

جامعة الجزائر-2-

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي علوم

تجريبية

دراسة ميدانية بثانويتي لحاج عيسى أبي بكر والمقاومة الشعبية

بمدينة الأغواط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه

العلوم في :

علم النفس التربوي



إشراف الأستاذ:

أ.د/ بحري نبيل

إعداد الطالب:

رايسي علي

السنة الجامعية : 2017 - 2018

كلمة شكر

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الفاضل الدكتور "بحري نبيل" الذي كان

له الفضل بعد الله سبحانه وتعالى في تقديم يد المساعدة، وإسداء النصائح والتوجيهات القيّمة

التي أفادتني كثيرا وأنارت لي درب البحث، كما أشكره على سعة صدره، وصبره معي

وأجدد شكري إلى أساتذتي الأفاضل بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر-2-

وإلى كل زملائي

وإلى كل من ساعدني في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

الإهداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى أرواح "أمي، وأخوي، وابنتيهما

الطاهرة"

إلى والدي الكريم أطال الله في عمره

إلى أختي، وكل إخوتي

إلى زوجتي، وابنتي

أهدي هذا العمل.

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية، وعن دور كل من محتوى منهاج الرياضيات، وأساليب التقويم، واستراتيجية التدريس في التفكير الإبداعي، لذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (200) تلميذ وتلميذة في ثانويتين للموسم الدراسي 2018/2017م وقد كانت اشكالية البحث كالاتي:

- ما مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة علوم تجريبية؟
- ما دور محتوى منهاج الرياضيات في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية ؟
- ما مدى تأثير أساليب التقويم المتبعة على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية؟
- ما تأثير استراتيجية التدريس على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية؟

أما بالنسبة لفرضيات البحث كانت كالاتي:

1. يوجد مستوى من التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية.
2. محتوى منهاج الرياضيات لا يساهم في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية.
3. تؤثر أساليب التقويم المتبعة سلبا على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية .

4. لا تؤثر استراتيجية التدريس على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي علوم تجريبية.

كما اعتمد الباحث في دراسته على أداتين:

• مقياس التفكير الابداعي الشكل (ب) لتورانس تعريب عبدالله نافع، وهدى برهان سيف الدين.

• أداة تحليل المحتوى تم تصميمه من طرف الباحث.

ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها تم حساب مستويات التفكير الابداعي بالاعتماد على دراسة (داود الحدابي وآخرون، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 2011، 3)، بالإضافة إلى تحليل المحتوى.

وبعد تحليل النتائج توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية:

• مستوى التفكير الابداعي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي علوم تجريبية متدني.

• محتوى منهاج الرياضيات لا يساهم في التفكير الابداعي.

• تؤثر أساليب التقويم المتبعة سلبا على التفكير الابداعي.

• تؤثر استراتيجية حل المشكلات على التفكير الابداعي.

وبعد مناقشة النتائج في ضوء الاطار النظري ونتائج الدراسات السابقة تم اقتراح مجموعة من التوصيات - كاستثارة مهارات التفكير الابداعي لدى التلاميذ ضرورة إعادة النظر المناهج الدراسية عامة ومنهاج الرياضيات على وجه الخصوص وذلك لتنمية قدرات التفكير الابداعي بما يتوافق مع مؤهلاتهم الفكرية وذلك لإنتاج الطاقات المبدعة.

Abstract

The current paper diagnoses the creative thinking level for third year experimental sciences (model of Math's syllabus) and identifies the role of both math's syllabus content, evaluation methods , creative thinking teaching strategies .For this reason , the researcher has heavily relied on the descriptive analytical approach , exploring a sample of 200 pupils in two high schools , for the academic year 2017/2018.Thus the problematic of the research has been as follows :

-How creative are third year high school experimental sciences pupils in their thinking?

-What is the role of the math's syllabus on high school experimental sciences pupils' creative thinking?

-To what extent can the adopted evaluation methods affect the creative thinking for third year experimental sciences' pupils?

-What is the impact of the teaching strategy on the creative thinking for third year experimental pupils?

As far as the research hypotheses are concerned have been as follows;

1-There is a kind of creative thinking for third year high school experimental sciences.

2-The content of the math's syllabus does not contribute in the promoting creative thinking for third year high school pupils.

3- The adopted evaluation methods do influence negatively on the creative thinking for third year high school pupils.

4-The teaching strategy does not impact the creative writing for third year high school pupils.

The researcher has relied in their endeavour on two parameters;

1- The creative thinking parameter, diagram (B) of Torrens Arabized by Abdullah Nafaa and Houda Bourhane Sif Eddine .

2- The content analysis and design tool from the part of the researcher.

For better testing the hypothesis correctness or otherwise , levels of the creative writing have been measured through relying on the study of David Hadabi et al , The Arabic Magazine for Developing Success , issue 3, 2011), in addition to the content analysis.

After analyzing findings , the researchers has concluded the following ;

1-The creative thinking level for third year high school pupils is low.

2-The content of the math's syllabus does not contribute in the creative thinking

3-Evaluation methods do affect passively on the creative thinking.

4-Solving problems strategy influences creative thinking .

After having debated all results in the light of theoretical background and the results of the previous researches , a handful of recommendations have been suggested , namely inciting learners' creative thinking skills .

The necessity of reviewing the teaching syllabi in general and that of Maths in particular , so as to enhance the creative thinking skills coping with their cognitive qualifications , in order to reap creative abilities .

فهرس المحتوي

الصفحة	الموضوع
أ	شكر
ب	إهداء
ج	ملخص البحث بالعربية
هـ	ملخص البحث بالانجليزية
ز	فهرس المحتويات
ل	فهرس الجداول
01	مقدمة
الجانب النظري	

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

07	أولاً- مشكلة الدراسة
15	ثانياً- فرضيات الدراسة
15	ثالثاً- أهداف الدراسة
16	رابعاً- أهمية الدراسة
17	خامساً- تحديد المفاهيم
21	سادساً- الدراسات السابقة
35	خلاصة الفصل

الفصل الثاني: التفكير الإبداعي	
37	تمهيد
38	1 - تعريف التفكير
39	2 - أهمية التفكير ومستوياته
40	3 - خصائص التفكير
41	4 - أنواع التفكير المركب
42	5 - أنواع التفكير
43	6 - معايير التفكير
46	7 - مفهوم الابداع
51	8 - مهارات التفكير الابداعي
55	9 - الدافعية والابداع
56	10 - مستويات الابداع
57	11 - مراحل العملية الابداعية
59	12 - مناحي التفكير الابداعي
60	13 - العوامل التي تسهم في تطوير القدرات الابداعية
61	14 - دور المعلم في تطوير التفكير الابداعي
62	15 - العوامل المؤثرة في الابداع
63	16 - خصائص المبدعين
64	17 - التفكير الابداعي في الرياضيات
65	18 - العوامل المؤثرة سلبيًا على التفكير الابداعي في الرياضيات
66	19 - وجهات نظر مدارس علم النفس في الابتكار
75	خلاصة الفصل
الفصل الثاني: المنهاج	
78	تمهيد
79	1. مفهوم المنهاج
86	2. أسس بناء

	المنهج
86	1-2. الأسس المعرفية
92	2-2. الأسس الفلسفية
105	2-3. الأسس الاجتماعية
115	2-4. الأسس النفسية
118	2-5. تصنيفات المناهج
128	4 مكونات المنهاج
130	4-1. الأهداف
139	4-2. المحتوى
143	4-3. طرائق التدريس
145	4-4. الوسائل التعليمية
148	4-5. التقويم
154	خلاصة الفصل
	الجانب الميداني
	الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة وعرض ومناقشة النتائج
158	تمهيد
159	أ. إجراءات الدراسة الميدانية
159	1. منهج الدراسة
160	2. حدود الدراسة
160	3. وصف مجتمع الدراسة
165	4. أدوات الدراسة
165	5. وصف مقياس تورانس
172	6. الخصائص السيكمترية

179	7. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....
179	8. الأساليب الاحصائية.....
180	II. عرض وتحليل النتائج.....
180	1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....
191	2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....
206	3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....
214	4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....
219	خلاصة الفصل.....
220	الاستنتاج العام.....
222	التوصيات.....
224	المراجع.....
238	الملاحق.....

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح مكونات المنهج	119
2	يبين توزيع المجالات السابقة	129
3	يوضح توزيع أفراد مجموعة الدراسة	152
4	يوضح توزيع أفراد العينة حسب ثانويتي الحاج عيسى أبي بكر والمقاومة	153
5	يوضح توزيع الأفراد العينة الفعلية	154
6	يوضح أسماء الأساتذة الذين قاموا بتحليل العينة من تمارين للجزء 1 و2	161
7	يوضح النسب المئوية عبر الزمن للمحتويات .	162
8	صدق المقارنات الطرفية لمقياس التفكير الإبداعي وأبعاده الفرعية	164
9	يوضح الارتباطات بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية للمقياس تورانس الصيغة ب(ن=50)	165
10	معاملات ثبات قائمة لمقياس تورانس بطريقة ألفا كرونباخ	166
12	معاملات الثبات بطريقة الإعادة للاختبار وابعاده الفرعية	168
13	يوضح مستوى التفكير الإبداعي	170
14	يبين توزيع درجات الثلاث حسب المحاور	181
15	يبين عدد التمارين و النسب المئوية لمهارة الطلاقة (ج 1)	182
16	يبين توزيع عدد التمارين و النسب المئوية لمهارة المرونة(ج1)	182
17	يبين توزيع التمارين و النسب المئوية لمهارة الأصالة(ج1)	183
18	يبين توزيع درجات المهارات الثلاث حسب المحاور (الجزء 2)	184

185	يبين عدد التمارين و النسب المئوية لمهارة الطلاقة (ج 2)	19
185	يبين توزيع عدد التمارين و النسب المئوية لمهارة المرونة(ج2)	20
186	يبين توزيع التمارين و النسب المئوية لمهارة الأصالة(ج2)	21
186	يبين مجموع الدرجات للمهارات الثلاث في (ج1+ج2)	22
196	يبين التكرارات و النسب المئوية الخاصة بالتقويم الجزء الأول من محتوى كتاب الرياضيات سنة ثالثة علوم تجريبية	23
197	يبين عدد التكرارات و النسب الخاصة بالتقويم للجزء الثاني من محتوى الكتاب الرياضيات السنة الثالثة علوم تجريبية	24
205	يبين استراتيجيات حل المشكلات	25

مقدمة:

إن تقدم الأمم والشعوب في الوقت الحاضر لا يعتمد فقط على ما لديهم من إمكانيات مادية، بل يعتمد بالدرجة الأولى على ما لديهم من إمكانيات بشرية التي تعد الاستثمار الأنجع لتطورها وبقائها.

حيث تعد التربية و التعليم من أهم القطاعات في جميع الدول و ذلك لما لها من أثر على تطور المجتمعات و تقدمها و ازدهارها ، كما تعمل على تلبية حاجات المجتمع و هذا لا يأتي إلا بالاهتمام بالتربية و التعليم من جهة، ومن جهة أخرى الاهتمام بالأفراد وحثهم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ومواجهة المشكلات والعمل على حلها لمواكبة التطور و التقدم الحاصل في المجتمعات المتطورة و التحكم في التكنولوجيا ، إلا أن هذا التحكم يصطدم بالواقع في المجتمع الجزائري، فهو في أمس الحاجة إلى أفراد مبدعين قادرين على تقديم الحلول للمشكلات الحياتية، لذلك أصبحت تنمية قدرات التفكير عامة، وقدرات التفكير الإبداعي بصفة خاصة لدى الطلاب أحد الأهداف التربوية الهامة التي تسعى الأمم إلى تحقيقها من خلال برامجها التعليمية.

إذ أنه لا بد من إعادة النظر في جميع المناهج التعليمية و خاصة منهاج الرياضيات التي تعتبر من أهم المواد و ذلك لما لها من فائدة على الفرد سواء أثناء الدراسة أو في مواجهة مواقف الحياة ، و ذلك بتصميم مناهج تساعد على تطوير قدرات التفكير الإبداعي الذي أصبح ضرورة ملحة قبل أي وقت مضى فنجد كثير من الدول أعادت النظر في مناهجها و ذلك باحتوائها على مهارات التفكير الإبداعي ، ذلك أن المبدعين هم النخبة التي اخترعت التكنولوجيا و تحكمت فيها الدول المتقدمة التي اهتمت بتربية

أبنائها خاصة المبدعين منهم و الموهبين إيماننا منها بأنهم هم الأفراد الذين يستطيعون تلبية حاجات المجتمع من جهة و حاجات دولهم من جهة أخرى .

ويذكر عبيد(2004) أن الرياضيات تعد من المجالات الدراسية التي من أهدافها الأساسية تنمية الإبداع، كما يمكن اتخاذها كوسيط لتنمية الإبداع لدى التلاميذ، فالإبداع في تعليم وتعلم الرياضيات هو قدرة وسلوك لتوليد معلومات وأفكار رياضية تتسم بالجدة والأصالة، وله قيمة مفيدة على الأقل بالنسبة للتلميذ، إن تنمية الإبداع يبدأ بأن نشجع التلاميذ على توليد الأفكار والاندماج في أنشطة مبدعة، لأن النشاط الإبداعي ينتج عن ميل للتفكير.. إن تعلم الرياضيات يتطلب توفير البيئة المناسبة والمعلم المبدع، والمناخ الإبداعي، وطريقة التدريس الإبداعية، تنمي القدرات العقلية الإبداعية عند الطفل ويوجهه نحو الأصالة والمرونة. (أحمد عبد القادر، 2013، ص2)

و في ضوء التغيرات السريعة التي يشهدها العالم ، حظي التفكير الإبداعي باهتمام بالغ لما له من أثر في تقدم المجتمعات و تطورها ، فالتقدم المعرفي و العلمي و الاكتشافات و الاختراعات في المجالات المختلفة ما هي إلا نتاج المفكرين ، كما أن له أثر في إنماء شخصية الفرد و تحرير الفرد من التفكير التقليدي و إكسابه مهارات جديدة تساعده على إنتاج أفكار جديدة و أصلية و طرح الحلول الجديدة للمشكلات التي تواجهه.

إن الاهتمام بالتفكير الإبداعي يعد من التوجهات التربوية الحديثة و النشطة في البناء، على ما أحرزه من نتائج في بعض الدول ، فالاهتمام بتوجه التعليم نحو تنمية التفكير دفع العديد من الأنظمة و على رأسهم الو.م.أ و بريطانيا إلى إعادة النظر في مناهجها التعليمية لتصبح مهارات التفكير الإبداعي جزءا مدعما للمناهج و جزء لا يتجزأ من المواد الدراسية ، و عليه كان لزاما على الجزائر الاهتمام بالتفكير الإبداعي و إعادة

النظر في مناهجها و جعلها أكثر ارتباطا بمهارات التفكير الابداعي لاسيما في مناهج الرياضيات .

و قد قام الباحث بتقسيم البحث إلى جانبين الجانب النظري و الجانب التطبيقي .

الجانب النظري: يحتوي على أربعة فصول هي:

الفصل الأول: وتناولنا فيه: إشكالية الدراسة، وفرضياتها، أهمية اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، تحديد المصطلحات، الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني: فاحتوى على مفهوم التفكير وأنواعه، معايير التفكير، مفهوم الإبداع، الدافعية والإبداع، ومستويات التفكير الإبداعي، ومراحلها، ومناحي الإبداع، ومهارات الإبداع، وخصائص المبدعين، والتفكير الإبداعي في الرياضيات ونظرياته، والعوامل المؤثرة فيه.

وتناولنا في الفصل الثالث: المناهج، مفهومها، أسسها، ومكوناتها (المحتوى، الأهداف، الوسائل، الطرائق، التقويم)

الجانب الميداني: يحتوي على الفصل الخامس

تناولنا فيه إجراءات الدراسة الميدانية من منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، وصف مقياس التفكير الإبداعي، وبطاقة تحليل المحتوى، و الخصائص السيكمترية، الدراسة الأساسية وعرض وتحليل النتائج.

الحائب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة

ثانياً: فرضيات الدراسة

ثالثاً- أهمية الدراسة

رابعاً- أهداف الدراسة

خامساً- تحديد المفاهيم

سادساً- الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

أولاً- إشكالية الدراسة:

تُعد التربية اللبنة الأساسية في تقدم المجتمعات وتطورها؛ فعلى عاتقها تقوم مسؤولية تربية الأفراد وإعدادهم إعداداً شاملاً من كل النواحي لتكوين المواطن الصالح ذي الشخصية المتكاملة والكشف عن قدراته ومهارته والاستفادة منها إلى أقصى حد لئیسهم في بناء مجتمعه وتحقيق متطلباته المتزايدة والمتغيرة بسرعة التغير الذي يعيش فيه المجتمع من تقدم علمي وتكنولوجي وانفجار معرفي. ويرى قطامي (2000) أن الهدف الأسمى للتربية هو تهيئة المواطن ليصبح أكثر ملائمة للقرن الحادي والعشرين ولمتطلبات العصر وبما يُواجهه في هذا العالم من تقدم محصول معرفي.

(قطامي، 2002، ص: 29)

إن تقدم أي أمة له صلة بمدى اهتمامها بأفرادها وخاصة المبدعين منهم، ويؤكد (بارس) أن أمريكا اهتمت بالإبداع بعد إعادة النظر في التعليم و التعلم العالي (روشكا، 1989 ص12)، لأنه لا يحقق الأهداف المرجوة منه من خلال إهماله للطاقات المبدعة وعدم الاهتمام بها و تيفنها بأن تقدم الأمة لا يصبح واقعا، إلا إذا اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي لدى أفرادها، فلم يعد دوره يقتصر على قياس التحصيل لدى التلميذ وإصدار الأحكام، بل يجب عليه تطوير واستثارة التفكير الإبداعي لدى التلميذ و الذي يساهم في الرفع من مستواه العلمي ومواجهة المشكلات التي تعترضه و إيجاد حلول إبداعية لها باستخدام العمليات العقلية التشعبية بحرية واستقلالية.

(صلاح الدين، 2004. ص 178)

يُعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي والتربوي في العالم، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين المرحلة التعليمية السابقة والمرحلة التعليمية اللاحقة بحيث أنّ جذوره مغروسة في التعليم الأساسي من جهة وفروعه ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين من جهة أخرى، وإنما بصفة خاصة لأنه يُمثل الجسر الحقيقي لمزاولة الدراسات العليا في الجامعة من خلال اجتياز امتحان شهادة البكالوريا الذي يُعتبر المحك الذي يحدد مصير المتعلم ومستقبله الدراسي

والمهني، والذي من شأنه أن يساعد على حل المشكلات الحياتية بابتكار طرائق جديدة وأساليب تكفل مسايرة متطلبات الحياة. (ججيقة محالي، 2011)

فتعقد الحياة المعاصرة وصعوبتها جعلت المجتمعات في حاجة ماسة إلى البحث عن الأفراد المبدعين ورعايتهم وتوفير الفرص الملائمة لهم، كي يتسنى لها مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، لذا أصبحت التربية موضع تساؤل بشأن قيامها بدورها في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس المعرفة بل ما وراء المعرفة، حيث يتطلب هدف التربية نوعية جيدة من التعليم من خلال تطوير شامل للعملية التعليمية-التعلمية، والإتيان بأحدث المقاربات، الأمر الذي يستدعي إعداد معلم قادر على مساعدة المتعلمين على اختيار أنسب الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدموها أثناء عملية التعلم، حيث يتعلمون بالطريقة التي تناسب تفكيرهم مما يزيد في تنمية القدرة لديهم على إدراك كيف يفكرون، وكيف يتوصلون إلى حل المشكلات التي تواجههم بطريقة إبداعية. (علي فارس، 2013، ص: 05)

لكن الواقع في المنظومة الجزائرية غير ذلك، حيث نجد الكثير من التلاميذ في المرحلة الثانوية قد يكون لديهم تحصيل دراسي ضعيف جداً. والأسئلة التي تُطرح في هذا المقام هي: ما سبب هذا التدنّي في التحصيل؟ هل هذا راجع إلى أسباب ذاتية خاصة بالمتعلمين؟ التي منها ضعف قدراتهم ومهاراتهم الذاتية والتغيرات التي تُصاحب مرحلة المراهقة، أم هل هي أسباب خارجية؟ من قصور في المناهج والبرامج الدراسية التي لا تراعي خصائص المتعلمين، أو إلى عدم الاهتمام الجدي بتطبيق المقاربة الجديدة التي تقوم على أساس الكفاءات على أرض الواقع، فضلاً عن عدم تشجيعهم على ممارسة قدراتهم الإبداعية والناقدة وحل المشكلات، والاكتفاء فقط بالتلقين والحفظ واستظهار المعلومات وبرمجة العقول. (نزيهة صحراوي، 2011)

وما نلاحظه أنّ التعليم اليوم في جملة ما يهدف إليه من المقاصد التربوية هو تنمية

شخصية المتعلم في جميع أبعادها وجوانبها، فالجزائر كباقي الدول لا تزال تطمح إلى إنشاء

جيل مبدع قادر على حل المشكلات، وهذا من خلال الإصلاحات التربوية الأخيرة، التي جاءت بمقاربة جديدة في التعليم ألا وهي بيداغوجيا الكفاءات التي تُعبر عن رؤية جديدة غيرت أدوار عناصر الفعل التربوي، وذلك بجعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعليمية بعدما كان عنصراً مفعولاً به أصبح وفق هذا المنحى عنصراً فاعلاً، بينما تحول دور المعلم من المرسل للمعرفة إلى مساعد ومرشد وموجه لعملية التعلم لدى المتعلمين. وفي نفس السياق تم تطوير المناهج وتحديثها وفق أسس علمية دقيقة تتماشى وخصائص المتعلمين وفروقاتهم الفردية.

(فاطمة مخلوفي، 2009)

إنَّ التفكير الإبداعي في التعليم والتعلم يحظى باهتمام واسع النطاق في الدول المتقدمة والنامية على السواء، لأنَّه يُمثل أساساً من أسس التقدم الحضاري، حيث يسمح للفرد أو المتعلم بممارسة تفكيره المستقل، والقدرة على ابتكار الأفكار من خلال تكوين العلاقات، والوصول إلى الحلول المتعددة للمشكلة الواحدة. ففضية التفكير الإبداعي تُعتبر كضرورة حتمية في تطوير التعليم، وخلق جيل من الأفراد المبدعين يكونوا قادرين على اكتساب المعارف والعلوم وتوظيفها لحل المشكلات التي تواجههم في مختلف مجالات الحياة. (أبو عميرة، 2002، ص: 17)

فدراسة التفكير الإبداعي في عصر تقنية المعلومات، مسألة تكون أو لا تكون لأي مجتمع من المجتمعات وخاصةً المجتمعات المعتمدة على الابتكار في صناعاتها واقتصادها، فالإبداع هو المستقبل الأكثر أصالة في حياة الإنسان، فهو ذلك النبع الحياتي الذي لا ينفك يأتي بالجديد، وهذا الجديد هو الذي يبقى الأمل لدى الإنسان في أنَّ غداً سيكون شيئاً آخر، فالإبداع هو الأكثر أهمية في عصرنا لأنه النشاط الوحيد الذي ينتمي إلى المستقبل عندما تكون كل الأنشطة منتمية إلى الماضي، وهو الذي ينشئ الثروة، مما دفع إلى زيادة الاهتمام بمراكز البحوث الابتكارية التي تهدف إلى اكتشاف وتحديد الموهبة الابتكارية وقياسها وتنميتها وحسن استثمارها. (عبد السلام محمد علي العسكري، 2008، ص: 10)

وفي هذا الصدد يرى بول تورانس (1967) Torrance: بأنّ التفكير الإبداعي عبارة عن: "عملية إدراك الثغرات وما يوجد بين المعلومات من اختلال أو عناصر مفقودة أو عدم اتساق لا يوجد له حل متعلم، ومن ثمّ البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف، وفيما لدى الفرد من معلومات، ومن ثمّ وضع الفروض واختبارها، ثمّ الربط بين النتائج، وربما إدخال بعض التعديلات على الفروض، ثمّ إعادة اختبارها، وأخيراً مشاركة وتبادل الإنتاج الإبداعي والحل مع الآخرين". (سيد محمد خير الله، 1990، ص: 05)

ولقد تناولت العديد من الدراسات الأجنبية منها والعربية موضوع التفكير الإبداعي، وذلك لأهميته البالغة في عملية التعلم من جهة، وفي مناحي الحياة من جهة أخرى، ولعلّ من أهم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع كقدرة لدى الفرد نجد دراسة جيلفورد Guilford ودراسة تورانس Torrance التي كشفت عن العناصر الأساسية التي تسهم في النشاط الإبداعي المتمثلة في كل من الطلاقة والأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات.

(سامية سعدي، 2001، ص: 15)

ففي أمريكا كان النظام التربوي قائماً على مجرد نقل المعارف وقياس العمليات العقلية المعرفية كالتذكر والاسترجاع وغيرها باختبارات موضوعية، وإهمالها للعمليات العقلية التشعبية؛ وهذا النوع من التفكير يتميز به أصحاب الطاقة المبدعة؛ وبالتالي فشله في تلبية حاجات المجتمع، وهذه الفكرة تتفق مع نتائج دراسة أجراها " توانس " على عينة من مدرسي العلوم الاجتماعية في منسوتا بأمريكا، وطلب منهم ترتيب العمليات العقلية التي وضعها جيلفورد لتمثل النشاط العقلي حسب درجة أهميتها بالنسبة لأهداف المدرسة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أنّ المدرسين أدرجوا العمليات العقلية التشعبية في المرتبة الأخيرة بينما العمليات العقلية المعرفية جاء ترتيبها الأولى. (صلاح الدين، 2004، ص: 178)

وتدل أعمال (تايلور) و (ماكينون) على أنّ اختبارات الذكاء تخفق في تمييز المفكرين ذوي القدرات الإبتكارية العالية؛ ويرجع ذلك لاهتمامها بالمعرفة والذاكرة والتفكير التقاربي. (صلاح الدين، 2004، ص: 179) ويتضح من خلال الأبحاث أنّ التركيز كان منصباً على التعلم العادي التقليدي وقياس التحصيل وإهمال التعلم الذي يتسم بإثارة التفكير الإبداعي لدى التلميذ مما يُعطلّ العمليات العقلية التشعبية لهذه الفئة، لذلك أعادت بعض الدول النظر في المناهج لتستجيب لتحديات العصر في تنمية التفكير الإبداعي ومنها مشروع المنهج القومي بالملكة المتحدة، ومشروع المناهج المدرسية للقرن 21 بالولايات المتحدة الأمريكية. (المناهج، ص: 123)، حيث يُعد التفكير الإبداعي المحور الأساسي الذي تتمركز حوله جميع أنشطة تعلم التفكير في العالم.

لئن كان التفكير الإبداعي من بين المواضيع المهمة في العصر الحالي، لا يبدو أنه تم الاهتمام به في النظام التربوي الجزائري، وخاصة في المرحلة الثانوية، إذ أنّ كثافة البرامج من جهة وضرورة الانتهاء منها في وقت محدد من جهة أخرى يجعل التعليم موجه أكثر إلى نقل المعلومات للمتعلم وقياس مدى تحصيله لها عن طريق الاختبارات الموضوعية، وإهمال العمليات العقلية التشعبية وعدم استثارة التفكير الإبداعي، وهذا لا يساعد على بروز المبتكرين لعدم إعطاء الحرية والاستقلالية في توليد الأفكار والحوار ووضع التلميذ في وضعية تعليمية تستدعي منه استخدام العمليات العقلية المعقدة، إضافة إلى أساليب التدريس المنفردة من طرف الأساتذة والتي تُؤثر سلباً على تنمية التفكير الإبداعي لديهم حيث يطلب من المعلم إنهاء البرامج في الوقت المحدد؛ وفي هذا تشير دراسة بوظيفة (2007) إلى أنّ 56 بالمئة من الأساتذة غير راضين عن الفرص المتاحة للإبداع في المادة التي يدرسونها، وأن 69 بالمئة غير راضين عن الفرص المتاحة للمساهمة في تطوير البرامج والمناهج، بينما 42 بالمئة راضون عن الطرق

التقليدية في التدريس، وهذا يُعتبر من بين العوامل التي لا تُساعد التلميذ على التفكير

الإبداعي. (بوظريفة وآخرون، 2007، ص ص: 101-111)

لذلك يلجأ المعلم لاعتماد أسلوب التعليم التقليدي المبني على التلقين دون استشارة العمليات العقلية المعقدة كالتحليل والنقد والاستدلال لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلميذ؛ والذي يُؤثر سلباً على تفكيره الإبداعي في جميع المراحل التعليمية خاصة المرحلة الجامعية، وهذا يُؤثر بدوره على تصنيف الجامعة الجزائرية حيث صنفت الجامعة الجزائرية في شهر جويلية 2011 في المرتبة 2142 عالمياً، وجاءت لجامعة منتوري بقسنطينة، بينما لم تظهر أي جامعة جزائرية ضمن أفضل 100 جامعة على مستوى العالم. (walidarab. com)

ولم تُدرج جامعة " جايو تونج " بشنغهاي لأفضل 500 جامعة في العالم الجامعة الجزائرية في ترتيبها، كما لم يتضمن تصنيف "ذاي أوس" والذي نشرته مجلة التايمز الأمريكية أي جامعة جزائرية، وحسب التصنيف الإسباني العالمي لعام 2011؛ فإنّ الجامعة الجزائرية تأتي في مؤخرة الجامعات العربية حيث احتلت المرتبة 80 عربياً و6275 عالمياً ويعتمد التصنيف على جوائز نوبل وفيلد للرياضيات.

هذه التقارير تُؤكد ضعف مستوى الجامعة الجزائرية عالمياً، وقد يرجع هذا الضعف إلى مستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة منذ المراحل الأولى للتعليم فعدم تطوير المناهج وجعلها لا تتوافق مع التطور العلمي والتكنولوجي وعدم استنارتها للتفكير الإبداعي لدى التلاميذ من شأنه أن يُثبط عملية الإبداع لديهم.

وتُشير إحصائيات المعهد الوطني للملكية الصناعية أنّ عدد الطالبات التي قدمت إلى المعهد ما بين فترة (2003/1975) 282 طلباً في السنة معظمها تقدم بها أجنبيات بـ267 طلباً أما الجزائريون فيتقدمون بـ15 طلباً سنوياً، بينما سجلت إسرائيل خلال نفس الفترة أي

(2003/1975) 93018 طلباً منها 24236 تقدم بها إسرائيليون، ويُمثل هذا ضعف ما قام به العرب بإيداعه مجتمعين. (مجلة الباحث، 2006، ص: 151)

أما المنظمة الدولية للملكية الفكرية (wipo) من خلال نظام الإبداع الموحد (pct) والذي انضمت إليه الجزائر في 2000/03/08 تُشير إحصائياتها أنّ الجزائر تقدمت بإيداع 15 طلباً خلال أربعة سنوات من (2004/2000)، فيما أودعت إسرائيل 4532 طلب في نفس الفترة و 2231 طلباً لسنغافورة. (مجلة ب عدد 2006/04)

لذا فإنّ النظام التربوي في الجزائر مدعو إلى إعادة النظر في مناهجه وأساليب التقويم والتعليم عامة، وبصفة خاصة في مناهج الرياضيات لما لها من دور في تصنيف الدول من جهة وتصنيف الجامعات من جهة أخرى، وجعل مناهج الرياضيات أكثر مرونة في استثارة المهارات الإبداعية الثلاثة لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة حساسة وهامة لأن التلميذ يدرك المجردات والرموز ويُصبح قادراً على التخمين وإنتاج الأفكار وإدراك العلاقات وجعلها أكثر ملائمة لتطلعات الأفراد، وإثارة عملياتهم المعرفية المختلفة. وتؤكد دراسة المشهراوي (1995) تأثير طريقة الاكتشاف في تحصيل الرياضيات وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني إعدادي بفلسطين. (برهان محمود، 2014، ص: 71)

وتؤكد دراسة عبد الحليم (1980) على وجود علاقة بين جوانب السياق النفسي والاجتماعي بالأسرة وبين قدرات الإبداع بين الأبناء، فيما أكد مرزوق (1991) على أهمية البيئة الأسرية في تنمية التفكير الإبداعي للأطفال عن طريق الرعاية الوالدية وأسلوب التربية المعتدل للأبناء الذي يُشجّع على الاستقلالية في التفكير، وإتباع أسلوب التفاهم في الحوار والمناقشة بالإضافة إلى أهمية العوامل المتعلقة بالمعلم بما تحتويه من أسلوب التدريس واتجاهه نحو مهنة التدريس (طارق، 2007، ص: 145-148) ومن بين هذه العوامل كذلك عامل الاكتظاظ داخل القسم؛ والذي يصعب عملية تفريد التعلم ومراعاة الأفكار الإبداعية

وتتمينها، وأيدت دراسة لاييل (1996) فكرة الحوار والنقاش الصفي، والتي توصلت في نتائجها أنّ الأطفال الذين تم اختيارهم في البرنامج كانت لهم القدرة على طرح الأسئلة وإعطاء الرأي والمشاركة في النقاش والحوار أكثر من الأطفال الآخرين. (المنهاج التربوي، ص: 511)

إنّ الحوار الحر يعمل على خلق الأفكار الجديدة والتعود على استخدام القدرات العقلية العليا لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلميذ على عكس ما هو مطبق في العملية التعليمية التعلمية، والتي يعتبر فيها المتعلم مجرد مستقبل للمعلومات، وهذه الطرائق تثبط من قدرات التلميذ على التفكير الإبداعي، وهذه الفكرة تتفق مع نتيجة بحري نبيل (2007) والتي توصل فيها إلى أنّ تلاميذ المرحلة الثانوية لا تعوزهم القدرة على التفكير النقدي بشكل كامل ولكن آثار هذه القدرة غائبة داخل الأقسام الدراسية.

انطلاقاً مما تم استعراضه من دراسات في مجال العوامل المؤثرة في نمو التفكير الإبداعي لدى التلاميذ يبرز المنهاج والعناصر المرتبطة به كواحد من العوامل المفسرة لمشكلة ضعفه لدى التلاميذ، وعليه فإن الدراسة الحالية تحاول أن تكشف عن مكانة التفكير الإبداعي في منهاج الرياضيات لتلاميذ المرحلة الثانوية علوم تجريبية، وهذا من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية ؟
2. ما دور محتوى منهاج الرياضيات في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية ؟
3. ما مدى تأثير أساليب التقويم المتبعة على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية ؟
4. ما تأثير طرائق التدريس على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية؟

ثانياً_فرضيات الدراسة :

1. يوجد مستوى من التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية.
2. محتوى منهاج الرياضيات لا يساهم في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية .
3. تؤثر أساليب التقويم المتبعة على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية .
4. لا تؤثر استراتيجية التدريس على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية.

ثالثاً_أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية.
2. الكشف عن مكانة التفكير الإبداعي في محتوى منهاج الرياضيات لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية.
3. الكشف عن مدى تأثير أساليب التقويم المتبعة على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية.
4. الكشف عن مدى تأثير طرائق التدريس على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية.

رابعاً_ أهمية الدراسة :

يعتبر التفكير الإبداعي من بين المواضيع المهمة التي شغلت بال المربين و الدول لما لها من أثر واضح على تقدم و رقي المجتمعات حيث عن طريقهم يتوفر للدول ما تحتاجه من رواد فكر وعلم وفن ، ويستفاد منهم في شتى مجالات تطور الحياة و حتى يتمكن الأفراد من إفادة بلدانهم ومجتمعاتهم بما لديهم من قدرات واستعدادات و طاقات ، وحتى يكون إنتاجهم ذا قيمة ومعنى كان من اللازم توفير الرعاية لهم و التي تمكنهم من ترجمة مواهبهم إلى أفعال تنعكس على شكل إنتاجات إبداعية أصيلة و من الناحية التطبيقية فإنها تقيد رجال التربية و التعليم في وضع أسس لبناء برامج تربوية خاصة تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. ويمكن توضيح أهمية الدراسة أكثر فيما يلي:

1-تناولها لإحدى الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي واستراتيجيات التعلم، وهو التفكير الإبداعي الذي يعتبر من ضمن القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين.

2-إضافتها الجديد من الدراسات إلى التراث التربوي في مرحلة التعليم الثانوي.

3-توفر بعض المعلومات عن أدبيات التفكير الإبداعي، والتي تزيد من فعالية التعليم والتعلم.

4-تساعد نتائج الدراسة الحالية على إبراز دور التفكير الإبداعي ذات الصلة الوثيقة بالمسار التعليمي والمهني والفكري للمتعلم .

5-تزيد من أهمية هذه الدراسة أنها تجرى في البيئة الجزائرية، وخاصة على تلاميذ المرحلة الثانوية.

6-الإضافة العلمية في هذا المجال خاصة للبيئة الجزائرية التي تفتقر نوعاً ما لمثل هذه البحوث والدراسات الميدانية.

7-تعد هذه الدراسة ذات أهمية من الناحية التطبيقية في مجال التربية والتعليم وبناء المناهج والبرامج الدراسية.

8-تعد مقترحات الدراسة من الأمور التي تثير اهتمام الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم، والتي تساعد على تفعيل البرامج التوجيهية والتدريبية والتعليمية والتربوية، والتي تساعد المتعلم سواء في المرحلة الابتدائية أو في المرحلة الجامعية على تنمية وتطوير أساليب تفكيرهم على النحو المراد تحقيقه.

خامسا_ تحديد المفاهيم:

• التفكير الابداعي:

الإبداع لغة:بدع الشيء يبدعه بدعاً ، و ابتدعه: انشأه ، فلان بدع في هذا الأمر أي لم يسبقه احد فيه، و أبدعت الشيء أي اخترعته . (ابن منظور 1993 ، ص 96)

إصطلاحا:يعرفه جيلفورد(GUILFORD)"التفكير الابداعي بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الانتاج في فيه بخاصية مدهشة ومتفردة، هي تنوع الاجابات المنتجة".

(GUILFORD،1970 ،P 16)

و يعرفه تورانس (Tarrance) "بأنه عملية إدراك التغيرات و العناصر المفقودة و محاولة صياغة فرضيات جديدة و التوصل إلى نتائج محددة بشأنها إلى جانب إختبار الفرضيات و تعديلها" (Tarrance,1962 P16) .

و يعرفه سليم بأنه " نشاط عقلي مركب وهاذف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة".

(سليم محمد قارة، 2011، ص64)

إجرائيا:

وهو قدرة التلميذ على إنتاج عدد من الأفكار غير المألوفة، التي تخرج عن إطاره المعرفي أو البيئة التي يعيش فيها، والتي تتميز بدرجة كبيرة من الطلاقة والمرونة والأصالة، والتي تقاس بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة الحالية، الذي أعده "تورانس" تعريب فؤاد أبو حطب، حيث يتضمن:

-**الطلاقة Fluency** : تعني تعدد الأفكار الصحيحة التي يمكن أن يأتي بها التلميذ، والتي قيست بالدرجة الفرعية التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة الحالية.

-**المرونة Flexibility** : تعني تنوع الأفكار المناسبة التي يأتي بها التلميذ، والتي قيست بالدرجة الفرعية التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة الحالية.

-**الأصالة Originality** : تعني الأفكار الجديدة التي يأتي بها التلميذ، والتي قيست بالدرجة الفرعية التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة الحالية.

5-2- تلاميذ المرحلة الثانوية: وهم مجموعة من التلاميذ الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم ما بين (18-20) سنة، والذين يدرسون في الصف الثالث من المرحلة الثانوية، علماً أنّ الدراسة الحالية اقتصرت على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تخصص علوم تجريبية.

• المنهاج:

لغة: الطريق الواضح ويقالنهجت الطريق: أبنته وأوضحته. (ابن منظور، 2008، ص 288).

اصطلاحاً: و يعرفه بوبيت (Bobbitt, 1918) أنه: (1) جميع الخبرات ، الموجهة و اللاموجهة ، المعنية بفتح قدرات الفرد .أو (2) سلسلة من الخبرات التدريب الموجهة بوعي و التي تستخدمها المدرسة لتحقيق النمو و إتمامه وعادة يستعمل في مجال المناهج بمعناه الأخير . لكن مع اقتراب التربية أكثر و أكثر تكون المسألة مسألة خبرات ... فالخط الفاصل بين الخبرات الموجهة و اللاموجهة بدأ في الاختفاء بسرعة .

ويعرفه تايلور (Tyler, 1957) المنهج بأنه جميع الخبرات التعليمية Learning المخططة و الموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية. (مجدي عزيز ، 2005، ص، ص 125)

ويعرفه محمد عزت (1981) : "بأنه مجموع الخبرات و الأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم و تفاعلهم معها ، و يؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الاسمي للتربية " (على أحمد مذكور، ص 32)

إجرائيا:

هو كل الخبرات أو الانشطة أو الممارسات المخططة الهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المرجوة بأقصى قدراتهم في المدرسة أو خارجها.

ويتحدد منهاج الرياضيات في هذا البحث بالنسب المئوية التي نتحصل عليها من خلال رصد تكرارات التمارين (محتوى منهاج الرياضيات) التي توجد فيها المهارات الإبداعية الثلاث و هي الطلاقة و المرونة و الاصاله.

- و تتحدد في التقويم برصد التكرارات (التمارين) في كل درس.
- تتحدد في طرق التدريس برصد التكرارات في كل درس.

سادسا- الدراسات السابقة

1- الدراسات التي تناولت متغير التفكير الإبداعي:

1-1 الدراسات العربية:

1-1-1 دراسة حسين عبد العزيز الدريني (1986):

عنوان الدراسة: أثر التعاون والتنافي على التفكير الإبداعي

تهدف الدراسة على الوقوف على أثر بعض صور التنافس على الطلاقة والمرونة والأصالة والتفضيلات لدى عينة من الطلبة المصريين بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.

عينة الدراسة: تكونت من (450) طالب وقسمت العينة إلى 4 مجموعات: (عينة التعاون الجمعي، عينة التنافس الفردي، عينة التنافس الجماعي، العينة الضابطة) تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: طبق الباحث الاختيار اللفظي لقياس التفكير الإبداعي، مقياس التعبير الإبداعي، اختبار التعبير الإبداعي. واختبار تورانس للتفكير الإبتكاري الصورة (ب).

- استبيان للتأكد من فعالية المعالجة التجريبية.

النتائج: أظهرت النتائج وجود فروق دالة عند مستوى 0,01 بين عينات الدراسة الأربعة في الطلاقة والمرونة والأصالة والتفضيلات. (طارق عبد الرؤوف، 2007، ص171).

1-1-2 دراسة مرزوق عبد المجيد أحمد رزوق (1991):

عنوان الدراسة: عوامل تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة، حيث تهدف الدراسة للتعرف على أهم عوامل تنمية التفكير الإبداعي المتعلقة بالأسرة والمعلم ومحتوى المناهج والإدارة المدرسية ونظام التعليم والمجتمع من وجهة نظر المعلمين.

عينة الدراسة: تكونت من (285) معلم بمختلف المراحل التعليمية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية).

أدوات الدراسة: استفتاء مفتوح ومقياس التفكير الإبداعي.

النتائج: أكدت الدراسة على أهمية البيئة الأسرية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، بالإضافة إلى أهمية العوامل المتعلقة بالمعلم بما تحتويه من أسلوب التدريس واتجاهه نحو مهنة.

(طارق عبد الرؤوف، 2007، ص149).

1-1-3 دراسة يوسف عبد المجيد (1992):

عنوان الدراسة: أثر بعض طرق التدريس على كل من التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية بجانبها المعرفي والعاطفي.

عينة الدراسة: تكونت من (248) طالب وقسمت عينة الدراسة على ثلاث مجموعات.

أدوات الدراسة: استخدام الباحث اختبار التفكير الابتكاري، اختيار التحصيل الدراسي.

النتائج: أظهرت النتائج عن تكافؤ طريقة حل المشكلات الابتكارية وطريقة الاستكشاف الابتكاري من حيث تأثيرها على التحصيل والقدرة على التفكير الابتكاري، وتكافؤ المجموعات الثلاثة من حيث تنمية القدرة على التفكير الابتكاري وتنمية المشاعر الابتكارية.

- تفوقت المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي بفروق ذات دلالة احصائية. (طارق عبد الرؤوف، 2007، ص181).

1-1-4 دراسة شاكر قناوي (1993):

عنوان الدراسة: تأثير بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الإبداعية من خلال مادة اللغة العربية بالتعليم الأساسي، وكان الهدف هو التعرف على مدى فاعلية ثلاث استراتيجيات وهي العصف الذهني والحل الإبداعي للمشكلات والتأليف بين الأشئات في تنمية قدرات التفكير الإبداعي والتعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى الطلاب.

عينة الدراسة: طبق الباحث الدراسة على عينة من الطلاب الصف الثاني الإعدادي من الذكور وقسمت إلى 4 مجموعات متساوية منها 3 مجموعات تجريبية استخدم مع كل منها إحدى الاستراتيجيات أما المجموعة الرابعة فتمثل المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: طبق الباحث الاختبار اللفظي لقياس التفكير الإبداعي، مقياس التعبير الإبداعي، اختبار التعبير الإبداعي.

النتائج: توصلت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجيات الثلاثة في تنمية قدرات التفكير الإبداعي والقدرة على التعبير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أثبت تفوق إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلة في تنمية قدرات التفكير على الإستراتيجيتين الأخيرتين.

- تفوق إستراتيجية التأليف بين الأشتات في تنمية القدرة على التعبير الإبداعي وكان إستراتيجية العصف الذهني أقل الاستراتيجيات الثلاث فاعلية في الحالتين.

(طارق عبد الرؤوف، ص 152)

1-1-5 دراسة عبد الله محمد الحمادي (1994):

عنوان الدراسة: دور المناهج في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقطر.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (226) معلم من معلمي المرحلة الإعدادية بدولة قطر منهم (105) ذكور و (121) إناث.

أدوات الدراسة: استخدام الباحث الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات.

النتائج: أظهرت الدراسة النتائج الآتية: - محتوى الكتب المدرسية تقدم للتلاميذ المعلومات الجاهزة ذات العلاقة ببيئتهم، كما يساعد الكتاب المدرسي الحالي على تنمية الاستعدادات وعلى دقة في تناول الموضوعات.

- أن المناهج الحالية تشجع على القراءة الخارجية والبحث والإطلاع.

(طارق عبد الرؤوف ، 2007 ، ص 187)

1-1-6 دراسة المشهراوي (1995):

عنوان الدراسة: أثر طريقة الاكتشاف في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي عن طريق تعلم الرياضيات، وهدفت إلى التعرف على أثر طريقة الاكتشاف في تحصيل الرياضيات في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني إعدادي بفلسطين.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية مكونة من (91) طالبا وطالبة ثم قسمت إلى مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية.

أدوات الدراسة : استعملت الأدوات الآتية:- مقياس تورانس الشكل (أ) للتفكير الإبداعي.

- الطريقة التقليدية وطريقة الاكتشاف لقياس مستوى تحصيل الطلبة.

النتائج : أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين تعزى لاختبار التفكير الإبداعي لصالح الجنس بالنسبة للإناث. (برهان محمود، 2014، ص71).

1-1-7 دراسة فريج (1995):

عنوان الدراسة: تحليل وتقويم مستوى قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالإمارات العربية المتحدة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (220) طالب وطالبة من الصف الثاني ثانوي علمي.

أدوات الدراسة: طبق الباحث اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي بصورتها اللفظية(أ)والشكلية(أ).

