الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: التعلم النشط

يعد التعلم النشـــط فســـلفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويهدف إلى تفعيل دور المتعلم من خلال العمل، والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصـــول على المعلومات، واكتســـاب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات ويرتكز على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات والعمل الجماعي والتعلم التعاوني.

٢،١ التمهيد

يدرك التربويون ضـــرورة توجيه تدريس اللغة العربية بما يوفر خبرات متكاملة للمتعلمين، وبما يتناســب مع مســتواهم وخصــائص نموهم، إذ لا يمكن للمتعلم أن يبدع ما لم يكن متفتح الفكر، ويمتلك المهارات والقدرات التي تمكنه من التفكير الناجح والسليم.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين تغير التركيز وتحول الاهتمام إلى مهمة إشراك الطلبة في عملية التعلم، وهذا وجب ضـــرورة تحول التدريس باللغة العربية من التعلم بالحفظ والتكرار (Rote Learning) واستقبال المعلومات إلى التعلم النشط (Active Learning) كأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة وتوافر بيئة تعلم نشطة.

وقد يتساءل الكثيرون لماذا التعلم النشط مهم بالنسبة للطلبة بشكل عام؟ وللإجابة على هذا التساؤل هناك عدة إجابات، يتمثل أولها في أن الطلبة في الوقت الحاضر يختلفون عن أسلافهم من الطلبة السابقين، وأن لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا والبيئة التعليمية التعلمية التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط (McCarthy & Anderson, ٢٠٠٠: ٤٥) .

وتؤدي التكنولوجيا دوراً كبيراً في تنمية عقول الطلبة وتفكيرهم وتزويدهم بالمهارات العلمية المختلفة من تحليل وتصنيف وتفسير إلى جانب توفيرها الجو التعليمي الذي ينجذب إليه الطلبة مما جعل المتعلم يسعى إلى المعرفة بوسائل متجددة وعدم الاكتفاء بما هو موجود في الكتاب المدرسي أو الغرفة الصفية (العتوم، ٢٠٠٤: ٤٢٨).

وتشير الأدبيات التربوية في هذا الصدد؛ إلى أن التعلم النشط يركز على المتعلم ويجعل منه أكثر مشاركةً ونشاطاً في المناقشات الصفية، ويمنح الطالب حق الاختيار، والمزيد من المبادرة الذاتية، بينما يكون المعلم مدرباً وموجهاً للتعلم بدلاً من أن يكون ناقلاً للمعرفة، وهنا تتحقق العلاقة التعاونية بين المعلم والطالب من خلال إشراكهما معاً في تحمل مسؤولية التعلم (الرؤساء، ٢٠٠٧: ٣).

وترى سعادة (٢٠٠٦) أنه لابد من إيجاد طريقة للتعلم تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف، والتعلم النشط هو إحدى هذه الطرائق والذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل (Learning by doing) والتشجيع على التعلم العميق (Deep learning) والذي من خلاله يفهم الطالب المادة بشكل أفضل (سعادة، ٢٠٠٦: ٤١).

ومما تقدم، تستنتج الدراسة أن طلبة المستقبل بحاجة إلى أن تكون لديهم القدرة على التفكير، وليس فقط القدرة على التذكر، فعليهم القراءة والكتابة، والمناقشة، والتفكير، وتبادل الآراء وتقبل النقد،

ومحاولة التوصل إلى النتائج الصحيحة بشكل منطقي يقوم على التشاور واحترام آراء الآخرين، ويحقق لهم الاستقلالية في التعلم، والقدرة على حل المشكلات الحياتية، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية.

٢،٢ مفهوم التعلم النشط

ظهر مفهوم التعلم النشط (Active Learning) كمصطلح في العقد الأخير من القرن العشرين، وبدأ انتشار هذا المصطلح بين المهتمين في الشأن التربوي كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في التدريس والتعلم (رفاعي، ٢٠١٢: ٢١).

ويرى كل من بولسون وفوست (Paulson & Faust, ٢٠٠٦) التعلم النشط بأنه أي نشاط يقوم به المتعلم في الغرفة الصفية بحيث يشمل على الإصغاء الإيجابي الذي يساعد الطلبة على فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء أو شروحات، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة.

ويعرف كوجك (٢٠٠٨) التعلم النشط بأنه فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية؛ التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم، إذ يتم التعلم والبحث والتجريب، واعتماده على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وينتج عنها السلوكيات المستهدفة التي تعتمد على مشاركة المتعلم. (كوجك، ٢٠٠٨: ١٥٢)

ويرى (Letexier, ٢٠٠٨) أن التعلم النشط يهتم ببناء المعرفة ومعالجة المعلومات، والتفاعل بين الطلبة تحت إشراف المعلم. (Letexier, ٢٠٠٨: ٣٩)

ويعتمد التعلم النشط وفق كاراميوستا (Karamustaa, ٢٠٠٩) على طرق تدريسية تنقل المتعلم من متلقي سلبي للمعرفة ليكون مشاركاً في الأنشطة التي تشتمل على التركيب والتحليل والتقويم وتطوير المهارات والقيم والاتجاهات.

ويعرفه (Mckinney, ٢٠١٠) بأنه ديناميكية الطالب، وهي أكثر من مجرد الاستماع لمحاضرة، إذ يفعل أشياء تتضمن الاكتشاف والمعالجة وتطبيق المعلومات وفق مسلمتين الأولى أن التعلم بطبيعته مساعٍ نشطة، والثانية أن الأفراد يتعلمون بطرق مختلفة (Mckinney, ٢٠١٠: ٢).

بينما يعرّف الحربي (٢٠١٠) التعلم النشط بأنه مجموعة من الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطالب داخل غرفة الصف، بحيث تجعله منقاداً للمشاركة والتفكير فيما يؤديه، وذلك بإشراف ومتابعة وتوجيه من المعلم (الحربي، ٢٠١٠: ٩).

ويذكر رفاعي (٢٠١٢) بأن التعلم النشط هو منظومة إدارية، وفيه تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، وتوجه فعالياته، بما فيها استراتيجية التعلم والتدريس، والتي تقدم الخبرات والمعلومات (الجانب المعرفي) وتتعدد بها المواقف التربوية وتتكون لديه السلوكيات (الجانب الوجداني)، ويتمركز فيها التعلم حول المتعلم، وفق قدراته وإمكانياته، ويكون مشاركاً إيجابياً، ويكتسب المهارات الأدائية (الجانب المهاري) (رفاعي، ٢٠١٢: ٥٥).

ويعرفه بدير (٢٠١٢) بأنه نمط تدريس يعتمد على النشط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها يقوم بالبحث، مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة والاستنتاج، من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف وتوجيه المعلم (بدير، ٢٠١٢: ٣٥).

ويعرفه هانك (Hung, ٢٠١٥) بأنه طريقة تعليمية يشارك فيها الطلبة جميعهم في عملية التعلم من خلال القيام بأنشطة هادفة مع التفكير فيما يفعلونه، إذ يقوم المتعلمون بأنشطة تتصل بالمادة المتعلمة

مثل طرح الأسئلة، والقراءة، والتجريب، والكتابة وهي أنشطة استكشافية يتم فيها تعرف مستويات الطلبة، وتعليمهم المفاهيم والمعارف والأفكار وبما يتناسب مع قدراتهم.

في حين يرى كل من (Jensen, Kummer & Godoy, ٢٠١٥) أن التعلم النشط يقوم على أنشطة تعليمية غنية بالخبرات ومراعية لأنماط التعلم، وتتيح لكل المتعلمين الانخراط في التعلم والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم وتطوير استراتيجيات تعلمية تساعدهم على التفكير وفهم المعرفة والتفاعل مع الآخرين في ظل توجيه وإرشاد من المعلم.

ومن خلال استقراء المفاهيم الآنفة الذكر، تستنتج الدراسة أن التعلم النشط هو طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، وضرورة المشاركة الفاعلة للطلبة في العملية التعليمية من خلال الإصغاء الإيجابي، والحوار والمناقشة، والتفكير والتأمل، مع وجود معلم مخطط للموقف التعليمي يشجعهم على تحمل المسؤولية، ويساعدهم على تحقيق الأهداف المرجوة التي تتمثل في بناء المعرفة، وتنمية المهارات والقيم والاتجاهات، وكل ذلك لا يتحقق إلا من خلال توفر بيئة تعليمية مناسبة.

٢،٣ أهمية التعلم النشط

يذكر كل من (رفاعي، ٢٠١٢: ٦٣) و(محمد، ٢٠١١: ١٤٣) أن للتعلم النشط أهمية كبيرة، كونه يعزز التعاون والمشاركة الإيجابية بين المتعلمين، وينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المادة التعليمية وأنفسهم ومعلميهم، وكذلك يدرب المتعلمين على تحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، فضلاً عن توظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.

ويؤكد التربويين إلى أن استخدام التعلم النشط له أهمية كبيرة، لذا يجب الاهتمام به والتشجيع عليه، كونه يساعد على تحقيق تعلم ما يصعب تعلمه في البيئة الصفية، ويزيد من اندماج المتعلمين في العمل، ويحفزهم على كثرة الإنتاج وتنوعه، ويعد مجالاً للكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم،

وينمي الرغبة في التفكير والبحث والتعلم، ويبرز من صورة المعلم كونه المصدر الوحيد للمعرفة. (سيد والجمل، ٢٠١٢: ١٠٣)

كما يشير (عواد وزامل، ٢٠١٠: ٢٧) إلى أهمية التعلم النشط كونه يغير من الفهم المعرفي للطالب، والذي بدوره يؤثر على نموه المعرفي والابتكاري والإبداعي.

وظهرت الحاجة للتعلم النشط نتيجة مجموعة عوامل من أبرزها: حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون في كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها ناتجة عن عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي (محمود، ٢٠١٢ :١٦).

ويوضح فوكس ورو (Fox & Rue, ٢٠٠٣: ٤) التأثير الإيجابي للتعلم النشط على التحصيل الدراسي للطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم، وزيادة تفاعلهم داخل حجرة الدراسة.

ويذكر جبران (٢٠٠٢) أن هناك أهمية كبيرة لاستراتيجيات التعلم النشط، تتمثل بقدرتها على إعطاء صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمها التلاميذ في الصف كالاستماع، والفهم، وتحليل المعلومات وتفسيرها، وتكامل الأفكار، وكذلك يتعلم التلاميذ باشتراكهم في العملية التعليمية، من خلال نوعية الجهد الذهني والحركي والنفسي الذي يكرسونه أثناء تعلمهم النشط، فضلاً عن أن التعلم فيه ينصب على العمليات العقلية العليا (جبران، ٢٠٠٢: ٢٠).

وتستنتج الدراسة مما تقدم، أن التعلم النشط يساهم بدرجة كبيرة في زيادة ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته، والذي بدوره يجعله أكثر نشاطاً وتفاعلاً خلال عملية التعلم، إذ أن ما ينجزه بذاته يكون ذا قيمة كبيرة لديه ومن ثم لا يمكن نسيانه بسهولة بعكس التعلم التقليدي، كما إنه يزيد من قدرة الفرد على استخدام مهارات التفكير المختلفة مما له أثر على التحصيل الدراسي لديهم.

٢،٤ أهداف التعلم النشط

تعددت أهداف التعلم نظراً لأهميته، فقد أشارت دراسة جبران (٢٠٠٢) إلى أن أهداف التعلم النشط تتمثل في تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير، والقراءة الناقدة، وطرح الأسئلة المختلفة، وحل المشكلات، والمرور بخبرات تعلمية وحياتية حقيقية، وكذلك اكتسابهم مهارات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم) وتمكينهم من تطبيقها في التعلم وفي الحياة، فضلاً عن تشجيعهم على اكتساب المعارف والاتجاهات المرغوب فيها واكتسابهم مهارات التفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين، وهذا يسهم في مساعدتهم على اكتشاف القضايا المهمة، ويقيس قدرتهم على بناء الافكار الجديدة وتنظيمها، مما يزيد من الأعمال الإبداعية لديهم، وفهم المعرفة وبناء معنى لها واستبقائها، والتنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (جبران، ٢٠٠٢ : ١٠) .

ووفقاً لذلك تؤكد الأدبيات التربوية الحديثة أن أهداف التعلم النشط الآنفة الذكر تنمي شخصية المتعلمين من خلال دعم الثقة بالنفس لديهم نحو مبادين المعرفة المتنوعة، ويطّور دافعيتهم الداخلية، ويحفزهم على التعلم مما يشجعهم في وضع أهداف تعلمهم، والسعي نحو تحقيقها، وفي تحمل مسؤولية تعلمهم (سعادة، ٢٠٠٦: ٣٣-٣٨)، ويسهم في زيادة قدرة المتعلم على استحضار الخبرات المخزنة في الذاكرة، ومراقبته لأدائه والاستراتيجيات المستخدمة التي تسهل عملية إدماج الطلبة في التعلم (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠: ٢١).

وتشير خلف الله (٢٠٠٩) إلى أن الهدف الأساسي للتعلم النشط هو مساعدة المتعلمين ليكونوا أكثر فاعلية، عن طريق تنمية المهارات الجديدة لديهم، والتي تساعدهم على التكيف مع المستجدات، والتحول إلى ممارسة الأنشطة وعمليات التفكير، واستخلاص الأفكار وعرضها والتعبير عن وجهات النظر،

واكتســـاب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة، وتنمية مهارات التفكير العليا (خلف الله،٢٠٠٩: ٣٥) في (محمود،٢٠١٢: ١٥-١٦).

ويجمل سـيد والجمل (٢٠١٢) بعض أهداف التعلم النشـط التي تتمثل في تنويع أنشـطة التعلم لدى المتعلمين، وربط الأفكار والمعلومات والمفاهيم بما لديهم مسبقاً، فضلاً عن إكسابهم مهارات العمل الفريقي (سيد والجمل، ٢٠١١: ٩٧).

وتستنتج الدراسة أن جميع أهداف التعلم النشط تعمل على إكساب المتعلمين المعلومة عن طريق المرور بخبرات مختلفة وبطرق عديدة، تزيل الملل عنهم وتحفزهم للتعلم وتشـجعهم على تعليم أنفسـهم، مما يساعد على إعادة بناء المعلومة بشكل صحيح في حالة عدم صحتها، أو إضافة الجديد للبناء في حالة صحتها، فضلاً عن إكسابهم المهارات والمعارف الحياتية التي تساعدهم على التواصل والتكيف في المجتمع، وزيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلبة، تدعم فيهم الثقة بالنفس، وتشـجع الطلبة على اكتسـاب مهارات التفكير العليا.

٢،٥ خصائص وسمات التعلم النشط

يجمل هندي (٢٠٠٢) خصائص التعلم النشط بعدة نقاط: أن التعلم هو تعاقب منظم ومخطط وهادف لنشـاطات وأفعال يقوم بها المتعلم، وأنه قدرة خاصـة للمتعلم لا يمكن للمعلم أن يتولاها عوضـاً عنه، فضلاً عن أنه يحدث في أشكال تنظيمية مختلفة محورها المتعلم (هندي، ٢٠٠٢: ١٩٦).

ويضـيف عبد الهادي (٢٠٠٤) بعض الخصـائص لعملية التعلم النشـط منها: أنه ينبغي على الطلبة الاشـتراك في العملية التعليمية التعلمية بصـورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سـلبيين، وأن تكون دافعيتهم مرتفعة، فضلاً عن حصولهم على التغذية الراجعة من المعلم (عبد الهادي، ٢٠٠٤: ٢٨٢).

ويرى كل من (سعادة، ٢٠٠٦: ٦٥؛ جبران، ٢٠٠٢: ٢٣؛ Meyers & Jones,١٩٩٣:٢٢) أن خصائص التعلم النشط تتمثل في: التعلم موجه لصالح الطلبة، والأنشطة تتمركز حول حل المشكلات والتي توصل إلى نتائج تعليمية هادفة، والاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية، والتركيز على الإلهام والإبداع،

واستخدام طرق تدريس فعالة لنجاح التعلم النشط، وأن يكون المناخ الصفي ودي وداعم.

ويؤكد (هارمن، ٢٠٠٨: ٢) في هذا الصدد أنه إذا أردنا أن نصل إلى جعل هذا الصف نشطاً تماماً يجب حث الطلبة على إبراز أفضل ما عندهم من خبرات وقدرات.

وبينت دراج (٢٠٠٩) أن من خصائص وسمات التعلم النشط هي: المشاركة الفاعلة للمتعلم، وتنمية مهارات التعلم الأساسية المتقدمة، وتوجيه المتعلم على استخدام مصادر متعددة، والتأكيد على إيجابية المتعلم في مهارات واستراتيجيات عليا مثل التحليل والتركيب والتقييم وحل المشكلات، فضلاً عن توفير بيئة تعليمية فعالة تتوفر فيها الوسائل والأساليب التعليمية المختلفة (دراج، ٢٠٠٩: ٢٠٧٦).

وتشير سعادة (٢٠١١) إلى أن التعلم النشط يتميز بعدة خصائص، منها: التركيز على مسؤولية الطالب في الحصول على التعلم واكتساب المهارات المختلفة، والاهتمام باستراتيجيات التعلم والتفكير والتأمل بخطوات التعلم والمهارات، فضلاً عن اعتبار المعلم كميسر وموجه ودليل لكل من المعارف والمعلومات وليس مصدراً لها، والاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية (سعادة، ٢٠١١: ٦٥).

وتستنتج الدراسة مما تقدم، أن الأعمال التي يقوم بها الطالب بنفسه أو التي يشترك بها عن طريق التعلم النشط تكون ذات قيمة أكبر له من تلك التي ينجزها شخص آخر، وتطور من قدراته المعرفية، وتنمي عنده مهارات التفكير الإبداعي، كما تزيد من قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات.

٢،٦ مبادئ التعلم النشط

يوضح كل من (الخزرجي، ٢٠١١: ٢٤٩؛ بدير، ٢٠١٢: ٣٧) أن مبادئ التعلم النشط تتمثل في: التفاعل بين المعلم والمتعلمين من خلال التحفيز للتعلم، وأن التعلم النشط يعزز العمل التعاوني، ويضع توقعات عالية لأداء المتعلمين، ويقوم على الذكاءات المتعددة.

