تقييم نظرية مسارات التفكير الإبداعي لمحمد شوكت كمؤشر تدريسي للغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية القطرية

Evaluation of the Creative Thinking Tracks Theory of Muhammad Shawkat as a Teaching Index of the Arabic language for Qatari secondary school Students

إعداد

د. محمود علي موسى

Mahmoud Ali Moussa

أستاذ علم النفس المشارك - كلية التربية، جامعة قناة السويس

د. محمد نايف أبو عكر

Mohamed Naief Abo AKur

دكتوراة الفلسفة في التربية تخصص طرق تعليم اللغة العربية

معلم لغة عربية، وزارة التعليم، الدوحة قطر

Doi: 10.21608/ejev.2023.284743

استلام البحث ٢٠٢٢ / ٨ / ٣

قبول البحث ٢٠٢٢ / ٨ / ١٩

موسى، محمود علي وأبو عكر، محمد نايف (٢٠٢٣). تقييم نظرية مسارات التفكير الإبداعي لمحمد شوكت كمؤشر تدريسي للغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية القطرية. ٧(٢٦) فبراير ، المجلة ***العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٢٥١ – ٢٧٠.

http://jasq.journals.ekb.eg

تقييم نظرية مسارات التفكير الإبداعي لمحمد شوكت كمؤشر تدريسي للغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية القطرية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقييم نظرية مسارات التفكير الإبداعي لمحمد شوكت والتي انتجها عام ٢٠١٥ في إطار أراء نظرية تشوميسكي للغة، ونظرية ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية. اختيرت عينة عشوائية من ١٧٥ طلاب المرحلة الثانوية بالصف العاشر من خمس مدارس بالدوحة، بدولة قطر. قيم الباحثان بالتكليفات الصفية في اختبار التذوق الادبي والتعبير الكتابي في ضوء مهارات كل منهما. واستخدم الباحثان مقياس ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية (تعريب: نهال لطفي، ٢٠٠٤)، ومقياس مسارات التفكير الإبداعي (إعداد: دنيا سليم ومحمود موسى، ٢٠٢٢). استخدم التحليل العاملي الاستكشافي وتوصلت الدراسة إلى عاملين فسرا ٥٨.٥% من التباين الكلي لمصفوفة الارتباط، وأعطى المقياس قدرة تفسيرية مقبولة في ضوء الصدق التقاربي حيث كانت معاملات الارتباط مرتفعة ومتوسطة للتذوق الادبي والتعبير الكتابي والقدرات الثلاثية مع العمليات الشعورية واللاشعورية للتفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحيَّة: التفكير الإبداعي؛ العمليات الشعورية واللاشعورية للتفكير؛ نظرية القدرات الابتكارية.

Abstract:

The study aimed to evaluate the theory of creative thinking tracks of Muhammad Shawkat, which he produced in 2015 within the framework of the views of Chomsky's theory of language and Sternberg's Triarchic abilities theory. A random sample of 175 in tenth-grade secondary school students selected from five secondary schools in Doha State, Qatar. The study evaluated the classroom assignments in literary appreciation and written expression according to skills of each of them. The study applied Sternberg triarchic abilities test (Arabization: Nehal Lotfi, 2004), and the creative thinking tracks scale by Donia Selim and Mahmoud Moussa (2022). The exploratory factor analysis was performed and revealed that two factors explained 58.5% of the total variance of the correlation matrix. The two factors assured the conscious and subconscious tacks of creative thinking. The scale gave an acceptable explanatory ability in the

light of approximate honesty, where the correlation coefficients were high and medium for literary appreciation, written expression, and triarchic abilities with the conscious and subconscious processes of creative thinking.

Keywords: Creative thinking; Conscious and unconscious tracks of thinking.

مقدمة وخلفية الدراسة:

يمكن الحكم على الابداع بعدة طرق مختلفة، أحدها ترتبط بالحكم على الصفات أو بتجهيز المعلومات وتتضمن الطلاقة والمرونة والاصالة كما هو الحال في التفكير التقاربي واختبارات تورانس للتكفير الإبداعي، أو من خلال أسلوب التقييم التوافقي من خلال حساب المتوسط لدرجات ابداع المحكمين والخبرات على المنتج الإبداعي، وهناك طرق أخرى للحكم عليه على أنه ابداعي كوظيفة من وظائف عمليات التقييم، وقد يكون التقييم في سياق ما لمنتج أنه غير ابداعي لكنه ابداعي في تفاصيل سياق أخر (Sternberg and Lubart, 2022). وقد نشأ نموذج المسارات الإبداعية لمحمد شوكت (٢٠١٥) كرد فعل لمعالجة نماذج التفكير الإبداعي والتي تركز على تفاصيل القياس لتركز على العمليات المعرفية الشعورية واللاشعورية في تناول حل المشكلات، لكن النظرية ركزت على النمط المتفرد الإبداعي، وهي حالات نادرة الحدوث، وتحاول الدراسة الحالية إيجاد وجهة نظر تقابليه في دراسة اللغة العربية لتطبيق الابداع اللغوي لدى الدارسين في الحياة الاكاديمية، وذلك بما نادت به نظرية الابداع التي نادى بها Sternberg and Sternberg (1988) التي اعتمدت على منظور الاستثمار للطاقات العقلية، والتي تطورت على يد Sternberg and Lubart (1995) واقترحت أن الابداع يشمل جوانب من الذكاء والأسلوب المعرفي والشخصية والدافعية، وهذه الجوانب تساعد المتعلم على تحدي الاخرين في تصور حل المشكلات. وأكد Sternberg et al. (2002) أن منظور الاستثمار يؤدي إلى مساهمات إبداعية تدفع الفرد في المجال التعليمي دفعاً بسيطاً للأمام بنفس النمط، أو بإعادة التوجيه في اتجاه مختلف عن ذلك الذي يسير خلاله المجال، أو تجديداً بصورة تعدل المجال برمته.

وقد تبنت الدراسة اللغة العربية إذ تعمل اللغة كأداة للفكر في سياق العملية التعليمية، وتعالج تراكيب وقواعد وألفاظ ومصطلحات وفونيمات اللغة خلال الذاكرة العاملة في إطار عصبي معرفي يعمل على تنظيم الوظائف التنفيذية لضبط مخارج الحروف، والاستجابات اللغوية لتناسب للأحداث الخارجية البيئية، وإدراك المحتوى المعرفي. وتلعب المرونة المعرفية في اللغة دوراً بالغاً في استيعاب الفروق في المعنى المنقول من خلال دراسة النحو (Lieberman, 2016). ويرتبط السلوك

اللغوي بنظام معرفة متخصص وقواعد عقلية يؤدي إلى النمو اللغوي للمتعلم من خلال تسلسل القواعد النحوية من الحالة الأولية بلوغاً إلى الكفايات اللغوية للمتعلم، ونظراً لأن القواعد النحوية تهدف إلى وصف كل من المرحلة الأولية والأخيرة من المعرفة النحوية، فإن تتبع النظرية النحوية يؤثر بشكل مباشر على نمو اللغة (Carroll, 1989).

