

أثر استراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الكويت ذوي أحادية الرؤية وذوي تعددية الرؤية في التفكير

د. عبدالمطلب عبدالقادر عبدالمطلب د. سعود عبدالعزيز الغانم

كلية التربية الأساسية - قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت
وزارة التربية - دولة الكويت دولة الكويت

الملخص

الهدف الرئيسي للدراسة الحالية هو استكشاف أثر استراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الكويت ذوي أحادية وتعددية الرؤية في التفكير، تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢١٠) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، متوسط أعمارهم (٢٣) عاماً بانحراف معياري قدره (٤,٤) عاماً، وتراوح أعمارهم بين (١٨-٣٦) عاماً، منهم (١٠٥) طلاب، ومتوسط أعمارهم (٢١,٨) عاماً بانحراف معياري قدره (٣,٥) عاماً، و(١٠٥) طالبات، ومتوسط أعمارهن (٢١,٥) عاماً بانحراف معياري قدره (٢,٣) عاماً. اشتملت أدوات الدراسة على المقاييس الآتية: مقياس أحادية/ تعددية الرؤية، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)، واختبار تحصيلي في مقرر علم النفس الضغوط (من إعداد الباحثين)، إذ تم تقدير الثبات والصدق لكل مقياس. وبينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية في التفكير) والمجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية الأولى، بينما لا توجد فروق بينهما في بُعد الطلاقة من أبعاد التفكير الإبداعي، وتوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية في التفكير) والمجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية الثانية، بينما لا توجد فروق بينهما في بُعد الطلاقة من أبعاد التفكير الإبداعي، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى في التفكير الإبداعي في اتجاه درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياس البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية في التفكير

الإبداعي في اتجاه درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي.

مقدمة

التعلم التعاوني Collaborative learning من الأساليب التعليمية التي تمت الإشارة إليها منذ زمن بعيد، وتعود جذور التعلم التعاوني إلى دونيتش (Dwnetsh) الذي نادى باستخدامه كأسلوب تعليمي بدلاً من الأسلوب التقليدي (Okebukola, 1985). ومن أهم الذين دعموا فكرة التعلم التعاوني بطريقة غير مباشرة (جان بياجيه)، وكانت نظريته تؤكد على أن التعلم والتطور عند الفرد ينتج من خلال التعاون الجماعي بين الأقران، إذ يعمل الطفل أثناء التفاعل ضمن مجموعة كموصل ومتسلم للتعليمات والمعلومات، وأن ذلك التفاعل الذي ينتج عنه كثير من التفاوض والمناقشة يؤدي إلى تنمية مهارة الاستماع وتعلم كيفية الوصول إلى حل وسط وهذا يساعد على غرس مهارات الفرد وتشجيعها (سليمان، ٢٠٠٥). واستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعلم الطلبة يحسن التفكير الإبداعي والمنطقي وحل المشكلات لدى الطلبة، ويستدعي من الطلبة تنويع مصادر تعلمهم، ويحدث التفاعل والتبادل بين خبراتهم، ويزيد دافعتهم للتعلم، ويحدث التعاون بينهم ويزيد ثقتهم بأنفسهم (Kagan, 2000). وتتضمن استراتيجية التعلم التعاوني إجراءات ومراحل متتابعة ومنظمة يتم خلالها إعداد وتهيئة الطلبة للعمل الجماعي، وتقسيمهم إلى مجموعات غير متجانسة تعمل كمجموعة لحل المشكلة المطروحة باستخدام الحوار والمناقشة، ويتصف الطالب بالدور النشط، حيث يُمنح للطلاب الفرصة لتبادل المعلومات وتصنيفها وتفسيرها وتقويمها، وتوليد الأفكار وإجراء المقارنات واستخلاص النتائج وصياغة التعميمات، ويكون دور المعلم الإشراف والإرشاد والتوجيه والتنظيم لأعمال المجموعات (Smith, 1991). وتتأول هذه الدراسة التفكير الإبداعي وهو من أعلى مستويات التفكير، إذ يتضمن قدرة الفرد على التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وابتكار مادة جديدة لم تكن معروفة من قبل (المحيسن، ٢٠٠١). ويجب الاهتمام بالتفكير الإبداعي حيث تتعرض المجتمعات للتغير السريع في كافة المجالات مما يتطلب استغلال قدرات البشر

الإبداعية لحل المشكلات ومواجهتها مواجهة سليمة، والاهتمام بالإبداع يأتي تلبية لحاجة مهمة عند الأفراد المبدعين، مثل النزوع إلى الاستقلالية، والاستطلاع، والفضول، وارتياح المجهول، والاكتشاف، والتجريب، كما يزود الطلبة بدافع داخلي يفوق في نوعيته وفاعليته جميع الدوافع الخارجية. إلى جانب أن الاهتمام بالإبداع، وتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة يساهم في تحسين صحتهم النفسية؛ لأن ممارسة النشاط الإبداعي تساهم في سد بعض حاجاتهم، وإشباع النزعات المتأصلة فيهم (Bernardo & Zhang, 2002). والإبداع عملية يمكن تعلمها والتدريب عليها، وأنها ليست موهبة موروثية، ويمكن أن ينمى كما تتمم أية مهارة من مهارات التفكير (DeBono, 1990). ومن الدراسات التي بينت فعالية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي دراسة سايو كاي (Siu-kay, 2012) إذ أظهرت نتائجها أن تعلم الطلاب من خلال استراتيجية التعلم التعاوني كان له أثر فعال في تنمية التفكير الإبداعي للطلاب والقدرة على حل المشكلات. وتتناول الدراسة أيضاً أحادية وتعددية الرؤية في التفكير، حيث تُعرف على أنها تكوينات نفسية تمثل أبعاد مستعرضة عبر الشخصية وتعبّر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه نشاط معرفي وطريقة تقبله للمثيرات والعوامل الخارجية وتقاس في شكل الأداء الصادر من الفرد وليس في محتواه، كما أنها تمتد عبر مجالات عقلية انفعالية سلوكية، وتتحدد في مدى الاعتقاد في اطلاقية الحقيقة مقابل نسبيتها (عثمان، ٢٠٠٧). والأشخاص متعدّدو الرؤية في التفكير يتناولون المعلومات والموضوعات من زوايا متعددة، ويخضعونها للتحليل والتقييم والمراجعة المستمرة، معتقدين أن ما توصلوا إليه من معلومات هي نسبية ولديهم استعداد وميل للحوار والنقاش وقبول تصحيح المسار أولاً بأول (سعد، ١٩٩٨). وقد بينت دراسة لورد (Lord, 2015) أن تعددية الرؤية في التفكير لها أثر فعال في التعلم التعاوني إذ أنها تزيد من المشاركة الايجابية والاندماج مع الآخرين. وتهتم الدراسة الحالية أيضاً بالتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي. وقد تناولت دراسات وبحوث عديدة أثر التعلم التعاوني في زيادة التحصيل الدراسي مقارنة باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس. ومن هذه الدراسات والبحوث

دراسة تريديويل (Tradewell, 2003) إذ بينت أن التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب الذين يعملون في مجموعات لها تأثير متوسط إلى عالي على تعلم محتوى المساق، ولها تأثير متوسط على التطور المهني. وقد عزت الدراسة التأثير الإيجابي هذا إلى تبادل الخبرات بين الطلبة، والعمل بروح الفريق الواحد، إضافة إلى مهارات التواصل بين أفراد المجموعة. وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوعات التي تتناولها، حيث إن موضوع التعلم التعاوني من الموضوعات الهامة في مجال التعلم وعلم النفس التجريبي وعلم النفس التربوي ومناهج وطرق التدريس، والموضوعات الأخرى لهذه الدراسة سألقة الذكر لها أهمية في كثير من مجالات علم النفس، وتعتبر الدراسات النفسية أو التربوية التجريبية منها والميدانية التي تناولت موضوعات هذه الدراسة مجتمعة قليلة للغاية على مستوى العالم العربي، ومن ثم أضحت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة التي تبرز أهميتها من خلال ما أفرزته من نتائج وما انبثق عنها من توصيات تعد إضافة جديدة إلى المكتبة العربية في المجالين التربوي والنفسي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الكويت ذوي أحادية وتعددية الرؤية في التفكير، ومن خلال هذا الهدف العام فإننا نسعى إلى تحقيق عدة أهداف فرعية أخرى تتمثل في:

١ - تحديد اتجاهات الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي.

٢ - التعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي.

- ٣ - معرفة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي.
- ٤ - التعرف على الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي.
- ٥ - دراسة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي.
- ٦ - معرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي.

أهمية الدراسة ومبرراتها

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله إذ أن التعلم التعاوني من الموضوعات المهمة والجديدة في مجال التعلم، وكذلك من قلة الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع في التراث التربوي والنفسية في الوطن العربي، إذ يفتقر بشدة إلى دراسات تبحث في التعلم التعاوني وأثره في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي وأحادية وتعددية الرؤية في التفكير، ولذلك فإن الدراسة الحالية المتمثلة بنتائجها وتوصياتها تمثل إسهاماً إيجابياً وإثراءً في الدراسات العربية في مجال التعلم، وفيما يلي الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة:

أهمية الدراسة النظرية: تتضمن أهمية الدراسة النظرية تقديم إطار نظري واستعراض رؤى مختلفة وعدد من الدراسات السابقة حول أثر التعلم التعاوني في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الكويت ذوي أحادية وتعددية الرؤية في التفكير بما يتضمنه البحث من جوانب فكرية ومنهجية متعددة تزيد في إثراء المكتبة العربية، وتسلط الضوء على الدراسات المهمة والبحوث المتعلقة بالتعلم التعاوني وأثره في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي وتعددية الرؤية في التفكير.

