مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة
ردمد ١٦٥٨-٨٧٩٧
جامعة تبوك
University of Tabuk
2006
١٤٢٧

وحدة تعليمية مقترحة وفق التفكير التصميمي في تنمية القدرة على الابداع وحل المشكلات الإبداعي لدى طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى

A proposed educational unit based on design thinking to develop the ability to be creative and creative problem solving among female students in the early childhood social studies course at Umm Al-Qura University

د. صفية أحمد سالم الدقيل

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى

Dr. Safia Ahmed Salem Aldegeel

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Social Studies

Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education,

Um Al-Qura University

Email: saadakkal@uqu.edu.sa

ORCID 0009-0002-4803-7331

Arcif Analytics
دار المنظومة DAR ALMANDUMAH

المستخلص

هدفت الدراسة بشكل رئيسي إلى الكشف عن فاعلية وحدة تعليمية مقترحة وفق التفكير التصميمي في تنمية القدرة على الابداع وحل المشكلات الإبداعي لدى طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى، وتم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما فاعلية وحدة تعليمية مقترحة وفق التفكير التصميمي في تنمية القدرة على الابداع وحل المشكلات الإبداعي لدى طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى؟

وتم اعتماد المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القبلي/ البعدي للتطبيق على عينة بلغت (50) طالبة من طالبات المقرر، اللاتي تم اختيارهن بطريقة قصدية، وأعدت الباحثة أدوات للدراسة تمثلت في دليل للوحدة المقترحة، ومقياسين أحدهما للقدرة على الإبداع والآخر لحل المشكلات الإبداعي، وبعد انتهاء التطبيق تم تحليل البيانات للحصول على النتائج التي توصلت إلى وجود فاعلية للوحدة المقترحة وفق التفكير التصميمي في تنمية القدرة على الابداع وحل المشكلات الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين القدرة على الابداع وحل المشكلات الابداعي لدى الطالبات بعد تطبيق الوحدة.

الكلمات المفتاحية: التفكير التصميمي – الإبداع – حل المشكلات الإبداعي – الدراسات الاجتماعية – الطفولة المبكرة.

Abstract

The primary objective of this study was to examine the effectiveness of a proposed educational unit based on design thinking in enhancing creativity and creative problem-solving skills among students enrolled in the Early Childhood Social Studies course at Umm Al-Qura University. The research problem was articulated in the following question: What is the effectiveness of a proposed educational unit based on design thinking in enhancing creativity and creative problem-solving skills among students of the Early Childhood Social Studies course at Umm Al-Qura University?

The study employed a quasi-experimental approach with a pre-test/post-test design, applied to a sample of 50 students purposefully selected from the course. The researcher developed study tools, including a guide for the proposed unit and two scales: one for measuring creativity and the other for creative problem-solving skills. After the implementation of the unit, data analysis revealed the effectiveness of the proposed unit based on design thinking in

enhancing creativity and creative problem-solving skills, favoring the experimental group. Furthermore, a positive correlation was identified between creativity and creative problem-solving skills among the students after the application of the unit.

Keywords: Design Thinking – Creativity – Creative Problem-Solving – Social Studies – Early Childhood.

مقدمة

تتمثل أهمية التعليم العالي في توفير مختلف الفرص والمهارات والمعارف اللازمة للمتعلم التي تساعده على الالتحاق بسوق العمل والإبداع في مجاله، ولتحقيق ذلك تتنافس الجامعات في المملكة العربية السعودية على تطوير مخرجاتها البشرية عن طريق تعزيز مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية، وفي سبيل تحقيق ذلك هيأت كافة الوسائل والإمكانات البيئية الداعمة لتحسين الممارسات التعليمية التي تساعد أعضاء هيئة التدريس لتوفير أفضل الفرص للطلبة ليصبحوا مبدعين.

وللحصول على متعلم مبدع لابد من تدريبه على الإبداع من خلال توفير بيئة تعليمية تساعدهم على تحريك طاقاته العقلية التي تصب في حل المشكلات ومواجهة المواقف والسبيل إلى ذلك هو استخدام استراتيجيات ومداخل ونماذج تساعده على توليد الأفكار لأي موقف أو مشكلة تواجههم ثم مراجعتها وتقييمها، وهذا ما ذكره السباب (2022) إن تعليم الإبداع يحتاج إلى استخدام اساسيات وأساليب التفكير الإبداعي في حل المشكلات، فالدماغ البشري مبرمج لكي يكون مبدعا من خلال تفحصه لحل المشكلات والقضايا التي تعترضه، وأورد بيغوتو وكوفمان (2017) أن المعلمين يستعملون لتعزيز الإبداع لدى المتعلمين طرقاً مثل التخيل والتصور والمجاز وغيرها.

لذا فإن تضمين المحتوى المقرر أنشطة عبر عمليات التدريس تشتمل على مشكلات تلامس واقع المتعلم من خلال استخدام النماذج والاستراتيجيات التي تثير التفكير يحفز عقله ويوجهه نحو حل هذه المشكلات وبالتالي الإبداع في هذه الحلول، هذا من شأنه تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين والتي تشتمل على الإبداع وحل المشكلات.

والدراسات الاجتماعية مجال خصب بالعديد من المشكلات الطبيعية والبشرية على اختلاف أنواعها، ويسعى التربويون إلى مساعدة المتعلم على التسلح بالطرق التي تمكنه من مواجهة تلك المشكلات وحلها في المجتمع حوله، ويذكر إبراهيم (1990) أن الاجتماعيات تزود المتعلمين بكثير من المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وتحفزه نحو المشاركة في حل التحديات والمشكلات التي تواجهه.

وفي هذا السياق يذكر منسي (1999) أن أحد أهداف الدراسات الاجتماعية هي مساعدة الأفراد لكي يكونوا قادرين على وضع الحلول المناسبة لمشكلاتهم الفردية والجماعية في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتتعدد المداخل والأساليب والنماذج التي تساعد على الإبداع وحل المشكلات من بينها مداخل التفكير ومنها التفكير التصميمي الذي يعد الذي نهجاً جديداً في إعداد متعلم قادر على التعامل مع المواقف والمشكلات بطرق غير تقليدية من خلال البحث عن الحلول والبدائل التي تتميز بالجدة ويسير في خطواته المتعلم بطريقة متسلسلة في خطوات علمية بدءاً من الشعور بالمشكلة وصولاً لحلها الإبداعي وهذا يجعله متحمساً للاكتشاف وحل المشكلات، وذكرت الطويرقي (2024) أن التفكير التصميمي يطبق في التعليم كنهج للتعلم يركز على تنمية الجانب الإبداعي لدى المتعلم ويجعله قادراً على الانخراط في تحدياته وتعزيز حل المشكلات للحصول على نتيجة مستقبلية أفضل، وأيضاً ذكر الفولي (2022) أنه طريقة تفكير تنمي قدرة الطالب على التعاطف عند الشعور بالمشكلة وتحديدها، والإبداع في توليد الأفكار والحلول وترجمتها في نموذج أولي لحل تلك المشكلة ثم اختبار النموذج بهدف التوصل إلى الحل الملائم.

وهذا ما أشار إليه شواهين (2021) يزود التفكير التصميمي الأفراد بأساليب إبداعية لحل المشكلات المعقدة والتفكير فيما وراء المعرفة والعمل الجماعي من خلال السير في عدد من النماذج وهي: نموذج سايمون، ونموذج براون ونموذج (IDEO) والنموذج الماسي ونموذج ستانفورد.

ولأهمية هذا النوع من التفكير عُقدت المؤتمرات والندوات حوله لطرح مستقبله ومناهجه والتحديات التي تواجه تطبيقه منها مؤتمر التفكير التصميمي الأول في العالم العربي عام (2021)، وندوة التفكير التصميمي (2025) بعنوان (التفكير التصميمي بوابة نحو حلول مبتكرة).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات التربوية أهمية تبني التفكير التصميمي في العملية التعليمية والتي أثبتت نتائجها فاعليته في التدريس وتنمية المهارات المختلفة منها دراسة العمري (2016) ودراسة رزق (2018) ودراسة عبد العال وفؤاد (2019) ودراسة عيد (2021).

وبما أن الدراسات الاجتماعية مجال خصب بالعديد من المشكلات البيئية وغيرها وتتطرق لسبل علاجها باختلاف أنواعها، ولما لهذا النوع من التفكير القدرة على تطوير الأفكار بالبحث عن الجديد فيها وتعزيز المهارات المختلفة لدى المتعلم من خلال الخطوات العلمية التي تقود الدماغ للتفكير، جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية وحدة تعليمية مقترحة وفق التفكير التصميمي في تنمية القدرة على الابداع وحل المشكلات الإبداعي لدى طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى.

مشكلة الدراسة

ازداد اهتمام علماء التربية بالإبداع والمبدعين؛ لارتباطه بتقدم الدول والمجتمعات، فلا يمكن تحقيق هذا التقدم دون تطوير القدرات الابداعية عند المتعلم ومساعدته على حل المشكلات التي تواجهه، من هذا المنطلق يحتاج خريجي التعليم العالي إلى العديد من المهارات التي تخولهم ليصبحوا مبدعين في سوق العمل وفي حياتهم بشكل عام.

