دافع حب الاستطلاع والأسلوب المعرفى كمنبئات بالخيال الإبداعي لدى المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د . جمال الدين محمد الشامي

قسم علم النفس التربوي- كلية التربية

جامعة المنصورة- فرع دمياط

الملخص: استهدفت هذه الدراسة فحص طبيعة العلاقة بين الخيال الإبداعي(الأبعاد والدرجة الكلية) ودافع حب الاستطلاع(الشكلي، الاستجابي، والدرجة الكلية)، وكذلك فحص طبيعة الفروق بين الفائقين والمنخفضين تحصيلياً في قيم معاملات الارتباط بينها، وإمكانية التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال دافعي حب الاستطلاع الاستجابي والشكلي، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي. وذلك على عينة مكونة من(٣١١) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي بخمس مدارس تمثل الخمس محافظات لمملكة البحرين سحبت بطريقة عشوائية، وتم تحديد الفائقين والمنخفضين تحصيلياً وفقاً للرباعي الأعلى والأدنى لتوزيع نسب درجات التحصيل الدراسي الكلي للصف الرابع على الترتيب. طبق عليهم كل من مقياس بناء الصور الخيالية، ومقياسي دافع حب الاستطلاع(الشكلي والاستجابي)، واختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية) بعد التأكد من صلاحيتهم السيكومترية. وتم تحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الخيال الإبداعي(الأبعاد والدرجة الكلية) ودافع حب الاستطلاع(الشكلي والدرجة الكلي)، وبين الأصالة وحب الاستطلاع الاستجابي فقط عند مستوى (٠,٠٥). ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الفائقين والمنخفضين تحصيلياً في قيم معاملات الارتباط بين حب الاستطلاع الشكلي وكل من الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي، وأمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي ودافع حب الاستطلاع الشكلي بالنسبة للعينة الكلية. أما بالنسبة للمجموعتين الفرعيتين للدراسة(الفائقين ـــ المنخفضين تحصيلياً) فأمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط. وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء كل من الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة، وتقديم بعض التوصيات بناءاً على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الخيال الإبداعي، دافع حب الاستطلاع، التفوق التحصيلي، الأسلوب المعرفي، أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي الضعف التحصيلي، تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

Abstract:

This study aimed at investigating the relationship between the creative imagination(the dimensions and the total score), and the curiosity(figural, reactive curiosity, and the total score), the field independence, as well as investigating the differences among high and low achieving students in the values of correlation coefficients between them, and predictability of the creative imagination through curiosity (figural, reactive curiosity), and field independence. a sample of(311) fifth grade elementary school students from five schools representing the five governorates of the Kingdom of Bahrain were randomly selected, high and low achieving students were selected according to the upper and lower quarters distribution rates of academic achievement grades for fourth grade. the imaginative images building, the curiosity(figural, reactive) scales, and Embedded Figures Test were administered after confirmation of psychometric suitability. Data were analyzed using appropriate statistical procedures. The results indicated a statistically significant relationship at the level of (0.001) between the creative imagination(the dimensions and the total score) and the curiosity(figural and the total score) and the originality, curiosity reactive only at the level of(0.05), and there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the high and low achieving groups in the values of correlation coefficients between figural curiosity and fluency and the total scores of creative imagination, differences were in favor of high achieving students, and Possible to predict and creative imagination through the field independence and figural curiosity for total sample. As for the sub-groups of the study (high and low achieving students) creative imagination to predict by the field independence only. The results were discussed in the light of all of the theoretical framework and previous studies related to the topic, and some recommendations were made based on the results of the study.

Keywords: **Creative Imagination, Curiosity, Cognitive Style, field independence, High and Low Achieving, Elementary School Students**.

مقدمة:

الخيـال Imagination هو القدرة على تكوين الصور والتصورات الجديدة، ويشير هذا إلى عمليات الدمج والتركيب وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة

الخاصة بالخبرات الماضية، وكذلك الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة. كما أن الخيال إبداعي وبنائي ويتضمن الكثير من عمليات التنظيم العقلي، ويشتمل على خطط خاصة بالمستقبل، وقد يقتصر على القيام بعمليات تركز على الماضي، وقد يقوم بالتركيز على الحاضر فقط أو يتوجه بكل ذلك إلى المستقبل (Reber, 2009). ولقد وهب الله الإنسان الخيال؛ والذي يمنحه القدرة على تصور مالا وجود له. وذوده بعقل يمكنه من أن يقهر الزمان والمكان، ويبدع أشياء لم يكون لها وجود من قبل؛ وذلك ليوسع حدود العلم ويمُد آفاقه. والخيال جزء لا يتجزأ من تكوين البشر وقوتهم، وأصبح من يملك الخيال هو مالك العلم والتكنولوجيا؛ فالخيال إحدى الملكات التي تسعى الدول لتنميتها لدى الأفراد حتى يكونوا قادرين على الإبداع وبناء المستقبل، فمن يملك الخيال يملك مستقبل أفضل. وقد اهتم علماء النفس بالخيال كقدرة يمكن تنميتها والاعتناء بها، وتهيئة المناخ المناسب لنموها (حسين حسن، ٢٠٠٠: ١٥؛ إبراهيم أحمد، ٢٠٠٦: ٢).

وقد نبع اهتمام علماء النفس بدراسة الخيال وتنميته لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، لأهميته في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي والتنبؤ بالحلول الممكنة لكثير من المشكلات التي تقابله، وتخفيف مشاعر القلق التي تحيط به؛ فهو يلعب دوراً هاماً في نشأة الحضارة الإنسانية، فلولاه لما ظهرت أعظم الاختراعات وأروع قصائد الشعر وأجمل الفنون والمبتكرات، كما أن كل مظهر من مظاهر حياتنا القائمة كان فكرةً وخيالاً في أذهان الناس قبل أن يصبح حقيقةٍ واقعة، ولقد شهد العالم كثيراً من المنجزات الحضارية العظيمة بفضل ما أُوتي الإنسان من قدرة على التخيل (عصام الطيب،٢٠٠٦). ومن ثم يعتبر الخيال من أهم القدرات العقلية التي شغلت كثيراً من الفلاسفة والباحثين منذ فترات طويلة؛ وذلك لأهميته في حياة الإنسان وخاصة المتفوقين والمبدعين والمخترعين (هناء عوض، ٢٠٠١: ١)؛ وذلك لأن الطفل المتفوق والموهوب يميل لحب الاستطلاع فهو يكشف عن رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمه؛ وذلك من قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي (فتحي جروان، ٢٠٠٢: ٨٥؛ ٢٠٠٨: ١١٩).

وإذا كان الخيال قدرة عقلية ذات أهمية في حياة الفرد بصفة عامة فإن تلك القدرة أكثر أهمية بالنسبة لمرحلة الطفولة بصفة خاصة؛ حيث تعتبر تلك المرحلة بداية التفكير الحقيقي والقدرة على استخدام الاستنتاجات لحل المشكلات واستخدام المفاهيم والتصنيف(عزيز سماره وآخرون، ١٩٩٣: ١٤٣). ويرى خليل معوض(١٩٨٣: ١٩٣) أن مرحلة الطفولة الوسطى هي أنسب المراحل لتنمية الخيال وحب الاستطلاع والإبداع؛ باعتبار أن الأطفال في هذا السن قد تعدوا مرحلة الطفولة المبكرة، التي يتميز فيها إدراكهم للمثيرات وما حولهم بصورة كلية مما يعطل إدراك الأجزاء المكونة للمثير، كما أن الطفل في هذا السن يتضح اهتمامه بموضوعات جديدة ويزداد حبه للاستطلاع ويكثر من التساؤل ويتميز بسرعة نمو تخيله وشدة تطلعه للأفاق بعيدة المدى، وتستهويه المخاطرة والمغامرة، وتكون خيالاتهم قد طبعت بطابع إبداعي موجه، ويتفق هذا مع تعريف أحمد حسن(١٩٩١: ٢٢١) لطفل المرحلة الابتدائية المحب للاستطلاع بأنه:

١. يستجيب إيجابياً للأشياء المعقدة والمتعارضة والغامضة والجديدة بالتحرك نحوها محاولاً فحصها واستكشافها ومعرفة المزيد عنها.
٢. يزيد من تساؤلاته واستفساراته عن المثيرات المقدمة إليه.
٣. يفحص محيط بيئته محاولاً البحث عن الخبرات الجديدة.

وتعد عملية الخيال إحدى العمليات النفسية الأساسية التي يلجأ إليها الإنسان في سعيه نحو الأفكار والتصورات والخبرات الجديدة وغير المألوفة، ومن ثم فهي تكاد تكون عملية مشتركة بين حب الاستطلاع والإبداع(شاكر عبدالحميد، ١٩٩٨: ١١٧) ويتفق هذا مع ما أشار إليه كل من لوينفيلد وبريتين (Lowenfeld & Brittain, 1982 : 69-90) من أن الإبداع يتكشف أو يظهر لدى الأفراد الذين تتوافر لديهم الدافعية وحب الاستطلاع والخيال، وأن الإبداع يتجلى في سلوكيات مثل:

١. البحث والاكتشاف للإجابات والحلول الجديدة للمشكلات.
٢. القيام بإعادة تنظيم عناصر المشكلة الحالية لاكتشاف علاقات وحلول جديدة لها.

٣. التمتع بقدر كبير من الانفتاح على المجهول الجديد.
٤. الاتصاف بالمرونة وعدم الجمود.
٥. القدرة على التعبير عن الذات والتمتع بالأصالة.
٦. استخدام أشكال التفكير التباعدي وعدم تفضيل أشكال التفكير التقاربي.

والتخيل وظيفة نفسية للطفل تبدأ مع وظيفة الكلام، ويبلغ الخيال ذروته عند سن السابعة أو الثامنة، ويتحول الخيال بالتدريج إلى نوع من الخيال الإبداعي الذي يتميز بانتماءات جديدة وطريقة ملائمة للواقع، ومتوافقة معه في نفس الوقت (عبدالحليم السيد وآخرون، ١٩٧٩: ١٢٢). وإذا كان أطفال مرحلة الطفولة الوسطى قد تعدوا مرحلة الطفولة المبكرة، التي يتميز فيها إدراكهم للمثيرات وما حولهم بصورة كلية مما يعطل إدراك الأجزاء المكونة للمثير (خليل معوض، ١٩٨٣)؛ فإن ذلك يدل على علاقة ما لكل من الإبداع والخيال بالأساليب المعرفية (محمود منسي، ١٩٨١)، والتي تعرف-الأساليب المعرفية Cognitive Styles-بأنها عادات تتعلق بطرق تنظيم المدركات والخبرات وتناول المعلومات لدى الفرد، كما يشار إليها على أنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله وفي أسلوب تنظيمه لخبراته في الذاكرة، وفي أساليب استدعاءه لما هو مختزن بالذاكرة؛ أي أنها الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، كم أنها ترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات (نادية شريف، ١٩٨١: ١٢٥؛ Messick، 1984: 63)

ويعتبر أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي Field Independence من أكثر الأساليب المعرفية المستخدمة في هذه المجالات؛ حيث احتل هذا الأسلوب المعرفي الاهتمام الأكبر لدى الباحثين المهتمين في دراسة الأساليب المعرفية مع بداية ظهور هذا الاتجاه في البحث، سواء على المستوى الغربي أو العربي والمشكلة الأساسية التي يعتمد عليها هذا الأسلوب تتعلق بما إذا كان الفرد يستطيع أن يحتفظ في إدراكه بالموضوع المدرك وتمييزه عن المجال المنظم الذي يُوجد فيه، أم أنه يعتمد في إدراكه على هذا المجال (أنور الشرقاوي، ١٩٩٠: ١١؛ ٢٠٠٣: ٢٤٧).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى الأفراد كأسلوب معرفي يرتبط بوجود درجة مرتفعة من الخيال والأحلام، وكذلك درجة ملحوظة من التحكم في الصور العقلية من أجل حل المشكلات؛ وذلك لأن الأشخاص المستقلين عن المجال الإدراكي، وكذلك الذين يحلمون ويعرفون أثناء الحلم أنهم يحلمون وهو ما يسمى بالأحلام المنيرة Lucid Dreams التي تُزيد إبداعاتهم مقارنه بغيرهم(شاكرعبدالحميد، ١٩٩٩ Gackenbash, Heilman, Boyt & Laberge 1985).

مشكلة الدراسة:

يتضح من العرض السابق لمفهوم الخيال أنه قد يكون بينه وبين كل من حب الاستطلاع والاستقلال عن المجال الإدراكي علاقة ارتباطيه؛ فقد توصلت بعض الدراسات مثل دراسة اولسون (Olson,1999) إلى أن حب الاستطلاع والتخيل من المكونات الضرورية للتفكير الإبداعي، كما ذكرت لينكمير(Linkemer, 2006) أن الخيال وحب الاستطلاع وجهان لعملة واحدة، ودراسة سكمدلر(Schmeidler, 1965) والتي كشفت عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الصور الخيالية البصرية والإبداع، ودراسة فوريشا(Forisha 1983)والتي من ضمن ما توصلت إليه من نتائج أن الخيال والإبداع يتوقف على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر أو السائد. أما عبدالمطلب القريطي(١٩٨٧) فقد توصل إلى أن المستقلين عن المجال الإدراكي يتفوقون على أقرانهم المعتمدين على المجال الإدراكي في قدراتهم على الإبداع الفني، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت دراسة سهير محفوظ(١٩٩٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات ومنخفضات الخيال العقلي في أسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي، أما حمد عبدالنبي(١٩٩٨) فقد توصل من خلال دراسته على عينة من طلبة كلية التربية النوعية بالفيوم إلى وجود تأثير دال إحصائياً لأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي على الأداء الإبداعي الفني. أما دراسة شاكر عبدالحميد(١٩٩٩) فقد توصلت إلى أن هناك علاقة بين أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي والإبداع، وهذا ما أكده ألمان(Alman, 2000) من أن الخيال يؤدي دوراً مهماً في عملية معالجة المعلومات لدى الأفراد،

ودراسة لبنى الهواري(٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود دلالة إحصائية للفروق بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في كل من الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للإبداع، ولصالح المستقلات عن المجال الإدراكي، في حين كانت الفروق في الأصالة لصالح المعتمدات على المجال الإدراكي، وذلك على عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية. واتفقت مع أغلب هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة نافذ يعقوب(٢٠٠٦) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أما دراسة رتشارد و ديفيد (Richard &David, 2006) فلم تتوصل إلى تفاعل دال إحصائياً بين استراتيجيات الخيال والأسلوب المعرفي في تعلم مستويات مختلفة من الأهداف التعليمية.

مما سبق يتضح أن الدراسات قد تباينت فيما بينها حول طبيعة العلاقة بين الخيال أو الإبداع وكل من حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي؛ وذلك على عينات متباينة في العمر والمرحلة الدراسية، وفي بيئات مختلفة. ولكن لم تتناول أي من هذه الدراسات-في حدود علم الباحث- دراسة طبيعة هذه العلاقة في إطار المستوى التحصيلي في بيئة مملكة البحرين؛ لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيلياً من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمملكة البحرين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما حجم ونوع العلاقات بين الخيال الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع(الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟
٢. هل تختلف العلاقات بين الخيال الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع(الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي(الفائقين، والمنخفضين)؟

٣. هل يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟

أهداف الدراسة:

في ضوء الأهمية الكبيرة لكل من الخيال الإبداعي وأبعاده، ودافع حب الاستطلاع، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، والعلاقة بين هذه المتغيرات وبعضها البعض يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١. الكشف عن حجم ونوع العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
٢. الكشف عن حجم واتجاه الفروق في العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؛ والتي تُعز إلى الاختلاف في مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين).
٣. البحث عن نموذج للتنبؤ بمستوى الخيال الإبداعي من خلال كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
٤. إفادة المجال التربوي بما تنتهي إليه هذه الدراسة من نتائج.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن طبيعة العلاقات بين الخيال الإبداعي وأبعاده، وكل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، مما يساهم بما تنتهي إليه هذه الدراسة من إفادة المجال التربوي، من خلال إدخال متغيرات هذه الدراسة في عين الاعتبار عند صياغة المناهج الدراسية وطرق التدريس؛ حيث تمثل تلك المتغيرات أبعاد

مهمة داخل المجالين المعرفي والانفعالي الدافعي، وميزة مهمة داخل مجال الشخصية (الخيال الإبداعي، دافع حب الاستطلاع، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي). ورغم أهمية تلك المتغيرات وتداخلها مع متغيرات أخرى، إلا أنه - في حدود علم الباحث - توجد نُدرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الخيال الإبداعي و كل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، لدى التلاميذ عامة، ولدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الفائقين، والمنخفضين تحصيلياً) بصفة خاصة في البيئة العربية، وفي بيئة مملكة البحرين.

مصطلحات الدراسة:

الخيال الإبداعي، Creative Imagination:

إذا كان الخيال هو إعادة تركيب الخبرات السابقة في أنماط جديدة من التصورات الذهنية المتوافرة في البناء المعرفي لدى الفرد عن الموضوعات والأحداث التي تجري في البيئة التي يعيش فيها الفرد (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، ٢٠٠٧: ٦٣). فإن الخيال الإبداعي هو النشاط العقلي الذي تنتج عنه صور واستبصارات جديدة، أي أنه إذا كان التفكير الاتفاقي أو الاتباعي يعتمد على الذاكرة والإدراك أو التعرف، فإن التفكير اللإفتراضي والإبداعي يعتمد على الخيال النشط؛ ذلك الذي يسعى من أجل إنتاج صور تتسم بالأصالة والجدة والمناسبة والطرافة والقدرة على الإدهاش من خلال تمكن الفرد من القيام بتركيبات جديدة وقدرة على إنتاج أنساق تفسيرية جديدة .

(شاكر عبد الحميد،١٩٩٧: ٤٥ ؛٢٠٠٩: ٨٨)

ويعرف الخيال الإبداعي إجرائياً في الدراسة الحالية: بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والحيوية) التي يحصل عليها التلميذ في مقياس بناء الصور الخيالية من إعداد مصري حنورة(٢٠٠٣)؛ حيث:

الطلاقة: هي القدرة على استدعاء أو تكوين أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة لمشكلة أو مثير معين، وذلك في فترة زمنية محددة

(Guilford, 1979; Torrance, Ball & Safter, 1992; Torrance;1995)

وتعـرف إجرائيـاً بعدد استجابات المفحوص المناسبـة لمثيرات موقفي مقياس الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

المرونـة : القـدرة علـى إنتاج عدد متنوع مـن بدائل الأفـكار أو الاستجابات غير المتوقعة، وتدل على نوع الأفكار غير المكررة في الاستجابة لمثير معين .
(Guilford, 1979; Torrance , Ball & Safter, 1992; Torrance;1995)

وتعرف إجرائياً بعدد فئات استجابات المفحوص المناسبة لمثيرات موقفي مقياس بناء الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

الأصالـة: القدرة على إنتاج استجابات أصيلـة، قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليه الفرد، أي كلما قلت درجة شيوع الاستجابة كلما زادت أصالتها .
(Guilford, 1979; Torrance , Ball & Safter, 1992; Torrance;1995)
وتعـرف إجرائيـاً بـأوزان النسب المئوية لتكـرارات استجابـات المفحوص المناسبة لمثيرات موقفي مقياس بناء الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

الحيويـة : القـدرة علـى إنتـاج استجابـات تشـير إلى أشيـاء حيـة أو متحركـة أو داخلـة في تفاعـل، وكلمـا زادت الفاعليـة في الاستجابـة أخـذت درجـة أعلـى في الحيوية (مصري حنورة، ٢٠٠٣) وتعرف إجرائيا بعدد الاستجابات التي تتضمن إشارات بالحياة أو بالحركة أو داخلة في تفاعل والمناسبة لمثيرات موقفي مقياس الصور الخيالية المستخدم في الدراسة الحالية.

