كلية الآداب

قسم علم النفس

أثر ممارسة بعض الأنشطة الحرة على تنمية مهارات الإبداع لدى الأطفال

"دراسة تجريبية مقارنة بين الجنسين"

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الآداب

"تخصص علم النفس"

إعداد

صبري سيحة إقلاديوس

إشراف

أ.د. سيد محمد عبد العال

أستاذ علم النفس المتفرغ بكلية الآداب ــ جامعة عين شمس

أ.د. إيمان محمد صبري

أستاذ علم النفس المساعد بكلية الآداب ــ جامعة المنيا

٢٠٠٥

شُكر وتقدير

يَرجع الفضل لإنتاج هذه الدراسة إلى كل من عَلَّموني وعاونوني طوال فترة الدراسة فلهم مني جميعا كل الشكر والتقدير والاحترام . وأخص بالذكر **أ .د / سيد محمد عبد العال** معلمي وأستاذي الكريم ، فهو مُعلمي لأنني تعلمت منه كيف أسعى للوصول إلى هدفي بقلب منفتح وروح متوثبة وهو أستاذي لأنه أضاف لي علماً غزيراً ، رحمه الله لن أنساه ما حييت . وإلى أ. د. / **إيمان محمد صبري** رئيس قسم علم النفس بكلية الأداب جامعة الفيوم كل الشكر والتقدير على كل ما قدمته لي من علم وإشراف وعلى كرم جهدها الذي لولاه ماخرجت هذه الدراسة إلى النور .

وأتقدم بالشكر لأستاذي الفاضل أ .**د / محمد سمير عبد الفتاح** أستاذ علم النفس وعميد المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببنها ، على قبوله الكريم لمناقشة هذا العمل ، وكذلك أقدم كل الشكر والاحترام لأستاذي الفاضل المرحوم **أ. د/ محمد محسن العرقان** أستاذ علم النفس بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية على رعايته العلمية وكل ما قدمه لي من علم ومعرفة . كما أشكر أيضا كل من **أ. د / ناهد رمزي ، د/ مايسة جمعة ، د. حسنين كشك** بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية . وكذلك **د.أيمن عامر** الأستاذ المساعد لعلم النفس كلية الآداب جامعة القاهرة ، **ود.رشدي فتحي** أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة المنيا ، **ود.خالد جلال** أستاذ علم النفس بكلية الآداب ، جامعة المنيا ، لما قدموه لي من معرفة وعلم ، فاستشارتهم وخبرتهم كانت عوناً لي في طريقي .

وكل الشكر لمديرية التربية والتعليم بالمنيا وللقائمين على العمل بمدرسة الشرفا للتعليم الأساسي لما قدموه من تيسيرات أثناء تطبيق الدراسة .

وخالص الشكر لزملائي الأعزاء ــ **جميعاً** ــ بمؤسسة سلامه موسى لخدمة التعليم والتنمية وأخص بالذكر **أ. عماد ثروت ، أ. مجدى الجميّل وأ. محمد إلهامي** لما وفروه لي من دعم ومساندة .

وإلى **أطفال مدرسة الشرفا للتعليم الأساسي بالمنيا** خالص الشكر تعلمت منهم الكثير أثناء عملي معهم . وأخيرا أتقدم بالشكر لأفراد عائلتي الأعزاء ، وإلى كل إنسان قدم لي يد العون والمساندة في إخراج هذه الدراسة كل الشكر والتقدير والاحترام .

فهرس المحتويات

تقديم ١٣

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

- مقدمة الدراسة ١٥
- مشكلة الدراسة ١٩
- أهداف الدراسة ٢٠
- أهمية الدراسة ٢١
- الأسلوب المنهجى للدراسة ٢٢
- تعريف مفاهيم الدراسة ٢٣

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول: الإبداع

- مفهوم الإبداع ٢٩
- مفهوم الإبداع في ضوء حياة الفرد ٣٢
- تعبيرات شائعة غير صحيحة حول الإبداع ٣٥
- الإبداع في ضوء بعض المفاهيم والمتغيرات الأخـــرى (الذكاء، العمر، الموهبة، العبقرية، الخيال) ٣٨
- أبعاد الإبداع ٤٥
- الإبداع مهارة من مهارات التفكير ٤٧

المبحث الثاني: الطفولة والإبداع

- مرحلة الطفولة المتأخرة ٥٢
- فهم سلوك الطفل في ضوء تنمية الإبداع ٥٣
- السمات والخصائص الشخصية للطفل المبدع ٥٥
- العوامل التي تساعد على تنمية الإبداع لدى الأطفال ٥٧
- العوامل التي تعوق تنمية الإبداع لدى الأطفال ٥٩

المبحث الثالث: الأنشطة الحرة والإبداع

- مفهوم الأنشطة الحرة ٦٢
- أسس ممارسة النشاط المدرسي ٦٦
- اعتبارات القيام بنشاط ناجح مع الأطفال ٦٧
- بعض أشكال الأنشطة الحرة ٦٩

- طرق تنمية الإبداع ٧٢
- الإطار النظري المقترح لبناء وتصميم الأنشطة الحـــرة المستخدمة فى الدراسة. ٧٤

الفصل الثالث: الدراسات السابقة

- دراسات اهتمت بموضوع الدراسة بشكل مباشر. ٨١
- دراسات اهتمت بموضوع الدراسة بشكل غير مباشر. ٨٩

الفصل الرابع: المنهج والإجراءات

- فروض الدراسة ٩٩
- عينة الدراسة ١٠٠
- أدوات الدراسة ١٠٣
- التصميم التجريبي والإجراءات المنهجية للدراسة ١١٥
- صعوبات التطبيق ١١٧
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ١١٨

الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها

- نتائج الدراسة ١١٩
- نتائج الدراسة في ضوء كل مـــن الدراســـات الســـابقة والإطار النظري للدراسة. ١٣٨
- ما يمكن أن تقدمه الدراسة ١٣٩
- حدود تعميم النتائج ١٤٠
- البحوث المقترحة ١٤١

المـــرفقـــات

- مرفق (١): دليل الأنشطة الحرة ١٤٣
- مرفق (٢): إستبانة المدرسين ١٧٢
- مرفق (٣): إستبانة التلاميذ ١٧٥
- مرفق (٤): ملخص نتائج إستبانة التلاميذ ١٧٨
- مرفق (٥): وقائع جلسات التدريب ١٧٩
- مرفق (٦): إستبانة رأى الأطفال ٢٠٠

مراجع الدراسة

- أولاً: المراجع العربية ٢٠٣
- ثانياً: المراجع الأجنبية ٢١٠

فهرس الجداول

الجدول	رقم الصفحة
– جدول (١): الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهنة الأب	١٠١
– جدول (٢): الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في تعليم الأب	١٠١
– جدول (٣): الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في تعليم الأم	١٠٢
– جدول (٤): الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في العمر ودرجة امتحان الشهر و الذكاء.	١٠٢
– جدول (٥): معاملات ثبات الصور المتكافئة	١٠٦
– جدول (٦): ارتباط الدرجة الكلية للمقياس الفرعي بالدرجة على البعد الكلى لكل من الاختبار اللفظي والشكلي.	١٠٧
– جدول (٧): التصميم التجريبي للدراسة	١١٥
– جدول (٨): المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس القبلي (الاختبارات ذات المضمون الشكلي)	١٢٠
– جدول (٩): المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس القبلي (الاختبارات ذات المضمون اللفظى)	١٢١
– جدول (١٠): المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس القبلي (الدرجة الكلية للاختبارات الشكلية واللفظية)	١٢٢
– جدول (١١): متوسطات الأداء للذكور والإناث (المجموعة التجريبية) وقيمة (U) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس القبلي	١٢٢

الـــجـــدول **رقـــــــم الصفحة**

- جدول (١٢): المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة ، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس البعدي (الاختبارات ذات المضمون الشكلي) ١٢٥
- جدول (١٣): المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة ، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس البعدي (الاختبارات ذات المضمون اللفظي) ١٢٦
- جدول (١٤): المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس البعدي(الدرجة الكلية للاختبارات الشكلية واللفظية) ١٢٨
- جدول (١٥): متوسطات الأداء للذكور والإناث (المجموعة التجريبية) وقيمة (U) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس البعدي ١٢٩
- جدول (١٦): رأى الأطفال في الأنشطة ١٣١

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

أصبحت المحاولات المستمرة في إيجاد طرق ومحتويات تدريبية جيدة لتنمية الإبداع[1] ــ خاصة لدى الأطفال ــ أمراً ضرورياً لتقدُّم المجتمعات ، ليس فقط في عصرنا الحالي وإنما سيظل احتياجاً دائماً للإنسانية ، طالما أن هناك تغير لا يمكن ــ وليس من المطلوب ــ أن يقف عند حدود معينة مهما بلغت هذه الحدود من تطور ورقي ، طالما أن هناك من يبدعون.

وبوجه عام يعتبر اهتمام علماء النفس بدراسات التفكير الإبداعي ، والسلوك الإبداعي ، إحدى العلامات المميزة لجهودهم في النصف الثاني من القرن العشرين . فقد نشطت هذه الجهود في كثير من دول العالم بعد الحرب العالمية الثانية ، حتى أصبح المنشور منها يعد بالآلاف فعلاً لا مجازاً . وكانت مصر من أشد الدول تبكيراً في العناية بهذا الموضوع ، واتصلت عنايتها هذه إلى وقت قريب ، بحيث بلغ رصيدها في هذا المجال بضع عشرات من البحوث رفيعة المستوى ، سواء من حيث التمكُّن المنهجي ، أو من حيث الوزن النسبي للنتائج في سياق التراث العلمي للموضوع (**مصطفى سويف ، ٢٠٠٠ ، ١٠٧**).

فمنذ عام ١٩٥٠ حين ألقى جيلفورد محاضرته الشهيرة عن الإبداع ازداد الاهتمام بالإبداع كمحك من محكات التفوق والموهبة (**محمود عبد الحليم منسى ، عادل السعيد البنا ، ٢٠٠٢ : ٤٢**) ، ويذكر "جيلفورد عام ١٩٥٠ " أن الدراسات في مجال الإبداع من شأنها المساعدة على التعرف على الأفراد المبدعين الذين ينبغي علينا إحاطتهم بالرعاية والتشجيع في المراحل المبكرة من حياتهم (**محمود عبد الحليم منسي ، ١٩٩٣ ، ٢٥**) . وتوالت بعدها الزيادة المطردة في عدد البحوث والدراسات التي تُنشر

---

(١) هناك شبة إجماع بين الباحثين فى -علم النفس- على تفضيل استخدام تعبير "إبداع" ، و"مبدع" ترجمة لمصطلحات Creativity, Creative بدلا من تعبير "ابتكار" و "ابتكارى" و"مبتكر" (أنظر زين العابدين درويش،١٩٩٦،٢٩).

في مختلف بلدان العالم ، مما يُبرز مدى الاهتمام بدراسة الإبداع من قِبل الباحثين السيكولوجيين والمربين ، ويرجع هذا الاهتمام إلى التطورات الحديثة التي يشهدها علم النفس وعلوم التربية من جهة ، والتقدم العلمي والتكنولوجي من جهة أخرى ، بالإضافة إلى توجه العلماء لدراسة الإبداع كقدرة عقلية نامية ، يمكن تنميتها منذ السنوات المبكرة من حياة الفرد.

من ناحية أخرى ، كانت النظرة الشائعة هي وجود فروق في النوع بين الأشخاص المبدعين والأشخاص العاديين ، ولكن الملاحظ أن هذه النظرة قد تغيرت ، فهناك شبه إجماع على أن كل الأفراد لديهم ــ إلى حد ما ــ كل القدرات الإبداعية ، ولكن بدرجات متفاوتة ، وأساليب متنوعة (**احمد عبد اللطيف ، ١٩٩٠ ، ٣٢٧**). فالإبداع ظاهرة إنسانية طبيعية ، وبذلك يصبح التحدي الحقيقي أمام الإنسان أن يفهم ويوظف ما لديه من إمكانيات إبداعية وهذا التحدي هو الأساس الذي يبني عليه الإنسان معرفته بالإبداع وكيف ينمو؟ (**صفاء الأعسر،٢٠٠٠ ، ١٣**).

وقد أصبح الإنجاز الإبداعي من أهم الأهداف التربوية التي تسعى إلى تحقيقها المجتمعات التي تهتم بالوصول إلى التطور والرقي من خلال عقول أبنائها وإمكانياتهم البشرية(**معصومة أحمد ،٢٠٠٢ ، ١٤٥**). كما أن تقدم الأمم وارتقاء الشعوب يعتمد على تنمية شخصيات أبنائها وتطوير إمكانياتهم ، ولعل المشكلة الرئيسة في البلدان النامية ليست الفقر في مواردها الطبيعية بقدر ما هي الفقر في الاستفادة من المصادر البشرية وقدراتها على التغيير والتطور للأفضل ، ويشير كل من جيلفورد (Guilford, 1965) وتورانس (Torrance ,1977) إلى أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية الأمم والشعوب وتحقيق الرضا والصحة النفسية أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى هذه الشعوب (**احمد عبادة،٢٠٠١،٩**).

ومن هنا يصبح على المجتمع أن يتحمل مسئولية تنمية التفكير لدى أبنائه ، وتصبح مسئولية المؤسسات التربوية (الرسمية منها ، وغير الرسمية) هي تنمية البشر وليس الاقتصار على نقل المعلومات، والصحيح أيضا أن المجتمع مسئول بشكل ما ، وبدرجة ما ، عن ثروته من النابغين والمبدعين ؛ لأنه وإن لم يكن قادراً على تقديم الشروط الكافية لقيام نهضة إبداعية بين جنباته ، فهو قادر على تقديم الشروط الضرورية لقيام هذه

النهضة ، وتتكفل الاستعدادات النفسية بتقديم بقيـــة الشـــروط. (**مصـــطفى سويف ، ٢٠٠٠ ، ١٠٦)**.

أصبح من الواضح أيضاً أن المدارس مسئولة عن مســـاعدة الأطفـــال على متابعة التعلم في بقية سني حياتهم في عالم لا يمكن أن يقـــف ســـاكناً ، كما أنه من الأمور المهمة، والتي تتزايد أهميتها أن نُشجع الأطفـــال علـــى الإقبال على عملهم وعلى أمور حياتهم بأســـاليب أكثـــر إبداعيـــة **(هـــيلن فيشردارو وفان ألين،١٩٦٣، ٩)**

إن من أبدعوا عبر التاريخ ، أبدعوا عندما وجُدت الاستعدادات لديهم ، ومن جهة أخرى تَوفَّر لهم معلمون يشجعون ويباشرون كل مظاهر الإبداع ، ولولا ذلك ما تطور العلم ، ولما ظهرت التكنولوجيا المتقدمة ، التـــي تعـــد وليدة للفكر المبدع القائم على الفهم الحقيقي والتقدير الموضـــوعي للطاقـــات الكامنة في داخل كل فرد في المجتمع (**أحمد حســـين اللقـــاني ، فارعـــة حسن،٢٠٠١ ، ٣٣٠)**.

ويمكن أن يتحقق ذلك بإدخال برامج وأنشطة تنمية التفكيـــر كعنصـــر أساسي يتفاعل معه الأطفال سواء داخل منظومـــة المنـــاهج الدراســـية أو خارجها . كما أن عامل التدريب الموجه ، يمكـــن أن يلعـــب دوراً مـــؤثراً وجوهرياً ، واستخدام الأساليب المتنوعة في تنمية الإبـــداع ، تـــؤدي إلـــى الإسراع بتنشيط وترقية وتنمية الإمكانيات الخيالية والإبداعية عند الأفـــراد موضع التدريب (**مصري حنورة ،١٩٩٩، ٦٤)**. وقد أوضـــح مالتزمـــان بالبرهان المعملي ، أن فاعلية العوامل الأساسية لعملية الإبـــداع تـــزداد إذا تيسر لها التمرين الملائم ، ومن الجلي كذلك أن أثر التمرين فـــي نشـــاطها يبقى لمدة معقولة إذا توفرت شروط معينة . إن جهود مالتزمـــان وأســـلافه ليست سوى قليل أمكن عمله ، من كثير يمكن إنجازه (**مصـــطفى ســـويف ،٢٠٠٠ ، ٥٤)**.

من جهة أخرى فإن شخصية الطفل تتشكل في النشاط ، وكل الســـمات والقدرات والأهداف والميول والطموحات ، والأنماط السلوكية ، تتكون فـــي الأشكال المختلفة للنشاط الذي ينخرط فيه الطفل ، تلك الأشكال التي تؤلـــف حياة الطفل ووجوده الاجتماعي . (**طلعت منصور ،١٦٩،١٩٧٩)**.

تتنوع الأنشطة التي يمارسها الطفل داخل المدرســـة ، والتـــي يمكـــن تقسيمها وفقاً لأطر التعليم النظامي في مجتمعنا إلى قسمين ، أنشطة تعليمية

تعتمد على المناهج الدراسية للمواد التعليمية المختلفة ، وأنشـطة مصـاحبة للعملية التعليمية تمارس أغلبها لتأكيد تحصيل المواد الدراسـية ، والـبعض منها يعد أنشطة حرة لا ترتبط بـالمواد الدراسـية ولا بدرجـة التحصـيل الدراسي ، وهذه الأخيرة ، لم يستفد منها كثيراً ــ حتى الآن ــ في الواقـع التطبيقي العملي ، بسبب عدم العناية بها في كثير من المـدارس ، وكـذلك بسبب العمل في إطار فلسفة تقليدية ، تعني بثقافة الذاكرة لا بثقافة الإبـداع **(حسن شحاتة ،١٩٩٨، ١١)** .

وتأتي آراء كل من (بهلر ، ومارتن ، وبودياكوف) لتؤكـد أهميـة إعداد ما يلزم لإشراك الأطفال في أنشطة متنوعة تساعدهم علـى اكتشـاف مهاراتهم ، فيذكر بهلر Biehler " أن الأطفال الصغار يسعدون ويفرحـون لأي شكل من أشكال التعبير الذاتي ويتمثل سلوكهم الإبداعي فـي العفويـة واللعب والمرح"، ويذكر مارتن Martin أنه قد يكون من المستحسن إشراك الأطفال في أنواع مختلفة من الأنشطة الاجتماعية والتعليمية التـي تسـاعد على اكتشاف مهاراتهم ، فالأطفال عادة يميلون للإبداع بطـبعهم ، ويـذكر بودياكوف podd`iakof " أن الإبداع يعتبر واحداً من أغنى الأنشطة العقلية للأطفال فهم يستطيعون أن يعبروا عن ذاتهم سواء من خـلال الحركـة أو اللفظ أو الرسم أو الكتابة في مختلف أجزاء المـنهج الدراسـي وخارجـه" **(محمد محمود الشيخ ، زينب عبـد الله العضـب ، ١٩٩٨ ، ٨٠ – ٨١)**. فالإبداع لا يظهر من نفسه في سلوك الطفل وإنما يظهر من خلال أشـكال أخرى من النشاط ، ومن خلال تراكم الخبرات ، وفي سن مبكر يتم التعبير عن عمليات الإبداع لدى الأطفال في لعبهم **(Vygotsky,L.S,1990,84-96)** ، فعلى سبيل المثال عندما نلاحظ مجموعة من الأطفال يلعبون بأغطية المشروبات الغازية ،أو قطع من الخشب نجد أنهم يحاولون صـنع أشـكال جديدة من هذه الأشياء،فهم بذلك يسلكون سلوكاً إبداعيا مـن خـلال نشـاط اللعب . ومن المهم أيضا أن يتم تشجيع الأطفال لمواجهة المواقف اليوميـة بطريقـة إبداعيـة ، بـدلاً مـن تعرضـهم لبـرامج تدريبيـة مجـردة **(Cropley,Arthur J.1990,167-178)** . فعنـدما يقـوم الأطفـال بالرحلات المعدة المخططة ، وعندما يشاهدون حقائق الحيـاة ، ويتنـاولون الأشياء الواقعية الحية ، ويختبرون مشاعرهم بالعمل ، فإنهم يكونـون فـي موضع يسمح لهم بكسب الأفكار تحت التوجيه ، يحدوهم هدف محدد للـتعلم

، فيثري ذلك أفكارهم ويوسعها ، وتأتي الأفكار الجديدة تسعى إليهم (**هيلن فيشردارو وفان ألين ، ١٩٦٣ ، ٥٦**).

إن تنمية الإبداع لدى الطفل عملية ممكنة إذن ، بل إنه يمكن عدُّها هدفاً من الأهداف الرئيسة للتربية ، على أن نفهم هذا الهدف في حدود الإعداد والتهيئة ، ولا نفهمه في حدود القدرة على إنتاج شيء جديد نافع للمجتمع ، إذ تعني فيها إنتاج الجديد بالنسبة إلى الأطفال وليس الجديد بالنسبة إلى الحقل الأدبي أو العلمي في بيئتهم . فلا يلزم بطبيعة الحال أن يكون هذا الجديد بالنسبة للطفل جديداً بالنسبة للإنسانية أو الجماعة (**صالح عبد العزيز ، ١٩٨١ ، ٣٦٥**).

إن عملية تنمية الإبداع يجب أن تسير مع تتابع مراحل نمو الطفل ، ووفق إشباع حاجاته الأساسية والنفسية والمعرفية والاجتماعية (**مصطفي محمد الصفطي ، ١٩٩٧ ، ٤٣**) . كما أن دراسة تنمية الإبداع لدى الأطفال من خلال ممارستهم لأنشطة حرة يعتمد محتواها على تفاعل الطفل بالبيئة المحيطة به ــ بعيداً عن برامج التدريب المجردة ــ أصبح موضوع يستحق الكثير من البحث.

من جهة أخرى تمثل الفروق بين الجنسين متغيراً رئيساً فيما يتعلق بالآثار الناتجة عن ممارسة الأنشطة الحرة على تنمية مهارات الإبداع لدى الأطفال ، إذ قلما تخلو دراسة من تعرض للفروق بين الجنسين (**إبراهيم الشافعي ، عبد الحميد رجيعة ، ٢٠٠٠ ، ٣**) ، حيث تتطلب الدراسة الحالية فهم الفروق بين الجنسين في ضوء ما ينتج من تأثير لدور الأنشطة الحرة على تنمية مهارات الإبداع لدى الأطفال.

مشكلة الدراسة

مما سبق يتضح أن تنمية الإبداع لدى الأطفال عملية ممكنة ، ولكن يظل هناك تساؤل نحتاج دائما إلى طرحه ، أو البحث له عن الإجابة ، وهو كيف يمكن تنمية الإبداع لدى الأطفال ؟. ولقد أجريت العديد من الدراسات الناجحة للرد على هذا التساؤل ، وسوف تظل هناك محاولات مستمرة لإنتاج دراسات تهتم بهذه المشكلة البحثية طالما أن هناك تغير مستمر . فليس هناك طريق واحد صحيح لتنمية الإبداع لدى الأطفال ، بل هناك العديد من الطرق ، كما أنه ما يصلح الآن قد لا يصلح في المستقبل ، وما

يصلح في بيئة وظروف معينة قد لا يصلح في بيئة أو ظروف مختلفة عنها. وتأتي هذه الدراسة لتختبر أحد هذه الطرق محاولة بذلك للبحث عن إجابة للسؤال الآتي :

ما دور ممارسة بعض الأنشطة الحرة على تنمية مهارات الإبداع لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (من ٩ ــ ١٢ سنة) ؟

ولمزيد من التعمق في بحث المشكلة يترتب على السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١- إلى أي مدى يختلف أثر ممارسة الأطفال للأنشطة الحرة من خلال التدريب باختلاف قدرات الإبداع (المرونة ، الطلاقة ، التفاصيل ، الأصالة ، استشفاف المشكلات) ؟

٢- إلى أي مدى يختلف أثر ممارسة الأطفال للأنشطة الحرة من خلال التدريب باختلاف المضامين التي تقاس بها القدرات الإبداعية (لفظية وشكلية) ؟

٣- إلى أي مدى يختلف أثر ممارسة الأطفال للأنشطة الحرة من خلال التدريب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) ؟

أهداف الدراسة

تأتي الدراسة الراهنة كمحاولة للكشف عن دور ممارسة بعض الأنشطة الحرة التي يعتمد محتواها على تفاعل الأطفال مع بيئتهم المحيطة في تنمية مهارات الإبداع لديهم،وذلك في مرحلة الطفولة المتأخرة (من ٩ــ١٢ سنة).

ومن ثم تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١- الاستفادة من المجهودات السابقة لفهم الموضوعات المرتبطة بمشكلة الدراسة ومنها : التعريفات المختلفة للإبداع ، وعلاقة التفكير الإبداعي بالمتغيرات الأخرى ، وتعريف مهارات التفكير وفهم مهارات التفكير الإبداعي في ضوء هذا التعريف ، وفهم علاقة الإبداع بحياة الطفل ، ومرحلة الطفولة المتأخرة ، وما يتعلق ببعض الأنشطة المقدمة للأطفال ، والتصورات المقترحة لتقديم أنشطة تسهم في تنمية مهارات الإبداع لدى الأطفال .

٢- تحديد كيفية تنمية إبداع الأطفال وفق الامكانات المتاحة ، بما يستلزمه من تحليل السياسة التعليمية الحالية للتعليم بالمدارس ، وذلك لتحديد الهامش المسموح به لتربية الإبداع من خلالها ، والإمكانات التي يمكن الإفادة منها لذات الغرض . وصياغة تصور لدور الأنشطة الحرة في تنمية الإبداع لدى الأطفال .

٣- إنتاج مجموعة من الأنشطة الحرة ــ قابلة للتجريب ــ تسهم في تنمية مهارات الإبداع لدى الأطفال .

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية :

١- تحقيق هدف تنمية الإبداع بقصد استثمار المتاح من سياسات تعليمية مرسومة ، بالاعتماد على فهم أعمق لتفاعل الطفل مع البيئة المحيطة.والإبداع أحد الأهداف العامة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذي ينص على " **تشجيع النشاط الحر التلقائي والمنتظم وتنمية روح المبادرة والشجاعة والرغبة في الاكتشاف والاعتزاز بالنفس والقدرة على التذوق الفني ، مما يَخلق روح الإبداع والإمتاع وتكوين الشخصية الذاتية ويتيح للطفل الإرادة المستقلة والرأي الحر والفهم قبل الحفظ والمناقشة قبل الالتزام** "*

٢- إلقاء الضوء على نتاج تفاعل الأطفال ــ المبحوثين في دراستنا ــ بالأنشطة المتعلقة بتنمية الإبداع .

٣- وضع مجموعة من الأنشطة الحرة ، يمكن تطبيق ما يناسب منها في التجمعات التربوية المختلفة التي تهتم بتنمية إبداع الأطفال .

٤- إثراء معارف المتعاملين مع الأطفال ، بما يسمح لهم بالبدء في السعي نحو هدف تنمية الإبداع ؛ بدلاً من انتظار تغيير شامل يصعب حدوثه.

٥- وأخيراً قد تسهم الدراسة ــ ضمن دراسات عديدة أخرى ــ في استكمال ما يحتاجه مجتمعنا العربي من بحوث تجريبية في مجال دراسات الطفولة ، حيث أشار عبد الباسط عبد المعطي (١٩٩٦) في دراسة تحليلية

* أنظر : التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٣ ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب ، مطابع الدار الهندسية ، ص ١٦)

لبحوث حاجات الطفولة العربية ، حول ما دُرِس وما لم يُدْرس بكفاية فيما يخص بحوث حاجات الطفل العربي ، أشار إلى ضرورة إعطاء مزيد من الاهتمام بالبحوث التي يطلق عليها "بحوث هي الفعل " Action Researches التي تعني ببرامج رعاية الأطفال ، ويذكر أننا بحاجة إلى مشروعات عملية تجريبية حول : (أ) تنمية الإبداع والتدريب عليه ، وربط هذه التنمية بالقدرات المختلفة والمتنوعة لدى الأطفال العرب ، (ب) تنمية القدرة على التعلُّم الذاتي وعلى حل المشكلات وعلى التفكير العلمي، (ج) التربية السياسية لدعم الانتماء القومي والانتماء الحضاري للأمة العربية ، وفي الوقت نفسه التدريب على الحوار مع الآخرين واحترام آرائهم وأفكارهم (**عبد الباسط عبد المعطي ، ١٩٩٦، ١٠٧).**

وعلى النحو السابق جاءت البحوث المتعلقة بتنمية الإبداع والتدريب عليه ، في بداية سلم الأولويات لاحتياجات مجتمعنا في مجال الطفولة.

الأسلوب المنهجي للدراسة

تستخدم الدراسة الأسلوب التجريبي ، فهي تقوم على التقديم التجريبي لمتغير التدريب على بعض الأنشطة الحرة باعتبارها متغيراً مستقلاً ، ومعرفة أثر ذلك في تَحسُن مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال باعتبارها متغيرات تابعة.

وفي الدراسة التجريبية يتم تناول أحد المتغيرات (والذي يسمى بالمتغير المستقل Independent variable) . ويقصد بالتناول إعطاء أو تقديم أو تطبيق المتغير على المفحوصين . وبعد هذا التناول يتم قياس المتغير الآخر (الذي يسمى بالمتغير التابع dependent variable) ، فإذا لاحظنا أن المتغير التابع يتغير مع المتغيرات الناجمة عن معالجة المتغير المستقل على نحو يمكن أن يصدق عليه وصف العلاقات الوظيفية ، فإن هذا التغير في المتغير التابع يوصف بأنه أثر أو نتيجة للمتغير المستقل الذي يعد من قبيل المؤثرات أو الأسباب له . حيث يمكن القول بوجود العلاقة السببية حينما يؤدي التغير في أحد المتغيرات إلى التغير في المتغير الآخر . وأفضل الطرق لتحديد ما إذا كان أحد المتغيرين يرتبط بالآخر بعلاقة سببية إجراء تجربة experiment رغم أن التجريب ليس هو الطريقة الوحيدة لتحقيق هذا الغرض (**فؤاد أبو حطب، أمال صادق، ١٩٩٦، ٥٦) .**

ويجب أن نستبعد من الموقف التجريبي كثيراً من العوامل التي يمكن أن تؤثر في السلوك المحدد لمتغير تابع معين ، ومن أهم المواقف التي تواجه الباحث التجريبي أن يحصل على وسائل ملائمة للضبط ، ذلك لأن أثر العوامل غير المضبوطة قد يحجب نتائج تجارب قد تكون حاسمة . بيد أنه ليس في وسع علم النفس أن يضبط كل المصادر الممكنة للمؤثرات الخارجة على المتغير المستقل. ونتيجة هذه العقبة التي تبدو ممتنعة التذليل ، فإن التجارب جميعاً ينبغي أن يعاد أداؤها ، ويجب أن تظل نتائجها متسقة خلال ظروف متنوعة قبل أن تُعد ممثلة للحقائق، وينبغي أن يكون الباحث على استعداد دائماً لمحو نتائجه إذا اتضح أنه لا يمكن تأييدها في ضوء إعادة أدائها في ظروف أكثر دقة في ضبطها (**أندروز وآخرون** ، ١٩٨٣، ٢٠)

ويستخدم الباحث المجموعة الضابطة ، وتنحصر هذه الوسيلة في ملاحظة مجموعتين متعادلتين من الناس أثناء أدائهم تحت نفس الظروف فيما عدا عنصر واحد . ويمثل سلم الوجود والغياب لهذا العنصر الواحد ، المتغير المستقل للتجربة . أما الاختلاف في الأداء بين المجموعتين فهو المتغير التابع وهو أحد وظائف المتغير المستقل إذا ما استبعدت كل مصادر التأثير الأخرى . ومن الوجهة المثالية ينبغي أن يشمل تعادلهما " كل " الخصائص التي يمكن أن تمس البحث موضع التجريب. ولما كان التعادل التام بين الفريقين استحالة صريحة ، كان على الباحث أن يقنع بتحقيق التعادل لتلك الخصائص التي يرجح تأثيرها في المتغير التابع (المرجع السابق ، ٢٣) .

تعريف مفاهيم الدراسة

تستخدم دراستنا عددا من المفاهيم مثل ممارسة الأنشطة ، والأنشطة الحرة ، ومهارات الإبداع ، والطفولة المتأخرة . ونقدم فيما يأتي تعريفا لها:

ممارسة الأنشطة

والمقصود بكلمة ممارسة الأنشطة التدريب عليها،والتدريب كما عرفه باتريك Patrik هو العملية المنظمة،متتابعة الخطوات،التي تؤدي إلى إكساب الأفراد المعارف ، والخبرات ، والمهارات ، والاتجاهات المختلفة المرتبطة بالأداء الكفء على المهام محل الاهتمام (**أيمن عامر، ١٩٩٧ ، ٢٠٠**).

الأنشطة الحرة

هي الأنشطة غير المرتبطة بأهدافها أو تقييمها بالمناهج المقررة للتلاميذ ، وتضع ضمن أهدافها الرئيسية تنمية مهارات اجتماعية ، أو سمات وقدرات شخصية لديهم ، وتُختار وتُعد بناء على فهم عميق لطبيعة وقدرات التلاميذ واهتماماتهم ، وينعكس مردودها على تفاعل التلميذ في الحياة اليومية في علاقته بذاته ومع الآخرين والبيئة المحيطة به عموماً ، بمعنى آخر تميل أهدافها إلى أن تتحقق في الواقع الفعلي للتلاميذ وليست أهدافاً ينتظر الاستفادة منها في المستقبل ، وتضمن مساحة أكبر لمشاركة التلاميذ تخطيطها وإعدادها.

وتتمثل الأنشطة الحرة في الرسم ، و التشكيل بالصلصال ، و كتابة الحكاية وسردها ، والألعاب الموجهة والمقصود بها ألعاب ذات خطوات واضحة تضمن تحقيق الهدف من ممارستها.

مهارات الإبداع

يذكر جيتزل Getzels بعد أكثر من عشرين عاماً من بحوثه الرائدة في ميدان التفكير الإبداعي أنه على الرغم من وجود قدر من الاتفاق على ما هو الإبداع ، ابتداء من صوره العليا كما يتمثل في الأعمال العلمية والأدبية والفنية الممتازة ، وحتى صوره الأقل تميزاً في صورة نشاط تباعدي ، على الرغم من ذلك فإن عدم الاتفاق هو القاعدة في كثير من جوانب هذه العملية العقلية الرفيعة ، وشواهد عدم الاتفاق على تعريف الإبداع كثيرة . فالتعريفات مختلفة وطرق تحديد الإبداع متنوعة ونظرياته متعددة ، وطرق البحث فيه ونتائجه متفاوتة في درجة الجودة والدقة . ومع ذلك فهناك إجماع على أن التفكير الإبداعي هو أرقى الوظائف العقلية عند

الإنسان ، وأن الإنتاج الإبداعي هو قمة الإنجاز الإنساني(فؤاد أبو حطب،أمال صادق ، ١٩٩٦ ، ٦٢٦) .

ويقصد جيلفورد Guilford بالإبداع أنه الفعل الإنساني الذي يتصف بالجدة والأصالة ولا يتسم بالتقليد والمحاكاة . **(محمود عبد الحليم منسي ، عادل السعيد البنا ، ٢٠٠٢، ٤٣)** .

ويشير محمود عبد الحليم منسي ١٩٩٣ إلى أن الإبداع هو القدرة على إنتاج أشياء جديدة من عناصر قديمة وهذه القدرة تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة ، والفرد المبدع يُعطي أكبر قدر من التفصيلات عن الموقف المُشكل ، وتكون لديه حساسية خاصة للمشكلات بالإضافة إلى تمتعه بخصائص الشخصية القائمة على الاستقلال والمثابرة والاهتمامات المتنوعة والميل للمخاطرة . والعمل الإبداعي هو العمل الذي يتميز بالجدة وعدم الشيوع بالإضافة إلى فائدته بالنسبة للشخص المبدع وللمجتمع الذي يعيش فيه. **(محمود عبد الحليم منسي،١٩٩٣، ٢٩)** .

ويرى جيلفورد أن النشاط الإبداعي شأنه شأن معظم أنواع السلوك البشري واحدا من بين مهاراتنا العديدة المكتسبة (مصطفى سويف ٢٠٠٠، ٩١) .

وتُعَّرف مهارات التفكير الإبداعي في دراستنا بأنها مهارات التفكير التي يستخدمها ويوظفها الطفل وتظهر في إنتاج يعبر عن القدرات العقلية المختلفة التي تميز التفكير الإبداعي عن باقي أنواع التفكير من طلاقة ، ومرونة ، واستشفاف المشكلات ، والأصالة ، وإثراء التفاصيل ، والتي يمكن قياسها بمقاييس الإبداع المناسبة ، ويعمل التدريب على تنميتها.

ولقد تبنت الدراسة التعريف الإجرائي لكل من قدرات الطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والإصالة من تعريف محمود عبد الحليم منسي ١٩٩٣، وهي :

أ- الطلاقة fluency

ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي يقترحها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة بغيره .

ب- المرونة Flexibility

ويقصد بالمرونة أنها القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتَغير الموقف ، والمرونة عكس التصلب العقلي الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها مواقفه العقلية المتنوعة .

ويتخذ التعبير عن المرونة شكلين الأول هو قدرة الشخص التلقائية على إعطاء عدداً متنوعاً من الاستجابات التي لا تنتمي إلى فئة واحدة ويطلق على هذا النوع من المرونة اسم المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility .[1] أما النوع الآخر من المرونة فيرتبط بالسلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة فإذا لم يظهر هذا السلوك يفشل الشخص في حل مشكلة أو مواجهة موقف ويسمى هذا النوع باسم المرونة التكيفية Adaptive Flexibility لأنها تتطلب تعديلاً مقصوداً في السلوك يتفق مع الحل السليم ، فالشخص الذي لديه القدرة على المرونة التكيفية يستطيع حل المشاكل التي تقابله عن طريق السلوك الناجح .

جـ- الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems

هي تمكّن الشخص من إدراك الكثير من المشكلات في الموقف الواحد فهو يعي الأخطاء ، ونواحي النقص والقصور ويحس بالمشكلات إحساساً مرهفاً . ويستدل على قدرة المبدع على الحساسية للمشكلات بارتفاع الوعي والقدرة على ملاحظة الأشياء التي لا يلاحظها غيره .

د- الأصالة Originality

هي قدرة الشخص على عدم تكرار أفكار المحيطين به

وتختلف الأصالة عن الطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات فيما يلي :

١- أنها تعتمد على قيمة الأفكار وجِدَتها بغض النظر عن كميتها .

٢- لا تدل على نفور الشخص من تَكرار نفسه وإنما تدل على نفوره من تكرار ما يفعله الآخرون .

٣- لا تتضمن الأصالة شروطاً تقويمية في النظر إلى البيئة ، فهي لا تحتاج إلى قدر كبير من الشروط التقويمية المطلوبة لنقد الذات ، حتى يستطيع المفكر أن ينهي عمله على خير وجه كما هو الحال في الحساسية للمشكلات . **(محمود عبد الحليم منسي ، ١٩٩٣ ، ٣٠:٣١).**

---

[1] يتخذ الباحث المرونة التلقائية كمثال لقدرة المرونة وهى ما سوف تقاس في إطار الدراسة الحالية.

إثراء التفاصيل

هي قدرة الفرد على إضافة تفصيلات جديدة تعكس أفكاراً جديدة إلى المثير الأصلي ، على أن تكون هذه التفصيلات ذات معنى (**نبويه عبد العزيز شاهين ، ٢٠٠٠ ، ١٠٨).**

الطفولة المتأخرة

يصف البعض مرحلة الطفولة المتأخرة ، بأنها المرحلة التي تمتد من ٦ سنوات حتى مرحلة البلوغ الجنسي ، أي تقريباً حتى ١٢ سنة ، أو كما يطلق عليها مرحلة سن المدرسة ، لأنها تتوافق مع سنوات المرحلة الإبتدائية ، كذلك يحددها آخرون بأنها مرحلة قبيل المراهقة Preadolescence (**صلاح فؤاد ،٢٠٠١ ، ١٢٩).**

ولهذه المرحلة مطالب نموها التي تتصل بتقدير حاجات الأطفال ، هذه المطالب يقسمها فؤاد السيد (١٩٧٥) على النحوالآتي:

١. تعلم المهارات الحركية الضرورية لمزاولة الألعاب المختلفة .
٢. يكوّن الفرد اتجاهاً عاماً حول نفسه ككائن حي ينمو .
٣. يتعلم الفرد كيف يصاحب أقرانه .
٤. يتعلم الفرد دوره الجنسي في الحياة .
٥. تعلم المهارات الرئيسية للقراءة والكتابة .
٦. تكوين المفاهيم والمدركات الخاصة بالحياة اليومية .
٧. تكوين الضمير والقيم الخلقية والمعايير السلوكية .
٨. تكوين الإتجاهات النفسية المتصلة بالتجمعات البشرية المختلفة والمنظمات الإجتماعية . **(فؤاد السيد ،١٩٧٥، ٨٦) .**

ويلخص سبوك (٢٠٠٢) الأهداف التي يريد الطفل أن يحققها لنفسه خلال هذه المرحلة في ثلاثة محاور :

المحور الأول : هو محاولة الطفل الجادة أن يتعرف على ما هو خارج الأسرة وأن يرتبط بصداقات مع من هم في مثل عمره وأن يستمد منهم تقاليده الخاصة .

المحور الثاني : هو المحاولة الدائمة للتأكيد على استقلاله عن الأسرة .

المحور الثالث : هو الرغبة في أن يكتسب المهارة العلمية والعملية والفنية التي تؤكد له أنه فرد مستقل قادر على الحياة في المجتمع (**سبوك ٢٠٠٢، ٦٣٩**) .

والتعريف الإجرائي لمرحلة الطفولة المتأخرة في الدراسة الحالية يتحدد بمجموعة من الذكور والإناث من سن ٩-١٢ سنة في محافظة المنيا يدرسون في مدرسة الشرفا للتعليم الأساسي .

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول : الإبداع

أولاً : مفهوم الإبداع

على الرغم من ازدياد البحوث المهتمة بالإبداع إلا أن تحديد الإبداع وتعريفه ، يظل مشكلة تتسم بالصعوبة في إطار المنهج العلمي على الرغم من أهمية التعريف لذلك المنهج . فموضوع هذا المنهج هو القياس والشيء الذي يقاس لا بد من تحديده تحديداً جيداً ، وتكمن صعوبة التعريف هذه في أنه ليس هناك اتفاق من قبل الباحثين المختلفين على تعريف الإبداع . **(محي الدين احمد، ١٩٨٢ ، ٤٦)** ، وتكمن المشكلة في تعريف الإبداع في تشعبه الواضح والذي يمكن تقسيمه إلى قسمين : الأشياء ، والعمليات العقلية(**Conrad,sheree D.1990,103-120)** ، ويمكن تصنيف تعريفات الإبداع إلى المجموعات التالية :

أ- الإبداع باعتباره عملية سيكولوجية تمر بخطوات و مراحل محددة وإن اختلف عدد هذه المراحل ، فقد ركز بعض المختصين على مراحل إبداعية عدة و من أشهرها أن مراحل التفكير الإبداعي تمر في مرحلة الإعداد حيث يقوم المبدع بجمع المعلومات التي يحتاجها لحل تلك المشكلة . ثم تأتي مرحلة الكمون حيث يشرع المبدع في التفكير في هذه المشكلة و تحليل المعلومات التي لديه بشكل مستمر ولا شعوري، حتى تأتي مرحلة الإشراق وهي الخلاصة والحلول التي يصل إليها فجأة و في أي موقف كان كحل لتلك المشكلة ، بعدها تبدأ مرحلة التحقق من ذلك الحل وفق المعايير الموضوعة.

ب- الإبداع باعتباره قدرة عقلية: إذ يرى عـــدد مـــن المختصـــين أن التفكير الإبداعي عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية التي يمكن التعرف عليها وقياسها بواسطة اختبارات مُعدة لذلك .

جـــ- الإبداع باعتباره نتاجاً إبداعياً له صفات مميزة : فقد اعتبر بعض الباحثين الإنتاج الإبداعي المحك في قدرة الفرد على الإبداع ، وهذا الإنتـــاج يكون ملموساً ويمكن قياسه و إخضاعه للدراسة و التقييم .

د- تعريف الإبداع في ضوء الشخصية: حيث تم تحديـــد العديـــد مـــن الصفات للشخصية المبدعة : كخفة الظل، وروح الدعابة، والشعور بالحرية، ومقاومة الضغوط، و الانفتاح للخبرة، و رفض التقليد، والمثابرة و التنافس، و تأكيد الذات .

هـــ- تعريف الإبداع في ضوء المناخ البيئي المشجع علـــى الإبـــداع : حيث حدد بعض الباحثين هذه البيئة التي تتوافر بها العوامل الميسرة للتفكير الإبداعي بدءاً من الأسرة و المدرسة وحتى المجتمع حيث النظم و القـــوانين المشجعة، والاهتمام وتشجيع جميع أنواع الابتكارات و المواهـــب. **(عبـــد الرحمن نور الدين، عبد الناصر عبد الرحيم، ٢٠٠٠) .**[1]

وهناك تصنيف آخر حيث صنف محي الدين أحمد حســـين (١٩٨٢) تعريفات الإبداع إلى :

١. تعريفات تركز على الإنتاج الإبداعي .

٢. تعريفات تركز على العملية الإبداعية ، أي الكيفية التي يبـــدع مـــن خلالها المبدع عمله .

٣. تعريفات تركز على السمات الشخصية للمبدعين ، على افتراض أن هذه السمات تعكس صورة التفكير كما أنها تتباين بتبـــاين درجـــة القـــدرات العقلية .

٤. تعريفات تركز على الإمكانية الإبداعية ، والتي تكشف عن نفســـها من خلال الأداء على الاختبارات السيكولوجية التي تقيس قدرات الأفـــراد . **(محي الدين أحمد حسين ، ١٩٨٢ ، ٤٧)**

---

[1] أعد هذا البحث لمكتب التربية العربي لدول الخليج " تنمية مهارات التفكير المنهجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة " ، ومصدره www.menshawi.com/thisstudy.htm

كما أن هناك تعريفات ركزت على الإبداع كقدرة عقلية ، وأخرى ركزت على الإبداع كمستويات ، وأيضا أخرى ركزت على أن الإبداع سلوك حياة (**مجدي ماهر مسيحة ، ٢٠٠١ ،٨٥).**

وتشير التصنيفات السابقة بتعريفاتها المختلفة إلى أن تعريف الإبداع يخضع إلي الجوانب التي تتناولها أية دراسة ، وباختلاف تناول جوانب الإبداع تختلف تعريفاته . إلا أن هناك اتفاق عام على جوهر الإبداع ، والذى تمثله التعريفات الكبرى للإبداع ، من حيث اتفاق معظم الباحثين عليها ، وكذلك شمولية تناولها لمفهوم الإبداع وتوضيح جوهره . فاصلة بذلك التداخل مع المفاهيم الأخرى كالذكاء أو الموهبة أو العبقرية الخ ...

ويتبنى بول تورانس **Paul Torrance** مفهوماً واسعاً في تعريفه للإبداع ، مؤكداً على الإبداع في جوانبه الأربعة ، وهو ما لخصه في تعبيره الشهير the four "ps" of creativity أي حروف p الأربعة للإبداع وهو يشير في ذلك إلى الشخص person ، والعملية process ، والمنتج product ، والضغوط المجتمعية التفاعلية press التي تحدث بين المجتمع من ناحية والشخص المبدع من ناحية أخرى (**ناهد رمزي ١٩٩٨ ، ٢٢).**

ويقصد جيلفورد Guilford بالإبداع أنه الفعل الإنساني الذي يتصف بالجدة والأصالة ولا يتسم بالتقليد والمحاكاة . (**محمود عبد الحليم منسي ، عادل السعيد البنا ، ٢٠٠٢، ٤٣) .**

ويذكر سميث (١٩٥٩) " أن العملية الإبداعية هي التعبير عن القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات " (**عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٧ ، ١٣٣).**

ويشير محمود عبد الحليم منسي (١٩٩٣) إلى أن الإبداع هو قدرة الشخص على إنتاج أشياء جديدة من عناصر قديمة ، وهذه القدرة تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة بحيث يعطي أكبر قدر من التفصيلات عن الموقف المشكل ، وأن تكون لديه حساسية خاصة للمشكلات بالإضافة إلى تمتعه بخصائص الشخصية القائمة على الاستقلال والمثابرة والاهتمامات المتنوعة والميل للمخاطرة . والعمل الإبداعي هو العمل الذي يتميز بالجدة وعدم الشيوع بالإضافة إلى فائدته بالنسبة للشخص المبدع وللمجتمع الذي يعيش فيه.**(محمود عبد الحليم منسي، ١٩٩٣، ٢٩)**

وبعد توضيح المفهوم العام للإبداع كما سبق ، سوف نتناول فيما يلي تعريفات متعلقة بفهم الإبداع في ضوء حياة الفرد ، وذلك لأنها أقرب التعريفات لمجال الدراسة الحالية ، التي تهتم بالكشف عن دور ممارسة بعض الأنشطة الحرة التي يعتمد محتواها على تفاعل الطفل ببيئته المحيطة في حياته اليومية في تنمية مهارات الإبداع لديه .

ثانيا : مفهوم الإبداع في ضوء حياة الفرد

الإبداع في جوهره انشغال بالواقع وتجاوزه في آن واحد . إنه فعل مجاوز ، تتحقق من خلاله بنية العلاقات القائمة من أجل الوصول إلى واقع إنساني أفضل . وينطبق هذا القول على الوقائع الاجتماعية الكبيرة ، كما ينطبق على الوقائع الحياتية الصغيرة في كل مجالات الحياة الإنسانية **(حسن حسين البيلاوي ، ٢٠٠٠، ص١٣٠)**.

ويقصد كل من هوبكنز (١٩٣٧) واندروز (١٩٦١) بالإبداع أنه تلك العملية التي يمر بها الفرد عندما يواجه مواقف ينغمس فيها وينفعل بها، ويعيشها بعمق ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته ، وبما يؤدي إلى تحسين هذه الذات ، وعندما يستجيب الفرد بما يتفق وذاته ، فستجئ استجابته مختلفة عن استجابات آخرين ، وتكون هذه الاستجابات متفردة ، ولذلك تعتبر هذه الاستجابة إبداعية ، وهكذا يصبح الإبداع في حياة الفرد حياة كما يريدها هو وليس كما يريدها الآخرون. كما يشير روجرز (١٩٥٩) إلى أن العملية الإبداعية هي ما ينشأ عنها أو ينتج عنها ناتج جديد، نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد في التفاعل وما يوجد في بيئته ويواجهه "، ويعود ليقول " قد يكون الشرط الأساسي للإبداع هو أن مركز تقويم الإنتاج داخلي " **(عبد السلام عبد الغفار،١٩٧٧ ،١٢٩:١٢٥)**

ويرى جيلفورد أن الإبداع ليس منطقة منعزلة من السلوك حيث أن الطاقة الإبداعية تعتمد على توافر درجات متفوقة مما يطلق عليه قدرات الإنتاج التنويعي ، والتفوق في هذه القدرات يؤدى إلى تفوق في الطاقات الإبداعية ، بشرط الاستحواذ على قدر معقول من الإنتاج التقريري " الذكاء العادي" **(مصري حنورة،١٩٩٩، ٤٥)** .