وتنتج عملية الدمج اللغوي من خلال الابداع والاستثمار اللغوي للحصيلة والكفايات اللغوية في ضوء نظرية تشوميسكي بفرض أن السمة المميزة للغة البشرية متوفرة أو يتم انتاجها في تكوين جمل معقدة، وأن الدمج يحدث أثناء عملية التشفير المعرفي في مرحلة اكتساب اللغة وتطوير البنية المعرفية بشكل مفاجئ، ويكون عملية الفهم العميق بعملية تكوين عناصر معرفية ذات بنيتين نحويتين (Lebeaux, 2000). ويمكن للمتعلم تكوين صور معقدة ممكنة من الجمل اللغوية في مراحل عمرية أكبر، حيث يتطور لديه الرؤى الادراكية، وتمييز الأصوات، وتكوين جمل وتراكيب معجمية تعتمد على المتشابهات أو المتضادات لتكوين جمل مختلفة تتكون من سلاسل من الكلمات (Lebeaux, 2000).

كما أن المتعلم يركز على إدراك الكلمات في المراحل الدراسية الأكبر، إذ تتحول الإشارات الكلامية إلى مقاطع صوتية، والمقاطع إلى تراكيب لغوية عميقة المعنى، وتكتسب الإشارات اللغوية دقة أكبر في سلاسل الكلام من خلال اكسابها العمق بالتشبيه أو الاستعارات والكنايات، التي تخرج بالفهم اللغوي والفهم السمعي إلى حيز المعرفة المتجانسة (Lebeaux, 2000). وهنا يكون المتعلم أكثر مرونة معرفية من خلال عدم التجانس في المعنى السطحي للكلمات المستخدمة لكنها من الناحية الادراكية تعطي قوة كلامية للمصطلحات المستخدمة وتعمق الفهم للاعتقاد الراسخ للانفعال المتأصل في الكلمات (Bullot, 2009).

نظرية المسارات التفكير الإبداعي لمحمد شوكت:

أبلغت الأدلة النفسية عن الكثير من الأراء النظرية والتي تم اختبارها أمبيريقيا في مجال التفكير الإبداعي، كتلك التي حاولت الربط بين التفكير الإبداعي وباعتباره وسيلة للتعبير عن الالهام المعرفي وتنظيمه من حيث المرونة المعرفية في طرح الأفكار واختبارها في ضوء السياقات اللغوية، أو أن الابداع وسيلة لحل المشكلات كما في معظم النظريات التي ظهرت في العقد السابع من القرن الماضي، أو اعتبار التفكير الإبداعي وسيلة نفعية أو عملية للتعبير عن المحتوى اللغوي أو العبير عنه في سلاسل رقمية لفهم القواعد كما في سلاسل ماركوف أو نظرية ستيرنبرج للتفكير أو الذكاء الناجح. وعليه فقد ظهرت نظرية محمد شوكت في لدراسة العملية الإبداعية لكنها جاءت للتعبير عن نمط الابداع لدى المبدعين الذين ثبت لهم طرح ابداعي في المجال الفني أو العلمي أو الادبي، ولم توجد أي محاولات لتفسير النظرية إلا في

إطار كيفي فسرته دنيا سليم (٢٠١٨). وتقوم النظرية على عدة أسس نظرية منها (محمد شوكت، ٢٠١٥):

١. هناك أنماط شعورية ولا شعورية تعمل معاً بالتزامن للوصول إلى حل المشكلات بصورة إبداعية. ويرى الباحثان أن هذا الأساس هو مبدأ بررته نظرية التجهيز المعرفي للمعلومات باعتبار أن التجهيز السطحي والعميق هما تلقائياً غير واعياً، أو شعورياً بالبحث عن التجربة الشعورية وما يبررها من مظاهر الجمال في النص الأدبي في فرع البلاغة. وأكد Zhang and Sternberg (2011) يعتمد نمط الشعور واللاشعور على عمليات التقييم ونوعية الأساليب المعرفية التي يعتمد عليها المتعلم كي يصل المتعلم إلى توقعات متباينة عن التي توصل لها سابقاً في حل مشكلاته.

٢. القدرة على الابداع هي قدرة متوفرة لدى جميع الافراد، بالإضافة إلى أن الأفراد تتمتع بالفروق الفردية في الدرجة، وتتطور القدرة اللغوية والمعرفية بتقدم العمر وتسير في الاتجاه الشعوري الواعي باعتبار أن الكفايات اللغوية تمكنت من المرء لإصدار الحكم والاستدلال والتبرير اللغوي لدلالات النص، ومواطن الجمال فيه وهذه النظرية اتفق عليها (محمد شوكت، ٢٠١٥؛ Chomsky, 1980). كما أن القدرة هي عملية مرنة تربط بين الانفعال والانخراط المعرفي كوسيلة للتعبير الانفعالي عن اللغة النفسية للشاعر هذا ما أشار له (Fitch, 2000; Moafian et al., 2019).

٣. الابداع مهارة قابلة للنمو المستمر، وهذا يبرره أن الملائمة اللغوية التي تساعد المرء على التعامل مع النص بتعقيداته وتخمين معاني الكلمات الواردة في النص الأدبي، والبحث عن العلاقات بين البنية الصرفية والمعجمية لكلمات النص، في علاقتها بالتجربة الشعورية، وبالتالي فالإدراك الواعي لتلك العلاقات يؤدي إلى نوع من المرونة المعرفية اللغوية التي تساعد على نمو الابداع واليقظة لدقائق التجربة الشعورية وإبراز جمال النص كما أوضح (Ferretti and Cosentino, 2013). وقد يكون مفهوم النمو المستمر يحمل معاني ضمنية للإبداع التحويلي لتحويل المجال إلى صورة أفضل الذي نادى به Sternberg (2021) لاختيار كيفية تحدي الفرد لنفسه، وروح العصر والآخرين لتحقيق مصالح مشتركة عن طريق الموازنة بين تلك المصالح الشخصية مع الاخرين والنظام التعليمي المتواجد فيه.

٤. الابداع هو وسيلة لحل المشكلات، وقد أورد محمد شوكت (٢٠١٥) في نظريته أن الابداع الفني في الشعر والعملي المسرحي قاصراً، إلا أنه يمكن اعتباره داخل هذه الدراسة نوعا من الأبداع الأكاديمي في مجال اللغة والتعامل معه على أنه نمط شعوري ولا شعوري باعتبار أن التهيؤ العقلي لفهم السياق الخارجي للنص مع العملية النفسية الداخلية للمرء تعمل وراء التماسك اللغوي.

