدد الأفكار التي يبلورها في وحدة زمنية محدودة بالمقارنة مع غيره من الأفراد ويتصف بامتلاكه القدرة على أن يذكر عدداً كبيراً من الأفكار المتقدمة بسرعة وسهولة (درويش، ١٩٨٣، ص١٤) وتقاس الطلاقة بأساليب مختلفة منها:

١. سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق محدد كان تبدأ أو تنتهي بحرف أو مقطع معين (هراء، مراء..). أو التصنيف السريع للكلمات في فئات خاصة (كرة، ملعب، حكم..)، (طلاقة الكلمات).

٢. تصنيف الأفكار على وفق متطلبات معينة، كالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من أسماء الحيوانات الصحراوية أو المائية أو أكبر قدر من الاستعمالات للجريدة أو الحجر أو العلب الفارغة.. الخ. (طلاقة الأفكار).

٣. القدرة على إعطاء كلمات ترتبط بكلمة معينة، كان يذكر المتعلم أكبر عدد ممكن من التداعيات لكلمة نار، أو سمكة، أو سيف، أو مدرسة.. الخ. (طلاقة التداعي).

٤. القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى، (طلاقة التعبير).

٥. طلاقة الأشكال: أي تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية (الطيطي، ٢٠٠١، ص٥٥).

ثانياً : المرونة (Flexibility)

تتضمن المرونة الجانب النوعي في الابتكار، وهي تنوّع الأفكار التي يأتي بها المتعلم ومن ثمّ تشير المرونة إلى درجة السهولة التي يغير بها المتعلم موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معيّنة .، فالمتعلم المبدع يظهر سرعة ومرونة في استخدام المفاهيم الجديدة التي طوّرها، والخبرات التي عرضت له، والأماكن التي يزورها، حتى الأشخاص لا يستغرقه وقت طويل ليتسنّى له التعامل معهم، فنجده يعكس معرفته لهم، وكأنه يعرفهم منذ وقت طويل، ويشعر الملاحظ بأن لديه السيطرة على كل ما يواجهه من مواقف، وأصوات، وأماكن، وأشياء .

فالطالب – على سبيل المثال – الذي يقف عند فكرة معينة أو يتصلّب فيها، يُعد أقل قدرة على الابتكار من طالب مرن التفكير قادر على التغيير حين يكون ذلك ضرورياً .

ومن أمثلة الاختبارات الشائعة للمرونة اختبار إعادة ترتيب عيدان الكبريت، أو الاستعمالات غير المعتادة لأشياء مألوفة (Yomoal,2004,P74).

ثالثاً : الأصالة (Originality)

وهي التجديد أو الانفراد بالأفكار، كأن يأتي المتعلم بأفكار متجددة بالنسبة إلى أفكار زملائه، وعليه تشير الأصالة إلى قدرة المتعلم على إنتاج أفكار أصيلة أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي (الطيطي، ٢٠٠١، ص٥٥) داخل المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم وهي إحدى سمات التميّز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار (Yomoal,2003,P74) وما يميز الأصالة عن الطلاقة والمرونة :

١- الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الابتكارية التي يعطيها الفرد، بل تعتمد على قيمة ونوعية وجدّة تلك الأفكار، وهذا ما يميز الأصالة من الطلاقة .

٢- وهي أيضاً لا تشير إلى نفور المتعلم من تكرار تصوّراته أو أفكاره هوشخصياً كما في المرونة، بل تشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها من المرونة. وعليه يمكن قياس الأصالة عن طريق :

أ – كمية الاستجابات غير المألوفة، والتي تعد أفكاراً مقبولة لمشكلات محددة مثيرة.

ب – اختيار عنوانات لبعض القصص القصيرة المركزة في موقف مكثّف قد يكون دراسياً أو فكاهياً، ويطلب من المتعلم أن يذكر لها عنوانات طريفة أو غريبة بقدر ما يستطيع في وقت محدد، مع احتمال استبدال القصة بصورة أو شكل .

(Yomoal,2003,P74) .

رابعاً : التفاصيل (الإكمال) Elaboration

وهي قدرة المتعلم على تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة، كما يمكنه أن يتناول فكرة بسيطة أو رسماً أو مخططاً بسيطاً لموضوع ما ثم يقوم بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عملية . وقد أشارت ملاحظات تورانس في بحوث الابتكار إلى أن التلاميذ الصغار الأكثر إبداعاً يميلون إلى زيادة الكثير من التفصيلات غير الضرورية إلى رسوماتهم وقصصهم (Yomoal,2003,P75) .

خامساً : الحساسية للمشكلات Sensitivity to problems

تمثل سيكولوجية العطر Psycholojical perfume والتي مفادها أن العاملين في معمل العطر نتيجة مدة عملهم الطويلة في المعمل تبطل لديهم قدرة الإحساس بالعطر، ومن ثم تتعطل لديهم حاسة الشم، وكذلك تفسر ظاهرة أن الإنسان لا يشم رائحة نفسه، لذلك تستعين الشعوب عادةً بخبراء من خارج البلد، لكي يصلحوا لها النظام التربوي أو نظام السير، أو نظام الإدارة والتطوير، وغير ذلك .

(الآلوسي، ١٩٨٥، ص٢٠)

فالحساسية للمشكلات تتمثل في قدرة الفرد على رؤية المشكلات في الأشياء والعادات أو النظم، ورؤية جوانب النقص والعيب فيها، وتوقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها وهذه المكونات تؤكد أن تكون الأفكار مناسبة وملائمة لمقتضيات البيئة والواقع بعيدة عن العشوائية والجهل (الطيطي، ٢٠٠١، ص٥٦) .

مراحل العملية الابتكارية Creative Process

أن عملية الابتكار تمر بمراحل متباينة تتولد في أثنائها الفكرة الجديدة المبدعة ويذكر والاس وماركسبري Wallas A. Marksberryأنها تمر بمراحل أربع هي:

١. مرحلة الإعداد أو التحضير Perparation:

في هذه المرحلة تحدد المشكلة وتفحص من جميع جوانبها وتجمع المعلومات حولها ويربط بينها بصورة مختلفة بطرائق تحدد المشكلة. وتشير بعض البحوث إلى أن الطلاب الذين يخصصون جزءاً أكبر من الوقت لتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل البدء في حلها هم أكثر إبداعاً من أولئك الذين يتسرعون في حل المشكلة (Yomoal ,2003,P75) (زيتون، ١٩٨٧، ص٢٦) .

٢. مرحلة الاحتضان (الكون أو الاختمار) Incubation

تتضمن هذه المرحلة ترتيب الأفكار وتنظيمها (قطامي، ١٩٩٥، ص٢٢٣) يتحرر فيها العقل من كثير من الشوائب والأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة وهي تتضمن استيعاباً وهضماً عقلياً –شعورياً ولا شعورياً– وامتصاصاً لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة التي تتعلق بالمشكلة (Yomoal,2003,P75) وتكمن أهمية هذه المشكلة في كونها تمهل الذهن للتفكير فيما تجمع من مواد والبت فيها للتخلص من المواد غير المتعلقة والأفكار الخاطئة أو الأفكار غير المهمة المتضمنة في المشكلة التي تبعد الباحث والمبدع عن التركيز على محور المشكلة وتعوقه عن السير في الطريق المتعلق بالأفكار المهمة (قطامي، ١٩٩٥، ص٢٢٣) .

٣. مرحلة الإشراق (أو الإلهام) Illumination

وتتضمن أنبثاق شرارة الابتكار (Creative Flash) (Yomoal,2003,P76) والوصول إلى قمة الابتكار (٨٢، قطامي، ١٩٩٥، ص٢٢٣) أي اللحظة التي تولد فيها الفكرة الجديدة التي تؤدي بدورها إلى حل المشكلة ولهذا تعد مرحلة العمل الدقيق والحاسم للعقل في عملية الابتكار (Yomoal,2003,P76) .

٤. مرحلة التحقيق أو (إعادة النظر) Verification

في هذه المرحلة يتعين على المتعلم المبدع أن يختبر الفكرة المبدعة ويعيد النظر فيها ليرى هل هي فكرة مكتملة ومفيدة أو تتطلب شيئاً من التهذيب والصقل. أي أنها تمثل مرحلة التجريب (الاختبار التجريبي) للفكرة الجديدة (المبتكرة).

(Yomoal ,2003 , P76)

معوقات التفكير الابتكاري

أولاً: نقص البحوث في مجال الابتكار العلمي

أن نقص البحوث التربوية التي تتناول قضايا الابتكار في التخصصات المختلفة ولا سيما في الماضي، كان له دور مهم في إهمال المدرسين للقدرات الابتكارية لطلابهم والفشل في التعامل معهم. لكن هذا الأمر تغير في السنوات الأخيرة علمياً وأن ظل مدرسونا غير واعين لهذه الدراسات ومضامينها التربوية أو لا تهمهم نتائجها أو أنهم ظلوا متمسكين بأفكار تقليدية أو غير واقعية عن تعليم الابتكار أو تنمية التفكير الابتكاري (Yomoal,2003,P81) .

ثانياً: التدريس التقليدي

إن التدريس التقليدي والمتمثل في بعض جوانبه الطلب من التلاميذ أن يجلسوا جامدين في مقاعدهم وأن يمتصوا المعرفة الملقاة لهم كما يمتص الإسفنج الماء يعوق النشاط الابتكاري ونمو القدرات الابتكارية فالطالب المبدع لا يرغب في السير مع أقرانه في مناهج تفكيرهم وقد يكون مصدر إزعاج للمدرس والمدير وغالباً ما يرفض التسليم بالمعلومات السطحية التي تعرض عليه كما يسبب بعض هؤلاء الطلاب حرجاً لبعض المدرسين بأسئلتهم غير المتوقعة والحلول الغريبة التي يقترحونها لبعض المشكلات ويعتقد تورانس أن هذا كله ربما يؤثر في الصحة العقلية للمبدع.

(Yomoal,2003,P82)

ثالثاً: تغطية المادة العلمية مقابل تعلُّمها

تكدس المنهج يعوق غالباً المدرسين عن تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلاب ولا سيما عندما يشعرون بأنهم ملزمون بأنهاء المادة من ألفها إلى يائها. علماً لا يوجد في الأدب التربوي ما يؤكد أن تغطية المادة ودراستها كاملة تعني أن الطلاب قد تعلموها. وعلى المدرس الذكي المبدع أن يدرك هذه الحقيقة. وعلى الرغم من أن المدرسين المبدعين قد لا يغطون مادة علمية كثيرة. إلا أن طلابهم يحتفظون بالمعلومات

والمهارات التي كانوا قد تعلموها علاوةً على نمو مواهبهم وقدراتهم التفكيرية الابتكارية.

رابعاً: تصميم المناهج والكتب الدراسية

نشير الدراسات التقويمية لمناهجنا إلى أنها لم تصمم على أساس تنمية الابتكار والأدب التربوي في هذا المجال يؤكد الحاجة إلى مناهج تدريسية وبرامج تعليمية هادفة ومصممة لتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب لذا ينبغي تطوير مناهجنا لتسمح بإعطاء فرص التجريب العلمي والرياضي والأدبي والفني..، وتتضمن نشاطات مخبرية مفتوحة النهايات وتشجع أسئلة الطلاب وتقدم لهم الفرص لكي يصوغوا الفرضيات ويختبروها بأنفسهم . (Yomoal,2003,P82)

خامساً: عوامل أخرى متصلة بالنظام التربوي

١. التدريس الموجه فقط للنجاح والتحصيل المعرفي المبني على الاستظهار.

٢. الاختبارات المدرسية وأوجه الضعف المعروفة فيها.

٣. النظرة التقليدية للتساؤل والاكتشاف اللذين يقابلان بالعقاب أحياناً من قبل المدرسين.

٤. الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع ونظرته للمبدعين ومدى تقديره لهم .
(yomoal,2003, P 82)

تنمية التفكير الابتكاري

يرى أغلب التربويين المتخصصين بعلم النفس وطرائق التدريس أنه يمكن تنمية التفكير الابتكاري داخل المدرسة وذلك من خلال:

١. طريقة مباشرة: عن طريق تصميم برامج تدريبية خاصة لتنمية التفكير الابتكاري.

٢. استخدام بعض الأساليب والوسائل التربوية مع المناهج المستخدمة بعد تطويرها ومنها:

أ. استخدام النشاطات مفتوحة النهاية.

ب. طريقة التقصي والاكتشاف وحل المشكلات.

ج. استخدام الأسئلة المتباعدة (المتشعبة) والتحفيزية (مثل: ماذا تعمل لو نزلت على سطح القمر؟ أو لو قابلت أديسون؟).

د. الألغاز الصورية: وهي شائعة في اللغة العربية والعلوم والرياضيات، (كعرض صورتين أحدهما للحمامة، والأخرى للخفاش للمقارنة بينهما).

هـ. العصف الذهني: وهذا يتطلب من المدرس إرجاء انتقاد أفكار الطلاب إلى ما بعد حالة توليد الأفكار والتأكيد على مبدأ كمّ الأفكار يرفع ويزيد كيفها وإطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كانت غرابتها وطرافتها والمساعدة في تطوير أفكار الطلاب والربط بينها.

و. اختلاف العلاقات: باختلاف العلاقة بين شيئين أو أكثر (صور، كلمات، أشياء) كان يسأل الطالب عن ماهية العلاقة بين الورق والقماش مثلاً، أو القمر والبحر.

ز. تمثيل الأدوار: حيث يقوم الطلاب بتمثيل أدوار شخصيات معينة لدراسة موضوعات أو قضايا اهتموا بها دون الالتزام بحفظ نص معين، بل يترك المجال لإبداعاتهم وما يفكرون فيه (Yomoal,2003,P83-84) .

