# استراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع في الفلسفة بالمرحلة الثانوية

دكتور

سامى محمد على القطـايرى

## مقدمة :

حظى موضوع التفكير باهتمام واسع فى معظم الكتابات التربوية وتطبيقاتها العملية ، كما حظى من قبل باهتمام الفلاسفة والمناطقة وعلماء النفس ، ممن وضعوا المبادئ التى تحكم المنطق والاستدلال وسبل حل المشكلات ، من خلال عرضها ، والوصول إلى أسبابها ومن ثم ايجاد الحلول المناسبة لها .

ولما كان التفكير لا يتم فى فراغ ، إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى العقل ، فقد نال أهميته التربوية باعتباره عملية عقلية عليا راقية ، بل وأعلى مراتب النشاط العقلى وأصبح تعليم التفكير وتنميته هدفاً رئيساً للتربية ، يتعين على المناهج الإيفاء بتحقيقه ، وعلى القائمين بالعملية التربوية التمكن من مهاراته ، واكسابها للمتعلم من خلال المواقف الصفية واللاصفية ، بدلاً من الاستناد على المواد الدراسية القائمة على المعارف التى تلقن بشكل سلبى للمتعلم .

وقد اتخذت المدارس التربوية فى تعليم التفكير وتنميته مسارين حددها "سوارتز وبيركينز" Swartz and Perikins (١٩٩٠) فى تقديم تعليم التفكير كبرنامج مستقل ، أو دمج تعليم التفكير فى المنهج الفعلى وذلك من خلال إعادة بناء الكيفية التى يستخدم بها محتوى المنهج التقليدى فى العملية التعليمية ( ٧١ : ١٦٣ ) .

ففى المسار الأول حاول - غير باحث - وضع برامج معينة لتنمية التفكير من خلال تعليم مهاراته ، وذلك كما فى دراسة "جوردون" Gordon (١٩٨٠) ( ٥٣ : ٥٥١٣ ) ، و "شوارتز" Schwartz (١٩٨١) ( ٧٠ : ١٠٢٥ ) ، و "كابريرا" Cabreara (١٩٨١) ( ٤٦ : ٣٥٥٠ ) وبذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطريق الأساسى لتعليم التفكير هو التفكير ، بجعل المتعلم فى موقف يتطلب منه التفكير العقلى والعملى .

وقد تبنت كثير من الدراسات تعليم التفكير وتنميته من خلال المواد الدراسية ، ولم تتخذ برامج مباشرة لتعليمه ، وبذلك كان التفكير مخرجاً من مخرجات العملية التعليمية ، وليس مدخلاً لها . ويتم هذا المدخل بوساطة استراتيجيات معينة فى تدريس المواد الدراسية ، أو بتنويع طرق وأساليب التدريس ، كما تبين ذلك فى دراسة "ناراموا" Narramore (١٩٩٣) ( ٦٤ : ٣٣٢١ ) ، و "فوستر" Foster (١٩٨٢) ( ٥٢ : ) ، و"محمد عبدالرازق" (١٩٩٣) ( ٣٦ ) وإيناس عبدالمقصود (١٩٩٤) (٩) وغير ذلك من الدراسات العربية والأجنبية المتنوعة .

وإذا كان هناك اهتماماً ملحوظاً بتعليم التفكير وتنميته سواء من خلال برامج تختص بذلك أساساً ، أو من

خلال إدراجه بالمواد الدراسية ، فإن حاجة مجتمعنا اليوم لتعليمه على أي من المسارين تعد صالحه ، سواء على الصعيد الشخصي أو الإجتماعي . ويستوجب ذلك الانتقال من المواد الدراسية جيدة التنظيم إلى مجال تدريس مهارات التفكير التي لا مناص من تحقيقها في مجتمع متغير يسعى إلى ملاحقة ركب الحضارة الإنسانية .

والتفكير من هذا المنظور قد يتسم بالآلية والروتينية ، في تناوله للمشكلات المطروحة ، وقد يتسم بالجدة والإبداع ، أي ينقسم إلى ما هو مألوف لا يأتي بالجديد ، وما هو إبداعي يأتي بحلول غير مألوفة . لذا فالتقدم في التفكير إنما هو تقدم في حل المشكلات . وللتفكير في حل المشكلات عدة مستويات منها ما هو " حسي " أي يعمل حول " الإدراك الحسي " أساساً ، وما هو " تصوري " يعمل حول الصور الحسية المختلفة وما هو " تجريدي " يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على جوانبها الحسية أو الذهنية .

والتفكير في واقعة يشمل الجوانب الإبداعية والنقدية للعقل سواء في الاستخدام الاستدلالي أو في نوعية الأفكار ، والقدرة الإبداعية موجودة لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة ، ويمكن استثارتها عن طريق تعلم المهارات التي تساعد على حدوثها ، وعن طريق استخدام الوسائل التي تكفل توظيف المحتوى المعرفي بما يعمل على استثارة السلوك المعرفي والوجداني المرتبط بالتفكير، ومع ذلك فإن أي برنامج أو أسلوب لتنمية الإبداع لا يضمن أن يخلق شخصاً من فراغ ، أو مبدعاً من عدم ، ولكن كل ما ينتظر منه أن يزيد من فرص الكشف عن الطاقات المبدعة لديه .

والتفكير الإبداعي تفكير في نسق مفتوح لا تحده المعلومات التقليدية ، والقوالب الموضوعة ( ٥٤ : ٢٧ ) كما أنه يعبر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع والجدة والأصالة وقابليته للتحقيق ، وهنا فإنه لا إبداع بدون التعود على الحوار ونبذ التلقين وحشر الذهن بالمعلومات دون إبراز مضمونها الوظيفي .

وتأسيساً على ذلك فإن هدف تنمية الإبداع ليس مقصوراً على مادة بعينها وإنما تشترك المواد الدراسية المختلفة في تحقيقه ، باعتباره هدفاً تربوياً عاماً لمختلف المراحل التعليمية ، ولمختلف المجالات العلمية والأدبية والفلسفية تبعاً لمدلول الإبداع ذاته .

وتعد الفلسفة من المواد الدراسية التي يمكنها الإسهام في تنمية الإبداع في حدود إمكاناتها الخاصة - إذا ما تم تدريسها بأساليب ومداخل جديدة تقوم في صميمها على بناء الأبعاد العقلية والاجتماعية للمتعلم ، فالتفكير الفلسفي ذا منهج استنباطي يقوم على ربط المعاني ، أي استنباط المعرفة الكلية من العلل الأولى ( ١٣ : ٤٦ ) والفلسفة بحث يدفعه حب الاستطلاع النظري أكثر من الحاجات العملية المباشرة ، فهي شوق وجد وراء معرفة الأسباب الخفية للأشياء ، لأنها تهدف إلى وضع مركب لا يخرج عنه أي وجه للوجود ، أو أي جزء من الفكر أو أية ذرة من الواقع ، وهي حوار وجدال ومراجعة أكثر من كونها موضوع أو بناء معرفي ( ٤٦ : ١٨ ) ويجتهد الفلاسفة في حلها كل على قدر طاقته .

والفلسفة كمادة دراسية ثرية بالمواقف والقضايا الإشكالية التي تختلف حولها الآراء ، وهذا ما أخذ عليها ، ولكن هذه الآراء مهما تباينت فإنها ليست إلا آراء ناقصة ظنها أصحابها الحقيقة بأكملها . وبذلك فإن دراسة

الفلسفة تكسب دقة فى الحكم ومهارة فى النقد ، وسعة فى النظر، كما تتيح إقامة حوار وجدال بين محليتنا وعالميتنا ، باعتبارها بحث استدلالى حر ، وتأملاً عقلياً ، وارتفاعاً فوق مستوى الأحداث الجزئية ، وإدراكاً للعلا ، الدقيقة الكامنة بين الأشياء فى شمول وكلية ، وإعادة للربط بينهما وتصنيفها وصولاً إلى المبادئ ، والقوانين الدولى لها ( ٣٧ : ٢١ )

ومن هنا فالفلسفة على علاقة وثيقة بالإبداع ، من حيث هو " القدرة على تطبيق أفكار أصيلة لحل المشكلات وتطوير نظريات وأساليب ، ولإنتاج أشكال فنية أو دينية أو فلسفية وعلمية جديدة " ( ١٠ : ٧٩٩ ) فطبيعتها التركيبية تتيح استنتاج نتائج منطقية من مقدمات معطاه ، وبنيتها الاستدلالية تعطى المرونة فى تنظيم المحتوى سواء من استقراء الأحداث والشواهد للتوصل إلى ماهيتها ، وتنظيمها فى إطار كلى ، أو من بناء نسق فكرى يستدل عليه من الوقائع التى يرتبط بها .

ولما كان الفرد لا يعيش فى فراغ اجتماعى ، فإن عملية الإبداع وإن كانت تصدر عن أفراد مبدعين ذوى خصائص معينة ، فإنها تتأثر بالسياق الاجتماعى الذى يوجد فيه هؤلاء الأفراد . فليس أداء المبدعين نتاجاً لقدرات عقلية معرفية فحسب ، ولاهو مزيجاً من القدرات المعرفية ، والسمات المزاجية للفرد فقط ، بل هو يتم فى سياق إجتماعى يحيط بالفرد فى مراحل عمره المختلفة ، ييسر ظهور الإبداع ويدفع إلى تنميته أو يعوق ظهوره (٩ : ٨٧)

والفلسفة من هذا المنظور ظاهرة ثقافية لها دلالتها الإجتماعية ، أو بمعنى آخر ، نشاط فكرى نشأ كاستجابة لحاجة إجتماعية ، ولهذا النشاط الفكرى طابعاً عقلياً متكاملاً ، وشاملاً للوجود والكون والإنسان ، ولذلك فالتفكير الفلسفى يتسم بالتأمل فى الحياة نفسها ، ووجود الإنسان فى هذه الحياة والعلاقة الجدلية القائمة بينهما . فالفلسفة هى عصرها ملخصاً فى الفكر ، وهى تعبير عن روح العصر ، وما الفيلسوف إلا ابن عصره وربيب زمانه ( ٨ : ١١ ) .

ويلتقى التفكير الفلسفى بالتفكير الإبداعى فى كثير من الوجوه ، ومنها الشك المنهجى الذى يعنى عدم التسليم بكل ما يقال ، أو عدم الإيمان بشئ قبل فحصه فحصاً دقيقاً والاستقلال أى الاعتماد على سلطان العقل والمنطق ، والمرونة بمعنى التخلى عن الآراء واستبدالها بغيرها متى ثبت بطلانها ، بالإضافة إلى بعض الجوانب الأخرى ، كالنقد الموضوعى ، والتأليف بين الآراء المتعارضة وتركيب أفكار جديدة ، والموازنة والاستدلال ، والكشف عن المغالطات الزائفة والتجرد من العاطفة والانفعال ، وهى كلها من المهارات التى يشيها التفكير الإبداعى الذى يقوم فى صميمه على الطلاقة ، والأصالة ، والمرونة ، والتأليف ، وحل المشكلات .

وبالرغم من أهمية الفلسفة كوجهة نظر عقلية نقدية إبداعية ،إلا أنه من الملاحظ منذ استحدثت فى مناهج التعليم العلم ، أن تدريسها قد تحوطه جدل شديد ، فقد أرتأت وزارة المعارف أن تقصر دراسة مادة الفلسفة على مرحلة التوجيهية لأنها تتضمن دراسة نظرية لا ينتفع بها الطالب فى مرحلة الثقافة العامة كما رأت الوزارة أن تقصر دراستها على مبادين المنطق وعلم النفس لأنهما من فروع الفلسفة أصلحها للدراسة الثانوية ( ٤٣ : ٧٠ ، ٧١ ) .

ويدعم المعارضون لتدريسها فى التعليم العام ذلك بقولهم أن الدراسة الفلسفية لاتناسب مستوى نضج المتعلم ،

واستعداداته ، فهى تؤدى إلى مزيد من تشكك المراهقين فى عقائدهم ، فما من فكرة باطلة إلا وصدرت عن فيلسوف ، وما تاريخ الفلسفة إلا سجل أخطاء العقل ، ويؤكد تاريخ الفلسفة - كما يرى الغزالى - تهافت الفلاسفة ، فلم ينتج مذهب فلسفى من هجوم مذهب مضاد له ، فالقائلون برحدة الوجود وثباته فى جانب والقائلون بالتعدد والتغير فى جانب آخر وهكذا .

وقد كان من حظ الفلسفة أن بعثت من مرقدها ، حين ظهر مؤيدون لتدريسها فى التعلم العام ، فارتأوا أن الهجوم على الفلسفة لا يحط من قدرها ، ما دام غرض الفلسفة السعى نحو الحقيقة ، فتاريخ الفلسفة ليس إلا سجل تقدم العقل ، لأنه يرينا سقطات العقول ، والشك ميزة فلسفية ، لأنه يجعلنا لا نسلم بالأمر الواقع مطلقاً فى إطار من القيم الإنسانية ، كالحق والعدالة والحرية ، والحقائق الفلسفية لا يؤخذ بها إلا بالاستدلال على صحتها وشموليتها مع غيرها . ( ١٢ : ٥ )

ونظراً لاختلاف الآراء حول جدوى تدريس الفلسفة فى التعليم العام بمصر ، فقد ظهر العديد من الدراسات التى تناولت الجوانب التى تسهم بها الفلسفة - كمادة دراسية - فى شخصية المتعلم . فقد توصل "أبوزيد" (١٩٧٨) إلى أن من إمكانات الفلسفة فى هذا الشأن تنمية القدرة على التفكير الموضوعى والنقدى وغرس الثقة فى التفكير والابتكار .. غير أنه قد أوضح أنه من بين هذه الإمكانات لم يتحقق سوى بعضها مثل تنمية القدرة على عمليتى التجريد والتعميم ، وتنمية التفكير النقدى والقدرة على تكوين أحكام موضوعية ( ٣٨ ) .

وقد بينت "فتحية حسن" (١٩٨٣) أن الفلسفة يمكنها الاسهام فى النمو العقلى للمتعلم وتدفع إلى تبنى نمط التفكير الفلسفى فى السعى لايجاد الحلول الملائمة لما يواجهه من مشكلات ، وكذا تنمية مهارات عقلية كالتحليل والتعليل والمقارنة والنقد وإدراك العلاقات فضلاً عن تنمية بعض الاتجاهات الايجابية كالتسامح الفكرى والبعد عن التعصب والانغلاق (٣١) .

وبالرغم مما أظهرته الدراسات السابقة فى مجال تدريس الفلسفة من ايجابيات وما قدمته من سبل للتغلب على السلبيات ، إلا أن بعض المفكرين يصفون وضع الفلسفة بأنه غير لائق بمكانتها ، إذ يرى "زكريا ابراهيم" (١٩٧٢) أن الحياة العامة تشهد على إخفاق الفلسفة فى القيام بدورها ، حيث تحوطها الريبة والغموض فضلاً عن إتسام تفكيرنا بالإنفعالية والأسطورية واللجوء إلى القوالب الجاهزة كأسلوب فى التفكير ( ١٤ : ٢٠ ) ويرى "قرنى" (١٩٩٢) أن التعليم الفلسفى ليس بنأى عن الإخفاق إذ فشل فى تخريج عقليات ناقدة ، قادرة على مجابهة ما يعترضها من مشكلات تمس صميم الحياة الثقافية ( ٢٨ : ٥ ) ويذهب "زكى نجيب محمود" (١٩٨١) إلى أن أساتذة الفلسفة وقفوا بطلابهم عند حد أغلفة الكتب ، دون أن يخلقوا فيهم تلك القدرة الناقدة التى من شأن الفلسفة عادة أن تخلقها فى الدارس ( ١٦ : ٥٠ )

يتبين مما سبق أن هناك صلة وثيقة بين تعلم الفلسفة وتنمية الإبداع ، وبخاصة فى مجال الفكر الإنسانى ، وما صراع الأفكار الفلسفية ، والوصول إلى آراء تركيبية وتحليلية ناقدة فيها ، إلا نوع من الإبداع المبنى على وقائع معينة ، وليس الإبداع الذى يطير فى برج عاجى عن سائر الأفكار الفلسفية - فالغالبية العظمى من المفكرين يحاولون

تقريب الفلسفة من الإنسان ، ولم تعد الفلسفة تحلق فى سماء المجردات وإنما أصبحت تهتم بحل مشكلات الإنسان ( ٣٠ : ١١١ ) لأنها مرآة تعكس النزعات العملية للفكر الإنسانى ( ٢٥ : ٢٥ )

وتنطوى أهداف تدريس الفلسفة فى مختلف دول العالم على تنمية الإبداع فيهدف تدريس الفلسفة فى "أمريكا" - على سبيل المثال - إلى تكوين الشخصية المتفردة والمتميزة ( ٦١ : ٥٢٨ ) ، أما فى " فرنسا " فإن الوظيفة الأساسية لمناهج الفلسفة فى المدارس الثانوية تعليم ممارسة الحرية فى التفكير والوصول إلى أحكام تتسم بالاستقلالية بحيث تمكنهم من إنجاز مسئولياتهم الاجتماعية ( ١ : ٤٣١ ) .