أهمية الدراسة التطبيقية: تتضمن أهمية الدراسة التطبيقية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تقديم نموذج في التعلم التعاوني بمراحل وإجراءات محددة وإبراز دليل تجريبي لأثر نموذج التعلم التعاوني في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي وتعددية الرؤية في التفكير، وكذلك توفير نموذج في التعلم التعاوني يمكن أن يوظفه المعلمون في التدريس، كما أن البحث عزز أثر التعلم التعاوني في تعليم الطلبة وتنمية التفكير الإبداعي لدى متعددي الرؤية في التفكير وذوي أحادية الرؤية في التفكير، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام باستخدام استراتيجيات حديثة للتدريس من خلال استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، مما يساعد الطلاب على النجاح الأكاديمي، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة كفاءتهم في حل المشكلات وتنمي تفكيرهم وثقتهم بذواتهم، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام بتنمية تعددية الرؤية في التفكير لدى الطلاب لمساعدتهم في تناول المعلومات والموضوعات من زوايا متعددة، وخضوعها للتحليل والتقييم والمراجعة المستمرة.

مشكلة الدراسة:

تبين للباحثين من خلال عملهما في مجال التدريس أن هناك عدداً من الطلاب والطالبات اتجاهاتهم سلبية نحو طريقة التدريس التقليدية مما يؤثر على مدى استيعابهم للمقررات التي يدرسونها، ومن خلال استعراض الدراسات والبحوث والتجارب السابقة ذات الصلة بالموضوع ومنها دراسة عرقاوي (٢٠٠٨)، ودراسة جون وميرا (John & Meera, 2014) ودراسة نبراسيرت (Numprasert, 2006) وغيرها من الدراسات الأخرى وجدنا أن الأساليب التربوية التقليدية تجعل من الطالب متلقياً للمعلومات دون أن يشاركه المعلم أو الوالدان في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق، ذلك كله يجعل المتعلم فاقداً لروح البحث والتفكير السليم، فالتعلم التعاوني أحد الاستراتيجيات التي تبنتها دراسات عديدة، التي أجمعت على أن التعلم التعاوني يرفع تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمعلومات المدرسية، وإتقانهم لها وتطبيقها في مواقف تعليمية أخرى، كما أنه يزيد الرغبة في التعلم، وأن أسلوب التعلم

التعاوني هو الأسلوب المفضل لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط، وذوي التحصيل المنخفض. وتبلورت مشكلة الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري الذي أشار إلى أهمية استخدام التعلم التعاوني دوره في تنمية التفكير الإبداعي وزيادة التحصيل الدراسي وتعددية الرؤية في التفكير، وأهمية اكتساب الطلبة لمفاهيم التعلم التعاوني، ولما كان الإبداع وتنميته لدى طلبة الجامعة وظيفه من وظائف البحث العلمي وهدفاً أساسياً تعمل الجامعة على تحقيقه وهدفاً مهماً من أهداف التدريس، وبعد استعراض الدراسات السابقة لوحظ عدم وجود دراسة تجريبية تناولت موضوعات الدراسة الحالية مجتمعة. ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي الآتي: ما أثر استراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الكويت ذوي أحادية وتعددية الرؤية في التفكير؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- ١ - هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي؟
- ٢ - هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي؟
- ٣ - هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي؟
- ٤ - هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي؟
- ٥ - هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي؟

٦ - هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي؟

الإطار النظري للدراسة

تشتمل الدراسة الحالية على عدة مفاهيم هي: التعلم التعاوني، وأحادية/ تعددية الرؤية، والتفكير الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي، وفيما يلي عرض للمفاهيم الأساسية للدراسة.

أولاً - التعلم التعاوني: يعتبر التعلم التعاوني إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، وقد أثبتت البحوث والدراسات أثره الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل تحقيق هدف، أو أهداف تعلمهم الصفي، وهو ليس بجديد على المربين والمعلمين، ذلك أنهم يستخدمون التعلم التقليدي كواحد من نشاطاتهم التعليمية المختلفة، والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب اعتماد أعضاء المجموعة على طالب، أو طالبين ليؤدوا العمل، ولكن ما جاء به التعلم التعاوني هو إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة الطلبة، بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة ومحددة، مع التأكيد على أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية (الحيلة، ٢٠٠٣). ويُعرف التعلم التعاوني على أنه أحد أنواع التعلم الصفي الذي يتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية صغيرة بهدف تنمية كل من التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية معاً، وفيه تتكون المجموعة التعاونية من (٢-٦) أفراد، عادة ما يكونون غير متجانسين في قدراتهم التحصيلية، ويوكل للمجموعة مهمة تعليمية، ويكون للمجموعة أهداف جماعية تسعى لتحقيقها من خلال ممارستها لتلك المهمة، ويتشارك أفراد كل مجموعة معاً في ممارسة المهمة محل التكليف من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم، أي من خلال المناقشة، وتبادل الخبرات، وتقديم العون، والتغذية الراجعة لبعضهم، إلى غير ذلك من صور التفاعل، ويعمل كل فرد في المجموعة بهمة وحماس لأنه ليس مسؤولاً عن نجاحه فقط في تعلم المهمة، وإنما مسؤول عن نجاح المجموعة ككل، ويتم تقييم أداء الفرد

الواحد في الصف، وما يتلقاه من تعزيز لا يعتمد عادة على أدائه الفردي فقط بل يعتمد أيضاً على أداء مجموعته (زيتون، ٢٠٠٣). ومن الخصائص التي تميز مفهوم التعلم التعاوني أنه أحد الأساليب التعليمية الهادفة لتنمية التحصيل الأكاديمي المعزز لشخصية الفرد من خلال الجماعة التي ينتمي لها، وللجماعة أهداف تسعى إلى تحقيقها من خلال ما يوكل لها من مهام تعليمية، ويتسم العمل الجماعي بالتفاعل بين أفراد المجموعة لتبادل الخبرات وتوظيفها بشكل متكامل، والتقييم لا يكون فردياً بل جماعياً، وبذلك يعمل كل فرد لإنجاح المجموعة وذلك بتطبيقه ما أوكل إليه من مهام، والتنافس إذا وجد فإنه لا يكون بين أفراد المجموعة الواحدة بل بين المجموعات، ويتم العمل الجماعي في شكل منظومة متكاملة تعمل التغذية الراجعة بين أفراد المجموعة على تحسين الأداء بما يحقق الأهداف المرجوة منها (فرج، ٢٠٠٥). والتعلم التعاوني ليس مجرد وضع الطلاب في مجموعات صغيرة، وإخبارهم بما سيقومون به، ولكن توجد عدة شروط يجب أن تتوافر في الموقف التعليمي وهي: الاعتماد الإيجابي المتبادل؛ ويقصد به إدراك الطالب أن نجاحه مرتبط بنجاح زملائه بشكل مؤداه أنه لن ينجح إلا إذا نجحوا، والمحاسبة الفردية؛ وهي أن كل عضو مسؤول عن تعلمه للمهمة المكلف بها، وأيضاً تعلم زملائه لهذه المهمة، والتفاعل المباشر وجهاً لوجه: أي أن يكون أعضاء المجموعة في وضع يسمح لهم بالحوار والمناقشة بسهولة ويسر، ومهارات العمل الجماعي؛ أي أن تنفيذ الدرس التعاوني يتطلب تدريب الطلاب على مهارات العمل بإيجابية وفعالية، وبرمجة المجموعة؛ أي مناقشة المجموعة لأسلوب عملها بعد الانتهاء من الدرس (المهمة) لتحديد العوامل التي ساعدت المجموعة أو التي حالت دون تحقيق العمل لأهدافه (إبراهيم، ٢٠٠٤). ويُعرف التعلم التعاوني إجرائياً بأنه سلسلة من الإجراءات التي يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتضمن كل منها مختلف المستويات التحصيلية بحيث يتعاون طلاب المجموعة الواحدة معاً في فهم الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات، ويكون دور المعلم تقسيم المجموعات وتعزيز أعمالهم وتشجيع التنافس بين المجموعات.

ثانياً - أحادية/ تعددية الرؤية: أحادية الرؤية تتكون من جانبين الأول هو: الانغلاق مقابل الانفتاح الذهني ويتكون من ثلاثة مكونات هي: أحادية مقابل تعددية المدخلات وإطلاقية مقابل نسبية الحقيقة، وعدم تصحيح المسار مقابل تصحيحه، أما الجانب الثاني لأحادية الرؤية هو: الإقصائية مقابل التعايش وتعتمد على مكون واحد هو نفي الآخر واستبعاده، ولكن يتفرع فرعان هما: استبعاد أحادي الرؤية لمتعدد الرؤى، واستبعاد متعدد الرؤى لأحادي الرؤية، ويعني الانغلاق مقابل الانفتاح الذهني اتجاه المرء في شتى مجالات الحياة بصرف النظر عن المطلوب اجتماعياً من درجة الانفتاح في كل مجال بعينه، ولا توجد أحكام قيمية تمثل عامل ضغط مجتمعي على الفرد، والانغلاق مقابل الانفتاح الذهني أمر نسبي بين فرد وآخر، وأمر نسبي بين مجال وآخر من مجالات الحياة (منصور وحفني، ١٩٩٤). ويعتبر مفهوم تعددية الرؤية في التفكير جانب إيجابي في شخصية الفرد وهو يشير إلى قدرة الفرد على التوفيق بين الأفكار والمعتقدات الداخلية وبين مجمل المتغيرات الخارجية من أفكار واتجاهات وقيم اجتماعية، فإذا امتلك الفرد القدرة على إيجاد توازن يتسم في تقبل المتغيرات الخارجية حتى ولو لم تكن على انسجام تام مع مكوناته الداخلية، أصبح هذا الفرد على درجة من الكفاءة في التعامل مع الآخر ومع أنساق ومعتقدات قد لا يفهمها بشئ من المرونة والاحترام في نفس الوقت، بينما يعتبر مفهوم أحادية الرؤية في التفكير جانب سلبي ويشير إلى عدم القدرة على فعل ذلك فمن شأنه أن ينشئ فكراً منغلِقاً، وهو الفكر الذي يسعى إلى إيجاد توازن مطلق لمعتقدات الفرد عن طريق الرفض المطلق للمعتقدات والأفكار المختلفة عن معتقداته وأفكاره والتأييد المطلق لتلك التي تتوافق معه، كما أن الخبرات المبكرة للطفل تشكل أفكاره ومعتقداته، فالطفل الذي ينشأ في أسرة متسلطة يتكون لديه فكر ومعتقدات تسلطية ويتسم بعدم المرونة في التفكير (عثمان، ٢٠٠٧). وأحادية الرؤية في التفكير وتعددية الرؤية في التفكير هو بُعد يقع أحادية الرؤية في التفكير في طرفيه وهو الجانب السلبي وتعددية الرؤية في التفكير في الطرف الآخر وهو الجانب الإيجابي. فالفرد الذي يتسم برؤية منغلقة إزاء قضايا ومشكلاته سواء على المستوى الشخصي أو المستوى العام لا

