



جامعة الشرقية  
كلية الآداب والعلوم الإنسانية  
قسم علم النفس

مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في  
التخصصات التربوية بالجامعات العمانية.

## **Problem-Solving Skills and Their Relationship to Creative Thinking Among Postgraduate Students of the Educational Domain at Omani Universities.**

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية  
تخصص علم نفس تربوي  
من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الشرقية

الطالبة:

سندس بنت علي بن حسن المرزوقي

الرقم الجامعي:

2315786

2025/2024

مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في  
التخصصات التربوية بالجامعات العمانية.

## **Problem-Solving Skills and Their Relationship to Creative Thinking Among Postgraduate Students of the Educational Domain at Omani Universities.**

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة:

سندس بنت علي بن حسن المرزوقي

إشراف

مشرف أول

د. عصام اللواتي

مشرف ثاني

د. جوخة الصوافي

ماجستير في التربية علم نفس التربوي

2025/2024

## قرار لجنة المناقشة

مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في  
التخصصات التربوية بالجامعات العمانية

أعدتها الطالبة:

سندس بنت علي بن حسن المرزوقي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2025/10/26م

المشرف الثاني

د. جوخة الصوفاي

المشرف الرئيس

د. عصام اللواتي

### أعضاء لجنة المناقشة

| م | صفته في<br>اللجنة  | الاسم             | الرتبة<br>الأكاديمية | التخصص               | الكلية/ المؤسسة        | التوقيع                                                                             |
|---|--------------------|-------------------|----------------------|----------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | رئيس<br>اللجنة     | د. إبراهيم الوهبي | أستاذ<br>مساعد       | القياس والتقويم      | جامعة الشرقية          |  |
| 2 | المناقش<br>الخارجي | د. مي حلمي        | أستاذ<br>مساعد       | علم النفس<br>التربوي | جامعة السلطان<br>قابوس |  |
| 3 | المناقش<br>الداخلي | د. أمينة بن قويدر | أستاذ<br>مشارك       | الإرشاد النفسي       | جامعة الشرقية          |  |
| 4 | المشرف<br>الرئيس   | د. عصام اللواتي   | أستاذ<br>مشارك       | الإرشاد النفسي       | جامعة الشرقية          |  |

## الإقرار

أقر بأن المادة العلمية الواردة في هذه الرسالة قد تم تحديد مصدرها العلمي، وأن محتوى الرسالة غير مقدم للحصول على أي درجة علمية أخرى، وأن مضمون هذه الرسالة يعكس آراء الباحث الخاصة، وهي ليست بالضرورة التي تتبناها الجهة المانحة.

الباحثة: سندس بنت علي المرزوقي.

التوقيع:

## الإهداء

أُهدي هذا العملَ والجهْدَ العلميَّ إلى من أوصى الله تعالى بهما، الوالدين، إذ قال سبحانه: {وَأَعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا}.

إلى أُمِّي التي لم تملَّ يوماً من الدعاء لي، وإلى من علّمتني الصبر عند المحن، وكانت رمزاً للعطاء، وأعلى ما في الوجود.

وإلى أبي الذي مهّد لي طريق العلم، وشجّعني على التعلّم والإصرار على النجاح، وإلى من علّمني أنّ للطموح آفاقاً لا تنتهي، وكان رمزاً للقوّة والثبات، وسنداً لي في هذه الحياة.

أسأل الله تعالى أن يطيل في عمرهما، ويحفظهما من كلّ سوء.

وإلى إخوتي، الضّلّع الثابت الذي لا يميل، رمز المحبّة والإخلاص.

وإلى رفيق دربي الذي وقف إلى جانبي في مسيرتي الدراسية، وكان دافعي وعوني طوال المراحل التي مررتُ بها.

وإلى مشرقي الرسالة الذين كانوا مثلاً للتعاون والدعم والتشجيع. جزاكم الله خيراً ووفقكم لما يحبّ ويرضى.

وإلى كلّ من ساندني وشارك في مساعدتي والوقوف بجانبي خلال فترة الدراسة وإعداد هذه الرسالة بصورتها النهائية.

### شكر وتقدير

الحمد لله حمداً يملأ السموات والأرض، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، النبي العربي المكي التهامي، نبي الإنسانية محمد صلى الله عليه وسلم.  
أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى كل من أسهم في إتمام هذه الرسالة؛ بدءاً من جامعة الشرقية التي احتضنتنا طوال فترة الدراسة، وكان لها فضل كبير علينا، وإلى قسم علم النفس برئاسة الدكتور إبراهيم الوهيبي.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى مشرفي الرسالة: الدكتور عصام اللواتي، والدكتورة جوخة الصوافية، اللذين كانا سنداً وعاوناً منذ انطلاق الفكرة الأولى، ولم يبخلا عليّ بالجهد والمتابعة والتشجيع.  
ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس، ولجميع الأساتذة المحكّمين لأدوات الدراسة، على ما بذلوه من توجيهات بناءة ونصائح قيّمة.  
كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى عينة الدراسة على ما قدّموه من تعاون وصبر أثناء الإجابة عن أدوات البحث.

وأخصّ بالشكر عائلتي العزيزة التي كانت — وما تزال — سندي الدائم، بدعمها المستمر مادياً ومعنوياً، حتى بلغت بفضل الله هدفي بكل فخر واعتزاز.  
وفي الختام، أسأل الله تعالى أن يتقبّل هذا الجهد والعمل، وأن يجعله شاهداً لي يوم أسأل عن شبابي فيما أفنيته.

وما توفيقي إلا بالله، وهذا من فضل ربي.

## ملخص الدراسة

مهارات حلّ المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العُمانية.

الباحثة: سندس بنت علي المرزوقي

الإشراف: د. عصام اللواتي - د. جوخة الصوافية

جامعة الشرقية (2024-2025)

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين مهارات حلّ المشكلات بأبعادها الخمسة (التوجّه العام، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم) وبين التفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العُمانية (جامعة الشرقية، وجامعة نزوى، وجامعة صحار). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عيّنة الدراسة (351) طالبًا وطالبة. وقد استخدمت الباحثة مقياس مهارات حلّ المشكلات لحمدى (1998)، ومقياس التفكير الإبداعي لعثمان (2024). أظهرت النتائج أن مستوى مهارات حلّ المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العُمانية جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.276). بينما جاء مستوى التفكير الإبداعي لديهم بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.042). كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة صغيرة ذات دلالة إحصائية بين مهارات حلّ المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العُمانية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في مستوى مهارات حلّ المشكلات، وكانت الفروق لصالح الإناث. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص في مهارات حلّ المشكلات، وكانت لصالح طلبة كلية التربية - تخصص التأهيل التربوي، بينما لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العُمانية.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات حلّ المشكلات، التفكير الإبداعي، طلبة الدراسات العليا.

## **Abstract**

**Problem-Solving Skills and Their Relationship to Creative Thinking Among Postgraduate Students of the Educational Domain at Omani Universities.**

**Researcher: Sundus Ai Al Marzouqi.**

**Supervision: Dr. Issam Al Lawati.**

**Dr .Jokah Al sawafi.**

The current study aimed to examine the effect of problem-solving skills on creative thinking among graduate students in educational specialties at Omani universities (Al Sharqiyah University, Nizwa University, and Sohar University). The study focused on five dimensions of problem-solving: general orientation, problem definition, generating alternatives, decision-making, and evaluation. A descriptive correlational approach was used. The sample included 352 male and female students. The researcher used Hamdi's (1998) problem-solving skills scale and Othman's (2024) creative thinking scale. The results showed that: The level of problem-solving skills among postgraduate students in educational specialties at Omani universities was at an average level, with a mean score of 3.276. The level of creative thinking skills among these students was high, with a mean score of 4.042. There was a small, statistically significant positive correlation between problem-solving skills and creative thinking among postgraduate students in educational specialties at Omani universities.

The study also found a significant difference in problem-solving skills between male and female students, with females scoring higher. In addition, students from the college of Education had higher problem-solving compared to other specialization. However, there was no significant difference in creative thinking skills based on gender or specialization.

**Keywords:** problem-solving skills, creative thinking, postgraduate students.

## المحتويات

| الصفحة | المحتوى                                       |
|--------|-----------------------------------------------|
| ت      | قرار لجنة المناقشة                            |
| ث      | الإقرار                                       |
| ج      | الإهداء                                       |
| ح      | الشكر والتقدير                                |
| خ      | ملخص الدراسة باللغة العربية                   |
| د      | ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية                |
| ذ      | قائمة المحتويات                               |
| ر-س    | قائمة الأشكال والجداول                        |
| 1      | الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها           |
| 2      | المقدمة                                       |
| 6      | مشكلة الدراسة                                 |
| 8      | أهداف الدراسة                                 |
| 8      | أهمية الدراسة                                 |
| 10     | مصطلحات الدراسة                               |
| 11     | حدود الدراسة                                  |
| 12     | الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة |
| 13     | الإطار النظري                                 |
| 23     | مهارات حل المشكلات                            |
| 24     | التفكير الإبداعي                              |
| 35     | الدراسات السابقة                              |
| 35     | دراسات المحور الأول (مهارات حل المشكلات)      |
| 40     | دراسات المحور الثاني (التفكير الإبداعي)       |
| 46     | دراسات المحورين معا                           |
| 50     | التعقيب على الدراسات السابقة                  |
| 52     | الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها       |
| 53     | منهجية الدراسة                                |

|     |                                                  |
|-----|--------------------------------------------------|
| 54  | مجتمع الدراسة                                    |
| 55  | عينة الدراسة                                     |
| 57  | أداة الدراسة                                     |
| 59  | صدق الأداة                                       |
| 64  | ثبات الأداة                                      |
| 66  | الأساليب الإحصائية                               |
| 68  | الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها               |
| 69  | مقدمة                                            |
| 72  | النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها         |
| 77  | النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها        |
| 80  | النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها        |
| 82  | النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها        |
| 86  | ملخص الفصل                                       |
| 88  | التوصيات والمقترحات                              |
| 90  | المراجع                                          |
| 90  | المراجع العربية                                  |
| 96  | المراجع الأجنبية                                 |
|     | الملاحق                                          |
| 97  | ملحق (1): استبيان التحكيم                        |
| 98  | ملحق (2): مقياس مهارات حل المشكلات               |
| 102 | ملحق (3): مقياس التفكير الإبداعي                 |
| 103 | ملحق (4): أسماء المحكمين                         |
| 104 | ملحق (5): مقياس مهارات حل المشكلات بصورته        |
| 106 | النهائية                                         |
|     | ملحق (6): مقياس التفكير الإبداعي بصورته النهائية |

## قائمة الأشكال والجداول

| الصفحة | قائمة الأشكال                                             |
|--------|-----------------------------------------------------------|
| 57     | الشكل (1): توزيع البيانات حسب الجنس                       |
| 57     | الشكل (2): توزيع البيانات حسب التخصص الدراسي              |
| 71     | الشكل (3): مخطط مقارنة ( Detrended Normal )<br>(Q-Q Plot) |
| 72     | الشكل (4): الشكل البياني (Histogram) لأداة الدراسة        |

| الصفحة | قائمة الجداول                                                                        |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 54     | جدول (1): توزيع البيانات حسب مجتمع الدراسة                                           |
| 56     | جدول (2): توزيع البيانات حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة                          |
| 58     | جدول (3): فقرات أبعاد المقياس مهارات حل المشكلات                                     |
| 59     | جدول (4): فقرات مقياس التفكير الإبداعي                                               |
| 60     | جدول (5): نتائج صدق التناسق الداخلي لمتغير مهارات حل المشكلات                        |
| 62     | جدول (6): نتائج صدق التناسق الداخلي لمتغير التفكير الإبداعي                          |
| 64     | جدول (7): قيمة الإتساق لمعامل كرونباخ ألفا لأبعاد الدراسة                            |
| 73     | جدول (8): المقياس الإحصائي لوصف استجابات أفراد عينة الدراسة.                         |
| 73     | جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير مهارات حل المشكلات وأبعاده |
| 74     | جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارة مهارات حل المشكلات        |
| 78     | جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارة التفكير الإبداعي          |

|    |       |                                                                                                                              |
|----|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 80 | ..... | جدول (12): نتائج اختبار سبيرمان                                                                                              |
| 82 | ..... | جدول (13): اختبار مان ويتني Mann-Whitney (U) لاختبار الفروق بين الجنس في مستوى مهارات حل المشكلات                            |
| 83 | ..... | جدول (14): اختبار مان ويتني Mann-Whitney U لاختبار الفروق بين الجنس في مستوى التفكير الإبداعي                                |
| 84 | ..... | جدول (15): اختبار كروكسال واليس Kruskal-Wallis لأختبار الفروق الإحصائية بين مجموعات متغير التخصص في مستوى مهارات حل المشكلات |
| 85 | ..... | جدول (16): اختبار كروكسال واليس Kruskal-Wallis لاختبار الفروق الإحصائية بين مجموعات متغير التخصص في مستوى التفكير الإبداعي.  |

## الفصل الأول

(مشكلة الدراسة: أهدافها، وأهميتها)

مقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

متغيرات الدراسة

مصطلحات الدراسة

## الفصل الأول

### مشكلة الدراسة: أهدافها، وأهميتها

#### مقدمة:

بالعلم تُبنى الحضارات والأمم، وبدونه لا يستطيع الإنسان أن يتقدّم ولو خطوة واحدة إلى الأمام. فللعلم فوائد لا تُعدّ ولا تُحصى، سواء على الفرد أو المجتمع أو العالم بأكمله. فالعلم نورٌ يُضيء للإنسان طريق المعرفة، ويُمكنه من إدراك الحقائق والمعلومات التي تساعد على العيش بطريقة إيجابية وصحيحة. وقد قال تعالى في كتابه الكريم: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ (المجادلة: 11). وقال النبي الأكرم محمد ﷺ: «من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهّل الله له به طريقاً إلى الجنة». ولولا العلم والتعلّم لما استطاع الإنسان التفكير أو التطوّر نحو الأفضل في مختلف مجالات حياته. وما نشهده اليوم من تقدّم في هذا العصر مقارنة بالعصور السابقة إنما هو دليل على اتساع نطاق العلم والمعرفة، وسهولة تداولها بين الأفراد والأمم بسرعة كبيرة. ويُعرّف التعلّم بأنه عملية يحدث فيها تغيير في سلوك الفرد يُستدلّ عليه من خلال ملاحظة الأداء والسلوك (الزيات، 2011).

ولا يكتمل العلم والتعلّم دون وجود مؤسسات وأفراد تقع على عاتقهم مسؤولية التعليم؛ لذلك وُجدت المدارس والجامعات والكليات، وبرز دور المعلمين فيها. ويُفترض أن يكون المعلمون مؤهلين ولديهم خبرة واستراتيجيات متنوعة للتعامل مع الطلبة، إضافةً إلى امتلاكهم طرائق تدريس متعددة تمكّن الطلبة من استخدام العمليات المعرفية المختلفة مثل الفهم والتذكّر والانتباه والإدراك والتخيّل والتفكير وحلّ المشكلات. ومع ظهور التكنولوجيا تطوّرت أساليب التعليم، فأصبح المعلمون يستخدمون وسائل مختلفة تعتمد على

الأجهزة والبرامج التعليمية. كما أسهم ظهور الذكاء الاصطناعي في تسهيل العملية التعليمية في المؤسسات المختلفة. وتختلف طرائق التدريس في المدارس عنها في الجامعات والكليات تبعاً للتطورات النمائية والنفسية والاجتماعية، واختلاف الاهتمامات والمتطلبات لكل مرحلة عمرية. ومن أبرز استراتيجيات التدريس المستخدمة في الجامعات والكليات: طريقة المحاضرة، والمناقشة، والعصف الذهني، وحل المشكلات، وغيرها من الطرائق الحديثة التي تحفّز الطلبة على توظيف مهاراتهم المتنوعة، ولا سيما مهارات حل المشكلات. وتُعرّف المشكلة بأنها العقبة التي تُغلق المسارات والسبل أمام الكفاءات والإمكانات التي يمتلكها الفرد عند سعيه لتحقيق هدف معين. ( Bingham, 1965 ) كما تُعرّف بأنها الموقف الذي يشعر فيه الفرد بفقدان التوازن مع نقص الخبرة التي تساعد على العودة إلى حالته الطبيعية في تنظيم توازنه. ( Travers, 1977 )

تُعدّ المشكلات جزءاً طبيعياً من حياة الفرد، إذ لا يمكنه الانفصال عن مواجهتها في مسار النمو والتطور. كما تُعدّ المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية والمهنية من المواقف المتوقعة في الحياة، حيث تسهم في إكساب الفرد عدداً من المهارات مثل: التكيف، واتخاذ القرار، والتفكير الإبداعي (الخليلي، 2010). وقد تكون المشكلات التي يواجهها الأفراد في حياتهم فردية، أو جماعية، أو عامة، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو بسيطة، أو معقدة.

وعرّف Gilhooly ( 1974 ) مهارات حلّ المشكلات بأنها عملية عقلية قائمة على التفكير العلمي واستخدام المعرفة لفهم المشكلة، ووضع الفرضيات، واختيار أنسب الحلول لمعالجتها. وقد فسّر أبوريّاش وقطيط (2008) تعريف جيلهولي بأنه هيكل قائم على أفكار علمية ومعرفية يتضمن معلومات حول مشكلة معينة، تُستخدم في وضع خطط تعليمية وطرق محددة لمعالجتها، ثم وضع خطة تدريجية لاختيار أفضل الأساليب لحل المشكلة، وأخيراً التحقق من مدى نجاح هذه الأساليب. كما عرّف جروان

(2007) مهارات حل المشكلة بأنها مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية التي يقوم بها الفرد لأداء مهمة تتطلب جهدًا ذهنيًا ومعرفيًا.

لقد ميّز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر الكائنات الحية بنعمة التفكير. ويختلف الأفراد في أسلوب تفكيرهم، ويتأثر هذا الاختلاف بنمط التنشئة والدوافع والقدرات والمستوى التعليمي. ويُعدّ التفكير من أكثر الموضوعات التي تتباين فيها الرؤى، كما يصعب قياسه مباشرة لأنه افتراضي، ويمكن ملاحظته من خلال السلوك. وقد اختلف العلماء في تعريفه: فبعضهم يرى أنه عملية سلوكية خارجية، بينما يرى آخرون أنه عملية معرفية داخلية. ويعرّف التفكير بأنه قدرة الفرد على معالجة المعلومات، والاحتفاظ بالانتباه، وتخزين واسترجاع الذكريات، واختيار الاستجابات والإجراءات المناسبة (Edward De Bono, 1985).

ويعرّف التفكير كذلك بأنه عملية عقلية ينمو فيها المتعلم من خلال التفاعل الذهني مع تجاربه الخاصة بهدف بناء هياكل معرفية، وتشكيل أفكار وتوقعات جديدة (قطامي، 2001). وقد حدّد العلماء عدة أنواع للتفكير، مثل: التفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، والتفكير التأملي، والتفكير الرياضي، والتفكير العلمي، والتفكير المعرفي، والتفكير ما وراء المعرفي، وغيرها. ويُعدّ التفكير النقدي أسلوبًا يتضمن التأمل، واستخدام المنطق، ومراجعة العمل. وتشمل مهاراته: الفهم، والتحليل، وإصدار الحكم، واتخاذ القرارات. ويهدف إلى التدقيق في الأفكار والمعتقدات والحقائق والحجج التي يستخدمها الناس عند تكوين آرائهم أو حل المشكلات أو اتخاذ القرارات، كما يشمل مراعاة وجهات نظر مختلفة، والتحقق من صحة الإجابات أو الحلول ومنطقيتها. (Moore et al., 1985)

أما التفكير ما وراء المعرفي فهو عملية معرفية عليا تتسم بالتعقيد، وتُعرّف بأنها التفكير في التفكير. ويُنسب إلى الباحث جون فلافل، الذي أكد قدرة الفرد على التأمل في عمليات تفكيره الخاصة، وتعزيز

معرفته ووعيه بها، وتطوير استراتيجيات لتنظيم تفكيره وتقييمه. (Wilson, 1998) وهي عملية تهدف إلى معرفة كيف يتعلم الفرد بخصوص أفعاله المختلفة، ولماذا يقوم بها في ظروف معينة. (Smith, 1994) حيث إن هذا النوع من التفكير يتطلب إمكانات عقلية تتسم بالفعالية والكفاءة في البحث عن الحلول الممكنة التي تتصف بالتميز والإبداع. ويتضمن التفكير التباعدي تحليل الأفكار القائمة، وتكوين روابط جديدة، وتوسيع آفاق المعرفة، وتوليد مفاهيم جديدة وغير متوقعة. وتُمكن هذه العملية من خلق أفكار ونتائج مبتكرة من خلال التفاعل الذهني، مما يسهم في سد الفجوة بين معرفة الفرد الحالية وتجاربهِ (Honig, 2001).

كما تُعرّف الباحثة التفكير الإبداعي بأنه نظرة الفرد إلى الأشياء من حوله بطريقة مختلفة وجديدة، أو ما يُعرف بـ"التفكير خارج الصندوق"، أي القدرة على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلة ما. ويذكر Rorschach (1989) أن الإبداع وحل المشكلات يشكّلان في جوهرهما الظاهرة ذاتها؛ فمن خلال عمليتي التعليم والتعلّم يستخدم الطلبة أنواعًا متعددة من التفكير، ويختلفون في مقدار توظيفهم لكل نوع، تبعًا للاستراتيجيات المتبعة من قِبل المعلمين داخل المؤسسات التعليمية. فبعض المعلمين لا يوظفون استراتيجيات تسمح للطلبة بتنمية أنواع التفكير المختلفة، إذ يقتصرون على الطرق التقليدية في التدريس أو المحاضرة المباشرة دون استخدام أنشطة أو تفاعل من قِبل الطلبة، وخاصة في الجامعات. ولأن مرحلة الدراسات العليا تُعدُّ مرحلة متقدمة من التعليم والتعلّم، وتأتي بعد مرحلة البكالوريوس، وينتهي فيها الطلبة ليصبحوا باحثين في مجال تخصصهم، فإنه من الضروري استخدام استراتيجيات تمكّنهم من توظيف مهارات حل المشكلات وأنواع التفكير المختلفة، سواء كان التفكير الناقد، أو الإبداعي، أو ما وراء المعرفي. وتتناول الباحثة في هذه الدراسة مهارات حلّ المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية والتأهيل التربوي بالجامعات العُمانية، والتي تشمل تخصصات:

الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وصعوبات التعلم، بالإضافة إلى مناهج وطرق التدريس.

