أثر الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في التحصيل والتفكير الإبداعي عند طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية

م.د. طه إبراهيم جودة / قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية / الجامعة المستنصرية

ملخص البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- ما أثر الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية؟

٢- ما أثر الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية؟

٣- ما العلاقة بين التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية؟

وفي ضوء هذه التساؤلات وضع الباحث الفرضيات الآتية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تحصيل الطلبة الذين درسوا بالأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة وتحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الذين درسوا بالأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

٣- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية ومستوى تفكيرهم الإبداعي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

تكونت عينة البحث من(١٠٠) طالب وطالبة، وزعوا عشوائيا على مجموعتين، مجموعة تجريبية درست بالأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة، وأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وللتحقق من صحة فرضيات البحث، اعتمد الباحث على أداتين، الأولى اختبار تحصيلي أعده الباحث، تألف من (٥٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وأداة الثانية اختبار تورنس (Torrance) للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الإبداعي، وإلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والتفكير الإبداعي، وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة اهتمام مدرسي اللغة العربية بالأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة، والحد من استعمال الأسئلة الشفوية المغلقة الإجابة.

The Effect of Using the Oral Open-Ended Questions on Achievement and Developing Creative Thinking for Third-stage Arabic Department of Education College Students

The problem of present study is determined by answering the following questions:
1) What is the effect of using the oral open- ended questions on Students' achievement in the third-stage of Arabic department in the college of Education? 2) What is the effect of the oral open-ended questions on developing the creative thinking of students in the third-stage of Arabic department in the college of Education? In light of these questions, the researcher has made the following hypotheses: 1- There are no statistically significant differences between the achievement of the students who are taught by oral open-ended questions and that of the students who are taught by the traditional methods of teaching Arabic language syllabus at (0.05) level of significance. 2- There is no statistically significant differences in the level of creative thinking between the students who are taught by oral open-ended questions and that of the students who are taught by the traditional methods of teaching Arabic language syllabus at (0.05) level of significance. 3- There is no statically significant correlation between the achievement of the third-stage Arabic department students and their creative thinking at (0.05) level of significance. The sample of the present study consisted of (100) male and female' students who are distributed randomly into two groups: Experimental group who are taught by oral-ended questions, and control group who are taught by traditional method. To verify the study hypotheses, the researcher has adopted two tools: the first is an achievement test composed of (50) multiple choice items designed by the researcher and the second is (Torrance Test) of the creative thinking in its oral version. The results have shown that the experimental group is better than the control group in achievement and creative thinking and that there is no statistically significant correlation between achievement and creative thinking. In the light of these results, the researcher has recommended that the teachers of Arabic language should have pay attention of oral open-ended questions due to its importance and limiting the use of oral close-ended questions.

Keyword: Achievement, developing Creative Thinking,

مشكلة البحث

مما يؤخذ على دراسة اللغة العربية وتدريسها في مراحل التعليم المختلفة اهتمامها بالجانب المعرفي في أدنى مستوياته المتمثل بحفظ المعلومات واستظهارها. وهذه النظرة يساندها رأى آخر مفاده أن هذه المواد سهلة في دراستها وتدريسها، ولا تحتاج إلى كفايات مهنية متميزة لتحقيق الغايات المنشودة منها كما غابت عن مدرسي هذه المواد بعض الأهداف الضرورية التي يمكن أن تسهم في تحقيقها، وفي مقدمة هذه الأهداف إثارة التفكير الإبداعي وتنميته، فهذا النوع من التفكير يحتاج إلى مدرسين معدين إعداداً متميزاً يؤهلهم للتعامل مع هذا النمط من التفكير بمختلف مستويات التعليم، ويحتاج أيضا مناخا تعليميا يحقق التوازن بين التلقين والتلقائية، وبين إثارة القدرة على التحصيل والنجاح، وإثارة القدرة الإبداعية والثقة بالنفس. (إبراهيم، ١٩٩٨، ص٢٥٤)

البحث الحالي يريد إثارة انتباه مدرسي اللغة العربية إلى بعض الأساليب التي يمكن أن تسهم في إثارة التفكير الإبداعي وتنميته. والأسئلة الصفية تعد أهم هذه الأساليب، كونها قاسماً مشتركاً في جميع الطرائق والأساليب التدريسية، ولأنها بشهادة جميع العاملين في التربية تشكل نسبة كبيرة من التدريس الصفي. لهذا فإن إتقان هذه الأسئلة والتمكن منها، وإدراك أهميتها، وأنواعها، ومواضع استعمالها، يعد ضرورة للتدريس الفعال للغة العربية.

وقد لحظ الباحث في أثناء إشرافه على التربية العملية وزياراته المتكررة لعدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن الكثير منهم لا يعدون الأسئلة مسبقاً، ويتركونها للصدفة والعفوية، بحيث تأتي تبعاً لمجريات الأمور، أو بناءً على ما يرد من طلبتهم من أسئلة، أو أنهم لا يستخدمونها بدرجة كافية، وأن ما يستخدم منها يؤكد على المعلومات البسيطة السطحية التي لا تستحق أن تحظى بهذا الاهتمام، ولذلك فمن غير المتوقع أن يفكر طلبتهم تفكيراً إبداعيا. لذا تتجلى مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :-

١- ما أثر الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية؟

٢- ما أثر الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية؟

٣- ما العلاقة بين التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية؟

أهمية البحث والحاجة إليه :-

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التدريس باستمرار أهمية مساعدة المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وأن يفكروا لأنفسهم، ويبدوا آراءهم فيما يتعلمون، وكيف يجعلون ما يتعلمونه أفضل مما هو عليه. ولعل من أكثر الوسائل الفاعلة في تنمية هذه المبادئ لدى المتعلمين، أسئلة المدرس، فلكي يصبح المتعلمون مستقلين في تعلمهم، عليهم أن يتعلموا أيضا كيفية طرح الأسئلة، متخذين من معلمهم أنموذجا لهم في ذلك. (جابر، ١٩٨٩، ص١٥٢)

تعد الأسئلة الصفية من مهارات التدريس الصفي، التي ينبغي لمدرس اللغة العربية الإلمام بها، من حيث: ماهيتها، ومصادر اشتقاقها، وكيفية صياغتها، وإجراءات قياسها، لكونها تعد من الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها، والإفادة منها بطريقة فاعلة، فضلاً عن تحقيقها الاتصال والتواصل الصفي بين مدرس اللغة العربية وطلبته، وبين هؤلاء مع بعضهم بعضا، كما يمكن أن يستعملها في جذب انتباه طلبته إلى الأفكار المهمة التي جاءت في المادة، وحثهم على دراستها، وفهمها، والإفادة منها، وإثارة تفكيرهم وتحفيزهم إلى استقصاء معرفة جديدة من مصادر مختلفة، وتنمية حب الاستطلاع لديهم، وبفضلها يتمكن من الوقوف على مستوى طلبته، ومدى استعدادهم للتعلم، ومدى تأثيره فيهم، ومدى إتقانهم للمادة وإجادتهم لها، ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية التي يسعى لتحقيقها، وبالتالي الوقوف على طبيعة أدائه بالاعتماد عليها.(دروزة، ٢٠٠٠، ص٢٢٤).

تسهم الأسئلة الصفية في تفعيل الطرائق التدريسية لأنها محور مهم في جميع الطرائق، ولا تستغني أي طريقة عنها، فهي أداة تتحكم في دينامية الموقف التعليمي، لهذا تعد الأسئلة الصفية مفتاحاً لكل المهارات الصفية ومعياراً للحكم على مدى فاعلية التدريس، فالتعرف على طبيعة الأسئلة ونوعيتها، يساعد في معرفة نواحي القوة والضعف في أداء المدرس، وتخطيطه لدروسه، وصياغته للأهداف التعليمية وما يستخدمه من طرائق، وما يختاره من أنشطة (محمود، ١٩٩٦، ص ٤١ – ٤٢).

إن تحليل الأسئلة الصفية المستعملة في كل مادة دراسية يساعد في التعرف على أسلوب المدرس المتبع في التدريس وأنماط التفاعل التي تجري داخل الصف بينه وبين وطلبته وعلى شخصية المدرس وأخلاقياته، واتجاهاته التي توجه عملية التدريس، وبالتالي تعكس مواقفه من مهنة التدريس. (المطلس، ١٩٨٨، ص١٣٣).

فالمدرس الكفْء هو الذي يضع أسئلته الصفية على أساس الترابط الوظيفي بينها وبين الأهداف المتوخاة من التدريس، أي أنه يدرك العلاقة بين الأهداف والأسئلة، وكذا العلاقة بينها ومقومات الموقف التعليمي كافة، والشيء المؤكد في هذا المجال هو أن إدراك تلك العلاقة والتحرك بذكاء من خلالها

لصياغة الأسئلة، واستعمالها يتوقف إلى حد كبير على المستوى العلمي والمهني للمدرس (فارعة، ١٩٨٨، ص٥).

يعد السؤال وأساليب الاستقصاء، من المستلزمات الضرورية لتنمية مهارات التفكير، ونظرا لأهميتها في المواد الدراسية جميعها، فإن أهميتها لدروس اللغة العربية تكون أكثر، لكون هذه المواد حافلة بالعديد من الخبرات التي تحمل وجهات نظر مختلفة في تفسيرها، وتحليلها.

