فاعلية برنامج مستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت

أحمد مانع بندر الخالدي
عبدالرؤوف بني عيسى

المُلخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف التاسع في المرحلة المتوسطة من مدرسة أحمد الفارسي في منطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت في الفصل الدراسي الأول من العام 2020/2019م، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية باختيار شعبتين دراسيتين، وباستخدام التعيين العشوائي، تم تحديد شعبة دراسية مثلت المجموعة الضابطة (ن=30) طالباً دُرست بالطريقة الاعتيادية، وشعبة أخرى مثلت المجموعة التجريبية (ن=30) خضت للمعالجة ودُرست باستخدام البرنامج المستند إلى محكات التفكير. ولجمع البيانات أستخدمت أداتين، هما: مقياس الذكاء اللغوي اللفظي واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) المعربة بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما في البيئة الكويتية.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير في مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ككل، ومهارتي الطلاقة والمرونة واختبار مهارات الإبداع ككل وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج التعليمي كان فاعلاً في تحسين قدرة أفراد عينة الدراسة التجريبية على الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، أوصى الباحث بعدد من التوصيات التربوية والبحثية، منها: توجيه لجنة تأليف مناهج اللغة العربية في وزارة التربية إلى تفعيل الأساليب القائمة على محكات التفكير في بناء المناهج التربوية في مبحث اللغة العربية، وتقديمها للطلبة بطريقة تبعث المتعة وتحفزهم للمزيد من التعلم، ومحاولة إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية من خلال الكشف عن فاعلية برنامج مستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد والتأملي وما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: محكات التفكير، مهارات الذكاء اللغوي اللفظي، مهارات الإبداع، طلاب المرحلة المتوسطة ، دولة الكويت.

The Effectiveness of a Based Program on Touchstones on Development of Linguistic Verbal Intelligence Skills and Creativity Skills among Students Primary Stage in Kuwait

Ahmed Mane Bandar Al-Khalde
Abd-AL-Raouf Bani Issa

Abstract

The study objective was to examine the effectiveness of touchstones based program on developing linguistic verbal intelligence and creativity skills among Kuwaiti intermediate stage students. The study adopted as semi-experimental design. The sample of the study included (60) ninth grade students in the intermediate stage selected from Ahmad Alfarsy School at Al-Ahmady Educational District in Kuwait in the first semester of 2019/2020 school year. Two random sections were selected using random sampling and were randomly assigned into two study groups, the first included (30) students and was taught using conventional teaching method and presented the control group, while the second group was experimental and totaled (30) students and was taught using touchstones based teaching program. For data collection, two instruments were used; the first was Linguistic Verbal Intelligence Scale, and the second was Torrance Creative Thinking Scale – Verbal form adapted to the Arab environment after both validity and reliability were obtained.The results of the study showed statistically significant differences due to touchstones based instructional program in total linguistic verbal intelligence and in fluency and flexibility and the total creativity skills, in favor of the experimental group; indicating that the instructional program was effective in improving the experimental group students linguistic verbal intelligence and creativity skills.In light of the results, the study suggested some educational and research recommendations including the need for Arabic textbooks designer in the ministry of education to employ touchstones in developing Arabic textbooks and to present them in an interesting and motivating method to attract students attention for more learning. There is also a need for future studies examining the use of touchstones program in improving other skills such as critical, reflective and metacognitive thinking among intermediate stage students.

Keywords: Touchstones, Linguistic Verbal Intelligence, Creativity, Intermediate Stage Students, Kuwait.

مشكلة الدراسة وأهميتها

لقد اهتمت الحضارات السابقة بمناقشة وجود القدرات العقلية وأهميتها في نمو المجتمع الإنساني، ومع إنطلاقة علم النفس، تبين وجود عدد هائل من القدرات البشرية، وعليه ظهرت توجهات تدعو إلى النظرة التكاملية في الرعاية والتعليم للفرد لتشمل جوانب الشخصية المختلفة، ولذلك ظهر مفهوم الذكاء الذي تعددت تعريفاته والتوجهات النظرية نحوه والتي كانت تدور حول طرق تفسير تلك الظاهرة والتي يطلق عليها أحياناً اسم القدرة العقلية (Mental Ability) معبراً عنها بنسبة الذكاء (Intelligence Quiotient I.Q).

ويُعدّ الذكاء مفهوماً افتراضياً تستدل عليه من آثاره التي تبدو في السلوك الذي يعبر عن ذلك المفهوم الفرضي، فمنذ بداية ظهور أول اختبار للذكاء منذ أيام بينيه (Binet) في العام 1905م وحتى ظهور نظرية الذكاء الإنفعالي لجولمان (Goleman) في العام 1995م وأدوات قياس الذكاء الإنفعالي، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner) التي تحدثت عن وجود عدة ذكاءات لدى الفرد ومن أحد مكوناتها الذكاء اللغوي اللفظي (السرور، 2003).

وقد اختلفت وجهات نظر علماء النفس في تعريف مفهوم الذكاء وذلك بسبب اتساع مدى النشاط العقلي الذي تمثله هذه القدرة العامة وتنوعه وصعوبة التفريق بين مكوناته، بسبب علاقته وارتباطه بالجهاز العصبي وعمل الدماغ، مما جعل تعريفات الذكاء تأخذ صوراً عديدة. حيث عرف بينيه (Binet) الذكاء على أنه قدرة عقلية عامة تبدو في عدد من القدرات الفرعية المتمثلة في القدرة على التذكر والتفكير والتآزر البصري الحركي، وحل المشكلات، والمفردات. في حين عرفه وكسلر (Wechsler) بأنه المقدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلاني والتعامل مع البيئة بكفاية (الروسان، 2006). في حين أن ثورندايك (Thorndike) عرف الذكاء بأنه المقدرة على عمل الاستجابات الملائمة (توق، عدس، قطامي، 2003).

ويرى جاردنر (Gardner) أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متعددة، فقد قدم في كتابة "أطر الذكاء" في العام 1983م نظرية الذكاء المتعدد التي تشتمل على أنواع منفصلة من الذكاء هي الذكاء الرياضي، الذكاء اللغوي اللفظي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني، الذكاء الحركي، الذكاء البين–شخصي، والذكاء البين – ذاتي (جروان، 2012).

أما مهارات الإبداع من وجهة نظر تورانس (Torrance) تتمثل في ثلاثة مهارات رئيسة، هي: الطلاقة (Fluency): وتتضمن الجانب الكمي في الإبداع ، وتعني إنتاج عدد كبير من الأفكار المتعلقة بقضايا المجتمع، واكتشاف حلول أو التوصل إلى بدائل لحل مشكلة ما، واستخدام المخزون المعرفي في الوقت اللازم. والمرونة (Flexibility): وتتضمن الجانب النوعي في الإبداع، وهي القدرة على التغيير وتوليد أفكار غير متوقعة، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لمثير ما، وتغيير الحالة المعرفية للفرد بتغير الموقف. والأصالة (Originality): وتعني التفرّد والتميّز في التفكير، للتوصل إلى ما هو غريب وغير شائع، والتوصل إلى أفكار غير مألوفة ونادرة تسهم في زيادة الإنتاجية وتحسن الأداء (العتوم، 2017).

ولذلك فإن الإبداع ومهاراته تُمكن الفرد من معالجة المواقف والخبرات والمشكلات بطريقة غير مألوفة من خلال تحسس المشكلة والكشف عن الثغرات فيها، والبحث عن الحلول والمقترحات بهدف الوصول إلى حل لتلك

المشكلة. فالمحرك الأساس للإبداع هو الرغبة القوية في البحث عن حلول، والتوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً تسهم في تطور ونهوض المجتمع (قطامي، 2009).

ومن هنا ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بالإبداع، وخاصة في الربع الأخير من القرن العشرين لارتباطه بتقدم الأمم وتطورها؛ فالتقدم العلمي لا يمكن تحقيقه دون معرفة وتطوير المهارات والقدرات الإبداعية عند الإنسان، فعلى كاهل المبدعين يقع عبء تطور المجتمعات (هادي، 2008).

وفي الآونة الأخيرة برزت تجربة حديثة في التدريس، وهو التدريس المبني على أسلوب محكات التفكير، وهذا الأسلوب مبني بشكل كامل على الدخول في نقاش، وتشجيع على استخدام لغة عربية واضحة ومختصرة، وفيه إحياء لجلسات النقاش المطولة من المناظرة والنقاش بهدف التوصل إلى اتفاق على تعريف ما. ويهدف أسلوب محكات التفكير إلى المساهمة في التغلب على سلبية اللغة لدى الطالب، وتحسين مهارات التفكير التقييمي وحل المشكلات وصولاً إلى مساعدة الطالب على تحمل مسؤولية تعلمه بنفسه لمواكبة التطورات والمستجدات الحديثة (العموري، 2014).

وتقوم محكات التفكير على توظيف قدرات الطالب وإكساب معارفه وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي تعترض الفرد (أبو عورة، 2015). وتهدف محكّات التفكير إلى تطوير مهارات النقاش والاستماع الفعال، والتعلم التعاوني، والقراءة الناقدة، ومهارات التفكير، وتقبل النقد البنّاء، وربط خبرات الطلبة الشخصية وتوظيفها في موضوع النقاش، ودعم الطلبة في التعبير عن أفكارهم بوضوح وجرأة (الخطيب، 2015).

وأكد هارمان و رورکي وراجوسا (Haarmann, Rourke and Ragusa, 2012) على أهمية تعليم التفكير في تعليم اللغة؛ فالتدريب على التفكير يؤدي إلى تحسين اللغة ويساعد على توضيح المفردات وتعزيز التعلم لدى الطلبة الضعاف. كما يساعد في تعزيز الفهم السياقي والدلالي للمفردات وتحسين قدرة المتعلمين على إدراك واستخدام الكلمات في سياقات جديدة، ويحسن قدرتهم على توليد المعاني لكلمات غير مألوفة لهم.

ويقوم أسلوب محكات التفكير على عدة أساسيات تتمثل في الجوانب الآتية: ترتيب غرفة الصف بحيث يجلس الطلاب بشكل دائري. ثم قراءة النصوص الأدبية من المعلم قراءة جهرية، ثم قراءة الطلاب قراءة صامتة. يليها العمل الفردي للإجابة عن بعض أسئلة النصوص الأدبية. ثم عمل المجموعات الصغيرة وإجابة الأسئلة ومناقشتها بين الطلاب. ثم نقاش المجموعات الكبيرة من خلال مقرر كل مجموعة. وأخيراً نهاية النقاش وتقويم الجلسة (أبو عوره، 2015).

وعلى ما سبق، قد يكون البرنامج المستند إلى محكات التفكير له دور في تحسين الحصيلة اللغوية وتعزيز الثروة اللغوية واستخدامها في سياقات جديدة لدى الطلبة. وقد يسهم في إكسابهم فهماً أعمق لمحتوى المادة الدراسية المعرفي وتطوير خبراتهم وبنيتهم المعرفية ويساعدهم على توليد الأفكار وتحليلها وإنتاجها؛ مما قد يؤثر في مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع. ولذلك يفترض الباحث أن أسلوب محكات التفكير قد يكون ذو فعالية في تنمية الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع لدى طلبة المدارس. ولذلك نبعت فكرة إجراء البحث الحالي الذي هدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج مستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة

إن تعليم الطلبة مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع وتدريبهم على ممارستها، لا يزال من العوامل التي تساعد على حدوث النهضة الفكرية والثقافية في العصر الحديثة، لهذا فإن أهمية الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع تأتي من الاعتقاد المتزايد الذي يقع على عاتق التربويون في مجال التدريس أن ينشئ أجيالاً قادرة على استخدام الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع بشكل فعّال، نتيجة وجود التحديات والمشكلات المنبثقة من البيئة العالمية السياسية، والاقتصادية، والتحولات العالمية، ولما للذكاء اللغوي اللفظي من دور فعّال في التأثير والإقناع والقدرة على المشكلات، وطرح الأفكار والمعلومات بإبداعية، ولأهمية الإبداع في ظهور الإنتاجية التي تنعكس على تقدم ورقي المجتمع وازدهاره.