النتائج: أظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية لم يصلوا بمستوى قدرات التفكير الإبداعي بصورتها لديهم إل المستوى المقبول تربويا حيث بلغ (65.9).

وجود فروق في مستوى التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

(برهان محمود، 2004، ص71)

1-1-8 دراسة العجمي وآخرون (2004):

عنوان الدراسة: أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي و زيادة التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول متوسط بالكويت، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت من (49) طالبا

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون اختبار التفكير الإبداعي إلى جانب اختبارين تحصيلين متكافئين في مادة الرياضيات.

النتائج: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في كل من التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية. (مبارك، 2012، ص18)

1-1-9 دراسة الخليلي (2005):

عنوان الدراسة: مدى فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (63) طالبا، قسمت العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية مؤلفة من (31) طالبا والثانية ضابطة مؤلفة من (32) طالبا، تم تدريس المجموعة التجريبية وفق النموذج الواقعي طيلة الفصل دراسي والذي يؤكد على التعلم التعاوني وفق المنحى البنائي في تدريس العلوم وبالمقابل درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية والتي تؤكد على المحاضرة والعروض العلمية.

قام الباحث بالتدريس في المجموعتين لضبط أثر المعلم.

النتائج: أظهرت النتائج أنه بعد التطبيق على المجموعة التجريبية على وجود فروق ذات دلالة احصائية على مهارات التفكير الإبداعي يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. (برهان محمود، 2014، ص74-75).

1-1-10 دراسة خطاب(2007):

عنوان الدراسة: معرفة أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني من التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم بمصر، واستخدم الباحث المنهج التجريبي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبارا تحصيليا، واختبار التفكير الإبداعي.

النتائج: وجود أثر لاستخدام الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والتفكير الإبداعي في الرياضيات. (مبارك، 2012، ص17)

1-1-11 دراسة البلوشي (2007):

عنوان الدراسة: استقصاء العلاقة بين كل من قدرات التفكير الإبداعي وعمليات العلم لدى الصف التاسع.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (179) طالبة من الصف التاسع ذو التحصيل الجيد والضعيف.

أدوات الدراسة: طبق الباحث مقياسين على عينة الدراسة هما:

- مقياس التفكير الإبداعي، ومقياس عمليات العلم.

النتائج: أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين قدرات التفكير الإبداعي وجميع المواد الدراسية، حيث كانت مواد العلوم واللغة العربية والرياضيات هي الأعلى ارتباطا، وكانت مواد اللغة العربية والعلوم والتربية الإسلامية هي الأعلى ارتباطا لقدرتي الطلاقة (المرونة) بينما كانت مواد الرياضيات والعلوم واللغة العربية هي الأكثر ارتباطا بقدرة الأصالة، وكانت مواد الرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية هي الأكثر ارتباطا بقدرات التفكير الإبداعي لدى جيدي التحصيل، بينما كانت مواد التربية الإسلامية واللغة العربية هي الأكثر ارتباطا بقدرات التفكير الإبداعي لدى ضعيفي التحصيل. (برهان محمود، 2014، ص78).

1-1-12 دراسة مصطفى (2009):

عنوان الدراسة: واقع إبداع الرياضيات في المنهاج الفلسطيني وفاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية وتطويرها للإبداع لطلبة الصف السابع أساسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (253) طالب.

النتائج: توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية و تطويرها للإبداع لصالح طلاب المجموعة التجريبية. (مبارك، مرجع سابق، ص17)

1-1-13 دراسة العجلوني والحرمان (2010):

عنوان الدراسة: الكشف عن دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة منهم (80) طالبا من المدارس الاستكشافية و (80) طالبا وطالبة من المدارس العادية.

أدوات الدراسة: يتم استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ).

النتائج: أشارت النتائج إلى أن استخدام التكنولوجيا والاتصالات تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وجاءت الفروق في مهارات التفكير الإبداعي لصالح طلبة المدارس الاستكشافية. (برهان محمود، 2014، ص82).

دراسة 1-1-14 عياصرة وحمادنة (2010):

عنوان الدراسة: معرفة درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اربد وفقا لمتغيرات (المدرسة، الجنس، التخصص).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (250) طالب وطالبة منهم (112) طالبا و (138) طالبة من الصف الثاني ثانوي علمي، أدبي، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية.

النتائج: أظهرت النتائج أن درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية كانت (69,43) وهي ضمن المتوسط المقبول تربويا.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على الاختبار تعزى المتغير التخصص (علمي) ومتغير المدرسة لصالح المدارس الخاصة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. (برهان محمود، 2014، ص82).

1-2 الدراسات الأجنبية:

1-2-1 دراسة دكسيوزانج Zhang (1987):

عنوان الدراسة: التعرف على طبيعة التفكير الابتكاري في سن المراهقة والمتغيرات التي لها دور في تنمية هذا التفكير.

عينة الدراسة: تكونت من (873) طالب وطالبة من طلاب الصف السابع وحتى الثاني عشر بالتعليم الأساسي.

أدوات الدراسة: استخدام الباحث بطارية اختبارات لقياس التفكير الإبداعي وأنماط التفكير التباعدي والتحصيل الدراسي.

النتائج: وتوصل الباحث إلى: وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي وبين التفكير الابتكاري وأنماط التفكير التباعدي.

- وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير. (طارق عبدالرؤوف، 2007، ص174).

1-2-2 دراسة فلز Fleith (2000):

عنوان الدراسة: أهمية إدراك المدرس والطالب للابتكار داخل حجرة الدرس.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (7) من المدرسين في مدرسة عامة بولاية كونكتيكت و (31) طالب من طلاب المرحلة الثالثة والرابعة.

أدوات الدراسة: استخدام الباحث اختيار التفكير الابتكاري ومقياس الإدراك.

النتائج: اعتقاد كل من المدرس والطالب بأهمية البيئة المدرسية وأن لها دور أساسي في إثراء التفكير الابتكاري، كما أنها تمد الطلاب باختيارات متعددة وتتيح لها الأفكار المختلفة وتدعم الثقة بالنفس وتركز على اهتمامات الطلاب وعلى نقاط القوة بعكس البيئة التي تكبح الابتكار حيث يتجاهل المدرس أفكار الطلاب. (طارق عبد الرؤوف، 2007، ص205).

1-2-3 دراسة (park& kwon2006) :

عنوان الدراسة: وضع برنامج لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف السابع في سيول، واستخدما الباحثان المنهج التجريبي.

أدوات الدراسة: تم استخدام اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي.

النتائج: توصلوا إلى أن نتائج الطلبة في المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة في مستويات التفكير الإبداعي وهي الطلاقة والمرونة والأصالة. (مبارك، مرجع سابق، ص17)

1-2-4 دراسة فيلبس وإيليس (2010) Phelps & Ellis :

عنوان الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور البرامج القائمة على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي وعمليات التأمل الذاتي في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة في مقرر الحاسوب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية في خمس مدارس ابتدائية.

أدوات الدراسة: تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، حيث درست المجموعة التجريبية وحدتين من وحدات الحاسوب بواسطة استراتيجيات ما وراء المعرفة (العصف الذهني، التأمل، التنظيم الذاتي) بواقع حصتين أسبوعيا ولمدة 8 أسابيع، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وبعدها تم تطبيق اختبار محوسب على المجموعتين.

النتائج: أدلت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والإبداع لصالح المجموعة التجريبية. (برهان محمود، 2014، ص 89).

• التعليقات على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا لمختلف الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية والتي تناولت متغير التفكير الإبداعي فقط، دون الأبعاد المشار إليها في الإشكالية وهي المناهج، وطرائق التدريس وأساليب التقويم وذلك لشح الدراسات التي المتعلقة بتحليل المنهج بصفة عامة ومكوناته ما عدا دراسة عبد الله محمد حمادي (1994) التي تناولت دور المناهج في تنمية التفكير الإبداعي.

فمعظم هذه الدراسات حاولت الكشف على أثر بعض المتغيرات كإستراتيجيات التدريس على التفكير الإبداعي، وفي حين ركزت بعض الدراسات على تحليل وتقويم مستوى قدرات التفكير الإبداعي، وحاولت الكشف عن حجم تكنولوجيا المعلومات في تنمية التفكير الإبداعي.

فأغلب الدراسات تناولت متغيرات كثيرة في علاقتها بالتفكير الإبداعي واستخدمت أغلب الدراسات المنهج التجريبي نظرا لطبيعة المواضيع، في حين استخدمت دراسات قليلة المنهج الوصفي، لاكتشاف العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة.

كما نشير إلى أن أغلب الدراسات استخدمت مقياس التفكير الإبداعي اللفظي (أ) والشكلي (ب).

اشتملت عينات الدراسة في أغلبها على طلاب المرحلة الإعدادية، و اقتصرت على 4 دراسات في المرحلة الثانوية ودراسة واحدة في طور الابتدائي وواحدة في الجامعة.

- أغلب الدراسات توصلت إلى وجود فروق في مستوى التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- أغلب الدراسات توصلت إلى وجود فروق في مستوى التفكير الإبداعي تعزى لصالح التخصص العلمي.
 - أغلب الدراسات توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.
 - فيما توصلت دراسات على أهمية البيئة المدرسية والأسرية في تنمية التفكير الإبداعي.
 - وتوصلت دراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مهارات التفكير الإبداعي تعزى لطريقة التدريس.
- ومنه يتضح لنا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة التي لم تتطرق حسب علم الباحث إلى هذا الموضوع الجديد الذي يحاول الكشف عن دور مناهج الرياضيات في عملية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي (علوم تجريبية) بثانويتي الحاج عيسى أبي بكر والمقاومة الشعبية.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: التفكير الابداعي

- تمهيد
- تعريف التفكير
- أهمية التفكير ومستوياته
- خصائص التفكير
- أنواع التفكير المركب
- أنواع التفكير
- معايير التفكير
- مفهوم الابداع
- مهارات التفكير الابداعي
- الدافعية والابداع
- مستويات الابداع
- مراحل العملية الابداعية
- مناحي التفكير الابداعي
- عوامل تطوير القدرات الابداعية
- دور المعلم في تطوير التفكير الابداعي
- العوامل المؤثرة في الابداع
- خصائص المبدعين
- التفكير الابداعي في الرياضيات
- العوامل المؤثرة سلبا على التفكير في الرياضيات
- وجهات نظر مدارس علم النفس في الابتكار
- خلاصة الفصل

تمهيد :

يعد التفكير من أعقد أشكال النشاط الانساني فهو يأتي في أعلى مستويات التفكير الذهني و نتيجة لهذا التعقيد هناك مستويين من التفكير الأساسي و التفكير المركب و يتضمن هذا الأخير عدة انواع من التفكير من بينها التفكير الابداعي الذي يعتبر من اهم المواضيع الحديثة التي مازال البحث فيها جاريا لما له من دور في تنمية شخصية للأفراد على كافة المجالات خاصة المعرفية منها (العقلية) حيث يساهم في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى التلاميذ من خلال إتاحة الفرص لهم في انتاج عدد كبير من الافكار و البدائل و ايجاد الحلول التي تتسم بالجدة و الاصاله داخل غرفة الصف ، كما يمكنه استثمار هذه المهارات و قوة الخيال في التكيف مع مواقف الحياة و حل المشكلات التي تواجهه .

1-تعريف التفكير :

تعرفه الواحة التربوية (2002) بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، ويتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمسة.

و يعرفه (باير، 2001، Beyer): عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها. (وليد رفيق العياصرة، 2013، ص 24، 23).

ويعرف (دي بونو) التفكير أنه استكشاف الخبرة من أجل الوصول إلى الهدف الذي قد يكون الفهم والتخطيط واتخاذ القرار.

(De bono، 1992، p 87)

أما (ويلسون 2002 Wilson) فيعرفه بأنه عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور و فهمها و تقبلها.

و يعرفه (حبيب 1995) بأنه عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى و تؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك، والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية، كالتذكر والتجريد، والتعميم، والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، وكلها اتجهت من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيداً. (وليد رفيق العياصرة، ص 25)

ويعرفه باير (2001) بأنه "عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها".

ويرى كوستا و لوري " أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية، وذلك لتشكيل الأفكار، وهو قيام الفرد أثناء هذه المعالجة بإدراك الأمور والحكم عليها".

(سليم محمد شريف قارة، 2011، ص21)

2- أهمية التفكير :

- المنفعة الذاتية للفرد نفسه أي نحرص على تعليم و تزويد الأفراد بمهارات التفكير الجيد.
 - المنفعة الاجتماعية العامة حيث يكتسب أفراد المجتمع مهارات التفكير الجيد لحل مشاكل كل مجتمعاتهم .
 - الصحة النفسية تتبع من التفكير السليم فالمفكرون لديهم القدرة على التكيف مع الأحداث و التغيرات .
 - إتقان الفرد للتفكير و إكساب القدرة على التحليل و التقويم و النقد يجعله ملما و لا يتأثر بأفكار الآخرين.
- (عبيد و عفانة، 2003، ص 28، 29) .

3- مستويات التفكير:

إن مستوى التعقيد في التفكير، يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة و التجريد في المهمة المطلوبة و هناك مستويان رئيسين للتفكير هما :

3-1- التفكير الأساسي: هو مجموعة من العمليات المعرفية البسيطة الغير معقدة والتي تشمل مهارات التفكير المحورية وهي مهارات أساسية لا بد من إتقانها.(جلال عزيز، 2014، ص22)

و هو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة التي تتطلب :

- ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف "بلوم" للمجال العرفي و العقلي و المتمثلة في مستويات: الحفظ و الفهم و التطبيق .
- مراعاة عدد من المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة و التصنيف .

و هي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة، من هنا ينبغي على المتعلم إتقانمهارات التفكير الأساسي قبل الانتقال إلى مستويات التفكير المركب.

3-2- التفكير المركب : و يمثل التفكير المركب مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد ، و التفكير الإبداعي، و حل المشكلات و عمليات صنع القرارات والتفكير فوق المعرفي. (وليد لعياصرة، مرجع سابق،ص 30).

و يعرف بأنه عملية تحليل المشكلة وإيجاد حلول مركبة، أو متعددة، ويتضمن إصدار أحكام متعددة. (سليم محمد قارة، 2011،ص30)

4-خصائص التفكير:

- لا تقرره علاقات رياضية لوغاريتمية، بمعنى أنه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة .
- يشتمل على حلول مركبة أو متعددة.
- يتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي.
- يستخدم معايير أو محاكاة متعددة.

- يحتاج إلى مجهود.
- يؤسس معنى للموقف.

(Paul.1984 .p4)

5-أنواع التفكير المركب:

هناك خمسة أنواع من التفكير، تندرج تحت مظلة التفكير المركب و هي :

- التفكير الناقد .
- التفكير الإبداعي أو المتباعد .
- حل المشكلة .
- اتخاذ القرار.
- التفكير فوق المعرفي.

و يشتمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد من مهارات التفكير التي تميزه عن غيره.

5-1-المستوى الحسي و المجرد للتفكير:

للتفكير مستويات مختلفة تندرج من الحسي إلى المجرد ، و هي على النحو الآتي :

5-1-1- التفكير الحسي: و هو مستوى من التفكير الذي يعتمد فيه الفرد على موضوعات أو أشياء ماثلة أمام حواسه، و يعتمد على المعالجة الفعلية لا الذهنية للمواقف، و يتحدد بعمليات الإدراك الحسي .

5-1-2- المستوى التصوري: و هو المستوى من التفكير الذي يستعين التفكير فيه بالصورة الذهنية، و يشير نمطه عند الأطفال أكثر منه عند الكبار.(عمر حسن مساد، 2011 ص31).

5-1-3- التفكير المجرد: (عبد الخالق 1982): و يعتمد على معاني الأشياء و ما يقابلها من ألفاظ و أرقام لا على ذواتها المادية المجسدة أو صورها الذهنية، و يرتفع هذا المستوى عن مستوى الجزئيات الحسية و الملموسة و الأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني و القواعد والمبادئ العامة. (عدنان يوسف العتوم، 2004ص200).

6- أنواع التفكير:

6-1- التفكير العلمي: و يقصد به ذلك النوع من التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في النشاط الذي يبذله أو في علاقة مع المعالم المحيط به.

(رفيق لعياصرة، مرجع سابق، ص28)

6-2- التفكير التركيبي (Symthesitic thinking):

يتمثل في قدرة الفرد على الإطلاع على بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل وإعداداً، وتجهيزاً، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، بالإضافة إلى إتقان الوضوح و الابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك .

6-3- التفكير المثالي (deolistic) : ويقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء و الميل إلى التوجه المستقبلي و التفكير في الاهداف بالإضافة إلى اهتمام الفرد باحتياجاته من جهة، وما هو مفيد للأفراد الآخرين.

6-4- التفكير التحليلي (Analytic thinking): هو ذلك النوع الذي يقوم به الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو الفرعية أو إدراك ما بينها من علاقات أو روابطهما يساعد على فهم بنيتها و العمل على تنظيمها مرحلة لاحقة.

6-5- التفكير الفعال (Effective thinking): و هو النوع الذي تتبع فيه منهجية سليمة محددة تستخدم فيها أفضل المعلومات من حيث دقتها و كفايتها .

6-6- التفكير غير فعال (ineffectivethinking): و هو ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة و يبني على مغالطات أو افتراضات باطلة أو متناقضة، أو إعطاء تعميمات وأحكام متسرعة أو ترك الأمور للزمن أو للظروف كي تعالجها .

6-7- التفكير الناقد (Criticalthinking): و هو ذلك النوع من التفكير المتضمن للتحليلات الهادفة و الدقيقة و المتواصلة لأي ادعاء أو معقد و من أي مصدر من أجل الحكم على دقته و صلاحيته و قيمته الحقيقية أو أنه نمط من أنماط المسؤولية المعرفية .

6-8- التفكير الإبداعي (Créativethinking): وهو نشاط عقلي مركب و هادف تعمل على توجيه رغبة نحوية في البحث عن حلول، أو التواصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل. (أسعد حسين، 2008، ص29، 28).

7- معايير التفكير:

إن معايير التفكير عالمية الطابع يجب تطبيقها على التفكير عندما يكون الفرد مهتما باختبار نوعية التفكير حول القضايا و المشكلات و الموافق المختلفة، و لكي يفكر المعلم بشكل ناقد و فعال، لابد من أن يلم بهذه المعايير و يساعد التلاميذ على تعلمها و ذلك بطرح أمثلة تعمل على "استثارة" تفكير تلاميذه و تجعل منهم مسؤولين مع معلمهم عن تفعيل تفكيرهم... أي غرس المعلم للأسئلة أو المتمعنة في أذهان تلاميذهم و تشكيل جزء من كيانه الداخلي الذي يقودهم نحو التفكير الأفضل و الأكثر فاعلية.

7-1- معيار الوضوح (Clarity):

يركز هذا المعيار المهم على الإجابة عن مجموعة من الأسئلة الرئيسية الآتية :

هل يمكن تفضيل نقطة أو الفقرة المطروحة للنقاش بشكل أكبر؟ و هل يمكن التعبير عنها بطريقة أخرى ؟

فالوضوح يمثل المعيار الأساس للتفكير، فإذا لم تكن الجملة أو الفقرة أو النقطة التي يدور حولها النقاش واضحة ، فإننا لا نستطيع تحديد ما إذا كانت صحيحة أو ذات علاقة بالموضوع المراد الحديث عنه أو مناقشته، فإذا لم تكن الأمور واضحة ، فإنه من الصعب التحدث عنها أو مناقشتها ، لأننا لم نعلم بعد ماذا تعني .

7-2- معيار الصحة أو الدقة (Accuracy) :

فهل الجملة أو العبارة صحيحة أو حقيقة فعلا ؟ فالعبارة أو الجملة يمكن لها أن تكون واضحة في صياغتها و لكنها ليست دقيقة، و يزداد التفكير فعالية إذا ما اقترنت عملية وضوح الجملة بدقتها أو صحتها. (سعاد ، 2003 ، 28)

7-3- معيار الدقة المتناهية (Precision):

فقد تكون العبارة أو الجملة المطروحة للنقاش واضحة و دقيقة في آن واحد و لكنها تتصف بالدقة المتناهية المقرونة بالكثير من الأرقام التي تعطي زيادة واضحة في الدقة.

4-7- معيار العلاقة (Relevange):

حيث أن علاقة الجملة المطروحة في السؤال ينبغي أن تكون وثيقة الجملة بالقضية أو المشكلة المطروحة للنقاش، فقد تكون تلك العبارة أو الجملة واضحة دقيقة للغاية و لكن ارتباطها بالقضية مثار للنقاش تبدو ضعيفة ، مما يؤثر سلبا على تفكير التلاميذ.

(بسام عبد الله، 2009، ص ص 15، 14).

5-7- معيار العمق (Depth):

فقد تكون العبارة أو الجملة واضحة و دقيقة و ذات علاقة ، و لكنها تفتقر إلى خاصية العمق.

6-7- معيار التوسع أو سماحة التفكير (Breadth) :

تبقى عملية احترام آراء الآخرين مهما اختلفت عن آرائها عملية مهمة لنجاح التفكير ما لم يتعارض ذلك بشكل أساسي مع مصير الأمة و مرتكزاتها و أهدافها.

7-7- معيار المنطقية (Logic) :

يؤكد (Elder&paul2002): أن تجميع الأفكار ذات العلاقة و ذات المعنى، والمدعومة بالأدلة أو إثباتات أو البراهين تشكل في الحقيقة التفكير المنطقي بعينه .

(بسام عبد الله، 2009، ص ص 17، 18).

8- مفهوم الإبداع :

لقد تعددت تعريفات التفكير الإبداعي و كثرت، و تعود أسباب التعدد إلى اختلاف الاتجاهات و المدارس العلمية التي تناولت التفكير الابتكاري ، و إلى أساليب و طرائق دراسته، حيث يمكن عده عملية سيكولوجية ، و قدرة عقلية أو إنتاج ابتكاري ، أو إنتاج بيئي تعليمي يشجع على التجديد و الابتكار و نورد بعض هذه التعريفات :

يعرفه أندروز(أندروز Andrews,1972): بأنه أسلوب خاص من أساليب الحياة، و أن يرى الفرد الجديد القديم ، و أن يصبح كل يوم من أيلمه ميلادا جديدا، و أن يقبل على الحياة بمواقفها المتعددة ، كما لو مرت به للمرة الأولى و بالتالي فاستجابات المبتكر دائما جديدة و أصيلة. (أمل الأحمد ،2001،ص149،148).

"و يعرف بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة".

(سليم محمد قارة،2011،ص64)

ويرى "ألبرت" بأنه " سلوك متعمد مبني على أساس المعرفة والفرص والترابط وينمو بنماء الدافعية والخبرات وحاجات الذات. (فاطمة محمود الزيات،2009،ص26)

ويعرف بأنه: " مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة للفرد أو الشركة أو المجتمع. (سناء حجازي،2009،ص17)

أما تورانس فيعتبر التفكير الإبداعي بأنه عملية إدراك التغيرات و العناصر المفقودة و محاولة صياغة فرضيات جديدة و التوصل إلى نتائج محددة بشأنها إلى جانب اختبار الفرضيات و تعديلها. (Tarrance,1962, P16)

و عرفه " هافل Havel": بأنه القدرة على تكوين تركيبات جديدة أو تنظيمات جديدة لها مردودها الحسن على الإنسانية .

أما صبحي و قطامي فيعرفان الإبداع "بأنه نشاط فردي أو جماعي يقود إلى إنتاج يتصف بالأصالة و القيمة و الجودة و الفائدة من أجل المجتمع".

و يعرفه جيلفورد (Guil ford): "بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الاجابات المنتجة، و التي لا تمددها المعلومات المعطاة ، كما عرفه بأنه سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير و المرونة و الأصالة و الحساسية للمشكلات ، و إعادة تعري المشكلة و إيضاحها بالتفصيل أو الإسهاب". (أسعد دناوي مرجع سابق، ص 31،32)

و تعرفه (ناديا 2007)"بأنه مزيج من القدرات و الاستعدادات و الخصائص الشخصية التي يمكن - إذا ما وجدت بيئة مناسبة- أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة و جديدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو لخبرات المجتمع أو العالم إذا كانت إنتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية .

و يعرف على أنه القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصلية تتسم بالحدة و المرونة

(ناديا،2007،ص ص 90،89)

و عرفه (خير سليمان و آخرون 2009) على أنه قدرة الفرد على الانتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية ، و المرونة التلقائية ، و الأصالة. (خير سليمان، 2009، ص 15) .

أما عبد السلام عبد القهار فيعتبره عملية يحاول فيها الانسان أن يحقق ذاته و ذلك باستخدام الرموز الداخلية و الخارجية التي تمثل الأفكار و الناس ، و ما يحيط بنا من مثيرات لكي ينتج إنتاجا جديدا بالنسبة لبيئته على أن يكون هذا الإنتاج نافعا للمجتمع الذي يعيش فيه.

(صالح الدايري ، 2008، ص 14)

كما يعرفه (جروان 1998) بأنه مزيج من القدرات و الاستعدادات و الخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصلية مفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت الإنتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية.

(جروان ، 2002، ص 22)

ويرى "بول تورانس" أن الإبداع هو تلك العملية التي يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات وأوجه القصور، وفجوات المعرفة، والعناصر الناقصة، وعدم التناسق، فيحدد فيها المبدع الصعوبة، و يبحث الحلول، ويقوم بتخمينات، ويعديلها، ويعيد اختيارها، وأخيرا يقدم النتائج (Tarrance,1976, P6)

يعرف جيلفورد التفكير الإبداعي "بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الانتاج في فيه بخاصية مذهشة ومتفردة، هي تنوع الاجابات المنتجة".

(Guilford.1970.p16)

و تعرفه (الموسوعة الفلسفية العربية 1969) بأنه إنتاج شيء جديد أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة في أحد المجالات كالعلوم و الفنون و الآداب.

أما الموسوعة البريطانية الجديدة (The new EncylpediaBritannica 1998)

فنعرف الإبداع بأنه القدرة على إيجاد شيء جديد كحل لمشكلة ما أو أداة جديدة أو أسلوب جديد.

و عرفه (جروان 1999) على أنه نشاط عقلي مركب و هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقا ، و يتميز التفكير الإبداعي بالشمولية و التعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية و انفعالية و أخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة مثل التفكير المنتج Productive thiniking و التفكير المتباعد Divergent thinking و التفكير الجانبي Laterolthinking (غازي مرسل، 2009، ص ص 26،58)

لقد أورد جيلفورد تصنيفا ثلاثيا للقدرات العقلية باسم "بنية العقل" (Structure of intellect) متضمنة أنواع التفكير و هي نوع العملية ، نوع المحتوى، نوع الناتج فالعمليات (Operations) هي أشكال من النشاطات العقلية التي يقوم بها الفرد من خلال المعلومات الجاهزة أو الخامات التي يتعامل معها عقليا يستطيع تمييزها ومن أمثلة هذه العمليات : المعرفة (Congnition) و الذاكرة (MEMORY)، و التفكير التفريقي (Divergent thinking)

-التفكير التجميعي: (Convegentthinking) و التقويم أما المحتويات (Contentes) : فهي فئات أو أشكال متنسقة من المعلومات يكون الفرد قادرا على تمييزها ، و محتوى أنواعها المحتوى الشكلي (Figural) ، و المحتوى الرمزي (Syntalic)، و محتوى المعاني (Semantic) و المحتوى السلوكي (Behavioral) في حين قصد بالنواتج (Products) أشكال المعلومات

التي تم إفرازها أو حدوثها خلال نشاط العمليات العقلية، و من أمثلة هذه النواتج : الوحدات (Units)، والفئات (Classes)، والعلاقات (Relations)، والنظم الأنساق (Systems)، والتحويلات (Transformations)، والمضامين (Implications).

(محمد حمد الطيبي، 2001 ، 47).

-التفكير التجميعي: هو القدرة على تسمية الأشكال والألوان التي تعرض على المفحوص، والمقدرة على تسمية المجردات كالفئات والعلاقات. (عمر حسن مساد، 2011، ص83)

والذي يعنينا في هذا التصنيف للتفكير هو التفكير التفريقي و التفكير التجميعي .

-**التفكير التفريقي (Divergent thing)**: يرتبط هذا النوع من التفكير بنتيجة المعلومات و تطويرها و تحسينها للوصول إلى معلومات و أفكار و نواتج جديدة ، من خلال المعلومات المتاحة، و يكون التأكيد هنا على نوعية الناتج و كميته و أصالته ، و عندما يصل الفرد في تفكيره إلى إجابة واحدة صحيحة ، فإنه و الحالة هذه في عملية تفكير تفريقي، حيث ينطلق في تفكيره وراء إجابات متعددة تخرج عما اصطلح عليه الناس من إجابات ، و تقابل هذه العملية التفكير الإبداعي . (محمد حمد الطيبي، 2001 ، 47).

-**التفكير التجميعي (Convergent thinking)**:

فيحصل هذا النوع من التفكير عندما يتم تنمية و إصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها ، و متفق عليها ، و حيث ما تكون هناك إجابة صحيحة واحدة لما يفكر فيه الفرد ، فهو و الحالة هذه في تفكير تجميعي محدد، إذا يحدد ما يصل إليه الفرد من إجابات في ما يوجد في المجال المتاح و تقابل هذه العملية التفكير الناقد و يتضح من هذا أن

التفكير التفريقي أكثر ارتباطا بالتفكير الإبداعي و أن التفكير التجمياعي أكثر ارتباطا بالتفكير الناقد. (محمد حمد الطيبي ، 2001، ص ص 47،48).

ومن خلال التعريفات السابقة للتفكير الإبداعي نجد أنها ركزت على النقاط الآتية :

- يتضمن التفكير الإبداعي مكونات أو مهارات رئيسية لا يمكن التحدث بدونها عن وجود إبداع و هي الطلاقة و المرونة و الأصالة و الحساسية للمشكلات و التفاصيل .
- التفكير الإبداعي قدرة عقلية عبارة عن عملية و إنتاج تحدث في ان واحد .
- التفكير الإبداعي يمكن تنميته و تطويره من خلال التدريب عليه و خاصة الأفراد ذوي الاستعداد للتعلم و التدريب.

9- مهارات التفكير الإبداعي :

يرى أكثر الباحثين أن الخصائص الأساسية للتفكير الإبداعي هي :الأصالة originality و الطلاقة flurenay و المرونة flexibility، والحساسية للمشكلات Sensituty to problem.

(محمد الطيبي ، ص ، 52)

و أشار (ديفز 1996، DAVIS) إلى القدرات الإبداعية بأنها الطلاقة و المرونة و التجديد و تطوير التفسيرات و التحويل و الحساسية تجاه المشكلات و القدرة على التغلب على المشكلات و التفكير المقارن(تناظري و ميجازي) و التحليل و التركيب ، و التركيز ، و القدرة على رؤية العلاقات و الربط ، و لقد أشار تورانس (torrance) إلى القدرات الإبداعية و مهاراتها بأنها تشمل الطلاقة ، و المرونة و الأصالة و التفاصيل و الخيال و الحساسية للمشكلات. (غازي مرسال ، 2009، ص 60).

نجد أن جيلفورد وزملاءه قد أيدت بحوثهم وجود قدرات إبداعية مستقلة عن القدرات العقلية.
(Guilford.1981.p59)

و يرى أغلب الباحثين على قدرات و مهارات التفكير الإبداعي و هي :

9-1- الأصالة: تعد عنصرا أساسيا في التفكير الإبداعي ، تقوم على إنتاج أفكار جديدة أو طريقة جديدة .
(محمد الططي ، ص52).

و تعتبر كذلك التميز في التفكير و القدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر و المؤلف من الأفكار.
(خير سليمان ،ص15).

كمتعني الجودة والتفرد في الأفكار .
(جلال عزيز، 2014، ص40)

ويعرفها عيبر ومنسي(2002) بأنها: "القدرة على إنتاج عدد من الافكار، خلال فترة زمنية محددة، وذات ارتباطات غير مباشرة بالموقف المثير، على أن تتصف تلك الأفكار بالمهارة وعدم الشبوع وكذا الندرة والجدة.
(فاطمة الزيات، 2009، ص63)

و يعتبر (جروات 2000) أن الأصالة هي الإتيان بالأفكار الجديدة و المتفردة و النادرة و غير مرتبطة تكرار أفكار سابقة ، و تشير إلى مهارة الفرد على إنتاج استجابات أصلية و هي الخصائص المرتبطة بالإبداع و التفكير الإبداعي ، و الشخص الذي يملك التفكير الأصيل هو الذي يمقت الأفكار المتكررة و الحلول المتعارف عليها تقليديا ، بل يأتي بأفكار و حلول تتصف بالتجديد و التفرد.
(غازي مرسل، ص63).

9-2- الطلاقة:وتعني القدرة على توليد عدد من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين ، و السرعة و السهولة في توليدها

وهي في جوهرها عملية تذكر و استدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها.
(عبد الحفيظ سلامة ، 2013،ص56)

وهي قدرة الشخص على إعطاء أكبر عدد من الأفكار السليمة في وحدة زمنية معينة

لمشكلة ما تواجهه. (صالح الدايري 2008، ص 16).

و تتلخص الطلاقة في الأنواع الآتية :

أ/- **الطلاقة التعبيرية** :تستخدم في التفكير السريع في كلمات متصلة وملائمة لموقف معين على ألا يستعمل أي كلمة مرتين. (سليم قارة، 2011،ص96)

ب/- **الطلاقة اللفظية** : و هي القدرة على إنتاج عدة ألفاظ في زمن محدد.

(فريال و نادية 2007،ص 91)

ج/- **الطلاقة الفكرية** : و هي استدعاء عدد كبير من الأفكار في زمن محدد.

د/- **طلاقة التداعي** : و هو إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات الدلالة الواحدة.

(خير سليمان ، 2009، ص 16)

و تشير (فاطمة الزيان 2009) إلى أن هناك الطلاقة الربطية و طلاقة الأشكال .

ه/- **الطلاقة الربطية** : و يقصد بها قدرة الفرد على إدراك العلاقات القائمة بين الألفاظ مثل إيجاد مترادفات أو مضادات للألفاظ.

و/- **طلاقة الأشكال** : و هي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأشكال و التفصيلات أو إضافة التعديلات. (فاطمة محمود الزيات ، 2009،ص55،54)

9-3- **المرونة** :و تعني القدرة على تغيير الحالة الذهنية أو العقلية ، و الأفكار بتغيير الموقف و هي عكس التصلب أو الجمود الذهني. (أمل الأحمد، 2001،ص149)

كما يقصد بها القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة مع السهولة في تغير إتجاه الفرد العقلي و يوجد نوعان للمرونة هما :

المرونة التلقائية و المرونة التكيفية. (مؤيد دناوي، 2008، ص39).

أ/- المرونة التلقائية: و هو إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد.

ب/- المرونة التكيفية: و تعني التوصل إلى حل مشكلة أو موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف. (سناء نصر حجازي، 2009، ص 65)

9-4-الإفاضة أو التفاضل أو الإسهاب Elatoration

و تتضمن هذه القدرة على إضافة تفاصيل لفكرة أو مشكلة من شأنها التطوير والتغير والقدرة أيضا على إعطاء تفسيرات و التفاصيل الدقيقة للموضوعات غير المألوفة.

(غازي مرسل، 2010، ص63)

و يرى "جيلفورد" أنها القدرة على إنتاج التفكير التباعدي (Elatoration)

المنطلق و المولد للأفكار مقابل التفكير التقاربي المحدد أو الضيق، أما تورانس فيرى أن الشخص يحدد فكرته الرئيسية أولا ثم يغيها بالتفاصيل و الزخرفة لكي تبدو أكثر جاذبية وإغراء. (أمل الأحمد، 2001، ص150).

وتعرف بأنها عبارة عن مساحة من الخبرة والوصول إلى تسميات جديدة مما يوجد لدى المتعلم

من خبرات. (سناء حجازي، 2009، ص65)

وهي عملية إثراء الأفكار، وتنمية أفكار جديدة، أو تجريد مفهوم من الحياة، والتفكير الأصيل والمرن قد يحصر كثير من الأفكار. (سليم قارة، مرجع سابق، ص98)

9-5- الحساسية للمشكلات sensitivity to problem

و هي قدرة الفرد على رؤية المشكلات في الأشياء و العادات ، أو النظم ، و رؤية جوانب النقص و العيب فيها ، و توقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها ، و هذه المكونات أن تكون الأفكار مناسبة و ملائمة لمقتضيات البيئة و الواقع بعيدة عن العشوائية و الجهل.

(محمد الططي 2001،ص54)

و يعرف محمد الحيلة (2002) الحساسية للمشكلات بالوعي بوجود مشكلات أو عناصر ضعف في البيئة أو في الموقف المحيط بالأفراد ، و لكن الفرد المبدع هو الفرد الأسرع من غيره في ملاحظة المشكلة و التحقق من وجودها في الموقف، و ترتبط الحساسية للمشكلات بالقدرة على ملاحظة الأشياء الغير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، و إعادة توظيفها أو استخدامها في إثارة تساؤلات حولها للوصول إلى حل.

(فاطمة الزيات ، 2009،ص69).

يقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف.

(جلال عزيز،2014،ص41)

10- الدافعية و الإبداع: Motivation and creativity

يغير هذا الجانب في دراسة الإبداع جانب يستحق الاهتمام لما يلقيه من أضواء ، و ما يقوم به لكشف الظاهرة و أسبابها و لوجود سمات خاصة و قدرات معينة يتمتع بها الشخص المبتكر ، يلعب الدافع و الحافز دورا كبيرا في ظهور أو منع الإنتاج الإبداعي للفرد.

نستطيع من خلال زاويتين للرؤية أن نتعرف على دور الواقعية

. الجانب الأول : يتعلق بالعوامل النفسية حيث نجد أن الحاجة الداخلية إلى التقدير و تحقيق الذات من الدوافع التي تؤدي إلى الابتكار.

. و نجد أن أصحاب مدرسة التحليل النفسي يرجعون الدافع للابتكار إلى عملية الإغلاء أي التسامي للدفعات الجنسية المكونة أو لأنه نتيجة لجهود الدفاع ضد هذه الدفعات غير المقبولة من المجتمع حيث يتجه العمل الابتكاري إلى خفض التوتر الناشئ عن الحاجة لهذه الرغبات الجنسية .

. الجانب الثاني : و هو خاص بالظروف البيئية المحيطة بالشخص المبتكر بكل ما فيه من عوامل الاقتصادية و اجتماعية و ثقافية قد يكون لها دور في مساعدة المبتكر أو في إحباطه و منعه من العمل. (صالح الداھري ، 2008،ص17).

11- مستويات الإبداع :

يقرر (كاتل و بوتنشر 1968 cattel fbutcher) أن الإبداع يظهر على مستويات مختلفة، و يرى تايلور (taylor) أن هناك خمسة أنماط للقدرات الإبداعية و هي :

11-1- الإبداع التعبيري (Expressive): و يعني تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها. (فريال و ناديا، 2007،ص97).

11-2- الإبداع الإنتاجي (Productive): و يقصد به الإنتاج العلمي أو الأدبي أو الفني الذي يقوم به الفرد و الذي يتميز بالجدة و الحداثة. (دناوي 2008،ص37).

11-3- الإبداع الابتكاري (Inventive): و يشير إلى البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لها، و يتميز هذا المستوى من الإبداع بأنه غالبا ما يخضع لمعايير و مواصفات تحدها عادة دوائر تسجيل براءات الاختراعات التي تشترط أن يكون العمل غير مسبوق و نافعا. (نادية ، 2007 ص ص98،97).

كما يتعلق بتقويم أساليب جديدة. (سناء حجازي، 2009،ص71)

11-4- الإبداع التجديدي (Innovativecreativity)

الإبداع التجديدي: قدرة الفرد على تقديم اسهامات جديدة واضافات إلى المعرفة والنظريات، وتعديل المهارات المتعلقة بالمفاهيم وهي ضرورية للإبداع. (سليم قارة، 2011، ص99) هو قدرة الفرد على التطوير و التجديد الذي يتضمن إستخدام المهارات التصويرية الفردية .

11-5- الإبداع الانبثاقي: (EnergentiveCreativity) و يمكن الاستدلال على هذا

النوع من الإبداع بظهور نظرية جديدة أو قانون علمي تزدهر حوله مدرسة فكرية جديدة. (دناوي ، 2008، ص37)

كما يعبر عن قدرة الفرد على الوصول إلى نظريات جديدة، أو قوانين عامة وهو أرقى مستويات الإبداع. (سليم قارة، مرجع سابق، ص99)

12- مراحل العملية الإبداعية:

لقد اختلف الباحثون في تحديد مراحل العملية الإبداعية باختلاف فلسفة مقدميها و أهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها باستخدامها ، و يعد التحليل الذي قدمه (والاس 1926, wallas) من أكثر التحليلات شيوعا في الأدب التربوي حول الإبداع و بموجب هذا التحليل تنقسم العملية الإبداعية إلى خمس مراحل .

12-1- مرحلة الإعداد (التحضير)(PreParation): في هذه المرحلة تحدد المشكلة و

تفحص من جميع جوانبها ، و تجمع المعلومات و المهارات و الخبرة من الذاكرة و من القراءات ذات العلاقة و تهضم جيدا و يربط بعضها ببعض بصورة مختلفة يمكن من خلالها تناول موضوع الإبداع أو تحديد المشكلة . (سنا حجازي ، مرجع سابق ، ص 68)

12-2- مرحلة الإحتضان (الإختمار) (Incubation): يتم في هذه المرحلة التركيز على الفكرة أو المشكلة بحيث تصبح واضحة في ذهن المبتكر و هي مرحلة ترتيب الأفكار و تنظيمها، وفيها يتحرر العقل من الأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة ، و يتأثر الفرد بتجاربه السابقة حول حل المشكلة ، و هنا يتم التقدم غير الواضح نحو حل المشكلة .

(عدنان يوسف العتوم ، 2004 ، ص 229)

و هي التي لا يكون فيها الفرد منشغلا بالمشكلة بصورة شعورية ويتم فيها تقدم ملموس نحو الهدف.
(سليم قارة، 2011، ص 204)

12-3- مرحلة الإشراف (الإلهام) (illumination): تتضمن هذه المرحلة إدراك الفرد العلاقة بين الأجزاء المختلفة للمشكلة ، وانبثاق شرارة الإبداع (Creativeflach) أي اللحظة التي تولد فيها الفكرة الجديدة التي تؤدي بدورها إلى حل المشكلة .

و هي مرحلة الوصول إلى الفكرة الصحيحة وكأنها أتت من حيث لا يعلم الفرد، أي أن هذه المرحلة هي مرحلة المعرفة الحدسية، أي المعرفة التي تأتي في لحظة من لحظات استئارة البصيرة أو الحدس والتي أثمرتها عملية لاشعورية طويلة. (فاطمة الزيات، 2009، ص 120)

12-4- مرحلة التحقق (إعادة النظر) (Verification): يتعين على المتعلم المبدع أن يختبر الفكرة المبدعة وبعيد النظر فيها ليرى هل هي فكرة مكتملة ومفيدة أو تتطلب شيئاً من التهذيب والصلق.
(سناء حجازي، 2009، ص 69)

و هي آخر مرحلة من مراحل تطوير الإبداع و يتعين على الفرد المبدع أن يختبر المبدعة و يعيد النظر فيها و يعرض جميع أفكاره للتقييم و هي مرحلة التجريب للفكرة الجديدة المبدعة.

. و يتفق باستر (Pasteur) مع ما أورده كل من والاس و ماكسبري و هادمارد و شيهان في خطوات العملية الإبداعية ، إلا أنه أضاف إلى ذلك مرحلة الجهود التي تقع فيما بين مرحلتي

الإعداد و الاحتضان ، و يتم بهذه المرحلة إنتاج عدد هائل من الأفكار المشوشة التي تؤدي إلى تقديم سيل من الإنتاج للأفكار المفيدة ، و يطبق التفكير التفريقي في هذه المرحلة. و لقد أورد عبد الغفار تصورا ديناميا للنماذج المختلفة لمفهوم العملية الإبداعية حيث قال : "إن تلك العملية العقلية تبدأ بالتعرف على المشكلة و تنتهي بتقديم الناتج الإبداعي ، و تسير هذه العملية وفق مراحل معينة تلي كل منها الأخرى و لكل مرحلة بداية و نهاية ، إذ تبدأ المرحلة بنهاية المرحلة السابقة و تنتهي ببداية المرحلة التالية لها، و على الرغم مما نلاحظه من نظام في هذه العملية فقد يحدث تداخل بين هذه المراحل ، و قد يحدث توقف في مرحلة ما، ثم عودة إلى مرحلة سابقة فهناك إذن مرونة في النظام الذي تسير والعملية الإبداعية. و لقد أورد إبراهيم (1985ص 318) بعض الخصائص التي يمتاز بها الشخص ذو القدرات الإبداعية و التي منها، سيولة الفكر و خصوبته و طلاقته ، و المرونة في القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير المواقف ، و الوعي بالأخطاء و أوجه القصور في الحلول التقليدية ، و القدرة على خلق نظام جديد من العلاقات بين الأشياء مهما بدت متناقضة أو متعارضة. (عبد الغفار، 1977، ص ص 256، 257)

13-مناحي التفكير الإبداعي:

مما لا شك فيه أن الإبداع متعدد الأوجه و الجوانب ، و يمكن النظر إليه من خلال أربعة مناح هي:

1-13 مفهوم الإبداع على أساس الفرد المبدع (Creative Person): و يعني المبادأة التي يبديها الشخص في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكير بإتباعه نمطا جديدا من التفكير.

13-2- مفهوم الإبداع على أساس الإنتاج (Product): هو عبارة عن ظهور لإنتاج نابع

من التفاعل بين الشخص و ما يكتسبه من خبرات .(سوسن شاكر مجيد ، 2008 ص2007)

13-3- مفهوم الإبداع على أساس أنه عملية (Process): ويقصد به أنه "عملية تتضمن

معرفة دقيقة بالمجال و ما يحتويه من معلومات أساسية ، و وضع الفروض ، واختيار صحة هذه الفروض ، و إيصال النتائج إلى الآخرين.

كما تعتبر معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية ووضع الفروض واختيار صحة هذه الفروض وإيصال النتائج إلى الآخرين.

13-4- مفهوم الإبداع بناء على بيئة (Environment): و يقصد بذلك " البيئة التي

تساعد و تهيئ إلى الإبداع جميع العوامل و الظروف المحيطة بالفرد التي تساعد على نمو الإبداع.

يجب توفر الظروف المحيطة بالفرد والتي يتوقع أن تساعده على الإبداع وهي:

القسم الأول: ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته بصفة عامة.

القسم الثاني: ظروف خاصة ترتبط بالمناخ المدرسي ويؤثر في نظرة المدرسين والمديرين والمشرفين إلى الإبداع. (سليم قارة، 2011، ص208، 209)

14- العوامل التي تساهم في تطوير القدرات الإبداعية للطالب :

من أبرز العوامل التي تساهم في تطوير القدرات الإبداعية التي يتحلى بها الطالب المبدع و هي كالتالي :

1. تشجيع الطالب المبدع من قبل معلميه أمام زملائه مما يعزز لديه الدافعية و الإثارة والإنجاز نحو التعلم، وأن يبتعد المعلم عن توجيه اللوم والنقد للطالب المبدع إذا قام بسلوك ما.