الخيـال الإبداعـي : يقـدر بمجمـوع الدرجـات التائيـة المقابلـة للدرجـات الخـام للتلاميذ –عينة الدراسة-على أبعاد مقياس بناء الصورة الخيالية
(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية) المستخدم في الدراسة الحالية.

دافع حب الاستطلاع Curiosity :

عـرف مـاو ومـاو (Maw & Maw, 1976: 11) حـب الاستطـلاع علـى أنـه استجابـة ايجابية من جانب الفـرد للمثيرات الجديدة، والغريبـة، والمتعارضة، والمعقـدة؛ حيـث يحاول الفرد استكشاف هذه المثـيرات بدافع الرغبة في التعرف علـى البيئـة والذات، والبحث عن الخبرات الجديـدة، والمثابرة في الفحص لمزيد من المعرفة.

١. **دافع حب الاستطلاع الاستجابي** Reactive Curiosity: ويقصد به الميل نحو الاقتراب من المواقف المنبهة والمركبة غير المتجانسة والجديدة نسبياً والاستكشاف لها مع تنويع عمليات التنبيه عندما تتكرر الخبرات الخاصة مع بعض المنبهات.

(شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة، ٢٠٠٦؛ Penny& McCan, 1964)

٢. **دافع حب الاستطلاع الشكلي** Figural Curiosity: ويقصد به الميل إلى اختيار الأشكال غير المألوفة أو غير المتسقة .

(محمد سلامة، ١٩٨٥؛ شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة، ٢٠٠٦؛ Maw & Maw, 1970)

ويعرفه دافع حب الاستطلاع إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ-عينة الدراسة-في كل من مقياسي دافع حب الاستطلاع الاستجابي والشكلي ومجموع الدرجتين التائيتين على المقياسين كتعبير عن الدرجة الكلية لدافع حب الاستطلاع.

أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، :Field Independence

يعرف الأسلوب المعرفي على أنه أسلوب الأداء المميز للفرد في تصوره وإدراكه وتنظيمه للمتغيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به، وكيف يتعامل مع هذه المتغيرات؛ وعليه يهتم أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل؛ أي قدرة الفرد على إدراك جزء من المجال كشئ مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل؛ أي القدرة على الإدراك التحليلي. ويتميز المعتمدون على المجال بأن إدراكهم يخضع للتنظيم الكلي للمجال، بينما أجزاء المجال يكون إدراكهم لها مبهماً، في حين يتميز المستقلون عن المجال بأن إدراكهم للمجال يكون في صورة أجزاء منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة للمجال

(أنور الشرقاوي، ١٩٩٢؛ ٢٠٠٣: ١٨١، ١٩٩).

ويعرف أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي إجرائياً في الدراسة الحالية بقدرة التلاميذ-عينة الدراسة-على إدراك أجزاء الموقف منفصلة عن الأرضية المنظمة للمجال؛ ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ-عينة الدراسة-في اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية المستخدم في الدراسة الحالية

(أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ، ٢٠٠٢) وارتفاع درجة التلاميذ-عينة الدراسة-على هذا الاختبار تشير إلى ميل المفحوص للاستقلال عن المجال الإدراكي.

التحصيل الدرسي، Achievement:

يرى صلاح الدين علام(٢٠٠٢) أن التحصيل الدراسي يعبر عن درجة الاكتساب التي يحققها التلميذ، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريب معين. ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالنسبة المئوية للمجموع الكلي لدرجات التلاميذ-عينة الدراسة-في الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م؛ بحيث يعتبر التلميذ: فائقاً تحصيلياً إذا وقعت النسبة المئوية لدرجات تحصيله ضمن الإرباعي الأعلى لتوزيع نسب التحصيل، ومنخفضاً تحصيلياً إذا وقعت النسبة المئوية لدرجات تحصيله ضمن الإرباعي الأدنى لتوزيع نسب التحصيل.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحدود البشرية: عينة من التلاميذ بالصف الخامس الابتدائي (٣١١ تلميذاً) بالمرحلة الابتدائية اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية.

الحدود المكانية: خمس مدارس من مدارس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م.

الأدوات المستخدمة في الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

١. مقياس "بناء الصور الخالية" من إعداد مصري حنورة(٢٠٠٣).
٢. مقياس دافع حب الاستطلاع الاستجابي من تأليف Penny& McCan 1964 وتعريب وتقنين شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة(٢٠٠٦).
٣. مقياس دافع حب الاستطلاع الشكلي من تأليف Maw & Maw1970 وتعريب وتقنين شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة(٢٠٠٦).
٤. اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من تأليف وتكن وزملائه (Witken, et al, 1971)، وتعريب أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ(٢٠٠٢)والتحقق

من الشروط السيكومترية للأدوات السابقة من قبل الباحث الحالي.

٥. السجلات المدرسية للحصول على النسب المئوية للمجموع الكلي لدرجات التلاميذ-عينة الدراسة- في الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعرض الباحث الحالي في هذا الجزء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة –في حدود علم الباحث-المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية كما يلي:

أولاً، الخيال الإبداعي Imagination Creative :

الخيال نشاط نفسي يتم من خلاله المعالجة الذهنية والحركية لبعض العناصر والمواقف بشكل جديد؛ والذي يعتمد على إعادة بناء الصورة بشرط عدم المحاكاة المباشرة للمصادر الحسية أو الإدراكية لتلك العناصر أو المواقف. فهو ليس مجرد نشاط ذهني أو أفكار مجردة، بل هو نشاط متنوع قد يكون ذهنياً أو حركياً أو تشكيلياً، المهم هو معالجة عناصر المجال بشكل جديد يبعث في تلك العناصر الحياة والمعنى ويمنحها خصائص لم تكن لها من قبل، ويقاس نشاط الخيالي الإبداعي للأطفال بعدة وسائل منها: القصص الخيالية، والامتداد بحدود اللغة، والاستخدامات الجديدة للقصص وكذلك كتابات الأطفال ورسوماتهم(نوال عباس، ٢٠٠٢؛ عفاف عويس، ٢٠٠٣).

والخيال قدرة عقلية نشطة مُكونة للصور أو التصورات الجديدة، بواسطة عمليات الدمج والتركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وبين الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة. ومن خلال النشاط الخيالي تمتزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة(الماضي والحاضر والمستقبل)، ومن خلال هذا الامتزاج ينتج ذلك المركب الجديد الذي هو المنتج الخيالي الإبداعي المتميز. والجدير بالذكر أن عنصر الخيال إذا ما أضيف إلى الذكاء تحول النشاطان معاً إلى مكون جديد وهو الإبداع(مصري حنورة، ١٩٩٦؛ شاكر عبد الحميد، ١٩٩٦؛ ٢٠٠٠؛ ٢٠٠٦؛ عبد الطيف خليفة، ١٩٩٤ ٢٠٠٠ب؛ ٢٠٠٦).

ويتميز الخيال بعدة خصائص يمكن إجمالها فيما يلي

(Roeckelein, 2004, 169؛ حسام أبو سيف، ٢٠٠٥ ، ٢٧-٢٨):

١. لكي يحدث الخيال يجب أن يَرى ويَسمع المرء، وأن يحصل على الانطباعات ويحفظها في ذاكرته، وهي قدرة مهمة على استخدامه للحواس.
٢. بقدر ما تكون المعلومات المتوافرة لدى الفرد أكبر وبقدر ما تكون خبرته الحياتية أغنى، بقدر ما تكون انطباعاته أكثر تنوعاً، وتكون لديه الإمكانات من أجل تركيب الصور بشكل أفضل.
٣. إن تخيل الإنسان يملأ لديه فراغات، ويجيب عن الأسئلة المحيرة ويخلق تركيباً جديداً للمعلومات الموجودة.
٤. يتصف الخيال بأنه حر ولا يرتبط بوسط محدد، بل هو نتيجة للتطور الذاتي وارتقاء قدرات الإنسان العقلية.
٥. التخيل دال على النفس البشرية في صورتها المعقدة لا البسيطة، لما يحتويه هذا الفعل من عمليات داخلية أخرى تحدث لحدوثه وتؤكد نتيجته.
٦. التخيل هو تركيب للعمليات النفسية الأخرى ؛ فهو في إحدى الحالات قد يكون تركيباً للفهم، وفي حالات أخرى تركيباً للإدراك والذاكرة، وفي حالة ثالثة يكون تركيباً لتصورات ونتاج صور.
٧. الخيال يساوي ويكمل الإدراك من حيث الوظيفة.
٨. يحدث تشفير وترجمة الخيال البصري على مستويات متعددة.
٩. يدخل الخيال ضمن العمليات الأولية المرتبطة بدوافع ورغبات وحاجات مرحلة الطفولة.
١٠. يساعد الخيال على توقع واكتشاف حلول جديدة، فهو يسمح للفرد بتحقيق وضمان الرضا البديل.

تطور الخيال في مرحلة الطفولة:

يعد الخيال بعدًا هامًا من أبعاد التركيب البنائي والنفسي للطفل، ويكون ذا خصائص تلاءم طبيعة سلوكه وحرية حركته وتعبيره؛ حيث يمر الخيال

بسلسلة من المراحل، إذ توجد في كل مرحلة بعض السمات أو الخصائص الخاصة، ينتقل الطفل فيها من مرحلة إلى أخرى كلما تقدم به السن نحو البلوغ والإدراك، ثم يأخذ بالتعقيد تدريجياً وبالارتفاع عن الواقع، وبمرور الوقت يمكن ملاحظة أن النشاط الخيالي يكتسب خصائص جديدة، ويمضي في قنوات خاصة تلاءم طبيعة البناء النفسي، ومن ناحية أخرى تلاءم طبيعة الإنتاج الموجه للفرد؛ فالخيال ينمو في مرحلة الطفولة المبكرة بزيادة مطردة ويهبط في حوالي العاشرة من العمر، ويبدأ كنشاط في التراجع مع تقدم الطفل بالعمر؛ حيث ثبت أن الأطفال الأصغر سناً لديهم القدرة على إنتاج استجابات خيالية أكثر خصوبة وثراء مما يفعلونه عند تقدمهم في العمر أو عند مقارنتهم بأطفال آخرين يكبرونهم بالعمر (سمر الفيصل، ٢٠٠٠؛ عبد الناصر الشبراوي، ١٩٩٩؛ عفاف عويس، ٢٠٠٤؛ السيد نجم، ٢٠٠٤).

وعموماً فإن النشاط الخيالي يأخذ في الاضمحلال إن لم نتداركه بالرعاية والتدريب والإثراء؛ حيث ينساق الطفل في هذا العمر في معايير جماعة الأقران، وترى ويليت Wilt أن هذه المرحلة نهاية للإبداع عند معظم الأطفال، وأن عدداً قليلاً منهم فقط هو الذي يستطيع أن ينسحب أو يبتعد عن ضغط الجماعة، ومن ثم يستطيع العودة إلى الإبداع. فبدخول الطفل إلى المدرسة يوجه خياله إلى أنشطة إبداعية مختلفة في مجال الفنون التشكيلية، والموسيقى، والقصص، والتمثيل؛ والتي تعمل على نمو وتطوير فهم الأطفال لثقافتهم ولثقافة الآخرين (ورد في: عفاف عويس، ١٩٩٢: ٨٧). وقد حاول الكثيرون ممن اهتموا بمراحل تطور الخيال لدى الأطفال بتحديد هذه السمات أو الخصائص، فنجد أن خيال الطفل يمر بالمراحل الأساسية التالية:

١. **خيال التوهم (ما بين ٣ – ٥ سنوات)**: يكون خيال الطفل في هذه المرحلة حاداً ونشطاً ومحدوداً في إطار البيئة التي يعيش فيها، ويؤدي وظيفة مهمة في نموه لأنه يشكل له الطريق لتنظيم العديد من نشاطاته؛ فالشخصيات البشرية والحيوانية والنباتية التي تحمل الصفات اللونية أو الحركية أو الصوتية سهلة الإدراك تجذب الأطفال في هذه المرحلة من العمر، وربما تبلغ قوة الخيال لديه أن يتخيل الموجودات حوله وقد دبت فيها الحياة (فؤاد حيدر، ١٩٩٢؛ يعقوب نشوان، ١٩٩٣).

٢. **الخيال الحر أو المنطلق(ما بين ٦ – ٨ أو ٩ سنوات)**: وهنا يتجاوز الخيال حدود البيئة ويصبح إبداعياً أو تركيبياً موجهاً، وفي هذه المرحلة يكون الطفل متشوقاً إلى الصور الذهنية غير المعقدة التي ترسم له أو ترسمها مخيلته، ويكون الطفل قد ألمّ بكثير من الخبرات المتعلقة ببيئته المحدودة، وبدأ يتطلع بخياله إلى عوالم أخرى، تعيش فيها قصص أساطير الشعوب وقصص ألف ليلة وليلة؛ فهذه القصص الخيالية الأسطورية تهيأ للأطفال قدراً كبيراً من المتعة، ولكن أكثر القصص نفعاً لهم هي التي تنقلهم إلى آفاق بعيدة خارج حدود معارفهم دون أن تغفل الواقع (فؤاد حيدر، ١٩٩٢؛ يعقوب نشوان، ١٩٩٣). وقد أكد بيتلهام Bettelhehm أهمية الحكايات الأسطورية التقليدية في نمو قدرات الطفل الخيالية والإبداعية، والدور الذي تلعبه حكايات معينه بمراحل معينه من عمر الطفل (ورد في: برناديت دوفي، ٢٠٠٦).

٣. **خيال المغامرة والبطولة(ما بين ٩ – ١٢ سنوات)**: وفي هذه المرحلة يهتم الطفل بالواقع، ولكن تخيله يكون قائماً على الصور الذهنية؛ حيث يصبح الطفل اجتماعياً، فينتقل من مرحلة الخيال والحكايات الوهمية الخرافية إلى مرحلة القصص القريبة من الواقع كقصص الشجاعة والمخاطرة والقصص البوليسية والمغامرات (عبد العزيز جادو، ٢٠٠١).

ومن ثم نلاحظ أن مراحل تطور ونمو الخيال جاءت في ضوء ما يبديه الطفل من قدرة على التفكير، لذا يتوجب على الآباء والمعلمين عدم دفع الطفل إلى التقليل من خيالاته وإجباره إلى العودة للواقع؛ فالخيال لا يأتي من فراغ إذ لابد من توظيف التفكير والقدرات العقلية للطفل؛ فالقدرات العقلية تختلف من فرد لآخر، وكذلك تختلف القدرة على التخيل من فرد إلى آخر. وللخيال إيجابياته التي تجعل منه ضرورة لازمة للطفل؛ فهو يشغل حيزاً كبيراً من النشاط العقلي وخاصة في سنه المبكر، فخيال الطفل أداة فكرية فاعلة يستخدمها لملء الفجوة الموجودة بين معرفته الناقصة بما حوله وما يمتلكه الكبار من معرفة، وبفضل قدرة التخيل يستطيع الطفل أن يخلق عوالم جديدة ترضي طموحه وحاجاته وأمانيه.

مظاهر تأثير الخيال على تفكير وسلوك الطفل:

يمكن إجمال مظاهر تأثير الخيال على تفكير الطفل وسلوكه فيما يلي:

أ. **الخيال في نشاط اللعب**: الحياة الاجتماعية للطفولة عمادها اللعب؛ فبه يتعلم الأطفال طرائق الاتصال الاجتماعي، والتكيف والتعاون، ويجعله أكثر إحساساً بمشاعر الآخرين، كما يساعد على تطوير وزيادة النمو المعرفي؛ فالطفل يتعلم بدرجة أكبر عندما تتوفر له فرص التجريب والاختبار، كأن يصنع أشكالاً من الأسلاك والمعجون بيديه (رمضان القذافي، ٢٠٠٤؛ مجدي حبيب، ٢٠٠٥). وقد أكدت مونتسوري على أهمية اليد فهي العضو الدقيق المعقد الذي يتيح إظهار العقل، واعتبرت البصر والسمع بوابات العقل؛ فاللعب وسيلة يشبع بها الطفل رغبته في التخيل، ويرضي رغباته في الإنجاز والتعبير عن الشخصية، كما يساعد على الملاحظة والتعرف والاكتشاف في المواقف العملية (ورد في: بارناديت دوفي، ٢٠٠٦). فهناك علاقات وتداخلات عديدة بين عملية الإبداع واللعب فكل منهما ينطوي على الصفات الآتية (عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨):

١. التفكير المتشعب، ويعني القدرة على النظر إلى أي مشكلة من زوايا مختلفة.
٢. القدرة على الاختيار.
٣. الابتكار وإعادة الابتكار.
٤. القدرة على التكيف مع الشك والحيرة.
٥. القدرة على استكشاف أفكار جديدة.
٦. الافتقار إلى كبح النفس وكبح الانفعالات.

ويحقق اللعب التمثيلي الخيالي في حياة الطفل فوائد ومكاسب ذات قيمة بالغة في نمو صحته النفسية؛ فهذا النشاط الذي يظفر بالتلقائية والحرية يكون مدخلاً لتنمية قدرة الطفل على تجاوز حدود الواقع، وينمي قدرته على تحقيق رغباته، والتنفيس عن انفعالاته بشكل مقبول، والتخلص من الضيق والغضب، واستبعاد الظروف التي تزعجه في حياته الواقعية؛ فالتخيل ليس ثانوياً بالنسبة للعب، إنما هو جوهره؛ فعن طريق الألعاب التخيلية يعبر الأطفال عن عواطفهم، كما تكون اللعبة متنفساً هاماً لهم لما ينتابهم من أنواع القلق الداخلي، وعن طريقها يعبرون عن صراعاتهم وإحساساتهم

(علـى الهنـداوي، ٢٠٠٢؛ طلعـت منصـور، ٢٠٠٣). واعتـبر فيجوتسكـي اللعـب التخيلـي نمطـاً مـن أنماط اللعـب؛ ففيه يُبـدع الطفـل موقفاً تخيليـاً، فيميل إلى تمثيـل الأدوار في اللعـب فيصبـح شرطيـاً أو طبيبـاً أو مدرسـاً، وذلك شعورٌ منـه بأنه أصبح كبيراً، ويقدر علـى ممارسة نشاطات الراشدين(ورد في: فياض سكيكر، ١٩٨٨). ولا يقوم جميع الأطفال بهذه النشاطات، وبالتالي يوجد نوعين من الأطفال(عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨):

١. الأطفـال الواقعيين:الذيـن يشعـرون بالضيـق، عندمـا يطلـب منهـم المشاركة في مثل هذه اللعب.
٢. الأطفال الخياليين:الذين إذا طُلب منهم إحضار شيء غير موجود فإنهم يشعـرون بالرضـا عندمـا يتخيلـون إنهم يتناولـون هذا الشـيء بأيديهم ويحضرونه فعلاً.

وأسبـاب الاختـلاف ما بين هؤلاء الأطفـال في هذه المسألة ليس واضحاً، ولكنه قـد يكون متعلقاً بالطابع المميز للشخصية، أو نتيجة للبيئات وأساليب التربية المختلفـة، كمـا أن الفروق في الطبقة الاجتماعية تؤثر في إتاحة فرص للعب عن طريق توفير أدواته الضرورية المناسبة للطفل.