وحول واقع أساليب التدريس، فقد ظهرت في الميدان التربوي الحديث أساليب جديدة لتدريس الطلبة وتعليمهم، ومنها أسلوب محكات التفكير؛ ما أدى إلى ضرورة تجريب هذا الأسلوب على أرض واقع الميدان التربوي للتحقق من فاعليته وكفاءته وقدرته على إحداث تعلم فعّال ومشوق للطلبة، حيث أوصت دراسة أبو عورة (2015) الموسومة بعنوان "أثر برنامج تدريبي مستند إلى محكات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر" إلى ضرورة استخدام أسلوب محكات التفكير في أنواع أخرى من المتغيرات التابعة (المهارات) وتطبيقها في مناطق مختلفة ومراحل دراسية متنوعة. كما أوصى الخطيب (2015) في دراسته الموسومة بعنوان " أثر محكات التفكير في تحسين مهارتيّ المحادثة والاستماع لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا "، أن أساليب التدريس التقليدية القائمة على تذكر المعلومات وحفظها واسترجاعها لم يعُدّ صالحاً لإعداد الطالب ليكون قادراً على التعامل مع متطلبات العصر الحديث وتحدياته ومستجداته ومتغيراته وتطوراته، أو التفكير الخلاق المنتج أو حتى الإبداع؛ لذلك وجب تطوير برامج تدريسية مستنده إلى مثل هذه الأساليب التدريسية كأسلوب محكات التفكير لتتناسب مع متطلبات العصر الحديث، وما يشهده من نهضة علمية معرفية، تتيح الفرصة للطلبة لتنمية قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية وذكائهم بشكل عام والذكاء اللغوي اللفظي بشكل خاص.

وقد أشارت نتائج دراسات سابقة إلى وجود قصور في اللغة لدى طلبة المدارس ومنها دراسة عثامنه والمومني (2010) التي بينت شيوع مظاهر الضعف اللغوي لدى طلبة المدارس، كما بينت دراسة سكر وغانم (2013) أن درجة الذكاء اللغوي اللفظي لدى طلبة المرحلة الإعدادية (المتوسطة) جاء بدرجة متوسطة؛ مما يدل على قصور في مهارات الذكاء اللغوي. وكذلك دراسة مرسي (2002) التي بينت قصوراً في الذكاء اللغوي اللفظي لدى طلبة المرحلة الإعدادية (المتوسطة) مقارنة بغيرهم من طلبة المرحلة الثانوية والجامعة.

وأشارت نتائج بحوث ودراسات سابقة إلى وجود قصور في الإبداع ومهارات الإبداع لدى طلبة المدارس الحكومية كدراسة هادي (2008) ودراسة كرلفسكي ، ليبوبدا، فيزنفيسكا Karwowski, Lebuda and (Wisniewska, 2009) ودراسة محمد (2015) وذلك بسبب تركيز أهداف التدريس في المناهج على حفظ المعلومات واستدعائها، وازدحام المناهج بالمواد الدراسية، وزيادة عدد الطلبة بالصفوف، واعتماد الطلبة على الحفظ في الإجابة عن أسئلة الامتحانات.

وبمراجعة البحوث والدراسات السابقة، وجد الباحث أن بالإمكان تنمية الذكاء اللغوي اللفظي لدى الطلبة، حيث أكدت دراسة جعفر (2018) أن الذكاء اللغوي اللفظي ميزه يحصل عليها الطالب من خلال الوراثة وبالإمكان

إكسابه من خلال البيئة المحيطة به، وأن المعلم والتدريب لهما دوراً فعالاً في تنميته لدى الطلبة. كما أشارت البحوث والدراسات السابقة إلى إمكانية تنمية الإبداع ومهاراته لدى الطلبة كدراسات (إكسيل والخليلي، 2005؛ صوافطه، 2007؛ الخطيب، 2008؛ الشلبي، 2010؛ العجلوني والحمران، 2010).

ومن خلال ما سبق تبين للباحث وجود مشكلة، ولهذا تأتي الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج مستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

أسئلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي تعزى لطريقة التدريس (برنامج مستند إلى محكات التفكير، الطريقة الاعتيادية) ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإبداع تعزى لطريقة التدريس (برنامج مستند إلى محكات التفكير، الطريقة الاعتيادية) ؟

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة الحالية من خلال جانبين هما:

. الأهمية النظرية:

1. تتبين الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها تبحث في أسلوب محكات التفكير وأثره في تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
2. توفر الدراسة أدب تربوي ودراسات سابقة تمثل إضافة للمكتبة العربية، ومساهمة في زيادة الحصيلة المعرفية حول برنامج مستند إلى محكات التفكير، ومهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع، يمكن أن يكون ركيزة لمراكز البحوث التربوية، وطلبة الدراسات العليا والباحثين والمهتمين في المجال.

ب. الأهمية العملية:

1. من المؤمل استفادة المعلمين في مختلف التخصصات بكيفية توظيف أسلوب محكات التفكير في المواقف التدريسية المختلفة.
2. تسهم هذه الدراسة في تنمية المستوى العام للذكاء اللغوي اللفظي ومهاراته وفي تحسين مهارات الإبداع لدى الطلبة. وتوفير بيئة تعليمية جذابة تحبب الطلبة وتشوقهم لعملية التعليم والتعلم.
3. تقدم هذه الدراسة نتائج تُعدّ إضافة جديدة إلى البحوث العلمية السابقة التي أجريت في الميدان التربوي والتعليمي.
4. تقدم تطبيقاً عملياً لتوظيف برنامج مستند إلى محكات التفكير في عملية التدريس؛ مما يفتح الآفاق لاستخدامها في مختلف المواد الدراسية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

– بناء برنامج تعليمي مستند إلى محكات التفكير باستخدام بعض الدروس في مادة اللغة العربية للصف التاسع المتوسط في دولة الكويت.

استقصاء فاعلية برنامج مستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

– استقصاء فاعلية برنامج مستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

حدود الدراسة ومحدداتها

1. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019 /2020م.

2. الحدود البشرية: تتمثل في تطبيق الدراسة على طلاب الصف التاسع المتوسط.

3. الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدرسة أحمد الفارسي في منطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت.

4. الحدود الموضوعية: تتمثل في التعرف إلى فاعلية برنامج مستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع.

5. يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء صدق أداتي الدراسة وثباتهما وموضوعية المستجيبين عليهما.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- محكات التفكير Touchstones : أسلوب تعلّم وتعليم مبنيٌّ على المناقشة، عرفت أصوله منذ اليونانيين التقليديين (أرسطو– الاستقراء)، (أفلاطون– الاستنباط). ثم انتقل هذا الأسلوب إلى العرب المسلمين عن طريق الترجمة. وتقوم محكّات التفكير على حلقات للنقاش تدور حول أفكار نصوص مختارة بعناية ومُعَدّة لهذه الغاية. وتطبَّق استراتيجية محكات التفكير من خلال موضوعات متنوعة ومفاهيم غير محددة؛ لتثير أفكار الطلبة وتساعدهم على اختبار آرائهم في ضوء وجهات نظر مختلفة أخرى (أبو عورة، 2015).

  وإجرائياً في الدراسة الحالية هو: مجموعة من الأهداف والأساليب، والوسائل والأنشطة، والإجراءات، والتقويم، المستخدمة للتدريس بالإستناد إلى أسلوب محكات التفكير بهدف تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الكويت (عينة الدراسة).
- الذكاء اللغوي اللفظي Linguistic Verbal Intelligence: عرفه جاردنر (Gardner, 1983: 129) " بأنه الموهبة لتعلم واستخدام اللغات، وتشمل القدرة الفعالة للتعبير عن النفس كتابياً أم شفهياً، والتذكر للأشياء ويظهر عند الكتاب والشعراء والمترجمين من الناس ذوي الكفاءات اللغوية العالية.

  ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجاباته على مقياس الذكاء اللغوي اللفظي (قبلي وبعدي) الذي أعده الباحث لتحقيق غرض هذه الدراسة.
- مهارات الإبداع Creativity Skills: عرّف سولسو (Solso, 2004) الإبداع بأنه نشاط إدراكي تنتج عنه طريقة جديدة أو غير مألوفة في رؤية مشكلة أو إيجاد حل لمشكلة ما. أما مهارات الإبداع، فهي مجموعة المهارات

التي يمكن أن تُنمى لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الكويت نتيجة تدريسهم باستخدام برنامج مستند إلى أسلوب محكات التفكير وتتطلب منهم فهم وممارسة تلك المهارات بسرعة ودقة وإتقان.

وهذه المهارات كما وردت في يوسف (2010) على النحو التالي:

1. مهارة الطلاقة: وهي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات أو الحلول المناسبة تجاه المشكلة أو مثير معين خلال فترة زمنية محددة وبسهولة ويسر.
2. مهارة المرونة: وهي مرونة الفرد العقلية ورؤيته الذهنية والسهولة التي يغير بها موقفه العقلي، أي قدرة الفرد على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف.
3. الأصالة: وهي التفرّد والتميّز في التفكير، للتوصل إلى ما هو غريب وغير شائع، والتوصل إلى أفكار غير مألوفة لا تتفق مع تكرار الحلول التقليدية، وإنما تتجه نحو الأفكار النادرة التكرار، وتهدف إلى دفع الفرد لتقديم حلول غير مألوفة للمشكلات التي تواجهه.

وتُعرف مهارات الإبداع إجرائياً: بأنه أداء طلاب المرحلة المتوسطة (عينة الدراسة) على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) الذي يقيس المهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، الذي استخدم في هذه الدراسة.

- المرحلة المتوسطة: هو المستوى التعليمي المتوسط، ويكون بين مرحلتي التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، ويتكون من أربع صفوف دراسية هي (السادس، السابع، الثامن، التاسع) مدة كل صف سنة دراسية كاملة (وزارة التربية الكويتية، 2019). وفي هذه الدراسة هم طلاب الصف التاسع المتوسط في مدرسة أحمد الفارسي في منطقة الأحمدي التعليمية في دولة الكويت.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، وهي الذكاء اللغوي اللفظي، ومهارات الإبداع، وأسلوب محكات التفكير. إضافة إلى مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها. وعرضت على النحو الآتي:

أولاً: الإطار النظري

إن أسلوب محكات التفكير ليس جديداً على العرب، لأنه يشبه أساليب التعلم في العصر العباسي التي ساهمت يوماً ما في ايجاد ثقافة إسلامية عربية مبدعة وقوية، قد تكون قضية التربية اليوم مختلفة جداً عن القرون السابقة، ولكن طرق التعليم والتعلم من خلال المناقشة بالعربية الفصحى ستؤهل الجيل الجديد من الشباب العربي ليتمكن من التنافس مع أي شخص، وفي أي مكان دون أن يكونوا نصف مسلوخين عن ثقافتهم وحضارتهم (العموري، 2014).

الذكاء اللغوي اللفظي:

يُعدّ مفهوم الذكاء من المفاهيم التي ظهرت قديمًاً على يد الفيلسوف شيثرون؛ إذ اعتمد الفلاسفة على أسلوب الملاحظة في تفسير الذكاء، فسلكوا منهج الاستبطان الذاتيّ بملاحظة الفيلسوف لنفسه أثناء قيامه بعمليات التفكير أو أي أنشطة عقليّة أخرى، وتدوين الآراء والملاحظات. واختلفت وجهات نظر علماء النفس في تعريف مفهوم

الذكاء وذلك بسبب اتساع مدى النشاط العقلي الذي تمثله هذه القدرة العامة وتنوعه وصعوبة التفريق بين مكوناته، وأيضاً بسبب علاقته وارتباطه بالجهاز العصبي وعمل الدماغ، مما جعل تعريفات الذكاء تأخذ صوراً متعددة (المنقل، 2013: 4).

والذكاء "The Intelligence" سمة تؤكد انجاز الفرد في كل المهمات العقلية أو الذهنية، وكانت الاتجاهات التقليدية ترى أن الذكاء ثابتاً نسبياً عبر حياة الفرد فهو من السمات الموروثة، الإ أن النظرة الحديثة أكدت أنه بالإمكان بالتعليم والتدريب والتعزيز تطوير وتغيير الذكاء، واكتساب الفرد السلوكات الذكية (إبراهيم، 2005).

ولقد اهتم العلماء والباحثون بمفهوم الذكاء واتخذوا اتجاهات متعددة في تعاملهم معه ومع القدرات العقلية، وقد انعكس هذا الاهتمام في عديد من البحوث والدراسات والنظريات التي حاولت تفسير الذكاء الإنساني والوصول إلى فهم حقيقي له من حيث مكوناته وخصائصه ومظاهره وطرق قياسه. وكان هذا الاهتمام سبباً في تطور مفهوم الذكاء من المنظور الأحادي إلى الثنائي ثم المتعدد (السعيدي والجهوري وخطايبة والمرزوقي، 2015).

وعرف بينيه (Binet, 1905)، الذكاء على أنه قدرة عقلية عامة تظهر في عدة قدرات فرعية متمثلة في القدرة على التذكر والتفكير والتآزر البصري الحركي، وحل المشكلات، والمفردات. ويرى أن الذكاء يتكون من أربعة قدرات، هي: الفهم، والابتكار، والنقد، والقدرة على توجيه عمليات التفكير في جانب معيّن واستمرارية الخوض به. في حين عرف وكسلر (Wechsler) الذكاء بأنه القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلاني والتعامل مع البيئة بكفاية (الروسان، 2006).

أما ثورندايك (Thorndike, 1925)، فقد نظر إلى الذكاء على أنه المقدرة على عمل الاستجابات الملائمة، وميز بين ثلاثة أنواع من الذكاء، هي: الذكاء المجرد، والذكاء العملي، والذكاء الاجتماعي (توق وعدس وقطامي، 2003).