و يشير عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) إلى أن التفسير الذي ذهب إليه سبيرمان للعملية الابتكارية بلغ من الدقة ونضج الفهم ما لم نَجدُه في

أغلب الدراسات الحديثة حيث يرى سبيرمان (١٩٣١) أنه يمُكــن تفســير الإنتاج الإبداعي باستخدام ثلاثة أُسس أو مبادئ ، هي:

١- مبدأ إدراك الخبرة ، ويقصد به تعرف الفرد على ما يجــري فــي حياته من خبرات أو إدراكه لجوانب خبراته

٢- مبدأ إدراك العلاقات الموجودة بين جوانب خبرته

٣- مبدأ استنباط المتعلقات ، وهو مبدأ نستطيع أن نفترض بقدر كبيــر من الثقة مسئوليته النهائية عــن الإنتــاج الإبــداعي(**عبــد الســلام عبــد الغفار،١٩٧٧، ٢٤٥)**

وقد حاول سبيرمان في كتابه الذي صدر في لندن عام ١٩٣١ بعنوان " العقل المبدع " أن يثبت أن كل فعل إبداعي يتضمن عمليــة علاقــات بــين متعلقات ، وأن إدراكنا للعالم هو أعظم ما في إبــداعاتنا العقليــة . ويطلــق سبيرمان على هذه الطريقــة فــي المعرفــة اســم " الإنشــاء العقلــي " " neogenesis " . ويبرز هذا الإنشاء في الخارج عن طريق المبادئ الثلاثة السابقة . ويَعتبر سبيرمان أن المبدأ الثالث هو الإبداعي بحق، وهو "الغايــة التي يحاول العقل الإنساني في أي الظروف أن يبلُغها". ويحلل سبيرمان في كتابه كل من فــن الرســم والمعمــار والموســيقى والأدب والاكتشــافات والاختراعات وأنواع السلوك المختلفة ، في ضوء قوانين الإنشاء العقلي هذه ، التي تؤكد أن الفعل النهائي في الإبداع ينبغي أن يقتصــر علــى العمليــة الثالثة من عمليات هذا التكوين العقلي ، أي تلك التي يحدث فيها إبدال علاقة من أفكار ــ كانت هذه العلاقة في الأصل أساسية بالنسبة لها ــ إلى فكــرة أخرى ، وبهذا تنشأ فكرة أخرى جديدة تماماً تعبر عن إدراكنا للعالم (**عبــد الحليم محمود ، ١٩٧١ ، ١٥٨).**

والعَالَمْ هو نموذج العلاقات ذات المعنى التي يوجد فيها الشخص وفــي المُخطَط الذي يُشارك فيه . ولهذا المُخطَط واقع بكل تأكيد غير أن المســألة ليست بهذه البساطة . ذلك أن العالم في تبادل دائم للعلاقات مع الشخص في كل لحظة فثمة عملية جدلية مستمرة تجري بين العالم و الذات ، وبين الذات والعالم ، وكل منهما يتضمن الآخر ، ولا يمكن فهم أحــدهما إذا اســتبعدنا الآخر ، ولهذا لا يمكن للمرء أن يحدد موضع الإبداع بوصفه ظاهرة ذاتية ، كما لايستطيع المرء أن يَدرسها في حدود ما يجري داخل الشخص فقــط . ومن ثم فإن العَالَم بوصفه قطباً يمثل جزءاً لا ينفصل عن إبداع الفرد ومــا

يجري ، هو عملية دائمة ــ فعل دائم ــ وبخاصة عملية يتفاعل فيها الشخص مع عَالَمهُ (**روللوماي ،١٩٩٢ ، ٥٨**).

إن التحكم في ضغطات الفرشاة ، أو القلم على السطح الأبيض ، كذلك في ضربة القوس على الأوتار ، وإندفاعاتها على الآلة الموسيقية ، ما بين هوادة وعنف ، يعطينا أوضح صورة عن مدى سيطرة الفنان المبدع على إيقاع باطني خاص به، استمده من تجربته في الحياة ، إيقاع يختلف عن إيقاع غيره من الفنانين (**حسن سليمان ، ١٩٨٣ ، ١٤٥**).

ويصبح بذلك الإبداع وتحقيق الإنسانية صنوان ، أو بعبارة أخري يصبح الإبداع هو ما يميز حياة الفرد الذي يحقق إنسانيته تحقيقاً متكاملاً ، والذي يعيش حياته كما ينبغي أن يعيش الإنسان ، هو ما يَكمُنْ خلف تكامل الإنسان واكتماله ، يقوم أساساً على الحب والحرية ، وهو أسلوب خاص في الحياة ، كما عبر عنه ايرك فروم : أن يري الفرد الجديد في القديم ، ويعتبر عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) أن هذا التعبير من أبلغ وأعمق ما وجده فيما كُتبَ عن الإبداع ، ويحمل هذا التعبير الكثير من المعاني ، أن يرى الفرد الجديد في القديم هو أن يعيش الفرد حياة متجددة على الدوام ، حياة بلا تكرار ولا مَلل ، حياة تستثير الاهتمام والإقبال عليها لأن بها جديد كل يوم يُضفى عليها معان لم تكن واضحة من قبل ، أن تنظر في الشيء أمامك فترى في كل نظرة إليه شيئاً جديداً مختلفاً عما سبق أن أدركت ، وبعبارة أعم أن تعيش حياة متجددة في كل موقف من مواقف الحياة (**عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٧ ، ١٧٦**) .

والإنسان في أحسن حالته هو الإنسان في أثناء لحظات الإبداع ، وأن التدريب على ما يتحلى به الإنسان من صفات أثناء لحظات الإبداع هو خير علاج لمعظم ما يواجهنا الآن من أزمات ومشاكل اجتماعية (**حمدي خميس، ١٩٦٧ ، ٥**)، ويتفق مع ذلك ما يُشير إليه روللوماي (١٩٩٢) بقوله " أن أول ما نُلاحظه في فعل الإبداع أنه عبارة عن مواجهة ، فالفنانون يواجهون المنظر الذي يقترحون رسَمه ، فَهُم يَنظرون إليه ، ويلاحظونه من هذه الزاوية أو تلك ، وهم مستغرقون فيه (**روللوماي ،١٩٩٢ ، ٤٨**) . والشخص المُبدع هو شخص يَعيش في الخبرة وليس لها ، أو عن طريقها إنه شخص يتخذ الخبرة أساساً لحياته(**حمدي خميس،١٩٦٧، ٦٢**) . والإبداع بذلك معاناة مضنية في التفكير المقترن بالتدبير ، وليس مجرد لمعة

فكرية أو لحظة إلهام طارئ ، بل هو فعل إيجابي ذاتي ، وليس مجـرد رد فعل لعوامل خارجية . وهكذا يمضي بنا الإبداع إلى رؤى جديدة ، وأفعـال مغايرة سديدة ، نصنع من خلالها هويتنا وننميها كما نريدها نحن بإبـداعاتنا لا كما يُريدُه لنا غيرنا (**حامد عمار ، ١٩٩٨ ، ٣٣**).

نحن بحاجة إلى توسيع رقعة المضمون الذي يغطيـه مفهـوم الإبـداع ليشمل سلوك صياغة الحلول التي تجمع بين الكفاءة والجدة لمشكلات الحياة جميعا أياً كانت مستويات تَعَقُدها ، وحيثما كانت مواقعها ، في الفن ، أو في العِلْم ، أو في التكنولوجيا ، أو فـي السياسـة بمعناهـا الاسـتراتيجي ، أو التكتيكي ، أو في مواجهة مآزق الحياة اليومية العـابرة علـى المسـتويين الاجتماعي والشخصي . فإننا بذلك نتخلص من عواقب النظرة السائدة التـي توحي بأن الانشغال بموضوع الإبداع ترف لا يجوز الاسترسال فيـه ، وأن نقدر تقديراً سليماً للأهمية القصوى لوظيفة الإبداع كواحدة مـن الوظـائف الأساسـية لحفـظ البقـاء ، بقـاء الفـرد ، والمجتمـع ، والنـوع (**مصطفى سويف ، ٢٠٠٠ ، ٨٧**).

ونستنتج من كل ما سبق أن الإبداع مرتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الفرد ، ومن ثم يجب تنميته والتدريب عليه . ومن المهـم أن يحـوي التـدريب أنشطة تضع في اعتبارها حياة الفرد ، خاصة لدى الأطفال فتدريب الأطفال على استشفاف مشكلات في حياتهم وفـي بيئـتهم ، وكـذلك ممارسـتهم لأنشطة يعبرون فيها عن رؤيتهم للعالم المحيط بهم ، وهو ما يهدف إلـى تحقيق نمو مهارات إبداعية تعمل على استمرار محاولتهم فـي اكتشـاف وإنتاج كل ما هو جديد ونافع.

ثالثا : تعبيرات شائعة غير صحيحة حول الإبداع والمبدعين

إن مفهوم الإبداع متداول لدى المتخصصين ولدى غير المتخصصـين مع تشعب معانيه . فمدرسون يصفون درسهم الذي يُوفَق في جذب انتباه الطلاب بأنه درس " إبداعي " . وبعض البحوث النظرية تُطلق على السلوك الجديد أو الذي يأتي بنتائج جديدة بأنه سلوك إبداعي دون الأخذ بأي معـايير أخرى ، وهذا القول يعني أن تركيب أية عبارة جديدة هو عمل إبداعي كمـا لو كان على قدم المساواة مع اختراع آلة معقدة للغاية . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن لفظ الإبداع يقصره البعض على الإنجازات العظمـى مثـل أعمال بيتهوفن واينشتاين ودارون إلى الحد الذي فيه يُنظر إلى الشـخص

العادي على أنه ليس مبدعاً كما أنه ليس هناك مبرر لتنمية قدراته الإبداعية **(أرنست هاني ، ٢٠٠٠ ، ١٦٦).**

والاستفادة العلمية من تعدد التعريفات التي تناولت موضوع الإبداع وتنوع أبعاده تتمثل في إبعاد التعبيرات غير الصحيحة عن الإبداع والمبدعين ، والابتعاد عن الآراء الأسطورية في تفسير الإبداع والسلوك الإبداعي (**صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠ : ١٢).**

وسوف نشير إلى بعض التعبيرات غير الصحيحة عن الإبداع والمبدعين في النقاط التالية :

١- تشتمل التعبيرات الخاطئة عن الإبداع ما يلي : أن الإبداع مقصور على عدد قليل من الأفراد النادرين ، وأنه يقل بشكل كبير مع التقدم في العمر ، وهو أيضا مرتبط بالتفرد أو التجديد . ونظراً لأن بحوث الإبداع قد غيرت من تركيزها على فحص خصائص الشخصية للأفراد المبدعين إلى فحص ودراسة العوامل الاجتماعية والبيئية التي تؤثر على الإبداع ، والتفكير في الإبداعي بشكل عام ، والإبداع في علاقته بنمو المراهقين والراشدين . حيث قام العديد من الباحثين بتحديد استراتيجيات يمكن للمعلمين (القائمين على التربية) الاستعانة بها لمساعدة الأفراد في تطوير إمكانياتهم الإبداعية تتمثل في :(أ) خلَق مناخ يشجع التأكيد على الأفكار بدلاً من الاعتماد على النظام والتقاليد (ب)خلَق مكان مناسب وآمن للأخذ بالمجازفة (ج) تشجيع روح اللعب والتجريب . ويمكن أن يتم التغلب على العوائق الشخصية والاجتماعية والبيئية للإبداع من خلال اعتناق التعريف العابر للثقافات : إيجاد وتشكيل رؤية فرد للحياة وسرد خبرات فرد ما من خلال تعبير إبداعي **(Kerka,Sandra,1999,19-31).**

٢- يذكر روللو ماي "عندما نقوم بتعريف الإبداع ، يجب أن نميز بين الأشكال الزائفة من ناحية .. أي الإبداع بوصفة نزعة جمالية سطحية ، وبين شكله الأصيل أي بوصفه عملية إضافة شيء جديد إلى الوجود " .

وهذه التفرقة جاهد الفنانون والفلاسفة خلال القرون جميعها لتوضيحها فأفلاطون ــ مثلاً ــ أنزل الشعراء والفنانين إلى الحلقة السادسة من الحقيقة لأنهم على حد تعبيره يتعاملون مع الظاهرة لا مع الواقع نفسه (الذي هو الحقيقة عنده) . ولكنه فيما بعد ، في محاورته البديعة : المأدبة Semblances , وصف من أَطلق عليهم وصف الفنانين الحقيقيين ، أي

هؤلاء الذين يُنشئون حقيقة جديدة . فهو يَعتقد أن هؤلاء الشعراء وغيرهم من الأشخاص المُبدعين هم الذين يُعبرون عن الوجود ذاته . أو كما يُمكن وصفهم ، هم أولئك الذين يوسعون الوعي الإنساني ، وإبداعهم هو أعلى ظهور أساسي يقوم به فرد لتحقيق وجوده في العالم . وبذلك ينبغي أن نجعل التفرقة السابقة واضحة إذا أردنا أن تغوص أبحاثنا عن الإبداع إلى ما تحت السطح ، فنحن لا نتعرض للهوايات ، وحركات " أصنع بنفسك " ، والرسم يوم العطلة ، أو أية أشكال أخرى لملء أوقات الفراغ . ولم يكن ضياع معنى الإبداع فاجعاً بأشنع صورة إلا في الفكرة القائلة بأنه شيء لا تفعله إلا في عطلات نهاية الأسبوع . **(روللو ماي , ١٩٩٢، ٤٦).**

٣- ينبغي ألا نستكشف عملية الإبداع بوصفها نتاجاً للمرض ، وإنما بوصفها تُمثل أعلى درجة من درجات الصحة العاطفية ، وتعبيراً عن أناس أسوياء أثناء فعل تحقيق أنفسهم في الواقع . فالنظرة القديمة تمثلت في أن الإبداع (أو العبقرية) يدفعان للجنون والاضطراب ، أو أن هناك شيء ما في المرض النفسي والاضطراب يدفع إلى العبقرية .. ، هذه الفكرة كانت امتداداً للفكرة اليونانية القديمة عن الفنان والشاعر بأنهما في حالة من التلبس والجنون .ولكن بفضل التطورات العلمية المعاصرة في علم النفس ، وبفضل المنهجية التي سادت التطور العلمي الحديث في دراسة السلوك الإنساني ودراسات الشخصية وبفضل ما تضمنته هذه الدراسات من محاولات العلماء للنفاذ إلى شخصية المبدع وتفردها ، كشفت دراسات علم النفس الحديث عن حقائق أخرى معارضة ، تدحض الرأي التقليدي الذي يربط بين الإبداع والمرض بطريقة آلية . ومن أهم الاتجاهات التي أسهمت في دحض هذا الرأي اتجاهين منهجيين ؛ الاتجاه السيكومتري الذي يدرس كل ما يتعلق بالمقاييس النفسية واستخدام الاختبارات الشخصية والعقلية ، واتجاه آخر ركز على دراسة السِير الشخصية للمبدعين **(عبد الستار إبراهيم ، ٢٠٠٢ ، ٥٦ : ٥٧).**

٤- ينبغي أن نرى الإبداع في عمل العالِم كما نراه في عمل الفنان ، فالإبداع كما وصفه قاموس ويبستر Webster بحق هو أساساً عملية صنع Making أو إضافة شيء إلى الوجود Bringing Into being (**روللوماي ، ١٩٩٢ ، ٤٧)** ومن ثم لا يقتصر الإبداع على فعل إنساني دون الآخر.

رابعاً : الإبداع في ضوء بعض المفاهيم والمتغيرات الأخرى

أ ــ الإبداع والذكاء

لا شك أن اختبارات الذكاء إنما تقيس قدرات لها أهميتها بالنسبة للمبدعين . فقد تبين من بحث قارن فيه موريس شتاين M.I.Stein الأشخاص المُبدعين بالجمهور العام ، أن هؤلاء الأشخاص المبدعين يميلون إلى أن يقعوا في أعلى مستوى من مستويات المنحنى الاعتدالي لتوزيع درجات الذكاء ، ومع أنه يوجد بين المُبدعين من يقعون في أعلى مستويات الذكاء ، فإنه يوجد كذلك بينهم من يقعون في المستويات المنخفضة ، على أن هناك مستوى معين من الذكاء يلزم للإبداع(**عبد الحليم محمود السيد ١٩٧١، ٦٣**) ويؤكد جيلفورد أن الإبداع ليس منطقة منعزلة من السلوك ، حيث أن الطاقة الإبداعية تعتمد على توافر درجات متفوقة مما يطلق عليه درجات الإنتاج التنويعي ، والتفوق في هذه القدرات يؤدي إلى تفوق الطاقات الإبداعية ، شرط الاستحواذ على قدر معقول من قدرات الإنتاج التقريري(الذكاء العادي)(**مصري حنورة ، ١٩٩٩ ، ٤٥**).

ويشير دين كيث ، إلى أن العلاقة الإيجابية بين الإبداع والذكاء ، تميل إلى التلاشي في المستويات العُليا من الذكاء . فإذا تجاوز الذكاء نسبة ١٢٠ ، فإن الزيادات لا تزيد من احتمالات الإنجاز الإبداعي وليست نسبة الذكاء التي تبلغ ١٢٠ نسبة متميزة بشكل خاص . فهي نسبة الذكاء المتوسط لدى خريجي الجامعات ، كما أن حوالي ١٠٪ من الجمهور العام تبلغ نسبة ذكائهم ١٢٠ أو أعلى . هذه النتائج العملية يجب أن تؤخذ ببعض الحذر . فالقدرة العقلية يتم تقديرها باختبارات نسب الذكاء ، وهي أدوات للقياس النفسي يشك في صحتها ، وقد رافق هذا الشك هذه الاختبارات منذ نشأتها على يد العالم الفرنسي الفريد بينيه ، أي علينا أن ننظر إلى ما هو أبعد من نسب الذكاء المحسوبة بأساليب القياس النفسي قبل أن نصل إلى استنتاجات نهائية حول دور الذكاء في الإبداع (**دين كيث سايتمن،١٩٩٣، ١٧٦**).

من جهة أخرى فالذكاء والقدرات ليست معطيات ثابتة جامدة ، وإنما هي طاقات دينامية متطورة أو متراجعة منحسرة بقدر ما يتاح لها من مواقف تتعهدها بالنمو والتطور أو تقضي عليها بالنكوص والخمود (**حامد عمار،١٩٩٩ ، ١٢٦**)

ويذكر جيلفورد (١٩٦٢) " أن مكونات اختبارات الذكاء تنحصر في قطاع معين من العمليات العقلية وهو عملية التعرف cognition، وليس من بينها ما يندرج في قطاع التفكير المنطلق " . ويتفق تايلور وهولاند (١٩٦٢) فيما ذهب إليه جيلفورد . فيذكران : " أنه مما لا شك فيه أن اختبارات التفكير الإبداعي تقيس عمليات عقلية معينة ، وأن هذه العمليات تختلف عن تلك التي تقاس باختبارات الذكاء. **(عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٧ ، ١٣٨)**. وقد أيدت بحوث جيلفورد ومعاونيه وجود قدرات إبداعية مستقلة عن القدرات العقلية التي تقيسها اختبارات الذكاء ، وخاصة بعد ظهور عوامل القدرات الإبداعية (كالأصالة، والمرونة التلقائية والتكيفية ، والحساسية للمشكلات ، والطلاقة) مستقلة عن القدرات التي تمثلها اختبارات الذكاء العام كالفهم والاستدلال **(عبد الحليم محمود،١٩٧١، ،٥٥)**.

والإبداع قد يَكون شكلاً من أشكال الذكاء ، وقد يَكون مُقدمة له ، كما قد يَكون نتيجة له أيضاً ، ولكنه ليس هو الذكاء على وجه الدقة والتحديد . فالإبداع كما عرّفه " وليامز " له جوانب متعددة يتكون منها ، وهي على النحو التالي:

الطلاقة : وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار والأسئلة .

المرونة : وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير التنوع من الأفكار أو الأسئلة ، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر .

الأصالة : وهي القدرة على التفكير بطريقة جديدة أو التعبير الفريد ، والقدرة على إنتاج أفكار ماهرة أكثر من الأفكار الشائعة أو الواضحة .

إثراء التفاصيل: وهي القدرة على إضافة تفاصيل عديدة على فكرة أو إنتاج معين **(محمود عبد العليم منسي ، عادل السعيد البنا ، ٢٠٠٢، ٤٣)**.

وتعجز اختبارات الذكاء التقليدية عن قياس القدرات الإبداعية في حين أن الذكاء نوع من التفكير المحدد " التفكير التقاربي " . ينحصر في استجابة واحدة وهي الاستجابة الصحيحة **(خليل ميخائيل معوض ، ١٩٩٤ ، ١٧٢)**.

ومع تطور مفهوم الذكاء المتمثل في نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر ، مفهوم " الذكاء الانفعالي " لجولمان ، اتسع مفهوم الذكاء ليتضمن توضيح أكثر لعلاقة الذكاء بالإبداع ، فعلى سبيل المثال : أحد أهم المقومات الخمسة التي ذكرها جولمان لتوضيح مفهوم الذكاء الانفعالي هي الدافعية الذاتية التي

تتمثل في مهارة توجيه الانفعالات نحو أهداف ذات أهمية للمرء ، مع ضبط القدرة على الضبط الذاتي للانفعالات بغية الوصول إلى درجة جيدة من الإنتاجية والأداء الإبداعي **(مصطفى حجازي ، ٢٠٠٠ ، ١٣٥)**.

إن علاقة الإبداع بالذكاء علاقة معقدة ، فهي علاقة ارتباط إيجابي فيما دون الذكاء المتوسط وحتى الذكاء المتوسط . أما بالنسبة للذكاء فوق المتوسط فالارتباط صفري ، ومعنى ذلك أنه يمكن أن يوجد لدينا شخص مرتفع الذكاء دون أن يكون مرتفع القدرة على الإبداع **(مصطفى سويف، ٢٠٠٠ ،٩٠)**

ب ــ الإبداع والعمر

أظهرت دراسة ناهد رمزي (١٩٩٨) أن القدرة الإبداعية تزيد مع ارتفاع العمر ، وأنها تحقق طفرة من مرحلة عمريه إلى مرحلة عمريه أخرى بدءاً من أربعة سنوات إلى ست سنوات . وقد توصل شاكر عبد الحميد (١٩٨٩) من خلال دراسة تناول في جانب من جوانبها ارتقاء القدرة الإبداعية للأطفال ، إلى أن هناك ارتقاء متزايد من قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة عبر مراحل العمر في المدى الزمني من ٣ إلى ١٢ عام ، إلا أن مسارات الارتقاء لا تتقدم بنفس السرعة بالنسبة لكافة القدرات.

وخلصت دراسة زين العابدين درويش (١٩٧٤) إلى ما يلي :

١- يلعب العمر دوراً في الاتجاه بالقدرات الإبداعية نحو مزيد من التمايز والتبلور.

٢- أن أهم فترات نمو القدرات الإبداعية هي مرحلة الطفولة المتأخرة.

٣- أن مرحلة الطفولة تمثل فترة الأساس في النمو الإبداعي حيث أن معدل نمو وارتقاء وظائف الإبداع خلالها أكبر منه في أي من مراحل العمر اللاحقة.

٤- أن قدرات الإبداع لا تختلف من حيث النوع بتغير العمر وإنما يقوم الاختلاف على التفاوت في المقدار (أو في الدرجة).

من جهة أخرى فإنه أصبح من الثابت علمياً أن الخيال ينمو بزيادة العمر حيث تتضح هذه الإمكانية أكثر وتتبلور مع تقدم العمر وتصبح قوة عندما يبلغ الطفل الثانية عشر من العمر، وكأنها تبدأ من الطفولة المبكرة وتتضح في أخريات مرحلة الطفولة المتأخرة. ويذكر (سمر روحي الفيصل، ٢٠٠٠) " أنه إذا كان من الثابت علمياً نمو إمكانية الخيال عند الطفل فإنه

من الثابت علمياً أيضاً ألا يتساوى الأطفال في هذا النمو ، كذلك فإن الخيال ينمو عشوائياً فردياً دون أن يبلغ بالضرورة مرحلة النضـــج . فهـــو أيضـــاً متأثر بما توفره البيئة المحيطة للطفل من مثيرات **(سمر روحـــي الفيصـــل ،٢٠٠٠ ، ص ٥٤).**

ويشير تورانس Torrance إلى أن القدرة العقلية الإبداعية للطفل هـــي استعداد قابل للزيادة أو النقصان خلال مراحل العمر المختلفة وقد يكون ذلك بأثر الضغوط الاجتماعية والنفسية في البيئة التي يعيش فيها ، كما أن عملية تنمية القدرات الإبداعية يجب أن تسير مع تتابع مراحل نمو الطفل ، ووفـــق إشباع حاجاته الأساسية والنفسية والمعرفية والاجتماعية (**معصومة احمـــد إبراهيم ، ٢٠٠٢ ، ١٤٥: ١٥٥).**

واستنتج ألبرت روتنبرج Rothenberg,Albert ، في دراسته حـــول الإبداع في فترة المراهقة ، والتي تناول فيها عرضاً لخمسة وعشرين بحثـــاً عن التفكير الإبداعي ، أنه اتضح أن تنمية القدرات الإبداعيـــة يحـــدث أولاً أثناء فترة المراهقة ، بالرغم من أنه طال الاعتقاد بأن الإبداع يظهـــر فـــي الطفولة المبكرة ، إلا أن العوامل المحددة والهامة لتنمية الإدراك الإبـــداعي تظهر بوضوح في المراهقة . وأحد هذه العوامل ترجع إلى طبيعة الإنسان ، والتي تنشأ من التطور المبني على الصراع بين العزلة والاندماج بـــالآخر ، وفهم المتناقضات في وقت واحد بفعالية ، وهو نمو نزعة المراهـــق نحـــو المعارضة والتمرد كوسيلة لتحقيق تطوره وتنميته . أيضـــا هنـــاك عامـــل تحريضي قوي هو عبارة عن القوة الدافعة لحل وتعزيز قوانين الهوية لـــدى المراهق (من أنا ؟ ، وماذا أكون ؟) ، من ناحية أخرى تســـاعد الجهـــود المبذولة في تنمية التفكير الإبداعي أثناء المراهقة في بناء شخصية متماسكة **(Rothenberg,Albert,1990, 415-434)** . ومن ثَـــم تُعـــد مرحلـــة الطفولة المتأخرة فترة ملائمة لإعداد المراهق لكي يكون أكثر إبداعاً.

ج ــ الإبداع والموهبة

الموهوب هو كل من تفوق في أدائه على أقرانه في الأنشطة الأكاديمية أو الفنية أو الاجتماعية ، ويرتبط هذا التفوق بالتوزيع المتوقع لهذا الأداء في المجتمع الإحصائي الذي ينتمي إليه الفرد . كما يُعـــرف جالجـــار(١٩٨٥) الموهوب بأنه من ذوي الأداء الرفيع ، ويحتاج إلى برامج تربوية متميـــزة وخدمات تعليمية أكثر مما يتم تقديمه في البرنامج المدرسي العادي ، بهدف

إتاحة الفرصة لتحقيق فائدة له وللمجتمع. ويؤكد هذا التعريف على مستوى الأداء الرفيع في أي مجال من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة ، الاستعداد الدراسي الخاص ، السلوك القيادي ، التفكير الإبداعي ، الفنون المختلفة ، المهارات الحياتية النفسية والاجتماعية. **(محمود عبد العليم منسي ، عادل السعيد البنا ، ٢٠٠٢، ٣٥)**، وقد قدم رونزللي Ronsolli تعريفاً للموهوبين مُفضلاً مصطلح السلوك الموهوب بدلاً من الطالب الموهوب ، مُعتمداً في تحديد السلوك الموهوب من خلال تشابك ثلاث دوائر، تمثل الدائرة الأولى منها " القدرة الإبداعية " , والثانية " القدرة العامة فوق المتوسطة " , والثالثة " دافعية الإنجاز" . وقد عرّف رينزوللي الموهوب بأنه: ذلك الفرد الذي يُبدي قدرة ابتكارية عالية , كما يُظهر قدرة عالية على الالتزام بأداء المهمات المطلوب أدائها **(المرجع السابق،٣٥)**

الفرق بين الإبداع والموهبة

إن أول ما نلاحظه في فعل الإبداع أنه عبارة عن مواجهة . فالفنانون يواجهون المنظر الذي يقترحون رسمه . فهم ينظرون إليه ، ويلاحظونه من هذه الزاوية أو تلك وهم مستغرقون فيه **(روللوماي ١٩٩٢ ، ٤٨)**

ويشير حمدي خميس إلى ما يمكننا تعلمه من أسلوب الشخص المبدع أثناء لحظات الإبداع والخلق ــ التي تُعد أهم لحظات المواجهة ــ من خلال رؤيته للحظات الإبداع لدى المصور كما يلي :

١- أن المبدع كان يتحسس طريقه في جميع خطوات عمله . فكان يعتمد على إحساسه ليُنبئه بما يناسب وما لا يناسب، وبما هو حادث الآن وما يحدث بعد ذلك . إذ كان إحساسه هو الوسيلة الأولى التي يعتمد عليها في إدراك العلاقات والعمليات الأخرى في أثناء العمل .

٢- كان ينفتح بنفسه للعالم الخارجي لتَلمُّسه ، فيصبح بذلك أكثر قرباً إلى ما يحيط به من أشياء وتصبح كذلك عيناه وأذناه ولمسته أكثر حساسية ورهافة . وهذا يجعل من عالمه الخارجي وحدة متكاملة مع عالمه الداخلي كأنهما عالم واحد .

٣- كان ينفتح بنفسه للعالم الداخلي ، فتندمج بذلك أحداثه الماضية مع الحاضرة مع المستقبلة بأسلوب طبيعي غير متكلف . فيساعده ذلك على أن يكون أكثر فعالية وحيوية .

٤- كان يزاوج بين نفسه وشيء أكبر ، فيفقد شخصيته ليجدها مرة ثانية في مجال واسع غير محدود ، كأن خبرته طقس شارك فيه الكون بنظامه الواسع وأحداثه اللانهائية .

٥- كان يعتبر خبرته أسمى صور الحقيقة ، إذ هو وأدواته وسائل لهذه الغاية فالأشياء لا تعني عنده شيئاً ، إنها ليست الحياة . إنما الخبرة التي يقوم بها هي الحياة نفسها .

٦- كان يعمل بكل ثقة وعزم ، وتأتيه الأحكام والآراء نتيجة لاتحاد الأشياء وترابطها في صورة متكاملة كأنها شيء واحد **(حمدي خميس،١٩٦٧، ١٩)**

ويمكننا مفهوم المواجهة من وضوح التفرقة بين الموهبة والقدرة الإبداعية. فالموهبة من الممكن دراستها على أنها " ممنوحة " ، لشخص ما ، وقد يكون الفرد موهوباً سواء استخدم موهبته أو لم يستخدمها ، ومن الممكن أن تقاس الموهبة في شخص ما في حد ذاته . أما الإبداع فلا يمكن أن يُرى إلا في الفعل فحسب وإذا أردنا أن نكون متزمتين ، لما تحدثنا عن " شخص مبدع " وإنما عن " الفعل المبدع " وحده دون شيء سواه وفي بعض الأحيان في حالة مثل حالة (بيكاسو) نكون بصدد موهبة عظيمة ومواجهة عظيمة في آن واحد ، وبالتالي نكون إزاء إبداع عظيم . وأحياناً أخرى نكون إزاء موهبة عظيمة ، وإبداعية مبتورة ، كما شعر كثير من الناس في حالة سكوت فيتزجيرالدScott Fitzgerald . أو نكون إزاء شخص على درجة عالية من القدرة الإبداعية غير أن نصيبه من الموهبة ضئيل . وقد قيل عن الروائي توماس وولف Tomas Wolfe الذي كان من الشخصيات المبدعة في التاريخ الأميريكي أنه كان " عبقرية بلا موهبة " . ولكنه كان على هذه الدرجة العالية من الإبداع لأنه كان يُلقي بنفسه كُلّية في مادته وفي تحدي التعبير عنها ، فكان عظيماً للشدة التي اتسمت بها مواجهته **(روللوماي ١٩٩٢ ، ٥٠: ٥١).**

د ــ الإبداع والعبقرية

بينت الدراسات النفسية المعاصرة أن الإبداع يُعتبر شرطاً ضرورياً (ولكن غير كاف) للعبقرية . بعبارة أخرى فإن من أحد الشروط الضرورية للعبقرية أن يتصف الشخص بالقدرات الإبداعية التي يُمكن تحديدها بالمقاييس الموضوعة لهذا الغرض ، لكن العبقرية لا تقتصر على وجود هذه القدرات ، لأن العبقري لكي يَحظى بهذه الصفة يحتاج أيضاً إلى أن يكون له إنتاج أدبي أو فني أو علمي مرموق ومُعترَف به من قِبل الآخرين ، بعبارة أخرى فإن العبقرية تتجاوز الإبداع (**عبد الستار إبراهيم ، ٢٠٠٢ ، ٥٨**).

ولابد في الغالب أن يكتسب المبدع الشهرة حتى يتصف بالعبقرية ، ولابد أن تكون هذه الشهرة قد اُكتُسِبَت من خلال تقديم هذا العبقري لإسهامات تبقى على مر الزمن في نواحي النشاط المختلفة ، أي أن العبقرية تُعرّف بالإنجاز(**دين كيث ، ١٩٩٣ ، ١٤**).

إن واحدة من الأخطاء الكبيرة في تاريخ دراسة الذكاء ارتكبها علماء النفس الذين أطلقوا كلمة (عبقري) على الشخص الذي حصل على حاصل ذكاء عال جداً (عادة فوق ١٤٠) . ولقد كانت هذه الخطيئة سبباً في كثير من الاضطرابات لأنها عنَت أن كل فرد حصل على مثل حاصل الذكاء المرتفع هذا سيصبح مشهوراً نتيجة جهد عقلي يهز به العالم ، ولَمّا لم يحدث شيء من هذا ــ وهو أمر متوقع ــ فإن الوالدين الفخورين بمثل هذا الطفل خابت آمالهم ، كما خاب أمل (العبقري) نفسه . ولذلك كله فإنه من الأنسب ــ علمياً ــ أن يسمى أمثال هؤلاء ممن لا تزيد نسبتهم على ١ % من مجموع السكان بالموهوبين والاحتفاظ بكلمة (عبقري) لأولئك الذين يتميزون بالذكاء المبدع من بين هؤلاء الموهوبين ، وعلى هذا فإن صفة (الموهوب) تعني قدرة عقلية عالية جداً في حين تعني صفة (عبقري) إنجازاً عظيماً جداً وأصيلاً تماماً (**فاخر عقل ، ١٩٨٤ ، ٥٨**).

هـ ــ الإبداع والخيال

الخيال عمليات عقلية تُركِّب صوراً رمزيه غير مقيدة بالخبرات أو الامكانات الفيزيقية ، وغير محدد بزمان أو مكان لتحقيق رغبات الفرد التي لا يستطيع تحقيقها في الواقع (**صابر حجازي ، ١٩٩٠ ، ١٦٤**).

والخيال Imagination هو نشاط نفسي تَحدُث خلاله عمليات تركيب ودمج بين مكونات الذاكرة والإدراك وبين الصور العقلية التي تَشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية ، وتكون نواتج ذلك كله تكوينات وأشكال عقلية جديدة **(شاكر عبد الحميد، ١٩٩٦ ، ٥٣)**

وعن العلاقة بين التخيل والإبداع قام وليامWilliam (١٩٨٠) بدراسة التخيل في علاقته بالإبداع اللفظي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التخيل ، والأصالة في الإبداع اللفظي **(صابر حجازي ، ١٩٩٠ ،١٦٨)**.

من جهة أخرى هناك اتفاق علمي على أن الأطفال الأسوياء كلهم ، دون أي استثناء ، يولدون وهم يملكون القدرة على الخيال ، أو إمكانية الخيال. وأن هذه الإمكانية تنمو لديهم جميعاً دون أي استثناء أيضاً . بيد أنه ليس من المحتم أن يبلغ النمو مرحلة النضج لدى الأطفال كلهم . وبتعبير آخر : لا يتساوى الأطفال في نمو الخيال ، وأن تبدو الفروق الفردية واضحة بينهم في مقدار نمو الخيال **(سمر روحي الفيصل ، ٢٠٠٠ ، ٥٤)**.

والتخيل وظيفة نفسية للطفل تبدأ مع بداية وظيفة الكلام ، ويبلغ الخيال ذروته عند سن السابعة أو الثامنة ، ويتحول هذا التخيل بالتدريج إلى نوع من الخيال الإبداعي الذي يتميز بانتماءات جديدة وطريفة ملائمة للواقع ، ومتوافقة معه في نفس الوقت . قد كان مفهوم الإبداع في الغالب يُستخدم باعتباره مرادفاً لمفهوم الخيال ، ويشير "ريبو" إلى أن الخيال يبدأ نشاطه وينمو في وقت أكثر تبكيراً من العقل ، الذي يبدأ متأخراً ، وينمو أبطا من نمو الخيال **(عفاف عويس ، ١٩٩٢، ٨٥ : ٨٦)**

خامساً : أبعاد الإبداع

أدت الدراسة العلمية للإبداع إلى التثبت من وجود عوامل أساسية لفهمه وتفسيره، منها: الطلاقة أو السيولة، الحساسية للمشكلات، المرونة العقلية، الأصالة والجدة، والتركيز، ثم أخيراً القُدرة على تكوين ترابطات أو إدراك علاقات جديدة . وعلى الرغم من أن كثيراً من تلك الأوجه تتعلق بميداني الإبداع في الفن والعلم، فإن هناك كثيراً من المجالات تحتاج لجهود خاصة لاستكشاف عواملها. فمثلاً هل يكون وزن تلك العوامل في الأدب أو العلم كوزنها في مجال التمثيل المسرحي مثلاً ؟ وهل يمكن اكتشاف عوامل

تُساعد على الكفاءة الإبداعية في مجال التمثيل أو التصور المسرحي؟ إن الإجابة على أي حال بالإيجاب.. وتشير إلى أن الطريق لا يزال مفتوحاً لكثير من الجهود. فما من مجال يحتاج إلى قدرات إبداعية لاستكشاف مجاهله كما يحتاج الإبداع ذاته(**عبد الستارابراهيم،٢٠٠٢**).[١]

ولقد أصبح معروفاً لدى المتخصصين في التربية وعلم النفس أن محددات التفكير الإبداعي كثيرة ومتعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض ، حيث وُجد أن الإبداع يعتبر نتيجة لكثير من العوامل المتداخلة . فيها عوامل ترتبط بالنواحي العقلية المعرفية ، والبعض يرتبط بالنواحي الانفعالية العاطفية ، والبعض الآخر يرتبط بالنواحي البيئية (**محمد حمزة السليماني ، ١٩٩٤ ، ٣٤**).

ويذكر بروجدن وسبرتشر(١٩٦٤) " أن جميع العاملين في مجال الإبداع يتفقون فيما بينهم على أن أصالة الناتج تمثل الصفة المميزة للناتج الإبداعي ، ويضيف معظمهم صفة أخرى وهي أن يكون للناتج قيمة " (**عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٧ ، ١٥٢**).

ويرى جيلفورد (١٩٥٧) أن الإبداع هو تنظيمات من عدد من القدرات العقلية البسيطة ، وتختلف التنظيمات فيما بينها باختلاف مجال الإبداع ، ويذكر أن من هذه القدرات ؛ الطلاقة اللفظية : وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تستوفي شروطاً معينه ، الطلاقة الفكرية : وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار في موقف معين ، بحيث تستوفي شروطاً معينة.

المرونة التلقائية: وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين.

الأصالة : وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تستوفي شروطاً معينة في موقف معين ؛ كأن تكون أفكاراً نادرة من حيث الوجهة الإحصائية ، أو أفكار ذات ارتباطات غير مباشرة وبعيدة عن الموقف المثير ، أو تتصف الأفكار بالمهارة.

ويذكر جيلفورد عدداً آخر من القدرات العقلية مثل الحساسية للمشكلات ، مُعرفاً إياها بالقدرة على التعرف على مواطن القوة والضعف أو النقص

---

[١] http://www.arabpsynet.com/Books/Ibrahim.B6.htm

أو الفجوات في الموقف المثير ، وغير ذلك من عوامل ضمنها فيما أطلق عليه عوامل التفكير المنطلق ، وهو ذلك النوع من التفكير الذي يتناول فيه الفرد أفكاراً تخرج عما تعارفت عليه الجماعة من أفكار وعلاقات في المجالات المختلفة (**عبد السلام عبد الغفار** ، ١٩٧٧ ، ١٣٤).

ويشير مصطفى سويف (٢٠٠٠) إلى أن عملية الإبداع مركبة بمعنى أننا إذا نظرنا إليها كوظيفة كبرى فإنها تنطوي على عدد من الوظائف الصغرى أو الفرعية ، بمعنى آخر نتحدث عن أن التفكير الإبداعي ينطوي على عدد من العوامل الفرعية . وقد أمكن التحقق من عدد من البحوث الإمبريقية التي أجريت في الخارج ، وفي مصر ، وأمكن فيها جميعاً إعادة الكشف عن هذه الوظائف الفرعية ، وهي :

١- الحساسية للمشكلات

٢- طلاقة الأفكار، وهي وظيفة خاصة بالإنتاج الغزير المتلاحق للأفكار

٣- مرونة التفكير، وهذه خاصة بإمكان تغيير زاوية النظر للموضوع الواحد

٤- جدة الأفكار وطرافتها ، أو وظيفة الأصالة

٥- التقويم ، وهذه تنطوي على عمليات مقارنة صريحة أو ضمنية ، مع الحكم بنتيجة المقارنة

٦- الاحتفاظ بالاتجاه ويسمى أحياناً صيانة التوجه.

ويلاحظ أن هذه الوظائف جميعاً قابلة للقياس الكمي ، وهي مرتبطة ببعضها البعض بمعاملات ارتباط جوهرية ، لكنها منخفضة ، وهو ما يعنى أن الأشخاص المختلفين يمكن أن يكونوا ذوي بروفيلات مختلفة من حيث التفكير الإبداعي لديهم ، بل أن هذه هي الظاهرة العامة (**مصطفى سويف** ، ٢٠٠٠ ، ٨٩)

سادسا : الإبداع مهارة من مهارات التفكير

يتعلم الإنسان مهارة الحديث لأنه ليس من الأمور الموروثة ــ كما نعلم ــ فالاستعداد للنطق موجود لدى كل إنسان ، والبيئة هي التي تُعلم الإنسان الكلمات والجمل والحروف, ومن ثَم تتكون لديه مهارة الحديث, كذلك التفكير فالاستعداد موجود لدى كل إنسان ولكن ذلك لا يؤهله للتفكير. يحتاج كل

إنسان لأن تتطور لديه مهارات التفكير التي تساعده في رؤية وجهة نظر الطرف الآخر, وتحديد الأولويات, والأهداف, والبدائل, والتبعات, وحل التناقضات, وابتكار الخطط , وتقييمها.[1]

ولقد وجد أنه بدراسة المخ وإمكانياته نخرج بأن المخ السليم (غير المعاق بيولوجيا) له قُدرة غير محدودة على التفكير واختزان المعلومات ، وأن ما يستثمر منه لا يصل على واحد بالمائة من إمكاناته . والأمر الثاني أن الإنسان العادي أو الطفل الصغير قادر على التفكير الاقترابي ، أي الذي يتعامل مع الحقائق والمنطق ، وكذلك قادر على التفكير الافتراقي الذي يتعامل مع الخيال والإبداع . وأن الإبداعات الهائلة في العلم وفي الفن قامت على أساس التعاون بين نشاط كل من النصفين الكرويين ، كما أوضحت دراسات روجر أسبيري وروبيرت أورنستين (**نجيب إسكندر، ٢٠٠٠، ٧١ : ٧٤**).

وفيما يلي نورد تصنيف مستويات التفكير لدى كل من بلوم و جيلفورد، حتى يتسنى لنا فهم موقع التفكير الإبداعي في ضوء تلك التصنيفات

أ ــ تصنيف بلوم

يصنف بلوم مستويات التفكير على النحو التالي :

١- **المعرفة :** هي استدعاء من الذاكرة. إذ يستطيع الطلاب أن يقولوا أنهم " يعرفون" شيئاً إذا استطاعوا استدعاءه من الذاكرة بطريقة الإعادة الشفهية أو الكتابة.

٢- **الفهم :** يعني أن الطلاب يستطيعون ذكر ما يعرفونه بكلمات من عندهم ، فإعادة القصة ، أو ذكر الفكرة الرئيسية ، أو الترجمة من لغة إلى أخرى ما هي إلا طرق عديدة يستطيع الطلاب أن يبرهنوا من خلالها على أنهم " يفهمون " ما تعلموه.

٣- **التطبيق :** يعني أن يستطيع الطلاب تطبيق ما تعلموه في مجال معين على مجال آخر . فمثلاً يمكنهم أن يستخدموا معرفتهم بالكسور لكي يضاعفوا مقادير وصفة الطهي ، أو ربما يكون مطلوباً منهم أن يقرروا متى يمكنهم استخدام معادلات رياضية معينة.

---

[1] (خليفة السويدي) " مدارس تفكر أمة تتعلم " المصدر :http://www.e-wahat.com/mq5.htm

٤- **التحليل :** يعني فهم خواص شيء ما بحيث يمكن دراسة مكوناته بطريقة منفردة أو من خلال ارتباطها ببعضها البعض . ومما يزود الطلاب بخبرة في التحليل أن تطلب منهم أن يقارنوا ويظهروا أوجه التعارض ويصنفوا ويتعرفوا على أنواع الاستدلال والآراء أو الدوافع.

٥- **التقييم :** يتيح للطلاب فرصاً للحكم على ما قاموا بتحليله.

٦- **التركيب :** هو أكثر مستويات التفكير تعقيداً وصعوبة . ويستدعي أن يقوم الطلاب فكرة أو خاطر أو منتج أصيل وجديد في نوعه . إن جميع الأنشطة التي نطلق عليها اسم " التفكير الإبداعي creative thinking " تعطي الطلاب خبرة بالتركيب **(عبد العزيز السيد الشخص ، زيدان أحمد السرطاوي , ١٩٩٩ , ١١٥).**

ب ــ مستويات التفكير لدى جيلفورد

طبقا لما حدده جيلفورد (١٩٦٧) في مصفوفته التي استخلصها بعد إجراء بحث مكثف في قدرات حل المشكلات وعمليات التفكير ، يمكن تكوين هرماً لقدرات التفكير المتدرجة من القدرات الأقل إلى القدرات الأعلى على النحو التالي :

١- **المعرفة : cognition**

هي عملية يصبح الفرد بها واعياً ومدركاً ومميزاً وفاهماً للمعلومات ، أي أن هذه القدرة تشتمل على كل من الوعي والإدراك والتميُّز كما تشتمل على فهم المعلومات.

٢- **الذاكرة : memory**

هي عملية إدخال البيانات وإخراجها مرة أخرى ، والقدرة على استدعاء المعلومات التي تعلمها.

٣- **التفكير المحدود أو التقاربي : convergent thinking**

يتضمن هذا النوع من التفكير القدرة على تحليل البيانات ووضعها وتنسيقها معاً للحصول على أفضل الإجابات.

٤- **التفكير المنطلق أو التباعدي : divergent thinking**

هو التفكير الذي يتميز بالأصالة مع التركيز على تنوع المخرجات . وعند الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالتفكير المنطلق لا توجد إجابة صحيحة محددة ، هناك دائماً عدة إجابات.

٥- التفكير التقويمي : evaluative

وهو عملية إصدار أحكام طبقاً لبعض المعايير أو بالمقارنة بمستوى معين . وتعد المستويات الخمس السابقة للتفكير على درجة كبيرة من الأهمية وجميعها مبنية على بعضها **(محمود عبد الحليم منسى،٢٧،١٩٩٣ : ٢٨).** كما تصور جيلفورد أن هذا النموذج تندرج فيه أنواع من المضامين حددها في الآتي : مضمون شكلي ، مضمون رمزي ، مضمون لُغوي ، مضمون سلوكي ، وعلى الرغم من الفصل بين عناصر هذا البناء العقلي الذي افترضه جيلفورد هو فصل تعسفي ، حيث أن هناك ارتباطاً متبادلاً بين هذه العناصر المختلفة إلا أن هذا التصور للعقل تكمن أهميته في إعطاء نظرية متماسكة عن العقل الإنساني . ولا شك في أن هذا التحديد الذي وصفه جيلفورد إنما يتميز عن التعريفات الأخرى نظراً للآتي :

١. أن هذا التحديد يؤكد موضوع القدرات العقلية ، وهذه يمكن بحثها وقياسها بدقة في إطار الفروق الفردية .

٢. أن هذا التحديد لعملية الإبداع لم يغفل الدور الذي تقوم به بعض العمليات العقلية الأخرى ذات التأثير على عملية الإبداع ، فالعقل المبدع لا يعمل في فراغ ولكن قدرة المبدع على أداء عمله الإبداعي إنما تتأثر إلى حد كبير بالدور الذي تقوم به بعض الوظائف العقلية الأخرى **(محي الدين أحمد حسين ، ١٩٨٢ ، ٥٥ : ٥٧) .**

وإذا كانت مهارات الإبداع هي مهارات في التفكير ــ كما تأكد ذلك في عرض تصنيفات مستويات التفكير على النحو السابق ــ فهي أيضاً مهارات يمكن تعلمها والتدريب عليها . وكان جيلفورد قد عبر عن رأيه في هذا الموضوع منذ سنة ١٩٥٢ ، بقوله إنه يرجح أن يكون النشاط الإبداعي شأنه شأن معظم أنواع السلوك البشري واحداً من بين مهاراتنا العديدة المكتسبة (مصطفى سويف ،٢٠٠٠، ٩١) .

ونخلص مما سبق ، إلى أن هناك تعريفات كثيرة للإبداع ، إلا أنه من المتفق عليه أنه هو إنتاج شيء جديد لم يكن موجود من قبل ، ونخلص أيضا إلى أن الإبداع يختلف عن كل من الذكاء والموهبة والعبقرية والخيال ، كذلك هناك أبعاد رئيسة للإبداع أهمها الطلاقة والمرونة والأصالة واستشفاف المشكلات ، وأخيراً نخلص إلى أن الإبداع يعُد مهارة من مهارات التفكير يمكن تنميتها بالتدريب والممارسة .