ويرى بونك (Bonk, ٢٠٠٣) في (سعادة، ٢٠٠٦) أن مبادئ التعلم النشط تتحدد من خلال التركيز على اهتمامات الطلبة المفيدة، وربط مواقف التعلم النشط بالمعارف السابقة للمتعلم، وتوفير عنصري الاختيار والتحدي، وعدّ المعلم ميسراً لعملية التعلم ومشاركاً للمتعلم، واعتماد وجهات النظر المتعددة، والاعتماد على كل من التعاون والتفاوض والتأمل كأساس للتعلم النشط.

ويشير محمود (٢٠١٢) إلى أن مبادئ التعلم النشط تقوم على التركيز على تنمية القدرات التحليلية أكثر من مجرد نقل المعلومات، والاهتمام بالدور الطلابي بدلاً من الاستماع والمشاهدة، ومشاركة المتعلمين في الأنشطة المتعددة، والتركيز على بلورة القيم والاتجاهات، وضرورة تلقي المتعلمين تغذية راجعة سريعة (محمود، ٢٠١٢: ١٧).

ويوضح سعادة (٢٠٠٦) أن هناك سبعة مبادئ تدعم التعلم النشط تتمثل في التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم، والتعاون بين الطلبة، والتركيز على السلوكيات التدريسية، والتزود بتغذية راجعة، ومنح الزمن اللازم لتحقيق التعلم، واحترام مواهب وقدرات الطلبة وتحفيزها، فضلاً عن تحقيق إنجازات متميزة (سعادة، ٢٠٠٦: ٤٧).

كما أوجزت العديد من الدراسات الحديثة كدراسة (الشافعي وحسن والحلاوي، ٢٠١٤: ١١٤)، ودراسة (هندي، ٢٠١٠: ١١٥-١٥٩) مبادئ التعلم النشط بأنه يشجع التفاعل بين المعلم

والمتعلم، ويعزز التعلم التعاوني بشـــكل كبير، ويقدم تغذية راجعة، وضـــرورة توفير الوقت الكافي للتعلم، فضلاً عن إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتنفيذ الموقف التعليمي النشط.

ويضـيف بدوي (٢٠١٠) بعض من مبادئ التعلم النشـط، منها: تطبيق المفاهيم على مشـكلة، والتفكير الناقد والعمل الإبداعي، وتثبيت الخبرات المألوفة كجسور للخبرات الجديدة، والنشـاط الجماعي، والتعزيز والتطبيق (بدوي، ٢٠١٠: ١٦١).

إنه لما ســبق يمكن لهذه الدراســة إضــافة بعض المبادئ للتعلم النشــط تتمثل في التركيز على اهتمامات المتعلم المفيدة في مختلف المجالات كونه يعد أساساً للتعلم النشط، والاهتمام بالتعلم القائم على تعلم المتعلم على حل المشـكلات، بحيث يبتعد عن العشـوائية عندما تواجهه مشـكلة دراسـية أو حياتية، والميل إلى الاستقصاء والبحث لحل المشكلة.

٢،٧ عناصر التعلم النشط

توفر البيئة التعليمية للمتعلمين فهماً للعالم من حولهم نتيجة لتباين مستويات أعمارهم وتفكيرهم، فهم في حاجة مســتمرة إلى وجود فرص للمشــاركة في الأنشــطة المختلفة مع معلميهم وزملائهم والمواد التعليمية. وفي هذا الصـدد تشـير الأدبيات التربوية إلى أن التعلم يحقق أهدافه عندما يتم احتواء المتعلم في الموقف التعليمي وتفاعله معه ومع الظواهر العلمية المختلفة عن طريق ملاحظتها وإدراكها ومناقشـتها مع ما يحيط به، ومن ثم ممارستها في صورة

ذات معنى مما يساعد في تحقيق التعلم النشط (هندي، ٢٠٠٢: ١٩٣).

وينشـأ التعلم النشـط وفق ماكني (McKinney, ٢٠٠١) من عنصـرين: الأول، أن التعلم بطبيعته يعد محاولة نشـــطة يقوم بها المتعلم، والثاني أن الأفراد المختلفين يتعلمون بطرائق مختلفة (McKinney, ٢٠٠١:١).

ويشير سعادة (٢٠٠٦) إلى وجود أربعة عناصر تمثل الدعائم المهمة لاستراتيجيات التعلم النشط وهي: الكلام والإصغاء، والقراءة، والكتابة، والتفكير والتأمل. وتتطلب هذه العناصر أنشطة معرفية مختلفة، تسمح للطلبة بتوضيح الأمور وطرح الأسئلة عنها، واكتشاف المعرفة الجديدة المناسبة (سعادة، ٢٠٠٦: ٥٦).

ويرى جبران (٢٠٠٢) أن التعلم النشط يعتمد على عدة عناصر وهي: العمل المباشر بالأشياء، والتعلم بالممارسة، والدافعية الداخلية، وحل المشكلات (جبران، ٢٠٠٢: ١٨).

ومما تقدم، تستنتج الدراسة أن توفر عناصر التعلم النشط يجعله فاعلاً، وتزداد إيجابية المتعلم بزيادة دافعيته للتعلم، ورغبته في الاكتشاف والتفاعل مع الظواهر وتفسيرها، وبناء المعرفة على أساس الفهم والوعي وتمكن المتعلم من اكتساب المهارات الأساسية والاتجاهات المرغوبة وتطبيقها في مواقف تعليمية وحياتية أخرى بجانب المعلومة النظرية، فضلاً عن أن التعلم النشط يزيد القدرات المعرفية، ويساعد في تنمية المهارات الحياتية، كما يزيد من قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات.

٢،٨ طبيعة (بيئة) التعلم النشط

يركز التعلم النشط على المتعلم بعدّه محور العملية التربوية، ويشير ماكني (McKinney,٢٠٠١: ٢)، وفوكس ورو (Fox & Rue, ٢٠٠٣: ٤) إلى أنه من خلال ابتكار بيئات تعليمية تساعد على ارتفاع مستوى الطلبة إلى أكثر من مجرد الاستماع، من شأنه أن يحسّن قدرة المتعلم على تذكرها ويعزز التذكر، وعليه فإن التعلم النشط يتطلب من المتعلمين استخدام مهارات التفكير العليا، ومشاركتهم في أنشطة متنوعة، ومساعدتهم على اكتشاف القيم والاتجاهات الخاصة بهم.

ويرى هندي (٢٠٠٢) أن البيئات التعلمية الجيدة هي التي تحتوي المتعلم، وتتيح أمامه الفرصة لكي يتفاعل مع معلمه وزميله داخل الصف، ويعبر عن نفسه بطريقة حرة مباشرة، وكلما يتفاعل المتعلم بنشاط في الموقف التعليمي كلما تكون النتائج التعليمية فعالة ومؤثرة (هندي، ٢٠٠٢: ١٨٥).

ويلخص هارمن (٢٠٠٨) خصائص بيئة التعلم النشط بـ: الثقة، الحيوية والنشاط، والإدارة الذاتية، وسيادة روح الجماعة، والوعي، والسعي لاكتساب المعرفة، وتقبل آراء الاخرين وانتقادهم (هارمن، ٢٠٠٨: ٣-٤).

ويذكر زيتون (٢٠٠٦) أن بيئة التعلم النشط تقدم بيئة حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي ويطبق المتعلم ما تعلمه، وتدعم التعاون وتؤكد على بناء المعرفة لا سردها (زيتون، ٢٠٠٦: ١٧٠-١٧٣).

وتستنتج الدراسة مما تقدم، أن البيئة الصفية المشجعة للتعلم النشط تؤدي إلى زيادة التفاعل بين المعلم من جهة والمتعلم من جهة أخرى، وهذا يعطي المجال للمتعلمين للعمل بحرية تكفل الوصول إلى المعلومة على شكل مجموعات دون شعورهم بصعوبة المهمة أو عدم انجاحها.

٢،٩ مبررات استخدام استراتيجيات التعلم النشط

يعد أسلوب التعلم النشط هاماً للعملية التربوية، إذ تفترض النظرية النفسية أن الصف الناجح هو الصف الذي يحرص المتعلمون على البقاء فيه أكبر مدة زمنية ممكنة، إذ تكون البيئة مغرية. وتشير بعض الأبحاث إلى أن قدرة المتعلم على التركيز (١٠) دقائق من زمن المحاضرة، وانخفاض في كمية المعلومات التي تتضاءل بعد مرور (١٥) دقيقة تمكن المتعلم من الاحتفاظ بها (عويس، ٢٠٠٠: ٢٤).

ولخص كل من رشوان والنجدي (٢٠٠٩) مبررات استخدام التعلم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وهي:

١. التعلم عن طريق التلقين هو أسلوب التعلم السائد في العالم العربي، ويعّود الطفل على الترديد والحفظ، ولا يساعده على البحث والإبداع.

٢. أهمية مشاركة المتعلم بشكل نشط في عملية التعلم، وهذا ما نادى به جون ديوني، وجان بياجيه، وجيروم برونر، إذ يؤكد جميعهم على أهمية بذل المتعلم جهداً عقلياً في أثناء عملية التعلم من خلال قيامه بأنشطة التعلم.

٣. يتسم العصر الذي نعيش فيه بثورة تكنولوجية وعلمية أدت إلى تراكم وازدياد المعرفة الإنسانية.

٤. الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسي؛ لتحقيق مفاهيم مشتركة بين العاملين والتلاميذ والمجتمع المحلي.

٥. الانفجار الكبير للمعرفة الإنسانية، والانفجار المتزامن مع التوقعات البشرية فيما يخص التربية.

٦. اهتمام الطرق التقليدية في التربية وفي التدريس بدور المعلم الذي يقوم بنقل المادة الدراسية، وليس بدور المتعلم.

٧. التعلم النشط يساعد على إبقاء أثر التعلم لفترة طويلة.

٨. التعلم النشط يجمع ما بين التعلم النظري والتعلم التطبيقي.

وترى (ياركندي، ٢٠١٠: ١٤٩) أنه ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي.

وتضيف (بدير، ٢٠١٢: ٣٨) أنه في التعلم النشط تندمج المعلومات الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات.

وقد توصـــلت هذه الدراســـة ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري أن هناك معايير ترى أن مدة اسـتيعاب المعلومات من قبل الطالب يعتمد على عمره مضـافاً إليها (١٠) دقائق، وهذا يؤيد فكرة الاعتماد على التعلم النشط كأسلوب تربوي حديث يسهم في قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات، ويمنحه وقتاً آخر للتفاعل والمشاركة وإبداء الرأي.

٢،١٠ النتائج الإيجابية للتعلم النشط

أورد كودمان (Goodman, ١٩٩٨: ٣) مجموعة من النتائج الإيجابية للتعلم النشط وهي:

١. بقاء أثر التعلم لدى المتعلم:

أظهرت العديد من البحوث أن نسبة احتفاظ (استبقاء) الطلبة للمعرفة وإتقان مهارات التفكير العليا وتبني اتجاهات إيجابية ودافعية أكبر للتعلم في المستقبل في التعلم التقليدي تكون محددة، بينما تكون هذه النسبة أعلى بكثير في التعلم النشط.

وفي هذا الصدد يؤكد سيلر (Seeler, et.al.,١٩٩٤ :١)، وميكشي (McKeachi, ١٩٩٨:١) أن نسبة بقاء المعلومة أعلى بكثير في التعلم النشط، إذ أن المتعلم الذي يتعلم بنفسه معتمداً على نفسه فيكون بقاء أثر التعلم أكثر ولمدة أطول تصل إلى ٩٠ %) وهي نسبه عالية مما يظهر أن للتعلم النشط أثر ايجابي في عملية التعلم.

٢. زيادة التفاعل داخل الصف:

تشير الأدبيات أن الطلبة يستجيبون للأنشطة بطرق مختلفة عندما يندمجون في الأنشطة التعليمية الصفية، وذلك وفقاً لتنوع ميولهم، ولذلك عندما يخطط المعلم للنشاط التعليمي ينبغي عليه أن يخطط للتعلم الفردي في إطار المجموعة، مهتماً بالتفاعل الإنساني الذي يتم في المجموعة؛ إذ يمكن ضم الطلبة المتشابهين معاً، فيسهل عليهم التوافق والتفاعل اللازم لفهم معنى ما يتعلمون (غازي، ٢٠٠٤: ٦٦).

٣. تطوير اتجاهات إيجابية نحو المادة التعليمية:

يبدأ الطلبة في تقبل المسؤولية الشخصية عن التعلم، ويقومون بأعمال وأنشطة تساعدهم على التمكن من المحتوى، بالإضافة إلى التمكن من الإدارة الذاتية لأعمالهم، ويؤدي التعلم النشط إلى زيادة دافعيتهم للتعلم مما يقود إلى تطوير اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة التعليمية التي يتم تعليمها في بيئة تعلم نشط، حيث أن المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه أو كفرد في مجموعة تكون ذات قيمة كبيرة بالنسبة له.

٤. مهارات التفكير العليا:

يهتم التعلم النشط بمهارات التفكير العليا مثل :التحليل والتركيب والتقويم ويركز عليها، لذلك تخاطب العديد من أنشطته هذه المهارات في مواقف مختلفة، فيساعد في تحسين تعلم المحتوى العلمي.

ويؤكد الحيلة (٢٠٠٣) أنه يمكن تنمية قدرة المتعلم على مهارات التفكير العليا وتطويرها من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط التي تقوم على التفاعل والمشاركة النشطة من جانب المتعلم، والتوجيه المستمر تحت إشراف وتوجيه المعلم (الحيلة، ٢٠٠٣: ٢٨٨).

٥. زيادة اهتمام الطلبة وانتباههم:

تشير الدراسات إلى أن تركيز الطلبة وانتباههم في صفوف التعلم التقليدي يتضاءل بشكل كبير بعد مرور أول عشرة دقائق من وقت الحصة، في حين يذكر وانبيرغ (Winburg, ١٩٩٩)، والهويدي (٢٠٠٥) أن التعلم النشط يعمل على زيادة اهتمام الطلبة ويجعل انتباههم مستمراً لفترة أطول نظراً لانشغالهم بالأنشطة وتفاعلهم معها؛ إذ أن التعلم النشط يهدف إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية من خلال استراتيجياته التي تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وتنمي لديهم المهارات الجديدة التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة والنشاط والتحدث والقراءة والكتابة وطرح الأسئلة وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير واستخلاص الأفكار وعرضها

والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير العليا (٤٩٩-٤٨٨ : Wineburg, ١٩٩٩) (الهويدي، ٢٠٠٥ : ١٩٦-١٩٩).

٦. زيادة تحصيل الطلبة:

يتمثل التأثير الإيجابي للتعلم النشط على الطلبة في عدة جوانب منها :زيادة دافعيتهم للتعلم، وانتباههم وتطوير اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة التعليمية، وزيادة التفاعل داخل الصف، وتنمية مهارات التفكير العليا، والذي يؤدي في النهاية إلى زيادة تحصيل الطلبة لما يتعلمونه، وهذا من شأنه أن يدعم شخصيات المتعلمين، ويشجع تعاونهم مع الآخرين؛ ويحفزهم ليساعد أحدهم الآخر في تعلم المادة مما يسهل عليهم اكتشاف النقاط التي يعرفونها والتي لا يعرفونها (Fox & Rue, ٢٠٠٣: ٤).

٧. توفير بدائل إيجابية للصراع بين المعلم والمتعلمين:

يستطيع المعلم الناجح إثارة نشاط المتعلم ورغبته في الدراسة وقيامه بأنشطة متنوعة تساهم في تنمية قدرته على الابتكار والإبداع، ولذلك عندما يتفهم المعلم حاجة المتعلم لأن يكون نشطاً، فإنه يتدخل لدعم المتعلم وزيادة فرصه التعليمية، بدلاً من التحكم في تعلمه؛ فيحصل على المزيد من التغذية الراجعة المتكررة والفورية، وعندما يملك المتعلم فرصة الاختيار وصنع القرار فإن الصراع الكامن بينه وبين المعلم يتم تجنبه؛ ليحل محله التعاون والألفة (سلامة، ٢٠٠٢: ٣٦).

لذلك ترى هذه الدراسة أن المعلم الذي يقوم بتفهم دوره الحقيقي ويترك المجال للمتعلمين لتحمل مسؤولية تعلمهم وممارسة عمليات التفكير واكتساب المهارات المختلفة وينمي الثقة لديهم يجعلهم يشعرون بأهميتهم وأهمية ما توصلوا إليه هو من يزيل الصراع بينه وبين المتعلمين.

٨. تدعيم الثقة بين المعلم والمتعلمين:

يستطيع المتعلمون في بيئة خاصة للتعلم النشط متابعة اهتماماتهم وتلبية حاجاتهم، ولا يخشون الوقوع في الخطأ، لأن هذه البيئة آمنه وداعمة، وهنا تنشأ علاقة الثقة بين المعلم والمتعلمين الذين يتلقون التشجيع والدعم، ويملكون فرصة الاختيار، والعمل بأنفسهم، والتأمل في ممارساتهم وتفكيرهم، والتعبير عن خبراتهم؛ فيظهر للمتعلمين قدراتهم على التعلم بدون مساعدة، وهذا يعزز ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم عليها.

٩. اكتساب مهارات التعلم النشط كمهارات حياتيه:

إن المهارات التي يكتسبها ويطورها المتعلم النشط لا يقتصر استخدامها على صفوف المدرسة، بل هي مهارات حياتية تخدمه في مراحل حياته المستقبلية، إذ يتعلم الطلبة الذين يعملون معاً في مهمات التعلم النشط كيفية العمل مع أشخاص آخرين يختلفون عنهم في الخلفيات والاتجاهات.

٢،١١ استراتيجيات التعلم النشط

٢،١١،١ استراتيجية حل المشكلات (Problems Solving)

أضحى أسلوب حل المشكلات من الاستراتيجيات الفعالة في التعليم والتعلم، كون مواجهة المشكلات وحلها من المهارات الأساسية التي ينبغي على الإنسان في الوقت الحاضر أن يتعلمها ليواجه تحديات المستقبل ومشكلاته. وبالتالي فإن هذه الاستراتيجية تمكّن التلميذ من اكتشاف المعلومات بنفسه بدلاً من أن يتلقاها جاهزة من كتاب أو معلم، وهي تهدف إلى أن يكون المتعلم منتجاً للمعرفة لا مستهلكاً لها (سعدية وأسمهان، ٢٠١٩: ١٩٢).

