



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

**فاعلية برنامج سكامبر "SCAMPER"
في تنمية مهارات التفكير الإبداعي
لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي
رسالة مقدمة لنيادة مرجحة الماجستير في التربية الخاصة**

إعداد الطالبة

ونأم هاشم صالح

إشراف الأستاذة الدكتورة

مها زحلق

العام الدراسي 2014-2015م

كلمة الشكر

بدايةً أحمد الله كثيراً وأشكر فضلها الذي منَّ عليَّ بإنجاز هذا العمل المتواضع عيسر لي طريقه، وقبل الخوض في غمرة هذه الدراسة المتواضعة لابد لي أن أتقدم بعظيم الشكر ووافر الامتنان للدكتورة الأستاذة المشرفة مها زحلق، لما قدمته لي من مساعدة جمة في إنجاز هذه الدراسة، فكانت نبراساً أنار لي الطريق وذل لي الصعوبات التي اعترضت طريقي خلال مسيرتي في هذه الدراسة، إذ لم تبخل علي بجهد أو علم أو وقت لمتابعة تقدم الدراسة، وتقديم النصح والإرشاد فأشكرها كل الشكر على تشجيعها وموازرتها طوال فترة الدراسة .

وأغتنم لفرصة لأعبر عن تقديري وامتناني مع فائق شكري لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل الأستاذ الدكتور غسان أبو الفخر والدكتورة عالية الرفاعي لتكرمهم بقبول عضوية لجنة الحكم مقدرةً لهم ما بذلوه من جهد ووقت، في تقييم هذا الدراسة وتصويبه، وشاكرَةً لهم تلك الملاحظات والتوجيهات القيمة التي قيمت مسار العمل.

كما أتقدم بالشكر والامتنان لأساتذتي الكرام محكمي أدوات ال دراسة في كلية التربية بجامعة دمشق.

كما أخص بالشكر أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق الذين زرعو في فكرنا نبتة العلم والبحث وأشرفوا على رعايتها حتى شبت وأصبحت شجرة، حيث أنهم لم يبخلوا عليّ بأية نصيحة وإرشاد حتى ظهرت الدراسة في طورها الأخير هذا.

والشكر أخيراً لكل من ساهم في إنجاز هذا البحث



الإهداء

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب
إلى من كآت أنامله ليقدّم لنا لحظة سعادة
إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي الطريق
إلى من زرعني في رياض الحياة غرسة وسقاني بعرقه الأخلاق والقيم والمثل

والدي

إلى من أرضعتني الحب
إلى رمز الحب وبلسم الشفاء
إلى القلب الناصع بالبياض
إلى ينبوع الحنان والأمان الذي ما انقطع لحظة عن التدفق
شربت منه فكانت لي الحياة

والدتي

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي
إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي
إلى سنابل قمح تفتحت في مروج الحياة وأخذت تسعى في دروبها لتحقيق أحلام مليئة بالأمنيات

أخوتي

إلى من سرنا سويماً ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح والإبداع
إلى من تكاتفنا يداً بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا
إلى من وقف بجانبني في لحظات شدتي قبل فرحي ... ولون حياتي بألوان الربيع ...

بنان



فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
ج	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ط	فهرس الأشكال
ك	فهرس الملاحق
1	الفصل الأول - خلفية الدراسة وأهميتها
2	أولاً: مقدمة الدراسة
7	ثانياً: مشكلة الدراسة
8	ثالثاً: أسئلة الدراسة
8	رابعاً: فرضيات الدراسة
9	خامساً: أهداف الدراسة
9	سادساً: أهمية الدراسة
10	سابعاً: مصطلحات الدراسة و التعريفات الإجرائية
12	ثامناً: حدود الدراسة
13	الفصل - الثاني الإطار النظري للدراسة
14	مقدمة الفصل
14	المحور الأول: التفكير
14	توطئة

الصفحة	العنوان
15	أولاً: تعريف التفكير
16	ثانياً: مستويات التفكير
17	ثالثاً عناصر التفكير
18	رابعاً: مسوغات تعليم التفكير
20	خامساً: فوائد تعليم التفكير
22	المحور الثاني: الإبداع والتفكير الإبداعي
22	توطئة
23	أولاً: التطور التاريخي لمفهوم الإبداع
26	ثانياً: تعريف الإبداع
28	ثالثاً: النظريات المفسرة للإبداع
34	رابعاً: تعريف التفكير الإبداعي
37	خامساً: أبعاد التفكير الإبداعي
39	سادساً: مهارات التفكير الإبداعي
45	سابعاً: مستويات التفكير الإبداعي
46	ثامناً: مراحل التفكير الإبداعي
51	تاسعاً: خصائص الشخص المبدع
55	عاشراً: تعليم التفكير الإبداعي

الصفحة	العنوان
76	الفصل الثالث - الدراسات السابقة
77	- مقدمة
77	المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي عامة
77	أ) الدراسات العربية
86	ب) الدراسات الأجنبية
92	المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي من خلال البرامج المستقلة
92	أ) الدراسات العربية
98	ب) الدراسات الأجنبية
101	المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي من خلال برنامج سكامبر Scamper
101	أ) الدراسات العربية
102	ب) الدراسات الأجنبية
103	تعقيب عام على الدراسات السابقة
107	الفصل الرابع منهج الدراسة وإجراءاتها
108	مقدمة
108	أولاً: منهج الدراسة
108	ثانياً: عينة البحث
111	ثالثاً - أدوات الدراسة



الصفحة	العنوان
123	رابعاً: إجراءات الدراسة وخطواتها
125	خامساً : تصميم الدراسة
126	سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة
127	الفصل الخامس - عرض النتائج و تحليلها و مناقشتها
128	مقدمة
128	أولاً - نتائج فرضيات الدراسة
149	ثانياً - التوصيات و المقترحات
151	ملخص الدراسة باللغة العربية
154	مراجع الدراسة
155	أولاً - المراجع باللغة العربية
168	ثانياً: المراجع الأجنبية
173	ملاحق الدراسة
I	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان
109	الجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية الضابطة
110	الجدول رقم (2) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي
115	الجدول رقم (3) الزمن المستغرق في كل نشاط من أنشطة اختبار تورانس كما في التجربة الاستطلاعية
116	الجدول رقم (4) قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية لكل عنصر من عناصر الإبداع
117	الجدول رقم (5) قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية لاختبار الإبداع.
117	الجدول رقم (6) قيمة معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية
118	الجدول رقم (7) قيم معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ
120	الجدول رقم (8) أسماء الألعاب في برنامج سكامبر
124	الجدول رقم (9) التسلسل الزمني لتطبيق برنامج سكامبر على أفراد المجموعة التجريبية ذكوراً و إناثاً
129	الجدول رقم (10) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

الصفحة	العنوان
133	الجدول رقم (11) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي
139	الجدول رقم (12) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي
143	الجدول رقم (13) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (المجموعة التجريبية) في التطبيق البعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان
69	الشكل رقم (1) يلخص الأنموذج العلمي الذي يستند إليه برنامج سكامبر
111	الشكل رقم (2) نتائج تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي
130	الشكل رقم (3) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعتين الضابطة و التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي
131	الشكل رقم (4) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعتين الضابطة و التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي
131	الشكل رقم (5) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعتين الضابطة و التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي
132	الشكل رقم (6) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعتين الضابطة و التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي
134	الشكل رقم (7) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.
134	الشكل رقم (8) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.
135	الشكل رقم (9) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي
136	الشكل رقم (10) الفرق بين متوسط التطبيقين القبلي و البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار

الصفحة	العنوان
140	الشكل رقم (11) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق البعدي و البعدي المؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي
140	الشكل رقم (12) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق البعدي و المؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.
141	الشكل رقم (13) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.
142	الشكل رقم (14) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي و البعدي المؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.
145	الشكل رقم (15) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.
145	الشكل رقم (16) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.
146	الشكل رقم (17) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.
147	الشكل رقم (18) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان
174	الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين
175	الملحق (2) مقياس تورانس للتفكير الابتكاري
186	الملحق (3) تفرغ الاستبانات النموذج التفصيلي
187	الملحق (4) استمارة تفرغ النتائج
188	الملحق (5) نموذج لألعاب سكامير

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

أولاً: مقدمة الدراسة

ثانياً: مشكلة الدراسة

ثالثاً: أسئلة الدراسة

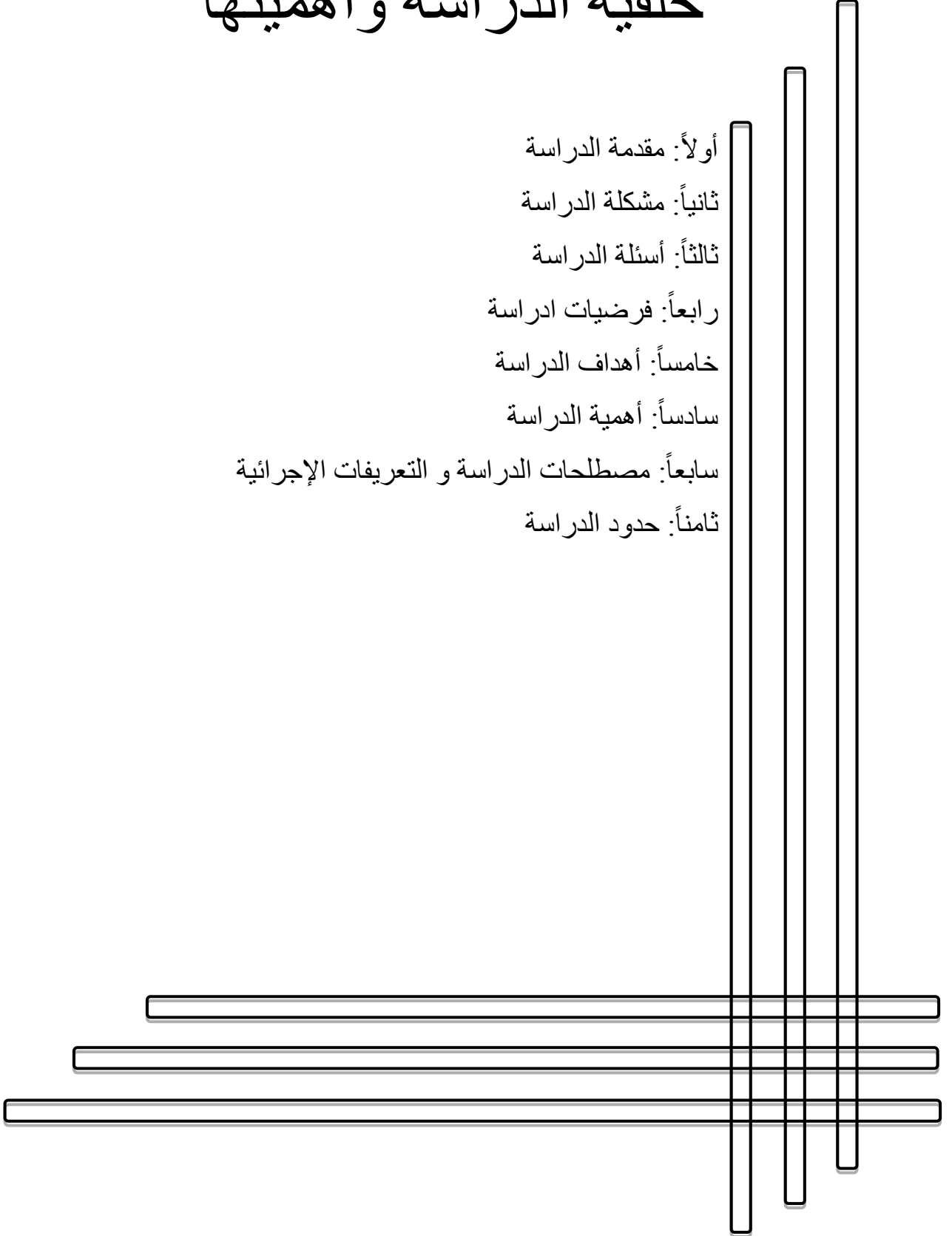
رابعاً: فرضيات ادراسة

خامساً: أهداف الدراسة

سادساً: أهمية الدراسة

سابعاً: مصطلحات الدراسة و التعريفات الإجرائية

ثامناً: حدود الدراسة



الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

أولاً: مقدمة الدراسة

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر مخلوقاته بنعمة العقل الذي يعد أداة التفكير والسلاح المعرفي الذي تنشأ وترقى به الحضارات الإنسانية. فيه انتقل بالإنسان من عصور الظلام إلى عصر المعرفة والتطور العلمي، فالإنسان هو باني هذه الحضارة بتفكيره وعقله المبدع.

وفي عصرنا الراهنا أصبح الإهتمام بالتفكير ضرورة ملحة، من أجل إيجاد جيل قادر على مواكبة التقدم العلمي والانفجار المعرفي الهائل ففي ظل عالم تتفجر فيه المعرفة باستمرار، لم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها بل وسيلة للتعلم والتدريب للاستزادة منها، ولذلك يمكن القول أن المتعلم ينتقل من معرفة إلى أخرى جديدة عبر وسائط معينة هي مهارات التفكير.

فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على العمليات النفسية والعقلية كالذكر، التمييز، التعميم، المقارنة، الاستدراك..... كما يعد نوعاً من الحوار الداخلي المستمر مع الذات أثناء القيام بعمل ما أو مشاهدة منظر ما أو الاستماع لرأي معين. وقد يكون التفكير نشاطاً ذهنياً بسيطاً كأحلام اليقظة أو أمراً بالغ التعقيد كاتخاذ قرار أو حل مشكلة. كما يهدف إلى جمع المعلومات والربط بينها لتوليد معارف جديدة أو تكوين أنماط تفكير غير مألوفة حيث أن "تزايد قدرة الفرد على توليد حلول وإمكانيات عديدة ومتنوعة وأصيلة للمواقف التي يتعرض لها تزيد من ثقته بقدرته على حل المشكلات، اتخاذ القرارات التي تواجهه بنفسه لذلك فإن إحدى المزايا المهمة لتعليم التفكير للطلبة هي زيادة الثقة بالنفس واحترام الذات". (جبر، 2004، ص34)

والتفكير كما يراه دي بونو (De bono) هو المهارة العملية التي يمارس بها الذكاء نشاطه اعتماداً على الخبرة "كما أنه" الاستكشاف المتبصر و المتأنى للخبرة من أجل الوصول للهدف". (De bono,1986,p31).

ينفق الباحثون على أهمية تعليم التفكير وأهمية البرامج الخاصة بتنميته وتحسينه و التدريب عليه، حيث أ درك ديوي (Dewey,1933) بأن الأفراد يولدون ولديهما القدرة على التفكير، وأقر دور المعلمين في تدريب المتعلمين على أساليب التفكير الجيد، أما (Piaget,1958) فقد أقر بأن الهدف الرئيسي للتربية هو القدرة على خلق إنسان قادر على فعل أشياء جديدة وليس على تكرار ما فعلتها أجيالاً سابقة أما الهدف الثاني للتربية في مفهوم Piaget فهو تشكيل العقل الناقد، والمغايرة للعقول المستقبلية سلباً لها يعرض عليه. (Akan,2003,5)

ونتيجة لذلك ظهر العديد من البرامج العالمية الخاصة لتعليم التفكير ومهاراته بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص ومنها على سبيل المثال (برنامج البناء العقلي) لجيفورد الذي يهدف إلى تطوير المهارات المعرفية للتفكير مثل: المقارنة والتصنيف والاستنتاج، وبرنامج (الكورت) لدي بونو وهو برنامج للتعلم بالاكشاف، ويهدف إلى تزويد المتعلمين بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المختلفة (جروان، 1999، ص75) وأيضاً من بين البرامج التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير برنامج قبعات التفكير الست الذي طور عن طريق (دي بونو) والذي يستند إلى نمط التفكير عند الفرد وأسلوب تعامله العقلي أو الفكري مع مجريات الأحداث وشؤونها المختلفة، وضمن هذا البرنامج يقسم التفكير إلى ستة أنماط، واعتبار كل نمط بقبعة ذات لون محدد يلبسها الإنسان حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة.

ويمكن القول إن تعليم أساليب التفكير للأفراد هو الضمان الأكيد لهم للتعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات و المعارف المتجددة.

أضف إلى ذلك أن العولمة وما أفرزته من تحديات تقتضي تزويد الأفراد بأساليب وطرائق التفكير المناسبة التي تساعدهم على التعامل مع ما أفرزته العولمة من قيم وتحديات ثقافية وتربوية، ففي ظل عالم تتسارع فيه التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية أنتعجيم المعرفة لم يعد أمراً مجدياً للأفراد والمجتمعات وإنما تطبيق المعرفة والانتقال من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ والاستذكار إلى مرحلة التدريب على مهارات التفكير وتنميتها لإعداد جيل قادر على مواكبة حصيلة التطور العلمي والمعرفي الذي يشهده هذا العصر.

فثقافة الذاكرة التي تميز نظامنا التعليمي التقليدي الذي يجمع ما بين الحفظ والقدر ليسير من الفهم، وإغفال المهارات والمستويات العليا للتفكير، يجعل المتعلم سلبياً، يعتمد على الحفظ الآلي، ونقل

المعلومات وترسيخها واسترجاعها عند الحاجة إليها فقط دون التفاعل معها أو تطبيقها في مواقف جديدة , كما يولد لدى الطلبة الإحساس بالضعف أمام سلطة المعلم ومعرفته التي لا يمكن الارتقاء إليها، الأمر الذي يحد من طاقات الطلبة الإبداعية ويقلل من قدراتهم المعرفية والفكرية المختلفة، ويطور ملكة الحفظ على حساب بقية المهارات المعرفية والفكرية الأخرى.

أضف إلى ذلك أن ثقافة الذاكرتتقيد شخصية الفرد وتقولبها ولا تسمح له باستخدام قدراته وطاقاته ومعارفه في حل المشكلات، الأمر الذي يشجع الطلبة على استخدام مهارات التفكير الدنيا وتقلل من قدرتهم على استخدام مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي وبضعف لديهم الميل إلى امتلاك مهارات التحليل والتركيب والبحث والاستكشاف من أجل الوصول إلى ما هو جديد في عالم المعرفة.

إن طبيعة هذا العصر تحتاج بشدة إلى مفكرين غير تقليدين، بل مفكرين يتميزون بمهارات عليا تتلاءم مع تحديات الحياة المعاصرة، لذا فقد برزت في الآونة الأخيرة أصوات تنادي بضرورة الاهتمام بتحسين وتطوير مهارات التفكير الدنيا والعليا لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية، الأمر الذي أكد عليه علماء النفس والتربية معتبرين أن الهدف الرئيس من العملية التربوية والتعليمية يجب أن يكون تعليم الأطفال كيف يفكرون، وكيف يتعلمون بأنفسهم وحين يقولون (كيف يفكرون) فإنهم يقصدون كيف يفكرون بطريقة بناءة وكيف يتحملون المسؤولية في ذلك. (زحلق، أبو الفخر، 2010، ص14)

ولقد أدى الاهتمام المتزايد بتعليم التفكير والتدريب على مهاراته إلى ظهور مدارس تربوية مختلفة في مجال تعلم التفكير وتنمية قدراته، وإن اختلفت في الطريقة والأسلوب الواجب اعتماده عند تعليم التفكير إلا أنها جميعا متفقة على الهدف، ألا وهو تعلم التفكير. وقد ارتكزت هذه المدارس علمنحنيين رئيسيين وهما: المنحى الأول يعتمد تدريس هذه المهارات ضمن المنهج الدراسي والمنحى الثاني يعتمد تدريسها كمادة مستقلة لوحدها، والقصد من المنحى الأول هو إدخال هذه المهارات وتضمينها ضمن المناهج الدراسية المقررة. المنحى الثاني فيعتمد تدريس هذه المهارات كمادة أو كمنهاج مستقل مثله مثل بقية المواد الدراسية الأخرى التي يدرسها الطلبة. (الجدوع، 2007، ص7)

و يتفق معظم التربويين على إمكانية التدريب على مهارات التفكير عامة والتفكير الإبداعي خاصة، وتمييزها من خلال خلق المواقف والأوضاع التعليمية التي تستثير التفكير.

وفي هذا السياق يشير (دي بونو DeBono) إلى التفكير الإبداعي على أنه مهارة من المهارات التي يمكن تعليمها وتعلمها والتدريب عليها وإكسابها للأطفال والكبار شأنها في ذلك شأن تعلم المهارات الأخرى كالقراءة والسباحة والكتابة وركوب الخيل وغيرها من المهارات التي يعد الذكاء القوة الأساسية المحركة لها (زحلوق، أبو الفخر، 2007، ص 81) ولهذا فإنه يمكن تنمية التفكير الإبداعي بالتدريب والتعلم والتمرين لدى الطلبة سواء من خلال المناهج الدراسية أو من خلال البرامج التدريبية المستقلة التي تساعد على تنمية مهارات التفكير عامة، والتفكير الإبداعي خاصة.

كما وجد (سولو، 2000) أن تدريب الأفراد في أي مجتمع على أن يكونوا أكثر مرونة في تفكيرهم يساعدهم في الحصول على درجات أعلى عند الأداء على اختبارات الإبداع. (روبرت سولو، 2000 ص 744) وعززت (روشكا، 1989) ذلك بالتأكيد على أن التربية الصحيحة هي التي تقود إلى الإبداع مع الأخذ بعين الاعتبار أنماط التربية المختلفة للتلاميذ، انطلاقاً من النظرية القائلة: " إن تربية الإبداع ممكنة لدى شخص طبيعي وعادي من وجهة النظر العقلية". (روشكا، 1989، ص 207)

وترى (زحلوق، أبو الفخر، 2010) أن التفكير الإبداعي يمكن تميته لدى الأطفال عن طريق الألعاب الحرة أو الألعاب الإيهامية، وفي هذا الصدد من المفيد أن نستشهد بما قاله أحد علماء النفس بأنه لدى الأطفال عملاً يزاوونه ألا وهو اللعب، وعن طريق اللعب يمكن للطفل أن يكتشف الكثير من الحقائق و المفاهيم، وعن طريق اللعب يمكن تنمية قدراته ومواهبه. (زحلوق، أبو الفخر، 2010، ص 14)

وقد كشفت العديد من الدراسات والأبحاث (السورور، حسين 1999) (النجار، 1994) بأن التدريب يؤثر بصورة حاسمة في مستوى الأداء على مختلف القدرات الإبداعية ويظهر كعائد مباشر للتدريب الذي تعرض له الفرد إضافة إلى أن تنمية التفكير تؤدي إلى صقل وإنماء شخصية المتعلمين، وتحسين المستوى الدراسي، و الانطلاق إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمه الطالب والتفكير به بأسلوب إبداعي.

وانطلاقاً من أهمية تعلم التفكير، تحاول الدراسة الحالية الكشف عن فاعلية برنامج البرامج التدريبية لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي وهو برنامج سكامبر SCAMPER لتوليد الأفكار، و استناداً إلى النظرية المعرفية القائلة بإمكانية تعليم الإبداع و التدريب عليه من خلال برامجٍ مستقلةٍ التي تتضمن مواقف و خبرات تتطلب التفكير وتحفز العقل، وبالرغم من إمكانية تعليم التفكير والتدريب عليه ضمن المناهج الدراسية، والتي تعد موازية لتعليم التفكير من خلال البرامج المستقلة إلا أنها تشكل عبئاً إضافياً للمعلم، ولهذا السبب فإن تعليم التفكير والتدريب عليه من خلال البرامج المستقلة يكون أفضل.

و يستند برنامج سكامبر SCAMPER لتوليد الأفكار على تعليم التفكير بطريقة علمية و تطبيقية من خلال التدريبات والاستراتيجيات الفكرية الواردة في هوالتي تقوم على الخيال الإبداعي والألعاب. وقد تم إعداد هذا البرنامج من قبل بوب إيرلي Bob Eberle عام 1997 تحت مسمى سكامبر (Scamper) وهو برنامج مطور عن قائمة توليد الأفكار التي اقترحها اليكس أوسبورن Osborn والتي تدعى قائمة توليد الأفكار Surring Checklist ومجموعة الأساليب التي قدمها ويليامز Williams لتحفيز التفكير الإبداعي لدى الأطفال. يتضمن البرنامج (20) لعبة لتنمية التفكير والخيال و الإبداع تم صياغتها وفق أسلوب دي ميلي De Mille في تنمية الخيال .

وقد أشارت الدراسات و من بينها (فتوح، زيدان 2013) (البدرين، 1996) (الحشاش، 2013) إلى فاعلية هذا البرنامج في تحسين مهارات التفكير الإبداعي لدى الأفراد إلا انه وبحسب علم الباحثة فإنه لم تتناول أية دراسة في البيئة المحلية مثل هذا البرنامج الأمر الذي دفعها إلى الاهتمام بدراسة تطبيقه من أجل الكشف عن مدى فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي في البيئة المحلية

وقد تم اختيار تلامذة الصف الخامس لتطبيق البرنامج لكونهم في السنة ما قبل الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولأنهم في هذه المرحلة العمرية وهي مرحلة الطفولة المتأخرة يصبحون أكثر خبرة ونضجاً مقارنة بالمرحل السابقة لهم حيث تطراً عليهم مجموعة من التغيرات النمائية والمعرفية والاجتماعية، ويصبحون أكثر قدرة على التفكير المجرد وإدراك المفاهيم

والعلاقات من المراحل السابقة، هذا بالإضافة إلى حبهم للاستطلاع و التخيل الأمر الذي يسهل عليهم عملية اكتساب مهارات التفكير الإبداعي.

ثانياً: مشكلة الدراسة

إن المتتبع لواقع التعليم في مدارسنا يجد بأن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لا تحظى بالاهتمام الكافي حتى وقتنا الحالي ، حيث أن العملية التدريسية لا تزال تعتمد وفي كثير من جوانبها على ثقافة الذاكرة لا ثقافة الإبداع و لا تزال تركز على الإلقاء والتلقين من جانب المعلم والحفظ والإنصات من جانب المتعلم، هذا على الرغم من أنالهدف الأسمى للتربية اليوم هو تنمية مهارات التفكير ليتمكنالمتعلمون من مواجهة متغيرات هذا العصر و غزارة المعلومات فيه بفاعلية واقتدار، وذلك إما من خلال البرامج المستقلة لتعليم التفكير في المدارس أو من خلال البرامج المتضمنة في المناهج ولكافة المراحل الدراسية ووضع المتعلمين في مواقف وأوضاع تستدعي التفكير والتقويم والإنتاج لديهم أكثر من الحفظ والاستذكار، ويتبلور الهدف الأساسي لهذه الدراسة في الكشف عن فاعلية برنامج سكامبر "Scamper" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي في البيئة المحلية.

ويمكن لهذهالدراسةأن تسهم في لفت أنظار المهتمين وأصحاب القرار إلى زيادة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير عامة والتفكير الإبداعي خاصةمن خلال البرامج المستقلة عن المناهج الدراسية، أو من خلال تضمين هذه المناهج بالخبرات والأنشطة التي تساعد المتعلمين في كافة المراحل الدراسية على تحسين السلوك الإبداعي ومهارات التفكير لديهم.

وتؤكد توصيات العديد من الندوات والمؤتمرات واللقاءات وورش العمل المحلية التي عقدت في سورية بدءاً من المؤتمر الأول لتطوير العليم عام 1987 مروراً بالأبحاث و الدراسات الأكاديمية (زحلق، 1990 - شبيب 2000) انتهاءً بالورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير الذي عقد بكلية التربية في جامعة دمشق (2014) على أهمية تنمية التفكير الإبداعي، وتبني المداخل والبرامج التي تساعد المتعلمين على توظيف مهاراتهم المكتسبة في مختلف مجالات الحياة واستخدام التفكير الإبداعي في المواقف التي تعترضهم في الحياة.

ومن يراجع الأدب التربوي في مجال التفكير والإبداع يجد بأن هناك عدداً من البرامج العالمية التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير عامة والتفكير الإبداعي خاصة والنظر إلى الحاجة الماسة لبرامج تعليم مهارات التفكير في معظم مدارسنا في البيئة المحلية، وانطلاقاً من أهمية تعليم مهارات التفكير الإبداعي، وبأنه أصبح الهدف الأسمى لمعظم السياسات و التوجهات التربوية، تأتي هذه الدراسة في محاولة للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية برنامج سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلامذة

الصف الخامس الأساسي في البيئة المحلية؟

ثالثاً : أسئلة الدراسة:

الغرض الرئيسي للدراسة الحالية هو الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما فاعلية برنامج سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلامذة

الصف الخامس الأساسي؟

2- ما مدى استمرار فاعلية برنامج سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير

الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي بعد التوقف لمدة شهر على تنفيذ البرنامج؟

3- هل تختلف فاعلية برنامج سكامبر (Scamper) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى

تلامذة الصف الخامس الابتدائي باختلاف الجنس (ذكور - إناث)؟

رابعاً : فرضيات الدراسة:

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية) في التطبيق البعدي ، تعزى لبرنامج سكامبر (Scamper)

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات

تلامذة المجموعة (التجريبية) على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الطلاقة،

المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية) في التطبيق البعدي المؤجل تعزى لبرنامج سكامبر

(Scamper)

3 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور و الإناث تلامذة المجموعة التجريبية على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية) في التطبيق البعدي عزى لبرنامج سكامبر (Scamper)

خامساً : أهداف الدراسة:

- 1 -الكشف عن مدفاعلية برنامج سكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي بمثلأبعاده الأربعة التالية: (الطلاقة - الأصالة - المرونة - الدرجة الكلية) لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائيو التحقق من صلاحية استخدامه في البيئة السورية.
- 2 -التعرف الى مدى احتفاظ التلاميذ بنتائج التدريب على برنامج سكامبر بعد مرور شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج
- 3 -الكشف عنفاعلية برنامج سكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي حسب متغير الجنس (الذكور-الإناث).

سادساً : أهمية الدراسة

- 1 -الكشف عن فاعلية برنامج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي من خلال تدري ب محتواه من الألعاب و الأنشطة التي تعتمد على الخيال باستخدام أسلوب التفكير التباعدي و التي تساعد على تعليم التفكير وتنميته.
- 2 -إبقاء الضوء على أهمية تعليم برامج التفكير في تحسين نوعية التعلم بهدف تحسين العملية التربوية والتعليمية وزيادة قدرة التلاميذ على مواجهة المشكلات وحلها بأسلوب إبداعي.
- 3 -لفت انتباه المعنيين والمهتمين إلى إمكانية تعليم التفكير وتنميته من خلال التركيز على مهارات التفكير التي تحاكي المستويات العليا من التفكير بدلا من التركيز على عملية الحفظ و الاستذكار والتي يتم فيها الاعتماد على التلقين والإلقاء من جانب المعلم والإنصات والحفظ من جانب التلميذ.

- 4 أهمية تعليم التفكير وتنميته سواء من خلال البرامج المستقلة أو المتضمنة داخل المنهج الدراسي و دوره في تنمية العمليات العقلية العليا من خلال الأساليب و الاستراتيجيات التعليمية التي تستثير التفكير
- 5 يسهم الاهتمام ببرامج تعليم التفكير في تنمية مواهب التلاميذ وقدراتهم العقلية و الفكرية، وكذلك في تنمية قدراتهم على التفكير بأسلوب إبداعي وذلك من خلال مشاركتهم الفعالة، ووضعهم للحلول الإبداعية للمواقف التعليمية ، وزيادة قدرتهم على التعامل مع المشكلات المعاصرة بكفاءة.
- 6 إلقاء الضوء على أحد البرامج الجديدة في مجال تعليم التفكير وهو برنامج سكامبر "Scamper" بهدف توجيه الأنظار إلى إمكانية استخدامه في البيئة المحلية، وهو برنامج يتميز بسهولة تطبيقه ويمكن استخدامه مع الأطفال ومع الكبار ويعتمد على أسلوب اللعب بشكل أساسي.

سابعاً: مصطلحات الدراسة و التعريفات الإجرائية

1 برنامج سكامبر Scamper

وهو مجموعة من الأنشطة لتحفيز الأفكار ويعد من البرامج المعروفة في مجال تنمية التفكير عامة ، والتفكير الإبداعي خاصة ويتضمنها يلي:

Substitute	S	تبدليشيء ما بدل من شيء آخر
Combine	C	جمع أفكار أو أدوات أو أشياء مع بعضها
Adjust	A	ضبط وتكييف شيء لملاءمة هدف وغاية معينة
Modify	M	تعديل وتكبير وتصغير الأشياء
Put to Other uses	P	ما الاستخدامات الأخرى لشيء ما
Eliminate	E	التخلص والإزالة والحذف لجزء أو مجموعة أو صفة
Reverse Rearrange	R	عكس الأشياء

ويوصى بتطبيق هذا المحفزات علماً لأطفال المنعمر ثلاث سنوات وتحت طلبية المرحلة

الجامعية وهي تستند إلى مجموعة من التدريبات التي تنفذ على شكل ألعاب تعزز النشاط العقلي المستهدف عند الأفراد الذين يطبق عليهم. (البدارين، 2006، ص 20).

2 - التفكير:

يعرف دي بونو (De BONO) التفكير على أنه "تفكير علمي توليدي يسعى إلى ابتكار الأشياء وإيجاد الحلول للمواقف المختلفة وهو تحريضي في مضمونه يسعى إلى إيجاد البدائل والابتعاد عن النمطية المعتادة ويقوم بتوسيع القدرات من خلال الخيال والبدئية " (سعادة، 2003، ص 40)

3 - التفكير الإبداعي **Creative Thinking**:

مهارة تؤدي إلى نشاط عقلي مركب وهدفه توجيه رغبة قوية في البحث عن حلول والتوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز بالشمولية والتعقيد لأنه يبتدئ على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. (جروان، 2004، ص 83)

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) المستخدم في الدراسة الحالية.

4 - مهارات التفكير الإبداعي:

أ - الطلاقة (Fluency):

وهي القدرة على توليد أو إنتاج أكبر عدد ممكن من البدائل أو الاستجابات أو الأفكار وذلك عند الاستجابة لمثير معين في فترة زمنية محددة وجهد أقل، وتتضمن عملية استدعاء وتذكر خبرات، تم تعلمها سابقاً، وهي تمثل الجانب الكمي للإبداع (Torrance, 1993)

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي بصورته الشكلية (أ) في البعد الخاص بالطلاقة.

ب - المرونة (Flexibility):

وتعني القدرة على إنتاج أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة، وتوجيه أو تحويل طريقة التفكير حسب تغير الموقف والمرونة هي عكس الجمود الذهني (جروان، 2002).

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي بصورته الشكلية (أ) في البعد الخاص بالمرونة.

ت - الإصالة (Originality):

تعني الجدة والتفرد و تشير إلى قيمة تلك الأفكار التي يقدمها الطالب, ونوعيتها وجدتها فهي أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي (جروان, 2002).

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي بصورته الشكلية (أ) في البعد الخاص بالأصالة.

5 تلامذة الصف الخامس الأساسي

هو أحد صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي والذي يتراوح أعمار التلاميذ والتلميذات فيه من سن (10-11) سنة.

ثامناً : حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على ما يلي:

1- عينة من تلامذة الصف الخامس الأساسي (الذكور والإناث) الملتحقين بمدرستي

الغسانية وزينب فواز في محافظة دمشق للعام الدراسي 2014 / 2015

2- اقتصرت الدراسة على ثلاثة مكونات من مكونات التفكير الإبداعي وهي (الطلاقة،

المرونة، الأصالة)

3- وقفت الدراسة الحالية عند عينة قوامها (60) تلميذاً وتلميذةً بينهم (38) من الذكور و

(22) من الإناث من تلامذة الصف الخامس الأساسي في مدرستي الغسانية و زينب فواز

بمنطقة الدوبلعة في محافظة دمشق. وتكونت العينة من شعبتين واحدة منها تم اختيارها من

مدرسة الغسانية، والأخرى تم اختيارها من مدرسة زينب فواز.

وقد تم توزيع أفراد العينة على مجموعتين على النحو الآتي:

المجموعة الضابطة: وتتكون من (30) تلميذاً وتلميذةً بينهم (19) من الذكور، و(11) من

الإناث.

المجموعة التجريبية: وتتكون من (30) تلميذا وتلميذة بينهم (19) من الذكور، و(11) من الإناث.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: التفكير

توطئة

أولاً: تعريف التفكير

ثانياً: مستويات التفكير

ثالثاً عناصر التفكير

رابعاً: مسوغات التفكير

خامساً: فوائد تعليم التفكير

المحور: الثاني الإبداع و التفكير الإبداعي

توطئة

أولاً: التطور التاريخي لمفهوم الإبداع

ثانياً: تعريف الإبداع

ثالثاً: النظريات المفسرة للإبداع

رابعاً: تعريف التفكير الإبداعي

خامساً: أبعاد التفكير الإبداعي

سادساً: مهارات التفكير الإبداعي

سابعاً: مستويات التفكير الإبداعي

ثامناً: مراحل التفكير الإبداعي

تاسعاً: خصائص الشخص المبدع

عاشراً: تعليم التفكير الإبداعي



مقدمة الفصل:

تهدف الدراسة الحالية الى استقصاء فاعلية برنامج توليد الأفكارسكامبر " Scamper" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ويحتوي هذا البرنامج على عدد من الألعابالتعليمية والتخيلية التي تنمي مهارات التفكير عامة و التفكير الإبداعي خاصة، ولهذا فللفصل الحالي يتضمن محورين رئيسين هما: المحور الأولحول التفكير و المحور الثاني حول الإبداع و التفكير الإبداعيمتناولا فيهما موضوعات عدةومنها: تعريف التفكير، مستوياته، مكوناته، مسوغاته وطرائق تعلمه، تعريفالإبداع، النظريات المفسرة للإبداع، تعريف التفكير الإبداعي، مهارات التفكير الإبداعي، مراحل العملية الإبداعية، مستويات التفكير الإبداعي، تعليم التفكير الإبداعي. والأساس النظري الذي تأخذ به هذه الدراسة هو النظرية المعرفية التي تؤكد على أن الإبداع عملية عقليةومعرفية يمكن تنميتهاوتعلمها من خلال المواقف التعليمية والتدريبيةالمنظمة وعن طريق توفير مجموعة من الخبرات والنشاطاتالتي تهدفإلى الوصول بالفرد إلى السلوك الإبداعي.

المحور الأول: التفكير

توطئة:

يعد التفكير جزءاً أساسياً من عملية التعليم، ولا يمكن فصله عن باقي النشاطات الإنسانية، و مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، بل تحتاج إلى بيئة تعليمية تستثير التفكير وتساعد على تنمية مهاراته من خلال برامج التدريس الحديثة والمتنوعة التي يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف كما يعد التفكير مطلباً أساسياً لتقدم الفرد وتطوره. " فباللتفكيرنبنى على الماضي ونبتكر من أجل الحاضر و المستقبل". (حبش، 2005، ص9)

والتفكير عبارة عن مهارات نحتاج إليها في حياتنا اليومية لتساعدنا على استمرار الحياة الجيدة، وتفسير ما يحيط بنا من ظواهر وأحداث، ويشمل على العديد من المعاني، فقد يعني العمليات أو الخطوات التي تؤدي في النهاية إلى حل لمشكلة ما، أو بناء خطة ما، ويعد التفكير سلوكاً يأتي من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتأثره بها و محاولته المستمرة في التعامل مع

المواقف والمشكلات التي يتعرض لها، وهو قدرة من القدرات التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي للفرد.

أولاً: تعريف التفكير:

يمثل التفكير أعقد أنواع السلوك الإنساني، كما يعد من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات فالإنسان يتعلم أكثر ما يتعلمه عن طريق التفكير.

وقد اهتم العلماء والباحثون على اختلاف تخصصاتهم بقضية التفكير حاول الكثير من المتخصصين في التربية وعلم النفس وضع تعريفات لمفهوم التفكير:

فقد عرفه (دي بونو: 1989) على أنه " نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك ويتجاوز الاثنين معاً إلى الأفكار المجردة، أي أنه كل تدفق من الأفكار تحركه مشكلة أو مسألة تتطلب حل ". (دي بونو، 1989، ص40)

كما عرفه دي بونوفي مكان آخر على أنه " تفكير علمي توليدي يسعى إلى ابتكار الأشياء و إيجاد الحلول للمواقف المختلفة وهو تحريضي في مضمونه يسعى إلى إيجاد البدائل والإبتعاد عن النمطية المعتادة و يقوم بتوسيع القدرات من خلال الخيال و البديهة ". (سعادة، 2006، ص23)

أما جروان فيعرف التفكير على: " سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس، والبصر، والسمع، والشم، والذوق ". (جروان، 2002، ص44).

ويعرفه (البكر، 2002) بأنه: " إدراك علاقات بين عناصر موقف معين مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، أو إدراك العلاقة بين العلة والمعلول أو السبب والنتيجة أو إدراك العلاقة بين شيء معلوم و شيء غير معلوم، أو إدراك العلاقة بين العام والخاص ... ". (البكر، 2002، ص16)

ويذكر باير (Beyer, 1988) بأن التفكير " عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء له معنى من خلال الخبرة التي يمر بها ". (سعادة، 2003، ص39)

ويرى سترينبرج (Strenberg) بأن التفكير "عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة و كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري". (شليبي، 2002، ص99)

ويعرفه جون ديوي على أنه (العملية التي يتم بها توليد الأفكار عن معرفة سابقة، ثم إدخالها في البنية المعرفية للفرد، وهو أيضاً معرفة العلاقة التي تربط الأشياء ببعضها والوصول إلى الحقائق والقواعد العامة، فالتفكير نشاط ذهني يتمثل في أسلوب حل المشكلة). (حبيب، 2000، ص134)

وقد عرف عبد العزيز (2006) التفكير بأنه "شكل من أشكال السلوك الإنساني المعقد ، ويأتي في أعلى مرتبة من مراتب النشاط العقلي ، وهو نتاج الدماغ بكل ما فيه من تعقيد". (عبد العزيز ، 2006، ص21)

ولدى مراجعة الباحثة لهذه التعريفات و غيرها وجدت بأنه لا يوجد تعريف جامع شامل للتفكير و إنما هناك الكثير من التعريفات التي تختلف باختلاف تخصصات الباحثين وخلفياتهم النظرية إلا أن جميع هذه التعريفات تصب في خانة واحدة.

وتتبنى الباحثة تعريف دي بونو للتفكير حيث أشار إلى أنه " تفكير علمي توليدي يسعى الى ابتكار الأشياء وإيجاد الحلول للمواقف المختلفة وهو تحريضي في مضمونه يسعى إلى إيجاد البدائل والابتعاد عن النمطية المعتادة ويقوم بتوسيع القدرات من خلال الخيال والبدئية". (سعادة، 2003، ص40)

ثانياً: مستويات التفكير:

يميز الباحثون المختصون بين مستويين للتفكير. وهذان المستويان كما يشير اليهما (جروان، 1999) هما:

أ - التفكير البسيط أو الأساسي و يتضمن مهارات كثيرة و من بينها اكتساب المعرفة و تذكرها و الملاحظة و المقارنة و التصنيف.

ب التفكير المعقد أو المركب و يتضمن مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد و التفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير ما وراء المعرفي (Metacognition Thinking).
 .(Thinking)

مشيرا بذلك الى أنه لا بد من إجادة مستوى التفكير البسيط من أجل الانتقال إلى مواجهة مستويات التفكير المعقد أو التفكير المركب بصورة فعالة، مستشهدا بذلك على أنه لا يمكن لشخص لا يعرف شيئا عن الحاسب و طبيعته و استعمالاته أن يقدم تصورا أو حلا لعالم يخلو من أجهزة الحاسوب. (جروان، 1999، ص37)

وكان نيومان (Newmann, 1991) قد رأى أن التفكير يقسم من حيث مهاراته الى مستويين هما:

- أ - مجموعة مهارات التفكير الدنيا: وتتمثل في الاستخدام الروتيني للمعلومات والاستخدام المحدود للعقل كالنذكر واسترجاع المعلومات التي تم تعلمها سابقا.
- ب - مجموعة مهارات التفكير العليا: وتتمثل في استخدام العقل استخداما واسعا وذلك من خلال تحليل المعلومات وتفسيرها ومعالجتها من أجل تقديم الحل أو الحلول لمشكلة معينة أو الإجابة عن سؤال ما. وتتضمن مهارات التفكير العليا كلا من التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، والاستدلالي، التأملي، والتفكير التباعدي. (الجدوع، 2007، ص16-17)
- وتتمحور الدراسة الحالية حول أحد أنواع التفكير المركب وهو التفكير الإبداعي.

ثالثا عناصر التفكير:

يتفق معظم العلماء على أن هناك بعض العناصر التي توصف بأنها اللبنة الأساسية للتفكير، وتقدم هذه العناصر منفردة تارة ومجمعة تارة أخرى من أهم عناصر التفكير الإنساني وأدواته الرموز، ومن أنواع الرموز التي يستخدمها الإنسان في تفكيره ما يلي:

1 - اللغة: عندما نفكر فإننا نفكر بالكلام وباللغة ونعبر عن أفكارنا بالكلمات، حتى أن التفكير بحد ذاته عبارة عن كلام داخلي.

فاللغة هي القالب الذي يصب فيه تفكير الفرد و بالتالي معرفة الفرد تكون محددة ببنية لغته وما تتضمنه من معاني وما تتميز به من خصائص.

يفترض علماء النفس المهتمين باللغة أن معرفة الفرد تنظم وفقاً للتنظيم اللغوي الذي يستخدمه ومن خلالها فإن الأفكار تتكون من عدة رموز هي الكلمات والصور الذهنية والرمز المثير يمثل شيئاً معيناً تمثيلاً ذهنياً والعلاقة أو الإشارة المثيرة توضح احتمال حدوث شيء ما، فالبرق أو الرعد إشارة لاحتمال سقوط المطر.

2- الصور الذهنية: هي تلك الرموز العقلية التي تستحضر بها صور الأشياء حين يتم التفكير في موضوع ما، ويستخدم الإنسان في تفكيره صوراً ذهنية من جميع الكيفيات الحسية المختلفة (حسية، سمعية، بصرية، حركية، عضلية، شمعية). (سهام، 2005، ص 40)

3- المفاهيم: نتعلم نحن البشر أن نضيف الترتيب على عالمنا عن طريق تجميع الأشياء و الأحداث، في فئات معرفية عامة تسمى (المفاهيم).

والمفاهيم هي الرموز التي تعمم أو تلخص خصائص مميزة لعدد من الأشياء ، الأحداث ، الأفعال، أو الأفكار التي تختلف فيما بينها بجوانب أخرى هامة. (أرنوف وتيج، 1994، ص 205) والمفهوم تكوين عقلي ينشأ عن تجريد خاصية أو أكثر من مواقف متعددة تتوفر فيها هذه الخاصية، حيث تعزل هذه الخاصية عما يحيط بها من أي من المواقف المعنية وتعطي اسماً أو رمزاً للتعبير عنها، وتختلف المفاهيم في مدى تعقلها، كما أنها تعمل على ارتفاع مستوى التفكير. (عبيد و عفانة، 2003، ص 17)

رابعاً: مسوغات تعليم التفكير:

تفرض المتغيرات السريعة، وتدفق المعلومات التي لا حدود لها في عصرنا الحالي، علينا أن نُفكر بطرائق وأساليب جديدة، تتواءم مع هذه المتغيرات والمستجدات. والتي تُشير إلى الحاجة الماسة إلى المبدعين، ليس على مستوى الأفراد فحسب، وإنما على المستوى العام. خاصة وأن غالبية علماء النفس والباحثين التربويين، أصبحوا يُسلمون بأن القدرة على التفكير الابتكاري شائعة بين الناس جميعاً. وأن الفرق بينهم، يكمن في درجة أو مستوى هذه القدرات. كما أن الفرد بحاجة إلى تعلم مهارات القراءة لكي يقرأ ويفهم ويتعلم بنفسه، وبحاجة لتعلم مهارات الكتابة ليعبر عن أفكاره بنفسه. فهو قبل كل ذلك، يحتاج إلى تعلم مهارات التفكير ليفكر بنفسه، وليحلّ مشاكله الحياتية بنفسه.

ففي ظل مجتمع يتسم بوفرة وغزارة المعلومات، وفي إطار عصر تتغير وتتطور فيه المعارف والمعطيات بوثيرة سريعة جداً لم يعد ممكناً التغاضي عن بذل الجهد لكي يكتسب تلامذتنا مهارات تتعلق بالتفكير، وبحل المشكلات، وبتطوير نوع من الاستقلالية. وتعلم التفكير لا يهدف إلى حل المشكلات والمسائل العويصة التي تصادفنا في حياتنا، بل إلى توضيح المشكلات التي يجب أن نتصدى لحلها، وتحديد الأولويات والبدائل التي تساعد في اتخاذ القرار، والمشاركة في وجهات النظر عن طريق طرح الأفكار والآراء أثناء الحوار والمناقشة. (عبادة، 1993، ص130) وقد أورد باير (Beyer, 1989) ثلاثة مسوغات لتعليم التفكير هي:

- 1 - التعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير ومهاراته المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاية التفكيرية للطالب.
 - 2 - التعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير ومهاراته اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطالب في هذا الموضوع.
 - 3 - تعليم عمليات ومهارات التفكير يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره، وعندما يقترن مع تحسين مستوى التحصيل الناتج بفعل هذا التفكير، ينمو لدى الطلبة شعور بالثقة بالنفس يرافقه إنجازات في التحصيل المدرسي وغير المدرسي.
- وأشار (الهادي ومصطفي، 2010) أنه من خلال التفكير نتعامل مع ما يحيط بنا من مشكلات بيئية أو اجتماعية أو نفسية، ولهذا لا بد من وجود مبررات لتعليم التفكير، ذلك على النحو التالي:

- أ - مشكلات نفسية وبيولوجية: تستدعي هذه المشكلات تستدعي عملية التفكير للوصول إلى حلولها.
- ب - مشكلات: والتي تعد من الجوانب المهمة في حياة الإنسان، ولذلك تتطلب منه التفكير بشكل جدي للوصول إلى حلول ذات أهمية في تخلصه منها.
- ت - مشكلات تتعلق بالظواهر الطبيعية والتفسير العلمي، وهذه المشكلات تتطلب من الفرد أو الباحث تفسيراً لها بشكل منطقي متسلسل مستنداً إلى الفرضيات والتحليل المنطقي، ولذلك لا بد من اتباع التفكير للوصول إلى حلول تستند على التفسير والتحليل الصحيح المنطقي.

ث- مشكلات تتعلق بالخوف والقلق: وهذه المشكلات لها أهمية في إثارة التفكير لدى الإنسان.