المبحث الثاني : الطفولة والإبداع

تتميز عملية النمو الطبيعي والسليم عند الفرد ، بمرورها في مراحل متعاقبة تقوم الواحدة منها على الأخرى . وتعتبر مراحل النمو الأولى في غاية الأهمية، حيث أنها تشكل اللبنات الأساسية التي ترتكز عليها مقومات بناء الشخصية. ولا شك أن ما نكتسبه من معرفة بالطفل وبعالمه النامي ، سوف يساعدنا في التوصل إلى أحكام صائبة عن الأطفال في سياق تفاعلنا معهم في مواقف الحياة اليومية وأنشطتها ، وذلك على أساس من التنبؤ بالتغيرات النمائية المتوقعة في سن معين . أضف إلى ذلك ، أن فهمنا لحقائق نمو الأطفال وتوقعاتنا لتغيراتهم وخصائصهم ، يمثل الأساس الذي يُقيم عليه الآباء والمعلمون والمسئولون قراراتهم في إقرار السياسات والاستراتيجيات والأساليب التعليمية الموجهة إلى تحقيق النمو السوي لشخصية الطفل (**فيولا الببلاوي ، ١٩٩٩ ، ١٩**) .

والنمو عملية تكيف مستمرة ، فالرضيع يُجاهد ليتكيف لمطالب بيئته الجديدة، فيتكيف للدفء والبرد ، وللجوع ، وعندما يبدأ الطفل في تعلم المشي ، فإن عالمه يتسع ويتطلب عددا كبيرا من عمليات الملائمة الجديدة ، وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة فإنه يُواجه مرة أخرى بعالم جديد غير مألوف تتحرك فيه وجوه جديدة ، وتتحكم فيه سلطة جديدة تعرف بإسم المدرسة ، وتنظمه مواقيت جديدة ، وإذا ما كبر الطفل وجب عليه أن يلائم بين رغبته في الاستقلال ، وبين مطالب والديه ومدرسيه (**بول هـ . لانديس ، جون هاير ،١٩٦٢ ، ٢٣ــ٢٤**) .

وتتشابك مراحل النمو النفسي بحيث يصعب تحديد نقطة زمنية معينة قاطعة تنتهي عندها مرحلة لتبدأ مرحلة جديدة ، والاجتهادات العلمية المتخصصة لتناول هذه المشكلة عديدة تفوق الحصر ولسنا بحال في مجال التعرض لها ، إن ما يعنينا هو الإشارة إلى حقيقة مؤداها أن إنقضاء مرحلة معينة من مراحل النمو النفسي لا يعني اندثار ملامحها تماما بل أنها تظل قائمة بشكل أو بآخر فيما يليها من مراحل وهكذا حتى نهاية العمر (**قدري حفني ، ٢٠٠٢ ، ٩**) .

ويتجلى الأثر الجيد للبيئة منذ دخول المدرسة ، ثم يرسخ ويتأكد خلال المراحل التالية المتعاقبة ، ومستوى الأداء الذي يقدمه الطفل متوقف على مستوى ذلك القوام أو الجوهر الذي وفرته البيئة منذ البداية (**سعيد إسماعيل علي ، ١٩٩٥ ، ١٦٩**).

ففي سياق عملية النمو وبتأثير ظروف حياتية محددة يعيشها الطفل ، يتغير الموقع الذي يحتله الطفل في نظام العلاقات الإنسانية ، يتضح ذلك من تباين هذه الحركة الارتقائية في مسارها من مرحلة إلى أخرى . أن بناء شخصية الطفل وتكوين القدرات العقلية وتشكيل الوظائف المعرفية لدى الطفل هو انعكاس للواقع الثقافي بدرجة كبيرة . ولكن هذا لا يَستبعد إطلاقاً دور الاستعدادات الطبيعية ، التي يستند عليها ــ إلى حد ما ــ نمو القدرات ، فالقدرات لا تتمركز كميزة في مخ الفرد . وإنما يتميز المخ في ذاته بالقدرة على تكوين هذه القدرات (**طلعت منصور ، ١٩٧٩ ، ١٦٤**).

وإذا كان الرصيد الوراثي سهل التحديد مبدئيا ، فإن المجال الحيوي الأسري هو من الغنى والتنوع والدينامية والتحول بما يفوق كل وصف . وكل محاولة للإحاطة به تظل مسألة تقريبية . كما أن كل محصلة لهذه الحالة المفتوحة من الكينونة تُشكِّل صيرورة فريدة لا تتطابق تماما مع سواها حتى في حالات التوائم المتطابقة . ومن هنا فإن كل كيان إنساني هو كيان فريد نظراً لفرادة تاريخه (**مصطفى حجازي ، ٢٠٠٠ ، ١١٧**). كما أنه من الحقائق العلمية أننا لا نرث من الوالدين خصائص وصفات كما هي ، أو بمعنى أكثر دقة لا نرث الخصائص والصفات بذاتها ، أنما نرث إمكانية بروز هذه الخصائص والصفات (**سيد محمد عبد العال ، ١٩٨٥ ، ١٢**)، وينشأ الفرد وينمو من مهده إلى لحده في إطار اجتماعي ثقافي يؤثر فيه ويتفاعل معه ويرعى مسالك نموه وخطوات تطوره (**عباس محمود عوض, ١٩٩٩ ,٤٣**).

أولا : مرحلة الطفولة المتأخرة

تُعَد هذه المرحلة من مراحل النمو المهمة التي تسبق مرحلة المراهقة مباشرة ، وتتميز هذه المرحلة بالجدية وبصفة عامة يكون معدل سرعة النمو في هذه المرحلة أقل منه في مراحل النمو السابقة ويزداد فيها تعلم القيم والمعايير الاجتماعية والخلقية .

ويتميز أطفال هذه المرحلة بزيادة قدراتهم العقلية عن المراحل السابقة وكذلك زيادة قدراتهم الخاصة مثل التفكير الإبداعي ، وفي هذه المرحلة يستمر التفكير المجرد في النمو عند الأطفال ويستطيعون تفسير الظواهر بدرجة أفضل من ذي قبل ، ويزداد كذلك مدى انتباه الطفل ومدته كما تزداد حدته ، وتنمو قدرات الطفل التذكرية ، ويكون التذكر هنا عن طريق الفهم . ويستطيع طفل هذه المرحلة أن يُظهر قدرة عالية على التخيل الواقعي الإبداعي وتزداد القدرة على تعلم المفاهيم، ويرغب الطفل في هذه المرحلة أن يَعرف الكثير عن البيئة التي يعيش فيها ، وتزداد طلاقة الطفل اللفظية في هذه المرحلة ويزداد فهمه للمفردات ويدرك الفرق بين معاني الكلمات ويعرف التباين والتشابه اللُغوي في الألفاظ والعبارات ، هذا ويُظهر أطفال هذه المرحلة علامات الفهم والتذوق الفني والأدبي (**محمود عبد الحليم منسي،١٩٩٣، ١٧ : ١٨**).

ويُقسم فؤاد السيد مطالب النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة في الآتي :

١. تَعلم المهارات الحركية الضرورية لمزاولة الألعاب المختلفة.
٢. يُكون الطفل اتجاها عاما حول نفسه ككائن حي ينمو.
٣. يتعلم الطفل كيف يصاحب أقرانه.
٤. يتعلم الطفل المهارات الرئيسة للقراءة والكتابة والحساب.
٥. يتعلم الطفل دوره الجنسي في الحياة.
٦. تكوين المفاهيم والمدركات الخاصة بالحياة اليومية.
٧. تكوين الضمير والقيم الخلقية والمعايير السلوكية.
٨. تكوين الاتجاهات النفسية المتصلة بالتجمعات البشرية المختلفة والمنظمات الاجتماعية (**عبد السلام الدويبي ، ١٩٨٨ ، ٤١**).

ثانيا : فهم سلوك الطفل في ضوء تنمية الإبداع

عملية فهم سلوك الطفل من قبل المعلم والكبار عملية مهمة بالنسبة إلى تنمية إبداع الأطفال ، وهي عملية يواصل المرء تعلمها طيلة حياته ، ولكن مواد علم النفس التربوي ، وما هو متاح من معرفة حول نمو الطفل والمراهقة ، توفر قاعدة عامة لفهم المبادئ العامة التي تؤثر في السلوك البشري ، هذا بُعد ، والتعرف على طريقة حياة الأطفال بُعد آخر ، ويمكن التعرف على طريقة حياة الطفل وسلوكه عن طريق :

١. المعايشة.
٢. البحث السريع.
٣. السؤال (من المدرسين ، الآباء ، الرفاق).
٤. الملاحظة.
٥. اللقاءات التمهيدية (مناقشة مفتوحة في موضوع مهم للأطفال) .

فممارسة تطبيق تلك المبادئ سوف يعزز أداء المعلم فيما بعد ، حيث يؤدى ذلك إلى فهم عميق عن الأطفال (**روبرت ريتش ، ١٩٩٣ ، ١٤٤**).

وقد بينت دراسة إدواردز وآخرين (١٩٩٥) ، قدرة المعلمة على تنمية القدرة الإبداعية لدى الأطفال وذلك من خلال احترام أسئلتهم غير العادية ، وإشعار الأطفال بمدى أهمية أسئلتهم وآرائهم ومحاولة إمدادهم بالفرص للتفكير والاكتشاف دون الإسراع بتقييمهم . كما أنه من الممكن تنمية قدرات الأطفال الإبداعية من خلال فهم طبيعة نموهم وذلك لإشباع حاجاتهم الأساسية ، مما يساعد ذلك على نموهم الإبداعي الفعّال.وقد استمدت هذه الدراسة الأساس الذي قامت عليه دراسة كارتر carter (١٩٩٢) ، التي ركزت على أهمية فهم المُعلم لطبيعة مراحل نمو الأطفال . وخاصة نموهم المعرفي وذلك لمساعدتهم على التعلم وإفساح المجال لهم للتدريب على التفكير الناقد في جو تعليمي قائم على التفاهم، والتسامح ، والحرية ، والديموقراطية ، والمدح ، والاحترام . فمن المعروف بأن هذا الجو التعليمي يساعد على النمو المتكامل للقدرات العقلية للأطفال ويشجع على نموهم الإبداعي(**معصومة احمد ابراهيم ، ٢٠٠٢ ، ١٤٥ : ١٥٥**).

ويتمثل قوام الوعي الجيد لطبيعة المتعلم في أن المتعلم ليس كائنا متلقيا وحسب ، إنه مبدِع منذ البداية ، لو تفحصنا تصوراته للعالم وتعبيراته عن الانفعال لوجدناها ــ على بساطتها ــ تعبيرات وتصورات مبدعة ، إن هذه الأصالة الفطرية هي مفتاح النمو السوي للأطفال وهي ــ لكي تفصح عن ذاتها إفصاحا كاملا ــ تقتضينا معاونة الطفل على الاقتراب التلقائي من العالم والدخول في علاقة حميمة مع البشر والطبيعة (**على وطفه ، ٢٠٠٠ ، ٩٢**).

وتُهيئ بعض الأسر ــ بطبيعة الحال ــ خبرات أكثر ثراء وتنوعا لأطفالها عن غيرها من الأسر ، إلا أن الأطفال في بعض الأحيان يتعرضون لضغط العَجلة فيما يمرون به من خبرات عديدة ، بحيث لا

يجدون سوى وقت ضئيل للتفكير الانعكاسي المستقل أو للتأمل ، وحيث لا يجد الأطفال الوقت الكافي ليعيشوا هذه الخبرات مرة ثانية لكي يتمثلوها في الخيال والفكر ، فإنهم يعجزون بذلك عن أن يتخطوا حدود التفكير السطحي قبل أن يضطرهم الجدول المنظم لأوقاتهم للاهتمام بأمر آخر ، ولكنهم بحاجة إلى وقت غير مُقيد ليفكروا وينظموا أفكارهم. ولا يصح أن تُترك هذه المواقف للمصادفة ، بل ينبغي أن يُخطط لها عن قصد . ويستطيع المدرسون أن يضعوا الخطط المحددة لإثارة الأفكار الجديدة ، وتهذيب القديم منها عند الأطفال ، مع مساعدتهم على تعميق التفكير والإحساس، فالمدرسة سوف تعمل عملاً فريداً إذ هي ساعدت أطفالها على أن يسترجعوا خبراتهم المباشرة ، ويتمثلوها ويعاودوا التفكير فيها ، ويعيدوا بناءها بصورة تؤدي إلى مزيد من تنظيم الأفكار والمفاهيم. **(هيلين فيشردارو،وفان إلين, ١٩٦٣, ٥٧)**. وبالإضافة إلى ما سبق ، فأن الخبرات التعليمية التي يتلقاها الفرد من خلال المؤسسات التربوية ، وأسلوب تحصيله لها ، والكيفية التي يوظف بها هذه الخبرات ، يمكن أن تُسهم ــ مع الأسرة ــ بدور مؤثر في تنشيط أو كف القدرات الإبداعية لديه **(زين العابدين درويش وآخرون ، ١٩٩٤ ، ٨٣)**.

إن التعرف على خبرات الأطفال ــ بالإضافة إلى فهمنا خصائص نموهم ــ قبل البدء في تصميم أنشطة تُنمي الإبداع لديهم أصبح عملاً ضرورياً ، فبقدر ما نعرفه من خبرات الطفل التي يكتسبها ويحيا فيها من حياته في (الأسرة ، المدرسة ، الشارع ، جماعات الأصدقاء ، الإعلام ، الخ ....) بقدر ما ساعدنا ذلك على وضع ما يناسب الطفل من أنشطة.

ثالثا : السمات والخصائص الشخصية للطفل المبدع

يشير محمود عبد الحليم (١٩٩٣) إلى السمات التي يتصف بها الطفل المبدع فيما يلي :

١. المرونة .
٢. الاستقلال .
٣. المثابرة .
٤. الاعتماد على النفس .
٥. الإنطواء .
٦. المغامرة .

٧. الاهتمامات المتنوعة .

٨. السيطرة (**محمود عبد الحليم منسى ، ١٩٩٣ ، ٣٣)**

وتحدد سوزان وايبنر (١٩٩٩) الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين في التفكير الإبداعي فيما يلي :

١- يقدم أفكارا جديدة وأصيلة

٢- يستطيع تقديم احتمالات كثيرة لمختلف المواقف أو استعمالات الأشياء

٣- يقول ما يفكر فيه دون اعتبار للنتائج أو العواقب

٤- يهتم بشغف بموضوع أو مجال يحتاج إلى جهد شاق

٥- قد تكون له موهبة في مجال الفنون

٦- لديه طلاقة في إنتاج الأفكار وتطويرها

٧- قادر على تفصيل الأفكار وتوضيحها

٨- يميل إلى التجريب من خلال الأفكار والحدس الباطني

٩- ذو خيال واسع ، كثيرا ما يستغرق في أحلام اليقظة

١٠- يفضل الأمور غير المألوفة سواء في المظهر أو الأفكار وغير ذلك **(سوزان واينبرنر ، ١٩٩٩ ، ٢٢٢ : ٢٢٣).**

وتوضح الدراسات العديدة التي أجرت لدراسة أنماط الشخصية لذوى القدرات الإبداعية العالية من المراهقين والشباب أن القول بأن هناك سمة معينة تُميز الشخص المبدع غير ثابت علميا . بل أن هناك سمات مرتبطة ببعضها البعض مثل المرونة ، الاستقلالية ، عدم الاعتماد على الغير ، المثابرة الفعلية ، الثقة بالنفس ، حب الاستطلاع ، الاستمتاع بالمغامرة للحصول على النجاح بالمقدرة الشخصية ، الإقتناع بالاختيار (**عفاف احمد عويس ، ١٩٨٠ ، ٢٢)**

وبالنظر إلى السمات والخصائص السابقة ، يمكننا استنتاج ما يلي :

١. تقترب السمات التي تظهر لدى الطفل المبدع من السمات التي تميز مرحلة الطفولة المتأخرة وأهمها ، اشتراك سمة الميل إلى الاستقلالية

٢. أنه عند تصميم برنامج لتنمية التفكير الإبداعي ، يجب أن نأخذ في الاعتبار خصائص شخصية الطفل المبدع ، حتى يُتيح البرنامج فرصة لتنمية شخصية الأطفال في اتجاه يدعم تدريبهم على مهارات التفكير الإبداعي .

رابعا: العوامل التي تساعد على تنمية الإبداع لدى الأطفال

أكد بعض علماء النفس مثل العالِم روجرز(١٩٥٩) ، Rogers على أن الظروف البيئية هي التي تساعد علَى نمو الإبداع ، ويظهر ذلك في تعريفه للإبداع بأنه نتاج جديد يتوصل إليه الفرد من تفاعله مع المثيرات البيئية المتاحة والمتمثلة بالبيئة المدرسية وما تتيحه من إمكانيات . والبيئة المبدعة creative environment هي البيئة المتضمنة لظروف ومواقف متعددة تشجع الأطفال على الاستقلال العقلي ، وتنمية حب الاستطلاع لديهم ، وتعمل على تنمية استعداداتهم وإهتماماتهم وعلى إطلاق طاقاتهم الإبداعية الكامنة وتسهم في تنميتها **(معصومة احمد ابراهيم، ١٥٠،١٤٨،٢٠٠٢).**

دور المعلم في تنمية إبداع التلاميذ

اقترح تورانس (١٩٦٢) عدة مقترحات للمعلمين يمكن إتباعها في تدريب التلاميذ الإبداعي وتنميته لديهم ومنها ما يلي :

١- أن يَعرف المعلم مفهوم الإبداع وطرق قياسه بواسطة اختبارات الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل وأن يعرف الفرق بين التفكير المحدود والتفكير المنطلق وكيفية استخدام هذه الاختبارات .

٢- يشجع التلاميذ على استخدام الأشياء والموضوعات والأفكار بطرق جديدة .

٣- يَختبر أفكار التلاميذ بطريقة منتظمة لتحقيق أفضل نمو لقدراتهم الإبداعية .

٤- لا ينبغي على المُعلم إجبار التلاميذ على استخدام أسلوب محدد في حل المشكلات التي تواجههم أو في مواجهة المواقف التي يتعرضون لها .

٥- على المُعلم أن يقدم نموذجا جيدا للشخص المتفتح ذهنيا في المجالات المختلفة .

٦- يُقدم للتلاميذ أسئلة مفتوحة.

٧- يُشجع التلاميذ على الاحتفاظ بأفكارهم الخاصة بتدوينها في يومياتهم أو في بطاقات للأفكار .

٨- يُشجع التلاميذ على الإطلاع على مبتكرات وإبداعات الأدباء والفنانين والعلماء، مع عدم الإقلال من تقدير إبداعات التلاميذ الخاصة .

٩- يُشجع التلاميذ على تقويم أنفسهم تقويما إيجابيا ، يشجع على الاستمرار في محاولات الإنتاج الإبداعي (**عبد الحليم محمود ١٩٩٣ ، ٣٣-٣٤**)

والمعلم الذي يبدو كأنه شخص ــ لا كسلطة ــ والذي يختار كلماته عند التفاعل مع تلاميذه ويتقبل التلاميذ ما يقول ، لأنهم يحبونه ، ذلك أن اللغة اللطيفة تؤثر بقوة في علاقات القيادة ، إن المعلمين الذين يستخدمون لغة الثناء يُنمّون الاستقلالية والاعتماد على الذات لدى الأطفال . كذلك فإن إعطاء التلاميذ خيارات يزيد من شعورهم بالحرية ، ويطمئنهم ويزيد صلتهم بمعلمهم ، ويجعلهم يحسون بقدرتهم على التعليم المستقل والتفكير المستقل واتخاذ القرار ، ويتفق مع طبيعة التلاميذ المختلفين (**حسن شحاتة ، محبات أبو عميرة ، ٢٠٠٠ ، ٥٩**).

كما يلخص تورانس المشكلات التي يواجهها المعلم الذي يرغب في تشجيع التفكير الإبداعي عند التلاميذ فيما يأتي :

١- قد يقترح التلاميذ حلولا غير متوقعة للمسائل أو المشكلات مما يؤثر على تخطيط المعلم لدرسه.

٢- قد يدرك التلاميذ علاقات لم يفطِن إليها المعلمون أنفسهم أو غيرهم من خبراء المادة الدراسية.

٣- قد يسأل التلاميذ أسئلة يَعجز المعلمون عن الاجابة عليها.

٤- قد يَميل المعلم إلى إخبار التلاميذ بالحل الجاهز اختصارا للوقت.

٥- قد يَشعر المعلم بالذنب لتشجيعه للتلاميذ على التخمين.

٦- ضغط الوقت ومشكلات الجدول المدرسي مما يُعطل مناقشة جميع ما يطرحه التلاميذ من أسئلة.

٧- في كثيرٍ من الأحيان يكون على المعلم أن يُكسب تلاميذه سلوك المسايرة حتى يُمكنهم من النجاح في حياتهم العملية(**فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩٦ ، ٦٤٩ ــ ٦٥٠**).

ويضيف محمود عبد الحليم منسى (١٩٩٣) بعض المقترحات ، التي تتيح جوا مساعدا علي الإبداع في المدرسة عموما على النحو التالي :

١- على المدرسة تقديم بعض الأنشطة الحرة اللامنهجية التي تعمل على تنمية الإبداع مثل السيكودراما والقصص التخيلية والموسيقى والعصف الذهني.

٢- عدم السخرية من أفكار التلاميذ أو إنتاجهم وتجنب التعبير عن الاستياء من الاتجاه الخيالي لهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

٣- تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي وتقديم حلول تخيليه لبعض المشكلات المرتبطة بالمناهج الدراسية بقدر ما هو متاح.(محمود عبد الحليم منسى، ١٩٩٣، ٣٥).

وهناك بعض المقترحات لما يمكن عمله في الفصول من قِبَل المُعلم والمدرسة عموما لتكون مُهيأة أفضل لتشجيع إبداع الأطفال تتمثل في الجوانب الآتية :

الوقت: لا يَتبع الإبداع الساعة . فالأطفال يحتاجون لوقت ممتد بلا عجلة ليكتشفوا ويقوموا بأفضل عمل.

المكان: يحتاج الأطفال إلى مكان يَتركون فيه العمل غير المنتهي لِيُستكمل في اليوم التالي ، والمكان يوحي لهم بأفضل عمل . فبيئة جرداء ربما لا تقود إلى عمل إبداعي ، وعمل الأطفال يُغذىَ من خلال مكان فيه ضوء طبيعي ، ألوان متناسقة ، أماكن جلوس مريحة ومناسبة للأطفال.

المواد: بدون إنفاق مبالغ كبيرة من المال ، يستطيع المدرسون تنظيم مجموعات رائعة من المواد قد تشمل ورق ، منتجات مختلفة ، أدوات كتابة ورسم ، مواد بناء مثل : أحجار ، صدف ، بذور ، مواد نحت مثل الصلصال ، يستخدم الأطفال هذه المواد الأكثر إنتاجية وتخيل عندما تتم مساعدتهم في اختيار ، وتنظيم ، وتنوع هذه المواد.

الجو: ينبغي أن يَعكس جو الفصل تشجيع الكبار وقبول الأخطاء ، واجتياز المخاطر ، والتفرد ، مع مساحة محددة من الصوت والحريات ، وليس ذلك يعني نوع من الفوضى ، أو ضعف السيطرة ، ولكنه شيء وسط . ولخلق هذا الجو ، ينبغي أن يحاول المدرسون القيام بأنفسهم بالإبداع الفني(Carolyn Edwards&Kay Springate,1995)[١]

خامسا : العوامل التي تعوق تنمية الإبداع لدى الأطفال

لعل الإبداع أكثر القدرات الإنسانية حاجة إلى بيئة مدعمة سواء في المنزل أو المدرسة ، ومثل هذه البيئة لابد أن تسعى للتخلص من العوامل

[١]url: www.ericeece.org

التي تعوق الإبداع الإنساني وتعمل على تهيئة الفرص لنشاط العوامل الميسرة للإبداع (**فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٩٦ ، ٦٤٦).**

إن موقف الراشدين من الصغار يأخذ ــ في غالب الأمر ــ اتجاه يُعاكس عملية بناء روح الإبداع والكشف . لقد أعلن " روبرت أوبنهاير " منذ سنوات أن هؤلاء الأطفال الذين يلعبون في الشارع قادرون على حل المسائل الفيزيائية الأكثر تعقيدا وذلك لأنهم يملكون نموذجا رفيعا للإدراك فقده الراشدون منذ زمن طويل **(على وطفه ، ٢٠٠٠ ، ٩١).**

واستخدام المعلمين لأساليب خاطئة في تقديم السؤال للمتعلم من شأنه أن يؤدي إلى كف التلميذ ، وفقدانه الميل للتعلم . ومن الأخطاء الشائعة استخدام الأسئلة الغامضة ، وعدم الوضوح والصياغة المركبة . وإظهار المعلم لنفاذ الصبر عندما تكون الإجابة خطأ ، وقصر توجيه الأسئلة على عدد محدد من التلاميذ ، وعدم السماح للتلاميذ بوقت كاف للتفكير والإجابة . والمعلمون لا يستخدمون سوى الأسئلة المقيدة التي تتطلب إجابة واحدة صحيحة ، أما الأسئلة المفتوحة النهاية فشئ لا يعرفه المعلمون أو قل لا يستخدمونه ، وهم بذلك يحرمون التلاميذ من تنمية قدراتهم العقلية ، والتفكير الإبداعي على وجه الخصوص (**حسن شحاتة ، محبات أبو عميرة ، ٢٠٠٠ ، ٨٢).** كذلك يمكن القول أن العوامل التي تضغط نحو المسايرة تعتبر عقبات في نمو التفكير الإبداعي ، حتى ولو كانت هذه العوامل في المدرسة حين تحرص على الدقة والنظام أكثر من التأكيد على الاصالة والإبداع (**سيد محمد الطواب ، ١٩٩٠ ، ٢٩٣) ، وقد قسم اداس (١٩٦٤) العوامل التي تؤدى إلى فتور القدرة الإبداعية في مراحل العمر المختلفة ، إلى ثلاث مراحل على النحو التالي:**

١- من سن ٥ – ٦ سنوات : يتقدم الطفل لدخول المدرسة وهو مُطالَب بأن يتعلم الطاعة وأن يكون مهذبا في سلوكه . فإذا اتخذت التوجيهات التنظيمية بالمدرسة شكلا تسلطيا حازما أو فجائيا فإنها تؤدي إلى خنق الروح الإبداعية لديه.

٢- من سن ٧ – ١٠ سنوات تظهر الحاجة إلى الانضمام إلى جماعة معينة وهذا يتطلب أن تكون للطفل مكانة محددة ومعترف بها داخل الجماعة مما يتطلب منه الامتثال لقوانين الجماعة لكي يحصل على القبول من جانبها ، وهذا يُقيد انطلاقه وحريته في التعبير.

٣- من سن ١٣ – ١٥ سنة بداية المراهقة وما يصاحبها من ضغوط اجتماعية تتعلق بعلاقته بالجنس الآخر وما يجب أن يفعل وما لا يجب أن يفعل، هذا إلى جانب الامتثال لقوانين الجماعة التي تصبح أكثر تحديدا وتعقيدا . كل ذلك يمكن أن يعوق الإبداع ويكبته **(عفاف احمد عويس ، ١٩٨٠ ، ٣١)** . وبالإضافة إلى ما سبق فأن وعى الكبار بمفهوم الإبداع يمثل ــ في رأي الباحث ــ نقطة فاصلة في إتاحة الفرص المناسبة لنمو الإبداع لدى الأطفال ، وفي ذلك نذكر قول (Getzels and Jackson, 1963): "بالرغم من الدراسات الأساسية والمتزايدة التى تتعلق بالوظائف العقلية المرتبطة بشكل وثيق بالإبداع فلازلنا نتعامل مع المصطلح الأخير لينطبق فقط على الأداة فى واحد أو أكثر من الفنون ، ومصطلح "الطفل المبدع" أصبح مرادفاً لتعبير "الطفل ذو المواهب الفنية". وقد قيد ذلك محاولتنا لتحديد ودعم القدرات المعرفية المتعلقة بالتوظيف الإبداعي فى نطاقات غير الفنون"(Getzels and Jackson, 1963 P. 6-7)

ونخلص مما سبق في هذا المبحث "الطفولة المتأخرة والإبداع" إلى ما يلي :

١- مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة مناسبة لتنمية الإبداع ، وذلك لارتباط خصائص هذه المرحلة بالسمات الشخصية للطفل المبدع ، وأهمها الميل إلى الاستقلال ، كما أنها مرحلة مهمة لإعداد شخصية الطفل ، باعتبارها مقدمة لمرحلة المراهقة.

٢- تصميم البرامج والأنشطة التي من شأنها تنمية الإبداع لدى الأطفال ، يعتمد كثيرا على فهمنا لطبيعة الإبداع وتوفير ما يلزم له من طرق وأساليب من جهة ، ومن جهة أخرى ــ قد تكون على نفس الدرجة من الأهمية ــ فهمنا لطبيعة نمو الطفل والتعرف على خبراته.

٣- الجو المناسب للتدريب على الإبداع هو الجو الذي يسمح بنمو الخصائص الشخصية الداعمة لنمو الإبداع لدى الفرد موضع التدريب ، وأهمها لدى الأطفال المرونة والاستقلال والمثابرة.

٤- هناك العديد من العوامل التي تساعد أو تعوق تنمية الإبداع لدى الأطفال ، يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم برامج تنمية الإبداع لدى الأطفال.

المبحث الثالث : الأنشطة الحرة وتنمية الإبداع

أولاً: مفهوم الأنشطة الحرة

إن تنمية التفكير من خلال الموضوعات الدراسية المقررة لا يُعَد غاية في حد ذاته ، وإنما هو من قبيل تحقيق الشمول لأهداف المناهج الدراسية . كما أن ما يُقدم من مهارات تفكير قليل إن لم يكن نادراً ، ولا يتعدى التحليل والتصنيف ومهارات النقاش ، وهي مهارات لا تفي بحاجات المتعلم لمواجهة الحياة العملية ، والتقدُّم التقني ولا تزوده بالقدرة التفكيرية اللازمة لمواجهة اتخاذ القرارات ، وترتيب الأولويات ، واقتراح البدائل والآراء حيال مشكلة أو موقف ما **(حسن شحاتة،محبات أبو عميرة، ٢٠٠٠ ، ٩١)** فليس كل نشاط بالمدرسة نشاط خلق وإبداع ، برغم أن كل وجه من أوجه الحياة المدرسية تكاد تكون فيه فرصة ــ قليلة كانت أم كثيرة ــ للمساعدة على تنمية روح الإبداع في الطفل ، على أن بعض المربين يدّعى أن كل تفكير الطفل في عالمه المدرسي إبداع ، ولكن هذا ــ في الواقع ــ إعادة أو تكرار واسترجاع لمعلومات غيره ونشاطهم **(صالح عبد العزيز ، ١٩٨١ ، ٣٦٤)**.

أما الأنشطة الحرة غير المُقيدَة في توقعاتها فهي لا تقتصر على السماح للطفل بأن يُظهر التعلم المحدد الذي أحرزه ، بل تُمكنه فوق ذلك من تنظيمه في شكل ذي مغزى بالنسبة إليه . **(هيلين فيشردارو ، وفان إلين , ١٩٦٣, ١٤١)**، وبناء عليه من الضروري إتاحة الفرصة للمتعلم لمعالجة المشاكل باستخدام العديد من الطرق ، فالمشاكل التي تتطلب حلاً واحداً والأسئلة التي تتطلب حلاً (صحيحاً) وبعض الأعمال الأخرى (مثل أن يقدِّم المعلم نموذجاً فنياً للأطفال لتقليده) لا توفر حرية الاكتشاف للطلاب ومن ثم لا تسمح بالقدر الكافي لنمو تفكير الأطفال **(روبرت ريتش، ١٩٩٣، ١٤٨)**.

والأنشطة المدرسية جزء مهم من المنهج الدراسي بمفهومه الحديث ، الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية ، والأنشطة أحد العناصر المهمة في بناء شخصية الطفل وصقلها ، وأن كثيراً من الأهداف يتم تحقيقها من

خلال الأنشطة التلقائية التي يقوم بها الأطفال خارج الصف الدراسي (**حسن شحاته، ١٩٩٨، ١٩**).

ويعتبر كل من (مكاسلن وجود) أن المنهج غير الرسمي (The Curriculum Informal) ، يمثل الجانب الحقيقي في حياة الطالب المدرسية , وتفاعل الطالب مع الآخرين الذي يسمى (Interpersonal) أما تفاعله مع نفسه فيسمى بـ (Intrapersonal) .

وتتأثر تفاعلات الطالب الشخصية ونشاطه بتفاعله مع الآخرين ومع عالمه المحيط والذي يتضمن عدة محتويات دراسية منزلية ومدرسية وعملية. ويقدم كيتانو مارجى ١٩٩٠ Kitano, Margie.K نموذجاً يتضمن وجود مراحل دراسية غير رسمية ، يقدم من خلالها المدرسون برنامجاً متطوراً شاملاً للأنشطة التي تدفع لاستخدام التفكير الإبداعي ... عند المشاركة في هذه الأنشطة يُعبر الأطفال عن إمكانياتهم ، ويلاحظ المدرسون هذه الإمكانيات لتطوير أهداف أبعد للبرنامج بمشورة الوالدين (Kitano,Margie . K1990 , 19-31) ، كما يشير Delisle.Deb; Delisle, Jem 1996 في كتابه " نشء جيد " الذي يُقدم فيه ٢٨ نشاطاً من الأنشطة الثرية والمتنوعة التي تدعم وتثبت قيم لبناء شخصية الفرد مثل : تحمل المسؤولية ، إدراك العاطفة ، تنمية روح القيادة ، احترام الآخرين . ومن بين هذه الأنشطة جاءت العناوين التالية : حواديت فصلنا الصغير ،الإجازة القصوى ، الأحلام الممكنة ، لو كنا مسئولين عن العالم ، المخترع المبدع ، وتشجيع الأنشطة التي تعمل على تدريب الطلاب على الكتابة الإبداعية وكتابة القصص ، وأن يصبحوا مسئولين عن مشروعات خدمة المجتمع ، واكتشاف ما لديهم من قيم وقدرات : القدرة على المغامرة والتعلم من الخطأ . وتشتمل عناصر النشاط على : قوائم وأنواع الخامات المطلوبة ، أهداف التعلُّم ، جدولة زمنية (Delisle .Deb; Delisle, Jem1996).[1]

فالمنهج غير الرسمي يتطلب تخطيطاً واضحاً ، وأيضاً يتطلب تقبل من المدرسة لدوره ليكون أكثر من مجرد تعليم القراءة والكتابة , وقد أكد

[1] **Erric-No: ED401590.**

الباحثون على هـذه الناحيـة فنجـد برلينـر (١٩٩٢) ينـادي بالاهتمـام بالمحصلات غير الأكاديمية للمدرسة في المجتمع الأمريكـي ذاكـراً بـأن التخلي عن العديد من الموظفين سببه قلة مهارات التفاعل مع الآخرين وعدم الالتزام بالمسؤولية الشخصية , ولا شك أن الاهتمام بالعلاقـات الإنسـانية يجعل المنهج غير الرسمي قوي وفعال في الحياة المدرسية (**نادية راشـد** ، ١٩٩٨).[١]

والأنشطة الحرة قد تكون جزءاً من المنهج غير الرسـمي ، ولكنهـا ليست هو على النحو الدقيق من التعريف ، فتشترك معه فـي أنهـا غيـر مُلزمة بدرجات تحصيله ــ وإن كان ما يتم الآن من تجارب حـول تعمـيم التقويم المستمر للتلاميذ يضع المناهج غير الرسمية في إطار التقـويم ــ وتختلف في أنها بعيدة تماماً ــ في أهـدافها الرئيسـية ــ عـن تحقيـق الأهداف العلمية المطالب بتحصيلها التلميذ ، فنحن لا نتحدث عن أنشـطة مسرحة المناهج أو رسم جسم الإنسان في مادة العلوم مـثلاً ، أو تجميـع صور عن الحيوانات الأليفة ، أو وسائل المواصلات ، أو أي من الأنشـطة التي تدعم تحصيل التلاميذ للدروس المقررة الأخرى ــ وإن كان ما سـبق له أهميته ــ وإنما المقصود بالأنشطة الحرة أنشطة غيـر مرتبطـة فـي أهدافها أو تقييمها بالمناهج المقررة للتلاميـذ، وتضـع ضـمن أهـدافها الرئيسية تنمية مهارات اجتماعية ، أو سـمات وقـدرات شخصـية لـدى التلاميذ ، وتُختار وتُعد بناء على فهم عميق لطبيعـة وقـدرات التلاميـذ واهتماماتهم ، وينعكس مردودها ، على تفاعل التلميذ في الحياة اليوميـة في علاقته بذاته ومع الآخرين والبيئة المحيطة به عموماً ، بمعنـى آخـر أهدافها تميل إلى أن تتحقق في الواقع الفعلي للتلاميذ وليست أهدافاً ينتظر الاستفادة منها في المستقبل ، وتضمن مساحة أكبر لمشاركة التلاميذ فـي تخطيطها وإعدادها .

إن فكرة الأنشطة وصُوَرها التطبيقية لا تعتبر فكرة حديثة ، بـل هـي قديمة قِدم نشأة التعليم نفسه . فقد انتشرت أيام الإغريق والرومـان الـدراما والموسيقى والمناظرة والرياضة البدنية وقد مرت الأنشطة بمراحل أربع:

---

[١] د. نادية راشد بوهناد ، ١٩٩٨ ، المنهج غير الرسمي مدارسنا بحاجة إليه، http://www.e-wahat.com/mq 2.htm

المرحلة الأولى : تجاهل الأنشطة، حيث كان عددها قليلاً ذا شأن ضئيل ، وقد سارت دون تدخل المدرسة ودون اتصال بأهدافها ، حيث كان اهتمام المعلمين مقتصراً على المواد الدراسية.

المرحلة الثانية : معارضة الأنشطة من قِبَل إدارة المدرسة ، حيث ازداد عددها وطغت على وقت الطلاب وهددت الجو الأكاديمي ، فقد كانت تُشكل تحدياً للمواد الأكاديمية واعتُبرت أداة تصرف الطلاب عن عملهم المدرسي العلمي.

المرحلة الثالثة : تقبُّل هذه الأنشطة خارج إطار المنهج واعتبارها جزءاً من وظيفة المدرسة . وقد ساعد على ذلك التحوُّل في مكانة الأنشطة داخل المدرسة اهتمام الطلاب وأولياء الأمور بهذه الأنشطة، والفلسفة التربوية التي أفسحت المجال لنمو المهارات الشخصية والاجتماعية.

المرحلة الرابعة : الاهتمام بالأنشطة، وذلك حين تغيرت النظرية التربوية من مرحلة الاهتمام بالمعلومات إلى مرحلة الاهتمام بنمو القدرات الشخصية والاجتماعية التي تتضمن اتجاهات وأنماط سلوكية سليمة. **(فرنسيس عبد النور ١٩٧٣ ، حسن شحاتة ١٩٩٨ ، ٢١ : ٢٢).**

ويذكر أحمد حسين اللقاني أنه قد أساء البعض فهم المقصود بالنشاط فتصور أن المقصود به هو النشاط الحركي وهذا المعنى ــ قاصر ــ قد تبدو آثاره في نمو عضلي أو جسمي ولكنه لا يعني تفاعل الفرد مع الموقف التعليمي الذي يمر به إذ أنه قد يؤدي حركة عضلية أو نشاطاً حركياً في موقف تعليمي بصورة آلية دون تفكير ودون انفعال ودون تجارب مع مكونات الموقف ، وهنا يصبح النشاط مجرد شكل يوحي بأن هناك تفاعلاً ، ولكنه في الحقيقة تفاعل مزيف وغير حقيقي ، وبناء على ذلك فالنشاط من وجهة نظر الفلسفة التربوية التقدمية وأصحاب منهج النشاط هو معايشة للموقف التعليمي والإحساس به ، والتفكير فيه باستخدام الخبرات السابقة وصولاً إلى خبرات جديدة لها معنى ووظيفة بالنسبة لإشباع ميل أو حاجة أو حل لمشكلة أو إجابة عن سؤال يطرح نفسه دائماً ويؤدي إلى شعور المتعلم بحالة عدم ارتياح أو عدم اتزان (**أحمد حسين اللقاني ، ١٩٩٤ ، ٢٣٠**) .

والأنشطة الحرة تدعم الاستقلال لدى الأطفال ، حيث يبدأ النمو نحو تكوين الشخصية الاستقلالية في مراحل مبكرة من الحياة ، ويستمر كلما تراكمت الخبرات . ويستطيع الآباء والمدرسون أن يفعلوا الشيء الكثير مما يوجه النمو ويستحثه ، أو يعوقه ، فالآباء يؤثرون في نوع الخبرات التي يمر بها أطفالهم ، بما يتيحونه لهم من نواحي الضبط والحرية ، وما يتعرض له هؤلاء من مثيرات.

والأطفال الذين يجدون هذا السند الضروري ، هم الذين تتاح لهم الفرص لأن يغامروا ويستطلعوا ، وأن يبحثوا ويعبروا ، وأن يكتشفوا ويختبروا بأنفسهم ، وهم أولئك الذين اتسعت أمامهم آفاق الاستجابة لقواهم الخاصة ، وإن المستقبل بالنسبة لهم يعني تدعيماً لأنفسهم ، وهو كفيل بتكوين الطاقة التي تساعدهم على التقدم . **(هيلين فيشردارو ، وفان إلين , ١٩٦٣, ١٧).**

تسهم الأنشطة كذلك في توفير الوقت الكافي للاكتشاف ، فعملية التفكير تتطلب وقتاً ، وهذا الوقت يختلف من طالب إلى آخر . فالطالب الذي لا يُعطى له الوقت الكافي لحل مشكلة ما يميل إلى التخلي عن تلك المشكلة . وقد دلت البحوث السابقة على أن المدرسين يعطون الطلاب الممتازين وقتاً أطول مما يحتاجونه بالفعل في حين يحدث العكس مع الطلاب الضعاف. **(روبرت ريتش، ١٤٨،١٩٩٣).**

ثانياً : أسس ممارسة النشاط المدرسي

يشير حسن شحاتة (١٩٩٨) إلى أسس ممارسة النشاط المدرسي فيما يلي :

١- إتاحة الفرصة للمتعلمين لمعرفة أنواع الأنشطة واختيار ما يتمشى منها مع ميولهم.

٢- ضرورة حفزهم إلى المجالات التطبيقية التي تجعلهم يفكرون ويعملون بأيديهم.

٣- ضرورة اعتبار النشاط امتداداً للبرامج التربوية التي يأخذها المتعلم داخل الصف.

٤- مراعاة طاقات المتعلمين وقدراتهم في العمل والنشاط وتوفير أوقات كافية للدراسة والترويح.

٥- توفير المعدات والأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة.
٦- توجيه الأنشطة لميادين الإنتاج الهادفة.
٧- ضرورة توافر برامج ومناهج للنشاط تتدرج وفق مراحل النمو (حسن شحاته ، ١٩٩٨ ، ١٠٥:١٠٤).

ثالثاً : اعتبارات القيام بنشاط ناجح مع الأطفال

وبالإضافة إلى الأسس السابقة ، نورد بعض الاعتبارات المقترحة للقيام بنشاط ناجح ، مع جماعات الأطفال في إطار العمل معهم في التجمعات التربوية مثل النوادي ، باعتبارها أحد الأطر التي تتبنى بشكل ملحوظ نماذج الأنشطة الحرة . وفيما يلي بعض هذه الاعتبارات : [١]

١- الحركة

الحركة في مفهومها الواسع تعني استخدام اكبر قدر من الحواس ووظائف الجسم لدى الطفل ، وممارسة النشاط مع الأطفال في النوادي وفي أماكن تجمعهم التربوية يتطلب مراعاتنا في عدم استمرار الطفل في وضع واحد لفترة طويلة

٢- إثارة التفكير

طرح الأسئلة الاستفسارية يساعد كثيراً على إثارة التفكير لدى الأطفال مع الوضع في الاعتبار أن المزيد من الأسئلة والإلحاح في طرح سؤال غير واضح ليس له معني لدى الأطفال قد يؤدي إلى نتيجة عكسية تماماً

٣- البحث

إتاحة الفرصة أمام الطفل في البحث والاكتشاف يدعم تعلُّم الطفل الذاتي ، ويسهم في تجديد النشاط لديه ويعمل على تحقيق ذاته

٤- النشاط يبني الجماعة

من المهم أن تتضمن الأنشطة التأكيد على العمل التعاوني والإنجاز الجماعي الذي يقوى روح الفريق

٥- النشاط يُشعر الطفل بقيمته

من النقاط المهمة في تطبيق الأنشطة داخل النادي مراعاة شعور الطفل والحفاظ على إحساسه بقيمته ، فتجاهل بعض الأطفال لمجرد أنهم لا

---

[١] هذه الاعتبارات وردت فى ورقة عمل تقدم بها الباحث أثناء مشاركته فى إصدار دليل أنشطة حقوق الطفل، عن مشروع تبناه تجمع الهيئات المعنية بحقوق الطفل ،القاهرة ،عام٢٠٠١.

يتحدثون في المناقشات جيداً يُشعر الطفل بأنه خارج الجماعة ، فالنشاط الناجح هو الذي يحتوى جميع الأطفال أثناء ممارسته بكل خبراتهم المتفاوتة

٦- النشاط فرصة للإبداع

من المهم أن يتضمن النشاط في تصميمه وممارسته مع الطفل فرصة للخروج عن المألوف وتنمية روح الإبداع لدى الأطفال

٧- تنوع الأنشطة

بتنوع الأنشطة تزداد مشاركة الأطفال وترتفع الاستفادة من الأنشطة فالأطفال يحتاجون إلى الجديد بشكل مستمر

٨- إتاحة الوقت الكافي لإنجاز مشروع يثير الاهتمام

تَضمين الأنشطة عملاً ينجزه الطفل أو مشروعاً صغيراً يقوم به ينمي قدراته الذاتية وقدرات الجماعة ، على أنه يجب مراعاة أن يتناسب المشروع مع قدرات الطفل، ومساعدتنا له على إتمامه إذا تبين لنا أنه فوق طاقته

٩- تتاح فيه الفرصة لإجراء التعديلات

يراعي أن يتاح بالنشاط الفرصة للتعديل والتبديل فيما لا يضر بهدف النشاط ، وهذه التعديلات تُترك إلى حسن تصرف المنشط وإلمامه بطبيعة الأطفال ومعرفته لهم

١٠- النشاط يسهم في تشجيع الحوار والمناقشة

الحوار يساعدنا على اكتشاف الأطفال ومعرفتهم ويساعد الأطفال على التعرف وتبادل الخبرة مع الآخرين ويراعي أن يكون الحوار حراً يسمح ويستوعب آراء الأطفال دون تدخُّل

١١- تمارس بشكل متدرج

ترتيب الأنشطة له أهمية كبيرة خاصة فيما يتعلق بالبناء المعرفي لدى الطفل

١٢- يراعي في النشاط بيئة الأطفال

كلما كان النشاط قريباً من الطفل ، يستخدم فيه أدوات متناسبة مع بيئته كلما كان الطفل أكثر فعالية. فاستخدام أدوات بسيطة غير معقدة يساعد على استيعاب أكبر عدد من الأطفال داخل النشاط

١٣- تمارس الأنشطة في جو آمن

والمقصود بها استخدام مواد وأدوات وطرق آمنة غير ضـــارة علـــى الطفل. وأخيراً فإنه من المهم إتاحة الفرصة ــ خلال فترة النادي ــ لممارسة الأطفال لأنشطة تلقائية حرة دون تدخل لأننا من الصعب أن نصل بأنشطتنا الموجهة إلى الاستمتاع الذي يصل إليه الطفل عندما يكون حراً يفعـــل مـــا يشاء دون الشعور بالرقابة عليه. علينا فقط في هذه الحالة أن نلاحظ ونتأمل فيما يقوم به الأطفال وأن نراعي أن يكون المكان آمن وأنهم لا يمارســـون ألعاباً أو أنشطة قد تضر بسلامتهم .

وقد أشار كل من إدواردز وهيلر Edwards&Hiler(1993) إلى عدة اعتبارات من المهم النظر إليها عند التفكير في الأنشطة الإبداعية المقدمـــة للأطفال أهمها:

١ــ الأطفال قادرون على تكوين الخبرات التي تتطلب مهارات تفكيـــر عليا شاملة: التحليل ، التركيب ، التقييم.

٢ــ يحتاج الأطفال ويريدون التعبير عن الأفكار والرسائل من خـــلال العديد من الطُرق التعبيرية المختلفة ووسائل إعلام رمزية . فيشكل الأطفال صوراً عقلية ، تُمثل أفكارهم ، ويتصلون بالعالم بالعديـــد مـــن الطـــرق ، ويحتاجون إلى اكتمال وتنسيق عملهم الذي يشمل الكلمـــات ، الرســـومات ، التلوين ، النحت ، الموسيقى ، الحركة ...الـــخ ، ومـــن خـــلال مشـــاركة واكتساب وجهات نظر الآخرين ، عندئذ يُصحح عملهـــم ومـــن ثـــم ينتقـــل الأطفال إلى مستويات جديدة من الوعي . فالمعلمون يعملـــون كمرشـــدين ، وهم حريصون ألا يفرضوا أفكار واعتقادات الكبار على الأطفال .

٣ــ يتعلم الأطفال من خـــلال الأنشـــطة ذات المعنـــى والتـــي تضـــم موضـــوعات مختلفـــة ومناســـبة لخبـــراتهم الحياتيـــة (Carolyn Edwards&Kay Springate, 1995)

رابعاً : بعض أشكال الأنشطة الحرة (الرسم والتشكيل والقصة واللعب)

أهمية الرسم والتشكيل

إن الطفل الذي يقول أنني لا أستطيع الرسم محروم من أن يعبـــر عـــن خبراته بطريقة تلقائية إبداعية . ونحن غالباً ما نفهم ذلك على أنه ربما كان دليلاً على انعدام المهارة ، أي عدم القدرة على تمثيـــل الأشـــياء " تمثـــيلا صالحاً مطابقاً للواقع " وهذا خطأ ، والدليل على ذلك أن الأطفال ليس لديهم مستوى خارجي للتعبير الصالح المطابق للواقع ، ولما كان الأطفال جميعـــاً

يعبرون عن أنفسهم بطرق تختلف باختلافاتهم الفردية فلا يوجد فعلاً ما هو " صحيح " وما هو " خطأ " فإذا لم يتمكن الطفل من التعبير عن نفسه فلا بد أن شيئاً ما قد أثر في ثقته بنفسه أو أضعفها . وهناك ثلاثة أسباب محتملة لذلك:

١- تدخُّل الكبار بطريق النقد الخاطىء ، فلقد قيل للطفل أن رسمه لم يبدو " حقيقياً " أو أنه لم يكن جيداً بدرجة كافية ، أو أننا بيَّنا له من قبل كيف يرسم الأشياء ، ولما كان الطفل لا يستطيع أن يقدر هذا النقد فإنه يهرب إلى الموقف الذي لا يرتكب فيه شيئاً ، فيقول لا أستطيع أن أرسم.