يستطيع استيعاب ما يدور حوله من تحولات بالغة الحدة في فلسفة الحياة، وكيفية مواجهة هذا السيل المتدفق من تعددية في القيم والاتجاهات والنماذج التنموية (منصور وحفني، ١٩٩٤). في المقابل يتسم الأشخاص متعدّدو الرؤية في التفكير برؤية منفتحة إزاء القضايا والمشكلات، ويتناولوا المعلومات والموضوعات من عدة زوايا، ويخضعونها للتحليل والتقييم والمراجعة المستمرة (سعد، ١٩٩٨). وتُعرف أحادية/ تعددية الرؤية إجرائياً بأنها "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب والطالبات على مقياس أحادية/ تعددية الرؤية المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً - التفكير الإبداعي: يعتبر مفهوم الإبداع من المفاهيم واسعة النطاق التي يصعب تعريفها، ولا يوجد مؤشر واحد على كيفية تعزيزه في التعليم (Crompty, 2001; Brown, 1989). يُعرف التفكير الإبداعي بأنه عملية عقلية يتم فيها توليد الأفكار وتعديلها من خبرة معرفية سابقة وموجودة لدى الفرد، لتكوين حلول جديدة للمشكلات، وهو أيضاً نوع من التفكير التباعدي الذي يستخدم لتوليد وإنتاج واستلهام الأفكار المختلفة، والمعلومات الجديدة من معلومات أو مشاهدات معطاة، لإنتاج أشياء جديدة اعتماداً على الخبرات المعرفية (Meader, 1998; Olsen, 1998). والإبداع عموماً كسلوك، لا يختص به فقط الفائقون في الممارسة الإبداعية في مجال أو آخر، بل الأحرى القول أن الإبداع سلوك يتصف به جميع أفراد المجتمع بدرجات متفاوتة، ولا بد من الاعتراف بأن السلوك الإبداعي، شأنه في ذلك كأي سلوك إنساني، هو سلوك فردي وهو أيضاً سلوك اجتماعي، ومن الضروري النظر إليه كمتصلة له طرفان يقع على أحد الطرفين من وصلوا إلى الذروة في الإبداع، ويقع على الطرف الآخر من لديهم القدر اليسير منه، وفي نقطة المنتصف يوجد غالبية الناس (حنورة، ٢٠٠٣). والتفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل، ويتميز بالشمولية والتعقيد، ويتكون من ثلاثة أبعاد هي كما يلي: البعد الأول هو الطلاقة fluency وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات والأفكار أو الاستعمالات بسرعة وسهولة عند الاستجابة لمثير معين، وللطلاقة

صور متعددة فقد تكون طلاقة لفظية، أو طلاقة أشكال أو طلاقة معاني (فكرية)، وتعتبر أحد أهم أدوات التفكير، كما أن الطلاقة والقدرة على التعبير المرادفات تعتبر أهم أدوات التفكير، والبُعد الثاني هو المرونة flexibility وتعني القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو مواقف مثيرة، وهي استجابات تتسم بالتنوع واللامنطقية وبمقدار زيادة الاستجابات الفريدة الجديدة تكون زيادة المرونة التلقائية، ويهتم التفكير الإبداعي بكسر الجمود الذهني الذي يحيط بالأفكار القديمة وهذا بدوره يقوم إلى تغير الاتجاهات والميول، والبُعد الثالث هو الأصالة ويُقصد بها الجدة (Newness) والتفرد (Uniqueness) أي أن النتاج الإبداعي يجب أن يكون أصيلاً وغير مسبوق بعمل آخر وليس مجرد تفكير لعمل سابق (حسن، ٢٠٠١). ويُعرف التفكير الإبداعي إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب والطالبات على مقياس التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة الحالية ويتضمن الأبعاد الفرعية التالية: الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

رابعاً - التحصيل الأكاديمي: ويُعرف التحصيل الأكاديمي على أنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين (علام، ٢٠٠٢: ٣٠٥). ويُعرف العزباوى (٢٠٠٨) التحصيل الأكاديمي على أنه كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، ويمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما. ويُعرف مفهوم التحصيل الدراسي على أنه القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أم النوعي لمادة دراسية معينة (طه، ٢٠٠٣)، كما أن التحصيل الدراسي يعني درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحزره أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي، والتحصيل يرتبط مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلاب، ويقاس باختبارات التحصيل، والاختبارات التحصيلية تقيس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، كما يدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي (غنيم،

(٢٠٠٣). ويعتبر مجال التحصيل المدرسي المجال الطبيعي الذي يستخدم فيه الطالب ذكائه، وهو المجال الطبيعي الذي يعتمد على التكوين العقلي للفرد ضمن عوامل أخرى، ومن أهم المحركات التي استخدمها مصممو اختبارات الذكاء في دراسة مدى صدق الاختبارات هي المستوى التحصيلي المدرسي، ويعتبر التحصيل الدراسي من أهم الجوانب التي يتضح فيها تقدم الفائزين على أقرانهم العاديين (عبد الغفار، ١٩٧٧). ويُعرف التحصيل الأكاديمي إجرائياً بأنه ما يستطيع طالب أو طالبة بجامعة الكويت إنجازه وفقاً للاختبار التحصيلي المستخدم في هذه الدراسة.

دراسات وبحوث سابقة

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عدداً من الدراسات والبحوث السابقة التي تتصل بموضوع الدراسة الحالية، وقد رتبت في هذه الدراسة وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ويلي عرض الدراسات والبحوث المتاحة تعقيب يوضح الاستفادة منها في الدراسة الحالية، وما تضيفه الدراسة الحالية، وبعد مسح العديد من قواعد البيانات ومحركات البحث العلمي من قبل معدي هذه الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات السابقة والبحوث العربية منها والأجنبية التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية ويتم عرضها كما يلي:

دراسة نبراسيرت (Numprasert, 2006): اهتمت الدراسة بالتعرف على أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة المسجلين لمساق البيئة البشرية في أربعة شعب، من طلبة جامعة اسمبشين بتايلند، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة؛ وتم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية شملت (٦٥) طالباً وطالبة وأخرى ضابطة مكونة من (٥٥) طالباً وطالبة، وتم تقسيم أفراد كل مجموعة بناء على نتائج الاختبار القبلي إلى ثلاث فئات هي: عالي التحصيل، ومتوسط التحصيل، ومتدني التحصيل، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي تجاه المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب التعلم التعاوني لدى كل من الفئات الثلاث في المجموعة التجريبية.

دراسة عثمان (٢٠٠٧): تناولت هذه الدراسة العلاقة بين أحادية الرؤية في التفكير والتفكير الإبداعي، تألفت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أسيوط، واستخدم الباحث صورة مستحدثة من مقياس أحادية الرؤية لمنصور وحفني (١٩٩٤) من إعداد الباحث، ومقياس كيرتون للتفكير الإبداعي، وخلصت نتائج الدراسة إلى شيوع الفكر التعددي والفكر التجويدي لدى عينة الدراسة، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أحادية الرؤية في التفكير والتفكير الإبداعي ومقاييسه الفرعية، وتأثر أحادية الرؤية في التفكير بكل من نوع التعليم والسنة الدراسية، فقد كان طلاب الكليات النظرية وطلاب الفرقة الأولى ذوي رؤية تعددية أكثر من غيرهم، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أحادية الرؤية، ولم تتأثر الإقصائية أو التدفق مقابل الأصالة بنوع التعليم أو الجنس.

دراسة عرقاوي (٢٠٠٨): تناولت هذه الدراسة أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبات، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن تحصيل الطلبة في القياسين البعدي والاحتفاظ كان أفضل في جميع مستويات التحصيل والدرجة الكلية للتحصيل من القياس القبلي، وعدم وجود فروق في التحصيل الدراسي في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في القياس البعدي لمستويي الفهم والاستيعاب، والتقييم بين أساليب التعلم التقليدي والتنافسي والتعاوني، بينما كانت الفروق دالة إحصائية في المستويات المتبقية والدرجة الكلية للتحصيل في القياس البعدي بين أساليب التعلم التقليدي والتنافسي والتعاوني.

دراسة السعدي (٢٠٠٨): تناولت هذه الدراسة استقصاء أثر تدريب الطالبات على مهارات التعلم التعاوني على استراتيجيات التفكير العلمي التي يستخدمونها. تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبة من مدرسة الملكة رانيا الثانوية للبنات، وتم استخدام اختبار استراتيجيات التفكير العلمي قبل وبعد التدريب، وخلصت نتائج الدراسة إلى تفوق طريقة التعلم التعاوني بعد التدريب

على مهارات التعلم التعاوني على طريقة التعلم التقليدي للمجموعات الصغيرة في اختبار استراتيجيات التفكير العلمي، وأن هناك تفاعلاً بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل في استخدام هذه الاستراتيجيات.

دراسة القضاة (٢٠٠٩): اهتمت الدراسة بالتعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي، استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية "أ" بصورته المعدلة للبيئة الأردنية، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية تجاه المجموعة التي درست باستخدام التعلم التعاوني مقارنة بالمجموعة التقليدية، ووجود فروق في التفكير الإبداعي بين الطلاب والطالبات تجاه الطالبات.