لذا ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يكون حريصاً على استعمال أنماط جديدة ومتنوعة من الأسئلة الشفوية، خصوصا التي تحفز عمليات التفكير لدى طلبته، وان يطرحها بشكل متدرج من البيانات البسيطة المحسوسة إلى التأملات المجردة، ومن تذكر معلومات محددة حول معلومة ما، إلى فهم قواسم مشتركة بين معلومات عدة، وبالتالي تطوير عقل الطالب إلى عقل باحث مستقصٍ للمعرفة ومستكشف لها، بدلاً من جعله مجرد وعاء لحفظ تلك المعرفة واسترجاعها حالما يطلب منه ذلك (جروان، ١٩٩٨، ص٣٩٦).

ويرى تورنس، أنه يمكن تعليم الطلبة فن السؤال إذا توافر المناخ الصفي الملائم الذي من خصائصه:-

١. المعلم الصبور الذي يعطي وقتاً كافياً للطلبة لتكوين أسئلتهم.
٢. المعلم الذي لا يسمح بالتهكم أو الاستهانة بالأسئلة أو الأفكار التي تعوزها فصاحة التعبير.
٣. قبول الأسئلة أو الأفكار الغريبة للنقاش.
٤. قبول روح المرح وتشجيعها.
٥. حيوية المعلم وحضوره عند كل سؤال.
٦. مراجعة أنماط أسئلته التي يوجهها لطلبته، وقد يحتاج إلى وقفة تأمل مع نفسه لتقييم أسئلته وتعديلها، إذا كان معنياً بتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبته.

(جروان، ١٩٩٨، ص ٣٣٩ - ٤٠٠).

وتأسيساً على ما تقدم، تعد ظاهرة الإبداع إحدى أهم الظواهر التي يمكننا تنميتها من خلال أسئلة المدرس، فمدرس اللغة العربية عندما يوجه سؤالاً من مستوى متدن يحصل على إجابة متدنية، وعندما يوجه سؤالاً يتطلب استعمال مهارات التفكير والاستكشاف فإنه بدون أدنى شك يحصل على إجابة من نفس المستوى، فحيثما يكون السؤال يكون مستوى التفكير الذي يثيره.

فما يجري داخل الصفوف الدراسية في مدارسنا وكلياتنا يؤثر بدرجة كبيرة في مدى نجاح برامج التربية والتعليم الوطنية في بلوغ أهدافها المنشودة، خصوصا ما يتعلق منها بتنمية التفكير الإبداعي، فقد يحدث تعليم من قبل المعلم ولا يترتب عليه تعلم من قبل الطلبة، وقد يحدث تعلم يقتصر على محتوى معين دون أن يترتب عليه نمو في التفكير.

فديناميات المناخ الصفي الذي يحمل المتعلم على حفظ المادة من دون فهم مضمونها غير ديناميات المناخ الصفي الذي يحمل المتعلم على التفكير بما يتعلمه واستقصاء ما يمكن استقصاؤه، الأمر الذي يستدعي إيجاد مناخ تعليمي متوازن يهيئ للطلبة فرص التفكير من جهة، وتعلم المحتوى من جهة أخرى.(جروان، ١٩٩٨، ص٣٧٦).

لذلك اهتمت التربية بوجه عام بموضوع الإبداع وتنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة بوصف الإبداع هدفاً من الأهداف التربوية ذات الشأن، فثروات الأمم المعاصرة تقاس بما تملكه من قوى بشرية أعدت من خلال جهود تعليمية متميزة، وبقدر تميز تلك الجهود تكون المخرجات البشرية. ولذا تهتم المجتمعات الواعية في سعيها نحو التقدم باكتشاف مواهب أبنائها في مراحل مبكرة من أعمارهم، وتحديث المؤسسات التعليمية وإعداد البرامج الخاصة لتلك المواهب وتطويرها، لأنها تعقد آمالا كبير على المبدعين من أبنائها بوصفهم أمل المستقبل في نهضتها وتقدمها في مختلف المجالات، لتلاحق بهم التطور العلمي والتكنولوجي (أحمد، ١٩٨١، ص١٥١)، (قنديل، ٢٠٠٢، ص١٨٩).

هذا الاهتمام العلمي بالإبداع، وتنمية القدرات الإبداعية، اتسع نطاقه في الستينيات من القرن المنصرم، فأصبح من المجالات التي تحظى بقدر كبير من الدراسة والبحث سواء في الجامعات أو مراكز البحوث العلمية، لذا اهتم الباحثون وخاصة في الدول المتقدمة بدراسته للتعرف على طبيعته والعوامل التي تساعد في نموه.(المطابعة، ٢٠٠٠، ص١٦٥).

مما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي نصه :-

١. تطرقت الدراسة لأثر نوعية الأسئلة الصفية المفتوحة الإجابة في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي، والدراسة هذه تتكامل مع سابقتها في لفت نظر العاملين في المجال التربوي من مدرسي اللغة العربية ومشرفيها ومؤلفي كتبها، إلى أهمية هذا المجال الذي ينبغي أن يهتموا به أكثر من اهتمامهم بمجال التربية التلقينية، فنحن من خلال مجال التفكير الإبداعي ننمي ثقافة التفكير التي يسعد بها الطالب المتعلم والمجتمع من خلال إسهامات أبنائه المبدعين.

٢. يعد مجال التفكير الإبداعي من المجالات التربوية المهمة التي ينبغي أن تحظى بدرجة كافية من الدراسة والبحث لأهمية هذا المجال في بناء المواطنة

٣. إن نتائج هذه الدراسة قد تفيد القائمين على إعداد برامج مدرس اللغة العربية وتلفت انتباههم إلى أهمية الاهتمام بهذا المجال، وإعطائه من الأهمية ما يستحق.

٤. إن التعرف على العلاقة بين الإبداع والتحصيل والأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة، يمكن أن يسهم في تحقيق أهداف جديدة أو تلفت النظر إلى هذه الأهداف الجديدة. من هنا كانت أهمية الدارسة الحالية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:-

١- التعرف على أثر استعمال الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية.

٢- التعرف على أثر استعمال الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية.

٣- التعرف على طبيعة العلاقة بين التحصيل ومستوى تفكيرهم الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية.

فرضيات البحث:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تحصيل الطلبة الذين درسوا بالأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة، وتحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الذين درسوا بالأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٣- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية ومستوى تفكيرهم الإبداعي عند مستوى دلالة(٠,٠٥).

حدود البحث:

يتحدد البحث بالحدود الآتية :

١- طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية في كلية التربية – الجامعة المستنصرية /الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م.

٢- متغير الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة.

٣- مقرر طرائق تدريس اللغة العربية المقرر على طلبة المرحلة الثالثة.

مصطلحات البحث:

أولا: التحصيل:

يعرفه "**قورة** "، بأنه (الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية معينة، ومجموعة مواد دراسية مقدرا بالدرجات) (قورة، ١٩٧٠ ص٩٥)

ويعرفه " **عاقل** " بأنه (مستوى من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرس أو الأكاديمي يقيم من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة) (عاقل، ١٩٧١، ص ٥).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

أما التعريف الإجرائي للتحصيل للدراسة الحالية، فيمكن تعريفه بأنه مدى استيعاب طلبة المرحلة الثالثة بقسم اللغة العربية، لما درسوه أو تعلموه من خبرات معينة، تم تقديمها لهم في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية، وذلك بناء على الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار التحصيل البعدي المخصص للبحث.

ثانيا:التفكير الإبداعي:

اختلف الباحثون في تعريفهم للتفكير الإبداعي، فلا يوجد تعريف واحد متفق عليه، فجميع التعريفات صحيحة حسب طبيعتها واستعمالها، وسأورد بعضا منها:

ويعرفه "**خير الله**"،(١٩٨١) بأنه (قدرة الفرد المتعلم على الإنتاج إنتاجاً يمتاز بأكبر قدرة من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير) (خير الله، ١٩٨١، ص ١٧٨).

ويعرفه "**عدس**"،(١٩٩٦) بأنه (التفكير الذي نصل به إلى أفكار ونتائج جديدة، لم يسبقنا إليها أحد، يتوصل إليها المبدع بتفكير مستقل) (عدس، ١٩٩٦، ص٣٣).

عرفه " **تورنس**"،(٢٠٠٠) بأنه (عملية يصبح فيها الفرد المتعلم حساسا للمشكلات، وبالتالي هو عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة، وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف، وفيما لدى الفرد من معلومات، ووضع الفروض حولها، واختبار صحة هذه الفروض والربط بين النتائج، وربما إجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض، ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر.(المطابعة، ٢٠٠٠، ص ٧٢).

التعريف الإجرائي:

هو قدرة طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية على الإنتاج إنتاجاً يتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة، ويقاس بدرجات الطالب الكلية على اختبار تورنس (Torrance) للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)

ثالثا: الأسئلة المفتوحة الإجابة:

يعرفها زيتون : بأنها (الأسئلة التي لها إجابات متنوعة كثيرة، وتؤدى إلى الوصول إلى الإجابات الفردية المتنوعة) (زيتون، ١٩٩٩، ص٢٤٩).

ويعرفها "**محمود**"، بأنها (الأسئلة التي تسمح بإجابات مقبولة متعددة تصل لإثارة تفكير الطلبة وإبداعهم) (محمود، ١٩٩٦م، ص ٤٣).

وعرفها هويدي، بأنها (الأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير عليا من التلميذ مثل التحليل والتركيب والتقويم، ويكون لها أكثر من أجابة صحيحة) (هويدي، ٢٠٠٢، ص١١٢).

