

أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية.

د. هيثم القاضي *

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية، ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية؟
2. هل يختلف تأثير إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية باختلاف الجنس؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، للعام الدراسي 2008 . 2009 والبالغ عددهم (1709) طالباً وطالبة: (771) ذكوراً، و(938) إناثاً حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية. تكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة يمثلون ما نسبته (6.9%) من مجتمع الدراسة تقريباً. تم اختيار المدارس بطريقة العينة العشوائية الطبقية البسيطة، وتوزيعها على ستة شعب دراسية من مدارس الذكور والإناث. ولأغراض الدراسة قام الباحث بإعداد نماذج التدريس وفق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وإعداد اختبار التفكير الإبداعي لقياس مدى قدرة الطلبة على الإتيان بأكثر عدد ممكن من الإجابات (الطلاقة)، والإتيان بإجابات متنوعة (المرونة)، وقد تكون الاختبار من مجموعة من الأنشطة الفرعية وعددها (خمسة) أسئلة مفتوحة النهاية)، بحيث تناسب مع كتاب اللغة العربية، وبعد جمع البيانات وتفرغها تمت معالجتها باستخدام طرق إحصائية وصفية، تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وطرق إحصائية تحليلية مناسبة تضمنت تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

*كلية التربية - قسم المناهج والتدريس - جامعة دمشق - سورية.

أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي..... د. القاضي

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الدراسية التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست إستراتيجية الخرائط المفاهيمية على اختبار التفكير الإبداعي ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الدراسية تعزى إلى جنس الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي ككل. وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أوصى الباحث بالآتي: ضرورة استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية لفاعليتها، وقلّة كلفتها في تدريس اللغة العربية، وإجراء دراسات أخرى للتعرف على تأثير إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وفعاليتها في المراحل الدراسية المختلفة، وكذلك في المواد الدراسية الأخرى.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، التفكير الإبداعي.

1. مقدمة

ركزت المناهج الحديثة على ضرورة تعليم كيفية التفكير بأنواعه، والتقليل من شأن تلقين المعلومة من أجل تمكين المتعلمين من مواجهة المواقف الحياتية المتغيرة، وتفعيل دور المنهج في تيسير عملية التعلم؛ لتنمية طاقات المتعلمين نحو التعلم القائم على بناء المعلومات ومعالجتها وتحولها إلى معرفة، بحيث تتمثل في اكتشاف العلاقات والظواهر الكونية والإنسانية.

لهذا تغيرت النظرة حول دور المعلم في أنه مُنظم للمعرفة الموجودة في المادة التعليمية في وحدات منطقية، ومن ثم ينقلها للطلبة مستخدماً التمرين والتكرار كاستراتيجيات لتسهيل استيعابهم للمعلومات واكتسابها. إن على التربية مسؤوليات كبيرة في إعداد الناشئة، وتزويدهم بما يُساعدهم على مواكبة هذا الانفجار المعرفي والتكيف معه، وتحليل مُشكلاتهم التي تعترضهم في حياتهم اليومية (زيتون، 1992).

والتأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها، واستكشاف أبعاد الظواهر والاستدلال على أبعادها المستترة؛ بمنظومات حية من البحث والتقصي، وكذلك التخطيط ومراقبة التقدم، وبذل جهود ذاتية لتقويم طريقة وسرعة الأداء، واتخاذ القرارات، واختبار سلامة العمل، وسلامة وجودة الاستراتيجيات المتبعة في الأداء، وهذا بدوره يكون إدارة جيدة لعملية التفكير (عريان، 2003، ص 113-139). ونظراً لأهمية الاستراتيجيات التي تُستخدم في تنمية مهارات التفكير، وللفائدة العظيمة التي تُقدمها هذه الاستراتيجيات في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، رأى الباحث أن من المناسب والمفيد أن يتعرض لاستراتيجية تدريس غاية في الأهمية، إذ تقوم على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

ومن منظور البنائية في التعلم ضرورة الربط بين المعلومات المرجو كسبها وبين ما يمتلكه الفرد من معلومات. فالتشبيه يمثل أداة فعالة في تسهيل عملية بناء المعرفة التي يقوم بها الفرد على قاعدة من المفاهيم التي يعلمها والمتاحة ببنيتها المعرفية السابقة. فالتعلم بالتشبيهات يسهل من فهم المفاهيم المجردة، بتركيزها على التشبيه مع العالم الحقيقي الذي يحياه الفرد (زيتون، 2002). ويرى بياجيه Piaget أن التعلم المعرفي هو: عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد تستهدف مساعدته على التكيف. أي أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة عليه أثناء تفاعله مع العالم التجريبي، وتؤدي هذه الضغوط إلى حالة من الاضطراب أو عدم الاتزان المعرفي مما يدفعه بعملية التنظيم الذاتي لاستعادة حالة الاتزان المعرفي، ومن ثم تحقيق التكيف مع الضغوط المعرفية (زيتون وزيتون، 2003).

وركّز أوزيل في نظريته للتعليم Ausbel Learning Theory على تأثير المعرفة القبالية لدى الطلبة في التعلم اللاحق ذي المعنى، وميز بين التعلم ذي المعنى والتعلم الصمي. فالتعلم ذو المعنى يحدث عندما يقوم الطالب بشكل واع وواضح بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة الموجودة لديه، ويحدث التعلم الصمي عندما يقوم الطالب بإدخال المعرفة الجديدة بشكل عشوائي إلى بنائه المعرفي (Okebukola & Jegede, 1988). ويتم تنظيم البنية المعرفية للفرد في صورة هرمية، فضلاً عن أن التعلم الجديد يحدث بإدراج الفرد لمعاني هذا المفهوم تحت المفاهيم الموجود في بنيته المعرفية.

وطوّر Novak فكرة التمثيل الهرمي للمفاهيم إلى ما أسماه بالخرائط المعرفية cognitive maps أو الخرائط المفاهيمية concept maps، وهي عبارة عن تمثيل تركيبى يبين العلاقة بين المفاهيم كما يمثل سمة هامة للمعرفة التقريرية للطلاب في مجال المحتوى (Ruizprimo & Shavelson, 1996). ويعرف كل من (Moreira & Marco, 1997) خرائط المفاهيم بأنها: "مجموعة من الرسوم التوضيحية ثنائية الأبعاد، تبرز العلاقات المتدرجة بين المفاهيم بصورة هرمية"، ويعرفها واندرسي (Wandersee, 1990) بأنها: عبارة عن رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة من المعاني المتضمنة للمادة التعليمية في إطار من الاقتراحات.

