الجامعة المستنصرية
كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

أساليب التفكير وعلاقتها بالأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة

كلمات مفتاحية :
أساليب التفكير .
أداء إبداعي .
ستيرنبيرغ
قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة)
دراسة سيلزر وتستيرنبيرغ

الباحثة
م. د. رغد إبراهيم الموسوي
الجامعة المستنصرية– كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
Email: raghad raghad@gmail.com

الملخص :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١- أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة .

٢- دلالة الفروق في قائمة أساليب التفكير حسب متغير الجنس (ذكور- إناث) .

٣- دلالة الفروق في قائمة أساليب التفكير وحسب متغير التخصص (العلمي- الإنساني).

٤- الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة .

٥- دلالة الفروق في الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة وحسب متغير الجنس (ذكور- إناث).

٦- دلالة الفروق من الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة وحسب متغير الجنس (ذكور- إناث).

٧- العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة .

تكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة والتي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتساوية الكم ومن كلية العلوم والتربية الأساسية من الجامعة المستنصرية للدراسات الصباحية وللتخصصات العلمية والإنسانية من الذكور والإناث، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ ووايجنير (النسخة القصيرة) (1992) Sterenberg & Wagner والمعربة والمترجمة من قبل الإبراهيمي (٢٠١٢) ومقياس الأداء الإبداعي والمعدل والمتطور من قبل الباحثة واعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة المتوفرة ضمن هذا المجال، واستخدمت الوسائل الإحصائية الآتية :

الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ، وأظهرت نتائج البحث أن طلبة الجامعة توجد لديهم أساليب تفكير جميعها، وأن أكثر الأساليب تميزاً وشيوعاً عند الطلبة هو (الهرمي) ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) ولصالح الإناث وعلى الأساليب الآتية (الخارجي والتشريعي والتنفيذي والمحلي والهرمي والملكي والداخلي والمتحرر) في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير (العالمي والحكمي والأقليمي والفوضوي والمحافظ) .

وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير جميعها لدى طلبة الجامعة وتبعاً لمتغير التخصص (العلمي والإنساني) .

وأيضاً أشارت النتائج بأنه يوجد أداء إبداعي لدى طلبة الجامعة، في حين لا توجد فروق بين الطلبة على الأداء الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (العلمي والإنساني) .

وأخيراً أظهرت النتائج بأنه لاتوجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير جميعها والأداء الإبداعي عند مستوى جلالة (٠.٠٥) .

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها واستكمالاً للبحث أوصت الباحثة ببعض التوصيات ومجموعة من المقترحات .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة:

إن تعقد الحياة واتساع مطالبها زادت من حاجة الإنسان إلى استعمال قدراته العقلية النشطة وبفاعلية أكثر كي يتمكن من السيطرة على تغيرات الحياة المتسارعة ومتطلباتها المتزايدة، لذا فأن تطوير القدرات العقلية للإنسان ضرورة تفرضها مطاليب المجتمع ، وذلك لغرض بناء حياة اجتماعية سليمة، مما يتطلب منه امتلاك الكثير من المعارف والمعلومات لمواجهة التحديات والمشكلات التي تواجه بصورة مستمرة وبهذا أخذ تركيز الباحثين على أساليب التفكير والتعرف عليها كونها من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ، إذ أن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة لتعلمهم ، وتحديد الوسائل الملائمة لتقويمهم (الهويدي وجمل، ٢٠٠٣، ص١٦٩).

ويعد ستيرنبرغ من أبرز علماء النفس المعرفي والباحثين الذين ركزوا على الإبداع وأسلوب التفكير، إذ يرى ستيرنبرغ أن القدرات العقلية بحاجة إلى أسلوب تفكير يوجه هذه القدرات بطريقة إبداعية لتحقيق الأداء الإبداعي ، كما يرى أن مستوى معنياً من الذكاء ضروري للإبداع ولكنه ليس شرطاً كافياً لحدوثه، وذلك لأن أسلوب التفكير الذي يستخدم في الذكاء أو القدرات العقلية شرط مهم للأداء الإبداعي (السمير، ٢٠٠٣، ص٣٦).

واستناداً إلى ندرة الدراسات المحلية التي أجريت بصدد تناول العلاقة بين أساليب التفكير والأداء الإبداعي فأن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في محاولة لمعرفة هل توجد علاقة بين أساليب التفكير والأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة .

أهمية الدراسة:

شهد علم النفس المعرفي ومنذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً متزايداً لما يسمى (بالعمليات المعرفية) إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمامات بسيكولوجية التفكير، فالتفكير عملية معرفية أو فعل عقلي تكسب به المعرفة، ويقع على قمة النشاط العقلي، إذ يستطيع الإنسان توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى إذا لم يكن كلها تقريباً، أي أنه موجه لكل ما يقابله من مشكلات ليجد ما يناسبها من حلول. (معتز، ١٩٩٤، ص٨٤- ١١٨).

ويشير ستيرنبرغ إلى أن لأساليب التفكير دوراً في مجال الحياة العامة إذ أن معرفة الأفراد بأسلوب التفكير المفضل عندهم تساعدهم على انتقاء الأعمال المهنية المتوائمة مع هذا الأسلوب أو ذاك، ويرى أيضاً أن أساليب التفكير يمكن أن تساعد علماء النفس والتربية على فهم بعض التغير في الأداء المدرسي والعمل المهني، والذي يمكن أن يعزى بطريق الخطأ إلى الفروق في القدرات العقلية. (Sternberg, 1997, P. 84)

وينظر كثير من العلماء النفس إلى العلاقة بين نمط التفكير والقدرة مشيرين في ذلك إلى النمط أو الأسلوب ليس قدرة بل هو طريقة، فالقدرة هي الكيفية التي يؤدي بها الشخص شيئاً ما، أو الكيفية التي يمكن الشخص أن يفعل شيئاً في حين النمط يرجع إلى الكيفية التي يفضل أو يحب الشخص أن يفعل شيئاً، ويرى (كاردنر) أن معرفة قدرتنا ونوع الذكاء وحده لا يكفي بل لا بد من معرفة الكيفية التي يميل أو يفضل الشخص بها أن يستخدم قدرته وذكاءه، وضرورة ربط القدرة بنمط التفكير. (السرور، ٢٠٠٥، ص١١٨- ١١٩).

وأشار لومب Lomb (1996) أن إحدى الطرق الممكنة التي يمكن من خلالها تحديد الطرائق المعقدة التي يتعلم بها الفرد، هي دراسة الطريقة أو الأسلوب الذي يفكر به هؤلاء الأفراد. (He, 2001, P. 67)

ويعد تورنس Torrance (1966) أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير، وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، إذ يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة وأن لكل فرد أسلوب خاص في التفضيل والتفكير ومن الصعوبة التنبؤ بطرائق تفكير الآخرين. (العتوم، ٢٠٠٤، ص٢٠٢).

فالأداء الإبداعي يتوقف على المبدع ولا يقوم إلا من خلاله، بوصفه الكائن الوحيد الذي يصبو دوماً إلى أن يكون غير ما هو عليه، ويتميز هذا الفرد المبدع بسمات انفعالية تميزه عن غيره ويستوجب أداؤه الإبداعي في متطلبات لعل من أهمها الانفتاح على الخبرة بغير جمود أو تعصب، بل بتسامح وقبول الآخر والتقويم الداخلي، حيث القدرة على النقد الذاتي، والقدرة على التعامل الحر مع المفاهيم والعناصر. ولهذا يحدد مكلويه وكرولي Mcloed + Croley

(1989) إن من أهم خصائص الفرد المبدع قدرته على كسر الفواصل بسهولة وتكوين وأبنية جديدة ومعرفية مركبة وتوليد سريع للأفكار والتعبير عنها بطلاقة. ويحدد دلاس وجاير Dellas & Gaire (1970) الخصائص التالية للمبدع بالمرونة والحساسية والتسامح والمسؤولية والاستقلالية، وأشار شو Show (1989) في دراسته على عينة من المهندسين والفيزيائيين المبدعين بين أهمية المشاعر والتلذذ بالعمل والثقة بالنفس والسعادة عند الوصول إلى نتائج ناجحة. (العبيدي، وآخرون، ٢٠١٠، ص٥٢- ٥٣).

ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية على حد علم الباحثة بأنه لا يوجد دراسات محلية تناولت متغير (الأداء الإبداعي) ومعظم الدراسات التي يتم الاطلاع عليها تناولت متغير التفكير الإبداعي.

ومن هنا يبقى هناك تساؤل عن مدى العلاقة بين الأداء الإبداعي وأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، وبالتالي فأن هذه الدراسة تعتبر الدراسة الأولى لمعرفة هذه العلاقة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية :

١- التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة بالمرحلة الجامعية .
٢- التعرف على دلالة الفروق في قائمة أساليب التفكير حسب متغير الجنس (ذكور- إناث).
٣- التعرف على دلالة الفروق في قائمة أساليب التفكير حسب متغير التخصص (العلمي- إنساني).
٤- قياس الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة.
٥- التعرف على دلالة الفروق في الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة وحسب متغير الجنس (ذكور- إناث).
٦- التعرف على دلالة الفروق في الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة وحسب متغير التخصص (العلمي- الإنساني).
٧- التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير وأساليب الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بطلبة الجامعة المستنصرية (الدراسة الصباحية) للعام الدراسي (٢٠١٣- ٢٠١٤) من الذكور والإناث والتخصصات العلمية والإنسانية.

تحديد المصطلحات:

١- أساليب التفكير عرفها كلاً من:

- **ستيرنبرغ Sternberg (1992)** أنها الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلائم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد (Sternberg, 1992, P. 68).
- **كويتز Coetzee (2000)** أنها مجموعة من الطرق المعرفية التي تستعمل في إصدار أحكام وصنع القرارات وحل المشكلات، وكل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة . (Coetzee 2000, P. 13)
- **الإبراهيمي (٢٠١٢)** مجموعة من الطرق والإستراتيجيات المعرفية التي تستخدم لتوظيف قدرات الأفراد لاكتساب المعارف وتنظيم الأفكار، وتتميز هذه الأساليب بجانب عاطفي هو التفضيل أي يميل الفرد إلى استخدامها أكثر من بقية الأساليب الأخرى كما تساعد هذه الأساليب في فهم الشخصية وتحديد العلاقات المهنية بشكل جيداً فضلاً عن مسؤوليتها على الفروق الفردية بين الأفراد. (الإبراهيمي، ٢٠١٢، ص١٦)

وقد تبنت الباحثة تعريف الإبراهيمي (٢٠١٢) لأساليب التفكير تعريفاً نظرياً للدراسة الحالية والذي بدوره تبنى تعريف ستيرنبرغ Sternberg (1992) لأساليب التفكير تعريفاً نظرياً لبحثه والذي يقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على كل أسلوب، من أساليب التفكير المتمثلة في القائمة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الأداء الإبداعي Creatire- penfor- mance

ممارسة الفرد لمهارات التفكير الإبداعي في المواقف الحياتية المختلفة. (السمير، ٢٠٠٣، ص١٢).

وقد تبنت الباحثة تعريف (السمير ٢٠٠٣) للأداء الإبداعي تعريفاً نظرياً للدراسة الحالية والذي يقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على مقياس الأداء الإبداعي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري:

نظرية أساليب التفكير لستيرنبيرغ Sternberg (1988)

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير. لقد كانت الفكرة الرئيسية في نظرية أساليب التفكير، هي أن الأفراد يحتاجون إلى أن يكيفوا أنفسهم عقلياً، وأساليب التفكير هي طريقتهم في تحقيق ذلك، كما أن أساليب التفكير هي تعكس

الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي فالحكومات لها ثلاث وظائف هي: التشريعية والتنفيذية والحكمية .

أما الأشكال الرئيسية للحكومات هي أربعة ملكية، وهرمية، وأقلية، وفوضوية Anarchic, Oligarchic, Hieachic, Monqrchic كما أن للحكومات مستويين هما، عالمية Global، ومحلية Local، وللحكومات مجالين داخلية Internal وخارجية External، وللحكومات نزعتين محافظة Conserration والتحررية Liberal، ويرى ستيرنبرغ إلى نظرية أساليب التفكير لها الوظائف نفسها والأشكال والمستويات والمجال والنزعات. (Sternberg & Lubart 1991, PP. 608- 6143)

وظائف نظرية أساليب التفكير

١- الوظيفة التشريعية: تتضمن هذه الوظيفة الابتكار والصياغة وتخطيط الأفكار والإستراتيجيات أما العمليات التشريعية فهي تلك العمليات المتضمنة في الأشكال المتنوعة والابتكار والصياغة والتخطيط.

٢- الوظيفة التنفيذية: تشير هذه الوظيفة إلى الوظائف العقلية المتضمنة في التحقيق وليس في التخطيط، متضمنة مكونات اكتساب المعرفة مثل التشفير والتجميع وموازنة المعلومات.

٣- الوظيفة الحكمية: مراقبة وتقويم التغذية المرتدة الداخلية والخارجية في حل المشكلات.

أشكال نظرية أساليب التفكير:

١- الشكل الملكي: هي المشكلات التي تعالج لتحقيق هدف أو حاجة وحيدة.

٢- الشكل الهرمي: المشكلات الهرمية لتحقيق أهداف متعددة، وتحديد قيم وأولويات مختلفة لهذه الأهداف.

٣- الشكل الأقلي: هي المشكلات الأقلية لتحقيق عدة أهداف، وهذه الأهداف متساوية الأهمية ومدركة أكثر منها فعلية أو حقيقية.

٤- الشكل الفوضوي: يتضمن هذا الشكل المشكلات الفوضوية التي تتطلب الانفصال أو البعد. عن المسارات والإجراءات الموجود لديها. عندما تكون المهمات والمواقف غير منظمة أو عندما لا توجد إجراءات واضحة يمكن إتباعها، أو عندما تكون المشكلات التي تواجهه الفرد يمكن حلها بيسر وسهولة عن طريق الاستبصارات التي تنطلق من الموقف العقلي.

مستويات أساليب التفكير

١- المستوى العالمي: يتضمن هذا المستوى المشكلات العالمية التي تكون على مستوى مرتفع نسبياً من التجريد مثل القضايا السياسية والأفكار العامة للتجارب والموضوعات البحثية والتنظير لمقياس كبير.

٢- المستوى المحلي: يتضمن هذا المستوى المشكلات التي تتطلب التفاصيل سواء في التصور أو التنفيذ، مثل التجارب والحملات الإعلانية، ومسائل رياضية.

مجالات أساليب التفكير

١- المجال الداخلي: يتضمن هذا المجال المشكلات التي تتطلب مهمات تستعمل الذكاء في انعزال عن الآخرين مثل العمل مع الآلات ابتكار الفنون.

٢- المجال الخارجي: يتطلب هذا المجال المشكلات الخارجية التي تتطلب استعمال الذكاء من قبل الفرد والعمل بالالتحام مع الناس الآخرين الذين يصبحون جزء من المشكلة مثل توجيه المرؤوسين والعمل مع الأقران، وتكوين الصداقات وتطوير علاقات المودة.

نزعات أساليب التفكير

١- النزعة المحافظة: وهي المشكلات التي لا تتطلب توسيعاً في المبادئ والإجراءات الموجودة فعلاً، مثل اتباع القوانين وتنفيذها.

٢- النزعة المحررة: هي المشكلات التي تتطلب توسيع أو تغيير في القوانين والإجراءات الموجودة والحلول التي تذهب وراء القوانين والإجراءات الموجودة مثل ابتكار أنموذج في العلم. (Sterenberg & Lubart, 1991, PP. 608-614).

نظرية ستيرنبرغ في الأداء الإبداعي

تتكون نظرية ستيرنبرغ من ثلاثة جوانب متداخلة هي:

١- الإبداع والذكاء، حيث يرى ستيرنبرغ أن الذكاء عامل أساسي في الإبداع ولا يمكن عزل الأداء الإبداعي عن العمليات العقلية فوق المعرفية، كالتخطيط والتقييم والمراقبة والعمليات العقلية فوق المعرفية والعمليات العقلية ذات العلاقة بالاستبصار الإبداعي (Sternberg, 1991, P. 40).

٢- الإبداع وأسلوب التفكير: يرى ستيرنبرغ أن الأداء الإبداعي بحاجة إلى أسلوب تفكير، وذلك لأن أسلوب أو مستوى التفكير الذي يستخدم في الذكاء أو القدرات العقلية شرط مهم للإبداع. (Renzully, 1986, P.20).

٣- الإبداع والشخصية: يرى ستيرنبرغ أن الشخصية مظهر مهم في العملية الإبداعية، وأن الشخص المبدع يمتع بقدرة على تحمل الغموض والرغبة في تخطي العقبات والدافعية الذاتية والرغبة في اعتراف الآخرين بالانجاز ولديه القدرة على القيام بمخاطرات معقولة. (Sternberg, 1991, P. 30)

ثانياً: الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات المحلية والعربية والأجنبية وفق تسلسلها الزمني وتبعاً لمتغيرات الدراسة.

١- دراسة الإبراهيمي (١٩٨٢)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت (٣٣٠) تم اختيارهم بالطريقة الطبقة العشوائية وأظهرت النتائج أن أسلوب التفكير الأقلي هو الأسلوب السائد لدى طلبة الجامعة، وتوجد علاقة ارتباطية بين بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة، وأن طلبة التخصص العلمي أفضل في العلاقة بين أساليب التفكير الهرمي والأقلي. وأسلوب التعلم الاستيعابي من طلبة التخصص الإنساني، بينما لم يكن هناك فروق في العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم حسب متغير الجنس (ذكور- إناث) وأيضاً أظهرت النتائج أن الإناث أفضل في العلاقة بين أسلوب التفكير الخارجي وعامل الانبساطية من الذكور، والذكور أفضل في العلاقة بين أساليب التفكير التشريعي والمتحرر وعامل الانفتاح على الخبرة من الإناث، بينما لم يكن هناك فروق في العلاقة بين أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغير التخصص (علمي إنساني). (الإبراهيمي، ٢٠١٢، ص٢٠٨- ٢٠٩).

