***Dirasat:*** *Educational Sciences*, Volume 47, No. 3, 2020

Deanship of Scientific Research

# The Effectiveness of a Training Program Based on Self-Questioning Strategy in Developing Creative Thinking Skills among Tenth Grade Students in Al-Azraq Refugee Camp for Syrians in Jordan

***Waed Ihsayian, Rami Alyousef***

School of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan

Received: 7/10/2019
Revised: 28/11/2019
Accepted: 30/12/2019
Published: 1/9/2020

Citation: Ihsayian, W. ., & Alyousef , R. (2020). The Effectiveness of a Training Program Based on Self-Questioning Strategy in Developing Creative Thinking Skills among Tenth Grade Students in Al-Azraq Refugee Camp for Syrians in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(3), 111–128. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2387

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

**Abstract**

This study aimed to examine the effectiveness of a training program based on the strategy of self-questioning in the development of creative thinking skills (originality , flexibility , fluency) among the tenth grade students in Al-Azraq refugee camp in Syria. The study use of Quasi-experimental method and study sample consisted of (40) female students from the tenth grade students for the first semester of the academic year 2018/2019 divided equally in two groups: experimental group and control group. To achieve the objectives of the study were used torrance scale creative thinking after checking its properties psychometric version (1993), which was arabization by (Abu Gado, 2003), and was also a training program from a document application to self-questioning the experimental group strategy. Noting the results of the study the presence of statistically significant differences between the arithmetic averages between the experimental group and the control group was in favor of the experimental group. The study recommended a number of recommendations including the need to benefit from the training program used in the current study through circulation to all primary schools in tenth grade in Syrian refugee camps in Jordan.

**Keywords**: Training program, self-questioning strategy, 10th grade, syrian refugees.

# فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مخيم الأزرق للاجئين السوريين في الأردن

***وعد احسيان، رامي اليوسف***

الجامعة الأردنية.

**ملخّص**

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مخيم الأزرق للاجئين السوريين في الأردن؛ حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي وتكونت عينتها من (40) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي للفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018 موزعات بالتساوي على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي نسخة (1993) الذي تم تعريبه من قبل (أبو جادو،2003) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وكذلك تم تطبيق برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي على المجموعة التجريبية من إعداد الباحِثَين؛حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وكانت لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها ضرورة الإفادة من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية من خلال تعميمه على جميع صفوف العاشر الأساسي في مدارس مخيمات اللجوء السوري في الأردن.

**الكلمات الدالة :**برنامج تدريبي، استراتيجية التساؤل الذاتي، الصف العاشر، اللاجئين السوريين.

**المقدمة**

يعد العقل من أعظم النعم التي أنعم الله تعالى بها على الإنسان، الذي ميزه به عن سائر الكائنات الحية الأخرى؛ حيث يمارس الإنسان عملية التفكير التي بواسطتها يستطيع أن يفهم ويتفاعل مع كل ما يحدث حوله. وتختلف طريقة التفكير والقدرة على الإبداع من إنسان إلى آخر بسبب تباين القدرات العقلية، كما تتدخل بعض الظروف الأخرى في تحديد أنماط التفكير، من مثل: الجنس، ثقافة الإنسان، الموروث الديني والأخلاقي، بعض العادات والتقاليد.

لذلك تعدُّ تنمية التفكير واحـدة من واجبات مؤسسات المجتمع وفقًا لما أشـار إليه ديبونو (De bono)؛ حيث أكد أن تعليم التفكير مسؤولية القائمين على التربية والتعليم على نحو عام والمدرسة ومنهجها المتبع على نحو خاص؛ حيث دعا إلى تعليم التفكير كموضوع رئيس بين الموضوعات الدراسية الذي بدوره يطور عقل المعلم والطالب، ومن ثمَّ يسهم في تطوير المجتمع (جروان،2013).

ومعَ ذلكَ فإنّ من المعتقدات الخاطئة لدى الكثير من الناس أن الإبداع كنمط من أنماط التفكير قدرة فطرية لا يمكن تعليمها أو تعلمها وهذا الأمر ينافي ما نقوم به فعليا خلال تفاعلنا اليومي مع الخبرات المختلفة؛ حيث نتقبل الالتحاق بدورات تدريبية في مجالات الموسيقى والفن والرسم وغيرها، ليلتحق بها الطلبة من مختلف الفئات، وليس فقط من المبدعين والفنانين والمتفوقين (Ciltas, 2012). وعليه فان التفكير قدرة تتطور بالممارسة ولا تنمو تلقائيا، ولا يتم اكتسابها عفويًا أو عرضيًا، إنما هو عمل يتطلب أداء فنيًا وتعلمًا مستمرًا من أجل تنميته عند المتعلم إلى أقصى ما تستطيعه قدراته. ونتيجة للمتغيرات المتسارعة برز دور المؤسسات التربوية في تفجير الطاقة الإبداعية لدى الأفراد لمواجهة تحديات العصر، لذا فإن حل المشكلات التي يتوقع أن تتعرض لها المجتمعات يتطلب مزيدًا من القدرات الإبداعية، وفي هذا الصدد يتساءل المفكرون عما إذا كان بالإمكان تطوير القدرات الإبداعية لدى الأفراد ومساعدتهم على نحو أفضل (Schweizer, 2002).

وممن تناول هذا الموضوع بالبحث والدراسة ستيرنبيرج (Sternberg،2006) الذي أكد أن الحاجة إلى تعليم التفكير من خلال برامج خاصة أمر بالغ الأهمية لتكوين اتجاه إبداعي لدى الطلاب والمعلمين والقائمين على التربية والتعليم في المؤسسات التعليمية لما له من أثر بالغ في استثارة وتفجير الطاقات الإبداعية لدى التلاميذ، بما يمتلكونه من خصائص معرفية وقدرات عقلية واتجاهات إبداعية تمكنهم من ممارسة العملية الإبداعية.

ومع ذلك اختلفت وجهات النظر حول التفكير الإبداعي؛ حيث أشار ثورندايك (Thorndike) إلى أن التفكير الإبداعي هو تفكير ترابطي أي من خلال علاقة بين المثير والاستجابة، وتتحدد درجة ودقة التفكير من خلال الرابطة أي أنها إذا كانت قوية تتكرر وتصبح أقوى، أما إذا كانت قوة الرابطة ضعيفة فإنها تزول (عبد العال، 2010).

وأما المعرفيون فأشاروا إلى أن التفكير الإبداعي يمثل عملية عقلية تسير وفق سلسة من العمليات التي تتم من خلالها معالجة الموضوع وربطه بعدد كبير من الخبرات المخزنة في البيئة المعرفية للمتعلم ويعمل على دمجها في بناءه المعرفي حتى يصل في النهاية إلى حلول جديدة وأصيلة للمشكلة أو اكتشاف شيء جديد ذي منفعة له وللمجتمع، في حين أشار سكينر Skinner إلى أن التفكير الإبداعي بوصفه نوع من التفكير المُعَزز مما يؤدي إلى استمراره أما إذا لم يُعزز فإنه يصبح تفكير غير مرغوب به، ويتضاءل ويزول (Amabila, 2013). كذلك أشارت النظرية البنائية لبياجيه Piagetإلى أنه من الممكن تحفيز وتنمية هذه المهارات العقلية وتطويرها لدى المتعلم بالتدريب والمران (جروان، 2013).

وقد تم اعتماد استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية التفكير الإبداعي في هذه الدراسة لما لها من تأثير كبير في تفكير الأفراد واستثارته؛ حيث تعد استراتيجية التساؤل الذاتي واحدة من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على إيجابية المتعلم، وتفاعله فهي تنمي لديه العديد من المهارات كمهارة الفهم وتزيد من وعيه بعمليات التفكير (عبد العال، 2010).

فمن الشائع في التعليم من خلال استراتيجية التساؤل الذاتي توجيه المعلم مجموعة من الأسئلة إلى الطلاب تستثير تفكيرهم، وتشجعهم على التعلم، الأمر الذي يساعدهم وفقًا لما أشار (كوستا، 1998) في تحقيق حالة الفهم وتركيز الانتباه، والتوصل إلى تنبؤات جديدة، وتحديد أكثر المعلومات أهمية، ونمو تفكيرهم الإبداعي.

ويتفق كثير من الباحثين على أنّ توليد الأسئلة ذاتيا يعمل كإشارات تساعد المتعلم على الفهم العميق للمادة المتعلمة، وفي ذات الوقت يشكل دافع لدى المتعلم للاستكشاف والتأمل، فالأسئلة الذاتية تساعد المتعلمين على التحكم في عمليات التفكير بحيث يدركون التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة بعضها ببعض، وليس كمجموعة من المعلومات المتناثرة فتكون بناءً واضحًا يحدد التعلم، وإدراك المفاهيم بِعَدّ ما بينها من ارتباط يساعد المتعلمين في التعلم بكفاءة أكبر واستخدام ما تعلموه في حياتهم على نحو عام (إبراهيم، 2005).