2. توفير الأنشطة و الرياضات التي تعمل على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطالب المبدع ، و هذا ما نجده في حصص الرياضة ما يوفره المعلم من أدوات تسهل على الطالب ممارسة الرياضة (الرياضة الجسدية أو الرياضة الفكرية كالشطرنج و لعب الأدوار على قاعة المسرح أو الألعاب الثقافية كالمسابقات المختلفة) .

3. تدريب الطالب المبدع أن يحسن من استغلال الوقت في إنجاز المهمات المدرسية والاستطلاع.

4. مناخ صفي ملئ بالمشيرات و المعززات و التي تعمل على تنمية و تطوير القدرات الإبداعية (رويدا زهير ، 2013، ص ص 267، 268).

15- دور المعلم في تطوير التفكير الإبداعي :

1. عمل حلقات حوار و نقاش بين الطلبة و المعلم حول موضوع معين ذات العلاقة في محتوى الدرس و ترك الفرصة أمام الطلبة لطرح أفكارهم و آرائهم .

2. أن يعمل المعلم على طرح مجموعة من الأسئلة تعمل على إثارة دافعية الأفراد المتعلمين .

3. أن يعمل المعلم على ضبط بيئة التعلم أي المناخ الصفّي بحيث لا يشعر الطالب بأنه في مكان لا يتمتع فيه بالحرية و الأمان .

4. أن يعمل على تدريب طلبته على التمثيل و تبادل الأدوار بين الطلبة داخل الصف .

5. أن يحسن المعلم الإصغاء الأسئلة طلبته و آراءهم و الابتعاد عن السخرية و التسلط على الطلبة .

6. أن يعمل المعلم على طرح أسئلة تهدف إلى استخدام الطلبة لأحد العمليات العقلية أي تحتاج إلى جهد ذهني لحلها و الإجابة عليها كالطرح المعادلات الرياضية على الطلبة .

7. أن يعمل على طرح أسئلة تحتاج من الطلبة استخدام التفكير التباعدي على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار تتمثل في الوصول إلى حل المشكلة بعد تفحصها من عدة جوانب .

8. أن يعمل المعلم على تدريب طلبته على استخدام التفكير الناقد الهادف .
 9. أن يعمل المعلم على تزويد طلبته بأنشطة تعمل على إظهار إبداعهم و مهاراتهم فيها .
 10. أن يقوم المعلم على تشجيع طلبته لأن يفكروا كالعلماء و تحريرهم من التفكير العشوائي الذي لا يستند على وقائع و قواعد علمية .
 11. أن يهتم المعلم بأفكار الطلبة التي تطرح و خاصة الأفكار التي تتسم بأنها غير مألوفة و غير شائعة و إظهار الاهتمام بتلك الأفكار . (رويدا زهير ، 2013، ص ص ،269،268) .
- 16- العوامل المؤثرة في الإبداع :**

يؤكد محمد عبد الرزاق (2006) أن الإبداع يحتاج إلى المثيرات البيئية بدرجة أكبر فالشخص المبدع يرى في الأمور العادية رؤى جديدة .يتأثر الإبداع بعوامل كثيرة وراثية و بيئية و تربوية و ثقافية:

1. **الوراثة :** لا شك بأن الإنسان يرث عقله و جهازه العصبي و كل شيء عن والديه و أجداده أو ما يعرف بالشيفرة تلعب دورا في الموهبة التي لها علاقة إيجابية بالإبداع .
2. **الأسرة :** إن طرق التنشئة الاجتماعية التي يعتمدها الوالدان في الأسرة لها دور رئيس في تربية الطفل فالوالدان الديمقراطيان اللذان يسمحان للطفل بالتعبير عن مشاعره و حاجاته يمكنانه من النمو الصحي السليم ، عكس الوالدان الدكتاتوريات ، إن أساليب التنشئة الخاطئة لا تسمح للطفل بأن ينمو نمو سليما متوازنا... الأمر الذي يقتل فيه الميل الموجود لديه لممارسة قدراته و استعداداته و ميوله. (سعيد عبد العزيز ،2006، ص 36) .
- 3- **الثقافة :** إن الثقافة السائدة في محيط الأسرة و المجتمع تلعب دورا إيجابيا أو سلبيا في نمو الإبداع فإذا كانت ثقافة مترممة و تؤمن بالفكر الميتافيزيقي و الخرافي فإنه بلا شك يموت الإبداع لأنه لا يتوفر له الجو المناسب للنمو و الظهور.

4- **النضج و التعليم** : إن العمل الإبداعي بحاجة إلى أن يكون صاحبه يتسم بالنضج و النمو العقلي السليم... فالنضج النفسي و العقلي و الانفعالي متطلبات أساسية للعملية الإبداعية و بدونها لن يكون هناك إبداع... كما يلعب التعليم دورا كبيرا في تربية الإبداع و تطوره كما أنه يساعد الشخص المبدع على القراءة عنه و التدريب ، فالتعليم هو المصدر المعرفي الذي يساعد المبدع إلى إنتاج إبداعاته .

5- **الالتزام** : إن التزام الشخص المبدع و إصراره على الاستمرار في العملية الإبداعية و دافعه المتوفرة و ميله للمثابرة كلها عوامل مطلوبة لإنتاج عمل إبداعي .

(سعيد عبد العزيز ، ص38،37)

6- **البيئة** : إن الشخص الذي يعيش في بيئة غنية بالميراث و الخيرات تساعده على التفاعل مع كل ما فيها من تجارب و مواقف و خيرات و مثيرات ، حيث يفكر في كل المعطيات الذي تثير اهتمامه و تدفعه لاستشاره أفكاره و جميع المعلومات و تنظيمها و تحليلها (مرحلة الإعداد) تم الاحتفاظ بها (مرحلة الكمون) تم تلعب الشرارة في دماغه (مرحلة الإشراف) التي تمكنه من استعراض الحل. (برهان محمود حمادنة ، 2014 ، ص 36)

17- **خصائص المبدعين**: يصنف الباحثين خصائص المبدعين في ثلاث فئات رئيسية هي

. خصائص معرفية ، خصائص شخصية ، خصائص تطويرية .

أ- **الخصائص المعرفية** : الأصالة الطلاقة اللغوية و البلاغة الذكاء المرتفع الخيال الخصب .
المرونة و المهارة في اتخاذ القرارات . الاستقلالية في إصدار الأحكام . التكيف الجيد مع
المستجدات . القدرة على التفكير المنطقي . القدرة على إيجاد تصورات ذهنية . التنبيه و اليقظة

الإبداع في مجال معين . القدرة على تحديد المشكلات جيدة للبحث.

(فتحي جروان ، 2002، ص 111) .

ب- الخصائص الشخصية:

الميل للمخاطرة و المثابرة ، الفضول ، الاستهلاك الزائد في العمل ، الدافعية الذاتية المرتفعة
الميل للتحرر من القيود الاجتماعية، القدرة على التأثير في الآخرين ، تنويع الاهتمامات و
الميول ، البحث عن الجديد ، تقدير الأصالة و الإبداع ، البحث عن الكمال ، تقدير الذات
الإيجابي ، الحاجة للدعم و الثناء ، الحساسية لمشكلات الآخرين .

(سعيد عبد العزيز، مرجع سابق ، ص 68) .

ج - الخصائص التطورية : غالب ما يكون المبدع المولود الأول للأسرة ، غالباً ما يكون
المبدع عانى من فقدان الوالدين . الأجواء الأسرية مثيرة و متنوعة . تفضيل صحبة الكتب في
الصغر ، حب المدرسة و النجاح فيها ، لديهم هوايات كثيرة ، التأثر بدور القدوة و الأستاذ، تقديم
مبادرات و إسهامات دالة على النبوغ، الكتابة و النشر في سن مبكرة.

(فتحي جروان ، مرجع سابق ، ص 116)

18- التفكير الإبداعي في الرياضيات :

يقصد به إنتاج حلول جديدة لمشكلات في الرياضيات وهذه الحلول غير نمطية و غير مألوفة ،
و كذلك إنتاج البراهين متنوعة للنظرية الواحدة ، و حلول متعددة للمشكلة الرياضية الواحدة و
تكوين علاقات و أفكار رياضية جديدة بعيداً عن الجمود في الرياضيات
(عبد الحميد و متولي، 2003، ص 259).

و بينما يرى أبو عميرة (2002) أن التفكير الإبداعي في الرياضيات إنتاج علاقات و حلول متنوعة و جديدة و متعددة للمشكلات و التمرينات بشكل مستقل و غير معروف مسبقا ، بحيث تتجاوز الحلول النمطية في ضوء المعرفة و الخبرات الرياضية و التي تكون مغيرا إلى القدرات الإبداعية شريطة ألا تكون هناك إتفاق مسبق على مكان الصواب و الخطأ.

(أبو عميرة، 2002، ص 28) .

في حين تعتبر "كرم" أن التفكير الإبداعي في الرياضيات هو القدرة على رؤية العلاقات الجديدة و ذلك من خلال إنتاج طرق متنوعة و نادرة لحل المسائل الرياضية الغير روتينية ، فالإبداع الرياضي يظهر عندما يقوم الطالب بطرح حلول جديدة و نادرة لحل مشكلة أو مسألة رياضية و ذلك من خلال المرونة التي يبديها أثناء حل المشكلة الرياضية.(أبو عاذرة ،2010، ص 59) يتضح للباحث مما سبق أن التفكير الإبداعي في الرياضيات يركز أساسا على إنتاج أفكار و حلول جديدة للمسائل الرياضية و تتسم هذه الأفكار و الحلول بمهارات الإبداع الثلاث و هي الطلاقة و المرونة و الأصالة .

19- العوامل المؤثرة سلبا على التفكير الإبداعي في الرياضيات :

1. إرغام التلاميذ على إتباع خطوات محددة عند حل المسائل الرياضية .
2. الاستناد في الحكم على خطأ حل ما بناء على أن الطالب لم يتبع الطرق المألوفة أو المستخدمة في الكتاب المدرسي.
3. الاعتماد في التدريس على التلقين و التعويد الطلاب على نقل الحلول في كراساتهم .
4. توقف المعلم عند أحد الحلول ليظهر أنه الأفضل ، دون أن يحاول معرفة عدد الحلول التي أمكن الطالب الوصول إليها .

5. الاقتصار على المظهر الخارجي لعملية التدريس كأن يهتم بعدد الطلاب التي وجهت إليهم الأسئلة . (جميز ، 1993، ص 126.127) .

20- وجهات نظر مدارس علم النفس في الابتكار :

لقد أعطت مدارس علم النفس تفسيرها في الابتكار بما يتمشى مع إطارها النظري العام في السلوك.

1- النظرية الترابطية: خير من يمثل هذه المدرسة (ميدنيك Mednik)(مالتزمان Maltzman, T)

حيث أكدنا على أن الابتكار تنظيم للعناصر المترابطة في تراكيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة ، و هما يريان أنه كلما تتباعد العناصر الجديدة الداخلية في التركيب بعضها عن بعض كلما كان الحل أكثر ابتكارا.

و يضيف ميدنيك ضرورة أن يكون للتكوين الجديد فائدة حتى يعتبر تكويننا ابتكاريا فيقول "إن هناك كثيرا من الأفكار الأصلية التي يعبر عنها نزلاء مستشفيات الأمراض العقلية و يصعب علينا اعتبارها أفكارا ابتكارية و على الرغم من أننا قد نواجه إنتاجا يصعب علينا إدراك فائدته، إلا أننا لأسباب تتعلق بطبيعة بحوثنا العملية لا نستطيع سوى أن نوكد أهمية التكوين الجديد". و لكن هذه النظرية لم تجد قبولا عاليا بسبب ضعف القناعة في قدرتها على تفسير خطوات العملية التفسيرية .

2- النظرية العبقرية : Creativity Theories

بدأ الاهتمام بطبيعة القدرة الإبداعية بالإغريق الذين ندين لهم بالفكرة الرئيسية عن ربات الجمال رمز الهام الشاعر ، لأكثر من ألفي عام في تاريخ الحضارة الأوروبية . و لم يكن لدى الإغريقية

كلمة تشير إلى العبقرية أو حتى إلى القدرة الإبداعية ، و مع ذلك فمن الواضح أنهم أدركوا منذ البدايات المبكرة و قبل نشوء علم الجمال بزمن طويل، بأن هناك شيئاً غير قابل للتفسير في العمل الخلاق ، و في محاولاتهم سبر أغوار هذا السر الغامض ، صاغوا أفكاراً كانت مهمة و أساسية في التاريخ اللاحق لعلم الجمال .

و يذكر (جروان 2002) أن العبقرى بموجب هذه النظرية لديه القدرة على تجاوز حدود المعرفة الحالية و إنتاج شيء جديد بخطوة جبارة واحدة أشبه ما تكون بوثبة في المجهول ، و حتى ينجز العبقرى ذلك ، فإنه يرى العلاقة بين حقائق معلومات مشتقة بطريقة بطريقة غير عادية ، و قد يدرك الأهمية التي تنطوي عليها الحقائق الجديدة في الوقت الذي يراها آخرون مجرد أشياء عادية لا تتلاءم مع طريقتهم أو أسلوبهم في إدراك المعلومات .

كما أن المكونات النظرية العبقرية موجودة بدرجات متفاوتة لدى الجميع ، لكن القليلين يمتلكونها بدرجة كافية لتحقيق منجزات إبداعية و أما الذين ينتجون أعمالاً إبداعية تبقى مع الزمن ، و يكون تأثيرها عالياً فهم قلة نادرة جداً، و مع أن هذه النظرية مقبولة بدرجة أو بأخرى دون تمحيص أو دراسة نقدية ، إلا أن الدليل على صحتها ضعيف جداً، الأدلة التي تستند إليها هذه النظرية تقتصر على التقارير الذاتية و المذكرات اليومية التي كتبها مبدعون أفذاذ تحدثوا فيها عن خبراتهم و كيفية توصلهم لإنتاج أعمالهم الإبداعية. (صالح محمد، 2004، ص33،32)

3- النظرية السلوكية : ترى هذه المدرسة أن السلوك الإنساني يقوم على أساس العلاقة بين منبهات و استجابات ، و هي في مفهومها لا تخرج عن الذي ذكرناه عند ذكر المدرسة الترابطية و لكن بعض أتباع هذه المدرسة تميزوا بآراء جديدة بالذكر من أهمها الآراء التي اعتمدت على الإشراف الإجرائى LnstrumentyalOperational في تفسير النشاط الأبتكارى حيث تذهب في أن الطفل عندما يقوم باستجابات جديدة و تعزز تلك الاستجابات فإنه يؤكدھا

و يتجنب الاستجابات التي لا تعزز أو تحبط و إن السلسلة من هذه الاستجابات يتحقق من خلالها عمل ابتكاري جديد. (فاطمة الزياد، ص42).

يرى ممثلو هذه النظريات أن ظاهرة الإبداع ترتبط بالخطوط الأساسية لاتجاههم الذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات، علما بأن هذه العلاقة من حيث آليتها لا تزال غير واضحة، وغير متقف عليها حتى من قبل ممثليها، ويدخل متن إطار السلوكية مفهوم الاشرط الإجرائي الذي يرى أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقا من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة، أي أن الفرد لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناء على تعزيز أو احباط الأداءات المبدعة لديه، وهذا الافتراض ينطلق من مبدأ أن الآباء والمعلمين لديهم القدرة على التأثير في طموحات الأفراد وقيادتهم نحو التفكير الإبداعي.

(برهان محمود، 2014، ص28).

4- النظرية التحليلية: Psycho analysis Theory

يلاحظ المنتبع التحليل النفسي أن هناك اتجاهين رئيسيين في هذه النظرية، يمثل الأول نظرية التحليل النفسي التقليدية، التي يتزعمها مؤسس هذه النظرية فرويد (Freud) في حين يمثل الاتجاه الثاني نظرية التحليل النفسي الجديدة ، التي يتزعمها تلاميذ فرويد و على رأسهم (Adler) و يونج (Jung) و هارني (Harney) ، و ترى النظرية التقليدية أن سلوك الإنسان تحاكه طاقة نفسية تتولد عن الغرائز ، حيث تمثل غريزة الجنس أبرز هذه الغرائز ، التي تعمل على مستوى اللاشعور ، و يؤدي اقترابها من حيز الوعي أو الشعور إلى حالة من التوتر أو القلق التي يحس بها الفرد فيحاول التعامل معها بشكل واقعي إذا كان ذلك ممكنا، و إلا فإنه

يلجأ إلى ما يسميه فرويد بالحيل النفسية الدفاعية كالكبت أو النكوص أو التسامي ، أما التحليليون الجدد فلم يتفقوا مع فرويد في هذه النظرة التي تعطي الدور الأكبر في تحريك الإنسان إلى الغريزة الجنسية، و أكدوا على عوامل أخرى كالدين و الشعور الجمعي و أسلوب الحياة و دور العلاقات الإنسانية و الاجتماعية في تطور سلوك الفرد.

و يفسر فرويد الإبداع وفق مفهوم التسامي أو الإعلاء ، أي أن الدافع الجنسي يتم إعلاؤه عند كفته و صراعه مع جملة الضوابط و الضغوط الاجتماعية ، و يوجه هذا الدافع بالتالي إلى دافعية مقبولة اجتماعيا ، ثم يتسامى نحو أهداف ذات قيمة اجتماعية إيجابية، و يميل التحليليون الجدد إلى استبدال مفهوم اللاشعور (اللاوعي) بمفهوم ما قبل الشعور أو الوعي ، و يحتل هذا المفهوم موقع الصدارة (Kubie)

الذي يؤكد على أن العملية الإبداعية نتاج نشاط ما قبل الوعي ، و هو لا ينفى دور الوعي في المرحلة النهائية للنتاجات الإبداعية ، غير أنه يرى أن الهواجس في ما قبل الوعي هي التي تكثف التجارب و تكون أكثر مرونة ، تتعاقب بسرعة تفوق تلك التي تحدث في الوعي، و يشير كوبيه إلى عمليات اللاوعي ، تمنح ما قبل الوعي صلابة من خلال ارتباطها العميق مع الصراعات و الدوافع المتناقضة. (صالح محمد، ص ص35،34).

أما أرنست كرس (Ernst kris) فيرى أن العملية النفسية الأساسية في الإبداع هي النكوص في خدمة الأنا ، حيث تقوم الأنا (ego) بوقف ضوابطها بشكل مؤقت و تسمح للمحتويات اللاشعورية بالتعبير عن نفسها في صورة إنتاجية إبداعية ، و بذلك تكون الأنا مركز حل الصراعات بين الهو و الأنا الأعلى. (houtz.1994.p 153)

5- النظرية الإنسانية Humanistic theories

يمثل المذهب الإنساني مجموعة من العلماء يقف على رأسهم ابراهام ماسلو (Maslow) (1954 و رولوماي، 1959 ، May) و كارل روجرز (Rojers 1959) و كلارك موستاكس (Maostaks ،1977) ، و في الحقيقة فإن وجهة نظر الإنسانية في السلوك تعتمد على بعض افتراضات مدرسة التحليل النفسي ، إذ ترى ان الموازنة بين الحاجات الإبداعية و الدوافع من جهة و بين التطور السوي لوظيفة الأنا من جهة أخرى ، تعتبر ضرورية و جوهرية في النمو و التطور الطبيعيين (Houts،1994) و يؤكد الإنسانون أن نزوع الفرد نحو تحقيق ذاته و استثمار إمكاناته خاصة من خصائص الإنسان ، و ليس نتاجا لحياة الإنسان في ظروف اجتماعية محددة ، و يرون أن تحقيق الذات هو الدافع نحو الإبداع ، و بمعنى آخر فإن تحقق الفرد لإنتاج ما ، أمر ثانوي تجاه التحقيق الذاتي المبدع للشخص ، و يعطي فرويد أهمية كبير لمحتويات النفس الداخلية ، أما روجرز فيرى أن تنمية الإبداع منوطة بتوافر شرطين أساسين ، هما : السلامة النفسية ، و الحرية النفسية ، و تتحقق السلامة النفسية بتقبل الفرد و احترام آرائه و شخصيته ، أما الحرية النفسية فتتحقق من خلال إتاحة الفرص المختلفة الغنية للفرد عبر الاستطلاع و الاكتشاف للوصول إلى الخبرات و المعارف و اكتسابها.

(صالح محمد، مرجع سابق، ص 37)

6- النظرية المعرفية:

- يرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم "كوهلر، وكوفكا، وفرتهايمر" أن ظاهرة الابداع مرتبطة بالتأمل، وأن التأمل كوظيفة ابداعية مركب من العمليات العقلية والإدراكية الخاصة بحل المشكلات، هذه العمليات من الممكن أن تحدث بطريقة شعورية أو لاشعورية، حيث يمكن

للعقل أن ينشط بشكل نموذجي في بعض النشاطات الاستكشاف العلمي أو الفني تحت مستوى الشعور إذ يمكنه الوصول إلى الحلول الإبداعية المناسبة للمشكلات...ومن ناحية أخرى ترى أن المبدع شخص يسعى من خلال أعماله الإبداعية إلى تحقيق حالة من التوازن في البيئة التي يعيش فيها، مستفيدا من القدرة الفائقة المميزة للجهاز العصبي لديه وهي تلك القدرة الخاصة بتنظيم العدد الهائل من العمليات العقلية المختلفة في نشاط واحد كلي تظهر بشكل جلي في حالة التفكير الإبداعي، ذلك التفكير الذي يحشد له المبدع كل طاقاته وقواه... فالإبداع من وجهة نظرا مرتبط بالتأمل العميق الذي يعتبر شرطا من الشروط الضرورية للإبداع، هذا التأمل ليس عملية عشوائية وإنما هو عملية منتظمة يقوم من خلالها المبدع بتحويل أفكاره وتخيالاته إلى أشياء جديدة غير عادية لم يسبق الوصول إليها مستمدا هذه القدرة أو الخاصية من النظر إلى جميع مكونات الأشياء من حوله والجوانب المحيرة الموجودة في هذه الأشياء.

(عبد الرحمان أحمد هيجان، 2014، ص135).

وتؤكد على الإغلاق الذي يكمل الصورة الناقصة في الشيء أو الموقف فالتفكير الإبداعي يتحرك عندما تظهر أمام الفرد مشكلة و هذه المشكلة عادة تظهر عندما يواجه الفرد موضوعا أو موقفا غير مكتمل و عندها يظهر الحل لإكمال النقص و الفكرة الجديدة عند أصحاب هذه المدرسة تظهر فجأة على أساس الحدس و ليس على أساس من الانتقال المنطقي للعقل.

(عمر حسن، 2011، ص37).

أما "جيلفورد" من خلال نظريته عن التركيب العقلي ببنية العقل (Structure of intellect) تصورا نظريا لظاهرة الابتكار و يرى جلفورد أن العمليات العقلية تعتمد على مجموعتين من العوامل مجموعة قليلة العدد تشمل قدرات التذكر و مجموعة كبيرة العدد تشمل قدرات التفكير .

و تنقسم القدرات التفكير إلى ثلاثة أنواع هي القدرات المعرفية و القدرات الإنتاجية و القدرات التقويمية و تنقسم القدرات الإنتاجية إلى نوعين هما : قدرات الإنتاج التقاربي ، و قدرات الإنتاج التباعدي و في النوع الأول يتم الحصول على معلومات متفق عليها و محددة على أنها صحيحة.

أما في النوع الثاني فيتم الحصول على معلومات مختلفة و متعددة دوم أن يكون هناك معيار سابق للخطأ و الصواب و منها يحصل الابتكار .

إنن نظرية جلفورد يطلق عليها أحيانا نظرية السمات أو العوامل و قد كانت نظريته امتدادا لجهود سبيرمان و ثرستون بعد أن أضاف إليها بعض الخصائص التي لا تدخل ضمن القدرات العقلية بل هي خصائص شخصية نفسية و انفعالية مثل الدافعية و الطبع .

و قد أكد جلفورد على المكونات الأساسية للابتكار و هي الطلاقة و المرونة و الأصالة و الحساسية اتجاه المشكلات و إعادة بناء المشكلات. (عمر حسن، مرجع سابق، ص39).

أما بياجيه فيعتقد أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير هما: التنظيم والتكيف فالأولى تشير إلى نزاعة الفرد للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، بينما الأخرى تتضمن عملتين فرعتين هما: التمثل، والموائمة وعندما يصادف الفرد مواقف لا يستطيع تصنيفها أو تمثيلها في ضوء معرفته وخبرته يحدث لديه اختلال في التوازن المعرفي وهذا يدفعه إلى رؤية استراتيجيات جديدة أو تعديل ما لديه من أخرى قديمة أو دمجها معا لمواجهة المحتملة القائمة وهكذا فإن الفرد يكيف نفسه مع المعلومات الجديدة ويقوم بتمثيلها. (جلال عزيز فرحات، 2014، ص73).

- التعليق على النظريات:

من الملاحظ أن هناك اختلاف بين النظريات في تفسير ظاهرة الإبداع، بل هناك اختلاف بين علماء النظرية الواحدة في تفسير هذه الظاهرة ومن بين هذه النظريات نظرية التحليل النفسي بزعامة فرويد حيث اعتبر أن سلوك الإنسان تحركه طاقة نفسية تتولد عن الغرائز وتمثل غريزة الجنسي أبرز هذه الغرائز، فعند كتب الدافع الجنسي يتم اعلاؤه تسمية لصراعه مع القيم والمعايير الاجتماعية، حيث يوجه هذا الدافع ثم يتسامي نحو أهدافه ذات قيمة اجتماعية، أما التحليليون الجدد وعلى رأسهم أدلر و يونغ لم يتفقوا مع فرويد لتفسيره لظاهرة الإبداع التي يرجعها فرويد إلى الدور الكبير الذي تقوم به الغريزة الجنسية، فأكدوا على أهمية ودور عوامل أخرى كالشعور الجمعي وأسلوب الحياة ودور العلاقات الإنسانية داخل المجتمع في تطور سلوك الفرد.

أما النظرية المعرفية فقد أرجعت أسباب تغير ظاهرة الإبداع إلى التأمل الذي يقوم به الإنسان المبدع والذي يغير كوظيفة إبداعية مركبة من العمليات العقلية، فالإبداع من وجهة نظر هذه النظرية مرتبط بالتأمل العميق والمنتظم والذي يقوم من خلاله المبدع بتحويل أفكاره وخياله إلى أشياء جديدة وأصيلة وغير عادية لم يسبق الوصول إليها وذلك بالنظر إلى جميع مكونات الأشياء، في حين يركز بياجيه على أهمية ايجاد استراتيجيات جديدة أو تعديل ما لدى الفرد أو دمجها معاً لمواجهة المشكلات القائمة.

أما نظرية جيليفورد فقد تفسيرات الابتكار على أنه يعمد على مجموعتين من العوامل هي القدرات التذكير وقدرات التفكير ويرجع تفسير لظاهرة الابتكار إلى التفكير التباعدي وأن الفرد يحصل معلومات مختلفة دون أن يكون هناك إتباع أسس وقواعد محددة وبذلك يحدث الابتكار.

في حين تفسير النظرية الإنسانية وعلى رأسهم "ماسلو و روجز" ظاهرة الإبداع تحقيق الذات أي عندما يحقق الفرد ذاته ويصل إلى طموحاته يعتبر هو الدافع للإبداع ويتشترط روجيز شرطي لتنمية الإبداع هما السلامة النفسية والحرية النفسية، حيث تتحقق السلامة النفسية يتقبل الفرد واحترام آرائه وأفكاره التي يبدئها، أما الحرية النفسية فهي افساح المجال للفرد وإعطاءه الفرص للاكتشاف وحب الاستطلاع واكتساب الخبرات ليحقق الإبداع.

في حين نرى النظرية السلوكية أن ظاهرة الإبداع ترتبط بالسلوك الإنسانية أي العلاقة بين المثير الاجتماعية، حيث تعتبر أن الاستجابات المبدعة يرتبط بنوع التعزيز وأن الآباء والمعلمين لديهم القدرة على تهيئة الظروف المناسبة للإبداع لدى الأفراد.

وتذهب النظرية العبقرية أن الفرد مسلوب الإرادة، وتقل من دور العقل في عملية الإبداع بإرجاع هذه العملية إلى الإلهام وهذا يتنافى مع مفهوم ظاهرة الإبداع لدى الإنسان لأن المسؤول عن الإبداع هو القدرات العقلية لدى الإنسان وكيفية عملها.

خلاصة :

التفكير الابداعي هو نوع من أنواع التفكير المركب الذي يتسم بالتفكير الشعبي (القاعدي) حيث يتيح للتلاميذ الفرص في إيجاد الحلول و تشجيعهم على التخيل و النفاذ ما وراء المعرفة و التخمين و القدرة على طرح عدد كبير من الأفكار و البدائل ، و إيجاد حلول تتسم بالتميز و التفرد و عدم الشبوع و هذا يساعدهم على سقل المواهب التلاميذ و قدراتهم ، مع توفير بيئة تربوية ف عالية و نشطة في المدرسة تمكنهم من تفجير طاقاتهم المعرفية و تنمية مهاراتهم الابداعية من خلال المناهج التعليمية التي تنمي التفكير الابداعي و تغيره جزءا من هذه المناهج مع وضع خطة محكمة من طرف المعلم في غرفة الصف لتحقيق الاهداف المرجوة

الفصل الثالث

الفصل الثالث: المنهاج

- تمهيد
- مفهوم المنهاج
- أسس بناء المنهاج
- الأسس المعرفية
- الاسس الفلسفية
- الأسس الاجتماعية
- الأسس النفسية
- مكونات المنهاج
- الأهداف
- المحتوى
- طرائق التدريس
- الوسائل التعليمية
- التقويم
- خلاصة الفصل

تمهيد :

المناهج التعليمية تواجه في الوقت الحاضر تحديات كبرى فالانفجار المعرفي الهائل في كافة المجالات و التطور و التقدم التكنولوجي الذي يعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة و المشكلات العالمية كل هذا يجعل من الخبراء مصممي المناهج التعليمية مراعاة هذه التحديات و التصدي لها و ذلك إما بتطوير المناهج التعليمية أو إعادة النظر فيها كلياً من أجل إعداد فرد قادر على مواكبة التطور المتسارع و التقدم العلمي و التكنولوجي و الازدهار و الرقي ، و ذلك بتنمية قدراته و مهاراته في التفكير و التحليل المنطقي لاسيما في التفكير الابداعي وتوظيف مهارات الابداع في عمليتي التعليم و التعلم استخدام المداخل المناسبة لمعالجتها في المراحل التعليمية المختلفة سواء على مستوى التخطيط للمناهج أو تنفيذها.

وسنتناول في هذا الفصل مفهوم المنهاج، وأسس بناء المنهاج ويشمل (الأسس المعرفية، والأسس الفلسفية، والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية)، وكذا مكونات المنهاج وتشتمل على (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم)، بالإضافة إلى خلاصة الفصل

1- مفهوم المنهاج:

يرى ديوي (Dewey, 1902)، أن الطفل و المنهج حدان لعملية واحدة ..إنها عملية إعادة بناء مستمر ، تبدأ من خبرات الطفل الحالية لتصل إلى ما يمثل بمتون منظمة من الحقائق التي نسميها الدراسات ...الدراسات المتعددة ... هي نفسها خبرة ..إنها خبرة الجنس البشري .و يذكر بوبيت (Bobbitt, 1918) أنه يمكن تعريف المنهج بطريقتين: (1) جميع الخبرات ، الموجهة و اللاموجهة ، المعنية بفتح قدرات الفرد .أو (2) سلسلة من الخبرات التدريب الموجهة بوعي و التي تستخدمها المدرسة لتحقيق النمو و إتمامه و إعادة يستعمل في مجال المناهج بمعناه الأخير . لكن مع إقتراب التربية أكثر و أكثر تكون المسألة مسألة خبرات ...فالخط الفاصل بين الخبرات الموجهة و اللاموجهة بدأ في الاختفاء بسرعة .

و يعرف تايلور (Tyler,1957) المنهج بأنه جميع الخبرات التعليمية learnings المخططة و الموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية .(مجدي عزيز ،2005، ص 126،125) و قد يعرف المنهج على اعتباره "مجموعة الخبرات أو المعلومات و المهارات و العادات و الاتجاهات التي حصل عليها الفرد و اكتسبها بنفسه في المدرسة و التي تحكم سلوكه في البيئة"و يعتبر هذا المفهوم النفسي للمنهج بالمدرسة منهجا خاصا به يعتمد على خبراته من خلال البيئة المدرسية التي يعيش فيها.

و يشير "جون ديوي Dewy" إلى مفهوم الخبرة بأنها حصيلة ما تعلمه الفرد و تفاعل معه و أصبح في بنائه النفسي بصورة يمكن بها أن يتنبأ بما يطرأ على سلوكه من تغيرات متتالية .

(فايز مراد دندش ،2003، ص 17).

نجد صعوبة كبيرة عند تعريف المنهج بشكل محدد و ذلك للأسباب الآتية:

أ/- استمرارية تطور المنهج عبر السنين .

ب/- اختلاف الفلسفات التربوية للأمم العديدة السابقة .

ج/- علاقة المنهج بالأسلوب أو بالتعليم وصعوبة التمييز بين المنهج على مستوى التخطيط و بين المنهج على مستوى التنفيذ - و هذا قد سبب الخلط بين المفهومين حتى المتخصصين و المربين أنفسهم- لأنهم قد اعتقدوا أن أسلوب التنفيذ أو المنهج على مستوى التنفيذ (التدريس) مطابق تماما للمنهج على مستوى التخطيط الذي هو في واقع أمره وثيقة مكتوبة متضمنة عناصر المنهج الأساسية (أهداف/محتوى/و طرق التدريس/تقويم).

و لكن رغم ما سبق ذكره إلا أن هناك بعض التربويين عرف المنهج بتعريفات متباينة منها ما يلي: (عبد الرحيم شاهين ،2006 ،ص14).

- المنهج وثيقة صممت للاستفادة منها في تخطيط التدريس.

- المنهج عملية تفاعل مركب دائم نشط بين (الإداريين/المعلمين/التلاميذ/النفسيين و العوامل البيئية من أدوات ، ووسائل، و طرق،وغرف،صف،و بيئة محيطة).

- برنامج دراسي يتشكل من مجموعة من المواضيع أو المواد الدراسية التي يطلب من الدارسين أخذها أو تعلمها .

- محتوى مكون من مجموعة حقائق و مفاهيم و معلومات خاصة بمادة دراسية معينة منظمة بحيث تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.(سعد محمد،مرجع سابق، ص21،22)

- خطة مكتوبة معدة و تسبق التدريس ، و تجسد كافة المحاولات التربوية التي تتخذ أثناء تنفيذ المنهج .
- سلسلة منظمة من مخرجات التعليم المقصودة، بمعنى أنه سلسلة منظمة من المهارات التي سيتعلمها التلاميذ.
- خطة تربوية موحدة للتعلم و التعليم .
- نظام تقني موجه لإنتاج أنواع محددة من المعارف و المهارات التي يراها المجتمع ضرورية لناشئته، و يعتبر هذا المفهوم يساير العصر و يعتبر وسيلة يقوم المعلم باستغلالها و التحكم فيها لصالح التلميذ. (طاهر محمد، مرجع سابق، ص32)
- مجموعة معارف و علوم تراكمت مع الزمن و تبناها المجتمع تقليديا لتربية صغاره .
- أساليب تقليدية عامة تتمثل في أساسيات النحو و الصرف و القراءة و الخطاب و المنطق و الرياضيات و الكتابة الفذة لعظماء الماضي .
- خبرة تربوية متنوعة المجالات.
- وهذا المفهوم يعتبر أقرب للحقيقة كونه مبني على أساس الخبرات الإنسانية و أكثر التصاقا بحاجات المتعلمين و أقوى إشباعا لوغباتهم و إحساساتهم
- (عبد الرحيم شاهين مرجع سابق ،ص16).

1-1- المفهوم القديم (التقليدي) للمنهج :

يدور تعريف المنهج بالمعنى القديم و بالمفهوم التقليدي حول قصره على المعرفة باعتبار أن المعرفة هي حصيلة التراث الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة ، و في ضوء هذا المفهوم صار مفهوم المنهج يتمركز حول مجموعة المعارف و المعلومات المنظمة التي يسهل دراستها على عدد محدود من سنوات كل مرحلة تعليمية .

و بهذا المفهوم صارت كلمة منهج مرادفة لإصلاح "مقررات دراسية" أو "مقررات الدراسة" أو "برنامج الدراسة" الذي يقوم التلاميذ بدراسته في كل سنة أو (صف) من سنوات الدراسة .
 _ ويقصد به مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكسابها للتلاميذ بهدف اعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الالمام بخبرات الاخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدم للتلاميذ من مجالات مختلفة علمية، رياضية، لغوية، جغرافية، وتاريخية وفلسفية ودينية وفنية.(حلمي أحمد الوكيل، 1999، ص6)

ويهتم المنهج من هذا المنطلق بالمادة الدراسية دون عداها من أي نشاط آخر حر يقوم به التلميذ داخل المدرسة تلقائيا و يرتبط هذا النشاط بما يقوم التلميذ بدراسته في المدرسة مثل الهوايات المختلفة التي تنمي ميوله و تشبع حاجاته أثناء الدراسة.

و يعتبر مفهوم المنهج بهذا المعنى مفهوما ضيقا ، حيث لا ينبغي جعل الناحية الذهنية فقط هي الموضوع الوحيد من اهتمام المدرسة بل يجب الاعتناء بجميع نواحي نمو التلميذ و هي النمو العقلي و المعرفي و النمو الجسمي ، و النمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي .

(فايز مراد دندش، 2003، ص 18)

ويعرف بأنه مجموعة نظامية محدودة من الدروس الأكاديمية (حقائق، معارف) مطلوب
إيصالها إلى أذهان المتعلمين في حقل من الحقول الدراسية، هدفه الاهتمام بالجانب العقلي،
وبالذات عملية الحفظ والتذكر، وطريقته مقصورة على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم
بواسطة الالتقاء والتلقين دون أي فاعلية ايجابية من المتعلم. (حسن جعفر، 2005، ص12)

و يعني المفهوم التقليدي و هو :عبارة عن مجموع المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار
تأتي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية (مقررات دراسية).

و قد انطلق رواد هذا المنهج في الدفاع عن موقفهم من خلال المسوغات الآتية :

- أن المواد الدراسية هي نتاج الخبرة الإنسانية التي تشكل تراثا يقتضي نقله جيل إلى آخر عبر
تعلم التلاميذ لمحتوى المواد ، تنمية الذاكر لدى المتعلمين .

- نضج المدرس بعد اكتسابه لهذه المعارف المتضمنة للمواد الدراسية تمكنه من حل مشكلاته
العلمية و الحياتية . (عبد الرحيم شاهين ، ص ص 17،16).

جاء مفهوم المنهاج التقليدي نتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة ، إذ
كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة.

1-2- المفهوم الحديث للمنهج: يعرفه (أبو حويج 2006) مجموعة الخبرات المخططة التي

تهيؤها المدرسة وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة أو خارجها لغرض تحقيق النمو الشامل
لشخصية الطالب في مجالاتها: العقلي، والجسمي، والوجداني، وبناء تلك الشخصية وفق
أهداف تربوية محددة و خطة علمية تؤدي إلى تعديل سلوك المتعلمين وفق تلك الأهداف.

(بسام محمد القضاة، 2014، ص27)

1-3- مميزات المنهج التربوي الحديث:

هناك العديد من الخصائص والمميزات للمنهج التربوي الحديث، نذكر منها:

1- يعد بطريقة تعاونية، وذلك لأنه عندما يخطط ويصمم يراعي أموراً عديدة منها:

- واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وفق ما يتم الوصول إليه من دراسات وبحوث.

- يعكس التفاعل بين المتعلم والبيئة وثقافة المجتمع.

- يتضمن جميع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم تحت إشراف المتعلم.

- تختار الخبرات التعليمية في حدود الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة والمنظرة.

- يؤكد على أهمية العمل الجماعي وفعاليتها، ضرورة ارتباط الفرد به.

- يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهج. (نجوى عبد الرحيم، 2006، ص 23)

2- يعمل على تقبل المتعلمين المتغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى التكيف معها.

3- يمنح المعلم الفرص لتنويع طرق التدريس، ويختار الملائم منها حسب طبيعة المادة والمتعلمين، ويسمح للمتعلمين باختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرق تنفيذها، فيمددهم بالإقبال والدافعية على التعلم.

4- يستخدم المعلم الوسائل المناسبة للمادة لتساعده على العملية التعليمية المحسوسة لتكون أكثر ثباتاً.

5- المادة الدراسية جزء من المنهج إلى جانب الوسائل والأنشطة، وتقييم من خلال الخبرات التي تتضمنها.

6- يقوم المعلم بتنظيم تعلم المتعلمين وليس التلقين أو التعليم المباشر كما كان قديماً، ينتظر منه لأداء هذا الدور أن يقوم بالمهام التالية: (طاهر محمد، 2012، ص 37)

- التأكد من استعداد المتعلم للتعلم.

- تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتائج سلوكية منتظرة من التلاميذ، وتخطيط خبرات تعليمية ملائمة.

- استثارة دوافع المتعلمين.

- التقييم.

7- يهتم المنهج التربوي بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء والمعلمين، والزيارات المتبادلة بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ، والاستفادة من خبرات بعض الاختصاصيين منهم.

8- يهتم المنهج التربوي بأن تضطلع المدرسة بأدوارها كمركز إشعاع وتعاون مع باقي المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة... لتكون على وعي كامل بأدوار هذه المؤسسات، ولتجنب تكرار هذه النشاطات في البيئة الواحدة. (حلمي أحمد، مرجع سابق، ص 32)

9- يهتم المنهج التربوي بإتاحة فرص اختيار الخبرات التعليمية بمشاركة فاعلة من المتعلم إيماناً بدوره الإيجابي.

10- يهتم المنهج التربوي بتنمية شخصية المتعلم بجميع جوانبها لمواجهة كافة التحديات والمواقف الحياتية، وتحفيزه على التعلم الذاتي، وتوظيف كافة ما يتعلمه في حياته اليومية

(نجوى شاهين، مرجع سابق، ص 24)

2- أسس بناء المناهج:

2-1- الأسس المعرفية:

المعرفة هي: "مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به".

ويعتبر (مرعي والحيلة 2000) أن المعرفة هي "نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف".

تسهم الأسس المعرفية في إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين محتويات المناهج عند الاختيار والتخطيط ، حيث يتم المفاضلة بين المناهج بحسب القيمة المستفادة من كل منهاج بالإضافة إلى نسبة الدقة في المعلومات التي تحتوي عليها المناهج.

(محمد حس، 2009، ص 23)

تتفاوت المعرفة في طبيعتها فهي :

- أ - معرفة مباشرة و غير مباشرة .
- ب - معرفة ذاتية و موضوعية .

1. المعرفة المباشرة و غير مباشرة :

المعرفة المباشرة : و هي تلك المعرفة التي تمت عن خبرة مباشرة أي عن علم و دراية أي جاءت بالممارسة و التطبيق .

المعرفة غير المباشرة : فهي التي جاءت عن طريق الإطلاع على الكتب أي معرفة وصفية ، و من واجب المنهاج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون أن يهمل المعارف غير المباشرة أو البديلة ، فالمنهاج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة و يهتم بهما .

2-2- المعرفة الذاتية و الموضوعية :

اختلاف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية ، فمنهم من قال أنها ذاتية ، و منهم من قال أنها ذاتية و موضوعية و هو القول الأرجح ، فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية إذ لا توجد هناك معرفة مطلقة . (سعد محمد جبر، 2015، ص70، 71)

أي أن كل معرفة من المعارف لها أبعاد ذاتية ، و لها أبعاد موضوعية، و لها انعكاسات على المناهج ، فمن واجب المنهاج أن يهتم بذاتية الإنسان العارف و نفسيته و انفعالاته .

2-3- المنهاج و مصادر المعرفة : هناك علاقة بين المنهاج و مصادر المعرفة نجملها في الآتي :

أ- الحواس : إن من المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان ، فمن واضع واضعي المنهاج الاهتمام بحواس الطلبة و استخدامها ، فهناك علاقة طردية بين كثرة استخدام الحواس و سهولة المعرفة و من واجب المنهاج زيادة استخدام الوسائل التعليمية الحسية التي تساعد على تعلم الطلبة .

ب . العقل :يقصد بالعقل : عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان ، و ترتبط عملية التفكير ارتباطا وثيقا بالإدراك الحسي ، فعن طريق العقل تتكون المفاهيم المجردة من إدراكات حسية ، فالمعرفة الناتجة عن إدراك حسي معين تسمى بعدية ، أما المعرفة التي تكتسب عن طريق العقل الخالص فتسمى قبلية ، و من واجب المنهاج و المعلم الاهتمام بالتفكير العقلي للطلبة و الاهتمام بتوجيه مدركاتهم الحسية عن طريق الفهم العقلي .

(عبد السلام، 2015، ص173،174)

ج . الحدس:شكل من أشكال التعلم الذاتي يحدث مباشرة من الداخل دون وسيط.فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة و لا تأتي نتيجة تفكير منظم ، إلا بعض الناقدون يعارضون فكرة اعتبار الحدس مصدرا للمعرفة بسبب الغموض فيه و يشجع على الفروض غير العلمية ، فمن واجب المنهاج تشجيع التعلم الذاتي عند الطلبة و تتميته بالوسائل المناسبة .(محمد حسن،مرجع سابق، ص80)

د. التقاليد : ما ورثه الخلف عن السلف من تراث ثقافي كاللغة و الدين و الاخلاق و القيم ، و التقاليد هي مصدر معرفة السلوك و الأخلاق و لا تأتي إلا عن طريق تقليد الآخرين و التعلم منهم و لا سيما من الآباء و الأجداد .

و المشكلة في المعرفة التقليدية هي أنها نمطية روتينية متكررة ، يفترض أن تبقى مصدرا أساسيا للمعرفة في العلم و الأخلاق و الفن و الدين .

أما موقف المدرسة فالبعض يؤكد أن عمل المدرسة الأساسي هو نقل التراث الثقافي باعتباره المعرفة اللازمة ، في حين يرفض البعض الآخر التقاليد و يعتبرها معرفة غير نافعة لأنها ليست نابغة من مصادر أولية و ليست متوارثة عن السابقين ، و مع ذلك فإن هدف المنهاج

يجب أن يتمثل في التنسيق بين المعرفة التقليدية و المعرفة الأصلية ، على أن تستخدم المعرفة الأصلية لتأكيد المعرفة التقليدية و منحها الحيوية اللازمة ، و المعرفة التقليدية تستخدم كأساس و إنماء المعرفة الأصلية . (سعد محمد جبر، مرجع سابق، ص 72)

هـ . الوجود أي الخبرة الذاتية و العمل التي تتحقق بواسطتها المعرفة عند الإنسان، و من واجب المنهاج أن يهتم بالخبرات الذاتية للطلبة، و توفير فرص التعلم بالعمل بشكل مناسب وواسع لهم .

و. الوحي و الإلهام :

الوحي : إيحاء الله سبحانه و تعالى إلى أشخاص مختارين هم الأنبياء و الرسل بطرق مختلفة.

الإلهام : هبة خاصة من الله لمن يشاء من عباده . (بسام محمد، مرجع سابق، ص 148)

و المعرفة التي مصدرها الوحي و الإلهام نأخذها كما هي دون أي تدخل فيها و يكتفي ببيان مقاصدها ، فواجب المنهاج أن يعد الطلبة للعمل بالمعرفة الملهمة من عند الله و احترامها و استقبالها بكل طاعة و قدسية .

و مما سبق نستنتج أنه لا بد للمنهاج من أن يهتم بالمعرفة الحسية و الفعلية و التقليدية و الوجودية و الدينية بشكل يؤكد وحدة المعرفة و تكاملها . (محمد حسن، مرجع سابق، ص 80).