التعريف الإجرائي:

هي الطريقة التي يتبعها الباحث في تدريس المجموعة الضابطة المعتمد عليها بوصفها محوراً للعملية التعليمية، وعلى الأسئلة المغلقة التي يعد الكتاب المقرر مصدراً لها، وفيها يكون الطالب مستقبلا للمعرفة غير مشارك في صنعها أو إنتاجها.

إطار نظري ودراسات السابقة

أولا : إطار نظري :

الأسئلة:

تعد الأسئلة إحدى المهارات الأساسية في عملية التدريس، وتشكل جزءا كبيرا من عملية التعلم والتعليم، إذ لا قيمة للموقف التعليمي الذي يخلو من الأسئلة، وتعد من أقدم الأساليب التعليمية التي استعدمها المربون في عملية التعليم والتوجيه.

وقد استعدمها الصينيون واليونانيون في مدارسهم، وفي طرائق تدريسهم وكذلك استعدمها المربون المسلمون، وشواهد ذلك كثيرة في كتب المربين المسلمين الأوائل، ثم شاع استعمالها في العصور الوسطى حتى وصلت هذه الطريقة إلى العصور الحديثة.

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم على أهمية الاستمرار في مساعدة المتعلمين على كيفية التعلم، وعلى أهمية الاستقلال في عملية التعلم، ومن الوسائل الفعالة في ذلك الأسئلة التي يطرحها المعلم، فهي تعمل على مساعدة المتعلمين على التعلم، وعلى عملية الاستقلال في التعلم، كما أنها تساعد في تنمية تفكيرهم الإبداعي.(قطامي، ٢٠٠١ ص٧٧).

السؤال فن، وهو أداة لها مكانتها في يد المدرس الماهر ولاسيما الخبير بطرائق التدريس، العالم بطبائع المتعلمين، فضلا عن استعماله ميلا طبيعيا في الإنسان يستعان به على حل المشكلات التي تواجهه

ولما كانت مهارة التساؤل إحدى الوسائل الأساسية للتفاهم بين المدرس وطلبته، ولتوجيههم نحو الصواب، فقد عُدَت الأسئلة محور النقاشات والحلقات الدراسية، فهي أداة المدرس في شحن الذهن وتقوية الحجة والتمرن على سرعة التعبير وإتقانه، وإكساب المتسائلين الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الآخرين، وإثراء ملكتهم الكلامية وملكة الخطاب لديهم.(مقلد، ١٩٨٧، ص٩١).

فابن خلدون، انتقد الركود الذهني في بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي، وعزا ذلك إلى رداءة طرائق التدريس وإهمالها لأسلوب النقاش في المسائل العلمية، فعاب على الطلبة صمتهم وعنايتهم بالحفظ أكثر مما تقتضيه الحاجة، أما الزرنوخي فقد قدر قيمة الأسئلة كجزء من المناقشة الصفية بقوله " إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة أجدى على المتعلم من قضاء شهر كامل في الحفظ والتكرار" (مدكور، ١٩٩٣، ص٢٤٥).

والأسئلة في التدريس –كما يراها فيري– نوع من الاستقصاء تسهم في نقل المتعلم، فيما وراء المعلومات المباشرة لبلوغ مرئيات جديدة.(مقلد، ١٩٨٧، ص٩٢) هدفها تحقيق ما يأتي:

١– الكشف عن خلفيات الطلبة من المعلومات السابقة حول موضوع التعلم.

٢- استثارة دافعيتهم والمحافظة عليها.

٣- تنظيم ما توفره الأسئلة من خبرات تعليمية.

٤- تقويم تعلم الطلبة خلال الدرس ونهايته.(صليعي، ١٩٨٩، ص٧٨-٧٩).

فوائد الأسئلة :

تعد الأسئلة محور نشاط التدريس الصفي وقوة دافعة له باتجاه أهدافه ولها فوائد عديدة يمكن إجمالها بالآتي نصه:

١- تساعد المدرس في كشف مقدار الحقائق والمعلومات التي يعرفها الطلبة والتي تشكل رصيدهم المعرفي قبل الدرس.

٢- تعين المدرس على إشراك العدد الأكبر من الطلبة في الدرس وتنمية التعاون بينهم من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى.

٣- تحقق للمدرس أهدافه التقويمية لكشف مواطن ضعف طلبته وصعوبات عمله ووهن طرائقه وأساليبه التدريسية.

٤- تنمي لدى الطلبة اتجاهات سليمة نحو الحياة والتغيير والرغبة في البحث.

٥- تشجع الطلبة على المناقشة.

٦- توجه انتباه الطلبة إلى الأجزاء المهمة في الدرس بالأسئلة، التي تتطلب عناية بالتفكير والتأني في الإجابة.

٧- تفيد الطلبة في المراجعة والتكرار، بقصد تثبيت الحقائق والمفاهيم في أذهانهم.

٨- اختبار مستوى فهم الطلبة لمادة التعلم وصحة معلوماتهم عنها.

٩- حمل الطلبة على تطبيق معلوماتهم وربطها بالدرس الجديد -هدف التعلم-.

١٠- تعين الطلبة في تحليل النصوص والأفكار تحليلا ناقدا وشاملا.

١١- توفر للطلبة تغذية مرتدة للإجابات الصائبة والخاطئة.(محمد، ١٩٩١، ص١٤٨)

١٢-توجه الطلبة نحو تقدير المواد والأفكار والناس وإتاحة الفرص لهم لممارسة إصدار أحكامهم الخاصة. (جابر، ١٩٦٧، ص١٣٤-١٣٦)، (آل ياسين، ١٩٧٤، ص٩٠-٩٣).

أهداف الأسئلة :

١- أهداف اجتماعية: هي الأسئلة التي تخص الطلبة وأحوالهم الشخصية وعلاقاتهم بزملائهم وتأكيد العلاقة الاجتماعية وتقويتها بينهم وبين مدرسيهم.

٢- أهداف نفسية : ويختص هذا النوع من الأسئلة بتأكيد ثقة الطلبة بأنفسهم وعملهم وموضوعاتهم وميولهم واتجاهاتهم وتشجيعهم على الجهر بالرأي والإفصاح عن وجهات نظرهم في مسألة ما أو موقف محدد، وهدف المدرس منها تقوية الطلبة وتقوية مشاعرهم ودفعهم للمساهمة الايجابية بالدرس وخلق مناخ صحي من العلاقات الانفعالية والأكاديمية. (السامرائي، ١٩٩٤، ص١٣٤-١٣٥)

٣- أهداف تعليمية: تتوزع الأسئلة على وفق الغرض منها على:

أ- أسئلة تعليمية تتصف بما يأتي:

١- تقود المتعلم لاكتشاف المبادئ والقواعد والمفاهيم الخاصة بموضوع التعلم.

٢- يمكن تعديلها وتكييفها بحسب حاجات الطلبة واستعداداتهم.

٣- تساعد المدرس في تحليل أخطاء الطلبة ونقاط ضعفهم لمحاولة تقويمها.

ب- أسئلة تقويمية تتصف بما يأتي:

١- تستعمل في نهاية عملية التدريس لقياس تعلم الطلبة.

٢- التثبت من تعلم الطلبة للمبادئ والحقائق.

٣- تعين المدرس على معرفة أخطاء الطلبة لتحديد قدراتهم ومعدلهم للعام.

٤- لها قيمة كبيرة في البرامج الموجهة لمعرفة حاجات الطلبة وحاجاتهم.

(محمد، ١٩٩١، ص١٤٩).

مبادئ عامة في توجيه الأسئلة:

١- ارتباط مستوى الأسئلة بموضوع التدريس والخبرات الواقعية للطلبة يضمن لها النجاح ويرفع مردودها التربوي.

٢- التركيز عند السؤال على جليل الأمور والخبرات والمعارف لا التركيز على هوامشها.

٣- التوزيع العادل للأسئلة على الطلبة يحقق لكل منهم فرصة المشاركة والعطاء والمساهمة في التربية الصفية.

٤- توجيه عدد مناسب من الأسئلة في الدرس يفتح أمام الطلبة آفاقا للتفكير السليم وإعطاء إجابات عقلانية.

٥- عدم الإشارة أو التلميح المباشر للإجابة المقصودة في السؤال يدفع الطلبة إلى التفكير الجاد والعمل المنتج، ويزرع في نفوسهم الثقة بالقدرة الذاتية على العطاء.

٦- إعطاء الطلبة فرصة التفكير عقب توجيه السؤال والتأني قبل الانتقال إلى سؤال آخر حتى يأخذ السابق حقه من الإجابة الواعية الناضجة.

٧- توجيه الأسئلة عقب كل فقرة تعليمية مباشرة يحقق للمادة تعلم أكثر وتذكر أطول.

٨- إعطاء فرصة كاملة للطالب المجيب قبل الانتقال إلى طالب آخر.

٩- توجيه الأسئلة لإثارة انتباه بعض الطلبة وعودتهم إلى الدرس والمشاركة في أنشطته المختلفة.

١٠- وضوح الأسئلة باستعمال لغة عربية صحيحة في النحو والصرف يحقق إجابة مباشرة من غير تخمين أو تردد.

١١- تعويد الطلبة دقة الاستماع إلى إجابة الزميل وتجنب سرعة الحكم عليه.