### مشكلة الدراسة

يشهد التعليم في العصر الحديث تطورًا متسارعًا بفعل التقدم العلمي والتكنولوجي وتنوع الذكاءات الإنسانية، الأمر الذي فرض ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس ومهارات التعلم المستخدمة في المؤسسات التربوية. فقد كانت الممارسات التقليدية للتدريس - القائمة على التلقين واستقبال المتعلم للمعلومات - هي السائدة لفترات طويلة، إلا أن نتائج البحوث التربوية الحديثة أكدت أهمية انتقال المتعلم من دور المتلقي إلى دور الشريك الفاعل في عملية التعلم. ويشير ديوي (Dewey, 1916) إلى أن التعلم يصبح أكثر فاعلية حين يرتبط بخبرات الحياة الواقعية، وأن المعرفة تترسخ لدى المتعلم عندما يكتشفها من خلال التفاعل المباشر مع البيئة التعليمية.

وفي ضوء هذا التحول، برزت إستراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على التعلم الذاتي، والمناقشة، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، لما لها من دور في تنمية مهارات عليا كالتحليل، وتوليد الأفكار، واتخاذ القرار. كما أصبح وجود كادر تدريسي مؤهل ومدرك لهذه الإستراتيجيات ضرورة لضمان ممارسات تعليمية فعّالة تتناسب مع متطلبات المرحلة الجامعية واحتياجات الطلبة.

وقد كشفت مراجعة الباحثة للدراسات السابقة أن معظم البحوث تناولت مهارات حل المشكلات أو التفكير الإبداعي بصورة منفصلة، في حين تناولت دراسات محدودة العلاقة بينهما، على الرغم من توصية العديد منها بأهمية إجراء المزيد من الدراسات التي تربط هذين المتغيرين لما لهما من أثر جوهري في تنمية قدرات المتعلمين داخل البيئة التعليمية.

كما لاحظت الباحثة - من خلال خبرتها الأكاديمية في مجال علم النفس - أن طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية يستخدمون مهارات حل المشكلات بدرجة محدودة داخل المقررات الدراسية، حيث يغلب على التدريس في بعض المساقات الطابع النظري أو الأسلوب التقليدي القائم على المحاضرة، مقابل استخدام محدود للممارسات التطبيقية أو الأنشطة التي تعزز مهارات التفكير الإبداعي. وتجدر الإشارة إلى أن طلبة الدراسات العليا يمثلون فئة أكاديمية متقدمة؛ فقد انتقل بعضهم إلى سوق العمل بينما لا يزال آخرون في بدايات مسارهم المهني، ما يجعل من الضروري تزويدهم بمهارات تفكير متقدمة تساعدهم على التعامل مع المشكلات التربوية في البيئات التعليمية المختلفة.

وبناءً على ما سبق، برزت الحاجة إلى دراسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية، للوقوف على مستوى هذه المهارات وفهم طبيعة العلاقة بينهما في ضوء المتغيرات التعليمية المعاصرة.

### أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات

العمانية؟

2. ما مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات

العمانية؟

3. هل توجد علاقة بين استخدام مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا

في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية؟

4. هل توجد فروق دالة إحصائية في مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي تعزى لمتغيرات

الدراسة (الجنس، التخصص الدراسي) لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية

بالجامعات العمانية؟

### أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية

بالجامعات العمانية.

2. التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية

بالجامعات العمانية.

3. الكشف عن العلاقة بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في

التخصصات التربوية بالجامعات العمانية.

4. التعرف على الفروق في مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي بين الذكور والإناث في

التخصصات التربوية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات العمانية.

### أهمية الدراسة:

#### أولاً: الأهمية النظرية للدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من عدة جوانب، من أبرزها:

1- تقديم إطار نظري متكامل يوضح مفاهيم متغيرات البحث الأساسية، والمتمثلة في مهارات حل

المشكلات والتفكير الإبداعي، مع توضيح أبعادهما وأهميتهما في العملية التعليمية. ويسهم هذا

الإطار في توسيع المعرفة العلمية المتعلقة بهذه المتغيرات لدى المهتمين بالبحث التربوي.

2- إفادة الهيئات الأكاديمية والباحثين في المجال التربوي من خلال تسليط الضوء على أهمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي ودورها في تنمية قدرات المتعلم، وتحسين ممارسات التعليم والتعلم في المراحل الأكاديمية المختلفة.

3- إثراء الأدبيات التربوية والمكتبات الإلكترونية ببحث يتناول العلاقة بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية، إذ تشير الباحثة - حسب علمها - إلى ندرة الدراسات التي تناولت المتغيرين معًا ضمن هذه الفئة تحديدًا في البيئة العمانية.

4- أهمية المرحلة الدراسية قيد البحث؛ إذ تُعد مرحلة الدراسات العليا مرحلة محورية في إعداد الباحثين والأخصائيين النفسيين والممارسين التربويين، الأمر الذي يستلزم تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم وتمكينهم من توظيف مهارات حل المشكلات في سياقات أكاديمية ومهنية متنوعة.

### ثانيًا: الأهمية التطبيقية للدراسة

تتعلق الأهمية التطبيقية للدراسة من قيمة النتائج المتوقعة أن تقدمها في تطوير الممارسات التعليمية والبرامج الجامعية، وذلك من خلال:

1- تمكين طلبة الدراسات العليا بجامعة الشرقية وكلية الآداب من اكتساب واستخدام مهارات حل المشكلات بشكل فعال، وهو ما قد يساهم في تعزيز قدراتهم الأكاديمية والمهنية ومساعدتهم في التعامل مع تحديات الحياة والعمل.

2- المساهمة في تطوير الخطط والبرامج الأكاديمية التي تُعنى بمهارات حل المشكلات، وتسلط الضوء على ضرورة تصميم برامج تدريبية موجهة لطلبة الدراسات العليا في التخصصات

التربوية المختلفة، مثل: الإرشاد النفسي، علم النفس التربوي، القياس والتقويم، صعوبات التعلم، ومناهج وطرق التدريس.

3- تعريف أعضاء الهيئة الأكاديمية بأهمية دمج مهارات حل المشكلات في المقررات الدراسية، وتوضيح ارتباط هذه المهارات بالتفكير الإبداعي، مما يساعدهم في اختيار استراتيجيات تدريس تدعم تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

4- تقديم نتائج يمكن أن يستفيد منها الطلبة والباحثون والمهتمون من خلال فهم طبيعة العلاقة بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي، وتوجيههم نحو أهمية تعزيز هذه المهارات في البرامج التعليمية وفي ممارساتهم البحثية والمهنية المستقبلية.

## **مصطلحات الدراسة:**

### **مهارات حل المشكلات:**

تعرف ليليان إبراهيم (2012) مهارات حل المشكلات بأنها: «مجموعة من المهارات الرئيسة التي ينبغي أن يتعلمها الفرد لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وترتبط بخبراته السابقة التي يطبقها في مواقف جديدة، بما يجعلها سلوكًا يمارسه بوعي وفاعلية».

التعريف الإجرائي لمهارات حل المشكلات:

يقصد به قدرة الطلبة على تحديد المشكلة، وتوليد الأفكار أو البدائل، واتخاذ القرار، وتقييم الحلول، وذلك من خلال الدرجة التي سيحصلون عليها بناءً على إجاباتهم في مقياس مهارات حل المشكلات المستخدم في هذه الدراسة.

## التفكير الإبداعي:

تعددت تعريف التفكير الإبداعي لدى الباحثين والعلماء، إذ يقدم كلٌّ منهم تعريفًا ينسجم مع مجاله وتوجّهاته البحثية. ويُعدّ تورانس (Torrance, 1993) من أبرز رواد دراسة التفكير الإبداعي، حيث عرّفه بأنه: «عملية إدراك المشكلات ومواطن الضعف أو النقص في المعلومات، والكشف عن الثغرات ومظاهر عدم الانسجام، ثم البحث عن حلول مبتكرة وأفكار جديدة قابلة للتطوير».

## التعريف الإجرائي للتفكير الإبداعي:

يقصد به قدرة الطلبة على التفكير بطريقة مبتكرة وإيجاد حلول جديدة، وذلك من خلال الدرجة التي يحصلون عليها وفقًا لإجاباتهم على مقياس التفكير الإبداعي المستخدم في هذه الدراسة.

## حدود الدراسة:

### الحدود الموضوعية:

تقتصر هذه الدراسة على الكشف عن العلاقة بين مهارات حلّ المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العُمانية.

### الحدود المكانية:

أُجريت الدراسة في كلّ من: جامعة الشرقية، وجامعة نزوى، وجامعة صحار في سلطنة عُمان.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال العام الأكاديمي 2024-2025.

### الحدود البشرية:

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية وبرامج التأهيل التربوي في الجامعات العُمانية.

## الفصل الثاني

### (الإطار النظري والدراسات السابقة)

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: مهارات حل المشكلات

المحور الثاني: التفكير الإبداعي

ثانياً: الدراسات السابقة والتعليق عليها

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### أولاً: الإطار النظري

##### المحور الأول: مهارات حلّ المشكلات

يشهد العالم في العصر الحديث تطورًا متسارعًا في مختلف مجالات الحياة، وما رافق ذلك من تقدّم تكنولوجي ومعرفي أفرز مجموعة واسعة من المشكلات والتحديات التي يواجهها الأفراد والمجتمعات على حدّ سواء. وتعدّ المشكلات جزءًا طبيعيًا من الخبرات الإنسانية اليومية، إذ قد تتخذ طابعًا اجتماعيًا أو ثقافيًا أو اقتصاديًا أو تعليميًا، وهو ما يتطلب من الفرد امتلاك القدرة على فهمها والتعامل معها بكفاءة. ومن دون مواجهة المواقف المشكلة وتعلّم كيفية التعامل معها، لا يستطيع الأفراد تطوير خبراتهم أو تنمية قدراتهم العقلية. ولذلك يُعدّ امتلاك مهارات حلّ المشكلات ضرورة أساسية تساعد الفرد على التكيف مع بيئته المحلية وفهم متغيراتها، ومن ثمّ التعايش مع متطلبات الحياة المتنوعة والتعامل مع معطياتها المختلفة.

ويتضمن هذا المحور عرضًا لمفهوم المشكلة وأنواعها، إضافة إلى التطرّق إلى مفهوم حلّ المشكلات، والخطوات المنهجية المتّبعة في معالجتها، ومهارات حلّ المشكلات، إلى جانب تقديم أبرز النظريات المفسّرة لعملية حلّ المشكلات، وأخيرًا تناول الحلّ الإبداعي للمشكلات بوصفه أحد المسارات الحديثة في هذا المجال.

## مفهوم المشكلة وحل المشكلة

تعد المشكلات جزءًا لا يتجزأ من حياة الإنسان، وقد عبّر علماء النفس والتربية عن أهميتها بقولهم: "كان من الممكن حل أكبر المشكلات في العالم عندما كانت لا تزال صغيرة"، في إشارة إلى أن اكتشاف المشكلة مبكرًا يسهم في سهولة التعامل معها.

وتُعرّف المشكلة بأنها موقف يواجه الفرد ويتطلب منه البحث عن حلّ مناسب، غير أنّ هذا الحل قد تعترضه مجموعة من العوائق أو الصعوبات التي تحول دون الوصول إليه بسهولة. أمّا حلّ المشكلة فقد عرفه جيت وآخرون (Gates et al., 1966) بأنه "حالة يسعى من خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب تحقيقه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد".

ويذكر الوقفي (2003) أن حلّ المشكلات يمثل الجانب الأكثر أهمية في توظيف التفكير، حيث إن حياة الإنسان سلسلة من المواقف التي قد تشكّل لكل منها مشكلة بسيطة أو معقدة تتطلب فكرة مبتكرة لتجاوزها بنجاح. فالمشكلة -بهذا المعنى- هي كل ما يعترض سبيل الفرد التكيفي، أو ما يعيق استجابته المعتادة للمثيرات المألوفة.

ويُستخدم مصطلح "حلّ المشكلات" في الأدبيات النفسية للإشارة إلى السلوكيات والعمليات العقلية التي تهدف إلى تنفيذ مهمة تحتاج إلى قدرات معرفية. ويعرّفه كوليك ورودنيك (Kulik & Rudnick, 1980) بأنه "عملية تفكيرية يوظف فيها الفرد معارفه ومهاراته المكتسبة سابقًا من أجل التعامل مع موقف غير مألوف، حيث يقوم بإجراء معين لحلّ التناقض أو الغموض الذي يتضمنه الموقف". وفي السياق ذاته

يرى شينك (Shenk, 1991) أن حلّ المشكلات يشير إلى الجهود التي يبذلها الأفراد لتحقيق هدف لا يمتلكون حلاً جاهزاً له.

ويؤكد ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) أن هذه العملية تهدف إلى تجاوز العقبات التي تقف في طريق الفرد وتحول دون وصوله إلى هدفه، بينما يشير سولو (Solso, 2001) إلى أن حلّ المشكلة يتضمن مجموعة من العمليات المنظمة والموجهة نحو اكتشاف حلول ممكنة لموقف معين بطريقة منهجية واضحة

### خطوات حل المشكلات

تختلف خطوات حلّ المشكلات من باحث إلى آخر تبعاً للمنظور النفسي والمعرفي الذي ينطلق منه كلٌّ منهم. وقد أشار عبد الحميد (1994) إلى مجموعة من الخطوات الأساسية لعملية حلّ المشكلة، يمكن عرضها على النحو الآتي:

#### أولاً: التعرف على المشكلة

يمثل الوعي بوجود المشكلة الخطوة الأولى في طريق حلّها. فالتعرّف عليها والاعتراف بها شرطٌ ضروري للشروع في البحث عن الحلول المناسبة. وغالباً ما يواجه الأفراد الأقل خبرة أو نضجاً صعوبة في تحديد المشكلة، مما يؤدي إلى استمرارهم في السلوك نفسه دون إدراك لضرورة التغيير، فتظل المشكلة قائمة دون تقدّم يُذكر.

#### ثانياً: تحديد المشكلة

بعد التعرف على المشكلة تأتي مرحلة تحديدها وصياغتها بدقة. إذ يميل الخبراء في مجالات مثل الفيزياء والرياضيات إلى قضاء وقت أطول في هذه المرحلة؛ حيث يقومون بتمثيل المشكلة ذهنياً أو

رسوميًا، وتصنيف نمطها، وتحديد عناصرها الأساسية. ويُعد هذا التمثيل الدقيق خطوة محورية لأنه يساعد في الفهم الواضح للأبعاد التي ينبغي التعامل معها عند البحث عن الحل.

### ثالثًا: تحديد الاستراتيجية المناسبة

بعد فهم المشكلة وصياغتها تأتي مرحلة اختيار الاستراتيجية المثلى للتعامل معها. تختلف الاستراتيجيات المستخدمة باختلاف طبيعة المشكلة؛ فالمسائل الرياضية تتطلب أساليب تحليلية ومنطقية، بينما قد تستلزم المشكلات الفيزيائية الاعتماد على التجريب أو النمذجة. ويسهم اختيار الاستراتيجية الملائمة في رفع كفاءة الحل ودقته.

### رابعًا: التطبيق والتقييم

تبدأ هنا مرحلة التنفيذ العملي للاستراتيجية المختارة، مع ضرورة متابعة الأداء وتقييمه خلال عملية التنفيذ وبعدها. ويتيح هذا التقييم تحديد مدى فاعلية الاستراتيجية، فيمكن الفرد من تعزيز الأساليب الناجحة واستبعاد غير الفعالة، مما يطور قدراته في حل المشكلات مستقبلاً. ويرى محمد (1999) أن خطوات حل المشكلات يمكن تلخيصها في أربع مراحل متفق عليها بين العديد من الباحثين، وهي:

#### 1. تحديد المشكلة

يبدأ الفرد بمحاولة فهم المشكلة بصورة صحيحة من خلال جمع المعلومات، وتحليل الأسباب، والتمييز بين جوهر المشكلة والمظاهر السطحية المصاحبة لها.

#### 2. وضع خطة الحل

بعد فهم المشكلة تُقترح الحلول الممكنة، وتشمل هذه الخطوة التفكير في البدائل المتاحة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتحديد الأدوات والموارد اللازمة لتنفيذ الحل.

### 3. تنفيذ الحل

ينتقل الفرد إلى مرحلة التطبيق الفعلي وفق خطوات منظمة، انسجامًا مع الخطة الموضوعة مسبقًا.

### 4. التحقق من فعالية الحل (التقييم)

بعد التنفيذ يجري تقييم نجاح الحل في معالجة المشكلة. فإذا أثبت الحل فاعليته أمكن اعتماده كإستراتيجية يمكن الرجوع إليها مستقبلاً، أما إذا لم يكن فاعلاً فيعاد النظر في الحلول والبدائل، والعودة إلى الخطوة الثانية لاختيار خطة أخرى أكثر ملاءمة.

### العوامل المؤثرة في حل المشكلات:

يشير عبد العزيز (2013) إلى أن عملية حلّ المشكلة قد تتأثر بعدد من العوامل التي تحدّ من كفاءة الفرد في التوصل إلى الحلول المناسبة؛ إذ قد يؤدي عدم الدقة في تعريف المشكلة إجرائيًا، أو عدم الإلمام بجميع عناصرها، أو تجاوز بعض جوانبها الأساسية إلى إضعاف القدرة على التعامل معها بفاعلية. كما يسهم عدم تخصيص الوقت الكافي لدراسة المشكلة في ظهور حلول سطحية، إضافة إلى غياب الدقة في التفكير والاعتماد على التخمين، وعدم فحص الاستنتاجات بعناية، والتسرّع في الأداء دون تثبّت. وقد يعوق حلّ المشكلة أيضًا عدم التنظيم المنهجي للخطوات، كعدم الانتقال من السهل إلى الصعب، أو إهمال تمثيل الأفكار برسوم توضيحية تساعد على الفهم. وفي كثير من الحالات، يُضعف غياب تقويم الحلول من فاعلية عملية الحل، إلى جانب نقص المثابرة وعدم الاستمرار في البحث عن بدائل، وعدم بذل الجهد الكافي للتعلم في المشكلة، فضلاً عن القفز السريع إلى الحلول قبل المرور بالمراحل الضرورية للتفكير المنهجي. وتُظهر هذه العوامل مجتمعة أن نجاح حلّ المشكلات يتطلب وعيًا، وتنظيمًا، ودقة في التفكير، والتزامًا بخطوات منهجية واضحة.

## عوائق حل المشكلة:

يمكن إجمال هذه العوائق فيما يلي:

**تعدد الفرضيات:** يميل الفرد في البداية إلى الفرضية الأسهل المتوفرة في ذهنه، بدلاً من اختيار الفرضية الأقرب للصواب، ولصعوبة تجربة أكثر من فرضية في الوقت ذاته، يبدأ باختيار الفرضيات واحدة تلو الأخرى بشكل متتابع.

**التثبيت الوظيفي:** يتجاهل الفرد أحياناً أي خيار آخر غير الأسلوب الذي اعتاد استخدامه، حتى لو كان هناك خيار أفضل وأسهل. ويعود السبب إلى الميل نحو المألوف العقلي والنمطيات السابقة، مما يقيد الإدراك ويحد من التفكير بوسائل جديدة.

**تحيز التأكد:** يميل الفرد إلى البحث عن الأدلة التي تؤكد صحة فرضيته المختارة، متجاهلاً أو مُقللاً من أهمية الأدلة التي تتعارض معها. ويعرف هذا التحيز باسم التحيز التأكيدي، حيث يركز الفرد على المعلومات المتوافقة مع معتقداته ويرفض ما يخالفها، مما قد يؤدي إلى التمسك بآراء غير دقيقة أو غير فعالة في حل المشكلة.

**تجاهل الأدلة السببية:** يعتمد الفرد في كثير من الأحيان على الأعراض الظاهرية ويتجاهل الأسباب الخفية، ويجد صعوبة في استخدام الأدلة غير الظاهرة لاستبعاد الفرضيات الخاطئة، مما يعيق الوصول إلى الحل الأمثل.

## أنواع المشكلات

يشير شتاينبرغ وويليامز (Steinberg & Williams, 2004) إلى أن كل مشكلة تتميز بخصائصها الفريدة، فلا توجد مشكلتان متشابهتان تماماً، ومن خلال فهم أبعاد المشكلة يمكن تحديد نوعها وطبيعتها. وفي هذا السياق، يُقسم ستيرنبرغ المشكلات إلى نوعين رئيسيين:

- المشكلات ذات البناء المحكم (المحددة التركيب):

أ - تتميز بوجود طرق واضحة ومحددة للحل، تتبع نظاماً أو منهجية معروفة.

ب - غالباً ما توجد في مجالات مثل الرياضيات والعلوم الطبيعية، حيث يمكن الوصول إلى الحل النهائي باتباع خطوات محددة.

- المشكلات ذات البناء غير المحكم (غير محددة البناء):

أ- لا تمتلك مساراً واضحاً للحل، مما يتطلب استخدام التفكير الإبداعي واستراتيجيات مرنة للوصول إلى حلول محتملة.

ب - طبيعتها المفتوحة تستدعي التحليل المعمق ومنظوراً متعدد الزوايا، كما هو الحال في المشكلات الفلسفية أو الاجتماعية وبعض تحديات الاقتصاد والإدارة.

وفقاً لما أشار إليه عامر (2008)، يمكن التمييز بين نوعين آخرين:

1- المشكلات التقليدية:

أ - تتطلب تفكيراً منطقياً قائماً على تحليل المعطيات واستخدام القواعد والاستنتاجات للوصول إلى الحل الصحيح.

ب - تُعرف عملية حلها باسم "الحل الناقد للمشكلات".

2- المشكلات غير المعتادة:

أ - تحتاج إلى تفكير إبداعي وغير تقليدي، حيث لا يمكن حلها بالطرق المألوفة فقط.

ب - يُطلق على العملية العقلية المستخدمة "الحل الإبداعي للمشكلات"، وتتميز بالمرونة والابتكار والخروج عن الأنماط المعتادة.

كما صنف Heilman & Walters المشكلات إلى نوعين حسب الهدف من حلها:

1- مشكلات التقويم:

تشمل المشكلات المغلقة أو المنهجية، ويُطلب من الطلبة حلها لقياس مدى تحصيلهم للمفاهيم العلمية.

## 2- مشكلات التعلم:

تتعلق بحل مشكلات جديدة لم يسبق للطلبة التعامل معها، مما يدفعهم إلى البحث واكتساب مهارات ومعارف جديدة خلال عملية التعلم نفسها.

ويضيف عبد الحميد (1999) تصنيفًا آخر:

- مشكلات ذات البنية المحددة: غالبًا في الرياضيات والعلوم، مع خطوات واضحة للحل.
  - مشكلات ضعيفة البنية: تظهر في الاقتصاد وعلم النفس، معقدة وصعبة التحديد، والمعايير أقل وضوحًا.
  - المشكلات الخلافية: الهدف منها ليس الحل النهائي، بل الوصول إلى الرأي الأكثر منطقية. وأخيرًا، صنف ريثمان المشكلات وفق درجة وضوح المعطيات والأهداف إلى خمسة أنواع:
1. مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف واضحة تمامًا.
  2. مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف غير محددة بوضوح.
  3. مشكلات أهدافها واضحة، لكن معطياتها غامضة أو غير محددة.
  4. مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات معًا.
  5. مشكلات لها إجابة صحيحة، لكن الخطوات للوصول إلى الحل غير واضحة، وتعرف باسم مشكلات الاستبصار (نبهان، 2008).

