

التفكير الإحاطي لدى المرشدين المطبقين

م.د. حسام صالح عبد الحسين الربيعي

husam.s@uokerbala.edu.iq

جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية

المخلص

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

- التفكير الاحاطي لدى المرشدين المطبقين.

وتحقيقاً لذلك قام الباحث بتبني مقياس التفكير الإحاطي فتم تبني دي بونو ١٩٦٨ مقياساً التفكير الاحاطي على وفق نظرية دي بونو ١٩٦٧ ويتكون المقياس من (٣٢) وأمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة هي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً) تعطى لها عند تصحيح الدرجات(٥ .٤ .٣ .٢ .١) على التوالي للفقرات الايجابية، اما الفقرات السلبية تعطى لها (١ .٢ .٣ .٤ .٥) على التوالي. تم تطبيق المقياس على (١٠٠) طالب و طالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي، و تحققت الباحث من صدق المقياس بمؤشر الصدق الظاهري عبر عرض فقرات المقياس على (١٠) محكما متخصصا في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم والصحة النفسية، اما الثبات فتم التحقق منه بطريقة استخراج الاتساق الداخلي بمعادلة الفا كرونباخ فقد بلغ الثبات (٠.٨٠)، واصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (٣٢) فقرة لمقياس التفكير الاحاطي. و طبقت الباحث، البحث على عينة البحث وحللت البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SP.SS وأظهرت النتائج ما يأتي:

- أن المرشدين المطبقين لديهم تفكير إحاطي.

وخرج البحث الحالي بجملة من التوصيات والمقترحات

الكلمات المفتاحية: التفكير الإحاطي، المرشدين المطبقين، نظرية دي بونو.

Lateral Thinking among Practicing Counselors**Husam Saleh Abdul Hussein Jasim Al-Rubaie****University of Karbala****College of Education for Human Sciences****Department of Educational and Psychological Sciences****Abstract**

The current research aims to identify:

- The level of Lateral Thinking among university students.

To achieve this objective, the researcher adopted Edward de Bono's scale of lateral thinking based on his theory (1967), originally developed in 1968. The scale consists of (32) items, each with five response alternatives: (Always applies to me, Often applies to me, Sometimes applies to me, Rarely applies to me, Never applies to me). Scoring was assigned as (5, 4, 3, 2, 1) respectively for positive items, while negative items were scored in reverse order (1, 2, 3, 4, 5). The scale was administered to a sample of (100) male and female students selected randomly. The validity of the scale was verified through face validity by presenting the items to (10) experts specialized in psychology, counseling, measurement and evaluation, and mental health. Reliability was established using internal consistency through Cronbach's Alpha, which reached (0.80). The final version of the scale consisted of (32) items measuring lateral thinking. The data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The results showed that the participants possess a level of lateral thinking.

The study concluded with a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Lateral Thinking, Applied Counselors, De Bono Theory.

الفصل الاول:

مشكلة البحث:

من المسلم به على نطاق واسع أن انخفاض مستوى التفكير الإحاطي لدى العديد من الطلاب، حتى أولئك الذين بلغوا مراحل متقدمة من التعليم، يُعزى في الغالب إلى عدم كفاية الاهتمام

بتنمية هذا النوع من التفكير، إلى جانب التركيز المفرط على الحفظ والتلقين. ويمثل هذا مشكلة تعليمية جوهرية تعيق تحقيق الأهداف التعليمية، وتُلقي بمسؤولية كبيرة على عاتق الجامعات لإيجاد حلول مناسبة. كما يستدعي الأمر تخطيطاً منهجياً لتعزيز المناهج التعليمية التي تُركز على تنمية مهارات التفكير، وتحفيز الإبداع والابتكار، وتمكين المتعلمين من إيجاد حلول ملائمة للمشكلات التي يواجهونها، فضلاً عن تطبيق ما يتعلمونه في سياقات واقعية، وتعزيز قدراتهم على التفكير الإحاطي (داوود، ١٩٨٨). و هذا ما يؤيده دراسة الكبيسي (٢٠٠٩) والذي يُشير إلى أن صعوبات التفكير الإحاطي، لا تعود إلى نقص في الذكاء أو القدرة المعرفية، بل إلى قصور في إتقان مهارات التفكير السليم، فضلاً عن نقص التوجيه والتدريب المناسبين. قد تُعزى هذه القيود إلى طبيعة البرامج التعليمية الحالية، التي غالباً ما تُهمل تنمية التفكير الإحاطي، مما يُسهم في ضعفه لدى المتعلمين (الكبيسي، ٢٠٠٩).