٢- دراسة سيلزر وستيرنبرغ (٢٠٠١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة بالمرحلة الجامعية، وهل يوجد اختلاف في أساليب التفكير باختلاف (الكليات والجنس واللغة) بلغت عينة الدراسة (٢٢٣) طالب وطالبة أظهرت النتائج أن أساليب التفكير السائدة عند الطلبة هي أسلوب التفكير (التنفيذي والتشريعي والهرمي والداخلي والمحافظ)، وتوجد فروق مختلفة عند طلبة الجامعة في أساليب التفكير يختلف باختلاف الكليات واللغة، وعدم وجود تأثير للجنس (ذكور- إناث) على أساليب التفكير عند طلبة الجامعة. (Cillier & Sterenberg, 2001, P. 101- 126)

٣- دراسة السمير (٢٠٠٣):

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريب لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي لطلبة الصف العاشر البالغ عددهم (٢٤٠) طالب وطالبة، أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في أداء الطلبة الإبداعي تعزى إلى البرنامج وعلى جميع المهارات وعلى الاختبار ككل، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن البرنامج يختلف تأثيره في أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين على الاختبار بكل باختلاف جنس الطالب، حيث كانت الفروق لصالح أداء الإناث في المجموعة

التجريبية، كما أظهرت النتائج أن هناك اختلافاً في تأثير البرنامج في أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين على الاختبار ككل في ضوء مستوى تحصيل الطالب، حيث تبين أن الاختلاف في الأداء كان فقط بين أداء الطلبة ذوي التحصيل المتدني، ولم يوجد اختلاف في أداء الطلبة ذوي التحصيل العالي جداً والعالي والمتوسط. (السمير، ٢٠٠٣، ص ل- م).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

١-مجتمع البحث.

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة الجامعة (طلبة الدراسات الأولية الصباحية) في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) من الذكور والإناث والاختصاصات العلمية والإنسانية، حيث تكون المجتمع الأصلي من (٢٦٣١٦) طالب وطالبة موزعين على (٥) كليات علمية و (٧) كليات إنسانية بواقع (١٢٨٨٧) ألف طالب وبنسبة (٤٩%) و(١٣٤٢٩) ألف طالبة وبنسبة (٥١%) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

إعداد طلبة الجامعة المستنصرية للدراسة الصباحية موزعين حسب الكلية والجنس

ت	الكلية	الذكور	الإناث	المجموع
١-	الآداب	٢٠٥٠	٢٣٧٣	٤٤٢٣
٢-	التربية	٢٢٦٠	٢٢٣٥	٤٤٩٥
٣-	الادارة والاقتصاد	٢٢٢٠	١٣٤٧	٣٥٦٧
٤-	الهندسة	٧٢٠	٨٦١	١٥٨١
٥-	التربية الأساسية	٢٣٩٦	٣٠٤٦	٥٤٤٢
٦-	العلوم	١٠٤٤	١٠٩٩	٢١٤٣
٧-	الطب	٤٠٦	٥٧٢	٩٧٨
٨-	الصيدلة	٢٢٤	٤١٦	٦٤٠
٩-	طب الأسنان	١٩٦	٣٢٨	٥٢٤
١٠-	القانون	٦٩٢	٧٦٩٠	١٤٦١
١١-	العلوم السياسية	٣٨٤	٢٨٨	٦٧٢
١٢-	التربية الرياضية	٢٩٥	٩٥	٣٩٠
	المجموع	١٢٨٨٧	١٣٤٢٩	٣٦٣١٦

ثانياً: عينة البحث

بلغت عينة البحث الحالي (٢٠٠) طالب وطالبة بواقع (٩٤) طالب و (١٠٦) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتساوية، بواقع (٥٣) أنثى من التخصص العلمي و (٥٣) أنثى من التخصص الإنساني بواقع (٢٦) طالبة من قسم الكيمياء و (٢٧) طالبة من قسم الرياضيات من كلية العلوم و (٢٦) طالبة من قسم التاريخ و (٢٧) طالبة من قسم الجغرافية من كلية التربية الأساسية، و (٤٧) ذكر من التخصص العلمي و (٤٧) ذكر من التخصص الإنساني بواقع (٢٣) طالب من قسم الكيمياء و (٢٤) طالب من قسم الرياضيات من كلية العلوم و (٢٣) طالب من قسم التاريخ و (٢٤) طالب من قسم الجغرافية من كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول (٢)

عينة البحث موزعة حسب التخصص والجنس

الكلية	القسم	ذكور	إناث	المجموع
العلوم	الكيمياء	٢٣	٢٦	٤٩
	الرياضيات	٢٤	٢٧	٥١
التربية الأساسية	التاريخ	٢٣	٢٦	٤٩
	الجغرافية	٢٤	٢٧	٥١
المجموع		٩٤	١٠٦	٢٠٠

ثالثاً: أدوات البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتبني قائمة أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنر (النسخة القصيرة). (Sternberg & Wagner, 1992) المعربة والمترجمة من قبل الباحث (الإبراهيمي، ٢٠١٢) ومقياس الأداء الإبداعي المعد والمعدل من قبل الباحث .

أولاً: وصف قائمة أساليب التفكير Thinking Styles Inventory

أعد هذه القائمة ملحق (١) ستيرنبيرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1992) في ضوء نظرية ستيرنبيرغ (التحكم العقلي الذاتي) لقياس (١٣) أسلوب من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (٦٥) فقرة بمعدل (٥) فقرات لكل أسلوب من أساليب التفكير يستخدمونها في أداء الأشياء في المدرسة أو الجامعة أو في العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولى (لا تنطبق علي إطلاقاً) وتأخذ أقل درجة (١) وتنتهي بالاستجابة السابعة (تنطبق علي تماماً) والتي تأخذ أعلى درجة (٧)، وتتراوح درجات البدائل بين (١– ٧)، وليست للقائمة درجة

كلية وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة. (Sternberg & Wagner, 1993, p. 184). والجدول (٣) يوضح توزيع الفقرات على أساليب التفكير.

الجدول (٣)

توزيع فقرات قائمة أساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنير

الأساليب	الفقرات	الأساليب	الفقرات
التشريعي	١، ١٤، ٢٧، ٤٠، ٥٣	الأقلي	١٠، ٢٣، ٣٦، ٤٩، ٦٢
التنفيذي	٢، ١٥، ٢٨، ٤١، ٥٤	الفوضوي	١١، ٢٤، ٣٧، ٥٠، ٦٣
الحكمي	٣، ١٦، ٢٩، ٤٢، ٥٥	الداخلي	١٢، ٢٥، ٣٨، ٥١، ٦٤
العالمي	٤، ١٧، ٣٠، ٤٣، ٥٦	المتحرر	٦، ١٩، ٣٢، ٤٥، ٥٨
المحلي	٥، ١٨، ٣١، ٤٤، ٥٧	المحافظ	٧، ٢٠، ٣٣، ٤٦، ٥٩
الهرمي	٨، ٢١، ٣٤، ٤٧، ٦٠	الخارجي	١٣، ٢٦، ٣٩، ٥٢، ٦٥
الملكي	٩، ٢٢، ٣٥، ٤٨، ٦١		

صلاحية فقرات قائمة أساليب التفكير

يذكر (Ebel) أيبل أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها. (Ebel, 1972, P. 555) واستناداً إلى ذلك عرضت فقرات المقياس بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم [*] بعد تعريف كل أسلوب من أساليب التفكير لإبداء آرائهم في مدى صلاحيتها وصلاحية البدائل، وفي ضوء آراء المحكمين تم استخراج تأييد صلاحية الفقرة أو رفضها، وتم استبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر.

وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم تم الاتفاق على الابقاء على جميع الفقرات (الموجودة في القائمة) . ملحق (٢)

---

[*] اسماء السادة المحكمين مرتبة حسب القابهم العلمية والحروف الهجائية:

١- آ. د. قبيل كودي حسين – كلية التربية- الجامعة المستنصرية .

٢- آ. د. حيدر كريم سكر – كلية التربية- الجامعة المستنصرية.

٣- آ. م. د. علاء الدين جميل – كلية الآداب- الجامعة المستنصرية.

٤- آ. م. د. أمل إسماعيل عايز- كلية التربية- الجامعة المستنصرية.

٥- آ. م. د. علي عودة الحلفي- كلية الآداب- الجامعة المستنصرية.

الدراسة الاستطلاعية

إن الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو معرفة وضوح الفقرات من حيث الصياغة والمعنى كذلك معرفة فعالية بدائل القائمة والصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيبين لغرض تلافيها قبل تطبيق القائمة بصورتها النهائية، إذ قامت الباحثة بتطبيق القائمة على عينة بلغت (٢٠) طالب وطالبة من قسم (الارشاد النفسي) وقسم (الرياضيات) في كلية التربية الجامعة المستنصرية وبواقع (١٠) طالب وطالبة لكل قسم، وقد بين الطلبة أن الفقرات واضحة.

تصحيح قائمة أساليب التفكير

ويقصد به وضع درجة لإستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات القائمة، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التفكير، وقد تم تصحيح الاستمارات على أساس (٦٥) فقرة بعد أن أعطيت الدرجات للإستجابة على الفقرات في ضوء اختيارات الطلبة لإحدى البدائل وكالآتي: (١- لا تنطبق علي إطلاقاً. ٢- لا تنطبق علي بدرجة كبيرة. ٣- لا تنطبق علي بدرجة صغيرة. ٣- لا أعرف. ٤- تنطبق علي بدرجة صغيرة. ٥- تنطبق علي بدرجة كبيرة. ٦- تنطبق علي تماماً).

إجراءات تحليل قائمة أساليب التفكير

أوضح أيبل Ebel (1972) بأن تحليل الفقرات ((هو إجراء يهدف إلى الابقاء على الفقرات الجيدة في المقياس)). (Ebel, 1972, p. 392) كما يشير كل من نورندانك وهيجين Thorndiked & Hagen (1977) إلى أن تحليل الفقرات هو اجراء يهدف إلى الابقاء على الفقرة التي لها القدرة على التمييز بين الاستجابات الجيدة والضعيفة.

(Thorndiked & Hagen, 1977, PP. 252- 251)

ويعد أسلوباً المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات.

أولاً: أسلوب المجموعتين المتطرفتين

بعد تطبيق قائمة أساليب التفكير على العينة البالغة (٢٠٠) طالب وطالبة، وتصحيح استمارات الإجابة ولاستخراج القوة التمييزية للفقرات، أتبعت الباحثة ما يأتي:

١- تصحيح إجابات الطلبة وحددت الدرجة الكلية التي حصل عليها كل طالب على كل أسلوب من أساليب التفكير (١٣).

٢- ترتيب الاستمارات تنازلياً من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

٣- تعيين الـ (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في كل أسلوب والتي سميت بالمجموعة العليا و (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا في كل أسلوب والتي سميت بالمجموعة الدنيا ، وبذلك أصبح عدد أفراد كل مجموعة (٥٤) فرداً، وبهذا

تكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم يقرب توزيعيهما من التوزيع الطبيعي، وبأقصى تباين. (Anastasi, 1976, P. 208)

٤- تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة على كل أسلوب من أساليب التفكير، وبعد استخراج المتوسط والانحراف المعياري لكل المجموعتين العليا والدنيا فأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٠٦) وكانت جميع الفقرات مميزة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المستخرجة لقائمة أساليب التفكير وفق أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	الاساليب	رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t-test المحسوبة	الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	الأقلي	١٠	٦.٠٣	١.٢١	٣.٤٢	٧.٨٥	٦٤.8	دالة
		٢٣	٦.١٢	٠.٧٢	٣.٠١	١.٧٦	١١.٩٧	دالة
		٣٦	٦.٢٧	٠.٩٩	٣.٦٢	١.٤٩	١٠.٨٢	دالة
		٤٩	٦.٢٩	٠.٧٦	٣.٤٦	١.٣٩	١٣.٠٦	دالة
		٦٢	٦.١٤	٠.٩٩	٣.٢٠	١.٥٨	١١.٥٦	دالة
٢	تشريعي	١	٦.٣١	٠.٩٢	٣.٥١	١.٨٠	١٠.١٠	دالة
		١٤	٦.٤٨	٠.٦٩	٣.٧٢	١.٧٨	١٠.٥٨	دالة
		٢٧	٦.١١	١.١٢	٣.١٨	١.٣٧	١٢.٠٩	دالة
		٤٠	٦.٢٠	١.٠٣	٣.٤٠	١.٧٤	١٠.١٣	دالة
		٥٣	٦.٢٥	٠.٠٨٧	٣.٦٢	١.٥٢	١١.٠٢	دالة
٣	تنفيذي	٢	٥.٩٨	١.١٥	٣.٦٢	١.٦١	٨.٦٩	دالة
		١٥	٦.٣٥	٠.٨٩	٣.٥١	١.٨٨	٩.٩٩	دالة
		٢٨	٥.٧٩	١.٢٦	٣.١٦	١.٣٧	٩.٠٠	دالة
		٤١	٦.١٦	٠.٩٠	٣.٣١	١.٧٤	١٠.٦٥	دالة
		٥٤	٦.٠٣	٠.٩٨	٣.٠٠	١.٥٧	١١.٩٨	دالة
٤	حكمي	٣	٥.٦١	١.١٢	٣.١٢	١.٩٢	٨.١٨	دالة
		١٦	٦.١٢	٠.٧٧	٣.٦٤	١.٥٥	١٠.٤٨	دالة
		٢٩	٥.٨٥	١.١٠	٣.٢٤	١.٦١	٩.٨١	دالة
		٤٢	٥.٧٢	١.٣٠	٣.٠٣	١.٥٧	٩.٦٢	دالة
		٥٥	٦.٠٧	١.٠٧	٣.٣٥	١.٧١	٩.٨٦	دالة
٥	عالمي	٤	٥.٣٧	١.٥٩	٢.٤٨	١.٦٣	٩.٢٠	دالة
		١٧	٥.٦٤	١.٢٩	٢.٧٢	١.٥٧	١٠.٥٧	دالة
		٣٠	٥.٥٥	١.٣٥	٢.٩٦	١.٦١	٩.٠٤	دالة
		٤٣	٥.٧٩	١.٢٧	٣.٢٢	١.٦٥	٩.٠٣	دالة

		٥٦	٥.٧٤	١.١٥	٣.٣٨	١.٦٦	٨.٥٣	دالة
٦	محلي	٥	٥.٥٩	١.٤٧	٣.٣٧	١.٨٨	٦.٨٢	دالة
		١٨	٥.٧٥	١.١٣	٣.٥٧	١.١٣	٧.٧٥	دالة
		٣١	٦.٣٥	٠.٧٣	٣.٤٨	١.٨٦	١٠.٥٥	دالة
		٤٤	٦.٠٣	٠.٩٨	٢.٩٦	١.٤٩	١٢.٦١	دالة
		٥٧	٦.٠١	١.١٢	٣.٢٩	١.٦٤	١٠.٠٤	دالة
٧	هرمي	٨	٦.٥٣	٠.٨١	٣.٩٠	١.٩٣	٩.١٩	دالة
		٢١	٦.١١	٠.٩٢	٣.٤٩٠	١.٥٧	١٠.٨٩	دالة
		٣٤	٦.٣٣	٠.٨٠	٣.١٦	١.٥٠	١٣.٦٥	دالة
		٤٧	٦.١٨	٠.٧٥	٣.٥٥	١.٥٩	١٠.٩٣	دالة
		٦٠	٦.١٦	١.١١	٣.٦١	١.٨٧	٨.٦٠	دالة
٨	ملكي	٩	٥.٦٨	١.٢٥	٣.٢٧	١.٨٢	٧.٩٨	دالة
		٢٢	٦.٢٠	٠.٩٣	٣.١٦	١.٥٩	١٢.٠٣	دالة
		٣٥	٦.٣٨	٠.٧٣	٣.٢٩	١.٨٠	١١.٦٣	دالة
		٤٨	٧.٠٩	٦.٦٩	٣.٤٤	١.٨٦	٣.٨٥	دالة
		٦١	٦.١٤	١.٠١	٣.١٨	١.٦٧	١١.١٢	دالة
٩	فوضوي	١١	٥.٥٣	١.٥٠	٢.٥٧	١.٣٨	١٠.٦٧	دالة
		٢٤	٦.١٨	٠.٩٣	٣.٢٧	١.٦١	١١.٤٣	دالة
		٣٧	٦.٠٥	٠.٩٩	٣.٠٥	١.٧٥	١٠.٩٢	دالة
		٥٠	٦.٢٢	٠.٩٠	٣.٥٧	١.٨٦	٩.٣٧	دالة
		٦٣	٥.٤٢	١.٦٤	٣.٢٩	١.٥٨	٦.٨٥	دالة
١٠	داخلي	١٢	٥.٠٧	١.٦٢	٢.٠١	١.٣٢	١٠.٧١	دالة
		٢٥	٦.٠١	١.٠١	٣.٤٤	١.٧٧	٩.٢٣	دالة
		٣٨	٦.٢٢	١.١٢	٢.٧٤	١.٧٧	١٢.١٨	دالة
		٥١	٢.٣٣	٠.٦٧	٣.٦١	١.٨٢	١٠.٢٧	دالة
		٦٤	٥.٨٨	١.٣٤	٣.٢٤	١.٤٧	٩.٧٤	دالة
١١	متحرر	٦	٦.١٢	١.٠١	٣.٤٦	١.٧٥	٩.٦٧	دالة
		٩	٥.٦٤	١.٢٦	٣.١١	١.٦٨	٨.٨٤	دالة
		٣٢	٦.٣٥	٠.٩٥	٣.٥٩	٢.٠٤	٨.٩٩	دالة
		٤٥	٦.٣٣	٠.٨٤	٣.٤٧	١.٠٥	١٢.٣٥	دالة
		٥٨	٦.٢٧	٠.٦٨	٣.٢٤	١.٧٣	١١.٩٥	دالة
١٢	محافظ	٧	٥.٧٠	١.٣٦	٣.٥٧	١.٩٧	٦.٥٠	دالة
		٢٠	٥.٨١	١.١٩	٣.٣١	١.٧٣	٨.٧١	دالة
		٣٣	٥.٥٧	١.٣٦	٢.٨٩٤	١.٦٠	٩.١٥	دالة
		٤٦	٥.٨٣	١.٧٧	٢.٨١	١.٣١	١٢.٥٤	دالة
		٥٩	٥.٧٥	١.٣٥	٢.٧٧	١.٦٨	١٠.١٠	دالة
١٣	خارجي	١٣	٥.٨٣	١.٢٥	٢.٩٨	١.٧٣	٩.٧٩	دالة
		٢٦	٦.١٦	٠.٨١	٢.٥٥	١.٦٥	١٤.٣٦	دالة
		٣٩	٦.٣٨	٠.٦٢	٢.٧٧	١.٧٧	١٤.٠٨	دالة
		٥٢	٦.٥٠	٠.٥٧	٢.٨٨	١.٥٨	١٥.٧٣	دالة
		٦٥	٦.٣١	٠.٧٩	٣.٣٨	١.٥٧	١٢.٢٠	دالة