فالإبداع فى مجال الفلسفة كهدف تربوى يمكن تحقيقه بمزيد من التدريب عليه نظراً لأن كل متعلم يمتلك قدراً من هذا التفكير . والفلسفة شأنها شأن المواد الدراسية تعد مناسبة لتنمية الإبداع ، إذا ما تم الاهتمام بما يدرس فيها ، وكيفية تدريسه .

وتشمل الفلسفة على كثير من القضايا والمشكلات التى تعد محاور لتنمية الإبداع ، ومن خلال وظائفها الثلاث تتأكد هذه التنمية ، فالوظيفة التحليلية تعمل على استخلاص الفلسفة لما هو مضمر فى أحكامنا ، وأفكارنا ، واعتقاداتنا ، لتنقلها من الكمون إلى العلن ، لترى الأسس التى وراءها بصورة واضحة وصريحة ( ١٥ : ٢٦٢ ) والوظيفة التركيبية تتيح بناء تركيب عن طبيعة الواقع والحياة وهدفها وحرية الإرادة ، والأخلاق ، والوظيفة الناقدة تعمل على التوفيق بين وجهات النظر المختلفة حول الحقيقة .

ولتنمية الإبداع فى الفلسفة يلزم تنويع مصادر التعلم خلال المواقف التدريسية ، إذ تحتاج دراسة الفلسفة إلى عدم الاكتفاء بالكتاب المدرسى كمصدر وحيد للمعرفة بل يتعين تعويد المتعلم البحث من مصادر متعددة ، قد يوفر له المعلم بعضاً منها ، كخرائط المفاهيم والأشكال التوضيحية ، والمراجع ، وتقديم القضايا والمشكلات ، وإثارة المناقشات والحوار فى إطار فكرى يتطلب تفسير غموض بعض الآراء أو حل التناقضات التى تبدو فى بعضها .

ولما كان المعلم يلعب دوراً رئيساً فى توجيه التفكير الإبداعى داخل قاعة الدرس ، لذا ينبغى أن يستخدم نماذج واستراتيجيات تمكن المتعلم من التعامل مع المفاهيم المجردة من خلال تبسيط تعلمها ، وحذف التفاصيل غير الضرو ، وعليه أن يهتم بالطرق التى تعمل على تنمية التفكير التباعدى ، مثل " المواقف مفتوحة النهايات " ، والطرق التى تنمى التخيل ، والافتراض ، مثل إفتراض " ماذا يحدث لو " ، وكذلك تعويد المتعلم على المرونة فى التفكير ، من خلال البحث عن علاقات جديدة بين الأفكار الفلسفية والتوصيل إلى تطبيقات جديدة .

وقد اتخذ العديد من الدراسين نماذج ابتدعوها لتنمية الإبداع ، ومن ذلك نموذج وليامز Williamas (١٩٦٩) وله ثلاثة أبعاد ركز فيها على محتوى المادة الدراسية ، واستراتيجيات التدريس ، وسلوك المتعلم داخل حجرة الدراسة (١١ : ٦٨ - ٨١ ) ونموذج مستمد من نظرية " التعلم بالاكتشاف " يتضمن استراتيجية التدريس وخطواتها والمحتوى والنتائج ( ١٢ : ٦٣ ) وثمة نموذج لايرل Eberle (١٩٦٢) يتضمن ثلاثة أبعاد أيضاً البعد الأول والثانى لتدريب التلميذ على بعض القدرات ، وأنماط التفكير والبعد الثالث للجوانب الوجدانية ( ١١ : ٧٣ - ٧٤ ) ، وقد وضع " الدرينى " (١٩٩١) نموذجاً مقترحاً اشتمل على ثلاثة أبعاد هى بعد الأهداف ،

والاستراتيجيات والمواد الدراسية ( ١٢ : ٧٣ ) وقدم المفتى (١٩٩١) نموذجاً ينطوى على عدة مكونات هى الأســـرة ، وحجـرة الدراسة وما تنطوى عليه من أسلوب تنظيم المحتوى واستراتيجيات التدريس ، والتقويم ، والمدرسة ، والمجتمع ( ٣٤ : ١٥٨ )

هذا وقد أشار بعض الباحثين إلى بعض أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعى ، داخل الفصل ، مثل استخدام المعلم لاسئلة التفكير التباعدى ، ومن أمثلها ماذا يحدث لو ؟ ماذا نتوقع ؟ ماذا لو اختلف كذا عن كذا ؟ ما تخيلاتك لحلول تلك المشكلة ، وثمة أسلوب آخر يعرف بالعصف الذهنى brainstorming لتنمية طلاقة الأفكار والتوصل إلى مزيد منها ، والقدرة على إنتاج أفكار جديدة وقيمة ، ويتم التركيز فى هذه الجلسات على مشكلة واحدة مع تجنب نقد أو تقويم الأفكار ، ويراعى أنه كلما زادت الأفكار كلما كان ذلك أفضل ، ومن هذه الأساليب أيضاً المواقف مفتوحة النهايات open ended situation ، وقد ابتدعت بعض البرامج التدريبية لتنمية الإبداع ومنها برنامج التفكير المبدع ، وبرنامج " بوردو " وبرنامج التدريب على التفكير إخلاق والتأليف بين الأشياء والبدائل الممكنة .

تشير الدلائل النظرية والأمبيريقية إلى ضرورة تنظيم المواقف الصفية فى تدريس الفلسفة وفق نماذج واستراتيجيات تستهدف أساساً تنمية التفكير الفلسفى والإبداعى ، كما تشير إلى ضرورة وضع هدف تنمية الإبداع فى الفلسفة فى إطار عملى . وهناك العديد من النماذج التى تفيد فى هذا الشأن ، فقد اهتم "أوزوبل" Ausuble (١٩٦٨) بالبدء بأكثر الأفكار والمفاهيم عمومية وشمولاً ثم يتبعها الأفكار والمفاهيم الأقل فى عموميتها وشمولها ، وقد أوصى بعدم تقديم المعلومات فى شكلها النهائى حتى لايقيد من قدرة المتعلم على الاكتشاف الذى يرتبط أساساً بالإبداع ، وقد أوضح "نوفاك" Novak (١٩٩٠) أن عملية التعلم ذى المعنى تزداد لدى المتعلم عندما يكتسب المعرفة الجديدة من خلال بنائه وتنظيمه وفهمه لتلك المعرفـــة (٦٥) ، وقد اهتم "كلاوزمير" وآخرون Klausmeier et. al. (١٩٦٨) بوضع نموذجاً جديداً لتعليم المفاهيم وذلك بتحليل المفهوم إلى مكوناته حيث يوجد لكل مفهوم عدة عناصر منها ( اسم المفهوم - تعريفه - أمثلة له - لا أمثلة له ، وصفات المفهوم وقيمه والمفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة به ) (٦٠) . أما "دى بونو" De Bono (١٩٨٦) فيرى ضرورة تعليم التفكير ذاته وانشأ مؤسسة فى البحث المعرفى Cognitive Research Trust ووضع برنامجاً يقوم على التعليم المباشر لمهارات التفكير ، يتكون من ستة أجزاء كل منها يعتبر بمثابة برنامج مستقل ، ويختص بموضوع مختلف يعمل على تنميته ويتكون من عشرة دروس تختص بالحكم على الأشياء من حيث كونها تقليدية أو مبتكرة ، والخطوة المرحلية والمدخلات العشرائية (٤٧) .

وقد اهتم العديد من الباحثين باجراء تجاربهم على النماذج والاستراتيجيات والبرامج السابقة ، فى فروع معرفية مختلفة ، كالرياضيات ، والعلوم ، والدراسات الإجتماعية واللغوية . وأكدت النتائج على فعاليتها فى عمليات التدريس ، غير أن تدريس الفلسفة يتجاهل ذلك تماماً ويجعلها عاجزة عن تحقيق العديد من الأهداف التربوية - فالبرغم من أهمية الإبداع كهدف تربوى فى تطوير المجتمع ، وفى حياة الفرد ، بحيث أصبح لا غنى عنه فى أى

موقف تعليمي ، إلا أن هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون الإسهام في تنميته من خلال المواقف الصفية الروتينية ، ومن ذلك على سبيل المثال تجاهل منهج الفلسفة - ذاته - للظروف الاجتماعية التي نشأت فيها المذاهب الفلسفية ، وطول المنهج وتعدد موضوعاته الأمر الذي لا يتيح للمتعلم فرص المناقشة والحوار والعصف الذهني والطلاقة بالإضافة إلى عدم الرؤية التكاملية الشمولية في عرض موضوعات الكتاب المدرسي ، مع عدم الاهتمام بالمشكلات الكبرى من خلال المذاهب الفلسفية القديمة والمعاصرة . وبذلك يبتعد منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية عن خصائص المنهج المسئول عن تنمية مهارات التفكير الإبداعي التي تدفع المتعلمين نحو القيام بأنشطة تعليمية يقومون بها عبر الدروس وحلقات البحث والمشاريع المختلفة .

وبالرجوع إلى واقع تدريس الفلسفة في المواقف الصفية ، من خلال حضور بعض حصص تدريس الفلسفة ببعض المدارس ، ومقابلة بعض الموجهين والمعلمين تبين أن هناك معوقات تحول دون تحقيق هدف تنمية الإبداع لدى الطلاب من ذلك على سبيل المثال ، أن بعض المعلمين ليس لديهم القدرة على تحمل كافة أعباء الحصة الدراسية ، وليس لديهم القدرة العلمية على الإقناع ، وإثارة الجدل والمناقشة ، نظراً لعدم تمكنهم من المادة العلمية في كثير من الأحيان وبخاصة المعلمين الجدد الذين ألفوا أنماطاً تدريسية لا يحيدون عن ممارستها ، فالمعلم ذاته لم يتعود على روح الإبداع ، والبحث في المعرفة الفلسفية ، وتبين أن كثيراً من المعلمين يعاقبون طلابهم لمجرد إثارتهم للاسئلة والمناقشات بدلاً من حفزهم عليها ، كما أنهم يعطون حلولاً جاهزة للمشكلات التي يثيرها الطلاب . وهذا يتناقض مع دور المعلم في تنمية الإبداع ، إذا يتوقع من المعلم أن يقتنع بأهمية دوره في تنمية الإبداع ، من خلال إعطائه قدراً من الحرية المعقولة للطلاب كي يناقشوا ويسألوا دون كبت أو احراج مع تشجيع حب الاستطلاع لاسيما فيمن يتوسم فيهم القدرة على التفكير الإبداعي .

وبالنسبة للمتعلم فقد اعتاد على الحفظ والتذكر لمحتوى الفلسفة ، كسبيل لاحراز درجات مرتفعة فيها ، غير أنه إذا ما توفر له المناخ الفيزيقي للتساؤل والمناقشة فقد ينطلق بفكره إلى أسئلة قد يعجز المعلم ذاته عن إيجاد حلول لها ، وهذا يعني أن إتاحة الفرصة أمام المتعلم للانطلاق بفكره لإنتاج أفكار فلسفية جديدة يمكن أن ينمي لديه كثير من المهارات الإبداعية التي أصبحت مطلباً ملحاً اليوم ، غير أن تحديد المعلومات وتركيزها في الكتاب المدرسي أصبح عائقاً أمام المعلم للتفكير بصفة عامة وللابداع بصفة خاصة .

وتشير النتائج الأولية لتطبيق مقياس "عبدالسلام عبدالغفار" ( ٢٤ : ١٦٣ ) في الإبداع على مجموعة من طلاب الفلسفة إلى تدني مستوياتهم الإبداعية على أبعاد المقياس ، إذ تشير النتائج إلى أن مستوى الطلاب في الطلاقة اللفظية (أ) كان (٥,١) وفي الطلاقية اللفظية (ب)(٣,٨) وفي الطلاقة الفكرية (٦,٢) وفي الاستعمالات (١,١) ودرجاتهم الكلية (١٦,٢) . ويتطلب الارتقاء بمستويات الطلاب الإبداعية العمل على وضع استراتيجية تدريسية تهدف إلى اكسابهم المهارات التي تساعدهم على التفكير الابداعي مثل مهارات حل المشكلات ، ومهارات الدراسة ككتابة البحوث القصيرة ، والاستقصاء ، وكتابة التقارير والتحليل والتلخيص واعطاء التفاصيل وذلك أفضل من تلقين الطلاب للمعلومات والحقائق التي لا تساعدهم على حل المشكلات الفلسفية .

يتبين من العرض السابق بيانه ، أن الفلسفة من فروع المعرفة أكثرها تجريداً وشمولاً ، وتدريسها بغرض تنمية الإبداع ، يستلزم بناء استراتيجية تجمع فى ثناياها بين تعليم التفكير فى القضايا الفلسفية ، وبين تحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية ، وصياغتها على نحو يمكن المتعلم من إتقانها ، لذا انصبت الفكرة الرئيسة فى البحث الحالى على التوفيق بين آراء " أوزبل " و " كلازمير " فى المفاهيم ونظرية " دى بونو " فى التفكير ، لبناء استراتيجية تدريسية مقترحة فى الفلسفة لتنمية الإبداع ، مع اتخاذ أسلوب تدريس يتناسب مع طبيعة المواقف الصفية لتدريس الفلسفة ، ومع الاتجاهات المعاصرة فى التدريس ، وذلك لتقديم هذه الاستراتيجية للمتعلم وفق قدراته لتدريسها ومن هنا انطلقت مشكلة البحث التى أمكن تحديدها فيما يلى .

## مشكلة البحث :

ثمة حاجة ماسة لتنمية الإبداع فى المجتمع بصفة عامة ، وفى المواد الدراسية على وجه التحديد ، غير أنه من الملاحظ تركيز المعلمين على أساليب تدريسية تحول دون إنتاج المتعلم لحلول إبداعية ، وفى مجال الفلسفة تأتى إجابات الطلاب على القضايا الفلسفية من خلال ما يردده من معلومات دون فهم لها ، ويستلزم ذلك تغيير طبيعة تقديم المادة المتعلمة ، استناداً إلى استراتيجية جديدة ترقف لتنمية الإبداع فى الفلسفة ، وكذا تنمية وعى الطلاب بالقضايا الفلسفية ، ولما كان هناك نقصاً كبيراً فى هذا الجانب فقد صيغت مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسى التالى :

" ما فعالية استراتيجية مقترحة فى تنمية الإبداع والوعى الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ؟ " .