وعلاوة على ذلك، يُؤكد الباحثون أن أحد أبرز التحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة هو ضرورة تنمية القدرات والعمليات المعرفية المتنوعة لدى جميع فئات المجتمع. فلا يُمكن تحقيق التقدم والتنمية دون تعزيز قدرات الأفراد على التعامل بفعالية مع المشكلات الحالية والمستقبلية (Mcken, 200:80). ففي المجتمعات العربية عموماً، وفي السياق العراقي خصوصاً، يبدو جلياً إهمال تنمية أنظمة التفكير. فالبنى الاجتماعية - بما فيها التقاليد والعادات والأعراف - تُؤدي دوراً هاماً في تشكيل سلوك الأفراد وأنماط تفكيرهم، وغالباً دون تقدير كافٍ للإمكانيات الإبداعية. وقد يعود ذلك إلى محدودية المحاولات السابقة في الانخراط الإبداعي، أو وجود عوائق تُعيق هذه المحاولات، أو الاعتقاد بأن التفكير الإحاطي حكرٌ على فئة معينة. ومع ذلك، فإن الأفراد قادرون على تدريب أنفسهم على الانخراط في أشكال مختلفة من النشاط الذهني. ينبغي على من يرون التفكير الإحاطي أمراً مستحيلاً أن يدركوا أنه قابل للتطوير من خلال الممارسة والثقة بالقدرات الإبداعية (فيليبس، ٢٠١٤). و تتجلى مشكلة البحث الحالي في الميل إلى معالجة المشكلات من منظور واحد بدلاً من دراستها من زوايا متعددة، وهو ما يُعدّ نهجاً أكثر فعالية لفهم المشكلات ومعالجتها عند ظهورها. في ضوء ما سبق، يمكن صياغة مشكلة البحث على النحو التالي: هل يمتلك الأفراد عينة البحث الحالي مستوىً كافيًا من التفكير الإحاطي ؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تزايد أهمية التفكير الإحاطي كعملية معرفية أساسية تُسهم في قدرة الأفراد على فهم المواقف الحياتية المعقدة، وتوقعها، والاستجابة لها بفعالية. قد يُعرض محدودية الوعي بهذا النوع من التفكير أو استخدامه الأفراد لصعوباتٍ جمة، إذ قد يعتمدون على ردود الفعل بدلاً من الأساليب الاستباقية عند مواجهة التحديات. في المقابل، يُمكن التفكير الإحاطي الأفراد من توظيف الخيال والتصور لاستشراف الأحداث المستقبلية المحتملة

والاستعداد لها مسبقاً، مما يُعزز جاهزيتهم وقدرتهم على التكيف. ومن منظور نفسي، ينطوي التفكير الإحاطي داعي على دمج الخيال والتركيز، اللذين يُشكلان معاً عنصراً قيماً في النشاط المعرفي البشري. فبدلاً من انتظار وقوع المشكلات، يميل الأفراد الذين يمتلكون مهارات تفكير متطورة إلى توقع العقبات المحتملة ووضع خطط مناسبة لمواجهتها عند الحاجة. يعكس هذا التوجه الاستباقي أهمية تطوير استراتيجيات معرفية متقدمة تدعم اتخاذ القرارات وحل المشكلات بفعالية (عدس وتوق، ١٩٩٣).

يُعدّ العقل البشري من أكثر الأنظمة تعقيداً وديناميكية، وقد حظيت عملياته المعرفية باهتمام أكاديمي واسع النطاق. في العقود الأخيرة، ازداد الاهتمام بفهم طبيعة هذه العمليات ووظائفها وآلياتها لتفسير الظواهر النفسية والسلوك البشري. ويُبرز هذا الاهتمام المتزايد ضرورة تعزيز النمو المعرفي لتمكين الأفراد من مواكبة التغيرات السريعة في المعرفة والتوسع المستمر للمعلومات (شطب، ٢٠٠٨). ويلعب التفكير الإحاطي، على وجه الخصوص، دوراً محورياً في تنظيم التجربة الإنسانية، وتوجيه السلوك، وتحسين القدرة على معالجة المشكلات مع تقليل الأخطاء. وهو يُمثل عملية ذهنية تتطور عبر التجربة وتُسهم في تطوير البنى المعرفية، مما يسمح للأفراد بتكوين افتراضات جديدة واستشراف النتائج المستقبلية (قطامي، ٢٠٠١).

ومن الناحية النظرية، يُنظر إلى التفكير الإحاطي على أنه نمط متميز لمعالجة المعلومات يُكمل التفكير المنطقي التقليدي. ويركز على توليد أفكار وتصورات وبدائل جديدة لا تقتيد بالأنماط الروتينية أو التقليدية. يعزز هذا النمط من التفكير الإبداعي، ويدعم اتخاذ القرارات بمرونة، ويرفع من جودة وكفاءة الأداء في مختلف المجالات (دي بونو، ٢٠٠٥؛ ٢٠٠٦؛ ٢٠٠٧).

وعلاوة على ذلك، ترتبط أهمية التفكير الإحاطي ارتباطاً وثيقاً بكيفية معالجة الدماغ البشري للمعلومات. فعلى الرغم من امتلاك الدماغ قدرات مذهلة، إلا أن وظائفه تخضع لبعض القيود البنوية. يوفر التفكير الإحاطي وسيلة لتجاوز هذه القيود من خلال إتاحة مرونة وحرية أكبر في معالجة المعلومات، وبالتالي تحقيق التوازن بين أنماط التفكير المنظمة والإبداعية (De Bono, 2007).