نقد نظرية مسارات التفكير الابداعي في ضوء أراء تشومسكي:

أ. أليات الفهم اللغوي، وتعد ضرورية لفهم مدخلات اللغة. ويفترض أن الطفل يبني قواعده النحوية على أساس ما هو موجود في البيئة. فالطفل يعتمد على المعالجة السطحية من المحسوس إلى المجرد، بالإضافة إلى المعالجة الرئيسية للأدوار التي تلعبها الأفكار والمعتقدات والتوقعات في تحديد مدخلات الكلام (Carroll, 1989). وتحتاج عمليات الفهم اللغوي إلى أنظمة مرنة من القواعد والتمثيلات التي تعمل في نظام معقد يستند إلى الخبرة والثراء اللغوي (Chomsky, 1980). كما أن الفهم اللغوي للتجربة الشعورية في النصوص الأدبية التي يقرأها المتعلم لأول مرة، فإنه يستشعر الانفعال السائد في النص، وتحديد مواطن الجمال المناسبة.

ب. أليات إنتاج اللغة، والتي تعد ضرورية لفهم ما يقوله الطفل (Carroll, 1989)، وهي تلك التي وصفها تشوميسكي على أنها القدرة على التحدث بطريقة مناسبة للسياق (Ferretti and Cosentino, 2013)، وهذه الملائمة Appropriateness هي واحدة من الخصائص النفعية الرئيسية إذ تتطلب أسلوب ابداعي من المتعلم لاستخدام اللغة في الحياة اليومية بصورة متجددة، ومتحررة من التحكم الواقع عليها من المثيرات أو المحفزات الخارجية والحالات الداخلية، والتماسك والمناسبة للمواقف وقدرة المتعلم على استحضار الأفكار المناسبة للمستمع (Ferretti and Cosentino, 2013). ومن وجهة نظر الباحثان فإن التعبير الكتابي يفترض استخدام اللغة والتراكيب اللغوية والتنويع في الصيغ والتفصيل بعد الاجمال والتقديم والتأخير أو استخدام بعض الأساليب التعبيرية كالأسلوب الانشائي أو القصصي في الكتابة يعتمد على ما يتوفر لدى المتعلم من كفايات لغوية كوظيفة تعبيرية عما يريد المتعلم أن يكتب لتجسيد واقع. وذلك أن التنويع بين الأسلوب الانشائي والخبري والقصصي يتطلب التتابع بين الأسلوبين ذواتا العمليات الشعورية واللاشعورية في مسارات التفكير الإبداعي.

ت. العلاقة بين أليات الفهم والإنتاج اللغوي، فالعديد من الأليات النحوية الدقيقة هي نتاج ثانوي لعدد من التمثيلات والعمليات المتميزة، وليست متشابكة أو متشابهة

للأليات البيولوجية. وقد لا توجد قواعد نحوية على الاطلاق لدى البالغين. ويكون المبدأ الأهم لدى البالغين هو الاعتماد على الاستخدام النفسي والانفعالي للغة على دراسة القواعد (Carroll, 1989). وتعتمد عملية فهم وإنتاج اللغة على فكرة أنظمة الادراك المعرفي واستخدام المفهوم المعجمي (Ferretti and Cosentino, 2013). وتحقيق العلاقة بين فهم وإنتاج اللغة فهذا يتطلب شيء من اليقظة باعتبارها حالة ذهنية مرنة يشارك فيها المرء بنشاط الحاضر، وملاحظة الأشياء الجديدة والحساسة في السياق، وتقود تلك اليقظة إلى مزيد من الحساسية للسياق والمنظور، وفي النهاية إلى السيطرة على السياق، وتتطلب عملية اليقظة اللغوية تداخل الابداع والخبرة والممارسة للمرونة المعرفية. كما تتطلب اليقظة اللغوية للدمج بين القهم والإنتاج بقدرة على نقل المهارات والمعرفة إلى سياقات جديدة، وتنمية الفهم، وتحفيز الطلاب ومشاركتهم، والقدرة على التفكير الإبداعي، والتنظيم الذاتي للمتعلم (Moafian et al., 2019).

وإذا كانت الملائمة للسياق جانبا من جوانب الاستخدام الإبداعي للغة، فإن تشومسكي يرى أن العقل يتعامل مع اللغة ويدركها من حيث المبدأ، ولا يعتمد على التعقيد الجوهري للسياق، إذ أن المتعلم يكون مفهومه الخاص للغة، ويستنتج إجابات منطقية لحل المشكلات في كل محاولة بمنهج نفعي مختلف (Ferretti and Cosentino, 2013). ويعتمد تشومسكي على نموذج أسبقية الجمل عن طريق التحليل الدقيق للغة من خلال تحليل مكونات الجملة، ثم دراسة العلاقة بين الجمل في ضوء ثلاث مهارات المعجمية والنحوية والصرفية، ثم الانتقال إلى مرحلة التحليل الكلي للغة عن طريق معالجة المستوى الخطابي والنفعي بشرط توافر الجدة في هذه المرحلة (Ferretti and Cosentino, 2013). ويكون وظيفة مرحلة التحليل الكلي للغة بمثابة تحقيق للانسجام والتوافق للغوي مع السياق. وتتطلب مرحلة التحليل الكلي للغة نوعاً من اليقظة والانخراط المعرفي، إذ تتطلب عمليات المعالجة العميقة نوعا من الادراك الواعي المرتفع ومستويات عليا للإبداع والانتباه، ومن هنا تحدث في النهاية عمليات المرونة المعرفية من خلال الفضول المعرفي للتعرف والانفتاح على الحقائق والمعلومات الجديدة والاحتفاظ بها في ضوء النصوص الأدبية والبلاغة، يؤدي المرء ردود فعل لغوية سلوكية أكثر إنتاجية للمشكلات اللغوية (Moafian et al., 2019). وتؤدي المرونة المعرفية إلى نقل المعلومات اللغوية بمعدل يتجاوز تردد الاندماج السمعي (Fitch, 2000).

ومن المنظور العصبي للغة فإن البنية العصبية التي تنشط أثناء المهام المعرفية وفرز الأشياء وفقا للشكل أو اللون، وتغيير مضمون المهام المعرفية في الذاكرة العاملة قصيرة الأمد كالاحتفاظ بالكلمات وفهم معاني الجمل، والمناقشات التي تدور

في ذهن المتعلم لخدمة التواصل والادراك التي لا يمكن حلها بطبيعتها (Fitch, 2000). وتتطلب عملية الفهم اللغوي والإنتاج عبء معرفي أثناء المعالجة للمظاهر الجمالية أثناء الاستماع إلى النصوص الأدبية وإدراك التجربة الشعورية فيها. كما أن تدفق الكلام في النص الأدبي يعكس لدى المتعلم نوع من الاتساق والتوقع لدى المتعلم (Ferretti and Cosentino, 2013).