ثانياً: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل أسلوب

أشارت أنستازي Anastasi (1976) إلى أن ارتباط الفقرة بمحك داخلي أو خارجي مؤشر لصدقها، وحينما لا يتوفر محك خارجي مناسب فأن الدرجة الكلية للمجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة. (Anastasi, 1976, P. 206)

وعليه حسب صدق الفقرات لقائمة أساليب التفكير ولكل أسلوب على حدة عن طريق إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لكل أسلوب باستعمال معامل ارتباط بيرسون بالاعتماد على (٢٠٠) استمارة وهي نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون البالغة (٠.١٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط المحسوبة لفقرات قائمة أساليب التفكير

ت	الأساليب	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	الأساليب	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة
١	الأقلي	١٠	٠.٥٨	دالة	تنفيذي	٤١	٠.٦٧	دالة
		٢٣	٠.٦٥	دالة		٥٤	٠.٦٨	دالة
		٣٦	٠.٦٥	دالة	حكمي	٣	٠.٥٦	دالة
		٤٩	٠.٧٠	دالة		١٦	٠.٥٩	دالة
		٦٢	٠.٦٩	دالة		٢٩	٠.٦٠	دالة
٢	تشريعي	١	٠.٦٣	دالة		٤٢	٠.٦٦	دالة
		١٤	٠.٧٠	دالة		٥٥	٠.٦٥	دالة
		٢٧	٠.٦٧	دالة	خارجي	١٣	٠.٠٦٥	دالة
		٤٠	٠.٦٣	دالة		٢٦	٠.٧٧	دالة
		٥٣	٠.٦٧	دالة		٣٩	٠.٧٦	دالة
٣	تنفيذي	٢	٠.٥٧	دالة		٥٢	٠.٧٩	دالة
		١٥	٠.٦٩	دالة		٦٥	٠.٦٤	دالة
		٢٨	٠.٦١	دالة				
٦	داخلي	١٢	٠.٥٩	دالة	متحرر	٦	٠.٥٨	دالة
		٢٥	٠.٦٢	دالة		٩	٠.٥٧	دالة
		٣٨	٠.٦٦	دالة		٣٢	٠.٦٦	دالة
		٥١	٠.٦٣	دالة		٤٥	٠.٧١	دالة
		٦٤	٠.٦٤	دالة		٥٨	٠.٦٦	دالة

٧	عالمي	٤	٠.٥٥	دالة	محافظ	٧	٠.٤٩	دالة
		١٧	٠.٦١	دالة		٢٠	٠.٥٩	دالة
		٣٠	٠.٦٢	دالة		٣٣	٠.٥٨	دالة
		٤٣	٠.٦١	دالة		٤٦	٠.٦٤	دالة
		٥٦	٠.٥٥	دالة		٥٩	٠.٦١	دالة
٨	فوضوي	١١	٠.٥٧	دالة	محلي	٥	٠.٥١	دالة
		٢٤	٠.٦٥	دالة		١٨	٠.٥١	دالة
		٣٧	٠.٦٥	دالة		٣١	٠.٦٣	دالة
		٥٠	٠.٦٢	دالة		٤٤	٠.٦٨	دالة
		٦٣	٠.٥٣	دالة		٥٧	٠.٦٣	دالة
١٢	ملكي	٩	٠.٤٧	دالة				
		٢٢	٠.٥٦	دالة				
		٣٥	٠.٥٦	دالة				
		٤٨	٠.٧٣	دالة				
		٦١	٠.٥٣	دالة				
١٣	هرمي	٨	٠.٦٦	دالة				
		٢١	٠.٦٦	دالة				
		٣٤	٠.٦٩	دالة				
		٤٧	٠.٦٨	دالة				
		٦٠	٠.٦٠	دالة				

مؤشرات الصدق لقائمة أساليب التقليد

يعرف تورندايك وهيجن Thorndike & Hagen (1977) الصدق بأنه تقدر لمعرفة ما إذا كان الاختبار يقيس ما نريد أن نقيسه به وكل ما نريد أن نقيسه به، وليس غير ما نريد أن نقيسه به. (Thorndike & Hogen 1977, PP. 56- 57)

وقد تحقق الصدق من القائمة الحالية من خلال:

١- الصدق الظاهري:

يشير أيبل Ebel (1972) والن ووين Allen & Yen (1979) إلى أن أفضل طريقة للتأكيد من مؤشر الصدق الظاهري لأداء القياس النفسي هو أن يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقدير مدى تمثيل الفقرات أو العبارات للصفة المراد قياسها.

(Allen & Yen, 1979, P. 96). (Ebel, 1972, P. 555)

وتحقق الصدق الظاهري لقائمة أساليب التفكير عن طريق عرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم، ملحق (2) .

٢- مؤشرات صدق البناء:

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي الخاصة المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين (Cronbach, 1964, P. 121) أي أنه عبارة عن المدى الذي يمكن أن نقرر بموجبه أن المقياس يقيس بناء نظرياً محدداً أو خاصية معينة.

. (Anstasiy, 1979, P. 151)

وكانت فقرات قائمة أساليب التفكير تمتلك القوة التمييزية وصادقة في قياس ما أعدت لقياسه كما أشار ارتباطها بالدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التفكير فأن هذا الاجراء يعد مؤشراً لصدق البناء.

مؤشرات ثبات قائمة أساليب التفكير:

الثبات هو الاتساق في نتائج المقياس (Marshal, 1972, p. 429) ويرى كرونباخ (Cronbach) أن الثبات يشير إلى اتساق درجات الاستجابات عبر سلسلة من القياسات. (Cronbach, 1964, p. 126).

والذي يتفرع إلى نوعين هما، الاتساق الداخلي (Internal Consistency) والذي يتحقق إذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه والاتساق الخارجي (External Consistency) والذي يتحقق عندما يستمر المقياس في اعطاء نتائج ثابتة بتكرار تطبيقه عبر مدة زمنية (Holt & Irving, 1971, p. 60)، وقد قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة- معادلة الفاكرونباخ- تم حساب الثبات بهذه الطريقة باستخدام معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي، إذ يشير (نانلي) أن معادلة الفاكرونباخ تزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف. (Nunnally, 1978, p. 230).

وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى. (ثورتدايك وهيجن، ١٩٨٩، ص٧٩). ولاستخراج الثبات وفق هذه الطريقة تم استخدام جميع الاستمارات البالغ عددها (٢٠٠) استمارة تم استخدام معامل (الفا) وأشارت النتائج أن معاملات الثبات كانت تتراوح ما بين (٠.٦٢- ٠.٧٧) وتعد القائمة الحالية متسقة داخلياً، حيث هذه المعادلة تعكس مدى أتساق الفقرات داخليا (Nunnally, 1978, p. 246) والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لقائمة أساليب التفكير

ت	الأسلوب	معامل الثبات	ت	الأسلوب	معامل الثبات
١	اقلي	٠.٦٦	٨	فوضوي	٠.٦٨
٢	تشريعي	٠.٦٨	٩	متحرر	٠.٦٣
٣	تنفيذي	٠.٦٥	١٠	محافظ	٠.٧٢
٤	حكمي	٠.٧٧	١١	محلي	٠.٦٤
٥	خارجي	٠.٧٧	١٢	ملكي	٠.٦٧
٦	داخلي	٠.٦٢	١٣	هرمي	٠.٦٧
٧	عالمي	٠.٧٣			

ثانياً: وصف وكيفية تصحيح مقياس الأداء الإبداعي

قامت الباحثة بإعداد مقياس الأداء الإبداعي معتمدة على الأدب التربوي وبالرجوع إلى الدراسات السابقة وكالآتي:

1- Jorrance, E. P. , (1978) Thinking problem Solving Congnition. New York. P.
2- Cole's, (1980) The Eff- ects of Creative Thinking Skills Program on Founth Grode Students.
3- Rossa, p. I. E (1996) Teaching Young children to thinking.
4- Rodd, J. (1997) Encovraging Young Childrens Critical and Creative Thinking Eric DATA BASE.

٥- دراسة السمير (٢٠٠٣) فاعلية برنامج تدريب مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي.

تصحيح الأداة:

يتكون المقياس بصورته الأولية من (٣٥) فقرة ملحق (٣) يتبع كل فقرة من فقرات الأداة ربع بدائل (أ- ب- جـ- ء) جميعها تمثل مستوى الأداء الإبداعي المعرفي الذي يمارسه الطالب حول ما تتطلبه الفقرة من أداء ابداعي، ولكن بمستويات متفاوتة فكلما ارتفع مستوى الأداء الإبداعي للطالب على مقياس الأداء الإبداعي أعطى درجة أكبر، ولأن جميع البدائل تعكس ممارسات ذهنية ابداعية يقوم بها الطالب، إلا أن هذه الممارسات الذهنية الإبداعية تصنف في مستوياتها تعكسها إجابات الطالب على بدائل فقرات الأداء، وعليه فقد تراوحت الدرجات التي تعطى لإجابة الطالب عن كل فقرة ما بين درجة (١) إلى (٤) درجة، وبذلك يكون مجموع درجات الأداء بحدها الأعلى ٤×٣٥ (١٤٠) درجة، ويكون مجموع درجات الأداء بحدها الأدنى ١×٣٥= (٣٥) درجة. أنظر ملحق (٣) .

صلاحية فقرات مقياس الأداء الإبداعي

عرضت فقرات مقياس الأداء الإبداعي بصيغتها الأولية المتكونة من (٣٥) فقرة ملحق (٣) على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم(*) لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات والبدائل، وفي ضوء آراء المحكمين تم استخراج صلاحية الفقرة أو رفضها، وتم استبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم تم الاتفاق على الابقاء على جميع الفقرات، مع تعديل بعض الفقرات وليس حذفها .

الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو معرفة وضوح الفقرات من حيث الصياغة والمعنى كذلك معرفة فعالية بدائل المقياس والصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيبين لغرض تلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية، لذا قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغت (٢٠) طالب وطالبة من قسم (علوم القرآن) وقسم (الفيزياء) في كلية التربية – الجامعة المستنصرية وبواقع (١٠) طالب وطالبة من كل قسم، وقد بين الطلبة أن الفقرات واضحة .

تطبيق مقياس الأداء الإبداعي على عينة ممثله للمجتمع

لغرض التحليل الإحصائي للفقرات وإيجاد قوتها التميزية ودرجة اتساقها الداخلية واستبعاد الفقرات غير المميزة، وإيجاد الصدق والثبات للمقياس، تم اختبار عينة عشوائية من طلبة الجامعة المستنصرية بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة (وهي نفس عينة التحليل الإحصائي لقائمة أساليب التفكير) وتم تطبيق مقياس الأداء الإبداعي عليها.

إجراءات تحليل مقياس الأداء الإبداعي

يعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات .

أولاً: أسلوب المجموعتين المتطرفتين (صدق البناء) ولاستخراج القوة التمييزية للفقرات اتبع ما يأتي:

١- تصحيح إجابات الطلبة وحددت الدرجة الكلية التي حصل عليها كل طالب على المقياس.

(*) أسماء السادة المحكمين على مقياس الأداء الإبداعي مرتبة حسب القابهم العلمية والحروف الهجائية:

١- أ. د. قيل كودي حسين – كلية التربية – الجامعة المستنصرية.

٢- أ. د. حيدر كريم سكر – كلية التربية – الجامعة المستنصرية.

٣- أ. م. د. علاء الدين جميل – كلية الآداب – الجامعة المستنصرية.

٤- أ. م. د. علي عودة الحلفي – كلية الآداب – الجامعة المستنصرية.

٥- أ. م. د. أمل إسماعيل عابر – كلية التربية – الجامعة المستنصرية.

٢- رتبت الاستمارات تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة .

٣- تعين الـ (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والتي سميت بالمجموعة العليا والـ (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والتي سميت بالمجموعة الدنيا، وبذلك أصبح عدد أفراد كل مجموعة (٥٤) فرداً وبهذا تصبح لدينا – مجموعتان بأكبر حجم يقرب توزيعهما من التوزيع الطبيعي، وبأقصى تباين.

٤- تم تطبيق الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا فأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التميزية للفقرة بين المجموعتين من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٠٦) وكانت جميع الفقرات مميزة ما عدا الفقرات الآتية (٩، ١٢، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٦) فأصبح المقياس متكون من (٢٨) فقرة والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمقياس الأداء الإبداعي وفق أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t- test المحسوبة	t- test الجدولية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	٣.٢٧	٠.٨١	٢.٦٤	١.٠٤	٣.٤٩	١.٩٦	دالة
٢	٣.٣١	٠.٨٢	٢.٦١	٠.٧٦	٤.٦١	١.٩٦	دالة
٣	٣.٣٣	٠.٨٦	٢.٧٩	١.٠٨	٢.٨٣	١.٩٦	دالة
٤	٣.٦٦	٠.٧٥	٢.٧٢	١.١٨	٤.٩٣	١.٩٦	دالة
٥	٣.١٤	٠.٩٩	٢.٥٩	١.٠٥	٢.٨١	١.٩٦	دالة
٦	٣.١٨	١.١٠	٢.٧٠	١.٢٦	٢.١٠	١.٩٦	دالة
٧	٢.٨٥	١.٢٠	٢.٠٥	١.١٣	٣.٥٣	١.٩٦	دالة
٨	٣.٢٠	٠.٨٩	٢.٤٨	١.١١	٣.٧١	١.٩٦	دالة
٩	٢.٦٨	١.٠٤	٢.٦٢	١.٠٦	٠.٢٧	١.٩٦	دالة
١٠	٣.٠٧	٠.٨٦	٢.٢٢	١.٠٥	٤.٥٧	١.٩٦	دالة
١١	٢.٩٨	١.٠١	٢.٥٧	١.٠٣	٢.٠٥	١.٩٦	دالة
١٢	٢.٧٤	٠.٩٩	٢.٥١	١.٠٥	١.١٢	١.٩٦	دالة
١٣	٢.٨١	١.١١	٢.٢٤	١.٠٦	٢.٧٣	١.٩٦	دالة
١٤	٢.٦١	١.٣٦	١.٨٥	١.٢٠	٣.٠٦	١.٩٦	دالة
١٥	٢.٥٧	١.٣٤	٢.٥٥	١.١٧	٠.٠٧	١.٩٦	دالة

١٦	٣.٠٧	٠.٨٦	٢.٢٢	١.٠٥	٤.٥٦	١.٩٦	دالة
١٧	٣.٠٧	٠.٨٦	٢.٢٢	١.٠٥	٤.٥٧	١.٩٦	دالة
١٨	٢.٦٨	١.٠٦	٢.٠٧	١.١٩	٢.٨١	١.٩٦	دالة
١٩	٢.٧٤	١.٢٣	٢.٣٣	١.٠٨	١.٨٢	١.٩٦	دالة
٢٠	٢.٧٢	٠.٩٥	٢.٠٩	٠.٨٥	٣.٦٠	١.٩٦	دالة
٢١	٢.٥١	١.٢٠	٢.٢٩	١.٠٢	١.٠٣	١.٩٦	دالة
٢٢	٢.٩٤	٠.٩٥	٢.٢٥	١.٠٨	٣.٤٧	١.٩٦	دالة
٢٣	٢.٤٠	١.١٠	٢.١٨	١.٠٦	١.٠٦	١.٩٦	دالة
٢٤	٢.٧٤	٠.٩١	٢.١١	١.٠٠٣	٣.٤٠	١.٩٦	دالة
٢٥	٢.٨٥	١.٢٠	٢.٠٥	١.١٣	٣.٥٣	١.٩٦	دالة
٢٦	٢.٦٨	١.١٩	٢.٤٢	٠.٩٨	١.٢٣	١.٩٦	دالة
٢٧	٢.٦٦	١.١٨	٢.١٨	٠.٩٥	٢.٣٣	١.٩٦	دالة
٢٨	٣.٦٦	٠.٧٥	٢.٧٢	١.١٨	٤.٩٣	١.٩٦	دالة
٢٩	٢.٦١	١.٣٦	١.٨٥	١.٢٠	٣.٠٦	١.٩٦	دالة
٣٠	٢.٦١	١.٠٨	٢.٢٧	١.١٨	١.٥٢	١.٩٦	دالة
٣١	٣.٢٢	١.٠٤	٢.٣١	١.١٧	٤.٢٤	١.٩٦	دالة
٣٢	٢.٨٣	١.١١	٢.٢٠	١.١٨	٢.٨٤	١.٩٦	دالة
٣٣	٣.٣١	٠.٨٢	٢.٦١	٠.٧٩	٤.٦١	١.٩٦	دالة
٣٤	٣.١٨	١.١٠٠	٢.٧٠	١.٢٦	٢.١٠	١.٩٦	دالة
٣٥	٢.٨١	١.١١	٢.٢٤	١.٠٦	٢.٧٣	١.٩٦	دالة