دراسة الطائي (٢٠١٤): تناولت هذه الدراسة معرفة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط في ثانوية الراية موزعين على مجموعتين، درست المجموعة باستخدام التعلم التعاوني ودرست المجموعة الثانية بالطريقة الاعتيادية، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث تجاه المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني.

دراسة جون وميرا (John & Meera, 2014): اهتمت الدراسة بمعرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني على مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية موزعين على مجموعتين، ودرست المجموعة الأولى التجريبية باستراتيجية التعلم التعاوني في مقرر الرياضيات ودرست المجموعة الثانية الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتم عمل قياس قبلي وقياس بعدي للتفكير الإبداعي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى طلاب مجموعتي البحث تجاه المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني.

التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة

يتضح من هذا العرض لعدد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تيسر للباحثين الاطلاع عليها، أن هناك اهتماماً بدراسة التعلم التعاوني لدى عينات متباينة من المجتمع منها طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعة، ومن أهم الموضوعات التي اهتمت بها الدراسات السابقة ما يلي: أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي والتفكير العلمي، كما اهتمت بدراسة العلاقة بين أحادية الرؤية في التفكير والتفكير الإبداعي، والمقارنة بين أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي، ويستخلص من نتائج الدراسات والبحوث السابقة أنها أظهرت وجود أثر للتعلم التعاوني في التفكير الإبداعي، والتفكير العلمي، والتحصيل الدراسي، وقد استفادت الدراسة الحالية من التأصيل النظري للدراسات السابقة وإجراءاتها الميدانية. إلا أنه لا توجد دراسة تناولت أثر التعلم التعاوني في التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الكويت ذوي أحادية الرؤية في التفكير، مما سيمثل إضافة علمية جديدة للبحث العلمي في هذا المجال.

فروض الدراسة

بعد استعراض الإطار النظري للدراسة الحالية مع الإشارة إلى أهداف الدراسة ومشكلتها ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي :

- ١ - توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي.
- ٢ - توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي.

- ٣ - توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي.
- ٤ - توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي.
- ٥ - توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي.
- ٦ - توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي.

إجراءات الدراسة

تتضمن إجراءات الدراسة تحديد المنهج المستخدم واختيار العينة المستهدفة، وإعداد وتقنين مقاييس الدراسة والتأكد من خصائصها السيكمترية وإجراءات تطبيق التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، بالإضافة إلى محددات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات لاستخلاص النتائج، وفيما يلي شرح وتوضيح لهذه الإجراءات.

أولاً - منهج الدراسة: يهدف المنهج التجريبي لإقامة علاقة تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر والمتغيرات، لذلك نقوم بإجراء التجربة التي يتم خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات (أنجرس، ٢٠٠٦). ونظراً لطبيعة هذه الدراسة، فقد تم استخدام المنهج التجريبي بالتصميم الذي يعتمد على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتعرض المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة لنفس الاختبارات ماعدا المتغير المستقل الذي يدخل على المجموعتين التجريبيتين فقط؛ والمتغيرات المستقلة في هذه الدراسة هي استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس، والطريقة التقليدية في التدريس، وأحادية الرؤية في التفكير، وتعددية الرؤية في التفكير، والمتغيرات التابعة هي التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي، وكان التصميم التجريبي للمجموعتين

التجربيتين والمجموعة الضابطة على النحو التالي: المجموعة التجريبية الأولى وهى من ذوي أحادية الرؤية في التفكير الذين طبق عليهم استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس، والمجموعة التجريبية الثانية وهى من ذوي تعددية الرؤية في التفكير الذين طبق عليهم استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس، والمجموعة الضابطة وهى من ذوي تعددية الرؤية وأحادية الرؤية في التفكير الذين طبق عليهم الطريقة التقليدية في التدريس.

ثانياً - عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة كخطوة أولى على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة الكويت متوسط أعمارهم (٢٣,٣) عاماً بانحراف معياري قدره (٥,٢) عاماً، تراوحت أعمارهم بين (١٩-٣٦) عاماً، وكان الهدف من استخدام العينة الاستطلاعية هي إعداد مقاييس الدراسة وتعريف خصائصها السيكومترية للتحقق من مدي مناسبتها من حيث الصدق والثبات والمدة الزمنية وسلامة المفردات ... الخ، وتم تقسيم عينة الدراسة وفقاً لدرجاتهم على مقياس أحادية/ تعددية الرؤية وبلاستعانة بالبيانات الأولية والعمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي إلى مجموعتين تجربيتين، المجموعة الأولى وهم من ذوي أحادية الرؤية في التفكير الذين ترتفع درجاتهم على مقياس أحادية/ تعددية الرؤية، ويبلغ عددهم (٧٠) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (٢٤,٤) عاماً بانحراف معياري قدره (٤,٩) عاماً، وتراوحت أعمارهم بين (١٨-٣٦) عاماً وهذا المدى واسع جداً نتيجة أن من عينة الدراسة طلاب أعمارهم كبيرة لأنهم قادمون من مراكز تعليم الكبار المنتشرة بدولة الكويت، والمجموعة الثانية هي المجموعة التجريبية الثانية وأفرادها من ذوي تعددية الرؤية في التفكير الذين تنخفض درجاتهم على مقياس أحادية/ تعددية الرؤية، ويبلغ عددهم (٧٠) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (٢٤,٦) عاماً بانحراف معياري قدره (٥,٤) عاماً، وتراوحت أعمارهم بين (١٩-٣٦) عاماً، والمجموعة الثالثة هي المجموعة الضابطة وتتضمن ذوي تعددية الرؤية وأحادية الرؤية في التفكير، ويبلغ عددهم (٧٠) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (٢٢,٧) عاماً بانحراف معياري قدره (٤,٧) عاماً، وتراوحت أعمارهم بين (١٨-٣٦)

عاماً، وتم مراعاة التكافؤ بين المجموعات الثلاثة في العمر والمستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي. تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢١٠) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، متوسط أعمارهم (٢٣) عاماً بانحراف معياري قدره (٤,٤) عاماً، وتراوح أعمارهم بين (١٨-٣٦) عاماً، منهم (١٠٥) طالباً، ومتوسط أعمارهم (٢١,٨) عاماً بانحراف معياري قدره (٣,٥) عاماً، و(١٠٥) طالبة، ومتوسط أعمارهن (٢١,٥) عاماً بانحراف معياري قدره (٢,٣) عاماً، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة الذين سحب منهم عينة الدراسة (٥٠٠) طالباً وطالبة. ويوضح جدول رقم (١) الفروق بين المجموعات الثلاثة في العمر.

جدول رقم (١)

نتيجة اختبار (ت) لحساب الفروق بين المجموعات الثلاثة في العمر

المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى الضابطة	٧٠	٢٤,٤	٤,٩	١,٩	٠,٠٥٥
	٧٠	٢٢,٧	٤,٧		
التجريبية الثانية الضابطة	٧٠	٢١,٩	٢,٩	١,١	٠,٢٥
	٧٠	٢٢,٧	٤,٧		
التجريبية الأولى التجريبية الثانية	٧٠	٢٤,٤	٤,٩	٣,٦	٠,٠٠١
	٧٠	٢١,٩	٢,٩		

ويلاحظ من الجدول رقم (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في العمر، إذ أن قيمة (ت) غير دالة إحصائية، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في العمر، إذ أن قيمة (ت) غير دالة إحصائية مما يعني أن المجموعتين التجريبيتين متكافئتين مع المجموعة الضابطة، بينما توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في العمر في اتجاه المجموعة التجريبية الأولى. ويوضح جدول رقم (٢) الفروق بين

المجموعات الثلاثة في التحصيل الأكاديمي من خلال المعدل العام لدرجات الطلاب والطالبات.

جدول رقم (٢)

نتيجة اختبارات (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة في المعدل العام

المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى الضابطة	٧٠	٢,٩٢	٠,٦٠	٠,١٩	٠,٨٤
	٧٠	٢,٩٠	٠,٦٢		
التجريبية الثانية الضابطة	٧٠	٢,٩٤	٠,٥٤	٠,٣٢	٠,٧٤
	٧٠	٢,٩٠	٠,٦٢		
التجريبية الأولى الثانية	٧٠	٢,٩٢	٠,٦٠	٠,١٢	٠,٨٩
	٧٠	٢,٩٤	٠,٥٤		

ويُلاحظ من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في المعدل العام، إذ أن قيمة (ت) غير دالة إحصائية، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في المعدل العام، إذ أن قيمة (ت) غير دالة إحصائية مما يعني أن المجموعتين التجريبيتين متكافئتين مع المجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في المعدل العام. ويتضح مما سبق التكافؤ بين المجموعات الثلاثة في العمر والمستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي.