الابتكار والمدرس

يرى التربويون أن التعلم الابتكاري لن يتم في ظروف صفية أو بيئة تعلم لا يتوافر فيها التدريس الابتكاري وهذا يطرح سؤالاً: كيف يكون المدرس مبتكراً؟ أو إلى أية درجة نستطيع إدخال أو تبني التدريس الابتكاري في مدارسنا بمختلف مراحلها؟ لأغراض تعليم الابتكار والتفكير الابتكاري يعرف رومي Romey الابتكار بكلمات بسيطة. بأنه : القدرة على تجميع الأفكار والأشياء في أسلوب وتقنية جديدة، ومن ثمّ فالمدرس إذا استخدم أسلوباً أو تقنية جديدة تسهم في تفجير قدرات المتعلمين الابتكارية يكون المدرس عندئذ مدرساً مبتكراً لذا ينظر للمدرس بوصفه المفتاح الأساس في تعليم الابتكار وتربيته ويرى المتخصصون في الابتكار أنه ما لم يمتلك المدرس حداً أدنى من معامل الابتكار فأن ذلك قد ينعكس سلبياً على التلاميذ عامة وعلى المبدعين منهم خاصة (Yomoal ,2003,P78) .

ويرى الباحث أن الطلاب لن يكونوا مبتكرين إلا إذا وجدوا مدرساً مبتكراً لبيئة تساعدهم على الابتكار فعلى المدرس أن يوقف انتقاداته لأفكار طلبته بل يشجعهم على أن يأتوا بالأفكار –مهما كان نوعها– لتحويلها –إن أمكن– إلى حلول مفيدة كذلك تشجيعه لهم على مشاركة بعضهم البعض بالأفكار للاستفادة منها.

ولكي يساعد المدرس طلبته على الابتكار عليه أن يستخدم عبارات منها:

- نعم و...
- هذه فكرة أو وجهة نظر أو تعليق جيد.
- أخبرني المزيد.
- كيف تجعلها ناجحة في التطبيق ؟ .
- ما هي الفوائد ؟.
- كيف بإمكاننا التغلب على السلبيات؟.
- هذا يبدو مثيراً. أخبرني المزيد.

(Brain,2003,P24)

الابتكار في الأدب والفن:

يعد الخيال الابتكاري الذي يقوم به الفنانون والشعراء أحد أشكال التفكير الابتكاري، إذ لا يقتصر الأخير على علماء العلوم والرياضيات وحدهم، فهؤلاء العلماء يعطوننا معلومات ومعارف علمية في شكل حقائق ونظريات بينما يعطينا الفنانون والأدباء معانيَ فيها إبداع وابتكار تتصل بالحياة العاطفية والانفعالية. ويتحقق الإبداع الفني حينما يتمكن كل من الفنان والأديب من إيجاد حالات عاطفية في الأفراد الآخرين قد تشبه حالته حين أنتج فنه الإبداعي. وهناك أوجه تشابه بين العمليات الفكرية التي يمر بها الفنان وبين العمليات الفكرية التي يمر بها العالم على الرغم من اختلافها ظاهرياً. فالفنان يفضل الخبرات الفنية المباشرة المشوبة بالانفعالات دون تحليل، بينما يفضل العالم التحليل والاختبار والتنظيم المنطقي والحقائق، ومع ذلك فأن كلاً منهما يتمتع بلذة الأفكار .

(جلال، ١٩٧٤، ص٧١١)

أن الأديب الكاتب لا يكون مبدعاً إلاّ عندما يكتب عن تجربة أو معاناة فكرية نفسية عاطفية ؛ لأنه يُودع فيها مكنونات صدره، ولذلك تُوصف كتابته بـ(الإبداعية) التي ينمّي من خلالها فكره وعاطفته الجياشين من معاناة تلك التجربة .

وقد يتردد في ذكر كل ما يدور في نفسه ولا يفصح عنه بأكمله وبأن لديه تردداً في قول أو كتابة شيء، وأن ثمّة فكرة أو عاطفة يشعر بأن الناس قد لا يقبلونها، ولذلك فأن بيانات الكاتب المفكر المبدع ليست كاملة دائماً، ولديه شعور بأن روايته الحياتية التي أراد أن يرويها أو شرع في روايتها لم ينته من روايتها بعد .

وبعد ذلك فالكاتب المبدع يحمل إلى المجتمع عطاءً ولكنه يخاف من أن تطمس دمامل المجتمع الخبيثة ذلك العطاء، في المجتمع البشري الذي لا يخلو من المرضى والجائعين والمفترسين، كيف يمكن لمن لا يريد أن يكون مفترساً أن يدخله ؟، وفي المجتمع البشري الذي فيه تنتشر الآراء المسبقة ويعيش الذين ينهش قلوبهم الطمع والشره، كيف يمكن لمن اتخذ السلام والموضوعية والنزاهة مثلاً أعلى أن يدخل فيه. لذلك يطفق ذلك الإنسان الغريب في تشييد صرح عالمه الآمن ويلوذ به .

وثمة صورة موضوعية عن الكاتب المفكر وتعني صورته الحقيقية، أما صورته الذاتية فهي الصورة التي يكونها الناس عنه، ولذلك فغموض كتاباته وأفكاره من العوامل التي تساعد على تكوين هذه الصورة عند الناس .

أن غموض أفكار الكاتب وبعدها عن المألوف لدى الناس أو عدم تقبّل بعض الناس وانفتاحهم لتقبّل الأفكار الجديدة من العوامل التي تحدد مدى اختلاف الصورة الذاتية عن الموضوعية، والصورة الذاتية تسهم في تشكيل الموقف الذي يتخذه الناس حيال المفكر .

ولاختلاف الصورة الموضوعية والصورة الذاتية لدى الناس، قد تكون الصورة الذاتية عن كاتب أو مفكر صورة الآثم بينما هو الأكثر ارتداعاً عن إتيان المنكر أو صورة الشكاك بينما هو الأكثر إيماناً، أو صورة المتعجرف بينما هو الأكثر تواضعاً. (الناشف، ٢٠٠٤، ص١-٣)

استنتاجات من الخلفية النظرية

١- إن العصف الذهني هو المجال الذي يتمكن فيه الناس من التفكير بصورة أكثر حرية، وينتقلون إلى مجالات تفكير جديدة لأنهم سيطلقون الأفكار كما تتوارد في أذهانهم، ومن ثمّ يتعاملون مع الأفكار التي يُطلقها الآخرون .

٢- إن هذه الحرية قد تكون مدعاة لتنمية التفكير الابتكاري .

٣- إن المراحل التي تمرّ بها العمليةُ الابتكارية قريبة من خطوات العصف الذهني .

٤- إنّ الأساليب والطرائق التقليدية المتبعة قد لا تنمّي التفكير الابتكاري لدى الطلاب.

٥- إن التفكير الابتكاري يُمكن أن ينمّى لدى الطلبة، وذلك من خلال اتباع أساليب تدريسية حديثة .

٦- إن الأدب والنصوص من فروع اللغة العربية التي يمكن أن تدرس بأسلوب العصف الذهني الذي من خلاله يمكن أن يفكر الطالب فيه تفكيراً ابتكارياً .

٧-إمكانية استخدام العصف الذهني في أثناء تدريس مادة الأدب والنصوص .

٨-إمكانية إسهام العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري .

٩-يمكن تنمية التفكير الابتكاري في أثناء التدريس .

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات العربية والأجنبية التي اطّلع عليها الباحث وأفادته في تحديد بعض إجراءات البحث أو عند تحليل نتائجه، لذا ارتأى أن يتناولها على وفق محورين هما : الدراسات التي تتعلق بالعصف الذهني وأثره، والدراسات التي تتعلق بالتفكير الابتكاري وعلى ما يأتي :

أولاً :دراسات تتعلق بالعصف الذهني وأثره.

١-دراسة بارنزوميدو ١٩٥٩ pares and meadow

٢-دراسة هادون وليتون ١٩٦٨ Haddon and lytton

٣-دراسة السامرائي ١٩٩٤

٤-دراسة حسن ١٩٩٥

٥-دراسة عزيز ١٩٩٨

٦-دراسة الكيومي٢٠٠١

ثانياً: دراسات تتعلق بالتفكير الابتكاري

١-دراسة جو نس ١٩٧٧ Jones

٢-دراسة غني١٩٩١

٣-دراسة مكاوي٢٠٠٢

أولاً: دراسات تتعلق بالعصف الذهني وأثره

١- دراسة بارنزوميدو ١٩٥٩ parents and meadow

" أثر العصف الذهني في حل المشكلات بطريقة ابتكارية لدى طلبة الجامعة "

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر العصف الذهني في حل المشكلات بطريقة ابتكارية لدى طلبة الجامعة . بلغت عينة الدراسة (٥٢) طالباً وطالبة، قسموا على مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، قدم لكل منها مشكلة . الأولى مشكلة (الحمالة) والثانية مشكلة المكنسة، وكأن الغرض من المشكلتين واحداً وهو ذكر كل ما يتعلق بالمشكلتين من حلول (قليل أو لا يوجد، متوسط، ملحوظ)، والثاني القيمة (مدى فائدة الاقتراح من الناحية الاقتصادية والجمالية والاجتماعية)، وكانت الاستجابات جيدة أما أن تكون الفكرة متوسطة من حيث التفرد وملحوظ من حيث القيمة أو ملحوظ من حيث التفرد ومتوسط من حيث القيمة .

أشارت النتائج إلى أن الأفراد استطاعوا أن ينتجوا حلولاً جديدة وجيدة ضمن الأفكار الكلية التي طُرحت وذات دلالة إحصائية، أسهمت التعليمات في التفكير الابتكاري على تشجيع الأفراد على طرح أفكارهم كلها .(جابر وكاظم، ١٩٩٦، ص١٤٩-١٥٠)

٢- دراسة هادون وليتون ١٩٦٨ Haddon and lytton

أثر استمطار الدماغ والمناخ المدرسي المختلف في القابليات في المدارس الابتدائية

استهدفت الدراسة تعرّف أثر استمطار الدماغ والمناخ الدراسي المختلف في القابليات في المدارس الابتدائية . طبقت الدراسة في نوعين من المدارس هما : المدرسة التقليدية، التي تعتمد أهمية التفكير المجمع والتعلم المبني على السلطة والمدرسة التقدمية التي تعتمد التعلم الذاتي والفاعليات المبدعة، وقد استخدمت معايير للتفريق بين المدرستين منها : الاهتمام بالإنجاز، وقوة البرنامج المدرسي، وسيادة الدروس الصفية، وضبط التحرك داخل المدرسة .

تكونت عينة الدراسة من (٢١١) تلميذاً تراوحت أعمارهم بين (١١-١٣) سنة وبلغ متوسط ذكاء تلاميذ المدرسة التقليدية (٧٥، ١٠١) بينما بلغ متوسط ذكاء تلاميذ المدرسة التقدمية (١٤، ١٠١)، وقد طبق اختبار في الفصل الدراسي الثاني .

أسفرت الدراسة عن تفوق تلاميذ المدرسة التقدمية على تلاميذ المدرسة التقليدية ويعود السبب إلى أن التلميذ في المدارس التقدمية يكون مسترخياً، والجو السائد جو صداقة يتحرك فيه الأطفال بحرية سواء في غرفة الصف أم في المدرسة (عاقل، ١٩٧٥، ص١٤٥) .

٣--دراسة السامرائي ١٩٩٤

" عصف الدماغ وأثره في تحصيل الطلبة "

سعت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية طريقة العصف الذهني في تحصيل الطلبة في مادة علم النفس العام، بلغت عينة البحث "(٣١) طالباً وطالبةً من الصف الأول إرشاد تربوي بكلية التربية – الجامعة المستنصرية من مجموع (٣٥) طالباً وطالبةً يمثلون مجتمع البحث بعد أن استبعد الباحث الطلبة الراسبين من العام الماضي . قسمت العينة على مجموعتين تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية البالغ عددها (١٤) طالباً وطالبةً مادةَ علم النفس العام عن طريق العصف الذهني . أما المجموعة الثانية التي تمثل المجموعة الضابطة التي بلغ عددها (١٧) طالبا وطالبة، فكانت تدرس مادة علم النفس العام بالطريقة التقليدية، قسمت المجموعتان عشوائيا، كما أجرى الباحث اختبارين قبلياً وبعدياً . وباستخدام اختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين وسيلةً إحصائيةً توصل إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى طلبة المجموعة التجريبية، ويعني ذلك أن التحصيل في مادة علم النفس العام للمجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب العصف الذهني قد ارتفع نتيجة لاتباع الأسلوب المقترح في هذا البحث المتمثل بالعصف الذهني.

كما ظهر أن هناك فروقاً دالةً معنوياً بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى طلبة المجموعة الضابطة، ويعني ذلك أن التحصيل في مادة علم النفس العام للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية قد ارتفع أيضاً نتيجة لاتباع الاستراتيجية الاعتيادية . كما ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة (السامرائي، ١٩٩٤، ص١-٥٦) .

٤ – دراسة حسن ١٩٩٥

" فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة تلوث البيئة على تنمية وقدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في دولة البحرين "

هدفت الدراسة إلى:

١-دراسة فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في مادة التاريخ الطبيعي (وحدة تلوث البيئة) في تنمية التفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الأول الثانوي العلمي مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس .

٢-دراسة فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي العلمي .

وقد اتُبع المنهج التجريبي المبني على اختبارين قبلي وبعدي مع مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة واختيرت عينة البحث من تلاميذ الصف الأول الثانوي العلمي مدرسة النعيم الثانوي للبنين حيث بلغ حجم العينة (١٣٠) تلميذا، قسمت على مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (٦٣) تلميذاً درّست وحدة تلوث البيئة باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، ومجموعة ضابطة مكوّنة من (٦٧) تلميذاً درّست بالطريقة التقليدية .

وقد استخدم الباحث الأدوات الاتية :

١-اختبار القدرة على التفكير الابتكاري بصورتيه (ا.ب) من أعداد سيد خير الله (١٩٧٤) لقياس قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، المجموع) .

٢-اختبار تحصيلي من أعداد الباحث لقياس التحصيل لدراسي .

٣-اختبار الذكاء غير اللفظي (الصورة ج) للأعمار من ١٤-١٦سنة أو اكثر الذي أعده للبيئة العربية أحمد عبد اللطيف عبادة (١٩٩٢) .

٤-مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي وهو من إعداد عبد الله سلمأن وتعديل أنيسة المحروس(١٩٩١).

