المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 4، 2007، 363- 383

فاعلية برنامج تدريبي للخيال الإبداعي في تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال من عمر(7-8) سنوات

خلود الدبابنة *

تاريخ تسلم البحث 2007/1/15 تاريخ قبوله 2007/10/3

ملخص: استهدفت هذه الدراسة استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الخيال الإبداعي في تطوير القدرات الإبداعية عند الأطفال من عمر(7-8) سنوات، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من(100) طالب من طلبة الصف الثاني الأساسي، تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة في منطقة الزرقاء، ووزعوا عشوائياً في أربع مجموعات: مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين، وروعي تمثيل كل منها لمتغير الجنس. وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبيتين، وتم استخدام بطارية وليمز لقياس القدرات الإبداعية كمقياس قبلي وبعدي. أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05=\alpha$) لصالح المجموعتين التجريبيتين كلتيهما على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس القدرات الإبداعية حسب وجهة نظر الطالب والمعلم، وولي الأمر، ما عدا بعد: الطلاقة، والمرونة، وتحمل التعقيد لصالح المجموعات التجريبية حسب وجهة نظر الوالدين. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمقاييس، ما عدا بعدي الطلاقة، والمرونة لصالح الإناث، وبعد الأصالة لصالح الذكور على مقياس التفكير التشعيبي. وظهرت فروق في التفاعل بين المجموعة والجنس على الأبعاد:الطلاقة؛ والمرونة؛ والإسهاب، على مقياس التفكير التشعيبي، وعلى بعد: تحمل التعقيد والأسئلة المفتوحة، لمقياس وليمز.(**الكلمات المفتاحية:** الخيال الإبداعي، القدرات الإبداعية، الأطفال).

The Effect of Creative Imagination Training Program on Developing the Creative Abilities among (7-8) - Year- old Children

Khouloud Al-Dababneh, ***Queen Rania Faculty for Childhood, the Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan***

Abstract: *This study aimed at identifying the efficiency of a training program for creative imagination in developing the creative abilities of (7-8) years old children. The study sample consists of (100) grade-two students, selected randomly and divided into two experimental groups and two control groups. A Creativity Assessment Packet (CAP) was used as pre- and post- tests. The results of (ANCOVA) showed statistical differences at the level of(0.05=α) on the Packet between the performance of experimental and control groups in favor of the experimental groups at the overall dimensions and its sub-dimensions excluding the Fluent thinking; Flexible thinking; and Complexity dimensions according to parents' point of view. Furthermore, there are no significant differences at (0.05=α) according to gender at the overall dimensions and its sub-dimensions excluding the Fluent and Flexible thinking dimensions in favor of females, and on the original thinking dimension in favor of males on the divergent thinking scale. In addition, results revealed differences on the interaction between the group and gender in the case of the Fluent, Flexible and Elaborative thinking dimensions on the divergent thinking scale; while differences appeared in the complexity dimension and the open question dimension on the Williams scale. Based on the findings, the researcher suggested several recommendations. (**Keywords:** Creative imagination program, Creative abilities, Children.)*

المقدمة والإطار النظري: حظيت عملية تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال باهتمام كبير ومتواصل من قبل المختصين والقائمين على النظام التربوي في جميع أنحاء العالم (Colangelo&Davis, 2003)، وذلك نظراً لأهميتها في تطوير قدرات المجتمع وأفراده على التعامل مع التطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع، واستغلال الامكانات الموجودة لدى الأفراد لصالح تنمية وتطور المجتمع، ولمواجهة التحديات المختلفة التي تواجه الحضارة الإنسانية؛ فقد أكد العديد من الباحثين في هذا المضمار ومنهم كولنجلو وديفز(Colangelo&Davis, 2003) وليمونت(Limont, 1998) على أهمية الإبداع في بناء عالم يعزز الحضارة الإنسانية، ويحقق تقدماً في الأدب والفنون والعلوم والاختراعات.

كما أن العديد من الدراسات والباحثين المهتمين بتربية المبدعين ومنهم كولنجلو وديفز (Colangelo & Davis, 2003) وكوستا (Costa, 1985) وتورنس (Torrance, 1966) أكدوا أن القدرات الإبداعية موجودة عند جميع البشر بنسب متفاوتة، وان للتدريب المنظم والمطور وفق خطوات علمية متسلسلة والتي توظف فيها مختلف مهارات التفكير، وعمليات المعالجة العقلية، دوراً رئيساً في تطوير قدرة الأطفال على توجيه الأنشطة المعرفية لديهم وتوظيفها في عملية البحث، والوصول إلى الحلول والمفاهيم والأفكار الجديدة والإبداعية وتحديد قابليتها للتطبيق في الحياة العملية، ومن الضروري أن يبدأ التدريب في سن مبكرة. ويمكن تحقيق ذلك كما أشار برجبوس (Bargabos, 2005) وكتون (Cotton, 1991) من خلال تطوير المناهج وبرامج مستقلة عن المواد الدراسية أو ضمنها، واستخدام استراتيجيات تدريس تراعي جوانب النمو الجسمي والانفعالي والعقلي، تسعى إلى تطوير السلوك الإبداعي وإثارة الخيال لدى الأطفال، وتطوير كفايات المعلمين وقدراتهم في تعليم مهارات التفكير الإبداعي، وتعريض الأطفال لمواقف وتحديات يتطلب حلها طرقاً إبداعية، وهذا سيفضي إلى أن توجه العملية التربوية أهدافها نحو جعل الأطفال مفكرين منتجين قادرين على التفاعل مع التحديات التي تواجههم بطريقة إبداعية،

* كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

ويسهم في تطوير برامج تدريبية لتنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال، يكون الطفل فيها منظماً للخبرات والمعلومات التي يمتلكها ويستجيب للمواقف الجديدة ويصبح مسؤولاً عن القرارات التي يتخذها (Cotton, 1991;Colangelo & Davis, 2003).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تطوير برنامج تدريبي للخيال الإبداعي، يعتمد على تطوير أنشطة خارج المنهاج المدرسي لتطوير القدرات الإبداعية للأطفال في عمر(7-8) سنوات ذكوراً وإناثا في المدارس، لأن الأطفال في هذه المرحلة يملكون استعدادات وخصائص ترتبط بالخيال والإبداع، ويتصفون بحب اللعب وسعة الخيال؛ وهذه المرحلة العمرية من المراحل الحاسمة في حياتهم وتشكيل شخصيتهم، وتكوين معارفهم واتجاهاتهم نحو الآخرين والبيئة الاجتماعية والطبيعية التي ينتمون إليها، فمن أبرز الأبعاد النفسية والمعرفية والتخيلية للأطفال فيما بين السادسة والتاسعة، تمتعهم بتفكير يوائم بين الواقع والخيال، وتجاوز تفكيرهم تأمل المحسوسات والواقع المحيط بهم إلى الاستفسار عما تخفيه من أسرارها، فلعب الأطفال في هذه المرحلة يتميز باللعب الحر وقوة الخيال وسعته، وبكثرة التساؤل عن كل شيء يحيط بهم في بيئتهم الواقعية، وهذا التساؤل يدفعهم نحو اكتشاف البيئة المحيطة بهم، ونحو تأمل أنفسهم أيضا، ويعتبر المعلم القدوة لهم في سلوكهم، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون ذا خبرة في معرفة متطلبات نمو الإبداع والخيال لدى الأطفال، وتدريبهم على تنمية الخيال الإبداعي لديهم (السرور،2002 ;Sternberg, 1999; Isenberg & Jalongo, 2001; Colangelo & Davis, 2003;

وأكد عدد من الباحثين ومنهم ستيرنبرغ (Sternberg, 1999) أن عملية تطوير البرامج التدريبية لتنمية القدرات الإبداعية وقياس فاعليتها تعتبر من العمليات المعقدة، لأنه لا يوجد معنى واضح وشامل للإبداع، بسبب اختلاف وجهات نظر الباحثين المهتمين بالإبداع واختلاف اتجاهاتهم النظرية، فالإبداع كما يعرفه تورنس (Torrance, 1966) هو عملية ذهنية تساعد الطفل لكي يصبح أكثر حساسية ووعياً بالمشكلات والنقص في المعلومات، وأكثر قدرة على إيجاد الأفكار، والبحث عن حلول، وأكثر قدرة على التنبؤ، ووضع الفرضيات واختبار صحتها، وإجراء تعديل على النتائج حتى يتم الوصول إلى السلوك الإبداعي وتوصيله للآخرين. وأشار جروان (2002) إلى أن جيلفورد (Guilford) أكد قبل تورنس (Torrance) أن الإبداع: سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات. وكذلك عرّف عدد من الباحثين ومنهم أوسبورن (Osborn, 1963) وساك (Sak, 2004) الإبداع، بأنه: القدرة على تنمية الخيال لإنتاج الأفكار الجديدة والأصيلة، والتعبير عنها. أما رنزولي (Renzulli, 1998) فقد أشار إلى أن القدرات الإبداعية تشمل الطلاقة والمرونة والأصالة والانفتاح على الخبرة، وتقبل الأفكار غير المألوفة والتنوع بالأفكار، وحب الاستطلاع، والمغامرة والتأمل، وتحمل التعقيد، والإسهاب، والتذوق الفني للأفكار. وقد أشار اسكسن ودورفال وتريفنجر ونولر (Isaksen, Dorval, Treffinger& Noller, 2000) إلى أن للإبداع أربعة عناصر مترابطة ومتداخلة، تشمل: الشخص المبدع؛ والعملية الإبداعية؛ وسلوك الإنتاج الإبداعي؛ والسياق الذي يحدث فيه الإبداع. ويشير ستيرنبرغ (Sternberg, 1999)، أن ستيرنبرغ وليبرت(Sternberg & Luburt) قد اعتبرا أن ظهور الإبداع يتطلب وجود حد معين من المعرفة، ونمط التفكير، والقدرة العقلية العامة، والخصائص الشخصية، والدافعية، والبيئة الإبداعية.

وقد ربط عدد من الباحثين ومنهم فريمان (Freeman, 1995) وبافيو (Paivio, 1971) بين الإبداع والخيال، كما أكد كل من ارنست (Ernest, 1977) وأوسبورن (Osborn, 2006) وشو(Shaw, 1982) وآخرون أن تنمية الخيال لدى الأطفال من المتطلبات الأساسية لتنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال، وأكد كولنجلو وديفز (Colangelo & Davis, 2003) وليمونت (Limont, 1998) واسكسن واخرون (Isaksen et al., 2000) أن الإبداع هو حصيلة لتفاعل المعرفة التي يمتلكها الطفل، والقدرة على التخيل، وربط الخبرات السابقة المخزونة في الذاكرة، وتركيبها، ووضعها في تركيبات جديدة، وتكوين تصورات ذهنية لأحداث أو مواقف سبق أن تفاعل معها الطفل، فيعبر عنها لفظياً، أو رياضياً، أو موسيقياً، أو شكلياً.

ولقد وجد العديد من الباحثين ومنهم كولنجلو وديفز (Colangelo & Davis, 2003) واسكسن وآخرون (Isaksen et al., 2000) أن الاتجاه المعرفي أكثر فائدة في تفسير الإبداع وبناء البرامج التدريبية لقياس الإبداع عند الأطفال؛ فالنظرية المعرفية تنظر إلى النشاط الإبداعي باعتباره عملية ذهنية منظمة تتميز بالشمولية والتشابك، وينطوي على عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية نشطة وفريدة، يمكن تنميتها والتدرب على مهاراتها وفق مواقف تدريبية مخططة، تعد فيها الخبرات والأنشطة وفق مواقف إبداعية، ويستخدم فيها الطفل مهارات ذهنية وصولاً إلى الأداء الإبداعي، بحيث يقوم بدور المنظم للمعلومات المكتسبة من خلال تخزينها وتنظيمها في الذاكرة، ثم ربطها بالمعلومات المتلقاة حديثاً وفق مخططات أكثر عمقاً، كي يستجيب الطفل بطريقة تتسم بالأصالة للمواقف الجديدة"، وما يتطلبه ذلك من تنمية وإثارة للقدرات التخيلية لدى الفرد. وبالرغم من تعدد النظريات المعرفية في الإبداع - ومنها ما جاء عند كل من ستيرنبرغ (Sternberg, 1999) ولانجلي وجونس (Langley & Jones 1993) وسبيرغ (Weisberg, 1993)- فإن البحوث والدراسات التي استندت إلى النظرية المعرفية ركزت بصورة أساسية على العملية الإبداعية ووصفها عملية تفكير تؤدي إلى نتاجات أصيلة، وتتناول العمليات العقلية ووظائف الدماغ والعلاقة بينها وبين العوامل الانفعالية والشخصية ذات العلاقة بالإبداع. وكذلك حددت هذه المداخل الأبنية المعرفية التي تلعب دوراً هاماً في توليد العمليات المعرفية المتعددة التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال (Colangelo & Davis, 2003). ويتمثل الأساس

النظري الذي اعتمدت عليه الدراسة الحالية في بناء البرنامج التدريبي بوجهة النظر المعرفية.