محكات انتقاء ذوي التفكير الإبداعي في ضوء النظرية:

افترضت النظرية وجود شهرة تاريخية، أو عن طريق قوائم التقدير الشخصية، أو عن طريق أحكام الخبراء بتوافر الخبرة والمعرفة وسعة الاطلاع في مجال التخصص، أو عن طريق الأداء على اختبارات الابداع بشرط حصولهم على درجات مرتفعة، أو من خلال النتاج الإبداعي يتوافر فيه الجدة والمغزى والاستمرارية لأثر العمل، أو عن طريق غزارة النتاج (محمد شوكت، ٢٠١٥). ولكن الباحث لم يعتمد في الانتقاء على معايير النظرية، إذ يرى Sternberg (2010) أن الإبداع عادة أو موقف تجاه الحياة بقدر ما هو مسألة قدرة، أو هو استجابة جديدة نتيجة الانخراط الواعي في مواقف الحياة.

ويرى Sternberg (2010) أن العمل الإبداعي هو تطبيق وتوازن بين ثلاث قدرات هي التركيبية التجميعية والتحليلية والعملية، و١) القدرة التركيبية هي ما نفكر فيه على أنه إبداع، ويتسم الشخص المفكر بطريقة تجميعية تركيبية على أنه يقيم مجموعة من الروابط بين الأشياء التي لا يتعرف عليها الاخرين تلقائياً، بينما ٢) القدرة التحليلية هي قدرة على التفكير الناقد أو القدرة على الحكم على القيمة والإمكانات في الفكرة اعتمادا على المهمة (Sternberg et al., 1997; Sternberg, 2010)، ويقوم المرء بتحليل وتقييم الأفكار، وقد يتابع المرء الأفكار غير السليمة سعياً وراء الأخرى الجيدة، ويمكن الاعتماد على القدرة التحليلية للعمل على نتائج المترتبة على فكرة إبداعية واختبارها (Sternberg, 2010)، و٣) القدرة العملية هي القدرة على ترجمة النظرية إلى ممارسة الأفكار المجردة وتحويلها إلى إنجازات عملية، ويقنع الاخرين بأنها فكرة ذات قيمة. وعليه تتطلب العملية الإبداعية القدرات الثلاث، وقد يأتي المرء ذي القدرة التركيبية بأفكار مبتكرة لكن لا يمكنه التعرف عليها أو بيعها، بينما يكون الشخص التحليلي ناقدا ممتازاً لأفكار الاخرين، ولكن من غير المرجح أن يولد أفكارا إبداعية، في حين يقوم الشخص العملي مروجا للأفكار ذات القيمة بقدر ما يروج لأفكار إبداعية حقيقية أي قادرا على الاقناع.

العمليات الشعورية واللاشعورية بالنصوص الأدبية والتعبير الكتابي في ضوء نظرية مسارات التفكير الابداعي:

الابداع بناء متعدد الأوجه يتضمن التحقيق في مراحل العملية الإبداعية وجودة المنتج الادبي أو تأثير الخبرة (Liu et al., 2015)، وتختلف خطابات

الابداع في العملية التعليمية من الآراء النظرية إلى الآراء الأكثر واقعية، فيرى محمد شوكت (٢٠١٥) أن عملية التفكير في المسارات التفكير الرئيسي للتفكير تتم بطريقة شعورية، وبطريقة لا شعورية في حالة مسارات التفكير الفرعية، ويرى أن العمليات والمسارات الفرعية تعمل معاً بالتزامن والتوازي والتتابع. في حين يرى Myhill and Wilson (2013) أن المنافسة والمرونة المعرفية هما محددان للعمل بالتزامن على استدعاء المعلومات وإعادة إنتاجها بشكل غير مألوف. وبالتالي هذا يعزز مبدأ الدينامية في العمل الشعوري. وأكد محمد شوكت (٢٠١٥) أن مسار التفكير الرئيس (الشعوري) يتعرض للإجهاد الزائد لأنه يهتم بأمور كثيرة في حياة المبدع، فضلاً عن أن الوقت قد يصبح غير كافٍ لمواجهة كل هذه المشكلات، ولكن الباحثان لديهما تحفظ على هذا أن الجهد الزائد قد يكون ناتج عن سوء اندماج المتعلم مع المهام التعليمية التي يدرسها، أو مع مفرداتها، أو سوء اندماج المتعلم مع التقييم، أو نتيجة العبء المعرفي الداخلي الذي يؤدي إلى استغراق المتعلم لوقت طويل نتيجة الجهد الواقع على الذاكرة العاملة في تخمين معاني الكلمات في القراءة، أو في القراءة الإبداعية، أو من خلال التذوق الأدبي للنصوص الأدبية والبلاغة وما يختص بها من مواطن الجمال (استعارات، كنايات، تشبيهات، تورية، تفصيل بعد إجمال، الجناس، الاطناب، ... إلخ).

في حين يرى محمد شوكت (٢٠١٥) أن مسارات التفكير الفرعية، أو اللاشعورية تعمل في حالة عجز المتعلم في حل المشكلات في المسارات الرئيسية، ويكون مهام المسارات الفرعية للتفكير هي المرونة المعرفية، والخروج عن المألوف، وتحليل التجربة الشعرية، والتخيل المكاني، ودراسة اللغة الوجدانية ودلالات اللغة. وقد طرح محمد شوكت (٢٠١٥) مسارات للتفكير الرئيسي (الشعوري) والمسارات الفرعية (اللاشعورية)، لثلاثة أنماط من المبدعين. ولكن الباحثان خرجا من هذا الحيز، حيث أن النظرية افترضت أن يكون لدى المتعلم تجارب شعرية أو أدبية أو موسيقية أو علمية كي تنطبق عليه مسلمات النظرية. ويفترض أن الابداع في التعبير الكتابي، أو استخراج مواطن الجمال كمبررات للتذوق الأدبي، بينما افترضت النظرية أنهما متداخلان، لكن أحدهما يتفوق على الأخر. وفي ضوء أراء بلوم المعرفية أن المستويات العليا والدنيا للتفكير متداخلة وقد يسبق أحدها الأخر، مما يعني أن اللغة العربية قد يكون مسارات التفكير الشعوري واللاشعوري متداخلة، أو تتابعية إلى حد ما.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من:

١) التحقق من الصدق البنائي لمقياس مسارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الفطرية.

٢) التحقق من الصدق التقاربي باستخدام درجات للمهام الدراسية (التذوق الأدبي، والتعبير الكتابي)، والقدرات العقلية الثلاثية لدى طلاب المرحلة الثانوية القطرية.