١٢- اختيار الطالب المجيب باسمه يعزز العلاقة بين المدرس وطلبته ويكشف اهتمامه بهم (السكران، ١٩٨٩، ص١٢٩-١٣١)(حمدان، ١٩٨٥، ص٩٧-٩٨)(سعد، ١٩٩٠، ص١٣٩).

التفكير الإبداعي:

ميّز الله الإنسان على سائر المخلوقات بالعقل. والعقل هو مركز التفكير. وأياً كانت اللغة الوسيلة التي يستعملها الفرد، فهي تنتقل إلى العقل ليحلّلها ويفسّرها.

ولقد ساوى الله بين جميع البشر أن زوّدهم بهذا الجهاز المدهش، ودعاهم إلى توظيفه في حياتهم، باعتباره أداة للتعلّم تلازمهم طيلة حياتهم. وشجّع على التعلّم في كثير من الآيات الكريمة، نحو قوله تعالى:" قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون" (الروم/ ٩)، ونبه إلى القدرات الكبيرة للعقل، الذي لا حدود للمعرفة لديه في قوله تعالى:"... وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً" (الإسراء/ ٨٥)، ففي هذه الآية الكريمة إشارة واضحة إلى أنّ الإنسان لم يستعمل سوى جزء قليل من قدراته العقلية، وأن المجال أمامه واسع لتعلّم المزيد. وأنها دعوة عامة لمواصلة البحث والتعلّم، لا لفئة بعينها، وإنما لجميع البشر في كلّ زمان و مكان. والعلم لا يتم إلا بالتعلّم. والتعلّم يعني التفكير. والتفكير يقود إلى الإبداع. نحو قوله تعالى : "... وفي أنفسكم أفلا تبصرون" (الذاريات/٢١) وقوله تعالى:

"... الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض، ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار" (آل عمران/١٩١، سورة).

لماذا يدعونا الخالق إلى التفكير؟ وهل هناك إبداع مهما بلغت درجته، يصل إلى إبداع الخالق في كلّ ما خلقه؟! أليس التفكّر في ما خلق الله دعوة إلى التفكير الإبداعي؟

ولما كان التفكير مطلباً أساسياً في تقدّم الإنسان وتطوّره منذ بدء الخليقة حتى نهايتها، كان لا بدّ من مواكبته لكل عصر من العصور. وبالتفكير نبني على الماضي ونبتكر من أجل الحاضر والمستقبل.

وإذا ما تأملنا الثورة التقنية العلميّة في عصرنا الحالي، وفي ما واكبها من حاجة ماسّة إلى مواصلة البحث والتقدّم في المجالات جميعها، تحتّم علينا أن نفكّر جدياً في تطوير القدرات المبدعة عند الأفراد منذ المراحل المبكرة في حياتهم. وهذا الأمر يتطلب تطوير المناهج التعليمية وتحسينها باستمرار، وأن تتبنى المؤسسات التربوية تنمية مهارات التفكير وتحفيزها والارتقاء بها لدى جميع فئات الطلبة، باعتبارها وسيلة لتحقيق غايات وأهداف ملحّة، لا كأهداف بحدّ ذاتها.

وأن التغيير السريع الذي يشهده العصر الحاضر ما هو إلا مقدمة لتطوّر أسرع وأشمل، ينتظر عالم المستقبل. حيث ستقوم الآلات والعقول الالكترونية بالأعمال الروتينية، وتترك للإنسان الأعمال الابتكارية والإبداعية. وهذا يتطلب منا أن نراجع أنفسنا، وأن نغير أسلوب تفكيرنا، بحيث يُؤهلنا إلى التعامل مع علوم المستقبل واكتشافاته وإبداعاته.

إن ما نطمح إليه في عصرنا الحاضر، أن نجعل من التفكير الإبداعي مطلباً عامّاً لا خاصاً. بحيث يشارك فيه جميع الأفراد في مختلف المجالات، لا أفراد بعدد الأصابع فقط، ليتحوّل العالم كله إلى خلية نحل نشطة، وسيمفونية خالدة، يشارك فيها كلّ حسب دوره وقدراته الإبداعية.

وقد كانت الحاجة إلى التفكير الإبداعي ملحة في كل عصر من العصور الماضية. ولولا المبدعون لما أصبح لدينا هذا الكم الهائل من الاختراعات والاكتشافات، والإنجازات العلمية والأدبية والفنيّة التي نقشت أسماء مبدعيها في الذاكرة الإنسانية على مدى العصور.

وما أحوجنا في هذا العصر –عصر العلم والتكنولوجيا والعولمة وتفجّر المعلومات– إلى أن نواكب هذا التقدّم السريع بالمشاركة الفاعلة في المعرفة والتعلم والإنجاز، لنقدّم للعالم إبداعات خاصّة بنا، وناتجة عن أعظم ثروة نمتلكها، وهي العقل.

مفهوم التفكير الإبداعي؟

كلنا نذكر اسحق نيوتن، الذي سقطت عليه التفاحة. لو أنه لم يفكّر تفكيراً إبداعياً، لما كان السباق في اكتشاف قانون الجاذبية. ذلك التفكير الإبداعي، ابتعد به عن التفكير العادي الذي قد يستخدمه أي شخص آخر، سقط عليه شيء ما من أعلى، واكتفى بالقراءة السطحية له دون أن يستنتج أفكاراً مبدعة تكون قد تولدت منه. أما نيوتن فقد تعمق في التفكير الناقد لما حصل، فراح يتساءل، ويحلل، ويُخمّن، ويتحقق... الخ. إلى أن وصل إلى اكتشافه الكبير الذي تعلمه جميع الطلبة في كل أنحاء العالم. واستعدمه الملايين حتى وقتنا الحالي، في مجالات الصناعة والبحث والتجارب العلمية المختلفة.

إذاً، هو لم يكتفِ بـ "ماذا حدث"؟، وإنما راح يفكر بـ "لماذا حدث" ؟ "وكيف حدث"؟

في الحقيقة، من الصعب تعريف " التفكير الإبداعي" بكلمات محدّدة. فكما لا نستطيع تعريف الشعر أو الجمال أو العبقرية إلى غير ذلك من المفاهيم العظيمة، يصعب كذلك تعريف الإبداع، أو التفكير الإبداعي. ولكن، ربما استطعنا من خلال النماذج والأمثلة أن نقترب من المعنى ولو قليلاً.

يُعرّف التفكير الإبداعي بأنه الاستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد. أو أنه عمليّة يتحقق النتاج من خلالها. أو أنه حلّ جديد لمشكلة ما، أو أنه تحقيق إنتاج جديد وذي قيمة من أجل المجتمع. (روشكا، ١٩٨٩، ص١٩)

وهناك من يعتقد أنه لا بدّ من وجود عوامل أساسيّة مستقلة للقدرة الإبداعية، والتي بدونها لا نستطيع التحدث عن وجود إبداع، وأهمها:

١- الطلاقة، أي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية في وقت قصير نسبياً. فالشخص المبدع لديه درجة عالية من القدرة على سيولة الأفكار، وسهولة توليدها، وانسيابها بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة.

٢- المرونة: ويُقصد بها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف. وهذه تتجلى لدى العباقرة، الذين يُبدعون في أكثر من مجال أو شكل، خاصة لدى الفنانين والأدباء الذين ينجحون في مجالات إبداعية متنوعة، ولا تقتصر على إطار واحد. كالشاعر الذي يُبدع في كتابة الرواية والمسرحية أو الفن التشكيلي. وهي تلك المهارة التي يتم استعمالها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير، وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط، وتغيير اتجاه التفكير، والانتقال من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة أو متنوعة.

٣- الحساسية للمشكلات، فالشخص المبدع لديه القدرة على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد. فهو يحسّ بالمشكلات إحساساً مرهفاً. وهو بالتالي أكثر حساسية لبيئتهِ من المعتاد، فهو يرى مالا يراه غيره، ويرقب الأشياء التي لا يُلاحظها غيره، كمنظر غروب الشمس أو شروقها، على سبيل المثال.

٤- الأصالة، يمكن تعريف مهارة الأصالة كإحدى مهارات التفكير الإبداعي، بأنها تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق واستجابات غير عادية، أو فريدة من نوعها، أي أن المبدع لا يُكرّر أفكار الآخرين، فتكون أفكاره جديدة، وخارجه عما هو شائع أو تقليدي.

٥- الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته، فالمبدع لديه القدرة على التركيز على هدف معيّن، وعلى تخطي أي معوقات ومُشتتات تُبعده عنه. وهو قادرٌ أيضاً على أن يعدّل ويبدّل في أفكاره لكي يُحقق أهدافه الإبداعية بأفضل صورة ممكنة (سعادة، ٢٠٠٣، ص٥٢-٥٥).

وهذه السمات تكاد تكون عامة لدى معظم المبدعين في أيّ مجال من المجالات المختلفة، سواء في المجال الفني أو العلمي أو الاجتماعي أو السياسي أو غير ذلك.

خصائص التفكير الإبداعي:

يمكن تحديد أهم خصائص التفكير الإبداعي بالآتي نصه:

أ- إنه عملية عقلية وليست إنتاجا عقليا.

ب-يهدف إلى تحقيق صالح الفرد أو المجتمع.

ت- إنه عملية تؤدي إلى إنتاج أشياء جديدة مختلفة ومتمايزة، تكون فريدة بالنسبة للشخص المبدع سواء أكانت هذه الأشياء في صورة لفظية حسية أم عينية.

