جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم الصحة النفسية

فعالية برنامج إثرائى للحلول الإبتكارية في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً

رسالة مقدمة من الباحث

خالد عبدالرحمن إبراهيم محمد البهي

للحصول على درجة الماجستير في التربية

(تخصص تربية خاصة)

إشـــراف

الأستاذ الدكتور
عـــادل عبد الله محمد محمد
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية ـ جامعة الزقازيق

الدكتور
العربي محمد علي زيـد
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية ـ جامعة الزقازيق

١٤٣١هـ ـ ٢٠١٠م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ
لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا ﴾

صدق الله العظيم

سورة مريم - الآية ﴿١٩﴾

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أحمد الله على ما وهبني من صبر وعون وتوفيق تخطيت بهم كل ما واجهني من صعاب بنفس راضية في سبيل إتمام هذا العمل العلمي، بهذه الصورة التي أدعو الله أن تحوز رضا أساتذتي.

وبعد،،،،

فالاعتراف بالفضل لذويه وشكرهم قد أمرنا الله به سبحانه وتعالى، إذ قال في محكم آياته: (لَئِنْ شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ) صدق الله العظيم (سورة إبراهيم : ٧).

وعرفانا مني بالجميل الذي يطوق عنقي فإنني أقدم أسمى آيات الشكر والتقدير والامتنان لكل من أسهم في إنجاز هذا العمل... وأخص بالشكر والعرفان الأستاذ الدكتور/ **عادل عبد الله محمد** أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة الزقازيق، وعضو اللجنة العلمية لترقية أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والمحكم العلمي الدولي لعدد من المجلات العلمية والدولية، الذي أفاض عليّ من علمه الغزير فكان عطاؤه بلا حدود للبحث والباحث، بما تحلى به من كرم نفس ورحابة صدر وسماحة قلب وتواضع العلماء. فقد تعلمت منه أصول البحث العلمي فجاءت هذه الرسالة ثمرة نصائحه وتوجيهاته وغزارة علمه، وغمرني بعطائه الجم وخلقه السمح وخبراته العميقة فكان لي أستاذاً معلماً ومشرفاً موجهاً وناصحاً أميناً منذ تسجيل هذه الدراسة إلى نهايتها، فجزاه الله خير الجزاء.

وأتقدم بخالص شكري وتقديري وامتناني لأستاذي الفاضل الدكتور/ **العربي محمد على زيد** مدرس الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق الذي أفاض عليّ من علمه الغزير، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى لجنة الحكم على الرسالة الأستاذ الدكتور/ **عبد الرحمن سيد سليمان** أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، والأستاذ الدكتور/ **محمد أحمد إبراهيم سعفان** أستاذ الصحة النفسية كلية التربية جامعة الزقازيق على تفضلهما بمناقشة هذا العمل العلمي أنعم الله عليهما بموفور الصحة والعافية.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلي الأستاذ الدكتور/ **عادل محمد محمود العدل** أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي كلية التربية جامعة الزقازيق الذي أفاض عليّ من علمه الوافر وخلقه الكريم وحبه للعطاء عن طيب خاطر، وبارك الله له في علمه وزوجته وأولاده.

كما اتوجه بالشكر إلى اساتذتى الأفاضل **أعضاء هيئة التدريس بقسم الصحة النفسية**، بكلية التربية جامعة الزقازيق، على ما أبدوه من آراء وتوجيهات رشيدة، وتعاون، من أساتذة ومعيدين بارك الله لهم فى علمهم.

ولا يفوتني أن أتقدم بأسمى معاني الحب والتقدير والوفاء **لأفراد أسرتي الحبيبة**، التي تحملت معي عناء البحث بنفس راضية، وأخص بالشكر والتقدير **والدي العزيز** فضيلة الشيخ **عبد الرحمن إبراهيم محمد البهي** مدير عام بأوقاف الشرقية سابقاً **ووالدتي العزيزة**، فلا أجد في قواميس الكلام ألفاظا ومعاني توفيهما حقهما مهما تحدثت...حيث كانا يدفعاني إلى مواصلة هذا البحث، وكانا يساعداني على اجتياز العقبات أطال الله عمرهما ومتعهما بالصحة والعافية وجزاهما الله خير الجزاء.

ويسعدني أن أتقدم بالشكر والتقدير لإخوتي وأخواتي الأستاذ/ **محمد** والأستاذ/**أسامة** والأستاذة/**رحاب** والدكتورة/**شيماء** الذين عايشوا هذا البحث خطوة بخطوة وحرصوا على إبداء كل صور التعاون الممكنة كلما لجأت إليهم، ولا يمكنني أن أنسى فضلهم علي فتمنياتي لهم بالتوفيق والنجاح في حياتهم، وجزاهم الله خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى زوجتي الحبيبة الأستاذة/ **ناهد محمد مصطفى فريد** لما قدمته لي من مساندة وتشجيع والذي لولا وجودها لما أتممت هذا العمل فجزاها الله عني خير الجزاء. وأتمنى من الله العلي القدير أن يعينني على إسعادها وأن يكرمها في الدنيا والآخرة.

وختاما أتوجه إلى الله داعياً أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتي خالصا لله تعالى، فإن أصبت فمن الله وإن قصرت فهو مني، فالكمال لله وحده وحسبي أن اجتهد، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحث

أولاً: فهرس الموضوعات

الموضـــوع	الصفحة
الفصل الأول مدخل إلى الدراسة	١-١٢
- المقدمة .	٢
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها .	٥
- أهداف الدراسة .	٦
- أهمية الدراسة .	٧
- مصطلحات الدراسة .	٨
- حدود الدراسة .	١١
الفصل الثانى الإطار النظرى	١٣-١١٨
تقديم.	١٤
أولاً: الموهبة	١٥-٥١
١- مفهوم الموهبة.	١٦
٢- المراهقون الموهوبون .	٢٤
٣- المراهقون الموهوبون وعلاقاتهم مع الآخرين .	٢٦
٤- خصائص وسمات المراهقين الموهوبين .	٢٧
٥- الخصائص السلوكية للموهوبين أكاديمياً .	٣٠
أ - الخصائص العقلية/ المعرفية.	٣١
ب- الخصائص الجسمية.	٣٢
ج- الخصائص الاجتماعية.	٣٢
د- الخصائص الانفعالية.	٣٣
هـ- السمات العامة للمراهق الموهوب	٣٤
و- الخصائص الشخصية للموهوبين أكاديمياً.	٣٦
٦- تقييم الموهبة وطرق اكتشاف الموهوبين.	٣٧
٧- تنمية المواهب.	٤٣
ثانياً: البرامج والاستراتيجيات التعليمية في مجال التفوق والموهبة:	٥٢-٦١
١- برامج التجميع.	٥٢

الموضـــوع	الصفحة
٢- برامج الإثراء (الاغناء التعليمى).	٥٣
٣- برامج الإسراع.	٥٨
ثالثاً: مهارات حل المشكلات الاجتماعية	٦٢-٧٥
تقديم	٦٢
١- أهمية حل المشكلات الاجتماعية .	٦٤
٢- تعريف حل المشكلات الاجتماعية .	٦٥
٣- مكونات حل المشكلات الاجتماعية	٦٨
٤- مراحل حل المشكلات الاجتماعية.	٧٠
٥- معوقات حل المشكلات الاجتماعية.	٧٤
رابعاً: الحلول الابتكارية	٧٦- ١١٤
تقديم.	٧٦
١- تعريف الابتكارية .	٧٧
٢- العملية الابتكارية .	٧٩
٣- مكونات وقدرات الابتكارية	٨٢
٤- نظريات الابتكارية .	٨٥
٥- نماذج وأمثلة للحلول الابتكارية.	٨٧
٦- نموذج الحل الابتكارى للمشكلات .	٩١
تقديم	٩١
أ - تعريف نموذج الحل الابتكارى للمشكلات .	٩٢
ب- المراحل التي مر بها نموذج الحل الابتكاري للمشكلات	٩٩
ج- مكونات نموذج الحل الابتكارى للمشكلات .	١٠٣
الحل الابتكاري وحل المشكلات الاجتماعية	١١٢
تعليق عام على الإطار النظري	١١٥
الفصل الثالث **دراسات سابقة**	١١٩ـ ١٥٤
- تقديم:	١٢٠
أولاً: دراسات تناولت البرامج الاثرائية لدى الموهوبين	١٢٠
ثانياً: دراسات تناولت مهارات حل المشكلات الاجتماعية .	١٢٧

الموضـــوع	الصفحة
ثالثاً: دراسات تناولت نموذج الحل الإبتكاري للمشكلات .	١٣٩
تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة	١٤٧
فـــــــــروض الدراســـــــــــــة	١٥٤
الفصل الرابع **خطة الدراسة وإجراءاتها**	١٥٥ ـ ١٨٦
تقديم.	١٥٦
أولاً: عينة الدراسة.	١٥٦
ثانياً: أدوات الدراسة.	١٦٠
ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي.	١٨٤
رابعاً: إجراءات الدراسة وخطواتها	١٨٤
خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.	١٨٦
الفصل الخامس **نتائج الدراسة ومناقشتها**	١٨٧ ـ ٢٠٠
تمهيد	١٨٨
أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:	١٨٨
– نص الفرض الأول.	١٨٨
– مناقشة نتائج الفرض الأول.	١٨٩
ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:	١٩٣
– نص الفرض الثاني.	١٩٣
– مناقشة نتائج الفرض الثاني.	١٩٤
ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:	١٩٧
– نص الفرض الثالث.	١٩٧
– مناقشة نتائج الفرض الثالث.	١٩٨
رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع:	١٩٨
– نص الفرض الرابع.	١٩٨
– مناقشة نتائج الفرض الرابع.	١٩٩
خامساً: ملخص نتائج الدراسة	٢٠٠

الموضـــوع	الصفحة
خاتمة الدراسة	٢٠١ ـ ٢٠٧
أولاً: ملخص الدراسة	٢٠٢
ثانياً: التوصيات	٢٠٧
ثالثاً: بحوث مقترحة	٢٠٧
المراجع	٢٠٨ ـ ٢٢٣
الملاحق	٢٢٤ ـ ٢٩٠
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	1 - 4

ثانياً: فهرس الجداول

رقم	الجـــــداول	الصفحة
(١)	معايير الكشف عن الطلاب الموهوبين في المملكة السعودية مقارنة ببعض دول العالم	٤٢
(٢)	مراحل حل المشكلات الابتكارية مع حل المشكلات الاجتماعية	١١٣
(٣)	نـــتائج اختـــبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجمـــوعة الـــضابطة فـــي كـــل مـــن: (مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعـــية، العمـــر، التحـــصيل الدراسي، درجة الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي) في التطبيق القبلي	١٥٩
(٤)	مصفوفة الارتباطات	١٧٠
(٥)	مصفوفة العوامل قبل وبعد التدوير	١٧٠
(٦)	مدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية	١٧٦
(٧)	قـــيمة (ت) لدلالـــة الفـــروق بـــين متوســـطي درجـــات المجموعة التجريبية والمجمـــوعة الـــضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي	١٨٩
(٨)	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي	١٩٤
(٩)	قـــيمة نـــتائج اختـــبار (ت) لدلالـــة الفـــروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات حل المشكلات الاجتماعية	١٩٧
(١٠)	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي	١٩٩

ثالثاً: فهرس الملاحق

رقم	الملاحــق	الصفحة
(١)	مقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي (المطور) للأسرة المصرية	٢٢٥
(٢)	قائمة حل المشكلات الاجتماعية.	٢٤٢
(٣)	البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية	٢٥٠
(٤)	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	٢٨٩

رابعاً: فهرس الأشكال

رقم	الشكل	الصفحة
(١)	نموذج الحلقات الثلاث	٢٣
(٢)	خطوات حل المشكلات الابتكاري	١٠٠
(٣)	نموذج التوازن بين نمطى التفكير (التقاربى والتباعدى) وخطوات الحل الابتكارى للمشكلة	١٠١
(٤)	الخطوات الرئيسية وكذلك الفرعية لنموذج الحل الابتكارى للمشكلات	١٠٢
(٥)	مدخلات وعمليات ومخرجات المكون الأول للحل الابتكارى للمشكلة	١٠٤
(٦)	مدخلات وعمليات ومخرجات المكون الثانى للحل الابتكارى للمشكلة	١٠٩
(٧)	خطوات نموذج الحل الابتكارى للمشكلات	١١١
(٨)	مهارات حل المشكلات الاجتماعية	١٧١
(٩)	التخطيط العام للبرنامج الإثرائي	١٧٤

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- المقدمة .
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها .
- أهداف الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .
- حدود الدراسة .

الفصل الأول

مدخـــل إلى الدراســـة

مقدمة:

فـــي عصر الثروات البشرية، وأن من يمتلك ناصية العلم يمتلك ناصية العالم، وفي ظل أن العالم قرية صغيرة وكذلك ظهور مفهوم جديد للرفاهية كنتيجة للتقدم التكنولوجي، تناقـــصت قـــيمة المـــوارد الطبيعـــية بالنسبة لقيمة العقل البشري، فلا تقاس مكانة الأمة بمـــواردها الطبيعية أو بما في أرضها من ثروات وكنوز، بل تقاس مكانة الأمة بما لديها من أبناء قادرين على التجديد والتطوير وكذلك على العمل الخلاق والتفكير المبدع.

وتعـــد الموهـــبة هـــي المنفذ الذي تسعى خلفه تلك المجتمعات التي تريد أن تسطر لهـــا تاريخـــاً وأن يكون لها إسهامها الواضح في الحضارة البشرية بأسرها مما يجعل لها دورا بـــارزاً فـــي تلـــك الحـــضارة ويكـــسبها بالتالـــي مكانة مرموقة بين الأمم (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص١١). وبالتالي جاء الاهتمام بالموهوبين مواكباً لعصر يتميز بالتعقد في نسيج المعرفة والتقدم العلمي والتكنولوجي والسباقات الدولية في مجالات الحياة المختلفة، مما أدى بكثير من الدول إلى استثمار وتوظيف طاقاتها البشرية – خاصة الموهوبين– كي تجد لها مكاناً لائقاً على خريطة هذا العصر.

وتعد مرحلة المراهقة مرحلة حيوية في عمر الفرد فهي مرحلة انتقالية بين عالمين همـــا، عـــالم الأطفـــال بما فيه من ضبط وحزم من جانب الكبار، فالكبار دائمو التوجيه والإرشـــاد وإصـــدار الأوامـــر للأطفال وفي الوقت ذاته عدم تحمل للمسؤولية من جانب الطفـــل، وعالم الراشدين بما فيه من حرية واستقلالية وفي نفس الوقت تحمل مسؤولية ما يقوم به وما يفعله من قول أو فعل.

وبصفة عامة فإن المراهق الموهوب يواجه مشكلات مرحلة المراهقة مثله في ذلك مـــثل أي مراهق عادي، بالإضافة إلى العديد من المشكلات الناجمة عن موهبته وتميزه، فهناك العديد من الخصائص التي تميز الموهوبين والتي قد تزيد من مشكلاتهم يعرض لها خليل ميخائيل (١٩٩٥، ص ص ٧-٩) على أنها:

- تعدد القدرات.
- النضج المعرفي المبكر.
- الكمالية كبُعد من أبعاد العصابية.
- الضغوط الناتجة عن التوقعات المرتفعة من الآخرين المهمين بالنسبة للفرد.

وعلـــى الرغم من وجود قدرات عالية للمتفوقين والموهوبين في جوانب متعددة، إلا أنهـــم يواجهـــون عدداً من المشكلات التي تحد من توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم، فبالإضافة إلى التنكر لحاجاتهم الخاصة فإنهم قد يكونون غير محبوبين من قبل الكثير من المعلمين، على عكس الاعتقاد السائد. كما أنهم يتعرضون إلى الانتقاد والعزلة الاجتماعية من قبل أقرانهم (عبد الرحمن سليمان، وصفاء حمودة، ٢٠٠١، ص٥).

وفـــيما يـــتعلق بتقديم خدمات تربوية وبرامج إرشادية للطلاب الموهوبين حتى يتم تعـــديل بعض الاتجاهات، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وحل المشكلات الاجتماعية لديهم، فإن هناك اعتقادين مختلفين يعرض لهما جالاواي Gallaway هما:

- الاعـــتقاد القائم على أن المتفوقين يكونون أكثر تكيفاً اجتماعياً ومستقرين عاطفياً وذوي مهارات اجتماعية جيدة.
- الاعـــتقاد بأن هؤلاء المتفوقين من المقدر لهم أن يكونوا منبوذين اجتماعياً. نظراً لمهاراتهم التي تميزهم عن المحيطين بهم، لذا فهم يعانون من علاقات اجتماعية غير موفقة علـــى مـــدى حياتهم وتسجل باستمرار العديد من البحوث قصصاً لحياة العديد من المتفوقين المنبوذين اجتماعياً (Gallaway, B., Marion, A. 1997, pp.118).

وقـــد كـــشفت بعض الدراسات عن أن الطلاب المتفوقين لديهم علاقات اجتماعية ســـلبية أو غامـــضة مع الآخرين وكذلك لديهم توقعات أقل بالنسبة للنجاح الاجتماعي في مقابـــل الـــنجاح الأكاديمي (Field, T., Jeff, R., 1998, p. 334). لذلك تطالب المنظمة الدولية لتطوير التعليم IDEA (٢٠٠٤) المعلمين باستخدام عمليات التدخل المختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية وحل المشكلات لدى الطلاب وذلك من أجل منع المشكلات السلوكية (عبد الرحمن القحطاني، ٢٠٠٨، ص٦٠).

فلـــو أن الحـــياة ذات طبيعة ثابتة، أى أنها تشتمل على عدد قليل من الشؤون التى نـــضطلع بهـــا بـــنفس الطريقة مراراً وتكراراً لما أصبح تعليم حل المشكلات الاجتماعية ضرورة ملحة (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص٩).

وتجـــدر الإشارة إلى أن حل المشكلات الاجتماعية يعد شكلاً واحداً من أشكال حل المشكلات بصفة عامة، حيث يذهب "نصر أحمد" إلى أن حل المشكلة هو نشاط يتخلل كل أشكال ومستويات الحياة الإنسانية فتوجد المشكلات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والتكنولوجـــية (٢٠٠٥، ص١٠٤) أي أنه يرتكز على العمليات المعرفية التي تنتج لإيجاد المخـــرج مـــن صعوبة الوصول إلى هدف ليس في الاستطاعة الوصول إليه على الفور (D'Zurilla, T., 1982, p.8). كما يُعرف أسلوب حل المشكلات على أنه محاولة تتضمن هدفاً ما وعقبات تحول دون تحقيقه، فالفرد يدرك هدفاً ويواجه صعوبات تعترض وصوله إلـــيه وتـــستثار دافعيـــته لتحقيق الهدف ويعمل على التغلب على العقبات (لندا دافيدوف، ١٩٨٣، ص٣٩٤).

إن كثـــرة المـــشكلات وتـــنوعها في الحياة يتطلب من الفرد أن يعمل على اكتساب المعارف والمهارات التي تمكنه من حل تلك المشكلات كما تتطلب منه أن ينمي مهارات التفكيـــر الإبداعـــي ومهارات التفكير الناقد عنده ويوظفها في حل المشكلات التي تواجهه (زيد الهويدي، ٢٠٠٧، ص٢٢٤). كما لاحظ عدد من الباحثين وجود علاقة وثيقة الصلة بـــين الابتكارية وحل المشكلات، فحل المشكلات هو نتيجة للعديد من العمليات والمراحل الابـــتكارية. حيث ذهب شتاين برج (٢٠٠٩، ص٧٥٥) إلى أنه أحد التصورات الراسخة في عقول كثير من الباحثين وجود علاقة بين الابتكار وحل المشكلات فقد أكدَّ جيلفورد أن المـــصطلحين يـــشيران إلى ظاهرة عقلية واحدة، كما نظر بعض الباحثين إلى الابتكار بوصفه صورة خاصة من صور حل المشكلات.

وقـــد وضـــع الباحـــثون- علـــى هذا الأساس- عدة نماذج لوصف مراحل العملية الابـــتكارية، ناظـــرين إلـــى الابتكار بوصفه حالة خاصة من حالات حل المشكلات، وقد أطلقوا على نموذجهم – تمييزاً له عن النماذج التي تصف مراحل حل المشكلة – "نموذج الحل الابتكاري للمشكلات" وهو النموذج الذي تقوم عليه الدراسة الحالية.

ويحـــدد بـــارنس المراحل التي تمضي بها عملية الحل الابتكاري للمشكلة بأنها تبدأ بتحديد المشكلة وفهمها، ثم جمع المعلومات المرتبطة بها، فالتفكير في الوقائع المتاحة، ثم الـــتأمل الخيالـــي، فتوليد الأفكار وصقلها، فاختبار أفضل الأفكار (الحلول) وأخيراً تنفيذ الفكرة أو الحل (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص٤٧).

وقــد اختار الباحث نموذج الحل الابتكاري للمشكلات لتميزه بالمرونة والاتزان من خلال استخدام التفكير التباعدي أو التشعيبي Divergent والتفكير التقاربي Convergent في جميع خطواته وإكساب الطلاب الثقة بأنفسهم والاتجاه نحو حل المشكلات والابتكار.

مما سبق... سعت الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً باستخدام نموذج الحل الابتكاري للمشكلات.

مشكلة الدراسة :

تــتطلب حياتنا العصرية أفراداً مبتكرين قادرين على ابتكار حلول أصيلة ومتطورة لمــا يصادفهم من مشكلات طارئة ومتجددة كي يستطيعوا أن يحققوا التوافق مع الظروف المتغيــرة ويكونــوا أقــدر على متابعة معطيات الحضارة الحديثة في مختلف المجالات بأســاليب قائمــة على الرغبة في الإضافة والتجديد في مواجهة المواقف الجديدة بمرونة كافية.

وفى حقيقة الأمر إن من يطلع على خصائص وسمات الموهوبين و ما يتميزون به مــن قدرات ومواهب، يعتقد أنهم جميعاً لديهم من القدرة والمهارة ما يؤهلهم ويمكنهم من التعــرف على مشكلاتهم وإيجاد الحلول لها والتغلب عليها، وتحقيق التوافق مع محيطهم سواء في الأسرة أو المدرسة أو محيط العمل أو في المجتمع ككل. كما يذهب البعض إلى أن الموهــبة تــشكل لهم درعا واقيا نحو الميل إلى الجنوح بسبب قدراتهم العالية . ولكن الــبحوث والدراســات أثبــتت عكــس ذلك (Hollingworth, 1942) (Exum, 1983) (Gross, 1993, 1992) (Renzulli, 1991) (Webb, Meckstroth & Tolan, 1982) (Davis & Rimm, 1998) (Silverman, 1993) أن الموهوبين أكثر عرضة للمشكلات النفــسية والاجتماعية، مما يستدعي حتمية وجود برامج التوجيه والإرشاد، وذلك للتغلب علــى تلــك المــشكلات سواء كانت معرفية أو اجتماعية أو نفسية، ناتجة من المحيطين بهؤلاء الموهوبين أو نابعة من صراعاتهم الداخلية.

وقــد بــرزت مــشكلة هذه الدراسة لدى الباحث من خلال عمله مدرساً لمادة اللغة الفرنــسية بإحدى المدارس الثانوية، حيث لاحظ أن العديد من الطلاب الموهوبين خاصة المولعــين بالدراســة والتحصيل الأكاديمي غالباً ما يفضلون ويؤثرون العزلة الاجتماعية خوفاً من أن يتعرضوا للانتقاد من قبل أقرانهم.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج العديد من الدراسات قد اتفقت في أهمية تأثير المهارات الاجتماعية على المخرجات الأكاديمية. فالعديد من المعلمين يدركون تأثير هذه المهارات على تفوق الطلاب الدراسي حتى أن جميع معلمي المرحلة الابتدائية خاصة يؤكدون على أهمية مهارة التعاون في تحسين مخرجات العملية التعليمية.

وتــؤكد كاثــرين أن الطلاب الذين يفشلون في إتقان المهارات الاجتماعية يكونون معرضــين أكثــر لخطــر النــتائج المدرسية غير الجيدة، والتي لا تتمثل فقط في الأداء الأكاديمــي الــضعيف بل في التفاعلات السيئة مع المعلمين وجماعة الأقران، إضافة إلى المعدلات المرتفعة من المشكلات السلوكية.

كل هذه الملاحظات دفعت الباحث للبحث فى هذه المشكلة فى صور تساؤلات يمكن البحث للإجابة عنها، **وهى كما يلى :**

١- هــل تــوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجــريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ؟

٢- هــل تــوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

٣- هــل تــوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

٤- هــل تــوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ؟

أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :-

١- إعــداد برنامج إثرائي لتنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الطلاب المراهقين الموهوبين أكاديمياً.

٢- اختبار فعالية البرنامج في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

٣- التعرف على استمرارية فعالية البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية الدراسة :

توجد عدة اعتبارات تنبع منها أهمية الدراسة الحالية :

١- أن فئة الموهوبين تعد من أهم فئات المجتمع والتي تعمل على رقيه وازدهاره بما لـــديهم مـــن مواهب ولهؤلاء الموهوبين خصائص تميزهم عن العاديين والتي قد تزيد من المشكلات التي تواجههم مثل :

- تعدد القدرات .
- النضج العقلي المعرفي المبكر .
- الكمالية كبُعد من أبعاد العصابيه .
- الـــضغوط الـــناتجة عـــن التوقعات المرتفعة من الآخرين المهمين بالنسبة للفرد.

٢- إذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته، وعن أمنه وسلامته وعن حل لمشكلاتنا المـــتعددة، فنحن في حاجة لأن نتطلع إلى عقول الموهوبين واستعداداتهم ونسعى للحفاظ عليها ونتعهدها بالرعاية والتنمية.

٣- أن هذه الدراسة تعمل على دعم وتقوية الاعتقاد لدى الطلاب بأن معظم المشكلات أيـــاً كانت طبيعتها قابلة للحل، أو على الأقل تنطوي على درجة من القابلية للحل وهذا الاعتقاد يفيد في استثارة الدافع حيث تبدو بعض المشكلات صعبة الحل .

٤- أنه من الناحية النظرية هناك ندرة في الدراسات العربية – في حدود علم الباحث – التـــي تـــناولت الحـــل الإبتكاري للمشكلات في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة :

(١) **المراهقون الموهوبون** :**Gifted Adolescents**

يُعــرف الــشخص الموهــوب على أنه هو ذلك الفرد الذي تكون لديه القدرة على تحقيق مستوى غير عادي من الأداء في مجال تعبيري واحد أو أكثر مع العلم بأن بعض هــذه المجــالات يكون عام جداً كالقيادة، والتفكير الابتكاري، ويؤثر بالتالي على جوانب مــتعددة مــن حياة الفرد في حين يكون بعضها الآخر خاص جداً ولا يبدو تأثيره إلا في مواقــف معينة فقط كالقدرة المتميزة للفرد في الرياضيات مثلاً، أو العلوم، أو الموسيقى، وهكذا (عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص٢٩).

كمــا يُعــرف الموهوب على أنه هو ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها – في واحدة أو أكثر – من الأبعاد التالية:

- القــدرة العقلــية العالــية (حيث تزيد نسبة الذكاء عن انحراف معياري واحد أو انحرافين معياريين).
- القدرة الإبداعية العالية.
- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.
- القدرة على القيام بمهارات متميزة (مواهب متميز) كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية...الخ.
- القــدرة على المثابرة والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية (فاروق الرّوسان، ٢٠٠١، ص٦٠).

يــرى رينزوللــي Renzulli (١٩٧٧)أن الفرد الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية على الابتكار (في ناديا السرور، ٢٠٠٠، ص٩٥).

يــذهب عــبد الرحمن سليمان (٢٠٠٤، ص ٢٣) أن الطالب الموهوب أو المتفوق يتصف بأن لديه ابتكاراً يظهر على شكل أصالة في حل المشكلات وإنتاج ما هو جديد.

ويُعــرف الطــلاب الموهوبين أكاديمياً على أنهم هم أولئك الطلاب البارزون الذين يتمــتعون بذكاء عالٍ ومواهب سامية ويمتازون بمستوى أداء أكاديمي مرتفع عن أقرانهم

العاديــين مما يستلزم إعداد برامج خاصة لمساعداتهم على التوافق وتحقيق أعلى مستوى ممكن من الأداء المتميز (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص٢٦).

ويحــدد الــباحث الطــلاب الموهوبــين أكاديمياً بأنهم الطلاب الملتحقين بمدرسة المتفوقــين أو بفصول المتفوقين في المدرسة العادية وذلك بشرط ألا يقل مستوى تحصيله الأكاديمي عن (٩٠٪) في السنة الماضية من واقع سجلات المدرسة وأيضاً حصوله على نسبة ذكاء لا تقل عن (١١٥) كنسبة ذكاء على مقياس استانفورد–بينيه للذكاء.

ـ المراهقة : **Adolescence**

يأخذ الباحث بتعريف المراهقة كما يعرفها جابر عبد الحميد وعلاء كفافي (١٩٨٨) ج١ بأنها فترة التحول من الطفولة بما تتميز به من اعتمادية وعدم نضج إلى درجة نضج أكبر وإلى استقلالية في الرشد... وتمتد من العام الثاني عشر إلى العام الحادي والعشرين تقــريباً (١٢–٢١). وخلال هذه الفترة تحدث تغيرات كبيرة قد تسبب اضطراباً بدرجات متفاوتة في الخصائص الجنسية وصورة الجسم والأدوار الاجتماعية والنمو العقلي ومفهوم الذات (في إيمان شاهين، ٢٠٠٥، ص٨).

(٢) حل المشكلات الاجتماعية: **Social Problem-Solving**

هــي قــدرة الــشخص علــى الــتغلب علــى العقبات والصعوبات الموجودة في المواقــف الاجتماعية في زمن معين وكما يظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات (عادل العدل، ١٩٩٨، ص٢٠).

كمــا يُعــرف حــل المــشكلات الاجتماعية على أنه بمثابة عملية معرفية انفعالية ســلوكية يــتمكن الأفــراد بمقتــضاها من تحديد واكتشاف أو ابتكار أساليب التعامل مع مــشكلات الحياة اليومية. وتعتبر في الوقت ذاته عملية تعلم اجتماعي، أو أسلوب للتنظيم الذاتي، أو استراتيجية عامة للمواجهة يمكن تطبيقها على عدد كبير من المشكلات (عادل عبد الله، ٢٠٠٠، ص٤٥٤).

ويُعــرف حــل المشكلات الاجتماعية أيضاً على أنه نشاط يمارسه كل إنسان طوال يــومه وهــو سلوك يحتاجه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه، ولكن توجد عقبات تحول دونه أو عثرة أمام تحقيقه (ماجي يوسف، ١٩٩٩، ص٥٠).

ـ التعريف الإجرائي لحل المشكلات الاجتماعية:

هــو الدرجــة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن قائمة حل المشكلات الاجتماعية.

(٣) الحل الابتكاري للمشكلات: **Creative Problem Solving**

يُعــرف بروفــي Brophy (١٩٩٨) الحل الابتكاري للمشكلة على أنه البحث عن طــرق مبتكــرة لتحقيق هدف ما خاص بحل المشكلة ويتطلب ذلك إيجاد المشكلة وحلها وربمــا يــستخدم الفــرد تفكيــراً أكثر ابتكاراً وأكثر توافقاً وأكثر تقويماً للوصول للحل الابتكاري للمشكلة (في منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص٣٠).

ولتمييز الحل الابتكاري للمشكلات، علينا أن نحدد ما يقصد بكل مفهوم من المفاهيم الثلاثة التي يتضمنها هذا المفهوم المركب:

ـ المشكلة: **Problem**

يــرى مــاتلن Matlin (١٩٩٤) أن المشكلة هي عبارة عن فجوة تنشأ بين ما نحن علــيه في هذه اللحظة وما نتوقع أن نصل إليه، وما الوسيلة المناسبة لسد هذه الفجوة في الوقت الراهن (في ابتسام فارس، ٢٠٠٣، ص٣٥).

يذهب فان جاندي Van Gundy (١٩٨٧) إلى أن المشكلات تتمايز من حيث البناء إلى:

- مشكلات مُحكمة البناء Well Structure.
- مشكلات ضعيفة البناء Ill Structure.

وذلك في ضوء ثلاثة عناصر أساسية هي:

- مقدار المعلومات المتاحة عن الموقف (الحالة الراهنة للمشكلة).
- درجة وضوح الأهداف المرجو تحقيقها (الحالة المأمولة).
- مقــدار المعــرفة بالوســائل التي تُعين على إحداث التغيير المطلوب في الموقف الراهن لتحقيق الأهداف المرغوبة (في أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص٥٠).

ـ حل المشكلة: Problem Solving

يــرى روبرت فيشر Robert Fisher (١٩٩٥) أن أسلوب حل المشكلة هو عبارة عــن عملــية يستطيع الأفراد من خلالها التطبيق العملي لمعرفتهم بناءً على ما لديهم من مهــارات ومفاهــيم لــصالح أنفسهم، لذلك يؤكد أسلوب حل المشكلات على مهارات حل المشكلات وهي مهارات أساسية في جميع جوانب الحياة (في بدر العجمي،٢٠٠٤،ص٣٤)

ـ حل المشكلة الابتكاري : Creative Problem Solving

سوف يأخذ الباحث بالتعريف التالي في الدراسة الراهنة للحل الابتكاري للمشكلات، حل المشكلة هو الإجابة عن الأسئلة التي تنطوي عليها المشكلة. ولأن المشكلات مُحكمة البــناء تــتطلب تفكيراً تقاربياً Convergent في حين أن المشكلات ضعيفة البناء تتطلب تفكيراً تباعدياً Divergent، لهذا فإن حل المشكلة في الحالة الأولى يسمى بالحل التقريري للمــشكلات، أو بالحل الناقد للمشكلات، في حين يسمى في الحالة الثانية بالحل الابتكاري للمشكلات Creative Problem Solving (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص٥٠).

(٤) البرنامج الإثرائي: Enrichment Program

هو البرنامج الذي يقوم على توفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق الفكري من خلال أسلوب حل المشكلات، والتي لا تتوفر غالباً في المنهج المدرسي العادي.

حدود الدراسة:ـ

١ـ الحدود البشرية (العينة):

أجــريت الدراســة الحالــية على عينة قوامها (٥٠) طالباً من الموهوبين أكاديمياً (ذكــور) تتــراوح أعمــارهم مــا بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري قدره (١٥,٢٠) وانحراف معياري (٠,٤١).

وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين ومتجانستين هما:

- **المجمــوعة التجريبية:** وتتكون من (٢٥) طالباً من الموهوبين أكاديمياً (تم تطبيق البرنامج الإثرائي عليهم).

- **المجموعة الضابطة:** وتتكون من (٢٥) طالباً من الموهوبين أكاديمياً (لم يتعرضوا لإجراءات البرنامج الإثرائي).

٢ـ الحدود المكانية:

تـم تطبـيق الدراسـة الحالـية على مجموعة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً من الملتحقـين (بفـصول المتفوقين) بالمرحلة الثانوية العامة بالمدرسة الثانوية العسكرية في مدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية.

٣ـ الحدود الزمنية:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية (الجانب العملي) خلال العام الدراسي (٢٠٠٩/ ٢٠١٠)، حيث تم تطبيق إجراءات البرنامج الإثرائي على طلاب المجموعة التجريبية، ثم قام الباحث بمتابعة عينة الدراسة بإجراء القياس التتبعي لمتغيرات الدراسة بعد مرور فترة المتابعة.

٤ـ الحدود المنهجية:

تعـتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، باعتبارها تجربة تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج إثرائي للحلول الابتكارية في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين.

وبذلك تتحدد متغيرات الدراسة كما يلي:

- **المتغير المستقل:** البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية.
- **المتغيـر الـتابع:** مهـارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً.
- **المتغيرات المضبوطة:** العمر، والذكاء، التحصيل الأكاديمي، المستوى الاجتماعي الاقتـصادي الثقافـي للأسـرة، (وقـد تـم تثبيت تلك المتغيرات لدى مجموعتي الدراسة).

وقـد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية تصميم تجريبي ذي مجموعتين متكافئتين ومتجانستين (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة).

الفصل الثانى

الإطـــار النظـــــرى

ـ تقديم:

أولاً: الموهبة

ثانياً : البرامج والاستراتيجيات التعليمية.

ثالثاً: مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

رابعاً : الحلول الابتكارية.

الفصل الثاني
الإطـــار النظـــري

تقديم:

يتناول هذا الفصل أربعة محاور رئيسية، تضمن **المحور الأول** الموهبة والمراهقين الموهوبـــين مـــن حيث تعريف الموهبة مع عرض لبعض التعريفات الحديثة، كما تضمن المراهقين الموهوبين من حيث علاقتهم بالآخرين المحيطين، وأيضاً أهم الخصائص التي تميـــزهم عـــن غيرهم من العاديين هذا بالإضافة إلى مجال تقييمهم وطرق اكتشافهم، كما تضمن هذا المحور أهم برامج تنمية المواهب بصفة عامة.

أما **المحور الثاني** فيشمل البرامج والاستراتيجيات التعليمية المتبعة عالمياً في تربية وإعداد الموهوبين، وهو يعرض لثلاثة برامج عالمية هي برامج التجميع، وبرامج الإثراء وبـــرامج الإســـراع مـــع الأخـــذ في الاعتبار بأن ثالث هذه البرامج وهو الإسراع غير معمـــول بـــه في جمهورية مصر العربية في حين أثبتت العديد من الدراسات فعاليته إذا أجريت بعض الترتيبات.

وبالنـــسبة **للمحـــور الثالث** فهو يشمل حل المشكلات الاجتماعية من حيث مفهومه وأهميته، وكذلك مكونات حل المشكلات الاجتماعية، هذا بالإضافة إلى مراحل وخطوات حل المشكلات الاجتماعية، كما تضمن معوقات وصعوبات حل المشكلات الاجتماعية.

وفـــيما يخـــتص **بالمحـــور الرابع** فهو يتضمن الحلول الابتكارية من حيث تعريف الابتكارية، مراحل الحلول الابتكارية، مكونات وقدرات الحلول الابتكارية، وكذلك الأسس النظـــرية للعملـــية الابـــتكارية، وأيضاً نماذج وأمثلة للحلول الابتكارية، كما تضمن هذا المحـــور عرض مفصل لنموذج الحل الابتكاري للمشكلات CPS الذي تقوم عليه الدراسة الـــراهنة، وفـــي الـــنهاية إشارة إلى الأسلوب الذي ابتعه الباحث في دمج النموذج CPS ومراحل وخطوات حل المشكلات الاجتماعية.

أولاً: الموهبـــة

إن الاهتمام بتنمية مواهب أفراد المجتمع إلى أقصى ما تؤهله لهم قدراتهم الطبيعية، واكتـشاف ذوي المـواهب المتميـزة لـرعايتها اجتماعـياً ونفسياً وتعليمياً على أسس علمـية سـليمة هـو مـا دعـا الـولايات المـتحدة الأمريكية إلى رفع شعار "أمة في خطـر" عـندما استشعرت أن عدم رعاية المتفوقين مصدر من مصادر الخطر (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص٢٣١)، في نفس الوقت الذي أصدر فيه كاتب مصري كتاب يحمل عنوان "أمة لها مستقبل" يعني مصر. كما قامت الولايات المتحدة الأمريكية بتقديم خدمات مـنوعة للطلاب الموهوبين بجانب الخدمات التعليمية، منها خدمات ترفيهية، واجتماعية، وصـحية، ونفـسية، بالإضافة إلى توفير المستشارين والأخصائيين النفسيين، والمدرسين المتخصصين في التدريس لهؤلاء الطلاب الموهوبين(عبد الباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص٣).

وأصبحت رعاية المجتمع لأبنائه من المتفوقين من الدلائل الجوهرية على مدى تقدم المجـتمعات ونـضجها (زكـريا الـشربيني ويسرية صادق، ٢٠٠٢، ص٣) وعليه فإن رعايـة المتفوقـين ليـست تـرفاً فكـرياً أو ممارسة تربوية زائدة عن الحاجة (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص٢٣١).

وقـد نـبعت دراسـة الموهـبة في الأساس من دراسة الفروق الفردية في مختلف القدرات حيث من الصعب جداً أن نجد هناك شخصين متماثلين تماماً في جانب معين من تلـك الجـوانب التي تمثل مجالات الموهبة إضافة إلى وجود فوارق بين الفرد ونفسه في قدراته المختلفة (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص٧).

ويرى القريوتي (١٩٩٥) أن الباحثين يختلفون في تعريفهم للموهبة مثل اختلافهم في تعـريف الإعاقات وتحديدها، ومهما يكن من أمر هذا الاختلاف في التعريف فإننا نجد أن هـذه التعريفات تعبر عن فئة من الأفراد غير العاديين، والتي تندرج تحت مظلة التربية الخاصة (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص٢٥).

(١) مفهوم الموهبة:

إن تحديد تعريف دقيق للموهبة يعد أمراً صعباً بعض الشيء. فقد أوضح كارتر وكونتوس Carter, Kontos (١٩٨٢) هذه المشكلة بقولهما: إن الكثير من العاملين في حقل تعليم الموهوبين ينظرون إلى مفهوم الموهبة على أنه شيء مادي أو سمة من السهل ملاحظتها. وعلى العكس فإن الموهبة هي مفهوم مجرد أو بناء شُيِّدَ من قبل العلماء لتلخيص السمات العامة لجماعة مختارة من الناس. ولسوء الحظ فهناك اختلاف كبير حول مجموعة السمات التي تُعَرّف بناء الموهبة. وقد أدى هذا الاختلاف إلى تشويش كبير يتعلق بطبيعة الموهبة وتحديدها (Jack, C. Stewart, 1996, p.229).

والمعنى اللغوى للموهبة كما ورد فى المعاجم العربية أُخذ من الفعل "وهب" أى أعطى شيئاً مجاناً فالموهبة إذن هى العطية للشيء بلا مقابل . أما كلمة موهوب فى اللغة فقد أتت أيضاً من الأصل "وهب" فهو إذن الإنسان الذى يعطى أو يمنح شيئاً بلا عوض (زيدان حواشين، مفيد حواشين ،١٩٨٩، ص٩). كما تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة Giftedness تعنى قدرة استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادى لدى الفرد، بينما ترد كلمة التفوق Talent إما مرادفة فى المعنى لكلمة الموهبة، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء كانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية. بالإضافة إلى أن هناك من يشير إلى أن الموهبة تعنى تمتع شخص بمستوى عال من القدرة الدراسية أو الفنية أو الرياضية أو أية موهبة أخرى (محمود علي، ٢٠٠٤، ص٣٣٩)، إن المتفوق والموهوب Gifted and Talent مصطلح أكثر عمومية من مصطلح (المتفوق تحصيلياً) (عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي، ١٩٩٤، ص٢٠٢).

أما المعنى الاصطلاحى لهذا المفهوم فكان أول من استخدمه وتحدث عن الموهبة والعبقرية والتفوق العقلى فهو تيرمان عام (١٩٢٥)، كما استخدمه عدد من الباحثين الأجانب على الأفراد المبتكرين ذوى القدرات الابتكارية العالية واستخدمه آخرون فى بحوثهم على أنه التفوق فى قدرات أخرى مثل الموسيقية أو الرياضية أو الفنية (خليل معوض، ١٩٩٥، ص٥).

وفـــى هـــذا الشأن يؤكد كلباتريك على ضرورة استخدام مصطلح الموهوب بحيث يشمل كل من يقوم بأداء ممتاز وبصفة مستمرة فى أى مجال له قيمة فى الحياة، فالموهبة Talent اســـتعداد طبيعى لدى الفرد يجعله متفوقاً فى بعض الميادين وليس بالضرورة أن تنطوى الموهبة على درجة عالية من الذكاء العام (إبراهيم الزهيرى، ٢٠٠٧، ص٢٥٢).

فـــى حين أن معظم الباحثين والعلماء قد أجمعوا على أن الموهوب هو الذى يمتاز بالقدرة العقلية التى يمكن قياسها بنوع من اختبارات الذكاء التى تحاول أن تقيس:-

- القدرة على التفكير والاستدلال.
- القدرة على تحديد المفاهيم اللفظية .
- القدرة على إدراك أوجه الشبة بين الأشياء والأفكار المماثلة .
- القـــدرة على الربط بين التجارب السابقة والمواقف الراهنة (عبد الرحمن سليمان وصفاء غازي، ٢٠٠١، ص٢٣).

ومـــن التعاريف المشهورة للموهوب ما أوردته الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التـــربوية (١٩٥٨) حيث ذكرت أن الموهوب "هو من يظهر امتيازاً مستمراً فى أدائه فى أى مجـــال لـــه قـــيمة". كما استخدم مصطلح الموهوبين كل من فليجر وبيتشر (١٩٥٩) "الموهوبـــون هـــم من تفوقوا فى قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة". فالموهبة الخاصة Talent هى مستوى عال من الاستعدادات الخاصة فى مجال معين سواء كان علمياً، أدبياً ،فنياً أم غيرها من المجالات (زيدان حواشين، مفيد حواشين، ١٩٨٩، ص ص١٠-١١).

ومـــن ناحـــية أخـــرى فقـــد قدم القانون العام إلى المدارس فى عام (١٩٨٨) أكثر تعريفات الموهبة انتشاراً على المستوى القومى وهو ما أكدت عليه التوصيات المقدمة فى إطار ذلك التقرير الذى قدمته الحكومة الفيدرالية عام (١٩٩٣) وينص هذا التعريف على أن الطـــلاب الموهوبين هم أولئك الأطفال أو المراهقين الذين يتسمون بمستوى مرتفع من القـــدرات الأدائـــية فى مجالات كالقدرة العقلية، أو القدرة الابتكارية، أو القدرة الفنية، أو القـــدرة علـــى القـــيادة، أو يتسمون بوجود قدرات مرتفعة فى مجالات أكاديمية معينة أو خاصة ويحتاجون فى سبيل تنمية وتطوير مثل هذه القدرات إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرســـة بالـــشكل العادي الذى تقدم به للطلاب العاديين (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص٣٤). وامـــتد مـــصطلح الموهبة ليشمل كل من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين فى أى

مجال من المجالات أكاديمياً أو غير أكاديمى (إبراهيم الزهيرى، ٢٠٠٧، ص٢٥٢). وفى هـذا الـشأن يذكر (توما الخورى، ٢٠٠٢، ص٢٠) أن الطفل الموهوب ليس هو الطفل التقلـيدى الذى يتفوق على زملائه فى الصف من الناحية المدرسية الأكاديمية فحسب بل المتفوق فى مجالات أخرى كالأعمال اليدوية (الأشغال) والموسيقية، والفنية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتجارية وسواها من المهارات النوعية الأخرى.

لقـد انتـشرت بـين علمـاء الـنفس والتربية آراء تنادى بأن المواهب لا تقتصر علـى جـوانب بعينها دائماً، بل تمتد إلى جميع مجالات الحياة المختلفة وأنها تتكون بفعل الظـروف البيئية التى تقوم بتوجيه الفرد إلى استثمار ما لديه من ذكاء فى هذه المجالات، فـإذا كـان هذا الفرد ذا ذكاء مرتفع فانه قد يصل إلى مستوى أداء مرتفع وبذلك يصبح صاحب موهبة فى هذا المجال. إن الطفل الموهوب فى رأى جماعة من المربين، هو الذى يتـصف بالامتياز المستمر فى أى ميدان مهم من ميادين الحياة. وفى تعريف آخر هو من يتمـتع بـذكاء رفيع يضعه فى الطبقة العليا التى تمثل أذكى (٢٪) ممن هم فى سنه من الأطفـال، أو هـو الطفـل الذى يتسم بموهبة بارزة فى أية ناحية (زيدان حواشين، مفيد حواشين، ١٩٨٩، ص ص١٠ – ١١).

كمـا اعـتمدت التعـريفات الحديثة للطلاب الموهوبين على تغير النظرة إلى أداء الطالـب الموهوب في المجتمع وقيمته الاجتماعية. إذ لم يعد ينظر إلى أشكال أخرى من الأداء كالتحـصيل الأكاديمي، والتفكير الإبداعي، والمواهب الخاصة والسمات الشخصية كمعاييـر رئيـسية فـي تعـريف الطالب الموهوب، وقد ظهر مثل هذا الاتجاه لدى كل من تورانس Torrance (١٩٧٠) ونـيو لانـد New Land (١٩٧٦) ومارلاند Marland (١٩٧٢) حـيث يذكـر مارلانـد أن الطالـب الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً في التحصيل الأكاديمي وفي بُعد أو أكثر من الأبعاد التالية:

- القدرة العقلية العامة.
- الاستعداد الأكاديمي المتخصص.
- التفكير الابتكاري أو الإبداعي.
- القدرة على القيادة.
- المهارات الفنية.
- المهارات الحركية (فاروق الرّوسان، ٢٠٠١، ص٦٠).

ويذهب (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص١٦) إلى أن هناك إلى جانب هذا التعريف تعريفات أخرى عديدة للموهبة، ولكنها مع ذلك لا تخرج عن الإطار العام لذلك التعريف، ويمكن تصنيف تلك التعريفات الأخرى إلى فئات **هى:-**

أ - التعريفات السيكومترية (الكمية).

ب- التعريفات التى تقوم على السمات.

ج- التعريفات التى تركز على الحاجات الاجتماعية.

د- التعريفات التربوية.

هـ- تعريفات المواهب الخاصة.

ويمكن أن نتناول كل فئة من الفئات السابقة بالشرح والتوضيح فيما يلي:

أ ـ التعريفات السيكومترية (الكمية):

هى التعريفات التى تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبى للقدرة العقلية وفقاً لمنحنى التوزيع الاعتدالى الطبيعى والذى يمكن ترجمته إلى نسب مئوية أو أعداد كأن نقول مثلاً : الطالب الموهوب والمتفوق هو كل من كانت نسبة ذكائه مقاساً بمقياس استانفورد بينيه للذكاء (١٣٠) فأكثر(محمود علي، ٢٠٠٤، ص ص٣٣٩- ٣٤٠). وترى سيلفيا ريم أن هناك جدلاً واسعاً حول نسبة الذكاء التى يجب أن يتمتع الفرد بها حتى يمكن اعتبار الفرد موهوباً، إلا أن الرأى الذى لا يقبل الجدل يتمثل فى أن الحد الأدنى لنسبة الذكاء يعادل ما يزيد عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين على الأقل أى (١٣٠) نقطة (٢٠٠٣، ص ص١٦ -١٧) .

في حين أن التعريف التقليدي للموهبة والتفوق هو تعريف سيكومتري إجرائي مبني على استخدام محك الذكاء المرتفع – كما تقيسه اختبارات الذكاء الفردية – للتعرف على الأفراد الموهوبين والمتفوقين . وذلك كما فعل تيرمان في دراسته المعروفة التي اتخذ فيها نسبة الذكاء (١٤٠) حداً فاصلاً Cut off Point للموهبة والتفوق، وسار على نهجه عدد من الباحثين والمربين في دراسات وبرامج كثيرة مع الفارق في نقطة القطع التي وضعوها كحد فاصل بين الموهوب وغير الموهوب وفي الموسوعة الأمريكية يوجد مثل هذا التعريف للفرد الموهوب والمتفوق "يتفاوت تعريف الموهوب والمتفوق

تـــبعاً لدرجـــة الموهـــبة والـــتفوق التـــي تـــؤخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهوب والمـــتفوق وغيـــر الموهـــوب وغير المتفوق وإذا اعتمدت نسبة الذكاء كمحك فإن النقاط الفاصلة المقترحة تختلف بصورة واسعة من سلطة إلى أخرى وتمتد بين نسب الذكاء من (١١٥–١٨٠) لكـــن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعلياً تقع بين (١٢٥–١٣٥) (فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص ص ٥٠–٥١) .

بيـــنما فـــي الخمـــسينيات والـــستينيات من القرن الماضي ظهرت تعريفات أخرى للموهوب تؤكد معيار القدرة العقلية، ولكنها تضيف بعداً آخر في تعريف الموهوب هو بعد الأداء المتميـــز Remarkable Performance وخاصـــة في المهارات الموسيقية والفنية والكتابـــية والميكانيكية والقيادة الاجتماعية وقد تبني مثل هذا الاتجاه علماء مثل سميتون ولوكـــنج (Sumption & Luecking) وجـــيلفورد (Guilford , 1959) كما أشار كيرك (Kirk, 1979) إلى عدد من التعريفات القائمة على أساس ذلك المعيار والتي خلاصتها "أن الفـــرد الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه عن (١٣٠) كما يتميز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي" (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص ص٥٨–٥٩).

بـ التعريفات التي تقوم على السمات :

توصـــلت دراســـات وبحوث كثيرة مثل دراسات (تيرمان وهولينجورث) إلى نتيجة مفادهـــا أن الأفـــراد الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميـــزهم عـــن غيرهم، ومن أبرز سمات الموهوبين والمتفوقين: حب الاستطلاع الزائد، تـــنوع المـــيول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة (Jack, C. Stewart, 1996, p.233).

وقـــد رأى بعـــض الباحثـــين أن ســـمات الموهوبـــين وخصائصهم تصلح كإطار مرجعـــي لتعريف الموهبة والتفوق والتعرف على الموهوبين والمتفوقين ومن التعريفات التـــي وضـــعت علـــى أســـاس السمات السلوكية تعريف در Durr الذي أورده الباحثان راينولدز وبيرش (Reynolds & Birch, p.1977)، ويشير هذا التعريف إلى أن الموهوب والمـــتفوق يتـــصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول (في فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص ص ٥٣–٥٤) .

ج- التعريفات التي تركز على الحاجات الاجتماعية :

تقوم التعريفات التي تركز على الحاجات الاجتماعية على تقييم المجتمع للموهبة، أو ما يعتبره موهبة في الأساس حيث أن نظرة المجتمع إلى الموهبة ومدى ما تلقاه من تقدير فيه يؤدي إما إلى تطور استعدادات الفرد وازدهارها وتحولها إلى قدرة متميزة وإلى سمة ثابتة أو يؤدي إلى انطفائها وهو الأمر الذي يفسر ظهور أو عدم ظهور ما يدل على الموهبة من جانب مراهق كانت هناك مؤشرات تدل على موهبته أثناء طفولته (سيلفيا ريم ، ٢٠٠٣، ص ص١٧-١٨) .

يقترح ويتي (Witty , 1951) أحد الرواد الأوائل في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين تعريفاً اجتماعياً للموهوب ينص على أن "الفرد الموهوب والمتفوق هو الذي يكون أداؤه متميزاً بصورة مطردة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني" (في محمود علي، ٢٠٠٤، ص٣٤٠).

لقد بدأ الاتجاه الذي يميل إلى تعريف الموهبة والتفوق ورعاية الموهوبين والمتفوقين بناء على حاجات المجتمع منذ عصر أفلاطون . فقد قسم الناس في "جمهوريته الفاضلة" إلى أصناف من الذهب والفضة والنحاس والحديد وهو يرى أن الأفراد من معدن الذهب ينبغي التعرف عليهم عند الولادة ورعايتهم وإعدادهم لتسلم المراكز الحكومية القيادية في مرحلة الرشد وكان يرى أن ذلك يعد واجباً ألقته الآلهة على كاهل الحكام (فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص ص ٥٥-٥٦).

د- التعريفات التربوية:

هي تلك التعريفات التي تؤكد على حاجة هؤلاء الأفراد إلى نوع خاص من الإشراف يساعد بدرجة كبيرة في تنمية وتطوير وصقل مهاراتهم ومواهبهم حيث من المعروف أن الموهبة تظهر في الأساس على هيئة استعداد فطري معين لا يلبث أن يتحول إلى قدرة حقيقية أو موهبة أدائية تحت تأثير مجموعة من المتغيرات من أهمها أسلوب التربية التي يتلقاها الفرد في طفولته سواء في الأسرة أو في المدرسة (سيلفيا ريم ، ٢٠٠٣، ص١٨).

كمـــا يقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو بـــرامج تـــربوية متمايـــزة لتلبية احتياجات الموهوبين والمتفوقين في مجالات عديدة وتتدرج أشهر التعريفات المقبولة عالميا ضمن هذا الإطار ومن أمثلة هذه التعريفات:

- التعريف الفيدرالي أو تعريف مارلاند (Marland) :

يعتمد مكتب التربية الأمريكي تعريفاً توصلت إليه لجنة متخصصة عام ١٩٧١ وتم إقـــراره من قبل مجلس الشيوخ الأمريكي. كما تم إقراره من قبل اللجنة الاستشارية وهو كما يلي:

إن الأفـــراد الموهوبين والنوابغ هم أولئك الذين تم التعرف عليهم من قبل أشخاص مختـــصين مؤهلـــين، والذين هم بفضل قدراتهم الرائعة قادرون على الأداء العالي هؤلاء الأفراد بحاجة لبرامج وخدمات تربوية مختلفة تفوق الخدمات العادية التي تقدم في برنامج المدرســـة العـــادي وذلـــك لتحقيق إسهامهم لأنفسهم وللمجتمع. وتشمل مجموعة الأفراد القـــادرين على الأداء العالي أولئك الذين أظهروا إنجازات أو قدرة في أي من المجالات التالية :

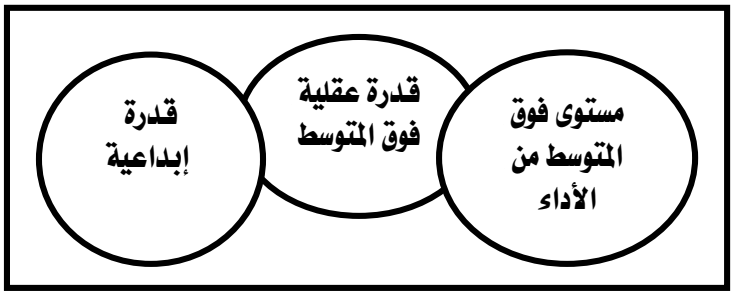
- القدرة العقلية العامة.
- استعدادات أكاديمية معينة .
- التفكير الإبداعي والإنتاجي.
- القدرة القيادية.
- الفنون البصرية والأرائية.
- قدرة حركية نفسية (Jack C. Stewart, 1996, p.230).

- تعريف رينزولي Renzulli

فـــي كتابه ما الذي يصنع الموهبة (١٩٧٩) قدم رينزولي تعريفه المشهور للموهبة والـــتفوق – مستنداً إلى مراجعة لنتائج البحوث والدراسات السابقة حول الموضوع على النحو التالي:

تـــتكون الموهبة والتفوق من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهـــي قـــدرات عامـــة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية)

ومـــستويات مـــرتفعة مـــن القدرات الإبداعية. والموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يمـــتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني . إن الأفراد الذين يبدون تفاعلا أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة.



شكل (١)

نموذج الحلقات الثلاث

الذي يعبر عن تعريف رينزولي للموهبة (مكونات الموهبة)

(فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص٥٨)

- تعريف سبيرمان Spearman :

يرى سبيرمان صاحب نظرية العامل العام والعوامل الخاصة أن الذكاء قدرة عقلية عامة مسيطرة في جميع أشكال مقاييس القدرة العقلية أو السلوكيات الذكية ويتفرع من هذه القـــدرة العامـــة عدد كبير من القدرات الخاصة أو العوامل الخاصة التي يختص كل منها بمجـــال معـــين من مجالات النشاط العقلي ومعنى ذلك أن القدرة العقلية العامة ضرورية لـــلأداء فـــي الرياضيات والموسيقى والعلوم والآداب وغيرها، أما القدرات الخاصة فإنها ضرورية للأداء المتميز في كل من هذه المجالات (فاروق الرّوسان، ٢٠٠١، ص٥٩).

- تعريف تاننبوم Tannenbaum :

قدم تاننبوم تعريفه واضعاً في الاعتبار العوامل الاجتماعية أو البيئية، بالإضافة إلى العـــوامل النفسية للفرد وقد أشار في تعريفه إلى أن "الفرد الموهوب أو المتفوق هو ذلك الفـــرد الـــذي يتوفر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجاً للأفكار (في مجال الأنشطة

كافـــة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً ومادياً وجمالياً" وتضم العوامل التي تسهم في إنتاج الأفكار كما يراها تاننبوم ما يلي:

القـــدرة العقلـــية العامـــة، القدرة الخاصة، العوامل غير المعرفية، العوامل البيئية، عوامل المصادفة (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ص٣٤١-٣٤٢).

هـ تعريفات المواهب الخاصة :

تؤكد على وجود مجالات معينة تعد بمثابة مجالات يتميز الفرد فيها قياسا بأقرانه في مـــثل ســـنه وفـــي جماعته الثقافية كأن يكون على سبيل المثال متميزاً في الرياضيات أو الرسم أو العلوم أو ما إلى ذلك مع ثبات مستواه في باقي المجالات عند المستوى المتوسط علـــى الأقـــل ومـــن ثم فهي بذلك لا تتطلب مستوى ذكاء مرتفع من جانب الفرد بل أنها تتطلب بدلا من ذلك وجود قدرة متميزة من جانبه في هذا المجال أو ذاك يكون من شأنها أن تجعل أداءه متميزاً فيه ولو كان مستوى ذكائه مرتفعا يصير الأمر إلى الأفضل (سيلفيا ريم ، ٢٠٠٣، ص ص٣٢- ٣٣) .

(٢) المراهقون الموهوبون

إذا لـــم يستجب البيت والأسرة للمتطلبات النمائية المتغيرة في سلوكيات الأطفال أو الـــشباب فإن هذه المراحل النمائية سوف تضع الطلاب في خطر وهذا أيضاً ينطبق على الطلبة الموهوبين الذين يبدون أكثر نضجاً وذلك بسبب مشكلة اللاتزامن أي الاختلاف بين عمرهم الزمني والعقلي (ليندا سيلفرمان، ٢٠٠٥، ٢٤٦).

فالمراهقة تعني مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرشد والنضج وتمتد من (١١ إلى ٢١) ســـنة وتعـــرف مرحلة المراهقة باسم Teen Years ويُعرف المراهقون أحياناً باسم Teen Agers (ســـيمون متولـــي، ١٩٩٥، ص١٣). ويعرفها إبراهيم قشقوش (١٩٨٩) بأنهـــا مـــرحلة ذات طبـــيعة بيولوجـــية واجتماعـــية إذ تتميز بحدوث تغيرات بيولوجية يـــصاحبها تـــضمينات اجتماعية وهي تمتد ما بين (١٢ إلى ١٨) سنة (في إيمان شاهين، ٢٠٠٥، ص٤٤) كمـــا تعـــرفها ســـعدية بهادر بأنها الفترة التي تقع ما بين نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد (١٩٩٤، ص٢٥).

وتــرجع أهمــية مــرحلة المراهقة إلى أنها يتم فيها أولى خطوات توافق الفرد في مــرحلة الرشد والكبر كما أن المراهق في هذه المرحلة أصبح الأطفال والكبار على حد سواء (عبد الرحمن العيسوي، ١٩٨٧، ص١٦).

ولــذلك تعد مرحلة المراهقة أو مرحلة الشباب كما سماها "أرنولد جيزل" Arnold Gessel أو مــرحلة الفــتوة كمــا يــسميها بعــض العلمــاء، مرحلة خطيرة في عمر الإنــسان تتــسم بالــثورة والقلق والصراع، فالمراهق ليس طفلاً كما انه ليس رجلاً بل هــو يمــر بمــرحلة انــتقال من عالم الأطفال إلى عالم الرجال (السيد خيري، مصطفى سويف، ١٩٥٩، ص٣٣٩) .

كذلك تعني مرحلة المراهقة الانتقال من عالم إلى عالم آخر ومن جماعة إلى جماعة أخرى ومن حياة إلى حياة أخرى جديدة وهو ما يعني تخلخل الأسس القديمة التي تشبع بها الطفــل خــلال حياته السابقة لتحل محلها أسس جديدة يكون فيها الفرد مستعداً لأن يشكل نفــسه إزاءها وتخلخل القديم والاستعداد لتقبل الجديد قد يؤدي إلى عدم الاتساق والتطرف في أفكار الشباب وآرائهم ومعتقداتهم السياسية والاجتماعية والدينية (سعد جلال، ١٩٦٦، ص ص ٢٦٣-٢٦٦) .

وتظهر هذه الأنماط السلوكية لدى المراهق الموهوب بشكل واضح وجلى ، تفوق ما لــدى الآخــرين مــن غير الموهوبين. إذ أن مشكلات الطلبة الموهوبين لا تعود إلى ما يتمتعون به من قدرات عقلية بل إلى اضطرابات مختلفة مثل الصراع مع الأهل وضعف تقدير الوالدين للقدرات الحقيقية التى يتمتع بها الموهوب (ناديا السرور،٢٠٠٠، ص٧٧) .

ولقــد أثبــتت دراســة ليندا سيلفرمان أن البنات الموهوبات أكثر تكيفا من الأولاد الموهوبــين إنهــن يتظاهــرن بــأنهن أقــل قدرة ممن هن عليه فى الحقيقة وبالاختفاء بــين الجمهــور. أمــا الأولاد الموهوبون فانهم يفتقرون للمهارات الاجتماعية، إن رغبة البــنات للتكــيف الاجتماعى تحد من موهبتهن وتكبح من نمو مواهبهن وهذا الأمر يعيق إنجازهن (٢٠٠٥، ص ص ٢٧٣-٢٧٥).

إن الموهوبــين لا يفكرون فقط بشكل مختلف عن رفاقهم ولكن يشعرون بالاختلاف والغرابة عنهم. إن واحدة من هذه الصفات للموهوبين هى قدراتهم ومجال خبراتهم الذاتية الكثيــرة أمــا بالنــسبة لقدراتهم بشكل خاص يجب أن ينظر إليها على أنها صفة نوعية مميزة (عادل عبدالله ،٢٠٠٤، ص٧٧).

إن الطـــلاب الموهوبين المراهقين غالباً ما يفكرون ويعملون تحت أهداف مفروضة عليهم وتفرض عليهم طموحات لا تمت إليهم بصلة. توضح ذلك (ليندا سيلفرمان، ٢٠٠٥، ص٢٤٦) بقولها إنه شيء خطير أن يكون لديك راشداً مفكراً في جسم مراهق إن افتراض معايير خارجية مرتبطة بحاجات المراهقين للطموح والبحث عن الهوية ينتج عنه الضيق والـــشعور بالغـــربة المعبر عنه في تدني مستوى التحصيل والسلوك اللااجتماعي أو عدم الاهتمام.

ويـــرى الـــباحث أن الموهوب في مرحلة المراهقة يحتاج إلى العلاقات الحميمة مع الـــصديق مـــن نفـــس الجنس والآخرين أيضاً في المجتمع مع عدم التخلي أو التحلل من الـــروابط الأسرية لما لها أكبر الأثر على قدرة المراهق عند بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين بطريقة ناجحة.

(٣) المراهقون الموهوبون وعلاقاتهم مع الآخرين :

يذكـــر (ماناستر) أن المراهقين الموهوبين هم في مخاطر نفسية لأنهم قد شبوا عن الطـــوق فـــي مراحلهم العمرية، حيث يتعاملون مع مفاهيم وأهداف لا يستطيع الناس من حولهم الوصول إليها، إنهم خارج مراحلهم العمرية، إنهم غرباء وبعيدون عن زمر رفاقهم الـــذين يتفاعلون معهم، إنهم يشعرون بالغربة وإنهم لا يستطيعون أن يتكيفوا معهم، ولكن لـــسوء الحظ أن بعض الكتاب يقولون بأن الموهوبين أناس عاديون وأنهم متكيفون صحياً مع الآخرين (ليندا سلفرمان، ٢٠٠٥، ص١٢).

ولـــذلك يذكـــر جالاوي (Gallaway, 1997, p.118) إن إدراك المهارة الاجتماعية للموهوبين تتأثر باعتقادين مختلفين هما:

الأول: هـــو افتـــراض أن هـــؤلاء الموهوبـــين من المقدر لهم أن يكونوا منبوذين اجتماعـــياً، نظرا لمهاراتهم غير المناسبة المختلفة عن المحيطين بهم، لذا فهم يعانون من علاقـــات اجتماعـــية غيـــر سارة على مدى حياتهم وتسجل باستمرار العديد من البحوث قصصاً لحياة العديد من الموهوبين المنبوذين اجتماعياً.

الثانـــي: وهـــو الاعتقاد القائم على البحوث والدراسات التجريبية والتي ذكرت أن الموهوبين يكونون أكثر تكيفاً اجتماعياً ومستقرين عاطفياً وذوي مهارات اجتماعية جيدة.

وحقيقة الأمر إن من يطلع على خصائص الموهوبين وسماتهم وما يتميزون به من قــدرات ومــواهب، يعــتقد أنهم جميعا لديهم من القدرة والمهارة ما يؤهلهم ويمكنهم من التعــرف علــى مشكلاتهم وإيجاد الحلول لها والتغلب عليها وتحقيق التكيف مع محيطهم ســواء في الأسرة أو المدرسة أو محيط العمل أو في المجتمع ككل كما يذهب البعض إلى أن الموهبة تشكل لهم درعاً واقياً نحو الميل إلى الجنوح بسبب قدراتهم العالية .

فــي حين يرى الكثير من الكتاب أمثال أوجيبون وكولانجليو (١٩٧٩) ويبكوتسكي (١٩٨٦) ورويديل (١٩٨٤) وسيلفرمان (١٩٨٣) وولنفر (١٩٨٥) أن الشباب الموهوبين لهم موضوعات خاصة في النمو النفسي ولسوء الحظ فإن الراشدين يسيئون فهم المشكلات الاجتماعــية العاطفــية والمشكلات التي لها علاقة بنموهم النفسي ما يزال هناك مفهوماً افتراضــياً بــأن الموهوبــين لا توجد لهم احتياجات خاصة هذا ما يقوله ممارس الصحة العقلــية والمدرســة والمرشدون وعلماء نفس المدرسة لأنه في هذه الأيام لا أحد يستطيع القول بأن هناك فئات من الناس سوف تكون قادرة على تحقيق جميع الاحتياجات التربوية والنمائــية لطفل معامل ذكائه (٥٠٪) في غرفة الصف العادية ولكنهم يتوقعون أن يفعلوا ذلــك مــع أطفــال معامــل ذكائهم (١٥٠٪) أي أن معظم الممارسين الذين يتعاملون مع الأطفــال الموهوبــين في الإرشاد أو العلاج النفسي ربما يتجاهلون حقيقة الموهبة (ليندا سيلفرمان ،٢٠٠٥، ص٤١) .

وذلــك لأن الموهوبــين لا يفكرون فقط بشكل مختلف عن رفاقهم ولكنهم يشعرون بالاختلاف والغرابة عنهم (ليندا سلفرمان ،٢٠٠٥، ص١١) .