وقد اظهرت نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بالإبداع كدراسة عرب (2019) أن درجة ممارسة جامعة تبوك لدورها في تنمية الابداع لدى الطلبة كانت ضعيفة من وجهة نظرهم، ودراسة الأحمدي (2023) التي توصلت إلى أن النمط السائد للتفكير في معظم الجامعات تقليدي ولا يعمل على تنمية الإبداع لدى الطلبة، وفيما يتعلق بمهارات حل المشكلات فقد توصلا

دراسة الجبيلي (2013) ان مستويات مهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين كانت متوسطة، وهذا يعطي مؤشراً لحاجة الطلبة في هذه المرحلة لتنمية قدراتهم في مجال الإبداع في كافة المجالات ومنها المنهج والاستراتيجيات التدريسية؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن فاعلية الوحدة المقترحة التي تم تصميمها وتخطيط موضوعاتها وأنشطتها وفق التفكير التصميمي في تنمية القدرة على الابداع وحل المشكلات الإبداعي لدى الطالبات، وقد تم صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية وحدة تعليمية مقترحة وفق التفكير التصميمي في تنمية القدرة على الابداع وحل المشكلات الإبداعي لدى طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى؟

فرضيات الدراسة

انبثق من السؤال الرئيسي الفرضيات التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(a \leq 0,05)$ بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على الابداع عند مهارة (الأصالة – الطلاقة –المرونة) لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(a \leq 0,05)$ بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات الإبداعي عند مهارة (التوجه العام – تعريف المشكلة –توليد البدائل – اتخاذ القرار –والتقييم) لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(a \leq 0,05)$ بين الدرجة الكلية لمقياس القدرة على الابداع والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الابداعي لدى الطالبات بعد تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة.

أهداف الدراسة

- الكشف عن فاعلية التفكير التصميمي في تنمية القدرة على الابداع لدى طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى بعد تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة.
- الكشف عن فاعلية التفكير التصميمي في حل المشكلات لدى طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة بجامعة أم القرى بعد تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس القدرة على الابداع والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الابداعي لدى الطالبات بعد تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة.

أهمية الدراسة

الجانب النظري:

- مسايرة الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية التي تنادي بالاهتمام بمجال التفكير في التدريس من خلال تناول التفكير التصميمي بالدراسة.
- الربط بين الدراسات الاجتماعية والتفكير التصميمي والإبداع وحل المشكلات.
- تناول شريحة مهمة في المجتمع يرتكز عليها بناء الوطن وتنمية المجتمع من خلال تدريبهن على التفكير بطرق إبداعية من خلال خطوات التفكير التصميمي.

الجانب التطبيقي:

- تقدم دليل لتدريس وحدة تعليمية مقترحة بعنوان (المشكلات البيئية) وفق نموذج التفكير التصميمي من الممكن اضافتها في توصيف مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة.
- توجه نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات إلى أهمية استخدام نماذج التفكير التصميمي في التدريس.
- تفتح أفاق طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة إلى طريقة جديدة للنظر إلى المشكلات المحيطة بهن من خلال الانخراط في الأنشطة المصممة في الوحدة المقترحة.
- توجه نتائج هذه الدراسة المعنيين بتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في كلية التربية إلى عرض موضوعات هذه المقررات وفق التفكير التصميمي.
- توجه الباحثين في مجال التربية إلى إجراء دراسات مشابهة تستند على التفكير التصميمي في متغيرات تابعة أخرى.

حدود الدراسة

- **البعد الموضوعي**: اقتصرت هذه الدراسة على استخدام نموذج من نماذج التفكير التصميمي وهو ستانفورد (D. School) في تصميم وحدة تعليمية مقترحة بعنوان: (المشكلات البيئية) وتم الاقتصار على المشكلات البيئية التالية:(الثلوث الهوائي، التلوث المائي، التلوث الزراعي) بالاستعانة بمرجع (المشكلات البيئية المعاصرة – الأسباب، الآثار، والحلول) تأليف: محمد إبراهيم شرف (2020)، وتطبيقها على طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة، لقياس مهارات الإبداع المتمثلة في مهارة: (الأصالة – الطلاقة –المرونة)، ومهارات حل المشكلات الإبداعي المتمثلة في مهارة: (التوجه العام – تعريف المشكلة –توليد البدائل – اتخاذ القرار –والتقييم).

- **البعد البشري:** جميع طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة.، المستوى الثاني للعام الدراسي 1446-2025.
- **البعد الزماني:** التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1446- 2025.
- **البعد المكاني:** مكة المكرمة- جامعة أم القرى.

مصطلحات الدراسة

١- التفكير التصميمي

عُرّف إجرائياً بأنه: نموذج من نماذج التدريس تستخدمه طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة في دراسة وحدة (المشكلات البيئية) باستخدام مجموعة من العمليات العقلية التي تسير في خمس مراحل وهي:(التعاطف، والتحديد، وتوليد الأفكار، والنموذج الأولي، والاختبار).

٢- القدرة على الابداع

يمكن تعريفها إجرائياً بأنها: إمكانية طالبات مقرر الدراســـات الاجتماعية في الطفولة المبكرة على أداء المهام المرتبطة بوحدة (المشكلات البيئية) بشكل مختلف ينتج عنه ناتج إبداعي سواء أكان فكرة أو شيء مادي، يتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وتقاس بالدرجة التي سيحصلن عليها من خلال الإجابة على فقرات المقياس المخصص لهذا الغرض.

٣- حل المشكلات الإبداعي

تم تعريفها إجرائياً بأنها: الســـلوكيات المنظمة التي تحوي العديد من الخبرات والمعارف التي تســـتخدمها طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة عند مواجهة العوائق التي تمنعهن من تحقيق الأهداف المرتبطة بأنشطة وحدة (المشكلات البيئية) مما يشـــعرهن بالتوتر والحيرة ويدفعن إلى البحث عن طرق وبدائل جديدة غير مألوفة للتخلص من هذه الحالة في ضـــوء خبراتهن، والتي تقاس من خلال الإجابة على مقياس حل المشكلات الإبداعي المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري

المحور الأول- التفكير التصميمي

يعد التفكير التصـــميمي أحد أهم أنواع التفكير كونه ينمي الإبداع لدى المتعلم عن طريق فتح المجال أمامه لكي يتخيل ويطرح الحلول وينتقي من بينها الأفضل ويختبرها ويصل إلى نتيجة لحل الموقف أو المشكلة وما ينعكس على ذلك من زيادة ثقته في

نفسه وقدراته ويعزز من تفاعله مع بيئته، وهذا ما أشارت إليه الطويرقي (2024) يساهم التفكير التصميمي في تحليل المشكلات وإيجاد الأفكار وتجربتها خلال السير في مراحله بطريقة تنمي لدى المتعلم الابداع والابتكار.

مفهوم التفكير التصميمي

عرفه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي United Nations Development Programme (2017) بأنه" منهجية تقوم على إيجاد الحلول والابتكار المرتكز أساساً إلى الإنسان، حيث تضع المستفيدين في مركز العملية وتدعوهم إلى إيجاد حلول ملموسة من خلال القيام بخمس خطوات: الملاحظة، التصور، النمذجة، الاختبار، والتنفيذ" (ص. 5).

نماذج التفكير التصميمي

طرح التربويون عدداً من النماذج التي تقسم التفكير التصميمي إلى مراحل، ذكرها هاريس وأميروز (2020) وشواهين (2021) والطويرقي (2024) في الآتي:

١- نموذج سايمون: حلل التفكير التصميمي إلى سبع مراحل على هيئة سلسلة من الخطوات وهي:(التحديد، البحث، توليد الأفكار، النمذجة الاختيار، التنفيذ، والتعلم).

٢- نموذج براون: وصف التفكير التصميمي على أنه عبارة عن مساحات مشتركة دائرية وبناءً على حدد هذه المساحات في:(الإلهام، المحفز للبحث عن حلول، والتصور، وتوليد الحلول، والتنفيذ، واختبار الحلول وتجريبها)، وكل مشروع يمر بشكل متداخل خلال هذه المساحات.

٣- نموذج (IDEO): هو نموذج لإنشاء منتجات وخدمات تتمحور حول الانسان، ومجاله تقييم الأفكار وإطلاق المنتجات، وتتحدد مراحله في:(الاكتشاف، التفسير، توليد الأفكار، التجريب، والتطوير).

٤- النموذج الماسي المزدوج (Double Diamond): هو استراتيجية عامة لتصميم الأفكار، وتتحدد مراحله في:(الاكتشاف، التحديد، التطوير، والتسليم).

٥- نموذج ستانفورد (D. School): هي منهجية لتطبيق حل المشكلات الإبداعي، وتتحدد مراحله في خمس خطوات متسلسلة وهي:

- التعاطف: في هذه المرحلة يتم الاندماج والتعاطف مع الأشخاص المتصلين بالمشكلة والنظر إلى هذه المشكلة من وجهة نظرهم بالإضافة إلى جمع المعلومات.