ث- يأتي التفكير الإبداعي من التفكير المنطلق (Divergent)، ولكن تأتي المسايرة والقدرة على حل المشاكل العادية من التفكير المحدود(Convergent) .

ج- الإبداع هو احد طرق التفكير الإنساني وليس مرادفا للذكاء الذي يتضمن قدرات عقلية تضاف إلى التفكير.

ح- التفكير الإبداعي تفكير نوعي، أي أنه يرتبط بمجالات، فهناك إبداع لفظي وإبداع مصور، أو فني، أو موسيقي.

خ- تتوقف القدرة على اكتساب التفكير الإبداعي في قدرة الفرد على اكتساب المعلومات المقبولة بالنسبة له.

د- تعد القدرة الإبداعية إحدى صور التخيل المضبوط في أحد المجالات الفنية، أو الأدبية أو الموسيقية، أو المجردة، مثل رسم لوحة فنية جميلة، أو إنتاج قطعة موسيقية جديدة.(السمير، ٢٠٠٣، ص١٥-١٨)

أشكال الإبداع وأنواعه؟

لقد قيل إنه توجد أنواع من الإبداع بقدر ما تشتمل عليه الطبيعة الإنسانية من خصائص جسمية ونفسية وعقلية وانفعالية ... الخ. فالإبداع العلمي يختلف عن الإبداع الفني، كما يختلف الإبداع في المجال الواحد، حيث تتمايز الأنواع والأشكال المختلفة للإبداع وفقاً لنوع العلم أو نوع الفن. (روشكا، ١٩٨٩، ص ١٠٨).

ويُمكننا إدراج بعض الإبداعات تحت الإبداع العلمي والتقني، والبعض الآخر تحت الإبداع الفني.

هناك بعض الاختلافات التي تنتج عن وجود أو عدم وجود الاستعدادات والاهتمامات الخاصة في طبيعة النشاط، والمعلومات والتقنيات ووسائل التعبير، أما في مجال فن العمارة، فيلتقي الإبداع العلمي مع الإبداع الفني، ومن الأمثلة على الإبداعات العلمية والتقنية، جميع المكتشفات والاختراعات والأبحاث والتجارب العلمية والتقنية، سواء كانت بشكل فردي أو جماعي.

أما الإبداعات الفنية، وهي كثيرة، فيندرج تحتها الموسيقى والتمثيل والتجسيد المسرحي والدرامي، وكذلك جميع الفنون الأدبية، كالشعر والقصة والرواية والمسرحية وغير ذلك، إضافة إلى جميع أنواع الفن التشكيلي كالرسم والنحت والتصوير. إضافة إلى باقي الفنون الأخرى المتعلقة بالمواضيع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها.

ليس غريباً أن يشمل الإبداع جميع ما يُمكن أن يُقدّمه الفرد أو الجماعة من أعمال جديدة تتميّز بالأصالة والذوق الرفيع، والتأثير في الآخرين. حتى أن المرء يُعبّر عن إعجابه بها بكلمة: مبدع، ورائع بطريقة تلقائية.

معوّقات التفكير الإبداعي:

يعتقد البعض أن الافتقار إلى الصحة النفسيّة أو الجسدّية واحدٌ من معوّقات التفكير الإبداعي، وحتى التفكير العادي. حيث ينصبّ تفكير الفرد على نفسه وعلى حاجته للعلاج.

وهناك من يعتبر أن للمناخ الطبيعي أو البيئة التي يعيش فيها الفرد أثراً سلبياً عليه، إن لم تتوفر فيهما الشروط اللازمة لتنمية مهارات التفكير لديه.

وأن هناك من يعتقدون أن الوضع الاقتصاديّ أو الاجتماعيّ المتردي، من أهم معوّقات التفكير الإبداعي. وكذلك الحياة في ظلّ القمع وعدم الاستقرار والإحساس بالأمن. أما حالات الرعب والقلق، فهي وحدها تؤدي إلى الارتباك والضغط النفسي.

كلّ هذه الأمور أو حتى بعضها، كفيل بأن يؤدي إلى عدم التركيز، وإلى التشتت الذهني للأفراد والجماعات.

كما أن هناك عقبات تواجه التفكير الإبداعي مثل التربية التقليدية السلبية، التي لا تسمح بالإطلاع على ثقافات الآخرين وجهودهم العلمية والأدبية والفنية. ولا تتيح الفرصة لأبنائها للتفكير النشط والإبداع في المجالات المختلفة.

وأحياناً تكمن مثل هذه العقبات في الشخص نفسه، خاصة إذا اتصف بالكسل والخمول أو الشعور بالنقص، والاعتقاد بالأفكار والآراء البالية، وضعف الثقة بالنفس، والافتقار إلى المرونة، وضعف الحافز الذاتي، وضعف الحساسية نحو المشكلات والمواقف المختلفة، أو الانشغال الزائد في الأعمال الروتينية المملة. الأمر الذي يساعد على إضعاف الروح الإبداعية، وربما العمل على قتلها (سعادة، ٢٠٠٣، ص٧٨).

وفي الوقت نفسه، إذا توفرت البيئة الغنية لجميع الأفراد لأن يُوظّفوا مهارات التفكير لديهم، وإذا وجدوا التشجيع والحوافز والمكافآت والتقدير، سواء كان ذلك بطريقة مادية أو معنوية، فإن ذلك يشحذ تفكيرهم إلى أقصى درجة، ويدفعهم إلى اكتشاف وإنجاز واختراع ما لم يكن يخطر لهم أو لغيرهم على بال.

وحيث أن حاجتنا لا تقتصر على بضعة أفراد فحسب ليتفوّقوا في بعض مجالات الإبداع، وإنما إلى شعبٍ مُبدع ومُفكّر. الأمر الذي يتطلب منا كمربين وكحكومة وكأولياء أمور، أن نُهيئ البيئة التي تُساعد على الإبداع لكلّ من الأطفال والراشدين، على حدّ سواء.

دراسات سابقة

سيعرض الباحث بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين بعض المتغيرات التعليمية وغير التعليمية، وعلاقتهما بالتحصيل والتفكير أيا كان نوعه إبداعيا، أو إبتكاريا ناقداً ومن هذه الدراسات:

١- دراسة بينك penick ١٩٧٦

هدفت إلى معرفة اثر طريقتين تدريسيتين في تنمية القدرات الابتكارية للتلاميذ، تقوم الطريقة الأولى على جعل التلاميذ محوراً لعملية التعلم، بينما تتخذ الطريقة الثانية من المعلم محوراً لعملية التعلم، تألفت عينتها من (٥١) تلميذاً، موزعين على مجموعتين، استمرت التجربة (١٣) أسبوعا وبعد انتهائها، طبق على المجموعتين اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، وأظهرت النتائج أن القدرات الإبداعية للتلاميذ الذين تم تدريسهم بالطريقة التي تتخذ منهم محوراً لعملية التعلم كانت أفضل بكثير في القدرات الإبداعية للتلاميذ الذين تم تدريسهم بالطريقة التي تعتمد على المعلم Penick، (1976.P: 155).

٢-دراسة ريلي Riley، ١٩٨١:-

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استعمال المعلم لمستويات متنوعة من الأسئلة وتكرارها على تحصيل التلاميذ في مادة العلوم، تكونت عينتها من (١٦٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وزعت

هذه العينة على ثلاث مجموعات.المجموعة الأولى قدم لها أسئلة ذات مستويات معرفية عليا، والثانية قدم لها أسئلة متنوعة، والثالثة قدم لها أسئلة تذكر فقط. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا، وأسئلة التذكر.لها تأثير إيجابي على تحصيل التلاميذ أكثر من الأسئلة المتنوعة Riey، 1981/، (P150).

٥- دراسة نادية ١٩٧٨:-

هدفت إلى معرفة أثر كل من التدريب الإبداعي، والجو الصفي والنمط المعرفي، في قدرات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر.حددت الباحثة في دراستها نمطين للجو المدرسي هما. متساهل . مقيد، كما حددت النمط المعرفي بمستويين معتمد . مستقل، وأثر ذلك على فعالية المواد التعليمية المتضمنة في الدراسة، وتوزعت عينة الدراسة على ثلاث مجموعات وعلى النحو الآتي:

أ- مجموعة من صف تعليمي متساهل ومعزز للتلاميذ.

ب- مجموعة جو تعلمي صفي مقيد.

ج- مجموعة ضابطة بدون تدريب على التفكير الإبداعي.

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق برنامج بوردو* على المجموعات الثلاث، وبعد انتهاء الدراسة التي بلغت مدتها ستة أسابيع، كشفت نتائجها بأن برامج بوردو للتدريب كان ذا فعالية في تنمية التفكير الإبداعي وتحسينه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس المصرية، كما أن للجو التعليمي الصفي الذي يتصف بالمرح والتسامح أثراً واضحا على الإبداع مقارنة بالجو التعليمي المقيد الصارم، كما تبين بأن المعلم الداعم والمساند للتلاميذ في الجو التعليمي الصفي المرح يساعد بشكل ملحوظ على تطوير القدرات الإبداعية والتفكير الإبداعي، وأوصت هذه الدراسة بتوصية مفادها بأن على المعلمين تهيئة أجواء صفية مرحة ومساندة للتدريب على التفكير الإبداعي(نادية، ١٩٧٨، ص١١٢- ١١٣).