ويرى سيزمر واوسبرون (Sizmur & Osboren, 1997) أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية تستخدم لدعم النقاش بين الطلبة حول المفاهيم؛ وذلك لتشجيع عملية التعلم ما أمكن. وتعد إستراتيجية الخريطة المفاهيمية طريقة فاعلة وأداة مهمة، لمساعدة الطلبة على تنظيم المفاهيم العلمية بطريقة التعلم ذي المعنى، لذا فهي أداة تعليمية تعزز التعلم الفعال المتضمن ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المفاهيمية السابقة لدى المتعلم (Ault, 1985).

ويعتقد كينشن (Kinchin, 2000) أن الشبكات المفاهيمية أداة قوية لمساعدة المعلمين على فهم المخططات المفاهيمية وتركيب المعرفة لدى الطلبة أي البنية التركيبية للمفاهيم لديهم.

ويعرف كل من نوفاك وجوين (Novak & Gowin, 1995) الشبكة المفاهيمية بأنها عبارة عن أداة تخطيطية تمثل مجموعة من معاني المفاهيم المترابطة ضمن شبكة من العلاقات. بحيث يتم ترتيب المفاهيم فيها بشكل هرمي تتسلسل من المفاهيم الأكثر عمومية وتجريداً إلى الأقل عمومية وتجريداً وفق نظرية أوزويل للتعلم. ويذكر كل من زيتون (1999)، ونوفاك وجوين (1995) أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية رسوم تخطيطية تظهر العلاقة بين مفهوم وآخر، وتعمل على عكس التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المعرفة. وهذه الخرائط ذات بعد واحد أو بعدين. فذات البعد الواحد عبارة عن قوائم من المفاهيم تميل أن تكون

خطأً رأسياً. أما ذات البعد الثنائي فتبين مزايا كل من الأبعاد الرأسية والأفقية، وهي في هذه الحالة تسمح بتمثيل العلاقات بين المفاهيم تمثيلاً كاملاً.

وتظهر أهمية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وفائدتها لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء، فهي تساعد المعلم على ربط المفاهيم الجديدة ببنية المعرفة، وتساعد في البحث عن العلاقات بين المفاهيم. وتساعد المتعلم على الربط بين المفاهيم الجديدة وتمييزها، وتزوده بملخص تخطيطي لكل ما يتعلمه. أما عن أهميتها للمعلم فهي تساعد على التركيز على الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه، وتساعد في الكشف عن المفاهيم الخاطئة التي قد تنشأ لدى المتعلمين، وتساعد المعلم أيضاً على قياس مستويات بلوم العليا: التحليل، والإبداع، والتقويم لدى طلبته (الخليلي وزملاؤه، 1996).

ويرى سلامة (2002، ص22) أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية تكون أكثر فاعلية عن طريق استخدامها قبل تعلم المهمة التعليمية وبعدها. فاستخدامها قبل البدء بعملية التعلم تساعد في توضيح الأفكار الرئيسة التي سيتم التركيز عليها في تلك المادة، وتوضح المسارات التي سيسلكها المعلم وطلبته فيها. وبذلك تعمل الخريطة المفاهيمية كمنظم متقدم يبين أهمية التمهيد لمادة التعلم بمعلومات تشمل عموميات محتواها قبل الدخول إلى تفصيلاتها. أما بعد إكمال المهمة التعليمية فإنها تعمل على تزويد المتعلم بملخص تخطيطي لما تم تعلمه وتحصيله في تلك المهمة.

ويصف (Novak, 1990) أربع طرق تظهر بها قيمة الشبكات المفاهيمية، وهذه الطرق هي: إستراتيجية تعليمية (Learning Strategy)، ويحدد لها ثلاثة مبادئ رئيسة: مبدأ الاستمرارية: ويمكن تحقيق ذلك بالتنفيذ المتتابع لتدريس المفاهيم حسبما تشير إليه العلاقات الارتباطية السهمية التي توضحها الخريطة، ومبدأ التنظيم (التتابع): وتحقيق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية هذا المبدأ بالأخذ بفكرة الهرمية في بناء الأفكار المتضمنة فيها، ومبدأ التكامل: ويتحقق من العلاقات الشبكية والتقاطعات بين المفاهيم.

إن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية (Concept Maps Strategy): يمكن بها استخدام خرائط المفاهيم في مساعدة الطلاب على التعلم ذي المعنى سواء أكان ذلك في شكل إستراتيجية قائمة بذاتها أم في صورة نشاط يدخل ضمن الإستراتيجية. وتساعد خرائط المفاهيم على بقاء الأثر للتعلم بربط التعلم الجديد بالتعلم السابق. وإن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية تستعمل كأداة فعالة في الكشف عن المفاهيم الخاطئة لدى المتعلم وتعديلها (Robinson, 1999). وإنها أداة في عملية التصميم التعليمي (Instructional Design): بالتخطيط والتنظيم. مما يسهل رؤية العلاقات بين المفاهيم (زيتون، 2000)، وكوسيلة لتقويم الطالب للمفاهيم العلمية. وأشار كل من (Novak & Gowin,

1995) إلى فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية كأداة للتقويم، إذ تساعد الطلبة في الوقوف على القدرة الكبيرة لديهم، ليفهموا الأحداث والأشياء المحيطة بهم. ويحصل الطلبة بالنتيجة على المعلومات الثابتة حول المفاهيم المقدمة لهم بتكليفهم برسم الخريطة، وللخرائط المفاهيمية فوائد كثيرة، يرى الباحث أن أهم هذه الفوائد يمكن تلخيص أهمها بما يأتي:

- تحديد مستوى التعلم الذي توصل إليه المتعلم.
- تساعد المعلم والمتعلم على استيعاب المعرفة السابقة، ومعرفة أهميتها في اكتساب المعرفة الجديدة (Okebukola, 1992).

- تجعل المتعلم متمكناً من توسيع معرفته، وتجعله يتقدم بوعي، وتدمج البحث والتنقيب لديه (Mckenna & Kear, 1990).

- تؤثر إيجابياً في اتجاهات المتعلمين نحو التعلم (Okebukola, 1992).

- تنسجم مع فعاليات استراتيجيات التعلم التعاوني، فرسم الخرائط بأسلوب تعاوني يساعد الطلبة على اكتشاف الغموض واستبعاد المعلومات الزائدة. (عبيدات، 2000). (Ritchie & Volkl, 2000).

- ولكون هذه الاستراتيجيات استراتيجيات توليدية فإنها تزيد من جاذبية النشاط التعليمي، ومن استيعاب المتعلمين بمختلف مستوياتهم، فضلاً عن أنها تزيد من الانتباه الطوعي (Wittrock, 1990).