- التحديد: تعد هذه المرحلة أهم مرحلة ففيها يتم تحديد المشكلة التي يواجهها الأشخاص وإعادة صياغتها في ضوء المعلومات التي تم جمعها.
- توليد الأفكار: تسعى هذه المرحلة إلى اقتراح مجموعة من الحلول لعلاج المشكلة وتخضع هذه الحلول إلى التحليل والتصنيف في ضوء معطيات مرحلتي (التعاطف والتحديد) بغية الوصول إلى الحل الملائم للتجربة.
- النموذج الأولي: في هذه المرحلة يتم ترجمة أفضل الحلول المقترحة إلى نماذج عملية أولية مثل: (المجسمات، الرسوم التخطيطية، والقصص وغيرها) تمهيداً لتجربة النموذج واختباره.
- الاختبار: تسعى هذه المرحلة إلى تجريب النموذج الأولي ومراجعة آلية عمله وتطويره في ضوء معطيات التغذية الراجعة.

يتضح من خلال النماذج السابقة اتفاقها على مجموعة من الخطوات التي يبدأ فيها المتعلم بتحديد الهدف ويختم بالوصول إلى نتيجة تنهي الموقف المحير الذي يواجهه، ومن جانب آخر نجد تركيز نموذج ستانفورد بشكل مباشر على تحديد المشكلة وصولاً لحلها.

المحور الثاني– الابداع

لقد أودع الله قدرة الإبداع في الإنسان وترك له أمر تنميته وصقله، وهنا يظهر دور المتعلم أو من يقوم بالعملية التعليمية، في اختيار الطرق التي تساعد هذا المتعلم على التمكن من أدوات الإبداع واستخدامها، ذكر جريفي (2019) أن المتعلم يصبح مبدعاً عندما يمارس الإبداع ويصبح أكثر مهارة، عن طريق التدريب باستمرار بشكل يومي ليحصل على النتائج، هذا الأمر سوف يبني ثقته في نفسه وإبداعه.

عرف تورانس (Torrance, 1980) الإبداع بأنه: "عملية إدراك المشكلات والفجوات أو الثغرات أو التناقضات أو عدم الاتساق في المعرفة المرتبطة بمجال ما من المجالات التي تحظى بتقدير الجماعة".

القدرات المكونة للإبداع:

تظهر القدرات الإبداعية على هيئة مهارات يمكن ملاحظتها في سلوكيات المتعلم، وتتعدد هذه القدرات التي يمكن أن يكتسبها لكي يصبح مبدعاً، وقد ذكرتها حسن (2014) والسباب (2022) في النقاط التالية:

- الطلاقة: هي القدرة على استدعاء أكبر قدر من البدائل المناسبة للمشكلة في فترة زمنية محددة، ولها مكونات فرعية وهي:(الطلاقة اللفظية، الطلاقة التعبيرية، طلاقة الرموز، طلاقة التداعي).
- المرونة: هي القدرة على انتاج بدائل مناسبة لموقف أو مشكلة تتميز بالتنوع واستعداد الفرد للتحرر من القصور، ولها نوعين هي:(المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية).
- الأصالة: هي القدرة على سرعة إنجاز أفكار تستوفي شروطاً معينة في موقف معين، مثل الأفكار النادرة والغير مباشرة والانتاجات القليلة الأصيلة، أي أفكار قليلة الشيوع.
- الحساسية للمشكلات: هي القدرة على إدراك مقدار الضعف في الموقف المثير، ورؤية المشكلات المتعددة في نفس الوقت من زوايا غير مألوفة تختلف عن الآخرين.
- إدراك التفاصيل: هي القدرة على تقديم تفصيلات متعددة للمشكلة أو الموقف، من خلال التوسع في الأفكار واضافة التحسينات.

يظهر مما سبق تعدد القدرات الإبداعية التي تساعد الفرد على الإبداع في كافة المجالات، فلا يمكن أن يطلق على أي موضوع إبداع إلا إذا امتلك أحد هذه القدرات.

خصائص المفكر المبدع:

لكي يتسم المتعلم بأنه مبدع لابد أن يتميز بعدد من الخصائص التي اتفق عليها المختصين، وقد أوردها العتوم وآخرون (2023) في الآتي:

- يميل إلى تحمل المسؤولية عن عمله، ويراجع وينقح ويعدل أفكاره التي تفشل.
- الميل نحو المواقف والمسائل المعقدة.
- يستقبل المعلومات دون تحيز.
- يتحمل الغموض والنهايات الواسعة والأسئلة غير المجابة.
- ينظر إلى النشاطات كأساليب لحل المشكلات.
- مرن في التفكير ويغامر إلى أبعد من الحلول المألوفة والشائعة.

- لا يقبل حل المشكلات المألوف.
- لديه ثقة بنفسه و بإنجازاته.
- يتسم بالفضول وحب الاستطلاع وسعة الأفق والخيال ودوام التساؤل لاختبار الأشياء ومعالجتها والطموح والدافعية الداخلية.
- يقدم على المخاطرة ومستعد لقبول النقد.
- يميل إلى الاعتماد على الذات.
- يدرك أن الأخطاء جزء من عملية التعلم وتقود إلى خطوة إضافية نحو النجاح.
- يقيم سلوكه بمعايير عالية.
- يحاول البحث عن الغير موجود بشكل نشط وفعال.
- منفتح على كل ما هو جديد.

يتضح من العرض السابق الصفات التي تميز المتعلم المبدع عن المتعلم النمطي، ويأتي هنا دور المعلم أو الأستاذ الجامعي في استخدام مختلف الطرق والوسائل التي يستطيع عن طريقها اكتشاف المتعلمين المبدعين، وتقديم المعلومات بطريقة تتناسب مع ابداعهم وتحفزهم للاستمرار.

المحور الثالث– حل المشكلات

يرى التربويون أن مهارة حل المشكلات مهمة في حياة المتعلم لأنها تعلمه كيف يواجه التحديات بطريقة منطقية فعَّالة مما ينعكس على حياته مستقبلاً، ويمكن تعلمها من خلال التدريب وإثارة المشكلات المرتبطة بمجال اهتمام المتعلم وبيئته التي حوله، وفي محاولته لحلها يكتسب العديد من الخبرات والمعارف، وفي هذا السياق ذكر المناعي (2017) أنه لابد للمتعلم مواجهة المشكلات التي تشغله وأن يمنح فرص تنمية المهارات التي يلزم تعلمها، ومن خلال الإجراءات التي يخوضها في حل المشكلة يكتسب الخبرات في حل المشكلات.

اكتساب مهارة حل المشكلات:

تساعد هذه المهارة المتعلم على الخروج من الحالة التي تؤرقه حيال أي موقف أو مشكلة، ولكي تسير بطريقة علمية لابد أن تتم بعدد من الخطوات أوردتها العقباوي (2019) والعياصرة (2020) في الآتي:

- تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها.
- الربط بين عناصر ومكونات المشكلة وخبرات المتعلم.
- تعداد البدائل والحلول الممكنة.
- التخطيط لإيجاد الحلول.
- تجريب الحل واختباره.
- تعميم نتائجه.
- نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة.

يظهر من السابق الخطوات التي لابد أن يمر بها المتعلم لكي يحل المشكلة، بدءاً من تحديدها ومروراً بطرح البدائل الممكنة للحل وتجريبها وصولاً للنتائج والتعميم.

خصائص المتعلم القادر على حل المشكلات:

هناك عدد من الخصائص العامة التي للمتعلم المتميز في حل المشكلات، وهي كما ذكرها المناعي (2017) في التالي:

- النظر بإيجابية تجاه المواقف الصعبة والمشكلات.
- الثقة بإمكانية التغلب على المشكلات.
- تجزئة المشكلة والأفكار المرتبطة بها إلى مكونات أكثر تفصيلاً.
- الحرص على الدقة وفهم الموضوع من جميع الاتجاهات.
- العمل بنشاط في جميع خطوات حل المشكلة.
- التأمل في الحلول المقترحة، وتجنب التسرع في الأحكام وإعطاء الاستنتاجات قبل الانتهاء من جميع الخطوات المستخدمة في حل المشكلة.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة التي ناقشت التفكير التصميمي جاءت دراسة طه (2018) بهدف معرفة فاعلية نموذج تدريسي قائم على مدخل التفكير التصميمي في تنمية بعض مهارات القرن 21 لدى الطالبة معلمة الجغرافيا، وأسفرت النتائج عن

وجود فروق دالة إحصـائياً بين التطبيق القبلي والبعدي لصـالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية النموذج القائم على التفكير التصميمي في تنمية بعض مهارات القرن 21 لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

وقدم الزبيدي (2020) دراسته بهدف الكشـف عن فاعلية تدريس وحدة تعليمية قائمة على التفكير التصـميمي في إكسـاب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأسـاسـية بالأردن، وبعد إجراء التحليل الإحصـائي للبيانات توصـلت نتائج الدراسـة إلى فاعلية الوحدة التعليمية القائمة على التفكير التصـميمي من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات المجموعتين في اختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير الإبداعي واختبار مهارات التفكير الناقد لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة المطيعي (2021) إلى الكشـف عن أثر تطبيق نماذج التفكير التصـميمي على طالبات التعبئة والتغليف لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وبعد إخضـاع البيانات للتحليل الإحصـائي أظهرت النتائج أن منهجية التفكير التصـميمي هي استراتيجية تربوية ناجحة تنمي نشاط التفكير الإبداعي وتعزز المهارات الابتكارية وتنتج حلولاً تصميمية فريدة ومميزة.

