مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

أثر استعمال برنامج سكامبر واستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف الأول المتوسط واكتسابهنَّ للمفاهيم الإسلامية

أ.م. د. نغـم محمود عبـد
وزارة التربية، المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية، ثانوية كلية بغداد، الكرخ للمتميزين
anagham215@gmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة تعرّف الى أثر استعمال برنامج سكامبر واستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية التفكير الإبداعي واكتساب المفاهيم الاسلامية لدى طالبات الصف الاول متوسط ,وتكوّن مجتمع البحث من المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد\ الكرخ الثانية, واختارت الباحثة ثانوية العزة للبنات بصورة قصدية لتكون عينة بحثها إذ بلغ عدد طالبات الصف الأول فيها (١٠٢) طالبة .ولتحقيق هدف البحث اتبعت الباحثة المنهج التجريبي؛ لكونه الأنسب لطبيعة الدراسة، واعتمدت تصميمًا تجريبيًا تكون من ثلاث مجموعات : مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة , وجرى اختيار الشعب عشوائيًا فقد مثّلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية الأولى، ودُرِّست على وفق أنموذج سكامبر، ومثّلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية، ودُرِّست باستراتيجية تآلف الأشتات، في حين مثّلت الشعبة (ج) المجموعة الضابطة، ودُرِّست بالطريقة الاعتيادية .

توصلت الباحثة إلى أن، البرنامج والاستراتيجية كان لهما أثر دال إحصائياً في تنمية التفكير الإبداعي وفي ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة ،أوصت الباحثة باعتماد برنامج سكامبر واستراتيجية تآلف الأشتات في تدريس مادة التربية الإسلامية .

الكلمات المفتاحية

برنامج سكامبر , إستراتيجية تآلف الأشتات , التفكير الإبداعي , اكتساب المفاهيم .

تاريخ الاستلام: ٢٠٢٦/١/٣ تاريخ القبول: ٣ / ٢ /٢٠٢٦ تاريخ النشر: أذار /٢٠٢٦

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

The Effect of Using the SCAMPER Program and the Synectic's Strategy on Developing Creative Thinking and Acquiring Islamic Concepts among First-Grade Intermediate Female Students

Asst. Prof. Dr. Nagham Mahmoud Abd

Ministry of Education \ Directorate General of Education Baghdad , Al-Karkh Second \ Baghdad College High School Al-Karkh for Distinguished Students

anagham215@gmail.com

Abstract

This study aimed to identify the effect of using the SCAMPER program and the Synectics strategy on developing creative thinking and acquiring Islamic concepts among first-grade intermediate female students. The research population consisted of schools affiliated with the General Directorate of Education in Baghdad / Al-Karkh Second Directorate. Al-Izza Secondary School for Girls was purposively selected as the research sample, with a total of (102) first-grade intermediate students.

To achieve the objectives of the study, the researcher adopted the experimental method due to its suitability for the nature of the study. A quasi-experimental design was employed consisting of three groups: two experimental groups and one control group. The classes were randomly assigned, where Class (A) represented the first experimental group and was taught according to the SCAMPER program, Class (B) represented the second experimental group and was taught using the Synectics strategy, while Class (C) represented the control group and was taught using the conventional method.

The results revealed that both the SCAMPER program and the Synectics strategy had a statistically significant effect on the development of creative thinking. In light of these findings, the researcher recommended adopting the SCAMPER program and the Synectics strategy in teaching Islamic Education due to their effective role in enhancing students' creative abilities and improving concept acquisition.

Keywords:
SCAMPER program, Synectics strategy, Creative thinking, Concept acquisition.

Received: 3 /1/ 2026 Accepted: 3 /2 /2026 Published: March /2026

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

مشكلة البحث

تُعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية كونها تستند إلى فلسفة واضحة هي المدرسة، ويُعد التدريس أهم وضائفها , ووسيلتها لتحقيق أهدافها ورسالتها في التواصل الحضاري بين البشر، وذلك بنقل الخبرات والمعارف والأفكار إلى الأجيال اللاحقة (فراس السليتي ، ٢٠٠٨ ، ص٣٥٩).

وعلى الرغم من أن نظريات التعلم والتعليم أولت إهتمامًا متزايدًا بالأنشطة والفعاليات التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، إلا أن الواقع ما زال يُشير الى التركيز على الحفظ في التدريس , والذي تسبّب في أضرار متعددة ، الأمر الذي يجعل من الضروري تبني أسلوب تعليمي جديد يستند الى التحليل والتعليل والتفسير، ويعتمد على الربط بين الجزئيات العلمية المتفرقة من أجل دمجها في إطار معرفي متكامل, يساعد على فهم أكثر دقة للواقع المعاصر . وإن الإبقاء على المتعلمين كمستودعات للمعلومات يضعف وعيهم بالعالم من حولهم، ويجعلهم أسرى لدور سلبي مفروض عليهم، فيتأقلمون مع واقعهم بدلاً من السعي لتغييره. في حين أحد أن الهدف الحقيقي للتعليم هو مواجهة مظاهر التخلف، ورفضها، وإعداد الأجيال الجديدة لتشييد حياة أكثر كرامة ورقياً (بكّار ، ٢٠١١، ص١٨٨) .

وأدرك التربويون المعنيون بالعملية التعليمية والمسؤولون عن تطوير المناهج وجود خلل واضح في الممارسات التدريسية والتعلّمية، فسعوا إلى معالجتها عبر إطلاق حملة إصلاح تربوي شاملة. وتمثلت هذه الجهود في بناء مناهج حديثة لا تقتصر على تدريس المحتوى فحسب، بل تركز أيضًا على أساليب التدريس، والعمل على تطوير الممارسات الصفية وذلك باعتماد استراتيجيات وطرائق تدريس متجددة، فضلاً عن الدعوة لدمج مهارات التفكير والتعامل مع التقنية في عملية التعليم (السامرائي ، ٢٠١٣، ص ١٢٤) .

إن الأساليب التدريسية المتبعة من قبل معلمي التربية الإسلامية ما تزال تعتمد في الغالب على أسلوب الإلقاء القائم على الشرح والتلقين، أو على نمط الأسئلة والأجوبة، الأمر الذي يسهم في ضعف تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. كما أن بعض أنشطة التعلم والتدريب تتسم بالرتابة، مما يؤدي إلى انخفاض دافعية المتعلمين واهتمامهم. في المقابل، وتتفق الباحثة مع ما ذهب اليه الرفاعي في أن الوضع الحالي للعملية التعليمية ومكوناتها الأساسية، يعترضها التخبط في بعض هذه المكونات وفي الدور الذي تؤديه في بناء شخصية الفرد وتنمية مستوى تفكيره وإتقانه للمعلومات، بالإضافة إلى تمسكه بالقيم المتضمنة في المناهج. ويعود السبب في ذلك إلى تمسك بعض القائمين على التعليم والتعلم بالطرق الإعتيادية، واستعمال أدوات تقييم تركز فقط على الجانب المعرفي دون مراعاة لمهارات التفكير العليا. وغالبًا ما يكون المعلم مصدر المعرفة الوحيد، في حين يكون المتعلم متلقيًا سلبيًا، مما يؤدي إلى انفصال ما يكتسبه المتعلم في المدرسة عن واقعه اليومي (الرفاعي , ٢٠٢١, ص ١٧) .

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

وأظهرت الدراسات الحديثة أن التدريس التقليدي القائم على عرض المعلم للمعلومات ودور المتعلم السلبي لا يحقق تعلمًا فعالًا، مما أدى إلى الدعوة لتطوير طرائق التدريس وذلك بمنح المتعلم دوراً نشطاً في عملية التعلم . وهنا يتطلب التعلم الفعال انخراط المتعلمين في أنشطة تعليمية متنوعة, كالمناقشة , وحل المشكلات، وتوظيف مهارات التفكير العليا , بما يسهم في ترسيخ المعرفة وتوسيع الفهم (الساعدي , ٢٠٢٠, ص٤٠).

وبالنظر لتشخيص مشكلة اتباع الطرائق والأساليب الاعتيادية في التدريس فقد أوصى المؤتمر العلمي الخامس عشر، الذي عقد في الجامعة المستنصرية عام ٢٠١٣، بضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة في عملية التدريس، والعمل على اعتمادها في إعداد المدرس الجيد الجديد، وذلك من خلال الدورات التدريبية المتخصصة في استخدام هذه الاستراتيجيات (المؤتمر العلمي الخامس عشر ، ٢٠١٣ ، ص١٠٢) .

أهمية البحث

من النماذج و الستراتيجيات الحديثة التي تسهم في احداث التغير في مخرجات العملية التعليمية, هي انموذج سكامبر لتنمية الابداع , الذي ترتكز فلسفته في مضمونها على التدريب على الخيال بأسلوب قائم على المرح واللعب، وإجراء معالجات ذهنية باستعمال قوائم توليد الأفكار المرتبطة بهذه التخيلات، الأمر الذي يسهم في تنمية الخيال الإبداعي، والذي يؤدي بدوره إلى تعزيز الإبداع. ويتحقق ذلك من خلال التعرض للألعاب والأنشطة التي يتضمنها برنامج سكامبر , وكذلك استراتيجية تآلف الأشتات التي تُعَدّ من الستراتيجيات الفاعلة في تنمية إبداع الطلبة في مختلف المراحل، إذ تقوم على أساس نظري يتمثل في الجمع بين عناصر متباينة , يمكن التوصل إلى حلول مبتكرة لها من خلال التفكير بأساليب تعتمد على الكناية والاستعارة والتمثيل وغيرها (زاير وآخرون , ٢٠١٧ , ص٢١) , وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتضمن دروس التربية الإسلامية هذه النماذج بوصفها استراتيجيات تدريسية تسهم في تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس المادة .