وقد ازدادت الحاجة إلى دراسة التفكير الإحاطي إلحاحاً في ضوء التطورات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي أدخلت تعقيدات جديدة على الحياة المعاصرة. فالنجاح في مثل هذه البيئة لا يعتمد فقط على تراكم المعرفة، بل على القدرة على استخدامها وتطبيقها بفعالية في مواقف متنوعة ومتغيرة (الجوراني، ٢٠١٠). ومن السمات الرئيسية المرتبطة بالتفكير الإحاطي الانفتاح الذهني، الذي يمكّن الأفراد من فهم أنفسهم والآخرين، وتقدير وجهات النظر المختلفة، والانخراط في تفكير مرن وقابل للتكيف. وبناءً على ذلك، يُعدّ تعزيز مهارات التفكير

هدفاً تعليمياً أساسياً، إذ يمكن تطوير الأنماط المعرفية للأفراد وصلها من خلال التدريب المناسب والممارسات التعليمية الملائمة (Bayer, 1987).

وتزداد أهمية البحث الحالي عند تطبيقه على المرشدين المطبقين، إذ يمثلون نواة الكوادر الإرشادية المستقبلية التي ستتعامل مع مشكلات الطلبة والأزمات النفسية داخل المؤسسات التعليمية. ومن ثم، فإن امتلاكهم لأساليب فعّالة في التعامل مع المشكلات يسهم في تعزيز كفاءتهم المهنية، ويمكنهم من تقديم الدعم النفسي المناسب، والمحافظة على التوازن النفسي داخل البيئة التعليمية، والتدخل بفاعلية في المواقف الحرجة. وعليه، فإن هذا البحث يكتسب أهميته من كونه يسعى إلى تسليط الضوء على مستوى امتلاك هؤلاء المرشدين للتفكير الإحاطي، بما يسهم في تطوير برامج إعدادهم وتأهيلهم بشكل أكثر كفاءة وملاءمة لمتطلبات الواقع المعاصر. ويمكن إيجاز أهمية البحث بجانبين:

الأهمية النظرية:

- ١- تُسهم هذه الدراسة في إثراء الفهم النظري للتفكير الإحاطي باعتباره بناءً معرفياً معاصراً يتجاوز أنماط التفكير التقليدية.
- ٢- تُسلط الضوء على دور التفكير للتفكير الإحاطي في تعزيز الإبداع والمرونة والابتكار في المعالجة المعرفية.
- ٣- تُعالج هذه الدراسة ثغرة نسبية في الأدبيات، لا سيما في السياقات المحلية والإقليمية، حيث لم يُول هذا البناء اهتماماً كافياً.

الأهمية التطبيقية:

- ١- قد تُقدّم نتائج هذه الدراسة رؤى قيّمة حول الوضع الراهن للتفكير للتفكير الإحاطي ودوره في الأداء المعرفي والسلوكي.
- ٢- يمكن لهذه النتائج أن تُفيد في تطوير البرامج التعليمية والتدريبية التي تهدف إلى تعزيز مهارات التفكير وتشجيع استراتيجيات أكثر فعالية لحل المشكلات.
- ٣- قد تكون هذه الدراسة بمثابة مرجع للبحوث المستقبلية والتطبيقات العملية المتعلقة بتحسين الأداء المعرفي والتكيف مع التحديات المعاصرة.

أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي التعرف على:-
- التفكير الإحاطي لدى المرشدين المطبقين.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة كربلاء كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم العلوم التربوية والنفسية المرحلة الرابعة (المرشدين المطبقين) للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٤).

تحديد المصطلحات

- التفكير الإحاطي **Lateral Thinking**:

- تعريف دي بونو (٢٠٠٥) يعرف التفكير الإحاطي: طريقه مبدعة تخيلية في البحث عن حل المشكلات بأساليب غير منطقية بشكل واضح تؤدي الى تغيير تصورات الفرد ومفاهيمه عن مشكله ما دي بونو. (٢٠٠٥ : ١٥٧)

- **التعريف النظري**: اعتمدت الباحثة تعريف دي بونو (٢٠٠٥) تعريفاً نظرياً لمفهوم التفكير الإحاطي لاعتماده على الإطار النظري من تبني مقياس (دي بونو ٢٠٠٥) و تفسير النتائج في البحث .

- **التعريف الاجرائي**: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب اثناء اجابته على متغيرات مقياس التفكير الإحاطي.

المُرشدِين المَطبِقِيِين: هم طلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية و النفسية و التخصصات المتعلقة بعلم النفس و الارشاد النفسي ممن يعملون بصفة مرشد تربوي في المستقبل، و يخضعون للتدريب (التطبيق) في الفصل الثاني من المرحلة الراسية الاخيرة في دراستهم الاكاديمية.