ويرى قطامي (2013) أن للتساؤل الذاتي أهميةً كبيرةً؛ إذ يعد أسلوبًا فعالا لإعمال العقل وإثارة عدد من الأسئلة حول شيء موجود أو قائم للوصول إلى فكر جديد يؤدي إلى أفكار إبداعية. فاستراتيجية التساؤل الذاتي تتضمن نوعين من الأسئلة هما: الأسئلة الذاتية التوليدية (الأسئلة المفتوحة) ويقصد بها "تلك الأسئلة التي يصوغها المتعلم في أثناء تعلم القراءة بأنفسهن أو قبل التعلم أو بعد الانتهاء من التعلم"، أما النوع الثاني فهو الأسئلة الذاتية الموجهة ويقصد بها تلك الأسئلة التي يصوغها المتعلم باستخدام النموذج التوجيهي لإنتاج الأسئلة المعدة مسبقا من قبل المعلم.

كما يرى سعادة (2015) أنّ استراتيجية التساؤل الذاتي تقوي شخصية الطالب وتقوي علاقته بالآخرين، وتمده بالعون في فحص القضايا التي تواجهه فحصًا دقيقًا وعميقًا، فاستعمال الأسئلة يشكل فرصة تشبع لديه حاجته للبحث والمعرفة وحبه للاستطلاع، كما أنها تحفز المتعلم لكي يستنتج ما الذي يجب أن تكون عليه الإجابة، فتجعله يستخدم العمليات العليا للتفكير.

وهذا النوع من الأسئلة التي تثير التفكير تعود المتعلمين على مواجهة الحياة على نحو أكثر واقعية وموضوعية، ويمكن اعتماد هذا النوع في التعليم لمنح المتعلمين الفرصة للتفكير في اتجاهات متعددة لإيجاد أجوبة مختلفة، كما أنها تثير المناقشات بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة ثانية (مرعي والحيلة، 2002).

كذلك يتفاوت الأفراد في قدراتهم الإبداعية والعقلية تبعًا لعدة ظروف وعوامل قد تعمل على التأثير في مستوى التفكير مثل البيئة النفسية والاجتماعية، ولكن هناك عدة أمور يمكن أن يتطور من خلالها التفكير بالاتجاه الصحيح منها (جروان، 2013):

- تعليم الأفراد ما هو الثابت في حياتنا وما هو المتغير، والقابل للتحويل من أمورنا وعاداتنا.
- تعويدهم الانتباه والنظر إلى المضار والمنافع للأشياء التي يقدمون عليها.
- تركهم ليختاروا بعض القرارات بأنفسهم تدريجيا مما يجعلهم أكثر تحريا للصواب من الأمور.

وذكر كوين (Coyne, 2007) أنه بقدر ما تكون فلسفة المدرسة وأهدافها واضحة بقدر ما يكون تحقيق التفكير لدى طلبتها سهلا وممكنًا، وعليه لا بدّ من المدرسة أن تحدد الإمكانات التي تريدها من الطالب ولكي تتحقق لا بدّ من المدرسة أن تقوم بعدة مهام منها:

- أن توفر نشاطات إبداعية متنوعة تشجع الطلبة على التفكير الإبداعي.
- تدريب المعلمون على كيفية تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة من خلال ندوات ومحاضرات.
- مساعدة الطلبة ليتعلموا استراتيجيات التفكير ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم.

ولذلك لا بدّ لأي مجتمع يطمح لأن يعلو وينهض ويتفوق بنفسه أن يسعى إلى التغيير والتطوير في كافة مجالاته من خلال تنمية قدرات أفراده، والأبحاث التربوية التي تضيف مراجع مهمة للتطوير والتغيير، للحصول على جيل مبدع ومتميز ومبتكر.

**مشكلة الدراسة**

شهد الأردن خلال السنوات الأخيرة العديد من هجرات اللجوء من عدد من الدول المحيطة بسبب الاضطرابات السياسية التي تمر بها ومن تلك الهجرات هجرة الأشقاء السوريين؛ حيث تم توفير مخيمات خاصة لهم على الأراضي الأردنية ومن أهم تلك المخيمات مخيم الأزرق للاجئين السوريين الذي يقدم للمقيمين فيه كل متطلبات الحياة الضرورية بما في ذلك الخدمات التعليمية؛ حيث يتم تدريس الطلبة في مدارس تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الأردنية ويُعتمد فيها المناهج التدريسية المعتمدة في الوزارة. ولما كان من أهداف التربية والتعليم في الأردن وفقًا لما جاء في قانون التربية والتعليم (3) لسنة (1994) أن يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم، فردًا قادرًا على التفكير الإبداعي والموضوعي، بحيث يتبع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات (وزارة التربية والتعليم، 1999)، لذلك بات من الضروري تغيير الممارسات التعليمية والتدريسية التلقينية وتطويرها في جميع المدارس بما في ذلك مدارس وزارة التربية والتعليم التي تقدم خدمات تعليمية للطلبة في مخيمات اللجوء، لذلك سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

- ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، المرونة) لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مخيم الأزرق للاجئين السورين في الأردن؟

انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05) في أداء أفراد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة) على مقياس التفكير الإبداعي تعزى إلى البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي.

**أهمية الدراسة**

**أ. الأهمية النظرية**

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية في توفيرها لبيانات حقيقية مرتبطة بواقع المهارات الإبداعية وإمكانية تطويرها لدى فئة من الطلبة تعيش في مخيم اللجوء خارج الأوطان الحقيقية لهؤلاء الطلبة.

**ب.الأهمية التطبيقية**

تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من الفوائد التي ستقدمها للعديد من الجهات التي تُعنى بالطلبة في مخيمات اللجوء في المملكة الأردنية

الهاشمية وتتمثل هذه الأهمية بما يلي:

1. تساعد هذه الدراسة المربين والقائمين على رعاية الطلبة في مخيمات اللجوء على تبني استراتيجيات تدريبية حديثة تعمل على تنمية التفكير الإبداعي.
2. تنبه الطلبة إلى الاهتمام بتعلم برامج تعليم التفكير والإبداع، واستثمار قدراتهم العقلية العليا، وتنمية قدراتهم على التفكير الايجابي والإبداعي وتنفيذ أسلوب العمل الجماعي التفاعلي.
3. مساعدة الطلبة على استثمار طاقاتهم وزيادة قدراتهم على التعامل مع المشكلات التي يواجهونها بفعالية،وتمكنهم أيضا من التعامل بيسر مع الكم الهائل من المعارف والمعلومات.
4. وفرت هذه الدراسة برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

**حدود الدراسة ومحدداتها**

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في مدارس المرحلة الأساسية العليا في مخيم الأزرق للاجئين السوريين في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018.
- **محددات الدراسة:** تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالإجراءات التي تم استخدامها في تحديد العينة، وخصائصها، ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة، وبالأدوات التي استخدمت في الدراسة وخصائصها السيكومترية، وكذلك الإجراءات التي اتبعت في تطبيق المقاييس، وما ارتبط بها من دلالات صدق وثبات وكذلك الأساليب الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن الأسئلة ومدى موضوعية أفراد عينة الدراسة في إجابتهم عن أدوات الدراسة.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية**

- **البرنامج التدريبي Training Program**

"مجموعة من النشاطات والمواقف التدريبية المستقلة عن المنهاج المدرسي التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر في مخيم الأزرق للاجئين السوريين الذي تم تنفيذه على صورة جلسات تعليمية مخططة ومبرمجة زمنيًا موزعة على (22) جلسة مدة كل جلسة (45) دقيقة".

- **استراتيجية التساؤل الذاتي Self-Questioning Strategy**

"مجموعة الأسئلة التي يطرحها المتعلم قبل عملية التعلم أو في أثنائها أو بعدها وتستدعي الإجابة عنها استخدامه للمعلومات بصورة تكاملية بحيث يربط بين المعلومات ليصل إلى الحل المطلوب" ((Coyne, 2007:58.

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مجموعة الأساليب والإجراءات والإرشادات التي ستستخدم في تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي التي تتضمن تدريب المشاركات في المجموعة التجريبية على استخدام الأسئلة الموجهة لذواتهن قبل كل جلسة تدريبية وفي أثنائها وبعد انتهائها.

- **مهارات التفكير الإبداعي Creative Thinking Skills**

تعرف بأنها: "معالجات ذهنية، تمارس وتستخدم عن قصد في التفاعل مع المعلومات أو المواقف، وتسهم في فاعلية التفكير" (جروان، 2013:74).