أما بالنسبة للتفكير الإبداعي فقد أورد المربون له العديد من التعريفات، ومن هذه التعريفات: فقد عرّفه تورنس (Torrance, 1962، p16) بأنه: "عملية يُصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات، فهي عملية إدراك الثغرات، والاختلال في المعلومات، وشعور بعدم الاتساق بين المعلومات، ثم البحث في الموقف بما يمتلك من معلومات فيضع الفروض، ويختبر صحتها، ويعدل الفروض، ثم يعيد الاختبار، ويربط بين النتائج، وأخيراً يُحدد النتيجة".

أما جروان فيعرف الإبداع بأنه: "مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة، سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتائج من مستوى الإنجازات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية" (جروان، 2002، ص 22).

ويعرف جروان التفكير الإبداعي بأنه: "نشاط عقلي مُركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً"، ويوصف التفكير الإبداعي بأنه تفكير مُنتج Productive، أو تفكير تباعدي Divergent، أو تفكير جانبي Lateral (جروان، 2004،

ص 83). وأورد طافش تعريفاً للتفكير الإبداعي بأنه: "عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد، وتنطوي على عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية مُتداخلة تُشكل حالة ذهنية نشطة وفريدة"، وهو: "سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بمعزل عن محتوى معرفي ذي قيمة؛ لأن غايته تتلخص في إيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة في أحد حقول المعرفة أو الحياة الإنسانية، وبالنتيجة فهو تفكير متشعب أصيل عادة ما يتحدى ويخترق مبادئ موجودة ومألوفة ومقبولة. لهذا يُستخدم في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع، والاختلاف، وعدم التكرار أو الشيع" (طافش، 2004، ص 18).

ويعرّفه (p66,Marazano,2004) بأنه "القدرة على تكوين تركيبات جديدة للأفكار لتلبية حاجة ما". لهذا فهو نوع من التفكير يوضع في نمط مُعين، بحيث يؤدي إلى نتائج إبداعية. والمعيار المطلق للإبداع هو النتاج (output) لذا فالشخص المبدع هو الذي يحصل وباستمرار على نتائج إبداعية. وللتفكير الإبداعي عدد من الأسس النظرية منها أن الإبداع بالتوافق مع الرغبة الشديدة والإعداد المسبق، ويستلزم أن يعمل الفرد نحاية طاقته لا من وسطها، ويتطلب تقويماً داخلياً لمصادر الضبط، ويتضمن إعادة تشكيل الأفكار، ويمكنه من السماح لحرية التفكير.

وهكذا تعددت تعريفات التفكير الإبداعي وتنوعت، ويمكن حصر مضامينها بالآتي: تعريفات ركزت على العمليات العقلية التي تتصف بالتعقيد، وتعريفات ركزت على النتاج الإبداعي، وأخرى ركزت على القدرات والاستعدادات مع وجود البيئة المناسبة، وتعريفات ركزت على العملية الإبداعية والبحث عن حلول. إضافة إلى التركيز على المواقف المشكّلة أو السمات الشخصية؛ لهذا ففي التفكير الإبداعي أصالة وحدثة، وحل للمواقف المشكّلة، وتفاعل للفرد المبدع مع البيئة وبالنتيجة فائدة على المستوى الفردي والاجتماعي.

وبمراجعة هذه التعريفات يمكن ملاحظة أن التفكير الإبداعي عملية عقلية مُعقدة ومتعددة الخطوات، تتداخل فيها عوامل كثيرة تتأثر بها وتؤثر فيها بغية البحث عن حلول، أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً؛ لهذا ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بالإبداع والمبدعين، إذ كان يُعتقد سابقاً بأن القدرة على التفكير الإبداعي تظهر بين عدد قليل من البشر، ومع نهاية الربع الأخير من القرن العشرين أصبحوا يُسلمون بأن القدرة على التفكير الإبداعي شائعة بين الناس جميعاً، وأن الفرق بينهم يكمن في درجة توافر هذه القدرة، وبالنتيجة يمكن تنميتها بالبرامج التعليمية والتدريبية.

وللإبداع أربعة جوانب تتداخل وتتكامل مع بعضها بعضاً، ولا يمكن دراسة الإبداع إلا إذا عرف الشخص هذه الجوانب معرفة جيدة، وهي: الشخص المبدع creative perso، والإنتاج الإبداعي creative product، والعملية الإبداعية creative process، والبيئة الإبداعية creative environment. وهكذا فإنه يُنظر على أنه الشخص المبدع أو الإنتاج الإبداعي أو العملية الإبداعية، أو البيئة الإبداعية. والتفكير الإبداعي يعتمد على الأسلوب العلمي الذي يتضمن الحساسية للمشكلات، والقدرة على الملاحظة، ووضع الفرضيات، واختبارها، والتحقق من صحة النتائج وفائدتها وتعميمها (الهويدي وجمل، 2003).

ويختلف الإبداع creation عن الابتكار invention؛ لأن الابتكار عندما يتسم بالأصالة بمعاييرها الاجتماعي، ويقترن ظهوره بنوع من الإشراق أو الإلهام يسمى إبداعاً. ومهما يكن من أمر، فقد ثبت أن الذكاء شرط لازم للإبداع، ولكنه غير كاف، وأنه لا يمكن للابتكار أن يكون عند شخص غير مبدع أصلاً. وأشار عدد من الباحثين إلى أن السلوك الابتكاري يتحدد في عدد من المستويات يبدأ في المستوى التعبيري التلقائي، يليه المستوى الإنتاجي، والاختراع، والتجديد، وأخيراً المستوى البروعي. ويتصف الأفراد ذوو السلوك الابتكاري بخصائص مثل: الطلاقة، والمرونة، وإعطاء التفاصيل، والأصالة، والحساسية للمشكلات (سواق والنبهان، 1998).

وللتفكير الإبداعي عدداً من المهارات التي يتصف بها الإنسان القادر على التفكير الإبداعي، وهي

كالآتي:

أولاً: الطلاقة fluency: وتكون في التفكير وفي التعبير، بحيث يكون المبدع قادراً على توليد الأفكار أو البدائل أو المترادفات عند الاستجابة لمثير معين، والتعبير عنها بوضوح وبسرعة وسهولة في توليدها، وللطلاقة أنواع متعددة منها الآتي:

– **الطلاقة اللفظية verbal fluency:** وهي قدرة المتعلم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ أو المعاني بشرط أن تتوفر في تركيب اللفظ خصائص معينة.

– **الطلاقة الفكرية ideational fluency:** وهي القدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار في زمن محدد. وتتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع؛ لأن فيها تعدداً للأفكار التي يأتي بها الفرد المتعلم. فضلاً عن السهولة والسرعة في استدعاء التدايعات الإبداعية، بحيث تتميز هذه الأفكار بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية. وبالنتيجة يتميز المتعلم بالطلاقة إذا كان قادراً على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الإجابات في وحدة الزمن. وقد تقاس الطلاقة بعدد من الأساليب منها: سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق مُحدد، كأن تبدأ أو تنتهي بحرف أو مقطع معين، أو التصنيف السريع للكلمات في فئات

خاصة، وتصنيف الأفكار وفق مُتطلبات معينة، كالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من أسماء الحيوانات الصحراوية أو المائية، والقدرة على إعطاء كلمات ترتبط بكلمة معينة لكلمة نار أو قلم، زيادةً على القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى (طافش، 2004).