إن للتربية الإسلامية أهمية كبيرة تكمن في صياغة الإنسان المؤمن الإيجابي الصالح، القادر على الفعل المؤثر على مستوى نفسه وأسرته، ومجتمعه ودينه. ويرتبط ذلك بتصور الإسلام للإنسان، إذ يعتبره خليفة الله في الأرض، كما قال تعالى ((ونحن نُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ (٣٠) وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاء هولاء ان كنتم صادقين)) وأظهرت الدراسات الحديثة أن التعّلم الفعّال يتطلب انخراط المتعلمين في أنشطة تعليمية متنوعة كالمناقشة وحل المشكلات، وتوظيف مهارات التفكير العليا بما يسهم في ترسيخ المعرفة وتوسيع الفهم وقد خلق الله الإنسان لعبادته وإفرادها بالتوحيد، قال تعالى : ((وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (٥٦))) سورة الذاريات , ومن

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

وظائف الإنسان في الأرض الانتشار، وتأليف الشعوب والقبائل، والتعارف والتعاون فيما بينها على البر والتقوى، كما جاء في قوله تعالى في سورة الحجرات: ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٣))) وخلق الله الإنسان من الأرض لإعمارها وتنميتها، وسخر له كل ما في السماوات والأرض ليكون في خدمته، ويصبح بذلك قادراً على نشر دين الله وتعاليمه. وفي النهاية، يتضح أن الإنسان خُلق للعبادة، ونشر الدين، وإعمار الأرض، والتعارف، ومحاربة الإجرام والمجرمين (علي ، ٢٠١٠ ، ص ٦٧) كما جاء في قوله تعالى: ((فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا لِيُضِلَّ النَّاسَ بِغَيْرِ عِلْمٍ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ(١٤٤))) سورة الأنعام .

إن الإسلام يُعارض أساليب التعليم القائمة على الإكراه والعنف، أو تلك التي تقتصر على الحفظ الآلي من غير فهم حقيقي، أو تعتمد التكرار الممل للمعلومات من غير إدراك للمعاني. وحين نستقرء التاريخ الفكري والتربوي الذي جاء به الاسلام نراه يُشجع على نهجٍ تعليمي يُعزز الفهم العميق، وينمّي التفكير النقدي، ويوفر بيئة تعليمية تُحفّز الإبداع والاستقلال العقلي، مما يُمكّن العقل من الوصول الى أقصى إمكانياته في الفهم والإنتاج, فالعقل من أسمى النِعم التي وهبها الله للإنسان، فهو أداة التمييز والإدراك، ووسيلته لفهم الكون والحياة (دندش وعبد الحفيظ، ٢٠٠٢، ص٢٣) .

وتهدف عملية التدريس إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة لدى المتعلمين، سواء أكان على المستوى العقلي مثل تنمية المعرفة والاستنتاج والتفكير النقدي، أو على المستوى الانفعالي بما يشمله تذوق و تقدير وإستمتاع بالفنون، أو على المستوى الحركي المتمثل في اكتساب المهارات المختلفة. وتُقاس فعالية التدريس بمدى ما يُحدثه من تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين بالاتجاه المرغوب فيه (شاهين، ٢٠١١، ص ١٥) . وفي هذه الحالة يُعد التدريس الفعّال أحد المكونات الأساسية في المنظومة التدريسية، إذ إن مكونات المنهج تشمل الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التدريس والتعلّم، والتقويم. ويُشكّل التدريس حلقة الوصل بين هذه المكونات، فهو النقطة المحورية في تحقيق الأهداف التعليمية، وفي ضوء ذلك يتحدد شكل التقويم ووسائله وأساليبه وغاياته , وقد حظيت قضية "المدرّس الفعّال" ومهارات "التدريس الفعّال" باهتمام كبير من قِبل الباحثين في مجال علم النفس التربوي، إذ ركّز هذا المجال على خصائص كل من المعلّم والمتعلّم وتفاعلهما معًا. فالتدريس الفعّال هو نشاط تعليمي مخطَّط، ذو أهداف محددة مسبقًا، يهدف إلى إحداث التعلّم وتحقيق الأهداف التعليمية بيسر وفاعلية، ويقوم على تفاعل إيجابي بين جميع أطراف العملية التدريسية (زاير وآخرون , ٢٠٢٣ , ص٤٦) .

ويُعزى اختلاف المعلمين إلى ما يمتلكونه من سمات شخصية وصفات مميزة، فضلاً عن طرائقهم وأساليبهم وأدواتهم في التدريس. والمعلم لا يُولد معلماً بالفطرة، بل يحتاج – فضلاً عن خصائصه الفردية

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

, إلى تأهيلاً وتدريباً وصـــقلاً لمواهبه، ليغدو التدريس بذلك مزيجاً متكاملاً من العلم والفن (دحلان ، ٢٠٢٠ ، ص ٤٤) .

أما التفكير الإبداعي فيُعَدّ ركيزةً أساسيةً في تنمية التفكير، إذ تُعدّ القدرات الإبداعية ثروة الأمم، وتسعى التربية الحديثة إلى تنميتها لدى الأفراد كونها قابلةً للتطوير. ويُفهم التفكير الإبداعي بوصفه نشاطًا عقليًا متكاملًا، وقد أكدت نظريات علم النفس مكانته كأحد أنماط التفكير الرئيسة المرتبطة بقدرات ذهنية متميزة) (رمضان، ٢٠١٦، ص١٠٥). ويستند التفكير الإبداعي الى مجموعة من العمليات العقلية التي يمارسها الفرد بهدف إنتاج أفكار أو حلول مبتكرة، إذ لا يقتصر على تطوير نمط عمل واحد، بل يتجه نحو إعادة تنظيم الأنماط والعناصر بنكاذج تريسية واستراتيجيات جديدة، بما يفضي إلى صياغات أكثر فاعلية وكفاءة (الرابغي، ٢٠١٣، ص٦٣).

واستناداً الى ذلك تتجلى أهمية البحث بالنقاط الآتية :

١. أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها مرحلة تأسيسية ذات أهمية في تنمية المهارات العلمية والشخصية وتوسيع الآفاق العقلية .
٢. أهمية برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي بطرائق مشوّقة .
٣. أهمية استراتيجية تآلف الاشتات , بوصفها واحدة من الطرائق التي تؤدي الى تعلّم التفكير واكتساب المفاهيم الإسلامية .
٤. إسهام البحث في تقديم إضافة علمية تثري المكتبة التربوية، وتوفر قاعدة معرفية يمكن توظيفها في تطوير أساليب التدريس وتحسين ممارساته.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرّف أثر استعمال برنامج سكامبر واستراتيجية تآلف الأشتات في التفكير الإبداعي واكتساب المفاهيم الاسلامية لدى طالبات الصف الاول متوسط.

فرضيات البحث

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠.٠٥) في تنمية التفكير الإبداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي يدرسنّ ببرنامج سكامبر وطالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة الإعتيادية .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠.٠٥) بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسنَّ باستراتيجية تآلف الاشتات وطالبات المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الإبداعي .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠.٠٥ =a) في تنمية التفكير الإبداعي بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسنَّ باستراتيجية سكامبر وطالبات المجموعة الثانيةاللائي يدرسنَّ بستراتيجية تآلف الأشتات .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ =a) في اكتساب المفاهيم الإسلامية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يدرسن بأنموذج سكامبر، وطالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسنَّ بالطريقة الاعتيادية .

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ =a) في تنمية الاتجاه نحو اكتساب المفاهيم في مادة التربية الإسلامية بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن باستراتيجية تآلف الأشتات وطالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسنَّ بالطريقة الاعتيادية.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ =a) في اكتساب المفاهيم نحو مادة التربية الإسلامية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي يُدرسنَّ وفق نموذج سكامبر وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن باستراتيجية تآلف الأشتات .

حدود البحث

١. الحدود البشرية : عينة من طالبات الصف الأول المتوسط .
٢. الحدود المكانية : ثانوية العزة للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية
٣. الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٥- ٢٠٢٦) .
٤. الحدود الموضوعية : الوحدات الثلاث الأولى من كتاب التربية الاسلامية للصف الاول متوسط .

تحديد المصطلحات

١. برنامج سكامبر

عُرِّف برنامج سكامبر بأنه برنامج إجرائي يهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي من خلال توظيف الخيال اعتماداً على أسلوب التفكير التباعدي, ويتضمن البرنامج مجموعة من عشرين لعبة تتشابه في أسلوب عرضها وتتنوع في محتواها, وقد أكدت العديد من الدراسات فعالية هذا البرنامج في تحقيق أهدافه (أبوجمعة،٢٠١٥،ص٦٣) .