ثالثاً - إجراءات تطبيق التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني: قبل الشروع بتجربة التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تم الحرص على تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر بالتجربة على الرغم من أن أفراد العينة من منطقة واحدة، فقد كافأ الباحثان المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في المتغيرات الآتية: التحصيل الدراسي، والنوع، والعمر

الزماني، وقد أظهرت عملية التكافؤ على أن هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في متوسط العمر الزمني والمعدل الدراسي، وعدد الذكور والإناث، وأخضعت المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة إلى اختبار قبلي يقيس التفكير الإبداعي لديهم، وذلك للتأكد من مدى التكافؤ بينهم، وتبين أن هناك تكافؤ بينهم في التفكير الإبداعي القبلي. واستمرت التجربة لمدة أربعة أسابيع بواقع محاضرتين في الأسبوع الواحد، زمن كل محاضرة ساعة واحدة، ومن ثم تطبيق الاختبار البعدي على طلبة المجموعات الثلاثة بعد انتهاء المعالجة في البحث من تنفيذ المواقف التعليمية المحددة على المجموعتين التجريبية والضابطة. وتم تحديد المادة التعليمية من مقرر علم النفس الضغوط بقسم علم النفس جامعة الكويت، المقرر على جميع شعب كلية العلوم الاجتماعية، وبعض شعب كليتي الآداب والشرعية، وتم إعداد مذكرات التحضير لهذه المادة وفق نموذج التعلم التعاوني المُعد لأغراض البحث، ويتضمن محتوى المقرر الموضوعات التالية (نمط الشخصية «أ» مقابل النمط «ب»، ومركز التحكم أو وجهة الضبط، وقدرات الفرد وحاجاته التي تحدد طبيعة تعامله مع الضغوط، ومصادر الضغوط الشخصية، والصلابة النفسية ومقوماتها (الالتزام والتحدي والتحكم)، وتقدير الذات، والثقة بالنفس، والتفاؤل)، وتتضمن كل محاضرة دراسة موضوع من الموضوعات الثمانية السابقة، وتتم إجراءات تطبيق التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني وفقاً للخطوات التالية:

١ - يقسم المحاضر الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة مكونة من خمسة أفراد، ويوزع على المجموعات الأدوات والمواد المطلوبة، ويطلب المحاضر من كل فرد في المجموعة أن يقرأ أهداف المحاضرة المقررة وذلك في زمن محدد لكل نشاط فردي، ثم يطلب من أعضاء كل مجموعة قراءة أهداف المحاضرة معاً وتحديد المطلوب من المحاضرة، وتحديد المادة العلمية لكل هدف من أهداف المحاضرة.

٢ - يكون دور المحاضر في هذه المجموعات هو: تحديد أهداف الدرس، واتخاذ عدد من القرارات قبل البدء بالعملية التعليمية وشرح المهمة

والاعتماد المتبادل الإيجابي وتفقد أداء الطلاب، والتدخل في عمل المجموعات لتقديم المساعدات التي يحتاجونها، وتقييم تعلم الطلاب ومساعدتهم في عملهم، وتوفير المصادر التعليمية من كتب ومراجع وأدوات ومجلات لازمة للمادة العلمية.

٣ - يطلب المحاضر من أفراد المجموعة الواحدة أن يتناقشون فيما توصلوا إليه بالنسبة للهدف الأول ثم بالنسبة للهدف الثاني وهكذا دواليك، بحيث يتبادلون الأدوار في قيادة النقاش في كل مرة.

٤ - يناقش المحاضر المجموعات فيما توصلوا إليه، من خلال عرض أفكارهم، بحيث يعرض أفراد المجموعة الواحدة في سياق تبادل الأدوار قدراتهم مع تحقيق كل هدف من أهداف المحاضرة.

٥ - التقويم: يمنح الطلاب فرصة في نهاية كل محاضرة للإجابة على بعض الأسئلة الخاصة بالمحاضرة لتقويم مدى استيعابهم وفهم للمادة العلمية.

رابعاً - أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

١ - مقياس أحادية / تعددية الرؤية: قام عثمان (٢٠٠٧) بإعداد هذا المقياس الذي يحتوي على (٤٢) مفردة، أمام كل مفردة ثلاثة اختيارات وهي (ينطبق بشكل كلي، وينطبق بشكل جزئي، ولا ينطبق)، وتصحح وفق التدرج (١، ٢، ٣) للمفردات الإيجابية والعكس للمفردات السلبية، ويتكون المقياس من أربعة مجالات هي: المجال الأول هو أحادية المدخلات وتعتبر عن مدى نظرة الفرد الخطية من حيث أحادية المدخلات في مقابل نظريته المنظومية من حيث تعددية المدخلات وارتباطها، والمجال الثاني هو الإطلاقية وتعتبر عن مدى نظرة الفرد الإطلاقية الاستثنائية من حيث تصور لاحتكار الحقيقة وحده في مقابل نظريته النسبية المتواضعة من حيث عدم تصوره لاحتكار الحقيقة، والمجال الثالث هو التمامية وتعتبر عن مدى نظرة الفرد التمامية من حيث رفضه تصحيح المسار في مقابل القدرة على تصحيح المسار أولاً بأول، والمجال الرابع هو الإقصائية وتعتبر عن مدى رغبة الفرد في استبعاد الآخر، والدرجة المرتفعة للمقياس تتم

عن أحادية الرؤية في التفكير، والدرجة المنخفضة للمقياس تتم عن تعددية الرؤية في التفكير، وقام معد هذا المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (١٢٠) بهدف تقنينه، وتم حساب صدق وثبات المقياس ويتضمن صدق المُحكمين، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول المفردات وملاءمتها للمقياس، وتم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية إذ بلغت قيمة معامل الثبات لدرجات الأفراد على نصفي المقياس (٠,٤٦)، وبعد تصحيحه حسب معادلة سبيرمان - براون بلغ (٠,٦٣)، وتم حساب قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغ (ويعني ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وبينت النتائج أن قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس أحادية/تعددية الرؤية تراوحت بين (٠,٣٧) و (٠,٧٦)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. وفي الدراسة الحالية تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة بعد استيفاء شروط استخدامه ومنها أن النصفين ذوي تشتت واحد، إذ بلغ تباين النصف الأول (٠,٠٠٧) وتباين النصف الثاني (٠,٠٠٧)، كما تم التأكد من عدم ترك الطلاب أي بند داخل المقياس عند تطبيقه، إذ بلغت قيمة معامل الثبات لدرجات الأفراد على نصفي المقياس (٠,٤٦)، وبعد تصحيحه حسب معادلة سبيرمان - براون بلغ (٠,٦٣)، وتم حساب قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغ (٠,٧٨)، ويعني ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (٣) قيم معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٣)

نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس أحادية/ تعددية الرؤية

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند
٠,٧٥	٢٩	٠,٧٥	١٥	٠,٥٣	١
٠,٤٧	٣٠	٠,٤٧	١٦	٠,٥٤	٢
٠,٧٢	٣١	٠,٧٢	١٧	٠,٥٢	٣
٠,٧٥	٣٢	٠,٧٥	١٨	٠,٦٠	٤
٠,٧٢	٣٣	٠,٧٢	١٩	٠,٥٩	٥
٠,٦٠	٣٤	٠,٦٠	٢٠	٠,٥٨	٦
٠,٥٦	٣٥	٠,٥٦	٢١	٠,٥٦	٧
٠,٥٦	٣٦	٠,٥٦	٢٢	٠,٥٧	٨
٠,٥٧	٣٧	٠,٥٧	٢٣	٠,٣٩	٩
٠,٣٩	٣٨	٠,٣٩	٢٤	٠,٧١	١٠
٠,٥٣	٣٩	٠,٧١	٢٥	٠,٥٥	١١
٠,٥٤	٤٠	٠,٥٥	٢٦	٠,٦٤	١٢
٠,٥٢	٤١	٠,٦٤	٢٧	٠,٥٧	١٣
٠,٦٠	٤٢	٠,٥٧	٢٨	٠,٦٧	١٤

حيث (ن=١٠٠)، ♦♦ دالة عند مستوى (٠,٠١)، ♦ دالة عند مستوى (٠,٠٥).

ويتضح من جدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس أحادية/ تعددية الرؤية تراوحت بين (٠,٣٩) و (٠,٧٥)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. وتم حساب صدق المقارنة الطرفية من خلال تقسيمهم العينة إلى أربع مجموعات كل مجموعة تمثل ٢٥٪، وتم عمل مقارنة بين الدرجات المرتفعة والدرجات المنخفضة باستخدام اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت) ٣٠,٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المرتفعة (٧٨,٦) بانحراف معياري قدره (٢,٥)

وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المنخفضة (٥٨,٨) بانحراف معياري قدره (٣,٦)، وهذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما باتجاه أصحاب الدرجات المرتفعة، وبهذه النتيجة يتضح قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب الدرجات المنخفضة وأصحاب الدرجات المرتفعة.

٢ - مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ): أعد هذا المقياس تورانس (Torance, 1966) هو من الاختبارات الواسعة الانتشار، ويمكن استخدامه ابتداء من الروضة إلى مرحلة التعليم الجامعي، وروجع هذا المقياس وتم تعريبه وطور عدة مرات، ويطبق بشكل جمعي على جميع الفئات، باستثناء الأطفال الذين هم دون مستوى الصف الرابع الأساسي، إذ يطبق عليهم الاختبار بشكل فردي (جروان، ٢٠٠٢). ويتكون هذا المقياس من سبعة اختبارات فرعية هي: (توجيه الأسئلة، وتخمين الأسباب، وتخمين النتائج، وتحسين الإنتاج، والاستخدامات غير المألوفة، والأسئلة غير الشائعة)، وتقيس مهارات الطلاقة، والأصالة، والمرونة، وقد روجعت هذه الاختبارات وطورت عدة مرات، ويطبق بشكل جمعي على جميع الفئات باستثناء الأطفال الذين هم دون مستوى الصف الرابع الأساسي، إذ يطبق عليهم الاختبار بشكل فردي ويتكون اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) من سبعة اختبارات فرعية، ويحتاج كل من هذه الاختبارات السبعة للإجابة عنه إلى سبع دقائق، إلى جانب الزمن اللازم للتعليمات والإرشادات، والاختبارات السبعة هي: توجيه الأسئلة، وهو أن يقدم المفحوص أسئلة استفسارية عن حادث معين، وتخمين الأسباب، وهو أن يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى هذا الحادث، وتخمين النتائج، وهو أن يذكر المفحوص النتائج المترتبة والمتوقعة في هذا الحادث، وتحسين الإنتاج، وهو أن يقدم المفحوص الاقتراحات لتطوير وتحسين شيء معين، والاستخدامات غير المألوفة، وهي أن يذكر المفحوص الاستخدامات البديلة وغير المألوفة لشيء معين، والأسئلة غير الشائعة، وهي أن يقدم المفحوص أسئلة غير شائعة في شيء ما، و(افترض أن)، وهو أن يقدم المفحوص توقعات متعددة