وبالاطلاع على التسلسل التاريخي لتطور برامج تدريب الإبداع، يؤكد جروان (2002) أن ظاهرة تدريب الإبداع بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1931) عندما طور كروفورد (Crawford) أول برنامج لتعليم الإبداع، واستخدم أداة لرفع مستوى الأداء الإبداعي لدى طلبته، وأطلق عليه أداة قائمة السمات (Attribute Listing) وتتضمن نموذجاً نظامياً لإنتاج خيارات وأفكار من خلال تحليل عناصر المهمة الرئيسية وتحديدها، ومن ثم يقوم الأفراد باقتراح عدد من الخيارات الجديدة والممتعة لكل منها بهدف تطوير الأفكار. وأشارت قطامي وحمدي وقطامي وصبحي وأبو طالب (1990) أن مالتزمان (Maltzman) طور فكرة تدريب الفكرة الأصيلة الإبداعية من خلال تبنيه الاتجاه السلوكي الإجرائي، حيث أكد على إمكانية تعليم التفكير الأصيل وقياسه، من خلال حث الفرد على تطوير عدد من الاستجابات لمثير محدد، وركز على اكتشاف الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد في آثارة السلوك الأصيل، وتحديد الظروف والمواقف المثيرة للأداء الإبداعي، وكذلك أشارت قطامي وآخرون(1990) أن ميدنيك (Mednick) قام بمحاولات لتدريب الإبداع وتطوير القدرات الإبداعية لدى الفرد من خلال تشجيع المتدرب على ممارسة عمليات الربط بين الأفكار والأشياء المتعارضة، وصياغة تركيب جديد بين أشياء وعناصر توجد جميعها في البنية المعرفية للفرد. ومن ثم طور أوسبورن (Osborn, 2006) عام 1938 استراتيجية العصف الذهني التي تعتمد على مبدأين رئيسيين لتنمية التفكير الإبداعي: أحدهما مبدأ تأجيل الأحكام على الأفكار المطورة؛ والآخر مبدأ الكمية تنتج النوعية، وهو يؤكد أنه كلما تم جمع أفكار أكثر كانت الفرصة أكبر للحصول على أفكار مفيدة من خلال ربط الأفكار وتحفيزها، واستحضار مجموعة واسعة من الأفكار والآراء مع إيقاف الحكم عليها. وكان لجهوده أثر في تطوير برامج للتدريب على الإبداع، وأصبح كتاب التخيل التطبيقي(Applied Imagination) الذي ألفه عام (1963) من أكثر المراجع انتشاراً في هذا المجال، إذ اعتبر الخيال الإنساني إبداع العقل وقوة تشكيل التصور العقلي للأشياء غير الموجودة أو المعروفة، وأكد أن الخيال الإبداعي يتطور من خلال التدريب.

ويؤكد كولنجلو وديفز (Colangelo&Davis, 2003) وليمونت(Limont, 1998) أن وصول الفرد إلى حلول إبداعية يتطلب من الفرد تطوير ارتباطات أصيلة وغير مألوفة تقود إلى أفكار جديدة وإبداعية؛ وهذا يعتبر جوهر الخيال الإبداعي، إذ أن الخيال الإبداعي يشتمل على التصور البصري للأشياء والأفكار ويتم خلاله مزج عناصر التحدي في طرق وأساليب غير متوقعة ومفاجئة، تقود إلى فهم جديد للظواهر العادية.

ومما سبق يمكن تعريف الخيال الإبداعي- كما أشار إليه عدد من الباحثين ومنهم أوسبورن (Osborn, 2006) وايبرل (Eberle, 1996) - بأنه القدرة على تطوير تصورات عقلية لأشياء وعناصر لم تعرض للفرد من خلال الحواس، والقدرة على رؤية الأشياء غير المرئية بالعين، على تشكيل خيال عقلي أصيل، فالعمليات والأنشطة الخاصة بالتخيل الإبداعي المتضمنة في البرامج التدريبية تركز على توظيف العمليات الذهنية العقلية في إعادة ترتيب المعلومات المخزونة في الذاكرة وتشكيلها، ودمجها مع المعلومات الحديثة المتلقاة لإنتاج أفكار جديدة مبدعة، فعملية الخيال الإبداعي إذاً هي عملية إعادة ترتيب المعلومات وتنظيمها (Limont, 1998; Colangelo & Davis, 2003; Bargabos, 2005; Bauman, 2005)

ويؤكد ستيرنبرغ (Sternberg, 1999) أن البرامج المخصصة للطلبة المبدعين يجب أن تتسم بالمرونة في استخدام الاستراتيجيات وأدوات تطوير الإبداع (Dawson, 1997). وقد ركزت البرامج التدريبية للقدرات الإبداعية، ومنها برنامج تورنس؛ وبرنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي (Purdue Creative Thinking Program)؛ وبرنامج الماستر ثنكر (Master Thinker)؛ وبرنامج أدوات التفكير لتوجيه الانتباه (DATT):لديبونو (DeBono)؛ وبرنامج المواهب غير المحدودة Talent Unlimited، على تطوير أنشطة لتدريب وتنمية القدرات الإبداعية المرتبطة بالنمو المعرفي والتي تتضمن الطلاقة في التفكير، والمرونة، والأصالة، والحدس، والإسهاب؛ وكذلك القدرات الإبداعية التي ترتبط بالنمو الانفعالي ومن أبرزها: حب الاستطلاع، الحساسية للمشكلات، حب المخاطرة، ودرجة تحمل التعقيد؛ ودرجة الخيال، مستخدمة استراتيجيات وأدوات تجعل الطالب قادراً على توجيه تفكيره بشكل فعال وتطوير الحلول الإبداعية لديه، ويركز محتوى هذه البرامج على توجيه أسئلة ذات نهاية مفتوحة لحث الطالب على التفكير، واستخدام الخيال، والبحث عن المعلومات اللازمة للإجابة عن التساؤلات المطروحة ضمن الموقف الذي يتعامل معه، وإدراك جميع النواحي والعوامل المرتبطة باتخاذ القرار؛ والبحث عن الأفكار والخيارات المتعلقة بالمهمة أو المشكلة المطروحة ضمن المواقف التدريبية (السرور، 2002؛ البطش، مقبول للنشر؛ Sternberg, 1999).

ونتيجة للاختلاف حول مفهوم الإبداع وطبيعة البرامج التدريبية والخلفيات النظرية التي تنطلق منها، نجد أن كلاً منها يحدد معايير وشروطاً بيئية مختلفة لتحديد مدى فاعلية البرامج التدريبية ومدى أصالة المنتج الذي يعتبر العامل المشترك بين تعاريف الإبداع، والمحك الرئيسي في الحكم على مستوى الإبداع في نتاجات الأطفال، إضافة إلى القدرات الإبداعية الأخرى كالطلاقة، والمرونة، وحب المغامرة، والحدس، وحب الاستطلاع وغيرها التي تقيسها العديد من اختبارات الإبداع. لذا يلاحظ أن برامج تنمية القدرات الإبداعية تعتمد على أكثر من أداة واحدة لقياس القدرات الإبداعية عند الأفراد (Colangelo&Davis, 2003)؛ فقد اقترح كولنجلو وديفز (Colangelo&Davis, 2003) على سبيل المثال عدداً من الطرق التي يمكن أن تساعد في قياس درجة الإبداع والقدرات الإبداعية والكشف عن فعالية برامج تنمية القدرات الإبداعية، ومنها: اختبارات التفكير المتشعب؛ وقوائم الاهتمامات

والميول؛ قوائم سمات الشخصية؛ قوائم تقدير السير الذاتية؛ سلالم التقدير الخاصة بالمعلمين وأولياء الأمور والمشرفين، وقوائم المعايير الخاصة بالحكم على إنتاج الشخص المبدع، والتقارير الذاتية للأفراد المبدعين عن نشاطاتهم الإبداعية والتحصيلية. وعموماً يمكن القول أن الاختبارات التي تقيس الإبداع تتطلب من الفرد إدراك العلاقة بين مثيرات مجردة تركز على القدرات اللغوية، وبناء الكلمات، وتفسير مواقف المشكلة والتعامل معها والتخيل الإبداعي والتخيل البصري. ومن الاختبارات التي طورت لتقييم العوامل المعرفية والانفعالية المرتبطة بالقدرات الإبداعية بطارية وليمز للقدرات الإبداعية المطورة للأفراد من عمر (6-18) سنة، التي تعتبر هامة للكشف وتحديد الطلبة المبدعين وقياس فاعلية البرامج التدريبية للقدرات الإبداعية، وتعتبر القدرات الإبداعية المتضمنة ضمن هذه البطارية جوهر البرنامج التدريبي الحالي، وقد ارتأت الباحثة استخدام هذه البطارية في الدراسة الحالية نتيجة لانسجام القدرات المتضمنة ضمن هذه البطارية والقدرات المعرفية والانفعالية التي يهدف البرنامج التدريبي الحالي لتنميتها.

وتؤكد البحوث والدراسات أن تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال تتم من خلال تطوير برامج تهتم بتنمية الإبداع والخيال؛ فقد قامت آبوت- شم (Abbott-Shim, 2000) بدراسة هدفت إلى اختبار صدق فعالية المنهاج الإبداعي للطفولة المبكرة، على عينة قوامها(490) طفلا، وتم تقييم مدى تقدم الطالب من خلال متابعين وأولياء الأمور، واستخدمت اختبار مفردات وصور (Peabody)، وبطارية اختبار (Woodcock) لـ(Woodcock and Johnson) التربوية النفسية المطورة عام (1989)، ومقياس تقييم اللغة"لـ (Duncan and DeAvila) المطور عام (1998)، وقائمة جرد السلوك الاجتماعي التكيفي لـ (Hogan, Scott, & Bauer) المطورة عام (1992). وأظهرت النتائج أن تطبيق المنهاج الإبداعي للطفولة المبكرة يساعد على تطوير كفايات المعلمين، وتنمية النتاجات الإبداعية عند الأطفال، وتحسين الممارسة الفاعلة في التعليم، وتوافر درجة رضا عالية عند الأهل جراء تطبيق هذا البرنامج.

وأظهرت نتائج دراستين قام بهما شو (Shaw, 1982) هدفتا إلى التعرف على الفروق في استراتيجيات التفكير بين الأطفال الموهوبين عقلياً (الأذكياء) والأطفال المبدعين، أن هناك علاقة قوية بين القدرات التخيلية والقدرات الإبداعية عند الأطفال؛ وأنه لا يوجد ارتباط واضح بين درجة الذكاء ومتغيرات الإبداع؛ وأن هناك ارتباطاً عالياً بين القدرات التخيلية والإبداعية؛ وأن الأطفال المبدعين يستخدمون بشكل واضح التخيل في استراتيجيات تفكيرهم، كما يستخدمها الأطفال ذوو درجة الذكاء المنخفض.

وفي دراسة قام بها ايلين (Elaine, 1981) هدفت إلى استقصاء أثر برنامج على تنمية القدرات الإبداعية وتقدير الذات الإبداعية عند الأطفال، على عينة قوامها (83) طالباً من الصف الثاني الأساسي و(65) طالباً من الصف الثالث الأساسي، تم استخدام اختبار تورنس الشكلي الإبداعي، ومقياس بيرز- هرس (Piers-Harris) لتقدير الذات عند الأطفال كمقاييس قبلية وبعدية، ولم تظهر النتائج فرقاً بين طلبة الصف الثاني على اختبار تورنس واختبار تقدير الذات. أما طلبة الصف الثالث، فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على الاختبارين.

وفي دراسة قام بها مور (Moore, 1987) هدفت إلى معرفة ثبات التفكير الأصيل الإبداعي عند الأطفال اليافعين، على عينة قوامها (33) طفلاً وطفلة، أظهرت النتائج ثبات التفكير الأصيل للأطفال بين سن (4-8) سنوات. وقام بالدوف (Baldauf, 1987) بدراسة على عينة قوامها مائتان واثنان من طلاب الصف السابع الأساسي، هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير على القدرات الإبداعية للطلبة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدام اختبار تورنس اللفظي كاختبار قبلي وبعدي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مهارة الأصالة فقط.

وفي دراسة حالة قام بها ساك(Sak, 2004) هدفت إلى التعرف على أثر اتجاهات معلمة قضت عشرين عاماً مع الطلبة الموهوبين والمبدعين، واعتقاداتها حول القدرات الإبداعية وممارساتها الصفية في تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، أظهرت نتائج مقابلة هذه المعلمة أن الأطفال المبدعين مفكرون مستقلون ويمتلكون ذكاء تخيلياً، وأن العلاقة بين الطالب الموهوب أكاديميا والطالب الموهوب إبداعيا قد بنيت على التخيل.

وقام فلنتي (Flentie, 1990) بدراسة هدفت إلى مقارنة ست شعب للصف الثالث الأساسي، واستمرت ثلاث سنوات (1987-1989) تم خلالها تدريب إحدى الشعب على برنامج المواهب غير المحددة (Talents Unlimited program) لمدة سنتين، وصف آخر تم تدريبه لمدة سنة، وتم تدريب شعبة ثالثة على الكتابة الإبداعية، كمجموعات تجريبية وباقي الشعب كمجموعات ضابطة، وتم تطبيق اختبار ستانفورد التحصيلي، واختبار للكتابة الإبداعية ضمن الأبعاد التالية: صياغة الأفكار، المعنى، الأسلوب، اللفظ، والتنظيم. وقد أظهرت النتائج أن طلاب الصف الذي تم تدريبه على برنامج المواهب غير المحددة لمدة سنة أظهروا قوة في صياغة الأفكار، بينما الصف الذي تم تدريبه لمدة سنتين أظهر قوة على الاختبار الفرعي لأسلوب الكتابة.

ونشير في هذا الصدد إلى أن النظام التربوي في الأردن شهد حركتي تطوير متلاحقتين كانت أولاهما حركة مؤتمر التطوير التربوي الأول عام (1987)، ثم حركة تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة عام (2003) والذي يهدف إلى تطوير كافة أطراف العملية التعليمية ومراحلها من خلال استثمار الموارد البشرية والمعرفية كثروة وطنية استراتيجية، وتعزيز القدرة على البحث والتعلم والإبداع، وتحقيق التنمية المستدامة، والمنافسة إقليميا وعالمياً(وزارة التربية والتعليم، 2007).