وعرّفه محمود (٢٠٠٥) : بأنه أسلوب تعلّم يجمع بين توليد الأفكار وتدريب التلاميذ على استعمال الأسئلة أثناء التطبيق. وتعتمد هذه الاستراتيجية على تقديم موضوع التعلم في صورة مهام علمية يُكلَّف التلميذ بإنجازها من خلال طرح أسئلة متسلسلة تتضمن: التبديل، التجميع، التكييف، التعديل، إيجاد استخدامات أخرى، الحذف، العكس، الإعادة، والتغلب على التحديات أو المشكلات التي قد يواجهها.

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

وبذلك تتيح هذه الاستراتيجية للمتعلم فرصة تحليل موضوع التعلم وتنشيط قدراته العقلية (محمود ، ٢٠٠٥ ، ص ٣١٥) .

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة أنشطة تعليمية تنفذها الباحثة لطالبات الصف الأول متوسط داخل الصف، بهدف تنمية التفكير الإبداعي وتعميق الفهم من خلال خطوات هي **الاستبدال** كتقديم الدروس بطرق بديلة مثل تمثيل القصص القرآنية و**الدمج** وهو ربط المفاهيم الإسلامية بمواقف حياتية , **والتكييف** أي توظيف أحداث تاريخية بما يلائم واقع الطلبة, و**التعديل** أي تغيير طريقة العرض كتحويل النصوص إلى خرائط ذهنية, و**الاستخدامات الأخرى** ومنها توظيف الآيات والأحاديث في مجالات متعددة , و**الحذف** أي الاقتصار على الأفكار الأساسية **وإعادة الترتيب** من خلال تنظيم الخطوات أو الأفكار بشكل صحيح. **والعكس** وهو التفكير بالمقابل لاكتشاف الحكمة.

الاستراتيجية

عرفها عبد السلام (٢٠٢١) : على أنها خط السير الذي يُتبع للوصول إلى الهدف، أو الإطار الذي يوجه أساليب العمل ويُرشد خطواته، كما يُنظر إليها على أنها فن توظيف الوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف. وبناءً على ذلك، يمكن تعريف استراتيجية التدريس بأنها مجموعة من الإرشادات والخطوات المنظمة التي تحدد مسار عمل المعلم وتوجه تخطيطه وتنفيذه للدرس (عبد السلام ، ٢٠٢١ ص١٤).

وعرفها عطية على أنها : مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يوظفها المعلم لتمكين المتعلم من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وتشمل هذه الاستراتيجية الأفكار والمبادئ التي تعالج أحد مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، بهدف الوصول إلى غايات وأهداف محددة (عطية ، ٢٠١٣ ، ص ٢٦٢).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً على أنها هي مجموعة خطوات منظمة تختارها الباحثة وتوظفها في الموقف التعليمي، لتيسير فهم الطلاب للمعارف الدينية، وتنمية قدرتهم على التفكير والتأمل والتطبيق العملي للأحكام والقيم الإسلامية في حياتهم اليومية .

تآلف الأشتات

عَرّفها محمود هي أسلوب يهدف إلى توليد أفكار وحلول إبداعية للمشكلات من خلال توظيف المجاز والتمثيل والاستعارة. تقوم هذه الاستراتيجية على عمليتين أساسيتين: جعل المألوف غريبًا و جعل الغريب مألوفًا. ويتم توليد الأفكار الإبداعية وفق هذه الطريقة عبر مجموعة من المراحل والخطوات، تبدأ بتحديد المشكلة، ثم جعل الغريب مألوفًا، يليه فهم المشكلة بعمق، وبعدها إعادة صياغتها من خلال آليات إجرائية مناسبة، وصولًا إلى تقويم الحلول واختيار الأنسب وفق معايير محددة (محمود ،٢٠٠٦ ، ص ٤١٣).

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

وعرّف حميد (٢٠١١) تآلف الأشتات بأنه: أسلوب تعليمي يعتمد على استعمال الاستعارة والمجاز والمشابهة بشكل منظم من قبل المعلم، بهدف مساعدة المتعلمين على إيجاد التوازن المناسب من خلال الربط بين المألوف وغير المألوف، أو العكس، بما يسهم في فهم أعمق للمشكلة والسعي نحو إيجاد حلول إبداعية (حميد ، ٢٠١١ ، ص٤٢٦) .

أما الباحثة فقد عرفته اجرائياً على أنه : إجراء تعليمي يقوم على عرض مجموعة من العناصر أو الأفكار المتباعدة أو غير المترابطة ظاهريًا، ثم توجيه المتعلمين إلى الربط بينها من خلال المقارنة والتشبيه والاستعارة، بهدف توليد أفكار جديدة، وتنمية التفكير الإبداعي، وحل المشكلات بطريقة مبتكرة .

التفكير الإبداعي

عرفه جروان المشار اليه في رمضان (٢٠١٦ , ص١١٨) إلى أن التفكير الإبداعي يُعد نشاط عقلي معقد وهادف ، تحركه رغبة ملحة في البحث عن حلول, أو التوصل إلى نتائج جديدة وأصيلة لم تكن معروفة من قبل. ويمتاز هذا النمط من التفكير بأنه مدفوع بدافع داخلي قوي نحو الاكتشاف وإيجاد الحلول المبتكرة .

وعرّفه الحلّاق (٢٠١٠ ,ص٤٠) بأنه نشاط عقلي يقوم فيه المتعلم بالتفاعل مع الخبرات المتنوعة التي يمر بها، سعياً إلى فهم مكونات الموقف بصورة أعمق، بما يقوده إلى توليد فهم جديد , أو ابتكار حل أصيل لمشكلته، أو التوصل إلى اكتشاف جديد يضيف قيمة له شخصية أو إجتماعية .

وتعرّفه الباحثة إجرائياً على أنه القدرة التي يظهرها المتعلم في إنتاج أفكار جديدة أو حلول مبتكرة عند التعامل مع مواقف أو مشكلات تعليمية محددة .

اكتساب المفاهيم

عرفها زيتون (١٩٨٦ ,ص٨٨) بأنه : عملية اكتساب المفاهيم من العمليات الطبيعية التي تبدأ لدى الطفل قبل دخوله المدرسة، إذ يكتشف مفاهيم متعددة من بيئته المحيطة، ويتمكن من التمييز بين الأشياء المختلفة حوله. ويكون الإدراك الحسي وسيلته الأولى للتعرّف الى البيئة ومكوناتها، إذ يدرك بحواسه العلاقات والخصائص بين الأشياء التي يتعامل معها. ومع نموّه وتطور خبراته ينتقل إلى مرحلة أرقى من الفهم والإدراك العقلي، فيبدأ بعملية تصنيف الأشياء في فئات أو مجموعات وفقًا للصفات المشتركة بينها، ويعبر عنها بصورة لفظية منظمة .

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه قدرة المتعلم على فهم المفاهيم واستيعابها في موضوعات دراسية محددة، والتعبير عنها بدقة وذلك بالتعريف، والتمييز بين أمثلتها ، وتطبيقها في مواقف جديدة. ويُقاس ذلك بالاختبارات التحصيلية، أو الأنشطة الصفية التي تكشف عن مستوى الفهم والتطبيق .

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

الفصل الثاني

المحور الأول : جوانب نظرية

برنامج سكامبر

يُعد انموذج سكامبر إحدى الأدوات الفعّالة في تنمية الأفكار وصقلها بأسلوب إبداعي يجمع بين التفكير التباعدي والتفكير الابتكاري. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى مساعدة المتعلمين على توليد أفكار جديدة أو بديلة، والعمل على تطويرها وتحسينها وصولاً إلى صياغة أفكار مبتكرة، وذلك من خلال سلسلة من الإجراءات المنظمة. ويوصف سكامبر بأنها استراتيجية إجرائية تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عبر توظيف الخيال بأسلوب التفكير التباعدي، بغرض تحليل المشكلات أو الموضوعات وفهمها وتطويرها. وبذلك تُعد من استراتيجيات العصف الذهني التي تدعم الإبداع والتجديد (السر ، ٢٠٢١ ، ص١٦٣).

وتُعد استراتيجيات SCAMPER مجموعة من الأدوات التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على توليد أفكار مبتكرة وعميقة، مما يسهم في التوصل إلى منتجات جديدة. ومن المهم الإشارة إلى أن الإبداع لا يعني بالضرورة إنتاج منتج نهائي مكتمل حتى يُوصَف الفرد بالمبدع، إذ قد يتطلب تحويل الفكرة إلى منتج عملي تدخل خبراء مختصين أو استعمال أدوات وإمكانات معينة ,فيكفي في أحيان كثيرة أن يقدّم المبدع فكرة أصيلة قابلة للتطبيق،لتتولى الجهات المعنية مهمة تطويرها وتحويلها إلى منتج مفيد(الهيلات،٢٠١٥، ص٤٠).

تستند استراتيجية سكامبر إلى النظرية البنائية، وتقوم فكرتها الرئيسة على أن كل جديد ما هو إلا تعديل أو تطوير لشيء قائم بالفعل.

و تشير الأدبيات التربوية إلى وجود اتجاهين رئيسين في تعليم التفكير، لكل منهما منطلقاته ومبرراته؛ إذ يرى الاتجاه الأول أهمية تقديم البرامج والأنشطة الهادفة إلى تعليم التفكير بصورة مستقلة عن المناهج الدراسية، بحيث تكون في شكل منهج منفصل يُدرّس كبقية المواد الدراسية في المدرسة. في حين يؤكد الاتجاه الثاني ضرورة دمج هذه الأنشطة ضمن المنهج الدراسي الاعتيادي وفي إطار محتواه. وفي هذا السياق، يمكن القول إن برنامج كامبر يتبنى الاتجاه الأول (الحسيني ، ب . ت ص٨) .