ثانياً: **المرونة flexibility**: وهي القدرة على تحويل مسار الأفكار بحسب ما يقتضيه الموقف موضوع النقاش والبحث، والتخلي عن الأفكار القديمة إذا ثبت بطلانها، وقبول الأفكار الجديدة البناء إذا ثبتت صحتها، أي يُنظر إلى الأمور من زوايا مُختلفة، وللمرونة شكلان:

المرونة التكيفية: وهي القدرة على تغيير الوجهة الذهنية التي يُنظر بها إلى حل المشكلة المحددة. **المرونة التلقائية**: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة التي ترتبط بموقف معين في وقت محدد.

2 - مشكلة الدراسة

إن وضوح المفاهيم في أي علم من العلوم يمثل الأساس لوضوح ذلك العلم، ولذا فإن الاهتمام بالمفاهيم أخذ حجماً كبيراً من العناية في الكتابات الأساسية، حيث أكدت عديد من الآراء أن أفضل تعلّم هو ما يركز على المفهوم كأساس لبناء الكثير من الحقائق والتعميمات، ومن هذا المنطلق كان لزاماً زيادة العناية بالخرائط المفاهيمية، كونها تجعل التعليم ذا معنى وتزيد من نسبة الاحتفاظ. ونظراً لأهمية التفكير الإبداعي وتنمية مهاراته لدى الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم، ووجود حاجة ماسة لتحسين الطرق المستخدمة حالياً في تدريس موضوعات اللغة العربية، التي تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي، ونظراً لنقص الدراسات في هذا المجال ارتأى الباحث إجراء هذه الدراسة، لتعرف أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية، وقد تفرع عنها السؤالان الآتيان:

- ما أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية؟

- هل يختلف تأثير إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية باختلاف الجنس؟

3- فرضيات الدراسة

في ضوء سؤالي الدراسة تصاغ الفرضيتين الآتيتين:

أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي..... د. القاضي

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تُعزى إلى استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تُعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

4- أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها الذي يتعلق بأثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهاراتي الطلاقة والمرونة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية. فضلاً عن إمكانية الاستعانة بنتائجها في وضع برامج تدريبية في تطوير الأساليب والطرائق والاستراتيجيات، التي يتبناها معلمو ومعلمات اللغة العربية في تدريس لغتنا الأم، إذا ما بيّنت الدراسة فاعليتها.

5- حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالآتي: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية للعام الدراسي 2009/2008م. واقتصر على اختبار أعدده الباحث؛ وذلك لقياس مهاراتي الطلاقة والمرونة لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وذلك بعلامة الطالب الكلية والفرعية، بالاعتماد على مهارتين من مهارات التفكير الإبداعي، وهي: الطلاقة، والمرونة. واقتصر تطبيق هذه الدراسة على الفصل الأول من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي.

6- التعريفات الإجرائية

6-1 التفكير الإبداعي

يعرف إجرائياً بأنه مجموع العلامات التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة).

الطلاقة: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في زمن محدد، ويعبر عنها بمجموع العلامات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات الفرعية للطلاقة.

المرونة: وهي القدرة على إنتاج أفكار متنوعة، واستخدام طرق مختلفة في زمن محدد، ويعبر عنها بمجموع العلامات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات الفرعية للمرونة.

6-2 خرائط المفاهيم

مجموعة من المفاهيم بينها علاقات تنظم على شكل شبكة، بحيث يتم ترتيب المفاهيم فيها بشكل هرمي، ويكون في قمة الهرم المفهوم الأشمل والأكثر عمومية، وفي قاعدة الهرم المفهوم الأقل عمومية. ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط رأسية أو أفقية، ويكتب عليها الربط لنحصل على جمل ذات معنى (الوهر ومحافظة، 1999).

وتعرف إجرائياً بأنها: منظومة من الإجراءات التي تساعد الطلبة في صورة عدد من الأنشطة من أجل ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق عند التصميم التعليمي بعدما يمر بالتخطيط والتنظيم.

7- الدراسات السابقة

أجري العديد من الدراسات التي قامت على استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وفعاليتها في تعلم الطلبة، باختلاف المراحل التعليمية، واختلاف الباحث التي يدرسونها. ومن هذه الدراسات:

دراسة روث ورويكهودري (Roth & Roychoudhary, 1993): حيث هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وخرائط الشكل V ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة على الفهم المفاهيمي. وأظهرت النتائج أن استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية بشكل تعاوني يعزز الفهم والاستيعاب، ويقلل من الصعوبات التي يواجهها الطلبة أثناء محاولاتهم بناء استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

أما دراسة رايس وآخرون (Rice et al., 1998) فقد هدفت إلى اكتشاف فاعلية استخدام الشبكات المفاهيمية في تقويم معرفة طلاب الصف السابع التصريحية والإجرائية. وأظهرت النتائج إمكانية استخدام الشبكة المفاهيمية في تقويم المعرفة الإجرائية والتصريحية لدى الطلبة.

وأجرى كل من سلونت ولونكا (Slotte, V & Lonka, 1999) دراسة هدفت إلى تقويم أثر الشبكات المفاهيمية التي يبنها الطلبة بشكل عفوي في فهم المفاهيم العلمية في موقف حافز ومهم. وكان من نتائجها أن الطلاب الذين عملوا شبكة مفاهيمية حققوا تحصيلاً أعلى من أولئك الذين لم يستخدموا أية أداة رسومية توضيحية أثناء قراءة النص.

وهدف دراسة براون (Brown, 2000) إلى دراسة أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية على فهم الطلبة لموضوعي البناء الضوئي والتنفس الخلوي في مادة الأحياء، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى، وتفوق استراتيجية الخرائط المفاهيمية في زيادة الفهم عند الطلبة في مواضيع مادة الأحياء.

وقام ين وآخرون (Yin et al., 2005) بدراسة هدفت إلى مقارنة بين طريقتين لتكوين الخريطة المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية لطلاب الصف الثامن. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة الثانية، من حيث حصول الطلبة على المعرفة الجزئية للطلبة، وأظهرت النتائج أيضاً تفوق المجموعة الثانية في عملية التقويم التكويني.

وأجرى عبيدات (2000) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية التعليم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم. وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $(0 = 0000)$ في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0 = 0000)$ في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي تعزى إلى الجنس.