**بعض من النظريات التي فسرت حل المشكلات.**

### 1. النظرية الجشتالتية

تشير النظرية الجشتالتية إلى الكل أو الأفعال التامة، وأسّسها وطورها العالم فريدريك بيرلز (أبو أسعد وعربيات، 2020). وترى النظرية حل المشكلات على أنه عملية معرفية داخلية تنشأ من إدراك الفرد للمثيرات في مجال الإدراك، حيث يقوم الفرد بإدراك المظاهر الرئيسة للمشكلة. حل المشكلة يتطلب

من الفرد إعادة تنظيم علاقات الإدراك المتعلقة بالمشكلة، إذ لا يمكن للفرد إيجاد الحل دون إدراك وجود المشكلة أو الشعور بها. كما تؤكد النظرية على أهمية التركيز على أعراض المشكلة والثبات في التفكير خلال عملية الحل (خضرواي، 2019). كما تفترض النظرية أن الإنسان قادر على التعامل مع مشكلاته ذاتيًا، وأن لديه وعيًا بذاته وإدراكًا كاملاً لمشاعره وأفكاره، وأن الأفراد يختلفون في قدرتهم على حل المشكلات من حيث السرعة والكفاءة (أبو أسعد وعربيات، 2020).

## 2. النظرية السلوكية

تركز النظرية السلوكية على اختيار الاستجابة المناسبة لحل المشكلة، وتعتمد على مبدأ أن المثيرات ترتبط بدرجات متفاوتة مع الاستجابات، حيث تصبح الاستجابات التي تعزز مرتبطة بالمشكلة أقوى وأكثر فاعلية. (Cohen, 1997:50) ويرى السلوكيون كبانديورا (Albert Bandura) أن حل المشكلة يمكن تعليمه من خلال تقسيم عناصره إلى خطوات محددة، حيث ينجز المتعلم كل خطوة وفق معيار نجاح محدد، ثم ينتقل إلى الخطوة التالية بعد تحقيق النجاح. ويؤكد السلوكيون أن هذا النموذج يمكن تنظيمه على غرار نموذج ديلي الذي يوضح خطوات تعليم حل المشكلات (الدسوقي، 2017:70). كما أجرى ثورنديك (Thorndike) تجاربه على الحيوانات وفسر حل المشكلات على أنه عملية تعلم عن طريق المحاولة والخطأ، مع استمرار التجربة دون تدخل التفكير الواعي، واعتبر أن الإنسان يتعلم بطريقة مشابهة للحيوان (الشناوي، 1996:442). بينما يرى سكينر (Skinner) أن حل المشكلات عملية إجرائية يقوم الفرد من خلالها بالمبادرة عند مواجهة استجابة مرتبطة بالمشكلة، ويحدث التعزيز الخارجي أولاً، ثم يتطور إلى تعزيز داخلي لدى الفرد (قطامي، 2001:25).

## القدرة على حل المشكلات

تشير قدرة حل المشكلات إلى الكفاءة في التعامل بفاعلية مع التحديات المختلفة التي قد تواجه الفرد في المواقف الحياتية المتعددة. وتعد هذه القدرة من المهارات الأساسية التي تتضمن تحليل المشكلة، تحديد الحلول المحتملة، ثم اختيار أنسب مسار للعمل للوصول إلى النتيجة المطلوبة. كما يظهر على الأفراد الذين يمتلكون مهارة عالية في حل المشكلات سمات مثل التفكير النقدي، والإبداع، والاستدلال المنطقي، والقدرة على اتخاذ القرارات المبنية على معلومات دقيقة.

إن تنمية مهارات حل المشكلات لا تحسن فقط من فاعلية الفرد في التعامل مع المواقف الصعبة، بل تعزز أيضًا القدرة على التكيف والمرونة في مواجهة المواقف المتغيرة باستمرار (Jordan & Troth, 2021).

## الحل الإبداعي للمشكلات

اهتم العديد من الباحثين في مجال التفكير بدراسة الحل الإبداعي للمشكلات بشكل مفصل، خاصة في المجالات التربوية، حيث برزت أهميته في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين. وتم تطوير منهجية الحل الإبداعي للمشكلات أساسًا لدعم قطاعات التجارة والصناعة، خصوصًا في مجالات الإنتاج والتسويق، بهدف إيجاد حلول مبتكرة وفعالة. ومن بين الرواد الأوائل في هذا المجال، أليكس أوسبورن (Alex Osborn, 1963) الذي عمل في قطاع الإعلان التجاري بمدينة نيويورك، وأسس مؤسسة التربية الإبداعية في جامعة ولاية نيويورك في بافلو عام 1953، وسعى إلى نشر أفكاره وتعزيز البحث في البرامج التربوية والتدريبية المتعلقة بالإبداع. كما كان لمساعدته سيدني بارنز (Sidney Barnes, 1992) دور كبير في تطوير توجه خاص برعاية السلوك الإبداعي، مما ساهم في إثراء مفهوم الحل الإبداعي للمشكلات وتعزيزه في مجالات التعليم والتطوير المهني.

## مهارات حل المشكلات

عرف قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2022) حل المشكلات بأنه عملية يسعى من خلالها الأفراد إلى تجاوز الصعوبات وتحقيق الأهداف المنشودة، عبر الانتقال من حالة البداية إلى الهدف النهائي، وذلك من خلال توظيف القدرات العقلية العليا مثل التفكير، والتحليل، والإبداع. كما يعرفه عبد اللطيف وجواد (2020) بأنه نشاط عقلي يتضمن مجموعة من العمليات التي يبدأها الفرد بتحديد الهدف الذي يسعى للوصول إليه، مستفيدًا من خبراته ومعارفه السابقة، بالإضافة إلى مهاراته في توظيف خبرات الآخرين لتحقيق ذلك الهدف.

ويعرفه نبهان (2008) بأنه مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدمًا المعلومات والمعارف المكتسبة والمهارات السابقة في التغلب على موقف غير مألوف والسيطرة عليه والوصول إلى حل، بينما يعرفه جروان (Grouan, 2007) بأنه السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية ومعرفية.

ويرى رواد المدرسة المعرفية أن مهارة حل المشكلات هي نشاط ذهني معرفي يتم من خلاله تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة وربطها بمكونات الموقف المشكل بهدف الوصول إلى الحل المنشود. يتم هذا النشاط وفق إستراتيجية الاستبصار، حيث يحاول الفرد صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام من العلاقات يساعده في حل المشكلة. يشمل النشاط الذهني عدة عمليات، منها معالجة الأشكال، الصور، والرموز بدلًا من التعامل المباشر مع الأشياء الحسية، ووضع الفرضيات المجردة التي تسهم في تحليل المشكلة والتوصل إلى الحل المناسب. بالتالي، يؤكد المعرفيون أن حل المشكلات لا يعتمد فقط على التجربة

والخطأ، بل يتطلب فهماً عميقاً للعلاقات بين عناصر المشكلة وإعادة تنظيم المعرفة والخبرات السابقة بشكل يسمح بإيجاد حلول فعّالة.

وفقاً لفريدريكسون ( Fredrickson, 1984 ) ، هناك مجموعة من النقاط التي تشجع المتعلم على بناء نشاط حل المشكلات بناءً على النظرية المعرفية، وتشمل:

احصل على الصورة الكاملة دون الانشغال بالتفاصيل الصغيرة.

احتفظ بالحكم في ذهنك إلى أن يتم تجميع جميع المعلومات المناسبة.

بسط المشكلة باستخدام كلمات، رسومات، رموز، أو معادلات.

حاول تغيير الطريقة التي تعرض بها المشكلة.

اذكر أسئلة ونوع شكل السؤال.

ابقَ مرناً في مواجهة التحديات المطروحة.

حاول العمل باتجاه الخلف عند الحاجة.

العمل نحو أهداف فرعية تمثل حلولاً جزئية.

استخدم المشابهة والمجازات لتسهيل الفهم والتحليل.

## المحور الثاني: التفكير الإبداعي

يُعد التفكير أحد العمليات العقلية الأساسية التي يقوم بها الإنسان يومياً، وهو ما يميّزه عن غيره من الكائنات الحية. تختلف أنماط التفكير من فرد إلى آخر، وتعكس سلوكيات الأفراد أفكارهم وما يشعرون به. ومن بين أنواع التفكير التي تناولها الباحثون، يأتي التفكير الإبداعي كأحد أهم أنواعه، ويشكل المحور

الثاني للإطار النظري لهذه الدراسة. يشمل هذا المحور تعريفات التفكير الإبداعي، مستوياته، السمات المميزة للأفراد المبدعين، بعض النظريات، والعوامل المؤثرة عليه.

يرى دونالد تريفينجر ( Donald Treffinger, 1996 ) أن مفهوم الإبداع يظل محيرًا، إذ لا يوجد تعريف موحد يحظى بقبول عالمي في الأوساط النفسية. كما يشير إلى أن الدراسات التربوية المتخصصة تزخر بأكثر من مائة تعريف للإبداع أو التفكير الإبداعي، يمكن الرجوع إليها في الأدبيات المتخصصة. ويذكر تايلر ( Taylor, 1998 ) أن الجهود المبذولة لاستيعاب مفهوم الإبداع نتج عنها أكثر من خمسين تعريفًا يمكن تصنيفها ضمن ست فئات رئيسية:

تعريفات الجشطلت أو الإدراك الكلي: تركز على إعادة تنظيم الأفكار أو تركيبها من جديد. يرى فيرترمر أن الإبداع يتمثل في تفكيك بنية قائمة أو إعادة صياغتها في صورة كلية جديدة.

تعريفات تركز على الناتج النهائي: يرى شتاين أن الإبداع هو عملية تؤدي إلى إنتاج عمل جديد يتميز بالأصالة، ويحظى بقبول مجموعة من الأفراد خلال فترة زمنية معينة، نظرًا لقدرته على تلبية احتياجاتهم أو حل مشكلاتهم.

تعريفات جمالية أو تعبيرية: تركز على قدرة الفرد على التعبير عن ذاته ومشاعره بصورة فريدة ومبتكرة، ويعتبر الإبداع وسيلة لتجسيد الدوافع الداخلية والرغبة في التعبير عن الاحتياجات الشخصية بأسلوب غير مألوف.

تعريفات التحليل النفسي: يعد الإبداع نتيجة لتفاعل ثلاث قوى داخل شخصية الإنسان وهي: الهو (id)، والأنا (ego)، والأنا الأعلى (super ego) يشير بيلاك (Bilak, 1958) إلى أن جميع أشكال الإبداع تتأثر بهذه القوى، وأن الوصول إلى حالة الإبداع يتطلب تجاوز الأنا، مما يسمح بظهور الأفكار والمشاعر الكامنة في اللاوعي وما قبل الوعي.

تعريفات عملية التفكير الإبداعي: تركز على عملية التفكير نفسها وليس على نتائجها الملموسة. يعرف سبيرمان ( Spearman, 1931 ) الإبداع بأنه قدرة العقل على إدراك العلاقات بين عنصرين أو أكثر بطريقة تولّد فكرة جديدة أو مفهومًا ثالثًا مختلفًا عما سبق.

تعريفات أخرى متنوعة: تضم التعريفات التي يصعب تصنيفها ضمن الفئات السابقة، مثل تعريف راند (Rand, 1952) الذي يرى أن الإبداع هو عملية تضيف معرفة جديدة إلى ما يمتلكه.

## بعض من تعريفات الإبداع والتفكير الإبداعي

### الإبداع لغةً واصطلاحًا:

لغةً، يعني الإبداع إحداث شيء من غير مثال سابق، أما اصطلاحًا فيعني إيجاد شيء من لا شيء، كما هو شأن إبداع الخالق سبحانه وتعالى. ويُميز المتخصصون بين الإبداع والخلق، فيقولون إن الإبداع يعني إيجاد شيء من لا شيء، بينما الخلق يعني إيجاد شيء من شيء موجود، كما في قوله تعالى: {بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ} ولم يقل {بَدِيعُ الْإِنْسَانِ} بل قال {خَلَقَ الْإِنْسَانَ}، وهذا يُظهر أن الإبداع أعمق وأوسع مفهومًا.

### الإبداع والتفكير الإبداعي:

يرى رورشاخ ( Rorschach, 1989 ) أن الإبداع يمثل وحدة متكاملة تتداخل فيها مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية، التي تسهم مجتمعة في إنتاج عمل جديد يتميز بالأصالة والقيمة على المستويين الفردي والمجتمعي، ويمكن النظر إليه كعملية أو نشاط يؤدي إلى ابتكار أفكار أو أعمال جديدة ذات طابع الجودة والتميز.

ويشير حربش (الحربي, 2022) إلى أن الإبداع والتفكير الإبداعي يعدان ضروريين في العصر

الحديث، ويجب استخدام أساليب جديدة لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل. ويعتبر العياصرة (2013) التفكير الإبداعي من أرقى أنماط التفكير، ويتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفاعلية، خاصة في إيجاد الحلول والأفكار غير العادية.

عرف العفون وعبد الصاحب (2012) التفكير الإبداعي بأنه عملية تتضمن المرونة والتلقائية والطلاقة والأصالة في حل المشكلات. بينما يرى كناكي (2015) أن الإبداع وسيلة فاعلة تقلل الفجوة العلمية بين الأمم، وهو عامل حاسم في رقي المجتمعات وتقدمها. ويُعرف أيضًا بأنه نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة من قبل، ويشمل إنتاج وتعديل الأفكار للوصول إلى نواتج تتميز بالجدة والأصالة، إضافة إلى مجموعة من القدرات مثل الطلاقة والمرونة، مع الاستفادة من الخبرات السابقة للفرد دون التقييد بمبادئ المنطق أو البديهيات (زروقي وعبد الكريم، 2015؛ سحيمات، 2010).

### مميزات التفكير الإبداعي:

يتميز التفكير الإبداعي بعدد من السمات والقدرات، حيث يشمل ما يلي كما ذكر الكيلاني

(2009) ومدين (2019):

- 1- الحرص على التجديد من الأفكار والآراء والمفاهيم والتجارب.
- 2- البحث عن البدائل لكل أمر والاستعداد لتجربة الممارسات الجديدة.
- 3- الاستعداد لبذل الجهد والوقت لتطوير الأفكار والبدائل الجديدة.
- 4- تجنب التتابعية الصارمة والمنطقية الجامدة في التفكير.
- 5- توفير بدائل متعددة لحل المشكلات.
- 6- تجنب عملية المفاضلة والاختيار المبكر قبل استكشاف جميع البدائل.

كما يعرف جروان (1999) التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو الوصول إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة من قبل، ويتميز بالشمولية والتعقيد، ويتكون من مجموعة من المهارات الرئيسية هي: الطلاقة، المرونة، والأصالة.

## مستويات التفكير الإبداعي

يعد تايلور أحد أبرز علماء النفس الاجتماعي، حيث قام في إحدى دراساته التحليلية بمراجعة ما يقارب مئة تعريف لمفهوم الإبداع، وتمكن من خلال هذه الدراسات من التوصل إلى أن للإبداع خمس مستويات رئيسية، كما يشير مانجل (2004) إلى أن تايلور صنف هذه المستويات وفق نظريته في تفسير الإبداع وتطوره:

- 1- الإبداع التعبيري: يركز هذا النوع على تطوير الأفكار بغض النظر عن نوعيتها أو أصالتها، وقد يكون الإبداع غير مرتبط بالموضوع نفسه. يمكن تنميته باستخدام استراتيجية العصف الذهني، إلا أنه يستند إلى قواعد معينة ولا يرتقي إلى الإبداع الأصيل (الكناني، 2005). مثال: رسومات الأطفال العفوية.
- 2- الإبداع المنتج: يمثل إنتاج أو تصميم منتج تجديدي، حيث يكون الفرد عنواناً لأي منتج مبتكر، مع وجود قيود تحدد الأداء الإبداعي.
- 3- الإبداع الابتكاري: يظهر الفرد قدرته على توظيف المواد لإيجاد استخدامات جديدة، دون الحاجة إلى إسهامات أصيلة في توليد الأفكار الأساسية.
- 4- الإبداع التجديدي: يتضمن توليد استخدامات وظيفية جديدة لأشياء معروفة أو قديمة، من خلال ابتكار أفكار جديدة تُضفي قيمة إضافية.
- 5- الإبداع الانبثاقي أو الاختراقي: أعلى درجات الإبداع، ونادراً ما يصل إليها الأفراد، حيث يتيح للفرد الوصول إلى نظريات أو مبادئ جديدة، كما في أمثلة نظريتي فرويد وأينشتاين.

## أهمية التفكير الإبداعي

- يمثل الإبداع عملية إنتاج مستمرة، تولد من خلالها أفكاراً وجواهر ذات قيمة عالية، ويعد ضرورة أساسية للحياة (السويدان والعدلوني، 2001).
- يعد الإبداع عاملاً محفزاً لإثارة الحماس لدى الأفراد أثناء أداء الأعمال الإبداعية، ويبعث لديهم شعوراً بالرضا عن أنفسهم أعمالهم. (Hiam, 1999)

- له أثر كبير في تحقيق التطور والتقدم الاقتصادي والاجتماعي للأمم.
- يساعد التفكير الإبداعي على التعرف على المشكلة بدقة، ووضع بدائل للحلول، كما يمكن الفرد من استباق المشاكل وتجنب وقوعها من خلال التفكير المرن والقدرة على التنبؤ بالمواقف المستقبلية (توفيق والقرشي، 2001).
- الأشخاص المبدعون يستمتعون بالتحديات، وينظرون إلى المشكلات كوسائل لتحقيق أهدافهم، ويتطلب حل المشكلات بطريقة إبداعية البحث عن أكثر من حل واحد. (Rowe, 2004)

## مهارات التفكير الإبداعي

لم يكتف الباحثون في مجال علم نفس التفكير بالتعريفات النظرية للتفكير الإبداعي، بل عمدوا إلى التعريفات الإجرائية التي تتميز بقابلية القياس والملاحظة، من خلال الاختبارات السيكلوجية المصممة لقياس القدرات الإبداعية لدى الأفراد. من أبرز هؤلاء الباحثين جيلفورد، الذي أسس هذا النوع من التعريفات على المسلمة الأساسية القائلة بأن الإبداع ليس قدرة واحدة، بل مكون من مجموعة من القدرات. وباستخدام التحليل العاملي، حدد جيلفورد خمس قدرات رئيسة للتفكير الإبداعي، وهي:

1- الطلاقة: قدرة الفرد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول في فترة زمنية محددة، وتشمل عملية تذكر واستدعاء المعلومات المتوفرة في البناء المعرفي للفرد (ميشائيل، 2003). وتضم الطلاقة عدة أنواع:

- الطلاقة اللفظية: سرعة توليد الكلمات وفق شروط تركيبها.
- طلاقة الأفكار: سرعة توليد عدد كبير من الأفكار أو الصور العقلية، دون التركيز على نوعيتها.
- الطلاقة التعبيرية: القدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة وبشكل متصل وملائم.
- طلاقة الأشكال: القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة أو التعديلات على مواقف بصرية.
- الطلاقة الحركية: القدرة على توليد أكبر عدد من الاستجابات الحركية المناسبة خلال زمن معين.
- ٢- المرونة: القدرة على رؤية الأمور من زوايا مختلفة واستخدام استراتيجيات متنوعة، مع توليد حلول متباينة، وهي عكس الجمود الذهني. الفرق بين الطلاقة والمرونة: الطلاقة تقيس الكم (عدد الأفكار)، بينما المرونة تقيس النوع (تنوع الأفكار وقدرة الفرد على تغيير اتجاه تفكيره).

٣- الأصالة: تعني الجودة أو الندرة في الأفكار، ويشترط أن تكون مناسبة للهدف أو الوظيفة. يختلف هذا العامل عن الطلاقة والمرونة من حيث أنه يركز على جودة الأفكار الجديدة ونفورها من التقليد (قطامي، 2002).

٤- الحساسية تجاه المشكلات: قدرة الفرد على رؤية الأمور أو الأدوات أو النظم الاجتماعية التي قد لا يلاحظها الآخرون، وتمثل وعي الفرد بالمشكلات وإدراك الفرص والحلول الممكنة.

### خصائص الشخص المبدع

أظهرت الدراسات التي تناولت الشخص المبدع مجموعة من الخصائص المميزة، ومنها (قطامي، 2002):

- 1- الانفتاح على الخبرة والاستعداد لاستقبال المثيرات بحرية.
- 2- القدرة على تقويم إنتاجه الذاتي.
- 3- القدرة على السيطرة على النفس.
- 4- درجة عالية من الثبات الانفعالي.
- 5- الاستقلالية في التفكير والعمل.
- 6- حب الاستطلاع والفضول.
- 7- مستوى عالٍ من الدافعية الذاتية.
- 8- القدرة على تحمل المخاطر.
- 9- التفكير المتشعب وتعدد الحلول.
- 10- القدرة على إثارة التساؤلات.
- 11- مهارة جمع المعلومات.
- 12- المرونة النفسية والقدرة على التكيف.
- 13- الالتزام والالتزان في أداء المهام.

### نظريات تفسر التفكير الإبداعي

توجد عدّة نظريّات قدّمتها عدد من المفكرين لتفسير عمليّة التفكير الإبداعي، ويمكن عرض

أبرزها على النحو الآتي:

## 1- النظرية الترابطية:

يرى ثورانديك أنَّ التفكير الإبداعي هو تفكير ترابطي ينشأ من العلاقة بين المثير والاستجابة. وتتحدد قيمة هذا التفكير بنوعية الروابط التي يقيمها الفرد؛ فالرابطة القويّة تتكرّر وتتوطد، بينما تزول الرابطة الضعيفة تدريجيًا. وقد تبنى ميدينك ومالترمان لاحقًا الفكرة نفسها. (سعادة، 2003: 261)

## 2- النظرية السلوكية:

فسّر سكينر التفكير الإبداعي بأنه نوع من التفكير الذي يحظى بالتعزيز أو الإثابة، مما يرفع احتمالية استمراره وظهوره. أمّا الأفكار التي لا تتلقّى تعزيزًا كافيًا فسرعان ما تضعف أو تختفي. وقد أيد المربي كروبلي هذا التوجّه. وكما يرى سكينر أنَّ الإبداع يتشكّل نتيجة تفاعل عوامل البيئة والوراثة؛ فالطفل يقوم بسلوكيات متعدّدة، فإذا لاقت تعزيزًا مناسبًا فإنَّ الإبداع يظهر ويتطوّر، وإذا غاب التعزيز أو رافقه عقاب فإنَّ الاستجابة الإبداعية تنطفئ مبكرًا. وقد لخصّ سكينر موقفه بالقول إن "الأفعال محكومة بنتائجها". (السرو، 2002: 65)

## 3- نظرية التحليل النفسي:

اعتبر سيجموند فرويد أنَّ الإبداع نشاط هروبي وصراع داخلي بين "الهو" بما يحمله من دوافع غريزية وعدوانية، و"الأنا" بما يمثّله من قيم اجتماعية. ويلجأ المبدع -من وجهة نظره- إلى حيلة الإغلاء كآلية دفاعية للهروب من ضغط الواقع وإشباع الحاجات الغريزية بطرق مقبولة اجتماعيًا. (المغازي، 2002: 65)، ويرى فرويد كذلك أنَّ لدى الشخص المبدع آمالًا وأحلامًا بعضها مقبول اجتماعيًا فيُظهره، وبعضها الآخر غير مقبول فيكتمه، وتلك المكبوتات

هي الدافع العميق الذي يحرك الإبداع، خصوصاً في الكتابة الأدبية. (السرور، 2002: 135).