وقد حقق البحث الناتج الثلاث الآتية :

توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى أداء المجموعة الضابطة (البعدي) في متغير قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المر ونه، الأصالة، المجموعة) لمصلحة المجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام استراتيجية العصف الذهني .

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (القبلي) ومتوسط أدائها (البعدي) في متغير قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المر ونه، الأصالة، المجموعة) لمصلحة الأداء البعدي نتيجة لاستخدام العصف الذهني .

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (بعدي) ومتوسط أداء الضابطة (بعدي) في متغير التحصيل الدراسي لمصلحة المجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام العصف الذهني .

وبناء على النتائج التي تم التوصل أليها، صاغ الباحث عدة توصيات تتعلق بالمعلم وطرائق التدريس، والمنهج، وطرائق التقويم، والإدارة المدرسية، والأسرة، وتوصيات عامة، واقترح أجراء دراسات مستقبلية . (الصالح، ١٩٩٧، ص١١٢-١١٤)

٥-دراسة عزيز ١٩٩٨

" أثر العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة المرحلة الإعدادية "

أجريت الدراسة في جامعة بغداد -كلية التربية -ابن رشد وسعت إلى تعرف أثر برنامج العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة المرحلة الإعدادية، واقتصرت الدراسة على طلبة الصفوف الخامسة للاعداديات التابعة لتربية بغداد / المركز وللفرعين العلمي والأدبي ولكلا الجنسين للعام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧. اختار الباحث عشوائياً إعداديتين واحدة للبنات والأخرى للبنين، واختار بالأسلوب نفسه مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين لطلبة الاعداديتين وللفرعين العلمي والأدبي تحوي كلّ واحدة منها على (٢٠) طالباً، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة البحث (١٦٠) طالباً وطالبةً . ولضبط المتغيرات الدخيلة كافأ الباحث بين المجموعات بالعمر الزمني والجنس ومستوى الذكاء والمستوى الاقتصادي ومستوى تعليم الوالدين والاختبار القبلي .

أعد الباحث برنامجاً للعصف الذهني بالرجوع إلى الأدبيات التي تخص العصف الذهني تكون البرنامج من (١٣) موضوعاً قدمها عن طريق استخدام الأفلام وعرضها بجهاز الفيديو مثل : (التدخين، البيئة ومشكلات التلوث، الحاسوب واستخداماته...) وتحقق من صلاحيته بعرضه على نخبة من الخبراء المتخصصين في الميدان التربوي والنفسي، أما قياس التفكير الابتكاري فقد اعتمد الباحث مقياس سيد محمد خير الله الذي اعد للبيئة العربية، وقد تحقق الباحث من صدقه من بيانات الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة البالغ عددها (٨٠) طالباً وطالبةً . أما الثبات فقد سحبت (٢٠) استمارةً من مجموع (٨٠) استمارةً وصحت بعد أسبوعين من التصحيح الأول لإيجاد الثبات عبر الزمن استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفاكرونباخ، وتحليل التباين الثلاثي والاختبار الثاني، وسائلَ إحصائيةً وبعد تطبيق الاختبار البعدي خرجت الدراسة

بالنتائج الاتية :

وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري بين طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامجاً في العصف الذهني والطلبة الذين لم يتلقوا هذا البرنامج لمصلحة المجموعة التجريبية .

وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها لمصلحة الإناث.

وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي لمصلحة الفرع العلمي . ثم وضع الباحث استنتاجات ومقترحات وتوصيات.

(عزيز، ١٩٩٨، ص١-١٢١)

٦- دراسة الكيومي ٢٠٠١

أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطة عمان .

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس التأريخ وفي تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان .

أجريت هذه الدراسة في جامعة السلطان قابوس –سلطنة عمان، وطبقت في منطقة الباطنة جنوب عمان . واقتصرت على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي (ذكور) خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢، بلغ عددها (١١٢) طالباً . قسموا بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة . وفيها تم أعداد أنموذج تحضير دروس وحدتين من الكتاب المقرر (تاريخ أوربا الحديث) هما: الوحدة الثانية (الاكتشافات الجغرافية والتوسع الأوربي) والوحدة الثالثة (التطورات السياسية والفكرية في أوربا وأمريكا في القرن الثامن عشر)، دُرّست الوحدتان للمجموعتين، درست المجموعة التجريبية بالعصف الذهني ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .

واستخدم في الدراسة اختبار تورنس للتفكير الابتكاري باستخدام الكلمات الصورة (أ) اختباراً قبلياً والصورة (ب) اختباراً بعدياً، بعد أن تمَّ صدقه وثباته على عينة استطلاعية .

ضُبطت المتغيرات الآتية :(القدرة على التفكير الابتكاري . الجنس. الجنسية. البيئة المدرسية) . واستخدام اختبار (ت) t-test) (لعينتين مستقلين وللعينات المترابطة لفحص أسئلة الدراسة .كما استخدمت معاملات الارتباط ومعاملات صدق الاتساق الداخلي لقياس صدق صورتي الاختبار وثباتهما . وبعد تطبيق الاختبار البعدي . اختبار تورانس الصورة (ب) كانت النتائج كآلاتي :

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الابتكارية الكلية .
- تفوق المجموعة التجريبية في أدائها البعدي مقارنة بأدائها القبلي في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الابتكارية الكلية . (الكيومي، ٢٠٠١، ص١-٧)

ثانيًا : دراسات تتعلق بالتفكير الابتكاري

١-دراسة جونس ١٩٧٧ jones

" تنمية الابتكار بدلالة الطلاقة والمرونة والأصالة تنمية لاستخدام المخطط للأسئلة التباعدية في مادة التاريخ للثانوية الأمريكية "

سعت الدراسة إلى تعرّف فاعلية الأسئلة التباعدية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري عند طلبة المدارس الثانوية في مادة التأريخ في الولايات المتحدة الأمريكية، كما تظهرها الطلاقة والمرونة والأصالة .

اختار الباحث أربع مجموعات من الطلبة في الصفوف الحادية عشرة وقسمت العينه على مجموعتين تجريبيتين (ا، ب) ومجموعتين ضابطتين (ا، ب) واختبر مدرسان لتطبيق إجراءات البحث، يدرس كل واحدة منها مجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة .

تضمنت الإجراءات (١٠) أسئلة تبا عدية مأخوذة من الحقبة الاستعمارية والحقبة الثورية من التأريخ الأمريكي . وطبقت نماذج الألفاظ من اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري (AوB) قبل بداية التجربة وفي نهايتها .

أظهرت النتائج أهمية المدرس في تنمية قدرات التفكير الابتكاري . اذ يعد عاملا مهما فيها، كما أظهرت أهمية الأسئلة التباعدية في تنمية التفكير الابتكاري . كما أن النظام المستخدم هو نظام بعيد عن التسلطية لأن المدرس يتصف بالمرونة والابتعاد عن كل تحديد ومتسامح مع الطلبة من حيث التعبير الحر وهذا مهم بالنسبة إلى تنمية التفكير الابتكاري .

(Jones, 1977,P2033)

٢-دراسة غني ١٩٩١

" أثر الإرشاد التربوي الجماعي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الإعدادية "

سعت الدراسة إلى معرفة أثر الإرشاد التربوي الجماعي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الإعدادية . أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ابن رشد-جامعة بغداد واختارت الباحثة إعدادية فلسطين للبنات من بين مدارس مدينة بغداد-الكرخ الأولى لإجراء تجربة البحث فيها وبلغ حجم عينة البحث (٨٠) طالبةً من طالبات الصف الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي (٤٠) طالبةً للمجموعة التجريبية و(٤٠) طالبةً للمجموعة الضابطة قسمت كل منها إلى (٢٠) طالبةً من الفرع العلمي و(٢٠) طالبةً من الفرع الأدبي . وكانت أدوات البحث هي : اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، وبرنامج إرشادي جماعي لتنمية التفكير الابتكاري أعدته الباحثة واستُخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي للمجموعات المستقلة والاختبار التائي للمجموعات المترابطة، وتحليل التغاير وسائلَ إحصائيةً للتحقق من فرضيات البحث .

وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج هي :

-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة .

- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري بين طالبات المجموعة التجريبية للفرعين العلمي والأدبي .
- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة للفرع العلمي .
- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات التفكير الابتكاري بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة للفرع الأدبي .وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات (الموسوي وآخرون، ٢٠٠٢، ص٥٠ – ٥١).

٣- دراسة مكاوي ٢٠٠٢

أثر أسلوب التعليم المصغر وحل المشكلات في إثراء التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الصناعي .

أجريت الدراسة في كلية التربية /الجامعة المستنصرية، واختار الباحث عينة بحثه وهم طلاب الصفوف الأولى /قسم السيارات في إعدادية القاهرة الصناعية قصدياً، وبلغ عدد طلاب العينة (٥١) طالباً أستبعد منها المؤجلين والمرضى أو المتوفى أحد الوالدين وبلغ عددهم (٧) طلاب ليكون عدد طلاب العينة (٤٤) طالباً أجرى الباحث عليهم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي لتحديد المبدعين . واختار (٣٠) طالباً قسموا عشوائياً على ثلاث مجموعات : مجموعتين تجريبيتين ت١، ت٢ ومجموعة ضابطة ض . كافأ الباحث بين المجموعات الثلاث بدرجات التحصيل في الصف الثالث المتوسط وبالعمر الزمني وبالتحصيل الدراسي لآباء مجموعات البحث وأمهاتهم وبمتغير مهن الأباء ومهن الأمهات، وبعدد أفراد أسر المجموعات الثلاث وبمتغير التسلسل داخل الأسرة، ومتغير دخل الأسرة في الشهر الواحد.

واستخدم الباحث اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، (الصورة العربية) (ب) باستخدام الأشكال، الذي يتالف من ثلاثة أنشطة (تكملة الصورة، تكملة الخطوط، تكملة الدوائر) أداة لبحثه زيادة على مادة العلوم الصناعية للصفوف الأولى /قسم السيارات /إعدادية الصناعة.

درس الباحث المجموعة ت١ أسلوب التعليم المصغر أما المجموعة ت٢ فقد درستها مدرسة المادة .

وللتأكد من تحقق فرضيات البحث استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

–معامل ارتباط بيرسون، معامل هويت، اختبار مأن وتني، مربع كاي، تحليل التباين الأحادي، التوزيع الطبيعي والالتواء، الوزن المئوي .

وقد أظهرت نتائج الدراسة مايأتي :

– تفوق المجموعتين التجريبيتين ت١، ت٢ على ذاتها في متوسطي اختبار تورانس للتفكير الابتكاري القبلي والبعدي في قدرات التفكير الابتكاري بعناصره والأصالة والمر ونه والطلاقة والدرجة الكلية .

– تفوق المجموعتين التجريبيتين ت١، ت٢ على المجموعة الضابطة ض في الاختبار البعدي للتفكير الابتكاري بعناصره.

وبعد أن فسّر الباحث النتائج وضع استنتاجات وتوصيات ومقترحات .

(مكاوي، ٢٠٠٢، ص١–ص١٢٥) .

الموازنة بين الدراسات السابقة

بعد أن عرض الباحث الدراسات السابقة يحاول أن يوازن بين تلك الدراسات من حيث الأهداف والعينات وأدوات البحث والإجراءات وكل ما يستدعي ذلك وعلى مايأتي :

١. جاءت الدراسات السابقة مختلفة في أهدافها فقد سعى قسم إلى معرفة أثر العصف الذهني في حل المشكلات بطريقة ابتكارية دراسة (بارنزوميدو) وسعى قسم أخر إلى معرفة أثر استمطار الدماغ والمناخ المدرسي في القابليات درسة (هادون وليتون) وسعى قسم منها إلى معرفة أثر عصف الدماغ في تحصيل الطلبة دراسة (السامرائي)و (حسن)، (الكيومي)، وسعى القسم الأخر إلى معرفة أثر استخدام المخطط للأسئلة التباعدية (دراسة جو نس) وأثر الإرشاد التربوي الجماعي (دراسة غني) وأثر أسلوب التعليم المصغر وحل المشكلات (دراسة مكاوي) في تنمية التفكير الابتكاري أما البحث الحالي فقد سعى إلى معرفة أثر العصف الذهني في تحصيل مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري .

٢. تباين الدراسات السابقة في حجم عيناتها إذ تراوحت مابين (٣٠) طالباً في دراسة (مكاوي) و (٢١١) تلميذاً في دراسة (هادون وليتون)، وسبب ذلك التباين يعود إلى طبيعة مجتمع البحث الأصلي وطبيعة أدوات جمع البيانات والتكلفة والزمن وطبيعة الدراسة وهدفها .(الرشيدي، ٢٠٠٠، ص ١٥١-١٥٢)، أما عينة الدراسة الحالية فقد بلغت (٥١) طالباً .

٣ـ لم تعتمد الدراسات مرحلة دراسية واحدة وإنما اختلفت مراحلها فقد تناولت دراسة (هادون وليتون) المرحلة الابتدائية أما المرحلة الثانوية فقد اعتمدتها دراسات (حسن) و(عزيز) و (الكيومي) و(جو نس) و(غني) و(مكاوي) . أما المرحلة الجامعية فقد اعتمتها دراسة (بارنزوميد)و (دراسة السامرائي) أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت المرحلة الإعدادية، الصف الرابع العام .

٤ـ استخدمت غالبية الدراسات السابقة مقياس تورانس للتفكير الابتكاري، دراسة(جو نس)، (غني)، (مكاوي) . أما(عزيز وغني) فقد اعتمدا مقياس سيد محمد خير الله المقتبس من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الابتكاري (خير الله، ١٩٨١، ص٨) . أما دراسة (بارنزوميدو) فلم تُشر إلى اعتماد مقياس، كذلك دراسة(هادون وليتون)و(السامرائي) لأنها تناولت العصف الذهني فقط، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت مقياس سيد محمد خير الله .