2-4- المنهاج و خصائص المجال المعرفي: (Hallak ,1995).

لكل مجال معرفي خاصيتان أساسيتان هما :

(أ)- حصيلة معلومات .

(ب)- طريقة متخصصة في البحث و إكتساب المعرفة .

إن حصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم إلى أربعة مستويات هي :

(أ)-الحقائق النوعية :

و هي حقائق جزئية تتطلب عمليات و مهارات محددة مثل قولنا : عجلون من محافظة الشمال هذه الحقائق على أبسط مستويات التجريد هي حقائق تفصيلية تتعلق بإدراك الحواس مباشرة .

تعد الحقائق النوعية معرفة مية ، و إتقانها لا يؤدي إلى أفكار جديدة ، و لا يدفع بالعقل إلى الأمام ، و رغم ذلك فهي المادة الخام التي تنمو منها الأفكار و تشتق التعميمات و بدونها لا يكون الفكر دقيقا و من واجب المنهاج أن يختار التفاصيل بعناية و يربط بينها على نحو يساعد على تفسيرها. (سعد محمد حبر، مرجع سابق، ص 73)

(ب)- الأفكار الرئيسية أو الأساسية :

تمثل الأفكار و المبادئ و القوانين المادة الدراسية مثل : القوانين الطبيعية و المبادئ الرياضية و نحوها . فإذا فهمها المتعلم إستطاع أن يفسر ظواهر كثيرة ، و أن ينظم العلاقات بين الحقائق المختلفة .(محمد حسن،مرجعسابق،ص 81).

و تعد الأفكار و المبادئ معرفة دينامكية حية تحرر العقل من الجمود و تجعله أقدر على فهم الأشياء و تحليلها ، و من واجب المناهج أن يجعلها محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل طالب في المستويات التعليمية المختلفة .

(ج) - المفاهيم :

هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل : مفهوم العدد،الفئة ، العينة ، الاقتصاد ، الحرية ، الديمقراطية و هكذا .

فالمناهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها الطلبة في صفوفهم المختلفة ، بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً و يزداد تعمقا و تجريدا كلما ارتفع المستوى التعليمي الذي يعطى فيه .

(توفيق أحمد، 2000، ص137)

(د) - الأنساق الفكرية أو التراكم :

تعتبر المواد الدراسية أنظمة فكرية ، و هذه الأنظمة تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير فهي تحدد الأسئلة التي تطرح ، و الإجابات التي نبحث عنها و الطرق التي نستخدمها في الوصول للمعرفة ، و إن أكثر ما نحتاج إليه في هذا العصر هو أن يحسن الطلبة استخدام عقولهم و تطبيقها على مشكلات جديدة باستخدام أصول التفكير المنظم .

فمن واجب المناهج أن يبني بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنظم عند الطلبة ، و عليه يجب التنسيق بين المحتوى الدراسي و طريقة التدريس على نحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند الدارسين .
(سعد محمد حبر، مرجع سابق، ص74)

3- الأسس الفلسفية :

الفلسفة و التربية :يوجد بين الفلسفة و التربية عروة وثقى لا تنفصم ، حتى يمكن النظر إليهما على أنهما جسم معرفي واحد ، يمثل أحدهما الآخر ، بل يتضمنه ، إنهما صيغتان لنظرية الإنسان و أسلوب عيشه في الحياة ، فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة و التربية تمثل منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية في شؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي ، و بهذا فإن التربية عملية إنسانية اجتماعية خطيرة ، لا يستغني عنها الإنسان في حالته الفردية أو في حالته الاجتماعية ، لأن التربية تحمل مسؤولية الجانب الدينامي للفكر الفلسفي ، هي في نفس الوقت تمثل الوسيلة الإجرائية، لتحقيق ما يحمله الفكر الفلسفي من منظومة معرفية و قيمية عليا عن الحياة ، و بهذا تصبح التربية عملية ذات مضمون فلسفي ، تقوم بها عن قصد و غاية لتحقيق وظائف تفيد الفرد و المجتمع و التراث الحضاري للإنسان.

و المجتمعات الإنسانية ، هي التي تقرر الغاية من حياة الإنسان ، سواء أكان هذا القرار صادرا عن الفكر الفلسفي المحض ، أو الفكر الفلسفي الذي يهتدي بالموجهات الدينية السماوية، فإن مثل هذا القرار يتطلب تصميم تربية خاصة ، و تكييف أساليب ملائمة و منتمة إلى الغايات المنشودة و هنا تأتي وظيفة الفلسفة ، لكي تقرر ما هي الغايات الكبرى من الحياة، و من ثم تقوم باختيار الوسائل و الطرائق التي تكفل تحقيق هذه الغايات ، إذ لا ينبغي أن تتناقض هذه الأهداف التربوية في المجتمع ، مع غايات الحياة الإنسانية و أهدافها داخل الكيان الاجتماعي.(محمد الخوالدة،2004،ص ص61،62) .

و لكننا نشاهد أن الفلسفات ، التي توجه العمل التربوي في المجتمعات الإنسانية ليست واحدة ، بل هي متعددة الاتجاهات و المفاهيم و الأفكار ..لأنها من نتاج التفكير الفلسفي العقلي المحض ، أما لو كانت الفلسفات مستخلصة من نتاج الدين بعامة و من الدين

الإسلامي بخاصة ، وكانت الفلسفات متمائلة في إيديولوجياتها إلى حد كبير في الأفكار والغايات ، متباينة في طرائق التنفيذ.

وباختلاف الفلسفات العامة للمجتمع ، تختلف الفلسفات التربوية ، التي توجه العمل التربوي داخل المدارس ، و تختلف النظريات التربوية التي تحدد الافتراضات و المبادئ التي تبني في ضوئها وسائل العملية التربوية و أدواتها و طرائقها و في مقدمة هذه الأدوات المناهج التربوية .

فالفلسفة الاجتماعية ، التي تؤكد على روح القيم العامة داخل المجتمع ، تختلف عن الفلسفة الاجتماعية ، التي تؤكد على القيم الفردية داخل المجتمع ، و يترتب على ذلك فلسفتان تربويتان مختلفتان في الاتجاه .

3-1- الفلسفة التقليدية : أي مجتمع يملك في مراحل تطوره تراثيا من المعرفة و المهارات و الاتجاهات و القيم نتيجة لتراكم المعرفة عبرى قرون ، و ترى هذه الفلسفة أن التربية هي المجتمع في تربية الأبناء ، هي نقل التراث الثقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي مبسط و تؤكد هذه الفلسفة على أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادهم أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم.

(سعيد محمد جبره ، 2015 ، ص 65) .

الأولى:فلسفة تربوية تؤكد على الصيغ العامة داخل النظام الاجتماعي ، و تجعل من الأفراد أدوات لصيانة المجتمع و ما يحمله من مبادئ عامة ، تحقق مصلحة الجماعة و سعادتها ، و تحافظ على الكيان الاجتماعي بضبط التغيير الاجتماعي ، بنشيت نسبي لقيمه و نظمه ووظائفه.

الثانية : فلسفة تربوية تؤكد على الفرد و تحترم ذكائه و كرامته و إمكاناته و حقوقه و قيمه الفردية و دوره في النماء ، فتمنحه القدرة على الحركة و التغيير ، للتكيف مع الحياة و ما يحدث من تغيير في الواقع الاجتماعي ، و تكوين شخصية سوية الحرة ، تؤمن بالقيم الديمقراطية و حرية و حقوق الإنسان .

فالمناهج التربوي الذي يصمم في ضوء الفلسفة الأولى ، التي تؤكد على الصيغ العامة في المجتمع يختلف عن المنهاج التربوي الذي يصمم في ضوء الفلسفة الثانية ، التي تؤكد على الصيغة الفردية كما أن الفلسفة التربوية الإيمانية ، تختلف عن الفلسفة التربوية الليبرالية ، فأولى تؤكد على مفاهيم الإيمان و خصائصه و سلوكاته في المنهاج التربوي ، في حين أن الفلسفة الثانية تحيد المناهج التربوية من كل المفاهيم التي تكسب الأجيال صفة الإيمان بالله ، و ما يترتب عليه من خصائص و سلوكات ، و من الأفكار التي سبق ذكرها يمكن أن نستنتج المبادئ الأساسية التالية :: (الخوالدة،مرجع سابق ص 62).

1- أن أي نظام اجتماعي ، يحمل فلسفة اجتماعية في وجدانه العام ، سواء كانت هذه الفلسفة صريحة أو ضمنية .

2- أن كل نظام اجتماعي ، يهدف للمحافظة على كيانه الاجتماعي ، و ما يحمله من هوية ثقافية في ضوء فلسفته الاجتماعية .

3- أن كل نظام اجتماعي ، يلجأ إلى نظامه التربوي من أجل أن يساعده على الاستمرار في حياته و المحافظة على كيانه الاجتماعي و استمرار حضارته .

4- أن كل نظام تربوي ، ينبغي أن يصمم في ضوء فلسفة تربوية ، تتسجم مع الفلسفة الاجتماعية ، حتى يتمكن من صيانة المجتمع ، و المحافظة على كيانه ، ضمن أصالته الذاتية و الثقافية .

5- أن تصميم المناهج التربوية، في ضوء الفلسفة التربوية، المشتقة من الفلسفة الاجتماعية، لتحقيق تربية أصيلة، و تنشئة تربوية اجتماعية للأجيال ، تحافظ على أصالة الهوية الثقافية ، و تتطلع إلى التجديد في الحياة الاجتماعية. (الخوالدة، نفس المرجع، ص 63).

و لكن الفلسفات الفكرية ، التي تؤثر على توجيه العملية التربوية و المناهج الدراسية عديدة و متنوعة ، إلى درجة أنها تنادي بأفكار و معان قد تصل إلى حد التناقض ، لأن كل منها يستند إلى افتراضات متباينة عن الأخرى ، في تفسيرها للحقيقية والخالق و الكون و الإنسان و المعرفة ، و المجتمع و الوجود و ما يحمله من قيم و خبرات ، و ما تنتهجه من طرائق للتعلم ، و إنماء لقدرات الفرد الإدراكية و العرفانية و الأخلاقية و الاجتماعية ، و بالتالي تكون شخصيات إنسانية و أفكار و اتجاهات و قيم و سلوكيات إيجابية في الواقع الاجتماعي .

و سيكون حديثنا عن مجموعة الفلسفات التي ما زالت تتحكم جزئياً أم كلياً في تصميم الفلسفة التربوية و نظرياتها ، و سيقصر حديثنا عن هذه الفلسفات بالقدر الذي يشرح أو يبين أثر هذه الفلسفات في تصميم المناهج التربوية. (سعد جبر، مرجع سابق، ص 66)

3-2- الفلسفات التقليدية (Traditionalism Philosophies)

أ- الفلسفة المثالية (Idealism)

يمكن استخراج موجّهات تربوية عديدة ، تعمل على ترشيد النظرية التربوية ، و تصميم المناهج التربوية لإحداث تعلم في ضوء الافتراضات و المفاهيم التي تقدمها الفلسفة المثالية ، و من أهم الموجّهات الفكرية التي تسوقها الفلسفة المثالية ما يلي :

1- أن التربية ينبغي أن تقوم على تدرس التراث بما يتضمنه من معارف و حقائق و مهارات و فنون.

2- إن كل فرع من فروع المادة ، له قيمة في حد ذاتها ، و أن المعرفة هي الطريقة إلى إدراك المعنى أو الفضيلة .

3- أن الفرد ترتبط بالمعرفة، فكلما زادت معارف الفرد زادت فضائله و مسؤولياته الاجتماعية و الأخلاقية .

4- و أن الإنسان هو أداة المجتمع لحفظ تراثه و ذاكرة لخرن المعرفة يستدعيها حين الحاجة إليها .

5- أن التعلم هو عملية حفظ و استظهار و تذكر حين الحاجة .

6- و أن هدف التربية تزويد العقل بكمية كبيرة من المعارف حتى يقوى و يتدرب و يشتد ذكاؤه (بسام محمد، مرجع سابق، ص 131)

7- أن المادة الدراسية وسيلة لتقوية الملكات العقلية و التعلم .

8. أن المعلم هو أداة الوساطة بين مخزن المعرفة ، التي يمثلها التراث الثقافي في المجتمع الإنساني وعقل التلاميذ الذي يشكل أداة المجتمع لحفظ تراثه .

9- أن أفضل القيم المنهجية للمواد الدراسية ، هي التي تعطي الأولوية للأدب و الأفكار الدينية والفلسفة و التاريخ و الرياضيات ، و غير ذلك من مواد مرتبطة بهذه الموضوعات .

10- وأن أفضل أساليب التدريس لتحقيق أغراض هذه الفلسفة ، و الاستماع و الانتباه و التسمع.

11- أن المعرفة نتاج العقول المفكرة و الحكمة البشرية، التي قدمها الفلاسفة المفكرون والحكماء والأنبياء و الرسل و توارثتها المجتمعات الإنسانية. (الخوالدة، مرجع سابق ،ص66)

ب)- الفلسفة الواقعية Realisim:

تعود أفكارها إلى الفلاسفة : أرسطو ، ابن سينا ، و فرانسيس بيكون، وجون لوك، ودافيد هيوم، وجون ستيورات و اهم ما يميزها :

1. تنظر إلى الإنسان كالموجودات الأخرى ، و يمكن معرفته و فهمه عن طريق دراسة مكوناته، و إن كان يتميز بالعقل عن سائر المخلوقات .

2. يرون أن المجتمع يسير وفق قوانين طبيعية عامة و شاملة لا تتغير ، و كلما أطاعها الإنسان سار المجتمع بشكل طبيعي و بنجاح كبير .

3. القيم عندهم غير ثابتة و نسبية ، و يمكن الاستدلال عليها عن طريق التجربة و الحق .

4. تهتم هذه الفلسفة بالمعرفة الطبيعية ، و أهم المواد الدراسية التي تبحث في الظواهر الطبيعية حيث يمكن الاعتماد على الحواس في استقصائها .

5. مدخل المعرفة الأساسية عندهم الملاحظة ، و التجريب، و الاستناد إلى الشواهد و الأدلة و يهتمون بالمحتوى أكثر من الاهتمام بطريقة التدريس .
6. يمكن استكشاف المعرفة و تلقينها للصغار بطريقة منظمة عن طريق المدارس .
7. يتكون المنهاج عندهم من مجموع الحقائق التي اكتشفها العلماء من العالم الواقعي الذين يعيشون فيه .

تنظر إلى النشاط الصفي على أنه غير أساسي أو ضروري.

(عبد السلام يوسف ، 2015، ص،161)

ج- الفلسفة العلمية ScholasticPhilosophy :

تعد هذه الفلسفة من الفلسفات التقليدية ، و لكنها تختلف عن كل من الفلسفتين السابقتين المثالية و الواقعية ، في نظرتها للعملية التربوية عامة، و يهتما هنا أن نبين أهم الأفكار الاتجاهات التي تحملها الفلسفة العلمية نحو المناهج المدرسية ، لعل ذلك يساعد المشتغلين في تخطيط المناهج التربوية ، و يمكنهم من تفسير بيئة المناهج ، و ما يستند عليه من افتراضات و مرتكزات ، قد تعود إلى مفاهيم و المبادئ و الأفكار التي تبشر بها الفلسفة العلمية .

(الحوالدة، مرجع سابق، ص 71)

د- الفلسفة البرجماتية :

تعد الفلسفة البرجماتية ثورة على بقية الفلسفات الأخرى و مبادئها التي تؤمن بالأمور النظرية و التأملات العقلية في الوصول إلى الحقائق الأولية أو الوجودية ، ترى الفلسفة البرجماتية أن كل

شيء يجب أن يخضع للتجربة و البرهان لكي يعتمد على صحته ، و يرتبط اسم هذه الفلسفة باسم الفيلسوف الأمريكي جون ديوي .

و تركز الفلسفة البرجماتية على عدد من المبادئ نلخصها في الآتي :

- تعتمد صحة الفكرة أو الحقيقة على تجربتها و اختبارها.

- يتم الوقوف على المعنى الحقيقي للأشياء عن طريق التجربة .

- يعد الوصول إلى حقيقة الكون و كيفية وجوده أمرا بعيد المنال .

- يعد التعرف إلى حقيقة الذات الإلهية أمرا من المحال تحقيقه .

- يعد كل فرد جزءا من المجتمع و له دور معين فيه .

- تأخذ بمعيار المنفعة . (توفيق أحمد، 2004،123)

و يرى فريمان أن الأسس التربوية في ضوء الفلسفة البرجماتية تبدو واضحة جلية في الأسس الآتية :

- تهدف التربية إلى تنمية الكفاية الاجتماعية و تطويرها .

- تتم تلبية الاحتياجات الأفراد حسب قدراتهم و مواهبهم .

- تهدف التربية إلى تنمية النواحي الفكرية و الجسمية للأفراد.

- تتم تنمية القدرات الإبتكارية عند الأفراد عن طريق حلهم للمشكلات التي تقدم لهم .

- يركز التقويم على مدى انسجام الفرد مع مجتمعه و قدرته على الإنتاج .
 - تهدف التربية إلى إعداد الأفراد لشغل أماكنهم المناسبة في المجتمع .
 - يتعلم الفرد من خلال العمل و التجربة
- أما بالنسبة إلى المناهج التربوية في ضوء الفلسفة البرجماتية فيجب أن تراعى الأسس الآتية عند تخطيطها و تصميمها :
- تحتوي المناهج التربوية على المعرفة التي تم التأكد من حقيقتها عن طريق التجربة .
 - تشجع المناهج المتعلمين على تقبل القوانين الطبيعية و التعميمات العلمية .
 - تحتوي المناهج فقط على المعلومات و الخبرات التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان الحاضرة .- تركز المناهج على المشاركة العملية للطلبة و استخدام المختبرات و المكتبات بشكل واسع .
 - يشترك الطلبة في عملية تصميم البرامج التربوية و نشاطاتها المتعددة.
 - تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .- تراعي قدرات المتعلمين و ميولهم و مواهبهم.
 - يحرص عند تصميم المناهج على مرونة المنهاج و إشراك الطلبة في تخطيطه و تعديله.

(محمد حسن،2009،ص74)

(و)- الفلسفة الوجودية :و مبادئها : حسب (بيداويد 2009)

تقديس الحرية بدونها يفقد الوجود معناه الحقيقي .

- التخلص من القوالب القديمة مهما كان مصدرها مثل الدين و الأخلاق و القيم الاجتماعية .

- حماية رغبة الإنسان للاستمتاع بالوجود و القضاء على الشعور بالخيبة و القلق في هذا العالم

و الاستمرار بالحياة و تشجيعه و الشعور بالسعادة و الاستمتاع .

- تسخير كل الطاقات و الإمكانيات لصالح تحقيق الذات الفردية دون إعطاء أهمية للماهيات

أو الجواهر أو الكليات أو المجتمع .

- فالمنهج الدراسي في نظر الوجودية هو الركيزة الأساسية التي عن طريقها يتحقق الهدف و

يعالج المشكلات التي تتبناها هذه الفلسفة ، كما تعتمد في طريقة التدريس على الطريقة الحوارية

السقراطية التي تمكن الطالب من تحقيق ذاته . و يستشير المعلم الطلاب و يدفعهم إلى البحث

و مراجعة المعارف السابقة و تؤكد على الحرية الحقيقية للتلميذ و التأكيد على أصالته ، و أن

يكون للكاتب دور أساسي في إختيار الخبرات التعليمية و مكان التعلم و زمانه و طريقته، تركز

هذه الفلسفة على العلاقة بين المعلم و المتعلم بحيث لا يتولد بينهما صراع.

(بسام محمد القضاة، 2014، ص142)

تتعلق الوجودية من نقطة أساسية مفادها أن الإنسان يصنع حقيقته بنفسه ، و لا يتم تحريكه

بواسطة مسلمات بيئية و حضارية موروثة ، و يتضح هذا من خلال قول أحد أقطاب هذه

الفلسفة هو "جان بول سارتر" حين عد أن الفرد هو ما يصنعه بنفسه دون وجود محتمات أو

محددات أو مقررات عليه ، فالفرد حر ، و الفرد هو الحرية.

و تركز الفلسفة الوجودية على عدد من المبادئ نلخصها في الآتي :

- إن الوجود الإنساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون .
 - كل إنسان له الحق أن يحدد القيم الحياتية لنفسه.
 - يعد الفرد أهم من المجتمع، لذلك يجب التركيز على أهداف الفرد أولاً.
 - إن الأشياء السيئة لا يمكن تغييرها.
 - ليس للعالم المادي و الكون أي معنى بدون وجود الإنسان.
 - إن الإنسان يفهم نفسه و يصنع نفسه بكامل حريته .
- إن الفلسفة الوجودية لم تطبق حتى هذه اللحظة ليكون لها تصور دقيق حول مفهوم التربية و المناهج التربوية ، و هذا يعود كما أورد "زيجلر" إلى الاختلاف الواسع بين أقطاب الفلسفة الوجودية من بعض القضايا التي يمكن أن تدرج تحت مفهوم التربية دون الوصول إلى أساسيات واضحة . و لكن دونالد بتلر وضع بعض الأسس التربوية الآتية للفلسفة الوجودية .
- العملية التربوية موجهة نحو الفرد الواحد و اعتقاداته.
 - يطور المتعلم اعتقاداته بنفسه دون الاعتماد على معتقدات الآخرين و أفكارهم.
 - تستخدم المدرسة لتوفير المناخ التعليمي المناسب للفرد و ليس للجماعة.
 - كل فرد يعد الأساس الرئيس للعملية التربوية. (توفيق أحمد مرجع سابق، 125) .

هـ- الفلسفة التقدمية :

تتضمن الفلسفة التقدمية مدارس تربوية متعددة ، بعضها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول المتعلم ، و أن واجب المدرسة هو إطلاق مواهبه و قدراته و تنميتها و بعضها يرى أن وظيفة التربية تدور حول مشكلات المجتمع ، و تحسين مستوى المعيشة فيه ، و بعضها يوازن بين احتياجات المجتمع .

و تتفق المدارس التقدمية فيما بينها على أنه لا ضرورة لوضع مناهج أساسية ثابتة مسبقا ، و ترى أن المناهج تنشأ و تنمو وتتطور في ضوء ميول الأفراد و احتياجاتهم أو في ضوء علاقاتهم بالمواقف المتعددة للحياة التي يعيشونها ، و ترفض هذه المدارس اعتبار نقل التراث الثقافي العنصر الأساس في العملية التربوية ، إلا أنها ترى أن العناصر القيمة من التراث الثقافي الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق احتياجات الطفل و احتياجات المجتمع الذي يعيش فيه و بدون ذلك فإنها تكون عديمة الجدوى ، كما أدت هذه الفلسفة إلى تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات و إلى ظهور نوعين من المدارس هما :

- المدارس التقليدية المعدلة : مناهج هذه المدرسة عبارة عن مواد دراسية منفصلة ، و تعطي المدرسين الحرية في اختيار طرق التدريس و السماح للطلبة بنشاط محدود

(سعد جبر، 2015، ص 65)

- المدارس الثنائية : مناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الأساسية ، إضافة إلى نشاطات إضافية للمناهج تمارس في غير أوقات الدراسة ، بحيث يخصص نصف الوقت المدرسي للنشاطات ، و يخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية .

يرى "وليم جيمس" أن التربية الحكيمة تتماشى مع التيار وتواكب المد والظروف القائمة بدلا من أن تعاندها وتقاومها ، ولذا فإن نمط المنهج الملائم لمثل هذا العمل هو المنهج المحوري الذي يتميز بمرونته ويدور حول اهتمامات وحاجات الطلاب ويكون المعلم مرشدا ومعينا على التعليم بتقديمه مشكلات ذات معنى ومغزى ، ويعين الطلاب على اكتساب مهارة حل المشكلات ويؤكد "وليم جيمس" أن نجاح العملية التربوية يتوقف على المعلم و على قدرته على جذب انتباه الطلاب و تنمية شخصية الطالب وذلك بإكسابه مهارتي التفكير والتحليل لا بالتكرار والحفظ والاستظهار.

وحسب "جون ديوي" فإن التربية التقدمية تهتم بتكوين الإنسان وتربط التربية بالحياة بشكل نفعي مباشر... حيث تدفعه إلى التفكير وبالتالي على النجاح والانتقال من مرحلة إلى أخرى بأسلوب تقدمي تفاعلي واضح ومستمر وبهذا لا بد أن تعتمد طريقة التدريس على المناقشات وطريقة المشروع. (طاهر محمد الهادي، 2012، ص92)

و على الرغم من الآثار التي أحدثتها الفلسفة التقدمية إلا أنها تعرضت إلى نقد من مؤيدي الفلسفة الأساسية و من بينهم "ويلم باجلي" المشار إليه في (Jaeques) الذي قال فيها : "إن الطفل الذي يتعلم وفق طرق الفلسفة التقدمية الحديثة لا يستطيع أن يجاري متعلما آخر تعلم بالطرق التقليدية في المواد الدراسية المختلفة ، و أن الطرق التعليمية الحديثة كانت لينة إلى درجة التي أدت إلى انتشار الجرائم الخطيرة بين الشباب ، كما يرى أن الاهتمام بميول الأطفال

و احتياجاتهم و منحهم الكثير من الحريات غير المحدودة و الاعتماد الكبير على خبراتهم قد أدى إلى تكوين اتجاهات خطيرة أضعفت المستويات الثقافية و الأخلاقية العامة في المجتمع

(توفيق أحمد، ص126)

4- الأسس الاجتماعية:

- **المنهج و البيئة** : ناقش جون ديوي مفهوم المعرفة و أكد على أنها ليست ثابتة ، و ليست مجرد مادة دراسية تعطي للتلميذ ، فالتعليم وفق مفهوم المعرفة المطلقة هو نتاج الخبرة التي تكون ثمرة تفاعل الحقيقي بين التلميذ و بيئته التي يعيش فيها ، و يكون أفكار و مفاهيم ، و يكتسب ميولا جديدة و اتجاهات جديدة ، و ينظم عادات المجتمع من خلال هذا التفاعل ، و المعرفة ليست النهاية ، و ليست نقطة بداية ، بل أن نمو التلميذ و تطوره هو هدف التربية .

- مفهوم البيئة :

البيئة بمفهومها الشامل أوسع من مجرد المظاهر الطبيعية التي يشاهدها التلميذ ، و لكنها جزء منها ، فالبيئة الاجتماعية جزء من بيئة التلميذ ، كذلك البيئة المادية و الفكرية ، فعادات المجتمع و تقاليده و قيمه و طرق تعامله و معيشته جزء من البيئة ، و ثقافة المجتمع ، و ما تحويه هذه الثقافة من أدب و فن و صناعة و زراعة و عادات جزء من البيئة أيضا .

لذلك دعا جون ديوي إلى تنوع الخبرات و شموليتها ، و دعا إلى أن تكون المدرسة مجتمعا صغيرا ، و تشتمل على خبرات المجتمع بقدر المستطاع . (زكريا

اسماعيل، 2007، ص68)

الإنسان باعتباره أرقى الكائنات الحية وبما لديه من قدرات عقلية فإن تفاعله مع ظروفه المحيطة يكون تفاعله ذا اتجاهين أي ان الإنسان يتأثر بالظروف المحيطة ويؤثر هو فيها فتتغير لتؤثر فيه فيتغير بدوره ليعود فيؤثر على هذه الظروف.

وعليه فالبيئة هي مجموعة الظروف المادية واللامادية التي تحيط بالإنسان ويتأثر بها ويؤثر فيها، وبالتالي يمكن القول بأن بيئة الإنسان هي أكثر بيئات الكائنات الحية اتساعاً لقدرته على الانتقال والاتصال السريع بما لديه من وسائل حديثة لذلك ذات كفاية و فاعلية، وتتوعا لشمولها الظروف المادية و الفكرية والاجتماعية والنفسية (مادية أو لامادية).

(حلمي أحمد الوكيل، 2005، ص76، 75)

كذلك نادى بضرورة أن يكون المنهج على شكل مشاريع تتناول المشاكل التي تواجه التلميذ و لا تكرر ما اكتسبه من خبرات قديمة ، بل جعل الخبرات القديمة في خدمة حل المشكلات المستجدة و أدخل في مدرسته تعليم الطهي، و صناعة النسيج و السجادة و البيع و الشراء، و تتوسع دائرة التلميذ في التعرف على بيئته كلما نما عقله و جسمه وتكوينه النفسي و الاجتماعي

(زكريا اسماعيل، مرجع سابق، ص، 69)

ونحن كمسلمين نؤمن بأن العلم لا حدود له ، و أن الخبرات واسعة شاملة و يجب على الإنسان أن يتفكر دائما ، و يستعمل عقله في البحث عن المحسوسات المادية القريبة و البعيدة، و التي هي جزء من بيئته ، و يقول سبحانه و تعالى :

"أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبْلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (17) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (18) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (19) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (20)" سورة الغاشية

من هنا يتبين لنا أن مفهوم البيئة واسع وشامل ، و كل ما اطلع المرء على جانب منه توسعت دائرة البيئة لديه ، و اتسعت مداركه و أفكاره ، أما إذا بقي ملتزما بنوع واحد من أنواع الخبرات فإن أفقه العلمي و العملي يضيق ، و تفكيره يكون محدودا .

يدعونا سبحانه و تعالى في هذه الآية إلى التفكير ليس في البيئة الأرضية بما تحتويه من إبل و جبال و أنهار و بحار فقط ، بل إلى السماء و ما تحويه من شمس و أقمار و مجرات و كواكب و نجوم ، فهذه كلها من بيئة الإنسان ، و التي يجب أن يشتمل عليها المنهج .

و يقول جل من قائل : <<حَسْرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (13)>> 13(سورة الجاثية).

و الخبرات لا تقدم إلى التلاميذ دفعة واحدة ، و لكن بالتدرج ، لأن النمو العقلي و الفكري للتلميذ لا يستوعب في البداية إلا الأشياء المادية الملموسة ، أي ارتباط خبراته ببيئته المحلية ، و ما تشتمل عليه من مظاهر طبيعية مادية و اجتماعية ، فالطفل يتأثر بعادات المجتمع و تقاليده و ثقافة الوالدين ، و يثير اهتمامه و انتباهه كل ما يحيط به من أشجار و حيوانات و طيور و تجارة و الصناعةإلخ

فكل هذه المظاهر البيئية يمكن أن يتعرف عليها التلميذ في بداية حياته .

ثم ينتقل تفكيره بالعلاقات الاجتماعية و الأسرية ، و يدرك العلاقات بين الأشياء ، و هي مرحلة الانتقال من الحسيات إلى المعنويات..فيدرك مثلا العلاقة بين القياس و الطول ، و المادة و الحجم و السرعة و الفراغ...كل هذه الأمور لها جانبان : الجانب المادي و الجانب المعنوي و كلها أجزاء من البيئة يتعامل معها التلميذ في سن السابعة حتى الحادية عشر .

ثم ينتقل إدراك التلميذ و فهمه لعناصر بيئته إلى المرحلة الثالثة التي سماها بياجه "بالجانب المعنوي" و هو ما يتعلق بالثقافة و العلم و النظريات المجردة كالهندسة و الرياضيات و قواعد اللغة و المعادلات الكيميائية و الفيزيائية و غيرها .

إذن البيئة منها : العلمية و الفكرية والمادية والنفسية و التي نقصد بها كل ما يؤثر في سلوك الفرد المعرفي و العاطفي و الانفعالي و الجسمي. (زكريا اسماعيل، مرجع سابق، ص70).

- ترتيب الخبرات بناء على مفهوم البيئة :

إذا ما تناولنا تقسيم "جان بياجيه" لجوانب الإدراك العقلي نجدها تمر بثلاث مراحل و يتحتم علينا بناء على هذه المراحل أن نساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات البسيطة في البداية ، و نعني بها كل ما تؤثر فيه ، و في تكوين شخصيته .

فالبيئة الفكرية التي تقدم لتلاميذ المراحل الأولى من التعليم لاكتساب خبرات جديدة ينبغي أن ترتبط باهتماماتهم و ميولهم و خصائص نموهم ، فتقدم لهم المعلومات الأولية في صورة مشاريع بسيطة فيتعلمون منها اللغة و الحساب و أسماء الأشياء المحسوسة ، و تكون هذه المشاريع مرتبطة بالزيارات الميدانية للحقائق ، و المعامل الصغيرة و المزارع و استخدام الوسائل التعليمية الفنية كالتلفزيون ، و الصور المتحركة و استخدام المواد المختلفة كأدوات الرسم و الورق المقوى ، و أدوات الفك و التركيب البسيطة .

ثم تتدرج معهم إلى المرحلة الثانية : و هي المرحلة الابتدائية و بداية المرحلة المتوسطة في قراءة القصص و الروايات ، و إقامة المشاريع الهادفة ، التي تنمي مهاراتهم و أسلوب تفكيرهم ، كما يدرسون عن طريق هذه المشاريع تاريخ بلادهم و حضارتها و ثقافتها ، و تاريخ العلوم و تقدمها و تاريخ العلوم و تقدمها ، مع التبسيط في معالج المسائل الرياضية و اللغوية .

أما المرحلة الثالثة و هي المرحلة المعنوية، فيطلب من التلاميذ كتابة التقارير و الأبحاث، و يكتشفون بأنفسهم المفاهيم و الأفكار و القواعد و النظريات عن طريق الأداء الشخصي و الخبرات المباشرة ، و استخدام المناهج المحورية أو نظام التعيينات و غيرها .

و لا ينبغي أن نهمل في النمو الجانب الجسمي ، لذا يجب أن يقوم التلاميذ بالتدريبات الرياضية مثل كرة القدم و السباحة و غيرها. (زكريا اسماعيل، مرجع سابق، ص71)
- المنهج و المجتمع :

لكل مجتمع من المجتمعات العالية فلسفته الخاصة به ، و عقائده المميزة ، و تقاليده الموروثة، لذلك نجد اختلاف الأنظمة و اختلاف الاتجاهات نحو طبيعة الفرد ، و طبيعة المجتمع و بيعة المعرفة ، و الفلسفة الاجتماعية الرأسمالية ، تختلف عن الفلسفة الاشتراكية أو العلمانية أو المجتمعات الدينية ، و كل منها تؤثر تأثيرا مباشرا على الفرد و بالتالي على بنية المجتمع .

تلك الاختلافات لا تعني عدم وجود عناصر مشتركة بين بني الإنسان و بين المجتمعات البشرية، فهناك عنصر الثقافة التي لا حدود لها و لا بلاد خاصة بها ، و ليس أدل على ذلك من الاختراعات و المكتشفات الحديثة و التقنية بكل أشكالها فإنها ملك البشرية.

- المجتمع العربي المسلم :

إذا كانت الفلسفة النفعية تحكم الغرب و الفلسفة الاشتراكية تحكم الدول الاشتراكية ، فإن فلسفتنا في الحياة يجب أن تتميز عن هذه المجتمعات ، فلا نتبنى جزءا من هذا النظام و جزءا من ذلك ، بل إن لنا منهجنا ، و الذي هو القرآن الكريم ، و السنة النبوية الشريفة و مناهج علمائنا المسلمين ، و نؤكد هنا أن كلا من الديمقراطية النفعية أو الاشتراكية الجماعية ، لم تأت بجديد إلى المجتمع الإسلامي فإن الإسلام سابق إلى تحديد المفاهيم المشتركة بين هذين النظامين

كالتعاون، و المساواة، و العمل و تكافئ الفرص ، و حرية الفرد المنظمة ، و ضرورة استخدام أسلوب التفكير العلمي . (طاهر محمد الهادي،مرجع سابق،ص113)

و لكن الاختلاف يكمن في كيفية ربط هذه المفاهيم بكل من حاجات الفرد و حاجات المجتمع، فإذا كان المذهب النفعي يؤكد مبدأ "الغاية تبرر الوسيلة " أيا كانت هذه الغاية و مهما كانت الوسيلة المستخدمة فإن الإسلام أكد على أن "الضرورات تبيح المحظورات " و لكن الفرق بينهما أن الغرب نسى العقائد ، و تناسى الجانب الروحي المرتبط بعبادة الله وحده فيرتكب الموبقات ، و يمارس الوسائل غير الشرعية كإباحة قتل الأبرياء و استغلال الدول الأخرى باسم الغاية تبرر الوسيلة .

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها.

(سعد محمد،مرجع سابق، ص 68)

و لكن في النظام الإسلامي أعطى الإسلام الفرد حقه في تجاوز المحظورات إذا كانت الضرورة تستدعي ذلك ، و كل من الضرورة و المحذور يرتبطان بالعبادة و رضا الله سبحانه و تعالى فمثلا إباحة الإفطار للمريض و المسافر ، و قتل النفس إذا كان ذلك دفاعا عن العرض والأرض والدين.

لذا نرى أن النظام الإسلامي في مفهومه الديمقراطي يختلف كل الاختلاف عن مفهوم الغرب الديمقراطي الذي يبيح القيم ، و يتجاوز حدود الأخلاقيات العامة .

أما بالنسبة للاشتراكية الجماعية ، فإن الإسلام أكد على أهمية امتلاك الناس جميعهم لأسس الحياة كالهواء،و الماء والملح و ثروات باطن الأرض ، و لكنه لم يطلب من الفرد أن يكون عبدا للدولة، و ترسا في الآلة ، و هو يتفق مع كل من المبدئين السابقين بكل ما يتعلق بالعلاقات الفردية و الاجتماعية و ربطهما بالتنمية الشاملة،من هنا ترى أن الإسلام سابق إلى العدالة و المساواة و حرية العمل المنظم، و سوف نرى بالدليل كيف سبق الإسلام هذه الأنظمة في تحديد الوظائف الفردية و الاجتماعية.

(زكريا، مرجع سابق،ص74)

- المنهج و الثقافة :

الثقافة كما يراها (وليم كلباترك) William Kilpatrick تعني "كل ما صنعتته يد الإنسان و عقله من أشياء و من مظاهر في لبيئة الاجتماعية ، أي كل ما اخترعه الإنسان أو اكتشفه ، و كان له دور في العملية الاجتماعية " .

كما تعني الثقافة ، حسب تعريف (رالف بدنكتون Ralph Piddington) "مجموعة الأدوات المادية و الفكرية التي يستطيع بها ذلك الشعب إشباع حاجاته الحياتية و الاجتماعية ، و تكيف نفسه لبيئته " .

و من هنا نرى أن الثقافة تعني ذلك الكم الهائل من التراث البشري و الحصيلة العظيمة المتراكمة من المعرفة و المعتقدات و القيم و الفنون و الأخلاق و القانون و العرف و العادات و سائر أساليب حفظ البقاء الإنساني ، أنها جميع طرائق الحياة التي طورها الإنسان في المجتمع.(محمد هاشم فالوقي ، 1997 ص152) .

- مكوناتها :

و لقد قسم (رالف لنتون Ralph linton) الثقافة إلى عدة تصنيفات مما جعل التربويين يهتمون بهذا التقسيم ليجدوا فيه نموذجا يمكن مطابقته على التعليم بمراحله المختلفة ، و يعتبر تقسيم لنتون - الذي يقسم الثقافة إلى عموميات و خصوصيات و بدائل - من أشهر التصنيفات و أكثرها انتشارا و شيوعا .

أ- **عموميات الثقافة Universals**: و تشمل المعتقدات و القيم التي يعبر عنها أحيانا بجوهر الثقافة ، و تتكون العموميات من الأفكار و التصرفات و السلوكيات المشتركة بين كل أعضاء المجتمع الواحد ، و يتضمن ذلك مثلا طرق اللبس و الأكل و اللغة و الشعائر الدينية و النظم الاقتصادية و المعاملات الاجتماعية و الأنماط الأساسية للعلاقات الإنسانية بين الأفراد ، و العادات والمشاعر و طرق التفكير و غيرها .

و عموميات الثقافة هي وظيفة التعليم العام باعتباره يهتم بتزويد الناشئة بالعناصر الثقافية الأساسية التي تحقق تماسكهم الاجتماعي ، و أصبحت الغاية الرئيسية للتعليم العام العناية بتعلم المهارات ، و بخاصة مهارات الاتصال ، و القيم الدينية و الاجتماعية ، و تعلم الحد الأدنى الضروري من الثقافة القومية . (محمد هاشم، مرجع سابق،ص156)

تعد المحور الثقافي الأساسي وتشمل القيم والمشاعر والمعارف والمهارات واللغة والعادات والتقاليد والأنماط الأساسية للعلاقات الاجتماعية الموجهة لسلوك أفراد المجتمع والرأي العام، فيما يشترك فيه جميع أفراد المجتمع الناضجين والتي تهيئ للمجتمع خصائص مميزة يتفرد بها عن غيره من المجتمعات. (عبد السلام يوسف، 2015، ص170)

(ب) - **خصوصيات الثقافة Specialties** : و هي تلك الظواهر التي لا يشترك فيها جميع أفراد المجتمع ، و إنما يشارك فيها أفراد من فئات اجتماعية معينة و متميزة مثل العناصر الثقافية و الممارسات الخاصة بأصحاب مهنة معينة كالأطباء و المهندسين و المحامين و المعلمين ، أو أسلوب المعاملة و تقديم الطقوس و الشعائر لفئة دينية أو عقائدية دون غيرها ، و تعتبر خصوصيات الثقافة من مهمة و اختصاص التعليم العالي و التعليم الفني و المهني و التعليم الوظيفي ، باعتبار أن هذه الأنواع من التعليم تهد إلى الإعداد للمهن و الحرف المختلفة و إكساب المهارات العرفية و العملية الضرورية لهذا الإعداد.

(محمد هاشم

،مرجع سابق،ص156).

"وتمثل أنماط السلوك الخاصة بقطاع أو فئة معينة من الناس مثل أهل حرفة معينة أو مهنة ما كخصوصية المدرسين أو الأطباء أو المهندسين". (بسام محمد، 2014ص150)

(ج) - **بدائل الثقافة Alternatives** : و هي أنماط مختلفة لممارسات معينة في المجتمع يقوم بها أفراد معينون ، و تتمثل في الاهتمامات و الأذواق التي تتغير باستمرار ، فهي طرق خاصة بفئة قليلة ، و قد تصبح من العناصر الخصوصية ، أو من حتى من العموميات للثقافة أو قد تندثر و تتلاشى إذا لم يؤيدها و يمارسها مجموعة أكبر و يحل محلها مظاهر أخرى سرعان ما تتعرض لتتس ما تعرضت له سابقاتها من تغير و هكذا ، و بدائل الثقافة ليست مقصورة على نوع معين من التعليم ، و إنما تتصل بأذواق الأفراد و دور التربية في التنمية مثل هذه الأذواق و كلما كانت الثقافة نامية مرنة كانت اقدر على امتصاص المتغيرات دون اضطراب فيها

وهكذا أصبحت دراسة المجتمع منطلقا و هدفا للعملية التربوية، و أضحي التعليم عملية ترمي إلى:

أ/. تكيف الفرد في بيئته الطبيعية و العقلية و الخلقية .

ب/. تحقيق استمرار الخبرات المشتركة و النهوض بها .

ج/. تنظيم خبرات الفرد و إكسابها قيمة اجتماعية عن طريق زيادة كفايته كفرد .

د/. تثبيت أهداف الجماعة و تعزيز قدراتها المكتسبة لضمان استمرار وجودها و تحقيق نموها . كما تتمثل في "أساليب التفكير والعمل التي تختلف عما اعتاد عليه معظم افراد المجتمع في

فترة زمنية معينة مثل:المخترعات والكشوف الحديثة والافكار الجديدة او أنواع مختلفة من الأنشطة و هذه قد تظهر من داخل المجتمع أو عن طريق التفاعل مع مجتمعات أخرى وتتيح للأفراد فرص للاختيار بين عناصر يؤدي اندماجها اما في عموميات الثقافة أو خصوصياتها".

(حلمي أحمد الوكيل،مرجع سابق،ص 77)

و لما كانت المدرسة من أكثر المؤسسات الاجتماعية تأثرا و تأثيرا ، كان لابد لمناهجنا من أن تتأثر بخصائص المجتمع الذي توجد فيه ، و أن تسعى لتطويره من خلال تأثيرها الفعال في إعداد المواطنين ، و بصورة عامة ، فإن اختلاف المجتمعات في مناهجها القائمة يقوم على نظرتها للنقاط التالية :

. مدى تبنيها أسباب التعلم الوظيفي و التكنولوجيا .

. مدى سعيها لتحقيق العدالة الاجتماعية لأفرادها .

. نوع القائدة الاقتصادية التي تسعى إلى بنائها التي تحدد سمات البناء الاجتماعي .

. نوع القيم و الاتجاهات التي تتحكم في الأفراد و تسود العلاقات القائمة بينهم .

(محمد هاشم فالوقي ،مرجع سابق ، ص 156)

5- الأسس النفسية :

الأسس النفسية للمناهج التربوي الحديث هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس و بحوثه حول طبيعة المتعلم و خصائص نموه و احتياجاته و ميوله و قدراته و استعداداته، و حول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج و تنفيذه.و من المعروف أن محور العملية التربوية هو المتعلم الذي تهدف إلى تنميته و تربيته عن طريق تغيير سلوكه و تعديله، ووظيفة المنهاج هي إحداث هذا التغيير في السلوك ، يقول علماء النفس التربوي : إن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة و البيئة ، و من تفاعل الوراثة (و ما ينتج عنها من نمو) مع البيئة (و مع ما ينتج عنها من تعلم) يحدث السلوك الذي نرغب فيه في المتعلم .(توفيق مرعي،2004، ص149)

ترى نظرية سيكولوجية الملكات أن العقل يمكن تنمية قدراته باستخدام التدريبات الذهنية وإعمال الفكر، وهناك نظرية المحاولة والخطأ التي تؤكد على أن التعلم يحدث بطريقة المحاولة والخطأ، وهناك النظرية السلوكية التي تعتبر أن التعلم هو تغيير في السلوك، وفي ضوء كل نظرية تتحدد معالم المنهج الذي سيبني في ضوء هذه النظرية.

أما عن المتعلم فهو محور العملية التعليمية ودراسة مراحل نموه وأنماط سلوكه واستجاباته في المواقف المختلفة لتحديد أنسب الخبرات والأنشطة وطرائق التدريس التي تتفق معها كما تتحدد

سمات المنهج من حيث محتواه والأنشطة المتضمنة فيه مع الأخذ في الاعتبار اهتمامات وميول الطلاب كنقطة انطلاق نحو تحقيق الاهداف المنشورة للمنهج.(طاهر محمد الهادي، مرجع سابق، ص100)

وتشير البحوث النفسية الى قدرات واستعدادات الفرد لها دور أساسي في عملية التعلم وقد يترادف لفظ القدرة والاستعداد، فالقدرة تعني نفسيا هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الحاضرة من عمل عقلي أو حركي.

أما الاستعداد فهو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة وسهولة. ويتضح أن الاستعداد يسبق القدرة وينبغي على المنهج أن يراعي استعدادات وقدرات المتعلمين

(بسام محمد القضاة، 2014، ص159)

من هنا فلا بد من مراعاة أسس النمو و مراحلها، و أسس التعلم و نظرياته في وضع المنهاج و تنفيذه ، و يوضح الشكل كيفية تأثير الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج و تنفيذه .