ثانيا: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية (صدق البناء)

يتفق المتخصصون في مجال القياس النفسي على اهمية الصدق في فقرات المقاييس النفسية، لان صدق المقياس يعتمد بالأساس على صدق فقراته. (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص١٨٤) إذ أشارت استتازي الى ان ارتباط الفقرة بمحك داخلي او خارجي مؤشر لصدقها، أو حينما لايتوفر محك خارجي مناسب فأن الدرجة الكلية للمجيب تمثل افضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة. (Anastasi, 1976, p. 206) ، وعليه حسب صدق الفقرات لمقياس الأداء الإبداعي عن طريق إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، بالاعتماد على (٢٠٠) استمارة (وهي نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين ومن المعروف في بناء المقاييس أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي كان تضمنها في المقاييس يزيد من احتمال الحصول على مقياس أكثر تجانساً. (Allen & Yen, 1979, P. 125)

وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون (٠.١٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) ما عدا الفقرات (٢٧) و (٣٠) والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

قيم معاملات الارتباط المحسوبة لفقرات مقياس الأداء الإبداعي لأستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠.٢٦	دالة	١٩	٠.١٢	غيردالة
٢	٠.٣١	دالة	٢٠	٠.٢٣	دالة
٣	٠.٢٠	دالة	٢١	٠.٠٨	غير دالة
٤	٠.٣١	دالة	٢٢	٠.٢٦	دالة
٥	٠.١٥	دالة	٢٣	٠.٠٨	غير دالة
٦	٠.١٤	دالة	٢٤	٠.٣١	دالة
٧	٠.١٨	دالة	٢٥	٠.٢٢	دالة
٨	٠.٢٧	دالة	٢٦	٠.١١	غير دالة
٩	٠.٠١	غير دالة	٢٧	٠.١٣	غير دالة
١٠	٠.١٥	دالة	٢٨	٠.١٦	غير دالة
١١	٠.١٥	دالة	٢٩	٠.١٤	دالة
١٢	٠.٠٩	غيردالة	٣٠	٠.١٠	غير دالة
١٣	٠.١٤	دالة	٣١	٠.٢٧	دالة
١٤	٠.٢١	دالة	٣٢	٠.٢٢	دالة
١٥	٠.٠١	غيردالة	٣٣	٠.١٥	دالة
١٦	٠.١٦	دالة	٣٤	٠.١٧	دالة
١٧	٠.٣٠	دالة	٣٥	٠.٢٢	دالة
١٨	٠.٢٢	دالة			

فأصبح المقياس يتكون بصورته النهائية من (٢٦) فقرة بعد استخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للأداء الإبداعي ملحق (٤)

مؤشرات الثبات لمقياس الأداء الإبداعي

الثبات:

لقد قامت الباحثة بحساب الثبات لمقياس الأداء الإبداعي بطريقة تحليل التباين – معادلة ألفاكرونباخ– إذ تشير (نانلي) أن معادلة ألفاكرونباخ تزودنا بتقدير جيد في أغلب المواقف (Nunnally, 1978, p. 230) وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى. (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩، ص٧٩).

ولاستخراج الثبات وفق هذه الطريقة تم استخدام جميع الاستمارات البالغ عددها (٢٠٠) استمارة ثم استخدم معامل (الفا) وأشارت النتائج أن معامل الثبات بلغ (٠.٧٨) ويعد المقياس الحالي متسق داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق الفقرات داخلياً
(Nunnally, 1978, p. 214)

الوسائل الإحصائية

استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البينات وقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي لعينة واحدة لحساب دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة والمجتمع.
٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، استخدم لحساب القوة التمييزية لفقرات مقاييس الدراسة بأسلوب المجموعتين المتطرفتين ولحساب الفرق بين الذكور والاناث والعلمي والإنساني.
٣- معامل ارتباط بيرسون استخدم لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لفقرات مقاييس الدراسة. وأيضاً العلاقة الارتباطية بين مقاييس الدراسة.
٤- معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي: استخدم لحساب ثبات مقاييس الدراسة.

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة على وفق أهداف البحث، ومن ثم مناقشة هذه النتائج من أجل الخروج بالتوصيات والمقترحات.

١- الهدف الأول:

التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة مرحلة الجامعة. وللتحقق من الهدف الأول تم قياس أساليب التفكير عند العينة ككل والبالغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة، وبعد تحليل البيانات احصائياً حسب متوسطات أساليب التفكير لدى الطلبة، وكانت النتائج على النحو الآتي الأسلوب الخارجي متوسطة الحسابي (٢٣.٧٩) وانحرافه المعياري (٦.٨١) الأسلوب التشريعي متوسطة الحسابي (٢٤.٩٤) وانحرافه المعياري (٥.٦٨) الأسلوب التنفيذي متوسطة الحسابي (٢٣.٩٩) وانحرافه المعياري (٥.٦٢) الأسلوب الحكمي متوسطة الحسابي (٢٣.٣٦) وانحرافه

المعياري (٥.٢٨) الأسلوب العالمي متوسطة الحسابي (٢١.٤٨) وانحرافه المعياري (٥.٣٥) الأسلوب المحلي متوسطة الحسابي (٢٣.٤٦) وانحرافه المعياري (٥. ٣٥) الأسلوب الهرمي متوسطة الحسابي (٢٤.٩٩) وانحرافه المعياري (٥.٦٧) والأسلوب الملكي متوسطة الحسابي (٢٣.٨٩) وانحرافه المعياري (٦.٨٩) الأسلوب الأقلي متوسطة الحسابي (٢٤.١٦) وانحرافه المعياري (٥.٧٦) الأسلوب الفوضوي متوسطة الحسابي (٢٢.٨٦) وانحرافه المعياري (٥.٥٧) الأسلوب الداخلي متوسطة الحسابي (٢٢.٦٠) وانحرافه المعياري (٥.٨٦) الأسلوب المتحرر المتوسط الحسابي (٢٤.٣٥) وانحرافه المعياري (٥.٧٨) الأسلوب المحافظ متوسطة الحسابي (٢٢.٣٣) وانحرافه المعياري (٥.٤٣) والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة ككل على قائمة أساليب التفكير

ت	أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	خارجي	٢٣.٧٩	٦.٨١	٨	ملكي	٢٣.٨٩	٦.٨٩
٢	تشريعي	٢٤.٩٤	٥.٦٨	٩	محلي	٢٤.١٦	٥.٧٦
٣	تنفيذي	٢٣.٩٩	٥.٦٢	١٠	فوضوي	٢٢.٨٦	٥.٥٧
٤	حكمي	٢٣.٣٦	٥.٢٨	١١	داخلي	٢٢.٦٠	٥.٨٦
٥	عالمي	٢١.٤٨	٥.٥٣	١٢	متحرر	٢٤.٣٥	٥.٧٨
٦	محلي	٢٣.٤٦	٥.٣٥	١٣	محافظ	٢٢.٣٣	٥.٤٣
٧	هرمي	٢٤.٩٩	٥.٦٧				

ويتبين من النتائج المعروضة في جدول (٩) أن المتوسط الحسابي لأسلوب التفكير (هرمي) هو أعلى المتوسطات لقائمة أساليب التفكير، وبهذا يعد هذا الأسلوب هو المميز لعينة البحث الحالي، وبالمرتبة الثانية أساليب التفكير (التشريعي) والثالثة أساليب التفكير (المتحرر) والرابعة (الأقلي) والخامسة أساليب التفكير (التنفيذي) والمرتبة السادسة أساليب التفكير (الملكي) والسابعة أساليب التفكير (الخارجي) والثامن والتاسع والعاشر (المحلي) و (الحكمي) و (الفوضوي) على التوالي والحادي عشر (الداخلي) والثاني عشر (المحافظ) والأخير الثالث عشر أساليب التفكير (العالمي).

جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (رمضان، ٢٠٠١) حيث أشارت في نتائجها أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً عند الطلبة هي أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والهرمي، والمحلي، والمتحرر) . (الإبراهيمي، ٢٠١٢، ص٧٠).

وأيضاً جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة ستيرنبيرغ وجريجو زنكو (١٩٩٣) (Sternberg & Grigorenk, 1993, P. 125).

أشارت هذه الدراسة في نتائجها إلى أن الأساليب السائدة للتفكير عند الطلبة الموهوبين هي أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، المتحرر)، وأقل الأساليب هي أساليب التفكير التنفيذي (Sternberg & Grigorenko, 1993, P. 13- 122).

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة سيلدز وستيرنبيرغ (٢٠٠١) . حيث أشارت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير السائدة عند الطلبة هي أسلوب التفكير (التنفيذي والتشريعي والهرمي والداخلي والمحافظ). (Cillier & Sternberg, 2001, P. 101- 126)

وجاءت نتيجة الهدف الأول متفقة مع نتيجة دراسة (الدردير، ٢٠٠٤) حيث أشارت في نتائجها أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً عند طلبة الكلية هي أسلوب التفكير (الهرمي، الخارجي، الأقلي). (الدردير، ٢٠٠٤، ص١٣٥– ٢٦٧).

وأيضاً جاءت متفقة مع نتائج دراسة تشين (٢٠٠١) حيث أشارت في نتائجها أن أسلوب التفكير المميز عند طلبة معاهد التعليم العالي (التشريعي، والداخلي). (الإبراهيمي، ٢٠١٢، ص٨).

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصل إليه ستيرينبيرغ كما لاحظ بعض الأساليب ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً وذا دلالة مثل الأسلوب التشريعي مع المتحرر) و(التنفيذي والمحافظ). (الإبراهيمي، ٢٠١٢، ص٣٥).

وكذلك اتفقت مع دراسة (الإبراهيمي، ٢٠١٢) والتي أشارت في نتائجها أن الأسلوب الهرمي جاء في المرتبة الثانية والأسلوب التشريعي جاء في المرتبة الرابعة وقد أطلق عليها أساليب التفكير (البسيطة) (الإبراهيمي، ٢٠١٢، ص١٢٥).

وكذلك جاءت متفقة مع دراسة زهانج (Zhang, 1999) حيث أظهرت نتائج البحث أن التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير أدت إلى استخلاص خمسة عوامل وكان العامل الأول متمركز به الأسلوب (الهرمي، والمتحرر والحكمي) (Zhang, 1999, P. 165- 181) .

وجاءت متفقة مع دراسة (الحسن، ٢٠١٠) حيث أظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون استخدام الأسلوب التشريعي في التفكير. (الإبراهيمي، ٢٠١٢، ص٧٨).

٢– الهدف الثاني:

التعرف على دلالة الفروق في قائمة أساليب التفكير حسب متغير الجنس (ذكور– إناث). ولغرض التعرف على دلالة الفروق في مقياس قائمة أساليب التفكير وحسب متغير

الجنس (ذكور – إناث) تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإستجابات أداء العينة على قائمة أساليب التفكير فظهر إلى المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير الخارجي (٢٢.٧٥) وبانحراف معياري قدره (٧.٢٣) والإناث (٢٤.٧٠) وبانحراف معياري مقداره (٦.٣١) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير التشريعي (٢٣.٦٢) وبانحراف معياري قدره (٥.٨٠) والإناث (٢٦.١١) وبانحراف معياري مقداره (٥.٣٣) وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير التنفيذي (٢٣.٠٧) وبانحراف معياري قدره (٥.٤٥) والإناث (٢٤.٨٠) وبانحراف معياري مقداره (٥.٦٦) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير الحكمي (٢٣.٠٧) وبانحراف معياري مقداره (٥.٣٨) والإناث (٢٣.٦٢) وبانحراف معياري مقداره (٥.٢١)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير العالمي (٢١.١٣) وبانحراف معياري (٥.٤٠) والإناث (٢١.٧٨) وبانحراف معياري مقداره (٥.٦٥) وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير الهرمي (٢٤.٠٠٠) وبانحراف معياري قدره (٥.٤٣) والإناث (٢٥.٨٧) وبانحراف معياري قدره (٥.٧٥) وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير الأقلي (٢٣.٤٨) وبانحراف معياري قدره (٥.٨٣) والإناث (٢٤.٧٥) وبانحراف معياري قدره (٥.٦٥) في حين وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير الفوضوي (٢٢.١٥) وبانحراف معياري قدره (٥.٧٩) والإناث (٢٣.٤٩) وبانحراف معياري قدره (٥.٣٠) وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير الداخلي (٢١.٥٥) وبانحراف معياري قدره (٥.٧٣) والإناث (٢٣.٥٢) وبانحراف معياري قدره (٥.٨٥) في حين وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير المتحرر (٢٣.٣٠) وبانحراف معياري قدره (٦.٠٩) والإناث (٢٥.٢٧) وبانحراف معياري قدره (٥.٣٥) وأخير وبلغ المتوسط الحسابي للذكور على أسلوب التفكير المحافظ (٢١.٩٧) وبانحراف معياري قدره (٥.١٤) والإناث (٢٢.٦٥) وبانحراف معياري (٥.٦٨) .

ولغرض التعرف على دلالة الفروق استخدم الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث على قائمة أسلوب التفكير عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) وكما موضح في جدول (١٠) .

جدول (١٠)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة دلالة الفروق في قائمة أساليب التفكير وحسب متغير الجنس (ذكور- إناث)

ت	أساليب التفكير	t-test		الدلالة
		المحسوبة	الجدولية	
١	خارجي	٢.٠٣	١.٩٦	دالة
٢	تشريعي	٣.١٥	١.٩٦	دالة
٣	تنفيذي	٢.١٨	١.٩٦	دالة
٤	حكمي	٠.٧٣	١.٩٦	غير دالة
٥	عالمي	٠.٨٢	١.٩٦	غير دالة
٦	محلي	٢.٤٤	١.٩٦	دالة
٧	هرمي	٢.٣٦	١.٩٦	دالة
٨	ملكي	٢.٨١	١.٩٦	دالة
٩	أقلي	١.٥٥	١.٩٦	غير دالة
١٠	فوضوي	١.٦٩	١.٩٦	غير دالة
١١	داخلي	٢.٤٠	١.٩٦	دالة
١٢	متحرر	٢.٤٢	١.٩٦	دالة
١٣	محافظ	٠.٨٧	١.٩٦	غير دالة

من الجدول أعلاه يتضح أن هناك فروق دالة بين الذكور والإناث على قائمة أساليب التفكير ولصالح الإناث وعلى الأساليب الآتية الخارجي، التشريعي، تنفيذي، والمحلي والهرمي، والملكي، الداخلي، والمتحرر) في حين لا توجد فروق بين الذكور والإناث وعلى قائمة أساليب التفكير (العالمي والحكمي والأقلي والفوضوي والمحافظ).

جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة كل من دراسة (شمس، ٢٠٠٤) حيث أشارت نتائجها وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الطلبة والطالبات في الأسلوب التشريعي فقط (الشمسي، ٢٠٠٤، ص١٣- ٣٩) . وأيضاً جاءت متفقة مع دراسة (عجوة، ١٩٩٨) حيث أشارت في نتائجها لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير (المحافظ والمحلي) وكانت الفروق لصالح الإناث. (عجوة، ١٩٩٨، ص٣٦١- ٤٣٠). وجاءت متفقة مع دراسة (رمضان، ٢٠٠١) أظهرت نتائج الدراسية إلى وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي والمحلي والمحافظ والملكي والداخلي). (رمضان، ٢٠٠١، ص١١- ٤٠). وأيضاً دراسة (شلبي، ٢٠٠٢) أشارت في نتائجها تميز الطلاب الذكور عن الطالبات

بأساليب التفكير (التشريعي والحكمي والهرمي) بينما تميزت الطالبات بأسلوب التفكير التنفيذي. (شبلن، ٢٠٠٢، ص٨٧- ١٤٢). في حين جاءت هذه النتيجة مختلفة مع نتائج دراسة سيلرز وستيرنبيرغ، (٢٠٠١) والتي أشارت في نتائجها بعدم وجود تأثير للجنس (ذكور- إناث) على أساليب التفكير عند طلبة الجامعة.

(Cillier & Sternberg, 2001, P. 101- 126)

ويمكن أن نفسر نتيجة الهدف الثاني حسب ما جاء به ستيرنبيرغ أن الأفراد سيتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب. وأن ديناميكية وليسن استاتيكيه وأنها تكتسب من خلال عملية التطبع الاجتماعي، واختلاف الذكور والإناث في هذه العملية). (الإبراهيمي، ٢٠١٢، ص٣٥).