وهدفت دراسـة الحوام (2023) التعرف على مفهوم التفكير التصـميمي ودوره في تعزيز الإبداع والابتكار في حل المشـكلات وغيرها من مهارات القرن الحادي والعشـرين، وإمكانيات تطبيق منهجيته لدى دارسـي الخزف في كليات الفنون وفق نموذج جامعة سـتانفورد، وبعد تحليل البيانات توصـلت النتائج إلى فاعلية التفكير التصـميمي في تعزيز الإبداع والابتكار وحل المشكلات وغيرها من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات قسم التربية الفنية.

وجاءت دراسـة Cheng & Mei & Yen & Chiung (2023) بهدف تعزيز كفاءة الطلاب في حل المشـكلات، مما يهيئهم لمواجهة القضـايا المتشـابكة وتضـارب القيم وعدم وجود صـياغة محددة كون التفكير التصـميمي نهجاً مركزاً على تفاعل الطالب والمعلم في البيئة التعليمية، ونتجت الدراسة إلى أن التفكير التصـميمي يتيح للطلاب مواجهة المواقف الغامضة وغير الناجحة بسهولة من خلال الخطوات الخمس للنموذج لحل المشكلات المعقدة.

وتقصت دراسة الدوسري والعبد الكريم (2024) قياس أثر وحدة تعليمية مستندة على التفكير التصميمي في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصـف الأول الثانوي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مهارات التفكير الإبداعي بين مجموعتي الدراسـة لصـالح المجموعة التجريبية عند مهارة: (الطلاقة والمرونة والأصـالة على حدة) وفي مهارات التفكير الإبداعي بشكل عام.

أما فيما يتعلق بالدراسات في مجال الإبداع وحل المشكلات الإبداعي جاءت دراسة محمد (2018) بهدف تنمية القدرة على حل المشكلات الاقتصادية المعاصرة ومهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختباري حل المشكلات الاقتصادية المعاصرة ومهارات التفكير التأملي.

وهدفت دراسة نزال وعبد النبي (2018) إلى التعرف على أنموذج اوزبورن في القدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار حل المشكلات.

وقدم جاسم وميرزا (2019) دراستهما بهدف التعرف على أثر استراتيجيات الإبداع الجاد في حل المشكلات ابداعياً لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات، وأسفرت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار حل المشكلات ابداعياً.

وهدفت دراسة الجهني (2021) الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مشروع 2061 (SFAA) في تنمية مهارات تحفيز الإبداع العلمي وفهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، وبعد الحصول على النتائج أتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي لمعلمي العلوم الطبيعية لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات في المنهج شبه التجريبي، واتفقت مع دراسة الزبيدي (2020) والمطيعي (2021) والحوام (2023) والدوسري والعبد الكريم (2024) في استخدام التفكير التصميمي كمتغير مستقل، كما اتفقت مع دراسة الزبيدي (2020) والمطيعي (2021) والحوام (2023) والدوسري والعبد الكريم (2024) في المتغير التابع المتمثل في الابداع، واتفقت مع دراسة Cheng & et al (2023) في متغير حل المشكلات، بينما اتفقت مع دراسة طه (2018) والحوام (2023) في متغيري الإبداع وحل المشكلات، واتفقت مع دراسة محمد (2018) وعبد النبي (2018) وجاسم وميرزا (2019) في المتغير التابع حل المشكلات، بينما اتفقت الدراسة الأخيرة معها في حل المشكلات والإبداع، واتفقت هذه الدراسة

مع دراسة المطيعي (2021) والحوام (2023) في المرحلة الجامعية، واختلف الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في التخصص المطبق عليها (الجغرافيا)، وفي المقرر (الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة).

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة: تمت الاستفادة من هذه الدراسات من عدة جوانب تمثلت في: تحديد المشكلة بعد إجراء المقارنات بين الدراسات فيما يتعلق بالمتغير المستقل والمتغيرات التابعة والمرحلة الدراسية، وتدعيم الدراسة بعدد من نتائج هذه الدراسات، والاطلاع على الأدوات والأساليب الإحصائية المناسبة.

إجراءات الدراسة

١– منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبة التجريبي ذو التصميم القبلي/ البعدي؛ لتحقيق هدف الدراسة.

٢– مجتمع الدراسة: تكون من جميع طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة، المستوى الثاني للعام الدراسي 1446- 2025.

٣– عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من طالبات مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة، ومثلت شعبة (1) المجموعة التجريبية، بينما مثلت شعبة (2) المجموعة الضابطة وقد بلغ عددهن (50) طالبة، وتم اختيارهن بطريقة قصدية.

٤– أدوات ومواد الدراسة

أ– دليل الوحدة: تم اعتماد نموذج ستانفورد (D. School) في التفكير التصميمي بمراحله الخمس: (التعاطف، التحديد، توليد الأفكار، النموذج الأولي، والاختبار)، وتم تحديد المشكلات البيئة التالية:(الثلوث الهوائي، التلوث المائي، التلوث الزراعي)، وعرضها في موضوعات؛ لبناء وحدة (المشكلات البيئية) بالاستعانة بمرجع (المشكلات البيئية المعاصرة – الأسباب، الآثار، والحلول)، وقد تضمنت الوحدة جميع العناصر من تعليمات وأهداف وطرق تدريس ووسائل وأنشطة تعليمية وفق النموذج المعتمد في التصميم وقائمة مراجع، ويتضمن الدليل:

- **أهداف الوحدة:** وتضمنت الأهداف التعليمية والإجرائية.
- **طرق التدريس:** وشملت كافة الطرق المساعدة في تطبيق الوحدة كـ: (حل المشكلات، العصف الذهني، المناقشة).
- **الوسائل التعليمية:** وتضمنت جميع الوسائل المعينة من جهاز حاسب آلي وداتا شو، وانترنت، وأوراق عمل للطالبات لحل الأنشطة والتقييم.

- **الأنشطة التعليمية:** وتضمنت كافة الأنشطة المصممة وفق التفكير التصميمي على هيئة تحديات ومشكلات.
- **خطوات التدريس:** وشملت تطبيق مراحل التفكير التصميمي حسب نموذج ستانفورد (D. School) والذي يشمل على: (التعاطف، التحديد، توليد الأفكار، النموذج الأولي، والاختبار)، حيث يتم فيها تحديد المشكلات البيئية، وجمع المعلومات عن هذه المشكلات، وصياغة المشكلات في عبارات، وتحديد أسباب المشكلات، صياغة فرضيات وبدائل كحلول لتجاوز المشكلات، وتجربة الحلول.
- **التقويم:** من خلال الأنشطة الختامية الفردية والجماعية.
- **المراجع:** تضنت الوحدة قائمة بأهم المراجع المستخدمة في إعداد الوحدة المقترحة.

ب– مقياس القدرة على الإبداع: أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف قياس مهارات الإبداع لدى العينة في المهارات التالية:(الأصالة، الطلاقة، والمرونة)، بعد الاطلاع على المراجع التي أعدت مقاييس للإبداع ومنها العصيمي (2016) والعنزي (2020) وأبو أسعد (2023)، وقد تضمن المقياس تعليمات متعلقة بكيفية الإجابة عليه موجهه للطالبات، وتم صياغة عدد من العبارات التي تحقق مدى توفر المهارات لدى العينة من عدمها وقد احتوى المقياس على (30) عبارة، واستخدم مقياس ليكرت الثلاثي Likert Scales : (غالباً – أحياناً – أبداً)، ويقابلها من الدرجات: (3-2-1) للحصول على الاستجابات أمام كل عبارة.

حساب الصدق: قدمت الباحثة المقياس بصورته الأولية لعدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين بالتربية والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء رأيهم في المقياس والتأكد من مدى انتماء كل عبارة للمهارة المحددة:(الأصالة، الطلاقة، والمرونة)، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارة، وأي مقترحات يرونها مناسبة، وبعد جمع التحكيم، تم التعديل وفق مرئياتهم التي تضمنت أعادة صياغة بعض العبارات ودمج الآخر بحيث أصبحت (27) عبارة وتقسيم المقياس حسب المهارات الثلاث للإبداع.

حساب الثبات: تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Crunbach، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (1): ثبات مقياس القدرة على الإبداع

ثبات المقياس	معامل ألفا كرونباخ Alpha Crunbach
القدرة على الإبداع	0,81

يوضح الجدول السابق حساب معامل ثبات مقياس القدرة على الإبداع فقد جاءت قيمة الثبات (0,81)، وتدل هذه القيمة على ثبات المقياس؛ لقربها من واحد صحيح.