وفي هذه الدراسة تقاس مهارات التفكير الإبداعي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص في أدائه على النسخة المعربة من قبل (أبو جادو، 2003) لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي/ الصورة اللفظية (أ) في مهارات "الطلاقة، المرونة، الأصالة " التي عرّفها جيلفورد (Guilford,1988 36:) على النحو التالي:

- **مهارة الطلاقة (Fluency):** وتعني "القدرة على إنتاج أفكار متعددة، أو تقديم حلول متعددة للمشكلات، وتساؤلات غير محددة الإجابة التي تتضمن الجانب الكمي من التفكير الإبداعي". وتقاس إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في أدائه على بعد الطلاقة في اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.
- **مهارة المرونة (Flexibility):** وتعني "القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه التفكير أو تحويله وفقًا لمتطلبات الموقف". وتقاس إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في أدائه على بعد المرونة في اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.
- **مهارة الأصالة (Originality):** وتعني "الخروج عن النمطية، والاستقلال في التفكير والتفرد في الأداء والأفكار النادرة إحصائيًا". وتقاس إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في أدائه على بعد الأصالة في اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.

**الأدب النظري**

**أولًا، التساؤل الذاتي**

نشهد في هذا الوقت العديد من التطورات الكبيرة في عدة مجالات في هذه الحياة من أهمها التطورات التكنولوجية، التي اخترقت حياتنا وحياة

أطفالنا بسرعة كبيرة واجتاحت هذه التطورات والثورة الهائلة أدق تفاصيل يومنا؛ حيث باتت هذه التطورات تحد بشكل كبير من استخدام الأفراد لعقولهم وأدمغتهم وإثارة التفكير لديهم، لذلك جاء هذا البحث ليحفز الأفراد والطلبة في المدارس على نحو خاص لاستخدام عقولهم للتفكير وإثارة متعتهم للإبداع وتنميته بعيدا عن الرتابة التي خلقتها تلك الثورة التكنولوجية، ولتنمية التفكير والإبداع لديهم لا بدّ من استخدام استراتيجيات ذات فاعلية واثر لتحقيق الهدف المرجو من البحث ألا وهو تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

ويذكر البعلي (2006) أن للتفكير دور بالغ وفعال في حياة الفرد، ويتمثل في مساعدته على تنظيم معلوماته وممارسة حل المشكلات، وإدراك علاقات جديدة بين الموضوعات المختلفة. كما أشار كل من الجندي وصادق (2001) إلى أن تطوير التعليم يتطلب إعادة النظر في طريقة التفكير لدى المتعلمين، وذلك عن طريق تعليمهم كيف يفكرون وكيف يتأملون في تفكيرهم فيخرجون من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة. ويضيف جروان (2013) أن من بين الممارسات الحيوية التي يجب إتباعها في مراحل التعليم التوقف عن نشاط التفكير بين الحين والآخر، والتأمل في ما أنجز عن طريق إثارة العديد من الأسئلة، وهي أشبه ما تكون بحديث مع الذات أو مساءلة الذات مما يساعدهم في التأمل في تفكيرهم ومراجعة خططهم وخطوات عملهم.

تتضمن استراتيجيةاستراتيجية التساؤل الذاتي سلسلة من الأسئلة الواضحة التي تهدف إلى تنشيط عمليات ما وراء المعرفة وخلق وعي بعمليات التفكير العليا لدى الطالب مما يجعله أكثر انسجامًا مع المعلومات التي يتلقاها" ((Coyne, 2007.

وخلال هذه العملية لا بدّ من إعطاء الطالب الوقت الكافي الذي يحتاجه إلى التفكير بالسؤال قبل تقديم الجواب عنه، وتكمن أهمية استراتيجيةاستراتيجية التساؤل الذاتي أنها تتيح الفرصة للطالب بأن يتفحص الإجابة وأن يصححها والتفكير بها من عدة جوانب قبل التصريح بها، وهكذا فإن عدم إعطاء الطالب الوقت الكافي الذي يحتاجه إلى تقديم الأجوبة عن الأسئلة التي طرحت عليه سيترتب عليه أن أغلب إجاباتهم ستكون لا أعرف ) (Olevera & Walkup, 2010.

ويعرف التساؤل الذاتي على أنه: "الأسلوب الذي يوجه من خلاله الطالب بعض الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات وذلك في حالة مواجهة مشكلة معينة من مشكلات الحياة اليومية أو في اتخاذ قرار حول قضية معينة وهذا من شأنه يساعد الطالب في أن يفكر قبل الشروع في حل المشكلة، ويسأل نفسه ويسأل الآخرين ليقرر ما إذا كان تعريف المشكلة كما يراقب نفسه في أثناء محاولاته في التعلم ليقرر ما إذا كانت هذه المحاولات تحقق الهدف" (الشربيني والطناوي، 125:2006).

**تصنيف الأسئلة الذاتية**

أورد العديد من العلماء تصنيفات للأسئلة الذاتية من أبرزها (Coyne, 2007، قطامي،2013):

- **الأسئلة العميقة:** وهي الأسئلة التي تستوجب من الطلبة البحث عن المعرفة والتفكير في معنى النص واستخلاص المعلومات والبحث عنها.
- **الأسئلة السطحية:** وهي الأسئلة التي تتصل على نحو كبير بالحقائق ويمكن تعرُّفها مباشرة من النص وهذا يختصر علينا الوقت في استنتاج وتقويم هذه الأسئلة.
- **الأسئلة الذاتية التوليدية (المفتوحة):** وهي تلك الأسئلة التي يصوغها المتعلم في أثناء تعلم القراءة بأنفسهم أو قبل التعلم أو بعد الانتهاء من التعلم.
- **الأسئلة الذاتية الموجهة (المغلقة):** وهي تلك الأسئلة التي يصوغها المتعلم باستخدام النموذج التوجيهي لإنتاج الأسئلة المعدة مسبقا من قبل المعلم.

وعليه، فإن استراتيجية التساؤل الذاتي تعمل على تنمية العمليات المعرفية والتحكم بها وإثارة التفكير لدى الطلبة التي تتمثل بعدة خطوات لخصها (عطية، 2009) بما يلي:

1. طرح الموضوع: في هذه الخطوة يطرح المعلم الموضوع على الطلبة ويعرفهم بالإطار العام له.
2. الحث والتشجيع: في هذه الخطوة يحاول المعلم إثارة دافعية الطلبة ويحثهم على طرح الأسئلة على ذواتهم بقصد تنشيط عمليات ما وراء المعرفة قبل البدء في عملية التعلم.
3. قراءة الموضوع من قبل الطلبة: في هذه الخطوة يقرأ الطلبة الموضوع قراءة فاحصة.
4. تقويم النتائج من الطلبة: في هذه الخطوة يطلب من الطلبة تقويم ما توصلوا إليه ذاتيا.
5. تقصي المعلم للاستجابات الناجمة عن الاستجواب الذاتي وتفحصها وبيان كيفية الإفادة منها بوصفها النتيجة النهائية لعملية التساؤل الذاتي.

**مراحل تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي**

تمر استراتيجية التساؤل الذاتي بثلاث مراحل أساسية هي (عريان، 2003، بهلول، 2004، عطية، 2009، قطامي، 2013):

1. **ما قبل التعلم**

يمهد المعلم في هذه المرحلة ويعرض موضوع الدرس على الطلبة، ثم يدربهم على استخدام التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن أسألها الطالب لنفسه) لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة التي تسبق الدرس ومن هذه الأسئلة:

- ماذا أفعل؟ بهدف خلق محور التركيز الذي يساعد الذاكرة قصيرة المدى.
- لماذا أفعل هذا؟ بهدف خلق الهدف وتحديده على نحو واضح.
- كيف يرتبط بما أعرفه؟ بغرض تعرُّف المجال المناسب وربط المعرفة الجديدة بالذاكرة بعيدة المدى.

2. **في أثناء التعلم**

وفيها يدرب المعلم طلابه على استخدام الأسئلة لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة من خلال مناقشتهم المعلومات المتوافرة لديهم عن موضوع الدرس، ويشجعهم على إثارة بعض التساؤلات التي تسهم في توضيح الأهداف، وهكذا يتمكنون من تعرُّف الأفكار الرئيسة التي يتضمنها موضوع الدرس، وتنظيم المعلومات، وتوليد أفكار جديدة، وتحديد المشكلات، والتخطيط للنشاطات اللازمة للإجابة عنها وتنفيذها، والوصول إلى النتائج وتقويمها.

ومن الأمثلة على الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة:

- ما الذي يمكن أن أواجهه في هذا الموقف؟ لغرض اكتشاف ما هو أبعد من المعلوم أو المعروض المباشر.
- ما الخطة الملائمة للتعلم في هذا الموقف؟ وذلك لغرض التخطيط لعملية التعلم.
- هل ما أقوم به يتوافق مع الخطة التي وضعتها؟ الغرض ضبط عملية التعلم.

3. **ما بعد التعلم**

في هذه المرحلة يمرن المعلم الطلبة على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بهذه المرحلة ومن هذه الأسئلة:

- كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟
- ما مدى كفايتي في هذه العملية؟
- هل أحتاج إلى بذل جهد جديد؟

وعليه، فإن الإجابة عن هذه الأسئلة يساعد في تناول المعلومات وتحليلها وتكاملها وتقييمها وكيفية الإفادة منها.