ويتفرع من هذا التساؤل الاسئلة التالية :

س١ : ما مهارات التفكير الإبداعى ومهارات الوعى بالمشكلات الفلسفية لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ؟

س٢ : ما الاستراتيجية المقترحة لتنمية الإبداع والوعى ببعض المشكلات الفلسفية بالصف الثالث الثانوى أدبى ؟

س٣ : ما فعالية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية الإبداع فى الفلسفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ؟

س٤ : ما فعالية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية الوعى ببعض المشكلات الفلسفية لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ؟

س٥ : ما فعالية الاستراتيجية المقترحة فى استمرارية الإبداع والوعى الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ؟

## أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث فيما يلى :-

١- تقديم استراتيجية مقترحة فى تدريس الفلسفة ، تحتوى على أكثر من أسلوب لتدريس القضايا والمشكلات

الفلسفية . حيث تنطوى هذه الاستراتيجية على نموذج " أوزوبل " ونموذج " كلازمير " و نموذج " دى بونو " فى التفكير الإبداعى ، وأسلوب التعلم الذاتى .

٢- قد يفيد فى بناء وتنظيم منهج الفلسفة ،وصياغة محتواه على هيئة قضايا ومشكلات ومفاهيم رئيسة وفرعية لها صفات وقيم معينة ، ذا بناء تنظيمى يتناسب والطابع التجريدى والشمولى للفلسفة .

٣- قد يفيد فى معرفة النمو الذى تحدثه أساليب غير نمطية فى تنمية التفكير الإبداعى، من خلال مقياس الإبداع فى الفلسفة الذى أعد فى هذه الدراسة ، وهو ما لم تهتم ببنائه كثير من الدراسات فى مجال تدريس الفلسفة .

٤- بيان مدى وعى الطلاب بالمشكلات الفلسفية ، للتأكيد على أهمية تقديم موضوعات تتيح للمتعلم التعبير عن رأيه الشخصى وتدعيمه بالأدلة العقلية .

٥- تقديم دليل للمعلم يفيده فى كيفية تقديم المادة المتعلمة على نحو يمكن طلابه من التفكير الإبداعى ، حيث تستند الاستراتيجية المقترحة على عدة نماذج ، وتقدم مقترحات عملية تستخدم فى المواقف الصفية .

## حدود البحث :

يتحدد البحث بالمحددات التالية :

١- الاقتصار على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ، نظراً لأن طبيعتهم العقلية فى هذه المرحلة تمتاز بالتجريد ، الأمر الذى يجعل التدريس باستراتيجية مقترحة فى الفلسفة ، وتنمية التفكير الإبداعى والوعى بالمشكلات الفلسفية أمراً ممكنا .

٢- الاقتصار على موضوع خصائص التفكير الفلسفى ومشكلة الشك واليقين من كتاب الفلسفة بالصف الثالث الثانوى أدبى ، نظراً لارتباط هذا الموضوع بحياة المتعلم ، ولكونه أكثر تفصيلاً فى الكتاب المدرسى من غيره علاوة على ارتباطه بأبعاد التفكير المختلفة .

٣- استخدام اختبار " ابراهيم سعيد " فى الوعى بالمشكلات بالنسبة للكشف عن الوعى الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى نظراً لأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق (٣) .

٤- الاقتصار على تنمية بعض مكونات التفكير الإبداعى ، وبخاصة التى يكشف البحث عن تدنى مستوى الطلاب فيها مثل ( الطلاقة - المرونة - الأصالة ) .

## منهج البحث :

يستخدم المنهج الوصفى عند عرض مهارات التفكير الإبداعى، فى علاقتها بتدريس الفلسفة ، وعند تحديد القضايا والمفاهيم الفلسفية فى محتوى مادة الفلسفة ، والخاصة بموضوع "خصائص التفكير الفلسفى ومشكلة الشك واليقين ، وكذا عند تصميم الاستراتيجية المقترحة ، كما يستخدم المنهج التجريبى الذى يتبين من الاجراءات التجريبية للبحث .

## مصطلحات البحث :

يتناول البحث أربعة مصطلحات أساسية ، تعرف كما يلى :-

**١- القضية الفلسفية :**

وتعنى أى مشكلة عقلية ، فلسفية تثير تفكير المتعلم وتتخذ شكل جملة خبرية تحتمل الصدق والكذب ، ويكون غير فيلسوف قد أسهم فى عرضها ، وتحليلها ، على أن تتطلب إنتاج أفكار جديدة حولها ، ويلتزم الباحث بشكلة خصائص " التفكير الفلسفى ومشكلة الشك واليقين " .

**٢- الوعى : Awarness**

يلتزم البحث بتعريف الوعى على أنه " حالة من التيقظ الذهنى التى يمر بها المتعلم ، ويكتسبها عن طريق خبرات التفكير ، والتى ترتبط بمشكلة معينة .

**٣- الإستراتيجية Strategy**

تعرف الاستراتيجية بأنها " مجموعة من الخطوط الإرشادية التى توجه ممارسات المعلم ، داخل حجرة الدراسة للوصول إلى أهداف معينة ، ويشترط الإتساق بين نواتج هذه الارشادات وطبيعة الهدف ( ٣٤ : ١٦٢ ) ، وتعرف الاستراتيجية اجرائياً بأنها مجموعة الاجراءات التى يلتزم بها المعلم عند تقديم موضوع " التفكير الفلسفى ومشكلة الشك واليقين " فى حصص متتالية لتحقيق هدف تنمية الإبداع فى مجال الفلسفة لدى المتعلم ، وتتنوع هذه الاجراءات ما بين القضية الفكرية والفلسفية .

**٤- الإبداع Creativity**

تميز مجال الإبداع بالعديد من التعريفات التى تصف شيئا واحداً ، لكن باتجاهات مختلفة ، فقد اهتم البعض فى تعريفه بالشخص المبدع creative person ، مثل "تورانس" ( Torrance ١٩٦٩ ) ، وجليفورد ( Guilford ١٩٥٦ ) ، واهتم به البعض باعتباره عملية Creative process لها مراحل معينة مثل " ماكينون ( Makinnon ١٩٦٠ ) و " تورانس " ( Torrance ١٩٧٢ ) واهتم به البعض باعتباره نتاج Greative product له خصائص وسمات معينة مثل " روجرز " ( Rogers ١٩٥٤ ) " وايلين بيرس" ( Pers ١٩٦٠ ) وهناك من اهتم به من حيث البيئة أو الموقف الابداعى Greative situation مثل روجرز ( Rogers ١٩٥٤ ) .

وقد أدى التباين فى تعريف الإبداع إلى العديد من النتائج والتى من أبرزها أن الإبداع تفكير فى نسق مفتوح ، يتم فى عدة مستويات أو مراحل ، وهو خاصية معرفية عقلية ، ترتبط بسمات الفرد ، وإمكانات بيئته المادية ، ويمكن قياسه وتنميته إما بإثارة قضايا فكرية ، أو من خلال المواد الدراسية .

ويقتصر البحث الحالى على تعريف الإبداع من حيث هو نتاج له خصائص معينة ، وفى هذا السياق يعرفه "القاموس الفلسفى" بأنه " حفظ إدامة وجود الشئ ، الذى ليس له وجود بذاته ، إدامة لا تتصل بشئ من العلل غير

ذات المبدع (٣٩ : ١ ) ويعرفه "معجم علم النفس والتربية" بأنه : القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة تتسم بالجدة والمرونة ( ٣٣ : ٣٧ ) وفى "موسوعة علم النفس والتحليل النفسى" يعرف بأنه " القدرة على الخلق والابتكار ( ٢٧ : ١٧٩ ) وفى "موسوعة التربية الخاصة" يعرف بأنه " القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الأصيلة ، غير العادية ودرجة عالية من المرونة فى الاستجابة ، وتطوير الأفكار أو الأنشطة والابتكار لدى معظم الطلاب بدرجات متفاوتة ( ٢١ : ٢٢٧ )

ويعرف الإبداع إجرائياً فى هذا البحث بأنه " القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة ، عند التعرض للقضايا والمشكلات والمفاهيم الفلسفية وذلك باعتبار الإبداع نتاج يتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة ، وعليه يكون الطالب قادراً على الإبداع فى مجال الفلسفة إذا توافرت لديه القدرات التالية :

١- تحديد أبعاد المشكلة الفلسفية بدقة .
٢- ادراك العلاقات الجديدة بين أجزاء القضايا الفلسفية مثل ماذا يحدث لو ..
٣- العمل على صياغة مشكلات جديدة فى الفلسفة وزيادة قدرة الطالب على صياغة الاسئلة .
٤- التأليف بين القضايا الفلسفية المتعارضة مثل وضع عناوين للفقرات الفلسفية .
٥- التعرف على أكثر عناصر المشكلة الفسلفية ارتباطاً بها .
٦- إعادة تنظيم خبرات الطالب نحو القضايا الفلسفية المطروحة .
٧- نقد وتقويم الحلول الفسلفية التى يترصل إليها المتعلم من خلال تخيل حلول حولها .
٨- ترتيب الأحداث الفلسفية فى سياق معين .
٩- وضع نهايات للقضايا الفلسفية المطروحة .

## الدراسات السابقة :

تناولت العديد من الدراسات " الإبداع " فى مختلف المجالات ، حيث اهتم بعضها بوضع تصورات لكيفية تنميته ، أو بناء برامج لتدريب المتعلم على مهاراته ، أو تنويع طرق التدريس ، وأساليب التعلم ، أو بيان علاقته ببعض المتغيرات كالنمو المعرفى وسمات الشخصية والذكاء ، أو بناء مقاييس له ، وقد لوحظ عدم توفر الدراسات السابقة فى مجال تدريس الفلسفة ، سواء لتنمية الإبداع ، أو لوضع مقاييس له ، لذا فإن ما يعرض من دراسات ، وإن كان بعضها فى غير مجال الفلسفة ، إلا أنه سيفيد البحث الحالى .

### اولاً : دراسات اهتمت بتنمية الإبداع

اهتم غير باحث بوضع تصورات لتنمية الإبداع ، فقد بين "هارفى" Harvey (١٩٨٨) أن الواجب الإبداعى يشمل عمليات تحليلية واسعة فى كل القضايا والمشكلات الاجتماعية (٥٥) ( ٢٩٤ - ٨٠٩ ) . أما "اللقانى وفارعة" (١٩٨٩) فقد أوضحا الضوابط التى ترتبط بتنمية الإبداع(٢٥٤) وكشف "قنديل"

(١٩٨٩) عن خصائص المنهج الإبداعى (٤) . وهناك العديد من الدراسات التى وضعت تصورات نظرية لتنمية الإبداع كدراسة "زكى لهيب" و "لهيب" ، و "كوجاك" و "الدوبى" ، و "الشايب" ، "عيسى" ، و "شحاتة" ( راجع : ٤٠ )

واتجه بعض الباحثين اتجاه آخر فى تنمية الإبداع مثل "هاولى" Howley (١٩٨١) (٥٦ : ٣٣٥١ ) و"ايساكسن" Isaksen (١٩٨٣) (٥٧) . و "ماستين" Masten (١٩٨٧) (٦٢)، و"دى بونو" De Bono (١٩٨٦) (٤٧) حيث اهتموا ببناء برامج وجهت أساساً لتنمية الإبداع من خلال التدريب على مهاراته كما تحقق عادل عبدالله (١٩٩٤) من فعالية برنامج " دى بونو " على طلاب المرحلة الثانوية بمصر (٢١) .

وفى اتجاه ثالث اهتم الباحثون بوضع استراتيجيات ، وبرامج ، ونماذج ، فى المواد الدراسية المختلفة لتنمية الإبداع ، ومن ذلك دراسة " بستاشى " Bistachi (١٩٨١) (٤٤ : ٢٢٢٩ ) ، و "برونر" Bruner (١٩٨٧) (٤٥ : ) و "نانسى" Nancy (١٩٩١) (٦٣) . وأكدت هذه الدراسات فعالية البرامج الموضوعة فى المواد الدراسية على تنمية الإبداع فيها . وقد تحقق من ذلك على البيئة المصرية "عبدالرازق" (١٩٩٣) (٣٦) و "إيناس" (١٩٩٤) (٩) ، وغيرهما من الباحثين .

يتبين من مجموعة دراسات هذا المحور أنها قد أكدت أهمية تنمية الإبداع فى مراحل التعليم العام ، سواء بوضع تصورات مقترحة أو بناء برامج على هيئة قضايا تثير التفكير لدى المتعلم كما فى دراسة "دى بونو" ، أو ببناء برامج فى مجال المواد الدراسية تستهدف تنمية الإبداع وبعض المتغيرات كالتحصيل والاتجاه كدراسة "عبدالرازق" و "إيناس" وغيرهما . أو بتعديل أساليب التدريس واستراتيجياته مثل دراسة "بستاشى" و"برونر" .

ويتفق البحث الحالى مع هذه الدراسات فى التأكيد على أهمية تنمية الإبداع من خلال عمليتى التعليم والتعلم وبخاصة فى مجال تدريس " الفلسفة " ، على النحو الذى اتبعه " عبدالرازق " و " ايناس " فى مجال "الجغرافيا " ، و " بستاشى " ، و " برونر " . كما يتفق مع " بوردو " و " دى بونو " فى إثارة قضايا ومشكلات لتنمية التفكير الإبداعى ، غير أنه يختلف عنها فى عدة جوانب منها طبيعة المادة الدراسية حيث لم يهتم الباحثون بتنمية مهارات الإبداع فيها نظراً للطبيعة التخصصية ، ومنها بناء استراتيجية تقوم فى ضوئها على الأساليب الجديدة فى التعلم كأسلوب " كلازمير " و " أوزبل " . ومنها قياس فعالية هذه الاستراتيجية على الإبداع والوعى بالمشكلات الفلسفية ، واستمراريتها لدى المتعلم . وقد استفاد البحث الحالى من مجموعة دراسات هذا المحور فى القاء الضوء على طبيعة الإبداع وكيفية تنميته ، وعند تحديد كيفية بناء الاستراتيجية المقترحة ، وأساليب تقديمها للمتعلم سواء بإثارة دافعيته ، أو بتنفيذ أسلوب " العصف الذهنى " والمناقشة والحوار ، وتقارب فترات التدريب .

## ثانيا : دراسات اهتمت ببناء مقاييس فى الإبداع

يعد القرن العشرون ، وبالأخص فى الفترة من عام (١٩٠٢) حتى عام (١٩٥٥) نقطة تحول فى دراسة الإبداع .. فقد اهتم "جليفورد" Guilford ببناء اختبارات فى التفكير الإبداعى مستخدماً التحليل العاملى

وخرج بعدة عوامل منها الأصالة ، الطلاقة ، المرونة ، الحساسية للمشكلات ، وهو ما أطلق عليه بالتفكير التباعدى . وقد قام "عبدالسلام عبدالغفار" (١٩٧٠) ببناء اختبارين لقياس الطلاقة اللفظية (٢٣) وأعد "توراتس" Torrance اختباراً شائعاً فى التفكير الابتكارى لمواجهة الضرورات التربوية كجزء من برنامج لتعديل أساليب جليفورد (٢٥) . وقنن هذا الاختبار على البيئة المصرية من "نبيل ثابت" (١٩٨١) . و "نوره ابراهيم" (١٩٨٨) . وقد أعد "سيد خير الله" (١٩٧٥) اختباراً فى التفكير الإبداعى الأول عن بطارية "توراتس" والثانى عن بطارية "بارون" (١٩) . وعلى غرار هذه الاختبارات أعدت مجموعة كبيرة من الاختبارات فى مجال المواد الدراسية المختلفة كالعلوم ، والدراسات الاجتماعية ، واللغة العربية ، والرياضيات وغيرها .

لوحظ على مجموعة دراسات هذا المحور وجود نوعان من المقاييس لاكتشاف قدرات الفرد الابتكارية ، وهما المقاييس اللفظية ، وغير اللفظية ، وأن هناك ثلاثة عوامل للطلاقة وهى الطلاقة الفكرية ، والارتباطية والتعبيرية ، وأن هناك عاملين للمرونة وهما المرونة التلقائية والتكيفية ، وعاملاً واحداً للإكمال ، ومن هنا يتفق البحث الحالى معها من حيث إهتمامه بإعداد اختباراً فى التفكير الإبداعى ، ولكنه يختلف عنها فى كونه يعد هذا الاختبار فى مجال الفلسفة ، وليس فى القضايا العامة . وقد استفاد البحث من مجموعة هذه الدراسات فى بناء اختبار لقياس القدرة الإبداعية حيث يقدم الاختبار للمتعلم على هيئة وحدة معينة ، أو وحدات من المعلومات ويطلب منه أن يستخرج وحدات أخرى من المعلومات شريطة أن تكون الإجابات المتولدة لم يتعلمها الشخص من قبل وترتبط بالمعلومات المعطاه . بالإضافة إلى بيان كيفية حساب زمن الاختبار ، وطريقة تصحيحية وضبطه .