وقـد أضـاف بريثتـون Bretherton أن الأطفـال الذيـن يشعـرون بالمـودة والألفـة يظهـرون لعباً اجتماعيـا وحلولاً معتدلـةً للخلافـات والصراعات، أما الأطفال الذين يشعرون بعدم الأمان فإنهم يتجنبون الآخرين، فتصبح أفكارهم عدوانيـة. وقد أظهـرت بعض الدراسات أن لعب الوالدين مـع الأطفال عادةً ما يزيد من ممارسة الأطفال لسلوك اللعب ومن استمتاعهم به، إذ أن هناك فروقاً جوهريـةً داخـل الثقافـات حول قيمـة اللعب، ويؤكـد إلكونـين Elconie أهمية الـدور الذي يلعبه الكبـار عندما يشاركون الطفل في ألعابـه وخيالاته، ويضيف مارشال Marshal إلى أن التعزيزات التي يلقاها الطفل من الوالدين والمعلمين تـؤدي إلى تنميـة خيالـه، ومن ثم يزيد مـن نشاطه الخاص في التخيل وابتكار الصـور((cited in: Matthews, 2002. وقـد وجد جهرماني Ghahramani أن الأطفـال الإيرانيـين يفتقـدون مشاركـة آبائهـم في ألعابهـم، ووجـدت بتلـر Bitler أن الآبـاء في الأسكيمـو ينغمسـون في اللعب مـع أطفالهم، ويبتكرون معاً

ألعاباً ممتعة، أما في المكسيك فقد أكد زوكو Zukow أن اللعب لقي كل الدعم والمساندة من الإخوة والأخوات ومن الأطفال الكبار، إذ كانوا يقومون بدور رفيق اللعب أكثر من الآباء الأمهات(ورد في: عفاف عويس، ١٩٩٢).

مما سبق تبين أن نزعة الطفل إلى اللعب تعبر عن حاجة أصيلة فيه، ويمكن أن يكون وسيطاً تربوياً إذا ما خضع لأهداف محددة، وتحقق في إطار خبرات منظمة، ويمكن أن يكون مدخلاً وظيفياً للتعليم الفعال للطفل إلى جانب كونه إطاراً تنمو فيه جميع الوظائف النفسية للطفل، وتحقق حاجاته، وبالتالي صحته النفسية؛ فاللعب بحكم كونه يعتمد على التلقائية والخيال اللذين يستحيل من دونهما الإبداع. لذا يمكن اعتبار اللعب أنسب مدخلاً يمكن أن تنفذ منه أساليب وبرامج الإبداع لدى الأطفال.

ب. **الرفيق الخيالي**: يؤدي اللعب الخيالي إلى نشاط آخر أكثر ظهوراً هو ما يسمى بخلق الرفيق الخيالي، إذ يخلق عدد كبير من الأطفال الرفيق الخيالي بدءاً من عمر الثانية وما بعدها؛ فهم ينظرون إلى الرفيق الخيالي باعتباره إنساناً يمكن الحديث إليه عندما يكونون في حالة عزلة أو وحدة، ويمكن أن يظهر هذا الرفيق بطرائق عديدة؛ فأحياناً يظهر هذا الرفيق كهيئة من الألعاب المألوفة أو بعض الأشياء المألوفة يتم الجمع بينها، وتُعطي اسماً مألوفاً، وقد يكون الرفيق الخيالي من نفس جنس وعمر الطفل، والبعض الآخر قد يكون أكبر عمراً وأكثر حكمة، وقد تأتي حكمته من مكانته الاجتماعية، أو من معارضته للقواعد التي يفرضها الكبار. أو قد يكون هذا الرفيق أصغر عمراً، أو أكثر شراً وتمرداً من الطفل الذي يتخيله، ولا يشترط أن يكون هذا الرفيق بالضرورة من البشر؛ فالحيوانات يمكن أن تؤدي نفس الغرض، وفي معظم الحالات يكون الرفيق الخيالي مرئياً من خلال الطفل فقط، فيتحدث معه، ويذهب معه لزيارة الأقارب، أو عند شراء بعض الحاجيات مع والديه، ولا يشعر الطفل بالحب تجاه الراشدين الذين لا يحترمون رفيقه الخيالي أو لا يتحدثون عنه بحب، حتى يأتي يوم يختفي فيه الرفيق الخيالي فجأة كما ظهر فجأة. فالمدى الذي يظهر فيه الرفيق الخيالي يتفاوت ما بين الأطفال؛ فبعضهم يَظهر هذا الرفيق لديه لفترة قصيرة وقد يعقبه ظهور رفيق آخر، وبعضهم يستمر معه هذا الرفيق أكثر من ذلك، وفي بعض الحالات قد يتوقف

الطفل عن الحديث عن رفيقه الخيالي عندما يكون في صحبة شخص آخر حقيقي(Taylor 1999,؛ عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨).

ويتميز الأطفال مبتكرو الرفقاء الخياليين بعدة خصائص منها:
(cited in : Taylor 1999)

١. **الخجل**: تعتبر دراسة مارو Mawro أهم دراسة قارنت بين الأطفال في مجموعتين، وركزت هذه الدراسة على جانبين مهمين هما الحياء والانتباه. وأظهرت أن الأطفال في المجموعتين متشابهون بدرجة واضحة في معظم الخصائص، ولكن الاختلاف البارز بينهم كان في الحياء والانتباه، وأكد أباء وأمهات الأطفال الذين يبتكرون الرفقاء الخياليين أن أطفالهم أقل خجلاً وحياءً من الأطفال الآخرين. وهذا تكذيب للخرافة التي تقول أن الأطفال الذين يبتكرون رفقاء خياليين يتميزون بالخجل والحذر الشديد، لدرجة أنهم ليس لديهم أصدقاء حقيقيون.

٢. **تركيز الانتباه**: وقد أجرى سنجر Singer تقييمات لقدرة الأطفال على الانتظار بهدوء أثناء اللعب. والمفترض أن الأطفال الذين لهم أصدقاء خياليين قادرون على الجلوس بهدوء لمدة أطول دون القيام بأي شيء. وكانت النتيجة أن النزعة أو الميل نحو اللعب الخيالي يلعب دوراً هاماً في زيادة قدرة الأطفال على تحمل ومقاومة التأخير، والانتظار بهدوء في مواقف يكون فيها التحفيز الخارجي قليلا، وفي أدنى مستوى. وقد يكون اللعب الخيالي أحد الأشياء المهمة في عملية التنشئة الاجتماعية، والذي يساعد الأطفال على تنمية القدرة على تأجيل الرضا الفوري والمباشر الذي يعتبر جزءاً هاماً من عملية النمو.

٣. **الذكاء**: وقد أظهر كارلسون Carlson وجود فرق بين الأطفال في المجموعتين في الذكاء اللفظي؛ فقد أظهرت دراسته أن هناك ارتباطاً بين ابتكار الأصدقاء الخياليين وبين الذكاء المرتفع، وأن هؤلاء الأطفال يحصلون على درجات فوق المتوسط في اختبارات الذكاء، وأن هناك فرقاً بسيطاً ولكنه دال إحصائياً في الذكاء بين الأطفال في المجموعتين، وهذا الفرق في الذكاء لا يظهر والسبب هو التغير في تقييم الذكاء، وفي الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية للأطفال المشاركين، وكذلك في

المعايير المستخدمة في تصنيف الأطفال، وقد تكون العلاقة بين وجود الرفيق الخيالي وبين الأداء الجيد في اختبارات الذكاء مقصورة على اختبارات القدرات اللفظية، إلا أنه من غير الصحيح أن كل الأطفال الأذكياء يبتكرون رفقاء خياليين، فلم تظهر الدراسة هذا الفرق بين المجموعتين وإذا كان هناك فرق فهو بسيط، وليس دلال ويتعلق فقط بالذكاء اللفظي، وكثير من الأطفال ذوي الذكاء المتوسط يخترعون ويبتكرون أصدقاء غير حقيقيين.

٤. **الإبداع**: قد يكون الأطفال مبدعين إلى أبعد الحدود ويتجلى هذا في تكوين وابتكار شخصيات لها أسماء فضولية وخصائص غريبة، وقدرة الأطفال على التسلية من خلال التفاعل مع الأصدقاء الوهميين يعكس خيال الأطفال المثير للإعجاب، ولم يتضح ما إذا كان هؤلاء الأطفال أكثر إبداعاً من الأطفال الآخرين. ورغم أن بعض الدراسات تقترح وجود فرق بين المجموعتين في الإبداع إلا أنه من الصعب جداً التأكد من ذلك، وأقوى الأدلة على وجود هذا الفرق هو في الدراسة الطولية التي أجرتها مارو Mawro؛ حيث استخدمت الباحثة في هذه الدراسة اختبار الأشكال الهندسية الكبيرة G G F T، وقد ثبت أن الأطفال الذين لهم أصدقاء خياليين كانوا أفضل في قدرتهم على وصف الأشكال التي صمموها ورسموها للباحثة، وفي حالة وجود فروق في الإبداع بين الأطفال في المجموعتين تكون لصالح الأطفال الذين لهم أصدقاء خياليين، ولكن هذه الفروق ليست كبيرة؛ فتكوين هذا الرفيق الخيالي هو وسيلة للتعبير عن الإبداع.

٥. **النوع أو الجنس**: من أهم وأكثر المزاعم عن الفروق بين الأطفال في المجموعتين هو ما يتعلق بالنوع؛ فالبنات يملن لابتكار أصدقاء خياليين أكثر من الأولاد، وفي الحقيقة لا فرق بين الأولاد والبنات في ذلك؛ فالأولاد والبنات في مرحلة ما قبل المدرسة يبتكرون شخصيات وأصدقاء خياليين بنفس الدرجة، فقد يكون الفرق في كيفية ومدى لعب الأطفال للشخصية نفسها، فالبنات يبتكرن شخصية وهمية لتكون صديقة أو رفيقة بينما الأولاد يتقمصون هذه الشخصية الوهمية، ويقل الفرق بين الجنسين مع تقدمهم في العمر.

ويرى الباحث أن مواقف واتجاهات الأبوين والمعلمين لها دور بارز في تفسير الخيال في مرحلة الطفولة، وفي ابتكار الأصدقاء الخياليين بصفة خاصة؛ فبعض الآباء والأمهات والمعلمين ينظرون إلى هذا الموضوع بإيجابية عن طريق غرس فكرة الصديق الخيالي في عقل الطفل، فهم يندمجون ويشتركون في اللعب الوهمي لأنهم يقدرون ويشجعون الخيال، ومع ذلك فليس كل الآباء والأمهات والمعلمين يدعمون ويشجعون اللعب الخيالي، فهناك تنوع وتباين كبير في ثقافة الأبوين والمعلمين؛ فالبعض يعتبر اللعب الخيالي خلطاً بين الحقيقة والخيال والكذب، وهذا يرتبط بمعتقدات الأبوين والمعلمين عن الأنماط السلوكية المناسبة لسن أطفالهم.

جـ. القصص المستمرة وخيال ما قبل النوم: ترتبط شخصيات القصة بفترة غير قصيرة بحياة الطفل، فهي تؤثر في عقولهم كشخصيات أساسية، وتظهر داخلهم في الظروف المناسبة، فبطل القصة هنا ليس هو الرفيق الخيالي؛ فالرفيق الخيالي يبتكره الطفل ويخلقه بداخله، أما أبطال القصص المستمرة فهم أبطال موجودون في عالم القصص والحكايات، ويتعرف الطفل عليهم من خلال الوالدين. فالوقت السابق على الاستغراق في النوم هو الوقت المفضل للاستماع إلى القصص، فالأطفال يحبون سماع الحكايات التي يعتقدون أنها ممكنة الحدوث، وهم أيضاً لا يرفضون الأحداث الخارقة للطبيعة فهم يتخيلون أنفسهم في مكان البطل، ويتمنون لو أنهم قاموا بدوره في الحكاية الخرافية؛ فهذه التجربة تمنح الطفل قدرة فائقة على الحكم على عالمه وحركته الاجتماعية. وهنا لابد أن يأخذ الوالدين أمور القصة باهتمام، وأن يكونوا يقظين لما تعطيه للأطفال من قيم إيجابية بَناءة، وأن تجذبهم نحو الحقيقة والواقع. فإغراق الطفل في الخيال يبدد طاقته الواقعية، ويجعله يحيا دائماً في أحلام اليقظة، ويهرب من مواجهة الواقع (عبد الحليم السيد وآخرون، ١٩٨٨؛ عبد التواب يوسف، ٢٠٠٢). لذا يجب أن يحرص الوالدان على زيارة مكتبات الأطفال ومعارض الكتب والقصص؛ فهذه الزيارات تفتح أمام الطفل نافذة واسعة إلى المعرفة، كما تعرفه بأهمية المكتبة والنشاطات التي تقوم بها. فشراء الكتب والقصص من المعرض يعزز دور الكتاب في حياته، فلا يقتصر دور الوالدين على شراء الألعاب والحلوى، بل إلى شراء الكتب أيضاً،

حتى يشعر الطفل بأن له كتبه وقصصه الخاصة به إلى جانب كتب أفراد العائلة، وبالتالي يشعر بأهمية كيانه وذاته.

أهمية تنمية خيال الطفل: ينمي الخيال في نفوس الأطفال القدرة على الإبداع والتجديد والابتكار والاتجاه نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية، إذ يعتبر الخيال عنصراً أساسياً وفعالاً في منظومة التفكير والنشاط العقلي بشرط أن يستثمر استثماراً جيدا. ومن ناحية أخرى فإن الخيال يلعب دوراً هاماً في إدراك واستيعاب المفاهيم والحقائق العلمية؛ فإدراك المفاهيم العلمية من خلال تخيل ما تعنيه هذه المفاهيم يسهم في استيعاب المعرفة العلمية وبالتالي تطبيقها في حل المشكلات. فالخيال ينمي تفكير الأطفال فهو يرتبط بالتفكير ويتفاعل معه لينتج أنماطاً جديدةً من الخبرات، ونتيجة لهذا التفاعل المستمر بين الخيال والتفكير تتبلور المعرفة بأنواعها، وترتقي القدرة على التعامل معها بما ينعكس على فهم الطفل وإدراكه لما يدور حوله من أحداث ويستخلص منها المعرفة الجديدة(مصري حنورة، ١٩٩٦؛ سمر الفيصل، ٢٠٠٠).

وقد أكد عبد الناصر الشبرواي(١٩٩٩) أن تنمية الخيال يحتاج إلى برامج تعليمية معدة إعداداً جيداً تثري خيال الطفل وتوسع إدراكاته، أما إذا ترك الطفل بدون برامج أدى ذلك إلى تراجع وانطفاء الاستجابة نحو التخيل والإبداع والابتكار. ويمكن تلخيص أهمية الخيال للأطفال فيما يلي (Lazarus، 1984؛ يعقوب نشوان، ١٩٩٣؛ على راشد، ٢٠٠٧):

١. تنمية القدرة على التصور لما ستكون عليه الأشياء والأحداث في المستقبل وكيفية الاستعداد لمواجهتها. وبالتالي يمكن القول بأن تنمية الخيال مدخل ضروري للكشف عن المبدعين والمتميزين، في حين أن المدرسة والبيت وحدهما لا يخلقان مبدعاً؛ فطبيعة المُناخ العام السائد في المجتمع هي الأساس.
٢. تنمية قدرات التفكير الناقد لدى الطفل فهو يساعده على تقييم المعلومات وفحص الآراء، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث؛ فالتفكير الناقد يتضمن العديد من القدرات أهمها الطلاقة في التفكير، والقدرة على النقد البناء، وتقييم المعلومات،

والبحث عن بدائل، وكذلك القدرة على الاستنتاج، والتميز بين الحقائق وغير الحقائق.

٣. تنمية مهارة حل المشكلات؛ فهذه المهارة تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب، أو موقف معقد، أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة. فعندما يواجه الطفل مشكلة فإنه يحاول حلها والتغلب عليها في ضوء الإمكانات المتاحة لديه، وذلك من خلال خطوات حل المشكلة.

٤. تنمية الثقافة العلمية لدى الطفل، فيكون الطفل بذلك قادراً على اكتساب الحقائق والمفاهيم العلمية، وتطبيقها على مواقف حياته اليومية، بالإضافة إلى فهم الأفكار العامة لخصائص العلم والإلمام باتجاهات وميول القيم المتعلقة بالعلم. وعليه فإن الثقافة العلمية للطفل تعني ربط ما يتعلمه هذا الطفل من حقائق ومفاهيم علمية بالواقع من خلال أسرته ومدرسته ووسائل الإعلام المختلفة.

٥. تشجيع الأطفال على القراءة والإطلاع وإشباع حب الاستطلاع لديهم؛ حيث تعد القراءة عملية مهمة في تكوين الرأي وتقدير المواقف ونقد الأفكار، فعندما يمارس الأطفال أنشطة القراءة فهم يتصورون ويتخيلون ما يقرءون من أحداث وما يواجهه بطل أو أبطال الرواية من مشكلات؛ فيندفع الطفل من تلقاء نفسه نحو الاستطلاع وهذا التوجه بحاجة لتشجيع دائم فهو دافع كبير للإبداع.

من خلال العرض السابق تبين أن الخيال يعد حقيقة واقعة، وأن الاهتمام به قديم قدم اهتمام الإنسان بالمعرفة؛ حيث لاقى الاهتمام من الفلاسفة عبر الثقافات المختلفة؛ فقد أوضحوا أن الخيال يتصل بالإدراك والإحساس والذاكرة وحب الاستطلاع، وغيرها من العمليات العقلية والمعرفية لدى الإنسان، وجاء الاهتمام بالخيال أيضا من قبل علماء النفس الذين أوضحوا أهمية الخيال في حياة الإنسان عامه والطفل خاصة؛ فبالخيال يستطيع الطفل أن يمثل الواقع، ويكتسب معاني الأشياء ويتخلص من انفعالاته، كذلك يستطيع تكوين الرموز، و يمارس اللعب الرمزي والإيهامي ويضفي الحياة على الأشياء غير الحية، وُيكّون رفاقاً خياليين يشاركونه في اللعب. فهذه الظاهرة يجب أن يقف

وراءها عوامل تؤثر فيها، لعل من أهمها دافع حب الاستطلاع والأسلوب المعرفي المميز للفرد.

ثانياً، دافع حب الاستطلاع Curiosity:

لقد اقترن مصطلح حب الاستطلاع في بعض الأحيان بمصطلح مرادف له وهو الدافع Motive فوراء كل سلوك دافع. وهذا يبين أهمية الدوافع في سلوكيات الإنسان المختلفة؛ حيث عُرِّفَ الدافع بالعديد من التعريفات التي تؤكد هذا المعنى. فهو عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل، وهو كذلك تكوين فرضي أو متغير وسيط لا يمكن أن نلاحظه ملاحظة مباشرة وإنما يمكن أن نستنتجه من تتابعات السلوك الموجه نحو الهدف أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير هذا السلوك. كما يعرف بأنه طاقه كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوك معيناً في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجه معينة أو الحصول على هدف معين (عصام الطيب وربيع رشوان، ٢٠٠٦). أما فيما يتصل بدافع حب الاستطلاع فقد اختلف علماء النفس في تعريفه ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى الوجهة التي يتبناها كل باحث في دراسته؛ فيذكر ماركس Marx أن دافع حب الاستطلاع من الدوافع الاجتماعية التي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه وتتأثر بالسياق النفسي للفرد ويطلق عليها أحيانا بالدوافع السيكولوجية (أورد في: عبداللطيف خليفة، ٢٠٠٠أ). أما حامد زهران (١٩٧٧) فيرى أنه نزوع الفرد لاستطلاع شيء أو موقف بفحصه وبحثه وذلك عند مجابهته بمثيرات أو مواقف وخبرات جديدة، وتتفق مع هذا هانم أبو الخير (١٩٩٢) حيث ترى أنه الميل إلى المواقف الجديدة وتَعَرُّفها، أو الميل إلى المنبهات المركبة وغير المتجانسة لفحصها ومعرفة مكوناتها والعلاقات بينها. أما إدلمان (Edelman, 1997) فترى أنه الفضول والعطش والرغبة في المعرفة، وانه سلوك يدفع بالكائن الحي للتحرك من أجل الحصول على معلومات جديدة. أي أن دافع حب الاستطلاع أحد مظاهر الدافعية المعرفية ويشير

إلى رغبة الفرد الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على مزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته، وقد يأتي ذلك عن طريق إثارة رمزية أو إثارة غير رمزية تتسم بعدم الاتزان والجدة وعدم الألفة والتناقض والتعقيد (خيري عجاج، ٢٠٠٠)، ويتمثل ذلك في النشاط الذي يقوم به الطفل متمثلاً في طرح العديد من الأسئلة ينشد الإجابة عنها والاستجابة لجملة من السلوكيات التي تقيس خبرته السابقة (مراد سعد، ٢٠٠١). أما فتحي الزيات (٢٠٠٤: ٤٨٨) فيعتبره دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض مستوى التوتر الناشئ عن عدم إشباعه؛ فمثلاً يسعى الطفل مدفوعاً بدافع حب الاستطلاع للخروج إلى الشارع والأماكن العامة ثم بعد رؤيته الشارع والسير فيه يقل مستوى الدافع لديه، وقد يتلاشى وربما تنمو لديه دوافع جديدة.