يتعلق الأساس النفسي للمنهاج بالمتعلم، و هو أساس متعدد الجوانب و النواحي ، و أهم ما فيه هو عملية التعلم ، و يشكل التعلم حجر الزاوية في عمليتي التعليم و التربية ، حيث أن البعض يعرف التعلم على أنه تنظيم للمتعلم ، أو بمعنى أصح يجب أن يكون كذلك، و يعرف البعض الآخر التربية بأنها عملية ضبط و توجيه للتعلم، إن خصائص العصر الحالي و مواصفات المواطن الذي نريد ، تزيد من أهمية التعلم ، بل و تجعله الوسيلة الأساسية للتربية المرغوب فيها ، و يشير فرحان و آخرون (1999) إلى أن التعلم هو عملية التحسن المستمر في أداءات المتعلمين التي تتطلبها المناهج نتيجة الآتي:(توفيق مرعي، مرجع سابق، ص،150)

- التربية التي هي عملية ضبط التعلم و توجيهه نحو أهداف محددة .

- التعليم الذي هو عملية تنظيم مؤثرات البيئة قبل معلم معد إعدادا مهنيا ، و لديه القدرة على تنظيم تلك المؤثرات بشكل يتفق تلك المؤثرات بشكل يتفق مع أهداف التربية ، و يتصف بالصفات التي تهدف التربية إلى تحقيقها لدقها لدى المتعلم .

- توافر بعض الشروط الأساسي- توافر بعض الشروط الأساسية كالنضج و الاستعداد و التكرار و الممارسة لغرض إشباع الدوافع يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث خصائصهم النمائية ، و قدراتهم و استعداداتهم ، و يتفاوتون في الإمكانيات التعليمية و في استجاباتهم للمؤثرات البيئية المختلفة التي يتعرضون لها ، و نتيجة لذلك فإنهم يتفاوتون في الاهتمامات و الاحتياجات ، و في الطرائق و الأساليب التي بها يتعلمون ، و في سرعة تعلمهم و مقدار ما يتعلمونه كذلك، و في ضوء ذلك كان لزاما على واضعي المناهج أخذ هذه الخصائص في اعتبارهم عند تصميم المناهج و تحديد أهدافه و محتواه و طرائق تطبيقها و تقويمها ، و إذا لم ترتكز المناهج على خصائص المتعلمين العقلية و الجسدية و الروحية و الانفعالية والاجتماعية ولم تأخذها بعين الاعتبار أدى ذلك إلى انقطاع الصلة الوظيفية و العملية بين المناهج و الفئة التي أعد لها هذا المنهاج و مما لا شك فيه أن الالتفات لخصائص المتعلمين و احتياجاتهم و قدراتهم و اهتماماتهم في تصميم و بناء و إعداد جميع عناصر المنهاج ، سيؤدي إلى نتائج هامة و متعددة .(توفيق مرعي، مرجع سابق، 151ص).

2-5- تصنيفات المناهج الدراسية:

❖ التصنيفات التي تتمركز حول المعرفة:

1- منهج المواد الدراسية المنفصلة: يعتبر من أقدم المناهج وأولها ظهوراً وأكثرها انتشاراً، في الربع الأول من القرن العشرين، والمحور الذي يدور حوله هذا المنهج هو المعلومات في صورة مواد دراسية منفصلة موزعة على مراحل وسنوات الدراسة (حلمي احمد الوكيل، 2005:ص231،232).

فهناك مثلاً مادة الفيزياء، ومادة الأحياء، ومادة الكيمياء،.....حيث تقسم من حيث المقرر الدراسي، والكتاب، والحصص، والمدرسون والاختبارات...كون الدور الرئيس فيه للمادة التعليمية، وبعد المعلم والكتاب المدرسي المصدرين الأساسيين اللذين يتحصل منهما المتعلم على المعرفة (محسن علي عطية، 2015:ص 160)

- مزايا منهج المواد الدراسية المنفصلة:

- المساهمة في نقل جوانب التراث الثقافي رأسيًا وأفقيًا بطريقة منظمة.
- سهولة تخطيط وإعداد هذا المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره.
- منهج اقتصادي بالنسبة لغيره من المناهج فهو لا يكلف الكثير.
- يقدم المواد الدراسية إلى الطلبة بطريقة أكثر عمقا و تنظيمًا.

- عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة:

- اهتم بتنمية جانب واحد لدى التلاميذ هو الجانب المعرفي وأهمل بقية الجوانب.
- اعتمد هذا المنهج على نظرية الملكات، وقد ثبت عدم صحتها فيما بعد.
- الفصل بين المواد الدراسية يؤدي إلى تجزئة المعرفة، وتقسيمها على نحو يتعارض مع تكامل وتفاعل مواقف الحياة.

- الطالب سلبي في ظل هذا المنهج، وعمله الرئيسي هو حفظ المعلومات أو فهمها أو استيعابها.

- اهتم كليا بالمواد الدراسية، أدى إلى إهمال دراسة المجتمع والبيئة التي تتواجد بها المدرسة (محمد حمادات، 2009:ص181،182)

2- **منهج المواد الدراسية المترابطة:** ظهر هذا المنهج نتيجة للانتقادات التي وجهت لمنهج

المواد الدراسية المنفصلة بقصد تحسينه، والفكرة التي بني عليها هذا المنهج هي الربط بين المواد التي يتضمنها المنهج، وذلك بإظهار العلاقات التي تتوافر بين مادتين أو أكثر من المواد الدراسية، سواء أكانت هذه المواد التي تنتمي إلى مجال دراسي واحد أو إلى عدة مجالات أخرى. (وائل عبد الله محمد، 2011:ص384)

- **أنواع الربط:** هناك نوعان من الربط هما:

2-1- الربط العرضي: وفيه تقدم كل معرفة أكاديمية قائمة بذاتها ومطبوعة في كتاب خاص بها، معنى ذلك أن هناك فصلا بين الموضوعات التي تدرس للتلميذ في الصف الدراسي ثم تترك للمدرسة الحرية الكاملة لربط بعض موضوعات المعرفة الأكاديمية بموضوعات معرفة أخرى سواء مشابهة لها أو مختلفة عنها.

2-2- الربط المنظم: يقوم الربط هنا وفقا لتخطيط جماعي يشترك فيه الموجه الفني والمعلمون حيث تصل إلى المدارس في بداية العام الدراسي مجموعة من النشرات تبين موضوعات بعض المعارف الأكاديمية التي يمكن ربطها، وتعد الاجتماعات من وقت لآخر بين الموجه والمعلمين لدراسة أنسب الطرائق والأساليب للقيام بعملية الربط.

- **نقد المنهج المترابط:** يختلف هذا المنهج عن منهج المواد الدراسية المنفصلة في نقطة واحدة وهي: أنه حاول الربط بين بعض الموضوعات التي يدرسها التلاميذ في العام الدراسي ذاته، ولكن هذه العملية لم تنجح، ويتفق مع المواد المنفصلة في بقية الخصائص، وبالتالي لديه نفس عيوب

منهج المواد الدراسية المنفصلة وتتلخص في اهتمامه بالجانب المعرفي وإهماله للجوانب الأخرى (رشدي احمد، 2011:ص283)

3- **منهج المجالات الواسعة:** بذلت محاولات لتعديل المنهج التقليدي والتقليل من المواد الدراسية بحيث تنظم تنظيمًا جديدًا، وذلك بضم المواد الدراسية التي يكون بينها علاقات وثيقة بعضها ببعض في ميدان واحد ومنه نشأت ميادين أو مجالات واسعة شملها المنهج المدرسي... وربط ما يدرس من مواد بمشكلات الحياة في المجتمع (فايز مراد، 2003:ص57)، وأهم المجالات التي يتكون منها هذا المنهج هي:

- مجال العلوم العامة ويشتمل على: الفيزياء والكيمياء، والأحياء وعلوم الأرض.
- مجال اللغات ويشمل جميع فروع اللغة- مجال التربية الدينية، مجال المواد الاجتماعية، مجال التربية الفنية. (محمد حسن حمادات، 2009:ص184)

- **مزايا منهج المجالات الواسعة:**

- يؤدي دمج بعض المواد بمواد أخرى إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة.
- تقديم المواد في صورة مجالات تذوب فيها الفواصل نهائياً بين مواد المجال الواحد.....
وتساعد على فهم طبيعة المشكلات ودراستها.
- دمج بعض المواد في مجال واحد يساعد على إظهار العلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة ويعمل على ربطها بالحياة وهذا يساعد على إظهار الدور الوظيفي للمعرفة.
- يعمل هذا المنهج على إيجاد نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع لدراسة المشكلات. (حلمي احمد الوكيل، 2005:ص243)

- عيوب مزايا منهج المجالات الواسعة:

- صعوبة دمج بعض الموضوعات في مجال واحد، وذلك نتيجة للصعوبة والتعقيد وتحتاج إلى الخبراء المتخصصين.

- مازال هذا يركز على النواحي المعرفية أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى للتعلم.

- إن هذا التنظيم المنهجي يصلح فقط للإلمام بأساسيات المعرفة، ولا يسمح بالدخول في التفاصيل، وبالتالي فهو يناسب المرحلة الأولى من مراحل التعليم

(رشدي احمد، 2011:ص286)

4- المنهج الحلزوني: من التصميمات التي تتمركز حول المادة الذي يشدد على العلاقة الرأسية بين المفاهيم (الاستمرارية والتتابع) عن طريق تكرار المفاهيم واتساعها بين صف وآخر، فالمنهج الحلزوني يقوم على أساس تكرار الأفكار الجزئية، أو الموضوعات، أو المفاهيم مرات تتعدد مع تقدم المنهج مع ازديادها تعمقا واتساعا كلما انتقل المتعلم من صف إلى صف تال له، وحسب برونر فإن المادة الدراسية لا تختلف في نوعها إنما الاختلاف في العمق والمستوى بحيث تبدأ من نقطة ضيقة تزداد عمقا واتساعا مع تقدم المستوى الدراسي.(محسن علي، 2015:ص163)

❖ التصنيفات التي تتمركز حول المادة والمتعلم معا(منهج الوحدات):

1- منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية: هي دراسة مخطط لها مسبقا، يقوم بها

التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم، وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائيا بين نوعية

المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يقومون بها، وإكساب التلاميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم في بعض جوانب المعرفة، وتكوين العادات والاتجاهات كما تساهم في تنمية بعض القدرات وإكساب بعض المهارات اللازمة.

وللوحدة القائمة على المادة الدراسية عدة صور تتمثل في:

- وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية.

- وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات.

- وحدات تدور حول تعميم أو قاعدة عامة.

- وحدات تدور حول المسح أو التتبع. (حلمي احمد، 2005:ص246)

2- منهج الوحدات القائمة على الخبرة: أي أن هذه الوحدات تجعل الخبرات محور ارتكازها،

وهذا النوع أكثر تمشياً من النوع الأول مع الاتجاه التربوي الحديث في بناء المناهج.

ويتم التخطيط لهذه الوحدات مقدماً قبل عرضها على الطلبة، ثم عرض هذا الهيكل على

الطلبة للمناقشة وإبداء الرأي، وقد تؤدي هذه المناقشات في بعض الأحيان إلى تعديل في اسم

الوحدة، ويتطلب هذا المنهج ما يلي:

- أن تكون الوحدات مرتبطة ارتباطاً قوياً بحاجات التلاميذ أو مشكلاتهم.

- أن يقوم الخبراء المتخصصون بوضع الخطط العريضة وبناء الهيكل العام لعدد كبير من

الوحدات، مع التركيز على أهداف كل وحدة.

- أن يقوم الطلبة بالاختيار من هذه الوحدات، ثم يشتركون مع المعلمين في تخطيط جوانب

الوحدة.

- أن يكون التركيز في هذه الوحدات على الأنشطة المتنوعة.

- أن تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ على نطاق واسع. (محمد حسن، 2009:ص188)

التصنيفات التي تتركز حول المتعلم:

1- منهج النشاط والخبرة: يقوم منهج النشاط عند (ديوي) على استخدام دوافع إنسانية معينة

في تربية الطفل، فالدافع الاجتماعي يتمثل في رغبة الطفل في مشاركة خبراته مع الذين يحيطون به. (طاهر محمد الهادي، 2012:ص314)

كما يقوم على تهيئة مواقف تربوية تختار في ضوء حاجات المتعلم نفسه، بحيث تضمن عملية الاختيار إقبال المعلم على المواقف إقبالا ذاتيا متحمسا بشكل يحقق التفاعل الكامل بين المتعلم والموقف التعليمي، ويؤدي في النهاية إلى إكساب المتعلم أشياء جديدة ذات معنى وقيمة له بالنسبة له في حياته ومجتمعه.... ويهدف إلى تحقيق نمو المتعلم بشكل متكامل خلقيا وجسميا وعقليا. (عبد السلام يوسف، 2015:ص106).

وتتضمن خطوات تنفيذ المشروع ما يلي:

- اختيار المشروع - وضع خطة المشروع - تنفيذ المشروع - تقويم المشروع. (فايز مراد، 2003:ص62)

- خصائص منهج النشاط:

- لا يعد مسبقا لأنه يقوم على أساس ميول المتعلمين وحاجاتهم تتسم بالتغير تبعا لتغير الظروف والمتعلمين والبيئة.

- اهتمامه بوحدة المعرفة وتكاملها، ويمثل محتواه مواقف نشاط يمارسها الطالب فيحل عن طريق ممارستها مشكلة من مشكلاته.

- يتم تحديده في ضوء حاجات الطلبة وميولهم.

- اهتمامه بأسلوب حل المشكلات.

- تشديده على العمل الجماعي، والتخطيط المشترك.

(محسن علي، مرجع سابق:ص 170)

مزايا منهج النشاط:

- أن الخبرات التعليمية التي يمر بها ويكتسبونها في أثناء أدائهم النشاط يتم اختيارها وتنظيمها على أساس سيكولوجية المتعلمين.
- أن منهج النشاط يساعد في تحقيق تعلمها وظيفيا، لأنه يقوم على الحاجات الحقيقية للمتعلمين وتطبيق ما سبق أن تعلموه داخل المدرسة في حياتهم.
- أن منهج النشاط يساعد المتعلمين على تحقيق أهداف تعليمية لا تتحقق في ظل المنهج التقليدي.
- أن منهج النشاط يحقق نموا شاملا للمتعلمين من خلال ممارسة أنشطة مختلفة.
- إن منهج النشاط يحقق للمتعلمين تكامل المعرفة، فهم يستخدمون المعارف لحل مشكلاتهم الحقيقية ويستمدون المعارف من التاريخ والاقتصاد واللغة والعلوم وغيرها.
- عملية التقييم في منهج النشاط تصاحب خطوات النشاط (المشروع) من البداية إلى النهاية. (وائل عبد الله، مرجع سابق: ص 412)

عيوب منهج النشاط:

- تنظيمه في شكل مشروعات فقط، بينما يجب تنظيمه في صورة عدد معين من المشروعات وعدد آخر من المشكلات.
- يركز هذا المنهج على ميول التلاميذ باختيار وتنفيذ المشروعات المبنية على هذه الميول.
- لا يسمح منهج النشاط بترابط الخبرات بطريقة جيدة ومنتظمة.
- لا يسمح منهج المشروعات بالتعمق في المعلومات، فهو لا يصلح لمراحل التعليم الأولى.
- هناك معلومات هامة يجب على التلاميذ اكتسابها ولكن كونها لا ترتبط بميولهم لخطوة الدراسة، فإن منهج النشاط بتنظيمه الحالي لا يسمح بتقديم مثل هذه المعلومات للتلاميذ.

- التركيز الشديد على ميول التلاميذ وحاجاتهم الحالية، يؤدي إلى التضحية بالماضي وإهمال المستقبل. (عبد السلام يوسف، مرجع سابق: ص118)

المنهج المحوري: هو عبارة عن تنظيم المعرفة أو المادة الدراسية على شكل محور تدور حوله موضوعات دراسية مختلفة ومتنوعة، وتتفي الحواجز القائمة بين المواد الدراسية. (سام محمد القضاة، 2014: ص48)

وبهذا المفهوم يتخذ من حاجات المتعلمين ومشكلاتهم محورا تدور حوله العملية التعليمية مما يكسب نوع التعليم الذي يقدم صفة العمومية، ولذلك نرى أن معظم الأنظمة التعليمية التي طبقت هذا المنهج تخصص وقتا كبيرا للدراسات التخصصية، بجانب الأوقات المخصصة للدراسات العامة، والتي يركز عليها المنهج المحوري. (وائل عبد الله محمد، 2011: ص415)

خصائص المنهج المحوري:

- احتساب الخبرة أساسا لتعديل السلوك.
- تنظيم المحتوى على أساس المشكلات التي لها مغزى شخصي واجتماعي معا.
- اختيار المحتوى من مصادر متعددة، والاستعانة بخبرات متنوعة من البيئة.
- استخدام طريقة حل المشكلات بدلا من الحفظ والاستظهار.
- إتاحة فرص التعاون بين المعلم والمتعلم، لتحديد الحاجات العامة والمشكلات المشتركة حتى يتسنى اختيار الخبرات التعليمية المناسبة.

(رشدي أحمد، 2011: ص292)

مزايا المنهج المحوري: من أبرز مزايا هذا النوع ما يلي:

- إن تخطيط البرنامج المحوري العام على أساس الوحدات الدراسية يسمح بتعلم التلاميذ بطريقة أفضل من التعليم التقليدي.

- تتصل المادة الدراسية في البرنامج المحوري بطبيعة الحياة في المنزل والمجتمع وبالأنشطة الأخرى داخل المدرسة.
- تعتبر الطريقة المحورية بنية صالحة للاهتمام بالفروق من خلال البرنامج العام، من خلال الطرق العملية المرنة في دراسة المشكلات.
- يساعد على إكساب التلاميذ مهارات التفكير السليم وتؤهلهم إلى مواجهة المواقف الجديدة دون صرف طاقاتهم. (فايز مراد، 2003:ص70)

عيوب المنهج المحوري:

- عدم وجود المعلمين المعدين للتدريس في المنهج المحوري، لأن معظم المعلمين في حاجة إلى تدريب خاص على دورهم في هذا النوع من التنظيم المنهجي.
- عدم ارتياح الكثير من المعلمين للمنهج المحوري، لأن نشاطهم لا يقتصر على المواد الدراسية التقليدية، ويتطلب فهما خاصا ومهارة محددة لم يسبق تكوينها في الإعداد القبلي.
- عدم تحمس الإدارة المدرسة وضآلة عدد من مدراء المدارس الذين يتحمسون لهذا النوع من المناهج.
- عدم كفاية الأدوات والأزمة والمناسبة في المدارس، وعدم كفاية الوسائل والأدوات التعليمية، وضيق حجرات الدراسة على نحو لا يسمح بتطبيق المنهج المحوري.
- عدم ملائمة المنهج المحوري لمتطلبات التعليم الجماعي والعالي، من شروط ومستلزمات وتعليم أكاديمي. (عبد السلام يوسف، مرجع سابق:ص128،129)

3- المناهج الدراسية وتنمية التفكير الإبداعي:

- يرى كثير من الخبراء أن إمكانية الإبداع لا تقتصر على ذلك النفر المحدود من العباقرة والموهوبين بل يمكن أن تمتد لها دائرة أوسع وقطاعات أشمل، فإننا نحتاج إلى مناهج جديدة تتسم بالمعرفة الكلية بدلا من الاختزال، وترتبط بالحاجات الحقيقية للمجتمع ولا بد أن تكون

مناهج عملية، الممارسة فيها هي الاصل، والتجريب هو الأساس، والمشاركة في البحث عن المعلومة وتنظيمها وتوظيفها هي الجوهر الحقيقي للعملية التعليمية، لا بد أن تكون المناهج في إطار مستقبلي وتنسم بالمرونة في أساليب التعليم المدعومة بالتقنيات الحديثة وتنوع في طبيعة المناهج وطرق تدريسها ومرونة في الجدول الدراسي.

فالمنهج الدراسي سيسعى إلى حشد الطاقات العقلية للدارسين وتهيئة فرص التدريب والممارسة في مختلف المجالات الدراسية وتجميع الطاقات والتنسيق بين معطياتها لكي تصب في الهدف الواحد المتمثل في تنمية مهارات الإبداع لدى الدارسين وبالتالي تكون تلك الطاقات أغنى فاعلية وأكثر قدرة على التجديد والإبداع والعطاء. (رشدي أحمد، مرجع سابق: ص 525، 527)

4- الأسس البيداغوجية:

يجب التمييز بين الطرائق البيداغوجية التي تقدم تحت مسميات مختلفة ومن أهمها:

1- البيداغوجيا الإلقائية: تقوم على عرض المضامين والمحاضرات، وهي روتينية تعتمد على التلقين التقليدي قد تتسبب في الملل لدى التلاميذ.

2- البيداغوجيا السلوكية: تعتمد عموماً على تحقيق الأهداف الإجرائية من خلال طرائق التنشيط المجزأة وترويض التلميذ، تقلل من استقلالية المتعلم ولا تسمح له بإدراك الجانب الشمولي للنشاط بسبب كثرة الأهداف الإجرائية المترامنة التي ينبغي بلوغها.

3- البيداغوجيا الاجتماعية البنائية: تعتمد على أحدث أساليب التعليم والتعلم حيث يقوم المدرس بدور المنشط مجتهداً في مساعدة المتعلم على اكتساب كفاءات أساسها بناء معارفه بنفسه من خلال وضعيات تستند على الاكتشاف.

ومن بين الأسس البيداغوجية نذكر مايلي:

- الكفاءات العشر للتدريس - كيفية تنفيذ المنهاج - الطرائق البيداغوجية ومقارنتها.

- تحضير الدروس. - تحضير النشاطات الادمجية.

5- مقارنة تصميم المناهج:

المقاربة بالمحتويات	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
تعتبر التعليم كقائمة من الموارد ينبغي أن تدرس محتوياتها، أي أنها تقوم على تبليغ المعلومات وتسمى كذلك المقاربة بالمضامين.	تقوم على السلوكات التي تم بناؤها والقابلة للملاحظة بهدف تنميتها عند المتعلم، إلا أنها تكون منفصلة عن بعضها البعض.	تسعى إلى تنمية إمكانية المتعلم في تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعية مشكلة

جدول يمثل مقاربات تصميم المناهج

(دليل الأستاذ في التعليم الثانوي، 2014، ص8،7)

6- مكونات المنهج

تعريف الهدف: يعرف (مرعي 1993) "بأنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما". وما دام الهدف هو وصف متوقع لسلوك فلا بدا أن تكون له مصادر اشتقاق باختلاف مستويات الاهداف. (توفيق أحمد مرعي، 2004، ص71)

ويعرفه "ريشارد" (1972) "بأنه وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية"

(Richard.1972.p5)

يتكون المنهج بمفهومه المعاصر من أربعة عناصر رئيسية ، ثم يتكون كل عنصر من مجموعة من الأجزاء ، و هذه العناصر :

المقاصد	المحتوى	العمليات التعليمية	التقويم
Aims	Content	Process of Instruction	Evaluation
تشتمل على الأجزاء التالية : - الغايات - الأهداف التربوية العامة - الأهداف التعليمية	و يتضمن الأجزاء التالية : - المادة العلمية . - الخبرات التربوية . - التمارين . - الأنشطة الصيفية التي تعمل على تحقيق الأهداف بأنواعها و مستوياتها .	و يتضمن الأجزاء التالية : - الطرق و الأساليب في عرض المحتوى و نقل الخبرات من الكتاب المدرسي للمتعلم . - إعداد المعلم قبل الخدمة و أثنائها . - الأجهزة و الأدوات التي تهيئها المدرسة . - الوسائل التعليمية . - الأنشطة الغير صفية	و يتضمن الأجزاء التالية : - الإختبارات و القياس و التقدير . - تقويم الطالب . - تقويم المعلم . - تقويم المدرسة و الإدارة . - تقويم عناصر المنهج الثلاث السابقة

الشكل رقم: (1): يوضح مكونات المنهج (نجوى عبدالرحيم، ص، 93)

- المقاصد : عبارات عامة تصف الخطوط العريضة للسياسة التعليمية في الدولة :

- الغايات : يقصد بها أهداف مجال معين من مجالات الدراسة بشكل عام في جميع

المراحل الدراسية من النظام التعليمي : كأهداف التدريس العلوم التطبيقية أو اللغة الإنجليزية أو اللغة العربية أو التاريخ أو الجغرافيا ...و تشتق الغايات من المقاصد ، و لا توضح ما يستطيع المتعلم عمله.(نجوى عبد الرحيم، مرجع سابق، ص 98)

6-1- الأهداف التربوية :

هي الخطوط العريضة و معالم الطريق للعلمية التربوية بأكملها ، بمعنى المرشد العملي و الحقيقة لكل التربويين و القائمين على المناهج و تدريسها و قياسها و المتعلمين أنفسهم ، فاختيار محتوى المناهج و تنظيمها يكون بهدف تحقيق الأهداف التربوية المرسومة .

- تعريف الهدف :

تعددت التعاريف منها من وصفه على أنه نتيجة نهائية ، و بعضهم وصفه وصفا دقيقا على أنه حصيلة عملية في السلوك ، و آخرين على أنه سلوك الطالب ينتج من خلال تدريسه لموضوع أو وحدة معينة .

أما التعريف الإجرائي للهدف فهو : عبارة تصف سلوك التلميذ المتوقع في زمن التعلم .

تعريف الهدف: يعرف(مرعي1993) "بأنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما ".وما دام الهدف هو وصف متوقع لسلوك فلا بدا أن تكون له مصادر اشتقاق باختلاف مستويات الاهداف.(توفيق أحمد مرعي، 2004، ص71)

ويعرفه "ريشارد" (1972) "بأنه وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية".

(Richard.1972.p5)

-مستويات الأهداف:

هناك ثلاثة مستويات للأهداف يمكن ترتيبها كآتي:

أولاً- أهداف عامة بعيدة المدى(الغايات):هي الأهداف التي تتصف بالعمومية وعدم التفصيل، ويمثل هذا المستوى الأهداف التربوية الكبرى للمؤسسة التربوية بنوعها الرسمية وغير الرسمية في مجتمع ما، والمشتقة من آراء مفكري ذلك المجتمع.

(عبد السلام يوسف الجعافرة، 2015، ص81)

ثانياً- أهداف عامة مرحلية(الأغراض): وتستنتج من الأهداف العامة البعيدة المدى، وتكون أكثر تحديداً وأقل عمومية منها. (مروان أبو حويج، ص26)

ثالثاً- أهداف سلوكية: وهي عبارات تصف الأداء المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، وتندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.

(حلمي أحمد الوكيل، مرجع سابق، ص 114)

- أسس بناء الأهداف : - يجب أن تكون صياغة الأهداف مراعية لتغطية متطلبات استمرار النمو على مدى طويل من الزمن

- أن الأهداف المعقدة يجب أن تخضع الى صياغة تحليلية ، وتجزئية بدرجة كافية حتى لا يكون هناك شك في نوع السلوك المتوقع

- أن يصاغ الهدف على مستوى مناسب من العمومية وان يكون من النوع التطوري الذي يرتبط مباشرة بقدرة عقلية أو حركية أو موقف انفعالي.

- أنواع الأهداف هناك أهداف عامة تمثل الغاية النهائية من عملية التربية وتحدد الغايات العريضة للتعليم، أما الأهداف الخاصة بنوعيتها (ما يصف نتائج التعليم بصفة عامة، وما يصف السلوك المراد إكسابه للمتعلم). (مروان أبو حويج، 2006، صص، 1312)

الأهداف التربوية على مستويات منها ما يكون لتحقيق رسالة الكون، أو لتحقيق الحياة الفاضلة والسعيدة، أو ليصبح المواطن منتجا، أو لاكتساب الطالب مهارات و قدرات، أو لتمكنه من استعمال أساليب الإثبات و النفي حسب قواعد لغته.

إلا أن الأهداف يمكن ان تكون عامة بعيدة، مثل نقل التراث الثقافي و بناء مجتمع و تربية الفرد تربية صالحة بمعنى نقل حاجات المجتمع و أفراده، و أهداف خاصة محدودة وقريبة :
(أ) - أهداف تصف و تعالج .

(ب) - أهداف تصف السلوك الذي يراد إكسابه للتلميذ. (نجوى عبدالرحيم، صص 99، 98)

- مصادر اشتقاق الأهداف العامة :

(أ) أشكال المعرفة والحياة المعاصرة:

يقصد بذلك التطور العلمي والتكنولوجي و ما يواجهه المجتمع من مشكلات نتيجة هذا التطور، و قد واجهت المدرسة صعوبة كبيرة في اختيار المعرفة التي تحقق أهدافا نتيجة الكم الهائل من المعرفة، الذي جاء نتيجة الانفجار المعرفي الذي تشهده الحياة المعاصرة و سرعة الاتصالات، حيث ظهر اتجاهان في عملية اختيار المعرفة :

- الاتجاه الاول يدعو إلى تركيز الجهود التربوية على النواحي الهام من تلك الحياة المعقدة وعلى الجوانب ذات الأهمية في وقتنا الحاضر.

- الاتجاه الثاني يدعو إلى تنمية قدرات المتعلم العقلية المتعددة لاستخدامها في مواجهة المواقف الجديدة وذلك عن طريق تدريب عقل المتعلم.(عبد السلام يوسف،ص80)

ب) **فلسفة المجتمع:** تعتبر فلسفة المجتمع هي أولى مصادر اشتقاق الاهداف فكل مجتمع المبادئ التي تقوم عليها فلسفته وهذه تحدد الاهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة، وعلى ذلك فهو يحتاج إلى أفراد بمواصفات معينة للعمل على تحقيق أهدافه والمجتمع يتوقع من التربية أن تخلق أفراد لديهم من المعلومات والمهارات والاتجاهات و أساليب التفكير ما يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه.

(حلمي أحمد الوكيل،ص112)

ج) **طبيعة المتعلم:** إن واضعو المنهج يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته و ميوله واهتماماته، لخلق الدافعية لديه للإقبال على التعلم، كما يحتاجون لمعرفة كيف يتعلم الفرد في ضوء النظريات المختلفة.(محمد حسن حمادات،2009،ص133)

د) **طبيعة المادة الدراسية:** ضرورة اشتراك نخبة من المتخصصين في التربية و علم النفس و المناهج و تكنولوجيا التعليم من أجل تصنيف الأهداف و تحليلها و تحديدها ، و اختيار الخبرات الملائمة للمتعلم في مجال التخصص لأن لكل علم خصائصه و بنيته و أهدافه و مجالاته و طرق البحث فيه.

هـ) **القيم الروحية و الخلقية:** ينبغي أن تشتق الأهداف من القيم الروحية و الخلقية المستمدة من الدين الذي يدين به المجتمع، و يحرص على تطبيقه ، و زرع مبادئه في نفوس أبنائه ، و

ذلك لما لهذه القيم من أثر عميق في نفوس الناس على اختلاف معتقداتهم و مذاهبهم بسعيها إلى الحث على الخير و الترابط و العدالة... و هذه توضح الطريق لتنشئة المواطن الصالح بالمجتمع .

و). الإطار و المقومات التاريخية للمجتمع :ينبغي المحافظة على العادات و التقاليد و القيم و أساليب الحياة التي تخص المجتمع الذي ينتمي إليه و يعتز به، فتصمم الأهداف وفق الإطار التاريخي للمجتمعي في ضوء الواقع و المحافظة على القيم الإيجابية السليمة و التخلص من السلبية التي تعوق من تقدمه و انطلاقه نحو المستقبل... و تختلف أبعاد الأهداف لدى واضعي المناهج من مرحلة تعليمية إلى أخرى.(نجوى،مرجع سابق، ص100)

- تصنيف الأهداف :صنف "بنيامين بلوم"الأهداف في ثلاثة مجالات رئيسية هي:

أولاً-المجال المعرفي (cognitvedomain):ويتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة وفهمها،والتفكير في كيفية تطبيقها وتحليلها وتركيبها كما يشمل العمليات الـ تقويمية، ويتكون المجال الإدراكي من ستة مستويات هي:

1-المعرفةknowledge: وهي مرادفة للمعلومات وتتضمن التذكر لهذه للمعلومات والحقائق

والقوانين والنظريات،ويتضمن هذا المستوى:

- معرفة المصطلحات في مجال ما.

- معرفة طرق ووسائل التعامل مع هذه المصطلحات.

- معرفة الكليات والتجريدات في المجال.(حلمي أحمد،مرجع سابق، ص121)

2- **الفهم comprehension**: ويعتبر أدنى المستويات، حيث يمكن للفرد التعبير عما تعلمه من معارف، أو استخدامها دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بمعارف أخرى، ويتضمن هذا المستوى:

- الترجمة translation و هي صياغة المعرفة من صورة إلى صورة أخرى.

- التفسير interpretation وهي تنظيم أو تلخيص المعارف دون تغيير في معناها الأساسي.

التقدير الاستقرائي extrapolation وهي معرفة النتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة، أو الذهاب إلى ما وراء المعرفة المعطاة عن طريق الاستنتاج.

(محمد حسن حمادات، 2008، ص138)

3- **التطبيق Application**: ويعني القدرة على استخدام الأفكار العامة أو المبادئ أو الطرق (المجردات والقوانين والنظريات) في مواقف جديدة.

4- **التحليل Analysis**: ويعني القدرة على تحليل المعرفة إلى أجزائها أو عناصرها الأساسية، و البحث عن العلاقات التي تربط هذه العناصر وطريقة تنظيمها. ويتضمن هذا المستوى:

- تحليل العناصر - تحليل العلاقات-تحليل المبادئ التي تنظم ربط العناصر.

(حلمي أحمد الوكيل، مرجع سابق، ص122)

5- **التركيب Synthesis**: ويعني ربط أجزاء المعرفة لتكوين كل له معنى لم يكن موجوداً من قبل، ويتضمن هذا المستوى: - إنتاج خطة أو فئة من العمليات (الإجراءات).

- إنشاء فئة من العلاقات المجردة.

ويتمثل في القدرة على إنتاج نماذج أو كليات جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة على نحو يتميز بالأصالة والإبداع، ويعني كذلك بالنشاط الذهني الذي يعبر عن القدرة على تنسيق وتنظيم الجزئيات، لتكون تركيبات جديدة مبتكرة. (عبد السلام يوسف الجعافرة، ص 86)

6-التقويم Evaluation: يعني القدرة على إصدار حكم على قيمة ما أو عمل أو موقف طبقاً لفكرة معينة لتحقيق أغراض معينة، ويتضمن:- الحكم على شيء في ضوء دليل داخلي.

- الحكم على شيء في ضوء محاكاة خارجية. (محمد حسن، 2008، ص، 138)

ويتمثل في القدرة على التوصل إلى أحكام أو إتخاذ قرارات مناسبة استناداً إلى بيانات داخلية أو معايير خارجية، ويعني كذلك بالنشاط الذهني الذي يعبر عن القدرة على تثمين الظواهر أو الحوادث أو الأشياء، وتقويمها وفق معايير محددة للحكم عليها.

(عبد السلام يوسف الجعافرة، ص 87)

ثانياً - المجال الوجداني Affective Domain: يتضمن هذا المجال خمسة مستويات :

1- الاستقبال Receiving: يشير هذا المستوى إلى الأوضاع التعليمية التي ينتبه فيها المتعلم إلى المثيرات أو الظواهر المحيطة به والتي تتطوي عليها تلك الأوضاع وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة أقسام هي: مرحلة الوعي، ثم مرحلة الرغبة في الاستقبال، وأخيراً مرحلة ضبط الانتباه.

2- الاستجابة Responding ويشير هذا المستوى إلى رغبة المتعلم في الاستجابة، وشعوره بالرضا إزاء الانهماك في بعض النشاطات التعليمية ويتضمن هذا المستوى: قبول الاستجابة ثم الرغبة فيها فالرضا عن الاستجابة. (اسماعيل محمد الفقي، 2005، ص 88، 89)

الحكم القيمي **valuing** أعتد الأشياء أو الظواهر أو السلوك في ضوء الإيمان بقيمة معينة ، ويتضمن هذا المستوى: تقبل قيمة معينة ثم تفضيل قيمة عن قيمة أخرى، ثم الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة.

4- **التنظيم القيمي Organization**: أي تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين والعلاقات بينها وتحديد القيم الحاكمة، ويتضمن هذا المستوى: - تكوين مفهوم لقيمة معينة - تكوين نظام للقيم.

5- **التمييز بقيمة أو مجموعة من القيم Characterization by a value on value** : complex

أي أن القيمة تأخذ مكانها وتنظم في تنظيم داخلي يحكم السلوك ويوجهه طالما ليس هناك نوع من التهديد أو التحدي، ويتضمن هذا المستوى: - تكوين فئة عامة من القيم - التمييز في ضوء هذه الفئة من القيم. (عبد السلام يوسف، 2015، ص88)

ثالثاً- **المجال النفسحركي psychomotor Domain** : يتضمن هذا المجال الحركية موزعة في خمس مستويات:

1- **المحاكاة imitation**: أي التقليد لحركة أو مجموعة من الحركات بعد ملاحظتها. ويتضمن هذا المستوى: - الدفع للمحاكاة: وهي أولى الحركات للعضلات عند بدء المحاكاة- القدرة على التكرار.

وهو مستوى خاص بالمهارات التي يطورها الفرد ويقدم نماذج مختلفة لها تبعاً للموقف الذي يواجهه. (بسام محمد، 2014، ص90)

2- المعالجة اليدوية **Manipulation** : أي أداء الحركة بناءً على تعليمات وليس على الملاحظة، ويتضمن هذا المستوى: - اتباع التوجيهات لتنمية المهارة - أداء الحركة التي تم اختيارها - تثبيت الحركة بالتدريب.

3- الدقة **precision** : أي أن يصير الأداء إلى مستوى عالٍ من الصحة والدقة والانضباط ويتضمن هذا المستوى: - إعادة الأداء ذاتياً (تكراره) - الانضباط في الأداء.

الدقة: يهتم بتأدية المهارة بدقة وضبط وانسجام وتكون التأدية بمعزل عن المضمون الأصلي ومن مفرداته: ينظم، يعمل. (عبد السلام يوسف، مرجع سابق، ص 89)

4- الترابط **Articulation** : أي التفوق بين مجموعة من الحركات عن طريق بناء سلسلة مناسبة منها، وتحقيق الاتساق الداخلي بين مجموعة من الحركات المختلفة، ويتضمن هذا المستوى: - تكوين السلسلة المناسبة من الحركات - تحقيق التآلف أو التوافق بين مجموعة الحركات.

وهو مستوى يرتبط بعملية الابداع والتنظيم والتطوير لمهارات حركية جديدة

5- التطبيع **Naturatization** : أي الوصول إلى أعلى درجة من الأداء بأقل طاقة جسمية ممكنة، ويتضمن هذا المستوى: - الاستجابة التلقائية - تكوين العادات في إجراء الحركة .

(بسام محمد القضاة، مرجع سابق، ص 90)

جدول رقم (2) : يبين توزيع المجالات السابقة

الرقم	المجال الإدراكي	المجال الوجداني	المجال النفسحركي
1	المعرفة	الإستقبال	المحاكاة
2	الفهم	الإستجابة	الترابط
3	التطبيق	الحكم القيمي	الدقة
4	التحليل	التنظيم القيمي	المعالجة اليدوية
5	التركيب	الحكم بقيمة أو فئة من القيم	التطبيع
6	التقويم	-	-

(نفس المرجع،ص 140)

من خلال تصنيف الأهداف في المجالات المذكورة أعلاه، نستطيع القول بأن عملية نمو الفرد عملية متكاملة تشمل جميع جوانب الشخصية، بحيث تصمم المواقف التعليمية لتحداث التوازن في تحقيق أهداف المجالات الثلاثة بقدر الامكان، حيث يعتبر وضع الأهداف و صياغتها إجرائيا خطوة مهمة في بناء المنهج.

6-2- المحتوى:

ويعرف المحتوى بأنه أحد عناصر المنهاج، وأولها تأثيرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وهو يشتمل على المعرفة المنظمة والمعرفة غير المنظمة، ويشتمل المحتوى أيضا على الأهداف والأساليب والتقويم، وهكذا فإن المحتوى أوسع من المعرفة.

(محمد حسن حمادات،ص143)

ويعرف ف بأنه " مجموعة من الخبرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية لتحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من خلال ما يكتسبه من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التي تحتاج إليها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة والتي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين من أجل دراستها". (نجوى عبد الرحيم، مرجع سابق، ص 123)

أ- معايير اختيار المحتوى:

اجتهد علماء التربية في وضع المعايير العلمية لتحكم اختيار محتوى المنهج حتى لا يصبح عشوائيا بلا ضوابط تحكمه، وقسمت إلى معايير أولية كمعيار الصدق والأهمية، وثانوية كالاتهام بحاجات الطلاب، وارتباط المحتوى بواقع المجتمع، وبالعمق الشمول.

1) الصدق: أن يكون المحتوى حاويا للمعلومات والمعارف الصحيحة من الناحية العلمية ويعبر عنها بمفاهيم ومبادئ ونظريات تلقى قبولا عقليا أو توافق المعرفة العلمية المعاصرة وكذلك التي تعكس الأهداف المراد تحقيقها أو المتعلقة بمفهوم العلاقة بين أسلوب الإنسان في الحياة وبيئته المحيطة به. (طاهر محمد الهادي، 2012، ص 153)

2) أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف: يعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد الوصول إليها من أهم معايير الإختيار ذلك لأننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة وإحدى الوسائل لتحقيق هذا هي محتوى المنهج، وأن يكون ترجمة صادقة للأهداف. (حلمي أحمد الوكيل، ص 130)

3) اتصاف المحتوى بالعمق والشمول: يطلب من واضع المحتوى أن يجمع ما بين العمق والشمول بحيث يختار الأفكار والمعالم الرئيسية التي تمثل المادة الرئيسية والتي تعطي فكرة

عامة وواضحة عنها وعن نظامها، والموازنة بين ذلك وبين العناصر التفصيلية التي توضح الأفكار الكلية والمعالم الرئيسية. (بسام محمد القضاة، ص 103)

4) أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ: يجب أن تكون المعارف المختارة عامل مساعد على فهم الظواهر التي تحدث والمشكلات التي يمكن أن تتجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها مع ترك حرية التفكير المبدع للطالب.

(محمد حسن حمادات، ص 144)

5) أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ: يعتبر مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم أحد المعايير التي يتم على أساها اختيار المحتوى بحيث يكون ملائماً لمستوى التلاميذ وللقدرات الجسمية والعقلية لمرحلة النمو التي يمرون بها. (حلمي أحمد الوكيل، ص 131)

6) المنفعة: ويدور هذا المعيار حول مدى تحقيق المحتوى لمنفعة آنية أو مستقبلية للطالب إما في حل مشكلاته أو في الوصول إلى غاياته وأهدافه المنشودة. (طاهر محمد الهادي، ص 156)

ب- معايير تنظيم المحتوى:

إن اختيار وتنظيم المحتوى لأية مادة دراسية يجب أن يكون على أساس المشكلات، أو الموضوعات العامة التي تدور حولها هذه المادة في شكل متكامل وجلي يتسم بالتنوع والمرونة، وأجمع التربويون وواضعو المناهج على أربعة معايير أساسية لتنظيم محتوى المنهج وهي:

1) المجال أو المدى: ويقصد به وحدات المحتوى المتضمنة المفاهيم والأفكار المفاهيم والأفكار والخبرات المطلوب اكتسابها من قبل المتعلم، وهذا المدى يتناول الاتساع والعمق والاتساق بينهما وشمول المدى عليهما يعد معياراً للحكم عليه. (طاهر محمد الهادي، ص 158)

2) **التتابع:** يعني أن كل عنصر ينبغي أن يبني فوق عنصر سابق له،...على هذا الأساس ينظم المحتوى إما منطقياً أو نفسياً، فالتنظيم المنطقي يؤكد على ترتيب المادة بحسب ارتباط موضوعاتها بعضها ببعض، أو بحسب نوع معين من العلاقة كالقدم، والحادثة، أو القرب والبعد، أما التنظيم النفسي فهو يراعي حاجة الطالب وقدراته.

(بسام محمد القضاة، مرجع سابق، ص 104)

ويقصد به أن تكون كل خبرة مبنية على خبرة سابقة وفي نفس الوقت تؤدي إلى تعميق أكبر للموضوعات تتناولها الخبرات. (سعد محمد جبر، مرجع سابق، ص 97)

3) **التكامل:** ويقصد بذلك أن توجد روابط أفقية بين ما يشمله المحتوى من موضوعات أو مواد تعليمية، أو بين الخبرات التي تهيأ للتلاميذ وتكون داخل المبحث الواحد بين فروعه.

(عبد السلام يوسف الجعافرة، مرجع سابق، ص 93)

كما يعني التكامل في المحتوى أن تقدم موضوعات وحداته في صورة متكاملة مترابطة يقوي بعضها بعضاً بحيث تساعد الطالب على نظرة موحدة ومنسقة، قادراً من خلالها على معرفة الروابط والعلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، وبذلك يمكن التأثير على شخصيته من جوانبه المختلفة من خلال ما يقدم له في المحتوى من معرفة متكاملة وخبرات تربوية متنوعة.

(بسام محمد، مرجع سابق، ص 105)

4) **الاستمرارية:** ويقصد بها تلك العلاقة الرأسية بين الموضوعات في جميع المراحل، بمعنى أن ترتبط الموضوعات المقدمة في صف لاحق بالموضوعات المقدمة في صف سابق.

(محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص 147)

فالتعلم الذي حدث في كل مرحلة يعتمد على التعلم الذي قد حدث في المرحلة السابقة وباعتبار أن مراعاة مستوى التلاميذ وخلفياتهم هي إحدى معايير اختيار المحتوى والخبرات التعليمية التي تم تنظيمها في تتابع مرحلي. (حلمي الوكيل، مرجع سابق، ص 134)

3-6 - طرق التدريس:

تشكل طرائق التدريس مكونا مهما من مكونات المنهج، فلكل موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه، ومحتواه، ومواده التعليمية، وأنشطته، وأساليب تقويمه، ولذلك ينبغي على المدرس أن يكون على دراية ووعي بأهداف المنهج ومحتواه، ليتمكن من صوغ أهداف درسه، ويوطن نفسه على امتلاك مختلف طرائق التدريس، تقليديا وحديثا، ويختار أنسبها، وأجداها لتمكين المتعلمين من استيعاب المعارف، واكتساب المهارات وبالتالي تحقيق أهداف محتوى المنهج.

(سعد محمد جبر، 20015، ص 100)

فهناك عدة طرق للتدريس نذكر من بينها:

1) **طريقة المحاضرة (الإلقاء):** هي أكثر أساليب التدريس شيوعا، وتستخدم هذه الطريقة من قبل الغالبية العظمى من المدرسين في مراحل التعليم المختلفة وارتبطت هذه الطريقة بالتدريس منذ أقدم العصور، على أساس أن المعلم هو الشخص الذي يمتلك المعرفة، وأن المستمعين ينتظرون أن يلقي عليهم بعضا مما عنده بهدف إفادتهم وتنمية عقولهم، وشرح المعلومات الجديدة التي تتعلق بموضوع الدرس. (عبد السلام يوسف، ص 221)

2) **طريقة المناقشة:** هي طريقة مفيدة في تقوية القدرة على التفكير الناقد، وتعزز مشاركة الطلاب في المناقشات وهذا ما يعد أمرا مهما في أي بيئة ديمقراطية تظهر فيها أهمية هذه المهارة- مهارة المناقشة- في استنقاص حرق عقلائي للأفكار وذلك من خلال تنمية القدرة على

الاستماع للآخرين وتقييم حججهم، وتشير بعض إلى أن طريقة المناقشة يتعاطم دورها في حفظ واستبقاء الحقائق والمفاهيم والمعارف، وفي تعلم المهارات العليا للتفكير وفي تكوين الاتجاهات وإثارة الدافعية، فهي بذلك تعزز فهم واستيعاب المفاهيم وتنمي مهارات حل المشكلات.