التطبيق الاستطلاعي لمقياس القدرة على الإبداع:

تم تطبيق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة شملت (26) طالبة من طالبات قسم الطفولة المبكرة، لحساب الزمن المناسب للتطبيق والتعديل على بعض العبارات الغير واضحة، وبعد الانتهاء تم إخراج الصورة النهائية لمقياس القدرة على الإبداع، وحساب زمن التطبيق بـ (15) دقيقة.

ج_ مقياس حل المشكلات الإبداعي: تم بناء المقياس لتحقيق هدف الدراسة، وفيه تمت مراعاة الخطوات اللازمة للإعداد من مراجعة بعض الأدبيات التي تناولت إعداد المقاييس والاختبارات ومنها الخواجا (2003) والحربي (2014) وأبو أسعد (2023)؛ للاستفادة منها في إعداد المقياس، وتقسيم محاوره إلى خمس مهارات كل مهارة يندرج تحتها عدد من العبارات المعبرة عنه، وهي: (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، والتقييم)، واحتوى على (30) عبارة واستخدام مقياس ليكرت الثلاثي Likert Scales : (غالباً – أحياناً – أبداً)، ويقابلها من الدرجات: (3-2-1)، واشتمل المقياس على تعليمات للعينة لطريقة الإجابة عليه.

حساب الصدق: تم تقديم مقياس حل المشكلات الإبداعي لمختصين في التربية والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء رأيهم في المقياس والتأكد من مدى انتماء كل عبارة للمهارة المحددة وهي: (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، والتقييم)، والاطلاع على الصياغة اللغوية للعبارة، وأي مقترحات أخرى، وقد تم التعديل وفق مقترحاتهم التي تضمنت أعادة صياغة بعض العبارات.

حساب الثبات: تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Crunbach، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (2): ثبات مقياس حل المشكلات الإبداعي

ثبات المقياس	معامل ألفا كرونباخ Alpha Crunbach
حل المشكلات الإبداعي	0,78

يوضح الجدول السابق حساب معامل ثبات مقياس حل المشكلات الإبداعي، وقد بلغت قيمة الثبات (0,78)، وهي قيمة تدل على ثبات المقياس وتعتبر مناسبة لأغراض الدراسة.

التطبيق الاستطلاعي لمقياس حل المشكلات الإبداعي:

طبقت الباحثة المقياس على العينة الاستطلاعية التي شملت (26) طالبة من طالبات قسم الطفولة المبكرة، بغرض حساب الزمن المناسب للتطبيق والتعديل على بعض العبارات الغير واضحة، وبعد الانتهاء تم إخراج الصورة النهائية لمقياس حل المشكلات الإبداعي، وتم حساب زمن التطبيق بـ (20) دقيقة.

التطبيق القبلي: تم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة، وبعد جمعها تم استخدام اختبار (T.Test) لعينتين مستقلتين؛ للتأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة قبل التطبيق، وتظهر النتائج في الجدول أدناه:

جدول (3): نتائج تائج اختبار (T.Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس القدرة على الإبداع ومقياس حل المشكلات الإبداعي

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
مقياس القدرة على الإبداع	الضابطة	25	18,830	1,125	1,308	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	25	19,170	1,073		
مقياس حل المشكلات الإبداعي	الضابطة	25	21, 261	4,143	1,372	
	التجريبية	25	22,562	4,651		

يُظهر الجدول السابق تقارب المتوسطات الحسابية بين مجموعتي الدراسة في مقياس القدرة على الإبداع القبلي ومقياس حل المشكلات الإبداعي القبلي، ويتضح أيضاً تدني قيمة (ت) في المقياسين، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ≤ a (0,05)، وبذلك يتأكد تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عدم وجود فروق في الأداء القبلي بين متوسطات درجاتهن قبل البدء في التطبيق.

التطبيق البعدي: بعد الانتهاء من ضـــبط التطبيق القبلي لأدوات الدراســـة، تم تقديم الوحدة المقترحة للطالبات في المجموعة التجريبية، وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق مقياس القدرة على الإبداع ومقياس حل المشكلات الإبداعي على المجموعتين بغية التوصل للنتائج.

٥- الأساليب الإحصائية المستخدمة

اعتمدت الدراسة في تحليل بياناتها على اختبار (ت) للعينات المستقلة (T.Test)؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون؛ للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدرجات الكلية لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على الإبداع ومقياس حل المشكلات الإبداعي، ومعادلة مربع إيتا ($\eta 2$)؛ لاستخراج حجم تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة، وطريقة ألفا كرونباخ Alpha Crunbach؛ لحساب الثبات.

نتائج الدراسة

نتائج اختبار الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين متوســـطات درجات الطالبات بالمجموعتين الضـــابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على الابداع عند مهارة (الأصـــالة – الطلاقة –المرونة) لصـــالح المجموعة التجريبية، وتم التحقق من صحة هذه الفرضية على النحو التالي:

جدول (4) نتائج اختبار (T.Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوســـــطات درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على الإبداع عند مهارة (الأصالة – الطلاقة –المرونة)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأصالة	الضابطة	25	8,058	0,725	32,350	دالة إحصائياً
	التجريبية	25	13,342	0,639		
الطلاقة	الضابطة	25	7, 971	0,785	30,565	
	التجريبية	25	13,372	0,690		
المرونة	الضابطة	25	7,970	0,748	32,357	
	التجريبية	25	13,370	0,650		
الدرجة الكلية	الضابطة	25	24,000	1,160	61,004	

	التجريبية	25	40,087	1,043		

الجدول السابق يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على الإبداع عند مهارة (الأصالة – الطلاقة –المرونة) على حدا وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ناتج عن تأثير المتغير المستقل المتمثل في التفكير التصميمي.

وتأسيساً على ما سبق تم قبول الفرضية الموجهة التي نصت على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى a ($0,05 \geq$) بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على الابداع عند مهارة (الأصالة – الطلاقة –المرونة) لصالح المجموعة التجريبية.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسة الزبيدي (2020) ودراسة المطيعي (2021) ودراسة الحوام (2023) ودراسة الدوسري والعبد الكريم (2024) التي أثبتت فاعلية استخدام التفكير التصميمي في تنمية الإبداع ووجود الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تطبيق الوحدة المقترحة المصممة وفق نموذج ستانفورد (D. School) أحد نماذج التفكير التصميمي في خطوات متسلسلة بدءاً من التعاطف والتحديد ثم توليد الأفكار مروراً بالنموذج الأولي ووصولاً إلى الاختبار، وما تضمنته من أفكار في تصميم الأنشطة لموضوعات الوحدة دفعت الطالبات إلى التفكير بطريقة تشعرهن بالحماس وتحفز لديهن مهارات الإبداع عن طريق طلب تقديم أفكاراً جديدة تمتاز بالأصالة، والمنافسة بطرح أكبر عدد من البدائل للموقف الذي أمامهن والتعامل معها بمرونة.

وقد تم ملاحظة ذلك أثناء التطبيق من قناعة الطالبات بأهمية الإبداع والمناقشات التي كانت تتم بينهن داخل كل مجموعة أثناء حل الأنشطة والبعد عن الأخذ بالأفكار التقليدية والسعي لتقديم أفكار جديدة عن طريق التفكير خارج الصندوق.

وهذا ما أشارت إليه الطويرقي (2024) يؤدي التفكير التصميمي إلى توجيه القدرات العقلية نحو ابداع أفكار أصيلة والشجاعة في العمل على تنفيذها، فممارسة التفكير بآليات هذا النوع من التفكير يساعد في نمو القدرات الإبداعية لدى المتعلمين.

وتم استخدام معادلة مربع إيتا ($\eta 2$)؛ لاستخراج حجم الأثر للتفكير التصميمي على القدرة على الابداع وتظهر النتائج في الجدول (5):

جدول (5): حجم الأثر للتفكير التصميمي على القدرة على الابداع

المتغير المستقل	المتغير التابع	مربع إيتا ($\eta 2$)	حجم التأثير
التفكير التصميمي	القدرة على الابداع	0.89	كبير

يتضح في مضمون الجدول السابق مقدار حجم تأثير التفكير التصميمي على القدرة على الإبداع، حيث جاءت قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) (0.89) وهذه القيمة تُشكل حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على التابع.