دافع حب الاستطلاع والاستكشاف: دافع حب الاستطلاع هو أحد دوافع النشاط والاستثارة الحسية كما أنه نوع من الدافعية الذاتية والتي تدفع الفرد للفهم والسعي نحو الجديد وتحقيق التقدم من أجل إثراء الإمكانات السلوكية؛ فهو دافع استقصاء الحقيقة والبحث عنها. ويكمن في إماطة اللثام عن الغموض وعدم الوضوح في المواقف التي يتعرض لها الفرد؛ وذلك من خلال الكشف عنها. فهذا الدافع يعمل على اتساع دائرة المعرفة لدى الأفراد وبالتالي بناء قاعدة بيانات ومعلومات راسخة لديهم ويكون مدفوعاً بتأثير الرغبة في معرفة البيئة المادية والاجتماعية، أي يمكن تسميته بدافع الفضول المعرفي، وهو دافع متغير يختلف من موقف إلى موقف آخر بحسب طبيعة الموقف والألفة به.

ويؤثر هذا الدافع في كل من التعلم وتحسين القدرة على التحصيل الأكاديمي والإبداع والصحة النفسية؛ وذلك لأنه يعمل على تمكين المتعلمين من الاستجابة الإيجابية للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة، ومن إبداء الرغبة لديهم في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم المادية والاجتماعية المحيطة بهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف والذي يسمى حالياً التوجه المكاني. ويستمر هذا الدافع بالنمو عبر مسار المراحل النمائية للأفراد؛ حيث يلاحظ ازدياد النزعة أو الميل للمعرفة عند الأطفال بشكل سريع للغاية في السنوات الرابعة والخامسة من عمرهم؛ ويتمثل ذلك بتوجيه الأسئلة المفتوحة

إلى الكبار عن الأشياء المحيطة وكيف تتحرك؟ ولماذا؟ وما أصلها؟. ويعد هذا الدافع هاماً لتطور عملية التعلم وتحسينها وتجويدها عند المتعلمين؛ وذلك من خلال تعزيز أسلوبي التركيب والتحليل في عملية التعلم والعمل على الموازنة بينهما في ذلك(محمد يونس،٢٠٠٧).

مستويات ومكونات دافع حب الاستطلاع: يشير حامد زهران(١٩٧٧) إلى أن دافع حب الاستطلاع يشمل عدة مستويات هي: المستوى الحسي: ويتم عن الرغبة في الرؤية والسمع والتذوق والشم. المستوى الحركي: ويعني به الرغبة في تعلم المهارات الحركية كالمشي وغيره. المستوى المعرفي: وهو الرغبة في المعرفة والفهم والتعلم والتحصيل. والمستوى الانفعالي: ويعني الرغبة في خبرة المشاعر الجديدة. أما من حيث المكونات فيرى محمد اسماعيل(١٩٨٤؛ ١٩٩٢) أن حب الاستطلاع يتكون من أربعة مكونات هي: الألفة: ميل الفرد للتعرف على مواقف متنوعة في وجود مواقف متشابهة مرت بخبرته السابقة. الجدة: وهي المثيرات التي تتضمن عناصر أو صفات جديدة بالنسبة للفرد. المفاجأة: وهي تعني وجود توقع أو مثير لا يتفق مع الموقف الذي يمر به الفرد، والتعقيد: وهي كمية التنوع والتغاير في الموقف الذي يمر به الفرد.

أنواع السلوك الاستطلاعي: يذكر نبيل السيد(٢٠٠٧) أن السلوك الاستطلاعي يمكن تقسيمه إلى ثلاث فئات حسب طبيعة الاستجابات التي تحتويها هي: استجابات توجيهية: وذلك عندما تؤثر الاستجابات الاستطلاعية في تغيرات الوضع أو في اتجاه أعضاء الحس. استجابات استقصائية: وذلك عندما تحُدث الاستجابات الاستطلاعية تغييرات في الأشياء الخارجية بالتلاعب بها أو ما إلى ذلك. والاستطلاع الحركي: وذلك عندما تتمثل الاستجابات الاستطلاعية في الحركة.

مبادئ واستراتيجيات استثارة وتطوير دافع حب الاستطلاع: أما فيما يتصل باستثارة دافع حب الاستطلاع فتوجد عدة مبادئ (Necka, 1989) أهمها:

١. عدم تجنب الأسئلة: ينبغي على المعلم أو الأبوين مكافأة الأسئلة الموجهة من قبل الطفل بدلاً من تجنبها.
٢. السماح بتوجيه الأسئلة المفتوحة وتجنب الأسئلة التي تحمل إجابة واحدة

(نعم/لا) مثل(ماذا تعبر هذه الرسومات؟): فالأسئلة المفتوحة مهمة لأنها تقلل من كمية ونوعية الأسئلة المحتملة وتعمل على توسيع خيال الطفل وطلاقته في محاولة الإجابة عن الأسئلة وتزيد من رغبته في التعلم.

٣. ترك السؤال المهم بلا إجابة: عادة ما نحتضن أفكاراً قيمة إذا ما أتيح لنا المجال لعدم الإجابة على السؤال بعد طرحه مباشرة. وإذا ما تُرك السؤال المهم بدون حل فإنه يثير أسئلة ويثير فضول السائل، وهكذا يمكن زيادة دافع حب الاستطلاع لدى الفرد؛ لذا ينبغي علينا أن ندع بعض الأسئلة بدون إجابات وذلك لفترة من الزمن، ويجب أن نتظاهر بعدم المعرفة لفترة حتى نتيح مجالا لتنمية الفضول حتى إذا كنا نعرف الإجابة.

٤. إظهار عدم الاكتمال في الناحية المعرفية الحالية: يجب إظهار معرفة غير كاملة، فنحن لا نعرف كل شيء عن الطبيعة، وحتى عن أنفسنا، لذا يجب دائماً إظهار أن هناك جوانب لم تكتشف بعد، وهذا سيتيح المجال للاستفسار والبحث وتنمية الميول لخلق معرفة أخرى.

٥. إظهار الاتجاهات التطورية في المعرفة الإنسانية: إن رؤيتنا للعالم قاصرة؛ ولذا فإن بإمكان الأطفال أن يفكروا بالتطورات المستقبلية. وعلى المعلم أو الوالدين توجيه الاتجاهات التطورية لدى الأطفال في ما يخص العلوم والتكنولوجيا.ويدعم ذلك أن الكبار يجب أن لا يضجروا من كثرة تساؤلات الطفل، بل يجب تشجيعه على أن يسأل ويصبح من الضروري أن يحصل على إجابات صادقه وصحيحة عن تساؤلاته، وأن تكون هذه الإجابات مع صدقها مناسبة لمرحلة نموه العقلي، وأن تستثير هذه الإجابات فضوله المعرفي إلى مزيد من الأسئلة ومن الاستفسارات، وأن تزيد من رغبته في اكتشاف ما حوله ومعرفة الكثير عنه (جيهان العمران، ٢٠٠٠).

وأما عن الاستراتيجيات التي تساهم في استثارة دافع حب الاستطلاع (زكية أشكتاني، ١٩٩٩) من أهمها:

١. **الأسئلة الذهنية**: يتميز هذا الأسلوب بحرية الأسئلة والحركة وتأخير إصدار الحكم؛ وذلك لتمكين تكوين عمل الأسئلة بدلا من استصدار الأفكار.

وهناك قواعد ينبغي ملاحظتها:

أ. عدم توجيه النقد والسماح بأي نوع من الأسئلة مهما كان.

ب. كلما كثرت الأسئلة كلما كان ذلك أفضل.

ج. تطوير وتحسين وإتمام الأسئلة السابقة أمر يستحسن القيام به.

٢. **تبادل الأدوار**: يقوم هذا الأسلوب على تمثيل مشاهد حقيقية من تاريخ العلوم والتقنية مثل أن يقوم التلميذ بدور أديسون وزملاءه ومعاصريه، على أن يتصرف التلميذ بصورة تمثل الظروف لتلك الحقبة من مشاعر وسلوكيات وآراء وأفكار. وهذه الأمور يجب التفكير بها حتى يتمكن المتعلم من المعرفة المرتبطة بها، شريطة أن تكون هذه الأفكار والآراء معروفة، وتتيح هذه الأدوار المزايا النفسية التالية:

أ. تعزيز الحاجة إلى مزيد من المعرفة عن الشخصيات.

ب. فهم الإبداع ضمن السياق الاجتماعي بصورة أفضل.

ج. إثارة عملية القيام بالنموذج. مثل تقليد العباقرة التاريخيين من خلال السلوك الشخصي.

٣. **كيف قام فلان بعمل ذلك**: وهذا استمرار للأسلوب السابق ويتمثل ذلك في تخيل عملية إبداعية افتراضية حدثت في الماضي وأدت إلى ظهور الاختراع. ويقوم الأطفال بتناول اختراع بسيط مثل اختراع السكين وتخيل الظروف التي أدت إلى اختراعه، وماذا دار في ذهن المخترع حتى توصل لذلك.

٤. **ما الذي يثير فضولي**: وهذا التدريب يشتمل على تدوين الأشياء والظواهر التي تثير دافع حب الاستطلاع لدى الفرد. ولإتمام ذلك ينبغي على الشخص أن يقوم بحذر ببعض النواحي المختارة بعناية للتركيز على ما يثير دافع حب الاستطلاع، كما أنه من المهم أن يسعى المشاركون إلى دراسة نواحي غير ممتعة على الإطلاق من الناحية الظاهرية، مثل لماذا يكون شكل الكرسي هكذا، ولماذا يزحف الثعبان. فالهدف هنا هو إثارة وتطوير القدرة على معرفة النواحي المثيرة للفضول للأشياء والظواهر المعروفة.

٥. **التساؤلات الحقيقية**: يتم هذا في صيغة استغراب أو تساؤل عما إذا كان في الحقيقة أن؟ أو ما إذا كان حقاً..؟ وهنا ينبغي الإشارة إلى الأشياء المعروفة

ووضع التساؤل المثير للفضول لاعتقاداتنا وآرائنا؛ وذلك لإظهار نقاط ضعف هذا الاعتقاد. ويجب التركيز على هذه الكلمة «في الحقيقة» لأنها تتيح لنا التساؤل عن الشيء بعمق. وهذا الأسلوب يمكن أن يكون على هيئة لعبة بين شخصين أو فريقين من الأطفال؛ حيث يقوم شخص أو فريق باختيار جملة ويقوم الآخر بترديد سؤال استغرابي عن حقيقة الشيء.

ويتفق ماسبق مع مايراه نيسكا (Necka, 1989) عن أساليب تطوير وتشجيع دافع حب الاستطلاع ؛حيث يقترح المبادئ التالية لتحقيق ذلك: التشجيع وتقديم الأسئلة، استخدام الأسئلة المفتوحة، تأخير الإجابة، والقبول بأن المعرفة ليست قطعية، أن رؤيتنا للعالم غير كاملة، ويقترح كذلك استراتيجيات تدريس متعددة مثل الأسئلة الذهنية، تبادل الأدوار، تكوين افتراضات، متابعة حب الاستطلاع. ويركز على عملية استثارة الفضول والهدف من ذلك التركيز على أهمية النواحي الذهنية للأطفال المتفوقين بصورة استثنائية. وهذا يعني أن حب الاستطلاع يقع بين النصفي العقلي والدافعي من الدماغ، وربما مع الميل أكثر إلى ناحية الدافعية؛ فإذا كان الطفل من محبي الاستطلاع فإنه بحاجة إلى معلومات وخبرات وحقائق، أي أنه يتصرف بصورة عقلية.

وفي نفس الوقت فإن إظهار الرغبة والقيام بتجربة الحصول على المعلومات يمثل حاجة تكون قوية أحيانا لدرجة تكاد تجعلنا نغفل عن مصادر الإشباع الأخرى، مثل الجوع والنوم وغيرها. لذا فإنه من المهم أن يتم التعامل مع حب الفضول كخصلة مرتبطة بشكل وثيق مع النظام الإنساني الدافعي بدلاً من اعتبارها ظاهره عقلية محضة، وأن الحاجة للحصول على معلومات جديدة، والتي يظهرها المتفوقين تسبب مشاكل عديدة ومصاعب عدة للتربويين؛ فهم يظهرون عدم الثقة بالأشخاص سواء كانوا من الأقران أو من أعضاء العائلة الذين لا يستطيعون أن يقدموا لهم أي شيء جديد يثير اهتمامهم، وهناك بعض الأشخاص الذين يميلون إلى المعاملة النفعية؛ كأن يكونوا مصادر لمعلومات جديدة. وإذا لم يكونوا يحملون هذه المعلومات فإنهم يهملون. ويمكن التغلب على هذه المشكلة بالانتباه إلى التطور الشخصي الداخلي لدى المتفوق، بل علينا أن نوضح الأساليب المتعلقة بالتربية الأخلاقية الاجتماعية لديه مما

يمنعه من التصرف بهذا الأسلوب. ومن وجهة نظر علم النفس فإن ظاهره حب الاستطلاع ليست ظاهرة متجانسة وأبرز النواحي المتعلقة بها هي:

١. الحاجة إلى الشيء الجديد.
٢. تجنب التفسيرات السطحية والظاهرية.
٣. تحمل المجهول والغامض المعقد والأمور غير المحددة بصورة حاسمة.

خصائص الأشخاص المكتسبين لاتجاه حب الاستطلاع: حب الاستطلاع يظهر لدى الطفل الرضيع حتى قبل أن يستطيع المشي فهو يستطلع بعينة وأذنيه ويديه وفمه؛ فإمعان النظر في الأشياء وتَسمع الأصوات الجديدة والقبض على الأشياء ووضعها في الفم كل هذه أنواع بسيطة من الاستطلاع. فإذا استطاع المشي واتسع عالمه امتدت يداه إلى كل ما يستطيع تناوله، فإذا به يفك ما يعثر عليه من أدوات ليرى مما يتكون. كما يبدو هذا الميل إلى الاستطلاع لدى الطفل بالرغبة في المعرفة والتساؤلات عن الأشياء والحوادث وأسماءها وأصلها وكيفية حدوثها، وكذلك الكبار فإنهم يبذلون جهداً كبيراً لمعرفة البيئة التي يعيشون فيها مادية كانت أم اجتماعية. ولا شك أن كثيراً من سلوك الاستطلاع ومعالجة الأشياء وخاصة بعد مرحلة الرضاعة سلوك مكتسب. وأشارت التجارب أن لهذا السلوك جذوراً مغروزة في الطبيعة البيولوجية لكل من الإنسان والحيوان؛ فالتعرف على البيئة وفحصها ومعالجتها تمكن الكائن الحي من تحسس الأشياء ومعرفتها (نبيل السيد، ٢٠٠٧). ويمكن تلخيص تلك السمات والخصائص فيما يلي:

١. الرغبته الواضحة في استطلاع من حوله واكتشافه، فهو دائم التساؤل، دائم التفكير ودائم الإطلاع.
٢. عدم اقتناعه بالردود الغامضة على ما يصدرهُ من أسئلة.
٣. يتميز بأداء أفضل في المواقف العلمية أكثر مِن مَن يملك حب استطلاع أقل.

ثالثاً ،أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي :Field Dependence Independence

أدى النمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس المختلفة وخاصة في مجال التمايز النفسي Psychological Differentiation دوراً في ظهور عدد من المفاهيم في هذا المجال، ومنها ما يعرف بالأساليب المعرفية Cognitive Styles ؛ وهي تلك الأساليب التي يمكن عن طريقها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس في نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم فحسب، وإنما في المجال الاجتماعي وفي دراسة الشخصية أيضاً(أنور الشرقاوي، ١٩٩٢: ١٨٢ Wessles, 1982: 25;Messick, 1984: 60) ومن ثم فإن الأساليب المعرفية تتعلق بشكل النشاط الممارس وليس بمحتواه؛ وبالتالي فهي مفهوم يشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد كل ما يدور حولهم؛ أي أنها لا تهتم بمحتوى النشاط ومقداره بقدر اهتمامها بالعمليات النفسية والطريقة الخاصة التي يمارس بها الفرد ذلك النشاط. وقد عمل ويتكن طوال عقود من البحث والدراسة على تمييز الأساليب المعرفية عن غيرها من المفاهيم التي يمكن أن تقترب منها دون أن تتطابق معها، وحدد مجموعة من الخصائص لها (Witkin et al, 1977: 198) من أهمها:

١. ترتبط الأساليب المعرفية بالشكل أكثر من ارتباطها بمضمون السلوك؛ فهي تمثل أشكال التوجه نحو الهدف أكثر من اعتبارها قدرات لتحقيق الهدف.
٢. تتميز الأساليب المعرفية بنوع من الثبات؛ وهذا يعني أن معرفتنا بالأسلوب المعرفي لدى الفرد في فتره معينة تمكننا من التنبؤ بأسلوبه في فتره لاحقة بنوع من الدقة المعقولة.
٣. إن الفرد يتميز بأسلوب معرفي يجعله يميل إلى الاحتفاظ به في مرحلة الرشد.
٤. إن لكل أسلوب قيمة من حيث التكيف مع شروط خاصة ومن هنا يمكن الحكم عليه إيجابيا انطلاقا من هذه الشروط.
٥. الأسلوب المعرفي بعد من أبعاد الشخصية فهو بذلك يوحد السلوك الإنساني باعتباره كُلاً منسجماً غير مجزأ.

ومن ثم فإن فهم سلوك الفرد في موقف معين يرتبط بفهم وإدراك الفرد نفسه للموقف؛ وهذا يعني أن كل فرد يتميز بإدراكه للمواقف بناء على أسلوبه المعرفي. والأسلوب المعرفي ليس مجرد عادة في التفكير، بل هو شكل متميز للتفكير ينفرد بنوع من الثبات والاستقرار لأنه ملازم للفرد في حياته ويميز طريقته في إدراك المحيط والأشياء، ويتفق هذا مع ما ذكره بكيو (Puccio, 1999) من خصائص للأساليب المعرفية؛ حيث يرى أن:

١. الأسلوب المعرفي يهتم بالشكل وليس المحتوى.
٢. الأساليب المعرفية تعبر من خلال مجالات شتى من السلوك.
٣. الأساليب المعرفية ثابتة عبر الزمن؛ فالأسلوب المعرفي الذي يتم قياسه لدى الفرد سيظل على ما هو نفسه عبر الزمن على نحو نسبي.
٤. الأساليب المعرفية متعددة القيمة فكل أسلوب له قيمة تكيفيه اعتمادا على طبيعة الموقف، وكل أسلوب له نقاط قوته وضعفه، وعلى هذا فإن كل الأساليب ذات قيمة وفائدة.