ولــذلك توصــي دراسة فيلد (Field, 1998, p.125) بضرورة تجنب السلبيات أو الأخطــاء التــي وقعــت فيها الدراسات السابقة والتي حاولت عقد مقارنات بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في المهارات الاجتماعية حيث اختلفت عينات هذه الدراسات فكانت غير متجانسة نسبياً.

(٤) خصائص وسمات المراهقين الموهوبين

أظهــرت نــتائج الدراسات أن الموهوب يتميز بعدد من الخصائص منها أنه محب للاطــلاع، ذو اهــتمامات واسعة، له قدرة على التركيز، ذو مخزون لفظي واسع، يمتلك

القــدرة على التعامل مع المفاهيم الرياضية، له القدرة على التركيز المستمر لمدة طويلة، يــضع المعايير العالية ويميل إلى النقد الذاتي، يملك دقة الملاحظة مع الاستجابة السريعة للأفكار الجديدة، له القدرة على التواصل بكفاءة مع الكبار، يجد المتعة والإثارة في التحدي العلمــي والمعرفــي وحب التفكير في حل المسائل الصعبة، يسأل كثيراً ويتعلم أكثر من الآخــرين، يملــك تصورات غير عادية، يميل إلى المثالية وإتقان العمل ويحس بالتعطش الــشديد للمعرفة. وعندما لا يجد الموهوب الظروف الملائمة لتطوير إمكاناته تتطور لديه صفات أخرى مثل الانغماس في الأحلام اليومية، الانطواء والانعزال عن الآخرين والقيام بسلوكيات فوضوية (محمود منسى، ٢٠٠٣، ص٤٢) .

كما يشير عبد الرحمن سليمان وصفاء حمودة (٢٠٠١، ص٢٤) إلى أنه وفقاً لوجهة نظــر رينزولــي Renzulli (١٩٧٨) هــناك ثلاث مجموعات من السمات والخصائص تتفاعل فيما بينها وبالتالي تبرز الموهبة أو تظهر هي:

أ – قدرة عقلية عامة فوق المتوسط.

ب– مستوى عال من الالتزام في أداء مهمة ما.

ج– مستوى عال من الإبداع.

وقد تناولها عادل عبدالله بالشرح والتوضيح فيما يلي:

أ- قدرة فوق المتوسط Above average ability

تــوجد العديــد مــن المؤشــرات التي يمكن أن تدل على ذلك والتي يمكن من هذا المــنطلق أن نلجــأ إليها في سبيل التأكد من موهبة هذا الشخص أو ذاك حيث يكون من شأنها أن تميز الشخص الموهوب عن قرينه العادي ومن أهم هذه المؤشرات ما يلي :

- معدل ذكاء فوق المتوسط على الأقل .
- درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية المختلفة .
- مستوى من القدرة يفوق أقرانه في مثل سنه وفي جماعته .
- اكتساب كم كبير من المفردات اللغوية .
- ذاكرة قوية تمكنه من تذكر ما يكون قد مر به وخبره من قبل .

- قدرة عالية على الفهم والاستيعاب .
- ظهـــور مـــا يـــدل على الموهبة في هذا الجانب أو ذلك منذ سن مبكرة في حياة الشخص.

ب ـ مستوى مرتفع من الالتزام في الأداء للمهام المختلفة Task commitment :

فهناك العديد من الخصائص التي يمكن أن تدل على ذلك من جانب الفرد ومن أهم المؤشرات ما يلي :

- مدى انتباه طويل للمثيرات الموجودة أمامه .
- التركيز لفترات زمنية طويلة في موضوعات مختلفة .
- مستوى مرتفع من الدافعية لأداء المهمة المستهدفة .
- التركيز على نفس المثير لفترة طويلة.
- لا يقلل التركيز على المثير لفترة طويلة أو مدى الانتباه الطويلة من مستوى دافعية الفرد لأداء المهمة التي ترتبط به .
- اختيار موضوعات ذات مستوى مرتفع والتركيز عليها .
- القيام بأداء المهام والأنشطة المرتبطة تلقائياً .

ج ـ الابتكارية Creativity :

إن الابتكارية أو التفكير الابتكاري يعتبر عاملاً حاسماً في الموهبة وشرطاً ضرورياً لهمـــا وتتـــضمن تلـــك الابتكارية طلاقة ومرونة وأصالة التفكير والأفكار، والقدرة على التوصل إلى حلول جديدة وفعالة للمشكلة، ومن ثم فإنها تتضمن أيضاً القدرة على التوصل إلى إنتاج يعكس درجة عالية من المهارة إلى جانب أصالة ذلك الإنتاج.

وتتـــضمن مـــثل هذه المؤشرات أو الخصائص العديد مما يمكن أن يعكسها أو يدل عليها ومن أهمها ما يلي :

- تفكير يتسم بالتعقيد .
- اللجوء إلى الأفكار المركبة.
- إصدار أحكام سديدة على موضوعات مختلفة وفق منطق صائب .

- إقامة العلاقات المتباينة بين العديد من الموضوعات المختلفة .
- التوصل إلى أفكار أصيلة وإنتاج أصيل .
- تقدير الجمال واستحسانه .
- قدر كبير من البشاشة .
- التفكير التباعدي .
- ابـــتكار العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها في سبيل حل المشكلات التي لم يستطع الكثيرون التوصل إلى أي حلول لها .
- التوصل إلى أكثر من حل واحد صحيح للمشكلة الواحدة .
- مستوى مرتفع من الحساسية للمثيرات والموضوعات المختلفة .
- إبداء قدر أو مستوى كبير من التعاطف مع الآخرين .
- الاهتمام بالأمور الأخلاقية والتمسك بها .
- محاولة تحقيق أكبر قدر ممكن من العدالة في المواقف المتباينة .
- إبداء بعض القدرات والأفكار التي يكون من شأنها أن تساعد الفرد على القيادة .
- اللجوء إلى أكثر من أسلوب واحد لمعالجة نفس المشكلة.

(سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ص ٦٤-٦٩)

(٥) الخصائص السلوكية للموهوبين أكاديمياً :

إن أهمـــية التعـــرف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين ترجع لسببين رئيسيين هما:

- اتفاق الباحثين والمربين فى مجال تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين على ضرورة اســـتخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات فى عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة .
- وجـــود علاقـــة قـــوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها ونوع البـــرامج التـــربوية والإرشادية الملائمة، ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوبين والمتفوقين هو ذلك المطابقة بين عناصر القوة والضعف لديهم ومكونات البرنامج التربوى المقدم لهم (فتحى جروان، ٢٠٠٢، ص١٢٣) .

يمكن تقسيم الخصائص السلوكية للموهوبين أكاديمياً إلى خمسة جوانب وذلك تسهيلاً لدراسة تلك **الخصائص وهي:-**

أ - الخصائص العقلية/ المعرّفية . **ب- الخصائص الجسمية .**

ج- الخصائص الاجتماعية. **د- الخصائص الانفعالية .**

هـ- الخصائص الشخصية للموهوبين أكاديمياً

أ ـ الخصائص العقلية/ المعرفية:ـ

إن الكشوفات الخاصة بمزايا الموهوبين تزخر بها الدراسات وأحد أكثر الكشوفات فائدة للسمات الحديثة تم تطويرها من قبل كلارك (Clark, 1983) وهذه السمات العقلية (الفكرية) تحتوي على التالي:

- الكمية الاستثنائية (فوق العادية) من المعلومات وقوة الذاكرة غير العادية .
- القدرة العالية على الفهم .
- الاهتمامات المختلفة وغير العادية وحب الاستطلاع .
- المستوى العالي في التطور اللغوي .
- المستوى العالي للقدرة الكلامية .
- القدرة غير العادية في تنظيم المعلومات .
- إظهار البراعة في سرعة تنظيم الأفكار .
- المرونة في تنظيم الأفكار .
- مستوى التركيب الشامل للأفكار .
- القدرة المبكرة على حسم النقاش في القضايا والموضوعات .
- القدرة العالية على رؤية العلاقات المنَّوعة وغير العادية .
- القدرة على إنتاج أفكار وحلول مبتكرة .
- الأنماط المبكرة المختلفة في معالجة الأفكار مثل : خيارات في التفكير والمصطلحات المجردة، الإحساس بالنتائج، عمل تعميمات) .
- القدرة المبكرة على استخدام الإطارات الفكرية وتشكيلها .

- أسلوب لتقويم الموهوبين لأنفسهم وللآخرين .
- السلوك المستمر الموجه نحو الهدف (Jack, C. Stewart ,1996, p.232)

بـ الخصائص الجسمية :ـ

أظهرت نتائج الدراسات المستفيضة لعلماء النفس أن مستوى النمو الجسمي والصحة العامـــة لهذه الفئة من الموهوبين يفوق بل وأفضل من المستوى العادي، فهم أكثر حيوية وطولاً وأوفر صحة من غيرهم من العاديين ولكن هذا لا يعني أنه لا يوجد بينهم من هو أقل حظاً في نموه الجسمي (زيدان حواشين، مفيد حواشين، ١٩٨٩، ص١٧) .

وتوجد العديد من الخصائص الجسمية التي يمكن أن تكون سمات أساسية للموهوبين منها:

- الوزن الأكبر عند الميلاد .
- البلوغ في وقت مبكر .
- المشي والكلام في وقت مبكر.
- الظهور المبكر للأسنان.
- التغذية أعلى من المتوسط.
- زيادة في الطول والوزن واتساع الكتفين .
- قدرة حركية عالية.
- عيوب حسية أقل .
- قلة عيوب النطق والأعراض العصبية (محمود علي، ٢٠٠٤، ص٣٤٦).

جـ الخصائص الاجتماعية:ـ

تـــتعدد الـــسمات أو الخـــصائص الاجتماعية التي يتميز بها هؤلاء الأفراد، وتأتي الخصائص التالية في مقدمتها:

- يكون الموهوبون أكثر شهرة بين الأقران وذلك قياسا بأقرانهم العاديين .
- تقل شهرة الأفراد الموهوبين خلال مرحلة المراهقة .

- تمثل العلاقات الاجتماعية أهمية كبيرة لهم مع زيادة عمرهم الزمني .
- بإمكانهم أن يقيموا علاقات جيدة مع الأقران.
- يعتبرون أقل من أقرانهم العاديين في إقامة علاقات حميمة مع الآخرين، وقد يرجع ذلك إلى محاولة البحث عن الصداقة المثالية من جانبهم.
- يعـــدون أكثـــر مـــن وسيلة، وأقل تعبيرية في علاقاتهم مع الآخرين حيث ترتبط الوسيلة بالتوجه نحو أداء المهمة المطلوبة أو النشاط المستهدف، أما التعبيرية فلا ترتبط مطلقاً بمثل هذا التوجه.
- يـــستخدم المراهقون الأكثر موهبة بعض استراتيجيات المسايرة الاجتماعية، ومن أهم هذه الاستراتيجيات **ما يلي:**
  - إنكار الموهبة.
  - الامتثال.
  - الشعبية.
  - تقبل الأقران.
- لديهم مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص١٥٢).

د- الخصائص الانفعالية :

هـــناك العديـــد مـــن الخصائص الانفعالية التي تميز هؤلاء الأفراد والتي تسهم مع غيـــرها من الخصائص الأخرى في التعرف عليهم وتحديدهم ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- معدل مرتفع من التوافق النفسي قياساً بالأقران .
- مفهوم مرتفع للذات .
- تقدير إيجابي للذات .
- مستوى أقل من القلق مقارنة بأقرانهم من غير الموهوبين .
- معدل مرتفع من النضج الانفعالي .
- مستوى أقل من الاكتئاب .

- صورة الذات لديهم أفضل من أقرانهم .
- إذا ما تعرضوا للفشل فإنهم يخبرون ردود فعل انفعالية سلبية قوية .
- الثقة بالنفس .
- المثالية أو الكمالية .
- موضع ضبط داخلي Internal locus of control حيث يرون أنفسهم على أنهم هم المسؤولون عن النجاح الذي يحرزونه أو الفشل الذي قد يتعرضون له .
- الاستقلالية في الأداء .
- لديهم قدر كبير من الدافعية المثارة ذاتياً(سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ص٩٢-٩٤).

كما يشير مايكل بيشاويسكي (Piechowski, M., p.2002) إلى أن هناك العديد من السمات العامة التى تميز الأفراد الموهوبين والتى تعتبر كسمات تميزهم بشكل عام. ومن الجدير بالذكر أنه يجب أن ينطبق على المراهق (٧٥٪) على الأقل من تلك السمات حتى يمكــن اعتــباره موهوباً، وهو الأمر الذى يعنى أن غالبية هذه السمات ينبغي أن تنطبق عليه، وهو ما يعني من جانب آخر أنه من غير المنطقي أن تنطبق كل تلك السمات عليه حــيث أنـــه من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن نجد هناك من تنطبق عليه كل هذه السمات في نفس الوقت .

هـ السمات العامة للمراهق الموهوب:ـ

يمكن أن نتناول مثل هذه السمات على النحو التالي:

- يحل المشكلات بشكل جيد .
- يركز في أي موضوع لفترة طويلة من الوقت .
- يتسم بالمثالية أو الكمالية .
- يثابر في سبيل تحقيق اهتماماته .
- يعتبر قارئ نهم .
- ذو خيال خصب .
- يجد متعة كبيرة في حل الألغاز .

- غالباً ما يربط بين الأفكار التي تبدو غير مترابطة .
- يجد متعة في تناول المتناقضات .
- يضع لنفسه معايير عالية ويعمل على الالتزام بها .
- ذاكرته طويلة الأمد جيدة .
- يتسم بالشفقة والرحمة .
- فضولي أو محب للاستطلاع .
- لديه قدر مرتفع من البشاشة والدعابة .
- ملاحظ جيد لما يدور حوله وناقد له في ذات الوقت .
- يحب الرياضيات ويميل إليها .
- عادة ما يحتاج إلى فترات من التأمل .
- يبحث عن معنى معين في حياته .
- يعد على دراية بأشياء ليست لدى الآخرين أو أنهم لا يعتبرون على دراية بها .
- ينجذب بشدة إلى الكلمات ولذلك فلديه كم كبير جداً منها .
- يتسم بقدر مرتفع من الحساسية .
- لديه التزامات أخلاقية شديدة .
- يتمتع بقدر كبير من الطاقة والحيوية .
- يتسم بقوة الإدراك أو البصيرة .
- عادة ما يتساءل عن أهمية القواعد أو السلطة في حياتنا .
- يميل إلى التنظيم.
- يقاتل في سبيل كسب التحدي .
- لديه قدرات غير عادية أو خارقة.
- يتعلم الأشياء الجديدة بسرعة .
- يتمتع بقدرات واهتمامات عديدة .
- لا يقبل الظلم أو التحيز إلى فريق ضد آخر دون وجود ما يستدعي ذلك بموضَّوعية.

- لديه روح الإبداع والابتكارية .
- يحب الأفكار والمناقشات المشوقة .
- يتسم بوجود أفكار وإدراكات غير عادية من جانبه .
- يتميز بالتعقيد وعدم البساطة (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ص ٨٣-٨٤).

و- الخصائص الشخصية للموهوبين أكاديمياً :

يشير محمود منسي (٢٠٠٣، ص٤٣) إلى سمات المتفوقين أكاديمياً **على النحو التالي:-**

- الحرص على أداء الواجبات .
- الحرص على المذاكرة أولا بأول .
- الاعتماد على النفس في فهم الدروس .
- مداومة المناقشة مع المدرس في أثناء الشرح المدرسي .
- الحرص على تطبيق ما تعلم من دروس في الحياة .
- إعداد الدروس مسبقاً قبل شرح المدرس .
- حب الاطلاع على الكتب والمراجع العلمية .
- ربط المعلومات النظرية بمواقف الحياة المختلفة .
- التخطيط للاستفادة من الوقت بأكبر درجة ممكنة .
- التأكد من فهم السؤال قبل الإجابة عنه.

تتبنى الجمعية القومية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية (National Association for children NAGC Gifted 2003) العديد من السمات التي تعتبر من أهم ما يميز الأفراد الموهوبين أكاديمياً، وأن وجودها أو توفر معظمها لدى الطفل أو المراهق على أقل تقدير يجعله من المتفوقين دراسياً ومن أهم هذه السمات ما يلي:

- القدرة العالية على صياغة الأفكار التجريدية .
- التمكن وباقتدار من القيام بالتعبير التجريدي .
- يمكنه أن يعالج المعلومات المختلفة بطرق وأساليب عديدة معقدة .
- ملاحظ جيد لما يدور حوله .
- تثيره الأفكار الجديدة وتشعل حماسه .
- يجد متعة كبيرة في صياغة وفرض الفروض المختلفة والعمل على التحقق من مدى صدقها .
- يتعلم بسرعة عن غيره من الأقران وذلك بشكل ملفت .
- يستخدم حصيلة لغوية كبيرة .
- يدرك كما كبيرا ومعقدا من التراكيب اللغوية .
- يتلاعب بالكلمات والجمل والمعاني .
- فضولي أو محب للاستطلاع .
- يميل إلى البحث والتحقيق .
- عادة ما يبادر بالقيام والأنشطة المختلفة .
- معدل ذكائه مرتفع .
- قدرة متميزة على الفهم والاستيعاب .
- قدرة مرتفعة على أصالة تفكيره وأفكاره ومرونتها (عادل عبدالله،٢٠٠٤، ص ص ٩٧-٩٦) .

(٦) تقييم الموهبة وطرق اكتشاف الموهوبين :

إن أهمية التقييم تصبح ذات مغزى كبير وذلك للعديد من الأسباب المختلفة والتي من بينها:

أ- المسح - الفرز المبدئي Screening : -

يـــتم من خلال التقييم التعرف على أولئك الأطفال الذين يحتاجون إلى تقييم إضافي، أو الذين ينبغي أن نستبعدهم من برامج الموهوبين او من يمكن أن نعتبرهم موهوبين بحق وبالتالي ندفع بهم إلى المراحل التالية

ب- التعّرف على مهارات الطفل الراهنة :

يـــتم ذلك من خلال التعرف على مستوى الأداء الحالي للطفل، وتحديد نواحي القوة التـــي تميـــزه، وجـــوانب الضعف أو القصور التي عاني منها إلى جانب تحديد الحاجات التربوية اللازمة في سبيل الاهتمام بنواحي القوة ودعم جوانب الضعف أو القصور .

ج- تخطيط وتصميم المنهج المدرسي الملائم:-

ومـــا يمكن أن يتضمنه ذلك المنهج من مهام مختلفة وأنشطة منوعة بما يجعله يمثل تحدياً للموهوب وقدراته.

د- تصنيف الأفراد الموهوبين إلى مستويات مختلفة :-

ويكـــون ذلـــك مـــن خـــلال تصنيف معين للأفراد في مجال ما وذلك إلى عدد من المستويات كأن تقول مثلاً أن مستوى هذا الفرد ممتاز، وأن مستوى زميله متوسط، بينما يعـــد مـــستوى ذلك ضعيفا وبالتالي يمكننا أن نقوم على أثر ذلك بتوجيه مختلف الخدمات والاهتمامات إليهم وذلك بشكل يتفق مع ما يبدونه من مستوى .

هـ- اتخاذ القرارات التي تتعلق بتسكين الفرد في برنامج معين:-

ويـــتم اتخـــاذ هـــذه القـــرارات بعـــد التقيـــيم ويمكن أن تأخذ أشكالاً مختلفة يتعلق كل منها بإجراء معين، وقد يتضمن ذلك إلحاقه مبكراً بمدرسة للموهوبين أو غير ذلك من تلـــك البرامج التي يمكن اللجوء إليها ي هذا الصدد حتى يتتم تسكينه في أي منها (سيلفيا ريم ، ٢٠٠٣، ص ص ٤٦-٤٧) .

والـــسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: هل يوجد محك معين يمكن من خلاله تحديد الطالب الموهوب أو المتفوق بموضوعية أكيدة؟

يذهب عبد الرحمن سليمان وصفاء حمودة إلى أن تاننبوم Tannenbaum قد اقترح ضرورة توفر خمسة عوامل يمكن أن تسهم في تحديد الموهوبين هي:

- القدرة العقلية العامة.
- القدرة الخاصة (التفوق في مجال واحد).
- العوامل غير الذكائية (الإرادة، الرغبة، الإنجاز).
- العوامل البيئية (الأسرة، المدرسة، المجتمع).
- عوامل الحظ (الصدفة) (٢٠٠١، ص٢٥).

كما تتعدد وتتنوع طرق اكتشاف الموهوبين والمتفوقين وقد تطورت هذه الطرق وفقاً لتطور مفاهيم وتعريفات الموهبة والتفوق ووفقاً لاحتياجات المجتمع ونظرته إلى هذه الفئة وأهداف وطبيعة البرامج التربوية والتعليمية المعدة لرعايتهم(محمود علي،٢٠٠٤، ص٣٤٩).

ويمكن أن نرصد هنا بعض أساليب اكتشاف الموهوبين في الدول المتقدمة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تمر عملية اكتشاف الموهوبين بالخطوات الخمس التالية حيث تؤكد يسرية صادق (٢٠٠٠) على أنها:

- عملية انتقاء مبدئية متعددة الأبعاد .
- تحديد بروفيل شخصية الطالب .
- عمل دراسة حالة لكل طالب .
- اجتماع لجنة الاكتشاف للنظر في الأمر بصفة اجتماعية .
- اختيار البرنامج التعليمي المناسب لمن يتم اكتشافه.

أما في ألمانيا فتمر عملية اكتشاف الموهوبين بالخطوات الأربع التالية :

- الاتصال بالمعلمين لتحديد أفضل خمسة طلاب في فصولهم .
- تسجيل الطلاب بعد تعريفهم ببرنامج الرعاية .
- تقديم اختبارات للطلاب مدتها (٤) ساعات يتخللها فترات راحة .
- تصنيف الطلاب بناء على نتيجة الاختبارات وتوزيعهم على برامج مُنَّوعة حسب أدائهم .

بينما في الصين الشعبية تمر عملية اكتشاف الموهوبين بالخطوات الخمس التالية :

- المسح العام .
- إجراء اختبارات انتقاء مبدئية .
- إعادة انتقاء واختبار الطلاب .
- قياس السمات الشخصية للطلاب .
- الاكتشاف من خلال الممارسة العملية (محمود منسي، ٢٠٠٣، ص ص ٤٤–٤٧).

وتلخص (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص٤٧) أهم أساليب التقييم المتبعة في سبيل اكتشاف الموهوبين والمتفوقين والتي يأتي في **مقدمتها** :

- الملاحظات المباشرة المقننة .
- تقييم الأداء .
- ترشيحات الوالدين .
- ترشيحات المعلمين .
- ترشيحات الأقران .
- اختبارات التصفية .
- الاختبارات السيكولوجية المقننة والمناسبة .
- اختبارات الذكاء .
- اختبارات التحصيل .
- اختبارات التفكير الابتكاري .
- التقارير الذاتية .

ويمكن الاستفادة من النموذج التالي في ترشيح الطالب الموهوب

نموذج ترشيح طالب موهوب أو متفوق

١) معلومات شخصية (تملأ بمعرفة الطالب أو ولي الأمر) :

الاسم :	تاريخ الميلاد :
الترتيب بين أفراد الأسرة :	عدد أفراد الأسرة :
الصف :	المدرسة :
عنوان السكن :	هاتف المنزل :

٢) سجل التحصيل الدراسي (يملأ بمعرفة إدارة المدرسة) :

المـــــادة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		ملاحظـــات
	مجموع	الدرجة	مجموع	الدرجة	مجموع	الدرجة	
المجموع الكلي للدرجات							
النسبة المئوية للدرجات							
الترتيب							

٣) سجل الهوايات (يملأ من قبل الطالب أو المعلم أ وولي الأمر) :

أ) _____ ب) _____ جـ) _____

د) _____ هـ) _____ و) _____

٤) سجل النشاطات والمكافآت : (يملأ من قبل الطالب أو المعلم أ و ولي الأمر)

نوع النشاط	فردي / جماعي	المكافأة	ملاحـــظات
أدبي			
علمي			
رياضي			
فني			
غير ذلك (حدد)			

٥) أسباب الترشيح : (تملأ من قبل الطالب أو المعلم أ وأحد الوالدين أو كليهما أو ولي أمر الطالب)

أ) _____

ب) _____

جـ) _____

٦) جهة الترشيح :

المعلم / الأخصائي :	التوقيع :
ولي الأمر :	التوقيع :
غير ذلك (حدد) :	التوقيع :

الخطوة الثانية : التعرف ، وفيها تتم معرفة الطلاب الموهوبين والمتفوقين من خلال العمليات التالية :

- الاختبارات النفسية ، اختبارات الذكاء والتي يمكن من خلالها معرفة مستويات الذكاء عند هؤلاء الطلاب ، ويقترح هذا التصور أن تكون درجة ذكاء الطالب على اختبارات الذكاء هي (١٢٠ IQ) فما فوق .

(في محمود علي، ٢٠٠٤، ص ص ٤١٧-٤١٨)

كمـــا قدم عبدالله آل شارع (٢٠٠٠) من خلال المؤتمر العلمي العربي الثاني الذي عقـــده المجلـــس العربي للموهوبين والمتفوقين معايير الكشف عن الموهوبين في المملكة العـــربية السعودية مقارنة بطرق الترشيح والتعرف والكشف عن التلاميذ الموهوبين في عدد من الدول في ضوء ما قدمه المجلس العالمي لرعاية الموهوبين في التقرير الذي قدم من كلارك باربرا Clark Barbra وذلك كما يلخصه **الجدول التالي:**

جدول (١)

معايير الكشف عن الطلاب الموهوبين في المملكة السعودية مقارنة ببعض دول العالم

طـــرق الترشـــيح والكـــشف والتعـــرف علـــى الموهـــوبين والمتفوقين	استراليا	البرازيل	كندا	الدانمارك	ألمانيا	إندونيسيا	إسرائيل	جمايكا	مقدونيا	نيجيريا	السعودية	جنوب أفريقيا	تايلاند	تركيا	بريطانيا	الولايات المتحدة	يوغسلافيا	مصر
طريقة الترشيح																		
تقديرات المعلمين	●	●		●	●	●			●		●	●	●			●		
ترشيحات الوالدين	●	●	●	●	●			●					●			●		
اختبار الذكاء الفردي															●		●	
اختبار الذكاء الجمعي	●	●						●										
اختبار التحصيل المقنن	●		●			●	●	●					●	●	●	●		
التفوق في التحصيل الدراسي		●	●	●	●	●		●			●	●				●		●
قوائم الصفات	●		●			●		●			●					●		
اختبر التفكير الابتكاري	●		●		●	●								●				●
طريقة الكشف والتعرف																		
تقديرات المعلمين	●		●					●		●				●	●		●	
ترشيحات الوالدين	●											●			●			
اختبار الذكاء الفردي	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●		●		
اختبار الذكاء الجمعي	●		●				●				●			●	●	●		
اختبار التحصيل المقنن															●	●		
التفوق في التحصيل الدراسي	●		●							●			●	●	●		●	●
قوائم الصفات		●	●			●	●		●		●	●	●		●	●	●	
اختبر التفكير الابتكاري	●	●				●	●		●		●		●	●		●	●	●

(في محمود منسي،٢٠٠٣، ص ص٤٤-٤٨)

يتـــضح من الجدول السابق أن طرق الكشف أو النظام الاستكشافي متعدد المحكات فـــي الكشف عن الطلاب الموهوبين كذلك يوضح الاختلاف في معايير الاكتشاف لهؤلاء الطلاب بين دول العالم المختلفة.

(٧) تنمية المواهب:

من الحقائق التي يعرفها العاملون في مجالات التنمية البشرية أن ثروات الشعوب لا تقاس بما في أرضها من ثروات طبيعية ولكن بما في نفوس أبنائها من قدرة على أداء الأعمال المُنَّوعة وبطريقة جيدة وهذا يعني أن الأمة الغنية أو الأمة القادرة ليست هي الأمة التي تمتلك الكثير من الثروات الطبيعية، ولكنها الأمة التي تنجح في تنمية ثرواتها البشرية المتمثلة في القدرات العقلية لبنيها.

فالثروة الطبيعية أو المادية توجد في الأساس على نحو خام أو غفل وتحتاج إلى القدرة العقلية لمعالجتها واستثمارها والاستفادة منها وبذلك تكون الأمة قوية وقادرة إذا أحسنت توظيف قدرات أبنائها العقلية واستثمرت قدراتهم في الابتكار ولو كانت مواردها المادية والطبيعية محدودة، وقد تكون ضعيفة رغم مواردها المادية والطبيعية الوفيرة (علاء كفافي وآخرون، ١٩٩٦، ص٢٣) .

إن رعاية المتفوقين عقلياً ليست ترفاً فكرياً أو ممارسة تربوية زائدة عن الحاجة، بل هي عملية جوهرية في أي نظام تربوي، إذا أراد هذا النظام أن يستكمل أوجه الرعاية لكل فئاته الطلابية (عبد الرحمن سليمان وصفاء حمودة، ٢٠٠١، ص٥).

إن كثيراً من أسباب التفوق قد تختفى أو تضعف عندما لا تتوفر أمام المتفوقين عوامل الاستفادة من طاقاتهم واستعداداتهم، وبخاصة عندما تفتقر إلى الرعاية والتنمية نتيجة عدم الاهتمام أو الكشف عن مظاهر التفوق بين المتفوقين والموهوبين (محمد التويجيرى – عبدالمجيد منصور، ٢٠٠٠، ص٨٩) .

مبررات رعاية وتنمية الموهوبين:

يمكن تلخيص أهم مبررات رعاية وتنمية الموهوبين فيما يلي:

- تشكل نسبة الأطفال المتفوقين عقلياً حوالي (٣٪) من جملة عدد أطفال المدارس.
- حاجة الأطفال المتفوقين عقلياً إلى برامج تربوية خاصة والتي تختلف في محتواها عن برامج العاديين.
- حاجة الأطفال المتفوقين عقلياً إلى طرق تدريس خاصة، حيث أن طريق التدريس لهم تختلف عن طرق التدريس المتبعة مع العاديين.

- حاجة الأطفال المتفوقين عقلياً إلى وسائل تدريس خاصة.
- التربية الخاصة للأطفال المتفوقين والموهوبين ثروة وطنية في غاية الأهمية ومن الواجب الاهتمام بها ورعايتها.
- التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق، فهم بحاجة إلى رعاية خاصة (عبدالصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٢٩).

ففي ووسط المتغيرات العالمية التي تجتاح عالمنا المعاصر أصبح التقدم العلمي والتكنولوجي يشكل إحدى الركائز الثابتة في التقدم الاقتصادي والصناعي في الدول المتقدمة بل أصبح الحاضر والمستقبل يعتمد إلى حد كبير على السبق العلمي والتكنولوجي، لذلك فمن الضروري الاهتمام بتنمية مواهب أفراد المجتمع إلى أقصى ما تؤهله لهم قدراتهم الطبيعية واكتشاف ذوي المواهب المتميزة لرعايتها اجتماعياً ونفسياً وتعليمياً على أسس علمية سليمة وهو ما دعا الولايات المتحدة الأمريكية إلى رفع شعار "أمة في خطر" عندما استشعرت أن عدم رعاية المتفوقين مصدر من مصادر الخطر (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص٢٣١).

فإذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته، عن أمنه وسلامته، عن حل لمشكلاتنا المتعددة، فنحن في حاجة لأن نتطلع إلى عقول الموهوبين واستعداداتهم ونسعى للحفاظ عليها ونتعهدها بالرعاية والتنمية (خليل ميخائيل، ١٩٩٥، ص٦) .

إن تقدم الأمم وارتقاء الشعوب يعتمد على تنمية شخصيات أبنائها وإمكاناتهم البشرية، ولعل المشكلة الرئيسية في البلاد النامية ليست الفقر في مواردها الطبيعية بقدر ما هي التخلف في مصادرها البشرية، ولكي تنمو هذه البلاد وتتقدم لابد من أن تنمي رأسمالها البشري، وهذا ما يؤكده كل من جيلفورد (١٩٦٥) وتورانس (١٩٧٧) عندما أشارا إلى أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية الأمم والشعوب وتحقيق الرضى والصحة النفسية أكثر من رفع مستوى الأداء الابتكاري لدى هذه الشعوب، ومجتمعاتنا النامية في أمس الحاجة إلى أفراد مبتكرين قادرين على مواجهة مشكلات عديدة ومُنَّوعة في عالم الانفجار المعرفي والسكاني (العصر المعلوماتي) وما يصاحبه من غزو ثقافي لعقول أبنائنا (أحمد عبادة،٢٠٠١، ص ص ٨-٩).

الاتجاهات العامة في تربية الموهوبين :

تبايـــنت الاتجاهات العامة في تربية الموهوبين، تبعاً لاختلاف الفلسفات الاجتماعية، مـــن مجـــتمع إلى آخر وفي نظرتها إلى الهدف العام من تربية الموهوبين فقد ظهرت في بعـــض المجـــتمعات مـــدارس خاصة بالموهوبين في حين نادت بعض المجتمعات بدمج الموهوبين في المدارس العادية ويمكن تلخيص الاتجاهات العامة في تربية الموهوبين في ثلاثة اتجاهات هي:

الاتجاه الأول: وهو الاتجاه الذي ينادي بدمج الطلبة الموهوبين (mainstreaming) في المدارس العادية

الاتجاه الثاني: وهو الاتجاه الذي ينادي بفصل الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين وفتح مدارس خاصة بهم (Special schools for the gifts) .

الاتجـــاه الـــثالث: هو ذلك الاتجاه الذي ينادي بدمج الطلبة الموهوبين في المدارس العادية ولكن في صفوف خاصة بهم . ولكل اتجاه مبرراته الخاصة به :

مبررات الاتجاه الأول هي :

- المحافظـــة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية في الصف العادي، إذ يمثل ذلك الـــتوزيع ثلاثـــة مستويات على الأقل من الطلبة في الصف العادي هي المستوى المتفوق والمستوى العادي والمستوى الذي يقل عن المستوى العادي .
- المحافظة على التفاعل الاجتماعي في الصف العادي بين ثلاثة مستويات من القدرة العقلية وما يولده ذلك التفاعل الاجتماعي من فُرص تنافسية .

أما مبررات الاتجاه الثاني فهي :

- إعـــداد الكفـــاءات والكوادر العلمية المتخصصة في المجالات الاقتصادية والعلمية والاجتماعية .... إلخ .
- إعداد القيادات الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية .
- توفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة .

أما مبررات الاتجاه الثالث فهي :

- المحافظة على التفاعل الاجتماعي بين مستويات الطلبة العقلية الثلاثة في المدرسة العادية، وما يولده ذلك التفاعل من فرص تنافسية حقيقية بين الطلبة في المجالات المختلفة .
- توفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة .

وعبر التاريخ المكتوب أبدى الناس اهتماماً خاصاً بالأشخاص الذين يمتلكون قدرات عالية في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني وبرز الاهتمام بالفروق الفردية منذ أقدم العصور ففي حوالي عام (٢٢٠٠ ق.م) طور الصينيون نظاماً متقناً من الاختبارات التنافسية لاختيار الأشخاص المتميزين لتولي المناصب الحكومية (سعد أحمد، ١٩٨٣، ص٧٥).

إن الاهتمام بتربية ورعاية الموهوبين وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ليست فكرة جديدة أو عصرية، إنما هي فكرة سائدة منذ زمن بعيد ويمكن أن نسرد سريعاً بعضاً من جهود الحضارات السابقة التي اهتمت بتنمية ورعاية الموهوبين.

فلقد أهتم المسلمون بالعقل باعتباره الوسيلة إلى التفكير والتفكر، كما لاحظوا التباين بين الأفراد من حيث الإمكانات والقدرات، ونظروا للعقل على أنه الآلة في تحصيل المعرفة، وبه تضبط المصالح، وتلحظ العواقب، وتدرك الغوامض وتجمع الفضائل، وأن العقلاء يتفاوتون في موهبة العقل ويتباينون في تحصيل ما يتقنون من التجارب والعلم . لقد كان ذلك من رؤى المسلمين منذ أكثر من (١٤٠٠) عام أي ليس منذ قرن بل منذ قرون من الزمان (زكريا الشربيني، يسرية صادق، ٢٠٠٢، ص٦) .

ومن المجامع العلمية التي كان لها شأن عظيم في رعاية العلم والعلماء البارزين بيت الحكمة في بغداد والذي أسسه هارون الرشيد، وكانت قمة نشاطه في عهد الخليفة المأمون والمدرسة النورية الكبرى بدمشق والتي أنشأها نور الدين محمود عام (٥٦٣هـ)، والأزهر الشريف في القاهرة في عهد المعز لدين الله الفاطمي، وقد بلغ حب بعض الأمراء للعلم والعلماء إلى الحد الذي جعله يعتبر العلماء في رعايته الخاصة (محمود علي، ٢٠٠٤، ص٣١٩) .

وفـــي عهـــد الخلافـــة العثمانية خاصة عصر السلطان سليمان القانوني (١٤٥٩ – ١٥٦٦) تم جمع النابغين من جميع الأمصار والقرى وتوفير الرعاية التي جعلت كل نابغة يعطـــي ما عنده من علم وفقه مما ساعد على ازدهار الدولة العثمانية حضارياً وعسكرياً حتى باتت تهدد بغزو أوربا (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص٢٢).

وفي مصر استقطب محمد علي أصحاب المواهب والأذكياء وأرسلهم في بعثات إلى أوربا ليتزودوا بالعلم الحديث ويكتسبوا الخبرات العلمية والعملية كل في مجال تخصصه، وكانـــت الـــبداية الحقيقـــية للاهتمام بالطلاب الموهوبين والمتفوقين في مصر عندما قام إسماعيل القباني في عام (١٩٣٢) بإنشاء بعض الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية والتـــي تحولت فيما بعد إلى مدرسة نموذجية بحدائق القبة. وفي هذا الشأن تجدر الإشارة إلـــى أن أول مدرســـة للموهوبـــين ظهرت في الدول العربية أنشئت في جمهورية مصر العـــربية فـــي عـــام ١٩٥٥/ ١٩٥٤ وكانت نسبة الإقبال على مدرسة المتفوقين ما بين (٦٠٪–٤٢٪) من عدد الطلاب المتفوقين (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص ص ٧١–٧٢) .

وتـــرجع بدايـــة اهـــتمام الغـــرب بدراسة المتفوقين عقلياً إلى دراسات جالتون في عـــام (١٨٩٢) التي أشار فيها إلى دور العوامل الوراثية في التفوق والموهبة، وذلك من خـــلال دراسة مشاهير في مجالات القضاء والسياسة والجيش والأدب والشعر والموسيقى والدين (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص٢٣).

وقـــد لوحظ في دول مختلفة أن هناك اهتماماً متزايداً بتربية الموهوبين، ويمكن أن يرجع ذلك الاهتمام إلى عدة عوامل أهمها:

١- زيـــادة إدراك وفهـــم الـــدول المختلفة بأن طلابها الموهوبين سبب في تطورها وتقدمها وقدرتها على تطوير طاقاتهم الكاملة.

٢- تـــشجيع البرامج التربوية والتعليمية والبحثية الخاصة بالموهوبين على المستوى القومـــي والعالمـــي مـــن خلال جمعيات واتحادات متعددة مثل المجلس العالمي

للأطفـــال الموهوبـــين والمتفوقين (WCGT) والمجلس الأوربي للقدرات العالية (ECHA) وجمعيات قومية أخرى للموهوبين والمتفوقين.

٣- ظهـــور مفهوم جديد للرفاهية كنتيجة للتقدم التكنولوجي وطبقاً لهذا المفهوم الجديد فقـــد تناقصت قيمة الموارد الطبيعية بالنسبة لقيمة العقلي الإنساني التي أصبحت ذات أهمية عظيمة.

٤- الـــثورة العلمية التي جعلت من تعليم الطلبة الموهوبين وتربيتهم ضرورة إنسانية وقومـــية، ومـــن دراســـة ومعـــرفة كل ما يتعلق بنواحي نموهم المختلفة ضرورة أساسية لإرساء قواعد ونظم التربية اللازمة لهم (عبد الباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص٢).

وتعمـــل الـــدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية على تنفيذ برامج معيـــنة تهدف من خلالها إلى تنمية المواهب المختلفة وتطويرها . ومن هذه البرامج تلك التي تقوم على نموذج الهاءات الأربع 4-Hmodd والتي تعرف ببرامج الهاءات الأربع 4-H programs وتـــشير كـــل (H) من هذه الأربعة إلى مصطلح يبدأ بذلك الحرف، وهذه المصطلحات هي الرأس Head والقلب Heart واليدين Hands والصحة Health وتمثل تلـــك البرامج مجموعة من البرامج القومية للأطفال والمراهقين الموهوبين تقوم على هذا الـــنموذج وتعمـــل على تنمية مواهبهم بجوانبها المختلفة وعلى إكسابهم المهارات الحياتية المتعددة التي تسهم في إعدادهم للحياة في مجتمع متطور (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص١٣).

كما ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية بعض المدارس الخاصة بالموهوبين منها The Hunter college Elementary school حيث تقبل هذه المدرسة الطلبة الموهوبين والـــذين تتراوح أعمارهم من سن الثالثة وحتى سن الحادية عشرة حيث يدرس الطلبة في هـــذه المدرســـة بطـــريقة مـــستقلة، كما ظهرت مدارس أخرى في ولاية كليفلاند The Cleveland Majorwork classes وكـــذلك فـــي مدينة نيويورك كمدرسة The Bronx High school of science أمـــا فـــيما يـــتعلق بالـــصفوف الخاصة أو البرامج الخاصة للموهوبـــين والملحقـــة بالمدرســـة العادية فقد ظهرت بعض النماذج من تلك الصفوف أو البرامج (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص٧٢).

أهداف البرامج التربوية المقترحة لتنمية الموهبة:

تهدف برامج تنمية المواهب إلى ما يلي:

١- تنمـــية المواهب الابتكارية والقدرات التي تمكنهم من تحقيق مستويات عالية من التفكير الابتكاري.

٢- إكـــسابهم القـــدرة علـــى تحمّل وجهات النظر المتباينة وتحمل الأفكار المتشعبة والمتعارضة.

٣- تطوير نماذج التفكير التي تساعد على حل المشكلات عن طريق استخدام أسلوب البحث العلمي.

٤- الإثراء النفسي للجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لجميع الطلاب.

٥- تنمية القدرة على التخيل لدى جميع الأطفال.

٦- تنمية القدرة على اتخاذ القرار في ضوء المعلومات المتاحة.

٧- تنمية القدرة التصورية.

٨- تنمية القدرة على الإحساس بالمشكلات.

٩- تنمية القدرة على سرعة إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف.

١٠- الاستفادة من خامات البيئة في حل المشكلات.

١١- تنمية القدرة على مواجهة المواقف الغامضة.

١٢- التدرَّب على التركيب والتحليل والاكتشاف.

١٣- التدرَّب على وضع أكثر من حل للمشكلة الواحدة.

١٤- التدرَّب على اختبار صحة الحلول التي تم التوصل إليها.

١٥- تنمية القدرة على التفكير المجرد.

١٦- تنمية القدرة على الطلاقة الفكرية.

١٧- تنمية القدرة على القيادة.

١٨- تطوير مستوى القدرة في المهارات الأساسية.

(عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص ص ٢٣٦-٢٣٧)

يذكـــر حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) بعضاً من البرامج التي اهتمت بتنمية التفكير وحل المشكلات لدى الموهوبين وذلك على النحو التالي:

- برنامج التفكير المنتج The productive thinking program :

وقـــد صـــمم هذا البرنامج لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي وذلك بهدف تنمـــية الفكـــر الإبداعي لدى الطلبة بطريقة التعلم الذاتي، ويتألف البرنامج من ١٥ درساً يتضمن كل منها الكشف عن لغز أو حدث ما، حيث يطلب من التلاميذ معرفة ذلك اللغز .

- برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي: The pudrue creative thinking program

وقـــد صمم هذا البرنامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث والرابع والخـــامس الابتدائي وذلك بهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، ويتألف هذا البرنامج مـــن ٢٨ درساً مسجلة على أشرطة سمعية (كاسيت) مع تمارين مطبوعة مرافقة لها، وقد أثـــبت هـــذا البرنامج فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي لذا انتشر هذا البرنامج في معظم الولايات المتحدة الأمريكية (في منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص١٣٠).

- برنامج بارنز The Parnes program :

صـــمم هذا البرنامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في مدينة بافالو (Buffalo) فـــي ولاية نيويورك وذلك من خلال إثارة الأفكار المختلفة الجماعية حول موضوع أو ما يعرف بالقدح الذهني Brain storming وقد أشارت الدراسات التقييمية لهذا البرنامج إلى فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي .

- برنامج مايرز – تورانس : (Myers - Tourance Workbook , 1964)

وقـــد صـــمم هـــذه البـــرنامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، ويتضمن البرنامج عدداً من الأسئلة والتمارين التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وقد

أشارت الدراسات التقييمية لهذا البرنامج إلى فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي (صالح أبو جادو، ٢٠٠٤، ص ص ٦٦-٧٠).

- برنامج كاتينا للتدريب : (Khaten's Training Method, 1973)

صمم هذا البرنامج لتنمية التفكير الإبداعي للأطفال والبالغين ويتضمن هذا البرنامج صورا عدة لأدوات وبرامج تدريب على التفكير الإبداعي، وقد أشارت الدراسات التقييمية لهذا البرنامج إلى فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي .

- برنامج اكرون المدرسي الاستكشافي:

(Akron's Exploratory school program , 1980)

وقد صمم هذا البرنامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس، ويتضمن البرنامج (١٢) رزمة تعليمية في العلوم والرياضيات، وفي كل منها مشكلات يطلب البحث عن حلول لها من قبل الطلبة وفق أسلوب البحث والاستقصاء وأشارت الدراسات التقييمية لهذا البرنامج إلى فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي في حل المشكلات العلمية والرياضية.

- برنامج تعليم التفكير (Learning to Think) وبرنامج المفكر المتمكن (Master Program Thinker) وبرنامج الكورت (Cort) .

وهي برامج من إعداد دي بونو (De Bono , 1991) في الولايات المتحدة الأمريكية وقد جرى تطوير مثل هذه البرامج في الأردن من قبل ناديا السرور (١٩٩٦ – ١٩٩٩) (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص ص ٧٢-٧٥).

ثانياً: البرامج والاستراتيجيات التعليمية في مجال التفوق والموهبة

تحـــرص وزارة التـــربية والتعلـــيم في جمهورية مصر العربية من خلال التوازن والتـــشريعات الـــوزارية التي أصدرتها على استخدام برامج واستراتيجيات تعليمية وذلك لتنمـــية قـــدرات ومواهب الطلاب الموهوبين وإثراء شخصياتهم وأن تكون هذه البرامج والاســـتراتيجيات متماشـــية مـــع الاتجاهـــات العالمـــية المعاصرة ومن البرامج العالمية المستخدمة في تعليم الموهوبين برامج التجميع، الإثراء والإسراع.

(١) برامج التجميع:

المعنـــى اللغـــوي للتجميع: التجميع في اللغة مصدره الجمع وهو ما يكون للمتفرق بحيث يضم بعضه إلى بعض (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص ٦٥).

وتعنـــي تجميع الطلاب الموهوبين في تجمعات أو مجموعات خاصة بهم ويتخذ هذا الـــنظام أشكال مختلفة ويكون تجميع الطلبة حسب: القدرات في فصول أو مدارس وذلك لـــبعض أو كـــل الـــوقت، الفصول المتجانسة وذلك لبعض أو كل الوقت، الفصول غير المتجانسة وذلك لبعض أو كل الوقت (محمود منسى، ٢٠٠٣، ص٤٨).

ويمكن تحديد أسلوب التجميع في ثلاثة أنواع هي:

أ – **تجمـــيع الطـــلاب الموهوبـــين فـــي مدارس خاصة:** كما في مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس، ومدارس الموهوبين رياضياً بالقاهرة والعباسية، ومدارس الموهوبين فنياً (الباليه، الموسيقى).

ب– **تجمـــيع الطلاب الموهوبين في فصول خاصة:** وذلك كما في فصول المتفوقين الخاصة بمختلف المراحل التعليمية في محافظات الجمهورية.

ج– **مراكـــز رعاية المتفوقين:** وذلك من خلال مراكز رعاية الفائقين بالمحافظات، بالإضـــافة إلـــى مراكـــز تنمـــية الإبـــداع الفنـــي من بناء– مسرح– نحت– رســـم...الـــخ، وكذلك مراكز الشباب، ومراكز العلوم، ومركز سوزان مبارك الاستكشافي (عبد الباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص٣١٨).

(٢) برامج الإثراء (الإغناء التعليمى) Enrichment Programes

يقصد بالإثراء أو الإغناء للبرنامج التربوى أو التعليمى، تزويد الطالب الموهوب – أيــاً كانت المرحلة التعليمية – بنوع جديد من الخبرات التعليمية، تعمل على زيادة خبرته فى البرنامج التعليمى، بحيث تختلف تلك الخبرات عن الخبرات المقدمة للطالب العادى فى الصف العادى (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص٦٧).

وهــى بــرامج هدفها تحقيق الإثراء العقلى للمتفوقين عقلياً من خلال وجودهم فى الفصول العادية، ويعتبر باسون Passon أن الإثراء من أسهل العمليات التعليمية لمساعدة الطالــب المــتفوق، ولكنه فى نفس الوقت يعتبر من أصعب المهام التى يواجهها المعلم، وذلــك لأن الإثراء يتعلق باختيار وتنظيم التجارب الملائمة لتنمية القدرات التى يتمتع بها الطالب المتفوق (عبدالرحمن سليمان، صفاء حمودة، ٢٠٠٤، ص١٨٦) .

ويعــرف الإثــراء علــى أنه تلك الترتيبات التى يتم بموجبها إدخال تعديلات على المــنهج المعــتاد للطلاب العاديين، أو تحويره بطريقة مخططة وهادفة عن طريق إدخال خبرات تعليمية إضافية عليه تجعله أكثر اتساعاً، وتنوعاً ،وعمقاً، وتعقيداً مما يجعله أكثر ملاءمــة لاستعدادات الطلاب الموهوبين، وأكثر إشباعاً لحاجاتهم العقلية والتربوية (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص٥٣) .

كمــا أنــه أسلوب يقوم على وضع ترتيبات إضافية وخبرات تعليمية تجعل اكتساب المعــرفة والعلــم مــرغوباً فيه بدرجة أكبر، ويقوم على أساس إغناء المناهج فى إطار الــصفوف العاديــة وتنويعها كى تلائم مطالب وحاجات الطالب المتفوق سواء من حيث العمق أو من حيث الأتساع (محمود علي،٢٠٠٤، ص ص٣٣٩ – ٣٤٠) .

كمــا تعــتمد اســتراتيجية هذه البرامج على تدعيم المنهج أى تقديم مناهج إضافية للمتفوقــين إلى جانب المناهج العادية. أى إضافة بعض أوجه النشاط للبرنامج الموضوع بحــيث تنمى مواهب الطالب وقدراته وقد بينت البحوث أن أهم هذه القدرات هى : القدرة علــى الــربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة، والقدرة على تقويم الحقائق والحجج تقويماً ناقــداً، والقــدرة علــى خلق آراء جديدة وابتكار طرق جديدة فى التفكير، والقدرة على مــواجهة المشكلات المعقدة بتفكير سليم وبرأى سديد، والقدرة على فهم مواقف جديدة فى

نوعها وفهم زمن يختلف عن زمنه ومسايرة أناس يختلفون عن عشيرته (زيدان حواشين، مفيد حواشين : ١٩٩٨، ص٩).

ويعتمد هذا الأسلوب على توفير غذاء دسم مُنَّوع بحيث يجد كل متفوق ما يشبع نهمه، وفيه يتم تنوع محتويات المناهج وإعطاء خطوط عامة لها وترك التفاصيل لعملية التنفيذ حتى ينفذها كل طالب بقدر ما يستطيع تحت إشراف وتوجيه من المربى الواعى والمتفهم لفلسفة الأسلوب هذا بالإضافة إلى تنويع النشاط وتعدده وتهيئة المواقف العملية التى تؤدى إليه. وفى هذا الأسلوب يتم تخطيط ورؤية مستقبلية لكيفية إثراء المادة بطريقة تتناسب مع قدرات المتفوقين أو الموهوبين المعرفية، وكذلك الناتج النهائي لأعمالهم (إبراهيم الزهيرى، ٢٠٠٧، ص٢٦٢) .

وتجدر الإشارة إلى أن مصر قد أخذت بنظام الإثراء كاستراتيجية فعالة في تربية ورعاية الطلاب الموهوبين في مرحلة التعليم الثانوي العام ووضعت وزارة التربية والتعليم خطة لتنفيذ هذه الاستراتيجية، وترك الأمر إلى التوجيه التربوي لتنفيذ خطة الوزارة ومن الناحية التطبيقية حددت الوزارة استراتيجية الإثراء التعليمي في مجموعة من الأشكال تتمثل في الآتي:

- أن يعمل المعلمون في الفصول العادية على تشجيع الموهوبين على التحصيل من خلال إعطائهم بعض الواجبات الإضافية وإشراكهم في الأنشطة المختلفة.
- العمل على تجميع الطلاب الموهوبين في مجموعة واحدة، مما يتيح الفرصة أمامهم للعمل سوياً ومما يترتب عليه المنافسة فيما بينهم.
- تقديم برامج تعليمية إضافية للموهوبين في مراحل التعليم قبل الجامعي.
- الاستعانة بأحد الأخصائيين في التربية الخاصة في مجال التفوق العقلي تكون من واجباته:
  - التعرف على حالات التفوق العقلي.
  - مساعدة المدرس العادي على توفير مواد تعليمية جيدة يستفيد منها الموهوب.
  - القيام بالعملية الإرشادية للموهوب فيما يتعلق بالأنشطة المختلفة خارج الفصل الدراسي.

- عقد اجتماعات مع الموهوبين وحلقات بحث لمناقشة بعض القضايا التي تهمهم.

- أن يعمد المعلمون إلى وضع امتحانات عالية المستوى للموهوبين ومساعدتهم على تحقيق الروح الاستقلالية.

وتقـوم الـوزارة بتنفـيذ برامج الإثراء في مراحل التعليم قبل الجامعي من خلال التوجيه العام للمواد الدراسية في كل مرحلة (عبد الباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص٣٢١).

ويـشير (محمـود علي، ٢٠٠٤، ص٣٥٩) إلى أنه إذا كان الإثراء مرتبط بدرجة أكبر بالمناهج الدراسية فإن هذا يعنى إمكانية إثراء المنهج فى الجوانب التالية :

أ ـ الإثراء فى الجانب العقلي/ المعرفي، ويتم من خلال مايلى :

- وجـود مقررات إضافية أو أجزاء من المقررات للمتفوقين الراغبين لا يلتزم بها الطالب العادى، على أن يقوم بتدريسها معلمون مؤهلون لذلك .
- إضـافة أجزاء فى كل وحدة أو موضوع فى الكتاب الدراسى للاستمرار فى التعلم أو التوسـع أو الـتعمق فـى موضوع الوحدة بمعرفة إضافية أو أنشطة يقوم بها الطالب المهتم.
- إعـداد كـتب إضافية مصاحبة للكتاب المدرسى، تشبع نهم المتفوق الراغب فى الاسـتزادة من المعرفة، وقد اتبع ذلك فى أمريكا فى المناهج التى تم إعدادها فى أواخر الخمسينيات وبداية الستينيات فى الفيزياء والكيمياء والأحياء.
- استخدام وسائل وطرائق تدريس تساعد على الإيجابية والمبادأة والتعلم الذاتى من جانب المتعلم والتوصل إلى المعلومات بنفسه.

بـ الإثراء فى الجانبين الجسمى والحركى:

ويـتم مـن خلال الاهتمام بتوفير الملاعب وأجهزة اللعب و التدريب والحفاظ على لـياقة الجـسم، وقبل هذا لابد من توفير المدربين القادرين على رعاية المتفوقين فى هذا الجانب (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ص ٢١٧-٢١٨).

جـ الإثراء فى الجانبين الانفعالى والاجتماعى:

ويـتم مـن خلال الأنشطة الاجتماعية التى تتيح تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ومع معلميهم ومع إدارة المدرسة، وعمالها و أولياء الأمور والمجتمع المحلى.

د- الإثراء فى الجانب الأخلاقى (الدينى والروحى):

ويتم داخل المدرسة من خلال القراءات الدينية، والمحاضرات والندوات فى المساجد، ومعاونة المحتاجين وخدمة المرضى وكبار السن وخدمة البيئة وذلك بالإضافة إلى المسابقات الدينية بأنواعها (محمود علي،٢٠٠٤، ص٣٣٩).

ويمكن أن يأخذ الإثراء أشكالاً عديدة منها : -

- الدراسة المستقلة : Independent Study

فى هذا النوع من الدراسات يوظف المتفوق، ما تعلمه من أساليب علمية ومهارات مكتبية للقيام بدراسات حول موضوعات محددة تحت إشراف المدرس.

- التعامل مع المستويات العالية من المهارات العقلية:

فى هذا الأسلوب يمكن للمدرس أن ينوع من أساليبه التعليمية، ففى الوقت الذى يطلب فيه من الطلبة العاديين أن يتعاملوا مع الحقائق التى تعلموها مثلاً، يطلب من الطلاب المتفوقين أن يستخدموا مهارات التحليل والتقييم لنفس الموضوع.

- تدريس جزء من المواد المقررة على السنة التالية :

فى هذا الأسلوب يمكن للمدرس أن ينسق مع مدرس السنة التالية فى السماح للطالب المتفوق أن يدرس جزءاً من المادة المقررة لتلك السنة.

- الإفادة من خبرات المتخصصين فى المجالات المختلفة :

فى هذا الأسلوب يمكن تنظيم لقاءات بين الطلاب والمتخصصين فى الميدان سواء كانوا أساتذة فى الجامعة أو فى مواقع العمل المختلفة، ومن خلال هذه اللقاءات يحصل التلاميذ على خبرة عملية تضاف إلى ما حصلوا عليه من خبرات نظرية (عبدالرحمن سليمان، صفاء حمودة، ٢٠٠٤، ص١٨٦).

بالإضافة إلى ما سبق يمكن أن نشير إلى أهم نماذج الإثراء وهو نموذج رينزولى (Renzulli) ويطلق عليه نموذج الإثراء الثلاثى Enrichment Traid Model والذى يتميز بدرجة من المرونة، حيث يتيح الفرصة لجميع الطلاب للتعلم من جهة مع إتاحة الفرص للمتفوقين والموهوبين منهم بالبروز من خلال تقديم أعمال تختلف نوعياً عن

أعمـــال نظـــرائهم من جهة أخرى، حيث يؤكد على إمكانية الاستفادة من المناهج العادية وتطويعها لتناسب قدرات المتفوقين (إبراهيم الزهيرى، ٢٠٠٧، ص ص٢٥٨ – ٢٥٩)

كما يشير رينزولى & رايس (Renzulli & Reis) إلى وجود ثلاثة أنماط للإثراء هى:

- الأنـــشطة الاســـتطلاعية أو الاستكشافية العامة التى تزود المتفوقين والموهوبين بفرص مواتية للتعليم الاستطلاعى أو الاستكشافى فى مجالات من الاهتمامات بما يتفق مع الحاجة النابعة من تنوع اهتمامهم وميولهم .
- الأنـــشطة التعليمـــية والتدريبـــية الجماعـــية المـــوجهة إلى تعَّلم عمليات التفكير والمشاعر، وفى هذا النمط يستخدم المعلمون طرقاً ومواداً وأساليب تعليمية خاصة تـــصمم تحديـــداً لتنمية العمليات العقلية العليا ومهارات البحث والعمليات المتعلقة بالنمو على المستويين الشخصى والاجتماعى (محمود علي،٢٠٠٤، ص ص٣٦٠ –٣٦١) .
- نـــشاط التحقـــيق فـــى المـــشكلات الحقيقـــية مـــن خلال الفرد والجماعة، وفيها يـــتعامل الطـــلاب كأفراد أو جماعات مع هذه المشكلات باستخدام المهارات التى اكتـــسبوها فـــى المرحلة السابقة وذلك من خلال خطوات التفكير العلمى (إبراهيم الزهيرى، ٢٠٠٧، ص٢٥٩) .

إلا أن تطبيق الإثراء في جمهورية مصر العربية بصورته المثلى أي كما هو متبع فـــي الـــدول المـــتقدمة يواجه بمجموعة من المعوقات والمشكلات يشير إليها (عبدالباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص٣٢١) فيما يلي:

- لا تـــوجد مناهج خاصة للطلاب الموهوبين تلائم قدراتهم واستعداداتهم كلاً حسب موهبـــته، حـــيث إن كل ما هو موجود إضافة منهج أو مقرر دراسي إلى المنهج العادي فمثلاً الطلاب الموهوبين في التعليم الثانوي يدرسون مناهج التعليم الثانوي العـــام المقـــرر بالإضافة إلى مناهج خاصة في اللغتين العربية والأجنبية الأولى ومادتي العلوم والرياضيات.
- المـــناهج التـــي تقدم للموهوبين أكاديمياً بمدرسة المتفوقين أو فصول المتفوقين لا ترتبط بالطبيعة المتفردة لكل طالب حيث يدرس الطلاب جميع المناهج الإضافية بشكل يركز على مزيد من الحفظ وليس مزيد من التفكير الحر المستقل.

- لا يحـــصل الطلاب في فصول المتفوقين أو مدرسة المتفوقين على فرص مناسبة لتنمـــية مهـــارات التفكيـــر العليا التي يمكن تنميتها عن طريق إجراء البحوث أو الدراسات المستقلة.
- عدم وجود المعلم الخاص المعد إعداداً جيداً والذي تكون مهمته الأساسية التعرف على الموهوبين والمتفوقين.
- عـــدم توُفـــر ملفات أو سجلات خاصة بالطلاب الموهوبين للتعرف على البيانات والمعلومات التي تشير إلى موهبة الطالب ومجال اهتمامه.
- عـــدم توُفـــر الإمكانـــات المادية المناسبة سواء في المدارس العادية أو المدارس الخاصة بالموهوبين.
- ضـــعف الجهـــاز الإداري الذي يقوم بالإشراف على تعليم الموهوبين وقلة خبرة بعض القائمين على تعليم الموهوبين فبعضهم ليست لديه دراية بحاجات الموهوبين وميولهم واهتماماتهم.

(٣) برامج الإسراع Acceleration Programmes

يقـــصد بالتـــسريع الـــسماح للطالب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بـــسرعة تتناســـب مـــع قدراته، ودون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية ومن الناحية التطبيقـــية فـــإن التسريع الأكاديمي يعني تمكين الطالب القادر من إتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد (فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص ص٢١١-٢١٢).

وتهدف برامج الإسراع إلى اختصار سنوات الدراسة للتلاميذ الموهوبين فى المجال الأكاديمـــى بحيث يتمكن الطالب الموهوب من إنهاء المرحلة التعليمية فى فترة زمنية أقل من الفترة التى يستغرقها الطالب العادى بنحو عام أو عامين (عبدالرحمن سليمان، صفاء حمودة،٢٠٠٤، ص١٩١) .

بينما يقصد به من الناحية الاصطلاحية:

اختصار سلم التعلم للمتفوقين والموهوبين حيث يتم التعديل في بدء القبول بالمدارس النظامية وحيث يتم ترفيع المتفوقين والموهوبين في كل مرحلة دراسية، ومن ثم يتم إنهاء الدراســـة فـــي مـــراحل التعليم العام (الابتدائي والمتوسط والثانوي) في سنوات أقل ممن

هـم فـي مـثل أعمـارهم الـزمنية (أقـرانهم العاديين) (محمد التويجري، عبدالمجيد منصور، ٢٠٠٠، ص١٢٥).

ويعـرف الإسـراع أو التـسريع على أنه ذلك النظام التعليمى الذى يسمح للطالب الموهـوب بالـتقدم فى دراسته بمعدل أسرع، واجتياز المرحلة الدراسية فى فترة زمنية أقـصر ممـا يـستغرقه الطالـب العـادى (سـيلفيا ريم،٢٠٠٣، ص٥٣) . كما يعرفه Schiever & Maker علـى أنـه اختصار سلم التعليم للمتفوقين والموهوبين، حيث يتم التعديل فى بدء القبول بالمدارس النظامية، وحيث يتم ترفيع المتفوقين والموهوبين فى كل مـرحلة دراسية، ومن ثم يتم إنهاء الدراسة فى مراحل التعليم العام والجامعى فى سنوات أقـل من الطلاب العاديين (محمود علي، ٢٠٠٤، ص٣٥٥) .كما يقصد به السماح للتلميذ أن يدرس المواد الدراسية المخصصة لصف معين فى فترة زمنية أقل من المعتاد (زيدان حواشين، مفيد حواشين، ١٩٨٩، ص٧١) .

أ- أنمـاط الإسراع:-

- **الالتحاق المبكر:** يتوقف ذلك على درجة نضج الطالب عند التحاقه بمرحلة دراسية معينة.
- **تخطـي المـراحل بـشكل كلـي:** يتم ذلك في حالة ثبوت تفوق الطالب في السنة الدراسية التي يدرس بها فيمكنه الانتقال إلى السنة التالية .
- **التخطي الجزئي للمرحلة:** وفيه يتخطى الطالب المتفوق بعض المقررات الدراسية في سنة تالية والتي يثبت تفوقه فيها .
- **الإسراع التلسكوبي:** حيث يستطيع الطالب المتفوق الانتهاء من المادة المقررة قبل زملائه .
- **دراسة بعض المقررات الجامعية:** يمكن للطالب المتفوق في السنوات النهائية من التعليم الثانوي، أن يدرس بعض المقررات الأولية في الجامعة حيث تحسب له عند الالتحاق بها (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص ص٢٦٠-٢٦٣) .

بـ مبررات الإسراع أو الترفيع :ـ

- أنه أسلوب سهل تطبيق من الناحية الإدارية .
- أنـــه أسلوب اقتصادي يضمن مواجهة وإنماء الحاجات العقلية والمعرفية للطلاب المتفوقين والموهوبين
- الاستفادة من إمكانيات المتفوقين والموهوبين وقطف إنتاجيتهم في وقت مبكر .
- يجعـــل الطالب المتفوق عقليا يواجه قدراً كبيراً من التحدي وهذا بمثابة الحافز له نحو رفع مستوى تحصيله الدراسي (محمود علي، ٢٠٠٤، ص٣٥٥) .

ويذكـــر (فتحـــي جـــروان، ١٩٩٩، ص٢٨٤) أن عدداً من الباحثين يقترح بعض الإجراءات التي من شأنها تقليل فرص وقوع مشكلات للأطفال الذين يتقرر ترفيعهم وهي كالآتي:

- إجراء دراسة حالة تفصيلية للطفل يشارك فيها معلمو المواد المختلفة والأخصائي النفـــسي والأخـــصائي الاجتماعـــي ومدير المدرسة، وذلك من أجل اتخاذ القرار المناسب فيما إذا كان الطالب يستحق الترفيع أم لا.
- قياس مستوى ذكاء الطفل من قبل أخصائي باستخدام أحد اختبارات الذكاء الفردي الموثوق فيها.
- مـــراجعة سجل التحصيل الدراسي التراكمي للطفل خلال السنوات السابقة لمعرفة مدى تقدمه.
- مـــراجعة السجل السلوكي للطفل للتأكد من مستوى نضجه الانفعالي والاجتماعي والنفسي ومدى مناسبة ذلك للصف الذي سيتم ترفيعه إليه.
- إجـــراء مقابلـــة إرشـــادية مع الطفل ووالديه لعرض التوصية التي اتخذتها اللجنة بخصوص ترفيع الطفل إلى صف أعلى.

إيجابيات الإسراع:

- يسمح للطلبة بالتقدم وفقا لقدراتهم .
- يمكـــن تعديلـــه بحيث يمكن من خلاله تطبيق كلا من: الإسراع التعليمي والإثراء التعليمي وبهذه الطريقة يسمح للطالب أن يدرس مواد إضافية أو يدرس مادة معينة بعمق أكثر .
- يـــساعد فـــي إضفاء الحيوية على المنهج التعليمي بحيث يمكن من خلاله مواجهة المـــشكلات السلوكية مثل: الملل الذي من المتوقع أن يحدث للطلبة المتفوقين في الـــصفوف العاديـــة نتيجة لانتظار الزملاء والذين دون المستوى العادي من حيث التحصيل لكي يتعلموا .
- يتيح للطلبة فرصة إكمال تعليمهم في وقت أقصر والبدء في حياتهم العملية في سن مبكرة (محمود علي، ٢٠٠٤، ص٣٥٦) .

سلبيات الإسراع:

هناك العديد من أوجه النقد التي وجهت نحو هذه البرامج تتلخص فيما يلي :

- إيجـــاد فجوات خطيرة في تعليم الطفل المتفوق وأنه لابد وأن يفقد شيئا خلال هذه العملية التعليمية .
- إبعاد الطفل عن أقرانه وأترابه يخلق له مشكلات اجتماعية وانفعالية غير مرغوب فيها .
- الضغط من أجل الوصول إلى مستويات دراسية عالية أو المحافظة عليها قد يضر بصحته النفسية .
- الإسراع في التعليم لا يؤدي إلى التعمق في المناهج أو تطويرها لأن ما يدرسه في النهاية هو نفس مناهج العاديين (زيدان حواشين، مفيد حواشين،١٩٨٩، ص٧٤).

ثالثاً : مهارات حل المشكلات الاجتماعية

تقديم:

تلعب مهارة حل المشكلات الاجتماعية دوراً مهماً في نجاح الفرد في شتى نواحي الحياة الشخصية والعلاقات الاجتماعية والأسرية ومساعدة الأفراد المكتئبين على التخلص من أعراض الاكتئاب ومشكلات عدم التوافق مع المحيطين والأقران.

ونظراً إلى أن حل المشكلات الاجتماعية يعد واحداً من طريقة حل المشكلات المعرفية الأساسية فإن عادل عبدالله (٢٠٠٠، ص٤٥٤) يرى أن حل المشكلات الاجتماعية يعد بمثابة عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد واكتشاف أو ابتكار أساليب للتعامل مع مشكلات الحياة اليومية وتعتبر في الوقت ذاته عملية تعلم اجتماعي. كما يذهب أنور الشرقاوي (١٩٩٨، ص١٤) إلى أن الأساليب المعرفية هي تلك الطرق التي تكشف عن الفروق بين الأفراد في طريقة التعامل مع المثيرات التي يتعرضون لها ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم، وتجهيز ومعالجة المعلومات، ولكن كذلك في المجال الوجداني والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

ويتفق عدد كبير من رجال التربية وعلم النفس أمثال ديوي Dewey وجان بياجيه J. Piaget وباركر Parker، وتانر Tanner، وجونسون Johnson على أن استخدام حل المشكلات يساعد على تنمية ميول الطلاب نحو البحث والاستقصاء واكتشافهم للحقائق والمفاهيم بأنفسهم كما ينمي لديهم المهارات المعرفية الأساسية وكذلك مهارات حل المشكلات الاجتماعية (في إيناس دياب، ١٩٨٩، ص ص٥-٦).