نتائج اختبار الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات الإبداعي عند مهارات: (التوجه العام – تعريف المشكلة –توليد البدائل – اتخاذ القرار –والتقييم) لصالح المجموعة التجريبية، وتم التحقق من صحة هذه الفرضية على النحو التالي:

جدول (6) نتائج اختبار (T.Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات الإبداعي عند مهارات (التوجه العام – تعريف المشكلة – توليد البدائل – اتخاذ القرار –والتقييم)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوجه العام	الضابطة	25	6,38	2,68	14,62	دالة إحصائياً
	التجريبية	25	14,13	2,18		
تعريف المشكلة	الضابطة	25	5, 41	1,64	19,29	
	التجريبية	25	11,09	1,04		
توليد البدائل	الضابطة	25	4,66	1,85	18,89	
	التجريبية	25	13,39	2,42		
اتخاذ القرار	الضابطة	25	4,41	1,60	15,77	
	التجريبية	25	10,07	1,73		
التقييم	الضابطة	25	3,52	1,20	17,38	
	التجريبية	25	9,59	1,93		
	الضابطة	25	24,43	4,41	35,64	

الدرجة الكلية	التجريبية	25	58,18	4,38		

الجدول السابق يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات الإبداعي عند مهارات (التوجه العام – تعريف المشكلة –توليد البدائل – اتخاذ القرار –والتقييم) على حدا وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

وتأسيساً على ما سبق تم قبول الفرضية الموجهة التي نصت على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى a ($0,05 \geq$) بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات الإبداعي عند مهارات (التوجه العام – تعريف المشكلة –توليد البدائل – اتخاذ القرار –والتقييم) لصالح المجموعة التجريبية.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسة الحوام (2023) ودراسة Cheng & et al (2023) التي أثبتت فاعلية استخدام التفكير التصميمي في حل المشكلات.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طريقة تدريس الوحدة المقترحة باستخدام التفكير التصميمي الذي أتاحت خطواته للطالبات مجالاً للمناقشة حول المشكلات البيئية المتضمنة فيها، من خلال مواقف ومشكلات صممت بطريقة تضع الطالبات في موقف محير يتطلب منهن استخدام قدراتهن العقلية لكي يتجاوزنها بالاستعانة بخبراتهن السابقة، ومحاولة حلها بطريقة تعتمد على خطوات متسلسلة بدءاً من التعاطف مع المشكلة مروراً بجميع خطوات النموذج المعتمد في التفكير التصميمي إلى اختبار حلها عن طريق التفكير بكافة الحلول الممكنة، والنظر إلى هذه الحلول بمنطق مختلف عن حلولها السابقة التي أدت إلى تكرار مثل هذه المشكلات بهدف التوصل إلى حلول تمتاز بالإبداع بمنظور جديد غير مألوف يساهم في انتاج حلول إبداعية للمشكلات المطروحة بالإضافة لإعادة النظر في الحلول بعد تطبيقها استنادا على مدى نجاحها.

وهذا ما ذكره الزبيدي وبني خلف (2020) إن توظيف التفكير التصميمي في عرض المحتوى بصورة مشكلات يثير اهتمام المتعلمين ويجعلهم يستخدمون معارفهم السابقة في حلها، وما ينتج عن ذلك من تطوير مهاراتهم الإبداعية.

وتم استخدام معادلة مربع إيتا ($\eta 2$)؛ لاستخراج حجم الأثر للتفكير التصميمي على حل المشكلات الإبداعي وتظهر النتائج في الجدول (7):

جدول (7): حجم الأثر للتفكير التصميمي على حل المشكلات الإبداعي

المتغير المستقل	المتغير التابع	مربع إيتا ($\eta 2$)	حجم التأثير
التفكير التصميمي	حل المشكلات الإبداعي	0.84	كبير

يتضح في مضمون الجدول السابق مقدار حجم تأثير التفكير التصميمي على حل المشكلات الإبداعي، حيث جاءت قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) (0.84) وهذه القيمة تُشكل حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على التابع.

نتائج اختبار الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين الدرجة الكلية لمقياس القدرة على الابداع والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الابداعي لدى الطالبات بعد تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة، وتم التحقق من صحة هذه الفرضية على النحو التالي:

جدول (8) نتائج معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين القدرة على الإبداع وحل المشكلات الإبداعي في التطبيق البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية

الدرجات الكلية لطالبات المجموعة التجريبية	قيمة معامل الارتباط	اتجاه الارتباط	مستوى الدلالة
مقياس القدرة على الإبداع	0,87	ارتباط طردي موجب	دالة إحصائياً
مقياس حل المشكلات الإبداعي			

يظهر من الجدول السابق العلاقة الارتباطية الطردية الموجبة الدالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على الابداع والدرجة الكلية لهن في مقياس حل المشكلات الإبداعي، وهذا يعني أنه كلما نمت مهارات الابداع لدى الطالبات نمت مهارات حل المشكلات الإبداعية لديهن.

وتأسيساً على ذلك تم قبول الفرضية الموجهة التي نصت على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين الدرجة الكلية لمقياس القدرة على الابداع والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الابداعي لدى الطالبات بعد تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسة طه (2018) التي أثبتت فاعلية استخدام التفكير التصميمي في الإبداع وحل المشكلات الإبداعي كأحد مهارات القرن 21.

وتعزو هذه النتيجة إلى تكرار الأنشـطة التي تحوي عرض مشـكلات بيئية في كل الموضـوعات في الوحدة بآلية تتطلب تنفذها بطرق قائمة على مهارات إبداعية، هذا الأمر جعل هناك نوعا من الربط لدى الطالبات بين الإبداع وحل المشـكلات بطريقة إبداعية، من ذلك نستنتج أنه كلما امتلكت الطالبة المهارات الإبداعية زادت لديها القدرة على حل المشكلات بطرق غير مألوفة، وهذا ما ذكره السباب (2022) أن هناك علاقة بين الإبداع وحل المشكلات، حيث أن وجود مشكلة امام المتعلم تجعله يشعر بعدم الارتياح والتوتر والقلق الذي يحفزه للبحث عن بدائل لحلها.

وفي السياق نفسه ذكر المناعي (2017) أن من يمارسون حل المشكلات بنجاح يمتازون بالإبداع والمنطقية في النظر إلى المواقف والأحداث والمهام، أي أنه يتم التفكير في الإبداع كنوع من عملية حل المشكلات.

ملخص النتائج

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين متوسـطات درجات الطالبات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على الابداع عند مهارة (الأصـالة – الطلاقة –المرونة) لصـالح المجموعة التجريبية.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين متوسـطات درجات الطالبات بالمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس حل المشـكلات الإبداعي عند مهارات (التوجه العام – تعريف المشـكلة –توليد البدائل – اتخاذ القرار –والتقييم) لصالح المجموعة التجريبية.

٣. وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى ($a \leq 0,05$) بين الدرجة الكلية لمقياس القدرة على الابداع والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الابداعي لدى الطالبات بعد تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة.

توصيات الدراسة

١. تقديم موضوعات الدراسات الاجتماعية في ضوء مداخل التفكير تحديداً التفكير التصميمي.

٢. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في خطوات تطبيق التفكير التصميمي في التدريس.

٣. تضمين الوحدة التعليمية المقترحة (المشكلات البيئية) في توصيف مقرر الدراسات الاجتماعية في الطفولة المبكرة.

مقترحات الدراسة

١. إجراء دراســـات في التفكير التصـــميمي على متغيرات تابعة أخرى كبقاء أثر التعلم، والتخيل العلمي، والتعلم العميق، مهارات الفهم الجغرافي.

٢. إجراء دراســات مقارنة بين التفكير التصــميمي وأنواع التفكير الأخرى مثل: (التفكير الناقد، التفكير البصــري، التفكير الاستراتيجي، التفكير المستقبلي) في تنمية الإبداع وحل المشكلات.

٣. القيام بدراسات مماثلة على عينات مختلفة كطالبات المرحلة الثانوية والمتوسطة؛ للتمكن من تعميم النتائج.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، خيري علي. (1990). *المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق*. دار المعرفة الجامعية.

الأحمدي، تغريد جابر. (2023). تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في تنمية ثقافة الإبداع الفكري في مجالي التعليم والبحث العلمي في ضوء تجارب بعض الدول (دراسة مقارنة). *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، 2(197)، 478 - 528.

أبو أســـعد، أحمد عبد اللطيف. (2023). *دليل المقاييس والاختبارات النفســـية والتربوية*. ج2 (ط.2) . مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو أســـعد، أحمد عبد اللطيف. (2023). *دليل المقاييس والاختبارات النفســـية والتربوية*. ج3 (ط.2) . مركز ديبونو لتعليم التفكير.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2017). *التفكير التصميمي – دليل لنمذجة ولاختبار حلول أهداف التنمية المستدامة*. مؤسسة الاستشارات كوميت.

https://www.undp.org/ar/iraq/publications/altfkyr-altsmymy-dlyl-tdryby

بيغوتو، رونالد، وكوفمان، جيمس ســي. (2017). *رعاية الإبداع في غرفة الصــف الدراســي*. (محمود الوحيدي، ترجمة؛ ط1). العبيكان. (2015).

جاسم، باسم محمد، وميرزا، حسن عيسى. (2019). أثر استراتيجيات الإبداع الجاد في حل المشكلات ابداعياً لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات. *مجلة نسق*، (22)، 379-405.

الجبيلي، أحمد يحي. (2013). الفروق المعرفية بين طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مستوى مهارات حل المشكلات حسب عدد من المتغيرات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (29). 79-122.

جريفي، هاربيت. (2019). *كيف أكون مبدعاً*. دار الساقي.