ويعتبر أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي من أهم الأساليب المعرفية، وأكثرها تناولً بالدراسة والبحث في الدراسات العربية والأجنبية (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣: ٢٤٧)؛ وذلك من كونه أحد الخصائص التي يتميز فيها الأفراد من حيث إدراكهم للأشياء الموجودة في مجال إدراكهم؛ فالأفراد إما يدركوا الشئ معتمدين في ذلك على ما يحيط به من عناصر وتفاصيل وهؤلاء يطلق عليهم معتمدين على المجال في إدراكهم. وإما أن يدركوا الشئ منفصل عما يحيط به من عناصر وتفاصيل وضوضاء إدراكية وهؤلاء يطلق عليهم مستقلين عن المجال في إدراكهم.(Reber, 2009: 247) وقد أوضحت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة أن الأفراد يتمايزون فيما بينهم، ما بين معتمدين ومستقلين عن المجال الإدراكي، ولكل منهم خصائصهم المميزة لهم، والتي من أهمها ما يلي:

أولاً، خصائص المعتمد على المجال الإدراكي:

١. الاعتماد على الإدراك الحسي للمجال المحيط به.
٢. يجد صعوبة في استخراج واستخدام الإشارات أوالهاديات Cues غير البارزة.
٣. يجد صعوبة في تفسير المعلومات الغامضة

٤. يجد صعوبة في إعادة تنظيم المعلومات الجديدة، وصعوبة في إقامة الصلة بينها وبين المعرفة السابقة.
٥. يجد صعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
(Altum & Cakan, 2006: 293)
٦. يتأثر بسهولة بآراء الآخرين.
٧. يلتزم بإطار مفروض خارجياً.
٨. غالباً يحتاج إلى مساعدة في معالجة وتنظيم المعلومات.
(Hansen, 1995: 20-21)

ثانياً، خصائص المستقل عن المجال الإدراكي:

١. يدرك العناصر المكونة للمجال منفصلة عنه.
٢. يستطيع تحديد البنود ذات الصلة من البنود غير ذات الصلة بالمجال.
٣. يستطيع إيجاد بنية معلوماتية لم تكن موجودة في المعلومات المعطاة.
٤. يستطيع إعادة تنظيم المعلومات لتوفير سياق لمعرفة سابقة.
٥. يميل إلى أن يكون أكثر كفاءة في استرداد العناصر من الذاكرة.
(Altum & Cakan, 2006: 293)
٦. يميل إلى إعادة صياغة المعلومات بصيغ مختلفة.
٧. يميل إلى البحث وتنظيم المعلومات بطريقة أفضل من المعتمد على المجال الإدراكي.
٨. أكثر قدرة على تطوير وتنظيم نفسه أكثر من المعتمد على المجال الإدراكي
٩. أكثر فاعلية في حل المشكلات؛ فهو يتسم بالقدرة على حل المشكلات من خلال تحليل الموقف وإعادة بناءه وتنظيمه.
١٠. يحقق مستوى أفضل في الأداء التحصيلي من المعتمد على المجال الإدراكي.
(Hansen, 1995: 20-21)

رابعاً، التحصيل الدراسي Achievement:

يعد التحصيل الدراسي للتلاميذ هدفاً رئيساً يسعى المربون إلى تحقيقه؛ لما له من أهمية في حياة التلاميذ وأسرهم والمجتمع بشكل عام؛ فالتحصيل الدراسي يعتبر بوابة العبور إلى مستقبل أفضل. ومن ثم يعد من

الموضوعات التي لها صلة وثيقة بحياة التلاميذ في أثناء فترة دراستهم، ويترتب على أدائهم في الامتحانات المدرسية نجاحهم أو رسوبهم. وبالتالي يمثل جانباً أساسياً من حياة التلاميذ؛ حيث يتمثل في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج مدرسي معين، ويتفق هذا مع ما يره صلاح الدين علام(٢٠٠٢) من أن التحصيل الدراسي هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريب معين. ومن ثم يعتمد الانجاز أو التحصيل الدراسي بالدرجة الأول على قدرات التلميذ، وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف. وبالتالي تظهر مستويات متباينة من التحصيل الدراسي بتباين ما يمتلكه التلاميذ من قدرات ومهارات وظروف محيطة به لعل أهمها مستويي التفوق والضعف التحصيلي.

١ .**التفوق التحصيلي**: ظهرت عدة تعريفات لتوضيح مفهوم التفوق نظراً لأن مفهوم التفوق مفهوم نسبي يختلف باختلاف المكان والزمان وأيضا تختلف المنبئات أو المؤشرات التي يعتمد عليها؛ فالتفوّق يعبر عنه بالامتياز في التحصيل الدراسي بحيث تؤهل مجموع درجات الفرد لأن يكون من أفضل زملائه(عبدالله السدحان، ٢٠٠٤). ويخص مصطلح المتفوق تحصيلاً ذاك التلميذ الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، كما أنّ هناك نوعين للتفوق التحصيلي هما التفوق التحصيلي العام والتفوق التحصيلي الخاص(أماني ناصر، ٢٠٠٦). ويرى جاردنر (Gardner, 2006) أنّ التفوّق مفهوم مرتبط بالثقافة؛ فالأفراد الذين يعـ ّون عما يُحسب في ثقافة معينة استعداداً أو أداءً لنشاط رفيع المستوى، يقدّرون تقديراً خاصاً في تلك الثقافة. كما يمكن تعريف المتفوقين تحصيلاً بأنّهم أولئك الذين لديهم القدرة على أن يكون مستواهم التحصيلي مرتفعاً في مجال دراسي أو أكثر، مقارنة بغيرهم بنسبة تميزهم وتؤهلهم لأن يكونوا من أفضل أفراد المجموعة التي ينتمون إليها.

صفات وخصائص المتفوقين: تعد المعرفة الجيدة بالخصائص العامة للمتفوقين على درجة كبيرة من الأهمية لكافة العاملين بالحقل التربوي؛ فهي تسهل عملية اكتشافهم، وتحديد جوانب التميز لديهم .

ومن أهم هذه السمات (شيخة السكار، ٢٠٠٣):

١. أن المتفوقين يتميزون بتكوين جسمي وحالة صحية عامة ومعدل نمو أفضل من الأطفال العاديين.
٢. لديهم قوة ملاحظة واعية وتركيز انتباه لفترة أطول من غيرهم.
٣. لديهم ثقة واعتماد على النفس ومثابرة وإصرار وتحمل المسؤولية وقوة إدارة وعزيمة.
٤. أكثر ثباتاً انفعالياً من العاديين.
٥. لديهم سعة فهم وتقيم للمعلومات والحقائق تقيماً ثقافياً.
٦. لديهم القدرة على القيادة والمبادرة في أوجه النشاط الاجتماعي.
٧. أكثر قدرة على التركيز والاسترجاع أكثر من غيرهم.
٨. أكثر تعددا وتنوعا في الميول من غيرهم من العاديين.
٩. يقبلون على النشاط الثقافي أكثر من غيرهم.
١٠. يحصلون على مستوى ذكاء عام مرتفع بالإضافة إلى تحصيل دراسي أعلى في الظروف العادية.
١١. أظهرت الدراسات البيئية وخاصة الأسرية؛ حيث أثبتت أن أسرة المتفوقين كانت معظمها أسر متوسطة متفاهمة ومستقرة مع انخفاض التوتر في العلاقات بين أفرادها.
١٢. قدرات عقلية عالية وتتمثل في:
   أ. إيجاد حلول غير مألوفة للمشكلات خصوصاً في الرياضيات والمنطق.
   ب. قدرة عالية على تنظيم الأفكار وإنتاج أفكار جديدة.
   ج. قدرة على التعميم.
   د. الارتفاع في معدلات الإنجاز والتحصيل.

٢. **الضعف التحصيلي**: يشير مصطلح الضعف التحصيلى إلى التحصيل المتدني للتلميذ بما يتناسب وقدراته واستعداداته للدراسة، والتي تكون متوسطة، بالمقارنة مع زملائه الذين يناظرونه في العمر الزمني (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠٤) وتستعمل كلمة الضعف التحصيلى مترافقة مع التأخر في الدراسة، وذلك حينما يكون هناك تلميذ ما متأخر دراسياً؛ فهذا يعني أن التحصيل المدرسي لديه ضعيف أو متدن؛ والمقصود بذلك أن تلميذاً ما قد قصّر تقصيراً

ملحوظاً عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله. والتلميذ المتأخر دراسياً: هو المقصر في تحصيله المدرسي، إذا قيس بالمستوى المنتظر من تلميذ سوي متوسط في مثل عمره (فتحى جروان، ١٩٩٨).

ويجب أن نفرق بين أنواع من الضعف التحصيلي؛ فإذا تبين من خلال تطبيق اختبارات القدرات العقلية، واختبارات الاستعداد للدراسة على التلميذ أن قدراته واستعداداته جيدة، وأن تحصيله المدرسي متدنٍّ، فإنه يعد متأخراً دراسياً أو ضعيف التحصيل أو لديه صعوبات تعلم نمائية و/أو أكاديمية، أما إذا تبين أن قدراته العقلية أقل من المتوسط، وكان تحصيله الدراسي كذلك، فإنه لا يمكن اعتباره متأخراً دراسياً أو ضعيف التحصيل، بل يُحتمل أنه يعاني بطئاً في التعلم، أو إعاقةً عقليةً بسيطة.

والضعف التحصيلى قد يكون عاماً في جميع المواد الدراسية، وهنا يرتبط التأخر في الغالب بنقص القدرات العقلية عند التلميذ، وتنخفض نسبة الذكاء عنده إلى حد يتراوح بين ٧٠ و٨٥. كما أنّ التأخر الدراسي قد يكون خاصاً في مادة أو مواد معينة (مثل الحساب، أو الإملاء، أو اللغة،...)؛ حيث يرتبط التأخر هنا بنقص في قدرة معينة. ويمكن تقدير التأخر الدراسي على أساس العمر التحصيلي والعمر الزمني للفرد؛ فعندما يكون العمر التحصيلي أقل من العمر الزمني فهذا يعني أنّ هناك تأخراً دراسياً (سعيد العزة، ٢٠٠٠).

أنواع الضعف التحصيلى: للأغراض التربوية عُرِّف الضعف التحصيلي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ بالاختبارات الموضوعية التي تقام له؛ ولهذا صُنّف الضعف التحصيلي في أنواع منها (فتحي جروان، ١٩٩٨):

١. الضعف التحصيلى العام: وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء إذ يتراوح نسبة الذكاء بين٧٠ و٨٥.
٢. الضعف التحصيلى الخاص: وهوالذي يكون في مادة أو مواد بعينها فقط، كالحساب مثلاً، ويرتبط بنقص القدرة الخاصة.
٣. الضعف التحصيلى الدائم: حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.

٤. الضعف التحصيلى الموقفي: وهو الذي يرتبط بمواقف معينة؛ بحيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل موت أحد أفراد الأسرة.
٥. الضعف التحصيلى الحقيقي: وهو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات.
٦. الضعف التحصيلى الظاهري: هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه.

خامساً، العلاقة بين الخيال الإبداعي و دافع حب الاستطلاع و مستوى التحصيل الدراسي:

يتمتع الشخص المتفوق والمبدع بدافع حب استطلاع وقوة ملاحظة، أي ما يشبه شعور الأطفال بالاستغراب والتعجب والاندهاش، وقد يكون للشخص المتفوق تاريخ من حب الاستطلاع يتمثل في أعمال التركيب وزيارة المتاحف والمكتبات (Davis,1992). ويتفق هذا مع ما أشار إليه ايبرل (Eberle, 1997) في نموذجه SCAMPER في الوجه الثالث للنموذج أن دافع حب الاستطلاع احد العمليات الوجدانية في التفكير الإبداعي. و قد تناولت العديد من الدراسات فحص العلاقة بين الخيال والإبداع من ناحية، ودافع حب الاستطلاع من ناحية أخرى؛ فمن هذه الدراسات دراسة تورانس وصلاح مراد (Torrance & Mourad, 1978) والتي أجريت على عينة (١٩٢٩) من التلاميذ المتفوقين تقع أعمارهم ما بين (٨-١٨) سنة في عدد من الولايات الأمريكية؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التفكير الإبداعي ودافع حب الاستطلاع. ودراسة ستريكر Streeker 1983، والتي هدفت فحص العلاقة بين دافع حب الاستطلاع والإبداع عبر العمر، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة بين دافع حب الاستطلاع والإبداع فيما بين الصف الأول والسادس الابتدائي تميل للزيادة بشكل طفيف، وتزداد العلاقة بينهما لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (cited in: Voss & Keller, 1983) وتوصلت دراسة محمد إسماعيل (١٩٨٤) إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين القدرة على التفكير الابتكاري وأبعاده (الأصالة، المرونة التلقائية،

الطلاقة الفكرية، والطلاقة اللفظية) وبين دافع حب الاستطلاع وذلك على عينة مكونة من(٤٢٢) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي. وأجرى محمد سلامة(١٩٨٥) دراسة على(٣٢٥) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الابتكار ودافع حب الاستطلاع. وتوصل محمد سعودي(١٩٨٩) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دافع حب الاستطلاع وكل من الطلاقة والمرونة والأصالة، وذلك على عينة مكونة من(٧٦٥) من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. أما دراسة أحمد عبادة(١٩٩٢) والتي استهدفت فحص العلاقة بين كل من دافع حب الاستطلاع وقدرات وسمات الإبتكارية، ومتغيرات البيئة الأسرية؛ وذلك على عينة مكونة من(١٦٦) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي بمملكة البحرين، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين دافع حب الاستطلاع وكل من المرونة والأصالة والدرجة الكلية للابتكار، وإدراك العلاقات الوالدية، والميول المتنوعة، والمثابرة. وعن طبيعة الفروق بين طلاب الصف الأول الثانوي المتفوقين وغير المتفوقين في دافع حب الاستطلاع أشارت نتائج دراسة كل من أحمد مصطفى وإسماعيل الفقي(١٩٩٣) إلى وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح الطلبة المتفوقين. وأجرى برسل(Purcell, 1993) دراسة على عينة من المتفوقين(٤٩) تلميذ وآبائهم للتعرف على تقييم الآباء لأبنائهم بعد تطبيق برنامج لرعاية المتفوقين، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين كل من دافع حب الاستطلاع ودافعية الانجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة التلاميذ، واتفقت مع هذه الدراسة دراسة إبراهيم الشافعي وعبد الحميد رجيعة(٢٠٠٠) على عينة مكونة من(٣٠٠) من طلبة الصف الأول الإعدادي.

أما دراسة عبدالطيف خليفة(١٩٩٤) والتي هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الخيال وكل من دافع حب الاستطلاع اللفظي، ودافع حب الاستطلاع الشكلي، وتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الخيال وكل من القدرات الإبداعية الثلاث(الطلاقة، المرونة، والأصالة)، وتحديد الفروق بين المرتفعين والمتوسطين في درجات الخيال على كل من دافع حب الاستطلاع اللفظي، والشكلي، وتحديد الفروق بين المرتفعين والمنخفضين والمتوسطين

في درجات الخيال على كل من الطلاقة والمرونة والأصالة، وذلك على عينة مكون من(٢٠٣) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي بمحافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الخيال وكل من دافع حب الاستطلاع اللفظي والشكلي، وعلى الرغم من وجود هذه العلاقة فإن نتائج تحليل التغاير قد أوضحت أنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مستويات الخيال الثلاثة في كل من هذين المتغيرين، ووجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الخيال وكل من القدرات الإبداعية الثلاث (الطلاقة، الأصالة، المرونة)، كما كشفت نتائج تحليل التغاير أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخيال الثلاثة في كل من الطلاقة والأصالة والمرونة. وتبين من خلال حساب الفروق بين كل مستوين من مستويات الخيال وجود فروق جوهرية في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة؛ فقد حصل تلاميذ المستوى الأعلى من الخيال على أعلى الدرجات في هذه القدرات، ثم جاء بعدهم مباشرة في المرتبة الثانية تلاميذ المستوى المتوسط، وفي النهاية نجد تلاميذ المستوى المنخفض من الخيال واللذين حصلوا على أدنى الدرجات في هذه القدرات.

وأجرى جنج هي (Jinga-He, 1997) دراسة على عينة صينية بمرحلة التعليم الابتدائي بالصفين الرابع (١٣١ تلميذ وتلميذة) والسادس (٢٠٤ تلميذ وتلميذة)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيلات، والدرجة الكلية) ودافع حب الاستطلاع، وكما كان تلاميذ الصف الرابع أكثر حباً للاستطلاع من تلاميذ الصف السادس. وتناولت دراسة شاكر عبدالحميد (١٩٩٨) فحص العلاقة بين الخيال ودافع حب الاستطلاع والإبداع، وذلك على عينة مكونة من(٥٦٩) تلميذ وتلميذة من محافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية، من الصفين الثالث والسادس الابتدائي، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الخيال ودافع حب الاستطلاع، وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الخيال والإبداع. أما بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي فوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الخيال ودافع

حب الاستطلاع، ووجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الخيال والإبداع. أما دراسة صلاح مراد و فوزية هادي(٢٠٠٦) والتي هدفت إلى بحث مدى فاعلية أسلوب الاستقصاء الموجه في تنمية دافع حب الاستطلاع والقدرات الابتكارية والتحصيل، وذلك على عينة مكونة من ١٤١تلميذ (٧٥تلميذ، و ٦٦تلميذة)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقات دالة إحصائيا بين دافع حب الاستطلاع اللفظي والطلاقة والمرونة والتفاصيل، وبين دافع حب الاستطلاع الشكلي والتفاصيل، بينما ارتبط التحصيل ارتباطاً دالاً إحصائياً بكل من دافع حب الاستطلاع وأبعاد الابتكارية.

واستهدفت دراسة هشام محمد(٢٠٠٧) الكشف عن علاقة الخيال بكل من دافع حب الاستطلاع والإبداع، وطبيعة التغيرات التي تطرأ على متغير الخيال فيما بين الصفين الأول والثالث الإعدادي، وذلك على عينة مكونة من(١٢٠) تلميذ(٧٠ بالصف الأول و٥٠ بالصف الثالث) بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا بجمهورية مصر العربية، وأشارت النتائج عن عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الخيال من ناحية وكل من دافعي حب الاستطلاع الشكلي واللفظي، والمرونة. ووجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الخيال ومتغيري الطلاقة والأصالة بالنسبة لتلاميذ الصفين الأول والثالث.

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة نجد أن الدراسات التي بحثت العلاقة بين الخيال ودافع حب الاستطلاع ؛ فقد توصلت إلى نتائج متباينة فيما بينها فنجد دراسة تورانس وصلاح مراد(Torrance & Mourad,1978)والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التفكير الإبداعي ودافع حب الاستطلاع، ودراسة ستريكر Streeker 1983 قد توصلت الدراسة هناك علاقة بين دافع حب الاستطلاع والإبداع فيما بين الصف الأول والسادس الابتدائي تميل للزيادة بشكل طفيف، وتزداد العلاقة بين الإبداع ودافع حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ودراسة محمد إسماعيل(١٩٨٤) التي توصلت إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين القدرة على التفكير الابتكاري وأبعاده(الأصالة، المرونة التلقائية، الطلاقة الفكرية، والطلاقة اللفظية)

وبـين دافع حب الاستطـلاع. وتوصلت دراسة محمد سلامـة (١٩٨٥) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الابتكار ودافع حب الاستطلاع. وكذلك دراسة محمـد سعودي (١٩٨٩) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بـين دافع حـب الاستطلاع وكل من الطلاقة والمرونـة والأصالة. ودراسة أحمد عبـادة (١٩٩٢) قـد توصلـت إلى وجود علاقـة ارتباطيه دالة إحصائيـاً بين دافع حـب الاستطـلاع وكل مـن المرونـة والأصالة والدرجـة الكلية للابتـكار، أشارت نتائـج دراسة كل من أحمد مصطفـى وإسماعيل الفقي (١٩٩٣) إلى وجود فروق دالـة إحصائياً ولصالـح الطلبة المتفوقين. وتوصل برسل (Purcell, 1993) في دراسته إلى وجود علاقة طردية بين كل من دافع حب الاستطلاع دافعية الانجاز والتفكـير الابتـكاري لـدى عينـة التلاميـذ، واتفقـت مع هـذه الدراسـة دراسة إبراهيـم الشافعي وعبد الحميد رجيعة (٢٠٠٠) على عينة مكونة من (٣٠٠) من طلبة الصف الأول الإعدادي.