وتعرّف استراتيجية حل المشكلات بأنها إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على طرح بعض الموضوعات بالمنهج في صورة مشكلات يشعر بها الطالب، ويفكر فيها، ويسعى إلى حلها باستخدام خطوات التفكير العلمي المنظم، مما يساعده على اكتسابها (صالحة، ٢٠٠٥: ٤٧).

وتشـير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن اسـتراتيجية حل المشـكلة تتضـمن عدة خطوات منها: تحديد المشـكلة، وجمع البيانات عنها، واقتراح حلول لها، ومناقشـة تلك المقترحات، والتوصـل إلى الحل الأمثل للمشـكلة (الاسـتنتاج)، وتطبيق تلك الاسـتنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة (سـعدية وأسمهان، ٢٠١٩: ١٩٣).

وأورد سلامة (٢٠٠٢) مجموعة من الخصائص لأساليب تعلم حديثة منها تنمية شخصية المتعلم في حل المشـكلات والتعلم عن طريق إثارة المشـكلة والبحث عن الحل، كما تراعي الفروق الفردية ومستويات الطلبة واستعداداتهم وميولهم ومراحل نموهم (سلامة، ٢٠٠٢: ٣٥)

كما تشـير نتائج الأبحاث والدراسـات إلى أهمية المشـاركة النشـطة في عملية التعلم، إذ تمكن الطالب من إتقان بعض المهارات كالـ (التفكير الناقد، حل المشـكلات)، وتزيد من دافعيته للتعلم (Braxton, Jones, Hirschy & Hartkey , ٢٠٠٨; Prince, ٢٠٠٤) الموجودين في (فاور، ٢٠١٢: ٥).

٢،١١،٢ استراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative Learning)

تعد استراتيجية التعلم التعاوني استراتيجية تدريبية قائمة على تقسيم التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي إلى مجموعات صـغيرة، ليعملوا ويتعلموا من بعضـهم البعض، ويتحملوا المسـؤولية المشـتركة عن تعلمهم، ويقيمون ويُقومون تعلمهم بناءً على الإنجاز الفردي وعلى إنجاز المجموعة بحيث يرتبط نجاح المتعلم بنجاح زملائه في المجموعة نفسها؛ مما يدفعهم إلى العمل التعاوني المشترك.

وهي اسـتراتيجية يتم فيها تقسـيم الطلبة إلى مجموعات صـغيرة لا تتعدى (٧) أفراد ويكونون غير متجانسـين في مسـتوياتهم التحصـيلية، وتعمل كل مجموعة معاً لإنجاز مهارات تعليمية محددة، وكل طالب

عليه أن يتعلم ويساعد بقية أفراد المجموعة في تنفيذ المهام المطلوبة، ويكون دور المعلم فقط موجهاً ومرشداً ومراقباً لأداء الطلبة في المجموعات.

٢،١١،٣ استراتيجية العصف الذهني (Brainstorming)

تعد هذه الاستراتيجية إجراءاً تعليمياً يتم من خلاله إعطاء المتعلمين (مجموعات كبيرة أو صغيرة) قضية أو موضوع، أو سؤال، أو مشكلة، ترتبط بالمادة الدراسية، ويطلب منهم استدعاء أكبر قدر من المعلومات أو الأفكار أو الإجابات أو الحلول حسب المهمة المعطاة لهم دون مناقشة أو نقد تلك المعلومات أو الأفكار أثناء توليدها أو ابتكارها بطريقه تسمح بالتعبير عنها دون التقيد بمعايير محددة تحد من التفكير، وبالتالي فهي تقوم على إرجاء التقويم، وإطلاق حرية التفكير، الكم قبل الكيف، البناء على أفكار الآخرين (Lindman,٢٠٠١:١).

كما تعد استراتيجية العصف الذهني من الطرق الحديثة في التدريب، والتي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتعلم في قمة التفاعل مع الموقف.

٢،١١،٤ استراتيجية خرائط المفاهيم (Conceptual Maps)

ظهر هذا المصطلح لأول مرة عام (١٩٧١) من قبل توني بوزان الذي عرفها بأنها تقنية رسومية قوية تزودك بمفاتيح تساعدك على استخدام طاقة عقلك بتسخير أغلب مهارات العقل بـ (كلمة، صورة، عدد، منطق، ألوان، إيقاع) في كل مرة وأسلوب قوي يعطيك الحرية المطلقة في استخدام طاقات عقلك (السلطي، ٢٠٠٧).

تعد خرائط المفاهيم من الأدوات المفيدة في تعزيز وتعميق فهم التلميذ للمفاهيم في أي وحدة تدريبية وتدعيمه وتقويته حيث تضفي المعنى على المفاهيم، وتوفر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر

المادة التدريبية، وبالنسبة للمعلم فإنها تساعده على ملاحظة سير المتعلمين وقدراتهم في بناء المعرفة العلمية الجديدة عليهم) صالح، ٢٠٠٦). وهي من أفضل وسائل التعلم والحفظ والتذكّر؛ فهي تجمع ما بين الأشياء التي تعرفها والأشياء التي تتعلمها بالإضافة إلى ما قد تحتاج إليه لاستكمال تصورك عن الموضوع، ثم تقوم الذاكرة لدينا بمعالجة هذه الصلات الجديدة وارتباطاتها الشبكية من أجل استرجاعها لاحقاً (,Budd) ٢٠٠٤.

ويتضح مما تقدم، أن الخريطة الذهنية تساعد المتعلم والمعلم على تنظيم البناء المعرفي والمهاري لكل منهما، والمراجعة للمعلومات السابقة من خلال الفضاء الفسيح الذي تمنحه للمتعلم.

٢،١١،٥ استراتيجية الحوار والمناقشة (Discussion)

تعد المحاضرة والمناقشة إحدى استراتيجيات وأساليب الإرشاد الجماعي التعليمي حيث يؤدي فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دوراً رئيساً، وذلك من خلال تقديم المعلومات التي يحتاجها المشاركون في البرنامج لتوسيع وتعميق المفاهيم لديهم، وإكسابهم جوانب وجدانية ومعرفية وسلوكية جديدة، ثم يلي ذلك أو يتخلله مناقشة جماعية مع جميع المشاركين والذين يفضل أن يكونوا متجانسين بمعنى أن يكونوا جميعاً يعانون من مشكلات متشابهة) زهران، ٢٠٠٢: ٣٣٠-٣٣١).

يعد من الموضوعات المهمة والاتجاهات المعاصرة التي يأمل التربويون أن تسهم بفاعلية في تحسين استراتيجيات التعلم والتعليم سواء في غرفة الصف أو خارجها، من خلال مناقشة المتعلم والتعبير عن آرائه وأفكاره بحرية، وتبادل الآراء والأفكار مع زملائه، ودراسة العلاقات بين الموضوعات والروابط بين المفاهيم حتى يكون لتعليمه معنىً وهدفاً ووظيفة (عشا وأبو جادو، ٢٠١١).

٢،١١،٦ استراتيجية لعب الأدوار (Role Play)

يعد لعب الأدوار من الاستراتيجيات التي تعتمد على المتعلم ودوره النشط، وتدفع به إلى التخلي عن دوره التقليدي السلبي، والتقدم بطريقة إيجابية بحيث يقوم بتمثيل أدوار لأشخاص أو مواقف تساعده في تحقيق أهداف تدريسية واكتساب مهارات حياتية واتجاهات تنمي شخصيته.

وتعتمد استراتيجية لعب الدور على تقديم المعلومات للطلبة، التي تمثل سلوكاً واقعياً في موقف مصطنع، يؤدي فيه الأفراد المشاركين في النشاط أحد الأدوار التي توجد في الموقف التعليمي، وتفاعلهم مع الآخرين في حدود علاقة دورهم بأدوارهم (العدوان وداود، ٢٠١٦: ١٣١).

وتذكر (الجدي، ٢٠١٢: ٣٥) أن طريقة لعب الأدوار تنسب إلى العالم النمساوي (مورينو) حيث طبقها للمرة الأولى في مدارس النمسا عام ١٩١١م، ثم انتشرت بعد ذلك في العالم بأسماء متعددة، وهي (لعب الأدوار، تمثيل الأدوار، المحاكاة) وتمثيل الأدوار تقنية يمكن تطبيقها في المدارس كونها تحقق تفاعلاً عقلياً، ووجدانياً لدى الطلبة تجاه مشكلة تطرح أمامهم.

وتعرف (المصري، ٢٠١٠: ٦) لعب الأدوار :أنه أحد أشكال التصوير الدرامي الذي يساعد على الإدراك القيمي، وخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة، وذلك من خلال تمثيل الأدوار التي تستند إلى المشاركين بصورة تلقائية بحيث يظهر الموقف كأنه حقيقة.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن طريقة تمثيل الأدوار من الطرائق الجيدة لتعليم الطلبة القيم الاجتماعية، كما أنها أداة فاعلة في تكوين النظام القيمي عندهم، وتشجعهم على الاتصال والتواصل فيما بينهم، والتعلم من بعضهم البعض بغض النظر عن الاختلافات الثقافية، والاجتماعية فيما بينهم، فهي طريقة جيدة للتعامل بفاعلية مع المواقف التعليمية (عفانه واللوح، ٢٠٠٨: ٦٣)

وتتمثل أهداف استراتيجية لعب الأدوار في الربط بين النظرية والتطبيق، ومساعدة الطالب على اكتسابه فرصة للتدريب على أدوار حياتية كثيرة، وتوظيف المهارات اللغوية والحركية والفكرية، ومساعدة المعلم على اكتشاف ميول الطلبة ورغباتهم ومن ثم تعديلها، ومساعدة المتعلم بلعب الأدوار على فهم ذاته وفهم الآخرين. (الحيلة، ٢٠٠٢: ٢٨٣)

ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية الأهداف والمهام المطلوبة، وتوفير الوقت الكافي للمتدربين لقراءة الدور المطلوب القيام به، ومن ثم الانتقال إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة وقراء التعليمات، فضلاً عن تحديد الأنشطة التي سوف يمارسها الطلبة في البيت (أبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦: ٧٩).

ومن المبادئ الأساسية التي تقوم عليها طريقة لعب الأدوار هي أسلوب المبادرة والارتجال واتخاذ القرارات الفورية، والتعرف المباشر إلى الأشخاص والإحداث والمواقف، وتقوية مهارات الإصغاء والملاحظة والانتباه والتفكير، والتأكيد على دور المعلم الإبداعي في تنظيم التعلم، فضلاً عن انسجام هذا الأسلوب ومبدأ التعلم عن طريق العمل والنشاط والخبرة المباشرة (الحيلة، ٢٠٠٢: ٢٨٤).

بينما ترتكز عناصر استراتيجية لعب الأدوار على تقديم ملخص للطلاب (أي شرح الموضوع)، وإرساء المواقف لكل طالب بعبارات يمكن فهمها، والقيام بالتمثيل، وكذلك المناقشة ومعرفة الأدوار والمفاهيم (أبو نبعة، ٢٠٠٣: ٤٣٦).

وتستنتج الباحثة مما تقدم، أن استراتيجية لعب الأدوار تساعد في سرعة تعلم الطلبة واستمرار أثر التعلم عندهم، كما أنها تساعد في تنمية المعارف والاتجاهات والمهارات، وتساعد على التواصل الإيجابي بين الطلبة، وتضفي عليهم الحيوية والمرح في الموقف التعليمي، كما أنها تساعد في اكتشاف الإبداع لدى الطلبة، لذلك على المعلم أن يتخذ الإجراءات التي تساعد في نجاح هذه الاستراتيجية، كي لا تصبح عملية لعب الأدوار هي الهدف بحد ذاتها بل تكون وسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة.

٢،١١،٧ استراتيجية (K.W.H.L.)

تعد النظرية البنائية إحدى نظريات التعلم الحديثة والتي اتجهت أنظار التربويين إليها، من أجل بلورة عدد من الاستراتيجيات التدريسية للاستفادة منها، وتوظيفها داخل الصفوف الدراسية. وانبثقت هذه النظرية من النظريات المعرفية، وبالتالي عدّت أساساً متكاملاً لإصلاح الاتجاه السائد في التدريس (زيتون،:٢٠٠٧ ٣٧).

وتقوم هذه النظرية كنظرية في التعلم المعرفي على مجموعة من الافتراضات من أبرزها، أن التعلم عملية بنائية تفاعلية نشطة، يسعى الفرد من خلالها إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل ما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية، كما أن الفرد لا يبني معرفته عن العالم من حوله من خلال أنشطته الذاتية، التي يكون من خلالها معاني خاصة بها في عقله فقط، بل من خلال مناقشة هذه المعاني مع الآخرين عن طريق التفاعل والتفاوض الاجتماعي معهم) النجدي وآخرون، ٢٠٠٣: ٣٠٤).

وعرّف المعجم الدولي للتربية هذه الاستراتيجية بأنها "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، وقوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة." (زيتون، ٢٠٠٧: ٣٦)

ويشير (الخزرجي، ٢٠١١: ٢١٤) الى مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية، منها: أن المتعلم لا يستقبل المعرفة العلمية ولكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم، وأن المعلومات والخبرات السابقة للمتعلم تؤدي دوراً في تشكيل أسس التعلم اللاحق.

ويتضح للباحثة مما سبق أن التعلم في النظرية البنائية عملية نشطة، وتؤكد على الدور الإيجابي والفعال للمتعلم في بناء معرفته، كما تؤدي الخبرات السابقة دوراً في تشكيل معرفته اللاحقة في ظل بيئة تعليمية مناسبة.

٢،١١،٨ استراتيجية التعلم التبادلي (Reciprocal Learning)

عرّف (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٢٣) هذه الاستراتيجية بأنها: " نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلبة، أو بين الطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة ".

وعرفها (الشمري، ٢٠١١) بأنها: " استراتيجية ثنائية التدريب إذ يشكل كل طالبين شراكة تعلم يقوم فيها كل منهما بمساعدة الآخر للوصول إلى هدف تعلم معين ويقدم له التغذية الراجعة التي تساعده على حل النشاط والعكس ".

وتقوم هذه الاستراتيجية على عدد من الأهداف، منها: تطور التعلم الذاتي للطلبة، وتقلل الاعتماد على المعلم في تقديم التغذية الراجعة، وزيادة عدد المشاركين في عمليتي التقويم وتقديم التغذية الراجعة، وكذلك تخلق بيئة صفية يستطيع من خلالها جميع المتعلمين تقديم المساعدة لبعضهم البعض (وزارة التربية والتعليم السعودية، ٢٠١١).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن من فوائد هذه الاستراتيجية أنها تساعد المعلم على أن يعرف بشكل جيد موقع الطلبة من الدرس من خلال طرحه عدداً من التساؤلات، منها: (ما المهارات التي تعلموها؟ وما المهارات التي يحتاجون تطويرها؟ وكيف يتم تناول الطلبة للمحتوى؟ (آل عيسى، ٢٠١٦: ٢٤)

وترى الباحثة أن الاستخدام المتسق للتعلم التبادلي يجعل الطلبة يعرفون ان الفصل الدراسي هو مكان للعمل الاجتماعي، والاحترام المتبادل.

٢،١١،٩ استراتيجية القبعات الست (Six Hats)

تبنى هذه الاســـتراتيجية (ديبونو) في عملية التفكير، إذ يرى أن هناك نماذج مختلفة من التفكير، واعطى لكل قبعة لوناً يعكس طبيعة اللون المستخدم.

وبرر (ديبونو) استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات على أساس أن القبعات هي الأقرب إلى الرأس الذي يحوي الدماغ والذي يقوم بدوره بعملية التفكير، فالقبعة من وجهة نظره رمز للدور الذي يمارسه الشخص (الحاج والمصالحة، ٢٠١٦: ١٦١).

وتشير دلالة التفكير في كل قبعة من القبعات الست إلى رمز معين، فتفكير القبعة البيضاء ترمز إلى نمط التفكير الذي يستند إلى الحقائق والأرقام والإحصـــائيات، وترمز القبعة الســـوداء إلى تفكير الشخص إلى الجلوس الطويل والخمول والكسل والملل والنوم وزيادة الوزن، بينما ترمز القبعة الصفراء على عكس تفكير الشخص عندما يرتدي القبعة السوداء، فهي ترمز إلى رغبة الشخص إلى ممارسة التمارين الرياضية كالمشي، وتعرض جسمه إلى أشعة الشمس، وتناول الأغذية الغنية بالفيتامينات وكل ما يدل على الحركة والنشـــاط. أما أصـــحاب القبعة الخضـــراء فهم دائماً ممن ينظمون ويعملون ويقترحون أفكاراً جديدة كالبرامج الإذاعية أو عمل مســـابقات تنشـــط الحركة لديهم ولدى الآخرين، في حين ترمز القبعة الزرقاء إلى تفكير أصحابها إلى تشكيل لجان للمشاركة في الأنشطة الحركية في المدرسة وإقامة يوم مفتوح للأنشطة والبرامج، والدخول في مناقشات مع أصحاب القبعات الأخرى، وإعداد خريطة ذهنية تلخص ما اســتفاد منه الطلبة. وأخيراً ترمز القبعة الحمراء الى تعبير اصــحابها عن مشــاعرهم وأحاســيســهم نحو موضوعات مثل (أنا أحب هذه الشخصية، أنا مندهش من هذا الموقف ...الخ). ومن هنا يعد التدريس وفق القبعات الســـت هو أحد أشـــكال ومهارات تعليم التفكير. (الحاج والمصـــالحة، ٢٠١٦: ١٦٣-١٦٩).