الفصل الثاني:

طُرِح مفهوم التفكير الإحاطي على يد إدوارد دي بونو، الذي يُنسب إليه الفضل في صياغة المصطلح والمساهمة في إدراجه ضمن الاستخدام الحديث للغة الإنجليزية، بما في ذلك إدراجه في قاموس أكسفورد. وقد صاغ دي بونو هذا المفهوم لأول مرة في أواخر الستينيات، مُقَدِّماً إياه كنمط تفكير متميز يُشجّع الأفراد على التعامل مع المواقف من زوايا متعددة بدلاً من الاعتماد على الأنماط الخطية التقليدية. ونشأ التفكير الإحاطي كرد فعل على هيمنة التفكير المنطقي التقليدي، الذي يُنظر إليه غالباً على أنه النهج الوحيد الصحيح لحل المشكلات. في المقابل، يُركّز التفكير الإحاطي على المرونة والأصالة واستكشاف مسارات غير تقليدية. وهو يعكس توجهاً معرفياً يسعى إلى إعادة هيكلة التصورات وتوليد وجهات نظر بديلة، مما يُمكن الأفراد من تجاوز أنماط التفكير المعتادة. ووفقاً للتفسيرات السابقة لأعمال دي بونو، يتضمن التفكير الإحاطي عدة أبعاد رئيسية. يشمل التفكير الإحاطي استخدام استراتيجيات تبدو غير منطقية أو غير تقليدية في حل المشكلات، والقدرة على دراسة القضايا من زوايا مختلفة، ودوره كنهج مكمل للتفكير التحليلي والنقدي. إضافةً إلى ذلك، يُعدّ أداة فعّالة لمعالجة المشكلات المعقدة وتوليد أفكار مبتكرة (أبو جادو، ٢٠٠٤). لذا، يُمكن فهم التفكير الإحاطي على أنه عملية ذهنية تُركّز على توليد بدائل متعددة واستكشاف إمكانيات متنوعة. فهو يُتيح للأفراد تغيير وجهات نظرهم،

وإعادة تنظيم المعلومات المتاحة، والقيام بقفزات معرفية قد تُقضي إلى حلول غير متوقعة ولكنها فعّالة (عرفة، ٢٠٠٦).

وفي النقاشات المعاصرة، يتزايد التركيز على تجاوز التفكير المنطقي البحت نحو مناهج أكثر إبداعاً ومرونة. غالباً ما يرتبط التفكير الإحاطي، بهذا المعنى، بالأصالة والابتكار والقدرة على حل المشكلات باستخدام أساليب غير تقليدية. وهو يُمثل طريقة تفكير مُنظمة ولكنها منفتحة تدعم إنتاج أفكار جديدة دون التقيد بأطر جامدة. وقدم دي بونو مفهوم "الإبداع الجاد" لتوضيح الطبيعة العملية والهادفة للتفكير الإحاطي. جادل بأن الإبداع لا ينبغي النظر إليه كمفهوم غامض أو فني بحت، بل كعملية مدروسة تهدف إلى تحويل أنماط الإدراك القائمة وتوليد هياكل مفاهيمية جديدة. تعتمد هذه العملية على الطبيعة ذاتية التنظيم للمعلومات في العقل البشري، حيث غالباً ما تظهر الرؤى من خلال تحولات معرفية مفاجئة، على غرار الآليات الكامنة وراء الفكاهة والفهم الحدسي (دي بونو، ٢٠٠١). لذا، فإن العلاقة بين الإبداع والتفكير الإحاطي وثيقة الصلة. فكلاهما ينطوي على المرونة والتحول وإنتاج أفكار جديدة. مع ذلك، يتجاوز التفكير الإحاطي مجرد توليد البدائل؛ إذ يركز على إعادة هيكلة أنماط التفكير والتحرك نحو حلول أكثر فعالية وابتكاراً. وبهذا المعنى، يختلف عن التفكير التبايني، لأنه يؤكد على التغيير النوعي بدلاً من التباين الكمي (السرور، ١٩٩٨). كما سلط دي بونو الضوء على أهمية تدريس التفكير كعنصر أساسي في التعليم. جادل بأن دمج مهارات التفكير في المناهج التعليمية من شأنه أن يُسهم في تنمية القدرات المعرفية لدى كلٍّ من المتعلمين والمعلمين، مما يدعم في نهاية المطاف التقدم المجتمعي الأوسع (دي بونو، ١٩٨٩).

وباختصار، يُمثل التفكير الإحاطي خروجاً مقصوداً عن أنماط التفكير التقليدية. فهو ينطوي على البحث عن مناهج بديلة، وتوليد احتمالات متعددة، واستكشاف وجهات نظر جديدة قبل اتخاذ القرار. وتُعدّ تقنيات مثل الحوار، والخيال، وإعادة صياغة الأفكار، والنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة، أساسيةً لهذا النوع من التفكير. ومن المهم الإشارة إلى أن حل المشكلة قد لا يتطلب أحياناً سوى تغيير في المنظور، مما يُبرز قيمة تجاوز الأفكار البديهية والمتوقعة نحو حلول أكثر أصالةً وابتكاراً (دي بونو، ٢٠٠٧).

مهارات التفكير الإحاطي:

يتميز التفكير الإحاطي بمجموعة من المهارات المعرفية التي تُمكن الأفراد من توليد استجابات إبداعية ومرنة وفعّالة للمشكلات والمواقف. ومن أبرز هذه المهارات ما يلي:

١- الطلاقة: تشير إلى القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار ذات الصلة والهادفة استجابةً لمشكلة أو موقف مفتوح. وهي تعكس سهولة وسرعة توليد الفرد لحلول متعددة ممكنة دون قيود.