وتوصلـت دراسـة عبداللطيـف خليفـة (١٩٩٤) إلى وجـود علاقـة ذات دلالة إحصائيـة بـين الخيـال و دافع حـب الاستطـلاع، وبإجراء تحليـل التغاير كشف عـن عـدم وجود فروق دالة بين مستويات الخيـال الثلاثة في القدرات الإبداعية .وتوصلـت دراسـة جنـج هـي (Jinga-He, 1997) إلى وجـود علاقـة ارتباطيه دالـة إحصائيا بين التفكـير الإبداعي وأبعاده ودافع حـب الاستطلاع على عينة صينيـة، أمـا دراسـة شاكر عبدالحميـد (١٩٩٨) فلـم تتوصل إلى وجـود ارتباط دال إحصائيـا بـين الخيـال ودافـع حـب الاستطـلاع في الصـف الثالـث وظهرت هـذه الدلالة في عينة الصـف السادس الابتدائي. وتوصلت دراسة صلاح مراد و فوزية هادي (٢٠٠٦) إلى وجود علاقات ارتباطيه دالة بين دافع حب الاستطلاع اللفظـي والطلاقـة والمرونـة والتفاصيـل، وبين دافـع حب الاستطـلاع الشكلي والتفاصيـل، بينما ارتبط التحصيـل ارتباطاً دالاً بكل من دافع حب الاستطلاع وأبعـاد الابتكاريـة. أمـا دراسة هشام محمـد (٢٠٠٧) فقد كشفـت عن عدم وجود ارتباطـات دالـة إحصائيا بـين الخيال من ناحية وكل مـن دافع حب الاستطلاع الشكلي واللفظي، والمرونة. ووجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الخيال ومتغيري الطلاقة والأصالة بالنسبة لتلاميذ الصفين الأول والثالث الإعدادي.

ورغم التباين الجزئي في طبيعة العلاقة بين كل من الإبداع والخيال والسمات الابتكارية، ودافع حب الاستطلاع. فإن الباحث الحالي يستشعر وجود هذه العلاقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ويتفق هذا مع ما أشار إليه هادي الهيتي(١٩٨٦) من أن حب الاستطلاع والخيال عمليتان تسيران معاً في طريق واحد عند الأطفال الأسوياء، ويفسر ذلك حسام أبو سيف(٢٠٠٣؛ ٢٠٠٥) من خلال أن العمليات المعرفية كالحدس والتفكير والإبداع و حب الاستطلاع يَظهرون كمنظومة واحدة تضافرت لحدوث الخيال. كما أن هذه الدراسات لم تتناول طبيعة هذه العلاقة والفروق فيها لدى التلاميذ المتفوقين والمنخفضين تحصيلياً بالمرحلة الابتدائية.

سادساً، العلاقة بين الخيال الإبداعي، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي و مستوى التحصيل الدراسي:

ترى إجن (Egan, 1992: 3) أن الخيال نقطة رئيسة Crux يتقاطع ويتفاعل عندها الإدراك والذاكرة وتوليد الأفكار والانفعال، وغير ذلك مما تضمنه حياتنا وفاعليتنا. والخيال الإبداعي ما هو إلا تصرف الفكر في المدركات الحسية والوجدانية، وابتداع صور حديثة من تأليف تلك المدركات بعضها إلى بعض على هيئة لامثال لها في الخارج، والتمثيل الإبداعي يشتمل على منظور زمني متفتح؛ فخلال النشاط الخيالي تُمزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) ومن خلال هذا الامتزاج ينتج المركب الجديد والمنتج الخيالي الإبداعي المتميز(شاكر عبدالحميد، ١٩٩٠: ٦٣٤). ومن ثم نجد أن الخيال يلعب دوراً أساسياً في عملياتنا المعرفية بصفة عامة، وفي الإدراك بصفة خاصة؛ وهذا ما حاولت دراسات عديدة فحص طبيعة تلك العلاقة من خلال دراسة علاقة الإبداع أو الخيال بالأساليب المعرفية، ومنها أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، من هذه الدراسات:

دراسة سكمدلر (Schmeidler, 1965) والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة الصور الخيالية البصرية Visual imagery بالإبداع؛ وذلك على عينة مكونة من(٣٠٧) من طلاب الجامعة، طبق عليهم اختبار الصور البصرية تضمن(٢٦) بنداً، واختبار الإبداع مكون من ثمانية بنود مأخوذة من مقياس

الحكم الاستقلالي لبارون Barron Independence of Judgment Scale، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط ايجابياً دالاً إحصائياً بين الصور الخيالية والإبداع. أما دراسة فوريشا (Forisha, 1983) فقد درست العلاقة بين الصور الخيالية وكل من الإبداع والأساليب المعرفية وبعض السمات الشخصية؛ حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة ممن يدرسون في تخصصات الهندسة والتجارة والتربية وعلم النفس، طبق عليهم العديد من الأدوات، منها الإبداع والخيال والاستقلال عن المجال الإدراكي، ومركز التحكم، وأنماط الشخصية ليونخ، والثقة بالنفس، والانتماء، والكفاءة أو الاقتدار، ومن ضمن ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وجود علاقات دالة إحصائياً بين الإبداع والخيال، وبين الإبداع والتحكم في الخيال لدى كل من طلاب الهندسة وعلم النفس، وأن الخيال والإبداع يتوقف على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر أو السائد، وموقع الفرد على هذين البعدين؛ فقد تبين من خلال تحليل المكونات الأساسية أن الإبداع والخيال لا يرتبطان بعامل نوعي واحد، بل يرتبطان بالعديد من متغيرات الشخصية؛ فالعلاقة بينهما تتشكل بالوظائف المختلفة للأساليب المعرفية.

أما عبدالمطلب القريطي (١٩٨٧) فقد هدفت دراسته إلى معرفة الخصائص النفسية لرسوم التلاميذ وعلاقتها بالإبداع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي؛ وذلك على عينة مكونة من (١٠٢) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ومن أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن المستقلين عن المجال الإدراكي يتفوقون على أقرانهم من المعتمدين إدراكياً في مقدرتهم على الإبداع الفني. ولم تتوصل دراسة سهير محفوظ (١٩٩٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات ومنخفضات التخيل العقلي في أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي؛ وذلك على عينة مكونة من (٨٠) طالبة بالسنة الثالثة من جامعة عين شمس (٤٠ طالبه مرتفعة التخيل العقلي و٤٠ طالبة منخفضة التخيل العقلي) طبق عليهن اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لـ "وتكن، أولتمن، وراسكن" واستبيان تفضيل الأسلوب اللفظي والبصري في تجهيز المعلومات لـ "كيربي؛ مور؛ شوفيلد، وأما لينة الجنادي (١٩٩٥) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإبداعي وبعض سمات الشخصية على عينة من المتفوقين تحصيلياً

من طلاب المدارس الثانوية الصناعية، وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي والإبداع.

أما حمد عبدالنبي (١٩٩٨) فقد توصل من خلال دراسته على عينة مكونة من (٦٠ طالب و٦٠ طالبة) من طلبة الفرقة الرابعة بشعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بالفيوم؛ طبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، واختبار الأداء الإبداعي الذي يستند بصفة رئيسة إلى أحكام الخبراء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة للاستقلال الإدراكي على الأداء الفني الإبداعي للعينة الكلية. أما دراسة شاكر عبدالحميد (١٩٩٩) والتي استهدفت معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستقلال عن المجال الإدراكي وكل من قدرات الإبداع بشكل عام، وطبيعة العلاقة بين الاستقلال عن المجال الإدراكي وكل قدرة من قدرات الإبداع في كل مستوى من المستويات المختلفة لأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بصفة خاصة؛ حيث تم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، واختبارات الإبداع الثلاثة (عناوين القصص، الاستعمالات غير المعتادة، التفكير بالصور)، وذلك على عينة مكونة من (٢٨٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب بجامعة القاهرة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الطلاقة والمستوى المتوسط من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى عينة الذكور، وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين المستوى المنخفض من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي وقدرة الطلاقة لدى عينة الإناث، وعدم وجود ارتباطات موجبة أو سالبة دالة بين قدرتي المرونة والأصالة وأي مستوى من مستويات أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينتي الإناث في الدراسة.

أما دراسة لبنى الهواري (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود دلالة إحصائية للفروق بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في كل من الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للإبداع، ولصالح المستقلات عن المجال الإدراكي. في حين كانت الفروق في الأصالة لصالح المعتمدات على المجال الإدراكي وذلك على عينة مكونة من التلميذات المراهقات (٤٠ طالبة) بالصف الأول والثالث الإعدادي بمحافظة القاهرة. واتفقت مع أغلب هذه النتائج ما توصلت إليه

دراسة نافذ يعقوب(٢٠٠٦)على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أما دراسة رتشارد و ديفيد (Richard &David, 2006) والتي هدفت إلى الكشف عن تفاعل تأثيرات إستراتيجيات الخيال المختلفة مع أسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي على تعلم مستويات مختلفة من الأهداف التعليمية على عينة مكونة من(١١٣) طالباً جامعياً تم اختيارهم عشوائياً من تخصص علم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم، وتم استخدم الأدوات(اختبار الرسم–اختبار التماثل–اختبار المصطلحات–اختبارات الفهم–اختبار محكي) في الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنه لا يوجد تفاعل بين إستراتيجيات الخيال المستخدمة والأسلوب المعرفي في تعلم مستويات مختلفة من الأهداف التعليمية.

من العرض السابق لطبيعة العلاقة بين الخيال والإبداع والخيال الإبداعي من ناحية، وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي من ناحية أخرى، نجد أن هناك تباين بين هذه الدراسات فيما توصلت إليه من نتائج، كما أن أغلب هذه الدراسات قد استخدمت اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لقياس أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي في بيئات وعينات متباينة من حيث العمر والصف الدراسي والنوع الاجتماعي والتخصص، مما يعطي ثقة في استخدامه في الدراسة الحالية. كما أنه توجد ندرة-في حدود علم الباحث-في تناول الخيال والخيال الإبداعي على وجه الخصوص في علاقته بهذا الأسلوب المعرفي، كما أن هذه الدراسات لم تتناول طبيعة هذه العلاقة والفروق فيها لدى التلاميذ المتفوقين والمنخفضين تحصيلياً بالمرحلة الابتدائية في البيئة العربية عامة وبيئة البحرين خاصة؛ مما حذا بالباحث الحالي لتبني الفروض التالية:

فروض الدراسة:

بناءاً على مراجعة الأدبيات ونتائج البحوث والدراسات السابقة المتاحة حول متغيرات الدراسة الحالية، يمكن صياغة الفروض التالية:

١. توجد علاقات ارتباطيه دالة إحصائيا بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
٢. لاتوجد فروق دالة إحصائياً في العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تُعزو إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي (الفائقين، والمنخفضين).
٣. يتنبأ كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بالخيال الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

إجراءات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية، والتحقق من صحة فروضها، اشتملت إجراءات الدراسة على ما يلي:

أولاً، عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ست محافظات بمملكة البحرين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م؛ حيث تم اختيار المحافظات ثم اختيار مدرسة للبنين من كل محافظة؛ ثم تم اختيار فصلين من كل مدرسة. فكان حجم العينة الأولية للدراسة (٣٤٥) تلميذاً. وبعد استبعاد المقاييس غير المكتملة، وغير الجادين من التلاميذ في استجاباتهم لأدوات الدراسة؛ حيث تم الاتصال مع إدارات المدارس للتنسيق معها لتطبيق

أدوات الدراسة على التلاميذ-عينة الدراسة- وبذلك أصبح حجم العينة النهائية (٣١١) تلميذاً، والجدول (١) بين ذلك:

جدول (١)

توزيع العينة النهائية للدراسة وفقاً للمحافظة والمدرسة والفصل للتلاميذ

المحافظة	اسم المدرسة	فصل	العدد	فصل	العدد	المجموع
العاصمة	المتنبي الابتدائية للبنين	٥/أ	٣٣	٥/هـ	٣١	٦٤
المحرق	عمر بن الخطاب الابتدائية للبنين	٥/ب	٢٩	٥/ج	٣٣	٦٢
الوسطى	الإمام الطبري الابتدائية للبنين	٥/أ	٣١	٥/د	٣٢	٦٣
الشمالية	أبو صبيع الابتدائية للبنين	٥/د	٣٠	٥/هـ	٢٩	٥٩
الجنوبية	مدينة حمد الابتدائية للبنين	٥/أ	٣١	٥/د	٣٢	٦٣
المجموع						٣١١

وقد تم تصنيف عينة الدراسة إلى مجموعتي الفائقين والمنخفضين تحصيلياً وفقاً لقيمتي كل من الإرباعي الأعلى (Q_3=٨٨,٨٠) والأدنى (Q_1=٦٤,٥٠) لتوزيع نسب درجات التحصيل الدراسي للصف الرابع للتلاميذ-عينة الدراسة-على الترتيب؛ والجدول (٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والحجم النهائي لعينة الدراسة الكلية والمجموعتين الفرعتين (الفائقين، والمنخفضين تحصيلياً) وفقاً للتقسيم السابق حسب الإرعيات كما يلي:

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لنسب درجات التحصيل الدراسي لعينة الدراسة الكلية، والمجموعتين الفرعيتين

العينة	الكلية (ن=٣١١)		مجموعة الفائقين تحصيلياً(ن=٧٨)		مجموعة المنخفضين تحصيلياً(ن=٧٨)	
	م	ع	م	ع	م	ع
نسب التحصيل الدراسي	٧٦,٨٥	١٣,٧٥	٥٨,٤٥	٤,٣٩	٩٣,٨٥	٣,٠٦

ثانياً، أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

١. مقياس بناء الصور الخيالية

أعد هذا المقياس مصري حنورة (١٩٩٠؛ ٢٠٠٣) وفي التطور الأخير للمقياس أصبح يتكون من صفحتين؛ كل صفحة تحتوي على صورة واحدة غير محددة المعالم والهوية بالإضافة لصفحة التعليمات ومثال تدريبي، ويطلب من

المفحوص خلال خمسة دقائق ذكر أو كتابة أكبر عدد من الأشياء التي تشير إليها الصورة. فكلما كانت الأشياء التي يذكرها المفحوص كثيرة ونادرة وجيدة، وفيها حركة وحياة، كان ذلك أفضل من حيث الحصول على درجة أعلى. وأما التصحيح فإنه يعتمد على نفس المنطق الذي وضعه جيلفورد,Guilford) (1979 في تقدير درجات أبعاد الخيال: الطلاقة، والمرونة والأصالة؛ بحيث تصحح الأصالة على أساس الندرة والجودة في الفكرة أو الصورة كما بالجدول(٣) كما يلي:

جدول(٣)

النسب المئوية لتكرارات الاستجابة، وأزان الأصالة المقابلة على مقياس بناء الصور الخيالية

النسبة المئوي لتكرار الاستجابة	أكبر من ٥٪	أكبر من ٤٪ ويساوي ٥٪	أكبر من ٣٪ ويساوي ٤٪	أكبر من ٢٪ ويساوي ٣٪	أكبر من ١٪ ويساوي ٢٪	١٪ فاقل
درجة الأصالة	٠	١	٢	٣	٤	٥

وتصحح الطلاقة على أساس الوفرة أو الكثرة في الاستجابات، وتصحح المرونة على أساس عدد الأفكار، وقد أضيف متغير رابع هو متغير الحيوية؛ بحيث يُنظر إلى ما تشير إليه الصورة من أشياء حية أو متحركة أو داخلة في تفاعل، وكلما زادت الفاعلية في الاستجابة أخذت درجة أعلى في الحيوية. وأعتمد معد المقياس في تقدير صدق المقياس على صدق المحكمين؛ حيث عرضه على عدد من المبدعين في مجال الرسم والتصوير وفي مجال الإبداع اللفظي والأدائي وعشرة من المتخصصين في القياس النفسي. أما تقدير الثبات فكان على عينة قوامها(٣٢ ولداً، و٢٨ بنتاً)، طبق عليهم المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان، وقد بلغ معامل ثبات أبعاد الخيال كالتالي: الطلاقة(٥٥،٠)، المرونة(٤٧،٠)، الأصالة(٧٢،٠)(مصري حنورة، ١٩٩٧؛ ٢٠٠٣) وقد اعتمد مصري حنورة على عدد من الدراسات؛ والتي كَشفت من خلال استخدامها للمقياس عن كفاءة جيدة في تشخيص خصوبة الخيال كمتغير له استقلال عن كل من الإبداع والذكاء(مصري حنورة ونادية سالم، ١٩٩٠؛ مصري حنورة، ١٩٩٠؛ بدر العمر، ١٩٩٦)، وأن المقياس قادر على أن يستثير استجابات على درجة معقولة من الثبات في الأعمار المبكرة التي تبدأ من سن(٣) سنوات. وأمّا في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتقدير الثبات على عينة استطلاعية قوامها(٥٤) تلميذاً

بالصف الخامس اخُتيروا بطريقة عشوائية من مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بمحافظة المحرق بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع؛ فكانت قيم معاملات ثبات مقياس الخيال وأبعاده للطلاقة (٠,٨٥)، وللمرونة (٠,٨١)، وللأصالة (٠,٧١) ، وللحيوية (٠,٦٩)، أما للدرجة الكلية للمقياس فكانت (٠,٧٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعطي مؤشراً على تمتع المقياس وأبعاده المختلفة بثبات جيد؛ مما يعطي الثقة في استعماله في الدراسة الحالية.

٢.مقياس دافع حب الاستطلاع

يتكون مقياس دافع حب الاستطلاع من جزئيين، الجزء الأول لفظي، والجزء الثاني شكلي، إعداد وتعريب (شاكر عبدالحميد، وعبداللطيف خليفة، ٢٠٠٦) كما يلي:

الجزء الأول، **مقياس دافع حب الاستطلاع الاستجابي(اللفظي)**: من تأليف (R.K penny & B.McCan)؛ وهو يتكون من(٦١) بنداً، منها(٨) بنود لقياس الكذب، و(٥٣) بنداً لقياس حب الاستطلاع اللفظي، والبنود يجاب عليها بـ "نعم" أو "لا" ويحصل المستجيب على درجه كلية تعبر عن درجة حب الاستطلاع لديه، وتسمى درجة حب الاستطلاع اللفظي.

الجزء الثاني، **مقياس دافع حب الاستطلاع(الشكلي)**: من تأليف ماو وماو .W.H Maw & E.W. Maw: وهو يتكون من(٤٠) بنداً، يحصل المستجيب على درجة واحدة عن كل بند يختار فيه شكلاً من شكلين وهو الشكل غير المألوف والجديد، وتم التأكد من صدق وثبات المقياس كما يلي:

صدق المقياس: قام شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة(٢٠٠٦) بتقدير صدق مقياس دافع حب الاستطلاع(اللفظي، الشكلي) بثلاث طرق هي:

١. **طريقه الاتساق الداخلي**: أوضحت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات دافع حب الاستطلاع اللفظي والشكلي من جهة وبين الدرجة الكلية لدافع حب الاستطلاع لدى مجموعتين بالصفين الثالث والسادس بالمرحلة الابتدائية.