وقد أكدت هاتان الحركتان على أهمية رياض الأطفال كمدخل لتطوير عملية التعلم والتعليم في مرحلة التعليم الأساسي، واعترف بها كمرحلة من مراحل التعلم بموجب قانون التربية والتعليم رقم

(3) لسنة (1994)، حيث تم بموجبه إنشاء قسم لرياض الأطفال في الوزارة، وكانت البداية باستحداث رياض الأطفال وفق معايير محددة تمثلت في توافر (15-20) طفلاً في عمر أربع سنوات وثمانية أشهر ولغاية عمر خمس سنوات ونصف، وتوافر غرفة صفية مناسبة، حيث بلغ عدد الرياض حالياً (403) روضات في المدارس الحكومية موزعة على جميع محافظات المملكة يلتحق بها حوالي (7706) أطفال، أما الرياض الخاصة فبلغ عددها حالياً (1281) روضة تقريباً. وكذلك قامت الوزارة بإعداد إطار عام لمناهج رياض الأطفال، وإعداد المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال الحكومية، وتم تدريب كافة المعلمات في الرياض الحكومية على هذا المنهاج، إضافة إلى تدريبهن على برنامج العمل مع الأطفال الصغار الذي أُعد بالتعاون مع جامعة ويسكونسن، واعتمدت ساعاته التدريبية والبالغة (160) ساعة في نظام رتب المعلمين. ولتنظيم عمل الرياض قامت الوزارة بإعداد معايير اعتماد وشروط ترخيص رياض الأطفال، وإصدار أسس وتعليمات للقبول والتسجيل والدوام الرسمي ومهام وواجبات معلمات رياض الأطفال. ولتمكين المعلمات أكاديمياً تم التعاون مع الجامعات الأردنية لاستحداث تخصص "تربية طفل" في برامجها، والعمل جار على تطوير برامج تدريب المعلمين والمشرفين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية لمرحلة رياض الأطفال ومراحل التعليم الأساسي والثانوي، حيث تم تدريب (11000) معلم في هذا المجال، وإيفاد (1064) معلماً إلى الجامعات الأردنية المختلفة. وتوفير مختبرات حاسوب لجميع المدارس وربط (3500) مدرسة بشبكة الانترنت، إضافة إلى إعداد فريق عمل لحوسبة مبحث الرياضيات والعلوم والفيزياء (وزارة التربية والتعليم، 2007).

كما قامت الوزارة بإنشاء عدد من البرامج المتخصصة التي تسعى إلى تطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي، من خلال تقديم برامج وأنشطة أكاديمية تربوية متخصصة تلبي حاجاتهم وتنمي قدراتهم الإبداعية، حيث أنشأت الوزارة ستة عشر مركزاً ريادياً ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وعددها حالياً ثلاث مدارس، وغرف مصادر للطلبة المبدعين، بلغ عددها ثماني عشرة غرفة. إضافة إلى برنامج التسريع الأكاديمي الذي يتيح للطلبة اجتياز مرحلة التعليم الأساسي في مدة زمنية أقل بهدف توفير فرص لتبادل الخبرات بين الطلبة المتقاربين بمستوى القدرات العقلية، وقضاء وقت أكبر في الإبداع المهني (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وبالإطلاع على الخطة الطموحة لوزارة التربية والتعليم في الأردن يلاحظ أنها أصبحت تركز على تطوير برامجها ومدارسها، بغية تطوير كفايات الطلبة وإبراز قدراتهم الإبداعية في مختلف المجالات. إلا انه يلاحظ نقص في الدراسات النظرية والعملية المهتمة بتقييم فاعلية البرامج المطبقة في وزارة التربية والتعليم عموماً وبرامج تدريب الإبداع وتنميته بشكل خاص، للحكم على جودة مخرجاتها لغايات تطويرها. إضافة إلى انه وبالنظر إلى أساليب تدريب معلمي الأطفال والبرامج والمناهج المطبقة في مدارس الأردن تجد الباحثة أن بعضها لا تركز على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال ضمن برامج منظمة (وزارة التربية والتعليم، 2007).

ويلاحظ مما سبق أن هناك حاجة إلى إدراك الأهمية الحيوية للإبداع والخيال الإبداعي وتأثيره في الحياة والمدرسة والعمل، ومن ثم زيادة الاهتمام بعملية تطوير المناهج وأساليب التدريس بحيث يتم توظيف مهارات الإبداع والخيال الإبداعي فيها، بهدف تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

تهدف الدراسة الحالية إلى توضيح الدور الذي تلعبه برامج تدريب الإبداع والخيال الإبداعي في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، وتزويدهم بما يساعدهم في تنمية العمليات العقلية ومهارات التفكير الإبداعي وتشجيع القائمين على تطوير البرامج التربوية على تبني مثل هذه البرامج وتوظيفها، ضمن خطط التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي عند تطوير المناهج والبرامج التربوية وبرامج تدريب المعلمين، وخصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي، فالأطفال بمرور العمر كما أشارت السرور (2002) قد يفتقدون الخصائص الأساسية المتوافرة لديهم التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي، منها سعة الخيال والرغبة في التساؤل، إذا لم يتم توفير برامج تدريبية تساعد في تنمية هذه القدرات وتطويرها.

وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تتمثل في استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير والإبداع الخيالي في تطوير القدرات الإبداعية عند طلبة الصف الثاني الأساسي، وبالذات فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير والإبداع الخيالي في تطوير القدرات الإبداعية عند طلبة الصف الثاني الأساسي، كما هي مقيسة بالصورة الأردنية لمقياس وليمز للقدرات الإبداعية؟
2- هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي لتنمية القدرات الإبداعية باختلاف جنس الطفل (ذكر وأنثى)؟

التعريفات الإجرائية:

- **فاعلية البرنامج التدريبي:** وتقاس بالفروق في الدرجات المتحققة لأفراد المجموعات التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده، كما هي مقيسة بالصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية، والتي تضم ثلاث أدوات: اختبار التفكير التشعيبي واختبار الشعور التشعيبي ومقياس وليمز، كما قيست الفاعلية أيضا بالدرجات الفرعية المتحققة لأفراد عينة الدراسة على كل منها.
- **برنامج الخيال الإبداعي:** برنامج يتكون من ثلاث وثلاثين جلسة تدريبية تهدف إلى مساعدة الأطفال في تنمية القدرات الإبداعية والتخيلية المؤمل تطويرها، من خلال تدريب الأطفال على مهارات التفكير الإبداعي والخيال الإبداعي المستهدفة، وتتضمن مهارات التفكير والشعور الإبداعي

والتشعيبي، والتي تعتبر أساساً لتطوير النمو الانفعالي والمعرفي والعقلي للأفراد المبدعين.

أهمية الدراسة: تكتسب الدراسة الحالية أهمية من خلال انسجامها مع التوجهات الحديثة في مختلف أنحاء العالم، والمتمثلة في تغير مفهوم المدرسة من المدرسة التقليدية التي تركز على تطوير المحتوى المعرفي لدى الطالب وتذكر المعلومات، إلى التوجه نحو تطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة، من خلال تطوير المحتوى المعرفي لدى الطالب وتطوير القدرات الذهنية ومهارات التفكير الإبداعي لديهم، وهذا التوجه ينسجم مع أهداف التربية والتعليم في الأردن التي تولي الأفراد من مختلف القدرات العقلية أهمية خاصة، ويتحقق ذلك، من خلال التركيز على تطوير قدرات الطلبة ليصبحوا مبتكرين للمعرفة والمهارات، وباحثين عن فرص التعلم مدى الحياة لتحقيق الغاية المنشودة وهذا يتيح لهم فرص الوصول إلى التقنيات المختلفة التي تدعم نموهم، وتجعلهم قادرين على المشاركة في الاقتصاد المعرفي، من خلال توظيف المعرفة في الحياة اليومية، واتاحة فرص التعلم مدى الحياة وامتلاك معرفة أفضل، والتنافس في مجتمع الاقتصاد المعرفي، والوصول إلى نتاجات مهمة ومفيدة وأصيلة سواء على المستوى الشخصي أو مستوى المجتمع أو على المستوى العالمي.

وبناء عليه فهذه الدراسة تعمل على سد الفجوة القائمة في الميدان التربوي، والمتمثلة في غياب البرامج العلمية أو المبنية على أسس علمية، والتي تهتم بالقدرات الإبداعية للأفراد من مختلف المستويات العقلية في الأردن، وتنسجم مع توجهات وزارة التربية والتعليم في الأردن في التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي، فجاءت هذه الدراسة لتوفر برنامجاً للمعلمين يعملون على توظيفه لرعاية القدرات الإبداعية للأفراد في الأردن، وهو ما يشكل حاجة أساسية من حاجات المدرسة الأردنية ويسهم في:

- توفير برامج تساعد المعلمين والقائمين على المدارس العادية والمدارس التي تعنى بالطلبة المبدعين والمتميزين في تطوير القدرات الإبداعية لدى طلبتهم.
- مأسسة عملية تعليم وتدريب الإبداع والقدرات الإبداعية لدى الأطفال.
- دعم عجلة البحث العلمي بإسهامها في دراسة القدرات الإبداعية في ظل وجود برامج متخصصة للمبدعين.

منهجية البحث:

تتبنى هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية البرنامج المقترح لتنمية القدرات الإبداعية للأفراد في البيئة الأردنية، وفيما يلي وصف لأبرز عناصر الطريقة والإجراءات التي تم توظيفها في إطار هذه الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع الأطفال في مدارس وزارة التربية والتعليم في الصف الثاني الأساسي للعام الدراسي 2006/2005 في محافظة الزرقاء، والبالغ عددهم حوالي (18) ألف طالب وطالبة، بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام الدراسي (2007/2006).

أما عينة الدراسة فاختيرت بشكل عشوائي، من بين المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء، حيث اختيرت (مدرسة سمية الأساسية المختلطة)، لتتألف عينة الدراسة من جميع أطفال الصف الثاني الأساسي المسجلين في هذه المدرسة، والبالغ عددهم (100) طالب وطالبة موزعين على أربع شعب صفية، وقد تم اختيار مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين بالطريقة العشوائية، بحيث تمثل إحدى المجموعات التجريبية الذكور والأخرى تمثل الإناث، وكذلك الأمر للمجموعة الضابطة. هذا وتضم مدرسة سمية الأساسية صفوفاً خاصة للذكور وأخرى للإناث، مما يحقق رغبة الباحثة بشمول الذكور والإناث الخاضعين لنفس البيئة المدرسية، مما يسهل عملية الوقوف على فاعلية البرنامج باختلاف الجنس في ظل ضبط العوامل الأخرى المؤثرة في الوقوف على فاعلية البرنامج كعامل المناخ المدرسي واختلاف المعلمين، بحيث لا تتداخل هذه العوامل في تلويث النتائج. والجدول رقم (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة على كل من متغيري الدراسة متغير المجموعة(تجريبية وضابطة)، ومتغير الجنس(ذكر وأنثى).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة على متغير لمجموعة (تجريبية وضابطة)، ومتغير الجنس(ذكر وأنثى).

المجموعة	إناث	ذكور	المجموع
التجريبية	25	25	50
الضابطة	25	25	50
المجموع	50	50	100

أدوات الدراسة:

للوقوف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، تم استخدام بطارية "وليمز" لقياس الإبداع، المكونة من ثلاث أدوات:

أ- اختبار التفكير التشعيبي (Divergent Thinking): ويتكون من اثني عشر شكلاً غير مكتمل موجه للطفل المفحوص، ويطلب منه رسم أشكال متكاملة، حيث يتم استخراج خمس درجات للمفحوص تمثل العوامل المعرفية للتفكير التشعيبي: المرونة، والطلاقة، والأصالة، والإسهاب، العنوان. وتكون الدرجة القصوى للمقياس (131) درجة والدرجة الدنيا (صفر).

ب- اختبار الشعور التشعيبي (Divergent Feeling): يقيس العوامل الانفعالية للقدرات الإبداعية التالية: حب الاستطلاع، ودرجة الخيال لديه، ودرجة تحمل التعقيد، والميل للمجازفة والمغامرة لديه. وتكون المقياس من (50) فقرة بحيث يتضمن كل بعد حوالي (12) فقرة، والفقرة على شكل جملة يتبعها سلم تدريج مكون من أربع فئات: نعم تنطبق علي بدرجة كبيرة، ويحتمل أنها تنطبق علي بعض الأحيان، ولا تنطبق علي نهائياً، ولا أستطيع أن أقرر أو لا أعرف. وتتراوح الدرجة الكلية بين (50-100) درجة.

ويتم تطبيق هذين الاختبارين على الطلبة بشكل جمعي، ويحتاج تطبيق كلٍ منهما حوالي(25-35) دقيقة.

ج- أما الأداة الثالثة وهي مقياس وليمز (Williams Scale): فهي قائمة شطب مبنية على الملاحظة لدرجة توافر القدرات الإبداعية الثمان لدى المفحوص، التي يتم قياسها في اختباري التفكير التشعيبي والشعور التشعيبي، بحيث يطلب من الوالدين والمعلمين العمل على تقدير مدى توافر هذه القدرات لدى المفحوص بناء على ملاحظاتهم السابقة حوله. ويتكون الاختبار من (50) فقرة، ويتكون كل بعد من الأبعاد الفرعية الثمانية من (6) فقرات لكل بعد، وذلك وفق سلم تقدير مكون من ثلاث فئات: غالباً، وأحيانا، ونادراً. إضافة إلى أنه أعطي لكل مفحوص درجة واحدة عن كل سؤال مفتوح من الأسئلة الأربعة إذا اتبع بتفسيرات، وبذلك تتراوح علامة المفحوص بين (0-100) درجة.

صدق بطارية الاختبارات وثباتها: قام البطش (مقبول للنشر) بتطوير صورة أردنية لبطارية وليمز على عينة قوامها (800) طالب وطالبة من عمر(6-18) سنة وأولياء أمورهم وعددهم (800)، و(250) معلماً ومعلمة، حيث استخرج لها:

أولا: دلالات الصدق باستخدام الطرق والإجراءات التالية:

أ- استخراج الصدق بدلالة المحك التلازمي والتنبؤي للأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية القدرات الإبداعية باستخدام ثلاثة محكات:

- استخراج معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة الكلية على الصورة الأردنية لاختبار التفكير التشعيبي واختبار الشعور التشعيبي، وتقديرات كل من الوالدين والمعلمين لهم على الصورة الأردنية لمقياس وليمز، حيث كانت في معظمها في السبعينات.
- معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة لأفراد عينة عشوائية مكونة من (150) مفحوصاً في العينة الرئيسية على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليمز الإبداعية، ومعدلاتهم في امتحان الثانوية العامة، ومعدلاتهم في كل من اللغة العربية والرياضيات والعلوم لنفس الامتحان، حيث كانت الارتباطات متوسطة وضعيفة تراوحت ما بين(0.31-63)
- كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة لعينة المفحوصين المكونة من (100) طالب وطالبة على العوامل المعرفية والانفعالية المقيسة بأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليمز، والدرجات المتحققة لهم على الصورة الأردنية لمقياس تورنس للتفكير الإبداعي، حيث وجدت ارتباطات مرتفعة تراوحت ما بين (0.70-0.84)، وهي في مجملها تعطي مؤشراً على الصدق التلازمي للبطارية.