**أهمية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي**

تعد استراتيجية التساؤل الذاتي من استراتيجيات ما وراء المعرفة ذوات الفعالية الكبيرة في تحقيق الوعي لدى المتعلم بعمليات التفكير والتحكم فيها، ومراقبته وإعانته على تحديد الأسئلة التي يمكن أن يطرحها على نفسه في أثناء معالجته للموضوع فيكون قادرًا على التنظيم الذاتي، كما تعد استراتيجية التساؤل الذاتي أسلوبًا فعالًا لإعمال العقل وإثارة عدد من الأسئلة حول الشيء الموجود (عطية، 2006).

ويتفق بعض المربين على أهمية تدريب المتعلمين على استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، مما يسهم في تنمية وعيهم بالعمليات المعرفية اللازمة للنجاح في التعلم الجديد، واستخدام هذه الأسئلة في مواقف الحياة المختلفة، لأن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة، يمكن أن تستثير دوافعهم، للنظر في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية، مما يزيد من احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى، ويجعل استخدامها في المستقبل أمرًا يسيرًا (Costa & Kallick, 2011).

ويرى عامر(2000) أن استخدام التساؤل الذاتي قبل تناول النصوص، وفي أثنائه، وبعده، يساعد المتعلمين على الفهم الدقيق والارتقاء بمستوى الإدراك ما وراء المعرفي، لأن مهارة طرح الأسئلة أو المساءلة تدعم نوعية المعلومات، من خلال استقصاء الطلبة الذي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها، أو اختيار الأفضل منها ومن أهداف هذه المهارة، جعل الطالب قادرا على اكتساب المزيد من المعارف، وتحديد مقدار ما تعلمه بالفعل مما يساعد الطلبة في توسيع معارفهم ومداركهم وإثارة التفكير لديهم.

وعبر كوستا (1998) المشار إليه في (العذيقي، 2009) عن أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي "من المفيد أن يوجه لنفسه أسئلة قبل التعلم وأثنائه، فهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع الطلاب على التوقف والتفكير في العناصر المهمة في إعادة التي يتعلمونها سواء من حيث الشخصيات، والأفكار الرئيسية، العلاقة بين ما يقرؤونه وخبراتهم الماضية، كل ذلك يساعده على الوعي بدرجة فهمهم والتحكم على نحو أفضل في التعلم.

وهناك من يطلق عليها، استراتيجية الاستجواب الذاتي، لأنها تقوم على استجواب الفرد لنفسه، وهي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي ترمي إلى زيادة الوعي الذاتي بالعمليات العقلية التي تجري من أجل الفهم وتساعد المتعلمين على فحص فهمهم بحيث يصبحون على وعي بما يتعلمون وكيف يتعلمون (عطية، 2009).

**ثانيًا، التفكير الإبداعي**

**مفهوم الإبداع**

حظي مفهوم الإبداع بكثير من الاهتمام من قبل الباحثين ولم يتم الاتفاق على تعريف محدد للإبداع، فعرفه تورانس المشار إليه في (السرور، 2002) بأنه عملية الإحساس بالمشاكل والثغرات في المعلومات، وتشكيل أفكار وفرضيات، ثم اختبار هذه الفرضيات وتعديلها حتى يتم التوصل إلى نتائج، أما الإبداع عند جيلفورد (Guilford, 1997:56) فهو عملية ذهنية تتضمن الطلاقة، المرونة، الأصالة والإثراء بالتفاصيل.

أما بيرس (Piers) المشار إليه في (الحيلة، 2001) فيعرف الإبداع بأنه قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير في إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه وتحقيقه، ويرى بارون (Barron, 1988) أن الإبداع يتمثل في قدرة الفرد على إخراج شيء جديد إلى حيز الوجود، في حين يؤكد روسبولت (Rusbult, 2002) أن الإبداع هو عملية التركيب فعن طريق التركيب يمكن بناء علاقات ذات معنى بين المعلومات المتكاملة ضمن فهم جديد.

ويعرف أمابل (Amabile, 2013:13) التفكير الإبداعي بأنه "إنتاج إجابة أو منتج أو حل جديد وملائم لمسألة مفتوحة النهاية".

إنّ الإبداع نوع من أنواع التفكير الذي يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التخيل فالشخص ذو المستوى من الإبداع يشارك جسميا وعقليا وذهنيا في النشاطات المتنوعة بطريقة ناجحة ويستطيع الابتعاد عن الطرق المألوفة أو المعتادة في أثناء حل المسائل، كما يتطلب استخدام أدوات من أشخاص بارعين وتطوير طرق وأفكار جديدة (Ciltas, 2012).

ومن الواضح أن العلماء لم يتفقوا على معنى واضح ومحدد للإبداع نظرا لاختلافهم في وجهات النظر واختلاف اهتماماتهم وأبحاثهم، ولكن سواء كان الإبداع سمة شخصية موروثة أو مكتسبة أو كان إنتاجا غير مسبوق أو كان عملية تقوم على خطوات محددة أو كان ناتجا عن التفاعل مع البيئة، فإنه يكاد يكون إجماعا على أن الإبداع كظاهرة قابلة للقياس يمثل نشاطا حيويا يؤدي إلى إنتاج جديد وقيم للمجتمع.

**مميزات التفكير الإبداعي**

يتميز التفكير الإبداعي على طرق التفكير الأخرى بالعديد من الخصائص التي من أهمها ما يلي (Ciltas, 2012):

1. وجود طريقة غير نمطية من التفكير الإنساني.
2. وجود المرونة العالية في الأفكار التي يتم طرحها.
3. البحث عن وسائل جديدة يتم بها حل المشكلات المختلفة.
4. الاستجابة السريعة للمشكلات الطارئة وإيجاد الحلول العاجلة.
5. البحث في التفاصيل والدخول إلى عمق المشكلات للخروج بحلول جذرية.

**مراحل التفكير الإبداعي**

تمر العملية الإبداعية بعدة مراحل هي (طافش، 2004، عبد العزيز، 2006، سعادة، 2015):

**أولًا، مرحلة التحضير والإعداد:** وهي المرحلة التي يتهيأ بها الدماغ للتفكير الإبداعي وينشط، ويتم جمع المعلومات والأفكار ذات العلاقة بالقضية المطروحة وفهمها جيدا.

**ثانيًا، مرحلة الكمون والاحتضان:** وهي حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد في العمل، والبحث عن حلول، وتعدّ أصعب مراحل التفكير الإبداعي.

**ثالثًا، مرحلة الإشراق أو الكشف أو الوميض:** وهي التي تتضمن انبثاق شرارة الإبداع وهي اللحظة التي تنبثق وتتوجه فيها الفكرة وتظهر فجأة على نحو جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها، أو التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة.

**رابعًا، مرحلة التحقق:** وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المفيدة والمرضية وحيازة المنتج الإبداعي على الرضا الاجتماعي، أي أن الإبداع هو إنتاج جديد ونادر ومختلف، ومفيد فكرا أو عملا، وهو بذلك يعتمد على الأداء الملموس.

**الدراسات السابقة**

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية ولم يتوفر –حسب علم الباحثَين– أية دراسة تناولت أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد في مخيمات اللجوء السوري وفيما يلي عرض لما توفر من دراسات.

**أولا/ دراسات تضمنت برامج تدريبية استندت إلى استراتيجية التساؤل الذاتي**

أجرت النوافعة (2008) دراسة هدفت إلى فحص أثر إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعلم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؛ حيث تكونت عينتها من (170) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي الأدبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياسا لمفهوم الذات واختبارًا لتحصيل الأدب، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل الأدب، وكما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مفهوم الذات تعزى إلى استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، ومن ناحية أخرى أشارت النتائج إلى عدم وجود تفاعل ذو دلالة إحصائية في مقياس مفهوم الذات بين الجنس واستراتيجيات التدريس التساؤل الذاتي والتعلم التبادلي والطريقة التقليدية.

أمّا هيوفانك وشان (Hui-Fang and Chang-Chien,2009) فأجريا دراسة في الصين هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تعلم الطلبة اللغة الإنجليزية محادثةً وقراءةً؛ حيث تكونت عينتها من (118) طالبا وطالبة من المرحلة الأولى في جامعة (شوأنا) في اختصاص اللغة الإنجليزية تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلبة محادثةً وقراءةً للغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك أجرى الحسن والغامدي (2011) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؛ حيث تكونت عينتها من (58) طالبة وزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية وتكونت من (31) طالبة والأخرى ضابطة وتكونت من (27) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار للاستيعاب القرائي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التجريبية التي درست بالاعتماد على استراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي الدراسة التي أجراها نهابة (2013) التي هدفت إلى فحص أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الثاني المتوسط في مدينة القاسم بالعراق استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ حيث تكونت عينتها من (60) طالبًا في متوسطة سوري للبنين تم توزيعهم على مجموعتين أولهما تجريبية درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وللتأكد من تحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة كبيرة تتضمن مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب، واختبار تحصيلي لقياس مدى تحصيل الطلبة في مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي.