في حين أن سبيرمان (Spearman, 1927) توصل إلى أن النشاط العقلي يتكون من عاملين يمكن من خلالهما تفسير تباين أداء الفرد من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر، وهذان العاملان، هما: العامل العام (General Factor)، وهو تشكيل الأساس لجميع أساليب الأداء العقلي أو الإمكانية العقلية اللازمة أو الضرورية لجميع صور النشاط العقلي. والعامل الخاص (Special Factor): هو الذي يختص بنوع واحد من أنواع النشاط العقلي فهو جزئياً يكون مشتركاً مع العامل العام وجزئياً يكون مستقلاً عنه. ويرى سبيرمان أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الذكاء نظراً لتفاوت وجود العامل العام لديهم، لأنه يُعدّ العامل الأساسي في تحديد القدرة الذكائية للأفراد للتعامل مع المواقف المختلفة (عدس وقطامي، 2008).

وأكد جاردنر (Gardenar) أن الذكاء يمثل قدرة فكرية معينة تستلزم وجود مجموعة من مهارات حل المشكلات، تمكن الفرد من مواجهة الصعوبات وحل المشكلات وخلق نتاج فعّال ليس فقط في مجال الذكاء اللغوي والمنطقي، وإنما في مجال الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي والمكاني والموسيقي والحركي (الجسدي) والوجودي والطبيعي (ناسة، 2009).

وعرف جاردنر (Gardner, 1997: 37) الذكاء المتعدد على أنه "إمكانية بيولوجية– نفسية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما".

ويرى جاردنر "Gardner " كما ورد في سرور (2003) أن الذكاءات المتعددة تظهر لدى الفرد على أنواع متعددة، وأنه بالإمكان تطوير وتغيير كل نوع على حدى باستخدام اساليب واستراتيجات تدريسية وتدريبية مختلفة.

ويستنتج مما سبق، أن العلماء قد اختلفوا في تفسيرهم لمفهوم الذكاء، وطبيعته، وتكوينه في نظريات متعددة، وتم تناوله من أوجه وجوانب متعددة، ولذلك يصعب إيجاد تعريف جامع وشامل لمفهوم الذكاء.

مفهوم الذكاء اللغوي اللفظي:

يُعدّ الذكاء اللغوي اللفظي (Verbal – Linguistic Intelligence) أحد مكونات نظرية جاردنر (الذكاءات المتعددة)، ويرى أنه من الممكن التعرف على هذا الذكاء لدى فرد ما، من خلال مؤشرات واضحة، منها القدرة على الحفظ بسرعة، وحب التحدث، والرغبة في سماع الاسطوانات، وممارسة الألعاب اللغوية، وإظهار رصيد لغوي جيد، وحب القراءة والمطالعة، وقص الحكايات والقصص، والقدرة على التفكير المجرد، واستيعاب وظيفة اللغة والكلمة (جاردنر، 2004).

ويتمثل في القدرة على استخدام الكلمات شفهياً بكفاءة، كما في رواية الحكايات أو كتابة الشعر أو التمثيل، ويشمل الذكاء اللغوي اللفظي على معالجة البناء اللغوي، والصوتيات والمعاني، وفهم قواعد اللغة كالنحو ومعاني الكلمات وإقناع الآخرين والتأثير بهم (التميمي والتميمي، 2016: 50).

فاللغة من أهم ما يميز ذكاء الإنسان، فضلًا عن كونها أساسية لحياته الاجتماعية، ولذلك فإن الذكاء اللغوي اللفظي تسود فيه اللغة والحساسية للأصوات والمعاني والإيقاع، كما أن الأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يكون لديهم نمو مرتفع في مكونات اللغة والمهارات السمعية، كما أنهم يقرأون أو يكتبون كثيرًا ولديهم قدرة عالية على معالجة اللغة واستخدامها، إما للتعبيرعن النفس بالمخاطبة أو بالشعر أو كأداة للتواصل مع الآخرين من خلال التوضيح والإقناع، ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يميلون للعمل في مجالات التعليم والصحافة والإذاعة والأدب والقانون والترجمة والسياسة (الشدفان، 2008).

وخلاصة ما تقدم من تعريفات، يُلاحظ أن هناك اتفاق بين الباحثين على مفهوم الذكاء اللغوي اللفظي، من حيث أنه يمثل قدرة الفرد على استخدام اللغة شفوياً وكتابياً للتعبير والتواصل مع الآخرين بشكل فعّال ومؤثر ومقنع. وأنه يبرز لدى فئات معينة من المجتمع، مثل: الكُتاب، والمذيعين، والأدباء، والمُمثلين، والخُطباء، ورجال السياسية، والشعراء، والصحفيين، ورجال الدين، لأن هذه المجالات جميعها تعتمد على القدرة اللغوية، وعليه فإن الأفراد الذين يتميزون بالذكاء اللغوي اللفظي يحبون المناقشة والقراءة والاستماع للمحاضرات، والكتابة أو تلخيص الموضوعات.

ويستنتج أيضاً مما سبق، أن الذكاء اللغوي اللفظي تعتمد أنشطتة على الجوانب اللغوية اللفظية، مثل: سرد القصص والحكايات التي تنسج فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية، والتسجيل الصوتي على الكاسيت والاسطوانات. وبذلك يعتبر وسيلة بديلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر واستخدام المهارات اللغوية في التواصل والاستماع، والمشاركة في المناقشة والحوار.

مهارات الذكاء اللغوي اللفظي:

إن الفرد الذي يتميز بالذكاء اللغوي اللفظي هو ذلك الشخص الذي يمتلك قدرة عالية على الحفظ، ويمتلك ذاكرة قوية لحفظ الأسماء والأماكن والتواريخ حتّى الأرقام، ولديه مخزون لغوي جيد، ومحب للقراءة والمطالعة؛ لذلك يقرأ باستمرار، وينصت بشكل جيد، ويتميز بحبه للتعبير عن أفكاره بالكلمات (الجبوري، 2018).

كما يمتلك الفرد الذي يتميز بالذكاء اللغوي اللفظي مهارات جيدة في السرد القصصي والحكايات وتأليفها، وحب المناقشات في المواضيع والقضايا المتعددة، ويستمتع بدراسة مواد التاريخ والدراسات الاجتماعية واللغات (العزابي، 2015).

ويتكون الذكاء اللغوي اللفظي، من العناصر والوحدات الداخلية، والتي تشكل حُزم عصبية أو بنى معرفية، وهذا النوع من الذكاء يمثل تراكيب ومعرفة وفهم المعاني والقدرة على التعبير بطلاقة. فالذكاء اللغوي قدرة خاصة بكل فرد يمتلكها مثل القدرة على تركيب الجمل، ومعرفة معاني الكلمات والقدرة على التعبير الشفهي والتعبير الكتابي (جاردنر، 2004).

ثانياً: الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة. وقد عُني الباحث في تقسيمها على ثلاث محاور مرتبة تسلسلاً زمنياً من الأحدث فالأقدم حسب كل محور. وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت محكات التفكير

أجرت سعادة (2019) دراسة بعنوان " اتجاهات معلمي اللغة العربية وطلبة المرحلة الأساسية العليا نحو تطبيق برنامج محكات التفكير ومعوقات تطبيقه في الأردن". هدفت إلى تعرف اتجاهات معلمي اللغة العربية وطلبة المرحلة الأساسية العليا نحو تطبيق برنامج محكات التفكير ومعوقاته تطبيقه في الاردن. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (152) معلماً ومعلمة، و(1506) طالباً وطالبة اختيروا من مديرية لواء الجامعة في عمّان. وأظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي اللغة العربية وطلبة المرحلة الأساسية العليا نحو تطبيق برنامج محكات التفكير جاءت بدرجة ايجابية.

وأجرى غوبتا (Gupta, 2017) دراسة بعنوان "المهارات ما وراء المعرفية وأساليب التفكير والتعلم السائدة لدى الطلبة في المدارس في ضوء محكات التفكير". وهدفت إلى تعرف المهارات ما وراء المعرفية وأساليب التفكير والتعلم السائدة لدى الطلبة في المدارس في ضوء محكات التفكير في الهند. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (500) من طلبة الصف التاسع تم اختيارهم عشوائياً في عدد من المدارس الخاصة. ولتحقيق هدف الدراسة، طبقت أداتين، هما: مقياس المهارات ما وراء المعرفية، مقياس أساليب التفكير والتعلم. وأظهرت النتائج أن تطوير مقياس لأساليب التفكير والتعلم في ضوء محكات التفكير قادر على تقديم تشخيص دقيق لأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة، إضافةً إلى قدرته على تحديد المهارات ما وراء المعرفية لديهم.

وأجرت أبو عورة (2015) دراسة بعنوان "أثر برنامج تدريبي مستند إلى محكات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر". هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى محكات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين متكافئتين. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة تم توزيعهن في مجموعتين بالتساوي، هما المجموعة الضابطة (ن=25) طالبة والمجموعة التجريبية (ن=25) طالبة. وطبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على اختبار التفكير الإبداعي ككل ومهاراته الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى محكات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

وأجرت بابطين (2015) دراسة بعنوان "فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير التأملي والتحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة". وهدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير التأملي والتحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. واستخدم المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط بمدينة مكة المكرمة. واستخدم اختبار التفكير التأملي والاختبار التحصيلي، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية في العلوم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير التأملي والتحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، ويرجع ذلك إلى أن مرحلة المناقشة والتفاعل الإيجابي وما تتضمنه من طرح فروض وبدائل ومراجعة الأفكار وفرزها وتحليلها ووضع محكات لقبولها ورفضها أو تعديلها مع احترام آراء الآخرين وتأمل المواقف أدى إلى تحسين تلك المهارات التي تنتظم تحت مظلة التفكير التأملي. وأيضاً تقوم الطالبة بالمشاركة الفعالة في إجراء الأنشطة، والمشاركة في الإجابة عن التساؤلات الذاتية والأسئلة المطروحة من قبل المعلمة وبقية الطالبات بصوت مسموع ومرتفع، الأمر الذي أدى إلى إيجابية المتعلم وتوظيفه لخبرات التعلم وتطبيقها في مواقف جديدة، الأمر الذي ساعد على إقبال الطالبات نحو تعلم موضوعات الوحدة وتنفيذ الأنشطة بحماس.

وأجرى الهاشمي ومحارمة (2015) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن". وهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات الصف العاشر في عمّان. واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين متكافئتين. وتكونت عينة الدراسة من (69) طالبة تم توزيعهن في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة (ن=35) والمجموعة التجريبية (ن=34). وطبق برنامج تعليمي وفق المنحى التواصلي ومقياس آرمسترونج (2000) للذكاء اللغوي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات أفراد عينة الدراسة على القياس البعدي في مقياس الذكاء اللغوي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وقام سكر وغانم (2013) بإجراء دراسة بعنوان " الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية". وهدفت إلى تعرف الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والفروق فيه وفقاً لمتغيريّ الجنس والتخصص. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً طالبة اختيروا من محافظة الكرخ في العراق. وطبق مقياس جاردنر للذكاء اللغوي. وأظهرت النتائج أن درجة الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة تقدير متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيريّ الجنس لصالح الإناث، والتخصص لصالح التخصص الأدبي.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت مهارات الإبداع

قامت أبو زيد (2017) بإجراء دراسة بعنوان" استخدام استراتيجية SCAMPER في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو الإبداع لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بسوهاج. وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية SCAMPER في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاه نحو الإبداع لدى

الطالبات معلمات رياض الأطفال بكلية التربية. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم تقسيمهن على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وطبقت أداتين هما: اختبار التفكير الإبداعي ومقياس الاتجاه نحو الإبداع. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار والمقياس لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وأجرى العواملة (2017) دراسة بعنوان "درجة الترشيح الذاتي للتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين للمرحلة المتوسطة في مدارس التميز الأردنية". وهدفت إلى تعرف درجة الترشيح الذاتي للتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين للمرحلة المتوسطة في مدارس التميز الأردنية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمستوى التعليمي للوالدين. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة البحث من (120) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا (المتوسطة). واستخدمت الدراسة أداة مقياس الترشيح الذاتي للتفكير الإبداعي لجمع البيانات. وأظهرت النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من الترشيح الذاتي للتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين للمرحلة المتوسطة في مدارس التميز الأردنية، وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الصف لصالح الصف التاسع، في حين لم تظهر فروقاً على متغيري الجنس والمستوى التعليمي للوالدين.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

أ: أوجه الشبه

- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات في المحور الأول بالهدف من إجراء الدراسة، إذ هدفت إلى فحص أثر المتغير المستقل (محكات التفكير) في متغيرات تابعة مختلفة كدراسة أبو عورة (2015) التي سعت لمعرفة أثر محكات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي، ودراسة الخطيب (2015) التي سعت لمعرفة أثر محكات التفكير في تنمية مهارتي التحدث والاستماع. في حين أنها تشابهت مع دراسة غوبتا (Gupta, 2017) من حيث تناول متغير محكات التفكير وعلاقته بالمهارات ما وراء المعرفية وأساليب التفكير.
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات في المحور الثاني من حيث تناولها متغير الذكاء اللغوي اللفظي كدراسة جعفر (2018) ودراسة الجبوري (2018) ودراسة الهدور والهادي (2018) ودراسة بني ياسين وآخرون (2016) ودراسة العزابي (2015) ودراسة المصاورة (2015) ودراسة الهاشمي ومحارمة (2015) ودراسة سكروغانم (2013).
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات في المحور الثالث من حيث تناول متغير مهارات الإبداع كدراسة أبو زيد (2017) ودراسة العواملة (2017) ودراسة عبدالكريم (2016) ودراسة حسنين (2016) ودراسة مادي (2016) ودراسة محمود وسيد وأبو ناجي (2016) ودراسة عبدالمحسن ورمضان (2015) ودراسة عمار (2011) ودراسة عياصرة وحمادنة (2010) ودراسة برودفيت (Prodfit, 2010).
- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج العلمي، وهو المنهج شبه التجريبي، كدراسة الجبوري (2018) كدراسة أبو زيد (2017) ودراسة عبدالكريم (2016) ودراسة حسنين (2016) ودراسة مادي (2016) ودراسة محمود وسيد وأبو ناجي (2016) ودراسة عبدالمحسن ورمضان (2015) ودراسة أبو عورة (2015) ودراسة الخطيب (2015) ودراسة برودفيت (Prodfit, 2010).