٢- المرونة : هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ومختلفة تتجاوز الاستجابات التقليدية أو المتوقعة. وهي تشمل القدرة على الانتقال من نمط تفكير إلى آخر وتكييف الاستراتيجيات المعرفية وفقاً لمتطلبات الموقف.

٣- الأصالة: تشير إلى القدرة على إنتاج أفكار فريدة وغير مألوفة تختلف عن الاستجابات النمطية أو الشائعة. وهي تعكس التعبير الإبداعي والقدرة على تجاوز الحلول الواضحة نحو بدائل أكثر ابتكاراً وعمقاً.

٤- الحساسية تجاه المشكلات: تشير إلى القدرة على إدراك المشكلات وتحديدتها، واكتشاف الثغرات في المعلومات، والتنبه إلى الصعوبات المحتملة التي قد لا تكون واضحة للعيان. تُمكن هذه المهارة الأفراد من استباق المشكلات قبل تفاقمها.

تُشكل هذه المهارات مجتمعةً أساس التفكير الإحاطي، إذ تدعم توليد أفكار جديدة، وتُعزز قدرات حلّ المشكلات، وتُنمّي العمليات المعرفية الابتكارية (العتوم، ٢٠٠٤).

نظريات التي فسرت التفكير الإحاطي:

-نظرية دي بونو في التفكير الإحاطي (De Bono Theory 1967)

قدّم إدوارد دي بونو مفهوم التفكير الإحاطي كمنهج معرفي يركز على النظر إلى المواقف والأفكار والمشكلات من زوايا متعددة ومتنوعة. يميز هذا المنهج بين التدفق التلقائي والمستمر للأفكار في الذهن والتفكير الهادف، الذي يمثل جوهر ما أسماه دي بونو "الإبداع الجاد". والهدف الأساسي لهذا النوع من الإبداع هو تمكين الأفراد من إعادة هيكلة أنماط تفكيرهم بوعي وتوليد أفكار جديدة من خلال الانتقال من مسار فكري إلى آخر في اتجاه جانبي غير خطي (Renville, 1986). وأوضح دي بونو أن التفكير الإحاطي ينطوي على التحرك بشكل جانبي في عملية التفكير بدلاً من التقدم بطريقة تسلسلية أو منطقية بحتة. يتيح هذا "التحرك الجانبي" للأفراد استكشاف اتجاهات بديلة، والكشف عن إمكانيات خفية، وتحديد حلول مبتكرة قد لا تظهر من خلال التفكير التقليدي وحده. ووفقاً لهذا المنظور، فإن التفكير الإحاطي هو في جوهره عملية بحث عن بدائل ووجهات نظر وحلول محتملة متعددة قبل الوصول إلى قرار. وهو لا يعتمد على فكرة واحدة أو مسار ثابت. بدلاً من ذلك، يُقرّ هذا النهج بأنّ الأفكار الإبداعية قد تنبع من مصادر متنوعة، بل وغير متوقعة أحياناً. لذا، فهو يُمثّل نمطاً من التفكير يُشجّع على حلّ المشكلات من خلال أساليب غير تقليدية وغير مألوفة (دي بونو، ١٩٩٨).

وعلاوة على ذلك، أكّد دي بونو أنّ التفكير الإحاطي يهتمّ بتعديل وإعادة هيكلة المفاهيم والتصورات والأفكار، بدلاً من مجرد العمل ضمن حدودها القائمة. فبدلاً من تكثيف الجهد ضمن الإطار المعرفي نفسه، يُشجّع الأفراد على تغيير هذا الإطار نفسه، ممّا يُؤدّي إلى نتائج أكثر ابتكاراً وفعالية (دي بونو، ٢٠٠٧).

ويمكن تنمية هذا النوع من الإبداع من خلال تدريب مُوجّه قائم على مبادئ واستراتيجيات مُحدّدة مُصمّمة لتعزيز التفكير الإبداعي. يتضمّن هذا التدريب استخدام أدوات وتقنيات مُهيكلّة تُساعد الأفراد على استكشاف جوانب مُختلفة من المشكلة وتوسيع مرونتهم المعرفية (أبو جادو ومحمد، ٢٠١٠). و كما جادل دي بونو بأنّ التفكير الإحاطي قابل للتطبيق على جميع الفئات العمرية، بدءًا من الطفولة المُبكرة وصولاً إلى التعليم العالي. أكد على أهمية توفير بيئات تعليمية تتيح مزيدًا من الحرية والتفاعل والمشاركة، إذ تُسهّم هذه العوامل في تنمية القدرات الإبداعية وتراكم الخبرات القيّمة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧). إضافةً إلى ذلك، انتقد دي بونو الأنظمة التعليمية التقليدية لاعتمادها المفرط على التفكير المنطقي، الذي يركز أساسًا على التحليل والاستدلال التسلسلي. ورغم أهمية هذا النوع من التفكير، إلا أن الإفراط في الاعتماد عليه قد يُحدّ من قدرة الأفراد على التفكير الإبداعي واستكشاف البدائل. في المقابل، يُشجع التفكير الإحاطي على الخروج عن الأنماط المألوفة وتبني مناهج مبتكرة تُناسب بشكل أفضل مواجهة التحديات المعقّدة والمتغيرة (دي بونو، ١٩٩٧).