### التعليق على النظريات

تُظهر النظريات الثلاث أن التفكير الإبداعي لا ينشأ عن عامل واحد، بل يتأثر بتكامل مجموعة من العوامل المعرفية مثل الربط بين الأفكار، والسلوكية مثل التحفيز والدعم، والنفسية مثل الدوافع الداخلية والخيال. ويعزز هذا الفهم الأساس النظري للدراسة الحالية التي تفترض وجود علاقة بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية؛ إذ إن امتلاك الطلبة لمهارات تحليل المواقف، والبحث عن حلول، وإعادة تنظيم الأفكار، والتفكير خارج الصندوق، يُعد امتداداً للمفاهيم التي تناولتها تلك النظريات.

وبناءً على ذلك، تقدّم هذه النظريات إطاراً معرفياً يوضح كيف يمكن للمهارات المعرفية والسلوكية والنفسية أن تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، الأمر الذي يدعم فرضيات الدراسة ورؤيتها لطبيعة العلاقة بين المتغيرين.

### العوامل المؤثرة في عملية التفكير الإبداعي

توجد مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر في تنمية أو إعاقة قدرات التفكير الإبداعي لدى الأفراد، وتشمل العوامل الذاتية والبيئية والاجتماعية.

#### أولاً: العوامل الذاتية

توجد داخل الفرد ظروف مرتبطة بدرجة عالية بالتفكير والعمل الإبداعي، وقد أوضح كارل

روجرز أهمها، مثل: الأمان النفسي، والحرية، والانفتاح على الخبرة، والتقييم الذاتي.

- الأمان النفسي والحرية: كلما شعر الفرد بالأمان النفسي والحرية الكاملة في التعبير، ازدادت احتمالية ظهور الإبداع البناء لديه بوضوح.

- الانفتاح على الخبرة: كلما وقّر الفرد لنفسه وعيًا بمختلف مراحل الخبرة، كان إبداعه أكثر نضجًا من الناحية الشخصية والاجتماعية. ويُعد الانفتاح نقيضًا لآليات الدفاع النفسي التي تجعل الفرد متمركزًا حول ذاته وغير قادر على رؤية المواقف من زوايا متعددة، مما يحد من وعيه ومعرفته.
- التقييم الذاتي: يقوم الفرد بطرح أسئلة على نفسه حول ما قام به من أعمال، وتكون الإجابة داخلية مصحوبة بشعور بالرضا. ويعد التقييم الداخلي من أهم الظروف التي تسهم في تعزيز الإبداع. (مصطفى عمر، 2012، ص 36)

### ثانيًا: العوامل البيئية والاجتماعية

- الأسرة: تعد الأسرة عنصرًا أساسيًا في تشكيل شخصية الفرد، وللوالدين دور محوري في تنشئة الأبناء بعيدًا عن الأساليب التقليدية الجامدة. وكلما تمتعت الأسرة بمستوى علمي وثقافي جيد، زادت احتمالية الاهتمام بالطفل ومساعدته، بما يسهم في ظهور الإنتاج الإبداعي لديه. (مختار، 2016، ص 3)
- العوامل الاقتصادية: يسهم المستوى الاقتصادي الجيد في تمكين الفرد من تمويل الأعمال والمشاريع الإبداعية التي تتطلب موارد مالية أو أفرادًا متفرغين للإشراف، مما ينعكس إيجابًا على جودة الإنجاز.

### طرق كشف أو قياس التفكير الإبداعي:

- 1- الترشيح من قبل الوالدين والمعلمين والرفاق.
- 2- المقابلات الشخصية.
- 3- دراسة الحالة.
- 4- تطبيق اختبارات التفكير الإبداعي مثل اختبار تورانس وكوجان.
- 5- تطبيق القوائم الشخصية للكشف عن الصفات السلوكية للمبدعين، مثل مقياس رنزول . هارغان.
- 6- اختبارات القدرات الخاصة.
- 7- اختبارات الذكاء.
- 8- اختبارات الشخصية.
- 9- التحصيل الدراسي الأكاديمي.

## طرق التدريب على التفكير الإبداعي

توجد العديد من الطرق التي يمكن اتباعها للتدريب على التفكير الإبداعي، ومن أبرزها ما يأتي:

### أولاً: العصف الذهني

يُعد العصف الذهني من أشهر الأساليب المستخدمة لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع معين، وله عدة أشكال:

- العصف الذهني الشفاهي: يتم فيه طرح الأفكار شفهيًا في جلسة جماعية دون نقد أو تقييم مباشر.
- العصف الذهني الكتابي (العصف الكتابي): يقوم المشاركون بكتابة جميع الأفكار المتعلقة بالموضوع المطروح، ثم تُناقش لاحقًا.
- العصف الذهني الإلكتروني: يتم عبر غرف الحوار في شبكات المعلومات أو البريد الإلكتروني، كما توجد برامج وتطبيقات مخصصة لهذا الغرض تدعم التفكير الإبداعي الجماعي.

### ثانيًا: خارطة التفكير

ابتكر "توني بوزان" في السبعينات من القرن العشرين تقنية خارطة التفكير باعتبارها إحدى وسائل العصف الذهني المتقدمة. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تعزيز الإبداع من خلال تفعيل أجزاء متعددة من الدماغ في أثناء معالجة المعلومات. وتتميز خرائط التفكير ببساطتها من حيث البناء، وبقوة نتائجها عند التطبيق المنهجي.

القواعد والأسس الأساسية لخرائط التفكير:

- كتابة العنوان في منتصف الصفحة أو السبورة ليكون محورًا بصريًا تنفرع عنه بقية الأفكار.
- تدوين جميع الأفكار المرتبطة بالموضوع بحرية دون قيود أو تقييم مباشر.
- الابتعاد عن العبارات المطوّلة، والاكتفاء بالكلمات المفتاحية الواضحة والمباشرة.
- ربط الكلمات بالعنوان الرئيسي بخطوط أو فروع تُظهر العلاقة بين المفاهيم.
- استخدام الألوان أو الأشكال المختلفة لتوضيح العلاقات وتسهيل تتبع الأفكار وتعزيز الإبداع البصري والمعرفي.

## ثانيًا: الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي تناولتها الباحثة في هذا الفصل، وهي دراسات وثيقة الصلة بمتغيري البحث: مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي. وقد شملت الدراسات أبحاثاً طبقت على طلبة المدارس وأخرى على طلبة الجامعات، بما يعزز فهم العلاقة بين المتغيرين في سياقات تعليمية مختلفة. وتم عرض الدراسات السابقة وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، كما يأتي:

### المحور الأول: مهارات حل المشكلات

- دراسة القطاونة والرزق (2024): تنظيم الانفعالات وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تنظيم الانفعالات ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة وفق متغيرات: مستوى التحصيل (متفوق، عادي) والجنس (ذكر، أنثى). تكونت عينة الدراسة من (406) طالباً وطالبة من المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء، تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية. استخدمت الدراسة مقياس هينبر (1982) لتنظيم الانفعالات، بالإضافة إلى مقياس مهارات حل المشكلات. ومن أبرز النتائج كان مستوى تنظيم الانفعالات ومهارات حل المشكلات لدى العينة متوسطاً، ولا توجد فروق تعزى لمستوى الطالب في مهارات حل المشكلات، بينما ظهرت فروق تعزى للجنس لصالح الإناث. كما لا توجد فروق في تنظيم الانفعالات تعزى لمستوى الطالب أو الجنس، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تنظيم الانفعالات ومهارات حل المشكلات لصالح الطلبة المتفوقين.

دراسة السقاف (2023): مدى توافر مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلبة قسم الرياضيات بكليات التربية - جامعة عدن، حيث استهدفت الدراسة التعرف على مستوى امتلاك طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية - عدن لمهارات حل المشكلات الرياضية. تكونت العينة من (13) طالباً في المستوى الثالث و(15) طالباً في المستوى الرابع. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مع تطبيق اختبار لقياس مهارات حل المشكلات الرياضية. ومن أبرز النتائج وجود ضعف شديد في مستوى امتلاك طلبة قسم الرياضيات لمهارات حل المشكلات الرياضية.

**ودراسة الشرباصي (2023):** فاعلية استخدام مشروعات التعلم الخدمي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وسعت الدراسة إلى الإجابة عن سؤالها الرئيس: كيف يمكن بناء برنامج مقترح في علم الاجتماع قائم على مشروعات التعلم الخدمي لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟ وشملت أدوات الدراسة: قائمة بمشروعات التعلم الخدمي، قائمة بمهارات حل المشكلات، برنامج قائم على المشروعات، اختبار مهارات حل المشكلات، كتاب الطالب، ودليل المعلم. استخدم المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. تكونت العينة من (45) طالبًا من الصف الثاني الثانوي في مدرسة "نور المعارف الثانوية المشتركة" بمحافظة دمياط. ومن أبرز النتائج أثبتت فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

**ودراسة حاج أمين (2023):** مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومنهج المسح الاجتماعي بالعينة. تكونت العينة من (377) طالبًا وطالبة، طبق عليهم مقياس مهارة حل المشكلات ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي.

ومن أبرز النتائج كان مستوى مهارة حل المشكلات كان متوسطًا، ومستوى التوافق النفسي الاجتماعي كان مرتفعًا، ووجود علاقة موجبة ضعيفة ودالة إحصائيًا بين مهارة حل المشكلات والتوافق النفسي الاجتماعي عند مستوى (0.01) بالنسبة للتوافق الدراسي والتوافق مع الآخرين، وعند مستوى (0.05) للتوافق الأسري الانفعالي. وكذلك لا توجد فروق دالة في مهارات حل المشكلات أو التوافق النفسي الاجتماعي تعزى للجنس أو الخصائص الدراسية.

**وجاءت دراسة شبوح (2021) بعنوان** "درجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم النشط (التعليم

التعاوني - العصف الذهني - حل المشكلات" دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة"، وهدفت إلى التعرف على مستوى استخدام طلبة الكلية لاستراتيجيات التعلم النشط. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبيان خاص وتطبيقه على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عرضية. وقد أشارت النتائج إلى أن درجة استخدام الطلبة لهذه

الاستراتيجيات كانت منخفضة، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجنس أو التخصص (علوم إنسانية - علوم اجتماعية).

**ودراسة المطرفي (2020)** فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب الثانوية بمحافظة ظهران الجنوب بالمملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران. تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (235) طالبًا، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي (المسحي والفارقي). تمثلت أدوات الدراسة في مقياسين: مقياس فاعلية الذات ومقياس مهارة حل المشكلات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومكوناتها الفرعية ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة عند مستوى دلالة (0.01)، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال مستوى فاعلية الذات للطلبة.

**ودراسة الزيات (2020):** فعالية برنامج قائم على مهارات الحكمة لتنمية مهارة حل المشكلات الصفية لدى الطلبة المعلمين، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على مهارات الحكمة في تنمية مهارة حل المشكلات الصفية لدى طلبة كلية التربية شعبة علم النفس. تكونت عينة البحث من (60) طالبًا وطالبة من الفرقة الثالثة، موزعين إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، بحيث تضم كل مجموعة (30) طالبًا، وكان متوسط أعمارهم (18.5) سنة. استخدمت الدراسة أدوات متعددة، منها مقياس مهارة حل المشكلات الصفية، ومقياس الحكمة لاختيار العينة، ومقياس الحكمة للتقويم التكويني لجلسات البرنامج، إضافةً إلى برنامج قائم على ممارسة مهارات الحكمة الثمانية وكتيب "أمارس الحكمة أو لا أمارسها ولماذا؟". وأكدت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج القائم على مهارات الحكمة في تنمية مهارة حل المشكلات الصفية لدى طلبة كلية التربية، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

**دراسة نصوي (2020):** درجة ممارسة معلمي الرياضيات للألعاب الإلكترونية وعلاقتها بتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للألعاب الإلكترونية وعلاقتها بتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية بالعاصمة عمان. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، حيث تكونت من (252) معلمًا ومعلمة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للألعاب الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما كان مستوى مهارات حل المشكلات لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين متوسطًا أيضًا.

**دراسة الشمري (2016):** بناء برنامج ما وراء المعرفي وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وهدفت الدراسة إلى بناء وتقييم برنامج ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت للعام الدراسي (2015/2016م). تكونت عينة الدراسة من (36) طالبًا، تم اختيارهم من العينة الكلية البالغة (174) طالبًا باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية، وبعد الفرز تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث احتوت كل مجموعة على (18) طالبًا. استخدمت الدراسة أدوات متعددة لتطبيق البحث، منها اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم لرافن، واختبار فرانك وليامز للتفكير التباعدي (الصورة A)، ومقياس الدافع للإنجاز (إعداد موسى، 2003)، ومقياس مهارات حل المشكلات (إعداد الباحث والجغيمان وإبراهيم، 2009). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمتوسطة الضابطة في

مهارات حل المشكلات، وكذلك في مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات المستهدفة.

**ودراسة شاهين وأبو زايد (2014):** الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس واختلافهما بحسب بعض المتغيرات، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس، وكذلك التعرف على اختلاف كل منهما بحسب متغيرات الجنس، نوع الثانوية العامة، والكلية، إضافة إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكونت عينة الدراسة (700) طالباً مسجلاً في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2013/2014)، تم اختيارهم بطريقة المعاينة الطبقية العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة ودرجة مهارات حل المشكلات لدى الطلبة كانت مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات باختلاف الكلية لصالح طلبة الكليات الإنسانية، واختلاف نوع الثانوية العامة لصالح طلبة العلمي.

### **التعليق على الدراسات السابقة:**

بعد مراجعة الباحثة الدقيقة للدراسات السابقة، تبين أن متغير مهارات حل المشكلات تناولته العديد من الدراسات على مدار السنوات الماضية، وقد أجراها باحثون على عينات متنوعة، شملت طلبة الجامعات وطلبة المدارس. ومن بين هذه الدراسات، تشابهت عينة دراسة السقاف (2023) حول مدى توافر مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلبة قسم الرياضيات بكليات التربية بجامعة عدن، وعينة دراسة حاج أمين (2023) حول مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وكذلك دراسة شيوخ (2023) المتعلقة بدرجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم النشط (التعليم التعاوني، العصف الذهني، حل المشكلات) في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، ودراسة الزيات (2020) عن فعالية برنامج قائم على مهارات الحكمة لتنمية مهارة حل المشكلات

الصفية لدى الطلبة المعلمين، وأيضًا دراسة شاهين وأبو زايد (2014) حول الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس. إلا أنه عند مقارنة هذه الدراسات بعينة الدراسة الحالية، والتي تتكون من طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية، لم يتم العثور على أي دراسة مشابهة على هذه الفئة، مما يبرز الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية لتسليط الضوء على العلاقة بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى هذه الفئة المحددة.

## المحور الثاني: التفكير الإبداعي.

دراسة (Al Zoubi et al., 2016) بعنوان: أثر تعليم التفكير الإبداعي في تعزيز الكفاءة الذاتية الإبداعية والدافعية المعرفية هدفت إلى استكشاف مدى فاعلية تعليم التفكير الإبداعي في تعزيز الكفاءة الذاتية الإبداعية والدافعية المعرفية لدى الطالبات. تكونت عينة الدراسة من 44 طالبة يدرسن تربية الطفولة في كلية الأميرة عالية الجامعية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. قامت الباحثة بتدريس وحدة في التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية، في حين لم يتم تدريسها للمجموعة الضابطة. تم جمع البيانات باستخدام أداتين؛ الأولى مقياس الكفاءة الذاتية الإبداعية الذي اشتمل على بعدين: الكفاءة الذاتية في التفكير الإبداعي والأداء الإبداعي، والثانية مقياس الدافعية المعرفية الذي اشتمل على ثلاثة أبعاد: الفضول، والاكتشاف، والتساؤل. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية الإبداعية وأبعادها، وكذلك في الدافعية المعرفية بعدي الفضول والاكتشاف لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يتم العثور على اختلاف كبير بين المجموعتين في بعد الاستجواب.

دراسة (Asrawati et al., 2024) تناولت تحليل قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في موضوع الطاقة في الأنظمة الحية، وهدفت إلى وصف قدرات التفكير الإبداعي للطلاب فيما يتعلق بمواد الطاقة

في أنظمة الحياة للصف السابع في SMP Negeri 1 Tapa. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي الوصفي، وكانت الأداة المستخدمة اختبارًا مقالياً مكوناً من 10 أسئلة تم اختبار صدقه، وتكونت عينة الدراسة من 30 طالباً. أظهرت النتائج أن قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في مواد الطاقة على مستوى الطلاقة بلغت 55.83% في فئة الإبداع الكافي، وفي جانب المرونة بلغت 67.5% في فئة الإبداع، بينما في جانب الأصالة بلغت 52.5% في فئة الإبداع الكافي. وأشارت النتائج إلى أن تدني القدرة على التفكير الإبداعي يعود إلى حاجة الطلاب لفهم اختبار القدرة على التفكير الإبداعي وعدم إلمامهم بمفهوم التفكير الإبداعي.

**دراسة سينول أوراكشي (Şenol Orakcı, 2022)** تناولت العلاقة البنائية بين الدافع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين هذه المتغيرات بالإضافة إلى مهارات التفكير الناقد. استخدمت الدراسة نموذج المعادلة الهيكلية لتحليل العلاقات بين المتغيرات، وتكونت العينة من 575 طالباً مدرساً يدرسون في كليات التربية بتركيا خلال العام الدراسي 2021-2022. أظهرت النتائج أن الدافع الأكاديمي كان له تأثير مباشر كبير على مهارات التفكير الإبداعي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية كان لها تأثير مباشر كبير على مهارات التفكير الإبداعي، في حين أن مهارات حل المشكلات أثرت تأثيراً مباشراً كبيراً على كل من التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد. كما تبين أن التفكير الإبداعي له تأثير مباشر كبير على مهارات التفكير الناقد، وأن التفكير الإبداعي توسط جزئياً وبشكل ملحوظ العلاقات بين الدافع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد.

**ودراسة الساعدي (2023)** تناولت أثر استراتيجيتي التحويل وخريطة القصة في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير. هدفت الدراسة إلى التعرف على

فعالية هاتين الاستراتيجيتين في تطوير مهارات التحدث والتفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من 112 طالبًا من الصف الخامس الإعدادي الفرع الأدبي تم اختيارهم بطريقة قصدية. اشترك الباحث 120 هدفًا سلوكيًا من العناوين القصصية الاثني عشر المحددة للتجربة، وأعد خططًا تدريسية تم عرضها على خبراء ومتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والتربية وعلم النفس للتحقق من صلاحيتها. استخدم الباحث مقياسًا لمهارات التحدث مع بطاقة ملاحظة بـ18 مؤشرًا، واختبار تورانس لقياس التفكير الإبداعي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مجموعات البحث الثلاث في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي، حيث تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا التعبير باستراتيجية التحويل على المجموعتين الأخرى في اختبار التفكير الإبداعي، بينما تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام خريطة القصة على المجموعة الأولى والضابطة في مقياس مهارات التحدث.

**دراسة الشرجي (2023)** تناولت أثر استخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة في التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال الشرقية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير هذه الاستراتيجية على تحصيل الطلبة ومهارات التفكير الإبداعي. اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من 60 طالبًا من مدرسة الإمام سالم بن راشد للتعليم الأساسي، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (30 طالبًا) درست وحدة " (1أ) الأعداد وحل المشكلات" باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة، ومجموعة ضابطة (30 طالبًا) درست الوحدة بالطريقة المعتادة. قام الباحث بإعداد المادة التعليمية وأداتين للقياس: اختبار للتحصيل الدراسي واختبار للتفكير الإبداعي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

( $\alpha=0.05$ ) بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار التحصيل الدراسي واختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

**ودراسة الشمري (2023):** واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفين التربويين، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدينة تبوك. تكونت عينة الدراسة من (41) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي لبناء أداة جمع البيانات وتطبيقها إلكترونياً. صُممت بطاقة ملاحظة مؤلفة من قسمين: معلومات عامة عن المبحوثين، و(30) مفردة لسلوكيات ملخصة للمهارة موزعة على ثلاثة محاور هي: الطلاقة، المرونة، والأصالة. أظهرت النتائج أن واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي -من وجهة نظر المشرفين- جاء عالياً على الصعيد الكلي، كما كان أداء كل محور بمفرده مرتفعاً؛ إذ حصلت الأصالة على متوسط (2.64)، تلتها المرونة بمتوسط (2.60)، ثم الطلاقة بمتوسط (2.58). كما لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، أو عدد الدورات التدريبية، سواء على مستوى الاستجابة الكلية أو على مستوى كل محور على حدة.

**دراسة سليمان (2023):** كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقته ببعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كفاءة التمثيل المعرفي وبعض مهارات التفكير الإبداعي، وتحديد الطلاقة والمرونة، لدى طلبة المرحلة الإعدادية. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الأحياء الإعدادية المشتركة، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث (30 ذكور، 30 إناث). اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة) واختبار تورانس لقياس مهارات التفكير الإبداعي في كل من مهارتي الطلاقة والمرونة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة التمثيل المعرفي وبعض مهارات التفكير الإبداعي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة التمثيل المعرفي بين الذكور والإناث، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الإبداعي لصالح الإناث.

**دراسة ليبب (2023):** إستراتيجيات التعلم المفضلة في بيئة التعلم النشط وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تفاعل ثلاث استراتيجيات تعلم في بيئة التعلم النشط، وهي: التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني على مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، إضافة إلى تحديد مدى قدرة هذه الاستراتيجيات على التنبؤ بالتفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (300) تلميذاً تتراوح أعمارهم بين (13-14) عامًا بإدارة سوهاج التعليمية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي (2021-2022). استخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المفضلة في بيئة التعلم النشط، واختبار إبراهيم للتفكير الابتكاري. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التلاميذ ذوي الدرجة المرتفعة والمنخفضة في كل من استراتيجيات التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني في التفكير الإبداعي، لصالح ذوي الدرجات المرتفعة في كل استراتيجية على حدة. كما بينت النتائج عدم وجود تأثير دال للتفاعل الثلاثي بين الاستراتيجيات الثلاثة مجتمعة في تأثيرها على التفكير الإبداعي، في حين ثبت أن هذه الاستراتيجيات تمثل متنبئات قوية بمستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

**دراسة صالح (2022):** مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب قسم المكتبات والمعلومات بجامعة تشرين هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي وخصائصه لدى طلبة الجامعات، وتحديد أهم المهارات التي ينبغي امتلاكها لتنمية التفكير الإبداعي وتطويره لدى طلاب قسم المكتبات والمعلومات بجامعة تشرين. تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مختلف السنوات الدراسية الأربع. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم مقياس تورانس المعرب لقياس التفكير الإبداعي. كشفت نتائج الدراسة عن ضعف مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة بشكل عام، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في مهارات التفكير الإبداعي. في المقابل، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى السنة الدراسية، مما يشير إلى تأثير مستوى التفكير الإبداعي بتقدم الطالب في السنوات الجامعية.