٣- الهدف الثالث:

التعرف على دلالة الفروق في قائمة أساليب التفكير حسب متغير التخصص (العلمي والإنساني). ولغرض التعرف على دلالة الفروق بين العلمي والإنساني استخرج المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل أسلوب من أساليب التفكير فأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للتخصص وعلى أسلوب التفكير الخارجي (٢٤.٠٥) وبانحراف معياري قدره (٧.٠٥) والإنساني (٢٣.٣٨) وبانحراف معياري قدره (٦.٤٥) في حين المتوسط الحسابي العلمي وعلى أسلوب التفكير التشريعي (٢٥.١٢) وبانحراف معياري قدره (٦.٠٧) والإنساني (٢٤.٦٧) وبانحراف معياري قدره (٥.٠٨) وبلغ المتوسط الحسابي للعلمي أسلوب التفكير التنفيذي (٢٤.٠٥) وبانحراف معياري قدره (٥.٨٤) والتخصص الإنساني (٢٣.٩٠) وبانحراف معياري قدره (٥.٣٠) وبلغ المتوسط الحسابي للعلمي على أسلوب التفكير حكمي (٢٣.٤٠) وبانحراف معياري قدره (٥.٤٩) والإنساني (٢٣.٣١) وبانحراف معياري قدره (٥.٠٠) في حين بلغ المتوسط الحسابي للعلمي على أسلوب التفكير العالمي (٢١.١٥) وبانحراف معياري قدره (٥.٦٣) والإنساني (٢١.٩٧) وبانحراف معياري قدره (٥.٣٧) وبلغ المتوسط الحسابي للعلمي على أسلوب التفكير المحلي (٢٣.٤٧) وبانحراف معياري قدره (٥.٦٧) والإنساني (٢٣.٤٣) وبانحراف معياري قدره (٤.٨٥) وبلغ المتوسط الحسابي للعلمي على أسلوب التفكير الهرمي (٢٥.٤٠) وبانحراف معياري قدره (٥.٥٦) والإنساني (٢٤.٣٨) وبانحراف معياري قدره (٥.٨٠) وبلغ المتوسط الحسابي للعلمي على أسلوب التفكير للتخصص العلمي على مستوى التفكير الملكي (٢٤.١٤) وبانحراف معياري قدره (٥.٨٦) وبلغ المتوسط الحسابي للعلمي على أسلوب التفكير الأقلي (٢٤.٣١) وبانحراف معياري قدره (٥.٦٢) والإنساني (٢٣. ٩٢) وبانحراف معياري قدره (٥.٩٩) ، أما أسلوب التفكير الفوضوي فبلغ المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (٢٢.٩٣) وبانحراف معياري قدره (٥.٧٢) والإنساني (٢٢.٧٦) وبانحراف معياري قدره (٣.٣٦)

وأسلوب التفكير الداخلي للتخصص العلمي بلغ المتوسط الحسابي (٢٢.٦٠) وبانحراف معياري قدره (٥.٨٦) والإنساني (٢٢.٦٠) وبانحراف معياري قدره (٥.٩١) .

أما أسلوب التفكير المتحرر فبلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢٤.٦٩) وبانحراف معياري قدره (٥.٩٥) والتخصص الإنساني (٢٣.٨٣) وبانحراف معياري قدره (٥.٥٢) و أسلوب التفكير المحافظ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢١.٨٩) وبانحراف معياري قدره (٥.٨٧) والإنساني (٢٣.٠٠) وبانحراف معياري قدره (٤.٦٥) .

ولغرض التعرف على دلالة الفرق بين العلمي والإنساني على قائمة أساليب التفكير استخدم الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨) وعند مقارنتها بالجدولية (١.٩٦) أظهرت النتائج لا توجد فروق دالة إحصائياً بين العلمي والإنساني على قائمة أساليب التفكير ولجميع أساليب التفكير، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة دلالة الفرق بين التخصص العلمي والإنساني على قائمة أساليب التفكير

ت	أساليب التفكير	t-test		الدلالة
		المحسوبة	الجدولية	
١	خارجي	٠.٦٨	١.٩٦	غير دالة
٢	تشريعي	٠.٥٤	١.٩٦	غير دالة
٣	تنفيذي	٠.١٨	١.٩٦	غير دالة
٤	حكمي	٠.١١	١.٩٦	غير دالة
٥	عالمي	١.٠٣	١.٩٦	غير دالة
٦	محلي	٠.٠٤	١.٩٦	غير دالة
٧	هرمي	١.٢٣	١.٩٦	غير دالة
٨	ملكي	٠.٦٣	١.٩٦	غير دالة
٩	أقلي	٠.٤٧	١.٩٦	غير دالة
١٠	فوضوي	٠.٢١	١.٩٦	غير دالة
١١	داخلي	٠.٠٠	١.٩٦	غير دالة
١٢	متحرر	٠.٠٢	١.٩٦	غير دالة
١٣	محافظ	١.٤١	١.٩٦	غير دالة

جاءت هذه النتيجة مختلفة مع دراسة كل دراسة (عجوة، ١٩٩٨) والتي أشارت في نتائجها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام العلمية والإنسانية في بعض أساليب التفكير مثل أسلوب التفكير الحكمي والملكي وكانت الفروق دالة ولصالح طلاب الأقسام الأدبية. (عجوة، ١٩٩٨، ص٣٦١- ٤٣٠). واختلفت مع دراسة (رمضان، ٢٠٠١) والتي أشارت في نتائجها أن هناك اختلافاً بين الطلبة في بعض أسلوب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي- إنساني). (رمضان، ٢٠٠١، ص١١- ٤٠). وأيضاً اختلفت مع دراسة شلبي(٢٠٠٢) التي أشارت في نتائجها أن متغير التخصص الأكاديمي يؤثر في تشكيل بعض أساليب التفكير (التشريعي والتنفيذي والمحلي والهرمي والملكي) (شلبي، ٢٠٠٢، ص٨٧- ١٤٢).

وأيضاً اختلفت مع دراسة سيلرز وستيرنبيرغ (٢٠٠١) والتي أشارت في نتائجها وجود فروق مختلفة عند طلبة الجامعة في أساليب التفكير تختلف باختلاف الكليات واللغة. (Cillier & Sternberg, 2001, p. 101- 126)

ويمكن أن نفسر نتيجة الهدف الثالث وفق نظرية ستيرنبيرغ في أساليب التفكير أن هناك عدد من المتغيرات التي تؤثر على أساليب التفكير وأن هذه المتغيرة هي (الثقافة والجنس والعمر وأساليب المعاملة الوالدية). ولم يذكر في نظريته متغير التخصص ويمكن أن نضيف الباحثة متغير خامس هو الفروق في السيطرة النصفية للمنح تؤدي إلى فروق في التفكير. (الإبراهيمي، ٢٠١٢، ص٣٦).

وأيضاً يمكن أن نعزو نتيجة الهدف الثالث أيضاً إلى ما أشار به ستيرنبيرغ حول هذه الأساليب واعتبرها على أنها ليست قدرات عقلية وعلى الأفراد أن لا يخلطون بين الأساليب المذكورة والقدرات وإنما هي تفضيلات في استخدام هذه القدرات، وأن هذه الأساليب مهمة فقط لنوعية العمل الذي يختاره الفرد. (Sternberg, 1997, P. 265)

٤- الهدف الرابع

التعرف على الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة وللتحقق من الهدف الرابع تم قياس الأداء الإبداعي على عينة متكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة وهي العينة نفسها التي تم تطبيق قائمة أساليب التفكير عليها، فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي للعينة على مقياس الأداء الإبداعي (٦٨.٦١) وبانحراف معياري قدره (٧.٠١) وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي لمقياس الأداء الإبداعي البالغ (٦٥) ، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة البالغة (٧.٢٩) بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩) ظهر أن الفرق دال احصائياً، وهذا يدل على أفراد العينة لديها أداء إبداعي، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس الأداء الإبداعي للعينة ككل

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	t-test		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الأداء الإبداعي	٢٠٠	٦٨.٦١	٧.٠١	٦٥	٧.٢٩	١.٩٦	دالة

ويمكن أن نفسر نتيجة الهدف الرابع إلى حسب وجهة النظر الإنسانية ومن روادها ماسلو (Maslow) حيث ترى أن القدرات الإبداعية موجودة لدى الناس جميعاً وأن الاختلاف بين الأفراد ما هو إلا اختلاف في درجة القدرة الإبداعية، ويمكن لهذه القدرة الإبداعية، أن تظهر وتتطور إذا توافرت لها البيئة الخالية من الضغوطات والتهديد، فالإبداع عملية علاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب الذي يؤدي إلى تطور القدرات الإبداعية لدى الفرد (السمير، ٢٠٠٣، ص١٣٢).

٥- الهدف الخامس:

التعرف على دلالة الفروق في الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة وحسب متغير الجنس (ذكور- إناث) ولغرض التعرف على دلالة الفروق في الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة وحسب متغير الجنس ذكور – إناث ثم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للذكور والإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٦٧.٩٤) وبانحراف معياري قدره (٧.٠٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٦٩.٢٠) وبانحراف معياري قدره (٦.٩٢) ولغرض التعرف على دلالة الفروق تم استخدام الاختبار التائي للعينات المستقلة (t-test) فبلغت القيمة التائية المحسوبة (١.٢٧) عند درجة حرية (١٩٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) وعند مقارنتها مع التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهر أنه لا توجد فروق دالة أحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس الأداء الإبداعي، وكما موضح في الجدول (١٣)

جدول (١٣)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة دلالة الفرق بين الذكور والإناث على مقياس الأداء الإبداعي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	الدلالة
ذكور	٩٤	٦٧.٩٤	٧.٠٨	١.٢٧	١.٩٦	غير دالة
إناث	١٠٦	٦٩.٢٠	٦.٩٢			

٦- الهدف السادس

التعرف على دلالة الفروق في الأداء الإبداعي لدعم طلبة الجامعة وحسب متغير التخصص (علمي- إنساني) ولغرض التعرف على دلالة الفروق في الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة وحسب المتغير التخصص (علمي- إنساني) تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعلمي والإنساني، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفرع العلمي (٦٩.٠٠) وبانحراف معياري قدره (٧.٠١) والمتوسط الحسابي للفرع الإنساني (٦٨.٠٣) وبانحراف معياري قدره (٧.٠١) ولغرض التعرف على دلالة الفروق تم استخراج الاختبار التائي للعينات المستقلة (t-test) فبلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٩٥) عند درجة حرية (١٩٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والإنساني على مقياس الأداء الإبداعي، وكما موضح في الجدول (١٤)

جدول (١٤)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة دلالة الفرق بين التخصص العلمي والإنساني على مقياس الأداء الإبداعي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	الدلالة
العلمي	١٢٠	٦٩.٠٠	٧.٠١	٠.٩٥	١.٩٦	غير دالة
الإنساني	٨٠	٦٨.٠٣	٧.٠١			

ونفسر نتيجة الهدف الخامس والسادس على وفق نظرية شانك Shank (1993) بأن الإنسان يتمتع بأفكار جديدة يبدأ مما هو معلوم أو من الأفكار السابقة، وأن التذكر قدرة حاسمة في العملية الإبداعية التي تعتمد على وجود مخزون معرفي من الخبرات والتعميمات والرجوع لهذا المخزون ومعالجته ليتلائم مع المشكلة القائمة في الوقت نفسه، ويفترض أن الإبداع يتألف من

عمليتين أساسيتين هما عملية تهدف إلى إيجاد نموذج ملائم لتفسير المشكلة وعملية تعديل تهدف إلى تكييف النموذج بطريقة تجعل التفسير الذي اشتق من خبرة سابقة وموقف معين ملائماً لخبرة جديدة أو موقف مختلف. (السمير، ٢٠٠٣، ص٣٧).

وبما أن كلا الجنس (ذكور – إناث) والتخصص العلمي والإنساني لديهم مخزون معرفي وخبرات سابقة ونماذج سابقة لتفسير المشكلة أو الموقف، وكلاهما لديهم القدرة على تعديل وتكيف النموذج المخزون في الذاكرة بطريقة ملائمة للخبرة الجديدة، لذلك جاءت النتيجة في الهدف الخامس والسادس لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ولكلا التخصص العلمي والإنساني.

٧- الهدف السابع

العلاقة الارتباطية بين الأداء الإبداعي وأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة. وتحقيق للهدف السابع استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، وقد أشارت النتائج لا يوجد ارتباط دال احصائياً أساليب التفكير جميعها والأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة، إذ كانت القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط أصغر من القيمة الجدولية والبالغة (٠.١٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨) والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والأداء الإبداعي

الأداء	الخارجي	تشريعي	تنفيذي	حكمي	عالمي	محلي	هرمي	ملكي	أقلي	فوضوي	داخلي	متحرر	محافظ
الإبداعي	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٠٣	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٠٢	٠.٠٠	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٠٤	٠.٠٢	٠.٠٤	٠.٠١

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نظرية أساليب التفكير لـ (ستيرنبيرغ) التي ترى أن أكثر الأساليب تفصيلاً هي أساليب التفكير (الأقلي والخارجي) وهذه الأساليب أطلق عليها برنادو وزملاؤه وزهانج (2002) Bernaoo, et, al, & Zhang بأساليب التفكير البسيطة، أما (المتحرر والحكمي والعالمي والداخلي) فأطلق عليها بالأساليب المولدة للابتكار، وقد جاءت في البحث الحالي بالترتيب الآتي (الثالث والثامن والثالث عشر والحادي عشر وهذا يدل على أن التدريس في الكليات والجامعات والثقافة والبيئة والتنشئة الاجتماعية لا يشجع على ممارسة هذه الأساليب وبالتالي لا يخلق إبداع أو انتاج إبداعي، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الإبراهيمي (٢٠١٢) والدردير (٢٠٠٤) ودراسة زهانج (1998) Zhang واختلفت مع دراسة عبد الحسين (٢٠١٠) ونتائج دراسة جريجورنيكو وستيرنبيرغ.

(Girigorrikod & Sternberg, 1997)

ثانياً: تلخيص النتائج

١- توجد أساليب تفكير جميعها عند طلبة الجامعة وأكثر أساليب التفكير تميز عند الطلبة هو (الهرمي).

٢- توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) ولصالح الإناث وعلى الأساليب الآتية (الخارجي والتشريعي والتنفيذي والمحلي والهرمي والملكي والداخلي والمتحرر) في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير (العالمي والحكمي والأقلي والفوضوي والمحافظ) .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (العلمي والإنساني) ولجميع أساليب التفكير.

٤- يوجد أداء إبداعي لدى طلبة الجامعة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

٦- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (العلمي والإنساني) .

٧- لاتوجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أساليب التفكير جميعها والأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة .

ثالثاً : المقترحات :

١- استخدام قائمة أساليب التفكير ومقياس الأداء الإبداعي للكشف عن العلاقة بينهم لدى فئات عمرية مختلفة .

٢- إجراء دراسة لمعرفة الفروق في العلاقة بين قائمة أساليب التفكير والأداء الإبداعي لحسب متغيرات مثل التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والاستدلالي والذكاء العام .

٣- إجراء دراسة لمعرفة الفروق في العلاقة بين قائمة أساليب التفكير والأداء الإبداعي وحسب متغيرات أخرى مثل الثقافة والتحصيل والدافعية، والعمر، وأساليب المعاملة الوالدية .

٤- إجراء دراسة لمعرفة الفروق في العلاقة بين قائمة أساليب التفكير والأداء الإبداعي وحسب متغير الفروق في السيطرة النصفية للمخ .

رابعاً : التوصيات :

١- الاستفادة من مقياس أساليب التفكير والأداء الإبداعي في المجالات التربوية والمهنية كأدوات موضوعية في معرفة خصائص الأفراد .

٢- استخدام الأنشطة اللاصفية وخاصة التي تنمي الأداء الإبداعي والجوانب الإبداعية عند الطلبة .

٣- أن تقدم الموضوعات والدروس العلمية بأساليب تبعث الحيوية والنشاط لدى طلبة الجامعة في القاعة وتثير عندهم أساليب التفكير وخاصة المولدة للابتكار مثل (التشريعي، والمتحرر والحكمي والعالمي والداخلي) .

٤- إعطاء معنى للتعلم من خلال ربط المشكلات الدافعة بعملية التعلم وتدريبهم وحثهم على استخدام أساليب التفكير وخاصة المولدة للابتكارية .

المصادر العربية والأجنبية

المصادر العربية :

١- الإبراهيمي، صفاء عبد الرسول (٢٠١٢) أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية .

٢- ثورندايك، روبرت وهيجن، الزابيث (١٩٨٦) القياس والتقويم في علم النفس والتربية، مركز الكتاب الأردني ، الأردن .

٣- الدردير ، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٤) دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، عالم الكتب، القاهرة.

٤- رمضان ، محمد رمضان (٢٠٠١) دراسة أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها، المجلد ١٢، العدد ٤٦.

٥- السمير، محمد حسين النهار (٢٠٠٣) فاعلية برنامج تدريب مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي لطلبة الصف العاشر الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا .

٦- شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠٠٢)، بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية (دراسة مقارنة) ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٢، العدد ٣٤.

٧- الشمس، عبد الأمير عبود (٢٠٠٤)، أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٤٨، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد.

٨- العبيدي ، وآخرون (٢٠١٠) الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم، ط١)، مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .

٩- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤) مقدمة في علم النفس المعرفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن – عمان .

