وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

التفكير الإبداعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الأولى ثانوية بثانوية مفدي زكريا بالبياضة ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس: تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

– رحمة تجاني

إشراف الأستاذ:

د. شوقي ممادي

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
د. محمد السعيد قيسي	أستاذ محاضر – أ –	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	رئيسا
أ.د. شوقي ممادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مشرفا ومقررا
د. السعيد نصرات	أستاذ مساعد	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي	مناقشا

الموسم الجامعي: 2020–2021

شكر وعرفان

أشكر الله تعالى على أن أمن على إتمام هذا البحث وأسأله سبحانه السداد والتوفيق والقبول فيما بحثت وكتبت وفيما اجتهدت، وفي مقامي هذا امتثل لحديث رسول الله عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم حيث يقول: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس."

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي وموجهي المشرف على هذه المذكرة الأستاذ

"مادي شوقي"

أسأل الله تعالى أن يجعل كل نصائحه وتوجيهه لي في ميزان حسناته.

وأنا على عتبة التخرج أقدم شكري إلى كل الذين مهدوا لي طريقا إلى العلم والمعرفة.

الإهداء

إلى من كلله الله بالهبة والوقار، إلى من علمني العطاء دون انتظار إلى من أحمله اسمه بكل افتخار، أرجو من الله أن يجعله بصحبة النبيين والصديقين والصالحين، ستبقى كلماتك نجوى اهتدي بها اليوم وغدا وإلى الأبد. **"أبي الغالي."**

إلى ملاكي في الحياة، إلى معنى الحب والحنان والعطاء، إلى بسمة الوجود وسره، أسأل الله أن يتغمدك برحمته ويدخلك فسيح جناته. **"أمي العزيزة".**

إلى سندي ومثلي الأعلى في هذه الحياة، إلى من كان معي في كل خطوة أخطوها، أسأل الله أن يمد في عمرك لتراني في أعلى المراتب. "أخي سندي". **"عبد الرزاق".**

إلى من كانت بجانبي في الحياة بحلوها ومرها أسأل الله أن يستجيب دعواتك ويحقق أمانيك. "زوجة أخي" .**"أمال".**

إلى كل إخوتي وأخواتي أدامكم الله نعمة في الوجود. وأتمنى إلى أختي الغالية أن يوفقها الله وينجحها في شهادة البكالوريا.

إلى من تسهر الليالي تدعو الله لنا بكل حب أن ييسر علينا طريقنا. أطال الله في عمرك لتنظري إلى هذا اليوم. **"جدتي الغالية فضيلة".**

إلى كل من ساعدني في إكمال هذا البحث على أكمل وجه، من أصدقاء وصديقات وأساتذة وزملاء.

ملخص الدراسة بالعربية:

استهدفت هذه الدراسة تحديد علاقة التفكير الإبداعي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مستوى الأولى ثانوي.

كما استهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في كل من التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم.

وقد كانت فرضيات الدراسة كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الشعبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الشعبة.

وتوصلت الدراسة من خلال اختبار الفرضيات إلى عدة استنتاجات تأكد الارتباط الوثيق بين هاذين المتغيرين، وعلى وجود مستوى مرتفع لكليهما، حيث أن دافعية التعلم تتحقق بوجود تفكير إبداعي الى جانب عدة عناصر أخرى، كتشجيع الطلاب والاستماع لمطالبهم ومخاوفهم في المدرسة.

Abstract:

This study aimed to determine the relationship of creative thinking with motivation to learn among third-grade secondary school students.....

The study also aimed to identify the differences between males and females in both creative thinking and motivation to learn.

The hypotheses of the study were as follows:

* There are statistically significant differences in the creative thinking of first year secondary school students according to gender.

* There are statistically significant differences in the motivation to learn among first year secondary school students according to gender.

* There are statistically significant differences in the creative thinking of first year secondary students according to the division.

* There are statistically significant differences in the motivation to learn among first year secondary students according to the division.

By testing the hypotheses, the study reached several conclusions that confirmed the close relationship between these two variables, and the existence of a high level for both, as the learning motivation is achieved by the presence of creative thinking along with several other elements, such as encouraging students and listening to their demands and fears at school.

فهرس المحتويات:

المحـتـويات	رقم الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالإنجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ح
مقدمة	01
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	05
2- فرضيات الدراسة	06
3- أهداف الدراسة	07
4- أهمية الدراسة	07
5- مصطلحات الدراسة	07
6- الدراسات السابقة	08
7- التعقيب على الدراسات السابقة	16
الفصل الثاني	
الفصل الثاني: التفكير الابداعي	
تمهيد	18
1- مفهوم التفكير الإبداعي	19
2- أهمية التفكير الإبداعي	20
3- خصائص التفكير الإبداعي	21
4- مراحل العملية الإبداعية	22

5- مهارات التفكير الإبداعي	**23**
6- النظريات التي فسرت التفكير الابداعي	**25**
7- العوامل المساعدة في تنمية التفكير الإبداعي	**32**
خلاصة الفصل	**33**
الفصل الثالث	
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
تمهيد	**35**
1- مفهوم الدافعية للتعلم	**36**
2- عناصر الدافعية للتعلم	**38**
3- النظريات المفسرة للدافعية	**39**
4- مكونات الدافعية للتعلم	**41**
5- مصادر الدافعية للتعلم	**41**
6- استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم	**42**
خلاصة الفصل	**46**
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**49**
1- طريقة وأدوات الدراسة	**49**
2- مجتمع الدراسة والعينة	**49**
3- تحديد متغيرات الدراسة	**50**
4- كيفية قياس متغيرات الدراسة	**51**
5- صدق وثبات أداة الاستبيان	**52**
6- الأدوات الإحصائية.	**52**
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	**55**
2- اختبار فرضيات الدراسة	**63**

3- تحليل نتائج (اختبار الفرضية الرئيسية)	**67**
الخلاصة والتوصيات	**68**
قائمة المراجع	**70**
الملاحق	**76**

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	تحديد العينة المستهدفة	50
02	مقياس ليكارت الخماسي	51
03	توزيع عبارات الاستبيان الخاصة بالتفكير الإبداعي	51
04	توزيع عبارات الاستبيان الخاصة بدافعية التعلم	52
05	معامل الثبات للاتساق الداخلي للفقرات	52
06	توزيع العينة حسب الجنس	55
07	توزيع العينة حسب الشعبة	56
08	تقييم التفكير الإبداعي من وجهة نظر التلاميذ	57
09	تقييم دافعية التعليم من وجهة نظر التلاميذ	59
10	تحليل التباين	62
11	الارتباط الخطي بين المتغير المستقل والمتغير التابع	62
12	اختبار T للعينات المستقلة بالنسبة للجنس	64
13	اختبار T للعينات المستقلة بالنسبة للجنس	65
14	اختبار T للعينات المستقلة بالنسبة للشعبة	65
15	معاملات خط الانحدار البسيط	66

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج الدراسة	**50**
02	تركيبة التلاميذ حسب الجنس	**55**
03	تركيبة التلاميذ حسب الشعبة	**56**

مقدمة:

إن عملية التعلم تعد من المراحل الضرورية في حياة التلميذ فهي لا تقتصر على المادة العلمية وإنما الجانب التربوي والتثقيفي لكل جوانب الحياة أيضا، وكل هذه العناصر تحدد مستوى دافعية التعلم.

لذا فإن التفكير الإبداعي وما يمتلكه التلميذ من أهم مراحل عملية التعلم للتلميذ ويعتمد على ما يكتسبه التلميذ من معلومات على المادة المعطاة له خلال الدرس، وطبيعة العمليات العقلية للتلميذ يستطيع من خلالها أن يبرمج ما حصل عليه من المادة والاحتفاظ به في مخيلته للاستفادة منه في الامتحان، لذا يوجد بين الأفراد في عملية الإبداع لوجود فروق فردية بينهم في العمليات العقلية وبالتالي سيؤثر ذلك في الدافعية للتعلم.

إن عمليات التفكير الإبداعي وما لها دور كبير في تحديد المستوى العلمي للتلميذ، وإنما تعتمد على طبيعة حرص التلميذ، لذا فهذا الاختلاف سيولد أيضا اختلاف في المستوى الدراسي.

ومن خلال هذا البحث سنحاول تحديد مدى امتلاك التلاميذ عينة البحث لمهارات التفكير الإبداعي وكذلك مستوى الدافعية للتعلم لديهم، وكذا معرفة الفروق في المتغيرين باختلاف الجنس وكذا باختلاف الشعبة والتعرف على نوع العلاقة بين المتغيرين.

ومن هذا المنطلق تمحورت دراستنا حول العلاقة بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، ولتحقق من ذلك اعتمدنا الخطة التالية:

قسم البحث إلى جانبين الأول نظري والثاني ميداني، حيث احتوى الجانب النظري على ثلاثة فصول.

الفصل الأول: تناولنا فيه تقديم الفصل التمهيدي من خلال عرض الإشكالية والفرضيات وأهمية الدراسة وأهدافها، وتحديد مفاهيم الدراسة وكذلك الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فقد تضمن مفهوم التفكير الإبداعي وأهميته وخصائصه ومراحل العملية الإبداعية، وكذلك مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى النظريات التي فسرت التفكير الإبداعي.

وتضمن الفصل الثالث مفهوم الدافعية للتعلم وعناصر الدافعية للتعلم، وكذلك النظريات المفسرة للدافعية، ومكونات ومصادر الدافعية للتعلم وفي الأخير استراتيجيات إثارة الدافعية للعلم.

أما الجانب الميداني فقد خصص للدارسة العلمية وتحليل البيانات المتحصل عليها.

وفي الأخير أرفقت هذه الدراسة بقائمة المراجع التي انتهت بها دراستنا، إضافة إلى الملاحق.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة.

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- مصطلحات الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

7- التعقيب على الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

تعد دراسة الإبداع ضرورة ملحة أساسية لكافة المجتمعات الإنسانية بما في ذلك المجتمع التعليمي، وعلى الرغم من تعدد النظريات التي فسرت الإبداع على أسس طبيعية أو عملية شخصية أو نفسية فإن الإبداع يبقى رمزا مهما وقدرة عقلية متميزة في السلوك الذي يحدده الفرد.

إن عملية التفكير الإبداعي تلعب دورا هاما في المواقف والقرارات من خلال التعرض لحل المشكلات الصعبة والمواقف التي تتطلب حل إبداعي، كما أنه يساعد التلاميذ على حل الواجبات التي تعطى لهم، وبهذا يكون الحل إبداعيا ومختلفا وبعيدا ع الحلول المألوفة.

وبالإضافة إلى أن عملية التفكير الإبداعي لتكون تامة ومتكاملة ولكي تظهر على التلميذ، وتكمن أهمية يجب ان تكون لديه دافعية للتعلم.

كما أن الدافعية للتعلم تعمل على تحريك وتوعية التلميذ نحو الإبداع ونحو الزيادة في التحصيل الدراسي، كما انها تدفع المتعلمين لزيادة قدرتهم على الانتباه للموقف التعليمي مما يسمح لهم بمعالجة المعلومات بطريقة تعمل على تخزينها بشكل فعال، وهو الأمر الذي يسمح بإمكانية تذكرها واسترجاعها عند الحاجة إليها وبشكل مبدع، وعليه تجلت مشكلة البحث في دراسة العلاقة بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، ومن خلال ما سبق يمكن طرح الإشكالية التالية:

التساؤل الرئيسي:

هل هناك علاقة بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

التساؤلات الفرعية:

- ما مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟
- ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الشعبة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الشعبة؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة:

الفرضية الرئيسية:

هناك علاقة بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

الفرضيات الفرعية:

- هناك مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الشعبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الشعبة.

3- أهداف الدراسة:

- معرفة وفهم دور التفكير الابداعي في تنمية الدافعية للتعلم بالنسبة للتلاميذ.
- التعرف على مستوى العلاقة بين التفكير الابداعي والدافعية للتعلم بالنسبة لتلاميذ الأولى ثانوي.

4- أهمية الدراسة:

فيما يخص الأهمية فهي تكمن في دراسة دور التفكير الإبداعي في تنمية الدافعية للتعلم بالنسبة لتلاميذ السنة أولى ثانوي. ويمكن أن تحقق هذه الدراسة الحالية فوائد من الناحية النظرية والتطبيقية.

أولا: من الناحية النظرية:

- فمن الناحية النظرية نستطيع من خلال هذه الدراسة الربط بين مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم، والكشف طبيعة العلاقة بينهما سواء كانت إيجابية أو سلبية.
- كما تهتم هذه الدراسة بشريحة اجتماعية هامة في المجتمع وهم تلاميذ الثانوية وبالأخص السنة الأولى من هذه المرحلة.

ثانيا: من الناحية التطبيقية:

- يمكن اعتبار هذه الدراسة مرجع إضافي لمعرفة دور التفكير الإبداعي في تنمية الدافعية للتعلم بالنسبة لتلاميذ الأولى ثانوي.

5- مصطلحات الدراسة:

5-1- التفكير الإبداعي:

هو التفكير الذي يتسم بحساسية فائقة لإدراك المشكلات، والقدرة الكبيرة على تحليلها وتقييمها، وإدراك نواحي النقص والقصور فيها، كما يملك صاحب هذا النوع من التفكير

القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وقت قصير، والمرونة في التحول من فكرة إلى أخرى. (العمرية، 2005)

5-2- الدافعية للتعلم:

تعريف ادوارد موراي (1988) يعرف الباحث "ادوارد موراي" الدافعية للتعلم بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدرة وبأفضل مستوى من التعلم (بلحاج فروجة،2011 ،17).

تعريف صالح محمد أبو جادو وهي استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى اشبعا دوافعه للمعرفة.

(علي أبو جادو صالح، 2000، 19)

تعريف ثائر احمد غباري هي حالة خاصة ممن الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (غباري ثائر احمد، 2008، 20)

6-الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي

6-1-1- دراسة بلواني (2008): بعنوان "دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها "، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات (نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وجينين، وطوباس، وسلفيت)، كما سعت إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع من وجهة نظر المديرين باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص في البكالوريوس، ومكان العمل)، وقد تكونت عينة الدراسة من (215) مديرا ومديرة، أي ما يعادل 50% تقريبا من المجموع الكلي لعدد المديرين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني لجمع البيانات

من مجتمع الدراسة، وقد قامت الباحثة بإعداد استبانة تتكون من (39) سؤالا، بالإضافة إلى سؤالين إنشائيين تم توزيعها على عينة الدراسة للتعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة ومعيقاتها، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- مجال المعلم في تنمية الإبداع كان كبير جدا بنسبة 86.7 %.

ب- مجال الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع كان كبير بنسبة 75%.

ج- مجال المجتمع المحلي في تنمية الإبداع كان كبير بنسبة 70.4 %.

د-مجال البيئة المدرسية في تنمية الإبداع كان كبير بنسبة 70.4 %.

هـ- مجال المناهج المدرسية في تنمية الإبداع كان متوسط بنسبة 68.1 %.

و- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، تخصص المدير، مكان العمل) بينما كان هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس.

6-1-2- دراسة اليحيوي (2007): وعنوانها " مدى توافر مقومات الإبداع لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية للبنات في المدينة المنورة، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مقومات (عناصر) الإبداع الإداري، والكشف عن الفروق بين أراء المديرات والمعلمات حول مدى توافر مقومات الإبداع لدي المديرات، ومدى ممارسة المديرات العملية الإبداع، ومعوقاته، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسة المديرات العملية الإبداع الإداري، ومدى توافر مقوماته، والتعرف على مقترحات عينة الدراسة حول تفعيل دور المديرات في ممارسة الإبداع الإداري، والحد من معوقاته في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في المدينة المنورة.

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

– تري المديرات والمعلمات أن مقومات الإبداع الإداري بمجموعها ومفرداتها تتوافر لدى المديرات بدرجة متوسطة.

– اتفاق المديرات والمعلمات على أن أهم معوقات الإبداع الإداري توافرا لدى المديرات مواصلة الاتجاه (الهدف)، وأقلها توافرا التحسس للمشكلات.

– يرى أفراد عينة الدراسة أن المديرات يمارسن الإبداع الإداري وكل عملية من عملياته بالدرجة المتوسطة.

6-1-3- دراسة الفرا (2007): عن " مستوى الإيداع الإداري لدى الوزارات الفلسطينية"، إلى معرفة مستوى الإبداع الإداري لدى الوزارات الفلسطينية من خلال استخدام عدة مؤشرات القياس مستوى الإبداع وهي: التوجيه نحو العمل المبدع، تطوير القدرات الإبداعية، بناء ثقافة الابتكار، إدارة التعلم لأفكار جديدة، تنظيم المؤسسة من أجل الابتكار واتخاذ قرارات حكيمة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام العينة الطبقية والبيانات الأولية والثانوية، وبلغت عينة الدراسة (400) شخص باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود مستوى مقنع من الإبداع لدى الوزارات الفلسطينية، إلا أن هناك تعطيل لانسياب الأفكار، كما أن التشريعات واللوائح تعيق العمل، وطبيعة الهياكل التنظيمية للوزارات لا تدعم الإبداع فيها.