ج- مشكلات تتعلق بتفسير الأمور الغيبية لا يمكن التوصل إلى حلول لها أو تفسيرها بشكل دقيق، لكن يمكن الإيمان بها عن طريق التسليم بها. (الهادي، مصطفى، 2010، ص11)

خامساً: فوائد تعليم التفكير:

- 1- التفكير مصدر العلم، والعلم مصدر لتعديل سلوك الإنسان لذلك اختلف سلوك الإنسان عن سلوك الحيوان الذي لا يتغير ولا يتطور، وكلما زادت معرفة الإنسان بالأشياء تغيرت نظرتة إليها واختلفت ظروف الاستفادة منها، فقد ينظر الإنسان العادي إلى قطعة من الصخر على أنها مجرد شيء لا يضر ولا ينفع ولكن العالم الجيولوجي يعتبرها سجلاً تاريخياً لعصور ماضية يكتشف من خلالها خصائص تلك العصور.
- 2- قدرة الإنسان على التصور والتخيل جعلته يتخطى حدود الحاضر إلى المستقبل، فيتخيل ويتصور مستقبه ويحاول أن يخطط له ويعد له العدة وهو يعيش هذا الحاضر وهذا التخطيط يشمل كل جوانب حياة الإنسان الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... الخ.
- 3- يلعب التفكير الحاذق دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها لأن أداءاتهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية في أثناء الدراسة وبعد إنهاؤها (كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل) هي نتاجات تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم، وعليه فإن فرص الأفراد في النجاح تنقلص إذا لم يقد المعلمون والمعلمات بتوفير الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهام الأكاديمية والعامّة خارج المدرسة. (دياب، 2000، ص44)
- 4- تعليم التفكير يفيد المتعلمين والمدرسين معاً: التعلم من أجل التفكير يرفع من درجة الإثارة و الجذب للخبرات، ويجعل من دور الطلبة إيجابياً وفاعلاً فينعكس بصورٍ عديدة منها تحسن مستوى تحصيلهم ونجاحهم في الامتحانات المدرسية، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها الأمر الذي يعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع. (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص87)

5 - المنفعة الذاتية للمتعلم: حيث يصبح المتعلم بعد امتلاكه لهذه المهارة قادرا على خوض مجالات التنافس في هذا العصر المتسارع والذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه.

المنفعة الاجتماعية العامة : اكتساب أفراد المجتمع لمهارات التفكير الجيد تجعل منهم مواطنين صالحين أنهما ببور إيجابي لخدمة مجتمعهم

6 - الصحة النفسية : إن القدرة على التفكير الجيد تساعد المرء على الراحة النفسية وتمكنه من التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حوله أكثر من الأشخاص الذين لا يحسنون التفكير". (سعادة، 2008، ص75)

وترى الباحثة أن تنمية قدرات الطلاب على التفكير يعتبر من الأهداف الأولية للتعلم في القرن الحادي والعشرين، فهو يعمل على تعزيز عملية التعليم والاستمتاع بها. كما أنه يساعد على تحرير عقول التلاميذ وتفكيرهم من القيود، ويساعدهم على إيجاد أفضل الحلول للمشكلات التي تعترضهم أو التخفيف من حدتها على الأقل. فالتفكير يساعد الإنسان على تلبية حاجاته وتأمين مستقبله، فالإنسان أصبح في حاجة ملحة إلى قدرات تساعده في تحليل عناصر البيئة، وترجمة مواقف الحياة التي يواجهها أكثر من مجرد حفظ حقائق نظرية بعيدة كل البعد عن الممارسة، ولذا يجب أن يسعى الجميع لجعل التعليم أكثر فعالية وفائدة للطلاب وذلك من خلال تزويدهم بالأدوات التي يحتاجونها للتعامل مع المواقف أو المتغيرات التي تواجههم.

المحور الثاني: الإبداع والتفكير الإبداعي

توطئة:

يعد الإبداع واحداً من الموضوعات التي تزايد اهتمام علماء النفس والتربية به في العقود الأخيرة الماضية لقناعتهم بأنه إحدى الدعائم الهامة، في تقدم المجتمعات وتطورها ورخائها. وتشير الدراسات والأبحاث المختصة إلى أن الإبداع كعلم وتطبيق وممارسة قد تقدم وتطور في دول العالم، وعلى الأخص في الولايات المتحدة الأمريكية في الخمسينات من القرن العشرين (شكور، 1994، ص 156). فلقد كانت فترة الخمسينات من القرن المنصرم نقطة تحول رئيسية في مجال الاهتمام بالإبداع والمبدعين، وبخلاف بدايات القرن العشرين وحتى منتصفه التي كان الاهتمام بها في مجال التفوق والتميز يقتصر على الأذكى وأصحاب المواهب الخاصة في مجالات الفنون والآداب. ولقد نبه جيلفورد إلى ضرورة لفت الأنظار إلى هذه الظاهرة من خلال ندائه الشهير الذي وجهه في العام (1957) إلى المربين الأمريكيين والمعنيين، والذي أحدث ثورة في مجال دراسة التفوق والتميز إذ نهضت الجامعات ومراكز البحث العلمي لدراسة الظاهرة الإبداعية، والكشف عن ماهيتها وأسرارها وأغوارها وكيفية رعايتها والعناية بها، ومن ثم قام جيلفورد بمشروعه الرائد الذي أسفر عن تقديم تصور جديد عن التكوين العقلي للفرد يشتمل على (120) قدرة أو عاملاً، ومن ثم أضاف إليها فيما بعد قدراتاً أخرى لتصبح (150) قدرة.

ويميز العلماء بين نوعين من التفكير وهما التفكير المطابق أو التقاربي (Convergent thinking) والتفكير التباعدي (Divergent thinking) حيث يشير الأول إلى التفكير المطابق أو التقاربي وهو المسؤول عن الذكاء بمعناها التقليدية، حيث يدفعنا إلى إجابة محددة عندما تعطينا الوقائع، وهو يقاس باختبار الذكاء، في حين يدفعنا التفكير التباعدي إلى رؤية علاقات جديدة تبيننا الأشياء الملائمة لموقف معين. (عيد، 2000، ص 19). (زحلق، أبو فخر، 2006، ص 29-30)

و يعد

التفكير الإبداعي تفكيراً تبعدياً Divergent Thinking يتضمن القدرة على تعداد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر؛ ويمكن القول إنه نوع من التفكير الذي يملك تجديد والتأمل والاختراع، والابتكار، أو الإتيان بجديد، ولذا تعجز اختبارات الذكاء التقليدية عن قياسه.

أولاً: التطور التاريخي لمفهوم الإبداع:

ترى (زحلوق، أبو الفخر، 2010) نقلا عن (جروان، 2002) و (Rimm & David, 1989) أن هناك ثلاثة مراحل للتطور التاريخي لمفهوم الإبداع وهي:

1 مرحلة البدايات الأولى: (الخلط بين المفاهيم)

تمتد هذه المرحلة من العصر الإغريقي والروماني، مروراً بالعصور الجاهلية ثم الإسلامية، وانتهاءً بعصر النهضة الأوروبية والعقود الأولى من القرن العشرين. ومن أبرز السمات التي تميز المعرفة الإنسانية المرتبطة بمفهوم الإبداع ما يأتي:

- الخلط والتداخل بين مفاهيم الإبداع والعبقرية والذكاء والموهبة، والتفوق والنبوغ المبكر.
- الاعتقاد بأن مفاهيم الإبداع والعبقرية تحركها قو خارقة وخارجة عن حدود وسيطرة الإنسان.

التركيز على دور الوراثة والفطرة من حيث انتقال الإبداع والعبقرية في سلاسل الدم عبر الأجيال من الآباء إلى الأبناء، إلى الأحفاد.

- اقتصار استخدام مصطلحي "مبدع" و "عبقري" على وصف المشاهير في القضاء والسياسة والعلم والفنون مما يأتون بأعمال عظيمة.

- القفاوت بين الحضارات فقيم مختلف العصور في تقديرها للإعمال الإبداعية بالثناء والتشجيع واقتصارها على ميادين الحكم والسياسة، والفلسفة.... وبدرجة أقل بكثي ر مما حظيت به الميادين العلمية. (زحلوق، أبو الفخر، 2010، ص52)

2- مرحلة التناول العلمي لموضوع الإبداع:

ويشارك (جروان 2004) بالرأي (عبدالمعطي 2005) بأن هذه المرحلة قد بدأت معناهايات القرن التاسع عشر عندما بدأ الحديث عن أثر العوامل الاجتماعية والبيئية في السلوك الإنساني، واتسعت دائرة النقاش في تفسيرها الدور البيئية والوراثة في تشكيل السلوك والسمات والقدرات العقلية المختلفة، الأمر الذي أدى في ذلك الوقت الى ظهور مدرستين في علم النفس: المدرسة الأوروبية والتي كانت أكثر تبييداً للعوامل الوراثة ودورها في تكوين القدرات العقلية، والمدرسة الأمريكية التي كانت

أكثر حماساً لإبراز دور العوامل الاجتماعية والعوامل البيئية في نمو القدرات العقلية. (عبد المعطي، 2005، ص 43). ونورد أبرز خصائص هذه المرحلة فيما يأتي:

-

ظهور عدة نظريات سيكولوجية لتفسير الظاهرة الإبداعية مثل نظريات الجشطالت والتحليل النفسي والقياس النفسي (ثرستون، ثورندايك).

- الربط بين مفاهيم الإبداع والعبقرية والذكاء والمساواة بينهما من حيث المعنى.

- حدود تقدمية التمييز بين مفاهيم الإبداع والموهبة والتفوق، وتراجع

عملية الربط بين الإبداع والخيال والخواص والقوى الخارجة عن إرادة الشخص.

- انحسار الجدول لأثر الوراثة والبيئة في الإبداع، والاعتراف بأهمية العوامل الوراثية والبيئية ودور كل

منهما و أثره في الإبداع.

- تطور مفهوم الإبداع نتيجة تطور حركة القياس النفسي وخاصة روائز الذكاء التي

صممت للكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، ومعرفة المبدعين لإفساح المجال أمامهم لتمتية قدراتهم ومواطناتهم.

- تطوير بعض وسائل الكشف عن الإبداع عبر برامج تعليمه وتدريبه،

ولاسيما في مجالات الأعمال والصناعية والتجارية. (زحلق، أبو الفخر، 2010، ص 53) (أهل، 2009، ص 24)

3- المرحلة الثالثة: تناول الإبداع كمفهوم مستقل:

تمتد هذه المرحلة من منتصف القرن العشرين وتحديدًا منذ أوائل الخمسينات ولا تزال مستمرة حتى وقتنا الحالي. وفيها أصبح ينظر للإبداع إعلاناً نهائياً لتوليفة تندمج فيها العمليات العقلية والمعرفية وتتداخل مع

نمط التفكير، والشخصية والدافعية والعوامل البيئية المشجعة

للإبداع. ومع الانفجار المعرفي الهائل الذي شهدته البشرية أصبح الإبداع عايشاً

الشباب والمربين والعلماء في شتى المجالات وزاد عدد

البحوث والدراسات التجريبية التي أخضعها مفهوم الإبداع وصممت الكثير من برامج متمتية

الإبداع وأما الكثير بأن الإبداع موجود لدى الجميع والذكاء كلن بسبب متفاوتة وأصبحت

النظرة القائلة بأن المبدعين قليلون لا تتسجم مع علم النفس العام الذي يؤمن بتعدد القدرات وتفاوتها من إنسان لآخر وأنها البيئة والوراثة لهما دور كبير وهذا ما دفع الكثير من الدول من وضع ظاهرة الإبداع تحت المجهر دراسةً وتحليلًا. (جروان، 2002، ص 148)، وتميزت هذه المرحلة بما يأتي:

- تمايز مفهوم الإبداع عن غيرهم من المفاهيم كالذكاء، والموهبة والتفوق والعبقرية...
- ظهور نظريات جديدة في الإبداع كنظرية القياس النفسي والنظريات المعرفية في الإبداع.
- تطوير عدد كبير من الأدوات والمقاييس النفسية والتشخيصية وروايز الذكاء لقياس الإبداع.
- تقدم البحوث والدراسات التجريبية التي تناولت مفهوم الإبداع،
- وشمولية النظرة العامة للإبداع كمفهوم يشمل الأفراد والبيئة والعمليات العقلية والأعمال والنتائج الإبداعية. (زحلو ق، أبو الفخر، 2010، ص 55) (جروان، 2002، ص 150)
- الاعتقاد بأن الإبداع عقده موجود لدى جميع الأفراد كالذكاء،
- وأنها تتوزع وفق منحنيات التوزيع السوي للقدرات العقلية.

اتساع دائرة مجال الأعمال للإنسان التي تعترف بالمجتمع اعتبار المنجزات الإبداعية فيها وهكذا نلاحظ أن مفهوم الإبداع أعمال ناحية التاريخية

اقترن بالغموض واستعصم على التفسير حتى من قبل أولئك المبدعين الذين أتوا به. ولا تزال المفاهيم الكلاسيكية للتيار تبطن الظاهرة الإبداعية لتقيظ لالها على دراسات الإبداع. ومن أبرز تلك المفاهيم التي لوجود علاقة بين الإبداع وعلم النفس، وبين الإبداع وعوقبارقة مبهمه خارج حدود سيطرة بنيا البشر وحتى عهد قريب جداً وتحديداً عندما بدأ جالتون بحثه لفهم المكون الوراثة للإبداع فكانت النظرة العبقريّة للإبداع عو خبرة اليوريك أو الأحياء عو الاستبصار من أبرز زالمواجهات في دراسات الإبداع، "وكان التحول الكبير الذي أطلق شراره جيلفورد عام (1950) في كلمة افتتاحية للمؤتمر السنوي لجمعية علماء النفس الأمريكية دورٌ كبيرٌ في تكثيف البحوث العلمية الجادة التي تناولت مفهوم الإبداع عو أخضعت لها منهجية التجريب والقياس النفسي". (أهل، 2009، ص 25)

ومما سبقترى بالباحثة أن مراحل التطور التي يمر بها مفهوم الإبداع كثيرة ومتنوعة وأنها كانت دائماً
تبحث في مفهوم الإبداع وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى كالذكاء والعبقرية الابتكارية وغيرها، وهذه
المفاهيم ذات علاقة وثيقة بالإبداع.

ثانياً: تعريف الإبداع

يشير التعريف القاموسية لكلمة الإبداع إلى أنها جاءت من كلمة أبداع، أي أتباعاً مرجعياً، وابتدع الشيء؛
أي اخترعه، وفي الاصطلاح: هو إخراج ما في إمكانه العدم بالوجود، والوجود (عمران، 1992،
ص46)

وأصل الكلمة في الإنجليزية (Creativity) or (Creativeness) والفعل يخلق (Create) أصله
اللاتيني Creare ومعناها قاموسياً مخرجاً للحياة، ويصمم ويخترع ويكون نسبياً. (Elias, A., &
Edward, E. 1994: p177)

أما اصطلاحاً فقد عرفه (Torrance, 1993) أنه "عملية تحسس للمشكلات،
والوعي مواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن الحلول والتنبؤ،
وصياغة فرضيات جديدة،
واختبار الفرضيات عادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل للحلول أو ارتباطات جديدة باستخدام معطيات متوافرة،
ونقل أو توصيل النتائج لآخرين". (جروان، 2002، ص22)

أما جيلفورد (Guilford) فقد عرفه على أنه "تفكير في نسق
مفتوح يتميز بالإنتاجية بخاصية مزيدة وهي تنوعاً لإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة".
(Guilford, 1959, p 127)

ويرى (سيمبسون Simpson) الإبداع على أنه "المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياقات العادية للتفكير واتباع نمط جديد من التفكير". (أبوسماحة
1998، ص13)

وفي مكان آخر نظر إلى الإبداع على أنه " ما يشير إلى القدرات التي تكون مميزة للأشخاص
المبدعين، ويتوقف إظهار الفرد الذي يمتلك قدرات إبداعية للنتائج الإبداعية أو عدم إظهاره لها
على صفاته الطبيعية، وميوله ودوافعه واهتماماته" (زحلوق - أبو فخر، 2010، ص62).

ويرخاتينا (Khatena) الإبداع على أنه "قدرة الإنسان على إبداع ما هو فريد من نوعه وخارج العادة الأمر الذي يدفع الإنسان إلى الابتكار الجديد، وخلق ارتباطات وعلاقات مبتكرة بين الأفكار." (Khatena, 1982, p53).
 في حين أن المدرسة المعرفية عرفت الإبداع على أنه:
 "الاستعدادات المعرفية والخصائص الانفعالية التي تتفاد علم التعامل مع تغيرات البيئة لتعطينا جاً غير عادي تتفاد جماعة في عصر ما نظراً لأمية وفائدتها وتلبية حاجات قائمة" (عبد العزيز، 2006، ص20)

ويعرف (ميج Mead) الإبداع بأنه " العملية التي يقوم بها الفرد و المؤدية إلى اختراع شيء جديد بالنسبة إليه". (عبد الغفار، 1997، ص129)
 أما (شتاين stein) فقد رأى بأن الإبداع " هو عملية تكوين الفرضيات واختبارها و توصيل النتائج " (زيتون، 1987، ص25)

و يشير كورت (Cort) إلى أن الإبداع " القدرة على إنتاج الأفكار الأصيلة والحلول باستخدام التخيلات والتصورات مثلما يشير إلى القدرة على اكتشاف ما هو جديد، وإعطاء معاني للأفكار". (شبيب، 2005، ص25)

أما (DeBono, 1994) فيرى أنها إذا ما أردنا أن نعلم التفكير فيجب علينا أن نعلمهم مهاراتهم التحياتية اليومية، يحتاج إليها كالفرد في المجتمع ليس لها عليه فهمه ذلك العالم الذي زاد اعتقداً يوماً بعد يوم.

مهارات التفكير كغيرها من المهارات يمكن أن تتحسن بالتدريب، والممارسة، والتعليم من خلال مواقف بديهية طبيعية، يمكن التخطيط لها، لتساعد الفرد على تنمية طاقاتها الإبداعية . ويؤكد ديونون أنها لإمكان تنمية التفكير لدى الطلبة سواء من خلال المناهج الدراسية، أو من خلال البرامج التدريبية المستقلة عن المناهج الدراسية، وأنتك البرامج ستساعد على تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، كالقدرة على حل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة (Fisher, 2003; Sternberg, 2003; Hackney 2002).

وتتبنى الباحثة في هذه الدراسة تعريف (Torrance, 1993) الذي عرف الإبداع على أنه "عملية تحسس للمشكلات، والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن الحلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة تصيغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلولاً وارتباطات جديدة باستخدام معطيات متوافرة، ونقل أو توصيل نتائج الآخرين". (جروان، 2002، ص 22)

ثالثاً: النظريات المفسرة للإبداع:

هناك نظريات عديدة أتبعها بعض المفكرين للنظر في الظاهرة الإبداعية، ومن أهمها النظريات: التحليلية، الارتباطية، الجشطالتيّة، الإنسانية، العاملة. وفيما يلي عرض لتلك النظريات:

1 النظرية الارتباطية:

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العملية الإبداعية تتمثل في القدرة على تكوين عناصر ارتباطية بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة، من أجل مقابلة متطلبات معينة، ومن أجل تحقيق فائدة متوقعة، وتُعرف نظرية الارتباطات العملية الإبداعية على أنها "تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات، أو لتحقيق بعض الفائدة. وكلما كانت عناصر التشكيل الجديدة متنافرة وغير متجانسة ازداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي". (شكور، 1994، ص 161؛ عيسى، 1994، ص 166)

ويعتقد "ميدنيك" Mednick أن العملية الإبداعية تتأثر بعدة عوامل، منها:

☞ أن يحصل لأفراد على العناصر التي يحتاجون إليها في بيئتهم.

☞ أن يحصل لأفراد على شبكة معقدة من الارتباطات مع المثيرات؛ فالأفراد

الذين حصلوا على تجارب مع مثير متفعل عليه في إطار مألوف

فهم أقل لأفراد القادرين على عمل ارتباطات بعيدة مع المثيرات،

لأن أنماط الاستجابة لديهم متصبحة معروفة. (Starko, A., 1995, p 95)

كما أنها كذلك أساليب كيفية حدوثها للارتباطات وهي:

✍ المصادفة السعيدة:

وذلك عندما تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض بواسطة مثيرات بيئية تحدث مصادفة، فتظهر ارتباطات جديدة بين عناصر لم يسبق لها أن ارتبطت. ومماثلة ذلك اكتشاف أشعة أكس، البنسلين، قاعة أرسמידس.

✍ التشابه:

ومعناها أنه قد تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها البعض نتيجة للتشابه بين هذه العناصر وبين المثيرات التي تستثيرها. ويبدو هذا الأسلوب في مجال الكتابة الإبداعية، والشعر، والتأليف الموسيقي، والرسم حيث يعتمد على التشابه بين الوحدات المكونة للإنتاج، كالألفاظ مثلاً. ويمكن أجاداً حدوثاً لاقتراحين هذه العناصر إلى "تعميم المثير".

✍ الوسيط:

قد تستثار العناصر الارتباطية المطلوبة مقترنة بعضها البعض منياً عن طريق توسط عناصر أخرى مألوقة، وهذا شأنها في الميادين التي تعتمد على استخدام الرموز، مثلاً الرياضيات، والكيمياء، ... الخ. (حجازي، 2001، ص 28-29)

وتلخيصاً

لما سبقه من نظرية الارتباطية تؤكد على تكوين ارتباطات بين المثير والاستجابة، وعلى أهمية التعزيز في حدوث وتطور الارتباطات، وبالتالي فإنها النظرية التي يمكنها التفكير الإبداعي من خلال التعزيزات. فأصحاب هذه النظرية يرون أن الأطفال قد يصابون باستجابات متبدعة بالارتباط مع عوامل التعزيز الذي يعزز بها السلوك.

تجد الباحثة أن هذه النظرية أسقطت منا اعتبارها الفرد كعنصر مهم في العملية الإبداعية، فهي جعلتنا إنساناً آلة يستجيباً آلياً للمثير، وتدفعها محررات نفسية مجردة من التفاتية والإبداع الحيوية، وبالتالي يظهر تبمظهره سلبياً غير فعال.

2 النظرية الجشطاطية:

تُفسر وجهة نظر الجشطاطية الإبداع من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع، وتصف حدوث عملية التفكير الإبداعي علينا النحو التالي:

في البداية تيير جزء هام من المجال، بحيث يصبح هو المركز، ودوناً يُبَدِّدُ منفصلاً عن باقي المجال، فعندما يكون جزء من المجال البصرى مختلفاً في اللون أو الظل فإنّه يبدو فيه هذا الحالة كشكل، بينما يبدو ما دونه أرضية، ويتبع ذلك رؤية المجال وإدراكه بشكلينائياً عمق، مما يؤدي إلى إبداع التغييرات الواحدة التي تغير انفعالنا الوظيفي. إن الإبداع حسب وجهة نظر الجشطالت تتمثل في القدرة على النظر بالمكونات المجال، وإدراك العلاقات التيليايمكتنبيها بالنظرة العابرة، ثم حدوثاً لاستبصار الذبياً تيفجاً كحل للمشكلة. (القذافي، 2000، ص 87)

وقد قامت هذه النظرية على يد "فرتهايمر" Werthemer الذي يربط التفكير بالإبداع عيبيداً عادة مع مشكلة ما، وعند صياغة المشكلة فالحلين بغيماً يُؤخذ بعين الاعتبار. (عبد العزيز، 1997، ص 38)

3 نظرية التحليل النفسي:

يرى " فرويد" Freud أنا الإبداع عينشأنتيجة صرا عن نفسي في بداية حياة الفرد (كحيلة دفاعية) لمواجهة الطاقة الليبيدية التيليايقبالمجتمع التعبير عنها. وفي الإبداع عيبتعد المبدع عن الواقع ليعيش في حياة وهمية، ويكون الإبداع استمراراً للعبا لإيها ما الذي بدأه المبدع عندما كان طفلاً صغيراً. (حجازي، 2001، ص 26)

وربط فرويد الإبداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع مجموعة الدوافع التي تحركها اللا شعور. فإذا لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته، فإن تلك الرغبات يجب أن تتطابق بغيره أخرى، أو يتم تعويضها. فالإبداع عبقاً الهيمتاً شكلاً صحيحاً شكلاً لتعويض Sublimation، وذلك باستخدام الدوافع اللا شعورية التي لم يتم إشباعها فإنتاجية. (Starko, A., 1995: p 30)

ويميز "يونج" Yong بين نوعين من اللا شعور، إحداهما شخصي، وهو ما تكلم عنه "فرويد"، والآخر جمعي، ينتقل بالوراثة إلى الشخص كما لأخبارات الأسلاف وراثتهم. وهذا اللا شعور الجمعي عند "يونج" هو مصدر الإبداع. (عيسى، 1994، ص 1665)

أما (كريس) (Kris) يربطنا لأفراد المبدعين قادرين على عادة خلق حالة عقلية تشبه عقلية الطفولة، تكون فيها الأفكار اللا شعورية

Unconscious Ideas أسهل توصلًا للعقل الواعي Conscious. في حين أكد "جونج"

Lung وهو أحد مساعدي أتباع "فرويد"

علماً أهمية التجربة الشخصية والاشعورية في وضع إطار الإنتاج الإبداعي،

وقد عرف المبدعين والشخصيات الفادرة علماً لانغماسها في الشعور الجمعي. (Starko, A., 1995, p 31-33)

مما سبق ترى الباحثة أن نظرية التحليل النفسي تؤكد على

الدور الذي تقوم به محتوياتها ودوافعها خارج مجال الوعي الفردي وإدراكه في تفسيرها للإبداع و الظاهرة الإبداعية.

4 النظرية العاملية:

وتمثل آراء ووجهات نظر "جيلفورد"

Guliford أهم النقاط التي جاءتها النظرية العاملية في مجال التفكير الإبداعي،

حيث يرى أن التفكير الإبداعي هو تفكير تبادلي، والعكس غير صحيح.

أي أن التفكير التبادلي ليس بالضرورة تفكيراً إبداعياً، ومعنى هذا أن الإطلاق،

والمرونة، والأصالة كعمليات تبادلية تلعب دوراً رئيسياً في التفكير الإبداعي. ويقصد بالطلاق إصدار تيار من الاستجابات

المرتبطة، وتتحدد كمياً أيضاً في ضوء عدد هذه الاستجابات وسرعة صدورها. وتتحدد المرونة كيفياً وتعتمد على تنوعه

هذه الاستجابات، أما الأصالة فتتحدد كيفياً أيضاً في ضوء ندرة الاستجابات، أو عدم شيوعها، وعدم مألوفيتها.

(صادق، 1994، ص 629) (السحماوي، 1998، ص 193 - 195)

ويرى "جيلفورد" أنها كفرقاً بين الإبداع والإنتاج الإبداعي، فقد يتصف الفرد بصفات المبدعين،

غير أنها لا يقدم إنتاجاً إبداعياً، وقد يقدم إنتاجاً إبداعياً إذا توافرت لديه الظروف البيئية. (حجازي، 2001، ص

35) ويوضح "جيلفورد"

أنما يسميها لا تساقيل عبوراً لها ما في تفكير المبدع، فالإبداع في الرياضيات يبدأ بخطوة، وفي الموسيقى بفكرة أساسية،

وفي الشعر والقصة والرواية بهيكل عام، وفي الرسم بموضوع. (أبو حطب، صادق، 1994، ص 626)

وكذلك هيتم "جيلفورد" أيضاً بما يسميها التحولات ، ويقصد بالتحولات "Transformation"

التغيرات والتعدلات التي تطرأ على المعلومات،

سواء من حيث الشكل، أو التركيب، أو الخصائص، أو المعنى، أو الدور، أو الاستخدام.

ومن أشهر صور التحول في المحتوى الشكلي التغيير الكمي، أو الكيفي في الموضوع، أو الحركة. أما التحول في المحتوى بالرمز

زي فيتمثل في الرياضيات في حل المعادلات الجبرية. أما التحول في المحتوى اللغوي (محتوى المعاني)

فيمتثلها التحويل علنا المعنى، أو الدلالة، أو الاستخدام.

أما التحويل لسلوكي فمتمثل بتغيير السلوك، أو الحالة المزاجية، أو الاتجاهات.

أي أن التحويلات تنوع عن التغييرات للمعلومات الجديدة أو إعادة تأويلها". (الخلايلة، اللبابيدي، 1997، ص 146)

كما يؤكد "جيلفورد" على طبيعة العلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي،

فيرأى أن هذا المظهر ينشكركلأنه واحد لما بينهما من خصائص مشتركة وحيث يكون هناك إبداع، فإنه يعنى حلاً جديداً للمشكلة

كما، علماً أن يتضمن هذا الحل طبيعة الحال درجة معينة من الجودة. (نقلًا عن: راجح، 1998، ص 37)

وتأسيساً لما سبق تعتبر مجهودات "جيلفورد" في مجال الإبداع أكثر شمولاً بالنسبة لباقي النظريات الأخرى. فقد أ

سهمت تلك النظرية في اتساع نطاق البحث في مجال التفكير الإبداعي، خاصة لدى التلاميذ الذين لا يقدمون إنتاجاً إبداعياً،

إلجاناً بنا لاختباراتها التي تقدمها لعدمنا المقاييس الأساسية في هذا المجال، فقد صاغ "تورانس"

وزملائه على نسقتها اختباراتهم في الإبداع، ولكننا أخذنا تلك النظرية أنها توقفت عند العوامل العقلية للإبداع.

5- النظرية المعرفية:

ركزت النظرية المعرفية على اعتبار التفكير الإبداع عملية ذهنية تفسر وفق سلسلة من العمليات المتمثلة (الانتباه،

والإدراك، والوعي، والتنظيم، والتصنيف، والتكامل) بهدف الوصول إلى الشكل الجديد للحل لهذه العمليات

ينبغي ربطها بعدد كبير من خبرات المتعلم.

تفترض النظرية المعرفية أن إدراك الفرد للبيئة واستجابته لها يتم وفق ما يجرب في ذهنهم

عمليات عقلية كال تفكير والوعي والتمثيل والموائمة، فالإبداع من وجهة النظرية المعرفية إ شراق

عقلياً تبيش ك فوائده متلاحق للوصول إلى حل للمشكلات التي تمنع طريق

إعادة دمجا وترجمة المعارف والأفكار بشكل جديد.

ويرى (بياجيه) "أن تأثير البيئة على الفرد محكوم بمدى وعيها والذيمير بمراحلات ثقافية بحسب نموها ونضوجها

قد أظهرت التجارب أن المبدعين المبحوح صيناً أكثر تأثرًا من غيرهم في البيئة المليئة بالمثيرات بينما المبتدئين غيرهم بالتباينات

حادثة في المثيرات نفسها.

كما يعتقد أنها كوظيفة تبايناً أساسية للتفكير هما: التنظيم، والتكيف،

فالأول لتشير النزعة الفردية للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، بينما الآخر يتضمن عمليات ينفرد عينيتهما: التمثل،

والموائمة وعندما يصادف الفرد موقفاً لا يستطيع تصنيفها أو تمثيلها في ضوء معرفته وخبرته يحدد ثديها اختلافياً لتوازن

المعروف وهذا يدفعها الرؤية استراتيجية جديدة أو تعديل ما لديهم من أفكار قديمة أو دمجها مع مواجهة المشكلة القائم
توهكذا فإن الفرد يكتشف نفسه مع المعلومات الجديدة فيقوم بتمثلها" (قطامي، 2001، ص 40)

فالإحاطة بمرئيات البيئة من أجل الحصول على المعلومات المناسبة تعد استراتيجية هامة للعمل الإبداعي.

ولعل من أهم النظريات المعرفية في تفسير الإبداع نظرية (ستيرنبرج Sterenberg) التي

تتكون من ثلاثة أبعاد متداخلة هي (الذكاء، أسلوب التفكير، الشخصية)

يرى أصحاب هذه النظرية أن الذكاء يعد بعداً أساسياً في فهم الظاهرة الإبداعية، والتي لا

يمكن تفسيرها بمنأى عن فهم العمليات العقلية ذات العلاقة بالإبداع والتي تضم ثلاثة أنواع

وهي: المكونات فوق المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم)، و المكونات الأدائية للذكاء المتعلقة

بتنفيذ تعليمات المكونات فوق المعرفية، و المكونات التي ترتبط بالاستبصار الإبداعي.

فالإبداع وفقاً للنظرية المعرفية يمثل طرائق

مختلفة في الحصول على المعلومات ومعالجتها والدمج بينها من أجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة للمشكلات الإبداعية.

وفي الجانب الآخر المتعلق بأسلوب التفكير يرى (ستيرنبرج) بأن نمط التفكير شرط مهم

للإبداع فهو يعمل على التجسير والربط بين الذكاء من طرف و الشخصية من طرف آخر.

وأما البعد الأخير المتعلق بالشخصية، فيرى (ستيرنبرج) أن خصائص الشخصية تساعد

على ظهور الإبداع أكثر من غيرها ومن بينها: الدافعية، المخاطرة، تحملاً لغموض، و الإرادة

القوية..... وغيرها. (زحلوق، أبو الفخر، 2010 ص 143) (جروان، 2002، ص 95-104)

وتربا الباحثة أن النظرية المعرفية تجتهد في تفسير شامل وواضح للإبداع بداية من الخطوة الأولى لتكوينه و

صلاً إلى المرحلة الأخيرة.

6 - النظرية الإنسانية

وصف "ماسلو" Maslow الإبداعا بالسماة الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية،

وهي قدرتهم على معظم البشر منذ ميلادهم، بشرط أن يكون المجتمع محرراً خالياً من الضغوط عواملاً لإحباط. وقد

حدد نوعين من الإبداع علماً النحو التالي:

- القدرة الإبداعية الخاصة، وتعتمد على الموهبة والعمل الجاد المتواصل.
- إبداعاً لتحقيق الذات، أو الإبداع عكساً لسلوك تحقيق الفرد لذاته.

فيرى "ماسلو"

أن القدرة على التعبير عن الأفكار دون نقد ذاتي هوشي ضروري لإبداع التحقيق الذاتي، وهذه القدرة تتوازى بالإبداع العائلي ما لسعيد الذي يقوم بها الأطفال. (حجازي، 2001، ص 31) ؛ (Starko, A., 1995, p 36)

ويرى "روجرز"

Rogers أنا لإبداعه ونتائج النمو الإنساني الصحي، وأولاً سمات المميز للإبداع والتعرف بها "روجرز" هي: التفات للتجربة. فالأفراد المبدعين أحرار من وسائل الدفاع النفسية التي قد تمنعهم من اكتساب الخبرات من بيئتهم. السمة الثانية هي التركيز الداخلي على التقييم، وهو الاعتماد على الحكمة الشخصية وخاصةً في النظر للمنتجات الإبداعية. أما السمة الثالثة هي القدرة على الهوى والعناصر والمفاهيم، حيث أن الأفراد المبدعين كما يذكر "روجرز" يجب أن يكونوا قادرين على لعب الأفكار وتخيل التراكيب الممكنة، وتقدير الافتراضات. (Starko, A., 1995, p 37)

وترى الباحثة من خلال ما سبق اختلاف المذهب الإنساني يختلف عن غيره من المدارس، فقد رفضت هذه النظرية آراء النظرية (السلوكية، الجشطالتيّة) في تفسير نشاط الإنسان، وركزت على الطبيعة الإنسانية، حيث يشترك في الإبداع عيماً الصحة النفسية السليمة والجوهرية للإنسان. فالإبداع عيماً ثم محصلة التطور العقلي الكامل.

رابعاً: تعريف التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي من أرقى مستويات النشاط العقلي المعرفي وأكثر النواتج أهمية، ويعتمد تقدم المجتمعات و تطورها على تنمية شخصية أبنائها وإمكاناتهم البشرية وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير عامة و التفكير الإبداعي بشكل خاص.

إن الحديث عن تعريف التفكير الإبداعي يطول ويشاق فقد تعددت هذه التعاريف وتباينت الأمر الذي أدى إلى الغموض هذا المفهوم ومازديادته تعقيداً فمن الصعوبة بمكان إيجاد تعريف جامع مانع للإبداع أو علماً أقل تعريفاً متفقاً عليه من قبل المتخصصين المهتمين بالإبداع. ويرجع ذلك إلى الاعتبارات التالية:

- 1 تعدد أوجه ظاهرة الابتكار فالابتكار ليس مفهوماً نظرياً أحادياً قابلاً للتعريف على نحو دقيق.
- 2 غموض ظاهرة الابتكار وتعدد أوجه صعوبة التنبؤ بها وعدم اكتمال فهمها حتى لدى المتخصصين.

- 3 - النسبية في الحكم على العمل والنشاط والنتاج الابتكاري، وبينما يمكن الحكم على الناتج الابتكاري، فإنه يصعب الحكم على العملية ووصفها وتفسيرها أو من ثم تنبؤها أو تحكماً.
- 4 - التداخل والتفاعل لدينامية المتغيرات والعوامل التي تتقرب بصورة مباشرة أو غير مباشرة خلف العمل والنشاط والنتاج الابتكاري، حيثيرتكز الابتكار على عوامل واستعدادات عقلية وبنية معرفية وعوامل ديناميات دافعية وانفعالية وغيرها من المتغيرات والعوامل التي تتداخل مع بعضها البعض مما يتعدى معزلاً وتحيد آثار أيمنه .(الزيات، ١٩٩٥، ص.ص: ٤٩٤-٤٩٥)
- وهذا ما أكدها الدريني (١٩٩١) عندما وصف التفكير الابتكاري بأنه: أعمق أنماط التفكير نظراً لأنه لا يعتمد على الروتين والعادي والطرائق التقليدية في التفكير بل هو إنتاج أصيل، وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه. (نصر، ٢٠٠٠، ص: ٢٤)
- في حين عرفه (ولسون 1999Olson) بأنه عملية ذهنية يتم فيها توليد الأفكار وتعديل الأفكار من خبرة معرفية سابقة وموجودة لدى الفرد فلا يمكن تكوين حلول جديدة للمشكلات
- أما (دينكا 1993Dinca) ينظر إلى التفكير الإبداعي على أنه عملية ذهنية تهدف إلى تجميع الحقائق ورؤية المواد والخبرات والمعلومات في أبنية وتراكيب جديدة لإضاءة الحل".
- (العتوم والآخرين، 2007)
- ويؤكد (فؤاد أبو حطب، 1992) أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي Divergent Thinking يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر ؛ بل يمكن القول إنه نوع من التفكير يملك الجديد والتأمل والاختراع، والابتكار، أو الإتيان بحل طريف ؛ ولذا تعجز اختبارات الذكاء التقليدية عن قياس القدرات الإبداعية. فقد شاع بالفعل الربط بين التفكير الإبداعي والتفكير التباعدي.(فؤاد أبو حطب، 1992، ص356)
- وقد عرفه (ميدر Meader، 1998) "تمط تفكيري مكون من عنصرين هما التفكير المتقارب الذي يتضمن إنتاج معلومات صحيحة ومحددة تحديداً مسبقاً أو متفق عليها حيث تتدنى الحرية في هذا النشاط الذهني .أما التفكير التباعدي فهو يستخدم لتوليد وإنتاج واستلهام الأفكار المختلفة والمعلومات الجديدة من معلومات أو مشاهدات معطاة أي إنتاج أشياء جديدة اعتماداً على خبراتهم المعرفية".

وي (الكناني ١٩٨٣) التفكير الابتكاري بأنه: "قدرة الفرد على الاستجابة لمشكلة أو موقف مثير على أنه يتميز بها الاستجابات بالطلاقة والمرونة والأصالة." (الكناني، ١٩٨٣، ص: ١٠) وتذكر الباسل (١٩٩٣) التفكير الإبداعي على أنه "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات التي تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقفاً مثيراً." (نقلاً عن أبو زيد، ١٩٩٩، ص: ٣٣)

أما (العزة، 2000) فقد عرفه "على أنه" نشاط عقلي مركب هو هدف توجيه رغبة في البحث عن حل لمشكلة ما أو الوصول إلى سنوات أصيلة لم تكن معروفة سابقاً." (العزة، 2000، ص: 235)

ويرى (جروان، 2002) التفكير الإبداعي بأنه "عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد غايتها إيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة في الحياة الإنسانية الواحد حقولاً مع رفة." (جروان، 2002، ص: 31)

في حين أن (عبيد، 2000) عرف التفكير الإبداعي بأنه "نشاط عقلي لها القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة لم تكن معروفة سابقاً تتسم بالجدوة والمرونة." (عبيد، 2000، ص: 95)

ويشير (آندروز) إلى التفكير الإبداعي لعملية التمييز بها الفرد في أثناء خبراته والتبني إلى تحسين وتنمية ذاته، كما أنها تعبر عن فردية هو تفردّه. (عبد الغفار، ١٩٧٧، ص: ١) ويشبهه (كوستلر 1964) عملية الابتكار بعملية إعادة التوليد التي تتبعها العضويات الدنيا في نموها العضوي من خلال تخليق نفسها مجدداً منقطعاً عن مفيدة ومثلها الأمر موجود أيضاً في الحيوانات العليا من أجل خلق أجزاء من الجسد. (عاقل، ١٩٧٩، ص: ٧٨)

ويعرف (Gallagher, 1985) التفكير الإبداعي "عملية عقلية يستطيع من خلالها الفرد الوصول إلى أفكار، أو نتائج جديدة أو إعادة ربط أفكار ونتائج موجودة بطريقة جديدة مبتكرة." (Gallagher, 1985, p: 303)

وبناء على هذه التعريفات وغيرها تأخذ الباحثة بالتعريف الذي أشار إليه (جروان، 2004) بأن التفكير الإبداعي هو " مهارة تؤدي إلى نشاط عقلي مركبها هدف توجّهه رغبة قوية في البحث عن حلولاً والتوصلاً لنواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة، ذهنية فريدة. (جروان، 2004، 83)

خامساً: أبعاد التفكير الإبداعي:

تشير (زحلوق وأبو الفخر 2010) إلى أنه يمكن النظر إلى الظاهرة الإبداعية من خلال أربعة مكونات داخل و تتكامل معاً لتشكل الظاهرة الإبداعية وهذه المكونات هي:

1 الشخص المبدع: The creative person

وهو الفرد الذي تتوفر لديه خصائص واستعدادات يمكن التعرف عليها عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية. واستخدام مقاييس التفكير الإبداعي والشخصية.

ويتناول وصف الشخص المبدع عادةً محورين أساسيين هما:

أ. الخصائص المعرفية

يتفق الباحثون عموماً على أنّ الأشخاص المبدعين برغم اختلاف ميادين إبداعهم يشتركون في مجموعة من السمات والقدرات وأساليب معالجة المشكلات والمعلومات. ويمكن تلخيص الخصائص المعرفية العامة للمبدعين في ما يلي: الذكاء المرتفع، الأصالة، الطلاقة اللفظية، قوة البيان، الخيال الواسع، القدرة على التفكير المجازي ، المرونة، المهارة في اتخاذ القرار، القدرة على التفكير المنطقي، الاستقلالية في إصدار الأحكام، التكيف مع الأوضاع المستجدة، استخدام الصور الذهنية والتصنيفات الشاملة، القدرة على استيعاب المواقف المختلطة أو المشوشة، تفضيل التواصل غير اللفظي، استخدام المعرفة الموجودة كأساس لتوليد أفكار جديدة، إثارة الأسئلة المبدوءة بـ "ماذا" حول المعايير والافتراضات القائمة، التنبه للمواقف الجديدة وللتغيرات في المعرفة والقدرة الفنية أو الجمالية على تحديد مشكلات جيدة للبحث والمتابعة. (ريان، 2006، ص 99)

ب. الخصائص الشخصية والدافعية

يتميز الأشخاص المبدعون بمجموعةٍ من الخصائص الشخصية والدافعية التي قد يتوافر بعض منها لدى شخصٍ مبدعٍ ولا يتوافر لدى آخر، كما أنّ بعض هذه الخصائص قد يرد لدى بعض الباحثين ولا يرد لدى آخرين. ومن أكثر الخصائص الشخصية والدافعية التي ترد في المراجع المتخصصة ما يلي: الرغبة في التصدي للمواقف العدائية، القيام بالمخاطرات الذكّية، المثابرة، الميل للبحث والتّحقيق، حبّ الاستطلاع، الانفتاح على الخبرات الجديدة، الانضباطية، الالتزام بالعمل، الدافعية الداخلية المرتفعة، التّركيز على المهمّات، عدم التّحرّج في رفض أو مقاومة القيود المفروضة من قبل الآخرين، التّنظيم الذاتي لدرجة وضع قواعد خاصة للسلوك عوضاً عن اتّباع قواعد الآخرين، الانشغال الذهني الذاتي، التّأثير على المحيط، التأمّل والانسحاب من المواقف الميؤوس من تطويرها أو تعديلها. (المرجع السابق، ص101)

2 المناخ الإبداعي Creative Press

يمثل هذا المنحنى اهتمام أصحاب المذهب الإنساني وعلم الإنسان وعلم الاجتماع، الذين ينظرون إلى الإبداع على أنه ظاهرة انسانية تتضمن أبعاد حضارية واجتماعية وثقافية. ويقصد بالمناخ الإبداعي البيئة التي يقع فيها الإبداع باعتبارها ظاهرة اجتماعية وذات محتوى حضاري وثقافي، وبهذا المعنى يمكن النّظر للإبداع كشكلٍ من أشكال القيادة التي يمارس فيها المبدع تأثيراً شخصياً واضحاً على الآخرين. إنّ تقبّل مجتمعٍ ما واعترافه بقيمة وأهميّة عملٍ ما شرط أساسي لتفرد هذا العمل وإبرازه في سجّل الحضارة الإنسانية. فإذا كانت الزراعة هي أساس الحضارة الإنسانية، وإذا كان الإبداع هو أساس الزراعة لزم أن يكون الإبداع هو أساس الحضارة الإنسانية. (وهبة، 1993، ص1)

3 العملية الإبداعية Creative Process

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء النفس المعرفيين وعلماء الجشّالت، ويركّز على الجوانب المتعلقة بعملية حلّ المشكلات، وأنماط التّفكير، أو أنماط معالجة المعلومات التي تشكّل عملية الإبداع.

ومن بين التعريفات التي عرفت الإبداع على أساس العملية الإبداعية تعريف (شتاين Stein) الذي يرى بأن الإبداع هو " عملية تكوين الفرضيات و اختبارها و توصيل النتائج". (زحلق و ابو الفخر، 2010، ص68)

وتعرف العملية الإبداعية بأنها عملية تحسّس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف والفجوات والتناظر والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصّل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول، وتعديل الفرضيات وإعادة فحصها عند اللزوم، وتوصيل النتائج.

4 النتائج الإبداعية Creative product

يعنى هذا الاتجاه بالنتائج الإبداعية ذاته على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى نواتج ملموسة مبدعة بصورة لا لبس فيها سواء أكانت على شكل قصيدة أم لوحة فنية أم اكتشاف أم نظرية. وقد حاول كثير من الباحثين تحديد خصائص ومواصفات لتقييم الأعمال الفنية والأدبية والموسيقية من حيث مستوى الإبداع فيها. وغالباً ما اتخذت الأصالة والملاءمة كمعيارين للحكم على النواتج.

ومن التعريفات التي تبرز الناتج الإبداعية تعريف (خاتينا Katena) الذي يرى بأن " الإبداع هو قدرة التخيل التي تساعد على الانفكاك من المنظومة الفكرية السابقة بغية بناء أفكار جديدة وضمهاهي ومشاعرها المرافقة في ارتباطات و علاقات مبتكرة". (عافل، 1995، ص35)

سادساً: مهارات التفكير الإبداعي:

يعتقد معظم الباحثين والمهتمين بالتفكير الإبداعي أن هذا النمط من أنماط التفكير مجموعة من المهارات. وبعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات توصلت إليها (سعادة، 2006)، (جروان، 2002)، (زحلق، أبو فخر، 2006) فإنه يمكن تحديد أهم هذه المهارات بما يلي:

1 - مهارة الطلاقة (Fluency):

تعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات والأفكار والمشكلات والاستعانة بالاستجابة لمثير معين، و السرعة والسهولة في توليدها. (جروان، 2004، ص84)

أي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية، محددة لمشكلة أو مواقف كثيرة (عبادة، 1993، ص145).

وتعرف الباحثة الطلاقة على أنها " القدرة على توليد أو إنتاج أكبر عدد ممكن من البدائل أو الاستجابات أو الأفكار وذلك عند الاستجابة لمثير معين في فترة زمنية محددة بحدود أقل، وتتضمن عملية استدعاء وتذكر خبرات، تمتعلمها سابقاً، وهي تمثل الجانب الكمي للإبداع (Torrance, 1993)

وهناك العديد من الأشكال للطلاقة وهذه الأشكال هي:

أ - الطلاقة اللفظية: وهي قدرة الفرد المبدع على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ أو

المعاني بشرط أن يتوفر في تركيب اللفظ خصائص معينة. (المعاينة وزميلته، 2004، ص 183) وتبدو على شكل قدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تحتوي على حرف وفمعينة أو مجموعة من الحروف والنهايات المتشابهة وتلاحظ هذه القدرة على وجه الخصوص، لدى المبدعين في مجال العلوم الإنسانية والفنون. (معوض، 1995، ص 51) ومن الأمثلة:

ها ت أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربعة أحرف وتبدأ بحرف ج.

اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف ن كوتنتهي بحرف ن.

ب - الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني والأفكار:

وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين يكون الفرد قادراً على إدراكه. (قطامي وزميله، 2001

ص 452). وتعد الطلاقة الفكرية من السمات العالية القيمة في مجال الفنون والآداب، وتدل على القدرة على إنتاج أفكار الم قابلة لمطالب معينة. ويتم الكشف عنها باستخدام اختبارا تتطلب من المفحوص القيام بنشاطات معينة ". (القذافي، 2000، ص 42-43).

ومن الأمثلة على الطلاقة الفكرية:

- اذكر أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة.

- اكتب أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على ظاهرة الانحباس الحراري.

ت طلاقة الأشكال: وهي القدرة على تصميم أكبر عدد ممكن من الأشكال أو الرسومات أو التعديلات نتيجة للتعرض إلى مثيرات بصرية مختلفة ولتكوين رسوم لأشكال عديدة، وأطلق عليها جيلفورد الإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال (السليتي، 2006، ص 43).

ث طلاقة التداعي : وتتجسد في قدرة الفرد على توليد عدد كبير من الألفاظ تتوافر فيها شروط

معينة منحيتها المعنوي يحدد فيها الزمن أحياناً. (الخليلي، 2005، ص 140) ومن الأمثلة على هذا النوع من الطلاقة:

- اذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتبدل على الحرب.

- هات أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربعة أحرف وتدل على جماد.

ج - الطلاقة التعبيرية: وتتضمن سهولة التعبير و الصياغة للأفكار في كلمات بحيث ترتبط فيما بينها و تجعلها متلائمة مع بعضها و يمكن التعرف على هذه القدرة عن طريق الاختبارات التي تتطلب من المفحوص انتاج تعبيرات أو جمل تستدعي عوضاً عن الكلمات بشكل معين أو في نسق معين لمقابلة العملية المطلوبة من تكوين جمل أو تغييرات. (هلال، 1997، ص 91).

ومن الأمثلة على الطلاقة التعبيرية:

- تنسيق بقصة من خياله.

- تمثيل أحداث قصته.

- بناء مكعبات واستخدامها لأغراض المقابلة.

وكما هو ملاحظ فإن الطلاقة تتضمن الجانب الكمي من الإبداع و تقع في خمسة أنواع

رئيسية و هي: الطلاقة الفكرية، الطلاقة اللفظية، الطلاقة التعبيرية، طلاقة الأشكال، طلاقة التداعي.