المصادر الأجنبية :

10- Anastasi, A . (1978). Psychological testing 5 thed Macmillan, pub, New York.
11- Cilliers, C., Sterenberg , R. (2001). Thinking styles implication for optimising learning and teaching in university education south African. Journal of higher Education, Vol. 15, No. 1.
12- Cole, S. (1980). The Effects of creative thinking skills program on fourth grade students. Dissertation abstracts international, Vol. 40, No. 12.
13- Eble, R. L. (1972). Theory and practice of Psycological testing , New Jersey: Prentice Haling.
14- He, Y. (2001). The nature of thin king styles on Line Available .
15- Renzulli, J. R. S. (1986). What makes Giftedness? Re- examining Definition. New York: Facts on file, inc. Delta kappa press.
16- Rodd, j. (1997): Encouraging young children's critical an creative thinking, Eric Database.
17- Rossa, P. I. E. (1996). Teaching Young Children to thinking, the effects of Aspecific instructional program. Elevier science ltd, retriered march (8), 2003, from : Education: The comlcte Encyclopedia.
18- Steren berg, R. *1994). Thinking styles theory and assessment at the interface between intelligence and personality in , R. J. Sterenberg & P. Ruzg is (Eds), Intelligence and personality , New York: Cambridge University press .
19- Sterenberg, R. (1997 a). Thinking styles, New York: Cambridge University press.
20- Sterenberg, R. (1997 b). Styles of Thinking and learning Canadian . Jornal of school psychology, Vol. 13, No. 2.
21- Sternberg, R. (1991). Thinking style, keys to Understand student performance . Phi Delta kappan, Vol. 41.
22- Sternberg, R., Grigorenko, E. (1993). Thinking styles and the gifted. Roeper Review, Vol. 16, No, 2.
23- Torrance, E. P. (1978). Thinking problem solving cognition. New York: W. H. Freeman company .

ملحق (١)

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) المقدمة إلى الخبراء بصيغته الأولية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تروم الباحثة القيام بدراسة تستهدف تعرف (أساليب التفكير وعلاقتها بالأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة) واستكمالاً لإجراءات البحث فقد تبنت الباحثة قائمة أساليب التفكير لـ(ستيرنبرغ وواجنر) Sternberg & Wagner (1992) النسخة القصيرة واللذان عرفا أساليب التفكير بأنها الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، والذي قام بترجمتها واستخراج صدق الترجمة لها الباحث (صفاء عبد الرسول عبد الأمير الابراهيمي) (٢٠١٢) والذي بدوره تبنى هذه القائمة ، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية يرجى التفضل بإبداء الحكم على مدى صلاحية الفقرة من عدمها وذلك بوضع إشارة (√) أما الفقرة الصالحة ونفس العلامة أما الفقرة غير الصالحة ، ولكم متفضلين ما تبدونه من تعديلات ومقترحات على الفقرات ، علماً أن القائمة متكونة من ثلاثة عشر أسلوب ، كل أسلوب يضم خمسة فقرات ، وأن بدائل الاستجابة على المقياس هي (لا تنطبق عليّ اطلاقاً، لا تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، لا تنطبق عليّ بدرجة صغيرة ، لا أعرف ، تنطبق عليّ بدرجة صغيرة، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ، تنطبق عليّ تماماً) .

وشكراً

الباحثة

١- **الأسلوب التشريعي** : هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يتميزون بالابتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلة ومثل هؤلاء الأفراد يميلون نحو التجاذب بطبيعتهم نشاطات التشريعية .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها .			
٢	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها .			
٣	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها			
٤	عند أدائي لمهمة ما فإنني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة .			
٥	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في آدائها			

٢- **الأسلوب التنفيذي** : هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يميلون لاتباع القوانين أو التوجيات أو المبادئ الموجودة ، وعمل ما هو مقرر ومحدد لهم، كما يميلون لاستخراج أو تحديد المعالجة في المعالجات المألوفة الموجودة لديهم، ويميلون لتذكر الحقائق وحلّ المشكلات ما دامت هذه المشكلات محددة ومفهومة عندهم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أفضل الوصل إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة .			
٢	أهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أي مشكلة تواجهني .			
٣	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة .			
٤	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددة .			
٥	أفضل أن اتبع قواعد وتعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما .			

٣- **الأسلوب الحكمي** : هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يقومون بالأنشطة التي تبدأ قبل حل المشكلة والأنشطة المستثارة والمستمرة في أثناء هذا الحل ، كذلك تقييمات الحل بعد اتمامه ومراقبة وتقويم التغذية المرتدة الداخلية والخارجية في حل المشكلات .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أفضل المواقف التي استطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة بحل المشكلات .			
٢	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة.			
٣	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين وجهات النظر المختلفة .			
٤	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لتقييم طرق وخطط الآخرين			
٥	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء .			

٤- **الأسلوب العالمي:** هو الأسلوب الذي يميز بين الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات العالمية التي تكون على مستوى مرتفع نسبياً من التجريد مع القضايا السياسية والأفكار العامة للتجارب والموضوعات البحثية والتنظير لمقياس كبير .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أولي اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني .			
٢	عند أدائي لعمل ما فإنني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل .			
٣	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي اتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به .			
٤	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً .			
٥	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها فإنني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها .			

٥- **الأسلوب المحلي :** هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات المحلية التي تتضمن التفاصيل سواء في التصور أو التنفيذ مثلاً تفاصيل التجارب ، تفاصيل حملة إعلامية ، تفاصيل مسألة رياضية .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع المشكلات عامة .			
٢	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما فإنني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع .			
٣	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها .			
٤	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.			
٥	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها .			

٦- **الأسلوب التحرر :** هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات المتحررة المستقلة التي تتطلب توسيع أو تغيير القوانين والاجراءات الموجودة وكذلك الحلول التي تذهب فيما وراء القوانين والاجراءات الموجودة ومن هذا المشكلات ابتكار أسلوب فني جديد ، ابتكار نموذج في العلم .

ت	الفقرات	صالحة	غير	التعديل

			صالحة	المقترح
١	أفضل أن اتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها .			
٢	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها .			
٣	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون			
٤	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة .			
٥	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها			

٧- **الأسلوب المحافظ** : هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات المحافظة التي لا تتطلب توسيعاً في المبادئ والإجراءات الموجودة فعلاً ومن هذه المشكلات اتباع القوانين وتنفيذها .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.			
٢	عندما أكون مسؤولاً عن عمل فإنني أفضل اتباع الطرق والأفكار التي استخدمت سابقاً .			
٣	أفضل المواقف التي تتيح لي اتباع مجموعة من القواعد المحددة			
٤	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة .			
٥	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب اتباعها لانجازها .			

٨- **الأسلوب الهرمي:** هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات الهرمية لتحقيق أهداف متعددة وتحديث قيم وأولويات مختلفة لهذه الأهداف ومن المشكلات الهرمية اختيار المهنة واختيار الكلية، والعمل والتخطيط للدراسة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة أركز على فكرة رئيسية واحدة .			
٢	عند البدء في أداء مهمة ما فإنني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة .			
٣	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لديّ إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأي طريقة اتعامل معها .			
٤	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها فإنه يكون لديّ إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها .			
٥	عند البدء في مشروع أو عمل ما فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي أؤديها وفقاً لأهميتها .			

٩- **الأسلوب الملكي** : هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات الملكية لتحقيق هدف أو حاجة وحيدة والمشكلات الملكية البحته نادرة جداً ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في واقع الأمر غير ملكية ربما تعالج على أنها ملكية وغالباً ما تصبح المشكلات ملكية ليس لأنها فعلاً ملكية ولكن لأن تمثيلها يكون قد بسط إلى حد التشويه أو حدث إساءة من مشكلة ومن هذه المشكلات تصبح من هذا النوع أو من أي نوع آخر نتيجة لطريقة الناس في تمثيلها ، ومن أمثلة هذه المشكلات محاولة جعل الأطفال مثقفين ونافعين إلى أقصى درجة وبأي تكلفة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة أركز على فكرة رئيسية واحدة			
٢	عند محاولتي لاتخاذ قرار فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط .			
٣	لو أن هناك أشياء كثيرة عليّ أن أؤديها فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي .			
٤	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط للوقت المحدد لذلك .			
٥	لابد أن انتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدء في غيره			

١٠- **الأسلوب الأقلي:** هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات الأقلية وتحقيق العديد من الأهداف وهذه الأهداف متساوية الأهمية وتكون مدرجة فقط أكثر منها فعلية أو حقيقية ، ومن هذه المشكلات تعليم اللغة الانكليزية كلغة ثابتة مع عدم تأثر الثقافة المحلية للمعلمين وإعادة تشكيل المؤسسات أو المنظمات مع عدم تقويض معتقداتها الرئيسية .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما فإنني التزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي .			
٢	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقي قبول واستحسان لدى زملائي .			
٣	عندما يكون لزاماً عليّ أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي.			
٤	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة عليّ أن أؤديها فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفقائي.			
٥	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما فإنني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفقائي.			

١١- **الأسلوب الفوضوي:** هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات الفوضوية التي تتطلب الانفصال أو البعد عن المسارات والاجراءات الموجودة لحلها، مثل مشكلات

الاستبصار التي ربما تحل بصورة أفضل من طريق الأسلوب (الفوضوي) ، والأفراد ذوي أسلوب التفكير الفوضوي تكون القواعد والاجراءات والتوجيهات شيئاً بغيضاً لهم، والتلميذ ذو الأسلوب الفوضوي في التفكير يكون أداؤه أفضل عندما تكون المهمات والمواقف غير منظمة، أو عندما لا توجد إجراءات واضحة يمكن اتباعها ، أو عندما تكون المشكلات التي تواجهه يمكن حلها بيسر وسهولة من طريق الاستبصارات التي تنطلق من الموقف العقلي .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية .			
٢	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها .			
٣	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية .			
٤	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني اتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني .			
٥	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لما تماماً في الأهمية.			

١٢- **الأسلوب الداخلي** : هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات الداخلية التي تتركز في مهمات تستعمل الذكاء في انعزال عن الآخرين، فالفرد يتعامل مع الموضوعات أو الأفكار لكن الناس الآخرين لا يدخلون في مجال تعامله إلا بصورة شكلية أو هامشية، ومن هذه المشكلات ، المشكلات التحليلية ، وابتكار الفنون ، والعمل مع الآلات .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين .			
٢	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف			
٣	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.			
٤	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل			
٥	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين .			

١٣- **الأسلوب الخارجي:** هو الأسلوب الذي يميز الأفراد الذين يهتمون بالمشكلات الخارجية التي تتطلب استعمال الذكاء فيما يتعلق بالعالم الخارجي للفرد وعالم الفرد نفسه، والمشكلات الخارجية أما حول الناس الآخرين أو تتطلب العمل بالالتحام مع الناس الآخرين، الذين يصبحون جزءاً من المشكل مثل : توجيه المرؤوسين ، والعمل مع الأقران، وتكوين الصداقات، وتطوير علاقات المودة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء .			
٢	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري .			
٣	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم .			
٤	عند البدء في مشروع أو عمل ما فإني أفضل مشاركة وتبادل .			
٥	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي .			

ملحق (٢)

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

قائمة أساليب التفكير المقدمة إلى عينة التحليل الإحصائي

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

أقرأ كل جملة وقرر كيف نصنفك جيداً، استخدم المقياس الموجود للإشارة إلى مدى مناسبة الفقرة لك فيما يخص الطريقة التي تعمل بها في المدرسة والمنزل أو العمل ، وذلك يوضع دائرة حول الرقم (١) كانت الفقرة لا تناسبك نهائياً، وضع دائرة حول الرقم (٧) إذا كانت الفقرة تناسبك تماماً، واستخدم البدائل التي تتراوح بين (١-٧) إذا كانت الفقرات تناسبك بنسب متفاوتة، علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة وخاطئة الرجاء قراءة الفقرات وضع دائرة حول الإجابة التي تناسبك .

يرجى الإجابة على البيانات التالية

الجنس . ذكر ..... ، أنثى ..... ، التخصص . علمي ..... إنساني .....

مثال توضيحي: إذا كان اختيارك (لاتنطبق عليّ إطلاقاً) فستضع العلامة كما في المثال .

ت	الفقرات	لاتنطبق عليّ اطلاقاً	لاتنطبق عليّ بدرجة كبيرة	لاتنطبق عليّ بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق عليّ بدرجة صغيرة	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ تماماً
١	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإنني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها							

الباحثة

ت	الفقرات	لاتنطبق عليّ اطلاقاً	لاتنطبق عليّ بدرجة كبيرة	لاتنطبق عليّ بدرجة صغيرة	لا أعرف	تنطبق عليّ بدرجة صغيرة	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ تماماً
١	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها .							
٢	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها .							
٣	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها							
٤	عند أدائي لمهمة ما فإنني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة .							
٥	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في آدائها .							
٦	أفضل الوصل إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة .							
٧	أهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أي مشكلة تواجهني							
٨	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة .							
٩	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددة .							
١٠	أفضل أن اتبع قواعد وتعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما .							
١١	أفضل المواقف التي استطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة بحل المشكلات .							
١٢	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة.							
١٣	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين وجهات النظر المختلفة .							
١٤	أفضل المهام أو المشكلات التي							

	تتيح لتقييم طرق وخطط الآخرين .						
١٥	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء .						
١٦	أولي اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني .						
١٧	عند أدائي لعمل ما فإنني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل .						
١٨	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي اتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به .						
١٩	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً .						
٢٠	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها فإنني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها .						
٢١	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع المشكلات عامة .						
٢٢	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما فإنني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع .						
٢٣	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها .						
٢٤	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.						
٢٥	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء						

	الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها .						
٢٦	أفضل أن اتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها						
٢٧	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها						
٢٨	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون .						
٢٩	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة .						
٣٠	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها						
٣١	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.						
٣٢	عندما أكون مسؤولاً عن عمل فإنني أفضل اتباع الطرق والأفكار التي استخدمت سابقاً .						
٣٣	أفضل المواقف التي تتيح لي اتباع مجموعة من القواعد المحددة .						
٣٤	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة .						
٣٥	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب اتباعها لانجازها .						
٣٦	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة أركز على فكرة رئيسية واحدة .						
٣٧	عند البدء في أداء مهمة ما فإنني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة .						
٣٨	عند مواجهتي لبعض المشكلات						

	فإنه يكون لديّ إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأي طريقة اتعامل معها .						
٣٩	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها فإنه يكون لديّ إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها .						
٤٠	عند البدء في مشروع أو عمل ما فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي أؤديها وفقاً لأهميتها .						
٤١	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة أركز على فكرة رئيسية واحدة						
٤٢	عند محاولتي لاتخاذ قرار فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط .						
٤٣	لو أن هناك أشياء كثيرة عليّ أن أؤديها فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي .						
٤٤	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط للوقت المحدد لذلك .						
٤٥	لابد أن انتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدء في غيره						
٤٦	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما فإنني التزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي .						
٤٧	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقي قبول واستحسان لدى زملائي .						
٤٨	عندما يكون لزاماً عليّ أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي.						
٤٩	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة						

	عليّ أن أؤديها فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفقائي.						
٥٠	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما فإنني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفقائي.						
٥١	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية .						
٥٢	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها .						
٥٣	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية .						
٥٤	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني اتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني .						
٥٥	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لما تماماً في الأهمية.						
٥٦	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين .						
٥٧	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف .						
٥٨	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.						
٥٩	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإني أفضل مشاركة وتبادل						
٦٠	أفضل المواقف التي تتيح لي						

	استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين .							
٦١	عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء							
٦٢	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري .							
٦٣	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم .							
٦٤	عند البدء في مشروع أو عمل ما فإني أفضل مشاركة وتبادل .							
٦٥	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي .							

ملحق (٣)

آراء الخبراء على مقياس الأداء الإبداعي بصورتها الأولية

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

٢٠١٣ - ٢٠١٤

استبانة آراء الخبراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات مقياس (الأداء الإبداعي) بصورتها الأولية

الأستاذ/ الأستاذة ..... المحترم

تروم الباحثة إجراء الدراسة الموسومة بـ (أساليب التفكير وعلاقتها بالأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة) ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتطوير وإعداد أداة الدراسة اعتماداً على الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة المتوافرة في مجال الإبداع والأداء الابداعي حسب تعريف السمير (٢٠٠٣) ((ممارسة الفرد لمهارات التفكير الإبداعي في المواقف الحياتية المختلفة)) (السمير، ٢٠٠٣، ص١٢) ولكونكم من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال لذا يرجى التفضل بقراءة فقرات المقياس وإبداء رأيكم العلمي في :

١- صلاحية فقرات المقياس لقياس المفهوم .

٢- صلاحية البدائل المستخدمة .

٣- تعديل ما ترونه مناسباً إلى الفقرات أو إضافة فقرات جديدة .

علماً أن الأداة عبارة عن مجموعة من المواقف الحياتية وتتبع كل موقف (فقرة) أربعة بدائل (أ ، ب ، ج ، د) يمثل أحدها بوضوح الأداء الإبداعي ، ثم صياغة هذه المواقف على شكل قصة أو قضية أو موقف مستخدمين حياة الطالب الاجتماعية أو الدراسية ، يواجه الطالب بهذه المواقف ويتطلب منه استخدام أداءه الإبداعي إزاءها لفهمها أو لحل الجانب المشكل منها للتوصل إلى أداء إبداعي جديدة، وقد تم كتابه (٣٥) فقرة (موقف) تمثل جميعها الأداء الإبداعي .

مثال : حين أواجه بموقف مشكل يستدعي تفكيري فأنني أقوم بالآتي :

أ – أكثر من الأفكار المختلفة حول الموقف .