ب: أوجه الإختلاف

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تناول عدة متغيرات معاً، وهي المتغير المستقل (برنامج مستند إلى محكات التفكير) وأثره في متغيرين تابعين، هما: (مهارات الذكاء اللغوي اللفظي، مهارات الإبداع) وبذلك فإن هدف الدراسة الحالية لم تتطرق له الدراسات السابقة.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث المجتمع المستهدف حيث استهدفت الدراسة الحالية التطبيق على طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. في حين أن الدراسات السابقة تناولت مجتمعات وعينات أخرى مختلفة.
- اختلفت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج العلمي، حيث استخدم في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، في حين أن الدراسات السابقة في المحور الثاني والثالث استخدمت المنهج الوصفي وعلى سبيل المثال، دراسة جعفر (2018) ودراسة الهدور والهادي (2018) ودراسة العواملة (2017) ودراسة عبدالكريم (2016) ودراسة بني ياسين وآخرون (2016) ودراسة العزابي (2015) ودراسة المصاورة (2015) ودراسة الهاشمي ومحارمة (2015) ودراسة سكروغانم (2013) ودراسة عمار (2011) ودراسة عياصرة وحمادنة (2010).

ج: ما تميزت به الدراسة الحالية

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب، هي:

- جاءت الدراسة الحالية امتداداً لتوصيات الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة دراسة أسلوب محكات التفكير وأثره في تحسين مهارات مختلفة لدى الطلبة.
- تُعدّ من الدراسات الرائدة على المستوى العربي والمحلي في هذا المجال، إذ تسعى لاستقصاء فاعلية المتغير المستقل (برنامج مستند إلى محكات التفكير) في متغيرين تابعين، هما (مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع).
- استهدفت مجتمع عينة مختلفة عن ما سبقها من الدراسات السابقة تمثلت في تطبيقها على طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من العام الدراسي 2020/2019م.

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداتا الدراسة، ووصف البرنامج المستند إلى محكات التفكير، وإجراءات تطبيق الدراسة، ومتغيراتها، وتصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية التي استخدمت لاستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي " Quasi Experimental Designs" باستخدام التصميم قبلي – بعدي لمجموعتين متكافئتين؛ إذ يوفر هذا التصميم وجود اختبار قبلي مع العشوائية في الاختيار والمجموعة الضابطة ضبطاً لجميع مهددات الصدق الداخلي (عودة وملكاوي، 1992: 135). وهو المنهج العلمي الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية وأسئلتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة في الكويت من العام الدراسي 2020/2019م، والبالغ عددهم (44128) طالباً وطالبة حسب احصائيات قسم التخطيط في وزارة التربية في دولة الكويت.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف التاسع المتوسط (الذكور) في المرحلة الدراسية المتوسطة في محافظة الأحمدي في الكويت، حيث اختار الباحث قصدياً مدرسة أحمد الفارسي المتوسطة في منطقة الأحمدي التعليمية للتطبيق التجربة فيها، نظراً لتعاون إدارة المدرسة مع الباحث ولاحتوائها على (7) شعب دراسية للصف التاسع المتوسط، ثم جرى اختيار شعبتين من الصف التاسع المتوسط، وباستخدام التعيين العشوائي، تم تحديد شعبة دراسية مثلت المجموعة الضابطة (ن=30) طالباً لم تخضع للمعالجة، وشعبة أخرى مثلت المجموعة التجريبية (ن=30) خضت للمعالجة (التدريس باستخدام البرنامج المستند إلى محكات التفكير).

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم استخدام أداتين، هما:

أولاً: مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي

تم إعداد مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي لقياس درجة الذكاء اللغوي اللفظي لدى طلاب المرحلة المتوسطة (عينة الدراسة) بالاستناد على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة ومن أشهرها الجزء المتعلق بقياس الذكاء اللغوي اللفظي المستخدم في مقياس الذكاءات المتعددة لجاردنر (2003) وكذلك المقاييس المستخدمة في دراسة الهاشمي ومحارمة (2015) ودراسة سكروغانم (2013). وتكون المقياس بصورته الأولية من (23) حيث يستجيب الطالب على تدرج ثلاثي (كبيرة، متوسطة، قليلة) وأعطيت القيم السابقة الأوزان التالية (3) للإجابة كبيرة، (2) للإجابة متوسطة، (1) للإجابة قليلة. والمحلق رقم (1) يوضح ذلك.

صدق مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي

1. صدق المحتوى: تم التحقق من دلالات صدق محتوى مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي بعرضه على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس والتقويم في جامعة الكويت وجامعة العلوم الإسلامية العالمية. ملحق رقم (2). وطلب منهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة. وبناء على إجماع ما يزيد عن (80%) من مجموعة المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة التي تمثلت في إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتصبح اكثر وضوحاً وقابلية للقياس. وعليه تم إخراج المقياس بصورته النهائية المكونة من (23) فقرة. والملحق رقم (3) يوضح ذلك.

2. صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء لمقياس الذكاء اللغوي اللفظي، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالباً من طلاب الصف التاسع المتوسط في محافظة الأحمدي بدولة الكويت، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية. والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء اللغوي اللفظي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.48(**)	7	0.75(**)	13	0.49(**)	19	0.71(**)
2	0.58(**)	8	0.49(**)	14	0.58(**)	20	0.40(*)
3	0.63(**)	9	0.47(**)	15	0.47(**)	21	0.55(**)
4	0.45(*)	10	0.62(**)	16	0.52(**)	22	0.68(**)
5	0.69(**)	11	0.49(**)	17	0.38(*)	23	0.60(**)
6	0.42(*)	12	0.68(**)	18	0.66(**)		

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

ويلاحظ من الجدول (1) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل قد تراوحت ما بين (0.38–0.75)، وأن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي

تم التحقق من ثبات مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي بطريقتين: الأولى بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار (test–retest) وذلك بتطبيق الأداة على (30) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة في محافظة الأحمدي بدولة الكويت تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة، ثم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على المقياس في مرتي التطبيق وبلغ (0.90).

أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) وبلغ (0.89). واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة والوثوق بنتائجها.

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)

استخدم في هذه الدراسة اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي نموذج (أ) الصورة اللفظية، والمعدل للبيئة العربية؛ وذلك لقياس درجات الإبداع لأفراد عينة الدراسة، ويتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية تقيس المهارات الآتية:

أ- الطلاقة: وتتمثل في عدد الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

ب- المرونة: وتتمثل في تنوع فئات الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

ج- الأصالة: وتتمثل في عدد الإجابات الجديدة والفريدة في نوعها في وحدة زمنية ثابتة.

وتشكل هذه المهارات عناصر الإبداع، ويحتاج كل من هذه الاختبارات الستة للإجابة عليها سبع دقائق بالإضافة إلى الزمن اللازم للتعليمات والإرشادات، . والملحق (4) يوضح ذلك.

أما الاختبارات الستة التي يتضمنها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ" فهي:

الاختبار الأول: توجيه الأسئلة، وهو أن يُقَدَّم للمفحوص أسئلةٌ استفساريةٌ عن حادث معين. ويتطلب من المفحوص النظر في الصورة ثم يتم سؤاله، ما الذي يحدث؟ ما الذي يمكنك أن تقوله بكل تأكيد؟ ما الذي تحتاج أن تعرفه كي تفهم ما الذي يحدث؟ وما السبب في حدوثه؟ وما النتائج المترتبة على ذلك؟.

الاختبار الثاني: تخمين الأسباب، وهو أن يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى هذا الحادث. ويطلب من المفحوص الكتابة في الفراغات الموجودة، أكبر عدد ممكن من الأسباب المحتملة لما يحدث في الصورة التي مرت به في الصورة. ويمكن أن يذكر أشياء ربما حدثت قبل الأشياء التي تحدث في الصورة بوقت قصير، أو أشياء حدثت منذ وقت طويل وسببت ما يحدث في الصورة. ثم يوجه المفحوص لكتابة أكبر عدد من التخمينات للأسباب المحتملة دون أن يخشى من التخمين.

الاختبار الثالث: تخمين النتائج، وهو أن يذكر المفحوص النتائج المترتبة والمتوقعة على هذا الحادث. ثم يطلب من المفحوص كتابة في الفراغات الموجودة كل ما يمكن أن يفكر به من نتائج لما يمكن أن يحدث في الصورة التي مرت به. وأن يتذكر نتائج يمكن أن تحدث مباشرة بعد الأشياء التي تحدث في الصورة، أو بعد ذلك بوقت طويل. ويوجه نحو كتابة أكبر عدد من التخمينات، دون أن يخشى من التخمين.

الاختبار الرابع: تحسين الإنتاج، وهو أن يقدم المفحوص الاقتراحات حول تطوير وتحسين شيءٍ معينٍ. حيث يعرض على المفحوص في منتصف صفحة الاختبار صورة للعبة من لعب الأطفال يمكن شراؤها من المحلات التجارية. وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن طوله خمسة عشر سنتيمتراً ووزنه حوالي ربع كيلو غرام. والمطلوب منه أن يكتب في الفراغات الموجودة على هذه صفحة الاختبار والصفحة التي تليها، أذكى الطرق وأكثرها إثارة وغرابة لتحويل دمية الفيل إلى لعبة أكثر متعة للأطفال الذين يلعبون بها. ويقول الفاحص للمفحوص "لا تقلق حول كلفة هذا التغيير، فالمهم فقط أن تفكر فيما يجعل هذه اللعبة أكثر متعة وإثارة".

الاختبار الخامس: الاستعمالات غير الشائعة، وهو أن يذكر المفحوص الاستخدامات البديلة وغير المألوفة لشيء معين (علب الكرتون وعلب الصفيح). حيث يقول الفاحص للمفحوص "كثير من الناس يتخلصون من علب الصفيح الفارغة، رغم أن لها آلاف الاستخدامات المثيرة غير المألوفة. والمطلوب منك أن تكتب في هذه الصفحة والصفحة التي تليها أكبر عدد ممكن من الاستخدامات المثيرة وغير المألوفة التي يمكن أن تخطر ببالك . لا تقيد نفسك بحجم معين من هذه العلب ، ويمكنك أن تستخدم أي عدد من العلب التي تحتاج إليها. تذكر بأن لا تقيد نفسك باستخدامات شاهدتها أو سمعت بها ، وفكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات الجديدة" .

الاختبار السادس: افترض أن، وهو أن يقدم المفحوص توقعات متعددة من موقف مفترض وغير حقيقي. والموقف غير الممكن: افتراض أن للسحب خيوطاً تتدلى منها وتصلها بالأرض، ما الذي سيحدث؟. ثم يقول الفاحص للمفحوص" افترض أن الموقف الذي سيتم وصفه قد حدث فعلاً، ثمّ فكر في جميع الأشياء الأخرى التي يمكن أن تحدث بسبب ذلك. وبعبارة أخرى ما النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك؟". ويقوم المفحوص بكتابة كل التخمينات على الصحفة التي تلي الصورة.

صدق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) بصورته المعربة:

يتمتع اختبار تورانس للتفكير الإبداعي نموذج (أ) الصورة اللفظية، والمعدل للبيئة العربية بدلالات صدق مناسبة.