ومن هنا تصبح المسألة المهمة هي تعلم المشكلات بأنواعها المختلفة وثمة شواهد تدل على أن أشخاصاً قلائل هم الذين استطاعوا أن يتعلموا معالجة مشكلاتهم بأسلوب فعال ومنطقي، في حين أن أغلب الأشخاص يواجهون المشكلات باسترجاع قواعد حفظوها أو بالاندفاع العاطفي (جابر عبد الحميد، ١٩٨٢، ص٩٠).

كما يواجه الكثير من طلاب الجامعات، باعتبارهم حديثي العهد في عالم الكبار البالغين، ضغوط ترك منزل الأسرة، وتأسيس مهنة وعمل اختيارات تحكم علاقاتهم على

الأمـــد الطـــويل، وجدت "آني وآلين" أن صعوبة تطوير الشخصية والاستقلال عن منزل الأســـرة الأصلي ينبئ عن وجود مستويات من القلق والضيق، وصعوبة في التأقلم وعدم تناســـق أو تـــوازن مع مواقف الضغط والتوتر وهذا كله يؤدي إلى صعوبة بالغة في حل المشكلات الاجتماعية (Allain, Anie, M., 2009, p.79).

وفـــى الأعوام الأخيرة نما الميل إلى البحث عن حل المشكلات الاجتماعية اى الحل الواقعـــى للمشكلات الحياتية والعلاج باستخدام حل المشكلات ، فقد عالجت مجموعة من الدراســـات مثل (D, Zurilla, 1986) و(Nezu & D, Zurilla, 1989) و(Nezu et al, 1989) العلاقـــة بـــين القـــدرة علـــى حـــل المشكلات، والكفاءة الاجتماعية، والتكيف، والـــضغوط، ومكـــونات مخـــتلفة من التوافق والعلاج النفسى ، وقد ركزت دراسات مثل (Richards & Perri, 1978) وكـــذلك (Nezu,1986) علـــى اســـتخدام حـــل المشكلات كإســـتراتيجية لعـــلاج الإضطرابات المختلفة فى حالات سوء التوافق لدى المراهقين (في عادل العدل، ١٩٩٨ ، ص١٠).

كمـــا توجد العديد من الدراسات التى تناولت حل المشكلات الاجتماعية ، فقد درس (Pellegrini, 1980) العلاقـــة بين حل المشكلات الاجتماعية والفروق الفردية فى الذكاء والتحـــصيل بالإضـــافة إلى متغيرات العمر والجنس عند مجموعة من الأطفال تعانى من ضـــغوط الأسرة . كما درس كلاً من (Romano & Bellack, 1983) العلاقة بين القدرة علـــى حـــل المـــشكلات الاجتماعـــية والذكاء اللفظى على عينة من تلاميذ الصفوف من الـــسابع إلـــى التاســـع وفـــى دراسة (Fre & Addington , 1984) تناولت العلاقة بين حـــل المـــشكلات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى مجموعة من الأطفال . كذلك فقد درس (Christoph &Li, 1985) علاقـــة حل المشكلات الاجتماعية والذكاء لدى مجموعة من كـــبار السن . وقارن كلاً من (Smilansky& Hallberstadt, 1986) بين مجموعة لديهم ابـــتكارية مرتفعة ولديها قدرة مرتفعة فى حل المشكلات . ودَرَس (Rotheram, 1987) العلاقـــة بـــين اجتماعـــية الأطفـــال وحـــل المـــشكلات الاجتماعـــية وتقديـــر الذات . ودرس (Spradling and others, 1989) مـــستوى نمو المعرفة الاجتماعية فى المراهقة المبكـــرة وعلاقـــتها بتقديـــر الـــذات ومهـــارات حـــل المـــشكلات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية (في عادل العدل ١٩٩٨، ص ص ١٧ – ١٩).

(١) أهمية حل المشكلات الاجتماعية:

يمكن تقسيم الأفراد في طريقتهم لحل المشكلات إلى خبير ومبتدئ ويتوقف ذلك على أســاس المعرفة والقدرة على تنظيمها، حيث أن طبيعة ذلك التنظيم تحدد الكفاءة والتكامل والتــرابط في التصورات الداخلية والفرق بين الخبير والمبتدئ يبدو في أن المبتدئ يدور حــول الحدث الذي يعطي حلا حرفيا (مطابقا للأصل) بينما الخبير يعتمد على الاستدلال مــن خــلال المعطــيات، أي يميل إلى خطة المشكلة وعلى جانب آخر فإن الخبير يقوم بترتيب المشكلة على مستوى عال في إطار تطبيق القوانين المحددة لها، بينما المبتدئ لا يكون أكثر كفاءة في صياغة الحل النهائي للمشكلة (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص١٠) .

ويذهب (Jalongo,2006) إلى أن المهارات الاجتماعية تعد موضع اهتمام عام لكل الأســر، وفــي دراســة مــسحية دولية للآباء في ١٥ دولة مختلفة، كانت الأولوية لتعلم المهارات الاجتماعية في سن مبكرة حيث أثبتت نتائج العديد من الدراسات أن التحسن في تعلم المهارات الاجتماعية يعقبه تحسن في المهارات اللغوية والأكاديمية المختلفة، كما أن تعلــم المهارات الاجتماعية يعد عامل تنبؤ قوي بالتكيف الاجتماعي طوال الحياة. ونحن نفتــرض غالباً أن الكفاءة الاجتماعية التي تتحقق عن طريق إتقان المهارات الاجتماعية المختلفة قاصرة على النمو الانفعالي الاجتماعي والحقيقة أن الأمر ليس كذلك فهي تشمل أيضاً العمليات المعرفية (عبدالرحمن القحطاني، ٢٠٠٨، ص٦٠).

ويشير (D'Zurilla, T. 1986, p.77) إلى أن حل المشكلات الاجتماعية ينطبق على عمليات السلوك المعرفي الوجداني في محاولة الشخص التحقق، الاكتشاف، الابتكار للتأثر أو التكيف مع الاستجابة للموقف المشكل وكيفية التعامل معه في حياته اليومية، فالشخص في معظم الأحيان عند حله لمشكلة ما يؤكد على نقطتين هما:

الأولــى: يمــيل الــشخص عند حله للمشكلة إلي تبوء مكانه في البيئة الاجتماعية الحياتية الواقعية.

الثانــية: ينظــر الــشخص عند حل مشكلات الحياة الواقعية لكل من عمليتي التعلم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية.

ونظــراً لأهمــية المهــارات الاجتماعــية عــند الموهوبــين والمتفوقــين يذكــر (Jalongo, 2006) أن هــناك خمــسة مصادر نستطيع من خلالها التأكد من مدى معرفة إتقان الأفراد للمهارة الاجتماعية ووصولهم إلى درجة من الكفاءة فيها وهي:

- قــد يستخدم الكلينيكي أو المعلم في بيئات مختلفة (مراكز تعلم، في الملعب، أثناء الــرحلات) أو يعمــل علــى تــصميم بعض المواقف التي تتطلب بعض التفاعل الاجتماعــي، مــثل مناقشة مجموعة صغيرة لبعض القصص التي توضح قضايا اجتماعية ويقوم الكلينيكي أو المعلم بتدوين الملاحظات.
- يمكن أن يقدم الفرد المعلومات بطريقة التقرير الذاتي مثل تصنيف وتقسيم الصور التــي تشير إلى الحزن، المساعدة، أو العدوان إلى فئات : "الكثيرون يميلون إلى ويحبونني أو القليلون يحبونني".
- يعــد أقران الفرد مصدراً مهماً للمعلومات مع افتراض أن الأفراد يعرفون بعضهم الــبعض جيداً وأن الجماعة ثابتة ومستقرة ويمكن للمعلمين أو الكلينيكيين استخدام هذه المعلومات الموثوق فيها في التخطيط لتدخلات مناسبة .
- يمكــن إجــراء دراســة مــسحية علــى الآباء أو أولياء الأمور وذلك باستخدام مقــياس تقدير مع سلسلة من العبارات مثل أن طفلي : (يظهر العاطفة والمودة – يطلب المساعدة عند الحاجة – يستمتع باللعب مع الآخرين).
- اســتخدام الأدوات المقننة المختلفة وعلى الرغم من أنها تستغرق وقتاً طويلاً كما أنهــا مكلفــة وتحــتاج إلى متخصص عند تقديمها فإن نتائجها مفيدة (عبدالرحمن القحطاني، ٢٠٠٨، ص٦٢) .

(٢) تعريف حل المشكلات الاجتماعية :

حظــى حل المشكلات الاجتماعية باهتمام علمي ملحوظ من قبل العديد من العلماء والباحثين على المستوى العربي والعالمي، وقد بدأ هذا الاهتمام منذ سنوات بعيدة، وخاصة مــع تــبلور النظرية المعرفية على يد مجموعة من العلماء المشهورين، من أمثال بياجيه وبرونر وقد زاد الاهتمام بهذا الموضوع مع اتساع دائرة علم النفس التطبيقي في مجالات الصناعة والتربية والتعليم، إضافة لعلم النفس الاجتماعي (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص١٠).

يُعرف ديزوريللا وجولدفرايد D'Zurilla and Goldfried (١٩٧١) حل المشكلات الاجتماعــية علــى أنــه يتضمن عدة عمليات إدراكية لابد أن ينخرط فيها الفرد من أجل الوصول إلى حل متسق وفعال للمشكلة (Allain, Anie, M., 2009, p.79).

ويــذهب "عــادل عبدالله" (٢٠٠٠، ص٤٥٤) إلى أن حل المشكلات الاجتماعية هو بمــثابة عملــية معــرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد واكتشاف أو ابــتكار أســاليب الــتعامل مع مشكلات الحياة اليومية وتعتبر في الوقت ذاته عملية تعلم اجتماعي، أو أسلوب للتنظيم الذاتي أو استراتيجية عامة للمواجهة يمكن تطبيقها على عدد كبير من المشكلات.

وتخــتلف المشكلات فيما بينها في كثير من الخصائص منها درجة التحديد، فهناك مشكلات جيدة التحديد، حيث تكون المعلومات الأولية واضحة، كما أن الحل النهائي محدد وكــذلك طــول الحل الذي يقاس بعدد الخطوات اللازمة لإنجاز الحل بالإضافة إلى تعقد المشكلة، فقد تكون صعبة معقدة الحل أو سهلة بسيطة الحل (عبد الرحمن سليمان وبطرس حافظ، ٢٠٠٠، ص٨٢٠).

يؤكد (English & English) على أن حل المشكلات الاجتماعية يمثل مهارة وقدرة للفــرد علــى الانتقاء من بين البدائل التي تؤدي للهدف المطلوب مع إدراك أعمق وجديد للموقــف، وكفاءة معرفية جيدة وهي مهارة يجب أن يتعلمها الفرد ويتقنها ويتفق كل من (Krulik & Rudnich) مــع هــذا المعنى، ويضيفا أنه يمكن حل المشكلات في أوضاع مخــتلفة قد تحوي إبداعات فنية أو علمية أو عملية أو أدبية ويجب أن يتصف القائم بحل المشكلة بالجدية وأن يكون الحل قابل للتطبيق والعمل به، وأن تتوّفر المحكات التي تجعل له مكانة كبيرة كذلك يعرف (تالمان) حل المشكلات الاجتماعية بأنه نشاط عقلي أو حركي غير تقليدي، يلزم القيام به في ظل ظروف تتسم بالتجديد ويوجه هذا الأسلوب للتغلب على عائــق مــا، لبلوغ هدف ما، وذلك من خلال تطويق أو إزالة هذا العائق ومن ثم العودة للطرق المتفق عليها لبلوغ الهدف (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص١٣).

كمــا يعــرف حل المشكلات الاجتماعية بأنه موقف جديد للسلوك المعتاد أو الخبرة السابقة (أحمد راجح، ١٩٩٥، ص٣٤٦).

إن حل المشكلات الاجتماعية يمثل نشاطاً يمارسه كل إنسان طوال يومه وهو سلوك يحــتاجه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه، ولكن توجد عقبة تحول دونه أو عثرة أمام تحقيقه (ماجي يوسف، ١٩٩٩، ص٥٠).

ويُعرف حل المشكلات الاجتماعية على أنه محاولة تتضمن هدفاً ما وعقبات تحول دون تحقيقه، فالفرد يدرك هدفاً ما ويواجه صعوبات تعترض وصوله إليه وتستثار دافعيته لتحقيق الهدف ويعمل على التغلب على العقبات (لندا دافيدوف، ١٩٨٣، ص٣٩٤).

ويذهب جيلفورد في تعرفه لحل المشكلات الاجتماعية باعتباره وثيق الصلة بالتفكير الابتكاري والحل الابتكاري للمشكلات، لأن حل المشكلات يحدث عندما نكون بحاجة لأن نـــذهب أبعـــد من المعلومات المتاحة، مما يتطلب معه نشاط فكري وذكائي جديد (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ص١١-١٢). وهذا يتطلب شيئاً من المبادأة وقدراً من التآلف العقلي إذا كـــان الهـــدف يمكـــن التوصل إليه، والعملية المتضمنة في اكتشاف التتالي الصحيح للمتكافـــئات أو الـــبدائل المؤدية إلى الهدف أو إلى حل تفكيري ذهني، أو هي عملية الانتقاء من بين عدد من البدائل لتلك التي تؤدي إلى الهدف المنشود (كمال دسوقي، ١٩٩٠، ص١١٣٧).

يرى "سيد خيرالله" (١٩٨٨، ص ص ٣٥-٣٦) أن هناك العديد من الطرق المتبعة في حل المشكلات الاجتماعية:

- فقد تبدو المشكلة بالغة التعقيد والصعوبة والموقف شديد الغموض وعناصره جديدة وغير مألوفة على الإطلاق لدرجة يشعر فيها الفرد بعجزه المطلق حيالها ولا سبيل لـــه إلـــى الـــتعامل معها ومواجهتها، عندئذ يلجأ الفرد إلى أسلوب سلبي كحيلة لا شعورية يتخلص بها من ذلك التوتر المتزايد بالهروب من الموقف ككل.
- وقد يكون بالرغم من غموض عناصره وصعوبة المشكلة وتعقيدها متضمناً بعض العناصـــر المألوفة التي تبدي بعض أوجه الشبة بما هو مألوف للفرد من خبرات ســـابقة وهـــنا يتناســـى العناصر الجديدة ويهملها جزئياً أو كلياً، ونتيجة لذلك فقد يـــستخدم الفـــرد المحـــاولات المتكررة من خلال الأنماط السلوكية المكتسبة وعن طـــريق الصدفة ليعدل من الاستجابة بطريقة أو بأخرى وهذه المحاولات تصيب حيناً وتخطأ في الكثير من الأحيان.
- وقـــد يبدو أن الموقف المعقد هو صورة سابقة أو مقاربة لما واجهه الغير بطريقة ناجحـــة وعندئذ يعمل الفرد على الفور على استعادة نفس الطريقة التي واجه بها الغير تلك المشكلة.

- علـــى الرغم من تعَّقد احتمالات الحل فإن بعض الأفراد يشرعون في حل المشكلة من خلال خطوات متتالية من التفكير العلمي السليم.

مـــن خـــلال العـــرض الـــسابق لتعريفات حل المشكلات الاجتماعية يمكن أن نستخلص ما يلي:

- أن حل المشكلات الاجتماعية يمكن الفرد من أن يكون مقبولاً اجتماعياً فالفرد يتعلم مهارة حل المشكلات الاجتماعية ليس من أجل الآخر وإنما لكي يحافظ على مكانته الاجتماعية أمام الآخرين.
- وجـــود علاقـــة وثـــيقة الصلة بين حل المشكلات الاجتماعية والحل الابتكاري للمـــشكلات، وذلـــك لأن الأول يقـــوم علـــى الثاني من خلال أن حل المشكلات الاجتماعية يحدث عندما نكون بحاجة لأن نذهب إلى أبعد من المعلومات المتاحة، مما يتطلب معه نشاط فكري وذكائي جديد وأخيراً نصل إلى حل ابتكاري فريد.
- يـــتفق الـــباحث مـــع ما ذهب إليه سيد خيرالله في كيفية أن الأفراد يقومون بحل مـــشكلاتهم الاجتماعية،، وتعتبر الطريقة الأخيرة هي أصح الطرق من خلال أن الفـــرد يتبع خطوات متتالية من التفكير العلمي السليم وهذا يتفق مع نموذج الحل الابتكاري للمشكلات.
- أن حـــل المـــشكلات الاجتماعية يتأثر بالأسلوب المعرفي، ويتضح هذا من خلال تعريف أنور الشرقاوي للأساليب المعرفية على أنها ليست هي الأساليب أو الطرق التـــي تكـــشف عـــن الفـــروق بين الأفراد في طريقة التعامل مع المثيرات التي يتعرضـــون لها فقط في المجال الإدراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى، ولكن كذلك في المجال الوجداني والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

(٣) مكونات حل المشكلات الاجتماعية :

يـــذهب (عـــادل العدل، ١٩٩٨، ص١١) إلى أن عملية حل المشكلات الاجتماعية تشتمل على **مكونين رئيسين هما:**

مكـون الدافعـية العام ويسمى توجه المشكلة وهو لا يشتمل على المهارات والقدرات أي عدم قدرة الشخص على حل المشكلة بنجاح، كما أنها لا تشتمل على الإدراك الخاص أو فهم العلاقات بين المواقف النوعية للمشكلة . إلا أنها تركز على الاستجابة المعرفية – الوجدانية بصفة عامة في الموقف المشكل كما أنها تعتمد على خبرات الشخص السابقة مع المشكلات في الحياة والتي يمكن أن تؤثر في أداء حل المشكلة بل والكفاءة في الأداء من حيث كمية الوقت والمجهود وفعالية التعامل مع المعوقات والضغوط الوجدانية المتتالية .

ولمكون توجه المشكلة ثلاث مهارات فرعية كما يلي :

المكون المعرفي :

ويشتمل على الانتباه والتعرف على المشكلة وتحديدها وبلورتها وكذلك العزو السببي وتقيـيم جوهرية المشكلة والثقة الشخصية في حلها ودور عوامل الخبرة والوقت والجهد المبذول وهو مكون ثابت نسبياً .

ويـذهب سولـسو إلـى أن حل المشكلات الاجتماعية باعتبارها مهارة معرفية هى عملـية التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها، ويتضمن القيام بنوعين من النشاط العقلى هما : التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذه المشكلة (روبرت سولسو، ١٩٩٦، ص٦٨٣).

المكون الوجداني :

ويعنـي طـبقاً لـ (Schwartz, Weinberger, 1980) الحالة الوجدانية الفورية المـرتبطة بالموقـف المشكل وربما تحتوي هذه الحالة أثارا سلبية (مثل القلق، الانفعال، الاكتـئاب) وأثـارا إيجابية مثل (اليقظة، التطلع، الدافعية) أو خليط من الأثرين معا (فى عادل العدل، ١٩٩٨، ص١١).

المكون السلوكي :

وهـو يركز على المدخل السلوكي لتجنب مواجهة المشكلات في الحياة والاستقلال عن حل المشكلة.

كمـــا يعـــرف حـــل المـــشكلة الاجتماعية بأنه نوع من الأداء الذى يمكن الفرد من الـــتغلب علـــى المعـــوقات الخارجـــية التى تحول بينه وبين الوصول إلى أهدافه (محمد الصبوة، ١٩٩٥، ص٤٠٤)

ويعـــرفه بارون بأنه العملية التى يتم من خلالها تحديد الوسائل التى نبلغ بها الهدف الصعب (Baron , 1989, p.315)

كـــذلك يذهب تولمان (Tallman, et. al., 1993) إلى أن حل المشكلات الاجتماعية هـــو عبارة عن نشاط عقلى أو حركى، غير تقليدى، يلزم القيام به فى ظل ظروف تتسم بالـــتحديد، ويـــوجه هذا الأسلوب للتغلب على عائق ما، لبلوغ هدف ما ،وذلك من خلال تطويق أو إزالة هذا العائق (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص١٣).

إذن مـــدخل تـــوجه المـــشكلة يشكل مواجهة المشكلة وتناولها بسرعة وكذلك تجنب المشكلة ويعني عدم التعامل مع المشكلة أو الاعتماد على الآخرين في حلها .

مهارات حل المشكلة :

وهي بدورها تشتمل على أربعة مكونات فرعية وأربع مهام مباشرة كما يلي :

- **التعـــرف علـــى المشكلة وصياغتها:** ويهدف إلى الحصول على معلومات واقعية ومناسبة عن المشكلة والاهتمام بطبيعة المشكلة والتخطيط الواقعي لحلها .
- **إنـــتاج حلـــول بديلة:** ويهدف إلى الملاحظة والاكتشاف والابتكار لإنتاج عدد من الحلول الممكنة ثم اختيار أفضل هذه الحلول .
- **صـــناعة التـــصميم:** ويهدف إلى الموضوعية في الحكم ومقارنة البدائل واختيار أفضل صورة للحل في ضوء المشكلة الواقعية .
- **وسائل وأدوات الحل والتحقق** (أي ملاحظة وفحص وتقويم نتائج الحلول) وتهدف إلى التحكم الذاتي والتقويم الفعلي للنواتج بعد مثول الحل (عادل العدل، ١٩٩٨، ص١١).

(٤) مراحل حل المشكلات الاجتماعية:

يقدم لنا الباحثون تصورات مختلفة عن المراحل التي على الفرد اجتيازها للوصول إلـــى حـــل لمـــشكلاته الاجتماعية، فهناك كثيراً من وجهات النظر المختلفة لتقسيم هذه المراحل منها ما يلي:

ووفقاً للأسلوب التقليدي يتم حل المشكلة بحسب المراحل الأربع التالية:

- المـــرحلة الأولى: تشخيص المشكلة: وتشتمل على (تحديد الصعوبات والعقبات- تحديد جوانب المشكلة).
- المرحلة الثانية: تحليل المشكلة: وتشتمل على (تصنيف المشكلة – جمع البيانات- تحليل البيانات).
- المرحلة الثالثة: تحديد البدائل الممكنة: وتشتمل على (تحديد الحلول البديلة- تقييم الحلول البديلة- اختبار أفضل الحلول).
- المـــرحلة الـــرابعة: اختيار الحل: وتشتمل على (اختيار الحل- تنفيذ الحل- تقييم الحل) (محمد الصيرفي، ٢٠٠٨، ص ص٢٣٢-٢٣٥).

كما يحدد فتحي الزيات ثلاث مراحل أساسية لحل المشكلات بصفة عامة هي:

- مرحلة الإعداد أو فهم المشكلة.
- مرحلة الإنتاج أو استنتاج الحلول الممكنة.
- مرحلة إصدار الأحكام أو تقويم الحلول المستنتجة (فتحي الزيات،١٩٩٥، ص٣٤)

ويـــصف جـــون ديـــوي في كتابه (كيف نفكر) المراحل الأساسية لحل المشكلات كما يلي:

- الإحساس بالمشكلة.
- توضيح المشكلة.
- التوصل إلى الفروض.
- تقويم الفروض.
- التعميم (نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص ص١١٢-١١٣).

وترى "هيربيرت" أن حل المشكلات الاجتماعية يعتمد على أربع مراحل أساسية هي:

- الفكرة العامة وفيها يستشعر الفرد طبيعة المشكلة ويضعها في صورة لماذا؟ متى؟ كيف تحدث؟.
- تعريف المشكلة وتحديدها وذلك بالتعرف على جوانب المشكلة على قدر المستطاع ووضعها في صورة مصطلحات مركزه بدلاً من الألفاظ المبهمة.

- وضع الأهداف وتحديدها، ويتوسط ذلك محاولة حل المشكلات.
- القـــرار أو الفعـــل، وذلـــك باتخاذ القرار المناسب للتعامل مع المشكلة (في سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص٢٣).

أما يوليا فيقترح أربع مراحل لحل المشكلة وهي:

- فهم المشكلة.
- استنباط أو ابتكار خطة الحل.
- تنفيذ الحل.
- النظر للخلف أو التحقق.

أما "هايس وآخرون" فيقدمون قائمة تشتمل على ست مراحل لخطوات حل المشكلة وهي

- التعرف على حل المشكلة أي الشعور بوجودها.
- وصف المشكلة، اكتشاف الفجوة الموجودة فيها وكيفية تخطيها.
- وضع خطة الحل.
- تنفيذ الخطة.
- تقويم الحل بتطبيق الفرض الملائم لحل المشكلة.
- تعزيـــز المكاســـب وهو التعلم من خبرة حل المشكلة ويمكن وصفه بالتماثل (في ابتسام فارس، ٢٠٠٣، ص٤٢).

في حين يرى "جابر عبدالحميد" (١٩٨٢، ص ص ٩٢-٩٣) أن حل المشكلات يمر بخطوات تشبه إلى حد كبير خطوات التفكير العلمي وهي:

- الإحساس بالمشكلة أو الشعور بها.
- تحديد المشكلة.
- تحديد المشكلة وتوضيحها.
- فرض الفروض.
- تقويم الفروض.

- التعميم.

وأخيــراً وصلت مراحل وخطوات حل المشكلات الاجتماعية إلى ست خطوات وذلك طبقاً لما ذهب إليه بوندر ومميلين Bonder, Memillen (١٩٨٦) وهي:

- وجود المشكلة (التعرف على المشكلة).
- وصف المشكلة (فهم الثغرة التي يجب عبورها).
- تخطيط الحل.
- تنفيذ الخطة.
- تقويم الحل.
- تعزيز المكاسب (في سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص٢٤).

وفــي هذا الشأن يرى كل من "زكريا الشربيني ويسرية صادق" (٢٠٠٢، ص ص ٨٤-٨٥) أن حل المشكلات الاجتماعية يسير عبر مراحل محددة هي:

- مواجهة المشكلة.
- جمع المعلومات التي تؤدي إلى فهم وتحليل المشكلة.
- وضع توقعات أو تخمينات ذكية.
- التحقق من صحة التوقعات أو عدم صحتها.
- التوصل إلى حل.
- التوصل إلى قبول الحل مؤقتاً أو دائماً.

ويــرى الــباحث أن هــذه المــراحل تتوافق بشكل كبير مع مراحل حل المشكلات الابتكارية والتي تشتمل على ست مراحل فرعية لثلاثة مكونات أساسية هي:

- **مكون فهم المشكلة:** ويتكون من ثلاث مراحل فرعية:
  - التوصل للمشكلة غير المحددة (الضبابية).
  - جمع البيانات.
  - تحديد المشكلة.
- **مكون توليد الأفكار.**

- **مكون التخطيط للعمل (التنفيذ):** ويتكون من مرحلتين فرعيتين هما:
  - التوصل للحل.
  - قبول الحل.

فـــي حين أن ما يميز نموذج الحل الابتكاري للمشكلات ويدعمه في تنمية مهارات حـــل المشكلات الاجتماعية أنه في المستوى الأكثر تحديداً نجد أن كل مرحلة في نموذج الحـــل الابـــتكاري للمـــشكلات لها وجهان تأكيداً للتوازن والتكامل بين التفكير التباعدي Divergent Thinking والتفكير التقاربي Convergent Thinking أو التفكير الابتكاري والتفكير الناقد.

(٥) معوقات حل المشكلات الاجتماعية:

العديـــد مـــن الناس يتجنبون أن يفكروا أو على الأقل يؤجلون المشكلات إلى أجل متأخر، ويمكن أن يعزي هذا بدرجة كبيرة لأنهم لم يتعلموا ردود الفعل أو الانفعالات، أو الاســـتراتيجيات، والاســـتجابات النفسية، أو العملية الملائمة تجاه المشكلات أو المواقف المشكلة والتعامل معها (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ص٨٦).

إن العقـــبات أو الـــصعوبات فـــي حل المشكلات الاجتماعية تحدث على مستويين مختلفين، المستوى الأول هو نقص مظاهر التوافق الذهني والاجتماعي والعاطفي ويكون العائـــق مـــن الفرد، أما المستوى الثاني فيتمثل في الصعوبات التي تنشأ من بيئة المشكلة (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص٣٤). ويمكننا في ضوء هذين المستويين التمييز بين نوعين من العوائق والصعوبات **هما:**

أ ـ الصعوبات والعوائق الشخصية:

تـــرجع مثل هذه الصعوبات والعوائق الشخصية إلى أن القائم بحل المشكلة لم يدرك المشكلة الفعلية أو لم يرها حيث لوحظ أن:

- بعـــض الأفـــراد يعالجون المشكلة من جانب رؤيتهم الشخصية فهم ينظرون إلى المشكلة على أنها مجرد إحساس شخصي وكنوع من إشباع الحاجة للاحترام.
- المعلومات لم تصل في وقت ظهور المشكلة أو أنها لم تشر إلى وجود مشكلة.
- المشكلة معقدة لدرجة أن القائم بحل المشكلة يجد صعوبة في فهمها.
- عدم القدرة على الإحساس بالمشكلة.

- عـــدم وجـــود معاييـــر وأهـــداف الأمـــر الذي يعني عدم وجود مشكلات (محمد الصيرفي،٢٠٠٨، ص٢٨).
- الحكـــم المـــسبق: وذلـــك نتيجة تكوين أحكام أو انطباعات مسبقة، وهذه الأحكام والانطـــباعات تمنعـــنا مـــن تحليل الأفكار والذهاب إلى ما وراء ما نعرفه بالفعل (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ص٩١).
- التثبيت الوظيفي: كلما التزم الفرد بالاستخدام المألوف والتقليدي للأدوات المتوافرة التي تعينه على حل المشكلة، قل احتمال وصوله إلى حل للمشكلة في وقت مبكر.
- الافتراضـــات الكامـــنة التي يفترضها الفرد عن المشكلة: إن صعوبة حل المشكلة تـــرجع إلى أن الافتراضات التي يفترضها الفرد عن المشكلة والتي ترجع إلى أن إدراكه للمثيرات المحيطة بالمشكلة قد تكون خطأ وهنا يصبح الحل مستحيلاً، وقد يـــصبح الحـــل ممكناً بواسطة محاولة الفرد الخروج عن هذه الافتراضات (جابر عبدالحميد، ١٩٨٢، ص ص٩٦-٩٨).

بـ الصعوبات والعوائق النابعة من بيئة المشكلة:

يـــشير كريكـــشانك Cruickshank (١٩٨٠) إلى أن أهم هذه الصعوبات والعوائق تتمثل في:

- وجـــود حلول مقبولة متعددة: إن بعض المشكلات يظهر لها حلول متعددة عملية وفعالة وأن اختيار أحد هذه الحلول يمثل صعوبة.
- غـــياب الـــتغذية الراجعة المباشرة بخصوص الحل الفعال: فالمشكلة تمثل صعوبة عندما يشتمل شعور الفرد على عدم معرفة ما إذا كان الحل الذي توصل إليه فعال أم لا، ففي بعض الحالات من السهل معرفة أن المشكلة قد تم حلها، وفي الحالات الأخرى تكون التغذية الراجعة غير متاحة على الفور.
- جدة المشكلة.
- وجـــود ضـــغوط فـــتكون المـــشكلات صـــعبة عـــندما تـــوجد ضـــغوط فمعظم الأفـــراد يستجيبون جيداً لضغوط المشكلات، لكن كل منا لديه طاقة لاحتمال هذه الضغوط (في سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص٣٥).

رابعاً: الحلول الابتكارية

تقديم:

لقد أثارت صدمة التفوق السوفييتي في حادثة النزول على القمر المجتمع الأمريكي بمؤسساته العلمية والتقنية والتربوية المتقدمة، وأوصى الساسة بإعادة حساب نواتج المؤسسة التربوية بدء من الروضة وحتى المرحلة الجامعية، وافترضوا أن المؤسسة التربوية لم تنجح في مواكبة التحديث والمعاصرة بدليل تأخر الأمريكي في النزول على القمر كما فعل الروس (سميرة موسى، يوسف قطامي، ١٩٩٦، ص٩٩).

فالاهتمام بالابتكار والحلول الابتكارية أصبح من أهم الأمور التي تشغل الباحثين وعلماء النفس. وقد ازدهر البحث السيكولوجي في مجال الابتكارية وتضاعف مرات ومرات منذ إعلان جيلفورد (Guilford) عام (١٩٥٠) عن وضع نسب الدراسات الابتكارية بالنسبة للدراسات السيكولوجية أمام رابطة علم النفس (موزة المالكي، ١٩٩٦، ص١٧٥) .

وقد ظلت الابتكارية لمعظم عقود القرن العشرين أسيرة المعالجة الكمية القائمة على الاهتمام بناتج الاستجابة وفي هذا الإطار يعد تناول جيلفورد للابتكارية أفضل ما يعبر عن المداخل السيكومترية التقليدية، ففي بحثه الذي انبثق عن نموذجه "بنية العقل" (Structure of intellect) العديد من الاختبارات التي تميز بين التفكير التقاربي والتفكير التباعدي اعتماداً على نظريته للابتكارية باعتباره تكويناً مؤلفاً أو مشتركاً من قدرات الطلاقة، والمرونة والأصالة، والحساسية للمشكلات وهي تمثل التفسير النفسى للعوامل التي أسفر عنها التحليل العاملي لهذه الاختبارات (نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص٧٠).

وقد عرف الناس وأدركوا الفروق بينهم في القدرات العقلية منذ القدم، وعرفوا أن هناك أناساً متميزين وقادرين على قول وفعل ما لا يستطيع الآخرون قوله وفعله، وهو ما يشير إلى معنى التفوق والتميز أو الابتكارية، ويشير سيرل بيرت (Cyril Burt) عالم النفس البريطاني إلى أن نعمة الإبداع أو الابتكار كانت معروفة منذ أزمان بعيدة جداً، وكان ينظر إليها بكثير من الإجلال والإكبار، كما لو كانت هبة آلهية مقدسة (علاء كفافي وآخرون، ١٩٩٦، ص٢٣).

(١) تعريف الابتكارية:

تعــددت التعــريفات التي تناولت الابتكارية شأن كافة المتغيرات والمفاهيم التربوية والنفــسية وهــي على تعددها تتباين بتباين النظرة إلى الابتكار، فالابتكار ظاهرة متعددة الأوجه أكثر من اعتبارها مفهوماً نظرياً أحادياً محدد التعريف، وربما يرجع ذلك إلى أن العمليات العقلية المعرفية المستخدمة في النشاط الابتكاري على درجة عالية من الغموض والتعقــيد، وحتى الآن يجد علماء النفس صعوبة في تقرير ماهية هذه العمليات على نحو دقيق (صالح أبوجادو، ٢٠٠٤، ص٧٧) .

وقــد كان تعدد جوانب العملية الابتكارية من العوامل التي جعلت تعريفات الابتكار تــتعدد وتتباين لأن كل تعريف كان يرتكز على أحد الجوانب أكثر مما يفعل في الجوانب الأخــرى والتعريف القاموسي أو المعجمي للابتكار –على سبيل المثال– يشير إلى القدرة علــى تطبيق أفكار أصيلة لحل المشكلات، وعلى تطوير نظرات وأساليب أو إنتاج أشكال فنية وأدبية وفلسفية وعلمية جديدة (جابر عبد الحميد، علاء كفافي، ١٩٨٩، ص ص٧٩٩ – ٨٠٠).

وفــي هذا الشأن يعرف تورانس (Torance) (١٩٧٤) الابتكارية على أنها العملية التــي يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص والفجوات في المعرفة والعناصر الناقصة وعدم الانسجام، كما يقوم بتحديد الصعوبة وتحمل تخمينات أو تكوين فروض عن أوجــه النقص؛ ثم اختبار هذه الفروض وإعادة اختبارها ثم تعديلها وإعادة اختبارها إذا تطلب الأمر، وأخيراً توصيل نتائج هذا كله إلى الآخرين (موزة المالكي،١٩٩٦، ص١٨٨)

كمــا تعنــي الابتكارية قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة عن طريق وضع بعض العناصــر معاً وتركيبها مع بعضها البعض مع العلم بأنه عادة ما ينظر إلى تلك العناصر علــى أنها مستقلة عن بعضها البعض، أو غير متشابهة، وربما تكون متنافرة، كما يترتب علــى ذلــك استعداد الفرد لتطوير معان جديدة من هذا التآلف تصبح ذات قيمة اجتماعية معينة (عادل عبدالله، ٢٠٠٤، ص٢٧).

مــن التعــريف الــسابق يمكننا استنتاج أن الابتكار يمكن أن يكون تطويراً لشيء موجــود، كمــا يمكن أن يكون حلاً لمشكلة معينة، وفي نفس الوقت يمكن أن يكون إعادة ترتيب أو جمع أو تنسيق بين العناصر والأفكار المتفرقة بهدف تكوين شيء مفيد وذا قيمة للمجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض التعريفات التي يشير كل تعريف منها إلى جانب من جوانب الظاهرة الابتكارية فمن التعريفات التي تشير إلى الشخص أو سمات الشخصية المبتكرة، أن الابتكار يعني: "المبادئ التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد من التفكير" (سيد خير الله، ١٩٨١، ص٦). ومن التعريفات التي تشير إلى الإنتاج في الظاهرة الابتكارية أنها ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد ومادة الخبرة (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٤٢). ومن التعريفات التي تشير إلى الابتكارية كعملية أن الابتكار عملية عبر الزمن وتتميز بالأصالة والقابلية للتحقق أو تعريف تورانس الشهير (١٩٧٥) الذي يصف فيه عملية الابتكار وصفاً مفصلاً وشاملاً لمضمون العملية الابتكارية حيث يرى أن الابتكار عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع فروض على هذه التغيرات واختبار الفروض والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض، ثم نشر النتائج وتبادلها (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص ص٤٩٥-٤٩٦). أما التعريفات التي تشير إلى البيئة فتعني تلك البيئة التي تحفز على الابتكارية وتدفع إليها وبذا تكون بيئة مبتكرة (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٤٥).

إن هذا التعدد والتباين جعل بعض الباحثين يميزون مستويات مختلفة في الظاهرة الابتكارية، فقد قام فردريك تيلور F-Taylor وهو أحد علماء النفس الاجتماعي بتحليل ما يزيد على مائة تعريف للابتكار وصنفها إلى خمسة مستويات هي: (علاء كفافي وآخرون، ١٩٩٦، ص٢٥).

الأول: الابتكارية التعبيرية Expressive Creativity

وهي التعبير الحر الذي لا تشكل المهارة أو الأصالة عنصراً أساسياً فيها مثل رسوم الأطفال.

الثاني: الابتكارية الإنتاجية Productive Creativity

وهنا تبدأ القواعد والقيود التي تقيد اللعب الحر وتضبطه وتحسن من أسلوبه وتتمثل في المنتجات الفنية والعلمية كذلك (سليم جلدة، زيد عبوي، ٢٠٠٥، ص٣٥).

الثالث: الابتكارية الاختراعية Incentive Creativity

وهـذا المـستوى يخـص المختـرعين الـذين تظهـر ابتكاراتهم في استخدامهم للخامـات والمـواد وطـريقتهم فـي هذا الاستخدام وفي الطرق التي يسلكونها في إنتاج مبتكراتهم (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٥٢).

الرابع: الابتكارية التجديدية Innovative Creativity

وهو مستوى ليس شائعاً بل لا يظهر إلا عند قليل من الناس لأنه يتطلب تعديلاً مهماً فـي الأسـس والمـبادئ الأساسية التي تحكم مجالاً عاماً في الفن أو في العلم ويتضمن استخدام المهارات الفردية .

الخامس: الابتكارية الانبثاقية Energentive Creativity

وهـي أعلـى مـستويات الابـتكارية حيث نجد مبدأ أو افتراضاً جديداً ينبثق عنه المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريدية (مويا تايسون، ١٩٧٢، ص ص١٩٠ – ١٩٢).

(٢) العملية الابتكارية Creative Process

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء القياس النفسي وعلماء النفس المعرفيين الذين أسـرتهم فكـرة الاستبصار لدى علماء نفس الجشطلت، وركزوا دراساتهم على الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلات وأنماط التفكير وأنماط معالجة المعلومات التي تشكل عملية الابتكار . ومن الباحثين الذين تبنوا هذا الاتجاه كويستلر (١٩٦٤) Koesrler في كتاب بعـنوان العملية الإبداعية وتورانس (١٩٩٣) Tourance من خلال تعريفه للابتكار بأنه عملية تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها وإعلان النتائج (صالح أبوجادو، ٢٠٠٤، ص٢٨)

ويـشير فتحـي الـزيات (١٩٩٥، ص٥١٥) إلى أن العديد من الباحثين ذكروا أن العملـية الابـتكارية عملـية عقلـية معرفية تشير إلى ما يحدث داخل العقل من تجهيز للمعلـومات وإيجاد العلاقات بين العناصر والمكونات المعرفية واستخدام الاستراتيجيات الملائمـة التي ينتج عن التفاعل بينها وبين محتوى البنية المعرفية ناتجا ابتكاريا ويعرفه

جيلفورد بأنه عملية عقلية معرفية أو نمط من التفكير التباعدي يتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وينتج عنه ناتج ابتكاري.

وتتضمن العملية الابتكارية جمع عدد من العناصر في كل موحد، تلك العناصر التي لا تبدو في عين الفرد العادي مترابطة أو ينتمي بعضها للبعض ثم جمع هذه العناصر لتكون تركيباً أو تكويناً جديداً New Combination أي جمع الأشياء المتباعدة في كل جديد متكامل أو متفاعل فالابتكار لا يعني مجرد جمع عناصر قديمة ورصها بعضها فوق بعض وإنما قد يكون رؤية جديدة لعناصر قديمة أو استخداماً جديداً لعناصر معروفة من قبل، أو تركيباً جديداً لعناصر قديمة لم يسبق لها ان تجمعت معاً فالابتكار ليس من الضروري أن يكون جديداً في عناصره وإنما يكفي أن يكون تركيباً جديداً لهذه العناصر على شرط أن يكون ذا نفع أو فائدة (عبدالرحمن عيسوي، ١٩٨٧، ص٨٥) .

ويذكر هوفمان Hoffman (١٩٩٥) أن ولاس Wallas يرى أن تحليل العملية الابتكارية يحدث من خلال المراحل الأربع **التالية:**

- مرحلة التهيؤ والاستعداد أو الإعداد والتحضير Preparation.
- مرحلة الاختبار أو الاحتضان Incubation.
- مرحلة الاستبصار أو الإلهام أو الإشراق Illumination .
- مرحلة التحقيق Verification (عبدالصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٤٩).

وفيما يلي كلمة عن كل مرحلة

الأولى: مرحلة التهيؤ والاستعداد Preparation

إن مرحلة التهيؤ أو الاستعداد عملية أولية لازمة يجمع كل الباحثين على ضرورتها، وإن كان البعض لا يحسبها ضمن عملية الابتكار ذاتها بل هي عملية سابقة على الابتكار وممهدة له، ولكنها ليست ضمنها لأنها بمستطاع كل فرد. والابتكار يحتاج تحصيلا واعياً ودقيقاً لفترة قد تطول في بعض الحالات وتصل إلى سنوات والتحضير يعتمد على جمع المعلومات والبيانات الخاصة مجال معين. والبعض يرى أن الإعداد يكون على مستويين المستوى العام الذي يمس المجال كله الذي يهتم فيه الابتكار وإعداد خاص يمس المشكلة أو المسألة والموقف الذي يتناوله المبتكر (علاء الدين كفافي وآخرون، ١٩٩٦، ص٢٨).

الثانية: مرحلة الاحتضان Incubation

فسرَّها جيلفورد Guilford بأنها حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد في القيام بالعمل والبحث عن الحلول وكثيراً ما يتم التوصل إلى الحلول خلال هذه المرحلة بعد فترة إحباط قد تطول أو تقصر (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٥٠)، وهنا ينخرط الفرد في أعماله اليومية بينما يجول ذهنه في البحث عن المعلومات أي هي مرحلة تفاعل المعلومات والبيانات في العقل الباطن المبدع (سليم جلدة وزيد عبوي، ٢٠٠٥، ص٤٢)، لذلك قد تظهر الفكرة والفرد جالس تحت شجرة أو مستريح في السرير أو راكب قطاراً أو حافلة...الخ، ويبدو أن الجلوس ساكناً بحيث لا يفعل الفرد شيئاً يفيد في عملية الاحتضان والبحث القاسي الصارم الدائم عن الحل (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٥٠).

الثالثة: مرحلة الإشراق Illumination

بعد انتهاء مرحلة حضانة الفكرة، عادة ما تكون هناك أفكاراً وحلول جديدة، ويحاول العقل المدرك بلورة هذه الأفكار والحلول وعادة ما تنتهي بالفشل، ويشعر الفرد بالقلق والتوتر وعدم الراحة لذلك، وفي وقت لاحق وبدون مقدمات تحدث إشارة للمخ أو العقل المدرك (مدحت أبو النصر، ٢٠٠٩، ص٣٤) هذه الإشارة تحدث بعد أن تختمر المشكلة وتتضح معالمها، ويصل المبتكر إلى لحظة الابتكار أو دفعة الابتكار التي يشرق الحل فيها فجأة في ذهن النابغة، ويرجع علماء النفس مرحلة الإشراق إلى راحة الذهن وصفائه في مرحلة الاحتضان (الاختمار) (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٥٠) وفي هذه المرحلة تتلاشى الكثير من التداخلات التي تعوق تقدم الفرد نحو الحل ويحدث نوع من الكف لبعض الترابطات عن بعضها البعض، وتنظيم الوسائل والغايات في علاقات جديدة محكمة أو متقنة (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص٥١٦).

الرابعة: مرحلة التحقق Verification

وتعني إعادة العملية بكاملها من أجل إثبات الفكرة أو تعديلها أو تجربتها ومن ثم التحقق من قابلية تنفيذ الفكرة وحيازة المنتج الابتكاري على الرضا الاجتماعي (سليم جلدة وزيد عبوي، ٢٠٠٥، ص٤٣؛ فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص٥١٦؛ عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٥١).

وفي النهاية يعلق مدحت أبو النصر (٢٠٠٩، ص٣٥) على المراحل الأربع السابق ذكرها أنها ذات طابع شخصي، بمعنى أنه وبالرغم من أن هناك اتفاق عليها للوصول إلى حل ابتكاري إلا أنه لا توجد وصفة موحدة للجميع، وما يصلح مع بعض الأفراد قد لا يصلح مع البعض الآخر فالعملية شخصية إلى حد كبير.

(٣) مكونات وقدرات الابتكارية:

يرى عادل عبدالله (٢٠٠٥، ص٣٣) أن الابتكارية تعني تقديم حلول جديدة لمشكلات قديمة أو مشكلات موجودة بالفعل يواجهها الفرد ويعاني منها، وتضم الابتكارية ثلاثة مكونات أساسية هي: الطلاقة Fluency، والمرونة Flexibility، والأصالة Originality وكلها تساعد الفرد في تقديم نماذج ابتكارية لحل المشكلات.

يذهب كلاً من موزة عبدالله المالكي (١٩٩٦، ص١٧٥)، وأحمد عبادة (٢٠٠١، ص٩)، وعبد الصبور محمد (٢٠٠٦، ص٥٨)، ومدحت أبو النصر (٢٠٠٩، ص٢٠)، سميرة موسى ويوسف قطامي (١٩٩٦، ص١٠٢)، نصر أحمد (٢٠٠٥، ص٧٢)، فتحي الزيات (١٩٩٥، ص٤٩٥)، إلى أن جيلفورد Guilford يميز بين التفكير التقاربي Convergent والتفكير التباعدي (الإبتكارى) أو المتشعب أو المنطلق Divergent Thinking وهذا التمييز ربما يكون أهم المحددات التي تقف خلف فهمنا للسلوك الإبتكاري.

فالتفكير التقاربي يقوم على محاولة الوصول للحل أو الإجابة الصحيحة المحددة لمشكلة ما، بينما يقوم التفكير التباعدي على توليد Generating العديد من الحلول الجديدة المتنوعة للموقف المشكل. ويذهب جيلفورد (١٩٦٧) إلى أبعد من ذلك حيث يرى أن التفكير التباعدي يعد أهم ما يميز الابتكار حيث يتناول التفكير التباعدي إنتاج أطر أو صياغات أو عمليات أو تكوينات أو تراكيب أو أبنية جديدة أو غير معروفة قبل إنتاجها أو ميلادها (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٢، ص ص٦٦ – ٦٧) .

ولقد قدم جيلفورد Guilford تصوره عن الابتكار في أن عملية التفكير التباعدي أقرب العمليات العقلية إلى التفكير الابتكاري وقد استطاع أن يحدد العوامل العقلية التي تسهم في التفكير التباعدي ومنها **العوامل الآتية:**

أ- الطلاقة. ب- المرونة. ج- الأصالة.

د - الحساسية للمشكلات (رشاد علي، سهام الخطاب، ٢٠٠٤، ص٢٧).

ويركز تورانس Tourrance (١٩٩٣) على العديد من قدرات التفكير التباعدي (الابتكارى) اللفظية Verbal والشكلية Figural وهي الطلاقة- المرونة- الأصالة- الحاسية للمشكلات- مواصلة الاتجاه. ويتفق معه في ذلك كلا من Michael,2003، وجروان (٢٠٠٢)، قطامي (١٩٩٦)، قطامي (٢٠٠٣)، صالح أبو جادو(٢٠٠٤، ص٣٠)

ويمكن أن نتناول مثل هذه المكونات والقدرات بشيء من التفصيل كما يلي:

أ- الطلاقة Fluency

ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الابتكارية، فالشخص المبتكر هو الذي يستطيع أن يأت بأكبر قدر من الأفكار حول موضوع معين في فترة زمنية معينة، أي أن لديه درجة عالية من سيولة الأفكار وتدفقها وسهولة توليدها (علاء كفافي وآخرون، ١٩٩٦، ص٣٠).

ويذكر مايكل (Michael 2003) أن الطلاقة تقسم إلى ثلاثة أنواع هي :

الأولى: طلاقة الأفكار Ideantional Fluency :

وتتضمن وضع قائمة بأكبر عدد ممكن من الأشياء ضمن تصنيف معين، كأن يعطي المفحوص أكبر عدد ممكن من الأشياء ذات اللون الأبيض، أو الملمس الناعم أو الأشياء القابلة للأكل .

الثانية: الطلاقة الارتباطية Assiciational Fluency :

وتتطلب ذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء التي تتصف بخصائص معينة قابلة للمقارنة ويمكن الإشارة إليها باعتبارها نتاجاً تباعدياً لعلاقات المعاني .

الثالثة: الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency :

وتبين ضرورة الإنتاج التباعدي ضمن سياق نظام من المثيرات المتداخلة كأن يعطي أربعة حروف ويطلب إليه تشكيل أكبر عدد ممكن منه الجمل التي تبدأ كل كلمة منها بكل من هذه الحروف بالترتيب (صالح أبو جادو، ٢٠٠٤، ص٣٠).

بـ المرونة Flexibility :

وتتمثل في القدرة على تغيير الوجهة العقلية إذا ما حدث تغير في الموقف فالشخص المبتكـــر هـــو الـــذي يـــستطيع أن يعـــدل من أسلوب تفكيره ومن أنماطه العقلية إذا ما اقتـــضى الموقف ذلك وليس هو الشخص الذي يتعامل مع المواقف المتغيرة بأنماط تفكير واحدة (موزة عبدالله المالكي، ١٩٩٦، ص١٨٨).

جـ الأصالة Originality :

ويقصد بها القدرة على إتيان الفرد لأفكار تختلف عن أفكار المحيطين به فالشخص المبتكـــر تكون أفكاره جديدة وغير مسبوقة بالنسبة للآخرين، كما يقصد بها التفرد بالفكرة التي تكون قليلة التكرار.

دـ الحساسية للمشكلات Sensitivity to problems :

وهـــي القـــدرة علـــى الإدراك والانتـــباه إلى أكبر عدد من المشكلات في الموقف فالـــشخص المبتكر إذا ما مر بموقف ما استطاع أن ينتبه إلى اكبر قدر من جوانب القصور أو النقص أو العيوب أو الظواهر غير المألوفة (سميحة كرم، فاطمة باكر، ١٩٩٦، ص١٤٤)

هـ مواصلة الاتجاه Maintaining direction :

ويقـــصد بها القدرة على تركيز الانتباه على موضوع واحد لمدة طويلة بالتالي فهي القـــدرة على مقاومة المشتتات والمعوقات التي تتمثل في المثيرات الخارجية (علاء كفافي وآخرون، ١٩٩٦، ص ص٢٩ –٣٠) .

ويضيف صالح أبو جادو (٢٠٠٤) إلى ما سبق القدرات التالية :

وـ الإفاضة (التوسع Elaboration):

يـــرى جـــيلفورد أن هـــذه القدرة من قدرات التفكير التباعدي التي يطلب فيها من المفحـــوص تولـــيد استجابات من المعلومات المقدمة وتتضمن هذه القدرة تقديم تفصيلات متعددة لأشياء معينة .

زـ التأليف Synthesis :

وهـــي القـــدرة على إدماج أجزاء مختلفة (معاني– صور ذهنية) في وحدات جديدة كالتألـــيف والابـــتكار والحـــيل....إلـــخ مـــن القدرات للمبتكر (صالح أبو جادو،٢٠٠٤، ص ص١٧٣-١٧٤).

(٤) نظريات الابتكارية:

لمـــاذا وكـــيف يبتكـــر الإنـــسان؟ واجه العلماء من مختلف مدارس علم النفس هذه الأســـئلة حول الابتكار وجوانبه المتعددة وكان ينبغي أن تكون الإجابات عن هذه الأسئلة ويكمـــل بعـــضها الـــبعض وبالتالـــي فإن من تصدي للإجابة عن هذه الأسئلة وعلى هذا الـــنحو فإنه يضع نظرية في الابتكار وقد ظهرت نظريات تحاول تفسير ظاهرة الابتكار وعواملها (علاء كفافي وآخرون، ١٩٩٦، ص٣٠).

تعددت آراء ووجهات نظر أصحاب بعض نظريات علم النفس والصحة النفسية فيما يتعلق بالابتكار وفيما يلي إشارة لما ورد في هذا الصدد:

أـ النظرية الترابطية:

تـــذهب إلـــى أن العملـــية الابتكارية تتمثل في القدرة على تكوين عناصر ارتباطية بطـــريقة تـــركيبية جديـــدة أو مبتكـــرة، من أجل تحقيق فائدة ما متوقعة، وتعرف نظرية الارتـــباطات عملـــية الابـــتكار على أنها: تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلـــة الحاجـــات أو لتحقيق بعض الفائدة، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة ازداد مستوى الابتكار في حل المشكلات وتهتم نظرية الارتباطات في حل المشكلات عن طريق عدد من الوصلات الارتباطية (رمضان محمد، ٢٠٠٠، ص٧١).

بـ النظرية السلوكية :

وتذهب المدرسة السلوكية إلى تفسير السلوك الإبتكاري في ضوء منطلقات النظرية الـــسلوكية التي تعتبر السلوك بكل صوره يتم في إطار العلاقة بين المثير والاستجابة وأن مـــا يعـــزز مـــن الاســـتجابة هـــو الذي يتعلمها الفرد ويصبح جزء من عاداته والسلوك الابـــتكاري لا يـــشذ عن هذه القاعدة فالفرد يتعلم السلوك الابتكاري إذا ما عزز من بين

أساليب السلوك الأخرى ومن هنا تعطي المدرسة السلوكية للآباء والمعلمين دورا هاما في تنمـــية الـــسلوك الابـــتكاري والحلـــول الابتكارية عند الطلاب الموهوبين (علاء كفافي وآخرون،١٩٩٦، ص٣١).

ج- نظرية التحليل النفسي :

تذهب مدرسة التحليل النفسي إلى تفسير السلوك الابتكاري في ضوء مفهوم الإعلاء وهـــو توجـــيه الطاقة أو الليبيدو المرتبطة بالغرائز الجنسية العدوانية إلى أهداف أخرى مقـــبولة من المتجمع كالأنشطة الرياضية والفنية والعلمية والأدبية وهذا التحويل إذا كان يجـــرد الغرائـــز من قوتها فتصبح لا خطر منها ولا خوف من ناحية فإنه يدفع الفرد إلى الإنجـــاز فـــي المجالات الفنية والأدبية والعلمية من ناحية أخرى وهو ما يمكن أن يثمر أعمـــالاً ابـــتكاريا ويعـــتقد فرويد أن نشأة الحضارة الإنسانية بفنونها وآدابها وبمؤسساتها الاجتماعية والقانونية والاقتصادية تعود إلى إعلاء الطاقة الجنسية عند الناس خاصة عند المبتكرين لأنهم حولوا طاقتهم النفسية إلى مجالات للإبداع الفني والفكري والإنشاء الأدبي (عـــلاء كفافي وآخرون، ١٩٩٠، ص٣١)، أي أن الابتكار ما هو إلا استجابة للعديد من الدوافع المرفوضة اجتماعياً والتي يتم تغييرها أو تبديلها من خلال التسامي والإعلاء إلى دوافع مقبولة اجتماعياً (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص٥٠٥).

د- نظرية علم النفس الإنساني:

يـــرى أصـــحاب هـــذه النظـــرية أن الإنسان مزود بإرادة تدفعه إلى النمو المستمر والتطور الذي يدفعه إلى تحقيق ذاته وإلى تفتح واستثمار إمكاناته وحرية الإنسان محدودة بطبيعة تكوينه مع الآخرين وحيث أن الإنسان حر فهو يختار ما يتناسب مع ما يراه مناسباً لمفهومه عن ذاته وما يراه مؤدياً إلى نموه وتطوره، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد جميعاً لديهم القدرة على الابتكار وأن الاختلاف بين الأفراد ما هو إلا اختلاف في الدرجة وإنَّ تحقيق هذه القدرة يتوقف إلى أبعد حد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشونه فإذا كان المجـــتمع حراً خالياً من الضغوط وعوامل الكف، تلك التي تدفع بالناس إلى المسايرة أو إصـــدار أحكامهم على الآخرين، فإن ما لدى الفرد من طاقات ابتكارية ستزدهر وتتحقق وفـــي هذا تحقيق لذاته ويعطي أصحاب هذا الاتجاه أهمية كبيرة لمحتويات النفس الداخلية

حـيث أن هـذه المحـتويات لا تنحصر في تلك الغرائز التي أشار إليها أصحاب مدرسة التحلـيل النفسي بل تشمل أيضاً طاقاته الكامنة وأن التلقائية والحرية في التعبير عن هذه المحـتويات يظهر ما في الإنسان – من أفكار ابتكارية- وخاصة أنه سوف لا يحتاج إلى حيل دفاعية يشوه بها الواقع ويموه عن نفسه الحقيقية (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص٥٦).

هـ نظرية السمات:

يـرى أصـحاب هذه النظرية أن الذكاء يختلف عن الابتكار، وأن الشخص المبتكر يعـتمد على مجموعة من العمليات التي لا تعود إلى ذكاء الشخص بقدر ما تعود إلى ما لديـه من قدرات ابتكارية خاصة وأن الابتكار سمة شخصية تميز الأشخاص بعضهم عن بعـض تـبعاً للفروق الفردية بينهم (رمضان محمد، ٢٠٠٠، ص٧٨)، كما يرى جيلفورد Guilford أن الابـتكارية تـبعاً لنظـرية السمات هي تكوين أحادي مركب من عدد من الخصائص الشخصية غير قابل للتقسيم بعضها يتعلق بالاستعدادات العقلية والبعض الآخر يـتعلق بجـوانب أخـرى في الشخصية ربما تكون دافعية أو انفعالية أو هما معاً (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص٥٠٨).

(٥) نماذج وأمثلة للحلول الابتكارية:

تناول عدد من الباحثين الظاهرة الابتكارية في إطار معالجتهم لعملية حل المشكلات، ونظـروا إلـى العملـية الابتكارية باعتبارها عملية لحل المشكلات غير العادية بطريقة ابتكارية، ومن بين النماذج التي مثلت هذا الاتجاه ما يلي:

أ ـ نموذج الحل الابتكاري للمشكلات Creative Problem Solving (CPS)

تزايد الاهتمام في حقبتي الخمسينيات والستينيات بتنمية القدرات الابتكارية من خلال باحثين مثل ألكس أوسبورن Alex Osborn وبارنز Parnes وجوردن Gordon، وبرنس Parince. حيث وجد مصمموا البرامج في نماذج حل المشكلات مدخلاً جيداً لفهم ووصف العملـية الابتكارية، والمراحل التي تمر بها، كما أتاح تصور العملية الابتكارية على هذا الـنحو إلى صياغة مفاهيم عن الابتكار على نحو إجرائي، مما مكنهم من وضع إجراءات عملية واضحة لتنشيط القدرات الابتكارية واستثارتها (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص٤٥).

يـذهب (Huges, 1999) إلـى أنـه قـد تم تأسيس معهداً متخصصاً بتعليم الحل الابتكاري للمشكلات في عام (١٩٥٥) في جامعة نيويورك في مدينة بافلو Buffalo، كما يـشر إلـى انـضمام سـيدني بارنـز Sidney Parnes إلى أوسبورن Osborn وعملا معاً على تطوير ما يعرف هذه الأيام باسم نموذج سبورن/ بارنز لحل المشكلات ابتكارياً (فـي صـالح أبـو جادو، ٢٠٠٤، ص٦١). وكان للجهد السابق الأثر الواضح في مولد وتطور نموذج الحل الابتكاري للمشكلات (CPS) إلى أن وصل إصدار هذا النموذج إلى Version, G.I., 2003 (منال محمود، ٢٠٠٥، ص٢٧).

تعتبـر الحلـول الابتكارية للمشكلات هي أحد الأشكال المستخدمة لتطوير الحلول وتتبع نموذجاً مؤلفاً من خطوات أو مراحل يتم تنفيذها بإشراف وقيادة شخص يلعب دور الوسيط لتسهيل مراحل العمل داخل النموذج (Fransen, Wade Johan, 2003, p.169). يـرى إيزاكـسين أن العاملـين في مجال تنمية الابتكار لا يهمهم إذا كان تصورهم عن مراحل حل المشكلة يتطابق مع ما يحدث فعلياً لدى المبدعين، ولكن الأهم لديهم هو مقدار مـا يفـيدهم بـه هـذا الفهم في تعميم برامج تساعد على حفز قدرات الأفراد على حل المشكلات على نحو خلاق (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص٤٦).

إن حـل المـشكلة الابتكاري يتضمن بعض الخطوات المهمة التي إذا تعرف عليها الفرد يمكن أن تسهل عليه الوصول إلى الحل الابتكاري عند مواجهة المشكلات وتتلخص الخطوات في الآتي:

الخطوة الأولى: إيجاد المأزق Mess-Finding:

وتتـضمن هذه المرحلة تلمس الميول والخبرات والاهتمامات، كذلك ترتيب المآزق (المشكلات) حسب درجة إلحاحها واختيار الأكثر مناسبة منها.

الخطوة الثانية: إيجاد المعلومات Data-Finding:

ويـتم ذلـك من خلال تجميع أكبر كمية من المعلومات عن المشكلة وذلك للإحاطة بجمـيع جـوانب المـشكلة، ثم يقوم الفرد بتصنيف هذه المعلومات في فئات تساعده في الإحاطة بتفصيلات المشكلة.

الخطوة الثالثة: إيجاد المشكلة Problem-Finding:

ويتم ذلك من خلال العديد من الأسئلة الممكنة أو الصياغات المحتملة للمشكلة المراد جمـع المعلومات حولها، ويجب صياغة المشكلة بطريقة تقود إلى التفكير في العديد من الأفكار الجديدة والمثيرة.

الخطوة الرابعة: إيجاد الأفكار Idea-Finding:

ويـــتم ذلك من خلال البحث عن العديد من الاستجابات أو الأفكار المحتملة للسؤال أو المشكلة التي تم اختيارها في المرحلة السابقة.

الخطوة الخامسة: إيجاد الحل Solution-Finding:

وذلـــك مـــن خـــلال تقيـــيم كل الأفكار التي تم توليدها في المرحلة السابقة وتعتمد المحكـــات المـــستخدمة في التقييم على مدى حساسية المتعلم للمشكلات مع مراعاة الكلفة والموارد البشرية اللازمة ومدى قبولها من ذوي العلاقة.

الخطوة السادسة: إيجاد القبول Acceptance-Finding:

وذلـــك من خلال التركيز على الأفكار التي حصلت على أعلى التقديرات في ضوء المحكات التي استخدمت في عملية التقييم السابقة (Isaksen, Treffinger, 1985, p.15).

بـ نموذج جيلفورد:

يسمى هذا النموذج بنموذج السمات أو العوامل حيث يستند بشكل أساسي إلى الحفل ويتـــساوى فـــي ذلك مع منطلقات سبيرمان وثيرستون غير أن جيلفورد أدخل الخصائص للاستعدادية كالحالة المزاجية والدافعية التي ترتبط بالإبداع، إلا أنه لم يولها اهتماماً كافياً، وقـــد ميـــز جـــيلفورد الخصائص المرتبطة بالإبداع على أساس التحليل العاملي، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، والحساسية للمشكلات.

واعتمد جيلفورد في تفسيره للظاهرة الابتكارية على أنها مكونة من ثلاثة أبعاد هي العملـــــيات (Processes) والمحـــــتوى (Content) والنـــــتاجات (Products) وافتـــرض أن الذاكـــرة هـــي أســـاس جمـــيع أنمـــاط الـــسلوك المرتبطة بحل المشكلة وقـــد تمكـــن جـــيلفورد فـــي نموذجه لحل المشكلات الذي طوره بالاشتراك مع هوبفنز Hopefiner من تحديد ست قدرات فرعية وقدرة عامة ترتبط جميعها بهدف حل المشكلة، وهي (Cuitford) (Hopefiner, 1971)

- القدرة على المعالجة السريعة لمجموعة الصفات المميزة للشيء المرتبطة بالمشكلة بهدف سير أعماق الموقف المشكل.

- القــدرة علـــى تصنيف العناصر والأفكار الرئيسية المتضمنة في الموقف المشكل استناداً إلى معيار/معايير محددة.
- القدرة على إيجاد عناصر وعلاقات مشتركة بين الصفات المكونة للموقف المشكل.
- القدرة على التفكير في النواتج البديلة لمشكلة معينة أو موقف معين.
- القدرة على بناء قائمة تتضمن الصفات المرتبطة بهدف حل المشكلة.
- القدرة على استنباط المقدرات المطلوبة في الموقف المشكل.
- القدرة العامة لحل المشكلات.

ويخلـــص جـــيلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات قد يشتمل على جميع أنواع عملـــيات البـــناء العقلـــي، بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها، وأن كلاً من حل المشكلات والتفكير الإبداعي قد يتضمن أياً من المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي (صالح أبو جادو، ٢٠٠٤، ص ص٣٨-٣٩).

ج- نموذج التفكير المنتج:

صـــمم هذا النموذج كونفجتون وآخرون (Convigton, et al., p.1974)، ويتضمن هـــذا الـــنموذج (١٥) درساً تصلح لتلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي يتكون كل درســـا مـــن لغـــز أو ســـر حدث ما. وقد جاء بصورة قصة يطلب فيها من التلاميذ حل المشكلة. وقد ظهر تشوق التلاميذ لهذه الدروس لأن مادتها تعتمد على الرسومات والصور الكرتونية، وبالتالي فإن المادة مشوقة ومحفزة للتلاميذ وموجهة لهم لحل المشكلة أو اللغز، ويعتمد على التفكير المتشعب، كما يحتوي البرنامج على بعض الدروس التي تعتمد على التفكير المتقارب.

د- نموذج كورت لتعليم التفكير (CORT)

صـــمم هـــذا الـــنموذج إدوارد دي بونو لتعليم التفكير الذي أخذ اسمه من الحروف الأولى لمحتوى النموذج (Cognitive Research Trust) ومن خصائص هذا النموذج أنه بحث العقل على التفكير من خلال تقديمه لبعض المهمات للتفكير فيها. ويستخدم النموذج مواقف حياتية مختلفة لتدريب الطلب على حل تلك المواقف بهدف أن يطبعه الطالب هذه المهـــارة فـــي المواقف الحياتية العادية. ويمكن لهذا النموذج أن يدرس بشكل مستقل كما يمكن دمجه في برامج المدرسة الدراسي كجزء في المقررات التي تدرس.

ويتكون هذا النموذج من ست وحدات هي:

١- مجال توسعة الإدراك Breadth.

٢- التنظيم Organizing.

٣- التفاعل Interaction.

٤- الإبداع Creativity.

٥- المعلومات والمشاعر Information and Feelings.

٦- العمل Action (زيد الهويدي، ٢٠٠٧، ص ص ١٢٥-١٢٧).

وبعـد أن استعرضـنا بعض النماذج الخاصة بالحلول الابتكارية وحل المشكلات تجـدر بالإشـارة إلى أن الدراسة الحالية سوف تقوم على أساس استخدام تقنيات وأساليب نموذج الحل الابتكاري للمشكلات C.P.S والآن نقوم بعرض مفصل لهذا النموذج فيما يلي:

(٦) نموذج الحل الابتكارى للمشكلات C.P.S

تقديم:

الابتكار هو قمة النشاط العقلي، وبالتالي فهو من أخص خصائص الإنسان، والشرط اللازم الذي لابد منه لبناء الحضارة (علاء كفافي وآخرون، ١٩٩٦، ص٢٣) .

ويكـاد يجمـع الباحثون على أن الابتكار ظاهرة إنسانية تتأثر بعوامل عديدة ترتبط بالفـرد من جهة وبالبيئة التي يعيش فيها من جهة أخرى، أي أنها عملية تتأثر بخصائص شخصية الفرد أي بقدراته العقلية واهتماماته واتجاهاته ودوافعه وميوله وبخبراته المتجمعة لديه من تفاعلات أسرية . كما تتأثر بظروف البيئة المحيطة والتنشئة الأسرية والاجتماعية والمناخ الثقافي (سميرة موسى، يوسف القطامي، ١٩٩٦، ص٩٩) .

وقـد تعددت الكتابات حول الابتكار كظاهرة متعددة الجوانب وكان من الطبيعي أن يهـتم كـل كاتـب معين منها ويعرف الكتاب الذين يعالجون موضوع الابتكار الأحرف الأربعة والتي يعبر عنها النموذج (4P) ونعبر عنها (٤م) وهي:

(م) المبدع Person (P)

(م) المسار المعرفي Process (P)

(م) المنتج Product (P)

(م) المناخ Press (P) ويعتبر هذا كمدخل تكويني للحل الابتكاري للمشكلات (صفاء الأعسر، ١٩٩٩، ص٢٩) .

ويعرف الابتكار على أنه القدرة على تطبيق أفكار أصيلة لحل المشكلات، وعلى تطوير نظريات وأساليب أو إنتاج أشكال فنية وأدبية وفلسفية وعلمية جديدة (علاء كفافي، ١٩٩٦، ص٢٥).