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى الانتقال من عشوائية التفكير إلى تعمّد التفكير، مروراً إلى تبسيطه وتوضيحه لتحقيق فاعلية أكبر من أجل تنظيم المعلومات. كما أن من مميزات استخدام التفكير بالقبعات الست كونها سهلة التعليم والتعلم، وتستخدم على جميع المراحل والمستويات، فضلاً عن أنها تغذي بناءا على التركيز والتفكير الفعّال. (المناعي، ٢٠١٧: ٣١٢)

وتستنتج الباحثة مما تقدم، أن استخدام استراتيجية القبعات الست يمكن أن يحقق التعلم الجيد من خلال أنها استراتيجية تسمح للطلبة في جميع مراحل الدرس بالمشاركة والقيام بعمليات استقصاء وجمع المعلومات بدءاً من البحث عن المعلومات (القبعة البيضاء) وحتى تقديم التوجيه والتنظيم (القبعة الزرقاء)، مروراً بعمليات التفكير الإيجابي (القبعة الصفراء)، والتفكير النقدي (القبعة السوداء)، وأخيراً التعبير عن المشاعر (القبعة الحمراء).

عرّف (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٢٣) هذه الاستراتيجية بأنها: " نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلبة، أو بين الطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة ".

٢،١٢ دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط

يتطلب التعلم النشط من المتعلمين أن يستخدموا عمليات تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم، تلزمهم استخدام العقل فيما يتعلمونه من خلال قيامهم بطرح الأسئلة وفرض الفروض والاشتراك في المناقشات والبحث والقراءة والتجريب والتقصي عن الحقائق. أما المعلم فينبغي أن يكون دوره موجهاً ومرشداً وميسراً للتعلم (عامر والمصري، ٢٠١٣: ٢٨-٢٩).

٢،١٢،١ دور المعلم

أضحت استراتيجية التعلم النشط من أهم استراتيجيات التدريس من خلال إشراك المتعلمين في العملية التعليمية والتي تمكنهم من إنجاز الأهداف بطرق ابتكارية تثير أذهانهم وتطور قدراتهم، وهذا لا يتحقق إلا من خلال وجود معلم يتصف بالإبداع والتوجيه ويكون قادراً على توفير المناخ التعليمي المناسب للمعرفة، وعلى دراية بقدرات الطلبة وطبيعتهم وخصائصهم.

ويبين بدير (٢٠١٢) في هذا الاتجاه أن دور المعلم في التعلم النشط يتمثل في بعض جوانبه بالعمل على زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، وجعلهم مكتشفين ومجربين وفعالين في العملية التعليمية (بدير، ٢٠١٢: ٢٣٣) والموجود في (سعدية وأسمهان، ٢٠١٩: ١٨٨). بينما يرى (بوجالسكي) أن عمل المعلم هو أن يكون ميسراً للتعلم (Factilitator of Learning) وهي فكرة من أفكار كارل روجرز (فرغلي، ٢٠١٥: ٢٧).

وتشير الأبحاث التربوية في هذا الصدد أن دور المعلم في التعلم النشط يتمثل بالقيام بدعم التعلم لدى الطلبة من خلال تشجيعهم ودعمهم معنوياً وفكرياً للوصول إلى النتاجات التعليمية الجيدة، وإيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية لدى الطلبة من أجل تحقيق الأهداف المتعلقة بهذه الأنشطة (تويج، ٢٠١٧: ٤٢).

كما يذكر جمل (٢٠١٨) أن دور المعلم في التعلم النشط ينبغي أن يكون موجهاً ومرشداً وميسراً للتعلم،

وهذا يتطلب من المعلم الإلمام ببعض المهارات تتمثل بإدارته للموقف التعليمي إدارة ذكية تحقق الهدف المطلوب، فضلاً عن قيامه بطرح الاسئلة وإدارة المناقشات والمواقف التعليمية بشكل مشوق ومثير (جمل، ٢٠١٨: ١٦).

٢،١٢،٢ دور المتعلم

تشير سعادة (٢٠٠٦) أنه يمكن تحديد دور المتعلم في الموقف التعليمي النشط من خلال تركيز هذا النوع من التعلم على إيجابية ومشاركة المتعلم كونه أضحى محور العملية التعليمية له القدرة على تخطيط وتنفيذ الدروس، وكذلك المناقشة وإدارة الحوار (سعادة، ٢٠٠٦: ١٢١).

يذكر عامر والمصري (٢٠١٣) إن أهم ما يقوم به المتعلم من أدوار في التعلم النشط هو أن يمارس أنشطة تعليمية متنوعة، ويبحث عن المعلومات بنفسه، ويشترك مع زملائه في تعاون جماعي، ويطرح أفكار وآراء جديدة، ويشارك في تقييم ذاته (عامر والمصري، ٢٠١٣: ٣١).

ويمكن تحديد دور المتعلم في الموقف التعليمي (التعلم النشط) من خلال مبادرته القيام بأنشطة بنفسه، وتحمل مسؤولية اتخاذ القرار، والبحث عن عدة طرق لحل المشكلات التي تواجهه، ويعرف كيف ينجز أعماله في مواعيدها، ويقوم بالعمل بدافع ذاتي (فرغلي، ٢٠١٥: ٣١).

وتشير الأبحاث التربوية في هذا الصدد إلى أن المتعلم يتمثل بالبحث عن المعرفة والحصول على المعلومة من مصدرها، والمشاركة التفاعلية مع باقي الطلبة في الأنشطة والفعاليات التعليمية المتنوعة من أجل التعلم، وإكساب خبرات متنوعة كالانتباه والنشاط أثناء الحصة، فضلاً عن السعي لتعليم نفسه بنفسه (تويج، ٢٠١٧: ٤٢).

٢،١٣ التعلم النشط والنظرية البنائية

تقوم النظرية البنائية على أساس أن المتعلم يكوّن معارفه الخاصة التي يخزنها بداخله، إما بشكل فردي أو مجتمعي بناءً على معارفه الحالية وخبراته السابقة، وهذا لا يتم إلا عن طريق التعلم النشط.

وتعد النظرية البنائية من أهم النظريات التي أكدت على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم وإشراكهم في عملية تعلم نشطة، وبالتالي فهي تقوم على أساس أن المعرفة شيء يبنى

من قبل المتعلمين من خلال قيامهم بأنشطة تعليمية محددة تتم تحت إشراف وتوجيه المعلم (Reinhartz & Beach,١٩٩٧: ٧٦-٧٨).

ويرى علماء النفس والتربية أن فلسفة التعلم النشط تقوم على النظرية البنائية التي تبني معرفة المتعلم من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم، وربطها بمفاهيم سابقة، وهذا لا يتحقق إلا من خلال التفاوض الاجتماعي في بيئة تعاونية، وهذا يتطلب من المعلمين أن يهيئوا فرصاً مناسبة من النشاط للمتعلمين لتطوير أبنيتهم المعرفية (الزايدي، ٢٠٠٩: ٢٤).

ويوضح عبد الواحد والخطيب (٢٠٠١) أن التعلم النشط مرتبط بمفاهيم النظرية المعرفية والبنائية، كون الطلبة يتعلمون من خلال مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية كيف يفكرون ويحللون ويتحدثون ويكتبون ما تعلموه (عبد الواحد والخطيب، ٢٠٠١) الموجود في (المهداوي، ٢٠١٣: ٢٩).

ولعل من أهم الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية هي أنها تبنى على التعلم وليس على التعليم، وتشجع على البحث والاستقصاء للمتعلمين، وتتركز على التعلم التعاوني، وتشجعهم على الاشتراك في المناقشة مع المعلم، وتضعهم في مواقف حقيقية، وتزودهم بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات، وتؤكد على حب الاستطلاع، والواقعية (محمد، ٢٠٠٤: ١٠٠).

وقد نادى (بياجيه) في معظم كتاباته التربوية بالمعرفة النشطة الفاعلة، التي يعدها أمراً مهماً في تطوير الذهن والعمليات العقلية والبنى المعرفية للمتعلم، وافترض أن التطبيق التربوي لمفهوم التطور المعرفي يعتمد على ما يقوم به المتعلم من نشاط؛ لذلك ينبغي أن يهيئ المعلمون فرصاً مناسبة من النشاط ليمارسها المتعلمون في أي مرحلة؛ حتى تتطور أبنيتهم المعرفية.

ويؤيد بوستوك (Bostock, ١٩٨٨) ما جاء به بياجيه عندما أكد على أن النظرية البنائية تقوم على فكرة أن المعرفة يجب أن تبنى ضمن التركيب أو البنية المعرفية لكل فرد لكي تصبح جزءاً من بنيته

المعرفية، وأن المعرفة تعتمد على الخبرة والتفاعلات الاجتماعية في البيئة التعليمية، والتعلم النشـط هو جزء من منظمة المعرفة البنائية (Bostock, ١٩٨٨: ٦). ويؤيد كل فيشـر وجراج (Fisher & Charach, ٢٠٠١: ٢٢١) الموجود في (محمود، ٢٠١٢: ١٥) مقولة بياجيه: " حتى تفهم لابد أن تكتشـف، وتعيد بناء ما تعلمت ويصبح ذلك متاحاً عندما نؤهل التعلم للإبداع والإنتاج وليس التكرار ".

وتوضح الأدبيات التربوية في هذا الصدد أن النظرية البنائية ترى أن التعلم عملية إبداع للمعرفة، وهي عملية قد تحدث تغيرات شـبيهة بتلك التي تحدث في تاريخ العلم، وأن التعلم لا يكون بنائياً ما لم يكن المتعلم نشـطاً ويبذل جهداً عقلياً للوصـول إلى اكتشـاف المعرفة (زيتون، ٢٠٠٦: ٩٨)، بمعنى أن العقل يبني معرفته وفقاً لتصـوره، ويبني المعنى عندما يتأمل المتعلم تفاعلاته، وأن اكتسـاب المعلومة والاحتفاظ بها واسترجاعها مستقبلاً إذا بناها المتعلم بنفسه، وارتكزت على خبراته السابقة.

ويؤكد عسكر والقنطار (٢٠٠٥) أن نشاط المتعلم ركيزة مهمة من ركائز نظرية بياجيه، والمعيار الذي نحكم به على استراتيجيات التعلم النشطة ليس ما يقوم به المتعلم من سلوكيات ظاهرة فحسب، بل هي التي تتميز بإتاحة الفرصـة للمتعلم كي يبني معرفته بنشـاط، بحيث تقتصـر مهمة التعلم على تحديد طريقة تفكير المتعلم وما لديه من معارف سابقة (عسكر والقنطار، ٢٠٠٥: ١٢٦).

كما يشـر النجدي وآخرون (٢٠٠٥) أن النظرية البنائية تؤكد على الدور النشـط للمتعلم في العملية التعلمية، وهذا يعني أن المتعلم يتطلب منه جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه وهذا يكون من مسـؤولية المتعلم وليس المعلم (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥: ٣٥٦-٣٥٧) الموجود في (محمود، ٢٠١٢: ١٥)

ويرى الدواهيدي (٢٠٠٦) أن النظرية البنائية تنطلق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم معلومات جاهزة للمتعلم ولكن يقدم له توجيهات سديدة، والمتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي أن يوظفها

في وضـعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة، وأيضـا تعتمد على أن الفرد يبني معرفته بنفسـه من خلال مروره بخبرات كثيرة، تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله، ومن هنا يمكننا أن نعد النظرية البنائية من أكثر النظريات التي تجسـد علاقة قوية بين الفرد والمجتمع، وتسـعى إلى تكيف الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه، وهي كذلك تنمي عند الفرد روح الانتماء لهذا المجتمع، لأنه يشـعر بأنه جزء حيوي من هذا المحيط وعليه السـعي دائما لاسـتقراره من خلال حل المشـكلات عن طريق توظيف المفاهيم والمعارف المختلفة (الدواهيدي، ٢٠٠٦ : ١٤).

وفي ضـوء ما تقدم، تسـتنتج الدراسـة أن النظرية البنائية تؤمن بأن المتعلم يكوّن معرفته بنفسـه وليس من خلال أفكار يحاول المعلمون نقلها إليه، أو بالممارسـة والتكرار، فالأفكار التي يمتلكها المتعلم ترتبط ببنيته المعرفية، وبالتالي يقوم بتكوين رؤية وإعادة بناء المعرفة بنفسـه، ويتوصـل إلى المعاني من خلال ما تعلم.

المبحث الثاني: التفكير الإبداعي

يعد التفكير الإبداعي أرقى أنواع النشاط الإنساني، فالتقدم العلمي والتكنولوجي والحضاري الذي نشهده اليوم، يتطلب الكشف عن القدرات الإبداعية وتطويرها عند الفرد، كما أن المشكلات الحياتية التي نتجت عن هذا التقدم، تحتاج إلى تفكير إبداعي للتغلب عليها. لذا فإنه يقع على عاتق صـانعي القرار، والمؤسـسـات التربوية، والقائمين على عملية التدريس العمل على رعاية مجالات التفكير الإبداعي المختلفة وتنميتها عند المتعلمين.

٢،١٤ التمهيد

أضحى الإنسان والتنمية البشرية في عصر ما بعد الصناعة هما الثروة الحقيقية، وأصبح تكوين العقول المبتكرة والأيدي الماهرة هو مجال التنافس بين الأمم، فتنمية الثروة البشرية هو المحرك الأساسي للموارد الطبيعية، وبدونها يصبح كل ما على الأرض من موارد وثروات لا جدوى ولا قيمة له. فالمبدعون هم الثروة البشرية التي يجب على الدول الاهتمام بها واكتشافهم ومساعدتهم في تنمية قدراتهم وإطلاق طاقاتهم واستثمارها من أجل تقدمها.

وعليه ينبغي على الإنسان أن يكون مرناً وقادراً على تكييف ظروفه وحاجاته مع متطلبات العصر وإمكاناته، ولكي يكون قادراً على إحداث التجديد والتغيير في جميع مجالات حياته مواكباً لكل التطورات والمستجدات التي تدور حوله لابد أن يكون مبدعاً.

ومما تقدم، تستنتج هذه الدراسة أن طلبة المستقبل بحاجة إلى أن تكون لديهم القدرة على التفكير، وليس فقط القدرة على التذكر، فعليهم القراءة والكتابة، والمناقشة، والتفكير، وتبادل الآراء وتقبل النقد، ومحاولة التوصل إلى النتائج الصحيحة بشكل منطقي يقوم على التشاور واحترام آراء الآخرين، ويحقق لهم الاستقلالية في التعلم، والقدرة على حل المشكلات الحياتية، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية.

٢،١٥ أهمية التفكير

أضحت مسألة تعليم التفكير ضرورة ملحة كونه أداة فعالة لتحقيق الأهداف المرجو تحقيقها من خلال توظيف المهارات والخبرات التي يملكها المتعلم توظيفاً سليماً. فالتفكير السليم يمكّن المتعلم من التعايش السليم مع ما يحيط به من ظروف، ويتعامل مع المشكلات والصعوبات التي تواجهه من خلال ما يمتلكه من معارف وخبرات ومهارات. فالتفكير هو الركيزة الأساسية في قضية الاحتفاظ بالمعلومة

والتحصيل والنجاح، فكلما كان المتعلم أقدر على التفكير كان احتفاظه بالمعلومة أطول وبالتالي تحصيله أفضل مما ينعكس إيجابا على نجاحه.

ويعد التفكير أمر غاية في الأهمية كونه يؤدي إلى رقي الأمم وتقدمها، كما تظهر أهميته كضرورة إنسانية لا يمكن الاستغناء عنها، فضلاً عن أنه عبادة تجعل الإنسان يفكر بنعم الخالق سبحانه وتعالى، وفي هذا الصدد يقول ابن القيم أن الفكر هو المفتاح للخيرات كلها كونه طريق التفوق والنجاح، وكما يذكر بعض السلف إن تفكر ساعة خير من عبادة سنة (الحويجي والخزاعلة، ٢٠١٢).

ويعني التفكير في اللغة " إعمال الخاطر في الشيء " (ابن منظور، ٢٠٠٣).

كما يعرّف التفكير بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة (السليتي، ٢٠٠٦: ١٨).

وتسعى التربية الحديثة إلى تنمية التفكير لدى شريحة المتعلمين، لأنه يؤدي دوراً مهماً في نجاحهم في المدرسة وخارجها، وإن أداء المتعلم للمهمات التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية المتنوعة التي قد يمر بها الطالب سواء داخل المدرسة أو خارجها هي نتاج تفكيره، وبهذا النتاج يتحدد مدى نجاح المتعلم أو إخفاقه (قطامي،٢٠٠١).

وللتفكير مهارات متنوعة فهو يتضمن مهارات ذهنية معرفية عدة كالملاحظة والتحليل والمقارنة والتركيب، إذ يكون فيها المتعلم نشيطاً وحيوياً، يتعرض للموقف ثم يعيد بناءه ليتمكن من فهمه واستيعابه، فيعالجه ذهنياً حسب البنى المعرفية التي يتميز بها هذا المتعلم والتي قد طورها بناءا على تفاعلاته وخبراته التي تعرض لها (محسن، ٢٠١٠).

كما اهتمت الدراسات التربوية الحديثة في التفكير والتدريب على استخدام استراتيجيات التفكير في التعليم، حتى يصبح المتعلم قادراً على استخدام وتوظيف المعرفة التي حصل عليها في مواقف جديدة وليواكب التغيير الحاصل في عالمنا نتيجة الانفجار المعرفي والتقني (ديبونو، ٢٠١٥). مما يتطلب من المعلم بذل مجهود كبير ليساعد المتعلمين على تحقيق البراعة، وذلك من خلال إعمال أكبر عدد ممكن من خلايا دماغ المتعلم أثناء العملية التدريسية (قطامي، ٢٠٠١).

وبما أن مادة اللغة العربية من المواد الهامة والأساسية في حياتنا، كونها تحوي كماً معرفياً يرتبط بحياة المتعلم ارتباطاً وثيقاً، فإن تعلمها أضحى ضرورياً حتى يصبح لديه القدرة على مواجهة وحل المشكلات التي تواجهه، والتواصل مع الآخرين في علاقاته الاجتماعية اليومية، وذلك كله يتحقق من خلال استخدام استراتيجيات حديثة تدعم تعلم المتعلمين وتنمي التفكير لديهم (الخرابشة، ٢٠١٨: ٣).

٢،١٦ مفهوم الإبداع

يرى تورانس (Torrance) أن الإبداع هو عملية إدراك للثغرات في المعلومات وتحديد للعناصر المفقودة التي تؤدي إلى عدم اتساقها، ثم البحث عن المؤشرات والدلائل في الموقف الذي يواجهه الفرد، والمعلومات التي لديه، وصياغة فروض لسد الثغرات، واختبار صحة الفروض، والربط بين النتائج وبعضها، وربما تعديل أو إعادة صياغة الفروض واختبارها مرة أخرى (عبد المطلب، ٢٠٠٣: ١٩).