حيث أجرى الشنطي (1983) دراسة في الأردن هدفت إلى تحديد دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورتها المعدلة للبيئة الأردنية الصورة اللفظية "أ"، حيث أخضع الشنطي البيانات المستخرجة للتحليل الإحصائي، ودرس الصدق من عدة جوانب هي:

1. صدق المحك: وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للإبداع التي حصل عليها الطلبة المفحوصون على صورة الألفاظ "أ"، والدرجات التي حصلوا عليها في قوائم تقديرات معلميهم، حيث بلغ معامل الارتباط (0.70)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).
2. صدق الاتساق الداخلي: قام الشنطي (1983) بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية على الاختبار الواحد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية والدرجة الكلية للاختبار الواحد على الصورة اللفظية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي بين (0.40–0.75)، وكانت لبعد الطلاقة بين (0.46–0.75)، ولبعد المرونة بين (0.40–0.62)، أما بعد الأصالة فتراوحت بين (0.49–0.72)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، أما قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) التي حصل عليها الطلبة في كل اختبار مع الدرجة الكلية لاختبار الإبداع، فقد تراوحت بين (0.37–0.84) وجميعها ذات دلالة إحصائية.

ثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) بصورته المعربة:

قام الشنطي (1983) باستخراج معامل الثبات لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، باستخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (120) طالباً وطالبة بفارق زمني مدته أسبوع واحد من التطبيق الأول، وتبين أن معامل ثبات الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي كان (0.70)، في حين كان معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الاختبار (0.74، 0.73، 0.83) الطلاقة والمرونة والأصالة على الترتيب، وتبين أن لهذا الاختبار دلالات ثبات كما ظهر في بعض الدراسات في البيئة العربية مثل دراسة بشارة (2003) حيث بلغ (0.83)، ودراسة جوارنة (2004) حيث بلغ (0.87) وغيرها من الدراسات والبحوث العربية.

صدق الاختبار في الدراسة الحالية:

للتأكد من صدق محتوى اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) في الدراسة الحالية، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس والقياس النفسي في جامعة العلوم الإسلامية وجامعة الكويت. ملحق (2).

وذلك للتحقق من مدى ملائمة محتوى الاختبار لأهداف الدراسة. وقد أجمع المحكمين على مناسبة الاختبار بصورته المعربة وملائمته لتحقيق أهداف الدراسة.

ثبات الاختبار في الدراسة الحالية:

وللتأكد من معاملات ثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) في الدراسة الحالية، تم تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار (tester–test) بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً من طلاب الصف التاسع في محافظة الأحمدي بدولة الكويت، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون

(Pearson Correlation) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمهارات الإبداع الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية للاختبار. والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معامل ثبات الإعادة لاختبار مهارات الإبداع والدرجة الكلية

م	المهارة	ثبات الإعادة
1	الطلاقة	0.95
2	المرونة	0.94
3	الاصالة	0.91
4	الدرجة الكلية	0.95

ويلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الثبات لمهارات الإبداع الطلاقة والمرونة والأصالة وعلى الترتيب كانت (0.95، 0.94، 0.91) والدرجة الكلية للاختبار (0.95)، وأنها معاملات ثبات مرتفعة، وبذلك اعتبرت هذه القيم ملائمة لغرض هذه الدراسة والوثوق بنتائجها.

طريقة تصحيح الاختبار:

أشار حمادنة (2014: ب) أن إجراءات تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي– الصورة اللفظية، تتم على النحو الآتي:

1. إعداد نماذج تصحيح استجابات ونماذج تفريغ لرصد الدرجات.
2. استخراج درجة المفحوص على كل من هذه الفروع عن طريق جمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص في كل بعد من الاختبارات الفرعية الستة التي يتكون منها الاختبار. ويتم تحديد درجة الطلاقة في كل اختبار فرعي بالعدد الكلي للاستجابات المنتمية في ضوء المتطلبات المحددة لكل مهمة أو نشاط، في حين يتم تحديد درجة المرونة بعدد الفئات التي توزعت عليها استجابات المفحوصين.
3. يحصل المفحوص على درجات للطلاقة والمرونة والأصالة على الصورة اللفظية "أ" من مجموع الدرجات الفرعية: للطلاقة، والمرونة، والأصالة التي يحصل عليها في كل اختبار من الاختبارات الست للصورة اللفظية "أ".
4. تحسب الدرجة الفرعية للأصالة من مجموع درجات الأصالة التي حصل عليها المفحوص على كل استجابة، حيث تعطى درجة للأصالة تتراوح بين صفر وواحد درجات حسب الآتي: صفر: إذا لم تكن هناك إجابات نهائياً، أو إذا كانت الإجابات لا معنى لها. و 1 : إذا كانت الإجابات غريبة تماماً وندر أن ترد في إجابات معظم المفحوصين. والملحق (5) يوضح دليل تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ).

البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير

بعد الإطلاع على الأدب النظري كـ العموري (2014) والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع أسلوب محكات التفكير كـ دراسة أبو عورة (2014) والخطيب (2015) ، تم تصميم البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير بهدف تدريب الطلاب على المناقشة ومساعدتهم على التحدث والتعبير عن أنفسهم والقضايا المطروحة بطريقة أفضل، والاستماع إلى الآخرين وكيفية العمل معاً. وكذلك المساهمة في التغلب على سلبية اللغة لدى الطالب المشارك، وتحسين مهارات الإبداع والوصول إلى مساعدته على تحمل المسؤولية نحو التعلم بنفسه.

وتم اعداد دروس البرنامج التعليمي باختيار النصوص بعناية وفق معايير معتمدة لتثير الأسئلة وتحفز على النقاش المفتوح من كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، لاستخدامها في جلسة المناقشة وتكون من ثمانية دروس. علماً أن هذه النصوص لم توزع على الطلاب إلا في بداية حصة النقاش، حيث يقرأ الطالب النص الأدبي بصوت عالي لتكون بداية نقاش مدة ساعة في كل حصة من حصص البرنامج التعليمي، ولم يخضع الطلاب في هذه الحصص للتقويم في محتوى النصوص نفسها، ولكن فقط في مهارات التحدث والاستماع والقراءة ومهارات الإبداع (الطلاقة والمرونة والأصالة) والهدف الرئيس من الحصة هو توليد الأفكار.

وبعد الانتهاء من بناء البرنامج التعليمي تم عرضه على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الملحق (2). وذلك للتأكد من دلالات صدق المحتوى للبرنامج. وبعد تحكيم البرنامج تم إجراء التعديلات المناسبة عليه بالحذف أو بالإضافة، وقد بلغت نسبة الاتفاق فيما بين المحكمين (80%) وهي نسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة. والمحلق (6) يوضح دروس البرنامج التعليمي بصورتها النهائية.

أهداف البرنامج التعليمي:

يهدف البرنامج الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة، والأهداف الخاصة، وهي:

أولاً: الأهداف العامة

. . تدريس الطلبة المشاركين بأسلوب محكات التفكير وقياس أثره على تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة مبارك الكبير في الكويت.

! . أن تنمو لدى الطلبة المشاركين القدرة على ممارسة مهارات الإبداع (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في حياتهم.

ا . أن تنمو لدى الطلبة المشاركين القدرة على توضيح الأفكار الخاصة، والاعتراف بالخطأ، والإصغاء لما يقوله الآخرين.

ثانياً: الأهداف الخاصة

1. أن يتعرف الطالب أسلوب محكات التفكير وقواعده كأسلوب تدريسي.
2. أن يكتسب الطالب مهارة القدرة على صياغة الكلمات بلغة سليمة ودقة عالية.
3. أن يكتسب الطالب مهارة سرد القصص والحكايات بأسلوب مشوق وممتع.
4. أن يكتسب الطالب مهارة المناقشة والتحدث والقدرة على الإقناع.
5. أن يكتسب الطالب القدرة على التعبير عن نفسه وأفكاره بدقة ووضوح.
6. أن يتقبل الطالب النقد من الآخرين.
7. أن يتقن الطالب مهارة الاستماع والإصغاء للآخرين بعناية.
8. أن يتقن الطالب القدرة على الكتابة بطريقة فنية.
9. أن يكتسب الطالب القدرة على استيعاب المقروء.
10. **أن يكتسب الطالب مهارة الطلاقة.**

11. أن يتقن الطالب مهارة المرونة.
12. أن يكتسب الطالب مهارة الأصالة.

الفئة المستهدفة:

استهدف هذا البرنامج التعليمي طلاب الصف التاسع المتوسط في مدرسة أحمد الفارسي في محافظة الأحمدي في دولة الكويت، وتتراوح أعمارهم بين (14–15) سنة.

تصميم البرنامج التعليمي:

تم تصميم هذا البرنامج لمساعدة الطلبة في المرحلة المتوسطة على امتلاك المفاتيح التي تسهم في مرونة التفكير وتحويل المعاني والأفكار إلى أفكار إبداعية. وإمداد المشاركين في تطبيق الدراسة بأساليب الشجاعة والدافعية والقدرة على الحوار والمناقشة والتلاعب بالألفاظ. والتركيز على أسلوب محكات التفكير وأساسياته ومراحله في التدريس، بهدف إتاحة الفرصة لجميع المتدربين للتفاعل والمشاركة في البرنامج التعليمي والاستفادة منه.

وبرنامج التدريس بأسلوب محكات التفكير، أسلوب دقيق وفريد يتناول فيه النقاش وإعطاء كل طالب مشارك فرصة لممارسة القيادة التعاونية من خلال مشاركة منظمة في دروس البرنامج، وفي هذه الدروس لا يوجد قائد وحيد يمتلك السلطة وتنحصر فيه فقط مسؤولية إدارة الحصة. كما أن القيادة في جلسة المناقشة تنقل من طالب مشارك إلى آخر بشكل دوري، ويكتسب الطالب المشارك من هذه المشاركة مهارات القيادة التشاركية، ويتم تحقيق ذلك في أربع مراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى: السلطة والخبرة: يتوقع من الطلاب المشاركين في بداية تطبيق أسلوب محكات التفكير أن يتحدثوا ويشاركوا بثقة في غير مجال معرفتهم، وأن يستمعوا كذلك إلى الآخرين بجدية كما استمع لهم (الآخرون) بدورهم، وذلك بهدف سبر أعماق بعض القضايا المهمة التي تطرح للنقاش من خلال النصوص.

المرحلة الثانية: المتحدث الشرعي: يعمل الطلاب المشاركون في هذه المرحلة على التقليل من الفروق بينهم، ويعد كل طالب مشارك في المجموعة متحدثاً شرعياً يسهم في الحصة ويضيف إليها الجديد.

المرحلة الثالثة: الاستماع والتفهم: يتوقع من الطلاب المشاركين في هذه المرحلة الاستماع الفعال لما يقوله الآخرون، وإعادة النظر في توقعاتهم الشخصية وأسلوبهم في التفكير بمرونة في قضايا حياتية مختلفة بهدف التوصل إلى فهم أفضل.

المرحلة الرابعة: القيادة، المشاركة والاحترام: يتوقع أن يكتسب الطلاب المشاركون في هذه المرحلة مهارات تساعدهم على الانفتاح وتقبل الاختلافات والرأي الآخر والمشاركة في القيادة والتصرف بعفوية بوصفهم قادة ومشاركين في الوقت ذاتهن أخذين بعين الاعتبار الاحتياجات والمشكلات التي يواجهها الفريق جنباً إلى جنب مع رغبات كل فرد في المجموعة. كما يتوقع أن يكتسب كل طالب مشارك مستوى جديداً في الالتزام بعملية النقاش من خلال شعوره بأنه مسؤول شخصياً عن نجاح كل حصة من حصص أسلوب محكات التفكير.

وتم إعداد دروس البرنامج التعليمي باختيار نصوص أدبية بعناية وفق معايير معتمدة لتثير الأسئلة وتحفز على النقاش المفتوح من كتاب اللغة العربية للصف التاسع المتوسط في دولة الكويت، لاستخدامها في دروس المناقشة والتي بلغ عددها سبعة دروس بالإضافة إلى جلسة تمهيدية وجلسة أخرى ختامية. علماً أن هذه النصوص لا توزع على الطلبة إلا في بداية حصة النقاش، حيث يقرأ النص الأدبي بصوت عالي لتكون بداية نقاش، وتكون مدة الحصة الدراسية (40) دقيقة في كل حصة من حصص البرنامج التعليمي، ولا يخضع الطلبة في هذه الحصص للتقويم في محتوى النصوص نفسها، ولكن فقط في مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع كالطلاقة والمرونة والأصالة والهدف هو توليد الأفكار.