٢. **الصدق التقاربي**: ويقصد به أن المقياس يرتبط بغيره من المقاييس التي يجب أن يرتبط بها. وقد تم تقدير العلاقة بين مقياس دافع حب الاستطلاع ومقياس الخيال، وكشفت النتائج عن ارتباط دالاً إحصائياً بين المقياسين لدى عينه من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تبين أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين كُلاً من دافع حب الاستطلاع اللفظي والشكلي من جهة والقدرات الإبداعية (الطلاقة والمرونة والأصالة) من جهة أخرى لدى عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية، كما ارتبط مقياس دافع حب الاستطلاع ارتباطاً ايجابياً بالمستويين التعليمي والمهني للوالدين لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣. **الصدق التمييزي**: حيث أمكن باستخدام مقياس دافع حب الاستطلاع التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في القدرات الإبداعية؛ فالمرتفعون في دافع حب الاستطلاع أكثر مرونة وأكثر طلاقة وأصالة بالمقارنة بالمنخفضين. وذلك لدى عينات من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

ثبات المقياس: قام شاكر عبدالحميد وعبداللطيف خليفة (٢٠٠٦) بتقدير ثبات المقياس بطريقه إعادة الاختبار؛ وذلك على عينة من الصفوف الدراسية الثلاثة: الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي، والثالث الإعدادي؛ حيث تراوحت قيم معاملات التبات ما بين (٠,٤٩٣) و (٠,٨٧٩) وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١). وقام الباحث الحالي بتقدير ثبات هذا المقياس بجزئيه اللفظي والشكلي على نفس العينة الاستطلاعية (قوامها ٥٤تلمياً بالصف الخامس الابتدائي) بطريقتين الأولى تمثلت في حساب قيمتي معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha فكانتا (٠,٧٩١) و (٠,٨٥١) للفظي والشكلي على الترتيب. والثانية بإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً فكانتا قيمتي معامل الثبات هما (٠,٧٢٣) و (٠,٧٠١) للفظي والشكلي على الترتيب. مما يعطي مؤشراً على تمتع المقياس بجزئيه بثبات جيد. مما يعطي الثقة في استعماله في الدراسة الحالية

٣. اختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية) Group Embedded Figures Test . (G.E.F.T)

أعد هذا الاختبار في الأصل وتكن وزملاؤه (Witkin et al, 1971)، وقام كل من أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ(٢٠٠٢) بإعداد الصورة العربية لهذا الاختبار؛ حيث يتكون من ثلاثة أقسام هي:

القسم الأول: وهو للتدريب، ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص، ويتكون من سبعة فقرات سهلة ومدته دقيقتين.

القسم الثاني: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة، ومدته خمس دقائق.

القسم الثالث: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة، وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار، ومدته خمس دقائق أيضاً.

وكل فقرة من الفقرات في الأقسام الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلاً بسيطاً؛ حيث يُطلب من المفحوص أن يُعَلم بالقلم الرصاص على حدود هذا الشكل البسيط، وقد طبعت الأشكال البسيطة التي يُطلب من المفحوص اكتشافها وتعين حدودها على الصفحة الأخيرة من الاختبار، وروعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد. ويستغرق تطبيق الاختبار مع التعليمات وشرح طريقة الإجابة حوالي نصف ساعة. ويتم تصحيح الاختبار بالنسبة للقسمين الثاني والثالث فقط؛ حيث يُعطى درجة واحدة عن كل شكل بسيط يتم تحديده بطريقة صحيحة، ولا تحُسب أي درجة للشكل الخطأ أو الذي يفشل في تحديده أو يتركه المفحوص، وبالتالي تتراوح الدرجة على الاختبار من صفر إلى (١٨) درجة؛ وكلما ذادت درجة المفحوص كلما دل ذلك على ميله إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي، والعكس صحيح.

صدق الاختبار: تم تقدير صدق الاختبار في صورته الأجنبية باستخدام صدق المفهوم على قاعدة أن المستقلين أكثر إدراكاً للتفصيل، وأكثر إنشاءً لها؛ حيث تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين-عينة التقنين- على الاختبار ودرجاتهم على اختبار رسم الشخص، فبلغ قيمته (٠,٧١) للذكور، (٠,٥٥) للإناث. وفي الصورة العربية وحسب العرض الذي أورده معدا

الاختبار، والذي امتد إلى عام(٢٠٠٠) أنه تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي؛ وذلك بين القسمين الثاني والثالث والدرجة الكلية، وبين المفردات والدرجة الكلية. وقد دلت جميع المؤشرات على صدق الاختبار. بالإضافة إلى طريقة الصدق التلازمي؛ وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على الاختبار ودرجاتهم على اختبار الأشكال المتوازية، وقد بلغت قيمة معامل الصدق(٠,٥٦). وأمّا في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتقدير الصدق على العينة الاستطلاعية المستخدمة في الدراسة قوامها(٥٤) تلميذاً بالصف الخامس اُختيروا بطريقة عشوائية من مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين بمحافظة المحرق؛ حيث تم تقدير الاتساق الداخلي بين قسمي الاختبار(الثاني والثالث) والدرجة الكلية وبلغت قيمتي معامل الارتباط(٠,٧٩٩)، (٠,٨٠١) على الترتيب. بالإضافة إلى تقدير صدق المحك الخارجي؛ وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ-العينة الاستطلاعية-على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار الأشكال المتوارية صمن بطارية العوامل المعرفية العاملية(سليمان الشيخ، وأنور الشرقاوي، ونادية عبدالسلام، ١٩٧٨)؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(صدق المحك) بين الاختبارين(٠,٦٥).

ثبات الاختبار: تم تقدير ثبات الاختبار في صورته الأجنبية بطريقة التجزئة النصفية بحساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجات على القسمين(الثاني والثالث) على عينة من طلبة الجامعة(٨٧طالب، ٩٧طالبة) واستخدام معادلة(سبيرمان-براون) فبلغت قيمة معامل الثبات(٠,٨٢) للذكور والإناث. وفي الصورة العربية، وحسب ما أورده معدا الاختبار والذي امتد حتى عام(٢٠٠٠) أنه تم تقدير الثبات على عينة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق(١١٣طالب، و٥٢طالبة) بطريقتين التجزئة النصفية واستخدام معادلة(سبيرمان-براون)، وجتمان فكانتا قيمتي معامل الثبات للاختبار لعينة الذكور (٠,٧٦)، (٠,٧٥) على الترتيب، أما عينة الإناث فكانت(٠,٧٨) باستخدام الطريقتين. وأمّا في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتقدير الثبات على نفس العينة الاستطلاعية المستخدمة في الدراسة بطريقتين، الأولى بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ فكانت(٠,٨٧٢). أما الطريقة الثانية فكانت إعادة التطبيق

بفاصل زمني قدرة (٢٥) يوم فكانت قيمة معامل الارتباط (ثبات الاستقرار) (٠,٧٠١). مما سبق يعطي مؤشراً على تمتع الاختبار بمعاملات صدق وثبات جيدة؛ مما يعطي الثقة في استعماله في الدراسة الحالية

٤. السجلات المدرسية:

وتمثلت في الكشوف الرسمية الموجودة في المدارس-عينة الدراسة-والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، والخاصة بالنتائج النهائية للصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م؛ وذلك بالنسبة لتلاميذ فصول الصف الخامس الابتدائي والذين يمثلون عينة البحث الأساسية.

نتائج الدراسة:

للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية، وفي محاولة للإجابة عن تساؤلاتها. قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية لاستجابات التلاميذ على أدوات الدراسة كما يلي:

الفرض الأول، والذي ينص على:

توجد علاقات ارتباطيه دالة إحصائيا بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

لاختبار صحة الفرض السابق قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) و كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، والدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، ومستويات دلالتها الإحصائية؛ وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS PC+ V18 والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول(٤)

القيم والدلالات الإحصائية لمعاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي ، وكل من دافع حب الاستطلاع، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ عينة الدراسة.

الخيال الإبداعي	حب الاستطلاع			أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي
	الاستجابي	الشكلي	الدرجة الكلية	
الطلاقة	٠,٠٩٦	**٠,٣٨٦	**٠,٣٣١	**٠,٤٥٦
المرونة	٠,١٠٣	**٠,٣٥٦	**٠,٣١٤	**٠,٣٤٨
الأصالة	*٠,١٢٦	**٠,٢٨٩	**٠,٢٨١	**٠,٣٠٢
الحيوية	٠,٠٣٧	**٠,٢٦٨	**٠,٢١١	** ٠,٣٣٠
الدرجة الكلية	٠,١١٠	**٠,٤٠٦	**٠,٣٥٣	** ٠,٤٠٢

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(٤) وجود علاقات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية للخيال الإبداعي وكل من حب الاستطلاع الشكلي والدرجة الكلية، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وعند مستوى (٠,٠٥) بين الأصالة وحب الاستطلاع الاستجابي فقط. وبذلك تشير هذه النتيجة إلى تحقق فرض الدراسة الأول جزئياً.

الفرض الثاني، والذي ينص على:

لاتوجد فروق دالة إحصائياً في العلاقات بين الخيال الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، الدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع(الاستجابي، الشكلي، الدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين تُعزو إلى اختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي(الفائقين، والمنخفضين).

لاختبار صحة الفرض السابق قم الباحث بحساب قيم Z(الدرجة المعيارية) المناظرة لقيم معاملات الارتباط بين المتغيرات موضوع الدراسة، وكذالك حساب قيم و مستويات الدلالة الإحصائية للفروق بين قيم Z المناظرة لمعاملات الارتباط بين المتغيرات موضوع الدراسة. والجدول(٥) يوضح ذلك:

جدول(٥)

دلالة الفروق في قيم Z المناظرة لقيم معاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) وكل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، والدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى التلاميذ عينة الدراسة.

الخيال الإبداعي	البيانات / المتغير	مجموعة الفائقين		مجموعة المنخفضين		Z
		ر	Z	ر	Z	
الطلاقة	حب الاستطلاع الاستجابي	*٠,٢٢٣	٠,٢٢٩	٠,٠٦٦	٠,٠٦٦	٠,٩٩٨
	حب الاستطلاع الشكلي	**٠,٣٧٥	٠,٣٩٤	٠,٠٤٣	٠,٠٤٣	*٢,٠٣٣
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	**٠,٣٢٧	٠,٣٤٣	٠,٠٧٦	٠,٠٧٦	١,٦٣٢
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٥١٦	٠,٥٧٦	**٠,٣٤٠	٠,٣٥٤	١,٣٥٩
المرونة	حب الاستطلاع الاستجابي	٠,١٣٤	٠,١٣٥	٠,١٤٦	٠,١٤٧	-٠,٠٨٠
	حب الاستطلاع الشكلي	**٠,٣٨٤	٠,٤٠٦	٠,١٠٣	٠,١٠٣	١,٨٥٥
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	*٠,٢٦٥	٠,٣٨٣	٠,١٧٢	٠,١٧٤	١,٢٨٠
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٤٦٣	٠,٥٠٤	*٠,٢٥٥	٠,٢٦١	١,٤٨٨
الأصالة	حب الاستطلاع الاستجابي	*٠,٢٥١	٠,٢٥٦	*٠,١١٨	٠,١١٩	٠,٨٣٩
	حب الاستطلاع الشكلي	**٠,٣٠٢	٠,٣١٢	٠,١٩٢	٠,١٩٤	٠,٧٢٣
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	**٠,٣١٧	٠,٣٣٤	٠,٢٠٢	٠,٢٠٥	٠,٧٢٣
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٣٩٥	٠,٤١٨	*٠,٢٢٦	٠,٢٢٩	١,١٥٧
الحيوية	حب الاستطلاع الاستجابي	-٠,٠٢٥	٠,٠٢٥	٠,٠٨٥	٠,٠٨٥	-٠,٣٦٧
	حب الاستطلاع الشكلي	٠,١٢٠	٠,١٢١	٠,١٢٤	٠,١٢٥	٠,٠٢٤
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	٠,٠٣٣	٠,٠٣٣	٠,١٣٧	٠,١٣٨	-٠,٦٣٧
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٢٨٣	٠,٢٩١	٠,١٨٥	٠,١٨٧	٠,٦٣٧
الدرجة الكلية	حب الاستطلاع الاستجابي	٠,٢١٤	٠,٣١٧	٠,١٠٤	٠,١٠٤	١,٣٠٤
	حب الاستطلاع الشكلي	**٠,٣٩٧	٠,٤٢٠	٠,٠٩١	٠,٠٩١	*٢,٠١٥
	الدرجة الكلية لحب الاستطلاع	**٠,٣٣٢	٠,٣٤٥	٠,١٣٣	٠,١٣٤	١,٢٩٢
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	**٠,٥٣٩	٠,٦٠٣	**٠,٣٣٣	٠,٣٣٤	١,٦٤٧

*دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ **دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن أغلب قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة كانت دالة عند مستويي (٠,٠٥، و٠,٠١). ورغم ذلك ظهرت فروق قليلة بين مجموعتي الدراسة؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائياً فقط في قيم معاملات الارتباط بين حب الاستطلاع الشكلي وكل من الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي ولصالح المجموعة الفائقة تحصيلياً. وبذلك تشير هذه النتيجة إلى تحقق فرض الدراسة الثاني جزئياً؛ حيث اتضح أن أثر المستوى التحصيلي قد ظهر في العلاقة بين حب الاستطلاع الشكلي وكل من الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي فقط ولصالح مجموعة المرتفعين تحصيلياً، ولم يظهر هذا الأثر في بقية العلاقات.

الفرض الثالث، والذي ينص على:

يتنبأ كل من دافع حب الاستطلاع(الاستجابي، الشكلي) وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بالخيال الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

لاختبار صحة الفرض السابق والذي يهدف للكشف عن دلالة معاملات التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من دافع حب الاستطلاع الإستجابي والشكلي، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية-عينة الدراسة-استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي(Stepwise Multiple Regression Analysis(SMRA) **وذلك لعينة الدراسة ككل(ن=٣١١ تلميذاً) ومجموعتي الفائقين والمنخفضين تحصيلياً(ن=٧٨ تلميذاً) على حده. وذلك بعد التحقق من فرضيات استخدام هذا التحليل؛ وذلك من حيث حجم العينة، المصاحبة الخطية المتعددة والأحادية، القيم المتطرفة، الاعتدالية، الخطية، تجانس التباين، واستقلالية البواقي**(Stevens, 1996: 92-96)**، وتوضح الجداول(من٦ إلى ١٢) التالية نتائج هذه التحليلات:**

أولاً، عينة الدراسة ككل:

جدول(٦)

دلالة نموذجي الانحدار المتعدد التدريجي من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على الخيال الإبداعي لدي التلاميذ عينة الدراسة(٣١١ تلميذاً).

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط المتعدد	نسبة الإسهام
١	الانحدار	١٩٢١٩٧٠,٠٢	١	١٩٢١٩٧٠,٠٢	٨٣,٨٩	٠,٠٠١	٠,٤٦٢	٠,٢١٤
	الباقي	٧٠٧٩٧٥٧,٣١	٣٠٩	٢٢٩١١,٨٤				
	المجموع الكلي	٩٠٠١٧٢٧,٣٣	٣١٠					
٢	الانحدار	٢٢٠٨٣٧٩,٦٩	٢	١١٠٤١٨٩,٨٤	٥٠,٠٦	٠,٠٠١	٠,٤٩٥	٠,٢٤٠
	الباقي	٦٧٩٣٣٤٧,٦٥	٣٠٨	٢٢٠٥٦,٣٢				
	المجموع الكلي	٩٠٠١٧٢٧,٣٤	٣١٠					

يتضح من الجدول(٦) وجود نموذجين للانحدار، تضمن الأول أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بمعامل ارتباط متعدد قدره(٠,٤٦٢) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ(٢١,٤٪). وتضمن النموذج الثاني كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع

الشكلي بمعامل ارتباط متعدد قدره (٠,٤٩٥) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ (٢٤٪). والجدول (٧) التالي يوضح دلالة المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار في كلى النموذجين:

جدول (٧)

دلالة معاملات التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال المتغيرات لدى التلاميذ عينة الدراسة (٣١١ تلميذاً).

النموذج	المتغيرات	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta		
١	الثابت	٣٠٩,٥٦	٢٨,٤٨	٠,٤٦٢	١٠,٨٧	٠,٠٠١
	أسلوب الاستقلال عن المجال لإدراكي	٢٩,٤٧	٣,٢٢		٩,١٦	٠,٠٠١
٢	الثابت	٩٩,١٢	٦٤,٧٤	٠,٣٤٢	١,٥٣	غير دالة
	أسلوب الاستقلال عن المجال لإدراكي	٢١,٨٢	٣,٨١		٥,٧٤	٠,٠٠١
	دافع حب الاستطلاع الشكلي	٨,٥٨	٢,٣٨	٠,٢١٥	٣,٦١	٠,٠٠١

من الجدول (٧) وباعتماد النموذج الثاني الذي اشتمل على كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع الشكلي ذات أكبر معامل ارتباط متعدد (٠,٤٩٥) ونسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي (٢٤٪) لدى التلاميذ عينة الدراسة ككل، ويمكن التوصل إلى معادلة الانحدار التالية:

الخيال الإبداعي=٩٩,١٢+٢١,٨٢(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)+ ٨,٥٨(حب الاستطلاع الشكلي)

بالإضافة إلى المعادلة السابقة يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي للتلاميذ-عينة الدراسة ككل-من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع الشكلي بمعاملات تنبؤ معيارية كما بالمعادلة التالية:

الخيال الإبداعي=٠,٣٤٢(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)+ ٠,٢١٥(حب الاستطلاع الشكلي)

ثانياً، عينة الفائقين تحصيلياً:

جدول(٨)

دلالة نموذج الانحدار الانحدار المتعدد التدريجي من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على الخيال الإبداعي لدي التلاميذ الفائقين تحصيلياً- عينة الدراسة(٧٨ تلميذاً).

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط المتعدد	نسبة الإسهام
١	الانحدار	٧١٢٩١٤,٣٧	١	٧١٢٩١٤,٣٧	٣١,١١	٠,٠٠١	٠,٥٣٩	٠,٢٩٠
	الباقي	١٧٤١٤٨٠,٥١	٧٦	٢٢٩١٤,٢٢				
	المجموع الكلي	٢٤٥٤٣٩٤,٨٨	٧٧					

يتضح من الجدول(٨) وجود نموذج للانحدار، تضمن أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط بمعامل ارتباط متعدد قدره(٠,٥٣٩) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ(٢٩٪). والجدول(٩) التالي يوضح دلالة المتغير الداخل في معادلة الانحدار لهذا النموذج:

جدول(٩)

دلالة معاملات التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال المتغيرات لدى التلاميذ الفائقين تحصيلياً- عينة الدراسة (٧٨ تلميذاً).

النموذج	المتغير	المعاملات غير المعيارية: معامل الانحدارB	المعاملات غير المعيارية: الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية: قيمة Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الثابت	٨٢,٢٨	١١٠,٢٥	٠,٥٣٩	٠,٧٥	غير دالة
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	٥٣,٩١	٩,٦٧		٥,٥٨	٠,٠٠١

من الجدول(٩) يتضح أن النموذج اشتمل على أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط بمعامل ارتباط متعدد(٠,٥٣٩) ونسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي(٢٩٪) لدى التلاميذ الفائقين تحصيلياً-عينة الدراسة-ويمكن التوصل إلى معادلة الانحدار التالية:

الخيال الإبداعي=٨٢,٢٨+٥٣,٩١(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)

بالإضافة إلى المعادلة السابقة يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي للتلاميذ الفائقين تحصيلياً-عينة الدراسة-من خلال أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بمعامل تنبؤ معياري كما بالمعادلة التالية

الخيال الإبداعي=٠,٥٣٩(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)

ثالثاً، عينة المنخفضين تحصيلياً:

جدول(١٠)

دلالة نموذج الانحدار المتعدد التدريجي من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على الخيال الإبداعي لدي التلاميذ المنخفضين تحصيلياً- عينة الدراسة(٧٨ تلميذاً).

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط المتعدد	نسبة الإسهام
١	الانحدار	١٥٩٣٦٤,٨٠	١	١٥٩٣٦٤,٨٠	٩,٤٥	٠,٠١	٠,٣٣٣	٠,١١١
	الباقي	١٢٨١٩٢٢,٣٨	٧٦	١٦٨٦٧,٤٠				
	المجموع الكلي	١٤٤١٢٨٧,١٨	٧٧					

يتضح من الجدول(١٠) وجود نموذج للانحدار، تضمن أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط بمعامل ارتباط متعدد قدره(٠,٣٣٣) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ(١١,١٪). والجدول(١١) التالي يوضح دلالة المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار لهذا النموذج:

جدول(١١)

دلالة معاملات التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال المتغيرات لدى التلاميذ المنخفضين حصيلياً عينة الدراسة (٧٨ تلميذاً).