الجهني، سلطان مقبل. (2021). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مشروع 2061 (SFAA) في تنمية مهارات تحفيز الإبداع العلمي وفهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة*. [رسالة دكتوراه منشورة]، مكتبة الملك عبدالله بن عبد العزيز الجامعية، جامعة أم القرى.

الحربي، حمدان عوض. (2014). *مقاييس واختبارات نفسية وتربوية*. ج (3). دار المسيلة للنشر والتوزيع.

حسن، هناء رجب. (2014). *التفكير برامج تعليمة وأساليب قياسه*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع.

الحوام، وسام علي. (2023). التفكير التصميمي كمدخل لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى دارسي الخزف بكليات الفنون، *مجلة الفنون والعلوم التطبيقية بجامعة دمياط*. *10*. (1). 51-78.

الخواجا، عبد الفتاح. (2003). *الاختبارات والمقاييس النفسية المستخدمة في الإرشاد والعلاج النفسي*، دار المستقبل للنشر والتوزيع.

الدوسري، سعد عبد الله، والعبد الكريم، راشد حسين. (2024). أثر وحدة تعليمية مستندة على التفكير التصميمي في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة الدراسات التربوية بجامعة دمنهور*. *16*(3). 809-852.

الزبيدي، نانسي عادل. (2020). *تصميم وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

الزبيدي، نانسي، وبني خلف، محمود. (2020). أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء التفكير الشكلي لديهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28* (6). 1045-1065.

رزق، حنان عبد الله. (2018). أثر استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (100). 223-240.

السباب، أزهار محمد. (2022). *الذكاء والإبداع*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

شرف، محمد إبراهيم. (2020). *المشكلات البيئية المعاصرة (الأسباب، الآثار، والحلول)*. دار المعرفة الجامعية.

شواهين، خير سليمان. (2021). *التفكير التصميمي لتحفيز الإبداع وحل المشكلات*. ركاز للنشر والتوزيع.

طه، مروة حسين. (2018). نموذج تدريسي قائم على مدخل التفكير التصميمي في تنمية بعض مهارات القرن 21 لدى الطالبات المعلمات شعبة جغرافيا بكلية البنات. *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، 28* (2). 55-90.

عبد العال، رشا محمود، وفؤاد، هبة فؤاد. (2019). منهج مقترح في العلوم قائم على التفكير التصميمي لتنمية الوعي الصحي والمهارات الحياتية لدى دارسي ما بعد محو الأمية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 43* (1). 14-108.

العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، وبشارة، موفق. (2023). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. (ط 10)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عرب، خالد عبر الرحمن. (2019). دور جامعة تبوك في تنمية الابداع لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *مجلة أبحاث كلية التربية بجامعة الحديدة، 2*(16). 369-400.

العقباوي، عبير عيد. (2019). *التفكير الإبداعي في حل المشكلات*. دار كنوز المعرفة العلمية.

العمري، عبد العزيز غازي، والعنزي، سالم مزلوه. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6*. (4). 68-81.

العنزي، هدى عادل. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإبداعي لدى الشباب بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 3* (44). 359-380.

العياصرة، وليد رفيق. (2020). *مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

عيد، سماح محمد. (2021). برنامج مقترح في علوم الأرض والفضـــاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتنمية التفكير التصـــميمي وبعض عادات العقل الهندســـية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية بجامعة ســـوهاج*. *88*(3)، 1576-1629.

مؤتمر التفكير التصـــميمي الأول في العـالم العربي عـام (2021)، 11 أكتوبر، أون لاين. https://dtcon.sabr-sp.com/first/index.html

الفولي، السـيد عبد الوهاب. (2022). فاعلية اسـتراتيجية التعلم القائم على المشـروعات في تحسـين جودة الصـناعات الغذائية والتفكير التصـــميمي لدى طلاب المرحلة الثانوية الزراعية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. *37* (1)، 730- 675.

محمد، محمد فتحي. (2018). فاعلية اسـتراتيجية التعلم المتمركز حول المشـكلة في تنمية القدرة على حل المشـكلات الاقتصـادية المعاصـرة ومهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين شـعبة الجغرافيا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصـورة*، *104*(2)، 833-876.

المطيعي، ميسـرة. (2021). أثر تطبيق نماذج التفكير التصـميمي على طالبات التعبئة والتغليف لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، *6*(29)، 411-432.

المناعي، شمسان عبد الله. (2017). *استراتيجيات التعلم الإبداعي*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

منسي، حسن. (1999). *مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*. ط2. دار الكندري.

ندوة التفكير التصـــميمي. (2025). *بعنوان (التفكير التصـــميمي بوابة نحو حلول مبتكرة)*. 20 أبريل. مبادرة العطاء الرقمي. https://ksaevent.com/events

نزال، حيدر وعبد النبي، وســـام. (2018). أثر أنموذج اوزبورن في القدرة على حل المشـــكلات في مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. *مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية*، (26)، 397-422.

هاريس، بول وأميروز، غافن. (2020). *التفكير التصميمي للتواصل البصري*. جبل عمان.

المراجع الأجنبية:

Cheng, An Tsai, Mei, Yi Winnie Song, Yen, Fen Lo, Chiung-Chuan Lo. (2023). Design thinking with constructivist learning increases the learning motivation and wicked problem-solving capability -An empirical research in Taiwan. *journal homepage*. *50*. http://www.elsevier.com/locate/tsc

Torrance.E. P. (1980). *Lessons About Giftedness Creativity From Anation of 115 Million Over*. Achievers Gifted Child Quarterly. 24. 1.

United Nations Development Programme. Youth Leadership Programme. (2017). *DESIGN Thinking* (A Guide for Prototyping and Testing Solutions for the Sustainable Development Goals). COMMITT.

Ibrāhīm, Khayrī ʻAlī. (1990). al-mawādd al-ijtimāʻīyah fī Manāhij al-Taʻlīm bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq. Dār al-Maʻrifah al-Jāmiʻīyah.

al-Aḥmadī, Taghrīd Jābir. (2023). Taṣawwur muqtaraḥ li-dawr al-jāmiʻāt al-Saʻūdīyah fī Tanmiyat Thaqāfat al-ibdāʻ al-fikrī fī Majālī al-Taʻlīm wa-al-Baḥth al-ʻIlmī fī ḍawʼ tajārib baʻḍ al-Duwal (dirāsah muqāranah). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʻat al-Azhar, 2 (197), 528-478.

Abū Asʻad, Aḥmad ʻAbd al-Laṭīf. (2023). Dalīl al-maqāyīs wālākhtbārāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah. j2 Ṭ (2) .. Markaz dybwnw li-taʻlīm al-tafkīr.

Abū Asʻad, Aḥmad ʻAbd al-Laṭīf. (2023). Dalīl al-maqāyīs wālākhtbārāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah. j3 Ṭ (2) .. Markaz dybwnw li-taʻlīm al-tafkīr.

Barnāmaj al-Umam al-Muttaḥidah al-Inmāʼī. (2017). al-tafkīr altṣmymy-Dalīl lnmdhjh wlākhtbār ḥulūl Ahdāf al-tanmiyah al-mustadāmah. Muʼassasat al-Istishārāt kwmyt.

Byghwtw, Rūnāld, wkwfmān, James Sī. (2017). Ri‘āyat al-ibdā‘ fī Ghurfat al-.(2015) .ṣaff al-dirāsī. (Maḥmūd al-Waḥīdī, tarjamat ; Ṭ1). al-‘Ubaykān.

Jāsim, Bāsim Muḥammad, wmyrzā, Ḥasan ‘Īsá. (2019). Athar Istirātījīyāt al-ibdā‘ al-jād fī ḥall al-mushkilāt abdā‘yan ladá ṭullāb al-ṣaff al-rābi‘ al-‘Ilmī fī māddat al-riyāḍīyāt. Majallat nasaq, (22), 405-379.

al-Jubaylī, Aḥmad Yaḥyá. (2013). al-Furūq al-ma‘rifīyah bayna ṭalabat Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah fī mustawá mahārāt ḥall al-mushkilāt Ḥasab ‘adad min al-mutaghayyirāt. Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, (29). 122-79.