إستراتيجية تآلف الاشتات :

تعود نشأة هذه الاستراتيجية إلى وليام جوردن عام ١٩٦١، الذي عرّفها بأنها عملية ربط العناصر التي لا تبدو بينها علاقات ظاهرة، من خلال توظيف فنون البيان والمجاز والمنطق، ضمن إطار منهجي يهدف إلى التوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات حيث انطلق عمله من فكرة تطوير وبناء مجموعات الابتكار في

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

المؤسسات الصناعية، والتي تقوم على اجتماع أفرادها لتجميع الخبرات والمعارف بهدف إنجاز عمليات التطوير والتحسين (الكسباني ، ٢٠٠٨، ص٨٢) .

وتتشابه هذه الاستراتيجية مع استراتيجية العصف الذهني من حيث مشاركة الأعضاء في توليد الأفكار الجديدة وتهيئة بيئة حرة تخلو من النقد المباشـــر، غير أن بينهما فروقًا في الدلالات والتطبيقات. فالميزة الخاصـة بنموذج تآلف الأشـتات تكمن في اعتماده على المجاز والتماثل والتناظر بوصـفها أدوات رئيسـة في التفكير.

وتستند استراتيجية تآلف الأشتات إلى آليتين أساسيتين ذكرهما مرعي والحيلة (٢٠٠٩, ص١٣٩) كالآتي :

١. جعل الغريب مألوفًا، وذلك عبر تحليل المشكلة وتفكيك عناصرها وصولًا إلى تحديدها بشكل دقيق ، حيث ينطلق الطلاب في اسـتعمال أنواع متعددة من المجاز دون التقيد بقيود منطقية، ويعتمد المعلم في تطبيقها على توســيع المســافة المفاهيمية وإتاحة المجال لخيال الطلاب للانطلاق في مختلف الاتجاهات .
٢. جعل المألوف غريبًا، حيث يُعاد النظر في المشــكلات البســيطة أو المألوفة من زوايا جديدة وغير معتادة، الأمر الذي يفتح المجال أمام حلول مبتكرة وإبداعية.

وتستند استراتيجية تآلف الأشتات إلى ثلاثة افتراضات أساسية اشار اليها أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧, ص١٩٨) .

١. العملية الإبداعية قابلة للوصف والتحليل، و يمكن تعلّمها واكتساب مهاراتها.
٢. تستند عمليات الإبداع في المجالات المختلفة الى عمليات نفسية جوهرية مشتركة.
٣. الإبداع لا يختلف من حيث طبيعته الأساسية سواء أجرت ممارسته بصورة فردية أم ضمن عمل جماعي .
٤. التركيزعلى التفاعل والإبداع , والإبتعاد عن الأسـاليب التقليدية القائمة على الاسـتضـهار والحفظ التي تفضي الة سلبية المتعلم .

وتُعد استراتيجية تآلف الأشتات , ستراتيجية تحليلية تتابعية تقاربية تسلسلية، حيث ينتقل الطلبة بشكل مستمر بين التعرف على خصائص الأشياء المألوفة لديهم ومقارنتها بصفات الموضوعات غير المألوفة. وتهدف هذه الطريقة إلى تمكين الطلبة من فهم الظواهر أو المفاهيم الجديدة من خلال ربطها بخبراتهم السابقة، واستكشافها واختبارها في سياقات مشابهة للحياة الواقعية. كما تسعى إلى تقريب المفاهيم المعقدة وجعلها أكثر قابلية للاستيعاب. وتستلزم هذه الطريقة مدرسًا يتمتع بخبرة ومعرفة كافيتين، تمكّنه من الربط

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

بين المعلومات المختلفة بسلاسة، وإيصال الأفكار إلى الطلبة بطريقة واضحة وفعّالة (زاير وآخرون, ٢٠١٧, ص ٢٣) .

وترى الباحثة أن استراتيجية تآلف الأشتات تُعد من الاستراتيجيات الفعّالة في تنمية القدرات الابتكارية لدى الطالبات إذ تقوم على توظيف خبرات المتعلمين السابقة وتجاربه وأفكارهم في معالجة المشكلات بطرق جديدة قائمة على التأليف والربط بين الأفكار بشكل غير مألوف.

وهذا من شأنه أن يحقق عدداً من الفوائد والميزات، ذكر السر (٢٠٢١, ص ٢٤٥) أبرزها وهي :

١. إحداث تغيير في التصورات البديلة لدى الطلبة بما يسهم في تصحيح المفاهيم.
٢. تسهيل فهم المفاهيم المجردة من خلال ربطها بالواقع المعاش للمتعلم.
٣. إثارة اهتمام الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم.
٤. تنمية التفكير الإبداعي وتعزيز القدرات الابتكارية لديهم.
٥. تطوير مهارات التواصل والتعاون والمشاركة الفاعلة بين المتعلمين .

المحور الثاني

الدراسات السابقة

تناولت دراسات متعددة برنامج سكامبر وتناولت دراسات اخرى استراتيجية تآلف الاشتات , وكما يأتي:

١. أجرت التونسي (٢٠٢١) وآخرون : دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استعمال استراتيجية توليد الأفكار (SCAMPER) في تنمية مهارات الاتصال الإقناعي الشفوية والكتابية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية وكان المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج شبه التجريبي , وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة، قسمن بالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وجرى إعداد دليل إرشادي لتدريس وحدة "التواصل" من كتاب القراءة والتواصل اللغوي المقرر للمرحلة الثانوية .

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الاتصال الإقناعي، مما يُعزى إلى استخدام استراتيجية توليد الأفكار. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مقررات اللغة العربية في التعليم العام مواقف وأنشطة عملية تتيح تنمية مهارات الاتصال والإقناع، وكذلك تدريب معلمات اللغة العربية قبل الخدمة وأثناءها على توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها استراتيجية SCAMPER. كما اقترحت إجراء دراسات مستقبلية لتقصي أثر التدريس باستخدام هذه الاستراتيجية في تنمية نواتج تعلم مختلفة في مادة اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية (التونسي وآخرون ، ٢٠٢١ ، ص١٩٧).

٢. دراسة حسين (٢٠٢١) : هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر استراتيجيتَي **(سكامبر) و(العصف الذهني)** في تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين التحصيل الدراسي في مادة التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني الإســـلامي في محافظة بغداد, اعتمد الباحث المنهج التجريبي في الدراســـة، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني الإسلامي في محافظة بغداد، وتم اختيار عينة مكونة من ٣٨ طالبًا من مدرســة الإمام مالك بن أنس للبنين ,وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاث في التحصيل الدراسي، وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين (العصــف الذهني وســكامبر). كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية عند المســتوى نفســه بين متوســط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين (العصــف الذهني وســكامبر) في التحصيل الدراسي. كذلك كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار التفكير التأملي، وجاءت الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين (العصف الذهني وسكامبر). في حين لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في اختبار التفكير التأملي.واختُتمت الدراســة بالتوصــية بضــرورة اعتماد استراتيجيتي سكامبر والعصف الذهني لما أثبتتاه من فاعلية في التدريس وتحقيق مخرجات تعليمية أفضل (حسين ٢٠٢١, ملخص الأطروحة ص و) .

٣. دراسة حميد (٢٠١١) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر **استراتيجية تآلف الأشتات** في تحسين الأداء التعبيري في تنمية التفكير الناقد والابتكاري لدى طالبات الصـــف الخامس الأدبي. اســـتخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصـــميم ذي ضـــبط جزئي، تكونت العينة (٦٧) طالبة من إعدادية الزهراء للبنات في ديالى، وُزعن إلى مجموعة تجريبية درســت بالاســتراتيجية الجديدة (٣٣ طالبة) وأخرى ضــابطة بالطريقة التقليدية (٣٤ طالبة).

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصــائية لصــالح المجموعة التجريبية في كلٍّ من الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري، مما يثبت فاعلية استراتيجية تآلف الأشتات في تطوير مهارات التعبير والإبداع مقارنة بالطريقة التقليدية (حميد , ٢٠١١, ص ٢٢٤) .

٤. دراسة الدوري (٢٠٢٢) : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استعمال استراتيجية تآلف الأشتات في تدريس مادة الكيمياء على تنمية التفكير الإبداعي واكتساب مهارات عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في العراق. ولتحقيق هذا الهدف، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي بأسلوب الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين: تجريبية وضابطة.

تكونت عينة الدراســة من (٦٠) طالبة من إحدى مدارس المديرية العامة لتربية الكرخ في محافظة بغداد، جرى اختيارهن بطريقة قصــدية، وجرى توزيعهن عشــوائيًا على مجموعتين؛ ضــمت الأولى (٣٠) طالبة

درست على وفق استراتيجية تآلف الأشتات ، بينما درست المجموعة الاخرى وعددهن (٣٠) بالطريقة الاعتيادية.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى استراتيجية التدريس، وجاءت لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية تآلف الأشتات , وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة باعتماد هذه الاستراتيجية في تدريس مادة العلوم، وتضمينها في تصميم المحتوى العلمي، فضلًا عن الاستفادة منها في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، لما لها من أثر في تنمية التفكير الإبداعي وتعزيز عمليات العلم لدى الطلبة (الدوري , ٢٠٢٢, ملخص البحث ص ط) .

وباستعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأن البحث الحالي أفاد مايأتي من هذه الدراسات :

١. كيفية إعداد الإختبارات والمعالجات الإحصائية لتحليل البيانات بما ينسجم مع أهداف البحث .
٢. كيفية اعداد متغيرات البحث بشكل ملائم ويتمثل ذلك ببرنامج سكامبر والسير بالإجراءات المتبعة .
٣. كيفية مراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث والمتغيرات التي ترتبط به .
٤. تأسيس أنموذج فكري وتكوين مخطط متكامل حول آليات عرض النتائج ومناقشتها بطريقة علمية .

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

الطريقة والإجراءات

جرى اختيار المنهج التجريبي لكونه المنهج الأنسب ل تحقيق الأهداف وهذا المنهج هو عملية إحداث تغيير متعمّد في الواقع , وذلك بضبط شروط محددة , وإدخال متغيرات مستقلة بهدف التعرف الى أثرها وقياسه في الواقع. وبذلك يُعد البحث التجريبي وسيلة لاختبار الفرضيات والتحقق منها، إذ يُمثل المتغير التجريبي (المستقل) العنصر الذي يمكن التلاعب به، في حين تُقاس نتائجه بالمتغير التابع (العمراني ، ٢٠١٣ ، ص١٤٠) .

التصميم التجريبي :

التصميم التجريبي هو المخطط الذي يوضّح بناء التجربة , وذلك بتحديد المتغيرات المستقلة ومستوياتها، ويتطلب مهارة عالية لضبط العوامل المؤثرة، وتحديد الزمان والمكان المناسبين، وإعداد أدوات قياس دقيقة تضمن صدق النتائج (المحمودي ، ٢٠١٩ ، ص ٧٠) . وفي ذلك اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا قبليًا–بعديًا لثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وقد طُبِّقت أداة البحث المتمثلة في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي ومقياس اكتساب المفاهيم في مادة التربية الإسلامية مرتين: الأولى قبل بدء التجربة، والثانية بعد انتهائها. ويُعرف هذا النوع من التصاميم بالتصميم شبه التجريبي ذي المجموعات المتعددة، إذ يمكن أن يجرى على مجموعة ضابطة واحدة مقابل مجموعة تجريبية، أو على أكثر من مجموعة تجريبية على وفق طبيعة البحث .

عينة البحث

جرى اختيار ثانوية (العزة للبنات) قصدياً , اذ فيها ثلاث شعب للصف الأول متوسط , ويبلغ عدد طالباتها (١٠٨) طالبة, وبعد استبعاد الطالبات الراسبات وطالبتين غبر مسلمتين (من الديانة الصابئية) اصبح العدد الكلي للعينة (١٠٢) طالبة موزعات على ثلاث شعب هي: (أ) و(ب) و(ج). تم اختيار الشعب عشوائيًا على النحو الآتي: الشعبة (أ) مثّلت المجموعة التجريبية الأولى، ودرست على وفق أنموذج سكامبر. والشعبة (ب), ومثّلت المجموعة التجريبية الثانية، ودرست على وفق استراتيجية تآلف الأشتات . والشعبة (ج) مثّلت المجموعة الضابطة، وجرى تدريسها بالطريقة الاعتياديةو والجدول رقم (١) يوضح عينة البحث ومجموعاته والتصميم التجريبي له.

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

جدول رقم (١)

عينة البحث والتصميم التجريبي

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	أ	٣٤	انموذج سكامبر	اختبار التفكير الإبداعي
التجريبية الثانية	ب	٣٤	ستراتيجية تآلف الأشتات	
المجموعة الضابطة	ج	٣٤	الطريقة الاعتيادية	مقياس اكتساب المفاهيم

تحديد المادة العلمية : قبل البدء بالتجربة تم تحديد المادة العلمية التي سيتم دراستها خلال التجربة وهي الوحدات الثلاث الأولى من كتاب القرآن الكريم والتربية الاسلامية للصف الأول متوسط .

تحديد الأهداف السلوكية : تمثل الأهداف السلوكية ركناً أساسياً في العملية التعليمية، فهي توجه المعلم في تخطيط دروسه وتنفيذها بكفاءة، كما تساعد على تنمية جوانب شخصية المتعلمين. وتمكّن صياغتها الجيدة المعلم من أداء دوره بفاعلية، لذا يعد تدريب المعلمين على اشتقاقها أمراً ضرورياً، ويُستحسن اطلاع الطلاب عليها قبل بدء الدرس لزيادة فاعلية التعلم (الساعدي ، ٢٠٢٠ ، ص ٩٥) وتُسهم الأهداف السلوكية في مساعدة المعلم على فهم وتحليل خريطة جدول المواصفات، بما يضمن تحقيق التوازن بين مختلف الجوانب التعليمية وعدم الاقتصار على البُعد المعرفي وإهمال الجوانب الأخرى. كما تمكّنه من اختيار أساليب تقويم أكثر دقة وموضوعية لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية (عدس وقطامي، ٢٠٠٥، ص ٤٤–٤٥) , لذا صاغت الباحثة الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة والأفكار الرئيسية لموضوعات الكتاب المقرر . واعتمدت الباحثة المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف Bloom للمجال المعرفي(المعرفة , الفهم , التطبيق) آخذةً بنظر الاعتبار الخصائص العمرية لطالبات المرحلة الأولى من الدراسة المتوسطة. كما استعانت بآراء الخبراء ومقترحاتهم، وقامت بإجراء بعض التعديلات على الأهداف، في حين أبقى المحكّمون على جميع الأهداف بعد حصولها على نسبة موافقة بلغت (٩٥٪). وبذلك أصبح العدد النهائي للأهداف (٧٤) هدفًا، توزعت على النحو الآتي: (٤١) هدفًا لمستوى المعرفة، و(٢٢) هدفًا لمستوى الفهم، و(١١) هدفًا لمستوى التطبيق .

إعداد الخطط التدريسية

يشترط في التدريس الناجح إعداد الخطط التدريسية الملائمة , وعلى هذا الاساس أعدت الباحثة ثلاث نماذج من الخطط مستندةً في ذلك الى الأهداف والمحتوى وهي كما يلي :

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

الأنموذج الأول من الخطط وفق برنامج سكامبر , والانموذج الثاني وفق استراتيجية تآلف الأشتات , النموذج الثالث وفق الطريقة الاعتيادية ,وعرضتها على عدد من المحكمين والخبراء واساتذة الجامعات الذين عدلوا جانباً من هذه الخطط بحسب آرائهم ومقترحاتهم وقد أخذت الباحثة بها .

اداتا البحث

يتطلب البحث الحالي إعداد اختبار التفكير الإبداعي ومقياس اكتساب المفاهيم الإسلامية .

اختبار التفكير الإبداعي

على الرغم من تباين آراء الباحثين حول ماهية الإبداع والتفكير الإبداعي، إلا أن معظمهم يتفقون على أنه يتضمن مجموعة من القدرات العقلية التي حدّدها كلٌّ من جيلفورد وتورانس , وهنا اعتمدت الباحثة في قياس القدرة على التفكير الإبداعي على مقياس تورانس، الذي يُعد من أبرز المقاييس التي ظهرت نتيجة للتطورات التي شهدتها نظريات التكوين الذهني والقدرات العقلية في النصف الثاني من القرن العشرين. وقد انطلقت جذور هذا التطور من أعمال جيلفورد (١٩٥٦), الذي وضع نظرية البناء الذهني للقدرات العقلية، وميّز فيها بين نوعي التفكير التقاربي والتباعدي (الرابغي , ٢٠١٣, ص ٦٨)

يتضمن مقياس تورانس نسختين رئيستين: اللفظية والشكلية، ولكل منهما صورتان متكافئتان. وتتألف الصورة اللفظية من سبعة اختبارات فرعية تقيس مجتمعة أبعاد التفكير الإبداعي، في حين تتكون الصورة الشكلية من ثلاثة اختبارات فرعية.

وفي هذه الدراسة، استخدمت الباحثة الصورة الشكلية (أ) من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، والتي تشمل: اختبار بناء الصورة، واختبار تكملة الصور، واختبار الخطوط المتوازية .

صدق الاختبار :

يقصد بـ الصدق الداخلي أن يكون البحث صادقًا بالقدر الذي يمكن فيه عزو الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة إلى أثر المعاملة (المتغير المستقل)، دون أن تكون تلك الفروق ناجمة عن متغيرات أو عوامل دخيلة قد أثرت قبل المعاملة أو أثناءها، بغضّ النظر عن مصدرها.

أما الصدق الخارجي فيتحقق عندما يستطيع الباحث تعميم نتائج البحث إلى مجتمع الدراسة أو إلى مواقف وتجارب مشابهة خارج حدود العينة المستخدمة (العمراني ، ٢٠١٣ ، ص١٤) .

وقد توافرت دلالات الصدق لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي، إذ أشار تورانس في دليل المقياس إلى تحقق دلالات صدق المحتوى وصدق البناء. وتظهر هذه الدلالات من خلال تمثيل فقرات المقياس للأبعاد التي يقيسها، وانسجامه مع الأساس النظري الذي استند إليه والمبني على نظرية جيلفورد في البناء العقلي للقدرات (الروسان , ١٩٨٥, ص١٣٦) .