أ ـ تعريف نموذج الحل الإبتكارى للمشكلات :

كانت الخطوة الأولى في دراسة عمليات التفكير الابتكاري دراسة لأصحاب الشخصيات ذات القدرات الابتكارية البارزة وكيف يعبروا عن هذه القدرات في حل المشكلات وكان التحدي الذي يواجه الباحثين في هذا المجال هو كيف يقدمون هذه العمليات الابتكارية بحيث تصبح متاحة وواضحة ويمكن دراستها ويرى بارنس ١٩٧٧ Parnes, Noller & Bional أن الحل الابتكاري للمشكلات هو اتخاذ القرار الابتكاري، فهم يرون الآتي: "نحن نبدأ بالتفكير والتأمل فيما يمكن أن يكون ... ونستشرف النتائج والتوقعات ... ونختار ونطور أفضل البدائل التي اخترناها بوعي دقيق" وتعرف نوللر Noller (١٩٧٩) الحل الابتكاري للمشكلات بتحليله إلى ثلاث مكونات: الابتكاري– المشكلة – الحل (صفاء الأعسر، ١٩٩٩، ص ص٢٨ – ٢٩).

ويرى أيمن عامر أنه من الأفضل لنا إذا أردنا أن نتعرف على الحل الابتكاري للمشكلة ونميزه عن باقي صور الابتكار الأخرى أن نفعل ما فعلته نوللر Noller بتحديد ما نقصده بكل مفهوم من المفاهيم الثلاثة التي تضمنها هذا المفهوم المركب. أي نحدد ما نقصد بمفهوم المشكلة، ومفهوم حل المشكلة، ومفهوم الابتكار، في سياق تناول مفهوم حل المشكلة الابتكاري (٢٠٠٣، ص ص٤٩–٥٠).

١ـ المشكلة Problem:ـ

يستخدم مصطلح المشكلة عندما يكون الفرد في موقف مشكل يحاول الوصول فيه إلى حل فيستخدم مجموعة من الأفكار والتدابير وكذلك الطرق والوسائل التي تمكنه من الوصول إلى هذا الحل (Chi , Glasser , 1985, p.229).

يحدد مجدى الشحات (١٩٩٩) المشكلة بأنها العائق الموجود فى موقف ما ويحول بين الفرد والوصول إلى هدفه (في إيمان شاهين، ٢٠٠٥، ص٢٧).

ويذكـــر (عـــادل العـــدل، ١٩٩٨، ص٩) أن وجـــود المشكلة مرهون بمعرفة بعد العناصـــر والمحـــددات، وإغفال عناصر ومحددات أخرى ويمكن الحل من خلال تناول المعطيات والبحث عن المعلومات المجهولة في الموقف .

يـــشير (حسن شحاتة وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص٢٧٦) إلى المشكلة على أنها أية صعوبة محيرة كانت أم اصطناعية يتطلب حلها إعمال الفكر .

وتذكـــر (زينب عبدالعليم، ١٩٩٢) أن أي تعريف للمشكلة يجب أن يتضمن تصوراً عن طبيعة المشكلة يتكون من ثلاث أفكار هي :

- موقف في حالة راهنة .
- يكون مرغوباً أن يكون في حالة أخرى .
- لا يوجد طريق واضح مباشر لإنجاز هذا التغيير(في نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص٨)

أمـــا فتحـــي الزيات فيعرف المشكلة بأنها مهمة تعليمية شبه معقدة تعرض بشكل لا يطابق بعض الحالات التعليمية المألوفة (١٩٩٥، ص٩١).

إن المـــشكلة تـــنجم عـــن عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك المألوف، فالمـــشكلة عبارة عن موقف جديد يكون بمثابة عقبة تعوق إرضاء حاجات الفرد ورغباته ولا يكفي لحله السلوك التعودي او الخبرة السابقة (أحمد عزت راجح، ١٩٦٦، ص٣٥٠)

كمـــا تعـــرف المشكلة على أنها هي العائق الموجود في الموقف ويحول بين الفرد والوصول إلى هدفه (أحمد ذكي صالح، ١٩٧٢، ص٤٤٣) .

وهـــي أيضاً حالة من عدم الرضا أو التوتر تنشأ عن إدراك وجود عوائق تعترض الوصـــول إلـــى الهـــدف أو عجز وقصور في الحصول على النتائج المتوقعة من العمليات والأنشطة المألـــوفة (ســـيد خيرالله، ١٩٨٨، ص٣٤) فالمشكلة تعني وجود هدف ما لدى الفرد ولم تعترف بعد على وسائل تمكنه من تحقيق ذلك الهدف (نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص٨) .

كمـــا توجد العديد من التعاريف لمفهوم المشكلة فقد عرفها (Smith) بأنها : موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن وسائل فعالة للتغلب على عائق أو عوائق تحول دون الوصول إلـــى هدف ذي قيمة (أحمد عبدالعزيز سلامة، ١٩٧٩) وفي معجم علم النفس، المشكلة : وعـــي الفـــرد باستحالة التغلب على الصعوبات والتناقضات الناشئة في موقف معين عن طريق المعرفة والخبرة المتوافرة.

وتخـــتلف المشكلات فيما بينها فى كثير من الخصائص منها درجة التحديد، فهناك مشكلات جيدة التحديد حيث تكون المعلومات الأولية واضحة، كما أن الحل النهائى محدد، وكذلك طول الحل الذى يقاس بعدد الخطوات لإنجاز الحل بالإضافة إلى تعقد المشكلة فقد تكون صعبة معقدة الحل أو سهلة بسيطة الحل (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص١٦) .

ـ أنواع المشكلات :

تذهب رجاء أبو علام (١٩٩٣) إلى أنه قد أجمعت العديد من الأدبيات والكتابات في علم النفس التربوي على أن مكونات المشكلة هي :

- **المعطيات:** وهي الظروف والأشياء أو المعلومات لتي تساعد في إبراز المشكلة .
- **الأهـــداف:** وهـــو ما نريد الوصول إليه أو تتحقيقه وذلك للوصول إلى حل يساعد علـــى الـــتغلب علـــى المشكلة والذي ينقلنا من مرحلة المعطيات إلى حالة تحقيق الأهداف .
- **العوائـــق** : وهـــي أن الطـــريق لا يكون سهلاً ومباشراً بين المعطيات والأهداف وإنمـــا لابـــد من تتابع صحيح لسلوك المفكر حيث إن الطريق يكون واضحاً من بدايـــة عـــرض المـــشكلة وهـــذه العناصر تشترك في جميع المشكلات بداية من مـــشكلات الهندسة ومسائل الرياضيات إلى مشكلات الشطرنج والألغاز (في إيمان شاهين، ٢٠٠٥، ص٢٨) .

٢ـ حل المشكلة Problem Solving:

الحـــل هـــو التوصـــل لوسيلة لمواجهة المواقف أو التوافق معه أو تطويعه (صفاء الأعـــسر، ١٩٩٩، ص٢٩) ويستخدم مفهوم حل المشكلات في مراجع علم النفس بمعنى الـــسلوكيات والعملـــيات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية . وقد تكـــون المهمـــة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو تصميم تجربة علمية (نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص١٠٩) .

يـــرى جانيه (Gane) أن حل المشكلات هو نمط من السلوك المحكوم بقوانين وهو عملية يدمج فيها الفرد المفاهيم والقوانين المتكونة لديه من معارفه وخبراته السابقة لتكوين

مفاهيم وقوانين من مستوى أعلى والتي تمكنه من حل المشكلات ويرى أن حل المشكلات هو أكثر أشكال التعلم تعقيداً (كمال دسوقي، ١٩٨٥، ص٦٧)

ومن التعاريف المعجمية لحل المشكلات تعريف جابر عبدالحميد وعلاء كفافي بأنها هي "العمليات المتضمنة في حل المشكلة أو مسألة" (جابر عبدالحميد وعلاء كفافي، ١٩٩٣، ص٢٩٧٤).

أما أندرسون (Anderson) فيذكر أن حل المشكلات هو سلسلة من العمليات المعرفية الموجهة نحو هدف (فاروق عثمان، ١٩٩٨، ص٦٦) .

إن حل المشكلات عملية معقدة لأن لها العديد من الجوانب أو الأبعاد المتداخلة مثل الدافعية والاتجاهات واللغة والمنطق وغيرها، ولذلك وكما يقول "بوليا" أن حل المشكلة نوع من الفن العملي مثل السباحة أو التزلج أو العزف على البيانو (نصر أحمد،٢٠٠٥، ص١٠٨).

ويعرفها فتحي عبدالرحمن جروان (١٩٩٩) بأنها "عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه، أما عندما يطلق التعبير على احد أنواع التفكير المركب، فإنه يشير إلى استراتيجية أو سلسلة من العمليات العقلية والخطوات المتتابعة لحل المشكلة ذات متطلبات معرفية" (فتحي عبدالرحمن جروان، ١٩٩٩، ص٢٤٩) .

وتقوم معظم البحوث التي تتناول استراتيجيات الأفراد في حل المشكلة على مسلمة أساسية وهي أن حل المشكلة عبارة عن فعل أو أداء بنائي يقوم به الفرد مستخدماً بعض استراتيجيات الحل مع اعتبار أن الفعل هنا قد يكون أحد أو كل فعل حركي، عضلي، وجداني .

يرى عمر غباين أن حل المشكلات هو عبارة عن عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له وبناء عليه فإن تعبير حل المشكلات يتضمن توظيف الخبرات والمعلومات لتحقيق الأهداف.

كما تعرف صفاء الأعسر (٢٠٠٠) حل المشكلات "بأنه عملية تتضمن الإجابة على تساؤل أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجة في موقف يتضمن تحدياً أو عقبة أو يقدم فرصة، ويعتمد البحث على الإجابة على خبرتك أو معلوماتك السابقة " (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص٣١) .

ويعرف حل المشكلة على أنه الإجابة عن الأسئلة التي تنطوي عليها المشكلة ولأن المشكلات مُحكمة البناء تتطلب تفكيراً اقترابياً، في حين أن المشكلات ضعيفة البناء تطلب تفكيراً اقترابياً، لهذا فإن حل المشكلة في الحالة الأولى يسمى بالحل التقريري للمشكلات، أو بالحل الناقد للمشكلات في حين يسمى في الحالة الثانية بالحل الابتكاري للمشكلات (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص٥٠).

٣ـ الابتكاري Creative

ويتضمن الجدة ومصطلح Creativity يترجم إلى العربية بالابتكار أو الإبداع والابتكار يشير إلى التبكير الأولوية ابتكر الشيء استولي على باكورته أما الإبداع فمن الفعل بدع أو أبدع الشيء اخترع لأعلى مثال . وأبدع الشاعر جاء بالبديع. كما عرف العرب وادى عبقر وهو موضوع تزعم العرب أنه من أرض الجن ثم نسبوا إليه كل شيء تعجبوا من حذقه وجودة صنعته وقوته، وهذا عبقري قوم للرجل القوى (علاء كفافي وآخرون، ١٩٩٦، ص٢٤).

ويعتبر مفهوم الابتكار من المفاهيم التي تباينت في تعريفه الاتجاهات السيكولوجية المختلفة، وقد ترد هذه التباينات إلى اختلاف توجهات النظرة إلى الإنسان (يوسف قطامي،١٩٩١، ص٢٥).

كما يرى ميكر أن الابتكار هو الإنتاج الفكري التباعدي Divergent thinking production وهو القدرة على إيجاد حلول أصيلة غير شائعة واستعمال جديد لأمور غير مفهومة سابقا، ويعرف الابتكار أيضاً على أنه قدرة الفرد على الانتاج الذي يتميز بالطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية وذلك كاستجابات لمشكلة أو موقف مثير (سيد خيرالله ١٩٧٤، ص٧) .

وقد حدد جيلفورد ثلاثة أبعاد أساسية للتفكير الابتكاري هي الطلاقة التي تتمثل في القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو

مواقــف مثيرة، المرونة التي تتمثل في انتاج استجابات تتسم بالتنوع واللانمطية وبمقدار زيادة الاستجابات الفريدة الجديدة تكون زيادة المرونة، وأيضاً القدرة على انتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو مواقف مثيرة، والأصالة التي تتمثل في انتاج أفكار واستجابات وحلول جديدة لم تكن مألوفة من قبل (أحمد عبادة، ٢٠٠١، ص٧٩).

ومــن أكثــر التعريفات شيوعاً للتفكير الابتكاري ذلك التعريف الذي قدمه تورانس Tourance حــيث يرى أن الابتكار عملية تحسس لمواطن الصعوبة والمشكلات والوعي بجــوانب الاختلال، وعدم الانسجام أو النقص في المعلومات ووضع الفرضيات وتخمين الحلــول المناسبة واختبار هذه الفرضيات ومراجعتها وتعديها، وإعادة اختبارها في ضوء المعطــيات المتوافــرة وأخيراً عرض النتائج وعموماً فإن بول تورانس يشير إلى وجود صــعوبات كبيرة في صياغة تعريف واضح ومحدد لمفهوم الابتكار، إذ أنه يتضمن جميع حواس الإنسان ويتجاوز ذلك إلى ما هو خارج حدود مدركاته الحسية، إنه شيء لا يمكن رؤيــته أو التعبيــر عنه بشكل لفظي، ومع ذلك فإن دراسة الابتكار تتطلب وضع تعريف للابتكار يحظى بقدر معقول من الإجماع (صالح أبوجادو، ٢٠٠٤، ص٢٧).

قــدم نــيويل وشــو وسيمون (Newell & Show Simon , p.1962) تعريفاً للحل الابــتكاري للمــشكلة بأنــه في الأساس كالحل العادي للمشكلة يبحث فيه الفرد عن تقييم الحلــول للوصول إلى الحل النهائي، وإنما يركز الحل الابتكاري للمشكلة على زيادة في الأفكار المتولدة وصولاً للحل الخلاق (Buyer , 1998 , pp.55 - 56).

كمــا قــدم رائد الحل الابتكاري للمشكلة أوسبورن (Osborn, 1957) تعريفاً للحل الابتكاري للمشكلة وهو أنه توليد أفكار متعددة دون قيد للوصول إلى الحل الخلاق للمشكلة ويرى أن عملية C . P . S تعني توليد أفكار متعددة للمشكلة ،ثم الحكم على نوعية الأفكار المــتولدة مــن وجهة نظر الشخص المعني للوصول إلى الحل الخلاق، وهذا هو الابتكار الأعظم (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ص٢٩–٣٠) .

ويقدم ترافنجر (١٩٨٣) تعريفاً للحل الابتكاري للمشكلة على أنه هو نظام ديناميكي يتــسم بالــتدفق والانــسياب المتــصل بالنــسبة لحل المشكلات، وهذه العملية تستوجب تــشعباً واســع الــنطاق يشمل جميع الخطوات، يعقبه عملية تجميع يتم من خلاله انتقاء

العناصر التي تتسم بالتفرد بحيث يجري تركيبها وبذلك يحقق التوازن في الحل الابتكاري للمشكلات (Firestien & Treffinger, 1983, pp. 2 - 11).

تـــذهب صـــفاء الأعسر (٢٠٠٠) إلى أن الحل الابتكاري للمشكلة عبارة عن عملية ومـــنهج ومنظومة لمواجهة مشكلة بأسلوب ابتكاري يؤدي إلى نتيجة فعالة، كما أنه عملية ذات تطبيقات واسعة الانتشار وهي تقدم إطاراً ينظم استخدام أدوات واستراتيجيات معينة تـــساعد علـــى تحقيق نتائج أفضل أو منتج ابتكاري وهو إطار من العمليات يعمل كنظام (مـــنظومة) تـــضم أدوات للتفكير المنتج يمكن استخدامها لفهم المشكلات والغرض توليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية وتقييم وتطوير الأفكار وأخيراً فإن .C.P.S يعمل على تحويل حاجات الفرد إلى نتائج ذات قيمة (صفاء الأعسر ،٢٠٠٠، ص ص٢٩-٣٠) .

كمـــا يعرف ميتال الحل الابتكاري للمشكلة على أنه هو تلك العملية التي من خلالها يـــستطيع الفـــرد الإحـــساس بالمشكلة من خلال تفاعله في البيئة ومن ثم تحديدها وجمع البيانات والمعلومات والأشياء المرتبطة بها، وربط هذه المعلومات للخروج بحل ابتكاري للمشكلة (Mettal, W., 1977, p. 61) .

ويـــذهب بروفـــي Brophy , 1998 إلى أن الحل الابتكاري للمشكلة هو البحث عن طـــرق مبتكـــرة لتحقيق هدف ما خاص بحل المشكلة ويتطلب ذلك إيجاد المشكلة وحلها وربما يستخدم الفرد تفكيراً أكثر ابتكاراً وأكثر تكيفاً وأكثر تقويماً للوصول للحل الابتكاري للمشكلة (في منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص٣٠) .

كمـــا يـــرى ألان Allan أن أي مـــشكلة لها عدد لا نهائي من الحلول وليس الحل المنـــشود هـــو الصواب المطلق والخطأ المطلق، فأي سؤال قد يحظى بإجابة وقد تكون صواب أو خطأ كما أن المشكلات ربما تكون شديدة الغموض كلية بمعنى أنها تقع خارج نطاق التجربة التي مر بها الشخص أي لم تمر عليه قبلاً وهو ما يجعلها تتدرج في شكل تحـــدي ينتمـــي للمجهـــول (Allan, 1963, p.162). ويحـــدد منير عبدالمجيد أن الحل الابتكاري للمشكلة يتصف **بما يأتي:**

- إثارة دوافع التلميذ لدراسة مشكلة معينة تهمه ويهمه حلها .
- تجعـــل التلمـــيذ يعمل على صياغة المشكلة بعناية، فأسلوب صياغة المشكلة يحدد للتلميذ المنهج الذي يتبعه لحل المشكلة وإجابات الأسئلة المتصلة بالمشكلة .
- تجعـــل التلميذ يعمل على الحصول على المعلومات الصحيحة من مصادر مختلفة متصلة بالمشكلة موضوع الدراسة.

- المــشكلة ليست لغزاً وليست تمريناً رياضياً وليس الهدف الوصول إلى حل سريع للمشكلة، وإنما المشكلة هنا لابد أن تكون متصلة بحاجات التلميذ، وأن يكون حلها محققاً لهدف هام للتلميذ .
- الاســتغراق فــي الــبحث عن المعلومات وتقويمها والوصول إلى حلول مختلفة، وتقــويم هذه الحلول واستبعاد الحلول التي لا تحقق الهدف الأهم وقد يستغرق ذلك وقــتاً طويلاً لكي يتحقق الهدف وتطعم القدرات الإبداعية للطالب، ويتحقق الهدف الذي يرمي إليه التلميذ من حل المشكلة .
- الإفادة في الخبرات السابقة وربطها بما يتاح من معلومات جديدة لحل المشكلة .
- تفيد في دراسة أبعاد المشكلة وتحديد التلميذ للمهارات المطلوبة لحلها .
- تنظيم المعلومات التي يحصل عليها التلميذ وتنسيقها مع الخبرات السابقة .
- وصول التلميذ إلى الحل بهذا الأسلوب يجعل المعلومات التي يصل إليها جزء من خبرته لا ينساه ويستطيع أن يفيد منها في المواقف المختلفة على مدى حياته الطويلة .

كما يحدد أيمن عامر خصائص الحل الابتكاري للمشكلات فيما يلي:

- أن يكــون لناتج التفكير جدته وقيمته (بالنسبة للمفكر أو بالنسبة للثقافة التي يعيش فيها الفرد).
- أن يكــون التفكير نفسه غير تقليدي، أو غير مألوف، بمعنى أنه يتطلب ويشترط تعديلاً، أو رفضاً للأفكار المقبولة سلفاً.
- أن يتطلب هذا التفكير درجة عالية من الدافعية والمثابرة، ويحدث عبر فترة طويلة من الزمن أو من خلال التكثيف، والتركيز المرتفع.
- أن تكــون المــشكلة في عرضها أو حالتها الأولى غامضة أو سيئة التحديد بحيث تمــثل عملــية صياغة المشكلة نفسها بشكل يناسب أحد الجوانب ذات الأهمية في المهمة المطلوبة (٢٠٠٣، ص٥١).

بـ المراحل التي مر بها نموذج الحل الابتكاري للمشكلات:ـ

- توصــل الكــس أوســبورن Alex Osborn في عام (١٩٥٣) في كتابه الخيال التطبيقي Applied Imagination إلى سبع خطوات في الحل الابتكاري للمشكلات هــي: الــتوجه: تحديــد المــشكلة، الإعداد: جمع البيانات، التحليل: تقسيم المادة

المناسبة، الغرض: جمع البدائل بجمع الآراء، الاختمار: السكون حتى يتحقق الإشراق، التوليف: وضع الأجزاء معا، التحقيق : تقييم الأفكار التي تم الانتهاء إليها (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص٥٠) .

- اختزل أوسبورن المراحل السبع السابقة والتي قدمها في عام (١٩٥٣) إلى ثلاث مراحل فقط في عام (١٩٦٣) وذلك نتيجة لاتساع قراءاته في الإبداع والابتكار فرأى أن هذه المراحل الثلاث : اكتشاف الوقائع واكتشاف الفكرة واكتشاف الحل . أكثر ترابطا وقابلية للتطبيق إجرائياً عما هو الحالي في نموذج المراحل السبع السابق (بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص٣٩) .
- في عام (١٩٦٦) توفي أوسبورن واستمر بارنز حيث أضاف مرحلتين جديدتين لتصبح المراحل خمس : إيجاد الحقائق، إيجاد المشكلة، إيجاد الفكر، إيجاد الحل، قبول الحل (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص٥١) .
- قامت نولار وبيوندي وبارنز بتطوير نموذج C.P.S ذي الخطوات الخمس السابق لـــ بارنز Parnes في عام (١٩٦٧) بتطوير إلى شكل آخر أطلق عليه : نموذج أوسبورن – بارنز كما في الشكل التالي:

شكل (٢)

يوضح خطوات C.P.S في نموذج أوسبورن – بارنز (١٩٧٦/ ١٩٧٧)

(فى منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص٣٢)

وقدم بارنز وزملاؤه في هذا النموذج المعدل لـــ (C.P.S) الاتزان بين نوعين من التفكير داخل خطوات الحل الابتكاري للمشكلة هما : التفكير التباعدي Divergent Thinking والتفكير التقاربي Convergent Thinking وقاموا بتطبيق النموذج على تلاميذ في مراحل مختلفة ونشره في المجلات العلمية وحافظ بارنز وزملاؤه على الأفكار الرئيسية لنموذج أوسبورن وهي : الحكم المؤجل والتقييم آخر الحكم والكم يربي الكيف وعمل روابط جديدة والاستخدام المتعمد لعمليات التفكير الابتكاري .(Isaksen & Treffinger , 1985, p.8)

- أضاف إيزاكسن وتريفينجر (Isaksen & Treffinger, 1985) مرحلة سادسة هي : اكتـــشاف المأزق وذلك لتحديد الأهداف العامة لحل المشكلة قبل البدء في جمع الوقائع المتصلة بها، وأدخل على نموذج إيزاكسن وتريفينجر عدة تعديلات نتيجة جهود باحثين آخرين من خارج مؤسسة تربية الإبداع (بدر شبيب،٢٠٠٤، ص٤٠)

شكل (٣)

يوضح نموذج إزيكسن وترافنجر(1985) لخطوات C.P.S
(Isaksen & Treffinger, 1985, 16)

شكل يوضح نموذج التوازن بين نمطى التفكير (التقاربى والتباعدى) وخطوات الحل الابتكارى للمشكلات.

- تـــم التوصـــل إلى إعادة تنظيم المراحل الست في ثلاث مكونات وأصبح النموذج الجديـــد يتـــضمن المكـــونات الثلاث والمراحل الست : المكونات الثلاثة هي فهم المـــشكلة وتوليد الأفكار والتخطيط للعمل للتنفيذ مع التأكيد على مرونة نموذج (CPS) في ترتيب المكونات واستبعاد أي منها في ضوء متطلبات الفرد والموقف أو المشكلة وبرغم أن التصور الجديد يركز على المكونات الثلاث إلا أن العمليات نفسها تؤكد علـــى عدم خطية المراحل إن هذا التطوير CPS يبتعد به من خطية المراحل إلى دينامية المكونات وهذا التعديل قريب جدا من تصور أوزبورن الأصلي.

شكل (٤)

الحل الإبداعى للمشكلات ثلاث مكونات أساسية وست مراحل

شـــكل يوضح الخطوات الرئيسية وكذلك الفرعية لنموذج الحل الابتكارى للمشكلات (صفاء الأعسر ،٢٠٠٠، ص٣٨).

ج- مكونات نموذج الحل الابتكاري للمشكلات :

يتكون نموذج الحل الابتكاري للمشكلة من ثلاثة مكونات تتضمن ست مراحل هي :

المكون الأول: فهم المشكلة : **Understand in the Problem**

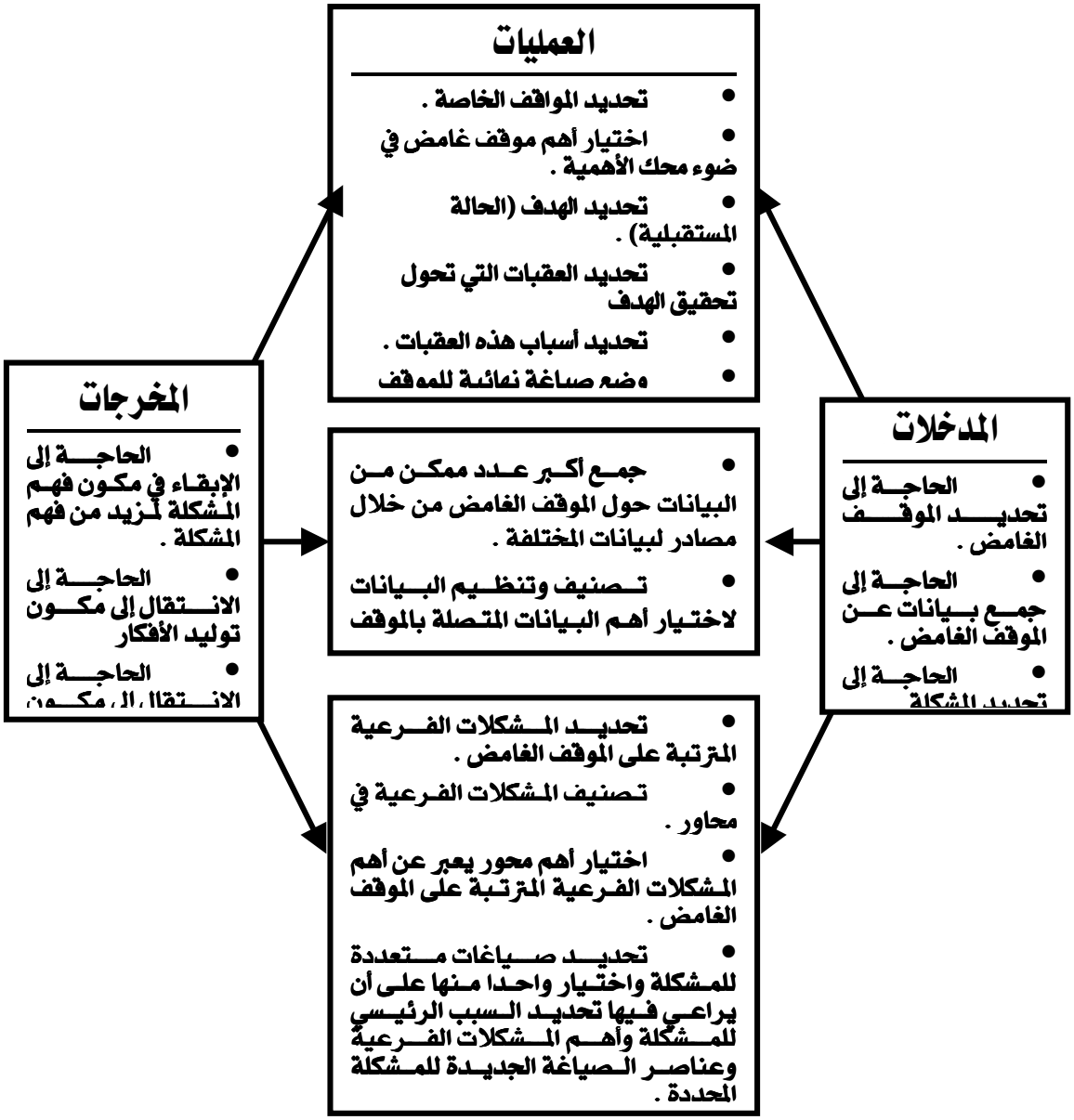
هــذا المكــون من نموذج الحل الابتكاري للمشكلة يتناول التوصل لنقطة يركز فيها الفــرد جهــده لحل المشكلة، فالخطوة الأولى لتحقيق القفزة الإبداعية أن يتم تركيز الجهد على المشكلة الصحيحة، وأن تحديد المشكلة والتحدي أو الفرصة يساعد الفرد على أن يجد ويستخدم البدائل الناجحة (صفاء الأعسر، ١٩٩٩، ص٣٩).

تميل المواقف التي تتطلب حلا ابتكاريا إلى أن تكون مواقف غير محددة، لذلك فلابد فــي هــذا المكــون من أن يفهم الفرد المشكلة وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية هذا المكــون فــي تحقــيق الإنجاز الابتكاري ومن هذه الدراسات دراسة هوفر وفيلد هوسن (١٩٩٠) ودراســة ريدمونــيد ومومفورد وتيتس حيث توصلوا إلى أن التدريب على هذا المكون يحقق الإنجاز الابتكاري (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص٣٧).

ويــرى إيلويل أن هذا المكون يشجع على البحث عن الفرص لحل المشكلة وإنشاء هــدف عــام واســع النطاق لحل المشكلة والبحث عن العديد من التفصيلات واستعراض المأزق من وجهات نظر عديدة (Elwell, 1993, p. 9).

وتعــرض منال مصطفى لخطوات مكون فهم المشكلة الذي يضم مدخلات وعمليات ومخرجات كما يلي:

شكل (٥)



شكل يوضح مدخلات وعمليات ومخرجات المكون الأول للحل الابتكارى للمشكلة (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص٣٨).

يتضح من الشكل أنه عندما يدخل الفرد في المكون الأول في نموذج الحل الابتكاري يكون في حاجة إلى تحديد الموقف الغامض وجمع بيانات، وتحديد المشكلة بدقة وهو ما يطلق عليه مدخلات مكون فهم المشكلة Input أما عن العمليات الخاصة بمكون فهم

المـــشكلة فتتمـــثل في خطوات رئيسية يندرج تحتها خطوات فرعية لاجتياز هذا المكون بنجاح كما يلي:

- المشكلة الضبابية " الموقف الغامض Mess finding :

يوضـــح مـــيفورد وبالمـــون Mumford & palmon ١٩٩٧ أن المـــشكلات الإبداعـــية تمـــيل إلـــى ان تكـــون في صورة سيئة التحديد أو ضعيفة البناء فإن الخطوة الأولـــى فـــي عملية الحل الابتكاري للمشكلات هي التحديد للمشكلات وإعادة بنائها (في بدرشبيب، ٢٠٠٤، ص٤٢) .

فالمـــشكلة العامة تعني أن في هذه المرحلة يكون الموقف هلامياً عاماً مختلطاً غير محـــدد. فالفـــرد دائمـــاً يواجه مواقف كثيرة داخل كل موقف والهدف الأساسي من هذه المـــرحلة هـــو تحديـــد واختيار هدف عام أو نقطة بداية توجه جهد الفرد تفكيره (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص٣٩) .

ويـــتطلب هـــذا مـــن الفرد أثناء التفكير التباعدي في هذه الخطوة الإلمام بالمواقف الغامـــضة التـــي يريد الفرد متابعتها مع مراعاة الصياغة العامة والمختصرة للتعبير عن الموقف الغامض وأثناء التفكير التقاربي في هذه الخطوة يتم تحديد الموقف الغامض الذي يركـــز فيه الجهد ويستخدم الفرد هذا المحك في غربلة المواقف الغامضة وتحديد الموقف الغامض الذي سيركز فيه جهده . والشخص القادر على إنجاز هذه الخطوة بنجاح عليه أن يكون قادرا على:

- تحديد المواقف الغامضة .
- اختيار موقف غامض في ضوء محك الأهمية .
- تحديد الهدف (الحالة المستقبلية) .
- تحديد العقبات التي تحول دون تحقيق هذا الهدف .
- تحديد أسباب هذه العقبات .
- وضـــع صـــياغة نهائـــية للموقف الغامض مراعياً فيها الصياغة العامة وتوضيح الهدف وأهم العقبات وأهم أسباب هذه العقبات (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص٣٩).

- جمع البيانات : Data finding :

هـــي المرحلة الثانية من مكون فهم المشكلة لنموذج الحل الابتكاري للمشكلة في هذا النـــشاط يكـــون هـــدف الفـــرد السعي للحصول على أكبر قدر من المعلومات والبيانات التـــي تـــساعده فـــي توضيح المشكلة الضبابية وتحديد المشكلة كما انه في هذه المرحلة علـــيه أن يـــبدأ فـــي جمع ملاحظات (معلومات – انطباعات) مشاعر حول المشكلة التي بـــدأ مـــنها ثـــم يقـــرر أي البـــيانات تبدو أكثر أهمية لتحقيق فهم أفضل للمشكلة (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ص٣٩ – ٤٠) .

يـــشير ترافنجر وإزيكسن (١٩٩٢) إلى أن هناك خمسة مصادر من البيانات يمكن الحصول عليها أثناء التفكير التباعدي Divergent Thinking وهي :

- **معلـــومات:** وهـــي المعـــرفة المستخدمة من (الأشخاص – الأحداث – الأماكن – المواقف) لجمع كل ما يمكن التحقق منه.
- **انطباعات:** وهي الآثار المترتبة على الخبرات السابقة مثل المعتقدات والحدس .
- **ملاحظات:** أي شيء يجمع عن طريق الملاحظة .
- **المشاعر:** الاستجابات: الانفعالية للموقف الغامض .
- **أسئلة:** أي شيء يثير لدى الفرد حب الاستطلاع ويكون غامضاً بالنسبة له (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ص١٦٣ – ١٦٤) .

يـــؤكد فاير شتاسن وتريفنجر على قيام المعلم بتشجيع الطلاب من خلال الحث على اســـتنتاج البـــيانات والأفكار على الظهور ويستخدمها المعلم في استخراج البيانات المهمة المـــرتبطة بالموقف الإشكالي، وذلك باستخدام كلمات مثل : من، ماذا، متى، أين، لماذا، كيف؟ (في بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص٤٣) .

يركـــز أندروز وبووم على القيام بعصف الذهن بحيث يتوصل التلميذ لأفكار كثيرة اتجاه الموضوعات والأمثلة والبيانات التي تدور حول موضوع الاهتمام أو المشكلة محل الاهتمام (Andrews & Baum, 1996, p.35).

يـــشير Treffinger, 1995 إلـــى أنه أثناء التفكير التقاربي في خطوة جمع البيانات يـــنظم الفـــرد بياناته ويصنفها ويختار أهمها في حل الموقف فليس المهم في هذه الخطوة تجميع البيانات فقط بل الأهم منها تنظيمها واختيار أهمها .

كمـــا تشير النتائج إلى أن البحث عن البيانات المتصلة بالموضوع يلعب دورا أكثر أهمية في هذا الإنجاز الابتكاري الشخص القادر على اجتياز هذه الخطوة لابد وأن يكون قادرا على المرور بهذه الخطوات :

- جمع أكبر عدد ممكن من البيانات عن الموقف الغامض من خلال مصادر البيانات المختلفة
- تصنيف وتنظيم هذه البيانات لاختيار أفضلها (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص٤٠) .

- تحديد المشكلة Problem Finding :

في هذه الخطوة الهدف هو التوصل لتحديد المشكلة تثير لدى الفرد الرغبة في حلها، كمـــا أنـــه في هذه الخطوة من مكون فهم المشكلة يضع الفرد صياغات متعددة لمشكلات مـــتعددة ثم يتم اختيار أو استخلاص صياغة معينة، هذه الصياغة المحددة بدقة ووضوح تـــساعد هـــذه وتدفع لتوليد الأفكار والبدائل المتعددة، كما تساعد هذه المرحلة على تحديد الطـــريق الذي يوصل للحل، ويمكن النظر إلى مصطلح تحديد المشكلة على أنه يشير إلى تلـــك العملـــيات والأحداث التي تسبق حل المشكلة كما تفيد هذه المرحلة في التركيز على درجـــة التجانس في مكونات المشكلة بالإضافة إلى صياغتها والتعبير الشفهي لها (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص١٧٠) (بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص٤٣).

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من الصياغات الفعالة للمشكلة المحددة منها :

- **تـــبدأ صـــياغة المشكلة** بكلمة تدعو لإجابات واحتمالات متعددة كيف How ؟ ما إمكانية How might ؟ ما هي السبل In what ways might ؟ .
- **من يملك حل المشكلة:** الصياغة الجيدة تتضمن الشخص أو الجماعة المسئولة عن حل المشكلة .
- **فعل تنفيذي:** لكي تكون الصياغة فعالة تحتاج تحديد فعل معين أو التوصية بفعل معين .
- **الهـــدف:** يجـــب تحديـــد الهـــدف الـــذي يـــتجه نحوه نشاط حل المشكلة (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ص١٧٢ – ١٧٣) .

ولاجتـــياز هـــذه الخطوات بنجاح لابد من استخدام الفرد لمهارات التفكير وتوظيفها داخـــل هذه الخطوة كما أن الفرد عندما يخرج من مكون فهم المشكلة وهو ما يطلق عليه مخـــرجات المكـــون Out puts فأمامه ثلاثة اختبارات حسب ما يتطلبه الموقف : إما أن يظـــل كما هو في المكون الخاص بفهم المشكلة تتجه عدم فهم المشكلة أو الانتقال لمكون تولـــيد الأفكـــار لحل المشكلة أو الانتقال إلى مكون الإعداد للعمل مع التأكيد على مرونة الخطوات والمكونات (منال مطصفى، ٢٠٠٥، ص٤١) .

المكون الثاني: إيجاد الأفكار :

توليد الأفكار Generating Ideas :

يركز فايرشتاين وترفنجر Firestien & Treffinger (1983) على استخدام العصف الذهنـــي في هذه المرحلة والذي يحتوي على مبدأين وقواعد رئيسية وهما : المبدأ الأول تأجيل الحكم على قيم الأفكار، المبدأ الثاني : الكم يولد الكيف .

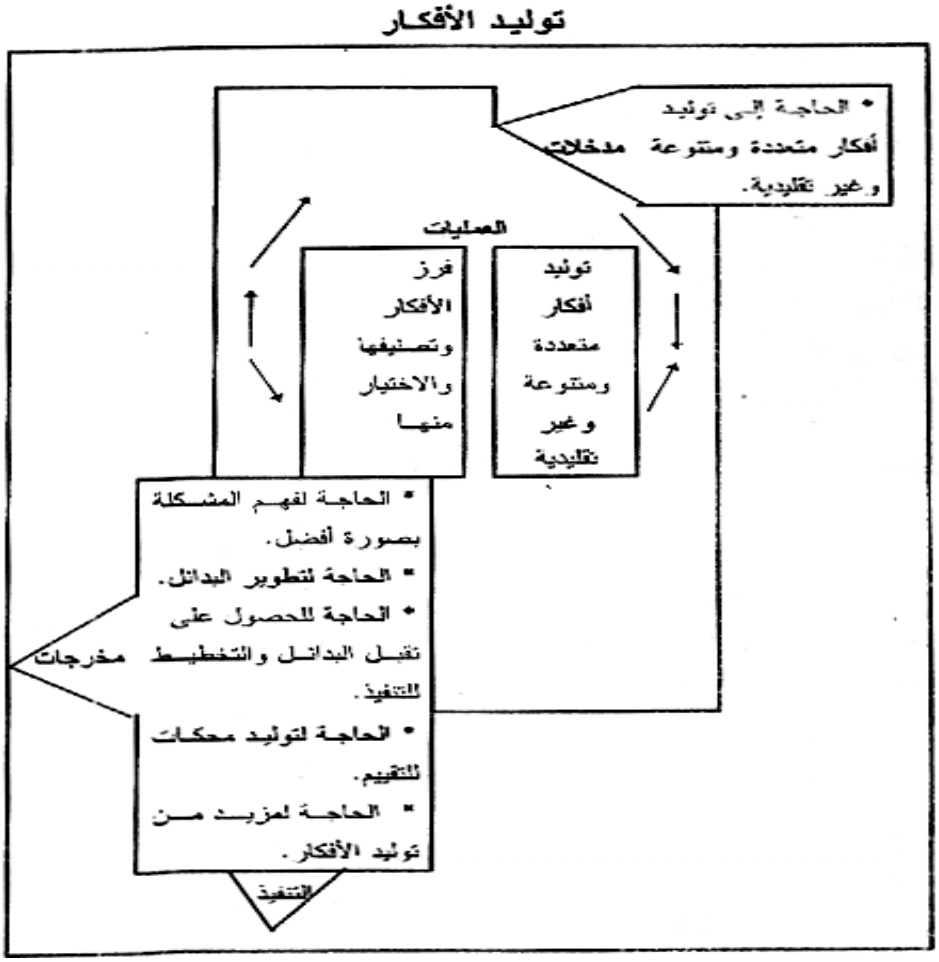
أمـــا القـــواعد الأساســـية الأربـــع فهي ضرورة تجنب النقد، إطلاق حرية التفكير والتـــرحيب بكل الأفكار، البناء على أفكار الآخرين مهما يكن نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالمشكلة موضع الدراسة (بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص٤٤) .

يبدأ توليد الأفكار من صياغة المشكلة التي تم التوصل إليها من خلال المكون الأول وهـــو الخـــاص بفهم المشكلة وفيما يلي تصور لعمليات مدخلات والعمليات والمخرجات الخاصة بتوليد الأفكار .

يذكـــر Treffinger (١٩٩٥) أن الهدف هنا هو إيجاد أكبر عدد ممكن من الحلول باســـتخدام أدوات متـــنوعة لتوليد الحلول الابتكارية، وكلما زادت الأفكار زاد احتمال أن يكون بعضها واعداً وفي المرحلة التقاربية يحدد الفرد هنا عددا من الحلول التي تبدو أكثر جدة عن غيرها والشخص القادر على إنجاز هذا المكون يكون قادرا على :

- إيجاد أفكار عديدة ومتنوعة وأصيلة للمشكلة .
- تصنيف هذه الحلول في ضوء محك الجدة .
- اختـــيار أفضل الحلول الابتكارية في ضوء محك الأكثر جدة وإزالة العقبات التي تحول دون تحقيق الهدف (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ص٤٠-٤١) .

شكل (٦)



شكل يوضح مدخلات وعمليات ومخرجات المكون الثانى للحل الابتكارى للمشكلة (محمد الصيرفي، ٢٠٠٨، ص ٢٥٩) .

المكون الثالث : الإعداد للعمل : Planning for Action

يحدد Elwell (1993) الهدف من هذا المكون وهو وضع معايير التحليل والتنقيح للاحتمالات المبشرة بالحل، وترجمة الأفكار الهامة والأساسية إلى إجراءات مفيدة ومقبولة (في بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص٤٤)

والتخطيط للتنفيذ يتضمن مرحلتين : إيجاد الحل – وتقبل الخطة .

- إيجاد الحل Solution Finding

في هذه الخطوة يسود التفكير التقاربي على التفكير التباعدي حيث يقوم الفرد فيها بوضع محكات لتقييم الحلول المبتكرة الواعدة واختيار أفضلها، ثم تقييم الحلول الواعدة في

ضـــوء هـــذه المحكـــات وتنقـــيحها وتعديلها لتصبح حلولاً أكثر فائدة إلى أن يصل الفرد للحـــل الابـــتكاري للمـــشكلة، وبـــذلك يصل الفرد لاتخاذ قرار بشأن أن الحل الابتكاري للمشكلة (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص٤٤) .

هـــناك محكـــات عامـــة CARTS لتقيـــيم الحلول المبتكرة الواعدة وهي مجموعة الحروف الأولى من الكلمات التي تمثل المحكات العامة **وهي :**

- التكلفة C. Costs
- جوانب القبول والرفض A. Acceptance
- نوع وكمية الموارد R. Resources
- الزمن اللازم لإنجاز المهمة T. Time
- نوع المكان وحجمه وتوافره S. Space (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص٢٢٣) .

- تقبل الحل Acceptance Finding

في هذه المرحلة وهي المرحلة الأخيرة من الحل الابتكاري للمشكلات يجري إعداد الخطـــوات المتعلقة بالتغلب على المقاومة، والحصول على المعاونة في الحلول وذلك في خطة عمل، ويجري استعراض التنفيذ المحتمل للحلول (تفكير تباعدي) بعدها يجري إعداد الحلول الأكثر قبولا للدخول في التنفيذ (تفكير تقاربي) (بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص٤٤)

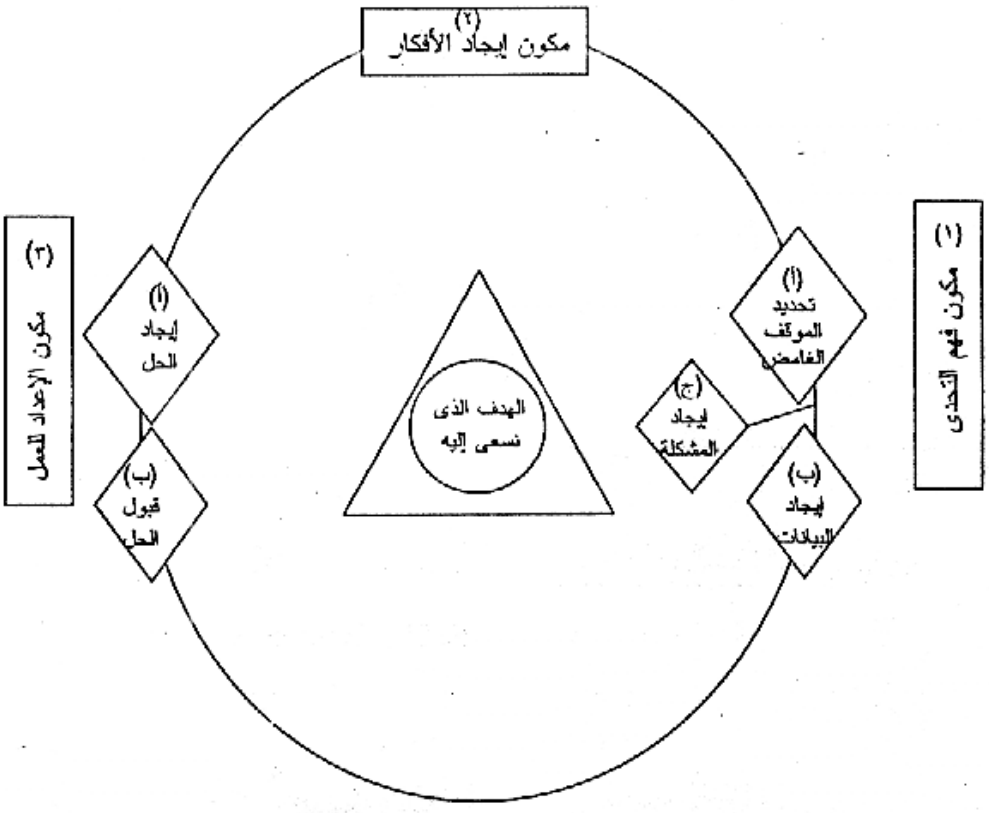
والقـــبول هـــنا يفـــيد تقـــبل الحلـــول التـــي توصل الفرد إليها كما يتناول دراسة إمكانـــية نجاحهـــا فـــي الواقـــع كما يؤكد على التغيير المستهدف بتطبيق الحلول التي تم التوصـــل لهـــا، وهذه المرحلة أهم ما فيها الالتزام وكذلك الحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة (محمد الصيرفي، ٢٠٠٨، ص٢٦٣)

والشخص القادر على إنجاز هذه الخطوة يكون قادراً على :

- تحديد مصادر المقاومة ومصادر المساعدة للحل الواعد والمؤيدة له .
- وضـــع خطة لتنفيذ الحل الواعد في صورة إجراءات وأمام كل إجراء من سيقوم به؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟ ولماذا؟ .
- وضع خطة للطوارئ .
- تقييم الخطة الموضوعة في ضوء محكات تقييم الخطة .

ولاجتياز هذه الخطوة بنجاح لابد من استخدام الفرد لمهارات التفكير وتوظيفها داخل هذه الخطوة لاجتيازها بنجاح، والفرد عندما يخرج من مكون الإعداد للعمل (التنفيذ) وهو مـــا يطلـــق علـــيه مخرجات المكون Outputs فأمامه أكثر من ثلاثة اختيارات حسب ما يتطلبه الموقف : إما أن يظل في هذا المكون لينتقح الحلول الواعدة أو وضع خطة أخرى للتنفـــيذ أو ينـــتقل إلـــى مكون إيجاد الأفكار لتوليد حلول أخرى أو ينتقل إلى مكون فهم المشكلات لزيادة فهم المشكلات أو ينتهي بحل ابتكاري للمشكلات أو تتولد مشكلات جديدة تبدأ دورة جديدة من دورات مكونات C. P. S فلابد من النظر للابتكار في حل المشكلات كدورة مستمرة تابع فيها خطوات حل المشكلات (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص٤٥) .

شكل (٧)



يوضح نموذج إزيكسن (C.P.S., Version, 6.1, 2003, p.77)

الحل الابتكاري وحل المشكلات الاجتماعية

يـــؤكد نبيل عبد الفتاح على الدمج بين أسلوب حل المشكلات الاجتماعية والابتكار حـــيث ينـــتج عنه مركب جديد في أساسه فأسلوب الفرد في حل ما يواجهه من مشكلات، يعـــتمد بشكل مباشر على نمط تفكيره، والتفكير الابتكاري الذي يأتي بحل جديد يستند إلى المرونة والأصالة والطلاقة، كما يسهم في تطوير الحياة على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي (٢٠٠٠، ص٨٣).

ويـــذهب عبدالرحمن سليمان وبطرس حافظ (٢٠٠٠، ص٨٢٠) إلى أن المشكلات تخـــتلف فـــيما بينهما في كثير من الخصائص منها درجة التحديد، فهناك مشكلات جيدة التحديد، حيث تكون المعلومات الأولية واضحة، كما أن الحل النهائي محدد ويرى الباحث أن مـــثل هـــذه المـــشكلات تتطلب تفكيراً تقريباً Convergent (وهي القدرة على اختيار الوضع/ الفكرة/ الحل. الأمثل وفق الشروط والمستويات المحددة سلفاً). في حين أن هناك مشكلات معقدة صعبة الحل وهذه الحالة الأخيرة تتطلب تفكيراً تباعدياً Divergent (وهي القدرة على الإتيان بأكبر عدد من الأفكار وذلك من خلال القدرة على تفحص المشكلة من زوايا متعددة ومختلفة) وبصفة عامة يحدث حل المشكلات الابتكارية عندما تكون المهمة مفتوحة النهاية وتسمح بالأصالة.

تؤكد الفكرة السابقة ما ذهب إليه فان جاندي Van Gundy (١٩٨٧) أن المشكلات تتمايـــز من حيث البناء إلى مشكلات مُحكمة البناء تتطلب تفكيراً اقترابياً، وأخرى ضعيفة البناء تتطلب تفكيراً افتراقياً، لهذا فإن حل المشكلة في الحالة الأولى يسمى بالحل التقريري للمـــشكلات، أو بالحل الناقد للمشكلات، في حين يسمى في الحالة الثانية بالحل الابتكاري للمشكلات (في أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص٥٠).

ونظراً لأن الحل الابتكاري للمشكلات يتميز بالمرونة والاتزان من خلال استخدام التفكير التباعدي Divergent، والتفكير التقاربي Convergent في جميع خطواته وإكساب الطـــلاب الثقة بالنفس والدافعية والاتجاه نحو حل المشكلات والابتكاري يرى الباحث أن يـــدمج بـــين خطـــوات الحـــل الابتكاري للمشكلات مع خطوات ومراحل حل المشكلات الاجتماعـــية، واســـتخدامها على أنهما بمثابة أسلوب متكامل لإضفاء مزيد من الوضوح لنشاط حل المشكلة والنهوض بالإنتاجية الابتكارية في حل المشكلات الاجتماعية.

خطوات الحل الابتكاري للمشكلات مع حل المشكلات الاجتماعية

جدول (٢)

مراحل حل المشكلات الابتكارية مع حل المشكلات الاجتماعية

الوضع التباعدي	الحساسية نحو المشكلة	الوضع التقاربي
الخبرة، الظروف، الوضع المحيط	الإحساس باضطراب الوضع	قبول التحدي وتحديد منهج للمجابهة
جمع المعلومات من عدة زوايا لدراسة هذا الاضطراب وجمع الحقائق	تحديد المعلومات	اختيار أهم المعلومات والشروع في دراستها
وضع صياغات متعدد للمشكلة لتيسير فهمها	تحديد المشكلة	تحديد المشكلة بشكل دقيق
وضع عدة أفكار/ احتمالات/ حلول لحل المشكلة وكتابتها في قوائم	تحديد الأفكار	اختيار الأفكار التي يشع منها بريق الحل
صياغة عدة حلول لمراجعتها وتقييمها	تحديد الحلول	وضع محكات لاختيار الحل المناسب
وفقاً لمحكات القبول يتم قبول أحد الأفكار المقيمة	قبول الحل	قبول أكثر الحلول بريقاً، ووضع خطة للتطبيق

١- **العثور على المأزق أو المشكلة الضبابية (الشعور بوجود مشكلة):** المشكلة العامة تعني أن في هذه المرحلة يكون الموقف غير محدد، فالهدف الأساسي من هذه المرحلة هو تحديد واختيار هدف عام أو نقطة بداية توجه جهد الطالب وتفكيره. وتتمثل الصعوبة في أن الطالب قد لا يعي أن ثمة مشكلة في حياته تهدد مستواه التحصيلي أو درجة توافقه النفسي بسبب قصور انتباهه أو غفلته أو تشتت اهتمامه دون أن ينجز شيء ذا بال في أي منها (نبيل عبد الفتاح،٢٠٠٠، ص٨٥)

٢- **جمع المعلومات والبيانات:** متى تفاعل مع المشكلة، وكانت واقعية بالنسبة له، فعليه تحديد طبيعتها الدقيقة، وتعتبر هذه المرحلة نقطة الانطلاق التي تمكن الطالب من زيادة معرفته بالمشكلة حيث تسمح له بالتعمق في دراسة المشكلة ويذهب كلاً من محمود منسى (٢٠٠٣)، وصفاء الأعسر (٢٠٠٠)، ومحمد الصيرفي (٢٠٠٨) إلى تصنيف المعلومات في مرحلة جميع المعلومات والبيانات إلى ما يلي:

أ – **المعلــومات:** كل ما يتضمنه التذكير والاسترجاع واستخدام المعرفة المستمدة من الخبرة والتعليمات ومعرفة أحداث، أشخاص، أماكن، مواقف، أخبار وكل ما هو معروف ويمكن إدراكه وحسابه والتحقق منه واستخلاص النتائج منه.

ب– الانطباعات: وهو الأثر الناتج من واقع خبرة أو معتقد.

ج– الملاحظــات: أخــذ موضــوع ما في الاعتبار وتسجيل معلومات عن طريق الحواس من نقاط مختلفة.

د– المشاعر: الاستجابات الانفعالية المرتبطة بالموقف.

هـ– الأسئلة: المجالات التي تثير تساؤلات.

٣– **تحديــد المــشكلة (وضع الفروض):** ذكر أينشتاين بأن صياغة وتحديد المشكلة أحــياناً يكون أكثر أهمية من الحل لهذه المشكلة. ويذهب نبيل عبدالفتاح (٢٠٠٠، ص٨٧) إلى أن الطالب الذي يعاني من صعوبة في هذه المرحلة لحل المشكلات قد يعاني من العشوائية أو العدوان أو الاندفاعية دون ترو لحل المشكلة أو البحث عن حل خيالي غير واقعي لها أو يعتمد على المحاولة والخطأ.

٤– **العــثور علــى الأفكــار (تقويم الفروض):** مرحلة العثور على الأفكار من الحل الابــتكاري للمشكلات تتضمن عصف الذهن (التفكير التباعدي والتقاربي) لتوليد العديد من البدائل فالطالب في حاجة إلى دراسة المشكلة من زوايا متعددة وغريبة قدر الإمكان حتى يقترح حلول لتلك الزوايا المختلفة.

٥– **العــثور علــى الحــل (اختــبار الفروض):** مرحلة العثور على الحل من الحل الابــتكاري للمــشكلات تتضمن تمحيص الأفكار وتناولها بالتحليل، وأحياناً يكون التركيــز في هذه المرحلة على التصنيف والتحديد أي الانتقال من عدد كبير من الأفكار لعدد أقل على أساس المفاضلة.

٦– **التوصل إلى قبول الحل:** تعتبر هذه المرحلة أو الخطوة الأخيرة في حل المشكلات الاجتماعــية وأيــضاً فــي الحل الابتكاري للمشكلات، والقبول هنا يفيد أن يتقبل الطالــب الحــل أو الحلــول التي توصل إليها، وأهم شيء في هذه المرحلة هو الالتزام والحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة.

تعليق عام على الإطار النظري

من خلال استعراض الباحث للإطار النظري يخلص إلى الآتي:

أولاً: الموهبـــة:

لوحظ اختلاف كبيرة في تناول العلماء والباحثين لمفهوم الموهبة والموهوبين فمنهم من ذهب إلى اعتماد نسبة الذكاء (السيكومترية- الكمية) كما عند (Davis، وريم، وكيرك، وفتحـــي جـــروان)، كما أن هناك مجموعة التعريفات التي تشير إلى التفوق في التحصيل الأكاديمـــي والدراســـي كمـــا عـــند (فليجـــر وبيتشر، وإبراهيم الزهيري، ودير Darr، وكلباتـــريك). وعندما أصبحت النظرة إلى الموهبة أوسع، فلم تعد قاصرة على التحصيل الأكاديمي والتفوق المدرسي فقط، ظهرت مجموعة من التعريفات الحديثة مثل التعريفات مـــتعددة الأبعـــاد كما عند (مارلاند، وعبدالسلام عبد الغفار، ورينزوللي، وأيضاً تعريف الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية، وويتي، وسبيرمان، وتاننبوم).

كما لوحظ في تعريف مارلاند Marland للموهوبين عدة ملاحظات منها:

- أن الفـــرد الموهـــوب يجب أن يحصل على نسبة ذكاء أعلى من المتوسط بمقدار انحراف واحد معياري أو انحرافين معياريين والانحراف المعياري يساوي (١٥) درجة على أحد مقاييس الذكاء.
- أن هؤلاء الطلاب الموهوبين يجب أن يتسموا بقدرات وأنشطة متعددة ومتميزة عن أقرانهم العاديين في نفس الصف الدراسي والمرحلة العمرية، وقد يكون التمايز في القدرة التحصيلية أو التفكير الابتكاري أو غيرها من القدرات كالقدرة على القيادة، أو القدرة الحركية أو الفنون البصرية والأدائية.
- أن هؤلاء الطلاب الموهوبين هم بحاجة ماسة إلى برامج خاصة غير التقليدية التي تقـــدم العاديـــين بل هم بحاجة إلى برامج خاصة بهم لمساعدتهم على تحقيق أعلى مستوى من الأداء المتميز لأنفسهم وللمجتمع.

كذلك وجدت العديد من قوائم السمات والخصائص التي حاولت أن تبرز أهم ملامح الموهـــبة لدى الموهوبين سواء كانت هذه الخصائص أو تلك السمات عقلية أو جسمية أم

كانت اجتماعية أو انفعالية وسواء كانت شخصية أو أدائية ابتكارية أو كانت سمات عامة سلوكية كما عند (عادل عبد الله، وريتزوللي، وكلارك، وزيدان ومفيد حواشين، ومايكل بيشاويسكي).

لوحظ أيضاً خلاف كبير في كيفية تقييم وتحديد الموهوبين وذلك من خلال أي المحكات التي يجب أن تتبع في سبيل تحديد الموهوبين حتى يتم اكتشافهم والتعرف عليهم ورعاية مواهبهم وتنميتها إلى أقصى حد ممكن، وأثناء ذلك برز سؤال على قدر كبير من الأهمية والخطورة في نفس الوقت، يتمثل هذا التساؤل في هل يوجد محك معين يمكن من خلاله تحديد الموهوبين أم لا؟ وفي حقيقة الأمر وبعد عرض وجهات نظر كثيرة يمكننا أن نجيب على هذا التساؤل من خلال الإجابة التالية وهي: لا يوجد محك واحد معين يمكن أن نستدل عليه أو نستند إليه في سبيل الكشف أو التعرف على الموهوبين كما عند (عادل عبد الله، تاننبوم، ومحمود عطا، ويسرية صادق).

ثانياً: البرامج والاستراتيجيات:

هناك العديد من البرامج التربوية المتبعة في تربية ورعاية الطلاب الموهوبين في جميع أنحاء العالم وغالبية هذه البرامج يمكن تصنيفها في:

- **برامج التجميع:** وتأتي مصر في مقدمة الدول العربية التي اهتمت بالموهوبين معتمدة على أسلوب التجميع، وبالرغم من ذلك لا يزال أسلوب التجميع في مصر يسير بشكل متذبذب بين العزل الكامل وبين العزل الجزئي وبين الإغفال الكامل للجمع.
- **برامج الإثراء:** تم استخدام هذا النظام في مصر في تربية الطلاب الموهوبين من خلال إنشاء فصل أو أكثر للطلبة المتفوقين بكل صف دراسي، وكانت معايير القبول بها التحصيل الدراسي بنسبة لا تقل عن (٩٠٪) من مجموع الدرجات في امتحان الشهادة الإعدادية العامة.
- **برامج الإسراع:** أكدت الدراسات والبحوث التي أجريت في مصر أنه لا يزال نظام الإسراع غير مأخوذة به في النظام التعليمي المصري.

ثالثاً: حل المشكلات الاجتماعية:

لوحظ أن حل المشكلات الاجتماعية هو عبارة عن عملية معرفية أو نشاط يمارسه كــل فرد طوال يومه، كما أنه يمثل مهارة وقدرة الفرد على الانتقاد من بين البدائل التي تــؤدي للهدف المطلوب مع إدراك أعمق وجديد للموقف كما عند (عادل عبد الله، وأحمد راجح، وماجي يوسف).

كــذلك فقــد وجد اختلاف بين المشكلات فيما بينها فهناك مشكلات واضحة، جيدة التحديد، كما أن هناك مشكلات صعبة معقدة تتطلب العديد من العمليات الفكرية والتفكير المنفتح لا المنغلق كما عند (عبد الرحمن سليمان، وبطرس حافظ).

كمــا لــوحظ أن حل المشكلات الاجتماعية يرتكز على الأسلوب المعرفي في حل المــشكلات، وأيــضاً وجود علاقة إيجابية بين حل المشكلات الاجتماعية والابتكار وحل المشكلات من خلال أن الأول يقوم على الثاني ويتفاعلان في حل المشكلات.

رابعاً: الحل الابتكاري للمشكلات:

لوحظ استخدام مفهوم الحل الابتكاري للمشكلات حديثاً، حيث ارتبط انتشاره ببحوث تنمــية الابتكار والتفكير الابتكاري وذلك عندما وجه جيلفورد خطابه الشهير عن الابتكار أمام رابطة علماء النفس (١٩٥٧) عن وضع الأبحاث التي تناولت الابتكار بالنسبة للتراث الــسيكولوجي، كمــا شمل خطابه التفريق بين نوعي التفكير على أنهما، التفكير التقاربي Convergent Thinking، والــذي يعــرف على أنه ذلك النشاط العقلي الذي يؤدي إلى نتيجة معروفة حيث يشترك فيها كل الأفراد، وتفكير تباعدي Divergent Thinking وهو الذي يعطي نتائج لا محددة من حيث العدد وغير متوقعة من حيث الكيف.

تــؤكد الفكــرة الــسابقة ما ذهب إليه علاء كفافي وعبد الرحمن سليمان (١٩٩٦، ص٢٧) أنــه يمكن التمييز بين نوعين من الأشخاص الموهوبين هما: نوع يتميز بقدرات ابــتكارية رفــيعة، ويغلــب عليه أسلوب التفكير المشعب التفكير التباعدي Divergent Thinking ونــوع آخر يتميز بذكاء مرتفع، ويغلب عليه أسلوب التفكير اللام أو التفكير التقاربي Convergent Thinking.

أما العلاقة بين نوعي التفكير فهي علاقة وثيقة الصلة بينهما وكلاهما مطلوب لحل المشكلات ولا يصح أن نفصل بينهما بأي حال من الأحوال. وبالرجوع إلى نموذج الحل الابتكاري للمشكلات نجد أنه هو النموذج الوحيد- في حدود علم الباحث- الذي ربط بين نوعي التفكير التباعدي Divergent والتقاربي Convergent في حل المشكلات. ومن ثم نجد أن هذا النموذج يتميز بالمرونة باعتماده على نوعي التفكير في حل المشكلات، وأيضاً في إكساب الطلاب الثقة بأنفسهم والدافعية، وأن هذا النموذج يصلح – من وجهة نظر الباحث- في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية وذلك من خلال الدمج بين خطوات الحل الابتكاري للمشكلات مع مراحل وخطوات حل المشكلات الاجتماعية، لكي يبين أن النموذجين يكملان بعضهما البعض، واستخدامهما على أنهما بمثابة أسلوب متكامل لإضفاء مزيد من الوضوح لنشاط حل المشكلة والنهوض بالإنتاجية الابتكارية للطلاب الموهوبين.

وفي ضوء ما سبق من عرض الإطار النظري فإن الباحث يضع البرنامج الإثرائي الخاص بتنمية حل المشكلات الاجتماعية انطلاقاً من الأسس التالية:

١- إعداد البرامج الإثرائية يتفق مع السياسات التعليمية العالمية لتنمية وتعليم ورعاية الطلاب الموهوبين، بالإضافة إلى أن هذا النظام معمول به في جمهورية مصر العربية في رعاية الطلاب الموهوبين.

٢- أن أسلوب حل المشكلات يأتي بشكل تدريجي خطوة تلو الأخرى ولا تكون هذه الخطوات مرة واحدة أو دفعة واحدة.

٣- أهمية تفعيل سلوك حل المشكلة لدى الطلاب الموهوبين الذين يعانون من مشكلات اجتماعية أو مواقف حياتية صعبة.

٤- أثبتت البرامج الإثرائية فعاليتها في تنمية أسلوب حل المشكلات وكذا القدرات الابتكارية.

٥- يقوم البرنامج على عدة أنشطة ومشكلات متنوعة تقوم على الجانب الإثرائي وحل المشكلات بطريقة ابتكارية من خلال جانبي التفكير التقاربي Convergent والتباعدي Divergent.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

ـ تقديم:

أولاً: دراسات تناولت البرامج الاثرائية لدى الموهوبين.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات حل المشكلات الاجتماعية .

ثالثاً: دراسات تناولت نموذج الحل الإبتكاري للمشكلات .

ـ تعقيب عام على الدراسات السابقة

ـ فـــــروض الدراســـــــــة

الفصل الثالث

دراســـات سابقـــة

تقديم:

أُجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تهتم بدراسة ظاهرة الموهبة، وخاصة الطـــلاب الموهوبـــين أكاديمـــياً، وذلـــك بهدف تنمية قدرات ومهارات وإمكانيات هؤلاء الطـــلاب، والارتقاء بمستوى توافقهم على المستويين النفسي والاجتماعي، بيد أن هذه الدراسات تناولت موضوعات متعددة، واختلفت في الأهداف، والإجراءات، والنتائج التي توصـــلت إلـــيها، ومـــن ثـــم يجدر بنا الوقوف عند بعض الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية، للاستفادة مما توصلت إليه من نتائج، وما اقترحته من توصيات.

وسوف يعرض الباحث الدراسات السابقة في ضوء المحاور التالية:

أولاً: دراسات تناولت البرامج الإثرائية لدى الموهوبين .

ثانياً: دراسات تناولت مهارات حل المشكلات الاجتماعية .

ثالثاً: دراسات تناولت نموذج الحل الإبتكاري للمشكلات .

وســـوف يقوم الباحث بعرض الدراسات والبحوث التي تندرج تحت كل محور، ثم ينتهي بتعقيب عام على الدراسات السابقة، وصياغة فروض الدراسة الحالية.

أولاً : الدراسات التى تناولت البرامج الاثرائية لدى الموهوبين .

دراسة ساد زيبورا Saad Zipora (١٩٨٣):

بعنوان "أثر برنامج إثرائي على تنمية الإبداع لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث".

اســـتهدفت الدراســـة معـــرفة أثر البرنامج الإثرائي على تنمية الإبداع لدى تلاميذ الـــصفين الثانـــي والـــثالث الابتدائي كما تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة من المدارس الابتدائية في إسرائيل بالطريقة العشوائية.

وكانـــت أدوات الدراســـة هـــي اختـــبارات تورانس للتفكير الإبداعي كاختبار قبلي وبعدي.

أســفرت نــتائج الدراســة عن أن البرنامج له فعالية على قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقــة – الأصــالة – المــرونة) وذلك للمجموعة التجريبية في حين أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن.

دراسة كوثر الغتم (١٩٩٤) :

بعــنوان "أثــر اســتخدام برنامج أنشطة إبداعية إثرائية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال الرياض بدولة البحرين"

اســتهدفت الدراسة: بحث وتحديد أثر استخدام برنامج تدريبي في التفكير الإبداعي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفصيلات).

عيــنة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلا وطفلة (١٨ ذكور ، ٢٢ إناث) تتــراوح أعمارهم ما بين (٥ – ٦) سنوات من جميع الصفوف التمهيدية ، وقسمت العينة إلــى مجموعتين تجريبية وضابطة متساويتين في العدد ومتكافئتين في التفكير الإبداعي ، واختيــرت المجمــوعة التــي ستمثل المجموعة التجريبية بطريقة عشوائية حيث قدم لها بــرنامج فــي الأنــشطة الإثرائية لتنمية التفكير الإبداعي لمدة ٥ أسابيع بواقع ٢٤ ساعة تدريب .

وكانت أدوات الدراسة هي: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة (أ) كمقياس قبلي والصورة (ب) كمقياس بعدي.

أسفرت نتائج الدراسة عن: تفوق أداء أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على زملائهم في المجموعة الضابطة في (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفصيلات – الدرجة الكلية) .

دراسة عبدالرحمن كلنتن (١٩٩٨) :

بعــنوان "أثــر برنامج إثرائي صيفي علي تنمية قدرات التفكير الابتكاري وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب المشاركين بالبرنامج"

اســتهدفت الدراســة: معرفة أثر برنامج لتنمية التفكير الإبداعي يتم تدريسه ضمن محتوى علمي إثرائي.

وتكونت عينة الدراسة من المشاركين في نشاط متحف البحرين الوطني لصيف عام (١٩٩٦) بعنوان : نشاط صيد اللؤلؤ الإثرائي الصيفي ، تم انتقاء ١٥ طالبا مع أولياء أمورهم .