ويشير جراي (Grai) أن الإبداع نتاج من عمل (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات) التي تمكن المفكر من الابتعاد عن الطرق التقليدية والأفكار العادية والوصول به إلى طرق متنوعة ومبدعة من أجل الوصول إلى حلول ونتائج ترضي الفرد وترضي الآخرين (Grai,١٩٩٧).

والإبداع كما يراه ماكينون (Makinnon) عملية تمتد عبر الزمن وتتميز بالأصالة وبالقابلية للتحقق (الخزندار وآخرون، ٢٠٠٦: ١١٩).

ويتضح للباحثة مما سبق أن هناك عدد من القدرات العقلية التي يتكون منها التفكير الإبداعي، وهي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وأن الأفراد المبدعين يتميزون بإنتاج أفكار وحلول متعددة أو يقدمون رؤية جديدة للمواقف التعليمية ولديهم مرونة في التفكير، وعمق في الأفكار وفي الأنشطة المختلفة. وأن الإبداع هو عملية عقلية يستطيع الفرد من خلالها إدراك للمشكلات والتوصل إلى الحلول باستخدام طرق متنوعة.

٢،١٧ مفهوم التفكير الابداعي

اختلف العلماء والتربويون بحسب اهتماماتهم وخلفياتهم ومدارسهم الفكرية في اعتماد مفهوم واحد ومحدد وجامع للتفكير الإبداعي.

ويعرف التفكير الإبداعي لغة بأنه: " القدرة على الإتيان بالشيء الجديد " (أبن منظور، ٢٠٠٣)

أما اصطلاحا فيعني: " النظر إلى المألوف بطريقة غير مألوفة، ومن ثم النظر إليه ليتحول إلى فكرة، ثم إلى إبداع قابل للتطبيق " (سليمان، ٢٠١١).

كما عرفه قطامي (٢٠٠١) بأنه: " العملية التي تقوم إلى ابتكار حلول جديدة للأدوات أو الأفكار، وناتج العملية الإبداعية يمثل قيمة مرتفعة وهامة للمجتمع " (قطامي، ٢٠٠١: ٢٥).

ويرى تريفنجر (Triffenger) أن التفكير الإبداعي هو: إيجاد ترابطات جديدة ذات معنى، والبحث عن الكثير من الإمكانيات المختلفة وغير المعتادة. (تريفنجر، ٢٠٠٢: ٢٦).

ويعرفه بركنس (Perknis) بأنه: " ذلك النوع من التفكير الذي يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة، فضلاً عن الطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات والقدرة التحليلية والتركيبية " (أبو جبين، ٢٠١١: ٦٦).

ويشير الطيطي (٢٠٠٧) إلى أن التفكير الإبداعي هو " نشاط عقلي معقد وهادف يستوجب توليد أفكار وحلول لمشكلات تواجه العقل تؤدي إلى إحداث تفكير متفتح وإنتاج إبداعي، ويتضمن مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة " (الطيطي، ٢٠٠٧) الموجود في (أبو الخيل، ٢٠١٩: ٩٤٩).

أما مجيد (٢٠٠٨) فيعرف التفكير الإبداعي بأنه: " نشاط عقلي مركب وهدف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نتائج حقيقية لم تكن معروفة سابقاً " (مجيد، ٢٠٠٨: ٣٤).

في حين يرى ريان (٢٠١١) بأن التفكير الإبداعي هو " القدرة على توليد أفكار تتصف بالأصالة والمرونة والطلاقة والتداعيات البعيدة، وتؤدي إلى حلول المشكلات أو اختراع أجهزة ووسائل معينة".

كما عرفه تورانس المشار إليه في دراسة الشورة (٢٠١٣) بأنه عملية إدراك للتغيرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة بالتوصل إلى نتائج محددة بشأنها إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها.

وتستخلص الدراسة الحالية من هذه التعريفات بأن التفكير الإبداعي هو عملية عقلية هادفة وموجهة مدفوعة برغبة الفرد القوية لإيجاد حلول أصيلة مبتكرة ومرنة وشاملة لحل مشكلة ما قد تعترضه من خلال استخدام التحليل المنطقي للمعطيات المتاحة أمامه وتصنيفها والخروج بحل فريد من نوعه.

٢،١٨ أهمية التفكير الإبداعي

عدَّ العديد من الباحثين أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي يختص به النصف الأيمن من الدماغ، يتميز بإنتاج العديد من الاستجابات التي قد لا تكون معلومات تلقاها الفرد حيث أنه ينطوي على معلومات وأفكار ونواتج جديدة، وعليه يجب الاهتمام بنوعية تلك النواتج وكميتها (الرابغي، ٢٠١٤).

كما يشـير (العياصـرة، ٢٠١٣) إلى أن التفكير الإبداعي ليس عملية عشـوائية ولكنها عملية ذهنية تحتاج إلى تدريب وممارسة حتى يصل المتعلم إلى نتائج جديدة تعلم من خلالها الاكتشاف والتطبيق وطرح الأسئلة.

ويؤكد علماء التربية والإدارة على أن المؤسـسـة التربوية المعاصـرة تعيش ظروفاً متغيرة ومعقدة مما يجعلها في حاجة ماسة للإبداع الإداري، كـونه يسهم في تحسين قـدرات العاملين على تـوليد الأفكار ومواكبة التطورات التقنية الحديثة وحـل المشكلات والمشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب (عيد، ٢٠٠٨: ٣).

ويرى (طافش، ٢٠٠٤) أن الإنسـان لا يكون مبدعاً إلا إذ كان قادراً على التفكير الإبداعي بامتلاكه القدرة على اكتشاف علاقات أو حلول جديدة تتسم بالجودة والمرونة (طافش، ٢٠٠٤: ١٨).

بينما يرى (القاسمي، ٢٠٠٢) أن الإبداع هو الأفكار والمؤسـسـات التي يقدمها المديرون والعاملون والتي تفضـي إلى إيجاد عمليات إدارية وطرق وأسـاليب أكثر كفاءة وفاعلية في إنجاز الأهداف التربوية وأكثر خدمة للمجتمع (القاسمي، ٢٠٠٢: ٥٥١).

وتعرفه (باداود، ٢٠٠٩) بأنه: " عملية عقلية يمارسها الفرد بهدف إنتاج أفكار أو أشياء جديدة من خلال تفاعله مع المواقف التعليمية المختلفة لإبداع ما هو مبتكر وذي قيمة " (باداود، ٢٠٠٩: ٥٥).

ويجمل (الزهري، ٢٠٠٢) الإيجابيات التي توفرها ظاهرة الإبداع بالمسـاهمة في تنمية القدرات الفكرية والعقلية للعاملين في المؤسـسـة عن طريق إتاحة الفرصـة لهم في اختبار تلك القدرات، وكذلك الاسـتغلال الأمثل للموارد البشـرية والاسـتفادة من قدراتهم عن طريق إتاحة الفرصـة لها في البحث عن

الجديد في مجال العمل والتحديث المستمر لأنظمة العمل بما يتفق مع التغيرات المحيطة (النجار، ٢٠١٦: ٤٩).

ومما تقدم، تستنتج الدراسة الحالية أن عملية التفكير الإبداعي أضحت هدفاً من الأهداف التربوية، في تدريس جميع المناهج، ومنها منهج اللغة العربية في تعزيز مهارات التفكير، فإن الاهتمام بتدريسه يقوم بدور مهم وإثراءه بالأنشطة التي تثير إبداع الطلبة، يؤديان إلى تحقيق الأهداف التي تسعى إليها التربية الحديثة.

٢،١٩ مراحل التفكير الإبداعي

يوجز (الطيطي، ٢٠٠١) مراحل التفكير الإبداعي بـ:

١. **مرحلة إدراك الحاجة إلى الإبداع:** تدرك الجماعة الحاجة إلى الإبداع حين يكون هناك فجوة بين الأداء المتوقع والأداء الحالي، وهنا يحدث التفكير الإبداعي كاستجابة لهذه الفجوة أو حينما تدرك المؤسسة أهمية بعض الإبداعات كمطلب أساسي لاستمرارها وبقاءها.

٢. **مرحلة المبادرة بطرح الأفكار الإبداعية:** تكمن أهمية هذه المرحلة في تفعيل العملية الإبداعية من خلال قبول الأفكار الإبداعية التي تسهم في حل المشكلة أو تقود إلى توليد أفكار إضافية أو رفض تلك الأفكار، وبالتالي تفقد العملي الإبداعية جزءاً من وجودها.

٣. **مرحلة التطبيق:** في هذه المرحلة يتم تبني وتوظيف الأفكار الإبداعية المرغوبة، وإجراء بعض التعديلات على الأفكار لتمكينها من التطبيق بنجاح.

بينما يوجز سعادة (٢٠٠٩) مراحل التفكير الإبداعي بأربعة مراحل هي: مرحلة الإعداد أو التحضير، ومرحلة الحضانة، ومرحلة الإشراق، وأخيراً مرحلة التحقيق (سعادة، ٢٠٠٩).

ويتبين مما تقدم، أن التأكيد على أهمية القدرات الإبداعية للطالب لا يعني المطالبة بالوصـول إلى نتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية، وإنما تطوير هذه القدرة بشكل يجعل منها أداة تساعده على محاولة الخروج من التقليد والمألوف إلى التمكن من إيجاد أفكار وحلول عملية جديدة لمواجهة المشـكلات المختلفة، خاصـــة مع تعقد طبيعة الحياة الاجتماعية وتشـــعب مهامه وقلة الامكانات والموارد المتوفرة له (جروان، ٢٠٠٢: ١٠٧).

ومن هنا فإن مرحلة التعليم الأساسي من المراحل الهامة التي تدفع الطالب إلى السير في مسارب الإبداع، وذلك بتعريض الطلبة لمواقف تعليمية تحثهم على الإبداع، واختيار الأساليب والأنشطة المناسبة لمستوى نضجهم.

٢،٢٠ خصائص التفكير الإبداعي

يذكر العساف (٢٠٠٤) أهم الخصائص المميزة للإداريين المبدعين والتي تتمثل بالرؤية الإبداعية التي تقوم على القدرة في تصـــور وتخيل البدائل المتعددة للتعامل مع المشـــاكل الموجودة، والثقة بالنفس وبالآخرين، والقدرة على التعامل مع متطلبات ومقتضـــيات التغيير وتحمل المواقف الصـــعبة، والمرونة في التعامل، والقدرة على التكيف والتجريب والتجديد، والجرأة على إبداء الآراء وتقديم المقترحات اللازمة (العساف، ٢٠٠٤: ٢٥).

كما يذكر (المنسي، ٢٠٠٣) أن خصائص التفكير الإبداعي تتمثل بأنها:

١. عملية تقود إلى إنتاج شيء مختلف.

٢. عملية تحقق نتائج متميزة كما أنها تقدم حلولاً مبتكرة وغير مألوفة.

٣. عملية عقلية تسعى لمصلحة الفرد أو مصلحة المجتمع.

٤. تتسم بالقدرة على رؤية الكثير من المشكلات مما يساهم في الوصول إلى تفسيرات أو حلول لهذه المشكلات.

٥. توجد لدى كل فرد، ولكنه يصل إلى قمة نضجه وذروته عند بعض الأشخاص، وقد لا يحدث ذلك لدى البعض الآخر.

٦. قابلة للتعلم والتنمية بواسطة الأسرة وكل من يساهم في عملية التنشئة.

٧. عملية غير تقليدية أي لا يتبع الطرق المعتادة الثابتة، وتتضمن خاصية الجدة.

٨. لا تتعارض مع التفكير الناقد أو التخيل البنّاء في كافة الأنشطة المتنوعة.

فالمبدع الذي يهدف إلى إنتاج شيء نادر وجديد، يحتاج إلى التأمل (مرحلة الإحساس بالمشكلة)، وإلى مهارات التفكير الناقد للحكم على جودة ما أنتجه (مرحلة التقييم) ولكي تنجز عملاً إبداعياً لابد من أن تكون ناقداً أولاً (المنسي، ٢٠٠٣: ٢٣-٢٤).

أما (عبيد وعفانه، ٢٠٠٣: ٢٥-٢٧) فقد ذكروا أن خصائص التفكير الإبداعي تتمثل في كونه:

١. نشاط عقلي غير مباشر.

٢. يعتمد على القوانين العامة للمظاهر.

٣. ينطلق من الخبرة الحسية.

٤. انعكاس للعلاقات بين الظواهر في شكل لفظي رمزي.

٥. يرتبط ارتباطا وثيقاً بالنشاط العملي للإنسان.

٦. يدل على خصائص الشخصية.

كما يوجز (عيد، ٢٠٠٨: ١٤-١٥) خصائص التفكير الإبداعي كونها:

١. ظاهرة فردية وجماعية.

٢. تعتمد على التفكير المتعمق الشمولي الذي يبحث المشكلة من جميع جوانبها ويضع الحلول المتكافئة لها.

٣. ظاهرة إنسانية عامة وليست خاصة.

٤. ترتبط بالعوامل الموروثة ويمكن تطويرها.

٥. علم نظري تجريبي قابل للتبديل والتغيير باختلاف الزمان والمكان.

٦. تبدأ بالتحليل للفرص والتفكير في استغلالها وتحويلها إلى إمكانات إبداعية.

٧. متصلة بالإدراك الحسي والتصورات مما تستوجب قدرات متميزة في الملاحظة والاستماع.

فالتفكير الإبداعي هو الخروج عن نمطية التفكير وهو موجود عند جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة، فمنهم من يتميز في مجال معين ولا يتميز في آخر، ولا يمكن أن يأتي التفكير الإبداعي دون وجود المناخ الإبداعي، لانطلاق الطاقات الإبداعية للأفراد والإتيان بأفكار جديدة متنوعة للتوصل إلى حل للمشكلات التي تواجه الأفراد. وعليه لابد من معرفة الخصائص التي تنمي الإبداع وترعاه وتحد من العوامل والمسببات التي تعيق تقدمه.

ومما تقدم تستنتج هذه الدراسة أن المؤسسات عامة والتربوية خاصة والكوادر البشرية القائمة عليها ولاسيما مديري المدارس ومساعديهم بحاجة ماسة إلى التغيير والتطوير المستمر والدائم، وأن هذا التغيير غالباً ما يتم عن طريق مديرين مبدعين يتمتعون بأسلوب التفكير الإبداعي وفي مقدمتها الإبداع الإداري، والتخلي عن السياسيات الإدارية القديمة وتحديثها وتوظيف تقنيات إبداعية جديدة. وعليه فإن فن التعامل مع معطيات القرن الحالي يتطلب من الباحثين دراسة السلوك الإبداعي الإداري باعتباره أداة مهمة لتطور المؤسسة وتعزيز مقدرتها على التكيف مع الظروف البيئية المتغيرة في ظل التطور التكنولوجي

المتسارع، وخلق جو من التفكير في خلق فرص وبدائل لنقل المؤسسة من التقليد إلى التجديد مع إشراك الجميع في اتخاذ القرار.

٢،٢١ مجالات التفكير الإبداعي

١. **الطلاقة:** هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، وتتميز بأن الشخص المبدع لديه قدرة على سيولة الأفكار وسهولة توليدها (العمرية، ٢٠٠٥: ١٣)، وتعتمد الطلاقة وفق (شاهين وأبو زيد، ٢٠٠٩: ٣١) على عدة أشكال منها: الطلاقة اللفظية (التعبيرية)، والطلاقة الفكرية، وطلاقة الأشكال.

وتكمن أهمية مهارة الطلاقة في أنها تساعد على الانتقال بسهولة ويسر من الذاكرة طويلة المدى إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع مما يساعد على التعامل السريع في حل المشكلات أو التصدي لها إلى جانب أهميتها في صنع واتخاذ القرارات) سعادة، ٢٠٠٩).

وتستنتج هذه الدراسة أن الطلاقة تعني مدى قدرة الفرد على الإتيان بإجابات متعددة في فترة زمنية محددة في موضوع معين وتتضمن الجانب الكمي للإبداع، وعلى هذا فالشخص المبدع يتميز بسرعة وسهولة إنتاجات الإجابات شريطة أن تكون مناسبة ومتفقة مع الموضوع.

٢. **المرونة:** هي القدرة على توليد أفكار متنوعة، وتوجيه وتحويل مسار التوجيه مع تغير المثير أو متطلبات الموقف. وتشتمل المرونة على نوعين هما: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية (شاهين وأبو زيد،٢٠٠٩: ٣١).

ويرى أمبو سعيدي والبلوشي (٢٠١١) أن المرونة هي توليد أفكار في مجالات مختلفة ومتنوعة بحيث تمثل عدد المجالات التي تنتمي إليها الأفكار التي اقترحها الفرد. كما تشير ريان(٢٠٠٩) على أنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف.

ويهتم التفكير الإبداعي بكسر الجمود الذهني الذي يحيط بالأفكار القديمة، وهذا بدوره يقود إلى تغير الاتجاهات والميول، وحيث يتم تعديل السلوك، وكما أشار القرآن: " **إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم** " (جروان، ١٩٩٩: ٨٤).

فالطلبة الذين يصعب عليهم تقبل وجهات النظر البديلة أو صعوبة في التعامل مع معلومات متعددة، تكون لديهم طريقة واحدة للوصول إلى حل المشكلات، مما يعني ذلك أنهم أكثر اهتماماً بالمعرفة من أجل الوصول إلى الحل الصحيح بدلاً من البحث عن حلول متعددة ونادرة وجديدة، فالطلبة الأكثر مرونة لديهم قدرة على الاستماع وإعادة صياغة وجهات النظر، فهؤلاء الطلبة تكون لديهم طرق متعددة ومتنوعة لحل المشكلة (Costa, ٢٠٠٠).

فالمرونة كما تراها الباحثة هي الإتيان بأفكار متنوعة لحل مشكلة ما، وصدور عدداً من الاستجابات لا تنتمي لفئة واحدة، فالمرونة هي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أفكاراً محددة سلفاً وغير قابلة للتغيير.