* نموذج بوردو للتفكير الإبداعي ، يعد من الطرق الهامة التي تدرب المتعلم على التفكير الإبداعي، كما يمثل أساسا هاما في وضع أساسيات التفكير، فهذا النموذج يطرح المسلمات والأحداث ونتائجها من خلال مجموعة الأسئلة التي تطرح على التلاميذ وتؤدى في المحصلة النهائية إلى تمثل التلميذ للمعلومات بشكل دقيق، كما إن لهذا النموذج علاقة بعملية الاستقراء والاستنباط المنطقي التي من خلالها يصل التلميذ إلى حقائق تجعله قادراً على تفعيل دورة التفكير الإبداعي، الذي يمتاز عن باقي أنواع التفكير، فهذا النموذج يؤكد أهمية تحديد المعلومات وربطها بتسلسل منطقي حتى يتسنى للطفل التوصل إلى نتائج دقيقة تخضع لعملية التفكير المنطقي الإبداعي . (نبيل، ٢٠٠١، ص ـ١١٤ ـ ١١٥)

٦- دراسة فارعة ١٩٨٤:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

أ- ما أنواع الأسئلة الشفوية التي يجب استعمالها في تدريس الجغرافية.

ب- ما أكثر أنواع الأسئلة شيوعا في تدريس الجغرافية.

ج- ما الفرق بين عينة من طلاب السنة الرابعة شعبة الجغرافية وعينة معلمي الجغرافية فيما يستخدمونه من الأسئلة الشفوية في إثناء التدريس.

تألفت عينتها من (٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية السنة الرابعة شعبة الجغرافية و(٢٠) معلماً من مدارس القاهرة ممن أمضوا من ثلاث إلى خمس سنوات في العمل، اختيروا عشوائيا. ووضعت الباحثة قائمة بأنواع الأسئلة الشفوية التي يجب استعمالها في تدريس الجغرافية في المرحلة الثانوية. واشتملت تلك القائمة على ستة عشر نوعاً من الأسئلة الشفوية، وأظهرت نتائج الدراسة بأن أسئلة الفهم هي أكثر أنواع الأسئلة الشفوية شيوعا لدى الطلاب، بينما كانت أسئلة التذكر أكثر شيوعا لدى المعلمين (فارعة، ١٩٨٤، ص٣٢).

٧- دراسة النشواني وآخرون ١٩٨٥ :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع وكل من التحصيل والذكاء، وبلغت عينتها **١٢٥** طالباً من طلاب الصف الأول الإعدادي، طبق الباحثون اختبار كاتل للذكاء، واختبار القدرة على التفكير الإبداعي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء والإبداع، والذكاء والتحصيل، والتحصيل والإبداع (نبيل، ٢٠٠١، ص٢٠٣ - ٢٠٤)

٨- دراسة النجار ١٩٩١م

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير كل من أساليب المعاملة الوالدية، ومناخ حجرة الدراسة على قدرات التفكير الابتكاري.

تألفت عينتها من (٦٣٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج بأن للمناخ التعليمي السائد في حجرة الدراسة أثرا واضحا في تنمية التفكير الابتكاري. (النجار، ١٩٩١، ص٢ - ٥)

٩- دراسة علي ١٩٩٧:-

أجريت الدراسة بهدف التعرف على أثر التنوع في أساليب طرح الأسئلة داخل الفصل في مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو المادة وحبهم للاستطلاع. وزعت عينة الدراسة على ثلاث مجموعات.الأولى ضابطة فيها المعلم يسأل والتلاميذ مستقبلون للأسئلة فقط، والثانية

تجريبية فيها يشارك التلاميذ المعلم في طرح الأسئلة، والثالثة فيها التلاميذ يوجهون الأسئلة والمعلم متلق لها فقط. ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراسة أن أسئلة المعلم فقط أدت إلى نمو التحصيل الدراسي لدى التلاميذ أكثر مما أدت إليه الأساليب الأخرى في طرح الأسئلة (علي، ١٩٩٧، ص ١٨ – ١١٨)

١٠- دراسة صقر ٢٠٠٠م

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعاليه استعمال الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في التدريس على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث في مادة الفيزياء. تألفت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً موزعين على مجموعتين، مجموعة ضابطة يتم التدريس لها باستعمال دليل المعلم الذي أعده الباحث مع توجيه أسئلة ذات مستويات معرفية عليا للطلاب ومناقشتها، ومجموعة ضابطة يتم تدريسها بالطريقة التقليدية السائدة، ودون توجيه أسئلة ذات مستويات معرفية عليا للطلاب، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية كانت أفضل في التحصيل والتفكير الناقد من المجموعة الضابطة، وكذلك أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد والتحصيل في مادة الفيزياء (صقر ٢٠٠٠، ص ٣٩-٦٤).

تعليق على الدراسات السابقة:-

أظهرت الدراسات السابقة اهتمام الباحثين في مناطق مختلفة من العالم بفكرة التربية الإبداعية، حيث كان التفكير أيا كان نوعه إبداعيا أو ابتكاريها أو ناقداً، موضوعاً لهذه الدراسات، التي تباينت المتغيرات التي بحثت أثرها سواها في تنمية التفكير بمستوياته المختلفة أو التحصيل، فبعضهم استعمل الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا كدراسة (ريلي١٩٨١م) ودراسة(علي ١٩٩٧) ودراسة (صقر ٢٠٠٠) ودراسة (عبد الحميد ١٩٨٨) وبعضهم الآخر استعمل برنامج للتدريب على التفكير، كدراسة (نادية ١٩٧٨)، ومنهم من بحث في أثر طريقتين تدريسيتين إحداهما محورها المتعلم والأخرى محورها المعلم، كدراسة (بينك ١٩٧٦)، والبعض اهتم بمعرفة تأثير أساليب المعاملة الوالدية ومناخ حجرة الدراسة كدراسة (النجار ١٩٩١) والبعض اهتم بمعرفة العلاقة بين كل من الإبداع والتحصيل كدراسة (شواني، وآخرون، ١٩٨٥).

عموماً توصل معظم هذه الدراسات إلى نتيجة مفادها أن المتغيرات المستقلة التي بحثت كان لها بالغ الأثر في تنمية التفكير أيا كان مستواه.

وتأسيسا على هذه النتيجة يمكننا القول بأن التفكير أيا كان مستواه، لا سيما التفكير الإبداعي يمكن تعلمه وتعليمه من خلال أساليب مختلفة، يمكن أن تكون حجرة الدراسة مكاناً لاستعمالها، بمكوناته الثلاث الرئيسة، الطلاقة والمرونة والأصالة.

منهجية البحث وإجراءات تطبيقه :-

مجتمع البحث:-

يتمثل مجتمع البحث بطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١ م البالغ عددهم (٢٢٧) طالباً وطالبة، بواقع (٨٩) طالبا و (١٢٩) طالبة.

عينة البحث:-

تألفت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة، موزعين عشوائيا على مجموعتين بواقع (٥٠) طالبا وطالبة لكل مجموعة.

التصميم التجريبي للبحث :-

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والاختبار البعدي لمجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية يتم تدريسها بالأسئلة المفتوحة الإجابة التي تقيس المستويات العليا لتصنيف بلوم (التركيب، التحليل، التقويم) والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية دون توجيه أسئلة مفتوحة الإجابة.

متغيرات الدراسة:-

١. **المتغير المستقل** : الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة ذات المستويات العليا.

٢. **المتغير التابع:** التحصيل والتفكير الإبداعي.

إجراءات التجربة :-

١. كافأ الباحث بين مجموعتي الدراسة في التحصيل السابق، بالاعتماد على درجات الامتحان النهائي لجميع المقررات للعام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠١١، فكانت المتوسطات الحسابية تشير إلى عدم وجود فروق في التحصيل السابق، ذلك لأن التحصيل السابق كما تشير بعض الأدبيات يؤثر في التحصيل اللاحق (السعدي، ١٩٨١، ص٣١) من هنا تقتضي الضرورة مكافأة المجموعتين، وهذا ما فعله الباحث.

٢. درس الباحث المجموعتين بنفسه، المجموعة التجريبية درسها باستعمال الأسئلة المفتوحة الإجابة ذات المستويات العليا والمجموعة الضابطة درسها بالطريقة التقليدية دون استعمال الأسئلة ذات المستويات العليا، بل قد تصاحب هذه الطريقة بعض الأسئلة التذكرية التي تقيس معارف بسيطة جاءت في المادة.

٣. درست المجموعتين مقرر طرق تدريس اللغة العربية حيث تم تحديد يوم الاثنين من كل أسبوع الساعة العاشرة والنصف صباحاً موعداً لتدريس المجموعة التجريبية، ويوم الثلاثاء الساعة التاسعة والنصف صباحا موعداً لتدريس المجموعة الضابطة.

٤. تدرس المجموعتان بمعدل محاضرة أسبوعيا، مدتها ساعتان، لكل أسبوع وبواقع (١٤) أسبوعاً وحتى الامتحانات التي أجراها الباحث في أثناء التجربة كان يحرص على أن تكون في مواعيد غير المواعيد المخصصة لتدريس أي من المجموعتين.

٥. استمرت التجربة فصلا دراسيا مدته ثلاثة أشهر، وهذه مدة تعد طويلة بالنسبة للدراسات التجريبية، وأراد الباحث من وراء ذلك أن يتوخى الدقة في الوصول إلى النتائج التي ستظهرها الدراسة.