Jryfy, hāryyt. (2019). Kayfa akūn mubdi‘an. Dār al-Sāqī.al-Juhanī, Sulṭān. Muqbil. (2021). fā‘ilīyat Barnāmaj tadrībī qā’im ‘alá Mashrū‘ 2061 (SFAA) fī Tanmiyat mahārāt tḥfyz al-ibdā‘ al-‘Ilmī wa-fahm ṭabī‘at al-‘Ilm ladá Mu‘allimī al-‘Ulūm al-ṭabī‘īyah fī al-marḥalah al-thānawīyah bi-Muḥāfaẓat Jiddah. [Risālat duktūrāh manshūrah], Maktabat al-Malik Allāh ibn ‘Abd al-‘Azīz al-Jāmi‘īyah, Jāmi‘at Umm al-Qurá.

al-Ḥarbī, Ḥamdān ‘Awaḍ. (2014). Maqāyīs wākhtbārāt nafsīyah wa-tarbawīyah. .J (3). Dār al-Masīlah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘

Ḥasan, Hanā’ Rajab. (2014). al-tafkīr Barāmij t‘lymh wa-asālīb qyāsh. Maktabat al-mujtama‘ al-‘Arabī lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Alḥwām, Wisām ‘Alī. (2023). al-tafkīr altṣmymy ka-madkhal li-Tanmiyat mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-‘ishrīn ladá dārsy al-khazaf bi-Kullīyāt al-Funūn, Majallat al-Funūn wa-al-‘Ulūm al-taṭbīqīyah bi-Jāmi‘at Dimyāṭ. 10. (1). 78-51.

al-Khawājā, ‘Abd al-Fattāḥ. (2003). al-ikhtibārāt wa-al-maqāyīs al-nafsīyah al-mustakhdamah fī al-Irshād wa-al-‘ilāj al-nafsī, Dār al-mustaqbal lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

al-Dawsarī, Sa‘d ‘Abd Allāh, wa-al-‘abd al-Karīm, Rāshid Ḥusayn. (2024). Athar Waḥdat ta‘līmīyah mustanadah ‘alá al-tafkīr altṣmymy fī mahārāt al-tafkīr al-ibdā‘ī ladá ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī, Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah bi-Jāmi‘at Damanhūr. 16 (3). 852-809.

al-Zubaydī, Nānsī ‘Ādil. (2020). taṣmīm Waḥdat ta‘līmīyah fī al-‘Ulūm qā’imah ‘alá al-tafkīr altṣmymy wa-qiyās fā‘lythā fī Iksāb al-mafāhīm al-‘Ilmīyah wa-mahārāt al-tafkīr al-ibdā‘ī wa-al-tafkīr al-nāqid ladá ṭalabat al-marḥalah al-asāsīyah. [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Yarmūk.

al-Zubaydī, Nānsī, wa-Banī Khalaf, Maḥmūd. (2020). Athar tadrīs Waḥdat ta‘līmīyah fī al-‘Ulūm qā’imah ‘alá al-tafkīr altṣmymy fī iktisāb al-mafāhīm al-fīzyā’īyah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-thāmin al-asāsī fī ḍaw’ al-tafkīr al-shaklī ldyhm. Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 28 (6). 1065-1045.

Rizq, Ḥanān ‘Abd Allāh. (2018). Athar istirātījīyah qā’imah ‘alá madkhal al-tafkīr altṣmymy fī tadrīs al-riyāḍīyāt ‘alá al-kafā’ah al-dhātīyah ladá ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-madīnat Makkah al-Mukarramah. Majallat Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs. (100). 240-223.

Alsbāb, Az′hār Muḥammad. (2022). al-dhakā’ wa-al-ibdā‘. Markaz dybwnw li-ta‘līm al-tafkīr.

Sharaf, Muḥammad Ibrāhīm. (2020). al-mushkilāt al-bī’īyah al-mu‘āṣirah (al-asbāb, al-Āthār, wa-al-ḥulūl). Dār al-Ma‘rifah al-Jāmi‘īyah.

Shwāhyn, Khayr Sulaymān. (2021). al-tafkīr altṣmymy li-taḥfīz al-ibdā‘ wa-ḥall al-mushkilāt. rkāz lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Ṭāhā, Marwah Ḥusayn. (2018). namūdhaj tdrysy qā’im ‘alá madkhal al-tafkīr altṣmymy fī Tanmiyat ba‘ḍ mahārāt al-qarn 21 ladá al-ṭālibāt alm‘lmāt Shu‘bat

jughrāfiyā bi-Kullīyat al-banāt. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat al-Iskandarīyah, 28 (2). 90-55.

ʿAbd al-ʿĀl, Rashā Maḥmūd, wa-Fu'ād, Hibat Fu'ād. (2019). Manhaj muqtaraḥ fī al-ʿUlūm qā'im ʿalá al-tafkīr altṣmymy li-Tanmiyat al-Waʿy al-ṣiḥḥī wa-al-mahārāt al-ḥayātīyah ladá dārsy mā baʿda maḥw al-ummīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 43 (1). 108-14.

al-ʿAtūm, ʿAdnān Yūsuf, wāljrāḥ, ʿAbd al-Nāṣir Dhiyāb, wbshārh, Muwaffaq. (2023). Tanmiyat mahārāt al-tafkīr namādhij Naẓarīyat wa-taṭbīqāt ʿamalīyat. (Ṭ (10, Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

ʿArab, Khālid ʿabra al-Raḥmān. (2019). Dawr Jāmiʿat Tabūk fī Tanmiyat al-Ibdāʿ ladá ṭlbthā min wijhat naẓar al-ṭalabah anfusahum. Majallat Abḥāth Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat al-Ḥudaydah, 2 (16). 400-369.

al-ʿAqabāwī, ʿAbīr ʿĪd. (2019). al-tafkīr al-ibdāʿī fī ḥall al-mushkilāt. Dār Kunūz al-Maʿrifah al-ʿIlmīyah.

al-ʿUmarī, ʿAbd al-ʿAzīz Ghāzī, wālʿnzy, Sālim mzlwh. (2017). fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī qā'im ʿalá al-tafkīr altṣmymy fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-ibdāʿī ladá al-ṭullāb al-Mawhūbīn bi-madīnat Tabūk. al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 6. (4). 81-68.

al-ʿAnzī, Hudá ʿĀdil. (2020). al-Khaṣā'iṣ alsykwmtryh lmqyās al-tafkīr al-ibdāʿī ladá al-Shabāb bi-Dawlat al-Kuwayt. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat ʿAyn Shams, 3 (44). 380-359.

al-ʿAyāṣirah, Walīd Rafīq. (2020). mahārāt al-tafkīr al-ibdāʿī wa-ḥall al-mushkilāt. Dār Usāmah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

ʿĪd, Samāḥ Muḥammad. (2021). Barnāmaj muqtaraḥ fī ʿulūm al-arḍ wa-al-faḍā' qā'im ʿalá maʿāyīr al-ʿUlūm lil-jīl al-qādim (NGSS) li-Tanmiyat al-tafkīr

altṣmymy wa-ba‘ḍ ‘Ādāt al-‘aql al-Handasīyah ladá talāmīdh al-marḥalah al-i‘dādīyah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at Sūhāj. 88 (3), 1629-1576.

Mu’tamar al-tafkīr altṣmymy al-Awwal fī al-‘ālam al-‘Arabī ‘ām (2021), 11 Uktūbir, Ūn lāyin. https : / / dtcon. sabr-sp. com / first / index. Html.

al-Fūlī, al-Sayyid ‘Abd al-Wahhāb. (2022). fā‘ilīyat istirātījīyah al-ta‘allum al-qā’im ‘alá al-Mashrū‘āt fī Taḥsīn Jawdah al-Ṣinā‘āt al-ghidhā’īyah wa-al-tafkīr altṣmymy ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah al-zirā‘īyah. Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs. 37 (1), 730-675.

Muḥammad, Muḥammad Fatḥī. (2018). fā‘ilīyat istirātījīyah al-ta‘allum almtmrkz ḥawla al-mushkilah fī Tanmiyat al-qudrah ‘alá ḥall al-mushkilāt al-iqtiṣādīyah al-mu‘āṣirah wa-mahārāt al-tafkīr alt’mly ladá al-ṭullāb al-Mu‘allimīn Shu‘bat al-jughrāfiyā bi-Kullīyat al-Tarbiyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Manṣūrah, 104 (2), 876-833.

al-Muṭī‘ī, Maysarah. (2021). Athar taṭbīq namādhij al-tafkīr altṣmymy ‘alá ṭālibāt al-Ta‘bi’ah wa-al-Taghlīf li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-ibdā‘ī. Majallat al-‘Imārah wa-al-Funūn wa-al-‘Ulūm al-Insānīyah, 6 (29), 432-411.

al-Mannā‘ī, Shamsān ‘Abd Allāh. (2017). Istirātījīyāt al-ta‘allum al-ibdā‘ī. Markaz dybwnw li-ta‘līm al-tafkīr.

Mansī, Ḥasan. (1999). Manāhij wa-asālīb tadrīs al-Dirāsāt al-ijtimā‘īyah. ṭ2. Dār al-Kandarī.

Nadwat al-tafkīr altṣmymy. (2025). bi-‘unwān (al-tafkīr altṣmymy bawwābat Naḥwa ḥulūl mbtkrh). 20 Abrīl. Mubādarat al-‘aṭā’ al-raqmī. https : / / ksaevent. com / events.

Nizāl, Ḥaydar wa-‘Abd al-Nabī, Wisām. (2018). Athar Unmūdhaj awzbwrn fī al-qudrah ‘alá ḥall al-mushkilāt fī māddat al-jughrāfīyah ladá ṭullāb al-ṣaff al-

khāmis al-Adabī. Majallat Abḥāth al-dhakā' wa-al-qudrāt al-'aqlīyah, (26), 422-397.

Hārys, Būl w'myrwz, ghāfn. (2020). al-tafkīr altṣmymy lil-tawāṣul al-Baṣrī. Jabal 'Ammān.