وقام السلخي (2004) بدراسة أثر برنامج قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية في التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه. وهدفت لتعرف أثر برنامج قائم على الأنشطة في التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصف السابع الأساسي الذين درسوا البرنامج القائم على الأنشطة في التربية الإسلامية، وبين الطلبة الذين درسوا بالبرنامج الاعتيادي على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي في مستويات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى إسلیم (2003) دراسة لتعرف أثر كل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء والطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية. وهدفت الدراسة للمقارنة بين كل من طرق التدريس الثلاث لمعرفة أي من هذه الطرق أكثر فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية، لوحدة الفقه وأصوله. وأظهرت النتائج أن هناك أثراً واضحاً لكل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية.

وقام كل من الرواشدة، والقضاة (2003) بدراسة أثر طريقة التعلم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي). وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثامن الأساسي. وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام التعلم التعاوني، مقارنة بطلبة المجموعة التي درست

بالطريقة الإلقائية. في حين لم توجد فروق بين التفكير الإبداعي للطلاب والطالبات، وكذلك لم توجد فروق للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى **السمير (2003)** دراسة لتعرف فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي. وهدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي. وأظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة الإبداعي تُعزى إلى البرنامج وعلى جميع المهارات.

وأجرى **القضاة (1996)** دراسة لتعرف أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في الأردن. وهدفت الدراسة لمعرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي مقارنة بأثر الطريقة المعتادة (الإلقائية) في مدارسنا. وقد خلص بعد تطبيق الاختبار وتحليل النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي تعزى إلى الطريقة لصالح طريقة التعلم التعاوني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي تعزى لجنس المتعلم ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التفكير الإبداعي يعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى كل من **القاعد، وجوارنة (1996)** دراسة لتعرف أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا، وهدفت الدراسة للكشف عن أثر استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطالبات على الاختبارات القبليّة، ومتوسط أدائهن على الاختبارات البعدية، على كل عنصر من عناصر المرونة، والأصالة، وعلى الإبداع الكلي، لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارات البعدية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعميم تجربة إدخال الحاسوب في التعليم، واستخدامه في مجال تدريس الجغرافيا.

وقام **الحمادي (1994)** بدراسة لتعرف دور المناهج في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة قطر. وهدفت الدراسة لدراسة الواقع الحالي للتعرف إلى مدى إسهام هذا الواقع في تهيئة الظروف والمواقف المناسبة لتنمية التفكير الابتكاري. وبالنتيجة إعادة النظر في الكتب المدرسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، إذا لم تحقق القدرة على التفكير الابتكاري وجعلها أكثر فاعلية.

أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي..... د. القاضي

وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج كان أهمها أن كل المكونات تقريباً تحقق القدرة على التفكير الابتكاري، باستثناء طرق التعليم والتعلم، فهي لا زالت تقليدية لا تساعد الطلبة على التفكير الإبداعي.

يظهر من نتائج الدراسات السابقة أهمية استراتيجية الخرائط المفاهيمية من حيث تخطيط التعلم، وتقويم الطلبة في جميع مراحل التعليم. كما أنها تعزز من عملية التعلم وتزيد من التحصيل الدراسي، وتجعل التعليم ذا معنى وذا تأثير أفضل، وأثرها الإيجابي والفعال في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. لذا قصد الباحث دراسة الموضوع دراسة نظرية وعملية للجمع بين النظرية والتطبيق. وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الوصول إلى تحديد خطة الدراسة وعينته، واختيار أدوات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية، وأهم النتائج لمقارنتها بنتائج الدراسة الحالية، مما يساعد على توضيحها وتفسيرها.

8- مجتمع الدراسة والعينة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم، للواء البادية الشمالية الغربية، للعام الدراسي 2008. 2009. البالغ عددهم (1709) من الطلاب والطالبات: (771) ذكوراً، و(938) إناثاً، بحسب إحصائية مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية. وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة يمثلون ما نسبته (6.9%) من مجتمع الدراسة تقريباً. وتم اختيار المدارس بطريقة العينة العشوائية الطبقية البسيطة، وتوزيعها على ست شعب دراسية من مدارس الذكور والإناث، وجدول (1) يبين توزيع أعداد طلبة الصف السابع الأساسي.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس

المجموع	إناث	ذكور	الجنس
71	32	39	المجموعة
47	26	21	التجريبية
118	58	60	الضابطة
			المجموع

9- أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان هما:

9-1 المادة التعليمية

وهي مجموعة من نماذج التدريس وفق استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وقد تم تحديد المادة التعليمية من الفصل الدراسي الأول لكتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي. أعد الباحث نماذج التدريس وفق

أسلوب استراتيجي الخرائط المفاهيمية، ثم عرضت هذه النماذج على عدد من المحكمين، منهم أساتذة في الجامعات الأردنية، ومنهم المشرفون التربويون في مجال اللغة العربية، ومنهم معلمون ومعلمات من المتخصصين في تدريس اللغة العربية، ليقوموا بتحكيم نماذج التدريس، ومدى انسجامها مع المادة التعليمية، وملاءمتها لمستوى الطلبة، والزمن المقرر لتدريسها، وإمكانية تحقيق الأهداف، وملاءمتها لتطبيق استراتيجية الخرائط المفاهيمية. وبعد التحقق من ملاءمتها، والأخذ بآراء المحكمين، تم تسليم النماذج إلى مُعلمي المجموعات التجريبية ومعلماتها.

9-2 اختبار التفكير الإبداعي

أعد الباحث اختبار التفكير الإبداعي، حتى يقيس مدى قدرة الطلبة على الإتيان بأكثر عدد ممكن من الإجابات (الطلاقة)، والإتيان بإجابات متنوعة (المرونة) في أقل وقت ممكن، بعد تعلمهم المادة التعليمية بنماذج تدريس وفق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية. تكون الاختبار من مجموعة من الأنشطة الفرعية وعددها (خمسة أسئلة مفتوحة النهاية)، أعدها الباحث بحيث تتناسب وكتاب اللغة العربية. وهذه الأنشطة تعطي فرصة التفكير بأشياء يتم وضعها في جمل، وليس هناك إجابات صحيحة أو غير صحيحة، وإنما يهدف الاختبار إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها الطالب طلاقة ومرونة.