**وفي دراسة المشرفية (2018)** بعنوان "مهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات الحلقة الأولى في محافظة جنوب الشرقية"؛ هدفت الباحثة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات الحلقة الأولى، حيث شملت الدراسة عينة مكونة

من (96) معلمة بولاية صور، واعتمدت على مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (الصورة اللفظية أ)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم لكل من الألوسي (2004) وشفارتز وسميتز (1999). وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية المدركة، كما أظهرت أن مستواهها لدى المعلمات جاء متوسطاً، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري التخصص أو سنوات الخبرة.

في دراسة النبهانية (2017) بعنوان "تطبيق معلمي العلوم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس طلبة الصفوف (5-10) وعلاقته بالسيطرة الدماغية لديهم بمحافظة شمال الباطنة"، هدفت الباحثة إلى الكشف عن مستوى تطبيق معلمي العلوم لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس الطلبة، وعلاقة ذلك بالسيطرة الدماغية، إضافة إلى بيان أثر متغيري الجنس وسنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (438) معلماً ومعلمة طبقت عليهم أدوات الدراسة: استبانة مكونة من (40) فقرة تغطي أربع مهارات من مهارات التفكير الإبداعي، ومقياس السيطرة الدماغية المكوّن من (21) فقرة. وقد أظهرت النتائج أن تطبيق معلمي العلوم لمهارات التفكير الإبداعي تراوح بين مستوى متوسط وكبير، كما لم تظهر فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات المرونة والطلاقة والأصالة، في حين ظهرت فروق لصالح الإناث في مهارة الحساسية للمشكلات. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة، وأن النمط المتكامل للسيطرة الدماغية كان الأكثر انتشاراً بنسبة 66.7%، إضافة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين تطبيق مهارات التفكير الإبداعي والنمط المتكامل للسيطرة الدماغية.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغير التفكير الإبداعي، تبين أن بعض هذه الدراسات تشابهت من حيث طبيعة العينات مع العينة الحالية، غير أنها لم تُجرَ على طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية، مثل دراسة: أثر تعليم التفكير الإبداعي في تعزيز الكفاءة الذاتية الإبداعية والدافعية المعرفية، ودراسة الشمري (2023) حول واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفين التربويين، ودراسة صالح (2022) حول مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب قسم المكتبات والمعلومات بجامعة تشرين، ودراسة المشرفية (2018) المرتبطة بمهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات الحلقة الأولى في محافظة جنوب الشرقية. كما يتضح - وفقاً لعلم الباحثة - أن معظم الدراسات ركزت على مهارات حلّ المشكلات، في حين أن عدداً محدوداً منها تناول متغير التفكير الإبداعي بصورة مباشرة.

## المحوران معاً: مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي.

هدفت دراسة زينب نور ونيلاي جيليك (2024) "الدور الوسيط للمرونة المعرفية في العلاقة بين ميول التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات" إلى الكشف عن الأثر الوسيط للمرونة المعرفية لدى المرشحين لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة بين ميول التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات. استخدمت الدراسة النموذج العلائقي لفحص العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات، وتكونت عيّنتها من (516) مرشحاً ومرشحة للتدريس في مرحلة ما قبل المدرسة، منهم (445) أنثى و(71) ذكرًا من (16) جامعة تركية. اعتمدت الدراسة ثلاثة مقاييس من نوع ليكرت هي: مقياس مرمرة لميول التفكير الإبداعي، ومقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس المرونة المعرفية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقات متوسطة

بين ميول التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات والمرونة المعرفية، كما تبين أن المرونة المعرفية تؤدي دورًا وسيطاً في العلاقة بين ميول التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات.

هدفت دراسة اليس نيسا (2021) إلى تحليل العلاقة بين التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات والكفاءة الذاتية من جهة، والاستعداد للعمل من جهة أخرى، لدى طلاب المدارس الثانوية المهنية العامة في مدينة سيمارانج. انطلقت الدراسة من فرضية أن استعداد الطلبة للعمل يرتبط بقدرات فردية تشمل التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والكفاءة الذاتية. شملت العينة (372) طالباً من ست مدارس ثانوية مهنية تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وجمعت البيانات بواسطة أربعة مقاييس: مقياس التفكير الإبداعي، ومقياس حل المشكلات، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة، ومقياس الاستعداد للعمل. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات والكفاءة الذاتية وبين الاستعداد للعمل، كما تبين أن الكفاءة الذاتية كانت المتغير الأكثر تأثيراً؛ إذ كلما ارتفع مستوى التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات والكفاءة الذاتية لدى الطلبة ازداد استعدادهم للاندماج في عالم العمل والصناعة.

دراسة أبو عرار (2021) بعنوان: التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من 287 طالباً وطالبة من الصفوف العاشر والحادي والثاني عشر في مدينة عرعة النقب، وتم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي. استخدمت الدراسة أداتين هما: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية نموذج أ) واختبار لقياس التفكير في حل المشكلات تم تطويره من قبل الباحث. أظهرت النتائج عدم وجود فروق للتفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس أو الصف، باستثناء مهارة الأصالة التي كانت أعلى لدى طلبة الصف الثاني عشر، كما كشفت

النتائج عن فروق في حل المشكلات تعزى للجنس لصالح الذكور وللصف لصالح طلبة الصف الثاني عشر. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة.

**دراسة البزمط (2019)** بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعبير الفني والألعاب التربوية لتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لأطفال بطيئي التعلم: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعبير الفني والألعاب التربوية لتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لأطفال بطيئي التعلم. تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، حيث تكونت كل مجموعة من 8 أطفال، وكانت العينة الأساسية مكونة من 16 طفلاً بطيئاً التعلم، تراوحت نسبة ذكائهم بين 70 و84 درجة على مقياس لوحة جوادارد للذكاء، وعمرهم الزمني من 7 إلى 10 سنوات، والعمر العقلي من 5 إلى 7 سنوات، وتم اختيار العينة بطريقة عمدية. استخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الأشكال ب) ومقياس مهارات حل المشكلات المعد من قبل الباحثة، وتم قياس النتائج قبلًا وبعديًا وتتبعيًا على مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي. أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي القائم على التعبير الفني والألعاب التربوية كان له أثر فعال واستمرارية في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى أطفال بطيئي التعلم.

**دراسة الخفاجي (2016)** بعنوان: مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بحل المشكلات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، وكذلك التعرف على اختلاف مستوى التفكير الإبداعي في حل المشكلات المهنية باختلاف الحالة الاجتماعية وسنوات الخدمة والتحصيل الدراسي للمعلمات، فضلاً عن استكشاف العلاقة الارتباطية بين المتغيرين. تكونت عينة الدراسة من 300 معلمة، وتم إعداد مقاييس خاصة

بالدراسة من قبل الباحثة لقياس مهارات التفكير الإبداعي والآخر لقياس حل المشكلات المهنية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن 80% من معلمات رياض الأطفال يمتلكن مهارات تفكير إبداعي، وأن الخبرة المهنية (سنوات الخدمة) تسهم في اكتساب المعلمات مهارات جيدة في التفكير الإبداعي نتيجة تراكم الخبرات، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائية بين مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات المهنية، حيث كلما زادت مهارات التفكير الإبداعي للمعلمات، ارتفعت قدرتهم على حل المشكلات المهنية.

**دراسة مختار (2016)** بعنوان: التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى معرفة التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز في ولاية الخرطوم. تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 113 طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. طبق الباحث مقياس التفكير الإبداعي تورانس ومقياس حل المشكلات الخاص بأحمد رشيد عبد الرحيم. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات التفكير الإبداعي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وارتفعت القدرة على حل المشكلات للطلاب الموهوبين في مجتمع الدراسة. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات التفكير الإبداعي ومستويات التحصيل الدراسي، وفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في درجات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير عدد الإخوة أو المستوى الصفّي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

**دراسة العبد (2011)** بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية، هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من 76 معلمًا ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، وتم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تم تطبيق أداة الدراسة، وهي مقياس مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، كما تم إعداد البرنامج التدريبي القائم على قصص الخيال العلمي. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق أداة الدراسة قبلًا وبعديًا على المجموعتين. خضعت المجموعة التجريبية للتدريب باستخدام البرنامج، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة له. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى إلى البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، كما أظهرت النتائج فرقًا ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

### **التعقيب على الدراسات السابقة**

بمراجعة الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة أن المتغيرين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي تم دراستهما في العديد من الأبحاث على مر السنوات، مع اختلاف عينات البحث والسياقات التعليمية. من بين هذه الدراسات: دراسة الدور الوسيط للمرونة المعرفية في العلاقة بين ميول التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات، ودراسة الخفاجي (2016) مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بحل المشكلات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، ودراسة العبد (2011) فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية، والتي تشابهت

في نوع العينة مع الدراسة الحالية من حيث كونها للمعلمين وطلبة الجامعات. إلا أن هذه الدراسات لم تتناول طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية، وهي عينة الدراسة الحالية، لما لهذه المرحلة والتخصصات من أهمية في إعداد الكوادر القادرة على التعامل مع مختلف الفئات العمرية وأنواع المشكلات (شخصية، اجتماعية، نفسية وغيرها). كما أن الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين معًا كانت قليلة، مثل دراسة مختار (2016) التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز بالخرطوم، ودراسة البزمط (2019) فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعبير الفني والألعاب التربوية لتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لأطفال بطيئي التعلم، بينما معظم الدراسات الأخرى درست المتغيرين مع متغيرات أخرى. تتميز الدراسة الحالية بأنها تركز على متغيري مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا للتخصصات التربوية (الإرشاد النفسي، علم النفس التربوي، القياس والتقويم، صعوبات التعلم، المناهج وطرائق التدريس)، مع أخذ الجنس والمعدل التراكمي في الاعتبار عند قياس مستوى التفكير الإبداعي، وسيتم تطبيق المتغيرين على طلبة الجامعات العمانية بشكل مباشر.

## الفصل الثالث

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج البحث

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية

العينة الفعلية

أدوات الدراسة

الخصائص السيكومترية

إجراءات الدراسة

الأساليب الإحصائية

## الفصل الثالث

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

يشمل هذا الفصل منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، وإجراءات الدراسة، بالإضافة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من حيث صدقها وثباتها. كما يتضمن الفصل وصف الأدوات التي تم تطبيقها لقياس المتغيرات البحثية، إلى جانب المعالجات الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات واستخلاص النتائج. يهدف هذا الفصل إلى تقديم إطار منهجي واضح يوضح كيفية جمع البيانات ومعالجتها بشكل علمي يضمن دقة وموثوقية النتائج المستخلصة.

### منهج الدراسة:

يعرف منهج الدراسة بأنه الأسلوب المنظم الذي يتبعه الباحث في تحديد خطوات البحث، وجمع البيانات، وتحليلها للوصول إلى النتائج التي تسهم في حل المشكلة البحثية المطروحة (الزهراني، 2019). اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يهتم بدراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر لتحديد درجة الارتباط واتجاهه (موجب أو سالب) دون التدخل في ضبط أو تغيير المتغيرات.

وقد طُبّق هذا المنهج على طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية (الإرشاد النفسي، علم النفس التربوي، القياس والتقويم، صعوبات التعلم، مناهج وطرائق التدريس) وطلبة التأهيل التربوي في جامعة الشرقية، وجامعة نزوى، وجامعة صحار. وجاء اختيار هذا المنهج مناسباً لطبيعة الدراسة، التي تركز على مهارات حل المشكلات بأبعادها الخمسة (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقويم) وعلاقتها بمتغير التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وذلك لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف على العلاقة بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي.

### مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية (الإرشاد النفسي، علم النفس التربوي، القياس والتقويم، صعوبات التعلم، مناهج وطرائق التدريس) وطلبة التأهيل التربوي في جامعة الشرقية، وجامعة نزوى، وجامعة صحار خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2024-2025). ويبلغ إجمالي عدد الطلبة في هذا المجتمع 3295 طالبًا وطالبة، موزعين كالتالي:

جامعة الشرقية: 87 طالبًا في الدراسات العليا التربوية، و704 طلاب في التأهيل التربوي.

جامعة نزوى: 175 طالبًا في الدراسات العليا التربوية، و800 طالب في التأهيل التربوي.

جامعة صحار: 129 طالبًا في الدراسات العليا التربوية، و1400 طالب في التأهيل التربوي.

وقد تم الحصول على هذه الأرقام وفقًا لإحصائيات الجامعات الرسمية (القبول والتسجيل: جامعة الشرقية، جامعة نزوى، جامعة صحار).

### جدول رقم (1) توزيع البيانات على حسب مجتمع الدراسة:

| الجامعات      | طلبة الدراسات العليا بالتخصصات التربوية | طلبة التأهيل التربوي |
|---------------|-----------------------------------------|----------------------|
| جامعة الشرقية | 87                                      | 704                  |
| جامعة نزوى    | 175                                     | 800                  |
| جامعة صحار    | 129                                     | 1400                 |

### عينة الدراسة:

عرف الخولي (2020) العينة بأنها "الجزء الذي يختاره الباحث من المجتمع الأصلي بشكل مقصود

أو عشوائي، بحيث تمثل هذا المجتمع وتستخدم لاستخلاص النتائج وتعميمها على المجتمع الأكبر".

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية والفعلية باستخدام طريقة العينة المتاحة من مجتمع الدراسة، والتي شملت طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية والتأهيل التربوي في جامعات الشرقية، نزوى، وصحار. وقد تم الاعتماد على هذه الطريقة نظرًا لسهولة الوصول إلى الطلبة المشاركين، ولضمان تمثيل متنوع للعينة لكافة التخصصات والمستويات الدراسية ضمن مجتمع الدراسة.

### العينة الإستطلاعية:

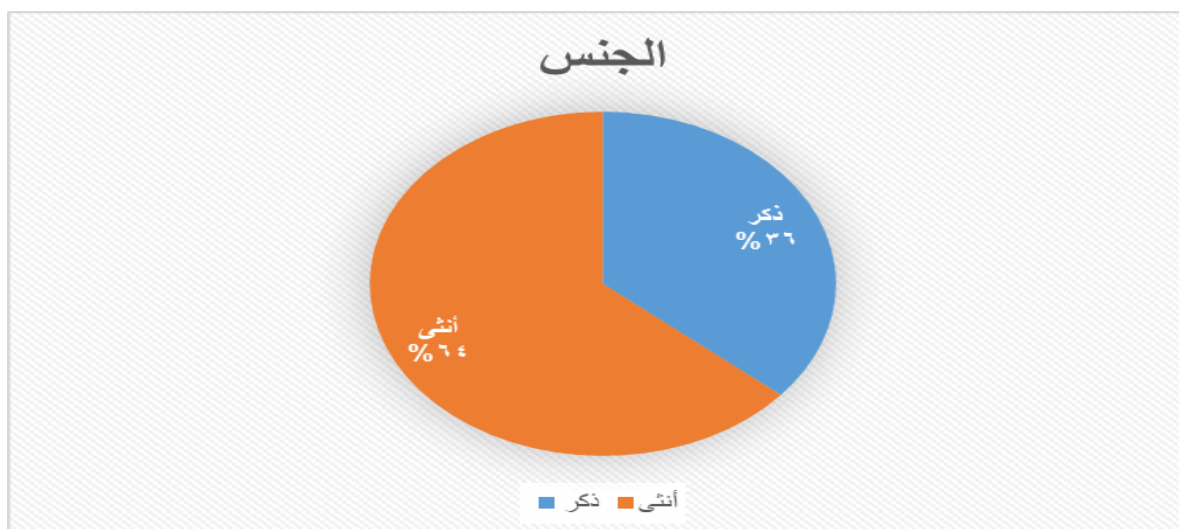
بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية 32 طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية والتأهيل التربوي في الجامعات العمانية الثلاث: جامعة الشرقية، جامعة نزوى، وجامعة صحار. وقد تم اختيار هذه العينة لغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والمتمثلة في الصدق والثبات، قبل تطبيقها على العينة الفعلية للدراسة.

### العينة الفعلية:

بلغ عدد أفراد العينة الفعلية 352 طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا والتأهيل التربوي في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية: جامعة الشرقية، جامعة نزوى، وجامعة صحار، في الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي 2024-2025. وقد تم اختيار العينة الفعلية باستخدام الطريقة المتاحة، من خلال تصميم الاستبانة ونشرها إلكترونياً عبر البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي. وأظهرت نتائج التحليل الوصفي للبيانات أن مجموع عدد المستجيبين للدراسة بلغ 352 فردًا، وهو ما يمثل العينة الفعلية لهذه الدراسة.

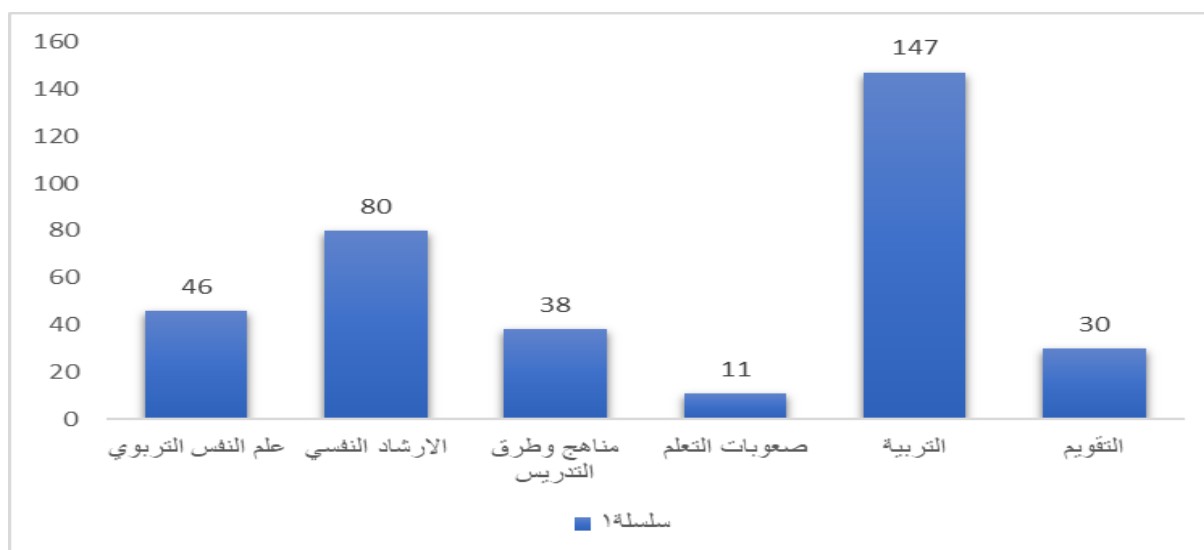
جدول رقم (2) توزيع البيانات حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة:

| النسبة % | التكرار | الجنس                        | الجنس         |
|----------|---------|------------------------------|---------------|
| %36      | 127     | ذكر                          |               |
| %64      | 225     | أنثى                         | التخصص العلمي |
| %13      | 46      | علم النفس التربوي            |               |
| %22.8    | 80      | الإرشاد النفسي               |               |
| %10.7    | 38      | مناهج وطرق التدريس           |               |
| %3.3     | 11      | صعوبات التعلم                |               |
| %41.7    | 147     | التربية (التأهيل<br>التربوي) |               |
| %8.5     | 30      | القياس و التقويم             |               |
| %100     | 352     | الإجمالي                     |               |



شكل رقم (1) توزيع البيانات حسب الجنس

شكل رقم (2) توزيع البيانات حسب التخصص الدراسي



### أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أداة الاستبانة لتحقيق أهداف البحث، وبناءً عليها تم قياس مهارات حل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا والتأهيل التربوي في التخصصات التربوية. وبعد

الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، وكذلك مراجعة العديد من الأدوات السابقة حول مهارات حل المشكلات، تم استخدام مقياس استراتيجية حل المشكلات من إعداد حمدي (1998)، المبني على النموذج الذي اقترحه (Heppner 1978)، والذي استُخدم في دراسة "مهاره حل المشكلات وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة".

ويتكون المقياس من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: معلومات أساسية عن أفراد العينة، تشمل (الجنس، التخصص الدراسي).

الجزء الثاني: مهارات حل المشكلات، ويتألف من 35 فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية، وهي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، والتقييم.

الجزء الثالث: (يمكن إضافة أي تفاصيل إذا كان هناك جزء ثالث مخصص لقياس متغيرات إضافية أو ملاحظات).

**جدول رقم (3) فقرات أبعاد مقياس مهارة حل المشكلات :**

| الأبعاد       | الفقرات |
|---------------|---------|
| التوجه العام  | 6-1     |
| تعريف المشكلة | 13-7    |
| توليد البدائل | 20-14   |
| اتخاذ القرار  | 28-21   |
| التقييم       | 35-29   |

كما أن المقياس يحتوي على بعض العبارات السلبية، وهي:

3،4،5،6،11،12،13،14،15،16،23،25،29،34،35. ويجب الطلبة وفق مقياس ليكرت

خماسي الأبعاد، حيث تُمنح الدرجات بالاتجاه الإيجابي على النحو التالي: (موافق بشدة: 5، موافق:

4، محايد: 3، غير موافق: 2، غير موافق بشدة: 1) كما هو موضح في ملحق (2).

مقياس التفكير الإبداعي: من إعداد الباحثة رنا ناصر العثمان، استنادًا إلى دراسة "مستوى التفكير

الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الكويتية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم"،

ويتألف المقياس من 15 فقرة جميعها إيجابية الصياغة. ويجب الطلبة وفق مقياس ليكرت خماسي

الأبعاد نفسه، حيث تُمنح الدرجات بالاتجاه الإيجابي على النحو التالي: (موافق بشدة: 5، موافق: 4،

محايد: 3، غير موافق: 2، غير موافق بشدة: 1)، كما هو موضح في ملحق (3).

#### جدول رقم (4) فقرات مقياس التفكير الإبداعي:

| المقياس          | الفقرات |
|------------------|---------|
| التفكير الإبداعي | 15      |

صدق التناسق الداخلي:

الصدق الظاهري.

يقصد بالصدق الظاهري مدى انطباع المحكمين أو المختصين على الأداة من حيث مظهرها العام

وصياغة الفقرات، ومدى ملاءمتها لقياس المتغيرات محل الدراسة. لاستخراج الصدق الظاهري، تم عرض

أدوات الدراسة على سبعة من المختصين في علم النفس والقياس والتقويم من عدة جامعات، وهي: جامعة

الشرقية، جامعة صحار، جامعة عين شمس، والجامعة العربية المفتوحة، كما هو موضح في ملحق (4).