قواعد البرنامج التعليمي:

يقوم البرنامج التعليمي المستند إلى أسلوب محكات التفكير على مجموعة من القواعد الأساسية في التطبيق وذلك للحصول على دروس ناجحة، وهي:

- كل مجموعة تتشكل بشكل منهجي من خلال المرور بعدد من المراحل.
- لا يرفع المتعلمين أيديهم.
- لا يُحضّر المتعلمين قبل الحصة.
- من المهم إيجاد جو من التفاهم يُحترم فيه جميع المشاركين ويعاملون على قدم من المساواة في المشاركة وإبداء الرأي.
- تتم قراءة نصوص قصيرة مختارة بعناية ومثيرة للنقاش مما يسهم في بناء مهارات المناقشة.
- تنتهي المناقشات دون إغلاق، ودون التوصل إلى نتيجة، فليس الهدف التوصل إلى إجماع على رأي واحد.
- يجب أن يتسم قائد الجلسة بالمرونة والسرعة في إنجاز القرارات.
- يجب أن لا يتمثل دور القائد في دور الخبير في موضوع الدرس، ولكن في كونه ميسراً للمشاركين على تحمل المسؤولية في المشاركة.
- على المتدرب قراءة النص بعناية، والإصغاء إلى ما يقوله الآخرون وعدم مقاطعتهم، والتكلم بوضوح، واحترام الآخرين ومناقشتهم دون جدال، والابتعاد عن الأحاديث الجانبية.
- يجلس المعلم والطلبة في الصف على هيئة حلقة دائرية.
- يُشترط في الأسئلة والأنشطة أن تكون إجاباتها مفتوحة.
- ينفذ الطلبة الأنشطة التي أعدها المعلم: منفردين وفي مجموعات عمل صغيرة ثم تتم المناقشة الجماعية.
- تكون الأنشطة مُعدّة مُسبقاً من قِبل المعلم، على شكل ورقة عمل أو باستخدام السبورة.
- يُعيّن المعلم في بداية كل حلقة ملاحظين.
- يتم الالتزام بأهداف الجلسة الموضوعة للحصة، وهي الاستماع الفعال، والتكلّم بوضوح، واحترام الآخرين، والتحدث باللغة العربية الفصحى.

المسؤول عن تنفيذ البرنامج التعليمي:

قام معلم متخصص باللغة العربية بتطبيق البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير، وبإشراف مباشر من الباحث. حيث تم تدريب المعلم على آلية تنفيذ البرنامج التعليمي.

عناصر البرنامج التعليمي:

تكون البرنامج التعليمي من مجموعة من العناصر. والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3): عناصر البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير

العناصر	العنوان	الأسبوع	الزمن
الحصة التمهيدية	التهيئة والتعارف	الأول	ساعة
الدرس الأول	الصديق	الثاني	40 دقيقة
الدرس الثاني	التقليد الأعمى	الثاني	40 دقيقة
الدرس الثالث	للحديث أدب	الثالث	40 دقيقة
الدرس الرابع	الإيمان والشباب	الثالث	40 دقيقة
الدرس الخامس	ابن هشام الأنصاري	الرابع	40 دقيقة
الدرس السادس	الشخصية الإيجابية	الرابع	40 دقيقة
الدرس السابع	الخليل بن أحمد الفراهيدي	الخامس	40 دقيقة
الحصة الختامية	ختام البرنامج وتقييمه +الشكر	الخامس	ساعة

استراتيجيات التدريس المعتمدة في البرنامج التعليمي:

- القراءة الجهرية من المعلم.
- القراءة الصامتة من المتعلمين.
- العمل الفردي.
- العمل الثنائي.
- العمل في مجموعات صغيرة.
- النقاش والحوار في المجموعة الكبيرة (الحلقة).

الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج التعليمي:

- أوراق عمل.
- أقلام ملونة.
- السبورة.

- نصوص أدبية مطبوعة على أوراق بيضاء حجم A4.
- لوحات كرتونية.
- جهاز عرض Data Show.

إجراءات تنفيذ الدراسة

– تم تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها. ثم إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما في بيئة دولة الكويت.

– إعداد البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير بصورته النهائية. ثم الحصول على الموافقات الرسمية لتسهيل مهمة الباحث – الملحق (7).

– تعيين عينة الدراسة عشوائياً (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) والاجتماع معها لتطبيق أداتي الدراسة للقياس القبلي والتحقق من تكافؤ المجموعتين. وللتحقق من تكافؤ المجموعتين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعًا لمتغير المجموعة على مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الذكاء اللغوي اللفظي قبلي	تجريبية	30	43.10	5.786	.904	58	0.370
	ضابطة	30	41.87	4.725			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية = 0.05) تعزى إلى متغير المجموعة على مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي في القياس القبلي حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.370) وهي اكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين على اختبار مهارات الإبداع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات والدرجة الكلية لدرجات عينة الدراسة في اختبار مهارات الإبداع القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة على الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار مهارات الإبداع

مهارات الإبداع والدرجة الكلية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية

الطلاقة قبلي	تجريبية	30	2.70	1.291	-.515	58	0.608
	ضابطة	30	2.90	1.689			
المرونة قبلي	تجريبية	30	1.50	.900	-1.195	58	0.237
	ضابطة	30	1.83	1.234			
الاصالة قبلي	تجريبية	30	.63	.669	-1.451	58	0.152
	ضابطة	30	.97	1.066			
ابداعي ككل قبلي	تجريبية	30	1.61	.748	-1.169	58	0.247
	ضابطة	30	1.90	1.128			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلاله الإحصائية = 0.05) تعزى إلى متغير المجموعة في جميع المهارات وفي الدرجة الكلية لاختبار مهارات الإبداع القبلي حيث جاءت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

- ثم جرى تطبيق البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير على أفراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية.

- ثم تطبيق أداتي الدراسة للقياس البعدي وذلك للتحقق من مدى فاعلية البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع.

- ثم إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، واستخدام حزمة التحليل الإحصائي الاجتماعي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

- وأخيراً نوقشت النتائج، وكتبت التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان، هما: (برنامج تعليمي مستند إلى محكات التفكير، الطريقة الاعتيادية).

المتغيران التابعان:

1. مهارات الذكاء اللغوي اللفظي.
2. مهارات الإبداع.

تصميم الدراسة

تبنت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي " Quasi Experimental Designs" باستخدام التصميم قبلي – بعدي لمجموعتين متكافئتين، ويقوم هذا المنهج على أساس العلاقة السببية بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل أو التجريبي والآخر المتغير التابع؛ أي أنه يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع في التجربة ما عدا عامل واحد يتحكم به الباحث ويغيره على نحو معين بقصد قياس تأثيره على المتغير التابع أو المتغيرات التابعة (مطاوع والخليفة، 2014: 121-122).

واستخدم في الدراسة الحالية لقياس أثر فاعلية المتغير المستقل المتمثل في برنامج تعليمي مستند إلى محكات التفكير على المتغيرين التابعين مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع من خلال تشكيل مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية خضعت للتدريس بواسطة برنامج تعليمي مستند إلى محكات التفكير، والثانية المجموعة الضابطة لا تخضع للمعالجة، وتطبيق مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي واختبار مهارات الإبداع قبلي وبعدي. والشكل (2) يوضح ذلك:

التعيين	القياس القبلي	التدريب	القياس البعدي
EC	O1 O2	X	O1 O2
CC	O1 O2	ــ	O1 O2

الشكل (2): المنهج شبه التجريبي بالتصميم قبلي – بعدي لمجموعتين

وتشير الرموز السابقة التي وردت في الشكل (1):

EC: المجموعة التجريبية.

CC: المجموعة الضابطة.

O1: مقياس الذكاء اللغوي اللفظي.

O2: اختبار مهارات الإبداع.

X : المعالجة التجريبية.

ــ : بدون معالجة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

– للإجابة عن السؤال الأول: استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للكشف عن الفروق الإحصائية في الدرجة الكلية على مهارات الذكاء اللغوي اللفظي – القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

– للإجابة عن السؤال الثاني: استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للكشف عن الفروق الإحصائية على اختبار مهارات الإبداع ككل للقياس البعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة). كما تم استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA) للكشف عن الفروق الإحصائية على مهارات الإبداع الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) للقياس البعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة).

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وفيما يلي عرضاً لها وفقاً لسؤالي الدراسة، وعلى النحو الأتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي تعزى لطريقة التدريس (برنامج مستند إلى محكات التفكير، الطريقة الاعتيادية)"؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (6):

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	30	43.10	5.786	54.13	4.681
ضابطة	30	41.87	4.725	42.83	4.364
المجموع	60	42.48	5.274	48.48	7.252

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الدراسة في مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي في القياسين القبلي والبعدي وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (7):

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة في مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	3.287	1ش	3.287	.158	.692	.003
المجموعة	1870.182	1	1870.182	90.008	.000	.612
الخطأ	1184.346	57	20.778			
الكلي	3102.983	59				

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية = 0.05) في درجات عينة الدراسة في مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (90.008) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (7) أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا ($\eta 2$) ما نسبته (61.2%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لمقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	54.106	.835
ضابطة	42.861	.835

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أنّ الفروق في مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ككل كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تعليمي مستند إلى محكات التفكير مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للمعالجة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإبداع تعزى لطريقة التدريس (برنامج مستند إلى محكات التفكير، الطريقة الاعتيادية) "؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على اختبار مهارات الإبداع في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (9):

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في اختبار مهارات الإبداع ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	30	1.61	.748	3.67	1.454
ضابطة	30	1.90	1.128	2.66	1.615
المجموع	60	1.76	.960	3.16	1.607

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الدراسة في اختبار مهارات الإبداع ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار مهارات الإبداع ككل وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة في اختبار مهارات الإبداع ككل وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	72.747	1	72.747	64.539	0.000	.531
المجموعة	26.671	1	26.671	23.662	0.000	.293
الخطأ	64.249	57	1.127			
الكلي	152.331	59				

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (= 0.05) في درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات الإبداع وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (23.662) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (10) أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (29.3%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار مهارات الإبداع. ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لاختبار مهارات الإبداع تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.836	.195
ضابطة	2.487	.195

تشير النتائج في الجدول (11) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تعليمي مستند إلى محكات التفكير، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار مهارات الإبداع وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار مهارات الإبداع وفقاً للمجموعة

المهارات	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	تجريبية	30	2.70	1.291	6.50	2.556
	ضابطة	30	2.90	1.689	4.37	2.566
	المجموع	60	2.80	1.493	5.43	2.758
المرونة	تجريبية	30	1.50	0.900	3.27	1.596
	ضابطة	30	1.83	1.234	2.30	1.393
	المجموع	60	1.67	1.084	2.78	1.563
الاصالة	تجريبية	30	.63	0.669	1.23	0.858
	ضابطة	30	.97	1.066	1.30	1.208
	المجموع	60	.80	0.898	1.27	1.039

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين الاوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة ناتج عن اختلاف المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وبهدف التحقق من دلالة الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الاحادي المتعدد (One way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) على مهارات اختبار مهارات الإبداع

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
المجموعة	Hotelling's Trce	.558	9.862	3.000	53.000	0.000	.358

يتبين من الجدول (13) وجود أثر للمجموعة ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) على القياس البعدي لمهارات الإبداع (الطلاقة والمرونة والأصالة) مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.558) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولتحديد على أي مهارة من المهارات الثلاث كان أثر المجموعة، فقد تم إجراء تحليل التباين الاحادي المصاحب (ANCOVA) لكل مهارة على حدة وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14): تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل مهارة من مهارات اختبار الإبداع بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مهارات الإبداع	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
الطلاقة القبلي (المصاحب)	الطلاقة بعدي	29.230	1	29.230	7.248	.009	.116
المرونة القبلي (المصاحب)	المرونة بعدي	10.508	1	10.508	7.679	.008	.123
الاصالة القبلي (المصاحب)	الأصالة بعدي	21.203	1	21.203	56.442	.000	.506
المجموعة	الطلاقة بعدي	97.779	1	97.779	24.244	.000	.306
	المرونة بعدي	23.185	1	23.185	16.943	.000	.236
	الأصالة بعدي	.815	1	.815	2.171	.146	.038
الخطأ	الطلاقة بعدي	221.818	55	4.033			
	المرونة بعدي	75.263	55	1.368			
	الأصالة بعدي	20.661	55	.376			
الكلي المصحح	الطلاقة بعدي	448.733	59				
	المرونة بعدي	144.183	59				
	الأصالة بعدي	63.733	59				

يظهر من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وفقًا لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) في مهارتي الطلاقة والمرونة ولم تظهر فروقاً على مهارة الأصالة، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الإحصائية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للمهارات وفقاً للمجموعة، كما هو مبين في الجدول (15):

الجدول (15): الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لمهارات اختبار الإبداع وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الطلاقة بعدي	تجريبية	6.738	.371
	ضابطة	4.128	.371
المرونة بعدي	تجريبية	3.419	.216
	ضابطة	2.148	.216
الأصالة بعدي	تجريبية	1.386	.113
	ضابطة	1.147	.113

يتضح من الجدول (15) أن الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي في مهارتي الطلاقة والمرونة كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تعليمي مستند إلى محكات التفكير، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للمعالجة.