6-1-4- دراسة عساف (2004): الدراسة بعنوان " واقع الإبداع الإداري ومعوقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، إلى التعرف إلى مستوى الإبداع لدي مديرات المدارس بمدينة الرياض، و الفروق في مستويات الإيداع بينهن، كما هدفت أيضا إلى التعرف على معوقات الإبداع الإداري، و ايجاد الفروق بينهن في إبراك معوقات الإبداع الإداري، وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وعلى المشرفات الإداريات بالمكاتب الفرعية للإشراف التربوي في مدينة الرياض، وبلغ حجم المجتمع (693) حيث يتكون من (603) مديرة و (90) مشرفة إدارية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات عن مجتمع الدراسة بالإضافة إلى مقياس الإيداع وقد كانت من أبرز نتائج الدراسة أن هناك تباين في مستويات الإبداع لدى أفراد مجتمع الدراسة، وأن أفراد مجتمع الدراسة يوافقون لحد ما على أن المعوقات التي تضمنتها الدراسة تحد من الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس،

كما توصل الباحث أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بأن هناك فروق بين مديرات المدارس في براك معوقات الإبداع الإداري، ومن النتائج التي توصل إليها الباحث أن المديرات الأكبر سنا كن أكثر براك لمعوقات الإبداع الإداري، كما خرج الباحث بتوصيات عديدة من أهمها مراعاة الأسم السليمة في تعيين مديرات المدارس بالاعتماد على قدراتهن وإمكاناتهن الإبداعية، وتوفير معايير القياس القدرات الإبداعية لدى مدراء المدارس.

6-1-5-دراسة الجريتاوي (2002): بعنوان " مدى توفر محفزات الإبداع والخصائص الإدارية المبدعة لدى المديرين في القطاع الحكومي في محافظات الشمال في الأردن "، هدفت الدراسة إلى معرفة توفر المحفزات والمعيقات والخصائص الإدارية المبدعة وكذلك معرفة أثر المتغيرات: المسمى الوظيفي والجنس وسنوات الخدمة والمستوى التعليمي، وتكون مجتمع الدراسة من (441) إداريا منهم (60) مدير و(67) مساعد مدير، واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وكان من نتائجها توفر محفزات للإبداع للمديرين في القطاع الحكومي بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في توفر خصائص الإداري المبدع تعزى إلى سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي كانت لصالح الخدمة القصيرة والدراسات العليا.

6-1-6- دراسة آل خليفة والربيعان (2000): التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الولاء في علاقات العمل ومدى سعي المديرين إلى الإبداع في العمل، من خلال إيداع وسائل لتطوير أعمالهم، والتعرف إلى نمط الإبداع للمديرين المتعلق بعلاقات العمل في الأجهزة الحكومية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من 380 مديرا من مديري الإدارات، ومن في حكمهم في الوزارات والهيئات الحكومية اختيروا عشوائيا، واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان استبانة مكونة من قسمين: اشتمل القسم الأول على تحديد الولاء في العمل بين الرئيس والمرؤوس، من خلال الجوانب التنظيمية الآتية: الاختبار، والتعيين، والترشيح لحضور دورة تدريبية، والسماح بالاستئذان بالخروج من العمل وتقويض القرار، والترقية لمنصب إشراف أعلى. واشتمل القسم الثاني على تحديد مدى سعي المديرين إلى الإبداع في العمل، من خلال اقتراح وسائل إبداعية التطوير العمل. وبعد تحليل البيانات باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، واختبار مان وينتي (mann – whitn) وتحليل التباين الأحادي.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن المديرون يدركون أهمية ارتباط المتغيرات التي تتعلق بالجوانب التنظيمية بأهداف العمل ومصلحته، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين ولاء المديري على أساس أهداف العمل ومدى حرصهم على اقتراح بعض الوسائل الإبداعية لتطوير أعمالهم، وأنه لا يوجد نمط عام نحو الإبداع أو تطوير علاقات العمل بين المدربين في الوزارات والهيئات الحكومية.

6-1-7- دراسة أيوب (2000): هدفت إلى التعرف على مدى تأثر السلوك الإبداعي لدى المديرين بمناخ العمل في المنظمة التي تشجع على الإبداع أو تعيقه، وطبيعة العلاقات المتبادلة بين العمل والأسلوب الذي يتبعه المديرون في حل المشكلات (الحسي، النمطي)، والكشف عن مدى اختلاف السلوك الإداري الإبداعي للمديرين باختلاف المستوى العلمي، والخبرة العملية في البنوك التجارية في البنوك التجارية السعودية والأجنبية في مدينة الرياض وتكونت عينة الدراسة من 215 فردا من العاملين في البنوك التجارية السعودية والأجنبية من مدير عام ومدير إدارة. واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: تأثر مستوى السلوك الإبداعي الإداري بصورة إيجابية بمناخ العمل الملائم، والعلاقة مع المدير التي يسودها التعاون والانسجام، ويرتفع مستوى السلوك الإبداعي الإداري المتعلق على القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة عند استخدام الأسلوب الحسي في حل المشكلات، وأن القدرة على اتخاذ القرارات وسعة الاتصالات لا تتأثر عند استخدام الأسلوب النمطي في حل المشكلات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستويات السلوك الإداري الإبداعي تبعا لاختلاف الجنس والمستوى العلمي، بينما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستويات السلوك الإبداعي الإداري تبعا لاختلاف الخبرة العملية للمديرين، وكانت الفروق لصالح المديرين ذوي الخبرة العملية الطويلة.

6-2- الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم:

6-2-1- دراسة ثريا دودوين وآخرون (2012):

- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكورا وإناثا في الأردن.
- **عينة الدراسة:** وقد بلغ أفراد الدراسة (180) طالبا وطالبة، منهم واحد وتسعون من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، وواحد وتسعون من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في المدارس، والعينة المقصودة هي تلاميذ سنة رابعة متوسط ويتم اختيارها بطريقة عشوائية
- **أدوات الدراسة:** ولتحقيق أغراض الدراسة بُني مقياس الدافعية للتعلم، كما استخدم مقياس تقدير الذات للأعمار من 13 و17 المطور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (2004).
- **نتائج الدراسة:** كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير النتائج تعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

6-2-2- دراسة برهامي عبد الحميد زغلول وحسني زكريا النجار (2011):

قاما الباحثان بدراسة "أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية".

- **أهداف الدراسة:** سعت هذه الدراسة إلى إيجاد أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم، من خلال استخدام ما وراء المعرفة والمتمثلة في: التساؤل الذاتي، التخطيط، خرائط المفاهيم والنمذجة في تعلم محتوى وحدة المزيج التسويقي من مقرر التسويق المقرر على الطلاب الصف الأول الثانوي التجاري.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة البحث من مجموعتين ضابطة (32 طالبا وطالبة) وتجريبية (32 طالبا وطالبة).
- **أدوات الدراسة:** وقد استخدم الباحثان الأدوات الآتية: الاختبار التحصيلي في وحدة المزيج التسويقي، من إعداد الباحثان)، واختبار مهارات اتخاذ القرار (من إعداد الباحثين) ومقياس الدافعية للتعلم لـ(نايفة قطامي).
- **نتائج الدراسة:** وقد كشفت الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده بالنسبة لمتغيرات الدراسة وهي: التحصيل ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لصالح التطبيق البعدي. كما أنه توجد كذلك فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في نفس المتغيرات لصالح المجموعة التجريبية.

6-2-3- دراسة جلال حاج حسين (2011):

"أثر المرحلة الدراسية والجنس على الدافعية لتعلم الرياضيات لدى الطلبة في دولة الامارات العربية المتحدة".

- **أهداف البحث:** هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر المرحلة الدراسية والجنس والتفاعل ما بينهما على أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات. وكذلك التعرف على العلاقة ما بين أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى.
- **عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على (424) طالبا في مرحلة الابتدائية، (588) طالبا في مرحلة المتوسطة، و(276) وطالبا في مرحلة الثانوية.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج بأن للمرحلة الدراسية أثراً ذا دلالة على كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات كما بينت النتائج أن لمتغير الجنس أثر ذي دلالة على كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات باستثناء نمط الدافعية الداخلية. كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ذات دلالة ما بين كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى.

6-2-4- دراسة نوفل (2011):

جاءت هذه الدراسة للباحث محمد نوفل تحت عنوان "الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة العلوم التربوية في الجامعات الأردنية".

- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة البحث من (803) طالبا وطالبة.
- **أدوات الدراسة:** لتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج البحث أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة، كانت متوسطة بشكل عام، وكبيرة على كل مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة على بقية المجالات. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين ذكور والإناث على المجال الثالث (بذل الجهد والأهمية)؛ في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى مقياس كاملا. كما أظهرت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات المقياس، وعليه كاملا. كما توجد علاقة ارتباطية بين معدل التراكمي ومجالات (المتعة، الاهتمام، الكفاية المدركة، بذل الجهد والأهمية).

6-2-5- دراسة ماجد حمدان مازن العساف (2011):

- **هدف الدراسة:** هدفت إلى الكشف عن المدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي جميعهم في المدارس الحكومية والخاصة، وبلغ عددهم (677) طالبا وطالبة مثلوا ما نسبته حوالي (7%) من مجتمع الدراسة، إذ تم اختيارهم بطريقة (العينة الطبقية العشوائية).
- **وسائل جمع البيانات:** قام الباحث بتطوير مقياسين: مقياس بيئة التعلم الآمنة، مقياس بيئة التعلم الآمنة، ومقياس الدافعية للتعلم.
- **نتائج الدراسة:** وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة كان متوسطا إذ بلغ (3،56) درجة من (5) درجات حيث جاء مجال التقويم الصفي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3،64)، وجاء مجال تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب

المعلم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3،63) وجاء مجال البيئة المادية للتعلم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3،52) وتلاه مجال إدارة بيئة التعلم في المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3،49) وكان مجال علاقة المعلم بالطلبة قد جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة وعلى مجالات مقياس بيئة التعلم الآمنة جميعها ودلت النتائج أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة ولصالح المدارس الخاصة في مجالات مقياس التعلم الآمنة جميعها، ما عدا مجال بيئة التعلم المادية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم.

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص النتائج التالية:

- معظم الدراسات التي أجريت في التفكير الإبداعي ودراسة الدافعية للتعلم أيضا كانت أغلبيتها على العاملين والصف الثامن والسنة الرابعة متوسط والطلاب، وهذا ما يدل على الأهمية الكبيرة لهذه المرحلة دون غيرها من المراحل، وذلك من أجل الكشف عن طبيعة العلاقة التي تكون بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- معظم الدراسات التي أجريت في كلا المتغيرين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لم تتناول الفروق من حيث متغير الجنس ومتغير الشعبة، وهذا ما أدى بي إلى تناول هذه الجوانب في دراستي الحالية.

الفصل الثاني: التفكير الإبداعي

تمهيد

1- مفهوم التفكير الإبداعي

2- أهمية التفكير الإبداعي

3- خصائص التفكير الإبداعي

4- مراحل العملية الإبداعية

5- مهارات التفكير الإبداعي

6- النظريات التي فسرت التفكير الابداعي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتمثل الهدف الرئيس للعملية التعليمية التعلمية في دول العالم المتقدم والنامي، في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، والعمل على استثمارها ليصبحوا قادرين على التعامل الإيجابي البناء مع متغيرات العصر، بما يخدم التوجهات التنموية. وصار النجاح في هذا المجال أساس التقدم والرقي في مختلف دول العالم، وأصبح التحدي الحقيقي للتربويين، تعليم الطلبة مهارات التفكير على اختلاف أنواعها ومستوياتها، وعلى الخصوص التفكير الإبداعي.

وهناك العديد من الدوافع والمبررات لزيادة الاهتمام بالتفكير، وتنمية مهاراته لدى المتعلمين، منها الارتباط الوثيق بين مهارات التفكير، والنجاح في التعلم، كما أن العصر الذي نعيشه يحتاج إلى أدوات جديدة للتعامل مع معطيات المستقبل وتحدياته، وأن التفكير الجيد يسهم في إيجاد المواطن الصالح، الذي يفهم ويمارس الديمقراطية باعتبارها عملا وقيمة، وتحتاج إلى مهارات تفكير عالية المستوى، كما أن الاهتمام بالتفكير في التعليم ينتج متعلمين دائمي التعلم، يمتلكون أدوات التعلم الذاتي والدافعية الذاتية للبحث عن المعرفة واكتسابها.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى مفهوم التفكير الإبداعي وأهميته وخصائصه ومراحل العملية الإبداعية، وكذلك مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى النظريات التي فسرت التفكير الإبداعي.

1- مفهوم التفكير الإبداعي:

1-1- تعريف التفكير:

التفكير لغة: فكر في الأمر، يفكر فكرا، أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه، فهو مفكر، وفكر مبالغة في فكر أو هو أشيع في الاستعمال، وهو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.

أورد ابن منظور الفَكرُ والفِكرُ إعمال الخاطر في الشيء، والفتح فيه أفصح من الكسر. (ابن منظور، 1414، 65)

والتفكير اصطلاحا: هو عبارة عن سلسة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة (جروان، 2002).

1-2- تعريف الإبداع:

الإبداع لغة مشتق من الفعل "بدع" الشيء أي اخترعه، أبدعت الشيء أي استخرجته وأحدثته، ونقول فلان بدع في هذا الأمر، أي كان من فعله.

والإبداع يعني الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار، والمبدع هو المتسم بالإبداع والخلق لا بالمحاكاة والتقليد، والإبداع عند الفلاسفة يعني إيجاد الشيء من العدم.

(الهويدي 2004)

ويعرف الإبداع على أنه أفكار جديدة ومتصلة بحل مشكلات معينة أو تجميع، وإعادة تركيب الأنماط المعروفة من المعرفة بأشكال فريدة. (شواهين وآخرون، 2009)

1-3- تعريف التفكير الإبداعي:

هناك بعض الآراء التي نظرت إلى التفكير الإبداعي في إطار أكثر تحديدا فقد ظهرت بعض التعريفات تحدد معنى التفكير الإبداعي في ضوء ما ينتج عنه من ناتج.

تشير "انشراح إبراهيم محمد المشرفي" في مذكرتها إلى أن التفكير الإبداعي هو " تلك العملية التي يقوم بها الفرد والتي تؤدي إلى اختراع شيء جديد بالنسبة إليه".

(انشراح إبراهيم محمد المشرفي، 2003، 13)

فالتفكير الإبداعي يمكن أن يكون مقبولا إذا وصل إليه الفرد لأول مرة، رغم وصول آخرين من قبل إلى إنتاج مشابه، فالجدة هنا بالنسبة للفرد ذاته، في حين يرى (جوان P.Joane) التفكير الإبداعي على أنه:" القدرة على إنتاج شيء جديد والخروج بمخزون من المعلومات التي ينتفع بها". (joane.1993, 5)

ويشير (محمد عدس) إلى أن التفكير الإبداعي هو: "التفكير الذي نصل به إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقنا إليها أحد، وقد يتوصل إليها الفرد المبدع بتفكير مستقل، وقد تكون نتاج مبدع آخر يعمل كل منهما مستقلا عن زميله، وتأتي هذه الأفكار والنتائج لهما معا، مع عدم وجود صلة بينهما في عمل مشترك، كما أنه تفكير يسير نحو هدفه وبأسلوب غير منظم، ولا يمكن التنبؤ به، فهو لا يسير ضمن خطوات محددة وهذا ما يميز عن غيره.

(محمد عبد الرحمان عدس، 1999، 33)

وترى الباحثة أن هناك اتفاق بين العلماء في تحديد مفهوم التفكير الإبداعي في ضوء ما نتج عنه من ناتج، فالتفكير الإبداعي من هذا المنظور هو إنتاج أشياء وأفكار جديدة فنيا، أدبية، علمية، أو حركية كما يمكننا الحكم على الجدة بالنسبة للفرد ذاته، أو بالنسبة للمجتمع وعلى ذلك فإن إيداع متعلم يكون جديدة بالنسبة إليه حتى ولو كان معروفا للأكبر منه، وهكذا يحدد التفكير الإبداعي في ضوء ما نتج عنه من ناتج.