أسباب تبني نظرية دي بونو في التفكير الإحاطي (١٩٦٧):

- ١- الشمولية: تُقدم النظرية إطارًا واسعًا ومتكاملًا يُغطي مفهوم التفكير الإحاطي وتطبيقاته بشكل شامل.
- ٢- الوضوح المفاهيمي: يقدم هذا النموذج شرحًا واضحًا ومحدّدًا للتفكير الإحاطي، مما يجعله مناسبًا للفهم النظري والتطبيق العملي على حد سواء.
- ٣- القدرة التفسيرية: يُعتبر هذا النموذج قادرًا على تفسير ودعم نتائج الدراسة الحالية بفعالية، لا سيما فيما يتعلق بعمليات التفكير الإبداعي وغير التقليدي.

الفصل الثالث:

منهجية البحث Method of the Research

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، باعتباره الأنسب لدراسة العلاقات بين المتغيرات. يهدف هذا المنهج إلى تحديد قوة واتجاه العلاقات بين متغيرين أو أكثر دون تدخل أو تحكم تجريبي. وهو مناسب بشكل خاص لدراسة السمات والقدرات والاتجاهات والمهارات والميول، إذ يدرس الظواهر كما هي في الواقع ويسعى إلى وصفها بدقة وموضوعية (ملحم، ٢٠٠٢، ص ٣٢).

أولاً: مجتمع البحث Population of the Research

تم اختيار مجتمع البحث المتمثل بطلبة قسم العلوم التربوية و النفسية في جامعة كربلاء المرحلة الرابعة و البالغ عددهم (١٩٧) طالب وطالبة.

ثانيا : عينة البحث Sample of Research

تعد العينة جزءاً من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة ويختارها الباحث لإجراء دراسته عليها، وتألقت العينة من (١٠٠) طالب و طالبة تم اختيارهم من طلبة المرحلة الرابعة (المرشدين المطبقيين) في قسم العلوم التربوية و النفسية.

ثالثا: أدوات البحث:

قامت الباحثة بتبني مقياس و نظرية دي بونو ١٩٦٧ ومن مبررات تبني هذا المقياس أنه يعد من أكثر المقاييس وفضلها التي يمكن الاعتماد عليها في قياس التفكير الإحاطي بما تشير إليه الدراسات.

- التحقق من صلاحية الفقرات

بعد أكمال المقياس، قام الباحث بعرض المقياس والمكون من (٣٢) فقرة، على (١٠) محكمين من المتخصصين في التربية والنفسية والقياس والتقييم و الإرشاد النفسي، للتأكد من صلاحية فقرات المقياس وتحديد مدى قدرة كل فقرة كما تبدو ظاهرياً في قياس ما أعدت لقياسه، وتحليل آراء المحكمين على فقرات المقياس، تبين أن المقياس صالح ١٠٠%.

- طريقة تصحيح المقياس : تم تحديد خمسة بدائل للإجابة المترتبة في المقياس وهي تنطبق عليّ (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً) وحددت أوزانها بالدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي، وبالعكس للفقرات السلبية.

الخصائص السايكومترية لمقياس التفكير الإحاطي:**- صدق المقياس:**

يعد الصدق من أهم الخصائص التي يجب الاهتمام بها، في بناء المقاييس النفسية والمقياس الصادق هو القادر على قياس الظاهرة أو السمة المراد قياسها والتي وضع من أجلها (Anastasi, 1988:139)، وقد تحقق الباحث من صدق مقياس التفكير الإحاطي من خلال

مؤشر الصدق الظاهري وكالاتي:

-الصدق الظاهري:

يعد الصدق الظاهري من المؤشرات المهمة في الصدق إذ أنه المظهر العام للقياس أو الصورة الخارجية له من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها بلغة سهلة ومفهومة ومدى وضوح هذه الفقرات (الجبلي، ٢٠٠٥:٩٢). وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس التفكير الإحاطي بعد عرض استبانة على (١٠) محكماً ومتخصصاً في الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس النفسي للأخذ بأرائهم في فحص المقياس، ومدى ملاءمتها وبدائل الإجابة وأوزانها وإجراء التعديلات التي يرونها مناسبة وبناءً على آرائهم لم تستبعد أية فقرة من فقرات، تبين أن المقياس صالح ١٠٠%.

ثبات المقياس:

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الجوهرية في مجال القياس النفسي (Baron, ١٩٨١:٤١٨). و إن الغرض من حساب ثبات المقياس هو تقدير أخطاء القياس واقتراح طرق للتقليل من هذه الأخطاء، أي مدى قياس المقياس للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجة المقياس تكون ثابتة إذا كان المقياس يقيس سمة معينة قياساً متنسقاً في الظروف المتباينة التي تؤدي إلى أخطاء المقياس، فالثبات يعني الاتساق أو الدقة في القياس (علام، ٢٠٠٠: ١٣١) لذا تحقق الباحث من ثبات مقياس التفكير الإحاطي بطريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ.