كما أجرى جاسم (2016) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات وعلى مستوى الذكاءات المتعددة لديهن؛ حيث جرى اختيار عينة وتكونت من (50) طالبة موزعات على شعبتين، تم اعتماد إحداهما مجموعةً تجريبية تم تدريسها من خلال استراتيجية التساؤل الذاتي، والأخرى مجموعةً ضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية الاستقرائية، وقد تطلب البحث توفير أداتين، بناء اختبار تحصيلي تكون من (50) فقرة، واعتماد مقياس الذكاءات المتعددة (الياسري، 2010)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في متوسط التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك أجرى روس ومورجان (Rouse & Morgan, 2019) دراسة هدفت إلى فحص فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين استيعاب النصوص التفسيرية لدى طلبة الصف الرابع الذين يعانون من مشكلات في الاستيعاب القرائي في ولاية أوهايو الأمريكية؛ حيث تكونت عينتها من (540) طالبًا وطالبة تم توزيعهم على نحو عشوائي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام نصوص قرائية واختبارًا للاستيعاب القرائي؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

**ثانيًا، دراسات تضمنت برامج تدريبية لتنمية التفكير الإبداعي**

أجرى السمير (2007) دراسة هدفت إلى التعرُّف أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتحديد اثر متغيري (الجنس، ومستوى التحصيل) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما وطور الباحث برنامج

تدريبي للتفكير الإبداعي وبناء اختبار لقياس المهارات الإبداعية؛ حيث تكونت عينتها من (60) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث ووجود فروق تعزى للتحصيل ولصالح التحصيل العالي.

كذلك اجرى الزعبي (2014) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية تدريبية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة معلم صف في جامعة اليرموك؛ حيث تكونت عينتها من (48) طالبًا وطالبة كمجموعة تجريبية و(50) طالبًا وطالبة كمجموعة ضابطة، وتم بناء اختبار التفكير الإبداعي والبرنامج التدريبي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة خضر (2015) فهدفت إلى تقصّي أثر توظيف النشاطات الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وبيان تأثير عامل الجنس وسيطًا في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث الجغرافيا؛ حيث تكونت عينتها من (59) طالبًا و(66) طالبة موزعين على أربع شعب في مدرستين للذكور والإناث في ضواحي العاصمة عمان، وتم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعب الأربع في المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد تم إعداد مجموعة من النشاطات الإثرائية في مبحث الجغرافيا، كما تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن توظيف النشاطات الإثرائية في تدريس مبحث الجغرافيا يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي على نحو عام، والمهارات الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) على نحو خاص لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وذلك مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس. كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لعامل الجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

كذلك أجرت صالح (2016) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتمنية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى طالبات شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس؛ حيث تكونت عينتها من (7) طالبات، وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة، والمنهج الوصفي التحليلي؛ حيث صمّمت الباحثة البرنامج التدريبي كما بنت وأعدّت أدوات القياس المتمثل في بطاقة الملاحظة واختبار مهارات التفكير الإبداعي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، على أبعاد بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد اختبار التفكير الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.

أما نعيم (2017) فأجرى دراسة هدفت إلى التعرُّف أثر استخدام برنامج تدريبي (المدينة العالمي) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) لدى الموهوبين في محافظة الأزرق الأردنية؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وقد تكونت عينتها من (60) طالبًا موهوبًا جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. واستخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي وبرنامج المدينة العالمي بواقع ثلاث دروس أسبوعيا؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك أجرى كاشاني والفروز وشوكوهي وخرازي وجوباري (Kashani, Afrooz, Shokoohi, Kharrazi &Ghobari,2017) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية برنامج حل المشكلات الشخصي في تحسين التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية؛ حيث تكونت عينتها من (125) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ حيث شاركت المجموعة التجريبية في برنامج حل المشكلات الشخصي، في حين لم تشارك المجموعة الضابطة في تلقي ذلك البرنامج، وقد تم استخدام اختبار تورنس للتفكير الإبداعي النسخة (ب)؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق في الأداء البعدي على الاختبار بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى جودن ودوران وفيمبا (Jodion , Duran, & Fmipa , 2019) دراسة سعت إلى فحص أثر التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في نتاجات التعلم المعرفي ومدى مساهمة كلٍ منهما في نتاجات التعلم المعرفي؛ حيث تكونت عينتها من (550) طالبًا وطالبة من جامعة جامبيا بإندونيسيا، وقد تم استخدام ثلاث مقاييس أحدها للتفكير الإبداعي والثاني للتفكير الناقد والثالث لنتاجات التعلم المعرفية؛ حيث أشارت نتائجها إلى وجود أثر لكلا النوعين من التفكير في نتاجات التعلم المعرفي وأنّ نسبة إسهامهما معًا في نتاجات التعلم المعرفي بلغت (72.8%).

مما تقدم من دراسات يتضح أن الدراسة الحالية تتميز بأصالتها من حيث تناولها لفاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر، وكذلك تتجلى أصالة هذه الدراسة من حيث مجتمعها الذي استهدفته ألا وهو مخيم الأزرق للاجئين السورين وهو مجتمع لم يتم بحث هذا الموضوع فيه من قبل.

**الطريقة والإجراءات**

**منهج الدراسة**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي؛ حيث يتطلب هذا المنهج وجود مجموعات (ضابطة وتجريبية) من الأفراد، يُفحص فيها أثر

متغير مستقل أو أكثر، على متغير تابع أو أكثر، وهو لا يتطلب التوزيع العشوائي للأفراد (المفحوصين) على المجموعات الضابطة والتجريبية، بل يتم تخصيص أو تعيين المجموعات كالشُعب والصفوف الدراسية، إلى ضابطة وتجريبية (الجادري وأبو حلو، 38:2009).

**مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطالبات المسجلات في الصف العاشر الأساسي في مدارس مخيم الأزرق للاجئين السورين للفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018، والبالغ عددهن (163) طالبة وفقًا لسجلات وزارة التربية والتعليم الأردنية.

**عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي موزعات على شعبتين صفيتين في مدرستين مختلفتين من مدارس مخيم الأزرق للاجئين السوريين، جرى اختيارهما بالطريقة القصدية هما المدرسة الثالثة الأساسية للإناث والمدرسة الخامسة الأساسية للإناث؛ وذلك لما أبدته إدارتي المدرستين من تعاون في سبيل تطبيق أدوات الدراسة؛ حيث تكونت كل شعبة صفية من (20) طالبة وقد جرى اختيار الشعبتين بالطريقة العشوائية البسيطة من بين ثلاث شُعب في كل مدرسة، ثمّ تم اعتماد إحدى المجموعتين كمجموعة تجريبية في حين اعتمدت المجموعة الثانية كمجموعة ضابطة وذلك بالاعتماد على الطريقة العشوائية البسيطة.

**أدوات الدراسة**

**أولا / اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، الصورة اللفظية (أ)**

استُخدم في هذه الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي/ الصورة اللفظية (أ)، نسخة (1993) الذي تم تعريبه من قبل (أبو جادو، 2003)؛ حيثُ أعدّ المقياس بصورته الأصلية بالاعتماد على نظرية (جيلفورد) وقد صُمم لقياس قدرة المفحوصين على التفكير الإبداعي، من عمر الروضة وحتى عمر(20) عامًا؛ حيث يطبق على نحو جمعي مع المفحوصين ما عدا الأطفال دون الصف الرابع الأساسي فيطبق على نحو فردي.

يتألف هذا الاختبار من ستة اختبارات فرعية، ويستغرق تطبيق الاختبار (42) دقيقة بواقع (7) دقائق لكل اختبار فرعي، ويقيس الاختبار عدة قدرات هي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وتعتمد الاختبارات الثلاثة الأولى في الإجابة عن الأسئلة بالإطلاع على الصورة الموجودة أسفل الصفحة الأولى، وتقيس هذه الاختبارات مهارات الطلبة في توجيه الأسئلة للبحث عن الأشياء، وفي تخمين أسباب حدوث هذه الأشياء والنتائج التي يمكن أن تترتب عليها، أما الاختبارات الثلاثة الأخرى الرابع والخامس والسادس فهي مستقلة عن بعضها بعضا.

**الخصائص السيكومترية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي، الصورة اللفظية (أ) في الدراسة الحالية**

**أولا: صدق الاختبار**

مع ما تمتع به الاختبار من خصائص صدق في دراسات تورانس وفي عدد كبير يصعب حصره من الدراسات العربية والأجنبية على نحو عام وفي البيئة الأردنية على نحو خاص إلا أنّه تم التحقق من صدق الاختبار في الدراسة الحالية نظرًا لخصوصية عينة الدراسة (مخيمات اللجوء) من خلال فحص صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون للأداء على فقرات المقياس مع المجالات المنتمية لها ومع المقياس ككل لعينة استطلاعية وتكونت من (40) طالبة من خارج العينة الأساسية للدراسة والجدول (1) يبين ذلك.