٥ـ بعض الدراسات السابقة اعتمد متغيرا تابعا واحدا هو التفكير الابتكاري في دراسة (عزيز)، (الكيومي) (بارنزوميد)، (مكاوي) (غني)، (جو نس) والتحصيل في دراسة(السامرائي) القابليات في دراسة (هادون وليتون) .أما دراسة (حسن) فقد جمعت بين متغيرين تابعين هما (التحصيل والابتكار) وهو ما اعتمدته الدراسة الحالية.

٦. جاءت الدراسات السابقة مختلفة من حيث المدة الزمنية التي استغرقتها التجربة فكانت فصلين دراسيين في دراسات كل من هادون وليتون والسامرائي وعزيز وغني ومكاوي وفصلاً دراسياً واحداً في دراستي جونس والكيومي أما دراستي حسن وبارنزوميدو فلم تُشيرا إلى المدة الزمنية للتجربة ويعتقد الباحث أن قصر المدة الزمنية للتجربة قد يؤثر في دقة النتائج وعدم ظهور الأثر الفعلي للمتغيرات المستقبلية في المتغير أو المتغيرات التابعة، أما الدراسة الحالية فقد استغرقت فصلين دراسيين .

٧ـ استعملت بعض الدراسات السابقة عيناتها من كلا الجنسين وهي دراسات (بارنزوميدو)، (هادون وليتون)، (السامرائي) و(جو نس) و(عزيز) وبعضها اختار جنسا واحدا وهي دراسات (غني) (الكيومي) (مكاوي) و(حسن)، أما البحث الحالي فقد اعتمد جنساً واحداً .

٨ـ اعتمدت معظم الدراسات السابقة مجموعتين تجريبية وضابطة وذات الاختبارين القبلي والبعدي، وهو الشيء نفسه بالنسبة إلى الدراسة الحالية .

٩. اختلفت الدراسات السابقة في عدد الموضوعات التي تناولتها ، وكانت بين موضوع واحد في دراستي (بارنزوميدو) و(حسن)، و (١٣) موضوعا في دراسة (عزيز) في حين لم نشر دراستنا (هادون وليتون) و(السامرائي) إلى عدد الموضوعات التي تناولتها بحب المعلومات التي استقاها الباحث من هاتين الدراستين، أما دراسة (جونس) فقد تناولت حقبتين من التأريخ الأمريكي، ودراستا (غني) و(مكاوي) تناولت كل منها برنامجاً، ودراسة (الكيومي) تناولت وحدتين من تأريخ أوربا الحديث، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت (٢٥) موضوعاً .

١٠ـ لم تشر معظم الدراسات السابقة إلى عملية التكافؤ بين مجموعات البحث وهذا لا يعني إهمالها لهذا الأجراء، لأن ضبط المتغيرات أمر لابد منه في البحوث التجريبية وعليه تتوقف دقة النتائج، ولكن الباحث لم يحصل عليها من الملخصات المتيسرة، في حين أشارت دراستا (عزيز) و(مكاوي) إلى التكافؤ وإجرائه في بعض المتغيرات التي اعتقد الباحثان أن لها تأثيراً في سير التجربة.

أولاً / التصميم التجريبي :

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي على الباحث تنفيذها، لأن الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وعلى ظروف العينة . وينبغي الاعتراف من البداية أن البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط، لأن توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة . (الزوبعي، ١٩٦٨، ص ٥٨)

ونتيجة لما سبق تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية .(داود، ١٩٩٠، ص ٢٥٠) لذلك اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي ملائما لظروف البحث الحالي وهو تصميم المجموعات العشوائية لمجموعتين تجريبية وضابطة، والشكل الآتي يوضح ذلك :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	قياس المتغير التابع
التجريبية	أسلوب العصف الذهني	١-التحصيل الدراسي ٢-التفكير الابتكاري	١- اختبار تحصيلي ٢-مقياس للتفكير الابتكاري
الضابطة	الأسلوب التقليدي		

يقصد بالمجموعة التجريبية : المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل (العصف الذهني)، وبالمجموعة الضابطة : المجموعة التي لا يتعرض طلابها للمتغير المستقل . ويقصد بالتحصيل : المتغير التابع الأول الذي يقاس بوساطة اختبار يعده الباحث لأغراض البحث الحالي، في حين يقصد بالتفكير الابتكاري : المتغير التابع الثاني الذي يقاس بوساطة اختبار سيعتمده الباحث .

ثانيا / مجتمع البحث وعينته :

أ – مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الرابع الإعدادي في محافظة بغداد سواء كانوا في مدارس ثانوية أم في مدارس إعدادية، والتي تتوزع على المديريات العامة لتربية بغداد الأربع .

ب – عينة البحث :

يُفضّل في البحث التجريبي إجراء التجربة في مدرسة واحدة، وذلك للحد من آثار بعض المتغيرات المتعلقة ببيئة المنطقة التي تقع فيها المدرسة، فضلاً عن تسهيل إجراء التجربة ولا سيّما في مجال طرائق التدريس، إذ يتطلب أن يكون الباحث متواجداً في المدرسة . ويجري التجربة بنفسه، لذلك اختار الباحث إعدادية الكاظمية للبنين كونها تتضمن أكثر من شعبتين للصف الرابع العام، ليتمكن من اختيار شعبتين عشوائياً، واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، فضلاً عن استعداد إدارتها للتعاون مع الباحث، وتوفير مستلزمات التجربة .

لذلك زار الباحث المدرسة المختارة ومعه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى لتسهيل مهمته فيها(الملحق ١)، ووجدها تضم أربع شعب للصف الرابع العام للعام الدراسي٢٠٠٢ /٢٠٠٣، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (العصف الذهني) عند تدريس مادة الأدب والنصوص، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها مادة الأدب والنصوص من دون التعرض للمتغير المستقل .

بلغ عدد طلاب الشعبتين (٥٦) طالباً بواقع (٢٨) طالباً في شعبة (د)، و (٢٨) طالباً في شعبة (ب)، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٥) طلاب، اصبح عدد أفراد العينة النهائي (٥١) طالباً، بواقع (٢٥) طالباً في المجموعة التجريبية و (٢٦) طالباً في المجموعة الضابطة . والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	د	٢٨	٣	٢٥
الضابطة	ب	٢٨	٢	٢٦
المجموع		٥٦	٥	٥١

أن سبب استبعاد الطلاب الراسبين ؛ اعتقاد الباحث بأنهم يمتلكون خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث أو في السلامة الداخلية للتجربة، وهذا ما جعل الباحث يستبعدهم من النتائج فقط، إذ أبقى عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي .

ثالثا / التكافؤ بين المجموعين التجريبية والضابطة :

على الرغم من أن التوزيع العشوائي أحد طرائق ضبط المتغيرات الدخيلة، إلاّ أن الباحث ارتأى إجراء تكافؤات إحصائية في بعض المتغيرات ؛ لأن الاختبار كان

على أساس الشعبة وليس على أساس الفرد الواحد، وهذه المتغيرات هي :

١- العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور (الملحق ٢) .
٢- التحصيل الدراسي للآباء .
٣- التحصيل الدراسي للأمهات .
٤- درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق . (الملحق ٣) .
٥- التفكير الابتكاري قبل إجراء التجربة .

وقد حصل الباحث على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفاً من البطاقة المدرسية، وسجل درجات المدرسة بالتعاون مع إدارة المدرسة، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث :

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور :

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (٠٨ ، ١٧٣) شهراً، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (٧٧ ، ١٧٢) شهراً . وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بينهما، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢١٥ ، ٠) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١١)، وبدرجة حرية(٤٩) . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني، والجدول (٢) يوضح ذلك .**الجدول (٢)**

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوبا بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	١٧٣، ٠٨	٥، ٠٦٦	٢٥، ٦٦٤	٤٩	٠، ٢١٥	٢,٠١١	ليس بذي دلالة
الضابطة	٢٦	١٧٢، ٧٧	٥، ٢٧٩	٢٧، ٨٦٧				

٢- التحصيل الدراسي للآباء :

يبدو من الجدول (٣) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأب، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٢٥٦ ، ١) أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٨٢ ، ٧) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (٣) .

الجدول (٣)

تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

التحصيل	حجم العينة	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠،٠٥
المجموعة							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٥	٧	٦	٧	٣	١، ٢٥٦	٧، ٨٢	ليس بذي دلالة
الضابطة	٢٦	٦	٤	٨	٨				

٣- التحصيل الدراسي للأمهات :

يبدو من الجدول (٤) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأم، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٤٩٤ ، ٠) أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٨٢ ، ٧) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (٣) .

الجدول (٤)

تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

التحصيل	حجم العينة	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية *	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠،٠٥
المجموعة								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٥	٦	٧	٤	٣	٣	٠، ٤٩٤	٧، ٨٢	ليس بذي دلالة
الضابطة	٢٦	٦	٧	٦	٥	٢				

* دمجت الخليتان (إعدادية أو معهد مع بكالوريوس فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما اقل من ٥ .

٤- درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠٠١/٢٠٠٢ :

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق (٨ ، ٦٢) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٩٢٣ ، ٦١) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤١٦ ، ٠) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠١١)، وبدرجة حرية (٤٩) وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية للعام السابق، والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في درجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٦٢ ، ٨	٨ ، ١٦٣	٦٦ ، ٦٣٤	٤٩	٠، ٤١٦	٢,٠١١	ليس بذي دلالة
الضابطة	٢٦	٦١، ٩٢٣	٦ ، ٩٠٥	٤٧ ، ٦٧٩				

٥-درجات التفكير الابتكاري قبل إجراء التجربة :

للتثبت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التفكير الابتكاري قبل إجراء التجربة، طبق الباحث مقياس التفكير الابتكاري المعتمد في هذا البحث على طلاب المجموعتين، وحسب الدرجات واستخدم الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، فاتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠,٠) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٤٣) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١١) بدرجة حرية (٤٩) والجدول (٦) يوضح ذلك، وهذه النتيجة تؤكد تكافؤ المجموعتين، التجريبية والضابطة، إحصائياً في التفكير الابتكاري قبل إجراء التجربة .

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري القبلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٧٧,٧٢	٢٨,٧٢٣	٨٢٥,٠٤٣	٤٩	٠,٠٤٣	٢,٠١١	غير دال احصائياً عند مستوى ٥٠,٠
الضابطة	٢٦	٧٧,٣٨٤	٢٦,١٩٧	٦٨٦,٣٢٦				

رابعاً / ضبط المتغيرات المتعلقة بالموقف التجريبي :

زيادةً على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

أ- **الفروق في اختيار العينة :** حاول الباحث – قدر المستطاع – تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في خمسة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، فضلاً عن تجانس طلاب المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد ما لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة .

ب- **أداة القياس :** استعملت أداة موحدة لقياس المتغير التابع لدى طلاب مجموعتي البحث إذ أعدَّ الباحث اختباراً لأغراض البحث الحالي، واعتمد مقياساً آخر، طبّقهما على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في وقت واحد .

ج- أثر الإجراءات التجريبية :

١- **سرّية البحث** : حرص الباحث على سرّية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

٢- **التقنيّات التعليمية** : كانت التقنيّات التعليمية متشابهة لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة مثل السبورات، والطباشير الملون والاعتيادي، والخرائط، والكتاب المقرر تدريسه .

٣- **مدة التجربة** : كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم ٢٩ / ١٠ / ٢٠٠٢ ، وأنهيت يوم ٩/ ٦ /٢٠٠٣ .

٤- **المدرس** : فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درس الباحث نفسه طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية، لأن إفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل فقد تعزى إلى تمكُّن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو إلى صفاته الشخصية أو إلى غير ذلك من العوامل .

٥-**توزيع الحصص** : حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ كان الباحث يدرس دروس أسبوعيا بواقع حصّتين لكل مجموعة، إذ اتفق الباحث مع إدارة المدرسة ومدرس اللغة العربية في المدرسة على تنظيم جدول توزيع الدروس لتكون مادة الأدب والنصوص يومي الإثنين والأربعاء من كل أسبوع، والجدول (٧)يوضح ذلك

الجدول (٧)

توزيع دروس مادة الأدب والنصوص على طلاب مجموعتي البحث

المدرسة	المادة	اليوم	الساعة – ، ٨	الساعة ٥٠ ، ٨
ع الكاظمية للبنين	أدب ونصوص	الإثنين	التجريبية	الضابطة
		الأربعاء	الضابطة	التجريبية

٦-**بناية المدرسة :** طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومتشابهين من حيث المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد .

خامسا / تحديد المادة العلمية للتجربة :

كانت المادة العلمية هي موضوعات الأدب في كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ . وهي على ما يوضحه الجدول (٨) .

الجدول (٨)

موضوعات التجربة

ت	الموضوع	ت	الموضوع	ت	الموضوع	ت	الموضوع
١	زهير بن أبي سلمى	٨	الخطابة-خطبة هانيء-	١٥	الخنساء	٢٢	الحديث النبوي الشريف
٢	النابغة الذبياني	٩	الوصية-وصية ذي الإصبع-	١٦	شعر الفتوحات	٢٣	رسالة عمر(رض)
٣	الأعشى	١٠	القصص-قصة فيل إبرهة-	١٧	الخطابة	٢٤	رسالة علي(رض)
٤	عمرو بن كلثوم	١١	الشعر	١٨	خطبة الوداع	٢٥	أثر القرأن في الأدب العربي
٥	عنترة بن شداد	١٢	حسان بن ثابت	١٩	خطبة أبي بكر(رض)		
٦	حاتم الطائي	١٣	كعب بن مالك	٢٠	الكتابة		
٧	دريد بن الصمة	١٤	كعب بن زهير	٢١	نصوص من القرآن الكريم		

سادساً / صياغة الأهداف السلوكية :

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية . (مقلد، ١٩٨٨، ص ١٤٠ – ١٤١)

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم المناسبة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها، وهذا يعني أن مسؤولية المدرس أكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضا تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها .(أبو حطب، ١٩٨٤، ص ١٠٦) وإذا تحقق ذلك تصبح رؤية المعالم التدريسية واضحة، وخطواتها معروفة، وأن هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التعلم والتعليم بطريقة علمية وإنسانية لتحقيق التربية الحقة . (الدريج، ١٩٩٤، ص ٦٢ – ٦٤)

وصاغ الباحث (٣٥٠) هدفاً سلوكياً اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة على مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية . (الملحق ٤)

وبعد تحليل استجابات الخبراء (الملحق ٥) البالغ عددهم (١٠) خبراء عدلت بعض الأهداف، وحذف (١٩) هدفاً سلوكياً لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠ %) من موافقة الخبراء، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها(٨) خبراء فاكثر من المجموع الكلي للخبراء . وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٣٣١) هدفاً سلوكياً، بواقع (١٥١) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و(٦٩) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و (٢٥) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و(٣٧) هدفاً سلوكياً لمستوى التحليل، و (٢٦) هدفاً سلوكياً لمستوى التركيب، و (٢٣) هدفاً سلوكياً لمستوى التقويم . (الملحق ٥)

سابعا / أداتا البحث :

إن طبيعة البحث الحالي تتطلب توافر أداتين له، واحدة لقياس التحصيل الدراسي والأخرى لقياس التفكير الابتكاري، وفيما يأتي توضيح لإجراءات إعداد هاتين الأداتين .