ب- التوصل إلى صدق البناء للأدوات المكونة للصورة الأردنية، باستخدام محكين:

- **البناء العاملي:** حيث تم استخراج نتائج التحليل العاملي للأداء على الصورة الأردنية لاختبار الشعور التشعيبي ولمقياس وليمز، وذلك باستخدام البيانات التي تم الحصول عليها من العينة الرئيسية للطلبة والوالدين، وقد أشارت النتائج إلى وجود أربعة عوامل لاختبار الشعور التشعيبي، والى وجود ثمانية عوامل لمقياس وليمز، حيث انسجمت هذه النتائج مع الأبعاد التي افترض وليمز أن هذه البطارية تقيسها، وهذا يؤكد صدق البناء لهذا الاختبار.
- **التنبؤ بالفروق بين العينات المتباينة في القدرة الإبداعية والتحصيلية:** تم حساب دلالة الفروق في الدرجات المتحققة للأفراد على العوامل الانفعالية والمعرفية المكونة للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات في مجموعتين: الأولى تضم (100) طالب متميز تحصيلياً، و(100) طالب وطالبة يقعون في أدنى 5% من حيث تحصيلهم مقارنة بأقرانهم في غرفة الصف، وقد كانت جميع قيم (ت) دالة إحصائيا مما يوفر مؤشراً على صدق البناء لأدوات الصورة الأردنية للأدوات.

ج- تم التوصل لمؤشرات الصدق المنطقي لأدوات الصورة الأردنية من خلال الإجراءات التي تم اتباعها للتوصل إلى الصورة الأردنية منها، والمتضمنة إجراءات الترجمة العكسية وعرض الأدوات على عينة من المحكمين والأخذ بالملاحظات التي تم الحصول عليها.

ثانياً: الثبات: تم اشتقاق مؤشرين عن ثبات الدرجات المتحققة على الأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية، باتباع الإجراءات التالية:

- الثبات بالإعادة: تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة (240طالباً، 100والد ووالدة، 50 معلماً) على الأدوات المكونة للصورة الأردنية التي تم الحصول عليها في مرتين، إذ كانت مرتفعة فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بالإعادة للدرجات على الأدوات الثلاث ما بين (0.84-0.62)
- تم التوصل إلى مؤشرين عن الاتساق الداخلي للدرجات على الأدوات للصورة الأردنية لبطارية وليمز: الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان براون للثبات النصفي، كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ احصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ الفا للدرجات على الأبعاد التي تقيسها أدوات الصورة الأردنية، حيث كانت مرتفعة في كلتا الطريقتين، إذ تراوحت ما بين (0.88-0.95) للدرجات المتحققة للأفراد في عينة الدراسة الرئيسية.

ثالثاً: فاعلية الفقرات: تم التوصل إلى ثلاث دلالات عن فاعلية الفقرات في أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة على كل من البعد الذي تقع فيه والدرجة

الكلية على الأداء، وكذلك التوزيع التكراري للتقديرات لكل فقرة في كل أداة من أدوات الصورة الأردنية، حيث أشارت النتائج المتحققة على أفراد العينة الرئيسية إلى مؤشرات قوية وواضحة على فاعلية الفقرات لأدوات الصورة الأردنية.

البرنامج التدريبي: برنامج الخيال الإبداعي (Creative Imagination Training Program):

بالاطلاع على المقدمة والإطار النظري يلاحظ – رغم الاختلاف في تعريفات الإبداع- أن هناك تركيزاً واضحاً على العديد من القدرات الإبداعية، التي ترتبط بالنمو المعرفي ومنها: المرونة Flexibility؛ والطلاقة Fluency؛ والأصالة Originality؛ والإسهاب Elaboration، والقدرات الإبداعية التي ترتبط بالنمو الانفعالي، ومنها: حب الاستطلاع؛ درجة الخيال؛ ودرجة تحمل التعقيد؛ والميل للمجازفة والمغامرة. وتعتبر هذه القدرات المحتوى الأساسي للبرنامج التدريبي الحالي وجوهره، والذي يهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية، والمعايير الأساسية للحكم على مدى فاعلية مثل هذه البرامج(البطش، مقبول للنشر)، حيث تم بناء برنامج الخيال الإبداعي باتباع الخطوات التالية:

أولا: تحديد الأساس النظري للبرنامج التدريبي: تم استعراض الأطر النظرية المختلفة للبرامج الخاصة بتنمية القدرات الإبداعية، وقد استقرت الباحثة على تبني النظرية المعرفية كأساس لبناء البرنامج، والتي ترى أن الإبداع عملية عقلية قابلة للنمو والتطور وفق مواقف تدريبية وأنشطة منظمة ومخطط لها، يخضع لها الأفراد ويمارسون خلالها مهارات وقدرات ذهنية إبداعية مثل: الطلاقة والمرونة والأصالة والتصنيف والتحويل والتركيب، بغية الوصول إلى الأفكار والنتاجات الإبداعية، وتتطلب عملية تنمية هذه القدرات تفكيراً عميقاً يتطلب استخدام مهارات التفكير، ومعالجة المعلومات بطريقة معمقة، وأن يبقى الفرد متيقظاً وحساساً لضبط هذه المهارات (قطامي، 1990).

ثانياً: تحديد أهداف البرنامج والقدرات التي يعمل البرنامج التدريبي على تنميتها:

يهدف البرنامج التدريبي إلى مساعدة الطلبة على تنمية القدرات الإبداعية متضمنة مهارات التفكير التشعيبي والشعور التشعيبي، وبشكل خاص يهدف هذا البرنامج إلى:

- مساعدة الطلبة على تطوير الخيال الابداعي وإنتاج أفكار وحلول إبداعية.
- توجيه قدرات الطفل الذهنية نحو الوصول للعديد من الحلول المتنوعة وغير المألوفة للمشكلات التي تواجههم ضمن الحياة الواقعية.
- زيادة إدراك الطلبة بأهمية تنمية الخيال الابداعي لديهم.
- زيادة إدراك المعلمين بأهمية توظيف وتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة في جميع مجالات الحياة.
- تعزيز اتجاهات الطلبة نحو تنمية القدرات الإبداعية لديهم.

وللوقوف على الأبعاد التي تعمل البرامج الخاصة بالقدرات الإبداعية على تنميتها، وقد تم مراجعة الأدب النظري والأدب البحثي المتصل بالبرامج الخاصة بتنمية القدرات الإبداعية، وتم بناء على ذلك التوصل إلى القائمة التالية للقدرات الإبداعية التي سيعمل البرنامج على تنميتها، حيث تم تقسيمها إلى قسمين:

أ- **القدرات الإبداعية التي ترتبط بالنمو المعرفي** (التفكير التشعيبي)، وتتضمن:

- **طلاقة التفكير: Fluent Thinking**: القدرة على توليد كميات من الأفكار، واستعمالها.
- **مرونة الأفكار الخيالية:Flexible Thinking**: القدرة على التنويع بالأفكار والأساليب المستخدمة والنظر بشمولية وتكامل للتحديات التي يتعامل معها الطفل.
- **الأصالة في تخيل وتصور الأفكار الجيدة: (Originality)** القدرة على تطوير نتاجات غير مألوفة.
- **الإسهاب الخيالي (Elaborative):** القدرة على إضافة الجديد والتفصيلات اللازمة للوصول إلى المنتج الإبداعي.

ب- **القدرات الإبداعية المرتبطة بالنمو الانفعالي (الشعور التشعيبي)**، وتتضمن:

- **حب الاستطلاع والفضول Curiosity:** القدرة على تطوير التخمينات حول الأفكار والأشياء غير المألوفة واللامعلومة.
- **الميل للمجازفة Willingness to take Calculated Risk:**القدرة على الرؤية النافذة والوصول إلى أهداف كبرى.
- **تحمل الغموض والتعقيد Preference for Complexity**: القدرة على البحث في مشكلات غامضة ومعقدة والرغبة في قبول التحدي، والمثابرة للوصول إلى الحل الإبداعي.
- **الحدس أو سرعة البديهة Intuition:** القدرة على رؤية سريعة وحادة للعلاقات المبنية على معلومات قليلة أو غير كافية، وربط الأفكار ومزجها لتكوين أفكار جديدة.

ثالثاً: محتوى البرنامج التدريبي:

- صياغة الجلسات المكونة للبرنامج التدريبي:

تم في هذه الخطوة تنظيم (40) جلسة تدريبية تهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية السابقة الذكر، حيث تم تبني إطار موحد للجلسة الواحدة، يضم غرض الجلسة وأهدافها والمواد اللازمة لتنفيذ محتوى الجلسة، ووصفاً إجرائياً للأنشطة الواجب إتباعها لتنمية القدرة الإبداعية موضع الاهتمام، والواجبات الصفية والبيئة الواجب التقيد بها. وقد تم تصميم الجلسات بطريقة تثير الخيال الإبداعي والأصالة في التفكير الخيالي لدى الطلبة، ويزداد عمقهما مع تقدم تطبيق الأنشطة، من خلال حث الطلبة على ممارسة وتطوير تخيلات عقلية والتفاعل معها ذهنياً وصولاً إلى تنمية القدرات الإبداعية لديهم. ويوضح الملحق احدى الجلسات التي تم تطبيقها متضمنة تعليمات وإجراءات تطبيق النشاط.

- وصف البرنامج التدريبي:

تقدم أنشطة البرنامج التدريبي من خلال استخدام العمليات والاستراتيجيات التالية التي تحث الأطفال سريعاً على تشكيل الأفكار الإبداعية وإنتاجها:

- الاستبدال (Substitute): استبدال الشيء أو أداء أي شيء بدل الآخر.
- التجميع (Combine): ربط الأفكار أو الأشياء معاً.
- التكيف (Adapt): تعديل الأشياء أو الأفكار لتلائم الوضع أو الهدف.
- يعدّل (Modifity): يحول، ويغير الشكل والنوعية.
- يكبر (Magnify): يوسع ويضخم الشكل أو النوعية.
- يصغر (Minify): يصغر، الشيء ويجعله اخف أو أبطأ.
- استخدامات أخرى (Put to other Uses) استخدام الشيء أو الفكرة لأهداف نختلف عن الهدف الأصلي لاستخدامه.
- الاستبعاد (Eliminate): يزيل، ويحذف، أو يتخلص من جزء من النوعية أو كلها.
- يعكس(Reverse): يضع الشيء أو الفكرة في مكان معاكس أو يقلب الشيء ويزيله.
- يعيد الترتيب (Rearrange): يغير الترتيب أو التنظيم، أو يعدل الخطة، التصميم، والنظام أو النسق.
- ويتطلب تطبيق النشاط الواحد استخدام استراتيجية محددة أو أكثر.

وفي أثناء تطبيق الأنشطة يطلق الطفل أفكاره ليفكر بطريقة تخيلية من خلال تطبيق العمليات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، وخلال تنفيذ النشاط يتوجه الطفل نحو أفكار خيالية ومشوقة، فالأنشطة تقدم تصوراً جميلاً غير مقيد ومبهراً عندما تقدم عمليات التفكير الخيالية من خلال تطبيق حالات مماثلة ومشابهة، إذ أن المعرفة الموجودة والخبرات المقدمة تشكل المادة وتوظفها في شكل أصيل وجديد.

- الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة لتطبيق أنشطة البرنامج التدريبي:

يمكن أن يستخدم مطبق البرنامج مجموعة من المواد لتهيئة الظروف المناسبة للاندماج في المواقف التدريبية لتحقيق أهداف البرنامج، ومنها:

- جهاز العرض (Data Show).
- أشكال ومواد تعليمية، أقلام ملونة، أقلام، صور، أوراق بيضاء، دفاتر رسم.
- أية مواد أخرى يستطيع منفذ البرنامج تطويرها والاستفادة منها وفق متطلبات الجلسات التدريبية.

رابعاً: التوصل لمؤشرات عن فاعلية الجلسات: للحصول على تغذية راجعة عن كل جلسة من جلسات البرنامج المقترح؛ تم عرض البرنامج بصورته الأولية على خمسة من المحكمين المتخصصين من حملة شهادة الدكتورة من رتبة أستاذ دكتور وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية، وكلية الملكة رانيا للطفولة/ الجامعة الهاشمية، والمؤسسات ذات العلاقة، وعلى (15) معلماً ومعلمة ممن يدرسون طلبة الصف الثاني الأساسي، وعلى خمسة من مديري المدارس؛ وذلك بهدف التعرف على أية مقترحات تفيد في تطوير البرنامج، وكذلك تم تجريب الجلسات المتضمنة بالبرنامج على عينة مؤلفة من (15) طالباً من طلبة الصف الثاني الأساسي خارج نطاق العينة الأساسية، بغية الحصول على تغذية راجعة، وهذا مع الحرص على ملاءمة الصياغة اللغوية للأنشطة وبنيتها للطلبة في الصف الثاني الأساسي، ومدى تجاوب الطلبة مع البرنامج، حيث جرى بناء على الملاحظات المتحققة للباحثة من خلال آراء المحكمين ونتائج تجريب جلسات البرنامج، إدخال تعديلات على محتوى جلسات البرنامج، بحيث تراعي جميع الملاحظات التي توصلت إليها الباحثة، وتم حذف (8) جلسات، وذلك لإجماع المحكمين على عدم ملاءمتها لهذه الأنشطة للمستوى العمري للطلبة، وكذلك وجود صعوبة في عملية تنفيذها، كما أشارت إلى ذلك نتائج التجريب الأولي للبرنامج. وهكذا تم وضع جلسات البرنامج بشكلها النهائي لتكون جاهزة لمرحلة التجريب الأساسي والتأكد من فاعليته، فتكوّن البرنامج بصورته النهائية من (32) جلسة تدريبية، وقد صمم البرنامج بحيث يتم تطبيقه، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، خلال اليوم المدرسي بالاتفاق مع إدارة المدرسة، ومدة الجلسة الواحدة(45) دقيقة. وتم تحديد مجموعة من الإجراءات اللازمة لتطبيق الجلسات التدريبية تركز على عمل المجموعات، وحث التفكير الخيالي، وملاحظة التغيرات والانطباعات، وتعرف الإشارات غير اللفظية عند الطفل.