في موقف مفترض غير حقيقي. وقد أوصى تورانس بحذف الاختبار الفرعي السادس، باعتبار أن البحوث المستمرة أشارت إلى عدم إسهامه في الصدق التنبؤي للدرجة الكلية للاختبار، وبالنسبة لثبات وصدق هذا الاختبار في صيغته الأمريكية، فهناك دلالات صدق مختلفة له منها: صدق المحتوى، وصدق البناء للمقياس، والصدق التلازمي، والصدق التنبؤي، وتتمتع كذلك بدرجة مرتفعة من الثبات حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧١-٠,٩٣) وذلك بطريقة ثبات الإعادة (الروسان، ١٩٩٦). وفي الدراسة الحالية تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (١٠٠) طالب بعد استيفاء شروط استخدامه؛ ومنها أن النصفين ذوي تشتت واحد، كما تم التأكد من عدم ترك الطلاب أي بند داخل المقياس عند تطبيقه، إذ بلغت قيمة معامل الثبات لدرجات الأفراد على نصفي المقياس (٠,٥٦) بالنسبة لمقياس الطلاقة، و(٠,٦٠) بالنسبة لمقياس المرونة، و(٠,٦٦) بالنسبة لمقياس الأصالة، وبعد تصحيحه حسب معادلة سبيرمان - براون بلغت (بالنسبة لمقياس الطلاقة، و(٠,٧٥) بالنسبة لمقياس المرونة، و(٠,٧٩) بالنسبة لمقياس الأصالة، وتم حساب قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغت (٠,٨٤) بالنسبة لمقياس الطلاقة، و(٠,٨٥) بالنسبة لمقياس المرونة، و(٠,٨٦) بالنسبة لمقياس الأصالة، ويعني ذلك أن كل مقياس من المقاييس الفرعية يتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس ككل والمقاييس الفرعية على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٤)

نتائج معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين
الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية	الأصالة	المرونة	الطلاقة	التفكير الإبداعي
٠,٩٢	٠,٧٧	٠,٨٥	١	الطلاقة
٠,٩٨	٠,٩٦	١	٠,٨٥	المرونة
٠,٩٥	١	٠,٩٦	٠,٧٧	الأصالة
١	٠,٩٥	٠,٩٨	٠,٩٢	الدرجة الكلية

حيث (ن=١٠٠)، $\diamond\diamond$ دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (٠,٧٧) و (٠,٩٨)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. وتم حساب صدق المقارنة الطرفية من خلال مقارنة بين أصحاب الدرجات المنخفضة وأصحاب الدرجات المرتفعة باستخدام اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت) ١٧,٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المرتفعة (١٢٢,٦) بانحراف معياري قدره (٢٨,١) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المنخفضة (٤٧) بانحراف معياري قدره (١١,٤)، وهذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما باتجاه أصحاب الدرجات المرتفعة، وبهذه النتيجة يتضح قدرة المقياس على التمييز بين أصحاب الدرجات المنخفضة وأصحاب الدرجات المرتفعة. وللتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) تم تطبيق المقياس قبل تنفيذ الدراسة على المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات على المقياس، ويبين الجدول رقم (٥) ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٥)

نتيجة اختبارات (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) في القياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى الضابطة	٧٠	٧١	٢٤,٨	١,٨	٠,٠٦
	٧٠	٦٣	٢٢,٩		
التجريبية الثانية الضابطة	٧٠	٦٣,٢	٢٦	٠,٠٥	٠,٩٥
	٧٠	٦٣	٢٢,٩		
التجريبية الأولى الثانية	٧٠	٧١	٢٤,٨	١,٧	٠,٠٧
	٧٠	٦٣,٢	٢٦		

وبين الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، مما يعني أن المجموعات الثلاثة متكافئة.

٣ - اختبار التحصيل الدراسي: تم إعداد اختبار تحصيلي محكي المعيار لقياس تحصيل الطلاب والطالبات في مقرر علم النفس الضغوط وذلك في ضوء المادة الدراسية والأهداف السلوكية. وتم إعداده وفق الخطوات التالية:

١ - تحديد الهدف من الاختبار: وهو بناء اختبار تحصيلي محكي المعيار يقيس تحصيل الطلاب والطالبات في مقرر علم النفس الضغوط، وذلك استناداً لكتاب في مبحث هذا المقرر من قبل جامعة الكويت كلية العلوم الاجتماعية، وكلية الآداب حيث تم تطبيقه بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة مباشرة بهدف قياس التحصيل الفوري للطلاب والطالبات.

٢ - صياغة الاختبار: إذ يتكون الاختبار من (١٠) فقرات موضوعية روعي فيها أن تقيس مستويات مختلفة من تصنيف بلوم، كما تم تحليل محتوى المادة الدراسية إلى عناصرها وتحديد الأغراض السلوكية المؤمل تحقيقها

في نهاية التجربة ووضع جدول المواصفات وبناء اختبار تحصيلي ملائم لجدول المواصفات ومتفق مع الأغراض السلوكية المحددة.

٣ - تم التحقق من صدق المحتوى للاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من (٣) محكمين لإبداء وجهة نظرهم في مناسبة أسئلة الاختبار للمحتوى المقرر، ووضوح الصياغة، وأجمع المحكمون على إبقاء جميع الفقرات واعتمد الباحثان نسبة ٨٠٪ فأكثر معياراً لصلاحية الفقرات.

٤ - تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار على عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة، والجدول رقم (٦) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٦)

قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٥٥	٠,٨٠	٦	٠,٥٢	٠,٦٧
٢	٠,٧١	٠,٨٢	٧	٠,٦٤	٠,٧٠
٣	٠,٦٢	٠,٧٨	٨	٠,٥٠	٠,٦٢
٤	٠,٥١	٠,٤٠	٩	٠,٥٥	٠,٧٠
٥	٠,٥٧	٠,٧٢	١٠	٠,٥٧	٠,٤٩

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠,٧١-٠,٥٠) وهي قيم جيدة، إذ إنها أكبر من (٠,٥٠٠)، وتراوحت قيم معاملات التمييز تراوحت بين (٠,٨٢-٠,٤٠) وهي قيم جيدة حسب محك ايبل لقيم معامل التمييز.

٥ - تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة بعد استيفاء شروط استخدامه ومنها

أن النصفين ذوي تشنت واحد، كما تم التأكد من عدم ترك الطلاب أي بند داخل الاختبار عند تطبيقه، إذ بلغت قيمة معامل الثبات لدرجات الأفراد على نصفي الاختبار (٠,٧٩)، وبعد تصحيحه حسب معادلة سبيرمان - براون بلغ (٨)، وتم حساب قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغ (٩)، ويعني ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٦ - تم تصحيح الاختبار بإعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت علامة الاختبار من (صفر - ١٠).

خامساً - محددات الدراسة: تحددت محددات الدراسة بالمصطلحات المستخدمة فيها، كما تحددت الدراسة بالفئة العمرية التي تم الاستعانة بها من طلاب وطالبات جامعة الكويت من الكليات التالية: كلية العلوم الاجتماعية، وكلية الآداب وكلية الشريعة الذين يدرسون مقرر علم النفس الضغوط، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٦/٢٠١٧، وتضمنت عينة الدراسة (٢١٠) طلاب وطالبات، وتحددت الدراسة بعدد أفراد مجتمع الدراسة الذين سحب منهم العينة حيث (ن=٥٠٠) طالب وطالبة، بالإضافة إلى المقاييس الحالية والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

سادساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- ١ - الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic .
- ٢ - اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample t-test .
- ٣ - اختبار (ت) للعينة الواحدة one Sample t-test .

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - نتائج الفرض الأول: نص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة

الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والاختبار التحصيلي في مقرر علم النفس التجريبي في القياس البعدي. وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة سألغة الذكر. والجدول رقم (٧) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٧)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة في القياس البعدي

قيمة (ت)	المجموعة الضابطة حيث (ن = ٧٠)		المجموعة التجريبية الأولى حيث (ن = ٧٠)		التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي
	ع	م	ع	م	
٥,٩**	٢٣,٢	٦٢,٧	٢٢,٦	٨٧,٧	الدرجة الكلية
١,١	١١,٨	٢٨,٨	٨,٣	٣١	الطلاقة
٧,٨**	٧	١٨,٢	٧,٢	٢٨,٤	المرونة
٩,٤**	٦,٨	١٥,٦	٧,٦	٢٨,٢	الأصالة
٥,٧**	٠,٩٨	٥,٥	٠,٩٩	٦,٦	التحصيل الأكاديمي

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية على مقياس التفكير الإبداعي إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٥,٩) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وفي بُعد المرونة من أبعاد التفكير الإبداعي إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٧,٨) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وفي بُعد الأصالة إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٩,٤) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن هذه الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية)، كما توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة الضابطة في

الاختبار التحصيلي في مقرر علم النفس الضغوط، إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٥,٧) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة الضابطة في بُعد الطلاقة من أبعاد التفكير الإبداعي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التعلم التعاون تعطي الفرص لأفراد المجموعة جميعهم في المشاركة الفعلية في عملية التعلم، وتعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة، إذ أن الطلبة في كل مجموعة لديهم الحرية في التحدث مع بعضهم بعضاً، والتعبير عن أفكارهم من خلال ممارستهم للتفكير المسموع، كما أنها تدعم ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدراتهم وتعزز المشاركة الإيجابية مع الآخرين، وتزيد من التأمل في ممارستهم وتفكيرهم والتعبير عن خبراتهم مما يزيد من تفكيرهم الإبداعي، كما أن المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) التي خضعت للتعلم التعاوني كانوا مشاركين فاعلين في العملية التعليمية، وأتيحت لهم الفرصة في ظل هذه الاستراتيجيات لتطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين والاستماع لهم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم، وتطوير دافعتهم الداخلية لحفزهم على التعلم، وزيادة التفاعل داخل قاعة الدرس، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وكل هذا يقود في المحصلة إلى زيادة تحصيل الطلبة لما يتعلمونه؛ ولأسيما أن الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة هم طلبة جامعيون يتحملون مسؤولية تعلمهم، ويدركون أهدافهم ويشاركون في مجريات المحاضرة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القضاة (٢٠٠٩) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المجموعة التي درست باستخدام التعلم التعاوني مقارنة بالمجموعة التقليدية في التفكير الإبداعي، كما تتفق مع نتائج دراسة سايو كاى (Siu-kay, 2012) التي أظهرت أن تعلم الطلاب من خلال استراتيجية التعلم التعاوني كان له أثر فعال في تنمية التفكير الإبداعي للطلاب والقدرة على حل المشكلات، كما بينت دراسة جون وميرا (John & Meera, 2014) أنه توجد فروق دالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدي

مجموعتي البحث تجاه المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني، بينما تختلف هذه النتائج عن نتائج دراسة عثمان (٢٠٠٧) التي بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أحادية الرؤية في التفكير والتفكير الإبداعي ومقاييسه الفرعية.