أ- الاختبار التحصيلي :

لقد مرّت عملية إعداد الاختبار التحصيلي بالخطوات والإجراءات الآتية :

١- أعدَّاد الخريطة الاختبارية :

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها، فضلا عن أنها من متطلبات صدق المحتوى (Ghiselli , 1974 , p: 24) ولأجل ذلك أعدَّ الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية لمستويات المجال المعرفي من تصنيف بلوم . وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء عدد صفحات كل موضوع، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتمادا على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحدد عدد

فقرات الاختبار بـ (٣٠) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية . والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩)

الخريطة الاختبارية

ت	الموضوعات	عدد الصفحات	الاهمية النسبية %	عدد الاهداف السلوكية						عدد الفقرات الاختبارية						عدد الفقرات الكلي
				معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
١	زهير بن أبي سلمى	٦	٦،٣	٦	٣	٣	٣	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٢
٢	النابغة الذبياني	٦	٦،٣	٧	٣	١	٣	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٢
٣	الأعشى	٤	٤،٢	٧	٢	٢	٢	٠	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١
٤	عمرو بن كلثوم	٥	٥،٣	٧	٣	٢	٢	١	٢	١	١	٠	٠	٠	٠	٢
٥	عنترة بن شداد	٤	٤،٢	٧	٣	١	١	٠	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١
٦	حاتم الطائي	٥	٥،٣	٥	٤	١	٢	٠	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٢
٧	دريد بن الصمة	٦	٦،٣	٧	٣	١	٣	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٢
٨	الخطابة–خطبة هاني–	٢	٢،١	٤	٢	١	٢	٠	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١
٩	الوصية–وصية ذي الاصبع–	١	١،٠٦	٤	٢	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٠	القصص–قصة فيل ابرهة–	٣	٣،٢	٨	٣	١	٠	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١
١١	الشعر	٤	٤،٢	٧	٣	٠	٠	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١
١٢	حسان بن ثابت	٥	٥،٣	٥	٣	١	٢	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٢
١٣	كعب بن مالك	٤	٤،٢	٥	٤	١	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١
١٤	كعب بن زهير	٥	٥،٣	٦	٤	١	١	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٢
١٥	الخنساء	٣	٣،٢	٨	٣	١	٠	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١
١٦	شعر الفتوحات	٣	٣،٢	٦	٢	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	١
١٧	الخطابة	٤	٤،٢	٧	٢	٠	٢	١	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	١
١٨	خطبة الوداع	٤	٤،٢	٧	٢	١	١	٢	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١

١٩	خطبة ابي بكر(رض)	١	١،٠٦	٥	١	١	١	٢	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٠	الكتابة	٢	٢،١	٧	٣	٠	١	١	١	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
٢١	نصوص من القرأن الكريم	٣	٣،٢	٨	٢	٢	٢	٢	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
٢٢	الحديث النبوي الشريف	٣	٣،٢	٥	٣	١	١	٤	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
٢٣	رسالة عمر(رض)	٤	٤،٢	٤	٤	١	٢	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
٢٤	رسالة علي(رض)	٣	٣،٢	٤	٣	١	٣	٠	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
٢٥	أثر القرأن في الأدب العربي	٣	٣،٢	٥	٢	٠	١	١	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
المجموع		٩٣	%١٠٠	١٥١	٦٩	٢٥	٣٧	٢٦	٢٣	٢٣	٧	٠	٠	٠	٠	٠	٢٣	٠	٠	٣٠
النسب المئوية لمستويات الأهداف				٤٥،٦	٢٠،٨٥	٧،٥٥	١١،٢	٧،٨٥	٦،٩٥										

٢- صياغة فقرات الاختبار :

لقد اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذا وضعت بشكل جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين، فضلا عن الشمولية، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة . (الظاهر، ١٩٩٩، ص ٩١)

وصاغ الباحث (٣٤) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة هي : الأول يتكون من (١٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد التي توصف بأنها شائعة الاستعمال، وتفوق الأنواع الأخرى الموضوعية صدقاً وثباتاً، (سعادة، ١٩٨٤، ص ١٦٢) فضلا عن سهولة تحليل نتائجها إحصائياً، وقدرتها على الحد من أثر الحدس والتخمين أكثر من الأسئلة الموضوعية الأخرى(الزوبعي، ١٩٨١، ص ٨) والثاني يتكون من (١١) فقرة من نوع التكميل التي توصف بأنها سهلة التصحيح، فضلا عن أن التخمين فيها يكاد يكون معدوماً . والثالث يتكون من (١١) فقرة من نوع الصواب والخطأ التي توصف بأنها سهلة التصحيح، وتغطي مساحة كبيرة من المادة الدراسية قياسا بأنواع الفقرات الأخرى (سمارة، ١٩٨٩، ص ٨٩ – ٩١) والسبب في صياغة (٣٤) فقرة أكثر من العدد المحدد في الخريطة الاختبارية هو التحوط في عدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء، أو أنها تتميز بصعوبة أو سهولة كبيرة جدا، أو أنها لا تمتلك قوة تمييزية مقبولة .

٣- تحليل الفقرات منطقياً :

التحليل المنطقي خطوة مهمة في بدايات إعداد فقرات الاختبار ؛ لأنه يكشف عن مدى تطابق شكل الفقرة مع الظاهرة التي أعدّت لقياسها، ويقوم عادةً بهذا التحليل الخبراء لتقدير صلاحية كل فقرة، كما تبدو منطقياً، لقياس ما أُعدت لقياسه (Ebel,1972,P555) لذلك عرض الباحث الفقرات على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس، وفي العلوم التربوية والنفسية (الملحق ٧) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجل قياسه . وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدل بعض الفقرات، وأُعاد صياغة بعضها الآخر، وحذفت أربع الفقرات لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بـ (٨٠ %) من مجموع الخبراء الكلي، فأصبح الاختبار يتكون من(٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة هي : الأول من نوع الاختيار من متعدد يتكون من(١٠) فقرات، والثاني من نوع التكميل(الفراغات) يتكون من (١٠) فقرات، والثالث من نوع الصواب والخطأ يتكون من(١٠) فقرات أيضاً .

٤-تعليمات الاختبار : وضع الباحث التعليمات الآتية :

أ- تعليمات الإجابة :

- اكتب اسمك، وشعبتك، في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة .
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعها دون ترك أي فقرة منها .

ب- تعليمات التصحيح :

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفراً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل اكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة .

٥-تجربة وضوح الفقرات والتعليمات :

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار، ووضوح فقراته، وكشف الغامض منها، طبقه الباحث على عينة من طلاب الصف الرابع من مجتمع البحث نفسه في إعدادية السويس للبنين، ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (٢٠) طالباً، فاتضح أن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب، وأن وسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (٤٠) دقيقة .

٦-التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

أن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة، واستبعاد غير الصالح منها . (Scannell , 1975 , p: 211) لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مكونة من

(١٠٠) طالب من طلاب الصف الرابع العام اختارهم من مدرستين، بواقع (٥٠) طالباً من كل مدرسة واختار هاتين المدرستين عشوائياً من المدارس الإعدادية في بغداد، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتب الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختار العينتين المتطرفتين في الدرجة الكلية العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) من أفراد العينة في كل مجموعة . وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

أ-**مستوى صعوبة الفقرات :** بعد أن حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة صعوبة الفقرة وجد أنها تتراوح بين (٣٢، ٠) و (٦٥، ٠)، وهي معاملات صعوبة مقبولة، إذ يرى (بلوم) أن الفقرات تُعدّ مقبولة إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (٢٠، ٠) و (٨٠، ٠) (Bloom,1971,P6) . والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

معاملات صعوبة فقرات الاختبار

السؤال الأول		السؤال الثاني		السؤال الثالث	
تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠ ، ٣٣	١	٠ ، ٦٠	١	٠ ، ٣٥
٢	٠ ، ٤٤	٢	٠ ، ٤٢	٢	٠ ، ٥٠
٣	٠ ، ٥٢	٣	٠ ، ٥٨	٣	٠ ، ٥٠
٤	٠ ، ٣٢	٤	٠ ، ٦٢	٤	٠ ، ٤٢
٥	٠ ، ٥٠	٥	٠ ، ٤٠	٥	٠ ، ٣٦
٦	٠ ، ٤٥	٦	٠ ، ٥٥	٦	٠ ، ٣٧
٧	٠ ، ٣٤	٧	٠ ، ٥٢	٧	٠ ، ٥٢
٨	٠ ، ٥٥	٨	٠ ، ٦٥	٨	٠ ، ٤٤
٩	٠ ، ٤٧	٩	٠ ، ٥٣	٩	٠ ، ٥١
١٠	٠ ، ٥٥	١٠	٠ ، ٥٠	١٠	٠ ، ٣٨

ب–قوة تمييز الفقرات :

استخدم الباحث معادلة تمييز الفقرات التي تُستخدم عندما تكون الإجابة عن الفقرة صحيحةً، أو خاطئةً وتعطى لها درجة واحدة أو (صفر)، في حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجد أنها تتراوح بين (٤٢ ، ٠) و(٠,٦٦)، لذلك فهي جميعها مقبولةً ؛ لأنها تعد مميزة إذا كانت نسبة تمييزها (٣٠%) فأكثر (أمطانيوس، ١٩٩٧، ص ١٠٠) . لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل، والجدول (١١) يوضح ذلك .

الجدول (١١)

معاملات تمييز فقرات الاختبار

السؤال الأول		*السؤال الثاني*		*السؤال الثالث*	
تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
١	٠ ، ٤٥	١	٠ ، ٦٠	١	٠ ، ٥٢
٢	٠ ، ٤٦	٢	٠ ، ٤٤	٢	٠ ، ٥٠
٣	٠ ، ٥٠	٣	٠ ، ٥٠	٣	٠ ، ٦٠
٤	٠ ، ٦٢	٤	٠ ، ٥٥	٤	٠ ، ٦٣
٥	٠ ، ٤٢	٥	٠ ، ٥٢	٥	٠ ، ٥٠
٦	٠ ، ٤٠	٦	٠ ، ٥٠	٦	٠ ، ٦٤
٧	٠ ، ٤٥	٧	٠ ، ٤٥	٧	٠ ، ٥٢
٨	٠ ، ٥٥	٨	٠ ، ٤٠	٨	٠ ، ٥٥
٩	٠ ، ٥٠	٩	٠ ، ٤٤	٩	٠ ، ٦٦
١٠	٠ ، ٥٢	١٠	٠ ، ٥٠	١٠	٠ ، ٥٥

ج- فعالية البدائل الخاطئة : عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة، وعدم الاتكال على الصدفة .(أمطانيوس، ١٩٩٧، ص ١٠١) والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عددا من طلبة المجموعة العليا أكبر من طلبة المجموعة الدنيا، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه (عودة، ١٩٩٣، ص١٢٥) ويكون البديل اكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب . وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديه أن البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار البعدي قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة العليا أكبر من طلاب المجموعة الدنيا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل والجدول (١٢) يوضح ذلك .

الجدول (١٢)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول في الاختبار

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	-٣٤	-١٦	-١٠
٢	-٢٣	-١٦	-١
٣	-١٣	-٢	-٢
٤	-٢	-١٣	-١١
٥	-٤	-٣	-١٠
٦	-١٣	-١١	-١٠
٧	-١٦	-١٠	-٣٠
٨	-١٦	-٢٦	-٤
٩	-١٦	-١٠	-١٣
١٠	-٣٠	-١٦	-١٠

٧-صدق الاختبار (صدق المحتوى) :

يعد صدق المضمون (المحتوى) من مواصفات الاختبار الجيد، ويعني الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما صُمم من أجل قياسه (الإمام وآخرون، ١٩٩٠، ص١٢٧)، وهل إن أسئلة أو بنود الاختبار تُعبر عن الموضوع الذي تقيسه بدقة أو العكس ؟

(الرشيدي، ٢٠٠٠، ص١٦٨)، وبُغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث، عُرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي الاختبارات والقياس (الملحق ٧) لإبداء آرائهم فيما إذا كانت أسئلة الاختبار تتفق مع الموضوع المراد قياسه أم لا .

٨-ثبات الاختبار :

اعتمد الباحث في حساب معامل ثبات الاختبار معادلة (ألفا - كرونباخ)، باستخدام درجات عينة التحليل الإحصائي للفقرات البالغة (١٠٠) فرد، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٠) وهو معامل ثبات جيد بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة .

٩-الصورة النهائية للاختبار :

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من ثلاثة أسئلة هي : الأول يتكون من (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، والثاني يتكون من (١٠) فقرات أيضا من نوع التكميل، والثالث يتكون من (١٠) فقرات أيضا من نوع الصواب والخطأ . (الملحق ٧)

ب- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري :

اعتمد الباحث اختبار القدرة على التفكير الابتكاري الذي أعدّه الباحث (سيد محمد خير الله) (الملحق ٨) في قياس التفكير الابتكاري، وقد كان اعتماد الباحث لهذا المقياس ؛ بسبب مناسبته للبيئة العربية، وصلاحيته لطلبة المرحلة الإعدادية، فضلاً عن استعماله من باحثين آخرين لقياس (التفكير الابتكاري)، وموافقة بعض الخبراء على استعماله لأغراض البحث الحالي .