إجراءات تطبيق الدراسة:

للوقوف على فاعلية البرنامج المقترح، تم زيارة المدرسة المشمولة بالدراسة حيث تم الالتقاء مع أطفال الصف الثاني الأساسي وإدارة هذه المدرسة، لتعريفهم بالبرنامج، وطبيعته، وأهدافه، وأساليب التدريب على محتوياته، وقد استعانت الباحثة - لأغراض تطبيق البرنامج- بمدرّستين من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية، وذلك بعد إخضاعهن لبرنامج تدريبي على كيفية التعامل مع جلسات البرنامج وتنفيذها من قبل الباحثة، ثم جرى تطبيق البرنامج بإشراف مباشر من الباحثة، وعلى النحو التالي:

1- التقت الباحثة مع المدرستين، وتم خلال اللقاء توضيح أهداف الدراسة، وتعريفهما على محتوى البرنامج التدريبي، كما تم في اللقاء مناقشة المعلمات في متطلبات ومستلزمات تنفيذ البرنامج، وأشكال المتابعة وتطبيق التقييم القبلي والبعدي.
2- تم تدريب المعلمتين على البرنامج التدريبي وفقاً للجلسات التدريبية، وتم تطبيق نشاط تجريبي من قبل المعلمتين على الطلبة عينة الدراسة بحضور الباحثة للتأكد من إتقانهن لآلية تنفيذ الجلسات التدريبية.
3- تم وضع برنامج زمني لتنفيذ البرنامج التدريبي بالاتفاق مع إدارة المدرسة، وقد شملت إجراءات تطبيق البرنامج الخطوات التالية:

أ- تطبيق الصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ب- تطبيق جلسات البرنامج على الأفراد في المجموعتين التجريبيتين، وذلك بواقع (3) جلسات أسبوعية لمدة ثلاثة اشهر.

ج- إعادة تطبيق الصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية على الأفراد في المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين.

د- استخراج النتائج.

التصميم التجريبي: للوقوف على فاعلية برنامج الخيال الإبداعي جرى استخدام تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة المتكافئة اختبار قبلي واختبار بعدي. ويمكن توضيح تصميم الدراسة الحالية على النحو الآتي:

R O × O

R O -O

وقد اشتملت الدراسة على تناول متغيرين مستقلين هما المجموعة(ضابطة وتجريبية)، والجنس (ذكر وأنثى). أما المتغيرات التابعة، فهي القدرات الإبداعية، كما تحددها درجات الطلبة، والمعلمون وأولياء الأمور على الصورة الأردنية لبطارية وليمز.

وتكمن قوة هذا التصميم العشوائي في اختيار مجموعات الدراسة التي تساهم في تحقيق التكافؤ بين المجموعات، كما أنه يمكن التحقق من هذا التكافؤ من خلال الاختبار القبلي، وما يضمن ضبط السلامة الداخلية والخارجية للتصميم.

استخراج الدرجات:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج متوسطات أداء المجموعات الأربع على كل من الاختبارين القبلي والبعدي لكل من المقاييس الأربعة وأبعادها الفرعية، وللوقوف على أثر البرنامج التدريبي للخيال الإبداعي، تم استخدام تحليل التباين المشترك(ANCOVA).

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالظروف التي وفرتها الدراسة سواء فيما يتعلق باختيار أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة سمية بمحافظة الزرقاء، أو بالأجواء التي أحاطت بعملية تطبيق البرنامج، وبالمؤشرات التي تحققت للصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية، من حيث صدقها وثباتها وفاعلية فقراتها، وكذلك بالتصميم الحالي للدراسة وما يتيحه من صدق داخلي وصدق خارجي وما يوفره من فاعلية للباحثة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء الأسئلة والمتغيرات على النحو التالي:

- ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير والإبداع الخيالي في تطوير القدرات الإبداعية عند طلبة الصف الثاني الأساسي، كما هي مقيسة بالصورة الأردنية لمقياس وليمز للقدرات الإبداعية؟
- هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي لتنمية القدرات الإبداعية باختلاف جنس الطفل (ذكر وأنثى)؟

وللوقوف على فاعلية البرنامج في تنمية القدرات الإبداعية لدى أفراد عينة الدراسة جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها، للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية والضابطة، على مقياس التفكير التشعيبي ومقياس الشعور التشعيبي، حسب تقدير الطالب، ومقياس وليمز حسب تقديرات المعلمين؛ ومقياس وليمز حسب تقديرات الوالدين، الواردة في الصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية، والجداول من 2-6 توضح هذه النتائج للعينة ككل وتبعاً لمتغير المجموعة والجنس.

جدول (2): المتوسط الحسابي البعدي المعدل، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التفكير التشعيبي، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس.

الأبعاد	المجموعة / الجنس	الضابطة المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	التجريبية المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المجموع المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)
الأول: الطلاقة	الذكور	13.8 (2.25)	21.5 (2.19)	17.38 (4.4)
	الإناث	12.68 (2.2)	27.12 (4.95)	19.9 (8.2)
	المجموع	13.2 (2.28)	24.46 (4.8)	18.68 (6.75)
الثاني: المرونة	الذكور	13.2 (3.14)	21.8 (1.53)	17.23 (5.01)
	الإناث	18.84 (1.95)	21.4 (4.56)	20.1 (3.7)
	المجموع	16.02 (3.85)	21.56 (3.46)	18.72 (4.6)
الثالث: الأصالة	الذكور	22.5 (2.66)	26.1 (3.8)	24.17 (3.68)
	الإناث	17.44 (4.45)	21.2 (2.38)	19.32 (4.01)
	المجموع	19.96 (4.43)	23.48 (3.95)	21.67 (4.54)
الرابع: الإسهاب	الذكور	15.52 (4.6)	26.68 (3.22)	21.21 (7.31)
	الإناث	12.68 (1.01)	28.84 (4.6)	20.76 (8.8)
	المجموع	14.1 (3.6)	28.29 (4.02)	20.97 (8.08)
الخامس: العنوان	الذكور	14.44 (6.02)	29.72 (29.72)	21.59 (9.02)
	الإناث	12.88 (2.06)	31.8 (6.02)	22.34 (10.5)
	المجموع	13.66 (4.5)	30.82 (4.8)	21.96 (9.79)
الدرجة الكلية	الذكور	79.4 (17.8)	126 (8.8)	101.5 (27.8)
	الإناث	74.5 (6.23)	130.4 (17.7)	102.4 (31.1)
	المجموع	77 (13.4)	128.7 (14.2)	102 (29.4)

وبالاطلاع على الجدول رقم (2) يلاحظ أن متوسط أداء المجموعات التجريبية على مقياس التفكير التشعيبي أعلى من متوسط أداء أفراد المجموعات الضابطة على الدرجة الكلية وعلى جميع الأبعاد الفرعية للمقياس. ونلاحظ من الجدول أيضا أن متوسط أداء الإناث أعلى من متوسط أداء الذكور على الدرجة الكلية، وتراوح المتوسط على الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الإناث بين(19.9-22.34) في حين بلغ المتوسط على الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الذكور للمستوى نفسه(17.23-24.17).

جدول(3): المتوسط الحسابي البعدي المعدل، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الشعور التشعيبي، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	المجموعة الجنس	الضابطة المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	التجريبية المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المجموع المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)
الأول: حب الفضول	الذكور	6.08 (6.41)	20.92 (1.75)	13.5 (8.82)
	الإناث	6.24 (6.6)	21.36 (0.86)	13.8 (8.94)
	المجموع	6.16 (6.44)	21.14 (1.38)	13.65 (8.84)
الثاني: الخيال	الذكور	8.24 (5.4)	18.5 (2.1)	13.38 (6.59)
	الإناث	8.96 (5.56)	18.48 (0.91)	13.72 (6.22)
	المجموع	8.6 (5.44)	18.5 (1.6)	13.55 (6.37)
الثالث: الميل لتحمل التعقيد	الذكور	10 (7.35)	21.08 (2.21)	15.54 (7.76)
	الإناث	10.28 (7.15)	21.04 (0.67)	15.66 (7.4)
	المجموع	10.14 (7.18)	21.06 (1.62)	15.6 (7.55)
الرابع: الميل للمخاطرة	الذكور	9.28 (7.65)	18.88 (1.69)	14.08 (7.32)
	الإناث	9.24 (7.52)	16.2 (1.15)	12.72 (6.38)
	المجموع	9.26 (7.51)	17.54 (1.97)	13.4 (6.86)
الدرجة الكلية	الذكور	32.68 (24.16)	78.28 (6.4)	55.48 (28.92)
	الإناث	33.88 (24.43)	79.0 (1.47)	54.94 (27.31)
	المجموع	33.28 (24.05)	77.14 (4.74)	55.21 (27.98)

وفيما يتعلق بمقياس الشعور التشعيبي، يلاحظ من الجدول رقم (3) أن متوسط أداء المجموعات التجريبية أعلى من متوسط أداء المجموعات الضابطة على الدرجة الكلية، وعلى جميع الأبعاد الفرعية للمقياس. ونلاحظ أيضا أن متوسط أداء الذكور أعلى من متوسط أداء الإناث على الدرجة الكلية، وتراوح المتوسط على الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الإناث بين(12.72-15.66) في حين بلغ المتوسط على الأبعاد الفرعية في أداء الذكور على هذا المقياس للمستوى نفسه(13.38-15.54).

جدول (4): المتوسط الحسابي البعدي المعدل، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات المعلم، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	المجموعة الجنس	الضابطة المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	التجريبية المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المجموع المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)
الأول: الطلاقة	الذكور	6.12 (3.34)	10.46 (1.44)	8.24 (3.37)
	الإناث	4.8 (4.68)	10.54 (0.83)	7.61 (4.43)
	المجموع	5.46 (4.08)	10.5 (1.167)	7.92 (3.93)
الثاني: المرونة	الذكور	4.84 (3.22)	10.33 (0,96)	7.53 (3.65)
	الإناث	5.28 (5.04)	10.54 (0.88)	7.85 (4.49)
	المجموع	5.05 (4.19)	10.44 (0.92)	7.69 (4.07)
الثالث: الأصالة	الذكور	5.68 (4.01)	11.08 (0.5)	8.32 (3.95)
	الإناث	5.52 (4.45)	11.04 (0.46)	8.22 (4.21)
	المجموع	5.6 (4.19)	11.06 (0.47)	8.28 (4.06)
الرابع: الإسهاب	الذكور	5.24 (4.59)	10.5 (0.97)	7.81 (4.25)
	الإناث	4.36 (4.13)	10.54 (0.72)	7.38 (4.30)
	المجموع	4.8 (4.35)	10.52 (0.85)	7.6 (4.26)
الخامس: الفضول وحب الاستطلاع	الذكور	5.88 (4.31)	10.33 (1.85)	8.06 (4.002)
	الإناث	4.52 (4.49)	10.83 (0.70)	7.61 (4.52)
	المجموع	5.2 (4.41)	10.58 (1.41)	7.83 (4.25)
السادس: التخيل	الذكور	5.16 (4.08)	10.54 (1.2)	7.79 (4.05)
	الإناث	4.16 (4.49)	10.75 (0.84)	7.38 (4.64)
	المجموع	4.66 (4.28)	10.64 (1.04)	7.59 (4.34)
السابع: التعقيد	الذكور	5.52 (4.3)	10.75 (1.89)	8.08 (4.23)
	الإناث	4.88 (4.65)	12.79 (6.48)	8.75 (6.85)
	المجموع	5.2 (4.44)	11.77 (4.83)	8.4 (5.67)

الأبعاد	المجموعة الجنس	الضابطة المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	التجريبية المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المجموع المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)
الثامن: المخاطرة	الذكور	5.28 (4.50)	9.45 (1.4)	7.32 (3.94)
	الإناث	4.4 (4.76)	10.12 (1.54)	7.2 (4.56)
	المجموع	4.84 (4.61)	9.79 (1.5)	7.26 (4.24)
التاسع: الأسئلة المفتوحة	الذكور	0.5 (0.87)	1.83 (0.56)	1.14 (1)
	الإناث	0.52 (0.87)	1.91 (0.40)	1.2 (0.97)
	المجموع	0.5 (0.86)	1.87 (0.48)	1.17 (0.98)
الدرجة الكلية	الذكور	44.2 (29.21)	85.29 (5.80)	64.32 (29.55)
	الإناث	38.44 (32.88)	89.08 (7.91)	63.24 (34.99)
	المجموع	41.32 (30.92)	87.18 (7.12)	63.78 (32.23)

ويلاحظ من الجدول رقم (4) أن متوسط أداء المجموعات التجريبية على مقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات المعلم، أعلى من متوسط أداء أفراد المجموعات الضابطة على الدرجة الكلية، وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس، ويلاحظ أيضا من الجدول نفسه أن المتوسط الحسابي البعدي في تقدير المعلمين لأداء الذكور أعلى من متوسط أداء الإناث على الدرجة الكلية، وفيما يتعلق بالأبعاد الفرعية لهذا المقياس، فقد تراوح المتوسط الحسابي البعدي المعدل في أداء الإناث بين(1.2-8.75) و (1.14-8.32) في أداء الذكور.