أهمية الدراسة: تقييم نظرية مسارات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في علاقتها بالمهام الدراسية باللغة العربية، وقد اعتمدت الدراسة على درجات التعبير الكتابي والتذوق الأدبي للنصوص الأدبية، وكذلك معايرة الاختبار في علاقته بالقدرات العقلية الثلاثية وهي التحليلية والعملية والابداعية. ونظراً لطبيعة اللغة العربية فقد استعان الباحثان بالمنظور الثنائي في تفسير مسارات التفكير الإبداعي الذي اقترحه محمد شوكت (٢٠١٥)، لتعذر استخدام النموذج السداسي للعمليات بسبب اعتماد الباحثان على البيانات التذوق الادبي والتعبير الكتابي للطلاب.

الطريقة والاجراءات

أولاً: تصميم الدراسة: استخدمت الدراسة تصميم الدراسات المستعرضة والمنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة الدراسة حيث تتحقق الدراسة من الصدق البنائي لمقياس مسارات التفكير الإبداعي، والصدق التقاربي عن طريق حساب الارتباطات بين أبعاد المقياس واختبار التذوق الادبي، واختبار التعبير الكتابي، وأبعاد مقياس ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية.

ثانياً: عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بصورة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية بالصف العاشر، وتكونت العينة من ١٧٥ طالب. وبلغ متوسط العمر للعينة ١٦.٣ عاماً بانحراف معياري للعمر ٠.٨٧ عاماً. وقد توزعت المدارس بمنطقة الدوحة بأحجام عينة بلغت:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة على مدارس التعليم الثانوي بالدوحة، قطر.

المدرسة	حجم العينة
مدرسة سميسمة الثانوية	٢٥
مدرسة أحمد بن حمبل	٥٠
مدرسة طارق بن زياد	٤٠
مدرسة ناصر العطية	٣٠
مدرسة عمر بن الخطاب	٣٠

وقد روعي أن يكون جميع الطلاب من نفس المستويات الاقتصادية والاجتماعية، ومن قيم ذكاءات متقاربة

ثالثاً: أدوات الدراسة: تم استخدام الأدوات التالية:

أ. **مقياس مسارات التفكير الإبداعي**: أعدت دنيا جريش ومحمود موسى (٢٠٢٢) مقياساً لمسارات التفكير الإبداعي، بحيث يوفي مهارات حل المشكلات بصورة إبداعية، ويحقق المستوى الشعوري واللاشعوري. وتكون المقياس من ٤٠ مفردة، توزعت على المسارات الستة للنظرية، ولكن الدراسة الحالية تختلف في

طبيعتها إذ تسعى للتعرف على المسارات الشعورية واللاشعورية. وتم تسجيل تدريج استجابة خماسي في ضوء مقياس ليكرت، بحيث دائماً= ٥، وغالبا= ٤، وأحياناً= ٣، ونادرا= ٢، وأبداً= ١. وتتراوح الدرجة على المقياس بين ٤٠ إلى ٢٠٠ درجة، وتعبر الدرجات المرتفعة عن قدرات إبداعية عالية في ضوء النظرية. وتحققا واضعي المقياس من الصدق التشخيصي للبناء في المرحلة الجامعية بالبيئة المصرية. وحسبا الثبات للمقياس ككل له باستخدام معاملات ألفا وبلغت ٠.٩٣.

ب. **مقياس ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية**: أعده ستيرنبرج (Sternberg, 1993) وقامت بترجمته نهال لطفي (٢٠٠٤)، ويهدف المقياس إلى قياس مدى القدرات العقلية الثلاثية (التحليلية، العملية، الإبداعية) أوسع مما تقيسه الاختبارات التقليدية في المحتويات اللفظية والكمية والمكانية. ويتكون المقياس من ثلاثة أقسام رئيسية، يختص كل قسم بقياس أحد أنواع الذكاء. ويتكون كل قسم من ١٢ سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد. وقد تم التحقق من البنية الثلاثية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وقد تشبعت المفردات على ثلاث عوامل فسرت ٦٣% من التباين الكلي لمصفوفة الارتباط، وتراوحت قيم الثبات بين ٠.٧١ و٠.٧٩ و٠.٦٨ على الترتيب.

ج. **اختبار التذوق الأدبي**: اعتمد الباحثان على تقديرات اثنين من الزملاء من معلمي اللغة العربية لتقدير أعمال الطلاب وتكليفاتهم الدراسية في النصوص الأدبية بحيث يتم تقدير المهارات التالية:

١) تحديد الوحدة الموضوعية في النص الأدبي.
٢) التمييز بين مكونات الصور الأدبية (الالفاظ، التراكيب، الصور الخيالية، العواطف).
٣) توضيح أهمية الكلمة، ومدى التلائم بين الفكرة والصياغة.
٤) بيانات مهارات الأديب في تجسيد المعنويات، وفهم الرمز وتفسيره.
٥) توضيح تأثير الصور الأدبية في تصوير خطوط الشخصية التي تناولها المؤلف.

ويقدر للطالب درجة من سبع درجات تعطي حسب تمكنه من تلك المهارات. وتقدر درجة كلية لاختبار التذوق الادبي تعكس الأداء الكلي على الاختبار لكل متعلم. وقد قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي لدرجتي التقدير على اختبار التذوق الأدبي.

د. **اختبار التعبير الكتابي**: اعتمد الباحثان على تقديرات اثنين من الزملاء من معلمي اللغة العربية لتقدير أعمال الطلاب وتكليفاتهم الدراسية في التعبير الكتابي بحيث يتم تقدير المهارات التالية:

١) مهارة تجسيد الفهم
٢) مهارة بناء الجمل
٣) نوع المحتوى والتدليل عليه
٤) مهارات التبرير والمراجعة والتحرير
٥) مهارات التنظيم

ويقدر للطالب درجة من عشرة درجات تعطي حسب تمكنه من تلك المهارات. ويقدر درجة كلية على التعبير الكتابي لكل متعلم. وقام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي لدرجتي التقدير على اختبار التعبير الكتابي

رابعاً: إجراءات الدراسة: قام الباحثان بالحصول على درجات التذوق الادبي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية على فروع اللغة العربية وهي التذوق الأدبي والتعبير الكتابي، وعمل تقييم للأداء في ضوء مجموعة من المعايير، وقد استعان الباحثان باثنين من الزملاء من مدرسي اللغة العربية. كما تم تقدير الدرجات الكلية على القدرات الثلاثة في اختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية، وتم تقدير معامل الثبات ألفا كرونباخ. واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار البنية ذات العاملين التي تؤكد مسارات التفكير الإبداعي الرئيسية (الشعورية) والمسارات الفرعية (اللاشعورية). وتم تقدير الصدق التقاربي عن طريق تقدير معاملات ارتباط بيرسون للعلاقات بين درجات المهام الدراسية في اللغة العربية (التعبير الكتابي، والتذوق الأدبي)، والقدرات العقلية الثلاثية لستيرنبرج.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: مؤشرات وصفية لمتغيرات الدراسة:

تم تقدير مؤشرات الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة، مثل معامل الثبات ألفا كرونباخ، والمتوسط والوسيط، والتباين، والالتواء، التفرطح، وكانت النتائج على النحو المبين:

جدول (٢): مؤشرات الإحصاء الوصفي لمتغيرات وأبعاد الدراسة (ن= ١٧٥).