تم اختيار الفقرات التي حصلت على نسبة قبول 75% فما فوق، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات بناءً على ملاحظات وتوصيات المختصين، كما تم حذف بعض الفقرات أو تعديلها بما يتناسب مع أهداف الدراسة، ولم يتم إضافة أي فقرات جديدة. وخرج المقياس في صورته النهائية كالتالي: مقياس مهارات حل المشكلات بعدد (24) فقرة، ومقياس التفكير الإبداعي بعدد (14) فقرة.

### الصدق الداخلي:

تم التحقق من الصدق الداخلي لمقاييس الدراسة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بهدف التأكد من مدى توافق كل فقرة مع محتوى المقياس العام. وقد تم تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية المكونة من (32) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية وطلبة التأهيل التربوي بالجامعات العمانية. يوضح الجدول التالي معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، بما يبين مدى صلاحية كل فقرة لاختبار المتغيرات محل الدراسة.

الجدول (5) نتائج صدق التناسق الداخلي لمتغير مهارات حل المشكلات:

| النتيجة        | معامل الارتباط مع<br>الدرجة الكلية | المفردة | البعد         |
|----------------|------------------------------------|---------|---------------|
| استبقاء الفقرة | 0.288                              | 1       | التوجه العام  |
| استبقاء الفقرة | 0,521                              | 2       |               |
| استبقاء الفقرة | 0,662                              | 3       |               |
| استبقاء الفقرة | 0,280                              | 4       | تعريف المشكلة |

| النتيجة        | معامل الارتباط مع<br>الدرجة الكلية | المفردة | البعد         |
|----------------|------------------------------------|---------|---------------|
| استبقاء الفقرة | 0,412                              | 5       |               |
| حذف الفقرة     | 0,165                              | 6       |               |
| استبقاء الفقرة | 0,662                              | 7       |               |
| استبقاء الفقرة | 0,652                              | 8       |               |
| استبقاء الفقرة | 0,703                              | 9       |               |
| استبقاء الفقرة | 0,696                              | 10      | توليد البدائل |
| استبقاء الفقرة | 0,602                              | 11      |               |
| استبقاء الفقرة | 0,628                              | 12      |               |
| حذف الفقرة     | 0,077                              | 13      |               |
| استبقاء الفقرة | 0,212                              | 14      |               |
| استبقاء الفقرة | 0,255                              | 15      | اتخاذ القرار  |
| استبقاء الفقرة | 0,231                              | 16      |               |
| استبقاء الفقرة | 0,417                              | 17      |               |
| حذف الفقرة     | 0,158                              | 18      |               |
| استبقاء الفقرة | 0,305                              | 19      |               |
| استبقاء الفقرة | 0,466                              | 20      |               |

| البعد   | المفردة | معامل الارتباط مع<br>الدرجة الكلية | النتيجة        |
|---------|---------|------------------------------------|----------------|
| التقييم | 21      | 0,225                              | استبقاء الفقرة |
|         | 22      | 0,254                              | استبقاء الفقرة |
|         | 23      | 0,477                              | استبقاء الفقرة |
|         | 24      | 0,653                              | استبقاء الفقرة |

أسفرت نتائج تحليل معاملات الارتباط باستخدام اختبار بيرسون بين الدرجات الكلية لمتغير مهارات حل المشكلات والفقرات المكونة له عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لجميع الفقرات، ما عدا الفقرة رقم (13) التي أظهرت ارتباطاً غير دال إحصائياً عند نفس مستوى الدلالة. كما لوحظ أن معامل الارتباط مع الدرجة الكلية لكل من الفقرتين رقم (6) و(18) كان منخفضاً نسبياً، مما يشير إلى ضعف ارتباطهما بمحتوى المقياس الكلي. بناءً على ذلك، تم حذف ثلاث فقرات من متغير مهارات حل المشكلات لضمان صدق المقياس الداخلي وتحسين تمثيله للمتغير.

#### جدول (6) نتائج صدق التناسق الداخلي لمتغير التفكير الإبداعي:

| المتغير          | المفردة | معامل الارتباط مع<br>الدرجة الكلية | النتيجة        |
|------------------|---------|------------------------------------|----------------|
| التفكير الإبداعي | 1       | 0,527                              | استبقاء الفقرة |
|                  | 2       | 0,694                              | استبقاء الفقرة |

| المتغير | المفردة | معامل الارتباط مع<br>الدرجة الكلية | النتيجة        |
|---------|---------|------------------------------------|----------------|
|         | 3       | 0,656                              | استبقاء الفقرة |
|         | 4       | 0,634                              | استبقاء الفقرة |
|         | 5       | 0,660                              | استبقاء الفقرة |
|         | 6       | 0,599                              | استبقاء الفقرة |
|         | 7       | 0,592                              | استبقاء الفقرة |
|         | 8       | 0,611                              | استبقاء الفقرة |
|         | 9       | 0,698                              | استبقاء الفقرة |
|         | 10      | 0,593                              | استبقاء الفقرة |
|         | 11      | 0,636                              | استبقاء الفقرة |
|         | 12      | 0,647                              | استبقاء الفقرة |
|         | 13      | 0,612                              | استبقاء الفقرة |
|         | 14      | 0,560                              | استبقاء الفقرة |

أسفرت نتائج تحليل الارتباط من خلال استخدام اختبار بيرسون بين الدرجة الكلية لتفكير الإبداعي

وجميع فقراته عند مستوى دلالة (0,01)، لم يتم حذف عبارة من متغير التفكير الإبداعي.

## الثبات:

يعد الثبات أحد أهم خصائص أدوات القياس الجيدة في البحوث النفسية والتربوية، حيث يقيس مدى اتساق الأداة في قياس ما صممت لقياسه سواء عبر تكرار التطبيق أو ضمن مكوناتها الداخلية، ويعكس مدى خلو الأداة من الأخطاء العشوائية. وكلما زادت درجة الثبات، زادت موثوقية النتائج المستخلصة من الأداة. ومن أكثر الأساليب شيوعاً لقياس الثبات في الدراسات النفسية والتربوية هو معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث تُعد القيم التي تتجاوز (0.70) مؤشراً على مستوى مقبول من الثبات (Field, 2018).

زوقد تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة بعد تطبيق مقياسي مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي على العينة الاستطلاعية، للتأكد من اتساق أداة القياس وموثوقية النتائج المستخلصة منها.

الجدول (7) قيمة الاتساق الداخلي لمعامل ألفا كرونباخ للأبعاد الدراسة:

| متغيرات الدراسة وأبعادها | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|--------------------------|-------------|--------------------|
| مهارة حل المشكلات        | 21          | 0.846              |
| التفكير الإبداعي         | 14          | 0.889              |

يبين الجدول (5) نتائج ثبات المقياس الكلي لكل من متغيري مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي. فقد اتضح أن المقياس الكلي لمهارات حل المشكلات يتمتع باتساق داخلي جيد، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.846)، مما يشير إلى موثوقية مناسبة للأداة وقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة. وكلما اقتربت قيمة معامل ألفا كرونباخ من الواحد الصحيح دل ذلك على ارتفاع ثبات الأداة. أما بالنسبة

لمتغير التفكير الإبداعي، فقد بلغ معامل ألفا كرونباخ قيمة (0.889)، وهي قيمة تشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، مما يعكس تمتع الأداة بثبات جيد وموثوقية عالية لاستخدامها في الدراسة.

### إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة مجموعة من الإجراءات المنهجية لتحقيق أهداف الدراسة، وتضمنت ما يلي:

الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة للتعرف على أحدث المستجدات والأساليب المعتمدة.

مراجعة المقاييس المعتمدة لقياس التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات من خلال الدراسات السابقة. عرض المقاييس على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس للتحقق من مدى ملاءمتها للبيئة العمانية وصياغة العبارات بما يتناسب مع خصائص العينة المستهدفة.

التواصل مع الجامعات المشاركة (جامعة الشرقية، جامعة نزوى، جامعة صحار) للحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة على الطلاب.

تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية المكونة من 35 طالبًا وطالبة لاختبار الخصائص السيكومترية للأداة من حيث الصدق والثبات.

تعديل أدوات الدراسة بناءً على نتائج التحليل الاستطلاعي، والتوصل إلى الصياغة النهائية للمقياس. تحويل المقياس إلى رابط إلكتروني عبر منصة Google Form لتسهيل الوصول إلى العينة وتطبيق الاستبانة إلكترونياً.

تطبيق المقاييس على العينة الفعلية المكونة من 352 طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا والتأهيل التربوي في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية خلال الفصل الدراسي الثاني (2024-2025). تحليل البيانات المستخلصة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS لاستخراج النتائج وتفسيرها. صياغة التوصيات والمقترحات المستندة إلى نتائج الدراسة لتقديمها كخاتمة علمية مفيدة.

### الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة في دراستها الأساليب الإحصائية التالية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS لإدخال البيانات وتحليلها بما يحقق أهداف الدراسة:

التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات ( Normal Distribution ) يُعد التوزيع الطبيعي من الأساسيات في التطبيقات الإحصائية والبحث العلمي، ويمثل توزيعًا احتماليًا مستمرًا يتميز بمنحنى متماثل يشبه الجرس، حيث تتجمع معظم القيم حول المتوسط وتتناقص تدريجيًا كلما ابتعدت عن هذا المتوسط، وتكون مقاييس النزعة المركزية متساوية (Field, 2013)

المتوسطات الحسابية ( Mean ) استخدمت لتحديد مستوى متغيرات الدراسة، ويتم حسابها بجمع القيم العددية جميعها ثم قسمتها على عددها، ويعد أحد مقاييس النزعة المركزية ( Gravetter & Wallnau, 2017).

الانحرافات المعيارية ( Standard Deviation ) استخدمت لتحديد مدى تباعد القيم عن المتوسط الحسابي لكل بعد من أبعاد المتغيرات، حيث كلما زادت قيمتها، دل ذلك على تباعد البيانات، وكلما قلت، كانت القيم أقرب إلى المتوسط (Field, 2018)

اختبار سبيرمان للارتباط (Spearman's Rank Correlation Coefficient) استخدم للإجابة على

السؤال الثالث، وهو مقياس غير معلمي يقيس قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين رتبيين أو بين متغيرين لا

يتبعان التوزيع الطبيعي (Pallant, 2020)

اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U Test) استخدم للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين عندما لا

تكون البيانات موزعة توزيعًا طبيعيًا، ويعد بديلاً لاختبار "ت" للعينات المستقلة (Field, 2018)

اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis H Test) استخدم لمقارنة ثلاث مجموعات أو أكثر من

البيانات المستقلة في حال عدم تحقق شروط تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وخصوصًا شرط

التوزيع الطبيعي (Pallant, 2020)

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض ومناقشة السؤال الأول

عرض ومناقشة السؤال الثاني

عرض ومناقشة السؤال الثالث

عرض ومناقشة السؤال الرابع

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة ومناقشتها

#### تمهيد

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات حلّ المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العُمانية. وفي هذا الفصل تستعرض الباحثة نتائج تحليل البيانات، حيث تبدأ أولاً بإجراءات إعداد وتهيئة البيانات للتحليل من خلال الكشف عن القيم المتطرفة، والتأكد من توافر بعض الشروط الأساسية لعملية التحليل، مثل التوزيع الطبيعي للبيانات. ثم يتم استعراض المعلومات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (الجنس والتخصص الدراسي)، يلي ذلك عرض نتائج الدراسة.

#### التحليلات الأولية للبيانات

يهدف التحليل الأولي للبيانات إلى التحقق من مدى صلاحيتها للتطبيقات الإحصائية التي ستستخدم للإجابة عن أسئلة الدراسة. وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بإجراء فحص مبدئي للبيانات للتأكد من خلوها من القيم المفقودة أو المتطرفة، ولضمان سلامتها وصلاحيتها لإجراء التحليل الإحصائي. كما تم التحقق من استيفاء شرط التوزيع الطبيعي للبيانات قبل الشروع في تطبيق الاختبارات الإحصائية المناسبة.

#### القيم المتطرفة

القيم الشاذة هي تلك التي تقع خارج نطاق المتوسط الحسابي نتيجة وجود التواء شديد في البيانات يبعدها عن شكل التوزيع الطبيعي، وتشير القيم المتطرفة إلى القيم القصوى التي تظهر بشكل غير

طبيعي خارج السياق العام لتوزيع المتغيرات. ويمكن الكشف عن هذه القيم أثناء إجراءات تفرغ البيانات وإدخالها في أحد البرامج الإحصائية مثل برنامج (SPSS)

ويشير كلاين (2016) Kline إلى وجود نوعين من القيم المتطرفة:

القيم المتطرفة الأحادية (Univariate Outliers) الخاصة بمتغير واحد.

القيم المتطرفة المتعددة (Multivariate Outliers) وهي مزيج غير معتاد من القيم عبر عدد من المتغيرات.

كما يؤكد كلاين أن التعامل مع القيم المتطرفة لا يتم عشوائيًا، بل وفق قواعد ومعايير إحصائية متعارف عليها، وتُعد قيمة (z-score) التي تقع خارج الحدود المقبولة قيمةً متطرفة (الشهومي، 2020). وقبل إجراء التحليلات الإحصائية، تمت معالجة القيم المتطرفة في بيانات الاستجابات باستخدام أسلوب التقريب (Winsorizing)، حيث جرى استبدال القيم التي تجاوزت الحدود المسموح بها ( $\pm 3$ ) انحرافات معيارية عن المتوسط) بأقرب قيمة ضمن النطاق الطبيعي للبيانات. ويهدف هذا الإجراء إلى تقليل أثر القيم المتطرفة دون حذف البيانات أو فقدان أي من مفردات العينة، مما يعزز دقة التحليل الإحصائي ويحافظ على حجم العينة (Osborne, 2013)

وللكشف عن القيم المتطرفة في هذه الدراسة، جرى تجميع عناصر كل محور من محاور الدراسة،

وكذلك عناصر كل بعد من أبعاد تلك المحاور، لتمثيل متغير واحد. ومن خلال برنامج (SPSS)

استخدمت الباحثة قاعدة المدى الربيعي ( $1.5 \times \text{QR Rule}$ ) للكشف عن القيم المتطرفة عبر مخطط

الصندوق (Boxplot). وبعد التحليل، تبين وجود قيم متطرفة في الاستجابات التالية:

(8، 24، 69، 86، 101، 190، 244)، وقد تمت معالجتها وفق الإجراءات المشار إليها.

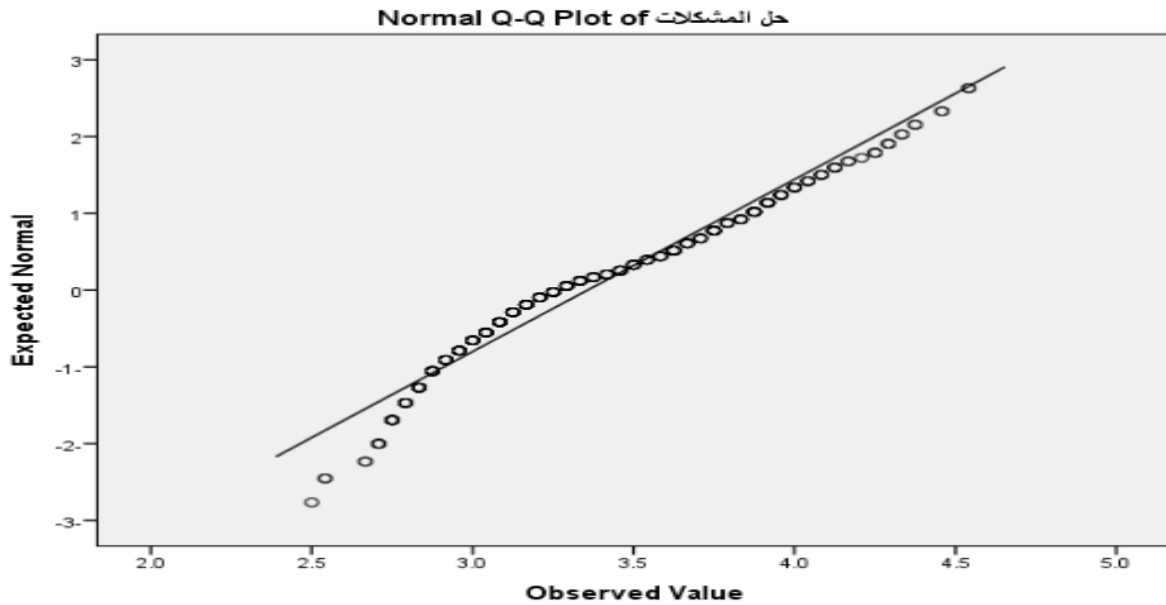
## التوزيع الطبيعي للبيانات

تمّ فحص مدى اتباع متغير مهارة حلّ المشكلات للتوزيع الطبيعي باستخدام المدرج التكراري، ومقارنته بمنحنى التوزيع الطبيعي المعياري. وقد أظهر المدرج التكراري وجود ذروة غير طبيعية عند القيمة (4.00)، مما يشير إلى تكّس القيم حول هذه النقطة بشكل لا يتوافق مع شكل المنحنى الطبيعي.

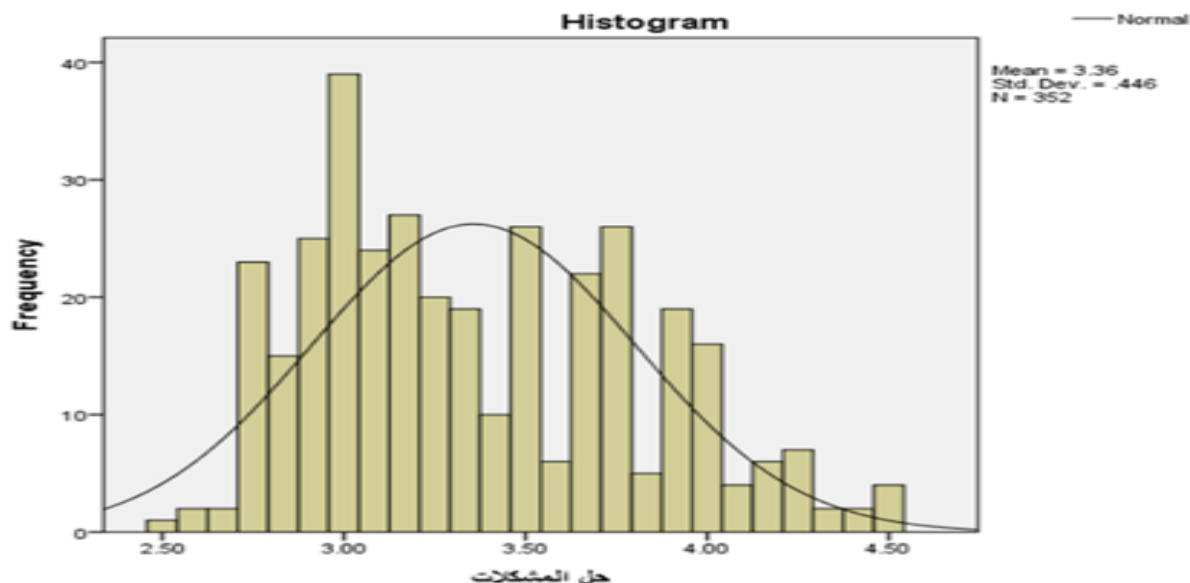
كما تم إجراء اختبار شابيرو-ويلك / كولموغوروف-سميرنوف للتحقق من التوزيع الطبيعي إحصائياً، وأظهرت النتائج أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) كانت أقل من (0.05)، مما يدل على أن توزيع البيانات ينحرف بشكل دالّ إحصائياً عن التوزيع الطبيعي.

وبناءً على ذلك، تم الاعتماد على الاختبارات غير المعلمية (Non-parametric tests) في التحليل الإحصائي للمتغير، نظراً لعدم تحقق افتراض التوزيع الطبيعي اللازم للاختبارات المعلمية.

ويمكن ملاحظة نتائج هذا الفحص من خلال الشكل البياني الآتي:



### شكل (3) مخطط المقارنة (Detrended Normal Q-Q Plot)



### شكل (4) الشكل البياني (Histogram) لأداة الدراسة

يُلاحظ من الشكل (3) أنّ النقاط لا تصطف على خط قطري مستقيم، بل تميل إلى الانحراف في جزئها السفلي والعلوي باتجاه اليمين، وهو ما يشير إلى أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي. كما يُظهر الشكل (4) في المخطط البياني (Histogram) عدم انتظام البيانات حول المنحنى الطبيعي، مما يؤكد ابتعاد التوزيع الفعلي عن الشكل الطبيعي المفترض.

### نتائج السؤال الأول

نص على: "ما مستوى مهارة حلّ المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية

بالجامعات العُمانية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، اعتمدت الدراسة على نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمتغير مهارات حلّ المشكلات، الذي اشتمل على (21) عبارة. وقد تم بناء هذا المقياس وفق مقياس

ليكرت الخماسي، وذلك من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5)، ثم قسمته على أكبر

قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة، أي (0.8 = 5 ÷ 4).