- طريقة الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ):

تعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلة في المقياس وتقسيمه إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، أي أن كل فقرة تشكل مقياساً فرعياً (عودة و الخليلي، ١٩٨٨:١٣١). إذ تم استخراج معامل التجانس الداخلي باستعمال معادلة الفا كرونباخ، ذلك إن معامل الاتساق المستخرج بهذه الطريقة يعطينا تقديراً جيداً للثبات في أكثر المواقف، ولحساب درجة الثبات تم اعتماد عينة البحث والبالغة (١٠٠) طالباً و طالبة من المطبقين. وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٠) وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه (Nunally, ١٩٧:٩٨).

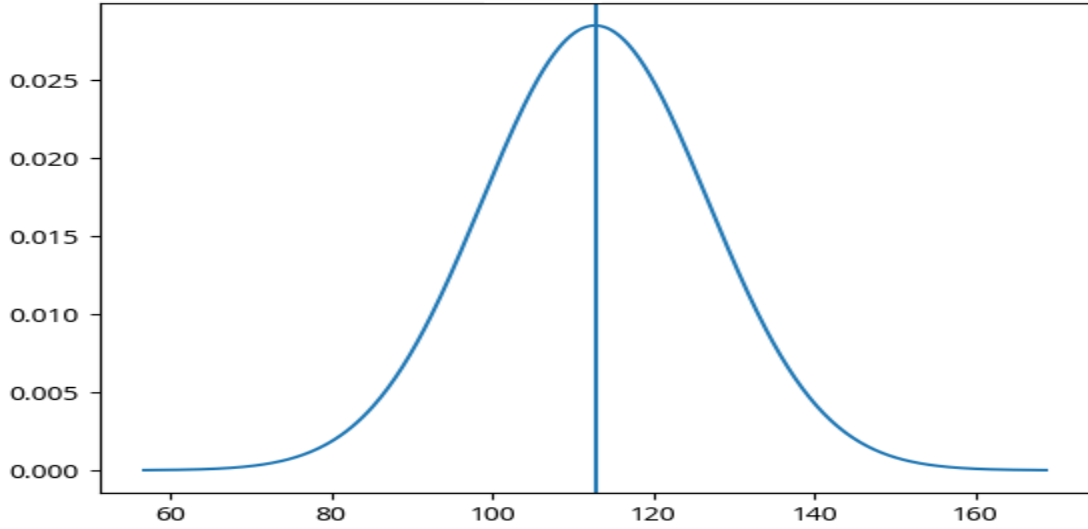
المقياس بصورته النهائية:

يتكون مقياس التفكير الإحاطي بصورته النهائية من (٣٢) فقرة، و كل الفقرات مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية، وإمام كل فقرة (٥) بدائل متدرجة للإجابة هي (تتطبق عليّ دائماً، تتطبق عليّ غالباً، تتطبق عليّ أحياناً، تتطبق عليّ نادراً، لا تتطبق عليّ أبداً) وتعطى الفقرات الإيجابية عند التصحيح الدرجات (٥ . ٤ . ٣ . ٢ . ١) على التوالي و الفقرات هي (١ . ٢ . ٣ . ٤ . ٥ . ٦ . ٧ . ٨ . ٩ . ١٠ . ١١ . ١٢ . ١٣ . ١٤ . ١٥ . ١٦ . ١٧ . ١٨ . ١٩ . ٢٠ . ٢١ . ٢٢ . ٢٣ . ٢٤ . ٢٥ . ٢٦ . ٢٩ . ٣٠ . ٣١ . ٣٢)، أما الفقرات السلبية فتعطى عند التصحيح (١ . ٢ . ٣ . ٤ . ٥) على التوالي وهي (١٤ . ١٩ . ٢٧ . ٢٨ . ٣١). وبذلك فإن الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإحاطي في حدها الأعلى (١٦٠) درجة، أما الدرجة في حدها الأدنى للمقياس فهي (٣٢)، بمتوسط فرضي (٩٦)، والدرجة المرتفعة في المقياس تعني ارتفاع درجة التفكير الإحاطي لدى المستجيبين، أما الدرجة المنخفضة فتعني انخفاض في التفكير الإحاطي لدى المستجيبين.

جدول رقم (١) المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير الإحاطي

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابي	١١٢,٧٥
الوسيط	٨٧.٠٠٠
المنوال	٨٦.٠٠٠

14.013	الانحراف المعياري
196.36	التباين
.2.411	الالتواء
٩٣٧.-	التفرطح
40	أقل درجة
١٥٥	اعلى درجة



الوسائل الإحصائية:

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وبحسب ترتيب استعمالها في البحث:

١- الاختبار التائي لعينة واحدة t- test For One Sample

استخدم في معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات استجابة المبحوثين على مقياس

التفكير الإحاطي.

٢- معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي Alpha Cronbach Formula

استخدمت في حساب معامل ثبات مقياس التفكير الإحاطي.