ب- أركز على فكرة واحدة .

ج- أتعمق في جوانب المشكلة .

د- أبحث عن معلومات أخرى تتعلق بالمشكلة .

وأن الباحثة شاكرة تعاونكم

الباحثة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	حين أواجه بمواقف شاهده الآخرون ، واختلفوا فيه ، فإنني أقوم بالتالي : أ – استمع لرأيي أولاً . ب– أجمع آراء الآخرين وأقوم بمحاكمتها ذهنياً . ج– أعدّل أول رأي أسمعه . د– إن الرأي الذي يضع عناصر الموقف مجتمعة، ويصل فيه إلى رأي جديد هو الرأي الذي أتفهمه .			
٢	عندما أشارك في المناقشات التي تقام في المدرسة أو في أي موقف ما، فإنني أقوم بما يلي : أ– استمع بوعي إلى وجهات نظر الآخرين . ب– استمر بتقديم وجهة نظري بأسلوب منطقي وموضوعي لأقنع الآخرين بها . ج– أقدم وجهة نظري بطرق مختلفة، وإذا لم يقتنع بها الآخرون انسحب من المناقشة . د– أبحث عن مؤيدين لوجهة نظري .			
٣	حينما أقرأ مقالة ما ، فإن لدي القدرة على : أ– تذكر الأفكار الأخرى المرتبطة بالموضوع واستبدال ما لدي من أفكار . ب– التثبت والتأكيد على أفكار الكاتب . ج– التأكيد على ما لدي من معرفة حول الموضوع . د– تسيطر على الأفكار المقيدة والمحددة لتفكيري .			
٤	أرى الأشياء في غرفتي مبعثرة، تضايقت من هذا الموقف، بعد فترة مرت قمت بالتالي : أ– وضعت الأشياء المتقاربة أو المتشابهة معاً . ب– صمّت قليلاً ورتبت الأشياء في ذهني . ج– نظمت الأشياء في ذهني، وقمت بترتيبها وفق نظام تبدو فيه مريحة. د– استبعدت الأشياء التي لا تخصني .			
٥	طلب مني المعلم أن أكتب موضوعاً في التعبير كيف تتصور المدرسة في عام ٢٠٢٠، فكرت طويلاً في هذا الموضوع وبعدها قمت بالتالي: أ– تأملت صورة المدرسة في عصرنا الحاضر . ب– قارنت بين المدارس الحكومية التي استطعت التوصل إليها . ج– استعرضت في ذهني عدداً كبيراً من المدارس التي أعرفها. د– تصورت مدارس يسودها تعلم الانترنت حيث يتواصل الطلبة عن بعد.			
٦	حين اقرأ أحداثها مثيرة، فإنني أعالج القصة في ذهني على النحو التالي: أ– اقترح أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للقصة ضمن فترة زمنية محددة ب– أفكر في مدى انسجام أحداث القصة مع عنوانها . ج– أقدم مجموعة من العناوين الأخرى المناسبة للقصة . د– أعالج أحداث القصة في ذهني .			
٧	فكرت في جميع الطرق التي يمكن أن تصنف بموجبها الكلمات الآتية في			

	مجموعات ثلاثية: " الكويت، القدس، تونس، الجزائر، مكة، بيروت، المدينة، مصر" فقمت بالتعامل معها ذهنياً على النحو التالي : أ- تفحّصت الكلمات فوجدت إمكانية تصنيفها في مجموعات ثلاثية . ب- فكرت في الخصائص والصفات المشتركة بين الكلمات . ج- توصلت إلى طريقة لتجميع كل ثلاث كلمات ترتبط بصفة أو خاصية معينة ضمن مجموعة مستقلة . د- ولّدت في ذهني كل الطرق الممكنة لتجميع الكلمات في أربع مجموعات ثلاثية ترتبط بخاصية مشتركة معينة .			
٨	طُلب مني إصدار جريدة شهرية للمدرسة تعرض آراء الطلبة والمعلمين حول مختلف القضايا المدرسية والاجتماعية، فقمت بالتالي : أ- طورت في ذهني طرقاً جديدة لتنظيم موضوعات الجريدة . ب- توصلت إلى جريدة مثيرة للقارئ من حيث إخراجها وموضوعاتها. ج- خططت في ذهني إخراجاً جديداً للجريدة . د- استمتعت بالموضوعات غير العادية التي قدمها الطلبة .			
٩	استمعت إلى ندوة ثقافية بعنوان "العولمة وآثارها" ، فأعجبت بوجهات نظر المتحدثين وبعد انتهائها قمت بالتالي : أ – رتبت المفاهيم التي تضمنتها الندوة حول العولمة . ب- قارنت في ذهني بين مفاهيم العولمة المختلفة . ج- استخلصت سلبيات وإيجابيات العولمة . د- اخترت بعض المفاهيم المناسبة لعاداتنا وقيمنا العربية، التي تسمح بالانفتاح على ثقافات الشعوب المتقدمة .			
١٠	عندما أرغب بتذكر الأشياء، أو الأماكن، أو الأحداث، أو خبراً ما، أمشي قليلاً وأتحدث بصوت عالٍ، وأقوم بما يلي : أ- أدوّن ملاحظاتي ومعلوماتي عن هذه الأشياء . ب- أغمض عيني، وأتصور بذهني هذه الأشياء كأنها أمامي أعيشها بحواسي . ج- أربط بين الأشياء والمعلومات السابقة التي في ذهني حول هذه الأشياء . د- أتصور في ذهني المعلومات المرتبطة بهذه الأشياء .			
١١	حين يُطلب مني استخدام مجموعة من الكلمات في جمل ذات معنى، أقوم بالتالي: أ- استخدم هذه الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى . ب- استرجع من ذاكرتي أكبر عدد من الكلمات الأخرى المشابهة لها في اللفظ والمعنى . ج- أفكر في المعاني المتعددة للكلمات . د- أبحث في ذهني عن كلمات أخرى مشابهة لها .			
١٢	تثير تفكيري الأشياء المهملة في مستودع المدرسة، كالأثاث المدرسي، والمقاعد، والألواح، وبعض القطع المعدنية وغيرها، فكرت في الموقف، فتولد في ذهني بدائل متنوعة على النحو التالي . أ- اقترحت إعادة إصلاحها كما كانت، وإهمال ما لايمكن إصلاحه .			

	ب- تفحصت الأشياء المهملة فوجدت مواد مختلفة . ج- توصلت إلى مجموعة من الاستخدامات المتنوعة لهذه الأشياء، كعمل لوحات خشبية آرمات حديدية، أكواخ وغير ذلك . د- فكرت ببيعها بسعر مناسب يوفر دخلاً إضافياً للمدرسة .			
١٣	حين أواجه بقصة مثيرة، أركز انتباهي على عنوانها، وأعالج في ذهني أحداث القصة وعلاقتها بالعنوان ، فيتولد في ذهني عناوين أكثر إثارة على النحو التالي أ- اختار عنواناً خيالياً للقصة . ب- أولّد في ذهني عنواناً يصور أبعد ما يمكن رؤيته في صورة أحداث القصة ج- أفكر في عنوان يصف أحداث القصة بشكل بسيط . د- أعدّل عنوان القصة .			
١٤	أسندّت إليّ مدرستي تبني فكرة إنشاء مشروع انتاجي في المدرسة ، وبعد جهد ذهني مُعمق قمت بتوضيح وتحسين الفكرة للآخرين على النحو التالي : أ- قمت بمعالجة فكرة المشروع معالجة ذهنية دقيقة وشاملة بشكل يبرز تفصيلاتها وأبعادها بيسر ووضوح . ب- وضّحت وجهة نظري حول هذه الفكرة . ج- جمعت آراء الآخرين المتعلقة بتوضيح هذه الفكرة . د- قيمت المعلومات والآراء التي عالجت الفكرة من جوانبها المتعددة.			
١٥	حين أواجه بموقف حياتي مشكل يتحدى تفكيري، فإنني أقوم بالتالي : أ- أصمت قليلاً، وأركز مهاراتي الذهنية لمواجهة الموقف . ب- أتعرف على الجوانب المشكلة في الموقف . ج- أولد في ذهني أكبر عدد ممكن من الأفكار حول الموقف . د- أناقش الأفكار الممكنة للحل، واختار المناسب منها .			
١٦	طالعت وجهتي نظر في تربية الطفل، ترى إحداها ضرورة تلقين الطفل الآداب من الصغر، وترى الثانية، أن يترك الطفل وشأنه، فطرحت موقفي من الوجهتين على النحو التالي : أ- ميّزت بين وجهتي النظر، وقمت بمحاكمتهما ذهنياً . ب- رتبت في قائمة الحقائق المتضمنة في وجهة النظر الأكثر موضوعية في تربية الطفل. ج- حددت عناصر ومسوغات وجهتي النظر في ذهني . د-قارنت بين وجهتي النظر فوجدتهما تدوران حول أساليب تربية الطفل.			
١٧	طُلب مني أن أكتب مقالاً عن مضار التدخين ، فتوجهت إلى مكتبة المدرسة، فوجدت كتبها غير مرتبة، فقمت بالتالي : أ- وضعتُ في ذهني نظاماً مريحاً لترتيب كتب المكتبة . ب- استبعدت الكتب والقصص القديمة والتالفة . ج- نظمتُ كتب المكتبة في ذهني، ثم توصلت إلى نظام مريح للطالب . د- تصفّحت عناوين الكتب وموضوعاتها المختلفة .			
١٨	حين أواجه بمهمة صعبة أو جديدة، أركز مهاراتي الذهنية على المهمة لاجتيازها			

	بنجاح وأفكر كما يلي : أ- أتصوّر نفسي وقد أتممت المهمة بنجاح . ب- استذكر نجاحاتي السابقة في مواقف مماثلة . ج- أُعدُّ في ذهني بيانات ومعلومات متنوعة عن المهمة . د- أتصوّر في ذهني مجموعة من البدائل لمواجهة المهمة .			
١٩	عندما تُعرض عليّ مجموعة من الأشكال الدائرية، في حصة التربية الفنية، فإنني أقوم بتعديلها على النحو التالي : أ- أتأمل في ذهني صور هذه الأشكال . ب- أكوّن منها أشكالاً متعددة وحقيقية في زمن محدد . ج- أجري إضافات بسيطة على هذه الأشكال . د- أرسم منها مجموعة من الأشكال المتشابهة والمألوفة .			
٢٠	عندما اقرأ القصص الخيالية أو الواقعية فإنني أوجه انتباهي إلى عناوينها، وبعد انتهائي من قراءتها أقوم بالتالي : أ- اتقبل مبدئياً عنوان القصة . ب- أبحث في ذهني عن عناوين مناسبة لأحداث القصة . ج- إن العنوان المناسب للقصة هو الذي يصوّر أحداث القصة . د- أولّد في ذهني مجموعة متنوعة من العناوين غير المألوفة للقصة .			
٢١	حين أواجه بموقف مُشكل يتطلب حلاً غير مألوف، فإنني أعالجه في ذهني على النحو التالي : أ- أتوصل إلى انتاج حلول غير مألوف، فإنني أعالجه في ذهني على النحو التالي : ب- أضع مجموعة من الحلول المقترحة . ج- أفكر في بعض الطرق المألوفة للتعامل مع المشكلات . د- أفكر بالحلول المختلفة وغير العادية .			
٢٢	حين أشارك الآخرين في نوع ما من أنواع اللعب، فإنني أقوم بالتالي : أ- أعمل على تغيير وتعديل وتحسين قواعد وقوانين اللعب وفق معايير تجعل اللعب أكثر وضوحاً وأسهل ممارسة . ب- أقوم بإجراء محاكمة عقلية لقواعد وقوانين اللعب . ج- أفكر في القوانين والقواعد التي تحكم ممارسة اللعب . د- أجمع آراء وأفكار الآخرين حول قوانين وقواعد اللعب .			
٢٣	حين أواجه بموقف أجد فيه بعض الناس مخالفين للآداب العامة، فإنني أقوم بالتالي : أ- أحدد في ذهني السلوك المخالف للآداب العامة كما ورد في الموقف . ب- أربط بين مفاهيم الآداب العامة، ودلالاتها الاجتماعية والدينية . ج- أوضح الأثر السلبي لمخالفة الآداب العامة على الفرد والمجتمع . د- أضع مجموعة من الحلول الموضوعية التي تساعد على تخفيض مخالفات الآداب العامة، وأذكر بعض الأمثلة على ذلك .			
٢٤	حين أواجه بموقف فيه خروج عن القواعد والقوانين المتعارف عليها بين الناس،			

	فإنني أرى : أ- إن الالتزام بالقوانين والقواعد المتعارف عليها يمكن أن يُريح الطالب. ب- أن التقدم والتطور يمكن أن ينشأ عن مخالفة القوانين . ج- أن القواعد والقوانين لا تشمل جميع الناس . د- أن القوانين من الممكن أن تخالف في بعض المواقف .			
٢٥	حين أواجه بموقف مُشكل، يثير تفكيري، أقوم بمعالجته ذهنياً على النحو التالي: أ- استرجع من ذهني بعض المعلومات التي لها علاقة بالموقف المشكل. ب- أتعرف على جوانب الموقف المشكل . ج- أولّد في ذهني أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول والبدائل لحل الموقف المشكل . د- أفكر في ذهني بمجموعة من الأسئلة التي قد تساعد على فهم الموقف.			
٢٦	حين أواجه بمعلومات تتضمن مفاهيم متعددة، فإنني أشغل ذهني فيها على النحو التالي : أ- أتوصل إلى مجموعة منظمة ومتكاملة لهذه المفاهيم . ب- أصمت لبرهة، ثم استرجع ما لدي من معلومات حول هذه المفاهيم. ج- أفكر في العناصر المكونة لهذه المفاهيم . د- أميز بين المفاهيم المتشابهة والمختلفة .			
٢٧	ورد إلى ذهني تحليل صحفي لتعددية وجهات النظر العربية حول أزمات الأمة، وبعد قراءتي المعمقة للتحليل ، فكرت على النحو التالي : أ- رتّبت في ذهني الأفكار المتضمنة في التحليل . ب- تصفّحت في ذهني التحليل بشكل شامل وتوصلت إلى عناصره ومكوناته الفرعية . ج- قارنت بين الأفكار الواردة في التحليل بما لدي من أفكار حول الموضوع . د- ركزت على الحقائق المتضمنة في وجهات النظر الموضوعية والواقعية .			
٢٨	طلب مني المعلم إعادة ترتيب الكلمات التالية بحيث تكوّن عدة جمل مفيدة النشاط، يوم، المدرسي، أقامتها، أُعجب، بالأنشطة، الحضور، المدرسية، في ، المتنوعة، التي، المدرسة. قمت بترتيب الكلمات في ذهني، فكانت أول كلمة وآخر كلمة في الجملة كما يلي : أ- بالأنشطة ، الحضور . ب- أعجب ، المدرسي . ج- في ، المدرسة . د- الحضور ، المدرسي .			
٢٩	عندما يقوم زملائي بطرح الأفكار حول موضوع أو موقف ما، فإنني أشغل ذهني فيها على النحو التالي : أ- أولد في ذهني أفكاراً لم يفكر بها أحد من قبل . ب- أتفحص أفكار زملائي المطروحة حول الموقف . ج- استمتع بالأفكار غير العادية . د- أفضل تقديم الأفكار المتنوعة .			

٣٠	عندما استمع لأفكار ووجهات نظر الآخرين حول موقف ما، أعمل ذهني فيها وأقوم بالتالي : أ- أتقبل أفكار وآراء الآخرين كما هي . ب- أضيف بعض الأفكار المشابهة لأفكار وآراء الآخرين . ج- أقوم بمحاكمة أفكار وآراء الآخرين للتأكد من مدى وضوحها . د- أتناول أفكار وآراء الآخرين وأعمل على تغييرها أو الإضافة عليها.			
٣١	حين أفكر فيما سأقوم به من ألوان النشاط في يومي، أقوم بالتالي : أ- أترك الأمور تجري كيفما كان . ب- أخطط جدول عملي اليومي وأحدد الوقت المناسب لكل عمل أو نشاط. ج- أعمل قائمة بكل ما أحتاج عمله والناس الذي سأقابل . د- أتصور الأماكن التي سأذهب إليها لقضاء يومي .			
٣٢	حين أواجه بموقف ممثل في مجموعة من الصور أو الرسوم ، أتأمل هذه الصور أو الرسوم وأقوم بالتالي : أ- وحدة الأمة العربية قد تؤدي إلى عولمة عربية إسلامية . ب- رسمت في ذهني صورة الأمة العربية وهي موحدة . ج- وحدة الأمة العربية تعزز من مكانتها بين دول العالم . د- افترضت أن وحدة الأمة العربية هي السبيل الوحيد لنيل حريتها .			
٣٣	نصحني طبيب الأسنان بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم ، ولم يوضح السبب ، ففكرت على النحو التالي : أ- ربطت بين تسوس الأسنان وأكل الحلوى . ب- وضحت أسباب تسوس الأسنان ورتبتها في قائمة حتى أتجنبها . ج- ورد إلى ذهني أسباب تسوس الأسنان، فوجدتها متعددة . د- صنفت هذه الأسباب من حيث مستوى ضررها بالأسنان .			
٣٤	أقامت مدرستي مسابقة لاختيار الطالب المثالي في المدرسة، فكنتُ الفائز، فناقشت الموقف على النحو التالي : أ- أعملت ذهني في شروط المسابقة وصفات الطالب المثالي . ب- استخلصت أن الطالب المثالي يتصف بصفات اجتماعية وخلقية مرغوب فيها ، إضافة إلى تفوقه الدراسي . ج- قدّرت أن جميع المرشحين لديهم فرص متساوية للفوز . د- اقتنعت بأسباب اختياري كطالب مثالي في المدرسة .			
٣٥	حينما أطالع معلومات جديدة أو حديثة حول موضوع ما، فإنني أفكر فيها على النحو التالي : أ- أركز دائماً على الموضوع الذي أعرفه حتى لا يسألني أحد عن شيء ما. ب- انتقل ذهنياً من معلومة لمعلومة أخرى وحسب متطلبات الموقف . ج- أتجنب الانتقال في التركيز على أكثر من موضوع في وقت واحد. د- استمع إلى هذه المعلومات، وأتجنب الابتعاد عن الموضوع .			