2- أهمية التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي من أرقى النشاطات الإنسانية، حيث أن التقدم العلمي لا يمكن أن يتحقق دون تطوير القدرات الإبداعية، فتطور المجتمعات الإنسانية مرهون بما يتوفر لدينا من مخزون من القدرات الإبداعية، ولقد اعتبر العديد من الباحثين أن التفكير الإبداعي يعتبر تفكيرا تباعديا يخص به النصف الأيمن من الدماغ، يتميز بإنتاج العديد من

الاستجابات التي قد لا تكون معلومات تلقاها الفرد، حيث ينطوي على معلومات وأفكار ونواتج جديدة، ويجب الاهتمام هنا بنوعية تلك النواتج وكميتها. (الرابغي، 2014)

وقد افترض المربي روشما المشار إليه في (سعادة، 2015) بأن التقدم العلمي لن يتحقق إلا من خلال تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان، وأن هذا التطوير يعتبر من مهام العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وهناك عدة مبررات تعمل على مسألة تضمين التفكير الإبداعي في مناهج مدارسنا، ومن هذه المبررات كما وردت في دراسة (جلبان 2014):

- انتقال الاهتمام من دراسة الذكاء إلى الإبداع، ودراسة العوامل التي ترفع من إبداعية المتعلمين، فقد أصبحت تربية العقول المفكرة لتنمية التفكير الإبداعي غاية تهتم بها المؤسسات التربوية بشكل عام.
- تحول الاهتمام نحو التفكير الإبداعي الذي يعتمد على تعلم مهارات التفكير وطرائق حل المشكلات، وتقديم حول إبداعية فريدة من نوعها لحل تلك المشكلات.
- التطورات المعقدة التي نعيشها في عالمنا الآن، والتي تحتاج إلى مهارات من نوع خاص لمواجهتها والتعايش والتكيف معها

3- خصائص التفكير الإبداعي:

- يعكس التفكير الإبداعي ظاهرة متعددة الأوجه والجوانب حيث انه قدرة على الإنتاج الجديد.
- يمكن وصفه بجدة إلا ينتصف بالمرونة والطلاقة الفكرية او الأصالة والحساسية للمشكلات.
- يفصح عن نفسه في شكل إنتاج جديد يمتاز بالتنويع ويتصف بالفائدة والقبول الاجتماعي بشكل عام.
- أشار المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين عام 2002 إلى ان التفكير الإبداعي يقوم على عدد من الافتراضات الأساسية الآتية وهي:

1- الإبداع مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد ان يتعلمها من خلال مادة تعليمية أو تدريبية مثلا موقف نص أو درس.

2- الإبداع ليس حكرا على الطلبة المتفوقين أو الأشخاص ذوي الذكاء العالي كما أنها تعتمد على أهداف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته وخصائصه الشخصية

3- الإبداع يعني التحرر من الخوف والمنع لذلك فان إيجاد الفرد المبدع يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمعلم الجيد

4- الفكرة المبدعة فكرة ضعيفة هشة لا تصمد للنقد في بدايتها وإذا أصدرت عليها حكما سريعا فإنك ستقتلها

5- الفرد المبدع يفترض ان الآخرين مبدعون. (العتوم وآخرون،2007)

4- مراحل العملية الإبداعية:

لما كانت العملية الإبداعية هي عملية غير ظاهرة ومعقدة حيث تجري داخل المخ والجهاز العصبي للإنسان؛ لذا فإن من حاولوا تعريفها قد لجئوا في معظم الأحوال إلى محاولة تبسيطها بتقسيمها إلى مراحل وأشهر هذه التقسيمات هو تقسيم والاس Wallas الذي وصف العملية الإبداعية أنها تتم في مراحل متباينة، تتولد خلالها الفكرة الجديدة خلال أرع مراحل كما أشير إليها في (1996) Herrman:

4-1- مرحلة الإعداد Preparation: التي تتضمن دراسة المشكلة بالاطلاع والتجربة والخبرة.

4-2- مرحلة الكمون أو الاختمار Incubation: التي تتضمن الاستيعاب لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة وهضمها أو تمثيلها عقليا.

4-3- مرحلة الإشراق أو الكشف أو الوميض Illumination: التي تتضمن انبثاق شرارة الإبداع وهي اللحظة التي تنبثق فيها الفكرة الجديدة.

4-4-مرحلة التحقق Verification: التي تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها.

وتعد مرحلة الإعداد مرحلة مهمة؛ حيث يتاح فيها للمبدع أن يحصل على المعلومات والمهارات والخبرات التي تمكن من تناول موضوع الإيداع أو تحديد المشكلة، وقد تبين أن

نوى المستوى المرتفع في الإبداع هم الذين يخصصون جزءا كبيرا من الوقت الكلي للمرحلة الأولى الخاصة بتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل الشروع في محاولة حلها على عكس نوي المستوى الأولي في الإبداع الذين منحوا وقتا أقل لتلك الخطوة. (عيسى، 1994)

أما الكمون ربما يقود دون أن يفطن الفرد إلى رموز جديدة أكثر فائدة مستمدة من البيئة كما يسمح لنمو التمثيل الذهني، في حين يكون الفرد منغمسة في نشاط أخر. وقد وضح من إحدى التجارب أن أداء الفرد في عمل سابق ربما يسهل الاستبصار في عمل لاحق حتى ولو كان لا يفطن إلى الارتباط بينهما. (المليجي، 2000)

في حين أن مرحلة الإشراق تتوهج فيها الفكرة وتظهر فجأة بشكل جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها، أو التي تكون مصاحبة لها. وعادة ما تكون هذه المرحلة مسبوقة بسلسلة من الأفكار التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة، وعلى الرغم من وجود جوانب لاشعورية لهذه العملية، إلا أن لها جانبا شعوريا خافتة، مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية، ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح، وبعيدا عن متناوله بشكل مباشر، ويعقب ذلك حدوث التجلي، وانبثاق شرارة الإبداع.

(القذافي، 2000)

وترى الباحثة أن العامل المهم في العملية الإبداعية هو الإلهام الذي قد تسبقه فترة من التفكير والبحث عن الحل أو فترة من الهدوء والاسترخاء والسكون، وتأتي الفكرة الملهمة فجأة، وفي وقت لا يكون المبدع منشغلا بالتفكير فيها، وقد تأتي هذه الفكرة في أثناء الأحلام الليلية، وعلى هذا يرى بعض الباحثين أن التفكير الإبداعي هو تفكير حدسي، وأن المبدع قد لا يرى في لحظة التنوير أو الإلهام حل هذه المشكلة، لذا تندرج تلقائيا بعد عملية الإلهام مراحل العملية الإبداعية للوصول إلى النتائج.

5- مهارات التفكير الإبداعي:

للتفكير الإبداعي مهارات عدة كما أشار إليها روشكا وهي الأصالة والطلاقة والمرونة. **(ألكسندر روشكا، 1989، 59)**

وهناك من يرى في الأدب التربوي أن بعد الحساسية للمشكلات مهارة من مهارات التفكير الإبداعي مثل جروان، وصالح أبو جادو أنها رئيسية سنحاول التطرق تطرق إليها في دراستنا هذه:

5-1- الطلاقة:

يرى (تورانس-Torrance) أن التلاميذ ذوو الطلاقة يأتون بالكثير من الأفكار بالرغم من أنهم ليسوا أكثر التلاميذ كلاما وربما لا تكون بعض أفكارهم من النوع الجيد.

(Torrance, 1966 ,p88)

ويقصد بالطلاقة القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية المعلومات، أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها". (فتحي عبد الرحمن جروان، 1999، 59)

5-2- المرونة:

وتعني قدرة الفرد على التفكير في أكثر من اتجاه، كما تعني قدرة الفرد على التغير بسهولة من موقف إلى آخر كأن يتحول الشخص عند حل مسألة رياضية إلى طريقة أخرى تعتمد على تفكير جديد وخطوات جديدة. (عبد الستار إبراهيم، 1985)

5-3- الأصالة:

يرى تورانس أن الأصالة تشكل الأساس في الابتكار وتعتبر الجدة وعدم الشيوع، والأصالة في رأي جيلفورد (1962) هي القدرة على إنتاج عدد من التحويلات.

ويقول تورانس أن الإسهامات الابتكارية يجب أن تتميز بالأصالة أي البعد عن المألوف والشائع، ويصف الأطفال ذوي الأصالة بأنهم يفكرون في حلول مختلفة عن تلك التي تذكرها كتبهم المدرسية وكثير من أفكارهم وليس كلها تثبت فائدتها وبعض أفكارهم تدعو إلى الدهشة بالرغم من أنه قد تكون صحيحة.

5-4- الحساسية للمشكلات:

يعرفها جيلفورد بأنها قدرة الفرد على رؤية المشكلات في أشياء أو أدوات أو نظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون، أو التفكير في إدخال تحسينات على هذه النظم.

(صالح محمد علي أبو جادو، محمد بكر نوفل، 2007)

فالفرد المبتكر يستطيع رؤية العديد من المشكلات في آن واحد ويكشف عن أوجه الاختلاف التي يراها الناس متشابهة، وبمعنى آخر فإن الحساسية للمشكلات تشير إلى قدرة الفرد على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، أو قدرته على إدراك ما لا يدركه الآخرون من أخطاء أو نواحي نقص أو إدراك الثغرات أو أشياء غريبة لا يستطيع الآخرون استيعاب العلاقات بينها. وهذا العامل من خلال تعريف تورانس للابتكار بأنه عملية تبدأ بالحساسية للمشكلات وأوجه القصور. (محمد حمد الطيطي، 2004، 54).

6- النظريات التي فسرت التفكير الإبداعي:

تعددت التفسيرات التي حاولت تفسير التفكير الإبداعي وفيما يلي عرض بعض النظريات التي فسرت التفكير الإبداعي:

6-1- نظرية التحليل النفسي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإيداع محصلة تفاعل ثلاث متغيرات الشخصية هي (الأنا والأنا العليا والهو)، وإن تحقق الإيداع يأتي بكبت الأنا كي تبرز على السطح محتويات اللاشعور أو ما قبل الشعور. (عبيد، 2000، 90)

ويرى (فرويد-Freud) إن التفكير الإبداعي مرادف لمفهوم التسامي، أو الإعلاء، إذ أن مصدر الإبداع عنده هو التسامي بالطاقة الغريزية وتوجيهها إلى نشاطات مثمرة ومقبولة اجتماعيا. (نايفة قطامي وآخرون، 2004، ص 90)، أي أن الدافع الجنسي يتم إعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة من الضوابط والضغوط الاجتماعية ، ويوجه هذا الدافع الدافعية مقبولة اجتماعيا، ثم يتسامى نحو أهداف ومواضيع ذات قيمة إيجابية، كما يرى "فرويد" أن الإبداع ينشا نتيجة صراع نفسي في بداية حياة الفرد (كحيلة دفاعية) لمواجهة الطاقة الليبيدية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها، وفي الإبداع يبتعد المبدع عن الواقع ليعيش حياة وهمية، ويكون الإبداع استمرار اللعب الإيهامي الذي بدأه المبدع عندما كان طفلا صغيرة، وهو ما اتفق مع سناء محمد نصر حجازي (سناء محمد نصر حجازي، 2001،

ص 26)، لقد ربط "فرويد" الإيداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور، فإذا لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته، فإن تلك الرغبات يجب أن تنطلق بطرق أخرى، أو يتم تعويضها، إن الإبداع حسبه يمثل شكل صحي من أشكال التعويض، وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية، التي لم يتم إشباعها في أهداف إنتاجية. (انشراح إبراهيم محمد المشرفي، 2003، 61)

إن ظهور الأفكار الإبداعية سواء كانت فنية تشكيلية، أو موسيقية، أو أدبية، أو في شكل إنتاج علمي مبتكر، قد يتطلب من الشخص إعادة تشكيل تخيلاته بشكل واقعي جديد، ويؤدي الإعلاء أو الإبدال بهذا المسلك الجديد إلى ظهور العمليات العقلية العلمية والتقنية والنشاطات الفكرية والتصورية، مما يسمح لأصحابه. بأن يلعبوا دور هاما مع مسرح الحياة المدنية (القذافي، 2000، 84). ويميز (يونج Yong) بين نوعين من اللاشعور، أحدهما شخصي، وهو ما تكلم عنه "فرويد" والآخر جمعي، ينتقل بالوراثة إلى الشخص حاملا خبرات الأسلاف وتراثهم، وهذا | اللاشعور الجمعي عند "يونج" هو مصدر الإيداع **(حسن** أحمد عيسى، 1994، 165) أما (أدلر – Adler) فيرى إن الإيداع ينتج عن شعور بالنقص وخاصة النقص العضوي، مما يدفع المبدع إلى إن يواجه هذا الشعور عن طريق التعويض، وهذا ما يميز المبدع عن العصامي الذي يتخذ من هذا الشعور ذريعة لعدم الجد، ويضخم ما كان يمكن أن يقوم به ، وهذا الشعور يحفز الإنسان في نظر نفسه، ويزيد شعور بعدم الأمن مما يدفع الشخص إلى مستويات عالية من الأداء.

(خير الله، ممدوح، 1983، 237).

مما سبق نجد أن مفهوم الإبداع في ضوء نظرية التحليل النفسي يؤكد الدور الذي تقوم به محتويات ودوافع تقع خارج مجال وعي الفرد ودرايته في العملية الإبداعية، وهذا يعد تفسير مبالغ فيه ويفتقر للمنطقية.

6-2- النظرية الارتباطية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العملية الإبداعية تتمثل في القدرة على تكوين ارتباطات بين المثيرات بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة، من أجل مقابلة متطلبات معينة، ومن أجل تحقيق فائدة ما متوقعة، وتعرف النظرية الارتباطية عملية الإبداع على أنها تجميع العناصر

المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات، أو لتحقيق بعض الفائدة، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافر وغير متجانسة ازداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي.

قد جاءت نظرية الارتباطيين في تفسير عملية العلم على أن كل وحدة ماهي إلا أجزاء صغيرة، وأن الفرد عندما يدرك شيئا معينا يدرك أولا الأجزاء قبل إدراك الوحدة نفسها، وترعرعت هذه النظرية ضمن المذهب الترابطي مدعومة بجملة من الدراسات التجريبية.

أبرز مؤيدي هذه النظرية (مالتزمان – Maltzman) و (ميدانيك – Mednick) وهي تعتمد على تشجيع الربط أو التأليف بين أشياء متعارضة ومتناقضة، وتقديم ترابطات ملائمة وغير متوقعة وشائعة، حيث يقوم تفسير هذه النظرية على أن الإبداع تنظيم للعناصر المترابطة في تراكيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة، وهو تمثيل المنفعة وبقدر ما تكون العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تباعدا الواحد عن الأخر بقدر ما يكون الحل أكثر إبداعا.

(عبد الستار إبراهيم، 1978، ص 153) وفي التربية البدنية والرياضية يجب على المتعلم أن يتعلم كل جزء من المهارة على انفرادى ومن ثمة تتم عملية ربط أو ضم هذه الأجزاء بعضها ببعض كلما تقدمنا في عملية التعلم، هذا ما يعرف بالطريقة الجزئية، التي تستخدم مع الحركات الصعبة والمعقدة، وهناك بعض المسلمات بأن العملية الترابطية خصوصا الترابطات غير المتشابهة تلعب دور في عملية الإبداع.

وتلخيص لما سبق يتضح أن النظرية الارتباطية تؤكد على تكوين ارتباطات بين المثير والاستجابة، وعلى أهمية التعزيز في حدوث وتقوية الارتباطات، وبالتالي وفقا لهذه النظرية فإنه يعكس تنمية التفكير الإبداعي من خلال التعزيزات، فأصحاب هذه النظرية يرون أن المتعلم قد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك، لكننا نجد أن هذه النظرية أسقطت من اعتبارها الفرد كعنصر مهم في العملية الإبداعية، فهي جعلته كالآلة التي تستجيب آليا للمثير، وتدفعها محركات فسيولوجية مجردة من التلقائية والإبداع والحيوية، وبالتالي ظهرت بمظهر سلبي غير فعال.

6-3- النظرية الجشطالتية:

تفسر وجهة نظر الجشطالت في قضية الإبداع من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع وإن الإبداع حسب وجهة نظرهم تتمثل في القدرة على النظر إلى مكونات المجال،

وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظر العابر، ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة. (القذافي، 2000، 87)

وقد قامت هذه النظرية على يد (فرتهايمر – Werthemer) الذي يرى أن الإبداعي يبدأ عادة مع مشكلة ما على وجه التحديد تلك التي تمثل خاصية أو جانب غير مكتمل، ناقص بشكل أو بآخر، وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ الكل بعين الاعتبار، أما الأجزاء فينبغي تدقيقها وفحصها ضمن إطار الكل.

(الكسندر روشكا، 1989، 23)

إن الحلول الإبداعية هي تلك التي تتطلب الحدس، فالفكرة الجيدة هي التي تظهر فجأة | على أساس من الحدس لا على أساس من السير المنطقي تنطوي هذه النظرية على جملة | من الصعوبات والعقبات أهمها أن الحدس لا يشكل أكثر من وجه من وجوه عملية الإبداع فهو الإشارة التي تسبق الحل حيث يكون مبهما محتفظا بطابع لغزي شبه غامض.