بعد ذلك، تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل درجة في المقياس، بدءاً من (1) وحتى (5)، لتحديد

الحدود الخاصة بكل فئة حكم. (Ozen et al, 2012)

جدول رقم (8) المقياس الاحصائي لوصف استجابات أفراد عينة الدراسة:

| الدرجة | مدى المقياس | وصف درجة الاستجابة |
|--------|-------------|--------------------|
| 5      | 5.00-4.20   | مرتفعة جداً        |
| 4      | 4.19-3.40   | مرتفعة             |
| 3      | 3.39-2.60   | متوسطة             |
| 2      | 2.59-1.80   | منخفضة             |
| 1      | 1.79-1.00   | منخفضة جداً        |

وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات ومحاور الدراسة، ظهرت النتائج كالتالي:

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير مهارات حل المشكلات وأبعاده:

| المتغيرات والمحاور | عدد العبارات | المتوسط الحسابي<br>Mean | الانحراف المعياري<br>Std. Deviation | المستوى |
|--------------------|--------------|-------------------------|-------------------------------------|---------|
| التوجه العام       | 3            | 2.721                   | 0.860                               | متوسط   |
| تعريف المشكلة      | 5            | 3.413                   | 0.675                               | عالي    |
| توليد البدائل      | 4            | 3.151                   | 0.739                               | متوسط   |

| المتغيرات والمحاور | عدد العبارات | المتوسط الحسابي<br>Mean | الانحراف المعياري<br>Std. Deviation | المستوى |
|--------------------|--------------|-------------------------|-------------------------------------|---------|
| اتخاذ القرار       | 5            | 3.485                   | 0.498                               | عالي    |
| التقييم            | 5            | 3.386                   | 0.591                               | متوسط   |
| الإجمالي           | 21           | 3.276                   | 0.516                               | متوسط   |

يبين الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.721-3.485)، حيث جاء بُعد اتخاذ القرار في المرتبة الأولى بمستوى عالٍ، بمتوسط حسابي بلغ (3.485)، يليه بُعد تعريف المشكلة بمتوسط حسابي قدره (3.413). أما المتغير ككل (مهارة حلّ المشكلات) فقد جاء بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي بلغ (3.276). وفيما يأتي عرض تفصيلي للنتائج استنادًا إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المقياس، وبناءً عليه جاءت النتائج على النحو الآتي:

**جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مهارات حل المشكلات:**

| م | العبارة                                          | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|--------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1 | عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف بشكل تلقائي.     | 2.218           | 1.075             | منخفض   |
| 2 | أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.     | 2.920           | 1.253             | متوسط   |
| 3 | يبتابني شعور باليأس إذا واجهني أية مشكلة.        | 3.025           | 1.201             | متوسط   |
| 4 | أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني. | 4.017           | 0.840             | عالي    |

| المستوى | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العبارة                                                                | م  |               |
|---------|-------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------|----|---------------|
| عالي    | 0.827             | 4.119           | عند إحساسي بوجود مشكلة فإن أول شيء أفكر به هو تعريف المشكلة بالضبط.    | 5  | تعريف المشكلة |
| متوسط   | 1.152             | 2.988           | عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها.                          | 6  |               |
| متوسط   | 1.195             | 2.965           | أواجه صعوبة في وصف المشكلة التي أواجهها.                               | 7  |               |
| متوسط   | 1.084             | 2.980           | عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها.                         | 8  |               |
| متوسط   | 1.082             | 2.934           | أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.                           | 9  | توليد البدائل |
| متوسط   | 1.145             | 2.883           | أجد تفكيري محصورا في حل مشكلة واحدة.                                   | 10 |               |
| متوسط   | 1.167             | 2.778           | أجد نفسي منفصلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.          | 11 |               |
| عالي    | 0.807             | 4.008           | عندما تواجهني مشكلة أفكر بالحلول الممكنة كافة قبل أن اتبنى واحدا منها. | 12 |               |
| عالي    | 0.804             | 3.997           | أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.                           | 13 | اتخاذ القرار  |
| عالي    | 0.834             | 3.968           | أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معيناً.        | 14 |               |
| متوسط   | 1.188             | 2.701           | أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.                     | 15 |               |
| عالي    | 0.834             | 4.096           | عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح.            | 16 |               |
| متوسط   | 0.807             | 2.661           | أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.                         | 17 |               |

| المستوى | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العبرة                                                                     | م  |               |
|---------|-------------------|-----------------|----------------------------------------------------------------------------|----|---------------|
| عالي    | 0.807             | 4.019           | عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.                 | 18 | التقييم       |
| عالي    | 0.826             | 3.946           | أصر على استبدال الحل عندما يثبت فشله في حل المشكلة.                        | 19 |               |
| متوسط   | 1.161             | 2.701           | ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً. | 20 |               |
| متوسط   | 1.242             | 2.877           | عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقويم الحلول التي أتوصل إليها.     | 21 |               |
| متوسط   | 0,518             | 3,276           |                                                                            | 21 | المجموع الكلي |

تشير النتائج إلى أن معظم العبارات جاءت بمستوى متوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.218 - 4.119)، في حين جاءت بعض العبارات بمستوى عالٍ، إذ جاءت أعلى قيمة للعبرة رقم (5): "عند إحساسي بوجود مشكلة فإن أول شيء أفكر به هو تعريف المشكلة بدقة" ضمن بعد تعريف المشكلة، تلتها العبارة رقم (19): "عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالية للنجاح" ضمن بعد اتخاذ القرار، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.096). أما العبارة رقم (1): "عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف بشكل تلقائي"، فجاءت بمستوى منخفض بمتوسط حسابي (2.218).

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن المتوسط الحسابي لمتغير مهارات حل المشكلات بلغ (3.356) والانحراف المعياري (0.446)، مما يدل على أن مستوى استخدام مهارات حل المشكلات متوسط لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية وطلبة التأهيل التربوي بالجامعات العمانية.

وترى الباحثة أن السبب قد يكون من الناحية الأكاديمية، نتيجة تركيز بعض المقررات على الجانب النظري أكثر من التطبيق العملي، أو اعتماد بعض المحاضرين على طرق تقليدية دون استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة، مما يجعل استخدام الطلبة لمهارات حل المشكلات بمستوى متوسط خلال دراسة هذه المقررات. كما قد تلعب بعض العوامل الفردية دورًا، مثل مستوى الدافعية، والثقة بالنفس، والخبرة السابقة في التعامل مع المواقف الصعبة، والخبرات الأكاديمية السابقة، والتعرض لمواقف تعليمية وتربوية متنوعة، فغياب هذه العوامل قد يؤدي إلى مستوى متوسط من استخدام مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

أما بالنسبة للدراسات السابقة، فتتفق هذه الدراسة مع دراسة حاج أمين (2023) حول مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، حيث أظهرت النتائج أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة متوسط، بينما لا تتفق مع دراسة أبو زايد (2014) حول الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس، حيث أظهرت النتائج أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس مرتفعة.

### إجابة السؤال الثاني

الذي نص على: "ما مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على هذا السؤال من عبارات متغير التفكير الإبداعي، الذي بلغ عددها (15) عبارة. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات التفكير الإبداعي

| م  | العبارة                                                                     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|----|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1  | لدي طلاقة كبيرة مقارنة مع زملائي خارج الجامعة.                              | 3.892           | 0.908             | عالي    |
| 2  | بفضل طلاقتي الفكرية أجد نفسي قادرا على توليد أفكار جديدة وغير تقليدية.      | 4.00            | 0.823             | عالي    |
| 3  | المرونة تعني لدي القدرة على التكيف مع المتغيرات واستيعاب الآراء المتنوعة.   | 4.127           | 0.742             | عالي    |
| 4  | الحساسية للمشكلات تمكنني من فهم جذور التحديات والبحث عن حلول ذكية وفعالة.   | 4.01            | 0.800             | عالي    |
| 5  | في ظل طلاقتي أجد إلهاما في مفاهيم ومجالات غير معتادة.                       | 3.931           | 0.896             | عالي    |
| 6  | تساعدني المرونة في التكيف مع الظروف المحيطة.                                | 4.096           | 0.778             | عالي    |
| 7  | الأصالة تجعلني أبتكر بناء على تجاربي الشخصية ورؤيتي الفريدة.                | 4.068           | 0.774             | عالي    |
| 8  | حساسيتي للمشكلات تمكنني من التعبير عن تفهم عميق الأبعاد التحديات            | 4.00            | 0.804             | عالي    |
| 9  | أتمتع بطلاقة عالية ولذلك أستمتع بالتنوع وأقبل التحديات المختلفة.            | 4.00            | 0.804             | عالي    |
| 10 | المرونة تمكنني من الانتقال بسلاسة بين الأفكار وتجنب الانغلاق في منظور واحد. | 4.051           | 0.760             | عالي    |
| 11 | الأصالة تعبر عن تميزي في التفكير وتقديم إسهامات فريدة.                      | 4.042           | 0.740             | عالي    |
| 12 | حساسيتي للمشكلات تجعلني أبحث عن الجذور وراء التحديات للوصول إلى حلول شاملة. | 4.025           | 0.771             | عالي    |

| م  | العبارة                                                     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|----|-------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 13 | أمتلك مهارة تمكنني من اكتشاف روابط بي المفاهيم.             | 3.991           | 0.793             | عالي    |
| 14 | المرونة تسهم في تعزيز تحسين أدائي وتطوير إستراتيجيات فعالة. | 4.144           | 0.699             | عالي    |
|    | المتغير ككل                                                 | 4.042           | 0.476             | عالي    |

نستنتج من الجدول أعلاه أن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (4.042)، وجاءت جميع عبارات متغير التفكير الإبداعي بمستوى عالٍ، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.892 – 4.144). أعلى متوسط حسابي كان للعبارة رقم (14) التي تنص على: "المرونة تسهم في تعزيز تحسين أدائي وتطوير استراتيجيات فعالة"، تلتها العبارة رقم (3) التي تنص على: "المرونة تعني لدي القدرة على التكيف مع المتغيرات واستيعاب الآراء المتنوعة".

تشير هذه النتائج المرتفعة لمستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية إلى عدة أسباب، منها:

– توفر بيئة ملائمة تشجع الطلبة على البحث والإنتاج العلمي، مما يسهم في تنمية التفكير النقدي والإبداعي.

وجود أعضاء هيئة تدريسية يمتلكون خبرة بحثية وتربوية تتيح للطلبة تبني استراتيجيات تفكير مبتكرة. الدعم المؤسسي والتقني، من خلال توفير كتب رقمية وتقنيات حديثة تساعد الطلبة على الوصول إلى مصادر متنوعة تدعم الإبداع.

التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي للبرنامج الأكاديمي، مما يحفز الطلبة على إنتاج حلول إبداعية للمشكلات الواقعية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الشمري (2023) التي توصلت نتائجها إلى أن ممارسة معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت عالية في مهارات التفكير الإبداعي، بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة صالح (2022)، التي أشارت إلى ضعف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم المكتبات والمعلومات بجامعة تشرين.

### إجابة السؤال الثالث:

يتعلق السؤال البحثي بما نص على: "هل توجد علاقة بين استخدام مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية؟"، بينما نصت الفرضية على: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى أفراد العينة". وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار Spearman's Rho لقياس العلاقة بين المتغيرين، نظراً لعدم تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات وفقاً لاختبار شابيرو-ويلك.

وقد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12) نتائج اختبار سبيرمان :

| مستوى الدلالة sig | معامل الارتباط<br>Spearman's rho |                                      |
|-------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| 0.047             | 0.106                            | مهارة حل المشكلات × التفكير الإبداعي |

يظهر من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة صغيرة، بقيمة معامل ارتباط سبيرمان بلغت (0.106)، وبمستوى دلالة ( $\text{sig}=0.047$ )، وهي أقل من (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرض البديل بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي.

زأما عن حجم الأثر فيمكن اعتبار قيمة Spearman's rho نفسها كحجم أثر تقريبي، بناء على معيار كوهين (1988) حسب الدليل التفسيري التقريبي:

| حجم الأثر | قيمة سبيرمان  |
|-----------|---------------|
| صغير      | 0.290 – 0.100 |
| متوسط     | 0.490 – 0.300 |
| كبير      | $0.500 \leq$  |

تشير النتائج السابقة إلى أنه كلما زاد استخدام طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية وطلبة التأهيل التربوي لمهارات حل المشكلات، ارتفع لديهم مستوى التفكير الإبداعي. فالأشخاص الذين يمتلكون مهارات متقدمة في حل المشكلات غالبًا ما يظهرون مستويات عالية في أبعاد التفكير الإبداعي، مثل الطلاقة والمرونة والأصالة (Torrance, 1974)

وقد أكدت الدراسات السابقة هذا الترابط، حيث أظهرت دراسة أبو عرار (2021) حول التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة، ودراسة الخفاجي (2016) حول مهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها بحل المشكلات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، وجود علاقة إيجابية بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي.

## إجابة السؤال الرابع:

النص الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص الدراسي) لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية؟"

لاختبار الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي تُعزى لمتغير الجنس"، تم استخدام اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) ، وهو اختبار إحصائي غير معلمي يُستخدم للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، خاصةً عندما لا تكون البيانات موزعة بشكل طبيعي. ويُستخدم هذا الاختبار لتقييم ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعتين.

وبناءً عليه، تم إجراء اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى مهارات حل المشكلات بين الذكور والإناث:

**جدول رقم (13) اختبار مان ويتي Mann-Whitney U لاختبار الفروق بين الجنس في مستوى**

### مهارات حل المشكلات:

| الدلالة الإحصائية sig | Mann-Whitney U | متوسط الرتب | N   |          |
|-----------------------|----------------|-------------|-----|----------|
| 0.005                 | 11669          | 3.257       | 127 | ذكر      |
|                       |                | 3.412       | 225 | أنثى     |
|                       |                | 3.356       | 352 | الإجمالي |

أظهرت النتائج أن قيمة  $\text{Sig} = 0.005$ ، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس في مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية، وكان هذا الفرق لصالح الإناث.

أما بالنسبة لاختبار الفروق الإحصائية بين الجنسين في مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية، فقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (14) اختبار مان ويتي Mann-Whitney U لاختبار الفروق بين الجنس في مستوى**

**التفكير الإبداعي:**

| المتوسط الحسابي | N   | Mann-Whitney U | sigالدلالة الإحصائية |
|-----------------|-----|----------------|----------------------|
| ذكر             | 127 | 13193          | 0.257                |
| أنثى            | 225 |                |                      |
| الإجمالي        | 352 |                |                      |

أظهرت نتائج اختبار Mann-Whitney U عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة  $\text{Sig} = 0.257$ ، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالنسبة لاختبار الفرضية الصفرية التي نصت على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي تُعزى لمتغير التخصص الدراسي"، فقد استخدمت الباحثة اختبار

Kruskal-Wallis، وهو اختبار إحصائي غير معلمي يُستخدم لمقارنة ثلاث مجموعات مستقلة أو أكثر لتحديد وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بينها في متغير كمي، ويعتمد هذا الاختبار عند عدم استيفاء افتراضات تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، مثل التوزيع الطبيعي للبيانات أو تجانس التباينات.

جدول رقم (15) اختبار كروكسال واليس Kruskal-Wallis لاختبار الفروق الإحصائية بين

مجموعات متغير التخصص في مستوى مهارة حل المشكلات

| الدلالة<br>الإحصائية sig | مربع كاي Chi-Square | المتوسط<br>الحسابي | N   |                    |
|--------------------------|---------------------|--------------------|-----|--------------------|
| 0,001                    | 19.937              | 3,229              | 46  | علم النفس التربوي  |
|                          |                     | 3,405              | 80  | الإرشاد النفسي     |
|                          |                     | 3,300              | 38  | مناهج وطرق التدريس |
|                          |                     | 3,102              | 11  | صعوبات التعلم      |
|                          |                     | 3,440              | 147 | التربية            |
|                          |                     | 3,179              | 30  | القياس والتقويم    |
|                          |                     | 3,356              | 352 | الإجمالي           |

جاءت نتيجة اختبار Kruskal-Wallis لمتغير مهارة حل المشكلات بمستوى دلالة Sig = 0.001،

وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً عليه يُقبل الفرض البديل، مما يشير إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية تعزى لمتغير التخصص الدراسي، لصالح طلبة التأهيل التربوي.

أما بالنسبة للفروق الإحصائية في مستوى التفكير الإبداعي حسب متغير التخصص الدراسي لدى

طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية، فقد جاءت نتائج اختبار Kruskal-

Wallis كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (16) اختبار كروكسال واليس Kruskal-Wallis لاختبار الفروق الإحصائية بين

مجموعات متغير التخصص في مستوى التفكير الإبداعي:

| الدلالة الإحصائية sig | مربع كاي Chi-Square | المتوسط الحسابي | N   |                    |
|-----------------------|---------------------|-----------------|-----|--------------------|
| 0.053                 | 10.910              | 4.0528          | 46  | علم النفس التربوي  |
|                       |                     | 4.1071          | 80  | الإرشاد النفسي     |
|                       |                     | 4.1410          | 38  | مناهج وطرق التدريس |
|                       |                     | 4.1753          | 11  | صعوبات التعلم      |
|                       |                     | 3.9572          | 147 | التربية            |
|                       |                     | 4.1000          | 30  | القياس والتقويم    |
|                       |                     | 4.0426          | 352 | الإجمالي           |

يُظهر الجدول أن قيمة الدلالة الإحصائية ( $\text{Sig} = 0.053$ ) أكبر من مستوى الدلالة ( $0.05$ )، وبناءً عليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التخصص لمستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية.

يمكن تفسير ذلك بأن طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية وطلبة التأهيل التربوي بالجامعات العمانية يظهرون مستوى متقارباً في التفكير الإبداعي، بينما يظهر الفرق في استخدام مهارات حل المشكلات لصالح الإناث مقارنة بالذكور. كما تشير النتائج إلى أن مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة التأهيل التربوي أعلى من مستوى الطلبة في التخصصات التربوية، في حين لا يوجد فرق في مستوى التفكير الإبداعي بين المجموعتين.

#### ملخص الفصل:

تم الاعتماد على اختبارات غير معلمية ( $\text{Non-parametric tests}$ ) في التحليل الإحصائي، نظراً لعدم تحقق البيانات من افتراض التوزيع الطبيعي المطلوب للاختبارات المعلمية. أظهرت النتائج أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية جاء بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي قدره ( $3.276$ )، بينما جاء مستوى التفكير الإبداعي بمستوى عالٍ، بمتوسط حسابي بلغ ( $4.042$ ).

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة صغيرة وذات دلالة إحصائية بين مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، مما يشير إلى أن زيادة استخدام مهارات حل المشكلات يرتبط بارتفاع مستوى التفكير الإبداعي.

وبالنسبة للفروق حسب متغير الجنس، فقد تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى مهارة حل المشكلات، لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق دالة في مستوى التفكير الإبداعي تعزى للجنس. وأما بالنسبة لمتغير التخصص، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة حل المشكلات، لصالح طلبة التأهيل التربوي، بينما لم توجد فروق دالة في مستوى التفكير الإبداعي تعزى للتخصص.

### تفسير النتائج.

تعكس هذه النتائج أن طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية يمتلكون مستوى عالٍ من التفكير الإبداعي، مما يشير إلى طبيعة البرامج التربوية التي تشجع على الابتكار، والبيئة الأكاديمية التي توفر فرصاً للتفكير الحر والمفتوح بالجامعات العمانية.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة صغيرة وذات دلالة إحصائية بين مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي، مما يدل على وجود علاقة طردية ضعيفة بين المهارتين؛ أي أنه كلما زادت قدرة الطالب على التفكير الإبداعي، زادت قدرته على حل المشكلات. وهذه النتيجة تتماشى مع ما أظهرت بعض الدراسات السابقة، غير أن قوة الارتباط ليست كبيرة، وهذا منطقي لأن التفكير الإبداعي يعد أحد مكونات التفكير الفعال المطلوب لحل المشكلات، بينما يعتمد حل المشكلات أيضًا على عوامل أخرى مثل المهارات التنظيمية والمعرفية للطلبة.

أما بالنسبة للجنس، فقد تفسر النتيجة بأن الإناث في برامج الدراسات العليا أكثر التزامًا في التعلم أو أكثر تنظيمًا في معالجة المشكلات، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى وجود فروق في أساليب التفكير أو الاستراتيجيات التعليمية التي تفضلها الطالبات.

وبالنسبة للتخصص، جاءت الفروق لصالح طلاب كلية التربية في مهارة حل المشكلات، وربما يعود ذلك إلى أن برامج كلية التربية تركز بشكل مباشر على مهارات التفكير وحل المشكلات ضمن المناهج التربوية أكثر من التخصصات ذات الطابع الأكاديمي.

وقد يكون حجم عينة الدراسة محدودًا (طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية)، مما قد يؤثر على نتائج الدراسة فيما يتعلق باستخدام مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

### **التوصيات:**

بناءً على النتائج والاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة، يوصى بما يلي:

الاستفادة من الدراسة الحالية ونتائجها لإجراء دراسات مستقبلية ذات صلة بمتغيرات الدراسة (مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي).

تعزيز برامج تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة على مستوى الجامعات المختلفة، لضمان تطوير قدراتهم الأكاديمية والعملية.

تنمية مهارات حل المشكلات من قبل الهيئة التدريسية من خلال دمج هذه المهارات وتطبيقها عمليًا أثناء المحاضرات والأنشطة التعليمية، بهدف تعزيز قدرة الطلبة على التعامل مع المشكلات الواقعية بفعالية.

**مقترحات الدراسة.**

تقترح الدراسة الحالية إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

دراسات لبحث العلاقة بين مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي في سياقات أكاديمية ومهنية مختلفة.

دراسات للتعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا في مختلف التخصصات الأكاديمية.

بحوث لدراسة مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة في الجامعات المختلفة، بهدف التعرف على العوامل المؤثرة فيه وسبل تطويره.

## المصادر والمراجع

### أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، هبة حسن حسن. (2020). برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية الذكاء الناجح لدى طفل الروضة، مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (20) 69-133.

أبو عرار، حماد رمضان سليمان، و عباس، محمد خليل. (2012). التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

أبوجادو، نوفل (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البنزط، أندريا أنور أيوب. (2019)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعبير الفني والألعاب التربوية لتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لأطفال بطئ التعلم: دراسة ميدانية، مجلة الطفولة والتربية، 6، (40)، 351-457.

البقمي، جوان فهاد جازع. (2023). الدور الوسيط للذكاء الانفعالي في مهارات حل المشكلات المدركة لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. (26)، 249-292.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حاج أمين، عبد الحميد حسن، ويونس، أحمد خليفة أحمد (2023). مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طالبة الجامعة. مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، (39)، 298 - 341.

الحوسني، سالم بن سعيد بن عبد الله. (2017). التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلبة المتفوقين في مدارس التعليم مابعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة نزوى، نزوى، سلطنة عمان.

الخفاجي، زينب محمد. (2016). مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بحل المشكلات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، مجلة كلية التربية للبنات، 27، (1)، 73-93.

الخليلي، عبد الرحمن. (2010). علم النفس التربوي. عمان، الأردن: دار المسيرة

الخولي، علي حسن. (2020). أساسيات البحث العلمي: المفاهيم والإجراءات. القاهرة: دار الفكر العربي.

الدهيسات، هبة مصطفى عبد المعطي، و بني ملحم، أحمد محمد عبد الله. (2022). اليقظة العقلية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة مؤتة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

الزهراني، محمد أحمد. (2019). مناهج البحث العلمي: أسسها وتطبيقاتها. الرياض: دار التعليم الجامعي.

الزيات، أحمد (2011). نظريات التعلم والتعليم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الساعدي، سعد سوادى، ماشاء الله، عباس مسلم. (2023). أثر استراتيجيتي التحويل وخريطة القصة في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التعبير، آداب الكوفة، 15، (56)، 30-48.

سدخان، سهام عربي زايد. (2015). التفكير الإيجابي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (112) 494-547.

سليمان، وآخرون. (2023). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقته ببعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغرقة*، 6، (1)، 43-98

شاهين، وآخرون. (2014). الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس واختلافهما بحسب بعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 34(1)، 35-51.

شيوخ، نجاة، و بوجمعة، سلام. (2021). بعض استراتيجيات التعلم النشط وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطلبة: دراسة على عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، ورقلة.

الشرباصي، وآخرون. (2023). فاعلية استخدام مشروعات التعلم الخدمي في تدريس علم الاجتماع لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة كلية التربية*، 38، 86، 397-427.