2 مهارة المرونة (Flexibility):

وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة والتحول من نوع معين من الفكر لنوع آخر عند الاستجابة لموقف معين، أي

القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وهذا ما يطلق عليه

بالتفكير التباعدي، وعكسها الجمود أو الصلابة. كما يقصد بها زيادة عدد فئات ما تم إنتاجه،

والفئة هي مجموعة أشياء ذات خاصية واحدة، فمثلاً إذا طلبنا من أحد الأطفال العمل بصور متعددة من كل خطين متوازيين،

ف نجد همثلاً يعملن خلة وورد ووشباكا و بابا و قلم رصاص وغير ذلك،

وعند تقسيم هذه الصور للفئات نجد أن الخلة وورد تعتبران منفئة النباتات، والبابا والشباكا منفئة البناء، والقلم منفئة الأ

دوات الكتابية، وهنا نلاحظ أن القدرة على الطلاقة سجلت (5) وحدات، والقدرة على المرونة سجلت (3) فئات.

وكما زادت القدرة على تنويع الفئات زادت القدرة على المرونة، وهو ما يجتنبها لأطفاله،
وتشجيعهم على تنويع وتعديل خططهم وأفكارهم كلما واجهوا شيئاً جديداً. (لين، 1996، ص 75)
كما تعتمد المرونة على الخصائص الكيفية وتتطلب إنتاجاً نوعاً مختلفاً من الاستجابات مثل
الجدق والاختلاف. (حجازي، 2006، ص 30)
ويلاحظ هنا أننا لا نهمنا من صلب علم تنوع الأفكار بينما يتركز الاهتمام بالنسبة لمهارة الطلاقة على الكمدون والكيفوا
لتنوع. (جروان، 2004، ص 85)

وتعرف الباحثة المرونة على أنها: "القدرة على إنتاج أفكار متنوعة وليست ممنوعاً لأفكار المتوقعة، وتوجيهها وتحويلها بطريقة التفكير حسب تغير الموقف والمرونة هي عكس الجمود الذهني". (جروان، 2002).
ويمكن تحديد نوعين من قدرات المرونة:

أ- المرونة التلقائية: وهي قدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات لمثير معين،
بحيث لا تنتمي إلى نسق واحد، ويميل الفرد وفقهها القدرة على المبادرة في المواقف ولا يكتفي بمجرد الاستجابة مثال:
اكتب مقالا قصيرا لا يتضمن أي فعل مضارع.

ب- المرونة التكيفية: وهي قدرة الفرد على تغيير الوجهة العقلية التي ينظر من خلالها إلى الحل
مشكلة محددة أو كلما ازداد تداب الفرد القدرة على تغيير استجابات سلوكية تناسب الموقف،
تطور تدبيرها المرونة التكيفية الإبداعية. مثال: اذكر شواهد وأدلة مناسبة حول فكرة أو معنى المقروء
(السليتي، 2006 ص 44). ويلاحظ هنا أننا لا نهمنا من صلب علم تنوع الأفكار أو الاستجابات،
بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكمدون والكيفوا لتنوع.

وتقاس درجة المرونة "

بعدد الأفكار البديلة أو المواقف المستخدمة أو الاستجابات أو المدخلات التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين
أو مشكلة ". (عريان، 1995، ص 193)

ومما سبق نجد أن المرونة تعتمد على الجانب الكمي للاستجابات ويتم قياسها باختلاف وتنوع
الاستجابات التي يتم تقديمها من قبل المفحوص.

3 مهارة الأصالة (Originlation):

“ تعد الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الجد والتفرد ”.
 (جروان، 1999، ص 84)
 وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج لإبداعية كمحاولة لحل مشكلة مستوية التفكير الإبداعي.
 وهي القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أو قليلة التكرار بالمعنى لإحصائيات داخل الجماعة التي تتميز باليها الفرد،
 أي أنها كلما قلّت درجة شيوع الفكرة تزداد درجة أصالتها (الطنطاوي، 2006، ص
 44) وهي من أكثر الخصائص المرتبطة بالتفكير الإبداعي. والأصالة
 ليست صفة مطلقة فهي نسبية وتحدد بالنسبة للفرد في إطار خبرتها الذاتية، ثمنا الفكر فيجب أن
 تكون غير عادية وتبعية المدب وأن تكون نافعة للمجتمع ويتم التركيز في قدرة الأصالة عادة
 على قيمة تلك الأفكار ونوعيتها وجديتها. (قطاميوز ميلته، 2001، ص 457).
 وللحكم على معلما بأنه جديد أو أصلي لا بد أن يكون الحكم عليه من خلال انتمائه إلى المجال المعين وإطار مرجعي،
 فالطفل الذي يتبسط سلوكه غير مسبوقة قد يكون مبدعاً بالنسبة لزملائها لأطفال ولكن ليس بالمبدع إذا قيس عملها بالأعمال
 بار، وكذلك فإنما قد يظن شخص ما في مجتمع جديد أو أصيلاً قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر. (الحفني، 1995،
 ص 25) فمعايير الملائمة الخاصة بالكبار لا تتناسب بصورة عامة مع معايير الأطفال،
 ويمكن اعتبار جهود الأطفال الملائمة إذا كانت ذات معنى وهدفاً وتؤدي إلى اتصال الفكر بطريقة ما،
 وإذا استطاع الأطفال أن يشرحوا فكرتهم أو عملوا على حل مشكلة فإن يتم اعتبار جهودهم ملائمة،
 وإذا استطاعوا عملها بطريقة خلاقية وجديدة علماً لأقل بالنسبة لهم فإننا نستطيع اعتبار جهودهم إبداعية.
 (Starko, 1995: 6)

وترى الباحثة أن الأصالة تعني: "الجد والتفرد وتشير القيمة تلك الأفكار التي يقدمها الطالب،
 ونوعيتها وجدتها فهي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي". (جروان، 2002)
 ومن الأمثلة على الأصالة:

- اكتب قصة قصيرة تدور أحداثها في مدرستك. أظن أن فجددياً تتلقاها على زملائك.

وتختلف الأصالة عن عامل الطلاقة والمرونة فيما يلي:

- الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الفرد، بل تعتمد على نوعية
 وجدتها للأفكار، وهذا ما يميز الأصالة عن الطلاقة.

- الأصالة لا تشير بالنفور المتعلم من تكرار تصوراتها وأفكاره هو شخصياً كما في المرونة،

بل تشير بالنفور من تكرار ما يفعلها الآخرون، وهذا ما يميزها عن المرونة. (حجازي، 2006، ص 30)

وبشكل عام، فالأصالة هي الأفكار الجديدة و المبتكرة، وتعد من أهم خصائص التفكير الإبداعي وتقوم على نوعية الناتج الإبداعي، وكلما كان الناتج أو الأفكار الإبداعية جديدة و فريدة كان ذلك دلالة على الأصالة، وهي من أهم معايير الحكم على درجة الإبداع و أصالته.

وتقتصر الدراسة الحالية على هذه المهارات الثلاثة الأولى للتفكير الإبداعي وهي: (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وبسبب من أن معظم الباحثين أكدوا على هذه المهارات عند الحديث عن الإبداع و المبدعين، كما أن معظم اختبارات الإبداع من بينها اختبار (تورانس، Torrance) للتفكير الإبداعي واختبار جيلفورد تركز وبشكل أساسي على هذه المهارات الثلاثة.

4 - إدراك التفاصيل (الإضافة): تعني القدرة على إضافة التفاصيل لفكرة أساسية تماماً إنتاجها (عاقل،

1991، ص 30) وتستخدمنا لتجسيماً لفكرة أو العملية العقلية ووزخرفتها ثم المبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة ودقة، وذلك عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب. (سعادة، 2006، ص 313).

وقد ذكر تورانس أن التلاميذ الصغار الأكثر إبداعاً يميلون إلى زيادة الكثير من التفاصيل في رسوماتهم ومقصصهم، وعليه فإن التلميذ (المبدع) ذو القدرة على التفصيل تتناسب درجته مع مقدار التفاصيل التي يعطيها (المعاينة وزميله، 2004، ص 186).

5 - الحساسية للمشكلات :

ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات في البيئة أو الموقف ويعني ذلك أن بعضاً من الأفراد أسرعت من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقيق من وجودها في الموقف (جروان،

ص 86). وهو ذلك النوع من التفكير الذي يتناول فيها الفرد أفكاراً غير متعارفة

عند الجماعة في المجالات المختلفة والحساسية للمشكلات تقدرتكون سمة أفقية أكثر من كونها قدرة عقلية (حجازي، 2006، ص 31).

وفي هذا السياق فقد ذكرت (زحلوق وأبو الفخر، 2010) بأن ملايين البشر قبل (نيوتن) قد

شاهدوا ثماراً تسقط عن الأشجار إلا أن منظر التفاحة و هي تسقط عن الشجرة كان يشكل

بالنسبة إلى نيوتن هاجسا يحفل بالكثير من المشكلات التي انتهت به فيما بعد إلى نظرية الجاذبية الأرضية.

وفي هذا ما يشير إلى قدرة المبدع على الإحساس بالمشكلات احساساً مرهفاً وإدراك الثغرات أو المشكلات أو الفجوات القائمة.

سابعاً: مستويات التفكير الإبداعي:

ذكر تايلور Taylor خمسة مستويات للتفكير الإبداعي منطلقاً

من فكرة مهمة قد تزدان فهمها للظاهرة الإبداعية وهياً للإبداع يختلف في العمق وليس في النوع وهي:

1- مستوى الإبداع التعبيري Expressive

يقصد به تطوير فكرة أو نواتج جديدة تبغض النظر عن نوعيتها أو وجودتها ومثال ذلك الرسوم العفوية للأطفال. (شكير، 1999، ص 16-17)

2- مستوى الإبداع الإنتاجي productive

يتقل هذا المستوى إلى الفرد عندما تتم قدراته بحيث يصل إلى إنتاجاً عمالمتكاملة، يتميز هذا المستوى بتعقيد النشاط الحر وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة. وبعبارة أخرى، يعبر هذا المستوى عن البراعة في التوصيل إلى اختراعات وابتكارات جديدة كتطوير آلة موسيقية معروفة أو لوحة فنية أو مسرحية شعرية.

3- مستوى الإبداع الابتكاري Inventive

ويتميز هذا المستوى باختراعه والاكتشاف الذي يضمننا المرونة في إدراك علاقات جديدة أو غير مألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل

و

يقصد به البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لها بحيث يشكّل ذلك إسهاماً سياسياً في تقديم أفكار أو معلوماً أساسية جديدة أو عادة ما يخضع للمواصفات تتحدد لها مؤسسة معينة بحيث يحصل صاحبها على براءة اختراع كما هو الحال بالنسبة لأديسون.

4- مستوى الإبداع التجديدي Innovative

ويتطلب هذا المستوى قدر فائقة علما لتصور التجريد مما جعل هذا المستوى لا يظهر إلا عند قلة من الأفراد ويتعلقه
 ذا المستوى بعمليات التحسن المستمر من خلال لاقيا مبتعدا لتهمة قيا لأسس المبادئ العامة التي تحكم ميداناً معيناً ولك
 نبالاستناد الأفكار و نظريات موجودة سابقاً. (عبد الحميد، 1995، ص 229)
 ويستدل على هذا النوع من الإبداع بقدرة الفرد على التطوير والتجديد الذي يتضمن استخدام المهارات التصورية ال
 فردية.

فطفل هذا المرحلة لن يكون قادراً علنا لا اختراع كما هو الحال بالنسبة للكبار ،
 إلا أن ذلك لا يمنعنا أن ننظر اليه في المرحلة علنا أنها مرحلة من عمر الإنسان تشتمل علنا هم مقومات التفكير الإبداعي .
 فالطفل تلقائياً بطبعته، والتلقائية التعبيرية في تمامها اتصالاً بالإبداع ،
 والتعبيرية عند الأطفال هي خطوة نحو التفكير الإبداع عيبا المعنى الحقيقي ،
 وعند ذلك يجب أن ننظر إلى الإبداع على أنه من خلال التعبيراته بصورها المختلفة (التعبير الفني - التعبير القصصي -
 التعبير الحركي - التعبير الموسيقي ..).

5- مستوى الإبداع العال بزوعي التخيلي Emergentive

وهو أرقا المستوىان ويتعلق بافتراضاً ومبدأ جديد فياً علم مستويات التجريد ينبت عند المستوى الأكثر أساسية والأ
 كثر تجريداً

يقصد به التوصل إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد تماماً يترتب عليها زدها أو ظهور مدارس
 وحركات بحثية جديدة كما هو في حالة أينشتاين وفرويد و في شعراء المدرسة الرومانسية والفنية المختلفة (عبد
 العزيز، 2006، ص 35)

وتربا الباحثة أن للإبداع أنواعاً متعددة في كافة الجوانب سواء في الإنتاج والابتكار والتجديد والتخيل ،
 وكل هذا لأنواعاً اعتسا عدياً لتعرف على طبيعة الفكرة الإبداعية ومدى تطورها وكيفية تجديدها .

ثامناً: مراحل التفكير الإبداعي:

يرى (تورانس 1989) أن كل مرحلة في التفكير الإبداعية تتضمن حاجات إنسانية قوية،
 فنحن إذا شعرنا أن أي شيء يبدو ناقصاً أو مفقوداً أو غير مرتب فإننا نشعر بالتوتر والضيق
 ونسعى لعمل أي شيء لتخفيف هذا التوتر، ولذلك نبدأ في البحث والتقصي، وطرح الاسئلة،

ومعالجة الأشياء، وإعادة اختبارها، حتى نتوصل الى إنتاج أو اكتشاف شيء محدد وطوال هذه العمليات هناكاستجابات بناءة وليس مجرد تكيف مع الموقف.

وقد نظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التفكير الإبداعي على أنه يمر بمراحل مختلفة، وقد ساعد ذلك العلماء والمتخصصين على دراسة التفكير الإبداعية بصورة تحليلية ومعرفة كل مرحلة بشيء من التفصيل والتوضيح.

وترى الباحثة أنه من الضروري - قبل البدء في الحديث عن مراحل التفكير الإبداعي - توضيح أمرين:

أولاً: أن المقصود بالتفكير الإبداعية العملية الذهنية التي يمكن عن طريقها تصور، العمل الإبداعي بوصفه وحدة كلية قبل الشروع في إنجازه أو تحقيقه. (أبو زيد، ١٩٨٥، ص ٢١)

ثانياً: أن التفكير الإبداعي هو كافة النشاطات النفسية المعرفية، والدافعية التي تحدث داخل الفرد المبدع، والتي تمكنه من الوصول إلى النتائج أو الانجازات الابتكارية، فالتفكير الابتكاري ضرورة أساسية سابقة لأي انجاز أو عمل ابتكاري.

ومن جانب آخر يرى بعض العلماء أن التفكير الإبداعي يمر بمراحل عديدة تتخلل هذه المراحل توالد الأفكار الإبداعية، ولكنهم اختلفوا في عدد هذه المراحل، فمثلاً قدم تايلور (Taylor) نموذجاً صنف فيه التفكير الإبداعي بأربع مراحل وهي:

١- العمل الذهني ٢- الاحتضان ٣- الإشراق ٤- الوصول إلى التفاصيل والأفكار.

واعتبر الألوسي أن مراحل التفكير الإبداعي خمس مراحل، وهي:

١- الإحساس بالمشكلة ٢- تحديد المشكلة ٣- صياغة المشكلة ٤- ولادة الحل

٥- التقويم

أما نموذج هاريس (Harris) فمراحل العملية الإبداعية المتضمنة فيه ست مراحل، وهي:

١- وجود الحاجة إلى حل المشكلة ٢- جمع المعلومات ٣- التفكير بالمسكلة ٤- تمثيل

الحلول ٥- تحقيق الحلول وتجربتها ٦- تنفيذ الأفكار. (الريان، 2006، ص: 95)

إلا أن النموذج الأكثر شهرة لمراحل تفكير الإبداعي هو نموذج والاس وماركسبري (Wallas and Mark Sberry) فبعد تفسيرهما للتفكير الإبداعي على أنه عملية نفسية قدما وصفاً لأربعة مراحل يمر بها هذا النوع من التفكير، هذه المراحل متتالية مترابطة بحيث أن وجود المرحلة الواحدة ضروري للمرحلة اللاحقة، ولا تتم العملية الإبداعية إلا إذا مرت بتلك المراحل، وهي على النحو التالي:

أولاً- مرحلة الإعداد والتحضير أو مرحلة التحفيز: Preparation

بما أن الإبداع لا يأتي من عدم فإن المبدع يلجأ إلى الواقع بشقيه المادي والمعنوي، "فيأتي بكل ما تعلمه خلال حياته والخبرات التي اكتسبها حتى لو كانت عن طريق المحاولة والخطأ". (التميمي، ٢٠٠٣، ص ٩)

فالمقصود بالتحضير هنا كل ما يقوم به المبدع من دراسات تمهيدية واستطلاع وملاحظة وقراءة وزيارات للوصول إلى تحديد معالم البناء الذي سيتجه إنشائه، فالتحضير ما هو إلا خطوة بحث. (البيسوني، ١٩٦٤، ص ٦٢)

وقد تستغرق عملية التحضير فترة طويلة، كما تحتاج إلى معرفة صحيحة وعميقة بأساليب البحث والنظريات ليقود ذلك إلى الاكتشاف والتجديد في ميدان اختصاص محدد. فهذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل الحاسمة في العملية الإبداعية بحيث يتم فيها تحديد المشكلة التي يبحثها المبتكر وتحديد أبعادها وعواملها وجمع المعلومات التي تساعد على حلها ويمكن تلخيص أهم وظائف هذه المرحلة بما يلي:

- ١- بلورة الشروط الأولية وتكوين الاتجاه العام للإبداع.
 - ٢- تحديد مركز الاهتمام أو الاتجاه.
 - ٣- الاستعداد لجمع الخبرات والمعلومات المناسبة لمركز الاهتمام.
 - ٤- العمل على بناء دليل كاف لإثبات الفكرة.
- فهذه المرحلة شبيهة إلى حد ما بخطوة تحديد المشكلة وجمع المعلومات المناسبة لحلها، - على اعتبارها طور التحضير لعملية الإبداع- "حيث يتم فيها ومن خلالها تجميع المعلومات

المتعلقة بالمشكلة، ثم هضم هذه المعلومات واستيعابها وتمثلها وإدراك العلاقات والمتعلقات بينها، وتحليل المشكلة إلى عواملها، والتجول الحر عبر محددات المشكلة، والبحث عن إمكانية توظيف المعلومات المتاحة والمشتقة أو المستنتجة لحلها" (الزيات، ١٩٩٥، ص ٥١)

ثانياً: مرحلة الكمون أو الحضانة أو التفريغ: Incubation

وتمثل هذه المرحلة حضانة الأفكار والمعلومات المتعلقة بالمشكلة، فالإنسان المبدع في هذه المرحلة لا ينشغل شعورياً، وتكون عملية التفكير في حالة من عدم النشاط الظاهري ولا يظهر أي تقدم نحو الحل أو الإنتاج الإبداعي. (التميمي، ٢٠٠٣، ص ٩) في هذه المرحلة تتم عملية محاكمة الوقائع المجمعّة من قبل المبدع حيث تختمر المعلومات والوقائع المختلفة في ذهنه حيث يبذل المبدع جهداً عقلياً ونفسياً معتبراً لمواجهة الموقف الذي يعالجه وقد يتعرض إلى عقبات واحباطات تجعله يعاني من توترات نفسية تبعده عن حل الإشكال وقد تطول هذه المدة أو تقصر وفي بعض الأحيان يكون الحل سريعاً ودون أية صعوبة نفسية. (توق، وآخرون، 2001، ص86)

ويرى جيلفورد (Guilford) أن مرحلة الكمون هذه لا يمكن أن تزودنا بمعلومات يقينية عما يحدث من عمليات عقلية بيد أن الاعتقاد بأن الاحتماء يجري في منطقة من الذهن يطلق عليها اللاشعور لا يحل الإشكال، بل هو فقط يلقي بالمشكلة بعيداً عن البصر وعندئذ يشعر الباحث أنه قد ألقى نفسه من تعقبها.

فالمبدع في هذه المرحلة يعتمد إلى تحول أنظاره عن المشكلة الرئيسة ليتفحص ما لديه من خبرات ومعلومات مخزونة في ذهنه ليندمج معها على أمل أن يهتدي إلى الحل النهائي مع مرور الزمن، فهولا يتوقف عن النشاط الذهني وإنما ينتقل من نمط للحل إلى آخر إلى أن يستقر على حل معين فربما يأتي الحل بعد الاستيقاظ من النوم أو أثناء ممارسة نشاط يومي أو في المكتب أو أثناء القيادة أو أثناء قيام المبتكر بعمله، أو عندما يكون لوحده أو حتى في الحمام، أو ربما أثناء النوم، أو عندما يمارس تمارينه الرياضية.

ويتباين سلوك المبدع خلال مرحلة التفريغ - الاحتضان - من فرد لآخر ومن موقف لآخر، ربما يغلب على سلوك الفرد أثناء هذه الفترة القلق والإثارة مع الشعور بالراحة وحتى الإحباط ويصبح سهل الإثارة يستسلم للعوامل المشتتة. وقد يشعر فرد آخر بالحزن والاكتئاب. إن

ممارسة الفرد للاسترخاء أو الكسل أو النوم تحدث لديه نوع من التغيير والذي يمكن أن يقلل من تأثير عوامل الكف أو الدفاع أو التدخل، ويهيئ الفرصة لبزوغ الإبداع من خلال دفعه قوياً جديدة وانطلاقاً إلى الأمام. (التميمي، ٢٠٠٣، ص 10)

ثالثاً: مرحلة الإشراف أو الاستبصار أو البزوغ أو الإلهام: Illumination

بعد مرحلة الكمون أو الحضانة أو التفريغ تأتي مرحلة الإشراف أو الإلهام التي يأتي الحل فيها فجأة ودون سابق إنذار، يأتي بشكل فجائي ومن بعيد، ويبدو واضحاً وجلياً ما كان غامضاً ومبهماً، وحينها يحس المبدع بحالة من النشوة والارتياح ويتلاشي الكثير من التداخلات التي تعوق تقدم الفرد نحو الحل. (الغذافي، 1996، ص 49)

رابعاً: مرحلة التحقيق: Verification

تعد مرحلة الإشراف التي تم الحديث عنها مسبقاً من أهم مراحل العملية الإبداعية و التفكير الإبداعي، إذ يتبلور فيها الحل المفاجئ غير أن العملية الإبداعية بشكل عام لا تتوقف عند حد الاستبصار الذي من خلاله نصل إلى حل لمشكلة ما وإنما هناك مرحلة أخرى أهم وهي مرحلة تحقيق الحل والتي من خلالها يتم اختبار صحة وجودة المنتج من خلال تجريبه، ويذكر روشكا (١٩٨٩) في هذا المقام أن عملية الاستبصار مرحلة الذروة في العملية الإبداعية إلا أن نتائجها لا يكون مقبولاً إلا إذا مر في مرحلة التحقيق. (روشكا، ١٩٨٩، ص ٤٢)

و في هذه المرحلة قد يحدث بعض التعديلات أو التغييرات على الإنتاج الإبداعي بغية تحسينه وتجويده، والعمل على أن يكون خالصاً دون شوائب من أجل إثبات الوجود واستمرارية التجربة وسبق الجودة على أن تكون هذه المرحلة عبارة عن عملية غربلة للأفكار والعلاقات والروابط المختلفة من أجل الخروج بالفكرة المبتكرة الصافية الناجحة ليحقق المبدع الارتياح النفسي بعد التوتر والتشتت.

وعلى الرغم من أن المراحل الأربع السابقة موجودة في عملية الإبداع و التفكير الإبداعي، فإن (التميمي) يرى: "أنه يجدر بنا النظر إلى الإبداع بوصفه عملية ديناميكية متفاعلة مستمرة شأنها شأن الكثير من العمليات النفسية الأخرى. إنها دائماً عملية متداخلة المراحل ومتفاعلة وموجودة. وهذا ما يتعارض مع تقسيم العملية الإبداعية إلى مراحل متميزة ومع هذا فإننا ننظر

نظرة خاصة إلى مرحلتين أساسيتين تلقيان الضوء على العملية الإبداعية نفسها بشكل مباشر وهما الإعداد والتحقيق. (التميمي، ٢٠٠٣، ص ١١)

ويرى (الريان، 2006) أن المشكلة في تقسيم العملية الإبداعية لمراحل متتابعة هي الكيفية التي ينتقل بها المبدع من مرحلة لأخرى، ثم إن هذا التقسيم المرحلي لا يخبرنا عن القدرات العقلية التي يستخدمها المبدع أثناء انتقاله من مرحلة الإعداد مروراً بمرحلة الكمون ومن ثم الإلهام وانتهاء بمرحلة التحقيق ثم إن هذا التقسيم وغيره يعتبر مجرد تصور مفتعل لا يرقى إلى درجة النظرية ذات النسق الفكري، لأنه - أي التقسيم - لا يوحي بفروض خصبة قابلة للاختبار التجريبي، والدليل على ذلك أننا ما زلنا نجهل كيف يحدث الإبداع.

ترى الباحثة أنه ينبغي النظر إلى الإبداع كفعل واحد يقوم به الإنسان بكل إمكانياته الجسمية والعقلية والانفعالية ينتج عن هذا الفعل الكلي الشيء الجديد والمبتكر بحيث يتصف هذا الناتج الإبداعياً بالأصالة، والمرونة والطلاقة وله قيمة ومنفعة للمجتمع.

تاسعاً: خصائص الشخص المبدع

يعد موضوع دراسة خصائص الأطفال المبدعين من الموضوعات الرئيسة التي يهتم بها كثير من الباحثين المهتمين بهذا المجال. حيث يتميز هؤلاء الأطفال بخصائص عامة تجعلهم مختلفين عن أقرانهم من الأطفال غير المبدعين، وهذه الخصائص تتسجم أصلاً مع التعريفات التي تبناها الباحثون و الإجراءات التي استخدمت للكشف عنهم.

يمتلك الطالب الموهوب مجموعة من الخصائص السلوكية التي تميزه عن الآخرين، ويمكن تصنيفها وفقاً

للأبعاد الآتية:

أولاً: الخصائص المعرفية:

١. القدرة على التعامل مع الألفاظ والرموز المجردة:

حيث يظهر الأطفال منذ الصغرى في أسرهم القدرة اللغوية والقدرة على استخدام الكلمات في جملة كاملة كما يظهرون قدرة واضحة في استخدام الأعداد ومدلولاتها بشكل متقن رغم حداثة سنهم، ولديهم قدرة على فهم الرموز واستخدامها بشكل واضح.

٢. حب الاستطلاع:

يظهر الطفل رغبتهم في التعرف على البيئة التي تحيط به، حيث يقوم الطفل بطرح أسئلة لفهم البيئة تلك، ومنوابعها لأسرته وأفراد العائلة والمدرسة أنتجيب على تساؤلاته الطفل وتشجيعه على طرح أسئلة لذلك يشجعهم على اكتساب المعلومات، وتنمية قدرة الملاحظة والانتباه والتعرف إلى المشكلات وتفسير ما يحدث حولهم من ظواهر.

3. الاستقلالية في العمل:

وتعني أن الفرد يجب العمل وحده وذلك لكي يتمكن من بناء صورة متكاملة عن المشكلة ويقوم بجمع المعلومات اللازمة ثم يضعها في وضوح ويختبرها وذلك للوصول إلى النتائج،

وذلك ليتعرف على قدرته في مواجهة المشكلات لتولّيها فهو يبحث عن حلول للمشكلات انطلاقاً من افعا داخل موجود عنده وليس من أجل ثواب العقاب الذي يستخدمها المعلمون لاثارة دافعية الطلاب العاديين للعمل. (محمد، علي، 2000، ص 236)

4. الاحتفاظ بالاتجاه:

ويعني قدرة الفرد على التركيز في المشكلة وذلك للوصول للحل. والشخص الذي يتصف بهذا الصفة يصعب انتزاعه من عمله قبل إتمامه العمل. كلما زادت نسبة الذكاء لدى الفرد فإن قوة التركيز لديه تزداد وهذا يدل على أن الفرد المبدع يحتفظ بالاتجاه كير في العمل والمشكلة لمدة أطول مما يحتفظ الفرد العادي بها في نفس الاتجاه.

5. قدرة لغوية:

يتصف الأفراد المبدعون بأنهم يحبون القراءة والمطالعة للكتب المتنوعة والمتعمقة، وحتي قبل تعلم القراءة فإنهم يظهرون مستوى متقدماً من التطور اللغوي والقدرة اللفظية، وغالباً تكون حصيلتهم اللغوية متقدمة على الأفراد من نفس السن،

وهذا يدل على أنهم يدركون أكثر مما يدر كها بنا عنهم حيث يذكر (بياجيه

1985) أن الأطفال اليتامى يدركون ما يعكس قدرتهم على التفكير وإدراك المفاهيم (الهويدي، 2004،

ص 42)

ثانياً: الخصائص الانفعالية

يتميز بالشجاعة وعدم الخوف والشعور بالأمان والثقة بالنفس، لذلك فهم يدركون العلاقات مع الآخرين ويكونون قادرين على ضبط والتحكم الذاتي ويهتمون بمشكلات الآخرين ويقدمون لهم المساعدة،

فهم أكثر نضجاً انفعالياً من العاديين. ويمكن تحديد أهم الصفات الانفعالية للأطفال المبدعين بـ:

الاتزان والتوافق الانفعالي العالي، والقدرة على معرفة انفعالاته وانفعالات الآخرين، الشعور بالاختلاف،

وقد يشعر البعض منهم بالوحدة أحياناً، شدة الوعي الذاتي.

كما أنهم يتسمون بمستويات عالية من الحكم الأخلاقي ، والتوقعات حول ذاتهم والآخرين،
التي تؤدي أحياناً لمستوياتنا لإحباط مع الذات والآخرين والمواقف
والتطور المبكر للقدرة على التحكم بالنفس وال ضبط الداخلي، إضافة الى
السعي الدائم لمصادقة منهما أكبر من عمرهما. (الكناني، 2005، ص72)

ثالثاً: الخصائص الشخصية:

ويرى (جروان، 2002) أن هناك بعض الخصائص الشخصية و السمات التي يتصف بها
الشخص المبدع وهي:

- الرغبة في التصدي للمواقف العدائية والقيام بالمخاطرات الذكية.
- المثابرة.
- حب الاستطلاع والميل للتساؤل والمساءلة.
- الانفتاح على الخبرات الجديدة والنضوج.
- الانهماك الزائد في العمل.
- الانضباط في العمل والانتماء إليه.
- التركيز على المهمات وعدم التشتت.
- الدافعية الذاتية المرتفعة.
- التحرر الروحي ورفض القيود المفروضة من قبل الآخرين.
- القدرة على التنظيم الذاتي وتفوق أعداء الخاصة.
- القدرة على التأثير في الآخرين. (جروان، 2002، ص113)

و من خلال مراجعة الباحثة لعدد من الدراسات و الكتب التي تناولت الخصائص
الشخصية للشخص المبدع توصلت الباحثة إلى أنه يمكن تلخيص هذه الصفات بما يلي:

إنهاء العمل في الوقت المحدد، إنهاء الأعمال المطلوبة في وقت أقصر مما يستغرقها الآخرون،

القدرة على القيام بمجموعة من الأعمال في وقت نفسها أحياناً ،
تميزاً عمالها بالدقة والإتقان. استثمار طاقتها العالية في إنجاز الأعمال التي تكلفها، التمتع بقدرة عالية على مواصلة الإن

جاز وبخاصة في الأعمال الصعبة والاستمتاع

بذلك، درجة إنجازها علمنا الآخرين، المتمتع بعدا خليلا لإنجاز وهذا لا يقلل من أهمية الدوافع الخارجية.

رابعاً: الخصائص القيادية

حدد (القريطي، 2005) بعض هذه الخصائص كالتالي:

التمتع بقدرة عالية على تحمل المسؤولية ، و الميل للسلطة ، و ثقة عالية بالنفس وجرأة ببناء ،
والقدرة على اتخاذ القرارات ، وتقييم النفس والآخرين ، وقدرة عالية على تحفيز الآخرين للعمل ، كما أنهم يمتازون
بأسلوب التعامل بلو دمعاً آخرينوا لإصغاء لهم ،
قدرة عالية على إقناع والتأثير والسيطرة على الآخرين وعلنا التواصل اجتماعياً مع الآخرين ، إضافة إلى
الاهتمام بتحقيق مبادئ العدل والمساواة والجمال والحقيقة في المجتمع ، وعدم التردد في طرح الآراء والأفكار التي تواجه
نجاح الآخرين ، كما أنه يمتلك قدرة متطورة على فهم المشكلات الاجتماعية والبيئية ، والعمل على حلها .

خامساً: الخصائص الإبداعية

تناولت العديد من الدراسات الخصائص الإبداعية للشخص المبدع، ومن هذه الدراسات
(المطيري، 2004) (دبابنة، 1998) والتي اتفقت في معظمها على امتلاك الشخص المبدع على
عدة مظاهر تدل على بذور الإبداع لديه. ومن هذه الخصائص كما أوردها (المطيري، 2004)
(دبابنة، 1998) كالتالي:

سعة الخيال الوقتية، حب الاستطلاع،

وروح المغامرة، توليد الأفكار غير المألوفة ذات القيمة والفائدة، التلاعب بالأفكار وسرعة البديهة،

انتقاد الأفكار السطحية، وتعدد زوايا النظر للأفكار والأشياء، يربأ أكثر من وجه للشيء الواحد،

ويحاكي الأفكار متعددة جوانب، مرونة تقييم معالجة الأفكار والمعلومات، القدرة العالية على رؤية العلاقات غير العادية بيننا

لأفكار والمعلومات، الحساسية للفن والجمال، سرعة التكيف، والملمن الروتين وحب التجديد . (المطيري،

2004، ص 45)

وإيجاد حلول متنوعة وغير مألوفة للمشكلات، الاستقلالية في التفكير والعمل، السعي الدائم لتطوير الأمور وتحسينها

، قدرة عالية على التصور المكاني، التمتع بقدرة عالية على التمثيل فيسنبكرة عند بعض الموهوبين، التمتع بحس عال للرو

حالفكاهة عند بعض الموهوبين. (دبابنة، 1998، 35)

وتربا الباحثة أنه يمكن تلخيص الخصائص التي تميز بها الطفل المبدع عن غيره هو ذلك من خلال عملها الميداني: بالخيار الواسع، والفضول، والانفتاح، والبساطة، والمرح والفرح وكثرة الضحك، كما يتميز ونبال حماسه والشوق لما يحبونه واللعب مما يرسنه ما يرغبون فيه من ألعابها، ويغلب عليهما الإخلاص والتسامح وحب المستحيل والثقة بأنفسهم، ويصدقون ما لا يصدق، ولديهم قدر طبيعي عال من التخيل، فالطفلة تخيل نفسها طيارة أو امرأة أو محامياً أو امرأة مهندسة أو امرأة أخرى.

عاشراً: تعليم التفكير الإبداعي

إن التفكير الإبداعي مسؤول ولعلنا الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية علم العصور، فإننا جالقدماء في مختلف الحضارات فيها إبداع، وإنتاج العصور الحديثة فيها إبداع كذلك، فلولا المبدعون أو أفكارهم لم نلنا الحياة بقدرنا اليوم، وبالإضافة لذلك الإبداع صاحب سعادة، وينمي أذواقنا وسوا مشاعرهم، والفرد المبدع يقدم لنا إنتاجاً علمياً أو فنياً علم مستويعاً يسمى أذواقنا، ويجعلنا نقبل على الحياة، ويسهم في إثرائها بالعمال الجاد.

كما أن قضية إدخال التعليم التفكير الإبداعي إلى المدارس سأل الجانب أهميتها العلمية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائم على الفكر، ومن ثم فإن الحاجة إلى التعليم التفكير الإبداعي لنا منذتنا حاجة عظيمة وهناك العديد من المبررات التي تدفعنا إلى النظر بجدية المسألة إدخال التعليم التفكير الإبداعي إلى المدارس وسنأخذ المبررات كما أشار إليها (المانع، 1996) ما يلي:

- الانتقال من

الاهتمام بدراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع والعوامل التي تسهم في إبداء عيته، وأصبحت التربية العقلية لمفكرات تنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة علم مستويعاً بالمجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة وهذا مهم علم مستويعاً مراحل التعليم المختلفة داخلها المؤسسات.

-

تحول الاهتمام بالتعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرقه لمواجهة المشكلات وتقدديما الحلول لإبداء عيها، اعتماداً علينا اكتساب المعرفة العلمية وحدها دون اكتساب المهارات الفكرية التفكير الإبداعي بعيداً عن أرقامنا، فالمعرفة لا تغني عن التفكير ولا يمكننا الاستفادة منها دون تفكير إبداعي عيها.

إننا في مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج الكثير من المهارات فإتخاذ الاختيار وتوحيلا لمشاكل والقيام بالمبادرات المختلفة. (المانع، 1996، ص 27)

ثم إن

الدراسات تقيم موضوع التفكير لإبدا عي منشأ أنها أنتسا عديا لتعرف علما لمبد عينا الذين ينبغي علما للمجتمع إحاطتهم بالرعاية والاهتمام والتشجيع في المراحل المبكرة من حياتهم فقد كشفت دراسة كلمن (درويش: 2000؛ كوجك: 2000؛ عبد الكريم: 2000)

عنا المعايير المستخدمة في الكشف عن الأطفال لالمبد عينا الجانب ضرورة استكشاف حدود وطبيعة الدور الذي يجب أن تنتهضب هم مختلفا المؤسسات العلمية والتربوية والإعلامية في المجتمع لزيادة الوعي بطرائق اكتشاف ورعاية الأطفال لالمبد عينا.

مما سبق، ترى الباحثة أن

الاهتمام بإتاحة الفرص الكافية لإطلاق أفكار الخلق وإبدا علدا لأطفال ليس هم في بناء الذات السوية للطفل،

لأن الكثير من النزعات العدوانية والرغبة في السيطرة أو الانسحاب من دائرة التفاعل الاجتماعي ينتج

عنها حاجة الأطفال للتعبير لإبداعي، بل إن "تورانس"

يذهب إلى أبعد من ذلك في القول بأن ظاهرة التخلف في الدراسة والانصراف عن متابعة الدروس وعدم

الالتزام بنظام محجزات الدرس يرجع إلى الكبت الحاد الطويلا لأمد لاطاقات لإبدا علدا لأطفال، ويؤكد "تورانس"

أن الحاجة إلى التفكير لإبدا عي من الحاجات الأساسية التي لا تستقيم الصحة النفسية للأطفال البدون إشباعها،

وأن تصور مناهج الدراسة عنها إشباع هذا الحاجات وإدراجها ضمن أهدافها تحقق الكثير من مشكلات الدراسة.

1 الاتجاهات الرئيسية في تعلم التفكير الإبداعي و تنميته:

رغم قناعة الباحثين والمهتمين بيقضا يا الإبداع إمكان يتعلم التقدير الإبداعيا إلا أنها تختلف وأحول

طرائق وأساليب تعلمها والتدريب عليه لثلاث اتجاهات وهي كالتالي:

الاتجاه الأول: تعليم التفكير ضمن المنهج الدراسي

وهذا الاتجاه يدعوا لتنمية مهارات التفكير بطريقة مباشرة وقد ونتمس يتج مهارات محددة للتفكير، وذلك

بإيجاد بيئة تعليمية مثيرة للتفكير ميسرة لتنمية مهاراته من خلال أساليب المعلم التدريسية داخل

الصف، مثل اعتماد أسلوب التعلم التعاوني، أو حل المشكلات. (النافع، 1423هـ، ص 28)

يرى المؤيدون لهذا الاتجاه أن تعليم التفكير يكون ضمن الموضوعات الدراسية الموجودة بين أيدي الطلبة، أفضل من تعلمه كمادة مستقلة، فكل مادة لها أساليب فهم خاصة بها.

الاتجاه الثاني: التعلم المباشر لمهارات التفكير الإبداعي

يدعو مؤيدو هذا الاتجاه إلى تعلم مهارات التفكير الإبداعي بشكل مباشر من طريق برامج مقررات متخصصة لمهارات التفكير ومستقلة عن المواد الدراسية.

وذلك لأن تعلم التفكير كمادة مستقلة لا يؤثر على محتوى المنهج الدراسي، وتكمن قوة هذا الاتجاه في تعلم التفكير للطلاب من خلال مادة مستقلة في التفكير لها أساليبها وأدواتها التفكيرية.

ولهذا الاتجاه في تعلم مهارات التفكير خمس خطوات وهي: (عرض مهارة التفكير بإيجاز، توضيح المهارة وإعطاء أمثلة عنها، توضيح خطوات التطبيق لهذه المهارة، مطالبة التلاميذ بتطبيق المهارة، مراجعة الخطوات السابقة). (سرور، 2005، ص 202)

الاتجاه الثالث: دمج مهارات التفكير في محتوى المادة الدراسية:

ويرى القاطنون بالدمج أن تعلم مهارات التفكير يجب أن يتم ضمن المنهج معززاً ببرامج مستقلة تُدرّس خارج نطاق المنهج، أي أنهم يمجّعون الطريقة الأولى والثانية.

ويُعرف الدمج بأنه: "دمج التدريس المباشر في مهارات التفكير معينة في دروس المناهج، تحسن هذه الدروس من طبيعة تفكير الطلاب، وتعزز ذلك من عملية تعلم المحتوى". (سوارتز، 2003، ص 15)

2 برامج تنمية التفكير الإبداعي

1 برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير

يعد برنامج الكورت لتعليم التفكير برنامجاً عالمياً قام بإعداده الدكتور إدوارد دي بونو Edward De Bono سنة 1970.

وهو من أخصم برامج تعليم التفكير التي تتبنى اتجاه التعليم المستقل للتفكير. ويحتوي على أدوات ومهارات تفكير يدرّسها الطالب في ممارساتها في حياتها اليومية، وقد وجد البرنامج نجاحاً واسعاً، وترجم لعدة لغات.

يتكون البرنامج من ستين درسا موزعة على ستة أجزاء، يحتوي كل جزء منها على عشرة دروس، كل جزء يحمل اسما يتضمن هدفاً يفترض تحقيقه عند الانتهاء من هذا الجزء، فضلا عن أن كل جزء من الأجزاء الستة يتناول جانباً واحداً من جوانب التفكير.

وقد أشار (دي بونو ، 1989) إلى أن برنامج الكورت يهدف إلى التعليم مهارات التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، والتفكير البنائي، حيث يهتم كل درس من دروسه بتطوير ناحية تفكيرية معينة.

ويخلص ديونو أربعة مستويات لأهداف برنامج الكورت:

- 1- هناك منطقة (حيز) في المناهج والتي يمكن من خلالها للتفكير أن يعالج بشكل مباشر وذلك بحريّة مناسبة.
- 2- ينظر الطلاب إلى التفكير على أنه مهارة يمكن تحسنها بالانتباه والتعلم والتدريب .
- 3- يصبح الطلاب ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مفكرون .
- 4- يكتسب الطلاب ادوات تفكير متحركة تعلم بشكل جيد في جميع المواقف وفي نواحي المناهج. (دي بونو، 1989، ص 140)

أما من حيث تطبيق الدروس، يقوم المعلم وفقاً لخطوات محددة وهي: أولاً وصف

مهارة التفكير المراد التدريب عليها، ويشرحها مع استخدام أمثلة عليها، ثم يطبق الطلاب بالمهارة في تدريبين أو ثلاثة . ويعملون عادة في شكل جماعي مكون من بضعة أفراد في مجموعة، وفي نهاية الدرس يخصص وقتاً للمناقشة، والتغذية الراجعة، ثم يعطى الطلاب واجباً منزلياً لمزيد من التدريب، لتعود الطلاب على عملية ضبط التفكير. (ديونو، 1998، 76-81)

2 برنامج النظام الذكي في معالجة المعرفة (Right Intelligent System of

Knowledge) ريسك

يستند برنامج النظام الذكي في معالجة المعرفة إلى برنامج (هاردناك) في التفكير الناقد، إلا أن البرنامج المطور يختلف عن البرنامج الأصلي من حيث توزيع الأبواب، والمسميات والمهارات ومضامين التمارين، لكن الالتزام بقي ثابتاً في الهدف الأصلي للبرنامج ومدلول مهاراته. إن البرنامج الحالي RISK يهدف إلى تطوير مهارات التفكير الناقد، والقدرات الإبداعية والخصائص السلوكية الإبداعية، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديدًا فإن أفضل ما يدرّب عليه هذا البرنامج هو استثارة وتطوير مهارات التحليل والتقييم وإصدار

الأحكام وبالتالي فإن تفعيل استخدام الفكر الناقد، وتنشيط عمليات التفكير وأنواع التفكير بشكل عام يساعد على اليقظة الذهنية.

ولعلّ أهم ما يتوقع من تعليم هذا البرنامج هو مساعدة الطلبة في تشكيل نظام فكري ذكي يحلّل وبقِيَم وينتقد ويحاكي المعرفة التي يتعرضون لها، وبالتالي يجعلهم قادرين على إصدار الأحكام على المعرفة واختيار الصحيح المتميّز والنافع منها. لا يتم تعليم التفكير إلا إذا كان هناك استعداد وقابلية على تطوير القدرة لتعلم التفكير الناقد، فالأطفال لا يطورون القدرة على تعلم التفكير الناقد بشكل جيّد حتى سن (11-12) سنة، وتتألق هذه القدرة في عمر (15) سنة، وهناك من يقول أنها تتطور في أعمار مبكرة أكثر.

وبشكل عام يُنصح عند تعليم هذا البرنامج أن يوجّه للطلبة منذ الصف الخامس الابتدائي، إلا أن قوته تظهر بفاعلية أكبر عند تدريسه في المرحلة الثانوية والمستويات الجامعية الأولى، ولمختلف مستويات الطلبة الموهوبين بحسب قابلية القدرة.

يتكون هذا البرنامج من أربعة أجزاء رئيسة هي:

- الجزء الأول (مهارات حياتية): يتكون من ثلاثة أبواب تتضمن تسع مهارات في التفكير الناقد.
- الجزء الثاني (النظام): يتكون من بايين يتضمنان ست مهارات.
- الجزء الثالث (قوة التفكير): يتكون من بايين يتضمنان أربعة عشر مهارة.
- الجزء الرابع (النجاح): يتكون من ثلاثة أبواب تتضمن اثنان وعشرين مهارة.

طريقة تعليم هذا البرنامج:

يتم تعليم هذا البرنامج في حصص خاصة مستقلة عن الحصص المدرسية العادية،

ويتم تخصيص حصص خاصة لتعليم البرنامج،

كما يمكن دمج مهارة التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج المدرسي العادي، علماً أن يكون هناك فهم صحيح للمهارة،

حتى تتم عملية الدمج بشكل دقيق وصحيح، وتظهر منسجمة مع منسجيم محتوى المادة الدراسية،

ولا يجري إقحامها بشكل كبير كفهما الطلبة لمهارة التفكير الناقد، أو تضييع كفاية المادة التعليمية.

لذلك علماً المعلمين فهما مهاراتهم جيداً أو حلت تطبيقاتها بشكل مستقلم فردها،

ومن ثم اختيار ونالمهارات التي يريدون أن تنسجم مع محتوى المقرر الدراسي الذي يعلّمونه،

كبيتمدمجها في المنهج بشكل غير مباشر،

ولا يتم شرح المهارة للطلبة إلا إذا كان البرنامج مهاراتهم بتدرّس بشكل مستقل عن المنهج. (السرور، 2005)

3 برنامج قبعات التفكير الست:

يصف ديبنو (DeBono, 1995) هذا البرنامج بأنه سهل التعلم والاستخدام، وعملي، ويساعد على الإبداع، ويسهم بالحد من الأفكار التقليدية، ويطور قدرات الأفراد، ويحدّ من أحادية التفكير، ويحث على التأني في إطلاق الأحكام. إذ يُعد من مزاياه أنه مطوراً للأفكار التقليدية، ويمكن من خلاله الوصول للحدّ الأقصى من قدرات الأفراد، ويسمح للمفكر بالقيام بعمل واحد بشكل كامل بدلاً من محاولة إطلاق الأحكام على كافة أبعاد التفكير، ويسمح بالتفكير الموازي اللازم عندما يصبح التفكير التقليدي غير مناسب.

ويتضمن البرنامج مسميات لستة قبعات وهمية، يتم استخدام كل منها على حدى، ويتم العمل ضمن مجموعات، إذ يرتدي جميع الأفراد القبعة ذاتها، ويفكرون في الاتجاه ذاته، وفيما يأتي وصف للقبعات الست:

القبعة البيضاء: تشير إلى التركيز على المعلومات، أيها موجود؟ وأيها ضروري؟ وأيها مفقود؟ كيف يمكننا الحصول على المعلومات التي نريد؟ يتم عرض جميع المعلومات بشكل متوازي حتى وإن كانت مختلفة وتتراوح صعوبة المعلومات من الحقائق إلى الشائعات أو الآراء.

القبعة الحمراء: وهي تسمح بالتعبير الحرّ عن المشاعر، والحدس، والإلهام، والانفعالات في وقت محدّد دون الحاجة للتفسير أو تقديم الأعدار.

القبعة السوداء: وتمثل الحذر الذي يمنعنا من القيام بأمر خطر أو مخرب أو غير فعالة، وهي تستخدم لتقييم الخطورة واستخدام التفكير الناقد.

القبعة الصفراء: وتمثل النظرة الإيجابية المنطقية، وهنا يقوم المفكر بالبحث عن القيم والمنافع، ويحاول المفكر رؤية كيفية الاستفادة من الفكرة وممارستها. وهي أصعب بكثير من القبعة السوداء وتحتاج لجهد أكبر، فمن خلالها نتمكن من تحديد قيم ومنافع لم نلاحظها من قبل، وبدون هذه القبعة نستطيع القول أن الإبداع أمر مستحيل لأننا لن نتمكن من تحديد منافع الفكرة الجديدة.

القبة الخضراء: وهي متعة الإبداع وهنا نتمكن من وضع بدائل، إذ يتم تفسير الأفكار الجديدة وتعديلها وتغييرها، وتوليد البدائل التي يستخدم في التحضير لإنتاج أفكار جديدة. وهي تمثل قبة العمل والإنتاجية التي تفتح المجال للاحتتمالات الأرحب.

القبة الزرقاء: وهي قبة التحكم بعملية التفكير وتتعلق بإدارة عملية التفكير والنظر إلى عملية التفكير بحد ذاتها، والاهتمام بالنتائج والاستنتاجات وما سيحصل لاحقاً، كذلك يتم هنا وضع تسلسل لاستخدام القبعات الأخرى، والتأكيد على تطبيق قوانين القبعات الست.

هناك طريقتان رئيسيتان لاستخدام القبعات:

الأولى: قد يتم استخدام قبة واحدة بمفردها لاستحضار نوع محدد من التفكير خلال وقت محدد، ومن خلال هذا الاستخدام المؤقت للقبعات تصبح القبعات رموز تسمح بتطبيق نوع محدد من التفكير الموازي.