6-4- النظرية السلوكية:

ظهرت هذه النظرية في رحاب الاتجاه السلوكي، ويقول (كروبلي Croply) إن ممثلي هذه النظرية حاولوا دراسة ظاهرة الإبداع وفق الخطوط الأساسية لنظريتهم، التي تفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة، تكون العلاقة بين المثيرات و الاستجابات علما بان هذه العلاقة لاتزال غير واضحة وغير متفق عليها حتى من قبل ممثليها ، لقد ظهرت آراء حول التفكير المبدع وعملياته وشكل ظهوره، ويرى مثلا أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك، انطلاقا من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة، فيعزز الاستجابات المرغوب فيها ويستبعد غير المرغوب فيها و في ضوء ذلك فإن الفرد لديه قدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناء على تعزيز أو إحباط الأداءات المبدعة لديه ولذا يرى "كروبلي" أن الآباء لديهم قدرة على التأثير في طموحات أطفالهم وقدراتهم نحو التفكير المبدع (CROPLEY. A. J,1970, P34) وهذا يؤكد صحة افتراضه، ويرى أصحاب هذا الاتجاه إن التفكير الإبداعي أحد أنواع السلوك الذي يمكن تعلمه، و أن الإبداع يحصل من خلال نقل خبرات التعلم السابق إلى موقع المشكلة الجديد، أو من خلال المحاولة و الخطأ.

(نايفة قطامي واخرون، 2004، 84)

6-5- النظرية الإنسانية:

يمثل هذا الاتجاه مجموعة من العلماء مثل (فروم وماسلوا- Maslow وروجرز Rogerss وآخرون)، ويعرف هذا الاتجاه في علم النفس تحت تسمية (الشخصانية)، إن يرتكز ممثلو هذا الاتجاه على الطبيعة الإنسانية التي تنطوي على حاجات من الاتصال المملوء بالثقة والعاطفة والاحترام المتبادل، في ضرورة دائمة للتطور.

ولقد وصف (ماسلو -Maslow) الإيداع بالسمات الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية، وهي قدرة تمنح لكل أو معظم البشر منذ ميلادهم، بشرط أن يكون المجتمع حر خالية من الضغوط وعوامل الإحباط، وحدد نوعين من الإبداع على النحو التالي:

- القدرة الإبداعية الخاصة، وتعتمد على الموهبة والعمل الجاد المتواصل، إبداع التحقيق الذاتي، أو الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته، فهو يرى أن القدرة على التعبير عن الأفكار دون نقد ذاتي هو شيء ضروري لإبداع التحقيق الذاتي (سناء محمد نصر حجازي، 2001، ص 31).

بينما يرى (روجرز- Rogerss) أن الإبداع هو نتاج النمو الإنساني الصحي، وأول السمات المميزة للإبداع التي عرفها "روجرز" هي : التفتح للتجربة ، فالأفراد المبدعين أحرار من وسائل الدفاع النفسية التي قد تمنعهم من اكتساب الخبرات من بيئتهم، السمة الثانية هي التركيز الداخلي على التقييم، وهو الاعتماد على الحكم الشخصي وخاصة في النظر للمنتجات الإبداعية، السمة الثالثة هي القدرة على اللهو بالعناصر والمفاهيم، حيث أن الأفراد المبدعين كما، يذكر "روجرز" يجب أن يكونوا قادرين على اللعب بالأفكار وتخيل التراكيب الممكنة، وتقدير الافتراضات.

(انشراح إبراهيم محمد المشرفي، 2003، 65)

وجاء هذا الاتجاه كرد فعل تجاه كل من السلوكية والتحليل النفسي ولهذا السبب يدعى (القوة الثالثة)، حيث يقف ضد السلوكية كونها آلية لم تطرح شخصية الفرد في نظريتها، وضد التحليل النفسي الممثل بفرويد الذي بني نظامه على الشخص المريض، ويؤكد ممثلو

هذا الاتجاه على احترام الإنسان واعتباره قيمة القيم بإبداعه وحب اطلاعه، ولهذا يتسم الاتجاه الإنساني بالمظهر الايجابي. (A, CROPLEYJ ,1970, 227)

أما عن المفاهيم الأساسية لهذا الاتجاه في مجال القدرات الإبداعية هو أن الإنسان شحنة دافعة نحو الإبداع، ويشتق الدافع الإبداعي من الصحة السليمة والجوهرية للإنسان وأن الشخص بالتأكيد يكون سعيدا عندما يبدع شيئا ما يشكل عفوي، حيث أن عقله وعاطفته يكونان في انسجام كامل، إن الإيداع بالنسبة لهذا الاتجاه هو عملية ناتجة من العلاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب وهو يمثل محصلة التطور العقلي الكامل التي الصحة النفسية السليمة والجوهرية للإنسان.

(الكسندر روشكا، 1989، 26)

6-6- النظرية المعرفية:

يهتم أصحاب هذه النظرية بالطرق التي تدرك بها الأشياء، ويمثل الإبداع وفق هذه النظرية طرائق الحصول على المعلومات ودمجها لفرض البحث عن الحلول الأكثر كفاية وأن الإحاطة بمرئيات البيئة من أجل الحصول على المعلومات المناسبة تعد إستراتيجية مهمة من استراتيجيات العمل الإبداعي، وقد أكد "جاردنر" أن المبدعين يعطون استجابات أكثر في البيئة الغنية بالمنبهات (قاسم حسين صالح، 1994، ص 24)، ويرى "جانييه" إن الخبرة عندما تقدم سهلة ومبسطة تتيح الفرص المختلفة أمام الأشخاص ليقوموا بعمليات ذهنية مختلفة وذلك يمكن أن يستثير قدرات التفكير الإبداعي ويحثهم على إدارة فهمهم واستيعابهم للخبرات بطرق فردية إبداعية تناسب تمثيلاتهم.

(نايفة قطامي وآخرون، 2004، 325)

6-7- النظرية العاملية:

تسمى غالبا نظرية السمات، فالسمات هي الخصائص التي يتميز بها الفرد والتي يمكن دراستها بناء على وجود وابراز الفروق بين الأفراد، يعد "سبيرمان" رائد نظرية التحليل العاملي، ومن رواد النظرية العاملية في الإبداع، إذ يفسر الإبداع في ضوء العامل العقلي العام الذي يطلق عليه الذكاء، ويتحدث عن الإبداع في ضوء الذكاء بوصفة عاملا عقليا عاما (إدراك العلاقات، واستنباط المتعلقات) أما "جلفورد" فيرى إن الإبداع يتحدد من خلال القدرات الإبداعية التي تتألف من (30) قدرة، أي أنها تشكل سلس قدرات الإنسان العقلية

التي مجموعها (180) قدرة عقليه، (كاظم عبد النور، 2005، 17)، وتمكن من اكتشاف ثلاث قدرات تدخل في نطاق القدرات الإبداعية وهي الطلاقة، المرونة والأصالة التي يرى أنها الجوانب الرئيسية للإبداع في العمل والأدب والفنون. وتستند هذه النظرية إلى العقل وتتساوى مع منطلقات (بيران وتريستون) غير أن "جيلفورد" أدخل الخصائص اللاإستعدادية (أي الخصائص التي لا تتعلق بالقدرات العقلية) مثل الطبع والتي ترتبط بالإبداع، إن تحليل "جيلفورد" لعينة العقل كان تحليلا رائعا كما أنه لم ينفي عوامل الشخصية.

(عبد الحليم محمود السيد، 1971، 210)

تمثل آراء ووجهات نظر "جيلفورد" أهم النقاط التي جاءت بها النظرية العاملية في مجال التفكير الإبداعي، حيث يرى أن التفكير الإبداعي في صحيحة تفكير تباعدي، والعكس غير صحيح. أي أن التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيرا إبداعيا، ومعنى هذا أن الطلاقة، والمرونة، والأصالة والحساسية للمشكلات كعمليات تباعدية تلعب دورا رئيسا في التفكير الإبداعي. ويقصد بالطلاقة إصدار تيار من الاستجابات المرتبطة، وتتحدد كمية في ضوء عدد هذه الاستجابات أو سرعة صدورها وتتحدد المرونة كيفية.

يتصور "جيلفورد" أن هناك فرعة بين الإبداع والإنتاج الإبداعي، فقد يتصف الفرد بصفات المبدعين، غير أنه لا يقدم انتاجا ابداعية، وقد يقدم الإنتاج الإبداعي إذا توافرت لدية الظروف البيئية. يهتم "جيلفورد" أيضا بما يسميه التحولات التي يقصد بها التغيرات أو التعديلات التي تطرأ على المعلومات، سواء من حيث الشكل، أو التركيب، أو الخصائص، أو المعنى، أو الدور، أو الاستخدام، ومن أشهر صور التحويل في المحتوى الشكلي التعبير الكمي أو الكيفي في الموضوع، أو الحركة. (الخلايله، اللبابيدي ،1997، 146)

مما سبق تعتبر مجهودات "جيلفورد" في مجال الإيداع أكثر شمولا بالنسبة لباقي النظريات الأخرى، فقد أسهمت تلك النظرية في اتساع نطاق البحث في مجال التفكير الإبداعي، خاصة لدى المتعلمين الذين لا يعلمون إنتاجا إبداعية، إلى جانب أن الاختبارات التي قدمها تعد من المقاييس الأساسية في هذا المجال، فقد صاغ "تورانس" وزملاؤه على نسقها اختباراتهم في الإبداع ولكن قد أخذ على تلك النظرية أنها توقفت عند العوامل العقلية للإبداع، وتلخص الصباغ بعض الحقائق المتفق عليها عند جميع المدارس النفسية أهمها:

1- أن الإبداع عملية وإنتاج: أي أنه عملية عقلية ذات مراحل معينة تهدف إلى إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق إيجاد علاقة بينها، وبالتالي تؤدي إلى إنتاج مادي يمتاز بالجدة والأصالة.

2- أن هناك علاقة بين الذكاء والإبداع: فالفرد المبدع عادة يتمتع درجة من الذكاء فوق المتوسط ولكنه ليس من الضروري أن يكون الشخص الذكي مبدعة.

3-الإبداع مجموعة من القدرات: لها مكوناتها الخاصة ومقاييسها، أي أن الإبداع اليس قدرة واحدة بل هو مجموعة من القدرات النوعية.

4- يمتاز الفرد المبدع بمجموعة من السمات: الشخصية الدافعية والمزاجية التي تميزه عن غيره، حيث ترتبط القدرة على الإبداع لدى الفرد ببعض السمات الشخصية التي تميزه عن غيره من الأفراد غير المبدعين.

5- الإبداع له مكونات رئيسية ثلاثة: هي (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، حيث أن التفكير الإبداعي نوع من أنواع التفكير المنطلق الذي من أهم مكوناته: الطلاقة، المرونة والأصالة.

6- للظروف البيئية الاجتماعية والحضارية أثر على تنمية وإظهار القدرة على الإبداع: حيث يرتبط الإيداع بمدى وعي الفرد بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها، فالإنتاج الإبداعي هو نتيجة تفاعل بين الفرد وبين ما يحيط به من أشياء داخل بيئته.

(إيمان سعد الصباغ، 1993، 27)

7- العوامل المساعدة في تنمية التفكير الإبداعي:

- وجود معلمين مؤهلين أكفاء قادرين على رعاية الإبداع والمبدعين يتابعون طلبتهم في المدرسة وخارجها ويتواصلون مع أسرهم لمتابعة التطور في قدراتهم الإبداعية.
- توفير بيئة تعليمية تشجع على الإبداع وتتوفر فيها كل مستلزمات العمل المبدع.
- اعتماد خطط تدريس صفي توفر مواقف صفية متكاملة يسودها التفاعل النشط القائم على طرح الأسئلة السابرة التي تتحدى قدرات الطلبة.
- إقامة مباريات علمية بين الطلبة في مواسم معينة وموضوعات تحدد مسبقا تستعرض فيها الأنشطة الإبداعية.

- عمل ورشات خاصة للإبداع في قاعات خاصة مزودة بكل الوسائل والتقنيات التي تقتضيها عمليات الإبداع في تلك الورشة. (محسن علي عطية،2013، 263-264)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نستنتج أن الهدف الرئيس للعملية التعليمية التعلمية في دول العالم المتقدم والنامي، في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، والعمل على استثمارها ليصبحوا قادرين على التعامل الإيجابي البناء مع متغيرات العصر، بما يخدم التوجهات التنموية.

وصار النجاح في هذا المجال أساس التقدم والرقي في مختلف دول العالم، وأصبح التحدي الحقيقي للتربويين، تعليم الطلبة مهارات التفكير على اختلاف أنواعها ومستوياتها، وعلى الخصوص التفكير الإبداعي.

الفصل الثالث:

الدافعية للتعلم

تمهيد

1. مفهوم الدافعية للتعلم
2. عناصر الدافعية للتعلم
3. النظريات المفسرة للدافعية
4. مكونات الدافعية للتعلم
5. مصادر الدافعية للتعلم
6. استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن أي إنسان لكي يسلك سلوكا معينا فهو يستند بذلك إلى قوة داخلية محركة تدفعه للقيام بهذا السلوك على أكمل وجه، ومهما يكن مصدر الدافعية فهي المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة والتي يكتسب الفرد من خلالها خبرات جديدة ويعدل من القديمة، كما يمكن النظر إليها على أنها طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم.

1- مفهوم الدافعية للتعلم:

1-1- مفهوم الدافعية:

بداية نشير إلى أن كلمة الدافعية motivation لها جذورها في الكلمة اللاتينية movere والتي تعني يدفع أو يحرك to move في علم النفس، حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

(عبد اللطيف،2000، 68)

وقد عرفت الدافعية بتعريفات عديدة منها:

الدافعية هي حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

(عبد اللطيف،2000، 69)

هذا؛ وتعبر الدافعية عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. (توق وآخرون، 2003، 201)

كما تعبر الدافعية عن القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به.

(شحاتة والنجار،2003، 184)

ويشار إليها أيضا بأنها حالة داخلية تستثير السلوك، وتوجهه، وتحافظ عليه.

(وولفوك، 2009، 808)

كما تعرف على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. (أبو أسعد، 2012، 82)

وتعرف أيضا بأنها حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي تتميز بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف معين. (الشرقاوي،2012، 234)

وهي أيضا حالة داخلية، أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. (منسي، دت، 60)

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن الدافعية تعني مجموعة الحالات الداخلية أو الخارجية المسئولة عن استثارة السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو إشباع حاجة ما.

1-2- مفهوم الدافعية للتعلم:

يعرف**(بروفي،1988)** الدافعية للتعلم بأنها ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها.

(الجراح وآخرون، 2014، 262)

ويشير **(قطامي،1989)** بأن الدافعية للتعلم هي الحالة التي تسيطر على الطلبة أثناء مشاركتهم في مواقف تعلم، وخبرات، وأنشطة صفية، بقصد تحقيق هدف يعتبره الطلبة على درجة عالية من الأهمية، لا يهدؤون حتى يتسنى لهم تحقيقه وإشباعه.

(شمسان،2014، 120)

في حين يرى **(الازيرجاوي، 1991)** بأن الدافعية للتعلم هي القوة التي تحرك الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي، أي قوة الحماس والرغبة للقيام بمهام الدرس.

(الفتلاوي، المياحي، 2017، 110)

أما**(تاريديف،1992)** فيعرفها بأنها سلوك يحرك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة، بفعل مصادر داخلية أو خارجية، فهي ناتجة عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المتوقعة من التحاقه بالمدرسة، وعن قيم النشاطات التي يمكن أن يقوم بها.

(سيسبان، 2017، 58)

ويشير **(أبو جاو،2000)** إلى أن الدافعية للتعلم حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم. (سرحان، 2015، 11)

ويشاركه في الرأي **(توق وآخرون،2003)** إلى أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. (توق وآخرون،2003، 211)

في حين يعرفها **(وولفوك،2009)** بأنها النزعة لإيجاد أنشطة أكاديمية ذات مغزى مفيد، ومحاولة الاستفادة منها. (وولفوك، 2009، 854)

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن الدافعية للتعلم هي عبارة عن حالة داخلية أو خارجية تعمل على دفع المتعلم للانخراط في نشاطات التعلم، كما أنها تحرك سلوكه نحو الأنشطة الصفية قصد تحقيق التعلم عنده من أجل الوصول إلى التوازن البيولوجي والنفسي.

2- عناصر الدافعية للتعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود دافعية التعلم لدى المتعلم؛ وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

2-1- الحاجة:

وتعرف على أنها نوع من النقص يشعر به، أو يمارسه الفرد وهذا الاضطراب البدني أو النفسي قد يتمثل في الحاجة إلى الأكل أو الأمن والحب، أي أنها حالة عدم توازن داخلية تأخذ شكل حاجة بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية. (صوشي، 2007، 9)

2-2- حب الاستطلاع:

الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية، والمهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدامه كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة للطلبة يثير حب الاستطلاع لديهم، كاستثارة الفضول بطرح أسئلة أو مشكلات يبحث عن حلول لها. (بلحاج، 2011، 141)

2-3- الكفاية الذاتية:

هو اعتقاد الفرد أنه بإمكانه تنفيذ مهمات محددة، أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلاب الذين لديهم شك في قدراتهم وليست لديهم دافعية للتعلم. (أبو عيش، 2017، 64)

2-4- الاتجاه:

يتكون الاتجاه لدى الطالب نحو موضوع ما من الإحساسات أو المشاعر نحو أو ضد ما يفهمه هذا الطالب، عن ذلك الموضوع وعليه فإن الاتجاه يتضمن جانب عاطفي وجانب معرفي وتوجيهي، كما يتضمن ناحية موضوعية. (منسي، د.ت، 206)

نستنتج أن كل هذه العناصر سواء المتعلقة بالتلميذ أو المحيطة به؛ مثل طرائق التدريس فهي عناصر هامة تلعب دورا فعالا في إثارة دافعية التلاميذ للتعلم، وعلى المعلم أن يوجه هذا النشاط ويضمن استمراره حتى يتحقق الهدف التعليمي.