10- صدق الاختبار وثبات درجاته

تم إيجاد دلالات صدق الاختبار وثبات درجاته عن طريق تطبيق اختبار التفكير الإبداعي على عينة مؤلفة من (30) طالباً وطالبة في شعبتين دراسيتين. تم اختيارهما من غير عينة الدراسة. وقد أخضعت البيانات للتحليل الإحصائي، إذ تم حساب معاملات الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين أبعاد (الطلاقة، والمرونة) من جانب، والقدرة الإبداعية من جانب آخر. ويؤخذ ذلك دليلاً على صدق الاختبار البنائي؛ بالتطبيق السابق للاختبار على العينة المستخدمة لحساب الثبات، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل مهارة وبين اختبار التفكير الإبداعي عامة

مهارة	الطلاقة	المرونة	التفكير الإبداعي
مهارة			
الطلاقة		*0.616	*0.894
المرونة			*0.887
التفكير الإبداعي			

$p^{**} > 0.01$

يلاحظ من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)، وبالنسبة للمكونات الفرعية للتفكير الإبداعي كانت كالتالي: مهارة الطلاقة: معامل الارتباط (0.894)، ومهارة المرونة: معامل الارتباط (0.887). وتم التحقق من ثبات درجات الاختبار باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة) ولأداة عامة. وتبين أن قيم معاملات الثبات للطلاقة (0.870)، والمرونة (0.880)، وثبات الاختبار عامة (0.822). وهذا يشير إلى تمتع الاختبار المعد بدلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة، وهذا ما ذهب إليه (بلوم)، حيث اعتبر نسبة الاتفاق (70%) فأكثر دليلاً على الصدق الظاهري (الكيلاني، 2002).

11- تصحيح الاختبار

اعتمد الباحث في تصحيح الاختبار (الطلاقة، والمرونة) في كل نشاط فرعي من أنشطة التفكير الإبداعي الخمسة على مفتاح تصحيح، وتم تقسيم إجراءات تصحيح الاختبار كالتالي: يحصل المفحوص على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي من مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها في أبعاد الطلاقة، والمرونة لجميع الأنشطة الخمسة، ويحصل المفحوص على الدرجة الكلية للطلاقة، والمرونة من مجموع الدرجات الفرعية للطلاقة، والمرونة التي يحصل عليها في كل نشاط. ويتم حساب الدرجة الفرعية للطلاقة من مجموع الاستجابات التي استجاب لها المفحوص على النشاط الواحد، إذ يعطى درجة واحدة لكل استجابة، وتحسب الدرجة الفرعية للمرونة من مجموع الاستجابات التي استجاب لها المفحوص على النشاط الواحد، إذ يعطى درجة واحدة لكل فئة استجابات.

12- متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

- متغيرين مستقلين هما:
 - طريقة التدريس: ولها مستويان استراتيجيتي الخرائط المفاهيمية، وطريقة التدريس الإلقائية (التقليدية).
 - الجنس: وله مستويان (الذكور، الإناث)،
- متغير تابع وهو:
 - أداء طلبة عينة الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي.

13- المعالجة الإحصائية

تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، واستخدام أساليب إحصائية وصفية، تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وأساليب إحصائية تحليلية مناسبة، تضمنت تحليل التباين المصاحب؛ للكشف عن أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة). للإجابة عن أسئلة الدراسة اختبرت فرضيتنا الدراسة، وسوف يعرض الباحث النتائج بحسب فرضيتي الدراسة:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تُعزى إلى استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

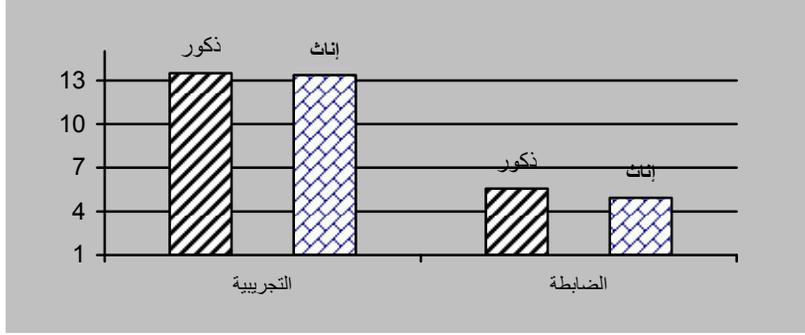
لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)، بالنتائج المتعلقة بمهارات التفكير الإبداعي في الاختبار البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار بحسب الجنس والمجموعة، كما في جدول (3).

جدول (3) المتوسطات والانحرافات لأداء الطلبة على مهارات التفكير الإبداعي

بحسب الجنس والمجموعة

الكلية		إناث		ذكور		الجنس
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	13.45	1.95	13.37	13.50	2.08	المجموعة التجريبية
الضابطة	5.14	1.14	4.93	5.56	1.31	المجموعة الضابطة
الكلية	10.14	4.41	8.86	11.38	4.01	الكلية

وتشير البيانات الواردة في جدول (3) إلى أن المتوسط الحسابي للذكور في المجموعة التجريبية (13.50) بانحراف معياري قدره (2.08)، والمتوسط الحسابي للإناث (13.37) بانحراف معياري قدره (1.75). والمتوسط الحسابي للذكور في المجموعة الضابطة (5.56) بانحراف معياري (1.31)، وأن المتوسط الحسابي للإناث (4.93) بانحراف معياري (0.99)، والأعمدة البيانية في الشكل الآتي يوضح الفروق بين المتوسطات الحسابية بحسب الجنس والمجموعة.



ولمعرفة ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية، بحسب متغيري الجنس والمجموعة على مهارات التفكير الإبداعي، قام الباحث باستخدام تحليل التباين المصاحب لعزل أثر الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب للأداء على اختبار التفكير الإبداعي

بحسب الجنس والمجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة
متغير التباين	3.006	1	3.006	1.065
الجنس	3.083	1	3.083	1.092
المجموعة	1765.516	1	1765.516	*625.642
الخطأ	321.700	114	2.822	
الكلية	2276.551	117		

P=0.005 *

يتضح من الجدول (4) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير التباين الذي تم إدخاله لتحديد أثر الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي بلغ (1.065)، وإن احتمالها بلغ (0.304). وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التباين لاختبار التفكير الإبداعي القبلي. أما بالنسبة للمجموعة فإن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (625.642)، وإن احتمالها (0.000). وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الدراسية التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست وفق استراتيجية الخرائط المفاهيمية على اختبار التفكير الإبداعي عامة. والجدول (5) يوضح الفروق في المتوسطات بعد عزل أثر الاختبار القبلي لاختبار التفكير الإبداعي عامة.