الشرجي، يونس بن سعيد بن سيف، الريامي، محمد بن ناصر بن سيف، كريشان، أسامة مرزوق محمود، و الصقري، محمود بن ناصر بن علي. (2023). أثر استخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة في التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسي في محافظة شمال الشرقية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، نزوى، سلطنة عمان.

الشرقاوي، أنور محمد. (1998). *التعلم نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشمري، مارية عبدالله. (2023). واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفين التربويين، *مجلة كلية التربية*، 39، (3)، 153-186.

الشمري، محمد مبارك مطلق مناور، النبهان، موسى محمد خليفة ياسين، و الزغول، عماد عبد الرحيم عبدالله. (2016). بناء برنامج ما وراء المعرفة وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ

القرار لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

صالح، قيس. (2022). مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب قسم المكتبات والمعلومات بجامعة تشرين. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، 38(2)، 147-170.

العبد، سعاد فضل محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية. دراسات: العلوم التربوية، 47(1)، 385-403.

العبري، عبد القادر بن موسى. (2021) فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع في سلطنة عمان. (رسالة ماجستير)، جامعة نزوى. نزوى، سلطنة عمان.

العتوم، الجراح، بشار. (2019). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العثمان، رنا ناصر. (2024). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الكويتية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (150)، 77-106.

علي، لطيف محمد عبد الله. (2011) التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن - عمان.

العنزي، محمد. (2019). مناهج البحث العلمي: الأسس والتطبيقات. عمان: دار المسيرة.

غانم، محمد حسن. (2010). مقدمة في سيكولوجية التفكير. مصر - القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

القطاونة، أحمد عبد الله، الزرق، أحمد يحيى. (2024). تنظيم الانفعالات وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية*، 9 (2)، 99-123.

ليب، كريم شنودة، بدران، عبد المنعم أحمد، غبرس، كميل عزمي (2023). إستراتيجيات التعلم المفضلة في بيئة التعلم النشط وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (14)، 982-1022

لحمر، صالح أحمد يسلم، و السقاف، صوفيا مهدي محسن الهدار. (2023). مدى توافر مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلبة قسم الرياضيات بكليات التربية جامعة عدن. *مجلة الريان للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، 6، (1)، 293-317.

لصوي، وفاء محمد. (2020). درجة ممارسة معلمي الرياضيات للألعاب الإلكترونية وعلاقتها بتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين-دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية في العاصمة عمان- *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (24)، 61-75.

اللواتي، توحيد بنت محمد بن علي. (2017). السعادة وعلاقتها بالتفكير الإبداعي والمستوى التحصيلي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة نزوى، نزوى، سلطنة عمان.

مختار، حازم محمد أحمد. (2016). التفكير الابداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير منشورة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

المشرقي، غنية بنت سعيد بن سلطان، عبود، ضحى فندي، القصابي، خليفة بن أحمد بن حميد، و دقة، محمد علي محمد. (2018). مهارات التفكير الإبداعي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية

المدركة لدى معلمات الحلقة الأولى في محافظة جنوب الشرقية (رسالة ماجستير غير منشورة)  
جامعة نزوى، نزوى، سلطنة عمان.

المطرفي، فهد علي. (2020). فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب الثانوية  
بمحافظة ظهران الجنوب بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للقياس والتقييم*، 1، (1)،  
260 - 275.

الموسوي، عباس نوح سليمان محمد. (2015). *علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ*. عمان-الأردن:  
دار الرضوان للنشر والتوزيع.

النبهاني، فاطمة بنت ناصر بن محمد. (2017). *تطبيق معلمي العلوم لمهارات التفكير الإبداعي في  
تدريس طلبة الصفوف (5-10) وعلاقته بالسيطرة الدماغية لديهم بمحافظة شمال الباطنة*.  
(رسالة ماجستير منشورة)، جامعة صحار، صحار، سلطنة عمان.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

- Ahmad M Alzoubi ,Mohammad F Alqudah,Ismael Bursan,Salaheldian Farah Attallah Bakhiet ,Adel Abduljabbar.(2016). The Effect of Creative Thinking Education in Enhancing Creative Self-Efficacy and Cognitive Motivation.*Journal of Educational and Developmental Psychology*,6(1),117-117
- Alis Nihlatin Nisa(2021), The Relationship between Creative Thinking, Problem Solving Skills, and Self Efficacy with Work Readiness, *Jurnal Bimbingan Konseling*,10,(1),8-13
- Asrawati Hulinggato Masrid Pikoli M.Pd.Masrid Pikoli M.Pd.Ritin Uloli.(2024). Analysis of Students Creative Thinking Abilities on the Topic of Energy in Living Systems.*Jurnal Pijar MIPA*,19(6),954-958.
- Dewey,J.(1916).*Democracy and education*. Macmillan
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Field,A.(2013).*Discovering Statistics using IBM SPSS statistics* (4 th ed). London :SAGE publications.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2017). *Statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.
- Kohler,W.(1925).*The Mentality of apes*.London:kegan Paul,Trench,Trubner &Co.
- Osborne,J.W.(2013).*Best Practices in Data Cleaning*.sage.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Open University Press.
- Qasim,S.H. Ansari,A.(2025).Predictive role of metacognitive skills in problem- solving ability of secondary school students. *International Jornal Of Advanced Educational Research*.10(2),35-38.
- Şenol Orakci(2023), Structural relationship among academic motivation, academic self-efficacy, problem solving skills, creative thinking skills, and critical thinking skills. *psychology in schools*.60(7),2173-2194
- Thorndike,E.L.(1911).*Animal intelligence : Experimental studies* .New York :The Mecmillan Company.
- Torrance,E.P.(1974).*Torrance tests of creative thinking*.Lexington,MA:personnel press.

Zeynep Nur & Nilay Celik Ercoşkun.(2024). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between creative thinking tendencies and problem-solving skills.South African Journal of Education.44 (4),1-16.

## الملاحق

### الملحق (1) استبانة التحكيم

جامعة الشرقية كلية العلوم الإنسانية تخصص علم النفس التربوي.

استمارة طلب تحكيم لمقياس طريقة تدريس حل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية.

الفاضل الدكتور/.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... وبعد،،،

تقوم الباحثة: سندس علي حسن المرزوقي، بإجراء دراسة بعنوان " مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية بالجامعات العمانية "؛ وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية، أرجو التكرم بتحكيم أداة الدراسة المرفقة، والتي أخذته الباحثة من دراسة أمين ويونس (2023) الذي قام بإعداده حمدي (1998) الذي بناه على النموذج الذي اقترحه هينر (1978) في حل المشكلات، ويحتوي على 5 أبعاد وهي : التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم، حيث يتكون من 35 فقرة. وتحكيم أداة أخذتها الباحثة من دراسة العثمان (2024)، وتحتوي على متغير التفكير الإبداعي ويتكون من (15) بند تم بنائه وفقا لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد تمنح الدرجات بالاتجاه الإيجابي على النحو التالي: (موافق بشدة:5، موافق:4، محايد:3، غير موافق:2، غير موافق بشدة:1)، حيث يقوم طلبة التخصصات التربوية بالجامعات بالإجابة عليه بناءً على ما ينطبق عليهم وما لا ينطبق من فقرات المقياس.

ونظرًا لما عُرف عنكم من خبرة واسعة في مجال البحث العلمي ولدرايتكم العلمية والعملية في مجال علم النفس؛ أرجو تكرمكم بإبداء آرائكم حول عبارات المقياس، ووضوح الصياغة وسلامتها، ومدى ملاءمتها للبيئة العمانية، وتقديم التعديلات المقترحة التي ترونها مناسبة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

## الملحق (2): مقياس مهارات حل المشكلات.

| المتغير: حل المشكلات.       |                                                           |                |          |                 |       |                          |            |         |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------|----------|-----------------|-------|--------------------------|------------|---------|
| البعد الأول: التوجه العام   |                                                           |                |          |                 |       |                          |            |         |
| الرقم                       | العبارة                                                   | انتماء العبارة |          | الصياغة اللغوية |       | ملاءمتها للبيئة العمانية |            | ملاحظات |
|                             |                                                           | تتبعي          | لا تتبعي | صحيحة           | خاطئة | ملائمة                   | غير ملائمة |         |
| ١                           | أنظر إلى المشكلات كشئ طبيعي في حياة الإنسان.              |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٢                           | أعتقد أن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية. |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٣                           | أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.            |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٤                           | عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير.              |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٥                           | أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.              |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٦                           | يبتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.                |                |          |                 |       |                          |            |         |
| البعد الثاني: تعريف المشكلة |                                                           |                |          |                 |       |                          |            |         |
| الرقم                       | العبارة                                                   | انتماء العبارة |          | الصياغة اللغوية |       | ملاءمتها للبيئة العمانية |            | ملاحظات |
|                             |                                                           | تتبعي          | لا تتبعي | صحيحة           | خاطئة | ملائمة                   | غير ملائمة |         |
| ١                           | أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني           |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٢                           | عند إحساسي بوجود مشكلة فإن أول شي أفكر                    |                |          |                 |       |                          |            |         |

|  |  |  |  |  |  |  |                                                |   |
|--|--|--|--|--|--|--|------------------------------------------------|---|
|  |  |  |  |  |  |  | به هو التعرف على المشكلة بالضبط.               |   |
|  |  |  |  |  |  |  | أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.  | ٣ |
|  |  |  |  |  |  |  | أتفحص العناصر المختلفة في للموقف المشكل.       | ٤ |
|  |  |  |  |  |  |  | عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها.  | ٥ |
|  |  |  |  |  |  |  | أواجه صعوبة في وصف المشكلة التي أواجهها.       | 6 |
|  |  |  |  |  |  |  | عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها. | 7 |

### البعد الثالث: توليد البدائل

| الرقم | العبرة                                                                 | انتماء العبرة |          | الصياغة اللغوية |       | ملاءمتها للبيئة العمانية |            | ملاحظات |
|-------|------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|-----------------|-------|--------------------------|------------|---------|
|       |                                                                        | تتبعي         | لا تتبعي | صحيحة           | خاطئة | ملائمة                   | غير ملائمة |         |
| ١     | أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.                           |               |          |                 |       |                          |            |         |
| ٢     | أجد تفكيري محصورا في حل واحد للمشكلة.                                  |               |          |                 |       |                          |            |         |
| ٣     | أجد نفسي منفصلا حيا للمشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.           |               |          |                 |       |                          |            |         |
| ٤     | أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف الاحتمالات المختلفة للحل.              |               |          |                 |       |                          |            |         |
| ٥     | لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة.                         |               |          |                 |       |                          |            |         |
| 6     | عندما تواجهني مشكلة أفكر بالحلول الممكنة كافة قبل أن اتبنى واحدا منها. |               |          |                 |       |                          |            |         |
| 7     | عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر ببالي.          |               |          |                 |       |                          |            |         |

### البعد الرابع: اتخاذ القرار

| الرقم | العبارة                                                          | انتماء العبارة |          | الصياغة اللغوية |       | ملاءمتها للبيئة العمانية |            | ملاحظات |
|-------|------------------------------------------------------------------|----------------|----------|-----------------|-------|--------------------------|------------|---------|
|       |                                                                  | تتتمي          | لا تتتمي | صحيحة           | خاطئة | ملائمة                   | غير ملائمة |         |
| ١     | أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.                     |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٢     | أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه.              |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٣     | أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لأميل إليه.               |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٤     | أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً. |                |          |                 |       |                          |            |         |
| ٥     | أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.               |                |          |                 |       |                          |            |         |
| 6     | أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.         |                |          |                 |       |                          |            |         |
| 7     | عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح.     |                |          |                 |       |                          |            |         |
| 8     | أختار الحل الأسهل بغض النظر عن ما يترتب على ذلك.                 |                |          |                 |       |                          |            |         |

#### البعد الخامس: التقييم

| الرقم | العبارة                                                         | انتماء العبارة |          | الصياغة اللغوية |       | ملاءمتها للبيئة العمانية |            | ملاحظات |
|-------|-----------------------------------------------------------------|----------------|----------|-----------------|-------|--------------------------|------------|---------|
|       |                                                                 | تتتمي          | لا تتتمي | صحيحة           | خاطئة | ملائمة                   | غير ملائمة |         |
| ١     | أركز إنتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة. |                |          |                 |       |                          |            |         |

|  |  |  |  |  |  |  |                                                                                     |   |
|--|--|--|--|--|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------|---|
|  |  |  |  |  |  |  | أحرص على تقويم<br>الحلول بعد تجربتها في<br>الواقع.                                  | 2 |
|  |  |  |  |  |  |  | أعيد النظر في الحلول<br>بعد تطبيقها بناء على<br>مدى نجاحها.                         | 3 |
|  |  |  |  |  |  |  | عندما يكون حلي<br>للمشكلة غير ناجح فإنني<br>أحاول معرفة سبب ذلك.                    | 4 |
|  |  |  |  |  |  |  | أصر على استبدال الحل<br>عندما يثبت فشله في حل<br>المشكلة.                           | 5 |
|  |  |  |  |  |  |  | ينتابني شعور بالغضب<br>والعصبية عندما أجد أن<br>الحل الذي توصلت إليه<br>كان فاشلاً. | 6 |
|  |  |  |  |  |  |  | عندما تواجهني مشكلة<br>فإنني لا أشغل نفسي<br>بتقويم الحلول التي<br>أتوصل إليها.     | 7 |

الملحق (3): مقياس التفكير الإبداعي.

| المتغير: التفكير الإبداعي |                                                                           |                |          |                 |       |                          |            |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------|----------|-----------------|-------|--------------------------|------------|
| الرقم                     | العبارة                                                                   | انتماء العبارة |          | الصياغة اللغوية |       | ملاءمتها للبيئة العمالية |            |
|                           |                                                                           | تنتمي          | لا تنتمي | صحيحة           | خاطئة | ملائمة                   | غير ملائمة |
| ١                         | لدي طلاقة كبيرة مقارنة مع زملائي خارج الجامعة.                            |                |          |                 |       |                          |            |
| ٢                         | بفضل طلاقتي الفكرية، لدي قدرة على توليد أفكار جديدة وغير تقليدية.         |                |          |                 |       |                          |            |
| ٣                         | المرونة تعني لدي القدرة على التكيف مع المتغيرات واستيعاب الآراء المتنوعة. |                |          |                 |       |                          |            |
| ٤                         | أستند إلى تجاربي وقيمي في التعبير عن أفكارتي بشكل فريد.                   |                |          |                 |       |                          |            |
| ٥                         | لدي القدرة على فهم التحديات والبحث عن حلول ذكية وفعالة.                   |                |          |                 |       |                          |            |
| ٦                         | في ظل طلاقتي، أجد إلهاما في مفاهيم ومجالات غير معتادة.                    |                |          |                 |       |                          |            |
| 7                         | تساعدني المرونة في التكيف مع التعقيدات وضبط استراتيجياتي وفقا للظروف.     |                |          |                 |       |                          |            |
| 8                         | تجعلني الأصالة أبتر بناءا على تجاربي الشخصية ورؤيتي الفريدة.              |                |          |                 |       |                          |            |
| 9                         | حساسيتي للمشكلات تمكنني من التعبير عن تفهم عميق لأبعاد التحديات.          |                |          |                 |       |                          |            |
| 10                        | بفضل طلاقتي، أستمتع بالتنوع وأقبل التحديات بروح مفتوحة.                   |                |          |                 |       |                          |            |

|  |  |  |  |  |  |  |    |                                                                             |
|--|--|--|--|--|--|--|----|-----------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  |  |  | 11 | المرونة تمكنني من الانتقال بسلاسة بين الأفكار وتجنب الإنغلاق في منظور واحد. |
|  |  |  |  |  |  |  | 12 | الأصالة تعبر عن تميزي في التفكير وتقديم إسهامات فريدة.                      |
|  |  |  |  |  |  |  | 13 | حساسيتي للمشكلات تجعلني أبحث عن الجذور وراء التحديات للوصول إلى حلول شاملة. |
|  |  |  |  |  |  |  | 14 | طلاقتي تمكنني من اكتشاف روابط غير متوقعة بين المفاهيم.                      |
|  |  |  |  |  |  |  | 15 | المرونة تسهم في تعزيز تحسين أدائي وتطوير استراتيجيات فعالة.                 |

#### الملحق (4): أسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين لمقياس مهارات حل المشكلات ومقياس التفكير الإبداعي في صورته الأصلية.

| م | الإسم                                | التخصص                            | المرتبة العلمية                           | جهة العمل                       |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------|
| 1 | د. عبير فاروق البديري                | الصحة النفسية-<br>علم نفس التربوي | أستاذ مساعد                               | جامعة عين<br>شمس                |
| 2 | د. عبدالعزيز بن عبد الله<br>المزروعى | القياس والتقويم<br>التربوي        | أستاذ مساعد                               | جامعة صحار                      |
| 3 | د. شريف السعودي                      | القياس والتقويم                   | أستاذ مشارك                               | جامعة الشرقية                   |
| 4 | د. أمجد جمعة                         | علم النفس<br>التربوي              | أستاذ مشارك                               | جامعة الشرقية                   |
| 5 | د. أمينة بنت قويدر                   | علم النفس<br>الإكلينيكي           | أستاذ مشارك                               | جامعة الشرقية                   |
| 6 | د. حمد بن حمود الغافري               | علم النفس<br>التربوي              | أستاذ علم النفس التربوي<br>والتعلم الذاتي | الجامعة العربية<br>المفتوحة     |
| 7 | د. يوسف بن محمد<br>العتار            | التربية وعلم<br>النفس             | مستشار تربوي ونفسي<br>ومرشد علاقات أسرية  | مركز توازن<br>للخدمات التعليمية |

|                          |  |  |  |  |
|--------------------------|--|--|--|--|
| والاستشارات<br>التربوية. |  |  |  |  |
|--------------------------|--|--|--|--|

الملحق (5): مقياس مهارات حل المشكلات بصورته النهائية.

| المتغير: حل المشكلات.       |                                                                    |               |       |       |                   |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|-------------------|
| البعد الأول: التوجه العام   |                                                                    |               |       |       |                   |
| م                           | الفقرات                                                            | موافق<br>بشدة | موافق | محايد | غير موافق<br>بشدة |
| ١                           | عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف بشكل تلقائي .                      |               |       |       |                   |
| ٢                           | أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.                       |               |       |       |                   |
| 3                           | يشتدني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.                          |               |       |       |                   |
| البعد الثاني: تعريف المشكلة |                                                                    |               |       |       |                   |
| م                           | الفقرات                                                            | موافق<br>بشدة | موافق | محايد | غير موافق<br>بشدة |
| ١                           | أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.                   |               |       |       |                   |
| ٢                           | عند إحساسي بوجود مشكلة فإن أول شيء أفكر به هو تعرف المشكلة بالضبط. |               |       |       |                   |
| ٣                           | أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.                      |               |       |       |                   |
| 4                           | عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها.                      |               |       |       |                   |
| 5                           | أواجه صعوبة في وصف المشكلة التي أواجهها.                           |               |       |       |                   |
| البعد الثالث: توليد البدائل |                                                                    |               |       |       |                   |

| م | الفقرات                                                       | موافق<br>بشدة | موافق | محايد | غير<br>موافق | غير موافق<br>بشدة |
|---|---------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|--------------|-------------------|
| ١ | أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.                  |               |       |       |              |                   |
| ٢ | أجد تفكيري محصورا في حل مشكلة واحدة.                          |               |       |       |              |                   |
| ٣ | أجد نفسي منفصلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير. |               |       |       |              |                   |
| 4 | أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف الاحتمالات المختلفة للحل.     |               |       |       |              |                   |

#### البعد الرابع: اتخاذ القرار

| م | الفقرات                                                        | موافق<br>بشدة | موافق | محايد | غير<br>موافق | غير موافق<br>بشدة |
|---|----------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|--------------|-------------------|
| ١ | أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.                   |               |       |       |              |                   |
| ٢ | أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا. |               |       |       |              |                   |
| ٣ | أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.             |               |       |       |              |                   |
| 4 | أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.       |               |       |       |              |                   |
| 5 | أختار الحل الأسهل بغض النظر عن ما يترتب على ذلك.               |               |       |       |              |                   |

#### البعد الخامس: التقييم

| م | الفقرات                                                                   | موافق<br>بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق<br>بشدة |
|---|---------------------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|-----------|-------------------|
| ١ | عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.                |               |       |       |           |                   |
| ٢ | أصر على استبدال الحل عندما يثبت فشله في حل المشكلة.                       |               |       |       |           |                   |
| ٣ | ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا. |               |       |       |           |                   |
| 4 | عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقويم الحلول التي أتوصل إليها.    |               |       |       |           |                   |

الملحق (6): مقياس التفكير الإبداعي بصورته النهائية.

| المتغير: التفكير الإبداعي |                                                                             |               |       |       |           |                   |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|-----------|-------------------|
| م                         | الفقرات                                                                     | موافق<br>بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق<br>بشدة |
| ١                         | لدي طلاقة كبيرة مقارنة مع زملائي خارج الجامعة.                              |               |       |       |           |                   |
| ٢                         | بفضل طلاقتي الفكرية أجد نفسي قادرا على توليد أفكار جديدة وغير تقليدية.      |               |       |       |           |                   |
| ٣                         | المرونة تعني لدي القدرة على التكيف مع المتغيرات واستيعاب الآراء المتنوعة.   |               |       |       |           |                   |
| 4                         | الحساسية للمشكلات تمكنني من فهم جذور التحديات والبحث عن حلول ذكية وفعالة.   |               |       |       |           |                   |
| 5                         | في ظل طلاقتي أجد إلهاما في مفاهيم ومجالات غير معتادة .                      |               |       |       |           |                   |
| 6                         | تساعدني المرونة في التكيف مع الظروف المحيطة.                                |               |       |       |           |                   |
| 7                         | الأصالة تجعلني أبتكر بناءا على تجاربي الشخصية ورويتي الفريدة.               |               |       |       |           |                   |
| 8                         | حساسيتي للمشكلات تمكنني من التعبير عن تفهم عميق الأبعاد التحديات.           |               |       |       |           |                   |
| 9                         | أتمتع بطلاقة عالية ولذلك أستمتع بالتنوع وأتقبل التحديات المختلفة.           |               |       |       |           |                   |
| 10                        | المرونة تمكنني من الانتقال بسلاسة بين الأفكار وتجنب الإنغلاق في منظور واحد. |               |       |       |           |                   |
| 11                        | الأصالة تعبر عن تميزي في التفكير وتقديم إسهامات فريدة.                      |               |       |       |           |                   |
| 12                        | حساسيتي للمشكلات تجعلني أبحث عن الجذور وراء التحديات للوصول إلى حلول شاملة. |               |       |       |           |                   |
| 13                        | أمتلك مهارة تمكنني من اكتشاف روابط بي المفاهيم.                             |               |       |       |           |                   |
| 14                        | المرونة تسهم في تعزيز تحسين أدائي وتطوير استراتيجيات فعالة.                 |               |       |       |           |                   |