(بلحاج،2011، 142)

3- النظريات المفسرة للدافعية:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير الدافعية والعوامل المرتبطة بها لدى أفراد الجنس البشري ويتمثل بعضها فيما يلي:

3-1- النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المثيرات، ويؤكد سكينر أن خبرات الفرد بناتج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، إذ يرى أن نتائج السلوك ولا سيما التعزيزية منها تشكل الحافز والباعث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة في موقف ما.

إن حصول الفرد على المعززات والمكافآت على سلوكياتهم يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكيات وتكرارها... ويرى سكينر أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيا، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون أن تأثير خارجي، كالطالب الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من أجل اجتياز امتحان فحسب، وإنما للمتعة أو التسلية أو حب المعرفة. (الزغول، 2009، 165)

من خلال ما سبق يتضح أن النظرية السلوكية تنظر للدافعية للتعلم بأنها محكومة بالتعزيز، والتعزيز هو الذي يضمن ظهور الدافعية. وبذلك فإن التعزيز الذي يحققه المتعلم هو الذي يدفعه لتكرار ظهور ذلك السلوك المدفوع. (قطامي، 2009، 256)

3-2- النظرية الإنسانية (التنظيم الهرمي لماسلو):

اقترح ماسلو(1970) أن الإنسان لديه تنظيم هرمي للحاجات يتراوح بين الحاجات من المستوى الأدنى (البقاء والأمان) إلى المستوى الأعلى (التحصيل العقلي)، وأخيرا تحقيق الذات... وقد أطلق على الحاجات الأربع من المستوى الأدنى- للبقاء، الأمان ويتبعه الانتماء ثم تقدير الذات بحاجات العجز والنقص... وأطلق على الحاجات الثلاث من المستوى الأعلى- التحصيل العقلي، ثم التذوق الجمالي، والتحقيق الكامل للذات بحاجات الوجود.

إن هذه النظرية تقدم لنا طريقة للنظر إلى الطالب ككل، حيث تكون حاجاته البدنية، الانفعالية، والعقلية المترابطة فيما بينها. فالطفل الذي يشعر بتهديد لمشاعر الأمان، وحس الانتماء، نتيجة طلاق والديه، ربما يكون لديه اهتمام قليل بتعلم كيفية قسمة الكسور.

(وولفوك، 2009، 812.811)

من خلال ما سبق يتضح أن النظرية السلوكية تنظر للدافعية للتعلم بأنها محكومة بإشباع الحاجات وتحقيق الذات، كما أنها تركز على النظرة الكلية للطالب فهي تراه ككل (عقل، جسد، روح) وليس كجزء.

3-3- نظرية العزو:

تعد نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل. فهي تهتم تفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الاكاديمية منها وغير الأكاديمية.

لقد جاءت هذه النظرية كمحصلة لجهود العالم الأمريكي برنارد واينر، الذي اهتم بتفسير سلوكات الأفراد الأسوياء والغير أسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها كمبررات لسلوكاتهم المتعددة، وقد أسماها بنظرية اللذة والألم.

ويعد عالم النفس واينر من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية، ولا سيما بالتعلم والتحصيل الدراسي. ويرى واينر لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة العوامل تتمثل في المقدرة، الجهد، المعرفة، الحظ، المزاج، الاهتمامات، ووضوح التعليمات... (الزغول، 2012، 222.221)

4- مكونات الدافعية للتعلم:

ذكر أبو جادو(2008) مكونات الدافعية للتعلم كما صنفها بنترش وديجروت(1990) وهي كالاتي:

4-1- مكونات القيمة: وتتعلق بأهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة المكلفين بها، أي الإجابة على السؤال: لماذا أقوم بهذا العمل.

4-2- مكونات التوقع: وتتعلق باعتقادات الطلبة إذا كان في مقدورهم على أداء المهام الدراسية المختلفة، أي الإجابة على السؤال: هل أستطيع أداء هذه المهمة

4-3- المكون الانفعالي: ويتعلق بردود الفعل الانفعالية التي يقدمها الطلبة نحو المهام الدراسية، ويتضمن الإجابة على السؤال: ما مشاعري إتجاه هذه المهمة.

(أبو جادو، 2008، 295)

نستنتج أن مكونات الدافعية للتعلم تتمركز حول النشاطات المقدمة للطالب في الموقف التعليمي وعناصره قصد تحقيق هدف التعلم.

5- مصادر الدافعية للتعلم:

5-1- دافعية داخلية:

يقصد بها رغبة الطالب الذاتية في التعلم من خلال السعي نحو الإعداد الجيد في معظم الجوانب الأكاديمية للتعلم، وجودة وإتقان الأداء، والسعي نحو تعلم كل ما هو جديد، وتبني أهدافا متقنة يسعى إلى تحقيقها. (يخلف، خليفة، 2011، 10.9)

مما سبق يتضح أن الدافعية الداخلية هي رغبة داخلية تعود للمتعلم نفسه قصد تحقيق هدف التعلم.

5-2- دافعية خارجية:

وهي تلك التي تنشأ من علاقة الطالب بالأشخاص المحيطين به والتي تدفعه للقيام بسلوك ما لإرضائهم أو الحصول على تقديرهم، ومن أمثلتها دافع الانتماء، التنافس، السيطرة... (مسعود، 2012، 611)

إذن فالدافعية الخارجية تعود لعوامل خارجية المتمثلة في المحيط الاجتماعي للطالب (الأسرة، المدرسة، المجتمع)، قصد كسب تشجيعهم وتقديرهم لما يقوم به.

6- استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم:

تتمثل أبرز العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم فيما يلي:

6-1- إظهار المعلم اهتماما وميلا نحو المادة الدراسية:

عندما يظهر المعلم اهتمامه الخاص بالمادة الدراسية التي يدرسها ورغبة كبيرة في تعلم المزيد عنها، فإنه يشكل بذلك قدوة لطلابه ويرفع من دافعيته الذاتية للتعلم، فقد يبين المعلم مثلا كيف أن مادة دراسية معينة قد حسنت حياته الشخصية، ويبدي لهم كيف أنه مازال مهتما بهذه المادة حتى الآن(يحضر معه المقالات الحديثة حول الموضوع)، وليبين لهم رأيه الخاص ببعض القضايا الجدلية، ويشارك الطلاب في حب الاستطلاع والرغبة في حلال مشكلات المستعصية، لا شك أن الطلاب سيصبحون أكثر اهتماما حول المواضيع الدراسية إذ كان معلموهم متحمسين لهذه المواضيع. (عتوم واخرون، 2005، 185)

وهذا يعني أنه على المعلم إظهار اهتمامه بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، ويبين لهم أن النجاح في هذه المادة سيكون له أهمية بالغة الأثر الأمر الذي يؤدي إلى رفع دافعية التلاميذ نحو المادة وتقبلها، من خلال تنمية حب الاستطلاع وحل المشكلات واستثارة اهتماماتهم وميولهم.

6-2- استثارة اهتمامات الطلاب وتوجيهها:

تؤكد معظم تفسيرات الدافعية ضرورة توافر بعض القوى التي تستثير نشاط الفرد وتوجيه سلوكه، وهذا ينطبق على النشاطات التعليمية... الأمر الذي يجعل مسألة استثارة انتباه الطلاب واهتماماتهم وتوجيه نشاطاتهم نحو السبل الكفيلة بإنجاز الأهداف المرغوب فيها، ويمكن إنجاز هذه المهمة باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية وغير لفظية تخاطب

حواس الطالب المختلفة، وتوجه انتباهه إلى الموضوعات أو الحوادث الموضوعة للتعلم. فالتأكيد اللفظي على بعض الحقائق، واستخدام تعبيرات معينة مثيرة للانتباه، والاستفادة من خصائص المثيرات البيئية، كالحركة واللون والحجم والتباين هي من الوسائل التي تسهل على المعلم أمر استقطاب انتباه طلابه وتوجيههم، كما تستثير دافع حب الاستطلاع عند هؤلاء الطلاب والذي يتبدى عموما في إمعان النضر، والإنصات والانتباه إلى ما هو جديد في الوضع التعليمي التعلمي. (نشواتي، 2003، 220.219)

من خلال ما سبق يتضح أن التعلم المبني على استثارة ميول الطلاب يكون ذا معنى، في حين أن التعلم إذا لم يرتبط بميول الطلاب يكون تعلما آليا وصما. ومنا من الأفضل أن يرتبط التعلم الصفي بالأشياء التي يحب الطلبة معرفتها.

(العتوم واخرون، 2005، 184)

6-3- تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

يستطيع المعلم مساعدة طلبته في صياغة أهدافهم وتحقيقها خاصة إذا كانت هذه الأهداف من النوع قصير المدى، مثل حفظ مبحث دراسي أو اكتساب مفاهيم...وبالتالي فإن الطلبة سوف يعتمدون على أنفسهم كلما وصلوا إلى مراحل دراسية أعلى، ويتطلب هذا من المعلم أن يكون ملما بخصائص النمو، والتعلم القبلي، والتنوع في أساليب التعليم والتعلم والأنشطة التعليمية، ومستوى طموح الطلبة مما يمكنه من تحديد طريقة التدريس والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التي يسعى الطلبة للوصول إليها.

(دناوي، 2009، 50.49)

من خلال ما سبق يمكن القول بأن هو العامل الرئيسي الذي يساعد الطلاب على صياغة أهداف تعلمية من خلال تقديم بعض النشاطات ومناقشتها معهم، وبالتالي سيسعى الطلبة لتوجيه جهودهم نحو تحقيق هذه الأهداف.

6-4- تعزيز الثقة لدى المتعلمين:

يتمثل ذلك في تعزيز السيطرة الذاتية للمتعلمين من خلال خلق توقع لديهم بتحقيق النجاح ويتم ذلك من خلال:

- تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبلية ومساعدته على تذكر التعلم السابق ذو العلاقة للاستفادة منه في التعلم الجديد.
- تمكين المتعلم من السيطرة على البيئة التعليمية بشكل تتيح له حرية التحرك واستخدام موجداتها للاستفادة منها في عملية التعلم.
- إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي مع تجنب السخرية والنقد والتهكم من المتعلمين.
- التنويع في المهارات والمهمات التعليمية مثل تنويع الأسئلة والواجبات بحيث تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.
- تعزيز شعور المتعلم بأنه عنصر فعال في عملية التعلم.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين في المناقشة وطرح الأسئلة والتعليق على الخبرات المتضمنة في عملية التعلم. (الزغول، 2012، 230.229)

وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية تعتمد اعتماد كلي على المعلم باعتباره محور من محاور العملية التعليمية، حيث يعمل على خلق توقع لدى الطالب بالنجاح، وأنه من العناصر الفعالة في العملية التعليمية من خلال بث روح المنافسة بين الطلاب وإدخال عنصر المتعة والتشويق المفيد داخل الفصل الدراسي.

6-5- معرفة المتعلم نتائج تعلمه بصفة مستمرة:

لقد أثبتت التجربة أن ممارسة الفعل دون معرفة النتائج لا تؤدي إلى حدوث التعلم الجيد... فمعرفة المتعلم بنتائج تحصيله تجعله يعمل على مباراة نفسه ومباراة زملائه، فيسعى دائما أن ينافس نفسه وأن يتفوق على زملائه، أما عدم معرفة النتائج فقد تلقي في روع الفرد أنه قد وصل إلى القمة فلا يبذل جهدا، وقد يلقي في روعه أنه لا يحرز أي تقدم فتفتر همته ويضعف حماسه.

كذلك فإن معرفة نتائج التحصيل تبين للمتعلم الطرق الصحيحة والخاطئة في اكتساب المهارات أو الخبرات المطلوبة، وعلى ذلك يتبع الطريقة الناجحة.

(العيسوي،2004، 46)

من خلال ما سبق يمكن القول أن السبيل الأمثل لدفع الطالب نحو التعلم أكثر وبطريقة صحيحة، هو معرفة نتائج ما تعلمه وبصفة مستمرة فمن خلال معرفة هذه النتائج سيعمل الطلاب على التعلم من أخطائهم عن طريق تقويمها، بالإضافة إلى تعزيز السلوك الناجح وبالتالي التغلب عن الفشل.

6-6- الثواب والعقاب:

لهذا الموضوع أهمية قصوى في المدارس والإصلاحيات وفي عملية تنشئة الأطفال، وقد أجريت عليه بحوث شتى في مجال التعلم ظهر منها أن الثواب أقوى وأبقى أثرا من العقاب، كما أن الجمع بين الثواب والعقاب أمرا مثمرا، فيجب أن يلي الفعل مباشرة دون فاصل زمني كبير، كما أسفر بحث تجريبي أن الأطفال المنبسطين الاجتماعيين يضاعفون جهودهم عقب اللوم، في حين أن المنطويين يضطرب أدائهم عقب اللوم.

(عبد الخالق،2000، 218)

وهذا يعني أن الثواب والعقاب عاملين أساسيين في استثارة سلوك الطالب، ولكي يكون الثواب مجديا لا بد أن يكون على صلة بالموقف التعليمي، وألا يتأخر الثواب بعد أداء المتعلم، فالتشجيع المتواصل يكون محفزا إيجابيا في الإقبال نحو التعلم كما يعمل على تقوية السلوك الناجح.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم، حيث تعد هذه الأخيرة من القضايا المحورية التي ركز عليها التربويون لما من أهمية بالغة الأثر على التعلم، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط الأكاديمي على أكمل وجه، وعليه فإن الدافعية للتعلم تمثل عبارة عن حالة داخلية أو خارجية تعمل على دفع المتعلم للانخراط في نشاطات التعلم، كما أنها تحرك سلوكه نحو الأنشطة الصفية قصد تحقيق أهدافه المنشودة، ومن ثم تم التطرق إلى عناصر الدافعية للتعلم التي تلعب دورا فعالا في إثارة الدافعية للتعلم، ثم أشير إلى النظريات المفسرة لها ومكوناتها التي تتمركز حول الموقف التعليمي وعناصره قصد تحقيق هدف التعلم، والتطرق إلى مصادرها بنوعيها الداخلية والخارجية، وخلصت بالاستراتيجيات الملائمة في إثارة الدافعية للتعلم والتي تنوعت في ارتباطها بين المعلم والمتعلم.

الجانب الميدانـــي

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد

1- طريقة وأدوات الدراسة

2- مجتمع الدراسة والعينة

3- تحديد متغيرات الدراسة

4- كيفية قياس متغيرات الدراسة

5- صدق وثبات أداة الاستبيان

6- الأدوات الإحصائية

تمهيد:

بعدما تطرقنا للمفاهيم النظرية لكل من التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم، ولاكتمال ذلك سنحاول في هذا الفصل إثراء ما جاء في القسم النظري وإعطاء تفاصيل أكثر وشرح دقيق حول مساهمة التفكير الإبداعي لدى التلاميذ في دفعهم نحو التعلم، حيث سنقوم في هذا الفصل بدراسة ميدانية بهدف معرفة مستوى كل من التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى فئة من تلاميذ سنة أولى ثانوي، حيث نعتمد في هذا الفصل على المعطيات الإحصائية وتفريغها كميا وكيفياً وذلك بالاستعانة ببرنامج (EXEL) وبرنامج الحزم الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS V22) لتعزيز النتائج ومعرفتها بدقة. واستنادا على هذه التساؤلات:

1- طريقة وأدوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، الذي يستخدم في المتابعة الدقيقة للظاهرة بطريقة كمية أو نوعية لفترة زمنية أو عدد من الفترات من أجل التعرف على الظاهرة من حيث المحتوى، والوصول الى نتائج وتعليمات تساعد في فهم الواقع وتحسينه، وتهدف هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

يتوقف نجاح وانجاز الدراسة الميدانية على تحديد طريقة جمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث، إضافة الى تحديد مختلف الأدوات الإحصائية المستخدمة لتحليل هذه البيانات.

يعتمد تحديد طريقة الدراسة على جمع البيانات وعلى معرفة مجتمع الدراسة ومتغيراتها، وكيفية قياسها والتأكد من صدق وثبات أداة البحث.

2- مجتمع الدراسة والعينة

يتكون مجتمع الدراسة من عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، من مختلف المؤسسات التعليمية بولاية الوادي

اختيرت عينة عشوائية بسيطة عددها (32) من تلاميذ السنة أولى ثانوي.