من ناحية أخري يجب ألا نتبع مع الطفل طريقة الأسئلة الإيمائية فنقول له هل هذه صورة إنسان ؟ ويجب كذلك ألا نحاول بطريقة الحدس والتخمين ، بل ندع الطفل يخبرنا ماذا كان ينوي أن يعبِّر فنقول له مثلاً " قل لي شيئاً عما صوَّرته" ، ولا نكتفي بإجابته إذا كان فيها نوع من الهرب عندما يقول أني أرسم شيئاً ما ..

٢- تعوُّد الأطفال على طرق النقل أو النسخ ، وعندما لا يجدون شيئاً يتعلقون به فإنهم يشعرون بعدم القدرة على إنتاج شيء معتمدين في ذلك على أنفسهم.

٣- ضعف قدرة الطفل على تذكر صفات كافية للأشياء التي أراد أن يرسمها أو ربما لم يدر بخلده شيء على الإطلاق في الموضوع المطروح . **(فيكتور لونفيلد ، ١٩٦١ ، ٦٣).**

وما ينطبق على الرسم ينطبق على التشكيل ، إلا أن التشكيل مُلاحظ أكثر في لعب الأطفال التلقائي منذ مراحل عمرهم الأولى ، فالأطفال يشكلون ما يقع تحت أيدهم من خامات ، وأهمها الصلصال ، والطينة ، وصنع العرائس من الكرتون ، أو القماش .

دور القصة

تأتي القصة في المقام الأول من أدب الأطفال ، وكل الأطفال يميلون إليها ، ويتمتعون بها ، ويجذبهم ما فيها من أفكار وأخيلة وحوادث . فإذا أضيف إلى ذلك كله سرد جميل كانت القصة قطعة من الفن الحبيب لدى الأطفال ، بل إلى الكبار أيضاً . ووزارات التربية لم تنتبه ــ إلا ــ حديثاً إلى أهمية القصة في تربية الطفل عامة ، وفي ترقية أفكاره ولغته بصفة

خاصة . وقد أدخلت القصة في برامج الدراسة الحديثة للمدرسة الابتدائيـــة(**عبد العزيز عبد المجيد ، بدون تاريخ نشر ، ٣-٤).**

إن أمتع أنواع القراءة بالنسبة للأطفال هي القصة . فالقصص بالنســـبة للأطفال متعة ذهنية بما تحمله من أفكار وألوان وأخيلة وصور وأحـــداث ، فهم يستشفون ضحكات الشخوص وحوارها ولغتها ومشاعرها وتعبيراتهـــا وحركاتها ويتفاعلون معها ، فيعيشون زمانها ومكانها ويشاركون شخوصها همومها وآمالها وآلامها **(حسن جعفر الناصـــر ، ٢٠٠١ ، ٨)** . كمـــا أن الاقتراحات الخاصة بدراسة الروايات التاريخية والسير الذاتية تنصَب علـــى مساعدة الطلاب في بحث الحقائق ومحاولة وصف حدث ما من وجهة نظر أفراد مختلفين سواء كانوا شخصيات حقيقية أم خيالية . مثل هذا النوع مـــن الأنشطة يتم التفكير بها لتنمية الكتابة الإبداعية وكذلك المستوى الأعلى مـــن مهارات التفكير مثـــل : التحليـــل والتفســـير والتقـــويم (Smutny,Joan Franklin2001)* .

أهمية اللعب

يُعرف اللعب بأنه استعداد فطري عام يتعدل بفعل البيئة ، والفرق بينـــه وبين العمل الجاد ، أن الأخير يرمي إلى تحقيق غرض خارج عـــن العمـــل نفسه ، ويميل إلى التنظيم والتزام القواعد ، والنشاط فيه مقيد ، أمـــا اللعـــب فالغرض منه هو اللعب نفسه ، وإن كان أحياناً لغرض خارج عنـــه كلعـــب المحترفين ، ولكن اللعب في صورته الخالصة نشاط حـــر وتعبيـــر نفســـي تلقائي ممتع مقصود لذاته**(عبد المنعم الحفني ، ١٩٩٤ ، ٦٢٤).**

واللعب هو الطريق الطبيعي الذي به يتمكن الطفل من التعبير عن نفسه بعيداً عن ضغط الكبار ، فلا يستطيع طفل أن يستغني عن اللعب سواء كانت وسائل وأدوات اللعب متاحة له أو غير متاحة ، وأيضاً سواء كانت نظـــرة الكبار بالنسبة للعب نظرة سلبية يعتبرون فيها أن اللعـــب مجـــرد لهـــو أو مضيعة للوقت أم كانت نظرة إيجابية حيث يجدون في اللعب طريقـــة لنمـــو الطفل وتربيته وتعليمه بشكل سليم وفعال ، فالأطفال سوف يلعبون بغـــض النظر عن كل ذلك.

ولعل ما أورده كل من "جان شيك ، وايد الشان " عـــن قيمـــة اللعـــب يوضح أن للعب الطفل ضرورة في حياته تجعلنا كباحثين ومـــربين وآبـــاء

* ERIC_NO:ED455659

نؤكد على أهمية اللعب للطفل في مراحل نموه المختلفة ، حيث اعتبـــرا أن قيمة اللعب تتحدد في النقاط التالية :

١- يدخل اللعب الخصب والتنوع في حياة الطفل عامة .

٢- يُنفِّس عن التوتر الجسمي والانفعالي .

٣- يستفيد الطفل من اللعب فوق ما يستفيده الكبير في أنه يـــتعلم منـــه شيئاً جديداً عن نفسه وعن العالم المحيط به **(جان شيك، وايدالشـــان،١٩٦١ ، ١٥)**.

وكذلك يُنظر إلى اللعب على أنه وسيلة للتعامل مع النزعات الداخليـــة ومتطلبات الضمير وأحكام الأنا الأعلى . وكأنه الفعـــل أو الســـلوك الـــذي يتلاقى ويتعرف فيه العالم الداخلي بمكوناته على العالم الخـــارجي **(**لـــويس كامل مليكة ، ١٩٩٤ ، ٥٧**)** ويذكر ماكارنكو " للعب أهمية كبرى في إعداد الإنسان للعمل فيما بعد فهو يعلمه كيف يستعمل جســـمه وعقلـــه **(اولياـــخ وتسهنر ، ١٩٨٢ ، ١٢٨)**.

وبناء على ما سبق فإن للعب قيمة كبيرة بالنســـبة للطفـــل ، فعلينـــا أن نحاول دائماً إيجاد نشاط مثالي يتفق وطبيعة الأطفال يشمل اللعـــب والعمـــل معاً ، ويحقق ما نطلبه عادة في كليهما ، وذلك ليس بالمستحيل ، لأنه يتحقق تلقائياً في أماكن وظروف معينة ، ومهمتنا تعميمه وإيصال فائدته إلى جهدنا المدرسي **(ليليان موري ، ١٩٩٣ ، ٧٢)**.

وهذا ما نقصده باللعب الموجه ، الذي يضمن تحقيق أهـــداف تتطلـــب اشتراك التلميذ بعمل ما يظهر في إنتاج واضح ، وفي نفس الوقت يضـــمن المتعة والانغماس، الذي يتجلى أثناء اللعب لدى الأطفال.

خامساً: طرق تنمية الإبداع

بشكل عام يمكن القول بأن استخدام البـــرامج والأنشـــطة والأســـاليب المتنوعة لتنمية الإبداع والخيال تؤدي إلى الإسراع بتنشيط وترقية وتنميـــة الإمكانات والقدرات الإبداعية عند الفرد، وربما كان مـــن أشـــهر العلمـــاء المهتمين بوضع هذه البرامج والتدريبات ودراسة كفاءتها لإدخال التحسينات المناســـبة عليهـــا ايـــرفنج مالتزمـــان I.Maltzman ، واوزوبـــورن A.E.Osborn ، وكلفن تايلور C.V.Taylor ، وقد نشر الأول سلسلة من الدراسات كان آخرها في عام ١٩٦٤ وهي تدور حول ما يسميه التـــدريب على الأصالة ، ونشر الثاني كتاباً في عام ١٩٥٧ بعنوان " الخيال التطبيقي "

ضمنه برنامجاً للتنشيط الجماعي للتفكير الإبداعي ، ونشر الثالث مجموعة من المقالات في الفترة من سبتمبر ١٩٦٣ إلى يونيه ١٩٦٤ وقد وجهها إلى المدرسين والمشتغلين بالتربية عامة وجعل عنوانها " مؤشرات نحو التعليم الإبداعي " (**مصطفى سويف ،٢٠٠٠ ، ٤٨).**

وقد عنيت الأساليب أو البرامج التربوية بتنمية الإبداع لدى طلاب المدارس من الأطفال والمراهقين ، ومن هذه البرامج : برنامج التفكير المنتج (كرتشفيلد وكوفنجتون) ، وبرنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي ، وبرنامج التدريب على الخيال الخلاق (جاري ديفيز) ، وبرنامج التدريب على الحل المبدع للمشكلات (بارنز) ، وبرنامج التدريب على حل مشكلات المستقبل (تورانس).

وتشترك هذه البرامج في أنها ذات طابع تعليمي وتهدف إلى التدريب على التفكير الإبداعي ، وبعضها يلائم تلاميذ المدارس من الأطفال ، وبعضها الآخر يلائم المراهقين وطلاب الجامعة ، وقد شاع استخدامها لتنمية الإبداع في الفصول الدراسية ، وبالرغم من نجاح هذه البرامج في تحقيق أهدافها ، تظل هناك ملاحظتان على هذه البرامج:

١- صممت هذه البرامج لكي تلائم التطبيق في الفصول الدراسية ، مما أوجد كثيراً من القيود على الأنشطة التي تشتمل عليها ، بحيث أصبحت ما تكون أشبه بالمناهج الدراسية وبعيدة نسبياً عن اهتمامات الطفل وأنشطته الأخرى غير التعليمية .

٢- أغفلت هذه البرامج أن الطفل كائن إيجابي (أكثر من كونه كائناً سلبياً) يسهم بدور فعال في تشكيل مهاراته وقدراته ، فاعتمدت على استقبال الطفل لأنشطة تعليمية مسلية ، صوتية أو مرئية أو مقروءة ، كما اعتمدت إما على التلقين أو التعلم بالعبرة أو المشاهدة . وبذلك لم تكن هذه البرامج ــ في معظمها ــ تتيح فرص الاستكشاف الذاتي الإيجابي من جانب الطفل للحلول المتنوعة والجديدة للمهام والمشكلات المعروضة عليه ، واكتشاف ما لديه من قدرة على إنتاج حيل وأفكار إبداعية (**نبوية عبد العزيز ، ٢٠٠٠ ، ١٢)**

ويشير مصطفى سويف إلى أنه من أهم مظاهر وظيفة الإبداع ومجالات تشغيلها في مرحلة التعليم الابتدائي ، التعبير الفني ، بالرسم غالباً ، وبالكتابة أحياناً . ومن أخطر المهددات لارتقاء هذه الوظيفة في هذه

المرحلة إصرار المدرس على قالب بعينه من النظام في حجرة الدراسة . ومن أهم التوجّهات التربوية التي يُزكيها المختصون في دراسة الطفولة لهذه المرحلة أربعة توجهات :

(أ) أن يتاح للتلميذ قدر من تعليم نفسه بنفسه

(ب) وأن تتوفر له بيئة أقرب إلى الاستجابة لاحتياجاته منها إلى الرفض أو التجاهل

(جـ) وأن يسود القبول في هذه البيئة لمفهوم التفرُّد

(د) وأن تخفف حدة التفرقة السائدة بين اللعب والعمل وما يتبع هذا من تداعيات

وفي موضوع تنمية الإبداع لا نستطيع أن نغفل زاوية الفرد ، فكثير من مواقف الحياة يواجهها الشخص كفرد مهما بدا في ظاهر الأمر أنه يواجهها كعضو في الجماعة . ومع ذلك فلتنمية الفكر الخلاق على مستوى الجماعات أهمية بالغة لا تغنى عنها التنمية على مستوى الفرد (**مصطفى سويف ، ٢٠٠٠ ، ٥٥**) .

والجماعة السيكولوجية ــ أي الجماعة الصغيرة ــ غير الرسمية التي تربط أفرادها روابط عاطفية ومهنية ــ لها أهمية كبيرة في عملية الإبداع ، ذلك أن إتمام العمل الإبداعي وحده لا يكفي ، إذ أن الشخص المبدع يحتاج في بداية الأمر دائماً إلى تقديم عمله إلى جماعة تعترف بهذا العمل وتُقوِّمه ، ويجد لديها صدى عمله في جو من الأمان النفسي . يمكّنه من الكشف عن جوانب أخرى في مجال إبداعه (**عبد الحليم محمود السيد،١٩٧١، ٧٤**).

سادسا : الإطار النظري المقترح لتصميم دليل الأنشطة الحرة المستخدمة في الدراسة

فيما يلي نتناول الإطار النظري المقترح لتصميم الأنشطة الحرة المستخدمة في الدراسة الحالية ، وقد اعتمد الباحث في وضع هذا الإطار على النموذج الإجرائي لتنمية الإبداع ، الذي قدمه أ.د . زين العابدين درويش ١٩٩٦ ، في ندوة " دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار " والتي عقدت بكلية التربية جامعة قطر .

المسلمات التي يعتمد عليها الدليل

١- كل فرد لديه الاستعداد الإبداعي بدرجة ما.

٢- هناك فجوة تتفاوت في درجة اتساعها بين ما يبديه الفرد من مظاهر السلوك المبدع وبين ما هو مؤهل له وقادر عليه.

٣- لا يوجد شخصان مبدعان بنفس الطريقة تماماً.

٤- في أي برنامج لتنمية الإبداع لابد من التكامل بين أسلوب تنمية المهارات، وتوافر قدر كاف من المعلومات التي تزيد وعى الفرد أو الشخص متلقي التدريب، بطبيعة التفكير الإبداعي.

٥- يسير الإبداع مثمراً في المشروعات التي ليس لها علاقة بمادة دراسية محددة لأن الأداء والتقييم لا يردان في مثل هذه المشروعات وبالتالي ينكشف الباعث الداخلي من غير أية عوائق.

٦- العملية الإبداعية تستند إلى الخصائص الشخصية والقدرات من جهة، وإلى تأثير العوامل البيئية المتنوعة من جهة أخرى.

الأهداف العامة للدليل

يهدف الدليل إلى أن يكون الطفل:

١- أكثر وعياً بما يمتلكه مجتمعه وبيئته من عناصر تنمية التفكير الإبداعي.

٢- واثقاً من قدرته على أن يكون مبدعاً بإرادته.

٣- متحرراً من الجمود في التفكير ومن أثر النظرة الواحدة في طرح واستشفاف المشكلات.

٤- أكثر وعياً بطبيعة العوامل والظروف المعوقة للتفكير الإبداعي.

٥- محباً للاستطلاع، منفتح العقل على أفكار الآخرين ومقدراً للإنجازات الإبداعية في كل صورها.

الأهداف النوعية للدليل

١- يزداد لدى الطفل المعرفة بمفهوم التفكير الإبداعي.

٢- ترتفع القدرات الإبداعية التالية لدى الطفل: الطلاقة، الأصالة، المرونة، استشفاف المشكلات ، التفاصيل .

٣- ترتفع لدى الطفل المهارات اللازِمة لإتمام الأنشطة المستخدمة للتعبير عن قدراتهم الإبداعية في صورة مُنتَج.

٤- تزداد لدى الطفل الدافعية للتفكير الإبداعي.

٥- تزداد لدى الطفل المعرفة بالممارسات اليومية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي.

مكون السياق

ويشير إلى مجموعة الظروف الخاصة التي تحيط بالأطفال أثناء فترة التدريب؛ وهى مقسمة إلى ثلاثة عناصر أساسية كما يلي:

أ- عنصر المدرب

لابد أن يتوافر فيمن ينهض بدور المدرب كل ما يمكن أن يزيد من فاعليته كميسر للطاقات الخلاقة في الأطفال المعرضين لخبرات التدريب.

والنقاط التالية تشير إلى السمات والخبرات التي من المهم أن تتوافر في المدرب:

١- يستطيع توفير مناخ مساند – ملائم لطبيعة المرحلة العمرية للأطفال – وحافز على الإبداع ، والحرص على أن يكون هذا المناخ سائداً طوال فترة التدريب.

٢- لديه القدر الكافي من المعرفة حول مفهوم الإبداع وطرق تنميته، وفهم الديناميات ، أو صور التفاعل القائمة فيما بين مختلف العناصر البشرية وغيرها، في عملية تنمية الإبداع.

٣- لديه المعلومات والخبرات الكافية للتعامل الجيد مع الفئة العمرية المستهدفة.

٤- لديه قدر كاف من المعلومات والمهارات لتنفيذ الأنشطة المُصممة بالبرنامج.

٥- لديه الكفاءة في أن يقوم بدور الميسر عند تنفيذ الأنشطة مبتعداً عن الاعتماد على التلقين وإعطاء الأوامر الجامدة.

٦- تتميز شخصيته بما يلي:

أ- متسامح ويقبل الاختلاف في الآراء.

ب- لا يميز في التعامل بين الأطفال على أي مستوى من المستويات.

جـ- مرن غير متجمد الرأي.

د- يقدر خبرة التلاميذ الحياتية ويضعها دائماً في الاعتبار ومحل الاهتمام.

٧- لديه خبرة كافية في توثيق ما يقوم به من نشاطات مع الأطفال أثناء التدريب.

ب- المناخ

المقصود به مجموعة الخصائص السائدة فى البيئة المحيطة بشخص ما.

وفى البرنامج الحالي يُعد المناخ عنصر أساسي من العناصر المتممة للبرنامج والنشاطات التي سوف تمارس مع الأطفال أثناء فترة التدريب، على ذلك نعتبر ما يأتي من نقاط تتعلق بعنصر المناخ بمثابة قواعد عامة من المهم الالتزام بها أثناء فترة التدريب:

١- يتيح حرية الفكر والتجريب والفعل، بطريقة مستقلة ومختلفة عما هو سائد ونمطي.

٢- يوفر المصادر الضرورية، وصور المساندة الملائمة لإنجاز الهدف.

٣- يسمح بحرية الحركة والتنقل.

٤- يسمح بالتعرف على خبرات الآخرين والتفاعل معها.

٥- يتوافر فيه المستوى الأمثل من المميزات التي تدعم وتحفز على إنتاج أفكار جديدة.

ويتمثل توفير المناخ السابق في كل من العناصر المادية مثل: (شكل وتنظيم المقاعد – مساحة الغرفة أو مكان التدريب، الخ) وكذلك البيئة البشرية المحيطة بالتلميذ المتمثلة في المدرب ومن يعاونوه باعتبارهم بيئة خارجية متحكمة في شكل العلاقات وتحديد المؤثرات النفسية والمادية أثناء التدريب.

من جهة أخرى فإن المناخ الخارجي (مادي وبشرى) والذي يحدده المدرب، لابد أن يدعم عوامل المناخ الداخلي لدى الأطفال والتي تتمثل في:

١- قُدرة الطفل على الانفتاح على الخبرات والأفكار الجديدة.

٢- مقدار الفضول وحب الاستطلاع والشغف بالمعرفة.

٣- النزوع إلى الاستقلال.

٤- المثابرة أو المداومة على الإنجاز.

٥- توافر روح المخاطرة والقبول بالتحديات.

٦- تجاهل التعليقات السلبية للآخرين.

٧- تجاهل الخوف من الفشل.

٨- الإيجابية والتفاؤل.

من جهة أخرى لابد من النظر إلى عنصر المناخ باعتباره أحد محاور السياق الذي يدور فيه التدريب نظرة متكاملة ومترابطة بين كل من المناخ الخارجي المؤثر في الأطفال موضع التدريب وبين المناخ الداخلي لهم بما يدعم بشكل عام تنمية الإبداع وتوفير ما سبق من خصائص المناخ الذي لابد من توافره أثناء التدريب.

جـ- الفرد متلقي التدريب

يراعى التدريب عنصر الفرد متلقي التدريب، ليس فقط بتقدير رصيده من الخصال المعرفية والوجدانية التي تحدد خط الأساس الذي يبدأ فيه التدريب، وإنما بوضع خبرات الفرد الحياتية وإنتاجه موضع الاعتبار في مراحل تنفيذ التدريب.

ومن هنا يُعد التدريب محاولة لتغيير أساليب التعامل مع الأشياء والمثيرات العادية التي يتعامل معها الطفل والنابعة من علاقته الذاتية بما يدور حوله، لكي يصبح أكثر إبداعاً.

مكون المهمة

يقوم مكون المهمة على ثلاثة عناصر تعد محاور رئيسية في أي مخطط تدريبي وهى:

١- العنصر المعرفي.

٢- عنصر التدريب على مهارات التفكير الإبداعي.

٣- العنصر الإتجاهى / الدافعى.

١- العنصر المعرفي

ويتمثل في تقديم معلومات ومعارف كافية حول مفهوم الإبداع، والممارسات والأساليب التي تسهم في تنميته ، وكذلك صفات الفرد المبدع، وذلك بطرق وأساليب ووسائط مناسبة للفئة العمرية المستهدفة. ومن أمثلتها:

١- عرض لبعض قصص حياة المبدعين في طفولتهم (مصورة أو فيديو).

٢- تمرينات تُظهر الفرق بين أنواع التفكير.

٣- مناقشة موجهة.

٤- ألعاب موجهة.

٥- اقتراح تكليفات لدعم الممارسات اليومية التي تعمل على تنمية الإبداع مثل:

– خصص دفتر لكتابة الأفكار الجديدة ودون فيه يومياً.

– خصص خمسة دقائق للتخيل صباح ومساء كل يوم مع إعطاء أمثلة كافية لتساعد الأطفال على التخيل.

– إذا كان لديك وقت لا تفعل فيه شيئاً فكر بعمل شئ إبداعي تملأ بـــه وقت فراغك.

ب– عنصر تنمية المهارات

المتوقع من تطبيق دليل الأنشطة الحرة أن يعمل على تنمية المهـــارات التالية:–

١– فئة المهارات الإبداعية

مهارة توظيف القدرات الإبداعية التالية: الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، استشفاف المشكلات ، التفاصيل.

٢– فئة المهارات الداعمة لتنفيذ البرنامج

أ– مهارة رصد الأفكار الجديدة وتدوينها.

ب– مهارة المناقشة (الإنصات – التحدث).

جـــ– مهارة العمل في مجموعة.

٣– فئة المهارات المتصلة بالمجال المعين

المقصود بها المهارات التي تمثل الأساس في أي أداء مهني أو عملـــي أو تخصصي. ويتطلب البرنامج تدريب الأطفال على المهارات التالية:

أ– مهارة استخدام الألوان وخامات الرسم.

ب– مهارة إعداد خامات التشكيل المختلفة.

جـــ– مهارة سرد القصة.

د– مهارة عرض المنتج.

وتوضح المهارات السابقة أن المجالات الأساسية للأنشطة التي ســـوف تمارس مع التلاميذ أثناء التدريب هى : (الرسم والتشكيل والقصة واللعب).

جـــ– العنصر الدافعى / الإتجاهى

سوف يعمل التدريب على رفع الدافعية وتنمية الاتجاه المقبـــل للإبـــداع من خلال ما يأتي:–

١– توفير مناخ مناسب.

٢- وضع أساليب وطرق للحفز الفردي والجماعي للأطفال.

٣- تنظيم العمل بالجلسات بما يتيح الفرصة أمام الأطفال للاستمتاع والبعد عن المنال وكذلك إتاحة الوقت الكافي للتعبير عن إنتاجهم وعن ذاتهم.

ويتضمن الدليل توجيهات لبعض الوسائل والأساليب الداعمة لتنمية الإبداع وتتمثل في

١- طرح الأسئلة ذات الإجابات المتعددة.

٢- عرض قصص عن بعض المبدعين.

٣- فترة لعب حر أثناء جلسات التدريب.

٤- تكوين ورش عمل صغيرة للإنتاج الجماعي.

٥- استخدام أسلوب المناقشة.

٦- استخدام أسلوب العصف الذهني.

٧- إعطاء تكليفات خارج مواعيد الجلسات.

وهي وسائل متضمنة في خطوات سير الجلسات التدريبية (أنظر دليل التدريب للأنشطة الحرة ، ملحق رقم (١))

ونخلص مما سبق في هذا المبحث " الأنشطة الحرة والإبداع" إلى أنه من المهم أن يراعي عند تصميم أنشطة تدعم تنمية الإبداع لدى الأطفال العديد من الاعتبارات ، كذلك كلما كانت الأنشطة المُعدة مشجعة لتعبير الأطفال التلقائي ، كلما ساعد ذلك في دعم تنمية الإبداع لديهم .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يقسم الباحث الدراسات السابقة ــ في حدود إطلاعه ــ التـــي تناولـــت موضوع الإبداع لدي الأطفال خاصة في مرحلة الطفولـــة المتـــأخرة إلـــى قسمين رئيسيين:

القسم الأول

ويشمل دراسات اهتمت بموضوع الدراسة بشكل مباشر

ويحتوى على:

١- دراسات عنيت بالكشف عن أثر استخدام برامج وأنشطة في تنميـــة الإبداع خاصة في مرحلة الطفولة .

٢- دراسات عنيت بالكشف عن الفروق بين الجنسين .

القسم الثاني

ويشمل دراسات اهتمت بموضوع الدراسة بشكل غير مباشر ، ويحتوى على:

١- دراسات اهتمت بالعلاقة بين الإبداع والعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية .

٢- دراسات اهتمت بالعلاقة بين الإبداع وبعض العوامل النفسية .

٣- دراسات حول العمر وعلاقته بالإبداع .

أولا : الدراسات التي اهتمت بموضوع الدراسة بشكل مباشر

١- دراسات اهتمت بالكشف عن أثر استخدام برامج وأنشـــطة فـــي تنمية الإبداع في مرحلة الطفولة

أجـــرى دانســـكي وســـيلفرمان Dansky,Silverman,1973;1975 دراستين استهدفتا معرفة تأثير كل من اللعب الحر ، والتقليد (اتباع طريقـــة المجرب في اللعب) ، وحل الألغاز (الإجابة على أسئلة مرتبطة بمجموعـــة

من الأشياء) ، على طلاقة التداعي ، لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة . أجريت الدراسة الأولى على عينة قوامها ٩٠ طفلا تراوحت أعمارهم بين ٦.٤ سنوات . سمح فيها لكل طفل ، في إطار مجموعته التجريبية ، وبصورة فردية ، ممارسة نشاط اللعب المطلوب لمدة١٠ دقائق باستخدام مجموعة من الأشياء الموحدة بالنسبة لمجموعتي اللعب ومجموعة حل الألغاز . ثم طلب من كل طفل أن يقدم استعمالات بديلة للأشياء التي قدمت له في موقف اللعب . وتبين من النتائج أن مؤشرات الطلاقة كانت أفضل لدى أطفال مجموعة اللعب الحر ، حيث ظهرت لديهم القدرة على استخدام الرموز المتاحة في البيئة أثناء محاولتهم إيجاد استعمالات جديدة لأشياء مألوفة . وقد تأكدت هذه النتائج في الدراسة الثانية (١٩٧٥) التي أجريت على ٣٦ طفلا في نفس المدى . واتبعت نفس الإجراءات مع قدر من التعديل تمثل في أن يُطلب من كل طفل أن يُقدم استعمالات بديلة لأشياء جديدة لم تستخدم أثناء ممارسة أنشطة اللعب . وقد تبين من النتائج أن الأطفال في مجموعة اللعب الحر يقدمون استعمالات جديدة تعكس قدرة مرتفعة على التفكير الإبداعي بالمقارنة مع مجموعتي اللعب بالتقليد وحل الألغاز . وتُشير نتائج الدراستين إلى أن اللعب الحر يظل له تأثير عام في التفكير الإبداعي لدى الأطفال لا يعتمد على مدى ألفة الطفل بالأشياء المستخدمة في الاختبارات (**نبويةعبد العزيز** ، ٢٠٠٠ ، ٧٨)

وفي دراسة ادوارد دي بونو Edward de bono 1975 – 1983 حول أمكانية تعليم مهارات التفكير الإبداعي بطريقة مباشرة عن طريق مقررات منفصلة عن باقي المقررات المنهجية . قام دي بونو بتدريب ١٠٦ ألف معلم بفينزويالا على استخدام برنامجه . فكان التلميذ يحصل على ساعتين اسبوعيا في منهج بعنوان مهارات التفكير الإبداعي . ووجد دي بونو أن ذلك كافيا لأن يتم التعليم بشكل مركز ومباشر (**ماجي وليم** ، **١٩٩٩ ، ٥٣**)

واستهدفت دراسة صائب أحمد إبراهيم الألوسي (١٩٨٢) التعرف على أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، من خلال استخدام الأساليب التدريسية الخمسة وهي:

١- الأسئلة المتشعبة

٢- الطريقة الاستكشافية
٣- أسلوب العصف الذهني
٤- الألغاز الصورية
٥- الألعاب العلمية .

وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٠٠ من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس في المرحلة الابتدائية في بغداد ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

١. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي .

٢. وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

٣. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين البنين والبنات ضمن المجموعة التجريبية (أنور محمد الشرقاوي ، ١٩٩٩ ، ٢٢٨ : ٢٢٩)

وفي دراسة جرين فيلد وأخرون (١٩٩٠)

land, Greenfield, PatriciaM.;yut,Emily;chung,Mabel; Deborah ; etal (1990)

التي استهدفت اختبار تأثير البرامج التليفزيونية المبنية على اللعب والألعاب المرتبطة بتلك البرامج ، على عينة قوامها ١١٠طفل من الصفين الأول والثاني ، وشارك الأطفال في تجربة ركزت على التمثيل الخيالي وقد أوضحت نتائج التجربة إلى أن الجمع بين كل من مشاهدة الكرتون ، يتبعه اللعب بمجموعة ألعاب من الكرتون ، قدم قصصاً أكثر محاكاة للخبرات السابقة ، أما مشاهدة الكرتون فقط أو اللعب بألعاب الكرتون فقط ، أدى إلى إنتاج أكثر خيالاً وإبداعاً .

وفي دراسة ثناء الضبع (١٩٩٢) التي هدفت الكشف عن أثر استخدام برامج أنشطة تربوية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي . والتكيف النفسي لدى الأطفال . وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ التعليم الأساسي، الصف الأول من المدارس الحكومية بمحافظة المنيا ، من الإناث قوامها ١٢٠ تلميذة ، واستخدمت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري

باستخدام الصورة (ب) إعداد وتقنين عبدا لله سليمان وفـؤاد أبـو حطـب .واعتمد البرنامج المستخدم في الدراسة على الطرق الآتية:

١- العصف الذهني

٢- الجماعات الصغيرة

٣- استثارة الدافعية للإنجاز

٤- تشجيع الطفل على الاستقلال في العمل أثناء تنفيذ المهام المطلوبـة ومحاولة تقييم أعماله بنفسه وعرضها أمام الجميع .

وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسط درجات الأطفال الذين يتعرضون لبرنامج تنمية التفكيـر الإبـداعي والأطفال الذين لا يتعرضون لهذا البرنامج في التفكير الإبداعي والتكيف .

وهدفت دراسة نهى مصطفى يوسف الحموي (١٩٩٧) الكشف عن أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانيـة فـي الروضة ، اشتملت عينة الدراسة على ٢٨ طفلاً ، واحتوى البرنامج علـى ٢١ نشاطاً مستمداً من البرامج الأجنبية التي ثبتت فاعليتها في تنمية التفكير الإبداعي ، أوضحت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية علـى المجموعـة الضابطة في القدرة على التفكير الإبداعي .

وأجرت ثناء الضبع و ناصر غبيش ١٩٩٨دراسة طبقت على عدد ٦٠ طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة بمدينة المنيا حول تجريب برنـامج للأنشطة التربوية في تنمية الأداء الابتكاري لهؤلاء الأطفـال ، أوضـحت تأثير البرنامج على تنمية الابتكارية لديهم ، كما أشارت إلى أهمية التفاعـل الاجتماعي لنمو التفكير الراقي وضرورة استخدام أسلوب التغذية الراجعـة في برنامج التعلم والتدريب في رياض الأطفال .

وفي دراسة كارولين وكي1995 Carolyn and Ky حول تنميـة الإبداع في الطفولة المبكرة في تلك الدراسة تم تناول نمـاذج متميـزة فـي التربية في ريجيو اميليا ، ايطاليا. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنه لـيس هناك طريق واحد صحيح لمساعدة الأطفال الصغار على تحقيـق قـدراتهم الإبداعية ، ويحتاج المدرسون للاستمرار في اختيار البدائل لرؤية مـا هـو مؤثر وفعال في موقفهم .

وفي دراسة إبراهيم الفار ١٩٩٦ يسعى فيها إلى تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية من خلال مجموعة من الأنشطة الصفية وغير الصفية بدولة قطر ، حيث قدمت هذه الأنشطة لعينة من التلاميذ بلغ عددهم ١٧٦ تلميذا ، ١٢٠ تلميذة ، من الصف السادس الابتدائي ، اختيروا عشوائيا من ١٢ مدرسة ، حكومية بمدينة الدوحة ، وجاءت نتائجها لصالح الإناث حيث أن الأنشطة المختلفة كان لها تأثير إيجابي عليهن ، أو على قدراتهن الإبداعية (**معصومة احمد ابراهيم ، ٢٠٠٢ ، ١٥٧**)

وهدفت دراسة نبوية عبد العزيز على شاهين (٢٠٠٠) إلى الكشف عن مدى فعالية الكمبيوتر كبيئة جديدة للعب في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى أطفال المدارس في مرحلة الطفولة المتأخرة ، اجريت الدراسة على عينة قوامها ٣٤ تلميذا وتلميذة من المدارس التجريبية (٢٢ تلميذا ، ١٢ تلميذة) بالصفين الرابع والخامس الابتدائي ، والأول والثاني الإعدادي ، تراوحت أعمارهم بين ١٠ و ١٢ سنة . وقسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين ، إحداهما تجريبية بلغ عدد أفرادها ١٧ تلميذ وتلميذة ، وأخرى ضابطة بنفس العدد ، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي وكانت على النحو التالي :

استشفاف المشكلات: استخدم لقياس هذه القدرة اختبار " اسأل وخمن " ويتكون من ثلاث أنشطة ، هي توجيه الأسئلة ، وتخمين الأسباب ، وتخمين النتائج .

الطلاقة الفكرية : استخدم لقياس (الطلاقة ــ لفظي) كل من اختبار عناوين القصص، اختبار تحسين الناتج ، ولقياس (الطلاقة ــ شكلي) اختبار الخطوط المتوازية ، اختبار الدوائر .

الأصالة : واستخدم لقياس (أصالة ــ لفظي) كل من اختبار تحسين الناتج ، اختبار افرض أن ، واستخدم لقياس (اصالة ــ شكلي) اختبار تكميل الأشكال .

المرونة التلقائية : واستخدم لقياس (مرونة ــ لفظي) كل من اختبار الاستعمالات غير المعتادة ، اختبار تخمين الأسباب ، ولقياس (مرونة شكلي) اختبار الخطوط المتوازية ، واختبار الدوائر .

القدرة على التفصيل : واستخدم لقياسها اختبار تكوين الصورة (تفصيل شكلي)

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن التدريب أدى إلى تحسن جوهري في جميع قدرات التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية .

كما هدفت دراسة صلاح فؤاد محمد مكاوي ٢٠٠١ إلى التعرف على فعالية استخدام العلاج بالرسم في رفع مستوى القدرة التعبيرية لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة ، بلغت عينة الدراسة (٦٨) طفلا وطفلة ، قسمت إلى مجموعتين ، ضابطة وتجريبية ، وخرج الباحث من خلال نتائج دراسته بعدة توصيات تدعم رفع القدرة التعبيرية لدى الأطفال من خلال العلاج بالرسم أهمها :

١- الاهتمام بالقدرات اللغوية والتعبيرية لدى الأطفال ، وذلك بالتواصل اللغوي المستمر، ومشاركتهم دوما في نشاطات اجتماعية .

٢- عدم قهر الأطفال بعدم الاستماع لهم من قبل الكبار ، بمعنى آخر إتاحة فرصة أكبر للحوار مع الأطفال .

٢- دراسات اهتمت بدراسة الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي

في **دراسة مرزوق عبد المجيد احمد (١٩٨١) التي** طبقت على عينة مكونة من ٦٠٠ تلميذ وتلميذة من الصفين الخامس والسادس الإبتدائي ، توصل الباحث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في القدرة على التفكير الإبداعي ومكوناتها (طلاقة ، مرونة ، اصالة) سواء لدى عينات الريف أو الحضر **(أحمد عبادة ٢٠٠١، ١٣).**

وفي **دراسة سيد الطواب (١٩٨٦)** التي اشتملت على عينة مكونة من ١٨٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفوف الثالث والرابع والخامس بمرحلة التعليم الابتدائي بجمهورية مصر العربية ، استخدم الباحث اختبارات تورانس الشكلية (الصورة أ) لقياس قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفاصيل) ، توصل الباحث إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في قدرات التفكير الإبداعي بالصف الثالث ، في حين جاءت الفروق دالة لصالح الإناث في الصف الرابع في قدرتي الطلاقة ، والتفاصيل ، وجاءت لصالح البنين في المرونة ، كما جاءت الفروق لصالح البنات في قدرتي الطلاقة والتفاصيل بالنسبة للصف الخامس (المرجع السابق،١٣) .

وفي **دراسة أنور عبد الرحيم ، وسبيكة الخليفي ، ١٩٩٦** حيث توصلا في دراستهما التي طبقت على عينة من الطلبة مكونة من ١١٦ من طلبة المدارس الإعدادية وعدد ١١٤ من طلبة المدارس الثانوية ، بدولة قطر إلى وجود فروق ذات دلالة أحصائية لصالح الذكور في التفكير الإبداعي ومكوناته (**معصومة احمد ابراهيم ، ٢٠٠٢ ، ١٥٧**)

وفي **دراسة شاكر قنديل ١٩٩٠** التي حاول فيها معالجة وفهم الإبداع من مدخل الثقافة ومناقشة الفروق بين الجنسين، في الثقافات الثلاثة (الأمريكية ، المصرية ، السعودية) ، والتي طبقت على عينة قوامها ٥٠ طفلا أمريكيا ، ١٠٠ طفلا مصريا ، ١٨٠ طفلا سعوديا ، تراوحت أعمارهم ما بين ١٠ ــ١٢ سنة ، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي دال بين الثقافة ومدى تأثيرها على الأداء الإبداعي للأطفال في حين اختفت الفروق بين البنين والبنات في أبعاد القدرة الإبداعية في الثقافات الثلاثة (**معصومة احمد ابراهيم ، ٢٠٠٢، ١٥٨**)

تعليق على الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع الدراسة اهتمام مباشر

يمكن تلخيص النتائج التي توصل لها هذا القسم من الدراسات إلى ما يلي :

١- أدي التدريب علي البرامج والأنشطة المعدة عموما إلى تحسن في قدرات الإبداع لدى الأطفال ، بالرغم من اختلاف محتويات التدريب وأساليب التطبيق ، وهذا يشير إلى أنه ليس هناك طريق واحد صحيح لتنمية إبداع الأطفال وإنما هناك عدة طرق ، وتأكد ذلك في دراسة كارولين وكي Carolyn and Ky1995 التي هدفت إلى المقارنة بين نماذج متميزة في التربية في ايطاليا . وتوصلن إلى أنه ليس هناك طريق واحد صحيح لمساعدة الأطفال الصغار على تحقيق قدراتهم الإبداعية ، وعلى المدرسين الاستمرار في اختيار البدائل لرؤية ما هو مؤثر وفعال في موقفهم .

٢- أكدت معظم الدراسات إلى أنه كلما كانت هناك مرونة وحرية متاحة أمام الأطفال عند تطبيق الأنشطة والبرامج المعدة لتنمية الإبداع ، كلما ساعد ذلك على تحسن قدرات الإبداع لديهم ، تأكد ذلك في دراستي دانسكي وسيلفرمان Dansky,Silverman,1973;1975 ، حيث أشارتا

الدراستين إلى أن تأثير كل من اللعب حر كان أفضل من كل مـــن اللعـــب التقليدي المعتمد على طريقة المجرب في اللعب وحل الألغاز .

٣- أقرب الدراسات للدراسة الحالية دراسة ثناء الضـــبع (١٩٩٢) ، ودراسة ابراهيم الفار (١٩٩٦) ، ودراسة نبوية عبد العزيـــز (٢٠٠٠) ، حيث تشترك الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في أنهـــا تســـتخدم أنشـــطة خارج المقرر الدراسي المعتاد للأطفال في مرحلـــة الطفولـــة المتـــأخرة ، وأكدت تلك الدراسات على أن تطبيق أنشطة تربوية خارج المنهج الدراسي يمكن أن يؤدى إلى تحسن ملحوظ في قدرات الإبداع لدى الأطفال .

٤- تكرر استخدام أسلوب العصف الذهني في أكثر من دراسة (دراسة صائب أحمد إبراهيم ١٩٨٢ ، دراسة ثناء الضبع ١٩٩٢) مما يشير إلى أن استخدام هذا الأسلوب يدعم الأنشطة التي تســـتهدف تنميـــة الإبـــداع لـــدى الأطفال .

٥- تكرر استخدام أنشطة اللعب في أكثر من دراسة كأنشـــطة داعمـــة لتنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال ، كما أشارت دراسة صـــلاح فـــؤاد مكاوي (٢٠٠١) إلى أن الرسم من الأنشطة التي تدعم رفع القدرة التعبيرية لدى الأطفال ومن المعروف أن الإبداع يظهر في تعبيرات الأطفال المختلفة وفي لعبهم .

مما سبق يتضح أمام الباحث أن اســـتخدام برنـــامج يحتـــوى علـــى مجموعة من الأنشطة الحرة (الرسم ، التشكيل ، اللعب ، أنتاج القصص) ، ويتبع بناءه نموذج إجرائي (أنظـــر الإطـــار النظـــري المقتـــرح لبنـــاء البرنامج الفصل الثاني) ، ويتضمن محتوى الأنشطة تفاعل مســـتمر بـــين الأطفال وما يحيط بهم في بيئتهم ،وذلك كمحاولة لإنتاج أنشـــطة معتمـــدة على المواقف الحياتية والسياق الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه الطفـــل يعد إضافة للجهود السابقة في مجال تنمية الإبداع لدى الأطفال .

أما بخصوص الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين فمن الواضح أن هناك تبايناً في نتائج تلك الدراسات ــ وأن كان العدد الغالب للدراســـات يشير إلى أنه ليس هناك فروق بين الجنسين في القدرات الإبداعية ــ وفـــي هذا الشأن يميل الباحث إلى تبني رأي ناهد رمـــزي ١٩٨٣ فـــي دراســـتها المنشورة بعنوان " سيكولوجية المرأة " حيث توصلت أن هذا التباين يؤكد أن النتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين لا تعني أننا نقـــر مـــن وجهـــة نظـــر

تجريبية بحتة بوجود فروق كمية في مستوى الأداء الإبداعي لـــدى الـــذكور والإناث ، بل الفروق هنا من نوع أخر يتعلق بعوامـــل دافعيـــة أو خاصـــة بالاهتمامات النوعية المميزة لكل جنس عن الأخر وفقاً للإطار الحضـــاري والثقافي الذي يضع هذه التميزات ، ومن هذا الاتجاه يدرس الباحث الفروق بين الجنسين في حدود تأثير تطبيق المتغير المستقل حيث تتطلب الدراســـة الحالية فهم الفروق بين الجنسين في ضوء ما ينتج من تأثير لدور الأنشـــطة الحرة على تنمية مهارات الإبداع لدى الأطفال .

ثانيا: الدراسات التي اهتمت بموضوع الدراسة بشكل غير مباشر

وهى دراسات تلقي الضوء على علاقة الإبـــداع بـــبعض المتغيـــرات الأخرى ، مما يساعد ذلك على فهم أعمق لدور هذه المتغيرات والاســـتفادة منها عند تصميم الأنشطة الحرة ، وكذلك الوعي بمفهوم الإبـــداع عمومـــا وعلاقته بهذه المتغيرات سوف نتناولها فيما يلى:

١- دراسات اهتمت بالعلاقة بـــين الإبـــداع والعوامـــل الاجتماعيـــة والثقافية والاقتصادية:

دراسة عبد اللطيف خليفة وشاكر عبد الحميد (١٩٩٠)

هدفت الدراسة للكشف عن علاقة المستوى الاجتمـــاعي والاقتصـــادي للوالدين بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميـــذ المرحلـــة الإعدادية , وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٣ تلميذا مـــن تلاميـــذ المـــدارس الحكومية بمحافظة الجيزة بالصف الثالث الإعدادي ، منهم ١٠٢ من الذكور (متوسط أعمارهم ١٤.٦٤ سنة) ، ١٠١ من الإناث (متوســـط أعمـــارهن ١٤.٨٧ سنة) والقدرات التي تم قياسها هـــي قـــدرات الطلاقـــة والمرونـــة والأصالة . وتوصلت نتائجها إلى أن هناك ارتباط إيجابي دال بين المستوى التعليمي والمهني للوالدين ، وكل من حب الاستطلاع والقدرات الإبداعية .

دراسة حســـين شامشـــاد Hussain, Shamshad; Sajid,. SM. (١٩٩٠)

اشتملت الدراسة على عينة قوامها ٤٠٠ ذكر في فئة العمر بـــين " ٨ – ٢٠ " سنة في الهند ، وتبحث الدراسة في فحص العلاقة بين الإبداع وكـــل من :

١. الحالة الاجتماعية والاقتصادية .
٢. البناء الأسري .

٣. اهتمام الآباء بالأنشطة الإبداعية .
٤. أحوال المعيشة التقليدية وغير التقليدية .

وتلخصت نتائج الدراسة فيما يلي :

١. بصفة عامة الحالة الاجتماعية والاقتصادية ارتبطت إيجابيا بالإبداع
٢. أما اهتمام الآباء بالأنشطة الإبداعية وأحوال المعيشة التقليدية وغير التقليدية ، فلها صلة وثيقة بالإبداع اللفظي فقط .
٣. البناء الأسري المتحد كان مرتبطاً إيجابيا بالإبداع اللفظي والعملي .

دراسة سيمونتن دينك .Simonton, Deank (١٩٩٠)

أكدت الدراسة على أن الإبداع يتأثر بالأحداث والظروف التي تحدث في المجتمع مثل الحروب ، التهديد الخارجي ، عدم الاستقرار السياسي ، النزاعات الأهلية، فمثل هذه الأحداث تبين أنها تؤثر على كل من كم النشاط الإبداعي والشكل الذي يتخذه أي نشاط إبداعي ، وعلى الرغم من أن بعض هذه الآثار قصيرة المدى وعابرة ، إلا أن آثار أخرى تعمل بعد مهلة وتميل إلى أن تكون دائمة .

دراسة محمود عبد الحليم منسي (١٩٩٣)

اشتملت الدراسة على عينة مكونة من ٩٥ تلميذاً ، ٩١ تلميذة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ، تراوحت أعمارهم بين ١١, ١٢ سنة من بين تلاميذ وتلميذات مناطق الإسكندرية المختلفة ، وبينت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة والتفكير الإبداعي للأبناء .

دراسة عيشة حنفي ضوي خليل (١٩٩٤)

تهدف الدراسة لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة ما بين حجم الأسرة والترتيب الميلادي للطفل والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٠ طفلا منهم ١٢٠ من أطفال الصف الخامس المنتمين لأسر كبيرة الحجم (٦٠ منهم يمثلون الطفل الأول بالأسرة ، ٦٠ يمثلون الطفل الأخير بالأسر) و١٢٠ من أطفال الأسر صغيرة الحجم ــ بنفس التقسيم ــ من طلاب تسع مدارس من حضر محافظة الجيزة . وتلخصت نتائج الدراسة فيما يلي :

١- وجود فروق ذات دلالة ما بين الأطفال لدى الأسر كبيرة الحجم والأطفال لدى الأسر صغيرة الحجم في التفكير الإبداعي لصالح الأطفال لدى الأسر صغيرة الحجم .

٢- وجود فروق ذات دلالة ما بين الطفل الأول لدى الأسر صغيرة الحجم والطفل الأول لدى الأسر كبيرة الحجم في التفكير الإبداعي لصالح الطفل الأول في الأسر صغيرة الحجم .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة ما بين الطفل الأخير لدى الأسر صغيرة الحجم والطفل الأخير لدى الأسر كبيرة الحجم في التفكير الإبداعي .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة ما بين الطفل الأول والأخير لدى الأسر كبيرة الحجم في التفكير الإبداعي وكذلك الحال لدى الأسر صغيرة الحجم . (أنور محمد الشرقاوي ١٩٩٩ ، ٤٦)

دراسة مصطفى الصفطي (١٩٩٧)

اشتملت على عينة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الابتدائي (٣٦٢) تلميذاً وتلميذة ، اختيروا من المدارس الابتدائية بالمناطق التعليمية المختلفة بمحافظة الإسكندرية ، حيث أظهرت نتائج مصفوفات العلاقات الارتباطية وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند المستوى (٠.٠١) بين القدرة الإبداعية والمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة .

وقد أشار إلى أن نتائج دراسته جاءت متفقة مع نتائج كل من : سيد صبحي (١٩٧٥)، عبد الحليم محمود (١٩٨٠)، مرزوق عبد المجيد (١٩٨١)، "وديفيد" وسرنوف" David & Sarnof (١٩٨٢)، دهلان ومهرا Dhillan & Mehra (١٩٨٧)، ميشرا Mishra (١٩٨٧) حيث أشارت تلك الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الإبداع والخلفية الاجتماعية والثقافية للأسرة ، هذا مرجعه في الدرجة الأولى إلى المستوى الثقافي للوالدين وما يتبعانه من اتجاهات سوية في التنشئة الاجتماعية لأبنائهم .

تعليق على الدراسات التي تناولت علاقة الإبداع بالعوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعي :

تؤكد الدراسات السابقة على أن الإبداع على المستوى الفردي للشخص يتشكل في إطار محتوى اجتماعي ، وثقافي ، واقتصادي يعيش فيه الفرد داخل بيئته ، وكلما كان هذا المستوى أفضل كلما كان هناك تمايز في قدرات الإبداع لدى ذوى المستوى الأفضل اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا .

٢.دراسات اهتمت بالعلاقة بين الإبداع والعوامل النفسية المختلفة :

دراسة عبد الحليم محمود السيد (١٩٧١)

أظهرت الدراسة تأكيداً على بعض الصفات الإيجابية التي تنسب إلى الأشخاص المبدعين بالثقة بالنفس ، الاستقلال بالرأي ، والشجاعة التي تساعد الشخص على أن يرى الأشياء لحسابه الخاص ، وعدم التأثر بالآراء الشائعة أو بتراث الماضي المتناقض .