### ثالثا : دراسات اهتمت بالعوامل المؤثرة على التفكير الإبداعى

تنوعت دراسات هذا المحور ، واهتم بعضها ببيان العلاقة بين النمو المعرفى والإبداع ، مثل دراسة "راديكا" Radeka (١٩٦٠) (٧٢ : ٣١١ ) و "سكارانو" Searano ( ٦٨ : ٤٣٥٢ ) عن العلاقة بين الذكاء والإبداع ، والجنس . وقد أكد "فيرجسون" Ferguston (١٩٨٢) على وجود علاقة قوية بين النمو المعرفى والإبداع . فالطلاب ذوى القدرة المعرفية المرتفعة قد أحرزوا انجاهاً فى اختبارات الإبداع . والعكس صحيح (٥١ : ٢٢٣٥ ) . وبين "شاو" Shaw (١٩٨٢) أن هناك علاقة طردية بين مستوى الذكاء والإبداع فكلما زاد الذكاء زادت القدرة الإبداعية ( ٤٩ : ٣٠٥ ) ، وقد اهتم "أوليفر" Oliver (١٩٧٩) . أثر البيئة الاجتماعية على التفكير وأوضح أن الوالدين والمعلمين والمجتمع يمثلون وسطاً ثرياً لتنمية الإبداع ( ٦٦ : ٢٢٣٩ ) . واهتم "ديمارتين" Demartine (١٩٨٠) ببيان أثر بعض السمات الشخصية على الإبداع كالقلق والدافعية ( ٤٩ : ١٥٣٩ ) . وأشار "دهلين" Dahline (١٩٨٦) إلى سمات المبدعين كالجرأة ، والمثابرة ، وحب الاستطلاع ، والرغبة فى ابداء الرأى مع التحليل (٥٠) .

تناولت مجموعة دراسات هذا المحور علاقة التفكير التباعدى ببعض المتغيرات كالنمو المعرفى ، والبيئة الاجتماعية ، وسمات الشخصية ، ولعل النتائج التى توصل إليها الباحثون قد أفادت فى تثبيت متغيرات البحث

الحالى كالسن ، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى ، والذكاء ، والتحصيل السابق ، والمهارات الإبداعية ، ومن هنا يتفق البحث الحالى معها فى كون الإبداع يتأثر بكثير من المتغيرات التى قد تزيده أو تعوق تنميته ، ويختلف عنها فى كونه لا يتخذ من هذه العلاقة موضوعاً للبحث ، وإنما يهتم ببيان أثر الاستراتيجية المقترحة على تنمية الإبداع والوعى بالمشكلات الفلسفية بعد تثبيت العديد من المتغيرات السابقة قدر الإمكان .

**رابعاً : دراسات أجريت فى مجال تدريس الفلسفة**

بالرغم من حداثة البحث فى مجال تدريس الفلسفة بمصر ، إلا أنه قد ظهر العديد من الدراسات التقويمية والتحليلية لمقرر الفلسفة بالمرحلة الثانوية ، مثل دراسة "أبوزيد" (١٩٧٨) (٣٨) ، و "سعاد فتحى" (١٩٧٩) (١٧) ، و "عثمان" (١٩٨١) (٦) ، و "فتحية حسن" (١٩٨٣) (٣١) ، و "صالحة عفيفى" (١٩٨٣) (٢٠) . وقد خرجت هذه الدراسات بنتائج أبرزها افتقار مجال تدريس الفلسفة إلى . اهتمام الكافى بتنمية التفكير التأملى ، نظراً لقصور طرق التدريس ، ومحتوى المادة ، الأمر الذى حدا بالبعض لإعادة تنظيمه بما يعمل على تنمية التفكير والاتجاهات والمهارات الفلسفية .

وقد ظهر بعض الدراسات التجريبية لقياس فعالية تدريس الفلسفة على التفكير الناقد مثل دراسة "يوستنج وورنر" Yoesting & Runner (١٩٦٩) (٧٣) أو الوعى الفلسفى مثل دراسة "ابراهيم سعيد" (١٩٩٣) (٣) أو تنمية مهارات المناقشة كدراسة "باستو" Pastow (١٩٧٥) (٦٧) . أو بيان أثر الحوار على تنمية التفكير الناقد كما فى دراسة " الهام بلال " (١٩٨٦) (٧) أو المناقشة الجماعية كما فى دراسة "هناء عبدالله" (١٩٨٨) (٤١) أو أثر طرق التدريس كالحوار السقراطى على التحصيل فى الفلسفة كما فى دراسة "زيدان" (١٩٩٠) (٣) . وقد سعت كل من "سعاد فتحى" (١٩٨٦) (١١٨) و "فاطمة طلبة" (١٩٨٧) (٣٠) إلى تنظيم منهج متكامل للفلسفة إنطلاقاً من وحدة المعرفة .

يتبين من مجموعة الدراسات فى هذا المحور أنها قد أجريت فى مجال تدريس الفلسفة وقد تباينت هذه الدراسات من حيث اهتماماتها ، فقد أبرز بعضها نقاط القوة والضعف فى منهج الفلسفة ، وأوضح البعض الآخر مدى تحقيقها لأهداف المرحلة الثانوية ووظيفتها كما فى دراسة "أبوزيد" ، بينما اهتم البعض الآخر باستخدامه لبعض الطرق وبيان أثرها على تنمية بعض الجوانب التعليمية كالحوار والمناقشة ، والندوة وغيرها . وقد أفادت هذه الدراسات البحث الحالى كثيراً وذلك فى تحديد المفاهيم الفلسفية التى يجد الطلاب صعوبة فى تعلمها ، ووضع تعريفات محددة لها ، أو استخدام اختباراتها كما فى دراسة " فاطمة طلبة " حيث استخدم الاختبار التحصيلى المعد فى رسالتها لتقنين اختباراً أعده الباحث . واستخدام اختبار "ابراهيم سعيد" فى الوعى بالمشكلات الفلسفية كمتغير فى البحث الحالى . غير أن هناك أوجه اختلاف بين البحث الحالى وبينها لعل من أهمها أن واحداً من البحوث السابقة لم يهتم ببيان أثر تدريس الفلسفة على تنمية الإبداع سواء باستخدام استراتيجية مقترحة أو بدون ذلك ، وهو من أهم ما ترمى إليه تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية .

## فروض البحث :

يختبر البحث صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، وبين متوسطات درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الإبداع فى الفلسفة ( ككل وفى مكوناته الفرعية ) لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق المؤجل لاختبار الإبداع فى الفلسفة ( ككل وفى مكوناته الفرعية ) لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الإبداع فى الفلسفة ( ككل وفى مكوناته الفرعية ) .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الإبداع فى الفلسفة ( ككل وفى مكوناته الفرعية ) .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، وبين متوسطات درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية .

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، وبين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة فى اختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية ( المؤجل ) لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية .

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة ، فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية .

## مسلمات البحث :

ينطلق البحث من المسلمات التالية :

١- التفكير الإبداعى هدف تربوى عام يمكن تحقيقه فى مراحل التعليم المختلفة وفى مختلف المواد الدراسية ( ٥٨ : ١٥ ) .

٢- تعد الفلسفة من المواد الدراسية المناسبة لتنمية التفكير الإبداعى لأنها تحوى الكثير من القضايا والمشكلات التى تمثل محاور لتنمية الإبداع .

٣- تتسم مرحلة المراهقة بقدرة الطلاب على التفكير وعدم التسليم بالآراء بسهولة ، والاستعداد للأخذ بالرأى

فى الموضوعات المختلفة .

٤- ينمو ويتحسن التفكير الإبداعى كقدرة عقلية من خلال التدريب المستمر لإنتاج أفكار جديدة ومتنوعة (٥٩) .

٥- أن المعرفة أيا كان نوعها هى وسيلة لبناء الإنسان ، وهى بذلك وسيلة لتنمية قدرة الفرد على الإبداع ( ٥ : ٢٥١ ) .

## إجراءات الدراسة

للإجابة عن اسئلة البحث اتبع الباحث الإجراءات التالية :-

### أولاً : الإجابة عن التساؤل الأول

" تحديد مهارات التفكير الإبداعى ، والوعى بالمشكلات الفلسفية لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى " وذلك عن طريق :

١- بناء اختبار فى التفكير الإبداعى فى الفلسفة وضبطه ، وذلك باتباع الخطوات التالية :-

(أ) تحديد الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الطلاب الإبداعية فى الفلسفة ، وتحديد مدى توفر هذه القدرات لديهم .

(ب) تحديد أبعاد المقياس :

حددت أبعاد المقياس ، بمراجعة الإطار النظرى المرتبط بالإبداع ، من خلال كتابات الباحثين ، ومراجعة العمليات الأساسية للإبداع والأنشطة الإبداعية ، وبعض القراءات فى مجال علم النفس وسمات المبدعين ، والرجوع إلى العديد من المقاييس مثل بطاريات تورانس وزملاؤه Torrance & et. al. واختبار خير الله (١٩٧) وعبدالغفار (١٩٧٤) ، وغيرها من الاختبارات الواردة بالدراسات السابقة من هذا البحث ، وتبين أن هناك نوعان من المقاييس أحداها اللفظية ، والثانية غير اللفظية ، وبذلك أمكن تحديد أبعاد المقياس فى :

**الطلاقة Fluency .**

وتتمثل فى سهولة استدعاء المعلومات المختزنة فى ذاكرة المتعلم . وتقدر بانتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات المرتبطة بموقف معين وفى زمن معين ومن أهم قدراتها . الطلاقة اللفظية Verbal Fluency وطلاقة التداعى Associational Fluency والطلاقة التعبيرية Fxpressive Fluency والطلاقة الفكرية Ideational Fluency.

**المرونة Flexibility**

ويقصد بها القدرة على تغيير الوجهة الذهنية فى التفكير ، وتعدد زوايا النظر للمشكلة ، وإنتاج مداخل مختلفة لدراستها ، ومن أنواعها المرونة التلقائية Spontaneous flexipility والمرونة التكيفية Adaptive flexipility

**الأصالة Originality**

وتعنى الجدة والطرافة ، أى إدراك المتعلم للأشياء فى صورة جديدة غير مألوفة ، والابتعاد عن المألوف والشائع فى إنتاج الأفكار .

**(جـ) إعداد الصورة الأولية للاختبار ويشمل ذلك :**

دراسة تحليلية محتوى كتاب الفلسفة بالصف الثالث الثانوى أدبى ، لاستخراج بعض القضايا والمشكلات ذات الصلة بالإبداع ، واستطلاع آراء بعض المعلمين والموجهين حولها ، والاستعانة ببعض الاختبارات ، لصياغة بعض الأسئلة مثل الاسئلة غير التقليدية المثيرة للاهتمام والتوقعات والاستعمالات غير العادية ، وغير المألوفة ، والمترتبات ، والمتشابهات ، وبذلك صيغت المفردات بالصور اللفظية وغير اللفظية من خلال الأفكار والجمل والكلمات ، ووضع تصور للإجابات المتوقعة فى كل بند من بنود الاختبار .

**(د) إعداد تعليمات الاختبار ويشمل ذلك :**

وضع ارشادات مبسطة للمعلم ، تحوى بعض التوجيهات لإثارة التفكير الإبداعى لدى المتعلم ، ووضعت تعليمات عن البيانات الخاصة بالطالب ، وكيفية الإجابة عن اسئلة الاختبار ، والوقت المخصص لكل سؤال ، ونوهت التعليمات ، على أن الإجابة عن كل سؤل ليست مقيدة ، لأنها لا تعنى الاسترجاع لما تم تعلمه فى مادة الفلسفة ، وعدم الانتقال من السؤال إلى آخر إلا حين يطلب من المتعلم ذلك .. إلخ .

**(هـ) ضبط الاختبار ويشمل ذلك :**

بعد صياغة تعليمات الاختبار ومفرداته ، أجريت تجربة استطلاعية أولى على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ، بلغ قوامها (٣٣) طالباً للتأكد من سلامة عبارات الاختبار ، وتحديد زمنه ، ثم عرض على مجموعة من المحكمين الذين قاموا بتعديله وأقروا بعد إجراء التعديلات المطلوبة صلاحيته ، للتطبيق على عينة أخرى للتأكد من ثباته وصدقه .

طبق الاختبار على عينة ثانية قوامها ( ٣٥ طالبا ) لاستخراج معامل الثبات للبنود الرئيسة ، وللاختبار ككل . واستخدم معامل الثبات من طريقة إعادة الاختبار ، وذلك على فترتين متباعدتين الفترة بينهما ثلاثة أسابيع ، وفى نفس ظروف التطبيق الأول ، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين وجد أن معامل الثبات يتراوح ما بين (٧٥,) و (٩٤,) واستخدم الباحث أيضاً معاملات الإتساق الداخلى للاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين كل قدرة من القدرات الفرعية والقدرة الإبداعية العامة ، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٧٤,) ، (٩٤,) وهى معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وبذلك اطمئن الباحث إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

ولحساب صدق الاختبار أتبعت طريقة "تورانس" Torrance حيث يعتبر أن أفضل أنواع الصدق في مجال الإبداع هو صدق المحتوى ، وقد اهتم الباحث بصياغة مفردات الاختبار وتعليماته وقواعد تصحيحه بالمعلومات الواردة بالدراسة النظرية ، ومحتوى كتاب الفلسفة بالمرحلة الثانوية ، وعرض الاختبار على اختبارات أخرى ، كما استخدم صدق المحكمين ، الذين أقروا صلاحية تطبيقه بعد تعديله ، وإيجاد الصدق التجريبي من معامل الثبات وقد تراوح بين (٨٦,) و (٩٧,) ، ولزيادة الاطمئنان طبق اختبار "سيد خير الله" في التفكير الإبداعي على نفس العينة (٣٥) طالباً لحساب صدق المحك وقد كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث بلغ معامل الارتباط للطلاقة (٧٢,) وللمرونة (٧١,٠) وللأصالة (٦٢,) مما يشير إلى أن الاختبار الذي أعده الباحث يقيس التفكير الإبداعي في الفلسفة ، وبذلك أصبح جاهزاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث في زمن قدره ( ٦٠ دقيقة ) .

٢- الاستعانة بمقياس الوعي بالمشكلات الفلسفية لابراهيم سعيد

ويتكون هذا الاختبار في صورته النهائية من (٦٤) سؤالاً مقسمة إلى نمطين من الاسئلة ( الأسئلة الفردية والزوجية ) وقد بلغ معامل ثباته (٨٤,) من معادلة "سبيرمان" ، و "براون" ، و (٧٨) من معادلة "كيودر ريتشاردسون" ، واعتمد الباحث على صدق المحتوى والمحكمين ، وبذلك يصلح هذا الاختبار للتطبيق على العينة الأساسية للبحث الحالي .