**الجدول (1)**

معاملات ارتباط فقرات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي مع المجالات المنتمية لها ومع المقياس ككل

| الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع المقياس ككل | الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع المقياس ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 735**. | 748**. | 10 | 833**. | 771**. |
| 2 | 919**. | 905**. | 11 | 755**. | 704**. |
| 3 | 869**. | 862**. | 12 | 772**. | 760**. |
| 4 | 922**. | 905**. | 13 | 826**. | 777**. |
| 5 | 899**. | 886**. | 14 | 849**. | 768**. |
| 6 | 802**. | 769**. | 15 | 827**. | 768**. |
| 7 | 832**. | 774**. | 16 | 864**. | 757**. |
| 8 | 858**. | 827**. | 17 | 655**. | 488**. |
| 9 | 797**. | 820**. | 18 | 725**. | 553**. |

| معاملات ارتباط فقرات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي مع المجالات المنتمية لها ومع المقياس ككل | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **الفقرة** | **معامل الارتباط مع المجال** | **معامل الارتباط مع المقياس ككل** | **الفقرة** | **معامل الارتباط مع المجال** | **معامل الارتباط مع المقياس ككل** |
| **10** | **833**.** | **771**.** | | | |

** دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.01)

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي مع المجال المنتمية له ومع المقياس ككل دالة إحصائيا، وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي للمقياس.

**ثانيًا/ ثبات المقياس**

للتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تم استخدام طريقتين هما: الثبات بطريقة الإعادة والثبات بحساب معامل كرومباخ الفا؛ حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية وتكونت من (40) طالبة من خارج العينة الأساسية للدراسة، ثم تم إعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على نفس العينة والجدول (2) يوضح ذلك.

**الجدول (2)**

| معاملات الثبات بطريقة الإعادة وطريقة ألفا كرونباخ لمفردات مهارات التفكير الإبداعي | | |
|---|---|---|
| **المهارة** | **ثبات بطريقة الإعادة** | **ثبات بطريقة كرومباخ الفا** |
| **الطلاقة** | 0,99** | 0,92 |
| **الأصالة** | 0,95** | 0,89 |
| **المرونة** | 0,99** | 0,88 |
| **اختبار التفكير الإبداعي ككل** | 0,99** | 0,92 |

** دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.01)

يتضح من الجدول (2) أن معامل ثبات مجالات المقياس ومعامل الثبات الكلى للمقياس مرتفع؛ حيث تراوحت درجات الثبات في المجالات بين (0,88 - 0,92)، أما درجة ثبات المقياس الكلي فبلغت (0,92) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**ثانيا/ البرنامج التدريبي**

هدف البرنامج التدريبي الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية إلى تدريب الطالبات على استراتيجية التساؤل الذاتي لمعرفة أثره في مهارات التفكير الإبداعي لدى هؤلاء الطالبات.

تكون البرنامج التدريبي من مجموعة من النشاطات والمواقف التدريبية المستقلة عن المنهاج المدرسي والمستندة إلى استراتيجية التساؤل الذاتي؛ حيث تم تنفيذه على صورة جلسات تعليمية مخططة ومبرمجة زمنيًا موزعة على (17) جلسة منها جلستان إحداهما تمهيدية والأخرى ختامية بحيث كانت المدة الزمنية لكل جلسة من جلسات البرنامج (45) دقيقة، وقد تم تطبيق البرنامج في حصص مستقلة عن الحصص المدرسية العادية خلال ساعات الدوام الرسمي.

**التحقق من الصدق الظاهري للبرنامج**

تم عرض البرنامج التدريبي بصورته الأولية على ثمانية من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي بالجامعة الأردنية، حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة جلسات البرنامج للأهداف المتوقعة منه، وكذلك إبداء الرأي في مدى مناسبة محتوى كل جلسة للأهداف المتوقع تحقيقها من خلالها وكذلك مدى انسجام النشاطات المتضمنة في كل جلسة مع المدة الزمنية لها؛ حيث تم الأخذ بجميع الملاحظات التي أشار إليها الأساتذة المحكمون.

**متغيرات الدراسة**

يمكن تصنيف متغيرات الدراسة على النحو التالي:

**المتغير المستقل:** البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي.

**المتغير التابع:** مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

**المعالجة الإحصائية**

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام الإجراءات الإحصائية التالية:

- أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي من متوسطات حسابية وانحرافات معيارية.
- تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لضبط الفروق القبلية من قياس متغيرات الدراسة ولمعرفة الفرق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لأبعاد اختبار التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة الحالية.
- استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لضبط الفروق القبلية من قياس متغيرات الدراسة ولمعرفة الفرق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ككل المستخدم في الدراسة الحالية.

**إجراءات الدراسة**

1. إعداد البرنامج التدريبي وعرضه على الأساتذة المحكمين.
2. إعداد نسخة من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) والتحقق من خصائصها السيكومترية.
3. الحصول على الموافقات الرسمية من وزارة التربية والتعليم الأردنية لإجراء الدراسة على طالبات الصف العاشر في مخيم الأزرق للاجئين السوريين.
4. اختيار عينة الدراسة وتوزيعها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
5. التطبيق القبلي لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة).
6. تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.
7. التطبيق البعدي لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة).
8. جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا للإجابة عن أسئلة الدراسة.
9. استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها وصياغة التوصيات المنسجمة معها.

**نتائج الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مخيم الأزرق للاجئين السوريين، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي والفرضية المنبثقة عنه:

**سؤال الدراسة:** ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مخيم الأزرق للاجئين السورين في الأردن؟

**فرضية الدراسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05) في أداء أفراد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة) على مقياس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) تعزى إلى البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية التساؤل الذاتي.

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي في مخيم الأزرق للاجئين السوريين على اختبار مهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، ويظهر الجدول (3) ذلك.

**الجدول (3)**

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي

| المهارة | الطريقة | العدد | القبلي | | البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الطلاقة | التجريبية | 20 | 31.45 | 18.486 | 72.75 | 11.867 |
| | الضابطة | 20 | 39.05 | 17.713 | 58.35 | 8.845 |
| | المجموع | 40 | 35.25 | 18.280 | 65.55 | 12.645 |
| المرونة | التجريبية | 20 | 7.40 | 5.605 | 15.65 | 3.588 |
| | الضابطة | 20 | 7.70 | 4.390 | 10.55 | 2.438 |
| | المجموع | 40 | 7.55 | 4.971 | 13.10 | 3.979 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الأصالة** | التجريبية | 20 | 5.20 | 5.156 | 13.55 | 4.136 |
| | الضابطة | 20 | 3.60 | 3.545 | 6.90 | 2.049 |
| | المجموع | 40 | 4.40 | 4.442 | 10.23 | 4.660 |

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي في مخيم الأزرق للاجئين السوريين على اختبار التفكير الإبداعي البعدي، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$= 0.05) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)؛ حيث جاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (4).

تشير النتائج في الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$= 0.05) لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي لمهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، استنادًا إلى قيمة (Hotelling's)؛ إذ بلغت قيمة ف المحسوبة ف (11.55) وبمستوى دلالة (0.000). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة في مهارة الطلاقة (18.99)، وبمستوى دلالة (0.000)، وبلغ مربع إيتا وبلغ (.352)، أي أن (35.2%) من التباين في أداء طالبات عينة الدراسة على اختبار الطلاقة يعود إلى البرنامج التدريبي، وفي مهارة المرونة بلغت قيمة ف المحسوبة (17.923)، وبمستوى دلالة (0.000)، وبلغ مربع إيتا (.339)، أي أن (33.9%) من التباين في أداء طالبات عينة الدراسة على اختبار مهارة المرونة يعود إلى البرنامج التدريبي، وفي مهارة الأصالة بلغت قيمة ف المحسوبة (31.436)، وبمستوى دلالة (0.000)، وبلغ مربع إيتا (.473)، أي أن (47.3%) من التباين في أداء طالبات عينة الدراسة على اختبار مهارة الأصالة يعود إلى البرنامج التدريبي، بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

ولمعرفة لصالح من الفرق فقد استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على مهارات التفكير الإبداعي البعدي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، والجدول (5) يبين ذلك.