٣. **الأصالة**: هي القدرة على إنتاج استجابات غير مألوفة وغير مباشرة وأفكار متميزة وغير شائعة، وتتميز بالجد والتفرد (السليتي، ٢٠٠٦: ٤٥).

ويفترض جيلفورد (Guilford,١٩٨٨) عدة مكونات مهمة للتفكير الإبداعي، هي: الطلاقة (Fluency)التي تعني إمكانية إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية، مما يتيح فرصة أكبر للإبداع. والمرونة (Flexibility) وهي مكون آخر من مكونات التفكير الإبداعي، وتعني قدرة الفرد على تغيير حالته الذهنية بتغير الموقف، وهي عكس التصلب العقلي. والأصالة (Originality) وهي مكون يقصد به أن الشخص المبدع ذو تفكير أصيل، أي لا يكرر أفكار الآخرين، وتكون أفكاره جديدة. والحساسية

للمشكلات (Sensitivity) إذ أن الفرد المبدع مرهفٌ في تحسسه للمشكلات، وهذا ما يثيره بدرجة أكبر من الأفراد العاديين، فيثير فضوله، ويدعوه إلى الاهتمام بالمشكلة، والانشغال بها.

والأصالة كما تراها الباحثة هي انفراد الفرد باستجابات غير مألوفة تتميز بجديتها وندرتها بين أفراد المجموعة المحيطة به، فكلما قلت درجة شيوع الفكرة كلما زادت أصالتها، أي قدرة الفرد على إنتاج الأفكار الماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة، ويمكن قياسها بمدى قدرة الفرد على ذكر أفكار غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها.

ومما تقدم، تستنتج هذه الدراسة أن مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة هي في الواقع تدريب الفرد على ابتكار أنماط تفكير جديدة بتنظيم أو إعادة تنظيم المعارف، كما أن هذه المهارات تساهم في زيادة وعي الفرد بقدراته، ويكسبه ثقة في نفسه تعينه على التغلب على مشاكل الحياة في المستقبل وهذا يمثل غاية التربية.

٢،٢٢ اتجاهات التفكير الإبداعي

تعددت الاتجاهات التي تناولت التفكير الإبداعي من حيث التحليل والتفسير، ومنها:

أ. **الاتجاه الترابطي**: وتبناه (ثورندايك) الذي أكد فيه أن التفكير الإبداعي هو تفكير ترابطي ينتج عن العلاقة التي تربط بين المثير والاستجابة، فإذا كانت العلاقة قوية فإنها تتكرر، وإذا كانت العلاقة ضعيفة فإنها تتلاشى.

ب. **الاتجاه السلوكي**: وتبناه (سكنر) الذي ذهب إلى أن التفكير الإبداعي الذي يلقي التعزيز أو الإثابة، مما يؤدي غلى إمكانية استمراره.

ج. **الاتجاه الجشطالتي الاستبصاري:** ظهر هذا النوع من الاتجاه على يد (كوفكا وكوهلر وفيرتيمر) الذين افترضوا أن التفكير الإبداعي هو تفكير استبصاري وحدسي، وفكرة هذا الاتجاه أن يتم صياغة الموقف أو المشكلة التي يصل من خلالها الفرد إلى الحل.

د. **الاتجاه التحليلي:** يفترض (كوبيه) الذي تبنى هذا الاتجاه، أن الإبداع يتطلب حرية مؤقتة لما قبل الوعي والشعور، لأن اللاوعي يحث الذهن على التفكير. وقد أعطى هذا الاتجاه التفكير غير الواعي الدور الفاعل للتفكير الإبداعي.

هـ. **الاتجاه الإنساني:** نادى بهذا الاتجاه كل من (ماسلو وروجرز) وكذلك (باربرا كلارك) الذين أكدوا أن كل فرد يولد مبدعاً عندما تتوفر كل الظروف والخبرات والمواقف التربوية، وأن التعلم الأمثل هو الذي يوصل الطالب إلى التفكير الإبداعي.

و. **الاتجاه المعرفي:** يعد هذا الاتجاه أن التفكير الإبداعي هو عملية ذهنية تسير وفق سلسلة من العمليات يتم من خلالها معالجة الموضوع وربطه بالخبرات وإدخالها ضمن الذات ودمجها في بنائه المعرفي من أجل الوصول إلى حلول جديدة. (سعادة، ٢٠٠٦: ٢٦١-٢٦٢).

وتستنتج الدراسة الحالية مما تقدم، أن كل اتجاه من الاتجاهات التي فسرت مفهوم التفكير الإبداعي كانت تختلف فيما بينها كون كل مفكر يفسر التفكير الإبداعي من زاوية معينة، ولكن تتبنى هذه الدراسة الاتجاه المعرفي الذي يرى أن المعلومات والخبرات التي يكتسبها الفرد في حياته يتم تخزينها في البنية المعرفية للمتعلم، وأن الذاكرة بعدها تعمل على القيام بجملة من العمليات الإنتاجية المبدعة والمتجددة.

٢،٢٣ مستويات الإبداع

اقترح تايلور (Tylor) أن هناك خمسة مستويات للإبداع، وهي:

١. **المستوى التعبيري**: ويعني التعبير عن المهارات والأصالة، ويتميز المبدعين في هذا المستوى بصفتي التلقائية والحرية مثل رسوم الأطفال التلقائية.

٢. **المستوى الإنتاجي**: وفيه لا ينبغي أن يكون الإنتاج مستوحى من عمل الآخرين، مثل إنتاج منتجات فنية وعلمية تتميز بمحاولة ضبط الميل إلى اللعب الحر، ومحاولة وضع أساليب تؤدي إلى الوصول إلى منتجات كاملة.

٣. **المستوى الاختراعي**: يتطلب هذا المستوى المرونة في علاقات جديدة غير مألوفة، ويمثله المخترعون والمكتشفون باستخدام الأساليب والطرق المختلفة.

٤. **المستوى الاستحداثي**: يعني هذا المستوى التطور والتحسين الذي يتضمن استخدام المهارات الفردية والتصويرية.

٥. **المستوى التخيلي**: يمثل أعلى مستويات الإبداع، ويعني ظهور مبدأ جديد أو مسلمة جديدة. (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣: ٥٩-٦٠).

بينما يرى الحارثي (٢٠٠٦) أن هناك مستويين للإبداع، هما: مستوى عادي وهو مستوى لا يخلو منه أي إنسان، مما يتوجب على القائمين في التربية والتعليم أن ترعى وتشجع الإبداع العادي ولا يقتصر دورها على إبداع الذروة. ومستوى الذروة وهو مستوى متميز على مستوى العالم ولا يقتصر على المستوى المحلي فقط.

وتستنتج الدراسة الحالية مما تقدم، أن كل فرد يمتلك قدرات ولكنها تختلف من فرد لآخر حسب المستوى الذي يصل إليه الإبداع، كون الإبداع يتشكل من خلال إنتاج الأعمال الكاملة عندما تنمى وتتطور مهارات الفرد.

٢،٢٤ طرق تنمية التفكير الإبداعي

يذكر (عبد العزيز، ٢٠٠٦: ١٧١-١٧٢) أن المعلم يستطيع تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة من خلال:

١. تقبل وتعزيز الأنشطة والأفكار غير المألوفة (حرية التعبير).

٢. توفير الجو الآمن والهادئ للطلبة.

٣. إتاحة الفرص للطلبة للحوار والنقاش.

٤. إثراء البيئة الصفية بالخبرات المتنوعة سواء (اللغوية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، العلمية ...الخ).

٥. مراعاة التعلم للتعرف على حاجات وميول ورغبات الطلبة.

٦. تشجيع فرص المنافسة بين الطلبة لإثارة دافعيتهم للابتكار.

٧. أن تكون التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم مشجعة على التفكير الناقد.

٨. اعتماد الأسئلة الوصفية والتأملية والعلمية التي تثير تفكير الطلبة.

٩. تعزيز الاستجابات الصحيحة.

١٠. أن تتضمن أسئلة المعلم مستويات التفكير العلمي.

ويشير ليونارد (Leonard, ٢٠٠٦) أن عملية تنمية التفكير الإبداعي أضحت هدفاً من الأهداف التربوية تدّرس في جميع المباحث، ومنها مبحث اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير، لذا فإن الاهتمام بتدريسه له دوراً مهماً وإثرائه بالأنشطة التي تثير إبداع الطلبة، يؤديان إلى تحقيق الأهداف التي تسعى إليها التربية.

٢،٢٥ الأساليب التدريسية لتنمية الإبداع

توصلت الدراسات والبحوث التي أجراها (عبد الرزاق وكارين وصند) إلى أهم الأساليب التدريسية التي تعمل على تنمية الإبداع لدى الأفراد، وهي:

١. **استخدام نشاطات مفتوحة النهاية:** وهي أن تكون الإجابة غير معروفة للطالب، وعليه أن يجتهد ويجمع المعلومات ويضع الفروض ويختبرها حتى يصل إلى النتيجة ويتأكد منها قبل إعلانها.

٢. **استخدام طريقة التقصي والاكتشاف:** يحدد فيها الطالب المشكلة ثم يقوم بجمع المعلومات وفرض الفروض واختبارها، والوصول إلى النتيجة وتقويمها والتحقق من صحتها.

٣. **طريقة استخدام الأسئلة المتباعدة:** تسمح هذه الطريقة للطالب أن يفكر في اتجاهات متعددة، وتهيئ الجو المناسب لانفتاح العقل واستخدام القدرات الإبداعية.

٤. **طريقة الألغاز:** وتكون على شكل كلمات أو جميل أو صور متماثلة بعد تغيير بعض الأشياء في الصور مثلاً، ويطلب منه تحديد الاختلاف، أو عرض صورتين مختلفتين ويطلب منه تحديد أوجه التشابه.

٥. **طريقة الألعاب التربوية:** ويقصد بها تنشيط القدرات العقلية بأسلوب مشوق وممتع كالألعاب العلمية، أو يمكن استخدامها كوسيلة تعليمية تحث العقل على التفكير وتنميته مثل ألعاب عيدان الكبريت.

٦. **طريقة جلسات إمطار الدماغ:** وفيها يقسم الطلبة إلى مجموعات، كل مجموعة مكونة من (٥-١٠) أفراد، ويقوم المعلم بطرح سؤال عليهم ويقدم الطلبة الأفكار والإجابات دون تقييد أو نقد من أي شخص حتى لا يتعارض مع مبدأ توليد الأفكار لديهم. (الهويدي، ٢٠٠٤: ١١٩-١٢١).

لذلك ينبغي أن يؤدي المعلم دوراً هاماً في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات تتمثل في استخدام أساليب الإثارة والتشويق ومتابعة وملاحظة نشاطات المتعلمين باستمرار للوصول لنهايات منطقية صحيحة، والتنظيم المنطقي الرأسي والأفقي للأفكار وترابطها معاً حتى لا توجد تشعبات غير مجدية فيضيع الوقت، فضلاً عن تشجيع المتعلمين على أن يكونوا أكثر حساسية للمنبهات البيئية (الخرابشة، ٢٠١٨: ٢٠).

وتستنتج الدراسة الحالية مما تقدم، أن هذه الأساليب تساعد المتعلم على التفكير الإبداعي، والحوار والاعتماد على النفس والشعور بالثقة، وتوليد الأفكار، وكذلك تساعدهم على توسيع مداركهم وتنمية الخيال لديهم، فضلاً عن قدرتهم على مواجهة مشاكل الحياة.

٢،٢٦ علاقة الإبداع بالمعرفة

تعود العلاقة الحميمة بين الإبداع والمعرفة إلى ارتكاز الإبداع على العلم من خلال المعرفة الكيفية من جهة، وعلى الارتكاز القوي لاقتصاد اليوم على المعرفة.

وأضحت المعرفة (المرمزة) تعامل هذه الأيام كسلعة، تغلف وتباع وتشترى بطريقة وحدود لم يسبق لها مثيل من قبل، وأدت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دوراً مركزياً في ذلك من خلال تخفيض كلفة وزمن نقل المعرفة على شكل معطيات ومعلومات وأفكار، بالإضافة إلى زيادة المقدرة على الولوج إليها واستثمارها (آغا، ٢٠٠٦: ٢٨٣).

لكن ما يجب الانتباه إليه هو أن ظهور الاقتصاد القائم على المعرفة الذي جاء مرادفاً لتطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فإنه لم يكن مشمولا بها، فتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليست بحد ذاتها معرفة ولا تؤدي بالضرورة إلى خلق وتطوير المعرفة، فهذه التكنولوجيا، على الرغم من دورها الأساسي في تسريع عملية توليد ونشر المعرفة، إلا أنها ليست إلا مورداً من مواردها في هذا الاقتصاد الجديد.

وهذا التغير التكنولوجي المتسارع والمكانة الهامة أضحت تحتلها المعرفة في قلب النمو الاقتصادي (دياب، ٢٠٠٦: ٥١١).

وعليه تستنتج هذه الدراسة أنه ينبغي على الإنسان أن يكون مرناً وقادراً على تكييف ظروفه وحاجاته مع متطلبات العصر وإمكاناته، ولكي يكون قادراً على إحداث التجديد والتغيير في جميع مجالات حياته مواكباً لكل التطورات والمستجدات التي تدور حوله لابد أن يكون مبدعاً.

المبحث الثالث: التحصيل الدراسي

يمثل التحصيل الدراسي اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استعمالها في مواقف آنية أو مستقبلية، ويستخدم هذا المفهوم للإشارة إلى درجة النجاح الذي يحرزه المتعلم في مجال دراسته.

٢،٢٧ مفهوم التحصيل الدراسي

تعددت تعاريف التحصيل الدراسي، إذ تناولت الكثير من الدراسات لمفهوم التحصيل الدراسي من خلال اطلاع الباحثة عليها.

فقد عرف الأستاذ (١٩٩٧) التحصيل الدراسي على أنه مقدار ما تعلمه الطالب من معلومات علمية (حقائق ومفاهيم ونظريات ...الخ) في موضوع الدراسة، وقدرته على تذكر وفهم وتطبيق وتحليل هذه المعلومات (الأستاذ، ١٩٩٧: ١١).

ويرى الزبان (٢٠٠٠) أن التحصيل الدراسي هو ناتج ما يتعلمه الطالب بعد فترة زمنية معينة من الدراسة، ومدى قدرته على تذكر وفهم وتطبيق المحتوى (الزيان، ٢٠٠٠: ١٠).

ويعرف التحصيل الدراسي من قبل علام (٢٠٠٠) بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه في مادة دراسية أو مجال تعليمي (علام، ٢٠٠٠: ٣٠٥).

ويرى كل من شحاته والنجار (٢٠٠٣) أن التحصيل الدراسي هو كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات وفق ما مقرر عليهم في الكتب المدرسية (شحاته والنجار، ٢٠٠٣: ٨٩).

بينما يعرف السدحان (٢٠٠٤) التحصيل بأنه مقدار ما تعلمه الطالب في المدرسة معبراً عنه بالتقدير الذي يناله في امتحان نهاية العام الدراسي وهو يعكس مستويات تحصيلية متباينة (السدحان، ٢٠٠٤: ٣٢).

وعرف التحصيل في اللغة العربية بأنه: "المعرفة والمهارات والفهم في مبحث اللغة العربية والتي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة مرّ بها " (العمري، ٢٠٠٤: ٤٩).

وعرفت ماجدة (٢٠٠٦) التحصيل الدراسي بأنه: المعرفة أو الفهم والمهارات التي يكتسبها المتعلم نتيجة الخبرات التربوية (المهداوي، ٢٠١٣: ٤٦).

وقد عرفه علوان (٢٠١٢) بأنه: مقدرة الفرد على الوصول إلى ما وراء الذات بحيث يمكنه إظهار المقدرات والإمكانات التي يتمتع بها بطريقة إنتاجية وإبداعية تعطي صورة صادقة عن مستوى الأداء الخاص بالفرد، أي أنه الإنجاز الذي يتيح للفرد التفاعل مع العالم المحيط به. (علوان، ٢٠١٢)

ومما تقدم، ترى هذه الدراسة أن التحصيل الدراسي هو مدى قدرة الطلبة على التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات. ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على التحصيل في مادة اللغة العربية في هذه الدراسة.

٢،٢٨ قياس التحصيل الدراسي

يعرف جرونلاند (Gronlund) التحصيل الدراسي بأنه إجراء منظم لتحديد مقدار ما اكتسبه أو تعلمه المتعلم (خطاب، ٢٠٠١: ٣١٣).

ويوضح علي (٢٠٠٥) أن هناك مجموعة من الخطوات عند بناء الاختبار التحصيلي، وهي:

١. تحديد الغرض من الاختبار بوضوح.

٢. تحديد المجال الذي سيشمله الاختبار.

٣. تحديد أهداف المحتوى الدراسي وصياغتها بطريقة سلوكية.

٤. إعداد جدول المواصفات.

٥. اختيار نوع مفردات الاختبار (مقالية/ موضوعية) بما يلاءم الأهداف والمحتوى وخصائص المتعلمين.

٦. تجميع وترتيب المفردات المصاغة في شكل اختبار متكامل.

٧. كتابة تعليمات الاختبار وتحديد زمن الاجابة. (علي، ٢٠٠٥: ٣٤٧)

٢،٢٩ أنواع الاختبارات التحصيلية

تعد الاختبارات التحصيلية من أهم الأدوات التي يلجأ إليها المعلم في تقويم تحصيل طلابه، وهناك عدة أنواع، منها:

١. الاختبارات الشفوية:

وهي عبارة عن حفظ حقائق ومعلومات معينة ثم إعادتها وتذكرها، وتساعد المعلم على تفهم بعض جوانب الطلبة عندما تجرى بدقة تامة، ووقت مناسب.

ولعل من أهم مزايا الاختبارات الشفوية، أنها تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فور حدوثها، وتتيح الفرصة للمعلم لتوجيه أكبر عدد من الأسئلة في الصف، وتعمل على ربط أجزاء المادة بعضها ببعض، وتحفز التلاميذ على بذل جهد كبير في عملية استذكار الدروس، فضلاً عن قدرة التلاميذ على القراءة الصحيحة والنطق السليم والتعبير الشفوي. (زيتون، ٢٠٠٣: ٥٤٨-٥٤٩).