جدول (5)

نتائج الطلبة على الاختبار بعد تحييد أثر الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل
المجموعة التجريبية	13.4
المجموعة الضابطة	5.1

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (13.4)، والمتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة بلغ (5.1)؛ لهذا ترفض الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى إلى استراتيجية الخرائط المفاهيمية" وتقبل الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن استراتيجية الخرائط المفاهيمية تؤثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، باعتبار أن عملية الإبداع هي نشاط عقلي يمارسه المتعلم في موقف تعليمي، يتم فيه تحديد المشكلة وفهمها، ثم حل المشكلة في الموقف التعليمي بعدد من المهارات المكتسبة، التي تعتمد على الخيال والشعور بالمشكلات. لهذا فهي تُساعد الطلبة على تطوير ردود مُبدعة وإيجاد حلول للمشكلات، لأنها تُنتج أكبر قدر من الأفكار المجردة.

يزاد على ذلك أن هذا الأسلوب يتفق والمبادئ الحديثة في التعليم والتعلم، كاحترام شخصية المتعلم وحاجاته وميوله، بحيث تدفعه إلى المشاركة الإيجابية الفعالة في العملية التربوية، وتعوده على البحث والتقصي. إذ عمل الطلبة على ربط قضايا واقعية عامة أو خاصة، لإيجاد أكبر قدر من البدائل والحلول الواقعية والمتنوعة التي تمتاز بالجددة والتفرد، والتي تهم الفرد والمجتمع على حد سواء.

وقد يكون هناك سبب آخر، إذ توفر استراتيجية الخرائط المفاهيمية أنشطة إبداعية متنوعة تعتمد على سعة الخيال والجرأة في التفكير، ولا يستخدم فيها اختبارات تقيس التحصيل. فالهدف منها التفكير من أجل الإبداع لا من أجل التحصيل، على عكس المناهج المدرسية التي تركز على التحصيل أكثر من التركيز على جوانب القدرات وتنمية التفكير الإبداعي. وإن العديد من طلبة (عينة الدراسة) تأثروا إيجابياً باستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، إذ وضعت المجموعات التجريبية في بيئة إبداعية، وشجعت هذه الاستراتيجية الطلبة على العمل الحر والمبدع، في إطار جماعي، إذ تعددت الأفكار وتنوعت في إيجاد حلول للمشكلات، وإيجاد أفكار جديدة وأصيلة وغير مألوفاً بعدد من الأنشطة التي تثير

التساؤلات، وتنمية القدرة على تنظيم الأفكار وتداولها والتعبير عنها، والاعتماد على النفس في ممارسة الأنشطة ضمن قالب يثير الاهتمام والتشويق والمتعة في معالجة المشكلات الحياتية، ويرى الباحث أن ذلك قد يعزى أيضاً إلى أن استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تطبيقها على المجموعة التجريبية ساعدتهم على كيفية التعلم، وعززت لديهم التعلم ذا المعنى. فهذا النوع من التعلم عمل على تنظيم المعلومات وبنائها، إذ أدى ذلك بالنتيجة إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي ببعديه الطلاقة والمرونة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ميزات أخرى؛ فهذه الاستراتيجية ساعدت بلا شك طلبة المجموعة التجريبية على تركيز التفكير حول نقاط معينة، وهذا يفيد في تكوين الأفكار بصورة عامة والأفكار الإبداعية بصورة خاصة، لما يشعر به المتعلم من ثقة في أداء أنشطته التعليمية المختلفة. وهناك أسباب أخرى في التوصل إلى هذه النتيجة يرى الباحث أنه من المناسب إيرادها في التفسير؛ ومنها أن هذه الاستراتيجية تركز على دور الطالب وضرورة استقلال تفكيره، وعدم تقييده بروتين التعلم التقليدي. وقد أدى ذلك إلى اندماج الطلبة في الموقف التعليمي، والمشاركة فيها بجدية، إذ أدى ذلك إلى تطور التفكير لديهم. تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من روث ورويكهودري (Roth & Roychoudhary, 1993)، ورايس وآخرين (Rice et al., 1998) سلونت ولونكا (Slont and Lonka, 1999)، وبراون (Brown, 2000)، وين وآخرين (Yin et al, 2005)، وعبيدات (2000)، والسليحي (2004)، واسليم (2003)، والرواشدة، والقضاة (2003)، والسمير (2003)، والقضاة (1996)، والقاعود، وجوارنة (1996)، والحمادي (1994).

● الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية

مهارات التفكير الإبداعي تُعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

يتضح من جدول (4) أن قيمة (ف) المحسوبة لمُتغير الجنس بلغت (1.092)، وأن احتمالها بلغ (0.298). وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الدراسية تعزى إلى جنس الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي عامة؛ لهذا ترفض الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية الخرائط المفاهيمية" وتقبل الفرضية البديلة.

ويمكن تفسير ذلك بأن الظروف التي أحاطت بالذكور، والإناث مُتشابهة تقريباً، إذ اكتسبوا خبرات متساوية نسبياً بين الذكور والإناث، فضلاً عن أن اهتمامات الإناث والذكور قد تكون متقاربة، من حيث الاستفادة منها وتطبيقها في الحياة اليومية، أو أن تكون القدرات الإدراكية للإناث والذكور متساوية. وهذا التفسير قد يدعم سبب اختيار طلبة الصف السابع الأساسي كمجتمع لهذه الدراسة، إذ يعتقد الباحث

بأن طلبة الصف السابع الأساسي لديهم القدرة اللغوية للتعبير عما يعرض عليهم بفاعليه، ولديهم القدرة العقلية للتفكير بأشياء غير مألوفة في هذه الفترة العمرية، وربما تكون قد وصلت في تطورها إلى درجة يمكن أن يثق الباحث بقدرتهم على الاستجابة المطلوبة. زيادةً على أن الطالب في هذه المدة يعتمد على الذات في حل مشكلاته بتفاعله معها والسيطرة عليها، واتخاذ القرارات بشأنها.

وهذا يُعَلَّل أن العديد من طلبة عينة الدراسة لهم الاهتمامات نفسها في الاستجابة على الأنشطة الإبداعية، التي تحتاج إلى القدرة على إيجاد أكبر عدد من البدائل، التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي خاصة مهارة الطلاقة التي توفرها، ووجود قدرات للطلبة على إيجاد إجابات متنوعة أو متفردة. وقد يعكس افتراض أن القدرة العقلية لا تعتمد بالضرورة على كون الإنسان ذكراً أم أنثى، أو أن هذه استراتيجية الخرائط المفاهيمية تنمي القدرة على التفكير عند الإناث والذكور على حد سواء. ويرى الباحث أن ذلك قد يعزى إلى أن مستوى الطلاب والطالبات متقارب في اللغة العربية، فاللغة فروع مختلفة يتقدم الطالب أو الطالبة في فرع من فروعها، ويتأخر في فروع أخرى، والعكس صحيح لدى الطلبة الآخرين. وهذا أدى إلى عدم ظهور فروق بين الطلاب والطالبات، والتي قد تكون فروق دالة في مواد أخرى غير اللغات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من عبيدات (2000)، والسليحي (2004)، واسليم (2003)، والرواشدة، والقضاة (2003)، والسمير (2003)، والقضاة (1996).