جدول (5): المتوسط الحسابي البعدي المعدل، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات الوالدين، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	المجموعة الجنس	الضابطة المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	التجريبية المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المجموع المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)
الأول: الطلاقة	الذكور	7.32 (2.41)	8.44 (2.36)	7.88 (2.42)
	الإناث	7.38 (2.06)	8.63 (1.98)	8.02 (2.09)
	المجموع	7.35 (2.23)	8.53 (2.17)	7.94 (2.27)
الثاني: المرونة	الذكور	6.92 (2.5)	8.4 (2.21)	7.66 (2.46)
	الإناث	7.42 (2.01)	7.86 (2.23)	7.65 (2.11)
	المجموع	7.15 (2.28)	8.14 (2.21)	7.65 (2.29)
الثالث: الأصالة	الذكور	6.76 (2.43)	7.6 (2.79)	7.2 (2.63)
	الإناث	7.28 (2.62)	7.36 (2.03)	7.32 (2.3)
	المجموع	7 (2.51)	7.5 (2.44)	7.25 (2.47)
الرابع: الإسهاب	الذكور	7.68 (3.33)	7.36 (2.79)	7.52 (3.05)
	الإناث	7.04 (2.87)	8.18 (2.01)	7.62 (2.5)
	المجموع	7.39 (3.1)	7.74 (2.47)	7.57 (2.79)
الخامس: الفضول وحب الاستطلاع	الذكور	8.16 (3.27)	8.96 (2.01)	8.56 (2.71)
	الإناث	8 (2.21)	8.13 (2.43)	8.06 (2.3)
	المجموع	8.08 (2.81)	8.57 (2.23)	8.33 (2.53)
السادس: التخيل	الذكور	7.2 (3.2)	8.55 (2.7)	7.84 (3.04)
	الإناث	6.31 (2.95)	7.28 (1.97)	6.79 (2.5)
	المجموع	6.7 (2.7)	7.9 (3.02)	7.35 (2.85)
السابع: التعقيد	الذكور	6.16 (3.11)	8.88 (2.9)	7.52 (3.28)
	الإناث	7.04 (2.2)	7.2 (1.57)	7.14 (1.88)
	المجموع	6.56 (2.7)	8.1 (2.49)	7.34 (2.7)
الثامن: المخاطرة	الذكور	6.32 (2.85)	7.8 (2.36)	"7.06 (2.69)
	الإناث	7.14 (2.41)	7.72 (2.67)	7.44 (2.53)
	المجموع	6.69 (2.66)	7.76 (2.48)	7.23 (2.6)
التاسع: الأسئلة المفتوحة	الذكور	1.36 (0.86)	1.72 (0.61)	1.5 (0.76)
	الإناث	1.2 (0.98)	1.9 (0.62)	1.58 (0.87)
	المجموع	1.28 (0.8)	1.8 (0.83)	1.56 (0.81)
الدرجة الكلية	الذكور	57.92 (16.17)	67.64 (14.73)	62.78 (16.07)
	الإناث	60.52 (14.42)	62.72 (12.74)	61.65 (13.47)
	المجموع	59.11 (15.28)	65.34 (13.91)	62.25 (14.86)

ويلاحظ من الجدول رقم(5) أن المتوسط الحسابي البعدي في تقديرات الوالدين للقدرات الإبداعية لطلبة المجموعات التجريبية، أعلى من المتوسط الحسابي في أداء المجموعات الضابطة على الدرجة الكلية، وتراوح المتوسط الحسابي البعدي على الأبعاد الفرعية في المجموعات التجريبية بين(1.8-8.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في المجموعات الضابطة للمستوى

نفسه (1.28-8.08)، ونلاحظ من الجدول رقم(5) أيضا أن المتوسط الحسابي البعدي في تقديرات الوالدين لأداء الذكور أعلى من متوسط أداء الإناث على الدرجة الكلية، وتراوح المتوسط الحسابي البعدي المعدل على الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الذكور بين(1.5-8.56) في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي على الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الإناث للمستوى نفسه (1.58-8.06).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة دالة إحصائيا، وما إذا كانت تختلف باختلاف الجنس؛ فقد جرى استخراج نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التشعيبي، ومقياس الشعور التشعيبي، حسب تقدير الطالب؛ ومقياس وليمز حسب تقديرات المعلمين؛ ومقياس وليمز حسب تقديرات الوالدين، والواردة في الصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية، ككل والدرجات الفرعية لكل منهم، والتي تبدو في الجداول ذوات الأرقام (6)، (7)، (8)، (9).

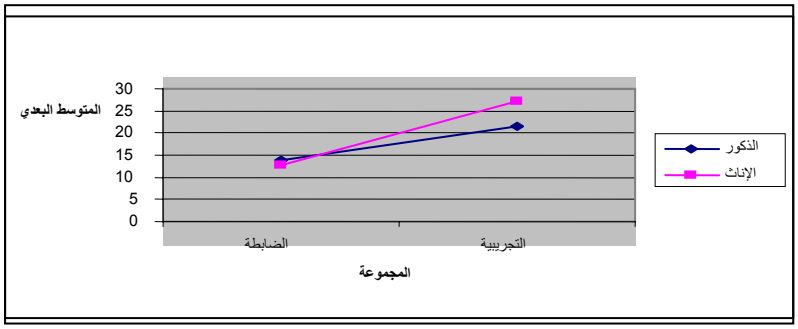
جدول (6): ملخص لنتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، لأثر البرنامج، والجنس والتفاعل بينهما للأداء على الدرجة الكلية لمقياس التفكير التشعيبي، والدرجات الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: الطلاقة	القبلي	0.147	0.015	0.904
	الجنس	105.896	10.483	*0.002
	المجموعة	1889.201	187.012	*0.000
	الجنس×المجموعة	250.873	24.834	*0.000
الثاني: المرونة	القبلي	1.706	0.179	0.673
	الجنس	164.016	17.207	*0.000
	المجموعة	741.829	77.827	*0.000
	الجنس×المجموعة	201.639	21.154	*0.000
الثالث: الأصالة	القبلي	1.92	0.163	0.687
	الجنس	586.077	49.819	*0.000
	المجموعة	328.208	27.899	*0.000
	الجنس×المجموعة	0.323	0.027	0.869
الرابع: الإسهاب	القبلي	21.788	1.609	0.208
	الجنس	16.945	1.251	0.266
	المجموعة	4807.232	354.941	*0.000
الخامس: العنوان	القبلي	149.456	7.49	*0.007
	الجنس	0.028	0.001	0.96
	المجموعة	6943.353	347.979	*0.000
	الجنس×المجموعة	69.323	3.474	0.066
الدرجة الكلية	القبلي	269.25	1.42	0.236
	الجنس	8.04	0.043	0.837
	المجموعة	64592.759	341.903	*0.000
	الجنس×المجموعة	479.094	2.536	0.115

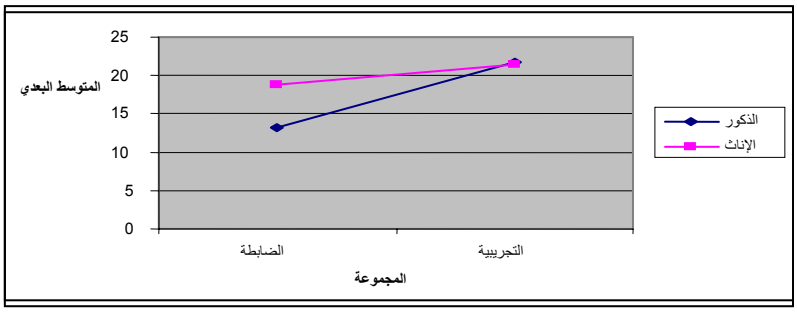
درجات الحرية =(1،97)

*دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01)

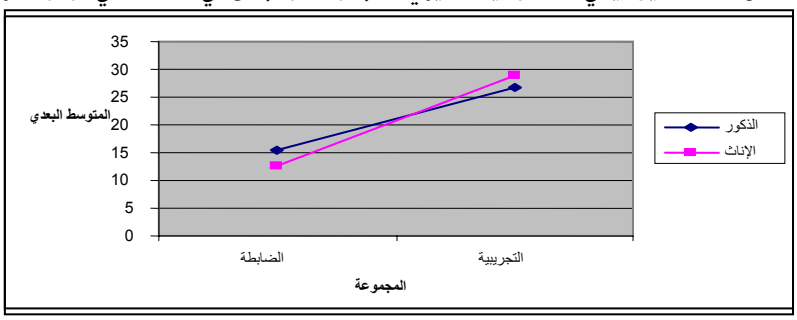
يبين الجدول رقم(6) أن هناك فروقاً في التفاعل بين المجموعة والجنس على الأبعاد: الأول؛ والثاني؛ والرابع من مقياس التفكير التشعيبي عند مستوى دلالة(0.01)، وتبين بالرجوع إلى الجدول رقم(2)، والأشكال ذوات الأرقام (1)، (2)، (3) أن التفاعل في البعد الأول؛ وهو بعد الطلاقة، والبعد الرابع؛ وهو بعد الإسهاب، ناتج عن أن هناك فروقاً أكثر وضوحاً في حالة الإناث منها في حالة الذكور، إذ أن استفادة الإناث من البرنامج التدريبي في تحسين عامل الطلاقة أعلى من استفادة الطلبة الذكور، ويمكن عزو هذا التفاعل إلى أن أداء أفراد المجموعتين الضابطتين الإناث والذكور كان متشابهاً، بينما أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين الإناث والذكور غير متشابه، فدرجات الإناث أفضل من درجات الذكور، وتعزو الباحثة هذا التفاعل إلى وجود فرص أكبر في المجتمع للإناث للطلاقة اللفظية مع أقرانهن وطريقة لعبهن، وإعطاء تفصيلات. أما بالنسبة للتفاعل على البعد الثاني؛ وهو بعد المرونة، فيمكن عزوه إلى وجود فروق أكثر وضوحاً في حالة الطلبة الذكور، منها في حالة الإناث، إذ كانت استفادة الذكور أعلى من استفادة الإناث على هذا البعد. ويمكن عزو ذلك إلى ارتباط بعد المرونة ببعد الأصالة التي ظهرت بدرجة أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث على مقياس التفكير التشعيبي، وقد لوحظ أثناء تطبيق البرنامج أن الطلبة الذكور عموماً أبدوا التزاماً وحماساً أكبر من الإناث على إنتاج الأفكار الأكثر تنوعاً، فبعض الطلبة الذكور كانوا يحرصون على بناء وتطوير رسومات ومجسمات تنم عن مرونة في التفكير والبحث عن الجديد عند إنتاج هذه المجسمات والرسومات والأفكار.



شكل (1): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد الأول؛ وهو الطلاقة



شكل (2): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد الثاني؛ وهو المرونة



شكل (3): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد الرابع؛ وهو الإسهاب

يلاحظ من الشكل رقم (3) أن أداء أفراد المجموعة الضابطة من الإناث على بعد الإسهاب اقل من أداء الذكور، بينما يلاحظ أن أداء أفراد المجموعة من الإناث أعلى من أداء الذكور، الأمر الذي يشير إلى أن فاعلية البرنامج كانت أكبر في حالة الإناث منها في حالة الذكور، مما يشير إلى اختلاف تأثير البرنامج باختلاف الجنس لصالح الإناث.

ويبين الجدول رقم (6) أيضا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من(0.01) على مقياس التفكير التشعيبي، بين أداء المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة لصالح المجموعات التجريبية على الدرجة الكلية وجميع الأبعاد الفرعية لهذا المقياس، وكذلك يبين الجدول نفسه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور والإناث، على الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس ما عدا البعدين الأول والثاني؛ وهما بعد الطلاقة، وبعد المرونة لصالح الإناث، وعلى البعد الثالث لصالح الذكور؛ وهو بعد الأصالة.

وللوقوف على تأثير البرنامج التدريبي على أداء أفراد العينة على مقياس الشعور التشعيبي والدرجات الفرعية له، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الثنائي (المجموعة×الجنس)، لأثر تلقي البرنامج والجنس والتفاعل بينهما على الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في كل من المجموعتين التجريبيتين والضابطتين على مقياس الشعور التشعيبي، والجدول رقم(7) يبين هذه النتائج.

جدول (7): ملخص لنتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، لأثر البرنامج، والجنس والتفاعل بينهما للأداء على الدرجة الكلية لمقياس الشعور التشعيبي، والدرجات الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
حب الفضول	القبلي	9.206	0.413	0.522
	الجنس	2.732	0.123	0.727
	المجموعة	5517.22	247.375	*0.000
	الجنس×المجموعة	0.885	0.040	0.843
الخيال	القبلي	73.01	4.627	0.034
	الجنس	4.887	0.310	0.579
	المجموعة	2456.058	155.655	*0.000
	الجنس×المجموعة	1.416	0.09	0.765
الميل لتحمل التعقيد	القبلي	162.62	6.201	0.015
	الجنس	3.42	0.13	0.719
	المجموعة	2835.827	108.141	*0.000
	الجنس×المجموعة	0.141	0.005	0.942
الميل للمخاطرة	القبلي	160.474	5.638	*0.02
	الجنس	31.746	1.115	0.294
	المجموعة	1687.524	59.293	*0.000
	الجنس×المجموعة	25.976	0.913	0.342
الدرجة الكلية	القبلي	1130.096	3.8	0.054
	الجنس	0.001	0.000	0.999
	المجموعة	47139.983	158.529	*0.000
	الجنس×المجموعة	28.122	0.095	0.759

درجات الحرية =(1،100)

*دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01).

يبين الجدول رقم (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من (0.01) على مقياس الشعور التشعيبي، بين أداء أفراد المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة لصالح المجموعات التجريبية على الدرجة الكلية، وعلى جميع الأبعاد الفرعية لهذا المقياس، وكذلك يبين الجدول نفسه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور والإناث على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى جميع الأبعاد الفرعية لهذا المقياس.

وتأتي هذه الزيادة الدالة في مهارات الطلبة في المجموعات التجريبية على مقياس التفكير التشعيبي واختبار الشعور التشعيبي، بوصفها نتيجة لفاعلية برنامج الخيال الإبداعي في تطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة المشاركين. ويمكن تفسير هذه النتائج على أساس أنه تم تعريض الطلبة لأنشطة تتضمن مواقف وأحداثاً مستمدة من الحياة الواقعية للأطفال، وتثير الخيال لديهم والدافعية وحب الاستطلاع والرغبة في التساؤل، والقدرة على تحمل الغموض، وتطوير أفكار غير مألوفة من أفكار مألوفة وغيرها من الصفات والخصائص الطفولية التي تثير وتنمي القدرات الإبداعية. وعليه، فإن تطوير برنامج تدريبي منظم يعمل على تنمية وإثارة الخيال الإبداعي يمكن أن يسهم بشكل فعال في تطوير القدرات الإبداعية للطلبة، بغض النظر عن قدراتهم. هذا وقد أكد أوسبورن(Osborn, 2006) أنه يمكن تدريب الخيال الابداعي والقدرات الإبداعية لدى الأفراد من خلال التدريب المنظم. وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة شو(Shaw, 1982) ودراسة جونزاليس وكمبوس(Gonzales & Campos, 1997) التي أكدت وجود علاقة قوية بين القدرات التخيلية والقدرات الإبداعية عند الأطفال، وأن الأطفال بغض النظر عن قدراتهم العقلية يوظفون بشكل واضح التخيل في استراتيجيات تفكيرهم، وهذا ما أكدته دراسة الحالة التي قام بها ساك (Sak, 2004) إذ أشارت إلى أن الأطفال المبدعين هم مفكرون مستقلون ويمتلكون ذكاء تخيلياً، وأن العلاقة بين الطالب الموهوب أكاديميا والطالب الموهوب إبداعيا قد بنيت على التخيل.