الثانية: الاستعمال التسلسلي حيث يتم استعمال القبعات بشكل متسلسل الواحدة تبع الأخرى، ويمكن التحضير مسبقاً للسلسلة، أو قد تتطور لاحقاً بحيث يتم اختيار القبة الأولى ثم الثانية، وبالنسبة للمجموعات غير المدربة يُفضل استخدام السلسلة المحضرة مسبقاً لتجنب الجدل الذي قد ينتج من محاولة تحديد القبة اللاحقة، ويختلف تسلسل القبعات وفقاً للموقف، وللمشاركين في التفكير، وبشكل عام فإنه يُنصح بالبدء والانتهاج بالقبة الزرقاء و اختيار سلسلة مناسبة فيما بين ذلك. (العويضي، 2011، ص40)

4 برنامج المواهب المتعددة:

يعد برنامج المواهب المتعددة أحد البرامج العالمية الواسعة الانتشار وهو من البرامج الناجحة في تنمية وتعليم نواع وقد أثبتت نجاحها في المدارس الابتدائية والثانوية بنوعين نظرية المواهب المتعددة تلك الفنتايلر Calvin Taylor والذين طلق من مبدأ أن الطلبة يمكنهم نموها بهيكلها التنموية التفكير الإبداعية المنتج (الاتصال، التنبؤ، اتخاذ القرار، التخطيط) (الدليمي، 2005، ص63)

أهداف البرنامج:

١. يساعده المعلمين على الاعتناء بقدرات الطلبة المتعددة.
٢. يساعده الطلبة على التعرف على المشاكل التي تواجهها.
٣. يساعده الطلبة على تطوير مهاراتهم للاستفسار لتعريف المشكلة ووضع أسئلة تبحثها.

٤. تفجير القدرات الكامنة لدى الطلبة.
٥. يساعد الطلبة في تحليل الخطأ للوصول إلى النقاط الضعيفة والقوة لاتخاذ الإجراءات السليمة في حل المشكلة. (المرجع السابق، ص 65)
- مزايا برنامج المواهب المتعددة:

١. يمكن تعليم المهارات للطلبة كافة وفي المراحل كافة.
٢. يمكن تدريب المعلمين على تنفيذ البرنامج، إذ أن ورشات عمل تدريب المعلمين للمهارات التي تتحللهم مفرد مدمج ما وراء المعرفة في المنهاج.
٣. لا يتطلب تنفيذ البرنامج شراء ادوات معينة بل يحتاج فقط للنفا علو الدافعية. (مطر، ٢٠٠٠، ص 73)

5 الحل الإبداعي للمشكلة Creative Problem Solving

ويقصدها " مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق تعلمها والقدرات التي اكتسبها في التغلب على موقف معين بشكل جديد وغير مألوف في السيطرة عليه والوصول إلى حلله " (الطيبي، 2001، ص 165)

يعد اوسبورن Osborn مؤسس هذه الطريقة بالاعتماد على مجموعة من الأفكار أهمها:

يشمل الحل الإبداعي للمشكلات ثلاث عمليات تصغير متداخلة ومتعاقبة هي:

- أ - ملاحظة المشكلة أو الإحاطة بجوانبها المختلفة.
- ب - معالجة المشكلة بما يعين على تحديدها وبلورتها ومحاولة التوصل إلى حلول ملائمة لها.
- ت - تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها والتي تمثل حلولاً ملائمة للمشكلة المطروحة.
- وينظر إلى السلوك الإبداعي باعتباره يميز بين صفتينهما : (التفرد الأصالة)
- وكي يكون الشخص صديقاً لأبدياً أنتتوافر لديه درجة عالية من القدرة على استشفاف المشكلات المحيطة. وأخيراً فإن الحل الإبداعي للمشكلة يتطلب ابتناؤها في مراحل متعاقبة تشتمل على:
- أ - جمع الحقائق المتصلة بها.
- ب - تحديد المشكلة.
- ت - التفكير في الحلول المختلفة لها.
- ث - اختيار الحل الملائم.

ج - اختبار فعالية هذا الحل وتقديم مبررات مقبولة كحلنها تلي المشكلة. (درويش، 1983، ص 34)

6 برنامج توليد الأفكار سكامبر "Scamper"

أولاً: وصف عام لبرنامج سكامبر: SCAMPER

يعد برنامج سكامبر "Scamper" لتعليم التفكير برنامجاً عالمياً قام بإعداده بوب ابيريل (berle.B,1996)، يوصف البرنامج على أنه برنامج إجرائي يساعد على تنمية التفكير الإبداعي عن طريق الخيال، باستخدام أسلوب التفكير التباعدي، ويشتمل على مجموعة من الألعاب وعددها عشرون لعبة، تختلف في محتوياتها وتشارك في طريقة تقديمها و الهدف الأساسي منها هو إتاحة الفرص الكافية للتعبير عن الخيال الإبداعي. و تحتاج ألعاب سكامبر إلى شخصين على الأقل، طفل في الثالثة من عمره أو أكبر وشاب أكبر منه - في أي عمر - بحيث يقوم الشخص الكبير بدور المدرب، وقد يقوم المدرب بقيادة متدرب واحد أو مجموعة من المتدربين يصل عددهم إلى مئة شخص، إلا أن العدد المثالي للمتدربين في برنامج سكامبر في حدود (35) متدرب تقريباً.

يتصف برنامج سكامبر (Scamper) بالمرونة، وهذا ما أكد عليه مطور البرنامج بوب إيبيريل (Eberle.B,1996) في الدليل التدريبي للبرنامج، حين أعطى الحرية للمدرب أو أي شخص يقوم بتطبيق البرنامج بتعديل بعض الألعاب أو جزء منها، أو من أنشطتها وإخضاعها لقائمة توليد الأفكار سكامبر (Scamper) كما أكد أيضاً أن المدرب هو الشخص الوحيد القادر على إدارة اللقاء التدريبي، وتقدير الوقت، و الإجراءات المناسبة، واختيار الأدوات اللازمة لتنفيذ الألعاب، وإعداد الأنشطة بما يتناسب مع خصائص وقدرات المتدربين. (berle.B,1996,p8)

يستخدم برنامج سكامبر حالياً على نطاق واسع في عدد من المدارس وقد ثبتت فعاليتها في دراسات عديدة أجريته عليه (Gladding & Westberg, 1996; Glenn, 1997; Henderson, 2000). (الحسيني، 2008، ص 13)

و قد مر البرنامج بمراحل تطور عدة إلى أن ظهر بشكله الحالي، و يلخص بوب

إيبيريل (Eberle.B,1996) أبرز محطات تطوره بالتالي:

في البداية اقترح الكس اوسبورن (AlexOsborn,1963) قائمة توليد

الأفكار SpurrinChecklistg وهي الجمل المفتاحية التي تشكل حروفها الأولى كلمة SCAMPER، لكي تكون استراتيجية مساعدة أثناء جلسة العصف الذهني.

ثم قدم ريتشارد ديميلي Richard de Mille عام (1967) كتابا بعنوان " ضع أمك على السقف " والذي يهدف إلى تنمية الخيال لدى الناشئة. و في عام (1970) قدم فرانك ويليامز (FrankE.Williams) وزملاؤه أثناء عمله كمدير لمشروع المدارس الوطنية مجموعة من الأساليب والتي هدفت إلى تحفيز التعبير الإبداعي عند الأطفال, وقد اعتمدت هذه الأساليب على بعدين أساسين هما: العمليات المعرفية(الأصالة، المرونة، الطلاقة، الميل إلى التفصيلات) والعمليات العاطفية أو الوجدانية: (حب الاستطلاع، الاستعداد للتعامل مع المخاطر، تفضيل التعقيد، الحدس). (Eberle,1996p.14)

وفي عام (1996) قام بوب ابيريل (Bob Eberle) ببناء وتصميم برنامج توليد الأفكارسكامبر "Scamper" حيث اعتمد على دمج كل الأساليب السابقة مع بعضها البعض ابتداء من قائمة توليد الأفكار لـ أوسبورن Osborn حيث قام بتعريف كل كلمة فيها تعريفا إجرائيا، وأضاف إليها أساليبويليامز Williams، ليصبح لديه نموذج سكامبر ، SCAMPER لتنمية الخيال الإبداعي، وهو عبارة عن مكعب ثلاثي الأبعاد. كما قام بصياغة الألعاب والأنشطة وفق أسلوب دي ميلي de Mille لتنمية الخيال الإبداعي. وبذلك فان برنامج سكامبر يقوم على ثلاثة أبعاد وهي(النموذج العلمي، والأسلوب العملي، والأنشطة). (المرجع السابق، ص16)

و قد تضمن البرنامج في نسخته الأولى عشرة ألعاب، وأطلق عليها اسم Scamper. ثم قام الباحث بتطوير النسخة الأولى من البرنامج، وذلك بإضافة عشرة ألعاب أخرى، ليصبح مجموع الألعاب عشرون لعبة، وأطلق عليه اسم "Scamper On" والتي صدرت عام 1996.

ثانيا: قائمة سكامبر "Scamper"

تعني كلمة سكامبر " Scamper " اصطلاحا للعب و المرح و الجري كالطفل، وتصف هذه الكلمة عملية البحث بمرح عن الأفكار التي صممت الألعاب من أجلها، كما أن هذه الكلمة مكونة من الحروف الأولى لمجموعة من الكلمات أو الجمل التي تشكل في مجملها كلمة

سكامبر "Scamper" والتي تشكل قائمة توليد الأفكار المثيرة و الأصيلة. والتي تهدف إلى زيادة القدرة على إيجاد الأفكار الإبداعية، وتشجع وتعزز على القيام بمجموعة كبيرة من العمليات و المعالجات الذهنية المرتبطة بالتفكير الإبداعي.

كما أن كل حرف من الحروف السبعة يشير إلى الحرف الأول من الكلمات والمهارات التي تشكل في مجملها " قائمة توليد الأفكار " سكامبر SCAMPER وهي كالتالي:

- **الاستبدال Substitute:** هو أداء الشخص لدور شخص آخر، أو استخدام شيء معين بدل شيء آخر. وتتضمن التساؤلات التالية: ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخر؟ هل هناك وقت آخر... الخ. وبمعنى آخر: أن تبدل شيئاً ما في المنتج أو الفكرة بشرط أن يتغير إلى الأفضل.
- **التجميع Combine:** هو تجميع الأشياء مع بعضها البعض لتكون شيئاً واحداً. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي تستطيع أن تجمعهم؟ ما الذي يتقابل مع؟ ما هي الأهداف؟ ما هي الأفكار؟ ما هي المواد... الخ. وبمعنى آخر: أن تضيف فكرة إلى الشيء فيصبح أفضل وأحسن أو أن تدمج شيئين معاً. وأسأل نفسك: ماذا أستطيع أن أضيفه إلى هذا الشيء حتى يتحسن أدائه؟
- **التكيف Adjust, Adapt:** هو التكيف لملائمة غرض أو ظرف محدد. من خلال تغيير الشكل، أو إعادة الترتيب، أو الإبقاء عليه كما هو. وتتضمن التالي: إعادة التشكيل؟ الضبط أو التعديل؟ التلطيف؟ التسوية؟ الموافقة؟... الخ. وبمعنى آخر: أن تغير في مواصفات أو خواص الشيء حتى يتكيف مع البيئة الجديدة له أو حتى يتناسب مع الحالة الجديدة. وأسأل نفسك: ما الأشياء التي يمكن تعديلها؟
- **التطوير Modify:** هو تغيير الشكل أو النوع من خلال استخدام ألوان أخرى، أو أصوات أخرى، أو حركة أخرى، أو شكل آخر، أو حجم آخر، أو طعم آخر، أو رائحة أخرى... الخ.
- **التكبير Magnify:** هو تكبير في الشكل أو النوع من خلال الإضافة إليه وجعله أكثر ارتفاعاً، أو أكثر قوة، أو أكثر سمكاً، أو أكثر طولاً... الخ.
- **التصغير Minify:** هو تصغير الشيء ليكون أصغر أو أقل من خلال جعله أصغر، أو أخف، أو أبطأ، أو أقل حدوثاً وتكراراً، أو أقل سماكة... الخ.

- **الاستخدامات الأخرى Putto Other Uses:** استخدام الشيء لأغراض غير تلك التي وضع من أجلها أصلاً. وتتضمن التساؤلات الآتية: ماهي الاستخدامات الجديدة؟ ما هي الأماكن الأخرى التي يستخدم بها؟ متيستخدم؟ وكيف يستخدم؟... الخ.
- **الحذف Eliminate:** وهو الإزالة أو التخلص من النوعية. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن التخلص منه؟ ما الذي يمكن إزالته؟ ما الذي يمكن تبسيطه؟... الخ.
- **العكس Reverse:** وهو الوضعية العكسية أو التدوير. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن إدارته؟ ما الذي يمكن قلبه رأساً على عقب؟ ما الذي يمكن قلبه (الداخل للخارج والعكس)؟ ما الذي يمكن تدويره 180 درجة؟... الخ.
- **إعادة الترتيب Rearrange:** وهو تغيير الترتيب أو التعديل أو تغيير الخطة أو الشكل، أو النمط، أو إعادة التجميع، أو إعادة التوزيع... الخ. (Robert, 1997).

ثالثاً: فلسفة برنامج سكامبر: SCAMPER

يمكن أن نستخلص من خلال قراء تدليال البرنامج الأدب التربوي المتعلق به أن فلسفة

البرنامج تركز في مضمونها على المراكز التالية:

- 1- إن التدريب على الخيال بأسلوب المرح واللعب، و القيام بالعمليات الذهنية والعقلية بالاعتماد على قائمة توليد الأفكار Spurring Checklist، يسهم في تنمية الخيال الإبداعي، الذي بدوره يسهم في تنمية وتعزيز الإبداع.
- 2- هنالك اتجاهان رئيسان في تعليم التفكير، ولكل منهما منطلقاته ومبرراته. فالإتجاه الأول يرى أهمية تقديم البرامج و الأنشطة التي تهدف إلى تعليم التفكير بشكل مستقل عن المناهج الدراسية العادية، بحيث تكون منهجا منفردا يدرس مثله مثل أي مادة أخرى في المدرسة، أما الإتجاه الثاني فإنه يرى أهمية تقديم تلك الأنشطة داخل المنهج الدراسي العادي وضمن محتواه. وفي هذا الصدد يمكننا القول بأن برنامج توليد الأفكار سكامبر "Scamper" يتبنى الإتجاه الأول.

- 3- هنالك رأيان شهيران في تعليم التفكير، ولكل منهما منطلقاته ومبرراته. فالرأي الأول يؤكد على أن يتم التدريب على المهارات بشكل مباشر، من خلال إبراز المهارة المراد التدريب عليها للمتدرب أما الرأي الثاني فإنه يرى أن يتم دمج المهارة ضمن محتوى معين من دون إبرازها

أو الإعلان عنها، بحيث يتم التدريب عليها بشكل غير مباشر بعد وضعها في سياقات مختلفة. وفي هذا الصدد يمكن القول إن برنامج توليد الأفكار سكامبر "Scamper" يتبنى الرأي الثاني أثناء تقديم الألعاب و الأنشطة خلال اللقاءات التدريبية. (الحسيني، 2008، ص14)

4- هنالك عدة طرق لتعليم التفكير، وتنمية الإبداع ويتبنى برنامج سكامبر SCAMPER الطريقة

التالية:

أ - إجراءات ما قبل التدريب على البرنامج:

- يجب أن يكون المدرب متقنا للبرنامج وذلك بقراءة محتوى البرنامج وألعابه بشكل عميق.
- يجب أن يكون مكان عقد اللقاءات التدريبية ملائماً ومريحاً للمدرب والمتدربين على حد سواء.
- يعرض المدرب في اللقاء الأول شرحاً بسيطاً و مختصراً حول أهمية الإبداع، ويبسط بشكل سريع مفاهيم قائمة توليد الأفكار.
- يجب التأكد من إتقان جميع المتدربين لتعليمات البرنامج بعد شرحها لهم، ومن ثم القيام بممارسة أحد الألعاب التدريبية.

ب- إجراءات التدريب على البرنامج:

- يقوم المدرب بتقديم عنوان اللعبة، ومن ثم يعرض استهلالاً قصيراً أو مدخلاً لها.
- يقوم المدرب بتقديم بعض الوسائل و الأساليب التعليمية و الأدوات المساعدة كالصور و المجسمات.
- البدء بتنفيذ اللعبة باستخدام المدرب أحد العبارات التالية: والآن ما رأيكم أن نلعب اللعبة...
- التذكير بتعليمات البرنامج قبل بدء اللعبة، أو استئناف أي جزء منها متى دعت الحاجة لذلك.
- البدء بقراءة نص اللعبة قراءة معبرة وبعد الانتهاء من قراءتها أو قراءة بعض أجزاءها يقوم المدرب بتوزيع بطاقات النشاط ذات العلاقة بالنشاط. (Eberle, 1997, p18)

ج- توجيه نشاط المتدربين أثناء اللقاء التدريبي:

- تدريبواشرفاً مباشراً من قبل المدرب

- يقوم المدرب بحفز المتدربين على إنتاج الأفكار الأصيلة، وممارسة الخيال الإبداعي وذلك من خلال خالاسماعهم لنصوص الألعاب والتفاعلمعها.
- يقوم المدرب بعرض بطاقات أنشطة تساعد على تحويل ذلك الخيال الإبداعي إلى سلوكيات يمكنصدها، وتقديم تغذية راجعة حيالها.
- د- تهيئة الفرص للمتدربين بالتدريب عن طريق اللعب، وحفزهم على تعميم الخبرات المكتسبة في مواقف حياتية مختلفة.

5- الفئة المستخدمة لهذا البرنامج: يستهدف برنامج سكامبر شريحة كبيرة من المجتمع، فهو صالح للاستخدام مع الأطفال بدءاً من عمر 3 سنوات وصولاً إلى طلبة الجامعة، على أن يتم إجراء تعديلات طفيفة في تعليماته. وتعمل الألعاب على تعزيز النشاط العقلي المستهدف عند الأفراد الذين يطبق عليهم. (السرور، 2002).

رابعاً: الأنموذج العلمي الذي يستند إليه برنامج سكامبر **Scamper** في تنمية التفكير الإبداعي:

أ - العمليات المعرفية التي تسهم في التعبير الإبداعي:

1 - طلاقة التفكير **Fluent Thinking**: توليد مجموعة من الخطط و الأفكار. من أجل بناء مخزون كبير من المعلومات للاستخدام فيما بعد. ويمكن التعبير عنها كالتالي: حرية انسياب وتدفق الأفكار، توليد أكبر عدد من الأفكار، • إيجاد عدد كبير من الإجابات والردود المناسبة.

2 - مرونة التفكير: **Flexible Thinking** وهي التنقل و التعديل و التغيير بين أنواع التفكير، وهذا النوع من التفكير يضع في اعتباره مجموعة من الأفكار ذات الطرق المتباينة . ويمكن التعبير عنها في النقاط التالية: التغيير والتعديل في أنواع التفكير . إضافة آراء مختلفة . البحث عن الخطط البديلة.

3 - الأصالة: إنتاج الإجابات غير العادية و الغير متوقعة والتي تتميز بالجدة، والتفرد. ويمكن أن نعتبر الإجابات أصيلة إذا كانت غير عادية، ومبتكرة، و إبداعية. ويمكن التعبير عنها في النقاط التالية: إنتاج الردود والإجابات غير العادية أو غير المتوقعة. الحدثة والتفرد.

ب - العمليات الانفعالية الوجدانية التي تسهم في التعبير الإبداعي:

1- حب الاستطلاع **Curiosity**، و هو سلوك استكشافي أولي موجه نحو اكتساب المعرفة، ويتضمن استخدام كل الحواس في البحث و الاختبار و التأكد من صحة التخمينات، والاندفاع نحو المجهول أو غير المألوف لتحقيق الرغبة القوية في معرفة الشيء

2- الاستعداد للتعامل مع المخاطر المتوقعة: Willingness to Take a Calculated Risk

Risk: هو نشاط يتضمن التأمل، التنبؤ، الحكمة، البصيرة، التنبؤ باحتمال الفشل و النجاح قبل وقوع الحدث. و يتميز من يتحمل المخاطر بالإرادة والاستعداد ووضع الأهداف للمكاسب و الفوائد، وبحساب عوامل الصدفة و الحظ وحب المجهول و المغامرة وتحمل القلق.

3- تفضيل التعقيد: Preference for Complexity وهو الرغبة و الاستعداد لقبول

التحدي، ويمثل الرغبة في العمل أو التعامل مع التفاصيل، و الميل للتمحيص و البحث عن الأفكار المعقدة و المشكلات الصعبة. ويمكن أن تظهر التحديات في شكل أفكار معقدة يصعب حلها أو مشكلات صعبة أو رسومات و تصميمات معقدة أو نظريات معقدة.

4- الحدس: Intuition وهو الإدراك الذي يتطلب نفاذ البصيرة وسرعة البديهة وفهما

وتمييزا مباشرا للحقيقة أو الواقع مستقلا عن العمليات المنطقية، فهو يتضمن الإدراك و الفهم السريع و المباشر للمعرفة الجديدة غير المتعلمة . ويمكن التعبير عنه في النقاط التالية: نفاذ البصيرة، الحس الباطني، فهم وإدراك الأفكار، أو المعلومات باستقلال عن العمليات المنطقية.

والشكل الحالي يلخص الأنموذج العلمي الذي يستند إليه برنامج سكامبر "Scamper"



الشكل رقم (1) يلخص الأنموذج العلمي الذي يستند إليه برنامج سكامبر

خامساً: أهداف برنامج سكامبر "Scamper"

- 1- بناء اتجاهات إيجابية لدى المتدربين نحو التفكير والخيال والإبداع، وعملية تعلمه من خلال تبسيط المعاني، واستثمار الإمكانيات المتاحة.
 - 2- تنمية الخيال، وخاصة الخيال الإبداعي لدى المتدربين.
 - 3- تنمية مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير الإنتاجي بشكل خاص لدى المتدربين.
 - 4- تهيئة المتدربين لمهام الإنتاج والتفكير الإبداعي.
 - 5- إكساب المتدربين وتعليمهم ممارسة أساليب توليد الأفكار المتضمنة داخل ألعاب وأنشطة برنامج توليد الأفكار سكامبر Scamper.
 - 6- زيادة فترات الانتباه، وبناء روح الجماعة لدى المتدربين.
 - 7- إثارة حب الاستطلاع، وتحمل المخاطر، وتفضيل التعقيد، والحدس، لدى المتدربين.
 - 8- فتح آفاق التفكير التباعدي لدى المتدربين من خلال ما يتم تقديمه أثناء اللقاءات التدريبية.
 - 9- مساعدة المتدربين على تعميم الخبرات المكتسبة في مواقف حياتية مختلفة، بعد تقديمها لهم في سياقات متنوعة.
 - 10- إيجاد مستويات عالية من الطموح والآمال، وتعزيز مفهوم الذات لدى المتدربين.
- (Eberle,1997,p.20)

سادساً: تعليمات تطبيق برنامج سكامبر SCAMPER:

أ - معلومات عامة حول ألعاب سكامبر SCAMPER:

أولاً: ألعاب سكامبر SCAMPER تحتاج إلى شخصين على الأقل، طفل في الثالثة من عمره أو أكبر وشاب أكبر منه . في أي عمر . بحيث يقوم الشخص الكبير بدور المدرب، وقد يقوم المدرب بقيادة متدرب واحد أو مجموعة من المتدربين يصل عددهم إلى مئة شخص، إلا أن العدد المثالي للمتدربين في برنامج سكامبر SCAMPER في حدود (35) متدرب تقريباً.

ثانياً: للبدء بلعب الألعاب يقوم المدرب بقراءة نص اللعبة كما هو موجود في دليل المدرب، ويهتم كثيراً للوقفات الضرورية التي يشار إليها عادة بثلاث نقاط (...) والغرض من هذه الوقفات هو توفير الوقت للمتدربين، لتنفيذ التوجيهات والتعليمات التي يصدرها المدرب.

ثالثاً: يجب مزولة الألعاب بكل حماس، وهذا الشرط يضع مسؤولية كبيرة على المدرب فهو المسؤول عن كل ما يمكن فعله، ولا بد أن يكون مستعداً وراغباً في التفكير والتأمل بكل فكرة مهما كانت متطرفة أو عفوية، ويتوقف نجاح الألعاب على قدرة المدرب واستعداده ورغبته في اللعب وإظهاره للحنان والحب والدفء والحماس والتوقعات الإيجابية ذلك يسهم في نجاح الألعاب.

رابعاً: نظام الألعاب يتيح الفرص الكافية للمدرب للتعبير عن خياله الإبداعي، إذ قد يعدل المدربون بعض الألعاب أو أجزاء منها، أو أنشطتها لتناسب مع مجموعة معينة من المتدربين، فهذا البرنامج من البرامج القلائل التي تشجع وتسمح بالإبداع. (المرجع السابق، ص24)

ب- تعليمات المتدربين لتطبيق ألعاب SCAMPER

- سنلعب لعبة من ألعاب SCAMPER، وعند لعب هذه اللعبة، سيطلب منكم الانطلاق والتحليق في عالم من الخيال. وعندما نستخدم الخيال فإن كل شيء قابل للحدوث، ولكننا عندما نتخيل حدوث أشياء غير عادية وغريبة نستمتع أكثر وننمي إبداعنا، ولهذا الألعاب قواعد يجب أن نتبعها جيداً.
- سأخبرك عن شيء وأتكلّم عنه، والمطلوب منك أن تفكر في هذا الشيء وأن تتخيله...
 - أحياناً سأطلب منك عمل شيء... ويجب أن تفهم أنه ليس المطلوب منك أن تقوم بعمل ذلك الشيء فعلياً، ولكن عليك فقط أن تتخيل بأنك تفعله... فقط تخيل أنك تفعله...
 - تذكر أننا نتخيل بهدوء... فعندما أطلب منك عمل شيء لا تتكلم... فقط يمكنك تحريك رأسك لأسفل إذا كنت موافقاً، وهزه من اليمين إلى اليسار إذا كنت غير موافق...
 - أفضل طريقة للتخيل هي أن تضع كفيك على عينيك لكي تغمضها، أو أن تغمض عينيك، وتضع قدميك على أرضية الغرفة، ثم تضع ذراعيك على الطاولة وتجلس باسترخاء تام، وعندما تفعل ذلك حاول أن تستمع لي لترى وتخيل ما أقوله لك...

– أحياناً أطلب منك تذكر بعض الأفكار... عندما أطلب منك ذلك دع الأفكار تتدفق وشاهدها في خيالك...

– حاول جاهداً أن ترى الصور المتخيلة، فكلما كانت محاولتك جادة أكثر كلما كانت رؤيتك للصور أفضل وأكثر متعة... (الحسيني، 2008، ص20)

ج - وصف عام لإدارة اللقاء التدريبي في برنامج سكامبر

في الحقيقة يمكن القول أن برنامج سكامبر "Scamper" يمثل ثورة بيضاء على كثير من البرامج التي تعمل على تعقيد المصطلحات و المفاهيم، وتتصلب إلى حد الجمود في إجراءاتها خلال اللقاءات التدريبية، لتكون منضبطة وإجرائية حتى وإن كان ذلك على حساب الهدف من إعدادها. إلا أن الأمر مختلف مع برنامج سكامبر "Scamper"، فمن خلال المراجعة المعمقة للبرنامج والأدب التربوي المتعلق به، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية للبرنامج توصلت الباحثة إلى أن المدرب هو الشخص الوحيد القادر على إدارة اللقاء التدريبي، وتقدير الوقت والإجراءات المناسبة و الأدوات المعينة وإعداد الأنشطة المناسبة.

يمكن أن نلخص طريقة تطبيق البرنامج بالطريقة التالية:

• المواد و الأدوات المعينة:

تحتوي بعض الألعاب على كلمات غير واضحة للمتدربين ومن أجل توضيحها وشرحها يمكن الاستعانة ببعض الصور أو المجسمات، كما يمكن استخدام جهاز العرض فوق الرأس... أو بأي طريقة يراها المدرب مناسبة، من جهة أخرى فإن الإفراط في عرض الوسائل التعليمية المعينة قد يؤثر على الخيال الإبداعي.

• الإجراءات العملية:

كل لعبة من ألعاب البرنامج يستغرق تطبيقها (45) دقيقة يتم توزيعها كالتالي:

– (15 د) للتأكد من ملائمة المكان لعقد اللقاء التدريبي، والترحيب بجميع المتدربين، ثم يقوم المدرب بعرض عنوان اللعبة على المتدربين وتقديم مقدمة للعبة، وفي هذه الأثناء يتم عرض الأمثلة و الصور التي تساعد المتدربين على أداء اللعبة بشكل مناسب.

- (8 د) يقدم المدرب الاستهلال المتعلق باللعبة (عرض توضيحي لمضمون اللعبة)، ثم يقوم بسؤال المتدربين وبشكل حماسي: ما رأيكم أن نلعب لعبة...؟" نذكر اسم اللعبة " كما يتم في هذا النشاط تذكير المتدربين بقواعد و تعليمات اللعب.
- (15 د) في هذا النشاط يقوم المدرب بقراءة نص اللعبة، مع ضرورة مراعاة أن تكون نبرات صوت المدرب معبرة وتتناسب مع النص المقروء، ثم بعد ذلك يقدم المدرب بطاقة النشاط الخاصة باللعبة للمتدربين و تشجيعهم على تنفيذ ما يرد في البطاقة.
- (7 د) بعد الانتهاء من آخر بطاقة نشاط في اللعبة، يختم اللقاء التدريبي بجملة قصيرة تعزز من خلالها قيمة العمل الذي قام به المتدربون.

3 ميسرات التفكير الإبداعي:

يعد النشاط لإبداعيا حقيقيا لإنسانا لاجتاحتنا عملية طويلة، فالإبداع يشكلا أساس الأولاد والاطفال في هذه العملية، لذا يؤكد كثير من التربويين، والباحثين على إمكانات المدارس، ومعلميها، والكتاب المدرسي ومضمونهم في جذب بوائز، وفتح القنوا لتطوير إبداع التلاميذ، وعليه نشطت كثير من الجهود العلمية للبحث عن أسس، وطرائق تعليمية، وتربوية تساعد التلاميذ في تطوير قدراتهم الإبداعية. وذلك من خلال تزويد المناهج لهذا الأسس والطرق.

فالمدرسة لها أهمية واضحة في التشجيع على الإبداع، وتنميته، فهيتقدم للمتعلم خبرات متنوعة، شاملة، ومتكاملة من خلال المنهج المدرسي بمفهومه الواسع، والمنهج الدراسي باعتبارها حياة المدرسة التي تحا الفرص لحرية التفكير، والتحليل، وتوجيه الأسئلة، والاستفسارات، والتفكير الإبداعي يتيح الفرصة أمام المتعلمين للثقة بالنفس، وروح المخاطرة في مواصلة البحث، والكشف

وقد أثبتت دراسات كثيرة أن البيئة المدرسية التي تتسم بالحرية والتشجيع والخيالية من العقاب والتهديد تسهم في تنمية قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي.

ويرى (الصافي، 1991) الصافي أنه بإمكان المدرسة أن تلعب دورا مهما في

تنمية الإبداع وذلك من خلال:

- التوظيف الكامل للقبول لأفراد وجعلهم يعملون بأقصى طاقتهم بما في ذلك قدراتهم الإبداعية.

-توفير الصحة النفسية لهم باعتبارها محكاً لنجاح العملية التربوية، إذيقودالسوء النفسي إلى نمو شخصيةسويةقادرةعلناالإبداع.

-زيادةالتحصيلالدراسيلديهموذلكمنخلاللمساعدةعلنايتعلمواكيفينظمون الخبراتالمدرسيةبحيثتيسراكتسابالمعرفةبطريقةإبداعية.

-تأكيدالأهميةالاجتماعيةللإبداع. فوظيفةالمدرسةهيجعلطلابهايقومونبإسهاممفيد للمجتمع، فبقدرنجاحهافينتميةالإبداععليهمبقدرما تزيدقيمةإسهامهم. (الصافي، 1997، ص171)

وقدأشار (الداهري، 2008، ص58) إلىبعضالعواملالمساعدةعلناإطلاقالقدراتالإبداعية فيغرفةالصفومنها: المناخالنفسي، ثقةعاليةوخوفقليل، والتواصلاللفي، تواصلحروواضح، مخططومفتوح، وضوحالأهدافللمتعلمين، استثارةالاهتماموالتصميمعلنتحقيقها وتيسيرالتقويمذاتي، والضبطالتحكماستقلاليةالقرار، وحريةالتعبيروابدءالآراءالمخالفة للشائعوالمألوفوالتجديدوالإبداع.

في حين يرى بعض الباحثين أن عملية التدريب على الإبداع و تنميته ترتبط بشكل كبير بشخصية الفرد لذلك فقد وجد (الروادي، 2004، ص16) بلّغه لابد من العمل على توجيه الطاقات الكامنة لدى الفرد لحل مشكلة معينة واضحة وتحفيزه على ابتكار حلول جديدة.

4 معوقات التفكير الإبداعي:

للتفكير الإبداعي معوقات كثيرة ومتنوعة لا يمكننا الإحاطة بها في هذه الدراسة، وقد تناول معظم الباحثين و المهتمين بموضوع الإبداع بدراساتهم و أبحاثهم أهم العقبات و المعوقات التي تعيق الإبداع و التفكير الإبداعي، لذي سيتم الاقتصار هنا على عرض أهم العقبات التي تعترض طريق تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر بعض الباحثين.

فقد بين (حبش، 2005) أن من أهم العقبات التي تعيق التفكير الإبداعي داخل القاعة الصفية:

1. تقييد الحرية: إن تقييد حرية المتعلم من قبل المعلم يبعث على تعطيل تفكير المتعلم، ومن ثمّ الاعتماد على عملية التلقين من المعلم دون أن يكون للمتعم دور أو رأي في ذلك.

2. السلبية: إن السلبية التي قد تحصل من المعلم تجاه المتعلم في حالة إجابة هذا الأخير إجابة بارعة أو اكتشافه أو حله لمشكلة ، كفيل بوأد التفكير العلمي لدى المتعلم، المتعلم بحاجة إلى التشجيع والحفز في هذا الموقف فمابالكإذا قوبل بالانتقاد أو السخرية.

3. استعجال النتيجة: إن استعجال المعلم لنتيجة ما يطرحه المتعلم سواء من إجابة سؤال أو نحوه، يؤدي إلى إرباك تفكير المتعلم وعدم تركيزه وهذا بدوره يؤثر على تنمية التفكير لديه.

4. التفوق الوهمي: إن الحرص على خروج الطلاب بنتيجة متميزة يدفع المعلم إلى الحرص على التلقين ووضع الأسئلة المباشرة التي تخدم عملية التلقين والحفظ حتى وإن بدت الأسئلة جيدة وتقيس المهارات إلا أنها قد تكون غير صادقة وذلك بتركيزها على نفس القوالب والأمثلة التي درسها الطالب وحفظها، وهذا بدوره يعطل عملية التفكير لدى الطالب ويعطي تعليماً هشاً لا يمكن أن يصمد أمام العقبات.

5. المادة: الضعف في الإمكانيات المادية له دور في إضعاف تنمية التفكير خاصة الإبداعي منه، ومع ذلك لا يعتبر ذلك عائقاً معطلاً للتفكير بل قد يكون حافزاً للتفكير بكيفية التغلب عليه. (حبش، 2005، ص ص 41-42)

وبالمقابل فقد أشار (بارنز Parnes 1981) إلى الكثير من المعوقات التي تحول دون توليد الأفكار الإبداعية، غير أنه هذا المعوقات في اعتقادهم يمكن حصرها في فئتين رئيسيتين هما: الخوف من نتائج الأفكار، والنمطية في التفكير. (هيجان، 1999، ص 409)

ومما سبق، ترى الباحثة أنه يمكن أن نجمل العوامل التي تؤدي إلى إعاقة الإبداع بما يلي:

المعوقات العقلية / المعوقات الانفعالية كالمبالغة بالخوف

أوالقلق لأنها تقيد التفكير وتمنع الفرد منا السعي وراء أي جديد وتزعزع ثقته بنفسه ومعوقات تتعلق بالدفاعية حيث يؤدي عدم تشجيع الفرد وتحفيزه وعدم حصوله على احترام وتقدير الآخرين لها إلى إعاقة الإبداع ووضع الحواجز ضد الأفكار الجديدة. وأخيرا المعوقات البيئية فالبيئة التي تتسم بالانغلاق و تقيد الفرد و الضغط على تفكيره تؤدي إلى قتل روح الإبداع.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة

أولاً: الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي

1- الدراسات العربية

2- الدراسات الأجنبية

ثانياً: الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي من خلال البرامج المستقلة.

1- الدراسات العربية

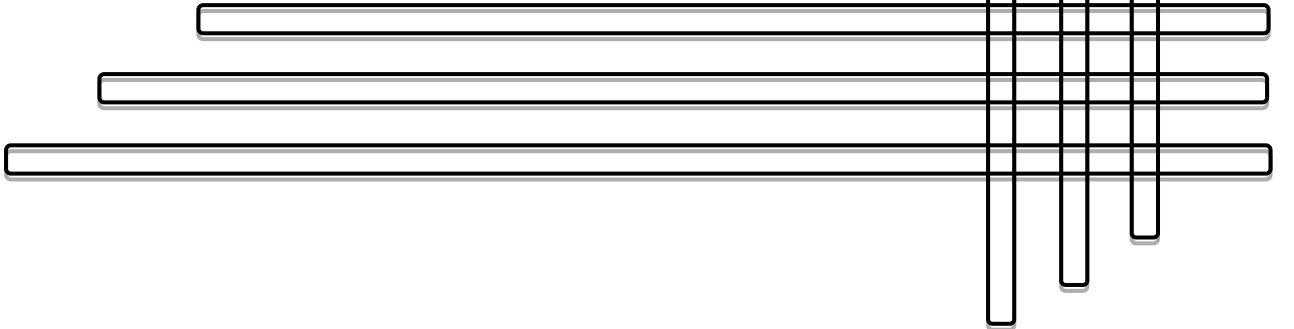
2- الدراسات الأجنبية

ثالثاً: الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي من خلال برنامج

سكامبر Scamper

1- الدراسات العربية

2- الدراسات الأجنبية



- مقدمة:

وقفت الدراسة الحالي في موضوعه ا عند فاعلية برنامج سكامبر "Scamper" في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس.

لذا فقد عملت الباحثة على مراجعة الأبحاث والدراسات التي تخدم أغراض البحث الحالي، وركزت على الدراسات التي اهتمت بفاعلية برنامج سكامبر "Scamper" في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس، كما ركزت على الدراسات التي اهتمت بأثر البرامج الخاصة والطرائق الحديثة في تنمية التفكير الإبداعي، وبذلك تم تصنيف الدراسات في المحاور التالية:

- 1 -الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي عامة
- 2 -الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي من خلال البرامج المستقلة.
- 3 -الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي من خلال برنامج سكامبر Scamper

وقد اعتمدت الباحثة في عرضها لهذه الدراسات في كل محور من محاور الدراسة على التسلسل الزمني لها مرتبةً إياها من الأقدم إلى الأحدث حيث يبين الهدف من الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها، والعينة، وأهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي عامة:

(أ) الدراسات العربية

1 دراسة الحوراني (2001) الأردن:

عنوانها (أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي في تحصيل الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي في تحصيل الرياضيات، لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

وقد بلغت عينة الدراسة (90) طالبة من طالبات الصف العاشر، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية درست الوحدة المقررة في مادة الرياضيات

باستخدام البرنامج التدريبي في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة (قبلي - بعدي)

توصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء على الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام البرنامج التدريبي المصمم لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي.

2 دراسة أبو ندي (2004) فلسطين

عنوانها: (التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد علاقة التفكير الإبداعي بعوامل العزو والسببي ومستوى الطموح

لدى طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائيين في مدارس سو كالة الغوث لاجئين في محافظة رفح.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الأدوات التالية (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي،

مقياس العزو والسببي من إعداد الباحث، مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية من إعداد (د. صلاح أبو ناهية) تكونت عينة الدراسة من (٢٦١) من طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي وعزو الجهد ومستوى الطموح، كما وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع (ذكر - أنثى) لصالح الذكور

3 دراسة البلعاوي (2005)

بعنوان: (اثر برنامج تدريبي على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر).

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية التفكير الإبداعي للصف العاشر الأساسي،

ومعرفة أثر هذا البرنامج على تنمية القدرة على التفكير الإبداعي بأبعادها الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الأصالة)،

وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي من مدرسة خليل

الوزير الثانوي ،
، أما اختيار العينة بشكل عشوائي ،

وقسمت الباحثة العينة إلى مجموعتين متساويتين ، الأولى المجموعة التجريبية تتكون من (٨) طلاب ،

والمجموعة الثانية المجموعة الضابطة (٨) ، وطبق الباحث البرنامج المعد لتنمية التفكير الإبداعي على المجموعة التجريبية، بينما المجموعة الضابطة لم تلقى أي تدريب، وقد تم تطبيق اختبار قبلي لمقياس التفكير الإبداعي من إعداد سيد خير الله على المجموعتين التجريبية والضابطة، وإعادة تطبيق الاختبار على المجموعتين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وقد توصل لبرنامج إحصائي للتأجيل التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس التفكير الإبداعي كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس التفكير الإبداعي بعد (الطلاقة، والمرونة، و الاصالة) لصالح المجموعة التجريبية.

4 دراسة أبو زيدة (2006) فلسطين

عنوانها: (أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي بمحافظة شمال غزة)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي بمحافظة شمال غزة مقارنة بالطريقة التقليدية. واتبع الباحث المنهج التجريبي و تكونت عينة الدراسة الكلية من (80) تلميذاً موزعة على مجموعتين المجموعة التجريبية عددها (40) تلميذاً، والمجموعة الضابطة عددها (40) تلميذاً، تم اختيار العينة قصدياً، وتم توزيعهم عشوائياً بالتساوي على مجموعتين، تجريبية تم تدريسها باستخدام الألعاب التعليمية، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية، كما قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الإبداعي الرياضي في وحدة الكسور العادية، لاغراض الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الرياضيات، الألعاب التعليمية، دليل المعلم. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام الألعاب التعليمية في القياسين القبلي و البعدي وفي اختبار التفكير الإبداعي الرياضي ككل لصالح درجاتهم في الاختبار البعدي. وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بإعداد ألعاب تعليمية في مختلف فروع الرياضيات وإيجاد فرص كاملة لتعاون التلاميذ أثناء اللعب وتنافسهم بالمشاركة في إعداد واستخدام الأنشطة

التعليمية المصاحبة، و ضرورة ألا يقتصر نظام التقويم في مقرراتالرياضيات على التحصيل فقط بل يجب أن يهتم بقياس القدراتالعقلية للتلميذ ومنها الإبداعية.

5 دراسة الصرايرة (2007) عمان

عنوانها: (أثر استخدام الأسلوب القصصي في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول في مديرية التربية و التعليم لعمان الثالثة)

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام الأسلوب القصصي في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول. تم اختيار العينة بطريقة قصدية بلغت (60) طالبا و طالبة ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداتين الأولى عبارة عن مادة تعليمية معدة وفق الأسلوب القصصي، والأداة الثانية اختبار للتفكير الإبداعي في إبعاد (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتنظيم، والتركيب) وقد أظهرت النتائج ما يلي: وجود فروق ذات دلالة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية على اختبار التفكير الإبداعي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأسلوب القصصي.

6 دراسة عباصرة،حمادنة (2010) الأردن

عنوانها: (درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اربد في الأردن) تهدفهذهالدراسة إلى معرفة درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اربد وفقا لمتغيرات (المدرسة، الجنس، التخصص). ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اختبار تورانس التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (I) على عينة تكونت من (250) طالبا وطالبةتم اختيارهم بالطريقة العشوائيةالطبقية. وكانت أبرز النتائج هي: أن درجة التفكير الإبداعي لدى طلبةالمرحلة الثانوية كانت (٦٩.٤٣) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على الاختبار تعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي. ودلت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس، ولم تشر النتائج إلى وجود أثر للتفاعل بينالجنس والتخصص والمدرسة على

كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي وقد أوصى الباحثان بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التفكير الإبداعي في مراحل دراسية مختلفة وفي ضوء متغيرات أخرى.

7 دراسة قمرل (2010) السعودية

عنوانها: (فاعلية الأنشطة الاثرائية في تنمية التفكير الإبداعي و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة).

هدفت الدراسة بالكشف عن فاعلية الأنشطة الاثرائية في تنمية التفكير الإبداعي من خلال تنمية قدرة (الطلاقة و المرونة, الاصاله, التفاصيل, والتفكير الإبداعي ككل) وتحسين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة.

اعتمدت الباحثة المنهج الشبة التجريبي, طبقت الدراسة على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات في مدينة مكة يبلغ عددها (50) تلميذة قسمت الى مجموعتين تجريبية درست باستخدام الأنشطة الاثرائية المعتمدة على الألعاب والأغاز, والأخرى ضابطة درست باستخدام الأنشطة العادية المصاحبة للكتاب المدرسي. واستخدمت الباحثة اختبار التفكير الإبداعي لتورانس (ب) واختبار التحصيل الدراسي المعد من قبل الباحثة. أظهرت الدراسة فاعلية الأنشطة الاثرائية في تنمية التفكير الإبداعي و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات, كما أوصت الباحثة بضرورة توظيف الأنشطة الاثرائية ونماذجها التعليمية في تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

8 دراسة عز الدين (2010) مصر

عنوانها: (أثر استخدام فنية دي بونو لقبعات التفكير الست على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات في الكيمياء لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الحل الإبداعي للمشكلات المرتبطة بدراسة الكيمياء لدى طلاب الفرقة الثانية شعبي الطبيعة والكيمياء والبيولوجي بكلية التربية وأثر استخدام فنية قبعات التفكير الست على تنمية هذه المهارات.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، كما استخدمت اختبار تفكير إبداعي للمشكلات الكيميائية، و أجريت الدراسة على عينة مكونة من 43 طالباً وأشارت الدراسة إلى وجود قصور في المهارات الرئيسية الثلاث للحل الإبداعي للمشكلات قبل إجراء المعالجة التجريبية، كما أشارت إلى تحسن أداء الطلاب بعد المعالجة بالبرنامج المعد في إكساب الطلاب مهارات الحل الإبداعي للطلاب في الكيمياء، مما يؤكد على الأثر الكبير لاستخدام فنية قبعات التفكير الست على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الكيميائية. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة الاهتمام باستخدام فنية قبعات التفكير الست في التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

9 دراسة خير الدين (2011) السعودية

عنوانها: (استخدام نموذج أبعاد التفكير في تدريس الاجتماعيات على تنمية المهارات الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية)

هدفت الدراسة الى الكشف عن أثر استخدام نموذج أبعاد التفكير في تدريس الاجتماعيات على تنمية المهارات الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. ومن أجل ذلك قام الباحث بإعداد قائمة بالمهارات الجغرافية المتضمنة بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، كما صمم من أجل ذلك دليل للمعلم في وحدة (الخرائط والتقنيات الحديثة) ومعد وفق نموذج أبعاد التفكير. اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي والذي طبق على عينة بلغ عددها (37) تلميذاً كمجموعة تجريبية واحدة، وقد توصل الباحث الى أن استخدام نموذج أبعاد التفكير أدى إلى نمو المهارات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط والتي تمثلت في نمو مهارة استخدام الخرائط ومهارة الصور ومهارة استخدام التقنيات الحديثة.

10 - دراسة العويضي (2011) جدة

عنوانها: (فاعلية وحدة دراسية قائمة على برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها)

هدف البحث لقياس فاعلية وحدة دراسية قائمة على برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التعليم الإبداعي لدى الطالبات المعلمات في مجالات: التخطيط والتنفيذ والتقييم واتجاههن نحوها فأعدت الباحثة وحدة دراسية واستخدمت المنهج شبه التجريبي ذو العينة الواحدة

البالغة 25 طالبة من الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية تخصص اللغة العربية؛ وطُبقت عليهن أدوات البحث _ قبل وبعد التجربة _ وقد أسفرت المعالجة الإحصائية عن النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والبعدي في اختبار التحصيل لصالح القياس البعدي حيث بلغ اختبار (ت) 89.03. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات تخطيط وتنفيذ وتقييم الدروس لصالح القياس البعدي حيث بلغت قيمة اختبار (ت) في مهارة التخطيط 88.88، أما مهارتي التنفيذ والتقييم بلغت قيمة اختبار (ت) في القياس البعدي 279.00 وهي قيم دالة عند مستوى أقل من 0.0001، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي في مقياس الاتجاه الذي بلغ 9.2، وكان حجم تأثير الوحدة الدراسية حسب قيمة مربع ايتا (η^2) كبير جداً.

11 - دراسة (الديش، 2011) فلسطين :

عنوانها: (فاعلية برنامج قائم على أسلوب التفكير الإبداعي في تدريس مبحث التربية الوطنية لرفع مستوى التحصيل لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة رفح)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على أسلوب التفكير الإبداعي في تدريس مبحث التربية الوطنية لرفع مستوى التحصيل لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة رفح. و اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي نظام المجموعتين المجموعة التجريبية وعددها 30 طالباً و 40 طالبة، والمجموعة الضابطة وعددها 30 طالباً و 40 طالبة، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية. استخدم الباحث الاختبار التحصيلي والاختبار الإبداعي المتكافئ قبل تدريس البرنامج وبعده، وأشارت نتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي القبلي (الكلي وأبعاده) لصالح التطبيق البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة للمجموعة التجريبية وأفراد العينة للمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصى الباحث: باستخدام أسلوب التفكير الإبداعي كأسلوب تدريس يساهم في رفع مستوى التحصيل وينمي الإبداع لدى الطلبة.

12 - دراسة الحدابي، وآخرون (2011) اليمن:

عنوانها (التحصيل وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة

الموهوبين في الجمهورية اليمنية)

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والذي يعد أحد المخرجات

النهائية لعملية التعليم والتعلم، وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي. استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي في جمع البيانات وذلك لمجموعة الدراسة المؤلفة من (50) طالب من طلاب الصف

التاسع من التعليم الأساسي تم اختيارهم بطريقة قصدية ولهذا الغرض تم استخدام اختبار تورانس

للتفكير الإبداعي Torrance Test of Creative Thinking الصورة اللفظية (ب) المقنن على

البيئة اليمنية ودرجات التحصيل النهائية في اختبارات نهاية العام الدراسي 2009-2010م

الخاصة بأفراد العينة. وقد خرجت الدراسة بنتيجة تدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة

إحصائية بين متغيري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في

الجمهورية اليمنية.

13 - دراسة خضر (2011) سوريا:

عنوانها: (أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

لدى طفل الروضة "دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر (5-6) سنوات في

مدينة دمشق")

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

(طلاقة، أصالة، تخيل) لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق، مكونة من (40) طفلاً

وطفلة وزعت عشوائياً على مجموعتين ضابطة وتجريبية في كل مجموعة (20) طفلاً وطفلة.

أعدت الباحثة برنامج أنشطة علمية واستخدمت اختبار التفكير الإبداعي بالأفعال والحركات،

(TCAM) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين

الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في القياس القبلي ، وعلى اختبار التفكير

الإبداعي بالأفعال والحركات في القياس البعدي وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

14 - دراسة حجازي (2012) عمان:

عنوانها: (أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة

الأساسية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في منطقة الجليل .تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من طلبة الصف الخامس وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، الضابطة وتجريبية وتكونت من (30) طالباً وطالبة، تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام البرنامج المقترح، الذي تكوّن من (14) جلسة تدريبية، واستخدم في القياسين القبلي والبعدي اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ".وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين على اختبار تورانس ككل، و أبعاده الثلاث (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، تعزى للطريقة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال المرحلة الأساسية في منطقة الجليل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات على الاختبار ككل، تعزى للجنس، أو التفاعل بين متغيري الطريقة والجنس.