وكانت أدوات الدراسة هي:

أ – اختبار التفكير الإبداعي باستخدام اختبار الصور لتورانس الصورتين أ ، ب .

ب– نتائج الطالب التحصيلية آخر العام الدراسي (١٩٩٥ – ١٩٩٦) من واقع سجلات المدرسة .

ج– قائمة تحديد أسئلة المقابلات من وضع الباحث .

أسفرت نتائج الدراسة عن: تحسن مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفصيلات – الدرجة الكلية) للطلبة المشاركين في البرنامج وذلك حين مقارنة نتائجهم القبلية والبعدية ونمو الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة المشاركين في البرنامج.

<u>دراسة رينزوللي وريس Renzulli.J.S., Reis, S.M (٢٠٠٠):</u>

بعنوان "الإثراء المدرسي الشامل: خطة لتطوير الإنتاجية المبدعة".

استهدفت الدراسة أن يشمل النموذج المجتمع المدرسي بمستويات مختلفة من الإثراء وبنسبة أكثر من (٣–٥٪) التي تقترحها عادة البرامج التقليدية للمتميزين.

ويتم تنفيذ هذا النموذج من خلال الخطوات التالية.

- الخطوة الأولى: وفيها يتم تشكيل مجموعة الموهوبين أو ما يسمى بحوض الموهوبين وتحتوي هذه المجموعة على (١٥–٢٠٪) من المجموع العام لطلبة المدارس.
- الخطوة الثانية: وتتضمن مجموعة من الأنشطة التدريبية من أجل تطوير مستويات عالية من عمليات التفكير ومهارات البحث والاستقصاء بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالتطور على المستويين الشخصي والاجتماعي.
- الخطوة الثالثة: وتتضمن النمط الإثرائي الثالث، ويتم تقسيم الطلاب إلى أفراد أو مجموعات صغيرة ذات اهتمام مشترك بمشكلة معينة حيث تتضمن الأنشطة تحديد المشكلة والبحث المكثف حولها والاستفادة من المشكلات الحقيقية الموجودة أصلاً.

أثبت النموذج الإثرائي المدرسي الشامل فعاليته وذلك من خلال وجود تطوير فريق الإثراء المدرسي الشامل، كذلك وجود نماذج للعمل بهدف تحليل أنشطة البرامج من أجل تقسيم العمل وإدارة الوقت، وأيضاً وجود تقييم مستمر للبرنامج.

دراسة وائل عبدالله محمد علي (٢٠٠٠) :

بعـــنوان "برنامج إثرائي مقترح لتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات للموهوبين في مرحلة رياض الأطفال "

اســـتهدفت الدراســـة: بـــناء برنامج إثرائي مقترح في الرياضيات لتنمية قدرات التفكيـــر الإبداعي بصفة عامة وبصفة خاصة في مجال الرياضيات للموهوبين في مرحلة ريـــاض الأطفال وإعداد اختبار لقياس التفكير الإبداعي في مجال الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال.

وكانت أدوات الدراسة:

أ – اختـــبار القدرة على التفكير الإبداعي عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال (تأليف أ.ب تورانس ، ترجمة وإعداد دكتور : محمد ثابت علي الدين .

ب– اختبار رسم الرجل "جوادنف – هاريس" للذكاء (تقنين: فاطمة حنفي ١٩٨٣) .

ج– اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال (من إعداد الباحث)

أسفرت نتائج الدراسة عن :

١– وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال العينة الموهوبين فـــي التطبـــيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الرياضيات لصالح التطبيق البعدي .

٢– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال العينة الموهوبين في التطبـــيق القبلـــي والتطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الإبداعي لصالح التطبيق البعدي .

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال العينة العاديين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الرياضيات لصالح التطبيق البعدي .

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال العينة الموهوبين وأطفال العينة العاديين في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الرياضيات لصالح أطفال العينة الموهوبين .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال العينة الموهوبين وأطفال العينة العاديين في التطبيق البعدي لاختبار القدرة على التفكير الإبداعي لصالح أطفال العينة الموهوبين .

دراسة بدر محمد شبيب فالح العجمى (٢٠٠٤)

بعنوان "أثر برنامج إثرائى فى تنمية إستراتيجية حل المشكلة الإبداعى لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى فى دولة الكويت "

استهدفت الدراسة:

أ - بناء برنامج إثرائى يهدف إلى تنمية القدرة على حل المشكلة الإبداعى لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى فى دولة الكويت .

ب- تنمية أبعاد التفكير الإبداعى (اللفظى) داخل برنامج المدرسة .

ج- تنمية أبعاد التفكير الإبداعى (الشكلى) داخل برنامج المدرسة .

وكانت أدوات الدراسة كالآتي :

أ - اختبار تورانس للتفكير الإبداعى الصورتان (أ) ، (ب) اللفظى والشكلى .

ب- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن .

ج- استمارة حل المشكلة الإبداعى .

د- استمارة المستوى الاقتصادى والاجتماعى .

أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

١- يؤثر البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعي (الخطوات – التوظيف) لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

٢- يؤثــر البــرنامج الإثرائي على تنمية قدرات التفكير الإبداعي اللفظي (الطلاقة – الأصالة – المرونة) لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

٣- يؤثــر البــرنامج الإثرائي على تنمية قدرات التفكير الإبداعي الشكل (الطلاقة – الأصالة – التجريد – الإطناب – المقاومة) لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

دراسة عبير حسن مصطفى حسان (٢٠٠٤):

بعــنوان "تصور مقترح لتعليم الطلاب الموهوبين أكاديمياً عن بعد بالمرحلة الثانوية العامة في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية".

استهدفت الدراسة: الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في وضع تصور مقتــرح لتعلــيم طــلاب المرحلة الثانوية العامة الموهوبين أكاديمياً عن بعد في مصر. اســتخدمت الباحــثة المــنهج المقــارن. تناولت الدراسة الموهوبين في أي مجتمع من المجتمعات كثروة بشرية تفوق قيمة ما تمتلكه المجتمعات من ثروات مادية، واستعرضت عصر الثورة التكنولوجية حيث أصبح من غير المتصور تعليم الطلاب الموهوبين أكاديمياً في ظل ممارسات تقليدية تدعو إلى تعميمه شعور الطالب الموهوب بالتبعية بدلاً من إثارة روح الــتجديد والابتكار وإعداد جيل من المفكرين والمبدعين كما عرضت لاهتمام وزارة التــربية والتعلــيم وأجهزتها المختلفة بالطلاب بالموهوبين والمتفوقين، والمشكلات التي تعتــرض هذا المجال، وتناولت التعليم من بعد، وعرضت لتعليم طلاب المرحلة الثانوية العامــة الموهو بين أكاديمياً وطلاب نفس المرحلة المتفوقين دراسياً في الولايات المتحدة وأيضاً في مصر

دراسة محمد فوزى أحمد بنى ياسين ومحمد على فالح الخوالدة (٢٠١٠).

بعنوان "فعالية برنامج إثرائى فى تنمية مهارات التواصل اللغوى لدى الطلبة الفائقين فى المرحلة الثانوية فى الأردن " .

اســتهدفت الدراســة: التحقق من فعالية برنامج إثرائى فى تنمية مهارات التواصل اللغوى لدى الطلاب الفائقين فى المرحلة الثانوية فى الأردن .

عيــنة الدراســة: تكــونت عيــنة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلبة الصف الأول الــثانوى، مــنهم ٣٠ فــى المسار العلمى ، و٣٠ فى المسار الأدبى من الطلبة الفائقين ،

اختيــروا قصدياً من اثنتى عشرة شعبة من مدارس حكومية تابعة لمدرية التربية والتعليم للواء الكورة .

أسفرت نتائج الدراسة عن : وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بــين متوسطات الأداء فى الاختبار تعزى إلى البرنامج مقارنة بالطريقة التقليدية. وتبين عــدم وجــود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الأداء فى الاختبار تعزى إلى مسارهم "العلمى، الأدبى". ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود فروق دالــة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الأداء فى الاختبار تعزى إلى التفاعل بين البرنامج والمسار التعليمى.

دراسة محمد صالح الإمام وخالد عبدالله الحمورى (٢٠١٠) .

بعــنوان "اثــر برنامج إثرائى قائم على التاريخ المعاصر فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً "

استهدفت الدراسة: التعرف على اثر برنامج إثرائى فى التاريخ المعاصر فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسى الذكور والــذى بلــغ عــددهم (٤٦) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (ن=٢٢) طالباً، ومجموعة ضابطة (ن=٢٤) طالباً.

وكانــت أدوات الدراســة كالآتي: اختبار التفكير الناقد على غرار مقياس واطسون جلاسر، اختبار للتحصيل (إعداد الباحثين).

أســفرت نــتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فى تنمية مهارات التفكير الناقد فى التاريخ تعزى للبرنامج الإثرائى. كما وجدت فــروق ذات دلالــة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فى تنمية مستوى التحصيل فى التاريخ تعزى للبرنامج الاثرائى.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مهارات حل المشكلات الاجتماعية

دراسة فرينتز وآخرون Frentz, et. al (١٩٩١) :

بعنوان "المراهقون المحبوبون المهملون والمرفوضون: تناقضات الكفاءة الاجتماعية والفروق في التحصيل".

استهدفت الدراسة الكشف عن علاقة الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية (وهي أحد أبعاد الذكاء الوجداني) بالتحصيل الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) طالبا في المرحلة الثانوية حيث عقدت الدراسة مقارنة بين أحكام المعلمين والأحكام الذاتية على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي .

أسفرت النتائج عن : أن الطلاب الموهوبين المحبوبين أبدوا سلوكيات ماهرة اجتماعياً بدرجة أكبر إضافة إلى مشكلات سلوكية أقل مقارنة بالطلاب المرفوضين اجتماعياً، وقد أشارت النتائج أيضاً إلى حصول الطلاب ذوى الكفاءة الاجتماعية على درجات تحصيلية أعلى من غيرهم فى إشارة واضحة إلى أثر المهارات الاجتماعية على التحصيل الدراسى .

دراسة جامعة بوردو Purdue (١٩٩٣):

بعنوان "الدعابة كميكانيزم لمواجهة التعامل مع مظاهر الضغوط المرتبطة بالموهوبين والمتفوقين".

استهدفت الدراسة الإجابة عن عدة تساؤلات كان من أهمها:

١- هل هناك اتفاق بين المدركات الذاتية لدى المراهقين المتفوقين ومدركات آبائهم ومعلميهم بشأن الضغط النفسي؟

٢- هــل يــساعد التدريب على استخدام ميكانزم المواجهة للمراهقين المتفوقين على مواجهة الضغوط النفسية؟

٣- هــل يــستمر تأثيــر ذلك التدريب في مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين المتفوقين إلى فترة المتابعة التي استمرت شهرين كاملين؟

تكــونت أدوات الدراســة من مقياس الضغوط النفسية بالإضافة إلى الاعتماد على تقارير الأداء المدرسية.

أســفرت النتائج عن: أن مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين المتفوقين تؤدي إلــى تأثيــرات إيجابية دائمة على حياة هؤلاء المتفوقين سواء كان هذا المردود الإيجابي متعلقاً بالحياة الدراسية أو بالصحة النفسية بصفة عامة.

دراسة جريفين Griffin (١٩٩٧):

بعــنوان "دور مهــارات الأطفــال الاجتماعــية في التحصيل الدراسي في مرحلة الرياض"

اســتهدفت الدراســة بحث العلاقة بين المهارات الاجتماعية (السلوكيات المرتبطة بالعمــل داخل الفصل مثل القدرة على متابعة التعليمات المدرسية، وقوة حفظ المفردات) والتحصيل الدراسي.

تكــونت عينة الدراسة من (٢٦٧) طفلاً، وقد قام الباحث بضبط المتغيرات خاصة معامــل الــذكاء IQ ، والمــستوى التعليمي للأم، وبيئة التعلم في المنزل، وسن الالتحاق بالمدرسة والنوع.

أســفرت النــتائج عن: تأثير المهارات الاجتماعية في الاستعداد للنجاح والتحصيل الدراســي ، فقــد كــشفت الدراسة أن الأطفال ذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة تزداد قدرتهم على التحصيل الدراسي والمثابرة لمتابعة هذا التفوق .

دراسة جالوي وآخرون Gallaway, et.al (١٩٩٧) :

بعـــنوان "وجهـــة نظـــر الآبـــاء والمعلمـــين في القدرات الاجتماعية لدى الطلاب المتفوقين".

استهدفت الدراسة التعرف على القدرات الاجتماعية لدى الطلاب المتفوقين.

تكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبا تراوحت أعمارهم ما بين ست سنوات واثنتى عشرة سنة حيث اعتمدت على فحص المهارات الاجتماعية المختلفة ومنها سلوك التعاون مع الآخرين.

أسفرت النتائج عن: وجود اختلاف في تقدير المعلمين والآباء للمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة فهؤلاء الطلاب قد يجيدون استخدام سلوك التعاون مع أقرانهم في البيئة المدرسية ومع ذلك فإنهم لا يهتمون بهذا السلوك داخل الأسرة .

دراسة دزيرللا وآخرون D'Zurilla, T., et al., (١٩٩٨):

وبعـــنوان: أثـــر كلاً من العمر الفرق بين الجنسين على حل القدرة على المشكلات الاجتماعية.

استهدفت الدراسة أثر كل من العمر، والجنس على حل المشكلات الاجتماعية.

تكونت عينة الدراسة من (١١٠٤) أشخاص، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات:

المجمـــوعة الأولـــى: عـــددها (٩٠٤) وتراوحت أعمارها ما بين (١٧-٢٠) سنة، (٤٩٩) إناث، و(٤٠٥) ذكور.

المجموعة الثانية: عددها (١٠٠) وتراوحت أعمارها ما بين (٤٥-٥٥) سنة، (٧٠) إناث، و(٣٠) ذكور.

المجموعة الثالثة: عددها (١٠٠) وتراوحت أعمارها ما بين (٦٠-٨٠) سنة، (٧٠) إناث، و(٣٠) ذكور.

وقد تم قياس قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، **وأشارت النتائج إلى ما يلي:**

١- إن القــدرة علـــى حـــل المشكلات تزداد في متوسط العمر ثم تنخفض في العمر المتقدم.

٢- أن الأشـــخاص أصحاب المجموعة الثانية كانوا أقدر على الاحتفاظ بالبدائل التي تـــساعدهم علـــى حل المشكلات، وتمكنوا من الوصول إلى الحل بطريقة إيجابية أكثر من المجموعتين والثانية.

٣- أن الإنـــاث فـــي المجموعة الأولى تفوقن في القدرة على حل المشكلات مقارنة بالذكور، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في المجموعتين الثانية والثالثة.

دراسة زيزيت مصطفى عبده نوفل (١٩٩٨):

بعـــنوان "اســـتخدام نمـــوذج التركيـــز على المهام في خدمة الفرد لحل المشكلات الاجتماعية للمعوقين حركياً: دراسة تجريبية مطبقة على محافظة بورسعيد".

استهدفت الدراسة مساعدة المعوق على مواجهة مشكلات العلاقات الاجتماعية وهي المـــشكلات المـــرتبطة بالأســـرة والأقارب والزملاء في النادي الرياضي وإدارة النادي ومحاولـــة إثـــراء الجانب النظري للخدمة الاجتماعية فيما يتعلق باستخدام نموذج التركيز على المهام.

تكـــونت أدوات الدراســـة مـــن اســـتمارة اســـتطلاع ومقياس العلاقات الاجتماعية والمقابلات المهنية.

أســـفرت نـــتائج الدراسة عن: وجود علاقة إيجابية ذات دالة معنوية بين ممارسة نموذج التركيز على المهام ومواجهة مشكلات العلاقات الاجتماعية للمعوقين بنادي الحرية ببورسعيد. وجود علاقة إيجابية ذات دالة معنوية بين ممارسة نموذج التركيز على المهام وســـوء العلاقـــات الاجتماعـــية للمعوق مع أسرته. عدم وجود العلاقة مع زملاء المعوق بالنادي وأكدت النتائج وجود العلاقة مع المسؤولين بالنادي.

دراسة عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨)

بعـنوان " القـدرة علـى حـل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعى والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعى والتحصيل الدراسى"

استهدفت الدراسة بحث علاقة متغير القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ببعض المتغيـرات الاجتماعـية الأخرى وهى الذكاء الاجتماعى والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعى وكذلك علاقته بالتحصيل الدراسى.

تكـونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوى العام بمحافظة الإسماعيلية وبلـغ عـدد تلاميذ العينة إجمالا ٤٩٥ تلميذا منهم ١٣٥ تلميذا كعينة استطلاعية ، ٦٣٠ تلمـيذا عيـنة نهائـية وجمـيع أفـراد العينة من البنين ، بلغ متوسط أعمارهم ١٤ سنة و٣ أشهر.

وكانـت أدوات الدراسـة مقـياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية من إعداد "دزريلا ونيزو"(D' Zurilla Nezu, 1990) ،مقياس الذكاء الاجتماعى وقد وضعت هذا المقـياس فى الأصل جامعة واشنطن فى عدد من الصيغ وقام محمد عماد الدين إسماعيل بإعداد الصيغة المختصرة له للبيئة المصرية، ومقياس المسؤولية الاجتماعية "الصورة ت" من إعداد سيد أحمد عثمان، ومقياس مفهوم الذات الاجتماعي من إعداد الباحث.

أسـفرت النـتائج عـن: وجـود علاقة ارتباطية دالة بين مقياس القدرة على حل المـشكلات الاجتماعية ومقياسين توجه المشكلة ومهارات حل المشكلة من ناحية وكل من الحكـم علـى الـسلوك الإنسانى والذكاء الاجتماعى والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسـى، ومـن ناحية ثانية كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين القـدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعى والتصرف فى المواقف الاجتماعية .

دراسة ميشيل Michelle (٢٠٠٠) :

بعـــنوان "توجـــيهات الهـــدف التنافسية جودة الصداقة وثبات الصداقة في علاقات المراهقين المتفوقين وغير المتفوقين".

اســـتهدفت الدراســـة فحص الصداقات ما بين المراهقين المتفوقين والعاديين بهدف التحقق من ما إذا كانت المنافسة ترتبط بجودة وثبات الصداقة.

وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً مراهقاً نصفهم من المتفوقين ونصفهم الآخر من العاديين. وقد اعتمد ميشيل على تقييم مدرسي الفصول، ومدرسي التربية البدنية وآراء الأقران في جمع البيانات المرغوبة

أســـفرت النتائج عن: أن هناك علاقة بين نوع التنافس وجودة الصداقة بصفة عامة فالتنافس من أجل تحقيق هدف معين قد تنشأ معه علاقة صداقة (أقل صراعا) أما التنافس بغـــرض تحقـــيق التفوق على الآخر فيرتبط بالصداقة السلبية (التي تكثر فيها الصراعات والخلافات) والتي تفسد هذه الصداقة.

دراسة ستيفن Stephen (٢٠٠٠):

بعنوان "المنافسة وتوافق الطلاب المتفوقين" قضية الدافعية.

استهدفت الدراسة التعرف على الآثار النفسية التي تنتج عن انتشار المنافسة خاصة بين الأطفال المتفوقين

أســـفرت النتائج عن: أن السلوك التنافسي والذي يدفعه رغبة في تحسين الأداء قد يـــؤدي إلـــى ظهور بعض السلوكيات العدائية تجاه المنافسين خاصة أن الآباء والمعلمين يحثون هؤلاء الطلاب على التنافس من أجل الوصول إلى أفضل النتائج مما قد يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات النفسية لدى الطلاب المتفوقين .

دراسة مكارتي وجون والتر McCarthy, John Walter (٢٠٠٤) :

بعـــنوان "تأثيرات استراتيجية تعتمد على الإنترنت في برنامج لتعلم حل المشكلات الاجتماعية لدى راشدين صغار الذين يستخدمون اتصالات تعزيزية وبديلة".

استهدفت الدراسة الكشف عن تأثيرات برنامج تعليمي على شبكة الإنترنت لتدريس حـــل المـــشكلات الاجتماعية للأطفال اليافعين وصغار البالغين الذين يستخدمون (إيه إيه سي) (AAC) (مثل أنظمة مخرجات صوتية بالكمبيوتر، وألواح اتصال، وإشارات).

تكونت عينة الدراسة من (٥) أفراد تتراوح أعمارهم من (١٨) إلى (٢٠) سنة ممن يواجهـــون مشكلات كبيرة في مواقفهم التعليمية، والحرفية والمعيشية. ولسوء الحظ فإن تعليمات حل المشكلات قد لا تكون موجودة ضمن المناهج التعليمية.

أســـفرت النتائج عن أن المشاركين قد أثبتوا بالدليل أن بإمكانهم تعميم الاستراتيجية لمـــشكلات قامـــوا بالأخبار عنها من واقع حياتهم الخاصة، وأن بإمكانهم المحافظة على مهاراتهم في تنفيذ الاستراتيجية.

<u>دراسة إيمان على محمد شاهين (٢٠٠٥) :</u>

بعـــنوان "أثـــر بـــرنامج تدريبـــي لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني".

اســـتهدفت الدراســـة الكشف عن حجم أثر برنامج لحل المشكلات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني.

تكـــونت عينة الدراسة من (٩٤) طالبة ومن طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الوراق الثانوية بمحافظة الجيزة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية (٥٢) طالبة، ومجموعة ضابطة (٤٢) طالبة. كما تم استخدام الأدوات الآتية:

١- مقياس الذكاء الوجداني (إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق، ٢٠٠١)

٢- اختبار القدرات العقلية (إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، ٢٠٠٢).

٣- استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي (إعداد عبد العزيز الشخص).

٤- البرنامج (إعداد الباحثة).

أسفرت النتائج عن:

١- وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي عن مستوى دلالة (٠,٠١) في مهارة التعاطف لصالح القياس البعدي.

٢- وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجـــريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في مهارة الوعي بالذات عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة شالار Shaller (٢٠٠٦) .

بعنوان "العلاقات الرومانسية للمراهقين والتوافق النفسي الاجتماعي: إسهام الأدوار المهمة في حل المشكلات والدعم الاجتماعي".

استهدفت الدراسة: إعادة دراسة الارتباط بين سلوك المواعدة (الغرامية) للمراهقين والـــتوافق الـــسلوكي الأكاديمي والانفعالي السلبي وتم على وجه الخصوص إعادة دراسة أدوار حل المشكلات الاجتماعية والدعم الاجتماعي من خلال علاقته.

تكـــونت عيـــنة الدراسة من (٩١) من طلاب المدارس الثانوية بملء مجموعة من استبيانات التصريح الذاتي التي تقوم بتقييم تجربة المواعدة، والتوافق النفسي الاجتماعي، حـــل المـــشكلات (أعـــراض ذاتـــية وخارجية – الكفاءة) والدعم الاجتماعي (من الآباء والأصدقاء) .

أوضـــحت تحلـــيلات الـــنكوص في حل المشكلة أنه يعد مؤشرا لنسبة إضافية دالة للتغايـــر فـــي كـــل التـــراكيب الثلاثة السابقة للتوافق لتجربة المواعدة فقط وسيتم دراسة تضمينات النظرية ، الممارسة الإكلينيكية والبحوث المستقبلية.

دراسة روبيشاند وميليسا Robichand, Melisa (٢٠٠٦)

بعنوان "بحث معَّمق للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية "

استهدفت الدراسة: تطوير طرق قياس جديدة لقياس حل المشكلات الاجتماعية .

فـــي الدراســـة الأولـــى تمـــت ترجمة استبيان جديد لقياس التوجه السلبي نحو حل المشكلات من اللغة الإسبانية وتم التحقق من صدقه أيضا وأوضحت النتائج كون استبيان الـــتوجه السلبي نحو حل المشكلات أحادي العامل وبالإضافة إلى ذلك فإنه يتميز باتساق داخلي متميز وثبات جيد للاختبار – إعادة الاختبار في فترة خمسة أسابيع وأوضح أيضا الصدق لتقاربي والتباعدي .

فـــي الدراســـة الثانـــية تم فحص صدق التركيب لاستبيان التوجه السلبي نحو حل المـــشكلات من خلال تقييم العلاقة بين هذا الاستبيان ومقياس الضغط بعد ضبط متغيرات الشخصية المتماثلة من جهة المفاهيم . واستمر المقياس في التنبؤ بدرجات القلق والاكتئاب عندما دخل في آخر خطوة للنكوص الهرمي المتعدد .

وفـــوق ذلك فقد عرض استبيان التوجه السلبي نحو حل المشكلات خصوصية للقلق (بنـــسبة تغاير تصل إلى ٥,٦ ٪) وهي أكبر من نسبة الاكتئاب (١,٦٪) **واقترحت النتائج أن** الـــتوجه الـــسلبي نحـــو حل المشكلة يعكس ميل سلبي خاص تجاه حل المشكلات بين المتسمين بالقلق بالمقارنة بالتوجه الذي نتج عن أسلوب التفكير السلبي العام في الاكتئاب .

وفي الدراسة الثالثة تم تطوير لقاء جديد لحل المشكلات وذلك لقياس الأداء في ست خطـــوات لحـــل المشكلة واستكمل المشاركون اللقاء لحل مشكلة مفترضة وشخصية وتم تقـــسيمهم إلـــى مجموعتين وفقا لعدم تحمل مستويات الشك ، الاستعداد المعرفي المسبق للقلـــق. وأوضـــحت النتائج أنه بين المشاركين ذوي ارتفاع عدم تحمل الشك ارتبط القلق بالأداء الضعيف في المراحل الأولى لحل المشكلات بينما ارتبط الاكتئاب بالأداء الضعيف فـــي المراحل اللاحقة التفصيلية وظهرت هذه النتائج فقط للمشكلات المرتبطة بالشخصية وبـــين الأفـــراد ذوي المـــستوى المرتفع في عدم تحمل الشك، مقترحة بذلك طبيعة حل المشكلات المعتمدة على السياق.

دراسة بول أودوارد Paul-Odouard, Reshmi (٢٠٠٦)

بعـــنوان "الـــذكاء الوجدانـــي ، حـــل المشكلات الاجتماعية والعوامل الديموجرافية كمنبئات للصحة النفسية لدى السيدات ذات الأدوار المتعددة".

اســـتهدفت الدراسة: فحص الأهمية النسبية للمتغيرات المعرفية الوجدانية ، الذكاء الوجداني وحل المشكلات الاجتماعية بالمقارنة بالعوامل الديموجرافية والمهنية في التأثير علـــى الإجهـــاد مـــن الأدوار المتعددة الصحة النفسية للسيدات وذلك من خلال أدوارها المتعددة كامرأة عاملة وزوجة وأم.

تكـــونت عيـــنة الدراســـة مـــن النساء العاملات في الولايات المتحدة من شركات ومؤســـسات منوعة من خلال اللقاء الشفهي وقوائم البريد الإلكتروني وهناك عينة قوامها (١٢٩) امرأة من النساء العاملات المتزوجات ذات الطلاقة بدرجة أساسية بمتوسط عمل أسبوعي يصل إلى (٤٣) ساعة وبمتوسط عمري يصل إلى (٣٩) عاما ومدة عملها (١٦) عامـــا ونصف ووصلت مدة زواجها إلى (١٥,٣) عاما والأمومة (٦,٧) سنوات وأرسلت المشاركات مجموعة استبيانات التقرير الذاتي بالبريد وتعيَّن عليهن استكمال اختبار الذكاء الوجداني عبر الإنترنت .

أســـفرت النـــتائج عن: ارتباط التوافق النفسي المرتفع بالقدرة المرتفعة على حل المـــشكلات الاجتماعية، الإجهاد المنخفض بسبب الأدوار المتعددة والدافع الذاتي المرتفع للعمـــل. وكانـــت العوامل البنائية للتأكيد على العمل والدعم في المنزل ورعاية الطفل في مقابـــل العوامل الوجدانية المعرفية ذات دلالة في التنبؤ بالإجهاد بسبب الأدوار المتعددة . وبـــذلك تؤثـــر العـــوامل البنائية فقط على التوافق النفسي الجيد بصفة مباشرة من خلال تأثيرها على الإجهاد بسبب الأدوار المتعددة وأكدت الدراسة على عدم وجود علاقات بين الـــذكاء الوجدانـــي والصحة النفسية أو حل المشكلات الاجتماعية ويرجع ذلك إلى قضايا القياس.

دراسة لومباردو جينيفر Lombardo, Jennifer A. (٢٠٠٦) .

بعـــنوان " تقييم التَّدرب على حل المشكلات الاجتماعية: استقرار وحساسية الواجب الذي يتم تسجيل درجاته بموضوعية" .

استهدفت الدراسة: معظم نماذج حل المشكلات الاجتماعية العناصر التالية : الوعي بالمشكلة، تحديد المشكلة، أو جمع المعلومات، ابتكار الحلول واختبار وتطبيق أحد الحلول.

أســـفرت النـــتائج عن : أنه كان لأسلوب وضع الدرجات اتساق داخلي جديد ومن جانـــب آخر أشار ثبات المحكمين تبعا لقياس معامل ارتباط بيرسون Pearson إلى ثبات مقـــيم داخلـــي يتراوح من ضعيف إلى متوسط لذلك اقترحت النتائج عدم حساسية أسلوب وضع الدرجات لتأثيرات العلاج ومع ذلك أشار الفحص من أجل المعالجة إلى احتمال عدم فعالية التدريب والتي قد تفسر نقص تأثيرات التدريب بناء على ذلك تقترح النتائج أنه من الـــضروري إجراء مزيد من البحوث لوضع ثبات المحكمين الذي ربما يتحسن من خلال تنقيح معايير وضع درجات على المفردات وبعد إبراز الثبات بين المحكمين ينبغي أن تقوم البحوث بإعادة تقييم الحساسية للعلاج .

دراسة باركر، وبراندو Baker, Brandon (٢٠٠٧)

بعـــنوان "العلاقـــة بين حل المشكلات الاجتماعية والمعرفية والعدوانية لدى طلاب الجامعة".

اســـتهدفت الدراسة: إيضاح إذا كانت مقاييس حل المشكلات المعرفية والاجتماعية تتنـــبأ بـــنمط العدوان اللفظي والبدني لدى طلاب الجامعة وأوضحت سلسلة من تحليلات النكوص أن المقاييس تتنبأ بصفة دالة بنمط العدوان الذي يوضحه النوع والمشاركون ككل ويعـــد حـــل المـــشكلات المعـــرفية متضمنة الذكاء وحل المشكلات الاجتماعية متغيرات تفسيرية دالة لبعض أنماط العدوان عند قياسها بشكل فردي .

أسفرت النتائج عن : أن الجمع بين حل المشكلات المعرفية والاجتماعية يعد متغيرا تفسيريا أكثر قوة لكل أنماط العدوان (اللفظي – بدني – كلي) من شكل حل المشكلة وحدها وتعَّزز هذه النتائج؟ البحوث والدراسات السابقة موضحة أن القدرة على حل المشكلات تعد مؤشرا للعدوانية وتتجاوز هذه الدراسة نطاق البحوث السابقة موضحة أن الجمع بين حل المشكلات الاجتماعية والمعرفية يتنبأ بالعدوان بشكل أفضل ولذلك ينبغي وضع هذين العاملين في الاعتبار عند تخطيط برامج التدخل لعلاج العنف .

دراسة ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧) :

بعنوان "الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين بالصف الأول الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات" .

استهدفت الدراسة اختبار صحة عدة فروض كان من بينها لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب العاديين.

تكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين (مجموعة من المتفوقين ومجموعة أخرى من العاديين).

استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- مقياس الضغوط النفسية إعداد الباحثة.

٢- مقياس قلق المستقبل.

٣- اختبار دافعية الإنجاز إعداد فاروق موسى.

٤- اختبار تقدير الذات إعداد فاروق موسى ومحمد دسوقي.

أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب العاديين مما يشير إلى أن الطلاب المتفوقين يدركون الضغوط النفسية كما يدركها الطلاب العاديون. وأن الضغوط النفسية تؤثر على الطلاب سواء كانوا متفوقين أو عاديين بنفس القدر تقريباً.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت نموذج الحل الابتكاري للمشكلات:ـ

دراسة فيشكن Fishkin (١٩٩٠) :

بعنوان "جهود فرق الحل الإبداعي للمشكلات : التأثير على الإبداع- المفهوم الذات الإبداعي- اتجاه السيطرة والمفهوم الذات العام لدى الأطفال الموهوبين" .

استهدفت الدراسة :

أ – تحديد ما إذا كانت التغيرات في الإبداع مرتبطة بالجهود المبذولة من جانب فرق الحل الإبداعي للمشكلات .

ب- تحديد ما إذا كان المفهوم الذات واتجاه السيطرة يتسمان بالحساسية تجاه التَّدرب على الحل الإبداعي للمشكلات .

وكانت أدوات الدراسة كالآتي: اختبار الإبداع لسيملس، اختبار التفكير الإبداعي لتورانس اللفظي والشكلي ومقياس المفهوم الذات لسيرس ومقياس جديد للمفهوم الإبداعي للذات.

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وعددهم ١١٦ تلميذ حيث تضمنت المجموعة التدريبية ٦٥ تلميذ انضموا إلى فريق الحل الإبداعي للمشكلات والذي يعمل خارج المناهج الدراسية بينما تضمنت المجموعة الضابطة ٥١ تلميذ التزموا بالمنهج الدراسي العادي.

أسفرت النتائج عن: تفوق المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج إثرائي خارج المدرسة وذلك على اختبارات تورانس وسيملس ومفهوم الذات لسيرس ومقياس المفهوم الإبداعي للذات، على المجموعة الضابطة والتي لم تتلق أي تدريب أو أي برنامج.

دراسة بورس زلوتن وآلازوسمان Boris Zlotin and Alla Zusman (١٩٩١) :

استهدفت الدراسة استخدام الحل الابتكارى للمشكلات في تعليم موضوعات دراسية بداية في موضوع الفيزياء ومن ثم في موضوع الكيمياء لطلبة تبلغ أعمارهم ١٢ عاما.

أسفرت النتائج عن: أن الطلبة الذين تعلموا هاتين المادتين الدراسيتين باستخدام مبادئ نموذج الحل الإبتكارى للمشكلات كانوا ناجحين جداً ، وبناء على ذلك فقد تم توسيع

هــذه التجــربة مــن قــبل عدد آخر من المختصين الذين طبقوا نظرية الحل الإبتكارى للمــشكلات في تعليم جميع المواد الدراسية ولجميع المراحل العمرية بدء بمرحلة ما قبل المدرسة وانتهاء بمرحلة التعليم الجامعي .

دراسة كوت آمي Cott Ammy (١٩٩١) :

بعــنوان "فعالية التعليم المبرمج التَّدرب على استراتيجية الحل الابتكاري للمشكلات" وكانــت فرضية الدراسة أن التدريب المبرمج يفوق في أثره التعليم بالكتب المدرسية في تنمية استراتيجية الحل الابتكاري للمشكلات.

واشــتملت عينة الدراسة على (٥٤) طالباً من طلاب الجامعات، وقسمت العينة إلى مجموعتــين: **الأولــى:** تعرضــت للــتدريب المبرمج بواسطة مواضيع الحل الابتكاري للمــشكلات. **الثانــية:** استخدمت الكتب المدرسية للحل الابتكاري للمشكلات ولتقييم كفاءة الأسلوبين جرى استخدام اختبارات العوامل المعرفية الخاصة الابتكاري (فرنس وايكتروم وبرايس ١٩٦٧) واختبار الشخصية والاهتمام ودرجة الاستمتاع .

أسفرت النتائج عن: تفوق أداء المجموعة الأولى والتي تعرضت للتدريب المبرمج وذلك من خلال اختبارات الإبداع والشخصية والاهتمام على أداء المجموعة الثانية والتي استخدمت الكتب لدراسة حل المشكلات .

دراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤):

بعنوان "أثر برنامج تدريبي على إستراتيجية حل المشكلات إبداعياً في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب المتفوقين "

اســتهدفت الدراســة معــرفة تأثير برنامج تدريبي في حل المشكلات في اكتساب خطــوات حــل المــشكلات للطلاب المتفوقين كما تناولت مدى فعالية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي "الطلاقة – الأصالة – المرونة" لدى أفراد المجموعة التجريبية.

تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالباً متفوقاً (٢٦ طالبة، ١٦ طالبا) ثم اختيارهم من فــصول الــسنة الثانــية في المرحلة الثانوية بالقسم العلمي، وتم استخدام المقاييس التالية لاختــيار العيــنة : متوســط درجات المواد العلمية (الرياضيات – الفيزياء – الكيمياء – التاريخ الطبيعي) ومقياس الاستدلال على الأشكال ، اختبار الذكاء اللغوي ومقياس اختيار

الــزملاء فــي الفصل ومقياس تقويم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين وقد قدم البرنامج التدريبــي في الحل الإبداعي للمشكلات للمجموعة التجريبية بعد اختبار العينة وقدم خلال ثماني جلسات وتبعه إجراء القياس البعدي .

أسفرت النتائج عن :

١- أن أفــراد المجمــوعة التجــريبية التــي تعرضت لبرنامج في استراتيجية الحل الإبداعــي للمــشكلات قد اكتسبوا خطوات استراتيجية حل المشكلات إلى جانب تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة – الأصالة – المرونة)

٢- تفوق البنون في المجموعة التجريبية على البنات في قدرتي الطلاقة والأصالة ولم تظهر الدراسة فروق بين الجنسين في اكتساب خطوات الحل المشكلات وفي قدرة المرونة

دراسة منى يوسف وعائشة فخرو (١٩٩٦):

بعــنوان "فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية".

استهدفت الدراسة: الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من (٣٧) طالبة مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وشملت (١٥) طالبة، وتجريبية وشملت (٢٢) طالبة.

أســفرت النــتائج عــن فعالــية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية قدرة الطالــبات علــى التفكير الابتكاري، حيث لوحظ وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المجموعتــين الــضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والتجريبية التي درست باستخدام اســتراتيجية حل المشكلة في القدرة العامة، وكذا في بعض مكونات التفكير الابتكاري في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة جونسون Johnson, M. (٢٠٠٠):

بعــنوان "اســتخدام الحــل الابتكاري للمشكلات يؤدي إلى نتائج أفضل من منظور العملاء كنتيجة للحلول الابتكارية".

اســـتهدفت الدراسة: بحث آثار تقنيات الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية التفكير الابتكاري لدى العملاء.

تكونت عينة الدراسة من (٦) مجموعات (فرق) لتطوير الجودة المستمر في منشأة متوسطة الحجم.

أســفرت النتائج عن: أن استخدام حل المشكلات الابتكارية يؤدي إلى نتائج أفضل مـــن منظور العميل كنتيجة للحلول الابتكارية. وتقترح الدراسة أن هناك حاجة لمزيد من الـــبحوث التي تهتم بالنتائج المحققة باستخدام حل المشكلات الابتكارية وعلاقته بمهارات مساعد الفريق.

دراسة مكيبني Mckinney, A. (٢٠٠١):

بعنوان "استخدام عملية الحلول الابتكارية للمشكلات مع فرق تدخل التعليم العام".

اســـتهدفت الدراسة تأثير فرق التدخل العام (جي إي آي) باستخدام الحل الابتكاري للمشكلات لتنظيم جهود حل المشكلات.

تكـــونت عيـــنة الدراسة من (٢٥) (جي إي آي) فريق من المدارس الابتدائية في إنديانا.

أسفرت النتائج عن وجود تضمينات واحدة بالنسبة لممارسة علم نفس المدارس لأن توظيف فرق (جي إي آي) له تأثير مباشر على عمل الأخصائيين النفسيين في المدارس.

دراسة كوب ليسا Kobe-Lisa (٢٠٠١) :

بعنوان "التدريب الإبداعي المعتمد على الكمبيوتر: التَّدرب على العملية الإبداعية"

استهدفت الدراسة :

أ- تحديـــد مـــا إن كـــان الـــتَّدرب على عملية الحل الإبداعي للمشكلات باستخدام الكمبيوتر فعالاً بالنسبة لزيادة الأداء في الحل الإبداعي للمشكلات .

ب- تحديـــد مـــا إن كـــان التَّدرب على عملية الحل الإبداعي للمشكلات برمتها أو الـــتَّدرب علـــى مرحلة واحدة مهمة من العملية " بناء المشكلة " يؤدي إلى أداء أعلى في الحل الإبداعي للمشكلات .

ج- تحديد ما إن كانت المعرفة باستراتيجيات الإبداع وممارسة هذه الاستراتيجيات أو المزج بين هذين المكونين التدريبيين يؤدي إلى أداء أعلى في الحل الإبداعي للمشكلات .

وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٨) تلميذاً شاركوا في التَّدرب على الحل الإبداعي للمشكلات للكمبيوتر .

أسفرت النتائج عن: أن المشاركين ممن جرى تدريبهم على الحل الإبداعي للمشكلات كان أداؤهم أفضل على إحدى المهام المعرفية وعلى إحدى مهام الحل الإبداعي للمشكلات وعلى مهمة البناء للمشكلات .

دراسة شوقي أبو زيد محمد (٢٠٠٣):

بعنوان "أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات ابتكارياً في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة عبد الهادي السقا بمدينة إيتاي البارود بمحافظة الجيزة، قسمت إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية تم التدريس لها بأسلوب الحل الابتكاري للمشكلات، والأخرى ضابطة تم التدريس لها بطريقة حل المشكلات المتبعة في التدريس حالياً. وتم استخدام الأدوات الآتية: اختبار الذكاء المصور، اختبار التحصيل الدراسي، اختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات المدرسية.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات المدرسية وذلك في القدرات الفرعية (طلاقة- مرونة- أصالة) والقدرة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحـــصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات المدرســـية وذلـــك في القدرات الفرعية (طلاقة- مرونة- أصالة) والقدرة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

دراسة فرانسين واد جون Fransen, Wade John (٢٠٠٣):

بعنوان "عملية الدراما والحلول الابتكارية للمشكلات منحى متكامل".

اســـتهدفت الدراســـة الجمـــع بين عملية الدراما ونموذج ترافينجر وبهدف اختبار إمكانية وجدوى هذا الجمع بينهما.

وتـــم اختـــيار المـــشاركين عشوائياً على أساس الاستجابات الواردة في أنحاء حرم جامعة شيناندواه، وينشتر، وفيرجينيا.

أسفرت النتائج عن أنه من الممكن تصميم مثل هذه الجلسة. واستطاع المشاركون أن ينخرطوا في التمثيل وفي نفس الوقت يدمجوا خطوات نموذج ترافينجر وقد كانت هذه خطوة أولى ناجحة في الجمع بين هذين الأسلوبين.

دراسة باترشيا Patricia (٢٠٠٤) :

بعـــنوان "العلاقـــة بـــين درجات اختبار الابتكار لدى الأطفال المتفوقين في مرحلة المدرسة المتوسطة وإدراكات الذات المتعلقة بالصداقة".

استهدفت الدراسة الإجابة عن سؤال مهم وهو كيف يرى الطلاب المتفوقين أنفسهم فـــي الـــصداقة، الحـــساسية والتفكير الابتكاري وقد اعتمدت أدوات الدراسة على اختبار (تـــورانس) للتفكيـــر الابتكاري واستبيان الحساسية والصداقة (إعداد: الباحثة) وقد **كشفت نـــتائج الدراسة أن** الطلاب المتفوقين الذين يحصلون على درجات ومستويات مرتفعة في اختـــبار الابـــتكار يـــستجيبون بصورة مختلفة تماما لمتغيرات الاتجاه الخاصة بالصداقة والحـــساسية أكثر من هؤلاء الذين يحصلون على مستويات منخفضة في الابتكار وقد تم إعداد هذه الدراسة للحصول على فهم أوضح لحاجات الأطفال المتفوقين بصورة ابتكارية وذاك مـــن أجـــل الآبـــاء والمعلمين. وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة إعداد الدراسات المـــستقبلية لتوضـــيح لمـــاذا يحظـــى المراهقون المتفوقون المبتكرون بأصدقاء أقل من

المتفوقــين بصفة عامة ولماذا هم يدركون أنفسهم على أنهم أكثر حساسية ومختلفون حتى عن المتفوقين غير المبتكرين.

دراسة منال محمود محمد مصطفى (٢٠٠٥)

بعنوان "أثر برنامج تدريبى للحل الابتكارى للمشكلة فى تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى "

استهدفت الدراسة : إعداد برنامج للحل الابتكاري للمشكلة لتلميذات الصف الأول الإعدادي.

وكانت أدوات الدراسة كالآتي :

- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية ، إعداد (عبدالعزيز الشخص) .
- مقياس الذكاء المصور إعداد (أحمد زكي صالح) .
- مقــياس فعالــية الــذات العامة لروبرت تبتون وإيفرت وتنجتون تعريب : (السيد عبدالرحمن ، ١٩٩٠)
- مقياس مهارات التفكير (إعداد الباحثة) .
- مقياس الحل الابتكاري للمشكلة : (إعداد الباحثة) .

عيــنة الدراســة: تــم اختيار ثماني مجموعات (أربع مجموعات تجريبية ، وأربع مجمــوعات ضــابطة) مــن تلمــيذات مدرسة جمال عبدالناصر التجريبية بإدارة الدقي التعليمــية فــي الصف الأول الإعدادي تتراوح أعمارهن ما بين (١١ –١٣) سنة ولقد تم اختــيارهن وفق الإرباعيات العليا والدنيا في مهارات التفكير وفعالية الذات العامة حيث بلغت كل مجموعة (١٢) تلميذة.

أسفرت النتائج عن :

١- وجــود فــروق دالــة إحصائياً بين متوسط رتب الفروق الموجبة ومتوسط رتب الفروق السالبة لدرجات تلميذات المجموعات التجريبية الأربع على كل من مقياس الحــل الابتكاري للمشكلة (خطوات / ومهارات) ومهارات التفكير وفعالية الذات العامة في الأداء البعدي مقارنة بالأداء القبلي لكل مجموعة على حدة .

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعات الثماني للدراسة: الأربــع التجريبية والأربع الضابطة على كل من مقياس الحل الابتكاري للمشكلة

(خطــوات / ومهــارات) ومقياس التفكير ومقياس فعالية الذات العامة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعات التجريبية .

دراسة محارب علي الصمادي (٢٠١٠):

بعــنوان "أثر تدريب طلبة الصف العاشر على استراتيجية أوزبورن–بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قدرتهم على حل المسائل الهندسية".

اســتهدفت الدراسة التعرف على أثر تدريب طلبة الصف العاشر على استراتيجية أوزبورن–بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في قدرتهم على حل المسائل الهندسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالبة طالباً. كما استخدم الباحث اختبار تحصيلي لقياس قدرة الطلاب في حل المسائل الهندسية.

أسفرت النتائج عن:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار لصالح المجمــوعة التجريبية، كما أوصى الباحث بضرورة الاهتمام باستراتيجية حل المشكلات الإبداعي وتضمينها في محتوى الكتاب في مختلف المراحل الدراسية.

في ضوء ما سبق، يتضح أن دراسات المحور الثالث قد ركزت على تقديم برامج ســواء كانــت إثرائية أو تدريبية قائمة على نموذج الحل الابتكاري للمشكلات وسواء كانــت للموهوبــين والمتفوقــين أو كانــت للعاديين، كما ركزت على اختبار فعالية تلك البرامج في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والحلول الابتكارية.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة

مـــن خـــلال العرض السابق لبعض الدراسات التي توفرت للباحث يمكن أن نحدد مجموعة من الاستنتاجات الآتية:

أولاً: من حيث الموضوع والهدف:

(١) **اتفقـت معظـم دراسات المحور الأول** في الهدف فقد هدفت إلى بناء أو إعداد برامج إثـــرائية، مـــثل دراسة رينزوللي وريس Renzulli & Reis (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تحـــسين نوعـــية الإثراء لكل الطلاب ويجب أن تعم الفائدة منه على جميع مجالات البيئة المدرســـية وكذلك التقليل من القلق المرتبط بالانعزالية، والاتجاهات السلبية التي قد تظهر نتـــيجة التحاق الطلاب المشاركين في برامج التميز الخاصة وأن يشمل النموذج المجتمع المدرســـي بمـــستويات مختلفة من الإثراء وبنسبة أكثر من (٣ : ٥٪) التي تقترحها عادة البرامج التقليدية للمتميزين كدراسة كوثر الغتم (١٩٩٤) التي هدفت إلى بحث وتحديد أثر اســـتخدام بـــرنامج تدريبـــي فـــي التفكير الإبداعي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقـــة- المـــرونة- الأصـــالة- التفـــصيلات) واتفقـــت دراسة عبد الرحمن كلنتن (١٩٩٨) مـــع دراســـة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠) في معرفة أثر برنامج إثرائي لتنمـــية قـــدرات التفكير الإبداعي ويتم تدريسه ضمن محتوى علمي إثرائي بصفة عامة وبصفة خاصة في مجال الرياضيات للموهوبين في حين استهدفت دراسة بدر محمد شبيب فـــالح العجمي (٢٠٠٤) بناء برنامج إثرائي يهدف إلى تنمية القدرة على حل المشكلات الإبداعية ويتفق معه ساد زيبورا Saad Zipora (١٩٨٣) التي هدفت دراسته إلى فحص أثر البرنامج الإثرائي على تنمية الإبداع.

(٢) **أمـا دراسـات المحور الثاني** فقد هدفت إلى التعرف على المهارات الاجتماعية عند المتفوقـــين والموهوبين أكاديمياً وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية كما عند فرينتز وآخـــرون Frentz, et.al (١٩٩١) والتـــي هدفت دراسته إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية (وهي أحد أبعاد الذكاء الوجداني) بالتحصيل الدراسي،

ودراسة جريفين Griffin (١٩٩٧) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين المهارات الاجتماعية (السلوكيات المرتبطة بالعمل داخل الفصل مثل القدرة على متابعة التعليمات المدرسية، وقوة الحفظ) والتحصيل الدراسي، ودراسة جالاواي وآخرون Gallaway, et.al (١٩٩٧) التي هدفت إلى التعرف على القدرات الاجتماعية لدى الطلاب المتفوقين ودراسة عادل العدل (١٩٩٨) التي هدفت بحث علاقة متغير القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ببعض المتغيرات الاجتماعية الأخرى، وهي الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي، ودراسة ميشيل Michelle (٢٠٠٠) التي هدفت إلى فحص الصداقات ما بين المراهقين المتفوقين والعاديين بهدف التحقق مما إذا كانت المنافسة ترتبط بجودة وثبات الصداقة، ودراسة ستيفن Stephen (٢٠٠٠) التي اهتمت بالتعرف على الآثار النفسية التي تنتج عن انتشار المنافسة خاصة بين المتفوقين، في حين هدفت دراسة إيمان على محمد شاهين (٢٠٠٥) إلى الكشف عن حجم أثر برنامج لحل المشكلات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني، واتفقت معها دراسة روبيشاند وميليسا Robichand, Melisa (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تطوير طرق قياس جديدة لقياس حل المشكلات الاجتماعية ودراسة بول أودووارد Paul-Odouard (٢٠٠٦) التي هدفت إلى دراسة الأهمية النسبية للمتغيرات المعرفية الوجدانية، الذكاء الوجداني وحل المشكلات الاجتماعية بالمقارنة بالعوامل الإحصائية وغيرها من الدراسات التي سبق ذكرها في المحور الثاني، والتي هدفت إلى بحث علاقة المراهق الموهوب أكاديمياً بالآخرين في محيطه الاجتماعي وقدرته على التعامل معهم وحل المشكلات الاجتماعية وعلاقته بالذكاء الوجداني.

(٣) **أما دراسات المحور الثالث فقد** هدفت إلى التعرف على أثر البرامج التي تستخدم نموذج الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية الحلول الابتكارية وتنمية قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة- المرونة- الأصالة) ومن هذه الدراسات دراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤) التي هدفت معرفة تأثير برنامج في حل المشكلات ابتكارياً في اكتساب خطوات حل المشكلات للطلاب المتفوقين كما تناولت مدى فعالية البرنامج في تنمية قدرات التفكير

الابـــتكاري (الطلاقة- المرونة- الأصالة)، ودراسة منى يوسف وعائشة فخرو (١٩٩٦) التي ركزت على الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية قدرات التفكيـــر الابـــتكاري لـــدى طالـــبات المرحلة الثانوية ودراسة جونسون Johnson, M. (٢٠٠٠)، التـــي اهـــتمت ببحث آثار تقنيات الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية التفكير الابـــتكاري لدى العملاء، ودراسة دراسة كوب ليسا Kobe-Lisa(٢٠٠١) التي هدفت إلى تحديد ما إن كان التدريب على عملية الحل الابتكاري للمشكلات باستخدام الكمبيوتر فعالاً بالنسبة لزيادة الأداء في حل المشكلات، ودراسة مكيبني Mckinney, A. (٢٠٠١) التي هدفت إلى تأثير فرق تدخل التعليم العام باستخدام الحل الابتكاري للمشكلات لتنظيم جهود حل المشكلات، ودراسة فرانسين واد جون Fransen, Wade John (٢٠٠٣) التي هدفت إلـــى الجمـــع بـــين عملية الدراما ونموذج الحل الابتكاري للمشكلات وجدوى هذا الجمع بيـــنهما، ودراســـة مـــنال مصطفى (٢٠٠٥) التي اهتمت بإعداد برنامج للحل الابتكاري للمشكلات وأثره في تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، واتفقت معها دراسة باتريشيا Patricia (٢٠٠٤) التي هدفت إلى الإجابة عن ســـؤال مهـــم وهو كيف يرى الطلاب المتفوقين أنفسهم في الصداقة، الحساسية والتفكير الابتكاري، في حين هدفت دراسة شوقي أبو زيد (٢٠٠٣) إلى التعرف على أثر استخدام أســـلوب حـــل المـــشكلات ابتكارياً في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وغيرها من الدراسات التي سبق ذكرها في المحور الثالث، والتي هدفت جميعها إلى تنمية مهارات حل المشكلات بصفة عامة وتنمية قدرات التفكير الابتكاري الفرعية (الطلاقة- المرونة- الأصالة) والدرجة الكلية.

ثانياً: من حيث العينة:

(١) بالنسبة للعمر الزمني

تـــنوعت العيـــنات مـــا بين مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية- الإعدادية) ومرحلة التعلـــيم الـــثانوي (المراهقين الموهوبين أكاديمياً)، كما كانت عينات معظم الدراسات من

المراهقين الموهوبين ومن هذه الدراسات دراسة محمد فوزي ومحمد على فالح (٢٠١٠)، ودراسة محمد صالح الإمام وخالد عبد الله الحموري (٢٠١٠)، ودراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤)، ودراسة فرانسين واد جون Fransen, Wade John (٢٠٠٣)، ودراسة فرينتز وآخرون Frentz, et.al (١٩٩١)، ودراسة جالوي وآخرون Galloway, et.al (١٩٩٧)، ودراسة عادل محمد محمود العدلي (١٩٩٨)، ودراسة فيلد Field (١٩٩٨)، ودراسة ميشيل Michelle (٢٠٠٠)، ودراسة يونج Young (٢٠٠٤)، ودراسة كاثرين Catherin (٢٠٠٦)، ودراسة شالار واسم ألسكندرا لندر Shaller ,Esme Alexandra Londahl (٢٠٠٦)، ودراسة إيمان على محمد شاهين (٢٠٠٥) وغير من الدراسات التي تم عرضها في المحار الثلاثة السابقة الذكر، وجميع عينات تلك الدراسات في معظمها في مرحلة المراهقة، وهي المرحلة التي عادة ما يتم التدخل فيها لتحسين علاقة المراهق بالمحيطين به خاصة في المحيط الاجتماعي.

(٢) بالنسبة لنوع العينة:

أجريت جميع دراسات المحاور الثلاثة على الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً، ما عدا بعض الدراسات القليلة التي أجريت على فئات أخرى، فالدراسات التي أجريت على المراهقين الموهوبين تمثل الغالبية العظمى للدراسات التي تم عرضها، ومنها دراسة رينزوللي وريس Renzulli.J.S., Reis, S.M (٢٠٠٠)، ودراسة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠)، ودراسة عبير حسن مصطفى حسان (٢٠٠٤)، ودراسة محمد فوزي أحمد بني ياسين ومحمد على فالح الخوالدة (٢٠١٠)، ودراسة محمد صالح الإمام وخالد عبد الله الحموري (٢٠١٠)، ودراسة جالوي وآخرون Galloway, et.al (١٩٩٧)، ودراسة جامعة بوردر Purdue (١٩٩٣)، ودراسة فيلد Field (١٩٩٨)، ودراسة ستيفن Stephen (٢٠٠٠)، ودراسة موشيرود Michiroud (٢٠٠٤)، ودراسة يونج Young (٢٠٠٤)، ودراسة ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧)، ودراسة فيشكن Fishkin (١٩٩٠)، ودراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤)، ودراسة باترشيا Patricia (٢٠٠٤)، أما الدراسات التي أجريت على عينات أخرى غير فئة الطلاب الموهوبين فهي قليلة، ومنها دراسة

كوثـــر الغـــتم (١٩٩٤) والتي أجريت على أطفال الروضة العاديين، ودراسة بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤) التي أجريت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي العاديين في دولـــــة الكـــــويت، ودراســـــة باركـــــر، وبـــــراندو Baker, Brandon (٢٠٠٧) التي أجريت على طلاب الجامعة العاديين، بينما توجد دراسة أجريت على فئة المعوقـــين حركياً هي دراسة زيزيت مصطفى عبده نوفل (١٩٩٨) ودراسة أجريت على النـــساء ذات الأدوار المـــتعددة فـــي الولايات المتحدة الأمريكية هي دراسة بول أدوارد وريشمي Paul-Odouard, Reshmi (٢٠٠٦).

(٣) بالنسبة لحجم العينة:

تفـــاوت حجم العينة بين الدراسات السابقة التي تم عرضها، وإن كان من الملاحظ تـــراوحت حجم العينات ما بين (٢٠-١٥٠) فرد، وهذا يعتبر في المتوسط بينما زاد حجم العيـــنة فـــي بعض الدراسات إلى (٣٣١)، وقل في دراسات أخرى إلى (٥)، أما الدراسة الـــراهنة فكانـــت العينة من الفئة العمرية من (١٤-١٦) سنة، وعدد العينة النهائية (٥٠) طالباً من الموهوبين أكاديمياً مقسمين التساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (مكونة من ٢٥ طالباً)، ومجموعة ضابطة (مكونة من ٢٥ طالباً).

ثالثاً: من حيث الأدوات:

تباينت الدراسات في الأدوات التي استخدمتها نظراً لطبيعة الدراسات والهدف منها، ولكن معظم الدراسات اتفقت في استخدام اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري على سبيل المثال دراسة فيشكن Fishkin (١٩٩٠)، ودراسة باترشيا Patricia (٢٠٠٤)، ودراسة كوثر الغتم (١٩٩٤)، ودراسة عبد الرحمن كلنتن (١٩٩٨)، ودراسة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠)، ودراسة بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤).

كمـــا اتفقـــت دراسة كلاً من شوقي أبو زيد محمد (٢٠٠٣)، ودراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤)، ودراســـة بـــورس زلـــوتن وآلازوسمان Boris Zlotin and Alla Zusman (١٩٩١) فـــي استخدام اختبار التحصيل المدرسي، وأيضاً اتفقت دراسة بدر محمد شبيب

(٢٠٠٤)، ودراســة مــنال محمود محمد مصطفى (٢٠٠٥)، ودراسة إيمان على محمد شاهين (٢٠٠٥) في استخدام استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، كما اتفقــت دراســة كــلاً من ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧) ودراسة جامعة بوردر Purdue (١٩٩٣) في استخدام مقياس للضغوط النفسية.

كما استخدمت معظم الدراسات برامج لحل المشكلات والحلول الابتكارية ومنها على سبيل المثال دراسة منال محمود محمد مصطفى (٢٠٠٥)، ودراسة بدر محمد شبيب فالح العجمــي (٢٠٠٤) ودراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤)، ودراسة منى يوسف وعائشة فخرو (١٩٩٦)، ودراسة جونسون Johnson, M. (٢٠٠٠)، ودراسة مكيينى Mckinney, A. (٢٠٠١)، وغيرها من الدراسات السابقة التي تم ذكرها سابقاً.

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت مقياس استانفورد–بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ومقــياس المــستوى الاجتماعي، الاقتصادي والثقافي للأسرة (إعداد محمد بيومي) كأداة لتحقــيق التكافؤ بين عينة الدراسة، ومقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية إعداد دزريــلا ونيزو D'Zurilla, Nezu (١٩٩٠) تعريب عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨) البرنامج الإثرائي (إعداد الباحث).

رابعاً: من حيث النتائج:

أكـدت نـتائج دراسـات المحـور الأول علــى فعالية البرامج الإثرائية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والحلول الابتكارية لدى المراهقين الموهوبين ومن هذه الدراسات دراسة ساد زيبورا Saad Zipora (١٩٨٣)، ودراسة كوثر الغتم (١٩٩٤)، ودراسة عبدالرحمن كلنــتن (١٩٩٨)، ودراسة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠)، ودراسة بدر محمد شبيب فــالح العجمــي (٢٠٠٤). كمــا أكــدت نــتائج دراســات كــلاً من رينزوللي وريس Renzulli.J.S., Reis, S.M (٢٠٠٠)، ودراســة عبير حسن مصطفى حسان (٢٠٠٤)، إلــى فعالية البرامج الإثرائية في تنمية جميع جوانب شخصية الموهوبين خاصة الجوانب الاجتماعية.

أما دراسات المحور الثاني فقد أكدت على أهمية المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية في الاستعداد للنجاح والتحصيل الأكاديمي ومنها دراسة فرينتز وآخرون Frentz, et.al (١٩٩١)، ودراسة جريفين Griffin (١٩٩٧)، ودراسة جالوي وآخرون Galloway, et.al (١٩٩٧)، ودراسة فيلد Field (١٩٩٨). كما أن هناك دراسات أكدت نتائجها على وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعرف في المواقف الاجتماعية كما في دراسة عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨)، ودراسة موشيرود Michiroud (٢٠٠٤)، كما أثبتت دراسة كلاً من ستيفن Stephen (٢٠٠٠) ودراسة ميشيل Michelle (٢٠٠٠) وجود علاقة بين تنافس الطلاب المتفوقين وبعض السلوكيات العدائية تجاه المنافسين في حين أثبتت نتائج دراسة يونج Young (٢٠٠٤) عكس ذلك حيث أثبتت أن الطلاب المتفوقين يهتمون بالمنافسة الحقيقية مع الآخرين ويهتمون بالتعاون مع الآخرين في إطار روح المنافسة من أجل الوصول إلى الإنجاز. كما كشفت دراسات هذا المحور عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وحل المشكلات الاجتماعية وجمع بين حل المشكلات المعرفية والاجتماعية في دراسة بول أدوارد وريشمي Paul-Odouard, Reshmi (٢٠٠٦)، ودراسة باركر، وبراندو Baker, Brandon (٢٠٠٧).

أما دراسات المحور الثالث فقد أكدت على فعالية استخدام نموذج الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية الحلول الابتكارية كما في دراسة جونسون Johnson, M. (٢٠٠٠)، ودراسة منى يوسف وعائشة فخرو (١٩٩٦)، كما أثبت النموذج فعاليته في تنمية وتعليم المواد الدراسية كما في دراسة شوقي أبو زيد محمد (٢٠٠٣)، ودراسة محارب على الصمادي (٢٠١٠)، ودراسة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠)، ودراسة محمد صالح الإمام وخالد عبد الله الحموري (٢٠١٠)، أيضاً توجد دراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤) والتي أثبتت فعالية نموذج الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية قدرات التفكير الابتكاري.

فروض الدراسة :

فـــي ضـــوء الإطار النظري وما استخلصه الباحث من الدراسات السابقة. صاغ فروضه على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فـــي مـــستوى القـــدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

٣- لا تـــوجد فـــروق ذات دلالـــة إحـــصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى .

٤- لا تـــوجد فـــروق ذات دلالـــة إحـــصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجـــريبية فـــي القياســـين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

الفصل الرابع

خطة الدراسة وإجراءاتها

تقديم:

أولاً: عينة الدراسة.

ثانياً: أدوات الدراسة.

ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي

رابعاً: إجراءات الدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع
خطة الدراسة وإجراءاتها

تقديم :

يتـــناول هـــذا الفصل مجموعة من الإجراءات التي تأتي في إطار التحقق من هدف الدراسة الراهنة، والذي يتمثل في اختبار مدى فعالية برنامج إثرائي للحلول الابتكارية في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من المراهقين الموهوبين أكاديمياً، كما تأتـــي هذه الإجراءات أيضاً في إطار التحقق من صحة فروض الدراسة الحالية، وتشمل هـــذه الإجـــراءات اختيار عينة الدراسة، وتطبيق مجموعة من الأدوات سواء للتحقق من تجـــانس تلك العينة أو لقياس متغيرات الدراسة، كما يتضمن هذا الفصل خطوات تخطيط وتنفـــيذ البرنامج الإثرائي، كما يحتوي على منهج الدراسة والتصميم التجريبي، بالإضافة إلى أهم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل ومعالجة البيانات.

أولاً: عينة الدراسة:

تـــم تطبـــيق إجراءات الدراسة الحالية على عينة من الطلاب المراهقين الموهوبين أكاديمياً ملتحقين بالمرحلة الثانوية بمدرسة الثانوية العسكرية بمدينة الزقازيق، ويبلغ قوام تلـــك العيـــنة (٥٠) طالباً من المتفوقين دراسياً تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة، بمتوســـط عمـــري قدره (١٥,٢٠) سنة، وانحراف معياري (٠,٤١)، كما لا تقل النسبة المـــئوية للتحـــصيل الأكاديمـــي عن (٩٠٪)، بمتوسط تحصيل دراسي قدره (٩٤,٤٤)، وانحـــراف معـــياري (٢,١٠)، وذوي ذكـــاء مـــرتفع، حيث إن المتوسط لمتغير الذكاء (١٢٥,٧٢) بانحراف معياري (٥,٠٨) وقد تم انتقاء هذه العينة على مرحلتين:

المرحلة الأولى: تم خلالها اختيار عينة الدراسة المبدئية (الاستطلاعية) والتي تكونت مـــن (٧٥) طالـــباً، وكـــان من أبرز خصائصهم أنهم من فئة الطلاب المتفوقين دراسياً، بالإضافة إلى الخصائص السابقة من حيث العمر والذكاء ومستوى التحصيل الأكاديمي.

المـرحلة الثانـية: حـــيث تم خلالها اختيار عينة الدراسة النهائية (التجريبية)، والتي تتكون من (٥٠) طالباً بطريقة انتقائية من عينة الدراسة المبدئية (الاستطلاعية).

وتم تقسيم أفرد العينة النهائية إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين هما:

المجموعة التجريبية: وتتكون من (٢٥) طالباً متفوقاً دراسياً وقد خضعت هذه المجموعة لإجراءات البرنامج الإثرائي.

المجموعة الضابطة: وتتكون من (٢٥) طالباً متفوقاً دراسياً ولم تخضع هذه المجموعة لإجراءات البرنامج.

وقد اتسمت عينة الدراسة النهائية ببعض الخصائص من أبرزها:

- تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري قدره (١٥,٢٠) سنة، وانحراف معياري (٠,٤١).
- جميع أفراد العينة من ذوي الذكاء المرتفع، بمعامل ذكاء متوسط (١٢٥,٧٢) وانحراف معياري (٥,٠٨).
- جميع أفراد العينة من ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المتقارب بمتوسط قدره (١٧٥,٣٦) وانحراف معياري مقداره (٦,٤٥).

وتبين البيانات الإحصائية الخاصة بالمجانسة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) تلك الخصائص، كما سيوضح الباحث فيما بعد.

المجانسة بين مجموعتي عينة الدراسة (التجريبية والضابطة):

قام الباحث بإجراء المجانسة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مجموعة من المتغيرات **هي:**

١- العمر الزمني.

٢- مستوى الذكاء.

٣- مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

٤- التحصيل الأكاديمي.

٥- المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة.

وقــد استخدم الباحث لاختبار التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وفيما يلي بيان ذلك:

١- **العمر الزمني:** تم اختيار أعضاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المرحلة العمرية من (١٤-١٦) سنة.

٢- **مستوى الذكاء:** يعد كل أفرد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من ذوي الذكاء المــرتفع وقد تمت المجانسة بين كلتا المجموعتين من خلال اختبار دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس استانفورد-بينيه للذكاء.

٣- **مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية:** قام الباحث بالمجانسة بين أعضاء المجموعتــين (التجــريبية والــضابطة) فــي مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعــية قــبل تطبيق البرنامج، حتى يمكن مقارنة تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لكلتا المجموعتين لاحقاً.

٤- **التحــصيل الأكاديمي:** قام الباحث بالمجانسة بين أعضاء المجموعتين (التجريبية والــضابطة) فــي التحــصيل الأكاديمــي حتى نضمن التكافؤ بينهما في مستوى التحصيل والتفوق الأكاديمي.

٥- **المــستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية:** كما تم التجانس بين المجموعتــين (التجريبية والضابطة) في مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية.

الـــتحقق مـــن التجانس (التكافؤ) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مـــستوى القـــدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والعمر، ومستوى التحصيل الدراسي، ودرجة الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي في التطبيق القبلي

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من: (مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، العمر، التحصيل الدراسي، درجة الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي) في التطبيق القبلي

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المقياس المعرفي	تجريبية	٢٥	١٣,٥٢	٣,٣٤	٠,٢٨	٠,٧٨ غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٣,٧٦	٢,٦٢		
المقياس الوجداني	تجريبية	٢٥	١٣,٠٠	٦,٧٠	٠,٦٠	٠,٥٥ غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٤,٠٨	٦,٠٢		
المقياس السلوكي	تجريبية	٢٥	١٢,٣٢	٦,٤٩	٠,٠٧	٠,٩٥ غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٢,٢٠	٦,٤٥		
مقياس صياغة المشكلات	تجريبية	٢٥	٨,١٦	٤,٨٧	١,٠٢	٠,٣١ غير دالة
	ضابطة	٢٥	٦,٦٤	٥,٦٦		
مقياس إنتاج الحلول البديلة	تجريبية	٢٥	٩,٢٠	٥,٦٣	٠,٢٨	٠,٧٨ غير دالة
	ضابطة	٢٥	٩,٦٤	٥,٤٨		
مقياس صنع القرار	تجريبية	٢٥	١١,٧٢	٤,٦٥	٠,٣٥	٠,٧٣ غير دالة
	ضابطة	٢٥	١١,٢٤	٥,٠٩		
مقياس وسيلة الحل والتحقق	تجريبية	٢٥	١٠,٣٢	٣,٦١	٠,٣٢	٠,٧٥ غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٠,٠٠	٣,٥٧		
الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	تجريبية	٢٥	٧٨,٢٤	٢١,٦٦	٠,١١	٠,٩١ غير دالة
	ضابطة	٢٥	٧٧,٥٦	٢٠,٣٥		
العمر	تجريبية	٢٥	١٥,٠٤	٠,٢٠	١,٧٦	٠,٠٩ غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٥,٢٠	٠,٤١		
التحصيل الدراسي	تجريبية	٢٥	٩٤,٤٤	٢,١٠	٠,٢٩	٠,٧٧ غير دالة
	ضابطة	٢٥	٩٤,٦٤	٢,٧٤		
درجة الذكاء	تجريبية	٢٥	١٢٥,٧٢	٥,٠٨	٠,٨٧	٠,٣٩ غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٢٤,٤٤	٥,٣٩		
المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي	تجريبية	٢٥	١٧٥,٣٦	٦,٤٥	٠,٦٥	٠,٥٢ غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٧٦,٣٢	٣,٦٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عــدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجمــوعة الــضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متجانستان (أو متكافئــتان) قــبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.
- عــدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجمــوعة الــضابطة فــي كل من: (العمر، التحصيل الدراسي، درجة الذكاء، المــستوى الاجتماعــي الاقتصادي الثقافي) في التطبيق القبلي، مما يدل على أن المجموعتــين متجانــستان (أو متكافئــتان) قــبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في جميع هذه المتغيرات.