٢. **الاختبارات التحريرية**، وتنقسم إلى ثلاثة أنواع، وهي:

أ. الاختبارات التحصيلية المقننة:

يصمم هذا النوع من الاختبارات من قبل مؤسسات تربوية عامة أو فريق متخصص في إنتاج المقاييس والاختبارات التربوية والنفسية الخاصة بموضوع القياس والتقويم التربوي، وليس من قبل المعلم، مثل: اختبارات الذكاء، واختبارات الشخصية، واختبارات الاستعداد والاهتمام (زيتون، ٢٠٠٤: ٣٥٦).

ب. اختبارات المقال:

ويطلب فيها من التلميذ التزويد باستجابة مكتوبة لمثير ما، وتقديم معلومات تفصيلية بعد قراءة السؤال وكتابة الإجابة التوضيحية، وهي تقيس مستويات متعددة من قدرات التلميذ العقلية مثل: التذكر والتحليل، والتقييم، والتفكير الابتكاري.

ج. الاختبارات الموضوعية:

سميت بهذا الاسم لأن طريقة التصحيح فيها قد تم تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار، وتكون الإجابة واحدة مهما اختلف المصححون، ومن أنواعها: اختبارات الصواب والخطأ، واختبارات التكملة، والمزاوجة، والاختيار من متعدد.

٢،٣٠ فوائد الاختبارات التحصيلية

يوضح عاشور (٢٠٠٤) أن هناك عدة فوائد للاختبارات التحصيلية، منها:

- مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم بشكل أفضل نتيجة التغذية الراجعة.
- تطوير الدافعية عند الطلبة.
- المساعدة على التنبؤ بتحصيل الطلبة.
- المساعدة في تحديد مستويات الطلبة المختلفة.

- المساعدة في الحكم على فاعلية التدريس.
- المساعدة في الحكم على المنهج المدرسي.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- المساعدة في الاحتفاظ بالتعلم لفترة أطول عن طريق عمل الاختبارات من وقت لآخر. (عاشور، ٢٠٠٤: ٢١٠-٢١٤).

٢،٣١ العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

يؤكد حمدان (١٩٩٦) أن هناك ثلاث عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي، وهي:

١. **عوامل مباشرة أساسية**: وتشمل المعلم والطالب، وهي عوامل تتفاعل فيما بينها في الموقف التعليمي.

٢. **عوامل مباشرة ثانوية**: وتشمل جماعة الأقران والإرشاد الطلابي والخدمات البشرية والمادية والنفسية والتنظيمية.

٣. **عوامل غير مباشرة**: وهي عوامل موجودة خارج البيئة المدرسية كالمؤسسات الاجتماعية (الأسرة والنوادي والأسواق ... الخ). (حمدان، ١٩٩٦: ١٥)

ويرى زيتون وزيتون (١٩٩٥) أن هناك عاملين يؤثران على التحصيل الدراسي، وهما:

أ. **العوامل التربوية**: وتتعلق بالعملية التعليمية، وتشمل:

١. عوامل تتعلق بالمادة الدراسية، مثل (مدى صعوبة المادة، ومحتواها، ومستوى تنظيمه، ومدى ارتباطها بحياة الطالب)

٢. عوامل تتعلق بالمعلم، مثل: طرق التدريس، والأنشطة التي يقوم بها، ووسائل التقويم التي يتبعها، ومراعاته للفروق الفردية بين الطلبة.

٣. عوامل تتعلق بالمدرسة، مثل: إدارة المدرسة، وإمكانيات المدرسة من حيث الفصول، وتوفير الوسائل التعليمية والكتب وغيرها.

ب. **العوامل الشخصية**: وتتعلق بالطالب وأسرته وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وتشمل:

١. **عوامل صحية ونفسية**، مثل: صحة الطالب، ومستوى قدراته العقلية، والميول والاتجاهات والثقة بالنفس والدافعية للتعلم.

٢. **عوامل أسرية واجتماعية**، مثل: مستوى التعليم للوالدين، والحالة الاقتصادية للأسرة ... الخ. (زيتون وزيتون، ١٩٩٥: ٤٨-٤٩)

وترتكز أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي على المستويين الثقافي والاقتصادي، والفروق الفردية بين المتعلمين، واستخدام الوسائل الحديثة، والبيئة التعليمية في المدرسة، ومواكبة المحتوى الدراسي للتطور، ومتطلبات العصر) عودة، ٢٠٠٠).

وتستنتج الدراسة الحالية مما تقدم، أن التحصيل الدراسي يتطلب من المتعلمين أن يكونوا على معرفة مستمرة بما يحصلون عليه من معلومات، وأنهم بحاجة إلى التدريب والمعلومات الجديدة التي تواكب التطور الحاصل في المجال المعرفي.

٢،٣٢ أسباب الضعف في التحصيل الدراسي

توجد عدة أسباب تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي، منها : عدم تنظيم الوقت، وعدم الاستعداد للامتحان، وانعدام الدافع والرغبة الدراسية، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على التعبير الكتابي والعمل الشفوي، والعلاقة السيئة بالمعلم.

وتؤكد الأدبيات التربوية إلى أن من أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي هو غياب المعلم عن المدرسة، وصعوبة ا لمنهاج، والنقص الشديد في الإمكانيات والوسائل التعليمية التعلمية، واعتماد المعلم

على طرق وأساليب تدريس تتصف بالجمود، وعدم متابعة الأسرة للطلبة في حالات الغياب المستمر. (حمدان، ١٩٩٠: ١٧١)

كما يضيف الدبش (٢٠١١) إلى أن هناك عوامل أخرى تتعلق بضعف التحصيل الدراسي، منها: المشكلات النفسية كالانطوائية التي يعاني منها بعض الطلبة، ومشكلات صحية كضعف النظر أو السمع، فضلاً عن التفكك الأسري وأثره على ضعف وتدني التحصيل الدراسي. (الدبش، ٢٠١١: ٥٦-٥٧)

ويرى عون (٢٠١٢) أن من أهم أسباب تدني تحصيل الطلبة في مادة اللغة العربية تتمثل في: افتقار المناهج والكتب المدرسية لمواكبة التقدم والتطور لتلبية حاجات المتعلمين، والطرق والأساليب القديمة المستخدمة في عرض المادة التعليمية، وغياب عنصري الدافعية والتشويق في المحتوى الدراسي.

وترى الدراسة الحالية أن ما تتعرض إليه بعض الشعوب في الوقت الحاضر من صراعات أدت إلى تدمير للمؤسسات التربوية وضعف الإمكانيات وما يرافقه من تهجير للأسر نتيجة عدم الاستقرار الأسري، واستغلال الطاقات الشابة في الحروب، فضلاً عما تتعرض إليه اليوم أغلب الدول من أزمات اقتصادية وتأثيرها على كاهل الأسر يجعل كثير من الأبناء يعزفون عن الدراسة لإعالة أسرهم وجميع هذه الأسباب يمكن أن تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي للأبناء.

المبحث الرابع: الدراسات السابقة

٢،٣٣ التمهيد

تعد الدراسات السابقة مصدراً غنياً ومرتكزاً رئيساً للباحث، حتى يستطيع معرفة الجوانب التي تهمه في دراسته، وتزويده بالأفكار والأدوات والإجراءات والاختبارات التي يمكن أن يستفيد منها لحل مشكلته، والعمل على البدء من حيث ما انتهى إليه الآخرون.

لقد أطلعت الباحثة على بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، وتعرف الأساليب والإجراءات التي تبنتها، وأهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها، وتوضيح مدى الاستفادة منها.

ومن المعروف أن الهدف الأساسي من عرض الدراسات السابقة هو الاستفادة من تلك الدراسات من خلال الاهتمام بمفهوم فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل في اللغة العربية وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في سلطنة عمان، والاطلاع على الأهداف والنتائج التي جاءت بها، وكذلك التعرف على منهج الدراسة من حيث كونه دليلاً يعتمد عليه في الدراسة، فضلاً عن الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة ومقارنتها مع ما تتوصل إليه الدراسة الحالية لأجل الخروج بالتوصيات والمقترحات التي من شأنها نشر ثقافة الموضوعات المتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط على تنمية التفكير الإبداعي ومواكبة لما يشهده العصر في الوقت الحاضر من تقدم وتطور وفق القدرات والإمكانيات المتاحة، وإعطاء هذا الموضوع قدراً مناسباً من الأهمية في برامج التنمية في مختلف المجالات.

ويتضمن هذا المبحث عرضاً لبعض هذه الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم النشط على تنمية التفكير الإبداعي، والتي يبلغ عددها (٤٣) دراسة، وقد تم تقسيمها إلى دراسات عربية وعددها

(٣١) دراسة، ودراسات أجنبية وعددها (١٢) دراسة، إذ تم ترتيبها وعرضها وفقاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

٢،٣٤ الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط:

أ. الدراسات العربية:

١. دراسة خالد وجاد الله (٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الناقد لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بمصر، وكذلك التعرف على الفروق في المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٤٠٠) تلميذة من الصف الثاني الإعدادي ومن وحدتي (أسرة مفكرة، أسرة متحابة) طبقت عليهم استراتيجية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي باستخدام المنهج التجريبي. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، توصلت نتائج الدراسة إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد طبقاً لأسلوب التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي طبقاً لأسلوب التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

٢. دراسة الطيب (٢٠٠٩):

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مصر، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (١٦٠) طالباً طبقت عليهم أداتين : الأول اختباراً تحصيلياً في اللغة العربية، والثاني اختباراً في المهارات الحياتية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لمجموعتين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيات التعلم النشط .

٣. دراسة الزايدي (٢٠٠٩):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم النشط على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٥٦) طالبة، قسمت إلى مجموعتين، تجريبية مكونة من (٢٩) طالبة، وضابطة مكونة من (٢٧) طالبة، طبقت عليهم التحصيل الدراسي من إعداد الباحثة، واختبار التفكير الابتكاري لتورانس الفئة (ب) وتم تطبيقهما قبلياً وبعدياً باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار التائي (T-test) واختبار تحليل التباين، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التفكير الابتكاري ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي في مادة العلوم في التطبيق البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي.

٤. دراسة أبو هدروس الفرا (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على دافعية الانجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بغزة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٨٠) تلميذاً موزعين بالتساوي إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة، طبقت عليهم ثلاث أدوات عبارة عن دليل للمعلم في استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومقياس دافعي الإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، باستخدام المنهج التجريبي، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي

لمجموعتين، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس دافعية الإنجاز ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

٥. دراسة عشا وآخرون (٢٠١١):

هدفت الدراسة لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لطلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية بغزة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٥٩) طالباً، طبقت عليهم اختبار الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، توصلت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

٦. دراسة الجدي (٢٠١٢):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٧٢) طالباً موزعين إلى مجموعتين: تجريبية (٣٦) طالبة درست بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، وضابطة (٣٦) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، طبقت عليهم أداة عبارة عن دليل معلم لتدريس العلوم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، واختبار المهارات الحياتية، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لمجموعتين واختبار مان وتني ، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات الحياتية ولصالح المجموعة التجريبية.

٧. دراسة المهداوي (٢٠١٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس الرياضيات وفقاً للتعلم النشط في تحصيل طالبات المدارس المهنية وتنمية تفكيرهن الاستدلالي بالعراق، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٥٤) طالبة، موزعات بالتساوي بواقع (٢٧) طالبة على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، طبقت عليهم أداتين عبارة عن اختبارين أحدهما تحصيلي وآخر للتفكير الاستدلالي باستخدام المنهج التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس المادة بالتعلم النشط والطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي ولصالح المجموعة الضابطة التي درست المادة بالطريقة التقليدية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بن متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي ولصالح الاختبار البعدي.

٨. دراسة الجعافرة (٢٠١٥):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها بالأردن، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية طبقية مكونة من (٢٢٨) معلماً ومعلمة، طبقت عليهم أداة عبارة عن استبانة باستخدام المنهج الوصفي المسحي. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط كانت متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التعلم الالكتروني في متغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التعلم الإلكتروني في متغير المنطقة التعليمية ولصالح مديرية تربية الرصيفة، بينما لم

تظهر النتائج وجود فروق دالة احصائياً في متغير الخبرة على المجالات (التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس).

٩. دراسة آل عيسى (٢٠١٥):

هدفت الدراسة التعرف على أثر الدمج بين استراتيجيتين للتعلم النشط على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة قصدية مكونة من (٥٩) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، موزعين إلى مجموعتين، تجريبية بواقع (٢٩) طالباً تم تدريسهم باستخدام استراتيجيتين للتعلم النشط هما (فكر... زاوج ....شارك، التعلم التبادلي)، وأخرى ضابطة مكونة من (٣٠) طالباً تم تدريسهم بالطريقة المعتادة، طبقت عليهم أداتين عبارة عن اختبار التحصيل في الوحدة التجريبية، ودليل للمعلم لوحدة تحليل الدوال الخطية باستخدام الاستراتيجيتين باستخدام المنهج التجريبي. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

١٠. دراسة الشمري (٢٠١٧):

هدفت الدراسة استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٣٨) طالباً، موزعين بالتساوي بواقع (١٩) طالباً على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، طبقت عليهم اختبار تحصيلي باستخدام المنهج التجريبي. وبعد معالجة البيانات احصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام

استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، العصف الذهني) على التحصيل الدراسي للطلبة ولصالح المجموعة التجريبية.

١١. دراسة الأشقر (٢٠١٧):

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (١١٤) طالبة، طبقت عليهم أداة عبارة عن اختبار للمهارات الحياتية أعدتها الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي بمجموعتين تجريبيتين، وبعد معالجة البيانات إحصائياً واستخراج التكرارات والنسب المئوية واختبار تحليل التباين الأحادي، أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية الاستقصاء العلمي ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية الرؤوس المرقمة معاً ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية الرؤوس المرقمة.

١٢. دراسة تويج (٢٠١٧):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة بالطريقة القصدية مكونة من (٥٠) طالباً، موزعين بواقع (٢٥) طالباً لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، من خلال تدريس الوحدة الرابعة (الوعي الصحي) من منهج لغتي الجميلة للصف السادس، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي تعريب وتقنين (الشنطي، ١٩٩٢) باستخدام المنهج شبه التجريبي. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية.

١٣. دراسة عليان (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التعلم النشط في رفع المستوى التحصيلي لطالبات الصف الخامس الأساسي في مادة التربية الاسلامية بمدينة طولكرم بدولة فلسطين، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٨١) طالبة مثلت المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها بأسلوب التعلم النشط، طبقت عليهم أداة عبارة عن اختبار للمادة التعليمية باستخدام المنهج شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي.

١٤. دراسة الشوادفي (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى معرفة استخدام برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات الإبداعية والموسيقية لدى طالبات المرحلة الثانية بكلية التربية النوعية بجامعة الزقازيق بتونس، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (١٢) طالبة من طالبات المرحلة الثانية بكلية التربية النوعية، طبقت عليهم بطاقة ملاحظة المهارات الموسيقية ومقياس للإبداع باستخدام المنهج التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ولكوكسن لحساب دلالة الفروق بن متوسطي المجموعتين، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات الإبداعية والموسيقية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الموسيقية وكذلك على مقياس الإبداع الموسيقي.

ب. الدراسات الأجنبية:

١. دراسة مكارثي وأندرسون (McCarthy & Anderson, ٢٠٠٠):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم النشط بأساليبه المتنوعة (أسلوب لعب الأدوار الجمعي والأنشطة التعلمية التعاونية) كأساليب فاعلة في تنويع الأنشطة التعليمية في مواد التاريخ والعلوم السياسية، وتأثيرها في زيادة التحصيل الدراسي لطلبة الجامعات مقارنة مع أساليب التدريس الاعتيادية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية من طلبة الجامعات طبقت عليهم أداة التحصيل الدراسي باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة وتحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام أساليب التعلم النشط أحرزوا نتائج أفضل من أقرانهم الذين تعلموا باستخدام أساليب التدريس الاعتيادية في الاختبارات التحصيلية واختبارات تقييم الأداء.

٢. دراسة كارول وليندر:(Carroll & Leander, ٢٠٠١)

هدفت الدراسة إلى زيادة دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي للتعلم في مادة التربية الاجتماعية من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية من طلبة الصف الخامس الأساسي لكلا الجنسين، طبقت عليهم أدوات متمثلة بالشبكات المفاهيمية وأساليب الأسئلة المتنوعة. وبعد تحليل إجابات الطلبة إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم كانت سلبية، وأن الطلبة لا يبدون اهتماماً نحو الأنشطة التعلمية، كما أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في دافعية الطلبة نحو التعلم نتيجة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، فضلاً عن ارتفاع ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وأن أساليب التعلم النشط زادت من ثقة الطلبة بقدرتهم على التعلم.

٣. دراسة ويلكه (Wilke, ٢٠٠٣):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة أنجيلو في ولاية تكساس الأمريكية في مادة (علم وظائف الأعضاء)، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة من طلبة الجامعة بطريقة عشوائية، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تدريسها لهذه المادة من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط، ومجموعة ضابطة تم تدريسها للمادة ذاتها من خلال توظيف أساليب التعليم الاعتيادية كأسلوب المحاضرة، طبقت عليهم أداة الاختبار التحصيلي باستخدام المنهج التجريبي. وبعد معالجة درجات الاختبار إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المجموعة التجريبية كانت فاعليتهم ودافعيتهم للتعلم أفضل في أثناء تدريس المادة من طلبة المجموعة الضابطة، وكذلك وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في دافعية طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، فضلاً عن أن الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط كونه يساعدهم في تعلم المناهج الجامعية بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية.

٤. دراسة ترابان وبوكس ومايرز وبولارد وبوين (Taraban, R.; Box, C.; Myers, R.; Pollard, R. & Bowen, C., ٢٠٠٧)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي واتجاهات وسلوكيات الطلبة في مادة الأحياء للمرحلة الثانوية في ولاية تكساس الامريكية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية قسمت إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، طبقت عليهم اختبار تحصيلي باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين تعلموا في مختبر التعلم النشط اكتسبوا قدراً أكبر من محتوى المادة التعليمية مقارنة بأولئك الذين تعلموا في غرفة الصف الاعتيادية.