والجدول التالي يوضح العينة المستهدفة.

الجدول رقم (01): تحديد العينة المستهدفة

عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المسترجعة		عدد الاستمارات الملغاة		عدد الاستمارات القابلة للتحليل	
التكرار	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
32	32	%100	0	%0	32	%100

المصدر: من إعداد الطلبات بالاعتماد على معطيات الاستبيان

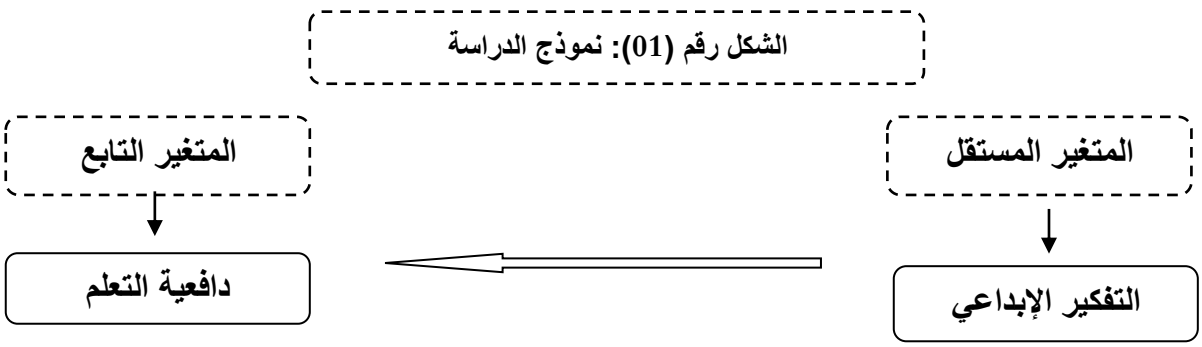
3- تحديد متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة في المتغير المستقل والمتغير التابع.

- **المتغير المستقل:** وهو المتغير الذي نكون أحرارا في التعبير عنه بأي قيمة ضمن معادلة معينة، والذي تتحدد على أساسه القيمة التي يتخذها متغير آخر يسمى المتغير التابع. (هيكل، 1985، 410) ويتمثل في دراستنا هذه في "التفكير الإبداعي".
- **المتغير التابع:** هو المتغير الذي تتحدد قيمته تبعا للقيم التي تتخذها متغيرات أخرى تسمى بالمتغيرات المستقلة (المرجع السابق، 231) ويتمثل في دراستنا هذه في "دافعية التعلم".

والشكل التالي يوضح لنا طبيعة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

الشكل رقم (01): نموذج الدراسة



المصدر: من إعداد الطالبات

4- كيفية قياس متغيرات الدراسة:

تم الاعتماد على مقياس ليكارت الخماسي كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (02): مقياس ليكارت الخماسي

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1
المجال	5 ـ 4.20	4.19 ـ 3.4	3.39 ـ 2.6	2.59 ـ 1.8	1,79 ـ 1

المصدر: (عز عبد الفتاح، دت، ص: 17)

تم الاعتماد في جمع البيانات اللازمة للبحث على نوعين من المصادر هما:

أولا/ المصادر الأولية: وتتمثل في كل ما يتوفر من كتب متعلقة بالموضوع وكذلك رسائل ماجستير وماستر متعلقة بإدارة الجودة الشاملة وأداء العاملين.

ثانيا/ المصادر الثانوية: وتتمثل في تصميم استبيان موجه لعمال المؤسسات محل الدراسة. **(أنظر الملحق رقم (01))** كأداة لجمع البيانات الأولية المتعلقة بمجتمع البحث وتطبيقها على عينة ممثلة له.

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات الاستبيان الخاصة بعبارات المحاسبة السحابية.

- الجزء الأول: متعلق بالأسئلة الشخصية ويتكون من فقرتين أساسيتين (الجنس، الشعبة)؛
- الجزء الثاني: متعلق بمتغيرات الدراسة.

1. الجدول التالي يوضح توزيع عبارات الاستبيان الخاصة بعبارات التفكير الإبداعي:

الجدول رقم (03): توزيع عبارات الاستبيان الخاصة بالتفكير الإبداعي

المتغير المستقل	العبارات
التفكير الإبداعي	من 01 الى 34

المصدر: من إعداد الطالبات بناء على الاستبيان

2. الجدول التالي يوضح توزيع عبارات الاستبيان الخاصة بعبارات دافعية التعلم:

الجدول رقم (04): توزيع عبارات الاستبيان الخاصة بدافعية التعلم

المتغير التابع	العبارات
دافعية التعلم	من 35 الى 70

المصدر: من إعداد الطالبات بناء على الاستبيان

5- صدق وثبات أداة الاستبيان

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة على نفس العينة وتحت نفس الظروف والشروط.

قد تم التأكد من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول:

الجدول رقم (05): معامل الثبات للاتساق الداخلي للفقرات

اسم المتغير	معامل آلفا كرونباخ
المتغير المستقل (التفكير الإبداعي)	0,882
المتغير التابع (دافعية التعلم)	0,624
معامل آلفا كرونباخ الكلي	**0,849**

المصدر: من إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (SPSS22)

نلاحظ من الجدول أعلاه بأن معامل ألفا كرونباخ الكلي يساوي (a=0,849)، أكبر من (0,6) وهذا يدل على أن أداة القياس تمتاز بثبات، وذلك يعني إمكانية الاعتماد على الاستبيان في قياس المتغيرات المدروسة نظرا لقدرته على إعطاء نتائج متوافقة مع إجابات المستجوبين منهم.

6- الأدوات الإحصائية المستخدمة لقياس وتقييم متغيرات الدراسة

قصد القيام بالتحليل الإحصائي للبيانات المتعلقة بموضوع البحث استخدمنا أدوات إحصائية وكذلك برامج إحصائية.

- **التكرارات:** هي اسلوب من أساليب التبويب الذي يعتمد على عدد المرات التي تكرر فيها المفردة. (بوشاشي، دت، 10)

وقد استعملت لتحديد عدد الإجابات الخاصة بكل المستجوبين.

- **النسبة المئوية:** وهو تحويل التكرارات المطلقة الى تكرارات نسبية، أي يحسب تكرار كل فئة كنسبة مئوية من مجموع التكرارات التي يتضمنها التوزيع التكراري، ويستخدم لمعرفة التوزيع النسبي لأفراد العينة. (هيكل، 1985، 736)
- **المتوسط الحسابي (Mean):** يعتبر المؤشر الأكثر أهمية لقياس المواضع المركزية، ويستخدم بكثرة في مختلف الدراسات والحسابات. (الأشقر، 2009، 50)
- **الانحراف المعياري:** مقياس إحصائي لمدى تشتت مجموعة من القيم حول وسطها الحسابي، وهو الجذر التربيعي للتباين. (هيكل، 1985، 798)
- **آلفا كرونباخ:** يستعمل للتأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان.
- **تحليل التباين:** هو مقياس مدى تشتت مجموعة من القيم عن وسطها الحسابي وكلما كبر التباين كلما دل ذلك على تشتت أكبر. (هيكل، 1985، 08)
- **تحليل الانحدار:** يستخدم للتنبؤ بقيمة المتغير، يسمى المتغير التابع من خلال مجموعة من المتغيرات المستقلة، ويسمى ثنائي إذا كان هناك متغيرين فقط، الأول متغير مستقل، والثاني متغير تابع.

وتتمثل البرمجيات الإحصائية المستخدمة فيما يلي:

- **برنامج IBM SPSS Statistique v22:**هو برنامج يعد أحد أهم وأشهر حزم البرامج الجاهزة في مجال المعالجة الاحصائية للبيانات.
- **برنامج EXCEL:** هو أحد مجموعة برامج الأوفيس ووظيفته إنشاء الجداول الالكترونية وإجراء العمليات الحسابية والاحصائية المعقدة بسرعة وكفاءة عالية، وكذلك إضافة المخططات والرسوم البيانية.

الفصل الخامس:

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

من أجل تحديد عينة الدراسة قمنا بتمثيل القسم الأول الخاص بالبيانات الشخصية والتي تصف عينة الدراسة باستخدام برنامج SPSS22 وبرنامج EXCEL.

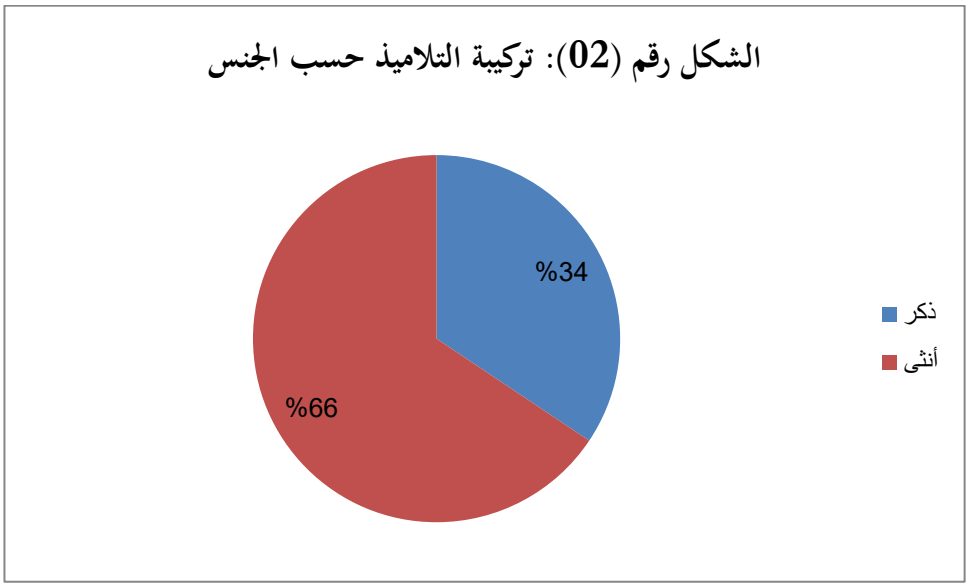
أولا/ توزيع أفراد العينة حسب الجنس

حتى تكون النتائج أكثر وضوحا قمنا بتمثيلها في جدول ورسم بياني كالتالي:

الجدول رقم (06): توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	11	%34
أنثى	21	%66
المجموع	32	%100

المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام SPSS V22



المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (EXCEL)

من خلال النتائج نلاحظ أن عدد الإناث أعلى من عدد الذكور، حيث بلغت نسبة الإناث 66% في حين بلغت نسبة الذكور 34%، بمختلف المؤسسات التعليمية، وهذا راجع الى طريقة توزيع الاستبيان على الطلبة.

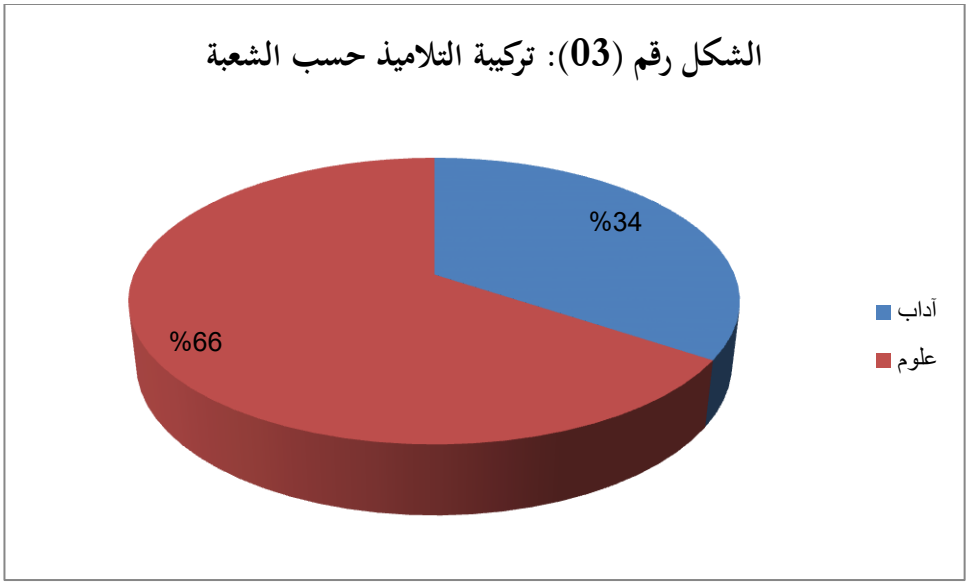
ثانيا/ توزيع أفراد العينة حسب الشعبة

حتى تكون النتائج أكثر وضوحا قمنا بتمثيلها في جدول ورسم بياني كالتالي:

الجدول رقم(07): توزيع العينة حسب الشعبة

الشعبة	العدد	النسبة
آداب	11	%34
علوم	21	%66
المجموع	32	%100

المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام SPSS V22



المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (EXCEL)

من خلال النتائج نلاحظ أن شعبة (العلوم) نسبة بـ (66%)، أما شعبة (آداب) فسجلت نسبة (34%) من حجم العينة وهذا راجع الى طريقة توزيع الاستبيان، بالإضافة الى أن عدد التلاميذ ذوي شعبة العلوم أكثر من ذوي شعبة الآداب في المؤسسات التعليمية.

الاتجاه العام لآراء المستجوبين

بعد أن قمنا بتحليل خصائص العينة حسب البيانات الشخصية، سنقوم باستخدام الاحصاء الوصفي المتمثل في المتوسط الحسابي للتعرف على الاتجاه العام لآراء أفراد العينة.

سنتطرق لما يتعلق بعبارات التفكير الإبداعي في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): تقييم التفكير الإبداعي من وجهة نظر التلاميذ

الرقم	موافق		م بشدة		محايد		غ موافق		غ م بشدة		Mean	الانحراف المعياري	الاتجاه
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
01	12	38	8	15	9	28	2	6	1	3	3,75	1,016	موافق
02	13	41	10	31	3	9	6	19	0	0	3,84	1,081	موافق
03	16	50	10	31	4	13	1	3	1	3	4,03	0,933	موافق
04	11	34	12	38	1	12	4	12	1	3	3,91	1,146	موافق
05	12	38	6	19	4	12	8	25	2	6	3,38	1,238	موافق
06	8	25	10	31	9	28	5	16	0	0	3,72	1,085	موافق
07	9	28	9	28	5	16	8	25	1	3	3,53	1,244	موافق
08	9	28	7	22	8	25	8	25	0	0	3,47	1,107	موافق
09	10	31	10	31	2	6	8	25	2	6	3,56	1,343	موافق
10	15	47	10	31	5	16	0	0	2	6	3,97	1,031	موافق
11	9	28	6	19	9	28	6	18	2	6	3,34	1,181	موافق
12	7	22	16	50	4	12	4	12	1	3	4,03	1,204	موافق
13	12	38	5	16	3	9	8	25	4	12	3,19	1,33	محايد
14	13	41	11	34	2	6	4	12	2	6	3,84	1,221	موافق
15	13	41	9	28	5	16	5	16	0	0	3,81	1,03	موافق
16	8	25	16	50	6	19	1	3	1	3	4,16	1,051	موافق
17	12	38	14	44	5	16	1	3	0	0	4,22	0,832	موافق بشدة

18	9	28	13	41	3	9	5	16	2	6	3,81	1,306	موافق
19	8	25	18	52	5	16	1	3	0	0	4,34	0,865	موافق بشدة
20	12	28	8	25	4	12	5	16	3	9	3,53	1,295	موافق
21	13	41	4	12	8	25	5	16	2	6	3,38	1,1	موافق
22	13	41	17	53	0	0	2	6	0	0	4,41	0,798	موافق بشدة
23	12	28	9	28	6	19	3	9	2	6	3,72	1,17	موافق
24	14	44	8	25	8	25	2	6	0	0	3,88	0,871	موافق
25	9	28	12	38	2	6	7	22	2	6	3,69	1,355	موافق
26	12	38	4	12	8	25	5	16	3	9	3,28	1,17	موافق
27	12	38	7	22	5	16	3	9	5	16	3,41	1,365	موافق
28	10	31	12	38	7	22	2	6	1	3	3,94	1,076	موافق
29	7	22	16	50	4	12	1	3	4	12	3,94	1,39	موافق
30	8	25	8	25	9	28	7	22	0	0	3,53	1,107	موافق
31	22	69	5	16	3	9	1	3	1	3	3,91	0,818	موافق
32	10	31	6	19	10	31	3	9	3	9	3,41	1,188	موافق
33	9	28	10	31	5	16	3	9	5	16	3,5	1,437	موافق
34	11	34	15	47	3	9	2	6	1	3	4,16	1,051	موافق
التفكير الإبداعي											**3,75**	**1,130**	**موافق**

المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (SPSS22)

التعليق: من خلال النتائج الموضحة في الجداول السابقة فإن الاتجاهات انحصرت بين **«موافق»** و **«موافق بشدة»** أي أننا نسجل مستويات متجانسة، وكانت النتائج كالتالي:

– سجلت العبارة رقم (22) "أحتاج إلى مراجعة أفكاري وتطويرها" أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4,41) بانحراف معياري أقل تشتا (0,798) و وقعت في المجال **«موافق بشدة»**، وهذا يدل على أن تلاميذ سنة أولى ثانوي يسعون الى تطور قدراتهم التفكيرية والإبداعية باستمرار، أما أقل متوسط حسابي فكان للعبارة رقم (13) " النظر إلى زوايا وحيثيات القضايا يساعدني على إيجاد حلول تخدم كل الجماعات" حيث وقعت في المجال **«محايد»**، و بلغت (3,19) بانحراف معياري اكثر تشتتا (1,33) وهذا يدل على أن تلاميذ الثانوية لا يزالوا لم يصلوا بعد الى النضج الذي يمكنهم من الخوض في ايجاد حلول تخدم كل الجماعات.