صدق البناء :

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

استخرجت الباحثة صدق الاختبار من نوع الصدق التكويني الفرضي، الذي يُعد هذا من أكثر أنواع الصدق قبولًا، لأنه يجمع بين الجانب المنطقي والتجريبي عبر إقامة علاقة مبنية على القياس والتجريب. ويستخدم هذا النوع مع الاختبارات التي تقيس السمات الافتراضية مثل الذكاء، والتفكير، والاستدلال، لأنه يشكل الإطار النظري لهذه الاختبارات .

وتوصلت الباحثة إلى صدق الاختبار بإيجاد العلاقة بين مكونات الاختبار، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، مع الدرجة الكلية للاختبار، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson). واعتمدت الباحثة في ذلك على بيانات الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث، إذ جرى سحب العينات وإجراء اختبار عشوائي بينها، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مكونات الاختبار والدرجة الكلية

مكونات الاختبار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠.٨١	١٢.١٩٨	٢	دالة احصائياً
المرونة	٠.٧٤	٩.٧١٦		
الأصالة	٠.٦٢	٦.٩٧		

يلاحظ من الجدول (٢) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢) , وباستعمال الاختبار التائي , اذ كانت القيم التائية المحسوبة جميعها اكبر من القيمة الجدولية, وهذا يدعم صحة البناء .

ثبات الإختبار

حُسب ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين، وهي إحدى الطرائق المستعملة لاستخراج ثبات المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، إذ تُشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس. وقد استعملت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بالاعتماد على العينة نفسها التي استُعملت في صدق البناء، فبلغ معامل الثبات (٠.٨٤)، ويُعد هذا المعامل يُعد جيدًا لأغراض الدراسة الحالية .

تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

جرى تصحيح الاختبار وفق ما يلي :

١. الطلاقة: تمثل القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار في مدة زمنية محددة، وتشمل مهارات متعددة مثل القدرة على توظيف الكلمات في أكبر عدد من الجمل والعبارات ذات المعنى، والقدرة على

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

إيجاد كلمات مترابطة مع كلمات معينة، فضلاً عن سرعة تصنيف الكلمات ضمن فئات محددة، وسرعة التفكير في إنتاج كلمات وفق نسق منظم وقد حُسبت درجة واحدة لكل فكرة أو موضوع تُعبّر عنه الطالبة بالرسم، بشرط أن يُكتب له اسم. ويُعد مجموع هذه الدرجات الدرجة الكلية للطلاقة.

٢. المرونة: وهي القدرة على التكيف بسرعة مع المواقف أو المشكلات الجديدة، وتمثل عكس التصلب أو الجمود الذي يقتصر على فكرة أو أسلوب واحد محدد. وتظهر المرونة في قدرة الفرد على إنتاج استجابات متنوعة بصورة تلقائية، بحيث لا تقتصر على فئة أو نمط واحد بعينه.

وحُسب عدد الفئات التي تندرج ضمنها استجابات الطالبة في كل نشاط من الأنشطة الثلاثة. فمثلاً, في النشاط الثالث إذا رسمت الطالبة ست إشارات مرورية , وثلاثة أشكال هندسية تكون درجتها في الطلاقة (٩ درجات)، بينما درجتها في المرونة (درجتين)، لوقوع استجابتها في فئتين مختلفتين.

٣. الأصـــالة : تعني أن يكون الفرد المبدع قادراً على إنتاج أفكار جديدة ومميزة، بعيدة عن التكرار أو الحلول التقليدية للمشكلات، إذ تمتاز أفكاره بـجدّتها وفرادتـها، وتُعد الأصالة أعلى مراتب الإبداع (الحيزان ، ٢٠٠٢، ص ٣٢- ٣٣) .

تُعطى علامات الأصـالة من (٠ – ٣) درجات، تبعاً لدرجة تكرار الاسـتجابات بين المفحوصـين. فكلما كانت الفكرة نادرة (أي قليلة التكرار) ارتفعت أصالتها، وكلما زاد التكرار انخفضت الأصالة.

وقد اعتمدت الباحثة في تصحيح الأصالة على المعايير التي حددها تورانس وكما موضح في الجدول رقم(٣)

جدول رقم (٣) النسبة المئوية لتكرار الفكرة ودرجتها

النسبة المئوية للتكرار	درجة اصالتها
٥٪ فأكثر	صفر
من ٢- ٩٩ , ٤٪	٢
اقل من ٢٪	

الدرجة الكلية

تُحسـب الدرجة الكلية للاختبار من خلال مجموع درجات الطلاقة والمرونة والأصـالة في جميع وحدات الاختبار، وذلك على النحو الآتي:

١. تُمنح درجة واحدة لكل فكرة في الطلاقة.

٢. تُمنح درجة واحدة لكل فئة مختلفة في المرونة.

٣. تُحدد درجة الأصالة بالاعتماد على نسبة تكرار الاستجابة بين المفحوصين؛ فكلما كانت الاستجابة نادرة ارتفعت درجتها الأصالة.

وبذلك، فإن الدرجة الكلية تمثل مدى قدرة المستجيب على الإنتاج الفكري الذي يتسم بأعلى قدر من الطلاقة والمرونة التلقائية والأصالة في مواجهة مشكلة أو موقف مثير (خير الله ، ١٩٨١ ، ص١٣) .

ثبات التصحيح

لإيجاد ثبات التصحيح، قامت الباحثة باختيار (٢٥) استمارة من استمارات الإجابة على الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي بطريقة عشوائية. ثم أعادت تصحيحها بعد أسبوعين من التصحيح الأول لتحديد ثبات التصحيح عبر الزمن، مستعينة بمعادلة بيرسون الإحصائية. وبلغت نسبة الاتساق بين تصحيح الباحثة لنفسها عبر الزمن ٩٣٪، مما يشير إلى ثبات عالي في التصحيح.

كما قامت مدرسة أخرى، وهي زميلة للباحثة ، بتصحيح الاختبار أيضاً، وبلغت نسبة الاتساق بينها وبين الباحثة ٩١٪، ووفق ما تشير اليه الادبيات ذات الصلة إلى أن قيمة معامل الارتباط اذا كانت بين ٠.٩٠ و١.٠٠ تعكس وجود ارتباط عالي جداً، مما يؤكد موثوقية التصحيح.

إعداد مقياس اكتساب المفاهيم :

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس اكتساب المفاهيم الإسلامية، نظرًا لعدم توفر اختبار جاهز يتمتع بالصدق والثبات في هذا المجال. وجاء الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، حيث صاغت لكل مفهوم ثلاث فقرات تقيس التعريف والتمييز والتطبيق، ليصبح مجموع فقرات الاختبار (٣٣) فقرة. ويمتاز هذا النوع من الاختبارات بالشمولية والموضوعية، فضلاً عن تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وللتحقق من صدق الاختبار، عرضته الباحثة مع تعليمات الإجابة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بلغ عددهم (١٠) خبراء، وبعد تحليل آرائهم أجرت تعديلات على بعض الفقرات، واعتمدت جميع الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق بلغت (٨٠٪) فأكثر. كما أعدت الباحثة استمارة خاصة للإجابة على فقرات الاختبار، وحددت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة .

تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية

قامت الباحثة بطباعة الاختبار بصيغته الأولية المكونة من (٣٣) فقرة، ثم طبقته على عينة استطلاعية بلغت (٧٠) طالبة. وبعد جمع أوراق الإجابة، أعدت مفتاحاً لتصحيحها.

ثبات الاختبار

لحساب الثبات، استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لما تتميز به من اختصار للوقت، إذ يُطبق الاختبار مرة واحدة فقط، وبذلك تُجنب الطالبات التعرض لخبرة إضافية قد تؤثر في النتائج. وقد تم تقسيم الفقرات إلى جزأين؛ الأول يضم الفقرات الفردية، والثاني يضم الفقرات الزوجية، ثم حُسب معامل الارتباط بين درجات الجزأين. وللحصول على معامل ثبات كامل للاختبار، جرى تصحيح الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان–براون.

أما خطوات الباحثة في حساب الثبات فكانت كالآتي:

١. ترتيب الدرجات التي حصلت عليها الطالبات ترتيباً تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى.
٢. تحديد المجموعتين العليا والدنيا بما نسبته (٢٧٪) من مجموع العينة، إذ بلغ عدد كل مجموعة (٢٨) .
٣. تقسيم فقرات الاختبار إلى فردية وزوجية، ثم حساب الإجابات الصحيحة لكل من المجموعتين.
٤. حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ثم تصحيحه بمعادلة سبيرمان–براون.

وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٣) وهو معامل جيد ومقبول بالنسبة للاختبارات غير المقننة .

تطبيق التجربة

طبقت الباحثة التجربة بنفسها وكانت ادارة المدرسة متعاونة معها بشكل كبيرفي هذا الجانب وبدأت بتنفيذ الدروس وفق الخطة التي أعدتها فدرست المجموعة التجريبية الاولى وفق انموذج سكامبر والمجموعة التجريبية الثانية وفق نموذج تآلف الأشتات , أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الإعتيادية , واستمرت التجربة لمدة فصلاً دراسياً كاملاً , فقد تم البدء بالتجربة يوم ١–١٠ –٢٠٢٥ , وأنهيت يوم ١٢–١٢–٢٠٢٥ .