ثانياً: أدوات الدراسة :

تعددت الأدوات المستخدمة فى الدراسة، فبعضها استخدم لتجانس العينة، وبعضها لقياس أثر البرنامج فى المتغيرات التابعة وهى كما يلى .

(أ) أدوات ضبط العينة:

١- مقياس استانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) (إعداد لويس كامل مليكه، ١٩٩٨).

٢- اســتمارة المــستوى الاجتماعــي الاقتصادي الثقافي (المطور) للأسرة المصرية (إعداد محمد محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠).

ب) أدوات القياس :

٣- مقــياس القــدرة على حل المشكلات الاجتماعية (إعداد " دزريلا ونيزو" تعريب عادل محمد محمود العدل ١٩٩٨) .

٤- البرنامج الإثرائى (إعداد الباحث) .

ويتناول الباحث في الجزء التالي كل أداة بالشرح والتفصيل:

(١) مقياس استانفورد – بينيه للذكاء
(الصورة الرابعة، المراجعة الأولى ١٩٩٨)

وصف المقياس:

يحـــتل مقياس استانفورد – بينيه للذكاء موقعاً بارزاً في حركة القياس السيكولوجي، وذلـــك إلى الحد الذي أصبح معه المقياس محك صدق للمقاييس الأخرى للقدرة المعرفية العامة، وأداة رئيسية في الممارسة الإكلينيكية وفيما يلي وصف مختصر للمقياس.

أ- وصف الصورة الرابعة للمقياس :

حـــدد ثورنديك وهاجن وساتلر أربعة مجالات لقياس القدرة المعرفية هي الاستدلال اللفظـــي والاستدلال الكمي، الاستدلال المجرد / البصري والذاكرة قصيرة الأمد، ولكنهم قـــرروا أيـــضا ضرورة الحصول على درجة مركبة أو كلية تمثل العامل العام أو القدرة الاستدلالية العامة، وتتكون القدرة المعرفية من ثلاثة مستويات هي :

المستوى الأول: عامل الاستدلال العام : في المستوى الأعلى .

المستوى الثاني: يتكون من ثلاثة عوامل عرضية هي : القدرات المتبلرة والقدرات السائلة التحليلية والذاكرة قصيرة الأمد.

المستوى الثالث: يتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصا هي : الاستدلال اللفظي، والاستدلال الكمي، والاستدلال المجرد/ البصري .

ويندرج تحت هذه المجالات (١٥) اختباراً على النحو التالي :

- **الاستدلال اللفظي:** ويتضمن اختبارات : المفردات، الفهم، السخافات، العلاقات اللفظية.
- **الاستدلال المجرد/ البصري:** ويتضمن اختبارات: تحليل النمط، النسخ، المصفوفات ثنى وقطع الورق .
- **الاستدلال الكمي:** ويتضمن اختبارات : الحساب، سلاسل الأرقام، بناء المعادلة .
- **الذاكـــرة قـــصيرة الأمد:** وتتضمن اختبارات : ذاكرة الخرز، ذاكرة الجمل، ذاكرة الأعداد، ذاكرة الأشياء (لويس مليكة، ١٩٩٨ – أ، ص ص ١٠ – ١١) .

بـ تقنين المقياس :

تم حساب ثبات وصدق المقياس كما يلي :

ـ ثبات المقياس :

تشير النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع نسبياً، فمعاملات ثبات المقياس باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون (٢٠)، تراوحت من (٠,٨٢) لتذكر الأرقام (٠,٨٥) للعلاقات اللفظية إلى (٠,٩٧) لتذكر الموضوعات (٠,٩٥) لكل من تحليل النمط والفهم (٠,٩٤) للمفردات وذلك في عينات تراوح حجمها من (٣٨٠) تلميذاً إلى (٦٦٠) تلميذ وكانوا جميعا تحت سن (٢٣) سنة أما معامل ثبات الإعادة فقد كان أقل نسبياً إذ اشتمل على مجموعة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (ن = ٢٠ طفلا) من (٠,٥٣) للنسخ، (٠,٨٦) لتذكر الجمل إلى (٠,٦٤) للاستدلال المجرد / البصري (٠,٦٦) للاستدلال الكمي، (٠,٨٧) للاستدلال اللفظي، (٠,٨٨) للذاكرة قصيرة الأمد بينما كان (٠,٨٧) للدرجة المركبة (لويس مليكه، ١٩٩٨ – أ، ص١٨٤) .

ـ صدق المقياس :

تتعدد وتتنوع الشواهد على صدق المقياس، إذ يتوفر للمقياس الصدق الظاهري بوصفه مقياسا للذكاء، كما توضح مصفوفة معاملات الارتباط الداخلية معامل الارتباط بين الدرجات الفرعية للفئات العمرية من (٢ – أقل من ٣٠) سنة كانت جميعها موجبة مما يشير إلى وجود عامل مشترك بينها وفي مجموعة التقنين من (٣٠ – ٧٠) سنة فما فوق فقد كانت معاملات الارتباط موجبة، وتميل للارتفاع عن مثيلاتها في الفئات العمرية الأصغر وثمة أدلة أخرى على صدق المقياس توفرت أثناء التقنين منها أن متوسط الدرجة المركبة لمائة فرد من المعوقين عقليا كان (٤١,٨١) (بمركز التوجيه النفسي بحدائق القبة)، (٤٩,٥٢) (بمركز أبوالعزائم) للمعوقين عقلياً، ومركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة) وفي دراسة عن المتفوقين والمتأخرين دراسياً كان متوسط المتفوقين (٩٢,٨٥) والمتوسطين تحصيلياً (٨٠,٧٢) والمتأخرين (٧٠,٧٧) وفي دراسة عن ذوي صعوبات التعلم، والمتأخرين دراسياً والمعوقين عقلياً كانت الدرجة المركبة للفئة الأولى (٩٧,٢٩) والثانية (٧٧,٧٦) والثالثة (٥٦,٧٣) وهذه المتوسطات توضح صدق المقياس في التفريق بين الفئات المختلفة في مستوى الذكاء (لويس مليكه، ١٩٩٨–أ، ص ص ١٨٤– ١٨٥)

(٢) مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية

إعداد
محمد بيومي خليل
(٢٠٠٠م)

وصف المقياس

تم استخدام هذا المقياس لتحقيق التجانس لأفراد العينة حيث تم اختيارهم من المستوى المتوسط ويهدف هذا المقياس إلى تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي:

أ – **المستوى الاجتماعي:** ويشمل الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنهم.

ب– **المستوى الاقتصادي:** ويشمل المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة ومستوى الأجهزة، والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة أو معدل إنفاق الأسرة على التعليم والخدمات الترويحية، والاحتفالات والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي والهندام لأفراد الأسرة.

ج– **المستوى الثقافي:** ويشمل الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة.

ويعطي المفحوص ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة تتوزع على عدد من المستويات وهي (مرتفع جداً – مرتفع – فوق المتوسط – دون المتوسط – منخفض – منخفض جداً).

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من خلال طريقة المقارنة الطرفية حيث تم تقنين المقياس على عينة من المجتمع المصري من أبناء الريف والحضر من طلاب الثانوية وطلاب

الجامعـــات، وقـــد بلغت هذه العينة (٥٠٠) طالب وطالبة، وكانت قيمة (ت) على الصدق التمييـــزي للمقياس دالة جميعها عند (٠,٠١) حيث كانت قيم (ت) (١٢,٦، ٢٣,٨) وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس:

تـــم حـــساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩٢، ٠,٩٧) وهي قيم دالة عند (٠,٠١) (محمد خليل، ٢٠٠٠).

(٣) مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية

ترجمة وتعريب

عادل محمد محمود العدل

مقـــياس القـــدرة علـــى حـــل المشكلات الاجتماعية Social problem solving Inventoy (SPs1) هذا المقياس من إعداد دزريلا ونيزو (Dzurilla & Nezu) تعريب عادل محمد محمود العدل وتتكون القائمة من ٧٠ مفردة مقسمة إلى عدد من الأبعاد وتعد تقريراً ذاتياً للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية تم بناؤها لقياس المكونات الرئيسية في نموذج حل المشكلات الاجتماعية، وهي تتكون من مقياسين رئيسين وسبعة مقاييس فرعية والمقياسان الرئيسيان هما:

أ – مقياس توجه المشكلة Problem orientation scale (pos)

ب– مقياس مهارات حل المشكلة Problem solving skills scale (psss)

ويندرج تحت المقياس الرئيسي الأول المقاييس الفرعية الثلاثة التالية :

- المقياس المعرفي Cognition subscale (CS)
- المقياس الوجداني Emotion subscale (ES)
- المقياس السلوكي Behavior subscale

وهي تعكس الاستجابات المعرفية والوجدانية والسلوكية في إطار النموذج .

بينما يندرج تحت المقياس الرئيسي الثاني المقاييس الفرعية الأربعة التالية :

- مقياس صياغة المشكلة وتحديدها

Problem defnition and Formulation subscale (PDFS)

- مقياس إنتاج الحلول البديلة

Generation of Alternative solutions subscale (GASS)

- مقياس صنع القرار Decision Making subscale (DMS)

- مقياس وسيلة الحل والتحقق

Solution Implementation and Verfication subscale (SIVS)

وقد وضعت جميع المقاييس في إطار النموذج وهي تكشف عن الشخص غير القادر علـــى حـــل المـــشكلات الاجتماعية الخاصة بكفاءة كما وضعت نصف المفردات إيجابيا ونـــصفها الأخـــر ســـلبيا ولكل مفردة خمس استجابات تبدأ من لا تنطبق تماما ودرجتها (صـــفر) حتى تنطبق تماما ودرجتها (٤) واعدت القائمة بحيث يمكن تصحيح المقاييس الـــسبعة الفرعية والمقياسين الرئيسين والقائمة ككل، والدرجة المرتفعة تعكس قدرة عالية على حل المشكلات وتم وضع تعليمات للمقياس.

تطور (SPSI) قائمة القدرة على حل المشكلات الاجتماعية :

فـــي إطـــار المعنى العام للمصطلح تم وضع (٣٠٠) مفردة بصورة أولية ثم تمت مـــراجعتها وحذف المتشابه منها لتصل إلى (١٣٨) مفردة يتراوح عدد المفردات في كل مقـــياس مـــن المقاييس السبعة الفرعية (١٥ – ٢٤) مفردة، ثم تم قياس صدق المحتوى الظاهري بتقديم القائمة المختصرة إلى عشرة متخرجين من قسم علم النفس العيادي لديهم خبـــرة كبيـــرة بـــنموذج حل المشكلات الاجتماعية لتحديد ماذا كانت العبارات تنتمي إلى أبعادها أم لا .

بعـــد ذلـــك تم تطبيق القائمة على (٢٦٠) من خريجي الجامعة ممن درسوا بالفعل مقررات في علم النفس أثناء الأجازة منهم (٥٨٪ بنات، ٤٢٪ بنين) وبلغ متوسط الأعمار (١٩,٦) ســـنة وباستخدام معاملات الارتباط تم اختيار عشر مفردات لكل بعد من الأبعاد السبعة بحيث يركز معامل ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه مرتفعا كما أنها تملك أقل معامل ارتباط بالأبعاد الأخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٤٧ – ٠,٨٠) وارتباطها بالبعد الرئيسي الذي يحتويها ما بين (٠,٤١–٠,٨٠)

وبالتالي فإن عدد المفردات التي تحتويها القائمة في صورتها النهائية (٧٠) مفردة مقسمة إلى (٣٠) مفردة لمقياس توجه المشكلة، (٤٠) مفردة لقياس مهارات حل المشكلة وسوف تتم كل التحليلات التالية على القائمة في صورتها النهائية .

المتوسطات والانحرافات المعيارية للقائمة :

تم تطبيق القائمة في صورتها النهائية على ثلاث عينات جديدة، تتكون الأولى من (١٩٢) طالباً جامعياً مسجلين مقررات في مقدمة علم النفس منهم (٦٠٪) بنات، (٤٠٪) بنين بمتوسط عمر (١٩,٨) سنة، أما الثانية فتحتوي على (١٠٧) طالبا جامعيا ومسجلين مقررات تمهيدية في علم النفس منهم (٥٣٪) بنات، (٤٧٪) بنين بمتوسط عمر (٢١,٣) سنة، أما العينة الثالثة فتتكون من (٤٥) فردا مرتفعي الضغوط منهم (٢٨) امرأة و(١٧) رجلا بمتوسط عمر (٤٤,٣) سنة ولا تقل مؤهلاتهم عن المرحلة الثانوية ويعملون في مهن مختلفة.

وقد لوحظ أن هناك تشابهاً كبيراً في أداء العينتين الأولى والثانية وأن هناك اختلافاً بينهما وبين العينة الثالثة فقد تراوحت المتوسطات في العينيتين الأولى والثانية في المقاييس السبعة الفرعية ما بين (٢١,٨٦ – ٢٧,٦٧) بينما العينة الثالثة ما بين (١٦,٦٦ – ٢٢,٦٨) والمقياسين الرئيسين في العينتين الأولى والثانية ما بين (٧٣,٥٦ – ٩٦,٤١) والعينة الثالثة (٦٢,٦٦ – ٨١,٩٦) والقائمة ككل كانت المتوسطات للعينات الثلاث (١٦٥,٢٠، ١٧١,٠٨، ١٤٤,٦٤) على الترتيب والانحرافات المعيارية (٣٣,٢٤ ، ٣٥,٧٣ ، ٤٠,٤٣) على الترتيب .

ثبات القائمة:

تم حساب نوعين من الثبات هما إعادة الاختبار لقياس الثبات الزمني والاتساق الداخلي وهو لقياس تجانس المفردات (بمعامل ألفا) وقد تراوحت معاملات ثبات الإعادة للمقاييس السبعة الفرعية ما بين (٠,٧٣ – ٠,٨٦) والاتساق الداخلي ما بين (٠,٦٥ – ٠,٩٠) وثبات المقياسين الرئيسين (توجه المشكلة ومهارات حل المشكلة) بالإعادة (٠,٨٣ – ٠,٨٨) وبالاتساق الداخلي (٠,٩٤، ٠,٩٢) على الترتيب وثبات القائمة ككل بالإعادة (٠,٨٧) وبالاتساق الداخلي (٠,٩٤) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة .

كمـــا قـــام بحـــساب الثبات باستخدام معامل ألفا فكان معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٨٧٢٧) ولمقياســـيه الرئيسين توجه المشكلة ومهارات حل المشكلة (٠,٨١ – ٠,٨٦) علـــى الترتيب وللمقاييس السبعة الفرعية (٠,٧١، ٠,٦٦، ٠,٥٧، ٠,٦٩، ٠,٤٥، ٠,٦١، ٠,٥٦) على الترتيب كما قام الباحث بحساب ثبات القائمة ككل بطريقة جيتمان Guttman وبلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وجميعها معاملات ثبات دالة إحصائيا .

وكذلك قام عادل العدل (١٩٩٨) بحساب ثبات المفردات باستخدام معامل ألفا وذلك في حالة حذف المفردة من الاختبار وأثر ذلك على الثبات ووجد أن جميع المفردات ثابتة حيث تراوحت معاملات ألفا للاختبار عند حذف المفردات ما بين (٠,٨٧١٩ – ٠,٨٦٥٢) وهـــذا دلـــيل على ثبات المفردات وبالنسبة للمقياسين الرئيسين والمقاييس السبعة الفرعية تراوحت معاملات ألفا للاختبار عند حذفها ما بين (٠,٨٦٢٥ – ٠,٨٦٩٥) مما يدل على ثبات هذه المقاييس المكونة لمقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية حيث أنها جميعا أقل من معامل ألفا للاختبار ككل والتي بلغت – كما ذكر – سابقا (٠,٨٧٢٧) .

التجانس الداخلي للقائمة :

قـــام عـــادل العـــدل (١٩٩٨) بحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مفـــردات القائمـــة والدرجـــة الكلـــية وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٢٠٦ – ٠,٥٨٢٢) وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية .

الارتباطات بين مقاييس القائمة :

تبين معاملات الارتباط ارتباطات مرتفعة بين المقاييس الفرعية والمقياس الرئيسي الـــذي يحـــتويهم وارتـــباطات منخفضة بين أي مقياس فرعي والمقياس الرئيس الآخر، فارتـــباط المقاييس الفرعية الثلاثة بمقياس توجه المشكلة هي (٠,٧٨ ، ٠,٨٢ ، ٠,٧٨) وارتباطه بالمقاييس الفرعية الأربعة التي تنتمي لمقياس مهارات حل المشكلة هي (٠,٢١، ٠,٣٧، ٠,٣٥، ٠,٣١) فـــي حـــين ارتباط المقاييس الأربعة التي يتضمنها هي (٠,٧١ ، ٠,٨٠، ٠,٧٠، ٠,٧١) وارتباط المقاييس السبعة الفرعية بالقائمة ككل هي (٠,٦٩، ٠,٥٦ ، ٠,٦٥، ٠,٥٠، ٠,٦٨، ٠,٦٢، ٠,٦٠) بيـــنما ارتـــباط مقـــياس توجه المشكلة بمقياس مهارات حل المشكلة (٠,٣٦) وهذه النتائج تدعم التوزيع المفترض لمقاييس القائمة .

وقـــام عـــادل العـــدل (١٩٩٨) بحساب معاملات الارتباط بين المقياسين الرئيسين والقائمـــة فجاءت (٠,٧٨، ٠,٧٢) وبين المقاييس السبعة الفرعية والقائمة فجاءت (٠,٧٣، ٠,٦٩، ٠,٦٧، ٠,٦، ٠,٧١، ٠,٤٣، ٠,٦٤) على الترتيب وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً .

صدق القائمة :

بالإضـــافة إلـــى صدق المحتوى سالف الذكر تم حساب صدق المحك وصدق البناء وصدق التنبؤ على جميع عينات البحث كما يلي :

١- صدق المحك :

تم حساب صدق المحك بمقارنة القائمة مع كل من قائمة حل المشكلات (PSI) إعداد "هيبنـــرو بيترســـن" (Heppner & Petersen. 1982) والمعانـــي الختامية لحل المشكلة (MEPS) إعداد بيلات وسيبفاك (Pelatt & Spivack, 1975) والمقياس الأول عبارة عن ٣٢ مفـــردة لقـــياس حل المشكلات الشخصية وهو يعتمد على الإصدار الأول لنموذج حل المشكلات الاجتماعـــية الحالـــي الذي أعده دزريلا وجولد فرايد (Dzurilla & Gold fried, 1971) وهو يركز على القدرات الإدراكية التي تتعلق بالاتجاه إلى التحصيل أو الهدف الاجتماعي داخـــل الشخـــصية، أما المقياس الثاني وهو المعاني الختامية فهو أحد أهم المهارات وتعد جزء داخل مهام حل المشكلات وهي الحلول البديلة المتولدة، الارتباط بين درجات القائمة الحالـــية ومقياس (PSI) بعد تطبيقهم على عينة بلغت ٧٥ طالبا جامعيا – علما بأن نظام التـــصحيح في (PSI) يتناقض مع نظام القائمة الحالية فالدرجة المنخفضة تدل على قدرة عالـــية لحـــل المشكلات (– ٠,٦٧)، (–٠,٦٠)، (–٠,٧١) وهي دالة عن ٠,٠١ لمقاييس توجه المشكلة.

مهـــارات حـــل المـــشكلة والدرجة الكلية على الترتيب، وارتباط ذات المقاييس مع (SPSI) هي (٠,٦١، ٠,٦٥، ٠,٧٣) على الترتيب لعينة بلغت (١٠٧) طالبا جامعيا وهذه النتائج ذات دلالة على صدق المحك لقائمة حل المشكلات الاجتماعية الحالية .

٢- الصدق البنائي:

يعتقد دزريلا (D zurilla , 1986) ونيزو (Nezu et al, 1989) ان ضبط الإدراك يعد جزء مهما في مكون توجه المشكلة، لأن بناء مركز التحكم يماثل توقع ضبط الإدراك في نموذج حل المشكلات الاجتماعية الحالي، لذلك تمت مقارنة القائمة الحالية بمقياس مركز التحكم الداخلي – الخارجي إعداد روتر (Rotter, 1986) على عينة مقدارها (١٠٥) طالبا جامعيا مع ملاحظة أن الدرجات المنخفضة في مقياس التحكم الداخلي – الخارجي تعكس تحكم داخلي أكثر، ووجد أن الارتباط مع مقاييس توجه المشكلة والدرجة الكلية هي (-٠,٢٩، - ٠,٣٢) على الترتيب وهي دالة عند ٠,٠١ بينما الارتباط مع مقياس مهارات حل المشكلة هو – ٠,١٩ وهي غير دالة، وهذه النتائج متوقعة لأن تكوين التحكم الداخلي أكثر تكاملا وحل المشكلات المعرفية العامة وفي الشخصية (مثل العزو السببي وتوقعات التحكم الشخصي).

٣- الصدق التنبؤي:

يشير التحصيل الدراسي إلى الكفاءة والتوافق داخل بيئة الكلية، حيث أن النجاح الأكاديمي يستوجب على التلاميذ تعلم التفاعل مع عدد من المشكلات الجديدة والتحديات لذلك فأن القائمة الحالية قد تكون منبئة للنجاح الأكاديمي أو الكفاءة ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات القائمة الحالية التي تم تطبيقها في بداية الفصل الدراسي على عينة قوامها (١٩٢) طالبا معظمهم من الجدد، ومستوى التحصيل الدراسي، فالارتباط بين التحصيل الدراسي والدرجة الكلية للقائمة (٢٤) (دالة عند ٠,٠١) والارتباط بمقياس مهارات حل المشكلة (٠,٢٣) (دالة عند ٠,٠١) والارتباط بمقياس توجه المشكلة (٠,١٨) (دالة عند ٠,٠٥) .

كما قام الدكتور عادل العدل بحساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريمكس Varimax لدرجات المقاييس السبعة الفرعية والمقياسين الرئيسين والدرجة الكلية وجاءت النتائج كما يلي :

جدول (٤)

مصفوفة الارتباطات

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
الدرجة الكلية	-									
توجه المشكلة	٠,٨٤	-								
مهارات حل المشكلة	٠,٧٩	٠,٣٣	-							
المقياس المعرفي	٠,٧٥	٠,٨٦	٠,٣٣	-						
المقياس الوجداني	٠,٧٣	٠,٨٩	٠,٢٥	٠,٦٩	-					
المقياس السلوكي	٠,٧١	٠,٨٣	٠,٢٩	٠,٦١	٠,٥٤	-				
صياغة المشكلة	٠,٦٣	٠,٢١	٠,٨٧	٠,٢٩	٠,١٧	٠,١٢	-			
انتاج الحلول	٠,٧٣	٠,٤٧	٠,٧٤	٠,٣٤	٠,٤٠	٠,٤٦	٠,٤٩	-		
صنع القرار	٠,٤٦	٠,٠٧	٠,٧٣	٠,٠٦	٠,٠٥	٠,٠٧	٠,٥٣	٠,٣٨	-	
الحل والتحقق	٠,٦٧	٠,٢٩	٠,٨٤	٠,٣٥	٠,١٦	٠,٢٨	٠,٧١	٠,٤٨	٠,٥٢	-

جدول (٥)

مصفوفة العوامل قبل وبعد التدوير

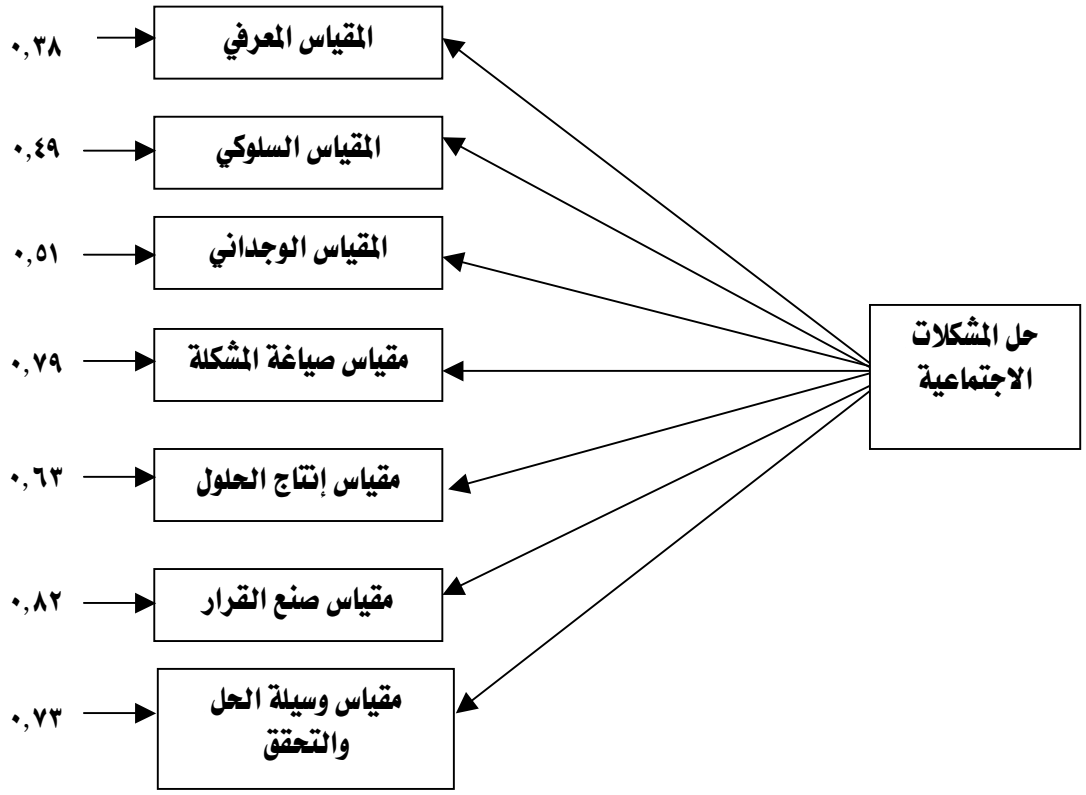
العوامل	العوامل قبل التدوير		العوامل قبل التدوير	
المقياس	١	٢	١	٢
الدرجة الكلية	٠,٩٩٦	-٠,٠٧٣	٠,٧٧٤	٠,٦٣٢
توجه المشكلة	٠,٦٠٠	-٠,٥٩٣	٠,٩٨٩	٠,١١٩
مهارات حل المشكلة	٠,٨٢٩	٠,٥٥٥	٠,٢٢١	٠,٩٧٣
المقياس المعرفي	٠,٧٣٠	٠,٤٦٩	٠,٨٥٣	٠,١٦١
المقياس الوجداني	٠,٦٧٦	-٠,٥٦١	٠,٨٧٧	٠,٠٥٧
المقياس السلوكي	٠,٦٧٨	٠,٤٧٩	٠,٨٢٢	٠,٨٦٩
مقياس صياغة المشكلة	٠,٦٧٤	٠,٥٥٨	٠,١٠٦	٠,٧٢٧
مقياس إنتاج الحلول	٠,٧٥١	٠,١٥٢	٠,٤٤٢	٠,٧٩١
مقياس صنع القرار	٠,٤٩٦	٠,٦١٩	-٠,٦٠٥	٠,٨٣٣
مقياس الحل والتحقق	٠,٧١٤	٠,٤٧٢	٠,١٩٥	٠,٦٢١

وبفحص نتائج التحليل العاملي لمقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقاييسه الفرعية وجد أن جميع المقاييس تشعبت بتشبعات دالة على عامل أو أكثر من

العوامل المستخلصة ولا يوجد مقياس واحد ليس له تشبع دال على أحد العوامل على الأقل وبذلك تأكد للباحث صدق المقياس ومقاييسه الفرعية .

الصدق العاملي التوكيدي:

قـــام الدكـــتور عادل العدل عن طريق استخدام حزمة البرامج الإحصائية ليزرل ٨ (Lisrel 8) بإجـــراء التحليل العاملي التوكيدي حيث تم اختبار النموذج الذي وضعه معد الاختبار وكانت النتائج كما هو موضح بالشكل التالي :



شكل (٨)

مهارات حل المشكلات الاجتماعية

وكانـــت قيم (ت) المقابلة لمعاملات المسار السابقة على الترتيب (٥,٧٣، ٥,٠٤ ، ٤,٨٨، ٢,٧٩، ٤,٠٩، ٢,٠٦، ٣,٣٨) وجميعها دالة إحصائيا حيث أنها لا تقع في الفترة (- ١,٩٦ – ١,٩٦).

كما أن النموذج قد حقق شروط حسن المقابلة وهي:

١- كا – ١٣,٦٦ وهي غير دالة احصائيا .

٢- دليل حسن المطابقة GFI – ٠,٨٦ يقترب من الواحد الصحيح .

٣- دليل حسن المطابقة المصحح AGFI – ٠,٧٣ يقترب من الواحد الصحيح .

٤- جذر متوسط البواقي RMSR – ٠,١٧ يقترب من الصفر .

وهذا يؤكد صدق الأبعاد السبعة للمقياس وبذلك تأكد الباحث من صلاحية المقياس فـــي الدراسة الحالية والجدير بالذكر أن المقياس يصحح وفقا للتَّدرج ٤، ٣، ٢، ١ صفر للعبارة الإيجابية والعكس للعبارات السلبية علما بأن العبارات السالبة هي ٢ – ٨ – ١٠ – ١٢ – ١٣ – ١٦ – ١٩ – ٢٠ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٩ – ٣٢ – ٣٣ – ٣٤ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ – ٤١ – ٤٤ – ٤٦ – ٤٩ – ٥٠ – ٥١ – ٥٢ – ٥٣ – ٥٧ – ٥٨ – ٦١ – ٦٢ – ٦٥ – ٦٦ .

كما أن توزيع العبارات على المقاييس السبعة الفرعية كما يلي :

- المقـــياس المعرفي العبارات : ١- ٦ – ١٠ – ١٢ – ١٨ – ٣٧ – ٥١ – ٥٩ – ٦٣ – ٦٧.
- المقياس الوجداني العبارات : ٤ – ٩ – ١٧ – ٢٤ – ٤٣ – ٤٧ – ٤٨ – ٥٠ – ٥٤ – ٦٨ .
- المقياس السلوكي العبارات : ٣ – ١٥ – ٢١ – ٢٣ – ٢٦ – ٣١ – ٤٠ – ٤٢ – ٥٦ – ٦٤ .
- مقياس صياغة المشكلات العبارات : ٢ – ١٣ – ١٦ – ٢٠ – ٣٨ – ٣٩ – ٤١ – ٤٤ – ٥٨ – ٦٦ .
- مقياس إنتاج الحلول البديلة العبارات : ٨-١١-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣٤-٥٢-٦٢-٦٥ .
- مقـــياس صنع القرار العبارات : ٥ – ٧- ٢٥ – ٣٢ – ٤٥- ٥٣- ٥٧- ٦٠- ٦١- ٧٠ .
- مقياس وسيلة الحل والتحقق العبارات : ٥ – ٧- ٢٥ – ٣٢ – ٤٥- ٥٣- ٥٧- ٦٠- ٦١- ٧٠ .

(٤) البرنامج الإثرائي

إعداد
البـــاحث

مقدمة:

لبــناء أي بــرنامج يحتاج الأمر إلى ضرورة تحديد الأساس النظري لهذا البرنامج والــذي تنبــثق مــنه (الأهداف – المحتوى – الاستراتيجيات – طرق التقويم) وفيما يلي توضيح ذلك:

مفهوم البرنامج الإثرائي :

ويعرفه الباحث في الدراسة الحالية بأنه توفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق الفكــري التــي غالــباً لا تتوفر في المنهج المدرسي العام والبرامج الإثرائية يتم إعدادها لتحقيق أهداف تتعلق بــ:-

- المحتوى العلمي .
- أساليب ومهارات التفكير وحل المشكلات .
- مهارات البحث العلمي .
- السمات الشخصية المؤثرة .
- الدوافع .

الأهداف العامة للبرامج الإثرائية :

للبرنامج الإثرائية أهداف عامة تسعى إلى تحقيقها منها:

١- تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب الطلبة المُنَّوعة من خلال أعضاء دائمين في المدرسة .

٢- تأهــيل معلمــين للعمل في مجال رعاية الموهوبين داخل كل مدرسة على دراية جيدة بأساليب تعليم الموهوبين وسبل تعزيز جوانب القوة عند جميع الطلبة .

٣- توفير فرص تربوية مُنَّوعة وعادلة لجميع الطلبة لإبراز مواهبهم وتنميتها .

التخطيط العام للبرنامج:

لقد مرت عملية تخطيط وإعداد البرنامج بعدد من الخطوات يمكن أن نلخصها فيما يلي:

أ – تحديد أهداف البرنامج.

ب– تحديد الفئة التي يطبق عليها البرنامج.

ج– تحديد خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه ممثلة في:

١– إعداد محتوى البرنامج.

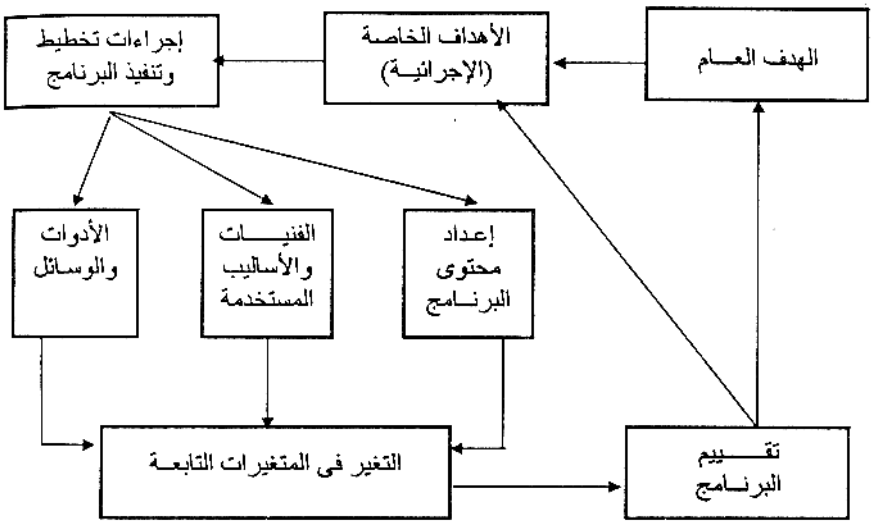
٢– الأدوات والوسائل.

٣– الفنيات والأساليب المستخدمة.

٤– مدة البرنامج.

٥– تقييم البرنامج.

وفيما يلي رسم تخطيطي يوضح تلك الخطوات:



شكل (٩)

التخطيط العام للبرنامج الإثرائي

أ ـ تحديد أهداف البرامج الإثرائي:

يـــسعى البـــرنامج في الدراسة الحالية إلى تحقيق أهداف مُنَّوعة ومتعددة يمكن أن نقسمها إلى: الهدف العام، والأهداف الإجرائية (الخاصة).

١ – الهدف العام:

تنمـــية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً ولكي يتحقق هذا الهدف لابد من تحقيق الأهداف الإجرائية الآتية:

٢ – الأهداف الإجرائية:

تتلخص الأهداف الإجرائية للبرنامج الإثرائي فيما يلي:

- تهيئة الطلاب لتلقي البرنامج.
- تنمية الإحساس والشعور بالمشكلات في البيئة المحيطة.
- الحث على جمع البيانات والبحث عنها.
- التَّدرب على تحديد المشكلة وصياغتها.
- التَّدرب على أساليب معالجة الأفكار المختلفة.
- الحث على إيجاد الحلول وتنويعها.
- التَّدرب على قبول الحل وتنفيذه.

بـ الفئة التي يطبق عليها البرنامج:

أعـــد البـــرنامج ليطبق على عينة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً (أفراد المجموعة التجريبية) والتي يبلغ قوامها (٢٥) طالباً من الذكور، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٤–١٦) سنة، كما تم أخذ العينة من فصول المتفوقين، وتتصف العينة في الدراسة الحالية بالصفات التالية:

- يلتحق الطلاب المتفوقون أكاديمياً بفصول المتفوقين وذلك بفضل التفوق الأكاديمي الذي لا يقل عن نسبة مئوية (٩٠٪).

- جميع طلاب العينة من ذوي الذكاء المرتفع، وذلك ما دلت عليه استجابتهم على مقياس استانفورد-بينيه الصورة الرابعة حيث بلغ متوسط معامل الذكاء (١٢٥,٧٢) بانحراف معياري (٥,٠٨).
- يقع طلاب هذه الفئة ضمن مرحلة عمرية واحدة وهي مرحلة المراهقة حيث تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري (١٥,٠٤) وانحراف معياري قدره (٠,٢٠) وهو ما يدل على التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية.

ج- خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه:

١- إعداد محتوى البرنامج الإثرائي:

بناء أي برنامج عبارة عن منظومة متكاملة من مدخلات وعمليات ومخرجات تعمل معاً، والبرنامج المقترح للحلول الابتكارية يمكن تلخيص منظومة محتواه فيما يلي :

جدول (٦)

مدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية

المدخلات	العمليات	المخرجات
إطار نظري عن الحلول الابتكارية وحل المشكلات الاجتماعية دراسات سابقة عن الحلول الابتكارية وحل المشكلات الاجتماعية	أنشطة للتدريب على خطوات الحل الابتكاري للمشكلة مع توظيف للمهارات والاستراتيجيات داخل خطوات الحل الابتكاري للمشكلات	برنامج يهدف إلى : تنمية حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين

الأساس النظري للنموذج الذي يقوم عليه البرنامج المقترح :

أكد كل من "تورانس وتورانس" أن أحد النماذج الأكثر استخداماً والتي حازت القسط الأعظم من النجاح هو نموذج الحل الابتكاري للمشكلات لأسبورن وبارنز، ففي ٢٢ دراسة جرت باستخدام هذا النموذج حصل الباحثون على نتائج باهرة في ٢٠ من هذه الدراسات لذلك سوف يعتمد الباحث على نموذج الحل الابتكاري للمشكلات في بناء

البـــرنامج المقترح ويحتوي على ثلاثة مكونات بداخلها خطوات الحل الابتكاري للمشكلة، حـــيث السير فيها بمرونة مع توظيف لمهارات التفكير وما وراء التفكير واستخدام أدوات مُنَّوعة للوصول إلى الحل .

وقد اطلع الباحث على العديد من البرامج التي اهتمت بتنمية مهارات حل المشكلات بصفة عامة وحل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة وذلك باستخدام الحلول الابتكارية منها:-

أ- برنامج الكورت لتعليم التفكير : Cort Program

يعتبـــر هـــذا البـــرنامج ذروة نـــتاجات برامج تعليم التفكير التي نشرها ديبونو في بريطانيا عام ١٩٧٣، واشتق اسم هذا البرنامج من الحروف الأولى لمؤسسته التي أنشأها وأدارها في بريطانيا باسم مؤسسة البحث المعرفي Cognitive Research Trust ويمثل البـــرنامج الجانب التطبيقي في تعليم مهارات التفكير في حجرات الدراسة، كما يعكس فيه أفكاره النظرية التي اشتقها من خلفيته الدراسية في الطب وعلم النفس وخبرته العملية في جامعات اكسفورد ولندن وهارفارد وكامبرج .

يضم البرنامج (٦٠) درساً في التفكير مقسمة إلى ستة أجزاء هي :

١- توســـيع مجـــال الإدراك (Breadth) ويهـــدف هذا الجزء إلى توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى الطلبة .

٢- التنظيم (Organization) ويهدف هذا الجزء إلى تنظيم عملية التفكير عند الطلبة.

٣- الـــتفاعل (Interaction) يهـــدف هذا الجزء إلى تطوير عملية المناقشة وتشجيع الطلبة على تقييم إدراكاتهم .

٤- الإبـــداع (Creativity) ويركـــز هذا الجزء على التفكير الإبداعي وإنتاج الأفكار الجديدة .

٥- المعلـــومات والمـــشاعر (Information & Feelings) ويركز هذا الجانب على جمع المعلومات ومعرفة كيفية تأثر عملية بناء المعلومات بالمشاعر والانفعالات .

٦- العمـــل (Action) ويركـــز هذا الجزء على مجمل عملية التفكير بدءاً من تحديد الهدف وانتهاءً بتنفيذ عملية التفكير.

ب- برنامج التفكير المنتج The Productive Thinking Program

ويهـدف هـذا البـرنامج لتعليم التلاميذ مهارات حل المشكلات والتفكير الابتكاري ويهـدف إلـى تغيير اتجاهات الطلاب نحو تعلم حل المشكلات وذلك من خلال زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وزيادة فاعلية ذواتهم تجاه حل المشكلة وتدريبهم على المثابرة، ويعلم البـرنامج التلاميذ كيفية الإحساس بالمشكلة وتحديدها والتخطيط للحل بطريقتهم الخاصة وتقيـيم الأفكار والاختيار من بينها، ويضم البرنامج خمسة عشرة درساً، كل درس عبارة عـن لغـز أو سـر أو حـدث ما في شكل قصة خيالية، وتشترك مع التلاميذ شخصيات لمساعدتهم في حل المشكلة والبرنامج يعتمد على التفكير التباعدي والتقاربي يهدف تنمية التفكير الابتكاري .

ج- برنامج بوردو لتنمية التفكير الابتكاري Purdue Creative Thinking Program

يهدف البرنامج إلى تعليم الطلاب مهارات التفكير الابتكاري وفاعلية الذات تجاه ما يملكونه من مهارات تجاه العمل الابتكاري ويشمل البرنامج ٢٨ جلسة مسجلة على أشرطة صـوتية ويعـرض علـى الطـلاب في كل جلسة بعض الأفكار التي تؤدي إلى تحسين ابـتكاراتهم، ويـستغرق ذلك ٥ دقائق ثم يليها قصة تاريخية عن بعض العلماء المبدعين ويستغرق ذلك ٧ دقائق ثم تنمية للقدرات الابتكارية .

د- برنامج قبعات التفكير الست : Six Thinking Hats

يهدف هذا البرنامج إلى السماح للفرد بتغيير نمط تفكيره من موقف لآخر، فالقبعات الـست الملـونة عـبارة عن مجموعة من الأدوات يستخدمها الفرد في المواقف الحياتية المختلفة وتركز هذه الاستراتيجية على أن التفكير عملية يمكن القيام بها بطريقة مقصودة وفيما يلي وصف للقبعات التي أقترحها ديبونو، وأنماط التفكير المرتبطة بكل منها :-

١- القبعة البيضاء: تعبر عن التفكير الموضوعي الذي يعني بإعطاء الحقائق والأرقام دون الاهتمام بتفسيرها .

٢- القبعة الحمراء: تعبر عن المشاعر واستبعاد المنطق وتقديم المبررات .

٣- القبعة الصفراء: تعبر عن التفكير الإيجابي البناء والمنتج وتقديم الاقتراحات .

٤- القبعة السوداء: تهتم بالتقديرات السلبية وإظهار الجوانب الخاطئة .

٥- القبعة الخضراء: تعبر عن التفكير الإبداعي وتقديم البدائل المثالية .

٦- القبعة الزرقاء : تهتم بتنظيم التفكير وضبطه ويشبه الفرد الذي يرتدي هذه القبعة قائد الأوركسترا الذي يتحكم في بقية أعضاء الفرقة الموسيقية ويتم استخدام القبعات الست من خلال لعب الأدوار ويفترض ديبونو أن التفكير بمفهومه الواسع يمثل قبعة كبيرة للتفكير، وهذه القبعة قسمت إلى ستة أدوار مختلفة فالفرد من خلال استخدامه لهذه القبعات يحدد نمط التفكير المناسب للدور الذي يقوم به .

كما استفاد الباحث من بعض المراجع العربية : في تحديد المهارات اللازمة للحلول الابتكارية وكذلك تحديد بعض التدريبات الخاصة بهذه المهارات وأيضا التعرف على بعض المشكلات الخاصة بالطلاب المراهقين الموهوبين منها : صفاء الأعسر (٢٠٠٠)، ناديا السرور (٢٠٠٠)، أحمد عبادة (٢٠٠١)، بوب وبوب ستانش (٢٠٠١)، أيمن عامر (٢٠٠٣)، صالح أبو جادو (٢٠٠٤)، عادل عبد الله (٢٠٠٥)، محمد الصيرفي (٢٠٠٨).

كما استفاد الباحث من بعض الدراسات السابقة في بناء البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية للمشكلات من خلال ما قدمته هذه الدراسات من إرشادات حول خطوات ومهارات وأدوات الحل الابتكاري للمشكلات ومن بين هذه الدراسات ما يلي :

- دراسة كوب ليسا(٢٠٠١) ودراسة فيشكين (١٩٩٠) ودراسة كوت آمي (١٩٩١).
- ومن الدراسات العربية في هذا الشأن دراسة بدر العجمي (٢٠٠٥) ودراسة منال مصطفى (٢٠٠٤)، ودراسة إيمان شاهين (٢٠٠٥)، ودراسة سامية شهبو (٢٠٠٦).

مما سبق استطاع الباحث تحديد الخطوات والاستراتيجيات اللازمة للتَّدرب عليها داخل برنامج الحل الابتكاري للمشكلة.

(١) محتوى البرنامج

قــسم الباحث البرنامج الإثرائي إلى ثمان مراحل تضم كل منها عدداً من الجلسات، وفيما يلي وصف مختصر لمراحل البرنامج:

المرحلة الأولى:

الهدف: تهيئة الطلاب لتلقي البرنامج.

هــذا الجزء يساعد الطلاب على تعرف الهدف من البرنامج وتحديد أدوارهم وتنمية المفاهيم الأساسية حول حل المشكلات بطريقة ابتكارية.

تقــدم هــذه المــرحلة فــي (٣) جلسات من خلالها يحاول الباحث تعريف الطلاب بالبــرنامج ومــدى الاستفادة منه وبث روح المرح والدعاية لتوفير مناخ مستقل يستطيع الطلاب التفاعل والتجاوب مع البرنامج والمشاركة فيما ما يطرح.

المرحلة الثانية:

الهدف: تنمية الإحساس والشعور بالمشكلات الاجتماعية المحيطة.

تتكون هذه المرحلة من (٣) جلسات وهي عبارة عن عرض لبعض المشكلات لفظياً ويطلب من الطلاب تحديد حجم المشكلة وأبعادها.

المرحلة الثالثة:

الهــدف: تنمــية مهــارة جمع البيانات والمعلومات والحقائق والآراء والانطباعات والمشاعر من المصادر المختلفة حول المشكلة أو الموقف موضع الاهتمام والتي تساعد في تحديد المشكلة.

وتــتكون هــذه المــرحلة من (٦) جلسات وهي عبارة عن عرض بعض المواقف والمــشكلات التــي تــشكل مأزقــاً لفظياً، ويطلب من الطلاب جمع المعلومات وإعطاء الانطباعات، والآراء حول ما يشعرون اتجاهاً بناءً على هذا الموقف الذي يشكل مشكلة أو مأزق وهي مهمة في تحديد المشكلة.

المرحلة الرابعة:

الهدف: التوصل لتحديد المشكلة التي تثير لدى الفرد الرغبة في حلها وكذلك تحقيق مـــا يـــريده صـــاحب المـــشكلة من أهداف بعد أن يفهم الفجوة القائمة بين الواقع الراهن والقصور في المستقبل وأيضاً تحديد المسارات والطرق التي من خلالها يحدد المشكلة.

وتـــتكون هذه المرحلة من (٣) جلسات وهي عبارة عن عرض بعض المواقف التي تحـــتوي علـــى مـــشكلة أو عدة مشكلات اجتماعية، ويطلب من الطلاب التعامل مع هذه المشكلات من خلال فهم الخلل أو المأزق والذي من خلاله ويتم صياغة المشكلة وتحديدها حتى يتم حلها.

المرحلة الخامسة:

الهـــدف: إيجـــاد أكبر عدد ممكن من الحلول باستخدام أدوات متنوعة لتوليد الحلول الابتكارية.

وتـــتكون هـــذه المرحلة من (٤) جلسات وهي عبارة عن عرض لبعض المشكلات الاجتماعية التي من خلالها يبرز موقفاً إشكالياً يشكل عقبة أو تحدياً، ويطلب من الطلاب طرح وإعطاء وإنتاج الأفكار والأسباب والآراء المتباينة المتعددة حول هذا الموقف.

المرحلة السادسة:

الهـــدف: إنتاج حلول غير تقليدية وتحويل الأفكار إلى أفعال يمكن أن تكون حلول قابلة للعمل بها.

وتـــتكون هـــذه المرحلة من (٥) جلسات من خلالها يتم عرض لبعض المشكلات، ويطلـــب من الطلاب تنقيح وتعديل الحلول لتصبح أكثر أهمية وفائدة ثم اختيار أفضل حل ابـــتكاري واتخـــاذ قرار بذلك بعد إعادة ترتيب الحلول التي تم تنقيحها وأخيراً تقديم أدلة داعمة وأسباباً للنتائج.

المرحلة السابعة:

الهدف هو: تقبل الحلول التي تم التوصل إليها ودراسة إمكانية نجاحها في الواقع كما يــؤكد على التغيير المستهدف بتطبيق الحلول التي تم التوصل إليها وهذه المرحلة أهم ما فيها الالتزام وكذلك الحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة وتتكون هذه المرحلة من جلستين.

المرحلة الثامنة:

إعــادة التدريب وهي عبارة عن مراجعة مركزة لجميع مراحل وخطوات البرنامج كاملاً وهي تتكون من جلستين.

ـ العرض على المحكمين:

قــام الــباحث بعــد صــياغة محتوى البرنامج بعرضه على مجموعة من الأساتذة (أعــضاء هيــئة الــتدريس) والمتخصصين، وذلك لمعرفة آرائهم حول محتوى الجلسات وحــدودها الــزمنية والفنيات والأدوات التي تحتويها، ومعرفة مدى مناسبة الأنشطة التي تحتوي عليها الجلسات، ومدى مناسبتها للأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.

(٢) الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

استعان الباحث أثناء تطبيق مراحل البرنامج بعدد من الأدوات أهمها:

- السبورة والطباشير.
- ورق أبيض.
- أقلام.
- كراسات.
- لاب توب.
- أجهزة كمبيوتر داخل معمل الوسائل التعليمية.
- CD.

(٣) والفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

استخدم الباحث مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات، ومجموعة من الإجراءات المستفادة من مجموعة من المداخل والنظريات والاتجاهات التدريبية والإثرائية في الحلول الابتكارية للمشكلات وأهم الفنيات والاستراتيجيات التي تم استخدامها في تطبيق إجراءات البرنامج هي:

- المناقشة والحوار.
- التأمل – التخيل.
- القدح الذهني.
- فنيات التفكير التباعدي.
- فنيات التفكير التقاربي.
- النمذجة.
- التعزيز.
- العلاقات القسرية.

(٤) مدة البرنامج:

تم تطبيق إجراءات البرنامج الإثرائي للمراهقين الموهوبين أكاديمياً والذي يهدف إلى تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لديهم على مدى زمني امتد إلى شهرين بواقع (٣) جلسات أسبوعياً تتراوح مدة الجلسة ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة حسب محتوى الجلسات.

(٥) تقييم البرنامج:

تم تقويم البرنامج في ضوء ما يلي:

- **التقييم البعدي:**

تم تقويم فعالية البرنامج الإثرائي في الدراسة الحالية على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلاب المراهقين الموهوبين (أفراد المجموعة التجريبية)، وذلك من خلال القياسين القبلي والبعدي لهذه المجموعة ومقارنتها ببعضهما البعض من جهة، ومقارنة القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة.

- **التقييم التتبعي:**

تم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج الإثرائي من خلال تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على أعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البـــرنامج، ومـــن ثـــم المقارنة بين نتائج القياس التتبعي ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة الحالية.

ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تعـــتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، باعتبارها تجربة تهدف إلى التعرف علـــى فعالية برنامج إثرائي (المتغير المستقل) لتنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية (المتغير التابع) لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً.

وتعـــتمد هـــذه الدراسة على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين ومتكافئتين، الأولى: تجريبية، والثانية ضابطة.

رابعاً: إجراءات الدراسة وخطواتها:

قام الباحث أثناء هذه الدراسة بمجموعة من الإجراءات يمكن تلخيصها على النحو التالي:

(١) الدراسة الاستطلاعية:

قـــام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الطلاب المراهقين الموهوبين أكاديمياً قوامها (٧٥) طالباً من الملتحقين بمدرسة الثانوية العسكرية بالزقازيق، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٤-١٦) سنة، وجميعهم من فصول المتفوقين بالمدرسة، وذوو مستوى تحصيلي أكاديمي لا يقل عن (٩٣٪) حيث قام الباحث بتطبيق مقياس القدرة على حـــل المشكلات الاجتماعية وذلك بهدف التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلاب.

(٢) اختيار أفراد العينة:

تـــم اختـــيار طلاب العينة النهائية من بين طلاب الدراسة الاستطلاعية التي سبقت الإشـــارة إليها على أساس انخفاض مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لديهم،

وتكــونت العينة من (٥٠) طالباً مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (ن= ٢٥)، والأخرى ضابطة (ن=٢٥).

(٣) إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)

قام الباحث بإجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة في ضوء عدة متغيرات، وهي نــسبة الــذكاء، والعمــر الزمنــي، ومستوى التحصيل الأكاديمي المدرسي، والمستوى الاقتــصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، ومستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وذلك بتطبيق المقاييس ذات الصلة في الدراسة الحالية وتحليل نتائجها وقد سبقت الإشارة لــذلك عــند الحــديث عــن اختــيار العينة وإجراء المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

(٤) القياس القبلي:

طبق الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج الإثرائي.

(٥) تطبيق البرنامج الإثرائي:

طبق الباحث البرنامج الإثرائي على المجموعة التجريبية.

(٦) القياس البعدي:

طبق الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على مجموعتي الدراسة (التجــريبية والضابطة) عقب انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بنتائج القياس القبلي للوقوف على الأثر الفعلي للبرنامج.

(٧) القياس التتبعي:

طــبق الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على طلاب المجموعة التجــريبية بعــد مــرور شهرين من انتهاء البرنامج وذلك لمعرفة مدى استمرار فعالية البــرنامج الإثرائي المستخدم، حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعي ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

(٨) تحليل البيانات وتلخيصها:

وذلـــك مـــن خلال الأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج ومناقشتها، ثم صياغة توصيات الدراسة في ضوء تلك النتائج.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار الحادي عشر لمعالجة البيانات إحصائياً متبعاً المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبارات الدلالة والفروق.
- اختبار (ت) T-Test.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول.

- نص الفرض.
- مناقشة نتائج الفرض الأول.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني.

- نص الفرض.
- مناقشة نتائج الفرض الثاني.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث.

- نص الفرض.
- مناقشة نتائج الفرض الثالث.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع.

- نص الفرض.
- مناقشة نتائج الفرض الرابع.

خامساً: ملخص نتائج الدراسة

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد:

سـيتم فى هذا الفصل تناول نتائج الدراسة المتعلقة بالفروض، وذلك بعرض نتائج كـل فـرض على حدة ثم مناقشة هذه النتائج، حيث يبدأ الباحث بكتابة نص الفرض ثم عرض النتائج التى تم التوصل إليها ثم يتم بعد ذلك مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها فى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة وفيما يلى عرض لنتائج الدراسة :

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

ـ نص الفرض الأول

"تـوجد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجمـوعة الـضابطة فـي مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية"

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام:

- اختـبار (ت) T-test للعينتـين المستقلتين، لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي.
- مـربع معامل إيتا ($\eta 2$) لحساب حجم تأثير البرنامج تم حساب قيم مربع إيتا من المعادلـة التالـية: مربع إيتا = ت٢ ÷ (ت٢+ درجات الحرية) حيث (ت٢) قيمة مربع اختبار (ت) فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي

أبعاد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا ($\eta 2$)
المقياس المعرفي	تجريبية	٢٥	٣١,١٢	٣,٩٧	١٨,٤٩	٠,٠١	٠,٨٧٦٩
	ضابطة	٢٥	١٣,٦٤	٢,٥٦			
المقياس الوجداني	تجريبية	٢٥	٢٩,٣٢	٢,٧٠	١١,٧٨	٠,٠١	٠,٧٤٣٠
	ضابطة	٢٥	١٤,٢٨	٥,٧٨			
المقياس السلوكي	تجريبية	٢٥	٢٩,٩٦	٤,٠٥	١١,٢٠	٠,٠١	٠,٧٢٣٢
	ضابطة	٢٥	١٢,٣٦	٦,٧٤			
مقياس صياغة المشكلات	تجريبية	٢٥	٣٠,٦٠	٣,٥١	٢٠,٥٢	٠,٠١	٠,٨٩٧٧
	ضابطة	٢٥	٥,٨٨	٤,٨٩			
مقياس إنتاج الحلول البديلة	تجريبية	٢٥	٣٠,٥٢	٢,٨٧	١٧,٧٣	٠,٠١	٠,٨٦٧٥
	ضابطة	٢٥	٩,٦٤	٥,١٤			
مقياس صنع القرار	تجريبية	٢٥	٢٩,٩٢	٢,٥٣	١٩,٣٦	٠,٠١	٠,٨٨٦٥
	ضابطة	٢٥	١١,١٦	٤,١٣			
مقياس وسيلة الحل والتحقق	تجريبية	٢٥	٢٩,٤٨	٣,٦٣	١٩,٦٤	٠,٠١	٠,٨٨٩٣
	ضابطة	٢٥	١٠,٧٢	٣,١٠			
الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	تجريبية	٢٥	٢١٠,٩٢	١٤,٥٩	٢٧,٧١	٠,٠١	٠,٩٤١٢
	ضابطة	٢٥	٧٧,٦٨	١٩,١٢			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي دالة عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح المجموعة التجريبية وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

ـ مناقشة نتائج الفرض الأول :

كان الهدف من هذا الفرض هو الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج.

كما أن هذا الفرض توصل إلى:

- وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجمـــوعة التجـــريبية والمجمـــوعة الـــضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمـــستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.

ويتضح من الجدول (٧) أنه:

- تـــوجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والـــضابطة فـــي درجـــات المقياس المعرفي (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.
- تـــوجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والـــضابطة فـــي درجات المقياس الوجداني (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية
- تـــوجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والـــضابطة فـــي درجـــات المقياس السلوكي (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية
- تـــوجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والـــضابطة فـــي درجات مقياس صياغة المشكلات (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية
- تـــوجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والـــضابطة فـــي درجات مقياس إنتاج الحلول البديلة (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية
- تـــوجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والـــضابطة فـــي درجات مقياس صنع القرار (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية

- تــوجد فــروق ذات دلالــة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والــضابطة في درجات مقياس وسيلة الحل والتحقق (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

- أي أن متوســطات درجــات المجمــوعة التجريبية في التطبيق البعدي في جميع الأبعــاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية أعلى من نظائرها لدى المجموعة الضابطة.
- أن قــيم مــربع إيــتا فــي حالة الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المــشكلات الاجتماعــية امــتدت من (٠,٧٢٣٢) في حالة المقياس السلوكي إلى (٠,٩٤١٢) في حالة الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ممــا يــشير إلى أن للبرنامج تأثير كبير على درجات طلاب المرحلة الثانوية من الموهوبين بالمجموعة التجريبية، وأن هذا البرنامج يفسر النتائج التالية من التباين في درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من الموهوبين بالمجموعة التجريبية:

- (٨٧,٦٩٪) من التباين في درجات المقياس المعرفي، (٧٤,٣٠٪) من التباين في درجــات المقــياس الوجدانــي، (٧٢,٣٢٪) مــن التباين في درجات المقياس السلوكي، (٨٩,٧٧٪) من التباين في درجات مقياس صياغة المشكلات، (٨٦,٧٥٪) من التباين في درجــات مقــياس إنتاج الحلول البديلة، (٨٨,٦٥٪) من التباين في درجات مقياس صنع القــرار، (٨٨,٩٣٪) من التباين في درجات مقياس وسيلة الحل والتحقق، (٩٤,١٢٪) من التــباين فــي الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وهي كميات كبيرة جدًا من التباين المفسر بواسطة البرنامج، مما يدل على فعالية البرنامج.

أي أنــه تــم قبول الفرض الأول البديل. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فــروق ذات دلالــة إحــصائية (عــند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعــية فــي التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.

وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة ساد زيبورا Saad-Zipora (١٩٨٣) من أن البرنامج الإثرائي له فعالية كبيرة وذلك للمجموعة التجريبية في حين أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن، ودراسة كوثر الغتم (١٩٩٤) التي توصلت إلـــى تفوق أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على زملائهم في المجموعة الضابطة ويرجع ذلك لأثر البرنامج الإثرائي الذي يقوم على أنشطة إبداعية إثرائية.

كمـــا تـــتفق هـــذه النتيجة مع نموذج رينزوللي وريس Renzulli, Reis (٢٠٠٠) الإثراء المدرسي الشامل ومستوياته الثلاثة في رعاية الطلاب الموهوبين خاصة المستوى الـــثالث للإثراء الذي يتضمن تقسيم الطلاب إلى أفراد أو مجموعات صغيرة ذات اهتمام مـــشترك بمـــشكلة معيـــنة حيث تتضمن الأنشطة تحديد المشكلة والبحث المكثف حولها والاستفادة من المشكلات الحقيقية الموجودة أصلاً.

وفـــي هـــذا الـــشأن فقد أجريت ليزلي ميللر Leslie Millier (١٩٩٤) دمجاً بين خطـــوات الحل الابتكاري للمشكلات مع المستوى الثالث للإثراء الخاص بنموذج الإثراء المدرسي الشامل، لكي تبين أن النموذجين يكملان بعضهما البعض، والتدريب على الحل الابـــتكاري للمشكلات مع المستوى الثالث للإثراء واستخدامهما على أنهما بمثابة أسلوب مـــتكامل لإضـــفاء مزيد من الوضوح لنشاط حل المشكلة والنهوض بالإنتاجية الابتكارية للفرد (في بدر العجمي، ٢٠٠٤، ص٥٦).

وفي هذا الإطار يرى عبد الرحمن سليمان وصفاء حمودة (٢٠٠١، ص ص٢١٠-٢١١) أن المستوى الثالث من الإثراء يتضمن اكتشاف الفرد أو الجماعة لمشكلات حقيقية أو دافعـــية وتشمل الأنشطة التي توضح الإنتاج الفعلي للطلاب الموهوبين، حيث أصبحوا باحثـــين أو مكتـــشفين بالفعل لمشكلات أو موضوعات حقيقية أو واقعية باستخدام طرق البحث المناسبة.

وتؤكد زينب شقير (٢٠٠٢، ص٨٢) على أن النمط الإثرائي الثالث يكون حين يهتم الطلاب بموضوع اختاروه بأنفسهم وكانوا على استعداد لتخصيص الوقت اللازم لاكتساب المحتوى المتقدم الذي يحتاجه الموضوع، وللتَّدرب على ما يتطلبه ذلك من عمليات والذي يقوم فيه بدور الباحث المباشر.

ويـــشير فتحي جروان (٢٠٠٢ ، ص ص ٢٠٢-٢٠٣) إلى أن الطلاب المستفيدين من هذه النشاطات هم أولئك الطلاب الذين يظهرون التزاماً واهتماماً خاصاً بمتابعة قضيةٍ

مـــا، أو الـــتعمق في معالجة مشكلة ما. وتهدف البرامج الإثرائية من المستوى الثالث إلى تحقيق ما يلي:

١- إتاحـــة الفرص للطلبة لتطبيق معارفهم وأفكارهم الإبداعية واستخدامها في دراسة قضية أو مشكلة.

٢- تطوير نواتج أصيلة وحقيقية مؤثرة.

٣- تطويـــر الثقة بالنفس والدافعية ومشاعر الإنجاز والقدرة على التواصل الفعال مع الآخرين.

ومـــن إجمالـــي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق أي تم قبول الفرض حيث أشـــارت نـــتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة علـــى حـــل المـــشكلات الاجتماعـــية في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثانى:

ـ نص الفرض الثانى:

"**تـــوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي**"

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام:

اختـــبار (ت) T-test للعينتـــين المرتبطتين، لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجمـــوعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

مـــربع معامـــل إيتا ($\eta 2$) لحساب حجم تأثير البرنامج. فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٨)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي

أبعاد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا ($\eta 2$)
المقياس المعرفي	قبلي	٢٥	١٣,٥٢	٣,٣٤	١٧,٥١	٠,٠١	٠,٩٢٧٤
	بعدي	٢٥	٣١,١٢	٣,٩٧			
المقياس الوجداني	قبلي	٢٥	١٣,٠٠	٦,٧٠	١١,١٣	٠,٠١	٠,٨٣٧٨
	بعدي	٢٥	٢٩,٣٢	٢,٧٠			
المقياس السلوكي	قبلي	٢٥	١٢,٣٢	٦,٤٩	١١,٥٤	٠,٠١	٠,٨٤٧٣
	بعدي	٢٥	٢٩,٩٦	٤,٠٥			
مقياس صياغة المشكلات	قبلي	٢٥	٨,١٦	٤,٨٧	٢١,٨٦	٠,٠١	٠,٩٥٢٢
	بعدي	٢٥	٣٠,٦٠	٣,٥١			
مقياس إنتاج الحلول البديلة	قبلي	٢٥	٩,٢٠	٥,٦٣	١٦,١٧	٠,٠١	٠,٩١٥٩
	بعدي	٢٥	٣٠,٥٢	٢,٨٧			
مقياس صنع القرار	قبلي	٢٥	١١,٧٢	٤,٦٥	١٥,٠٥	٠,٠١	٠,٩٠٤١
	بعدي	٢٥	٢٩,٩٢	٢,٥٣			
مقياس وسيلة الحل والتحقق	قبلي	٢٥	١٠,٣٢	٣,٦١	١٦,٧٧	٠,٠١	٠,٩٢١٤
	بعدي	٢٥	٢٩,٤٨	٣,٦٣			
الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	قبلي	٢٥	٧٨,٢٤	٢١,٦٦	٢٧,٥٨	٠,٠١	٠,٩٦٩٤
	بعدي	٢٥	٢١٠,٩٢	١٤,٥٩			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يحقق صحة الفرض.

ـ مناقشة نتائج الفرض الثانى :

كان الهدف من هذا الفرض هو الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج وبعده مباشرة .

كما أن هذا الفرض الثانى توصل إلى:

وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجمـــوعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات.

أي أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد والدرجـــة الكلـــية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية أعلى من نظائرها في التطبيق القبلي.

كمـــا أن قـــيم مـــربع إيتا في حالة الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية امتدت من (٠,٨٣٧٨) في حالة المقياس الوجداني إلى (٠,٩٦٩٤) فـــي حالة الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، مما يشير إلى أن للبـــرنامج تأثيـــر كبيـــر جدًا وواضح على درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الموهوبـــين بالمجمـــوعة التجريبية، وأن هذا البرنامج يفسر النتائج التالية من التباين في درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الموهوبين بالمجموعة التجريبية:

- (٩٢,٧٤ ٪) مـــن التباين في درجات المقياس المعرفي، (٨٣,٧٨ ٪) من التباين فـــي درجـــات المقياس الوجداني، (٨٤,٧٣ ٪) من التباين في درجات المقياس السلوكي، (٩٥,٢٢ ٪) مـــن التباين في درجات مقياس صياغة المشكلات، (٩١,٥٩ ٪) من التباين في درجات مقياس إنتاج الحلول البديلة، (٩٠,٤١٪) من التباين في درجات مقياس صنع القرار، (٩٢,١٤ ٪) من التباين في درجات مقياس وسيلة الحل والتحقق، (٩٦,٩٤ ٪) من التباين في الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وهي كبيرة جدًا من التباين المفسر بواسطة البرنامج، مما يدل على فعالية البرنامج.

ويتضح من الجدول (٨) أنه :

- تـــوجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجمـــوعة التجـــريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المـــشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات.

وهـذه النتـيجة تـتفق إلـى حـد مـا مـع مـا توصلت إليه دراسة وائل على (٢٠٠٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي. ودراسة محمد الإمام وخالد الحموري (٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي تعزي للبرنامج الإثرائي.

وهـذه النتيجة تؤكد أهمية استخدام نموذج الحل الابتكاري للمشكلات وهذا ما ذهبت إليه دراسة جونسون وماريلاين Johnson, Marylynn (٢٠٠٠) حيث تقترح الدراسة أن هـناك حاجـة لمـزيد مـن البحوث التي تهتم بالنتائج المحققة باستخدام حل المشكلات الابـتكاري والذي جرى تطويره داخل نطاق إطار الحل الابتكاري للمشكلات لاوسبورن وبارنـز ويتمـثل التركيـز الأساسي لهذا النموذج في التعليم التدريجي خطوة خطوة في عمليات تقاربية Convergent وتباعدِّية Divergent للتفكير الابتكاري، وتتضمن خطوات هذا النموذج العثور على المأزق، العثور على البيانات، العثور على المشكلة، العثور على الأفكار، العثور على الحل، العثور على القبول (٢٠٠٠، ص٣١٨).

كمـا يـؤكد بـدر العجمـي (٢٠٠٤، ٥٦) أهمية استخدام نموذج الحل الابتكاري للمشكلات وذلك لأن كل من تورانس وتورانس وزين العابدين درويش وأيمن عامر أكدوا علـى نجـاح هـذا النموذج من بين نماذج كثيرة، وهذا ما أثبتته (٢٠) دراسة من (٢٢) دراسة لنجاح أسلوب حل المشكلات الابتكاري.