وسنتطرق لما يتعلق بعبارات دافعية التعليم في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): تقييم دافعية التعليم من وجهة نظر التلاميذ

الرقم	موافق		م بشدة		محايد		غ موافق		غ م بشدة		Mean	الانحراف المعياري	الاتجاه
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
01	7	22	18	56	7	22	0	0	4	12	4,09	1,353	موافق
02	2	6	9	28	5	16	6	19	10	31	2,81	1,635	محايد
03	14	44	6	19	1	3	4	12	7	22	3,25	1,481	محايد
04	8	25	10	31	10	31	3	9	1	3	3,72	1,114	موافق
05	14	44	12	38	4	12	1	3	1	3	4,09	0,963	موافق
06	4	12	6	19	7	22	7	22	8	25	2,78	1,453	محايد
07	7	22	14	44	0	0	8	25	3	9	3,66	1,494	موافق
08	14	44	6	19	6	19	2	6	4	12	3,5	1,244	موافق

موافق	0,965	3,69	0	0	16	5	19	6	19	6	47	15	09
محايد	1,157	3,38	9	3	9	3	31	10	16	5	34	11	10
محايد	1,19	3,06	6	2	34	11	19	6	12	4	28	9	11
موافق	1,268	3,56	6	2	16	5	25	8	31	10	22	7	12
موافق	1,31	3,66	6	2	19	6	12	4	34	11	28	9	13
موافق	1,256	3,69	3	1	19	6	22	7	37	12	19	6	14
موافق	1,234	3,66	6	2	16	5	12	4	28	9	38	12	15
محايد	1,408	3,37	19	6	6	2	16	5	22	7	38	12	16
موافق	1,362	3,63	6	2	22	7	12	4	38	12	22	7	17
محايد	1,136	3,25	6	2	22	7	25	8	12	4	34	11	18
موافق	1,146	4,09	6	2	3	1	12	4	47	15	31	10	19
موافق	1,39	3,56	9	3	19	6	12	4	34	11	25	8	20
موافق	1,456	3,41	9	3	28	9	9	3	34	11	19	6	21
موافق	1,191	3,53	6	2	16	5	19	6	22	7	38	12	22
موافق	1,146	4,09	3	1	12	4	3	1	47	15	34	11	23
موافق	0,897	3,97	0	0	6	2	22	7	31	10	41	13	24
محايد	1,448	2,97	19	6	25	8	19	6	22	7	16	5	25
موافق	0,95	3,75	3	1	9	3	12	4	16	5	59	19	26
محايد	1,279	2,91	12	4	34	11	16	5	12	4	25	8	27
محايد	1,385	2,62	28	9	25	8	12	4	9	3	25	8	28
غير موافق	1,107	2,47	25	8	22	7	38	12	3	1	12	4	29
موافق	1,344	3,47	9	3	16	5	25	8	31	10	19	6	30

31	8	25	6	19	7	22	3	9	8	25	3,03	1,47	محايد
32	7	22	3	9	6	19	11	34	5	16	2,75	1,244	محايد
33	9	28	8	25	6	19	6	19	3	9	3,41	1,316	موافق
34	10	31	6	19	5	16	8	25	3	9	3,25	1,295	محايد
35	5	16	8	25	12	38	3	9	4	12	3,31	1,306	محايد
36	12	38	10	31	4	12	5	16	1	3	3,78	1,157	موافق
دافعية التعليم											**3,42**	**1,26**	**موافق**

المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (SPSS22)

التعليق: من خلال النتائج الموضحة في الجداول السابقة فإن الاتجاهات انحصرت بين **«موافق»** و **«محايد»** أي أننا نسجل مستويات غير متجانسة، وكانت النتائج كالتالي:

– سجلت العبارات رقم (01) " أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة" ورقم (19) "أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية" ورقم (23) "يسعدني أن تعطى المكافئات للطلبة بمقدار الجهد المبذول" أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4,09) بانحراف معياري أقل تشتا (1,146) و وقعت في المجال **«موافق »**، وهذا يدل على أن تلاميذ سنة أولى يمتلكون دافعية للتعلم تجعلهم يشعرون بالسعادة والرضى عند تواجدهم في المدرسة، ولديهم رغبة في تطوير قدراتهم ومهاراتهم التعليمية، أما أقل متوسط حسابي فكان للعبارة رقم (29) "يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة" حيث وقعت في المجال **«غير موافق»**، و بلغت (2,47) بانحراف معياري (1,107) وهذا يدل على اهتمام التلاميذ بأهمية تكوين صداقات حقيقية تدفعهم للنجاح وليس العكس، مما يجعل الأمر صعبا عليهم.

الاستنتاج:

نستنتج من خلال نتائج الجدولين السابقين، الجدول رقم (08)، والجدول رقم (09)، أنه يوجد تفكير إبداعي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، وهذا ما أدى الى وجود دافعية للتعلم

لديهم، ومنه نستنتج وجود ارتباط طردي وثيق بين متغيرات الدراسة، وهذا ما سيتم التأكد منه من خلال دراسة "اختبار ارتباط وعلاقة متغيرات الدراسة".

اختبار ارتباط وعلاقة متغيرات الدراسة

بعد عرض وتحليل مختلف إجابات أفراد عينة الدراسة التي تضمنها الاستبيان، نقوم باختبار ارتباط وعلاقة متغيرات الدراسة عند مستوى دلالة معنوية (a= 0,05).

أولا/ تحليل التباين: اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS22، كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (10): تحليل التباين

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار فيشر F	قيمة الاحتمال Sig
الانحدار	0,600	1	0,600	6,060	b0,020
البواقي	2,968	30	0,099		
المجموع	3,567	31			

المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة مخرجات نظام (SPSS22)

التحليل: من خلال الجدول نلاحظ أن Sig=0,020 وهي أصغر من (a≤0,05)، وبهذا يكون نموذج ملائم لقياس العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

ثانيا/ معاملات الارتباط:

في هذه الخطوة نستخدم معاملات الارتباط الخطي:

الجدول رقم (11): الارتباط الخطي بين المتغير المستقل والمتغير التابع

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري للتقدير
1	a0,410	0,168	0,140	0,31453

إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (SPSS22)

التعليق: نلاحظ أن معامل الارتباط (R= 0,410) والذي يدل على وجود ارتباط إجابي أي «علاقة طردية ضعيفة» بنسبة (41%) بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم، أي كلما تحسن التفكير الإبداعي لدى الطلبة بقيمة واحدة زادت دافعيتهم للتعلم بنسبة (41%)، كما نلاحظ أن معامل التحديد يساوي (0,168) أي أن المتغير المستقل يؤثر بنسبة (16,8%) في المتغير التابع، والنسبة المتبقية (83,2%) تفسر انه يوجد عوامل أخرى تؤثر أيضا في دافعية التعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

2- اختبار فرضيات الدراسة

2-1- اختبار الفرضيات الفرعية (تقييم المستوى)

أولا/تحليل نتائج (اختبار الفرضية الفرعية الأولى):

- **H0:** ليس هناك مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- **H1:** هناك مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- **التحليل:** من خلال النتيجة النهائية لجدول الاتجاه العام رقم (08) الخاص بالفرضية الأولى، التي سجلت قيمة المتوسط الحسابي (3,75) وهي تقع في المجال "موافق" بانحراف معياري (1,13)، مما يدل على رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي هناك مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ثانيا/ تحليل نتائج (اختبار الفرضية الفرعية الثانية):

- **H0:** ليس هناك مستوى مرتفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- **H1:** هناك مستوى مرتفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- **التحليل:** من خلال النتيجة النهائية لجدول الاتجاه العام رقم (09) الخاص بالفرضية الثانية، التي سجلت قيمة المتوسط الحسابي (3,42) وهي تقع في المجال

"موافق" بانحراف معياري (1,26)، مما يدل على رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي هناك مستوى مرتفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

اختبار الفرضية الثالثة:

H0: لا توجد فروقات في التفكير الإبداعي عند مستوى دلالة معنوية ($a \leq 0.05$) لمتغيري الدراسة تعزى للجنس.

H1: توجد فروقات في التفكير الإبداعي عند مستوى دلالة معنوية ($a \leq 0.05$) لمتغيري الدراسة تعزى للجنس.

الجدول رقم (12): اختبار T للعينات المستقلة بالنسبة للجنس

متغيري الدراسة	الجنس	العدد	درجة الحرية	T	F	Sig
التفكير الإبداعي	ذكر	11	30	0,457	0,038	0,847
	أنثى	21	19,643	0,451		

المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (SPSS22)

التعليق: لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار Independent-SamplesT-Test، نلاحظ من الجدول أعلاه أنها لا توجد فروق عند مستوى دلالة معنوية ($a \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، حيث كان مستوى الدلالة المعنوية يساوي (Sig=0,847) أكبر من ($a>0.05$) أي أن الاختلاف في الجنس لا يؤثر على علاقة التفكير الإبداعي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

اختبار الفرضية الرابعة:

H0: لا توجد فروقات في دافعية التعليم عند مستوى دلالة معنوية ($a \leq 0.05$) لمتغيري الدراسة تعزى للجنس.

H1: توجد فروقات في دافعية التعليم عند مستوى دلالة معنوية ($a \leq 0.05$) لمتغيري الدراسة تعزى للجنس.

الجدول رقم (13): اختبار T للعينات المستقلة بالنسبة للجنس

متغيري الدراسة	الجنس	العدد	درجة الحرية	T	F	Sig
دافعية العلم	ذكر أنثى	11 21	30 21,511	−0,403 −0,411	0,145	0,706

المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (SPSS22)

التعليق: لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار Independent−SamplesT−Test، نلاحظ من الجدول أعلاه أنها لا توجد فروق عند مستوى دلالة معنوية ($a\leq0.05$) تعزى لمتغير الجنس، حيث كان مستوى الدلالة المعنوية يساوي (Sig=0,706) أكبر من ($a>0.05$) أي أن الاختلاف في الجنس لا يؤثر على دافعية التعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

اختبار الفرضية الخامسة:

H0: لا توجد فروقات في دافعية التعلم عند مستوى دلالة معنوية ($a\leq0.05$) لمتغيري الدراسة تعزى للشعبة.

H1: توجد فروقات في دافعية التعلم عند مستوى دلالة معنوية ($a\leq0.05$) لمتغيري الدراسة تعزى للشعبة.

الجدول رقم (14): اختبار T للعينات المستقلة بالنسبة للشعبة

متغيري الدراسة	الشعبة	العدد	درجة الحرية	T	F	Sig
الدافعية للتعلم	آداب علوم	11 21	30 13,623	0,409 0,347	5,632	0,024

المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (SPSS22)

التعليق: لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار Independent-SamplesT-Test، نلاحظ من الجدول أعلاه أنها توجد فروق عند مستوى دلالة معنوية ($a \leq 0.05$) لدافعية التعلم حيث كان مستوى الدلالة المعنوية يساوي (Sig=0,024) أصغر من ($a \leq 0.05$)، وهذا راجع الى وجود دافعية للتعلم لأحدى الشعب أكثر من الشعبة الأخرى، أن الاختلاف في الشعبة يؤثر على دافعية التعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

2-2- اختبار الفرضية الرئيسية

في هذه الخطوة نستخدم معاملات خط الانحدار الخطي لاختبار الفرضيات عند مستوى دلالة معنوية (a=0,05). اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS22، كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (15): معاملات خط الانحدار البسيط

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	اختبار قيمة ستودنت T	قيمة الاحتمال Sig
	B	الخطأ المعياري	Beta		
1 الثابت	2,411	0,415		5,816	0,000
إدارة الجودة الشاملة	0,270	0,110	0,410	2,462	0,020

المصدر: إعداد الطالبات بناء على نتائج الدراسة ومخرجات نظام (SPSS22)

اختبار T يسعى لاختبار الفرضية التالية لمعلمة التقاطع «الحد الثابت»

1- H0: قيمة الحد الثابت تساوي الصفر

2- H1: قيمة الحد الثابت لا تساوي الصفر

ومن خلال ما هو موضح في الجدول أعلاه فإن معلمة الحد الثابت (Sig=0.000) وهي أقل من ($a \leq 0.05$)، ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية

البديلة والتي تنص على أن قيمة الحد الثابت لا تساوي الصفر، وعليه فإن معلمة الميل معنوية، حيث بلغت قيمته (2,411).

3- تحليل نتائج (اختبار الفرضية الرئيسية):

H0: ليس هناك علاقة بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$).

H1: هناك علاقة بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$).

التحليل: من الجدول أعلاه نلاحظ أن القيمة الاحتمالية للمتغير المستقل (التفكير الإبداعي) هي (Sig=0,020) وهي أصغر من ($a \leq 0.05$) أي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة للفرضية الرئيسية، أي هناك علاقة بين التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)، وهذا ما أكدته الفرضية الرئيسية.

خلاصة وتوصيات:

جاءت هذه الدراسة لتحديد العلاقة بين التفكير الإبداعي ودافعية التعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، وقد توصلت الدراسة من خلال اختبار الفرضيات إلى عدة استنتاجات تأكد الارتباط الوثيق بين هاذين المتغيرين، وعلى وجود مستوى مرتفع لكليهما، حيث أن دافعية التعلم تتحقق بوجود تفكير إبداعي الى جانب عدة عناصر أخرى، كتشجيع الطلاب والاستماع لمطالبهم ومخاوفهم في المدرسة.

كما توصلنا الى عدم وجود فروقات في التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس، في حين وجنا أن هناك فروقات في دافعية التعلم تعزى لمتغير الشعبة، وهذا يدل على أن التلاميذ الذين قد اختاروا الشعبة بقناعة لديهم دافعية أكثر للتعلم من غيرهم.

وبناء عليه نوصي ببعض التوصيات والمتمثلة في:

- دراسة وبحث برامج تنموية للإبداع لكافة الفئات العمرية، تتسم بالواقعية، وتناسب مجتمعنا الجزائري، والمتغيرات المختلفة فيه.
- اجراء المزيد من الدراسات حول علاقة التفكير الإبداعي بالدافعية للتعلم، إذ لاحظت افتقار للدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.
- البحث في علاقة التفكير الإبداعي ببعض المتغيرات الأخرى.
- إجراء دراسة على عينة كبيرة تشمل مراحل عمرية مختلفة ومستويات مختلفة.

قائمة المراجع والمصادر

قائمة المصادر والمراجع

* المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2012). علم النفس الإرشادي. (ط02). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو جادو صالح محمد علي (2000). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط2، عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- أبو جادو، صالح محمد علي (2008). **علم النفس التربوي**. (ط6). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- أبوعيش، بسينة رشاد بن على (2017). القلق الاحصائي وعلاقته بالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الدبلوم العالي بكلية التربية بجامعة الطائف. مجلة الإرشاد النفسي. العدد (49).

- أحمد مصطفى الأشقر (2009). **مقدمة في الإحصاء مفاهيم وطرائق**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

- الرابغي، **خالد بن محمد بن محمود (2014)**. التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

- العتوم، د. عدنان يوسف و، د. عبد الناصر الجراح و د. موفق بشارة (2007). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

- العزيز فهمي هيكل (1985). **موسوعة المصطلحات الاقتصادية الاحصائية**، دار النهضة العربية للنشر، بيروت– لبنان.

- العمرية، صلاح الدين (2005). **التفكير الإبداعي**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

- القذافي، رمضان محمد (2000). **رعاية الموهوبين والمبدعين**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

- القذافي، رمضان محمد. (2000). **رعاية الموهوبين والمبدعين**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.

- ألكسندر روشكا (1989). **الإبداع العام والخاص**، ترجمة: غسان عبد الحي أبو الفخر، غالم المعرفة، الكويت.

- المليجي، حلمي (2000). **سيكولوجية الابتكار**، دار النهضة للطباعة والنشر. بيروت.

- الهويدي، زيد (2004). **الإبداع –ماهيته– اكتشافه–تنميته**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

- بلحاج، فروجة (2011). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

- بلحاج، فروجة (2011). **التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقتهما بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي وزو.

- بواد، نقية (2016). **جودة الحياة وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي.