١- مكونات الاختبار : يتكون الاختبار من قسمين :

القسم الأول : مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الابتكاري المعروفة باسم **The Minnesota Tests of Creative Thinking** اختبار منيسوتا للتفكير الابتكاري، ويتألف من أربعة اختبارات فرعية، هي :

أ – الاستعمالات

وفيها يطلب من المستجيب أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لـ (علبة الصفيح . و الكرسي) لتصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية، وتخصص لكل واحدة منها مدة زمنية قدرها خمس دقائق .

ب – المترتبات

وفيها يطلب من المستجيب أن يذكر ماذا لو أن نظام الأشياء تغيّر فأصبحت على نحو معيّن ؟، وهذا الاختبار مكون من سؤالين هما :

س ١ – ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

س ٢ – ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت لتظهر الحفرة من الناحية الأخرى ؟

وتخصص خمس دقائق للإجابة عن كل سؤال .

جـ – المواقف

وفيها يطلب من المستجيب أن يتبين كيف يتصرّف في بعض المواقف، ويتكون الاختبار من موقفين هما :

- إذا اختارك زملاؤك في الصف مسؤولاً عن جمع التبرعات لعمل ما، ويحاول أحدهم أن يدخل في تفكير الآخرين أنك غير أمين ماذا تفعل ؟
- لو كانت جميع المدارس غير موجودة (أو حتى ملغاة)، ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً ؟

تخصص خمس دقائق للإجابة عن كل موقف .

د – اختبار التطوير والتحسين

وفيه يطلب من المستجيب أن يقترح طرقاً عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه، مثل : (الدراجة . والقلم الحبر)، على ألاّ يقترح طريقة تستخدم حالياً لتحسين هذا الشيء وتطويره وعلى ألاّ يهتم إذا كان من الممكن حالياً تطبيق اقتراحه أم لا . وتخصص خمس دقائق للإجابة عن كل واحدة . (خيرالله، ١٩٨١، ص٩–١٠)

القسم الثاني :

هو اختبار بارون المعروف باسم Barron's Test of Anagrams وفيه يطلب من المستجيب أن يكون من حروف الكلمات المعطاة له كلمات جديدة، بحيث يكون لها معنى مفهوم، على ألاّ يستخدم حروفاً جديدة ويمكنه أن يستعمل الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة نفسها .

يتكون الاختبار في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية . بنها) لكل منها خمس دقائق . (خيرالله، ١٩٨١، ص١٢)

٢ – كيفية تصحيح الاختبار

أ – القسم الأول : صحح القسم الأول من اختبار القدرة على التفكير الابتكاري عن طريق تقدير أربع درجات لكل مستجيب عن كل اختبار وهي :

١- الطلاقة الفكرية : وتقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين، وتتميز الإجابات بملاءمتها للواقع وتُستبعد كل إجابة عشوائية تصدر عن جهل وعدم معرفة أو قائمة على اعتقاد زائف أو افتراض خاطيء كالخرافات مثلاً .

ومن أمثلة الإجابات المستبعدة الآتي :

- اختبار الاستعمالات :
- علبة الصفيح : إنتاج فيتامينات منها تفيد الإنسان .
- الكرسي : كرسي ينمو من بين ثنايا الجلد المبطن له، أو كرسي يتكلم بالعقل الإلكتروني .
- اختبار المترتبات :
- لغة الطيور والحيوانات : ينقلب الإنسان إلى حيوان، لاستطاع الإنسان أن يمشي في الهواء .
- الحفرة : نعاشر الجن والشيطان، نكسر نصف الأرض ونرميه في الفضاء ونجعل النصف الآخر مستوياً فلا تدور الأرض .
- اختبار التطوير والتحسين :
- الدراجة : استعمل إطاراتها كمروحة، نجعلها تسير على الحائط .
- القلم الحبر : يكتب لوحده، استعماله قنبلة زمنية .

٢- المرونة التلقائية : وتقاس بالقدرة على تنويع الإجابات المناسبة، بحيث أنه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة .

٣- الأصالة : تقاس بالقدرة على ذكر إجابات جديدة (غير شائعة) بين إجابات الطلاب، وتكون الفكرة أصيلة إذا كان تكرارها منخفضاً، أما إذا زاد تكرارها فتقل درجة أصالتها .

٤-الدرجة الكلية : وتقاس بحاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات الاختبار .

ولتقدير الدرجات تتبع الخطوات الآتية :

أولاً : تستبعد الأفكار غير المناسبة .

ثأنياً : يقدر لكل فكرة درجة واحدة للطلاقة، ودرجة واحدة للمرونة، أما الأصالة فتتحدد بناءً على درجة تكرارها، وقد وضع **تورانس Torrance** لتقدير الأصالة النسب المئوية الآتية :

النسب المئوية لتكرار الفكرة	درجة أصالتها
أقل من ٢٠%	٤
من ٢١% – ٤٠%	٣
من ٤١% – ٦٠%	٢
من ٦١% – ٨٠%	١
٨١% فأكثر	صفر

ولكن لما كان مدى تكرار الفكرة كبيراً على نحو لا يسمح بدرجة كبيرة، ولما كانت كل فكرة ابتكارية مهما كانت درجة تكرارها تعبر عن القدرة على التفكير الابتكاري، بمعنى أنه لا يوجد صفر، لذا رأى الباحث (خير الله) تعديل التقدير على النحو الآتي :

تكرار الفكرة (نسبة مئوية)	١-٩	١٠-	٢٠-	٣٠-	٤٠-	٥٠-	٦٠-	٧٠-	٨٠-	٩٠-
درجة أصالتها	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

وقد اعتمد الباحث هذا السلم في تقدير درجة طلاب مجموعتي البحث عند تطبيق الاختبار .

ب – القسم الثاني : صحح القسم الثاني من الاختبار وذلك بتقدير أربع درجات للطالب هي :

١- الطلاقة الفكرية : وتُقاس بأكبر عدد ممكن من الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم، وتستبعد الكلمات التي لا تستوفي الشروط السابقة، مثل :

– ديمقراطية : ربط – يبدد – أرستقراطية، بقر .

. بصرة : نصر، أبص، بصمة، نبرة، عبرة .

٢- المرونة التلقائية : وتتحدد بأنها : عدد الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم، على أن تكون متعددة، متنوعة، وعلى هذا كانت الكلمات الاشتقاقية لها درجة مرونة واحدة .

٣- الأصالة : أي درجة تكرار كل كلمة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بناءً على المعيار السابق استعماله في تقدير الأصالة لبطارية تورانس Torrance (القسم الأول) .

٤- الدرجة الكلية : هي حاصل جمع (الطلاقة + المرونة + الأصالة) .

وبجمع الطلاقة في بطارية تورانس Torrance على الطلاقة في اختبار بارون Baron تكون درجة الطلاقة الكلية، وكذلك بالنسبة إلى كل من المرونة والأصالة والدرجة الكلية. وتعد الدرجة الكلية في هذه الحالة تعبيراً عن قدرة الطالب الابتكارية أي :

(قدرة الفرد على الإنتاج، إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة، والتداعيات البعيدة استجابةً لمشكلة أو موقف مثير) .

(خير الله، ١٩٨١، ص١٠-١٢)

ثامناً / تطبيق التجربة :

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي :

١- باشر بتطبيق التجربة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة يوم ٢٩ / ١٠ / ٢٠٠٢ بتدريس حصتين أسبوعيا لكل مجموعة، واستمر التدريس طوال العام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣، إذ أنهيت التجربة يوم ٩ / ٦ / ٢٠٠٣ .

٢- وضح في اليوم الأول من تطبيق التجربة، وقبل التدريس الفعلي لطلاب المجموعة التجريبية أُسلوب العصف الذهني في تدريس موضوعات كتاب الأدب والنصوص، ووضح لطلاب المجموعة الضابطة خطوات الطريقة التقليدية في تدريس الموضوعات نفسها .

٣-درس طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة مادة الأدب والنصوص مستندا إلى الخطط التدريسية التي وضعها بنفسه .

٤-درس طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة (٢٥) موضوعا، وفي نهاية التجربة طبق اختبار التحصيل البعدي، واختبار التفكير الابتكاري على طلاب المجموعتين .

تاسعاً / الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه :

١-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي ولحساب الفروق الإحصائية لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري وفي تحليل النتائج.

$$ت = \frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)\,ع_1^2 + (ن_2 - 1)\,ع_2^2}{(ن_1 + ن_2 - 2)} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

إذ تمثل:

$س_1$: الوسط الحسابي للعينة الأولى.

$س_2$: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

$ن_1$: عدد افراد العينة الأولى.

$ن_2$: عدد افراد العينة الثانية.

$ع_1^2$: التباين للعينة الأولى.

$ع_2^2$: التباين للعينة الثانية . (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)

٢-اختبار (كا٢) مربع كاي :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للأباء والأمهات.

$$كا^2 = \frac{(ن - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل :

ن : التكرار الملاحظ.

ق: التكرار المتوقع . (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٩٣)

٣-معادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbach – Alfa):-

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين .

(عودة، ١٩٩٣، ص١٥٠)

٤- معامل الصعوبة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار :

$$\text{ص} = \frac{(\text{ن} - \text{ن ع}) + (\text{ن} - \text{ن د})}{2\ \text{ن}}$$

إذ تمثل:

(ن – ن ع): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن – ن د): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

٢ن: عدد الطلاب في المجموعتين . (الظاهر، ١٩٩٩، ص ١٢٩)

٥- معامل قوة التمييز:-

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{ن ص ع}) \quad (\text{ن ص د})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:-

(ن ص ع): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن ص د): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

ن: عدد طلاب إحدى المجموعتين . (الظاهر، ١٩٩٩، ص١٣٠)

٦- فعالية البدائل الخاطئة :

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول في الاختبار التحصيلي البعدي .

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

اذ تمثل :

ن ع م = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا .

ن ع د = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا .

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين .

(الظاهر، ١٩٩٩، ص ١٣١)

في هذا الفصل يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها البحث بعد إنهاء التجربة على وفق الإجراءات التي اعتمدها في الفصل الرابع، وفي ضوء هدف البحث وفرضيتيه، وذلك عن طريق حساب دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي لمادة الأدب والنصوص واختباري القدرة على التفكير الابتكاري، ثم يفسّر تلك النتائج وصولاً إلى الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصل إليها البحث .

أولاً : دلالة الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي

بعد إنهاء التجربة وتطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وتحليل الإجابات وحساب الدرجات، استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفرق بين طلاب المجموعتين، التجريبية والضابطة وذلك لاختبار الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه : (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالعصف الذهني ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية) .

وقد رُفضت هذه الفرضية لظهور فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين ولمصلحة الطلاب الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالعصف الذهني ؛ لأن القيمة التائية المحسوبة (٣,٣٥٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية(٢,٦٨٠)، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول (١٣)

المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لتحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة الأدب والنصوص

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٢٠,١٢	٣,٤٣١	١١,٧٧	٤٩	٣,٣٥٣	٢,٦٨٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٢٦	١٦,٩٦١	٣,٢٣١	١٠,٤٤				

ثانياً : دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الابتكاري

بعد إنهاء التجربة وتطبيق اختبار القدرة على التفكير الابتكاري على طلاب المجموعتين، التجريبية والضابطة وتحليل الإجابات وحساب الدرجات، استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفرق بين طلاب المجموعتين، التجريبية والضابطة وذلك لاختبار الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه : (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التفكير الابتكاري للمجموعة التجريبية الذين درسوا بالعصف الذهني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا بالعصف الذهني) .

رفضت هذه الفرضية عند إجراء المقارنة بين المجموعتين في الاختبار البعدي، إذ اتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين لمصلحة الطلاب الذين درسوا بالعصف الذهني لأن القيمة التائية المحسوبة (٣,٠٤٥) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٦٨٠)، ويتضح ذلك من الجدول (١٤) .

الجدول (١٤)

المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	١٠٤,٨٤	٣٠,١٧	٩١٠,٣٠٦	٤٩	٣,٠٤٥	٢,٦٨٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٢٦	٨٢,٠٣٨	٢٣,١٣٦	٥٣٥,٣١٨				

إن العصف الذهني أفاد طلاب المجموعة التجريبية، إذ أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الذي أجراه لهم الباحث في نهاية التجربة، ويعزو الباحث ذلك إلى الأسباب الآتية :

١ – إن العصف الذهني ساعد على تنمية الفضول لدى الطلاب، والفضول هنا يعني الميل إلى معرفة الأشياء، فالمعرفة لديهم ممتعة وغالباً ما تكون مفيدة .

٢ – إن العصف الذهني أوجد لدى الطلاب تحدياً لمواجهة المشكلة أو المشكلات التي طرحها المدرس في أثناء جلسات العصف الذهني .

٣ – إن الأفكار المطروحة قبلت مهما كانت درجة غرابتها ولم تواجه بأي نقد أو حكم عملاً بقواعد العصف الذهني .

٤ – تعلم الطلاب الاعتماد على أنفسهم مما يبني لديهم القدرة على مواجهة المواقف الصعبة دون خوف أو تردد .

٥ – لقد أوجدت جلسات العصف الذهني حالةً من التعاون المثمر المتمثل بالبناء على أفكار المشاركين الآخرين لتطويرها وتحسينها وإيجاد أفكار أخرى .

٦ – إن العصف الذهني كشف من خلال المشكلة المطروحة عن مدى استعداد المشاركين في الجلسة بحسب استعداداتهم الذهنية والمعرفية، وقد يعد هذا تقويماً للمشكلات التي يطرحها المدرس للنظر في صياغتها مستقبلاً .