٣- مهارات التفكير الإبداعي المتوفرة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي أدبي :

(أ) اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من مدرسة الزقازيق الثانوية العسكرية ، لصف الثالث الثانوي أدبي ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٧٠) طالباً بعد استبعاد الطلاب الباقين للإعادة ، وقسمت العينة إلى مجموعتين أحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة ، قوام كل منها (٣٥) طالباً . وللتأكد من تكافؤ طلاب المجموعتين في بعض المتغيرات اطمئن الباحث إلى تجانسهم في الذكاء حيث أظهرت متوسطات درجاتهم في اختبار القدرات العقلية لفاروق عبدالفتاح (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، إذا بلغ درجات المجموعة الأولى (١٠٢,١) ومتوسط درجات المجموعة الثانية ( ١٠١,٨ ) ،وتأكد الباحث من تجانسهم في التحصيل حيث أعد اختباراً تحصيلياً في الفلسفة أظهرت نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، وكانت متوسطات درجاتهم متقاربة ، إذ بلغت عند المجموعة التجريبية (٥,١) وعند الضابطة (٤,٨ ) . وكان عمر الطلاب الزمني يتراوح ما بين ( ١٧ - ١٨ سنة ) . والطلاب متجانسون في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي حيث يعيشون في بيئة واحدة وفي مجتمع واحد وهو مدينة الزقازيق . وكان أحد المعلمين للمواد الفلسفية هو القائم بتنفيذ تجربة البحث . الأمر الذي يجعل الباحث مطمئنا إلى تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات المشار إليها .

(ب) تطبيق اختبار التفكير الإبداعي في الفلسفة على طلاب المجموعتين لبيان المهارت الإبداعية لديهم ، وقدرت

درجات الطلاب ، وفق القواعد التالية :

قدرت درجة الطلاقة بعدد الاستجابات التى أداها المفحوص على المثير بعد حذف ما ليس له صلة بالسؤال ، ويفترض أنه صادر عن جهل ، وقدرت درجة المرونة بعدد الإجابات المتنوعة للطالب على كل سؤال للمرونة ، أما الأصالة فقدرت درجتها طبقاً للتكرار الاحصائى للإجابة بالنسبة للمجموعة التى ينتمى إليها الطالب من الجدول التالى .

جدول (١) تقدير درجات الأصالة لاختبار التفكير الإبداعى

| النسبة المئوية لتكرار الفكرة | أقل من ١ ٪ | من ١ - أقل من ٢ ٪ | من ٢ - أقل من ٣ ٪ | من ٣ - أقل من ٤ ٪ | من ٤ - أقل من ٥ ٪ | ٥ ٪ فأكثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| درجة الأصالة | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | صفر |

وأسفرت النتائج عن :

- افتقار الطلاب إلى مهارات الطلاقة ، فقد تبين انخفاض درجاتهم فى الاسئلة ( ١ ، ٢ ، ٨ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٨ ، ١٩ ) وبلغ متوسط درجاتهم فى هذه القدرة (٥,١٨) مما يشير إلى أنهم فى حاجة إلى تنمية هذه القدرة باستخدام استراتيجية توجه لهذا الغرض .
- افتقار الطلاب إلى مهارات المرونة فى التفكير ، حيث تبين انخفاض درجاتهم فى الاسئلة ( ١٦ ، ١٧ ) بالإضافة إلى اسئلة الطلاقة المشار إليها آنفاً ، وبلغ متوسط درجاتهم فى هذه القدرة (٥,٣٥) مما يشير إلى حاجتهم لتنمية هذه القدرة .
- افتقار الطلاب إلى مهارات الأصالة فقد تبين انخفاض درجاتهم فى الاسئلة ( ٥ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٥ ) وبلغ متوسط درجاتهم فى هذه القدرة (٣,٣٠) مما يشير إلى حاجتهم إلى تنمية هذه القدرة .
- انخفاض درجات الطلاب فى التفكير الإبداعى ككل حيث بلغ متوسط درجاتهم فى الاختبار ككل (١٣,٨٣) الأمر الذى يدل إلى حاجتهم إلى توجيه عمليات التدريس نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعى فى الفلسفة . باستخدام استراتيجية تدريس موجهة نحو ذلك .
- أشارت نتائج تطبيق الاختبار إلى انخفاض مستوى الطلاب فى الاسئلة التى تتطلب إبداء الرأى حول بعض القضايا المتضمنة فى محتوى الكتاب المدرسى ، أو تخيل ما يترتب على الأحداث التى يمكن أن تحدث الأمور غير المحتملة أو غير المألوفة ، وانخفاض قدرتهم على استدعاء بعض المعلومات من المصادر الأساسية عن موضوع الدراسة وكذا ضعف الطلاب فى التوصل إلى العلاقات بين الأشياء ، والاسئلة التى تتطلب تحديد " ماذا يحدث لو " أو الآتيان باستخدامات غير مألوفة لعبارات مألوفة .. الخ ، وبذلك فهناك حاجة ماسة لتوجيه جهد التحسين نحو تنمية التفكير الإبداعى .

٤- تحديد مستوي الوعي بالمشكلات الفلسفية :

طبق اختبار الوعى الفلسفى " لابراهيم سعيد " (٣) على مجموعتى البحث ، وتبين انخفاض مستوى الطلاب فيه ، حيث بلغت متوسطات درجاتهم ( ٥,٠٤ ) الأمر الذى يشير إلى حاجتهم إلي توجيه أساليب التدريس نحو تنمية الوعى الفلسفى لديهم .

وبذلك يكون الباحث قد انتهى من الإجابة على السؤال الأول .

ثانياً : الإجابة عن التساؤل الثانى .

" إجراءات بناء الاستراتيجية المقترحة فى الفلسفة " : وذلك عن طريق :

١- أسس بناء الاستراتيجية المقترحة :

استند الباحث على مجموعة من الأسس المهمة لبناء الاستراتيجية المقترحة ، مثل طبيعة نمو المتعلم بالصف الثالث الثانوى أدبى ، ويتبين أنه قادر على التجريد والبرهنة وتكوين المفاهيم ، والتعبير عن الذات ، والقدرة على التخيل ، وابداء الرأى حول بعض القضايا . ودراسة طبيعة محتوى مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية ، وقد لوحظ أنه يشتمل على كثير من القضايا الفلسفية التى تحتاج إلى تنظيم فى ضوء استراتيجية معينة ، لتنمية التفكير التباعدى . وبدراسة المؤثرات الاجتماعية وعلاقتها بمادة الفلسفة تبين حاجة مجتمعنا اليوم إلى مواجهة كثير من مشكلاته بالتفكير الواعى ، ومن أهم الأسس التى درست أيضاً معلم الفلسفة ودوره فى تنمية الإبداع ، وقد تبين ضرورة تأكيد قناعة المعلم بتنمية التفكير الإبداعى من خلال توفيره للمناخ الصحى المشجع ، وإعطاء طلابه الفرصة للتعبير عن أنفسهم وإبداء آرائهم بحرية واستقلالية ، الأمر الذى يزيد من وعيهم نحو العديد من القضايا الفلسفية الواردة بمحتوى مادة الفلسفة .

٢- مراجعة المهارات الإبداعية لدي الطلاب :-

استلزم بناء الاستراتيجية مراجعة نتائج الخطوة الأولى من البحث ، والمرتبطة بالمهارات الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ، وكذا مستوى وعيهم بالقضايا الفلسفية وتستهدف الاستراتيجية العمل على تنمية المكونات والمهارات التى ثبت ضعف الطلاب فيها ، وذلك بتوفير أهداف ، ومحتوى ، ووسائل وأنشطة تعليمية ، وأساليب تدريس ، تتضافر جميعها لهذه التنمية . وقد ثبت بمراجعة الخطوة الأولى الحاجة الماسة إلى استراتيجية تستمد أصولها من نماذج لها فعاليتها فى العملية التعليمية ، وتتناسب مع طبيعة المتعلم بالصف الثالث الثانوى أدبى . وهذا ما سيراعى عند بناء الاستراتيجية .

٣- تحديد القضايا الفلسفية :

بتحليل محتوى موضوعى " طبيعة وخصائص التفكير الفلسفى " ، والإنسان ومشكلة الشك واليقين ، بهدف

استخراج القضايا الفرعية التى تتضمنها ، ثم التوصل إلى (٣٤) قضية فرعية للموضوع الأول ، (٧٦) قضية فرعية للموضوع الثانى . وللتحقق من ثبات عملية التحليل ، طلب الباحث من أحد الزملاء القيام بعملية تحليل المحتوى بنفس الطريقة وقد توصل إلى نفس النتائج تقريباً .

٤- تحديد مكونات الاستراتيجية :-

حددت مكونات الاستراتيجية فى ضوء ما أسفرت عنه الخطوات السابقة من نتائج ، وذلك على النحو التالى :-

*(أ) الأهداف العامة للاستراتيجية :-*

بعد انتهاء الطالب من دراسة الاستراتيجية المقترحة ، ينبغى أن يكون قادراً على :

- التعرف على قضية أساليب التفكير المختلفة ، وبخاصة التفكير العلمى والفلسفى .
- فهم قضية الإنسان ومشكلة الشك واليقين .
- التعرف على آراء بعض المبدعين حول القضايا الفلسفية .
- ابداء الرأى حول بعض القضايا الرئيسة والفرعية بموضوع الشك واليقين .
- كتابة تقرير عن القضايا الفرعية الواردة بموضوع الشك واليقين .
- إعداد بحث مصغر عن بعض القضايا الفلسفية بموضوع التفكير الفلسفى .
- إدارة حوار ومناقشة حول قضايا الشك المنهجى والبناء الاجتماعى .
- إثارة اسئلة غير تقليدية عن القضايا الفلسفية المثارة .
- الإيمان بقيمة الإبداع فى حياة الفرد والجماعة .
- ممارسة بعض الأنشطة الإبداعية داخل الصف .
- الوعى بالقضايا الفلسفية المرتبطة بموضوع الإنسان ومشكلة الشك واليقين .
- الاحتفاظ بالإنتاج الإبداعى لفترة زمنية طويلة والوعى به .

*(ب) محتوى الاستراتيجية :-*

ترجمت الأهداف العامة السابقة إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية لكل قضية .وقد أعتمد الباحث على محتوى مادة الفلسفة الوارد بالكتاب المدرسى ، والذى يمثله موضوع طبيعة التفكير الفلسفى والإنسان ومشكلة الحرية ، وقد وزع هذا الموضوع على مجموعة من القضايا الفلسفية ، وكذا عدد الحصص التى ينبغى أن يتم التدريس فى ضوئها ، والجدول التالى يبين ذلك .

جدول ( ٢ ) القضايا والمشكلات الفلسفية الواردة بالاستراتيجية المقترحة

| م | القضية الرئيسية | القضايا الفرعية | عدد الحصص |
|---|---|---|---|
| ١- | طبيعة وخصائص التفكير الفلسفى | أساليب التفكير | ١ |
| | | المعانى العامة للفلسفة | ١ |
| | | مباحث الفلسفة ومشكلاتها | ١ |
| ٢- | الإنسان ومشكلة الشك واليقين | مبحث المعرفة ومشكلة الشك واليقين | ١ |
| | | طبيعة الشك خصائصه وعلاقته باليقين | ١ |
| | | أنواع الشك من حيث الهدف | ١ |
| ٣- | الشك المذهبى والانهيار الحضارى | ارتباط الشك المطلق بالانهيار الحضارى | ١ |
| | | الشك السوفسطائى ونماذجه | ١ |
| | | موقف سقراط من السوفسطائيين الشكاك | ١ |
| ٤- | الشك الحضارى والتيار الحضارى | ارتباط الشك المنهجى بالبناء الحضارى | ١ |
| | | أبوحامد الغزالى والشك المنهجى | ١ |
| | | " أنموذج الفكر الإسلامى " | |
| | | رينيه ديكارت - والشك المنهجى | ١ |
| | | " أنموذج الفكر الغربى" | |
| | | | ١٢ حصة دراسية |

واستند الباحث على الكتاب المدرسى فى العرض التفصيلى لمحتوى القضايا السابقة ، غير أنه قد أعاد صياغة المحتوى بما يساعد على تنمية الإبداع والوعى بالقضايا والمشكلات الفلسفية .

**أساليب التدريس :**

لتدريس موضوع " التفكير الفلسفى " ومشكلة الشك واليقين وفق الاستراتيجية المقترحة يلزم التنويع فى أساليب التفكير ، وقد استخدمت أساليب التعلم الذاتى ، حيث يطلب من المتعلم قراءة الموضوع فى المنزل واستذكاره ذاتياً بعد أن يتسلم الموضوع فى صياغته الجديدة بتوجيه وإرشاد من المعلم . وأسلوب حل المشكلات ، والمناقشة

والحوار ، والعصف الذهنى داخل حجرة الدراسة وذلك على النحو التالى :

أولاً : يتسلم الطالب الموضوع ، ويشتمل على موضوع الدرس وعناصره الفرعية ، والمفاهيم الرئيسة والفرعية المنبثقة منه ، مثل قضية " طبيعة التفكير الفلسفى " وينبثق منها المفاهيم الفرعية التالية " التفكير ، أساليب التفكير ، وقضية المعانى العامة للفلسفة وينبثق منها المفاهيم الفرعية التالية " الفلسفة - الحكمة " وقضية مباحث الفلسفة ومشكلاتها الأساسية وينبثق منها المفاهيم التالية ( مباحث الفلسفة ، مبحث الوجود ، مبحث المعرفة ، مبحث القيم ، المباحث الفرعية ) .. وهكذا .

ثانياً : ذكر مقدمة بسيطة لزيادة مستوى ترقعات الطلاب ، ووعيهم بالمشكلات الفلسفية ( طبيعة التفكير الفلسفى ومشكلة الشك واليقين ) وزيادة قدرتهم على تحديد المشكلة الفلسفية ، فمن خلال عنوان الدرس يمكن طرح اسئلة عما يتوقع أن يستجيب له الطلاب ، والنتائج المتوقعة والشخصيات البارزة . مثل : لكى يتضح موضوع الفلسفة لابد من طرح الاسئلة التالية :-

- ما الفلسفة ؟ وفيم تبحث ؟ وماذا تدرس ؟
- ماذا يقدم المجتمع للفيلسوف ؟ وماذا يقدم له الفيلسوف ؟
- ما أثر ارسطو فى الفكر الفلسفى فى العصور الوسطى ؟

ثالثاً : تحديد مصادر التعلم المختلفة ، سواء من قائمة المراجع الخاصة بكل موضوع ، أو بالمحتوى الذى أعيد صياغته باستخدام المفاهيم الفلسفية الرئيسة والفرعية ، أو بجداول المقارنات ، وغير ذلك مناقشة الطلاب فى عرض بعض القضايا - القراءة الصامتة والتفكير الفردى فى القضايا الفلسفية .

رابعاً : تحديد الأهداف العامة ، والاجرائية لكل موضوع ، وتبصير المتعلم بها حيث تنطلق الاستراتيجية من عدة أهداف رئيسة سبق ذكرها . ويطلب من المتعلم قراءة الأهداف جيداً حتى يمكنه الوصول إليها من خلال الموضوع .

خامساً : عرض محتوى القضايا الفلسفية عرضاً يمكن المتعلم من إدراك المفاهيم الرئيسة والفرعية ، بما يتمشى وطبيعة الاستراتيجية المقترحة التى تستند فى ذلك على نموذج " كلازمير " ونموذج " أوزوبل " ونموذج " دى بونو " .

سادساً : استخدام بعض الوسائل التعليمية أثناء عرض الموضوع مثل تعريف المفاهيم وأمثلة ، ولا أمثلة لها ، وبيان صفاتها وقيمها ، وبعض الأشكال التوضيحية ، وجداول المقارنات .. وغير ذلك أوراق تتضمن الموضوعات المصاغة بالاستراتيجية المقترحة - كتابات الطلاب وتعليقاتهم .

سابعاً : استخدام بعض الأنشطة التعليمية كالأنشطة التمهيدية التى تمثلت فى قراءة بعض الفقرات المرتبطة بموضوع الدرس ، وقراءة بعض الملخصات التى يقوم بها الطلاب أنفسهم ، وبعض المقالات الفلسفية . واستخدمت الأنشطة المرحلية حيث تستكمل قراءة المراجع والفقرات المستخلصة من المراجع والاستماع إلى آراء الطلاب حول القضايا الفلسفية ، وابراز العلاقات وكتابة أكبر عدد ممكن من الاستجابات حول الموضوع . واستخدمت

الأنشطة الجماعية بعمل مجلات حائط تنطوى على مقارنات فلسفية كالمقارنة بين المنهج العلمى والفلسفى ، أو الشك واليقين ، أو الشك المذهبى والشك المنهجى والاستعانة ببعض المراجع لعمل ملخصات ، أو كتابة آراء حول القضايا المطروحة وإنتاج خرائط مفاهيم جديدة لبعض القضايا الفرعية ذات الصلة بموضوع الدرس .