ويمكن عزو النتائج المتعلقة بالجنس على مقياس التفكير المتشعب ومقياس الشعور التشعيبي إلى ما أكد عليه الأدب التربوي والباحثون ومنهم (e.g. Osborn, 2006; Colangelo & Davis, 2003; Torrance,1966) وهو أن الإبداع عبارة عن عمليات عقلية توزع توزيعاً طبيعياً بين الأفراد بغض النظر عن جنسهم، وان الخصائص الطفولية المرتبطة بالقدرات الإبداعية متشابهة بين جميع الأطفال بغض النظر عن الجنس، إضافة إلى إخضاعهم لنفس أساليب التعليم والمناهج. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شو (Shaw, 1982) حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الإبداع بين الذكور والإناث. وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضا مع نتائج البحوث التي أشارت إلى أثر التدريب على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال، ومنها: دراسة (Flentie, 1990; Elaine, 1981; Baldauf, 1987). وبالمقابل يمكن عزو ظهور فرق في البعدين الأول والثاني، وهما بعد: الطلاقة، والمرونة، لمقياس التفكير التشعيبي إلى أن ألعاب الإناث تعتمد عادةً وبدرجة كبيرة على الطلاقة اللفظية والمحادثة، بينما يعتمد الأطفال الذكور على اللعب التنافسي مع أقرانهم، وبالتالي فهم يحتاجون إلى ابتكار الأفكار والألعاب الجديدة، وهذا ما أكد عليه أوسبورن (Osborn, 2006) الذي استنتج أن الإناث يتفوقن في طلاقة الأفكار على الذكور، وذلك نتيجة لتقرير قام بإعداده ميكون (MacEwan) في مدينة نيوجرسي (New Jersey) حول تجربته كمعلم لتعليم التفكير الابداعي لـ(32) طالباً، حيث أكد أن الإناث اظهرن 40% طلاقة أفكار تفوق طلاقة الأفكار لدى الذكور.

وللوقوف على تأثير البرنامج التدريبي على أداء أفراد العينة على مقياس وليمز للإبداع والدرجات الفرعية له، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الثنائي (المجموعة×الجنس)، لأثر تلقي البرنامج والجنس والتفاعل بينهما على الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في كل من المجموعتين التجريبيتين والضابطتين على مقياس وليمز للإبداع، والجدول رقم(8) يبين هذه النتائج.

جدول (8): ملخص لنتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، لأثر البرنامج، والجنس والتفاعل بينهما للأداء على الدرجة الكلية لمقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات المعلم، والدرجات الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	القبلي	199.58	28.167	*0.000
	الجنس	17.81	2.51	0.116
	المجموعة	616.975	87.073	*0.000
	الجنس×المجموعة	3.79	0.535	0.466
المرونة	القبلي	251.855	36.155	*0.000
	الجنس	0.901	0.129	0.72
	المجموعة	650.089	93.323	*0.000
	الجنس×المجموعة	6.159	0.884	0.349
الأصالة	القبلي	187.161	25.32	*0.000
	الجنس	2.731	0.369	0.545
	المجموعة	703.382	95.175	*0.000
	الجنس×المجموعة	0.746	0.101	0.751
الإسهاب	القبلي	218.042	27.693	*0.000
	الجنس	11.889	1.51	0.222
	المجموعة	667.118	84.729	*0.000
	الجنس×المجموعة	1.993	0.253	0.616
الفضول وحب الاستطلاع	القبلي	120.469	12.434	*0.001
	الجنس	18.35	1.894	0.172
	المجموعة	566.184	58.436	*0.000
	الجنس×المجموعة	11.579	1.195	0.277
التخيل	القبلي	254.367	34.645	*0.000
	الجنس	4.775	0.65	0.422
	المجموعة	722.856	98.454	*0.000
	الجنس×المجموعة	2.764	0.376	0.541
التعقيد	القبلي	386.7	22.109	*0.000
	الجنس	3.572	0.204	0.652
	المجموعة	939.862	53.735	*0.000
	الجنس×المجموعة	26.421	1.511	0.222

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المخاطرة	القبلي	292.243	32.302	*0.000
	الجنس	3.62	0.4	0.529
	المجموعة	473.326	52.318	*0.000
	الجنس×المجموعة	11.159	1.233	0.270
الأسئلة المفتوحة	القبلي	1.446	2.91	0.091
	الجنس	0.34	0.685	0.41
	المجموعة	38.42	77.338	*0.000
	الجنس×المجموعة	0.168	0.338	0.563
الدرجة الكلية	القبلي	16743.551	48.799	*0.000
	الجنس	360.303	1.05	0.308
	المجموعة	42820.546	124.801	*0.000
	الجنس×المجموعة	150.271	0.438	0.51

درجات الحرية =(1،93)

*دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01).

ويبين الجدول رقم(8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من (0.01) على مقياس وليمز، حسب تقديرات المعلمين للإبداع بين أداء المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية على الدرجة الكلية لهذا المقياس، وعلى جميع الأبعاد الفرعية له، وكذلك يبين الجدول نفسه انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور والإناث على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى جميع أبعاده الفرعية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج حسب مقياس التفكير التشعيبي ومقياس الشعور التشعيبي، مما يدعم زيادة القدرات الإبداعية لدى الأطفال نتيجة تعرضهم للبرنامج التدريبي، إضافة إلى احتمال أن الطلبة قاموا بنقل اثر التدريب إلى غرفة الصف، وربط الأنشطة المتضمنة ضمن البرنامج التدريبي ضمن الدروس والواجبات المطلوبة منهم من قبل المعلمين، وإنجازها بدافعية أكبر والحرص على الاستفسار المستمر والرغبة في الاستطلاع لديهم، وزيادة قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح حسب رأي المعلم، ضمن الأسئلة المفتوحة في أداة الدراسة، فكثيراً ما يقترحون أفكاراً خيالية للواجبات والأنشطة المتضمنة في المناهج الرسمية لديهم، وقد تضمنت أبرز ملاحظات المعلمين عن الطلبة الذين خضعوا للبرنامج أنهم أصبحوا أكثر استخداماً للخامات البيئية في تطوير أفكار ومجسمات، وأفكار تتسم بالحداثة والغرابة، إضافة إلى تطور الفهم العميق للعلاقات بين الأشياء التي تعتبر من المتطلبات الأساسية لتطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة. وقد لاحظ المعلمون هذه التغييرات والتطورات لدى الذكور والإناث، ولكن تفاعل الذكور كان بدرجة أكبر قليلاً. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة آبوت شم (Abbott-Shim, 2000) التي أكدت أن الأطفال الذين يخضعون لبرنامج تطوير القدرات الإبداعية سجلوا درجات عالية على مهارات التفكير الإبداعي، مقارنة بالأطفال الذين يستخدمون المناهج العادية، إضافة إلى تحسين الممارسة الفاعلة في التعلم.

وفيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمتغير الجنس على مقياس وليمز حسب رأي المعلم، فإنها تتفق مع نظرة الطلبة عن أنفسهم بخصوص القدرات الإبداعية ما عدا البعد الأول؛ وهو الطلاقة، والثاني؛ وهو المرونة، والثالث؛ وهو الأصالة على مقياس التفكير التشعيبي، ويمكن عزو ذلك إلى ان المعلمات اللواتي يدرسن الطلبة الذكور هن أنفسهن اللواتي يدرسن الإناث. وبالتعمق في المتوسطات الحسابية لتطور القدرات الإبداعية؛ تبين أن المعلمين يرون أن القدرات الإبداعية تحسنت لدى الذكور والإناث، ولكنهم يرون أن التحسن لدى الذكور كان أعلى من الإناث، وأن هذه الفروق ليست ذات دلالة إحصائية، وهذا يتفق مع ملاحظة الباحثة العامة أثناء فترات تطبيق البرنامج حيث ظهرت الدافعية والحماس بدرجة أعلى لدى الطلبة الذكور مقارنة بالإناث، إضافة إلى وجود درجة حرية أكبر في الحركة والتنقل خارج نطاق المدرسة والبيت، لدى الطلبة الذكور مقارنة بالإناث، والتفاعل بشكل أكبر مع الأقران، إضافة إلى انه يمكن تفسير ذلك بأن التوقعات المرتبطة بالذكور، وما هو متوقع منهم، أعلى من التوقعات المرتبطة بالإناث.

وللوقوف على تأثير البرنامج والجنس والتفاعل بينهما على الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على تقديرات الوالدين لمظاهر السلوك الإبداعي، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الثنائي (المجموعة×الجنس)المصاحب والتي تبدو في جدول (9).

جدول(9): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، حسب المجموعة، والجنس للأداء على الدرجة الكلية لمقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات الوالدين، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	القبلي	1.84	0.369	0.545
	الجنس	0.869	0.174	0.678
	المجموعة	34.21	6.846	*0.010
	الجنس×المجموعة	1.92	0.004	0.951
المرونة	القبلي	0.482	0.93	0.76
	الجنس	8.109	0.000	0.997
	المجموعة	21.18	4.09	*0.04
	الجنس×المجموعة	6.62	1.28	0.26
الأصالة	القبلي	3.82	0.771	0.382
	الجنس	0.199	0.032	0.859
	المجموعة	5.28	0.844	0.361
	الجنس×المجموعة	5.379	0.859	0.356
الإسهاب	القبلي	1.407	0.176	0.676
	الجنس	2.57	0.003	0.955
	المجموعة	4.044	0.505	0.479
	الجنس×المجموعة	11.4.41	1.42	0.236
الفضول وحب الاستطلاع	القبلي	11.99	1.86	0.175
	الجنس	8.28	1.29	0.259
	المجموعة	2.76	0.43	0.513
	الجنس×المجموعة	1.619	0.252	0.617
التخيل	القبلي	14.198	1.828	0.180
	الجنس	30.353	3.907	0.051
	المجموعة	7.996	0.01	0.919
	الجنس×المجموعة	29.26	3.768	0.055
التعقيد	القبلي	6.585	1.002	0.32
	الجنس	3.287	0.5	0.48
	المجموعة	47.663	7.25	**0.008
	الجنس×المجموعة	32.622	4.965	*0.028

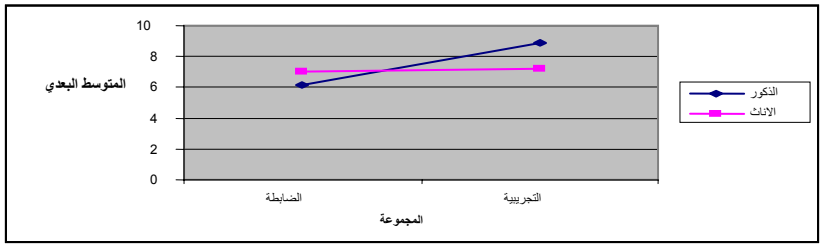
الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المخاطرة	القبلي	18.26	2.78	0.099
	الجنس	4.38	0.668	0.416
	المجموعة	15.45	2.33	0.130
	الجنس×المجموعة	3.77	0.575	0.45
الأسئلة المفتوحة	القبلي	7.01	0.112	0.738
	الجنس	2.18	0.035	0.852
	المجموعة	0.49	0.789	0.377
	الجنس×المجموعة	3.95	6.34	*0.014
الدرجة الكلية	القبلي	249.616	1.168	0.283
	الجنس	57.749	0.27	0.605
	المجموعة	708.878	3.316	0.072
	الجنس×المجموعة	267.80	1.25	0.266

درجات الحرية =(1،93)

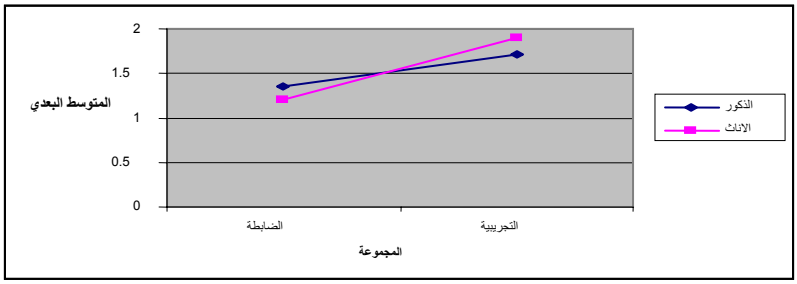
* دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.05)

** دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01).

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً في التفاعل بين المجموعة والجنس على البعد السابع؛ وهو بعد التعقيد، والبعد التاسع؛ وهو بعد الأسئلة المفتوحة، ويتبين بالرجوع إلى الجدول رقم(5) والشكل رقم(4) أن التفاعل في البعد السابع ناتج عن وجود فروق أكثر وضوحاً في حالة الطلبة الذكور عما هو في حالة الإناث، إذ كانت استفادة الذكور أكبر بكثير من استفادة الإناث. أما فيما يختص بالتفاعل في البعد التاسع، فإن جدول المتوسطات رقم(5) والشكل رقم(5) يظهران أن التفاعل ناتج عن وجود فروق في تقديرات أولياء الأمور لمتوسطات أداء الطلبة الإناث، أكثر وضوحاً منها في حالة الطلبة الذكور، إذ كانت استفادة الإناث أكبر بكثير من استفادة الذكور.