أداتا البحث:-

اعتمد الباحث لتحقيق أهداف بحثه أداتين:

الأداة الأولى . اختبار تحصيلي:-

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع اختيار من متعدد تألف من (٥٠) فقرة اختبارية أمام كل فقرة أربع بدائل، واعتمد في بنائه على تحليل محتوى مقرر طرائق تدريس اللغة العربية المقرر على المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية بكلية التربية، فهذا النوع من الاختبارات الموضوعية يعد أكثر دقة وقدرة على قياس العمليات العقلية المختلفة فضلاً عن شمولها للمحتوي التعليمي، وارتفاع معامل صدقها وثباتها، واتبع الباحث في بناء هذا الاختبار الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من الاختبار، وقد تمثل في قياس مدى اكتساب طلبة عينة البحث للمعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات التي جاءت في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية.

٢. وضع أهداف سلوكية وفقاً لتصنيف بلوم للمجال المعرفي، وقد بلغ مجموع هذه الأهداف ٧٥ هدفاً سلوكياً.

٣. تحديد الأهمية والوزن النسبي لموضوعات مقرر طرائق تدريس اللغة العربية، بعد تحليل محتوى هذا المقرر.

٤. إعداد جدول مواصفات للاختبار التحصيلي، وجدول المواصفات هذا جدول ثنائي البعد يوضح العلاقة بين الأهداف وموضوعات مقرر طرائق تدريس اللغة العربية، ويعد هذا الجدول من المتطلبات الأساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية لأنه يفيد الباحث في إدراك العلاقة بين الأهداف المتوخاة والمادة الدراسية بحجمها، وأهميتها، وعدد الأسئلة الاختيارية التي يحتاج إليها كل نوع من هذه الأهداف التي يؤمل قياسها في الاختبار، فضلاً عن تغطيتها لمادة الامتحان بشكل موضوعي.

صدق الاختبار :-

تحقق الباحث من صدق الاختبار بتوزيعه على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس وأصول التربية وعلم النفس، إلى جانب عدد من مدرسي اللغة العربية العاملين في الميدان، وكذلك عدد من مشرفيها، وقد بلغ عددهم (٢٠) خبيراً وعد الباحث الفقرة صالحة إذا حصلت على موافقة (٨٥ %) من آراء الخبراء.

ثبات الاختبار:-

اعتمد الباحث في قياس ثبات الاختبار على طريقة التجزئة النصفية، فبعد تطبيق الاختبار تم تجزئة فقراته إلى جزأين متساويين على أساس الأرقام الفردية والزوجية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٧١)، وبعد إجراء التصحيح باستعمال معادلة (سبيرمان براون) أصبح (٠.٨٣)ويعد هذا معامل ارتباط جيد للاختبارات التحصيلية.

أصبح الاختبار بعد كل هذه الإجراءات يتألف من (٥٠) فقرة، جاهزاً للتطبيق.

تم تطبيق الاختبار بعد انتهاء التجربة بأسبوع على طلبة مجموعتي البحث.

الأداة الثانية:-

اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.

اعتمد الباحث في التعرف على التفكير الإبداعي على مقياس تورنس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية (أ) الذي يتألف من سبعة اختبارات فرعية من بينها: اختبارات اسأل وخمن الاستعمالات غير العادية، تحسين النتائج، افترض أو تخيل.... الخ تحتاج كل واحدة منها سبع دقائق للإجابة عنها، فضلا عن الزمن اللازم للتعليمات والإرشادات، والقدرات التي تقيسها هذه الاختبارات هي: الطلاقة والمرونة والأصالة، وتشكل هذه القدرات العناصر الرئيسة للتفكير الإبداعي (الروسيان، ١٩٩٦، ص ٥٠) (جروان، ١٩٩٨، ص ١٧٤).

طبق هذا الاختبار بصورة جمعية على عينة البحث.

الوسائل الإحصائية :-

استعان الباحث في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه بالأساليب الإحصائية الآتية :

١. استعمال المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبارات T.Test لعينتين مستقلتين متساويتين، لحساب الفروق والتأكد من دلالتها الإحصائية.

٢. معامل ارتباط بيرسون.

لحساب العلاقة الارتباطية بين تحصيل الطلبة وتفكيرهم الإبداعي وأيضا لحساب معامل ثبات الاختبار البعدي بطريقة التجزئة النصفية.

٣. اختيار T.Test لمعرفة الدلالة المعنوية لمعامل ارتباط بيرسون بين التحصيل والإبداع.

٤. معادلة سبيرمان براون لحساب معامل الثبات.

عرض نتائج الدراسة و تفسيرها :

أولا: في ما يتعلق بالافتراض الأول:-

(لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تحصيل الطلبة الذين درسوا بالأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة وتحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية عند مستوى دلالة (٠٥ و ٠).

أشارت النتائج المعروضة في الجدول (١) إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين، وذلك بعد تطبيق اختبار (t.Test) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة t.test المحسوبة (٢.٠٦) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية التي بلغت (١.٩٨) يتضح بأنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨) لصالح مجموعة الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة.

جدول (١)

يظهر المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد إفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية T.test		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥٠	٧٦.٦١	١٢.٦٧			
الضابطة	٥٠	٦٢.٧٢	١٠.١٣	٢.٠٦	١.٩٨	دالة إحصائيا

في ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الأولى، وهذا يدل على أن طريقة التدريس المعتمدة على الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة، أفضل من طريقة التدريس التقليدية المعتمدة على الأسئلة المغلقة الإجابة في مجال التحصيل.

ويمكن تفسير ذلك إلى طبيعة الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة التي تحفز الطلبة على مذاكرة المادة بشكل جيد، وإلى فهم هذه المادة، والتعبير عنها بأشكال مختلفة، فضلاً عن كونها تثري معلومات الكتاب، وتوسع مدارك الطلبة، وتشجعهم على ممارسة عمليات عقليا عليا تجعل منهم متقصين للمعرفة ومبتكرين لها. فهي تتطلب تفكيراً تباعدياً، وتؤدي إلى التفاعل النشط والتعاون المثمر بين المتعلمين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة ميرلينو ١٩٧٧م ودراسة ريلي ١٩٨٣م ودراسة علي ١٩٩٤م ودراسة علي ١٩٩٧م ودراسة صقر ٢٠٠٠م، التي أشارت جميعها إلى فاعلية الأسئلة المفتوحة الإجابة ذات المستويات العليا في زيادة مستوى التحصيل، وأيدت هذه النتيجة دراسات أخرى غير التي جاءت في هذه الدراسة مثل دراسة واين Wine، ١٩٧٩ ودراسة ديلون Dillon، ١٩٨٢، حيث أشارت كل منهما إلى وجود علاقة موجبة بين أسئلة المعلم وعمليات التفكير لدى طلبته، بينما إشارة دراسة ريد فيلد وروسو Red field & Rousseau إلى وجود علاقة موجبة بين أسئلة المعلم في المستويات العليا وتحصيل الطلبة (المطلس، ١٩٨٨م، ص١٩٨).

ثانياً : فيما يتعلق بالافتراض الثاني (لا توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الإبداعي لدى الطلبة الذين درسوا بالأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث أظهرت النتائج المعروضة في الجدول (٢) إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين إذ بلغت قيمة T.Test المحسوبة (١٦.٥٦)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية التي بلغت (١.٩٨) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩) لصالح التفكير الإبداعي لمجموعة الأسئلة المفتوحة الإجابة، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة بيسدا ١٩٧٢م ودراسة علي ١٩٩٤م ودراسة عبد الحميد ١٩٩٨م، التي أشارت جميعها إلى أهمية الأسئلة ذات المستويات العليا في تنمية التفكير أيا كان نوعه.

جدول (٢)

يظهر المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية للتفكير الإبداعي لمجموعتي البحث.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية T.test		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥٠	٧٥.٥٧	١١.٢٢	١٦.٥٦	١.٩٨	دالة إحصائيا
الضابطة	٥٠	٦٣.٣٥	١٥.٩٩			

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أهمية الأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة التي تسمح للمتعلم بمراجعة مادة التعلم وترتيبها وتنظيمها والتعبير عنها بأنماط وأشكال مختلفة لم تكن معروفة لديه من قبل، وبالتالي فهي تشجع على التفكير وتنوعه، وتحفز على الحوار والنقاش وطرح الأفكار وتقبل الرأي الأخر ونقده بموضوعية، وهذه دون أدنى شك مظاهر التفكير الإبداعي.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسئلة المعلم التي تستخدم في أثناء التدريس وبين مهارات التفكير التي تنمى لدى المتعلمين، فقد وجد في دراسة لتابا وليفين والزي (Taba، Levine and Elzey) ارتباطا تاما بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات المتعلمين على أسئلة المعلم وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها، فإذا كان المعلمون يركزون في أسئلتهم على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر المتعلمون تفكيراً إبداعيا (جابر، ١٩٨٩م، ص ١٥٣) فالتفكير كما يري (جون ديوي) هو بذاته سؤال.

(الحيلة، ٢٠٠٢م، ص ١٤٠) وعلى نوعية هذا السؤال يكون مستوى هذا التفكير.