دراسة سيد محمد الطواب (١٩٩٠)

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المسايرة والتفكير الابتكاري لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية قوامها ١٠٠ تلميذ وتلميذة ، نتج عن الدراسة أن عملية إدراك التفاصيل لا علاقة لها بمستوى المسايرة عند كل من التلاميذ والتلميذات ، على العكس من ذلك ، كانت الفروق كلها لصالح مجموعة اللا مسايرين فهم أعظم أصالة وأكبر طلاقة وأكثر مرونة مقارنة بغيرهم من المسايرين أو المسايرين المفرطين ، ومن هنا تبدو المسايرة كنقيض للابتكار من حيث أنها عمل ما هو متوقع دون إزعاج للآخرين ، على حين أن الابتكار إضافة أفكار جديدة وأصيلة ووجهة نظر مختلفة في حل المشكلات ، كما تبين في اغلب الدراسات التي تناولت الإبداع .

وفي دراسة وصفية عن السلوك الاجتماعي والإبداعي لأربعة أطفال مبدعين اجراها (G; Hatch,J.Amos Johnson,Lynn1990) في مدرسة تمهيدية نموذجية فوق سن العام الواحد ، وركزت على ٤ أطفال ، أطلق عليهم مبدعين عند استخدام اختبار الإبداع المطلق ، وبعد جمع البيانات من مصادر مختلفة ٣٤ ساعة من شرائط الفيديو ، مقسمة إلى ٣ مراكز للأنشطة بالفصول ، ٧٢ ساعة من تدوين الملاحظات للمشاركين ، نسخ من شرائط بها مقابلات رسمية مع مدرس الفصل ، مساعد تحت التخرج يعمل في الفصل ، لقاء الأمهات ، أنظمة الاختبار الإبداعي ، سجلات المدرسة ، تم تقديم تقرير بالنتائج المفصلة لكل طفل من العينة ،

وكانت نتيجة الدراسة أنه ، بالرغم من أن عينة الأطفال لديهم مستوى عـال من الخيال الداخلي ، فإن سلوكهم الإبداعي المعبر كان مختلفاً ، مـن جهـة أخرى كل عينة الأطفال كانوا مستقلين ، ذا أفكار حرة وإتقان معبر .

دراسة محمود عبد الحليم منسي (١٩٩٣)

حيث هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المختلفة التي تتشبع بقـدرات التفكير الإبداعي والسمات الشخصية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وقـد تكونت عينة الدراسة من ١٠٨ تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشـوائية من تلاميذ بعض المدارس بمحافظة الإسكندرية والتي اتفقت مع نتائج العديد من الدراسات المصرية ، التي بينت أن الشخص المبتكر يتصف بأنه شخص اجتماعي وفي نفس الوقت شخص يعتمد على نفسه ، له آراؤه الخاصة التي يستقل بها عن الآخرين ، وكذلك فهو شخص يتميز باندفاعه وعدم الخضوع للمطالب الثقافية ، وفي نفس الوقت يتميز بقوة الإرادة واحترامـه للمطالـب الاجتماعية وارتفاع مستوى طموحه .

دراسة مصطفى محمد الصفطي (١٩٩٧)

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبـة دالـة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين القدرة الإبداعية والشعور بالاسـتقلالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، ويرى الباحث أن العلاقة الإرتباطيـة الموجبة الدالة إحصائياً بين القدرة الإبداعية والاستقلال قد تكون راجعة إلى تميز المبتكرين عن غيرهم فيما يأتونه من أفكار مبتكره وفي الاعتماد على أنفسهم في اتخاذ القرارات المرتبطة بحياتهم بالإضافة إلى آرائهم الخاصـة بهم ، والتي تتعارض في كثير من الأحيان مع رأي المجموعة خاصـة إذا كانوا يعتقدون أنهم على صواب ، هذا فضلاً عن شـدة اسـتقلالهم الـذهني واستعدادهم المستمر لمواجهة أي مواقف تتسم بالإحباط أو الصراع .

دراسة إبراهيم الشـافعي إبـراهيم ، وعبـد الحميـد عبـد العظـيم رجيعة (٢٠٠٠)

والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الدافع للإنجاز وحب الاسـتطلاع بالتفكير الإبداعي، وتكونت العينة فيها من ٣٠٠ طالباً وطالبة مـن طـلاب الصف الأول الإعدادي من مدارس مدينة السـويس (١٦٦ ذكـور ، ١٣٤ إناث) كانت من أهم نتائجها :

١- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة بين الدافع للإنجاز والتفكير الإبداعي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

٢- توجد معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين حب الاستطلاع لفظي ، شكلي ، درجة كلية ، والتفكير الإبداعي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

٣- لم تسفر النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغيرات (دافعية الإنجاز ، وحب الاستطلاع اللفظي ، وحب الاستطلاع درجة كلية ، في حين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغيرات حب الاستطلاع الشكلي لصالح الذكور ، التفكير الإبداعي لصالح الإناث .

٤- يمكن التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبداعي في ضوء كل من دافعية الإنجاز ، وحب الاستطلاع ، لفظي ، شكلي ، درجة كلية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

تعليق على الدراسات التي اهتمت ببحث العلاقة بين الإبداع والعوامل النفسية المختلفة:

يتضح من الدراسات السابقة أنه كما يتأثر الإبداع بالعوامل الاجتماعية والبيئية للفرد ، فهناك العديد من الدراسات تؤكد على تأثر الإبداع بالعوامل النفسية والشخصية للفرد وأهمها : الاستقلالية ، وحب الاستطلاع ، الدافعية للإنجاز حيث ارتبطت هذه العوامل ارتباطاً موجباً بالإبداع ، ومن ثم من المهم أن تدعم البرامج والأنشطة المخططة لغرض تنمية الإبداع تلك العوامل النفسية .

٣ ــ دراسات حول العمر وعلاقته بالإبداع

دراسة زين العابدين عبد الحميد درويش (١٩٧٤)

وهدفت الدراسة إلى ما يلي :

١- دراسة دور العمر في تمايز قدرات الإبداع والتغير في بنائها العاملي .

٢- دراسة النمو الإبداعي ، طبيعته وحدوده واتجاه مساره بتقدم العمر من الطفولة المتأخرة إلى نهاية المراهقة .

٣- دراسة مدى ثبات وظائف التفكير الخلاق بتغير العمر.

وتكونت عينة الدراسة من أطفال التعليم الابتدائي وتلاميذ الإعدادي والثانوي . وخلصت نتائج الدراسة إلى :

١- تبين أن التمايز أو التغاير في قدرات الإبداع يدعم بتقدم العمر .

٢- لم يظهر التحليل العاملي من الدرجة الأولى لمتغيرات البحث فروقا نوعية حاسمة في مكونات الإبداع بين العينات الثلاثة ، بقدر ما أوضح التشابه بينها وبين بعضها البعض والتي تتمثل في أربعة عوامل وهي الطلاقة الفكرية . والنفاذ والإبداع التشكيلي والإغلاق ويقوم العاملان الأولان على المقاييس اللفظية والأخيران على الاختبارات ذات المضمون الشكلي .

٣- كشف التحليل العاملي من الدرجة الثانية عن وجه للاختلاف في البناء العاملي بين مراحل العمر الثلاث وبعضها البعض ، تمثل في ظهور عامل واحد في مرحلة الطفولة المتأخرة شمل متغيرات الإبداع جميعا ، وفُسر على أنه عامل الاستعداد الإبداعي العام ، وعاملين في كل من مرحلتي بدء المراهقة والمراهقة المتأخرة ، فسر أحدهما على أنه عامل الإبداع اللفظي والآخر على أنه عامل الإبداع التشكيلي.

٤- تبين أن الفروق في الأداء على مقاييس الإبداع المختلفة بين أطفال الابتدائي ومجموعة الإعدادي ، كانت أكثر وضوحا ودلالة منها بين المجموعة الأخيرة وطلاب الثانوي .

٥- أوضحت المنحنيات الارتقائية أن أهم فترة نمو القدرات الإبداعية هي بوجه عام الفترة الممتدة من سن الطفولة المتأخرة إلى بداية المراهقة .

دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٨٩)

هدفت الدراسة إلى بحث علاقة كل قدرة من قدرات التفكير الإبداعي بعامل العمر ، وبحث علاقة النضج الاجتماعي بعامل العمر ، الكشف عن الدور الذي يلعبه النضج الاجتماعي في التأثير على التفكير الإبداعي عبر المجموعات العمرية المختلف ، تكونت عينة الدراسة من ١٠٠٠ تلميذ وتلميذة من المراحل العمرية الآتية :

المرحلة الأولى (الطفولة المبكرة) ٤ ــ إلى أقل من السادسة
المرحلة الثانية (الطفولة المتوسطة)٦ ــ إلى أقل من ٩
المرحلة الثالثة (الطفولة المتأخرة) ٩ ــ إلى أقل من ١٢
المرحلة الرابعة (المراهقة المبكرة) ١٢ ــ إلى أقل من ١٥

وجاءت مؤشرات الأداء على قدرات التفكير الابتكاري على النحو التالي :

الطلاقة : حدثت قمة الأداء على الطلاقة في مرحلة المراهقة المبكرة سواء عند الذكور أو الإناث أو العينة الكلية وذلك بعد نمو تدريجي على إمتداد المراحل العمرية المتتالية.

المرونة : حدثت قمة الأداء على المرونة في مرحلة المراهقة المبكرة سواء عند الذكور أو الإناث أو العينة الكلية وذلك بعد نمو تدريجي على أمتداد المراحل العمرية المتتالية وكانت أكبر سرعة لنمو المرونة لدى مرحلتي الطفولة المتأخرة .

الأصالة : حدثت قمة الأداء على الأصالة في مرحلة الطفولة المتأخرة وأعقب حدوث تلك القمة تدهور ملحوظ في مرحلة المراهقة المبكرة وأعقب حدوث تلك القمة تدهور ملحوظ في مرحلة المراهقة المبكرة (الفروق دالة عند مستوى ٠.٠١) ولذلك يلحظ وجود نمو تدريجي من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة الطفولة المتأخرة وكان أكبر سرعة لنمو الأصالة لدى مرحلة الطفولة المتأخرة وقد تلاها تدهور في أداء مرحلة المراهقة المبكرة وينطبق هذا على عينة الذكور ، الإناث ، العينة الكلية .

التفكير الإبتكاري: حدثت قمة الأداء على التفكير الأبتكاري في مرحلة المراهقة المبكرة بالنسبة للذكور والعينة الكلية بعكس الإناث التي وصل أداؤها قمته في مرحلة الطفولة المتأخرة وقد تلاها تدهور بسيط لا يرقى إلى أي مستوى من مستويات الدلالة في أداء الإناث بمرحلة المراهقة المبكرة وكان أكبر سرعة لنمو التفكير الإبتكاري لدى مرحلة الطفولة المتأخرة .

وقد توصل شاكر عبد الحميد (١٩٨٩) ، من خلال دراسة له تناولت في جانب من جوانبها ارتقاء القدرة الإبداعية للأطفال ، إلى أن هناك ارتقاءً متزايداً في قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة عبر مراحل العمر في المدى الزمني من ٣ إلى ١٢ عام ، إلا أن مسارات الارتقاء لا تتقدم بنفس السرعة بالنسبة لكافة القدرات . فالطلاقة تنمو بدرجات دالة عبر العمر ، بينما تقل دلالات ارتقاء الاصالة والمرونة خاصة عند سن الرابعة والسادسة والسابعة (في ناهد رمزي ١٩٩٨) .

دراسة Rothenberg, Albert (١٩٩٠)

حول الإبداع والمراهقة أوضحت الدراسة أنه من خلال ٢٥ مشـــروعاً بحثياً عن التفكير الإبداعي يوضح أن القدرة الإبداعية تحدث أولاً أثناء فترة المراهقة. على الرغم من أنه طال الاعتقاد بأن الإبداع يظهر في الطفولـــة المبكرة ، إلا أن النماذج المحددة الهامة لتنميـــة الإدراك الإبـــداعي تظهـــر بوضوح في المراهقة .

دراسة ناهد رمزي (١٩٩٨)

تسعى الدراسة إلى فهم أفضل لنمو القدرات الإبداعية لدى الأطفال في المرحلة العمرية من ٣ – ٦ سنوات ، وما إذا كانت تلك القدرة تســـير فـــي مسارها الطبيعي أم أنها تهدر عبر الزمن ، استخدم في هذه الدراسة عينـــة من الأطفال من ٣ – ٦ سنوات يبلغ قوامها ٥١٢ طفلاً ، ٢٧٣ من الذكور ، ٢٣٩ من الإناث ، وقد توزعت هذه العينة على السنوات العمريـــة الأربـــع التي تتضمنها الدراسة وتلخصت الدراسة فيما يلي :

١– لم يكشف عن وجود ارتقاء في القدرات الإبداعية عبر الـــزمن ذي دلالة جوهرية بين مرحلتي ثلاث سنوات وأربع سنوات .

٢– شكل الارتقاء أكثر وضوحاً بين المرحلتين ٤ سنوات و ٥ سنوات.

٣– سار المنحنى الارتقائي في نفـــس الاتجـــاه عنـــد المقارنـــة بـــين المجموعتين التاليتين من العمر ٥ سنوات ، ٦ سنوات وهذا يعنـــي – وفقـــاً للدراسة – أن القدرة الإبداعية تزيد مع ارتفاع العمر ، وأنها تحقـــق طفـــرة من مرحلة عمرية إلى أخرى بدءاً من ٤ سنوات وحتى ست سنوات .

تعليق على الدراسات السابقة التي تناولت العمر وعلاقته بالإبداع :

بالإضافة إلى ما سبق تناوله من دراسات في موضوع العمر وعلاقته بالإبداع يستخلص مصطفي سويف (٢٠٠٠) على ضوء مئات البحـــوث التي أجريت على عمليات الإبداع لغايات أكاديمية خالصـــة ، وتلـــك التـــي أجريت في حقل التنشئة لأغراض تطبيقية واضحة عدة توجيهات مناســـبة لكل مراحل عمر النشء بدءا من مرحلة الحضانة وانتهاء بمرحلة الدراسة الجامعية نستخلص منها تطور الإبداع في المراحل العمرية ، نوردها على النحو التالي :

١– مرحلة الحضانة (أو ما قبل المدرسة) يشير معظـــم التربـــويين إلى أن أهم ما يميز الطفولة المبكرة فيما يتعلق بالإبداع هو نشاط الخيال .

٢- مرحلة الدراسة الابتدائية : من أهم مظاهر وظيفة الإبداع ومجالات تشغيلها في هذه المرحلة التعبير الفني ، بالرسم غالباً وبالكتابة أحياناً .

٣- مرحلة الدراسة الثانوية : تشير كثير من البحوث إلى قدر محدود من تراجع معدلات النمو والارتقاء لوظائف الإبداع في هذه المرحلة . والرأي السائد هو أن التراجع يتم أمام تزايد الضغوط الشباب طلباً للمجاراة أو الامتثال . ويرى عدد من المختصين أن ما اعتدنا أن نسميه نشاط الهوايات يعتبر أفضل السبل إلى تنشيط الإبداع عند الشباب في هذه المرحلة العمرية .

٤- مرحلة الدراسة الجامعية : يشير تاريخ نسبة كبيرة من إبداعات العقل البشري في العلوم والفنون إلى أن بوادرها الأولى ظهرت عند أصحابها وهم بعد في مرحلة عمرية مساوية لمرحلة التعليم الجامعي . وجدير بالذكر أن الدراسات الحديثة التي تناولت نمو قدرات الإبداع وارتقائها جاءت ملتقية في دلالتها مع هذه الحقائق وكأنما تلقي عليها مزيداً من الأضواء (مصطفى سويف ٢٠٠٠ ، ٩٦ : ٩٨)

وفي ضوء ما سبق تناوله من دراسات يستنتج الباحث أن مجال البحث العلمي في الإبداع ــ خاصة لدى الأطفال ــ يحتاج إلى مزيد من الدراسات التي تدعم تنمية الإبداع في المراحل الأولى من العمر لإعدادهم وإتاحة فرصة أكبر تدفعهم للإبداع في مراحل العمر التالية ، وفي هذا الصدد تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للسير في هذا المنحي .

الفصل الرابع

المنهج والإجراءات

أولاً: فروض الدراسة

يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى التحقُّق من صحة الفروض الآتية :

١- تزداد مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال بعد التدريب على ممارسة بعض الأنشطة الحرة زيادة جوهرية عما كانت عليه قبل التدريب.

٢- تختلف الزيادة الناتجة عن التدريب تبعاً لاختلاف قدرات الإبداع (المرونة ، الطلاقة ، التفاصيل ، الأصالة ، استشفاف المشكلات) .

٣- يختلف أثر التدريب المُقَّدم باختلاف المضامين التي تُقاس بها القدرات الإبداعية (لفظية ــ شكلية).

٤- تختلف الزيادة الناتجة عن التدريب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ــــ إناث).

٥- لدي أطفال العينة التجريبية أراء واتجاهات إيجابية نحو التدريب .

وتستند هذه الفروض إلى عدد من المسلمات المستمدة من الدراسات التي أُجريت في مجال تنمية الإبداع ، ومؤداها ما يأتي :

١- أن قدرات التفكير الإبداعي موجودة لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة ، ويمكن زيادة رصيد الأفراد منها عن طريق تنمية المهارات التي تساعد على شحذ التفكير الإبداعي .

٢- أن التفكير عموماً ، والإبداعي بصفة خاصة ، هو مهارة معرفية عليا والمهارة كما يعرفها دي بونو de Bono,1983 هي قدرة الفرد على الأداء بشكل فعَّال في ظروف معينة . أو بمعنى آخر فإن المهارة تتمثل في الأداء بشكل أدق وأكفأ وبصورة أسهل وبسرعة أكبر وتوتر أقل . وبما أن المهارة عموماً يمكن تنميتها ، فكذلك يمكن تنمية مهارات التفكير الإبداعي بالتدريب والممارسة (**نبوية عبد العزيز ٢٠٠٠، ١٠٤، أيمن عامر ١٩٩٧ ، ٢٠٠**).

ثانياً: عينة الدراسة

أُجريت الدراسة على عينة مكونة من ٦٢ تلميذاً وتلميذة ، من تلاميذ مدرسة الشرفا المشتركة للتعليم الأساسي[١] ، وقد تم اختيار العينة وتطبيق الدراسة بهذه المدرسة للأسباب التالية:

١- ضمان التطبيق في نفس بيئة عينة الدراسة ، لأنه قد يؤثر عزل التلاميذ في بيئة تجريبية مستقلة عن بيئة تعلمهم على متغيرات الدراسة ، وذلك عند المقارنة بين عينتي الدراسة الضابطة والتجريبية.

٢- قُرب المدرسة من المدينة وسهولة الوصول إليها.

٣- مبني المدرسة جيد وبه أماكن مناسبة لتنفيذ الأنشطة.

٤- عدد تلاميذ المدرسة كاف لتحديد العينة بما يتناسب مع عمر الأطفال المستهدف بالدراسة ، حيث أن المدرسة هي مدرسة تعليم أساسي (ابتدائي وإعدادي)

٥- تعاون ملحوظ من جانب المسئولين بمديرية التربية والتعليم والقائمين على العمل بالمدرسة ، تَمثَّل في قبول تطبيق الدراسة وإبداء استعداد جيد لتوفير التسهيلات اللازمة للتطبيق.

خصائص عينة الدراسة

تحددت العينة من الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائي ، والصف الأول الإعدادي ، تراوحت أعمارهم بين ٩ــ ١٢ سنة متوسط العمر (١٠.٦٢ + ٠.٧٥).

وقسمت هذه العينة عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين . إحداهما تجريبية بلغ عدد أفرادها ٣١ تلميذاً وتلميذه (١٥ تلميذاً ، ١٦ تلميذة) ، والأخرى ضابطة بنفس العدد.

مهنة الأب*: يوضح جدول (١) أن هناك فروقاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في وظيفة الأب.

---

[١] تقع هذه المدرسة بقرية الشرفا ، إحدى قرى محافظة المنيا ، تبعد حوالي ثمانية كيلومترات ، في اتجاه الشمال الشرقي لمحافظة المنيا ، وتشتهر بالزراعة ، والعمل بالمحاجر بالجبل ، حيث أنها تقع في شريط ضيق المساحة بين نهر النيل والهضبة الشرقية .

* اعتمدنا في جمع البيانات المتعلقة بمهنة الأب والأم ، وتعليم الأب والأم ، على البيانات الواردة في ملفات التلاميذ بالمدرسة ، بمساعدة الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة .

جدول (١)

الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهنة الأب*

المهنة / المجموعة	موظفون		مزارعون وحرفيون	
	ك	%	ك	%
ضابطة	١٧	٥٤.٨	١٣	٤١.٩
تجريبية	٦	١٩.٤	٢٢	٧١

كا^{٢} = ٨.٥٨ ، عند درجات حرية = ٢ ، دالة عند مستوى ٠.٠١

تعليم الأب : يوضح جدول (٢) أن هناك فروقاً بين المجموعة التجريبية والضابطة في تعليم الأب (سوف نناقش هذه النقطة بقدر من التفصيل عند مناقشة النتائج)

جدول (٢)

الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في تعليم الأب

التعليم / المجموعة	أميّ		متوسط		غير محدد	
	ك	%	ك	%	ك	%
ضابطة	١٢	٣٨.٦	١٨	٥٨.١	١	٣.٣
تجريبية	٢٢	٧١	٧	٢٢.٥	٢	٦.٥

كا^{٢} = ٨.١١ ، عند درجات حرية =٢ ، دالة عند مستوى ٠.٠١

وظيفة الأم : كل أمهات التلاميذ بالعينة الضابطة والتجريبية ربات بيوت .

تعليم الأم : ويوضح جدول (٣) أنه لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تعليم الأم.

* هناك عدد من الآباء متوفون (العينة الضابطة ١ ، العينة التجريبية ٣)

جدول (٣)

الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في تعليم الأم

التعليم / المجموعة	أمي		متوسط	
	ك	%	ك	%
ضابطة	٣٠	٩٦.٨	١	٣.٢
تجريبية	٢٧	٨٧.١	٤	١٢.٩

كا^{٢} = بعد تعديل يتس yetes = ٠.٨٧ عند درجات حرية =١ وهي غير دالة أي أنه ليس هناك فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على متغيري وظيفة الأم وتعليم الأم.

وقد قمنا بضبط المتغيرات التي يعتقد أن لها تأثير مباشر على تنمية الإبداع وهي العمر والذكاء والمستوى التحصيلي:

وتوضح البيانات الواردة في جدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في متغيرات السن ومستوى التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء ، حيث جاءت قيمة " ت " غير دالة عند أي مستويات الدلالة الإحصائية . كما يوضح الجدول أيضاً أن مستوى التحصيل الدراسي للمجموعتين يقع في المستوى فوق المتوسط ، كما أن درجات الأداء تشير إلى أن العينة تقع في مستوى متوسطي القدرة العقلية ، حيث تقع الدرجات المئينية للعينتين بعد المئين ٢٥ ولم تبلغ المئين ٥٠ ، على اختبار المصفوفات المتتابعة.

جدول (٤)

الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في العمر ودرجة امتحان الشهر و الذكاء

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
العمر	ضابطة	١٠.٧٣	٠.٩٢	٠.٩١
	تجريبية	١٠.٥٢	٠.٩١	
امتحان الشهر	ضابطة	٧٥.٥٨	٩.٥٥	٠.٣٦
	تجريبية	٧٤.٣٥	١٦.٤٣	
الذكاء	ضابطة	١٢.٨٧	٤.٢٣	١.١٩
	تجريبية	١١.٧١	٣.٤	

وهي جميعاً غير دالة ، أي ليس هناك فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على المتغيرات السابقة.

ثالثاً: أدوات الدراسة

شملت الأدوات المستخدمة في الدراسة ألادوات التالية :

أ- الاختبارات والمقاييس السيكومترية التالية:

١- اختبارات القدرات الإبداعية.

٢- اختبار المصفوفات المتدرجة للذكاء.

ب- دليل الأنشطة الحرة بمختلف وحداته ، وأدواته المعينة.

جـ- أدوات مساعدة (من تصميم الباحث) وهي:

١- استبانة استطلاع رأي التلاميذ حول الموضوعات والأنشطة المفضلة .

٢-استبانة التعرُّف على وعي المدرسين المعاونين بمفهوم الإبداع وطرق تنميته .

٣- استبانة رأي الأطفال في الأنشطة المقدمة بعد الانتهاء من الجلسات التدريبية لأطفال المجموعة التجريبية.

ونعرض فيما يلي وصفاً مُفصَّلاً لهذه الأدوات

أ- الاختبارات والمقاييس السيكومترية

١- اختبارات القدرات الإبداعية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي والشكلي بصورتيه (أ) ، (ب) ، وقد تم اختيارها لهذا الغرض لعدة أسباب ، أهمها:

١- صلاحية تطبيق هذه الاختبارات على الأطفال وملاءمتها بالنسبة لهم.

٢- توفر بيانات حول ثبات هذه الاختبارات في البيئة المحلية (**زين العابدين درويش ١٩٧٤، فؤاد أبو حطب، ١٩٨٨، أيمن عامر، ١٩٩٧، نبوية عبد العزيز، ٢٠٠٠**)، بحيث يمكن المقارنة بين ما تكشف عنه الدراسة الراهنة من نتائج وبين ما كشفت عنه الدراسات المحلية السابقة.

٣- تتوفر في هذه الاختبارات المضامين اللفظية والشكلية.

٤- توفر الصور المتكافئة من الاختبارات (أ ، ب) ، مما يناسب التصميم التجريبي للدراسة ، الذي يعتمد على المقارنة بين القياس القبلي

والبعدي للمتغير التابع في الدراسة وهو القدرات الإبداعية ، والذي يتطلب صوراً متكافئة لتلافي أُلفة العينة بالاختبارات عند إعادة التطبيق.

وفيما يلي مجموعة الاختبارات التي تم استخدامها في الدراسة

استشفاف المشكلات

استُخدِم لقياس هذه القدرة اختبار " اسأل وخمن " ، ويتكون من ثلاثة أنشطة ، طُبق منهم نشاطين (توجيه الأسئلة ، تخمين الأسباب) ، وقد استخدم هذا الاختبار لقياس هذه القدرة استناداً إلى المبررات التالية:

١- يتسق تكوين الاختبارين مع مفهوم كل من تورانس ، وجيلفورد لاستشفاف المشكلات ، فيُعرِّفها الأول بأنها "القدرة على إثارة العديد من الأسئلة التي لا يمكن أن نجد إجابتها من خلال النظر إلى الصورة أو الشيء المقدم " ، أما جيلفورد فيعرفها "بأنها القدرة على تحديد المقدمات والمترتبات والنتائج الحاسمة للمعلومات المعطاة " ، كما أن تحليل بنية هذا الاختبار تجعله أقرب لقياس هذه القدرة أكثر من غيرها (نبوية عبد العزيز ، ٢٠٠ ، ١١٢).

٢- استخدم هذا الاختبار لقياس هذه القدرة في دراسات محلية سابقة **(أيمن عامر ، ١٩٩٧ ، نبوية عبد العزيز ، ٢٠٠٠).**

وقد أجرينا تعديلاً على اختبار إسأل وخمِّن الصورة (ب) وذلك بتبديل الرسمة التي يتم وضع استجابات الأطفال عليها في نشاطي: توجيه الأسئلة،وتخمين الاسباب، لتكون أكثر ملائمة لبيئة الطفل.

الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية

وقد استخدم لقياس القدرتين السابقتين الاختبارات التالية :

١- اختبار الاستعمالات غير المعتادة ، الصورة (أ) (طلاقة ومرونة ــ لفظي)

٢- اختبار الاستعمالات غير المعتادة ، الصورة (ب) (طلاقة ومرونة ــ لفظي)

٣- اختبار الخطوط المتوازية (طلاقة ومرونة ــ شكلي)

٤- اختبار الدوائر (طلاقة ومرونة ــ شكلي)

الأصالة:

وقد استخدم لقياسها الاختبارات التالية

اختبار تحسين الناتج ، الصورة (أ) (أصالة ــ لفظي)

اختبار تحسين الناتج ، الصورة (ب) (أصالة ــ لفظي)
اختبار تكميل الأشكال ، الصورة (أ) (أصالة ــ شكلي)
اختبار تكميل الأشكال ، الصورة (ب)(أصالة ــ شكلي)
القدرة على التفصيل
وأستخدم لقياسها اختبار تكوين الصورة (أ) ، (ب)(تفصيل ــ شكلي)

ثبات وصدق اختبارات الإبداع

أجرى تورانس ١٩٦٦ مجموعة من الدراسات لاختبار ثبات اختباراته بإعادة الاختبار . وقد استخدمت في بعض هذه الدراسات الصور الأربعة للاختبارات (اختبارات الأشكال ، الصورة أ ، ب ، واختبارات الألفاظ ، الصورة أ،ب) حيث تم إجراؤها على نفس الأفراد . وقد اشتملت أولى هذه الدراسات على ١٨٨ من التلاميذ في الفرق الرابعة والخامسة والسادسة ، واشتملت الدراسة الثانية على ٥٤ من التلاميذ في الفرقة الخامسة ، بشكل عام كانت معاملات الارتباط مرتفعة (عبد الله محمود ، وفؤاد أبو حطب ، ١٩٨٨ ، ٢٩).

أما فيما يتصل بصدق اختبارات الإبداع المستخدمة ، فقد كشفت العديد من الدراسات الأجنبية والمحلية توافر درجة معقولة من الصدق لهذه الاختبارات (**زين العبدين درويش ١٩٧٤ ، عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب ، ١٩٨٨ ، شاكر عبد الحميد ، ١٩٨٩ في : نبوية عبد العزيز ،٢٠٠٠ ، ١٢٠**)

وللتحقق من كفاءة اختبارات الإبداع في بيئة الدراسة الحالية من حيث الثبات والصدق تم ما يلي:

١- حساب ثبات الصور المتكافئة لجميع اختبارات الإبداع المستخدمة في الدراسة الراهنة ، حيث يتضمن معامل الثبات هنا تقديراً لمدى الاتساق في مضمون الاختبارات ، والاتساق في الأداء على مدى زمني محدد.

٢- حساب صدق الاتساق الداخلي ، لتحديد مدى ارتباط الدرجة الكلية للمقياس الفرعي بالدرجة على البعد لكل من اللفظي والشكلي .

حيث تم التحقق من ثبات الصور المتكافئة وحساب صدق الاتساق الداخلي في دراسة استطلاعية من خلال عينة قوامها ٣٠ تلميذاً وتلميذة ،

ممن يطابقون خصائص العينة من حيث العمر في الدراسة الأساسية ، وقــد طبقت الاختبارات بصورة جمعية ، على مجموعتين كل مجموعة تتكون من ١٥ مبحوثاً ، بعد ذلك تم حساب كل من معامل الارتباط بين الصورتين(أ) ، (ب) لكل اختبار ، وكذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلي وأتت النتائج بجدولي (٥،٦) على النحو التالي:

جدول (٥)
معاملات ثبات الصور المتكافئة

البعد	معامـــــل الثبات
تفاصيل شكلي	٠.٥٣
اصالة شكلي	٠.٥١
طلاقة شكلي	٠.٣٩
مرونة شكلي	٠.٢٤
كلية شكلي	٠.٣٨
استشفاف مشكلات	٠.٥٢
اصالة لفظي	٠.٣٢
طلاقة لفظي	٠.٤٣
مرونة لفظي	٠.٥
كلية لفظي	٠.٤١

جدول (٦)

ارتباط الدرجة الكلية للمقياس الفرعي بالدرجة على البعد الكلي لكل من الاختبار اللفظي والشكلي

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية
تفاصيل شكلي	٠.٤٥
أصالة شكلي	٠.٥٩
طلاقة شكلي	٠.٨٨
مرونة شكلي	٠.٨٧
استشفاف مشكلات	٠.٧٢
أصالة لفظي	٠.٢٦
طلاقة لفظي	٠.٨٨
مرونة لفظي	٠.٨

حيث " ر" عند ٠.٠٥ = ٠.٢٥ ، عند ٠.٠١ = ٠.٣٣ ، عند ٠.٠٢ = ٠.٣٠

ومما سبق تعكس نتائج ثبات الصور المتكافئة ، وصدق الاتساق الداخلي ، قدراً لا بأس به من الكفاءة السيكومترية لاختبارات الإبداع ، وفيما يخص ثبات درجة المرونة " شكلي " ، فهي أقرب للدلالة عند مستوى ٠.٠٥ ، كما أن صدق ارتباطها بالدرجة الكلية عالي ، مما يجعل هذه الاختبارات ملائمة للدراسة الحالية .

تصحيح اختبارات الإبداع

تم الاعتماد في تصحيح الاختبارات والمقاييس السابقة على مبادئ التصحيح التي وضعها مصممو الاختبارات ، حيث تم تصحيح اختبارات الإبداع ، وفقاً للمبادئ التي وضعها تورانس (**أنظر : عبد الله سليمان ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٨).**

إلا أن الأمر اقتضى إجراء دراسة تمهيدية على عينة كبيرة العدد نسبياً من الجمهور الذي سحبت منه عينة الدراسة الأساسية ، بهدف إعداد نماذج للتصحيح من خلال بيانات حديثة نسبياً ، وتتفق مع عينة الدراسة المسحوبة من بيئة ريفية ، وذلك لتحقيق أكبر قدر من الموضوعية.

وقد أجريت هذه الدراسة التمهيدية علي مجموعة من تلاميذ وتلميذات المدرسة في الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائي ، والصف الأول الإعدادي ، قوامها ١٣٧ مبحوثاً موزعين وفق أعمارهم على النحو التالي :

١. إناث من ٩ ــ ١٠ سنوات (١٧ تلميذة)
٢. ذكور من ٩ ــ ١٠ سنوات (١٧ تلميذاً)
٣. إناث من ١٠ ــ ١١ سنة (٢٢ تلميذة)
٤. ذكور من ١٠ ــ ١١ سنة (٢٥ تلميذاً)
٥. إناث من ١١ ــ ١٢ سنة (٣٣ تلميذة)
٦. ذكور من ١١ ــ ١٢ سنة (٢٣ تلميذاً)

وقد روعي تمثيل الأعمار المختلفة لضمان أكبر قدر من موضوعية التصحيح بما يتلاءم مع الفئة العمرية المستهدفة.

وقد تمت الدراسة التمهيدية على اختبارات تورانس الشكلية واللفظية ، الصورة (أ) قبل تطبيق الأنشطة ، وأعيد تطبيق دراسة تمهيدية أخرى بعد تطبيق الأنشطة على اختبارات تورانس الشكلية واللفظية ، الصورة (ب) ، مع اختلاف طفيف في العينة[1]

المرونة التلقائية

وتحسب درجة المرونة بجمع عدد الفئات المختلفة التي تقع فيها استجابات الأطفال على اختبارات المرونة.

واستهدفت الدراسة استكمال فئات المرونة وفقا لنماذج التصحيح الموضوعة التي تصنف إليها استجابات المبحوثين على اختبارات الاستعمالات غير المعتادة " لفظي " (علب الكارتون ، علب الصفيح

[1] قد فضل الباحث إجراء الدراسة التمهيدية على مرتين قبل وبعد تطبيق الأنشطة (المتغير المستقل) لتكون عينة الدراسة ممثلة في عينة التقنين ، وهذا الإجراء ـ في رأي الباحث ـ أكثر منطقية من أن تستبعد عينة الدراسة من عينة تقنين الأدوات خاصة فيما يتعلق بالأصاله ، والتي تحدد درجتها في هذه الاختبارات بمقدار عدم الشيوع ومن ثم كان لابد لتقنين الأصالة تطبيق دراسة تمهيدية اخرى بعد تطبيق الأنشطة .

الفارغة) ، والخطوط المتوازية ، والدوائر " شكلي " ، ونذكر على سبيل المثال : فئة جسم الإنسان (عظمة ، أذن ، عين ، قدم ، يد ، قلب ، فم ، أنف ... الخ)

وفيما يتعلق بالأصالة

استهدفت الدراسة التمهيدية إعداد قائمة لحساب درجات الأصالة وحسبت نسب تحديد الدراجات كما يلي :

١- تم حساب درجة الأصالة اختباري تحسين الناتج " لفظي " وتبويبها وفقاً لنسب تمثيلها إحصائياً ، بناء على مقياس ندرة الاستجابات على النحو التالي :

٥ درجات للاستجابة التي تتكرر لدى أقل من ١٪ من الأفراد .

٤ درجات للاستجابة التي تتكرر لدى ١٪ إلى أقل من ٢٪ من الأفراد.

٣ درجات للاستجابة التي تتكرر لدى ٢٥ إلى أقل من ٣٪ من الأفراد.

درجتان للاستجابة التي تتكرر لدى ٣٪ إلى أقل من ٤٪ من الأفراد .

درجة واحدة للاستجابة التي تتكرر لدى ٤٪ إلى أقل ٥٪ من الأفراد.

صفر للاستجابة التي تتكرر عند ٥٪ فأكثر من الأفراد أو الاستجابات غير الملائمة.

٢- أما بالنسبة لقائمة الأصالة في اختباري تكملة الصور (أ) ، (ب) " شكلي " ، حيث أعدت قائمة تصحيح خاصة بكل شكل من الأشكال العشرة لكل اختبار ، لأن كل من هذه الأشكال يميل إلى استثارة استجابات مختلفة فكان تقدير الدرجات على النحو التالي :

١- صفر ٥٪ فأكثر

٢- درجة واحدة ، من ٢ إلى أقل من ٤٪

٣- درجتان أقل من ٢٪ .

فيما يتعلق بالقدرة على استشفاف المشكلات

تُحسب بمجموع عدد الاستجابات المناسبة في نشاطي توجيه الأسئلة ، وتخمين الأسباب ، وتُستبعد الأسئلة غير الملائمة لموقف المشكلة المطروح في الاختبار .

وفيما يتعلق بالطلاقة

في اختباري الاستعمالات " لفظي " ، الخطوط المتوازيـــة والـــدوائر " شكلي " التزم الباحث بمبادئ التصحيح الموضوعة ، وهي عدد الاستجابات الملائمة " لفظي ، وعدد الأشكال التي أكملها المفحوص " شكلي "[1]

٢- اختبار المصفوفات المتدرجة المقنن :

أعد هذا الاختبار العالم الإنجليزي رافن Raven ويتطلب في جـــوهره إدراك العلاقات بين الوحدات المجردة . وهو من أكثر الاختبارات شـــيوعاً في إنجلترا لقياس العامل العام ، ويتألف من ٦٠ مصفوفة يتكون كل منهـــا من عدة أشكال حذف جزء منها ، وعلى المفحوص أن يحدد الجزء الناقص ، من بين عدد من الاحتمالات الاختيارية يمتد بين ٦ ، ٨ احتمالات ، وقـــد أكدت نتائج البحوث العاملية أن هذا الاختبار مشبّع بالفعل تشبُعاً عالياً بعامل مشترك في أغلب اختبارات الذكاء التي يعتبرها علماء النفس فـــي إنجلتـــرا مقاييس للعامل العام . (**فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٠ ، ٢٦٤**).

نُشر اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة عام ١٩٧٨ ، وقد صمم هـــذا الاختبار على أساس نظري لاختبار صحة الافتراض الذي قدمـــه تشـــارلز سبيرمان (للعامل العام) الذي يعكس القدرة العقلية العامة للإنسان ، ويقيس الاختبار مدى مُتسِع من نشاط الوظيفة العقلية بحيث يصلح للاســـتخدام مـــع جميع الأفراد في مختلف الأعمار من ستة سنوات وحتى ما بعـــد الســـتين ، ويمكن أن تزودنا نتائج هذا الاختبار بملخص دقيق لقدرة الفرد العقليـــة دون التأثر بعوامل البيئة الجغرافية أو الاجتماعية باعتباره اختباراً عبر حضاري . كما تشير نتائج العديد من البحوث والدراسات التي أجريت على الاختبـــار أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق . (**سيد محمـــد عبـــد العـــال ، ١٩٨٣ ، ١٢**).

ومن أهم مميزات هذا الاختبار ما يأتي:

١- أنه غير متأثر بالجوانب الثقافية.

٢- معاملات الارتباط بينه وبين اختبارات أخرى لفظية معامل مرتفع.

---

[1] ساعد الباحث في مهمة إعداد نماذج تصحيح الاختبارات بتقديم النصح والتوجيه مشكورين : دكتور أيمن عامر ، كلية الآداب جامعة القاهرة ، د.رشدي فتحي ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

٣- أن هذا الاختبار يقيس مكونات عوامل الاستدلال : استنتاج العلاقات ، العوامل المكانية في بعض وحداته ، كما كشفت على ذلك دراسات في التحليل العاملي على هذا الاختبار(**خليل ميخائيل،٨١،١٩٩٤**).

ثبات وصدق اختبار المصفوفات المتدرجة

تُشير نتائج العديد من البحوث والدراسات التي أجريت على الاختبار بأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات ، وقد اختلفت معاملات الثبات باختلاف الطرق المنهجية التي اتبعت في حساب الثبات باختلاف الطرق المنهجية التي اتبعت في حساب الثبات مع طول المدة الزمنية التي استغرقت بين التطبيق وإعادة التطبيق ، كما ارتفع معامل الثبات مع قصر المدة الزمنية .واستخدم لحساب الصدق عدة أساليب منها الصدق المنطقي وصدق الاتساق الداخلي والصدق التنبؤي وحساب معامل الارتباط مع كل من مقياس بينيه وقياس وكسلر وبلغت معاملات الارتباط مدى يتراوح بين (٠.٥٤) ، (٠.٨٦) وكانت معاملات الارتباط الدالة على صدق الاختبار متشابهه لدى كل من الأطفال والراشدين (**سيد محمد عبد العال ، ١٩٨٣، ١٣**).

(ب) دليل الأنشطة الحرة بمختلف وحداته ، وأدواته المعينة

وقد أجرى الباحث المراحل التالية ليتمكن من تصميم الدليل في شكله التجريبي ليكون صالحاً للتطبيق :

أولا : مرحلة وضع المحتوى الأوَّلي لدليل الأنشطة الحرة

بمراعاة ما تضمن في التصور النظري المقترح لبناء الدليل (أنظر الفصل الثاني) وما اتيح للباحث من معرفة وخبرة بهذا المجال اتخذ الباحث الخطوات التالية لوضع المحتوى الأوليّ للدليل:

١- التعرُّف على بعض البرامج المُعدة للتطبيق مع الأطفال ، لتحديد عناصر تصميم النشاط.

٢- تضمين الموضوعات والأنشطة المفضلة لدى الأطفال والمستخرجة من استبيان الأطفال. (أنظر ملخص نتائج استبانة الأطفال حول الأنشطة المفضلة مرفق رقم ٤).

٣- الاستفادة من آراء المدرسين المستنتجة من استبانة استطلاع رأي المدرس (أنظر مرفق رقم ٢)

٤-عرض ما ينتجه الباحث من أفكار للأنشطة على متخصصين وذوي خبرة.[١]

٥- وضع المحتوى الأولي للأنشطة.

ثانياً: تعديل المحتوى الأولي ووضع دليل الأنشطة الحرة المطبق في الدراسة الأساسية :

وقد تم ذلك بإجراء الخطوات التالية :

١- تجريب بعض الأنشطة ــ من المحتوى الأولي ــ على مجموعة من الأطفال (مجموعات مختلفة من الذكور والإناث في نفس المرحلة العمرية المستهدفة) بمدرسة (عرب الشيخ محمد) ، وهي مدرسة تتشابه بيئتها مع بيئة المدرسة التي تم اختيار العينة منها (مدرسة الشرفا) ، وذلك لضمان عدم التعرُّف المسبق للتلاميذ ــ عينة الدراسة ــ على الأنشطة (حيث أنه لم يتم في هذه المرحلة تحديد عينة الدراسة) ، نتج عن هذه المرحلة تعديلات متنوعة في تصميم الأنشطة منها ما يتعلق بصياغة الأنشطة ووضوح تعليماتها ، ومنها ما يتعلق بإضافة أنشطة لم تكن موجودة في الدليل الأولي•

٢- إعادة صياغة الأنشطة ووضع دليل الأنشطة الحرة (أنظر دليل الأنشطة الحرة مرفق رقم ١)

ملخص لمحتوى دليل الأنشطة الحرة

يتكوَّن هذا الدليل من ثلاث وحدات تدريبية أساسية ، يتفق بناؤها مع الإطار النظري الموضوع بالفصل الثاني ، تمثلت أهداف كل وحدة على النحو التالي :

الوحدة الأولى " وحدة الأنشطة التمهيدية " وهدفت إلى:

١- تعارف مجموعة الأطفال على بعضهم البعض وعلى المدرب.

---

[١] نذكر منهم على سبيل المثال وليس الحصر مشكورين جميعهم : أ.د ناهد رمزي (المركز القومي للبحوث الاجتماعية) ، أ.د. محسن العرقان (المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية)، د. أيمن عامر كلية الآداب جامعة القاهرة قسم علم النفس ، د. رشدي فتحي ، أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة المنيا ، د . مايسة جمعة (المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية) .

• بالأضافة إلى أن المحتوى الأولي ساعد في صياغة دليل الأنشطة الحرة المستخدم في الدراسة ، فأنه أضاف خبرة أكبر لدى الباحث في التعامل مع المرحلة العمرية التي تستهدفها الدراسة

٢- الكشف عن هوايات الأطفال.
٣- تدريب الأطفال علي التعبير عن أنفسهم أمام المجموعة.
٤- تعبير الأطفال عن طموحاتهم المستقبلية.
٥- استخدام الأطفال الرسم كأداة للتعبير عما يدور بخاطرهم.
٦- تعريف الأطفال بأهمية الإبداع في حياة الإنسان.
٧- تعريف الأطفال بمجالات الإبداع في حياة الإنسان.
٨- استنتاج الأطفال لبعض خصال الشخص المبدع.
٩- تعرُّف الأطفال على محتوى البرنامج.
١٠- وضع قواعد العمل التي تنظم الجلسات مع الأطفال.

وتضمنت هذه الوحدة أربعة جلسات بأربعة أنشطة رئيسية (الكرة الدوارة ، لما أكبر ، حكايتين حلوين ، قطار الإبداع)[١].

الوحدة الثانية: "وحدة تدريب الأطفال على قدرات الإبداع المختلفة"، وهدفت إلى:

١- تعبير الأطفال تعبيراً حراً بالرسم.
٢- إثارة التفكير لدى الأطفال للبحث عن خامات أخرى للتعبير المصور عن الأفكار التي تدور بخاطرهم.
٣- تعرُّف الأطفال على مفهوم الأصالة كأحد أهم قدرات الإبداع.
٤- تعريف الأطفال بمفهوم المرونة باعتباره أحد قدرات الإبداع.
٥- التدريب على سرد حدوته.
٦- دمج العناصر المختلفة في موضوع واحد.
٧- تمرُّن الأطفال على الملاحظة.
٨- تمرُّن الأطفال على استشفاف المشكلات.
٩-تعرُّف الأطفال على مفهوم التفاصيل باعتباره أحد مكونات قدرات الإبداع.

وتضمنت هذه الوحدة (٨) أنشطة (رسمنا حلو ، نرسم من غير قلم وألوان ، نشكل زي بعض ، كل شكل غير التاني ، لعبة التتابع المرن ، نعمل حدوته ، طريقي للمدرسة ، طريقي للمدرسة أجمل وأحلى)

الوحدة الثالثة : " وحدة الأنشطة التطبيقية " : وهدفت إلى التأكيد على تمرين الأطفال على قدرات الإبداع المختلفة . وتضمن الوحدة ١٣ نشاط

[١] أنظر البرنامج تفصيلاً في دليل الأنشطة ، مرفق رقم (١) .

تناولت الجلسات فيها موضوعات يحتك الأطفال بها يومياً (الجبال ، السماء ، نهر النيل ، النباتات والزرع) وذلك من خلال أنشطة :

١- اسأل عن

٢- تخيَّل وأرسُم

٣- أكتب حدوتة

وتختتم الأنشطة ، بنشاط " معرض لكل منتجاتنا " ، يشارك فيه الأطفال بإنتاجهم المستخرج طوال فترة البرنامج .

جـ- أدوات مساعدة (من تصميم الباحث) وهي :

١- استبانة استطلاع رأي التلاميذ حول الموضوعات والأنشطة المفضلة :

وقد أعدت للأهداف التالية :

١- استكشاف الأنشطة الحرة المفضلة لدى التلاميذ .

٢- استكشاف أهم الموضوعات التي تساعد في تصميم الأنشطة الحرة.

٣- استكشاف الأدوات والخامات التي يتعامل معها التلاميذ في بيئتهم ويمكن استخدامها في الأنشطة.وطبقت مع عدد ١٢٠ تلميذ وتلميذه ٣٠ من كل صف من الثالث الابتدائي إلى الأول الإعدادي (أنظر ملخص النتائج مرفق رقم ٤)

٢- استبانة استطلاع رأي المدرسين

وقد أُعدت للأهداف التالية :

١- اختيار المدرسين المعاونين للباحث .

٢- التعرُّف على الأنشطة المفضلة لدى التلاميذ .

٣- التعرُّف على مفهومي مهارات الإبداع ، والأنشطة الحرة لدى المدرسين .

٤- الاستفادة من آراء المدرسين التي تساعد في تصميم البرنامج .

وطبقت مع ٨ مدرسين من مدرسة الشرفا (أنظر مرفق رقم ٢).

٣- استبانة استطلاع رأي الأطفال في الأنشطة

وقد أعدت بهدف التعرف على آراء أفراد المجموعة التجريبية في البرنامج التدريبي الذي تعرضوا له .(أنظر مرفق ٦).

رابعاً: التصميم التجريبي والإجراءات المنهجية للدراسة

اتبعت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الضابطة بقياس " قبلي ــ بعدي " ونرمز له بالجدول التوضيحي التالي :

جدول رقم (٧)

التصميم التجريبى للدراسة

	قياس قبلي لقدرات الإبداع	التدريب	قياس بعدي لقدرات الإبداع
المجموعة التجريبية	(أ)	✓	(أ)
المجموعة الضابطة	(ب)	×	(ب)

حيث تم تناول متغير مستقل واحد (التدريب) ، بالمعالجة التجريبية في وقت محدد ، وظروف محددة ، ورصد صور التغير في المتغيرات التابعة (قدرات التفكير الإبداعي) الناتجة عن هذه المعالجة التجريبية ، مع تشابه ظروف تطبيق المقاييس على المجموعتين التجريبية والضابطة .

تحددت إجراءات الدراسة في الخطوات التالية :

١- تم قياس مهارات الإبداع للأطفال للعينتين التجريبية والضابطة قبل إدخال المتغير المستقل (التدريب على الأنشطة الحرة)

٢- تم إدخال متغير التدريب للمجموعة التجريبية فقط .

٣- تم قياس مهارات الإبداع للأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة .

٤- تم قياس الفروق الكمية في مهارات الإبداع المُقاسة قبل التجربة بما هي عليه بعد التجربة .

وقد قام الباحث بتطبيق دليل الأنشطة على النحو التالي :

١- اختيار وإعداد المساعدين من مدرسي المدرسة في تسهيل ومعاونة الباحث في التطبيق من خلال تدريبهم .

وتم أثناء التدريب ما يأتي :

تعريف المشاركين بمفهومي الإبداع والأنشطة الحرة ، عرض الإطار النظري لبناء البرنامج ، تدريب عملي على نماذج من أنشطة البرنامج ، وقد استغرق التدريب يومان .

وهدف التدريب إلى:

توفير فهم مشترك ومعرفة كافية لدى المدرسين ، تنعكس على أداء جيد في معاونتهم للباحث (يؤكد الباحث على أن دور المدرسين دور معاون للباحث وليس تطبيق البرنامج أو أدوات القياس ، حيث يتطلب ذلك تدريب أكثر عمقا ، كما أراد الباحث أن يطمأن بهذا الوضع من عدم تأثير متغير دخيل جديد وهو اختلاف المدرب في مجموعات التدريب للأطفال " المجموعة التجريبية " ، وكذلك لضمان توحيد طريقة طرح تعليمات اختبارات الإبداع سواء في التطبيق القبلي أو البعدي)

٢- إعداد ما يلزم من أدوات وخامات لتطبيق الأنشطة .

٣- إجراء تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط (ذكور / إناث) وتم على النحو التالي:

١- الأنشطة التمهيدية (من نشاط رقم "١" الكرة الدوارة إلى نشاط رقم " ٤ " " قطار الإبداع " ، والذي يهدف إلى تعرُّف الأطفال على ما سوف يتم معهم فيما بعد في البرنامج ، أنظر محتوى البرنامج مرفق رقم " ١ ") ، فَضَّلَ الباحث تنفيذ هذه المجموعة من الأنشطة مع العينة التجريبية (ذكور / إناث) معاً ــ دون الفصل بينهم ــ وذلك بهدف طمأنة الأطفال إلى أن ما سوف يتم في كل مجموعة هو نفسه الذي يتم في المجموعة الأخرى ، حيث أن انشغال الأطفال في المجموعة الواحدة (ذكور أو إناث) بما يتم في المجموعة الأخرى قد يؤثر على تفاعلهم مع المدرب أثناء استكمال باقي الأنشطة . (استغرقت الأنشطة التمهيدية ٤ لقاءات منفصلين ، متوسط زمن اللقاء الواحد ساعتان ، يتخللها ٢٠ دقيقة تقريباً فاصلة يتركها الباحث حرة للأطفال . (في غالب الأمر كان الأطفال يلعبون في هذه الفترة، ألعابهم التي يمارسونها في الفسحة أو بعد المدرسة، الكرة ، الحجلة ، وغيرها ..)، وتمت هذه اللقاءات في الأسبوع الأول من تطبيق البرنامج.

٢- استكمل الباحث تطبيق باقي أنشطة البرنامج بعد تقسيم العينة التجريبية إلى مجموعتين (ذكور / إناث) ، وفضَّل الباحث هذا التقسيم لأن الأنشطة التالية في البرنامج تتطلب تركيزاً أكثر من جانب الباحث والأطفال

عند تطبيقها ، ومن ثم العدد المناسب للعمل في المجموعة هـو ١٥ ــ ١٦ طفلاً أو طفلة على الأكثر ، فكان أمام الباحث خياران لتقسيم المجموعة التجريبية ، الأول: أن يتم تقسيم المجموعة إلى مجموعتين بشكل مختلط والثاني: أن يتم تقسيمهم إلى مجموعة إناث وأخرى ذكور ، ولم يكن في مقدور الباحث في إطار الدراسة الحالية تطبيق النموذجين والمقارنة بينهم ، حيث موضوع الدراسة غير متعلق بأثر طريقة تقسيم المجموعات والمقارنة بينهم على المتغير التابع وهو مهارات الإبداع . وحيث أن البحث يتعلق أكثر بالمقارنة بين الجنسين ، بالإضافة إلى استشفاف الباحث لطبيعة تطبيق الأنشطة بالمدرسة عموماً (في الغالب يتم الفصل بين الجنسين داخل المدرسة عند تنفيذ الأنشطة الحرة خاصة خاصة التي تشتمل على اللعب) ، فضَّل الباحث أن يتم التنفيذ في مجموعتين ، مجموعة ذكور وأخرى إناث . والتطبيق كان يتم في مواعيد مختلفة بحيث يتم عمل جلستين لكل مجموعة في الأسبوع . استغرق التنفيذ سبعة أسابيع بواقع ١٤ جلسة مع كل مجموعة ، بالإضافة إلى الأربع جلسات التمهيدية في الأسبوع الأول من تطبيق البرنامج ، بمتوسط ساعتين في كل لقاء يتخللها ٢٠ دقيقة في المتوسط وقت حر للأطفال ، وذلك بالإضافة إلى التكليفات التي قام بها التلاميذ والتلميذات خارج زمن الجلسات الفعلي.

٣- تم تطبيق استمارة استطلاع رأي التلاميذ / التلميذات في البرنامج على العينة التجريبية فقط .

خامساً: صعوبات التطبيق

تحددت الصعوبات التي واجهت الباحث أثناء التطبيق فيما يلي :

١- ضعف مهارات القراءة والكتابة لدى العينة التجريبية ، مما أضطر الباحث ومعاونيه إلى مساعدة التلاميذ في الكتابة أثناء تطبيق البرنامج والأدوات .

٢- تأثر ــ قد يكون ضعيفاً ــ للعينة الضابطة بالبرنامج نتيجة تطبيق البرنامج بالمدرسة ، وكذلك لتلاقي العينة التجريبية والضابطة أثناء اليوم الدراسي ، مما يساعد على نقل بعض الخبرات بينهم . ولأنه من الصعوبة بمكان عزل هذه الخبرة كمتغير دخيل اعتبرها الباحث خبرة تتشابه مع خبرة

الأُلفة بالاختبارات ، التي تُحيد آثارها المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي للاختبارات .

٣- الفترة التي تم فيها التطبيق البعدي للاختبارات ، وهي فترة قرب اختبار آخر العام للتلاميذ ، مما يؤثر على أدائهم .

٤- زيادة دافعية المجموعة الضابطة ــ غير المقصود ــ والناتجة من توقع تطبيق الأنشطة معهم بعد الانتهاء من تطبيقه مع زملائهم في العينة التجريبية ، مما يمكن أن يؤثر على أدائهم على الاختبارات في المرة الثانية ، ويقابل هذه الصعوبة ، هبوط دافعية المجموعة التجريبية ــ المتوقع حدوثه ــ لشعورهم بانتهاء العمل معهم ومن ثم أدائهم سوف يُعد تحصيل حاصل لاستمرار تنفيذ الأنشطة معهم من عدمه ، وهذه الأمور قد تحتاج إلى ما هو أكثر من المقارنة الإحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة ، بل أنها قد تحتاج إلى بحوث خاصة ، تساعد على فهم أعمق لسيكولوجية العينات التجريبية والضابطة في مثل هذه البحوث .

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

اشتملت خطة التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية على ما يلي:

١- قيمة كا^{٢} لحساب الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية على متغيرات تعليم الأب ، تعليم الأم ، مهنة الأب.

٢- المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت لحساب الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في متغيرات العمر ، الذكاء ، درجة امتحان الشهر.

٣- حساب اختبار ت بين المجموعات المستقلة في حالة المقارنة بين الأدائين القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة.

٤- اختبار مان ويتني وحساب قيمة U في حالة المقارنة بين مجموعتي الإناث التجريبية والذكور التجريبية.[١]

---

[١] يشكر الباحث د. خالد جلال لمساعدته في العمليات الإحصائية وإدخال البيانات.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

سوف نتناول في هذا الفصل مختلف النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، والتي تشير إلى مدى التحقق من فروض الدراسة ، والرد على تساؤلاتها الرئيسية ، وكذلك نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري وحدود تعميم نتائج الدراسة ، وأخيرا البحوث المقترحة في ضوء الدراسة الحالية وذلك على النحو الآتي:

أولا : نتائج الدراسة

وسوف نتناول فيها:

١- النتائج المتعلقة بالفرض الأول وهو :

تزداد قدرات التفكير الإبداعي لدى الأطفال بعد التدريب على ممارسة الأنشطة، زيادة جوهرية عما كانت عليه قبل التدريب.

٢- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني وهو :

تختلف الزيادة الناتجة عن التدريب تبعاً لاختلاف قدرات الإبداع (المرونة، الطلاقة ، التفاصيل ، الأصالة ، استشفاف المشكلات).

٣- النتائج المتعلقة بالفرض الثالث وهو :

يختلف أثر التدريب المُقدَّم باختلاف المضامين التي تقاس بها القدرات الإبداعية (شكلية ، لفظية).

٤- النتائج المتعلقة بالفرض الرابع وهو :

تختلف الزيادة الناتجة عن التدريب ، في قدرات الإبداع ، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث) .

٥- النتائج المتعلقة بالفرض الخامس وهو :

لدي أطفال العينة التجريبية أراء واتجاهات إيجابية نحو التدريب .

وقبل أن نتناول النتائج تفصيلاً ، نشير في البداية إلى نتائج اختبار الفروق بين المجموعات (عينة الدراسة) ، على الأداء القبلي لاختبارات الإبداع ، حيث يمكننا ذلك من قراءة جيدة للنتائج في ضوء خط الأساس

الذي بدأت منه كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية علـــى أداء كل اختبار ، وعلى الدرجة الكلية لمضمون الاختبارات (شكلي ، لفظي) ، وكذلك خط الأساس المتعلق بالفروق بين الجنسين والمتمثل في هذه الدراسة في الفروق بين مجموعة الذكور التجريبية ، ومجموعة الإنـــاث التجريبيـــة على الأداء القبلي.

١- الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعـــة التجريبيـــة ، علـــى اختبارات الإبداع، كما هو واضح بجدولي (٨) ، (٩) أن خط الأساس جـــاء متشابهاً على كل الاختبارات فيما عدا اختباري تكوين الصورة (تفاصـــيل) ، الاستعمالات غير الشائعة (طلاقة لفظي) ، حيث جاءت الفـــروق بـــين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية غير دالة ، فيما عدا الاختبـــارين المشار إليهما، جاءت الفروق متقدمة لصالح المجموعة الضابطة (تفاصـــيل عند مستوى دلالة ٠.٠٢، طلاقة لفظي عند مستوى دلالة ٠.٠٣).

جدول (٨)

المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بينهمـــا فـــي موقف القياس القبلي (الاختبارات ذات المضمون الشكلي)

البُعد	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
تفاصيل	ضابطة	٣.٧٧	٢.٦٤	٢.٣٤	٠.٠٢*
	تجريبية	٢.٢٣	٢.٥٨		
أصالة شكلي	ضابطة	٤.١	٢.٥٢	١.٩٠	٠.٠٦
	تجريبية	٣.٠٠	١.٩٨		
طلاقة شكلي	ضابطة	٦.٥٢	٢.٩٤	٠.٥٨	٠.٥٦
	تجريبية	٦.١٣	٢.٢٣		
مرونة شكلي	ضابطة	٥.٢٣	٢.٣١	١.٧٩	٠.٠٨
	تجريبية	٤.٢٦	١.٥٩		

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١ ***دال عنـــد مستوى ٠.٠٠١

جدول (٩)

المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس القبلي (الاختبارات ذات المضمون اللفظي)

البُعد	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
استشفاف مشكلات	ضابطة	٥.٥٨	٣.٢٢	١.٩	٠.٠٦
	تجريبية	٤.١٣	٢.٧٨		
أصالة لفظي	ضابطة	٢.٤٥	٢.٤١	١.٠٩	٠.٢٨
	تجريبية	١.٨١	٢.٧٢		
طلاقة لفظي	ضابطة	٥.٦٨	٣.٤٩	٢.٢٧	*٠.٠٣
	تجريبية	٣.٤٨	٢.٨٥		
مرونة لفظي	ضابطة	٣.٨١	٢.٢٧	١.٥٩	٠.١٢
	تجريبية	٢.٩	٢.٢		

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١ ***دال عند مستوى ٠.٠٠١

٢- الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لكل من الاختبارات الشكلية ، والاختبارات اللفظية ، ويشير جدول (١٠) إلى أن خط الأساس تشابه ــ إلى حد ما ــ بين المجموعتين عند جمع درجات الاختبارات الشكلية حيث كانت الفروق غير دالة ، واختلف خط الأساس إلى حد كبير بين المجموعتين على مجموع الدرجات للاختبارات اللفظية ، حيث كانت دالة لصالح تقدُّم المجموعة الضابطة عن المجموعة التجريبية ، عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

جدول (١٠)

المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس القبلي (الدرجة الكلية للاختبارات الشكلية واللفظية)

البُعد	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاختبارات الشكلية	ضابطة	١٨.٩٧	٧.٨٦	١.٩٢	٠.٠٦
	تجريبية	١٥.٧٧	٤.٩		
الدرجة الكلية للاختبارات اللفظية	ضابطة	١٧.٠٣	٧.٦٩	٢.٥٩	**٠.٠١
	تجريبية	١٢.٣٢	٦.٥٦		

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١ ***دال عند مستوى ٠.٠٠١

٣- الفروق بين الذكور والإناث (المجموعة التجريبية) في اختبارات الإبداع المختلفة (شكلية ولفظية) على الأداء القبلي ، وهي تتضح في جدول (١١) ، الفروق جميعها غير دالة ، مما يشير إلى أن خط الأساس جاء متشابه إلى حد كبير بين الذكور والإناث قبل تنفيذ البرنامج.

جدول (١١)

متوسطات الأداء للذكور والإناث (المجموعة التجريبية) وقيمة (u) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس القبلي

البُعد	المجموعة	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتبة	قيمة " u "	مستوى الدلالة
تفاصيل	إناث	٢.٨٨	١٧.٦٦	٢٨٢.٥	٩٣.٥	٠.٢٨
	ذكور	١.٥٣	١٤.٢٣	٢١٣.٥		
أصالة شكلي	إناث	٢.٨٧	١٥.٣١	٢٤٥.٠	١٠٩.٠	٠.٦٦
	ذكور	٣.١٣	١٦.٧٣	٢٥١.٠		

طلاقة شكلي	إناث	٥.٧٥	١٤.٦٦	٢٣٤.٥	٩٨.٥	٠.٣٩
	ذكور	٦.٥٣	١٧.٤٣	٢٦١.٥		
مرونة شكلي	إناث	٣.٩٤	١٤.٧٨	٢٣٦.٥	١٠٠.٥	٠.٤٣
	ذكور	٤.٦	١٧.٣	٢٥٩.٥		
استشـــــفاف مشكلات	إناث	٤.١٣	١٥.٣٨	٢٤٦.٠	١١٠.٠	٠.٦٩
	ذكور	٤.١٣	١٦.٦٧	٢٥٠.٠		
أصالة لفظي	إناث	٢.٤٤	١٨.٥٣	٢٩٦.٥	٧٩.٥	٠.٠٩
	ذكور	١.١٣	١٣.٣	١٩٩.٥		
طلاقة لفظي	إناث	٤.٣٨	١٧.٠٣	٢٧٢.٥	١٠٣.٥	٠.٥١
	ذكور	٣.٢٧	١٤.٩	٢٢٣.٥		
مرونة لفظي	إناث	٣.١٩	١٦.٦٩	٢٦٧.٠	١٠٩.٠	٠.٦٦
	ذكور	٢.٦	١٥.٢٧	٢٢٩.٠		

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١ ***دال عنـــد مستوى ٠.٠٠١

وبعد التوضيح السابق لخط الأساس الذي بدأت منـــه عينـــة الدراســـة (الضابطة والتجريبية) نتناول النتائج الرئيسة للدراسة في ضوء الفـــروض الموضوعة لها على النحو التالي :

١- النتائج المتعلقة بالفرض الأول وهو :

تزداد قدرات التفكير الإبداعي لدى الأطفال بعد التدريب على ممارســـة الأنشطة، زيادة جوهرية عما كانت عليه قبل التدريب.

ويتم تقييم هذا الفرض من خلال التحقق من فعالية البرنامج التدريبي ، والتي تتضح من المقارنة بين قوة تأثير التدريب في ظل تثبيت عامل الألفـــة بالاختبارات ، ويتحقق ذلك بمقارنة أداء المجموعة التجريبيـــة بالمجموعـــة الضابطة ، في الأداء البعدي ، أي الفرق بين أداء المجموعة التجريبية على الاختبارات بعد تطبيق البرنامج ، وأداء المجموعة الضابطة عنـــد القيـــاس للمرة الثانية ، ومقارنة تلك الفروق في ضوء خط الأســـاس البـــادئ لهـــذه

الدراسة والذي يتمثل في الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الأداء القبلي للاختبارات .

يشير جدول (١٢، ١٣) إلى ما يلي :

١- ازدادت معظم القدرات الإبداعية لدى المجموعة التجريبية زيادة جوهرية ودالة في الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، بعد التدريب عما كانت عليه قبل التدريب ، فكانت الفروق دالة لصالح المجموعة التجريبية ، في كل من اختبار الطلاقة شكلي ، مرونة شكلي ، استشفاف المشكلات عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) ، ودالة على اختبار الأصالة لفظي عند مستوى (٠.٠٠١) ، ودالة على اختبار التفاصيل عند مستوى (٠.٠٠٤) ، وهي مستويات عالية من الدلالة.

٢- هناك زيادة في القدرات الأخرى تتضح بالمقارنة بين أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبارات الآتية : اختبار أصالة شكلي ، طلاقة لفظي ، مرونة لفظي ، ولكنها زيادة ليست دالة في الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وهنا تأتي ضرورة العودة إلى خط الأساس لتوضيح الدور الذي قام به التدريب على أنشطة الدليل في تحسين هذه القدرات لدى المجموعة التجريبية ، ونوضح هذا الدور في النقاط التالية:

أ- بالنسبة لاختبار الأصالة شكلي فقد كان الأداء غير دال بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المرتين القبلي والبعدي ، لكن هناك تحسُّن في متوسط أداء المجموعة التجريبية في أداءها البعدي على هذا الاختبار مقارنة بمتوسط الأداء القبلي ، وكذلك بمقارنته بين كل من متوسط أداء المجموعة الضابطة في المرة الأولى والثانية فكانت المتوسطات على النحو التالي (قبلي : ضابطة ٤.١ ، تجريبية ٣.٠) ، (بعدي : ضابطة ٥.٤٥ ، تجريبية ٦.٣٥).

ب- بالنسبة لاختبار الطلاقة شكلي ، كان الأداء قبل التدريب دال عند مستوى (٠.٠٣) لصالح المجموعة الضابطة ، وأصبح بعد التطبيق البعدي غير دال ، مما يدل على تحسن أداء المجموعة التجريبية على هذا الاختبار بالمقارنة بخط الأساس ، هذا بالإضافة إلى أن متوسط أداء المجموعة التجريبية على الأداء البعدي جاء أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة

في التطبيق البعـــدي (متوســـط المجموعـــة التجريبيـــة ٦.٨١ ، متوســـط المجموعة الضابطة ٥.٥٨).

جـــ- وبالنسبة لاختبار المرونة اللفظي ، كانت الفروق غير دالة لـــدى المجموعتين التجريبية والضابطة فـــي الأداء القبلـــي والبعـــدي ، وجـــاءت متوسطات الأداء متشابهة مع اختبار الأصالة شكلي ، فكانـــت متوســـطات الأداء قبل التدريب (ضابطة ٣.٨١ ، تجريبية ٢.٩) ، وكانت بعد التدريب (ضابطة ٤.١٣ ، تجريبية ٥.١٦) ، ويلاحظ أيضاً أن أعلى متوسط كـــان لصالح أداء المجموعة التجريبية البعدي.

جدول (١٢)

المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بينهمـــا فـــي موقف القياس البعدي (الاختبارات ذات المضمون الشكلي)

البُعد	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمـــة " ت "	مستوى الدلالة
تفاصيل	ضابطة	٤.١٩	٢.٨٨	٣.٣٤	٠.٠٠٤***
	تجريبية	٦.٨٧	٣.٩٨		
أصالة شكلي	ضابطة	٥.٤٥	٢.٩٣	١.١٩	٠.٢٤
	تجريبية	٦.٣٥	٣.٠٦		
طلاقة شكلي	ضابطة	٥.٨٧	٢.٥٣	٤.٠٢	٠.٠٠٠١***
	تجريبية	٩.١	٣.٦٨		
مرونة شكلي	ضابطة	٥.١٩	٢.٠١	٤.٩	٠.٠٠٠١***
	تجريبية	٨.٤٨	٣.١٥		

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١ ***دال عنـــد مستوى ٠.٠٠١

جدول (١٣)

المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس البعدي(الاختبارات ذات المضمون اللفظي)

البُعد	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
استشفاف مشكلات	ضابطة	٦.١٩	٣.٨	٥.٣٦	٠.٠٠٠١***
	تجريبية	١١.٨٧	٤.٥٢		
أصالة لفظي	ضابطة	٢.٠٦	٢.٥٢	٣.٥١	٠.٠٠٠١***
	تجريبية	٥.٥٥	٤.٩٣		
طلاقة لفظي	ضابطة	٥.٥٨	٣.٢٢	١.٣٦	٠.١٨
	تجريبية	٦.٨١	٣.٨٦		
مرونة لفظي	ضابطة	٤.١٣	٢.١٤	١.٥١	٠.١٤
	تجريبية	٥.١٦	٣.١٤		

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١ ***دال عند مستوى ٠.٠٠١

٢- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني وهو :

تختلف الزيادة الناتجة عن التدريب تبعاً لاختلاف قدرات الإبداع (المرونة ، الطلاقة ، التفاصيل ، الأصالة ، استشفاف المشكلات).

ويتم تقييم هذا الفرض من خلال مقارنة مستويات الدلالة الناتجة عن أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على التطبيق البعدي للاختبارات ، وجاء تأثير التدريب كما في جدولي (١٢، ١٣) السابقين على النحو التالي :

١- كل من الطلاقة شكلي ، والمرونة شكلي ، واستشفاف المشكلات ، جاءت دالة عند مستوى (٠.٠٠٠١) وهي أعلى مستوى للدلالة في الدراسة الحالية مما يشير إلى أن تأثير البرنامج كان أقوي ما يكون في القدرات السابقة .

٢- تأتي بعد ذلك الأصالة اللفظية بمستوى دلالة (٠.٠٠١).
٣- جاء مستوى الدلالة لاختبار التفاصيل عند مستوى (٠.٠٠٤).
٤- أما كل من أصالة شكلي ، طلاقة لفظي ، مرونة لفظي ، جاءت الفروق غير دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ــ على الرغم من تحسُّن متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الأداء البعدي لهذه القدرات ــ مما يشير إلى أن التدريب لم يأتي بتأثير جوهري في نمو القدرات السابقة لدى المجموعة التجريبية ، وجاءت هذه النتيجة وفقاً لمبدأ التقييم الذي وضعناه لهذا الفرض ، وهو مقارنة مستويات دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أدائهم البعدي للاختبارات.

٣- النتائج المتعلقة بالفرض الثالث وهو :

يختلف أثر التدريب المُقدَّم باختلاف المضامين التي تُقاس بها القدرات الإبداعية (شكلية ، لفظية).

ويتم تقييم هذا الفرض من خلال مقارنة مستويات الدلالة الناتجة عن أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على التطبيق البعدي للاختبارات ، وذلك بعد حساب الدرجات الكلية لكل من الاختبارات الشكلية ، والاختبارات اللفظية ، ويشير جدول (١٤) إلى أن الفروق كانت دالة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لكل من الاختبارات الشكلية والدرجة الكلية للاختبارات اللفظية ــ يدعم ذلك الدور المؤثر للتدريب ــ إلا أن مستوي الدلالة اختلف ، فبالنسبة للدرجة الكلية للاختبارات الشكلية ، عند حساب الفروق بين المجموعتين على الأداء البعدي ، كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٠٠١) وهي درجة دلالة عالية مقارنة بمستوى دلالة الفروق الناتجة عن الدرجة الكلية للاختبارات الشكلية التي جاءت عند مستوى (٠.٠٢).

جدول(١٤)

المتوسط والانحراف المعياري لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبارات الإبداع المختلفة ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس البعدي (الدرجة الكلية للاختبارات الشكلية واللفظية)

البُعد	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاختبارات الشكلية	ضابطة	١٨.٩٤	٦.٥٧	٣.٧٨	٠.٠٠٠١** *
	تجريبية	٢٦.١٦	٨.٣٧		
الدرجة الكلية للاختبارات اللفظية	ضابطة	١٦.٩	٨.٧٤	٢.٣	٠.٠٢*
	تجريبية	٢٢.١٦	٩.٢٣		

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١ ***دال عند مستوى ٠.٠٠١

٤- النتائج المتعلقة بالفرض الرابع وهو :

تختلف الزيادة الناتجة عن التدريب ، في قدرات الإبداع ، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث). ويتم تقييم هذا الفرض في ضوء مقارنة الأداء البعدي بين الذكور والإناث (المجموعة التجريبية) على الاختبارات المختلفة ، وكذلك بالنظر إلى خط الأساس الذي يتحدد بقياس الفروق على أداء الذكور والإناث (المجموعة التجريبية) في موقف القياس القبلي، ومن جدول (١٥) يتضح أنه لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث (المجموعة التجريبية) على الأداء البعدي إلا في اختبار واحد وهو المرونة اللفظية ، مما يشير إلى أنه لم يكن هناك دور مؤثر للبرنامج ــ بالزيادة أو النقص ــ على الفروق بين الجنسين ، كما أن هذه النتيجة تعضد صلاحية تطبيق البرنامج دون التأثر بمتغير الجنس (ذكور إناث) .

جدول (١٥)

متوسطات الأداء للذكور والإناث (المجموعة التجريبية)

وقيمة (u) لدلالة الفروق بينهما في موقف القياس البعدي

البُعد	المجموعة	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتبة	قيمة "u"	مستوى الدلالة
تفاصيل	إناث	٨.٠٦	١٨.٤٤	٢٩٥.٠	٨١.٠	٠.١٢
	ذكور	٥.٦	١٣.٤	٢٠١.٠		
أصالة شكلي	إناث	٥.٦٣	١٤.٠٣	٢٢٤.٥	٨٨.٠	٠.٢١
	ذكور	٧.١٣	١٨.١	٢٧١.٥		
طلاقة شكلي	إناث	١٠.١٩	١٨.٣٤	٢٩٣.٥	٨٢.٥	٠.١٤
	ذكور	٧.٩٣	١٣.٥	٢٠٢.٥		
مرونة شكلي	إناث	٩.١٩	١٩.٣١	٢٩٣.٠	٨٣.٠	٠.١٤
	ذكور	٧.٧٣	١٣.٥٣	٢٠٢.٠		
استشفاف مشكلات	إناث	١١.١٩	١٤.٥٩	٢٣٣.٥	٩٧.٥	٠.٣٧
	ذكور	١٢.٦٠	١٧ز٥	٢٦٢.٥		
أصالة لفظي	إناث	٤.٨٨	١٣.٢٨	٢١٢.٥	٧٦.٥	٠.٠٨
	ذكور	٦.٢٧	١٨.٩	٢٨٣.٥		
طلاقة لفظي	إناث	٥.٦٩	١٣.٠٦	٢٠٩.٠	٧٣.٠	٠.٠٦
	ذكور	٨.٠	١٩.١٣	٢٨٧.٠		
مرونة لفظي	إناث	٤.١٣	١٢.٧٨	٢٠٤.٥	٦٨.٥	٠.٠٤*
	ذكور	٦.٢٧	١٩.٤٣	٢٩١.٥		

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١ ***دال عند مستوى ٠.٠٠١

٥- النتائج المتعلقة بالفرض الخامس وهو:

لدي أطفال العينة التجريبية أراء واتجاهات إيجابية نحو التدريب .

تتضح أهمية هذا الجزء من النتائج بما يمدنا من معلومات غير مباشرة، في الكشف عن دور البرنامج في رفع دافعية الأطفال للتفكير الإبداعي ،

ووعيهم بمفهوم الإبداع عموماً ، وصلاحية تطبيقه للفئة العمرية المستهدفة بالدراسة وهي المرحلة العمرية من ٩-١٢ سنة ، كما تُظهر هذه المعلومات شكل التفاعل بين المدرب والأطفال وكذلك العائد من التدريب على حياة الطفل اليومية ، ونقاط التحسين المقترحة من قبل الأطفال المتدربين.

وقد فضَّل الباحث أن يكون استبيان رأي الأطفال في الأنشطة ، من النوع الذي تُقدَّم فيه أسئلة ذات استجابات مفتوحة ، فجاء الاستبيان في تسعة أسئلة ، منهم ثمانية أسئلة مفتوحة الإجابات ، وسؤال واحد محدد الإجابة يحتوي على اختيار الأطفال أحد الإجابات (كثيراً جداً ، كثيراً ، بدرجة مقبولة ، بدرجة ضعيفة) وهو يبحث رأي الأطفال في مدى قبول أطفال آخرين للأنشطة في حالة تطبيقه مرة أخرى (أنظر استبيان رأي الأطفال في الأنشطة مرفق رقم (٦) ، وقد اختار الباحث هذه الطريقة للأسباب التالية :

١- الأسئلة ذات الاستجابات المفتوحة تساعد أكثر على كسر حاجز الورقة والقلم ، الذي غالباً ما يؤثر على استجابات الأطفال ، ويجعلهم في حالة دائمة من السعي لإرضاء الباحث ، فالاستبيان المعتمد على الأسئلة المفتوحة هو أقرب إلي المقابلة التي تتم في جو ودي بين الباحث والأطفال

٢- الأسئلة ذات الاستجابة مفتوحة النهايات ، سريعاً ما يكتشف الأطفال من خلال طرحها ، أنه ليست هناك إجابة صحيحة وإجابة أخرى خاطئة ، إنما عليه أن يعبر عن رأيه بحرية .

٣- يحتاج الباحث إلى فهم أعمق للأهداف غير المقصودة للأنشطة، ومدى نجاح أدائه كمدرب في التفاعل الجيد مع الأطفال ، ومن الصعب اكتشاف ذلك من خلال الأسئلة المغلقة .

٤- يحتاج الباحث إلى مقترحات تحسين دليل الأنشطة من جانب الأطفال (لوضعها في التوصيات المتعلقة بتعميم تطبيق الدليل) ، الأمر الذي يكون معه استخدام الأسئلة ذات الاستجابات المفتوحة دور أكبر من غيرها من الأنماط لجمع هذه المقترحات .

وسوف نورد رأي الأطفال في الجدول التالي جدول(١٦) ، وفضَّل الباحث عرض رأي أطفال المجموعة التجريبية بتقسيمها ذكور وإناث ، وذلك للتأكد من حيادية تطبيق أنشطة البرنامج على المجموعتين ، حيث أنه

ــ كما سبق ذكره في الفصل الرابع ــ تم العمل مع كل مجموعة على حده بعد تطبيق الأنشطة التمهيدية الأربعة للبرنامج ، كما قد ينتج عن تحليل آراء الأطفال ، بهذه الطريقة (ذكور ــ إناث) ، فهم أعمق لتفاعل المدرب وسياق تطبيق البرنامج عموما مع كل من الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية ، وطبق الاستبيان مع عدد (١٥ طفل هي كل العينة التجريبية ذكور ، ١٢ طفلة من ١٦ طفلة من العينة التجريبية إناث) .

جدول (١٦)

رأي الأطفال في الأنشطة

السؤال	استجابات أطفال المجموعة التجريبية ذكور	استجابات أطفال المجموعة التجريبية إناث
١-أهم ٣ أشياء تعلمها الطفل من البرنامج	١.الرسم (٩ استجابات) ٢.نكتب قصة(٨ استجابات) ٣.عمل بالصلصال، اللعب مع زمايلنا، احكي قصة (٤ استجابات) ٤.التعاون مع زملائي، النظام(٣ استجابات) ٥.اسكت لما حد يتكلم، نسمع بعض(استجابتان) ٦.القراءة، أفكر كويس، أحاول أعمل حاجة ماقدرش أعملها، ارسم من غير ألوان (استجابة واحدة)	١.الرسم(١١ استجابة) ٢. كتابة القصص (٩استجابات) ٣.التشكيل بالصلصال (٦استجابات) ٤.القص واللصق (استجابتان) ٥.نفكر أحسن (استجابتان) ٦.التلوين (استجابة واحدة) ٧.قصة المصباح (استجابة واحدة) ٨.النظام (استجابة واحدة)
٢- مفهوم التفكير الإبداعي لدى الأطفال	١. التفكير في حل المشكلة (٥ جمل) ٢. عدد الجمل التي حملت معنى تفكير جيد غير	١.عدد الجمل التي حملت معنى عمل شيء جديد غير الآخرين (٥ جمل)

	الآخرين (٤جمل) ٣. نفكر بطريقة أحسن (٤جمل) ٤. المحاولة والتجريب . ٥. التفكير الجميل .	٢.التفكير في عمل جيد ومفيد (٣ جمل) ٣.نحاول نحل مشكلة (٣ جمل) ٤.أحاول وأجرب لأصل لما أريد. ٥.التفكير الصحيح في السؤال، والتفكير في السؤال قبل الإجابة. ٦.زي الاختراع وكمان زى الغراب اللي حاول يغني .
٣- أكثر ٣ أشياء عملها الطفل وهو مبسوط في البرنامج	١.اللعب مع زمايلي ، والرسم (٨ استجابات) ٢.أشكال بالصلصال (٧استجابات) ٣.نكتب قصص ونرسمها (٦ استجابات) ٤.نحكي قصص (٤ استجابات) ٥.الأدوات اللي خدناها، التفكير أحسن ، المحاولة ، المساعدة لغيري ، أتعرفنا على بعض (استجابة واحدة)	١. الرسم بالألوان(١١ استجابة) ٢.تشكيل صلصال (٩استجابات) ٣.كتابة القصص (٤ استجابات) ٤.نحكي القصص لباقي التلاميذ (استجابتان) ٥.شفنا مناظر جميلة ، والقصص اللي سمعناها ، الأدوات اللي استخدمناها ، أتعرفت على زملائي كويس (استجابة واحدة)
٤.أكثر ٣ أشياء لم يفهمها الأطفال من البرنامج	١.كيفية عمل الصلصال والتشكيل به (٤ استجابات) ٢. قصة من القصص التي قرأناها (٣ استجابات)	١.كيف اعمل صلصال ؟ لماذا قصة المصباح والغراب الفنان بالذات . وأنا بارسم ماكنتش فاهمة

	٣.السفينة في موضوع التلوث (استجابتان) ٤.لم أفهم كيف وصلنا للمحطة الأخيرة (استجابتان) ٥.عندما ابدأ رسم موضوع لا أفهمه لكن زملائي يقولوا لي ويشرحوا لي (استجابة واحدة) ٦. بنعمل الحاجات دي ليه (استجابة واحدة) ٧. فهمت كل حاجة (استجابتان)	باعمل أيه . عندما قلتم لنا ندون ما نراه في الشارع ، لماذا ؟ صور البيئة والتلوث . قطار الإبداع في البداية لم نفهمه. لماذا يتجمع الذباب فوق القمامة. لعبة الصور (كل ما سبق استجابة واحدة) عدد غير المستجيبين (٣)
٥- ٣ أشياء أو مواقف في حياتك شعرت أن البرنامج أفادك فيها	١.أن أرسم رسم جميل وأشياء مختلفة (٦ استجابات) ٢.أفكر صح (٤استجابات) ٣.التعاون مع زمايلي (٣استجابات) ٤.احترم الآخرين (استجابتان)كيف احكي قصة (استجابتان) ٥. كيف أكتب قصة(استجابتان) ٦.استخدام الأشياء غير النافعة في شيء نافع ومفيد(استجابتان) ٧.أن احل المشكلة(استجابتان) ٨. ألاحظ ، أنظم وقتي ،	١. ارسم حاجات بحبها (الرسم ٦ استجابات) ٢.حكاية القصص (٥استجابات) ٣.اللعب مع زمايلي (٣استجابات) ٤.العب في تعاون مع زمايلي (استجابتان) ٥.النظام (استجابتان) ٦.الكتابة الصحيحة ، أن نلاحظ وبعدين نفكر ، عرفت أقرأ ، احترم الكبير وأعطف على الصغير ، كيف افكر ولا أقف عند مشكلة ، ، نقول رأينا ، استخدم بعض الأشياء القديمة في المنزل

	أتصاحب على ناس تاني ، احاول أعمل اللي ما اقدرش أعمله ، في المنزل عملت صلصال ووضعته على الحيطة، اعطف على الصغير (استجابة واحدة)	وأعمل بها حاجات حلوه ، أكلِّم زمايلي بطريقة كويسة (استجابة واحدة)
٦-أشعر أن المدرب كان يساعدني على :	١.الكتابة للقصص (الكلمات التي لا نعرفها (١٠ استجابات) ازاي نفكر أحسن (٤ استجابات) ٢.التفكير فيما حولنا وحل المشاكل (٣ استجابات) ٣.حكي وقراءة القصص (٣ استجابات) ٤.شرح الأشياء وتبسيطها (٣ استجابات) ٥.اللعب معانا (٣ استجابات) ٦.الرسم والتلوين(٣ استجابات) ٧.تصحيح الأخطاء ، كيفية عمل الصلصال(استجابة والحدة)	١. الكتابة (٧ استجابات) ٢.كيفية الرسم (٥ استجابات) ٣. شرح الأشياء التي لم نعرفها أو نفهمها وتبسيطها (٤ استجابات) ٤.ازاي أكتب قصة جميلة (استجابتان) ٥.نلعب مع بعض (استجابتان) ٦.تقديم الأدوات للرسم والكتابة (استجابتان) ٧.كيفية عمل الصلصال التي لم نكن نعرفها (استجابتان) ٨.علمنا المحاولة في كل عمل (استجابة واحدة)
٧-أذكر ٣ إضافات أخرى للبرنامج ممكن نعملها لو كررنا البرنامج	١.نعمل رحلة (٩ استجابات) ٢.نلعب ألعاب أخرى ووقت أطول للعب (٦ استجابات)	١. نعمل رحلة (٧ استجابات) ٢.مسابقات أكثر(٤ استجابات) ٣.عمل صلصال أكثر

	٣.نفكر في عمل أشكال صلصال أكثر (٤ استجابات) ٤.نكتب ونحكي قصص أكثر(٤ استجابات) ٥.نطول مدة البرنامج (استجابتان) ٦.نسأل أكثر ، نزود عدد التلاميذ ، ننظم الفصل اللي نقعد فيه ، نكرر الرسم بدون قلم ، نعمل زي ما عملنا تاني (استجابة واحدة)	(٤ استجابات) ٤.نزود القصص ، ونأخذ قصص نقرأها (٣ استجابات) ٥.نعمل المدرسة والحاجات اللي حولنا بالصلصال ، نلعب ألعاب جديدة ، نرسم ما نراه في حياتنا في لوحات ، نعمل حفلة ، نلعب فترة طويلة ، نكمل تاني ، نتصور بالكاميرا (استجابة واحدة)
٨. لو ها تحكي اللي حصل في البرنامج لأطفال تانيين ها تقولهم إيه ؟	رسمنا ، ولعبنا ، وحكينا قصص ، شكلنا بالصلصال وعملنا حاجات حلوة (١٥ استجابة ذكور ، ١١ استجابة إناث)	
٩.مدى حب التلاميذ الآخرين للبرنامج لو طبق معهم	كثيراً جداً (١٥ استجابة)	كثيراً جداً (١١استجابات) مقبول (استجابة واحدة)

ويمكننا أن نستخلص من الجدول السابق النتائج التالية :

١- يتضح أن هناك تشابهاً كبيراً في استجابات كل من الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على الأسئلة المتعلقة بمضمون البرنامج ، أسئلة رقم(١) ،(٣)،(٤) ،(٨)، ودور المدرب سؤال رقم(٦) ، مما يشير إلى نجاح المدرب في تطبيق الأنشطة في المرتين في سياق متقارب إلى حد كبير.

٢- استجابات الأطفال على السؤال رقم (٢) ــ الخاص بمفهوم التفكير الإبداعي ــ أشارت وصول الأطفال إلى قدر مناسب من الوعي، حيث

أخذت تعبيراتهم الخاصة بأن التفكير الإبداعي هو الإتيان بجديد غير الآخرين ، التفكير الإبداعي باعتباره حل للمشكلات أعلى التكرارات ، وهي تعريفات تمثل جوهر التفكير الإبداعي.

٣- السؤالان رقم (٣)،(٥) يمكن أن نستنتج منهما أن للبرنامج دور دافعي ملحوظ في دافعية الأطفال تجاه تطبيق أنشطة البرنامج ، وكذلك تجاه تطبيق ممارسات يومية داعمة للتفكير الإبداعي ، فسؤال (٣) ، يبحث في استمتاع الأطفال بأنشطة البرنامج والتي كان أكثر تكرار يتمثل في أنشطة الرسم واللعب والتشكيل وكتابة القصص ، وهى كلها أنشطة أصيلة في البرنامج مما يدل على مناسبة تلك الأنشطة لحاجات الطفل في هذه المرحلة العمرية ، من جهة أخري امتد تأثير البرنامج ــ خارج إطار التجربة ــ إلى حياة الطفل اليومية ليمثل دافع آخر في استمرار الأطفال في ممارسة تلك الأنشطة خارج إطار التجربة ، وهذا ما يتضح في استجاباتهم الخاصة حول السؤال رقم (٥) ، ووفقاً لمبدأ أن الإبداع لدى الأطفال يظهر في النشاط فإن تبنِّي الأطفال للأنشطة الداعمة لتنمية التفكير الإبداعي وممارستهم لها يُعد دافعاً داخلياً مناسباً للرغبة في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لديهم.

٤- والسؤالان رقما (٤)،(٧) نستنتج منهما متطلبات تحسين البرنامج من واقع رأي الأطفال ، وهذه المتطلبات من المهم النظر إليها بعين الاعتبار عند تكرار البرنامج مع أطفال يعيشون في بيئة متشابهة ببيئة أطفال المجموعة التجريبية بالدراسة نذكر أهمها فيما يلي:

أ- مساحة أكبر لوعى الأطفال بخطوات البرنامج ، وتفسيرات مناسبة لاختيار الوسائل المساندة (مثل القصص) وإتاحة فرصة أكبر للنقاش في سبب اختيار تلك الوسائل المساندة ، جاءت هذه الاستفسارات من الأطفال عند سؤالهم عن الأشياء غير المفهومة في البرنامج سؤال(٤) ، على الرغم من حرص الباحث على تضمين البرنامج نشاط لتعريف الأطفال بخطواته (أنظر دليل الأنشطة ملحق ٢) ، إلا أنه كان غير كاف وهذا يؤكد حاجة الأطفال الدائمة للوعي بما يخططه الكبار لهم من أنشطة وبرامج ومناهج ، وهذا الاعتبار غالباً ما يغيب عن واضعي الأنشطة والمناهج للأطفال.

ب- مساحة أكبر من الزمن لممارسة الأنشطة المتعلقة بالمهارات اليدوية واللعب والمسابقات ، وزيادة القصص ، عند تنفيذ الأنشطة مرة أخرى.

جـــ- تضمين الدليل لأنشطة الرحلات ومحاولة الاستفادة منها في إطار تنمية مهارات الإبداع لدى الأطفال.

٥- والسؤال (٩) الذي يبحث في رأي المجموعة التجريبية في إمكانية نجاح تطبيق البرنامج مع أطفال آخرين جاءت التكرارات جميعها ــ فيما عدا واحدة ــ مؤيدة لأعلى درجة من درجات التأييد (٢٦ من إجمالي٢٧ ممن طبق معهم الاستبيان ، ذكروا استجابة كثيراً جداً ، وذكرت استجابة واحدة للدرجة مقبول). مما يشير ــ من وجهة نظر المجموعة التجريبية ــ إلى إمكانية نجاح تطبيق البرنامج مع أطفال آخرين في نفس الفئة العمرية ، بدرجة كبيرة.

والخلاصة من كل ما تقدَّم ذكره من نتائج الدراسة ممثلة في التحقق من فروض الدراسة ورأي الأطفال في البرنامج ما يأتي :

١- أدى التدريب إلى تحسُّن ملموس في معظم قدرات الإبداع لدى الأفراد ، حيث ازدادت معظم القدرات الإبداعية لدى المجموعة التجريبية زيادة جوهرية بعد مقارنتها بأداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي عما كانت عليه قبل التدريب ، فكانت الفروق دالة لصالح المجموعة التجريبية ، في كل من اختبار الطلاقة شكلي ، مرونة شكلي ، استشفاف المشكلات عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) ، ودالة على اختبار الأصالة لفظي عند مستوى (٠.٠٠١) ، ودالة على اختبار التفاصيل عند مستوى (٠.٠٠٤) ، وهي مستويات عالية من الدلالة.

٢- اختلف أثر التدريب المُقدَّم باختلاف المضامين التي تقاس بها القدرات الإبداعية ــ وإن كان هناك تحسن في كليهما ــ حيث تحسن الأداء على الاختبارات ذات المضمون الشكلي بدرجة أكبر من التحسن في الأداء على الاختبارات ذات المضمون اللفظي.

٣- لم تختلف الزيادة الناتجة عن التدريب ، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث) إلا في قدرة واحدة وهي المرونة اللفظية وكانت الزيادة لصالح الذكور.

٤- ظهور ما يدل على تعرُّف الأطفال على مفهوم الإبداع ، وتقوية دوافعهم نحو ممارسة أنشطة تدعم تنمية مهارات الإبداع ، ووضع اقتراحات لتحسين دليل الأنشطة عموماً ، وذلك من خلال أرائهم في الأنشطة المقدمة

ثانيا : نتائج الدراسة في ضوء كل من الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة

نخلص من النتائج السابقة إلى ما يلي :

١-جاءت نتائج الدراسة متفقة مع كل من دراسة ثناء الضبع ١٩٩٢، دراسة نهى مصطفى يوسف الحموي ١٩٩٧، دراسة ثناء الضبع وناصر غبيش ١٩٩٨، دراسة كارولين بوب وكى ١٩٩٥، دراسة إبراهيم الفار ١٩٩٦، دراسة نبوية عبد العزيز على شاهين ٢٠٠٠، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج تلك الدراسات في أنه يمكن أن يؤدى التدريب على أنشطة وبرامج خارج المنهج الدراسي إلى تحسن في مهارات الإبداع لدى الأطفال.

٢-من جهة أخرى جاءت نتائج الدراسة الحالية متماشية مع ما ورد في الإطار النظري من معرفة وأراء حول دور التدريب في تنمية إبداع الأطفال عموماً ومدى أهمية أن يكون محتوى الأنشطة معتمداً على تفاعل الطفل مع بيئته والمعطيات المختلفة من حوله. خاصة ما ذهب إليه سبيرمان ١٩٣١ في تفسيره للإنتاج الإبتكارى على أساس المبادئ الثلاثة: مبدأ إدراك الخبرة، مبدأ إدراك العلاقات الموجودة بين جوانب الخبرة، مبدأ استنباط المتعلقات. وكما جاء في إشارة آرثر كروبلى ١٩٩١ إلى أنه من المهم أن يتم تشجيع الأطفال لمواجهة المواقف اليومية بطريقة إبداعية بدلاً من تعرضهم لبرامج مجردة، وأيضاً ما جاء في أراء روللومای ١٩٩٢ في أن العالم بوصفه قطباً يمثل جزءاً لا ينفصل عن إبداع الفرد وما يجرى هو فعل دائم وعملية يتفاعل فيها الشخص مع عالمه. وأخيراً ما جاء في قول مصطفى سويف (٢٠٠٠) "إننا بحاجة إلى توسيع رقعة المضمون الذي يتضمنه مفهوم الإبداع ليشمل سلوك صياغة الحلول التي تجمع بين الكفاءة والجدة لمشكلات الحياة جميعاً".

ثالثا : ما يمكن أن تقدمه الدراسة

قدمت الدراسة مجموعة من الأنشطة الحرة لتدريب الأطفال على مهارات الإبداع تتميَّز في رأي الباحث بالآتي :

١- جاء بنتائج جيدة ــ إلى حد كبير ــ تشير إلى تحقق أهدافه.

٢- ذو تكلفة قليلة بمقارنته ببرامج وأنشطة أخرى تستدعي توفير أجهزة وأدوات مرتفعة الثمن ، بالإضافة إلى أن أدواته متوفرة في البيئة المحلية.

٣- من الممكن الاستفادة منه في أطر مختلفة لتجمع الأطفال ، المدرسة ، النوادي الصيفية ، مراكز التعليم غير الرسمية ، مراكز رعاية الطفولة المختلفة ، وغيرها.

٤- به درجة من المرونة تتمثل في إمكانية تغيير الأدوات أو اختيار موضوعات ــ مع الاحتفاظ بجوهر الأنشطة المتمثل في خطوات كل نشاط ــ فمثلاً نشاط طريقي للمدرسة ممكن أن يصبح طريقي إلى النادي أو طريقي إلى العمل في حالة تطبيقه بمركز لرعاية الأطفال العاملين ، وكذلك من الممكن أن يُبدَّل موضوع نهر النيل بأي موضوع آخر قريب من بيئة الأطفال المستهدفين مثلاً ممكن أن يصبح موضوع البحر الأبيض المتوسط أو أطفال الخليج العربي لأطفال يقطنون في منطقة ساحلية . وتساعد هذه المرونة على انتشار تطبيق الأنشطة في بيئات مختلفة.

٥- سهولة انتشاره لتوافر دليل مدرب يحتوى على خطوات تنفيذ كل نشاط ، ويحتاج الأمر إلى تدريب من يطبقه على بعض المبادئ المتعلقة بتنمية الإبداع ، وقد شرع الباحث في تدريب ٤٠ مشرفاً من مشرفي النوادي الصيفية بمدارس ابتدائية ــ تقع جميعها بمناطق نائية في محافظات صعيد مصر ــ تمهيداً لتطبيق الأنشطة على جماعات أطفال في نفس الفئة العمرية لعينة الدراسة وذلك بالنوادي الصيفية.

٦- تصلح الأنشطة للتطبيق الجماعي ، وهذا هو الأمر الغالب إتباعه في أي تجمع تربوي للأطفال ، كما يمكن أن يستفاد من تطبيقه على المستوى الفردي من قبل أولياء أمور لديهم الوعي الكافي بتنمية الإبداع وكيفية تطبيق الأنشطة.

٧- يعتمد محتوى الأنشطة على تفاعل الأطفال مع بيئتهم المحيطة بعيداً عن التمرينات المجردة ، وتُعد هذه نقطة قوة في هذا البرنامج لأنها

تتفق مع الاتجاهات الحالية لتنمية الإبداع كما سبق عرضه في مقدمة الدراسة.