ثامناً : استخدام عدة أساليب للتقويم ، ومنها التقويم الأولى حيث تطرح عدة تساؤلات لبيان مستوى الطلاب فى الموضوع المراد مناقشته وإجراء الحوار عليه . والتقويم البنائى الذى يرتبط أساساً بالإبداع والوعى فى مجال الفلسفة . ويعد هذا النوع من التقويم بمثابة تدريب عملى على القضايا التى يطرحها الموضوع ، كما استخدم التقويم النهائى ، وذلك من خلال بعض التدريبات التى تعتمد على قيمة الطلاقة والمرونة والأصالة .

تاسعاً : مراعاة بعض الاعتبارات والتوجيهات المهمة مثل :

(أ) تقويم الأفكار الفلسفية من حيث كونها صحيحة ، أو خاطئة ، أو تقليدية أو غير مألوفة ، إذ يطلب من المتعلم مثلاً وضع علامة ( √ ) أو علامة ( × ) أو ( * ) إذا كانت العبارة افتراضية غير مألوفة ، كما فى العبارات التالية :

- يدرس العديد من الأفراد الفلسفة كنوع من الهواية ، لذلك فإنهم يجدون متعة فى دراستها .
- نستطيع أن نتعرف على جميع تعريفات الفلسفة من جهاز الكومبيوتر ثم نقوم بتجميعها فى النهاية لنحصل على تعريف واضح حولها .
- يجب أن نطلق على تعريف الفلسفة أنها " سيدة المعارف " .

نستطيع أن نضغط على ذر فى جهاز الكومبيوتر لنحصل على حلول جاهزة للمشكلات الفلسفية وهنا يتساءل المتعلم ، هل أريد أن أصل إلى تقويم العبارة أو الآراء الفلسفية ، أو هل أريد أن أتناول العبارة أو الرأى الفلسفى بطريقة ابتكارية .

(ب) الاهتمام بالخطوة المرحلية التى تدفع لمزيد من الأفكار الجديدة ، وهنا لا يتم النظر إلى ما هو "صواب" أو خطأ فى العبارة بل هو موضع اهتمام مثل بعض العبارات التالية عبارات وصفية وبعضها الآخر يمكن تناوله على أنه يتضمن مفاهيم غير مألوفة " حدد منها ، ما هو وصفى وما هو خطوة مرحلية .

- إذا قسمنا طلاب الفصل إلى مجموعتين متباريتين فى مسابقة ثقافية حول موضوع التفكير الفلسفى ، فكيف يمكن للمجموعتين الفوز فى المسابقة .

(جـ) الاهتمام بالمدخلات العشوائية من خلال التقديم المتعمد بقضية ما لاترتبط بالموقف الحالى ، وغالباً ما تكون عبارة عن كلمة عشوائية ، بغرض فتح مجال جديد للتفكير لتحديد العلاقة بين كلمتين مثل :

نطق - منطق ، شجرة - إنسان ، شيخ - آلهة ، وجود - إنسان

وتنطوى هذه الكلمات على فكرة أساسية مثل منطق ، إنسان ، ألهة .. ومدخل عشوائى نطق ، شجرة ، شيخ ، وجود .

(د) الاهتمام بالأمثلة التى تعمل على تحدى المفاهيم ، أى النظر إلى الأفكار التى يتم قبولها للقيام بانتاج

أفكار جديدة ،وهذا التحدى لا يعتبر بمثابة إثبات خطأ الأفكار بل تحدياً لتفردها وهنا يسأل الطالب هل تعتبر هذه الأفكار هى الحلول الوحيدة للمشكلة ، ولماذا نستمر فى الأخذ بها ، وهل يمكننا أن نفكر فى بدائل أخرى مثل القضايا التالية :-

- قيم يمكن التمسك بها .
- يجب أن يكون للقيم جسداً حتى يمكن التعامل معها .
- تؤثر المعرفة على القيم بسرعة كبيرة .
- يجب أن تكون قيم كل الأفراد واحدة .

ولا يهم هنا أن تكون الفكرة المطروحة أفضل من أى فكرة جديدة ، ولكن ما يهم القدرة على تحدى المفاهيم التى يتم قبولها ، وإذا لم ينجح التحدى فإن ذلك يعد تعزيزاً للمفهوم القائم ، أما إذا تم التحدى بنجاح فإن ذلك يعنى أنه قد أصبح لدينا فكرة جديدة مثال ذلك :-

- مفهوم القيم يتعرض لدراسة المثل العليا والكشف عن ماهيات القيم المطلقة .
- بدلاً من القيم يمكن أن يكون هناك معياراً آخر للحكم على المثل العليا .
- تعنى القيم أن يكون الفرد فى مقدمة من ينادون بالأخلاق .

ومن المفاهيم التى يمكن للمتعلم تحديها على سبيل المثال :-

مثل عليا - قيم مطلقة - قواعد ومعايير - شك - يقين ... الخ

(هـ) إنتاج أفكار جديدة بعزل الأفكار المسيطرة ، ويمكن تمثيل الفكرة المسيطرة بطريق رئيسى تسير الأفكار على امتداده ، حيث لا يمكن رؤية جانب الطريق بسهولة لأن فتحة الطريق الجانبى صغيرة ، لذا فعزل الأفكار المسيطرة يؤدى إلى أفكار مفيدة مثال ذلك :-

- سيطرة فكرة الآلهة فى تفسير كل الظواهر الكونية والاجتماعية .
- ظهور كل من طاليس وانكسمندريس وانكسماتس بأفكار جديدة .

(و) الاهتمام بأسئلة تتطلب من المتعلم تحديد المشكلة فى الموضوع حيث يتساءل الطالب ما المشكلة الحقيقية هنا ، وكيف يمكن تحديدها على أكمل وجه ، والتعرف على عناصرها والعمل على صياغة مشكلات جديدة وإنتاج حلول متعددة حولها ، مع الاهتمام بزيادة قدرة الطالب على توجيه الاسئلة وهنا يركز على أنه يوجد دائماً أكثر من حل محتمل وصحيح للمشكلة الفلسفية الواحدة .

(ز) الاهتمام بالاسئلة التباعدية التى يكون لها أكثر من إجابة صحيحة محتملة ، وهذا النوع من الاسئلة يثير تفكير المتعلم ويحثهم على وضع عدة احتمالات للوصول إلى الإجابة مثل " كون أكبر عدد ممكن من القضايا الفلسفية باستخدام المفاهيم التالية ( عقائد دينية - عدالة - الزام ) .

(ح) التركيز على الاسئلة التى تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم فى مجال الفلسفة ، مثل رتب الخطوات التالية التى تمكن من التوصل للقانون العلمى ( التعميم - الملاحظة - فرض الفروض -

التجربة ٤ : يقول بروتاجورس أن الإنسان هو مقياس كل شئ هل توافق على هذه العبارة ، لماذا ؟

(ط) وهكذا تتطور عمليات التقويم السابقة على " الطلاقة ، المرونة ، الأصالة "

**دليل المعلم :**

يهدف هذا الدليل إلى إرشاد المعلم نحو كيفية تنمية الإبداع والوعى الفلسفى ، وقد اشتمل الدليل على عدة جوانب ، مثل الإبداع ماهيته وأهميته ، وأساليب تنميته فى مجال الفلسفة ، وكيفية توفير المناخ الصفى لتنمية ، وعناوين القضايا الفلسفية والزمن المقترح لتدريسها ، وعدد صفحاتها ، وقد اشتمل على قائمة بالأهداف الإجرائية ، وطريقة تقديم المفاهيم بما يعمل على إثارة الإبداع ، وأرفق به مصادر التعلم والأنشطة التعليمية ونماذج من الاسئلة ، وطريقة تصحيح الاسئلة الإبداعية . علاوة على مجموعة من القراءات والمراجع حول القضايا الفلسفية المراد تدريسها .

**دليل المتعلم :**

هدف دليل المتعلم إلى إعطاء فكرة عن طبيعة موضوع الإبداع بصفة عامة ، وكيفية التعامل مع الدروس التى أعيد صياغتها لتنمية هذا الجانب واشتمل الدليل على ( خلفية عن الإبداع وبعض صفات المبدعين ، وبعض سيرهم ، ونبذه مختصرة عن كيفية السير فى الدروس ، وأساليب البدء والانتهاء من الدروس ، وبعض الأنشطة الإبداعية وقد أتخذ هذا الدليل الشكل التالى :

١- صفحة العنوان :: وتشمل العناوين الرئيسة والفرعية للوحدة .

٢- أهداف الوحدة وقد اشتملت على ثلاثة أهداف عامة ، وهى :

أ- تنمية الإبداع فى مجال الفلسفة باستخدام الوحدة المقترحة .

ب- زيادة الوعى بمشكلتى طبيعة التفكير والشك واليقين .

ج- الاستمرار فى الإبداع والوعى بالقضايا الفلسفية .

٣- العنوان الرئيسى لكل موضوع والعناوين الفرعية المنبثقة عنه .

٤- مقدمة مبسطة لإثارة تفكير المتعلم نحو الموضوع .

٥- الأهداف الإجرائية ( السلوكية ) لكل موضوع وقد استهل بعبارة بعد أن تنتهى من دراسة هذا الموضوع ينبغى أن تكون قادراً على ...

٦- مصادر التعلم ، وقد حدد فيها عدد من المراجع ، وإرشادات عن المحتوى ، والوسائل ، والأنشطة التعليمية المتضمنة فى الاستراتيجية .

٧- المحتوى : وقد اشتمل على المفهوم الرئيسى ، وتعريفه وذكر مثال ولامثال له ، مع بيان صفاته وقيمه والمفاهيم الفرعية له .

٨- الوسائل التعليمية ، واقتصرت على الأمثلة واللاأمثلة وجداول المقارنات .

٩- الأنشطة التعليمية ، وفق ما جاء بالاستراتيجية .

١٠- التقويم النهائى للموضوع وهو تقويم ذاتى للمتعلم .

## ضبط الاستراتيجية المقترحة :-

عرضت الاستراتيجية المقترحة بشكلها المبدئى على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى مناسبة الأهداف العامة لها ، والأهداف الفرعية ، ومدى ارتباط المحتوى وأساليب التدريس بالأهداف المتوخاه ، وتحديد مدى ملائمة المفاهيم والاسئلة الواردة بالاستراتيجية ، وخرائط المفاهيم ومدى شمول الدليل للمكونات والزمن المقترح والأنشطة التى يتضمنها الدرس وكذا مدى ملائمة المراجع ومصادر التعلم المختلفة .

وارتأى المحكمون تعديل بعض الفقرات مثل ( مثال خاطئ ) إلى ( لا مثال ) ( وصفات المفهوم وقيمه ) بدلاً من ( صفات المفهوم وقيمته ) والغاء بعضها مثل التعريفات الخاصة بالمفاهيم الفرعية ، واضافة بعض التعريفات مثل ( أساليب الفلسفة ) ( الحكمة ) . وبعد إجراء التعديلات المناسبة أعيد صياغة الاستراتيجية وأقر المحكمون صلاحيتها . وبتجربة الاستراتيجية على (٨) من طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ، تبين استجابة الطلاب لدروسها وأنشطتها وأساليب تقديها ، والزمن المستغرق فى تنفيذها ، وأصبحت الاستراتيجية مناسبة للتطبيق على العينة الأساسية للبحث .

## اختيار عينة البحث :

اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية من مدرسة الزقازيق الثانوية بنين على النحو السابق الإشارة إليه فى فصلين بالصف الثالث الثانوى أدبى ، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة ، وكان عدد الطلاب الذين شملتهم التجربة ( ٧٠ ) طالباً ، ( ٣٥ ) طالباً فى كل مجموعة .

وقد تحقق الباحث من تكافؤ المجموعتين فى بعض المتغيرات كالسن والذكاء والتحصيل ، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى ، والإبداع فى لفلسفة ، والوعى بالمشكلات الفلسفية ( على النحو السابق ) . ووقع الاختيار على أحد معلمى المواد الفلسفية بالصف الثالث الثانوى أدبى لتدريس الاستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية وإعطائه دليل المعلم مع الاستراتيجية . كما قام نفس المعلم بالتدريس بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة بعد تعريفه بهدف البحث وكيفية تنفيذ التدريس على المجموعتين . وقد حصر الباحث بعض الحصص للتأكد من أن عملية التطبيق تسير فى الاتجاه المخطط له .

## نتائج الدراسة :

ترتبط نتائج الدراسة بالإجابة عن التساؤلات الثالث والرابع والخامس ، والخاصة بقياس فعالية الاستراتيجية على كل من الإبداع والوعى الفلسفى .

لذا اتبع ما يلى :

**التحقق من صحة فروض الدراسة :-**

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم اختبار (ت) من المعادلة

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

**١- الفرض الأول :**

للتحقق من صحة الفرض الأول ، حسب المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى وقيمة (ت) لطلاب المجموعتين فى الاختبار البعدى للإبداع فى الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية ، كما يبين ذلك الجدول التالى :

**جدول (٣) يوضح المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى ، وقيمة (ت) لطلاب المجموعتين فى اختبار الإبداع فى الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية**

**( التطبيق البعدى )**

| البيان | الطلاقة | | | | المرونة | | | | الأصالة | | | | الاختبار ككل | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | المتوسط | الانحراف | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة |
| التجريبية | ١٥,٤ | ٢,٢ | | دالة | ١٥,٢ | ٢,٥ | | دالة | ١٥,٥ | ٢,٩ | | دالة | ٤٦,١ | ٤,٣ | | دالة |
| | | | ٨,١ | عند | | | ٩,٣ | عند | | | ١١,٩٦ | عند | | | ١٨,٢ | عند |
| الضابطة | ١١,٠٢ | ٢,٣ | | مستوى ٠,٠١ | ٩,٨ | ٢,٣ | | مستوى ٠,٠١ | ٨,٢ | ٢,١ | | مستوى ٠,٠١ | ٢٩,٠٣ | ٣,٤ | | مستوى ٠,٠١ |

يوضح الجدول السابق أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، وبين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار " الإبداع فى الفلسفة " ككل وفى مكوناته الفرعية . لصالح طلاب المجموعة التجريبية . قد أحرز طلاب المجموعة التجريبية تقدماً

ملحوظاً فى القدرة على " الطلاقة " حيث بلغت قيمة "ت" (٨,١) وهى دالة عند مستوى (٠١,) . وقيمة (ت) فى القدرة على المرونة (٩,٣) وفى الأصالة (١١,٩٦) وفى الاختبار ككل (١٨,٢) مما يشير إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى القدرة على الإبداع فى الفلسفة ككل ، وفى المكونات الفرعية المرتبطة به . وهذه النتائج لا ترجع لعامل الصدفة وإنما للتدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة التى أعدت بأسلوب يتيح للمتعلم التعامل مع المفاهيم الفلسفية على نحو ييسر له مهارات الطلاقة ، والمرونة والأصالة ، واستخدام بعض المفاهيم استخدامات جديدة قد ساعده على إنتاج أفكار غير مألوفة كما أتاحت له فرص إبداء الرأي وحرية المناقشة وذكر العديد من الأمثلة حول القضايا الفلسفية . وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول .

**الفرض الثانى :**

للتحقق من صحة الفرض الثانى ، أجريت العمليات الاحصائية التى يبينها الجدول التالى .