ملحق (٤)

المقياس بصورته النهائية

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

مقياس الأداء الإبداعي بصورته النهائية المعروض على عينة البحث الأساسية

تقوم الباحثة بإجراء الدراسة الموسومة بـ(أساليب التفكير وعلاقتها بالأداء الإبداعي لدى طلبة الجامعة) ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس الأداء الابداعي الذي بين يديك وهو عبارة عن مجموعة من المواقف الحياتية التي تتطلب منك استخدام مهارات تفكير ابداعي لحلها أو التفاعل معها، ويتبع كل موقف (فقرة) أربعة بدائل (أ، ب، ج، د) يمثل أحدها بوضوح المهارة الإبداعية المقاسة ، راجياً عزيزي الطالب / الطالبة قراءة فقرات أداة الدراسة بدقة وتمعن والإجابة عن كل فقرة بوضع إشارة (×) على البديل الذي تراه مناسباً .

مثال :

١- حين أواجه بمواقف شاهده الآخرون ، واختلفوا فيه ، فإنني أقوم بالتالي :

أ – استمع لرأيي أولاً .

ب- أجمع آراء الآخرين وأقوم بمحاكمتها ذهنياً .

ج- أعدّل أول رأي أسمعه .

د- إن الرأي الذي يضع عناصر الموقف مجتمعة، ويصل فيه إلى رأي جديد هو الرأي الذي أتفهمه .

وأن الباحثة تشكر تعاونكم معها، وأن إجاباتكم ستعامل لأغراض البحث العلمي

الباحثة

ت	الفقرات

١	حين أواجه بمواقف شاهده الآخرون ، واختلفوا فيه ، فإنني أقوم بالتالي : أ – استمع لرأيي أولاً . ب– أجمع آراء الآخرين وأقوم بمحاكمتها ذهنياً . ج– أعدّل أول رأي أسمعه . د– إن الرأي الذي يضع عناصر الموقف مجتمعة، ويصل فيه إلى رأي جديد هو الرأي الذي أتفهمه.
٢	عندما أشارك في المناقشات التي تقام في المدرسة أو في أي موقف ما، فإنني أقوم بما يلي : أ– استمع بوعي إلى وجهات نظر الآخرين . ب– استمر بتقديم وجهة نظري بأسلوب منطقي وموضوعي لأقنع الآخرين بها . ج– أقدم وجهة نظري بطرق مختلفة، وإذا لم يقتنع بها الآخرون انسحب من المناقشة . د– أبحث عن مؤيدين لوجهة نظري .
٣	حينما أقرأ مقالة ما ، فإن لدي القدرة على : ت– تذكر الأفكار الأخرى المرتبطة بالموضوع واستبدال ما لدي من أفكار . ث– التثبت والتأكيد على أفكار الكاتب . ج– التأكيد على ما لدي من معرفة حول الموضوع . د– تسيطر على الأفكار المقيدة والمحددة لتفكيري .
٤	أرى الأشياء في غرفتي مبعثرة، تضايقت من هذا الموقف، بعد فترة مرت قمت بالتالي : أ– وضعت الأشياء المتقاربة أو المتشابهة معاً . ب– صمّت قليلاً ورتبت الأشياء في ذهني . ج– نظمت الأشياء في ذهني، وقمت بترتيبها وفق نظام تبدو فيه مريحة. د– استبعدت الأشياء التي لا تخصني .
٥	طلب مني المعلم أن أكتب موضوعاً في التعبير كيف تتصور المدرسة في عام ٢٠٢٠، فكرت طويلاً في هذا الموضوع وبعدها قمت بالتالي: أ– تأملت صورة المدرسة في عصرنا الحاضر . ب– قارنت بين المدارس الحكومية التي استطعت التوصل إليها . ج– استعرضت في ذهني عدداً كبيراً من المدارس التي أعرفها. د– تصورت مدارس يسودها تعلم الانترنت حيث يتواصل الطلبة عن بعد.
٦	حين اقرأ أحداثها مثيرة، فإنني أعالج القصة في ذهني على النحو التالي: أ– اقترح أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للقصة ضمن فترة زمنية محددة . ب– أفكر في مدى انسجام أحداث القصة مع عنوانها . ج– أقدم مجموعة من العناوين الأخرى المناسبة للقصة . د– أعالج أحداث القصة في ذهني .
٧	فكرت في جميع الطرق التي يمكن أن تصنف بموجبها الكلمات الآتية في مجموعات ثلاثية: " الكويت، القدس، تونس، الجزائر، مكة، بيروت، المدينة، مصر" فقمت بالتعامل معها ذهنياً على النحو

	التالي : أ- تفحّصت الكلمات فوجدت إمكانية تصنيفها في مجموعات ثلاثية . ب- فكرت في الخصائص والصفات المشتركة بين الكلمات . ج- توصلت إلى طريقة لتجميع كل ثلاث كلمات ترتبط بصفة أو خاصية معينة ضمن مجموعة مستقلة . د- ولّدت في ذهني كل الطرق الممكنة لتجميع الكلمات في أربع مجموعات ثلاثية ترتبط بخاصية مشتركة معينة .
٨	طُلب مني إصدار جريدة شهرية للمدرسة تعرض آراء الطلبة والمعلمين حول مختلف القضايا المدرسية والاجتماعية، فقمت بالتالي : أ- طورت في ذهني طرقاً جديدة لتنظيم موضوعات الجريدة . ب- توصلت إلى جريدة مثيرة للقارئ من حيث إخراجها وموضوعاتها. ج- خططت في ذهني إخراجاً جديداً للجريدة . د- استمتعت بالموضوعات غير العادية التي قدمها الطلبة .
٩	عندما أرغب بتذكر الأشياء، أو الأماكن، أو الأحداث، أو خبراً ما، أمشي قليلاً وأتحدث بصوت عالٍ، وأقوم بما يلي : أ- أدوّن ملاحظاتي ومعلوماتي عن هذه الأشياء . ب- أغمض عيني، وأتصور بذهني هذه الأشياء كأنها أمامي أعيشها بحواسي . ج- أربط بين الأشياء والمعلومات السابقة التي في ذهني حول هذه الأشياء . د- أتصور في ذهني المعلومات المرتبطة بهذه الأشياء .
١٠	حين يُطلب مني استخدام مجموعة من الكلمات في جمل ذات معنى، أقوم بالتالي : أ- استخدم هذه الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى . ب- استرجع من ذاكرتي أكبر عدد من الكلمات الأخرى المشابهة لها في اللفظ والمعنى . ج- أفكر في المعاني المتعددة للكلمات . د- أبحث في ذهني عن كلمات أخرى مشابهة لها .
١١	حين أواجه بقصة مثيرة، أركز انتباهي على عنوانها، وأعالج في ذهني أحداث القصة وعلاقتها بالعنوان ، فيتولد في ذهني عناوين أكثر إثارة على النحو التالي : أ- اختار عنواناً خيالياً للقصة . ب- أولّد في ذهني عنواناً يصور أبعد ما يمكن رؤيته في صورة أحداث القصة . ج- أفكر في عنوان يصف أحداث القصة بشكل بسيط . د- أعدّل عنوان القصة .
١٢	أسندّت إليّ مدرستي تبني فكرة إنشاء مشروع انتاجي في المدرسة ، وبعد جهد ذهني مُعمق قمت بتوضيح وتحسين الفكرة للآخرين على النحو التالي :

	أ- قمت بمعالجة فكرة المشروع معالجة ذهنية دقيقة وشاملة بشكل يبرز تفصيلاتها وأبعادها بيسر ووضوح . ب- وضّحت وجهة نظري حول هذه الفكرة . ج- جمعت آراء الآخرين المتعلقة بتوضيح هذه الفكرة . د- قيمت المعلومات والآراء التي عالجت الفكرة من جوانبها المتعددة.
١٣	طالعت وجهتي نظر في تربية الطفل، ترى إحداها ضرورة تلقين الطفل الآداب من الصغر، وترى الثانية، أن يترك الطفل وشأنه، فطرحت موقفي من الوجهتين على النحو التالي : أ- ميّزت بين وجهتي النظر، وقمت بمحاكمتهما ذهنياً . ب- رتبت في قائمة الحقائق المتضمنة في وجهة النظر الأكثر موضوعية في تربية الطفل. ج- حددت عناصر ومسوغات وجهتي النظر في ذهني . د-قارنت بين وجهتي النظر فوجدتهما تدوران حول أساليب تربية الطفل.
١٤	طُلب مني أن أكتب مقالاً عن مضار التدخين ، فتوجهت إلى مكتبة المدرسة، فوجدت كتبها غير مرتبة، فقمت بالتالي : أ- وضعتُ في ذهني نظاماً مريحاً لترتيب كتب المكتبة . ب- استبعدت الكتب والقصص القديمة والتالفة . ج- نظمتُ كتب المكتبة في ذهني، ثم توصلت إلى نظام مريح للطالب . د- تصفّحت عناوين الكتب وموضوعاتها المختلفة .
١٥	حين أواجه بمهمة صعبة أو جديدة، أركز مهاراتي الذهنية على المهمة لاجتيازها بنجاح وأفكر كما يلي : أ- أتصوّر نفسي وقد أتممت المهمة بنجاح . ب- استذكر نجاحاتي السابقة في مواقف مماثلة . ج- أُعدُّ في ذهني بيانات ومعلومات متنوعة عن المهمة . د- أتصوّر في ذهني مجموعة من البدائل لمواجهة المهمة .
١٦	عندما اقرأ القصص الخيالية أو الواقعية فإنني أوجه انتباهي إلى عناوينها، وبعد انتهائي من قراءتها أقوم بالتالي : أ- اتقبل مبدئياً عنوان القصة . ب- أبحث في ذهني عن عناوين مناسبة لأحداث القصة . ج- إن العنوان المناسب للقصة هو الذي يصوّر أحداث القصة . د- أولّد في ذهني مجموعة متنوعة من العناوين غير المألوفة للقصة .
١٧	حين أشارك الآخرين في نوع ما من أنواع اللعب، فإنني أقوم بالتالي : أ- أعمل على تغيير وتعديل وتحسين قواعد وقوانين اللعب وفق معايير تجعل اللعب أكثر وضوحاً وأسهل ممارسة . ب- أقوم بإجراء محاكمة عقلية لقواعد وقوانين اللعب . ج- أفكر في القوانين والقواعد التي تحكم ممارسة اللعب .

	د- أجمع آراء وأفكار الآخرين حول قوانين وقواعد اللعب .
١٨	حين أواجه بموقف فيه خروج عن القواعد والقوانين المتعارف عليها بين الناس، فإنني أرى : أ- إن الالتزام بالقوانين والقواعد المتعارف عليها يمكن أن يُريح الطالب. ب- أن التقدم والتطور يمكن أن ينشأ عن مخالفة القوانين . ج- أن القواعد والقوانين لا تشمل جميع الناس . د- أن القوانين من الممكن أن تخالف في بعض المواقف .
١٩	حين أواجه بموقف مُشكل، يثير تفكيري، أقوم بمعالجته ذهنياً على النحو التالي : أ- استرجع من ذهني بعض المعلومات التي لها علاقة بالموقف المشكل. ب- أتعرف على جوانب الموقف المشكل . ج- أولّد في ذهني أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول والبدائل لحل الموقف المشكل . د- أفكر في ذهني بمجموعة من الأسئلة التي قد تساعد على فهم الموقف.
٢٠	طلب مني المعلم إعادة ترتيب الكلمات التالية بحيث تكوّن عدة جمل مفيدة النشاط، يوم، المدرسي، أقامتها، أُعجب، بالأنشطة، الحضور، المدرسية، في ، المتنوعة، التي، المدرسة. قمت بترتيب الكلمات في ذهني، فكانت أول كلمة وآخر كلمة في الجملة كما يلي : أ- بالأنشطة ، الحضور . ب- أعجب ، المدرسي . ج- في ، المدرسة . د- الحضور ، المدرسي .
٢١	عندما يقوم زملائي بطرح الأفكار حول موضوع أو موقف ما، فإنني أشغل ذهني فيها على النحو التالي : أ- أولد في ذهني أفكاراً لم يفكر بها أحد من قبل . ب- أتفحص أفكار زملائي المطروحة حول الموقف . ج- استمتع بالأفكار غير العادية . د- أفضل تقديم الأفكار المتنوعة .
٢٢	حين أفكر فيما سأقوم به من ألوان النشاط في يومي، أقوم بالتالي : أ- أترك الأمور تجري كيفما كان . ب- أخطط جدول عملي اليومي وأحدد الوقت المناسب لكل عمل أو نشاط. ج- أعمل قائمة بكل ما أحتاج عمله والناس الذي سأقابل . د- أتصور الأماكن التي سأذهب إليها لقضاء يومي .
٢٣	حين أواجه بموقف ممثل في مجموعة من الصور أو الرسوم ، أتأمل هذه الصور أو الرسوم وأقوم بالتالي : أ- وحدة الأمة العربية قد تؤدي إلى عولمة عربية إسلامية . ب- رسمت في ذهني صورة الأمة العربية وهي موحدة . ج- وحدة الأمة العربية تعزز من مكانتها بين دول العالم .

	د- افترضت أن وحدة الأمة العربية هي السبيل الوحيد لنيل حريتها .
٢٤	نصحني طبيب الأسنان بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم ، ولم يوضح السبب ، ففكرت على النحو التالي : أ- ربطت بين تسوس الأسنان وأكل الحلوى . ب- وضحت أسباب تسوس الأسنان ورتبتها في قائمة حتى أتجنبها . ج- ورد إلى ذهني أسباب تسوس الأسنان، فوجدتها متعددة . د- صنفت هذه الأسباب من حيث مستوى ضررها بالأسنان .
٢٥	أقامت مدرستي مسابقة لاختيار الطالب المثالي في المدرسة، فكنتُ الفائز، فناقشت الموقف على النحو التالي : أ- أعملت ذهني في شروط المسابقة وصفات الطالب المثالي . ب- استخلصت أن الطالب المثالي يتصف بصفات اجتماعية وخلقية مرغوب فيها ، إضافة إلى تفوقه الدراسي . ج- قدّرت أن جميع المرشحين لديهم فرص متساوية للفوز . د- اقتنعت بأسباب اختياري كطالب مثالي في المدرسة .
٢٦	حينما أطالع معلومات جديدة أو حديثة حول موضوع ما، فإنني أفكر فيها على النحو التالي : أ- أركز دائماً على الموضوع الذي أعرفه حتى لا يسألني أحد عن شيء ما. ب- انتقل ذهنياً من معلومة لمعلومة أخرى وحسب متطلبات الموقف . ج- أتجنب الانتقال في التركيز على أكثر من موضوع في وقت واحد. د- استمع إلى هذه المعلومات، وأتجنب الابتعاد عن الموضوع .

University Mustansiriya
college of education
Department of Educational and
Psychological Sciences

Ways of thinking and their relationship to creative performance among the students of the university

Keywords:
Ways of thinking
Creative performance
Sternberg
List ways of thinking (short version)
Study Selzer and Tsternberg

Raghad Abbas Musawi
University Mustansiriya
college of education
Department of Educational and Psychological Sciences
Email: raghad raghad@gmail.com

Abstract:

The current research aims to identify:

1 - ways of thinking among the students of the university.

2 - List significance of differences in ways of thinking by variable sex (male - female).

3 - List significance of differences in ways of thinking and by variable specialization (scientific - Human).

4 - creative performance among the students of the university.

5 - significance of differences in performance among the students of the university creative and variable by sex (male - female).

6 - an indication of the performance of creative differences among the students of the university and by variable sex (male - female).

7 - correlation between the ways of thinking and creative performance among the students of the university.

The sample consisted of 200 students, which were chosen randomly equal quantum and the Faculty of Science and fundamental education from the University of Mustansiriya Studies morning and disciplines of science and humanity, male and female, and to achieve the objectives of the research was to use a list of ways of thinking to a drunkard Neberg and Oaegnir (Short version) (1992) Sterenberg & Wagner and Arabized and localized by Brahimi (2012) and measure the performance of creative and sophisticated modified by the researcher and depending on the theoretical literature and previous studies are available within this area, and used statistical means of the following:

Choice t- for one sample and choice t- for two independent samples and Pearson correlation coefficient and the equation of alpha Kroteach , and the results showed that college students are without thinking styles of all , and more styles unique and common in students is (hierarchy) , and no statistically significant differences in ways of thinking among university students according to gender (male - female) in favor of females , and on the following methods (external and legislative, executive and local hierarchy and monarchy and the internal and liberal), while there are no statistically significant differences between males and females in ways of thinking (global and estoppel , regional and chaotic and purses) .

As well as the results showed that there were no statistically significant differences in all ways of thinking among the students of the university and variable depending on the specialization (scientific and humanitarian).

The results also indicated that there is a creative performance among the students of the university, while there are no differences between the performance of students on the creative depending on the variable sex (male, female) and specialization (scientific and humanitarian).

Finally, the results showed that it is no correlation between the ways of thinking and all the creative performance at His Majesty (0.05).

In light of the results that have been reached, and an update on the search researcher recommended some of the recommendations and a set of proposals.