ثالثاً : فيما يتعلق بالافتراض الثالث (لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية ومستوى تفكيرهم الإبداعي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

أشارت النتائج المعروضة في الجدول (٣) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية ومستوى تفكيرهم الإبداعي حيث بلغت قيمة معامل

ارتباط بيرسون (٠.١٣٩) وكانت قيمة T.test المحسوبة لدلالة معامل الارتباط تساوي (١.٣٩) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية التي بلغت (١.٩٨) يتضح بأنها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨).وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

جدول (٣)

يظهر قيمة معامل ارتباط بيرسون والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للعلاقة بين التحصيل والتفكير الإبداعي

قيمة ارتباط بيرسون	القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥
٠.١٣٩	١.٣٩	١.٩٨	غير دالة إحصائيا

يمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد على وجهة نظر تيلور إذ يقول (إن الكفاءة في المعلومات المدرسية لا تكفي لتكون شرطاً لتحقيق الأبدع حيث وجد من خلال دراسته لبعض العلماء المبدعين أن الارتباط ضعيف بين تحصيلهم وإنتاجهم العلمي) (سعد، ١٩٩٢م، ص ١٩٧).

ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة النشواني وآخرون ١٩٨٥م التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل والإبداع، وكذلك مع دراسة الصقر ٢٠٠٠م التي أشارت إلى النتيجة ذاتها.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات:-

في ضوء النتائج التي أظهرها البحث يوصي الباحث بالآتي:

١. ضرورة اهتمام مدرسي اللغة العربية بالأسئلة الشفوية المفتوحة الإجابة والحد من استعمال الأسئلة الشفوية المغلقة الإجابة.

٢. ضرورة إعطاء المتعلمين الحرية ليعبروا عن أفكارهم بمنتهى الشجاعة، إذ أن التسامح والمرونة يعدان أساساً لرعاية التفكير الإبداعي وتشجيعه خلافاً للجو القسري الذي يقتل الإبداع ويحول دون ظهوره.

٣. ضرورة تقبل أفكار الطلبة مهما تنوعت أو بدت في منتهى التفاهة أو الغرابة لأن الأفكار المبدعة التي أنتجها المبدعون كانت غريبة وساذجة في أول الأمر.

٤. ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين لأن الاهتمام بهذا النوع من التفكير يخدم المتعلم وبالتالي يخدم مالإبداع، خلال ما يأتي به من أفكار جديدة وأصيلة، إذ أن مستقبل الدولة مرهون بأبنائها، وكلما كان هؤلاء مبدعين ساهموا بنهضتها وتطورها.

٥. على المدرسين أن يتنبهوا بأن المعلومات المدرسية التي مصدرها الكتب الدراسية المقررة لا تكفي لوحدها لتكون شرطاً لتحقيق الإبداع، وإنما يتحقق الإبداع بتعدد مصادره وتنوع أساليب تنميته.

ثانياً. المقترحات:-

استكمالاً لما توصل إليه البحث من نتائج، يقترح الباحث الآتي:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على متغيرات أخرى غير متغيرات هذه الدراسة.

٢.إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى وعلى مواد دراسية مختلفة.

مراجع البحث

١- آل ياسين، محمد حسين(١٩٧٤). المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، دار القلم، بيروت.

٢- إبراهيم، عبد الستار(١٩٩٨). الإبداع قضاياه وتطبيقاته، ط٢،القاهرة. الدار العربية للنشر والتوزيع.

٣- احمد، لطفي بركات(١٩٨١). الفكر التربوي في رعاية الموهوبين، صنعاء . دار تهامة للكتاب الجامعي.

٤- جابر، عبد الحميد جابر(١٩٦٧)، و عايف حبيب.أساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد.

٥- ـــــــــــــــــــــ، وفوزي زاهر، وسليمان الشيخ(١٩٨٩). مهارات التدريس، القاهرة دار النهضة العربية.

٦- جروان، فتحي عبد الرحمن(١٩٩٩). الموهبة والتفوق والإبداع، ط١، العين . الإمارات العربية المتحدة.

٧- الحمادي، سارة عبد الرحيم.(٢٠٠٢) اثر استعدام طريقة الاكتشاف الموجه لتدريس النصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والنقد الأدبى لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير- غير منشورة جامعة صنعاء .

٨- حمدان، محمد زياد.(١٩٨٥) طرق سائدة للتدريس الحديث، دار التربية الحديثة، عمان،.

٩- الحيلة، محمد محمود.(٢٠٠٢) مهارات التدريس الصفي، ط١، عمان. الأردن دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٠- خير الله، سيد. بحوث نفسية وتربوية، اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري، القاهرة . دار النهضة العربية ١٩٨١.

١١- دروزة، أفنان نظيرة .(٢٠٠٠) النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط١، عمان . الأردن دار الشروق.

١٢- راجحة، عدنان يوسف.(١٩٨١) تقييم اثر كمية التغذية الراجعة المعدلة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات للصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير . غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك.

١٣- الروسان، فاروق فارع.العاديين،(١٩٩٦) الأطفال غير العاديين، ط، عمان . الأردن، دار الفكر للطباعة.

١٤- ترجمة: الكسندرو.(١٩٨٩) الإبداع العام والخاص. ترجمة : د. زيتون، د الحي أبو فخر. الكويت: عالم المعرفة،.

١٥- زيتون، عايش.(١٩٩٩) أساليب تدريس العلوم، ط٣، عمان . الأردن، دار الشروق.

١٦- السامرائي، هاشم وآخرون.(١٩٩٤) طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، .

١٧- سعد، نهاد صبيح.(١٩٩٠) الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، قطاع التعليم العالي، بغداد.

١٨- ـــــــــــــــ(١٩٩٢) أصول تدريس المواد الاجتماعية، ج٢، ط، ١ صنعاء، دار اقرأ.

١٩- سعادة، جودت أحمد.(٢٠٠٣) تدريس مهارات التفكير. رام الله : دار الشروق للنشر والتوزيع،.

٢٠- السكران، قيس مغشش.(١٩٨١) دافع الإنجاز للمدرس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة السادس الإعدادي، رسالة ماجستير . غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

٢١- السكران، محمد.(١٩٨٩) أساسيات تدريس العلوم الاجتماعية، دار الشرق، عمان،.

٢٢- السمير، محمد.(٢٠٠٣) فاعلية برنامج تدريب مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي.أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان، الأردن.

٢٣- صقر، محمد حسين سالم.(٢٠٠٠) فعالية استعمال الأسئلة ذات المستويات العليا في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة التربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الثالث، جامعة عين شمس القاهرة .

٢٤- صليعي، سميرة .(١٩٨٩) "أهمية الأسئلة وأهدافها"التربية الجديدة، الأعداد ½، ٣، ٤ للسنتين الرابعة عشرة والخامسة عشرة، أيلول، كانون أول، آذار، اليمن، ، حزيران.

٢٥- عاقل، فاخر.(١٩٧١) معجم علم النفس، ط١، بيروت . دار العلم للملايين.

٢٦- عبد المجيد، ممدوح محمد.(١٩٩٨) اثر استعمال معلم الكيمياء للأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في التدريس على تنمية مهارات التفكير العلمي، مجلة التربية العملية، المجلد الأول، العدد الرابع، ديسمبر، جامعة عين شمس . القاهرة.

٢٧- علي، إبراهيم عبد الرحمن.(١٩٩٧) اثر تنوع أساليب طرح الأسئلة داخل الفصل في تدريس مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية على تنمية تحصل التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة وحبهم للاستطلاع. مجلة دراسات في المناهج أو طرق التدريس، العدد ٤٥، جامعة عين شمس القاهرة،.

٢٨- فارعة، حسن محمد.(١٩٨٤) الأسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الجغرافية في المرحلة الثانوية، ط١، القاهرة . عالم الكتب.

٢٩- قطامي، يوسف، ورياض الشديفات.(٢٠٠٩) أسئلة التفكير الإبداعي (برنامج تطبيقي)، دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١.

٣٠- قورة، حسين.(١٩٧٠) الدروس الخصوصية والتحصيل، والتحصيل، بحث تجريبي، القاهرة . دار النهضة العربية.

٣١- محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد.(١٩٩١) أساسيات في طرائق التدريس العامة، جامعة الموصل.

٣٢- محمود . صباح , وإبراهيم القاعود ، ومحمد احمد المؤمني .(١٩٩٦) طرائق تدريس الجغرافيا، ط١، اربد . الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

٣٣- مدكور، علي أحمد.(١٩٩٣)منهج التربية، أساسياته ومكوناته، الدار الفنية للنشر والتوزيع، الرياض.

٣٤- المطلس، عبده (١٩٨٨) تحليل المناهج النظرية والتطبيق ، ط١، صنعاء. دار المنار للطباعة.

٣٥- مقلد، محمد محمود. نبيل(١٩٨٧)، استراتيجية السؤال والجواب" رسالة التربية، سلطنة عمان، العدد الخامس، تشرين٢، المطابع العالمية.

٣٦- نبيل، عبد الهادي، ونادي بتي مصطفي(٢٠٠١). التفكير عند الأطفال، ط١، عمان_الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع،.

٣٧- النجار، علاء الدين السعيد(١٩٩١). تأثير تفاعل الأساليب الوالدية في التنشئة ومناخ حجرة الدراسة على أسلوب التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير . غير منشورة، جامعة طنطا عمان. الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع،.

٣٨- هويدي، زيد(٢٠٠٢). مهارات التدريس الفعال، ط١، العين . الإمارات، دار الكتب، .

38- Benick. J. E. creativity in fifth Grade Science students. The Effect of two patterns of instruction journal of Research in Science Teaching، vole، 3، 1976. 307 -314pp

39- Riley، j. p. The Effect of preserve Teacher's Cognitive Questioning Level and Redirecting on student science Achievement "journal of Research in Science Teaching، vole. 18 No، 4 (1981).