٨- لم يأت أثر الأنشطة بفروق جوهريه بين الذكور والإناث ، مما يمكن تطبيقه مع الفئتين.

٩-حققت الأنشطة بعض الأهداف السلوكية غير المقصودة (أنظر رأي الأطفال في الأنشطة ، جدول ١٦)

رابعا : حدود تعميم النتائج

بالرغم من المميزات السابقة إلا أن حدود تعميم أثر الأنشطة يظل قاصراً للاعتبارات التالية :

١- الأنشطة طُبقت على أطفال في فئة عمرية محدده وهي مرحلة الطفولة المتأخرة من ٩-١٢ سنة ، ويحتاج الأمر إلى التحقق من أثر تطبيقه ، على فئات عمرية أخرى قبل الشروع في استخدامه.

٢- يتحدد أيضاً تطبيق البرنامج مع أطفال أسوياء ــ غير معاقين عقلياً أو بطيئ التعلم ــ في قدراتهم العقلية ، تبدأ من مستوى ذكاء متوسط فما فوق.

٣- يجب أن يتوافر حد معقول من تَمكُّن الأطفال من مهارات القراءة والكتابة ، مما يصعب من تطبيقه مع الأطفال الأميين المحرومين من التعليم خارج إطار تعليم مجتمعي يضمن لهم أولاً مهارات القراءة والكتابة ، فحجم تدخُّل الكبار الذي روعي في الدراسة الحالية من قبل الباحث غير مضمون مراعاته في حالة عدم استطاعة الأطفال القراءة والكتابة (راعى الباحث أثناء التطبيق ــ بقدر الإمكان ــ عدم تقديم أفكار للأطفال كنماذج تعمل على توقُّف الأطفال عن التفكير الأصيل).

٤- تحديد زمن الجلسات يرجع إلى تفاعل الأطفال ومن ثم وعى المدرب بدعم هذا التفاعل وتحديد نقطة التوقف والانطلاق إلى مرحلة أخرى عند تنفيذ خطوات الأنشطة ، وهذا أمر يختلف من شخص لآخر ، وعليه فإن المُدرب يُعد من أهم العوامل المحددة لصلاحية تعميم هذه الأنشطة.

٥-في إطار تطبيق الدراسة الحالية لم يستطع الباحث تثبيت الفروق في مهنة الأب وتعليم الأب بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وبالرغم من أن هذه الفروق كانت لصالح العينة الضابطة ، مما قد يرجح نتيجة التحسن في أداء المجموعة التجريبية إلى التدريب ، إلا أن الباحث يرى أنه من

المهم إعادة تطبيق الأنشطة في ظروف تجريبية أكثر دقة ، تستخدم أكثر من مؤشر معرفة مهنة الأب وتعليمه ، لضبط المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي باعتبارهم متغيرات دخيلة قد تؤثر في نتائج مثل هذه البحوث .

خامسا: البحوث المقترحة

في إطار الدراسة الحالية وطبقاً لنتائجها يقسم الباحث موضوعات البحوث المقترحة إلى قسمين :

أولاً : بحوث تتعلق بتنمية الإبداع عموماً لدى الأطفال ويقترح الباحث الموضوعات التالية :

١- بحوث حول تنمية الإبداع لدى الفئات الخاصة من الأطفال.

٢- بحوث حول تنمية الإبداع لدى مراحل أعلى من العمر من ١٢-١٨ سنة ، المراهقة وبداية مرحلة الرشد.

٣- بحوث حول إمكانية تنمية الإبداع لدى الأطفال الأميين دون الاعتماد على تمكُّنهم من مهارة القراءة والكتابة.

٤- بحوث تسعى إلى التعرُّف على أثر شخصية المعلم والبيئة التعليمية المحيطة بالطفل في تنمية الإبداع دون التدخل ببرامج معدة لهذا الغرض.

٥- بحوث تسعى لإيجاد برامج أسرية تنفذ في البيئة المنزلية للطفل.

٦-بحوث يشترك الأطفال في تصميم برنامجها وتطبيقه على فئات أقل منهم عمراً.

ثانياً : بحوث تتعلق بنتائج الدراسة الحالية ، ويقترح الباحث الموضوعات التالية :

١- أثر تطبيق دليل الأنشطة الحرة المعدة في الدراسة الحالية على مراحل عمرية أخرى.

٢- بحث مقارن في أثر تطبيق دليل الأنشطة على مجموعات مختلطة (ذكور ــ إناث) ومجموعات غير مختلطة.

٣- بحث مقارن حول أثر تطبيق دليل الأنشطة من قبل معلمين مدربين عليه ، وآخرين غير مدربين.

٤- مقارنة أثر تطبيق دليل الأنشطة في بيئة تجريبية خارج المواقع التي يتواجد بها الأطفال يومياً ، وفي مواقعهم الطبيعية التي يتواجدون بها.

دليل الأنشطة الحرة لتنمية مهارات الإبداع
لدى الأطفال من سن ٩ إلى ١٢ سنة
مرفق (١)

إعداد : صبري سيحه

أنشطة تمهيدية :

١. الكرة الدوَّارة
٢. لما أكبر
٣. حكايتين حلوين
٤. قطار الإبداع

أنشطة تدريب الأطفال على قدرات الإبداع المختلفة :

٥. رسمنا حلو .
٦. نرسم من غير أقلام وألوان .
٧. نشكل زى بعض .
٨. كل شكل غير التاني .
٩. لعبة التتابع المرن .
١٠.نعمل حدوته .
١١.طريقي للمدرسة .
١٢.طريقي للمدرسة أجمل وأحلى .

أنشطة تطبيقية تسهم في توظيف قدرات الإبداع لدى الأطفال من خلال طرح موضوعات مثيرة لخيال الأطفال :

موضوع الجبال :

١٣.إسأل كثيراً عن الجبال .
١٤. تخيل وارسم .
١٥.أكتب حدوتة .

موضوع السماء :

١٦.إسأل كثيراً عن السماء .
١٧.تخيل وارسم .
١٨.أكتب حدوتة .

موضوع نهر النيل :

١٩.إسأل كثيراً عن نهر النيل .

٢٠.تخيل وارسم .

٢١.أكتب حدوتة .

موضوع النباتات والزرع :

٢٢.إسأل كثيراً عن النباتات والزرع .

٢٣.تخيل وارسم .

٢٤.أكتب حدوتة .

نشاط ختامي

٢٥.معرض لكل منتجاتنا .

صمم رسومات الدليل مشكورا أ. ديفيد نبيل

١- الكرة الدوارة

الهدف من النشاط:

١. تعارف مجموعة الأطفال على بعضهم وعلى المُدرِّب.
٢. الكشف عن هوايات الأطفال .
٣. أن يُعبِّر الأطفال عن أنفسهم أمام المجموعة .

المواد المستخدمة :

١- كرة صغيرة.
٢- كاسيت.
٣- شريط أغاني أطفال . (في حالة عدم توافر كاسيت يمكن التفكير في بديل لإصدار صوت)

خطوات إجراء النشاط :

١- يجلس الأطفال مع المدرب فى شكل دائري .
٢- يمسك المدرب بالكرة ويشرح للأطفال ما يلي :

سوف نمرر الكرة بيننا أثناء سماعنا لأغنية حلوة من الكاسيت، وعند توقُّف الأغنية سوف تكون الكرة بيد أحدكم ، عليه أنه يذكر اسمه للمجموعة ويذكر ما يمكنه أن يفعله من هوايات مثل : غناء ــ تقليد فنانين ــ رسم ــ حكاية حدوتة ... الخ ، ثم نقوم بتكرار ما سبق .

٣- يبدأ المدرب اللعبة.
٤- يطلب من الأطفال أن يعرضوا أشياء مما ذكروه مثلاً لو أن طفلاً ذكر أنه يمكنه الغناء يطلب منه المنشط أن يغنى أغنية للمجموعة.

(يعطى المدرب الجميع الفرصة لذكر أسمائهم وما يحبون عمله بما فيهم هو)

٥- يدون المدرب أثناء عرض الأطفال القدرات المختلفة التى ذكرها الأطفال.
٦- يعرضها على مجموعة الأطفال ويطلب منهم إذا أراد أحد أن يضيف أشياء أخرى على ما ذكر.
٧- يحي المدرب الأطفال على مشاركتهم ، ويجمع رد فعل الأطفال عما حدث في اللقاء .

٢- لما أكبر

الهدف من النشاط :

١. أن يُعبّر الأطفال عن طموحاتهم وأحلامهم في المستقبل .
٢. أن يستخدم الأَطفال الرسم كأداة للتعبير عما يدور بخاطرهم .

الأدوات والمواد المستخدمة:

١- لوحات ورقية صغيرة .
٢- ورق للرسم الجماعي كبير.
٣- ألوان / أقلام.

خطوات إجراء النشاط :

١- يوزع المدرب اللوحات الورقية (كروت) على الأطفال.
٢- يبدأ المدرب بالحوار مع الأطفال حول أحلامهم وأمنياتهم وما يحب كل منهم أن يكون فى المستقبل.
٣- يطلب المدرب من الأطفال كتابة أمنياتهم على الكروت.
٤- يجمع المدرب الأطفال ذوي الأحلام المشتركة.
٥- يعطي لكل مجموعة ورقة بيضاء كبيرة للرسم، لكى تعبر كل مجموعة عن أمنياتها المشتركة.
٦- يعطى المدرب الفرصة لكل مجموعة أن تُعبِّر عن رسوماتها .
٧- بعد عرض كل مجموعة ، يطرح المدرب السؤال التالي على المجموعة الكبيرة

ممكن نضيف إيه تاني على رسمة زمايلنا علشان تكون أحلى ؟

(٣- ١) حكايتين حلوين

المواد المطلوبة :

١- نص حكاية الغراب الفنان .

٢- نص حكاية اديسون مخترع مصباح الكهرباء .

٣- رسوم توضيحية للحكايات على لوحات كبيرة. (يقــوم بإعــدادها المدرب حسب الإمكانيات المتاحة)

هدف النشاط :

١. تعريف الأطفال بأهمية الإبداع في حياة الإنسان.

٢. تعريف الأطفال بمجالات الإبداع في حياة الإنسان.

٣. يستنتج الأطفال بعض خصال الشخص المبدع.

خطوات النشاط :

١- يسرد المدرب **القصة الأولى** بشكل مشوق للأطفال.

٢- يطرح المدرب الأسئلة التالية التى تساعد على الحوار مع الأطفال:

- ✓ **ماذا كان يريد الغراب أن يفعل ؟**
- ✓ **ماذا تعلّم الغراب من فنون ؟**
- ✓ **إيه أحسن حاجة عملها الغراب علشان يعزف ألحان جميلة ؟**

(يؤكد المدرب على السمات التى ظهرت من خلال دور الغراب فــى القصة وهى : التجريب بلا خوف ــ الصبر ــ والإصرار).

- ✓ **هل نستطيع القول أن الغراب مبدع ؟**

(يؤكد على أن تجمع الطيور حوله ، لأنه أنتج ألحاناً جميلــة أحبتهــا باقى الطيور من حوله).

- ✓ **إيه الفنون التانية زى الموسيقى ممكن ننتج منها شيء يحبه الآخرون ، إذا عملناه بشكل حلو وجديد ويعبر عن حاجات نفسنا نعبر فيها عن رأينا؟**

(يساعد المدرب الأطفال على الحوار بإعطاء أمثلة عن فنون مختلفــة مثل: الرسم ــ المسرح ــ السينما ــ النحت ــ الشعر ... الخ).

٣- يتفق المدرب مع الأطفال على تسمية هذا النوع من الإبداع.

(٣-٢) حكايتين حلوين

١- يسرد المدرب **القصة الثانية**: حكاية اديسون مخترع مصباح الكهرباء.

٢- يسير المدرب بنفس الخطوات السابقة.

٣- طرح أسئلة:

- ✓ **ماذا فعل اديسون حتى اخترع المصباح؟**
- ✓ **لماذا نعتبر اديسون مبدع؟**
- ✓ **ما المخترعات التى حولنا وتعد إبداعات لمن فكر فيها ونفذها؟**

(يعطى المدرب نبذة عن تطور الاختراع الواحد مثلاً المصباح وأنواعه ، للتأكيد على أن صاحب الفكرة الأصلية هو المبدع الأول للفكرة).

يلخص المدرب ما تم بمساعدة الأطفال ، بطرح أسئلة مثل :

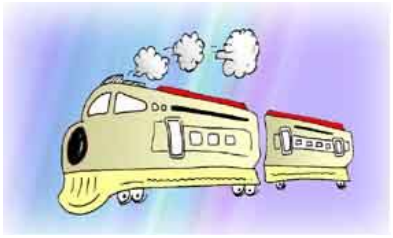
النهارده عملنا إيه ؟

اتعلمنا إيه من الغراب ، ومن قصة اديسون ؟

القصة الأولى : قصة الغراب الفنان ، قصة ورسوم عبد العزيز تاعب (١٩٩١) ، مجموعة قصص صندوق الدنيا ، الطبعة الثانية ، دار المعارف .

القصة الثانية : قصة اديسون مخترع المصباح ، بقلم محمد عطية الإبراشي (١٩٩٤) ، في الفقير النبيل وقصص أخـــرى ، المكتبـــة الحديثة للأطفال ، الطبعة السابعة ، دار المعارف .

٤- قطار الإبداع



الهدف من النشاط:

١- تعرف الأطفال على محتوى البرنامج .

٢- وضع قواعد العمل التي تنظم الجلسات مع الأطفال.

المواد المستخدمة :

١- لوحة كبيرة بريستول ، (يمكن استخدام السبورة بالفصل)

٢- نموذج لقطار بالورق المقوى ، يمكن لصقه على اللوحة أو السبورة

٣- لوحات صغيرة يكتب عليها محطات البرنامج (محتوى البرنامج)

٤- ورق للرسم وألوان

خطوات النشاط :

(يعد المدرب مسبقاً اللوحة ، أو السبورة بحيث يضع عليها محتوى البرنامج)

١- يشرح المنشط الهدف من البرنامج ، ممثلاً ذلك بالقطـــار الـــذي نركبه نقف به فى محطات البرنامج حتى نصل إلى محطة نكون تعلمنا فيها كيف نفكر بشكل إبداعي أكثر ، وكيف ننتج أشياء تعبر عن إبداعاتنا .

٢- يتيح المدرب الفرصة لطرح استفسارات الأطفال على ما سوف يتم في البرنامج

٣- يشارك المنشط الأطفال فى وضع القواعد التى سوف نلتـــزم بهـــا حتى نصل جميعاً إلى آخر محطة كالتالي :

في رأيكم علشان كلنا نتعلم سوا وكلنا نستفيد من كل محطـــة ونعـــرف إللى فيها لازم نلتزم بإيه (يساعد المنشط الأطفال بذكره لبعض الأمثلة مثل: نلتزم بميعاد بداية تجمُعنا، علشان كلنا نستفيد ، لما الواحد فينا يتكلم الباقى يسمعه ... الخ).

٤- تقسم القواعد على التلاميذ للتعبير عنها من خـــلال الرســـم علـــى ورق.

٥- يضع المدرب الورق على لوحة القطار الكبـــرى لتظـــل طـــوال التدريب ، تذكر التلاميذ بالبرنامج وقواعد العمل.

٥- رسمنا حلو

الهدف :

١. تعوُّد التلاميذ على استخدام الفرشاة وتدوير الألوان .

٢. يُعبر الأطفال تعبيراً حراً بالرسم

المواد المطلوبة :

١- ورق للرسم.

٢- ألوان وفرش.

٣- لاصق لتعليق رسم الأطفال .

(في حالة عدم توافر الفرش والألوان ، تستخدم الألوان الخشبية ، أو الفلوماستر، وتحذف الخطوات الخاصة بالتدريب على استخدام الفرش)

خطوات النشاط :

١- يوزع المدرب الأوراق والفرش والألوان على الأطفال.

٢- يعرض المدرب الخطوات الخاصة بكيفية إذابة الألوان واســـتخدام الفرشة وتنظيفها للانتقال من لون إلى لون آخر.

٣- يدرب المدرب الأطفال على استخدام الفرش والألوان بعمل خطوط لألوان مختلفة على الورقة.

٤- يجمع المدرب أوراق الرسم التجريبية من التلاميذ.

٥- يطلب المدرب من التلاميذ أن يفكروا فى موضوع يمكنهم رســـمه باستخدام الفرش والألوان.

٦- يعرض كل طفل رسمه على باقى الأطفال.

٧-يدفع المدرب الأطفال لمساعدة من يعرض منهم على إضافة أفكـــار جديدة لرسمته.

٨- يتناقش المشرف بشكل عام مع الأطفال حـــول إمكانيـــة تحســـين استخدام الأدوات فى المرات القادمة.

تكليف : يطرح المدرب ما يلي على الأطفال :(المرة اللي جايه كل واحد فيكم ها يرسم نفس الرسمة اللي رسمها ، بس من غير ما نستخدم الأقلام ، والفرش ، والألوان ، فكروا كويس ممكن ، نضع إيه من حاجات حولينا، على لوحة وهاتوا معاكم الحاجات دي المرة اللي جايه)

٦- نرسم من غير أقلام وألوان

الهدف من النشاط :

١. إثارة خيال الأطفال لاستخدام خامات أخرى للتعبير المصور عن الأفكار التى تدور بخاطرهم.

٢. التدريب على الاستخدامات الأخرى للأشياء مثل: الكرتون ــ الرمال ــ علب الزبادي ــ ورق الشجر ... الخ.

المواد المطلوبة :

١- ورق مقوى.
٢- ورق قص ولصق.
٣- مقصات كافية.
٤- لاصق.
٥- رمال ملونة.
٦- أوراق شجر مختلفة الأحجام.
٧- ما يحضره الأطفال من خامات أخرى.

الخطوات :

١- يتعرّف المدرب على ما فكّر فيه الأطفال وما أحضروه بناء على التكليف بالجلسة السابقة .

٢- يضيف المدرب أفكار أخرى للأطفال ، ويعرض عليهم المتاح من الخامات ، بالإضافة لما أحضروه الأطفال .

٣- يترك المدرب الحرية لاستخدام الأطفال الخامات المختلفة مع مساعدتهم على شرح أساسيات استخدامها، مثلاً بوضع اللاصق على الورق أولاً ثم يرش الرمل الملون على الجزء المراد التثبيت عليه إذا أراد الطفل استخدام الرمال.

٤- يُعرض المنتج من الأطفال ويناقش المدرب معهم كيف يمكن تحسينه فى المرات القادمة.

٧- نِشكِّل زى بعض

الهدف من النشاط :

التدريب على استخدام خامة الصلصال .

المواد المستخدمة :

١- طين أسواني.

٢- قواعد خشبية ، أو كرتون للتشكيل عليها.

الخطوات :

١- شرح من المدرب للأطفال كيفية عجن الطين الأسواني.

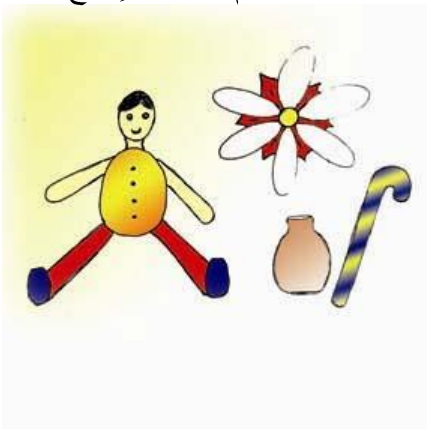
٢- يعرض المدرب نموذج معمول مسبقاً ، أو يقوم بعمله أمام الأطفال

٣- يطلب المدرب من الأطفال عمل نفس النموذج .

٨- كل شكل غير التاني

الهدف من النشاط :

أن يتعرف الأطفال على مفهوم الأصالة كأحد أهم قدرات الإبداع



المواد المستخدمة :

١- طين أسواني.

٢- قواعد خشبية ، أو كرتون للتشكيل عليها.

خطوات النشاط :

١- حوارمن المدرب مع الأطفال حول مفهوم الأصالة على النحو التالي :

(لو كل الفنانين إللي بيشكلوا بالطين أو النحت عملوا نفس الشئ زى ما عملنا إحنا ها يكون فيه فرق بين فنان وآخر ؟ . أو بين فكرة وأخرى ؟ .. طيب علشان نكون متميزين ومبدعين لازم نفكر فى فكرة جديدة .. يستكمل المنشط الحوار في هذا الاتجاه ، حتى يستطيع كل طفل ذكر شئ جديد يمكن فعله بالتشكيل بالطين ، مختلف عما يقوم بعمله أصحابه)

٢- يوزع المدرب طينة على الأطفال لكى ينفذ كل طفل فكرته.

٣- يعرض كل طفل العمل الذي أنجزه .

٤- يناقش المدرب مع الأطفال إمكانية استخدام خامات أخرى للتشكيل غير الطين الأسواني .

٩- لعبة التتابع المرن

الهدف :

تعرُّف الأطفال على كيفية تصنيف العناصر المختلفة .

المواد المستخدمة :

مجموعات صور متنوعة.

خطوات اللعبة :

١- يُقسَّم الأطفال إلى مجموعات صغيرة من ٥ -٧ أفراد في المجموعة .

٢- تقف المجموعات في صفوف متوازية فى بداية الملعب .

٣- يوضع في الناحية الأخرى من الملعب صور مختلفة (حيوانات ــ طيور ــ نباتات ــ مباني ــ آلات ــ وسائل مواصلات ــ ناس).

٤- يطلب من الأطفال الجري بشكل متتابع للحصول على الصور في آخر الملعب بحيث يأخذ أول متسابق من كل مجموعة إحدى الصور الموجودة أمام صفه في الجهة الأخرى من الملعب ، ثم يعود إلى فريقه بحيث يرى الطفل الآخَر الصورة ويجرى بالتتابع لإحضار صورة أخرى لشئ آخر غير التى أحضرها زميله السابق. (مثلاً لو أحضر أول طفل صورة حيوان على الطفل التالي إحضار أية صورة من مجموعة الصور الأخرى غير الحيوان).

٥- يستكمل التتابع بالشكل السابق حتى تنتهي المجموعات من إحضار الصور.

٦- يتم تشجيع المجموعة التي نجحت في إحضار الصور أولاً بالتتابع ، والتي التزمت بإحضار صور متنوعة.

٧- يحتفظ المدرب بمجموعات الصور التي جمعتها كل مجموعة صغيرة من الأطفال ، لاستخدامها في النشاط القادم .

١٠- نعمل حدوته

الهدف :

١- تعريف الأطفال بمفهوم المرونة باعتباره أحد قدرات الإبداع .

٢- التدريب على سرد حدوته .

٣- دمج العناصر المختلفة في موضوع واحد .

المواد المستخدمة :

١- مجموعات الصور (من النشاط السابق)

٢- ورق للرسم ، وكتابة الحدوته (تصلح كراسات الرسم العادية)

٣- ألوان وأقلام للكتابة .

الخطوات :

١- يُذكِّر المدرب الأطفال بما تم في لعبة التتابع المرن السابقة .

٢- يوزع المدرب مجموعات الصور ، والألوان ، وورق الرسم ، والأقلام ، على المجموعات الصغيرة التي اشتركت في اللعبة السابقة .

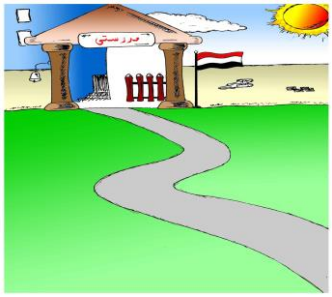
٣- يطلب المدرب من مجموعات الأطفال عمل حدوته ، يستخدموا فيها كل العناصر الموجودة بالصور ، ويوضح أنه يمكن إضافة رسم بالألوان على اللوحة بجوار الصور ، يساعد المنشط الأطفال على وضع بعض الأفكار للبدء ، ويؤكد معهم كيفية الانتقال من الفكرة ، إلى فكرة أخرى (مثلاً يبدأ مع مجموعة بالفكرة التالية ، العصفورة اللي في الصور اللي معاكم شكلها بتفكر في حاجه ، وباين عليها إنها محتاره ، يا ترى ممكن تكون بتفكر في إيه ؟ ..... يطرح الأطفال بعض الأفكار وهكذا ، حتى يستطيع الأطفال استكمال الحدوته بأنفسهم .

٤- تحكي كل مجموعة صغيرة القصة على باقي المجموعات .

٥- يناقش المدرب مع الأطفال الاستفادة من الأنشطة التي تمت معهم حتى الآن

تكليف : يطلب المنشط من الأطفال ملاحظة ما يوجد بطـــريقهم مـــن المنزل إلى المدرسة ، لمناقشته في المرة القادمة ، وتدوينه في ورقة كلما أمكن .

١١- طريقي للمدرسة



الهدف من النشاط :

١- يتمرن الأطفال على الملاحظة

٢- يتمرن الأطفال على استشفاف المشكلات

المواد المستخدمة :

لا يوجد

الخطوات :

١- يُذكِّر المدرب الأطفال بالتكليف السابق

٢- يعرض كل طفل ما دوَّنه ، أو لاحظه أثناء سيره في طريقه إلى المدرسة .

٣- يطرح المدرب السؤال التالي على الأطفال :

- إيه الحاجات اللي مش عاجباكم في الطريق ؟ .

٤- يُدوِّن المدرب على السبورة المشكلات التي ذكرها التلاميذ .

٥- يطرح المدرب مشكلة تلو الأخرى على النحو التالي للتلاميذ :

- تفتكروا إيه الأسباب اللي عملت المشكلة دي ؟.
- إيه اللي ها يحصل لو استمرت المشكلة على طول ؟

١٢- طريقي للمدرسة أجمل وأحلى

الهدف :

١- يُعبِّر الأطفال بالرسم عن تطلعاتهم لتحسين الطريق .

٢- يتعرف الأطفال على مفهوم التفاصيل باعتباره أحد مكونات قدرات الإبداع .

المواد المستخدمة :

١- ورق رسم

٢- ألوان

الخطوات :

١- يوزع المدرب أوراق الرسم والألوان على الأطفال .

٢- يطلب المدرب من الأطفال رسم ما يتمنوا أن يكون عليه الطريق المؤدي من منزلهم إلى المدرسة .

٣- يعرض كل طفل رسمته على باقي الأطفال .

٤- يقارن المدرب التفاصيل الموجودة برسم الأطفال .

(يعرض رسمة بها تفاصيل كثيرة ويقارنها بأخرى قليلة التفاصيل ، ويستمر في تشجيع جميع الأطفال على الإتيان بتفاصيل أكثر)

٥- يسترجع المدرب مع الأطفال ما تم حتى الآن ، ويناقش استفادتهم منه .

الأنشطة من ١٣ ــ ٢٤ أنشطة تطبيقية ، تهدف إلى تدريب الأطفال على مهارة توظيف القدرات الإبداعية ، التي تعرَّف عليها ، في كل الأنشطة السابقة ، يختار المدرب ما يناسب الأطفال من الموضوعات المطروحة وفق استراتيجيات :

١- إسأل عن

٢- تخيَّل وارسم

٣- إحكي حدوته

١٣- إسأل عن الجبال

الهدف :

يطرح الأطفال أكبر عدد من الأسئلة عن الجبال .

المواد المستخدمة :

صوره لبيئة جبلية (إذا كانت المدرسة قريبة من الجبال ، ممكن الاستغناء عن الصورة)

الخطوات :

١- يطلب المدرب من الأطفال ملاحظة الصورة ، أو الخروج من الفصل لرؤية الجبل إذا كان قريباً من المدرسة .

٢- يطلب المدرب من الأطفال طرح أكبر عدد من الأسئلة حول الجبال ، وما يعيش فيها من كائنات .

٣- يتيح المدرب الفرصة لتخمين الأطفال ، للرد على بعض التساؤلات المطروحة ، يضيف إليهم إذا احتاج الأمر ، يوضح لهم أن ما لا نعرفه الآن يحتاج إلى البحث وسؤال الآخرين .

٤- يدفع المدرب الأطفال إلى محاولة البحث عن حل للتساؤلات المطروحة .

١٤- تخيَّل وأرسم

الهدف :

تدريب الأطفال على مهارة توظيف قدرات الإبداع المختلفة لإنتاج رسم تعبيري يتضمن الجبل كعنصر أساسي .

المواد المطلوبة :

١- ورق للرسم
٢- ألوان

الخطوات :

١- يجمع المدرب محاولات الأطفال للرد على التساؤلات التي طرحت في الجلسة السابقة .
٢- يوزع المدرب ورق الرسم والألوان على الأطفال .
٣- يطلب المدرب من الأطفال رسم موضوع عن الجبل ، ممكن نحكي عليه حدوته
٤- يعرض كل طفل رسمته على باقي الأطفال .
٥- يناقش المدرب مع الأطفال إمكانية إضافة أفكار أخرى على الرسم المعروض .

١٥- إحكي حدوته

الهدف :

تدريب الأطفال على مهارة توظيف قدرات الإبداع المختلفة لإنتاج تعبيري لفظي حول موضوع الجبال .

المواد المستخدمة :

١- أوراق وأقلام للكتابة .

٢- رسم الأطفال في الجلسة السابقة .

الخطوات :

١- يوزع المدرب اللوحات التي رسمها الأطفال في الجلسة السابقة .

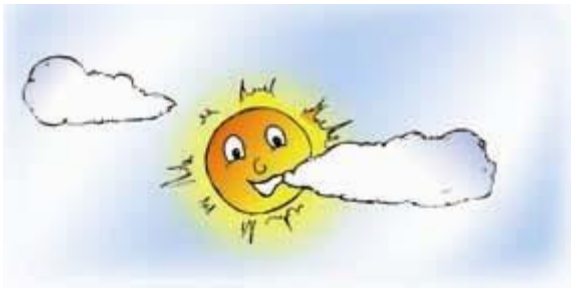
٢- يطلب المدرب من الأطفال كتابة حدوته ، مستفيداً من رسمه في وضع عناصر الحدوته .

٣- يساعد المدرب الأطفال في الكتابة إذا احتاج الأمر .

٤- يذكر المدرب الأطفال أنه من الممكن إجراء تعديلات على الرسم ، والإضافة له في أي وقت .

(بعض الأطفال يفضلون استكمال رسومهم ، وحكاياتهم بالمنزل ، يترك المدرب الحرية للأطفال في ذلك ، نُذكِّر المدرب أنه لابد أن يتيح فرصة كاملة ومتساوية للأطفال لعرض إنتاجهم وتطويره ، حتى لو أستغرق ذلك وقتاً طويلاً)

موضوع السماء
١٦- إسأل عن السماء



الهدف :

يطرح الأطفال أكبر عدد من الأسئلة عن السماء .

المواد المستخدمة :

لا يوجد

الخطوات :

١- يطلب المدرب من الأطفال الخروج من الفصل لرؤية السماء .

٢- يطلب المدرب من الأطفال طرح أكبر عدد من الأسئلة حول السماء (يساعدهم على تذكر شكلها في الأوقات المختلفة من النهار ، والمواسم المختلفة .

٣- يتيح المدرب الفرصة لتخمين الأطفال ، للرد على بعض التساؤلات المطروحة ، يضيف إليهم إذا احتاج الأمر ، يوضح لهم أن ما لا نعرفه الآن يحتاج إلى البحث وسؤال الآخرين .

٤- يدفع المدرب الأطفال إلى محاولة البحث عن حل للتساؤلات المطروحة .

١٧- تخيل وأرسم

الهدف :

تدريب الأطفال على مهارة توظيف قدرات الإبداع المختلفة لإنتاج رسم تعبيري يتضمن السماء كعنصر أساسي .

المواد المطلوبة :

١- ورق للرسم
٢- ألوان

الخطوات :

١- يجمع المدرب محاولات الأطفال للرد على التساؤلات التي طرحت في الجلسة السابقة .
٢- يوزع المدرب ورق الرسم والألوان على الأطفال .
٣- يطلب المدرب من الأطفال رسم موضوع عن السماء ، ممكن نحكي عليه حدوته
٤- يعرض كل طفل رسمته على باقي الأطفال .
٥- يناقش المدرب مع الأطفال إمكانية إضافة أفكار أخرى على الرسم المعروض .

١٨- إحكي حدوته

الهدف :

تدريب الأطفال على مهارة توظيف قدرات الإبداع المختلفة لإنتاج تعبيري لفظي حول موضوع السماء .

المواد المستخدمة :

١- أوراق وأقلام للكتابة .
٢- رسم الأطفال في الجلسة السابقة .

الخطوات :

١- يوزع المدرب اللوحات التي رسمها الأطفال في الجلسة السابقة .
٢- يطلب المدرب من الأطفال كتابة حدوته ، مستفيداً من رسمه في وضع عناصر الحدوته .
٣- يساعد المدرب الأطفال في الكتابة إذا احتاج الأمر .
٤- يذكر المدرب الأطفال أنه من الممكن إجراء تعديلات على الرسم ، والإضافة له في أي وقت .

(بعض الأطفال يفضلون استكمال رسومهم ، وحكاياتهم بالمنزل ، يترك المدرب الحرية للأطفال في ذلك ، نُذكِّر المدرب أنه لابد أن يتيح فرصة كاملة ومتساوية للأطفال لعرض إنتاجهم وتطويره ، حتى لو أستغرق ذلك وقتاً طويلاً)

موضوع نهر النيل
١٩- إسأل عن نهر النيل

الهدف :

يطرح الأطفال أكبر عدد من الأسئلة عن نهر النيل .

المواد المستخدمة :

صورة لنهر النيل (إذا كانت المدرسة قريبة من نهر النيل ، ممكن الاستغناء عن الصورة)

الخطوات :

١- يطلب المدرب من الأطفال ملاحظة الصورة ، أو الخروج من الفصل لرؤية نهر النيل إذا كان قريباً من المدرسة .

٢- يطلب المدرب من الأطفال طرح أكبر عدد من الأسئلة حول نهـر النيل ، وما يعيش فيه من كائنات ، وما يفعله الناس فيه .

٣- يتيح المدرب الفرصة لتخمين الأطفال ، للرد على بعض التساؤلات المطروحة ، يضيف إليهم إذا احتاج الأمر ، يوضح لهم أن ما لا نعرفه الآن يحتاج إلى البحث وسؤال الآخرين .

٤- يدفع المدرب الأطفال إلى محاولة البحث عن حل للتساؤلات المطروحة .

٢٠- تخيَّل وأرسم

الهدف :

تدريب الأطفال على مهارة توظيف قدرات الإبداع المختلفة لإنتاج رسم تعبيري يتضمن نهر النيل كعنصر أساسي .

المواد المطلوبة :

١- ورق للرسم
٢- ألوان

الخطوات :

١- يجمع المدرب محاولات الأطفال للرد على التساؤلات التي طرحت في الجلسة السابقة .
٢- يوزع المدرب ورق الرسم والألوان على الأطفال .
٣- يطلب المدرب من الأطفال رسم موضوع عن نهر النيل ، ممكــن نحكي عليه حدوته.
٤- يعرض كل طفل رسمته على باقي الأطفال .
٥- يناقش المدرب مع الأطفال إمكانية إضافة أفكار أخرى على الرسم المعروض .

٢١- إحكي حدوته

الهدف :

تدريب الأطفال على مهارة توظيف قدرات الإبداع المختلفة لإنتاج تعبيري لفظي حول موضوع نهر النيل .

المواد المستخدمة :

١- أوراق وأقلام للكتابة .

٢- رسم الأطفال في الجلسة السابقة .

الخطوات :

١- يوزع المدرب اللوحات التي رسمها الأطفال في الجلسة السابقة .

٢- يطلب المدرب من الأطفال كتابة حدوته ، مستفيداً من رسمه في وضع عناصر الحدوته .

٣- يساعد المدرب الأطفال في الكتابة إذا احتاج الأمر .

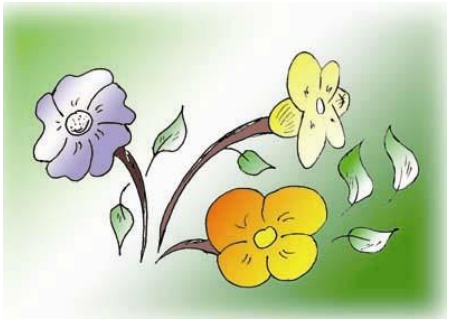
٤- يذكر المدرب الأطفال أنه من الممكن إجراء تعديلات على الرسم ، والإضافة له في أي وقت .

(بعض الأطفال يفضلون استكمال رسومهم ، وحكاياتهم بالمنزل ، يترك المدرب الحرية للأطفال في ذلك ، نُذكِّر المدرب أنه لابد أن يتيح فرصة كاملة ومتساوية للأطفال لعرض إنتاجهم وتطويره ، حتى لو أستغرق ذلك وقتاً طويلاً)

موضوع النباتات والزرع
٢٢- إسأل عن النباتات والزرع

الهدف :

يطرح الأطفال أكبر عدد من الأسئلة عن النباتات والزرع .



المواد المستخدمة

صورة للحقل (إذا كانت المدرسة قريبة من حقل زراعي ، ممكن الاستغناء عن الصورة)

الخطوات :

١- يطلب المدرب من الأطفال ملاحظة الصورة ، أو الخروج من الفصل لرؤية الحقل إذا كان قريباً من المدرسة .

٢- يطلب المدرب من الأطفال طرح أكبر عدد من الأسئلة حول الحقول ، وما يعيش فيه من كائنات ، وما يفعله الناس فيه .

٣- يتيح المدرب الفرصة لتخمين الأطفال ، للرد على بعض التساؤلات المطروحة ، يضيف إليهم إذا احتاج الأمر ، يوضح لهم أن ما لا نعرفه الآن يحتاج إلى البحث وسؤال الآخرين .

٤- يدفع المدرب الأطفال إلى محاولة البحث عن حل للتساؤلات المطروحة .

٢٣- تخيل وأرسم

الهدف :

تدريب الأطفال على مهارة توظيف قدرات الإبداع المختلفة لإنتاج رسم تعبيري يتضمن النباتات والزرع كعنصر أساسي .

المواد المطلوبة :

١- ورق للرسم
٢- ألوان

الخطوات :

١- يجمع المدرب محاولات الأطفال للرد على التساؤلات التي طرحت في الجلسة السابقة .
٢- يوزع المدرب ورق الرسم والألوان على الأطفال .
٣- يطلب المدرب من الأطفال رسم موضوع عن النباتات والــزرع ، ممكن نحكي عليه حدوته .
٤- يعرض كل طفل رسمته على باقي الأطفال .
٥- يناقش المدرب مع الأطفال إمكانية إضافة أفكار أخرى على الرسم المعروض .

٢٤- إحكي حدوته

الهدف :

تدريب الأطفال على مهارة توظيف قدرات الإبداع المختلفة لإنتاج تعبيري لفظي حول موضوع النباتات والزرع .

المواد المستخدمة :

١- أوراق وأقلام للكتابة .

٢- رسم الأطفال في الجلسة السابقة .

الخطوات :

١- يوزع المدرب اللوحات التي رسمها الأطفال في الجلسة السابقة .

٢- يطلب المدرب من الأطفال كتابة حدوته ، مستفيداً من رسمِه في وضع عناصر الحدوته .

٣- يساعد المدرب الأطفال في الكتابة إذا احتاج الأمر .

٤- يذكر المدرب الأطفال أنه من الممكن إجراء تعديلات على الرسم ، والإضافة له في أي وقت .

(بعض الأطفال يفضلون استكمال رسومهم ، وحكاياتهم بالمنزل ، يترك المدرب الحرية للأطفال في ذلك ، نُذكِّر المدرب أنه لابد أن يتيح فرصة كاملة ومتساوية للأطفال لعرض إنتاجهم وتطويره ، حتى لو أستغرق ذلك وقتاً طويلاً)

٢٥- معرض لكل إنتاجنا

الهدف :

عرض الأطفال لمنتجاتهم من الأنشطة

المواد المستخدمة :

كل إنتاج الأطفال من الرسم ، والتشكيل ، والحواديت .

الخطوات :

١- يختار المدرب الطريقة المناسبة لمشاركة الأطفال في إقامة معرض صغير بالمدرسة ، يعتمد على إنتاجهم خلال فترة تطبيق البرنامج .

٢- في جلسة احتفالية يسأل المدرب الأسئلة التالية للأطفال :

١- ما أكثر الأشياء التي تعلمناها من البرنامج ؟

٢- ممكن نعمل إيه عشان البرنامج يكون أحسن ؟

٣- كيف نستفيد من اللي اتعلمناه في حياتنا اليومية ؟

استبانة المدرسين
مرفق (٢)

الاسم : .....

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )
المؤهل : .....

المدرسة : .....
الوظيفة داخل المدرسة : مدرس مادة ( ) تذكر (.....)
مدرس نشاط ( ) يذكر (.....)

سيدي الفاضل ،
أمامك مجموعة من الأسئلة والمطلوب من سيادتك الإجابة عليها ، بالتفصيل وذلك بهدف التعُّرف على أوجه النشاط المختلفة الممارسة داخل المدرسة وكيف تساهم في تنمية الإبداع لدى التلاميذ ؟

حول مفهوم الإبداع :
١- ماذا تعني كلمة إبداع بالنسبة لك (أذكر في جملة قصيرة)
-
-
-
٢- ما المهارات الواجب توافرها في التلميذ المبدع ؟
-
-
-

تنمية الإبداع :

٣- في رأيك كيف يمكن تنمية مهارات الإبداع لدى التلاميذ في الفئـــة العمرية من ٩ : ١٢ سنة (أذكر في جمل قصيرة)

-

-

-

الأنشطة الحرة :

٤- بالنسبة لك ماذا يعني مفهوم النشاط الحر (أذكر في جمل قصيرة)

-

-

-

٥- ما هي الأنشطة الحرة التي تمارس مع التلاميذ في مدرستك (أذكر فقط اسم
النشاط)

-

-

-

٦- هل أنت مسئول عن أي من هذه الأنشطة ؟

نعم ( ) لا ( )

٧- إذا كانت الإجابة بنعم أذكر اسم النشاط وماذا يتم فيه :

	النشاط	ماذا يتم في النشاط	الخامات المستخدمة

٨- من خلال النشاط المسئول عنه أو غيره من الأنشطة التي تقام بالمدرسة ساعدنا في ذكر بعض الأفكار التي تعمل على تنمية مهارات الإبداع لدى التلاميذ في مدرستك

- نشاط (١) ( ) (يذكر اسم النشاط)

يمكن تنمية مهارات الإبداع لدى التلاميذ في هذا النشاط عندما :

-
-
-

- نشاط (٢) ( ) (يذكر اسم النشاط)

يمكن تنمية مهارات الإبداع لدى التلاميذ في هذا النشاط عندما :

-
-
-

٩- ما هي الأنشطة التي تعتقد أنها مثيرة لسعادة التلميذ داخل المدرسة؟

-
-
-

استبانة التلاميذ
مرفق (٣)

اســـم التلميـــذ / ة : .....

النوع : ذكر ( ) ، أنثى ( )
تاريخ الميلاد: ... / ... / ...١٩
الصف الدراسي: .....
المدرســـــــة: .....

عزيزي التلميذ / ة
تهدف هذه الاستمارة إلي التعرف علي الأنشـــطة المختلفـــة التـــي تفضـــل ممارستها ، وما لديك من أفكار يمكن إضافتها لمجموعات الأنشطة المختلفة التي تتم في مدرستك .
(يشرح الباحث الهدف من الاستمارة، وكذلك الأسئلة باللهجة العاميـــة التـــي تناسب التلاميذ).

١- ما الأنشطة الحرة التي تتم بمدرستك ؟ (يشـــرح الباحـــث المقصـــود بالأنشطة الحرة ، وهي أنشطة يشارك فيها التلاميذ في مجموعات ، ولا يتم عمل اختبار تحريري أو شفهي لها تضاف درجاته إلى نتيجة آخر العام).

.....

.....

.....

٢- هل سبق لك الاشتراك في أي نشاط من الأنشطة التالية بالمدرسة؟

- ☐ مسرح نعم ( ) لا ( )
- ☐ فني نعم ( ) لا ( )
- ☐ رياضي نعم ( ) لا ( )
- ☐ صحافة نعم ( ) لا ( )
- ☐ إذاعة نعم ( ) لا ( )
- ☐ مكتبة نعم ( ) لا ( )
- ☐ أنشطة حرة أخرى (تذكر) ..... نعم ( ) لا ()

٣- في حالة الإجابة بنعم ماذا كنت تفعل أنت وزملائك في هذه الأنشطة ؟

- نشاط / ( ) يكتب اسم النشاط بين القوسين

.....

.....

.....

- نشاط / ( ) يكتب اســـم النشـــاط بـــين القوســـين

.....

.....

.....

٤- اختر أكثر نشاط تود الاشتراك به مما سبق؟ (يقرأ الباحث للتلميذ قائمة الأنشطة الحرة السابقة).

.....

٥- ما الذي تريد فعله أنت و مجموعة من زملائك في هذا النشاط ؟ إشرح بالتفصيل:

.....

.....

.....

.....

.....

٦- هل تقترح إدخال تعديلات أو تغيرات على نظام ممارسة الأنشطة داخل المدرسة ؟ أذكرها:

.....

.....

.....

.....

٧-ما الأسئلة التي تدور بذهنك حول ما يحيط بك ، سواء بالمدرسة أو خارج المدرسة؟

م	الموضوع	سؤال التلميذ عنه
١		
٢		
٣		
٤		
٥		

ملخص نتائج استبانة التلاميذ•
مرفق (٤)

أولاً: بخصوص الأنشطة الحرة التي تتم بالمدرسة واشتراك الأطفال بها وماذا يتم في لأنشطة: (الأسئلة ١، ٢، ٣) ظهر هناك خلط لدى الأطفال بين المفهوم المقصود من الأنشطة الحرة في هذه الدراسة وبين حصص الأنشطة المدرجة بجداول الدراسة مثل: حصة التربية الرياضية والتربية الفنية ... الخ.

وكل ما ذكر من جانب عدد من الأطفال فيما يتشابه مع المفهوم المقصود للأنشطة الحرة في الدراسة اشتراك البعض منهم في الأداء التمثيلي لمسرحيات تقوم المدرسة بتدريبهم عليها في احتفالاتها، وكذلك البعض منهم ذكر قراءة القصص بالمكتبة والاشتراك في الإذاعة المدرسية. وإتاحة فرصة للرسم الحر أحياناً.

ثانياً: بخصوص أكثر الأنشطة التي يود الأطفال الاشتراك بها وماذا يتم فيها:

أكثر الأنشطة تفضيلاً للأطفال : الفني ، الرياضي ، المسرح . وبالنسبة لاستجابات الأطفال حول ما يريدوا فعله في تلك الأنشطة لم يشرح الأطفال تفصيلاً وكانت معظم استجاباتهم : أرسم ، نعمل مسرحية ، نلعب كرة ، أقرأ قصة ... الخ.

ثالثاً: عن اقتراحات الأطفال حول التعديلات على نظام ممارسة الأنشطة داخل المدرسة تمثلت مقترحات التلاميذ في زيادة المساحة الزمنية لتنفيذ الأنشطة وتنوعها.

رابعاً: بالنسبة للأسئلة التي تدور في مخيلة التلاميذ حول ما يحيط بهم كانت أسئلة متنوعة وفى مجالات مختلفة وجاء أغلبها عن : المدرسة ، الجبل ، نهر النيل ، الزرع ، السماء ، الحيوانات والطيور ، المدينة ، شوارع القرية ونظافتها.

• طبقت الإستبانة على عينة من تلاميذ المدرسة التي طبقت بها الدراسة بلغت ١٢٠ تلميذ وتلميذة من الفئة العمرية ٩-١٢ سنة.

وقائع جلسات التدريب مع الأطفال

مرفق (٥)

المشاركون في جلسات التدريب

الباحث (المدرب) : تدريب الأطفال وتنفيذ الخطوات كما في المحتوى المعد مسبقاً.

مدرسون معاونون : ٤ (٢ ذكور ، ٢ إناث) المعاونة في تجميع الأطفال ورصد ما يحدث أثناء جلسات التدريب في مجموعتي الذكور والإناث من الأطفال ، وتدوين انطباعاتهم فيما يخص التغيرات الملحوظة على الأطفال . (معظم أطفال العينة تلاميذ هؤلاء المدرسين ، ومن ثم هم يعرفونهم جيداً)

متطوع من خارج المدرسة: يعاون في إعداد الخامات اللازمة وتيسير العمل عند تقسيم الأطفال إلى جماعات صغيرة .

أولا : الأنشطة التمهيدية :-

١- الكرة الدوارة :

بدأت الجلسة بتجميع توقعات الأطفال ، طرح المدرب (الباحث) السؤال الآتي على الأطفال

تفتكروا إحنا جايين نعمل إيه النهارده والمرات الجايه ؟

كانت ردود الأطفال : (نرسم ، نلعب ، نلون ، نعمل مسرحيات ، نكتب حاجات ، نغني ، نقول أناشيد)

وقد جاءت توقعات الأطفال قريبة من الأنشطة التي سوف تتم معهم للأسباب الآتية:

١- مرور الأطفال بالمقياس القبلي (مقياس تورانس) والذي يعتمد على أداء الأطفال المصور واللفظي .

٢- توزيع بعض الأدوات على الأطفال .

٣- تطبيق استمارة رصد الأنشطة المفضلة لدى الأطفال ،

شجع المدرب الأطفال ، قائلا لهم : "انتم شطار خالص ، إحنا ها نعمل حاجات كتيرة من اللي قلتم عليها ، إحنا فعلاً هانلعب ، ونرسم ، ، وهانعمل حاجات بالصلصال ، وكمان هانكتب قصص حلوه خالص ..." أتاح المدرب بعد ذلك الفرصة أمام الأطفال لطرح الأسئلة والاستفسارات المختلفة.

طرح الأطفال العديد من التساؤلات حول مواعيد الجلسات ، وأنواع الأنشطة ، والخامات والأدوات التي سوف يتم تسليمها ، موقف باقي الأطفال في المدرسة
(هل سوف يتم تكرار الأنشطة معهم ؟) ، وكان من أهم الأسئلة المطروحة السؤال الآتي : **ليه ها نعمل الحاجات دي ؟**

وضح المنشط للأطفال الغرض من ممارسة الأنشطة السابقة ،قائلاً : " إننا عايزين نتعلم إزاي نفكر أحسن ، ونعمل حاجات حلوة وجديدة " . **(ساعدت المناقشة السابقة المدرب على توضيح الهدف العام من الجلسات للأطفال ، كما تعد أولي الخطوات التي تساعد في رفع وعي الأطفال بما سيتم معهم من أنشطة ، وكذلك توصيل مفهوم عام حول الإبداع للأطفال ، حيث يرى الباحث أنه من الضروري أن يعي الأطفال بما سيتم معهم من أنشطة والهدف العام منها ، خاصة عند التدريب على أنشطة تنمي مهارات توظيف القدرات المختلفة للإبداع ، لذلك اهتم الباحث بوضع المزيد من الأنشطة التي تسهم في رفع الوعي ، بما سوف يتم من أنشطة والهدف منها ، وكذلك إدراكهم بمفهوم الإبداع ، والعوامل التي تساعد على تنميته ، والصفات الشخصية للمبدع ، أنظر نشاطي حكايتين حلوين ، قطار الإبداع)**

بدأ بعد ذلك المدرب في تنفيذ نشاط الكرة الدوارة (أنظر خطوات النشاط بالتفصيل في دليل الأنشطة) ، هذا النشاط هدف إلى ما يلي :

١- تعارف مجموعة الأطفال (العينة التجريبية) على المدرب وعلى بعضهم البعض .