٧ – شجع العصف الذهني على إصغاء المشاركين بعضهم لبعض بانتباه مع احترام للأفكار والآراء المطروحة .

٨ – إن الحرية في إطلاق الحلول والأفكار عزز الثقة لدى طلاب المجموعة التجريبية مما ساعد على إيجاد جو حر غير مقيد، ولّد لديهم حب المادة والتفوق فيها .

وللعصف الذهني أثّر في تنمية التفكير الابتكاري للمجموعة التجريبية، وذلك للأسباب الآتية:

١ – ساعد الطلاب على أن يكونوا حساسين للمشكلات، فأول مرتكز لعملية التفكير الابتكاري هو الحساسية للمشكلات .

٢ – نمّى الشكوكية لدى الطلاب لأن الابتكار يسير في خط لا متناه فلا بدّ من أن يشك الطالب في الحلول والمعالجات التي طرحت للمشكلة حتى ينتج أشياءً أخرى .

٣ – إن الابتكار قاد الطلاب إلى التمتع بقدرة عالية على الملاحظة واكتشاف المشكلات وإيجاد الحلول والبدائل واتخاذ القرارات .

٤ – تنمية معارف المشاركين ومهاراتهم على استخدام قدراتهم الابتكارية في جلسات العصف الذهني .

٥ – أوجد شعوراً لدى الطلاب بالرضا والمشاركة والتنافس الجماعي فيما بينهم وانقضاء وقت الدرس من غير شعور بالملل أو الضيق .

٦ – إن طرح الأسئلة والتفكير في الحلول أوجد بيئةً صفيةً حرةً لا سيّما في تدريس الأدب والنصوص ومن خلال ما لمسه الباحث فقد ولّد لدى الطلاب تذوق جمالية الأدب وتذوق أغراضه وأساليبه .

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث، توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :

١ – إن أسلوب العصف الذهني يؤدي إلى الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي عندما يستخدم في تدريس مادة الأدب والنصوص.

٢ – وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى الطلاب عندما يستخدم العصف الذهني أسلوباً في التدريس .

٣ – إنّ الأساليب التدريسية التي محورها الطالب قد تعطي نتائج أفضل من غيرها التي محورها المعلم أو المادة التعليمية .

التوصيات

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته، يوصي الباحث بالآتي :

١ – اعتماد أسلوب العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلبة المرحلة الإعدادية.

٢ – توصية المدرسين والمدرسات بأن يتقبلوا الأفكار التي يطرحها الطلاب ويعملوا على تشجيعها وتطويرها .

٣ – تدريب المدرسين والمدرسات على استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس المادة وذلك في برامج التدريب في أثناء الخدمة أو في برامج إعدادهم في كلياتهم .

٤ – استخدام أساليب التدريس التي محورها الطالب كالمناقشة والعصف الذهني والمشروعات والعمل بنظام المجموعات .

٥ – أن يبتعد المدرسون عن أساليب التلقين وفرض الأفكار ومساعدة الطلاب على الوصول إلى المعلومات بأنفسهم .

٦ – أن ترمي المناهج الدراسية إلى تنمية التفكير والإبداع لدى المتعلمين .

٧ – أن يكون اهتمام المدرس تعليم الطالب كيف يفكّر ؟ وليس كيف يحفظ ؟ .

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء :

١ – دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى .

٢ – دراسة مماثلة تستخدم فيها أساليب تدريس أخرى محورها الطالب .

٣ – دراسة مماثلة على طلبة كليات التربية لتعرّف أثر أسلوب العصف الذهني في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى .

٤ – دراسة مقارنة بين أسلوب العصف الذهني وأسلوب المناقشة في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري .

٥ – دراسة حول معوقات تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة .

بسم الله الرحمن الرحيم
مستخلص الأطروحة

هدف الدراسة :
تهدف الدراسة إلى تعرّف أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم .

النتائج :
توصل البحث إلى النتائج الآتية :
١ـ 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 .
٢ـ هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

الاستنتاجات :
إن العصف الذهني أفاد طلاب المجموعة التجريبية، إذ أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الذي أجراه لهم الباحث في نهاية التجربة، ويعزو الباحث ذلك إلى الأسباب الآتية :
١ – إن العصف الذهني ساعد على تنمية الفضول لدى الطلاب، والفضول هنا يعني الميل إلى معرفة الأشياء، فالمعرفة لديهم ممتعة وغالباً ما تكون مفيدة .
٢ – إن العصف الذهني أوجد لدى الطلاب تحدياً لمواجهة المشكلة أو المشكلات التي طرحها المدرس في أثناء جلسات العصف الذهني .
٣ – إن الأفكار المطروحة قبلت مهما كانت درجة غرابتها ولم تواجه بأي نقد أو حكم عملاً بقواعد العصف الذهني .
٤ – تعلم الطلاب الاعتماد على أنفسهم مما يبني لديهم القدرة على مواجهة المواقف الصعبة دون خوف أو تردد .
٥ – لقد أوجدت جلسات العصف الذهني حالةً من التعاون المثمر المتمثل بالبناء على أفكار المشاركين الآخرين لتطويرها وتحسينها وإيجاد أفكار أخرى .
٦ – إن العصف الذهني كشف من خلال المشكلة المطروحة عن مدى استعداد المشاركين في الجلسة بحسب استعداداتهم الذهنية والمعرفية، وقد يعد هذا تقويماً للمشكلات التي يطرحها المدرس للنظر في صياغتها مستقبلاً .
٧ – شجع العصف الذهني على إصغاء المشاركين بعضهم لبعض بانتباه مع احترام للأفكار والآراء المطروحة .
٨ – إن الحرية في إطلاق الحلول والأفكار عزز الثقة لدى طلاب المجموعة التجريبية مما ساعد على إيجاد جو حر غير مقيد، ولّد لديهم حب المادة والتفوق فيها .
وللعصف الذهني أثر في تنمية التفكير الابتكاري للمجموعة التجريبية، وذلك للأسباب الآتية:
١ – ساعد الطلاب على أن يكونوا حساسين للمشكلات، فأول مرتكز لعملية التفكير الابتكاري هو الحساسية للمشكلات .
٢ – نمّى الشكوكية لدى الطلاب لأن الابتكار يسير في خط لا متناه فلا بدّ من أن يشك الطالب في الحلول والمعالجات التي طرحت للمشكلة حتى ينتج أشياءً أخرى .
٣ – إن الابتكار قاد الطلاب إلى التمتع بقدرة عالية على الملاحظة واكتشاف المشكلات وإيجاد الحلول والبدائل واتخاذ القرارات .
٤ – تنمية معارف المشاركين ومهاراتهم على استخدام قدراتهم الابتكارية في جلسات العصف الذهني .
٥ – أوجد شعوراً لدى الطلاب بالرضا والمشاركة والتنافس الجماعي فيما بينهم وانقضاء وقت الدرس من غير شعور بالملل أو الضيق .
٦ – إن طرح الأسئلة والتفكير في الحلول أوجد بيئةً صفيةً حرةً لا سيّما في تدريس الأدب والنصوص ومن خلال ما لمسه الباحث فقد ولّد لدى الطلاب تذوق جمالية الأدب وتذوق أغراضه وأساليبه .

الاستنتاجات :
في ضوء نتائج البحث، توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :
١ – إن أسلوب العصف الذهني يؤدي إلى الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي عندما يستخدم في تدريس مادة الأدب والنصوص.
٢ – وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى الطلاب عندما يستخدم العصف الذهني أسلوباً في التدريس .
٣ – إنّ الأساليب التدريسية التي محورها الطالب قد تعطي نتائج أفضل من غيرها التي محورها المعلم أو المادة التعليمية .

المصادر الأجنبية :

104-Bloom .B,Shatings ,J,and maolous G.f.(1971), "**hand book on formative and summative evaluation of student learning** "Newyork mcqraw Hill ".

105-Chaplin ,J.P. (1971), **Dictionary of Psychology** ,Newyork,Dell.

106-Chiselli,E.E. (1964) , **Theory of psychology measurement** , me Graw –Hill .

107-Denton,William ,(Publisher) (1971) ,**Webester's Third new International Dictionary** ,London :Encyclopedia Britannica Inc.

108- Ebel, Robert . L . **Essential Education Measurement for teachers** . New york : Harcourt Brace and worls Inc , 1979 .

109-Good ,Carter .V.(ed) (1973) : **Dectionary of Education** " (3 .ed) ,Newyork :McGrow –Hill book company .

110-Guilford ,J.P. (1970) ,"**Three Faces of Intellect** ",in ."**Human development** "Gordon ,L.J.(ed),D.B.Taraporevala Sons ,Bombay.

111-Jones ,Charlotte Freeman (1977):**The Development of Creativity as Evidenced by Fluency ,Flexibility and Originality, As a Result of Divergent Questioning Startegies in Secondary American History classes** , in Dissertation Abstracts International , Vol.39.No.4.1978.

112-Kheiralla ,S,M, (1963) ,"**The Relation Ship Btween creativity and Intelligence,Achievement ,Physical Growth certain Personality Traits and certain Reeding Habits in Elementary and Secondary School** " unpublished Doctoral Dissertation , Uni , of Michigan .

113-Scanell ,D. (1975) , **Testing and measurement in The class room Boston** ,Houghton .

114-Torrance , E.P, (1962) , **Guiding Creative talent** .Englewood cliffs .NJ:Pervitice –Hall.

115-Torrance ,E.P, (1969) ,**Guiding Creative talent**. Prentice Hall of India ,Newdelhi.

116-WWW.**Are you surprised** .htm .Internet. 2003.

117-WWW. **Baha edu.gov.Saltrining / Creative**.htm. 2003.

118-WWW. **Brain storming** . CO. UK. 2003.

119-WWW. **Ebdaa** . S K . COM / defdaa . htm .2003.

120-WWW. E- **Wahat** . 8m . COM / alasf / %20 aldhny .htm . 2003.

121-WWW. **Khayma**. COM / ajt / asf /. htm .2003.

122-WWW. **Yomoal members**. Easy spase . COM / Creative Education. Htm . 2003

المصادر العربية

القرآن الكريم

١- الآلوسي، جمال حسين وأميمة علي خان (١٩٨٣م) **علم نفس الطفولة والمراهقة**، مطبعة جامعة بغداد، كلية التربية جامعة بغداد .

٢- الآلوسي، صائب أحمد (١٩٨٥م). **أساليب التربية المدرسية في تنمية التفكير الابتكاري**، رسالة الخليج العربي، سنة ٥، عدد ١٥، الرياض .

٣- آل ياسين، محمد حسين (١٩٧٤م). **المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة**، بيروت، لبنان، دار القلم، مكتبة النهضة .

٤- إبراهيم، طه أحمد (١٩٣٧م) . **تأريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري**، بيروت، لبنان، دار الحكمة .

٥- إبراهيم، عبد العليم (١٩٦٨م) . **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط٧، دار المعارف بمصر .

٦- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (١٩٧٨م) . **المقدمة**،ط١،بيروت، لبنان، دار القلم .

٧- أبو حطب، فؤاد (١٩٨٤م) . **علم النفس التربوي**، ط٣، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.

٨- أبوحطب، فؤاد وآمال صادق (١٩٧٧م) . **علم النفس التربوي**،القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية .

٩- أبو جلالة، صبحي (١٩٩٩م) . **استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

١٠- أبو جهجة، خليل ذياب (١٩٨٧م) . رؤى نقدية / **محطات في النقد الأدبي القديم والحديث**، اتحاد الكتاب اللبنانيين .

١١- أبو سرحان، عطية عودة (٢٠٠٠م) . **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**، ط١، عمان، الأردن، دار الخليج للنشر والتوزيع .

١٢- أبو علاّم، رجاء محمود وشريف نادية (١٩٨٩م) . **الفروق الفردية وتطبيقاتها**، الكويت،دار القلم .

١٣- أبو مغلي، سميح (١٩٨٦م) . **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، ط٢، الأردن، دار مجد لاوي .

١٤-أبو الهيجاء، فؤاد حسن حسين (٢٠٠٢م) . **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها بالأهداف السلوكية**، ط٢، عمان، الأردن، دار المناهج .

١٥- الأحمد، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف (٢٠٠١م) . **طرائق التدريس، منهج- أسلوب - وسيلة**، ط١، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع .

١٦- أحمد، محمد عبد القادر (١٩٩٠م) . **طرق التدريس العامة**، ط١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .

١٧- الإمام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠م) . **التقويم والقياس**، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر .

١٨- أمطانيوس، ميخائيل (١٩٩٧م) . **القياس والتقويم في التربية** الحديثة، منشورات جامعة دمشق .

١٩- الأمين، شاكر محمود وآخرون (١٩٩٠م) . **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد إعداد المعلمين**، ط٢، بغداد، مطبعة منير .

٢٠- باقر، طه (١٩٧٦م) . **مقدمة في أدب العراق القديم**، طبع على نفقة كلية الآداب - جامعة بغداد .

٢١ - _____ (١٩٨٠م) . **موجز في تأريخ العلوم والمعارف في الحضارات القديمة والحضارة العربية الإسلامية**، طبع بمطبعة جامعة بغداد .

٢٢ - باقر، طه وآخرون (١٩٨٠م) . **تأريخ العراق القديم**، ج١، طبع على نفقة جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد .

٢٣ - _____ . _____، ج٢، طبع على نفقة جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد .

٢٤- البغدادي، محمد رضا (٢٠٠١م) . **الأنشطة الإبداعية للأطفال**، ط٢، مصر، دار الفكر العربي .

٢٥- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا أثناسيوس (١٩٧٧م) . **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية .

٢٦- البياتي غازي عبد اللطيف وبدري المطيري (٢٠٠٢م) . **الإبداع الإداري لدى القادة المدراء وانعكاساته على كفاءة فعالية منظماتهم**، بغداد، مجلة كلية المأمون الجامعة، العدد ٦ .

٢٧- جابر، جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم (١٩٩٦م) . **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة، دار النهضة العربية .

٢٨- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٨م) . **التدريس والتعلم – الأسس النظرية**، ط١، مدينة نصر، القاهرة، دار الفكر العربي .