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، والتوصيات المقترحة، وفيما يلي عرضاً لذلك:

أ. مناقشة النتائج

تم مناقشة النتائج وفقاً لسؤالي الدراسة وذلك على النحو التالي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي تعزى لطريقة التدريس (برنامج مستند إلى محكات التفكير، الطريقة الاعتيادية)"؟

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عينة الدراسة على مقياس مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ككل في القياس البعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تعليمي مستند إلى محكات التفكير مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للمعالجة. كما أظهرت النتائج أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا ($\eta 2$) ما نسبته (61.2%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع (مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ككل). وقد يعزى ذلك إلى دور محكات التفكير ومساهمتها في تغلب المتعلمين (المجموعة التجريبية) على سلبية تعلم اللغة والألفاظ لديهم، وكيفية تقييم أنفسهم بأنفسهم، واستخدام الحوار والنقاش الفعّال مع المجموعات النقاشية في غرفة الصف (الكبيرة والصغيرة).

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى دور محكات التفكير في العمل على بناء مهارات التفكير العليا أكثر من إيصال المحتوى لدى المتعلمين والتي تتضمن مهارات القدرة على إيصال الأفكار بفاعلية، والتحليل التعاوني لنصوص صعبة، وصياغة نظريات، والقراءة الناقدة، وكتابة القصص والمقالات، والتعبير الواضح عن الذات، مما أدى إلى بناء مجتمع طلابي اجتمعت فيه روح الاحترام المتبادل، وتتغير فيه العادات إلى الاهتمام بالقراءة وتحفيز المتعلمين على التعاون في التعلم، والتعلم الذاتي من خلال قراءة الصحف والمجلات والروايات، فالتدريب باستخدام محكات التفكير أدى إلى تحسين اللغة لدى المتعلمين، ومكنهم على توضيح المفردات، والفهم السياقي والدلالي للمفردات، وتحسن قدرتهم على إدراك واستخدام الكلمات في سياقات جديدة، الأمر الذي انعكس على مهاراتهم ومقدراتهم اللغوية واللفظية، وبالتالي تحسن الذكاء اللغوي اللفظي لديهم.

كما أن محكات التفكير ساعدت المتعلمين (المجموعة التجريبية) على تعديل إطارهم المعرفي، وتقوية التفاعلات الاجتماعية بينهم، من خلال النقاش في المجموعات الصغيرة والكبيرة، وزيادة دافعيتهم وتركيزهم في موضوع النقاش والتفكير بصوت مرتفع وجماعي ول القضايا المطروحة مما ساعدهم على صقل قدراتهم اللغوية، وإتقان فن القول والأحاديث، والمجادلة الرامية إلى بلورة الرأي الآخر، واحترامه حتى لو كان مخالفاً.

وقد اتفقت النتائج الحالية مع معظم نتائج الدراسات السابقة، كدراسة الجبوري (2018) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الطرائف اللغوية في الاختبار البعدي للذكاء اللغوي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة الخطيب (2015) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً على اختبار مهارتيّ المحادثة والاستماع في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام محكات التفكير.

ودراسة الهاشمي ومحارمة (2015) التي بينت وجود فاعلية لبرنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الإبداع تعزى لطريقة التدريس (برنامج مستند إلى محكات التفكير، الطريقة الاعتيادية)"؟

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عينة الدراسة على اختبار مهارات الإبداع ككل ومهارتي الطلاقة والمرونة في القياس البعدي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تعليمي مستند إلى محكات التفكير مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للمعالجة. في حين لم تظهر فروقاً إحصائية على مهارة الأصالة.

وقد يعزى ذلك إلى دور محكات التفكير في العمل على تنمية مهارات التفكير التقييمي وحل المشكلات لدى المتعلمين (المجموعة التجريبية) وصولاً إلى مساعدتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، ومواكبة التطورات والمستجدات العلمية الحديثة. كما أن أسلوب محكات التفكير يهتم ببناء مهارات التفكير العليا أكثر من إيصال المحتوى، وعليه فإنه حسن من طلاقة أفكار المتعلمين ومرونة تفكيرهم في اقتراح الحلول المختلفة للمشكلات أو المواقف. كما أن محكات التفكير وفرت بيئة تعليمية اجتماعية معززة للذات أتاحت للمتعلمين فرص القيام بدور نشط وفعّال في الأنشطة الجماعية، والعمل بروح الفريق الواحد للوصول إلى الاستنتاجات، بجانب أن عملية التقويم الجماعية أتاحت لهم حرية التعبير عن آراءهم وأفكارهم ومشاعرهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبذواتهم.

ويرى الباحث أن أسلوب محكات التفكير ساعد المتعلمين (أفراد المجموعة التجريبية) على البحث التعاوني والتواصل بهدف الوصول إلى الفهم الكامل لكل جوانب الموضوعات المطروحة للنقاش في جلسات محكات التفكير، وهذه العمل التعاوني ساهم في زيادة قدرة أفراد المجموعة التجريبية على التدرب على العمليات العقلية العليا كالإبداع .

وقد يعزى ذلك إلى الدروس والنصوص الأدبية المستخدمة في البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير؛ حيث أنها أسهمت في انتقال المتعلمين من أنماط التعلم التقليدية، وساهمت في تغيير أنماط التفكير التقليدية، وجعل مداركهم أوسع وأشمل للمتغيرات والمفاهيم وعلى التعامل مع الآخرين، والقدرة على فهم أفكارهم ومشاعرهم، كما أن محكات التفكير عملت على زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال توفر البيئة الصفية النشطة الإيجابية والآمنة التي سمحت لكل متعلم أن يعبر عما يدور في خاطره دون خوفاً أو تردد، ومكنهم من السيطرة على انفعالاتهم السلبية كالقلق، والتوتر، والخوف من الفشل التي تؤثر في التركيز وتنعكس سلباً على مهارات

الإبداع، وبذلك شعر المتعلمين بالثقة بالنفس، ومقدراتهم، وأفكارهم الإبداعية التي يمتلكونها تجاه النصوص الأدبية التي طرحت في البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير.

كما أن البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير ساهم في تعاون المتعلمين للتوصل – ما أمكن – للفهم الكامل لكل جوانب الموضوعات التي تم طرحها للنقاش، وهذا العمل التعاوني يقوّي من قدرة المتعلمين على التفكير؛ بمساعدتهم على التدرب على استخدام العمليات العقلية؛ كالتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وأصبحت هذه العمليات مع مرور جلسات البرنامج ذاتية، وشكلت أسلوب التفكير لدى المتعلمين.

واتفقت هذه النتائج مع معظم نتائج الدراسات السابقة كدراسة أبو زيد (2017) التي كشفت عن وجود أثر لاستخدام استراتيجية SCAMPER في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو الإبداع لدى (طالبات المجموعة التجريبية) الطالبات معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بسوهاج.

ودراسة حسنين (2016) التي اظهرت وجود فاعلية لتدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل ومهارات الإبداع والتفكير الناقد والتواصل لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي (أفراد المجموعة التجريبية).

ودراسة مادي (2016) التي بينت وجود أثر لاستخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الإبداع لدى طالبات المجموعة التجريبية في قسم العلوم التربوية بكلية التربية الزاوية.

ودراسة محمود وسيد وأبو ناجي (2016) التي أظهرت فاعلية نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الثانى الثانوي.

ودراسة عبدالمحسن ورمضان (2015) التي أظهرت وجود فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع لدى تلميذات المرحلة الإعدادية (المجموعة التجريبية).

ودراسة أبو عورة (2015) التي أظهرت وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المستند إلى محكات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات (المجموعة التجريبية).

ودراسة بابطين (2015) التي بينت وجود فاعلية لإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع (محكات التفكير) في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.

وكذلك دراسة العمودي (2011) التي بينت وجود فاعلية لإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع (محكات التفكير) في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثالث المتوسطة في مكة (المجموعة التجريبية).

ودراسة برودفيت (Prodfit, 2010) التي بينت وجود أثر لبرنامج تدريبي في تحسين أداء طلبة المرحلة الابتدائية في عمليات حل المشكلات وتنمية الإبداع لديهم.

وفيما يتعلق بتأثر مهارتي الطلاقة والمرونة مقارنة بمهارة الأصالة بالبرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير، فإن الباحث يعزو ذلك إلى أن مهارة الطلاقة تقوم على تقديم الأفكار الابداعية والمقترحات الجديدة باستمرار من قبل المتعلمين بغض النظر إذا كان فيها نوع من الصواب أو عكس ذلك؛ وفي ظل طبيعة برنامج محكات التفكير فإنه ساهم في تعزيز ثقة المتعلمين بأفكارهم ومقترحاتهم أثناء المناقشة في دروس البرنامج، وخلصهم من الخوف والتردد، فأصبح من السهل على المتعلمين التفكير بطلاقة دون خوف أو تردد.

أما مهارة المرونة فيعود تأثرها إلى البيئة الآمنة التي وفرها البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير والذي أسهم في رفع وتعزيز روح المشاركة والحرية في التفكير لدى المتعلمين وكانت مصدراً فعالاً في إنتاج الأفكار الإبداعية المرنة وتنوعها.

وأما سبب عدم وجود الفروق الإحصائية على مهارة الأصالة، فإن الباحث يرى أن ذلك يعود إلى طبيعة مهارة الأصالة التي تتطلب التجديد والإنتاجية غير المسبوقة، وربما قد تكون دروس البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير لم تتيح لبعض المتعلمين الفرصة في تقديم الأفكار والأعمال الأصيلة؛ لذلك كانت استجاباتهم على اختبار مهارات الإبداع المستخدم في هذه الدراسة ليست بالمستوى المطلوب.

ب. التوصيات:

استناداً لما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بالتوصيات التربوية والمقترحات البحثية الآتية:

- توجيه لجنة تأليف مناهج اللغة العربية في وزارة التربية إلى تفعيل الاستراتيجيات القائمة على محكات التفكير في بناء المناهج التربوية في مبحث اللغة العربية، وتقديمها للطلبة بطريقة تبعث المتعة وتحفزهم للمزيد من التعلم.
- تبني المسؤولين التربويين في وزارة التربية بدولة الكويت البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير؛ لما أظهره من أثره واضح في تعلم مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- محاولة تشجيع معلمي اللغة العربية على تبني البرنامج التعليمي المستند إلى محكات التفكير في تعليم الطلبة، من خلال عقد الورش التدريبية، والندوات، المؤتمرات لهم؛ لما له من أثر واضح في تنمية مهارات الذكاء اللغوي اللفظي ومهارات الإبداع لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وفي التكوين الإنفعالي والشخصي لديهم.
- محاولة إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية من خلال الكشف عن فاعلية برنامج مستند إلى محكات التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد والتأملي وما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- محاولة إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية باستخدام برنامج مستند إلى محكات التفكير في تدريس مواد أخرى لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

ابراهيم، ألطاف (2005). بناء مقياس ذكاء لطلبة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن.

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل (1968). لسان العرب، المجلد الثامن. باب حرف العين والغين. بيروت: دار صادر ودار بيروت.

أبو النصر، مدحت (2009). التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلى التميز والنجاح. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو جادو، صالح (2004). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ودار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو زيد، لمياء (2017). استخدام استراتيجية SCAMPER في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو الإبداع لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بسوهاج .مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية، 32 (4): 240-276.

أبو عمشه، خالد (2015). بناء إستراتيجية تدريسية تستند إلى الذكاء اللغوي. منشورات شبكة الألوكة الالكترونية: www.alukah.net

أبو عورة، منال (2015). أثر برنامج تدريبي مستند إلى محكات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.

أبو لطيفه، لؤي. (2014). فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة حل المشكلة لدى الطلبة في جامعة الباحة. المجلة التربوية–الكويت، 28 (111): 483–520.

إكسيل، فؤاد؛ الخليلي، خليل. (2005). فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي و التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية و النفسية، 6 (3): 218- 261.

بابطين، هدى محمد (2015). فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير التأملي والتحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 18 (5): 131–174.

بشارة، موفق (2003). أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البلوشي، سليمان (2007).العلاقة بين كل من قدرات التفكير الإبداعي وعمليات العلم والتحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة لدى عينة من المتعلمات ذوات التحصيل الجيد والضعيف في الصف التاسع في سلطنة عمان، المجلة التربوية، 82: 89–102.

البنا، دعاء، و خضير، مديحه، و أبو زيد، صلاح (2016). أثر استخدام استراتيجية المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 6: 184–204.

بني ياسين، محمد؛ المومني، فخري؛ العبدالعزيز، أمجد (2016). مستوى الذكاء اللغوي والروحي لدى طلبة جامعة البلقاء في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية–جامعة الأزهر،3 (169): 472–507.