شكل (4): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد السابع؛ وهو التعقيد



شكل (5): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد التاسع؛ وهو الأسئلة المفتوحة

ويلاحظ من الجدول رقم(9) أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة، على الدرجة الكلية، وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس، ما عدا البعد الأول؛ وهو بعد الطلاقة، والبعد الثاني؛ وهو المرونة، والبعد السابع؛ وهو بعد التعقيد، لصالح المجموعات التجريبية، وكذلك يبين الجدول نفسه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور والإناث على الدرجة الكلية، وعلى الأبعاد الفرعية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور لم يلاحظوا تطوراً بالقدرات الإبداعية لدى أطفالهم نتيجة تعرضهم للبرنامج التدريبي، حيث لم يكونوا على إطلاع ومعرفة بطبيعة البرنامج التدريبي، أو أن أطفالهم يخضعون لمثل هذا البرنامج، إضافة إلى أن الحياة الأسرية تتسم عادة بأنها حياة روتينية ولا تتضمن مواقف وتحديات تتطلب تطوير الأفكار والبدائل التي تتسم بالحداثة والاختلاف، خصوصاً أن فترة تطبيق البرنامج كانت قصيرة نسبياً لملاحظة أي تغير بطريقة التفكير لدى أطفالهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ايلين (Elaine, 1981) حيث لم يظهر تحسن بالقدرات الإبداعية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي الذين تعرضوا لبرنامج تنمية القدرات الإبداعية. بالمقابل فإن أولياء الأمور لاحظوا تطوراً في مهارة الطلاقة والمرونة والتعقيد لدى أطفالهم، ويمكن عزو ذلك إلى أن هذه المهارات يمكن ملاحظة تطورها لدى الأطفال بشكل أكثر وضوحاً، مقارنة بالقدرات الإبداعية الأخرى أثناء لعب الطفل مع أشقائه وأقرانه أو أثناء المناقشات الأسرية. ولا تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة آبوت شم (Abbott-Shim, 2000)التي أكدت على توافر درجة رضا عالية لدى الأهل جراء تطبيق برنامج يثير القدرات الإبداعية لدى

أطفالهم في مرحلة الطفولة المبكرة، وأثره على تطوير القدرات الإبداعية لديهم. وبالمقابل تتفق مع نتائج دراسة بالدوف(Baldauf, 1987) التي أكدت على تحسن مهارة الطلاقة والمرونة لدى الطلبة الذين خضعوا لبرنامج الكورت لتعليم التفكير على القدرات الإبداعية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة الحالية عموماً، ومع نتائج دراسة شو (Shaw, 1982)إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإبداع بين الطلبة الذكور والإناث.

التوصيات: في ضوء الدراسة الحالية ونتائجها، فإنه يمكن الوصول إلى التوصيات الآتية:

- تطوير دراسات تربوية تبحث في أثر برامج الإبداع عموماً والخيال الإبداعي خصوصاً، في تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال في مختلف المراحل العمرية.
- التوسع في الدراسات التي تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين في تطوير الخيال الإبداعي، والقدرات الإبداعية لدى الطلبة.
- إجراء مزيد من البحوث حول أثر برامج الخيال الإبداعي على تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عموماً.
- تطوير مناهج لرياض الأطفال وللصفوف الثلاثة الأولى تعتمد المنحى التكاملي في تنمية الخيال الإبداعي وتجريبه.

المراجع:

البطش، محمد وليد. (مقبول للنشر). تطوير بطارية لتقييم القدرات الإبداعي لدى الأفراد في الأردن. *مجلة دراسات*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جروان، فتحي. (2002). *الإبداع*، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السرور، ناديا. (2002). *مقدمة في الإبداع*، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف. (1990). *تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه*، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، نايفة وحمدي، نزيه وقطامي، يوسف وصبحي، تيسير وأبو طالب، صابر. (1990). *التفكير الإبداعي*. عمان: جامعة القدس المفتوحة.

وزارة التربية والتعليم. (2007). *واقع إنجازات برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة للأعوام 2003-2007*. عمان، الأردن.

Abbott-Shim, M. (2000). Summary of the Sure Start Program Evaluation. *Teaching strategies Inc*. Retrieved July 7, 2006, from http://www.teachingstrategies.com/page/res.cfm.

Baldauf, B.E. (Eds.). (1987). *A detailed analysis of CORT (1) in classroom practice: The Third International Conference on Thinking*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.

Bargabos, A. (2005). *Creative imagination*. Cleveland, Ohio: Cleveland Institute of Music.

Bauman, H. J. (2005). *Writing up a Spanish storm: Using creative thinking for creative writing*. *Yale-New Haven Teacher Institute, IV*. Retrieved July 26,2006, from http://www.yale.edu/ynhti/curriculm/units/1981/4/81.04.x.htm

Boyer, P. (2005). *Specialized inference engines as precursors of creative imagination*. Washington: Washington University.

Colangelo, N., & Davis, G.A. (2003). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn&Bacon.

Costa,A. (1985). *Development minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 288-290). Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum Development.

Cotton, K. (1991). *Teaching thinking skills*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Couger, J. D., & Higgins, L. F. Mclutyre, S. (1993). (UN) structured creativity and giftedness. *MIS Quarterly*, 16(4), 235- 237.

Dawson, V. L. (1997). In search of the wild bohemian: Challenges in the identification of the creatively gifted. *Roeper Review*, 19(3), 148-153.

Eberle, B. (1996). *Creative Games and Activities for Imagination Development: SCAMPER*. Waco, TY: Prufrock Press.

Elaine, S. (1981). The effect of a basic movement education program on the creative thinking skills and self-concept of gifted student. *Dissertation Abstract International,* 41(8), 3407.

Ernest, C. (1977). Imagery ability and cognition: A critical review. *Journal of mental Imagery*, 2,181-216.

Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perception in the classroom environment. *Roeper Review*, 22,148-152.

Flentie, S.C. (1990). *An investigation of effects of talents unlimited on student writing skill.* Unpublished M. A. Thesis. Eastern Montana Collage, Montana.

Freeman, G. (1995). Pathways to the imagination 'creative writing 101'. *The Yale-New Haven Teachers Institute*, IV. Retrieved July 26, 2006, from http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1995/4/95.04.06.x.htmI.

Frenklach, G. (1998). Creative imagination development. *TRIZ Institute*. Retrieved August 2, 2006, from http://www.triz-journal.com/archives/1998/1016/index.htm.

Gonzales, M., & Campos, A. (1997). Mental imagery and creative thinking. *Journal of Psychology*, 131(4), 357-365.

Gordon, W. J. (1971). *The metaphorical way*. Cambridge,MA: Propoise Books.

Paivio, A.(1971). *Imagery and verbal pr*ocesses. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Renzulli, J.(1998). *Relationship between gifted programs and total school improvement using the schoolwide enrichment model*. Storrs, CT: University of Connecticut, National Resource Center on the Gifted and Talented.

Rubina, N.V. (1999). *Course of creative imagination development (CIB) (Based on Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ)*. Osaka, Japan: TRIZ institute.

Sak,U.(2004).About Creativity giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-223.

Shaw, G. A. (1982). The Use of Imagery by Intelligent and by Creative School children. *The Journal of General Psychology*, 112(2), 153-171.

Sternberg, R.J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

Torrance, E.P. (1966). *Torrance tests of creative behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Treffinger, D. J., & Feldhusen, J.F. (2000). *Planning for Productive Thinking and Learning: a book for Teacher.* Waco, TX: Prufrock press.

Weisberg, R. W. (1993). Problem solving and creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.148-176). New York: Cambridge University Press.

Winebrenner, S. (2001). *Teaching Gifted Kinds in the Regular Classroom.* Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Yu, C. K. (2005). Suggestibility of the Chinese as Revealed by the creative imagination scale. *Contemporary Hypnosis*, 22(2), 77-83.

Hart, T.A. (2003). *Creative imagination and moral identify*. New York: The Continuum Publishing Group.

Isaksen, S. G., Dorval, K.B., Treffinger, D. J., & Noller, R. B. (2000). *Creative Approaches to Problem Solving: A framework for change*, (2nd Ed.). Buffalo: Creative Problem Solving Group.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative Expression and play in early childhood*. (3rd ed). Upper Saddle River. NJ: Merrill/Prentice Hall.

Jalongo, M .R. (2003). *The child's right to creative thought and expression*: *A position paper of the Association for Childhood Education International*. Olney, MD: Association for Childhood Education.

Langley, P., & Jones, R. (1993). A Computational model of scientific insight. In R.J. Sternberg(Ed), *The nature of creativity* (pp. 177-201). New York: Cambridge University Press.

Limont, W. (1998). Creative imagination in science and science education. *Current Research in Program of creative imagina, Torun*. Retrieved August 2, 2006, from http://www.education.Wieslawa Limont.ht

Mayesky, M. (2002). *Creative Activities for young children*. Albany: Delmar/Thomson learning.

Moore, C. (1987). The stabilities of original thinking in young children. *Gifted Child Quarterly*, 3(3), 126-128.

Osborn, A. F. (1963).*Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving*. New York: Scribners.

Osborn, A. F. (2006). *Applied Imagination: principles and procedures of creative problem- solving*. Hadley, Massachusetts: The Creative Education Foundation.

ملحق
نموذج لجلسة تدريبية

الجلسة الأولى: النشاط التمهيدي:

الأهداف:

- بناء الألفة مع الطلبة.
- تعزيز اتجاهات الطلبة نحو البرنامج، وتعريفهم بالبرنامج التدريبي من حيث: محتواه التدريبي، إجراءات التدريب.

زمن تنفيذ النشاط: (45) دقيقة

الأدوات: رسومات، اقلام تلاوين.

الإجراءات:

الخطوة الأولى:

- قدم المدرب نفسه للطلبة، وأكد لهم أن الهدف من الأنشطة التدريبية التي سيتم تنفيذها هو تطوير قدرتهم على التفكير العميق والشامل، وأنهم سيجدون المتعة والفائدة أثناء تطبيق البرنامج.
- قدم المدرب فكرة واضحة عن البرنامج التدريبي للطلبة حيث قام بقراءة التعليمات الآتية على الطلبة، بصوت مرتفع، وحوّل النص الآتي إلى لغة يفهمها الأطفال.
- "سنبدأ بتطبيق أنشطة وألعاب وتمثيلهما، إنها ألعاب وأنشطة تمثيلية نستخدم فيها الخيال ونتظاهر باستخدامه، عندما تستخدم الخيال فإن كل شيء يصبح مقبولاً ويمكن حدوثه، تستطيع تكوين أشياء غريبة وعجيبة في خيالنا وهذا أمر ممتع، نأمل أن نستمتع بممارسة هذه الألعاب (الأنشطة) ولكن هناك قواعد وتوجيهات علينا إتباعها، نرجو أن تستمعوا وتصغوا جيداً إليها".

الخطوة الثانية:

- يقوم المدرب بتوضيح تعليمات وقواعد تنفيذ الأنشطة التدريبية، للطلبة وعلى النحو التالي:
  - "سأخبركم عن شيء ما، وسأطلب إليكم التفكير في..... من خلال التخيل والتظاهر.
  - سأطلب إليكم في بعض الأحيان القيام بعمل شيء ما..... لا يتوقع منك أن تقوم به وقد لا تقدر أن تقوم به، ولكن يمكنك التظاهر بالقيام به، ما عليك أن تعرفه أنك تتخيل فقط.
  - تذكر دائماً أنك تتظاهر، لا تتحدث عندما أطلب إليك شيئاً ما. قد تحني رأسك للإجابة بنعم أو تهز رأسك للإجابة بلا.
  - أفضل طريقة للتظاهر ضع يديك على عينيك وأغلقهما. أو أغلق عينيك واثن يديك إلى وسطك، عندما تعمل ذلك فإنك تتظاهر بالقيام بالعمل الذي سأطلبه منك."
  - عندما اطلب منك التفكير ببعض الأفكار دع الأفكار تتدفق في دماغك وتصورها في خيالك.
  - حاول جاهداً رؤية صورك الذهنية، وكلما حاولت التفكير أكثر رأيت صور أوضح وأفضل.
- ثم يقوم المدرب بتوزيع الطلبة على ست مجموعات تعلم تعاوني، في كل مجموعة(4-5) طلاب، بحيث يتم تنفيذ الأنشطة ضمن المجموعات أو على شكل فردي ضمن مجموعاتهم حسب متطلبات الموقف التدريبي، بحيث يتم تنفيذ النشاط الواحد في جلستين تدريبيتين الجلسة الأولى يحث فيها الطلبة على التفكير الابداعي بشكل مستقل وفردي؛ وفي الجلسة الثانية تتم عملية التفكير في النشاط ضمن مجموعات التعلم التعاوني.

الخطوة الثالثة:

- يقوم المدرب بإجراء حوار مع الطلبة حول أهمية الخيال والقدرة على التفكير بطريقة فعالة في المواقف الحياتية التي تواجههم، ويطلب إليهم ذكر بعض المواقف الحياتية التي واجهتهم، وكيف تفاعلوا معها من اجل حلها.
- بعد استماع المدرب للمواقف الحياتية التي يطرحها الطلبة، يتم إجراء نقاش مفتوح حول أهمية الخيال في تطوير قدرتهم على التعامل مع المواقف التي تواجههم، وطرح عليهم بعض المواقف والأنشطة التمهيدية المثيرة للتفكير الخيالي، وعلى النحو التالي:
  - "هل أنتم مستعدون؟ ....
  - هل أعينكم مغلقة؟ ....
  - احن رأسك إذا كنت مستعداً وأغمض عينيك....
  - حسناً دعنا نتظاهر بأن هناك صحناً مليئاً بالبوظة موضوعاً على طاولة أمامك.
  - هل تراه؟ ....
  - احن رأسك إذا كان جوابك بنعم.
  - ما طعمه؟ لا تجيب على السؤال، اجب لنفسك فقط.

- ضع الملعقة بجانب الصحن.
- حسناً امسك الملعقة وتذوق البوظة.
- هل هي لذيذة؟
- استمر في تناولك للبوظة كلها.
- هل بقي شيء من البوظة في الصحن، هز رأسك إذ أكلتها كلها.
- حسنا: افتح عينيك.
- هل تعرف الآن كيف نلعب مثل هذه الألعاب؟ ....
- هل لديك أسئلة حول تطبيق هذه الألعاب؟..."

الخطوة الرابعة: الإنهاء والواجبات

- بعد طرح النشاط التمهيدي يقوم المدرب بمناقشة الأسئلة المطروحة من قبل الأطفال.
- بعد انتهاء الجلسة يطلب المدرب من الطلبة رسم صحن البوظة الذي تخيله وتلوينه.