**الجدول (4)**

| تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المصدر** | **الأبعاد** | **مجموع المربعات** | **درجات الحرية** | **متوسط المربعات** | **قيمة ف** | **الدلالة الإحصائية** | **($\eta$2) مربع ايتا** |
| القبلي | الطلاقة | 155.51 | 1 | 155.51 | 1.55 | 221. | 043. |
| | المرونة | 1.43 | 1 | 1.43 | 143 0. | 708. | 004. |
| | الأصالة | 6.77 | 1 | 6.77 | 60 0. | 442. | 017. |
| البرنامج | الطلاقة | 1898.70 | 1 | 1898.70 | 18.99 | 000*. | 352. |
| 11.55=Hotelling's | المرونة | 180.03 | 1 | 180.03 | 17.92 | 000*. | 339. |
| الدلالة الإحصائية=.000* | الأصالة | 352.66 | 1 | 352.66 | 31.43 | 000*. | 473. |
| الخطأ | الطلاقة | 3497.97 | 35 | 99.942 | | | |
| | المرونة | 351.56 | 35 | 10.04 | | | |
| | الأصالة | 392.64 | 35 | 11.21 | | | |
| الكلي المعدل | الطلاقة | 6235.90 | 39 | | | | |
| | المرونة | 617.60 | 39 | | | | |
| | الأصالة | 846.97 | 39 | | | | |

* دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$= 0.05)

**الجدول (5)**

| المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الإبداعي المهارات الفرعية | | | |
|---|---|---|---|
| **المهارة** | **المجموعة** | **المتوسط الحسابي المعدل** | **الخطأ المعياري** |
| **الطلاقة** | **التجريبية** | **74.18** | **2.53** |
| | **الضابطة** | **56.92** | **2.53** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المرونة | التجريبية | 15.75 | 0.80 |
| | الضابطة | 10.44 | 0.80 |
| الأصالة | التجريبية | 13.94 | 0.84 |
| | الضابطة | 6.50 | 0.84 |

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية في مهارة الطلاقة قد بلغ (74.18) وهو أعلى من المتوسط الحسابي، للمجموعة الضابطة الذي بلغ (56.92)، وفي مهارة المرونة بلغ المتوسط الحسابي (15.756) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (10.444)، وفي مهارة الأصالة بلغ المتوسط الحسابي (13.94) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (6.507)، وهذا يعني أن الفرق في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي كان لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي وفقًا لاختبار مهارات التفكير الإبداعي ككل فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، ويظهر الجدول (6) ذلك.

**الجدول (6)**

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير الإبداعي القبلي والبعدي

| المجموعة | العدد | اختبار التفكير الإبداعي القبلي | | اختبار التفكير الإبداعي البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التجريبية | 20 | 44.05 | 28.747 | 101.95 | 16.779 |
| الضابطة | 20 | 50.35 | 24.769 | 75.80 | 12.116 |
| **المجموع** | **40** | **47.20** | **26.677** | **88.88** | **19.596** |

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي؛ إذ حصلت المجموعة التجريبية على متوسط حسابي بلغ (101.95) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة؛ إذ بلغ (75.80)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$= 0.05) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي ( One way ANCOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (7).

**الجدول (7)**

تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) لإيجاد دلالة الفروق في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | مربع ايتا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **اختبار التفكير الإبداعي قبلي** | **585.273** | **1** | **585.273** | **2.867** | **.099** | **.072** |
| **البرنامج التدريبي** | **7223.842** | **1** | **7223.842** | **35.388** | **.000*** | **.489** |
| **الخطأ** | **7552.877** | **37** | **204.132** | | | |
| **الكلي المعدل** | **14976.375** | **39** | | | | |

* دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$= 0.05)

تشير النتائج في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$= 0.05) في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي تبعًا لمتغير البرنامج التدريبي، استنادًا إلى قيمة ف المحسوبة؛ إذ بلغت (35.388)، وبمستوى دلالة (0.000)، ولإيجاد حجم الأثر تم حساب مربع إيتا وبلغ (.489)، أي أن (48.9%) من التباين في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي يعود إلى البرنامج التدريبي بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

ومن أجل معرفة لصالح من الفرق فقد استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة أداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي، والجدول (8) يبين ذلك.

**الجدول (8)**

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية
لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار مهارات التفكير الإبداعي ككل

| المجموعة | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
|---|---|---|
| التجريبية | 102.411 | 3.206 |
| الضابطة | 75.339 | 3.206 |

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي البعدي المعدل لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي ككل للمجموعة التجريبية قد بلغ (102.411) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (75.339)، وهذا يعني أن الفرق في أداء الصف العاشر الأساسي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي ككل كان لصالح المجموعة التجريبية.

يعزو الباحثان هذا التفوق إلى استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لما لها من أثر فاعل في إثارة التفكير لدى المتعلمين وفي زيادة حب الاستطلاع والتأمل، فلهذه الاستراتيجية أثر فاعل في زيادة دافعية المتعلم للتعلم؛ حيث تعمل على زيادة اعتماد المتعلم على ذاته في العملية التعليمية من خلال طرح الأسئلة والربط بين المعلومات والخبرات السابقة والمعلومات الجديدة (Coyne, 2007)، كما أنها تساعد المتعلم على التأمل في تفكيره ومراجعة خططه وخطوات عمله، وعليه يساعد التساؤل الذاتي في تنظيم عملية التعلم وتنظيم المعلومات من خلال ربط هذه الاستراتيجية بالمواقف الحياتية التي يتعرض لها الطلبة وليس فقط في المنهاج الدراسي والتعلم لتنمية وتطور التفكير لدى المتعلم من خلال محاكاة العقل وطرح الأسئلة على نحو دائم (Olevera & Walkup, 2010).

كذلك فإنّ استراتيجية التساؤل الذاتي تسهم باندماج المتعلم بالعملية التعليمية والبيئة الصفية من خلال زيادة تركيزه لما يتم عرضه من معلومات وإفساح المجال للمتعلم بأن يدير الحصة الصفية من خلال اعتماده الكلي على ذاته في التعلم ومساعدته في التعرُّف الخلفية المعرفية لديه وربطها بما يتم تعلمه مما يساهم بتعلم أفضل وتحقيق فهم أكثر، وبدلا من أن يكون المتعلم هو الجزء الجامد والمتلقي في العملية التعليمية أصبح هو الجزء النشط والمحور الأساسي الذي تدور حوله عملية التعلم.

ويُعزى أيضا هذا التفوق إلى أن النشاطات التي تم استخدامها في جلسات البرنامج التدريبي كسرت الجمود والحواجز بين المتعلم والمعلم وجعلت العملية التعليمية ذات متعة كبيرة لكل منهم؛ حيث توفر جو تعليمي يهيئ للمتعلم الإبداع والتفكير دون التقيد بمنهاج معين، فمعظم النشاطات كانت تلامس الحياة الواقعية للطلبة وتتناول مواقف تعرضوا لها أو قد يتعرضون لها مستقبلا.

ويمكن أن يُعزى هذا التفوق أيضًا إلى الدور الذي وضعته استراتيجية التساؤل الذاتي لكل من المتعلم والمعلم؛ حيث إن دور المعلم يتمحور حول التوجيه والتخطيط وإثارة الدافعية لدى الطلبة وأن المعلم هو اللبنة الأساسية في العملية التعليمية، في حين بينت دور المتعلم الذي يتلخص بتدريب نفسه على الاكتشاف والتأمل، والمبادرة للتعلم وأن المتعلم يسعى إلى البحث والاكتشاف لتحقيق تفكير أفضل وتعلم ذو متعة وفي حين أن المتعلم يعدُّ المحور الأساسي في استراتيجية التساؤل الذاتي إلا أنها لم تهمش دور المعلم واعتبرته الجزء الأساسي في التعليم من خلال إثارة النقاش والحوار وإثارة تفكيرهم وإبداعهم.

كذلك تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات أصبحت لديهن القدرة على تمييز الفكرة المهمة في الموضوع الذي يتم طرحه، والسبب في ذلك يعود إلى اعتماد الطالبات على أنفسهن في الوصول إلى البناء المعرفي من خلال طرح الأسئلة على أنفسهن وعلى أقرانهن في الغرفة الصفية مما يتيح جوا من النقاش والحوار والحرية، وزيادة ثقة الطالبات بأنفسهن، وتحويل اتجاهات الطالبات من سلبية إلى ايجابية نحو المواد التعليمية.

**التوصيات**

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

1. الإفادة من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية من خلال تعميمه على جميع صفوف العاشر الأساسي في مدارس مخيمات اللجوء السوري في الأردن.
2. دراسة أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في المباحث الدراسية المختلفة لما لها من أثر فعال في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم وإيجابيتهم نحو

المواد الدراسية والعملية التعليمية.

3. دراسة أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير الإبداعي في مراحل عمرية مختلفة في مدارس مخيمات اللجوء.

**المصادروالمراجع**


إبراهيم، م. (2005). *التفكير من منظور تربوي*. القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

أبو جادو، ص. (2003). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن*.

البعلي، إ. (2006). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *الجمعية المصرية للمناهج*.

بهلول، ا. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، *مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*.

الجادري، ع. وأبو حلو، ي. (2009). *الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية*. عمّان: دار إثراء للنشر والتوزيع.

جاسم، م. (2016). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وذكاءاتهن المتعددة، *مجلة آداب الفراهيدي، جامعة تكريت*، 1(17)، 38-52.

جروان، ف. (2013). *الإبداع مفهومه ومعاييره ومكوناته*. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجندي، أ. وصادق، م. (2001). فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السمات العقلية المختلفة، *المؤتمر العلمي الخامس، التربية العلمية للمواطنة، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 1(2)، 45-52.

الحسن، ح. والغامدي، ب. (2011). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، 146(1)، 147-229.

الحيلة، م. (2001). أثر النشاطات الفنية في التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة التأسيسية، *مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر*، 1(2)، 76-89.