15 - دراسة العساف (2013) عمان

عنوانها " اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى

طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة"

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة، وعلاقته بمتغيرات: المؤهل العلمي والخبرة. و تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (133) معلماً ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: اتجاهات المعلمين نحو تنمية قدرات التفكير الإبداعي، اتجاهات المعلمين نحو الكشف عن المهارات الإبداعية وتحديدها، اتجاهات المعلمين نحو تشجيع وتبني الإبداع. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة إيجابية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة شهادة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغيري الخبرة سنوات الخدمة.

16 - دراسة الصليبي (2012) الكويت:

عنوانها: (أثر تدریس مائة التربية الفنية باستخدام القصة للصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي و الخيال الفني بدولة الكويت).

هدف الدراسة الى الكشف عن أثر تدریس مائة التربية الفنية باستخدام القصة للصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي و الخيال الفني بدولة الكويت، تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الصف الخامس للعام الدراسي 2012 والبالغ عددهم (650) طالبا وطالبة. تم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وتم اختيار شعبتين صفتين احدهما للذكور و الأخرى للإناث كمجموعة تجريبية و مثلهما مجموعة ضابطة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي ب أبعاده الثلاثة و على اختبار الخيال تعزى لأسلوب التدريس (القصة، الأسلوب الاعتيادي).

(ب) الدراسات الأجنبية:

1 دراسة كلينر (Kleiner, 1991) كاليفورنيا

(The Effects Of Synctics Training On Students Creativity And Achievement In Science)

(تأثير طريقة تألف الأشنات على الإبداع والتحصیل لدى الطلبة في مادة العلوم)

، هدفته هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام طريقة تألف الأشنات على الفهم والتفكير الابتكاري و قدرات الكتابة لدى طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي في مادة العلوم.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) تلميذاً من المستوى الأقل من المتوسط في التحصي ل، بمدارس مدينة سانت بيكا كاليفورنيا ، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية درست مادة العلوم باستخدام طريقة تألف الأشنات ، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس ، واستمرت فترة التجربة أربعة أسابيع لتختلها كلتا المجموعتين عشراً ساعات فيدراسة العلوم، غطت المعلومات الخاصة بالجسم البشري.

استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً من إعداد هلفياست تحصيلاً للطلبة ، وتمت تطبيقه قبلياً وبعدياً . وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. أصبح لطلاب المجموعة التجريبية زيادة في المفاهما أساسية.
2. أداستخدام طريقة تآلفا لأشتاتا لزيادة مشاركة طلاب المجموعة التجريبية، داخل فصل أثناء الدراسة.
3. أثبتت الدراسة عدم وجود فرق في الإحصائيات في متوسط الدرجات بينا المجموعة التجريبية والضابطة في كل من: استيعابهم لمادة العلوم، وقدرات التفكير الابتكاري، والقدرة الكتابية.

2 دراسة كوين (Queen, 1994)

(The academic, creative, and social performance of six At-risk adolescents who participated in An alternative school program (At Risk))

(مهارات الاداء الاجتماعية و الاكاديمية و الإبداعية لستة مراهقين مشاركين في برنامج المدرسة البديلة)

هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في تطوير الإبداع، وكشفت الدراسة عن أن تعزيز الإبداع ساندته الأحداث خلال السنة الدراسية، والمحاولات الإبداعية للطلاب، كما أن الطلاب أشاروا بالإجماع إلى أن المدرسة كان لها تأثير إيجابي في حياتهم اليومية ولعل السبب في ذلك استراتيجيات التدريس الإبداعي

3 دراسة لافرانس (Lafrance 1994) أنتاريو

Notes teachers creative thinking among students special needs

(ملحظات المدرسين للتفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة).

قامت الباحثة بإجراء مقابلات فردية مع (20) مدرسا من المدارس الابتدائية في ولاية أنتاريو، وذلك لتحديد ما إذا كان أسلوبهم في توجيه طلبتهم يتسم بالابتكارية (الطلبة هم: المتفوقون الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم، والمتفوقون الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وغير المتفوقين الذين يعانون من صعوبات في التعلم). وأشارت النتائج إلى أن المعلمين كانوا على وعي بالعديد من الخصائص التي يتمتع بها هؤلاء الطلبة بالإضافة إلى دورهم المفيد لتنمية الطالب ككل عن طريق التحول لادراك نقاط القوة الإبداعية بالإضافة لإدراك نقاط الضعف.

4 دراسة أولنشاك (Olenchak,1995) تكساس

عنوانها: (Effects of enrichment on gifted learning –disabled students)

(أثر برنامج إثرائي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)

هدفت إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (108) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الرابع والخامس والسادس في ولاية تكساس، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج الإثرائي في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة ومفهوم الذات، كما بينت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى تحسين الإنتاج الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

5 دراسة أمابل (Amabel1998) استراليا

عنوانها (Amodel of creativity and innovation in organization research)

(نموذج للإبداع و الابتكار في المنظمات البحثية .)

هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج للعوامل التي تحفز السلوك الإبداعي وتدعمه أو تعيقه في مؤسسات القطاع العام في مدينة ملبورن بأستراليا.

استخدم فيها المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن من العوامل التي تحفز السلوك الإبداعي وتدعمه: الرغبة في المخاطرة والتحدي، وإتاحة حرية التصرف للعاملين أثناء تأدية أعمالهم، ودعم الأفكار الجديدة وتشجيعها، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية في بيئة العمل. كما بينت نتائج الدراسة أن من العوامل التي قد تؤدي إلى إعاقة الإبداع مناخ العمل الذي يشجع علاقات التنافس بدلاً من التعاون، ويفرض قيوداً على العاملين أثناء تأدية أعمالهم وعدم عدالة أسلوب التقييم وكفاية الموارد.

6 دراسة جير جوفيش (Gerjovich,2000) نيومكسيكو

عنوانها: (The relationship between students' creativity and preferred

learninstyles)

(العلاقة بين إبداع الطلاب و أنماط التعلم)

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين إبداعات الطلاب من خلال تفكيرهم الإبداعي و الطريقة التي يتعلمون بها في المدارس الثانوية في ولاية نيومكسيكو الامريكية، وتكونت عينة الدراسة من (142) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العليا. وقد استخدم الباحث استبانة طورها بنفسه تضمنت (67) فقرة موزعة على الأبعاد التالية: التعلم التنافسي، التعلم الفردي، أساليب التعلم البصرية و السمعية، وأسلوب التعلم بالمواد المحسوسة. توصلت الدراسة الى وجود ارتباط إيجابي بين نمو التفكير الإبداعي واستخدام أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب، كما ظهرت فروق دالة احصائياً لصالح الاناث حول التوجه نحو تنوع أساليب التعلم لمزيد من الإبداع والاكتشاف.

7 دراسة هام (Ham,2000) أمريكا

عنوانها: "Varieties of Creativity Investigating the Domain- Specificity of Creativity in Young Children"

(التعرف على أنماط ومهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الصغار)

هدفت الدراسة إلى التحقق من مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال والأداء الإبداعي في مجال (اللغة، والفن، والرياضيات) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد بلغت عينة الدراسة (109) طفل وطفلة، واستخدم الباحث اختبار ولش وكوجن لقياس قدرات التفكير الإبداعي عند الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى اختلاف أداء الأطفال في المجالات السابقة (اللغة، والفن، والرياضيات) باختلاف قدراتهم الإبداعية، فالأطفال ذوي التفكير المرتفع لديهم مهارات إبداعية عالية في المجالات السابقة على عكس الأطفال ذوي التفكير الإبداعي المنخفض.

8 دراسة فان انتورب (Van Antwerp,2002)جنوب افريقيا

Fantasyandimaginationasprerequisitesforcreative

عنوانها:

Thinkingduringfoundationbase Education

(أثر الخيال و التمثيل الخيالي في التفكير الإبداعي أثناء التعليم) .

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المعلم لأسلوب التخيل و التمثيل الخيالي كمتطلب أساسي من متطلبات التفكير الإبداعي على تحصيل الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبا وطالبة يدرسون في مدارس ضواحي كيب تاون في جنوب افريقيا. وقام الباحث بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اخضعت المجموعتين لاختبار أعدده الباحث خصيصا يقوم على تخيل الرسومات و التعبير عنها لفظيا و كتابيا. و أظهرت النتائج فروقا تحصيلية لصالح المجموعة التجريبية.

9 دراسة جونسون (Johnson,2003)لوريزيانا

عنوانها: "Creative Teaching: its Effects Upon The Creative Thinking Ability Achievement. And Intelligence of Selected Fourth Grade Students (التدريس الإبداعي ، آثاره على التفكير الإبداعي ، القدرة على الإنجاز والذكاء لدى عينة مختارة من طلاب المرحلة الثانوية) .

هدفت الدراسة الى تحديد أنثو بعض الدروس الموجهة في التفكير الإبداعي لدى عينة مختارة من طلبة المرحلة الثانوية في ولاية لوزيانا في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (353) طالبا وطالبة قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة تعرض طلبة المجموعة التجريبية إلى (12) درساً مصمماً لتنمية الإبداع وقدرات التفكير الإبداعي ولمدة (30) دقيقة لكل درس. كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الإبداعي وكانت لصالح الإناث.

10 دراسة هنج (Hung,2003)تاويان

عنوانها: (A study of creative problem solving instruction-a design and assessment in elementary school chemistry courses)
(دراسة أثر استخدام نموذج حل المشكلات في تصميم وتقييم منهاج مادة الكيمياء في المدرسة الابتدائية).

هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج حل المشكلات الإبداعي في الإبداع العلمي والقدرة على حل المشكلات العلمية على عينة مكونة من (25) طالبا في الصف الخامس الساسي في

تايون، وتضمنت أدوات الدراسة مقياساً قلوبياً في الإبداع العلمي ومقياساً آخر في حل المشكلات العلمية، ثم درست المجموعة باستخدام نموذج حل المشكلات الإبداعي، وبعد انتهاء المعالجة طبق عليهم المقياسان. وأشارت النتائج إلى أن درجات الاختبار البعدي لكل من الإبداع العلمي وحل المشكلات العلمية أعلى بكثير من درجات الاختبار القبلي، مما يعني فاعلية نموذج حل المشكلات الإبداعي.

11 دراسة دوريز و سونيس: (Duriez & Soenens, 2005)

(Classroom Learning Environment and Creativity: Some Caribbean Findings)

(البيئة الصفية للتعلم والإبداع)

هدفت الدراسة إلى دراسة الأداء الإبداعي للطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة من طلبة الثانوي. تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص في الأداء الإبداعي.

12 دراسة دانايل و ساروجا (Dhanapal, Saroja, 2008) ماليزيا

عنوان الدراسة Cultivating Critical and Creative Thinking Skills through an Integrated Approach to the Teaching of Literary Texts.

(تنمية مهارات التفكير الإبداعي و الناقد من خلال تعليم منهج متكامل للنصوص الأدبية)

هدفت الدراسة لتحديد الوضع الحالي لمهارات التفكير الإبداعي و الناقد (CCTS) لدى الطلبة الماليزيين.

تألفت العينة من طلبة الدرجة الرابعة الماليزيين في المدارس الريفية و الحضرية.

استخدمت هذه الدراسة تصنيف بلوم Bloom و كوجاف Cogaff للتصنيف (أ) المستمد من قبل الدكتور مصطفى القذافي، إضافة إلى مقابلة المعلمين.

أظهرت الدراسة وجود فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية و الضابطة في مهارات

التفكير الإبداعي و الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي اتبعت المنهج المتكامل للتدريس

النصوص الأدبية، كما بينت عدم وجود فروق بين طلبة المدارس الريفية والحضرية من حيث التأثير بالنهج المطبق.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي من خلال البرامج المستقلة.

(أ) الدراسات العربية

1 - دراسة شبيب (2000) سورية:

عنوانها (فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي، دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي. بدأ التجريب النهائي في مدينة دمشق باختيار عينة الدراسة وقد تألفت من (84) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الإعدادي موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة تضم كل مجموعة ثلاث مستويات تحصيلية (متفوق، متوسط، متأخر) وقد تمت الاستعانة في تنفيذ هذه الدراسة بالأدوات التالية:

- برنامج كورت للتفكير.

- اختبار تورانس بصورته اللفظية (أ).

كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة (لصالح المجموعة التجريبية) على اختبار تورانس في جميع أبعاده، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية حسب مستواهم التحصيلي (لصالح أفراد المستوى المتوسط) على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على اختبار التفكير الإبداعي على جميع أبعاده.

2 دراسة مطر (2000) عمان

عنوانها: (أثر برنامج تعليم التفكير والمواهب غير المحددة على تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي).

هدفت الدراسة بالتعرف على أثر برنامج تعليم التفكير (المواهب المتعددة) في تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات، وتكونت العينة من (٥٨) طالباً في منطقة عمان الكبرى تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتكون البرنامج من (١٢٥) تمريناً موزعاً على (٥) مهارات (التخطيط، اتخاذ القرار، التنبؤ، الاتصال، التفكير المنتج) و قد طبق البرنامج على المجموعة التجريبية وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة ويوفر قدراً إحصائياً في التفكير لإبداع عيومتهم الذات باستخدام (تحليل التباين).

3 دراسة زمزمي (2004) مكة

عنوانها: (فاعلية برنامج الكورت CORT لتعليم التفكير [الإدراك، التفاعل، الابتكارية] في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى - مكة المكرمة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير عن طريق التدريب على مهارات الإدراك الجزء الأول، ومهارات التفاعل الجزء الثالث، في تنمية القدرة على التفكير الناقد، والتدريب على مهارات الإدراك الجزء الأول، ومهارات الابتكارية الجزء الرابع في تنمية قدرات التفكير الابتكاري. بلغ مجموع أفراد العينة (٩٦) طالبة تم اختبرها بطريقة عشوائية وزعن على ثلاث مجموعات اثنتان تجريبيتان و الثالثة ضابطة استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس هي: اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد واختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور (الصورة ب)، واختبار توني للذكاء الصورة (ا) توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين اللاتي طبق عليهن البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري مقارنة بالضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في بعد المرونة.

4 دراسة فتوحى (2006) الموصل

عنوانها: (أثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات)

يهدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات ولتحقيق ذلك استخدم تصميم تجريبي ذي المجموعات المتكافئة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، وتكونت عينة البحث من (٤٦) طالبة، (٢٣) في المجموعة التجريبية وما يقابلها في المجموعة الضابطة، وطبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية) وبرنامج المواهب المتعددة الخاص بتنمية التفكير الإبداعي لكارول شليختر 1971 Unlimited Taluts By Carrol Shilker والمتضمن خمسة مهارات (التخطيط، اتخاذ القرار، التنبؤ، الاتصال، التفكير المنتج) وبعد تطبيق البرنامج أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي مما يدل على أن البرنامج له أثر في تنمية التفكير الإبداعي، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة إدخال برامج تنمية التفكير في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات والمرحلة الإعدادية لتعليم الطلبة مهارات التفكير. تدريب المدرسين والمدرسات على طريقة تطبيق برنامج المواهب المتعددة في المدارس.

5 دراسة الجلال (2006): عجمان

عنوانها: (فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية و الإسلامية في شبكة عجمان للعلوم و التكنولوجيا)

هدفت الدراسة إلى دراسة فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والإسلامية في شبكة عجمان للعلوم و التكنولوجيا. تكونت عينة الدراسة من (111). وقد طبق اختبار التفكير الإبداعي لتورانس توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج كورت بحدتية الأولى (توسيع مجال الإدراك) والثالثة (التفاعل) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية و الإسلامية في شبكة عجمان للعلوم و التكنولوجيا.

6 دراسة السليمانى (2007م - 1428 هـ) عسير

عنوانها: (أثر بعض مبادئ الحلول الابتكارية للمشكلات وفق نظرية (TRIZ) في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي العام بمنطقة عسير)

هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير بعض مبادئ الحلول الابتكارية للمشكلات وفق نظرية (TRIZ) في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي العام بمنطقة عسير. تكونت عينة الدراسة من 50 طالباً من طلاب مركز رعاية الموهوبين في عسير تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدم الباحث مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بصورته الشكلية (أ) و البرنامج التدريبي المعتمد على بعض مبادئ الحلول الابتكارية وفق نظرية تريز. توصل البحث إلى فاعلية البرنامج المعد بتنمية التفكير الابتكاري، كما أوصت الدراسة بضرورة توفير الألعاب التعليمية التي تساعد على التفكير الابتكاري و باستخدام نظرية تريز في بناء برامج تدريبية لتنمية التفكير الابتكاري من خلال المناهج الدراسية.

7 دراسة أمين، و الحياوي (2008) العراق:

عنوانها (فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية نحو العمل المختبري لدى طلبة الصف الرابع قسم الفيزياء بكلية التربية جامعة الموصل).

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية نحو العمل المختبري لدى طلبة الصف الرابع قسم الفيزياء بكلية التربية بجامعة الموصل. تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة وزعوا إلى مجموعتين درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية العصف الذهني، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد استخدم الباحثان الأدوات التالية: (اختبار التفكير الإبداعي، مقياس الدافعية). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني على أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الإبداعي بمهارتي الطلاقة والمرونة والدافعية نحو العمل المختبري، في حين لم تظهر تلك الفروق في مهارة الأصالة بين أفراد المجموعتين.

8 دراسة بدور (2010) سورية:

عنوانها (فاعلية برنامج رسك "Risk" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية).

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج رسك في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من حيث القدرة على التفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تكونت من (72) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة تكونت من (72) طالباً وطالبة، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة رسك. "Risk"

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تورانس (لصالح المجموعة التجريبية) نتيجة التطبيق البعدي إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

9 دراسة بكر (2011) سوريا:

عنوانها: (أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً).

هدف البحث إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر بمحافظة مدينة دمشق. بلغت عينة البحث من طلبة (60) طالباً وطالبة من الصف العاشر في مدرسة الباسل للمتفوقين و تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تكونت من (30) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة تكونت من (30) طالباً وطالبة، وتم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام أساليب وأنشطة النموذج التعليمي المصمم وفق طريقة حل المشكلات، أما المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب وتابعت دروسها بالطريقة التقليدية. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

-النموذج التعليمي في مادة اللغة العربية للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي

بمدارس المتفوقين، المنبثق عن طريقة حل المشكلات.

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

أسفر البحث عن النتائج التالية:

- تفوق المجموعة التجريبية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية الطلاقة والمرونة الأصالة، وهذا يعني فاعلية هذا النموذج وقدرته على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

10 -دراسة المدهون (2012) غزة

عنوانها: (أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ الصف السادس بغزة).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ "ذكور وإناث" الصف السادس الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية. واتبعت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم حقيقي لمجموعتين متكافئتين وقياس قبلي وبعدي، وتم تطبيق أداة الدراسة الاختبار التفكير الإبداعي، بهدف التعرف على أثر برنامج قبعات التفكير الست في تدريس مبحث حقوق الإنسان في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف بغزة، وتكون الاختبار من (8) أسئلة، توصلت الدراسة إلى أن برنامج قبعات التفكير الست يتصف بفعالية كبيرة تزيد عن (0.78) وفقاً لمعامل مربع إيتا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ الصف السادس.

11 -دراسة (الخياط, سلمان 2013) العراق

عنوانها: (أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تعديل انماط التعلم والتفكير لدى طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية)

هدف البحث إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تعديل أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية، بلغ عدد أفراد عينة البحث (77) طالباً واستخدم الباحثان المنهج التجريبي لملاءمته طبيعة البحث. تم توزيع العين بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية و أعد الباحثان منهاجا تعليميا قائما على نموذج

مارزانو، ومقياس لأنماط التفكير. وقد استنتج الباحثان ما يأتي: فاعلية نموذج مارزانو في تعديل أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية.

ب) الدراسات الأجنبية:

1 دراسة أريكسون (Erickson, 1990) جنوب أفريقيا:

(Choice and perception of control, the effect of a thinking skills program on the locus of control self and creativity of gifted students)

(أثر برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس والسابع والثامن، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً، تعرضت عينة الدراسة لبرنامج الكورت، وقد استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (قبلي - بعدي)، وقد أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

2 دراسة هينانت (Hinnant, 1993)

(Effect of Purdue Program on development creative thinking skills)

(فاعلية برنامج بيردو في تنمية مهارات التفكير الإبداعي).

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج بيردو في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. استخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مهارات التفكير الإبداعي بأبعاده الطلاقة والمرونة والأصالة.

3 دراسة فكتور فونغ (Victor Fung, 1997) الصين

(Effect of a sound Exploration program on children creative thinking in music)

(فاعلية برنامج الاستكشاف الصحيح في التفكير الإبداعي للأطفال في الموسيقى).

ضمت هذه الدراسة عينة عشوائية مؤلفة من 66 طالباً من 12 مدرسة ابتدائية حضرية في كل من مينيبوليس، ساينتبول، مينيسوتا، قسمت إلى ثلاثة مجموعات، المجموعة الأولى والثانية شاركت في البرنامج، بينما لم تشارك المجموعة الثالثة في البرنامج. استخدمت الدراسة مقياس ويبستار (Webster) لقياس درجة التفكير الإبداعي في الموسيقى.

أظهرت نتائج الدراسة اختلافات هامة بين المجموعات الثلاثة في المرونة، الأصالة، النحو الموسيقي، وليس في الشموليه الموسيقية، حيث حقق أفراد المجموعة الأولى و الثانية أرقام مرتفعة أكثر مقارنة مع أفراد المجموعة الثالثة في عوامل الإبداع الموسيقي بعد المشاركة في برنامج الاستكشاف الصحيح الغير تقليدي.

4 دراسة كومبي (Coombe, 1997) نيوزلندا

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تعليم طلبة المدارس الثانوية بنيوزلندا برنامج القبعات الستة وبرنامج كورتعلستمية التفكير الإبداعي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية تعرضت لبرنامج تطوير مهارة التفكير باستخدام برنامج القبعات الستة وبرنامج كورت، وبلغ عدد الطلبة فيها (24) طالباً وطالبة، ومثلهم تكونت المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وقد استخدم الباحث لأدوات التالفة لقياس أثر البرنامج:

1- مقياس إدوار لمفهوما الذات للمفكرين.

2- اختبار تورانس لقياس قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة)

3- مقياس كوستا لخصائص السلوك الذكي.

4- اختبار رافيتز لقياس القدرة العامة.

5- نتائج الاختبار للمدرسية.

وقد دللت نتائج الدراسة على أن برامج تعليم التفكير قد حققت الأهداف في تطوير خصائص السلوك الذكي والقدرة على التفكير الإبداعي لدى العينة التجريبية.

5 دراسة زلتون و آخرون (Zlotin & other, 2001)

(Theories and application when using teresas theory in the filed of non-technical)

(النظريات و التطبيق في استخدام تريز في المجال غير التقني)

هدفت الدراسة الى تعليم نظرية تريز لطلبة تتراوح أعمارهم بين (6-7) سنوات من خلال برنامج تدريبي تم تطويره استنادت الى هذه النظرية.

واستخدم الباحثون برنامج تدريبي يستند الى نظرية تريز، تم تطبيقه على تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية. بينت الدراسة أن البرنامج التدريبي فعال في تعلم الأطفال صغار السن الإبداع بنجاح.

6 دراسة بن جن تشين (Pin.Jen chen,2008)الصين:

(Effectiveness of Web Quest Instrucvtional Strategy on Critical Thinking and creative Thinking Abilities of Elementary School Upper Grade Students).

(فاعلية استراتيجية[Web Quest]التعليمية في تنمية قدرات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة المدرسة الابتدائية العليا)

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير استراتيجية (Web Quest) التعليمية في تنمية قدرات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب المدرسة الابتدائية.

تكونت عينة الدراسة من (67) طالباً من طلبة الصف الخامس الابتدائي الموزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي للصورة (أ) و (ب)، واختبار التفكير الناقد، المقابلة وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد. ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الطلاقة من مهارات التفكير الإبداعي. بالإضافة الى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية

والضابطة في مهارة المرونة من مهارات التفكير الإبداعي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الأصالة من مهارات التفكير الإبداعي.

المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإبداعي من خلال

برنامج سكامبر Scamper

(أ) الدراسات العربية:

1 دراسة البدارين (2006) الأردن :

عنوانها: (فاعلية استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية القدرة الإبداعية ومفهوم

الذات لدى عينة أردنية من طلبة ذوي صعوبات التعلم)

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية توليد الأفكار سكامبر لتعليم التفكير عند عينة

من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأثرها على قدراتهم الإبداعية ومفهوم الذات. وطبقت الدراسة

على (97) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين، تجريبية ضمت (47) طالباً وطالبة، وضابطة

شملت (50) طالب وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام عدة أدوات تمثلت بقيام الباحث

بتطبيق إستراتيجية توليد الأفكار سكامبر بعد إجراء بعض التعديلات على الإستراتيجية وترجمتها

إلى اللغة العربية وتطبيق الصورة المعربة للبيئة الأردنية لاختبار تورانس اللفظي للتفكير

الإبداعي، الصورة المعربة للبيئة الأردنية مقياس بيرس / هاريس لقياس مفهوم تقدير الذات لدى

الأطفال وعرضها على مجموعة من المحكمين وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام

استراتيجية توليد الأفكار سكامبر على القدرات الإبداعية. وعدم وجود أثر للجنس، وللتفاعل بين

الجنس وطريقة التعلم على القدرات الإبداعية. كما بينت النتائج وجود أثر لاستخدام استراتيجية

توليد الأفكار سكامبر على مفهوم الذات.

2 دراسة فتوح، زيدان (2013) الأردن

عنوانها: (أثر برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي)

هدف البحث إلى معرفة اثر برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة

الصف الرابع الابتدائي. تكونت عينة البحث من (50) طالبا تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية

و ضابطة, استخدم الباحثان برنامج سكامبر Scamper توصلت النتائج الى وجود فروق لصالح

درجات المجموعة التجريبية في (الطلاقة والاصالة والمرونة والدرجة الكلية) وقد أوصى الباحثان بضرورة استخدام استراتيجيات مختلفة للتعلم والتعليم, واستخدام استراتيجيات لتطوير الإبداع.

3 دراسة الحشاش (2013) عمان

عنوانها: (بناء برنامج تعليمي يستند إلى استراتيجية توليد الأفكار وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الانجاز والتحصيل المعرفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم) هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي يستند إلى استراتيجية توليد الأفكار وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الانجاز والتحصيل المعرفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكون أفراد الدراسة من (31) طالبة من طالبات صعوبات التعلم اللواتي يعانين من صعوبات في اللغة العربية وتم تعيين الطالبات عشوائياً في مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (16) طالبة، وأخرى ضابطة تضم (15) طالبة. ولاختبار فرضيات الدراسة تطبيق الدراسة مقياس تورانس الشكلي (أ) للتفكير الإبداعي، وتم تطوير مقياس دافعية الإنجاز، واختبار التحصيل المعرفي لقياس مهارات الكتابة في اللغة العربية، بالإضافة إلى بناء البرنامج التعليمي المستند إلى استراتيجية توليد الأفكار، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي المستند إلى استراتيجية توليد الأفكار في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ب) الدراسات الاجنبية

1 دراسة تورمان (2013) Toraman تركيا

عنوانها: Application of the Six Thinking Hats and SCAMPER Techniques on the 7th Grade Course Unit "Human and Environment": An Exemplary Case

عنوانها: فاعلية تطبيق برنامج يعتمد على القبعات الستة و تقنيات سكامبر على تلامذة الصف السابع في وحدة الإنسان و البيئة. دراسة حالة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التعليمي الذي أعد باستخدام برنامج قبعات التفكير الستو تقنيات برنامج سكامبر Scamper اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة، واعتمدت أسلوب الملاحظة كمصدر مباشر للمعلومات، في حين تم اعتماد أسلوب المقابلة كمصدر ثانوي للبيانات. تكونت العينة من 20 تلميذاً وتلميذة في الصف السابع من طلاب الفصل الدراسي الثاني لعام 2013 في المدرسة الثانوية باسطنبول.

توصلت الدراسة إلى تحسن و تطور قدرة التلاميذ على فهم مصطلح النظم البيئية، والقدرة على المقارنة بين مكونات النظم البيئية و تصنيفها من حيث المتغيرات المناخية، وتنوع الكائنات التي تعيش ضمنها. كما توصلت الدراسة إلى أن غالبية التلاميذ كان لديهم توقعات سلبية نحو البيئة وواقع الأرض في المستقبل قبل وبعد تطبيق البرنامج.

تعقيباً على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحثة للأدبيات و الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير الإبداعي وجدت الباحثة وفرة في كم و نوع الأبحاث، والتي على الرغم من الاختلاف فيما بينها في الأسلوب المستخدم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي إلا أنها اتفقت في كونها أظهرت تأثيراً إيجابياً في تنمية هذه المهارات، مما يدعم ما افترضه القائلمكانية تنمية تلك المهارات لتوظيفها في المواقف الحياتية والتعليمية.

تبرير للباحثة منعرض الدراسات السابقة وجود اهتمام عالمي واسع بتوظيف برنامج برامج تعليم التفكير عامة، و التفكير الإبداعي بشكل خاص، فقد أشارت نتائج عدد من الدراسات الوجود أثر إيجابي في تنمية الإبداع التفكير الإبداعي لدعينا مختلفة.

- أولاً: من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات التي تناولت برنامج تنمية التفكير الإبداعي من حيث أهدافها فقد تبنت بعض الدراسات اتجاهات تنميتها داخل المنهج الدراسي كدراسة) عز الدين، (2010) (رمل، (2010) (Duriez & Soenens, 2005)

في حين ناديا لاتجاهها الآخر بتتمية التفكير بشكل مستقل عن المنهج الدراسي ومن بينها دراسة (البدارين، 2006) و(فتوح، زيدان، 2013)، (شبيب، 2000) (Hinnant, 1993) وهو الاتجاه الذي تقوم عليه الدراسة الحالية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

ثانياً: منحيث عينات الدراسة :

تفاوتت العينات من حيث المراحل التعليمية والجنس في الدراسات

التي تناولت التفكير الإبداعي، حيث استهدفت بعض الدراسات مرحلة رياض الأطفال كدراسة (الخصر، 2011) وتناول البعض الآخر المرحلة الأساسية ك (أبو ندي، 2004) (رمل، 2010) (Kleiner, 1991) في حين اختار (الهوراني، 2001) (البلعاوي، 2005) المرحلة الثانوية، وتطرق بعض الباحثين الى المرحلة الجامعية كدراسة (عز الدين، 2010) (فتوح، 2006) في حين قام البعض الآخر بتطبيقها على المعلمين كدراسة (العساف، 2013).

أما من حيث متغير الجنس فقد اعتمدت بعض الدراسات المقارنة بين الذكور و الإناث لمعرفة مقدار التحسن لدى كل منهما كدراسة (أبو ندي ، 2004) (عباصرة ، حمادة ، 2010) (حجازي ، 2012) (شبيب ، 2000) أما دراسة (خير الدين ، 2011) (السليمانى ، 2007) اكتفت بتطبيق الدراسة على الذكور في حين تناولت بعض الدراسات الإناث فقط كدراسة (الهوراني ، 2011) (رمل ، 2010)، (زمزمي ، 2004)

ثالثاً: منحيث الأدوات المستخدمة:

تنوعت الأدوات في الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي، حيث اشتركت معظم الدراسات في استخدام اختبارين أحدهم للتفكير الإبداعي والآخر تحصيلي ، اعداد دليل للمعلم ، تحليل المحتوى مثل دراسة (الدبش 2011) (أبو زايدة ، 2006) ، (السميري 2006) في حين استخدمت دراسة (Pin ,Chen, 2008) استراتيجية (Web Quest) للتفكير الإبداعي في حين استخدمت دراسة (حجازي ، 2012) (الحدابي ، 2011) اختبار تورانس للتفكير الإبداعي .

رابعاً: منحيث المنهج المستخدم:

تنوعت الدراسات التي تناولت التفكير لإيجاد عيافيا استخدام المنهج، فقد استخدمت غالبية الدراسات المنهج التجريبي
 مثل (الدبش) 2011 (البلعوي، 2005) (أبو زيدة 2006) (بدور، 2010) (البدارين، 2006) كما
 اعتمد بعضها على منهج دراسة الحالة كدراسة (Toraman, 2013)

خلاصة الباحثة من الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بعرضاً لهما الدراسات العربية والأجنبية التي تسنله الاطلاع عليها، واتضح من

خلال العرض السابق ما يلي:

- أثبتت هذه الدراسات تفاعلية طرائق التدريس التي تعتمد على تنمية مهارات التفكير على الطرائق

التقليدية.

- الأثر الإيجابي الذي أحدثته برامج واستراتيجيات التفكير والتفكير الإبداعي

على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وقدراتهم التفكيرية الأمر الذي دعا الباحثين إلى اقتراح أخذها وتعميمها.

- توزعت الدراسات السابقة على مختلف المواد الدراسية وفروعها وعلى المراحل التعليمية المختلفة (الروضة

- تعليم أساسي - ثانوي)

- معظم الدراسات التي تمت مراجعتها وتناولت تفاعلية برنامج سكامبر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يلي:

من خلال ماتم عرضهم دراسات سابقة متعلقة بموضوع الدراسة، يمكن القول أن الدراسة

الحالية تتفق معظمها في:

- أهمية تعليم و التدريب على مهارات التفكير عامة ، والتفكير الإبداعي خاصة واعتباره

أحد أهم أهداف العملية التعليمية في كافة المراحل .

- فاعلية تعليم التفكير عامة و التفكير الإبداعي خاصة من خلال البرامج المستقلة.

- فاعلية البرنامج المستخدم وهو برنامج سكامبر " Scamper" لتوليد الأفكار في تنمية

مهارات التفكير الإبداعي .

- استخدام المنهج التجريبي القائم على مجموعة تجريبية واحدة، ومجموعة ضابطة واحدة

للتأكد من فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التفكير، وهو برنامج سكامبر " Scamper"

لتوليد الأفكار.

- تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات سابقاً هدفها .
- كما تشابهت الدراسة الحالي مع بعض هذه الدراسات استخدام المقياس ستورانسلل لتفكير الإبداعي .
- تشابه الدراسة الحالي مع بعض الدراسات تقطيع عينته التي تنتمي إلى المرحلة التعليمية الأساسي .

ما تختلف به دراسة الباحثة عن الدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالنقاط التالية :

- ركزت الدراسات السابقة التي تناولت برنامج سكامبر "Scamper" على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في حين أن الدراسة الحالية تناولت الطلبة العاديين في مرحلة التعليم الأساسي (الصف الخامس تحديداً).
- جودة البرنامج في البيئة المحلية _ على حد علم الباحثة - باعتبارها الدراسة الأولى التي تناولت برنامج توليد الأفكار سكامبر Scamper لتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي.
- قيام الباحثة بإجراء الاختبار المؤجل للتأكد من فاعلية و ثبات الأثر الذي تركه البرنامج لدى أفراد العينة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة و إجراءاتها

مقدمة

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: مجتمع الدراسة و عينتها

ثالثاً: أدوات الدراسة

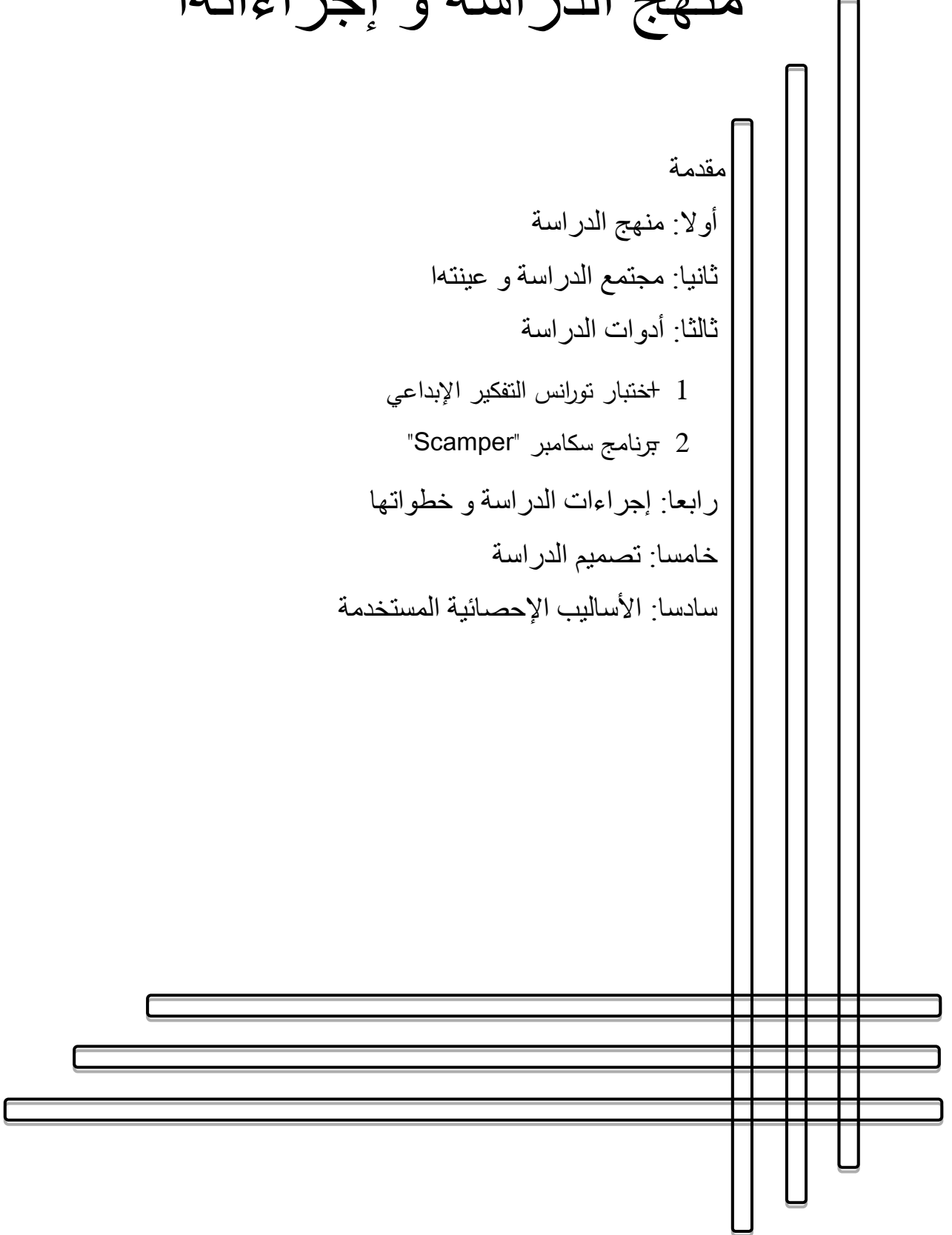
1 اختبار تورانس التفكير الإبداعي

2 برنامج سكامبر "Scamper"

رابعاً: إجراءات الدراسة و خطواتها

خامساً: تصميم الدراسة

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة



مقدمة

تتناول الباحثة في هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة فيها ودلالاتها السيكومترية وعرضاً للخطوات المتبعة في تطبيق برنامج سكامبر "Scamper" وتنفيذ تجربة الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي للكشف عن فاعلية برنامج سكامبر لتوليد الأفكار في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس واعتمدت الباحثة على استخدام مجموعتين متكافئتين عينة الدراسة التجريبية وفقاً للمتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: برنامج سكامبر "Scamper":

- المتغير التابع: مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)

عملت الباحثة على اختيار مجموعتين من طلبة مرحلة التعليم الأساسي (الصف الخامس)، ثم اختيرت إحدى المجموعتين عشوائياً لتكون مجموعة ضابطة والأخرى تجريبية، حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية تدريباً على برنامج سكامبر لتنمية الإبداع فيما لم يخضع أفراد المجموعة الضابطة لأي برنامج وتم تطبيق اختبار تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي وبعد تطبيق برنامج سكامبر الذي استغرق خمسة أسابيع تم استخدام نفس الأدوات للقياس البعدي.

ثانياً: عينة الدراسة :

اختارت الباحثة عينتها من مدرستي (الغسانية و زينب فواز) و تكونت عينة البحث من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس في مدرسة الغسانية و زينب فواز. تكونت المجموعة التجريبية من (30) طالباً وطالبة، (19) طالباً و (11) طالبة أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من (30) طالباً وطالبة، (19) طالباً و (11) طالبة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة

المجموع الكلي	الاناث	الذكور	مجموعتا الدراسة
30	11	19	المجموعة التجريبية
30	11	19	المجموعة الضابطة
60	22	38	المجموع الكلي

ولضمان التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- 1 مراعاة السن لدى أفراد عينة الدراسة بحيث تكون أعمارهم بين (10-11) سنة وبذلك تم استبعاد كل طالب لديه سنة رسوب او أكثر.
- 2 - عملت الباحثة على تطبيق برنامج سكامبر " Scamper" للمجموعة التجريبية (ذكور و إناث)، بينما لم يتم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة الضابطة.
- 3 للتأكد من تكافؤ طلبة المجموعتين (الضابطة و التجريبية) قبل تطبيق برنامج سكامبر "Scamper" فيما يتعلق بمهارات التفكير الإبداعي المتمثلة (الدرجة الكلية، الطلاقة، المرونة، الاصالة) عملت الباحثة على تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية تطبيقا قبليا على الطلبة ثم قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ستودنت للعينات المستقلة، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار ستودنت للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي ومجالاته الفرعية.

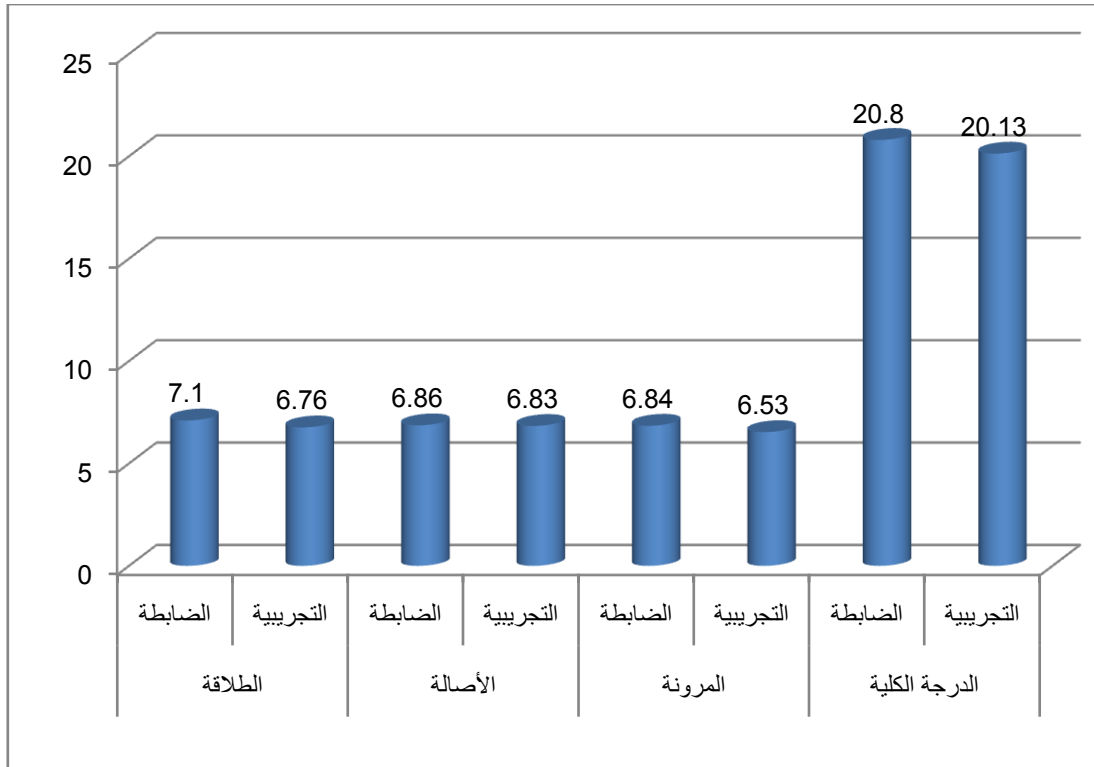
الجدول رقم (2) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

القرار	مستوى الدلالة	د.ح	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	المجموعة	البعد والدرجة الكلية
غير دال	1860.	58	331.	1.02	7.10	30	الضابطة	الطلاقة
				.89	6.76	30	التجريبية	
غير دال	9020.	58	0.123	1.07	6.86	30	الضابطة	الأصالة
				1.01	6.83	30	التجريبية	
غير دال	1950.	58	311.	.94	6.84	30	الضابطة	المرونة
				.81	6.53	30	التجريبية	
غير دال	1210.	58	571.	1.95	20.80	30	الضابطة	الدرجة الكلية
				1.25	20.13	30	التجريبية	

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت في الدرجة الكلية للمقياس (1.57)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.121) في الدرجة الكلية، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية حيث تراوحت قيم ستودنت (0.123 - 1.133)، كما تراوحت قيم مستويات الأبعاد الفرعية (0.195 - 0.902)، وبالتالي يمكن القول بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة الصف الخامس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي قبل تطبيق برنامج "Scamper".

والشكل التالي يوضح نتائج تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار تورانس

للتفكير الإبداعي



الشكل رقم (2) نتائج تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

ثالثاً - أدوات الدراسة:

1 اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

وهو الاختبار الرئيسي في البحث، حيث تم استخدامه كاختبار قبلي وبعدي وذلك من أجل مقارنة أداء التلامذة والكشف عن التحسن في التفكير الإبداعي بعد تدريي بهم باستخدام برنامج سكامبر Scamper.

أ - وصف عام للاختبار:

يعد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الأكثر تداولاً في الدراسات والبحوث التجريبية، وقد كان هدف تورانس من بناء هذا الاختبار الوصول إلى مقاييس تساعد على انتقاء الطلبة الذين لديهم القدرة على الإبداع، أو لديهم الاستعداد في حال توفر البيئة الثقافية والاجتماعية المناسبين، وقد صمم تورانس اختبار التفكير الإبداعي وفق نموذجين متشابهين النموذج (أ)، والنموذج (ب).

يتألف كل نموذج من صورتين: الصورة اللفظية (TCW) والصورة الشكلية (TCP) بحيث تعتبر كل صورة منهما مقياساً متكاملًا يقيس قدرات التفكير الإبداعي ويمكن أن تطبق بشكل مستقل. لقد استخدمت الباحثة الصورة اللفظية من النموذج (أ) للاختبار في إجراء هذا الدراسة حيث يمكن استخدام هذا الاختبار لجميع مستويات الدراسة من الروضة حتى الدراسات العليا بشرط أن يطبق فردياً في المستويات الأدنى من الصف الرابع، وبشكل جمعي في المستويات الأعلى من الصف الرابع.

ويشتمل الاختبار اللفظي من هذا الاختبار على الأنشطة التالية:

النشاط الأول: توجيه الأسئلة (asked Guess) ينظر المفحوص إلى الصورة في الرسم

رقم (1) في الاختبار، ثم يعطي أكبر عدد ممكن من الأسئلة حولها ويكشف هذا النشاط عن قدرة الطلبة على تكوين الفروض والتفكير في الاحتمالات وطرح الأسئلة لملء الفجوات المعرفية. زمن هذا النشاط (7) دقائق

النشاط الثاني: تخمين الأسباب (guess causes) ينظر المفحوص إلى الصورة في

الرسم رقم (1)، ويعطي كل ما يستطيع من أسباب ممكنة للحادث الذي يراه في الرسم، ويكشف هذا النشاط عن قدرة المفحوص في تكوين فروض عن الأسباب. زمن هذا النشاط (7) دقائق.

النشاط الثالث: تخمين النتائج (guessing consequences) ينظر المفحوص إلى

الصورة رقم (1) في الاختبار، ويعطي كل ما يستطيع أن يفكر به من نتائج يمكن أن تترتب على الحادث الذي يراه في الرسم، وذلك للكشف عن قدرته على تكوين الفروض حول النتائج. زمن النشاط (7) دقائق.

النشاط الرابع: تحسين الإنتاج (product improvement) يعرض هذا الاختبار

صورة لإحدى لعب الأطفال وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن، والمطلوب من المفحوص أن يذكر كل الوسائل الممكنة لتعديل هذه اللعبة بحيث تصبح بعد تعديلها أكثر جاذبية، وتجلب مزيداً من الفرح والسرور للأطفال الذين يلعبون بها ويكشف هذا النشاط عن بعض المظاهر الإبداعية لدى الطلبة بحيث يسمح لهم تقديم أفكار قد لا يجروون على التعبير عنها في مواقف أكثر جدية. زمن النشاط (7) دقائق.

النشاط الخامس: استخدامات غير مألوفة (unusual uses) يطلب من المفحوص أن يذكر الاستخدامات غير المألوفة لعلب الصفيح الفارغة، ويكشف هذا النشاط عن قدرة الطلبة على تحرير عقولهم من أسلوب التفكير المحدود والتقليدي. زمن النشاط (7) دقائق.

النشاط السادس: الأسئلة غير الشائعة (unusual questions) يطلب من المفحوص بأن يفكر بأكبر عدد ممكن من الأسئلة حول علب الصفيح بحيث تؤدي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوعة تثير الاهتمام لدى الآخرين وحب الاستطلاع والمعرفة فيما يتصل بهذه العلب، وذلك بهدف قياس قدرة المفحوص على التفكير التباعدي. زمن النشاط (7) دقائق.

النشاط السابع: افترض أن..... (just suppose) في هذا النشاط يواجه المفحوص مواقف غير محتملة الحدوث وعليه أن يتنبأ بالنتائج الممكنة، ولكي يستجيب المفحوص بكفاءة لهذا النشاط فعليه أن يتصور كل ما يمكن أن يحدث نتيجة هذا الموقف. زمن النشاط (7) دقائق.

وبذلك يستغرق زمن الاختبار بأكمله (49) دقيقة. (Torrance,1974,4-7).