التميمي، إيمان، و التميمي، عماد (2016). أثر استخدام استراتيجية تدريس معتمدة على الذكاءات المتعددة على تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن: محافظة الزرقاء نموذجاً. مجلة الدراسات التربوية والنفسية–جامعة السلطان قابوس، 10 (1): 48–65.

توق، محي الدين، و قطامي يوسف، و عدس عبد الرحمن (2003). أسس علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جابر، جابر (2003). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعمق. القاهرة: دار الفكر العربي.

جاردنر، هوارد (2004). أطر العقل: الذكاءات المتعددة. ترجمة: محمد الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الجبوري، فتحي (2018). فاعلية الطرائف اللغوية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية .مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: جامعة الموصل، 14(3): 1–43.

جروان، فتحي (2013). الإبداع، مفهومه، معاييرة، مكوناته. ط (3). عمّان: دار الفكر.

جروان، فتحي. (2012). الموهبة والإبداع والتفوق (ط4) عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

جعفر، زينب (2018). الذكاء اللغوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لطالبات الصف السادس الإبتدائي حوطة سدير. مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 18 (125): 179–216.

جلدة، سليم، وعبودي، زيد (2006). إدارة الإبداع والابتكار. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيعز

جواد، شوقي (2000). سلوك تنظيمي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

جوارنة، محمد (2004). إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ. أطروحة دكتوارة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جولمان، دانيال (2000). الذكاء الإنفعالي. (ترجمة ليلى الجبالي)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

حجي، أحمد اسماعيل (2016). الإبداع: أصوله وتنميته. مجلة الطفولة والتنمية، 7 (25): 113–125.

حسنين، أماني (2016). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل ومهارات الإبداع والتفكير الناقد والتواصل لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس– رابطة التربويين العرب، (69): 159–208.

حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر. (2002). دليل مهارات التفكير: 100 مهارة في التفكير. عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

حسين، محمد (2003). تربويات المخ البشري. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.

حسين، محمد (2014). نظرية الذكاءات المتعددة. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

حمادنة، برهان (2014: أ). المرشد إلى الموهبة والإبداع. إربد: عالم الكتب الحديث.

حمادنة، برهان (2014: ب). التفكير الإبداعي. إربد: عالم الكتب الحديث.
الخطيب، حسين (2015). أثر محكات التفكير في تحسين مهارتيّ المحادثة والاستماع لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث لمدارس جرش، المنعقد في 2015/5/28م، جرش، الأردن.
الخطيب، علم الدين (2008). اتجاهات معلمي العلوم نحو تطبيق إستراتيجية الأنشطة الإضافية التي تنمي التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل. مجلة التربية، جامعة أسيوط، 24 (1): ج 2.
دناوي، مؤيد (2007). تطوير مهارات التفكير الإبداعي. عمان: عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
الروسان، فاروق (2006). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
الزعبي، ميسون (2013). درجة ممارسة السلوك الإبداعي في إدارة الصف لدى معلمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات– سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 28 (3): 289–332.
الزغول، عماد (2011). مبادئ علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة. عمان: دار المسيرة للنشرة والتوزيع والطباعة.
الزيات، فتحي (1995). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة: دار الوفاء.
سارة، محمد، و الطحاوى، خلف، و حنا، كريستين (2015). تصور مقترح لاستخدام الذكاء اللغوي والبصري لتنمية مهارة تعرف الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية–جامعة بورسعيد، 18: 844–866.
السرور، ناديا (2003). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين (ط3). عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.
السرور، نادية (2005). تعليم التفكير في المنهاج المدرسي. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
سعادة، فايزة (2019). اتجاهات معلمي اللغة العربية وطلبة المرحلة الأساسية العليا نحو تطبيق برنامج محكات التفكير ومعوقات تطبيقه في الأردن. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث –العلوم التربوية والنفسية، 3 (30): 1–21.

سعيدة، أماني، و سالم، سيد (2012). أثر التفاعل بين فعالية الذات الاكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل الاكاديمي لدى طالبات الجامعات. مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 11 (4): 687–755.
السعيدي، أحمد، و الجهوري، ناصر، و خطايبه، عبدالله، و المرزوقي، علي (2015). انماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشه للتعليم العام بسلطنة عُمان وعلاقتها بتحصيلهم واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13 (3): 11–38.
السكارنة، بلال (2011) . الإبداع الإداري. عمّان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

سكر، حيدر، و غانم، هلة (2013). الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. (31): 143-170.

الشدفان، ابراهيم (2008). أثر استخدام استراتيجات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف الخامس في العلوم وتنمية التفكير الإبداعي لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الشلبي، إلهام (2010). أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في مادة الأحياء في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي للمفاهيم العلمية ودافع الانجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11 (2): 118-150.

الشنطي، راشد (1983). دلالات صدق وثبات اختبارات تور انس للتفكير الإبداعي صورة معدلة للبيئة الأردنية- الاختبار اللفظي(أ) والاختبار الشكلي(أ). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صالح، ماهر (2006). مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية. عمان: دار أسامة ودار المشرق الثقافي للنشر والتوزيع.

الصرايرة، أسماء (2003). أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الكرك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

صوافطة، وليد (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو العلوم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية ، عمان، الأردن.

الطيب، محمد (2016).الموهبة والإبداع. مجلة الطفولة والتنمية، 7 (25): 135-144.

الطيطي، محمد (2007). تنمية قدرات التفكير الإبداعي (ط3) عمان: دار المسيرة.

عباس، علي (2009). أساسيات علم الإدارة (ط4). عمان: دار المسيرة.

عبدالكريم، أسماء عزيز (2016). مهارات التفكير الإبداع لدى طلبة قسم اللغة العربية: دراسة مقارنة .مجلة القادسية للعلوم الإنسانية: جامعة القادسية، 19 (2): 53-78.

عبدالمحسن، ولاء؛ رمضان، حسام الدين (2015). فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة تربويات الرياضيات، 18(8): 235-263.

العتوم، عدنان (2017). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق ط (7). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عثامنة، فايز؛ المومني، محمد (2010). مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي (لواء حيفا). مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 7 (2): 87- 105.

العجلوني، خالد ، و الحمران، محمد (2010). أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (1): 221-244.

عدس، عبدالرحمن، و قطامي، يوسف (2008). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي. الطبعة الرابعة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العزابي، أسامة (2015). الذكاء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة الإنجليزية وعلاقته ببعض المتغيرات. المؤتمر العلمي الأول تحت شعار" الجامعة في خدمة المجتمع". جامعة الزيتونة – كلية الآداب والعلوم ترهونة، ديسمبر (2015): 204-218.

العطوي، صالح (2019). تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات مراجعة أدبية. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، (14): 1-21.

عفانه، عزو، و الخزندار، نائله (2003). استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة. مجلة أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة. www.pdffactory.com.

علوان، إبراهيم (2012). تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علي، لطيف (2011). التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية. عمان دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عمار، مريان (2011). مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

العمري، حسن. (2014). أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية –جامعة بنها – مصر، 25 (97): 183-211.

العمرية، صلاح الدين (2008). التفكير الإبداعي. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

العمودي، هالة سعيد (2011) فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي–جامعة أم القرى، 3 (1): 153-219.

العموري، عبير (2014). محكات التفكير: تجربة تعليمية حديثة. رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم–إدارة التخطيط والبحث التربوي، الأردن، 51 (2): 64-66.

العواملة، حابس (2017). درجة الترشيح الذاتي للتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين للمرحلة المتوسطة في مدارس التميز الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية–الجامعة الأردنية، 44 (2): 263-275.

عودة، أحمد؛ ملكاوي، فتحي (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عانصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته. إربد: مكتبة الكتاني.

عياصرة، محمد ؛ حمادنة، برهان (2010). درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24 (9): 2589-2620.

قطامي، نايفة (2009). تفكير وذكاء الطفل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى (2011). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كواسه، عزت (2011). برنامج تدريبي على بعض مهارات الإبداع لتنمية الثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة التربية–جامعة الأزهر، 1 (145): 205–238.

مادي، حنان (2016). أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الإبداع لدى طالبات قسم العلوم التربوية بكلية التربية الزاوية .المجلة الليبية للدراسات– دار الزاوية للكتاب، (11): 340–362.

محمد، سميه (2015). واقع تنمية الإبداع ومعوقاته لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المديرات والمعلمات. المجلة الدولية لتطوير التفوق، 6 (11): 60–91.

محمود، عبدالرازق؛ سيد، عبدالوهاب؛ أبو ناجي، شيماء (2016). فاعلية نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي .المجلة التربوية: جامعة سوهاج، (44): 275–334.

مرسي، كمال (2002). الفروق بين الطلبة في الذكاء اللفظي وفق بعض المتغيرات الدراسية: دراسة ميدانية على طلبة المدارس المتوسطة والثانوية والجامعة بدولة الكويت. المؤتمر العلمي السنوي العاشر–التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي. كلية التربية–جامعة حلوان، القاهرة، مصر، 353–384.

المصاورة، ربيع (2015). الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

مصطفى، مصطفى (2011). تنمية مهارات التفكير الإبداعي. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

المعايطة، خليل؛ البواليز، محمد (2007). الموهبة والتفوق (ط3) عمان: دار الفكر.

المعجم الوجيز (2004). وزارة التربية والتعليم. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية. طبعة خاصة.

المنقل، محمد (2013). محاضرات في علم النفس (ط1). دمشق: منشورات جامعة دمشق، سوريا.

ناسة، إيناس. (2009). الإعلام المرئي وتنمية ذكاءات الطفل العربي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الناقة، صلاح؛ أبو عودة، محمد (2016). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير التباعدي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. المجلة الدولية للبحوث في التربية وعلم النفس، 4 (2): 417–445.

هادي، فهد (2008). الإبداع وعلاقته بالمهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

الهاشمي، عبدالرحمن؛ محارمة، سهام (2015). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 12 (1): 29–54.

الهدور، زيد؛ الهادي، أحمد (2018). الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية التربية–جامعة ذمار وأثرها على قدراتهم الإبداعية. مجلة الآداب–جامعة ذمار، (8): 105–139.

وزارة التربية الكويتية (2019). نظام التعليم. منشورات الوزارة، دولة الكويت.

يوسف، سليمان (2010). علم نفس الموهبة: رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية. القاهرة: دار مصر العربية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Anderson, J. V. (1992). "Weirder than fiction: The reality and myth of creativity". Academy of Management Executive.

Gardener, H. (1997). Multiple Intelligences: The theory practice. New York: Basic Books.

Gardner, Howard (1983). Frames of Min: The Theory of Multiple Intelligences. New York. Basic Books.

Guilford, J. (1997). Creative talents: their nature uses and development, Buffal, New York, Bearly Limited.

Gupta, M (2017). Meta-cognitive skills and learning and thinking style: Predicting academic achievement among school students. International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences, 6 (11): 46-59.

Haarmann, H, Rourke, P and Ragusa, E (2012). Does Divergent Thinking Training Improve Language Proficiency and Performance. University of Marland Center for Advanced Study of Language.

Howard Z, and Leonard, G (2008). MaHakaat Aliph-1. Touchstones Discussion Project. www.Touchstones.org.com.

Jones, G.R. (2004). "Organizational Theory, design, and change". 4th edition, New Jersey, U.S.A, Pearson Education Inc.

Karwowski, M; Lebuda, I; and Wisniewska, E (2009). Creative Abilities and Styles as Predictors of School Success. Gifted and Talented International, 24 (1): 119-127.

Medink. S.A (1962). The Associative Basis of Creative Process. Psychological Review, (69): 220- 232.

Prodfit, A. (2010) The Examination of Problem Solving Processes by Fifth – Grade Children and Effect on Problem Solving Performance. Journal of Family Psychology 41(3): 3932- 3941.

Scott, R and Meeussen, N (2017). Self-Regulated Learning: A Touchstone for Technology-Enhanced Classrooms. The Reading Teacher, 70 (6): 659–666.

Solso, R (2004). Cognitive Psychology. Indian Branch: Person Education.

Sturgell, I (2008). Touchstone Texts: Fertile Ground for Creativity. The Reading Teacher, 61 (5): 411–414.

Torrance. E.P (1962). Guiding Creative Talent. New Jersey Prentice-Hall. The Englewood Cliffs.

Touchstones Discussion Project (2002). Getting Started with Touchstones Discussions. www.Touchstones.org.com.

Vrchota, D (2004). Challenging students' thinking with bloom's taxonomy. Communication Teacher, 18 (1): 2-5.

Walker, K (2006). Doing research in environmental education: Touchstone theory and shaking things up. Environmental Education Research, 12 (4): 391-401.
Weihua, N (2007). Individual and Environmental Influences on Chinese Students Creativity. Journal of Creative Behavior, 41(3): 151-175.
Yaxley, B (1991). Developing teachers' tehories of teaching: A touchstone approach. London: Falmer Press.