البعد	ألفا كرونباخ	المتوسط	الوسيط	التباين	الالتواء	التفرطح
العمليات الشعورية	٠.٩٣	٨٤.١٤	٨٦	١٦٥.٧٤	٠.٥٥-	٠.١٣
العمليات اللاشعورية	٠.٧٣	٣١.١٣	٣١	٢٦.٢٠	٠.١٣	٠.١٤-
التفكير الابداعي	٠.٩١	١١٥.٢٧	١١٧	٢٦٣.٨٤	٠.٤١-	٠.٣٧
التذوق الأدبي	--	٢٣.٠٣	٢٣	١٠.٥٣	٠.٤٠-	٠.١٦
التعبير الكتابي	--	٤٢.٤٠	٤٣	٢٩.٣٠	٠.٣٨-	٠.٠٩
القدرات التحليلية	٠.٧١	٧.٣٤	٧	٢.٢٤	٠.٠٤-	٠.٤١

القدرات العملية	٠.٧٩	٧.٦٨	٨	٢.٠٤	-٠.٤٧	٠.٤٨
القدرات الإبداعية	٠.٦٨	٦.٠٧	٧	٢.١٤	-٠.٠٤	٠.٠٨

جاءت نتائج المسارات (العمليات) الشعورية واللاشعورية شبه اعتدالية، وبلغ معامل ألفا كرونباخ للعمليات الشعورية ٠.٩٣ بينما العمليات اللاشعورية ٠.٧٣ في حين بلغ معامل ألفا للمقياس ككل ٠.٩١ بينما جاءت اختبارات الطلاب على اختبار القدرات العقلية الثلاثية اعتدالية، وتراوحت معاملات ألفا للقدرات الثلاثية ٠.٦٨ إلى ٠.٧٩.

ثانياً: الصدق البنائي لمقياس مسارات التفكير الإبداعي:

اعتمد الباحثان على استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، وتحديد عدد العوامل المستخلصة باثنين استخدام التدوير المائل بطريقة بروماكس. وأسفرت النتائج عن عاملين بلغت الجذور الكامنة لهما ١٢.٧٢ و٩.٠٣ على الترتيب، في حين فسرت ٣٣.١٨% و٢٥.٣٢% من التباين الكلي المفسر لمصفوفة الارتباط. وقد تحققت الشروط للتحليل العاملي فقد بلغ محك كايزر أولكين ٠.٨٩ وهي قيمة مرتفعة، فيما كان محك بارتليت دال احصائياً، وتحقق محك التقارب بترتيب العناصر ٣، بينما تحقق محك البساطة بتشبع كل مفردة على عامل وحيد وواحد فقط. وقد كانت التشبعات للمفردات على العاملين على النحو المبين:

جدول (٣): تشبعات المفردات على العاملين في نموذج المسارات التفكير الإبداعي (ن= ١٧٥).

م	المفردة	العوامل	
		الأول	الثاني
١	أولع حل التمارين دون التخطيط المسبق أو جدول زمني لهذا		٠.٦٠
٢	أحب التجارب الجديدة والمثيرة الخارقة للقواعد		٠.٥٢
٣	أحب المهام ذات المخاطر التي لا يمكن التنبؤ بها		٠.٤٦
٤	أقدم على حل المشكلات الجديدة التي لم أتعرض لها من قبل	-	-
٥	تتسم حلولي بالحكمة في صناعة القرار	-	-
٦	اعتمد على التقييم المعرفي الإيجابي لحل المشكلات	٠.٥٢	
٧	حلولي المبدعة تجعلني متفرداً وتثير دافعيتي الاكاديمية باستمرار	-	-
٨	أشعر بخيبة أمل عندما افتقد القدرة على حل المشكلات		٠.٥٠
٩	اتبنى عدة بدائل للتعامل مع المشكلات	٠.٧٢	
١٠	أضع خطة عمل محكمة وابتعها في حل مشكلاتي	٠.٦٤	
١١	أشعر بالإلهام عند فعل شيء مبدع عند مواجهة المشكلات	٠.٥٦	
١٢	أرى المشكلات كتحدي يجب التغلب عليه	٠.٧٦	
١٣	اتفاوض من أجل الحصول على شيء إيجابي للخروج من	٠.٦١	

	المواقف		
١٤	ينشغل بالي بمجرد مصادفتي لمشكلة	-	-
١٥	أحدد المشكلة تمهيداً لجمع معلومات حلها	٠.٥٦	
١٦	أجد حاجة ملحة في الوصول إلى حل تأملي للمشكلة	٠.٨٠	
١٧	أصيغ حلولي بطرق مبتكرة مميزة عن الطرق السابقة للحل	٠.٦٨	
١٨	أتابع صياغات زملائي للحل قبل طرح إجاباتي تطلعا للتفرد	-	-
١٩	أهتم بتفاصيل الحل	٠.٧٧	
٢٠	اقارن حلولي الراهنة للمشكلات مع المرات السابقة للحل كي أقف على مستوى الابداع في كل مرة	٠.٦٨	
٢١	ابحث عن الارتباطات بين المعطيات والمطلوب من أكثر من زاوية كي أطرح بدائل غير مسبوقة للحل	٠.٦٢	
٢٢	اتقصى الحقائق والبيانات الخاصة بالمشكلة بدقة وعناية	٠.٧٧	
٢٣	اولي اهتماماتي لسماع أراء زملائي عن حلول المشكلات لفحص وجهة النظر الأخرى	٠.٥٦	
٢٤	اغتنم الفرصة المناسبة لطرح بدائل مشاركة مع الاخرين كي تكتسب حلولي عمقا	٠.٤٩	
٢٥	أفهم كيفية تطويع الأدلة في حل المشكلة	٠.٦٠	
٢٦	أعيد صياغة المشكلة بصورة قابلة للقياس	٠.٦٤	
٢٧	يحلل وجهات النظر الخاصة بالمشكلة لتحديد أبعادها	٠.٦٧	
٢٨	أضع بدائل احتياطه في حالة استحالة تطبيق حل معين	٠.٨١	
٢٩	أفاجئ بوجود حل للمشكلة غير متوقع	-	-
٣٠	الحلول الالهامية أفضل لديه في الوصول إلى قرارات صحيحة		٠.٦٣
٣١	أقيس الحلول على مشكلات متشابهة محلوله حلا ابداعياً		٠.٥١
٣٢	أبحث عن بدائل غير مألوفة للحل	-	-
٣٣	أنتقد حل المشكلات بنجاح		٠.٦٦
٣٤	يفاجئ بظهور حلول ابداعية جديدة مبنية على أراء الاخرين		٠.٦٧
٣٥	يفاجئ بظهور حلول ابداعية جديدة مبنية على أراء الاخرين		٠.٧٥
٣٦	يخضع النتاج الابداعي لقدرته على حل المشكلة	٠.٦٤	
٣٧	يقيم النتاج الابداعي من وجهة نظر الجمهور	٠.٥٧	
٣٨	يكمل اتجاهه ويعدل مساره في ضوء نتاج الحل الابداعي	٠.٦١	
٣٩	يمحص نتاجه الابداعي بالإيجاب والسلب	-	-
٤٠	يستمر أثر الحل الابداعي للمشكلة بعد فترة	-	-