(طاهر محمد الهادي، ص179)

3) **طريقة القياس:** القياس هو أن ينطلق التلميذ من القضايا الكلية إلى الجزئيات، أما الاستنباط فهو الانتقال من الجزء إلى الكل ولذلك يؤكد التربويون أنه لا غنى عن الطريقتين في التدريس. (زكريا اسماعيل، 2007، ص276)

4) **العصف الذهني:** تعد طريقة العصف الذهني في التعليم من الطرائق الحديثة التي تشجع التفكير الابداعي، وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية والأمان، يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتعلم في قمة التفاعل مع الموقف، وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة. ويعرف بأنه: "أسلوب تعليمي وتدريبى يقوم على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار، لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة خلال جلسة قصيرة. (عبد السلام يوسف الجعافرة، ص229)

5) **التعلم التعاوني:** يقوم التعلم التعاوني على التعاون وليس التنافس الطلاب حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يتراوح حجم كل مجموعة بين 3-5 طلاب يتعاونون في حل مشكلة أو دراسة موضوع أو إنجاز عمل معين ويتحمل كل طالب تعليم نفسه وزملائه، وينحصر دور المعلم في التوجيه والارشاد والحفز والتيسير وتقويم تعلم المجموعة.

والتعلم التعاوني له عديد من المميزات فهو يتيح التفاعل داخل المجموعة ويساعد على تحقيق أهداف تربوية مثل تكوين الاتجاهات وتنميتها، وترسيخ القيم، وتقدير العمل الجماعي التعاوني واكتساب القدرة على التفكير الجماعي، وحل المشكلات، وتنمية التفكير الابتكاري واكتساب مهارات اتخاذ القرار. (حلمي أحمد الوكيل، ص 145)

6) حل المشكلات: المشكلة هي صعوبة يتطلب تجاوزها أعمال الفكر، وأسلوب حل المشكلات في التعليم: هو منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب بوجود مشكلة ما تستحق التفكير، والبحث عن حل وفق خطوات علمية محددة، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية. ولكي ينجح هذا الأسلوب في المواقف التعليمية لا بد من توافر الشروط الآتية:

- أن يحقق حل المشكلة جملة من الأهداف التربوية التي تنمي تفكير المتعلمين ومهاراتهم.
 - أن تتوافر لدى المتعلم الدافعية لتحقيق الاهداف، والإصرار على تجاوز الصعوبات.
 - أن تكون المشكلة علة درجة من الأهمية للمتعلم، بحيث تستثيره للعمل على حلها.
- (سعد محمد جبر، مرجع سابق، ص 115).

6-4- مفهوم الوسائل التعليمية:

يعرفها (الحيلة 2001) بأنها "أجهزة، وأدوات، ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتقدير مدتها، وتوضيح المعاني، وشرح الأفكار، وتدريب التلاميذ على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم، وتنمية الاتجاهات، وعرض القيم، دون أن تعتمد على الألفاظ، والرموز، والأرقام وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة، والتربية القويمة بسرعة وقوة وبتكلفة أقل". (محمد محمود الحيلة، 2001، ص 25)

وتعرف كذلك بأنها: " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، أو هي كل ما يوظف في إطار إجراءات التدريس لتحقيق الأهداف التعليمية".

كما تعتبر "قنوات الاتصال التي يمكن للمعلم عن طريقها نقل الرسالة (محتوى المادة الدراسية) بجوانبها الثلاثة (المعرفي، والنفس حركي، والوجداني) إلى المستقبل (المتعلم) بأقل جهد ممكن وفي أقصر وقت وبأوضح ما يمكن وبأقل تكلفة ممكنة. (عبد المعطي حجازي، 2009، ص17)

وترى ماجدة (2014) بأنها " كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم وتوضيح مدلولات ألفاظه وشرح أفكاره أو تدريبهم على مهارة ما أو تعويدهم عادة ما أو تنمية اتجاه دون أن يعتمد المعلم فقط على الألفاظ والرموز والأرقام". (ماجدة السيد، 2014، ص16)

❖ مراحل تسمية الوسائل التعليمية:

المرحلة الأولى: تسمى بالمرحلة الحاسوبية

أ- وسائل بصرية: اعتقد المربون أن التعليم يعتمد على حاسة البصر بنسبة (90%)

ب- وسائل سمعية: حيث اعتبرت حاسة السمع مهمة في عملية التعلم والتعليم.

ج- سمعية بصرية: لاعتماد عملية التعلم على حاستي السمع والبصر معا .

د- ظهر مفهوم آخر ويرى أصحابه أن التعليم يعتمد على جميع الحواس وتسمى بالوسائل الحاسوبية أو الإدراكية. (ماجدة السيد، نفس المرجع، ص28، 29)

المرحلة الثانية: على أساس دورها في التدريس

عُدت في هذه المرحلة على أنها معينات للتدريس أو التعليم فسميت بوسائل الإيضاح لأن

المعلمين استعانوا بها في التدريس وكل حسب مفهومه وبدرجات متفاوتة.

المرحلة الثالثة: على أساس دورها في الاتصال

حيث بدأ لاهتمام بجوهر العملية التعليمية وهو تحقيق التفاهم بين عناصر عملية الاتصال والتي تتضمن المرسل والمستقبل والرسالة والوسيلة والبيئة التي يتم فيها الاتصال.

المرحلة الرابعة: ارتباطها بعملية التعلم والتعليم، حيث انتقلت من الاطار الضيق (الحواس)

إلى أكثر اتساعا لعملية التعليم والتعلم وسميت بالوسائل التعليمية، وتعرف بأنها: "الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية وغيرها التي يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف لتيسر له نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلم بسهولة ووضوح"، وهي ترتبط بثلاثة محاور أساسية هي: المعلم، والمتعلم، والموقف التعليمي. فهي جزء من المنهاج التعليمي. (محمد

الحيلة، 2001، ص 27، 28)

❖ أهمية الوسائل التعليمية: تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية وفوائدها من خلال

تأثيرها العميق في العناصر الرئيسية الثلاثة من العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المادة

التعليمية)

○ بالنسبة للمعلم:

- تساعده على رفع درجة كفاية المعلم.
- تغيير دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى مخطط ومنفذ.
- تساعد المعلم على حسن عرض المادة وتقويمها والتحكم بها.
- توفر الوقت والجهد المبذول من قبل المعلم، وتساعده على إثارة الدافعية الطلبة.

(ماجدة السيد، 2014، ص 52)

○ بالنسبة للمتعلم:

- استثارة الدافعية لدى الطلاب واشباع حاجاتهم.
- يؤدي التنويع في الوسائل إلى تكوين وبناء مفاهيم سليمة.
- زيادة انتباه الطلبة وقطع رتابة المواقف التعليمية.
- تثير اهتمام المتعلم وتشوقه إلى التعلم.
- تتغلب على اللفظية وعيوبها. (عبد المعطي حجازي، 2009، ص32)

○ بالنسبة للمادة التعليمية:

- تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها الطالب.
- تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات.
- تبسط المعلومات والأفكار وتوضحها وتثري المادة التعليمية. (محمد الحيلة، 2001، ص46)

6-5-التقويم:

- يعرف التقويم: "بأنه عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية، وإصدار حكم قيمي على مدى ما تحقق من أهداف. (ترفارز 1982 باللغة الأجنبية)
- ويرى قطامي (2001): أن التقويم يقوم بالحكم على مدى فاعلية أسلوب تعليم خبرة جديدة، أو ممارستها، أو منهاج بهدف تطويره وتحسينه ويطلق عليه بعملية تثمين النتائج.
- (عبد الرحمان عدس، 2003، ص405)

ويعرفه مصطفى وفاتن (2004) "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غاياته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن". (مصطفى وفاتن، 2004، ص4)

ويعرفه وهيب سمعان (1977): بأنه "العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها." (أحمد محمد الطيب، 1999، ص23)

ويعرفه بلوم (1967) "التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكَّات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها."

أما جرونلند (1976) فيعرف التقويم بأنه: "عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة." (مصطفى نمر دعمس، 2008، ص12)

ويقصد به كذلك: الطريقة العلمية التي يمكن من خلالها تحقيق التحديد الدقيق للشيء أو الظاهرة موضوع الفحص أو الدراسة والبحث. (عز الدين أبو التمن، 2007، ص249)

- أنواع التقويم:

تتحدد أشكال التقويم عادة بزمن تنفيذ العملية التعليمية، وعليه نجد التقويم "التشخيصي" الذي يجري قبل عملية التعلم، أي في بدايتها، ونجد التقويم "التكويني" المسير للعملية التعليمية (أثناء الدرس)، ثم التقويم "التحصيلي" أو (الختامي، النهائي، الإسهادي) الذي يجري في نهاية عملية التعلم (نهاية درس أو موضوع أو سنة).

وتوجد أشكال أخرى من التقويم منها التقويم الذاتي والتقويم الفردي والتقويم الجماعي والتقويم الداخلي و الخارجي والتقويم التبادلي والتقويم التعاوني.(محمد الطاهر وعلي، 2016،ص11)وفيما يلي عرض لبعض أنواع التقويم:

1- **التقويم الذاتي**: حيث يلجأ الفرد إلى المقاييس الذاتية وحدها في عملية التقويم مثلما يحدث في المقابلات الشخصية. (زكريا أحمد الشربيني، 1996،ص21)

كما يعد مكونا أساسيا من مكونات التعلم المستقل للطالب، وزيادة دافعيته، وتقديره لذاته، ويوجه نظره بدرجة أكبر إلى ما يقوم بأدائه، وكيف يؤديه، وبذلك ينمي لديه التفكير الناقد البناء. (صلاح الدين محمود علام، 2004،ص207)

2- **التقويم الداخلي**: حيث تقوم المؤسسة ببناء أدوات القياس الخاصة بها لجمع البيانات حول إحدى فعاليتها بهدف معرفة ما إذا كانت قد حققت أهدافها أم لا.

3- **التقويم الخارجي**: تقوم هيئة خارجية بتقويم برنامج أو أسلوب تدريسي أو مناهج أو مشروع تربوي بناء على معايير تضعها تلك الهيئة وتبني أدوات قياس في ضوءها ويتم تصنيف عملية التقويم في ضوء الأهداف التي تركز عليها إلى ثلاثة أنواع هي:

1- **التقويم التشخيصي (القبلي)**: وهو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس، أو مجموعة من الدروس، أو في بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية لطلابه ومدى استعدادهم لتعلم معارف جديدة.

(محمد نمر دعمس، مرجع سابق،ص31،32)

2- التقويم التكويني (البنائي): ويتضمن تدعيم أو تصحيح مسار أثناء البرنامج المقصود...، فإذا كان الأمر يتعلق بأحد المتعلمين فإن التقويم هنا يتم أثناء التدريس حيث تكون له فائدته في تعديل أسلوب التدريس. (زكريا أحمد الشربيني، مرجع سابق، ص 21)

ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم، وهو يبدأ مع بداية التعليم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية. (مصطفى حسين، مرجع سابق، ص 13)

3- التقويم التحصيلي (النهائي، الختامي): يستخدم في نهاية تطبيق برنامج معين، حيث يجمع المقوم بيانات ومعلومات تتعلق بسير عمل البرنامج منذ بداية تنفيذه وحتى فترة معينة، ويجري تحليل تلك البيانات ومقارنتها بمعايير محددة، ثم يصدر أحكاماً على مدى تحقق الأهداف. (علي مهدي كاظم، مرجع سابق، ص 61)

ويعرف بأنه العملية التي ينجزها المعلم غالباً في نهاية البرنامج التعليمي، ومن ثم إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة.

(محمد نمر دعمس، مرجع سابق، ص 33)

أهداف التقويم: إن المربي أو المدرس عندما يقوم بعملية التقويم فإنه يسعى إلى تحقيق أهداف معينة لعل من أهمها:

1- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت عند التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

2- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات ومدى قدرتهم على الاستفادة منها في الحياة. (أحمد محمد الطيب، مرجع سابق، ص 43)

3- وصف وإصدار أحكام عن البرامج والنشاطات التربوية بطريقة منظمة ومدروسة.

4- تقرير استمرارية أو تطوير البرنامج التربوي أو إيقافه.

6- توفير معلومات مفيدة وضرورية لاتخاذ قرارات صائبة تتعلق بالنشاط والبرنامج أو العنصر الذي يتم تقييمه (الطالب، المعلم، الأهداف، المنهج... الخ).

(علي مهدي كاظم، 2009، ص48)

- أهمية التقييم: يستمد التقييم أهميته الأساسية في مختلف الميادين من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقق الأهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان وبخاصة في الميدان التعليمي حيث تظهر أهميته فيما يلي:

- يعتبر التقييم ركنا أساسيا في العملية التربوية بصفة عامة وركنا من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة .

- التقييم ركن هام من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج وقد يكشف التقييم عن عيب المناهج أو الوسائل أو عن حضور في الأهداف فينتهي إلى نتائج وتوصيات تعرض على التخطيط ثم تأخذ سبيلها للتنفيذ حيث تبدأ المتابعة بالتقييم من جديد.

- لم يعد التقييم مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية التلميذ من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرقه وأساليبه. (مصطفى حسين باهي، 2004، ص6)

ومن هذا المنطلق جاء تأكيد "ستانلي" "هوبكنس" أن العملية التربوية تتطور وتتقدم من خلال تقييم نتائجها باستمرار و لا يتحقق إلا من خلال العوامل التالية:

1- تحديد الأهداف التربوية

2- تشخيص الخبرات التربوية التي تدفع وتساهم في تحقيق هذه الأهداف.

3- القيام بتقويم ما نفذ للوقوف على درجة النجاح في تحقيق الأهداف التي حددت أساسا.

(Stonley.1972.p56)

ويؤكد العالم "كرونلاند" على أهمية التقويم والقياس في المجال التربوي، حيث يعتبر أن دور عملية القياس والتقويم متميزا في توجيه العملية التربوية إلى الكيفية التي يجب أن تكون عليها.

(Gronlund.1976.p99)

خلاصة :

المناهج المدرسي هو جميع الخبرات التربوية المخططة تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل غرفة الصف أو خارجها قصد تحقيق النمو الشامل لشخصية الفرد من جميع النواحي الحسية و العقلية و الاجتماعية و النفسية يعتبر من أهم الركائز في أي نظام تربوي ذلك أنه يقوم بتجسيد النظريات الفلسفية و طموحات المجتمع على أرض الواقع من خلال المدرسة التي تعتبر القاعدة الأساسية لتحقيق أية أهداف يسعى المجتمع لبلوغها .

الجليل النظيف

الفصل الرابع

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد
- منهج الدراسة
- حدود الدراسة
- وصف مجتمع الدراسة
- أدوات الدراسة
- وصف مقياس الدراسة
- الخصائص السيكومترية
- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
- الأساليب الإحصائية
- عرض و تحليل النتائج :
- عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى
- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية
- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة
- عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد:

إنَّ حلقات البحث لا تكتمل إلا بنتائجه، حيث يتم من خلالها التأكد من مدى صدق فرضياته، والإجابة عن تساؤلاته، ففي هذا الفصل سيتم عرض نتائج الدراسة وفق ترتيب فرضياته، حيث يتم عرض نتائج الفرضية الأولى والتعليق عليها، ثم الثانية والثالثة.. وهكذا، ثم يتبع ذلك بمحاولة مناقشة النتائج، وإعطاء التفسيرات المناسبة في ضوء الدراسات السابقة، والأفكار النظرية (الأدب التربوي) التي لها علاقة بموضوع الدراسة، ومن ثم استخلاص أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، والتي في ضوءها تُقدم جملة من الاقتراحات العملية، مع فتح آفاق جديدة من خلال اقتراح مواضيع وبحوث مكملة للموضوع الحالي، وهذا بشيء من التفصيل.

1. الإجراءات المنهجية للدراسة

(1) - منهج الدراسة : إن استخدام منهج دون آخر يعتمد أساسا على طبيعة موضوع الدراسة، لهذا تختلف المناهج العلمية ، و لكل منها خصائصه العلمية ، و انطلاقا من خصوصيات الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي و مدى مساهمة منهج الرياضيات فالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية ، فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، و يعرف بأنه استقصاء ينصب على ظاهرة نفسية كما هي قائمة في الوقت الحاضر بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر نفسية أخرى، و من أنواعها تحليل المحتوى و يعرفه بيرلسون : بأنه أسلوب بحث يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر لموضوعات الاتصال ، و قد تكون موضوعات الاتصال نتاجات الأشخاص في الصحف و المجالات و الإذاعة و التلفاز أو الكتب الدراسية و الغير الدراسية... إلخ (مجيد الكبيسي ، ص ، ص ، 34 ، 35)

تعريف تحليل المحتوى: يستخدم عادة في دراسة مضامين مواد الاتصال لغوية كانت أم سمعية أم سمعية بصرية كمواد الصحف والمجلات والخطب والأشعار والنشرات والأفلام... وهو يعتمد أساسا على تحليل فئات الشكل (كيف قيل؟) والمضمون (ماذا قيل؟) والرصد التكراري لوحدات تحليلية يختارها الباحث: فقرة، فكرة، موضوع أو شخصية.

ويعرف على أنه "مجموعة من الإجراءات التفسيرية لمواد اتصالية(رسائل، نصوص، خطابات)استنادا إلى تقنيات قياس أحيانا كمية(إحصاءات استنادا إلى عدد الوحدات)، وأحيانا أخرى كيفية(استنادا إلى الجمع بين التصنيفات)، وهي تهدف لإعداد ومعالجة البيانات ذات الصلة في الظروف ذاتها التي وقعت في تلك النصوص، أو الظروف التي قد تحدث لاستخدامها لاحقا".(فضيل دليو،2014،ص102)

ويعرفه (بيد 1967) بأنه: "طريقة موضوعية ومنظمة تصف بشكل كمي منظم ودقيق شكل ومحتوى المواد المكتوبة أوالمسموعة لأي مجتمع أو شخص ما.

(سامي محمد ملحم، 2000، ص395)

2- حدود الدراسة :

. **الحدود المكانية** : أجريت هذه الدراسة بثانويتي لحاج عيسى أبي بكر المقاومة الشعبية بمدينة الأغواط المقياس الخاص بالتلاميذ (الفكر الإبداعي) لدى الإنسان الخاص بالأساتذة و طبق على كل الثانويات بمدينة الأغواط .

. **الحدود الزمانية** : تم تطبيق الدراسة الإستطلاعية و الأساسية في الفترة ما بين 2017/01/05 إلى 2017/02/15 .

. **الحدود البشرية** : تشمل الحدود البشرية عينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية بثانويتي لحاج عيسى أبي بكر و المقاومة الشعبية بالأغواط ،حيث تم تطبيق مقياس تورانس للتفكير الابداعي الشكل (ب) على أفراد العينة.

3- وصف مجتمع الدراسة :

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد (أو الأشياء أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (رجاء محمود ، 206، ص 154) لذلك تكون إجراءات الدراسة على مجموعة من الوحدات التي تنتمي إلى هذا المجتمع ، فيختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع البحث، بحيث تحقيق أهداف البحث و تساعده على إنجاز مهمته. (سامي ملحم ، 2002، ص 270) .

و لما كان هدف الدراسة الحالية هو الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة علوم تجريبية و مدى مساهمة منهاج الرياضيات فيه

اختار الباحث مجتمع الدراسة الخاص بالتلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية والمكون من 250 تلميذا موزعين على ثانويتين بمدينة الأغواط ، (أنظر الجدول) ، حيث تم الاعتماد على العينة القصدية في اختيار التخصص سنة الثالثة علوم تجريبية ، و الثانويتين طبقت في فيها الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة علوم تجريبية حيث يكون هذا التعمد و القصد لاعتبارات علمية، و تكون نتائج الدراسة مقبولة.

(بشير صالح،2000،ص 159) .

أ- الكتب المدرسية : ي تمثل مجتمع الدراسة في منهاج الرياضيات المقرر على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية بالجزائر في العام الدراسي(2016-2017) و تمثل عتبة الدراسة في جميع التمارين المتضمنة في الكتاب بجزأيه الأول و الثاني ، و كذا جميع التطبيقات التي تأتي في وسط الحصة

ب - الطلبة : تشمل الحدود البشرية عينة التلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية لحاج عيسى أبو بكر و المقاومة الشعبية فطبق الإستبيان الخاص على أفراد العينة بمدينة الأغواط .

أما فيما يخص عينة التلاميذ فقد تم إختياره ا بطريقة عمدية

جدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد مجموعة الدراسة :

العدد	علمي				الثانويات	الرقم
	قسم س4	قسم س3	قسم س2	قسم س1		
180	44	47	43	46	الحاج عيسى أبي بكر	01
70	/	/	35	35	المقاومة الشعبية	02
250	44	47	78	81		المجموع

نلاحظ من خلال الجدول توزيع أفراد العينة حسب كل ثانوية، فبلغ عدد التلاميذ في ثانوية الحاج عيسى أبو بكر 180 تلميذ وتلميذة، بينما بلغ عدد تلاميذ ثانوية المقاومة الشعبية 70 تلميذ وتلميذة.

3-1- عينة الدراسة :

أ - عينة الكتب : المدرسية تتضمن عينة الدراسة مجتمع الدراسة من ضمن منهاج

ب - عينة الطلبة : اشتملت عينة الدراسة على (250) طالب و طالبة مستوى السنة الثالثة

علوم تجريبية العام الدراسي (2016-2017) ، ثم اختيارها بطريقة عشوائية و قد مثلت

العينة ما نسبته (30,00%) ، من أفراد المجتمع الأصلي للطلبة و الجدول الآتي

يوضح توزيع أفراد العينة :

جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب ثانويتي الحاج عيسى أبي بكر والمقاومة الشعبية

سنة ثالثة علوم تجريبية		التخصص الثانويات
النسبة	العدد	
72%	180	لحاج عيسى
28 %	70	المقاومة
100%	250	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ في ثانوية الحاج عيسى أبي بكر قد بلغ 180 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 72 بالمئة، وهو يفوق عدد تلاميذ ثانوية المقاومة الشعبية حيث بلغ عددهم 70 تلميذا وتلميذة، أي بنسبة 28 بالمئة.

حيث تم توزيع المقياس على أفراد العينة المكونة من 250 تلميذ وتلميذة.

انتقاء الاجابات التي تتماشى والشروط الأساسية للمقياس حيث بلغ عدد الاستمارات التي ألغيت والتي لم تسترجع 50 استمارة.

جدول رقم (5): يوضح توزيع الأفراد العينة الفعلية .

سنة الثالثة علوم تجريبية		التخصص
النسبة	العدد	الثانويات
67,5%	135	لحاج عيسى
32,5%	65	المقاومة
100%	200	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه فإن المقارنة بين العينة الفعلية و العينة الأولية إلغاء حوالي 20% من استمارات أفراد العينة مع ذلك يبقى عدد أفراد العينة الذي بلغ 200 تلميذ و تلميذة أي نسبة 80 % ممثلا للمجتمع الأصلي للدراسة .

4-أدوات الدراسة

1- مقياس التفكير الإبداعي الشكل (ب) لتورانس

2- أداة تحليل المحتوى .

1- أداة تحليل المحتوى : و هي استمارة تحليل محتوى كتاب الرياضيات سنة الثالثة ثانوي

علوم تجريبية أنظر ملحق رقم (01)

تستند تحليل منهاج السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية (2011) على كتاب السنة الثالثة

علوم تجريبية الجزئين الأول و الثاني بواقع جزء لكل فصل

المناهج التعليمية لأقسام سنة ثالثة ثانوي للمواد العلمية و التكنولوجية و تسير و اقتصاد و يتضمن منهاج الرياضيات - وزارة التربية الوطنية (2011) .

الجزء الأول : يقع في مائتين وخمسة و عشرون صفحة تضمنت ثمانية محاور

الجزء الثاني : يقع في مائتين و أربعة و عشرون صفحة تضمنت تسع محاور.

أ- الهدف من التحليل : تهدف عملية التحليل إلى تحديد المهارات التفكير الإبداعي

المتضمنة في محتوى الأسئلة (تمارين) كتب الرياضيات السنة الثالثة علوم تجريبية و رصد تكراراتها ، و النسب المئوية الممثلة لها .

ب - فئة التحليل : تم تحديد فئات التحليل مهارات التحليل الإبداعي من خلال مراجعة

دراسته (الطيب ، 2006) ، و(جبر،2004) ، و(الحيلة،2002)، و (قطامي ، 2001) ، و(ملحم ،2001) و التي تضمنت مهارات أساسية للتفكير الإبداعي من بينها الطلاقة، المرونة ،الأصالة. (وسام حسن شيخ عيد ،2010،ص 143) .

ج - ضوابط عملية التحليل : تم التحليل في إطار محتوى التمارين ، و شمل التحليل

التمارين المتضمنة في نهاية كل محور ، و التمارين المتضمنة في محتوى الدروس في كتب الرياضيات سنة ثالثة علوم تجريبية .

5- وصف المقياس :

يتكون اختبار الأشكال من الصورة (ب) من ثلاثة أنشطة يتطلب إجراء كل منها عشرة دقائق بحيث يستغرق إجراء الإختبار مع قراءة التعليمات جلسة لا تزيد على 45 دقيقة ، و قد تم تصميم الاختبارات للحصول على أكبر قدر من الاستجابات و الأفكار في أقل وقت

ممكن و قد أستخدمت كلمة نشاط في عناوين الاختبارات و ذلك بهدف عدم إشعار المفحوص بأنه في وقت اختباري عندما يطلب منه الإجابة على أسئلة التفكير الابتكاري

النشاط الأول : تكوين الصورة

يطلب من مفحوصين أن يكوا فكروا في تكوين صورة يكون فيها الشكل الموجود في الصفحة المقابلة لتعليمات النشاط الأول جزءا لا يتجزأ حيث يتكون الشكل انحناءات و هو أشبه بالكلية أو الفاصولياء ، و لاستخراج الأصلية يطلب من مفحوصين أن يستخدموا الشكل بطريقة لا يفكر بها شخص آخر ، و إضافة أفكار يجعل الصورة تحكي قصة كاملة و مثير الاهتمام و أخيرا يعطي عنوانا مثيرا للصورة التي بناها ، و خصص (10 دقائق لهذا النشاط و كل نشاط. (هدى برهان سيف الدين 2015، ص 6) .

النشاط الثاني : الأشكال ناقصة :

يحتوي على عشر أشكال ناقصة يطلب من المفحوصين إضافة بعض الخطوط لكي تتكون الصورة أو أشكال مثيرة للاهتمام مع إعطاء عنوانا لكل صورة ، على المفحوص أن يقدم استجابة أصلية و غير عادية لإكمال الشكل يصح هذا الشكل على ضوء الطلاقة و المرونة و الأصالة .

النشاط الثالث : الدوائر

يعطي المفحوص في هذا النشاط (36) دائرة مكررة بنفس الحجم و يطلب منه و في خلال عشر دقائق أن يكون من هذه الدوائر ما يستطيعه من موضوعات أو صور بإضافة خطوط سواء داخل الدائرة أو خارجها و يطلب منه وهو يؤدي هذا النشاط أن يحاول قدر الإمكان

أن يفكر في أشياء لم يفكر فيها أحد و أن يوجد أكبر قدر ممكن من الأفكار و المواضيع و للمفحوص الأحقية في أن يدمج أو ي

جمع عدد من الدوائر في شكل واحد و يقيس هذا النشاط القدرات الثلاث للتفكير الابتكاري الأصالة و المرونة والمرونة

- تطبيق المقياس : يتم إختبار ترجمة تورانس للتفكير الإبداعي (إختبار الأشكال و الصور) كتيب تعليمات التطبيق التصحيح للعربية أو التي قام بها كل من الدكتور فؤاد أبو حطب ، و عبد الله محمود و سليمان (1973) في البيئة السعودية.

(عبد الله نافع ، 2007، ص 11)

و قام الباحث بالاستعانة بهذا المقياس المطبق في البيئة العربية مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (ب) لتطبيقه على أفراد العينة .

تعليمات تطبيق الاختبار :

- يطبق الاختبار على المفحوص وفق تعليمات دليل التطبيق على النحو الآتي

- يبدأ الباحث بتهيئة عينة البحث من خلال إعطاء التوجيه يستحث فيه اهتمامهم و دوافعهم

- يتم توزيع المقياس من كل مفحوص كتابة البيانات المطلوبة .

- يقرأ الفاحص كل نشاط من الأنشطة الثلاث و يوضحه للمفحوصين .

- بعد مضي وقت من كل نشاط يطلب الفاحص من المفحوصين الانتقال للنشاط الذي يليه

(هدى برهان، 2015، ص 7)

- خطوات إجراء التصحيح:

تتبع إجراءات التصحيح المبينة تفاصيلها و ذلك وفق الخطوات التالية :

النشاط الأول : تكوين صورة يتم تصحيح الأصالة لهذا النشاط وفق التالي

الأصالة :

- الاستجابات التي تتكرر بنسبة 5% أو أكثر ، و الاستجابات الواضحة ، لا تعطي درجة .

- الاستجابات التي تتكرر بنسبة 4% — 4,99% تعطي درجة واحدة .

- الاستجابات التي تتكرر بنسبة 3% — 3,99% تعطي درجتين

و تحتسب درجة تشجيعه للأصالة في النشاط الثالث عند تجميع أكثر من دائرة في تكوين

شكل (عبد الله نافع ، مرجع سابق ، ص 17)

يجمع من 3 — 5 تعطي 5 درجات .

يجمع 6 — 10 تعطي 10 درجات

يجمع 11 — 15 تعطي 15 درجات

يجمع 16 + تعطي 20 درجات

جميع الدوائري شكل واحد 25 درجة (هدى برهان ، مرجع سابق ، ص 37)

النشاط الثاني: (تكملة الأشكال) .

أ- الطلاقة : يتم احتساب درجات الطلاقة لهذا النشاط يحدد الأشكال التي أكملها المفحوص بعد حذف الأشكال المكررة منها و التي ليس لها صلة وثيقة بالشكل الحد الأقصى للتصحيح عشر درجات .

ب - المرونة : يتم التصحيح هنا بالاعتماد على قائمة فئات المرونة التي أعدها تورانس حيث يتم احتساب درجات المرونة لهذا النشاط يحدد الفئات المختلفة التي توصل إليها المفحوص .

ج - الأصالة: لتصحيح الأصالة في النشاط الثاني فإنه تم إعداد قائمة بأوزان أصالة النشاط بكل صورة من الصور العشر التي يتضمنها النشاط الثاني ، و فيما يلي توزيعات الدرجات - الاستجابات التي تتكرر بنسبة 5% فأكثر تحصل على صفر

- الاستجابات التي تتكرر بنسبة 2% - 4,99% تعطي درجة واحدة .

- الاستجابات التي تحصل على نسبة أقل من 2% أو الاستجابات التي يتضح فيها الخيال و قوة الابتكار تعطي درجتين ، علما بأن تصحيح أصالة العنوان يعتبر عملية اختيارية (عبد الرحمان معتوق، مرجع سابق، ص 147)

النشاط الثالث : الدوائر

أ- الطلاقة : يتم حساب درجات الطلاقة بجمع عدد الأشكال الكاملة و التي خضعت للشروط السابقة و الاستجابات التي لها صلة بالموضوع و يحذف منها المكرر و الذي ليس علاقة بالمشير .

ب - المرونة: تعطي درجة واحدة لكل فئة من الفئات المرنة والتي استخدمها تورانس 1972 و التي يرى أنها تناسب حوالي 99% من استجابات الأفراد .

ج - الأصالة : تقدر درجة الأصالة على أساس ندرة الاستجابة ، و تصحيح في هذا النشاط على مقياس من صفر إلى 3% درجات .

- الاستجابات التي تتكرر أكثر من 10% يحصل على صفر

- الاستجابات التي تتكرر من 5% — 9% يحصل على درجة واحدة .

- الاستجابات التي تتكرر من 2% — 4% يحصل على درجتين.

- الاستجابات التي تتكرر أقل من 2% تحصل على ثلاث درجات .

(هدى برهان سيف الدين ، 2015 ، ص 28 ، 33)

6- الخصائص السيكمترية لأداة صدق المحتوى:

أ- صدق أداة تحليل المحتوى : المنهاج يستمد صدق أداة التحليل من صدق قائمة مهارات

التفكير الإبداعي و تعريفاتها الإجرائية و ثم الاعتماد على آراء الأساتذة في مدى احتواء

التمارين على مهارات التفكير الإبداعي رياضيات السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية ، حيث

يتبين أن كتاب الرياضيات يحتوي على أنواع المهارات الثلاثة للتفكير الإبداعي و منه يتضح صدق أداة التحليل المحتوى (تحديد التعريفات الإجرائية) .

جدول رقم (6) يوضح أسماء الأساتذة الذين قاموا بتحليل العينة من تمارين للجزء 1 و 2

الإسم و اللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
قسمة مبروك	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط
قرادي محمد	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط
بن سعد محمد	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة عمار ثليجي الأغواط

ب- ثبات أداة تحليل محتوى المنهاج:

قام الباحث للتأكد من ثبات الأداة بإتباع الخطوات الآتية :

- 1- تم اختيار محور من محاور الجزء الأول من كتاب الرياضيات و هو محور النهايات
- محور من محاور الجزء الثاني من كتاب الرياضيات هو المتتاليات العددية من كتاب الرياضيات سنة ثالثة علوم تجريبية .
- تم تحليل التمارين المحورين بإعادة التحليل بعد مدة زمنية قدرها 20 يوميا و قام الباحث بحساب النسبة المئوية للمحورين عبر الزمن.

جدول رقم (7): يوضح النسب المئوية عبر الزمن للمحتويات .

المحاور	عدد التمارين	مجموع الدرجات في تصحيح 1.	النسبة	مجموع الدرجات في تصحيح 2.	النسبة
النهايات ج 1	114	80	70,17%	75	65,78%
المتتاليين ج 2	143	91	63,63%	96	67,13%

نلاحظ من خلال الجدول من نسبة التصحيح الأول في النهايات قد بلغت 70,17% و هي نسب متقاربة من نسبة التصحيح الثاني و التي بلغت 65,77% في حين بلغت نسبة التصحيح الأول في محور المتتاليات الجزء (2) 63,63% و هي نسبة متقاربة مع نسبة التصحيح الثاني و التي بلغت 67,17% نستطيع القول أن الأداة لديها نسبة عالية من الثبات و بالتالي تستطيع استخدامه في الدراسة .

6-2- الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإبداعي :

. الصدق : من الصفات الواجب توفرها في أدوات جمع البيانات ، و الذي يعتبر أهم خاصية من خواص القياس و يشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي تخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها و معناها و فائدتها و تحقيق صدق المقياس معناه صدق تجمع الأدلة التي تؤدي إلى مثل هذه الاستدلالات. (رجاء محمود ،2004،ص 413) .

للتأكد من صدق المقياس اعتمد الباحث على :

طريقة صدق المقارنة الطرفية : أثبتت أبحاث (t.l. kelley) . على أن أكثر التقسيمات تميزا مستويات الامتياز و الضعف هي التي تعتمد على تقسيم الميزات إلى طرفين علوي و سفلي بحيث يتكون القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة 33 من الطرف الممتاز و يتألف القسم السفلي من الدرجات التي تكون نسبة 33 من الطرف الضعيف

(فؤاد البهي ، 1978، ص 459) .

و على هذا الأساس كان أفراد الدراسة الاستطلاعية 50 فردا إذ تم ترتيب درجات أفراد هذه العينة تنازليا و أخذت نسبة 11 ذوي الدرجات العليا و 11 لذوي الدرجات السفلى للمقياس المكون من 3 أنشطة و تم بعد ذلك الصدق التمييزي للمقياس ككل .

ب . الثبات : يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار أو مجموعة من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس بدرجة من الثبات

(رجاء محمود ، 2004، ص 429) .

لقد اعتمد الباحث عند حساب الصدق والثبات لمقياس التفكير الإبداعي على الطرق الآتية

- صدق المقارنة الطرفية - صدق التكوين الفرضي .

- ثبات ألفا كرونباخ- ثبات التصحيح- ثبات الاختبار بطريقة الاعداد

- صدق الاختبار

- صدق المقارنات الطرفية -

قام الباحث بتحديد المجموعتين الطرفيتين (الربع الأعلى والأدنى) من العينة الاستطلاعية ، فكان (14) مفحوص لكل مجموعة ومن ثم أجرى اختبار (ت) للفرق بين متوسطيهما (50) فكان كما يلي :

جدول (8):صدق المقارنات الطرفية لمقياس التفكير الابداعي وأبعاده الفرعية

البعده	المجموعات الطرفية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الطلاقة	المجموعة العليا	20.6429	1.49908	12.502	0,001
	المجموعة الدنيا	15.0714	.73005		
المرونة	المجموعة العليا	23.3571	.49725	4.572	0,001
	المجموعة الدنيا	20.7857	2.04483		
الأصالة	المجموعة العليا	10.7857	1.49908	8.906	0,001
	المجموعة الدنيا	6.7857	.73005		
الدرجة الكلية	المجموعة العليا	50.3571	5.55542	4.144	0,001
	المجموعة الدنيا	43.7857	2.08211		

ويلاحظ من الجدول (8) أن المقياس له قدرة تمييزية عالية بين المجموعتين الطرفيتين في

درجات المقياس

صدق التكوين الفرضي (صدق الاتساق الداخلي) -

اعتمد الباحث هذا النوع من الصدق لفحص مضمون الاستبيان فحصا دقيقا ، لأنه يعني مدى جودة تمثيل محتوى استبيان لفئة من المواقف او الموضوعات التي يقيسها ، فيعتبر الاختبار صادقا اذا مثلت تقسيماته وتفرعاته تمثيلا سليما ، وقد استخرجت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد وبعد والدرجة الكلية للمقياس ، وحصلنا على النتائج التالية :

جدول (9) يوضح الارتباطات بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية للمقياس تورانس الصيغة (ن=05)

البعد	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الدرجة الكلية
الطلاقة	-	.739**	.520**	.890**
المرونة	-	-	.491**	.845**
الأصالة	-	-	-	.810**

(** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباطات الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ، ما يعتبر مؤشرا على صدق التجانس الداخلي لمقياس تورانس الصيغة ب ، وقد تراوحت القيم الارتباطية بين درجات الأبعاد فيما بينها ما بين 0,49 كأدنى قيمة و 0,89 كأعلى قيمة وهي معاملات ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية ، مما يعني أن عبارات الأبعاد الفرعية متناسقة فيما بينها.

(2) ثبات الاختبار

- (أ) ثبات ألفا كرونباخ: تعد من الطرق الشائعة في حساب الثبات ،اذ تمتاز بتناسقها وإمكانية الوثوق بها ،وقد تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لمقياس تورانس الصيغة ب باستعمال الفا كرونباخ، وكشفت النتائج على مايلي :
- الجدول رقم (10): معاملات ثبات قائمة لمقياس تورانس بطريقة ألفا كرونباخ -

ابعاد مقياس تورانس	معامل ثبات الفا كرونباخ
بعد الطلاقة	,7090
بعد المرونة	,7920
بعد الاصاله	,8040
الدرجة الكلية	,8430

تشير بيانات الجدول إلى ارتفاع قيمة الفا كرونباخ بالنسبة للمقياس حيث بلغت قيمته (,843) وكذلك جاءت قيم الأبعاد الخاصة للمقياس مرتفعة وتراوحت ما بين (,804) إلى (709)

(ب) ثبات التصحيح

تم إيجاد معامل ثبات التصحيح بين تصحيح الباحث وبين تصحيح متطوع حاصل على دكتوراه في علم النفس ، فكانت النتائج كما في جدول (11).

جدول (11) : معاملات ثبات التصحيح لمقياس الدوائر وابعاده الفرعية (ن=50)

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البعد الاختبار الفرعي
0,001	.702**0	الطلاق عند الباحث
		الطلاق عند المصحح
0,001	.838**0	المرونة عند الباحث
		المرونة عند المصحح
0,001	.853**0	الأصالة عند الباحث
		الأصالة عند المصحح
0,001	.765**0	الدرجة الكلية عند الباحث
		الدرجة الكلية عند المصحح

يتضح من الجدول (11) أن معاملات الارتباط امتدت ما بين (0,70) و(0,85) وجميعها دالة ، و ظهر أعلى معامل ارتباط في بعد الاصالة وأدنى معامل 0,001 عند مستوى دلالة (0,85) في بعد الطلاق(0,001) عند مستوى الدلالة(0,70)

(ج) ثبات الاختبار بطريقة الإعادة

تعد من أشهر الطرق المستعملة في استخراج الثبات ، وتتم عن طريق التحقق من استقرار المقياس او الاختبار عن طريق الزمن وذلك بتطبيقه مرتين على افراد العينة ذاتها وبفاصل زمني مناسب .(الشريفي ، 2012 ، ص74)

وللتحقق من ثبات المقياس الحالي طبق الباحث المقياس على عينة مكونة من (50) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وأعيد التطبيق عليهم بعد أسبوعين ثم حسبت العلاقة بين درجات التطبيقين الأول والثاني عن طريق (معامل ارتباط بيرسون)، وكشفت النتائج على مايلي :

جدول (12) : معاملات الثبات بطريقة الإعادة للاختبار وابعاده الفرعية

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البعء الاختبار الفرعي
0,001	.714**0	الطلاقة في التطبيق الأول
		الطلاقة في التطبيق الثاني
0,001	.741**0	المرونة في التطبيق الأول
		المرونة في التطبيق الثاني
0,001	.658**0	الأصالة في التطبيق الأول
		الأصالة في التطبيق الثاني
0,001	.703**0	الدرجة الكلية في التطبيق الأول
		الدرجة الكلية في التطبيق الثاني

يتضح من الجدول (12) أن معاملات الارتباط امتدت ما بين (685-741) عند مستوى الدلالة (0,001). ظهر أعلى معامل ارتباط في بعد المرونة وأدنى معامل في بعد الاصاله، ورغم ارتفاع معاملات الارتباط في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية إلا أنها لم تصل إلى الارتباط التام المتمثل في الواحد الصحيح

- إجراء تطبيق الدراسة الأساسية :

يعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإبداعي لتورانس الشكل (ب) و أداة تحليل المحتوى عن طريق حساب صدق و الثبات لكل منها ، قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير الإبداعي على عينة الفعلية المكونة من 200 تلميذ و تلميذة سنة ثالثة علوم تجريبية حيث تم توزيع المقياس و هذا بعد تهيئة أفراد العينة و تقديم الشرح الكافي للمقياس تم تطبيق تحليل المحتوى منهاج الرياضيات سنة ثالثة علوم تجريبية

الأساليب الإحصائية :

- تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون

- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

- النسب المئوية و التكرار

- الرزنامة الإحصائية للعلوم الإجتماعية

II. عرض و تحليل النتائج

1 نتائج الفرضية الاولى :

لأجل تحديد مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية تم حساب المتوسط والانحراف المعياري ومجموعهما للاختبار ككل ومهاراته الفرعية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(13) يوضح مستوى التفكير الإبداعي

المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المتوسط والانحراف المعياري
الاصالة	4.30	1.89	6.19
المرونة	3.47	1.76	5.23
الطلاقة	22.24	2.00	24.24
الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي	30.06	5.41	35.47

يتضح من خلال الجدول السابق أن المتوسط لمهارة الأصالة هو 4.30 والانحراف المعياري 1.89، وهذا يعني أن التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكبر من المتوسط بانحراف معياري واحد يمتلكون مهارة الأصالة وقد كان عددهم (8) تلميذا من بين (200) تلميذا وتلميذة أي بنسبة(4%)، أما فيما يخص مهارة المرونة فقد قدر المتوسط الحسابي بـ 3.47 وبانحراف المعياري 1.76، وهذا يعني أن التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكبر من المتوسط بانحراف معياري واحد يمتلكون مهارة المرونة وقد كان عددهم (11) تلميذا من بين (200) تلميذا وتلميذة أي بنسبة (5.5%)، أما فيما يتعلق بمهارة الطلاقة فقد بلغ المتوسط 22.24 وبانحراف معياري 2، وهذا يعني أن التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكبر من المتوسط بانحراف معياري

واحد يمتلكون مهارة الطلاقة وقد كان عددهم (9) تلميذا من بين (200) تلميذا وتلميذة أي بنسبة (4.5%).

أما مهارات التفكير الإبداعي الكلية فقد كان متوسطها 30.06 وانحراف معياري 5.41 وهذا يعني أن التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكبر من مجموع المتوسط بانحراف معياري واحد يمتلكون مهارات التفكير الإبداعي الكلية وقد كان عددهم (11) تلميذا من بين (200) تلميذا وتلميذة أي بنسبة (5.5%)، وبالتالي نجد أن عدد التلاميذ الذين تتوافر لديهم هذه المهارات قليل جداً مقارنة بالعدد الكلي، أي أن مهارات التفكير الإبداعي متوافرة بدرجة قليلة جدا تكاد تكون منعدمة .

عرض وتحليل النتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه يوجد مستوى من التفكير الابداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية وبالاعتماد على نتائج التحليل الاحصائي تم إثبات الفرضية الأولى التي تقول بأنه يوجد مستوى من التفكير الابداعي لدى عينة الدراسة وهذا النوع من المستوى "هو المستوى المتدني لدى عينة الدراسة"، فمعظم التلاميذ لا يمتلكون مهارات التفكير الابداعي، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين يمتلكون مهارة الأصالة (08) تلاميذ من بين (200) تلميذ أي بنسبة (4%) وهذا يدل على أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية لا يمتلكون مهارة الأصالة وليست لديهم القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة والتمتيزه والغير مألوفة وعدم وجود الرغبة في البحث عن حلول أصيلة أو التوصل إلى نواتج لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل، كما أن نوعية التفكير المفروض حول القضايا والمشكلات والمواقف المختلفة وانعدام البيئة المناسبة كل ذلك لا يرقى بالعمليات العقلية إلى نتاجات أصيلة وجديدة في كافة ميادين الحياة الانسانية، إضافة إلى انعدام المثيرات التي تحيط بالتلاميذ التي من شأنها أن تساعد على إنتاج الأفكار الجديدة والتمتيزه، فمهارة الأصالة تعد عنصرا أساسيا في التفكير الابداعي وعليه لا تفكير إبداعي بدون أصالة فعدم قدرة التلاميذ إنتاج الأفكار الجديدة والنفوذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار يجعلهم أكثر اتباعا للتفكير المنظم أو النمطي، أو التقليدي، أو الأفكار المتكررة، أو الحلول المتعارف عليها، وهذه الأنواع من التفكير لا تساعد التلاميذ على الإتيان بالأفكار الجديدة والمتفردة والنادرة. فعينة الدراسة لا تمتلك القدرة على الإفاضة وإضافة التفاصيل للفكرة أو المشكلة ويرى (تورانس) "أن الشخص يحدد فكرته الرئيسية أولا ثم يغيئها بالتفاصيل لكي تبدو أكثر جاذبية وإغراء". (أمل الأحمد،ص150)

فتلاميذ عينة الدراسة ليست لديهم القدرة على رؤية المشكلات في الأشياء أو النظم، أو رؤية جوانب النقص والعيب فيها، وعدم ملاحظة الأشياء الغير عادية أو الشاذة أو المحيرة في الدروس أو في محيط الفرد، لإعادة توظيفها أو استخدامها في إثارة تساؤلات حولها للوصول إلى حلول أصيلة تتسم بالجدة والتميز، واستنادا على نسبة التلاميذ في مهارة الأصالة فإن عينة الدراسة لا توجد لديهم القدرة على الانتاج العلمي، وعلى تقديم اسهامات جديدة واضافات إلى المعرفة وتعديل المهارات المتعلقة بالمفاهيم وهي ضرورية لإبداع.