ثانياً - نتائج الفرض الثاني: نص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي والاختبار التحصيلي في مقرر علم النفس الضغوط في القياس البعدي. وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) ودرجات المجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة سالفة الذكر. والجدول رقم (٨) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٨)

نتيجة اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية ودرجات المجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة في القياس البعدي

قيمة (ت)	المجموعة الضابطة حيث (ن = ٧٠)		المجموعة التجريبية الثانية حيث (ن = ٧٠)		التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي
	ع	م	ع	م	
٢، ٤، *	٢٣، ٢	٦٢، ٧	٤١، ١	٨٨، ٢	الدرجة الكلية
٠، ٨١	١١، ٨	٢٨، ٨	١٥	٣٠، ٩	الطلاقة
٥، ١، *	٧	١٨، ٢	١٣، ٩	٢٩	المرونة
٦، ٦، *	٦، ٨	١٥، ٦	١٢، ٤	٢٨، ٢	الأصالة
٤، *	٠، ٩٨	٥، ٥	١	٦، ٣	التحصيل الأكاديمي

❖❖ دالة عند مستوى ٠،٠١ ، ❖ دالة عند مستوى ٠،٠٥

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية

على مقياس التفكير الإبداعي إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٤,٢) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وفي بُعد المرونة من أبعاد التفكير الإبداعي إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٥,١) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وفي بُعد الأصالة إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٦,٦) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية)، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في مقرر علم النفس الضغوط إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (٤) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) والمجموعة الضابطة في بُعد الطلاقة من أبعاد التفكير الإبداعي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوي تعددية الرؤية في التفكير يتميزون عن غيرهم بحسن الاستماع للآخرين، والتعرف على وجهات نظر من حولهم وبشكلوا رؤيتهم وعلى استعداد لتغيير تلك الرؤية إذا استجبت معلومات أو أفكار جديدة، مما يزيد من مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وهذا ما يساعدهم على المشاركة الفعالة مع الآخرين والاندماج معهم، لذلك نجدهم أكثر التزاماً بإجراءات التعلم التعاوني وشروطه. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عثمان (٢٠٠٧) التي بينت وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تعددية الرؤية في التفكير والتفكير الإبداعي ومقاييسه الفرعية، كما بينت دراسة جون وميرا (John & Meera, 2014) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى طلاب مجموعتي البحث تجاه المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني، كما تتفق مع نتائج دراسة نبراسير (Numprasert, 2006) التي بينت وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم بأسلوب التعلم التعاوني وأفراد المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي تجاه المجموعة التجريبية، وقد بينت دراسة الطائي (٢٠١٤) أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي تجاه المجموعة التجريبية التي درست

باستراتيجية التعلم التعاوني، بينما بينت دراسة عرقاوي (٢٠٠٨) أن هناك فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي في القياس البعدي بين أساليب التعلم التقليدي والتنافسي والتعاوني تجاه الأسلوب التنافسي.

ثالثاً - نتائج الفرض الثالث: نص الفرض الثالث على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي والاختبار التحصيلي في مقرر علم النفس الضغوط في القياس البعدي. وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في متغيرات الدراسة سائلة الذكر. والجدول رقم (٩) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٩)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة التجريبية الثانية في متغيرات الدراسة في القياس البعدي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المجموعة التجريبية الثانية حيث (ن = ٧٠)		المجموعة التجريبية الأولى حيث (ن = ٧٠)		التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي
		ع	م	ع	م	
غير دالة	٠,٠٨	٤١,١	٨٨,٢	٢٢,٦	٨٧,٧	الدرجة الكلية
غير دالة	٠,٠٣	١٥	٣٠,٩	٨,٣	٣١	الطلاقة
غير دالة	٠,٣	١٣,٩	٢٩	٧,٢	٢٨,٤	المرونة
غير دالة	٠,٠٢	١٢,٤	٢٨,٢	٧,٦	٢٨,٢	الأصالة
غير دالة	١,٧	١	٦,٣	٠,٩٩	٦,٦	التحصيل الأكاديمي

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) والمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في الدرجة الكلية على مقياس التفكير الإبداعي ومقاييسه الفرعية المتمثلة في (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، والاختبار التحصيلي في مقرر علم

النفس الضغوط، إذ كانت قيم (ت) المحسوبة غيردالة إحصائياً. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي تعددية الرؤية في التفكير والطلاب ذوي أحادية الرؤية في التفكير قد يرجع إلى عدم تأثر مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي بمكونات أحادية الرؤية في التفكير أو الانغلاق الذهني المتمثلة في أحادية المدخلات والاطلاقية والتمامية بسبب إجراءات التعلم التعاوني التي ساعدت هؤلاء الطلاب على الاندماج والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتقيد بشروط التعلم التعاوني من حيث العمل في جماعة والاستماع للآخرين والتفاعل بين أفراد المجموعة لتبادل الخبرات وتوظيفها بشكل متكامل.

رابعاً - نتائج الفرض الرابع: نص الفرض الرابع على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي. وتم استخدام اختبار (ت) للعينات الواحدة لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في متغيرات الدراسة سالفة الذكر. والجدول رقم (١٠) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (١٠)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في مهارات التفكير الإبداعي

حجم التأثير	قيمة (ت)	درجات الحرية	القياس البعدي		القياس القبلي		التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي
			ع	م	ع	م	
٠,٩٤	٢٣,٧*	٦٨	٢٢,٦	٨٧,٧	٢٤,٨	٧١,١	الدرجة الكلية
٠,٩٤	٢٤,٤*	٦٨	٨,٣	٣١	٩,٦	٢٨,٣	الطلاقة
٠,٩٤	٢٣,١*	٦٨	٧,٢	٢٨,٤	٧,٧	٢١,٦	المرونة
٠,٩٣	٢١,١*	٦٨	٧,٦	٢٨,٢	٨,٢	٢١,١	الأصالة

إذ (ن = ٧٠)، * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي ومقاييسه الفرعية، وذلك في اتجاه درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى (ذوي أحادية الرؤية) إذ كانت قيم (ت) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت قيم حجم تأثير مربع إيتا مرتفعة، حيث إنه إذا بلغت قيمة حجم تأثير مربع إيتا (٠,٢) فإن التأثير يُعد ضعيفاً، وإذا بلغت قيمة حجم تأثير مربع إيتا (٠,٥) فإن التأثير يُعد متوسطاً، وإذا بلغت قيمة حجم تأثير مربع إيتا (٠,٨) فإن التأثير يُعد مرتفعاً (أبو علام، ٢٠٠٢). مما يعني تحسن مستوى الطلاب في مهارات التفكير الإبداعي، وفاعلية البرنامج القائم على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية هذه المهارات. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التعلم التعاوني أثر بدرجة كبيرة على الطلاب ذوي أحادي الرؤية في التفكير من خلال العمل في جماعة وتبادل الأفكار ومعرفة جميع وجهات النظر التي تؤدي إلى اكتشاف حلول ونتائج جديدة ومهمة، إذ أن طريقة التعلم التعاوني تستخدم أيضاً في مجالات عديدة ليس فقط التدريس، وتُعد من أهم الطرق في العلاج النفسي الجماعي فيستمع المرضى إلى بعضهم البعض ويطرح كل مريض حلاً لمشكلة الآخر. والتعلم التعاوني له تأثير قوي على التفكير الإبداعي للطلاب الذين شاركوا في مجموعات تدريس، إذ أنه يؤدي إلى تنمية القدرات الفنية المتنوعة للطلاب، وإنتاج أفكار أكثر إبداعاً (Milliken, Bartel & Kurtzberg, 2003).

خامساً - نتائج الفرض الخامس: نص الفرض الخامس على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي. وتم استخدام اختبار (ت) للعينات الواحدة لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في متغيرات الدراسة سألقة الذكر. والجدول رقم (١١) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (١١)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في مهارات التفكير الإبداعي

التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي	القياس القبلي		القياس البعدي		درجات الحرية	قيمة (ت)	حجم التأثير
	م	ع	م	ع			
الدرجة الكلية	٦٣,٢	٢٦	٨٨,٢	٤١	٦٦	❖❖١٩,٨	٠,٩٢
الطلاقة	٢٥,١	١٢,٦	٣٠,٩	١٥	٦٦	❖❖١٦,٢	٠,٨٩
المرونة	١٩,٧	٨,٥	٢٩	١٣,٩	٦٦	❖❖١٨,٩	٠,٩١
الأصالة	١٨,٣	٦,٦	٢٨,٢	١٢,٤	٦٦	❖❖٢٢,٧	٠,٩٤

إذ (ن = ٧٠)، ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي ومقاييسه الفرعية، وذلك في اتجاه درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية)، إذ كانت قيم (ت) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد كانت قيم حجم تأثير مربع إيتا مرتفعة، مما يعني تحسن مستوى طلاب المجموعة التجريبية الثانية (ذوي تعددية الرؤية) في مهارات التفكير الإبداعي، وفاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية هذه المهارات. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن ذوي تعددية الرؤية في التفكير يتناولون المعلومات والموضوعات من زواياها المختلفة ومصادرها المتعددة، مُخضعين هذه المعلومات إلى الموازنة والتقييم والمراجعة المستمرة، ومعتقدين فيما توصلوا إليه بدرجة اليقين النسبي، ولديهم استعداد وميل للحوار والنقاش وقبول تصحيح المسار أولاً بأول (سعد، ١٩٩٨).