ومـن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الثاني البديل. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بـين متوسـطي درجـات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمـستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

ـ نص الفرض الثالث :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام:

اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين، لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج. فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

قيمة نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات حل المشكلات الاجتماعية

أبعاد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المقياس المعرفي	قبلي	٢٥	١٣,٦٤	٢,٥٦	٠,٤٢	٠,٦٨ غير دالة
	بعدي	٢٥	١٣,٧٦	٢,٦٢		
المقياس الوجداني	قبلي	٢٥	١٤,٠٨	٦,٠٢	٠,٢٨	٠,٧٨ غير دالة
	بعدي	٢٥	١٤,٢٨	٥,٧٨		
المقياس السلوكي	قبلي	٢٥	١٢,٢٠	٦,٤٥	٠,١٣	٠,٩٠ غير دالة
	بعدي	٢٥	١٢,٣٦	٦,٧٤		
مقياس صياغة المشكلات	قبلي	٢٥	٦,٦٤	٥,٦٦	٠,٨٥	٠,٤١ غير دالة
	بعدي	٢٥	٥,٨٨	٤,٨٩		
مقياس إنتاج الحلول البديلة	قبلي	٢٥	٩,٦٤	٥,٤٨	٠,٠٠	١,٠٠ غير دالة
	بعدي	٢٥	٩,٦٤	٥,١٤		
مقياس صنع القرار	قبلي	٢٥	١١,٢٤	٥,٠٩	٠,٠٩	٠,٩٣ غير دالة
	بعدي	٢٥	١١,١٦	٤,١٣		
مقياس وسيلة الحل والتحقق	قبلي	٢٥	١٠,٠٠	٣,٥٧	١,٢٤	٠,٢٣ غير دالة
	بعدي	٢٥	١٠,٧٢	٣,١٠		
الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	قبلي	٢٥	٧٧,٥٦	٢٠,٣٥	٠,٠٤	٠,٩٧ غير دالة
	بعدي	٢٥	٧٧,٦٨	١٩,١٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات حل المشكلات الاجتماعية غير دالة وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

ـ مناقشة نتائج الفرض الثالث :

توصلت نتائج الفرض الثالث إلى:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الثالث الصفري. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع :

ـ نص الفرض الرابع :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي"

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام:

اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين، لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

جدول (١٠)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي

أبعاد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المقياس المعرفي	بعدي	٢٥	٣١,١٢	٣,٩٧	٠,٤٤	٠,٦٦ غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣٠,٩٦	٣,٤٦		
المقياس الوجداني	بعدي	٢٥	٢٩,٣٢	٢,٧٠	٠,١٢	٠,٩١ غير دالة
	تتبعي	٢٥	٢٩,٣٦	٢,٣٦		
المقياس السلوكي	بعدي	٢٥	٢٩,٩٦	٤,٠٥	٠,١٠	٠,٩٢ غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣٠,٠٠	٣,١٤		
مقياس صياغة المشكلات	بعدي	٢٥	٣٠,٦٠	٣,٥١	٠,٨٦	٠,٤٠ غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣٠,٣٢	٣,١٧		
مقياس إنتاج الحلول البديلة	بعدي	٢٥	٣٠,٥٢	٢,٨٧	١,٣٧	٠,١٩ غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣١,٢٤	٣,٥٢		
مقياس صنع القرار	بعدي	٢٥	٢٩,٩٢	٢,٥٣	٠,٨٥	٠,٤٠ غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣٠,٣٢	٢,٨٤		
مقياس وسيلة الحل والتحقق	بعدي	٢٥	٢٩,٤٨	٣,٦٣	٠,٦٢	٠,٥٤ غير دالة
	تتبعي	٢٥	٢٩,٧٦	٣,٩٥		
الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	بعدي	٢٥	٢١٠,٩٢	١٤,٥٩	٠,٦٧	٠,٥١ غير دالة
	تتبعي	٢٥	٢١١,٩٦	١٣,٥٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي غير دالة احصائياً وهذا يحقق صحة الفرض الرابع.

ـ مناقشة نتائج الفرض الرابع :

كان الهدف من هذا الفرض هو: الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهرين من التطبيق وذلك لمعرفة مدى استمرار أثر هذا البرنامج في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية .

وقد توصلت النتائج إلى :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

أي أنـــه يـــوجد تقـــارب بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين الـــبعدي والتتبعـــي فـــي جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعـــية، ممـــا يـــدل على استمرار تأثير البرنامج على طلاب المرحلة الثانوية من الموهوبين بالمجموعة التجريبية.

ومـــن إجمالي نتائج الفرض الرابع يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الرابع الـــصفري. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطي درجـــات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

خامساً : ملخص النتائج

تلخص نتائج الدراسة الحالية فى :

١- وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجمـــوعة التجـــريبية والمجمـــوعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمـــستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.

٢- وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجمـــوعة التجـــريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المـــشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة فـــي جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فـــي جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

خـــاتمة الدراســـة

- ملخص الدراسة باللغة العربية
- التوصيـــــات
- البحوث والدراسات المقترحة

أولاً: ملخص الدراسة

مقدمة:

تولـــى كثيـــر مـــن الدول المتقدمة اهتماماً خاصاً بالبرامج الإثرائية لدى الموهوبين وكـــذلك تنمـــية مهارات حل المشكلات الاجتماعية نظراً لما تلعبه هذه المهارات من دور فاعـــل فى مساعدة الطاب المتفوق أو الموهوب على ممارسة دوره وسط المحيطين به، فبدون تلك المهارات لن يستطيع الطالب المتفوق أو الموهوب أن يكون فاعلا فى جماعته، وسيظل قابعاً فى ذاته يعانى العزلة الاجتماعية.

ممـــا حـــدا بالباحث الى عمل هذه الدراسة لقلة الدراسات التى تناولت أثر البرنامج الاثرائى للحلول الابتكارية على تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الرئيسية الآتية :

١- هـــل تـــوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجـــريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية؟

٢- هـــل تـــوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

٣- هـــل تـــوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

٤- هـــل تـــوجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية؟

أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :-

٤- إعـــداد برنامج إثرائي لتنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الطلاب المراهقين الموهوبين أكاديمياً.

٥- اختبار فعالية البرنامج في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

٦- التعرف على استمرارية فعالية البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية الدراسة :

توجد عدة اعتبارات تنبع منها أهمية الدراسة الحالية :

٥- تعـــد فـــئة الموهوبين من أهم فئات المجتمع والتي تعمل على رقيه وازدهاره بما لـــديهم مـــن مواهب ولهؤلاء الموهوبين خصائص تميزهم عن العاديين والتي قد تزيد من المشكلات التي تواجههم مثل :

- تعدد القدرات .
- النضج المعرفي المبكر .
- الكمالية بعد من أبعاد العصابيه .
- الـــضغوط الـــناتجة عـــن التوقعات المرتفعة من الآخرين المهمين بالنسبة للفرد.

٦- إذا كـــنا نـــبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته، عن أمنه وسلامته عن حل لمشكلاتنا المـــتعددة، فنحن في حاجة لأن نتطلع إلى عقول الموهوبين واستعدادتهم ونسعى للحفاظ عليها ونتعهدها بالرعاية والتنمية.

٧- مما يزيد هذه الدراسة أهمية أنها تعمل على دعم وتنمية الاعتقاد لدى الطلاب بأن معظـــم المشكلات أياً كانت طبيعتها قابلة للحل، أو على الأقل تنطوي على درجة من القابلية للحل وهذا الاعتقاد يفيد في استثارة الدافع حيث تبدو بعض المشكلات صعبة الحل .

٨- مما يزيد هذه الدراسة أهمية أيضاً من الناحية النظرية ندرة الدراسات العربية – في حدود علم الباحث – التي تناولت الحل الإبتكاري للمشكلات في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية .

مصطلحات الدراسة :

١- المراهقين الموهوبين Gifted Adolescents

٢- القدرة على حل المشكلات الاجتماعية Social Problem-Solving

٣- الحل الابتكاري للمشكلات Creative Problem Solving

٤- البرنامج الإثرائي Enrichment Program

فروض الدراسة :

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية .

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى .

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج التجريبى، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالب، تم اختيارهم من فصول المتفوقين بالصف الأول الثانوى، من مدرسة الثانوية العسكرية بمدينة الزقازيق، محافظة الشرقية.

أدوات الدراسة :

١- مقياس استانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الرابعة).

٢- استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (المطور) للأسرة المصرية (إعداد محمد محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠).

٣- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية إعداد " دزريلا ونيزو" تعريب عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨) .

٤- البرنامج الإثرائى (إعداد الباحث) .

عينة الدراسة:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية على عينة من الطلاب المراهقين الموهوبين أكاديمياً ملتحقين بالمرحلة الثانوية بمدرسة الثانوية العسكرية بمدينة الزقازيق، ويبلغ قوام تلك العينة (٥٠) طالباً من المتفوقين دراسياً تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري قدره (١٥,٢٠) سنة، وانحراف معياري (٠,٤١)، كما لا تقل النسبة المئوية للتحصيل الأكاديمي عن (٩٠٪)، بمتوسط تحصيل دراسي قدره (٩٤,٤٤)، وانحراف معياري (٢,١٠)، وذوي ذكاء مرتفع، حيث إن المتوسط لمتغير الذكاء (١٢٥,٧٢) بانحراف معياري (٥,٠٨).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار الحادي عشر لمعالجة البيانات إحصائياً متتبعة المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبارات الدلالة والفروق.
- اختبار (ت) T-Test.

نتائج الدراسة:

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١- وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجمـــوعة التجـــريبية والمجمـــوعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمـــستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.

٢- وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجمـــوعة التجـــريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المـــشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة فـــي جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فـــي جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

ثانياً: توصيات الدراسة:

توصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية كان إيجابياً من حيث تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً. ولذلك يمكن الاستفادة من ذلك في وضع التوصيات التالية:

١- الاســتفادة من البرنامج الحالي للدراسة في تدريب الطلاب الموهوبين على الحل الابتكاري للمشكلة لمواجهة أي تحد أو صعوبة.

٢- تبني سياسة إعداد وتخطيط وتنفيذ برامج هادفة للطلاب الموهوبين.

٣- الكشف المبكر عن الموهبة الكامنة ورعايتها قبل أن تندثر وتختفي.

٤- إعداد مراكز خاصة لتدريب الموهوبين من كافة مراحل التعليم العام والجامعي.

٥- تشجيع الآباء والأمهات لأطفالهم الموهوبين على الاشتراك في الأنشطة الجماعية وذلك لتنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

٦- تشجيع الطلاب المراهقين الموهوبين على الاشتراك في الأنشطة اللاصفية.

ثالثاً: البحوث والدراسات المقترحة:

١- فعالــية الــتَّدرب على نموذج الحل الابتكاري للمشكلة في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.

٢- فعالــية الــتَّدرب على استراتيجيات حل المشكلات بصفة عامة وحل المشكلات الاجتماعية والحياتية بصفة خاصة.

٣- دراسة مسحية للكشف المبكر عن قصور بعض جوانب الناحية الاجتماعية لدى الموهوبين.

٤- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بنمو مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين.

٥- فعالية برنامج لتنمية القدرات الابتكارية والإبداعية لدى المراهقين الموهوبين.

مراجع الدراسة

ابتسام محمد فارس (٢٠٠٣). فعالية استخدام دورة التعلم في تنمية القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة:

إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٧). **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم إطار فلسفي وخبرات عالمية. (ط٢)**، القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد زكي صالح (١٩٧٢). **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

أحمد عبادة (٢٠٠١). **قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام**. القاهرة: مركز الكتاب .

أحمد عبدالعزيز سلامة (١٩٧٩). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

أحمد عبداللطيف عبادة (٢٠٠١). **الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق**. القاهرة: مركز الكتاب.

أحمد عزت راجح (١٩٩٥). **أصول علم النفس**. (ط٦)، القاهرة: دار المعارف .

أنا ستازى، جون فولى (١٩٥٩). **سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات**. (ترجمة السيد محمد خيرى، مصطفى سويف). القاهرة: الشركة المصرية العربية للطباعة والنشر.

أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٨). **الابتكار وتطبيقاته**. القاهرة: الأنجلو المصرية

إيمان على محمد شاهين (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبى لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجدانى. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة .

أيمن عامر (٢٠٠٣). **الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

إيناس عبدالمقصود دياب (١٩٨٩). أثر تدريس وحدة في الجغرافيا بأسلوب حل المشكلات بالصف الثاني الثانوي الأدبي على تحقيق أهدافها المعرفية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية جامعة الزقازيق ٠

بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤). أثر برنامج إثرائي في تنمية استراتيجية حل المشكلة الإبداعي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .

بوب إيبرى، وبوب ستانش (٢٠٠١). **حل المشكلات بطرق إبداعية**. (ترجمة عبد الناصر فخرو). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

توما جورج الخوري (٢٠٠٢). **الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٢). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

جابر عبدالحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩). **معجم علم النفس والطب النفسي (الجزء٢)**. القاهرة: دار النهضة العربية.

جاك سي استيورت (١٩٩٦). **إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين**. (ترجمة عبدالحميد قائد الأغبري، وفريدة عبدالوهاب آل مشرف). الرياض: جامعة الملك سعود.

حسن شحاته، زينب النجار (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسين الدريني (١٩٨٢). **الابتكار : تعريفه وتنميته**. كلية التربية جامعة قطر. العدد (١). ص ١٦١ – ١٨٠ .

خليل ميخائيل معوض (١٩٩٥). **قدرات وسمات الموهوبين** (دراسة ميدانية) الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

خيـــر المغـــازي بدير حجاج (٢٠٠٠). **أساليب التفكير والتعلم** (دراسة مقارنة) القاهرة: الأنجلو المصرية.

رحـــاب فتحى عبد السلام السيد (٢٠٠٥). فاعلية برنامج للأنشطة النفسحركية فى تنمية بعـــض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة. **رسالة ماجستير غير منشورة.** كلية التربية جامعة الزقازيق.

رشاد علي عبدالعزيز موسى، وسهام أحمد الخطاب (٢٠٠٤). **الابتكار.** القاهرة: دار الفكر العربي.

رمـــضان محمـــد القذافـــي (٢٠٠٠) **رعايـــة الموهوبين المبدعين.** الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

روبرت سولسو (١٩٩٦). **علم النفس المعرفي. (ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون).** الكويت: دار الفكر الحديث.

زكـــريا الـــشربيني، يـــسرية صادق (٢٠٠٢). **أطفال عند قمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع.** القاهرة: دار الفكر العربي .

زيد الهويدي (٢٠٠٧). **الإبداع "ماهيته–اكتشافه–تنميته".** العين: دار الكتاب الجامعي.

زيدان نجيب حواشين، ومفيد نجيب حواشين (١٩٨٩). **تعليم الأطفال الموهوبين.** (ط٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

زيـــزيت مـــصطفى عبده نوفل (١٩٩٨). استخدام نموذج التركيز على المهام في خدمة الفـــرد لحل المشكلات الاجتماعية للمعوقين حركياً: دراسة تجريبية مطبقة على محافظـــة بورســـعيد. **رســـالة ماجـــستير غيـــر منشورة.** كلية الآداب جامعة الإسكندرية.

زيـــنب محمود شقير (٢٠٠٢ب). رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة من الأطفال المتفوقين والموهوبين بين الواقع والمأمول. **المؤتمر السنوى الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة،** كليه التربية جامعة المنصورة.

سـامية مختار محمد على شهبو (٢٠٠٦). فعالية برنامج يستخدم أسلوب حل المشكلات الاجتماعية فى خفض مستوى السلوك العدوانى لطفل الروضة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .

سعد جلال (١٩٦٦). **المرجع فى علم النفس**. القاهرة: دار المعارف.

سعد مرسي أحمد (١٩٨٣). **تطور الفكر التربوي (ط٧)**. القاهرة: عالم الكتب.

سعدية محمد على بهادر (١٩٩٤). **علم نفس النمو**. القاهرة: مطبعة المدني.

سـليم بطـرس جلدة، زيد منير عبوي (٢٠٠٥). **إدارة الإبداع والابتكار**. كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

سميحة كرم توفيق، وفاطمة عبدالعزيز باكر (١٩٩٦). مدى وعي الأمهات بتنمية القدرات الابـتكارية لدى طفل ما قبل المدرسة. **ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار**. كلية التربية جامعة قطر. ٢٥– ٢٨ مارس.

سميرة محمد موسى، ويوسف محمود قطامي (١٩٩٦). العلاقات بين مستوى تعليم الأب والأم والترتيب الولادي ودرجات التفكير الإبداعي للأطفال الروضة العمانيين. **نـدوة دور المدرسـة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار**. ٢٥ – ٢٨ كلية التربية جامعة قطر. المجلد ٢، ١٠٠ .

سيد خيرالله (١٩٧٤). **دليل اختبار القدرة على التفكير الابتكاري**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

سـيد خيـرالله (١٩٨١). **بحوث نفسية وتربوية**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

سيد خيرالله (١٩٨٨). **علم النفس التعليمي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية .

سيلفيا ريم (٢٠٠٣). **رعاية الموهوبين إرشادات للآباء والمعلمين** (ترجمة عادل عبدالله محمد). القاهرة: دار الرشاد .

سيمون عبدالحميد متولي (١٩٩٥). علاقة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية بالشعور بالـــوحدة النفسية لدى المراهقين (سيكومترية- دينامية). **رسالة ماجستير غير منشورة.** كلية التربية جامعة الزقازيق.

شوقي أبو زيد محمد (٢٠٠٣). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة.** كلية التربية جامعة المنوفية.

صـــالح محمـــد علـــي أبـــو جادو (٢٠٠٤). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باســـتخدام نظـــرية الحـــل الابـــتكاري للمشكلات.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

صفاء الأعسر (٢٠٠٠). **الإبداع في حل المشكلات.** القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر .

عـــادل عـــبد الله محمد (١٩٩٢). **اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عـــادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). **العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات.** القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤). **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات.** القاهرة: دار الرشاد .

عـــادل عبدالله محمد (٢٠٠٥). **سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، سيكولوجية الموهبة.** القاهرة: دار الرشاد.

عـــادل محمـــد محمود العدل (١٩٩٨). القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعى والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعى والتحصيل الدراســـى. **مجلـــة كلـــية التربية جامعة عين شمس،** العدد الثانى والعشرون، (جزء٢).

عبدالباسط محمد دياب شحاته (٢٠٠٤). دراسة مقارنة لنظم تربية الطلاب الموهوبين في الـــولايات المـــتحدة الأمريكية وألمانيا وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية. **رسالة دكتوراه غير منشورة،** كلية التربية جامعة جنوب الوادي.

عبدالرحمن سيد سليمان وبطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠). وجهة الضبط وعلاقتها بأساليب حل المشكلات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. **المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، النهوض بالإنسان من أجل مجتمع أفضل**، (٥-٧) نوفمبر.

عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية والبرامج التعليمية**. القاهرة: دار زهراء الشرق.

عبدالرحمن سيد سليمان، وصفاء غازى أحمد حمودة (٢٠٠١). **المتفوقون عقلياً (خصائصهم – اكتشافهم – تربيتهم – مشكلاتهم)**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبدالرحمن عبدالله محمد البصير القحطاني (٢٠٠٨). دراسة مقارنة بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية بدولة قطر. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .

عبدالرحمن محمد عيسوي (١٩٨٧). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

عبدالرحمن نور الدين كلنتن (١٩٩٨). أثر برنامج إثرائي صيفي على تنمية قدرات التفكير الابتكاري وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب المشاركين بالبرنامج. **مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر**. العدد (١٤)، السنة السابعة.

عبدالسلام عبدالقادر عبدالغفار (١٩٧٧). **التفوق العقلي والابتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية .

عبدالصبور منصور محمد (٢٠٠٦). **الموهبة والتفوق والابتكار (الخصائص- أساليب التعرف- برامج الرعاية)**. الرياض: دار الزهراء.

عبدالعزيز السيد الشخص، وعبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (١٩٩٤). **قاموس التربية الخاصة، وتأهيل غير العاديين (إنجليزي-عربي)**. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

عبيــر حسن مصطفى حسان (٢٠٠٤). تصور مقترح لتعليم الطلاب الموهوبين أكاديمياً مــن بعــد بالمرحلة الثانوية العامة في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الزقازيق.

عــلاء الــدين كفافي، سميحة كرم توفيق، عبد الرحمن سيد سليمان، فاطمة الباكر شيخة الدريستي، مريم ماجد البوفلاسةــ هشام إبراهيم عبد الله (١٩٩٦). العلاقة بين بعــض المتغيرات الأسرية والابتكار في المجتمع القطري. **ندوة دور المدرسة والأســرة والمجتمع في تنمية الابتكار**. ٢٥ – ٢٨ مارس كلية التربية جامعة قطر. المجلد ٢. ص ٢٣– ٤٤.

علــى ماهر خطاب، وأحمد عبداللطيف عبادة (١٩٨٦). الطلاقة كعامل شائع في مقاييس التفكيــر الابــتكاري: بحــث مقــدم إلــى **المؤتمر الثالث لعلم النفس بمصر**. ص ص ٦٨٨ – ٧٠٩ .

فاروق الروسان (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة**. (ط٥). القاهرة: دار الفكر .

فــاروق الــسيد عــثمان (١٩٩٨). **سيكولوجية التغيير والتجديد في بناء العقل العربي**. المنصورة: دار الوفاء.

فاطمــة الجاسم (١٩٩٤). أثر برنامج تدريبى على استراتيجية حل المشكلات إبداعياً فى تنمية قدرات التفكير الإبداعى لدى عينة من الطلاب المتفوقين. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الخليج البحرين.

فتحــي عبدالــرحمن جــروان (٢٠٠٢). **أســاليب الكــشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. عمان: دار الفكر.

فتحــى عبدالرحمن جروان (٢٠٠٢). **الموهبة والتفوق والإبداع**. الإمارات: دار الكتاب الجامعى.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

فتحـــي مصطفى الزيات (١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.** المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

كمـــال محمـــد دسوقي (١٩٨٥). **علم النفس ودراسة التوافق.** (ط٣)، تكنولوجيا العلوم الاجتماعية، كلية التربية جامعة الزقازيق.

كمـــال محمـــد دســـوقي (١٩٩٠). **ذخيرة تعريفات مصطلحات أعلام علم النفس (المجلد الثاني).** القاهرة: مطابع الأهرام.

كوثـــر الغـــتم (١٩٩٤). أثـــر استخدام برنامج أنشطة اثرائية فى تنمية مهارات التفكير الابـــتكارى لدى عينة من أطفال الرياض بدولة البحرين. **رسالة ماجستير غير منشورة.** البحرين: جامعة الخليج.

لـــندا دافيدوف (١٩٨٣). **مدخل علم النفس، (ترجمة، سيد طواب ومحمود عمر ونجيب خـــزام)، تقديم فؤاد أبو حطب (ط٢)، المجلد (٢)**، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

لـــويس كامـــل مليكه (١٩٩٨). **دليل مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء، الصورة الرابعة.** المراجعة الأولى (ط٢). القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.

ليـــندا سيلفرمان (٢٠٠٥). **إرشاد الموهوبين والمتفوقين،** (ترجمة: سعيد حسنى العزة). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

ماجـــي وليم يوسف (١٩٩٩). مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات وتدعيم النظرة المستقبلية (بحث تجريبي). **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** العدد (٢٣)، المجلد (٩) يوليه.

محـــارب علـــى الـــصمادي (٢٠١٠). أثر تدريب طلبة الصف العاشر على استراتيجية أوزبون–بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قدرتهم على حل المسائل الهندسية، **بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثامن، كلية التربية جامعة الزقازيق** (٢١–٢٢ إبريل ٢٠١٠).

محمد الصيرفي (٢٠٠٨). **الحل الابتكاري للمشكلات**. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

محمد النوبى محمد على (٢٠١٠). **مقياس إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة الموهوبين**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد النوبى محمد على (٢٠١٠). **مقياس التفاعل الاجتماعى لدى طلاب الجامعة الموهوبين**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد النوبى محمد على (٢٠١٠). **مقياس تقدير الموهبة لدى طلاب الجامعة الموهوبين**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد بن عبدالمحسن التويجرى، عبدالمجيد سيد أحمد منصور (٢٠٠٠). **الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربى والعالمى**. الرياض: مكتبة العبيكان.

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠). **استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. في محمد بيومي خليل (محرر). سيكولوجية العلاقات الأسرية (ص ص ٣١٥-٣٢٥)**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد صالح الإمام وخالد عبدالله الحمورى (٢٠١٠). أثر برنامج اثرائى قائم على التاريخ المعاصر فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً. بحث مقدم إلى **المؤتمر العلمى الثامن ٢١- ٢٢ ابريل ٢٠١٠ كلية التربية. جامعة الزقازيق.**

محمد فوزى أحمد بنى ياسين، ومحمد على فالح الخوالدة (٢٠١٠). فعالية برنامج اثرائى فى تنمية مهارات التواصل اللغوى لدى الطلاب الفائقين فى المرحلة الثانوية فى الأردن. بحث مقدم إلى **المؤتمر العلمى الثامن ٢١- ٢٢ ابريل ٢٠١٠ كلية التربية جامعة الزقازيق.**

محمد نجيب الصبوة (١٩٩٠). **التفكير وحل المشكلات**. (ط٣). القاهرة: مكتبة غريب.

محمـــود عبدالحلـــيم منـــسى (٢٠٠٣). **الابداع والموهبة فى التعليم العام.** دار المعرفة الجامعية.

محمـــود عطا محمد علي (٢٠٠٤). تصور مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين فـــي مـــصر فـــي ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق** .

مـــدحت محمـــد أبوالنـــصر (٢٠٠٩). **التفكيـــر الأبتكارى والإبداعى طريقك الى التميز والنجاح.** القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مـــنال محمود محمد مصطفى (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي للحل الابتكاري للمشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساســـي. **رســـالة دكـــتوراه غير منشورة،** معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .

منـــى أســـعد يوســـف وعائـــشة أحمـــد فخرو (١٩٩٦). فاعلية استخدام استراتيجية حل المـــشكلات فـــي تنمـــية التفكيـــر الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في الاقتـــصاد المنزلـــي. **نـــدوة كلية التربية جامعة قطر. دور المدرسة والأسرة والمجـــتمع فـــي تنمية الابتكار.** ٢٥ – ٢٨ مارس. كلية التربية جامعة قطر. المجلد ٢.

موزة عبدالله المالكي (١٩٩٦). مقارنة القدرات الابتكارية بين مجموعتين أطفال عولجوا مـــن الـــصمت وأطفـــال عاديين في دولة قطر. **ندوة دور المدرسة والأسرة والمجـــتمع فـــي تنمية الابتكار.** ٢٥ – ٢٨ مارس. كلية التربية جامعة قطر. المجلد ٢.

مويا تايسون (١٩٧٢). **الابتكار في آفاق جديدة في علم النفس.** (ترجمة فؤاد أبوحطب). القاهرة: عالم الكتب.

ناديـــا هايل السرور (٢٠٠٠). **مفاهيم وبرامج عالمية فى تربية المتميزين والموهوبين.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

نبـــيل عـــبد الفـــتاح حافظ (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي.** القاهرة: زهراء الشرق.

نـــصر محمود صبرى أحمد(٢٠٠٥). البناء العاملى للتخيل العقلى فى علاقته بالإبتكارية وحل المشكلات ، **رسالة دكتوراه غير منشورة،** كلية التربية جامعة الزقازيق.

وائـــل عـــبد الله محمد على (٢٠٠٠). برنامج إثرائي مقترح لتنمية التفكير الابتكاري في الرياضـــيات للموهوبـــين فـــي مـــرحلة رياض الأطفال. **رسالة دكتوراه غير منشورة،** معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

يوســـف محمـــود قطامي (١٩٩١). **تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعلمه.** عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

Allain, Anie, M. (2009). Identity development and differentiation of self: Implications for social problem solving. *Unpublished doctoral Dissertation,* University of Houston Texas.

Allan M. (1963). *Morphological the Mircale of your Hidden Brain power,* (third printing), United State of Amerca : prentice Hall, INC.

Andrews M. & Baum, S. (1996). *Creativity 1,2,3, second Edition),* New York : rayal fireworks press.

Barker, B. (2007). The relation ship between Social and Cognitive problem solving and aggression in college students. *Unpublished doctoral Dissertation,* University of Mississippi state.

Baron, R. (1989). *"Psychology : The Essential Science* . "Boston : Allyn and Bacon

Bergan, J. and Dunn (1970). *Psychology and Education* New York , John Willey and sons, p.188

Buyer, L.S. (1998). Creative problem solving : A comparison of performance under different Instructions the *journal creative behaviour*, 22(1), pp. 55-62.

Chan, David w. (2002). Giftedness , adjustment problems and psychological Distress among Chinese secondary students in Hong Kong , *Journal for the Education of the Gifted* , 26(1), P . E- 24.

Chan, David w. (2003). Leadership skills Training for chinese secondary students in Hong Kong , *Journal of secondary Gifted Education* , 14(3), p.166 – 174

Chi, MT. Glasser , R (1985). *problem solving abilities , in sternberg , R.T. (Ed.) Human abilities* :An information processing approanch

Cott Ammy(1991): *On The Efficacy of Programed Instruction On training Creative Problem Solving* Strategies ،Degree:PHD,Hofsta University

D'zurilla, T. & Nezu, A. (1982). *Social problem solving in adults in P.C. kendall (Ed) Advances in Cognotive behavioural research and therapy* 1(3), pp.201 – 374 New York Academic press.

D'zurilla, T. & Nezu, A. (1990). Development and Preliminary evaluation of the social problem solving inventory, *journal of consulting and clinical psychology,* 2(2), 156 – 163 .

D'zurilla, T. and Goldfried, M.R (1971). problem solving and behaviour modification *Journal of abnormal psychology,* 78, 107 – 126 .

D'Zurilla, T., Maydeu, O., Albert, G. (1998). Age and gender difference in social problem solving ability, *Journal of Personality and Individual Differences*. 25 (2). pp. 241-252.

Diakidoy, Irene – Anna N.; Spanoudis, George, (2002). *Domain specificity in creativity testing A comparison of performance on a general Divergent-Thinking Test and a parallel,* 36(1), p. 41-61

Elwell P. (1993). *Creative problem solving for Tenns Classroom Activities for teaching creative problem solving.*

Firestien , R & Treffinger, D (1983a). *Creative problem solving : Guide Lines and Resources for effective facilitation*. Feb, pp. 2-10.

Fishkin, A.(1990). *Efforts of Oddyssey of the Mind Creative Problem Solving Teams :Effects onCreativity* , Creative Self_Concept in Gifted Children ،Degree:PHD ,Oklahoma State University.

Fransen, W. (2003). Process drama and creative problem solving: An integrated approach. *Unpublished doctoral Dissertation,* University of Tech Texas.

Frentez ,caroll ;and others (1991). Popular ،Controversial, Neglected , and Rejected Adolescents :Contrasts of Social Competence and Achievement Differences . *Journal of School Pschology* 29(2)pp . 109-120

Gallaway ,Briar and porath ,Marion (1997).*Parent and teacher views of gifted children 's social abilities. Roeper Reviewe***,** 20(2),pp.118-121.

Galway, T. (2009). An examination of social problem solving and psychosocial adjustment in children with non verbal learning disabilities. *Unpublished doctoral Dissertation,* University of Toronto Canada.

Griffin, A.(1997): *The Role of children ' s Social skills in Achievement at Kindergarten Entry and Beyond .Paper Presented at the Biennial Meeting of society for Research in child development* (62nd, Washington,DC ,April 3-6)

Isaksen,S.G and Treffinger ,D.J.(1985). *Creative Problem Solving : The Basic course .Buffalo,* New York .Bearly limited .

Johnson, M. (2000). The use of creative problem solving leads to better outcomes from the customer's perspective as a result of creative solutions. *Unpublished doctoral Dissertation,* Institute of The Fielding California.

Kingore, Bertie (2003). *High Achiever, Gifted Learner*, creative Thinker, 15(3), p.5.

Kobe-Lisa (2001). *Computer -based Creativiy Training : Training the creative Nebraska*, Lincoln ,P . 168

Kutz,-K-Scott; Stefan,-Victor (2007). *Problem? "No problem!" Technical Contradictions,* 66(5),P.6.

Lloyd, Bronwen ؛Howe, Nina (2003). *Solitary play and convergent and divergent Thinking skills in preschool children.* 18(1), p.34.

Lonbardo, J. (2006). Evaluating Social Problem-Solving Training: Reliability and Sensitivity of objectively scored home work. *Unpublished doctoral Dissertation,* University of Central Michigan United States.

McCarthy, J. (2004). The effects of an Internet based strategy instruction program on the social problem solving of young adults who use augmentative and alternative communication. *Unpublished doctoral Dissertation,* University The Pennsylvania State Pennsylvania.

McKinney, A. (2001). The use of a creative problem solving process with general education intervention teams. *Unpublished doctoral Dissertation,* University of Indiana State Indiana.

Meaker (1936). *cntical issuesin – gifted education* , Aspen publishing , inc

Mettal W. (1977). Cybernetics, General System and creative problem solving, The *journal of creative behaviour***,** 11(1) pp.53– 66

Michael , Fimian and Others (1989). The Measure of Classroom stress and Burnout among Gifted and tatented students . *Journal Article (80)* 36(2) pp.139 – 153 .

Mouchiroud, C. (2004). Giftedness and social development haut potential intellectual development social psychologie Françoise. *Journal Article*. 49(3), pp.239-304.

Nealeigh, M. Deirdre (1990). *Gifted Adolescents and Their Relationships with Family and peers.* 3(1), pp.311- 355 New York Academic press.

Niu, Weihua; Sternberg, Robert (2002). Contemporary studies on the concept of creativity : the east and the west, *journal of creative Behavior ,* 36(4), p.269-288.

Patricia, D. (2004). *The relationship between middle school giften students creativity test scores and self-perceptions regarding friendship, sensitivity and liver gent thinking variables*. Education Psychology, 65(3) P. 2895.

Paul-Odouard, R. (2006). Emotional intelligence, Social problem solving, and demographics as predictors of well-being in women with multiple roles. *Unpublished doctoral Dissertation,* The Institute of Advanced Psychological Studies New York.

Purdue university (1993). *Humor as a coping mechanism : Dealing with manifestation of stress a ssociated with children identified as gifted and talented* . united states – Indiana , Educational psychology, Academic guidance.

Robichaud, M. (2006). An in-depth investigation of social problem-solving ability. *Unpublished doctoral Dissertation,* University of Concordia Canada.

Saad Zipora (1983). *Effects of an enrichment program on creatively enhancement for second and third grade pupils, Degree: Psyd.* Rutges The State University of New Jersey: GSAAP, p. 104.

Shaller, E. (2006). Adolescent romantic relation ships and psychosocial adjustment: the contributing roles of problem solving and social support. *Unpublished doctoral dissertation,* University of New York at Stony Brook New York.

Steven, Pfeiffer (2001)**:***Emotional Intellegence:Popular but elusive construct* . Intelligence theory Emotions , 23(3).

Treffinger, D.J. (1995). Creative problem solving : overview and Educational Implications .*Educational psychology review*, 7(3) , pp. 306.

الملاحـــق

الملحـق (١): مقـياس المـستوى الاجتماعـي/ الاقتصادي/ الثقافي (المطور) للأسرة المصرية.

الملحق (٢): قائمة حل المشكلات الاجتماعية.

الملحق (٣): البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية

الملحق (٤): قائمة بأسماء السادة المحكمين.

الملحـــق (١)

مقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقـــافي (المطـــور) للأسرة المصرية

تأليف

الأستاذ الدكتور
محمد محمد بيومي خليل
أستاذ الصحة النفسية
وكيل كلية التربية - جامعة الزقازيق

الملحق (١)

مقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي (المطور) للأسرة المصرية

إعداد

محمد محمد بيومي خليل

(٢٠٠٠)

التعليمات:

١- اكتب الرقم الذى حدده لك الباحث.

٢- أجب حسب ما يطلب منك فقط.

٣- استجب بكل صدق وأمانة لكل بنود المقياس.

(فمعلوماتك بيد أمينة)

الرقم الكودى: .....

النـــــــوع: (ذكـر - أنثى).

* نشر بعد موافقة المؤلف.

أولاً: المستوى الاجتماعى للأسرة:

١- الوسط الاجتماعى: ضع دائرة حول ما يمثل حالتك.

((إقامتك الدائمة مع أسرتك فى))

	مراكز الأقاليم			عواصم الأقاليم		
كفور ونجوع وقرى	حى شعبى	متوسط	راق	حى شعبى	متوسط	راق
	مراكز العواصم الكبرى			العواصم الكبرى		
	حى شعبى	متوسط	راق	حى شعبى	متوسط	راق

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٢- حالة الوالدين: ضع دائرة حول ما يمثل حالة والديك.

الحالة	الدرجة	الحالة	الدرجة
الوالدان متوفيان		أحد الوالدين متوفى	
الوالدان منفصلان بالطلاق		الولد يعيش مع الوالدين بالإضافة إلى زوجات أخرى	
الوالدان يعيشان معا دون زوجات أخرى		توقيع المصحح	

٣- العلاقات الأسرية: ضع دائرة حول ما يمثل شكل العلاقات بين أفراد أسرتك:

طرفاً العلاقة	شكل العلاقة				الدرجة
الولدان	متوترة	مقبولة	طيبة	نموذجية	
الوالدان والأبناء	متوترة	مقبولة	طيبة	نموذجية	
الأبناء وبعضهم	متوترة	مقبولة	طيبة	نموذجية	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٤- المناخ الأسرى السائد: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب المناخ الأسرى السائد فى أسرتك.

المناخ السائد	الدرجة	المناخ السائد	الدرجة
الأمن والأمان		الشك والخيانة والخوف والفزع	
التضحية والإيثار		الأنانية والفردانية	
الحب والتراحم		الكراهية والحقد	
الانضباط والالتزام		التسيب والاستهتار واللامبالاة	
		الدرجة الكلية	

توقيع المصحح

٥- حجم الأسرة: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل عدد أفراد أسرتك المعالين فقط:

عدد أفراد الأسرة المعالين	الدرجة
١ - ٣ أفراد	
٤ - ٦ أفراد	
أكثر من ٦ أفراد	

توقيع المصحح

٦- المستوى التعليمى لأفراد الأسرة: (أذكر المستوى التعليمى لجميع أفراد أسرتك)

أفراد الأسرة	المستوى التعليمى	الدرجة
الوالد		
الوالدة		
الأخوة والأخوات:		
١-		
٢-		
٣-		
٤-		
٥-		
٦-		
٧-		
٨-		

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٧- النشاط المجتمعى لأفراد الأسرة: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.

الحالة	الدرجة	الحالة	الدرجة
عضوية المؤسسات المجتمعية		حصل بعض أفراد أسرتى على نياشين أوسمة أو انواط أو جميعها وذلك فى.	
للأسرة أو بعض أفرادها عضوية:		- الطبقة الأولى.	
الساحات الشعبية		- الطبقة الثانية.	
الجمعيات الخيرية والدينية		- جائزة الدولة التقديرية فى العلوم والفنون والآداب.	
التنظيمات الشعبية المحلية		- جائزة الدولة التشجيعية فى العلوم والفنون والآداب.	
النقابات المهنية والعمالية		- جائزة التفوق	
الأحزاب السياسية		- جائزة نوبل	
يشغل أحد أفراد أسرتى مركزا قياديا بالمؤسسات المجتمعية السابقة على مستوى.			
القرية / الحى.			
المركز / المدينة.			
المحافظة			
المستوى القومى			
عضوية مجلس الشعب أو الشورى			

الدرجة الكلية =

توقيع المصحح

ثانياً: الوضع الاقتصادى للأسرة.

(أ) المستوى المهنى للأسرة: اكتب مهن أفراد أسرتك (العاملين فقط)

أفراد الأسرة العاملين	المهنة	مستوى المهنة...		
		درجة دخل المهنة*	درجة مكانة المهنة**	الدرجة الكلية
الوالد				
الوالدة				
الأخوة والأخوات:				
١-				
٢-				
٣-				
٤-				
٥-				

* تحسب درجة دخل المهنة ضمن المستوى الاقتصادى للأسرة.

** تحسب درجة المكانة الاجتماعية للمهنة ضمن المستوى الاجتماعى للأسرة.

*** المستوى المهنى للأسرة.

$$\frac{\text{مجموع درجات دخل المهنة لأفراد الأسرة + مجموع درجات مكانة المهنة لأفراد الأسرة}}{\text{عدد أفراد الأسرة}}$$

(ب) مستوى معيشة الأسرة:

١- مستوى السكن: ضع دائرة حول المستوى الذى ينابسب السكن الذى تعيش فيه مع أسرتك.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
- إسكان شعبى.		السكن.	
- إسكان متوسط.		- إيجار	
-إسكان لوكس.		- ملك / تمليك.	
-إسكان سوبر لوكس.		- لكل صغير فى الأسرة تتوفر شقة المستقبل	

الدرجة الكلية = **توقيع المصحح**

٢- مستوى الأثاث: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالة أثاث أسرتك.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
- أثاث متواضع.		بعض قطع الأثاث.	
- أثاث عادى.		طقمى (نوم، صالون)	
-أثاث متوسط.		أطقم (نوم ، صالون ، سفرة)	
- أثاث فخم.		أطقم (نوم ، صالون ، سفرة ، مكتب).	
-ويتكون من.		طقم كامل لحجرة كل طفل.	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٣- مستوى الأجهزة والأدوات المنزلية: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالة الأجهزة والأدوات المنزلية لأسرتك.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
المطبخ.		الترفية والإعلام والهوايات:	
بوتاجازات /خلاطات/ فرامات/ عصارات/ ثلاجات/ديب فريزر/ بعض قطع أدوات المطبخ/ أطقم كاملة لأدوات المطبخ.		راديو/ كاسيت/تليفزيون عادى/ تليفزيون ملون/فيديو كاسيت/ كاميرا / فيديو /كمبيوتر/ بيانو منزلى/ دراجات بخارية/ أدوات لعب للأطفال كافية/ أحواض سمك/ طيور زينة/ مكتبة منزلية.	
أجهزة التنظيف.		- أجهزة وأدوات رياضية.	
غسالات عادية/ نصف أتوماتيكية /غسالات أطفال/ غسالات أطباق/ غسالات أو توماتيكية/ مكانس كهربائية		- قطط سيامى/ كلاب وولف.	
التدفئة والتبريد.			
مراوح /دفايات/ أجهزة تكييف.			

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٤- استهلاك الأسرة من الطاقة (شهرياً): ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل استهلاك أسرتك من الطاقة شهرياً بشكل تقريبى دقيق (فى جميع أغراض الحياة).

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
البوتاجاز.		الكيروسين.	
٢ أنبوبة		أقل من ٢٠ لتراً.	
٣- ٤ أنابيب		٢٠-٤٠ لتراً.	
أكثر من ٤ أنابيب		أكثر من ٤٠ لتراً.	
الكهرباء.		الغاز الطبيعى.	
أقل من ٥٠ كيلو وات/ ساعة.		أقل من ٣٠ متراً مكعباً.	
٥٠-١٥٠ كيلو وات/ ساعة.		٣٠-٦٠ متراً مكعباً.	
أكثر من ١٥٠ كيلو وات/ ساعة.		أكثر من ٦٠ متراً مكعباً.	
البنزين:		الطاقة الشمسية:	
أقل من ٣٠٠لتراً.		بتوفر بالمنزل مصدر للطاقة الشمسية.	
٣٠٠-٤٠٠ لتر.			
أكثر من ٤٠٠ لتر.			

الدرجة الكلية =

توقيع المصحح

٥- التغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبى: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالة أسرتك

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
التغذية		مياه الشرب.	
كوب الحليب يتوفر للجميع كل صباح.		- معدنية.	
اللحوم الحمراء والبيضاء متوفرة.		- عادية.	
- يومياً.		ويتم الحصول على المواد الغذائية عن طريق:	
- ٣ــ ٤ مرات أسبوعياً.		- الشراء بالسعر الحر.	
- مرتان أسبوعياً.		- البطاقات التموينية الحمراء.	
- مرة كل أسبوع.		- البطاقة الفئوية والخضراء.	
- مرتان فى الشهر.		الرعاية الصحية.	
- مرة فى الشهر.		- يوجد طبيب خاص بالأسرة	
- فى المواسم والمناسبات والأعياد فقط.		- يتم فحص طبى دورى شامل لجميع أفراد الأسرة سنوياً.	
الخضراوات والفواكه تأكلها:		العلاج الطبى.	
- بشاير.		يتم علاج أفراد الأسرة.	
- بعد انتشارها.		- بالمستشفيات الحكومية المجانية.	
الخبز:		- التأمين العلاجى.	
- سياحى / لوكس.		- بالمستشفيات التخصصية داخل الوطن.	
- عادى.		- العلاج بالخارج على نفقة الأسرة.	

الدرجة الكلية =

توقيع المصحح

٦- وسائل النقل والاتصال: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل ما تستخدمه أسرتك من وسائل النقل والاتصال.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
وسائل النقل		وتمتلك الأسرة.	
- الدواب		- سيارة واحدة.	
- النقل العام.		- سيارتان.	
- تاكسى الأجرة.		- لكل بالغ فى الأسرة سيارته الخاصة.	
سيارات الملاكمى.		الاتصالات: تمتلك الأسرة.	
- فارهة		- هاتف منزلى.	
- متوسطة.		- هاتف سيارة.	
- عادية.		- اشتراكه: محلى/ مباشر/دولى.	
- متوسط.		- أجهزة محمول.	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٧- إيقاف الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل ما تنفقه الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
يتلقى أفراد أسرتك تعليمهم بمعاهد تعليم:		يتلقى دروساً خصوصية مع مجموعة.	
- حكومية مجانية.		يحضر مدرساً خاصاً له فقط إلى المنزل والأدوات المدرسية والوسائل التعليمية.	
خاصة بمصروفات داخل الوطن.		كافية	
التعليم بالخارج على نفقة الأسرة عندما يحتاج أحد أفراد الأسرة مساعدة علمية.		غير كافية.	
يشترك فى مجموعات تقوية مخفضة أو مجانية.			

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٨- الخدمات الترويحية: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل ما تنفقه الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
يتم التنزه والسياحة.		- تقضى الأسرة أمسياتها المرحلة عن طريق.	
داخل الوطن:		- مشاهدة عروض الفيديو	
بالمصايف.		مشاهدة العروض المسرحية.	
الشاتى.		مشاهدة عروض الكازينوهات والملاهى والمساح والحفلات الغنائية	
خارج الوطن:		الدرجة الكلية =	
راقية.			
متوسطة			
شعبية.			

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٩- الاحتفالات والحفلات: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
تقيم الأسرة حفلاتها للمناسبات المختلفة.		ومظهر الاحتفالات:	
بالمنزل		استفزازى مبهر	
الأندية، والنقابات، ودور الضيافة.		فخم	
الفنادق الكبرى		متوسط.	
		بسيط.	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

١٠- الخدمات المعاونة: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.

المستوى	الدرجة	المستوى	الدرجة
تستعين الأسرة لمعاونتها فى مهامها بـ.		- طباخ.	
- خادم/ خادمة		- سائق	
-مربية أطفال.		- بواب/حارس/جناينى	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

١١- المظهر الشخصى والهندام لأفراد الأسرة: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.

المستوى	الدرجة
الملابس: لكل فرد من أفراد الأسرة:	
١ - ٢ غيار كامل طوال العام.	
٣ - ٤ غيارات كاملة طوال العام.	
٤ - ٦ غيارات كاملة طوال العام.	
أكثر من ٦ غيارات كاملة طوال العام.	
وهى :	
أحداث صيحة.	
حديثة.	
عادية.	
متواضعة.	
الحلى وأدوات الزينة :	
للجنسين من أفراد الأسرة.	
للنساء فقط.	
وهى: من الأنواع النادرة.	
من الأنواع الشائعة.	
من الأنواع المتواضعة.	

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

ثالثاً: المستوى الثقافى للأسرة:

فيما يلى مجموعة من العبارات تمثل المستوى الثقافى للأسرة، ويوجد أمام كل عبارة ميزان تقدير يتدرج على النحو التالى:

دائماً – أحياناً – نادراً

والمطلوب منك وضع علامة (✓) أمام العبارات تحت المستوى الذى يمثل حالة أسرتك فإذا كانت العبارات تنطبق على أسرتك دائماً فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت مستوى (دائماً وإذا كانت العبارة تنطبق أحياناً على أسرتك فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت مستوى (أحياناً) وإذا كانت نادراً ما تنطبق على أسرتك، ضع علامة (✓) أمام العبارة تحت المستوى (نادراً).

م	العبارات	الاستجابة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١	يغلب على مجالس أسرتى الأحاديث ذات الطابع العلمى المعرفى.			
٢	تلقى البرامج الثقافية فى المجالات المختلفة التى تبثها وسائل الإعلام أهتماماً خاصاً من أسرتى.			
٣	لا يخلو بيتنا من الجرائد اليومية والمجالات المتنوعة.			
٤	تعتبر أسرتى المرض النفسى مس من الشيطان.			
٥	تشجع أسرتى أبناءها على المشاركة فى ألنشطة المتنوعة داخل المعاهد العلمية وخارجها.			
٦	تعتبر أسرتى أبناءها على المشاركة فى النشطة المتنوعة داخل المعاهد العلمية وخارجها.			
٧	تعتقد أسرتى فى قدرة العرافين والمشعوذين الحاذقة فى علاج المرضى.			
٨	من غير اليسير أن يحفظ الطفل توازن جسمه عند السير على خط مستقيم.			
٩	تتفاعل أسرتى مع الأحداث المحلية والعلمية، وتتفعل بها.			
١٠	تحترم أسرتى نظام البيئة وتحر على جمالها وسلامتها.			
١١	تحرص أسرتى على التوازن بين مطالب البدن والعقل والروح.			

م	العبارات	الاستجابة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
١٢	يحمل أفراد أسرتى التمائم والتعاويذ معهم حيثما كانوا جلباً للحظ وحماية ما الأخطار والنكبات.			
١٣	تقدر أسرتى قيمة الوقت وتحرص على حسن استغلاله.			
١٤	تسلى أسرتى صغارها بالقصص الدينى، سير العظماء، الخيال العلمى.			
١٥	تؤمن أسرتى بالمثال القائل "أصرف ما فى الجيب يأتيك ما فى الغيب".			
١٦	تحترم أسرتى الرأى الأخر ولو تعارض مع أفكارها.			
١٧	تحرم أسرتى فى دراسة الفلسفة بدعوى تعارضها مع الدين.			
١٨	يتمسح أفراد أسرتى بقبور الأولياء ويقدمون عندهم النذور تحقيقاً للأمانى، ودفعاً للأذى، وانتقاماً ما الأعداء.			
١٩	النظام والتنظيم أسلوب سائد بين أفراد اسرتى.			
٢٠	يتأثر أفراد أسرتى بالشائعات ويندفعون وراءها دون رؤية.			
٢١	يفسر أفراد أسرتى جميع الظواهر والمواقف بشكل خرافى.			
٢٢	يرفض أفراد أسرتى التحاور، ويحسمون المواقف بأيديهم.			
٢٣	القول الفصل والكلمة العليا لرأى العلم، فى أى مواقف يهم أسرتى.			
٢٤	تسيطر العاطفة على العقل فى معظم قرارات أسرتى.			
٢٥	القيمة الحقيقية للفرد فى نظر أسرتى بما يملكه من أموال.			
٢٦	تحترم أسرتى العلم والثقافة وتجل العلماء والمثقفين، وتقدر دورهم.			
٢٧	تنظر أسرتى للدراسات الإنسانية على أنها عديمة الجدوى فى حياة الأفراد والمجتمع.			
٢٨	تعتبر أسرتى الإنفاق على الهوايات الفنية والأدبية للأبناء ضرورة يجب الوفاء بها.			
٢٩	يفضل أفراد أسرتى جلسة مزاج على حضور مجلس علم وثقافة.			
٣٠	فى أى موقف لا تأخذ أسرتى بالظن أو التخمين، وتحترم الاحتمال العلمى.			

م	العبارات	الاستجابة		
		دائماً	أحياناً	نادراً
٣١	تعتبر أسرتى تعليم البنت مفسدة لها، وتحرم تعليمها.			
٣٢	العقل سطونة، وللمنطق سلطانه على شهوات، ونظرات أفراد أسرتى.			
٣٣	تمقت أسرتى التعصب الأعلى، والتحيز الظالم، وتحبذ الموضوعية فى كل أمر.			
٣٤	يحرص أفراد أسرتى على متابعة الاختراعات والاكتشافات العلمية.			
٣٥	يتمسك أفراد أسرتى بالقديم الموروث لمجرد أنه قديم موروث.			
٣٦	من العيب أن يتنازل أفراد أسرتى عن أرائهم ولو ثبت لهم خطأها.			
٣٧	تشجيع أسرتى الهوايات العلمية، والترحال فى طلب العلم والمعرفة.			
٣٨	تفصيل أسرتى الوصفات البلدية، وحلقات الزار على العلاج الطبى والنفسى.			
٣٩	أى قرار فى أسرتى جمعى وليد البحث والدراسة المتأنية.			
٤٠	يلهث أفراد أسرتى خلف اللذات الوقتية، والمغريات الزائفة.			
٤١	التواكلية والاتكال سبيل أفراد أسرتى لتحقيق أمالهم.			
٤٢	الزوجة فى نظر أسرتى خادمة تابعة وليست شريكة حياة.			
٤٣	تعتبر أسرتى الثقافة والمعرفة إحدى حاجاتها الأساسية فهى غذاء العقل والروح.			
٤٤	نظر أفراد أسرتى تحت أقدامهم، ولا يمتدون ببصرهم نحو المستقبل.			
٤٥	ينبهر أفراد أسرتى بمظهر أى ثقافة وافدة دون الوعى بجوهرها.			
٤٦	تجمع ثقافة اسرتى بين الأصالة والمعاصرة فى قالب نموذجى.			
٤٧	يتوفر قدر كبير من الوعى بقضايا المجتمع لدى أفراد أسرتى.			
٤٨	تنظر أسرتى للثقافة على أنها بضاعة خاسرة لا تطعم خبزاً، وليس هذا زمانها.			
٤٩	تفخر أسرتى أن من بين أعضائها من له نشاط ثقافى ملحوظ.			

الدرجة الكلية =

توقيع المصحح

التصحيح

المستوى	الدرجة
الاجتماعى.	
الاقتصادى.	
الثقافى.	
الاجتماعى/ الاقتصادى/ الثقافى العام.	

الملحـــق (٢)

مقياس حل المشكلات الاجتماعية

ترجمة وتعريب

الدكتور
عادل محمد محمود العدل
أستاذ علم النفس
كلية التربية - جامعة الزقازيق

الملحق (٢)

قائمة حل المشكلات الاجتماعية

ترجمة وتعريب

عادل محمد محمود العدل

تعليمات :

فيما يلي سلسلة من المواقف التي تصف طرق سلوك بعض الناس أو شعورها عندما تواجهه المشكلات في الحياة اليومية ، سواء كانت هذه المشكلة تتعلق بالصحة أو الأسرة أو العمل أو المدرسة.

من فضلك إقرأ كل موقف بعناية ثم إختار مستوى انطباقه عليك بأن تضع علامة (√) أمام العبارة وتحت الإختيار الذي ينطبق عليك ، علماً بأنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عما تقوم به بالفعل.

مثال :

العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الإنطباق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماماً
عندما تواجهني مشكلة استغرق فترة تأمل قبل الشروع في اتخاذ قرار لحلها					

فإذا كان اختيارك هو تنطبق تماماً فضع علامة (√) تحت تنطبق تماماً ، وهكذا ن مع العلم أن نتائج الإختبار هي لاغراض البحث العلمي وان يطلع عليها سوى الباحث ، كما أنه ليس للإختبار زمن محدد، وتكن حاول الإجابة بسرعة ودقة .

- لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك -

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الإنطباق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماماً
١	اذا لم أستطع حل مشكلة ما بسرعة وبدون مجهود ينتابنى شعور بأننى غبى وغير كفء.					
٢	عندما يكون عندى مشكلة واريد حلها أقوم بمراجعة كل المعلومات التى اعرفها حولها ثم احدد مالة علاقة وأهمية بالنسبة لها					
٣	يضيع منى وقتا كبيرا فى القلق عندما تواجهنى مشكلة قبل البدء فى حلها					
٤	اشعر دائما بأننى خائف ومهدد عندما تواجهنى مشكلة هامة يجب ان احلها .					
٥	عندما تواجهنى مشكلة ، لا اقوم عادة بتقييم او مقارنة البدائل المختلفة بعناية كافية .					
٦	عندما تواجهنى مشكلة ، يساورنى شك فى وجود حل لها .					
٧	عندما أحاول تحديد ما هو افضل الحلول لمشكلة ما ، لا اضع فى الاعتبار تأثير الحلول المختلفة على الاخرين .					
٨	عندما احاول ايجاد حل لمشكلة ما ، افكر غالبا فى عدد من الحلول ، ثم احاول ادماج هذه الحلول للوصول الى افضل حل					
٩	ينتابنى عادة شعور بالانفعال وعدم الثقة بالنفس عندما اريد اتخاذ قراراً مهما.					
١٠	عندما تفشل جهودى الاولية فى حل مشكلة ما ، فأننى اعتقد بأننى اذا صبرت ولم استسلم بسهولة سوف أكون قادرا على ايجاد حل جيد فى نهاية الامر					
١١	عندما احاول حل مشكلة ما ، اقوم عادة بتنفيذ الفكرة الاولى والتى تطرأ على ذهنى					
١٢	عندما تكون عندى مشكلة ، فأننى عادة أعتقد بأنه يوجد حل لها.					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الإنطباق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماماً
١٣	عندما تواجهني مشكلة كبيرة معقدة ، احاول غالبا تقسيمها الى مشكلات صغيرة استطيع حل كل واحدة منها على حدة .					
١٤	بعد ان انتهى من حل اى مشكلة ، لا احاول عادة مقارنة النتائج الفعلية مع النتائج التى كانت متوقعة .					
١٥	انتظر عادة لأرى اذا ما كانت ستحل المشكلة من نفسها أو لا قبل محاولة البدء فى حلها .					
١٦	عندما اواجه مشكلة واريد حلها اقوم بتحليل الموقف واحاول التعرف على الصعوبات التى تعوق وتعطل الوصول الى الحل .					
١٧	عندما تفشل محاولاتى الاولى فى حل مشكلة ما ينتابنى شعور بالغضب والاحباط .					
١٨	عندما اواجه مشكلة صعبة ، اشك غالبا فى قدرتى على حلها بنفسى مهما كانت محاولاتى معقدة .					
١٩	اشعر دائما بالراحة والاطمئنان لنتائج الحلول التى اتوصل اليها لأى مشكلة تواجهنى .					
٢٠	قبل محاولتى حل مشكلة تواجهنى ، احاول البحث عن المشكلة المسببة لها فهى المشكلة الاهم التى يجب ان تحل اولا .					
٢١	عندماتحدث مشكلة فى حياتى ، احاول عادة تأجيل حلها لاطول فترة ممكنة .					
٢٢	بعد التوصل الى حل مشكلة كانت تواجهنى ، لا أقضى عادة وقتا فى تقييم كل النتائج التى كانت متاحة بعناية .					
٢٣	اغير عادة مسارات حياتى لتجنب التعامل مع مشكلات الحياة ومواجهتها					
٢٤	المشكلات الصعبة تسبب لى الزعاج.					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الانطباق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماماً
٢٥	عند محاولتى تقرير اى الحلول افضل للمشكلة ، احاول توقع شكل النتائج المحتملة لكل الحلول البديلة عند تنفيذها .					
٢٦	اتحدى عادة مشكلاتى راسا بدلا من محاولة تجنبها .					
٢٧	عند محاولتى حل مشكلة ، احاول الوصول الى الحلول المبتكرة والاصيلة او الحلول غير التقليدية .					
٢٨	عند محاولتى حل مشكلة ، اتخذ عادة اول فكرة جيدة تطرأ على ذهنى .					
٢٩	عند محاولتى ايجاد حل لمشكلة ما ، افكر غالبا فى عدد من الحلول الممكنة ثم اعيد دراسة الاختلافات بين الحلول وكيف يمكن تعديلها للوصول الى افضل حل .					
٣٠	عند التفكير فى الحلول الممكنة لمشكلة ما، عادة لا استطيع ايجاد عدد من الحلول البديلة .					
٣١	افضل عادة تجنب المشكلات بدلا من مواجهتها وايجاد العزم والقوة للتعامل معها.					
٣٢	عندما اتخذ قرارا ، اضع عادة فى اعتبارى المواقف بعيدة المدى للبدائل ليس فقط المواقف القريبة المدى .					
٣٣	بعد وصولى الى حل للمشكلة ، احاول عادة التأكد مما اذا كان الحل صحيحا او خاطئا .					
٣٤	عند محاولتى ايجاد حل للمشكلة ، احاول عادة التفكير فى عدد من الطرق التى يمكن بها الدخول للمشكلة .					
٣٥	بعد الوصول الى حل للمشكلة ، اتحقق من مشاعرى نحو الحل وادرس كيف يمكن عمل تغييرات لتحسينه .					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الإنطباق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماماً
٣٦	عند محاولتي حل مشكلة في موقف مشكل حقيقي (واقعي) غالبا ادرس الحل واقعيا او ذهنيا لزيادة التغير الى النجاح					
٣٧	عندما اواجه مشكلة صعبة ، اعتقد عادة انني قادر على حلها بنفسي اذا بذلت جهدا كافيا .					
٣٨	عندمايكون عندي مشكلة اريد حلها ، احاول الحصول على عدد من الحقائق والمعلومات حول المشكلة .					
٣٩	قبل محاولتي حل المشكلة ، احاول غالبا التحقق من ان هذه المشكلة جزء من مشكلة اكبر واكثر اهمية يجب التعامل معها .					
٤٠	غالبا اترك حل المشكلات حتى ولو يتأخر عمل اي شئ يتوقف على فعل .					
٤١	قبل محاولة حل اي مشكلة، اعمل غالبا تقييما للموقف لتحديد اهمية الحل بالنسبة لي او بالنسبة للاشخاص الذين احبهم .					
٤٢	استقد انني اقضي وقتا لمحاولة تجنب المشكلة اطول من الوقت الذي قد يستغرقه حلها .					
٤٣	عند محاولتي حل المشكلة، غالباً أشعر بالزعاج والبضارب يجعلني لا أستطيع التركيز في التفكير.					
٤٤	قبل محاولة التفكير في حل مشكلة أضع غالباً أهدافاً محددة توضح بالضبط ما أريد إنجازه.					
٤٥	عند محاولتي تقرير ما هو أحسن الحلول للمشكلة، عادة لا أقضي وقتا في دراسة عيوب ومميزات الحلول البديلة.					

م	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الإنطباق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماما
٤٦	عند ما تكون نتائج حلى لمشكلة غير مرضية ، لحاول اعادة تحديد الخطأ ثم لحاول الحل مرة لخرى .					
٤٧	عندما تواجهنى مشكلة صعبة فى عملى . أشعر غالبا بالاضطراب والارتباك والتشويش وعدم التركيز .					
٤٨	لا لكره حل المشكلات التى تواجهنى فى حياتى .					
٤٩	بعد الانتهاء من حل المشكلة ، لحاول اعادة عمل تقويم دقيق فى ، حاولة لتغيير الحل الى لصورة الاحسن					
٥	قا يوجه عام تدر على أن ابقى هادئا ، متزنا ، متماسكا عند حل المشكلات .					
٥١	عندما تواجهنى مشكلة لحاول عادة رؤية الفوائد المكتسبة والإيجابية من مواجهة المشكلة					
٥٢	عندما لحاول حل مشكلة ، افكر عادة فى لكبر عدد ممكن من الحلول البديلة حتى لا يمكننى ايجاد افكار لخرى.					
٥٣	عند محاولتى تحديد افضل حل للمشكلة، لحاول عادة وزن عواقب وتبعات الحلول المطروحة واجراء مقارنه بينهم.					
٥٤	أشعر غالبا بالاكتئاب والعجز عندما تواجهنى مشكلة مهمة يجب حلها.					
٥٥	حلولى للمشكلات عادة ناجحة فى تحقيق اهداف حل المشكلة.					
٥٦	عندما تواجهنى مشكلة صعبة ، لحاول عادة تجنبها أو الاستعانة بأى شخص لخر يمكنه مساعدتى فى حلها.					
٥٧	عند محاولتى تحديد أفضل الحلول للمشكلة. عادة اضع فى الاعتبار تأثير الحلول المطروحة على مشاعرى الخاصة					

م	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الإنطباق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماما
٥٨	عندما تواجهني مشكلة أريد حلها ، من خطواتي لحل ، أقوم بفحص الظروف الخارجية في البيئة التي ربما تسهم في حل المشكلة.					
٥٩	عندما تحدث مشكلة في حياتي ، اعتبر نفسي المتسبب في حدوثها.					
٦٠	عندما اتخذ قرارا ، اعتمد عادة على المشاعر الشجاعة دون التفكير في عواقب وتبعات الامور.					
٦١	عندما اتخذ قرارا ، استخدم بصفة عامة طرقا منظمة للحكم والمقارنة بين البدائل.					
٦٢	عندما احاول ايجاد حل لمشكلة ما ، احاول استخدام المنطق لتحديد هدفي في كل مرة.					
٦٣	عندما تفشل مجهوداتي الأولى في حل المشكلة ، عادة انظر في طلب المساعدة واعطائها لشخص اخر.					
٦٤	عندما تنتابني مشاعر سلبية ، اميل لمجرد التأمل لذاتي بدلا من محاولة البحث عن المشكلة التي ربما كانت السبب في هذه المشاعر.					
٦٥	عند محاولتي إيجاد حل لمشكلة ، احاول الدخول اليها ومعالجتها من عدة زوايا مختلفة ممكنة.					
٦٦	عندما تواجهني صعوبة في فهم مشكلة ، احاول عادة الحصول على ايضاحات دقيقة اكثر حول المشكلة للمساعدة في حلها .					
٦٧	عندما تواجهني مشكلة ، اميل الى امعان النظر في الاضرار أو الخسائر التي تترتب على عدم حلي لها بنجاح.					
٦٨	عندما تفشل جهودي الاولية في حل مشكلة ، أشعر بالاحباط والاكتئاب (خيبة الرجاء).					
٦٩	عندما تفشل الحلول التي اقدمها في الوصول الى حل مرضي للمشكلة ، لا أقضي عادة وقتا في دراسة اسباب فشل الحل.					
٧٠	أعتقد أنني شخص مندفع في اتخاذ القرار.					

الملحـــق (٣)

البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية

إعداد

البـــاحـــث

الملحق (٣)

البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية

إعداد

البـــاحـــث

جلسات البرنامج

(أ) جلسات المرحلة الأولى: جلسات التعارف والألفة والتهيئة للبرنامج:

الجلسات من (الأولى) إلى (الثالثة)

الموضوع: التعارف وتهيئة الطلاب للبرنامج، وإشاعة جو من الألفة والمودة بين الباحث والطلاب .

الأدوات: سبورة – طباشير – ورق أبيض – أقلام .

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة – النمذجة – التعزيز – لعب الدور .

الجلسة الأولى:

الهدف: التعارف بين الباحث والطلاب من جهة وبين الطلاب بعضهم البعض من جهة أخرى .

الإجراءات:

يناقش الباحث مع الطلاب أهمية التعارف والمودة بين الناس فيذكر:

لـــو تأملـــنا كـــيف يتعرف الناس على بعضهم البعض وكيف يدور بينهم الحديث لوجدنا أن ذلك يتم عادة من خلال أربع مراحل .

١- ففي البداية يمهد أحد الطرفين، أو كلاهما لبدء الحديث بالنظر للطرف الآخر أو الابتسام.

٢- ثم يلقي عليه التحية ويبدأ الكلام .

٣- ثم يحاول الحفاظ على استمرار الحديث بطرق مواضيع أو أفكار مختلفة.

٤- إلى أن ينتهي التعارف والحديث بين الطرفين وينفصل كلاهما عن الآخر.

- يقوم الباحث بتعريف نفسه أمام الطلاب (فيذكر اسمه وعمره وعنوانه ووظيفته).
- يطلب الباحث من الطلاب أن يقدموا أنفسهم فيقف الطالب منهم أمام زملائه ويقوم بتقديم نفسه فيذكر البيانات الخاصة به .
- يقوم الباحث بتشجيع الطالب الذي ينجح في تقديم نفسه لزملائه بكفاءة .

الجلسة الثانية:

الهدف: خلق جو من الألفة والمودة بين الباحث والطلاب .

الاجراءات:

- يرحب الباحث فى البداية بالطلاب ٠
- تقديم مشروب .
- يطلب الباحث من كل طالب ان يحكى للمجموعة عن جوانب موهبته من حيث:

ما هى؟

كيف ظهرت؟

دور الأسرة فى ذلك؟

دور المدرسة فى ذلك؟

دور مجتمعه المحلي فى ذلك؟

ماذا يريد أن يصبح فى المستقبل؟

الجلسة الثالثة:

الهدف: تعريف الطلاب الهدف من البرنامج وتعزيز التعارف بين الباحث والطلاب .

الإجراءات:

- يبدأ الباحث الجلسة بتعريف الطلاب بأهمية البرنامج وحاجتهم إليه وبيان ما يهدف إليه البـــرنامج من تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية، وذلك من خلال التَّدرب على خطـــوات ومـــراحل الحـــل الابتكارى للمشكلات، وبالتالي خفض سلوكهم الانسحابي ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع .

- يناقش الباحث مع الطلاب مفهوم الموهبة بصفة عامة والموهبة الأكاديمية بصفة خاصة وخصائص الموهوبين أكاديميا .
- يناقش الباحث مع الطلاب الإجراءات العامة والأهداف العامة للبرنامج ومراحله المختلفة ويناقش النتائج التي سوف تترتب على اتباع التعليمات وأداء الأنشطة .

(ب) جلسات المرحلة الثانية:

تنمية مهارة الإحساس أو الشعور بالمشكلة (المشكلة الضبابية)

الجلسات من (الرابعة) إلى (السادسة)

الأهدف المعرفية:

١-تدريب الطلاب على الحساسية للمشكلات وزيادة وعيهم بما يدور في محيطهم من أحداث ومواقف ومشاهدات وما قد تنطوي عليه من مشكلات يمكن حلها بطريقة ابتكارية.

٢-البحث بشكل عام لتحديد تحديات عامة أو فرص عامة فى موقف ما .

الأهداف الوجدانية:

١- التعاون مع الزملاء.

٢- تكوين اتجاهات ايجابية نحو حل المشكلة.

المبادىء الأبتكارية:

أ- التفكير التباعدى: أجل الحكم – الأنطلاق – أضف لأفكار الآخرين ٠

ب- التفكير التقاربى: العمومية – الأختصار – المنفعة – الأهمية .