٥. دراسة تاندوغان وأورهان (Tandogan & Orhan., ٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس اسطنبول في تركيا في مادة العلوم، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية من الطلبة قسمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، طبقت عليهم أداة الاختبار التحصيلي باستخدام المنهج التجريبي. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار كانوا أفضل بكثير من أقرانهم في المجموعة الضابطة في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي واتجاهاتهم نحو المادة.

٦. دراسة شيفنز وجريفين وجوسي وليو وبرادفورد (Scheyvens, R.; Griffin, A.; Jocoy, C.; Liu, Y. & Bradford, M., ٢٠٠٨)

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الجغرافيا، وأهميتها في إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي مقارنة بطرائق التعليم الاعتيادية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية، طبقت عليهم أداتين: الأولى طريقة التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، والثانية طريقة التدريس الاعتيادية، وكذلك الاختبار التحصيلي باستخدام المنهج التجريبي. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم النشط زاد من دافعيتهم

للتعلم، وفهمهم لمحتوى المواد الدراسية، وثقتهم بقدرتهم على التعلم، فضلاً عن تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة بأقرانهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

٧. دراسة كود وبيكولو وكوهلر وماكلين (Code, Piccolo, Kohler & MacLean, ٢٠١٤):

هدفت الدراسة إلى معرفة طرائق التدريس المختلفة (التعلم النشط) في مادة الرياضيات على طلاب المرحلة الثانوية في شمال كارولينا، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة (١٢٠) طالباً طبقت عليهم أدوات مفاهيم التعلم النشط من خلال طرح الأسئلة والإجابة عنها، والمجموعات الصفية النشطة والمناقشات ووظائف العمل، وبعد جمع البيانات من خلال إجراء المقابلات عليهم ، بينت نتائج الدراسة أن (١٠٠) طالباً قد أشاروا إلى أنهم استفادوا من جراء استخدام للتعلم النشط في تحسن مستواهم في مادة الرياضيات وتحديداً فيما يتعلق في فهم المفاهيم الرياضية.

٨. دراسة مينون وبرنسيبل وامريتاسار (Menon, Principle & Amritsar, ٢٠١٥):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية الصف النشط في التدريس على تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٣٢٠) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية طبقت عليهم مفاهيم التعلم النشط، وأخرى ضابطة باستخدام الطرق التقليدية، طبقت عليهم اختبار مكون من (٥٠) فقرة، وبعد معالجة بيانات الاختبار إحصائياً، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات التحصيل كانت أعلى لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

٢،٣٥ الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي

أ. الدراسات العربية:

١. دراسة با مقابل (٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من مدارس طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة عدن باليمن، موزعين الى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٢٠) طالباً و(٢٠) طالبة لكل مجموعة، طبقت عليهم اختبار لقياس التفكير الإبداعي، واختبار تحصيلي يقيس مستويات بلوم المعرفية، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود علاقة بين التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي.

٢. دراسة سليم (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج مقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية باستخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية الإبداع (الطلاقة، الأصالة، المرونة) لدى الطلبة في محافظة الشرقية بمصر، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٢٩٩) طالباً وطالبة من الصف الثاني الإعدادي، طبقت عليهم أداة عبارة عن اختبار التفكير الإبداعي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لمجموعتين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس التفكير الإبداعي وفي مهارات (الطلاقة، الأصالة، المرونة) ولصالح التطبيق البعدي.

٣. دراسة رمل (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، المرونة، التفاصيل) والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية بمكة المكرمة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٥٠) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الأنشطة الإثرائية، وضابطة درست بأنشطة الكتاب المدرسي العادية، طبقت عليهم اختبار التفكير الإبداعي لتورانس (الشكل/ب)، واختبار للتحصيل الدراسي, وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي، أظهرت نتائج الدراسة أن طالبات المجموعة التجريبية تفوقنَّ على زميلاتهن في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) وفي التحصيل الدراسي.

٤. دراسة البحراني (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الرابع في سلطنة عمان, ومعرفة الفروق ذات الدلالة في قدرات التفكير الابتكاري الثلاث (الطلاقة, والمرونة, والأصالة) تعزى لمتغيري نوع التعليم (أساسي – عام) والنوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٣١٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بالتعليم الأساسي والتعليم العام من منطقتي مسقط والداخلية, مقسمين بواقع (١٦٤) تلميذاً وتلميذة من مسقط و(١٥٢) تلميذاً وتلميذة من الداخلية، طبقت عليهم اختبار سلفيا ريم لقياس القدرة على التفكير الابتكاري، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لغرض التحقق من تكافؤ المجموعتين في القدرة العقلية العامة (الذكاء), وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي

لمجموعة واحدة وتحليل التباين الثنائي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً وفق متغيري (نوع التعليم، والنوع الاجتماعي) في القدرات (الطلاقة – المرونة) ماعدا قدرة (الأصالة) فإنها لم تكن دالة في نوع التعليم.

٥. دراسة الزايدي (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية بمكة المكرمة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة بطريقة عشوائية مكونة من (٥٦) طالبة ، موزعين بواقع (٢٧) طالبة كمجموعة ضابطة، و(٢٩) طالبة كمجموعة تجريبية، طبقت عليهم اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الإبداعي لتورانس الفئة (ب) باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي وتحليل التباين، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي.

٦. دراسة العقيل (٢٠١١):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة، في تنمية عمليات العلم التكامليّة، والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٥٠) طالباً من طلبة الصف السادس الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين : تجريبية تدرس بالطريقة الإثرائية، وأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، طبقت عليهم عدة أدوات منها أنشطة علمية إثرائية مقترحة في مادة العلوم، واختبار لقياس عمليات التعلم التكاملية، واختبارات التفكير الإبداعي في بطارية مقاييس أيروار (Aurora Battery). وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوســـط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة على اختبار مهارات عمليات التعلم التكاملية واختبار التفكير الإبداعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٧. دراسة الهاشمي (٢٠١٣):

هدفت الدراسة معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من(٧١) طالبة من الصـف الثالث المتوسـط في المدرسـة الثانية المتوسـطة الحكومية بمكة المكرمة، قسـمت إلى مجموعتين: تجريبية (٣٦) طالبة، وضـابطة (٣٥) طالبة، طبقت عليهم اختبار التفكير الابتكاري لتورانس، وبعد معالجة البيانات إحصـائياً باسـتخدام المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين، أظهرت نتائج الدراسـة وجود فروق ذا دلالة إحصـائية بين المجموعتين في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، الأصـالة، المرونة) ولصـالح المجموعة التجريبية، وأن طريقة العصـف الذهني في تدريس الاقتصاد المنزلي لها أثر في تنمية قدرات التفكير الابتكاري عند الطالبات.

٨. دراسة العساف (٢٠١٣):

هدفت الدراسـة إلى معرفة اتجاهات معلمي الدراسـات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الاردن، ومعرفة أثر متغيرات المؤهل العلمي والخبرة وسنوات الخبرة. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (١٣٣) معلماً ومعلمة، طبقت عليهم أداة الدراسة من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (اتجاهات المعلمين نحو تنمية قدرات التفكير الإبداعي، اتجاهات المعلمين نحو الكشف عن المهارات الإبداعية وتحديدها، اتجاهات المعلمين نحو تشجيع وتبني الإبداع). وبعد معالجة البيانات إحصـائياً باسـتخدام الأوسـاط الحسـابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لمجموعتين، توصـلت نتائج الدراسـة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة إيجابية،

مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة شهادة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغري (الخبرة، وسنوات الخدمة).

٩. دراسة خضر (٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر توظيف الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، ومعرفة أثر متغير النوع الاجتماعي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث الجغرافيا. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٥٩) طالباً و(٦٦) طالبة، اختيروا من أربع شعب في مدرستين للذكور والإناث في الأردن، وقسموا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، طبقت عليهم أداة تمثلت ببعض الأنشطة الإثرائية في مبحث الجغرافيا، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية)، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لمجموعتين، أظهرت نتائج الدراسة أن توظيف الأنشطة الإثرائية في تدريس مبحث الجغرافيا يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي بشكل عام، والمهارات الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) بشكل خاص لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وذلك مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس. كما أظهرت الدراسة عدم وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

١٠. دراسة الفضلي (٢٠١٤):

هدفت الدراسة معرفة أثر الأنشطة الاستقصائية البيئية في تحصيل طالبات الصف الثامن المتوسط وتفكيرهن الابداعي في مادة العلوم بالكويت، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٤٨) طالبة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية (٢٥) طالبة تم تدريسهنَّ بالطريقة الاستقصائية، وضابطة (٢٣)

طالبة تم تدريسهنَّ بالطريقة الاعتيادية، طبقت عليهم اختبار التفكير الإبداعي لتورانس واختبار تحصيلي باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طالبات الصف الثامن ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارة التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية.

١١. دراسة البلاوي (٢٠١٥):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمادة الدراسات الاجتماعية في مكة المكرمة بالسعودية، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٦٠) طالبة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، طبقت عليهن أداة عبارة عن اختبار للتفكير الإبداعي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

١٢. دراسة البلوشي والبلوشي (٢٠١٦):

هدفت هذه الدراسة إلى تحري فاعلية التدريس باستخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي على تنمية التفكيرين الابتكاري والناقد لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٩٥) طالباً و(١٠٢) طالبة من مدارس محافظة مسقط، قسموا إلى مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة، خضعت المجموعة التجريبية إلى استخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي ذهنياً وحاسوبياً، وطبقت على العينة اختبار التفكير الابتكاري لتورانس، واختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في اختبار التفكير الابتكاري الكلي لصالح المجموعتين التجريبيتين، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعات الدراسة في الاختبار الناقد.

١٣. دراسة أبو الخيل (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الاسلامية بالأردن، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٧٦) طالبا موزعين بواقع (٢٧) طالباً درسوا بطريقة التخيل الموجه، و(٢٥) طالبة درسوا بطريقة حل المشكلات، و(٢٤) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، طبقت عليهم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية/ أ)، واختبار التفكير الإبداعي من إعداد الباحث، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنمية مهارات التفكير الإبداعي ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود ذات دلالة إحصائية في مستوى تنمية مهارات التفكير الإبداعي بين استخدام استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في مادة التربية الاسلامية.

١٤. دراسة أبو منصور (٢٠١٨):

هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام الدراما الإبداعية في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل في تدريس اللغة العربية بالأردن، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي، موزعين بواقع (٣١) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و(٢٩) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، طبقت عليهم اختبارين أحدهما للتفكير الابتكاري، والآخر للتحصيل باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لمجموعتين

مستقلتين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على الاختبار البعدي في اختبار التفكير الابتكاري ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على الاختبار البعدي في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية أيضاً.

١٥. دراسة الخرابشة (٢٠١٨):

هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة بالأردن، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٤٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي، موزعين بواقع (٢١) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و(٢١) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، طبقت عليهم اختبار تحصيلي باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تحصيل الطلبة التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة في احتفاظهم بالمعلومة ولصالح المجموعة التجريبية.

١٦. دراسة القرنة (٢٠١٨):

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توظيف مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في لواء ماركا بالأردن، وكذلك التعرف على الفروق في مهارات التفكير الإبداعي وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٢٣١) معلماً ومعلمة، موزعين بواقع (٩٥) معلماً، و(١٣٦) معلمة، طبقت عليهم استبانة لقياس درجة توظيف مهارات التفكير الإبداعي قام الباحث بتطويرها باستخدام المنهج

الوصفي المسحي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي التربية الإسلامية جاءت متوسطة على جميع مهارات التفكير الإبداعي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الإبداعي وفق متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) ولصالح (الإناث، حملة الدكتوراه والماجستير، من ١٠ سنوات فأكثر) على التوالي.

١٧. دراسة حمود (٢٠١٩):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية حدائق الأفكار في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي بمادة الكيمياء وتنمية تفكيرهم الإبداعي بالعراق، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٧٤) طالباً، موزعين بواقع (٣٨) طالباً للمجموعة التجريبية، و(٣٦) طالباً للمجموعة الضابطة، طبقت عليهم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي باستخدام المنهج التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستراتيجية حدائق الأفكار في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ب. الدراسات الأجنبية:

١. دراسة جينج (Change, ٢٠١٠):

هدفت الدراسة معرفة الفروق بين الجنسين من الأطفال في التفكير الإبداعي دراسة مقارنة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مؤلفة من (٢٤٧٦) طالباً وطالبة من الصف الخامس الابتدائي، طبقت عليهم أدوات عبارة عن اختبارين هما: كوغان والاك في القياس النفسي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة

إحصـــائياً بين الذكور والإناث ولصـــالح الذكور في: المرونة اللفظية، والطلاقة، والمرونة، وعدم وجود فروق بين الجنسين في الأثر البيئي والتأثير الثقافي (مرسي، ٢٠١٢ : ٤٧١).

٢. دراسة جارايجوردوبيل وبيريكو (Garaigordobil & Berrueco, ٢٠١١):

هدفت الدراســـة إلى إبراز فاعلية اســـتخدام أحد البرامج التربوية القائمة على اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرســة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشــوائية مؤلفة من (٨٦) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة الملتحقين بأربعة مراكز تربوية لرعاية أطفال ما قبل المدرسة موزعين بواقع (٤٧) ذكراً، و(٣٩) من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) ســـنوات، طبقت عليهم أداتين مقننتين قبلياً وبعدياً على أفراد كلتا المجموعتين: الأولى اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، والثانية مقياس وسلوكيات الشخصية المبدعة للباحثين (٢٠٠٧)، وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أوضحت النتائج تمتع هؤلاء الاطفال بمســـتويات مرتفعة من القدرة على القيام بالســـلوكيات الإبداعية التالية وهي: ابتكار الألعاب، واللعب بالدمى، كما أظهرت لديهم معدلات مرتفعة من خصائص وسمات الشخصية المبدعة.

٣. دراسة كرونوبولو وريجا (Chronopoulou & Riga, ٢٠١٢):

هدفت الدراسة إلى تناول مساهمة الأنشطة الموسيقية والحركية في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٣٣) طفلاً من أطفال ما قبل المدرســـة الملتحقين بإحدى الدور العامة لرعاية الأطفال موزعين بواقع (٢٤) من الذكور، و(٩) من الإناث، طبقت عليهم أحد الاختبارات التحصـيلية المقننة وهو الصـيغتين: اللفظية والمصـورة من اختبار تورانس للتفكير الابتكاري قبلياً وبعدياً على أفراد مجموعتي الدراســـة. وبعد معالجة البيانات إحصـــائياً باســـتخدام الاختبار التائي لمجموعتين، أوضـــحت النتائج تمتع الطلبة بمســـتويات مرتفعة من القدرة على القيام بـــ: الحركة، الغناء، استخدام الآلات الموسيقية الإيقاعية، الإصغاء النشط، التعبير الإبداعي عن

الأفكار، قراءة وكتابة النوتة الموسيقية، وكذلك تمتع أفراد العينة بمستويات مرتفعة من الأبعاد الرئيسية للتفكير الابتكاري وهي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التعميم).

٤. دراسة أنور (Anwar, ٢٠١٢):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام التفكير الإبداعي على تحصيل الطلبة للمراحل الثانوية في باكستان، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٢٥٦) طالباً من المراحل الثانوية في المدارس الباكستانية، قسمت إلى (٤) مجاميع وطبقت عليهم اختبار التفكير الابتكاري باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر وعلاقة للتفكير الابتكاري على تحصيل الطلبة ولصالح المجموعة التجريبية.

٢،٣٦ التعليق على الدراسات السابقة

١. يعد التعلم النشط من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى جعل المتعلم هو محور العملية التربوية وذلك من خلال مشاركته الفاعلة، ونشاطه في عملية التعلم.

٢. يتميز التعلم النشط بالتنوع في استراتيجياته؛ بحيث يستطيع المعلم اختيار الاستراتيجية التي تمكنه من خلق بيئة صفية نشطةً وفاعلةً.

٣. تنوع الدراسات التي تناولت التفكير الابداعي (العلوم، الرياضيات، الأحياء، التربية الفنية، الاقتصاد المنزلي، إدارة الأعمال) مما يؤكد أهمية التفكير الإبداعي كهدف من أهداف العملية التعليمية.

٤. شملت الدراسات السابقة تعليم فئات عمرية في مختلف المراحل الدراسية (الابتدائي - المتوسط - الثانوي – الجامعي) مما يدل على أهمية التفكير الإبداعي وتطبيقه على جميع المراحل، واتفقت الدراسة الحالية التي طبقت في المرحلة الأساسية مع الدراسات السابقة.

٥.معظم الدراسات السابقة استخدمت التصميم شبة التجريبي، واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في اتباعها التصميم ذاته، واستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة (تطبيق قبلي وبعدي) وهو التصميم الذي اتبعته الدراسة الحالية.

٦.اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أول دراسة على مستوى السلطنة –على حد علم الباحثة – تم فيها استخدام التعلم النشط في التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية.

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث:

١. عينة ومجتمع الدراسة.

٢. المنهج المتبع في الدراسة (المنهج شبه التجريبي) لجميع الدراسات.

٤. الأداة المتبعة في الدراسة (الاختبارات).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث:

١. الموضوع (فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل في اللغة العربية ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان)، إذ لم تتطرق أي دراسة من الدراسات السابقة بشكل مباشر لهذه الدراسة.

٢. الحدود الجغرافية حيث طبقت هذه الدراسة في سلطنة عمان، بينما طبقت العديد منها في دول عربية وأخرى أجنبية.

٣. العينة.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية، بأنها تناولت دراسة فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل في اللغة العربية ومهارات التفكير الإبداعي من خلال تقديم مقترحات وتوصيات قد تسهم في تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ وتطوير المهارات الفكرية والمعرفية بسلطنة عمان.

ولعل الدراسة الحالية ستكون ذات فائدة في إبراز استراتيجيات التعلم النشط لرفع المستوى التحصيلي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وتطوير قدراتهم ومهاراتهم الفكرية والإبداعية والمعرفية من أجل مواكبة التكنولوجيا التي يشهدها العالم ومواجهة متطلبات العصر المتجددة.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية