

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي



جامعة عمار ثلجي - الأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (علمي/أدبي)

مذكرة مقدمة لاستكمال نيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد:

سليم عطاوة

يوم: 2020/09/14

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
محمد داودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	رئيسا
لخضر قويدري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
علي عون	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	مناقشا
فتحي قيرع	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الجلفة	مناقشا
محمد صخري	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الأغواط	مناقشا
عزوز كتفي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية : 2020/2019



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



شكر

الشكر لله كما ينبغي له...

وبعد الشكر للأساذي المشرف **مختصر قويدري** وأساتذتي

بأسمى كلمات ترقى في لغة الوجود...

شكراً لجميع القيم المطلقة...

سليم

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (علمي/أدبي) بمدينة الأغواط، فكان ناتج تطبيق اختباري الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، وتورانس للتفكير الإبداعي الصورة (أ) اللفظية - على عينة حجمها 312 تلميذ وتلميذة - الآتي:

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي.

- لا تختلف درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بين الجنسين من تلاميذ الأقسام النهائية.

- توجد فروق في درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بين تلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي للأقسام النهائية لصالح العلميين.

- يتميز تلاميذ القسم العلمي بدرجات مرتفعة في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاث (الطلاقة والمرونة والأصالة) عن تلاميذ القسم الأدبي.

- لا تختلف درجات التلاميذ الذكور عن درجات التلاميذ الإناث في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى تلاميذ النهائي.

الكلمات المفتاحية:

اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)؛ اختبار تورانس اللفظي الصورة (أ)؛ الاعتماد على المجال الإدراكي؛ الاستقلال عن المجال الإدراكي؛ التفكير الإبداعي.

Abstract:

This study aims to investigate the relationship between dependence and independence in the cognitive field and creative thinking of the third secondary students (scientific / literary), as a result of applying two tests: Embedded Figures Tests, Figural Torrance Test for Creative Thinking (a) verbal- on a sample size of 312 pupils - the following:

- There is a positive relationship between dependence and independence from the cognitive field and creative thinking of the final pupils.
- The degrees of dependence - independence do not differ from the perceptual field between the two divisions, the literary scientific in favor of the scientific division.
- The degrees of independent pupils from the cognitive field in creative thinking and its three dimensions (fluency, flexibility and originality) differ from the degrees of pupils who depend on the cognitive field for the benefit of independents.
- The degrees of independent pupils from the cognitive field in creative thinking and its three dimensions (fluency, flexibility and originality) differ from the literary section pupils for the benefit of scientists.
- Male grades do not differ from the grades of female students in creative thinking and its three dimensions (fluency, flexibility and originality) for the final students.

key words:

Collective Included Forms Test (GEFT); Torrance verbal test (A); Reliance on cognitive field; Independence from the cognitive domain; Creative thinking

مقدمة

إنَّ السَّيرورة التاريخيَّة للتَّنظير في علم النفس وعلوم التَّربية فرضت تراكمات معرفيَّة، غدَّتْها روافد علميَّة تقاطعت نتائجها مع بلورة المعارف في الدراسات النفسيَّة والتَّربويَّة، لتبرز النظريَّة المعرفيَّة بفروعها مستقطبة بذلك توجهات الباحثين في مجالات عدة لا سيما في ميدان علم النفس وعلوم التَّربية، ولم يكن هذا التَّوجه اعتباطيًّا بل كانت تعضده تصورات وفرضيات واستشرافات من خلال إملاءات الحاضر والمستقبل.

ولعلَّ النظريَّة الجشَّطالتيَّة كانت من بين النظريات المعرفيَّة التي آلت إليها توجهات الدراسات السيكلولوجيَّة باعتبار أنَّها - النظريَّة الجشَّطالتيَّة - تقوم على مقاربات تفسِّر آليات اشتغال الذَّهن البشري، وتكرس مبدأ الاستبصار، الذي يسَّهم بدوره في حل المشكلات، وهذا ما جعل العقول البحثيَّة تهفو إليها مستثمرة إيَّاه في فتح أفق البحث ومستغلقات طرائق واستراتيجيات تعلم التفكير الإبداعي والأساليب المعرفيَّة، وفي هذا الإطار يأتي موضوع بحثنا لرصد العلاقة بين الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علمي/أدبي بمدينة الأغواط، رابطا بين الأسلوب المعرفي والتفكير الإبداعي في ظل مقارنة واصفة ومفسرة لطبيعة العلاقة، ومن منطلق ما يحويه المفهومان - الأسلوب المعرفي والتفكير الإبداعي - من تكثيف نظري وإجرائي يجعلهما محلَّ اهتمام في الدراسات المعاصرة، إذ يعتبر الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي، من أهم الأساليب المعرفيَّة التي صارت من محدّدات مخرجات سيكلولوجيَّة وسوسيولوجيَّة وثقافيَّة، وعلميَّة ... لدى الفرد، فمن خلال أسلوبه المعرفي يمكن بناء تصورات وافتراضات يمكن استثمارها في مجالات عديدة، يضاف إلى ذلك مفهوم التفكير الإبداعي الذي خرج من دائرة التفسيرات النمطيَّة الفضفاضة إلى دائرة التقنين والعلمنة ليغدو مع الأسلوب المعرفي من المواضيع ذات الحضور الاستراتيجي في بحوث العلوم الانسانيَّة عموما والسيكلولوجيَّة والتَّربويَّة خصوصا، وكون الربط بين متغيري الدراسة ودراسة العلاقة



بينهما ضمن الحقل التعليمي في مرحلة هامة تتمثل في السنة الثالثة ثانوي يعزز من أهمية الدراسة، وقد سارت الدراسة وفق تقسيم عضوي مكوناً من:

الفصل الأول - التمهيدى -: تضمّن المشكلة واعتباراتها من حيث المنطلق العلمي والمنهجي لفلسفة الدراسة.

الفصل الثاني: ويحتوي على الجانب التنظيري في الأساليب المعرفية.

الفصل الثالث: تعرض إلى أدبيات التفكير الإبداعي.

الفصل الرابع: وتناولنا فيه الاجراءات المنهجية المتبعة ذلك في إطار اختبار فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس: وتمّ فيه عرض النتائج المتحصل عليها.

الفصل السادس: وتطرقنا فيه إلى مناقشة وتفسير النتائج.

الخاتمة: وكان فيها أهم النتائج المتوصل إليها وبعض المقترحات التي أوردناها من خلال التصور العام للدراسة.

الفصل الأول

المشكلة واعتباراتها

أولاً - إشكالية الدراسة:

تعد العملية التربوية ذات شأن كبير لما لها من أهمية في المجتمعات خاصة التي تطمح لمواكبة التطورات الحاصلة في العالم، والتي تفرضها تطورات تتعلق بالعولمة واقتصاد المعرفة والتسارعات التقنية.

وفي إطار تطوير التربية والتعليم تعمل الدول المتقدمة على متابعة أنظمتها التربوية من خلال استحداثها وتطويرها ضمن برامج تراتبية تسمح باختيار أنظمة تربوية ذات نجاعة نظرية وتطبيقية تؤسس الفرد لأن يكون قادرا على مواجهة التحديات المستقبلية.

ولعل النظام التربوي الجزائري يحتاج كغيره إلى إعادة بناء مرحلية لإضفاء طابع الخصوصية والملاءمة لذا كانت العملية التربوية معنية بالإنتاج النظري خاصة ما استجد من بحوث ودراسات في ميدان التربية والتعليم، من أجل النهوض بالمنظومة التربوية، وفي هذا التوجه نجد أنّ النظرية المعرفية لها حضورها على المستوى النظري والتطبيقي فالتيار المعرفي يكاد يكون مهيمناً على جوانب علمية كثيرة واستطاع أن يفرض نفسه مع استفادته من نتائج بحوث ودراسات في مجالات متعددة ومتنوعة.

والنظرية المعرفية بما احتوته من فروع استقطبت العديد من الباحثين لما لها من بعد أنطولوجي وإبستمولوجي جعلها تبسط إجراءاتها على مجالات شتى، وتدخل ضمن الرؤى التعليمية لمجتمعات كثيرة، وللجانب التعليمي خصوصيته من حيث تحديده للتحويلات التي سيكون عليها المجتمع بعد مرحلة زمنية معينة، فالعملية التعليمية لها بعد استراتيجي هام لذا فإنّ الباحثين يؤكّدون على جودة التعليم وضرورة الارتقاء به وتحسينه مع مجاراته للمتغيرات المحلية والعالمية، ولن يتأتى ذلك إلاّ بمعرفة ما يدور في ذهن الفرد - التلميذ أو المتعلم - من أساليب معرفية وقدرات إبداعية لمحاولة فهمها ومعرفة مسبباتها وبقصد التحكم فيها، والمختصون في علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي يرون بأنّ فهم هذه العمليات سيحسن في العملية التعليمية.

وكون الأساليب المعرفية تمثل وظائف معرفية تنفيذية وطريقة الفرد في الإدراك والتفكير أصبحت مدارا للبحث؛ إذ يتعلق الأسلوب المعرفي في بعده المفاهيمي بالمتعلم وطريقة اكتسابه للمعارف وهذا ما جعل موضوع الأساليب المعرفية يدخل حيز البحوث التربوية فهذا المتغير الافتراضي ينتمي إلى حقل ما وراء المعرفة ويطرح إشكالات آليات اكتساب المعرفة من لدن المتعلمين.

وأصبح أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي محط اشتغال الباحثين لاسيما في جانب التفكير الإبداعي الذي أصبح هدفا في العملية التعليمية التعلمية في ظل تجاوز النمطية التي فرضتها النظم التربوية القديمة باعتبارها نظاما لا تحفز التفكير الإبداعي عند المتعلم، وتكرس الرتابة والمحاكاة وبذلك يكون التفكير الإبداعي عاملا في إنتاج الجديد والتنويع فيه وتحريض المتعلم على رفض إعادة المنتج واستهلاك المُستهلك، وهذا ما أكدته الدراسات في أن الأساليب المعرفية تعتبر أحد موجّهات عملية التعلم كونها تفرض شكلا وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة ومواقف التعلم الجديدة". (عدنان يوسف العتوم، 2012: 323)

ولاشك أن الأدبيات في موضوع التفكير الإبداعي قد أفرزت العديد من النظريات والمقاييس التي حاولت تفسير القدرات الإبداعية على أنها أحد أهم نتائج العمليات العقلية العليا لدى الأفراد، أو بمعنى آخر أن نتائجها تشهد تجاوز العمليات العقلية المألوفة، حيث "اقترح الجشطلتيون التفرقة بين التفكير الناسخ (التوليدي) والتفكير الإنتاجي؛ حيث يعتمد النوع الأول على إعادة إنتاج الأفكار الناجحة المسبقة ويشمل الاحتفاظ بالعادات الفكرية القديمة والتمسك بها وقد يفشل هذا التفكير إذا ما تطلب الموقف استجابة جديدة حقيقية، أما النوع الثاني فهو أساس الاستبصار والتفكير المتسم بالجدة". (شتاين برج، 2014: 437)، وقد "طوّر جيلفورد اختباره التي تقيس التفكير الإبداعي والتي تقيس قدرات التفكير المتشعب أو القدرات الانتاجية المتشعبة التي رأى أنها مرتبطة بالإبداع". (فتحي عبد الرحمان جروان، 2002: 158)

ومن خلال تدريب المتعلم على التفكير الإبداعي وكيفية التحكم في هذه القدرات الإبداعية يمكن تحقيق الأهداف المثلى للمنظومة التعليمية.

وبما أنّ المتعلمين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهم مقبلون على دخول الجامعة في مختلف التخصصات يستدعي ذلك قدرا كبيرا من القدرات الإبداعية ولهذا تولد لدينا الإحساس بمشكلة الدراسة والرغبة في معرفة التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وللانطلاق في البحث كانت التساؤلات التي تؤسس له كالآتي:

- تساؤلات الدراسة:

- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ النهائي؟

- هل توجد فروق في الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي بين الجنسين (ذكر/أنثى)؟

- هل توجد فروق في الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي بين تلاميذ الشعبتين (علمي/أدبي)؟

- هل توجد فروق في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي؟

- هل توجد فروق في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) بين التلاميذ بحسب الشعبة (علمي/أدبي)؟

- هل توجد فروق في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) بين الجنسين (ذكر/أنثى)؟

- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الاعتماد - الاستقلال عن المجال الادراكي والتفكير الابداعي.

- لا تختلف درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بين الجنسين من تلاميذ الأقسام النهائية بمدينة الأغواط.
- لا توجد فروق في درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بين تلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي في الأقسام النهائية بمدينة الأغواط.
- تختلف درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاث (الطلاقة والمرونة والأصالة) عن درجات التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي في الأقسام النهائية.
- يتميز تلاميذ القسم العلمي بدرجات مرتفعة في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) عن تلاميذ القسم الأدبي.
- لا تختلف درجات التلاميذ الذكور عن درجات التلاميذ الإناث في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى تلاميذ النهائي.

ثانيا - أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من الموضوع نفسه الذي يتناول الأساليب المعرفية والتفكير الإبداعي حيث أنه يحاول البحث في العلاقة بين الأساليب المعرفية والتفكير الإبداعي، ويبحث في أجزائها على المستوى التربوي، مما يجعله يتناغم مع معطيات العصر التي تتجه نحو آليات اكتساب المعرفة، بدل ما كان سائدا من بحوث في تكوين المعرفة نفسها، وبذلك تتجاوز عملية البحث في هذا الموضوع التحليل النظري الذي مثل مرحلة زمنية من عمر البحوث الأكاديمية المتداولة، دونما إهمال للنتائج التي زودتنا بها تلك البحوث باعتبار أن المخرجات المعرفية يؤسسها السابق ويستأنفها اللاحق.

ثالثا - أهداف الدراسة:

- التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي.

- معرفة درجة التفكير الإبداعي عند التلاميذ.
- معرفة نوع أسلوب التفكير لدى التلاميذ.
- تحديد الفروق بين التلاميذ في التفكير الإبداعي باعتبار الجنس.
- تحديد الفروق بين التلاميذ في التفكير الإبداعي باعتبار التخصص.
- تحديد الفروق بين التلاميذ في أسلوب التفكير باعتبار الجنس.
- تحديد الفروق بين التلاميذ في أسلوب التفكير باعتبار التخصص.
- التوصل إلى نتائج تمكننا من التحكم في كيفية استخدام الأسلوب المعرفي الأفضل وتطبيقه تربوياً.
- تحسين المخرجات التعليمية ذات النوعية بتطوير التحكم بالأساليب المعرفية عند التلاميذ.

رابعاً- أسباب اختيار الموضوع:

- من بين الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع:
- تقدّم النظرية المعرفية واكتساحها لمجالات عدّة بما فيها المجال التعليمي.
- تصدر التفكير الإبداعي لأنواع التفكير وخصوصية البحث فيه.
- ضرورة استفادة التربية من طروحات النظرية المعرفية لاسيما الأساليب المعرفية التي تؤطّر تفكير المتعلم.
- حساسية المرحلة المشتغل عليها المتمثلة في الثانوي.

خامساً- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

المفهوم الإجرائي لمتغير الأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي وقطبيه: تم أجراً متغير الأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي كالاتي:

- **الاعتماد على المجال الادراكي:** هو درجة متضمنة في مدى أحد قطبي الأسلوب المعرفي "الاعتماد-الاستقلال عن المجال الادراكي" المتضمن قياسه في مقياس الأشكال المتضمنة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط في الموسم الدراسي 2017/2018.

- **الاستقلال عن المجال الادراكي:** هو درجة متضمنة في مدى أحد قطبي الأسلوب المعرفي "الاعتماد-الاستقلال عن المجال الادراكي" المتضمن قياسه في مقياس الأشكال المتضمنة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط في الموسم الدراسي 2017/2018.

- **الأسلوب المعرفي الاعتماد -الاستقلال عن المجال الادراكي:** هو المدى بين قطبي "الاعتماد على المجال الادراكي - الاستقلال عن المجال الادراكي" المتضمن قياسه في مقياس الأشكال المتضمنة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط في الموسم الدراسي 2017/2018. وبمعنى آخر هو الدرجة الكلية لمقياس الأشكال المتضمنة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط في الموسم الدراسي 2017/2018.

- **المفهوم الإجرائي لمتغير التفكير الإبداعي وأبعاده:** "على الرغم من اختلافات الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي، إلا أن غالبيتهم يتفقون على أنه يشمل ثلاث أبعاد رئيسية وهي الطلاقة والمرونة والأصالة (Davis,1996; Ormrod, 1995; Runco, 1990; Hovecar, 1981; Guilford, 1950; Campbell, 2009; 2001; قطامي، 1990; يوسف العتوم، 2012: 255) وقد تم أجراً كل من الطلاقة والمرونة والأصالة والتفكير الإبداعي ككل كالاتي:

- **الطلاقة:** هي درجة بعد من أبعاد التفكير الإبداعي المتضمن قياسه في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط في الموسم الدراسي 2017/2018.

- **المرونة:** هي درجة بعد من أبعاد التفكير الإبداعي المتضمن قياسه في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط في الموسم الدراسي 2018/2017.

- **الأصالة:** هي درجة بعد من أبعاد التفكير الإبداعي المتضمن قياسه في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط في الموسم الدراسي 2018/2017.

- **التفكير الإبداعي:** هو مجموع درجات الأبعاد الثلاثة: الطلاقة والمرونة والأصالة، المتضمن قياسها في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط في الموسم الدراسي 2018/2017. وبمعنى آخر هو الدرجة الكلية لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط في الموسم الدراسي 2018/2017.

سادسا - الدراسات السابقة:

تبرز أهمية الدراسات السابقة من حيث أنها تشكل أرضية منهجية معرفية تكون منطلقا لدراستنا، لما لها من آثار نظرية وتطبيقية تساهم في إثراء الدراسة والدفع بها إلى تطوير الأفكار وإنضاجها من خلال بناء المعرفة اللاحقة على السابقة لتلافي التكرار وكذا سد الثغرات العلمية والعمل على تطوير الموضوع في الحقل المبحوث طويلا وهذا من شأن البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية لاسيما علم النفس التربوي، وفي هذا السياق تحصل الباحث على مجموعة من الدراسات التي ارتبطت بدراسته، حيث تمّ تقسيم هذه الدراسات تقسيما موضوعاتيا ومن ثمّ ترتيبها كرونولوجيا كالآتي:

أ- الدراسات المتعلقة بالمتغيرين معا متغير الاعتماد -الاستقلال عن المجال الادراكي ومتغير التفكير الابداعي:

1- دراسة شاكر عبد الحميد (1994): تطرقت هذه الدراسة إلى علاقة الاعتماد - الاستقلال عن المجال الادراكي بالإبداع، وتكونت عينة الدراسة من 282 طالبا وطالبة من كلية الآداب بجامعة القاهرة، واعتمد الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، واختبارات الابداع، وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة دلة احصائيا بين المستوى المتوسط من الاسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الادراكي في بعد الطلاقة لدى الذكور وبعدم وجود فروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الادراكي، وبعدم وجود فروق بين الجنسين في الطلاقة والأصالة، ولكن توجد فروق بينهم في المرونة لصالح الذكور. (عبد الحميد شاكر، 1999: 109 - 113)

2- دراسة العبويني (2003): اهتمت هذه الدراسة بمعرفة علاقة النمط المعرفي بالتفكير الابداعي، وبلغت عينة الدراسة 500 طالب وطالبة في كلية التربية بجامعة اليرموك، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة على اختبار الاشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، ودرجاتهم على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ككل وعلى كل قدرة من قدراته الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الطلبة على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT) ودرجاتهم على اختبار تورانس للتفكير الابداعي بمعامل ارتباط قدر ب 0.56، وكذا وجود فروق بين متوسط درجات مجموعة النمط المعرفي المستقل عن المجال الادراكي ومتوسط درجات النمط المعرفي المعتمد على المجال الادراكي من حيث التفكير الإبداعي ككل وقدراته الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لصالح النمط المعرفي المستقل. (العبويني، 2003، ص 39 - 42)

3- دراسة لبنى سيد نظمي الهواري (2006): تناولت هذه الدراسة أثر الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال على المجال الإدراكي على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات، وتكونت عينة الدراسة من 40 طالبة بالصف الأول والثالث الإعدادي بمدرسة النزهة بمصر الجديدة، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الابتكاري لتورانس، اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، وخلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي والطالبات المستقلات عن المجال الإدراكي على مقياس التفكير الابتكاري لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي. (لبنى سيد نظمي الهواري، 2006: 8) ونظرا لعدم العثور على دراسات أخرى متطابقة في الاعتماد والاستقلال عن المجال الادراكي والتفكير الابداعي تم الاعتماد على دراسات تضمنت متغير الاعتماد والاستقلال عن المجال الادراكي ودراسات أخرى تضمنت متغير التفكير الابداعي:

ب- الدراسات المتعلقة بمتغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي:

1- دراسة أنور محمد الشرقاوي (1979): درست الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت، وأجريت الدراسة على عينة بلغ مجموعها 456 طالبا وطالبة، واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين طلاب التخصصات الإنسانية وطلاب التخصصات العلمية لصالح المجموعة الأخيرة، وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة المقارنة التي كشفت عن أن طلاب التخصصات العلمية والرياضية يكونون أكثر ميلا إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي من طلاب التخصصات الإنسانية. (الشرقاوي، 2007: 138)

2- دراسة سمية أحمد عمر علي (1987): بحثت هذه الدراسة في موضوع الأساليب المعرفية والتوافق المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية، لدى عينة مشتقة من معلمي المرحلة الثانوية وعددهم 375 بالزقازيق، واستخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة الصورة

الجمعية (GEFT)، وأثبتت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي. (الشرقاوي، 2007: 149)

3- إبراهيم فيصل رواشدة (1993): بينت هذه الدراسة أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن أساسي المعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلات بالأدن، أجريت الدراسة على عينة قوامها 182 طالبا وطالبة، واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية (GEFT)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة بين متوسطات علامات حل المشكلة للطلبة الاعتماديين والمستقلين في الصف الثامن أساسي لصالح الطلبة ذوي النمط المستقل عن المجال الإدراكي. (إبراهيم فيصل رواشدة، 1993: 14)

4- دراسة إليزابيث لين بلانتون (Elizabeth Lynn Blanton 2004): تناولت تأثير أسلوب الطلاب المعرفي على اختبار القراءة الموحد المختلط في أشكال مختلفة، وتضمنت هذه الدراسة 273 طالبا، واستخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية (GEFT)، أشارت هذه الدراسة إلى أن الأسلوب المعرفي كان له تأثير أكبر على أداء الطلاب في اختبار موحد لفهم القراءة أكثر من تأثير العرق أو الجنس. (دراسة إليزابيث لين بلانتون، 2004: 4)

5- دراسة محمد إبراهيم الخطيب، عدنان يوسف العتوم (2008): تطرق الباحثان إلى أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية بالأردن، استخدم الباحثان عينة قدرت بـ 100 طالب، واعتمد الباحثان اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، وأوضحت النتائج بأنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة المستقلين عن المجال الإدراكي ومتوسط أداء أفراد عينة الدراسة المعتمدين على المجال الإدراكي على اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة المستقلين عن المجال الإدراكي على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي ومتوسط أداء أفراد عينة الدراسة المعتمدين على المجال الإدراكي على اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي.

(محمد إبراهيم الخطيب، عدنان يوسف العتوم، 2008: 153 - 155)

6- دراسة غريب العربي (2009): تطرقت إلى موضوع تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب والأستاذ وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس والتخصص (دراسة ارتباطية ومقارنة)، واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، أشارت النتائج أنه توجد فروق في الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي بين الذكور والإناث لصالح الذكور (أي أن الذكور أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي). (غريب العربي، 2009: 197)

7- دراسة التجاني بن الطاهر (2009): تطرقت هذه الدراسة إلى علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي بالفهم القرائي الميتماعرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية بالأغواط، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من 285 تلميذ وتلميذة، واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، كشفت النتائج عن وجود علاقة بين الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي والفهم القرائي الميتماعرفي بمعامل ارتباط قدر ب0.15 وأن ما يؤكد قيمة الدلالة عند مستوى الدلالة 0.01.

(التجاني بن الطاهر، 2009: 219)

8- دراسة بلدية بن زطة (2016): عالجت هذه الدراسة الأسلوب المعرفي: الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية

دراسة مقارنة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي بالمسئلة، تمت الدراسة على عينة قدرت بـ 138 من تلاميذ الثانوي، واستخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، وانتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي. (بن زطة، 2016: 215)

ج- الدراسات المتعلقة بمتغير التفكير الإبداعي:

1- دراسة جونسون (Johhson, 1974): هدفت إلى معرفة ما إذا كان مستوى التفكير الإبداعي حسب الجنس قد أجرى دراسته على عينة من طلبة الصف الرابع الابتدائي في لويزيانا بالولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في المجموع العام للتفكير الإبداعي، وعلى بعد المرونة في حين لم تظهر فروق بين الجنسين على باقي أبعاد التفكير الإبداعي. (مصطفى محمود حوامدة، 2006: 42)

2- دراسة تامبرافات (Tampraphat, 1976): سعت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الإبداع ومتغير الجنس ومتغيرات أخرى وبلغت عينة الدراسة 149 طالبا وطالبة في مدرستين من المدارس الثانوية في بانكوك بتيلاند، وأظهرت النتائج تفوق الذكور على الإناث في التفكير الإبداعي". (مصطفى محمود حوامدة، 2006: 43)

3- دراسة بشر (1989): هدفت الدراسة لمعرفة النمو الحاصل في القدرة التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في اليمن، ومعرفة أثر تخصص الطالب علمي/أدبي على نمو قدرته في التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي والتحصيل في الرياضيات، وتألفت عينة الدراسة من 1160 طالبا وطالبة ضمن الصفوف (10-11-12 من الفرعين علمي/أدبي في المرحلة الثانوية، أستخدم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي (أ)، حيث أظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية في المسار العلمي تفوقوا في التفكير الإبداعي على طلبة المرحلة نفسها في المسار الأدبي.

(محمد عياصرة وبرهان حمادنة، 2010: 2595)

4- دراسة العمري (1990): تمت الدراسة على عينة قوامها 543 طالبا وطالبة في من طلبة الاول ثانوي والثاني ثانوي بهدف قياس النمو الحاصل في القدرة على التفكير الابتكاري بارتقاء الطلبة في الدراسة الاكاديمية من الاول إلى الثاني الثانوي في مدارس محافظة إربد بالأردن واختلاف ذلك بحسب جنس الطلبة (ذكور - إناث) واستخدام لذلك مقياس التفكير الابتكاري لتورانس صورة الألفاظ (أ) وظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في التفكير الابداعي. (مصطفى محمود حوامدة، 2006: 43)

5- دراسة محمد عياصرة وبرهان حمادنة (2010): تناولت درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد في الأردن التي أجريت على عينة تكونت من 250 طالب وطالبة من طلبة الثانية ثانوي في الفرعين العلمي والأدبي في مدينة إربد بالأردن واستخدام لذلك مقياس التفكير الإبداعي لتورانس صورة الألفاظ (أ) وكانت أبرز النتائج هي وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي. (محمد عياصرة وبرهان حمادنة، 2010: 2609)

6- أمال بن يوسف (2017)، تعرضت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الابداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تخصص علمي بثانويات البليدة، بعينة قدرت 150 تلميذ وتلميذة مستخدمة في ذلك مقياس التفكير الإبداعي لتورانس صورة الألفاظ (أ)، ومن أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة هو وجود علاقة موجبة بين مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الابداعي. (أمال بن يوسف، 2017: 21)

7- هدى برهان سيف الدين (2017): تطرقت هذه الدراسة إلى الخصائص السيكمترية لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (ب) على طالبات المرحلة الجامعية والثانوية بمدينة جدة، تكونت عينة البحث من 180 مفحوصة، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة الثانوية بمراحلها المختلفة والمرحلة الجامعية في درجة التفكير الابتكاري بشكل عام. (هدى برهان سيف الدين 2017: 68)

8- صالح يحيى صغير مطهر (2018): هدفت هذه الدراسة تقنين اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي اللفظية والشكلية (أ) في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية بالجمهورية اليمنية تطبيقاً على طلاب الصف التاسع أساسي، وقد بلغت العينة الكلية للدراسة 503 طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في أدائهم لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. (صالح يحيى صغير مطهر، 2018: 225 - 226)

9- سامي أحمد سليمان شناوي (2019): تناولت الدراسة تقنين صورة فلسطينية من اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي والشكلي (أ) لدى طلبة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، حيث بلغت عينة الدراسة 694 طالباً وطالبة، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المفحوصين على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي (أ) لصالح فئة المرحلة الجامعية. (سامي أحمد سليمان شناوي 2019: 130)

سابعاً - التعليق على الدراسات السابقة:

يتمُّ التعليق على الدراسات السابقة حسب تواليها زمانياً بدءاً من 1974 إلى 2019، إذ تمَّ حصرها وفق اعتبارات ثلاث كآآتي:

أ- الدراسات التي تناولت المتغيرين معا متغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الادراكي ومتغير التفكير الابداعي:

اتسمت هاته الدراسات بدمج متغيرين لدراسة العلاقة بينهما تمثلاً في متغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الادراكي ومتغير التفكير الابداعي، وقد اشتركت دراستا عبد الحميد شاكراً (1999) والعبويني (2003) في استهدافهما للعينة نفسها متمثلة في المرحلة الجامعية، بينما جعلت لبنى الهواري (2006) مرحلة الاعدادي هدفاً لدراستها في حين كانت

دراستنا تركز على المرحلة الثانوية، أما بالنسبة أدوات جمع البيانات فقد اجتمعت الدراسات على الأدوات نفسها، واتفقت الدراسات في التوصل إلى وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الابداعي، غير أن دراسة عبد الحميد شاعر (1999) أثبتت العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي في بعد واحد من أبعاد التفكير الابداعي المتمثل في الطلاقة لدى الذكور.

ب- الدراسات التي تناولت متغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي:

نجد تطابق الدراسات السابقة مع دراستنا في تناولها لمتغير الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي، واختلفت في تطبيقاتها زمانيا ومكانيا، فقد كان انتماؤها إلى البيئة الغربية والبيئة العربية التي انقسمت بدورها إلى بيئة عربية مشرقية وبيئة عربية مغربية، وأقدم دراسة في هذا الحقل دراسة الشراوي (1979)، التي طبقها على عينة من الطلبة الجامعيين حيث اتفقت مع دراسته دراسة إليزابيث لين بلانتون (2004 Elizabeth Lynn Blanton) ودراسة غريب العربي (2009)، وذلك في استهداف العينة نفسها، واختلفت هذه الدراسات مع دراسة إبراهيم فيصل رواشدة (1993)، ودراسة محمد إبراهيم الخطيب وعدنان يوسف العتوم (2008)، ودراسة التيجاني بن الطاهر (2009)، ودراسة بن زطة (2016)، التي استهدفت مجتمع دراسة ما قبل المرحلة الجامعية إذ شملت المرحلة الثانوية والمتوسطة والابتدائية، وفي هذه الجزئية المنهجية اتفقت دراستنا مع دراسة بن زطة (2016) من حيث تناول المرحلة الدراسية نفسها (المرحلة الثانوية)، واختلفت دراسة سمية أحمد عمر علي (1987) عن نظيراتها في العينة التي استهدفت مجتمع المعلمين، واشتركت الدراسات جميعها في استخدام الاختبار نفسه المتمثل في اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT)، واعتمدت الدراسات بكليتها تقسيما ثنائيا على سلم الاختبار (معتمدين - مستقلين)، ماعدا دراسة إليزابيث لين بلانتون (2004 Elizabeth

(Lynn Blanton) التي اعتمدت تقسيما ثلاثيا على سَلَم الاختبار (معتمدين - مختلفين - مستقلين) وهاته الأخيرة اعتمدنا تقسيمها الثلاثي في دراستنا.

واختلفت الدراسات في الاطار الزمني، مع وجود تطابق بعض الدراسات في الاطار المكاني كدراسة ابراهيم فيصل رواشدة (1993) ودراسة محمد ابراهيم الخطيب وعدنان يوسف العنوم اللتين انتميتا إلى بيئة عربية مشرقية تمثلت في الأردن، ونجد دراسة غريب العربي ودراسة التيجاني بن الطاهر (2009) ودراسة بلدية بن زطة (2016)، قد طبقت في بيئة عربية مغربية تمثلت في الجزائر مع وجود المطابقة مع درستنا من حيث الاطار المكاني بالنسبة لدراسة التيجاني بن الطاهر (2009) التي تمثلت في مدينة الأغواط، كما يوجد تقارب في البراديغمات الثقافية والاجتماعية وحتى الجغرافية بين الاطار المكاني لدراسة بلدية بن زطة (2016) والاطار المكاني لدراستنا.

وقد جاءت نتائج الدراسات متباينة من حيث تعلقها بمتغيرات عديدة فقد خلصت دراسة الشرقاوي (1979) إلى وجود ميل لأصحاب التخصصات العلمية والرياضية للاستقلال عن المجال الإدراكي، وكانت دراسة ابراهيم فيصل رواشدة (1993) تصب في نفس استنتاج دراسة الشرقاوي (1979)، في حين نجد دراسة التيجاني بن الطاهر (2009) ودراسة إليزابيث لين بلانتون (Elizabeth Lynn Blanton 2004) توصلتا إلى وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي والعمليات العقلية المتمثلة في الفهم القرائي، أما فيما تعلق بمتغير الجنس فنجد دراسة سمية أحمد عمر علي (1987) اختلفت مع دراسة غريب العربي (2009) فالأولى رأت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي، عكس الثانية التي رأت وجود فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي نفسه. بينما تذهب دراسة بن زطة (2016) في تناولها لمتغير التخصص إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ في التخصص بحسب الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي.

وفيما يتعلق بنتائج الدراسات نجد دراسة الشرقاوي (1979) اتفقت مع دراستنا في وجود فروق بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي تعزى لمتغير التخصص لصالح العلميين، واختلفت مع دراسة بن زطة (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ في الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي تعزى لمتغير التخصص.

ج- الدراسات التي تناولت متغير التفكير الابداعي:

توجهت الدراسات السابقة لقياس متغير التفكير الابداعي وأبعاده، وما يميز هذه الدراسات أنها توزعت على مناطق جغرافية من العالم متنوعة، فقد شملت بيئات من آسيا وأمريكا وإفريقيا، وقد توافقت أغلب الدراسات في استخدام مقياس تورانس للتفكير الابداعي، وتظهر تطبيقات هذه الدراسات على مجتمع دراسة استهدف من قبل الباحثين، وقد توافقت في ذلك دراسة جونسون (1974) مع دراسة شناوي (2019) من حيث اختيارهما للعينة نفسها مع لجوء الأخيرة لمقارنتها بالمرحلة الجامعية، كما نجد اتفاق كل من دراسة تامبرافات (1976) ودراسة بشر (1989) ودراسة العمري (1990) ودراسة العياصرة وحمادنة (2010) ودراسة هدى برهان (2017) ودراسة أمال بن يوسف (2017) ودراسة صالح مطهر (2018) في استهدافهم للعينة نفسها المتمثلة في تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد اتفقت دراستنا مع دراسة جونسون (1974) في عدم وجود فروق بين الجنسين في بعدي الطلاقة والاصالة مع توصل دراسة جونسون (1974) إلى تفوق الاناث على الذكور في المجموع العام وفي بعد المرونة تحديدا أما دراسة تامبرافات (1976) فقد بينت تفوق الذكور على الاناث في التفكير الابداعي على العكس من دراستي العمري (1990) وصالح مطهر (2018) اللتين أظهرت نتائجهما تفوق الاناث على الذكور، وهذه الدراسات الثلاث اختلفت مع دراستنا التي بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة)، كما كان هناك اتفاق بين دراسة بشر (1989) ودراسة

العياصرة وحمادنة (2010) في كونهما توصلتا إلى وجود فروق بين التلاميذ العلميين والأدبيين لصالح التلاميذ العلميين في التفكير الابداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) وهذا ما جعلهما تتوافقان مع دراستنا في اثبات الفروق لصالح تلاميذ الشعبة العلمية.

أما في ما تعلق باعتبار المرحلة الدراسية المدروسة فقد اتفقت دراستي هدى برهان (2017) وشناوي (2019) في المقارنة بين مرحلتين دراسيتين مختلفتين تمثلتا عند الأولى في المرحلة الثانوية والجامعية وعند الثانية تمثلتا في المرحلة الابتدائية والجامعية وتوصلت الدراستان إلى نتيجتين مختلفتين حيث أفضت دراسة هدى برهان (2017) إلى عدم وجود فروق بين طالبات كلتا المرحلتين في التفكير الابداعي، بينما أظهرت نتائج دراسة شناوي (2019) تفوق الجامعيين على تلاميذ الابتدائي في التفكير الابداعي، في حين اقتصررت دراستنا للفروق في التفكير الابداعي على المرحلة الثانوية وتحديدا تلاميذ الأقسام النهائية للشعبتين العلمية والأدبية.

الفصل الثاني

الأساليب المعرفية

تمهيد

أولا - البعد الأنطولوجي للأساليب المعرفية

ثانيا - البعد التاريخي للأساليب المعرفية

ثالثا - المفاهيم ذات العلاقة بالأساليب المعرفية

رابعاً - خصائص الأساليب المعرفية

خامساً - تصنيف الأساليب المعرفية

خلاصة الفصل

بعد شيوع النظرية السلوكية لتفسير السلوك البشري ظهر تيار جديد تمثل في النظرية المعرفية التي عملت على تكريس تصورات نظرية تحاول إعطاء افتراضات منطقية تُظهر دلالات السلوك البشري، ولعلّ أحد أهم فروع علم النفس علم النفس المعرفي الذي بات البحث فيه متصاعداً الوتيرة لا سيما استثماره لنتائج البحوث النظرية والتطبيقية لمجالات معرفية عدة كالبيولوجيا وعلم الأعصاب وتكنولوجيا المعلومات والذكاء الاصطناعي...، ومما اشتغل عليه الباحثون في ميدان علم النفس المعرفي الأساليب المعرفية التي سيتم معالجتها في هذا الفصل.

أولاً- البعد الأنطولوجي للأساليب المعرفية:

إذا ما أردنا التحقيل لمصطلح الأساليب المعرفية فإننا نشرع بداية في تأصيله من حيث الوجود اللغوي والاصطلاحي وكذا السيرورة التاريخية.

1- البعد المفاهيمي:

أ- لغة:

تجمع المعاجم العربية على أنّ دلالة لفظ أسلوب تعني الفن والطريقة فقد جاء في لسان العرب "يقال: للسطر من النخيل أسلوبٌ وكلُّ طريقٍ ممتدٌّ فهو أسلوبٌ، والأسلوبُ الطريق والوجه والمذهبُ، يقال: أنتم في أسلوبٍ سوءٍ ويجمعُ أساليبَ والأسلوبُ الطريقُ تأخذ فيه، والأسلوبُ بالضم الفُ يُقال: أخذ فلانٌ في أساليبٍ من القول أي أفانين منه". (مجمع اللغة العربية المصري، 2004: 441)

كما جاء في المعجم الوسيط عن دلالة الأسلوب "أسلوب الكاتب طريقته في

الكتابة". (مجمع اللغة العربية المصري، 2004، ص441)

وتأتي دلالة المعرفية من أصل الفعل عرف فقد وردت في المعاجم العربية بمعنى العلم والتدبير والأثر والتحديد والملاح، ففي لسان العرب جاءت بمداول "العرفان العلم قال ابن سيده ويَنفَصِلانِ بَتَّحْدِيدٍ لا يَلِيْقُ بهذا المكان عَرَفَهُ يَعْرِفُهُ عِرْفَةً وَعِرْفَاناً وَعِرْفَاناً وَمَعْرِفَةً

واعْتَرَفَهُ، وعَرَفَهُ الأَمْرَ أَعْلَمَهُ إِيَّاهُ وعَرَفَهُ بَيْتَهُ أَعْلَمَهُ بِمَكَانِهِ وعَرَفَهُ بِهِ وَسَمَهُ، والمَعَارِفُ الوجوه والمَعْرُوف الوجه لأنَّ الإنسان يُعْرِفُ بِهِ، والمَعَارِفُ محاسن الوجه". (ابن منظور، دت: 236)

وفي المعجم الوسيط "عَرَفَ فلان على القوم عِرَافَةً دَبَّرَ أمرهم وقام بسياستهم، والشيء عرفانا وعرفانا ومعرفة أدركه بحاسة من حواسه فهو عارف وعريف وهو وهي عروف وهو عروفة، ويقال: لأعرفن لك ما صنعت لأجزيك به، يقال: تعرفت إلى فلان جعلته يعرفني وما عنده تطلبه حتى عرفه، التعريف تحديد الشيء بذكر خواصه المميزة، المعارف الملامح، ويقال: هي حسنة المعارف الوجه وما يظهر منها وحيا الله المعارف الوجوه، المعروف اسم لكل فعل يُعْرِفُ حسنه بالعقل أو الشرع وهو خلاف المنكر". (مجمع اللغة العربية المصري، 2004: 595)

من خلال تتبعنا لتركيب الأسلوب المعرفي في المعاجم بدا أنَّ دلالاته المركزية تمحورت حول طريقة العلم والفن وكيفية تصور لفعل ما وتأديته، وهذا يعطينا التأسيس اللغوي العام لمصطلح الأساليب المعرفية.

ب- اصطلاحاً:

وفي ظل وجود دراسات علمية حاول الباحثون في ميدان علم النفس المعرفي إيجاد مقارنة مفهومية لمصطلح الأساليب المعرفية، وتأطيره وفق حدود تعاريف تجعله ذي نجاعة علمية وتفسيرية لتصور مفهوم الأساليب، كما يمكن ملاحظة استخدام بعض الباحثين لمصطلحات مرادفة لمصطلح الأسلوب المعرفي منها النمط المعرفي، ولعلَّ ذلك يرجع في تقدير هؤلاء على حد قول العتوم: «ولذلك ترجم مصطلح style في اللغة العربية إلى "الأسلوب" أو "النمط" علماً بأنَّ مفهوم النمط مرتبط أكثر بدراسات الشخصية، ومفهوم الأسلوب مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي». (عدنان يوسف العتوم، 2012: 317)

فالمعيار الذي اتخذته العتوم في التفريق بين المصطلحين هو معيار منهجي يعود إلى الدراسات التي اندرجت تحت كل مصطلح؛ لكن في مقابل ذلك نجده يعود ليستخدم

المصطلحين بنفس المعنى الدال على مفهوم الأسلوب المعرفي وذلك في دراسته الموسومة النضج الديني وعلاقته بالأنماط المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك، ونظرا لهذا التداخل المصطلحي بين الأساليب المعرفية وغيرها من المصطلحات الأخرى فإن الباحث في هذه الدراسة أقر ما استخدمه الباحثون من مصطلحات في مقارباتهم لمفهوم الأساليب المعرفية باعتبار أنها تترادف - في نظر هؤلاء الباحثين والعلماء - مع مصطلحات أخرى كالأنماط المعرفية.

ومن جملة التعاريف التي عملت على ضبط تعريف الأساليب المعرفية نجد:
الأساليب المعرفية هي أبعاد نفسية تمثل الاتساق في الحصول على المعلومات ومعالجتها لدى الأفراد (بارتليت، 1932؛ بافيو، 1971؛ ريتشاردسون، 1977؛ أوسبورن وأوسبرن، 1978؛ ميسيك، 1984). (Ishani Aggarwal, 2004: 09)
ويشير الأسلوب المعرفي إلى طريقة أو كيفية معالجة المعلومات منها مثلا أن أهم النظريات ركزت على الأسلوب المعرفي النمطي أو المفضل للشخص، المتجلي في الإدراك. (R.J.Riding, Stephen Rayner, 2000: 03)

- تعريف كيجان وموس وسيجل (Kegan, Moss & Sigel 1963):
"النمط المعرفي هو أسلوب الأداء الثابت نسبيا الذي يفضلّه الفرد في تنظيم قدراته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية بحيث يشكّل أساس الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير". (رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، دت: 85)

استخدم كيجان وموس وسيجل (Kegan, Moss & Sigel 1963) مصطلح النمط المعرفي واصفين إياه بالأسلوب الذي يظهر كأداء يتميز بالثبات النسبي واعتمدا الفروق الفردية كمحددات في العمليات العقلية.

- تعريف كيجان (Kegan 1971):

يعرف كيجان (Kegan) الأساليب المعرفية بأنها "عادات الفرد وطرقه المتميزة في الفهم والإدراك أو أنها عادات الفرد في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتجهيز المعلومات وتقويمها والاستفادة منها". (فتحي مصطفى الزيات، 2001: 120)

حاول كيجان (Kegan) في تعريفه للأساليب المعرفية ربطها بالعادات الخاصة بكل فرد، واستثماره لهاته العادات في استخدامه للعمليات العقلية، تتعكس إجاباً عليه.

- تعريف ميسك (Messick 1976):

عرف ميسك الأسلوب المعرفي "بأنه اتساق الفروقات الفردية في الطرق المفضلة لتنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات". (R.J.Riding, Stephen Rayner, 2000: 217)

- تعريف زاجنوك (Zajnoc 1968):

عرف زاجنوك الأسلوب المعرفي بشكل مشابه لميسك بأنه بنى (هياكل) معرفية تتوسط المدخلات البيئية ومخرجات الكائن الحي، وأضاف بأن البنى المعرفية تنظم السلوك وكذلك المدخلات". (D.N. Dani, 1989: 17)

- تعريف وتكن وزملائه (Witkin, et al 1977):

عرف وتكن وزملائه الأسلوب المعرفي على أنه "سمة شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية وتعبر عن طريقته الخاصة في التعامل مع المعلومات من حيث استقبالها وترميزها والاحتفاظ بها واستخدامها". (عدنان يوسف العتوم، 2012: 319)

اعتبر وتكن وزملائه أن الأسلوب المعرفي هو سمة شاملة أي أنه عبارة عن بصمة يتميز بها الفرد عن غيره في إدراكه؛ وذلك في كيفية تعاويه مع المعلومات آلياً والاستفادة منها في واقعه.

- تعريف سودفيلد (Suedfeld):

إن التوكيدات المشتركة في جميع النظريات والبحوث حول الأساليب المعرفية هي على البنية المعرفية بدلاً من محتوى التفكير فالبنية تشير للكيفية التي تنظم بها المعرفة. (D . N . Dani, 1989: 18)

- تعريف غولدستين وبيلاكمان (Goldstein & Blackman 1978):

الأسلوب المعرفي على أنه "بنية فرضية والتي تم تنميتها لتفسير الإجراءات التي تتوسط المثير والاستجابة، وهنا فإنّ هذا المصطلح أي الأسلوب المعرفي يشير إلى الطرق المميزة التي ينظم بها الأفراد المفاهيم البيئية. (D.N. Dani, 1989: 18)

مما ركز عليه التعريف هو الجانب ذو المعنى في استخدام الفرد لأساليب معرفية تخصه -الإجراءات أو الطرق المميزة له- موظفا قدراته العقلية، التي يمكنه من خلالها إخضاع ما يتلقاه من مثيرات بيئية إلى بنى معلوماتية يتم استدعاؤها عند الحاجة.

- تعريف جيلفورد (Guilford 1997):

عرّف جيلفورد الأساليب المعرفية على أنّها "وظائف موجودة للسلوك الإنساني تتمثل بعدد من القدرات المعرفية أو الضوابط المعرفية بالإضافة إلى اعتبارها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية". (عدنان يوسف العتوم، 2012: 319)

يصف جيلفورد الأساليب المعرفية على أنّها وظائف عقلية تحرك السلوك الإنساني تظهر كسمات في كل مكونات الشخصية.

- تعريف العتوم و أمين يوسف أبو ناجي (2012):

وفي عمل مشترك عرف كل من العتوم وأبو ناجي الأسلوب المعرفي أو النمط المعرفي على أنّه طريقة الفرد في عمليات الإدراك والتفكير وأسلوبه في تنظيم الخبرات واستدعاء المعلومات، مما يعبر عن سماته في الجوانب المعرفية والانفعالية والشخصية". (عدنان يوسف العتوم، امين يوسف أبو ناجي، 2012: 525)

هذا التعريف يتقارب مع التعريف السابق لـ جيلفورد، مع تركيز العتوم وأمين أبو ناجي على تنظيم الخبرات واستدعاء المعلومات.

أما فيما يخص أسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي يعود هذا المفهوم إلى عام 1954 تم تعريفه على أنه: "متغير، يمثل درجة عمل مستقل في استيعاب المعلومة

من الذات والمجال". (Mark A. Runco, et al, 1999: 275)



هذا التعريف يرى أن الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي هو عبارة عن جشطات يمثل درجة الاستقلال في إدراك الأشياء من الذات والمجال.

ثانياً - البعد التاريخي للأساليب المعرفية:

لم يكن ظهور مصطلح الأساليب المعرفية اعتباطياً، بل جاء نتيجة تراكمات معرفية غدت روافد البحث في علم النفس بشكل عام وعلم النفس المعرفي كفرع منه، ولعلّ ميدان علم النفس المعرفي كانت بواكير البحث فيه بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة ارتفاع مد التيار المعرفي في تلك الفترة ، مما جعل جمعية علم النفس الأمريكية تعقد ثلاثة مؤتمرات عام 1948 و 1949 و 1955، وتناقش قضايا مثل العلاقات المتفاعلة بين الإدراك والشخصية، وأهمية تحديد الإدراك داخل الفرد، والفرد داخل البيئة. (هشام محمد الخولي، 2002: 28)

وبعد هذه التراكمات المعرفية أصبحت الدراسات تتناول مصطلح الأساليب المعرفية، خاصة بحوث الفروق الفردية التي كوَّنت في نتائجها مجموعة من المصطلحات المنتمية لنفس الحقل الدلالي للأساليب المعرفية كالأنماط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والضوابط المعرفية

ثالثاً - المفاهيم ذات العلاقة بالأساليب المعرفية:

إنّ لمصطلح الأساليب المعرفية بما يحويه من حدود نظرية ومنهجية أثرا في حقول معرفية متعددة، كما كان لما أنجز في تلك الحقول انعكاسا على هذا المصطلح، لينشأ تقاطع فيما بينها، وهي كالاتي:

1- الأساليب المعرفية والقدرات العقلية:

ينطلق مفهوم القدرات العقلية بشكل عام من كل ما ينتجه العقل البشري عبر آليات تتيح له أجرات كفاياته العقلية، وفي هذا الشأن تبرز العلاقة بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية من حيث أنّ كليهما متعلق بالعقل البشري وهذا ما يطرح تساؤلا عن جدلية العلاقة بينهما، ولتبيين ذلك تم عرضها في الجدول الآتي:

الأساليب المعرفية	القدرات العقلية
- تهتم بأسلوب أو شكل النشاط المعرفي الذي يؤدي إلى سلوك ما دون الاهتمام بمحتواه.	- تشير إلى درجة انتفاع الفرد من التدريب اللاحق كعامل تنبئي بأداء الفرد ودقة نشاطه المعرفي.
- إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.	- تشير إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات العقلية أثناء تناول المعلومات ومعالجتها.
- تؤثر على جميع أشكال القدرات بالإضافة إلى السلوكيات الانفعالية والاجتماعية في دراسة الشخصية.	- ترتبط بمجالات محددة كالقدرات العددية والرياضية واللفظية وغيرها.
- يتم قياسها من خلال شكل الأداء أو كفاءته في المواقف المختلفة (اختبار الأشكال المتضمنة).	- يتم قياسها من خلال أقصى مستوى للأداء يستطيع الفرد تحقيقه (اختبارات الذكاء).
- تعدّ غالبيتها ثنائية القطب (طرفان متناقضان).	- تتميز بأنها أحادية القطب (من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى).

(عدنان يوسف العتوم، 2012: 321-322)

2- الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي:

يرتبط مفهوم التمايز بمراحل النمو لدى الإنسان، ليشهد تطورا من خلال ترابط متغيرات عدة منها البيولوجي والسيكولوجي والسوسيولوجي مشكّلة بذلك مكونا يعمل على مركزية الذات المدركة بالنسبة للمجال المدرك، فتصبح قادرة على إدراك الجزئيات باعتبارها جزءا من البيئة المحيطة مع خصوصيتها بالنسبة للفرد، "ويكون أداء الفرد أكثر تمايزا، كلما كان قادرا على الاستجابة بطريقة خاصة في الموقف، أمّا الأفراد الأقل تمايزا فإن استجاباتهم تكون أقل وضوحا، وأكثر تداخلا مع مشيرات كثيرة بحيث لا يستطيعون الاستجابة بسرعة ملحوظة في اختبارات المواقف الإدراكية، كما أنهم يكونون أقل إمكانية في عزل أو فصل الأنظمة أو الأبعاد النفسية عن بعضها كعدم فصل التفكير عن الفعل".

(أنور محمد الشراقوي، 2003: 230)

حيث يرى الشراقوي أن التمايز هنا يشير إلى المستوى أو الدرجة التي تكون فيها بعض الأنظمة أو الأبعاد النفسية كالشعور والإدراك والتفكير مستقلة عن بعضها البعض،

وفي نفس الوقت تكون قادرة على أداء وظائفها ضمن أي مجال من المجالات النفسية أو الاجتماعية أو البيولوجية. (أنور محمد الشرقاوي، 2003: 230)

وتُعرّف نادية كريم عامر (2005) التمايز النفسي على أنه "العملية التي تمكن الفرد من إدراك وتحليل المواقف التي تواجهه بطريقة مستقلة ومختلفة في أدائها النفسي بغض النظر عن محتوى هذا الأداء". (نادية كريم عامر، 2005: 35)

ويؤكد كيجان وآخرون (Kegan et. al, 1963) "بأن الأساليب المعرفية التصويرية تكون أكثر عمومية في بداية مراحل النمو، والمفاهيم أو المدركات التي يكونها الطفل تكون عامة، ومع تقدم العمر تصبح نوعية ومتمايزة، فطفل الرابعة ينظر إلى المثير ككل بينما طفل التاسعة ينظر إلى المثير من ناحية محتواه الكلي والجزئي".

(فتحي مصطفى الزيات، 2001: 122-123)

ويرى الخولي (2002) "بأن التقدم البحثي في هذا الأسلوب المعرفي يمكن أن يؤدي إلى زيادة مكتسبة في قدرات التحويل أي الإنتاج التقاربي للتحويلات البصرية على وجه الخصوص، وهذه النتيجة لا تضعف من نظرية التمايز النفسي عند وتكن (Witkin)".

(هشام محمد الخولي، 2002: 77)

3- الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية:

إنّ مصطلح الاستراتيجيات يعكس دلالة القصدية والتنظيم، وهذا المعنى بقي لصيقاً به في أدبيات علم النفس المعرفي وميدان التربية والتعليم، ومن هذا التصور تظهر الاستراتيجيات المعرفية شاملة لكل ما هو مقصود ومنظم عند الفرد الذي يعمل من خلالها على تكوين مخططات وقرارات افتراضية، وبالتالي فالمكون العلائقي بينها وبين مفهوم الأساليب المعرفية ذو طبيعة تعاكسية في أغلب الأحيان وهذا ما نورده في الجدول الآتي:

الأساليب المعرفية	الاستراتيجيات المعرفية
- تعبر عن نفسها في النشاط السلوكي بطريقة تلقائية دون اعتبار للشعور أو الاختيار عبر مدى واسع من المواقف. - أكثر عمومية، فهي تعمل في مستوى أعلى وتقف خلف انتقاء الاستراتيجيات المعرفية الملائمة للتعامل مع المشكلة. - تتميز بالاستقرار والثبات النسبي لفترة طويلة من حياة الفرد. - تتشابه مع الاستراتيجيات المعرفية في أنهما تفضيلات معرفية ومهيات ومنشطات وموجهات لاكتشاف وحل المشكلات وتجهيز وتناول المعلومات.	- تعكس القرارات المقصودة وغير المقصودة لمعالجة المواقف المعرفية المختلفة. - تعتبر دالة للمواقف أو متطلبات المهمة ومحتوى المشكلة. - قابلة للتغيير والتبديل، إذا ما ظهر عدم جدوى أي منها في موقف ما. - تتشابه مع الأساليب المعرفية في أنهما تفضيلات معرفية ومهيات ومنشطات وموجهات لاكتشاف وحل المشكلات وتجهيز وتناول المعلومات.

(فتحي مصطفى الزيات، 2001: 125)

4- الأساليب المعرفية والسمات الشخصية:

تساهم عدة عوامل في تكوين شخصية الإنسان بما فيها الأساليب المعرفية التي "تلعب دورا هاما في دراسة الشخصية وتميزها وتفردها، فهي قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية مما يعطيها القدرة على تنظيم بيئة الفرد وسلوكه كموجه لأسلوبه في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وتتنظر - الأساليب المعرفية - إلى الشخصية بطريقة شمولية وكلية حيث لا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الأخرى كالمكونات الانفعالية والاجتماعية والدافعية في الشخصية".

(عدنان يوسف العتوم، 2012: 321)

وعلى ذلك فهناك شبه اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالأساليب المعرفية على أنها تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية، لا تتحدد بجانب واحد فقط من جوانبها، ولكن تتضمن الكثير من العمليات النفسية وأنها تسهم بقدر كبير في الفروق الفردية بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية والوجدانية، وإذا كانت الأساليب المعرفية كذلك فإنها

تعتبر في واقع الأمر أساسا يعتمد عليه في التنبؤ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الأفراد المختلفون في أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة".

(هشام محمد الخولي، 2002: 36)

5- الأساليب المعرفية وأساليب التعلم (Learning styles):

تكتسي عملية التعلم أهمية بالغة، فمن خلالها يستطيع الفرد مجاراة التغيرات الحياتية، ويقوم بتأسيس خبرات معرفية تكون خاما تعمل على تحديد مواقفه في حل المشكلات التي تعترضه، ولعل الطروحات العلمية التي تناولت ظاهرة التعلم بالبحث والتتقيب ما لبثت تنقضى العلاقة بين الأساليب المعرفية وأساليب التعلم، وهذا ما "أكدته الدراسات في أنّ الأساليب المعرفية تعتبر أحد موجهات عملية التعلم كونها تفرض شكلا وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة ومواقف التعلم الجديدة". (عدنان يوسف العتوم، 2012: 323)

قدم هذا التعريف تصورا أشار فيه إلى أنّ هناك علاقة بين الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تتمثل في احتواء الأول الثاني من حيث توجيهه، معللا ذلك بقدرة الأساليب المعرفية على أنّ تفرض شكلا، وتحدد طرقا يستطيع الفرد التعامل بها مع مثيرات بيئته وما يستجد معه من مواقف تعلّمية مختلفة، وبذلك تكون عملية التعلم ليست مستقلة عما يستخدمه المتعلم من أساليب معرفية، وهذا لا يعد افتراضا وإنما ما أظهرته نتائج الدراسات في هذا المجال، نذكر منها على سبيل التمثيل دراسة ريدر وريدر (Ryder & Rayner 1998)، ومن ثمّ يتأسس ترابط بين المصطلحين ينجّر عنه سببية التفضيلات وما يتساير معها في حقل التعلّيمات.

6- الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية:

شكّل تداخل المصطلحين -الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية- اضطرابا من حيث ترسيم حدوده النظرية والمنهجية، وهذا ما أدى إلى ظهور دراسات تحاول أن تتبنى نموذجا يخلق حالة من التوافق المعرفي المعبر عن البناء التصوري لكلا المصطلحين،

ومن بين التصورات التي حاولت تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية تصور ميسك (1984) الذي يؤطر كآلاتي:

الأساليب المعرفية	الضوابط المعرفية
- تعتبر متغيرات تنظيمية. - تهتم بشكل المعرفة في النشاط الإدراكي لا بمحتواها. - أكثر عمومية وتمثل أبعاد مستعرضة في الشخصية. - تميل إلى أن يظهر تأثيرها في مختلف المظاهر السلوكية. - تقاس في إطار الأداء المميز. - ثنائية القطب. - تمييزية القيمة.	- تعتبر متغيرات تنظيمية. - تهتم بشكل المعرفة في النشاط الإدراكي لا بمحتواها. - أكثر عمومية وتمثل أبعاد مستعرضة في الشخصية. - تميل إلى أن يظهر تأثيرها في مختلف المظاهر السلوكية. - تقاس في إطار الأداء المميز. - ثنائية القطب. - تمييزية القيمة.

(فتحي مصطفى الزيات، 2001: 124)

رابعا - خصائص الأساليب المعرفية properties of cognitive styles:

تتوفر مجموعة من الخصائص مُشكلة صفات تدلنا على الأساليب المعرفية، وتجعل منها ذات قيمة تمييزية عن باقي المصطلحات المنتمية لنفس الحقل المعرفي، تمثلت في:

1- شكل النشاط:

"تتعلق الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه وبالتالي فهي تشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الكيفية التي يدرك بها الأفراد ويفكرون ويحلون بها المشكلات وغير ذلك". (هشام محمد الخولي، 2002: 42)

تتجه هذه الخاصية إلى وصف كيفية تعامل الأفراد، وإدراكهم للمشكلات التي تواجههم، مع وجود فروق فردية ستكون محددا لطبيعة الأسلوب المعرفي المستخدم، كل ذلك يندرج تحت الرؤية الجشطالتيّة المتعلقة بمفهوم الشكل والأرضية، أي التركيز على شكل النشاط المعرفي لا محتواه.

2- ثنائية القطب:

تتصف الأساليب المعرفية بكونها "ثنائية القطب وكل قطب له خصائص وسمات تظهر في ظل ظروف معينة، ترتبط بطبيعة المهمة الاختبارية، أو متطلباتها المعرفية، ولا تعني ثنائية القطب للأسلوب المعرفي التصنيف الثنائي للأفراد على قطبي كل أسلوب، بل إنّ الأسلوب المعرفي مثله مثل أي خاصية في الشخصية موزعة بين الأفراد بصورة اعتدالية تتصف بالاستمرارية". (فتحي مصطفى الزيات، 2001: 122)

لا ترتبط هذه الخاصية بمفهوم التضاد بين القطبين بالنظر لمقاربة أمل الأحمد التي ترى "أنّ الأسلوب المعرفي ليس مفهوما ثنائي القطب، وإن بدا كذلك للوهلة الأولى، فليس لدينا نمطان متميزان في أسلوب الإدراك، بل هو توزيع متصل مستمر يبدأ من أحد الطرفين وينتهي بالآخر". (أمل الأحمد، 2001: 130)

هذه المقاربة تُظهر بأنّ الأساليب المعرفية انتقالية ترددية على متصل أحد قطبيه الاعتماد على المجال الإدراكي وقطبه الآخر الاستقلال عن المجال الإدراكي، وكل قطب له ما يميّزه من خصائص، وهذا يقودنا إلى خاصية أخرى تعزز هي الثبات النسبي.

3- الثبات النسبي:

يكاد مفهوم الثبات والنسبية يكون لصيقا بالبناء النفسي لشخصية الفرد وهذا ينسحب على الأساليب المعرفية حيث إنّها "ثابتة نسبيا لدى الأفراد، ولا يعني هذا أنّها غير قابلة للتعديل أو التغيير تماما، فتغيرها لا يكون بصورة سريعة أو مفاجئة في الحياة العادية للفرد، ومن ثمّ يمكن التنبؤ بسلوك الأفراد في مختلف المواقف بدرجة معقولة من الدقة، ويحقق هذا الثبات النسبي للأساليب المعرفية فائدة تنبئية كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد". (هشام محمد الخولي، 2002: 43)

ومن هذا المنطلق يظهر لنا بأن الثبات النسبي خاصة ليست بمعزل عن

خصائص أخرى في الشخصية؛ مع امكانية قابلية هاته الأخيرة - الأساليب المعرفية -
للتعديل أو التغيير في ضوء ما يستمدده الفرد من استراتيجيات معرفية تمكنه من ذلك.

4- طابع الاكتساب:

مما يشغل الباحثين في حقل علم النفس المعرفي الجانب المكتسب والموروث في كثير من طروحات هذا العلم حول الشخصية بكل جوانبها، ولعل الأساليب المعرفية شهدت الجدليات نفسها لا سيما ما قدمه كيلي (Kelly 1961) في دراسته حيث يُقر بأن "للأساليب المعرفية أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات، أو خصائص موروثية، ويتضح ذلك من خلال ما افترضه، في إطار نظريته عن البناء الشخصي، بأن كل فرد يُنشئ أو يطور إطارا من الأبنية الشخصية ليفسر أو ليتنبأ بالأحداث المحيطة به في عالمه الاجتماعي". (فتحي مصطفى الزيات، 2001: 122)

5- العمومية:

يتعرض مفهوم العمومية إلى تفريعات الشخصية وما يتعلق بها، فلهذه الأولى يتبادر إلى ذهن المتلقي لمصطلح الأساليب المعرفية بأنها تخص الجانب المعرفي فقط، في حين أن "الأساليب المعرفية لا تقتصر على الجانب المعرفي من الشخصية فقط، بل هي أساس يتحدد عليه جميع جوانب الشخصية الأخرى، بالإضافة إلى ذلك فإن قياس تلك الأساليب المعرفية والذي يعتمد على استخدام الاختبارات أو الوسائل غير اللفظية يمكنه أيضا أن يقيس ويحدّد جوانب غير معرفية للشخصية". (نادية محمود شريف، 1982: 113-114)

أي أنّ هناك تداخل يتعدّى الجانب المعرفي ليطل مكوّنات الشخصية الأخرى التي يمكن أن تتعدى إلى المكوّن الوجداني والاجتماعي

6- القياس:

إنّ عملية القياس أعطت لدراسات علم النفس بشكل عام وعلم النفس المعرفي بشكل خاص سبغة جديدة تسعى من خلالها إلى اكتساب صفة الدقة والتقريب العلمي؛ فالدراسات

القديمة كانت قائمة على أساس الصفات الكيفية، لكن بعد ظهور القياس أصبحت الدراسات قائمة على أساس المقادير الكمية، كما أنّ بناء الروايز والمقاييس والاختبارات خطأ بهذا العلم خطوة كبرى، إذ أصبحت هذه الأدوات الإجرائية تنقل الباحث من الافتراضات النظرية إلى ميدان التجريب والملاحظة للظواهر النفسية والعقلية وقياسها بعيدا عن مؤثرات قد تشوب موضوعية النتائج، وفي زخم هذا التراكم النظري والمنهجي اشتغل باحثون واختصاصيون في علم النفس المعرفي على بناء الاختبارات لقياس الأساليب المعرفية، ليتمكّنوا من "قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، مما ساعد في تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد، والتي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة". (هشام محمد الخولي، 2002: 44)

وهذا ما أدّى إلى امكانية تعميم هذه الاختبارات كاختبار الأشكال المتضمنة، واختبار الأشكال المتداخلة، واختبار الأشكال المخفية، على جميع فئات المجتمع، وتجاوز العوائق التي تواجه الباحث في إجراءاته منها العائق التعليمي والثقافي ...، فنسق الاختبار الشمولي المحتوي على الجانب اللغوي وغير اللغوي يمنحه تلك المرونة في التطبيق.

خامسا - تصنيف الأساليب المعرفية:

من الإجراءات المنهجية التي تعتمدها العلوم والمعارف عملية التصنيف التي تأتي بعد الاستقراء، وهي ذات أهمية كبيرة من حيث اعطاؤها بعدا منهجيا للمعرفة المصنّفة، التي تعد ذات قيمة تفسيرية تجعل من تلك المعرفة محقّلة علميا، وبالتالي تسهّل عملية تحديد وترسيم حدود المعرفة، وبناء على ذلك عملت الدراسات والبحوث في ميدان الأساليب المعرفية على توخي هذا النهج الإجرائي وتصنيف الأساليب المعرفية كالآتي:

1- أسلوب التصلب في مقابل المرونة:

هذا الأسلوب يرمي إلى تحديد مفهوم التصلب والمرونة كمصطلحين متقابلين، فهما "يعكسان الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قابليتهم للتأثر بمشتتات الانتباه والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها، فالأفراد الذين يمتازون بنمط التصلب هم أقل قدرة

على استيعاب مشتتات الانتباه الموجودة في الموقف لأنهم أقل قدرة على إدراك مثل هذه المشتتات، في حين أنّ الافراد الذين يمتازون بالنمط المرن هم أكثر قدرة على استيعاب المشتتات الموجودة في الموقف الإدراكي، وأكثر تمييزاً للتناقضات المعرفية الموجودة فيه".

(رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، دت: 90-91)

وفي هذا التقابل لأسلوب التصلب في مقابل المرونة نلاحظ أنّ أفراد الأسلوب المتصلب لهم سمة عزل الهدف المُركّز فيه عن الظروف المحيطة به مما يؤثر على حالة الاستيعاب لديهم، في حين أنّ أصحاب الأسلوب المرن يتأثرون بتلك الظروف ويدخلونها ضمن مجال الموقف الإدراكي.

2- أسلوب الاندفاع في مقابل التريث:

من خلال ما توصلت إليه التنظيرات في تعريف هذا الأسلوب يتضح أنّه يرتبط بالاستجابة المقترنة بالزمن مع تحقيق نجاح في حل المشكلة أو الموقف الذي يواجهه الفرد، وعلى ذلك "يرتبط هذا البعد بالفروق الموجودة بين الأفراد في سرعة استجاباتهم للمواقف المختلفة، ويرتبط أيضاً بمدى كفاءة البدائل التي يقدمها الفرد كفروض أو أسس لحل المواقف أو المشاكل التي تصادفه، فالأفراد الذين يطلق عليهم مصطلح اندفاعي يميلون إلى إصدار وتقديم أول استجابة تظراً على أذهانهم والتي غالباً ما تكون غير صحيحة في حين أنّ من يطلق عليهم مصطلح متريث يميلون إلى معالجة مختلف البدائل وتقديم الفروض والتحقق من الاستجابة قبل إصدارها أو قبل اتخاذ قرار ما".

(نادية محمود شريف، 1982: 116)

ومن ثمّ فإنّ الحدود بين المفهومين حسب وجهة النظر هذه تكمن في تقديم الاستجابة التي تعبّر عن صحة أو خطأ أداء المندفع والمتريث، لتذهب إلى أنّ من يُطلق عليهم مندفعين هم من تكون استجاباتهم غير صحيحة في الأغلب.

3- أسلوب المغامرة في مقابل الحذر:

يتعلق هذا الأسلوب بمفهوم المغامرة والحذر، مقسماً بذلك الأفراد بهذا الاعتبار إلى مغامرين وحذرين، وفي هذا الشأن "يتباين الأفراد في مدى إقبالهم على المخاطرة والمغامرة لتحقيق أهدافهم وطموحهم، ويتوزع الأفراد في هذا التوجّه إلى نوعين؛ الأول لديه الرغبة في المغامرة وتحديّ المجهول لتحقيق أهدافهم، بينما يسعى النوع الثاني من الأفراد إلى الحذر واليقظة ولا يبدون أية رغبة لتحديّ المجهول وتجريبه، بل يفضلون المواقف التي تتميز بالواقعية والتقليدية والألفة". (عدنان يوسف العتوم، 2012: 330)

يرى أصحاب وجهة النظر هذه أنّ أفراد النوع الثاني واقعيين حيث أنهم يستثمرون خبراتهم السابقة التي اكتسبوها وما ألفوه من التجارب على عكس النوع الأول.

4- أسلوب التبسيط في مقابل التعقيد:

يتقابل مفهوم التبسيط مع مفهوم التعقيد من حيث أن مفهوم التبسيط يتمحور حول التعاطي مع المواقف المختلفة بشكل متقارب يكون أقرب للمحاكاة، أمّا مفهوم التعقيد فإنّه يتجاوز النمطية إلى التنوع في الاستجابة للمثيرات الخارجية، ومن هذا المنطلق "يكون الفرد ذو تعقيد معرفي إذا كان لديه أكبر عدد من المضامين الشخصية التي يستخدمها في تفسير البيئة التي يعيش فيها، بالإضافة إلى تفسير سلوك الآخرين في هذه البيئة؛ وعلى ذلك فإنّ هذا الفرد يقوم بتصنيف زملائه بطرق مختلفة، أمّا الفرد الذي ينظر إليه على أنّه ذو تبسيط معرفي، فإنّه يكون لديه أقل عدد من المضامين الشخصية، وبالتالي فهو يصنّف زملاءه بطريقة تكاد تكون متماثلة على عدة مفاهيم". (هشام محمد الخولي، 2002: 160)

يحاول هذا التحديد الاصطلاحي لأسلوب التعقيد في مقابل التبسيط أن يبنى المفهوم من خلال الربط بينه وبين المضامين والشخصية وكذا المثيرات البيئية، فحينما يستخدم الأفراد أكبر عدد من المضامين الشخصية في تفسير المعطيات البيئية فإنّهم يصنفون من ذوي التعقيد المعرفي في حين إذا حدث العكس باستخدامهم لعدد أقل من المضامين الشخصية في تفسيرهم لهذه المثيرات فإنّهم يصنفون من ذوي التبسيط المعرفي.

5- أسلوب البوارة مقابل الفحص:

يلعب الانتباه دورا في الأسلوب المعرفي البوارة مقابل الفحص وذلك بتركيز الانتباه على المثيرات البيئية في الموقف "ليرتبط هذا الأسلوب بالفروق الموجودة بين الأفراد في سعة الانتباه وشدته، الأمر الذي يجعلهم يختلفون في مدى وضوح الخبرات التي تمرّ بهم، فالأفراد الذين يمكن وصفهم بأنهم متفحصون حقيقيون وممعنو النظر يتميزون بشدة التدقيق وتركيز الانتباه واتساع مداه حيث تتال التفاصيل اهتمامهم". (أمل الأحمد، 2001: 132)

حيث يكون لدى الفرد الزيادة والنقصان في التفحص وشدة التدقيق وتركيز الانتباه واتساع مداه ليتحدّد البعد المعرفي للفرد في هذا الأسلوب إمّا في طرفه الأول البوارة أو الثاني الفحص لتكون التفاصيل ضمن مجال الإدراك.

6- أسلوب الشمولية مقابل القصور:

إنّ مصطلح الشمولية يعني تجميع الجزئيات داخل حقل واحد في حين أن القصور هو النظر إلى الجزء من الكل، ولعلّ هذا ارتبط بالنظرية الجشطالتيّة التي استثمرت مفهوم الجزء والكل في تفسير مدركات الفرد، ليستفيد بذلك مجال التنظير في الأساليب المعرفية وتحديدًا ما يسمى أسلوب الشمول في مقابل القصور فهو "يعكس مدى قدرة الفرد على تحمّل التناقض الكبير المتضمّن في المواقف المختلفة، بحيث يتّضح أنّ هناك أفرادا يتميزون بالقدرة على تحمّل التعامل مع المواقف ذات الطبيعة المتناقضة أو المتعدّدة المثيرات، يصنفون مواقف الحياة والمثيرات المختلفة بصورة شاملة، في حين أنّ هناك أفرادا آخرين لا يمكنهم تحمل مثل تلك المتناقضات يتعاملون مع المواقف بصورة ضعيفة أو بنظرة قاصرة". (نادية محمود شريف، 1982: 117)

حاول هذا المفهوم أن يسبر قدرة الفرد على استيعابه للتناقضات المتضمنة للمواقف المختلفة من خلال النظرة الشمولية لهذه التناقضات وإدراكها بكليتها دون تجزئتها والعكس يحدث عند الأفراد الذين لديهم قصور في إدراك هذه المتناقضات.

7- أسلوب التسوية في مقابل الإبراز:

تعمل الذاكرة كخزان للمعلومات يستخدمها الفرد في تفسير وتحليل المواقف المستجدة، ولذلك كان لعملية تذكر الخبرات واستعادتها أهمية كبرى في فك شفرة المعلومات الجديدة وإعادة بنائها وترصيفها لتصبح خبرات تعتمد فيما بعد للتعرف على المشكلات التي تعرض لها الأفراد في المواقف المختلفة، وبذلك لا يتأتى للفرد إدراك ما يحيط به إلا من خلال المكوّن الخبراتي الذي يمثّل في الذاكرة في صورة معلومات مشفرة، ومن هذا المعطى يظهر أنّ "الأفراد الذين يمتازون ببعد التسوية لا يستطيعون في الغالب استعادة الخبرات السابقة والاستفادة منها في إدراك وتعلم المواقف الجديدة، وهذا ما يجعل منه أكثر تشوّشا في عمليات الإدراك، أمّا الذين يمتازون ببعد الإبراز فهم أكثر استفادة من التعلّم السابق والذكريات المخزّنة في الذاكرة في التعامل مع المواقف الجديدة، لأنّهم أقلّ تأثرا بالتشوّش أو التداخل بين الخبرات من أقرانهم الذين يمتازون بالبعد الآخر".

(رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، دت: 91)

من خلال هذا الطرح لأسلوب التسوية والإبراز يظهر أنّ عملية استرجاع المعلومات التي تُصيّر كخبرات عند الفرد بفعل التراكمات للعمليات العقلية، وكون أنّ الأسلوب المعرفي أحد الوسائط المعرفية التي تنظم عملية الاسترجاع هذه، فإنّه يُظهر الفوارق بين الافراد من حيث الأسلوب المستخدم؛ التسوية أو الإبراز.

8- أسلوب الاتساع في مقابل الضيق:

أثبت كل من ميسك ودامارين (Mesk & Damarin 1964) في دراستهما أنّ "الأفراد ذوي الفئات الضيقة أكثر حساسية للتغيرات التي تحدث في البيئة الإدراكية، وهم أفضل من ذوي الفئات الواسعة في تمييز الوجوه المصوّرة وبالتالي فهم أكثر انتباها للتفاصيل المكوّنة للصورة المُدرّكة، والافراد ذوي الفئات الواسعة أقلّ حساسية للفروق بين الأحداث فهم لا يميّزون إلى حدّ ما بين وجهات نظرهم ووجهات نظر الآخرين".

(هشام محمد الخولي، 2002: 184)

إنّ هذه الدراسة حاولت إيجاد فروق بين ذوي أسلوب الاتساع وذوي أسلوب الضيق، وذلك باعتبار نظرتهم للمدرّكات.

9- أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد:

يعود مفهوم الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي إلى عام 1954 حيث تم تعريفه "كمُتغير يمثل درجة عمل مستقل في استيعاب المعلومة من الذات والمجال". (Mark A. Runco, et al, 1999: 275)

حيث "يرجع الاهتمام المعاصر بهذا الأسلوب المعرفي إلى سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية كنتيجة لبرنامج بحوث كبير بدأ في كلية بروكلين بواسطة آش Asch ووتكن Witkin، وسجلت نتائجه في كتاب وتكن وآخرين (الشخصية من خلال الإدراك)، والذي نشر عام 1954، وفي كتاب وتكن وآخرين (التمايز النفسي) 1962".

(الشرقاوي، 2015: 03)

فأسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي من الأساليب التي تناولها الباحثون وطُبِّقت في عدّة دراسات، ولعلّ هذا يرجع إلى أنّ هذا الأسلوب يستمد مرجعيته من تنظيرات الجشطالت خاصة ما تعلّق بقانون الشّكل والأرضية، الذي يعدّ مهادا نظريا، مكوّنًا بذلك الإطار العام لأسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي، حيث اعتمده أصحاب الدراسات والبحوث في علم النفس المعرفي وغيره، وذلك لأجل استثمار هذه المخرجات العلمية في حقول علمية أخرى كحقل التوجيه والإرشاد والتربية والتعليم....، وعلى غرار الأساليب المعرفية الأخرى فإنّ أسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي تظهر أهمية الكشف عن مستخدميه ذات أبعاد مختلفة، وهذا ما نتعرّض له فيما يلي:

أ- مفهومه:

يعتمد بناء التعريف الاصطلاحي لأسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي على إيجاد الفروق بين المتقابلين (الاعتماد- الاستقلال) فهو "يرتبط بمدى الفروق

الموجودة بين الأفراد ومدى الثبات النسبي الذي نلاحظه في سلوك كل منهم في تفاعله مع عناصر الموقف المحيط به، حيث يظهر أنّ هناك أفراد لديهم القدرة على عزل وانتزاع الموضوع المُدرَك بما يحيط به في المجال وهم المستقلون عن المجال الإدراكي، في حين أنّ هناك آخرين لا يستطيعون التعامل مع ميزات الهيئة بصورة منعزلة أو غير معتمدة على المجال وهم المعتمدون". (نادية محمود شريف، 1982: 115)

ويشير وتكن Witkin إلى الحدود المفاهيمية لأسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي من حيث "إمكانية تصنيف الأفراد إلى فئتين؛ الأولى تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي؛ أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية حيث يُسمّى هؤلاء الأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي، أمّا الفئة الثانية فتصف الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتّصلة به حيث يطلق على هؤلاء الأفراد المعتمدون على المجال".

(عدنان يوسف العتوم، 2012: 329-330)

والملاحظ أنّ وتكن Witkin أعطى مقارنته عن مفهوم أسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي من الطرح النظري لمبادئ وقوانين نظرية الجشطالت.

فبالأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بنية ثنائية القطب، حيث الأفراد المستقلين عن المجال تُظَرّ إليهم على أنهم أفضل في الاسترجاع المعرفي بينما الأفراد المعتمدين على المجال تُظَرّ إليهم أنهم أكثر تكيفاً اجتماعياً لأنهم كانوا أكثر حساسية نحو المرجعيات الخارجية، علاوة على ذلك فإن الأشخاص المعتمدين والمستقلين (المختلطين) يمكن أن يكونوا ثابتين - أولئك الذين لا يبدو أنّ لديهم أي قدرة للخصائص التي ترتبط بأسلوبهم المعاكس-، وقد يكونون ديناميكين- أولئك الذين يبدو أنهم أكثر مرونة بين النمطين-، وهكذا ينظر إلى بعض الأشخاص أنهم أكثر مرونة من البعض الآخر وذلك بحسب مقدراتهم الذهنية والشخصية. (Mark A. Runco, et al, 1999: 276)

وترى نادية محمود شريف (1982) "بأن تصنيف الأفراد تبعاً لأسلوبهم الإدراكي المعرفي معتمد - مستقل لا يعني الثنائية وإنما هو توزيع متصل".

(نادية محمود شريف، 1982: 115)

وهذا توصيف لتصنيف الأفراد مع كون الأسلوب المعرفي في طرفيه ذو مسار متصل، "كما يرتبط بكل بعد من البعدين خصائص وسمات معينة ترتبط بألوان التفضيل المهني والاجتماعي والعلمي". (نادية محمود شريف، 1982: 115)

لذلك فالأسلوب المعرفي يوظف في حقول مختلفة لدى الأفراد، ويعبر عن مستويات وفروق بينهم في أساليب معالجة المعلومات.

ب- بعض الاختبارات التي تقيس أسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي:

تكاد تجمع الدراسات والبحوث في هذا الميدان على أهم أربعة اختبارات يشيع استخدامها في كشف وتفسير الأسلوب المعرفي المستخدم عند الفئة المفحوصة، وهي:

- مقياس أو اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (Group Embedded Figures Test)

:Figures Test

أحد الاختبارات الثلاثة التي تتكون منها بطارية اختبارات الأشكال المتضمنة وهذه الاختبارات هي:

1- اختبار الأشكال المتضمنة للراشدين.

2- اختبار الأشكال المتضمنة للأطفال.

3- اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).

والاختباران الأولان اختباران فرديان، أما الاختبار الثالث (الحالي) فهو اختبار جمعي، وقد أعد بحيث يصلح تطبيقه على الراشدين وعلى الأطفال كذلك.

(الشرقاوي، الخصري، 2015: 03)

أعده كل من أولتمان وراسكن وويتكن Oltman, Raskin and Witkin، عربيه وأعاد بنائه كل من أنور الشرقاوي وسليمان الخصري الشيخ عام 1977.

واختبار الأشكال المتضمنة من الاختبارات الإدراكية، ويطلب فيها من المفحوص أن يحدد في استجاباته معالم الأشكال البسيطة، التي تعرض عليه داخل مجموعة من الأشكال المعقدة، نظمت بطريقة معينة لا تكون الأشكال البسيطة واضحة فيها، وبحيث يتطلب التعرف عليها بعض التفكير من المفحوص.

وتستخدم اختبارات الأشكال المتضمنة في قياس بعد هام من الأبعاد المعرفية أو ما يعرف بالأساليب المعرفية Cognitive styles وهو بعد الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي Field Dependence – Indendence (الشرقاوي، الخصري، 2015: 03)

- اختبار الأشكال المتداخلة:

"يتكوّن هذا الاختبار من قسمين ويتطلّب الأداء على كلّ قسم خمسة دقائق، وكل من هذين القسمين عبارة عن سبع فقرات متدرّجة الصعوبة، كما يعتبر القسم الثاني مكافئ للقسم الأول، ويسبق هذين القسمين مثال للتدريب، وكلّ فقرة من فقرات هذين القسمين عبارة عن عدة أشكال متداخلة، كما يوجد أسفل كل فقرة جملة توضح أن يقوم المفحوص بتعيين شكل معيّن بين عدّة أشكال باكتشافه وتعيين حدودها بالقلم في الأشكال المتداخلة، وقد روعي في تنظيم الاختبار أن لا يستطيع المفحوص رؤية الشكل الفردي والأشكال المتداخلة في وقت واحد". (هشام محمد الخولي، 2002: 94-95)

- اختبار ضبط وضع الجسم:

"ويطلق عليه اختبار الكرسي والحجرة ويعتمد الاداء فيه على مدى إدراك الفرد لموضع جسمه في الفراغ، ففيه يجلس المفحوص على كرسي داخل حجرة صغيرة مائلة داخل معمل أو حجرة أكبر، ويطلب من المفحوص أن يضبط وضع جسمه ليأخذ وضعاً رأسياً مع بقاء الحجرة الصغيرة التي هو بداخلها مائلة، ففي حالة المفحوص المعتمد على المجال يقوم بتعديل جسمه أو ضبطه بما يتوافق مع ميل الحجرة الصغيرة، أما في حالة المفحوص المستقل فإنه يعدّل جسمه أو يضبطه في اتجاه الوضع الرأسي دونما اعتبار لاتجاه ميل الحجرة الصغيرة". (حمدي علي الفرماوي، 1994: 72)

- اختبار الأشكال المختلفة:

"يتكون من قسمين ويتطلب الأداء على كل قسم ثلاثة دقائق، وكل من هذين القسمين عبارة عن خمسة فقرات متدرجة الصعوبة، هذا ويعتبر القسم الأول مكافئ للقسم الثاني من الاختبار، ويسبق هذين القسمين مجموعة من الأمثلة لتدريب المفحوصين على الأداء في الاختبار، ويعتبر هذا الاختبار صورة مكافئة لاختبار الأشكال المتداخلة، ويتلاءم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسط". (هشام محمد الخولي، 2002: 95-96)

خلاصة الفصل:

تعرض هذا الفصل إلى الأساليب المعرفية محاولاً رصد المقاربات المفهومية التي تعددت بتعدد المنطلقات الفلسفية والمعرفية، كما يظهر بأنّ هناك تداخل بين مصطلح الأساليب المعرفية ومصطلحات أخرى وهذا مرده إلى اختلاف بين الباحثين في تعريف المصطلح من جهة وتأثير الترجمة من جهة.

الفصل الثالث

التفكير الإبداعي

تمهيد

أولاً - التفكير

1- النظريات المفسرة للتفكير

2- علاقة التفكير ببعض المجالات المعرفية

3- خصائص التفكير

4- بعض استراتيجيات التفكير

5- أنواع التفكير

ثانياً - الإبداع

1- المقاربة المفهومية:

2- النظريات المفسرة للإبداع

ثالثاً - التفكير الإبداعي

1- الفرق بين التفكير النمطي والتفكير الإبداعي

2- مكونات التفكير الإبداعي

3- مراحل العملية الإبداعية

4- قياس التفكير الإبداعي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعدّ التفكير أحد المصطلحات التي اعترتها السجلات كحال الإبداع، باعتبار تكوينه المترامي الأطراف بين ما هو مادي وما هو تجريدي، وهذا ما سبّب عند العلماء الذين حاولوا إيجاد تصوّر يلامس كنه هذا المصطلح صعوبة باعتبار عدم ثباته المعرفي ولعلّ هذه النسبية العلمية في التحديد المفاهيمي وما يتبع ذلك، اتخذ أبنية ذات مرجعيات فلسفية ومعرفية تختلف باختلاف المجال المنطلقة منه، حتى أنّ التفكير ارتبط عند البعض بالوجود الإنساني وتحديداً ما سمي بالكوجيتو الذي يرتبط بالمقولة الديكارتية "أنا أفكر إذن أنا موجود".

أولاً - التفكير:

1- المقاربة المفاهيمية لمصطلح التفكير:

- المقاربة اللغوية:

تمركزت دلالة لفظة التفكير في المعاجم العربية حول "إعمال الخاطر والتأمل وإعمال النظر". (ابن منظور، دت: 65) (مجمع اللغة العربية المصري، 2004: 698)

- المقاربة الاصطلاحية:

اتّسم مصطلح التفكير بتعدد التعريفات كحال مصطلح الإبداع، فقد استعارته معارف متنوعة، كلّ على حسب وجهات نظره، "فالسلوكيون يرون أنّه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، أمّا المعرفيون فيقولون أنّ السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير".

(موفق بشارة وآخرون، 2009: 18)

إذا التيار السلوكي يعتبر السلوك هو أساس التفكير وذلك لتوجههم التجريبي حيث يرون قابلية قياس السلوك الإنساني الملاحظ، ومن ثمّ استبعادهم للعمليات العقلية لخروجها عن إمكانية التجريب، وفي مقابل ذلك نجد أنّ التيار المعرفي يقف على العكس من التيار

السلوكي حيث يرى أنّ السلوك نتيجة للعمليات العقلية، وبالتالي التركيز عن مسببات هذا السلوك ومحاولة إيجاد تفسيرات لما يحدث قبل اتخاذ الفرد لأي سلوك يصدر منه.

- تعريف كيربي وغود باستر (Kirby & Goadpaster 1995):

اتفق كل من كيربي وغود باستر على طرح مشترك بينهما لتعريف التفكير على أساس مخرجات النشاط العقلي للفرد، وخلصا إلى أنّه "نشاط الدماغ الذي يمكن التعبير عنه شفويا أو كتابيا أو حركيا، بالكلام المقروء أو المسموع، أو بالرسومات أو بالإشارات".

(محمد جاسم ولي العبيدي وآخرون، 2010: 135)

- تعريف الألوسي:

في مقارنة الألوسي نجده يعمل على تقليص دائرة التحديد المفاهيمي لمصطلح التفكير، فهو يرى بأنّ التفكير في معناه الخاص يقتصر على الاستدلال الذي يتناول حل الصّعوبات حلاً ذهنياً معتمداً على الرّموز، كالكلمات والصور العقلية المختلفة من صور عقلية صوتية أو صور بصرية أو صور عقلية لمسية أو شمّية...". (جمال حسين الألوسي، دت: 251)

- تعريف بريل (Barell 1991):

اتجه بريل (Barell, 1991) إلى تعريف التفكير من خلال حدوثه من مصدره العضوي المتمثل في المخّ وما يستقبله من مثيرات عن طريق نوافذ الإدراك، "فالتفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها المخ عندما يتعرّض لمثير يتمّ استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشمّ والتذوق، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة".

(عبد الرحمن محمد السعدني وثناء مليجي السيد عودة، 2006: 154)

- تعريف موسوعة علم النفس التربوي:

تعرف موسوعة علم النفس التربوي التفكير بأنّه "كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمّن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حلّ، فهو لا يحدث إلّا إذا سبقته مشكلة

تتحدّى عقل الفرد، فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمّن سيلا أو تواردا غير منظّم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن". (موفق بشارة وآخرون، 2009: 18)

بعد استعراض مجموعة من التعريفات يظهر بأنّ عملية التفكير هي نشاط تتشارك فيه مجموعة من الآليات والعوامل المحيطة بالفرد المُفكّر، وبذلك يكون محصّلة لتحفيزات داخلية وخارجية تنشّط عقله مفرزا مجموعة من الأفكار يُفعلّها من أجل مواجهة المشكلات.

2- النظريات المفسّرة للتفكير:

في إطار المقاربات النظرية لتفسير التفكير ظهرت العديد من النظريات التي حاولت إعطاء تصوّر عن كيفية حدوث عملية التفكير وتفسيرها، وهذا ما جعل هاته النظريات تقدّم كل منها نموذجا يحلّل ويفسّر هذه العملية العقلية، وذلك في سياق إقناعها المعرفي مُفعلّة بذلك جهازها التفسيري لتضمن بذلك لفلسفتها النظرية النمو والتطور في ظلّ المتغيرات المعرفية.

أ- النظرية السلوكية:

تعتبر من النظريات التي تصدّرت نظريات علم النفس في العصر الحديث بعدما شهدته من مراحل انتقالية، وفي ظلّ ما تصوّرتة النظرية السلوكية للتفكير نجدها قد "فسّرتة تفسيرا موضوعيا معتمدا على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، فكلّ سلوك يمكن تفسيره على أساس الرابط بين مثير معيّن واستجابة معيّنة، إلّا أنّ التفكير لا تبدو العلاقة فيه بين المثير والاستجابة بصورة واضحة كأيّ مظهر سلوكي، لذلك لجأ السلوكيون إلى افتراض متغيّرات وسيطيه بين المثير والاستجابة". (مجدي عبد الكريم حبيب، 1995: 93)

هذه الافتراضات مبنية على مثيرات واستجابات بينية، حاولت من خلالها النظرية السلوكية تقديم نموذج يمكن ملاحظته واقعا لإعطاء قيمة كمّية لعملية التفكير، ومع هذا التطوير التراتبي للنظرية السلوكية ولدت أفكار من لدن السلوكيين المعاصرين أهمّها ما قدّمه

كلارك هل Clark Leonard Hull الذي رأى أنّ "التفكير نوع من العمليات الرّمزية الداخلية التي تُعتبر متغيّراً متوسطاً بين المثيرات والاستجابات". (فارس راتب الأشقر، 2011: 32)

فالتفكير عند السلوكيين المحدثين يأتي كاستجابة آلية لما يتعرض له الفرد من مواقف باعتبارها مثيراً، مع وجود تراكم للخبرات السابقة الناتجة عن ارتباط الاستجابات بمثيرات مشابهة قد تعرّض لها في الماضي.

وعلى الرّغم من هذا الطرح الذي قدّمته السلوكية لتفسير عملية التفكير فقد بقي سطحياً، حيث لم تستطع سبر أغوار هذا المفهوم الافتراضي وكذا آلية حدوثه، "ونتيجة للبحوث والدراسات التي ظهرت في مجال التعلم وعلم النفس توصل العلماء إلى اجابة أن النظرية السلوكية فشلت في أن تكون نظرية كافية ومناسبة لتفسير السلوك، وبخاصة أن نصف الحقيقة غائب وهو: ما الذي يدور في الصندوق الأسود رداً على صوت الصندوق الأبيض، أي أن هناك أداءات يظهرها الإنسان غير محكومة بالتعزيز كما تفترض النظرية السلوكية وإنما هي محكومة بدوافع أخرى مثل الحصول على التوازن وتخزين المعرفة وإبقائها نشطة في ذهنهم وخبراتهم". (يوسف محمود قطامي، 2005: 114)

ب- النظرية المعرفية:

جاءت هذه النظرية في خضم الطروحات الجدلية للنظرية السلوكية، ممّا أثار مؤسّسي التيار المعرفي، وجعلهم يبنون تصوّرات تقدّم تفسيرات للعمليات العقلية منها التفكير، ولعلّ أهم ما ميّز هذه النظرية نمذجتها على أسس افتراضية باعتبار أنّ البنى المعرفية وما يحدث لها من تعديل ومعالجة لا مظهر لها مادياً إلا مخرجاتها، لذا كانت المعرفية تعتمد على ما توصّلت إليه العلوم من نتائج كالنيورولوجيا والبيولوجيا والفسولوجيا والحوسبة...، كل ذلك لتعزز فرضياتها التي ما لبثت تعمل على إثباتها، ومن المكوّنات النظرية الفرعية للمعرفية نظرية بياجيه الذي "درس تطوّر تفكير الطفل بصورة عامّة وحدّد المراحل التي يمرّ بها النمو العقلي عند الطفل وهي:

- المرحلة الحسية الحركية منذ الميلاد حتى سن الثانية.
 - مرحلة التفكير الصوري أو مرحلة ما قبل العمليات الصورية من الثانية وحتى السابعة.
 - مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة من السابعة وحتى الحادية عشر.
 - مرحلة العمليات الشكلية من الحادي عشر وطوال فترة المراهقة.
- ثمّ قام بياجيه بدمج المرحلتين الأولى والثانية معاً لتشمل التفكير غير المنطقي أو حقبة ما قبل العمليات بينما تحدّث عن المرحلتين الأخيرتين معاً بوصفهما حقبة العمليات المنطقية.

ويشير التفكير المنطقي عند بياجيه إلى التفكير عند مرحلة العمليات بقسميها (العياني والشكلي) وبذلك يبلغ التفكير المنطقي صورته الكاملة ببلوغ مرحلة التفكير الشكلي".
(عصام علي الطيب، دت: 25-26)

ت- النظرية الجشطالتيّة:

من النظريات المعرفية التي ركّزت في نمذجتها النظرية على الإدراك كأحد العمليات العقلية التي تقودنا لفهم عمل العقل البشري، من خلال المدركات الحسية في بيئته، وعلى هذا الأساس فإنّ التفكير عند أصحاب هذا التيار "يجب أن يتمّ بصورة كلية من خلال النظرة الكلية للموقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف، ممّا أدّى إلى تحديد ما عُرف بالتعلّم بالتبصّر أو الاستبصار الذي يعتمد على الرّبط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحلّ". (موفق بشارة وآخرون، 2009: 18)

ث- نظرية معالجة المعلومات:

من الثورات المعرفية الكبرى في العصر الحديث ثورة تكنولوجيا المعلومات والتطور الهائل لأجهزة الحاسوب الذي لم يعد يقتصر على معالجة العمليات الرياضية والدوال البسيطة، بل أصبح يمتلك القدرة على معالجة وتخزين وقراءة بلايين المعلومات في أزمنة تقاس بأعشار الثانية وبسرعة ضوئية، وهذا ما أدّى إلى خروج وانبثاق نظرية هي في أصلها

معرفية أطلق عليها نظرية معالجة المعلومات التي أصبحت من النظريات ذات المكانة العلمية الكبيرة في أوساط الباحثين في حقول معرفية عدة لا سيما في علم النفس وعلم النفس المعرفي خاصة، وقد استثمرت هذه النظرية النتائج المتوصل إليها في ميدان المعلوماتية وتطور الكمبيوتر حيث قامت على مبدأ ربط العلاقة بين ما يحدث في جهاز الكمبيوتر وما يحدث في دماغ الإنسان من معالجة وعمليات عقلية وتشفير للمعلومات، وفي المحصلة رأت هذه النظرية أنّ "الإنسان يشبه الحاسب الآلي من حيث أنّه نظام مركّب لتجهيز المعلومات في العمليات الوظيفية، ولذلك توجد مجموعة استراتيجيات وميكانيزمات تجهيز المعلومات تحدث داخل الإنسان للقيام بوظائف معيّنة وبالتالي يمكن فهم سلوك الإنسان من خلال استخدامه لإمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام أو قدرة الفرد على التفكير في إنتاج حلول المشكلة". (فارس راتب الأشقر، 2011: 34)

ج- النظرية الفسيولوجية:

انقسم أنصار هذه النظرية إلى قسمين حول تفسير التفكير، فقد رأى الاتجاه الأول الذي يمثله واطسون بأن التفكير هو حديث صامت بين الفرد ونفسه، بعد مرحلة الطفولة التي يكون فيها التفكير بصوت عال، لأنّ العمليات اللغوية تكون كامنة داخليا وتظلّ أساسا للتفكير، وبذلك يكون هناك ارتباط بين العمليات الفكرية والاستجابات العضلية بمعنى أنّنا لا نفكر بعقولنا بل بأجسامنا كلها. أما أصحاب الاتجاه الثاني فقد رأوا أنّ التفكير محلّه العقل، وجملة فإنّ الأبحاث في ميدان الفسيولوجيا تظلّ حثيثة في تحديد مناطق التفكير بالرغم من تعقد هذه العملية، ويكاد يتفق أصحاب هذه النظرية بأنّ العمليات العقلية مركزها القشرة المخية، وأنّ الترابطات الموجودة في القشرة المخية هي المسؤولة عن التفكير أو مراكز التفكير". (عصام علي الطيب، دت: 24)

2- علاقة التفكير ببعض المجالات المعرفية الأخرى:

اتسم مصطلح التفكير باستخدامه في ميادين وحقول علمية مختلفة لما له من أهمية على المستوى النظري والتطبيقي، فقد ارتبطت به الدراسات والبحوث سواء في العلوم الإنسانية أو العلوم التطبيقية والطبيعية، لذا فإننا نجد أنفسنا أمام كم هائل من البحوث العلمية التي كان فيها التفكير من المتغيرات الأساسية، وفي هذا السياق سنحاول أن نربط التفكير ببعض المجالات المعرفية.

أ- التعلم:

يعتبر من المجالات التي شغلت الاختصاصيين والباحثين من حيث أن التعلم يشكل مركزية أساسية في حياة الإنسان، فهو عملية لا يمكن أن تكون هامشية في حياة الفرد، لذلك فقد عملت النظريات على تفسيره وتحليله، ومن ثم إنتاج مناهج وطرائق منهجية قابلة للتطبيق في حقل التعليم، فالتعلم هو "محاولة جادة من الأفراد لفهم العالم المحيط بهم من خلال استخدام العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير المتاحة لديهم، وفي سياق البحث عن المعرفة، تعتمد على القدرة العقلية للفرد لإعادة ترتيبها وتنظيمها بهدف فهمها واتخاذ القرارات المناسبة حيالها". (عماد عبد الرحيم الزغلول، 2012: 129)

وعليه تعتبر عملية التعلم ذات علاقة تداخلية مع العمليات العقلية، وكذا المؤثرات الخارجية (البيئية)، لذلك لا يمكن التحكم في عملية التعلم بمعزل عن متغيرات أخرى، وهذا ما يقره الواقع وما توصلت إليه نتائج الدراسات في هذا الميدان، إذن " التعلم هو عملية عقلية عليا، تسهم فيه وظائف عقلية مهمة أخرى كالإدراك والتذكر والتفكير، ويؤثر بدوره فيها".

(أحمد عبد الخالق، عبد الفتاح محمد دويدار، 1999: 178)

ب- اللغة:

من المظاهر الإنسانية التي شددت انتباه البشر ظاهرة اللغة، فكان منه أن ركز جهوده لفهم وتفسير حدوث هذه الظاهرة، وهذا ما يلاحظ في بحث الفكر اليوناني والبابلي والهندي

والعربي...، وقد شكّلت مسألة علاقة الفكر باللغة، وآلية التفكير بالفعل اللغوي مناقشات كبيرة بين أهل الفكر والمعرفة حتى العصر الحديث، وبقيت إشكالية أسبقية اللغة عن التفكير أو العكس، وقضايا أخرى لا زالت محط البحث والتتقيب، و"كما نعلم أنّ اللغة هي عبارة عن نسق من الإشارات يمكن أن يستعمل للتواصل أو بمعنى آخر هي تلك القابلية التي يتوفر عليها الإنسان لاختراع الرموز بكيفية معتمدة، نجد هنا أنّ اللغة خاصة بالإنسان وتختلف عن لغة الحيوان إذ يستخدم الحيوان الإشارات في تواصله مع الحيوانات الأخرى، أمّا الفكر فهو ذلك الوعاء الذي يحوي التصرّ والتخيل والذاكرة والذكاء".

(أحمد عبد الرحمان عماد، 1985: 17)

ولم يكن في بدايات البحث عن العلاقة بين التفكير واللغة إشكال؛ إذ "انتهى واطسون (watson) مؤسس السلوكية القديمة إلى أنّ التفكير هو اللغة، وبناء على ذلك فإنّ التفكير هو عبارة عن تناول الكلمات في الذهن، أو أنّ التفكير عبارة عن أداة حركية في الحنجرة أو هو حديث داخلي يظهر في الحركات قبل الصوتية في أعضاء الكلام، أي أنّ التفكير كلام ضمنى وربما يكون ذلك هو الذي قاد المدرسة السلوكية الأمريكية في مراحلها المبكرة إلى رفض التسليم بوجود أي متغيّرات وسيطيه بين المنبهات والاستجابات".

(جمعة سيد يوسف، 1990: 144)

بينما كانت هذه نظرة السلوكيين عن العلاقة بين اللغة والتفكير التي ظهرت عندهم على أنها علاقة تطابق، فإنّ الأمر لم يكن كذلك عند أصحاب التيار المعرفي لنجد أحد رواد هذا التيار - فيجوتسكي - "يقرّر صراحة أنّ تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام. فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد بين وحدات التفكير ووحدات الكلام. ويتضح ذلك عندما يساء تنفيذ عملية التفكير. فالتفكير لا يدمج في الكلام، بل له بناؤه الخاص، والانتقال من التفكير للكلام ليس مسألة يسيرة. فالتفكير - إذا - في رأي فيجوتسكي لا يتم التعبير عنه في كلمات، ولكنّه يأتي إلى الوجود من خلال هذه الكلمات. والكلام الداخلي ليس مجرد النطق

الصوتي للجمل، كما يرى واطسون، إنه صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام، يقع بين التفكير والكلام المنطوق". (جمعة سيد يوسف، 1990: 145)

وباعتبار أن اللغة هي معرفة تحوي تركيبة من الأصوات والتراكيب والدلالة، ولهذه "المعرفة العادية مستوى آخر من المعرفة لا يبلغ بالاستبطان العادي، وفي هذا المستوى الأخير نقول أن المتكلم/ المستمع من حيث أنه كذلك، لا يمكن أن يصبح شاعرا عن طريق الاستبطان بما يعرفه تحديدا حول هذه القواعد، وحول هذه المبادئ التي تحكم اشتغال هذه القواعد، لأن هذه المعرفة لا يصل إليها الشعور، فهي معرفة ضمنية تسبب المعرفة العادية التي يبلغها المتكلم بالاستبطان بينما تبقى هي متوارية في الظل".

(مصطفى الحداد، 1995: 46)

فاللغة هي ذات بعد كوني يرتبط بما سينتجه الإنسان من أفكار تتعلق بكيفية إدراكه لبيئته الذي يمثل فيها المركز، "وفي نسق هذا النشاط العقلي - المعرفي الكلي وما وراءه من آليات (ميكانيزمات) عصبية، تتمايز طبولوجيا العمليات المعرفية في أنشطة نوعية من معالجة المعلومات وهي الإحساس والإدراك والانتباه والتعلم والذاكرة والتفكير واللغة.

(فوقية عبد الفتاح، 2005: 45)

فهذه العمليات العقلية تتضافر مع بعضها لتشكيل وعي الإنسان وتفاعله مع سياقات حياته المختلفة، وفي آخر ما نتعرض له من علاقة بين التفكير وبعض المجالات المعرفية؛ علاقة التفكير مع الذاكرة.

ت - الذاكرة:

تلعب الذاكرة دورا هاما في وجود الإنسان حيث أنها تعمل على تخزين المعلومات عن كل ما يحيط به وتشفيرها حتى يتسنى له أن يسترجعها إذا ما احتاجها، فهي بذلك مخزن الذكريات وأحداث الماضي، "فالتذكر ليس عملية واحدة فقط، بل إنه عدّة عمليات مختلفة تتكامل كلها تحت هذا الاسم حيث يمكن تحليل التذكر إلى المراحل المنطقية الآتية:

- تحصيل المعلومات وحفظها.
- الإبقاء عليها أو نسيانها (الوعي والنسيان).
- الاسترجاع (الاستدعاء).
- التعرف". (كامل محمد محمد عويضة، 1996: 167)

وفي هذا نجد أنّ الإنسان يعتمد على التفكير في تحليل المواقف وإعادة بنائها ومن هنا يلجأ إلى الذاكرة كمكوّن لتخزين المعلومات ومعالجتها، فالذاكرة لا تكاد تنفصل عن العمليات العقلية من حيث أنّها جزء وكلّ في الوقت نفسه، فهي ترتبط بالتعلم، والتعلم يرتبط بالتفكير والعكس صحيح، بمعنى أنّ العلاقة اتصالية، فلا بد من تعاضد هذه العناصر ليتسنى للفرد أن يتفاعل مع محيطه مؤثراً ومتأثراً، فـ"علماء النفس المعرفيون يرون أنّه إذا كان التعلّم هو الوسيلة التي نكتسب بها كل الاشكال المتعددة للمعرفة التي نمتلكها ونستخدمها، فإنّ الذاكرة مخزن ومستودع نخترن فيه هذه المعلومات والتي تصنّف بدقة وتوزّع على أماكن متنوعة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها".

(سامي محمد ملحم، 2006: 272)

وتبرز أهمية التذكّر في التفكير ومهاراته من خلال معالجة المعلومات التي "يحددها ستيرنبرغ (Sternberg) في ثلاثة مستويات؛ المعالجة المادية، والمعالجة السمعية، ومعالجة المعاني". (حسين محمد أبو رياش، 2007: 388)

3- خصوصية التفكير:

يتميز التفكير بأنّه "نشاط عقلي غير مباشر وكذا يعتمد على ما استقرّ في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظاهرة، إضافة إلى أنّه ينطلق من الخبرة الحسية مع عدم انحصاره فيها، كما أنّه دالّة الشخصية؛ أي أنّه يعكس الحاجات الشخصية للفرد".

(طلعت منصور وآخرون، 2003: 109-191)

ومن هنا فإنّ عملية التفكير ليست عملية سطحية، بل تتجاوز ذلك إلى شبكة معقدة من البنى ترتبط باستراتيجيات كالتجريد والتعميم والتصنيف والتنظيم... .

ثانياً - الإبداع:

1- المقاربة المفهومية:

أ- المقاربة اللغوية:

اجمعت المعاجم على دلالة لفظة الإبداع التي تركزت حول "الإنشاء والاستنباط والاحداث، والأولية، والعجب والاختراع، والإيجاد من العدم". (ابن منظور، دت: 6)
(مجمع اللغة العربية المصري، 2004: 43) (الفيروز أبادي، دت: 3)

ب- المقاربة الاصطلاحية:

يعدّ مصطلح الإبداع من المصطلحات التي تناولته الكثير من التنظيرات بمعنى التفكير الإبداعي، ومن بين أهمّ التعريفات نجد:

- تعريف تورانس (Torrance): "الابداع هو عملية إدراك التغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها".

(فراس محمود مصطفى السليتي، 2006: 37)

حاول تورانس وصف التفكير الإبداعي كعملية كشف الصعوبات والمشاكل والثغرات والعناصر المفقودة في المعلومات، وإجراء التخمينات وصياغة الفرضيات حول أوجه القصور هذه، وتقييم واختبار هذه التخمينات والفرضيات ومراجعتها وإعادة اختبارها إن أمكن، وأخيراً إيصال النتائج. (Michael F. Shaughnessy, 1998: 442)

وقد صرح تورانس: أنّ هذا التعريف يصف هذه العملية الطبيعية، التي تبدو الاحتياجات البشرية قوية على كل مرحلة من مراحلها، إذا شعرنا بعدم اكتمال شيء ما، أو شيء مفقود أو في غير مكانه، فقد ينشأ التوتر. (Michael F. Shaughnessy, 1998: 448)

يظهر تعريف تورانس أكثر إجرائية من حيث أنّ التفكير الإبداعي يتعلّق عنده بفرضيات جديدة قابلة للاختبار والتعديل، كما أنّ المبدع لا يكون مبدعا إلا إذا كان يمتلك آلية إدراك عالية المستوى تمكّنه من ملأ الفراغات وفك شفرة المشكلات انطلاقا من فرضيات ما تلبث أن تكون مطبقة في الواقع.

ويرى إدوارد دي بونو Edward de Bono أنّ الافتراضات تعتمد على الخبرة وهي تضيق مجال الاحتمال المفتوح في تفكيرنا، بالتأكيد لا يوجد شيء خطأ يخص الافتراضات التي غالبا ما تكون مفيدة. (إدوارد دي بونو، 2005: 169)

- **تعريف جيلفورد (Guilford):** "أمّا جيلفورد فقد تحدّث عن الإبداع باعتباره نتاجا لعمليات التفكير المتمايز وليس التفكير المتلاقى، إنّه قدرة الأفراد على الاستجابة للأسئلة أو المشكلات المفتوحة". (سامي محمد ملحم، 2006: 267)

ويرى أيضا أنّ التفكير الإبداعي هو تفكير منطلق متشعب (مقابل التفكير المحدود أو التقاربي)، وهذا النوع من التفكير المنطلق أو التفكير التباعدي لا يركز على إجابة واحدة صحيحة لحلّ المشكلة، إنما يستدعي لها عددا من الحلول المختلفة، أي أنّ سلوك حل المشكلة وثيق الصلة بالتفكير الإبداعي. (عبد المنعم أحمد الدريد، 2004: 278)

يذهب جيلفورد في تعريفه إلى أنّ التفكير الإبداعي فضلا عن كونه نتاجا لعمليات عقلية فهو عملية تفكير خلاق ليست متعلّقة بتفكير سطحي، بل تتجاوزه إلى حل مشكلات قد تكون ذات مسار زمني طويل المدى وبمواصفات أكثر تعقيدا من المشكلات العادية، وهذا ما يجعل المبدع يتميز عن أقرانه غير المبدعين.

- **تعريف الإبداع في قاموس علم النفس:** يعرفه ريبير (Reber, 1985) "بأنه تعبير يستخدمه المختصون وغيرهم للإشارة إلى العمليات العقلية التي تؤدي إلى حلول أو أفكار أو أشكال فنية أو نظريات أو نتائج فريدة أو جديدة". (فتحي عبد الرحمان جروان، 2002: 20)

في هذا التعريف يظهر أنّ معيار الإبداع أو التفكير الإبداعي هو الجِدّة والتفرد في صناعة الحل ومواجهة المشكلات.

- تعريف جمال خير الله: "الإبداع هو تفاعل عدد من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية تؤدي إذا ما وجدت البيئة المناسبة إلى إنتاج أصيل ومفيد وجديد يساهم في تقدم وتطور الحياة الإنسانية في الميادين المتعددة في العلم والتقنية والإدارة والتعليم والأدب والفن". (جمال خير الله، 2008: 9)

يربط جمال خير الله الإبداع بالتفاعل الذي يحدّد لا حقا ما ينتجه الفرد في سياقات حياته المتعددة، ليأتي التميّز فيما ينتجه، مع وجود متغيرات تساهم في خلق هذا التميّز الذي سيؤول بالضرورة إلى إبداع في ميادين تخدم حياة البشرية من علم وتقنية وتعليم وفن وغيرها

- تعريف الإبداع في القاموس العربي لمصطلحات علوم التفكير: "هو القدرة على تكوين شيء جديد أو دمج الآراء القديمة أو الجديدة في صورة جديدة أو استعمال الخيال لتطوير وتكييف الآراء حتى تشبع الحاجيات بطريقة جديدة، أو عمل شيء جديد ملموس بطريقة أو أخرى". (عيسى سعد العوفي وعبد الرحمن علوي الجميدي، 2010: 18)

- تعريف جروان: يعرف فتحي جروان 1999 التفكير الإبداعي بأنه: نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا. (محمد خضر وإنجي صلاح، 2011: 10)

من خلال استعراض هذه المجموعة من التعريفات نجد أنّ التفكير الإبداعي: هو كل ما يؤدي إلى التميّز فيما يقدمه الفرد من أفكار وإجراءات عملية تساهم في حل مشكلات حياتية.

2- النظريات المفسّرة للإبداع والتفكير الإبداعي:

في سياق تفسير ظاهرة الإبداع عن الإنسان ظهرت نظريات عملت على توصيف وتفسير وتحليل هذه الظاهرة، ليكون بذلك التأطير النظري منطلقاته من التوجه الفلسفي والمعرفي لهذا التيار أو ذاك، ومن بين هذه النظريات المفسرة للإبداع والتفكير الإبداعي نجد:

أ- نظرية الإلهام لأفلاطون:

لقد كان للإبداع محاولات تفسيرية في التراث الإغريقي اليوناني، إذ كان لأفلاطون وقفة تأملية لهذه العملية المرتبطة بالإنسان من هو كائن مفكر.

ولعل أفلاطون كان أول من أرسى نظرية الإلهام مستندا بذلك على أدلة وحجج فلسفية انتهت به إلى أن الإبداع لا يخرج عن كونه ثمرة لضرب من الإلهام أو الوحي الإلهي مقرا أن الفنان (المبدع) ما هو إلا إنسان اختصته الآلهة بنعمة الإلهام والإيحاء، ومعروف أن أفلاطون ينتمي بفكره إلى المدرسة المثالية فهو يرى أن عملية الإبداع لا تربطها علاقة بالتجربة والمعرفة المباشرة، بل تمنحها الآلهة لبعض البشر، ولا يملكون أي قوة في تحريك وتطوير العملية الإلهامية الخاصة بهم، ومن خلال هذا التفسير الميتافيزيقي للعملية الإبداعية انبنت دراسات توافق هذه النظرية حيث رأت بأن الإلهام أو العبقرية تحدث فجأة دون تدخل العقل والإرادة، فالمبدع يشرق عليه الإلهام في ومضة لا تكثر لفكر أو إرادة.

(سالم عبد الله سعيد الفاخري، 2018: 58)

ب- المنظور الإسلامي للتفكير الإبداعي:

عرف الانسان في الحضارة الإسلامية ظاهرة الإبداع والتفكير الإبداعي فقد شكلت مقومات الدين الإسلامي من الكتاب والسنة أرضية لبناء تفكير إبداعي يتسم بالنعمية، وقد ورد الإبداع في لفظ المبالغة قَالَ تَعَالَى: ﴿بَدِيعُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [البقرة: 117]

كما جاء لفظ التفكير وما سلك مسلكه من مصطلحات ومفاهيم حث عليها القرآن الكريم في مواضع متعددة من السور، قَالَ تَعَالَى: ﴿فَأَقْصَصْ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأعراف: 176] قَالَ تَعَالَى: ﴿كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [يونس: 24]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الرعد: 3]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: 11]

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: 44]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: 69]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم: 21]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الزمر: 42]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الجاثية: 13]

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الحشر: 21]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَكَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ

مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَخْجَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيْحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ

وَالْأَرْضِ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: 164]

قَالَ تَعَالَى: ﴿أَوَلَوْ كُنَّا آبَاءُ وَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ [البقرة: 170]

قَالَ تَعَالَى: ﴿صُمُّ بُكْمٌ عُمَىٰ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: 171]

قَالَ تَعَالَى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [المائدة: 58]

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَأَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [المائدة: 103]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [الأنفال: 22]

قَالَ تَعَالَى: ﴿أَفَأَنْتُمْ تُسْمِعُ الصُّمَّ وَلَوْ كَانُوا لَا يَعْقِلُونَ﴾ [يونس: ٤٢] [يونس: 42]

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَيَجْعَلُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [يونس: 100]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الرعد: 4]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [النحل: 12]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [النحل: 67]

قَالَ تَعَالَى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا﴾ [الحج: 46]

قَالَ تَعَالَى: ﴿أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ﴾ [الفرقان: 44]

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَقَدْ تَرَكْنَا مِنْهَا آيَةً بَيِّنَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [العنكبوت: 35]

قَالَ تَعَالَى: ﴿بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [العنكبوت: 63]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الروم: 24]

قَالَ تَعَالَى: ﴿كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الروم: 28]

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَمَنْ نُعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي الْخَلْقِ أَفَلَا يَعْقِلُونَ﴾ [يس: 68]

قَالَ تَعَالَى: ﴿قُلْ أُولَئِكَ كَانُوا لَآ يَمْلِكُونَ شَيْئًا وَلَا يَعْقِلُونَ﴾ [الزمر: 43]

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَأَخْلَفَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَنَصْرَفِ الرِّيحَ ءَايَتٌ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الجاثية: 5]

قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُنَادُونَكَ مِنْ وَرَاءِ الْحُجُرَاتِ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [الزمر: 4]

قَالَ تَعَالَى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [الحشر: 14]

قَالَ تَعَالَى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرْقَانُ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: 82]

قَالَ تَعَالَى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرْقَانُ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [محمد: 24]

وقد كان ولا يزال "الاجتهاد فريضة اسلامية يتوقف عليها بقاء أصول الشريعة دائمة العطاء والإثمار لما يواكب المتغيرات والمستجدات والمحدثات عبر الزمان والمكان الذي يختلف فيه إمام عن إمام ومذهب مع مذهب وعصر عن عصر لابد أن يكون ثمرة لإبداع، وحاملا لقدّر من الإبداع". (محمد عمارة، 2003: 5)

وقد عززت السنة النبوية مفهوم الإبداع وجعلته سنة تتوارثها الأمة الإسلامية وقد جاء على لسان النبي صلى الله عليه وسلم: «إِنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ لِهَذِهِ الْأُمَّةِ عَلَى رَأْسِ كُلِّ مِئَةِ سَنَةٍ مَنْ يُجَدِّدُ لَهَا دِينَهَا». (أبو داود، دت: 109)

كما نجد مصطلحي التفكير والإبداع مؤصلان في مصنفات حقول معرفية مختلفة كالمعاجم اللغوية والفقهية والأصولية والفلسفية وكتب الفرق الإسلامية.

ج- نظرية التحليل النفسي:

أُعْتُبِرَت نظرية التحليل النفسي من النظريات السيكلوجية الهامة التي كان لها شأن كبير في تفسير العديد من الظواهر النفسية عند الفرد، وقسم رائد هذه النظرية - سيغموند فرويد - الحياة النفسية للإنسان إلى الشعور واللاشعور، كما أفرزت هذه النظرية منهجا تحليليا أستخدم في العلاجات الإكلينيكية، وقد كان لها نظرتها الخاصة في تفسير العملية

الإبداعية كمظهر من مظاهر التفاعلات النفسية عند الفرد؛ حيث "يفسر فرويد الإبداع بالإعلاء أو التسامي أي بتحويل الطاقات الغريزية والرغبات الطفلية والصراعات اللاشعورية إلى أعمال ثقافية وإبداعية عظيمة، إذ أنّ الإبداع - في رأي فرويد - عبارة عن حلّ، في مستوى الخيال، للصراعات اللاشعورية الطفلية الغريزية التي تكون دائماً وراء الخيالات الإبداعية". (عبد الحليم محمود السيد، 1971: 231)

"ويميل علماء النفس المعاصرون إلى تأكيد أنّ العملية الإبداعية تبدأ رحلتها في مرحلة ما قبل الوعي حيث يقوم اللاوعي بالتشجيع والتحريض والحثّ، بينما يقوم الوعي بالتحسين والتقييم والنقد، وفي مرحلة اللاوعي تكون هناك مساحة كبيرة من الحرية والمرونة والسرعة والتكوين الحرّ للتصوّر والتّخيل، وعند دخول مرحلة الوعي تبدأ عمليات الترشيح والفرز والتجنّيب لاختيار المقبول". (محمد عبد الغني حسن هلال، 1997: 86)

د- النظرية السلوكية:

تشير الأدبيات إلى أنّ هذه النظرية تعتمد مبدأ المثير والاستجابة لتفسير سلوك الأفراد، "فقد حاول ممثلو هذا الاتجاه دراسة ظاهرة الإبداع وفق تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات، وذلك بدءاً من مرحلة الطفولة التي يصل فيها إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع من التعزيز الذي يعزّز به السلوك انطلاقاً من تكوين العلاقة بين المنبه والاستجابة، أي أنّ الطفل لديه القدرة على تنفيذ استجابات مبدعة بناء على تعزيز أو إحباط الأداءات المبدعة لديه، كما أنّ للبيئة تأثير، ودور الآباء القدرة على التأثير في طموحات أطفالهم وقيادتهم نحو التفكير المبدع". (مصطفى ناصف، 1989: 20)

هـ- النظرية الجشطالتيّة:

تأسست هذه النظرية على مبدأي الكلّ والجزء، واشتغلت على تفسير وتحليل عملية الإدراك عند الإنسان حيث حاولت تفسير عملية الإبداع، وهذا ما ذهب إليه رائد هذه النظرية فرتهايمر الذي يرى "أنّ التفكير المبدع يبدأ عادة مع مشكلة ما وعلى وجه التحديد تلك التي

تمثل خاصة أو جانبا غير مكتمل، وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ الكل بعين الاعتبار، أما الأجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن إطار الكل، ويميّز فرتهايمر بين تلك الحلول التي تأتي صدفة أو القائمة على أساس التعلم وبين تلك التي تتطلب الحدس وفهم المشكلة، والحلول الإبداعية هي تلك الأخيرة، فالفكرة الجديدة هي التي تظهر فجأة على أساس من الحدس، لا على أساس من السير المنطقي". (مصطفى ناصف، 1989: 20)

و- النظرية المعرفية:

لقد اكتسبت النظرية المعرفية مكانة بين نظريات علم النفس، فقد عملت على تفسير العمليات العقلية ومخرجاتها، وقدرات التفكير التي تقع ضمن دائرة بحثها. فمن وجهة نظر المعرفية يعتبر التفكير الإبداعي تفكيراً تظهر فيه حالات سيطرة الوعي والتفاعل الذهني في المواقف الإبداعية وعليه فإنّ الإبداع يتضمن عمليات ذهنية كعملية الإدراك وما تحويه من تنظيم وترميز و... يؤول بها إلى تشكيل أو إبداع خبرة جديدة. (بهاء زكي محمد وخالد عبد الله إبراهيم، 2018: 198)

ي- النظرية العاملة:

قدم جيلفورد (Guilford) تصنيفاً ثلاثياً للقدرات العقلية أسماه باسم بنية العقل Structure of intellect يتضمن:

1- **العمليات:** وتتمثل في قدرات الذاكرة التي تتعلق بتخزين المعلومات، وقدرات التفكير التي تتعلق بتجهيز المعلومات وتنقسم قدرات التفكير إلى ثلاثة أقسام هي:

- قدرات التفكير المعرفي.

- قدرات التفكير التقويمي.

- قدرات التفكير الإنتاجي (التفكير الإنتاجي التقاربي والتفكير الإنتاجي التباعدي).

2- **المحتوى:** يتضمن محتوى الأشكال، محتوى الرموز، محتوى المعاني والمحتوى السلوكي.

3- النواتج: ويتضمن: (الوحدات، الفئات، العلاقات، المنظومات، التحويلات والتضمينات).

(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004: 283)

ثالثاً - التفكير الإبداعي:

يتركب مصطلح التفكير الإبداعي من مصطلحي التفكير والإبداع؛ وعلى هذا يكون المصطلح ينتمي إلى التفكير من حيث أنه نشاط عقلي وإلى الإبداع من حيث أنه يقتضي التجديد والدمج والتميز عما كان من طروحات فكرية وتطبيقات عملية وحلول للمستجدات المتعلقة بمواقف الحياة، وهذا ما حاولت مصادر وبحوث علم النفس أن تؤطره داخل تعريف يشمل المصطلحين؛ إذ أن التفكير الإبداعي "يشمل الاستكشاف وتطوير الأفكار وتوليد الحلول غير المسبقة". (علاء محمد سيد قنديل، 2010: 138)

وعلى اعتبار أن التفكير الإبداعي هو "ابتكار الأفكار الذي يقود للخروج من التفكير النمطي إلى التفكير الإبداعي، وقد اطلق عليه أوسبورون مصطلح (التخيل المنظم) ويعني به ابتكار الأفكار والتخيل وهو توليد الأفكار مع الحكم عليها".

(علاء محمد سيد قنديل، 2010: 138)

وقد استخدم مصطلح التفكير الإبداعي باصطلاح التفكير الابتكاري الذي شاع تداوله في العديد من المصادر والمراجع في هذا المجال لنصل إلى أنهما مترادفان وهو من باب التوسع الاصطلاحي لإعطاء حيوية في التداول والترجمة، "بل إن ميليا ولاثام (Mealiea and Latham) أشارا بوضوح إلى أن الابتكار والإبداع يمكن أن يستخدموا بشكل متبادل".

(نجم عبود نجم، 2003: 17)

1- الفرق بين التفكير النمطي والتفكير الإبداعي:

يمثل التفكير عموماً حلقة هامة في العمليات العقلية، ولعل التفكير العادي هو المنطلق لأي طفرة إبداعية فكل إنسان يمتلك بالضرورة مستوى أدنى من التفكير، ومن هنا "التفكير الإبداعي ليس بديلاً عن التفكير النمطي فكلاهما مطلوب ومتمم للآخر، ففي التفكير التقليدي يمكن الوصول إلى نتائج جيدة إذا تم اتباع الخطوات الصحيحة ولكن مشكلة التفكير

التقليدي إنما تبدأ من نقطة محدّدة تعودنا البدء عليها؛ وهي نقطة تؤثر على سير تفكيرنا، وقد تتحكّم في توجيهه، وهذا ما يريد التفكير الإبداعي التخلّص منه، ففي التفكير الإبداعي لا تهتمّ الطريقة إنما المهم أن تصل إلى أفكار جديدة ومبتكرة أمّا في التفكير التقليدي فالطريقة مهمّة وأسلوب التفكير والمعلومات الصحيحة أمران أساسيان".

(علاء محمد سيد قنديل، 2010: 139)

1- مكونات التفكير الإبداعي:

يقوم التفكير الإبداعي على مكّونات كما حدّدها جيلفورد وتورانس من أهمّها:

أ- **الطلاقة:** "هي القدرة على إنتاج مقدار من المعلومات، الإجابات أو حلول مشكلة، وقد ناقش تورانس الطلاقة على أنها القدرة في إنتاج والأخذ بعين الاعتبار عدة بدائل".

(Karen S. Meador, Jerry D. Flack, 1997: 1 - 2)

والطلاقة أنواع منها:

- **اللفظية:** هي القدرة على إنتاج كلمات تحت شروط تركيبية معينة.
- **الارتباطية:** هي القدرة على الإنتاج السريع للكلمات التي تشترك في المعنى أو في أي صفة أخرى.
- **الشكلية:** هي القدرة على الإنتاج السريع لعدد من الأمثلة والتوضيحات والتكوينات استنادا إلى مثيرات شكلية أو وصفية معطاة.
- **الفكرية:** هي القدرة على استدعاء أكبر قدر ممكن من الأفكار المناسبة.
- **التعبيرية:** هي القدرة على التفكير السريع في تكوين كلام مترابط ومتصل، وصياغة التراكيب اللغوية". (جمال خير الله، 2008: 29-30)

"إن الفعل أو التصرف أن تكون طلق يزيد إمكانية أن تكون مبدعا، وهذا يعطي معنى إحصائي بأنه عندما تزيد في عدد الأفكار أو حلول مشكلة ما فإنك تزيد من إمكانية إنتاج حل قابل للتطبيق". (Karen S. Meador, Jerry D. Flack, 1997: 1 - 2)

ب- المرونة: "هي القدرة على أخذ مقاربات مختلفة للمشكلة، والتفكير بأفكار في فئات مختلفة، أو النظر إلى وضعية من وجهات نظر مختلفة".

(Karen S. Meador, Jerry D. Flack, 1997: 20-21)

والمرونة نوعان عرفهما جيلفورد كالآتي:

التلقائية: "بأنها حرية الذهن في التحول في اتجاهات مختلفة نحو إيجاد حلول مختلفة لمواقف أو مشاكل محددة.

التكيفية: بأنها حرية الذهن في الحركة بالتعديل أو التغيير في موقف، أو مشكلة لإعطاء حلول مختلفة". (نادية عبده عوض أبو دنيا، أحمد عبد اللطيف إبراهيم، 2000: 10)

"فالتفكير المرن ذو قيمة في الإبداع لأنه يخرج أنماط التفكير من مساراتها الطبيعية... فالمرونة في التفكير تساعد في إيجاد رؤى جديدة".

(Karen S. Meador, Jerry D. Flack, 1997 : 20-21)

ج- الأصالة: "هي القدرة على إنتاج استجابات غير شائعة.

ويتم تسجيلها عن طريق إعطاء نقاط طبقاً لدرجة الندرة التي تحدث بها الاستجابة بالنسبة لمجتمع الدراسة السابق". (نيجل كنج ونيل أندرسون، 2004: 49)

د- الحساسية للمشكلات: ويقصد بها قدرة الفرد على ادراك الثغرات أو مواطن الضعف في الموقف المثير، والوعي بوجود حاجات أو مشكلات في موقف معين.

هـ- الافاضة (التوسع): تشمل على إضافة عناصر ومكونات للأشكال الأولية.

(صالح محمد علي أبو جادو، 2004: 31)

ويعود الفضل في بيان مكونات التفكير الإبداعي إلى دراسات جيلفورد العملية للإبداع

أو ما سمي بمدرسة العوامل التي تبنت منهج التحليل العاملي.

2- مراحل العملية الإبداعية:

تمرّ العملية الإبداعية بمراحل حاول باحثو علم النفس أن يعطوا لها تفسيراً علمياً يستطيع من خلاله الدارسون لهذه الظاهرة رصد كل مرحلة وملاحظة كيفية انتقال المبدع عبر هذه المراحل، وقد عدّدت كالاتي:

أ- **مرحلة العمل الذهني:** وهي "عملية ذهنية يتم فيها اشتغال الذهن بالموضوع الذي يفكر به الفرد، وذلك بالاستغراق الغير عادي في المشكلة بهدف التعمق فيها، وإدراك أبعادها وتقليب جوانبها.

ب- **مرحلة الاحتضان:** وتتضمن تنظيم المعلومات والخبرات المتعلقة بالمشكلة، واستيعابها وتمثلها بشكل مناسب، وذلك بعد استبعاد العناصر غير المتعلقة التي لا ترتبط بالمشكلة أو الموقف.

ج- **مرحلة الإشراق والإلهام:** ويطلق على هذا المستوى مرحلة الشرارة الإبداعية، وفيها يقوم المبدع بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة تنتظم وفقها عملية الإبداع.

د- **مرحلة الوصول إلى التفاصيل:** بعد المرحلة السابقة ينتقل المبدع إلى توليد استئارة لحل آخر، أو توليد مشكلة في جزء من الحل للوصول إلى حل إبداعي أكثر تقدماً.

(محمد جاسم ولي العبيدي وآخرون، 2010: 82-83)

3- معوقات الإبداع:

ذكر تورانس معوقات الإبداع وهي كما يلي:

- عدم وجود فرص لاستخدام الأفكار أو ما تم تعلمه.
- عدم الاهتمام بالمشكلة أو أهميتها.
- المشكلة مستحيلة أو صعبة الحل أو أنها سهلة للغاية.
- عدم وجود تحدٍ لأفضل لقدراتنا كأفراد.

- عدم التغيير للقيام بالأشياء بطريقة الخاصة.

- قلة التصميم والعزيمة. (Michael F. Shaughnessy, 1998: 446)

4- التفكير الإبداعي والخطاب الديداكتيكي:

ارتبطت عملية التفكير الإبداعي بمجالات عديدة، ومن أهمها حقل الديداكتيك أو التعليمية التي تعتبر من المجالات ذات البعد الوظيفي الذي يحدّد التوجه المستقبلي للمتعلم، ويمدّه بالتراكم المعرفي ضمن تسلسل مرحلي تمليه معطيات نمائية وعقلية.

وعلى خلفية هذا الترابط بين التفكير الإبداعي وحقل التعليمية تظهر الحاجة إلى تحليل العلاقة بين ظاهرة التفكير الإبداعي ومكونات الخطاب الديداكتيكي.

أ- التفكير الإبداعي وأركان العملية التعليمية:

- المعلم:

تتضح أهمية هذا العنصر في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ (المتعلمين) من خلال المناخ التعليمي، وهنا تجدر الإشارة إلى تلك المقاربات البيداغوجية التي يتم تبنيها في التعليم عموماً، فدور المعلم يختلف باختلاف نظرية التعلم المطبقة، وعليه يترتب على ذلك كل ما يستطيع المعلم تقديمه لتحفيز وتطوير مهارة التفكير الإبداعي ضمن الإطار التعليمي، كما يمكن له رسم الاهداف المتوخاة من تطبيق المقاربات التعليمية التي تنهض على تنمية وتعليم انواع التفكير لاسيما التفكير الإبداعي.

"فالمعلم الفعّال عصب العملية الإبداعية، فهو من يزوّد التلاميذ بمهارات التفكير اللازمة وتهيئة المواقف التي تستدعي التفكير الإبداعي وتنفيذ كل التطبيقات الممكنة لفكرة ما، ومحاولة الخروج بفكرة جديدة إلى حيّز التنفيذ وإشعارهم بمتعة الفكرة الإبداعية الاصيلية، وتعريفهم بأهمية الإبداع ومستلزماته، وتشجيعهم على النّهل من ميادين المعرفة بثمين عملية الإبداع وتأصيلها". (ربى ناصر المصري الشعراي، 2009: 350-351)

- المتعلم:

يعتبر المتعلم المستهدف في العملية التعليمية التعلمية، فهو الركن الذي يستثمر فيه من أجل بناء عقول المستقبل، وبما أن المقاربات التعليمية الحديثة والمعاصرة تنشُد تزويد المتعلم بالمهارات التي تجعله قادرا على التعلم الذاتي وحل المشكلات التعليمية والحياتية عموما، فقد كان التفكير بجميع مستوياته عنصرا أساسيا في تقييم المقاربة المطبقة في التعليم، وتعلم التفكير دائما كان مسعى أساسيا ورقما هاما في معادلة فلسفة التعليم، "فهو من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى حولها، وتعدد أبعادها وتشابكها تعكس تعقّد العقل البشري، وتعقّد عملياته، فالتفكير يمثل أعقد أنواع السلوك الإنساني، ويأتي في أعلى مراتب النشاط العقلي، فهو نتاج الدماغ بكل ما فيه من تعقيد، وبذلك يعدّ وسيلة أساسية لتنمية شخصية المتعلم بشكل متكامل ليصبح مواطنا صالحا قادرا على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه". (عبد الواحد حميد الكبيسي وحيدر حامد الخطيب، 2015: 87-89)

وقد أثبتت بعض الدراسات بأن هناك علاقة بين القدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي، منها دراسة جميلة شارف (1991) ودراسة فريح العنزي (1988) اللتان كشفتتا عن وجود علاقة إيجابية بين القدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ وطلبة الثانوي، حيث تبين أهمية الإبداع في تهيئة العوامل وتيسيرها لبلوغ التفوق الدراسي.

(عبد اللطيف محمد خليفة، دت: 85)

- المحتوى (المعرفة):

يُراعى في هذا العنصر معايير بنائية خاصة تتكيف مع المرحلة العمرية والعقلية للمتعلم، فالمادة المقدّمة تكون مبنية على أسس تجعلها تفي بمتطلبات فلسفة التربية كلية وما تملّيه المتغيرات السيكلوجية والبيداغوجية ... للمتعلم، إضافة إلى مواكبتها لروح العصر.

ولوضع مادة علمية تستوفي كل الشروط فإنه يتحتم تضافر جهود المختصين للوصول إلى ذلك، ولا يمكن تجاهل برغماتية المادة التعليمية، وتأثيرها في المتعلم، فمن خلالها يمكن

تعليم التفكير وتصويره وسيلة وغاية في الآن نفسه، والمقاربة المتبناة في المنظومة التعليمية في الجزائر تحاول أن تركز مبدأ النظرية البنائية الذي "يتمثل في أن المتعلمين يتعلمون من خلال البناء الفعّال لمعرفتهم وبمقارنة معلوماتهم الجديدة مع فهمهم القديم باستخدام كل ذلك للعمل من خلال التعارضات للوصول إلى فهم جديد". (عبد القادر لورسي، 2016: 60)

ومن هنا تبدو عملية التفكير حلقة ضرورية في وصل السابق باللاحق من خلال آليات عقلية لا يمكن للذاكرة وحدها أن تسعف المتعلم فيها، بل يتجسد ذلك في الفهم وحل المشكلات التي يكون فيها المتعلم أحوج للتفكير والتفكير الإبداعي، وهذا الأخير يحدث الفارق بين المتعلمين.

وعلاقة المتعلم بالمعرفة تحكمها أبعاد سيكولوجية وابتيمولوجية واجتماعية ثقافية، في حين أن المعارف تنقسم إلى معارف تقريرية ومعارف إجرائية فالأولى تُعنى بما هو قواعد وتعريف وقوانين ونظريات بينما تشمل الثانية كيفية العمل وآلية التطبيق.

(عبد القادر لورسي، 2016: 123)

ب- التفكير الإبداعي وطرائق التدريس:

طالما حاول الإنسان إيجاد طرائق لتقديم المعرفة للمتعلم، فكانت تراكمات لخبرات شملت تجريب طرائق متعددة تظهر من خلال السيرورة التاريخية لتاريخ التربية والتعليم، بدأ من الإغريق إلى يوم الناس هذا.

وقد حاولت الدراسات الحديثة والمعاصرة في الحقل التربوي والتعليمي مَعْيَرَة وتقنين هذه الطرائق لتسهيل أجزائها في ميدان التعليم، واعتمدت على تقييمها باعتبار خصائص تجعل طريقة أنجع من طريقة، وذلك من خلال جعل المتعلمين "يفكرون ويبحثون أكثر من التذكر، أي التأكيد على استعمال مهارات حل المشكلات والتحليل والاستدلال والمناقشة والتفكير الابتكاري، فطرائق التدريس الحديثة تولي اهتماما بإكساب المتعلم الحقائق والمعلومات

والمفاهيم والمهارات وتنمية الاتجاهات والقيم والميول وأنماط التفكير التي تركز عليها الأهداف التربوية السائدة في المجتمع". (محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، 2015: 44)

ومن نماذج طرائق التدريس التي لها ارتباط بالتفكير الإبداعي نجد:

- طريقة حل المشكلات:

استنبطت هاته الطريقة من التيار المعرفي وتحديدًا من الاتجاه الجشطالتي الذي رأى في أنّ حل المشكلات هو الهدف من التعلم، فالمتعلم ينبغي أن يمتلك مهارات حل المشكلات، ولا يمكن أن يتأتّى له ذلك إلا من خلال "توجيه فعاليات وجهود التلاميذ نحو حل مشكلات مرتبطة بموضوعات دراسية في المادة التعليمية بحيث يصاغ كل موضوع في صورة مشكلات تحث التلاميذ على إيجاد حلول مناسبة لها".

(صبي حمدان ابو جلاله، 2007: 175)

هذه الطريقة تجعل المتعلم في وضعية مشكلة يُعمل فيها تفكيره بحيث يعمل على تبصر الحلول، وبالتالي يصل إلى مرحلة تمكنه من حل مشكلات أصعب، وهذا التدرج في الصعوبة يمكنه من إنتاج حلولاً إبداعية.

- الطريقة البنائية:

تعتمد هذه الطريقة على بناء التعلم، فالمتعلم يكتسب معارف وأفكار ومصادر عملية من خلال سيرورة بنائية له بممارسة التفكير كفعالية نظرية وعملية في الوقت نفسه، وتعتمد الطريقة البنائية منهجية محدّدة نلخصها فيما يلي:

- نشوء المشكلة: وفي هذه المرحلة يتم الانطلاق من مشكلات وربطها بالأهداف المسطرة في الدرس استناداً إلى المتعلم ما أمكن لتحقيق التحوّل الأفقي.

- صياغة الفرضيات: يتمكن المتعلم من التعليم الذاتي بحوارات أفقية يكون فيها المدرّس مجرد مسير.

- القيام بالتجربة: وتقتضي فحص الفرضيات المطروحة كمنطلقات، لممارسة فعل المعرفة، التي يتمازج فيها البناء مع الاستقراء والاستنباط.

- التعميم: ويتم حصر المجال والشروط التي تطبق عليها التفسيرات أو القوانين المتوصل إليها وبالتالي تعيين حدود صلاحيتها وصحتها، ومن ثم يرتبط التعميم ديداكتيكيا بالاستنتاج.

(أحمد العمرابي و خالد البقالي القاسمي، 1999: 150-151)

- طريقة العصف الذهني:

تمكّن هذه الطريقة من استثارة عقول المتعلمين من خلال جعلهم أمام مشكلة وتكون بمثابة تحدٍ لهم من أجل "توليد أفكار وآراء ابداعية ... يكون الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار ... دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حلّه للمشكلة". (صبيحي حمدان ابو جلاله، 2007: 178)

تقوم هذه الطريقة على طرح اشكالات تستثير تفكير المتعلمين في جلسة بشكل جماعي في مناخ ملائم متفتح يسمح ببزوغ الأفكار والحلول، لكن دون رفض أو فرض أي فكرة أو حل، هذه الطريقة تساعد التلاميذ في الوصول إلى مرحلة تمكنهم من امتلاك آليات التفكير الإبداعي.

ج-التقويم:

تكاد تكون عملية التقويم في العملية التعليمية من العمليات الاساسية التي تمكّن المختصين والقائمين على هذا المجال من فهم وتبصّر نتائج المدخلات التعليمية، خلافا للنظرة الكلاسيكية للتقويم التي كانت تقف على التصور الكمّي للمعرفة، بينما اصبح التقويم في بيداغوجيا المقاربات بالكفايات ذو بعد برغماتي حيث يجعل من المتعلّم ذي طاقة خلاقّة يعمل على تفجيرها كلّما سنحت له الفرصة في استحضار خبراته السابقة ودمجها لإنتاج حلول متميزة ومتفردة لما يواجهه من مشكلات في المواقف التعليمية، ف"التقويم

Evaluation هو في النهاية عملية حكم على نجاح العملية التربوية أو فشلها سواء كان ذلك في الشكل المباشر له باعتباره ملاحظة لأداء الطلاب أو الاختبارات التي تجرى لهم، أو في التقويم النهائي في بحثه عن مدى تحقق الأهداف التربوية ودراسة الآثار التي تنتج عن بعض العوامل والظروف فتبين تحقيق هذه الأهداف أو تعوقها أو تعطّلها،... أي أنّ المعلومات التي تزودنا بها عملية التقويم تمثل عائداً أو مردوداً (تغذية راجعة Feedback) يعود بالفائدة على الأهداف والمدخلات السلوكية وأساليب التدريس، وهذا ما يتطلب بالطبع أن تتمتع هذه الوسائل في التقويم بالصدق والثبات". (حسن أحمد عيسى، 2010: 274)

5- قياس التفكير الإبداعي:

ارتكز الباحثون في ميدان علم النفس عامة وعلم النفس التربوي خاصة في قياسهم للتفكير الإبداعي على العديد من الاختبارات تمّ الاعتماد عليها أهمّها:

- اختبارات جيلفورد (Guilford tests):

"طور جيلفورد اختباره التي تقيس التفكير الإبداعي والتي تقيس قدرات التفكير المتشعب أو القدرات الانتاجية المتشعبة التي رأى أنّها مرتبطة بالإبداع، وقد تمكّن وفريقه باستخدام التحليل العاملي من تحديد (24) قدرة من قدرات توليد البدائل، التي مثّلت محاور اختباره لقياس التفكير الإبداعي واستناداً لنموذجه في صورته الأولى فقد تمّ تصنيف القدرات العقلية ضمن ثلاث فئات رئيسية هي:

- **العمليات العقلية:** وتشير إلى النشاطات العقلية أو الممارسات التي يقوم بها الفرد في التعامل مع المواد الخام للمعلومات.

- **المحتوى المعلوماتي المعالج:** ويشير إلى أشكال المعلومات التي يمكن أن يميّزها الفرد.

- **النواتج المعلوماتية للمعالجة:** وتشير إلى شكل التنظيم الذي ينجم عن معالجة

المعلومات". (فتحي عبد الرحمان جروان، 2002: 158)

- اختبارات تورانس (Torrance tests):

عمل تورانس Torrance على تنمية وتطوير مجموعة من الاختبارات تعتبر الأنجح لقياس القدرات الإبداعية واطلق عليها اسم بطارية تورانس، حيث "تتكون اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي من جزأين لفظي وشكلي ويتألف كل جزء من عدة اختبارات فرعية، كما طوّرت صورتان متكافئتان (أ، ب) لكل من الاختبارات اللفظية والشكلية، ويحصل المفحوص على علامة مركّبة في الاختبارات اللفظية هي مجموع علاماته الفرعية على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة التي يقيسها كل اختبار، كما يحصل على علامة مركّبة في الاختبارات الشكلية تمثل مجموع علاماته الفرعية على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وإعطاء التفصيلية". (فتحي عبد الرحمان جروان، 2002: 164)

خلاصة الفصل:

تمّ في هذا الفصل التطرّق إلى التفكير الإبداعي من حيث هو ينتمي إلى حقلين؛ التفكير والإبداع، لتتولّد هذه المنظومة العقلية (التفكير الإبداعي) نتيجة هذا التقاطع، مشكّلا بذلك تفكيراً فوق العادة يظهر عند الفرد المبدع الذي يميّز عن أقرانه ويتفوق عليهم في حل المشكلات وإنتاج أفكار جديدة، ومن ثمّ فإنّ تفسير وتحليل هذا النمط من التفكير أصبح شأنًا علمياً ومادة خصبة للحقل البحثي، كما حاول علماء وباحثون بناء اختبارات ومقاييس لتكميم هذه الظاهرة وقياسها حتى يتسنى لحقول معرفية أخرى الاستفادة من هاته النتائج وتوظيفها في عملية التعليم.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: المنهج المتبع في الدراسة

ثانياً: الدراسة الاستطلاعية

ثالثاً: الدراسة الأساسية

رابعاً: حدود الدراسة

خامساً: مجتمع وعينة الدراسة

سادساً: أدوات جمع البيانات

أولاً- المنهج المتبع في الدراسة:

في هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الذي يتضمن آليات التحليل والمناقشة والاستنتاج والتفسير؛ حيث مكنا من وصف ومناقشة النتائج المتوصل إليها من خلال ما تُحصّل عليه من معلومات وبيانات مصدرها الأدوات المستخدمة في الدراسة، وتحويل الأرقام إلى أفكار، وتجزء المركب إلى عناصر ونقل المستوى الإحصائي التجريدي إلى النظري مما يُمكن من تجسيده على أرض الواقع.

ثانياً- الدراسة الاستطلاعية:

وكانت بعد حصول الباحث على الترخيص من مديرية التربية لولاية الأغواط، كأول خطوة باشهرها من أجل معرفة فعالية لمجتمع الدراسة والتحكم في الامكانيات المتوفرة، قام الباحث بتقديم نسخة من الاختبارين لكل مدير مع الملف القانوني، وأحيطوا علماً بشعب القسم النهائي التي تم اختيارها مجتمعا للدراسة، وتم تحديد عينة استطلاعية قدرت بـ 50 تلميذ وتلميذة، استخدم الباحث طريقة جداول الأرقام العشوائية في اختيار عناصرها من أجل حساب الخصائص السيكمترية وتطبيق أدوات الدراسة واستخراج دلالات الصدق والثبات.

- حساب الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (الدراسة الاستطلاعية):

- الخصائص السيكمترية لاختبار الأشكال المتضمنة:

لحساب صدق اختبار الأشكال المتضمنة تم حساب الصدق التكويني باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وبذلك نكون قد استخدمنا "أحد الدلائل الخمس المتاحة في مجال صدق التكويني التي قدمها كرونباخ وميهل Cronbach and Mehl وهي الاتساق الداخلي، وأنستازي وأوربينا Anstanz and Urbina فإن الاتساق الداخلي يقيس تجانس الاختبار والتي تتعلق بقدر ما بصدق التكوين". (صفوت فرج، 2007، ص 279 - 285)

- صدق اختبار الأشكال المتضمنة:

- الصدق التكويني (صدق الاتساق الداخلي):

تم حساب الصدق التكويني لاختبار الأشكال المتضمنة عن طريق حساب الارتباط بين درجة البند (الشكل) والدرجة الكلية للاختبار، في القسم الثاني والثالث باستخدام معامل بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين درجات البنود مع الدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) و ($\alpha=0.05$)، وتراوحت قيم الارتباطات ما بين 0,323 كأدنى ارتباط بين البند 9 والدرجة الكلية للاختبار، و0,742 كأعلى ارتباط بين البند 6 والدرجة الكلية للاختبار، وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، ماعدا ارتباطات البند 5 والبند 9 كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، ومنه يمكن القول بأن اختبار الأشكال المتضمنة صادق، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (01) معاملات الارتباطات بين كل بند (شكل) والدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة

معاملات الارتباطات بين كل بند والدرجة الكلية لاختبار					
معامل الارتباط	البند	القسم الثالث	معامل الارتباط	البند	القسم الثاني
0.567**	البند 10		0.477**	البند 1	
0.661**	البند 11		0.551**	البند 2	
0.594**	البند 12		0.502**	البند 3	
0.697**	البند 13		0.553**	البند 4	
0.506**	البند 14		0.346*	البند 5	
0.697**	البند 15		0.742**	البند 6	
0.707**	البند 16		0.689**	البند 7	
0.541**	البند 17		0.624**	البند 8	
0.489**	البند 18		0.323*	البند 9	
(0.01) ** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا					
(0.05) * الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا					

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

- ثبات اختبار الأشكال المتضمنة:

- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات اختبار الأشكال المتضمنة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ (0.875)، ومنه يمكن القول بأن هذا الاختبار ثابت، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (02) ثبات اختبار الأشكال المتضمنة عن طريق الاتساق الداخلي		
اختبار الأشكال	معامل ألفا كرونباخ	عدد البنود (الأشكال)
	0.875	18

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي اختبار الأشكال المتضمنة كعملية أولى لتحديد معامل الارتباط، حيث بلغ معامل الارتباط (0.810)، وبالتعويض في المعادلة التصحيحية لسبيرمان بلغ الثبات الكلي للاختبار (0.895)، وبلغت قيمة المعادلة التصحيحية لجوتمان (0.892)، وهي قيم عالية وهذا ما يدل على أن هذا الاختبار ثابت كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (03) ثبات اختبار الأشكال المتضمنة وفق معادلة سبيرمان ومعادلة جوتمان

بطريقة التجزئة النصفية

معامل الثبات	عدد البنود (الأشكال)	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد تصحيح سبيرمان	معامل الارتباط بعد تصحيح جوتمان
	18	0.810	0.895	0.892

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

- الخصائص السيكمترية لاختبار التفكير الإبداعي (الدراسة الاستطلاعية):

- حساب صدق اختبار التفكير الإبداعي:

- الصدق التكويني (صدق الاتساق الداخلي):

تم حساب الارتباطات الداخلية للعوامل الإبداعية الثلاثة التي يقيسها الاختبار التفكير الإبداعي، كما تم حساب ارتباطات العوامل الثلاثة بالدرجة الكلية للاختبار، وجاءت كل الارتباطات عالية وكلها دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، ومنه يمكن القول أن الاختبار صادق كما موضح في جدول مصفوفة الارتباطات الآتي:

جدول (04) مصفوفة الارتباطات الداخلية للعوامل الإبداعية الثلاث والدرجة الكلية

الكلية	الإصالة	المرونة	الطلاقة	
0.936**	0.848**	0.845**	1	الطلاقة
0.880**	0.795**	1	-	المرونة
0.977**	1	-	-	الإصالة
1	-	-	-	الكلية

الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** (0.01)

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

- ثبات اختبار التفكير الإبداعي:

- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات اختبار التفكير الإبداعي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ (0.871)، ومنه يمكن القول بأن هذا الاختبار ثابت، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (05) ثبات اختبار التفكير الإبداعي عن طريق الاتساق الداخلي		
عدد البنود (الأشكال)	معامل ألفا كرونباخ	اختبار الأشكال
30	0.871	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

وقد واستمر الباحث في عملية جمع البيانات من مجتمع الدراسة بالتنسيق مع الطاقم الإداري والتربوي لتحصيل المعلومات اللازمة من أجل استكمال تنفيذ مراحل الدراسة الأساسية.

ثالثاً - الدراسة الأساسية:

- حساب الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (الدراسة الأساسية):

قام الباحث بحساب الخصائص السيكمترية لكل من اختبار الأشكال المتضمنة، واختبار التفكير الإبداعي، وذلك لدى عينة الدراسة الأساسية وحجمها 312 تلميذ وتلميذة.

- حساب الخصائص السيكمترية لاختبار الأشكال المتضمنة:

يتمتع اختبار الأشكال المتضمنة في صورته الأصلية بدلالات صدق وثبات عالية في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية، قام الباحث بحساب الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات) لهذا الاختبار في البيئة الجزائرية مجتمع الدراسة:

- صدق مقياس الأشكال المتضمنة:

لحساب صدق اختبار الأشكال المتضمنة تم حساب الصدق التكويني باستخدام طريقة الاتساق الداخلي.

- صدق التكويني (صدق الاتساق الداخلي):

تمّ حساب صدق اختبار الأشكال المتضمنة عن طريق حساب الارتباطات بين درجة كل بند من القسمين الثاني والثالث للاختبار والدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت الارتباطات بين درجات البنود والدرجة الكلية للاختبار ما بين 0.359 كأدنى ارتباط و0.579 كأعلى ارتباط، وكلها دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، ومنه يظهر أن اختبار الأشكال المتضمنة صادق والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (06) معاملات الارتباطات بين كل (شكل) والدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة

معاملات الارتباطات بين كل بند والدرجة الكلية لاختبار						
معامل الارتباط		البند	القسم الثالث	معامل الارتباط	البند	القسم الثاني
0.441**		البند 10		0.423**	البند 1	
0.562**		البند 11		0.574**	البند 2	
0.536**		البند 12		0.545**	البند 3	
0.545**		البند 13		0.544**	البند 4	
0.480**		البند 14		0.429**	البند 5	
0.564**		البند 15		0.528**	البند 6	
0.567**		البند 16		0.579**	البند 7	
0.457**		البند 17		0.467**	البند 8	
0.359**		البند 18		0.449**	البند 9	
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)						

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

- ثبات اختبار الأشكال المتضمنة:

- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات اختبار الأشكال المتضمنة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ (0.880)، ومنه يمكن القول بأن هذا الاختبار ثابت، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (07) ثبات اختبار الأشكال المتضمنة بطريقة معامل ألفا كرونباخ		
عدد البنود (الأشكال)	معامل ألفا كرونباخ	اختبار الأشكال
18	0.880	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي اختبار الأشكال المتضمنة كعملية أولى لتحديد معامل الارتباط، حيث بلغ معامل الارتباط (0.72)، وبالتعويض في المعادلة التصحيحية لسبيرمان، بلغ الثبات الكلي للاختبار (0.83)، وهذه القيمة لا تختلف عن قيمة المعادلة التصحيحية لجوثمان التي بلغت أيضا (0.83)، وهي قيم عالية وهذا ما يدل على أن هذا الاختبار ثبات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (08) ثبات اختبار الأشكال المتضمنة وفق معادلة سبيرمان ومعادلة جوثمان

بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط بعد تصحيح جوثمان	معامل الارتباط بعد تصحيح سبيرمان	معامل الارتباط قبل التصحيح	عدد البنود (الأشكال)	معامل الثبات
0.837	0.837	0.720	18	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

- الخصائص السيكمترية لاختبار التفكير الإبداعي (الدراسة الأساسية):

- حساب صدق اخبار التفكير الإبداعي:

- صدق التكويني لاختبار التفكير الإبداعي:

تم حساب الارتباطات الداخلية للعوامل الإبداعية الثلاثة التي يقيسها الاختبار التفكير الإبداعي، كما تم حساب ارتباطات العوامل الثلاثة بالدرجة الكلية للاختبار، وجاءت كل الارتباطات عالية وكلها دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، ومنه يمكن القول أن الاختبار صادق كما موضح في جدول مصفوفة الارتباطات الآتي:

ءءول (09) الاربءاباء الءاءلئة للءوامل الاءءاعئة الءلاء

الكلئة	الاصالة	المرونة	الطلاقة	
0.947**	0.881**	0.890**	1	الطلاقة
0.903**	0.837**	1	–	المرونة
0.982**	1	–	–	الاصالة
1	–	–	–	الكلئة

الاربءاباء ءالة عءء مسءوى ءءالة ألفا ** (0.01)

المصءر: النءاءء مسءءءة بالاعءماء على مءرءاء برمجئة spss

– ءباء اءءبار الءفكفر الاءءاعئ:

– طرئةة معامل ألفا كرونباخ:

ءم ءساب ءباء اءءبار الءفكفر الإءءاعئ؁ باسءءءام معامل ألفا كرونباخ؁ ءئء قءر معامل ألفا كرونباخ (0.871)؁ ومنه فمكن القول بأن هءا الاءءبار ءابء؁ كما هو موضء فئ الءءول الآءئ:

الءءول (10) ءباء اءءبار الءفكفر الإءءاعئ عئ طرئق الاتساق الءاءلئ		
عءء البنوء	معامل ألفا كرونباخ	اءءبار الءفكفر الإءءاعئ
30	0.871	

المصءر: النءاءء مسءءءة بالاعءماء على مءرءاء برمجئة spss

رابعاء- ءءوء الءراسة: ءءقسء ءءوء الءراسة الى مءالئن هما:

– المءال المءائئ: أءرئ الءانب المئءائئ من الءراسة على مسءوى ولأئة الأغواط.

– المءال الزمائئ: وهو المءة الزمائئة الءئ اسءغرقءها هءة الءراسة وءلك ءلال الفءرة الممءة من 2015/12/24 إلى ءأئة 2020/09/14.

خامسا - مجتمع وعينة الدراسة:

- مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للأقسام العلمية والأدبية للسنة الدراسية 2017/2018 المتواجدون بثانويات مدينة الأغواط وعددهم 1423 فردا موضحة كالاتي:

جدول (11) توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات والشعبة

اسم الثانوية	الشعبة	
	أدبي	علمي
ثانوية الشهيد جوادي بلقاسم	66	86
ثانوية أول نوفمبر 1954	65	115
ثانوية ابي بكر الحاج عيسى	84	135
ثانوية الشيخ أحمد قصيبة	53	40
ثانوية الصادق طالبي	81	101
ثانوية العقيد محمد شعباني	57	51
ثانوية المقاومة الشعبية 1852	44	74
ثانوية الإمام الغزالي	49	93
ثانوية الشهيد حمدي قدور	98	86
ثانوية محمد بوسبسي	23	22

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على قوائم الطلبة

الجدول (12) توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات والجنس

اسم الثانوية	الجنس	
	أنثى	ذكر
ثانوية الشهيد جوادي بلقاسم	92	60
ثانوية أول نوفمبر 1954	104	76
ثانوية ابي بكر الحاج عيسى	136	83
ثانوية الشيخ أحمد قصيبة	54	39
ثانوية الصادق طالبي	121	61

26	82	ثانوية العقيد محمد شعباني
33	85	ثانوية المقاومة الشعبية 1852
59	83	ثانوية الإمام الغزالي
131	53	ثانوية الشهيد حمدي قدور
21	24	ثانوية محمد بوسبسي

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على قوائم الطلبة

- عينة الدراسة:

تم استخدام العينة العشوائية البسيطة وذلك بإعداد اطارا للمعينة تم تكوينه باستخدام قوائم التلاميذ المسجلين في مختلف أقسام السنة الثالثة ثانوي (علمي/أدبي) بثانويات مدينة الأغواط، حيث تم استخدام طريقة جداول الأرقام العشوائية في اختيار عناصر العينة، وقد تحصلنا على عينة نهائية حجمها 400 فردا من أصل مجتمع حجمه 1423 فردا أي بنسبة 28% وهي نسبة مقبولة جدا، وهي موضحة كما يلي:

الجدول (13) توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس والشعبة

المجموع	الشعبة			
	أدبي	علمي		
117	43	74	ذكر	الجنس
283	113	170	أنثى	
400	156	244	المجموع	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

بعد توزيع كراسات اختبار الأشكال المتضمنة، وكراسات اختبار التفكير الإبداعي على أفراد العينة 400 مفحوص، وبعد التصحيح وجد أنّ الكراسات المقبولة في مقياس التفكير الإبداعي عددها 312 فقط، أي بمعدل الاستجابة يساوي 78%، والبقية كانت تحتوي على اجابات غير مناسبة وغير منطقية تم إلغاؤها وعددها 88 كراسة، وتقابلها كراسات اختبار الأشكال المتضمنة عند نفس المفحوصين 312، وبذلك تحصلنا على عينة نهائية حجمها

312 فردا من أصل مجتمع حجمه 1423 فردا أي نسبة العينة هي 21% وهي نسبة مقبولة جدا، وهي موضحة كما يلي:

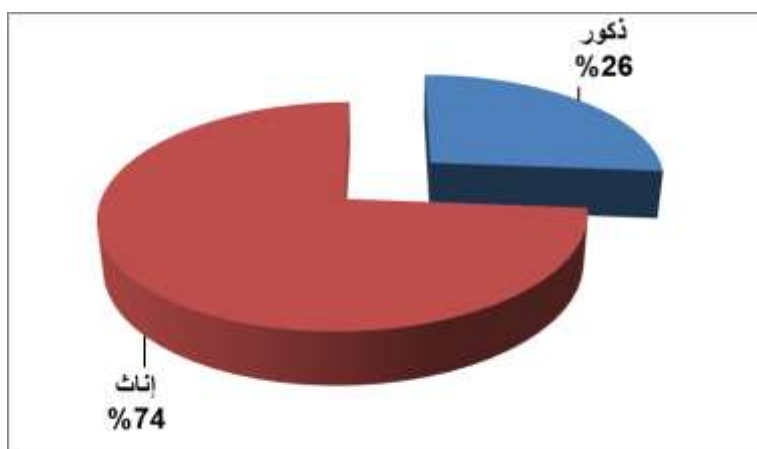
الجدول (14) توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس والشعبة

المجموع	الشعبة			
	أدبي	علمي		
82	29	53	ذكر	الجنس
230	85	145	أنثى	
312	114	198	المجموع	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

من خلال الجدول رقم (14) يتبين أن عدد الذكور بلغ 82 تلميذ؛ 53 يدرسون شعبة علمية و29 يدرسون شعبة أدبية، أما عدد الإناث فبلغ 230 تلميذة؛ 145 يدرسون شعبة علمية و85 يدرسون شعبة أدبية، كما أنّ عدد التلاميذ الذين يدرسون شعبة علمية بلغ 198 منهم 145 تلميذة و53 تلميذ، وعدد التلاميذ الذين يدرسون شعبة أدبية بلغ 114 منهم 85 تلميذة و29 تلميذ، وقد يعود تفسير ذلك إلى العوامل الديموغرافية لمجتمع الدراسة الذي اشتقت منه العينة.

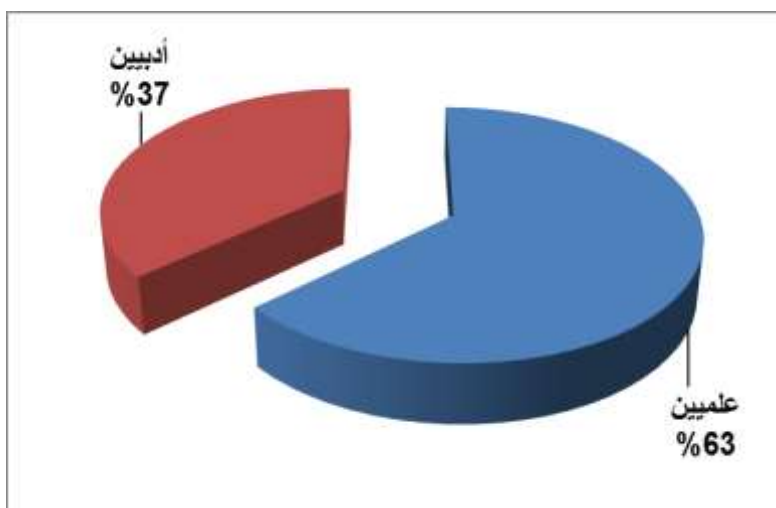
الشكل (01) توزيع نسب العينة بحسب الجنس



المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

من خلال الشكل رقم (01) يتبين أن نسبة تمثيل الإناث قدرت بـ 74% ونسبة تمثيل الذكور قدرت بـ 26% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

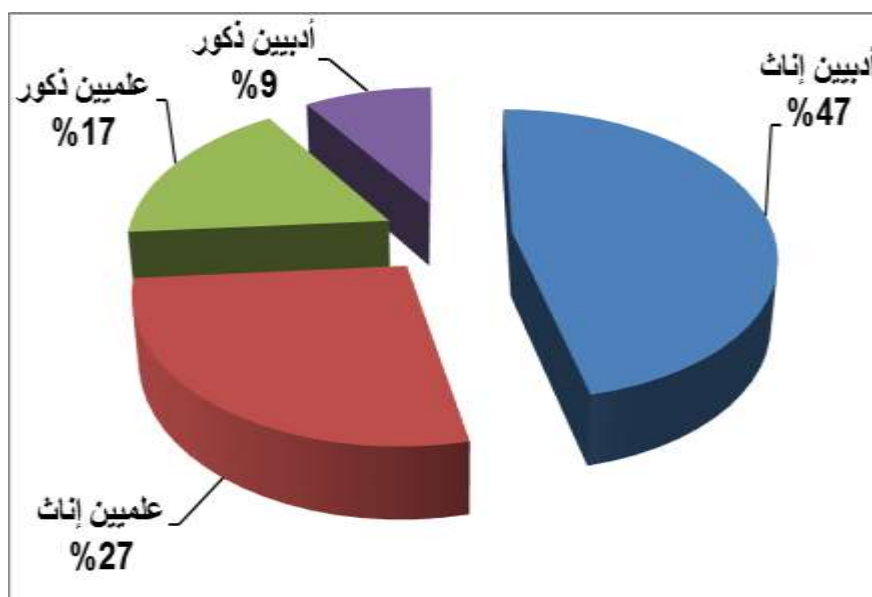
الشكل (02) توزيع نسب العينة بحسب الشعبة



المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

من خلال الشكل رقم (02) يتبين أن نسبة تمثيل العلميين قدرت بـ 63% ونسبة تمثيل الأدبيين قدرت بـ 37% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

الشكل (03) توزيع نسب العينة بحسب الجنس والشعبة



المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

من خلال الشكل رقم (03) يتبين أن نسبة تمثيل الأدبيين إناث قدرت بـ 47% ونسبة تمثيل العلميين إناث قدرت بـ 27% ونسبة تمثيل العلميين ذكور قدرت بـ 17% ونسبة تمثيل الأدبيين ذكور قدرت بـ 09% من مجموع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس والشعبة.

سادسا - أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام اختبارين أو مقياسين موقوتين عالميين متحيزين ثقافيا أو عرقيا لقياس كل من المتغير المستقل والمتغير التابع، حيث يعتمد كل منهما على كراسة تقدم للمفحوص ويقوم بملئها وفقا لطريقة تطبيق المقياس، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة نعتمد المقياسين الآتيين بعد التأكد من صلاحيتهما (قياس الخصائص السيكمترية لكل منهما) ليلائما البيئة الجزائرية (مجتمع الدراسة).

- مقياس أو اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT) Group Embedded Figures Test:

أحد الاختبارات الثلاث التي تتكون منها بطارية اختبارات الأشكال المتضمنة وهذه الاختبارات هي:

1- اختبار الأشكال المتضمنة للراشدين.

2- اختبار الأشكال المتضمنة للأطفال.

3- اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).

والاختباران الأولان اختباران فرديان، أما الاختبار الثالث (الحالي) فهو اختبار جمعي، وقد أعد بحيث يصلح تطبيقه على الراشدين وعلى الأطفال كذلك.

(الشرقاوي، الخصري، 2015: 03)

أعده كل من أولتمان وراسكن وويتكن Oltman, Raskin and Witkin، عربه وأعاد بنائه كل من أنور الشرقاوي وسليمان الخصري الشيخ عام 1977 وكل المعلومات حول الاختبار هي من النسخة الأصلية المترجمة.

واختبار الأشكال المتضمنة من الاختبارات الإدراكية، ويطلب فيها من المفحوص أن يحدد في استجاباته معالم الأشكال البسيطة، التي تعرض عليه داخل مجموعة من الأشكال المعقدة، نظمت بطريقة معينة لا تكون الأشكال البسيطة واضحة فيها، وبحيث يتطلب التعرف عليها بعض التفكير من المفحوص.

وتستخدم اختبارات الأشكال المتضمنة في قياس بعد هام من الأبعاد المعرفية أو ما يعرف بالأساليب المعرفية Cognitive styles وهو بعد الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي Field Dependence – Indendence.

- وصف الاختبار:

يتكون اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي من ثلاث أقسام رئيسية هي:

القسم الأول: وهو قسم للتدريب، ولا تحسب درجته في تقدير المفحوصين ويتكون من سبع فقرات سهلة.

القسم الثاني: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها.

القسم الثالث: ويتكون من تسع فقرات أيضا متدرجة في صعوبتها، وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار.

وكل فقرة من الفقرات في الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا، يتطلب من المفحوص أن يعلم بقلم الرصاص على حدود هذا الشكل البسيط.

وقد طبعت الأشكال البسيطة التي يطلب من المفحوص اكتشافها وتعيين حدودها على الصفحة الأخيرة من كراسة الاختبار، وروعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد. (الشرقاوي، الخضري، 2015:

- زمن الاختبار:

الاختبار من اختبارات السرعة، ولذلك يجب الالتزام بدقة بالزمن المخصص لإجراء كل قسم منه، ويستغرق اجراء الاختبار كله مع شرح طريقة الإجابة وقراءة التعليمات حوالي نصف ساعة.

أما زمن الإجابة على أجزاء الاختبار فهو كما يلي:

- القسم الأول (للتدريب): دقيقتان.

- القسم الثاني: 5 دقائق.

القسم الثالث: 5 دقائق. (الشرقاوي، الخصري، 2015: 06)

- طريقة اجراء الاختبار:

لتطبيق الاختبار يحتاج الفاحص إلى ساعة إيقاف لضبط الزمن، ويحتاج كل مفحوص إلى قلم رصاص وممحاة لإزالة الأخطاء التي قد يكتشفها أثناء الإجابة.

بعد توزيع كراسات الاختبار على المفحوصين يطلب منهم كتابة البيانات المطلوبة على الصفحة الأولى والخاصة بالاسم والجنس والشعبة وغيرها، بعد ذلك يبدأ الفاحص بقراءة التعليمات على المفحوصين، والتي تحتوي على مثالين للتوضيح، ويقوم الفاحص بشرح طريقة الاجابة لهم، وذلك ببيان كيفية توضيح حدود الشكل البسيط داخل الشكل المعقد.

وينبغي على الفاحص أن يتأكد من أن المفحوصين لا يرون الشكل البسيط والشكل المعقد في آن واحد.

وبعد أن يتأكد الفاحص من فهم المفحوصين لطريقة الحل وضرورة توضيح جميع الخطوط التي تكوّن حدود الشكل البسيط، يطلب منهم وضع القلم، ويلقي عليهم التعليمات الآتية:

«والآن سنبدأ جميعا الاجابة على القسم الأول من الاختبار بنفس الطريقة التي اتبعت في هذين المثالين، ويتكون هذا القسم من سبع فقرات، إذا انتهيت منها قبل انتهاء الزمن

عليك أن تضع القلم، ولا تنتقل إلى القسم الثاني حتى يؤذن لك، حاول أن تجاوب بسرعة، والزمن المخصص لهذا القسم دقيقتان فقط، والآن أبدأ ولا تحاول أن تضيع الوقت».

بعد انتهاء الزمن يطلب الفاحص من المفحوصين وضع القلم، ويتأكد من أن الجميع توقفوا عن الاجابة، حتى ولو لم يكونوا قد أجابوا على جميع الفقرات.

وبنفس الطريقة تتم الاجابة على القسمين الثاني والثالث، مع ملاحظة أن الزمن المخصص لكل منهما 5 دقائق، وبعد الانتهاء يقوم الفاحص بجمع كراسات الاختبار.

وإذا كان عدد المفحوصين كبيرا (أكثر من 20 مثلا) يفضل أن يكون مع الفاحص مساعد يعاونه في ملاحظة اتباع المفحوصين للتعليمات والمحافظة على النظام.

- تصحيح الاختبار:

تعتبر اجابة المفحوص على كل فقرة صحيحة إذا استطاع أن يوضح جميع حدود الشكل البسيط المطلوب، أما الشكل الذي لم يحدد جميع أبعاده (كأن ينسى بعدا مثلا) فلا يعتبر صحيحا، كذلك لا تعتبر الاجابة صحيحة إذا وضح حدود شكل آخر غير مطلوب.

تعطى درجة واحدة عن كل فقرة اجابتها صحيحة، وتجمع درجات المفحوص عن القسمين الثاني والثالث لتحصل على درجة المفحوص في الاختبار.

أما القسم الأول فلا تعطى عليه أي درجات، فهو مخصص فقط للتدريب، على أنه يجب فحص اجابات المفحوص على فقرات هذا القسم، وذلك للتأكد من أنه قد فهم التعليمات وطريقة الاجابة.

وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار 18 درجة، يحصل عليها المفحوص إذا أجاب اجابات صحيحة على جميع فقرات القسمين الثاني والثالث.

وكلما زادت درجة الفرد في الاختبار كلما كان ذلك دليلا على زيادة ميله إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي، والعكس صحيح.

وتم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث فئات:

- فئة التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة في اختبار الأشكال المتضمنة (وهم التلاميذ اللذين حصلوا على درجات من 0 - 5) حيث اعتُبروا على أنّ لديهم نزوع نحو الاعتماد على المجال الإدراكي.

- فئة التلاميذ الذين حصلوا على درجات متوسطة في اختبار الأشكال المتضمنة (وهم التلاميذ اللذين حصلوا على درجات تتراوح بين 6 - 14) حيث اعتُبروا على أنّ لديهم نزعة مختلطة نحو الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي.

- فئة التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار الأشكال المتضمنة (وهم التلاميذ اللذين حصلوا على درجات تتراوح ما بين 15 - 18) حيث اعتُبروا على أنّ لديهم نزعة نحو الاستقلال عن المجال الإدراكي". (Elizabeth Lynn Blanton, 2004: 75)

- مقياس أو اختبار تورانس للتفكير الإبداعي Tests Torrance de la pensée :créative

يتكون مقياس تورانس الذي أعده سيد خير الله من نسختين:

1- النسخة (أ) اللفظية.

2- النسخة (ب) الشكلية.

والنسخة (أ) المعربة لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي Tests Torrance de la pensée :créative تقيس أبعاد التفكير الإبداعي أعده بول تورانس Poul Torrance، وعربه سيد خير الله عام 1974 واعتمد على ثلاث أبعاد من مكونات التفكير الإبداعي وهي: الطلاقة والمرونة والأصالة، وتمّ استخدام النسخة (أ) اللفظية من هذا المقياس بقصد قياس التفكير الابداعي، ويتكون هذا الاختبار من قسمين:

-القسم الأول: مأخوذ من احدى بطريات تورانس للتفكير الإبداعي المعروف باسم

. The Minnesota test of Créative Thinking

إنها مجموعة من الاختبارات اللفظية تثير أقصى درجة من التخيل لدرجة أن تورانس نفسه سمّاها باختبار التخيل.

وتتكون البطارية من أربعة اختبارات فرعية هي كالآتي:

- **الاستعمالات:** وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية (لعبة الصفيح - الكرسي) بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية. (زمن كل وحدة 5 دقائق)

- **المتربّات:** وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا لو أن نظام الأشياء تغير وأصبحت على نحو معين وهذا الاختبار تكون من وحدتين هما:

- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟

- ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟ (زمن كل وحدة 5 دقائق)

- **المواقف:** وفيها يطلب من المفحوص أن يتبيّن كيف يتصرف في بعض المواقف ويتكون الاختبار من موقفين هما:

- إذا عينت مسؤولاً عن صرف النقود في النادي الذي أنت عضوا فيه، ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين. ماذا تفعل؟

- لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق أو حتى كانت ملغاة، ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً؟ (زمن كل وحدة 5 دقائق)

- **التطوير والتحسين:** وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح طرق عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه (الدراجة - قلم الحبر). (زمن كل وحدة 5 دقائق)

- **القسم الثاني:** هو اختبار بارون المعروف باسم Barrons Tests of Anagrams

ويستخدم لتكوين الكلمات ويتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية - بنها) وقد غيرت الباحثة خليفي كلمة (بنها) إلى كلمة (الجزائر) وأصبحت (ديمقراطية - الجزائر) (زمن كل وحدة 5 دقائق). (خليفي، 2017، 284-285)

يتشكل الاختبار كما ذكرنا من خمسة أجزاء، يتكون كل جزء من بندين (أ) و (ب) وكل بند مكتوب على صفحة منفردة، يجيب المفحوص على نفس الصفحة، ويوضع المفحوص من خلال كل بند في وضعية إشكالية ويطاب منه وضع الحلول المناسبة وفق التعليمات الآتية:

- القراءة الجيدة لنص السؤال.
 - التقيد بالزمن المحدد للسؤال وهو 05 دقائق.
 - السرعة في الإجابة وعدم ترك أي سؤال بدون جواب.
 - التفكير في الإجابات التي لا يفكر فيها الزملاء.
 - عدم الانتقال إلى الصفحة الموالية دون إذن الفاحص.
- (لحسن صدار وعمر جعيج، 2016: 41)

- **تصحيح الاختبار:**

يتم حساب ثلاث درجات لكل مفحوص وهي درجة الطلاقة ودرجة المرونة ودرجة الأصالة، وجمعها يحصل المفحوص على الدرجة الكلية للتفكير الابداعي وهي كالآتي:

- يحصل المفحوص على الدرجة الكلية لاختبار تورانس الصورة اللفظية (أ) من مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها في أبعاد: الطلاقة، المرونة، الأصالة.

- يتم حساب الدرجة الفرعية للطلاقة من مجموع الاستجابات التي أستجاب عليها المفحوص على الاختبار، حيث يعطى درجة واحدة لكل استجابة مناسبة، ولا تعطى الاستجابات المكررة أي درجة.

- يتم حساب الدرجة الفرعية للمرونة من مجموع فئات الاستجابات التي أستجاب عليها المفحوص على الاختبار، حيث يعطى درجة واحدة لكل فئة استجابة.
- تحسب الدرجة الفرعية الأصالة من مجموع درجات الأصالة التي حصل عليها المفحوص على كل استجابة، حيث تعطى كل استجابة درجة للأصالة تمتد من صفر إلى ثلاث درجات (0، 1، 2، 3) وذلك كما يلي:

- كل فكرة تكررت بنسبة 9% فأكثر من المفحوصين تعطى العلامة 0.
- كل فكرة تكررت بنسبة 6% - 8% من المفحوصين تعطى العلامة 1.
- كل فكرة تكررت بنسبة 2% - 5% من المفحوصين تعطى العلامة 2.
- كل فكرة تكررت بنسبة أقل من 2% من المفحوصين تعطى العلامة 3.

(العجلوني، الحمران، 2009: 236)

ولتقدير درجات الاختبار تتبع الخطوات الآتية:

- تستبعد الاستجابات المكررة وغير المناسبة.
- يقدر لكل فكرة درجة واحدة للطلاقة ودرجة واحدة للمرونة.
- الأصالة تحدد بناء على درجة تكرارها.

- الاساليب الاحصائية المستخدمة:

- اختبار مان ويتني.
- معامل الارتباط لسبيرمان.
- اختبار كولموجوروف سميرونوف.
- شبيرو ويلك.
- اختبار كروسكال واليس.
- المتوسط الرتبي.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

فحص اعتدالية درجات الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي:

فحص الاعتدالية يعتبر شرط ضروري لاختيار الاساليب الاحصائية المناسبة، والتأكد من اعتدالية البيانات الخاصة بكل متغير من متغيرات الدراسة.

أولاً: فحص بيانات متغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي وذلك باستخدام اختبار كولمجوروف سميرونوف.

الجدول (15) نتائج اختبار اعتدالية بيانات متغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال

الإدراكي بحسب المتغيرات المفسرة الجنس والشعبة

الاختبار المناسب	النتيجة	شبيرو ويلك		كولموجوروف سميرونوف		الاختبار	
		مستوى الدلالة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الفئات	المتغيرات المفسرة
اختبار مان ويتي	مستوى الدلالة حسب الاختبارين في كل فئة أقل من 0.05 البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي	0.000	82	0.001	82	ذكر	حسب نوع الجنس
		0.000	230	0.000	230	أنثى	
اختبار مان ويتي	مستوى الدلالة حسب الاختبارين في كل فئة أقل من 0.05 البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي	0.000	198	0.000	198	علمي	حسب الشعبة
		0.000	114	0.000	114	أدبي	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

نلاحظ من الجدول (15) أن قيمة sig لجميع المتغيرات أقل من مستوى الدلالة 0.05 ومنه نستنتج أن توزيع درجات متغير الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي للتلاميذ بحسب الجنس ذكور/إناث لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبحسب الشعبة علمي/أدبي لا تتبع

التوزيع الطبيعي، وعلى اعتبار ذلك سنستخدم اختبار لا معلمي وهو اختبار مان ويتني لاختبار فرضيات الدراسة.

ثانياً: فحص اعتدالية بيانات متغير التفكير الإبداعي وذلك باستخدام اختبار كولمجروف سميرونوف والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (16) نتائج اختبار اعتدالية بيانات متغير التفكير الإبداعي بحسب المتغيرات

المفسرة الجنس والشعبة

الاختبار المناسب	النتيجة	شبيرو ويلك		كولموجوروف سميرونوف		الاختبار	
		مستوى الدلالة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الفئات	المتغيرات المفسرة
اختبار مان ويتني	مستوى الدلالة حسب الاختبارين في كل فئة أقل من 0.05 البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي حيث أن اختبار كولمجروف سميرونوف أكثر صرامة من شبيرو ويلك.	0.000	82	0.025	82	ذكر	حسب نوع الجنس
		0.123	230	0.001	230	أنثى	
اختبار مان ويتني	مستوى الدلالة حسب الاختبارين أقل من 0.05 بالنسبة للعلمي البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي أما الادبي البيانات تتبع التوزيع الطبيعي	0.002	198	0.036	198	علمي	حسب الشعبة
		0.080	114	0.200	114	أدبي	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

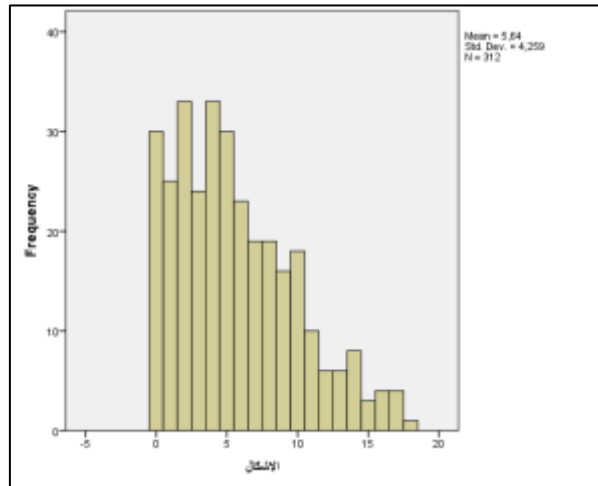
تشير نتائج الجدول (16) أن البيانات في كل من المتغيرات المتعلقة بتوزيع درجات التفكير الإبداعي للتلاميذ بحسب الجنس ذكور/إناث وبحسب الشعبة علمي/أدبي لا تتبع التوزيع الطبيعي، لذا تم استخدام اختبار مان ويتي لاختبار فرضيات الدراسة.

الفرضية الأولى:

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي.

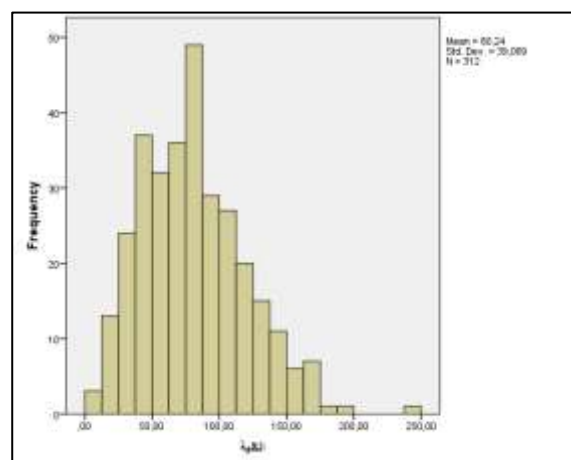
بما أن درجات متغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي ودرجات متغير التفكير الإبداعي لا تتبع التوزيع الطبيعي، كما رأينا عند اختبارنا لاعتدالية بياناتهما، وبما أن التوزيع التكراري للمتغيرين ملتوٍ نحو اليمين كما هو موضح في الشكلين المواليين:

الشكل (04) التوزيع التكراري لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي



المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

الشكل (05) التوزيع التكراري لمتغير التفكير الإبداعي



المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

فقد تم استخدام معامل الارتباط الرتبي لسبيرمان rho وهو معامل ارتباط يستخدم في حالة الدرجات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي لاختبار وجود علاقة بين متغيرين، وبعد استخدام برنامج SPSS وجد ما يلي:

الجدول (17) قيمة معامل الارتباط لسبيرمان rho بين الاعتماد-الاستقلال عن المجال

الإدراكي والتفكير الإبداعي

التفكير الابداعي			المتغير التابع المتغير المفسر	
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم		الاعتماد-الاستقلال
		معامل الارتباط لسبيرمان		
(يرفض الفرض العدم) أي: توجد علاقة	مستوى الدلالة حسب الاختبار أصغر من 0.01	مستوى الدلالة	قيمة المعامل	
		0.000	0.388	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

نلاحظ من الجدول (17) أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان rho بين المتغيرين هي 0.388 وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى ثقة 99%، وهذه القيمة تعتبر مقبولة في الدراسات النفسية خاصة فيما يخص الظواهر النفسية التي تتوزع بشكل ملتوٍ. (دنيس هويت ودانكن كرامر، 2016: 173)

وفيما يخص دراستنا فإنه توجد علاقة ذات دالة احصائية موجبة بين الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المشكلين لعينة الدراسة، ومنه تحقق الفرضية الأولى.

الفرضية الثانية:

لا تختلف درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال بين الجنسين من تلاميذ الأقسام النهائية بمدينة الأغواط.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بين التلاميذ الذكور والإناث.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بين التلاميذ الذكور والإناث.

الجدول (18) نتائج اختبارات الفروق في الاعتماد-الاستقلال عن المجال لدى التلاميذ من الجنسين

الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي				المتغير التابع
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم		المتغيرات المفسرة
		اختبار مان ويتي		
		مستوى الدلالة	قيمة U	
(يقبل الفرض العدم) ويرفض الفرض البديل أي: لا توجد فروق في درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بين الجنسين	مستوى الدلالة حسب الاختبار أكبر من 0.05	0.751	9652	حسب الجنس

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول (18) أن قيمة sig تساوي 0.751 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق في درجات الاعتماد-الاستقلال بين الجنسين من تلاميذ الأقسام النهائية بمدينة الأغواط ومنه تحقق الفرضية الثانية.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق في درجات الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي بين تلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي للأقسام النهائية بمدينة الأغواط.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ القسم العلمي والتلاميذ القسم الأدبي للأقسام النهائية.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ القسم العلمي والتلاميذ القسم الأدبي للأقسام النهائية.

الجدول (19) نتائج اختبارات الفروق في الاعتماد- الاستقلال عن المجال لدى التلاميذ من الشعبتين:

الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي				المتغير التابع
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم		المتغيرات المفسرة
		اختبار مان ويتني		
		مستوى الدلالة	قيمة U	
(يرفض الفرض العدم) ويقبل الفرض البديل أي: توجد فروق في درجات الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي بين تلاميذ الشعبتين	مستوى الدلالة حسب الاختبار أصغر من 0.05	0.000	9652	حسب الشعبة

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول (19) أن قيمة sig تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاعتماد-الاستقلال بين تلاميذ الشعبتين لصالح تلاميذ القسم العلمي حيث أن المتوسط الرتبي للتلاميذ العلميين والمقدر بـ 175.55 أكبر من المتوسط الرتبي للتلاميذ الأدبيين والمقدر بـ 123.43 ومنه تحقق الفرضية الثالثة.

الفرضية الرابعة:

تختلف درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي في التفكير الابداعي عن درجات تلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي في الأقسام النهائية بمدينة الأغواط.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي في التفكير الابداعي عن درجات تلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي في التفكير الابداعي عن درجات تلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي.

تم استخدام اختبار كروسكال واليس لتناسبه مع ثلاث عينات مستقلة، حيث لدينا ثلاث فئات من التلاميذ هم المعتمدين والمستقلين والمختلطين.

الجدول (20) نتائج اختبارات الفروق في التفكير الابداعي بالنسبة لمتغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي

التفكير الابداعي			المتغير التابع
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم	المتغير المفسر
		اختبار كروسكال واليس	
(يرفض فرض العدم) ويقبل الفرض البديل أي: توجد فروق في درجات الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي بين الفئات التلاميذ الثلاثة المعتمدين والمستقلين والمختلطين	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	مستوى الدلالة	الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي
		0.00	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

ويتضح من نتائج الجدول (20) أن قيمة sig تساوي 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الابداعي بين فئات التلاميذ الثلاثة المعتمدين والمستقلين والمختلطين لصالح التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي حيث بلغ المتوسط الرتبي لهم 212.25، في حين بلغ المتوسط الرتبي لكل من المختلطين والمعتمدين 188.84 و 129.58 على التوالي.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي في الطلاقة ودرجات التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي في الطلاقة ودرجات التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي.

الجدول (21) نتائج اختبارات الفروق في الطلاقة بالنسبة لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي

المتغير التابع			الطلاقة	
المتغير المفسر	الاختبار الاحصائي المستخدم		النتيجة	القرار
	اختبار كروسكال واليس			
الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي	قيمة K.W	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	(يرفض فرض العدم) ويقبل الفرض البديل أي: توجد فروق في الطلاقة بين فئات التلاميذ الثلاثة المعتمدين والمستقلين والمختلطين
	35.51	0.000		

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

ويتضح من نتائج الجدول (21) أن قيمة sig تساوي 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاقة بين فئات التلاميذ الثلاثة المعتمدين والمستقلين والمختلطين لصالح المستقلين حيث بلغ المتوسط الرتبي لهم 213.54، في حين بلغ المتوسط الرتبي لكل من المختلطين والمعتمدين 188.24 و 129.92 على التوالي.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي في المرونة عن درجات التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي في المرونة عن درجات التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي.

الجدول (22) نتائج اختبارات الفروق في المرونة بالنسبة لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن

المجال الإدراكي

المرونة			المتغير التابع
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم	المتغير
		اختبار كروسكال واليس	المفسر
(يرفض فرض العدم) أي: توجد فروق في المرونة بين فئات التلاميذ الثلاثة المعتمدين والمستقلين والمختلطين	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	مستوى الدلالة	قيمة K.W
		0.000	28.926
			الاعتماد- الاستقلال

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

ويتضح من نتائج الجدول (22) أن قيمة sig تساوي 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المرونة بين فئات التلاميذ الثلاثة المعتمدين والمستقلين

والمختلطين لصالح المستقلين حيث بلغ المتوسط الرتبي لهم 199.67، في حين بلغ المتوسط الرتبي لكل من المختلطين والمعتمدين 186.17 و 132.35 على التوالي.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي في الأصالة عن درجات التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي في الأصالة عن درجات التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي.

الجدول (23) نتائج اختبارات الفروق في الاصالة بالنسبة لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن

المجال الإدراكي

الاصالة				المتغير التابع
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم		المتغير
		اختبار كروسكال واليس		المفسر
(يرفض فرض العدم) أي: توجد فروق في الأصالة بين فئات التلاميذ الثلاثة المعتمدين والمستقلين والمختلطين	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	قيمة K.W	مستوى الدلالة	الاعتماد- الاستقلال
		33.573	0.000	

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

ويتضح من نتائج الجدول (23) أن قيمة sig تساوي 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاصالة بين فئات التلاميذ الثلاثة المعتمدين والمستقلين والمختلطين لصالح المستقلين حيث بلغ المتوسط الرتبي لهم 211.08، في حين بلغ المتوسط الرتبي لكل من المختلطين والمعتمدين 187.50 و 130.61 على التوالي ومنه تحقق الفرضية الرابعة.

الفرضية الخامسة:

يتميز تلاميذ القسم العلمي بدرجات مرتفعة في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) عن تلاميذ القسم الأدبي.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات التفكير الإبداعي بين تلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات التفكير الإبداعي بين تلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي.

الجدول (24) نتائج اختبارات الفروق في التفكير الإبداعي لدى التلاميذ القسم العلمي والقسم الأدبي

التفكير الإبداعي				
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم		المتغيرات المفسرة
		اختبار مان ويتني		
		مستوى الدلالة	قيمة U	
(يرفض الفرض العدم) ويقبل الفرض البديل أي: توجد فروق بين تلاميذ الأقسام النهائية في التفكير الابداعي لصالح تلاميذ الشعبة العلمية	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	0.000	6836	حسب الشعبة

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول (24) أن قيمة sig تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الإبداعي بين تلاميذ الشعبتين لصالح تلاميذ القسم العلمي وكما هو مبين في الشكل (01) حيث أن المتوسط الرتبي للتلاميذ للعلميين والمقدر بـ 178.79 أكبر من المتوسط الرتبي للتلاميذ للأدبيين والمقدر بـ 117.46.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات الطلاقة لتلاميذ القسم العلمي عن درجات تلاميذ القسم الأدبي.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات الطلاقة لتلاميذ القسم العلمي عن درجات تلاميذ القسم الأدبي.

الجدول (25) نتائج اختبارات الفروق في الطلاقة لدى التلاميذ القسم العلمي والقسم الأدبي

الطلاقة				
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم		المتغيرات المفسرة
		اختبار مان ويتني		
		مستوى الدلالة	قيمة U	
(يرفض الفرض العدم) ويقبل الفرض البديل أي: توجد فروق بين تلاميذ الأقسام النهائية في الطلاقة لصالح تلاميذ الشعبة العلمية	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	0.000	6645.5	حسب الشعبة

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول (25) أن قيمة sig تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الطلاقة بين تلاميذ الشعبتين لصالح تلاميذ القسم العلمي، وكما هو مبين في الشكل (02) حيث أن المتوسط الرتبي للعلميين والمقدر بـ 179.94 أكبر من متوسط الرتبي للأدبيين والمقدر بـ 115.79.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات المرونة لتلاميذ القسم العلمي عن درجات تلاميذ القسم الأدبي.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات المرونة لتلاميذ القسم العلمي عن درجات تلاميذ القسم الأدبي.

الجدول (26) نتائج اختبارات الفروق في المرونة لدى التلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي

المرونة				
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم		المتغيرات المفسرة
		اختبار مان ويتني		
		مستوى الدلالة	قيمة U	
(يرفض الفرض العدم) ويقبل الفرض البديل أي: توجد فروق بين تلاميذ الأقسام النهائية في التفكير الابداعي لصالح تلاميذ الشعبة العلمية	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	0.000	6644.5	حسب الشعبة

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول (26) أن قيمة sig تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المرونة بين تلاميذ الشعبتين لصالح تلاميذ القسم العلمي

حيث إن المتوسط الرتبي للعلميين والمقدر بـ 179.94 أكبر من متوسط الرتبي للأدبيين والمقدر بـ 115.79.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات المرونة لتلاميذ القسم العلمي عن درجات تلاميذ القسم الأدبي.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات المرونة لتلاميذ القسم العلمي عن درجات تلاميذ القسم الأدبي.

الجدول (27) نتائج اختبارات الفروق في الإصالة لدى التلاميذ القسم العلمي والقسم الأدبي
المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

الإصالة				
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم		المتغيرات المفسرة
		اختبار مان ويتني		
		مستوى الدلالة	قيمة U	
(يرفض الفرض العدم) ويقبل الفرض البديل أي: توجد فروق بين تلاميذ الأقسام النهائية في التفكير الابداعي لصالح تلاميذ الشعبة العلمية	مستوى الدلالة حسب الاختبار أقل من 0.05	0.000	7199	حسب الشعبة

يتضح من نتائج الجدول (27) أن قيمة sig تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الأصالة بين تلاميذ الشعبتين لصالح تلاميذ القسم العلمي، حيث أن المتوسط الرتبي لتلاميذ القسم العلمي المقدر بـ 177.14 أكبر من متوسط الرتبي لتلاميذ القسم الأدبي المقدر بـ 120.65، ومنه تحقق الفرضية الخامسة.

الفرضية السادسة:

لا تختلف درجات التلاميذ الذكور عن درجات التلاميذ الإناث في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاث (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى تلاميذ النهائي بمدينة الأغواط.

الفرض العدم: لا توجد فروق في درجات التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ النهائي.

الفرض البديل: توجد فروق في درجات التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ النهائي.

الجدول (28) نتائج اختبارات الفروق في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى التلاميذ من الجنسين

التفكير الإبداعي				
القرار	النتيجة	الاختبار الاحصائي المستخدم		المتغيرات المفسرة
		اختبار مان ويتني		
		مستوى الدلالة	قيمة U	
(يقبل الفرض العدم) ويرفض الفرض البديل أي: لا توجد فروق في التفكير الابداعي بين الجنسين	مستوى الدلالة حسب الاختبار أكبر من 0.05	0.112	8316	حسب الجنس

المصدر: النتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية spss

يتضح من نتائج الجدول (28) أن قيمة sig تساوي 0.112 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) بين الجنسين ومنه تحقق الفرضية السادسة.

الفصل السادس

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

مناقشة الفرضية الأولى: توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي.

يظهر من نتيجة هذه الفرضية بأنّ هناك علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المشكلين لعينة الدراسة وذلك قد يرجع إلى أنّ الأسلوب المعرفي أصيل لدى الأفراد؛ فهو يأخذ طابع القبلية وهذا يبرر منطقية العلاقة بين السابق واللاحق، "فتوظيف الأساليب المعرفية بكفاءة يسهم في زيادة قدرة الفرد على التعامل مع صور التعقيد في المشكلات التي تتطلب الحل المبدع، وعلى التحرر من أسر الوجهة الواحدة، وعلى مغايرة التقليد والمألوف في مواقف حل المشكلات، أو مواقف توليد الأفكار، يؤكد الباحثون أن وجودها في الأفراد وثيق الصلة بكفاءة أدائهم الإبداعي بوجه خاص".

(زين العابدين درويش، 2017: 26)

ولعلّ الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبار الأشكال المتضمنة ودرجاتهم في اختبار التفكير الإبداعي يبيّن تفاوتاً بين قطبي الأسلوب المعرفي وتأثير ذلك في الوصول إلى مستوى التفكير الإبداعي، فقد ذكّر مارك (1999) عن العلاقة بين الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي والإبداع أنّ "نتائج عدة دراسات دعمت الرأي القائل بأنّ المستقلين عن المجال الإدراكي هم أكثر إبداعاً من المعتمدين على المجال الإدراكي، كما قيل إنّ الأشخاص الديناميين قد يكونون أكثر إبداعاً بسبب قدرتهم على أن يكونوا مرنيين بين نمطي الأسلوب". (Mark A. Runco, et al, 1999: 276)

وفي ظل تفسير هذه العلاقة تتركز علاقة الكل بالجزء والجزء بالكل، كما أشار فرتهايمر في دراسة أجراها على التفكير المنتج أكد فيها على "ضرورة أن يذهب الطالب فيما وراء الأجزاء المتعلمة بالتكرار، ويتمرن لفهم البناء ككل ووظيفة كل جزء في هذا البناء".

(جلال، 2003: 45)

وهذا ما ذهب إليه الخولي (2002) في الكشف عن العلاقة بين أسلوب الاعتماد - الاستقلال على المجال الإدراكي والمرونة التي تعد بعدا من أبعاد التفكير الإبداعي، وعلى ذلك يرى جيلفورد أنه يمكن أن نستدل على أسلوب الاعتماد - الاستقلال من تلك القدرة - المرونة - التي تعد من أحد مكونات نموذجهِ. (الخولي، 2002: 77)

ومما يشكل تصورا ذا عمق علمي عن مدى طابع العلاقة الذي تنص عليه الفرضية هو الطرح الجدلي الذي تقدمه الدراسات في هذا المجال، ومنها ما قدمه شتاين برج (2014) حول إجابته عن السؤال الذي طرحه قائلا: «ويظل أمامنا سؤال مطروح، ما هي القيود المنبثقة من المجال النوعي والتي تؤدي ببعض الخبراء لتوليد استجابات إبداعية بينما تؤدي هذه القيود الواعية نفسها إلى أن يقوم خبراء آخرون باستجابات قد تكون ملائمة ولكنها ليست إبداعية؟»

من المحتمل أن يكون المسؤول عن ذلك الاختلافات الفردية في الأسلوب المعرفي، والذي يؤثر على الأسلوب الذي نرمّز به المعلومات ونسترجعها ولذلك حتى لو كان لدينا خبيران في المجال نفسه، فإن كلا منهما سيستجيب لنمط مختلف من القيود الذاتية».

(شتاين برج، 2014: 413)

نلاحظ في تساؤل شتاين برج وإجابته من خلال مقارنته النسبية التي توصل فيها إلى أنّ الأفراد يختلفون في الأساليب المعرفية التي تفرض عليهم قيود في معالجة المعلومات التي تخضع بدورها إلى عمليات الإدراك، وقد طرح علماء الجشطالت فكرة "أنّ الإدراك الحسي يكون إدراكا للكليات، وليس مجموعة جزئيات مترابطة، فالكليات هي أول ما ندرك ثمّ يتمّ تحليلها لندرك الجزئيات المكونة للكل". (جلال، 2003: 114)

وكما نعلم أنّ "الأساليب المعرفية تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه وبالتالي فهي تشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الكيفية التي يدرك بها الأفراد ويفكرون ويحلون بها المشكلات وغير ذلك". (الخولي، 2002: 42)

وهذا ما يعززه مارتينسين وكاوفمان (1991) في "أنّ الأسلوب المعرفي يمثل بعداً بالغ الأهمية للفروق الفردية". (شتاين برج، 2014: 138)

فالأسلوب المعرفي للشخص يحدد الكيفية التي ينظر بها للمشكلة، فالفرد ذو الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال يجد صعوبة في تحليل المشكلة بينما الشخص ذو الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال يمكن أن يحل مشكلة ويرى العلاقة بين جوانبها المختلفة.

(D.N. Dani, 1989: 01)

وفيما لا تزال الدراسات تبحث في العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي؛ إذ تتجسد في أهمية معالجة المعلومات الإبداعية، وهذا لا يدعنا نجزم بمركزية الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي في اكتساب التفكير الإبداعي بدليل معامل الارتباط لسبيرمان الذي يساوي 0.388 وهذه النتيجة جدّ منطقية لأنّ هناك عدة جوانب أخرى تتحكم في العمل الإبداعي ومرتبطة بدرجة كبيرة بالقدرات الإبداعية منها ما هو ذاتي حدده كارل روجرز في ثلاثة عوامل هي: الأمان النفسي والحرية، والانفتاح على الخبرة، والتقييم الذاتي، بالإضافة إلى القدرات العقلية، ومستوى الذكاء، والحالة الوجدانية، ومنها ما هو بيئي مثل: المستوى الاقتصادي، والمستوى الثقافي، والأنماط التعليمية، ويرى جيلفورد 1957 "أنه أصبح من المسلّم به الآن أن النبوغ الإبداعي - في الفنون أو العلوم - لا يرجع إلى خاصية واحدة، وإنما يرجع إلى عدد كبير من العوامل أو القدرات الإبداعية تتفاعل فيما بينها، وتتشكل وفقا للمناخ النفسي الذي يتاح لها الظهور فيه". (عبد الحليم محمود السيد، 1971: 390)

وفي دراسة أحدث شملت مبدعين في مجالات متنوعة، توصل تاردف وستيرنبرغ Tardef and Sternberg إلى أنّ المبدعين يتصفون بخصائص تميزهم عن غير المبدعين، إلّا أنّهما أشارا إلى أنّ خصائص المبدعين في مجال معين (الرسم مثلاً) تختلف عن

خصائص المبدعين في مجال آخر (الفيزياء مثلاً)، وأرجعاً سبب ذلك إلى الاختلاف في نوعية العمليات والمهارات الإبداعية التي يتطلبها موضوع الإبداع".

(قاسم حسين صالح، 2010: 24)

وقد اتفقت نتائج دراستنا في التوصل إلى وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي، مع عبد الحميد شاكر (1999) والعبويني (2003) ولبنى الهواري (2006) غير أن دراسة عبد الحميد شاكر (1999) أثبتت العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي في بعد واحد من أبعاد التفكير الإبداعي المتمثل في الطلاقة لدى الذكور.

مناقشة الفرضية الثانية: لا تختلف درجات الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي بين الجنسين من تلاميذ الأقسام النهائية بمدينة الأغواط.

يتبين من نتيجة هذه الفرضية بأنه لا يوجد اختلاف في درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بين الجنسين من تلاميذ الأقسام النهائية، ومن المحتمل أن يعود التشابه في الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي بين الذكور والإناث إلى التنشئة الاجتماعية وطبيعة الحياة الأسرية في المدينة والبيئة نفسها، جعلتهما يمتلكان الحظوظ ذاتها، فالإناث يتلقون نفس التربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الذكور من الطفولة إلى غاية الشباب، بالإضافة إلى حق التعليم في جميع المستويات، مما عزز التشابه بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الشراوي 1979 و شاكر 1999.

مناقشة الفرضية الثالثة: توجد فروق في درجات الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي بين تلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي للأقسام النهائية لصالح العلميين.

من خلال نتيجة هذه الفرضية نجد بأنه توجد فروق في درجات الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي بين تلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي، هذه الفروق في درجات

الاعتماد-الاستقلال بين تلاميذ الشعبتين كانت لصالح تلاميذ القسم العلمي، حيث أن المتوسط الرتبي للتلاميذ العلميين أكبر من المتوسط الرتبي للتلاميذ الأدبيين.

وهذا ربما تعود إلى التمايز النفسي، حيث يشير التمايز هنا إلى المستوى أو الدرجة التي تكون فيها الأبعاد النفسية كالشعور والإدراك والتفكير مستقلة عن بعضها البعض، وفي نفس الوقت تكون قادرة على أداء وظائفها ضمن أي مجال من المجالات النفسية أو الاجتماعية أو البيولوجية، فتلاميذ القسم العلمي قد يكونون قادرين على الاستجابة بطريقة خاصة، بحيث قد يكون أداء الفرد أكثر تمايزاً، كلما كان قادراً على الاستجابة بطريقة خاصة في الموقف، وأن تلاميذ القسم الأدبي ربما أقل تمايزاً حيث إن الأفراد الأقل تمايزاً استجاباتهم تكون أقل وضوحاً، وأكثر تداخلاً مع مثبرات كثيرة بحيث لا يستطيعون الاستجابة بسرعة ملحوظة في اختبارات المواقف الإدراكية - أثناء تطبيق مقياس الأشكال المتضمنة-، كما أنهم يكونون أقل إمكانية في عزل أو فصل الأبعاد النفسية عن بعضها كعدم فصل التفكير عن الفعل. (أنور محمد الشرقاوي، 2003: 230)

حيث يربط التمايز النفسي بما يمتلكه التلميذ من قدرات عقلية تساعد على إدراك وتفسير وإعطاء المعاني للمحسوسات في المواقف التعليمية بدرجة عالية من الوعي، خاصة أثناء إعادة تنظيم المجال الإدراكي لديه.

وقد اتضحت جوانب التمايز النفسي في افتراضات وتكن وزملائه (Witkin, et al, 1977) عن النمو في المظاهر الداخلية والخارجية للخبرة، بمعنى أن التمايز الداخلي مرتبط بالتشكيل العالي لخبرة الفرد عن عالمه... هذه الافتراضات أدت في دراستها إلى بلورة أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي. (الفرماوي، 1994: 34-35)

وهذا ما "أكدته الدراسات في أنّ الأساليب المعرفية تعتبر أحد موجهات عملية التعلم كونها تفرض شكلاً وطريقة للتعامل مع مثبرات البيئة ومواقف التعلم الجديدة".

(عدنان يوسف العتوم، 2012: 323)

إنّ هذه الدراسات قدمت تصورا على أنّ الأساليب المعرفية تفرض شكلا وتحدد طرقا يستطيع التلميذ التعامل بها مع مثيرات بيئته وما يستجد معه من مواقف تعلّمية مختلفة، وبذلك تكون عملية التعلم ليست مستقلة عما يستخدمه التلميذ من أساليب معرفية، وهذا لا يعد افتراضا وإنما ما أظهرته نتائج الدراسات في هذا المجال.

وفيما يتعلق بنتائج الدراسات نجد دراستنا اتفقت مع دراسة الشرقاوي (1979) في وجود فروق بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي تعزى لمتغير التخصص لصالح العلميين، واختلفت مع دراسة بن زطة (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ في الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي تعزى لمتغير التخصص.

مناقشة الفرضية الرابعة: تختلف درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) عن درجات التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي في الأقسام النهائية لصالح المستقلين.

تُظهر نتيجة هذه الفرضية اختلاف درجات التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي في التفكير الإبداعي عن درجات التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي، هذا الاختلاف نلاحظه من خلال المتوسط الرتبي لفئة المستقلين عن المجال الإدراكي حيث نجده أكبر من المتوسط الرتبي لفئة المختلطين والمعتمدين على المجال الإدراكي، والمتوسط الرتبي لفئة المختلطين أكبر من المتوسط الرتبي لفئة المعتمدين على المجال الإدراكي من حيث التفكير الإبداعي فمن المحتمل أن تعود هذه النتيجة إلى التمايز النفسي "حيث يشير التمايز هنا إلى المستوى أو الدرجة التي تكون فيها بعض الأنظمة أو الأبعاد النفسية كالشعور والإدراك والتفكير مستقلة عن بعضها البعض، وفي نفس الوقت تكون قادرة على أداء وظائفها ضمن أي مجال من المجالات النفسية أو الاجتماعية أو البيولوجية".

(أنور محمد الشرقاوي، 2003: 230)

فالتلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي قد يكونون قادرين على الاستجابة بطريقة خاصة، و"يحدد بعد الاستقلال عن المجال الادراكي درجة التمايز النفسي، فالشخص الذي لديه درجة عالية من التمايز النفسي يقال عنه أنه مستقل عن المجال الادراكي، وعلى ذلك يكون أداء الفرد أكثر تمايزاً، كلما كان قادراً على الاستجابة بطريقة خاصة في الموقف".

(الخولي، 2002: 79)

وأنّ التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي ربّما يكونون أقل تمايزاً حيث إن "الأفراد الأقل تمايزاً استجاباتهم تكون أقل وضوحاً، وأكثر تداخلاً مع مثيرات كثيرة بحيث لا يستطيعون الاستجابة بسرعة ملحوظة في اختبارات المواقف الإدراكية".

(الشرقاوي، 2003: 230)

أي أنّ التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي "يكونون أقل إمكانية في عزل أو فصل الأنظمة أو الأبعاد النفسية عن بعضها كعدم فصل التفكير عن الفعل".

(الشرقاوي، 2003: 230)

أما بالنسبة للتلاميذ المختلطين فهم أقل تمايزاً من الناحية النفسية من التلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي وأكثر تمايزاً من التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي فهم فئة تتوسط طرفي متصل، أحد طرفيه الاستقلال عن المجال الادراكي والطرف الآخر الاعتماد على المجال الادراكي، حيث إنه "في الأساليب المعرفية يتوزع الأفراد إلى ثلاث فئات تتميز الأولى بخصائص معاكسة للفئة الثالثة بينما تمتلك الفئة الوسطى سمات (البديل نزعة مختلطة) مشتركة من الفئتين العليا والدنيا، ومع ذلك فإنه لا يوجد قطب أفضل من آخر أو قطب أكثر إيجابية أو سلبية من آخر حيث إن لكل قطب إيجابياته وسلبياته".

(العتوم، 2004: 328)

وفي ما يخص الفروق بين الأفراد المعتمدين والأفراد المستقلين والأفراد المختلطين في درجات أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة والأصالة والمرونة) فإنها كانت دائماً لصالح

المستقلين، وبعدها للمختلطين، ثم لفئة المعتمدين على المجال الإدراكي، وبذلك نلاحظ أنّ الأفراد الذين لديهم درجات مرتفعة في مقياس الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT) الذي يقيس متغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي لديهم درجات مرتفعة في مقياس تورانس الذي يقيس متغير التفكير الإبداعي، والعكس، وقد اتفقت دراستنا مع دراسة كل من العبويني (2003) والهوري (2006) اللتان خلصتا إلى وجود فروق بين متوسط درجات مجموعة النمط المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي ومتوسط درجات النمط المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي من حيث التفكير الإبداعي ككل وقدراته الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لصالح النمط المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي.

فالأفراد المستقلين نُظِرَ إليهم على أنهم أفضل في الاسترجاع المعرفي بينما الأفراد المعتمدين نُظِرَ إليهم أنهم أكثر تكيفا اجتماعيا، لأنهم كانوا أكثر حساسية نحو المرجعيات الخارجية، علاوة على ذلك، فإن الأشخاص المعتمدين والمستقلين في الوقت نفسه - المختلطين - يمكن أن يكونوا ثابتين، فهؤلاء هم الذين لا يبدو أن لديهم أي قدرة ترتبط بأسلوبهم المعاكس، وقد يكونون ديناميكين، ويبدو أنهم أكثر مرونة بين النمطين، وهكذا يُنظَرُ إلى بعض الأشخاص أنهم أكثر مرونة من البعض الآخر، وذلك بحسب مقدراتهم الذهنية والشخصية. (Mark A. Runco, et al, 1999: 276)

وبما أنّ مقياس الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT) مقياسا موقوتا وباعتبار الوقت أو الزمن المخصص للإجابة وجدنا أنّ الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي ينفون اجاباتهم في الوقت المحدد للإجابة وبأقل عدد من الأخطاء، أي أنّ اجاباتهم الصحيحة أكثر من الاجابات الخاطئة، وأنّ الأفراد المعتمدين على المجال لم يستطيعوا إنهاء اجاباتهم في الوقت المحدد وإن فعلوا فإنها تكون بأكبر عدد من الأخطاء، أي أنّ اجاباتهم الصحيحة أقل من الاجابات الخاطئة، أمّا بالنسبة للأفراد المختلطين فهم فئة وسط، فكانت بذلك اجاباتهم الصحيحة أقل من الاجابات الصحيحة عند الأفراد المستقلين وأكثر من الاجابات الصحيحة

عند الأفراد المعتمدين، أي أنّ اجاباتهم الصحيحة متقاربة في بعض الأحيان أو حتى متساوية مع اجاباتهم الخاطئة.

مناقشة الفرضية الخامسة: يتميز تلاميذ القسم العلمي بدرجات مرتفعة في التفكير الابداعي وأبعاده الثلاث (الطلاقة والمرونة والأصالة) عن تلاميذ القسم الأدبي.

تُظهر نتيجة هذه الفرضية تميّز تلاميذ القسم العلمي بدرجات مرتفعة في التفكير الابداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) عن تلاميذ القسم الأدبي، قد يعود هذا التميّز إلى طرق وأساليب التوجيه المدرسي المنتهج في المدرسة الجزائرية، وهذا العامل - التوجيه- يخضع لمعايير عدة منها مثلاً رغبة التلميذ في اختيار الشعبة التي يريد أن يدرسها؛ وهذ المعيار يعتد به بنسبة قليلة فقط؛ وتلبية هذه الرغبة للتلميذ تجعله مقبلاً على التعاطي مع المحتوى المعرفي تحذوه في ذلك دوافع نفسية تنعكس إيجاباً على أفق تفكيره، ومعيار الرغبة في التوجيه يمكن تحقيقه للتلاميذ الموجهين للشعبة العلمية باعتبار معدلاتهم المرتفعة في حين لا يتوفر ذلك الحظ للتلاميذ الموجهين للشعبة الأدبية لأن معدلاتهم منخفضة.

إنّ ما يعيّر به التلاميذ الموجهين للشعبة الأدبية وما يتعرضون له من انتقاص في حقهم كونهم أدبيين وأنهم لا يستطيعون فهم المواد العلمية خاصة مادة الرياضيات ومادة الفيزياء، وأنهم تلاميذ من الدرجة الثانية، و...، سبّب لهم قلق وضغط نفسي ربما انعكس سلباً على أدائهم المعرفي، وقد أشار سميث وآخرون إلى "أنّ القلق يمكن أن يتداخل مع عمليات الاسترجاع مما يكفّ عمليات التفكير". (شتاين برج، 2014: 153)

بالإضافة إلى ذلك قد يؤثر المقرر الدراسي وما يحتويه من مواد تتميز بإعمال المستويات العقلية العليا، ومما يمثل به المقرر الدراسي في مادة الرياضيات الموجه لتلاميذ الشعبة العلمية نجده يتخذ مساراً عمودياً، بينما في الشعبة الأدبية يتخذ مساراً أفقياً، فكلما تعمق المحتوى التعليمي لمادة الرياضيات ازداد استحضار التلميذ لقدرات تفكير متنوعة

تتجاوز العمليات العقلية المألوفة، ترقى بهم لمستويات عقلية عليا كالفهم والتطبيق والتحليل، وهذا ما قد يعزز لديهم قدرات التفكير والتفكير الإبداعي خصوصا، أمّا ما يندرج ضمن خصوصية الشعبة العلمية فهو تفرداها بمواد الفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية التي يمكن أن تشكّل نواة لظهور التفكير الإبداعي عند العلميين، وهذه المواد التعليمية يسهّل تطبيق أحدث بيداغوجيات التدريس فيها -كالمقاربة بالكفايات-، وبالتالي تنثير معارف تحفّز التلاميذ على الملاحظة والتجريب والفهم والتمثيل والتخيل...، وهذا يعززه الممارسة العلمية للمتعلّقات ضمن الاطار المخبري والورشي على مستوى المؤسسات التعليمية؛ مما قد يُكسبهم القدرة على إيجاد وربط العلاقات بين الأشياء وتكوين مفاهيم وتركيبات أو تنظيمات جديدة، وهذا ما ظهر خلال أدائهم في اختبار تورانس.

وفي مقابل هذا نجد أن تلاميذ الشعبة الأدبية ربّما هم عرضة لأساليب التلقين وإعادة تدوير المعارف البيداغوجية واجترار المعلومات باعتماد طرائق قديمة في التدريس، ولعلّ هذا يندرج ضمن تطبيق المقاربة بالكفايات في المواد الأدبية والاشكالات الناتجة عن ذلك، ممّا قد يخلق لديهم -التلاميذ الأدبيين- رتابة وضيقا في التفكير، لتنشأ بذلك نمطية في التفكير لا ترقى بهم لإيجاد بدائل متنوعة ومختلفة غير مألوفة، ولا لاكتساب آليات إنتاج تفكير إبداعي.

ومن هذا المنطلق يظهر بأنّ الشعبة وطابع المقرر الدراسي فيها يمكن أن يسهم في اكتساب الوظيفة الابداعية عند التلاميذ من حيث هو إدماج الخبرات السابقة وإنتاج ما هو متميز وفق مقتضيات المواقف المتعرض لها، وهذا ما يتجسد في نظرة شتاين برج (2014) الذي يرى بأنّ "هناك عدد وافر من الأمثلة في حياتنا اليومية تبيّن أنّ أيّة تركيبات بسيطة ننتجها من الممكن اعتبارها نشاطاً إبداعياً، إذا ما تمّ فقط استحضار التكوينات العقلية الجديدة، فيبدو أن مختلف صور الإبداع (سواء المعتادة أو فائقة المهارة) تمثل نقاطاً طرفية

على البعد الخاص بالتركيب المفهومي الذي يعدّ واحدًا من أهم العمليات التي تشارك في هذا النشاط العقلي الراقي". (شتاين برج، 2014: 388)

ونلاحظ أنّ الفروق كانت لصالح التلاميذ العلميين في بعد الطلاقة حيث تعد هذه الفئة صاحبة نتائج دراسية مرتفعة قبل توجيهها وهذا قد يكون له تأثير على الطلاقة التي في جوهرها ثروة لغوية يمكن تمثيلها في التمكن من الأدوات اللغوية التي تتيح لهم إنتاج توليفات لغوية، ولعلّ طبيعة المادة العلمية التي تحتوي على كم هائل من المصطلحات العلمية شكّلت التراكمات المعرفية لتلاميذ شعبة العلوم، حيث مكنتهم من استثمارها داخل بنى لغوية تتعدد وفق مكونات دلالية لامتناهية ساعدتهم على إنتاج عدد كبير من الاستجابات المختلفة خلال زمن محدد، وعلى العكس منه عند تلاميذ الشعبة الأدبية.

وكذلك في بعد المرونة كانت الفروق لصالح التلاميذ العلميين ويمكن أنّ تعلّل هذه النتيجة على أنّها ترجع إلى طبيعة الشعبة وتعدد مقرراتها، منها العلمية كالفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية والرياضيات من جهة، والأدبية كالفلسفة والأدب العربي والاجتماعيات واللغات الأجنبية من جهة أخرى؛ والتعرّض لهذا التنوع في المقررات ومحتواها بالضرورة قد يؤدي إلى تكوين نظام ضخم من المعلومات والمفاهيم الحسية والمجردة، يكون له تأثير في تنامي المرونة لدى التلاميذ العلميين، وربما يعود ذلك لتباين المستوى الذهني أثناء التعاطي مع المواد العلمية والأدبية فكل منهما يحتاج إلى إعمال مهارات عقلية معينة (مما يريح العقل ويجنب الرتابة والملل)، مما أكسبهم مرونة ساعدتهم على إنتاج فئات متعددة من الاستجابة أثناء تطبيق مقياس تورانس، وعلى العكس من ذلك قد يكون لدى التلاميذ الأدبيين جمود أو صلابة في التفكير أي أنّ لديهم تفكير نمطي، حيث يرى فاينكل "أنه -الجمود- المثابرة على مقاومة التجديد والتغيير". (محمد خضر وإنجي صلاح، 2011: 5)

أما بالنسبة لبعد الأصالة كانت الفروق لصالح التلاميذ العلميين أيضاً، حيث تميّز تلاميذ القسم العلمي باستجابات جديدة متفردة ومتنوعة مختلفة عن الاستجابات الشائعة،

وهذا عكس تلاميذ القسم الأدبي حيث كانت استجاباتهم في مقياس تورانس شائعة ومتكررة، وربما يعود ذلك للمقرر الدراسي الذي قد يفتقر إلى المواقف التعليمية التي تحاكي واقع التلميذ وما يحتاجه من محتوى معرفي يستثير العمليات العقلية العليا من أجل تطوير القدرات الإبداعية، حيث إن تلاميذ القسم الأدبي فشلوا في إنتاج استجابات نادرة على بعد الأصالة في المقياس نفسه.

وقد وجد أمابيل (1996) "أن العلاقة بين الموهبة الإبداعية والخبرة التخصصية قد سجلت باتساق في أكثر من موضع، وبمعنى عام تثبت الدراسات وجود علاقة متحققة فعلا". (شتاين برج، 2014: 412)

كما كان هناك اتفاق بين نتائج دراسة بشر (1989) ودراسة العياصرة وحمادنة (2010) في كونهما توصلتا إلى وجود فروق بين التلاميذ العلميين والأدبيين لصالح التلاميذ العلميين في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) وهذا ما جعلهما يتفقان مع نتائج دراستنا في إثبات الفروق لصالح تلاميذ الشعبة العلمية.

مناقشة الفرضية السادسة: لا تختلف درجات التلاميذ الذكور عن درجات التلاميذ الإناث في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى تلاميذ النهائي بمدينة الأغواط.

تبين نتيجة هذه الفرضية عدم اختلاف درجات التلاميذ الذكور عن درجات التلاميذ الإناث في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى تلاميذ النهائي بمدينة الأغواط، ولعل هذه النتيجة مفادها أن أفراد عينة الدراسة من كلا الجنسين يعيش في بيئة حضرية -مدينة الأغواط- كفلت لهم حق المساواة في كل نواحي الحياة التعليمية والاجتماعية والثقافية، بل تتعدى ذلك إلى توفير كل الوسائل التكنولوجية الحديثة للإناث والذكور على حد سواء، مما قد يكون انعكس ذلك على تقارب درجاتهم في مقياس تورانس، وهذا يعني أن مستوى التفكير الإبداعي لا يختلف باختلاف الجنس.

وتبعاً لما سبق نجد بأنّ تساوي الذكور والإناث في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) قد يرجع إلى توافر عوامل؛ تتميز بالتجانس كالبينة (التعليمية، الاجتماعية، الطبيعية...)، كما يتوحد الجنسان في تشاركية المناخ التعليمي وتلقي المعارف نفسها ونمطية التفكير ذاتها، وهذا بموجب تساوي الفرص بين الجنسين في إظهار مهارات التفكير الإبداعي وتطويرها، كما "أنّ إتقان المهارات يمكن تنميته لدى الطفل من خلال تفاعله مع البيئة التي تتمثل في أفراد أسرته وأقاربه وزملائه في المدرسة، فمن خلال تعامله مع هؤلاء جميعاً يكتسب خبرات جديدة لم تكن لديه قبل ذلك، وهذا كله يساعده على تنمية التفكير الإبداعي". (فهيم مصطفى، 2007، ص 143-144). وقد اتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة جونسون (1974) في عدم وجود فروق بين الجنسين في بعدي الطلاقة والأصالة، واختلفت معها في توصلها إلى تفوق الإناث على الذكور في المجموع العام وفي بعد المرونة تحديداً، أما دراسة تامبرافات (1976) فقد بينت نتائجها تفوق الذكور على الإناث في التفكير الإبداعي على العكس من دراستي العمري (1990) وصالح مطهر (2018) اللتين أظهرت نتائجهما تفوق الإناث على الذكور، وهذه الدراسات الثلاث اختلفت مع دراستنا التي بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة).

ونتيجة هذه الفرضية لم تحسم طبيعة تأثير الجنس أو النوع على التفكير الإبداعي. وفي المجمل فإنّ نتيجة فرضيات الدراسة تحكّم فيها إطار بشري ومكاني وزماني محدد، وربما هناك متغيرات أخرى دخيلة تدخلت لتحقيق بعض الفرضيات، وعدم تحقق البعض الآخر.

الخاتمة

الخاتمة:

تُعد دراسة الأسلوب المعرفي مربوطا بالتفكير الإبداعي من الدراسات التي تبنى عليها برامج وتوجهات استراتيجية، فأسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي يبين بأن لعملية الإدراك في العملية التعليمية التعلمية أهمية تحدّد فيما بعد الأثر الرجعي في اكتساب التلميذ الكفايات والمهارات اللازمة في التعامل مع المواقف والمشكلات التعليمية المستجدة، وهذا ما يأخذنا إلى موضوع التفكير الإبداعي الذي يفترض أن يكون مطمحا تصبو إليه فلسفة التربية بكليتها والإطار العام للمناهج التعليمية بشكل خاص، إذ تعمل على إثارة هذا المستوى من التفكير.

ويمكن تصنيف هذه الدراسة النفسية التربوية ضمن الدراسات التي تعمل على استجلاء وتقصي وتفسير العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي.

ومن النتائج التي يمكن استشفافها من ثنايا هذه الدراسة ما يلي:

- الأسلوب المعرفي الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي له علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المشكلين لعينة الدراسة.
- يتميز تلاميذ القسم العلمي بدرجات مرتفعة في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) عن تلاميذ القسم الأدبي.
- لا تختلف درجات التلاميذ الذكور عن درجات التلاميذ الإناث في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدى تلاميذ النهائي.
- توجد فروق في درجات الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي بين تلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي للأقسام النهائية لصالح العلميين.

- لا تختلف درجات الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي بين الجنسين من تلاميذ الأقسام النهائية.

- تتميز فئة التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي بمتوسط رتبي أكبر من المتوسط الرتبي لفئة التلاميذ المختلطين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي، وأن المتوسط الرتبي لفئة التلاميذ المختلطين أكبر من المتوسط الرتبي لفئة التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من حيث التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة).

المقترحات:

- إدراج مواد خاصة باستثارة التفكير الإبداعي، وجلب برامج في هذا المجال.
- بناء برامج لتعليم الأساليب المعرفية.
- تكيف البرامج التعليمية مع مقتضيات نتائج البحوث الخاصة بالتفكير الإبداعي للوصول إلى هذا المستوى في أداء التلاميذ.
- العمل على إنتاج مزيد من البحوث وتوسيع الإطار البشري والمكاني في الجزائر للتمكن من إنتاج تصور عام عن موضوع الأساليب المعرفية والتفكير الإبداعي.
- استثمار نتائج الدراسات المتعلقة بالأساليب المعرفية في توجيه وارشاد التلاميذ للتخصص المناسب في جميع المراحل وفي كل أطوار التعليم خاصة في المراحل المتأخرة.
- تكوين المعلمين والأساتذة والمختصين في التربية في ميدان التفكير الإبداعي وتعريفهم للمبدعين أثناء الاحتكاك بالتلاميذ في القسم.
- تطوير بيئة مدرسية افتراضية بما يتناسب والتحفيز على الوصول لمستوى التفكير الإبداعي، كون ذلك غير متحكم فيه خارج الحقل المدرسي.
- حث المختصين على بناء، وجلب جميع المقاييس العالمية التي تقيس كل من الأساليب المعرفية والتفكير الإبداعي، وتطبيقها في جميع أطوار التعليم.

قائمة المراجع

القرآن الكريم

✕ الكتب:

1. ابن منظور (دت). لسان العرب، لبنان: دار صادر.
2. أبو داود (دت)، سنن أبو داود، ج4، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.
3. أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي (1999). ديداكتيك التربية الإسلامية من الاستيمولوجي غلى البيداغوجي، ط1، الدار البيضاء، المغرب: دار الثقافة مؤسسة للنشر والتوزيع.
4. أحمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمد دويدار (1999). علم النفس أصوله ومبادئه، دط، مصر: دار المعرفة الجامعية.
5. أحمد عبد الرحمان عماد (1985). العلاقة بين اللغة والفكر، دط، مصر: دار المعرفة الجامعية.
6. إدوارد دي بونو (2005). الإبداع الجاد استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة، تعريب: باسمه النوري، ط1، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.
7. أمل الأحمد (2001). بحوث ودراسات في علم النفس، ط1، لبنان: مؤسسة الرسالة ناشرون.
8. أنور محمد الشرقاوي (2003). علم النفس المعرفي المعاصر، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
9. أنور محمد الشرقاوي (2007). الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

10. أنور محمد الشرقاوي، سليمان الخضري الشيخ (2015)، اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، ط6، تر: ف . ب . أولتمان، أ . راسكن، ه . ويتكن، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
11. بهاء زكي محمد وخالد عبد الله إبراهيم (2018). التفكير الإبداعي في اتخاذ القرارات، ط2، عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.
12. جلال شمس الدين (2003). علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها (المناهج والنظريات)، ج1، الإسكندرية، مصر: مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
13. جمال حسين الألوسي (دت). علم النفس العام، دط، العراق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
14. جمال خير الله (2008). الإبداع الإداري، ط1، مصر: دار أسامة للنشر والتوزيع.
15. جمعة سيد يوسف (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، الكويت: عالم المعرفة.
16. حسن أحمد عيسى (2010). سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.
17. حسين محمد أبو رياش (2007). التعلم المعرفي، ط1، الأردن دار المسيرة.
18. دنيس هويت ودانكن كرامر (2016). مقدمة الإحصاء في علم النفس، ط1، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون.
19. رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول (دت). علم النفس المعرفي، دط، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
20. ربي ناصر المصري الشعراني (2009). الإبداع في التربية المدرسية في التعليم الأساسي، لبنان دار النهضة العربية.
21. زين العابدين درويش (2017). سيكولوجية الإبداع أسس نظرية وتطبيقات مؤسسية، مصر، القاهرة: كلية التجارة جامعة.

22. سالم عبد الله سعيد الفاخري (2018). سيكولوجية الإبداع، ط1، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.
23. سامي محمد ملحم (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية، ط2، الاردن: دار المسيرة.
24. شتاين برج (2014). الأسس النفسية للابتكار، مجلد2، ترجمة المركز الثقافي للتعريب والترجمة، مصر: دار الكتاب الحديث.
25. صالح محمد علي أبو جادو (2004). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع ودار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة.
26. صبحي حمدان ابو جلاله (2007). مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي، ط1، الاردن: درا الشروق للنشر والتوزيع.
27. صفوت فرج (2007). القياس النفسي، ط6، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
28. طلعت منصور وأنور الشرقاوي وعادل عز الدين وفاروق أبوعوف (2003). أسس علم النفس العام، دط، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
29. عبد الحليم محمود السيد (1971). الإبداع والشخصية دراسة سيكولوجية، القاهرة، مصر: دار المعارف.
30. عبد الرحمان محمد السعدني وثناء مليجي السيدة عودة (2006). التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها، مصر: دار الكتاب الحديث.
31. عبد القادر لورسي (2016). المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
32. عبد اللطيف محمد خليفة (دت). الحدس والإبداع، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

33. عبد المنعم أحمد الدردير (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
34. عبد الواحد حميد الكبيسي وحيدر حامد الخطيب (2015). السرعة الإدراكية والبديهية ومستويات التفكير، ط1، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
35. عدنان يوسف العتوم (2012). علم النفس المعرفي، ط3، الأردن: دار المسيرة.
36. عصام علي الطيب (د). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، دط، مصر: عالم الكتب.
37. علاء محمد سيد قنديل (2010). القيادة الإدارية وإدارة الابتكار، ط1، الأردن: دار الفكر.
38. عماد عبد الرحيم الزغلول (2012). مبادئ علم النفس التربوي، ط2، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
39. عيسى سعد العوفي وعبد الرحمن علوي الجميدي (2010). القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير، ط1: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
40. فارس راتب الأشر (2011). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، ط1، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
41. فتحي عبد الرحمان جروان (2002). الإبداع ، ط1: دار الفكر.
42. فتحي مصطفى الزيات (2001). علم النفس المعرفي، ج1، ط1، مصر: دار النشر للجامعات.
43. فتحي مصطفى الزيات (2001). علم النفس المعرفي، ج2، ط1، مصر: دار النشر للجامعات.
44. فراس محمود مصطفى السليتي (2006). التفكير الناقد والإبداعي، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي.

45. فهم مصطفى (2007). تعلم التفكير الإبداعي من الطفولة إلى المراهقة، ط1، مصر: دار الفكر العربي.
46. فوقية عبد الفتاح (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، ط1، مصر.
47. الفيروز أبادي، القاموس المحيط (دت). ج، دط 3، مصر: الهيئة المصرية للكتاب.
48. قاسم حسين صالح (2010). الإبداع وتذوق الجمال، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار دجلة.
49. مجدي عبد الكريم حبيب (1995). دراسات في أساليب التفكير، ط1، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
50. مجمع اللغة العربية المصري (2004). المعجم الوسيط، ط4، مصر: مكتبة الشروق الدولية.
51. محمد جاسم ولي العبيدي وباسم محمد العبيدي وألاء محمد العبيدي (2010). الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم، ط1، الأردن ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
52. محمد حميد مهدي المسعودي ومشرق محمد مجول الجبوري وعارف حاتم هادي الجبوري (2015). المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، ط1، الاردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
53. محمد خضر عبد المختار وإنجي صلاح فريد عدوي (2011). التفكير النمطي والإبداعي، ط1، القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.
54. محمد عبد الغني حسن هلال (1997). مهارات التفكير الابتكاري، ط2، مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.

55. محمد عمارة (2007). الإبداع الفكري والخصوصية الحضارية، ط1، مصر: نهضة مصر.
56. محمد محمد عويضة (1996). علم النفس، ط1، لبنان: دار الكتب العلمية.
57. مصطفى الحداد (1995). اللغة والفكر وفلسفة الذهن، دط، المغرب: مطبعة الهداية.
58. مصطفى ناصف (1989). الإبداع العام والخاص، الكويت: عالم المعرفة.
59. موفق بشارة وعدنان يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح (2009). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقية عملية، ط2، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
60. نادية عبده عواض أبو دنيا وأحمد عبد اللطيف إبراهيم (2000). سيكولوجية الإبداع، مصر: كلية التربية جامعة حلوان.
61. نجم عبود نجم (2003). إدارة الابتكار المفاهيم والخصائص والتجارب الحديثة، ط1، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
62. نيجل كنج ونيل أندرسون (2004). تعريب محمود حسن حسني، إدارة أنشطة الابتكار والتغيير، دط، المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.
63. هشام محمد الخولي (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دط، مصر: دار الكتاب الحديث.
64. يوسف محمود قطامي (2005). نظريات التعلم والتعليم، دط، الأردن: دار الفكر.

✕ المقالات:

65. أمال بن يوسف (2017). العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تخصص علمي، مجلة بحوث ودراسات، مركز البحوث والدراسات حول الجزائر والعالم، الجزائر.

66. خالد إبراهيم العجلوني، محمد خالد الحمran (2009، مارس). أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الابداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 10، العدد 1، الأردن.
67. زهرية عبد الحق وصباح العجيلي (2015). السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، العدد 2، الأردن.
68. عبد الحميد شاكر (1999، ديسمبر). علاقة الاعتماد - الاستقلال عن المجال بالإبداع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلد 13، العدد 52، القاهرة.
69. عدنان يوسف العتوم وأمين يوسف أبو ناجي (2012، أكتوبر). النضج الديني وعلاقته بالأنماط المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد 1، عدد 9، الأردن.
70. لبنى سيد نظمي الهواري (2006). أثر الأسلوب المعرفي الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات، مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة، مجلد 9، العدد 32، مصر.
71. لحسن صدار وعمر جعيجع (2016). الخصائص السيكمترية لاختبار القدرة على التفكير الابتكاري لـ سيد خير الله، مطبق على طلاب مرحلة التعليم الثانوي، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، العدد 11، الجزائر.
72. محمد عياصرة وبرهان حمادنة (2010). درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 24، العدد 9، الأردن.

73. مصطفى محمود حوامدة (2006). الأنشطة الإبداعية للطلبة في ضوء مقياس تورانس وعلاقتها ببعض متغيراتهم الديمغرافية والتنظيمية في مدارس شمال الأردن، مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية)، السنة الثانية، العدد 3، المملكة العربية السعودية.
74. مصطفى محمود حوامدة (2006). الأنشطة الإبداعية للطلبة في ضوء مقياس تورانس وعلاقتها ببعض متغيراتهم الديمغرافية والتنظيمية في مدارس شمال الأردن، مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية، العدد 3، المملكة العربية السعودية.
75. نادية كريم عامر (2005). التمايز النفسي وعلاقته بتقييم الذات، مجلة جامعة ذي قار، العدد 2، مجلد 1، جامعة البصرة، العراق.
76. نادية محمود شريف (1982). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، مجلد 3، العدد 2، سبتمبر، الكويت.
77. هدى برهان سيف الدين (2017). الخصائص السيكمترية لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (ب) على طالبات المرحلة الجامعية والثانوية بمدينة جدة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد 1، العدد 5، ديسمبر، فلسطين.

☒ المذكرات:

78. إبراهيم فيصل رواشدة (1993). أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن أساسي المعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلات، أطروحة دكتوراه في أساليب تدريس العلوم، الجامعة الأردنية، الأردن.
79. بلدية بن زطة (2016). الأسلوب المعرفي، الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية - دراسة مقارنة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي-، أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس المعرفي، جامعة بانتة 1.

80. التجاني بن الطاهر (2009). علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي بالفهم القرائي الميتمعرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر.
81. جمانة فتحي صالح العبويني (2003). علاقة النمط المعرفي بالتفكير الإبداعي، رسالة ماجستير تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، الأردن.
82. سامي أحمد سليمان شناوي (2019). تقنين صورة فلسطينية من اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، أطروحة دكتوراه الفلسفة تخصص التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
83. صالح يحيى صغير مطهر (2018). تقنين اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي اللفظية والشكلية (أ) في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية بالجمهورية اليمنية تطبيقاً على طلاب الصف التاسع أساسي، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.
84. علية خليف (2017). فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين، أطروحة دكتوراه علوم تخصص إدارة تربوية، جامعة سطيف، الجزائر.

✳ المراجع بالأجنبية:

85. D.N. Dani, Scientific Attitude and Cognitive Styles, New Delhi, 1989.
86. Elizabeth Lynn Blanton, The Influence Of Students' Cognitive Style On A Standardized Reading Test Administered Inthree Different Formats, Doctor of Education, University of Central Florida Orlando, Florida, 2004.
87. Karen S. Meador, Jerry D. Flack, Creative Thinking and Problem Solving for Young Learners, Greenwood Publishing group, 1997.

88. Mark A. Runco, Steven R. Pritzker, Steven Pritzker, ncyclopedia of Creativity, Volume 1, 1999.
89. Michael F. Shaughnessy: An Interview with E. Paul Torrance: About Creativity, Educational Psychology Review, Vol. 10, No. 4, 1998.
90. R. J. Riding, Stephen Rayner, International Perspectives on Individual Differences: Cognitive Styles, Ablex Publishing Corporation, Stamford, Connecticut, 2000.

الملاحق

الملحق (01) نتائج اختبار الاعتدالية لمتغير التفكير الابداعي حسب المتغيرات
المفسرة الجنس والشعبة

Tests of Normality							
	الجنس	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الكلية	أنثى	,081	230	,001	,967	230	,000
	ذكر	,105	82	,025	,976	82	,123

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	الشعبة	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الكلية	علمي	,066	198	,036	,976	198	,002
	أدبي	,067	114	,200*	,980	114	,080

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

الملحق (02) نتائج اختبارات الفروق في التفكير الإبداعي لدى التلاميذ القسم
العلمي والقسم الأدبي

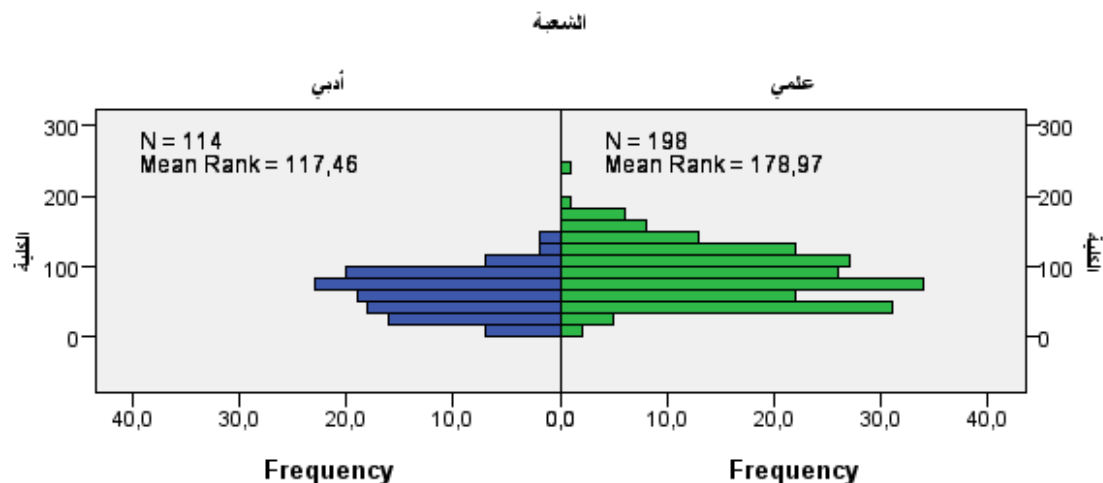
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الكلية is the same across categories of الشعبة.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

الملحق (03) نتائج اختبار مان ويتني الخاصة بالمتغير التفكير الابداعي
بحسب الشعبة

Independent-Samples Mann-Whitney U Test



Total N	312
Mann-Whitney U	6 836,000
Wilcoxon W	13 391,000
Test Statistic	6 836,000
Standard Error	767,257
Standardized Test Statistic	-5,800
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

الملحق (04) نتائج اختبارات الفروق في الطلاقة لدى التلاميذ القسم العلمي والقسم الادبي

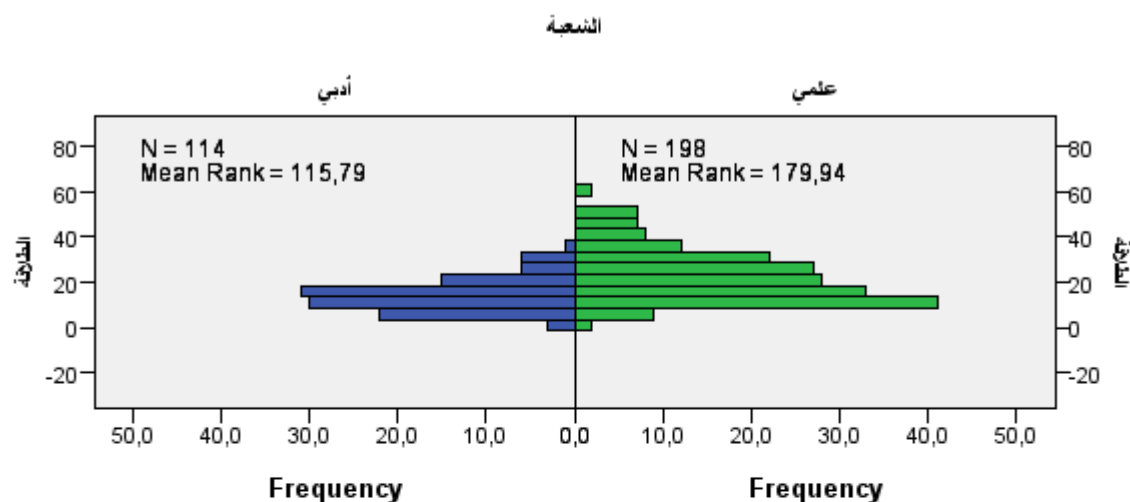
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الطلاقة is the same across categories of الشعبة.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

الملحق (05) نتائج اختبار مان ويتني الخاصة بالمتغير الطلاقة بحسب الشعبة

Independent-Samples Mann-Whitney U Test



Total N	312
Mann-Whitney U	6 645,500
Wilcoxon W	13 200,500
Test Statistic	6 645,500
Standard Error	766,773
Standardized Test Statistic	-6,052
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

الملحق (06) نتائج اختبارات الفروق في المرونة لدى التلاميذ القسم العلمي

والقسم الادبي

Hypothesis Test Summary

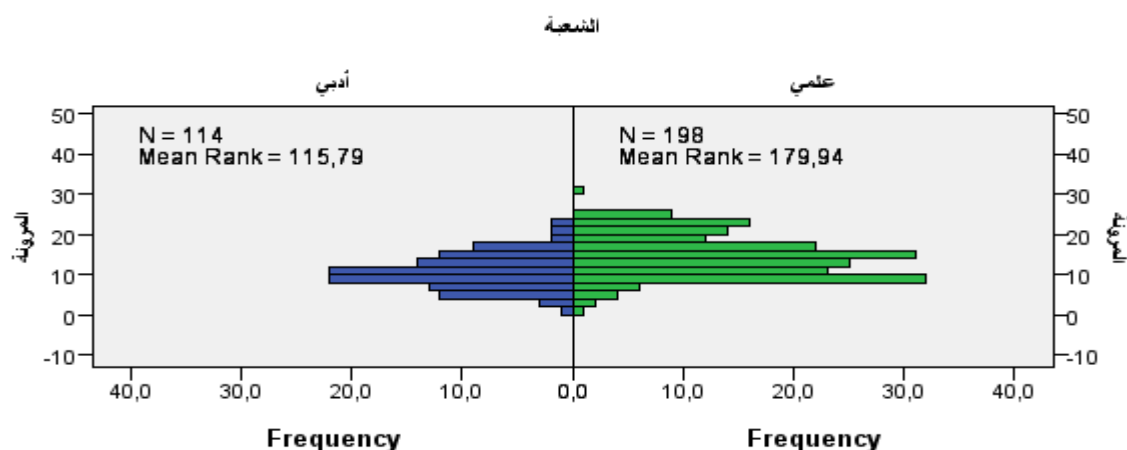
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of المرونة is the same across categories of الشعبة.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

الملحق (07) نتائج اختبار مان ويتني الخاصة بالمتغير المرونة بحسب

الشعبة

Independent-Samples Mann-Whitney U Test



Total N	312
Mann-Whitney U	6 644,500
Wilcoxon W	13 199,500
Test Statistic	6 644,500
Standard Error	765,861
Standardized Test Statistic	-6,060
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

الملحق (08) نتائج اختبار مان ويتني الخاصة بالمتغير الاصاله بحسب الشعبة

Hypothesis Test Summary

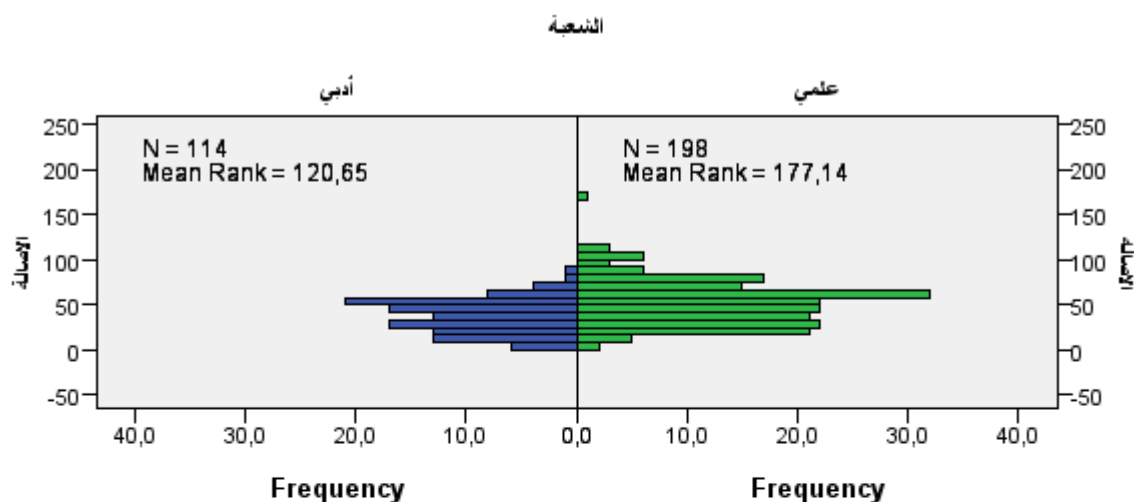
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الاصاله is the same across categories of الشعبة.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

الملحق (09) نتائج اختبارات الفروق في الاصاله لدى التلاميذ القسم العلمي

والقسم الادبي

Independent-Samples Mann-Whitney U Test



Total N	312
Mann-Whitney U	7 199,000
Wilcoxon W	13 754,000
Test Statistic	7 199,000
Standard Error	767,189
Standardized Test Statistic	-5,327
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

الملحق (10) نتائج اختبار مان ويتني الخاصة بالمتغير التفكير الإبداعي بحسب الجنس

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الكلية is the same across categories of الجنس.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,112	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Correlations

الملحق (11) نتائج علاقة الاعتماد والاستقلال على المجال الإدراكي بالتفكير الإبداعي

		الكلية	الأشكال
Spearman's rho	الكلية	Correlation Coefficient	,388**
		Sig. (2-tailed)	,000
	N	312	312
	الأشكال	Correlation Coefficient	,388**
		Sig. (2-tailed)	,000
	N	312	312

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق (12) نتائج اختبار الاعتدالية لمتغير Tests of Normality

الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي حسب المتغيرات المفسرة

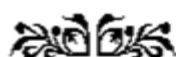
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	الجنس	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الأشكال	أنثى	,114	230	,000	,940	230	,000
	ذكر	,136	82	,001	,924	82	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	الشعبة	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الأشكال	علمي	,128	198	,000	,951	198	,000
	أدبي	,173	114	,000	,905	114	,000

a. Lilliefors Significance Correction



الملحق (13) نتائج اختبارات الفروق في الاعتماد-الاستقلال عن المجال لدى التلاميذ من الجنسين

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الاشكال is the same across categories of الجنس.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,751	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

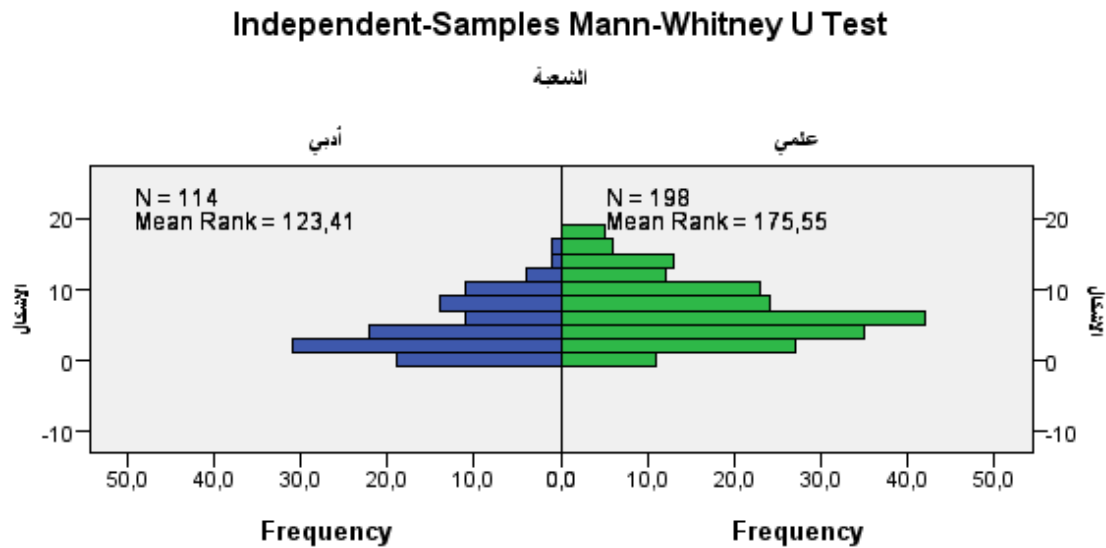
الملحق (14) نتائج اختبارات الفروق في الاعتماد-الاستقلال عن المجال لدى التلاميذ من الشعبتين:

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الاشكال is the same across categories of الشعبة.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

الملحق (15) نتائج اختبارات الفروق في الاعتماد-الاستقلال عن المجال لدى التلاميذ من الشعبتين:



Total N	312
Mann-Whitney U	7 513,500
Wilcoxon W	14 068,500
Test Statistic	7 513,500
Standard Error	764,861
Standardized Test Statistic	-4,932
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

الملحق (16) نتائج اختبارات الفروق في التفكير الابداعي بالنسبة لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي

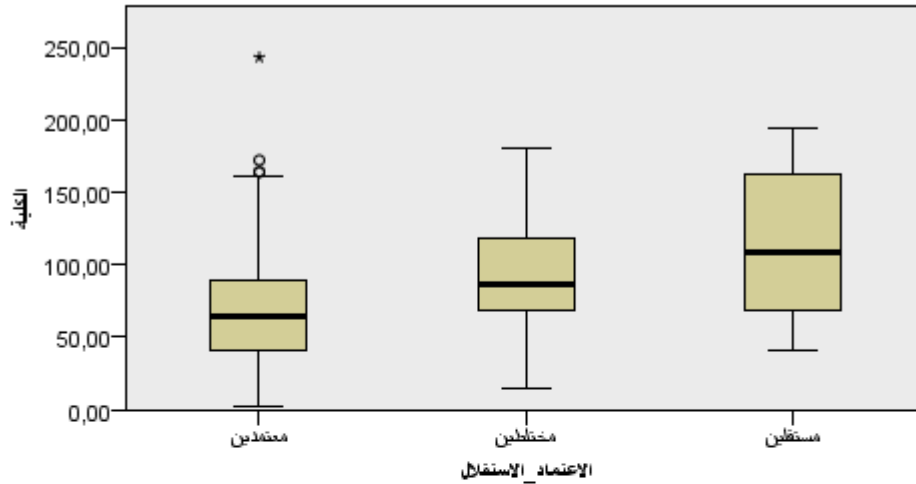
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الكلية is the same across categories of الاعتماد_الاستقلال.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

الملحق (17) نتائج اختبارات الفروق في التفكير الابداعي بالنسبة لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي

Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	312
Test Statistic	36,232
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

الملحق (18) نتائج اختبارات الفروق في الطلاقة بالنسبة لمتغير الاعتماد-
الاستقلال عن المجال الإدراكي

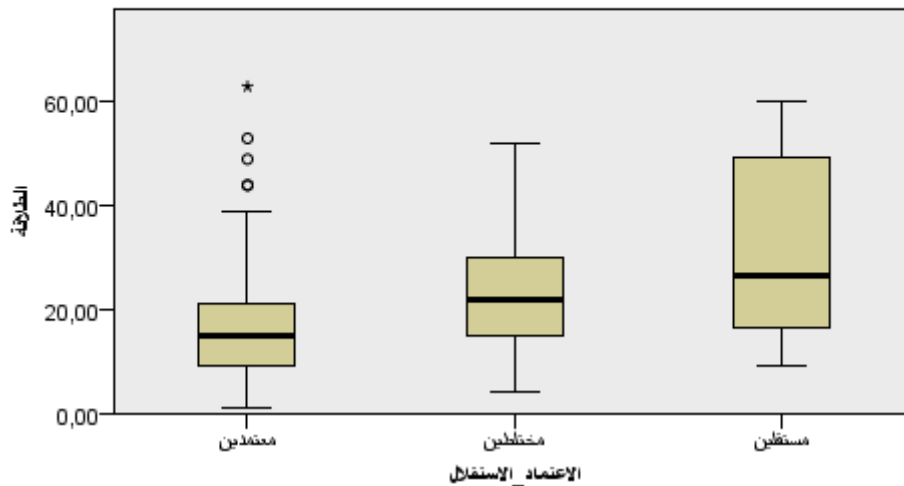
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الطلاقة is the same across categories of الاعتماد_الاستقلال.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

الملحق (19) نتائج اختبارات الفروق في الطلاقة بالنسبة لمتغير الاعتماد-
الاستقلال عن المجال الإدراكي

Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	312
Test Statistic	35,510
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

الملحق (20) نتائج اختبارات الفروق في المرونة بالنسبة لمتغير الاعتماد -
الاستقلال عن المجال الإدراكي

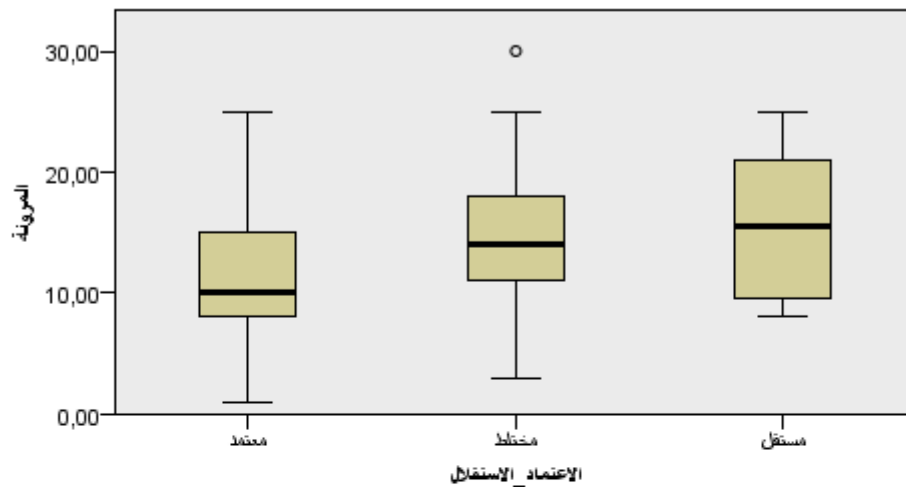
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of المرونة is the same across categories of الاعتماد_ الاستقلال.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

الملحق (21) نتائج اختبارات الفروق في المرونة بالنسبة لمتغير الاعتماد -
الاستقلال عن المجال الإدراكي

Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	312
Test Statistic	30,369
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

الملحق (22) نتائج اختبارات الفروق في الاصاله بالنسبة لمتغير الاعتماد -
الاستقلال عن المجال الإدراكي

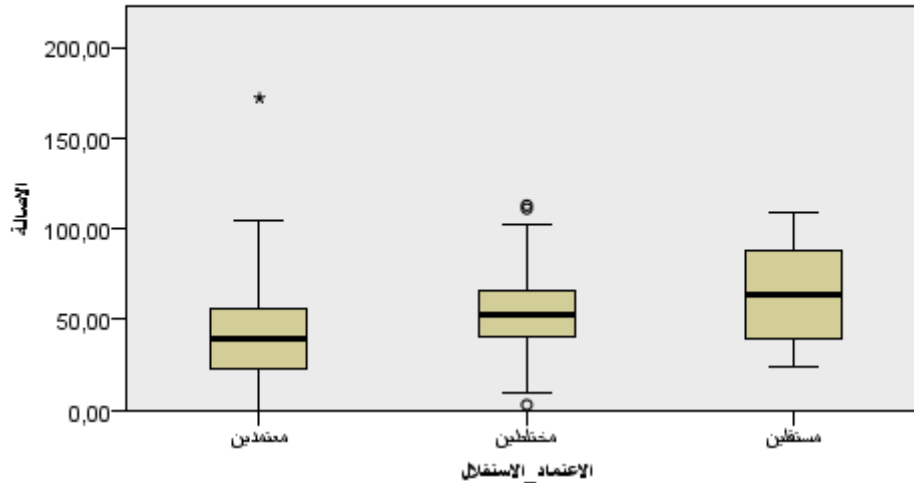
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الاصاله is the same across categories of الاعتماد_الاستقلال.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

الملحق (23) نتائج اختبارات الفروق في الاصاله بالنسبة لمتغير الاعتماد -
الاستقلال عن المجال الإدراكي

Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	312
Test Statistic	33,573
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

1. The test statistic is adjusted for ties.

الثبات لمقياس الأشكال المتضمنة:

الثبات مقياس الأشكال المتضمنة عند العينة الاستطلاعية:

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	50	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,776
		N of Items	9 ^a
	Part 2	Value	,668
		N of Items	9 ^b
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,553
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,712
	Unequal Length		,712
Guttman Split-Half Coefficient			,706
a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009.			
b. The items are: VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018.			