الأدوات: سبورة – طباشير – ورق أبيض – أقلام .

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة .

التوجه التباعدى فى العثور على المناطق الضبابية:

يرتبط التفكير التباعدى فى التوصل للمشكلة الضبابية بتوليد العديد من الصياغات العامة . هناك العديد من البدايات التى تساعد فى توليد المشكلات مثل:

- اذا كان الأمر بيدى.....
- أريد أن .....
- أريد أن أتجنب .....
- اريد أن نتوقف عن .....
- أتمنى أن .....
- لا أستمتع ب.....
- من السيئ.....
- الا تستطيع أن .....

التوجه التقاربى فى التوصل الى المناطق الضبابية:

التفكير التقاربى للعثور على المشكلة الضبابية يهدف الى توجيه جهد الطالب نحو هدف واحد سواء كان تحدياً أو فرصة . وفى اثناء التفكير التقاربى عليه أن يأخذ فى الأعتبار أموراً مهمة هى الملكية، و الأهمية، والفورية .

الجلسة الربعة:

الهدف: التركيز على توليد العديد من الصياغات العامة ٠

الاجراءات:

- تبدأ الجلسة بتوضيح الباحث مفهوم المشكلة كتحد يواجه الفرد في حياته اليومية وقد لا ينتبه إليها أو يدركها بسبب اتجاهاته وعاداته السلبية نحو محيطه .
- يحث الباحث الطلاب على التفاعل في عملية التدريب على تحسس المشكلات ٠
- يتم تقسيم الطلاب الى مجموعات، ويقوم بعرض المشكلة التالية:

(طالب متفوق، يبدأ، بارتكاب عدة أخطاء خلال عمله على أحد المشاريع المدرسية؟)

- مناقشة الطلاب مناقشة جماعية بطرح سؤال عام غير محدد" ما هى المشكلة؟" ثم يشرح كل طالب كيفية تحديده للمشكلة ويتم اختيار الاجابة الأكثر شيوعاً وكتابتها على السبورة

أساليب التقويم: (تخيل نفسك تماماً فى موقف الطالب وأجب)

١- اذكر موقفاً وقعت فيه مشابهاً لهذا الموقف وضح السبب ؟

٢- ماشعورك تجاه المعلم بعد معرفته هذه المشكلة ؟

٣- مالذى يجب فعله بعد الخروج من هذه المشكلة ؟

الواجب المنزلى:

- يتم تقديم المشكلة التالية:

(شاب يعيش مع أمه "أرملة"، ولا يستطيع أن يجد عملاً في منطقته، ولكنه يتلقى عرضاً للعمل في منطقة أخرى بعيدة . تقول امه أنها كبيرة لدرجة تجعل من الصعب انتقالها للعيش في منزل جديد . هنا، على الشاب أن يقرر، إما قبول العمل وترك امه أو رفض العمل والبقاء مع أمه) .

- ماالتحديات العامة التى تواجه الشاب ؟

- ما مدى مساندتك لهذا الشاب ؟

- ما الذى يجب فعله ؟

الجلسة الخامسة:

الهدف: الدمج والتأليف بين الأشياء أو الأفكار التى تعتبر سابقاً غير مترابطة ٠

الإجراءات:

-تبدأ الجلسة بتوضيح الباحث أنه من الممكن وجود علاقة ارتباطية بين أى شيئين وأن كانا فى الظاهر غير مترابطين مفهوم المشكلة كتحد يواجه الفرد في حياته اليومية وقد لا ينتبه إليها أو يدركها بسبب اتجاهاته وعاداته السلبية نحو محيطه .

- يحث الباحث الطلاب على التفاعل في عملية التَّدرب على تحسس المشكلات، يعرض الباحث مجموعة من الكلمات في عمودين متقابلين وتضم كلمات مثل:

أصدقاء	تحسينات	زهرة	سمك
عائلة	السعادة	مدرسة	غيوم
الجيران	الراحة	حافلة	كنيسة
المسجد	سوء الفهم	منديل	فضاء
المنزل	تعقيدات	برتقال	كمبيوتر

– يــوجه الــباحث انتباه الطلاب للكلمات في العمود الأيمن ويتساءل عما يمكن أن تثيره لــديهم مــن ارتــباطات، أو مــا تحمله من مدلولات ذات علاقة بخبراتهم الشخصية فقد تستدعي الارتباطات ظهور مشكلات أو تحديدات لدى الطلاب .

– ينتقل الباحث للقائمة الثانية ويطلب من المشاركين اختيار كلمة منها وربطها مع كلمة من القائمة الأولى، وإيجاد نوع من العلاقة بينهما لإثارة مزيد من الأفكار أو التحديات التي قد يستحضرها الطلاب .

– ثم ينتقل الباحث موجهاً انتباه الطلاب للكلمات في العمود الثالث الأيمن ويتساءل عما يمكن أن تثيره لديهم من ارتباطات أو ما تحمله من مدلولات ذات علاقة بخبراتهم الشخصية فقد تستدعي الارتباطات ظهور مشكلات أو تحديدات لدى الطلاب . وينتقل الباحث للقائمة الثانية ويطلب من المشاركين اختيار كلمة منها وربطها مع كلمة من القائمة الثالثة، وإيجاد نوع من العلاقة بينهما لإثارة مزيد من الأفكار أو التحديات التي قد يستحضرها الطلاب .

ملاحظة: مع أن هذه الجلسة مكرسة لشحذ وعي المشاركين بمحيطهم وحساسيتهم للمشكلات، إلا أن الباحث قد يسأل الطالب الذي يثير مشكلة عن اقتراحات حول كيفية حلها .

أساليب التقويم:

أسئلة توزع على الطلاب وتتم الاجابة عنها بصورة فردية:

١– قارن بين كل كلمتين من حيث أوجه الشبه والأختلاف من الكلمات السابقة ؟

٢– صنف الكلمات الى فئات أخرى جديدة ؟

الواجب المنزلى:

أكتب جملاً مفيدة تجمع بين الكلمات الآتية:

١ – (كتب – حادث – مدرسة – يوم السبت – طالبة – شرطة) ٠

٢ – (الأب – الأبن – شجرة – سيارة – منزل – خلف – لوحة) ٠

الجلسة السادسة: (تابع تنمية مهارة الإحساس أو الشعور بالمشكلة)

الهدف: تنمية مهارة الإحساس أو الشعور بالمشكلة من خلال استخدام قدرات التفكير الابتكارى (الطلاقة والمرونة والأصالة) ٠

الاجراءات:

- يتم تقديم تدريب تعداد الأشياء حسب ألوانها .

- يطلب الباحث من الطالب أن يعد كل شيء يعرفه لونه أصفر، ثم كل شيء لونه أحمر فأخضر وأزرق.

ب- يتم الانتقال من التدرب على لون آخر بعد إتمام جميع مراحل النشاط بلون واحد.

الطلاقـــة:	أ ــ أذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الصفراء ؟ مثال: الشمس / إشارة المرور / التفاح. ب ــ أذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الحمراء؟ مثال: النار / العنب / السيارة جـــ ــ أذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الخضراء؟ الأعشاب / السجاد / الحائط / الخيار. د ــ أذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الزرقاء ؟ السماء / الدراجة / قلم / براية
المرونة:	نوع في الأشياء (مثلا فاكهة ثم ملابس ثم سيارات ...الخ
الأصالة:	حاول أن تذكر شيئاً لم نذكره

ج) المرحلة الثالثة: تنمية مهارة البحث أو جمع البيانات

(المشاعر والملاحظات والانطباعات والتساؤلات)

الجلسات من (السابعة) إلى (الثانية عشر)

الأهداف المعرفية:

١- أن يجمع الطالب معلومات عن المشكلة المعروضة .

٢- أن يحدد البيانات والمعلومات والآراء حول المشكلة .

الأهداف الوجدانية:

١- التعاون مع الزملاء في البحث وجمع المعلومات .

٢- أن يؤيد الطالب الموقف الأصح من الناحية الاجتماعية ٠

المبادىء الأبتكارية:

أ- التفكير التباعدى: أن يجمع الطالب ٥ وحدات من البيانات على كل تساؤل هى (معلومة – انطباع –تساؤل – مشاعر – ملاحظات).

ب- التفكير التقاربى: الأستعراض- التصنيف – تنظيم البيانات .

الأدوات: سبورة – طباشير – ورق أبيض – أقلام .

الفنيات المستخدمة: المحاضرة – المناقشة - التساؤل – تكنيك العلاقات القسرية (البحث عن علاقات حسية).

الجلسة السابعة:

الهدف: التركيز على جمع البيانات والمعلومات من خلال تحديد الأفراد المهمين وكذلك من خلال المصادر المهمة بالنسبة للمشكلة وأخيراً من خلال تحديد الأماكن التى تؤخذ فى الأعتبار ويتم تنفيذ ذلك من خلال استخدام أدوات الأستفهام الآتية (من، ما هى، أين).

الإجراءات:

- تبدأ الجلسة بعرض المشكلة التالية: "يعانى أحد محلات السوبرماركت من مشكلة كبيرة، وتتمثل هذه المشكلة فى زيادة معدل السرقة من داخل المحل، بحيث أصبح ضرورياً رفع الأسعار على البضائع"
- تتم مناقشة الطلاب مناقشة جماعية من خلال أدوات الاستفهام (من- ما هى – أين)

(من) يحدد الأفراد ذوى الارتباط بالموقف ٠

- من الذى يمكن أن يمدنى بمعلومات عن الموقف ؟
- من لديه انطباعات مختلفة عن انطباعاتى ؟
- من لديه ملاحظات يمكن أن تفيدنى ؟

- من لديه مشاعر قوية ايجابية أو سلبية نحو الموقف ؟
- من الذى استطيع أن أوجه له أسئلة مهمة عن الموضوع ؟

(ما هى) يحدد الأشياء والمصادر أو الموارد فى الموقف ٠

- ما هى المعلومات التى يمكن أن أتذكرها عن الموقف ؟
- ما هى الانطباعات التى كونتها من هذا الموقف ؟
- ما هى ملاحظاتى أو ملاحظات الآخرين عن الموقف؟
- ما هى المشاعر التى يثيرها هذا الموقف ؟
- ما هى الأسئلة التى أريد إجابات عنها بالنسبة لهذا الموقف ؟

(أين) يحدد الأماكن – المواقع – الأحداث التى تؤخذ فى الأعتبار ٠

- أين يمكن أن أذهب لجمع المعلومات ؟
- من أين أتت انطباعاتى وانطباعات الآخرين عن الموقف ؟
- أين أذهب لأحصل على ملاحظات دقيقة عن الموقف ؟
- أين مواطن (مشاعر التناغم والتنافر) فى هذا الموقف ؟
- أين أذهب لأجد اجابات عن أسئلتى ؟

الواجب المنزلى:

- تعرض المشكلة التالية: (يفقد مكتب البريد مقداراً كبيراً من المال؟)
- قم بجمع معلومات عن المشكلة المعروضة من خلال أدوات الأستفهام الآتية: (من– ما هى – أين)؟

الجلسة الثامنة:

الهدف: التركيز على جمع البيانات والمعلومات من خلال تحديد الزمن المناسب، الأسباب المناسبة، وأيضاً كيفية تحديد الخطوات فى جمع البيانات والمعلومات. ويتم تنفيذ ذلك من خلال استخدام أدوات الأستفهام الآتية (متى، لماذا، كيف).

الإجراءات:

- تبدأ الجلسة بعرض المشكلة التالية:

حفلة التخرج

اقتــرب موعد حفلة التخرج في المدرسة، وقد أوكل إليك مجلس الطلبة مهمة إلقاء كلمــة الخــريجين، وبعــد أن عملــت فترة طويلة على هذه الكلمة أنت وزملائك حتى كتبتموها، ثم تدربت عليها طويلا ذهبت في اليوم المقرر وعلى الموعد الذي تم تحديده لــك مــن قــبل منــسق الحفل إلى مكان إقامة الحفل، وعند مدخل الحفلة تناولت ورقة لفعاليات الحفل فوجئت بعد قراءتك للفعاليات أن اسمك وفقرتك غير موجودة.

- تتم مناقشة الطلاب مناقشة جماعية من خلال أدوات الاستفهام (متى، لماذا، كيف)

(متى) تحدد الزمن أو الموقع لموقف بالنسبة لموقف آخر ٠

- متى يكون الوقت مناسباً لجمع المعلومات ؟
- متى تكون انطباعاتى بالنسة للموقف قوية / ضعيفة ؟
- متى أجمع ملاحظاتى حتى أحصل على فهم واضح ؟
- متى تكون المشاعر قوية / ضعيفة بالنسبة لهذاالموقف ؟
- متى أحصل على اجابات لأسئلتى ؟

(لماذا) تحدد أسباب تتعلق بأهمية الموقف أوبالحاجة اليه ٠

- لماذا تعتبر هذة المعلومة ذات أهمية ؟
- لماذا تكون انطباعٍ مالدى أو لدى غيرى ؟
- لماذا وقعت الأحداث التى لاحظناها ؟
- لماذا تأثرت مشاعرى أو مشاعر الآخرين ؟
- لماذا لم تجد أسئلتى عن الموقف إجابات شافية ؟

(كيف) تحدد الخطوات – الاجراءات – السلوك فى موقف ما٠

- ماهى المعلومات التى تفيد فى معرفة كيف أصبح هذا الموقف ذو أهمية ؟
- كيف تكونت انطباعاتى عن الموقف ؟
- كيف أجمع ملاحظاتى عما يدور الآن ؟
- كيف يتسبب هذا الموقف فى جرح مشاعرى أو مساندتى ؟

- ماهى الأسئلة التى أطرحها عن كيف اكتسب من هذا الموقف قيمة ؟

الواجب المنزلى:

- يتم عرض القصة التالية:

عيد الأم

اقتربت أمل وهمست في أذن هند لقد أصبح معي خمسة جنيهات . ردت عليها هند أعـــتقد أن معـــي نفس المبلغ. هل تظنين أن عمرو وعمر قد جمعا نفس ما معنا؟ ذهبت الأختين إلى غرفة الأولاد وطرقتا الباب ودخلتا. وجدتا أخويهم عمرو وعمر يذكران قالت هـــند: لقـــد جمعنا أنا وأمل عشرة جنيهات، وبعد غد عيد الأم ولقد اتفقنا على أن نشتري الهدية بما نجمع. فكم جمعتما؟

أجاب عمرو: أنا جمعت أيضا خمسة جنيهات .

أجاب عمر: أنا جمعت ثمانية

قال الآخرين: ممتاز ماذا نشتري بما جمعنا؟

أصر عمر على أنه هو من يجب أن يقرر الهدية لأنه أكثر إسهاماً في الهدية وعارضه الآخرون.

- مـــا الأسئلة التي يمكن أن تسألها لمثل هذه المشكلة وذلك باستخدام أدوات الأستفهام الآتية:

(متى، لماذا، كيف) ؟ ؟

- اطرح خمسة مشكلات يمكن أن تنشأ عن هذا الموقف وما هي الأسئلة التي تطرحها لحل كل مشكلة؟
- في حالة عدم وجود حل للمشكلة ما هي الأسئلة التي تطرحها ؟

الجلسة التاسعة: (**تابع مهارة البحث أو جمع البيانات**) .

الهدف: التَّدرب على مهارة جمع البيانات والمعلومات من خلال استخدام استراتيجية العلاقات القسرية ٠

الإجراءات:

- تعريف الطلاب بالاستراتيجية: تتلخص هذه الاستراتيجية في إيجاد علاقة قسرية بين شيئين أو فكرتين لا يبدو أن بينهما رابطة وعلى الرغم من أن بعض العلاقات القسرية التي يقترحها الطلاب قد تكون في ظاهرها عديمة المعنى وغير مفهومة إلا أنه من الأهمية بمكان عدم إصدار أحكام عليها لأن بعضا منها قد يقود إلى أفكار إبتكارية قيمة ومما يساعد على فعالية استخدام استراتيجية العلاقات القسرية، أو الاضطرارية الملاحظة الواعية للمحيط الذي يعيشه الفرد، والإفادة الفعلية من جميع حواسه وقد قدم بارنس نماذج عديدة في دليل برنامجه التَّدربي على العلاقات القسرية كالعلاقة بين المخدة (الوسادة) والحذاء والعلاقة بين الورق والصابون .
- يعرض الباحث أمثلة محلولة التَّدرب عليها:

-**المثال الأول:** (فندق على شاطئ البحر، لا زبائن عنده في الشتاء)٠

يمكن تحوّيله إلى مدرسة شتوية ٠

-**المثال الثانى:** (ميكروفون، قلم عريض) ٠

القلم الميكروفون ٠

- **المثال الثالث:** (البيت، السيارة)

البيت المتحرك ٠

- يعرض الباحث لبعض الأشياء أو الأفكار مثل:

(المنافسة، التعاون)

(الخجل، السعادة والمرح)

(الخوف والارتجاف، راحة البال والطمأنينة)

(القلم، السكين)

(الكتاب، الساعة)

(طيارة، سفينة)

- يطلب الباحث من الطلاب أن يوجدوا علاقات قسرية بين الأفكار والأشياء السابقة من خلال السؤل التالى: ما الفكرة الجديدة التي يمكن تكوينها مما سبق ؟

الواجب المنزلى:

أذكر (٥) أشياء ترغب في معارضتها في المدرسة ؟

الجلسة العاشرة: (تابع مهارة البحث أو جمع البيانات) .

الهدف: التَّدربْ على جمع البيانات والمعلومات من خلال الأشكال الغريبة ٠

الإجراءات:

- يتم تعريض الطلاب لخبرات أو مواقف تظهر الآثار السلبية للعادات والأنماط التي تقيد التفكير وتحد من استخدام القدرات الإبتكارية التي يمتلكها الطلاب .
- يتم في هذه الخطوة عرض صورة لطفل لمدة (٣) دقائق يحمل أدوات معينة تمثل مهنة ما ويطلب من الطلاب إعطاء بيانات ومعلومات عن هذه الصورة من خلال الأسئلة التالية:

(بدر العجمي، ٢٠٠٤، ص ص١٢١-١٢٢)

س / ماذا يلبس الولد وما لون الملابس التي يرتديها ؟

س / ما لون حذاءه ؟

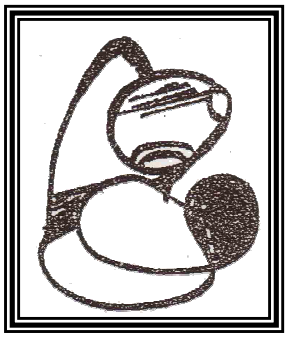
س / ما الأدوات التي يحملها وماذا سيفعل بها ؟

س / أين سيذهب الولد ؟

س / أذكر سؤالاً بودي الاستفسار عنه من خلال الصورة؟

س / افترض أن هذه الصورة تمثل غلافاً لقصة أعط عنواناً لها؟

بعد ذلك يتم توزيع تدريب يمثل صورة خيالية ويطلب من الطلاب الإجابة عن السؤال التالي: انظر إلى هذا الشكل إنه غير واضح ولكن إذا نظرت إليه بتعمق استطعت أن تشاهد صوراً وأشكالاً كثيرة. حاول ذكر أسماء هذه الصور والأشكال.



(يوسف قطامي، ١٩٩١، ص ٦١٦)

الجلسة الحادية عشرة: (**تابع مهارة البحث أو جمع البيانات**) .

الهدف: تحسين البحث وجمع البيانات من خلال التخيل والتفكير الإبتكارى .

الاجراءات:

- تقديم قائمة تدريب سكامبر: وتحتوي هذه القائمة على سبعة تدريبات وهي كالتالي:

١- الإبدال Substitue:

وهو عبارة عن إبدال شيء ما بشيء آخر بحيث يؤدي نفس الغرض.

الهدف: تعليم الفرد كيفية البحث وجمع البيانات واستخراج أوجه القصور أو العيوب أو النقائص بقصد إضافة التحسينات عليها أو إحداث حالة أفضل من حيث توفير الوقت والجهد.

مثال: إبدال السفر من الطيارة إلى السيارة.

مثال: إبدال الشعر الطبيعي بالشعر الصناعي.

مثال: إبدال الطاقة الشمسية بالطاقة الكهربائية.

٢- ضم (جمع) Combine:

هو وضع أفكار جديدة (معاً) أو ضم (جمع) أهداف وأغراض أو بناء استخدامات مركبة من استخدامات قديمة.

الهدف: تعليم الفرد البحث وجمع البيانات عن طريق الاستفادة من ضم (جمع) الأشياء مع بعضها واستخراج شيء جديد لتوظيفه ولسد حاجات جديدة.

مثال: خشب وإطارات ماذا نستفيد منها ؟ سيارة ــ دراجة ــ عربه ــ كرسي ــ سرير.

مــثال: مــاذا لو أضفنا جناحاً أو أكثر إلى السيارة ؟ نستغني عن الطيارة ويصبح السفر بالسيارة جواً وبراً.

مثال: ماذا لو وضعنا جهازاً بالسيارة ينبهنا عن وقوع حادث بالطريق، أو وجود أي خلل بذلك لا نقع في مشكلات الازدحام، وأيضاً لا نتعرض لمشكلات الاصطدام عندما نقود بسرعة .

٣- وائم كيِّف Adapt:

عبارة عن أسلوب لإجراء قدر من التغيير في الاستخدام أو الاستثمار لشيء ما للوصول به إلى كفاءة أعلى مما هو عليه الآن.

الهدف: تدريب الفرد على كيفية معالجة ومواءمة الأشياء للوصول إلى أقصى درجات الاستفادة منه.

مثال: قُمْ بإضفاء بعض التعديلات للسيارة لتناسب في استخدامها العمل كسيارة برية وبحرية، كيف يمكن لنا أن نستخدم تدريب المواءمة في هذا المثال ؟

يتم تغيير جسم السيارة بحيث يوائم حالة اصطدام الجسم بالماء فيكون قابلاً للطفو.

يتم تغيير قوة الماكينة بحيث تتحمل ارتطام الجسم بالماء.

يتم تغيير مقاعد الجلوس وجعلها تعمل بشكل مناسب للظروف المائية.

يتم تعديل قاعدة الماكينة حتى لا يتسرب إليها الماء وتسبب عطلاً للسيارة.

الجلسة الثانية عشر: (تابع مهارة البحث أو جمع البيانات) .

الهدف: تدريب الطلاب على كيفية التغلب على الممارسة الروتينية وأنماط التفكير والاستجابات الجامدة في المواقف المختلفة .

٤- عدِّل Modify:

هو عبارة عن تغيير اللون أو الشكل أو الهيئة أو الحركة أو الصوت.

الهــدف: تنــشيط مخــيلة الطالب وتحسين مهارة التعديل للشيء من حال إلى آخر لتتم الاستفادة منه بشكل أفضل.

مثال: عدل غرفتك لتصبح أكثر جمالاً.

نصبغ الجدران بلون أحمر / نضع على الجدران صور للطيور / ونضع على الأرضية سجاد يحمل صور فراشات / نجعل الباب لونه أخضر ...الخ.

مثال: كيف تعدل الفصل الذي أنت فيه ؟

نصبغ السقف لون وردي والجدران لون برتقالي / نصبغ لون التكييف أخضر / نضع على الجدران الحروف الأبجدية / نضع على النوافذ صورة لدب صغير.

٥- ضع في استخدامات جديدة Put to Other Uses:

هو وضع الشيء في استخدامات جديدة أو استخدامه بطرق جديدة وذلك لتحقيق الاستفادة القصوى من ذلك الشيء.

الهــدف: تنمية مهارات البحث وجمع المعلومات عن طريق تدريب الاستخدامات الأخرى الممكنة وإنتاج أشياء جديدة من الشيء القديم.

مثال: استخدم الجريدة في غير القراءة .

في الوقاية من الشمس / في الوقاية من الهواء / في إشعال النار / في تنظيف الزجاج / في سد ثقوب التكييف والنوافذ / نعمل بها طائرات ورقية / نستخدمها على مائدة الطعام....الخ.

مثال: استخدم الكرسي في أمور أخرى غير الجلوس عليه ؟

نستخدم الكرسي للوقوف عليه للوصول إلى الأماكن المرتفعة.

نستخدم الكرسي ذو العجلات لنقل بعض الأشياء.

نستخدم الكرسي لإغلاق الأبواب به.

نستخدم الكرسي للعب عليه.

٦- احذف (أو اعزل) Eliminate:

يتم من خلال هذا الأسلوب حذف أو عزل أو نقل الشيء إلى وضع آخر.

الهدف: تنمية مهارة جمع البيانات والمعلومات عن طريق تدريب الحذف والاستفادة من الشيء المألوف بطريقة أخرى.

مثال: ماذا نستفيد من حذف أو إلغاء إطارات السيارات من السيارات ؟

توفير العمالة ــ توفير المال ــ توفير الوقت الضائع في إصلاح الإطارات ...الخ.

مثال: احذف الإشارات المرورية واربط الشوارع بالجسور ماذا نستفيد ؟

قلة الحوادث / توفير المال / والعمالة والوقت والجهد/ تقليل الازدحام / ... الخ.

٧- أعد الترتيب Rearrange أو إعكس الترتيب Reverse:

يقوم هذا التَّدرب على فكرة قلب الأمر رأساً على عقب أو إعادة ترتيب وضع أجزاء شيء ما.

الهدف: تنمية مهارة جمع البيانات والمعلومات عن طريق تخيل الوضع العكسي للشيء والاستفادة من ذلك بشكل آخر أو إعادة ترتيب شكل أو هيكل في هيئة أخرى.

مثال: استخدم تدريب عكس الأشياء في المنزل

نقلب التليفزيون / نقلب الهاتف / نضع الباب في السقف / نضع المروحة في الأرض / نقلب أنفسنا بحيث رؤوسنا تحت وأقدامنا فوق ونسير في الهواء ..الخ.

مثال: أعد ترتيب أحرف كلمة (غريب):

يغرب .

(د) المرحلة الرابعة: تنمية مهارة تحديد المشكلة:

الجلسات من (الثالثة عشر) إلى (الخامسة عشر)

الأهداف المعرفية:

١- تحديد المطلوب للدخول في تحديد المشكلة.

٢- صياغة المشكلة صياغة جيدة لأن الصياغة الجيدة مفتاح الحل.

الأهداف الوجدانية:

١- أن يتعاون الطالب مع زملائه في تحديد المشكلة وصياغتها.

٢- أن يــتعاون الطالــب مع زملائه في فهم الفجوة بين الواقع الراهن وما يريده في المستقبل.

المبادىء الإبتكارية:

أ – التفكير التباعدى: استخدم أسلوب القدح الذهنى ٠

ب – التفكير التقاربى: تركيز الضوء Hight Lighting ٠

الأدوات: سبورة – طباشير – ورق أبيض – أقلام – لاب توب .

الفنيات المستخدمة: العصف الذهنى – المحاضرة – التخيل – التأمل ٠

يتم عرض بعض المواقف التي تحتوي على مشكلة أو عدة مشكلات ويطلب بعد ذلك من الطلاب التعامل مع هذه المشكلات من خلال فهم الخلل أو المأزق والذي من خلاله يتم صياغة المشكلة وتحديدها حتى يتم حلها، وكما ذكر جون ديوي "أن الصياغة الجيدة للمشكلة نصف حلها".

الجلسة الثالثة عشر :

الهدف: مساعدة الطالب على التوصل الى صياغة جيدة للمشكلة من خلال قواعد التفكير التباعدى ٠

الإجراءات:

– يــتم فــي هــذه الجلسة أول احتكاك مباشر مع استراتيجية تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار المطروحة، من خلال هذه الخطوة يوضح الباحث للطلاب ما هو القدح الذهني وما يعتمد عليه من مبادئ وقواعد ومدى الاستفادة منه في خطوات حل المشكلات الإبتكارى.

تدريب القدح الذهني:

عرف أوسبورن القدح الذهني بأنه أسلوب منظم للتفكير، حيث يستخدم التفكير من خلال جماعة صغيرة لمعالجة المشكلة المطروحة من عدد من الزوايا لتوليد أكبر عدد من الأفكار التي تساعد على حل إبتكارى للمشكلة.

الهدف من التَّدرب على القدح الذهني:

يساعد على إنتاج كم كبير من الأفكار والآراء والحلول والاستجابات الأصيلة، كذلك يساعد على التَّدرب على النقد والتقييم وحل المشكلات.

ويقدم الباحث فيها المبادئ الأربعة لممارسة عملية القدح الذهني وهي:

١- الانتقادات غير مسموح بها .

٢- التداعي الحر للأفكار والمقترحات مطلوبة .

٣- الكمية أو عدد الأفكار والمقترحات مطلوبة .

٤- دمج الأفكار أو تحسينها بالإضافة والتعديل مقبول .

ومن القضايا المهمة التي يناقشها الباحث ويؤكد أهميتها خلال الجلسة ما يلي:

١- الآثـــار الـــسلبية للتعَّود والنمطية في التفكير وانعكاسها على استجابة المشاركين وضرورة التخلص منها .

٢- الحاجة للتأمل والتروي والاستخدام الفعال للطاقة الإبداعية لدى المشاركين .

٣- الفـــصل بين التخيل والحكم وتأجيل عملية إصدار الأحكام إلى ما بعد الانتهاء من مرحلة توليد الأفكار .

٤- إثارة دافعية الطلاب ورفع مستوى توقعاتهم حول قيمة أفكارهم .

- يطلب الباحث بعد ذلك من الطلاب التعامل مع المثالين التاليين:

استخدم أسلوب القدح الذهنى لتصل الى ٢٥ – ٣٠ صياغة لكل مما يلى:

أ) التعبير عن مشاعر الود تجاه صديق تحبه بكل الوسائل الممكنة غير التقليدية ٠

ب) تسمية عشرين نوعاً من الطيور المختلفة .

الجلسة الرابعة عشر:

الهدف: مساعدة الطالب على التوصل الى صياغة جيدة للمشكلة من خلال استخدام أسلوب القدح الذهنى بالكتابة ٠

الإجراءات:

- يتم عرض المواقف التالي والذى يحتوي على مشكلة أو عدة مشكلات:

(شاب يبلغ من العمر ٢٠ عاماً وزنه ١١٠ كجم، أراد التخلص من وزنه الزائد، دون أن يؤثر ذلك سلباً على صحته ؟)

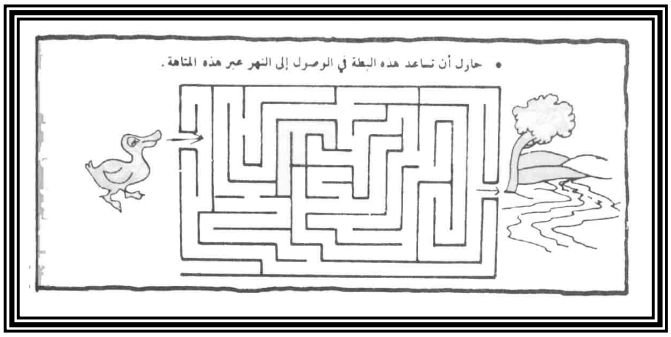
- يطلب الباحث بعد ذلك من الطلاب التعامل مع هذه المشكلة من خلال فهم الخلل أو المأزق الذي من خلاله تتم صياغة المشكلة وتحديدها حتى يتم حلها، وكما ذكر جون ديوي "أن الصياغة الجيدة للمشكلة نصف حلها".
- استخدم أسلوب القدح الذهنى بالكتابة لتصل الى ٢٥ – ٣٠ صياغة جيدة للمشكلة السابقة ٠
- بعد ذلك تم عرض المشكلة التالية: (تخرج شاب حديثاً من الثانوية العامة، ويريد أن يكمل دراسته فى الخارج، رغم وجود عدم موافقة من بعض أفراد أسرته، ماذا يفعل دون أن يؤثر ذلك على علاقته بأفراد أسرته؟)
- استخدم أسلوب القدح الذهنى بالكتابة لتصل الى ٢٥ – ٣٠ صياغة جيدة للمشكلة السابقة ٠

الجلسة الخامسة عشر:

الهدف: مساعدة الطالب على التوصل الى صياغة جيدة للمشكلة من خلال قواعد التفكير التقاربى ٠

الإجراءات:

- يتم تقديم تدريب للطلاب يتضمن صورة لبطة ومتاهة ثم يطلب الباحث من الطلاب تحديد مشكلة هذه البطة بعد المرور بجميع خطوات الحل الإبتكارى للمشكلة، وذلك عن طريق الأسئلة التالية:



(يوسف قطامي، ١٩٩١، ص ٦١٦)

١- دقق في الصورة جيداً هل هناك شيئاً غير طبيعي ؟ وما هي المشكلات التي قد تواجه البطة ؟

٢- حاول إعطاء معلومات عن ما تشاهده في الصورة؟

٣- حدد مشكلة البطة بالضبط ؟

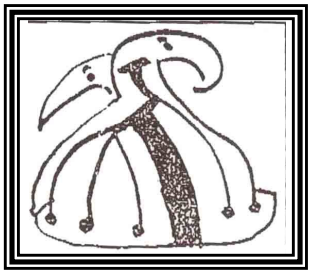
٤- أوجد الأفكار أو الأسباب التي دعت البطة للوقوع في هذه المشكلة ؟

٥- اذكر حلولاً مُنَّوعة وغير مألوفة لهذه المشكلة ؟

٦- اختر حلاً واحداً من بين الحلول التي توصلت إليها ؟

وتتم مناقشة هذه المشكلة مع الطلاب بشكل جماعي.

ثـــم يتم توزيع تدريب يتضمن صورة خيالية ويطلب من كل طالب التمعن في هذه الصورة وذكر أسماء متعددة لما يشاهده في هذه الصورة الغريبة.



(Kutz, K., 2007, p.6)

ويـــرجع استخدام الصور الخيالية الى ما أشار إليه اينشتاين بأن تحديد وصياغة المشكلة يتطلب سعة الخيال ومن خلال الاستعانة بالخيال أثناء هذه الخطوة يجري التوصل إلى طرق إبتكارية في الحل (Chislett, 1994, P.5).

(هـ) المرحلة الخامسة: تنمية مهارة إنتاج الأفكار:

الجلسات من (السادسة عشر) إلى (التاسعة عشر)

الأهداف المعرفية:

١- أن يذكر الطالب الأفكار والآراء حول المشكلة.

٢- أن ينِّوع الطالب في الأفكار والآراء حول المشكلة.

الأهداف الوجدانية:

١- أن يتعاون الطالب مع زملائه في إنتاج الأفكار والآراء حول المشكلة.

٢- أن يرغب الطالب في المزيد من إنتاج الأفكار والآراء المتعلقة بالمشكلة ٠

المبادىء الابتكارية:

أ – التفكير التباعدى: استخدم أسلوب معالجة الأفكار ٠

ب – التفكير التقاربى: التركيز على أهم الأفكار التى تم جمعها ٠

الجلسة السادسة عشر:

الهدف: إنتاج وتوليد الأفكار والآراء والأسباب المتعددة والمنّوعة والجديدة وغيرالمألوفة للتوصل الى حل المشكلة أو حل المشكلات ٠

الاجراءات:

- يتم تقديم تدريب دي بونو PMI (أسلوب معالجة الأفكار).

يتضمن هذا التَّدرب إبراز الجوانب **الإيجابية والسلبية والمثيرة** للاهتمام في كل موقف أو فكرة، ويستخدم هذا الأسلوب بدلاً من الحكم على الفكرة أو الموقف بشكل مباشر، حيث أنه من الضروري إبراز الجوانب **الإيجابية والسلبية والمثيرة** للاهتمام في الفكرة أو الموقف، وفي استخدام هذا الأسلوب يتم عرض الفكرة من ثلاثة جوانب هي:

الجانب الإيجابي Plus (P).

الجانب السلبي Minus (M).

الجانب المثير أو المشوق Interested (I).

الهدف من هذا التَّدرب:

- معالجة الأفكار بأسلوب موضوعي وعدم إصدار الأحكام المسبقة (الأصالة) .
- طرح أكبر قدر ممكن من الأفكار حول الموضوع (طلاقة).
- اكتساب الحاسة النقدية برؤية الموضوع من جوانبه المختلفة (المرونة).

تعلم التسامح مع وجهات النظر الأخرى.

تعلم التأني في اتخاذ القرار للوصول إلى أنسب وأفضل قرار.

بعد ذلك يقوم الباحث بشرح النقاط السابقة للطلاب حيث يتم توضيح أن أي فكرة تنطلق من ثلاثة جوانب هي:

الفكرة الإيجابية: وهي الأشياء الجيدة عن فكرة ما ولماذا تحبها ؟

الفكرة السلبية: وهي الأشياء السيئة عن فكرة ما، لماذا لا تحبها ؟

الفكرة المثيرة، المشوقة: هي الأشياء التي تجذب الانتباه في الفكرة، ما الذي تجده ممتعاً في الفكرة.

– بعد ذلك سوف يتم تقديم سؤال للطلاب على ورقة تتضمن النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة.

مثال: اقتراح إزالة كافة المقاعد من جميع السيارات:

النقاط الإيجابية:

يستطيع عدد أكبر من الأفراد ركوب السيارات (السيارة).

تكون عملية الصعود والنزول من السيارة أسهل.

تكون تكاليف صناعة السيارة وصيانتها منخفضة.

النقاط السلبية:

قد يقع الركاب إذا توقفت السيارة فجأة.

لا يستطيع كبار السن والمعاقون استخدام السيارة.

يصبح حمل الحقائب والأكياس والأطفال في السيارة أمراً صعباً.

النقاط المثيرة:

فكرة مثيرة (ممتعة) يمكن أن تؤدي إلى وجود نوعين من السيارات، سيارة بمقاعد والأخرى بدون مقاعد.

يمكن استخدام السيارة لإنجاز أعمال أكثر.

تتميز البلد بهذا النوع من السيارات.

تستخدم كمزار سياحي.

- بعد ذلك يتم تقديم عدة مواقف للطلاب على ورقة ويطلب الباحث من الطلاب إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة ٠

الموقف الأول: (يجب أن يتولى كل شاب العناية بشخص مسن) .

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار (PMI) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة ٠

الموقف الثانى: (يجب أن يتزوج الشباب عند بلوغهم سن "٢٠" عاماً).

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار (PMI) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة ٠

الموقف الثالث: (يجب أن يمنع أي شخص يرغب في بناء منزل من بناء أكثر من طابق واحد) .

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار (PMI) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة ٠

الجلسة السابعة عشر: (**تابع مهارة إنتاج الأفكار**)

الهدف: توليد أكبر عدد من الأفكار والآراء باستخدام تدريب دي بونو PMI ٠

الاجراءات:

- يقوم الباحث بمراجعة سريعة لأسلوب معالجة الأفكار (PMI) ٠
- يتم تقديم عدة مواقف للطلاب على ورق أبيض ويطلب الباحث من الطلاب إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة ٠

الموقف الأول: (تعلن المدرسة عن القيام برحلة أسبوعية للطلاب المتفوقين) ٠

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار (PMI) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة ٠

الموقف الثانى: (يجب أن يعمل جميع الطلاب ثلاثة أشهر في السنة لكسب النقود) .

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار (PMI) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة ٠

الموقف الثالث: (يجب أن يتعاون جميع الطلاب فى تنظيف فناء المدرسة)

الجلسة الثامنة عشر: (**تابع مهارة إنتاج الأفكار**):

الهدف: إنتاج أفكار وآراء محددة للمشكلة الراهنة ٠

الاجراءات:

-يقوم الباحث بتقديم سؤال يتضمن مشكلة وهو كالتالي:

(يشاهد ارتفاع ملحوظ فى أسعار العديد من السلع مثل السكر والزيت وغيرهما فى مجتمع ما حاول من خلال تطبيق خطوات الحل الإبتكارى للمشكلة (الإحساس بالمشكلة، جمع البيانات، تحديد المشكلة، إيجاد الأفكار، إيجاد الحلول، قبول الحل) من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما هي المشكلات التي يعاني منها هذا المجتمع ؟

كيف نجمع البيانات حول هذه المشكلة ؟

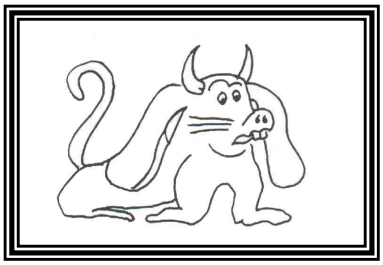
ما هي المشكلة بالضبط ؟

ما هي الأسباب التي أدت إلى هذا الارتفاع ؟

حاول طرح عدة حلول لهذه المشكلة؟

اختر أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول؟

- يقوم الباحث بتوزيع تدريب يتضمن صورة حيوان غريب ويطلب من الطلاب ما هي البيانات التي يمكن إعطاءها من خلال النظر إلى الصورة ؟



(Nealeigh, M., 1990, p.66)

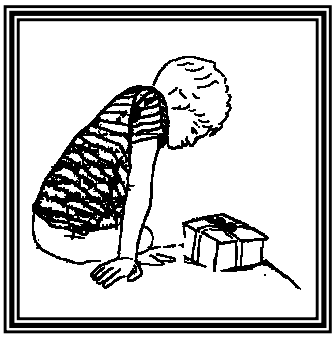
مثال: له قرنان كالثور ٠

الجلسة التاسعة عشر: (**تابع مهارة إنتاج الأفكار**):

الهدف: مواجهة التحدي أو التغلب على العقبة موضع الاهتمام ٠

الاجراءات:

– يقوم الباحث بتقديم تدريب للطلاب يحتوي على صورة لطفل يتأمل صندوق هديه من خلال هذا التَّدرب قدمت الأسئلة التالية:



(يوسف قطامي، ١٩٩١، ص ٥٦١)

بماذا يشعر هذا الطفل ؟

ما هي المعلومات التي تستطيعون استخلاصها من هذه الصورة؟

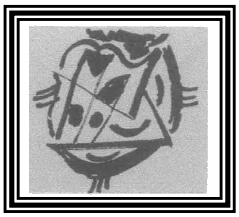
ما هي المشكلة بالضبط؟

اذكر الأسباب أو الأفكار التي دعت الطفل ينظر إلى الصندوق ؟

اذكر الحلول التي من خلالها نحل مشكلة هذا الطفل ؟

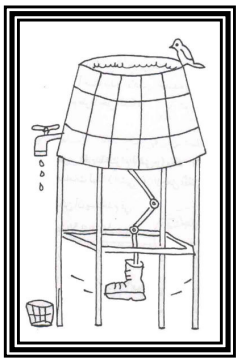
اختر الحل الأفضل والأنسب من بين هذه الحلول؟

– يقوم الباحث بعرض صورة خيالية ويطلب من الطلاب الإجابة عن السؤال التالي: انظر إلى هذا الشكل أنه غير واضح ولكن إذا نظرت إليه بتعمق استطعت أن تشاهد صوراً وأشكالاً كثيرة. حاول ذكر أسماء هذه الصورة والأشكال.



(Lloyd, Bronwen ؛Howe, Nina, 2003, p.34)

- بعد ذلك يقوم الباحث بعرض تدريب يتضمن شكلاً غريباً ويطلب من الطلاب تحديد استخدامات هذا الشكل بسؤال هو: حاول أن تجعل أفكارك في الإجابة غريبة كغرابة هذا الشكل؟



(Treffinger, D., 1995, p.306)

- يقوم الباحث بعرض الصورة التالية ويطلب من الطلاب الإجابة عن السؤال التالي: انظر إلى هذه الصورة إنها غير واضحة ولكن إذا نظرت إليها بتعمق استطعت أن تشاهد صوراً وأشكالاً كثيرة. حاول ذكر أسماء هذه الصورة والأشكال.

(Kingore, B., 2003, p.5)

(و) المرحلة السادسة: تنمية مهارة إيجاد الحلول:

الجلسات من (العشرين) إلى (الرابعة والعشرين)

الأهداف المعرفية:

١- إنتاج الحلول للوصول إلى حل المشكلة.

٢-التنويع في الحلول المطروحة حول المشكلة.

الأهداف الوجدانية:

١- أن يتعاون الطالب مع زملائه في إنتاج الحلول.

٢- أن يتعاون الطالب مع زملائه في إنتاج المزيد من الحلول للمشكلة.

المبادىء الابتكارية:

أ – التفكير التباعدى: استخدم أسلوب الأصالة فى انتاج الحلول ٠

ب – التفكير التقاربى: قم بتقييم الأفكار التى تم جمعها ٠

الجلسة العشرون:

الهدف: البحث وإنتاج الحلول غير التقليدية والمألوفة وتحويل الأفكار إلى أفعال أي إلى حلول قابلة للتنفيذ.

الاجراءات:

– يتم تقديم تدريب الأصالة: وهي الاستجابات أو (التصرفات) التي تتميز بالجدة والطرافة والندرة وعدم الشيوع.

الهدف: يهدف هذا التَّدرب إلى مساعدة الفرد على إنتاج حلولٍ وأفكارٍ وموادٍ جديدة ونادرة ومفيدة.

أصالة الإيجاز: (باستخدام عناوين القصص).

يعتمد هذا التَّدرب على أحد مقاييس الأصالة (الجدة والندرة: أي الإيجاز)، ويتكون هذا التَّدرب من قصص دون عنوان، والمطلوب بعد قراءة القصة هو كتابة عنوان يتميز بالجدة والندرة، ويبرز هذا التَّدرب قدرة الشخص في إيجاد التفاصيل في فكرة أو كلمة

معبرة، وموحية ودقيقة، وهناك فرق بين تدريب الطلاقة والأصالة في أن الأول تؤخذ كافة العناوين، أما في الثاني الأصالة تؤخذ العناوين التي تشكل الجدة والندرة فقط.

الاجراءات:

- يقوم الباحث بتقديم محتوى لثلاث قصص قصيرة دون عنوان ٠

القصة الأولى:

" عبدالله لا يحب أن يخسر صديقه عبدالعزيز، فقد دعاه عبدالعزيز الى حفل فى منزلهم بمناسبة نجاحه ٠ عبدالله يعلم أنه سيكون فى الحفل موسيقى صاخبة وسهر الى ساعات الفجر الأولى مما لابد من مجاراته إذا لبى الدعوة ٠ عبدالله لايحب سماع الموسيقى الصاخبة ولا السهر ٠ إنه متردد فى الذهاب الى الحفل "٠

هذه قصة بدون عنوان حاول من قراءتك لها أن تضع عناوين جيدة.

القصة الثانية:

" العديد من دول العالم يتم تحديد فيما إذا كان المتهم مذنباً أم لا من خلال المحكمة التي تضم ثلاثة قضاة يقومون بإصدار الحكم على المتهم حسب البيانات والمعلومات المتوفرة لديهم، وبعض البلدان الاخرى لا يوجد فيها ثلاثة قضاة، ولكن يتم إصدار الحكم على المتهمين من خلال هيئة المحلفين " .

هذه قصة بدون عنوان حاول من قراءتك لها أن تضع عناوين جيدة.

القصة الثالثة:

"فى يوم من الأيام كان هناك تلميذ، يدعى سامى كان سامى يحصل على درجات مرتفعة فى الاختبارات لأنه يجيب جيداً عن كل الأسئلة٠ يبدو سامى وكأنه يعرف الأسئلة مسبقاً، وعندما سأله اصدقاؤه عن ذلك أجاب: " نعم، لدى سر فى معرفة ما ستكون عليه الأسئلة"

هذه قصة بدون عنوان حاول من قراءتك لها أن تضع عناوين جيدة.

الجلسة الحادية والعشرون: (مهارة إيجاد أو البحث عن الحلول).

الهدف: ايجاد الحلول والبحث عنها باستخدام تدريب الأصالة ٠

الإجراءات:

- يتم تقديم تدريب الأصالة:

الإصالة باستخدام التشبيه والاستعارة:

يعتمد هذا التَّدرب على ربط شيئين أو أكثر من خلال التشبيه أو الكناية أو الاستعارة وذلك لتقريبها أو لتوضيحها أو إضفاء مسحه من الجمال عليها ٠

الهدف: تساعد على تدريب وتنمية قدرات الفرد على الربط بين شيئين أو أكثر في صفة من الصفات أو معنى ما من المعاني

وقـــام الـــباحث بإجراء التَّدرب مرة شفاهية ومرة جماعية، ومرة أخرى تحريرياً (كتابة) بشكل فردي.

١. الممرضة الحليمة الصبورة مثل **الملائكة** .
٢. الأم في تربيتها لأبنائها مثل **المدرسة**.
٣. الغزال في سرعته مثل **الصاروخ.**
٤. الشمس شديدة الحرارة مثل **البركان**.
٥. الزهرة تشبهك في .....
٦. يشبه الحزن آلام المعدة في .....
٧. يتشابه الماء والعصير في .....
٨. البحر الهائج مثل .....
٩. الوجه المشرق مثل .....
١٠. عندما أغضب فإنني أشبه .....
١١. مشيت في الشارع وكأنني من شدة الزحام .....

الجلسة الثانية والعشرون: (**مهارة إيجاد أو البحث عن الحلول**).

الهدف: إيجاد الحلول والبحث عنها باستخدام تدريب الوعي ٠

الإجراءات:

تدريب الوعي:

- يعتمد هذا التَّدرب على أساس المناقشة الجماعية في قضايا تهم الإنسان والمجتمع.

الهـــدف: يهـــدف هـــذا التَّدرب إلى توعية الإنسان بما يدور حوله، وما يهمه من تطور للإنسان والمجتمع، وأن يكون واعياً لمواجهة التحديات والصعاب في المستقبل.

- يقدم التدريب التالي للطلاب ويناقش شفوياً وجماعياً.
- يتم تقديم المشكلة التالية:

(حجز مياه النيل من قبل دول حوض النيل عن جمهورية مصر العربية) ٠

س : ما هي المشكلات التي طرأت بعد حجز المياه ؟

س : ما هي المشكلة بالضبط ؟

س : ما هي البيانات التي من خلالها نعرف حجم هذه المشكلة ؟

س : ما هي الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة؟

س : اقترح عدداً من الحلول لحل هذه المشكلة ؟

س : اختر حلاً واحداً من بين هذه الحلول ؟

- بعد ذلك يتم تقديم المشكلة التالية:

(زيادة عالية فى أسعار العديد من المواد الغذائية فى جمهورية مصر العربية) ٠

س : ما هي المشكلات التي طرأت بعد زيادة الأسعار ؟

س : ما هي المشكلة بالضبط ؟

س : ما هي البيانات التي من خلالها نعرف هذه المشكلة ؟

س : ما هي الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة؟

س : اقترح عدداً من الحلول لحل هذه المشكلة ؟

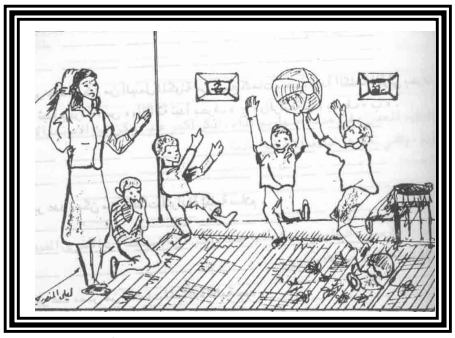
س : اختر حلاً واحداً من بين هذه الحلول ؟

الجلسة الثالثة والعشرون: (**مهارة إيجاد أو البحث عن الحلول**).

الهدف: تنمية مهارة إيجاد أو البحث عن الحلول ٠

الإجراءات:

– يقوم الباحث بعرض صورة تتمثل في أطفال وامرأة، يتم عرض هذه الصورة من خلال شفافية على جهاز العرض، ويطلب من الطلاب تطبيق خطوات الحل الإبتكاري للمشكلة على هذه الصورة والتي توضح مشكلة ما حدثت وتتمثل في الأسئلة التالية:



(يوسف قطامي، ١٩٩١، ص ٧٢٧)

١– حاول من خلال النظر إلى الصورة ذكر المشكلات التي تلاحظها؟

٢– اذكر أكبر قدر من المعلومات التي تشاهدها في الصورة ؟

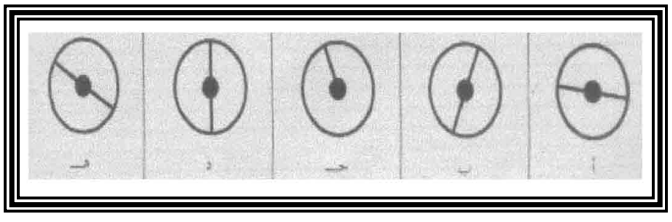
٣– حدد المشكلة بالضبط التي دعت المرأة إلى الغضب؟

٤– اوجد الأفكار أو الأسباب التي دعَّت الأطفال والمرأة إلى هذا التصرف ؟

٥– اقترح حلولاً لهذه المشكلة ونوع في الحلول ؟

٦– اختر أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول ؟

– أعقب ذلك لتقديم تدريب يتمثل في السؤال التالي: فيما يلي أمامك خمسة أشكال دائرية تشترك أربعة منهم في صفة معينة، دقق النظر في هذه الأشكال وحدد الشكل المختلف عن باقي الأشكال.



(Frentez, C. et al., 1991, p.114)

الجلسة الرابعة والعشرون: (**مهارة إيجاد أو البحث عن الحلول**).

الهدف: تقييم الأفكار من خلال محكات أومعايير تقييم ٠

الإجراءات:

- يقوم الباحث بتوجيه انتباه الطلاب إلى أهمية مرحلة تقييم الأفكار والمقترحات بعد الانتهاء من مرحلة توليدها وتتم عملية التقييم على أساس محكات أو معايير يطلب من الطلاب توليد أكبر عدد ممكن منها، لأن المحكات إذا كانت شاملة ووافية فإنها تقلص احتمالات الوقوع في الأخطاء، وتساعد على التنبؤ بما يترتب مستقبلا على اتخاذ قرار أو اختيار مسار لحل المشكلة وبالتالي قد تبرز أفكار جديدة للتكيف مع هذه المترتبات .

وبعد تحديد محكات التقييم، يتم تقييم كل فكرة أو مقترح على كل محك ويقترح استخدام مقياس تقدير من ثلاث نقاط وتوزيعها على النحو التالي:

(٣) نقاط إذا كانت الفكرة جيدة .

(٢) نقطتان إذا كانت الفكرة حسنة أو مقبولة .

(١) نقطة واحدة إذا كانت الفكرة ضعيفة .

وبعد الانتهاء من إعطاء تقدير لكل فكرة على جميع المحكات يتم جمع التقديرات التي أعطيت لها، ومن ثم يصار الى اختيار تلك الأفكار التى تراوحت تقديراتها بين (٢)، (٣)

- يتم عرض المشكلة التالية، والتي من خلالها يبرز موقفاً إشكالياً يشكل عقبة أو تحدٍ ويطلب من الطالب إعطاء الحلول وتنويعها والتركيز على الحل الإبتكارى أو غير المألوف للمشكلة من خلال ورقة عمل تقييم الأفكار حسب المحكات المناسبة .

(تشاجر صديقك مع قائد جماعة النشاط التي تنتمي إليها. انسحب صديقك من تلك الجماعة، ويريدك أن تنسحب أيضاً. عليك ان تقرر البقاء مع الجماعة أو الانسحاب منها) .

ورقة عمل تقييم الأفكار حسب المحكات المناسبة

ورقة تقييم الأفكار حسب المحكات المناسبة

الرقم	الأفكـــــــار	المحكـــــات					القـــرار
		مج١	مج٢	مج٣	مج٤	مج٥	
١							
٢							
٣							
٤							
٥							
٦							
٧							
٨							

(ز) المرحلة السابعة: تنمية مهارة قبول الحل:

الجلسات من (الخامسة والعشرين) إلى (السادسة والعشرين)

الأهداف المعرفية:

١- تقييم الحلول التي تم التوصل إليها.

٢- اختيار أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول

الأهداف الوجدانية:

١- أن يتعاون الطالب مع زملائه في تقييم الحلول التي تم التوصل إليها.

٢- أن يرغب في المزيد من اختيار وتقييم الحلول والبدائل المتاحة .

الجلسة الخامسة والعشرون:

الهدف: اختيار أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول ٠

الاجراءات:

- يقوم الباحث بتقديم التَّدرب التالى:

لديك دولفين تربيه في حوض مياه كبير أمام المنزل، هذا الحوض تسربت منه المياه نتيجة تصدعات وشروخ، لم تعلم ما الذي ينبغي عليك فعله سوى أن تستدعي المهندس الذي نصح بأنه لابد أن تعمل على نقل الدولفين إلى حوض آخر فوراً حفاظاً على حياته وأيضاً للأخذ فى اجراءات الصيانة لهذا الحوض . الأمر الذي تفكر فيه هو نقل الدولفين، لكن دون أن يكون معك مساعد من أفراد الأسرة الذين كانوا خارج البيت. المشكلة الآن في كيفية نقل الدولفين الكبير الى الحوض المجاور.

بعـــد ذلـــك يـــتم تقديم الأسئلة التالية للوصول إلى حل هذه المشكلة، وباستخدام خطوات الحل الإبتكاري للمشكلة.

١. ما هي المشكلات التي وردت في هذا التدريب؟
٢. ما هي المعلومات التي من خلالها تستطيع حل هذه المشكلة ؟
٣. ما هي مشكلة هذا الدولفين بالتحديد؟
٤. أوجد الأفكار والأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة ؟
٥. اقترح حلولاً عديدة ومُنَّوعة لحل مشكلة الدولفين ؟
٦. اختر أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول من وجهة نظرك؟

الجلسة السادسة والعشرون: (تابع مهارة قبول الحل)

الهدف: تدريب الطلاب على كيفية تسويق الحلول التى توصلوا اليها نهائياً .

الاجراءات:

– يقوم الباحث بتوجيه انتباه الطلاب إلى توليد أفكار جديدة فى كل مرحلة من مراحل عملية حل المشكلات الابتكارى . ويقترح بارنس فى هذه الجلسة استخدام قائمة الشطب التالية لتسويق فكرة الحل وتضم القائمة عدداً من المجالات ونماذج من الأسئلة المرتبطة بها:

قبول الحل: ما هى ايجابيات الفكرة وكيف يمكن عرضها أو وصفها .

التوقعات: ما أوجه الاعتراض أو الرفض التى يمكن اثارتها، وما هى أفضل الاجابات أو الردود عليها ؟

المساعدة: كيف يمكن أن يساعد أشخاص آخرون فى تنفيذ الفكرة ؟

المكان: ما هو أفضل مكان لعرض الحل أو تطبيق الفكرة ؟

الزمان: هل يوجد وقت محدد يفضل أن يعرض فيه الحل أو تستخدم فيه الفكرة ؟

الاحتياطات: كيف يمكن اختيار الفكرة أو الحل قبل الاستخدام ؟

هذا ويلاحظ إن استخدام قائمة الشطب المشار إليها يعني التفكير المسبق في إيجاد أفضل الإجابات الممكنة للأسئلة المقترحة التي من المتوقع أن تثار من قبل الجهة ذات العلاقة بالمشكلة أو بالحل وحتى يمكن اجتياز هذه المرحلة وتسهيل عملية قبول الفكرة أو الحل الإبتكارى لابد من اتخاذ الاحتياطات اللازمة والاستعدادات المطلوبة لعرضها بالطريقة المناسبة في المكان والزمان المناسبين وفي جميع الحالات ينبغي عدم الاستعجال في إصدار أحكام نهائية حول قيمة الفكرة أو الحل .

- يقوم الباحث بتقديم تدريب المحاكمة:

وهو من التَّدربات المتعلقة بتنمية سلوك التفاعل والسلوك الابتكارى داخل الجماعة، ويسهم في بناء مهارات فردية واجتماعية خلاقة تُسهم في بناء شخصية الفرد وتنمية إمكاناته وترقية إدارته، وقيادته في اتجاه ممارسة سلوك المواجهة، كما أنه ينمي لديه ما يمكن أن يطلق عليه خاصية الحساسية الاجتماعية لمشاعر وإدراكات الآخرين وترتيب خطواته التالية بناء على تلك الحساسية.

التعريف: هي المساعدة على الإثراء الحساسِّية الاجتماعية والقدرة على النقد والثقة بالنفس ومهارة التواصل والتفاعل والتركيز والانتباه والطلاقة والمرونة والخيال واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب .

الهدف: تدريب سلسلة مهارات وقدرات فردية واجتماعية مثل حل المشكلات والحكم والتقويم والنقد والحساسية الاجتماعية، والطلاقة والمرونة وسلوك اتخاذ القرار من خلال الممارسة التفاعلية الفعالة داخل جماعة نشطة، ذات هدف واضح ينبغي الوصول إليه بشكل تلقائي من خلال التفاعل بين أعضاء الجماعة .

يكون التَّدرب من خلال عدة شخصيات:

المتهم.

المحامي.
ضابط شرطة
المجني عليه.
القاضي.
وكيل النيابة.
شاهد أو أكثر.
الحاجب.

سوف يتم شرح وتوضيح مدى أهمية هذه الاستراتيجية من حيث اتخاذ القرار وتقييم وقبول الحل، واختيار الحل الأمثل والأنسب من بين الحلول المطروحة لهذه المشكلة، والتي تمثل الخطوة السادسة والأخيرة من خطوات الحل الإبتكاري للمشكلة، والتي سبق تطبيقها في الجلسات السابقة ولكن في هذه الجلسة تم التركيز أكثر على خطوة قبول الحل مع عدم إغفال خطوات الحل الابتكاري للمشكلة (الإحساس بالمشكلة، جمع البيانات، تحديد المشكلة، إيجاد الأفكار، إيجاد الحلول) ثم بعد ذلك يطلب من الطالب اختيار أي موضوع تعرض له سواء في المدرسة أو البيت أو أي مواقف أخرى شاهدها، ويتضمن مشكلة ما يتم التطوع من قبل الطلاب والقيام بتمثيل هذه المشكلة والأخذ بالشخصيات التي تحتوي على الموقف المراد تمثيله، كما تطبق خطوات الحل الإبتكاري للمشكلة من قبل الطلاب كما طبقت في الجلسات السابقة، ولم يتدخل الباحث في سير هذه الجلسة عند تطبيق الاستراتيجية واختيار الموقف أو المشكلة المراد تطبيقها، بل يترك كامل الحرية للطلاب في الاختيار والتمثيل على أن يكون الأداء تلقائياً.

– قام بعض الطلاب ويتكون عددهم من ٩ طلاب باختيار مشكلة ما، تتمثل في جريمة قتل حدثت في فندق على شاطىء البحر، وكان من بين نزلائه شباب يتسامرون، وفجأة اكتشف عامل النظافة أحد الشبان ساقطاً على الأرض وقد فارق الحياة، فأبلغ المدير المسؤول بما حدث والذي بدوره قام بإبلاغ الشرطة، وعلى أثره قامت بالتحقيق والبحث عن الجاني والأدلة التي تثبت إدانته، ولكن الجاني لم يترك أثراً على الجثة من دم أو أي أداة استخدامها في الجريمة، وهذا ما أدى إلى الغموض وتعقد المشكلة، مما استدعى الأمر التحقيق مع كل الموجودين في الفندق، مما أدى إلى الاشتباه في أحد الشبان الذي كان موجوداً في الفندق أثناء الجريمة بعد جمع المعلومات الكافية عن كل المشتبه بهم تم

التوصل إلى المشتبه به والجاني الذي نفذ الجريمة والضغط عليه من خلال ما جمع عنه من أدلة ومعلومات ومعرفة خلافه مع المجني عليه ومن ثم إحالة القضية للنيابة واعترافه بجريمته ومن ثم سجنه إلى أن تتخذ المحكمة القرار والحكم عليه.

– بعد ذلك تطوع بعض الطلاب عددهم ٦ طلاب قاموا باختيار مشكلة بين طالبين حدث شجار بينهما ودفع أحدهما الآخر فسقطت على الأرض مما أدى إلى حدوث جرح في رأسه ونزف الدم منه، فخاف الطالب الآخر وهرب، وأسعف الطالب الذى أصيب واستدعي وليا أمر الطالبين وتم البحث عن الطالب الذى تسبب في إصابة صديقه ولكنه لم يظهر له أثر في المدرسة، ما أدى إلى ظهور مشكلة أخرى وهي عدم وجود الطالب الآخر رغم البحث عنه وبعد محاولة البحث عنه وجد مختبأ وأحضر إلى الأخصائية بحضور وليا أمر الطالبين والمدير فتم الصلح بين الطالبين وكتبا تعهداً بعدم تكرار ذلك.

(ح) المرحلة الثامنة: مرحلة إعادة التّدرب:

الجلستان من (السابعة والعشرون) إلى (الثامنة والعشرون)

الهدف: مراجعة عامة وشاملة لمراحل وخطوات البرنامج ٠

الجلسة السابعة والعشرون:

يتدرب الطلاب في هذه الجلسة على استخدام أساليب وتقنيات " حل المشكلات الإبتكارى " في اتخاذ قرار عاجل بخصوص مشكلة عملية تتطلب إجراءً عاجلاً ويحاول الطلاب تحديد ما يجب عمله من خلال تطبيق جميع مراحل العملية بسرعة عن طريق إعطاء الفكرة الأولى التي تخطر على الذهن وبعض الأفكار الإضافية التي لاتتطلب بحثا أو غوصا في أعماق المشكلة .

الجلسة الثامنة والعشرون:

يقوم الطلاب والباحث بمراجعة مركزة للبرنامج الاثرائى بكامله ويجيب الباحث خلال هذه الجلسة عن أسئلة الطلاب كما يناقش معهم خبراته مع مجموعة أخرى ويناقش الطلاب خبراتهم في البرنامج وخططهم المستقبلية .

الملحـــق (٤)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الملحق (٤)
قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاســـــم	الوظيـــــــفة	جهــة العـــمل
١	أحمـــــد عبدالـــــرحمن إبـــــراهيم	أستاذ علم النفس	كلية التربية جامعة الزقازيق
٢	إيمـــــان فـــؤاد محمـــد الكاشـــف	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
٣	العربـــــي محمـــــد علـــــى زيـــــد	مدرس الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
٤	عـــــادل عـــــبدالله محمـــــد محمـــــد	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
٥	عـــــادل محمـــــد محمـــــود العـــــدل	أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة الزقازيق
٦	عـــزت عبدالحمـــيد محمـــد حـــسن	أستاذ علم النفس	كلية التربية جامعة الزقازيق
٧	فوقـــــية حـــــسن عبدالحمـــــيد	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
٨	محمـــــد عـــــبد المـــــؤمن حـــــسين	أستاذ الصحة النفسية المساعد	كلية التربية جامعة الزقازيق
٩	محمـــــــد محمـــــــود مـــــــراد	مدرس بقسم الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
١٠	منـــــى خلـــــيفة علـــــى حـــــسن	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق

ملحوظة: تم ترتيب أسماء السادة المحكمين ترتيباً أبجدياً.

Abstract

INTRODUCTION:

Many developed countries are interested in special enrichment programs, for the gifted as well as developing their skills to solve social problems since these skills play an active role in helping the talented or gifted student to exercise his role among those around him, without those skills he can not engage effective in his group, and will continue to languish at himself suffering from social isolation.

This motivated the researcher to conduct the current study because there are little studies on the impact of the enrichment programs of creative solutions on developing social problem-solving skills.

THE STUDY PROBLEM

The problem of the current study determined in the following main questions:

1- Are there any differences between the average grade levels of the experimental group in the level of the ability to solve social problems before and after conducting the program?

2- Are there any differences between the average grade levels of the control group in the level of the ability to solve social problems before and after conducting the program?

3- Are there any differences between the average grade levels of the control and experimental groups in the level of the ability to solve social problems after conducting the program to the experimental group?

4- Are there any differences between the average grade levels of the experimental group in the post and follow up of the level of the ability to solve social problems?

THE STUDY IMPORTANCE

There are several considerations from which stem the importance of the current study:

1- Gifted population is regarded to be one of the most important populations in society, working on its advancement and prosperity because of their characteristics distinguishing them from the normal developing that may increase the problems they face, such as:

- **Multiple capabilities**
- **Early cognitive maturity**
- **Perfectionism a dimension of neuroticism**
- **Stress resulting from the high expectations of others for the gifted.**

2- If we look for the society progress, prosperity, its security and integrity, a solution for our various problems, we are in need to look into the minds of creative talented, their readiness and seek to preserve them and commitment their care and development, these creative talented have many characteristics that differentiate them, such as:

- **High ability of divergent thinking.**
- **Tend to complexity and preference for open-ended.**
- **The ability to make aesthetic judgments.**
- **Self-arousal and self-independence and resistance to domination.**
- **Ability to resist the group stress, creating strategies and its development.**
- **Funny.**

3- Its important to support and develop the belief that most problems of any nature can be solved, or at least involve a degree of susceptibility of a solution in students and this belief is useful in raising the motive, and some intractable problems.

4 - Lack of the Arabic Studies – according to the researcher knowledge - which dealt with the creative solution to problems on developing the level of ability to solve social problems.

THE STUDY OBJECTIVES

The current study aims to:

1- Prepare a program to develop the level of ability to solve social problems among the gifted adolescents using creative solution to problems.

2- Detect of the differences between the average grade levels in the experimental group in the level of ability to solve social problems before and immediately after conducting the program.

3- Detect differences among the average grade levels in the control and experimental groups in the level of ability to solve social problems after conducting the program.

4- Detect the differences among the average grade levels of the experimental group after conducting the program and after three months of its application to know the extent of its continuing impact on developing the level of the ability to solve social problems.

THE STUDY METHOD:

The current study used the experimental approach; the sample consisted of 50 students, selected from the class of the outstanding first secondary year, from AL-ASKARIA secondary school, Zagazig, SharKiya Governorate.

THE STUDY TOOLS:

1- Test Stanford Bienet for intelligence.

2- The ability to solve social problems scale for the gifted. (The researcher-made).

3- Achievement tests.

THE STUDY FINDINGS:

1- There are significant statistically differences (at 0.01) between the average grade levels of the experimental and control groups in all dimensions and total degree of the level of the ability to solve social problems after conducting the program in favor of the experimental group in all cases.

2- There are significant statistically differences (at 0.01) between the average grade levels of the experimental group in all dimensions and the total degree of the level of the ability to solve social problems before and after conducting the program in favor of after conducting the program in all cases.

3- No statistically significant statistically differences between the average grade levels of the control group in all dimensions and the total degree of the level of ability to solve social problems before and after conducting the program.

4- No statistically significant statistically differences between the average grade levels of the experimental group in all dimensions and the total degree of the level of ability to solve social problems before and after conducting the program.

Zagazig university
Faculty of Education
Mental Health Department

Effectiveness of an Enrichment Creative Problem-Solving Program on Developing Social Problem Solving Skills in Academic Gifted Adolescents

THESIS

In Fulfillment of the Requirements
For the Degree of Master of Education
Department of Mental Health

By

Khaled Abd El-Rahman Ibrahem Mohamed El-Bahy

Supervised By

Dr.
Adel Abdullah Mohamed Mohamed
Prof., Head, Dept.of Mental Heath
Faculty of Education
Zagazig University

Dr.
El-Araby Mohamed Ali Zeid
Lecture of Mental Health
Faculty of Education
Zagazig University

2010AD-1431H