٢٩- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (١٩٤٩م) . **البيان والتبيين**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط١، ج٣، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر .

٣٠- _____ (١٩٦٨م) . _____، تحقيق فوزي عطوي، ط١، بيروت، دار صعب .

٣١- الجبر، سليمان محمد وسر الختم عثمان علي (١٩٨٣م) . **اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية**، الرياض، دار المريخ .

٣٢- جروان، فتحي (١٩٩٩م) . **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي .

٣٣- جلال، سعد (١٩٧٤م) . **المرجع في علم النفس**، دار المعارف بمصر .

٣٤- الجمهورية العراقية، وزارة التربية (١٩٧٧م) . **نظام المدارس الثانوية رقم٢ لسنة ١٩٧٧م المعدل**، مطبعة وزارة التربية .

٣٥- _____، _____ (١٩٩٠م) . **تعليم الكبار للصف الخامس معاهد المعلمين والمعلمات**، مطبعة وزارة التربية .

٣٦- _____، _____ (١٩٩٠م) . **منهج الدراسة الإعدادية** ط١، مطبعة وزارة التربية .

٣٧- جمهورية العراق، وزارة التربية، (١٩٩٦م) . **كتاب الأدب والنصوص للصف الرابع العام**، ط٨، مطبعة وزارة التربية .

٣٨- الحفني، عبد المنعم (١٩٧٨م) . **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ج٣، ط٢، بيروت، دار العودة .

٣٩- خليفة، غازي جمال (١٩٨٢م) . **مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الإلقاء في تدريس الجغرافية للصف الأول الثانوي في الأردن** (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٤٠- خير الله، سيد محمد حسن (١٩٨١م) . **اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، بحوث في علم النفس**، بيروت، دار النهضة العربية .

٤١- داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠م) . **مناهج البحث التربوي**، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر .

٤٢- درويش، زين العابدين (١٩٨٣م) . **تنمية الإبداع**، دار المعارف بمصر .

٤٣- الدريج، محمد (١٩٩٤م) . **تحليل العملية التعليمية**، ط١، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع .

٤٤- الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٣م) . **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع .

٤٥- _____ . **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع .

٤٦-الدليمي، كامل محمود نجم وطه علي حسين (١٩٩٩م) . **طرائق تدريس اللغة العربية**، ط١، بغداد، دار الحكمة للنشر والتوزيع .

٤٧- دمعة، مجيد وآخرون (١٩٧٨م) . **طرق تدريس اللغة العربية وتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، الصف الثالث دور المعلمين**، بغداد، مطبعة وزارة التربية رقم ٣ .

٤٨- الرشيدي، بشير صالح (٢٠٠٠م) . **مناهج البحث التربوي**، ط١، دار الكتاب الحديث .

٤٩- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد أحمد الغنام (١٩٦٨م) . **مناهج البحث في التربية** ج٣، بغداد، مطبعة العاني .

٥٠- _____ وآخرون (١٩٨١م) . **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، كلية الآداب، دار الكتب للطباعة والنشر .

٥١- الزوزني، أبي عبد الله الحسين بن أحمد (١٩٧٢م) . **شرح المعلقات السبع**، ط٢،بيروت، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة .

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

٥٣-السالمي، محسن بن ناصر بن يوسف (١٩٩٥م) . **تأثير طريقتي الاستقصاء والمناقشة في التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل لمادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس محافظة مسقط**، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٥٤- السامرائي، هاشم جاسم (١٩٩٤م) . **عصف الدماغ وأثره في تحصيل الطلبة**، بغداد، مجلة كلية المعلمين، العدد الثاني، الجامعة المستنصرية .

٥٥- السرور، ناديا هايل (١٩٩٨م) . **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، ط١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٥٦- السرحان، محيي هلال (١٩٨٩م) . **أصول تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية**، بغداد، مطبعة الرشاد .

٥٧- سعادة، جودت أحمد (١٩٨٤م) . **منهج الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار العلم، بيروت، للملايين .

٥٨- سعيد، جميل وداود سلوم (١٩٨٦م) . **نصوص النظرية النقدية في القرنين الثالث والرابع للهجرة**، ط٢، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية) .

٥٩- سليمان علي السيد (١٩٩٩م) . **استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع**، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

٦٠- سمارة، عزيز وآخرون (١٩٨٩م) . **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط٢، عمان، دار الفكر للنشر .

٦١- الشبلي، إبراهيم مهدي وآخرون (١٩٨٧م) . **مقدمة في المناهج للصف الأول معاهد المعلمين**، بغداد، مطبعة وزارة التربية رقم٣ .

٦٢- شحاتة، حسن (٢٠٠٠م) . **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٤، مصر، الدار المصرية اللبنانية .

٦٣- الصالح، فائقة سعيد (١٩٩٧م) . **ملخصات الرسائل الجامعية التربوية**، ج٢، البحرين، وزارة التربية والتعليم، قسم التوثيق التربوي .

٦٤- الضامن، حاتم (١٩٨٩م) . **علم اللغة**، كلية الآداب – جامعة بغداد، مطبعة بيت الحكمة .

٦٥- طه حسين وآخرون . **التوجيه الأدبي**، بلا تأريخ .

٦٦- الطيطي، محمد (٢٠٠٠م) . **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٦٧- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩م) . **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٦٨- عاقل، فاخر (١٩٧٥م) . **الإبداع وتربيته**،ط١، بيروت،لبنان،دار العلم للملايين .

٦٩- _____ (١٩٧٩م) . _____،ط٢،_____ .

٧٠-عبد ا لعزيز، صالح وعبد العزيز عبد المجيد (١٩٦٨م) . **التربية وطرق التدريس**، ج١، ط٩، دار المعارف بمصر .

٧١- عبدة، داود (١٩٧٧م) . **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً**، ط١، الكويت .

٧٢- العزاوي، نعمة رحيم (١٩٨٨م) . **من قضايا تعليم اللغة العربية _ رؤية جديدة**،بغداد، مطبعة وزارة التربية ٣ .

٧٣- عزيز، عمر إبراهيم (١٩٩٨م) . **أثر العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة المرحلة الإعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد (رسالة دكتوراه غير منشورة) .

٧٤- عنبر، مديريس محمود حسن (١٩٨١م) . **أثر طريقة الاستقصاء وطريقة المناقشة في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة التأريخ لطلاب الصف الثالث الاعدادي في الأردن**، جامعة اليرموك، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).

٧٥- عودة، أحمد سليمان (١٩٩٣م) . **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٣، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع .

٧٦- غالب، حنا (١٩٧٠م) . **مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة**، ط٢،بيروت، دار الكتاب اللبناني .

٧٧- فرج، محمد وآخرون (١٩٩٩م) . **اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم**، ط٢، الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

٧٨- الفنيش، أحمد علي (١٩٧٥م) . **التربية الاستقصائية**، ليبيا، تونس، الدار العربية للكتاب .

٧٩- القاضي، يوسف مصطفى ومقداد يالجن (١٩٨١م) . **علم النفس التربوي في الإسلام**، ط١، الرياض، دار المريخ للنشر .

٨٠- قطامي، نايفة وآخرون (١٩٩٥م) . **التفكير الإبداعي**، ط١، عمان، جامعة القدس المفتوحة .

٨١- قطب، سيد (١٩٧٨م) . **في ظلال القرآن**، م٢، ج٥-٧،ط٣،بيروت،دارالشروق.

٨٢- القيسي، نوري حمودي وآخرون (١٩٧٩م) . **تأريخ الأدب العربي قبل الإسلام**، ط١، بغداد، دار الحرية للطباعة .

٨٣- الكسندر، روشكا (١٩٨٩م) . **الإبداع العام والخاص**، ترجمة غسان أبو فخر، الكويت، مكتبة عالم المعرفة .

٨٤- الكيومي، محمد بن طالب بن مسلم (٢٠٠١م) . **أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس التأريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٨٥- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري (ت٤٥٠هـ) (١٩٥٥م) . **أدب الدنيا والدين**، دار العلوم الحديثة، بيروت، طبع مكتبة الشرق الجديد، بغداد .

٨٦- مجاهد، محمد معروف (١٩٩٩م) . **التطور الذهني والتفكير**، لبنان، مطبعة المحاسن .

٨٧- محمد، حفني إسماعيل (٢٠٠٣م) . **التعلم باستخدام استراتيجيات العصف الذهني**، بحث مقدم إلى كلية المعلمين، الباحة .

٨٨- المصري، محمد حسن (٢٠٠٠م) . **مهارات التفكير الإبداعي،العصف الذهني أنموذج**، اللقاء السنوي الخامس للتعليم الأهلي، وزارة المعارف، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، جدة .

٨٩- مصطفى، إبراهيم وآخرون (بلا تأريخ) . **المعجم الوسيط**، ج١، مجمع اللغة العربية، طهران، المكتبة العلمية .

٩٠- معروف، نايف (١٩٨٥م) . **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، ط١، بيروت، دار النفائس .

٩١- مقلد، محمد محمود (١٩٨٨م) . **مشكلة ضعف الطلاب في النحو العربي (دراسة تشخيصية علاجية)**، العدد ٦، مجلة رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم والشباب، سلطنة عمان .

٩٢- مكاوي، جواد حسن حسين (٢٠٠٢م) . **أثر استخدام أسلوب التعليم المصغّر وحل المشكلات في إثراء التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الصناعي**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٩٣- الموسوي، عبد الله حسن وآخرون (٢٠٠٢م) . **ببلوغرافيا العلوم التربوية والنفسية**، ط١، بغداد، بيت الحكمة .

٩٤- نادر، سعد عبد الوهاب وآخرون (١٩٧٧م) . **طرق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين**، بغداد، مطبعة وزارة التربية .

٩٥- الناشف، تيسير (٢٠٠٤م) . **انطلاق الفكر وموقع المفكر في المجتمع**، موقع إنترنت، أمريكا .

٩٦- النحلاوي، عبد الرحمن (١٩٩٠م) . **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، ط٢، دمشق، دار الفكر .

٩٧- نشوان، يعقوب حسين (١٩٨٨م) . **أثر استخدام طريقة التعليم الذاتي بالإستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، العدد ٢٦، السنة ٨، رسالة الخليج العربي .

٩٨- الهاشمي، أحمد (١٩٧٨م) . **جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب**، ط٢٧، بيروت، دار الكتب العلمية .

٩٩- الهاشمي، عابد توفيق (١٩٩٢م) . **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية**، اليمن، دار إقرأ للطباعة والنشر .

١٠٠- هلال، محمد غنيمي (١٩٥٦م) . **الرومانتيكية – نشأتها – فلسفتها- قضاياها- آثارها** ، القاهرة .

١٠١- _____ (١٩٨٧م) . **النقد الأدبي الحديث**، بيروت، لبنان، دار العودة .

١٠٢- الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (١٩٩٦م) . **أثر أسلوب الندوة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص**، جامعة بغداد كلية التربية، ابن رشد (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٠٣- يونس، فتحي علي ومحمود كامل الناقة (١٩٧٧م) . **أساسيات تعليم اللغة العربية**،القاهرة، مصر .

The Impact of the Brain storming method on the performance of the General Fourth class students in the subject of literature and Literary texts and developing their creative thinking

A Dissertation

Submitted to the council of the College of Education (Ibn Rushd) of the University of Baghdad in Partial Fulfilment of the Requirments for the Degree of Ph.D in Education Teaching Methods

By

Qais Sabah Nasir Hussein AL-Gubouri

Supervised By

Assistant Professor Dr.

Abdul Rahman Abd Ali AL-Hashimi

2004 *1425 A.H*

Abstract

The educationalists recommend to follow modern teching methods in which the student must be the " Pivot ". The Brain storming " is said to be one of these modern methods put- forward by Ozborn in 1938 .This method , in fact , frees the students from the chains of the traditional teaching methods which hinder the " Thinking " and "creation ". The more the performance of the students in the brain storming increases, the more the quality and quantity will be.

The teaching methods adopted in teaching the Arabic literature and literary texts are still facing many problems,foremost among them , the negative attitude taken by the student toward the literary text where he resorts to learn such a kind of texts by heart without any understanding or taste .Stemming from the education saying : (Learn the student how to think), the researcher has found that Arabic Literature and literary texts represent an appropriate field to apply the "Brain Storming " method on the general fourth class in the secondary schools and to show whether the brain storming will enhance the students ' performance and encourge their creative thinking .

To achieve these objectives, the researcher has chosen an experimental design for two groups.One of these two groups subjected to the test where as the other did not perform the test .AL-Kadhimiyya Secondary school for boys in Baghdad province .The first karkh was randomly selected to perform the experience.The number of the students who took part in the experience was (51) students.They were randomly grouped into two sections.The first one has studied the Arabic literature and literary texts by adopting the brain storming method.Its number totalled (25) students while the second section , that did not perform the test , totalled (26) students .Matching has been made between the students of both groups statistically by using (t-test) for two independent samples and kai square with regard to variables concerning the age , the academic standard of their parents , the marks they obtained in the Arabic language lesson last year.It is to be mentioned that there have not been any differences of statistical implication among the three groups in these variables.

The researcher has chosen (25) subjects from the textbook of the arabic language and literary texts for the general fourth class.

Form these subjects , behavioural objectives have been derived .The number of these objectives to talled (331).

The marks obtained by the students of both groups in the Arabic literature and literary texts for a full academic year have been measured through the final test prepared by the researcher himself .As for the scale of creative thinking , the researcher has depended upon on experienced scale presented by the Egyptain researcher (saeed Mohammad khair allah).This scale can be applied on the Arab environment appropriatelly.

By using statistical methods , the researcher arrives at the following results :

1-There is a difference of statistical implication to the level (0.05) between the marks obtained by the students of both groups in the final test for the subject of Arabic literature and literary texts for the interest of the students of the group that took part in the test.

2-There is a difference of statistical implication to the level (0.05) between the marks obtained by the students of both groups in testing the apility of the creative thinking for the interest of the group that took part in the test.

In the light of the results , the dissertation has ended with conclusions, recommendations and proposals.