خضر، ف. (2015). أثر توظيف النشاطات الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث الجغرافيا، *دراسات: مجلة العلوم التربوية*، 42(3)، 873-890.

السرور، ن. (2002). *مقدمة في الإبداع*. عمان: دار وائل.

سعادة، ج. (2015). *مهارات التفكير والتعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السمير، م. (2007). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، 19(1)، 51-67.

الشربيني، ف. والطناوي، ع. (2006). *استراتيجية ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق*. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

صالح، ع. (2016). فاعلية برنامج تدريبي في التربية العملية لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى طالبات شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب، *دراسة تجريبية، المجلة الليبية العالمية، كلية التربية بالمرج، جامعة بنغازي*، 4(9)، 14-23.

طافش، م. (2004). *تعليم التفكير: مفهومه، أساسياته، مهاراته*. عمان، الأردن: دار جهينة للنشر والتوزيع.

عامر، ف. (2000). *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية البدنية*. القاهرة: عالم الكتب.

عبد العال، آ. (2010). *استراتيجيات التدريس، والتعلم نماذج وتطبيقات*. العين: دار الكتاب الجامعي.

عبد العزيز، س. (2006). *المدخل إلى الإبداع*. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العذيقي، ي. (2009). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية*.

عربان، س. (2003). فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي والفلسفي، *المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،القراءة وبناء الإنسان، جامعة عين شمس، القاهرة*.

عطية، م. (2009). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. عمّان: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

قطامي، ي. (2013). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوستا، آ. (1998). *تعليم من اجل تنمية التفكير*. القاهرة: دار القباء.

مرعي، ت. والحيلة، م. (2002). *طرائق التدريس العامة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نعيم، ا. (2017). أثر فاعلية استخدام برنامج المدينة العالمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين في الأردن، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، الأردن*، 2(2)، 55-72.

نهابة، أ. (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، *مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق*، 1(14)، 66-85.

النوافعة، س. (2008). أثر إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن،

*أطروحة دكتوراه، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.*
وزارة التربية والتعليم. (1999). قانون (3) لعام 1994، *رسالة المعلم*، 4(39)، 6-21.

**References**

Abdul Aal, A. (2010). *Teaching Strategies, Learning Models and Applications*. Al Ain: University Book House

Abdul Aziz, S. (2006). *Introduction to Creativity*. Amman: Culture House for Publishing and Distribution.

Abu Gado, S. (2003). The effect of a training program based on the theory of creative problem solving in the development of creative thinking among a sample of tenth grade students, *unpublished doctoral thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan*.

Al Athiqi, Y. (2009). The Effectiveness of Self-questioning Strategy in Developing Some Reading Comprehension Skills for First Grade Secondary Students, *Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia*.

Al Baali, I. (2006). Proposed Physics Unit based on Investigation for Developing Reflective Thinking Skills and Attitudes Towards Material for First Year Secondary Students, *Egyptian Curriculum Association*.

Al Hassan, H., and Al Ghamdi, B. (2011). The Effectiveness of Self-questioning Strategy in Developing Reading Comprehension Skills among High School Students in Saudi Arabia, *Journal of Education, Al-Azhar University*, 146 (1), 147-229.

Al heela, M. (2001). The Effect of Artistic Activities on Innovative Thinking among Foundation Students, *Journal of Educational Research, Qatar University*, 1(2), 76-89.

Al Jadri, A., and Abu Hilou, J. (2009). *Methodological bases and statistical uses in educational and human sciences researches*. Amman: Ithraa Publishing House.

Al jondi, A., and Sadeq, M. (2001). The Effectiveness of Using Metacognitive Strategies in the Achievement of Science and the Development of Innovative Thinking among Second Grade Preparatory Students with Different Mental Characteristics, *Fifth Scientific Conference, Scientific Education for Citizenship, Egyptian Association for Scientific Education*, 1(2), 45-52.

Khader, F. (2015). The effect of utilizing the enrichment activities in developing the creative thinking skills of the basic cycle 8th grade students in Geography. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, *42*(3). Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/4332

Al Nawafaa, S. (2008). The effect of self-questioning and mutual education strategies on the achievement of literature and the development of self-concept among secondary school students in Jordan, *PhD thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan*.

Al Samir, M. (2007). The Effectiveness of a Program for Developing Creative Thinking Skills among a Sample of Tenth Grade Students, *Umm Al-Qura Journal for Educational, Social and Human Sciences*, 19(1), 51-67.

Al Sherbini, F., and Ghanawy, E. (2006). *Metacognition Strategy Between Theory and Practice*. Egypt: Modern Library for Publishing and Distribution.

Al Sroor, N. (2002). *Introduction to Creativity*. Amman: Dar Wael.

Al Zoghbi, A. (2014). The Effect of a Problem-Based Teaching Strategy on Developing Creative Mathematical Thinking Skills among Class Teacher Students, *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 10(3), 74-91.

Amabila T.(2013). Motivating Creativity in Organizations: On doing what you love and loving what you do, *California Management Review*, 40(1), 39-58.

Amer, F. (2000). *Teaching Methods in Arabic and Physical Education*. Cairo: Books World.

Attia, M. (2009). *Metacognitive Strategies in Reading Comprehension*. Amman: Al-Manhaj Publishing House.

Bahloul, I. (2004). Recent Trends in Metacognitive Strategies in Reading Education, *Reading and Knowledge Magazine, Cairo, Egyptian Association for Reading and Knowledge*.

Barron, J. (1988). *Thinking and Deciding*. New York: Cambridge university press.

Ciltas, A. (2012).The Effect of The Mathematical Modeling Method on The Level of Creative Thinking, *The New*

*Educational Review*.

Costa, A. (1998). *Education for the Development of Thinking*.

Costa, L., and Kallick, B. (2011). *What are Habits of Mind*.

Coyne, M. (2007). *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners. New Jersey*. Columbus, Ohio: Upper Saddle River.

Erian, S. (2003). The Effectiveness of Using the Strategy of Metacognition in Philosophy Achievement among First Year Secondary Students and its Effect on their Attitudes towards Reflective and Philosophical Thinking, *the third Scientific Conference of the Egyptian society for reading and knowledge, reading and Human building, Ain Shams University, Cairo*.

Guilford, J. (1988). *Why beyond Creative Education Foundation*. USA: Buffalo.

Hui-Fang, Sh., and Chang-Chien, I. (2009). The Effect of self-Questioning Strategy on EFL Learners Reading Comprehension Development, *the International Journal , Journal of learning ,* 17(2), 78-96.

Ibrahim, M. (2005). *Thinking from an Educational Perspective*. Cairo: The World of Books for Publishing and Distribution.

Jasem, M. (2016). The Effect of Self-Questioning Strategy on the Achievement of Second Grade Intermediate Students and Their Multiple Intelligences, *Al-Farahidi Literature Journal, Tikrit University*.

Jarwan, F. (2013). *Creativity concept, standards and components*. Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.

Jodion , S. Duran, C. & Fmipa, I. (2019). The Correlation Between Critical and Creative Thinking Skills on Cognitive Learning Results, *Euasian Journal of Educational Research,*81 , 99-114.

Kashani, L. Afrooz, G. Shokoohi, M. Kharrazi, K & Ghobari,B. (2017). Can a Creative Interpersonal Problem Solving Program Improve Creative Thinking in Gifted Elementary Students?, *Thinking Skills and Creativity*, 24(1), 175-185.

Naeem, K. (2017). The Effectiveness of the Use of the International City Program on Developing Creative Thinking among the Gifted in Jordan, *International Journal of Educational and Psychological Studies, Refad Center for Studies and Research, Jordan*, 2(2), 55-72.

Nahhba, A. (2013). The Effect of Self-questioning Strategy on Developing Reading Comprehension Skills for Second Grade Intermediate Students, *Journal of College of Basic Education, University of Babylon, Iraq*, 1(14), 66-85.

Qatami, Y. (2013). *Cognitive Learning and Learning Strategies*. Amman: Al-Masirah Publishing House.

Rouse, B., and Morgan, A. (2019). Teaching Self Questioning using Systematic Prompt fading: Effects on Fourth graders Reading Comprehension, *Preventing School Failure*, 63(4), 352-358.

Saadah, J. (2015). *Thinking and Learning Skills*. Oman: Al-Masirah Publishing and Distribution House.

Saleh, A. (2016). The Effectiveness of a Training Program in Practical Education for Developing Teaching Skills and Creative Thinking among Students of the Education Division, *Department of Education and Psychology, Faculty of Arts, Experimental Study, Libyan International Journal, Faculty of Education, Marj University, Benghazi*, 4(9), 14-23.

Sternberg, R. (2006).The Nature of Creativity, *Creativity-Research Journal,* 1(18), 25-32.

Tafesh, M. (2004). *Teaching Thinking: Concept, Fundamentals, Skills*. Amman, Jordan: Juhayna Publishing House.

The Ministry of Education. (1999). *Law No. (3) of 1994, The message of The Teacher*, 4(39), 6-21.