ب - دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

قامت مجموعة من الدراسات والأبحاث بدراسة دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي النموذج (أ) الصورة اللفظية، وقد بينت هذه الدراسات والأبحاث أنه يتمتع بالصدق والثبات بدرجة مقبولة لاعتماده كأداة في دراسة التفكير الإبداعي، وقد بين تورانس (1972) صدق المحتوى في اختباره الذي يقيس قدرات التفكير الإبداعي معتمداً على نظرية جيلفود فهي المحددة لمجال السلوك الإبداعي الذي حاول الاختبار قياسه، وعند تفحص نماذج أسئلة الاختبار يتبين بدقة مدى القدرات المقيسة و ملائمتها كمقياس للقدرة الإبداعية، وعليه يمكن القول أن صدق المحتوى متوفرة لهذه الاختبارات. (الشنطي,1983, 14)

كما توفرت دلالات الصدق التلازمي من خلال نتائج دراسة تورانس وجبتا عام (1964) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى قدرة الاختبارات على التمييز بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة للطلبة من ناحية القدرة الإبداعية (الجدوع، 2007, 79)

وأشارت دراسة تورانسالتتبعية بالنسبة للصدق التنبؤي للاختبار إلى معاملات ارتباط مقبولة بين أداء المفحوصين على محك الإنجاز، حيث بلغ معامل الارتباط للذكور (0,59) ولإناث (0,46) (سليمان, أبو حطب، 47-50)

وقد أجرى تورانس (1966) مجموعة من الدراسات لاختبار ثبات اختباره بإعادة الاختبار اشتملت إحدى هذه الدراسات على (118) من التلاميذ، وكان الفرق الزمني بين التطبيقين من أسبوع إلى أسبوعين، وقد وجد تورانس أن معاملات ارتباط إعادة الاختبار كانت (0,93) للطلاقة اللفظية، (0,84) للمرونة اللفظية، (0,88) للأصالة اللفظية (سليمان، أبو حطب، 28)

كما قامت شبيب (2000) في الجمهورية العربية السورية بحساب دلالات صدق هذا الاختبار وثباته، حيث خلصت في نتائجها إلى تمتعه بصدق المحتوى في البيئة السورية من خلال المحكمين. كما قامت بدراسة ثبات الاختبار بالصورة اللفظية من خلال إعادة بفاصل زمني قدره (18) يوماً على عينة مؤلفة من (60) طالباً وكانت النتائج على النحو التالي: الطلاقة (0,94)، المرونة (0,85)، الأصالة (0,95) الدرجة الكلية (0,96). (شبيب, 200, 177)

كما قامت بدور عام (2010) في الجمهورية العربية السورية بحساب دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية، وذلك عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على الأبعاد الفرعية للاختبار والدرجة الكلية، حيث كانت قيم الارتباط للطلاقة (0,95)، المرونة (0,90)، الأصالة (0,87)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01)، وبالتالي الاختبار يتمتع بصدق البناء. كما تم حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد كانت النتائج على النحو التالي:

الطلاقة (0,95)، المرونة (0,91)، الأصالة (0,94)، الدرجة الكلية (0,96)

ج- الدراسة الاستطلاعية للاختبار في البحث الحالي:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته

اللفظية والتي تهدف الى:

- معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار وتعليمات الإجابة و درجة فهمها بالنسبة للمفحوصين وذلك لأنشطة الاختبار السبعة.
- معرفة الصعوبات التي يمكن أن تحدث أثناء التطبيق لمحاولة تلافيها في التطبيق الأساسي.
- معرفة مدى ملائمة الاختبار للتطبيق على طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة دمشق.
- تحديد أفضل الشروط التي تجعل المفحوصين يستجيبون لبنود الاختبار بصورة أفضل.
- معرفة الزمن المستغرق في الإجابة على كل نشاط فرعي، وعلى الاختبار ككل، وذلك بالنسبة لطلاب الصف الخامس في مدينة دمشق.
- استخراج دلالات صدق وثبات الاختبار في بيئة الدراسة الحالية. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (20) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الابتدائي، اختيروا بطريقة عشوائية من مدرسة زينب فواز تم اختيارهم من اربع شعب بتاريخ (2014/4/4-2014/4/13) وقد تبين من خلال التجربة الاستطلاعية لاختبار تورانس بصورته اللفظية أهمية التمهيد المسبق قبل تطبيق الاختبار، كما تبين أيضا أن التعليمات والأنشطة واضحة ومفهومة، أما بالنسبة للمدة الزمنية التي استغرقها الاختبار فقد بلغت وسطياً (56) دقيقة، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (3) الزمن المستغرق في كل نشاط من أنشطة اختبار تورانس كما في التجربة الاستطلاعية

أنشطة الاختبار	الزمن المستغرق
النشاط الأول	7 دقائق
النشاط الثاني	8 دقائق
النشاط الثالث	8 دقائق
النشاط الرابع	8 دقائق
النشاط الخامس	8 دقائق
النشاط السادس	9 دقائق
النشاط السابع	8 دقائق
المجموع	56 دقيقة

صدق وثبات مقياس تورانس للتفكير الإبداعي:

1- الصدق:

أ - صدق الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية.

وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبارات الفرعية لكل من (الطلاقة - الأصالة - المرونة) مع الدرجة الكلية لكل عنصر من عناصر الإبداع، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على الاختبارات الفرعية لكل عنصر من عناصر الإبداع مع الدرجة الكلية للاختبار الإبداع. والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

الجدول رقم (4) قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية لكل عنصر من عناصر الإبداع

اختبار 7	اختبار 6	اختبار 5	اختبار 4	اختبار 3	اختبار 2	اختبار 1	
0.52	0.47	0.55	0.47	0.58	0.54	0.61	الطلاقة
0.48	0.51	0.61	0.62	0.56	0.47	0.46	المرونة
0.61	0.48	0.47	0.52	0.74	0.49	0.47	الأصالة

يتبين من الجدول السابق: أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية لكل عنصر من عناصر الإبداع دالة إحصائياً. كما أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية لكل عنصر من عناصر الإبداع التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية للاختبار الفرعي الكلي فقد جاءت كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5) قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية لاختبار الإبداع.

اختبار 7	اختبار 6	اختبار 5	اختبار 4	اختبار 3	اختبار 2	اختبار 1	
0.56	0.53	0.48	0.46	0.56	0.49	0.58	الطلاقة
0.41	0.48	0.46	0.52	0.54	0.48	0.51	المرونة
0.47	0.51	0.56	0.46	0.46	0.50	0.49	الأصالة

يتبين من الجدول السابق: أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية للاختبار الإبداعي دالة إحصائياً، مما يؤكد على تمتع الاختبار بصدق البناء.

2 الثبات:

الاختبار الثابت هو الذي يعطينا نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبقنا أكثر من مرة في ظروف متماثلة.

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بالطريقة التالية:

أ. طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزئين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)

ثم حسبت الدرجة الكلية للتفكير للتلاميذ في الأسئلة الفردية وكذلك الدرجة الكلية لمهارة التفكير للتلاميذ في الأسئلة الزوجية ثم حسبنا معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجتين، ثم جربنا تعديل معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون وحسبنا معاملات الدرجة الكلية للتفكير، فكانت معاملات الارتباط والثبات كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (6) قيمة معامل الثبات باستخدام والتجزئة النصفية

القرار	مستوى الدلالة	الدرجة الكلية	
دالة	0.01	0.69	الأصالة
دالة	0.01	0.88	المرونة
دالة	0.01	0.79	الطلاقة
دالة	0.01	0.81	الدرجة الكلية

ب - معامل ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ على نفس عينة الثبات السابقة، وكانت قيمة المعاملات على النحو التالي:

الجدول رقم (7) قيم معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ

النتيجة/القرار	مستوى الدلالة	معامل ألفا	
دالة	0.01	0.87	الأصالة
دالة	0.01	0.84	المرونة
دالة	0.01	0.75	الطلاقة
دالة	0.01	0.81	الدرجة الكلية

وهكذا يتبين أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات بدرجة جيدة، الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

و- طريقة تصحيح الاختبار:

لقد اعتمدت الباحثة في تصحيح الاختبار على كراسة خاصة لتصحيح الاختبار اللفظي، حيث تتضمن هذه الكراسة طريقة لتصحيح الاختبار، ونماذج تصحيح الاستجابات بالإضافة إلى استمارة لتفريغ درجات الاختبار. وقد أعطى تورانس بعض الملاحظات التي يجب أن يتبعها المصحح منها:

1 - قراءة مفتاح التصحيح مع ملاحظة الترتيب.

2- إعادة قراءة مقياس التصحيح بالسجل الكامل مع وضع الإجابات في فئاتهم وفي أوزان الأصالة لهم.

3- في جميع المهمات أو الأنشطة فإن الجمل التي تتألف من فكرتين أو أكثر يجب أن تعامل على أنها إجابتان أو أكثر. وأحياناً تتكرر الفكرة الواحدة في عدة جمل فلا تحسب علامة التكرار. (Torrance, 1974, p 11)

أما طريقة التصحيح فتتم على النحو التالي:

- الطلاقة: يقصد بدرجة الطلاقة على أنها الرقم النهائي للإجابات المناسبة على أنها متطلبات المهمة كما وصفت في تعليمات تصحيح الاختبار.
- المرونة: تقدر درجة المرونة باستخدام فئات المرونة لكل نشاط والدرجة نفسها هي عدد الفئات الممتلئة، و عندما لا يمكن تصنيف استجابة المفحوص في أي فئة من الفئات المعطاة في كراسة التصحيح يضيف المصحح فئات جديدة (.....-2×-1) وفي التصحيح تأخذ كل فئة درجة واحدة فقط.
- الأصالة: أعطى تورانس ثلاث درجات هي (صفر - واحد - اثنان) تعطى درجة الصفر في الأصالة عندما تكون الاستجابة الموجودة على قائمة الاستجابات التي تحصل على درجة الصفر، أما الدرجة واحد تعطى للإجابة المتميزة والأقل تكراراً وتعطى الدرجة اثنان للإجابات التي تظهر القدرة الإبداعية.
- الدرجة الكلية: وهي مجموع درجات المفحوص في الطلاقة والمرونة والأصالة والتي يحصل عليها في كل نشاط من الأنشطة السبعة. (Torrance, 1974,p12)

2-برنامج سكامبر "Scamper"

الهدف العام من برنامج سكامبر "Scamper" هو تنمية الإبداع و التفكير الإبداعي من خلال التركيز على الألعاب التي تستثير الخيال، فالمهارات التي يتم ممارستها والتدرب عليها لها فائدة في الحياة الشخصية و المهنية في حياة الفرد.

محتوى البرنامج ومكوناته ومدة تطبيقه:

تكون البرنامج منجزاًين؛ الأول متعلق بالمعلم /المعلمة، ويحتوي على النتائج التعليمية، واستراتيجيات التعلم والأساليب والوسائل والإجراءات، واستراتيجيات التقويم، أما الجزء الثاني فهو متعلق بالطلبة، حيث يتم عرضهم عليهم.

يتكون البرنامج من (80) نشاطاً موزعة على (20) جلسة بمعدل (3-5) أنشطة في كل جلسة ومدة الجلسة الواحدة (90) دقيقة موزعة على لقاءين مدة كل لقاء (45) دقيقة بمعدل حصة دراسية ولمدة (10) أسابيع وبواقع جلستين أسبوعياً للذكور و جلستين أسبوعياً للإناث والجدول (5) يبين أسماء الألعاب في البرنامج

الجدول رقم (8) أسماء الألعاب في برنامج سكامبر

رقم الجلسة	اسم اللعبة	عدد الأنشطة	رقم الجلسة	اسم اللعبة	عدد الأنشطة
1	صندوق الكرتون	5	11	اليوم الثامن من الاسبوع	4
2	حديقة الحيوانات	4	12	كل شيء حولك مقلوب	4
3	الكعك المحلى	4	13	الأكياس الورقية	4
4	ألعاب الحيوانات	4	14	تصور الأشياء	4
5	العيدان	4	15	العرض الذهني	4
6	كعكة الحروف	4	16	اتصرف قبل ان افكر	4
7	أشياء جنونية	4	17	معقول !	4
8	المصباح الكهربائي	3	18	غرفة المستقبل	4
9	ماذا ستجد في العالم /اكتشاف العالم	4	19	الرجل الآلي	4
10	الاستخدامات غير العادية	4	20	أديب العام 2070	4

الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية حول برنامج سكامبر هدفت من خلالها الى:

- 1- دراسة محتوى ومضمون برنامج سكامبر وذلك بهدف اختبار و تعديل _ إن لزم الأمر _ بعد أنشطة و ألعاب البرنامج بما يتناسب مع البيئة العربية السورية.
- 2- معرفة أفضل الشروط الصفية و أساليب تطبيق ألعاب البرنامج على الطلبة عينة الدراسة بما يساعد على تحقيق النتيجة المرجوة.
- 3- تقدير الفترة الزمنية التي سيستغرقها البرنامج بشكل مبدئي ليؤخذ هذا الأمر بعين الاعتبار في التطبيق النهائي.

وقد طبقت الباحثة الدراسة الاستطلاعية لبرنامج سكامبر على (20) طالبا و طالبة من طلاب مدرسة الغسانية و زينب فواز للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013-2014 وقد

تم اختيار العينة الاستطلاعية بطريقة السحب العشوائي، ودامت الدراسة الاستطلاعية (15) يوماً من تاريخ (2014/4/15) حتى تاريخ (2014/4/31) بمعدل ثلاث جلسات وسطياً في الاسبوع.

والخطوات العملية لمراحل تطبيق الدراسة الاستطلاعية لبرنامج سكامبر " Scamper "

كانت على النحو التالي:

1 الحصول على الأذن الرسمي من الجهات المسؤولة، ومن ثم زيارة المدرسة التي سيتم تطبيق البرنامج داخلها، و التنسيق مع الجهاز الإداري فيها لاختيار العينة الاستطلاعية وتحديد أوقات الجلسات التدريبية.

2 خصصت الباحثة الجلسة الأولى للتعارف مع الطلبة ومعرفة خلفياتهم الثقافية و المعرفية.

3 تعريف الطلبة بأهمية التفكير عامة و التفكير الإبداعي خاصة، وتقديم شرح عن برامج التفكير عامة، و التفكير الإبداعي بشكل خاص، وتقديم شرح عن برنامج سكامبر وعن الألعاب المتضمنة ضمنه.

4 تطبيق أنشطة و ألعاب البرنامج.

وخلال تطبيق البرنامج لاحظت الباحثة مجموعة من الأمور من أهمها:

1 امتناع بعض الطلبة عن التفاعل مع الألعاب والتردد في الاجابة، بسبب الخجل، فعمدت الباحثة إلى التوجه إليهم بشكل قصدي ومباشر وتطبيق الألعاب معهم بشكل فردي بقصد ادماجهم في جو البرنامج.

2 تميل بعض الطلبة إلى الشغب، السخرية، وعدم الرغبة في المشاركة. عمدت الباحثة إلى معالجة هذه المشكلة من خلال تبادل بعض الأحاديث الشخصية مع الطلبة بغرض التقرب منهم، وترغيبهم بألعاب البرنامج.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية توصلت الباحثة الى ما يلي:

1 كانت ألعاب و أنشطة البرنامج في غالبيتها واضحة ومفهومة من قبل الطلاب ومثيرة لتفكيرهم واهتمامهم.

2 اجراء التعديلات على بعض الانشطة والألعاب الغامضة بالنسبة للطلبة من حيث الصياغة، أو من حيث استبدال بعض الكلمات بكلمات أوضح منها، أو تناسب البيئة

المحلية السوريّة، كما قامت الباحث بعرضها لمجموعهم من المحكمين والأخذ بملاحظاتهم وكان لابد من إجراء بعض التعديلات لكي تلائم معينا الدراسة التي يسبغ عليها البرنامج لكي يتمكن الطلبة من فهم البرنامج والتعامل معه علمياً بالباحث وقام بتطبيق البرنامج بنفسه. وفيما يلي بعض من هذه التعديلات التي تمت على برنامج سكامبر:

الجدول رقم (9) يوضح التعديلات التي أجريت على سكامبر

الكلمة المعدلة	الكلمة الأصلية
الأيس كريم	الجلال الأصفر
الديك يصيح	الكليبيج
أصوات المآذن	أجراس الكنيسة
الحديقة	شجر عيد الميلاد
خاروف	خنازير
جمعية خيرية	كونت خيري
المآذن	الأجراس
عصافير	خفافيش
عامل المطعم	النادل
معقول ! ياللهول!	Oops
المدينة	بومبيه

رابعاً: إجراءات الدراسة وخطواتها

قامت الباحثة بعدة إجراءات أثناء تطبيق الدراسة من خلال الخطوات التالية:

- 1 - قامت الباحثة بأخذ موافقة وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، لتطبيق الدراسة الحالية في مدارس (الغسانية، زينب فواز).
 - 2 - قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع مديرة ومعلمات مدرسة زينب فواز للتعليم الأساسي الطالبات محل الدراسة، وقد أبدت المديرة والمعلمات استعدادهن وتعاونهن لإنجاح تطبيق البرنامج وتطبيق أدوات الدراسة، وتقديم العون والمساعدة لتسهيل مهمة الباحثة.
 - 3 - عمدت الباحثة إلى القيام بدراسة الاستطلاعية للتأكد من مدى مناسبة أدوات الدراسة والبرنامج المستخدم في هذا البحث لمستوى وقدرات الطلبة.
 - 4 - قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث وقد أعطت الأدوات معاملات صدق وثبات يمكن الوثوق بها.
 - 5 - اختارت الباحثة عينة البحث بطريقة عشوائية وفقاً للتصميم التجريبي وتم تقسيمها الى مجموعتين (تجريبية و ضابطة).
 - 6 - قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بقصد التعرف إلى مستوى الطلبة والفروق بينهما قبل تطبيق برنامج سكامبر عليهم. وقد تم إجراء القياس القبلي على النحو التالي:
- تم تطبيق اختبار تورانس الصورة اللفظية (TCW) على المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة كاختبار قبلي وذلك خلال الفترة الزمنية الممتدة من (21-22/9/2014) لأفراد المجموعة التجريبية و (23-24/9/2014) لأفراد المجموعة الضابطة.
- تطبيق أنشطة و ألعاب برنامج سكامبر كما وردت في الدليل وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، وقد قامت الباحثة بتطبيق التجربة النهائية خلال الفترة الزمنية الممتدة من تاريخ (2014/10 /1 - 2014/12/22) بمعدل جلستين إسبوعياً ومدة الجلسة الواحدة (90) دقيقة موزعة على لقاءين مدة كل لقاء (45) دقيقة بمعدل حصّة دراسية. وقد تم تطبيق أنشطة وألعاب برنامج سكامبر على أفراد المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً وفقاً للتسلسل الزمني المبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (9) التسلسل الزمني لتطبيق برنامج سكامبر على أفراد المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً

تاريخ تطبيق اللعبة		اسم اللعبة / النشاط	رقم اللعبة
الذكور	الإناث		

تاريخ تطبيق اللعبة		اسم اللعبة / النشاط	رقم اللعبة
الذكور	الإناث		
2014/10/1	2014/10 /1	جلسة تمهيدية	
2014/10/5	2014/10/2	صندوق الكرتون	1
2014/10 /7	2014/10/6	حديقة الحيوان	2
2014/10/13	2014/10/12	الكعك المحلى	3
2014/10/19	2014/10/20	ألعاب الحيوانات	4
2014/3/22	2014/10/21	العيدان	5
2014/10/27	2014/10/26	كعكة الحروف	6
2014/11/2	2014/10/30	أشياء جنونية	7
2014/11/4	2014/11/3	المصباح الكهربائي	8
2014/11/11	2014/11/9	ماذا ستجد في العالم /اكتشاف العالم	9
2014/11/12	2014/11/13	الاستخدامات غير العادية	10
2014/11/16	2014/11/17	اليوم الثامن من الاسبوع	11
2014/11/19	2014/11/18	كل شيء حولك مقلوب	12
2014/11/23	2014/11/22	الأكياس الورقية	13
2014/11/24	2014/11/25	تصور الأشياء	14
2014/11/30	2014/11/27	العرض الذهني	15
2014/12/1	2014/12/2	اتصرف قبل ان افكر	16
2014/12/5	2014/12/4	معقول !	17
2014/12/9	2014/12/10	غرفة المستقبل	18

تاريخ تطبيق اللعبة		اسم اللعبة / النشاط	رقم اللعبة
الذكور	الإناث		
2014/12/16	2014/12/17	الرجل الآلي	19
2014/12/19	2014/12/18	أديب العام 2070	20
2014/12/21	2014/12/21	جلسة مراجعة لاهم مهارات البرنامج	

7- للقياس البعدي: قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، مرة أخرى على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف التعرف إلى الأثر الذي أحدثته برنامج سكامبرالذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية. وتم إجراء القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية بتاريخ (22-23/12/2014) و أفراد المجموعة الضابطة بتاريخ (24-25/12/2014).

8- للقياس المؤجل: قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، مرة أخرى على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف التعرف إلى الأثر الذي أحدثته برنامج سكامبر الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية. وتم إجراء القياس المؤجل لكل من المجموعة التجريبية بتاريخ (4/1/2015) و أفراد المجموعة الضابطة بتاريخ (11/1/2015).

خامساً : تصميم الدراسة:

اعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي، حيث تم تعيين الأفراد في المجموعات عشوائياً. ويستخدم هذا التصميم (مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وقياس قبلي وبعدي) حيث طبق مقياس تورانس بصورته اللفظية للتفكير الإبداعي، على المجموعتين قبل تطبيق برنامج **سكامبر**، و ثم تم تدريب المجموعة التجريبية على برنامج سكامبر لتنمية الإبداع ومن ثم خضعت المجموعتان للتطبيق البعدي للمقاييس نفسها، ويمكن التعبير عن التصميم المستخدم بالرسم الآتي:

O1 X O2

O1O2

O1: القياس القبلي والبعدي لاختبار تورانس.

X: المعالجة (برنامج سكامبر لتنمية الإبداع).

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من صحة فرضيات الدراسة قامت الباحثة بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) لمعالجة البيانات حيث استخدمت الباحثة اختبار (ت) ستودنت (T-test) لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة و التجريبية) نتيجة التطبيق القبلي والبعدي، ولحساب الفروق أيضاً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في العينة التجريبية نتيجة التطبيق البعدي أيضاً.

الفصل الخامس

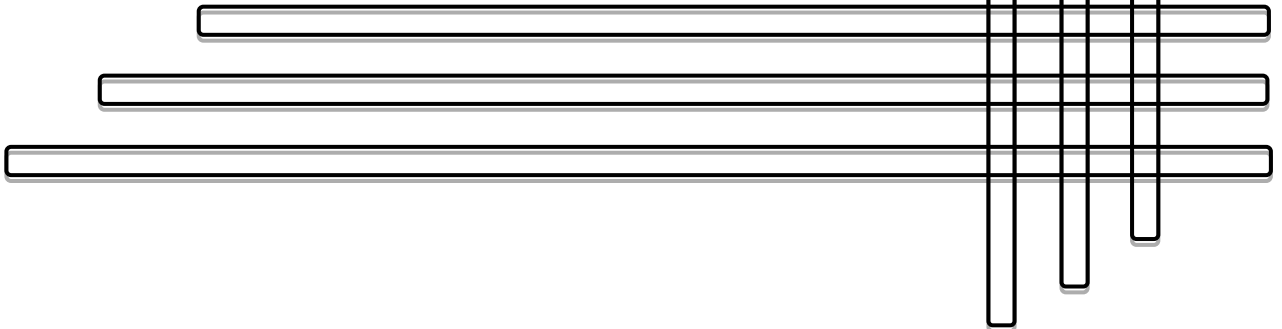
عرض النتائج و تحليلها و مناقشتها

مقدمة

أولاً: نتائج الدراسة

- 1 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها.
- 2 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها.
- 3 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها.

ثانياً: التوصيات و المقترحات



الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

مقدمة:

تهدف الدراسة الحالية الى التحقق من فاعلية برنامج سكامبر "Scamper" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة دمشق. ولهذا سوف تقف الباحثة في هذا الفصل عند الإجابة عن أسئلة الدراسة التي تم الانطلاق منها والتحقق من فرضياتها، بحيث يتم أولاً عرض نتائج التحليل الإحصائي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار تورانس وبرنامج سكامبر، وبلي ذلك مناقشة هذه النتائج، ومن ثم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء ما تمالوصول إليه من نتائج في الدراسة الحالية.

أولاً - نتائج فرضيات الدراسة:

1 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

تهتم الفرضية الأولى بدراسة فاعلية برنامج سكامبر " Scamper" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس أساسيو تنص هذه الفرضية على ما يلي:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية) في التطبيق البعدي تعزى لبرنامج سكامبر (Scamper)

و لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة.

و يوضح الجدول رقم (11) نتائج اختبار "ت" (t-test) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي ومجالاته الفرعية عند مستوى الدلالة (0.05).

الجدول رقم (10) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

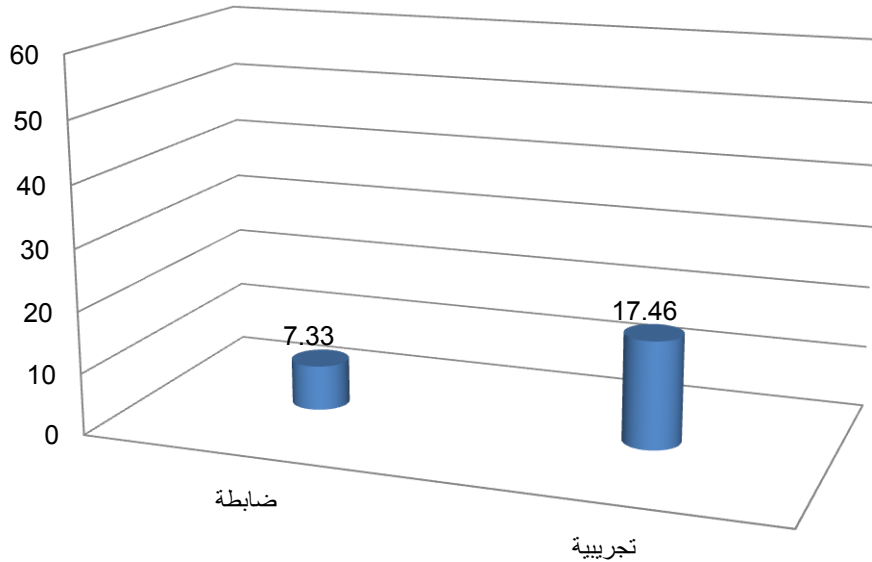
القرار	مستوى الدلالة	د.ح	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	المجموعة	البعد والدرجة الكلية
دالة	0.000	58	36.75	1.154	7.33	30	الضابطة	الطلاقة
				.973	17.46	30	التجريبية	
دالة	0.000	58	48.77	.868	6.73	30	الضابطة	المرونة
				.899	17.86	30	التجريبية	
دالة	0.000	58	37.07	1.201	7.06	30	الضابطة	الأصالة
				.973	17.53	30	التجريبية	
دالة	0.000	58	67.04	2.192	21.13	30	الضابطة	الدرجة الكلية
				1.382	52.86	30	التجريبية	

يُلاحظ من الجدول السابق رقم (11) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لقيم (ت) في كل من مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة الطلاقة و المرونة و الأصالة و بالدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي. وذلك يعني رفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة الصف الخامس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام برنامج سكامبر "Scamper"

وبالنسبة لبعد الطلاقة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة "ت" (36.75) وهي دالة عند مستوى (0.05) حيث أن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني رفض الفرضية الأولى في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية

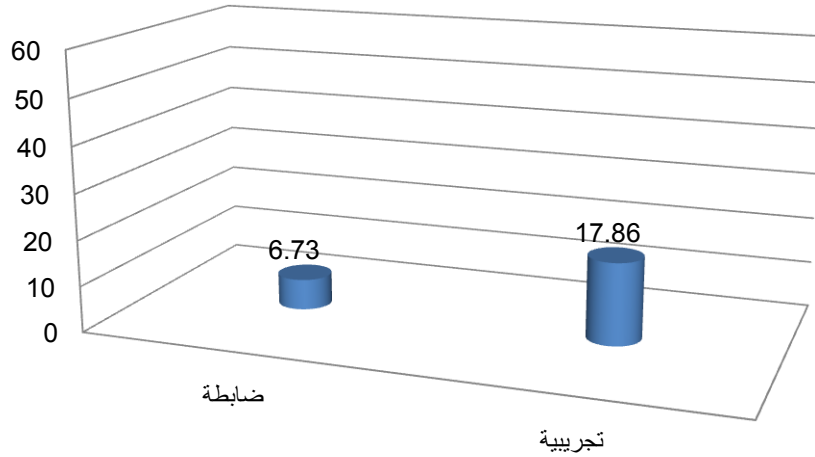
و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية و ذلك فيما يتعلق ببعد الطلاقة في التفكير الإبداعي يعزى لاستخدام برنامج توليد الأفكارسكامبر "Scamper".

ويبين الشكل البياني رقم (2) الفرق بين متوسطي أفراد عينة ال دراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبيةفي الطلاقةنتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي



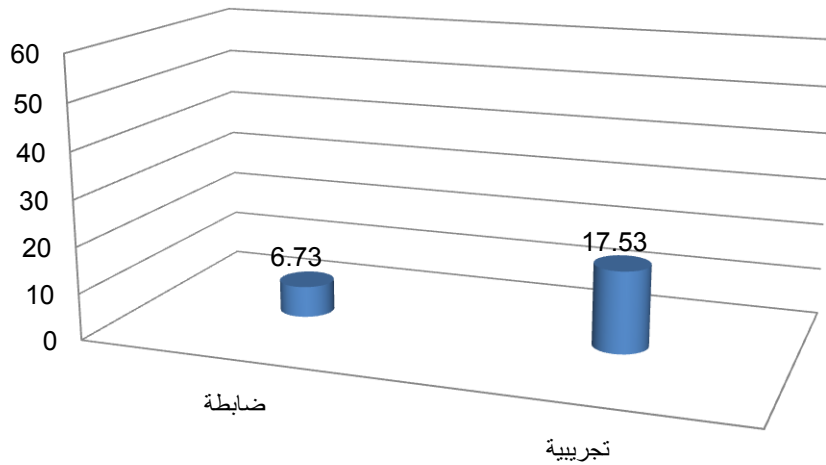
الشكل رقم (3) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي أما بعد المرونة لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد جاءتقيمة "ت" بمقدار (48.77)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) في الدرجة الكلية، وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يعني رفض الفرضية الأولى في جزء منها و قبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين الضابطة و التجريبية لصالح أفرادالعينة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية للإبداع و التفكير الإبداعي يعزى لاستخدام برنامج توليد الأفكارسكامبر Scamper

ويبين الشكل البياني رقم (3) الفرق بين متوسطي أفراد عينة ا لدراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبيةفي المرونةنتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (4) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي وبالنسبة لبعد الأصالة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة "ت" (37.07) وهي دالة عند مستوى (0.05) حيث أن احتمال الدلالة (0.000) اصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني رفض الفرضية الأولى في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح أفراد العينة التجريبية و ذلك فيما يتعلق ببعد الطلاقة في التفكير الإبداعي يعزى لاستخدام برنامج تولي الأفكارسكامبر "Scamper"

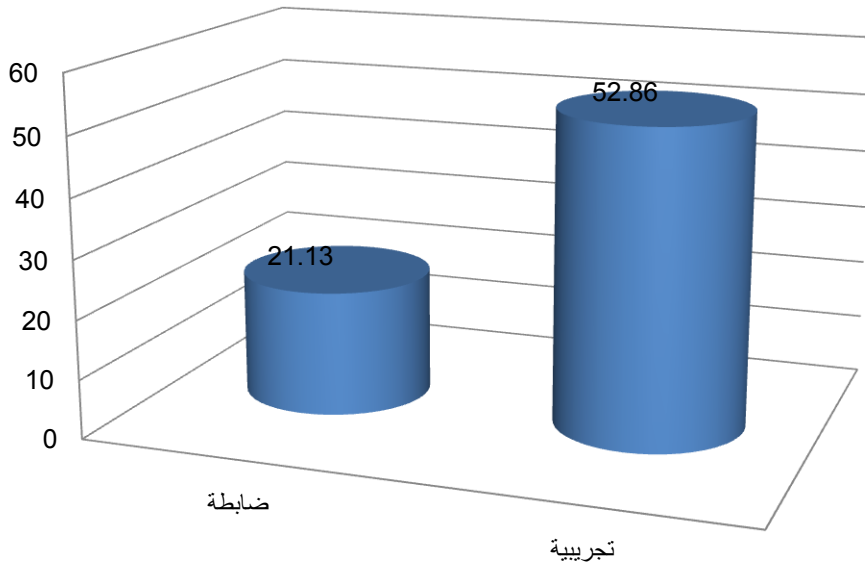
وبين الشكل البياني رقم (4) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي



الشكل رقم (5) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي

وبالنسبة للدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد جاءت قيمة "ت" بمقدار (67.04)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) في الدرجة الكلية، وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يعني رفض الفرضية الأولى في جزء منها و قبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين الضابطة و التجريبية لصالح أفراد العينة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية للإبداع والتفكير الإبداعي يعزى لاستخدام برنامج توليد الأفكارسكامبر " Scamper "

وبين الشكل البياني رقم (5) الفرق بين متوسطي أفراد عينة ا لدراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (6) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي وللتأكد من صحة نتائج الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس في القياسين القبلي والبعدي ، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام ستودنت للعينات المترابطة، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار ستودنت للتعرف إلى

دلالات الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي ومجالاته الفرعية.

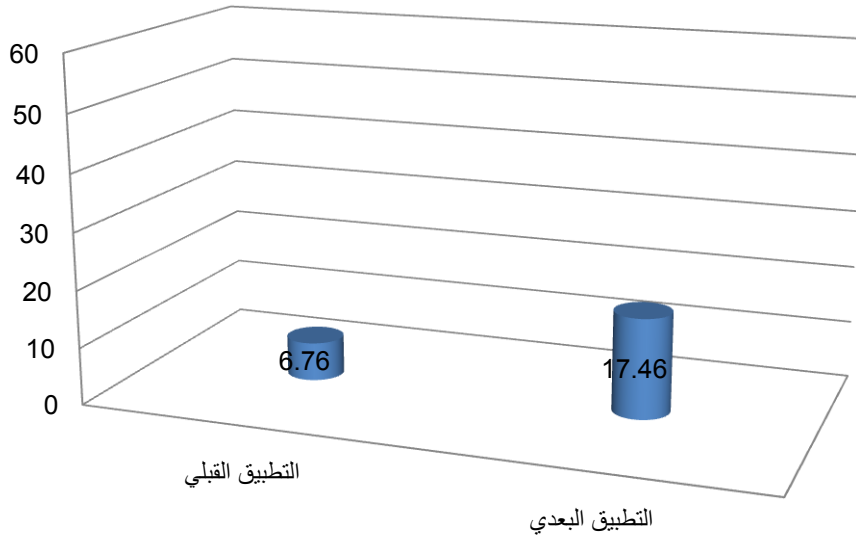
ويوضح الجدول (12) الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

الجدول رقم (11) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

القرار	مستوى الدلالة	د.ح	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	المجموعة التجريبية	البعد والدرجة الكلية
دالة	0.000	29	35.22	.89	6.76	30	قبلي	الطلاقة
				.97	17.46	30	بعدي	
دالة	0.000	29	46.96	.81	6.53	30	قبلي	المرونة
				.89	17.86	30	بعدي	
دالة	0.000	29	41.33	1.01	6.83	30	قبلي	الأصالة
				.97	17.53	30	بعدي	
دالة	0.000	29	95.66	1.25	20.13	30	قبلي	الدرجة الكلية
				1.38	52.86	30	بعدي	

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت لبعد الطلاقة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة "ت" (35.22) وهي دالة عند مستوى (0.05) حيث أن احتمال الدلالة (0.000) اصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني رفض الفرضية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية فيما يتعلق ببعد الطلاقة في التفكير الإبداعي في القياسين القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.

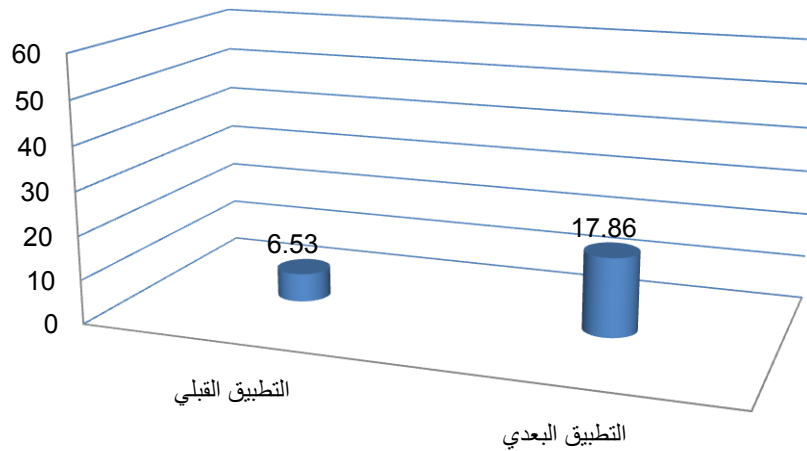
ويبين الشكل البياني رقم (6) الفرق بين متوسطي أفراد عينة ال دراسة في المجموعة التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (7) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

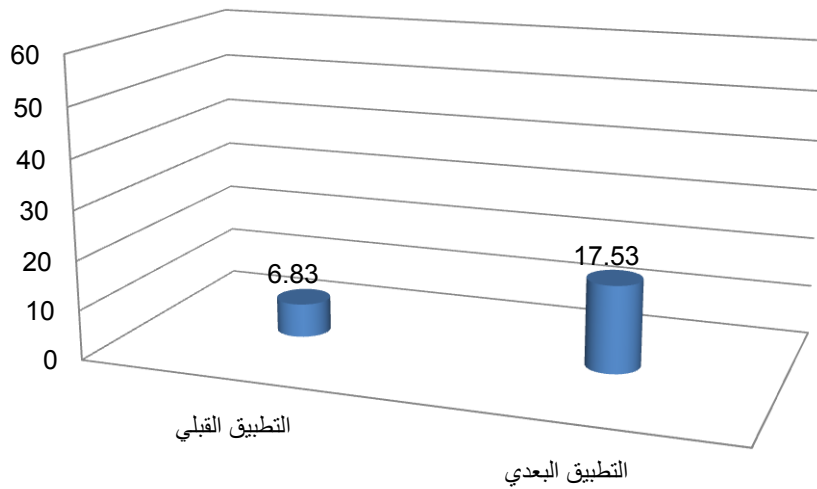
أما فيما يتعلق ببعده المرونة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة "ت" (46.96) وهي دالة عند مستوى (0.05) حيث أن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية فيما يتعلق ببعده المرونة في التفكير الإبداعي في القياسين القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.

ويبين الشكل البياني رقم (7) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



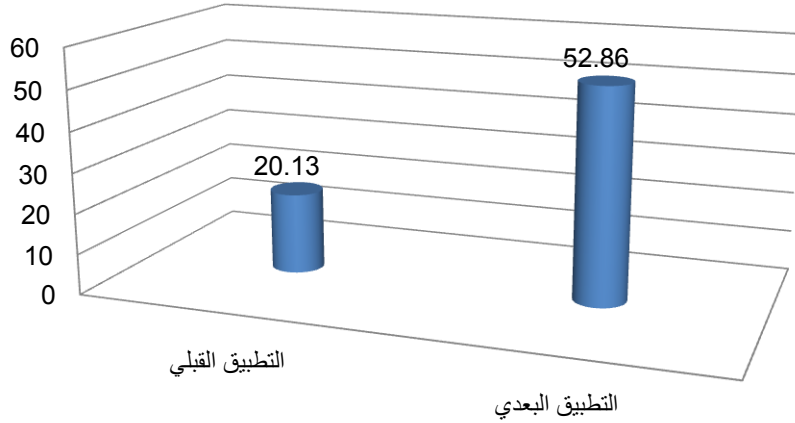
الشكل رقم (8) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

وبالنسبة لبعده الأصالة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة "ت" (41.33) وهي دالة عند مستوى (0.05) حيث أن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني رفض الفرضية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية فيما يتعلق ببعده الأصالة في التفكير الإبداعي في القياسين القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي. ويبين الشكل البياني رقم (8) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (9) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي أما في الدرجة الكلية للمقياس (35.22)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) في الدرجة الكلية، وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). مما يعني رفض الفرضية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية فيما يتعلق ببعده الدرجة الكلية في التفكير الإبداعي في القياسين القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.

ويبين الشكل البياني رقم (9) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق القبلي و البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (10) الفرق بين متوسط التطبيقين القبلي و البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي لأفراد المجموعة التجريبية، قامت الباحثة بحساب مربع إيتا⁽¹⁾، لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي ومجالاته الفرعية، حيث تراوحت قيم حجم الأثر على الدرجة الكلية لمقياس تورانس للتفكير الإبداعي ومجالاته الفرعية من (0.97 حتى 0.99) وهي تشير إلى أثر مرتفع وكبير للبرنامج في تنمية تورانس للتفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية. فجميع هذه القيم أكبر من المستوى المرتفع الذي حدده كوهين بـ(0.80).

بشكل عام قد طرأ تحسن ملحوظ في مستوى التفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية و الاصاله و الطلاقة و المرونة على أداء أفراد المجموعة التجريبية بحيث يعزى هذا التحسن الى فاعلية برنامج سكامبر "Scamper" وقدرته على رفع سوية التفكير الإبداعي.

وتعزى بالباحثة ذلك إلى الطبيعة برنامج سكامبر بألعابه العشرين وبألوانها الجذابة التي تم تدريسها للتلاميذ وفق هذا البرنامج التي تهدف إلى تبسيط التفكير.

كما يعود ذلك إلى الحقيقة مفادها أن القدرات الإبداعية متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة ويمكن تنميتها خلال التدريب والممارسة عليها من خلال البرامج الخاصة بتركز على التفكير الإبداعي.

¹ - تم استخدام مربع إيتا العنيتين مترابطتين = $\frac{2}{t} \times \frac{2}{t} \times \text{درجات الحرية} - 1$

وترى الباحثة أن السببي تحسن قدرات التلاميذ في التفكير الإبداعي،

قد يرجع إلى الأنشطة الإبداعية المتنوعة التي تترتب تطبيق برنامج سكامبر بالإضافة للطرق التدريسية المتنوعة كالعصف الذهني والحوار والمناقشة والتمثيل ولعب الأدوار وأساليب الحلول الإبداعية لعل شكلها والعمل التعاوني واستخدام أساليب أخرى كرسا عدت في إثارة اهتمام وتفكير التلاميذ مما أدى إلى إطلاق العنان لقدراتهم الإبداعية وإثارة التنافس في طرح الأفكار والحلول المقترحات، مما أسهم بشكل فعال في جذب التلاميذ للبرنامج، وإثارة رغبتهم المستمرة في التعلم من خلال إنجاز الأنشطة المختلفة، الأمر الذي كان لها الأثر الواضح على نجاح البرنامج وظهور فاعليته.

ترى الباحثة أن النتائج السابقة تعود إلى أن برنامج سكامبر يتطلب من التلميذ أن يكون مشاركاً فعالاً في العملية التعليمية التعلمية، متحملاً لزاماً للمسئولية في مناقشة أفكاره وأفكار الآخرين من أجل توليد معارف جديدة.

كما إن برنامج توليد

الأفكار سكامبر Scamper قائم على افتراض حرية التفكير وتنوع الأفكار وخروجها عن المألوف واتسامها بالطلاقة والمرونة والأصالة، وهذا الافتراض يسمح للتلاميذ بتغيير نمط تفكيرهم، لتحقيق التفكير المتوازي. مما يعني فاعلية برنامج توليد الأفكار سكامبر للتدريب على مهارات التفكير الإبداعي الطلاقة والمرونة والأصالة. وتتفق هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات كدراسة (بدور، 2010).

كما تتفق هذه النتيجة جزياً مع كل من دراسة (أمين، الحياوي، 2008)، (الصليبي،

2012)، (الدبش، 2011) حيث أشارت إلى وجود فروق دالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من مهارتي الطلاقة والمرونة، في حين لم تظهر تلك الفروق في مهارة الأصالة بين أفراد المجموعتين.

كما تتفق جزئياً مع دراسة (زمزمي، ٢٠٠٤) التي أظهرت وجود فروق دالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية على كل من أبعاد الدرجة الكلية والأصالة والطلاقة، بينما لم تجد فروق دالة لصالح بعد المرونة.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات كدراسة (الشايح والعقيل، 2009) ودراسة (Hinnant, 1993) ودراسة (Kleiner, 1991) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مهارات التفكير الإبداعي بأبعاده الطلاقة والمرونة والأصالة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات التي تناولت فاعلية عدد من البرامج الخاصة بتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي منها دراسة فتوحى، زيدان (2013)، (بدور، 2010)، (البدارين، 2006)، (الجلاد، 2006)، (شبيب، 2000)، (Pin.Jen.chen، 2008)، (Zlotin&other,2001) حيث اشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الإبداعى تورانس، وتعزى هذه الفروق إلى برنامج التفكير المطبق في كل من هذه الدراسات.

2 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة (التجريبية) على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية) في التطبيق البعدي والمؤجل تعزى لبرنامج سكامبر (Scamper)

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام ستودنت للعينات المترابطة، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار ستودنت للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي ومجالاته الفرعية.

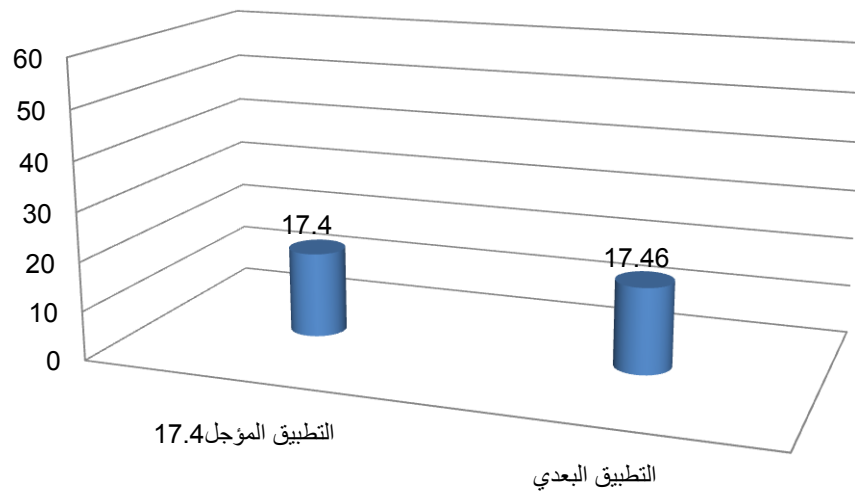
الجدول رقم (12) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

القرار	مستوى الدلالة	د.ح	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	المجموعة التجريبية	البعدي والدرجة الكلية
--------	---------------	-----	----------	-------------------	---------	---	--------------------	-----------------------

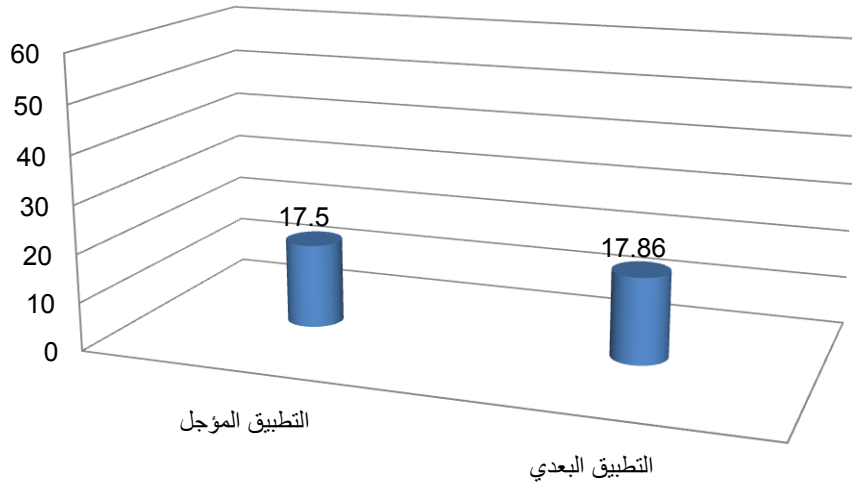
الطلاقة	بعدي	30	17.46	.973	0.701	29	0.489	غير دال
	مؤجل	30	17.40	.813				
المرونة	بعدي	30	17.86	.899	1.62	29	0.059	غير دال
	مؤجل	30	17.50	.900				
الأصالة	بعدي	30	17.53	.973	0.372	29	0.712	غير دال
	مؤجل	30	17.56	.971				
الدرجة الكلية	بعدي	30	52.86	1.382	1.18	29	0.061	غير دال
	مؤجل	30	52.46	1.634				

من الجدول السابق نجد أنه قد تراوحت قيمة "ت" بالنسبة لبعء الطلاقة (0.701) وبمستوى دلالة (0.489) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقوم بقبول الفرضية الصفرية فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية فيما يتعلق ببعء الطلاقة في التفكير الإبداعي القياسين البعدي و لمؤجل.

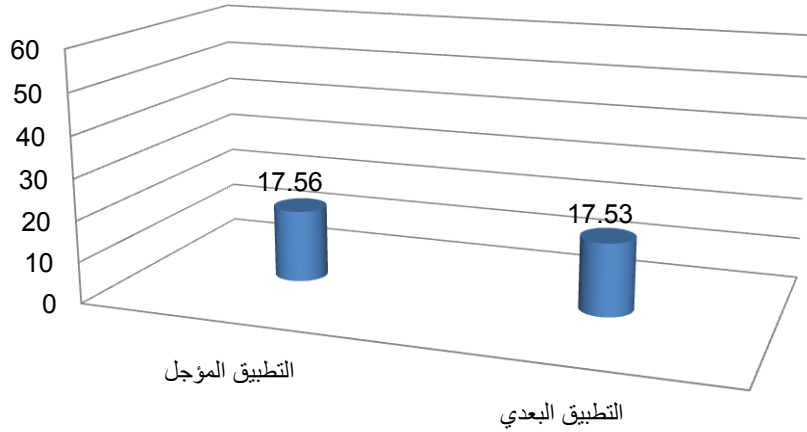
وبين الشكل رقم (10) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق البعدي و البعدي المؤجل اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (11) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق البعدي و البعدي المؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي في حين تراوحت قيمة " ت" فيما يتعلق ببعده المرونة (1.62) وبمستوى دلالة (0.059) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقوم بقبول الفرضية الصفرية فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجموعة التجريبية فيما يتعلق ببعده المرونة في التفكير الإبداعي في القياسين البعدي والمؤجل . ويبين الشكل رقم (11) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

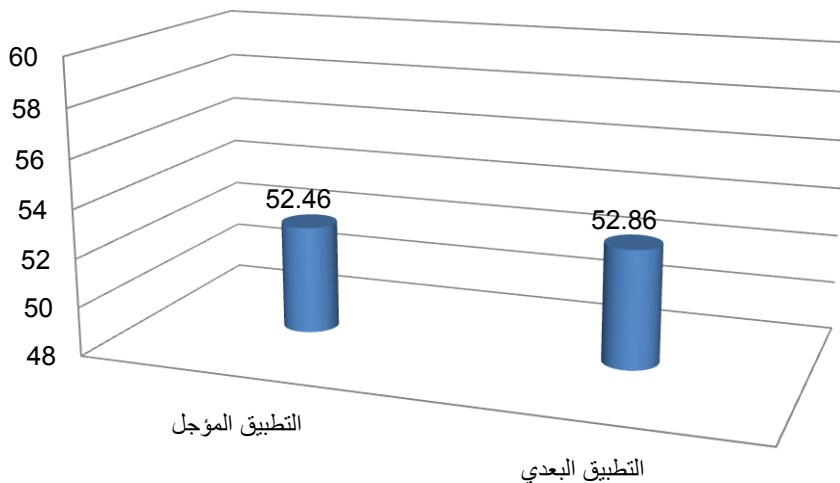


الشكل رقم (12) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق البعدي و المؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي. أما فيما يتعلق ببعده الأصالة فقد تراوحت قيمة " ت" (0.372) وبمستوى دلالة (0.712) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نقوم بقبول الفرضية الصفرية فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد عينة ا لدراسة في المجموعة التجريبية فيما يتعلق ببعده الأصالة في التفكير الإبداعي في القياسين البعدي والمؤجل . ويبين الشكل رقم (12) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (13) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

في حين أن قيمة (ت) بلغت في الدرجة الكلية للمقياس (1.18)، وبدلالة إحصائية بلغت (0,061) في الدرجة الكلية، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي نقوم بقبول الفرضية الصفرية فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية فيما يتعلق ببعدها في التفكير الإبداعي في القياسين البعدي والتطبيق المؤجل. ويبين الشكل رقم (13) الفرق بين متوسطي أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (14) الفرق بين متوسطي أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

ومن خلال العرض السابق، نقبل الفرضية القائلة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة (التجريبية) على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية) في التطبيق البعدي البعدي المؤجل تعزى لبرنامج سكامبر (Scamper)

وتفسر الباحثة ثبات درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس المؤجل إلى فاعلية البرنامج الذي تم من خلاله تقديم نشاطات وتدريبات أسهمت في تنمية تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن البرنامج مكّنها أن تتركب في تنمية المهارات عند الأطفال وتدريباً لأطفالها عليها جعلها يمتلكون مهارات جديدة يمكن تطويرها بعد تطبيق البرنامج مما جعل أثر البرنامج جلياً بعد تطبيقه بأسبوعين فقد استخدمنا لأطفال الأنشطة البرنامج في حياتهم المنزلية والمدرسية مما ساعدتهم على تنمية الإبداع بشكل متزايد.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم فاعلية طرائق التدريس المتبعة على رفع سوية الإبداع و التفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس مقارنة بالبرامج الخاصة التي تعتمد تنمية الإبداع و التفكير الإبداعي.