**جدول ( ٤ ) يبين المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى ، وقيمة (ت) لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق المؤجل لاختبار الإبداع فى الفسلفة ككل وفى مكوناته الفرعية**

| البيان | الطلاقة | | | | المرونة | | | | الأصالة | | | | الاختبار ككل | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | المتوسط | الانحراف | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة |
| التجريبية | ١٥,٥ | ٢,٤ | ١٢,٧ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ١٤,٨ | ١,٨ | ١٤,٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ١٤,٠٢ | ٢,٣ | ١٦,٧ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٤٤,٣ | ٢,٩ | ١٤,٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة | ٨,٥ | ٢,١ | | | ٧,٥ | ٢,٢ | | | ٦,٢ | ١,٦ | | | ٢٢,١ | ٤,٣ | | |

يتبين من الجدول السابق صحة الفرض الثانى ، فقد تبين من قيم (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,) بين متوسطات درجات طلاب لمجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق المؤجل لاختبار الإبداع فى الفلسفة لصالح طلاب المجموعة التجريبية فى الاختبار ككل وفى مكوناته الفرعية ففى القدرة على الطلاقة كانت قيمة (ت) (١٢,٧) بمستوى دلالة (٠١,) ، وفى المرونة بلغت (١٤,٩) بمستوى دلالة (٠١,) وفى الأصالة بلغت قيمة (ت) (١٦,٧) بمستوى دلالة (٠١,) وفى الاختبار ككل (١٤,٩) بمستوى (٠١,) .

وتلك النتائج لا ترجع لعامل الصدفة ، وإنما لتوفير استراتيجية مقترحة استهدفت أساساً تنمية الإبداع فى

الفلسفة والاستمرار فيه . على خلاف الطرق التقليدية التى تستهدف تنمية التحصيل ، ولا تتيح الاستمرار فيه لفترة زمنية طويلة . وقد تبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية فى الاختبار المؤجل نظراً لاجراء الاستراتيجية على أساليب جديدة فى التعليم والتعلم مثل نموذج " كلازمير " و " أوزوبل " و " دى بونو " ، حيث صيغت الاستراتيجية على نحو يخالف الكتاب المدرسى ، فأبرزت المفاهيم وتعريفاتها ، ووضعت لها خرائط مفاهيم وتدريبات تساعد على الإبداع ، مع إتاحة الفرصة للمتعلم للحوار الفلسفى والتعبير عن آرائه باستقلالية وموضوعية . وبذلك يتحقق صحة الفرض الثانى .

**الفرض الثالث :**

للتحقق من صحة الفرض الثالث ، أجريت العمليات الاحصائية التى يبينها الجدول التالى

**جدول ( ٥ ) يبين المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى وقيمة (ت) لطلاب المجموعة التجريبية فى تطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الإبداع فى الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية**

| البيان | الطلاقة | | | | المرونة | | | | الأصالة | | | | الاختبار ككل | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | المتوسط | الانحراف | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة |
| التجريبية بعدى | ١٥,٤ | ٢,٢ | ,١٨ | غير دالة عند مستوى ٠,٠١ | ١٥,٢ | ٢,٥ | ,٧٧ | غير دالة عند مستوى ٠,٠١ | ١٥,٥ | ٢,٩ | ٢,٢ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ | ٤٦,١ | ٤,٣ | ١,٥ | غير دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| التجريبية مؤجل | ١٥,٥ | ٢,٤ | | | ١٤,٨ | ١,٨ | | | ١٤,٠٢ | ٢,٣ | | | ٤٤,٢ | ٢,٩٥ | | |

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الإبداع فى الفلسفة لدى طلاب المجموعة التجريبية فى الاختبار ككل وفى بعض مكوناته الفرعية وهذا يعنى أنه لم يحدث نسيان لما تعلمه الطلاب من خلال الاستراتيجية المقترحة ، كما أن لديهم القدرة على الاستمرار فى الإبداع لفترة زمنية طويلة ، ولتأكيد ذلك حسبت نسبة البقاء من المعادلة :

$$\text{نسبة البقاء} = \frac{\text{متوسط أداء المجموعة فى اختبار البقاء}}{\text{متوسط أداء المجموعة فى الاختبار البعدى}}$$

يتبين من الجدول السابق أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين البعدى والمؤجل . وذلك لصالح التطبيق البعدى حيث كانت قيم (ت) فى الطلاقة (٤,٨) وفى المرونة (٤,١٨) وفى الأصالة (٤,٤) وفى الاختبار ككل (٧,٤) . وهذا يشير إلى فقدان طلاب المجموعة الضابطة لما تعلموه فى مرحلة سابقة وعدم قدرتهم على الاحتفاظ به . يؤكد ذلك نسب بقاء أثر التعلم والتى يوضحها الجدول التالى ..

جدول ( ٨ ) يبين نسب بقاء أثر التعلم فى اختبار الإبداع فى الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية لدى طلاب المجموعة الضابطة

| المكـــون | الطلاقـــة | المرونيـــة | الأصـــالة | الاختبار ككـــل |
|---|---|---|---|---|
| نسبة البقـاء | ,٧٧ | ,٧٧ | ,٧٦ | ,٧٦ |

يتبين من الجدول السابق ابتعاد نسب البقاء عن الواحد الصحيح مما يشير إلى عدم استمرارية الطلاب فى القدرة على الإبداع فى الفلسفة . ويرجع ذلك إلى اتباع الطرق التقليدية فى التدريس على نحو لا يتفق مع طبيعة التفكير الفلسفى . ويتطلب الأمر ضرورة استخدام استراتيجيات مشابهة للاستراتيجية المقترحة فى هذا البحث تستهدف أساساً تنمية الإبداع فى الفلسفة على نحو منظم ووفق نماذج متعددة للابقاء بهذا الهدف .

وبذلك يرفض الفرض الرابع نظراً لعدم صحته .

**الفرض الخامس :**

للتحقق من صحة الفرض الخامس ، أجريت العمليات الاحصائية كما يلى :

جدول (٩) يبين المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) لطلاب المجموعتين فى اختبار الرمز بالمشكلات الفلسفية ( التطبيق البعدى )

| البيـان / المجموعة | المتوسط | الانحراف المعيارى | ت | الدلالـــة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٤٧,١ | ٥,٨ | ٧,٧ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٥,٥ | ٦,٥ | | |

جدول ( ٦ ) يبين نسب بقاء أثر التعلم فى اختبار الإبداع فى الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية لدى طلاب المجموعة التجريبية

| المكـــون | الطلاقـة | المرونة | الأصالة | الاختبار ككل |
|---|---|---|---|---|
| نسبة البقاء | ١ | ,٩٧ | ,٩١ | ,٩٦ |

يتبين من الجدول السابق وجود نسبة عالية فى الاحتفاظ بالمادة المتعلمة والاستمرار فى الإبداع الفلسفى وبخاصة فى الطلاقة حيث كانت النسبة (١) وهذا يشير إلى عدم نقدانهم لما تعلموه فى مرحلة سابقة . وفى المرونة كانت النسبة (,٩٧) ويرجع ذلك إلى أنهم قد اكتسبوا بعض التدريبات الخاصة بتعديل وجهة نظرهم إذا ما ثبت بطلانها ، كما تدربوا على الجرار الفلسفى والمناقشة الحرة . وفى الأصالة قلت هذه النسبة ووصلت إلى (,٩١) وهذا يشير إلى استمراريتهم فى الاحتفاظ بهذا المكون ولكن بنسبة أقل من غيره ، وقد أحرزوا نسبة عالية فى الاختبار ككل حيث كانت هذه النسبة (,٩٦) . ولا ترجع هذه النتائج إلى عامل الصدفة وإنما لكون الاستراتيجية المقترحة قد أتاحت للمتعلم ذكر العديد من الأمثلة والأسئلة حول القضايا الفلسفية ، وقد نبعت من أساليب التفكير الأمر الذى يمكن معه القول بضرورة الاهتمام بالمفاهيم الفلسفية وتقديمها بشكل يتيح للمتعلم التفاعل معها وإتاحة فرص لتعليم التفكير الإبداعى فى الفلسفة . ومن هنا يتحقق صحة الفرض الثالث .

الفرض الرابع :-

للتحقق من صحة الفرض الرابع أجريت العمليات الاحصائية التى يبينها الجدول التالى .

جدول (٧) يوضح المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى ، وقيمة (ت) لطلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الإبداع فى الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية

| البيان | الطلاقـــة | | | | المرونـــية | | | | الأصـــالية | | | | الاختبار ككـــل | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | المتوسط | الانحراف | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة | م | ع | ت | الدلالة |
| الضابطة "بعدى" | ١١,٠٣ | ٢,٣ | ٤,٨ | توجد فروق دالة عند ٠,٠١ | ٩,٨ | ٢,٣ | ٤,١٨ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٨,٢ | ٢,١ | ٤,٤ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | ٢٩,٠٢ | ٣,٤ | ٧,٤ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة "مؤجل" | ٨,٥ | ٢,١ | | | ٧,٥ | ٢,٢ | | | ٦,٢ | ١,٦ | | | ٢٢,١ | ٤,٣ | | |

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة فى اختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية لصالح طلاب المجموعة التجريبية . ويفسر ذلك بأن استخدام الاستراتيجية المقترحة يعطى نتيجة إيجابية عند التدريس إذ توفر الاستراتيجية أساليب متعددة للتعليم والتعلم كأسلوب العصف الذهنى والمناقشة والحوار ، ويعزى أيضاً للنماذج التى بنيت عليها الاستراتيجية كنموذج " كلازمير " و " أوزوبل " فى تعلم المفاهيم ، وتطبق ذلك على تدريس الفلسفة . ومن هنا يتحقق صحة الفرض الخامس .

**الفرض السادس :**

وللتحقق من صحة الفرض السادس أجريت العمليات الإحصائية التى يبينها الجدول التالى :-

**جدول (١٠) يبين المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى وقيمة (ت) فى اختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند التطبيق المؤجل**

| البيان / المجموعة | المتوسط | الانحراف المعيارى | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٤٥,٦ | ٥,١ | ٨,٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٣,١ | ٦,٦ | | |

يتبين من الجدول السابق أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى اختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية المؤجل لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، حيث كانت قيمة ت (٨,٩) . وهذا يؤكد فعالية الاستراتيجية المقترحة فى استمرارية احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية بوعيهم الفلسفى ، وهذا على خلاف طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة المعتادة الذين أظهروا ضعف فى مستوى وعيهم الفلسفى مقارنة بالمجموعة التجريبية ، ويعزى ذلك إلى الاستراتيجية المقترحة التى أتاحت فرصاً للتعامل مع القضايا والمشكلات الفلسفية على نحو إبداعى لا روتينى تحصيلى فحسب . ومن هنا يصدق الفرض السادس .

**الفرض السابع :**

للتحقق من صحة الفرض السابع ، أسفرت النتائج الاحصائية عن :

**جدول ( ١١ ) يوضح المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى ، وقيمة (ت) لطلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية**

| البيان / المجموعة | المتوسط | الانحراف المعيارى | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٤٧,١ | ٥,٨ | ١,٥ | غير دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة | ٤٥,٦ | ٥,١ | | |

يبين الجدول السابق أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية ، وهذه الفروق وان كانت غير دالة إلا أنها تشير إلى علو نسبيان الطلاب لما تعلموه واستمرارية احتفاظهم بالمادة المتعلمة . كما يؤكد ذلك نسبة بقاء أثر التعلم (٩٧,١) وهى نسبة عالية مما يؤكد فعالية الاستراتيجية المقترحة فى استمرارية وعى الطلاب بالمشكلات الفلسفية لمدة طويلة ويعزى ذلك إلى طبيعة تصميمها على نحو يتيح للمتعلم التعامل مع القضايا والمشكلات الفلسفية على نحو ييسر له إبداء وجهات نظره حولها والعمل على وضع حلول منطقية لها . وبذلك يصدق الفرض السابع .

**الفرض الثامن :**

للتحقق من صحة الفرض الثامن ، أسفرت النتائج الاحصائية عن :-

**جدول ( ١٢ ) يوضح المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى ، وقيمة (ت) لطلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية**

| البيان / المجموعة | المتوسط | الانحراف المعيارى | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة (بعدى) | ٣٥,٥ | ٦,٥ | ١,٥ | غير دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة (مؤجل) | ٣٣,١ | ٦,٦ | | |

يتضح من الجدول السابق " عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين البعدى والمؤجل لاختبار الوعى بالمشكلات الفلسفية حيث كانت قيمة (ت) (١,٥) وهى غير دالة احصائياً ، يؤكد ذلك نسبة بقاء أثر التعلم كانت (٩٣,) . وهذا يعنى أن الطلاب فى المجموعة الضابطة لم يكتسبوا أى معلومات إضافية أو أى أساليب تزيد وعيهم الفلسفى ، ويشير المتوسط الحسابى إلى أن درجاتهم قد أخذت فى التدنى الأمر الذى يتطلب ضرورة العمل على اتخاذ أساليب تربوية جديدة من شأنها العمل على تطوير وعيهم الفلسفى كسبيل لحل القضايا والمشكلات بأسلوب سليم . وهذا يؤكد صحة الفرض الثامن .

يتبين من النتائج السابقة أن للاستراتيجية المقترحة فعالية عالية فى تنمية الإبداع والوعى بالمشكلات الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، كما أن لها فعالية عالية فى استمرارية الإبداع لدى الطلاب . الأمر الذى يشير إلى ضرورة بناء استراتيجيات مماثلة للتغلب على صعوبات تعلم الفلسفة بالمرحلة الثانوية .

## التوصيات :

بناء على النتائج التى أسفرت عنها الدراسة فإن الباحث يوصى بما يلى :

١- لما كانت أهم نتائج البحث تحسن مستوى التفكير الإبداعى لدى طلاب المجموعة التجريبية ، فإن الباحث يوصى بضرورة إعداد استراتيجيات لتدريب الطلاب على مهارات الإبداع ، شريطة أن ترتبط بنماذج ثبت فعاليتها فى العملية التعليمية على أن ينصب الاهتمام بالمناقشات الفلسفية ، وابداء وجهات النظر حول القضايا الواردة بالكتاب المدرسى ، وإثارة التفكير المبدع بالتعود على حل القضايا الفلسفية بما يتطلب الجدة ، وصياغة الأفكار الجديدة غير الشائعة .

٢- لما كانت الدراسة قد أكدت فعالية الاستراتيجية المقترحة فى استمرارية الإبداع لدى طلاب المجموعة التجريبية ، فإن الباحث يوصى بضرورة إعداد استراتيجيات مماثلة يختص كل منها بتنمية قدرة واحدة كالطلاقة مثلاً أو المرونة أو الأصالة ، وإعداد أدلة للمتعلم للتعامل معها ، شريطة أن تصاغ بما يتيح للمتعلم التعلم الذاتى ، وبما ييسر على المعلم المناقشات داخل حجرة الدراسة ، بدلاً من تلقين المعلومات بشكل سلبى ، وضرورة التأكيد على إبداء وجهات النظر حول القضايا الفلسفية وبخاصة عند نقد أى مذهب فلسفى بدلاً من حفظ أوجه النقد وتسجيلها فى اختبارات نهاية العام .

٣- لما كان البحث قد توصل إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة فى تنمية وعى طلاب المجموعة لتجريبية بالمشكلات الفلسفية ، فإن الباحث يوصى بتنمية الوعى الفلسفى كمقدمات تمهيدية تيسر تعلم الفلسفة ، والعمل على طرح قضايا فلسفة تتناسب وطبيعة العصر بدلاً التركيز على القضايا الخلافية التى استمرت فترات طويلة دون إيجاد حلول قاطعة حولها .

٤- لما كانت النتائج التى أسفرت عنها الدراسة تشير إلى تدنى مستوى الإبداع الفلسفى لدى طلاب المجموعة الضابطة ، فإن الباحث يوصى بضرورة تدريب معلمى الفلسفة على الإبداع ، وتأكيد تفاعلهم به ، وتيسير

سبل التعامل مع القضايا الفلسفية بشكل يضمن حرية الفكر فى نفس الأطر الفكرية للقضايا المطروحة كقضية الشك واليقين .