الفصل الرابع:

الهدف : التعرف على التفكير الإحاطي لدى المرشدين المطبقين.

ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل اجابات عينة البحث البالغة (١٠٠) طالب و طالبة، تبين أن المتوسط الحسابي للعينة يبلغ (١١٢,٧٥) بانحراف معياري (14,013) و لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي البالغ (96)، استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة t- test، و تبين أن القيمة التائية المحسوبة (١١,٨٢) اكبر من الجدولية (١,٦٧) عند مستوى

دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩). أظهر أن الفرق دال احصائياً لصالح المتوسط الحسابي للعينة، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التفكير الإحاطي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التفكير الإحاطي	١٠٠	١١٢,٧٥	14,013	٩٦	١١,٨٢	1.67	٠.05
						داله	

يشير البحث الحالي الى ان افراد مجتمع البحث يتمتعون بالتفكير الإحاطي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية دي بونو ١٩٦٧ بان بأن طلبة الجامعة يتمتعون بالتفكير الإحاطي، فطلبة الجامعة غالباً ما يتعرضون لتجارب تعليمية متنوعة تتطلب منهم تحليل القضايا من زوايا مختلفة، مما يعزز لديهم القدرة على التفكير الإحاطي. كما أن البيئة الجامعية تشجع على النقاش المفتوح، والبحث، والمقارنة بين الآراء، وكلها مهارات تدفع الطلبة إلى تجاوز التفكير الأحادي. ويُعزى ذلك إلى طبيعة الإعداد والتدريب في المجال الإرشادي، حيث يواجه الأفراد مواقف تعليمية وتطبيقية متنوعة تتطلب التحليل المرن وتعدد وجهات النظر. كما أن البيئة التدريبية القائمة على المناقشة ودراسة الحالات تعزز الخروج من التفكير النمطي، وتدعم القدرة على التكيف وإيجاد حلول إبداعية للمواقف المختلفة، وهو ما يتفق مع مفهوم التفكير الإحاطي عند دي بونو.

التوصيات:

- ١- ضرورة تعزيز برامج الإعداد والتدريب في مجال الإرشاد التربوي بما يركز على تنمية مهارات التفكير الإحاطي لدى المتدربين.
- ٢- إدماج استراتيجيات تعليمية حديثة داخل البيئة الجامعية تعتمد على الحوار، وتحليل الحالات، وحل المشكلات من زوايا متعددة.
- ٣- تشجيع الطلبة على ممارسة الأنشطة التي تنمي المرونة الفكرية وتعدد وجهات النظر بدلاً من الاعتماد على التفكير النمطي.

المقترحات:

- ١- إجراء دراسات مقارنة بين التفكير الإحاطي لدى طلبة التخصصات التربوية والتخصصات الأخرى.
- ٢- بناء برنامج تدريبي قائم على نظرية دي بونو لقياس أثره في تنمية التفكير الإحاطي لدى الطلبة.

٣- دراسة العلاقة بين التفكير الإحاطي ومتغيرات أخرى مثل حل المشكلات، أو الكفاءة المهنية، أو الذكاء الانفعالي.

المصادر:

المصادر العربية

- الجبلي، سوسن شاكر. (٢٠٠٥). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. دار علاء الدين.
- الجوراني، عمر محمد علوان. (٢٠١٠). التفكير الإحاطي وعلاقته بالسمات الشخصية على وفق نموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- دي بونو، إدوارد. (٢٠٠٥). الإبداع الجاد: استخدام قوة التفكير الإحاطي لخلق أفكار جديدة (ترجمة باسمه النوري). مكتبة العبيكان.
- دي بونو، إدوارد. (٢٠٠٦). ما فوق المنافسة. (ترجمة ياسر العتيبي). مكتبة العبيكان.
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (١٩٩٠). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، وأساليبه. دار أسامة.
- العتوم، عدنان يوسف. (٢٠٠٤). مقدمة في علم النفس المعرفي. دار المسيرة.
- عدس، عبد الرحمن، وتوق، محي الدين. (١٩٩٣). المدخل إلى علم النفس (ط. ٣). دار الفكر.
- عرفة، محمود صلاح الدين. (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود. دار عالم الكتب.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي. دار الفكر العربي.
- عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف. (١٩٨٨). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الفكر.
- فيليبس، تشارلز. (٢٠١٤). التفكير الإحاطي. مكتبة جرير.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية (ط. ١). دار الفكر.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد. (٢٠٠٩). دعوة للتفكير من خلال القرآن الكريم (ط. ٢). مركز دي بونو.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد. (٢٠١٠). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط. ١). دار جرير.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة.

المصادر الأجنبية

- Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107-118 .
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). Macmillan Publishing .
- Ball, G. O. (2013). The category of harmony in the analysis of the problem of education and adult education, 114-120 .
- McKenzie, W. (2000). Multiple intelligences: It's not how smart you are, it's how you are smart. *Education World* .
- Nunnally, J. C. (1972). *Educational measurement and evaluation*. McGraw-Hill .
- Nunnally, J. C. (1978). *Introduction to psychological measurement*. McGraw-Hill .