٢- استكشاف بعض من هوايات الأطفال .

٣- تدرُّب الأطفال على التعبير عن أنفسهم أمام باقي المجموعة .

بالنسبة لتعارف الأطفال ، لاحظ المدرب أنه لأول مرة تتاح الفرصة أمام الأطفال للتعارف فيما بينهم وبين المسئول عنهم، حتى على مستوى الأطفال المنتمين لفصل واحد ، غالباً لا توفر المدرسة الأنشطة المناسبة لتعارف الأطفال ، فيأتي التعارف بينهم معتمداً على الصدفة ، أو الجوار سواء داخل الفصل أو الجوار في السكن .

أكد ملاحظة المدرب ردود أفعال الأطفال على النشاط والتي طرحت قبل الانتهاء من الجلسة حيث تلخصت فيما يلي :

١- اتكلمنا عن نفسنا .
٢- اتعرفنا علي بعض .
٣- اتكلمنا مع بعض .
٤- لعبنا مع بعض .

(يرى الباحث أنه في إطار تنفيذ أنشطة مع مجموعة منتظمة من الأطفال ، ضرورة إتاحة الفرصة أمام المجموعة للتعارف فيما بينهم ، حيث يساعد ذلك على التفاعل بين المجموعة بشكل أفضل مما يسهل كثير من المهام أمام المدرب فيما بعد ، كذلك يساعد على تنظيم العمل وتبادل الخامات والأدوات بشكل تعاوني أكثر بين الأطفال ، من جهة أخرى يساعد التعارف ــ الذي يتم من خلال نشاط مناسب للأطفال يعتمد على الحركة واللعب ــ على توفير جو مطمئن للأطفال يعبرون فيه عن أنفسهم أمام الآخرين دون خوف ، يتأكد هذا الكلام في تعليقات المدرسين المعاونين على هذا النشاط والذي تلخص قولهم في الآتي : " في بداية الجلسة لاحظنا الخوف على التلاميذ ، ولكن عندما شعر كل تلميذ بالاطمئنان أنها لعبة وليست امتحاناً كالمعتاد فقد تجاوب التلاميذ بشكل واضح ، كل تلميذ يبدي رأيه ويجيب على أسئلة الآخرين بطلاقة وفرح وقد استفاد كل تلميذ بالتعرف على الآخرين وزملائه ، أن يبدي كل فرد رأيه دون خوف أمام الآخرين ، أن يعبر كل فرد عن هوايته المفضلة .)

فيما يلي تعبيرات بعض الأطفال عن هواياتهم المفضلة :

١- فاطمة طه : أكتب ، ارسم ، العب .
٢- صابرين : ارسم ، العب الاستغماية .
٣- ماريان : أرسم ، اقرأ ، ألون أشكال ، اكتب موضوع تعبير .
٤- بسمه : العب وأرسم عن العيد .
٥- آية : ألعب ، وأغني (أه يا ليل) ، واقرأ .
٦- فاطمة عاشور : ارسم موضوع عن النظافة ، أقرأ قصص عن الكتكوت والنيل والعفريت ، والعب وأمثل وأغني أغنية الحلم العربي .
٧- غالب : القراءة والرسم ، ولعب كرة القدم .
٨- محمد : أحب الرياضة والعب كرة قدم ، واقرأ قصص ، وأكتب عن موضوع تلوث البيئة .
٩- إسلام : العب كرة ، أُغنِّي ، أُمثِّل قصة الأسد والذئب .

١٠- علي : ألعب ، أغني ، أرسم شجرة ، أقرأ القرآن الكريم .
١١- حسن : أقرأ ، أغني " ألو " ، أقرأ القرآن الكريم .
١٢- طه : ألعب كرة سلة وقدم ، أرسم عن التلوث ، وأقرأ قصص عن الكون من المكتبة .

من الملاحظ اشتراك الإناث والذكور من الأطفال في بعض الهوايات مثل (الرسم ، قراءة القصص ، اللعب ، الغناء) ، حدد الذكور أكثر اللعب بالكرة ، بينما طرحت الإناث لعبة الاستغماية وألعاب شعبية أخري .

انتهت الجلسة ، بتجميع آراء الأطفال ، وكذلك انطباعات المدرسين المعاونين فيما تم خلال الجلسة والذي طرح فيما سبق .

٢ــ لما أكبر

بدأت الجلسة باسترجاع ما تم في الجلسة السابقة مع الأطفال .

استوحيت فكرة هذا النشاط من نشاط آخر ورد في دليل الأنشطة التربوية (قِيَم للحياة) والذي كان بعنوان " أحب أن أكون " حيث وجد الباحث أنه من المهم أن يعبر الأطفال عن طموحات المستقبل في إطار تنمية مهارات الإبداع لديهم ، مما يؤكد للأطفال أن ما نفعله قد يساعدنا في المستقبل ، استهدف النشاط أيضا تدريب الأطفال على التعبير بالرسم (أنظر أهداف خطوات النشاط بالتفصيل في دليل الأنشطة) .

جاءت أحلام الأطفال (ذكور ، وإناث) مشتركة فيما عدا لاعب الكرة ومدرب الكرة كانت للذكور فقط .

بالنسبة للتعبير بالرسم فيما يلي نماذج لتعبيرات الأطفال بعد اقتراح المجموعة بإضافة عناصر جديدة للرسم :

- مجموعة الأطباء : رسمت مستشفى ، الأمن على بوابة المستشفى ، المرضى على السرير.
- لاعب الكرة والمدرب : ملعب ، حكام ، مصورين ، مذيع ، الجمهور ، الكرة .
- المدرس : طُرقة الفصول ، ملعب المدرسة ، المدير .

ساعد هذا النشاط الأطفال على التعبير عن أحلامهم في المستقبل ، وكذلك تدريبهم على التعبير بالرسم ، أفادت خطوة إضافة عناصر جديدة على ما هو مرسوم ، أفادت الأطفال كثيراً ، حيث أدى ذلك إلى إثراء الأفكار لدى الأطفال .

وهذا ما تأكد لدى المدرب عندما طرح الأطفال رأيهم في هذا النشاط ، حيث ذكر الأطفال " ممكن نرسم أحسن بعد ما عرضنا اللوحة وزمايلنا قالوا لنا نضيف عليها حاجات تانية " .

(يرى الباحث أن هذه الخطوة تسهم في رفع قدرة التفاصيل لدى أطفال العينة التجريبية)

كما تأكد ذلك في تعليق المدرسين : " قد شاهدنا الفرحة في عيون التلاميذ في بداية الأمر عندما قدمنا للتلاميذ ورق للرسم ولاحظنا أن كل مجموعة من المجموعات، كل تلميذ في المجموعة قام بدور تلميذ يلون وتلميذ يرسم وتلميذ يعطي أفكار ، ولم نكن متوقعين أن كل الأفكار دي تطلع من التلاميذ "

٣ــ حكايتين حلوين :

بدأ النشاط باسترجاع ما تم في الجلسات السابقة .

نشاط حكايتين حلوين يهدف إلى تعريف الأطفال بأهمية الإبداع في حياة الإنسان ومجالاته المختلفة ، وكذلك خصال الشخص المبدع . (أنظر بالتفصيل النشاط وخطواته في دليل الأنشطة) .

بعد عرض حكاية الغراب الفنان ــ من المتطوع من خارج المدرسة ــ بطريقة شيقة من خلال الصور التوضيحية ، ناقش المدرب مع الأطفال أحداث الحكاية .

في البداية حاول الأطفال وضع عنوان آخر للحدوتة غير " الغراب الفنان " ، وأتت العناوين كما يلي :

" الغراب والناس " ، " الغراب والفراشة " ، " قصة الغراب " ، " قصة الغراب العجيب " ، " الغراب والسمكة " ، " محاولات الغراب " ، " الغراب والعصافير " .

عناوين الأطفال دلت على فهمهم للحدوتة ، كذلك يعتبر وضع عناوين جديدة للحكايات أحد الطرق التي تساعد على تنمية قدرة الطلاقة اللفظية لدى الأطفال .

استشف الأطفال الآتي من الحكاية والمناقشة حولها :

١- الغراب حاول دون خوف .

٢- جرّب الغراب العزف على أكثر من آلة دون أن يمل .

٣- استشار الغراب آخرين مثل السمكة والفراشة .

٤- أبدع الغراب في الفن عندما ألَّف ألحاناً جديدة وحلوة .
٥- هناك فنون أخرى ممكن الإنسان يبدع فيها مثل : المسرح والتمثيل ــ الرسم ــ الإلقاء ــ الشعر ــ كتابة القصص والمواضيع ــ اللعب .

أما عن حكاية أديسون مخترع المصباح استشف منها الأطفال بعد العرض والمناقشة ما يلي :

١- اختراع المصباح ضروري للإنسان .
٢- أديسون أبدع لأنه أول من فكر وأنتج المصباح الكهربي .
٣- أديسون فكر كثيراً وحاول وجرب كثيراً حتى اخترع المصباح .
٤- هناك إبداع في الفن ، وإبداع في العلم والاختراعات .

(يرى الباحث أن استخدام الحكايات المصورة مع الأطفال يساعد كثيراً على توصيل المفاهيم بشرط إدارة مناقشة جيدة يستشف من خلالها الأطفال المفاهيم والمعارف المختلفة ، وفي إطار تنمية مهارات الإبداع لدى الأطفال يكون من الضروري تعريف الأطفال بالإبداع وأهميته ، وسمات الشخص المبدع ، وكذلك مجالات الإبداع المختلفة .)

صورة للأطفال أثناء استرجاعهم لحكاية الغراب الفنان

٤ــ قطار الإبداع

هذا النشاط هو النشاط الأخير في مجموعة الأنشطة التمهيدية ، بدأ النشاط باسترجاع ما تم في الجلسات السابقة خاصة فيما يتعلق بنشاط " حكايتين حلوين " ، فقد أحضر الأطفال الصور التي لونوها عن حكايتي " الغراب الفنان " ، وأديسون مخترع المصباح ، وأعاد الأطفال سرد

الحكايتين من خلال الصور الملونة ، وكذلك استرجع الأطفال المفاهيم والمعارف التي اكتسبوها من الحكايتين .

بعد ذلك بدأ المدرب بعرض نشاط قطار الإبداع ، والذي يهدف إلى تعريف الأطفال بمحتوى الأنشطة التي سوف تتم معهم طول فترة التدريب ، وضع قواعد العمل المنظمة للجلسات بمشاركة الأطفال (أنظر خطوات النشاط بالتفصيل في دليل الأنشطة) .

(يرى الباحث أنه من المهم أن يدرك الأطفال بشكل عام ــ ليس بالتفصيل ــ محتوى الأنشطة ، كذلك الفترة الزمنية التي سوف تنتهي بها الجلسات ، حيث يساعد ذلك الأطفال في فهم تطور سير الأنشطة وكذلك تطور أدائهم ووعيهم بأنهم

ينتقلوا من مرحلة إلى أخرى في نمو مهاراتهم ، بصيغة أخرى يشعر الأطفال بتطورهم وتطور محتوى الأنشطة ، حيث أنه من المهم في إطار أنشطة البحث الحالي أن يدرك الأطفال أنهم يحاولون باستمرار وطوال فترة تنفيذ الأنشطة)

وقد شارك الأطفال مع المدرب في وضع القواعد التنظيمية التالية :

١- نقعد في المكان لحد ما نعرف ها نعمل إيه .
٢- اللي هايتكلم فينا كلنا نسمعه .
٣- إحنا حلوين مع بعض ومش هانتخانق مع بعض .
٤- ها نخلّي المكان نظيف .
٥- نحترم بعض .
٦- مش هانتكلم بصوت عالي .
٧- كل واحد يقول رأيه ومايخافش .

ثانياً : أنشطة تدريب الأطفال على بعض قدرات الإبداع :

٥ــ رسمنا حلو:

بداية من هذا النشاط تم تقسيم العينة التجريبية إلى مجموعتين (ذكور ، إناث) ، حيث يتم العمل معهم في مواعيد متتالية ، بنفس الخطوات ونوعية الخامات المستخدمة داخل كل نشاط ، كما استخدمت الألوان الخشبية ، كبديل لألوان المياه والفرش اختصاراً للوقت وتقليل التكلفة .

نماذج لرسوم الأطفال :

حسن مرزوق ١٠ سنوات ، فاطمة خالد ١٠ سنوات

ساعدت خطوة إضافة أفكار جديدة للرسم من جانب الأطفال كثيراً في إثراء خيال الأطفال وكذلك رفع قدرتهم على الإتيان بتفاصيل جديدة ، مثلاً أسماء رسمت لوحة فيها ناس ، ورجل راجع ، وشجرة ، وعربيات ثم أقترح عليها باقي زملائها أن تزيد من عدد الشجر والناس والعربيات ، وتضيف السماء وفيها الطيور والشمس، وقررت أسماء بعد إضافة هذه الأفكار أن تسمي لوحتها "شارع بلدنا ".

أسماء عطا ٩ سنوات " شارع بلدنا "

في نهاية الجلسة استطاع الأطفال الإتيان بأفكار كثيرة حول كيفية إنتاج اللوحة المرسومة بدون استخدام القلم والألوان ، وبعدها تم تكليفهم بإحضار هذه الخامات ، وغيرها من خامات تصلح للعمل ، من المهم أن يدفع المدرب الأطفال للتفكير في خامات جديدة وغير تقليدية (أي أنها لم تستخدم بمثل هذه الطريقة من قبل) .

تعليق من المعلمين المعاونين " قد شاهدت تغير في الرسم لدى الأطفال ، ففي الجلسات السابقة عندما أخذ الأطفال الألوان وورق الرسم كان هناك ارتباك وخوف في رسم الموضوع ، أما في هذه الجلسة لاحظت التلقائية والتأمل والتفكير والانهماك في الرسم " .

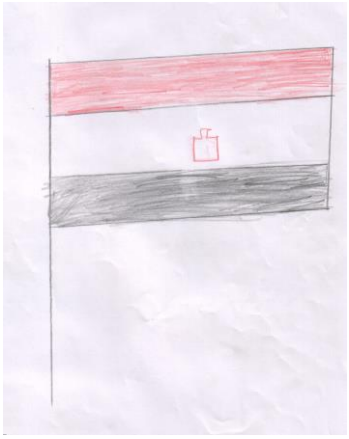
٦ــ نرسم من غير قلم وألوان

أحضر الأطفال في هذه الجلسة العديد من الخامات التي يمكن استخدامها في رسم اللوحات دون استخدام الأقلام والألوان ــ حسب التكليف بالنشاط السابق ــ وقائمة الخامات التي أحضروها هي :

ورق شجر ــ رمال ــ حبيه ــ صور ــ أسمنت ــ جبس ــ أكياس بلاستيك ــ كرتون ــ أفرع شجر صغيرة ــ بوص ــ سعف نخيل.

وقد أحضر المدرب بعض الخامات الأخرى المساعدة مثل اللاصق ، ورق مقوي ، ورق قص ولصق.

نماذج من رسم الأطفال :



إسلام علي ٩.٦ سنوات استخدم الكـــارتون وورق القـــص واللصـــق والرمل بدلا من الأقلام والألوان في رسم علم مصر

٧ــ نشكل زي بعض

في هذا النشاط تعرَّف الأطفال على خامة الطين الأسواني ، مـــن أيـــن تأتي وكيف يتم عجنها وإعدادها ، وفكر الأطفال في أنـــواع أخـــرى مـــن العجين الذي يصلح للتشكيل به ، فذكروا الطينة السوداء (طمي الـــزرع) ، عجن الحيبة الجبلية ، عجين الدقيق ، الجبس لعمل القوالب .

صورة توضح عرض الأطفال لأعمالهم مع المُدرِّب

٨ــ كل شكل غير التاني

بعد توزيع قطع من الطين الأسواني على الأطفال بدأ الحـــوار معهـــم حول مفهوم قدرة الأصالة ، واعتمد الحوار على إنتاج الأطفال في النشـــاط السابق (نشكل زي بعض) ، من خلال طرح السؤال الآتي على الأطفال :

لو كل الفنانين عملوا حاجات زي بعض ممكن نعتبر ده إيه ؟

أجاب الأطفال يبقي كل واحد بيقلد التاني، ومش هايكون فيـــه حاجـــة جديدة حلوة.

وضح بعد ذلك المدرب أن الأصالة تعنـــي أن الفكـــرة تكـــون جديـــدة وبتاعت صاحبها مش منقولة عن حد

علشان كده المرة دي مش هانقلد شكل معين ، وكل واحد فـــيكم يعمـــل شكل غير التاني ، علشان كل واحد يجيب فكرة جديـــدة .. بتاعتـــه هـــو .. ومش ناقلها من زميله.

بعض من إنتاج الأطفال :

*** الإناث :**

آية : براد شاي ، فاطمة عاشور : رأس نفرتيتي ، نجاة : الأهرامات ، بسمة : عروسة ، فاطمة خالد : فازة ورد ، أسماء : فستان ، منى : ناس ، عزيزة : بيت، يسرية : حلل وأواني .

*** الذكور :**

عمرو : حصان ، غالب : تليفون محمول ، محمد : بندقية ، حسن : طيارة ، حسين : عربية ، إسلام : بيت ، محمود : صقر ، عثمان:شجر، طه:زير ماء ، إسلام : بيت ، شعبان : تليفون، إسلام علي: نول .

بعد انتهاء الأطفال من التشكيل ، استكمل النقاش للتأكيد على المحاولة الدائمة للإتيان بأفكار جديدة غير مكررة ، كذلك أن هذا الأمر يحتاج إلى البعد عما هو تقليدي ، لا نستسهل عندما نفكر في شي ، من المهم أن نسعى دائما للبحث في أفكارنا عما هو جديد .

٩ــ لعبة التتابع المرن

الأطفال عبَّروا عن فرحتهم بهذه اللعبة ، لأن بها حركة ويستخدم فيهـــا صور ، اتضح ذلك من طلبهم لتكرار اللعب أكثر من مرة ، انهمـــاكهم فـــي تنفيذ خطوات اللعبة (أنظر خطوات اللعبة في الدليل) ، السعادة الواضـــحة على وجوههم عند اللعب ، عنايتهم بالمحافظة على الصور لاستكمال العمل بها في النشاط التالي (نعمل حدوته) .

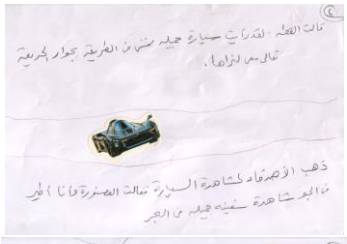
بعد الانتهاء من اللعب ، ناقش المدرب مع الأطفال أهمية تنوع أفكارنا ، والسعي الدائم للانتقال من فكرة إلى فكرة ، ساعد على النقاش مراجعة ما تم في اللعبة من خطوات مع الأطفال .

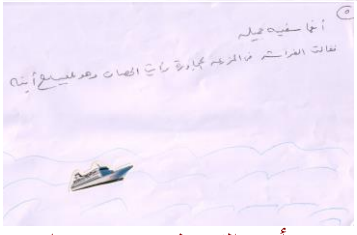
١٠ــ نعمل حدوتة

استطاع الأطفال في المجموعات الصغيرة إنتاج العديد من القصص باستخدام الصور التي تم جمعها من النشاط السابق ، كان من المهم أن يعمل الأطفال في مجموعات صغيرة لإنتاج القصص في هذا النشاط ، حيث يساعد ذلك على إثراء الأفكار ، كما يعطي الثقة الكافية لكل طفل ــ فيما بعد ــ لكي ينتج بمفرده حدوته مصورة ، أفكارها الأساسية تنبع منه ، كما سيأتي في المجموعة الأخيرة من الأنشطة .

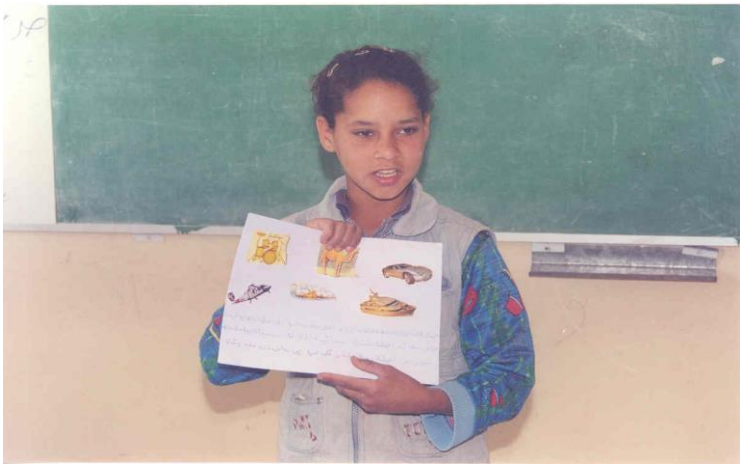
اختلاف الصور (مع كل مجموعة عدد من الصور مختلفة في تصنيفها) ، ساعد كثيراً على انتقال الأطفال من فكرة إلى فكرة داخل الحدوتة الواحدة ، كذلك ساعد على تنوع القصص المنتجة (كل مجموعة أنتجت قصة مختلفة عن الأخرى). **وضع الأطفال في موقف التنوع يساعد على الآتيان بأفكار متنوعة .**

انتهى النشاط بتكليف المدرب للأطفال بملاحظة وتدوين ما يشاهدونه في طريقهم من البيت للوصول إلى المدرسة .





أعد القصة : حسين ناصر ، إسلام عطية ، شعبان محمد ، غالب دياب



فاطمة تستكمل عرض الحكاية لباقي الأطفال

مجموعة من الأطفال يستكملون إعداد حكاية من خلال الصور التي جمعوها من لعبة التتابع المرن

١١ــ طريقي للمدرسة

أحضر معظم الأطفال بالفعل قائمة بما شاهدوه أثناء سيرهم بـــالطريق من البيت إلي المدرسة ، عرض الأطفال بالتتابع ما شاهدوه فـــي طـــريقهم للمدرسة ، ثم طرح المدرب السؤال التالي ــ كما في خطوات النشاط ــ إيه الحاجات اللي مش عاجباكم في الطريق ؟

ذكر الأطفال العديد من المشكلات :

- بالنسبة للشارع : وجود قمامة بالشارع ، سبخ ، حيوانات ميتة .
- بالنسبة للترعة : الناس يغسلوا فيها ، فيها حيوانات ميتة ، فيها زبالة كثيرة
- كما ذكر البعض من الأطفال أنهم شاهدوا دخان ناتج عن حرق الزبالة في الشارع .

بعد طرح الأطفال السابق ، أكد المدرب للأطفال على أننا كلما لاحظنا ما يدور حولنا جيداً ــ باستخدام حواسنا المختلفة ، مثل النظر والسمع والشم ــ كلما استطعنا اكتشاف المشكلات من حولنا ، ومن ثم نستطيع طرح الأسئلة المختلفة التي توضح أبعاد المشكلة ، ثم نستطيع توقع الأسباب المختلفة ، طرح المدرب بعد الحوار السابق مع الأطفال السؤال التالي :

تفتكروا ليه فيه زبالة في الشارع ؟

ذكر الأطفال كثيراً من الأسباب منها :

- أي حد بيستسهل ويرمي في الشارع .
- الحيوانات وهي ماشية بتوسخ الشارع .
- الواحد بياكل في الشارع ويرمي الورق والكيس اللي فيه الأكل .
- مافيش مكان الناس ترمي فيه الزبالة ، أو المكان بعيد عن السكن .

ثم طرح المدرب سؤال آخر على الأطفال ، إيه اللي ممكن يحصل لو الشارع فِضل بالشكل ده من غير ما حد ينضفه ؟

كانت استجابات الأطفال :

- الناس مش ها تشم هواء نقي خاصة الأطفال .
- الذباب يزيد .
- الأمراض تكتر في البلد ، خاصة أمراض العيون .

استطاع الأطفال أن يردوا على الأسئلة السابقة بنفس الكفاءة عندما طرح المدرب المشكلات الأخرى .

(أوضح هذا النشاط للباحث أن الأطفال يستطيعوا أن يتدربوا على استشفاف المشكلات طالما أن المشكلة قريبة منهم ، وكذلك اكتشاف الكثير من المعلومات عن المشكلة ، كل ذلك سوف يحدث لو توافر جو مناسب للحوار حول مشكلة يطرحها الأطفال بأنفسهم ، كما في المثال السابق)

١٢ــ طريقي للمدرسة أجمل وأحلى

ساعد ما تم في النشاط السابق " طريقي للمدرسة " ، انطلاق الأطفـــال أكثر في التعبير من خلال الرسم عن أفكارهم ، في هذه المرة ــ دون تنبيه من المدرب ــ أنتج كل طفل رسماً مختلفاً عن الآخر مـــن حيـــث الأفكـــار الواردة ، بالرغم من أن الموضوع يعد موضوعاً واحداً وهو رسم ما يتمنوا أن يكون عليه شكل طريقهم للمدرسة . (يعد ذلك مؤشر على ارتفاع قـــدرة الأصالة والتفاصيل لدى الأطفال ، وقد يرجع ذلك إلى تصميم النشاط حيـــث يساعد هذا النشاط كل طفل أن يفكر ويأتي بما لديه من أفكار)

طه خلف ١١ سنة

آية بكري ١١ سنة

الأنشطة من ١٣ ــ ٢١ هي أنشطة تطبيقية ، يؤكد فيها المدرب تدريب الأطفال على إنتاج يتميز بمهارة استخدام قدرات الإبداع المختلفة (الأصالة ، المرونة ، الطلاقة ، التفاصيل ، استشفاف المشكلات)

وذلك من خلال أنشطة يتم تكرارها على موضوعات مختلفة ، من الموضوعات التي طرحها الأطفال في استبيان الأنشطة والموضوعات المقترحة الذي تم تطبيقه في المرحلة الأولى من إعداد الأنشطة .

وقد تم تنفيذ الأنشطة مع الأطفال حول الموضوعات الآتية (الجبال ــ السماء ــ نهر النيل) .

(أنظر تفصيل الأنشطة في الدليل)

الجبال :

نماذج من إنتاج الأطفال :

حكاية: من تأليف حسن مرزوق ١٠ سنوات

خرج الولد من البيت وقال لأصدقائه تعالوا نشاهد الجندي وهو يصيد الحمام ، واصطاد الجندي الحمامة وأخذها إلى البيت لكي يأكلها ، فقالت له امرأته لا تأكلها إنها مصابه إذا أكلتها ستموت ، فأخذ الجندي يعالج الحمامة حتى شفيت ، وبعد ذلك طيَّر الحمامة ، وذهب إلى الجبل كي

يشاهدها ويسأل عنها ، فشكرت الحمامة الجندي لأنه تركها وعالجها وقالت له الحمامة أنت رجل تعمل عمل صالح وسوف تدخل الجنة .

حكاية ٢ من مجموعة من الأطفال (فاطمة عاشور، فاطمة أحمد، أسماء عطا منى، رشاد) تتضمن موضوع الجبل

قال الرجل لزوجته عايزين نبني لينا بيت كبير ، قالت زوجته ياللا نبني ، فراح الرجل الجبل يحضر الطوب وراح يجيب الحيب وهو راجع كان شايل شوال الحيب ، ووقف أمام البيت وندە لزوجته وطلعت زوجته من البيت وقال لها يا أم أحمد أنا جبت الحيب وارفعي معي الحيب ، ودخلت البيت وقالت له إرجع نادي البنّا ، وراح أبو أحمد إلى البنّا وقال له إبني لنا البيت الكبير ، وبنى البيت ، وكان الرجل وأولاده الثلاثة يساعدون البنّا وأمهم في شيل الطوب والحيب والأسمنت ، وبنى البيت وسكنوا فيه وهم سعداء .

حكاية٣ عن الجبل بعنوان "حارس الجبل"

إعداد مجموعة من الأطفال (صابرين حسن ، مريم رشدي ، عزيزة إسماعيل)

" كان فيه حارس يقف فوق الجبل يحرس الجبل من اللصوص ، فكان فيه فلاح يصعد الجبل ففكر الحارس وقال هذا لص يسرق الآثار ، فضربه بالرصاص فمات الفلاح ، فصعب على الحارس فقال أنا غلطان لأني لم أفكر في الأول وأنتظر حتى أراه "

النشاط السابق لنشاطي الرسم وكتابة الحكاية عن الجبال ، ساعد الأطفال بشكل ملحوظ على الإتيان بأفكار ، من جهة أخرى يعتبر الباحث أن نشاط أسأل عن الجبال يرد الاعتبار لأهمية إتاحة الفرصة أمام الأطفال لطرح تساؤلاتهم وكل ما يدور في ذهنهم من استفسارات حول كل ما حولهم (مدرسة الأطفال تقع في وسط الجبل) ، وإذا كان طرح الأسئلة هو أولى المهارات التي تعبر عن قدرة الأطفال على استشفاف المشكلات ، كان من الضروري التأكيد على تدريب الأطفال على طرح الأسئلة ، كذلك لاحظ الباحث ــ أثناء تطبيق اختبار إسأل وخمِّن (أنظر الاختبارات المستخدمة) ــ أنه ضاع من الأطفال ملكة طرح الأسئلة والاستفسارات ، وذلك في إطار تعليم تقليدي يعتمد على التذكر ويعتمد على أن المدرس هو الوحيد الذي يسأل ، كما أنه هناك إجابة وحيدة صحيحة على السؤال.

نشاط إسأل عن الجبل أثرى الأطفال بالأفكار ، كما أن مناقشة احتمالات الرد على التساؤلات ، علَّم الأطفال أنه من الممكن أن يكون هناك أكثر من إجابة للسؤال الواحد .

وسوف نكتفي هنا بعرض أسئلة الأطفال حول الجبال بالإضافة إلى ما سبق من رسم وحكايات ، حيث أنتج الأطفال مثل هذا الإنتاج (طرح أسئلة ، رسم ، حكايات) على موضوعي السماء ونهر النيل (ساعدت استمارة استكشاف رأي الأطفال الباحث على تحديد تلك المواضيع) ، وعند تطبيق الأنشطة السابقة من ١٣ ــ ٢٤ مع جماعات أخرى يصبح من الضروري وضع مواضيع تناسب بيئة الأطفال ، وقد وضع الباحث مثالاً لذلك في الدليل حول موضوع الزرع والنباتات أنشطة من ٢٢ــ ٢٤ .

أسئلة الأطفال حول موضوع الجبال سوف تَرِد بنفس العبارات التي طرحها الأطفال :

١. من الذي بنى أو عمل الجبال ؟
٢. ليه الجبل فيه حتت عاليه وحتت واطيه ؟
٣. ليه الجبل فيه حجارة ؟
٤. ليه الناس بتشتغل في الجبل ؟
٥. ليه الجبل اتبنى ؟
٦. ليه الناس بتزرع فيه ؟
٧. ليه الجبل كبير ؟
٨. ليه الجبل فيه خروم (فتحات) ؟
٩. ليه الجبل فيه قبة ؟
١٠. ليه الجبل متكسر منه أجزاء ؟
١١. ليه الجبل فيه آثار ؟
١٢. ليه الجبل واسع ؟
١٣. ليه الجبل فيه مغارة ؟
١٤. ليه الجبل مبني على الأرض ؟
١٥. ليه الجبل محيط بالدنيا كلها ؟
١٦. ليه الديب بيعيش في الجبل ؟
١٧. ليه الجبل بيطلع فيه التين الشوكي ؟
١٨. ليه العربيات مش بتقدر تمشى عليه ؟
١٩. ليه الجبل لونه أصفر ؟
٢٠. ليه الجبل بتعيش فيه التعابين ؟
٢١. ليه الطيور بتقف ع الجبل ؟
٢٢. ليه الجبل عليه بيوت ؟
٢٣. ليه الحجارة بتسقط من الجبل ؟
٢٤. ليه الجبل عليه بيوت ؟
٢٥. ليه بينزل حيب من الجبل ؟
٢٦. ليه الناس بتطلع الجبل ؟
٢٧. ليه الناس بترمي الزبالة في الجبل ؟
٢٨. إيه اللي في الجبل ؟

وأخيرا فإن نشاط ٢٥ " معرض لكل إنتاجنا " ساعد الأطفال كثيراً على استرجاع كل ما تم أثناء فترة التدريب ، وهي تعد طريقة ناجحة لختام مجموعة أنشطة تهتم بتنمية الإبداع ، حيث يكون الأطفال سعداء بعرض إنتاجهم في معرض ختامي .

صورة من الخارج للمدرسة التي تم إجراء الدراسة بها

استبانة رأى الأطفال فى الأنشطة المقدمة
مرفق (٦)

اســـم التـــلميذ/ة: الصف الدراســـي: المدرســـة:
....

مقدمة:

أنت شاركت معانا في الأنشطة إللي عملناها معاك ومع زمايلك ويهمنا إننا نعرف رأيك في كل إللي حصل، علشان رأيك مهم ومفيد جدا خاصة لو ها نعمل أنشطة زى كده تاني (يوضح للتلميذ أن مجموع الأنشطة كلها يطلق عليها اسم برنامج).

١- أهم ٣ حاجات اتعلمتهم من البرنامج

.....
.....
.....
.....
.....

٢- التفكير الإبداعي يعني إيه

.....
.....
.....
.....
.....

٣- أكثر ٣ حاجات عملتهم في البرنامج وأنا مبسوط

.....
.....
.....
.....
.....

٤- أكثر ٣ حاجات لم أفهمهم من البرنامج

.....
.....
.....
.....
.....

٥- اذكر ٣ أشياء أو مواقف في حياتك اليومية شعرت أن البرنامج أفادك فيها

.....
.....
.....
.....
.....

٦- أشعر أن المدرب كان يساعدني على

.....
.....
.....
.....
.....

٧- أذكر ٣ إضافات أخرى للبرنامج ممكن نعملها لو كررنا البرنامج

.....
.....
.....
.....
.....

٨- لو ها تحكى إللي حصل في البرنامج لأطفال تانيين ها تقولهم إيه

.....
.....
.....
.....
.....

٩- في رأيك ما مدى حب التلاميذ الآخرين للبرنامج لو طُبق معهم

كثير جداً ( ) كثير ( ) مقبول ( ) ضعيف ( )

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

١- إبراهيم الشافعي إبراهيم، عبد الحميد عبد العظيم رجيعة (٢٠٠٠): **علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الإبتكاري لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الجنسين**، دراسة تنبؤية، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد العاشر، عدد٢٨.

٢- أحمد حسين اللقاني (١٩٩٤):**المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)**، القاهرة: عالم الكتب.

٣- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن (٢٠٠١): **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، القاهرة: عالم الكتب.

٤- أحمد عبد اللطيف عبادة (١٩٩٠): **قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين**، المنيا ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مجلد ٤، عدد يوليو ص ٣١٩ : ٣٧٧.

٥- أحمد عبد اللطيف عبادة (٢٠٠١): **قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام**، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٦- آرثر كروبلي (١٩٩٦): **إعداد المعلمين القادرين على مساعدة الطلاب على أن يكون لديهم تفكيراً وسلوكاً إبداعياً**، بحث مقدم إلى ندوة الإبداع وتطوير كليات التربية، من ٦ ــ ٨ مايو ١٩٩٥ ، جامعة عين شمس: مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية ، ص ص ٩ : ٢٩ .

٧- آرثر كوستا (١٩٩٨): أداء المعلم الذي يُمكّن التلاميذ من التفكير ، في آرثر كوستا وآخرين "**تعليم من أجل التفكير**"، تعريب صفاء يوسف الأعسر، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٨- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٩): **الابتكار وتطبيقاته**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩- آمال صادق وفؤاد أبو حطب(١٩٩٦): **علم النفس التربوي** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٠- اولياخ وتسهنر (١٩٨٢): **علم النفس للمعلم والمربي**، ترجمة طاهر مزروع، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الثانية .

١١- بول هـ لانديس وجون هـاير (١٩٦٢) : **التكيـف الاجتمـاعي للأطفال** ، ترجمة السيد محمد عثمان ، سلسلة دراسات سـيكولوجية ، عـدد ١٧ القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٢- ت.ج.اندروز وآخرون (١٩٨٣): **مناهج البحث في علـم الـنفس،** ترجمة يوسف مراد وآخرون، القاهرة: دار المعارف ، الطبعة الثالثة .

١٣- ثناء الضبع (١٩٩٢): **استخدام برنامج أنشطة تربوية مقترح فـي تنمية التفكير الإبتكاري والتكيف النفسي لـدى الأطفـال** ، المنيـا : كليـة الآداب، مجلة علم النفس المعاصر، مجلد ٢ عدد٥.

١٤- ثناء الضبع وناصر غبيش (١٩٩٨) فعالية استخدام برنامج مقتـرح للأنشطة التربوية في تنمية الآداء الإبتكاري لدى اطفال ما قبل المدرسـة ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٤٨ ص ص١ـ٣٧ .

١٥- جان شك وايد لشان (١٩٦١): **كيف يلعب الأطفال للمتعة والـتعلم** ، ترجمة محمد عبد الحميد أبو العزم، سلسلة دراسات سيكولوجية، رقـم ٢١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

١٦- حامد عمار (١٩٩٨): **نحو تجديد تربوي ثقافي،** القـاهرة: مكتبـة الدار العربية للكتاب.

١٧- حامد عمار (١٩٩٩): **في التنميـة البشـرية وتعلـيم المسـتقبل،** القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٨- حسن جعفـر الناصـر (٢٠٠١): **قـراءات التلاميـذ القصصـية وتوجهاتها في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية فـي دولـة البحـرين،** الكويت: مجلة الطفولة العربية، المجلد الثالث، العدد التاسع .

١٩- حسن شحاته (١٩٩٨): **النشـاط المدرسـي مفهومـه ووظائفـه ومجالات تطبيقه،** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الخامسة .

٢٠- حسن شحاتة، محبات أبو عميرة (٢٠٠٠): **المعلمون والمتعلمـون:** مكتبة الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية .

٢١- حسن سليمان (١٩٨٣): **حرية الفنان،** بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر .

٢٢- حمدي خميس (١٩٦٧): **الأسلوب الابتكاري ، خصائصه وأثرها في الحياة الاجتماعية:** دار المعارف بمصر، الطبعة الثالثة.

٢٣- خليل ميخائيل معوض (١٩٩٤): **القدرات العقلية**،الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، الطبعة الثانية .
٢٤- دين كيث سايمنتن (١٩٩٣): **العبقرية والإبداع والقيادة**، ترجمة شاكر عبد الحميد، الكويت: علم المعرفة .
٢٥- روللو ماي (١٩٩٢): **شجاعة الإبداع**، ترجمة فؤاد كامل: دار سعاد الصباح .
٢٦- روبرت ريتش (١٩٩٣): **التخطيط للتدريس**، ترجمة محمد أمين المفتي، زينب على النجار: الدار الدولية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية .
٢٧- زين العابدين درويش (١٩٧٤) : **نمو القدرات الإبداعية** " دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملي " ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .
٢٨- زين العابدين درويش، وآخرون (١٩٩٤): **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**، القاهرة: مركز النشر لجامعة القاهرة، الطبعة الثالثة.
٢٩- زين العابدين درويش (١٩٩٦): نحو نموذج إجرائي لتنمية الإبداع، تصور مقترح، بحث مقدم إلى ندوة: **دور المدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار**، كلية التربية جامعة قطر.
٣٠- سعيد إسماعيل على (١٩٩٥): **فلسفات تربوية معاصرة**، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، عدد ١٩٨.
٣١- سمر روحي الفيصل (٢٠٠٠): **الخيال والتخيل في أدب الأطفال**، الكويت: مجلة الطفولة العربية، العدد الثاني .
٣٢- سوزان واينبرنر (١٩٩٩) : **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية استراتيجيات ونماذج تطبيقية**,ترجمة عبد العزيز السيد الشخص ، زيدان أحمد السرطاوي ، دار الكتاب الجامعي.
٣٣- سيد محمد عبد العال (١٩٨٣): **اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن**، دراسة تقويمية نقدية للاختبار، بدون دار نشر .
٣٤- سيد محمد عبد العال (١٩٨٥): **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، الطبعة الثالثة .
٣٥- سيد محمود الطواب (١٩٩٠): **المسايرة والتفكير الابتكاري لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية**، جامعة الإسكندرية: مجلة كلية التربية، المجلد الثالث، العدد الثاني.

٣٦- شاكر عبد الحميد (١٩٩٦): **الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية**، مجلة ثقافة الطفل، مجلد١٩، ص ٥١ ــ ٧٤ .

٣٧- شاكر عبد الحميد، عبد اللطيف خليفة (١٩٩٠): **علاقة المستوى الاجتماعى الاقتصادى للوالدين بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة علم النفس، العدد الخامس عشر، السنة الرابعة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٨- صابر حجازي عبد المولى (١٩٩٠): **الخيال وبعض المتغيرات البيئية والنفسية لدى عينة من شباب المنيا**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا.

٣٩- صالح عبد العزيز (١٩٨١): **التربية وطرق التدريس**، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الحادية عشر، الجزء الثاني.

٤٠- طلعت منصور (١٩٩٧) :تنشيط نم الأطفال ، الكويت : عالم الفكر ، المجلد العاشر العدد الثالث .

٤١- صفاء الأعسر (٢٠٠٠): **الإبداع في حل المشكلات**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٢- صلاح فؤاد محمد مكاوي (٢٠٠١): **فعالية برنامج للعلاج بالرسم في رفع مستوى القدرة التعبيرية لدى الأطفال**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد٢٢، مجلد١٤.

٤٣- عباس محمود عوض (١٩٩٩): **المدخل إلى علم نفس النمو**, الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤٤- عبد الباسط عبد المعطي (١٩٩٦): **بحوث حاجات الطفولة العربية**، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

٤٥- عبد الله محمود سليمان وفؤاد أبو حطب (١٩٩٨) : **اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري "مقدمة نظرية"** ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٦- .....: اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري " كراسة التعليمات ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٧- عبد الحليم محمود السيد (١٩٧١): **الإبداع والشخصية دراسة سيكولوجية**، دار المعارف بمصر.

٤٨- عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٢): **الحكمة الضائعة (الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع)**، الكويت: علم المعرفة عدد ٢٨٠.

٤٩- عبد السلام الدويبي (١٩٨٨): **المدخل لرعاية الطفولة**، الجماهيرية الليبية: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

٥٠- عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧): **التفوق العقلي والابتكار**: دار النهضة العربية.

٥١- عبد المنعم الحفني (١٩٩٤): **موسوعة علم النفس والتحليلي النفسي**، القاهرة: مكتبة مدبولي، الطبعة الرابعة .

٥٢- عبد العزيز عبد المجيد (بدون): **القصة في التربية**، دار المعارف بمصر، الطبعة السابعة.

٥٣- عفاف أحمد عويس (١٩٨٠): **تنمية القدرات الإبداعية للأطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٥٤- عفاف أحمد عويس (١٩٩٢): **خيال الطفل المصري دراسة في تحليل مضمون ٣٦٥ قصة من خيال الأطفال سن ٤ــ ٨** ، القاهرة: مجلة ثقافة الطفل، مجلد ٨ عدد خاص عن ثقافة طفل القرية.

٥٥- علي وطفه (٢٠٠٠): **التربية والقوى الخفية عند الأطفال**، الكويت: مجلة الطفولة العربية، العدد الثالث.

٥٦- فاخر عقل (١٩٨٤): **أصول علم النفس وتطبيقاته**، بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة السادسة.

٥٧- فؤاد أبو حطب (١٩٨٠): **القدرات العقلية**،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٨- فيولا الببلاوي (١٩٩٩): **فهم المتعلم**، الكويت: مجلة الطفولة العربية، العدد الصفري، ٦ : ٤١.

٥٩- فيكتور لونفيلد (١٩٦١): **طفلك وفنه**، ترجمة سامي على الجمال، سلسلة الألف كتاب، عدد ٣٧٥ .

٦٠- قدري حفني (٢٠٠٢): **حول أدب الطفل**، ندوة أدب الطفل في مصر بين الواقع والمأمول، عقدت بمكتبة القاهرة الكبرى ، ونشرها مركز التدريب والتعليم المستمر للمرأة والطفل.

٦١- ليليان موري (١٩٩٣) :**فرنيه وعلم التربية** ، ترجمة رينا شاربل ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر .

٦٢- ماجي وليم يوسف (١٩٩٩): **مدى فعالية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات وتدعيم النظرة المستقبلية** ــ بحث تجريبي،القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، المجلة المصرية للدراسات النفسية عدد ٢٣ ، المجلد التاسع.

٦٣- مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٨٩): **العلاقة بين النضج الاجتماعى والتفكير الابتكارى**، دراسة نمائية. المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري تنشئته ورعايته مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٦٤- مجدي ماهر مسيحة (٢٠٠١): **مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي وأدوار المعلم في تنميتها**، المجلة المصرية للدراسات النفسية القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، عدد ٣٢، مجلد ١١.

٦٥- محمد حمزة السليماني (١٩٩٤): **دلالات صدق وثبات استبيان الدافع للابتكارية**، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ،مجلة علم النفس، من ٣٤ : ٤٣.

٦٦- محمد محمود الشيخ، زينب عبد الله العضب (١٩٩٨): **أثر المؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة للمعلمة على السلوك الابتكاري لطفل الروضة في الإمارات**، مجلة شؤون اجتماعية، عدد٥٧.

٦٧- محمود عبد الحليم منسي (١٩٩٣): **التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ**، سلسلة التربية والإبداع (٢).

٦٨- محمود عبد الحليم منسي، عادل السعيد البنا (٢٠٠٢): **إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسي إلى مرحلة التعليم الجامعي**، المجلة المصرية للدراسات النفسية, عدد٣٥, المجلد الثاني عشر,٢٩: ٦٥.

٦٩- مصطفي حجازي (٢٠٠٠): **الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

٧٠- محي الدين أحمد حسين (١٩٨٢): **العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين**، القاهرة: دار المعارف.

٧١- مصطفى سويف (٢٠٠٠): **دراسات نفسية في الإبداع والتلقي**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٧٢- مصري عبد الحميد حنورة (١٩٩٩): **منظومة السلوك الإبداعي في مرحلة الطفولة**، الكويت :مجلة الطفولة العربية، العدد الصفري.

٧٣- معصومة احمد إبراهيم (٢٠٠٢): **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مجلد ١٢، عدد ٣٦.

٧٤- مصطفى محمد الصفطي (١٩٩٧): **التنبؤ بالقدرة الابتكارية في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ،المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٧ عدد١٧، ص١٠٢:٤١.

٧٥- ناهد رمزي (١٩٨٣): **سيكولوجية المرأة**، القاهرة: دار النهضة العربية.

٧٦- ـــ ـــ ـــ ـــ (١٩٩٨): **ارتقاء القدرات الإبداعية لدى طفل ما قبل المدرسة**، المجلة الاجتماعية القومية مجلد ٣٥ العدد الثالث، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

٧٧- نبوية عبد العزيز على (٢٠٠٠): **تنمية السلوك الإبداعي لدى أطفال المدارس من خلال اللعب باستخدام الكمبيوتر**، رسالة دكتوراه، كلية الآداب جامعة القاهرة.

٧٨- نجيب اسكندر (٢٠٠٠): **الإدارة المدرسية والإبداع**، في كتاب "منفستو الإبداع في التعليم"، تحرير مراد وهبة ومنى أبو سنة، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٩- نهى مصطفي يوسف (١٩٩٧): **أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة**، مجلة علم النفس، العدد ٤٣.

٨٠- هيلين فيشردارو، وفان إلين (١٩٦٣): **النشاط التلقائي والتعلم الخلاق** ،سلسلة التعليم في ضوء التجارب، ترجمة مصطفى فهمي، نجيب اسكندر، القاهرة :دار النهضة العربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

81- Carolyn pope Edwards and Kay Wright springate. (1995): **"encouraging creativity in early childhood classrooms."** EDO-PS-95-14.

82- Conrad, sheree D. (1990): **"toward a phenomenological Analysis of artistic creativity."** Journal of phenomenological psychology. Vol 21 (2) 103-120.

83- Cropley, Arthur J. (1990): **"creativity and mental health in everyday life."**, creativity research journal, Vol 3 (3) 167-178.

84- Delisle, deb; delisle, jim. (1996): **"growing good kids: 28 Activities to enhance self-awareness, compassion, and leadership."** ERIC_NO: ED401590.

85- Greenfield , Patricia M.,1990 **. The program-length commercial. A study of the effects of television /toytia-ins on imaginative play, Psychology and Marketing** .Vol 7 (4)237-255

86- Hussain ,Shamshad 1990 **"creativity in a familial perspective**" Inian Journal of behavior . Apr Vol 14(2)28-37

87- Jackman, Hilda L. (1999): **"sing me a story! Tell me a Song! Creative curriculum activities for teachers of young children."** ERIC_NO: ED433101.

88- Jacob W. Getzelsa and Philip W. Jackson. (1963): **"creativity and intelligence explorations with gifted students."** John Wiley & sons, INC. London and new York.

89- Johnson, Lynn 1990,A descriptive study of the creative and social behavior of four highly original young children . Journal of Creative behavior Vol 24(3) 205-224

90- Kerka, Sandra. (1999): **"creativity in adulthood. ERIC digest No. 204."** ERIC_NO : ED429186.

91- Kitano, Margie K. (1990): **"A developmental model for identifying and serving young gifted children."** Early child development & care. Vol 63 19-31.

92- Lubart, Todd I. (1990): **"creativity and cross-cultural Variation."** International journal of psychology. Vol 25 (1) 39-59.

93- Ohio state U, Mansfield, USA. (1990): **"A descriptive Study of the creative and social behavior of four highly original young children."** Journal of creative behavior Vol 24 (3) 205-224.

94- Rothenberg, Riggs Ctr, Stockbridge, MA, USA (1990): **"Creativity in adolescence."**, Psychiatric Clinics of North America. Vol 13 (3) 415-434.

95- Rotenberg,albert,(1990) **Creativity in adolescence,** psychiatric clinics of north America Sep Vol 13(3)415-434

96- Simonton, Dean K. (1990): **"Political pathology and Societal creativity."**, creativity research journal, Vol 3 (2) 85-99.

97- Smutny. Joan franklin. (2001): **"creative strategies for teaching language arts to gifted students** (k-8). ERIC Digest E612." ERIC_NO: ED455659.

98- Vygotsky, L. S. (1990): **"imagination and creativity in Childhood."** Soviet psychology. Vol 28 (1) 84-96.