ثانيا: فقد بلغ عدد التلاميذ الذين يمتلكون مهارة المرونة (11) تلميذا من بين (200) تلميذا وتلميذة أي بنسبة (5.5%) وهي نسبة ضعيفة مقارنة بعينة الدراسة وتدل على أن عينة الدراسة لا يمتلكون مهارة المرونة وهي مهارة أساسية وضرورية في أي عملية إبداعية، فالتلاميذ ليست لديهم القدرة على الانتقال من حالة ذهنية إلى أخرى وربما يرجع هذا إلى طريقة تقديم الاستاذ للدروس، أو يكمن السبب في المنهاج نفسه، أو في التلميذ وظروفه المحيطة به، فعينة الدراسة ليست لديهم القدرة على التحليل، والتركيب، والتركيز، والقدرة على رؤية العلاقات والربط فيما بينها، وعلى تغيير الحالة الذهنية أو العقلية والأفكار بتغيير المواقف التعليمية من نظرية إلى نظرية، أو من قانون إلى آخر، كما لا يستطيعون إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة مع الصعوبة في تغيير اتجاه الفرد العقلي، وعدم القدرة على امتلاك المرونة التكيفية لحل المشكلة أو الموقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف، إضافة إلى عدم تمكن أفراد عينة الدراسة من إضافة التفاصيل للمشكلة الرياضية والتي لا تساعد في إدراك التفاصيل وإعطاء تفسيرات دقيقة للموضوعات الغير مألوفة وينتج عنه عدم إثراء الأفكار وتنميتها إلى جانب فقدان الحساسية للمشكلات وانعدام ملاحظة الأشياء الغير عادية، أو المشكلات المحيرة والمحيطة بالفرد لإثارة التساؤلات والوصول إلى حلول تتسم بالمرونة التلقائية، والمرونة التكيفية في معالجة المشكلات، ضف إلى ذلك عدم تجمع المعلومات والمهارات

واستدعاء الخبرة السابقة ومن القراءات ذات الصلة بالموضوع كل هذا يؤثر على تحديد المشكلة وتصبح غير واضحة في ذهن التلاميذ ولا يتحرر العقل من الأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة، حيث أن أفراد عينة الدراسة لا يدركون العلاقة بين الاجزاء المختلفة للمشكلة ولا تتولد لديهم الافكار الجديدة التي تعينهم على الحل ولقد اورد إبراهيم(1985) بعض الخصائص التي يمتاز بها الشخص ذو القدرات الابداعية منها "المرونة في القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير المواقف". (عبد الغفار،ص 257)

فمن خلال هذا التحليل يتبين أن أفراد عينة الدراسة يتبعون النسق العادي في التفكير وعدم وجود تفاعل بين التلاميذ وما يكتسبونه من خبرات من جهة، وعدم المعرفة الدقيقة بالمحاور وما يحتويه من معلومات أساسية.

ثالثا: بلغ عدد التلاميذ الذين يمتلكون مهارة الطلاقة (09) تلاميذ من بين (200) تلميذا وتلميذة أي بنسبة(4.5%) وهي نسبة متدنية جدا مقارنة بعينة الدراسة، وتدل نتائج على أن عينة الدراسة لا يمتلكون مهارة الطلاقة وهي قدرة التلاميذ على توليد عدد كبير من الأفكار والبدائل أي لا يستطيعون توليد عدد كبير من الاستراتيجيات أو المترادفات بسرعة وسهولة ، كما ليست لديهم القدرة على القيام بعملية التذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مكتسبات سابقة في وحدة زمنية معينة(الحصة) لتوظيفها في حل المشكلات التي تعترض التلاميذ.

ويفتقد أفراد عينة الدراسة إلى الطلاقة بأشكالها المتنوعة وهذا جلي من خلال النسبة المتدنية التي تحصلوا عليها، فهم لا يستطيعون استخدام التفكير السريع في كلمات متصلة وملائمة لموقف معين مع عدم التكرار ، وعدم قدرتهم على إنتاج عدة ألفاظ واستدعاء عدد كبير من الأفكار في زمن محدد، كما أن عينة الدراسة لا يمتلكون طلاقة التداعي في إنتاج

أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات الدلالة الواحدة وعدم مقدرتهم على إدراك العلاقات القائمة بين الألفاظ أو الرموز، والرسم السريع لعدد من الأشكال في الهندسة أو إضافة تعديلات على الأشكال، إن عدم امتلاك أفراد عينة الدراسة لأشكال الطلاقة وخاصة في مادة الرياضيات ينتج عنه عدم امتلاكهم لمهارة الطلاقة بصفة عامة، كما أنهم لا يمتلكون مهارة إدراك التفاصيل وإعطاء تفسيرات دقيقة للموضوعات وتنمية أفكار جديدة وإثرائها وعدم شعورهم بالحساسية للمشكلات وقلة الوعي بالمشكلات المحيطة التي تتطلب الحيرة والقلق من طرف أفراد عينة الدراسة، إضافة لذلك فإن مستويات الابداع متدنية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، فلا يقدرّون على تطوير الأفكار والقيام بالإنتاج العلمي الذي يتميز بالحدّثة وتقديم اسهامات جديدة واضافات.

بلغ عدد التلاميذ الذين يمتلكون مهارات التفكير الإبداعي أي (الدرجة الكلية) (11) تلميذاً من بين (200) تلميذاً وتلميذة أي بنسبة (5.5%)، وبالتالي نجد أن عدد التلاميذ الذين تتوافر لديهم هذه المهارات قليل جداً مقارنة بالعدد الكلي، أي أن مهارات التفكير الإبداعي متوفرة بدرجة قليلة جداً تكاد تكون منعدمة. وتدل هذه النتائج على أن مستوى التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة متدني جداً، ويرجع هذا التدني إلى عوامل كثيرة منها: معرفية، نفسية، أسرية، بيئية، اجتماعية. فعينة الدراسة يستخدمون العمليات المعرفية البسيطة الغير معقدة فيتبعون التفكير النمطي التقليدي الذي لا يؤدي إلى استثارة مهارات التفكير الإبداعي أو التفكير التفريقي وينتج عنه ضعف في امتلاك هذه المهارات، كما أنهم يمتلكون نوع معين من التفكير وهو التفكير المنظم الذي يعيقهم على الاطلاع على بعض وجهات النظر والربط بين المتعارض منها، وعدم قدرتهم على تكوين وجهات نظر مختلفة اتجاه الأشياء، وصعوبة تجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات وروابط لا يساعدهم على فهم بنيتها، فمستوي التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة لا توجهه رغبة نحوية في البحث عن

حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة من قبل ويتميز التفكير الابداعي لديهم بالخصوصية في الطرح والسهولة وبالتالي "لا تتشكل لديهم حالة ذهنية فريدة" (سليم، ص64) فعينة الدراسة لا تتوفر لديهم القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية ولا توجد بيئة مناسبة وهذا يؤثر سلبا على العمليات العقلية في إنتاج أفكار أصيلة ومفيدة للفرد والمجتمع، إضافة إلى عدم إدراكهم للتغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة وضعف القدرة على تكوين تركيبات جديدة أو تنظيمات جديدة لها وقلة النشاط الذي يقود إلى إنتاج يتصف بالأصالة والقيمة والجودة.

إن عينة الدراسة لا يتميزون بالتفكير في النسق المفتوح وهي تنوع الاجابات المنتجة، وليست لديهم سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وعدم قدرتهم على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة تتسم بالجدة والمرونة ، ومن منطلق ما يذهب إليه تورانس وحسب رأي الباحث فعينة الدراسة غير حساسين للمشكلات وأوجه القصور، وفجوات المعرفة، والعناصر الناقصة، وعدم التناسق فلا يستطيعون تحديد الصعوبة والبحث عن حلول والقيام بتخمينات لإنتاج شيء جديد كحل لمشكلة أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة.

إذن فعينة الدراسة لا يمتلكون مهارات التفكير الابداعي الثلاث بدءا بالأصالة وهي عدم قدرتهم على إنتاج أفكار جديدة والنفاذ إلى ما وراء المألوف خلال فترة زمنية محددة، فأفكارهم لا تتصف بالمهارة وعدم الشبوع بل مجرد أفكار يطبعها التكرار والحلول التقليدية، أما مهارة الطلاقة فهي متدنية لدى عينة الدراسة ذلك أنهم لا يقدرّون على توليد عدد كبير من البدائل والافكار بسرعة وسهولة وعدم تمكنهم من عملية استدعاء اختيارية للمعلومات أو الخبرات أو المكتسبات السابقة و ادراك العلاقات القائمة بين الالفاظ ،ثم تأتي مهارة المرونة وهي متدنية

لدى عينة الدراسة فعدم تغيير الحالة الذهنية من موقف إلى آخر وعدم القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الافكار المتنوعة مع الصعوبة في تغير الاتجاه يجعل عملية التفكير الابداعي لدى عينة الدراسة صعبة بل مستحيلة.

إن من بين مراحل العملية الابداعية هي تحديد المشكلة وهذا ما لا نجده لدى عينة الدراسة من صعوبة في تحديد المشكلة وعدم جمع المعلومات والخبرات ذات العلاقة بالموضوع فلا يتحرر العقل من الافكار التي لا صلة لها بالمشكلة وتؤدي في النهاية إلى عدم الوصول إلى الفكرة الصحيحة أو بزوغ الحل لدى التلاميذ، فهم لا يعرفون المجال معرفة دقيقة وما يحتويه من معلومات أساسية إضافة إلى جميع العوامل والظروف المحيطة بهم والتي لا تساعدهم على نمو الابداع، وتؤكد دراسات على أهمية العوامل الاسرية في نمو الابداع أو زواله، إن عدم وجود مستوى متوسط أو عالي لدى عينة الدراسة قد يرجع إلى ظروف التلاميذ داخل أسرهم والضغط التي تمارس عليهم من طرف الوالدين أو الاخوة، فالمعاملة الوالدية القاسية والتي تتصف بالتجبر والتسلط، وعدم إعطائهم الحرية لمناقشة بعض المواضيع وإبداء رأيهم فيها يؤثر بدرجة كبيرة على تفكيرهم ويصبح تفكيرهم نحو قضايا معينة أو مواد دراسية سلبية ولا يرقى بالعمليات العقلية إلى المستوى العالي من التفكير التفريقي لذلك نجد دراسة (مرزوق 1991) التي هدفت للتعرف على أهم عوامل تنمية التفكير الابداعي في مرحلة الطفولة، حيث أكدت النتائج على أهمية البيئة الأسرية في تنمية التفكير الابداعي لدى الأطفال، بالإضافة إلى أهمية العوامل المتعلقة بالمعلم بما تحتويه من أسلوب التدريس واتجاهه نحو مهنته. (طارق عبد الرؤف، ص149) وأيدت دراسة

(فلز 2000) هذا الطرح والتي هدفت إلى أهمية إدراك المدرس والطالب للابتكار داخل حجرة الدرس، وتوصلت النتائج إلى اعتقاد كل من المدرس والطالب بأهمية البيئة المدرسية وأن لها دور أساسي في كبح الابتكار حيث يتجاهل المدرس أفكار الطلاب. (طارق عبد الرؤوف، ص205)، فطرق التنشئة الاجتماعية الخاطئة لا تسمح للفرد بأن ينمو نموا سليما متوازنا الأمر الذي يضر فيه الميل الموجود لديه لممارسة قدراته واستعداداته وميوله، كذلك من بين العوامل التي قد تؤثر في الابداع أيضا الوراثة لأن الإنسان يرث عقله وجهازه العصبي وكل شيء عن والديه، لهذا فإن هذه الجينات أو الموروثات قد تكون هي السبب في تدني مستوى التفكير الابداعي لدى عينة الدراسة ، إضافة إلى الثقافة السائدة في محيط الأسرة والمجتمع والتي تؤثر سلبا على نمو الابداع لدى أفراد عينة الدراسة ويرى سعيد(2006) " أنه إذا كانت الثقافة متزمتة وتؤمن بالفكر الميتافيزيقي والخرافي فإنه بلا شك يموت الابداع لأنه لا يتوفر له الجو المناسب للنمو والظهور ."(سعيد عبد العزيز، ص37)، كما أن للنضج دور كبير في العملية الابداعية فالأفراد الذين لا يتسمون بالنضج والنمو العقلي والنفسي والانفعالي السليم لا يمتلكون الابداع، فعدم إصرار عينة الدراسة على روح المثابرة والاستمرار وانعدام الدافعية كلها عوامل تحد من العمل الابداعي لديهم. ويرى برهان(2014) أن للبيئة دور في عملية التفكير الابداعي، فالبيئة الغير الغنية بالمتغيرات والخبرات لا تساعد التلاميذ على التفاعل مع التجارب والمواقف والخبرات ،ولا تثير اهتمامهم ولا تدفعهم لاستثارة أفكارهم "وجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها(مرحلة الاعداد)، ثم الاحتفاظ بها(مرحلة الكمون)، ثم تلمع الشرارة في دماغه(مرحلة الاشراق) التي تمكنه من استعراض

الحل." (برهان محمود، ص36)، لاشك أن للمبدعين خصائص معينة، فعينة الدراسة لا يمتلكون الخصائص المعرفية وهي الأصالة في الأفكار، والطلاقة اللغوية والبلاغة، والذكاء المرتفع، والخيال الخصب، والمرونة والمهارة في اتخاذ القرارات، والاستقلالية في إصدار الأحكام، والتكيف مع المستجدات، فهم غير ميالين للمخاطرة والمثابرة وحب الفضول، ويتميزون بعدم الاستهلاك الزائد للعمل، ونقص في الدافعية الذاتية، وعدم مقدرتهم على التأثير في الآخرين، وتنوع الاهتمامات والميول، وهناك عوامل أخرى لها علاقة بالإبداع وهي الدافع والحافز حيث يلعب دورا كبيرا في ظهور أو منع الانتاج الابداعي للفرد وله جانبين: "الاول يتعلق بالعوامل النفسية ومنها الحاجة الداخلية إلى التقدير وتحقيق الذات." (صالح الدايري، ص17) فضعف الدافعية لدى عينة الدراسة ، إضافة إلى العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الغير مناسبة ساهمت في تدني مستوى التفكير الابداعي لديهم.

وتوجد عوامل أخرى تساهم في كبح التفكير الابداعي لدى عينة الدراسة منها: دور المعلم السلبي في غرفة الصف ويتمثل ذلك في عدم عمل حلقات نقاش بين المعلم والتلاميذ وترك الفرصة لطرح أفكارهم وآراءهم حول موضوع معين له علاقة بمحتوى الدرس، إضافة إلى عدم استثارة دافعية التلاميذ من خلال نوعية الأسئلة المطروحة، فالتلاميذ في هذه الحالة لا يشعرون بالحرية والأمان ولا بتثمين أفكارهم وآراءهم و هذا يساهم في تدني مستوى التفكير الابداعي لدى عينة الدراسة وأكدت دراسة (مرزوق 1991) التي هدفت للتعرف على أهم عوامل تنمية التفكير الابداعي في مرحلة الطفولة، حيث أكدت النتائج على أهمية العوامل المتعلقة بالمعلم بما تحتويه من أسلوب التدريس واتجاهه نحو مهنته. (طارق عبد الرؤف، ص149) وأيدت دراسة (فلز 2000) هذا الطرح والتي هدفت إلى أهمية إدراك المدرس والطالب للابتكار داخل حجرة الدرس، وتوصلت النتائج إلى اعتقاد كل من المدرس والطالب بأهمية البيئة المدرسية وأن لها دور أساسي في كبح الابتكار حيث يتجاهل المدرس أفكار الطلاب. (طارق ، ص205)

وتؤكد النظرية السلوكية على "أهمية العلاقة بين المنبه والاستجابة حيث تذهب إلى أن الطفل عندما يقوم باستجابات جديدة ولا تعزز أو تحبط لا يتحقق من خلالها عمل ابتكاري جديد." (فاطمة الزيات، ص42)، كما يشير برهان محمود (2014) " أن الفرد لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناء على تعزيز أو إحباط الأداءات المبدعة لديه، وهذا الافتراض ينطلق من مبدأ أن الآباء والمعلمين لديهم القدرة على التأثير في طموحات الأفراد وقيادتهم نحو التفكير الابداعي." (برهان محمود، 2014، ص28)، ويفهم من هذه النظرية على أن الفرد يمكن أن يستجيب استجابة مبدعة اعتمادا على نوعية الاستثارة والتعزيز أو الاحباط الذي يمكن أن يحصل عليه، كما أن للآباء والمعلمين دور إيجابي أو سلبي اتجاه التفكير الابداعي لدى الأفراد.

وتتناغم هذه النتيجة مع وجهة نظر النظرية الانسانية التي ترى أن فشل الفرد في تحقيق ذاته يؤدي إلى كبت الابداع لديه، ويرى "روجرز" أن عدم احترام آراء الفرد، واعطائه الفرص لطرح أفكاره ومناقشتها يصل به المطاف إلى كبح الأفكار الابداعية لديه، وتؤكد النظرية المعرفية " أن انعدام التأمل العميق يؤدي إلى كبح الابداع لدى الفرد." (أحمد هيجان، ص135)، فعينة الدراسة ينقصهم التأمل العميق وقوة الخيال الذي يعتبر أمرا ضروريا للإبداع، لتحويل أفكارهم وتخييلاتهم إلى أشياء غير عادية ولم يسبق الوصول إليها، وأنهم لا يمتلكون قدرات الانتاج التباعدي، ومهارات التفكير الابداعي وهي الطلاقة، والمرونة، والاصالة، والحساسية اتجاه المشكلات، وإدراك التفاصيل. حيث أكد "جيلفورد" على المكونات الأساسية للابتكار وهي: "الطلاقة، والمرونة، والاصالة، والحساسية اتجاه المشكلات، وإعادة بناء المشكلات." (عمر حسن، ص39)، ومنه نستطيع القول أن مستوى التفكير الابداعي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي علوم تجريبية متدني إن لم يكن منعدما.

تحليل محتوى الرياضيات السنة الثالثة علوم تجريبية :

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: نصت هذه الفرضية على أن : محتوى منهاج الرياضيات لا يساهم في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية ، حيث قام الباحث بتصنيف نوع المهارات بالاعتماد على التمارين من خلال المحاور الموجودة في الكتاب ج1+ ج2 من المنهاج حيث تبين الجداول الآتية أنواع المهارات الموجودة في المنهاج.

محتوى منهاج الرياضيات السنة الثالثة علوم تجريبية الجزء الأول

جدول رقم (14) يبين توزيع درجات الثلاث حسب المحاور :

المحاور	عدد التمارين	مجموع الطلاقة	مجموع المرونة	مجموع الأصالة
النهايات	114	38	112	27
الاشتقاق	105	10	102	22
الدوال الأساسية	128	31	94	29
التزايد المقارن	74	14	72	19
الدوال الأصلية	61	24	61	24
الحساب التكاملي	116	42	116	42
الاحتمالات الشرطية	68	07	68	00
قوانين الاحتمال	32	11	32	00
المجموع	698	177	657	163

نلاحظ من خلال الجدول أن مجموع عدد التمارين في الجزء الاول من كتاب الرياضيات قد بلغ (698) تمرين، حيث بلغ مجموع درجات مهارة الطلاقة (177) تمرين ، ومهارة الاصاله (163) تمرينا وهو عدد قليل مقارنة بالمجموع الكلي، في حين بلغ مجموع درجات المرونة (657) تمرينا وهو عدد جيد مقارنة بالمجموع الكلي لعدد التمرينات.

جدول رقم (15) يبين عدد التمارين و النسب المئوية لمهارة الطلاقة (ج 1)

المهارة التمارين	عدد التمارين التي توجد فيها مهارة الطلاقة	عدد التمارين التي لا يوجد فيها مهارة الطلاقة	المجموع
عدد التمارين	177	521	698
النسبة المئوية	%25,36	%74,64	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الطلاقة بلغت (%25,36) وهي نسبة أقل من الثلث مقارنة بنسبة مهارة الطلاقة الغير موجودة في الكتاب والتي بلغت (%74,64) هذه النسبة تدل على أن محتوى منهاج الرياضيات لا يحتوي على مهارة الطلاقة.

جدول رقم (16) يبين توزيع عدد التمارين و النسب المئوية لمهارة المرونة(ج1)

المهارة التمارين	عدد التمارين التي توجد فيها مهارة المرونة	عدد التمارين التي لا يوجد فيها مهارة المرونة	المجموع
عدد التمارين	657	41	698
النسبة المئوية	%94,12	%05,88	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة مهارة المرونة قد بلغت (94,12%) وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة المهارة الغير موجودة في الكتاب والتي بلغت (05,88%) وهي تدل على أن محتوى المنهاج يحتوي على مهارة المرونة.

جدول رقم (17) يبين توزيع التمارين و النسب المئوية لمهارة الأصالة(ج1)

المهارة التمارين	عدد التمارين التي توجد فيها مهارة الاصالة	عدد التمارين التي لا يوجد فيها مهارة الاصالة	المجموع
عدد التمارين	163	535	698
النسبة المئوية	%23,36	%76,64	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة مهارة الأصالة الموجودة قد بلغت (23,36%) وهي نسبة أقل من الثلث مقارنة بنسبة مهارة الأصالة الغير موجودة والتي بلغت (76,64%) وهي تدل على أن محتوى منهاج الرياضيات لا يحتوي على مهارة الأصالة.

جدول رقم(18) يبين توزيع درجات المهارات الثلاث حسب المحاور (الجزء 2)

المحاور	عدد التمارين	مجموع طلاقة	مجموع مرونة	مجموع أصالة
المتتالية العددية	143	50	137	41
القسمة في	100	22	96	20
الموافقات في	111	18	105	21
الأعداد الأولية	137	23	127	22
الأعداد المركبة	171	40	161	25
التشابه المباشر في المستوى	85	15	74	18
الجداء السلمي	52	06	48	05
المستقيمات و المستويات في الفضاء	58	05	46	04
المقاطع المستوية للسطوح	24	00	23	02
المجموعة	881	17 9	817	158

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد التمارين قد بلغ (881) تمرين في الجزء الثاني، حيث بلغ مجموع درجات الطلاقة(179) درجة، ومهارة الأصالة (158) درجة وهي درجات متدنية مقارنة بالمجموع الكلي، في حين بلغت درجة المرونة (817) وهي درجة عالية جدا.

جدول رقم (19) يبين عدد التمارين و النسب المئوية لمهارة الطلاقة (ج 2)

المهارة التمارين	عدد التمارين التي توجد فيها مهارة الطلاقة	عدد التمارين التي لا يوجد فيها مهارة الطلاقة	المجموع
عدد التمارين	179	702	881
النسبة المئوية	%20,32	%79,68	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الطلاقة بلغت (20,32%) وهي نسبة أقل من الثلث مقارنة بنسبة مهارة الطلاقة الغير موجودة في الكتاب والتي بلغت (79,68%) هذه النسبة تدل على أن محتوى منهاج الرياضيات لا يحتوي على مهارة الطلاقة.

جدول رقم (20) يبين توزيع عدد التمارين و النسب المئوية لمهارة المرونة (ج2)

المهارة التمارين	عدد التمارين التي توجد فيها مهارة المرونة	عدد التمارين التي لا يوجد فيها مهارة المرونة	المجموع
عدد التمارين	817	64	881
النسبة المئوية	%92,73	%07,27	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة مهارة المرونة قد بلغت (92,73%) وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة المهارة الغير موجودة في الكتاب والتي بلغت (07,27%) وهي تدل على أن محتوى المنهاج يحتوي على مهارة المرونة.

جدول رقم (21) يبين توزيع التمارين و النسب المئوية لمهارة الأصالة(ج2)

المجموع	عدد التمارين التي لا توجد فيها مهارة الاصالة	عدد التمارين التي توجد فيها مهارة الاصالة	المهارة التمارين
881	723	158	عدد التمارين
%100	%82,06	%17,94	النسبة المئوية

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة مهارة الأصالة الموجودة قد بلغت (17,94%) وهي نسبة أقل من الثلث مقارنة بنسبة مهارة الأصالة الغير موجودة والتي بلغت (82,06%) وهي تدل على أن محتوى منهاج الرياضيات لا يحتوي على مهارة الأصالة.

جدول رقم (22) يبين مجموع الدرجات للمهارات الثلاث في (ج+1ج2)

المهارة التمارين	مجموع التمارين	مجموع درجات الطلاقة	مجموع درجات المرونة	مجموع درجات الأصالة
عدد التمارين	1579	356	1474	321
النسبة المئوية	%100	%22,54	%93,35	%20,32

نلاحظ من خلال الجدول نسبة الطلاقة في الجزء الأول والثاني من محتوى منهاج الرياضيات سنة ثالثة ثانوي علوم تجريبية قد بلغ (22,54%)، وبلغت نسبة الأصالة (20,32%) وهي نسب متدنية جدا، في حين بلغت نسبة المرونة (93,35%) وهي نسبة عالية.

مناقشة وتحليل الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية أن : محتوى منهاج الرياضيات لا يساهم في التفكير الابداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية وبعد عرض نتائج التحليل الاحصائي تم تأكيد صحة الفرضية الثانية القائلة بأن: محتوى منهاج الرياضيات لا يساهم في التفكير الابداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية، حيث بلغت نسب المهارات الثلاث للتفكير الابداعي من الجزء الاول لمنهاج الرياضيات على التوالي: مهارة الطلاقة(25,36%)، ومهارة المرونة(94,12%)، ومهارة الأصالة(23,36%)، وهذا يبين أن محتوى منهاج الرياضيات للجزء الأول يحتوي على مهارتي الطلاقة والأصالة بنسبة قليلة جدا تكاد تكون منعدمة، باستثناء مهارة المرونة التي نسبتها عالية. في حين بلغت نسب المهارات الثلاث للتفكير الابداعي من الجزء الثاني لمنهاج الرياضيات على التوالي: مهارة الطلاقة(20,32%) ، ومهارة

المرونة (92,73%) ومهارة الأصالة (17,94%)، وهذا يبين أن محتوى منهاج الرياضيات للجزء الثاني يحتوي على مهارتي الطلاقة والأصالة بنسبة قليلة جدا تكاد تكون منعدمة، باستثناء مهارة المرونة التي نسبتها عالية.

وبلغت النسبة الكلية لمحتوى منهاج الرياضيات (الجزء الأول والجزء الثاني) لمهارة الطلاقة (22,54%)، ومهارة الأصالة (20,32%) وهي نسب متدنية، أما مهارة المرونة فقد بلغت نسبتها (93,35%) وهي نسبة عالية، من خلال هذه النتائج نستطيع القول أن محتوى منهاج الرياضيات لا يحتوي على مهارتي الطلاقة والأصالة وهي مهارات أساسية للتفكير الابداعي فبدونها لا يكون هناك إبداع، وترجع النسبة المتدنية في مهارة الطلاقة إلى عدم اهتمام منهاج الرياضيات (التمارين/الأنشطة) لمهارات التفكير الابداعي وخاصة مهارتي الطلاقة والأصالة، فمعظم الأنشطة لا تحتوي على مهارة الطلاقة، حيث أن نوعية التمارين أو الأنشطة لا تستثير قدرات التفكير الابداعي لدى التلاميذ ولا تساعدهم على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار أو المترادفات أو استدعاء لمعلومات أو خبرات بسرعة وسهولة وفي فترة زمنية محددة (الحصّة)، كما أن طبيعة (التمارين/الأنشطة) الخالية من التركيز على إدراك العلاقات القائمة بين الألفاظ ولا تضع التلاميذ في وضعية محيرة ومقلقة تستدعي منهم استثارة قدرات التفكير التباعدي، وفيما يلي عرض لبعض النماذج من التمارين:

تمرين 1 ص 26

نعتبر الدالة f المعرفة على $]-\infty; 1[$ ب :

أوجد عدد حقيقيا A حيث إذا كان $X < 0$ فإن $f(x)$ ينتمي إلى المجال

$]0,9 ; 1,1[$

بين أن المستقيم Δ الذي معادلته $Y=1$ مقارب للمنحنى C_F الممثل للدالة f

أدرس وضعية المنحنى C_F بالنسبة للمستقيم Δ

تمرين 3 ص 26

أثبت باستعمال التعريف أن $\lim_{X \rightarrow +\infty} \frac{1}{X} = 0$

تمرين 4 ص 26

نعتبر الدالة f المعرفة على R بـ :

أثبت باستعمال التعريف $\lim_{X \rightarrow +\infty} f(x) = +\infty$

ت 20 ص 103 المحتوى

دراسة الدالة الأسية

$f(x) = \frac{e^x - 1}{e^x + 1}$ عند $+\infty$ و عند $-\infty$

تمرين 21 ص 103

عند 0 $f(x) = \frac{e^x - 1}{2x}$

تمرين 22 ص 103

$$f(x) = \frac{1}{x} e^x - 1 \text{ عند } 0 \text{ و عند } +\infty$$

تمرين 23 ص 103

$$f(x) = X(e^{\frac{1}{x}} - 1) \text{ عند } +\infty \text{ و عند } -\infty$$

تمرين 52 ص 136

f دالة معرفة على \mathbb{R} بـ

أدرس نهاية الدالة f عند $-\infty$

أدرس نهاية الدالة f عند 0

تمرين 14 ص 59

حساب الدالة المشتقة

$$D=\mathbb{R} \quad f(x) = X + X \cos X$$

$$D=\mathbb{R} \quad f(x) = \sin X \cos X$$

$$D=\mathbb{R} \quad f(x) = \frac{\sin X}{X}$$

تمرين 15 ص 59

$$D=]0; \pi[: f(x) = \frac{1}{\sin X}$$

تمرين 16 ص 59

$$D=R \quad f(x) = \cos(-3X + \frac{\pi}{5})$$

$$D=R \quad f(x) = \sin(\frac{1}{2}X + \pi)$$

$$D=R \quad f(x) = 3X \sin(-X + \frac{\pi}{5})$$

(كتاب الرياضيات، الجزء الأول،)

تمرين 5 ص 24 الجزء 2

(U_n) متتالية حسابية حيث أن $U_3 = 13$ و $U_7 = 37$

أحسب U_{17}

عين الأعداد الصحيحة n حيث يكون $5n+6$ حيث يقسم 37

تمرين 2 /ص 78

عين خمسة أعداد صحيحة x ، $x \in [4, 37]$

ما هو العدد الطبيعي x الذي يكون أصغر تماما من 4 ؟

تمرين 29 /ص 107

أحسب المجامع المقترحة أدناه، استعمل المضاعف المشترك الأصغر ، و اعط النتائج على

شكل كسور غير قابلة للإختزال .

$$\frac{9}{140} + \frac{13}{84} , \quad \frac{55}{195} + \frac{23}{216} , \quad \frac{82}{75} + \frac{19}{210}$$

تمرين 17 ص 145

أكتب بدلالة Z مرفق الأعداد المركبة Z التالية :

$$Z=(2+iZ)(1+3Z)$$

$$Z=2+3iZ$$

(كتاب الرياضيات، الجزء الثاني)

فهذه النماذج من التمارين هي نماذج نمطية وتقليدية فهي تجبر التلاميذ على اتباع نفس الخطوات في الحل وهذا يحتم على التلاميذ عدم استخدام القدرات العقلية الصعبة والمعقدة في الوصول إلى حلول أصيلة ومتفردة، وكذلك مهارة الأصالة تكاد تكون منعدمة في محتوى منهاج الرياضيات، ولم يولي اهتماما بمهارة الأصالة والتي تعد عنصرا أساسيا في التفكير الابداعي، فهذه النماذج من التمارين لا تساعد التلاميذ على إنتاج الأفكار الجديدة والغير مألوفة ولا تحفزهم على النفاذ إلى ما وراء المباشر أو التفرد في الأفكار، فمعظمها يتصف بالشيع والتكرار وخطوات الحل يعرفها الجميع، إن نوعية هذه النماذج من التمارين لا يساعد التلاميذ على إنتاج استجابات أصيلة وتجعلهم مجرد بنك لتخزين المعلومات فقط، وتضعف قوة الخيال لديهم ويصبح غير قادر على إدراك التفاصيل وإضافة التعديلات، وتورث لديهم عدم القدرة على رؤية المشكلات وجوانب النقص والعيب فيها.

إن احتواء منهاج الرياضيات لمهارتي الطلاقة والمرونة بنسبة متدنية يؤكد صحة النتيجة التي توصلنا إليها في مقياس التفكير الابداعي والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة مفادها أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يمتلكون مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) بنسبة متدنية تكاد تكون منعدمة، وأنهم يمتلكون مستوى متدني من التفكير الابداعي، باستثناء مهارة المرونة التي بلغت نسبتها (93,35%) في محتوى المنهاج وهي تدل على أن محتوى منهاج الرياضيات يحتوي على المرونة الفكرية التي تساعد التلاميذ على الانتقال من حالة ذهنية إلى أخرى.

ويرجع السبب في وجود مهارتي الطلاقة والمرونة بنسبة متدنية في محتوى منهاج الرياضيات السنة الثالثة علوم تجريبية إلى طبيعة منهاج الرياضيات الذي لا يساعد التلاميذ على التفكير الابداعي ويقدم لهم أنشطة لا تستثير قدرات التفكير الابداعي لديهم بل يجبرهم على اتباع خطوات موحدة للوصول إلى الحل، وأكدت دراسة (الحمادي 1994) هذا الطرح والتي هدفت إلى معرفة دور المناهج في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقطر. وتوصلت النتائج إلى أن محتوى الكتب المدرسية تقدم للتلاميذ المعلومات الجاهزة.

(طارق عبد الرؤوف ، 2007 ، ص 187)

إن هذه النماذج من التمارين لا تحفز التلاميذ على استخدام قدرات التفكير التباعدي والوصول إلى حلول إبداعية تتميز بالجدة والحدثة وعدم التكرار، والتفكير في نسق نمطي مغلق، بل وتعطل العمليات العقلية، فهذا النوع من التمارين بسيط وسهل ولا يحرك في التلاميذ المثابرة والاستمرار والبحث عن الجديد، ولها طريقة وحيدة في الحل مما يستدعي من التلاميذ اتباع هذه الطريقة، لأن هذه التمارين ليست مشكلة بالنسبة لديهم وهي لا تحرر العقل من الأفكار المتكررة والشائعة ولا تتضمن مشكلة مركبة بين الأجزاء المختلفة، وبالتالي تحد من توليد الأفكار الجديدة التي تؤدي إلى الحل.

فمعظمها لها حلول نمطية ومألوفة ولا تحتوي على إنتاج البراهين المتنوعة للنظرية الواحدة، إضافة إلى عدم وجود حلول متعددة للمشكلة الرياضية الواحدة وهو ما يعرف باسم الجمود في الرياضيات، ويرى أبو عميرة (2002) أن التفكير الإبداعي في الرياضيات هو إنتاج علاقات و حلول متنوعة و جديدة و متعددة للمشكلات و التمرينات بشكل مستقل و غير معروف مسبقا ، بحيث تتجاوز الحلول النمطية في ضوء المعرفة و الخبرات الرياضية

و التي تكون منيرا إلى القدرات الإبداعية شريطة ألا يكون هناك اتفاق مسبق على مكان الصواب و الخطأ (أبو عميرة ،2002، ص 28) .

ويتضح من خلال هذا التعريف أن التمارين التي لا تحتوي على إنتاج علاقات وحلول متنوعة وجديدة ومتعددة للمشكلات بشكل مستقل وغير معروف مسبقا، فإنها لا تحتوي على مهارات التفكير الابداعي وهذا يؤثر سلبا على التفكير الابداعي لدى عينة الدراسة ، ويؤكد (جميز1993) أن من بين العوامل المؤثرة سلبا على التفكير الابداعي في الرياضيات هي:

- طبيعة التمارين التي ترغم التلاميذ على إتباع خطوات محددة عند حل المسائل الرياضية
- الاستناد في الحكم على خطأ حل ما بناءا على أن الطالب لم يتبع الطرق المألوفة أو المستخدمة في الكتاب المدرسي.

- الاعتمادي في التدريس على التلقين وتعويد الطلاب على نقل الحلول في كراساتهم .

- توقف المعلم عند أحد الحلول ليظهر أنه الأفضل، دون أن يحاول معرفة عدد الحلول التي أمكن الطالب الوصول إليها.

وتؤكد النظرية السلوكية على أهمية المثيرات من حيث نوعيتها التي لها دور في استثارة مهارات التفكير الابداعي لدى الافراد، " وأن ظاهرة الابداع ترتبط بالخطوط الأساسية لاتجاههم الذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات." (برهان محمود،ص28)

وعليه كلما كانت التمارين تستثير العمليات العقلية المعقدة أو قدرات التفكير الابداعي كلما كانت الاستجابات إبداعية، إن هذه التمارين التي لا تحتوي على مشكلات معقدة وصعبة لا تستدعي من التلاميذ التأمل العميق لإيجاد حلول إبداعية لها، ولا يستطيع تحويل أفكاره إلى

أشياء جديدة لم يسبق الوصول إليها "فالإبداع من وجهة نظر النظرية المعرفية مرتبط بالتأمل العميق الذي يعتبر شرطا من الشروط الضرورية للإبداع، هذا التأمل ليس عملية عشوائية وإنما هو عملية منتظمة يقوم من خلالها المبدع بتحويل أفكاره وتخيالاته إلى أشياء جديدة غير عادية لم يسبق الوصول إليها مستمدا هذه القدرة أو الخاصية من النظر إلى جميع مكونات الأشياء من حوله والجوانب المحيرة الموجودة في هذه الأشياء"

(عبد الرحمان هيجان، 2014، ص135).

إنه من خلال النتائج التي توصلنا إليها والتي بينت أن محتوى منهاج الرياضيات لا يساهم في التفكير الإبداعي، حيث بلغت نسبة مهارتي الطلاقة والأصالة (25,36%)، (23,36%)، وهي نسب متدنية في محتوى منهاج الرياضيات باستثناء مهارة المرونة التي كانت نسبتها عالية، وهذه النسب المتدنية التي تحصلنا في مهارتي الطلاقة والأصالة تؤكد صحة النتائج التي توصلنا في الفرضية الأولى والتي طبق فيها الباحث مقياس التفكير الإبداعي على عينة الدراسة لمعرفة مستوى التفكير الإبداعي لديهم وتوصلنا فيها إلى أن عينة الدراسة يمتلكون مهارات التفكير الإبداعي بنسبة متدنية إن لم تكن منعدمة.

وهذا يقودنا إلى العلاقة الطردية الموجودة بين مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ومحتوى منهاج الرياضيات، أي كلما احتوى منهاج الرياضيات على مهارات التفكير الإبداعي كلما كان مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ مرتفع وهذا يوصلنا إلى حقيقة أن محتوى منهاج الرياضيات ومن خلال نماذج لبعض التمارين لا تولي اهتماما بمهارات التفكير الإبداعي ولا تستثير قدرات التفكير التباعدي الانتاجي لدى عينة الدراسة، ويرجع هذا لسوء اختيار معايير المحتوى الذي يتطلب أن يكون المحتوى ملائما لقدرات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية من أجل تلبية طموحاتهم ومسايرة التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في

المعمورة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال وضع منهاج يأخذ في الحسبان المستوى العقلي لدى التلاميذ وكيفية استثارة قدرات التفكير الابداعي لديهم، ومنه نستطيع القول أن محتوى منهاج الرياضيات لا يساهم في التفكير الابداعي لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبي

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه : تؤثر أساليب التقويم المتبعة سلبا على التفكير الابداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية. وفيما يلي نعرض بعض النماذج من التمارين (التقويم التكويني، والتقويم الختامي).

جدول رقم (23) يبين التكرارات و النسب المئوية الخاصة بالتقويم الجزء الأول من محتوى كتاب الرياضيات سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية

عدد الدروس	مجموع التمارين الخاصة بالتقويم	التكرار 3	التكرار 2	التكرار 1 =
44	102	19	20	05
النسبة	%100	%55,90	%39,20	%04,90

نلاحظ من خلال الجدول أنه من أصل 44 درس في الجزء الأول احتوى 39 درس أكبر عدد من التكرارات التي أكبر من (2) وتساوي (3)، أي بنسبة (95,10%) وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة التكرار الذي يساوي (1) والتي بلغت (04,90%) وهي نسبة ضعيفة.

جدول رقم (24) يبين عدد التكرارات و النسب الخاصة بالتقويم للجزء الثاني من محتوى الكتاب الرياضيات السنة الثالثة علوم تجريبية .

عدد الدروس	مجموع التمارين الخاصة بالتقويم	التكرار 3	التكرار 2	التكرار 1=
39	85	13	20	06
النسبة	%100	%45.90	%47,05	%7.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) فقد بلغت التكرارات التي أكبر أو تساوي (2) بنسبة (92,95%) و هي نسبة عالية مقارنة بالتكرارات التي =1 و التي بلغت 7,05%

من خلال النتائج المبينة في الجدولين و التي تتمحور حول أساليب التقويم المتبعة في محتوى منهاج السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية حيث أولى المحتوى اهتماما كبيرا بأشكال التقويم و لكن من الناحية (الكمية). فهذه النسب لا تبهرنا بقدر ما يبهرنا نوعية هذه التمارين أي من الناحية الكيفية ولتأكيد أن هذه النماذج من التمارين مجرد ملء للكتاب وحشو لعقول التلاميذ نعرض هذه النماذج من التمارين الخاصة بالتقويم التكويني:

تمرين 2 ص 15 الجزء الأول:

$$U_n = \frac{2X^2+1}{4X+4} \text{ كما يلي في } N$$

أثبت أن المتتالية (U_n) محدودة من الأعلى بالعدد 2.

تمرين 1 ص 45

عين الأعداد الصحيحة n حيث أن:

$$11 \text{ يقسم } n+5$$

تمرين 1 ص 71

عين باقي قسمة -5817 على 251

تمرين 1 ص 95

عين المضاعف المشترك الأصغر للعددين 12 و 18

تمرين 2 ص 125

أكتب على الشكل الجبري الأعداد المركبة التالية :

$$Z1 = \frac{5}{1-2i}, \quad Z2 = \frac{-7+4i}{4-7i}, \quad Z3 = \frac{3+2i}{(1+i)(-6-5i)}$$

(كتاب الرياضيات، الجزء الأول)

الجزء الثاني:

تمرين 1 ص 13

أدرس في كل حالة من الحالات التالية نهاية الدالة f المعرفة على D^f عند النهايات :

تمرين 2 ص 15

نعتبر الدالة f المعرفة على R بـ $f(x) = 1 + \frac{\cos X}{X^2}$

1- بين أنه من أجل كل X من R ، $1 - \frac{1}{X^2} \leq f(x) \leq 1 + \frac{1}{X^2}$

2- أستنتج نهايتي الدالة f عند $+\infty$ و عند $-\infty$

تمرين 1 ص 51

كرة حديدية نصف قطرها $8cm$ تتمدد عند ارتفاع درجة الحرارة .

ما هو تغير حجمها لما يرتفع قطرها ب $1mm$ ؟

ما هو تغير مساحتها في نفس الظروف ؟

تمرين 1 ص 83

حل في R المعادلات و المترجمات التالية

$$e^x < 2 - e^x ، e^{-2x+1} - e^x < 0 ، e^{-2x+1} - 1 = 0 ، e^{2x} + 3 = 0$$

تمرين 1 ص 169

أحسب التكاملات التالية :

$$\int_{-\pi}^{\pi} \sin x dx ، \int_1^0 (e^{2x-1} dx ، \int_{-1}^2 (-3x^2 + 1) dx$$

حيث يعتبر التقويم التكويني الأساس في معالجة المشكلات التي من الممكن أن تعوق عملية التعليمية، نجد أن هذه النسب لا تدل على مساهمة أساليب التقويم المتبعة في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة بالرغم من الأساليب المتنوعة في استخدام أشكال التقويم بأنواعه المختلفة داخل الصف بدءا بالتقويم التشخيصي الذي يحدد المكتسبات القبلية للتلاميذ من جهة ، و من جهة أخرى حتى يتسنى للأستاذ معرفة النقص لدى بعض التلاميذ لتداركها و السير قدما نحو التعلم الجديدة و ذلك من خلال استخدام التقويم التكويني أثناء الحصة و الذي من المفترض أن يفيد التلميذ في تصحيح بعض الأخطاء و معالجة النقص في حينها من خلال طرح بعض الأسئلة أو إنجاز تمرين في الدرس ، ثم يأتي الدور على التقويم التحصيلي و الذي يقوم به الأستاذ خلال نهاية الحصة أو فصل دراسي و برنامج إن هذه النماذج من التقويم التكوينيلا تضع التلميذ في وضعيات مشكل تتطلب منه استعمال و توظيف مكتسباته في حل الوضعية الإدماجية من جهة،

و من جهة أخرى عدم استخدام ما تعلمه في حل بعض المشكلات الحياتية فالتقويم المتبع في المنهاج لم يعطى ثماره من أجل مساعدة التلاميذ في تنمية التفكير الإبداعي لديهم .

و هي نتفق مع نتائج دراسة مرزوق (1991) التي هدفت إلى التعرف على أهم عوامل تنمية التفكير الإبداعي المتعلقة بالأسرة و محتوى المناهج و الإدارة المدرسية و نظام التعلم و

المجتمع من وجهة نظر المعلمين و توصلت إلى أهمية العوامل المتعلقة بالمعلم بما تحتويه من أسلوب التدريس. (طارق عبد الرؤوف ، ص 149) .

حيث يعتبر التقويم حجر الزاوية في العملية التعليمية التعليمية فهو الفيصل في تقويم أي نظام تربوي جديد و إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل في بلوغ الأهداف المرجوة ، كما أنه يعتبر العمود الفقري الذي يساعد على حمايتها من الانزلاقات التي قد تفرزها أثناء تجسيدها في الميدان ، فهذه الاختبارات هي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعليمية فيكون قبل التعلم و أثناءه و بعده ، و لا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو العقبات التي تصادف التلميذ أو الأستاذ.... بل هو جزء من الممارسات التي تتم في قاعة الدرس بشكل منسجم بين الأستاذ والتلميذ ويكون أحيانا نتاج إفرازات تقتضيها طبيعة العملية نفسها (المناهج 2011 ،ص،61)

و في الواقع فإن مناهج الرياضيات لمي عطى الأولوية القصوى لأحد مكوناته و هو التقويم بجميع أشكاله الذي يرافق التلميذ و الأستاذ على حد سواء في العملية التعليمية التعليمية، كما أن دوره مقتصر على مجرد إعطاء العلامة فقط و لا يحد بزمن معين في حصة الدرس .

فأشكال التقويم لمي تهتمبالانسجام و التفاعل بين الجوانب المعرفية و الوجدانية و الحس . حركية عند كل من الأستاذ و التلميذ، بل ولتمتضع خطوطا عريضة في إطار المقاربة بالكفاءات ، حيث لا تسمح للأستاذ بتنظيم أدائه و تحسين مردود عمله في قاعة الدرس مما

ينعكس سلبا على عمل تلاميذه ، حيث تتلخص هذه الخطوط في طرح أسئلة مثل :متى أقوم ؟
و ماذا أقوم ؟ و كيف أقوم ؟ و لماذا أقوم ؟

نجد أن هذه الأسئلة لا تطبق في التقويم التكويني فطبيعة هذه النماذج من التقويملا تحيل
الأستاذ إلى التفكير في الفترات التي يخصصها للتقويم خلال الدرس ، ولا في الأشياء التي
يقومها في درسه ولا في الكيفية التي ينفذ بها ذلك أو في الأدوات الضرورية له و لتلاميذه للقيام
بالمهمة و التفكير في أهداف هذه العملية فالمنهاج بشتى فترات مخصصة للتقديم و لاسيما قبل
التعلم (التقويم التشخيصي) .يجري هذا النوع في بداية الحصة و يكون الهدف منه هو معرفة
المكتسبات الضرورية القبلية لدى التلاميذ لهذه الحصة للوقوف على مدى تحكم التلاميذ في
هذه المكتسبات و الذي يعد أمرا ضروريا لمواصلة العمل في اتجاه الهدف من هذا التقويم .و
هو العمل على إحداث تجانس على مستوى المعارف المقصودة هنا و منهلانطلاق لتقديم
الجديد من الدرس (من خلال طرح أسئلة شفاهية أو كتابية ليجيب التلميذ عليها) .