لاتساعد

حيث أن طرائق التدريس التقليدية

على استثارة الخبرات السابقة لدى الطلبة لاسيما أن التفكير الإبداعي يتضمن من مجال الخبرات السابقة التي يمتلكها الفرد بشكل لمي حدث لهم قبل عندها ما يحا ولحل مشكلة معينة . أي أنه يتضمن عملية دمج وتركيب الأفكار بشكل جديد بالنسبة للفرد، وممارسة مستويات التفكير التي يمكن أن يزيلها الفرد والتي حددها بلوم في تصنيفه لمستويات التفكير، وهي التحليل والتركيب والتقييم على التوالي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التالية دراسة (البلعوي، ٢٠٠٥)، (خضر، 2011) (الخضراء، 2005)، ودراسة (Hinnant, 1993)

3 - نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور و الإناث تلامذة المجموعة التجريبية على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية) في التطبيق البعدي تعزى لبرنامج سكامبر (Scamper)

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام ستودنت للعينات المستقلة، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار ستودنت للتعرف بالدلالة الفروقيين متوسطي درجات الذكور والإناث في القياس البعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي ومجالاته الفرعية. ويبين الجدول (14) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (المجموعة التجريبية) في التطبيق البعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

الجدول رقم (13) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (المجموعة التجريبية) في التطبيق البعدي على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

القرار	مستوى الدلالة	د.ح	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الجنس	البعء والدرجة الكلية
غير دال	0.843	28	0.20	1.03	6.73	15	ذكور	الطلاقة
				.77	6.80	15	اناث	
غير دال	0.382	28	0.88	.91	6.40	15	ذكور	المرونة
				.72	6.66	15	اناث	
غير دال	0.862	28	0.17	1.01	6.82	15	ذكور	الأصالة
				1.06	6.86	15	اناث	
غير دال	0.391	28	0.87	1.22	19.93	15	ذكور	الدرجة الكلية
				1.29	20.33	15	اناث	

يُلاحظ من الجدول السابق رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب (الذكور و الإناث) في كل من مهارات

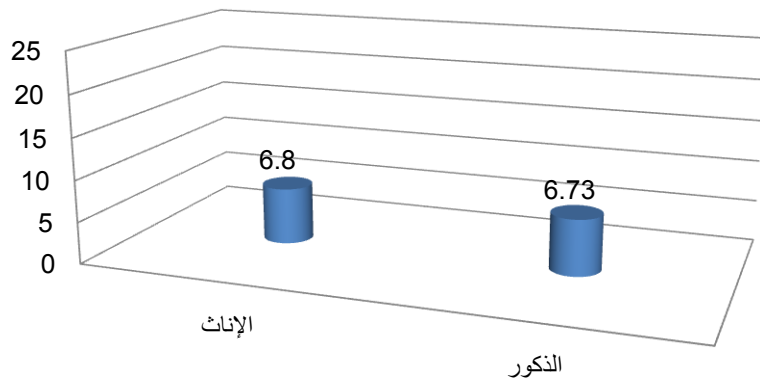
التفكير الإبداعي المتمثلة بالطلاقة و المرونة و الأصالة و الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي

لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي. وذلك يعني قبول الفرضية الصفرية القائلة: "لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة الصف الخامس الأساسي في المجموعة التجريبية على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الجنس".

وبالنسبة للطلاق في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة "ت" (0.20) وبدلالة إحصائية بلغت (0.843)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يعني قبول الفرضية في الجزء المتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالطلاق للتفكير الإبداعي وفق مقياس تورانس.

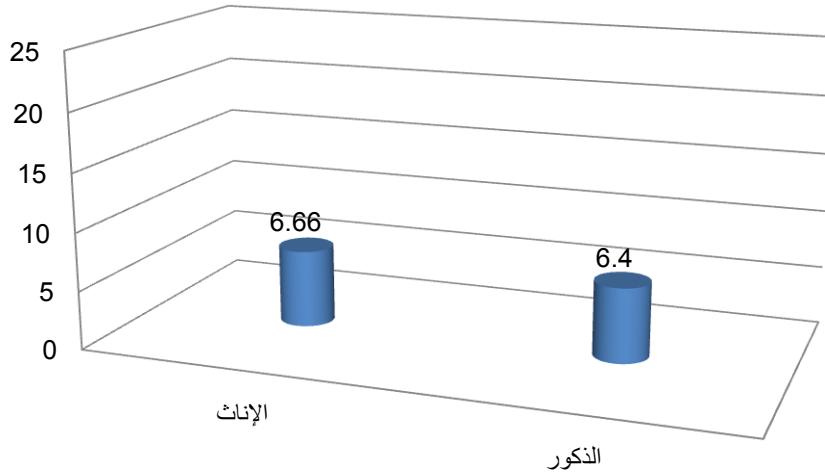
ويبين الشكل البياني رقم (14) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (15) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في الطلاقة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

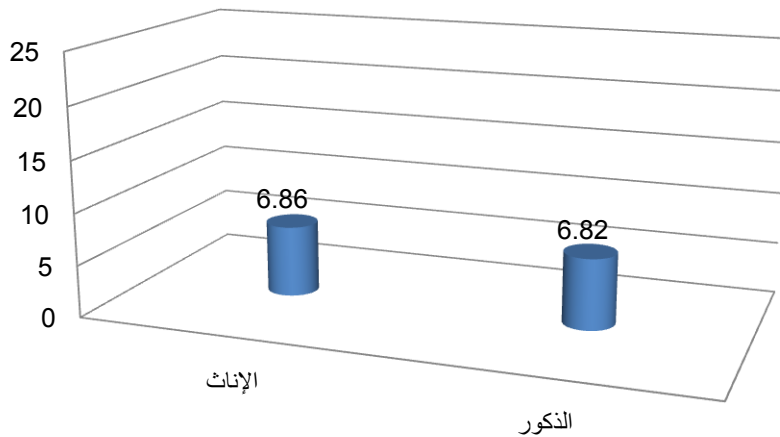
كما وبلغت قيمة "ت" (0.88) بالنسبة لبعده المرونة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي وبدلالة إحصائية بلغت (0.382) في الدرجة الكلية، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يعني قبول الفرضية في الجزء المتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالمرونة للتفكير الإبداعي وفق مقياس تورانس.

ويبين الشكل البياني رقم (15) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (16) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في المرونة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

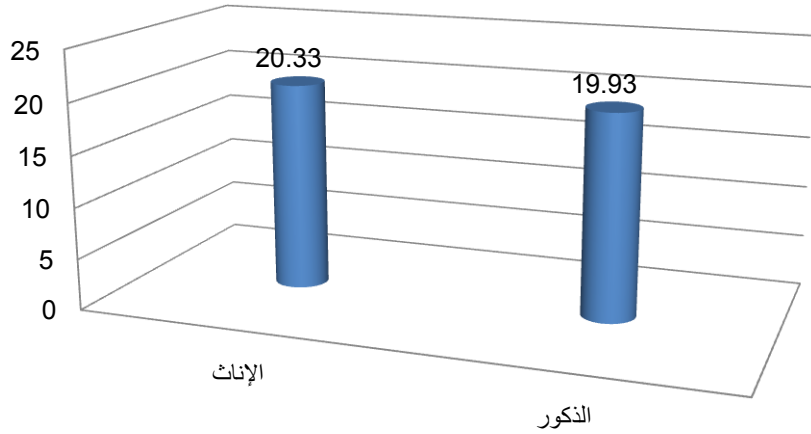
أما فيما يتعلق ببعد الاصلالة لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي فقد بلغت قيمة "ت" (0.17) وهي غير دالة عند المستوى (0.05) حيث أن احتمال الدلالة بلغ (0.862) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05) , مما يعني قبول الفرضية في الجزء المتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالطلاقة للتفكير الإبداعي وفق مقياس تورانس. ويبين الشكل البياني رقم (16) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (17) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في الأصالة نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

كما بلغت قيمة (ت) في الدرجة الكلية للمقياس (0.87)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.391) في الدرجة الكلية، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يعني قبول الفرضية في الجزء المتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وفق مقياس تورانس.

ويبين الشكل البياني رقم (17) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي.



الشكل رقم (18) الفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور و الإناث من أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي. وبشكل عام فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية (ذكور و إناث) في كل من مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة بالدرجة الكلية و الطلاقة و المرونة و الأصالة. نتيجة التطبيق البعدي للاختبار يعزى لاستخدام استراتيجية توليد الأفكار سكامبر "Scamper"

تعود هذه النتيجة إلى البيئة التعليمية والاجتماعية المتشابهة التي يتعرض لها الذكور والإناث، حيث إن المناهج الدراسية وظروف المدرسة وتجهيزاتها تكاد تكون واحدة، والمعلم المشترك لجميع الطلبة ذكوراً وإناثاً، مما يولد تقارباً في مستويات التفكير بينهما بشكل عام،

وبالتالي يكون لديهم تقارباً في كم الأفكار المتدفقة إلى أذهانهم اتجاه المشكلات التي تواجههم، ومرونة في معالجتها بغض النظر عن جنسهم ذكوراً كانوا أم إناثاً.

بشكل عام نستطيع أن نفسر هذه النتيجة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث تأثرهم معاً بالبرنامج التدريبي موضوع الدراسة، إلى طبيعة الأنشطة والتدريبات، حيث تشير المراجعة المتأنية لأشغال وألعاب البرنامج إلى عدم وجود أنشطة يمكن اعتبارها ذات علاقة بجنس دون غيره، فهي تناسب الأفراد الذكور والإناث على حد سواء.

وتعني الباحثة هذه النتيجة نظراً لأن برنامجاً كامبر يُعد أسلوباً جديداً للتدريس أدى إلى الاهتمام بالمترايد من قبل التلاميذ والتلميذات بالموضوعات الخاصة بالتجربة، حيث أنهم لم يألوا هذا الأسلوب ولم يتعرفوا عليهم من قبل مما أدى إلى جذب انتباههم إليه، وحيث إن المعلومات وفق هذا الأسلوب لا تقدم جاذبة للمتعلماً أدبياً التحضير الجيد المسبق للموضوعات المتعلقة بالتجربة وهذا ما لمستها الباحثة خلال تطبيق التجربة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (حجازي، 2012) (عباصرة، حمادنة، 2010) (بدور، 2010) (القضاة، 2009) (البدارين، 2006) (شبيب، 2000) في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (السليتي، 2006) و (روائدة و القضاة، 2001) التي أكدت على وجود فروق بين أفراد المجموعة حسب متغير الجنس.

ثانياً - التوصيات و المقترحات:

1 التوصيات:

تماشياً مع النتائج التي خلصنا إليها هذه الدراسة من تفوق برنامج توليد الأفكار سكامبر بشكل واضح على الطريقة الاعتيادية في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي ، فلنا الدراسة توصي بما يلي:

- 1 +الاهتمام بموضوع تعلم "التفكير " في المدارس، و ضرورة تضمين المنهاج الدراسي في المراحل التعليمية مادة خاصة بمهارات التفكير عامة، والتفكير الإبداعي خاصة.
- 2 استخدام المعلمين أساليب و استراتيجيات حديثة في التدريس في المراحل التعليمية المختلفة مثل برنامج توليد الأفكار "Scamper"، وبرنامج قبعات التفكير الست، وبرنامج الكورت.
- 3 ضرورة تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لمشرفي و معلمي الحلقة الاولى في التعليم الأساسية تحت إشراف مدربين مؤهلين، وتدريبهم على أساليب تنمية التفكير و التفكير الابتكاري بشكل عام، وبرنامج توليد الأفكار سكامبر "Scamper". بشكل خاص.
- 4 تشجيع الطلاب على الاكتشاف والابتكار وحل المشاكل والمسائل بعدة طرق من خلال مواقف تعليمية مقصودة يتضمنها المنهاج.
- 5 توعية الآباء و الأمهات بأهمية قضاء وقت كاف مع الأبناء وتوفير الألعاب التعليمية التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي.
- 6 تخصيص جزء من درجة تقويم المعلمين والمعلمات لتبنيهم أنماط من السلوك الداعم لتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب والطالبات.
- 7 أهمية العمل على اكتشاف الأطفال المبدعين في سن مبكر واحتضانهم، واعتبار الاهتمام بالأطفال واجباً وطنياً وإنسانياً.
- 8 -اهتمام جميع العاملين في مجال التربية بالأطفال على جميع الأصعدة التربوية والنفسية والعقلية وبالأخص الأطفال القادرين على تنمية إبداعاتهم.
- 9 ضرورة توفير البيئة المدرسية والأسرية المناسبة التي تشجع الأنشطة الإبداعية والتي تنمي تفكير وقدرات الأطفال.

2- المقترحات

وفضوء أهداف الدراسة الحالية والنتائج التي توصلت إليها
تقترح الباحثة إجراء المزيد من البحوث والدراسات في المجال التالي:

- 1 إجراء دراسات أخرى مماثلة حول فاعلية برنامج توليد الأفكار سكامبر " Scamper " لدى عينات أخرى من أفراد المجتمع لتشمل مراحل عمرية مختلفة، وعلى عينات أكبر حجماً من العينة المطبق عليها البحث الحالي.
- 2 دراسة أثر استخدام برنامج توليد الأفكار " سكامبر " " Scamper " فيما يتعلق بالسمات و الخصائص الإبداعية، وفيتتمية أنماطاً أخرى من التفكير كالتفكير العلمي والناقد.....
- 3 إجراء دراسات أخرى مماثلة حول فاعلية برنامج توليد الأفكار سكامبر " Scamper " في بيئات مدرسية أخرى غير مدينة دمشق، وعلى متغيرات أخرى غير الجنس كالتحصيل، العمر، المستوى التعليمي.....

ملخص الدراسة باللغة العربية

لكي تحقق المجتمعات تقدمها العلمي عليها أن تنتهج منهجاً جديداً تسير عليه في تعليم وتربية أبنائها. ولعل من أهم دعائم هذا المنهج التفكير وترسيخ منهجيته، وتنمية أساليب الإبداع والخلق والابتعاد عن الآلية والتقليد. فحاجة الأفراد عامة والطلبة خاصة لمواجهة مشكلاتهم ومشكلات محيطهم بطريقة أفضل، تتطلب ضرورة تدريبهم على طرق التفكير السليم من خلال برامج التفكير والتفكير الإبداعي.

مشكلة الدراسة:

حددت الباحثة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما هي فاعلية برنامج سكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي؟

أهداف الدراسة:

تسهم هذه الدراسة في تحقيق الأهداف التالية:

4 -الكشف عن مدى فاعلية برنامج

سكامبر (Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي مماثلًا بأبعادها الأربعة التالية: (الدرجة الكلية - الطلاقة - المرونة - الأصالة) لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي والتحقق من صلاحية استخدامه في البيئة السورية.

5 -الكشف عن مدى فاعلية برنامج سكامبر

(Scamper) في تنمية التفكير الإبداعي مماثلًا بأبعادها الأربعة التالية (الدرجة الكلية - الطلاقة - المرونة - الأصالة) لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي باختلاف الجنس (الذكور - الإناث).

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينتها من مدرستي (الغسانية و زينب فواز) و تكونت عينة البحث من

(60) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس في مدرسة الغسانية و زينب فواز. تكونت

المجموعة التجريبية من (30) طالبًا وطالبة، (19) طالبًا و(11) طالبة أما المجموعة الضابطة

فقد تكونت من (30) طالبًا وطالبة، (19) طالبًا و(11) طالبة. والجدول (2) يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة:

شملت الدراسة على الأدوات التالية:

1. برنامج سكامبر "Scamper" لتوليد الأفكار، وهو برنامج إجرائي يساعد على تنمية التفكير الإبداعي عن طريق الخيال، باستخدام أسلوب التفكير التباعدي، ويشتمل على مجموعة من الألعاب وعددها عشرون لعبة، تختلف في محتوياتها وتشارك في طريقة تقديمها. تحتاج ألعابسكامبر إلى شخصين على الأقل، طفل في الثالثة من عمره أو أكبر وشاب أكبر منه - في أي عمر - بحيث يقوم الشخص الكبير بدور المدرب، وقد يقوم المدرب بقيادة متدرب واحد أو مجموعة من المتدربين يصل عددهم إلى مئة شخص، إلا أن العدد المثالي للمتدربين في برنامج سكامبر في حدود (35) متدرب تقريباً.

2. اختبار تورانس للتفكير الإبداعي: من تأليف بول تورانس، وقد اعتمدت الدراسة الحالية الصورة اللفظية لهذا الاختبار، وذلك لقياس قدرات: الدرجة الكلية، الطلاقة، المرونة، الأصالة، وذلك بناء على تعليمات مفتاح الاختبار في تصحيح بنوده.

نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة الحالية عن:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة الصف الخامس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام برنامج سكامبر "Scamper".
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس في القياسين البعدي والمؤجل.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس في القياسين القبلي والبعدي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس في القياسين البعدي والمؤجل.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة الصف الخامس الأساسي في المجموعة التجريبية على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بعد تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الجنس.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الخامس في القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- بناءً على نتائج هذه الدراسة فإن الباحثة توصي بإجراء مزيد من الدراسات حول برنامج توليد الأفكار سكامبر "Scamper" للتأكد من فاعلية هذا البرنامج في تعليم التفكير مع أخذ متغيرات أخرى مثل التحصيل العلمي للطلاب، المستوى الاقتصادي والاجتماعي ... إلخ.

مراجع الدراسة

أولاً - المراجع باللغة العربية

ثانياً - المراجع باللغة الأجنبية

The graphic consists of three vertical lines of increasing height from left to right, and three horizontal lines of increasing length from top to bottom. The lines are black outlines on a white background, creating a grid-like structure that is partially filled in the bottom right corner.

أولاً - المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم، بسام عبد الله (2009): التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير ، ط ١، دار. المسيرة، عمان، الأردن
2. إبراهيم، مجدي عزيز (2005): التدريس بالإبداع عيو تعليم التفكير، ط الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
3. أبو حطب فؤاد، صادق أمال (1994): علم النفس التربوي، ط 4، الأنجلو المصرية، القاهرة.
4. أبو حطب، فؤاد (1992): القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة
5. أبو زائدة، ياسر (2006):
"أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات تنمية التفكير الإبداع عند تلاميذ الصف السادس من نتائج
ليما لأساس بمحافظة شمال غزة." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية
6. أبو زيد، إبراهيم أحمد (1985): الظاهرة الإبداعية، عالم الفكر، الكويت، المجلد ١٥، العدد 4.
7. أبو سماحة، كمال (1998): الإبداع والتطوير مفاهيم أساسية، مجلة التربية، العدد ٢٧ السنة ٢٧،
اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
8. أبوندي،
خالد (2004): التفكير الإبداع وعلاقاته بكلمنا العز والسببيو مستوي الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين " رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، فلسطين
9. أرنوفويتيج (1994): " مقدمة في علم النفس - نظريات و مسائل "، ترجمة عادل الأشول،
الدار الدولية للنشر و التوزيع، القاهرة.
10. أمين، أحمد جوهر - الحياوي، محب (2008):
فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداع عيو الدافعية نحو العمل لمختبري ليد بطلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين بولاية غزة
11. أهل، أمان محمد (2009): فعالية برنامج مقترح لتنمية الإبداع لدى أطفال محافظة غزة ،
رسالة ماجستير مقدمة لقسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة
12. البدارين، شادي خالد (2006): فاعلية استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر)
في تنمية القدرة الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة ذوي صعوبات التعلم ،
رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

13. بدور، لينا صالح (2010): فاعلية برنامج رسك "Risk" ،
 في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمدينة اللاذقية ،
 رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
14. البسيوني، محمود (1964): العملية الابتكارية. دار المعارف بمصر، القاهرة.
15. بكر، احمد حسين (2011): اثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي
 و التحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين عقليا ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة
 دمشق
16. البكر، رشيد (2002): معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية،
 مجلة مستقبل التربية
17. التميمي، علي ناصر (2003): الابتكار والفن . علوم إنسانية،
 مجلة إلكترونية شهرية تعنى بالعلوم الإنسانية، العدد الأول، أيلول سبتمبر .
18. توك، محي الدين وآخرون (2001): اسس علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للتوزيع والنشر
19. جبر، دعاء (2004): "تفكير مغاير تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداع لدى الأطفال". ط 1 ،
 فلسطين: مؤسسة عبد المحسن القطان.
20. الجدوع، عصام (2007):
 أثر برنامج انظام الذكاء المعالجة المعرفة RISK في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة
 الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
21. جروان فتح عبد الرحمن (1999): "تعليم التفكير " مفاهيم وتطبيقات"، ط 1، دار الكتاب الجامعي،
 عمان - الأردن .
22. جروان، فتح (2002): الإبداع مفهوم معياريه مكوناته نظرياته خصائصه مراحلها قياسه تدرسيه،
 دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1 ، عمان، الأردن.
23. جروان، فتح (2002): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن
24. جروان، فتح (2004): الموهبة و التفوق و الإبداع، ط 2، دار الفكر، عمان، الأردن.
25. جروان، فتح عبد الرحمن (2002): الإبداع مفهوم مهو تدرسيه، (ط 1)، عمان دار الفكر
26. الجلا، ماجد زكي (2006): " فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات
 التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والإسلامية في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا"، مجلة جامعة اما

- أقرب العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مكة المكرمة، كلية التربية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، صص 148-180
27. حبش، زينب (2005): **التفكير الإبداعي**، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان. متاحة في http://www.zeinab-habash.ws/education/books/Creative_thinking.htm
28. حبيب ، عبدالكريم مجدي (2000) : **تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة** ، ط 1 ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،
29. حجازي، حنان (2011): **أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية**. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمّان العربية.
30. حجازي، سناء (2006): **سيكولوجيا الإبداع**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
31. حجازي، سناء محمد نصر (2001) : **سيكولوجية الإبداع**، تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال ، ط 1 ، دار الفكر العربي، القاهرة،
32. الحدابي، داود عبد الملك (2011) : **التحصيل وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمنية**، المج لسال عربي للموهوبين والمتفوقين المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين. ورقة عمل مقدمة لمركز تطوير التفوق / جامعة العلوم والتكنولوجيا / اليمن
33. الحسيني، عبد الناصر (2008): **برنامج سكامبر ألعاب وأنشطة خيالية لتنمية الإبداع (دليل المدرب)**، ط 1، دار الفكر، الأردن، عمان.
34. الحشاش، دلالة عبدالعزيز (2013) : **بناء برنامج تعليمي يستند إلى استراتيجيات توليد الأفكار وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الانجاز والتحصيل لمعرفة طلبة ذوي صعوبات التعلم** " رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمّان العربية
35. الحفني، عبد المنعم (1995) : **الموسوعة النفسية - علم النفس في حياتنا اليومية**، سيكولوجية الإبداع، ط 1، مكتبة مبدولي
36. الحوراني، وفاء عبد المنعم (2001) : **أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي في تحصيل الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

37. خضر، نجوبدر (2011):
 أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة
 "دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر (5-6) سنوات في مدينة دمشق"، مجلة جامعة دمشق -
 المجلد 27، ص-ص 482-520
38. الخلايل عبد الكريم، اللبابيدي عفاف (1997): طرق تعليم التفكير للأطفال ، ط2،
 دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
39. الخليلي، أمل (2005): تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال ، دار صفاء للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1 ،
 عمان، الأردن.
40. الخياط، ضياء . سلمان، ربيع (2013):
 اثر استخدام نموذج ابعاد التفكير في تدريس الاجتماعيات على تنمية المهارات الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى تلامي
 ة التربية الرياضية "مجلة الراصد للعلوم الرياضية) نصف سنوية)، المجلد (19)، العدد (62)
41. خير الدين، مجدي خير الدين (2011):
 استخدام نموذج ابعاد التفكير في تدريس الاجتماعيات على تنمية المهارات الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى تلامي
 ذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية". المجلة التربوية، يوليو، العدد (30)
42. الداهري، صالح حسن (2008): سيكولوجيا الإبداع والشخصية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1 ،
 عمان، الأردن.
43. دبابنة، خلود (1998): حاجات ومشكلات الطلبة المتميزين والموهوبين .رسالة ماجستير غير منشور .
 الأردن، عمان: الجامعة الأردنية.
44. الدبش، عمران (2011):
 فاعلية برنامج قائم على أسلوب التفكير الإبداعي في تدريس مبحث التربية الوطنية لرفع مستوى التحصيل للطلبة ال
 صفاتاسعالأساسيفيمحافظةرفح.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية.
45. درويش .زينألعابدين (1996): نحو نموذج إجرائي لتنمية الإبداع " تصور مقترح "
 ورقة بحثية مقدمة لندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية، جامعة قطر.
46. الدليمي، ياسر محفوظ حافظ محمد (2005):
 أثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصف الدماغ (الأيمن والأيسر) لدى الطلاب المرح
 لة الاعداية

47. ديبونو، ادوارد (1998): برنامج الكورس لتعليم التفكير ، ترجمهناديا السرور واخرون . عمان: دارالفكر
48. دي بونو. جون (1989): " تعليم التفكير " ، ترجمة عبد الرحمن ياسين -اياد ملحم، الكويت، مدرسة الكويت للتقدم العلمي.
49. دياب، سهيل (2005): معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة. المؤتمر التربوي الثاني "حول الأطفال الفلسطينيين بتحديات الواقع وموحدات المستقبل المنعقد في الجامعة الإسلامية غزة
50. دياب، سهيل (2000): تعليم مهارات التفكير وتعلمها"، غزة، فلسطين، مكتبدار المنارة.
51. راجهدهد فتحي حسانين (1998):
برنامج مقترح لحلألعابالتعليمية وأثره على تنمية الإبداع عند طفلالروضة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمنهور - جامعة الإسكندرية،.
52. رمل، غادة احمد خليل (2010):
فاعلية الانشطة الاثرية في تنمية التفكير الإبداعى والتحصيل للدراسى فى مادة الرياضيات لتلميذاتالصفال خامسالابتدائىالموهوبباتبالمدارسالحكومية فىمدينه مكة المكرمة"،رسالة ماجستير ،كلية التربية، جامع ةمالقرى
53. روبرت سولو (2000): علم النفس المعرفى ، ترجمة محمد نجيب الصبورة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، (ط2)
54. روشكا، ألكسندرو (1989): الإبداع عالعاموالخاص.ترجمة غسانأبوفخر، الكويت: عالماالمعرفة.
55. ريان، محمود (2006): الاتزان الانفعالى وعلاقته بكل من السرعة الادراكية و التفكير الابتكارى لدى طلبة الصف الحادى عشر فى محافظة غزة ، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
56. زحلوق، مها - أبوفخر، غسان (2010): الإبداع و تنمية القدرات الإبداعية لدى طفلالروضة، منشوراتجامعةدمشق.
57. زحلوق، مها (2000): الأطفال الموهوبون و العناية بهم فى الروضة و البيت ، جامعة دمشق، مط الإتحاد، دمشق.
58. زحلوق، مها (1997): التربية الخاصة للمتفوقين، منشوراتجامعةدمشق، سورية.

59. زمزي، عواطف أحمد حسين (2004): فعالية برنامج الكورت CORT لتعليم التفكير [الإدراك، التفاعل، الابتكارية]
 في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكار لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أمالقرى - مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية للبنات، قسم التربية وعلم النفس. مكة المكرمة
60. الزيات، فتحيم مصطفى (1995): الأسس المعرفية لتكوين وتجهيز المعلومات ط 1، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة
61. زيتون، حسين (2003): تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، ط 1 عالم الكتب: القاهرة
62. زيتون، عايش محمود (1987): تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم ، جمعية عمال المطابع، عمان، الأردن.
63. السحماوي، ابتسام محمد حسن (1998): أساليب تربوية الإبداع على تلاميذ التعليم الابتدائي في مصر ، مجلة العلوم التربوية، أكتوبر.
64. السرور، نادية وحسين، ثائر غازي (1999): أثر برنامج تدريبي للمهارات الإدراكية والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن، رسالة ماجستير غير منشورة.
65. زحلق، مها (1997): التربية الخاصة للمتفوقين، منشورات جامعة دمشق، سورية.
66. السرور، نادية (2002): مقدمة في الإبداع، ط 1، عمان: دار وائل للنشر
67. السرور، نادية (2005): برنامج RISK لتعليم التفكير الناقد. الأردن، عمان: دبيونول للنشر والتوزيع .
68. سعادة، جودت (2008): تدريسي مهارات التفكير مع معنات الأمثلة التطبيقية. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
69. سعادة، جودت أحمد (2003): تدريسي مهارات التفكير. "غزة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
70. السليتي، فراس محمود مصطفى (2006): التفكير الناقد والإبداعي ، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن
71. السليمان، يحيى بن عبد الله (1428هـ): أثر بعض مبادئ الحلول الابتكارية للمشكلات وفق نظرية (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من الموهوبين بالصف الأول والثاني العام بمنطقة عسير ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أمالقرى، مكة

72. السميري، عبد ربه هاشم عبد ربه (2006):
أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي
مدينة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
73. سهام، طيبي (2005): " أنماط التفكير و علاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط التالية
للصدمة -دراسة ميدانية "، رسالة ماجستير في علم النفس المعرفي، كلية التربية، جامعة
العقيد الحاج الخضر، الجزائر
74. الشاهي، لطيفة (2009): " فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز
في تنمية التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال في محافظة جدة "،
رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.
75. شبيب، بارعة (2000): فاعلية برنامج الكورس في تنمية التفكير الإبداعي،
دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق،
سورية.
76. شكور جليلوديع (1994): كيف تجعلنا بنكم جهداً أو مبدعاً، سلسلة المعرفة، ط 1، عالم الكتب،
بيروت،.
77. شلبي، أمينة ابراهيم (2002): "بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية
المختلفة من المرحلة الجامعية دراسة تحليلية مقارنة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية،
المجلد 1، العدد 24.
78. شوارترز، روبرت (2003): " تعليم مهارات التفكير - القضايا و الأساليب " ترجمة عبد
النافع آل شارع، ط الأولى، النافع للبحوث و النشر، الرياض،
79. صادق، أمال أحمد مختار (1994): تنمية الإبداع في الفنون عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ،
بحوث دراسات سيكولوجية، الموسيقى والتربية الموسيقية، مكتبة الأنجلو المصرية.
80. الصافي، عبد الله بنطه (1997): التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق ، مطدار البلاد، ط 1 ، جدة،
السعودية.
81. الصرايرة، سهير أحمد جمعة (2007):
أثر استخدام أسلوب القصص في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

دبطلبة الصف الأول في مديرية التربية والتعليم لعمان الثالثة

"رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

82. الطنطاوي، رمضان عبد الحميد (2006): الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم،

المكتبة العصرية بالمنصورة، مصر.

83. الطيطي، محمد حمد (2001): تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط 1، دار المسيرة، عمان.

84. عاقل، فاخر (1995): من الذكاء الى التفوق فالإبداع، ورقة عمل مقدمة الى ندوة "التفوق

الدراسي" التي عقدها المجلس الأعلى لرعاية الفنون و الآداب و العلوم الاجتماعية، سورية،

دمشق.

85. عاقل، فاخر (1979): الإبداع وتربيته. ط ٢، بيروت: دار العلم للملايين.

86. عبادة، أحمد (1993): التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، ط 1، دار الحكمة، المنامة،

البحرين.

87. العبادي، زينحسن (2008):

أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات في الإبداعية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين

ندوي صعوبات التعلم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

88. عباصرة محمد، حمدانة براهيمان (2010):

درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اربد في الأردن

"مجلة جامعة النجاح للبحاثة (العلوم الإنسانية)، مجلد (9) 24

89. عبد الحميد، إبراهيم (1995): الرعشة الأولى وهولاء الأدباء، العدد ٥٩٤، دار المعارف: القاهرة

90. عبد العزيز، سعيد (2006): "تعليم التفكير ومهارات تهديبات وتطبيقات عملية". ط 2، عمان:

دار الثقافة للنشر والتوزيع

91. عبد العزيز، سعيد (2006): المدخل الى الإبداع، ط ١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

92. عبد الغفار، عبد السلام (1977): التفوق العقلي و الابتكار، دار النهضة العربية، القاهرة.

93. عبد المعطي، عبدالله (٢٠٠٥): كيف تصنع طفلاً مبدعاً في عام، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ط ١،

القاهرة، مصر

94. عبيد، ماجدة السيد (2000): تربية الموهوبين والمتفوقين، (ط 1)، عمان، دار صفاء.

95. عبيد، وليم وعفانة، عزو (2003): التفكير والمنهاج المدرسي .ط1 ، العين : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
96. العتوم، عدنان - وآخرون (2007): تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان، الأردن.
97. عرسان، علي عقلة (1992): الثقافة والإبداع ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الخطة الشاملة للثقافة العربية 2 ، تونس.
98. عريان، سميرة عطية (1995): برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي في تدريس الفلسفة لطلاب المعلمين ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
99. عزالدين، سحر (2010): أثار استخدام فنية ديبيونولقبعات التفكير الاستدلالية لتنمية مهارات التحليل الإبداعي لمشكلات في الكيمياء لطلاب شعب العلمية بكلية التربية .مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، المجلد (20)، العدد (81) ص 359
100. العزة، سعيد حسني (2000): تربية الموهوبين والمتفوقين ، (ط1) عمان، دار الثقافة والدار الدولية .
101. العساف، جمال عبدالفتاح (2013): اتجاهات تعليم الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة "مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص- 269 ص 292 يناير 2013
<http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/>
102. عطية، محسن علي (2009): الجودة الشاملة والجديد في التدريس"، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان
103. عويس عفاف أحمد (1993): الطفل المبدع " دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية"، مكتبة الزهراء، القاهرة.

104. العويضي، وفاء حافظ عشيش (2011):
 فاعلية وحدة دراسية قائمة على برنامج مقبوعات التفكير الستة لتنمية مهارات التدريس لإبداع عيديد بالطالبات معلم
 ات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها، جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية
105. عيسى، حسناًحمد (1994): سيكولوجيا الإبداع بين النظرية والتطبيق، ط 1، مكتبة الإسراء،
 طنطا، مصر.
106. عيسى، هناء عبد العزيز (2002):
 فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة التعليمية لتنمية التفكير الإبداعي والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف
 رابعنا المرحلة الابتدائية في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية .
107. عيسى، هناء عبد العزيز (1997):
 فاعلية برنامج مقترح يدرّب الطلاب معلميا لعلومها بالتعليم الأساسي على استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي
 لدتلاميذهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية.
108. فتوحى، فاتح بلحد (2006): اثر برنامج المواهب
 المتعددة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات " دراسات توصيلية -
 العدد الثاني عشر - نيسان ص 58-25
109. فتوحى، فاتح بلحد - زيدان، ندى (2003): اثر برنامج مسك امبر في تنمية التفكير الإبداعي
 "مجلة اباحات كلية المعلمين، المجلد 1، العدد 1، ص 52-1
110. فقيهى، رانيا أحمد علي (2006): "برنامج ريسك"
 "وأثره في تعليم التفكير الناقد لطلاب تقسيم العلوم لاجتماعية بجامعة طيبة
 "، رسالة ماجستير. كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، السعودية.
111. القذافي، رمضان (1996): رعاية الموهوبين و المبدعين، المكتب الجامعي الحديث،
 الإسكندرية.
112. عيسى، هناء عبد العزيز (1997):
 فاعلية برنامج مقترح يدرّب الطلاب معلميا لعلومها بالتعليم الأساسي على استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي
 لدتلاميذهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية.
113. القرطبي، عبد المطلب (2005): الموهوبون والمتفوقون
 خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي

114. قطامي، نايفة (2001): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، ط ١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.
115. قطامي، يوسف، قطامي، نايفة (2001): سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1 ، عمان للأردن.
116. قطامي، يوسف (1990): تفكير الأطفال وتطويعه وطرق تعليمه، ط ١ ، الأهلية للنشر
117. الكنانى، ممدوح (2005): سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته . ط الأولى .الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
118. الكنانى، ممدوح وعبد المنعم (1983): قياس المناخ الابتكاري في الأسرة والفصل والمدرسة. المنصورة: مكتبة النهضة
119. كوجك، كوثر حسين (2000): منهج مقترح لتنمية مهارات الاختراع والإبداع ، ضمناً عمال المؤتمر القومي للموهوبين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، 9 أبريل
120. لبن، علياً حمد (1996): مرشد المعلمة برياض الأطفال، سفير للنشر والتوزيع، القاهرة
121. المانع، عزيزة (1996): تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورتلت للتفكير، رسالة الخليج العربي، ع59، السنة السابعة عشر .
122. محمد علي، محمد محمود (2000): هلال عبقرية والموهبة والإبداع والذكاء مسميات لمفهوم واحد " دراسات في الموهبة والموهوبين، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، صص 243-233
123. المدهون، حنان خليل (2012):
- أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعية في مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ الصف السادس بـ غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة
124. مطر، رنا عدنان (2000): أثر برنامج تعليم المواهب غير المحدود على تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير .
125. المطيري، حمد (2004): صفات الطلبة المتميزين والسلوكيات الدالة عليها . رسالة ماجستير . البحرين، المنامة: جامعة الخليج العربي.

126. المعاينة، خليل عبدالرحمن - البواليز، محمد عبدالسلام (2004): الموهبة والتفوق ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2 ، عمان، الأردن
127. معوض، خليل ميخائيل (1995): القدرات العقلية، ط2، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
128. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٤): علم نفس النمو، دار الفكر، عمان.
129. النافع، عبدالله، (1423هـ): التعليم وتنمية مهارات التفكير، مجلة المعرفة، وزارة الأوقاف، الرياض.
130. نجار، حسين (1994): فاعلية برنامج الكورت في تعليم التفكير لطلبة الصف العاشر ". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
131. نصر، محمد علي (2000):
أساليب مقترحة لتفعيل مناهج كليات ومعاهد تكوين المعلم العربي لتنمية بعض أنماط التفكير لدى الطلاب. الج
معية المصرية للمناهج وطرق التدريس / المؤتمر العلمي الثاني عشر - (مناهج التعليم وتنمية التفكير)،
٢٥٢٦ يوليو ٢٠٠٠م، دار الضيافة: جامعة عين شمس.
132. هلال، محمد حسن (1997): مهارات التفكير الإبداعي كيف تكون مبدعاً؟ ط2 ، القاهرة.
133. الهويدي، زيد (2004): الإبداع - ماهيته - اكتشافه - تنميته . ط1 ، العين:
دار الكتاب الجامعي.
134. الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج (2014): جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية 14- 16
تشرين الأول
135. وهبة، مراد (1993): الإبداع مدخل الى التعليم، ورقة عمل منشورة ضمن أبحاث ندوة "
الإبداع في المدرسة " معهد جوته، القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبيّة

1. Akan, s.o. (2003) . teachevspevceptionsof constraints on improving student thinking in high schoois(uupubishedmastersthesis) the graduateschoo of social sciences middle east techhicauniversitgankara,turkey
2. Amabile, Tereasam(1998). A model of creativity and innovation in organization reasearch. Organizational Behavior, 10, 123–167
3. Beyer,B.k (1988)–Developing a thinking skills projvamBoston:Allyn and Bacon
4. De Bono, E (1994). De Bono's Thinking Course. New York: Facts on File, Inc.
5. De Bono, E. 1986: CORT Thinking IV Teacher Notes: Creativity, 2nd Ed, London, Pergaman Press, Inc,
6. De Bono, E.: (1991)The Direct Teaching Of Thinking In Education And The CORT Method, In Stuart.
7. Duffy, B.,: 1998. "Supporting Creativity and Imagination in the Early Years", Biddles Ltd., Britain.
8. Duriez, N. &Soenens, A. (2005). "Classroom Learning Environment and Creativity: Some Caribbean Findings". Psychological Reports. 43 (2). 930–944.
9. Ebel, R. (1972). Essentials of educational measurement(1st Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- 10.Eberle, B. (1996). Scamper on: mor Creative Games for imagination development. Waco. TX: Prufrock Press.
- 11.Eberle, B. (1997). scamper: Creative Games and activities for imagination development. Waco. TX: Prufrock Press.
- 12.Elder, L. (2000). Critical thinking: Nine strategies for everyday life, Part II. *Journal of development al Education*, 24(2), 38–39.

13. Elias, A. & Edward, E.: Elias Modern Dictionary–English/Arabic, Elias Modern Publishing House, Cairo, Egypt. 1994.
14. Erickson, G, (1990) **Choice and perception of control, the effect of a thinking skills program on the locus of control self and creativity of gifted students.** Gifted education international, 6(3).
15. Gallagher, JJ. (1985). **Teaching the Gifted child**, 3rd, Boston Allyn and Bastona. Inc
16. Gardner, H.: **Creating Minds**. New York: Basic Books, 1993
17. Gerjovich, W.(2000). **The relationship between students' creativity and preferred learning styles.** Dissertation Abstract international, 48(7), P16 □ A53
18. Gladding, S. T & Henderson, D. A. (2000). **Creativity and Family Counseling: The SCAMPER Model as a Template for Promoting Creative Processes**, Family Journal, Jul 2000, Vol. 8, Issue 3, p245, 5p.
19. Guilford J.P. (1959). **Some Theoretical Views of Creativity in Contemporary to Psychology** Helson, H. Revan W.(ed.) Affiliated east west PVT: New Delhi
20. Hall, S. Watiz, I. Bordeur, D. Nas, R (٢٠٠٢). **Adoptional of Active Learning in alectrure–Based Engineering Class.** ASEE/IEEE Frontiers in Conference. November ٦–٩, Boston. MA.
21. Ham, Ki– Soon(2000)" **Varieties of Creativity Investigating the Domain–Specificity of Creativity in Young Children**" The University of Nebraska–Lincoln, USA.
22. Hennessy, B., & Ambile, T.: **Story– Telling: A Method For Assessing Children's Creativity.** The Journal For Creative Behavior, Vol.32. No.4., 1992.

- 23.Herrman, N.: The Creative Brain, Wallis' **Model Of The Creative Process**, Http: //www. Ozemail. Com. Au./- Caveman / Creative / Brain / Wallis. Htm, 1st. October, 1996.
- 24.John, E. 1991: Research Work In The CORT Method, In Stuart Mclure & Peter Davies (Eds.), Learning To Think, Thinking To Learn, Oxford, Organization For Economic Cooperation,.
- 25.Johnson, J.E. (2003). "**Creative Teaching: its Effects Upon The Creative Thinking Ability Achievement. and Intelligence of Selected Fourth Grade Students**". D.A.I. 35 (7). 4132-A
- 26.Khatena, J (1982): **Research Potential of Creative Imagination Imagery**, Journal of Mental.
- 27.Kleiner, C,(1991) "**The Effects Of Synctics Training On Students Creativity And Achievement In Science** " Diss. Abs. Int, Vol.52,on3, p26-50
- 28.Moran, J.: 1988.**Creativity In Young Children, Eric Clearinghouse On Elementary And Early Childhood Education Urbana** IL. Eric Digest, ED: 306008,
- 29.Olatoye, R. A. &oyundoyin, J. O. (2007)- **intelligence Quotient as a predictor of creativity among some Nigerian secondary school students**.Educational research and review, 2(4), PP. 92-95
- 30.Olenchak, F.R (1995). **Effects of enrichment on gifted learning – disabled students.**, Journal for the Education of the Gifted.18(4), 385-399.
- 31.Osborn, A. (1963). **Applied Imagination**, New York, Soribenr.
- 32.Pin – jen Chen,(2008): **Effectiveness of WebQuestInstrucvtional Strategy on Critical Thinking and creative Thinking Abilities of Elementary School Upper Grade Students**, Master's Thesis, Department of Education, Master program of Technology Development Communication,

<http://140.133.6.46/ETD-db/ETD-search/view-etd>

33. Preseisen, B. Z. (2001). **Thinking Skills: Meaning and Models Revisited**, In. A. L. Costa, Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking Alexandria, Virginia: Association for supervision and Curriculum Development
34. Queen, K. W. 1994. **The academic, creative, and social performance of six At-risk adolescents who participated in An alternative school program (At Risk)**, Dissertation Abstracts International, 54(8) 2959-A.
35. Rim m, S, B. and Davis. G. A.: **Education of the gifted and talented**(2ed), Prentice Hall, Englewood cliffs, New Jersey, U.S.A, 1989
36. Robert E Glenn (1997). **SCAMBER for Student Creativity**. The Education Digest. Ann Arbor.
37. Sefertzi, E. (2000). **Creativity**. Report produced for the Ec funded project. Innoregio: dissemination of innovation and knowledge management techniques.
38. Soribenr. Coombe, Philip. (1997). **"Thinking to Enhance learning the six thinking Hats And learning" 7th International Conference on Thinking**, June, 1-6, 1997, Singapore think@nievax.nie.ac.sg.
39. Starko, A.: **Creativity In The Classroom, Schools Of Curious Delight, Eastern Michigan State University**, Longman, Publishers, U.S.A, 1995.
40. Swartz, J., & Perikins, N. (1990).: **Teaching Thinking, Issue And Approaches**. Midwest, Publication, on, 3p 2600.
41. Toraman, Sinem, Altun, Sertel (2013): **Application of the Six Thinking Hats and SCAMPER Techniques on the 7th Grade Course Unit "Human and Environment": An Exemplary Case** *Mevlana International Journal of Education (MIJE)* Vol. 3(4), pp. 166-185, 1 December, 2013 Available online at <http://mije.mevlana.edu.tr/>

42. Torrance, E. (1993). **The Nature of creative as Manifest Testing**, In. R. J Sternberg(Ed), The Nature of creativity, New York: The University of Cambridge press.
43. Torrance, P. (1963): **Creativity, (What Research Says To The Teacher)**, A Series Isued By National Education Association Of The United States
44. Torrance, P., & Goff, K(1990).: **Fostering Academic Creativity In Gifted Students.** Eric Clearinghouse On Handicapped And Gifted Children Reston VA. Eric Digest, ED: 321489, 1990.
45. Torrance, E (1974): **Torrance test of creative thinking**, Direction manwaland scoring guide, Ginnand company, USA
46. Van Antwerp, G.(2002). **Fantasy and imagination as prerequisites for creative thinking during foundation base Education.** Unpublished master thesis. University of South Africa. South Africa
47. Yan de Kerorguen, **Anis Bouayad – La face cachée du management**– DUNOD Paris 2004 p 197.
48. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.62.3.4>

ملاحق الدراسة

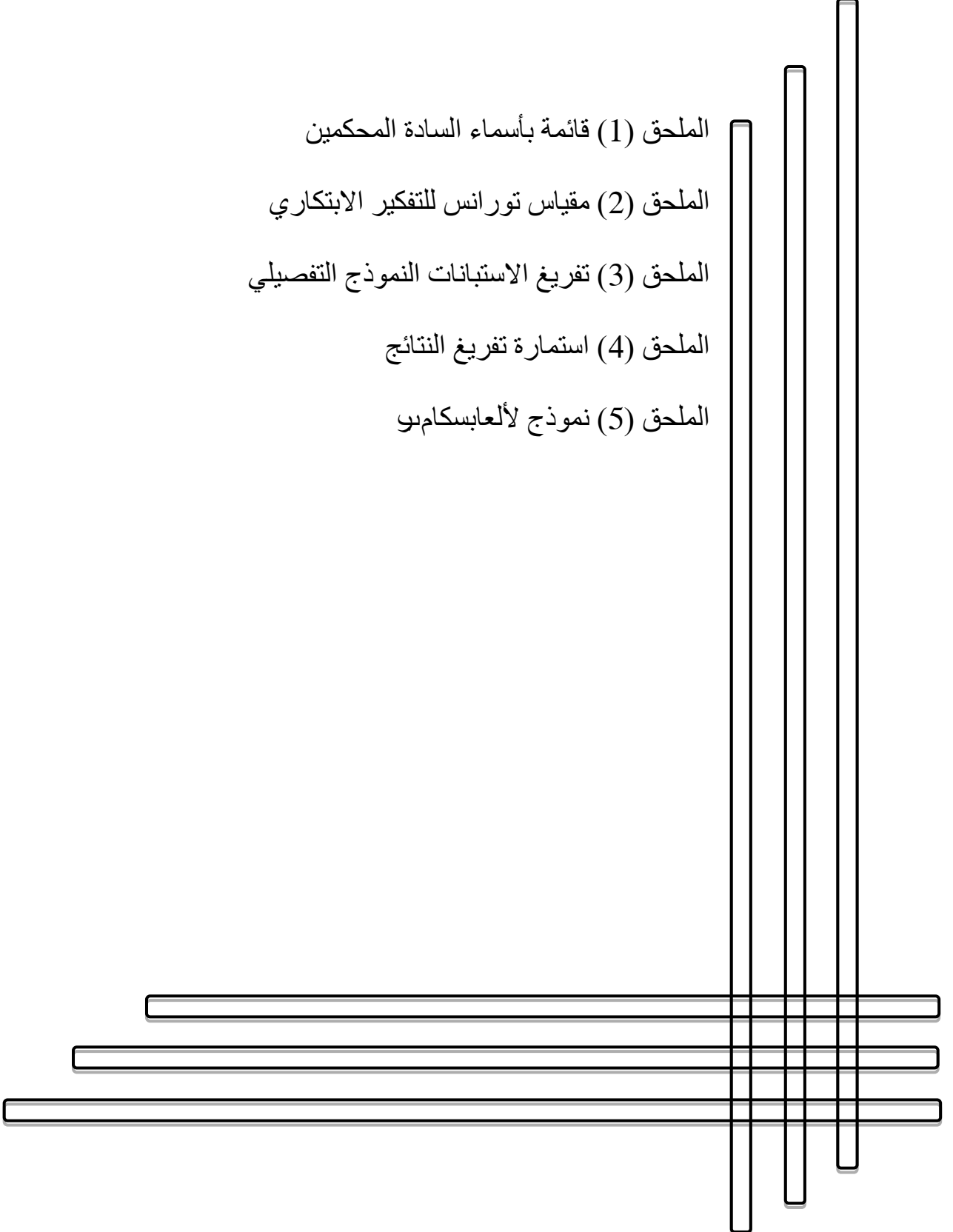
الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

الملحق (2) مقياس تورانس للتفكير الابتكاري

الملحق (3) تفريغ الاستبانة النموذج التفصيلي

الملحق (4) استمارة تفريغ النتائج

الملحق (5) نموذج لأعباسكامبو



الملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الاسم	الوظيفة
الدكتورة دانيا القدسي	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة دمشق
الدكتور غسان منصور	أستاذ مساعد في قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة دمشق
الدكتورة رنا قوشحة	مدرسة في قسم التقويم والقياس - كلية التربية - جامعة دمشق
الدكتورة رجاء عواد	مدرس في قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة دمشق

الملحق (2)

مقياس تورانس للتفكير الابتكاري

صورة الألفاظ (أ)

اسم الطالب:.....
 اسم المدرسة:.....
 الصف الدراسي:.....
 تاريخ إجراء الاختبار / /
 تاريخ الميلاد:.....