٥- لما كانت النتائج التى أسفرت عنها الدراسة تشير إلى فعالية أساليب المناقشة ، والحوار ، والعصف الذهنى فى تنفيذ الاستراتيجية المقترحة ، فإن الباحث يوصى بضرورة العمل على طرح قضايا فلسفية يعايشها الطلاب كسبيل لإبداء وجهات نظرهم حولها ، وتأكيد العمل على وضع حلول جديدة لها ، ولا يتسنى ذلك إلا بجعل مخرجات التعليم غير محددة سلفاً وإلا انتفى الهدف الإبداعى من العملية التعليمية .

٦- لما كانت نتائج الدراسة تشير إلى توفر قدراً من الإبداع لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، فإن الباحث يوصى بضرورة وضع استراتيجيات مناسبة لتنمية الإبداع وبخاصة فى مجال الفلسفة فى إطار استراتيجيات تنمية التفكير التباعدى الذى يتطلب التخيل ، والمواقف مفتوحة النهايات ، والنتائج غير المتوقعة ، وطرح الاسئلة والأمثلة .

٧- لما كانت الاستراتيجية المقترحة قد صيغت نظراً لافتقار الكتاب المدرسى إلى ما يثير الإبداع فى مجال الفلسفة ، فإن الباحث يوصى بضرورة مراجعة كتب الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى ضوء القضايا الفلسفية المعاصرة ، مع التأكيد على دور الفلاسفة العرب والمسلمين فى طرح القضايا وتعدد وجهات نظرهم حولها ، وعرض المحتوى على هيئة قضايا فلسفية عامة تعطى الفرصة للطالب لوضع تصوراته وآرائه حولها .

٨- لما كان البحث قد اهتم بوضع اختبار فى الإبداع فى مجال الفلسفة فإن الباحث يوصى بضرورة تضمين اسئلة الفلسفة لبعض القضايا التى تتطلب أبداء وجهات نظر الطلاب حولها بحرية وتصحح الأجابات بنفس المعايير التى تصحح بها اختبارات الإبداع .

## المقترحات :-

فيما يلى مقترحات لبحوث أخرى فى مجال هذا البحث :-

١- دراسة مقارنة لبعض استراتيجيات التدريس من حيث التأثير على التفكير الإبداعى عند تدريس الفلسفة .

٢- تطوير أداء المعلم فى ضوء مكونات التفكير الإبداعى .

٣- تمثيل الأدوار ، وألعاب المحاكاة ودورهما فى تنمية الإبداع فى مجال الفلسفة .

٤- تصميم مقياس للإبداع فى الفلسفة لطلاب كلية التربية .

٥- برنامج مقترح لتدريب معلمى المواد الفلسفية على التفكير التباعدى .

٦- وضع نماذج لتعليم مهارات الإبداع فى الفلسفة .

٧- برنامج مقترح لتدريب معلمى المواد الفلسفية على صياغة الاختبارات الإبداعية فى مجال الفلسفة .

٨- تكنولوجيا التعليم والإبداع فى مجال الفلسفة .

٩- دور معلم الفلسفة فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى طلاب المرحلة الثانوية .

١٠- تقويم أداء معلم الفلسفة لمهارات التفكير الإبداعى بالمرحلة الثانوية .

# المراجـــع

## المراجع العربية :


١- بدوى : "مصادر تيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا" ، ترجمة عبدالرحمن بدوى ( القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٦٤ ) .

٢- ابراهيم بيومى مدكور ، يوسف كرم : "دروس فى تاريخ الفلسفة لتلاميذ السنة التوجيهية" (القاهرة : مطابع مدكور وأولاده بمصر ، ١٩٥٤ ) .

٣- ابراهيم محمد سعيد : "استخدام الندوة والمناقشة الصفية فى تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية" ( الزقازيق ، بحث مقبول للنشر بمجلة كلية التربية ، ١٩٩٣ ) .

٤- أحمد ابراهيم قنديل : "القاهرة الإبداعية" ( الكويت : وزارة الإعلام ، مجلة الفكر ، المجلد الخامس عشر ، العدد الرابع ، ١٩٨٩ ) .

٥- أحمد حسين اللقانى ، فارعة حسن : "المواد الاجتماعية والإبداع" ، ندوة الإبداع والتعليم العـــام ( القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١ ) .

٦- السعيد منصور عثمان : "مشروع بناء منهج للأخلاق وتدريسه بالمرحلة الثانوية العامة وأثره فى بنـاء الإنســان ، دراسة وصفية تحليلية ميدانية" ( رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨١ ) .

٧- الهام عبدالحميد بلال : "أثر استخدام طريقة الحوار فى تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لتلميلات الصف الثالث أدبى بالمرحلة الثانوية" ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٦ ) .

٨- إمام عبدالفتاح إمام : "مدخل إلى الفلسفة" ( القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ط٣ ، ١٩٧٥ ) .

٩- إيناس عبدالمقصود : "برنامج مقترح للتعلم الذاتى فى المواد الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى" ( رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٤ ) .

١٠- جابر عبدالحميد ، علاء الدين كفافى : "معجم النفس والطب النفسى" ( انجليزى عربى ) . ( القاهرة : دار النهضة العربية ، جـ٢ ، ١٩٨٩ ) .

١١- حسين عبدالعزيز الدريني : "بعض النماذج والتصورات لتنمية الابتكارية لدى التلاميذ" . (القاهرة : الكتاب السنوى لعلم النفس ، المجلد الرابع ، الانجلو المصرية ، ١٩٨٥ ) .

١٢- حسين الدريني : "الإبداع وتنميته" ندوة الإبداع والتعليم العام ( القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١) .

١٣- ديكارت : "مبادئ الفلسفة" ترجمة عثمان أمين ( القاهرة : مكتبة النهضة العربية ، ١٩٦٠ ) .

١٤- زكريا إبراهيم : "نداءات إلى الشباب العربي ، مقالات في النقد الإجتماعي" . ( القاهرة : مكتبة مصر ، جـ١ ، ١٩٧٢ ) .

١٥- زكي نجيب محمود : "تجديد الفكر العربي" . ( القاهرة : دار الشروق ، ط٤ ، ١٩٧١ ) .

١٦- زكي نجيب محمود : "هموم المثقفين" . ( القاهرة : دار الشروق : ١٩٨١ ) .

١٧- سعاد محمد فتحي : "مقرر مقترح للفلسفة للقسم الأدبي من المرحلة الثانوية" ( رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٧٩ )

١٨- سعاد محمد فتحي : "برنامج لتعليم مولف تعلم الفلسفة لزيادة فعالية تدريسها في المرحلة الثانوية" ( رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٦ ) .

١٩- سيد خير الله : "اختبار القدرة على التفكير الابتكاري" ، بحوث نفسية وتربوية ( القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٥ ) .

٢٠- صافينار أحمد عفيفي : "تقويم تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية" ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ ) .

٢١- عادل عبدالله محمد : "أثر برنامج « دي بونو » لتعليم التفكير على بعض قدرات التفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول الثانوي من الجنسين" ( القاهرة ، مجلة دراسات نفسية ، ع ٤ ، م٤ ، يناير ١٩٩٤ ) .

٢٢- عادل عز الدين الأشول : "موسوعة التربية الخاصة" :( القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ ) .

٢٣- عبدالسلام عبدالغفار : "دليل اختبار القدرة على التفكير الابتكاري" ( القاهرة : دار النهضة العربية ، ط٣ ، ١٩٧٠ ) .

٢٤- عبدالسلام عبدالغفار : "اختبار الإبداع العام" ، مرفق بملحق رسالة دكتوراه أحمد محمد سيد أحمد " فعالية مداخل مقترحة لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٩٣-) .

٢٥- عبدالله سليمان ، فؤاد أبو حطب : "تقنين اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري على البيئة المصرية : اختبارات الأشكال أ . بحوث في تقنين الاختبارات النفسية" . ( القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، المجلد الأول ، ١٩٧٧ ) .

٢٦- عبدالله سليمان ، فؤاد أبو حطب : "اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري" ، مقدمة نظرية ، ( القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٣ ) .

٢٧- عبدالمنعم الحفنى : "موسوعة علم النفس والتحليل النفسى" .( القاهرة : مكتبة مدبولى، ١٩٧٥ )

٢٨- عزت قرنى : "الفلسفة المصرية ، شروط التأسيس" ( القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة ١٩٩٢ ) .

٢٩- فاروق عبدالفتاح موسى : "اختبار القدرات العقلية مستوى ١٥ - ١٧ سنة" ، ( القاهرة : مكتبة النهضة العربية ، ١٩٨٤ ) .

٣٠- فاطمة محمد طلبة : " تطوير منهج المواد الفلسفية فى المرحلة الثانوية فى ضوء الاتجاه التكاملى" ( رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ ) .

٣١- فتحية حسن محمد : "تطوير منهج الفلسفة للصف الثالث الثانوى أدبى ، دراسة تقويمية" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ ) .

٣٢- فؤاد أبو حطب : "التقويم النفسى" ، ( القاهرة : الأنجلو المصرية ، ط٣ ، ١٩٨٧ ) .

٣٣- مجمع اللغة العربية : "معجم علم النفس والتربية" . ( القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٨٤ ) .

٣٤- محمد أمين المفتى : "دور الرياضيات المدرسية فى تنمية الإبداع لدى المتعلم" ، ندوة الإبداع فى التعليم العام ( القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١ ) .

٣٥- محمد سعيد زيدان : "أثر الطريقة السقراطية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوى" ( رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا ١٩٩٠ ) .

٣٦- محمد عبدالرازق مصطفى : "فعالية برنامج مقترح فى الدراسات الاجتماعية لتنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" . ( رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٣ ) .

٣٧- محمد على أبو ريان : "الفلسفة ومباحثها" ( الاسكندرية ، دار الجامعات المصرية ، ط٢ ، ١٩٧٢ ) .

٣٨- محمود أبوزيد ابراهيم : "جدوى الفلسفة كمادة دراسية فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية" ( رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ ) .

٣٩- مراد وهبة وآخرين : "المعجم الفلسفى" ( القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ط ، ١٩٧١ ) .

٤٠- مراد وهبه : "ندوة الإبداع فى التعليم العام" ( مرجع سابق ) .

٤١- هناء عبدالله محمد : "أثر استخدام استراتيجية المناقشة الخلقية لكولبرج فى تدريس مادة علم الاجتماع على النضج الخلقى والتحصيل لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الأدبى" (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٨٨ ) .

٤٢- هنترميد : "الفلسفة أنواعها ، مشكلاتها" ترجمة فؤاد زكريا ( القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٧٨ ) .

٤٣- وزارة المعارف العمومية : "مناهج التعليم الثانوى للبنين مصدراً بخطة الدراسة ومذكرة تفسيرية عن خطة الدراسة الثانوية ومناهجها" ( القاهرة : المطبعة الأميرية ، ١٩٤٨ ) .

## المراجع الأجنبية :

44- Bistachi , Mary Ann Smorra : **"The Effect of Creative Thinking , Test Performance"**, D. A. I. , Vol. 42 , No. 8 , 1982 .

45- Bruner Marislftis : **"The Effects of Humor Creative , Problem Solving and Relation Divergent Thinking"**. D. A. I. , Vol. 48 , No. 10 , 1988 .

46- Cabrera Vergara : **"Creativity in Strategic Planning"** . D. A. I. , Vol. 42 , No. 6 , 1981 .

47- De Bono : Edward : Cort Thinking IV Teacher's Notes : **"Creativity"**, 2nd ed., London , Pergamon Press , Inc. 1986 .

48- Deighton, Lea , C. : **"Humeni In Secondary Schools"** , The Encyclopedia of Education . Vol. 4 ( New York : The Macmillan) . Company and the free press, 1971.

49- Demartine , William Dillon : **"An Investigation of Locus Control Evaluation Anxiety and Motivational Rewards Upon Creative Performance"**. D. A. I. , Vol. 41 , No. 4 , 1988 .

50- Dahline , Ieanine Margert : **"The Characteristics of Creative Students"** , D. A. I. , Vol. 47 , No. 10 , 1987 .

51- Ferguston , Kay , Eligabeth : **"A study of the Relationship Between Cognitive Development and Creativity in Children"** , D. A. I. , Vol. 43 , No. 6 , 1982 .

52- Foster , G. W. : **"Creativity and the Group Problems Solving Process"** , D. A. I. , Vol. 42 , No. 7 , 1982 .

53- Grodon , Sadiecole : **"The Effect of a Creative Thinking Skills Program on Fourth the Grade Students"** , D. A. I. , Vol. 40, No. 12 , 1980 .

54- Grobley , A. J. : **"Creativity"**, London, Longman and Green, 1969 .

55- Harvey, F.C. : **"Homework Going Boyond and Bing Creative"**, E. R. E., ed. , 1988 .

56- Howley Thomas Patrick : **"A fasted Operational Model For Creativity Assessement"** , D. A. I. , Vol. 40, No. 12 , 1980 .

57- Isaksen Scott , G. : **"A curriculum Planning Schema Fat the Facilitation of Creative and Problem Solving Skills"**, D. A. I., Vol. 43, No. 12 , 1983 .

58- James Smith : **"Creative Teaching of Social Studies"** , London Allyn and Bacon , 1979 .

59- Jusk Ajerome and Martine : **"Training Program in Creativity"** , (New York : MacMillan Publishers Co. , 1985 .

60- Kllausmeier , H. J. ; Haris, C. W. ; Davis , J. K ; Schwenne and Frayer , D. A. : **"Strategies and Cognitive Processes in Concept Learning"** , Final Report : Cooperative Research Project , No. 2850 , The University of Wisconsin . Madison , Wisconsin , U. S. A. 1968 .

61- Lioyd, D. I. : **"Philosophy and Teaching"** ( London : Roulled and Kegan Paul . Henely and Boston , 1967 .

62- Masten Willim Gerad : **"Adptors Inventore and Stimulation of Creative Imagination"** , D. A. I. , Vol. 47 , No. 8 , 1984 .

63- Nancy , Johnson , Aostre : **"The Development of Creative Thinking and it Educational Implications"** . D. A. I. , Vol. 50, No. 9 , 1990 .

64- Narramore , Rebecca Ann Bodwen : **"The Effects of Classroom Activities on Creative Thinking"** , D. A. I. , Vol. 53 , No. 11 , 1993 .

65- Novak , Joseph , P. : "Concept Mapping A useful for Science Education" , Journal of Research in Science Teaching , Vol. 24, No. 0 , 1990 .

66- Oliver , Andre : "The Influence of the Milie on Creativity" , D. A. I., Vol. 41 , No. 4 , 1980 .

67- Pastow , B. C. : "Independent Disscussion Groups for Introductory Philosophy Teaching Philosophy" , Vol. 6 , No. 3, 1975 .

68- Scarnano , Frank , Micheal : "Relationships Between Field Independence , Flexibility and Creativity in Average and High Ability Sixth and Seventh Graders" , D. A. I., Vol. 41 , No. 4 , 1980 .

69- Shaw , Geraldine Ann : "Imagery and Creativity in High IQ Children" , D. A. I., Vol. 40 , No. 3 , 1983 .

70- Schwart Call : "Developing Effects Aspects of Creative Thinking in Children" , D. A. I., Vol. 41 , No. 4 , 1980 .

71- Swartz , Roberts , J. ; Perkins , D. N. : "Teaching Thinking" : Issues and Approaches - Midwest , publications , 1990 .

72- Radeka , Mickolas : "A study of the Relationship Between Selected Cognitive Factors and Selected Creativity Dimensions" , D. A. I., Vol. 42 , No. 1 , 1982 .

73- Yoesting, G. and Runner , J. W. : "Is Critical Thinking an Outcome of a Colleg General Pysical Pcience Course", School, Science and Mathematics , No. 69 , March, 1969 .