تشبعت المفردات رقم (٧ و١٠ و١١ و١٢ و١٣ و١٥ و١٦ و١٧ و١٩ و٢٠ و٢١ و٢٢ و٢٣ و٢٤ و٢٥ و٢٦ و٢٧ و٢٨ و٣٦ و٣٧ و٣٨) علـــى العامـــل الأول والذي بلغ الجذر الكامن له ١٢.٧٢ وفسر ٣٣.١٨% ويشار إليه بالمسارات الرئيسية

للتفكير الإبداعي وهي المسارات الشعورية، كما تشبعت المفردات (١ و٢ و٣ و٨ و٣٠ و٣١ و٣٣ و٣٤ و٣٥) على العامل الثاني وهو المسارات الفرعية وهي اللاشعورية لمسارات التفكير الإبداعي. والذي بلغ الجذر الكامن له ٩.٠٣ وفسر ٢٥.٣٢% من التباين الكلي لمصفوفة الارتباط.

الصدق التقاربي لمقياس مسارات التفكير الإبداعي:

تم تقدير الصدق التقاربي بحساب مصفوفة الارتباط بين درجات للمهام الدراسية في اللغة العربية (التذوق الأدبي، والتعبير الكتابي)، واختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية. وكانت النتائج على النحو المبين:

جدول (٤): الصدق التقاربي للعلاقات بين المهام الدراسية في اللغة العربية واختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية (ن= ١٧٥).

	العمليات الشعورية	العمليات اللاشعورية	التفكير الإبداعي
درجات المهام الدراسية في اللغة العربية			
التذوق الأدبي	٠.٩٥*	٠.٧٥**	٠.٩٩**
التعبير الكتابي	٠.٧٦**	٠.٧٥**	٠.٩٩*
اختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية			
القدرات التحليلية	٠.٤٢**	٠.٤٥**	٠.٤٧**
القدرات العملية	٠.٧٢**	٠.٣٧**	٠.٦٩**
القدرات الإبداعية	٠.٥٢**	٠.٦٨**	٠.٦٢**

من الملاحظ من النتائج تحقق الصدق التقاربي للمقياس مع درجات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر وهذا يتضح من معاملات الارتباط الموجبة المتوسطة والمرتفعة. ولكن من الملحوظ أن هذه الارتباط بين التذوق الأدبي والعمليات الشعورية باعتبارها المسارات الرئيسية للتفكير الابداعي مرتفعة بدرجة عالية، إذ يستشعر المتعلم الانفعال البادي على النص، ويستطيع أن يبرزه من خلال الكلمات الدالة عليه، ويمكنه أن يستطيع شرح النص الأدبي بصورة بلاغية، ولكن معامل الارتباط مع العمليات اللاشعورية أقل منه وهي قيمة متوسطة وهذا مدلوله أن الأدب والبلاغة يمكن أن تساعد المتعلم على استخراج مواطن الجمال بالصورة التي تحقق القوالب النمطية لاستخراج الاستعارات والكنايات والاطناب والجناس والتشبيه وغيرها من مواطن الجمال البادية في النص، وعليه يكون الادراك المعرفي والانفعالي لهذه المواطن شبه ألياً أو تلقائياً، ولا يشغل الذاكرة العاملة في فك تلك المشعرات الأدبية الموجودة بالنص.

والمتأمل في العلاقات بين العمليات الشعورية باعتبارها المسارات الرئيسية في التفكير الإبداعي مع أبعاد القدرات العقلية الثلاثية لستيرنبرج، اتضح أنها القدرات

العملية أعلى معامل ارتباط إذ أنها قدرات التي تساعد في التكيف وإعادة الهيكلة للبنية المعرفية لإعمال العقل وقدرته في التكيف وتوظيف مكونات اكتساب المعرفة في تفصيل مكونات النص، في حين أن القدرة الإبداعية جاءت في المرتبة الثانية وهي قيمة متوسطة بلغت ٠.٥٢ بينما جاءت في المرتبة الثالثة القدرات التحليلية، إذ بلغ معامل الارتباط ٠.٤٢، وعليه فإن القدرة الرئيسية التي تعمل مع المسارات الرئيسية للتفكير الناقد هي القدرة العملية، ثم يأتي بالتناوب بين قدرتين إما الإبداعية أو التحليلية. ويكون القدرة الإبداعية تعمل معاً مع القدرة العملية بالتوازي مع المسارات الرئيسية (الشعورية) للتفكير الإبداعي، وهذا يبرره أيضاً معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية لمقياس المسارات التفكير الإبداعي مع القدرات العملية ٠.٦٩ ومع القدرات الإبداعية ٠.٦٢.

أما في العلاقات بين العمليات اللاشعورية فقد اتضح من النتائج أن القدرات الإبداعية كانت أعلى من نظيراتها ٠.٦٨ وهي قيمة متوسطة، وهذا يعني أن المقياس مناسباً من الناحية الأمبيريقية لقياس القدرة الإبداعية لدى المتعلمين. ولكن القيمة المتوسطة قد تكون بسبب أن معد نظرية المسارات التفكير الإبداعي افترض أنها لأنماط معينة من المبدعين، وبالتالي فمعاملات الارتباط متوسطة مع القدرة الابداعية، في حين أن القدرة التحليلية والعملية منخفضة في الارتباطات. وهذا قد يكون مبرراً لصلاحية نظرية المسارات الإبداعية لقياس الابداع الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المناقشة والتعليق:

حاولت الدراسة التحقق من البنية العاملية لمقياس مسارات التفكير الإبداعي لمحمد شوكت (٢٠١٥) وقد ثبت مناسبته لطبيعة الظاهرة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي. وقد حاولت الدراسة إيجاد روابط منطقية بينه وبين بعض الأنماط الإبداعية التي ذكرها محمد شوكت (٢٠١٥) في مؤلفه عن النظرية ومنها الابداع الأدبي، فقد تم التحقق من وجود ارتباطات بين التذوق الأدبي والتعبير الكتابي وقد ثبت وجود علاقات متوسطة إلى مرتفعة خصوصا في العمليات الشعورية واللاشعورية مما يثبت منطقية النظرية في دراسة الابداع الأكاديمي من الناحية الأدبية فيما يتعلق بدراسة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. كما تحققت الدراسة من وجود علاقات ارتباطية بين القدرات العقلية الثلاثية لستيرنبرج وقد تحقق الصدق التقاربي. ومن ناحية أخرى فقد ترتبط النظرية بمستوييها الشعوري واللاشعوري بما افترضته نظرية تشوميسكي أن هناك معالجة سطحية قد ترتبط بالنمط اللاشعوري ومعالجة عميقة قد تتطلب الوعي الصريح والبحث عن مشكلات لغوية معينة سواء في كتابة التعبير الوظيفي أو في تفصيل التجربة الشعورية واستخراج مواطن الجمال في النصوص الأدبية. وقد ترتبط أيضا بالناحية التوليدية أو التحويلية عن طريق قياس

النواحي التحليلية في كتابة التعبير وتجسيد الواقع الاجتماعي في موضوع متسق السياق يحمل درجة من التجريد والوعي في تجسيد ظاهرة معينة مكتوبة بأسلوب أدبي.

وتطرقت الدراسة لمستويات الرئيسية والفرعية دون التفصيل في المستويات التحتية لكل مسار، غذ أنها ترتبط بحل المشكلات، كما أن الدراسة اختارت اللغة العربية، واعتمدت على دراسة النظرية على أنها منحى لدراسة تجهيز المعلومات المعرفية وعليه فقد اهتمت بعمليات المعالجة الشعورية واللاشعورية لمهارات التعبير الكتابي، والتذوق الأدبي، دون الدخول في تفاصيل العمليات التحتية الفرعية لكل عملية، وربطت الدراسة هذه المسارات باعتبارها وسيلة أو عملية لتجهيز المعلومات بالقدرات العقلية الثلاثية لستيرنبرج. بينما المسارات التحتية لكل من العمليات الشعورية واللاشعورية هي بمثابة معالجة سلوكية أو نواتج سلوكية لم تسع الدراسة إلى التحقق منه؛ وبالتالي فالنظرية صالحة للدراسة في مجال الابداع الأكاديمي للطلاب العاديين بالمرحلة الثانوية في ضوء العمليات الشعورية واللاشعورية وهذا يؤكد وجهة النظر بأن الابداع عملية نمو مستمرة للمتعلم في المجال الأكاديمي على الحد الذي اتفق عليه كلا من (محمد شوكت، ٢٠١٥؛ Chomsky, 1980).

والمتأمل في قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين التذوق الأدبي والتعبير الكتابي للطلابي مع العمليات الشعورية والتفكير الإبداعي يجد أنها متضخمة بالقدر المرتفع، الذي قد ينم عن تحيز مقدري الدرجات لأعمال الطلاب، ولكن بغض النظر عن تحيز المحكمين فهي علاقات منطقية ومقبولة، غذ أن التفكير الناقد والتبرير والاستدلال وحل المشكلات وطرح الحلول ومرونة التفكير كلها عمليات ينتج عنها سلوك شعوري يبرز درجة اتقان المتعلم للمحتوى وألفاظه وتراكيبه الجمالية. وعلاوة على هذا توصي الدراسة أن يتم إعادة تقنين النظرية على عدد أكبر من الطلاب، وتقدير العلاقات بين فروع ومهارات اللغة العربية مع مسارات التفكير الفرعية والاساسية الستة.

المراجع

دنيا سليم (٢٠١٨). *التحقق من أنماط المبدعين في نظرية مسارات التفكير الإبداعي لمحمد شوكت*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

دنيا سليم ومحمود موسى. (٢٠٢٢). مقياس مسارات التفكير الإبداعي في نظرية محمد شوكت (٢٠١٥). مقياس غير منشور، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

محمد محمد شوكت. (٢٠١٥). *الابداع والالهام: نظرية مسارات التفكير الإبداعي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

نهال لطفي حامد. (٢٠٠٤). *التحقق من التصنيف الثلاثي للذكاء لدى ستيرنبرج وعلاقته بقلق الاختبار*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

Bullot, N. J. (2009). Toward a theory of the empirical tracking of individuals: Cognitive flexibility and the functions of attention in integrated tracking. *Philosophical Psychology*, *22*(3), 353-387.

Carroll, S. (1989). Language acquisition studies and a feasible theory of grammar. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, *34*(4), 399-418.

Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *Behavioral and brain sciences*, *3*(1), 1-15.

Ferretti, F., & Cosentino, E. (2013). Time, language and flexibility of the mind: The role of mental time travel in linguistic comprehension and production. *Philosophical Psychology*, *26*(1), 24-46.

Fitch, W. T. (2000). The evolution of speech: a comparative review. *Trends in cognitive sciences*, *4*(7), 258-267.

Lebeaux, D. (2000). Language acquisition and the form of the grammar. *Language Acquisition and the Form of the Grammar*, 1-304.

Lieberman, P. (2016). The evolution of language and thought. *Journal of Anthropology. Sci*, *94*, 127-146.

Liu, S., Erkkinen, M. G., Healey, M. L., Xu, Y., Swett, K. E., Chow, H. M., & Braun, A. R. (2015). Brain activity and connectivity during poetry composition: Toward a multidimensional model of the creative process. *Human brain mapping*, *36*(9), 3351-3372.

Moafian, F., Khoshsima, H., Fadardi, J. S., & Pagnini, F. (2019). Langerian mindfulness and language learning. *Cogent Psychology*, *6*(1), 1609242.

Myhill, D., & Wilson, A. (2013). Playing it safe: Teachers' views of creativity in poetry writing. *Thinking Skills and Creativity*, *10*, 101-111.

Sternberg, R. J. (1993). *Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT)* [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t51253-000

Sternberg, R.J., Kaufman, J.C., & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*. New York: Psychology Press.

Sternberg, R. J. (2010). Teaching for creativity. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 394–414). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.020

Sternberg, R. J. E., & Sternberg, R. J. P. (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. CUP Archive.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. (2022). Beyond defiance: An augmented investment perspective on creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 0,0, 1- 11. **https://doi.org/10.1002/jocb.567**

Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., O'Hara, L. A., & Lubart, T. I. (1997). Creativity as investment. *California Management Review*, *40*(1), 8-21.

Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

Sternberg, R.J. (2021). Transformational creativity: The link between creativity, wisdom, and the solution of global problems. *Philosophies*, *6*, 75; doi: 10.3390/philosophies6030075.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2011). Revisiting the investment theory of creativity. *Creativity Research Journal*, *23*(3), 229-238.