الوسائل الاحصائية

الوسائل الاحصائية : لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة تحليل التباين الاحادي , الإختبار التائي , معامل ارتباط بيرسون , معامل سبيرمان براون , معادلة الفاكرونباخ , اختبار شيفيه .

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

تعرض الباحثة نتائج البحث وفق الآتي :

أ . نتائج اختبار التفكير الإبداعي

بعد انتهاء التجربة قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير الإبداعي على مجموعات البحث الثلاث، ثم جُمعت البيانات وعُولجت إحصائياً بغية التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات هذه المجموعات. ولتحقيق ذلك استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ويوضح الجدول (٥) النتائج المتحصلة :

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطالبات في اختبار التفكير الابداعي :

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١١٤٤٥.٤١	٢	٥٧٢٢,٧٠٦٢	١٩.٠٩	٣,٠٧	دالة احصائياً
داخل المجموعات	٢٩٦٧٦.٢٦٨	٩٩	٢٩٩,٧٦٠			
الكلي	٤١١٢١,٦٧٨					

يُلاحظ من الجدول أن القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (١٩.٩) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣.٧) عند درجتي حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي. وبما أن تحليل التباين الأحادي لا يحدد مصدر هذه الفروق، فقد استعانت الباحثة باختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات وتحديد مواضع الفروق تبعاً لفرضيات البحث. وجاءت أولى المقارنات بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق نموذج سكامبر، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، كما يبين الجدول الآتي:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين المجموعات في متوسط درجات التفكير الابداعي للطالبات

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الحرجة	

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

التجريبية الاولى الضابطة	٧٤,٦١ ٥١,٢٦	١٠,٦٥ ١٨,٥٩	١٢,٧٥	٣,٠٧	دالة احصائياً
التجريبية الثانية الضابطة	٧٢,٧٣ ٥١,٢٦	١١,٥٩ ١٨,٥٩	١١,٧٣	٣,٠٧	دالة إحصائياً
التجريبية الاولى التجريبية الثانية	٧٤,٦١ ٧٢,٧٣	١٠.٦٥ ١١.٥٩	١,٠٢٧	٣,٠٧	غير دالة احصائياً

يلاحظ من خلال الجدول أن :

١. قيمة (شيفيه) المحسوبة لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في متوسط درجات التفكير الإبداعي قد جاءت أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وتنص الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن وفق أنموذج سكامبر، وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بطريقة "تآلف الأشتات "، إضافة إلى المجموعة الضابطة التي تلقت التدريس بالأسلوب الاعتيادي. غير أن النتائج أظهرت وجود فروق معنوية لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى، مما يستوجب رفض الفرضية الأولى من فرضيات البحث.

٢. تتضمن المقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، اللواتي درسن وفق إستراتيجية تآلف الأشتات ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي تلقين التعليم بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي. وتنص الفرضية الصفرية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين في تنمية التفكير الإبداعي. غير أن النتائج الواردة في الجدول أوضحت أن القيمة المحسوبة لاختبار (شيفيه) كانت أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى الدلالة نفسه، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية. وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية من فرضيات البحث .

٣. تقوم المقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، اللواتي درسن وفق نموذج سكامبر، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، اللواتي درسن باستراتيجية تآلف الأشتات، في اختبار التفكير الإبداعي. وتنص الفرضية الصفرية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين في تنمية التفكير الإبداعي. وقد بينت النتائج الواردة في الجدول أن القيمة المحسوبة لاختبار (شيفيه) كانت أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة نفسه، مما يدل على

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين المجموعتين التجريبيتين. وبناءً على ذلك تُقبل الفرضـــية الصفرية الثالثة من فرضيات البحث .

٢ . عرض نتائج اختبار اكتساب المفاهيم الاسلامية

بعد انتهاء التجربة، طبقت الباحثة مقياس اكتســـاب المفاهيم على المجموعات الثلاث ، ثم عولجت البيانات إحصائيًا لاختبار معنوية الفروق بين متوسط درجات الطالبات في هذه المجموعات. وقد استُخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحقيق ذلك .

الجدول رقم(٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث في مقياس اكتساب المفاهيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المربعات	٢٣٣٧٩٣,٤٩٣	٢	١١٦٨٩٦,٧٤٦	١٥.٦٤٢	٣.٠٧	دالة احصائياً
داخل المربعات	٨٩٤٤٩,٥٨٨	٩٩	٩٠٣,٥٣١١٩			
الكلي	٣٢٣٢٤٣٠٧	٦٥				

يُلاحظ من الجدول (٦) أن القيمة الفائية المحســوبة كانت أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مســتوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٢,٩٩) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في مقياس اكتســاب المفاهيم البعدي. ولتحديد مصــدر هذه الفروق بين المجموعات، طُبق اختبار شيفيه، وكانت النتائج كما هي معرفة بالجدول (٧) :

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار شيفية للدلالة بين المجموعات في متوسط درجات مقياس اكتساب المفاهيم

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الاولى	١٨٦,١٧	١٨٦,١٧	٤٣,٧١٨	٣,٠٧	دالة احصائياً
الضابطة	٩٣,٠٥	٣٤,٥٤			
التجريبية الثانية	٢٠١,٣٥	٢٢,٨٨	٥٠,٨٤	٣,٠٧	دالة إحصائياً
الضابطة	٩٣,٠٥	٣٤,٥٤			
التجريبية الاولى	١٨٦,١٧	١٨٦,١٧	٧,١٢٦	٣,٠٧	غير دالة احصائياً

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

التجريبية الثانية	٢٠١,٣٥	٢٢,٨٠				

يُلاحظ من الجدول (٧) ما يلي :

١. قيمة (شيفيه) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في متوسط درجات مقياس اكتساب المفاهيم في مادة التربية الإسلامية جاءت أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ,ونصت الفرضية الصفرية الرابعة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى، اللواتي درسن على وفق أنموذج سكامبر، وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي تلقين التعليم بالطريقة الاعتيادية , وعليه ترفض الفرضية الصفرية الرابعة

٢. أظهرت النتائج أن قيمة اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة جاءت أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية الرابعة من فرضيات البحث.

٣. وتتضح من خلال المقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، اللواتي درسن وفق استراتيجية تآلف الأشتات، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي تلقين التدريس بالطريقة الاعتيادية في مقياس اكتساب المفاهيم الإسلامية. وتنص الفرضية الصفرية الخامسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في مقياس اكتساب المفاهيم الإسلامية بين المجموعتين.

وأوضحت النتائج أن القيمة المحسوبة لاختبار شيفيه جاءت أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية. وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الخامسة من فرضيات البحث .

٤. تقوم المقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، اللواتي درسن وفق أنموذج سكامبر، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، اللواتي درسن باستراتيجية تآلف الأشتات ، في مقياس اكتساب المفاهيم نحو مادة التربية الإسلامية. وتنص الفرضية الصفرية السادسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين. غير أن النتائج أظهرت أن القيمة المحسوبة لاختبار شيفيه كانت أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة نفسه، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية. وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية السادسة من فرضيات البحث .

مناقشة النتائج :

أظهرت النتائج أثراً دالاً احصائياً لبرنامج سكامبر واستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية التفكير الإبداعي واكتساب المفاهيم الإسلامية وقد يعزى ذلك الى:

١. أن هذه الطرائق تدفع الطالبات الى تطوير تفكيرهن مما يؤدي الى تعلم معلومات موافقة لعقولهن .
٢. إن هذه الطرائق تفسح الحرية للتخيل لتوليد افكار الطالبات من غير أن يتسرب الخوف الى أنفسهن.
٣. يوفر التدريس وفق استراتيجية تعلّم الاشتات قدرًا من الحرية للطالبات، ويعزز التعلم باللعب، ويوظف طاقاتهن الذهنية في بيئة محفزة للتفكير تتناسب مع مرحلتهن العمرية .
٤. أن أنموذج « سكامبر» عمل على تنمية قدرات التفكير لدى الطالبات وتوسيع مداركهن، وذلك بإتاحة فرص تعليمية متنوعة , وتهيئة بيئة تعليمية محفزة تحقق التعلم الفعّال، إذ يوفر هذا الانموذج مساحة للتعبير الحر وتقبّل الإجابات المتعددة، مما يسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة التربية الإسلامية.
٥. أسهم الأنموذج والاستراتيجية في تحويل دور المدرّسة من الملقّنة المتسلطة إلى المرشدة والموجهة، ودور الطالبة من المتلقية السلبية إلى المشاركة النشطة في عملية التعلم. ويعزز هذا ذلك التفاعل والتواصل وتبادل الآراء وتقبّل الأفكار بين الطالبات، الأمر الذي يطوّر تفكيرهن وحيويتهن داخل الموقف التعليمي.
٦. أن المتغيرين التجريبيين هما أكثر فاعلية في اكتشاف المعلومات، وتنمية روح البحث والاستقصاء واحترام جهود الآخرين، لكون ذلك يهتم بالجوانب النفسية والانفعالية إلى جانب الجوانب المعرفية.

وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع كلاً من دراسة التونسي (٢٠٢١) ودراسة الدوري (٢٠٢٢) ودراسة حسين (٢٠٢١) التي أكدت فاعلية البرنامج والاستراتيجية في المتغيرات المتبعة في دراساتهم .

مجلة دجلة للعلوم الإنسانية • المجلد ٢ ،العدد ١ (أذار ٢٠٢٦)، ص: ٣٩٥ - ٤٢٤
E- ISSN: 3079-7861 • P- ISSN: 3079-7853

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات :

بتحليل البيانات استنتجت الباحثة ما يأتي :

١. فاعلية برنامج سكامبر في تنمية التفكير الابداعي .
٢. أثبت برنامج سكامبر فاعليته في اكتساب المفاهيم الإسلامية.
٣. بيّنت النتائج فاعلية استراتيجية تعلّم الاشتات مقارنة ببرنامج سكامبر في اكتساب المفاهيم الإسلامية
٤. إن استعمال برنامج سكامبر واستراتيجية تآلف الأشتات يتوافق والدعوات الحديثة للارتقاء بالعملية التعليمية يجعل الطالب محور التعلم، مع تأكيد دوره الفاعل في هذه العملية .
٥. يُسهم برنامج سكامبر في تنمية المهارات ويكسب الطالبات خبرات في حل المشكلات ومناقشتها

التوصيات :

استناداً الى النتائج التي توصلت اليها الباحثة فانها توصي بما يلي :

١. اعتماد برنامج سكامبر وستراتيجية تآلف الأشتات في دروس التربية الاسلامية للتغلب على الملل الذي يعتري الطالبات نتيجة اتباع الطرائق الاعتيادية .
٢. ضرورة تأكيد على التنوع في استعمال الطرائق التدريسية في مادة التربية الاسلامية .
٣. الإهتمام بإنتاج وتصميم الطرائق التدريسية الحديثة التي وردت في الأدبيات ذات الصلة .

المقترحات :

استناداً الى النتائج التي توصلت اليها الباحثة تقترح الباحثة مايأتي:

١. إجراء دراسة مماثلة في أثر انموذج سكامبر واستراتيجية تآلف الأشتات في متغيرات اخرى مثل تنمية التفكير الناقد وغيره في مادة التربية الاسلامية .
٢. إجراء دراسات مماثلة لمراحل ومواد دراسية مختلفة .
٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية مختلفة .

المصادر :

القرآن الكريم

١. أبو جادو : صـــالح محمد ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧) : تعليم التفكير ، النظرية والتطبيق ، دار المســيرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان – الأردن .

٢. أبو جمعة ، نهى عبد الكريم (٢٠١٥) : مدخل الى برنامج ســـكامبر للتفكير الإبداعي ، مركز ديبونو للتعليم ، الطبعة الاولى ، عمان – الاردن .

٣. بكّار ، عبد الكريم (٢٠١١) : المســلمون بين التحدي والمواجهة حول التربية والتعليم ، دار القلم للتوزيع والنشر ، دمشق ، الطبعة الثالثة .

٤. التونســي ، نبيلة بنت طاهر علي وآخرون (٢٠٢١) : فاعلية إســتراتيجية توليد الافكار (ســكامبر) في تنمية مهارات التواصل الاقناعي لدى طالبات المرحلة الثانوية .

٥. حسين , حارث علي (٢٠٢١) : اثر ستراتيجيتي سكامبر ولعصف الذهني على تنمية التفكير التأملي ووالتحصـيل الدراسـي في مادة التعبير الكتابي لدى طلاب الصـف الثاني الإسـلامي في محافظة بغداد , اطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية , جامعة الجزيرة , السودان .

٦. الحسيني ، عبد الناصر الاشعل : برنامج سكامبر العاب وانشطة خيالية لتنمية الابداع ، دليل المدرب .

٧. الحلاق ، هشـام سـعيد (٢٠١٠) : التفكير الابداعي "مهارات تسـتحق الابداع " ، الهيئة العامة السـورية للكتاب، دمشق.

٨. حميد هيفاء (٢٠١١) : اثر استراتيجية تآلف الاشتات في الأداء التعبيري والتفكير الإبتكاري عند طالبات الصف الخامس الأدبي ، بحث منشور في مجلة الفتح ، العددالسابع والأربعون ، تشرين الأول .

٩. الحيزان ، عبد الإله بن ابراهيم (٢٠٠٢) : لمحات عامة فط التفكير الإبداعي ، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر ، الطبعة الاولى ، الرياض – السعودية

١٠. خير الله ، سـيد محمد (١٩٨١) : اختبار القدرة على التفكير الابتكاري ، بحوث نفسـية وتربوية ، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع ، بيروت – لبنان .

١١. دحلان ، عمر علي (٢٠٢٠) : زاد المعلم في التعليم والتعلم ، الطبعة الثانية ، ٢٠٢٠ .

١٢. دندش , فايز مراد , الأمين عبد الحفيظ : دليل التربيـة العمليـة واعداد المعلمين , دار الوفاء لـدنيا الطباعة والنشر , الاسكندرية – مصر , الطبعة الاولى , ٢٠٠٢ م .

١٣. الدوري , عهود عبد الله (٢٠٢٢) : أثر اسـتخدام اسـتراتيجية تآلف الأشـتات لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير الإبداعي واكتسـاب عمليات العلم لدى طالبات الأول المتوسـط في العراق , اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات العليا , الجامعة الأردنية .

١٤. الرابغي ، خالد بن محمد بن محمود (٢٠١٣) : التفكير الابداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين ، مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى .

١٥. الرفاعي : عقيل محمود (٢٠١٢) : التعلم النشط , المفهوم والاستراتيجيات وتقويم المنهج , دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع , مصر – الاسكندرية , الطبعة الأولى .

١٦. رمضان , منال حسن (٢٠١٦) : استراتيجيات التعلم النشط (التعلم النشط , ضبط الذات , التفكير الإيجابي , الإبداع والشعور الإبداعي) , شركة دار الاكاديميون للنشر والتوزيع , , الطبعة الأولى , عمان – الأردن.

١٧. الروسان ,سليم سلامة وآخرين (١٩٩٦) : مباديءالقياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية , جمعية عمان للمطابع التعاونية , الطبعة الأولى , عمان – الأردن .

١٨. زاير , سعد علي زاير , وآخرون (٢٠١٧) : الموسوعة التعليمية المعاصرة , الجزء الثاني , دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان – الأردن , الطبعة الأولى .

١٩. زاير، سعد علي زاير، وآخرون(٢٠٢٣) : *مهارات التدريس الفعّال والتربية العملية* .مؤسسة دار الصادق الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى .

٢٠. زيتون ، عايش محمود (١٩٨٦) : طبيعة العلوم وبنية وتطبيقات في التربية العملية ، الطبعة الاولى ، دار عمار للنشر ، عمان – الاردن

٢١. الساعدي , حسن حيال محيسن : المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه , مكتب الشروق للطباعة والنشر , الطبعة الثانية , بغداد , ٢٠٢٠ م .

٢٢. السامرائي , نبيهة صالح (٢٠١٣) : الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم , المفاهيم . المباديء . التطبيقات , دار المناهج للنشر والتوزيع , عمان , الأردن

٢٣. السر ، خالد خميس وآخران (٢٠٢١) استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية كلية التربية ، جامعة الأقصى، غزة – فلسطين .

٢٤. السليتي ، فراس (٢٠٠٨) : استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق) ، مكتبة مؤمن قريش ، الطبعة الاولى

٢٥. شاهين ، عبد الحميد حسن (٢٠١١) : استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ، كلية التربية ، الاسكندرية – مصر.

٢٦. عبد السلام ، محمد (٢٠٢١) : استراتيجيات التدريس الحديثة ، دليل المعلم الناجح ، مكتبة نور للطباعة ،

٢٧. عطية ، محسن علي (٢٠١٣) : المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان – الأردن .
٢٨. علي ، سعيد اسماعيل : مدخل الى التربية الاسلامية ، البردى للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى ، ٢٠١٠ م
٢٩. العمراني ، عبد الغني محمد اسماعيل (٢٠١٣،) : اساسيات البحث التربوي ، دار الكتاب الجامعي للنشر ، الطبعة الاولى ، صنعاء – اليمن .
٣٠. الكسباني محمد السيد علي (٢٠٠٨) : التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٣١. محمود ، صلاح (٢٠٠٦) : تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه ، عالم الكتب للنشر والتوزيع .
٣٢. المحمودي ، محمد سرحان علي (٢٠١٩) : مناهج البحث العلمي ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الطبعة الثالثة ، اليمن – صنعاء .
٣٣. مرعي ، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٩) : طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة الرابعة.
٣٤. المشهداني ، محمود حسن وكمال علوان (١٩٨٩) : تصميم وتحليل التجارب ، بغداد ، دار الحكمة .
٣٥. المؤتمر العلمي الثالث عشر(٢٠١١) : ضرورة تطوير الأهداف والمحتوى والطرائق والأساليب , كلية التربية الاساسية , الجامعة المستنصرية , بغداد – العراق .
٣٦. الهيلات ، مصطفى قسيم (٢٠١٥) : برنامج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي – النظرية والتطبيق ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، الطبعة الأولى ، عمان – الأردن .