تعليمات الاختبار

أخي الطالب:

الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي-صورة الألفاظ (أ) للعالم الأمريكي تورنس، وستعطيك الفرصة لكي تستخدم خيالك في أن تفكر في أفكار وتصوغها في كلمات، ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما تهدف إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تأتي بها. وفي اعتقادي أنك ستجد هذا العمل ممتعاً، فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة الاهتمام وغير مألوقة، أفكار تعتقد أنت أن أحداً لم يفكر بها من قبل.

وعليك أن تقوم بسبعة نشاطات مختلفة، ولكل نشاط وقته المحدد، لذلك حاول أن تستخدم وقتك استخداماً جيداً.

اعمل وبأسرع ما تستطيع، ولكن دون تعجل.

وإذا لم يعد عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت، انتظر حتى تعطي لك التعليمات قبل أن تبدأ بالنشاط التالي.. وهكذا.

وإذا كان لديك أية أسئلة بعد البدء لا تتحدث بصوت عالٍ، ارفع أصبعك وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك.

أتمنى لك أعمال ناجحة

الباحثة

الاختبارات من ١-٣: خمن واسأل Ask and Guess

الاختبارات الثلاثة الآتية تعتمد على الصورة الموجودة في هذه الصفحة وتعطيك فرصة لأن تسأل أسئلة تؤدي إجابتها لمعرفة الأشياء التي تعرفها من قبل، وأن تفترض الأسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة.

والآن.. انظر إلى الصورة، ماذا يحدث؟ وما الذي تستطيع أن تقول به بكل تأكيد؟ وما الذي تحتاج أن تعرفه لكي تفهم ما يحدث؟ وما الذي سبب الحدث؟ وماذا ستكون النتيجة؟



الاختبار الأول:

توجيه الأسئلة Asking

وعلى هذه الصفحة اكتب كل الأسئلة التي يمكن أن تفكر فيها عن الصورة الموجودة في الصفحة الأولى، واسأل كل الأسئلة التي تحتاج إلى أن تسألها لكي تعرف ما هو حادث، ولا تسأل أسئلة يمكن أن يجاب عليها من مجرد النظر إلى الصورة. يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما أردت.

- ١
- ٢
- ٣
- ٤
- ٥
- ٦
- ٧
- ٨
- ٩
- ١٠
- ١١
- ١٢
- ١٣
- ١٤
- ١٥
- ١٦

الاختبار الثاني:

تخمين الأسباب Guessing Causes

وفيما يلي اكتب ما تستطيع أن تفكر به من أسباب ممكنة للحادث الموجود في الصورة السابقة (ص ١)، ويمكن أن تفكر فيما يكون قد وقع قبل الحادث مباشرة أو بوقت طويل، وأدى إلى ذلك الحادث.

اكتب ما تستطيع ولا تحف من مجرد التخمين.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

-٩

-١٠

-١١

-١٢

-١٣

-١٤

-١٥

-١٦

الاختبار الثالث:

تخمين النتائج Guessing Consequences

اكتب ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة الحادث الموجود في الصورة (ص ١)، ويمكنك أن تفكر فيما يمكن أن يقع بعد الحادث مباشرة أو بوقت طويل.

اكتب ما تستطيع من التخمينات، ولا تخف من مجرد التخمين.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

-٩

-١٠

-١١

-١٢

-١٣

-١٤

-١٥

-١٦

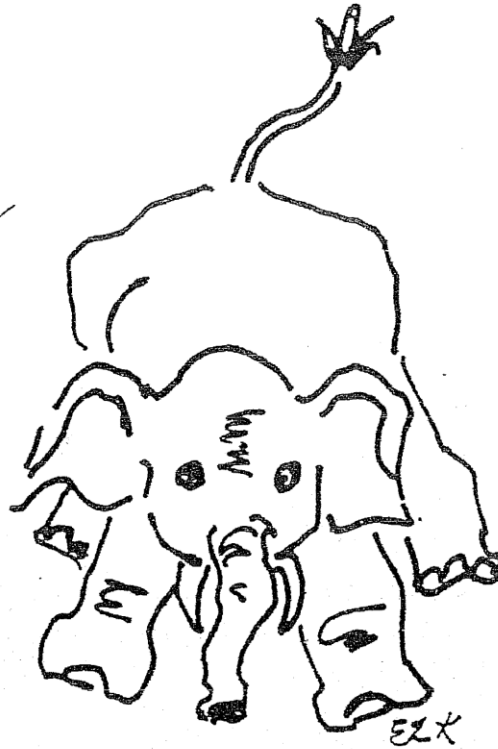
-١٧

-١٨

الاختبار الرابع:

تحسين الإنتاج Product Improvement

في أقل هذه الصفحة صورة لإحدى لعب الأطفال التي يمكنك شراؤها من المحلات التجارية، وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن، طوله (٦) إنشات، ووزنه ربع كيلو غرام، والمطلوب منك أن تكتب الوسائل التي يمكن أن تفكر فيها بحيث تصبح هذه اللعبة، بعد تعديلها، مصدر المزيد من الفرح والسرور لمن يلعب بها من الأطفال. تحدث عن أكثر وسائل التعديل لهذه اللعبة غريبة وإثارة للاهتمام، ولا تهتم بتكاليف هذه التعديلات. فكر فقط فيما يمكن أن يجعل هذه اللعبة مصدراً لمزيد من الفرح والسرور.



١

٢

٣

٤

٥

٦

٧

٨

٩

١٠

١١

١٢

١٣

١٤

١٥

١٦

١٧

١٨

١٩

٢٠

٢١

٢٢

٢٣

٢٤

- ١٨٦ -

الاختبار الخامس:

الاستعمالات غير الشائعة (علب الصفيح)
Unusual Uses (Cardboard Boxes)

من المعروف أن معظم الناس يلقون بعلب الصفيح الفارغة رغم أنها تستعمل في كثير من الاستعمالات اللطيفة.

اكتب على هذه الصفحة كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة، ولا تحدد تفكيرك بحجم معين من هذه العلب، كما يمكنك أن تستخدم أي عدد من هذه العلب كما تشاء.

ولا تحصر تفكيرك على الاستعمالات التي رأيتها أو سمعت عنها من قبل، وإنما فكر، وقد المستطاع، في الاستعمالات الجديدة الممكنة.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

-٩

-١٠

-١١

-١٢

-١٣

-١٤

-١٥

الاختبار السادس:

الأسئلة غير الشائعة Unusual Questions

في هذا النشاط عليك أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي يمكن أن تسألها عن علب الصفيح بشرط أن تؤدي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوعة، وأن تثير لدى الأشخاص الآخرين الاهتمام وحب الاستطلاع فيما يتصل بهذه العلب.

حاول أن تجعل أسئلتك تدور حول بعض النواحي الخاصة في هذه العلب، والتي عادة لا يفكر فيها الناس.

- ١
- ٢
- ٣
- ٤
- ٥
- ٦
- ٧
- ٨
- ٩
- ١٠
- ١١
- ١٢
- ١٣
- ١٤
- ١٥
- ١٦
- ١٧

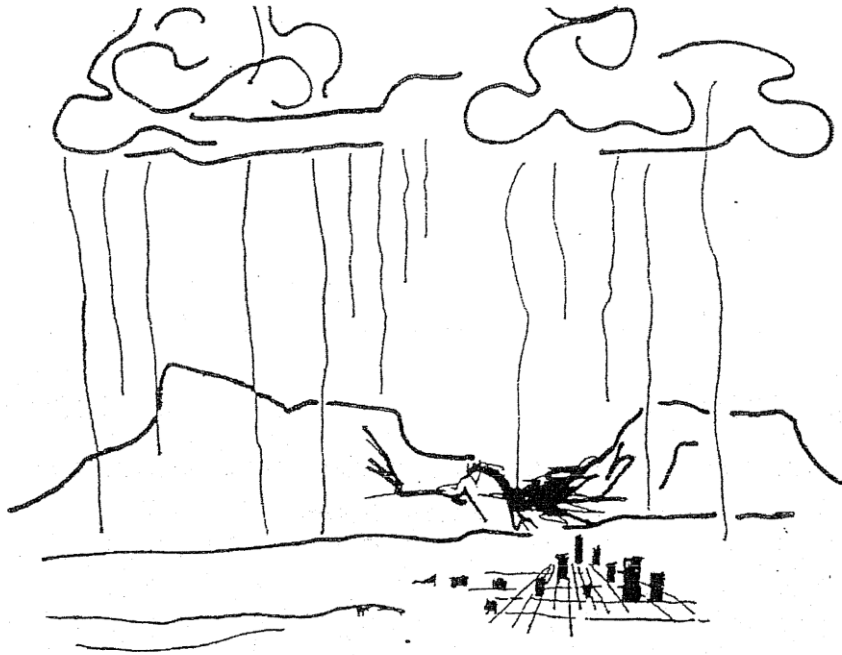
الاختبار السابع:

افتراض أن Just Suppose

وفيما يلي موقف غي ممكن الحدوث، وعليك أن تقترض أنه قد حدث بالفعل، وهذا الافتراض سيعطيك فرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف غير ممكن الحدوث.

افتراض في مخيلتك أن الموقف الذي سنصفه لك قد حدث. فكر في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه، وبمعنى آخر، ما هي النتائج المترتبة على ذلك؟ اكتب كل ما يمكنك كتابته من تخمينات.

الموقف: افتراض أن للسحب خيوطاً تتدلى منها وتربطها بالأرض، ما الذي قد يحدث؟ اكتب كل تخميناتك وأفكارك على الصفحة التالية.



- 189 -

- ١
- ٢
- ٣
- ٤
- ٥
- ٦
- ٧
- ٨
- ٩
- ١٠
- ١١
- ١٢
- ١٣
- ١٤
- ١٥
- ١٦
- ١٧
- ١٨
- ١٩

الملحق (3)

تفريغ الاستبانات النموذج التفصيلي

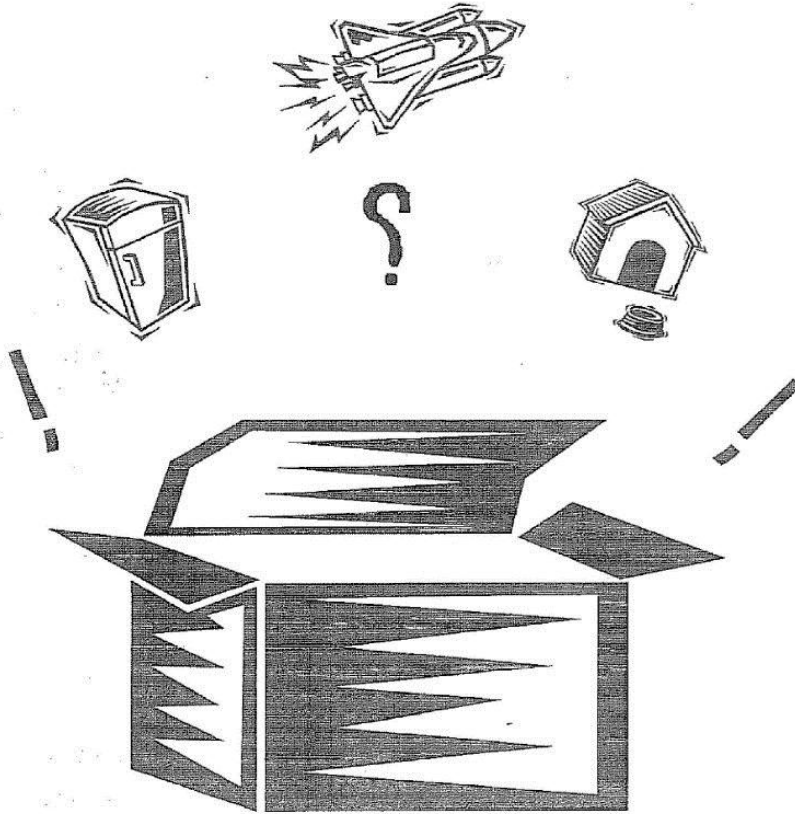
تسلسل	النشاط الأول			النشاط الثاني			النشاط الثالث			النشاط الرابع			النشاط الخامس			النشاط السادس			النشاط السابع			
	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	ط	م	ص	
١																						
٢																						
٣																						
٤																						
٥																						
٦																						
٧																						
٨																						

الملحق (4)
استمارة تفرغ النتائج

تسلسل	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الدرجة الكلية
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				
١٢				
١٣				
١٤				
١٥				
١٦				
١٧				
١٨				
١٩				

الملحق (5)
نموذج لألعابسكامبر

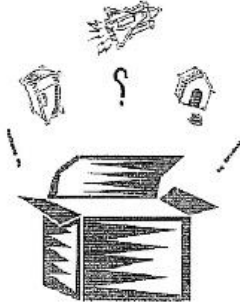
اللعبة الأولى:



صندوق الكرتون

الاستهلال:

كثيرة هي الأشياء التي توضع في صناديق الكرتون. هل يمكنكم التفكير في بعض تلك الأشياء؟ يمكننا أن نأخذ بعض الأشياء الموضوعة في صندوق الكرتون، كما يمكننا أن نضع أشياء أخرى فيه. ولكن هل نستطيع تحويل صندوق الكرتون الصغير إلى صندوق كبير؟ أو هل يمكننا أن نستخدم صندوق الكرتون استخدامات أخرى كأن يكون بيتاً للقطعة؟... بالتأكيد إننا نستطيع... فهذا ليس صعباً إذا استخدمنا خيالنا...



والآن ما رأيكم أن نلعب لعبة: صندوق الكرتون؟

عزيزي المدرب:

ذكر المتربين بقواعد اللعب قبل بدء اللعبة أو استئناف أي جزء منها.

تخيل أن معك صندوق كرتون كبير...

ضع صندوق الكرتون أمامك...

اجعله في الحجم الذي تريده أنت...

اجعل صندوق الكرتون أكبر وغير لونه...

والآن، تخيل أنك نضع بعض الأشياء في صندوق الكرتون، تخيل أكبر عدد

ممكن من الأشياء الجيدة التي يمكنك وضعها في صندوق الكرتون...

ضع الأشياء داخل صندوق الكرتون...

استمر في وضع الأشياء في صندوق الكرتون حتى يمتلئ...

والآن اجمع أشياء أخرى وضعها فوق صندوق الكرتون الممتلئ أصلاً...

استمر في جمع الأشياء وضعها فوق صندوق الكرتون...

هل أصبحت الأشياء مرتفعة وعالية؟...

اللعبة الأولى: الجزء الأول
بطاقة نشاط (1-أ)

والآن، اجعل كل شيء في صندوق الكرتون أو فرفه يختفي...

هل الصندوق فارغ الآن؟...

◀ خذ صندوقا طويلا وضع له عجلات...

حوّله إلى سيارة...

اجعلها سيارة حمراء...

اركب سيارتك وقم بقيادتها داخل الغرفة...

والآن، أوقف سيارتك وأخرج منها...

ادفع سيارتك إلى خارج الغرفة...

اللعبة الأولى - الجزء الثاني
بطاقة نشاط (٢٠)

◀ والآن، هل أنت مستعد لعمل شيء آخر؟...

خذ صندوقا كرتونيا آخر واصنع منه بيتا للقطعة...

ضع القطعة في بيتها...

ليكن لون القطعة بنيا وشعرها طويلا...

أطلق اسما على القطعة...

نادي القطعة باسمها واجعلها تموء ثلاث مرات...

دل القطعة وقل لها: إنها قطة لطيفة...

قدم لها بعض الطعام وقل لها: "باي باي"...

اللعبة الأولى - الجزء الثالث
بطاقة نشاط (٣٠)

◀ والآن احضر كرتوننا طويلا وعريضا ثم اصنع منه ثلاجة...

اصنع للثلاجة بابا بمفصلات...

افتح الباب...

هل أضاء النور؟...

ضع بعض الأرفف للثلاجة...

ضع أنواعا مختلفة من الخضار على الرف...

انتظر إلى الطعام الموجود في الثلاجة وحدد ماذا ستأكل على الغداء...

اللعبة الأولى - الجزء الرابع
بطاقة نشاط (٤٠)

اقفل الباب وارجع مرة أخرى عندما تكون جاهزا لإعداد الغداء...

احضر صندوقا كرتونيا آخر وسنصنع منه مركبة فضاء...

اصنع باب ونوافذ للمركبة...

ادخل إلى مركبتك وأغلق الباب...

احضر كرتونا صغيرا واصنع منه لوحة تحكم بها مفاتيح وكبسات تضيء...

اجلس في مقعدك ثم اربط حزام الأمان...

هل أنت مستعد للانطلاق؟...

استخدم لوحة التحكم ثم اضغط على الزر الذي يشغل المركبة...

ابدأ بالعد التنازلي ١٠ - ٩ - ٨ - ٧ - ٦ - ٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١ - ٠...

تشغيل... انطلق...

انظر من النافذة...

هل أصبحت الأرض صغيرة؟...

فك الحزام ثم تجول في غرفة القيادة...

در بالمركبة حول القمر...

خذ دورة أخرى حول القمر ثم عد إلى الأرض...

ابدأ في تخفيف السرعة للهبوط...

اهبط بالمركبة على سطح الأرض...

اخرج من المركبة ثم تفقدها...

هل تشعر بالمتعة في العودة إلى الأرض؟...

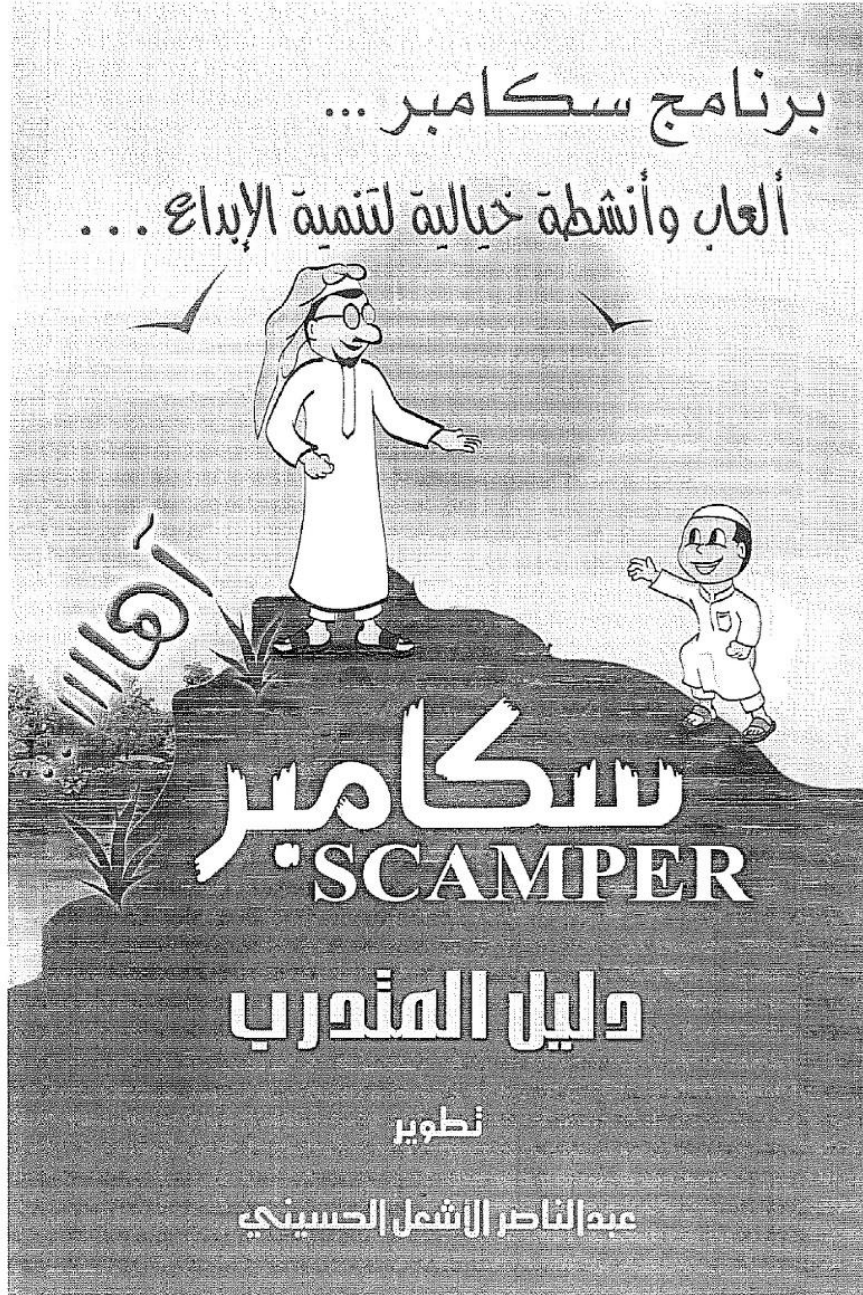
الجزء الأول - الجزء الخامس
بطاقة نشاط (٥.١)

الجزء الأول - الجزء الخامس
بطاقة نشاط (٥.١)

عزيزي المدرب:

يمكن أن تختتم اللقاء التدريبي بأن تقول: والآن ما رأيكم؟ يمكننا عمل كل الأشياء

باستخدام صندوق الكرتون ... إذا استخدمنا خيالنا..



لعبة الأتوم:

بطاقة نشاط (٢-١)

عزيزي المتدرب:

لقد أتيتك في المجال في هذا الجزء من اللعبة، أن تطور مستنوق الكرتون لكي يكون سيارة حمراء، كما أتيتك أن تتجول في هذه السيارة داخل الغرفة. في المرات القادمة ستقود سيارتك الحمراء في أماكن متنوعة ومختلفة، حاول أن تفكر في جميع تلك الأماكن التي ستذهب إليها، ثم قم بذكرها في المساحة التالية:

ملاحظات المدرب:

اللعبة الأولى:

بطاقة نشاط (١-٣)



عزيزي المدرب:

لقد أتيح لك المجال في هذا الجزء من اللعبة، أن تستخدم صندوق الكرتون في شيء آخر، لأنك صنعت منه بيتا للقطعة، كما أنك حظيت بفرصة تسميتها وتديلها. والآن في المساحة المتاحة لك حاول أن تفكر ثم ترسم صورة تعبر من خلالها عن هذه القطعة، وضع أسفل هذه المساحة عنوانا أو اسما لها، حاول أن تكون الرسمة والاسم جديدين ولم يخطرأ في بال أي من زملائك.

الاسم:

ملاحظات المدرب:

اللعبة الثانية:

حديقة الحيوان الجديدة

ملاحظات المدرب:

ملاحظات المدرب



اللعبة الثانية:

حديقة الحيوان الجديدة

2

الاستهلال

بعض الأكلات تكون أطيب وألذ إذا كانت مخلوطة مع بعضها البعض، مثل الحمص مع زيت الزيتون، أو بانديوتش الجبن مع المري؛ ولكن بعض الأفراد يفضلون "ساندويتش" الجبن بدون المري. وعند خلط الشاي مع نعناع ستحصل على شراب طيب المذاق ويختلف عن طعم الشاي لوحده أو النعناع لوحده.

أحيانا نستطيع خلط الأشياء التي لا نتوقع أنه يمكن خلطها مع بعضها البعض، وعندما نعمل ذلك تكون النتيجة نيرة... يمكننا خلط الأشياء إذا استخدمنا خيالنا..

وآمن ما رأيكم أن نلعب لعبة: حديقة الحيوان الجديدة؟

عزيزي المدرب:

ذكر المتدربين بقواعد اللعب قبل بدء اللعبة أو استئناف أي جزء منها.

الفزال حيوان جميل، وبعض فصائله تتميز بقرونها الكبيرة، أنظر إليها ...

هل تراها S ...

استبدل رأس فرس النهر وضع بدلا منه رأس غزال بقرون كبيرة ...

فكر في اسم تصف به هذا الحيوان الجديد ...

هل فكرت في "فرس الفزال" ... أو "الفزال الفرس" ... أو "الفرس" ... أو "الفزال" ...

أو "فزرس" ...

الكتفر لديه أرجل طويلة وقوية تساعد على القفز ... (ملحق 4)

ضع أرجل الكتفر للجمار الوحشي ...

تأمل هذا الحيوان جيدا ...

هل يستطيع هذا الحيوان الفرب القفز هنا وهناك بهذه الأرجل ...

هل ترى في هذا الحيوان شيئا يجعله مميذا (مختلفا) عن باقي الحيوانات؟ ...

والآن، فكر في اسم مميذ تصف به هذا الحيوان ...

اللعبة الثانية - الجزء الأول
بطاقة نشاط (1-2)

اللعبة الثانية - الجزء الثاني
بطاقة نشاط (2-2)



للجمل سنام على ظهره... ←

هل ترى الجمل بانسنام؟... ←

ضع سنام الجمل للفيل... ←

تأمل كيف سيبدو شكله... ←

والآن، خذ خرطوم الفيل وأذنيه الكبيرتين وضعهما للجمل ليكون لديك حيوان ثاني... ←

هل أصبح لديك حيوانين مختلفين؟... ←

والآن خذ الحيوانين الين كونتهما، وكون حيوانا ثالثا يختلف عنهما... ←

هل كوّنيت هذا الحيوان الثالث؟... ←

اختر اسما لهذا الحيوان بحسب شكله... ←

هل اخترت اسماً له؟... ←

هل فكرت باسم (جمفيل)؟... ←

ما رأيك باسم (فلجم)؟... ←

المهمة الثانية - الجزء الثالث
مطالعة نشاط (3-2)

القرود حيوانات ذكية لدرجة أنها تذكرك بالبشر... ←

خذ رأس وذيل وشعر القرد وضعها للبقرة... ←

أطلق اسماً جديداً لوصف هذا الحيوان الغريب... ←

هل فكرت في اسم جديد؟... ←

ما رأيك في اسم (بقرد)؟... ←

للأوزة رقبة طويلة وريش أبيض وبني... ←

خذ رقبتها الطويلة وريشها الأبيض وضعها لدب... ←

أطلق اسماً على هذا الحيوان الجديد... ←

ما رأيك في اسم (دوزه)؟... ←

المهمة الثانية - الجزء الرابع
مطالعة نشاط (4-2)

عزيزي المدرب:

تستطيع أن تختتم اللقاء التدريبي بأن تقول: عندما نجمع الأشياء مع بعضها البعض فإننا نحصل على
• ياء جديدة، وأحيانا تتحول أفكارنا في تجميع الأشياء لتصبح لدينا أشياء ذات أهمية كبرى. فنحن نستطيع أن
• رب كل أنواع التجميع غير المادية... إذا كان لدينا الرغبة والاستعداد لاستخدام خيالنا.

اللعبة الخامسة:

العيدان

ملاحظات التدريس:

اللعبة الخامسة:

العيدان

5

الاستهلال

عود الأسنان مصنوع من الخشب، وكذلك مضرب البلياردو، ويمكننا أن نسميها جميعها عيدان رغم اختلاف رص منها. ولا شك أن العيدان تختلف من حيث الشكل والحجم والمقاسات، كما تختلف أيضا من حيث اللون رائحة والملمس.

وتنح خلال هذه اللعبة لا نهتم بالعيدان لأنها موجودة بأعداد كبيرة حولنا. ولكن إذا نظرنا إلى هذه العيدان قد ، أشياء غير عادية ... خاصة إذا استخدمنا خيالنا ... وسنرى أننا خلال هذه اللعبة، نصنع المعجائب بهذه يدان ...

والآن، ما رأيكم أن تلعب: لعبة العيدان؟

عزيزي المدرب:

ذكر المتدربين بقواعد اللعب قبل بدء اللعبة أو استئناف أي جزء منها.

- ← خذ عوداً طويلاً بطول ذراعك ...
- ← ليكن عوداً قديماً ...
- ← اجعله ملتويًا ومعكرفاً وبه عقد ...
- ← اجعله عوداً قاسياً وقوياً ...
- ← اجعل لونه رمادياً ...
- ← هل جعلته ملتويًا، وقويًا، ولونه رمادياً؟ ...
- ← ضعه على ذراعك وتخيل أنه أقمى ...
- ← أتركها تسيير على ذراعك وتخرج لسانها ...
- ← أنظر ماذا تفعل الأقمى ...
- ← أعطها لشخص بجانبك وقل له: هذه أقمى ...
- ← اطلب من هذا الشخص أن يترك الأقمى تتطلق بين الحشائش ...

خذ عودا آخر...

- ↪ اجعل مقاس هذا العود بنصف ذراعك...
- ↪ هل مقاس العود بنصف ذراعك؟...
- ↪ أوقفه على قاعدته في منتصف الطاولة...
- ↪ رش هذا العود بلون ذهبي...
- ↪ حرك العود لأعلى إذا لزم ذلك...
- ↪ تخيل أن هناك محركا "موتور" في قاعدة العود تجعله يدور ببطء... (ملحق 9)
- ↪ شغل المحرك "الموتور"...
- ↪ أوقف المحرك "الموتور"...
- ↪ الصق بعض المجوهرات الملونة على العود الذهبي...
- ↪ ضع بعض المجوهرات الصفراء على العود...
- ↪ ضع بعض الأحجار الكريمة ذات اللون الأسود على العود...
- ↪ ضع بعض المجوهرات الملونة الأخرى على العود...
- ↪ سلط كشافا أو مصباحا على العود الذهبي...
- ↪ أضف على مفتاح التشغيل لتجعل العود يدور ببطء...
- ↪ ارجع للخلف وشاهد العود وهو يلف، ويدور ببطء على الطاولة...
- ↪ أطفئ المحرك وابتعد عن العود...

اللعبة الخامسة - الجزء الثاني
مناقشة نشاط (2-5)

أبحث عن عود آخر قديم وفي طول الكتاب...

- ↪ تصور أن هذا العود دائري مثل معصمك...
- ↪ هل العود دائري وفي طول الكتاب؟...
- ↪ استمتع دمية "لعبة" على شكل رجل عجوز...
- ↪ خذ قلم رصاص وارسم وجه رجل عجوز على طرف العود...
- ↪ خذ بعض الخيوط وضع شعراً أبيض على الطرف الآخر للعود حول الوجه...
- ↪ احضر بعض قطع القماش الأبيض واصنعها قويا لهذا الرجل العجوز...
- ↪ ابحث عن شيء ما لتصنع منه حذاء...
- ↪ هل وجدت شيئاً يصلح لكي يكون حذاء؟...
- ↪ البس هذا الرجل العجوز الحذاء...
- ↪ اربط بعض الخيوط واسحبها لأعلى وأسفل واجعل هذا العجوز يمشي...
- ↪ ضع هذه الدمية على الرف...

اللعبة الخامسة - الجزء الثالث
مناقشة نشاط (3-5)

← والآن، ستصنع دمية "لعبة" على شكل حيوان من المود...

← ولتصنع هذا الحيوان استخدم خيالك وفكر في طريقة جديدة...

← هل أنت مستعد؟...

← خذ عوداً قديماً بالحجم والشكل الذي تريده...

← هل أخذت هذا العود؟...

← والآن، ستصنع رأساً لهذا العود...

← فكر في كل الأشياء التي يمكن استخدامها لعمل عيون وأذان وأنف وفم...

← ابحث عن شيء لعمل الأرجل...

← هل ترغب بعمل ذيل لهذا الحيوان؟...

← إذا كنت ترغب بذلك، ضع له ذيلاً...

← لقد نسيت الفراء أو الجلد أو الريش... أي من هذه الأشياء تريد استخدامه؟...

← ضعه للحيوان...

← تأمل هذا الحيوان...

← هل يحتاج لشيء آخر؟...

← إذا كان يحتاج لشيء آخر، ضع هذا الشيء له...

← ما هو شكل هذا الحيوان؟...

← حدد اسماً لهذا الحيوان وضعه على الرف...

← ما الاسم الذي اخترته لهذا الحيوان؟...

← في المرة القادمة عندما تخرج في نزهة، ابحث عن عود قديم. وإذا وجدته تأمله

جيدا فقد تفكر بأشياء أخرى...

للحبة الخامسة - الجزء الرابع
بطاقة نشاط (4-5)


هزيري المدرس:

يمكنك أن تختتم اللقاء التدريبي بأن تقول: تذكروا... أن العود القديم يمكن أن يكون أي شيء... إذا استخدمنا
إلنا.


اللعبة السابعة:


أشياء جنونية

6

الاستهلاك 

صممت ألعاب سكامبير SCAMPER لمساعدتك في تخيل الصور في ذهنك وتسمى أحيانا بالصور الذهنية، أحيانا تكون تلك الصور المتخيلة لشيء حقيقي فعلا، ولكنها قد تكون أيضا لشيء جنوني وغير حقيقي أبداً... لأشياء الجنونية ممتعة، ونحن نحب التفكير في أشياء جنونية، وأحيانا نحب عمل الأشياء الجنونية، ونستطيع عندما نستخدم خيالنا أن نفعل أشياء كثيرة ممتعة وجنونية ولا تجلب لنا المشاكل... وفي هذه اللعبة سأقول لكم بض الأشياء وحاولوا أن تتخيلوها، وعندما أسألكم عن رأيكم؟ قولوا: هذا جنون ولكن بينكم وبين أنفسكم...

والآن، ما رأيكم أن نلعب لعبة: أشياء جنونية؟ 

هزيري المدرب: 

ذكر المدربون بقواعد اللعب قبل بدء اللعبة أو استئناف أي جزء منها..

- ← سأطلب منك التفكير ومحاولة رؤية الشيء الذي أصفه... وعندما تراه وتكون مستعدا للاستمرار في اللعب هز رأسك... هيا لنبدأ اللعب...
- ← قطع الحلوى مصنوعة من الصابون...
- ← حمار لونه أحمر وأصفر يتسلق أعمدة الإنارة في الشارع...
- ← النجوم في السماء مثل أشجار النخيل...
- ← أنت ترتدي ملابسك مقلوبة...
- ← اقتز فوق فكرة من الأفكار وانطلق بها بعيدا...
- ← القروود تعيش متعثرة في غابة من علب الحلوى...
- ← ما رأيكم في هذا؟...
- ← قولوا: هذا جنون...

اللعبة السابعة - الجزء الأول
نطاقه نشاط (1-7)

أشعة الشمس تصنع طرقتا سريعة في السماء...

- ← القرد كثيف الشعر يأكل الحجارة...
- ← البانونات الملونة تنمو بكثرة بجانب الأزهار في الحديقة...
- ← قاع البحر يرتفع لأعلى أكثر.. فأكثر.. فأكثر...
- ← ما رأيكم في هذا؟...
- ← قولوا: هذا جنون...

اللبنة السابعة - الجزء الثاني
بطاقة نشاط (2-7)

أشعة الأرض تسقط على القمر...

- ← العقارب في الساعة ترقص من الأعلى إلى الأسفل...
- ← البيت يركض في الشارع بسرعة...
- ← تضع الحيوانات المفترسة "الكاتب" على اللحم قبل أن تأكله...
- ← ما رأيكم في هذا؟...
- ← قولوا: هذا جنون...

اللبنة السابعة - الجزء الثالث
بطاقة نشاط (3-7)

أشجار الإسمنت تنمو في الصحاري بكثرة...

- ← يطارد صياد الكلاب الضالة الطيور والنحل...
- ← الثلج الأسود يتساقط من السماء كقطع الفحم...
- ← كرة اللب تضرب وتركل جميع اللاعبين...
- ← ما رأيكم في هذا؟...
- ← قولوا: هذا جنون...

اللبنة السابعة - الجزء الرابع
بطاقة نشاط (4-7)

عزيزي المدرس:

يمكنك أن تختتم اللقاء التدريبي بأن تقول: مع الخيال... وسكامير SCAMPER لاشيء مستحيل فكل شيء
ن أن يحدث...

اللعبة التاسعة:

ماذا ستجد في العالم؟

ملاحظات المدرب:

اللعبة التاسعة:

ماذا ستجد في العالم

9

الاستهلال

عندما نفقد شيئاً ما فإننا نشعر بالحزن على هذا الشيء، ولكن إذا شفينا من الزكام وفقدناه فإننا نشعر لفرحة والسعادة، ومن الطبيعي أننا عندما نفقد شيئاً ما فإننا نتمنى أن يجده أحد ويعيده لنا، وإذا وجدنا شيئاً نده شخص آخر فإننا نحاول معرفة صاحب هذا الشيء لترده إليه...

في هذه اللعبة ستبدأ رحلة حول العالم لترى ما الذي يمكننا أن نكتشفه في هذا العالم؟... تذكر أننا نتخيل أننا فقدنا شيئاً ما ونحن نبحث عنه، وفي الحقيقة نحن لا نعرف هذا الشيء ولا شكله ولا أين فقدناه... ولكن إذا استخدمنا خيالنا ستجد أي شيء نريده...

والآن، ما رأيكم أن نلعب لعبة: ماذا ستجد في العالم؟

توزيع الأدوار:

ذكر المتدربين بقواعد اللعب قبل بدء اللعبة أو استئناف أي جزء منها.

هيا نبدأ لنبدأ بحثنا الخيالي...

- ↔ ابحث في المنزل...
- ↔ تذكر الأماكن التي يمكن أن تختفي فيها الأشياء...
- ↔ هل ترى الأماكن التي يمكن ضياع الأشياء فيها؟...
- ↔ تجول في المنزل كله، ادخل كل غرفة وابحث فيها...
- ↔ اخرج من الباب وابحث في "خوش" المنزل...
- ↔ هل وجدت أماكن يمكن فقدان الأشياء فيها؟...
- ↔ والآن تخيل أن طائرة "هيايكوبتر" ستهبط أمام منزلك...
- ↔ هل ترى الطائرة؟...
- ↔ اقفز إلى داخل الطائرة واطلب من القائد نقلك إلى حيث تريد...
- ↔ اطلب من القائد أن يأخذك إلى أي مكان في العالم تريد الذهاب إليه...
- ↔ أنت الآن في طريقك إلى هذا المكان...

بطاقة نشاط (9-1)
اللعبة التاسعة - الجزء الأول

- ↪ انظر من حولك...
- ↪ ابحث عن الأماكن التي يمكن أن تضيع فيها الأشياء...
- ↪ فكر وتذكر الأماكن غير العادية والغريبة في العالم والتي يمكن أن تضيع فيها الأشياء...
- ↪ من بين كل الأماكن التي فكرت بها، اختر أكثر مكان غير عادي لم يفكر فيه أي شخص آخر...
- ↪ هل اخترت هذا المكان؟...
- ↪ حسناً، هذا هو المكان الذي وجدت فيه الشيء...
- ↪ تذكر هذا المكان وسنبداً جزءاً آخر من اللعبة..
- ↪ نحن لا نعرف الشيء الذي ضاع في هذا المكان، أليس كذلك؟... مهماً يكون ذلك الشيء فهو شيء قد ضاع وأنت ستجده...
- ↪ والآن ستختار بعض الكلمات التي تساعدك في وصف هذا الشيء للناس الآخرين... انظر إلى جميع الألوان التي قد يأتي بها هذا الشيء الضائع...
- ↪ ابحث في عقلك وحاول رؤية كل الألوان التي تعرفها...
- ↪ اختر لونين أو ثلاثة من الألوان التي تحبها أكثر...
- ↪ ضع هذه الألوان على شكل تصميم من عندك...
- ↪ اصنع تصميماً عبارة عن مربعات...
- ↪ اصنع تصميماً عبارة عن خطوط طويلة...
- ↪ اصنع تصميماً عبارة عن نقط...
- ↪ تذكر الألوان التي اخترتها والتصميم...
- ↪ هناك أشياء أخرى ربما نهتم بها ونراعيها عند وصف أي شيء...
- ↪ فكر في ملمس هذا الشيء الذي تبحث عنه عندما تلمسه...
- ↪ هل فكرت في الحرارة أو البرودة أو الخشونة أو اللزوجة أو التجمدة؟...
- ↪ فكر في جميع الأصوات التي يمكن أن يحدثها هذا الشيء إذا وقع على الأرض أو ضربه أحد أو جعله يدور...
- ↪ هذا الشيء قد يكون كبيراً... أو دائرياً... أو صغيراً... أو مسطحاً...
- ↪ ما هي الأشكال الأخرى أو المقاسات والأحجام التي قد يظهر بها هذا الشيء؟...
- ↪ قد يكون طعمه شريفاً...
- ↪ ما هي أنواع المذاقات التي تحبها؟...
- ↪ هل توجد أنواع من المذاقات التي لا تحبها؟...
- ↪ لقد فكرت في عدد كبير جداً من الأفكار لوصف هذا الشيء، وبينما أنت تصدق اختيار الوصف المناسب لهذا الشيء الذي تبحث عنه لا تقلق إذا كان وصفك سخيلاً...

↩ فكر مرة ثانية وتذكر اللون والتصميم الذي اخترته...

↩ اختر بعض الكلمات التي تصف ملمسه...

↩ اختر بعض الكلمات التي تصف مقاسه وشكله...

↩ اختر بعض الكلمات التي تصف الصوت الذي يصدره...

↩ تخيل وتذكر الوصف الذي اخترته لهذا الشيء الذي تبحث عنه...

↩ والآن، ستكتشف هذا الشيء في الجزء التالي من اللعبة...

اللعبة التاسعة - الجزء الثاني
مطابقة نشاط (2-9)

↩ لقد حددت في الجزء الأول من هذه اللعبة المكان الذي فقد فيه ذلك الشيء... كما

حددت في الجزء الثاني من اللعبة شكل هذا الشيء وبعض الخصائص التي تصفه...

والآن يجب أن تعرف أن أي شيء في هذا العالم قد يضيع وأنت تستطيع العثور عليه...

يمكنك أن تمثّر على جوال مفقود، أو منجم ذهب مفقود، أو رائد فضاء مفقود، أو

حافلة مدرسة مفقودة... استمر وتخيل في ذهنك كل الأشياء المفقودة التي يمكنك

العثور عليها...

↩ فكر في أنواع كثيرة ومختلفة من الأشياء...

↩ تصور بعض الأشياء غير العادية...

↩ فكر في أشياء لم يفكر فيها أحد غيرك...

↩ من بين كل الأشياء التي فكرت بها، اختر شيئاً واحداً يختلف عن الأشياء التي قد

يختارها أي شخص آخر...

↩ هل اخترت هذا الشيء؟

اللعبة التاسعة - الجزء الثالث
مطابقة نشاط (3-9)

↩ فكر مرة أخرى، هل تذكر أين وجدت ذلك الشيء؟

↩ هل تذكر الكلمات والعبارة التي تصف ذلك الشيء؟

↩ ما هو اللون والتصميم؟

↩ ما هو ملمسه؟

↩ ما هي الأصوات التي تصدر عن ذلك الشيء؟

↩ ما هو مقاسه وشكله؟

↩ هل له مذاق؟

اللعبة التاسعة - الجزء الرابع
مطابقة نشاط (4-9)

عزيزي المدرب:

يمكنك أن تختتم اللقاء التدريبي بأن تقول: يمكننا أن نجد أي شيء... إذا استخدمنا خيالنا...

اللعبة العاشرة:

استخدامات غير عادية Repmacs

ملاحظات المدرب:

← والآن، خذ علاقة ملابس...

← اشي هذه العلاقة لتكوّن جميع أنواع الأشكال...

← اجعلها على شكل قلب...

← ضع بعض الأشرطة الحبراء أو الورق الملون على هذه العلاقة لتصنع منها زينة للعيد ...

اللمحة العاشرة - الجزء الثاني
مطابق نشاط (2-10)

← ضع علية من الصفيح على المائدة... (ملحق 10)

← البق نظرة فاحصة عليها ...

← ماذا تشبه؟...

← هل تذكرك هذه العلية بأي شيء آخر؟...

← هل يمكنك استخدامها في أي شيء آخر إذا قلبتها؟...

← ماذا يمكنك أن تفعل بها إذا نزعنا الجزء العلوي و الجزء السفلي منها؟...

← ماذا ستعمل بها إذا جعلتها أكبر؟...

← ماذا ستعمل بها إذا جعلتها أصغر؟...

← ماذا ستعمل بها إذا غيرت شكلها؟...

← ماذا ستعمل بها إذا دهنتها؟...

← وإذا وضعت عليها قماشاً ملوناً؟...

← وإذا ربطت فيها سلكاً؟...

← وإذا تثبتت فيها تقوياً عدة؟...

← وإذا قلمعتها إلى قطع؟...

← وإذا مالأتها بالأسمت؟...

← وإذا جعلت رائحتها طيبة؟...

← وإذا كانت مصنوعة من "الشيكرولاته"؟...

← وإذا اخضت عندما تطلب منها ذلك؟...

← وإذا وضعت حجارة بداخلها وثبت عليها الغطاء مرة أخرى؟...

اللمحة الحادية عشر - الجزء الثالث
مطابق نشاط (3-10)

← والآن، فكر هل تستطيع أن تصنع بعض الأعمال غير العادية بطريقة الخاصة؟...

← ماذا تصنع من أنجزه المعدني من المكواة القديمة؟...

← حاول أن تفكر في الجزء المعدني من مكواة قديمة كجزء من شيء ما...

← ماذا يمكن أن تفعل في عجلات السيارات القديمة بحيث يمكن استخدامها في شيء آخر؟...

← استخدمها في شيء آخر...

← إذا كان معك آلاف من فرش الأسنان القديمة ماذا ستفعل بها؟...

← ما هي أنواع الأشياء المختلفة الأخرى التي يمكنك أن تستخدم فيها فرش الأسنان؟...



عزيزي المدرب:

يمكنك أن تختتم اللقاء التدريبي بأن تقول ما يلي: إن كلمة الاستخدامات غير العادية (الأعمال غير العادية) *Repmac* هي عنوان هذا البرنامج ولكن الحروف مكتوبة بالعكس، فتجن بخيالنا تجري عمليات في هذه الأشياء جميلة مختلفة، فعلى سبيل المثال يمكن أن نستبدل شيئاً بشيء آخر، أو نجمع شيئاً مع شيء آخر. وفي بعض الأحيان نستطيع أن نعدل أو نغير هذا الشيء لنجعله يقوم بوظيفة أخرى. ونستطيع أن نجعل الشيء أكبر أو صغر، أو نغير شكله، كما نستطيع أن نستخدم الشيء لفرض آخر غير غرضه الأصلي، ونستطيع أن ننزل من هذا شيء بعض الأجزاء. إذا رغبتنا في ذلك. كما نستطيع أيضاً أن نرتب وأن ننظم أجزاء هذا الشيء أو نعكسها أو يبد هذا الشيء مرة أخرى إلى وضعه الأصلي. باختصار نستطيع أن نخترع ونبدع إذا استخدمنا سكامبير *SCAMPE*... وإذا استخدمنا خيالنا.

Abstract

In order to achieve scientific communities offered them to pursue a new approach of going for it in education and raising her children.

Perhaps one of the most important pillars of this approach is to think and consolidate its methodology, and the development of creativity and creation methods and move away from the mechanism and tradition .vhajh General individuals and students especially to cope with their problems and their surroundings better problems, requiring the need to train them on ways the proper mindset by thinking and thinking programs Creative.

The problem of the study:

The researcher identified the problem the study the following question:

What is the effectiveness of (Scamper program) in the development of creative thinking among students of the fifth grade?

Objectives of the study

This study contributes to the achievement of the following objectives:

1- disclosure of the effectiveness of generating ideas program (Scamper) in the development of creative thinking represented by the following dimensions: (fluency – flexibility –alosalh– total score) to the students of the fifth grade.

2- disclosure of the effectiveness of generating ideas Scamper program in the development of creative thinking represented by the following dimensions :(Altalaqh- flexibility –alosalh- total score) with the fifth grade students according to sex (males – females).

The study sample:

Researcher chose appointed (Ghassaniya and ZaynabFawwaz) and sample consisted of research (60) students from the fifth grade students in the school and GhassaniyaZaynabFawwaz. The experimental group consisted of (30) students, and The control group consisted of (30) students.

Tools of the study: The study included the following tools: 1- "Scamper" program to generate ideas, which is a procedural program helps to develop creative thinking through the imagination, using the method of divergent thinking, and includes a range of games and number twenty game, differ in their content and share the method of submission. You need scamper games to at least two people, children three years old or older and a young man older than him – in any Omar, so that the great person the role of the coach, was the coach led trainee one or a group of trainees numbering a hundred people, but the ideal number trainees in scamper program within (35) trainee approx. 2. Torrance Test of Creative Thinking: written by Paul Torrance, the current study has adopted a verbal picture of this test, to measure the capacity of: college degree, fluency, flexibility, originality, based on the test in the correct key clauses instructions.

The study results as:

Resulted in the current study:

- There are significant differences between the mean scores of students in the fifth grade in the experimental and control groups on the scale Torrance creative thinking for the experimental group was due to the use of the "Scamper" program .

- " There are significant differences between the mean scores of the experimental group at Torrance measure creative thinking among students in the fifth grade in the two measurements pre and post in favor of the post application".

- There are no significant differences between the mean scores of the experimental group at Torrance measure creative thinking among the students of the fifth grade in the two measurements posttest and delayed" .

- There were no statistically significant differences between the mean scores of the control group at Torrance measure creative thinking among students of the fifth grade in the two measurements pre and post

- " There is no statistically significant differences between the mean scores of the control group at Torrance measure creative thinking among students in the fifth grade in the two measurements posttest and delayed".

- " There is no statistically significant differences between the mean scores of students in the fifth grade in the experimental group at

Abstract

Torrance measure creative thinking after the application of the program depending on the variable sex".

- There are significant differences between the mean scores of male and female in the experimental group at Torrance measure creative thinking among students in the fifth grade in the two measurements pre and post for the benefit of the post application" .

Based on the results of the study, the researcher Nhzh recommends further studies on the generation of ideas "Scamper" program to ensure the effectiveness of this program in the teaching of thinking taking other variables such as student achievement, economic and social levels....

Damascus University
Faculty of Education
Department of Special Education



The Efficiency of SCAMPER's Software Program in Developing the Creative Thinking Skills among the Elementary Fifth Grade Students

*Study Presented For Attaining A Master Degree
In Special Education*

Prepared by

WeaamHashimSaleh

Supervised by

DR. MahaZahloq

Academic Year 2014/2015 AD