سادساً - نتائج الفرض السادس: نص الفرض السادس على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي. وتم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي

ودرجاتهم في القياس البعدي في متغيرات الدراسة سألقة الذكر. والجدول رقم (١٢) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (١٢)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي في مهارات التفكير الإبداعي

التأثير	حجم	قيمة (ت)	درجات الحرية	القياس البعدي		القياس القبلي		التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي
				ع	م	ع	م	
٠,١		٠,٩٦ غير دالة	٥٢	٢٣,٢	٦٢,٧	٢٢	٦٣,٢	الدرجة الكلية
٠,٠٧		٠,٥٤ غير دالة	٥٢	١١,٨	٢٨,٨	١٠,٩	٢٨,٣	الطلاقة
٠,٠٦		٠,٤٨ غير دالة	٥٢	٧	١٨,٢	٧,٣	١٨,٤	المرونة
٠,٢٢		١,٧ غير دالة	٥٢	٦,٨	١٥,٦	٧,٥	١٦,١	الأصالة

إذ (ن = ٧٠)، * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي ومقاييسه الفرعية، إذ كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائية، وقد كانت قيم حجم تأثير مربع إيتا ضعيفة للغاية، مما يعنى عدم تحسن مستوى طلاب المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي، وعدم فاعلية البرنامج القائم على التعلم التقليدي في تنمية هذه المهارات. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المساوئ العديدة للتعليم التقليدي، إذ أنه لا يعتمد على التفاعل بين المعلم والمتعلم، والمعلم هو محور النشاط ويعتمد المتعلم بشكل أساسي على تلقى المعلومات، والمتعلمون المتميزون فقط هم الذين يحققون انجازات هامة ولا يواجهون صعوبة في التعبير ويشاركون في الصف أكثر من غيرهم، بينما غير المتميزين لا يحققون أي انجازات ولا يشاركون في الصف.

التوصيات والبحوث المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

- ١ - ضرورة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بشكل فاعل في تدريس جميع المقررات التعليمية لمختلف المراحل التعليمية، وتضمنين مناهج وطرائق التدريس للمقررات الدراسية على الطلبة في الجامعات على أسس أسلوب التعلم التعاوني
- ٢ - الاستفادة من استراتيجية التعلم التعاوني التي تم إعدادها في هذه الدراسة في إعداد دورات وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس خاصة بالتعلم التعاوني.
- ٣ - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تنمية تعددية الرؤية في التفكير لدى طلاب وطالبات الجامعة.
- ٤ - إجراء دراسة عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة بدون إضافة متغير أحادية وتعددية الرؤية في التفكير.
- ٥ - إجراء دراسة عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطلاب المرحلة الابتدائية.
- ٦ - إجراء دراسة عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة ذوي أحادية وتعددية الرؤية في التفكير.

The Effect of Collaborative Learning Strategy on Skills of Creative Thinking and Academic Achievement between Kuwait University Students with one Track Mindedness Multi Track Mindedness

Dr. Abdul Mottaleb A. Abdul Mottaleb
Moe
State of Kuwait

Dr. Saud A. Al-Ghanim
College of Social Sciences
Kuwait University

Abstract

The present study explores the effect of Collaborative learning strategy on skills of creative thinking and academic achievement between Kuwait University students with one track mindedness/ multi track mindedness. The final sample is formed of (210) male and female students from Kuwait university, their ages between (18-36yrs) with ($M=23yrs$, $SD=4.4$ yrs). This study includes the following tools: a) Torrance test A version. b) The scale of one track mindedness/ multi track mindedness. The consistency and reliability of these scales have been previously measured. Study shows clearly that: 1) There is a significant difference between the first experimental group (students with one track mindedness) and control group in Creative Thinking and academic achievement through post-test application, in favor of the first experimental group, 2) There is no significant difference between the first experimental group and control group in Fluency through post-test application. 3) There is no significant difference between the first experimental group and the second experimental group (students with multi track mindedness) in Creative Thinking and academic achievement through post-test application, 4) There is a significant difference between pre-test and post-test scores of the first experimental group in Creative Thinking in favor of post-test score. 5) There is a significant difference between pre-test and post-test scores of the second experimental group in Creative Thinking in favor of post-test score. 6) there is no significant difference between pre-test and post-test scores of control group in Creative Thinking in favor of post-test score.

المراجع

- ١ - إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢ - أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٢). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٣ - أنجرس، موريس (٢٠٠٦). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات علمية. ط٢، ترجمة بوزيد صحراوي، وكمال بوشرف، وسعيد سبعون، ومصطفى ماضي، الجزائر: دار القصة للنشر.
- ٤ - جروان، فتحي (٢٠٠٢). الإبداع. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥ - حسن، فؤاد (٢٠٠١). أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة. الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ٦ - حنورة، مصري (٢٠٠٣). دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق. المجلة التربوية، ٦٩ (١٨)، ١٢٣-١٥٥.
- ٧ - الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣). طرائق التدريس واستراتيجياته. العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٨ - الروسان، فاروق (١٩٩٦). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٩ - زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- ١٠ - سعد، عبدالرحمن (١٩٩٨). القياس النفسي: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١١ - السعدي، انتصار زكي (٢٠٠٨). فاعلية تدريب طالبات الصف العاشر

- الأساسي بالأردن على مهارات التعلم التعاوني في دراسة العلوم على استراتيجيات التفكير العلمي التي يستخدمونها. جامعة الكويت، المجلة التربوية، ٨٧(٢٢)، ١٠٢-١٣٤.
- ١٢ - سليمان، سناء محمد (٢٠٠٥). التعلم التعاوني، أسسه، واستراتيجياته وتطبيقاته. القاهرة: عالم الكتب.
- ١٣ - الطائي، فالح عويد (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بمادة الكيمياء. جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية، ١(١٥)، ٣٦٣-٣٧٦.
- ١٤ - عثمان، خالد محمود (٢٠٠٧). أحادية الرؤية وعلاقتها بأسلوب التفكير الإبداعي (التجديد، التجويد) لدى عينات من كليات التربية (دراسة ارتقائية). رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ١٥ - عرقاوي، إيناس إبراهيم (٢٠٠٨). أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- ١٦ - العزباوي، محمد عبد العزيز (٢٠٠٨). الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم. الأردن، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- ١٧ - علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٨ - غنيم، محمد أحمد (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي. (ورقة عمل) مقدمة إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية. كلية التربية (بنها)، جامعة الزقازيق.
- ١٩ - فرج، عبداللطيف بن حسين (٢٠٠٥). طرق التدريس في القرن الواحد وعشرين. الأردن، عمان: دار الميسرة.
- ٢٠ - القضاة، بسام محمد (٢٠٠٩). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية

- التفكير الإبداعي عند طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ.
الجامعة الأردنية، مجلة العلوم التربوية، ٣٨(٢)، ٢٦٧-٢٧٦.
- ٢١ - المحيسن، إبراهيم (٢٠٠١). تدريس العلوم: تأصيل وتحديث. الرياض: مكتبة العبيكان.
- ٢٢ - منصور، رشدي فام وحفني، قدرى محمود (١٩٩٤). مقياس أحادية الرؤية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 23 - Bernardo, A. & Zhang, L. (2002) Thinking style and academic achievement among Filipino students. **Journal of Genetic Psychology**, 163(2), 149-165.
- 24 - Brown, R. T. (1989). Creativity...what are we to measure? In J.A. Glover, R.R Ronning, and C.R. Reynolds (Eds.) **Handbook of creativity**. New York: Plenum Press, 3-30.
- 25 - Cropley, A. J., (2001). **Creativity in education and learning**. London: Kogan.
- 26 - De Bono, E. (1990). **The use of lateral thinking**. London: Penguin.
- 27 - John, B, E., & Meera, K, P., (2014). Effect of Cooperative Learning Strategy on the Creative Thinking Skills of Secondary School Students of Kozhikode District. **OSR Journal of Humanities And Social Science**, 19(11), 70-74.
- 28 - Kagan, S. (2000). The Structural Approach to Cooperative Learning. In **Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity**. Edited by Daniel Holt. Mc Henry Ill, and Washington, D.C: Delta System and center for Applied Linguistics, 9-19.
- 29 - Lord, M. (2015). **Group learning capacity: the roles of open-mindedness and shared vision**. Pully: Frontiers in Psychology.
- 30 - Milliken, F. J. Bartel, C. A. and Kurtzberg, T. R. (2003). Diversity and creativity in work groupsin P.B. Paulus and B.A. Nijstad (eds.) **Group creativity**, London: Oxford University Press.
- 31 - Meader, S. (1998). Models of divergent behavior: Characters in children's picture books. **Roper Review**, 21(10), 144-152.

- 32 - Numprasert, W. (2006). Cooperative learning and the achievement of students in science. **Man, and his Environment, AU J.T**, 9(3), 139-146.
- 33 - Okebukola, P. (1985). The Research Effectives of Cooperative and Competitive Interaction Techniques Strengthening Students Performance in Science Classes. **Journal of Science Education**, 69(4), 501-509.
- 34 - Olsen, G. (1999). Constructivist Principles of Learning and Teaching Methods. **Education**, (Chula Vista Calif.), 120 (2), 347 - 355.
- 35 - Siu-kay, P. (2012). Collaborative Learning: a means to Creative Thinking in Design. **International Journal Of Education and information**, 1(6), 33-43.
- 36 - Smith, M. (1991). Cooperative Learning in the Undergraduate Laboratory. **Journal of Chemical Education**, 68(5), 412-415.