14- التوصيات

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- 14-1- أهمية استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية لفاعليتها، وقلة كلفتها في تدريس اللغة العربية.
- 14-2- تفعيل استراتيجية الخرائط المفاهيمية في عملية التعلم، وإجراء دراسات أخرى للتعرف إلى تأثير استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وفاعليتها في المراحل الدراسية المختلفة، وكذلك في المواد الدراسية الأخرى.

المراجع

المراجع العربية

- اسليم، ناصر محمود محمد (2003). أثر كل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء والطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا-عمان.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2004). الإبداع، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2004). الموهبة والتفوق والإبداع، الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جمل، محمد جهاد، والهويدي، زيد (2003). أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع، الطبعة الأولى، العين - الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الحمادي، عبد الله محمد (1994). دور المناهج في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة قطر، قطر: مجلة التربية المعاصرة، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع والثلاثون.
- الخليلي، خليل يوسف، وحيدر، عبد اللطيف حسين، ويونس، محمد جمال الدين (1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الرواشدة، إبراهيم، والقضاة، باسل (2003). أثر طريقة التعليم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، الأردن، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات -العلوم التربوية، المجلد الثلاثون، العدد الثاني.
- زيتون، حسن، وزيتون، كمال (2003). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال (2002). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، القاهرة: عالم الكتب.

- زيتون، كمال (2000). تدريس العلوم من منظور البنائية، الإسكندرية: المكتب العلمي للبحوث.
- زيتون، حسن (1999). تصميم التدريس-رؤية منظومية، ط1، الرياض، عالم الكتب: الكتاب الثاني، المجلد الأول.
- زيتون، محمود عايش (1987)، تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، عمان: جمعية المطابع التعاونية.
- سلامة، عادل (2002). طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر والنشر والتوزيع.
- سواقد، ساري، والنبهان، موسى (1998). العلاقة بين المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس محافظة الكرك في جنوب الأردن، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد الثالث عشر، العدد السادس، جامعة مؤتة - الأردن.
- طافش، محمود (2004). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الفرقان.
- عبيدات، حيدر فوزي (2000). أثر استراتيجية التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عريان، سمير عطية (2003). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (20).
- القاعد، إبراهيم، وجوارنه، علي (1996). أثر التعلم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا، مجلة جرش للبحوث والدراسات، العدد الأول، إربد، مطبعة لا حرية.

أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي..... د. القاضي

- القضاة، بسام (1996). أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد-الأردن.
- قطامي، نايفة (2003). تعليم التفكير للأطفال، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الكيلاني، أحمد محمد (2002). تقييم أداء مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء كفاياتهم وبناء برنامج لتنميته، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- ماززانو، روبرت وآخرون (2004). أبعاد التفكير-إطار عمل للمنهج وطرق التدريس، ترجمة: يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب، الطبعة الثانية، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- الوهر، محمود، ومحافظه، سامي (1990). فاعلية أربع طرق تدريسية في تدريس مفهومي الرافعة والتسارع لطلبة الصف الثامن الأساسي، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 15(2): 59-76.

المراجع الأجنبية

- Ault, A. (1985). Concept Map as a Study Strategy in Earth Science, **Journal College Science Teaching**, 15(1): 38-44.
- Brown, S. (2000), The Effect of Individual and Group Concept Mapping on Students Conceptual Under Standing of Photosynthesis and Cellular Respiration in three Different Academic Levels of Biology Classes. **Dissertation Abstract International**, 61(4): 1272-A.
- Kinchin, I, (2000), From "Ecologist" to "Conceptual Ecologist": the Utility of the Conceptual Ecology Analogy for Teachers of Biology. **Journal of Biological Education**, 34(4):178-188.
- Mckenna, M. & Kear, D. (1990), Measuring Attitude Toward Reading: A New Tool for Teacher. **The Reading Teacher**, 43 (9): 627.
- Moreirak, A. & Marco, K. (1997), **Concept Maps as Tool for Teaching**, Journal College Science Teaching, 5 (8): 283.
- Novak, J. (1990), Concept Mapping: Useful Tool for Science Education. **Journal of Research in Science Teaching**, 27(10): 937-999.
- Novak, Joseph D. & Gowin, D. Bob (1995), **Learning How to Learn**, Cambridge University Press, New York, U.S.A.
- Okebukola, A. (1992), Can Good Concept Mappers be Good Problem Solvers in Science? **Journal of Research in Science & Technological Education**, 10(2): 53-76.

- Okebukola, A. & Kegede, O (1988), Cognitive Preference and Learning Mod as Determinates of Meaningful Learning through Concept Mapping, **Science Education**, 72(4):489-500.
- Rice, J. & Samson, S. (1998), Using Concept Maps to Assess Student Learning in the Science Classroom: Must Different Methods Compete? **Journal of Research in Science Teaching**, 35(10): 1103-1127.
- Ritchie, D. & Volkl, C. (2000), Effectiveness of Two Generative Learning Strategies in the Science Classroom, **School Science and Mathematics**, 100(2):00366803.
- Robinson, Bacon, W. (1999), A View From the Science Education Research Literature: Concept Map Assessment of Classroom Learning, **Journal of Chemical Education**, 76(9): 1179.
- Roth, W. M. & Roychoudhary, A. (1993), Using Vee Concept Maps in Collaborative Setting, Elementary Education Majors Concept Mapping in Physical Science Courses, **School Science and Mathematics**, 93(5): 237-244.
- Ruizprimo, S. & Havelson, R. (1996), Problems and Issues in the Use of Concept Maps in Science Assessment, **Journal of Research in Science Teaching**, 33(11):569-600.
- Sizmur, S. & Osborne. J. (1997), Learning Processes and Collaborative Concept, **International Journal of Science Education**, 19(10): 1117-1135.

- Slotte, L. & Onka, K. (1999), Spontaneous Concept Maps Aiding the Understanding of Scientific Concepts International, **Journal of Science Education**, 20(10): 515-531.
- Torrance, P. (1962), **Guiding Creative Talent**, New Jersey, Prentice-Hall, inc., Englewood Cliffs.
- Wandersee, H. (1990), Concept Mapping and the Cartography of Cognition, **Journal of Research in Science Teaching**, 27(10): 923-936.
- Witterrock, C. (1990), Generative Process of Comprehension. **Educational Psychologist**, 24(4): 345-367.
- Yin Y., Jim, V. Maria, A., Carlos, C. & Ayala, J. (2005), Comparison of Concept-Mapping Techniques: Implications for Scoring, Interpretation, and Use, **Journal of Research in Science Teaching**, 42(2): 166-184.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2011/2/28، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2011/9/14 >>