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	50	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,819	18



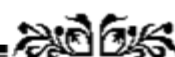
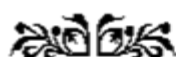
العينة الكلية للعلميين:

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	198	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	198	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,797
		N of Items	9 ^a
	Part 2	Value	,787
		N of Items	9 ^b
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,686
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,814
	Unequal Length		,814
Guttman Split-Half Coefficient			,813
a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009.			
b. The items are: VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018.			

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	198	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	198	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,873	18



الثبات للطلبة الأدبيين:

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	50	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,640
		N of Items	9 ^a
	Part 2	Value	,775
		N of Items	9 ^b
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,711
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,831
	Unequal Length		,831
Guttman Split-Half Coefficient			,827
a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009.			
b. The items are: VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018.			

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	50	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	50	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,833	18

العينة الكلية الأدبيين:

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	114	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,737
		N of Items	9 ^a
	Part 2	Value	,733
		N of Items	9 ^b
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,707
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,828
	Unequal Length		,828
Guttman Split-Half Coefficient			,828
a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009.			
b. The items are: VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018.			

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	114	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	114	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,844	18

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الابداعي لتورانس

النتائج:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	312	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	312	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,871	30

صدق التكوين للتفكير الابداعي:

جدول الارتباطات الداخلية للعوامل الابداعية الثلاث

Correlations						
		الطلاقة	المرونة	الاصالة	الكلية	
Spearman's rho	الطلاقة	Correlation Coefficient	1,000	,890**	,881**	,947**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	312	312	312	312
	المرونة	Correlation Coefficient	,890**	1,000	,837**	,903**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	312	312	312	312
	الاصالة	Correlation Coefficient	,881**	,837**	1,000	,982**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	312	312	312	312
	الكلية	Correlation Coefficient	,947**	,903**	,982**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	312	312	312	312

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الخصائص السيكومترية لمقياس الأشكال المتضمنة

ثبات مقياس الاشكال المتضمنة

طريقة معامل ألفا كرونباخ

النتائج 2019 ومناقشة تحليل C:\Users\pcuser\Desktop\DataSet22
للدكتوراه المتضمنة الاشكال مقياس تحليل\2019. دكتوراه. 1\

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	312	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	312	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

RELIABILITY

/VARIABLES=بند1 بند2 بند3 بند4 بند5 بند6 بند7 بند8 بند9 بند10 بند11 بند12 بند13 بند14 بند15 بند16 بند17 بند18
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,880	18

طريقة التجزئة النصفية:

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 2	Value	,801
		N of Items	9 ^a
	Part 3	Value	,794
		N of Items	9 ^b
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,720
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,837
	Unequal Length		,837
Guttman Split-Half Coefficient			,837
a. The items are: بند1, بند2, بند3, بند4, بند5, بند6, بند7, بند8, بند9.			
b. The items are: بند10, بند11, بند12, بند13, بند14, بند15, بند16, بند17, بند18.			

الصدق - مقياس الأشكال المتضمنة

```
COMPUTE 7بند + 6بند + 5بند + 4بند + 3بند + 2بند = 2_القسم_درجة
EXECUTE.
COMPUTE 15بند + 14بند + 13بند + 12بند + 11بند + 10بند = 3_القسم_درجة
EXECUTE.
NONPAR CORR
/VARIABLES=2_القسم_درجة الكلية_درجة
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

صدق التكوين

الجدول معاملات الارتباطات بين كل شكل الدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة

Correlations					
			الكلية_درجة	2_القسم_درجة	3_القسم_درجة
Spearman's rho	الكلية_درجة	Correlation Coefficient	1,000	,766**	,773**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	312	312	312
	2_القسم_درجة	Correlation Coefficient	,766**	1,000	,723**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	312	312	312
	3_القسم_درجة	Correlation Coefficient	,773**	,723**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	312	312	312

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
NONPAR CORR
/VARIABLES=9بند 8بند 7بند 6بند 5بند 4بند 3بند 2بند 1بند الكلية_درجة
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

اختبار الاشكال المنتظمة

ملحق رقم(03): يوضح اختبار الاشكال المتضمنة

(الصورة الجمعية)

تأليف

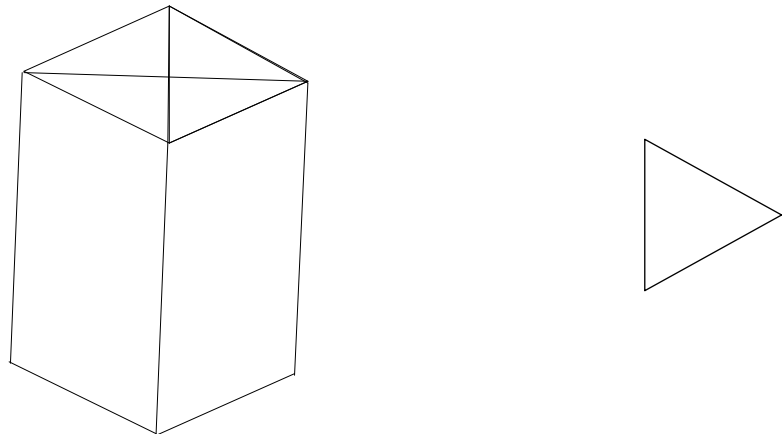
ف.ب أولتمان - أراكسن - ه. وتكن

تعريب وإعداد

د أنور محمد الشرقاوي - د سليمان الخصري

التعليمات:

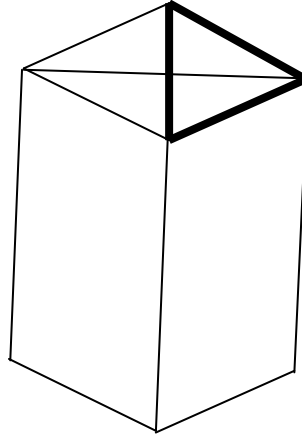
يقيس هذا الاختبار قدرتك على اكتشاف شكل بسيط والتعرف عليه عندما يكون متضمنا في شكل أكثر تعقيدا.
فمثلا الشكل (أ) شكل بسيط، وهو متضمن أي موجود في صورة غير واضحة في الشكل الأكبر والأكثر تعقيدا.



والمطلوب منك أن تتعرف على الشكل البسيط داخل الشكل المعقد وأن توضح حدوده بقلم الرصاص، مع ملاحظة أنه موجود بنفس حجم الشكل البسيط ووضعه (أي ميلة أو اتجاهه).

حينما تنتهي إقلب الصفحة لتتأكد من إجابتك.

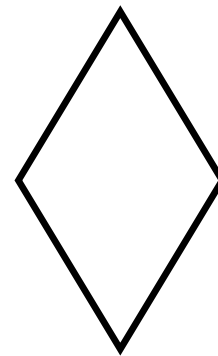
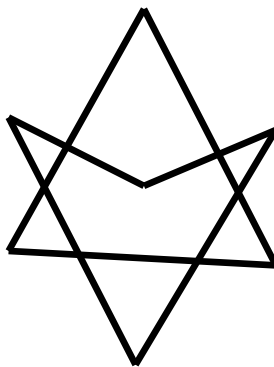
هذه هي الإجابة الصحيحة بعد توضيح حدود الشكل بقلم الرصاص



لاحظ أن المثلث الذي يقع جهة اليمين هو الإجابة الصحيحة أما الذي يقع جهة اليسار، فهو غير صحيح على الرغم من أنه يشبه الشكل البسيط لأن وضعه مختلف .

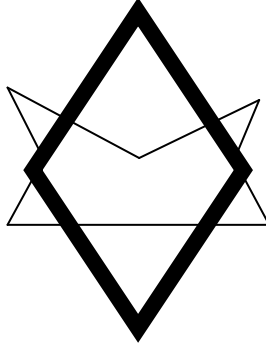
مثال آخر: والآن حاول الإجابة على السؤال التالي

وضح حدود الشكل البسيط "ب" داخل الشكل المعقد المجاور



(ب)

أنظر الشكل التالي لتتأكد من صحة إجابتك



على الصفحات التالية ستجد أسئلة مماثلة للسؤالين السابقين.

في كل سؤال ستجد شكلاً، تحته حرف يدل على الشكل البسيط المتضمن فيه. أنظر إلى الصفحة الأخيرة من كراسة الأسئلة لترى الشكل البسيط الذي يجب عليك التعرف عليه، وبعد ذلك وضّح حدوده داخل الشكل المعقد بقلم الرصاص.

لاحظ ما يأتي

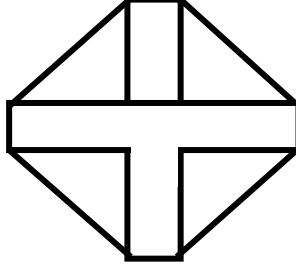
- 1- يمكنك النظر إلى الأشكال البسيطة على الصفحة الأخيرة كلما أردت ذلك.
- 2- إذا أخطأت في أي شكل واكتشفت الخطأ أثناء الإجابة يمكنك تصحيحه ومسح الجزء الخاطئ
- 3- أجب عن الأسئلة بالترتيب، ولا تترك سؤالاً إلا إذا تعذر عليك الإجابة عليه.
- 4- عليك أن توضح في كل سؤال حدود شكل بسيط واحد في الشكل المعقد، حتى لو رأيت أكثر من شكل بسيط واحد في الشكل المعقد.
- 5- الشكل البسيط موجود دائماً داخل الشكل المعقد بنفس الحجم ونفس الوضع أو الميل، وبنفس الأبعاد التي يظهر بها على الصفحة الأخيرة.

قف، لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

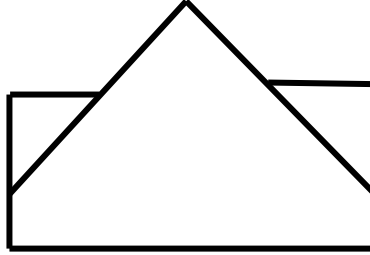
القسم الأول

(التدريب)

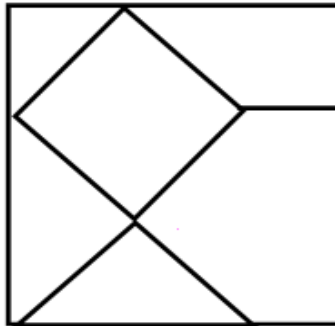
(الزمن: دقيقتان)



(1) وضح حدود الشكل البسيط (ب)

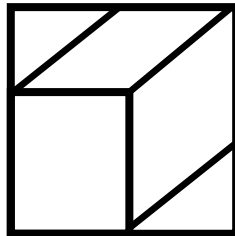


(2) وضح حدود الشكل البسيط (ز)

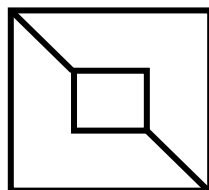


(3) وضح حدود الشكل البسيط (د)

4



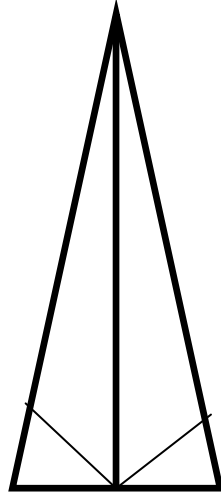
(4) وضح حدود الشكل البسيط (هـ)



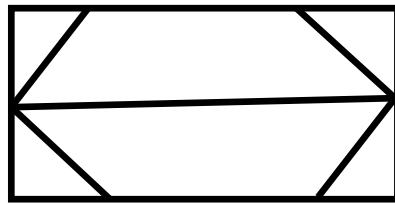
(5) وضح حدود الشكل البسيط (ج)



5



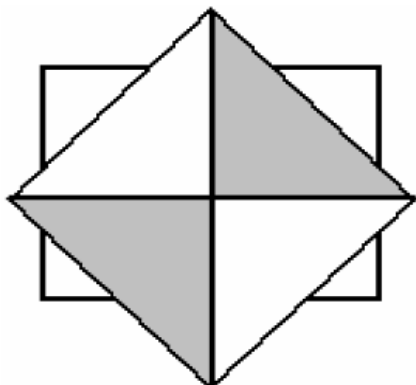
(6) وضع حدود الشكل البسيط (و)



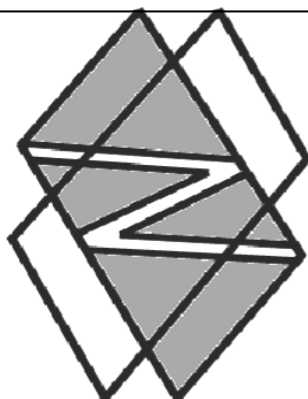
(7) وضع حدود الشكل البسيط (أ)

قف،... ولا تقلب الصفحة... انتظر تعليمات أخرى

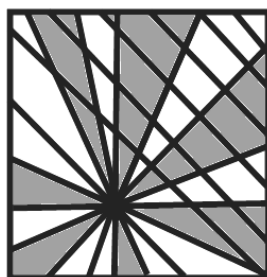
القسم الثاني
(الزمن: 5 دقائق)



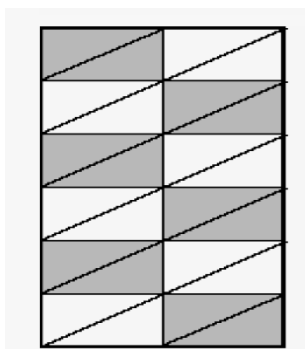
(1) وضح حدود الشكل البسيط (ز)



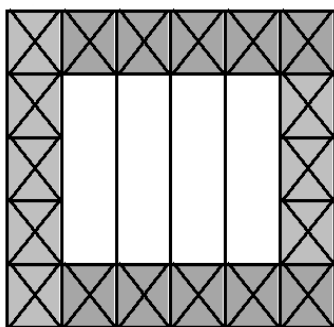
(2) وضح حدود الشكل البسيط (أ)



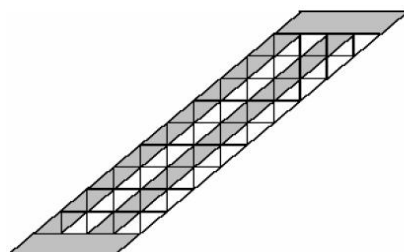
(3) وضح حدود الشكل البسيط (ز)



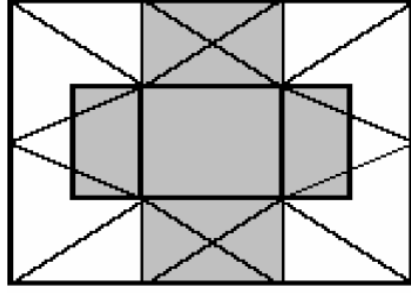
(4) وضح حدود الشكل البسيط (هـ)



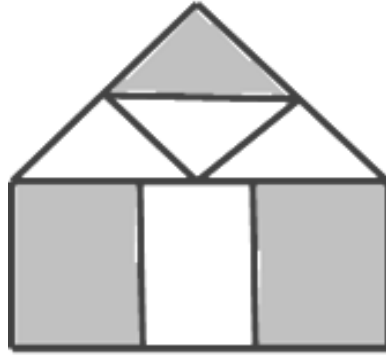
(5) وضح حدود الشكل البسيط (ب)



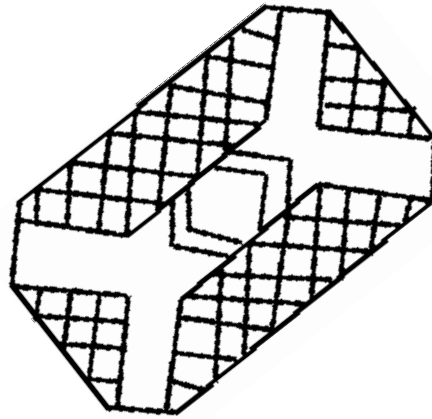
(6) وضح حدود الشكل البسيط (ج)



(7) وضح حدود الشكل البسيط (هـ)



(8) وضح حدود الشكل البسيط (د)

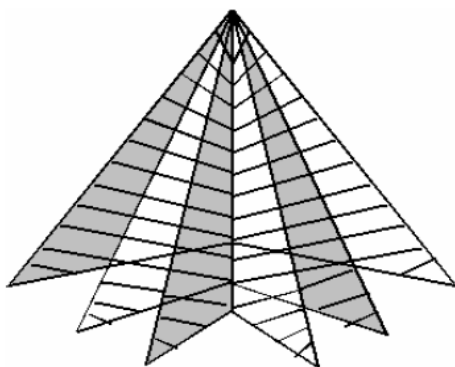


(9) وضح حدود الشكل البسيط (ح)

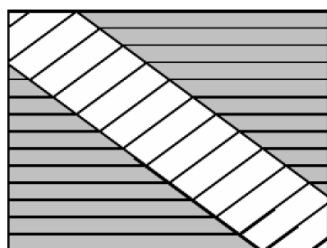
قف ولا تقلب الصفحة ... انتظر تعليمات أخرى



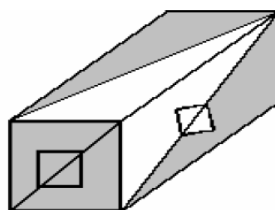
القسم الثالث
(الزمن: 5 دقائق)



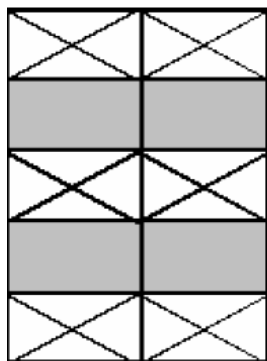
(1) وضح حدود الشكل البسيط (و)



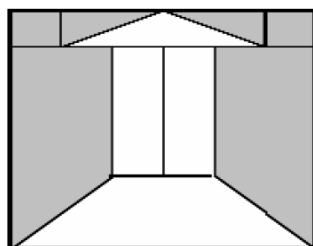
(2) وضح حدود الشكل البسيط (ز)



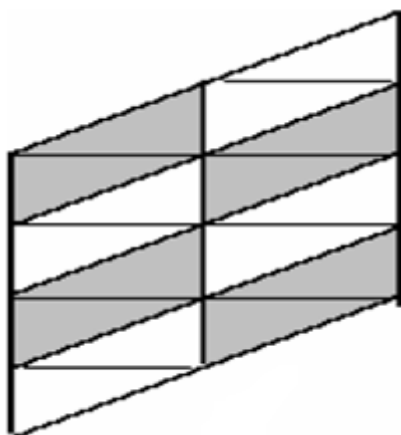
(3) وضح حدود الشكل البسيط (ج)



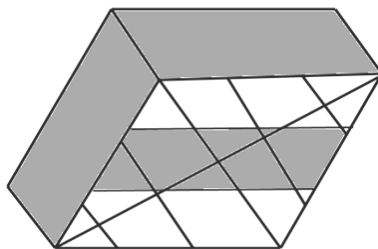
(4) وضح حدود الشكل البسيط (هـ)



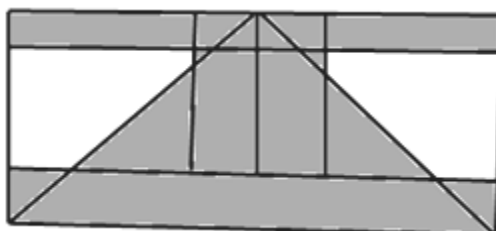
(5) وضح حدود الشكل البسيط (ب)



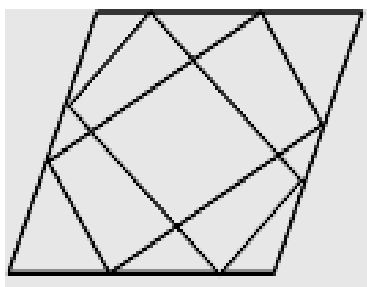
(6) وضح حدود الشكل البسيط (هـ)



(7) وضح حدود الشكل البسيط (أ)

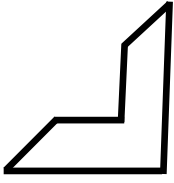


(8) وضح حدود الشكل البسيط (د)

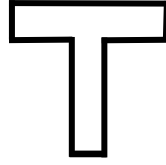


(9) وضح حدود الشكل البسيط (أ)

الأشكال البسيطة



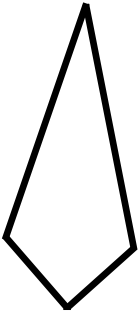
جـ



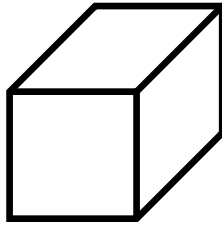
بـ



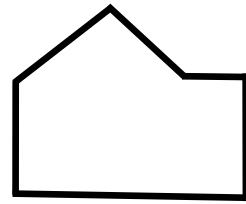
أـ



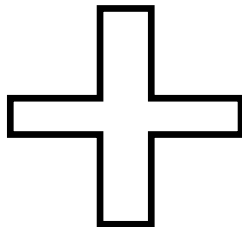
و



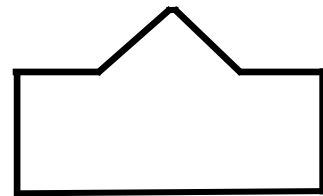
هـ



دـ



حـ



زـ



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عمار ثليجي - الأغواط

مقياس التفكير الإبداعي

اسم و لقب الطالب:

السنة الدراسية:

التخصص:

الفوج:

أنثى:

ذكر

الجنس:

تعليمات:

- اقرأ كل سؤال جيدا لكي تعرف المطلوب منه.
- لكل جزء من الاختبار زمن محدد.
- حاول أن تجيب عن أسئلة الاختبار بأقصى سرعة ممكنة، و لا تترك سؤالا دون إجابة.
- حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملائك مسجلا إياها في المكان المناسب من الاختبار.
- بإمكانك استعمال اللغة الأجنبية أو اللهجة العامية في الإجابة ماعدا في النشاط السادس فالإجابة تكون بالعربية الفصحى.
- لا تقلب أي صفحة و لا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك.

											الطلاقة
											المرونة
											الأصالة

النشاط الأول:

أذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية لا يفكر فيها زملائك
للأشياء الآتية و التي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة و أهمية.

أ- علب الصفيح.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



أذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية لا يفكر فيها زملائك
للأشياء الآتية و التي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة و أهمية.
ب- عجلات مطاطية.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



النشاط الثاني:

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد:

-حاول ان تفكر في اكبر عدد ممكن من الاجابات التي لا يفكر فيها زملاؤك

أ- ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور و الحيوانات

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



ب- ماذا يحدث لو أنّ الارض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى فيها

--1
--2
--3
--4
--5
--6
--7
--8
--9
--10
--11
--12
--13
--14
--15
--16
--17
--18
--19
--20

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



النشاط الثالث:

أ- اذا عينت مسؤولاً عن صرف النقود في النادي الذي انت عضوا فيه, ويحاول احد اعضاء النادي ان يدخل في تفكير الزملاء انك غير امين. ماذا تفعل؟

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



ب- لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق او حتى كانت ملغاة، ماذا تفعل لكي تصبح متعلما ؟

--1
--2
--3
--4
--5
--6
--7
--8
--9
--10
--11
--12
--13
--14
--15
--16
--17
--18
--19
--20

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



النشاط الرابع:

فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل، لا تهتم إذا كان التغيير الذي تقترحه يمكن تطبيقه الآن ام لا، كما يجب أن لا تقترح شيئاً يستخدم حالياً لجعل الشيء على نحو أفضل.

أ- دراجة

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



ب- قلم الحبر

--1
--2
--3
--4
--5
--6
--7
--8
--9
--10
--11
--12
--13
--14
--15
--16
--17
--18
--19
--20

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



النشاط الخامس:

كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم على سبيل المثال كلمة " قرأ " تتكون من حروف ق، ر، أ من الممكن أن نكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل: أرق، قرر...الخ.
من الممكن أن تستخدم الحرف الواحد، أكثر من مرة في الكلمة الواحدة.
اتبع نفس الطريقة في الكلمات الآتية مكونا أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم.
أ - ديمقراطية.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....
- 11-.....
- 12-.....
- 13-.....
- 14-.....
- 15-.....
- 16-.....
- 17-.....
- 18-.....
- 19-.....
- 20-.....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



ب - الجزائر .

--1
--2
--3
--4
--5
--6
--7
--8
--9
--10
--11
--12
--13
--14
--15
--16
--17
--18
--19
--20

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك



الصفحة	فهرس الجداول
81	الجدول (01) معاملات الارتباطات بين كل بند (شكل) والدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة
82	الجدول (02) ثبات اختبار الأشكال المتضمنة عن طريق الاتساق الداخلي
82	الجدول (03) ثبات اختبار الأشكال المتضمنة وفق معادلة سبيرمان ومعادلة جوثمان بطريقة التجزئة النصفية
83	جدول (04) مصفوفة الارتباطات الداخلية للعوامل الإبداعية الثلاث والدرجة الكلية
84	الجدول (05) ثبات اختبار التفكير الإبداعي عن طريق الاتساق الداخلي
86	الجدول (06) معاملات الارتباطات بين كل بند (شكل) والدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة
87	الجدول (07) ثبات اختبار الأشكال المتضمنة بطريقة معامل ألفا كرونباخ
87	الجدول (08) ثبات اختبار الأشكال المتضمنة وفق معادلة سبيرمان ومعادلة جوثمان بطريقة التجزئة النصفية
88	جدول (09) الارتباطات الداخلية للعوامل الإبداعية الثلاث
89	الجدول (10) ثبات اختبار التفكير الإبداعي عن طريق الاتساق الداخلي
90	جدول (11) توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات والشعبة
90	الجدول (12) توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانويات والجنس
91	الجدول (13) توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس والشعبة
92	الجدول (14) توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس والشعبة
104	الجدول (15) نتائج اختبار اعتدالية بيانات متغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي بحسب المتغيرات المفسرة الجنس والشعبة
105	الجدول (16) نتائج اختبار اعتدالية بيانات متغير التفكير الإبداعي بحسب المتغيرات المفسرة الجنس والشعبة
107	الجدول (17) قيمة معامل الارتباط سبيرمان rho بين الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي والتفكير الإبداعي

109	الجدول (18) نتائج اختبارات الفروق في الاعتماد-الاستقلال عن المجال لدى التلاميذ من الجنسين
110	الجدول (19) نتائج اختبارات الفروق في الاعتماد- الاستقلال عن المجال لدى التلاميذ من الشعبتين:
111	الجدول (20) نتائج اختبارات الفروق في التفكير الابداعي بالنسبة لمتغير الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي
112	الجدول (21) نتائج اختبارات الفروق في الطلاقة بالنسبة لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي
113	الجدول (22) نتائج اختبارات الفروق في المرونة بالنسبة لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي
114	الجدول (23) نتائج اختبارات الفروق في الاصاله بالنسبة لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي
115	الجدول (24) نتائج اختبارات الفروق في التفكير الإبداعي لدى التلاميذ القسم العلمي والقسم الأدبي
116	الجدول (25) نتائج اختبارات الفروق في الطلاقة لدى التلاميذ القسم العلمي والقسم الأدبي
117	الجدول (26) نتائج اختبارات الفروق في المرونة لدى التلاميذ القسم العلمي وتلاميذ القسم الأدبي
118	الجدول (27) نتائج اختبارات الفروق في الاصاله لدى التلاميذ القسم العلمي والقسم الأدبي
119	الجدول (28) نتائج اختبارات الفروق في التفكير الإبداعي وأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصاله) لدى التلاميذ من الجنسين
الصفحة	فهرس الأشكال
92	الشكل (01) توزيع نسب العينة بحسب الجنس
93	الشكل (02) توزيع نسب العينة بحسب الشعبة

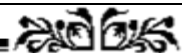
93	الشكل (03) توزيع نسب العينة بحسب الجنس والشعبة
106	الشكل (04) التوزيع التكراري لمتغير الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي
107	الشكل (05) التوزيع التكراري لمتغير التفكير الإبداعي

الصفحة	فهرس الموضوعات
أ-ب	مقدمة
	الفصل الأول المشكلة واعتباراتها
04	أولاً - إشكالية الدراسة:
06	- تساؤلات الدراسة:
06	- فرضيات الدراسة:
07	ثانياً - أهمية الدراسة:
07	ثالثاً - أهداف الدراسة:
08	رابعاً - أسباب اختيار الموضوع:
08	خامساً - التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:
10	سادساً - الدراسات السابقة:
11	أ - الدراسات المتعلقة بالمتغيرين معا متغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي ومتغير التفكير الإبداعي:
12	ب - الدراسات المتعلقة بمتغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي:
15	ج - الدراسات المتعلقة بمتغير التفكير الإبداعي:
17	سابعاً - التعليق على الدراسات السابقة:
17	أ - الدراسات التي تناولت المتغيرين معا متغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي ومتغير التفكير الإبداعي:
18	ب - الدراسات التي تناولت متغير الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي:
20	ج - الدراسات التي تناولت متغير التفكير الإبداعي:
	الفصل الثاني الأساليب المعرفية
23	تمهيد:
23	أولاً - البعد الأنطولوجي للأساليب المعرفية:
23	1 - البعد المفاهيمي:
23	أ - لغة:
24	ب - اصطلاحاً:
28	ثانياً - البعد التاريخي للأساليب المعرفية:

28	ثالثا - المفاهيم ذات العلاقة بالأساليب المعرفية:
29	1- الأساليب المعرفية والقدرات العقلية:
29	2- الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي:
30	3- الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية:
31	4- الأساليب المعرفية والسمات الشخصية:
32	5- الأساليب المعرفية وأساليب التعلم (Learning styles):
32	6- الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية:
33	رابعا - خصائص الأساليب المعرفية properties of cognitive styles:
33	1- شكل النشاط:
34	2- ثنائية القطب:
34	3- الثبات النسبي:
35	4- طابع الاكتساب:
35	5- العمومية:
35	6- القياس:
36	خامسا - تصنيف الأساليب المعرفية:
36	1- أسلوب التصلب في مقابل المرونة:
37	2- أسلوب الاندفاع في مقابل التريث:
38	3- أسلوب المغامرة في مقابل الحذر:
38	4- أسلوب التبسيط في مقابل التعقيد:
39	5- أسلوب البوارة مقابل الفحص:
39	6- أسلوب الشمولية مقابل القصور:
40	7- أسلوب التسوية في مقابل الإبراز:
40	8- أسلوب الاتساع في مقابل الضيق:
41	9- أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد:
41	أ - مفهومه:
43	ب - بعض الاختبارات التي تقيس أسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي:
43	- مقياس أو اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT) Group Embedded Figures Test:

44	- اختبار الأشكال المتداخلة:
44	- اختبار ضبط وضع الجسم:
45	- اختبار الأشكال المختلفة:
46	خلاصة الفصل:
الفصل الثالث: التفكير الإبداعي	
48	تمهيد:
48	أولاً- التفكير:
48	1- المقاربة المفاهيمية لمصطلح التفكير:
48	- المقاربة اللغوية:
48	- المقاربة الاصطلاحية:
50	2- النظريات المفسرة للتفكير:
50	أ- النظرية السلوكية:
51	ب- النظرية المعرفية:
52	ت- النظرية الجشطاطية:
52	ث- نظرية معالجة المعلومات:
53	ج- النظرية الفسيولوجية:
54	2- علاقة التفكير ببعض المجالات المعرفية الأخرى:
54	أ- التعلم:
54	ب- اللغة:
56	ت- الذاكرة:
57	3- خصوصية التفكير:
58	ثانياً- الإبداع:
58	1- المقاربة المفهومية:
58	أ- المقاربة اللغوية:
58	ب- المقاربة الاصطلاحية:
60	النظريات المفسرة للإبداع:
61	أ- نظرية الإلهام لأفلاطون:
61	ب- المنظور الإسلامي للتفكير الإبداعي:

63	ج- نظرية التحليل النفسي:
64	د- النظرية السلوكية:
64	هـ- النظرية الجشطالتيّة:
65	و- النظرية المعرفية:
65	ي- النظرية العاملة:
65	1- العمليات:
65	2- المحتوى:
66	3- النواتج:
66	ثالثاً- التفكير الإبداعي:
66	1- الفرق بين التفكير النمطي والتفكير الإبداعي:
67	1- مكونات التفكير الإبداعي:
67	أ- الطلاقة:
67	- اللفظية:
67	- الارتباطية:
67	- الشكلية:
67	- الفكرية:
67	- التعبيرية:
68	ب- المرونة:
68	- التكيفية:
68	- التلقائية:
68	ج- الأصالة:
68	د- الحساسية للمشكلات:
68	هـ- الإفاضة (التوسع):
69	2- مراحل العملية الإبداعية:
69	أ- مرحلة العمل الذهني:
69	ب- مرحلة الاحتضان:
69	ج- مرحلة الإشراف والإلهام:
69	د- مرحلة الوصول إلى التفاصيل:
69	3- معوقات الإبداع:



70	4- التفكير الإبداعي والخطاب الديدائكي:
70	أ- التفكير الإبداعي وأركان العملية التعليمية التعليمية:
70	- المعلم:
71	- المتعلم:
71	- المحتوى (المعرفة):
72	ب- التفكير الإبداعي وطرائق التدريس:
73	- طريقة حل المشكلات:
73	- الطريقة البنائية:
74	- طريقة العصف الذهني:
74	ج- التقويم:
75	5- قياس التفكير الإبداعي:
75	- اختبارات جيلفورد (Guilford tests):
75	- النواتج المعلوماتية للمعالجة:
75	- المحتوى المعلوماتي المعالج:
75	- العمليات العقلية:
76	- اختبارات تورانس (Torrance tests):
77	خلاصة الفصل
الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة	
79	أولاً- المنهج المتبع في الدراسة:
79	ثانياً- الدراسة الاستطلاعية:
79	- حساب الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (الدراسة الاستطلاعية):
79	- الخصائص السيكمترية لاختبار الأشكال المتضمنة:
80	- صدق اختبار الأشكال المتضمنة:
80	- الصدق التكويني (صدق الاتساق الداخلي):
81	- ثبات اختبار الأشكال المتضمنة:
81	- طريقة معامل ألفا كرونباخ:
81	- طريقة التجزئة النصفية:
82	- الخصائص السيكمترية لاختبار التفكير الإبداعي (الدراسة الاستطلاعية):
82	- حساب صدق اختبار التفكير الإبداعي:

82	- الصدق التكويني (صدق الاتساق الداخلي):
82	- ثبات اختبار التفكير الابداعي:
82	- طريقة معامل ألفا كرونباخ:
83	ثالثا- الدراسة الأساسية:
83	- حساب الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (الدراسة الأساسية):
83	- حساب الخصائص السيكمترية لاختبار الأشكال المتضمنة:
83	- صدق مقياس الاشكال المتضمنة:
83	- صدق التكويني (صدق الاتساق الداخلي):
84	ثبات اختبار الاشكال المتضمنة:
84	- طريقة معامل ألفا كرونباخ:
85	- طريقة التجزئة النصفية:
85	- الخصائص السيكمترية لاختبار التفكير الإبداعي (الدراسة الأساسية):
85	- حساب صدق اخبار التفكير الإبداعي:
85	- صدق التكويني لاختبار التفكير الإبداعي:
86	- ثبات اختبار التفكير الابداعي:
86	- طريقة معامل ألفا كرونباخ:
86	رابعا- حدود الدراسة:
86	- المجال المكاني:
86	- المجال الزماني:
87	خامسا- مجتمع وعينة الدراسة:
87	- مجتمع الدراسة
88	- عينة الدراسة:
90	سادسا- أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة:
90	- مقياس أو اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (GEFT) Group Embedded Figures Test
92	- وصف الاختبار:
93	- زمن الاختبار:
93	- طريقة اجراء الاختبار:
94	- تصحيح الاختبار:

95	- مقياس أو اختبار تورانس للتفكير الإبداعي Tests Torrance de la pensée :créative
97	تصحيح الاختبار:
98	الاساليب الاحصائية المستخدمة:
الفصل الخامس عرض نتائج الدراسة	
104	فحص اعتدالية درجات الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي:
106	الفرضية الأولى:
108	الفرضية الثانية:
109	الفرضية الثالثة:
111	الفرضية الرابعة:
115	الفرضية الخامسة:
119	الفرضية السادسة:
الفصل السادس مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
121	مناقشة الفرضية الأولى
124	مناقشة الفرضية الثانية
125	مناقشة الفرضية الثالثة:
126	مناقشة الفرضية الرابعة
129	مناقشة الفرضية الخامسة
133	مناقشة الفرضية السادسة
135	الخاتمة
139	قائمة المراجع
149	الملاحق
192	الفهرس



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