و الثانية :أثناء التعلم و التي تسمى بالتقويم التكويني و يجري هذا خلال عملية التعلم فعندما
يكون التلاميذ منمكين في البحث عن حلول لمشكلة ما أو إنجاز عمل(أو في حالة عمل مع
ما يعرض عليهم)فهم في هذه الحالة يجيبون عن أسئلة و يطرحون استفساراتو يقدمون مقترحات
...إلخ .

إن هذه النماذج من التقويم لا تساعد التلاميذ على بناء المعلومات لديهم واستخدامها في حل المشكلات (التمارين)، أو المشكلات الحياتية، فتجعلهم مجرد وعاء لملئه وبنوك لحفظ المعلومات واسترجاعها في الوقت الذي يطلب منهم ذلك، أي تقيس الذاكرة فقط، في حين أن التلاميذ يمتلكون المهارات المعرفية والقدرات الابداعية، إذ كان من الواجب التركيز على هذه المهارات كالتحليل والتركيب والتذكر والاستنباط والاستدلال، إضافة إلى مهارات التفكير الابداعي كالطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع والحساسية للمشكلات وذلك لقياس مدى امتلاك التلاميذ لها وهذا يعينهم على استخدام جميع المهارات والقدرات العقلية دون استثناء مما يؤثر ايجابا على تعلمهم،

فهذه النماذج من التقويم التي تركز على الذاكرة فقط تجعل التلاميذ مجرد بنك للمعلومات بحيث لا يستطيعون بناء التعلّات، و القدرة على انتاج البراهين، ولا يقيس المقومات الشخصية للتلاميذ من جميع جوانبها أي لا يتصف بالشمولية ويقتصر على قياس جانب واحد فقط وإهمال لبقية الجوانب، زيادة على هذا عدم التنوع في استخدام الأساليب وذلك لجمع المعلومات حول التلاميذ من جميع الجوانب، إضافة لعدم مناسبتها لمستوى التلاميذ، فمن خلال عرضنا لنماذج التقويم التكويني التي يحتويها محتوى منهاج الرياضيات بجزأيه، ومن خلال تحليلنا لهذه النماذج تم إثبات الفرضية الثالثة: القائلة بأنه تؤثر أساليب التقويم المتبعة سلبا على التفكير الابداعي لدى عينة الدراسة.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة :

- نصت الفرضية الرابعة على أنه: لا تؤثر استراتيجية التدريس على التفكير الإبداعي لدى

تلاميذ سنة ثالثة علوم تجريبية، فعند تحليلنا لمنهاج الرياضيات للسنة الثالثة ثانوي علوم

تجريبية و بالاعتماد على كتاب الرياضيات الخاص بالتلاميذ بجزأيه الأول و الثاني و من

خلال المنهاج تبين لنا اعتماد المنهاج على طريقة حل المشكلات وفق المقاربة بالكفاءات و

التي تولي الاهتمام الأكبر لدور التلاميذ في ايجاد حلول للمشكلات و توظيفها، أكثر من

إعطاء الأولوية للمعرفة، والأستاذ ما هو إلا مسهل للعملية التعليمية و موجه لها فقط " و تؤكد

الأبحاث الحديثة في التربية على أن للفرد نشاط متناسق وواع و هادف"

فالتعلم لا تنطلق من التعاريف أو عبر سلسلة من الأمثلة بل تنطلق من وضعية مشكلة

مشكل مرتبط بواقع التلميذ ليجد نفسه ، يضع فرضيات و يقترح حلولاً و يبرر خطوات و يجرب

خوارزميات و يناقش اقتراحات و يخمن نتائج فيصادق على هذه و يدحض تلك

(المنهاج ص 18).

فمنهاج الرياضيات يصرح باستخدام الطرق الأنجح و هذا ما نجده في جل دروس الرياضيات

كون طبيعة المادة تفرض علينا استخدام طرق معينة ومنها استراتيجية حل المشكلات ،

لمساعدة التلاميذ على حل مشكلاته الراهنة الحياتية و توظيفها في حياته اليومية و تعينه على

التفكير الإبداعي في حل المشكلات مع تجسيد مكتسباته و دمج معارفه الرياضية و قدراته العقلية و الوجدانية و الوصول إلى المعرفة بالمساهمة في بنائها. وفيما يلي عرض لعدد الدروس والاستراتيجية المعتمدة.

جدول رقم (25) يبين النسبة المئوية لاستراتيجية حل المشكلات

عدد الدروس	استراتيجية حل المشكلات	استراتيجيات مختلفة
72	11	
%86,74	%13,26	

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة استراتيجية حل المشكلات المعتمدة في الدروس بلغت

(%86,74) وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الاستراتيجيات المختلفة والتي بلغت (%13,26)

وهي نسبة أقل من الثلث.

هذه النسبة تدل على أن المنهاج يولي اهتماما كبيرا لاستراتيجية حل المشكلات كونها تساعد

التلميذ على عملية التفكير التشعبي الذي بدوره يعطي حولا إبداعية لأي مشكلة سواء كانت

دراسية أو حياتية حيث يستطيع التكيف مع المستجدات و القدرة على التخمين في عدد أكثر

من الحلول

و تؤكد دراسة (مرزوق 1991) على أهمية البيئة الأسرية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال بالإضافة إلى أهمية العوامل المتعلقة بالمعلم بما تحويه من أسلوب التدريس و اتجاهه نحو مهمة التدريس. (طارق ، ص 142).

و يمكن تفسيره من زاوية أخرى على أن المنهاج يصرح باستخدام الطرق الأنجح في دراسة ليوسف عبد المجيد (1992) حول أثر بعض الطرق التدريسية على كل من التحصيل و تنمية القدرات الابتكارية ، أظهرت النتائج تكافؤ طريقة حل المشكلات و طريقة الاستكشاف من حيث تأثيرها على التحصيل كما توصلت دراسة عبدالله (1994) أن محتوى الكتب المدرسية تقدم للتلاميذ المعلومات الجاهزة. (طارق ، ص ، 187).

و تؤكد دراسة ولز (2000) على ضرورة اعتقاد كل من المدرس و الطالب بأهمية البيئة المدرسية و أن لها دور أساسي في إثراء التفكير الابتكاري ، كما أنها تدفع الطلاب باختيارات متعددة و تتبع لهم الأفكار المختلفة و تدعم الثقة بالنفس و تركز على اهتمامات الطلاب و عكس البيئة التي تكبح الابتكار حيث يتجاهل المدرس أفكار الطلاب (طارق ، ص ، 205).

و تؤكد عكس هذه الدراسات على ضرورة منح الفرصة كاملة للتلاميذ أثناء الدرس و ذلك لتعزيز الثقة بالنفس و تهيئة التلاميذ و استئثارهم معرفيا حتى تتولد لديهم الأفكار التي تتسم بالحدة و الأصالة و المرونة و الطلاقة ، كما يجب على الأستاذ التنويع في طرائق التدريس

الخاصة بالرياضيات (حل المشكلات . التعلم التعاوني) حتى يساعدهم على تنمية التفكير الإبداعي لديهم و تؤكد النظرية السلوكية على أهمية العلاقة بين المثيرات و الإستجابات و ترى أن الفرد يصل إلى إستجابات مبدعة بالإرتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك.(برهان محمود ،ص،27)

فطبيعة المادة(الرياضيات) دفعت المنهاج إلى اختيار استراتيجية حل المشكلات، حيث تعتبر هذه الاستراتيجية ملائمة لمادة الرياضيات بصفة خاصة، ولجميع المواد بصفة عامة، فتساعد التلاميذ على إعمال الفكر وإيجاد حلول ابداعية للمشكلات التي يواجهونها، تبدأ باستثارة تفكير التلاميذ بوجود مشكلة ما تستحق البحث عن حلول غير مألوفة، وتؤكد دراسة كرم (1993) هذا الطرح والتي توصلت إلى أن 59% من المعلمين يوافقون على استنارت المحتوى لتفكير المتعلم و36% لا يوافقون بينما وافق 80% على تطوير أساليب التدريس. لا شك أن أسلوب حل المشكلات يعتبر من بين الاستراتيجيات الأنجع لمادة الرياضيات نظرا لخصوصيات المادة، وأن المدرسين مطالبين بتطوير أساليب إبداعية جديدة لمواكبة كل ما هو جديد، وتتفق هذه النتائج مع دراسة بوظيفة(2007)والتي توصل فيها إلى أن(48%) من المدرسين راضون عن الاستراتيجيات الجديدة في التدريس(بوظيفة وآخرون.2007،ص101،111) وهذا يدل على أن المدرسين لا يحبذون الطرق التقليدية في التدريس في كل المواد، وخاصة في مادة الرياضيات وذلك لأن طبيعة المادة تتعارض مع الطرق التقليدية، والتعليم النمطي، والتلقين، والجمود الذهني، فهي تقوم على استثارة قدرات التفكير الابداعي لدى التلاميذ من خلال اتباع استراتيجيات حل المشكلات التي تساعد التلاميذ على إعمال الفكر والتحرر من التفكير الضيق المحدود، وتؤكد دراسة شاكر قناوي (1993) والتي هدفت إلى على التعرف على مدى فاعلية

ثلاث استراتيجيات وهي العصف الذهني والحل الإبداعي للمشكلات والتأليف بين الأشتات في تنمية قدرات التفكير الإبداعي والتعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى الطلاب.

و أثبتت النتائج تفوق استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلة في تنمية قدرات التفكير على الاستراتيجيتين الأخيرتين. (طارق عبد الرؤوف، ص 152)، فمن خلال عرضنا للنتائج و التحليل: فإننا نرفض الفرضية الرابعة القائلة بأنه لا تؤثر استراتيجية التدريس على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي علوم تجريبية. ونقبل الفرضية القائلة: بأنه تؤثر استراتيجية التدريس (أسلوب حل المشكلات) على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي علوم تجريبية.

خلاصة :

تناولنا في هذا الفصل الاجراءات المنهجية للدراسة حيث تم التطرق إلى وصف مجتمع الدراسة والمتمثل في (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية، ومنهاج الرياضيات للسنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية)، ثم ذكر حيثيات الدراسة الاستطلاعية، بالإضافة إلى وصف شامل لأدوات جمع البيانات والخصائص السيكومترية، وبعدها تطبيق الدراسة الأساسية، واتباع مختلف الأساليب الاحصائية الملائمة لمعالجة فرضيات الدراسة.

وبعد إخضاع النتائج المتحصل عليها في الدراسة الميدانية على عينة البحث تم التوصل إلى إثبات بعض الفرضيات، ورفض فرضيات أخرى، هذا ما يجعلنا نقول أن التفكير الابداعي في كل المواد وخاصة في الرياضيات له أهمية بالغة بالنسبة للأجيال، لذلك وجب على الخبراء والمختصين في ميدان التربية أن يولوا اهتماما كبيرا بمهارات التفكير الابداعي في جميع المناهج التربوية.

الاستنتاج العام للبحث:

حاولت الدراسة الحالية تسليط الضوء على أحد أنواع التفكير المركب وهو "التفكير الابداعي" لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية (منهاج الرياضيات نموذجاً)، حيث يعتبر محل اهتمام الكثير من الباحثين في دراسات مختلفة تناولت الأنشطة التعليمية المؤثرة في تفكير الفرد بشكل عام والتي لها صلة بالتفكير الابداعي بشكل خاص، وتوقفت الدراسة الحالية في الجانب النظري عند موضوع التفكير الابداعي، وموضوع المنهاج، وموضوع التقويم التربوي لتبيين بعض المفاهيم النظرية وآراء الباحثين في خصائص ومكونات كل مفهوم، وعلاقة كل مفهوم بعوامل أخرى وانعكاساتها على مستوى العملية التربوية، وركزت الدراسة الحالية على عينة ذات مكانة أساسية في المجتمع والحقل التربوي وهي عينة تلاميذ سنة الثالثة علوم تجريبية، بالإضافة إلى تحليل محتوى منهاج الرياضيات سنة الثالثة علوم تجريبية هذا من جهة ومن جهة أخرى التركيز على دور مكونات منهاج الرياضيات سنة الثالثة علوم تجريبية في التفكير الابداعي لدى عينة الدراسة في حدود فرضيات البحث، وذلك من منطلق أن تطوير المنهاج واحتوائه على مهارات التفكير الابداعي وقدرته على استثارة قدرات التفكير الابداعي لدى التلاميذ يساعده في اكتشاف النخبة والمبدعين، باعتبار أن الثروة الحقيقية للأمة تكمن في الطاقات الإنتاجية الخلاقة التي تغرسها وتنميها في أبنائها خلال مراحل التعليم، وبالتالي فإن مثل هذه الدراسات ودراسات أخرى التي تناولت الأنشطة التعليمية والجوانب المعرفية للتلاميذ تكون ذات أهمية بالغة في تشخيص بعض الظواهر التربوية المعقدة ثم معالجتها، وتوصلت نتائج هذه الدراسة من خلال النتائج التحليلية المتحصل عليها من مختلف الفرضيات التي تناولت: مستوى التفكير الابداعي لدى عينة الدراسة، وكذا دور محتوى منهاج الرياضيات في التفكير الابداعي، بالإضافة إلى أثر كل من أساليب التقويم المتبعة واستراتيجيات التدريس في التفكير الابداعي تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

انطلاقاً من كون التفكير الإبداعي هو الظاهرة المراد دراستها ، إضافة إلى محتوى منهاج الرياضيات بالنسبة للدراسة الحالية، فقد تم اكتشاف مستوى تفكير إبداعي متدني لدى أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية، كما أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) متدني أيضاً، وهذا قد يرجع لأسباب تتعلق بالبيئة المدرسية، والأسرية، أو المنهاج بصفة عامة.

ومن خلال تحليل محتوى منهاج الرياضيات للسنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية، ومدى احتوائه على مهارات التفكير الإبداعي، فقد تم التوصل إلى عدم احتواء منهاج الرياضيات للسنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية على عدم احتوائه على مهارتي "الطلاقة والأصالة" باستثناء مهارة المرونة، وأكدت الدراسة أن محتوى منهاج الرياضيات للسنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية لا يساهم في التفكير الإبداعي، كما أكدت الدراسة الحالية على أن أساليب التقويم المتبعة تؤثر سلباً على التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة وهذا يرجع إلى نوعية التمارين التي يكلف التلاميذ بحلها كونها تمارين نمطية ولا تستثير قدرات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ، وبناءً على بعض الدراسات السابقة في استراتيجية حل المشكلات، أكدت الدراسة الحالية على أن استراتيجية حل المشكلات تؤثر إيجاباً على التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة، لأنها تعتبر من بين أهم الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات.

وتبقى دراستنا هذه خطوة متواضعة تكشف لنا بعض القضايا المتعلقة بالتفكير الإبداعي ومنهاج الرياضيات لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية ومدى تأثير مكونات منهاج الرياضيات على التفكير الإبداعي، مع الإشارة إلى بعض العوامل الأسرية، والعوامل المدرسية التي تؤثر على مستوى التفكير الإبداعي، إضافة إلى عدم احتواء محتوى منهاج الرياضيات على مهارات التفكير الإبداعي وهذا أنتج عنه مستوى تفكير إبداعي متدني لدى عينة الدراسة، كما أثر بدوره على أسالي

التوصيات:

في ضوء الإطار النظري الذي انطلقت منه الدراسة الحالية، وما تم التوصل إليه من نتائج فإنه يمكن الإشارة إلى التوصيات الآتية:

- ✓ إعادة النظر في تصميم مناهج الرياضيات، وذلك بتضمينها مهارات التفكير الإبداعي حتى تساعد التلميذ استثارة قدرات التفكير الإبداعي لديه.
- ✓ توفير الظروف البيئية الملائمة والتي تتمثل في (البيئة الأسرية، والبيئة المدرسية، والمجتمع) لبزوغ الطاقات المبدعة.
- ✓ يجب على الأستاذ أن يتقبل الأفكار التي تخالف الآخرين و الغير مألوفة، التي يتوصل إليها الفرد المبدع.
- ✓ إفساح المجال للتلميذ بأن يعبر عن آرائه، ويمارس الأنشطة التي تتعلق بالأهداف كما يراها، مع ضرورة النقاش الصفي.
- ✓ عدم الاقتصار على إتباع طريقة معينة في حل المشكلات الرياضية، من طرف (المنهاج)، أو (الأستاذ)، بل يجب إتاحة الفرصة للتلميذ لتوليد عدد كبير من الأفكار والبدائل.
- ✓ تشجيع التلميذ على استخدام خياله الواسع، الذي يساعده على رؤية صور جديدة للمواقف والأشياء.
- ✓ يجب على الأستاذ أن يتفهم خصائص وقدرات تلاميذ المرحلة الثانوية، بأن يقدم أنشطة تستثير قدرات التفكير الإبداعي لديهم.
- ✓ ضرورة شعور التلميذ بالحرية في التفكير والاستقلالية في الرأي والمعاملة المتسامحة، والأمان.

العرايج

1. المصادر:

القرآن الكريم

2. قائمة المراجع :

1. أحمد الداھري و آخرون : علم النفس العام ، طبعة 1 ، دار الكندي للنشر و التوزيع الأردن ، 1999
2. أمل الأحمد: بحوث و دراسات في علم النفس ، طبعة 1 ، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ، لبنان ، 2001 .
3. أحمد محمد الطيب ، التقويم و القياس النفسي ، ط1، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية 1999.
4. أبو عميرة ، محبات ، الابداع في تعليم الرياضيات ، ط2، القاهرة ، مكتبة الدار العربية (2002)
5. ألكسندر روشكا ، الابداع العام و الخاص ، ترجمة غسان عبد الحي ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، العدد 144، (1989) .
6. بسام عبد الله طه إبراهيم ، التعلم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير ، طبعة 1 دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، 2009)
7. بسام محمد القضاة وآخرون: مقدمة في المناهج التربوية الحديثة، طبعة1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.

8. برهان محمود حمادنة : التفكير الإبداعي ، طبعة 1، عالم الكتب الحديث ، إريد ، الأردن 2014.
9. بوطرفة و آخرون : عوامل الرضى لدى أساتذة التعليم الثانوي ،دراسة ميدانية ، طبعة 1 مكتبة دار الملكية . الجزائر .
10. توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة ، طبعة 4 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، 2004 .
11. جلال عزيز فرمان البرقعاوي : التفكير الإبداعي علم و فن ، طبعة 1، دار الرضوان للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2014.
12. جلال عزيز فرمان : التفكير الابداعي علم و فن ، ط 1 ، دار الرضوان للنشر و التوزيع ، عمان ، 2014 .
13. حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين مفتي ، أسس بناء المناهج و تنظيماتها ، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2005.
14. حسناء نصر حجازي : تنمية الابداع و رعاية الموهبة لدى الأطفال ، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، 2009.
15. حسن سليمان قورة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، طبعة 8، دار المعارف ، القاهرة 1985 .
16. حلمي أحمد الوكيل محمد أمين المفتي : المناهج ، المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير ، مكتبة أنجلو المصرية ، القاهرة ، 1999.

17. حسن جعفر الخليفة :المنهج المدرسي المعاصر ، ط2، دار الشروق عمان ، 2005.
18. حسناء نصر حجازي : تنمية الابداع و رعاية الموهبة لدى الأطفال ، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ،2009.
19. خير سليمان شاهين و آخرون : تنمية التفكيرالإبداعي في العلوم و الرياضيات ، طبعة 1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، 2009 .
20. خالد خميس السر و آخرون :استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعلم العام ،طبعة 1،دار الثقافة للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن ،2012.
21. زكريا إسماعيل أبو الضبعات : المناهج أسسها و مكوناتها ، طبعة 1، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2007 .
22. طارق عبد الرؤوف محمد صابر : دراسات في التفوق و الموهبة و الإبداع و الابتكار ، الطبعة العربية ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2007 .
23. طارق عبد الرؤوف عامر : اكتشاف و رعاية المتفوقين و الموهبين ، طبعة 1 ، الدار العالمية للنشر و التوزيع ، الأهرام ، 2004 .
24. طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2012.
- 25- كمال محمد خليل: سيكولوجية التفكير برامج تدريسية واستراتيجيات، طبعة1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

- 26- كمال محمد خليل: مهارات التفكير التباعدي، طبعة 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
27. محمد الطاهر و علي : التقويم البداغوجي أشكاله ووسائله ، ط2، الورسم للنشر و التوزيع 2016.
28. محمد حمد الطيبي: تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، طبعة 3 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2007 .
- 29 . محمد محمود الخوالدة : أسس بناء المناهج التربوية ، طبعة 1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004.
- 30 . مجدي عزيز إبراهيم ، المنهج التربوي و تعلم التفكير ، طبعة 1، عالم الكتب للنشر و التوزيع ، القاهرة ، 2005 .
- 31 . مروان أبو حويج ، المناهج التربوية المعاصرة ، طبعة 1، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2006 .
- 32 . مصطفى نمر دعمس : إستراتيجيات تطوير المناهج و الأساليب التدريس الحديثة طبعة 1، دار غيداء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008
- 33 . محمد هاشم فالوقي : المناهج التعليمية ، جامعة الفاتح طرابلس ، 1997 .
- 34 . محمد حسن حمادات : المناهج التربوية ، طبعة 1 ، دار الحامد للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2009 .

35. مؤيد أسعد الدناوي : تطوير مهارات التفكير ، طبعة 1 ، عالم الكتب الحديث ، إريد الأردن ، 2008 .
36. مصطفى حسين باهي و فاتن زكريا النسر: التقويم في مجال العلوم التربوية و النفسية ، مكتبة أنجلو مصرية ، بدون طبعة ، 2004.
37. مصطفى نمر دعمس ، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته ، ط1، دار غيداء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008.
38. محمد محمود الحيلة : أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية، ط1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2001.
39. ماجدة السيد عبيد : الوسائل التعليمية و إنتاجها ، ط2 ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان 2014 .
40. نجوى عبد الرحيم شاهين ، أساسيات و تطبيقات في علم المناهج ، طبعة 1 ، دار القاهرة 2006 .
41. صلاح الدين العمريه : التفكير الإبداعي ، طبعة 1 ، مكتبة المجتمع العربي ،الأردن 2005.
42. صلاح محمد علي أبو جاد: تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي ، طبعة1 دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2004 .
43. صالح حسن الداھري: سيكولوجية الإبداع و الشخصية ، طبعة 1 ، دار صفاء و التوزيع عمان ، الأردن ، 2008 .

44. صلاح الدين محمود علام : التقويم النظري البديل أسسه النظرية و المنهجية و تطبيقاته الميدانية ، ط1، دار الفكر العربي، 2004.
- 45- عبد السلام يوسف الجعافرة: المناهج أسسها وتنظيماتها، طبعة1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.
46. عبد الرحمن أحمد هيجان : المدخل الإبداعي لحل المشكلات ، طبعة 1، دار الحامد للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2014.
47. عبد الحفيظ سلامة : الموهبة و التفوق ، الطبعة العربية ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2013 .
48. عبد الرحمان عدس و آخرون : أسس علم النفس التربوي ، طبعة 3 دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، 2003 .
49. عبد الرحمان العيسوي : سيكولوجية الإبداع ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر بيروت ، لبنان .
50. عبيد وليم و عفانة ، عزو التفكير و المنهاج المدرسي، ط1 ، الكويت مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، (2003) .
51. عبد المعطي حجازي : هندسة الوسائل التعليمية ، ط1 ، دار النشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2009.
52. عبد المجيد سيد منصور و زكريا أحمد الشربيني و عبد اللطيف ابن جاسم الحشاش : التقويم التربوي الأسس و النظريات ، ط1، دار الأمين للطباعة القاهرة ، 1997.

53. علي عبد حاسم الزامل و عبد الله بن محمد الصارحي و علي مهدي كاظم : مفاهيم و تطبيقات في التقويم و القياس التربوي ، ط1، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع عمان ، 2009.
54. عز الدين أبو التمن : أسس و مبادئ القياس و التقويم، الجزء الأول ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت لبنان ، 2007.
- 55 - عبد الله آل نافع: قياس التفكير الإبداعي- تقنين مقياس تورانس للتفكير الإبداعي(الشكل ب) وتطبيقاته على البيئة السعودية، الملتقى الإداري الخامس 2007.
56. عمر حسن مساد : سيكولوجية الإبداع ، ط1، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، 2011
57. علي أحمد مذكور : نظريات المناهج التربوية ، دار الفكر العربي ن جامعة القاهرة، بدون سنة و طبعة
58. غازي مرسال طاشمان : التفكير الإبداعي في الدراسات الإجتماعية ، طبعة 1 ، دار جليس الزمان ، عمان ، الأردن ، 2010 .
59. فاطمة محمود الزيات : علم النفس الإبداعي ، طبعة 1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2009.
60. فايز مراد دندش : إتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس ، طبعة 1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2003 .
61. فريال القحف و ناديا شبيب : تعلم كيف تفكر و علم أولادك التفكير ، طبعة 1 دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 2007 .

62. فضيل دليو: **مدخل إلى منهجية البحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية** ، دار هومه للطباعة و النشر ، بدون طبعة ، الجزائر ، 2014.
63. فاطمة محمود الزيات : **علم النفس الابداعي**، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2009 .
- 64- فتحي عبد الرحمان جروان: **الإبداع** ، طبعة1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.
65. قطامي نايفة: **تعلم التفكير للمرحلة الأساسية** ، طبعة 1، دار الفكر للطباعة للنشر و التوزيع عمان ،الأردن ،2002.
66. سامح صالح الحطيبات : **استراتيجيات معاصرة في تنمية التفكير الإبداعي** ، طبعة1 ، دار جليس الزمان للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2010 .
67. سامي محمد ملحم : **مناهج البحث في التربية و علم النفس** ، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2000.
68. سليم محمد شريف قارة و عبد الحكم محمود الصافي : **تنمية الابداع و المبدعين من منظور متكامل** ، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان، 2011.
69. سوسن شاکر مجيد : **تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد** ، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع عمان ، 2008.
- 70- سعيد محمد جبر و ضياء عويد حربي العرنوسي: **المناهج البناء والتطوير**، طبعة1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2015.

- 71- سعيد عبد العزيز: المدخل إلى الإبداع، طبعة 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
- 72- هدى برهان سيف الدين: كتيب تصحيح اختبار التفكير الابتكاري (الشكل ب)، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، 2015
- 73- هارون توفيق الرشيدى: سيكولوجية الإبداع والمواهب الخاصة، جامعة طنطا، القاهرة، 2003.
74. وليد رفيق العياصرة : مهارات التفكير الإبداعي و حل المشكلات، طبعة 1 ، دار أسامة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2013 .
- 75- سيد محمد خير الله، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بدون طبعة، الأردن، 1990.
3. المراجع باللغة الأجنبية:

76- DE Bonce .E : thinning Cours Hats on the circle Educations .New york : 1992 .

77- E.P. Torrance. Teste de Pensée créative .Manuel .les Edition du Psychose opphiqueé 48 avenue Hugo 7 Paris 1976.

78- Gronlund ,Norman : Mesasurement And Evaluation in teaching New york 1967 .

79- Guilford .J.P : that and hinder Creatinvij in : Jgpwand et als (eds)

80-Richard W.Bums. New approaches to Behavioral Objectives
.Iowa : M.W .C. Bronchi .1972.

81-Creativityits eddo .implication Kinder Hunt 1981 P59.

82-Guilford . J .R : There faces of intellect Bombay Homan
Development 1970 .

83-Hatz .J.Creative problem salving in the
classroom :contributions of form psychological Approaches
1994 .

84-Travers .R .1982 Essentials of Learning : the new cognitive
Learning for Studier of Education New York Maillane.

85-Stanley. Julian And K.D.HPKIMS :Education And
psychologies .calmiaulement And Evaluation. New York
PRinticeHall , 1972

4. المجلات :

86- داود عبد الملك الحدابي وآخرون: مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة المعلمين
في الأقسام العلمية وكلية التربية والعلوم التطبيقية، المجلة العربية لتطوير التفوق،
العدد(3)، 2011.

87. مؤتمر كلية التربية السابع . كلية التربية جامعة اليرموك :المنهاج التربوي و قضايا
العصر طبعة 1، عالم الكتب ،اريد ،الأردن، 2008.

88 - مجلة الباحث :دورية أكاديمية نصف سنوية تصدر عن كلية الحقوق و العلوم الإقتصادية جامعة ورقلة ، عدد 4 ، 2006 .

89. مجلة الباحث :دورية أكاديمية نصف سنوية عن كلية الحقوق و العلوم الإقتصادية عدد (10) 2012.

5- الملتقيات:

90-عبد الحميد عبد الناصر و متولي علاء الدين ، الحس الرياضي و علاقته بالابداع الخاص و الانجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات التربية شعبة الرياضيات ، المؤتمر العلمي الثالث تعليم و تعلم الرياضيات و تنمية الابداع (8،9) أكتوبر ، كلية التربية جامعة عين شمس (2003) .

6 -الرسائل :

91. أبو عاذرة كرم ، أثر توظيف إستراتيجية-عبر- خطط . قهم- في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف السابع أساسي بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية غزة ، فلسطين ،(2010).

92. أحمد عبد القادر عبد الفتاح أبو عطا،أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى تلاميذ الصف التاسع أساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية غزة، 2013.

93. الشريفى ميادة عبد خزعل : إدارة المعرفة و علاقتها بالدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي لدى مدرسي الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تكريت ، العراق.

94. جقيقة محالي، علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر (2)، 2011 .
95. جميز أحمد ، فاعلية مداخل مقترحة لتنمية التفكير الابداعي في الرياضيات لدى مرحلة طلبة مرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر،(1993).
96. موسى إبراهيم حريزي ، تقويم أهداف أسئلة الامتحانات ، رسالة ماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1994 .
97. مبارك مبارك أبو مزيد، أثر النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلاب الصف السادس أساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية، غزة،2012.
- 98- نبيل بحري، محددات القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علوم التربية، جامعة الجزائر 2، 2007.
- 99- نزيهة صحراوي، علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر (2)، 2011 .
- 100- عبد الرحمان بن معتوق:تقنين اختبار تورانس للتفكير الإبداعي(الشكل ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة "مكة المكرمة"، رسالة دكتوراه،2005
101. عبد السلام محمد علي العسكري، التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب المعاهد الصناعية في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن، 2008.

102. علي فارس، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل

المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة

الجزائر، 2، 2013.

103. سامية سعدي، القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وفعالية

الذات، دراسة على طلبة الماجستير، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2، 2001.

104- فاطمة مخلوفي، علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى

تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، 2009.

105- وسام حسن شيخ عبيد: تحليل النشاطات التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة

للفص الرابع أساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها،

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010.

5. الوثائق التربوية:

106- وزارة التربية الوطنية . مدير التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، المناهج

التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد العلمية و التكنولوجية و تسير و إقتصاد

، جوان 2011

107- وزارة التربية الوطنية: كتاب الرياضيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام

والتكنولوجي، الجزء الأول، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008

108- وزارة التربية الوطنية: كتاب الرياضيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام

والتكنولوجي، الجزء الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008

6. المراجع الإلكترونية :

109- walidarab.com.NET/archives/77054 (26/04/2012)

110- ar,algere360.com (26/04/2012)

7. المعاجم :

111. ابن منظور جمال الدين ابو الفضل ،محمد، لسان العرب ، ط 1 ،لبنان بيروت . درا
المكتبة (1993). الجزء 8، 14، دار الأبحاث ابن منظور، طبعة 1، 2008، الجزائر

العلاق

الملحق رقم 1

بطاقة تحليل

محتوى

نموذج لبطاقة تحليل محتوى

المستوى.....

نوع المهارة			الصفحات	التمارين	المحاور
الأصالة	البرونة	الطلاقة			
			مجموع التمارين التي لا يوجد فيها مهارة		

الملحق رقم 2
مقياس التفكير
الإبداعي

ملحق رقم: " 2 "
اختبار تورنس للتفكير الإبداعي
نموذج (ب)
التفكير الإبداعي باستخدام الصور

إعداد : تورانس
شكلي الكتيب : ب

الاسم..... :
العمر : الجنس :
المدرسة..... :
الصف..... :
المدينة..... :
التاريخ..... :

النشاط الأول:

بناء الصورة يوجد في أسفل الصفحة شكل مظلل بالسواد ، فكر في صورة أو موضوع ما يمكن أن ترسمه بحيث يكون هذا الشكل المظلل جزء منه.
حول أن تفكر في صورة لم يفكر فيها أحد من قبل ، ثم استمر في إضافة أفكار جديدة إلى فكرتك الأولى لكي تجعلها تحكي قصة مثيرة بالقدر المستطاع.
عندما تكتمل الصورة ، فكر في اسم أو عنوان لها وأكتبه أسفل الصفحة في المكان المعد لذلك .
حاول أن يكون العنوان ذكياً وغير مألوف بالقدر المستطاع ومناسب لقصتك.







العنوان.....:

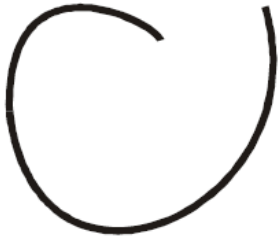






النشاط الثاني:

تكملة الصور

عن طريق إضافة خطوط إلى الأشكال الناقصة علي الصفحة الحالية والصفحة التالية لها ، يمكنك رسم أشياء أو صور شيقة ، وهنا أيضاً حاول أن تفكر في صور أو أشياء لم يسبقك إليها أحد.

حاول أن تجعل رسمك يحكي قصة شيقة قدر استطاعتك وذلك عن طريق إضافة أفكار جديدة . ثم اختر اسماً أو عنواناً لرسمك وسجله في المكان المعد لذلك تحت الشكل

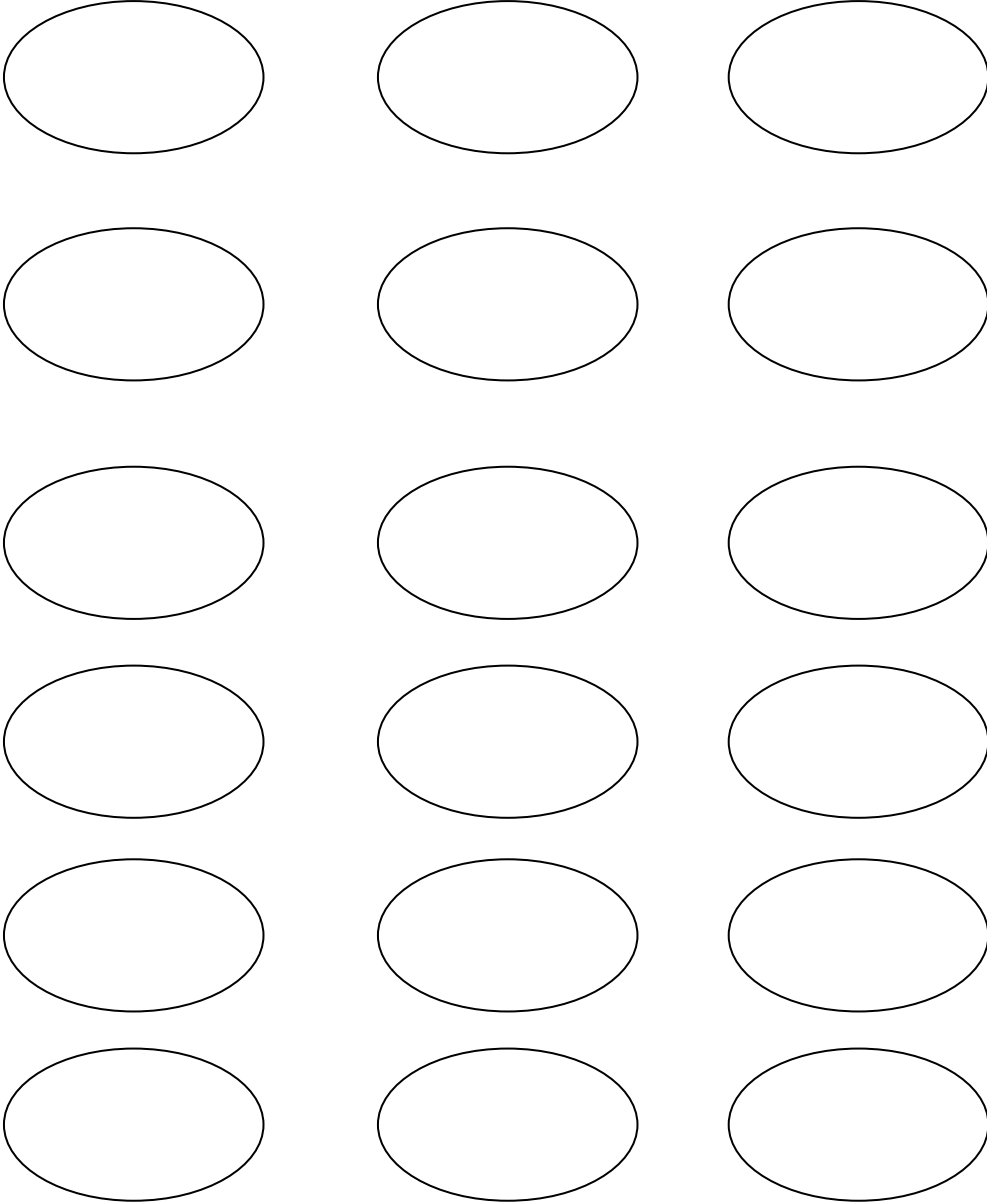
	
	

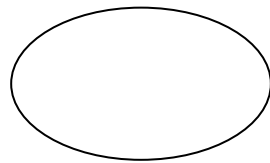
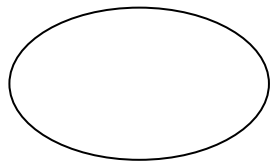
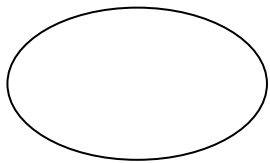
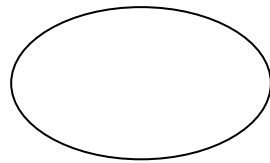
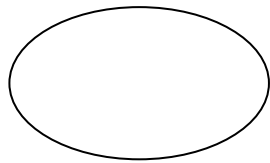
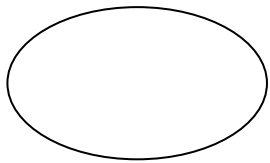
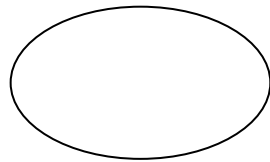
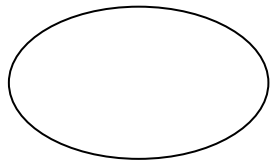
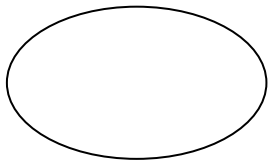
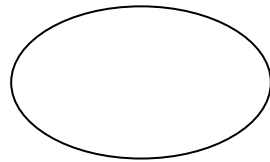
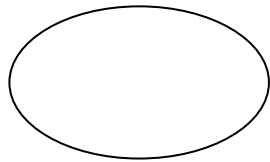
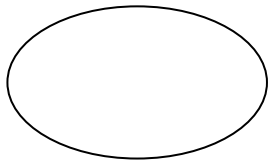
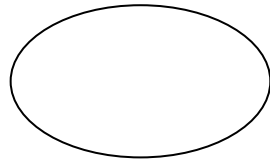
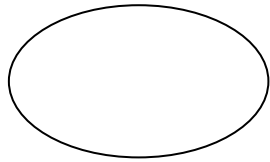
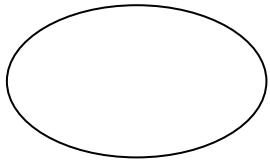
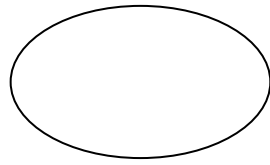
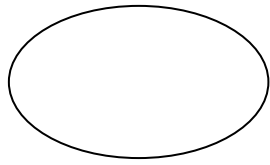
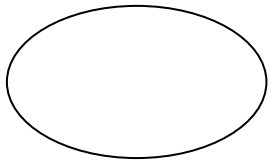
 <hr data-bbox="197 555 780 562"/>	 <hr data-bbox="847 573 1406 580"/>
 <hr data-bbox="217 1048 783 1055"/>	 <hr data-bbox="874 1077 1406 1084"/>
 <hr data-bbox="209 1507 783 1514"/>	 <hr data-bbox="839 1532 1406 1538"/>
	 <hr data-bbox="839 1832 1406 1839"/>

النشاط الثالث: الدوائر

في مدة عشر دقائق حاول أن ترى كم شكلاً أو صورة تستطيع رسمها ، مستخدماً الدوائر المبيّنة أدناه وعلى الصفحة التالية . وينبغي أن تكون الدوائر هي الجزء الأساسي من أي شكل تقوم برسمه . قم وباستخدام قلم الرصاص بإضافة خطوط إلى الدوائر لإكمال الصورة ، تستطيع وضع علامات داخل الدوائر أو خارجها أو بداخلها وخارجها – وحيثما تريد – في سبيل رسم الصورة . حاول أن تفكر في رسم أشياء لم يفكر بها أحد غيرك . حاول رسم أكبر عدد من الصور أو الأشكال المختلفة ، وضع أكبر عدد ممكن من الأفكار في كل رسم أو شكل.

اجعل هذه الأشكال / الصور تحكي قصة ممتعة بالقدر المستطاع ، وأكتب اسماً أو عنواناً لذلك.





الملحق رقم 3
تصريح مديرية
التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الأغواط
مصلحة الموظفين والتفتيش
مكتب التكوين والتفتيش
رقم: 288 / م.ت.ت / 2016

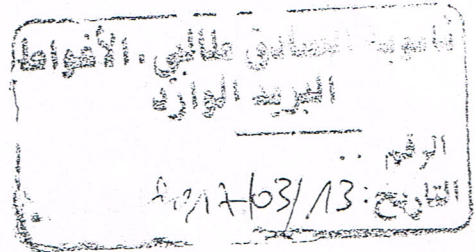
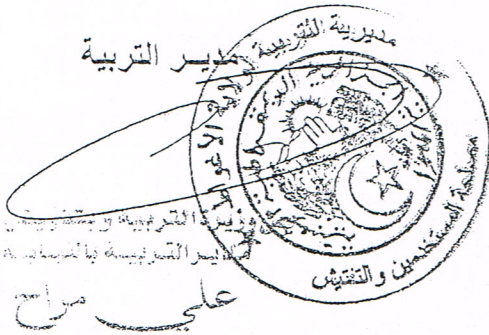
الأغواط في : 2016/11/17
مدير التربية
إلى السيدات و السادة: مديري الثانويات
بولاية الاغواط

الموضوع : تربص ميداني .

المرجع : إرسال جامعة الجزائر *2* : رقم : / المؤرخ في: 2014/09/15.

بناء على الإرسال المشار إليه في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب الاتي اسمه
تخصص علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا :
- رايسي علي

لإجراء تربص ميداني ابتداء من : 2016/11/20 الى غاية 2017/04/30.



الملحق رقم 4
الجداول الإحصائية
لبرنامج spss

ثبات الفاكرونباخ:

الطلاقة de fiabilit

Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
,709	50

الدرجة الكابية
Statistiques de fiabilitéhg

Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
,843	50

الاصالة
Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
,804	50

المرونة
Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
,792	50

صدق المقارنة الطرفية

الطلاقة

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1.00	14	20.6429	1.49908	.40065
	2.00	14	15.0714	.73005	.19511

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes						Test de Levene sur l'égalité des variances		Hypothèse de variances égales	VAR00001	
de confiance à différence		Différence écart-type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	Ddl	t	Sig.			F
Inférieure										
4.65542		.44563	5.57143	.000	26	12.502	.005	9.414		
4.63817		.44563	5.57143	.000	18.838	12.502			Hypothèse de variances inégales	

الإصالة

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1.00	14	10.7857	.42582	.11380
	2.00	14	6.7857	1.62569	.43448

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes						Test de Levene sur l'égalité des variances		Hypothèse de variances égales	VAR00001	
de confiance à différence		Différence écart-type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	Ddl	t	Sig.			F
Inférieure										
3.07678		.44914	4.00000	.000	26	8.906	.001	12.988		
3.04141		.44914	4.00000	.000	14.775	8.906			Hypothèse de variances inégales	

Statistiques de groupe

المرونة

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1.00	14	23.3571	.49725	.13289
	2.00	14	20.7857	2.04483	.54650

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes						Test de Levenesur l'égalité des variances			
de confiance à différence		Différenceécart- type	Différencemoyenne	Sig. (bilatérale)	Ddl	t	Sig.	F	
Inférieure									
1.41534		.56243	2.57143	.000	26	4.572	.000	32.101	Hypothèse de variances égales
1.36927		.56243	2.57143	.000	14.532	4.572			Hypothèse de variances inégales

الدرجة

الكلية

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1.00	14	50.3571	5.55542	1.48475
	2.00	14	43.7857	2.08211	.55647

Test d'échantillons indépendants

Test-t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances		
Intervalle de confiance % de la différence		Différence écart- type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	Ddl	t	Sig.	F	
Supérieure	Inférieure								
83068	3.31218	1.58560	6.57143	.000	26	4.144	.010	7.711	Hypothèse de variances égales
92320	3.21966	1.58560	6.57143	.001	16.581	4.144			Hypothèse de variances inégales

ثبات المصحح

الطلاقة

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.702**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	50	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	.702**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الإصالة

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.853**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	50	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	.853**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

المرونة

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.838**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	50	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	.838**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الدرجة الكلية

	VAR00001	VAR00002
Corrélation de Pearson	1	.765**
VAR00001 Sig. (bilatérale)		.000
N	50	50
Corrélation de Pearson	.765**	1
VAR00002 Sig. (bilatérale)	.000	
N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثبات إعادة الاختبار

الطلاقة

	VAR00001	VAR00002
Corrélation de Pearson	1	.714**
VAR00001 Sig. (bilatérale)		.000
N	50	50
Corrélation de Pearson	.714**	1
VAR00002 Sig. (bilatérale)	.000	
N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

المرونة

	VAR00001	VAR00002
Corrélation de Pearson	1	.741**
VAR00001 Sig. (bilatérale)		.000
N	50	50
Corrélation de Pearson	.741**	1
VAR00002 Sig. (bilatérale)	.000	
N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الإصالة

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.658**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	50	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	.658**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الدرجة الكلية

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.703**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	50	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	.703**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

صدق الاتساق الداخلي

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.739**	.520**	.890**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000
	N	50	50	50	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	.739**	1	.491**	.845**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000
	N	50	50	50	50
VAR00003	Corrélation de Pearson	.520**	.491**	1	.810**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000
	N	50	50	50	50
VAR00004	Corrélation de Pearson	.890**	.845**	.810**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).