- بوشاشي بوعلام (دت). **فوائد الإحصاء دروس وتمارين**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

- توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2003). **أسس علم النفس التربوي**. (ط3). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- ثائر أحمد، غباري (2008)، **الدافعية النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

- جراح، عبد الناصر ومفلح، محمد والربيع، فيصل وغوانمة، مأمون (2014). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***. العدد (03). المجلد (10).

- جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر، عمان، الأردن.

- جلبان، هاني صلاح محمد (2014). **أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على التفكير الإبداعي في التحصيل وتنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في الأردن**. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن

- جناد، عبد الوهاب (2014). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران.

- زغول، عماد عبد الرحيم (2009). **مبادئ علم النفس التربوي**. (ط01). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- زغول، عماد عبد الرحيم (2012). مبادئ علم النفس التربوي. (ط02). الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- سرحان، سهير زكي محمود (2015). الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلة الإعدادية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر. غزة.

- سعادة، جودت (2015). **مهارات التفكير والتعليم**. دار الشروق، للنشر والتوزيع. عمان.

- سيسبان، فاطمة الزهراء (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المرسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران 2.

- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. (ط1). مصر: الدار المصرية اللبنانية.

- شرقاوي، أنور محمد (2012). **التعلم نظريات وتطبيقات**. مكتبة الأنجلو المصرية.

- شمسان، عبد الكريم عبد الله أحمد (2014). أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التدريس على تنمية مهارات البحث عن المعلومات الكترونيا والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بالتربة. ***المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية***. العدد (02).

- شواهين، خير وبدندي، شهرزاد وبدندي، تغلايد (2009). **تنمية التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات باستخدام الخيال العلمي**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- صالح محمد علي أبو جادوا، محمد بكر نوفل (2007). **تعليم التفكير، النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة، عمان.

- صوشي، كمال (2007). مساهمة في دراسة أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري. قسنطينة.

- عبد الخالق، أحمد محمد (2000). **أسس علم النفس**. (ط3). دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

- عبد الستار إبراهيم محمد (1985). **آفاق جديدة في دراسة الإبداع**، وكالة المطبوعات، الكويت.

- عبد اللطيف، محمد خليفة (2000). **الدافعية للإنجاز**. مصر: دار غريب للطباعة والنشر. منسي، محمود (د.ت). علم النفس التربوي للمعلمين. دار المعرفة الجامعية.

- عتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح وجراح، عبد الناصر ذياب وأبو غزال، معاوية محمود (2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. (ط01). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عز عبد الفتاح (دت) **مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS**. دار الوفاء، السعودية.

- عيسوي، عبد الرحمن محمد (2004). **علم النفس التربوي_دراسة في التعليم_عادات الاستذكار ومعوقاتها**. (ط1). لبنان: دار النهضة العربية.

- عيسى حسن أحمد (1994). **سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الإسراء، القاهرة، مصر.

- عيسى، حسن أحمد. (1994). **سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الإسراء، القاهرة، مصر.

- فتحي عبد الرحمن جروان (1999). **تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"**، دار الكتاب الجامعين عمان، الأردن.

- فتلاوي، فاطمة عبد الأمير ومياحي، إيثار عبد المحسن قاسم (2017). قلق العنف وعلاقته بالدافعية للتعلم. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية. العدد (20).

- قطامي، نايفة. (2002). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- محمد حمد الطيطي (2004). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، ط2، دار المسيرة، عمان.

- نشواتي، عبد المجيد (2003). **علم النفس التربوي**. (ط4). الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- وولفوك، انيتا. ترجمة علام، صلاح الدين محمود (2010). علم النفس التربوي. (ط01). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- يخلف، عثمان وخليفة، بتول محي الدين (2011). دافعية التعلم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة علن النفس والإنسانيات المعاصر، جامعة المينا.

*** المراجع الأجنبية:**

- Torrance. E.P. Torrance test ofcreativity thinking Princeton. N. J.Personal press, 1966

الملاحـــق

ملحق رقم: 01

جامعة الشهيد حمة لخضر –الوادي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

أخي التلميذ/أختي التلميذة:

تحية طيبة، وبعد:

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي بعنوان: التفكير الإبداعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، نرجو تعاونك معنا بالإجابة على عبارات المقاييس بصدق وأمانة لضمان الوصول إلى نتائج صادقة نسترشد بها في دراستنا، وذلك بوضع علامة (×) أمام الإجابة المختارة.

- المقياس الأول خاص بالتفكير الإبداعي والثاني خاص بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- ملاحظة: ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن شعوركم الحقيقي.

بيانات خاصة بالتلميذ:

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية:.....

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

السنة:.....

تاريخ الإجراء: ...../...../2021

السنة الدراسية:2021/2020

مقياس التفكير الإبداعي

رقم العبارة	نص العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	العامل الأول: الطلاقة					
1	لدي القدرة على إيجاد عدد أكبر من الحلول. لمشكلات مطروحة					
2	أعطي بدائل متعددة حول قضية مطروحة.					
3	استخدم معارفي وما لدي من خبرات في طرح الحلول الكثيرة.					
4	أقدم كل ما لدي من خيارات في حل المشكلة.					
5	احتاج إلى وقت زمني قصير في طرح حلول كثيرة للمشكلة المطروحة.					
6	أتميز عن الآخرين في تقديم كم كثير من الأفكار والحلول والبدائل.					
7	أطلق العنان لتقديم أفكار سريعة وبوتيرة عالية.					
	العامل الثاني: المرونة					
1	أقدم حلولا متنوعة للمشكلات والقضايا المختلفة.					
2	أقدم بدائلا وأفكارا متنوعة من فئات مختلفة.					
3	أنظر إلى القضية المطروحة من زوايا متعددة.					
4	أستخدم فئات وموضوعات من حقول مختلفة في إيجاد الحلول والبدائل.					
5	أقدم كل ما لدي من خيارات مختلفة ذات أبعاد جديدة.					
6	النظر إلى زوايا وحيثيات القضايا يساعدني على إيجاد حلول تخدم كل الجماعات.					
7	إعطاء الحلول المتنوعة يزيد خبرة من أساعدهم.					
	العامل الثالث: الأصالة					
1	ابتكر حلولا جديدة تختلف عن أفكار الآخرين.					
2	أقدم فكرة غريبة لم يسمع بها الآخرين من قبل.					
3	أجد أفكاري غير مألوفة لدى بعض الناس.					
4	أصمم صورا ذهنية في بالي لمساعدة الآخرين في المستقبل.					
5	يثيرني الفضول حول بعض القضايا التي لم يجد لها الآخرين حلا.					
6	أعمل على تطوير الاختراعات والابتكارات التي تهم الجميع.					
7	أخرج عن المألوف والتقليدي في طرح أفكاري.					
	العامل الرابع: التفاصيل					
1	أحتاج إلى مراجعة أفكاري وتطويرها.					

2	أقوم بإغناء معلوماتي وتزويدها بما يساعدها ويدعمها من أفكار وتفصيلات جديدة.					
3	أضيف البراهين والأدلة لأفكاري.					
4	أضيف لمسات فنية وجمالية للتصاميم التي أقدمها.					
5	أطور البدائل التي أقدمها لتصبح أكثر قوة ومتانة.					
6	أثري قراءاتي وكتاباتي بجوانب ذات صلة بمواكبة التطور.					
7	أطور ذاتي من خلال الاهتمام بالتفاصيل الصغيرة التي تخصني.					
	العامل الخامس: الحساسية للمشكلات					
1	أرى الأشياء من منظور مستقبلي.					
2	أحس بالمشكلات قبل حدوثها.					
3	أطور رؤى مستقبلية وحلول عملية للقضايا المختلفة.					
4	أهتم بتطوير تفكيري ليلائم المخترعات والمكتشفات الجديدة.					
5	أضع حلولا عملية وجديدة تخص قضايا المحيطين بي.					
6	أشارك أسرتي وأصدقائي في طرح الأفكار التي تساعدهم في تطويرهم لحل مشكلاتهم.					

مقياس الدافعية للتعلم

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1-أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.					
2-يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية.					
3-أفضل القيام بعملي الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.					
4-اهتمامي ببعض الموضوعات الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5-استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
6-لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
7-أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
8-اواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
9-يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
10-يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11-أشعر بغالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
12-أسعى لكي يرضى عني زملائي في المدرسة.					
13-أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب مني تحمل المسؤولية.					
14-لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
15-يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.					
16-أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.					
17-أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18-أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19-أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
20-أفضل أن يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.					
21-أفضل أن أهتم بالواجبات الدراسية على أي شيء آخر.					
22-أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					

23-يسعدني أن تعطى المكافئات للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24-أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المدرسون بخصوص الواجبات المدرسية.					
25-كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
26-أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا.					
27-أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.					
28-لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
29-يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
30-لدي رغبة قوية في الاستفسار عن الموضوعات في المدرسة.					
31-يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
32-لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
33-سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.					
34-العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35-تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
36-أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

ملحق رقم: 02

1. معامل الثبات للاتساق الداخلي للفقرات

أولا/ آلفا كرونباخ الكلي:

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	32	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	32	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,849	70

ثانيا/ آلفاكرونباخ للمتغير المستقل (التفكير الإبداعي):

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,882	34

ثالثا/ آلفاكرونباخ للمتغير التابع (دافعية التعلم):

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,624	36

2. المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري (تقييم متغيرات الدراسة من وجهة نظر التلاميذ)

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
لدي القدرة على إيجاد عدد أكبر من الحلول . لمشكلات مطروحة	32	1	5	3,75	1,016
أعطي بدائل متعددة حول قضية مطروحة.	32	2	5	3,84	1,081
استخدم معارفي وما لدي من خبرات في طرح الحلول الكثيرة.	32	1	5	4,03	,933

أقدم كل ما لدي من خيارات في حل المشكلة.	32	1	5	3,91	1,146
احتاج إلى وقت زمني قصير في طرح حلول كثيرة للمشكلة المطروحة.	32	1	5	3,38	1,238
أتميز عن الآخرين في تقديم كم كثير من الأفكار والحلول والبدائل.	32	2	5	3,72	1,085
أطلق العنان لتقديم أفكار سريعة وبوتيرة عالية	32	1	5	3,53	1,244
أقدم حلولا متنوعة للمشكلات والقضايا المختلفة.	32	2	5	3,47	1,107
أقدم بدائلا وأفكارا متنوعة من فئات مختلفة.	32	1	5	3,56	1,343
أنظر إلى القضية المطروحة من زوايا متعددة.	32	1	5	3,97	1,031
أستخدم فئات وموضوعات من حقول مختلفة في إيجاد الحلول والبدائل.	32	1	5	3,34	1,181
أقدم كل ما لدي من خيارات مختلفة ذات أبعاد جديدة.	32	1	5	4,03	1,204
النظر إلى زوايا وحيثيات القضايا يساعدني على إيجاد حلول تخدم كل الجماعات.	32	1	5	3,19	1,330
إعطاء الحلول المتنوعة يزيد خبرة من أساعدهم.	32	1	5	3,84	1,221
ابتكر حلولا جديدة تختلف عن أفكار الآخرين.	32	2	5	3,81	1,030
أقدم فكرة غريبة لم يسمع بها الآخرين من قبل.	32	1	5	4,16	1,051
أجد أفكاري غير مألوفة لدى بعض الناس.	32	2	5	4,22	,832
أصمم صورا ذهنية في بالي لمساعدة الآخرين في المستقبل.	32	1	5	3,81	1,306
يثيرني الفضول حول بعض القضايا التي لم يجد لها الآخرين حلا.	32	2	5	4,34	,865
أعمل على تطوير الاختراعات والابتكارات التي تهم الجميع.	32	1	5	3,53	1,295
أخرج عن المألوف والتقليدي في طرح أفكاري	32	1	5	3,38	1,100
أحتاج إلى مراجعة أفكاري وتطويرها.	32	2	5	4,41	,798
أقوم بإغناء معلوماتي وتزويدها بما يساعدها ويدعمها من أفكار وتفصيلات جديدة.	32	1	5	3,72	1,170
أضيف البراهين والأدلة لأفكاري.	32	2	5	3,88	,871
أضيف لمسات فنية وجمالية للتصاميم التي أقدمها.	32	1	5	3,69	1,355
أطور البدائل التي أقدمها لتصبح أكثر قوة ومتانة.	32	1	5	3,28	1,170
اثري قراءاتي وكتاباتي بجوانب ذات صلة بمواكبة التطور.	32	1	5	3,41	1,365
أطور ذاتي من خلال الاهتمام بالتفاصيل الصغيرة التي تخصني.	32	1	5	3,94	1,076
أرى الأشياء من منظور مستقبلي.	32	1	5	3,94	1,390
أحس بالمشكلات قبل حدوثها.	32	2	5	3,53	1,107
أطور رؤى مستقبلية وحلول عملية للقضايا المختلفة.	32	1	5	3,91	,818
أهتم بتطوير تفكيري ليلائم المخترعات والمكتشفات الجديدة.	32	1	5	3,41	1,188
أضع حلولا عملية وجديدة تخص قضايا المحيطين بي.	32	1	5	3,50	1,437

أشارك أسرتي وأصدقائي في طرح الأفكار التي تساعدهم في تطويرهم لحل مشكلاتهم.	32	1	5	4,16	1,051
-1أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.	32	1	5	4,09	1,353
-2يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية.	32	1	5	2,81	1,635
-3أفضل القيام بعملي الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.	32	1	5	3,25	1,481
-4اهتمامي ببعض الموضوعات الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.	32	1	5	3,72	1,114
-5استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.	32	1	5	4,09	,963
-6لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.	32	1	5	2,78	1,453
-7أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.	32	1	5	3,66	1,494
-8اواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.	32	1	5	3,50	1,244
-9يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.	32	2	5	3,69	,965
-10يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.	32	1	5	3,38	1,157
-11أشعر بغالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.	32	1	5	3,06	1,190
-12أسعى لكي يرضى عني زملائي في المدرسة.	32	1	5	3,56	1,268
-13أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب مني تحمل المسؤولية.	32	1	5	3,66	1,310
-14لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.	32	1	5	3,69	1,256
-15يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.	32	1	5	3,66	1,234
-16أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.	32	1	5	3,37	1,408
-17أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.	32	1	5	3,63	1,362
-18أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.	32	1	5	3,25	1,136
-19أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.	32	1	5	4,09	1,146
-20أفضل أن يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.	32	1	5	3,56	1,390
-21أفضل أن أهتم بالواجبات الدراسية على أي شيء آخر.	32	1	5	3,41	1,456
-22أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.	32	1	5	3,53	1,191

-23يسعدني أن تعطى المكافئات للطلبة بمقدار الجهد المبذول.	32	1	5	4,09	1,146
-24أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المدرسون بخصوص الواجبات المدرسية.	32	2	5	3,97	,897
-25كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.	32	1	5	2,97	1,448
-26أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا.	32	1	5	3,75	,950
-27أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.	32	1	5	2,91	1,279
-28لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.	32	1	5	2,62	1,385
-29يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.	32	1	5	2,47	1,107
-30لدي رغبة قوية في الاستفسار عن الموضوعات في المدرسة.	32	1	5	3,47	1,344
-31يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.	32	1	5	3,03	1,470
-32لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.	32	1	5	2,75	1,244
-33سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.	32	1	5	3,41	1,316
-34العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.	32	1	5	3,25	1,295
-35تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.	32	1	5	3,31	1,306
-36أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.	32	1	5	3,78	1,157
N valide (liste)	32				

3. التكرارات الديمغرافية

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	11	34,4	34,4	34,4
	أنثى	21	65,6	65,6	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

الشعبة					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	آداب	11	34,4	34,4	34,4
	علوم	21	65,6	65,6	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

4. اختبار ارتباط وعلاقة متغيرات الدراسة

أولا/ تحليل التباين

ANOVA[a]						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,600	1	,600	6,060	,020[b]
	Résidus	2,968	30	,099		
	Total	3,567	31			
a. Variable dépendante : دافعية_التعلم						
b. Prédicteurs : (Constante), التفكير_الابداعي						

ثانيا/ معاملات الارتباط الخطي

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,410[a]	,168	,140	,31453
a. Prédicteurs : (Constante), التفكير_الابداعي				

5. الفروقات

أولا/ فروقات باختلاف الجنس

Test des échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
التفكير_الابداعي	Hypothèse de variances égales	,038	,847	,457	30
	Hypothèse de variances inégales			,451	19,643
دافعية_التعلم	Hypothèse de variances égales	,145	,706	-,403	30
	Hypothèse de variances inégales			-,411	21,511

Test des échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	
دافعية_التعلم	Hypothèse de variances égales	5,632	,024	,409	30	
	Hypothèse de variances inégales			,347	13,623	

6. الفرضية الرئيسية

Coefficients[a]						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	2,411	,415		5,816	,000
	التفكير_الابداعي	,270	,110	,410	2,462	,020
a. Variable dépendante : دافعية_التعلم						