النموذج	المتغير	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		معامل الانحدارB	الخطأ المعياري	قيمة Beta		
١	الثابت	٣٣٢,٨٢	٤٠,٠٩	٠,٣٣٣	٨,٣٠	٠,٠٠١
	أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي	١٧,٩٥	٥,٨٤		٣,٠٧	٠,٠١

من الجدول(١١) يتضح أن النموذج اشتمل على أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط بمعامل ارتباط متعدد(٠,٣٣٣) ونسبة إسهام في التباين

الكلي لدرجات الخيال الإبداعي(١١,١٪) لدى التلاميذ المنخفضين تحصيلياً- عينة الدراسة- ويمكن التوصل إلى معادلة الانحدار التالية:

الخيال الإبداعي=٣٣٢,٨٢+١٧,٩٥(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)

بالإضافة إلى المعادلة السابقة يمكن التنبؤ بالخيال الإبداعي للتلاميذ التلاميذ المنخفضين تحصيلياً-عينة الدراسة- من خلال أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بمعامل تنبؤ معيارية كما بالمعادلة التالية:

الخيال الإبداعي=٠,٣٣٣(أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي)

وبذلك تشير النتائج الفرعية السابقة إلى تحقق فرض الدراسة الثالث جزئياً؛ حيث أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للخيال الإبداعي للتلاميذ-عينة الدراسة ككل-من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع الشكلي، وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ(٢٤٪). أما في حالتي التلاميذ الفائقين والمنخفضين تحصيلياً-عينة الدراسة-فقد أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للخيال الإبداعي للتلاميذ في الحالتين من خلال من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط وبنسبتي إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي بلغتا(٢٩٪) و(١١,١٪) للمرتفعين والمنخفضين تحصيلياً على الترتيب.

ملخص نتائج الدراسة:

من خلال تحليل البيانات بالطرق والأساليب الإحصائية الملائمة، أمكن التوصل إلى النتائج الآتية:

١. وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) متباينة في الحجم بين الخيال الإبداعي(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، وكل من دافع حب الاستطلاع الشكلي والدرجة الكلية لدافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي من ناحية أخرى. وبين الأصالة ودافع حب الاستطلاع الاستجابي عند مستوى (٠,٠٥) فقط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية-عينة الدراسة- بمملكة البحرين.

٢. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعتي البحث الفائقين و المنخفضين تحصيلياً في قيم معاملات الارتباط بين كل من الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي، ودافع حب الاستطلاع الشكلي، ولصالح مجموعة التلاميذ فائقي التحصيل. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في قيم معاملات الارتباط بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدركي من ناحية أخرى ؛ أي لا أثر للمستوى التحصيلي في هذه الارتباطات.

٣. أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للخيال الإبداعي للتلاميذ-بالنسبة لعينة الدراسة الكلية-من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي ودافع حب الاستطلاع الشكلي، واللذان يسهما معاً بسبة (٣٤٪) من التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي، بمعاملي تنبؤ معياريين مقدراهما (٠,٢٣٤) و(٠,٢١٥) على الترتيب. بينما تم استبعاد دافع حب الاستطلاع الاستجابي من معادلة التنبؤ. أما بالنسبة لمجموعتي التلاميذ الفائقين والمنخفضين تحصيلياً-عينة الدراسة-فقد أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للخيال الإبداعي للتلاميذ في الحالتين من خلال أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط وبنسبتي إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي بلغتا (٢٩٪) و(١١,١٪) للمرتفعين والمنخفضين تحصيليا، وبمعاملي معياريين مقدارهما (٠,٥٣٩) و(٠,٣٣٣) على الترتيب. وتم استبعاد كل من دافعي حب الاستطلاع الاستجابي والشكلي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يحاول الباحث في هذا الجزء تفسير ومناقشة ما كشفت عنه الدراسة الحالية من نتائج، وما تنطوي عليه هذه النتائج من دلالات ومعانٍ، مع محاولة ربطها بنتائج الدراسات السابقة، وذلك في ضوء الإطار النظري وأهداف وفروض الدراسة التي سبق تحديدها كالتالي:

فقد أشارت نتيجة الفرض الأول إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) متباينة في الحجم بين الخيال الإبداعي

(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، ودافع حب الاستطلاع الشكلي والدرجة الكلية لدافع حب الاستطلاع من ناحية أخرى، وبين الأصالة ودافع حب الاستطلاع الاستجابي عند مستوى (٠,٠٥) فقط. ويمكن تفسير هذا في ضوء طبيعة مفهومي الخيال الإبداعي ودافع حب الاستطلاع؛ حيث يشير هادي الهيتي(١٩٨٦) إلى أن الخيال وحب الاستطلاع عمليتان تسيران معاً في طريق واحد عند الأطفال الأسوياء ولكنهما يتداخلان أو يتقابلان عند الأطفال غير الأسوياء. ويتفق هذا مع ما يراه حسام أبو سيف (٢٠٠٣) من أن الخيال يتم من خلال مضمون النمو العقلي لدى الإنسان من حيث كونه عملية عقلية عليا، كما أن له أبعاداً متعددة دلت عليه وتضافرت لحدوثه، وهنا يكمن البعد المعرفي للمفهوم من حيث كونه مجموعه من العمليات المعرفية: كالحدس والتفكير والإبداع وحب الاستطلاع ويظهرون كمنظومة واحدة متكاملة، وتتفق لينكمير (Linkemer, 2006) مع ما سبق؛ حيث ترى أن الخيال وحب الاستطلاع وجهان لعملة واحدة. ويتفق هذا أيضاً مع ما أشار إليه ايبرل (Eberle, 1997) في نموذجه SCAMPER في الوجه الثالث للنموذج من أن حب الاستطلاع احد العمليات الوجدانية في التفكير الإبداعي.

وهذا إن دل على شئ فإنه يدل على أن الإبداع يظهر لدى الأفراد الذين يتوافر لديهم الدافعية وحب الاستطلاع والخيال كما يتجلى في سلوكياتهم مثل البحث والاستكشاف والحلول للأسئلة، والتمتع بقدر كبير من الانفتاح على المجهول أو الجديد والاتصاف بالمرونة واللامجاراة وعدم الجمود والقدرة على التعبير عن الذات والتمتع بالأصالة. ويرى الباحث أن الخيال يؤدي إلى تشكيل صوراً جديدة من خلال دمج وتركيب بين مكونات الذاكرة والإدراك التي تشكلت من قبل. وهذا التشكيل إنما تم بفضل كمية المخزون من الصور والخبرات السابقة التي تم تحصيلها عن طريق دافع حب الاستطلاع؛ وبهذا نجد أن التلاميذ الأكثر فضولاً يمتلكون مخزونا كبيراً من الصور والخبرات السابقة التي تساعدهم في تشكيل أكبر قدراً من الصور الجديدة من خلال ما يمتلكه من رصيد يساهم في رفع مستوى الطلاقة والمرونة التي تسهم بقدر كبير في وجود الأصالة لديه والمتمثلة في المنتج الخيالي المتميز.

كما يمكن تفسير ظهور دلالات إحصائية للعلاقات بين الخيال الإبداعي ومكوناته، وحب الاستطلاع الشكلي في ضوء محتوى أداتي القياس لكل منهما؛ حيث اعتمدتا على التفكير البصري المتمثل في الأشكال الغامضة وغير المألوفة. وهذا قد يكون مبرراً لعدم ظهور هذه الدلالات في حالة حب الاستطلاع الاستجابي (اللفظي) فيما عدا مع قدرة الأصالة والتي تعتمد الجدة والندرة الإحصائية.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة كل من تورانس و صلاح مراد (Torrance&Mourad,1978)، ستريكر (Streeker1983)، محمد إسماعيل (١٩٨٤)، محمد سعودي (١٩٨٩)، أحمد عبادة (١٩٩٢)، برسل (Purcell, 1993)، عبداللطيف خليفة (١٩٩٤)، جنج هي (Jinga-He, 1997)، إبراهيم الشافعي وعبد الحميد رجيعة (٢٠٠٠)، وصلاح مراد و فوزية هادي (٢٠٠٦)؛ من حيث توصلها إلى وجود علاقات ارتباطيه دالة إحصائيا بين التفكير الإبداعي أو الخيال و دافع حب الاستطلاع على عينات بالمراحل التعليم المختلفة عامة والتعليم الابتدائي خاصة.

ومن ناحية أخرى فقد أشارت نتيجة الفرض الأول كذلك إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) متباينة في الحجم بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي من ناحية أخرى. ويمكن تفسير هذا في ضوء طبيعة مفهومي الخيال الإبداعي وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي؛ فالخيال يمثل نقطة رئيسة Crux يتقاطع ويتفاعل عندها الإدراك والذاكرة وتوليد الأفكار والانفعال، وغير ذلك مما تتضمنه حياتنا وفاعليتنا. والخيال الإبداعي ما هو إلا تصرف الفكر في المدركات الحسية والوجدانية، وابتداع صور حديثة من تأليف تلك المدركات بعضها إلى بعض على هيئة لا مثال لها في الخارج.(Egan, 1992: 3) والتمثيل الإبداعي يشتمل على منظور زمني متفتح؛ فخلال النشاط الخيالي تُمزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) ومن خلال هذا الامتزاج ينتج المركب الجديد والمنتج الخيالي الإبداعي المتميز (شاكر عبدالحميد، ١٩٩٠: ٦٣٤).

ومن ثم يلعب الخيال دوراً أساسياً في عملياتنا المعرفية بصفة عامة، وفي الإدراك بصفة خاصة؛ وهذا الإدراك يتم معالجته من خلال الأساليب المعرفية، والتي تعرف على أنها عادات تتعلق بطرق تنظيم المدركات والخبرات وتناول المعلومات لدى الفرد. كما يُشار إليها على أنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله وفي أسلوب تنظيمه لخبراته في الذاكرة، وفي أساليب استدعاءه لما هو مختزن بالذاكرة؛ أي أنها الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير. كم أنها ترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات(نادية شريف، ١٩٨١: ١٢٥؛ Messick, 1984: 63). ويرى الباحث أن الخيال يؤدي إلى تشكيل صوراً جديدة من خلال دمج وتركيب بين مكونات الذاكرة والإدراك التي تشكلت من قبل، وهذا التشكيل تم تحصيله عن طريق الإدراك وما يرتبط به من عمليات معرفية؛ وبذلك يرتبط كل من الإبداع والخيال بالأساليب المعرفية عامة، وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي خاصة(محمود منسي، ١٩٨١).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل سكمدلر،(Schmeidler, 1965) و فوريشا (Forisha, 1983) والتي ومن ضمن ما توصلتا إليه من نتائج على عينات من طلبة الجامعة إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين الإبداع والخيال، وبين الإبداع والتحكم في الخيال. وأن الخيال والإبداع يتوقف على نوع الأسلوب المعرفي المسيطر أو السائد، وموقع الفرد على هذين البعدين؛ فقد تبين من خلال تحليل المكونات الأساسية أن الإبداع والخيال لايرتبطان بعامل نوعي واحد، بل يرتبطان بالعديد من متغيرات الشخصية؛ فالعلاقة بينهما تتشكل بالوظائف المختلفة للأساليب المعرفية. ودراسة حمد عبدالنبي(١٩٩٨) والتي توصلت إلى وجود تأثير دال إحصائياً بالنسبة للاستقلال الإدراكي على الأداء الفني الإبداعي لعينة من طلبة الفرقة الرابعة بشعبة التربية الفنية من كلية التربية النوعية بالفيوم عند مستوى دلالة(٠,٠٥). ودراسة شاكر عبدالحميد(١٩٩٩) والتي من ضمن ما توصلت إليه وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الطلاقة والمستوى المتوسط من الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى عينة الذكور؛ وذلك ضمن عينة مكونة من(٢٨٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب بجامعة القاهرة.

أما فيما يتصل بنتيجة الفرض الثاني، والتي تمثلت في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بين مجموعتي التلاميذ-عينة الدراسة- الفائقين والمنخفضين تحصيلياً في العلاقات بين الخيال الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحيوية، والدرجة الكلية) من ناحية، ومن كل من دافع حب الاستطلاع (الاستجابي، الشكلي، والدرجة الكلية) وأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي من ناحية أخرى، فيما عدا في حالتي الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي، ودافع حب الاستطلاع الشكلي، ولصالح مجموعة التلاميذ فائقي التحصيل. فإن هذا يدل على أن مستوى التحصيل الدراسي (الفائق، المنخفض) لايعلب دوراً مؤثراً ذو دلالة إحصائياً في هذه العلاقات إلا بقدر قليل تمثل في حالتي الطلاقة والدرجة الكلية للخيال الإبداعي مع دافع حب الاستطلاع الشكلي؛ على الرغم من ظهور دلالات إحصائية لأعلب الارتباطات في حالتي الفائقين والمنخفضين تحصيليا، ولم تظهر دلالة إحصائية للفروق بين هذه الارتباطات. وهذا يؤكد طبيعة العلاقات الارتباطية الموجبة بين كل من الخيال الإبداعي وكل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي بصرف النظر عن المستوى التحصيلي (الفائق، والمنخفض).

ويتفق هذا مع نتائج الفرض الثالث؛ والتي أظهرت إمكانية التنبؤ بالخيال الإبداعي من خلال كل من أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، وحب الاستطلاع الشكلي بمعامل ارتباط متعدد قدره (٠,٤٩٥) وبنسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي تبلغ (٢٤٪)، وذلك بالنسبة لعينة الدراسة الكلية. أما في حالتي المجموعتين فائقي ومنخفضي التحصيل الدراسي فلم يتنبأ بالخيال الإبداعي إلا أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط وبنسبتي إسهام في التباين الكلي لدرجات الخيال الإبداعي بلغتا (٢٩٪) و(١١,١٪) للمرتفعين والمنخفضين تحصيليا، وبمعاملي معياريين مقدارهما (٠,٥٣٩) و(٠,٣٣٣) على الترتيب. وتم استبعاد كل من دافعي حب الاستطلاع الاستجابي والشكلي. وهذا يدل على أن الخيال الإبداعي في مجموعات التحصيل الطرفية (الفائقين، والمنخفضين) يتأثر بأسلوب الاستقلال الإدراكي فقط؛ والذي يمكن التنبؤ به من خلاله، أما دافع حب الاستطلاع بصفة عامة ودافع حب الاستطلاع الشكلي بصفة خاصة فيظهر

دورهم في التنبؤ بالخيال الإبداعي بجانب أسلوب الاستقلال الإدراكي في حالة مجموعات التلاميذ العادية والمتباينة تحصيلياً(التي تشتمل على كل من الفائقون، المتوسطون، والمنخفضون). ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تقرره إجن (Egan, 1992) عن طبيعة الخيال من أنه يمثل نقطة رئيسة Crux يتقاطع ويتفاعل عندها الإدراك والذاكرة وتوليد الأفكار والانفعال، وغير ذلك مما تضمنه حياتنا وفاعليتنا. وأن الخيال الإبداعي ما هو إلا تصرف الفكر في المدركات الحسية والوجدانية، وابتداع صور حديثة من تأليف تلك المدركات بعضها إلى بعض على هيئة لا مثال لها في الخارج. كما يدل على أن المتفوق والمنخفض تحصيلياً يعتمدون في خيالهم على أسلوبهم المعرفي والمتمثل في هذه الدراسة في أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي فقط؛ والذي يتسم بالاستقرار النسبي. بينما يختفي دافع حب الاستطلاع بكل أشكاله.

توصيات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، ومن منطلق تفسيرات ومناقشات الباحث لهذه النتائج، يمكن صياغة التوصيات في المحاور التالية:

أولاً، في مجال البيئة الأسرية:

١. تشجيع الأسرة على إتاحة الفرصة لأبنائها للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية.
٢. تنظيم وإجراء ورش عمل ودورات تدريبية للوالدين باعتبارهم الحاضن التربوي الأول للطفل لإثراء وعيهم ومعرفتهم بأهمية تكوين الشخصية المستقلة للطفل، وتنمية دافع حب الاستطلاع، وإثارة الأسئلة لديه وتحفيز الخيال الإبداعي والإيجابي.
٣. نشر الثقافة المعرفية لدى الوالدين لمعرفة ما تعبيه الأساليب المعرفية ودوره في عمليتي التعليم والتعلم؛ بما يساعدهم على توجيه وإرشاد أبناءهم نحو الدراسات الأكثر مناسبة لهم.
٤. تنمية هوايات الطفل المختلفة وتوجيهها خلال مراحل دراسته المختلفة، وعدم اقتصار الاهتمام الشديد على التحصيل الدراسي فقط؛ فالهويات

تنمي حب الجمال والتذوق بما يؤدي إلى إشباع حاجاتهم إلى الاستطلاع والمعرفة وتنمية الخيال لديهم.

ثانياً، في مجال البيئة المدرسية:

١. تهيئة البيئة المدرسية لتكون جاذبة وأكثر إثارة بما توفره من إمكانات وأنشطة تثير خيال التلاميذ وحب استطلاعهم، مع الأخذ في الاعتبار ما يميزهم من أساليب معرفية.
٢. إعادة النظر في محتويات المقررات الدراسية، من خلال إعادة صياغتها في صورة مشكلات ومواقف معتمدين في ذلك على ما يميز التلاميذ من أساليب معرفية، ومشاركتهم في الوصول إلى الحلول المختلفة بما يؤدي إلى تحسين الحساسية للمشكلات وحب الاستطلاع لديهم.
٣. ينبغي أن تتسم المناهج المدرسية بالتقبل والتشجيع والدعم والمساندة للتلاميذ بما يساعدهم في التعبير بحرية وتلقائية عن أفكارهم، حتى يصلوا إلى خبرات جديدة وإبداعية تنمي لديهم الاتجاهات الايجابية نحو حب الاستطلاع والفضول المعرفي والخيال الإبداعي.
٤. إدخال كل من دافع حب الاستطلاع وأسلوب(الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي والخيال الإبداعي، وتطبيقاتهم في الممارسات التعليمية بما يؤدي إلى تسهيل عملية الاكتشاف لدى التلاميذ عن طريق التخيل في المواقف التعليمية-التعلمية.
٥. التعرف على الأساليب المعرفية عامة وأسلوب(الاعتماد-الاستقلال) عن المجال الإدراكي خاصة، والمميزة للتلاميذ مما يساعد على توجيهم لنوعية المواقف التعليمية المناسبة لهم بما يؤدي إلى استثارة الإبداع والخيال الإبداعي لديهم.
٦. الاهتمام بإعداد البرامج التدريبية وورش العمل للمعلمين قبل وأثناء الخدمة بهدف إكسابهم المهارات التي تعمل على تكوين ثقافة تربوية تساعدهم وتمكنهم من تنمية الخيال الإبداعي وتحفيز حب الاستطلاع، والتعرف على الأساليب المعرفية المميزة لتلاميذهم والاعتماد عليها في بناء مواقف تعليمية-تعلمية.

٧. استخدام المناهج الموازية (مواد تعليمية إثرائية جديدة خارج المناهج التقليدية) في المراحل التعليمية المختلفة يكون محتواها قائم على الخيال والإبداع الحر، بما توفره من مثيرات متعددة ومتنوعة للتلاميذ حتى تتيح لهم إمكانية التعجب والتساؤل والتجريب والتفكير والبحث والاختبار والملاحظة بما يساعدهم على النمو المتكامل.

ثالثاً، في مجال المجتمع (التفاعل بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى):

١. توفير الفرص للتفاعل الايجابي بين البيئتين الأسرية والمدرسية التي تساعد على توفير أنشطة وتدريبات موجهة لاستثارة الجوانب المختلفة الخاصة بكل من الإبداع والخيال الإبداعي وحب الاستطلاع؛ وذلك لا يكون ممكناً إلا من خلال إيجاد بيئة مدرسية تدعم عمليات التعبير عن الاهتمامات والمواهب، وبيئة منزلية تتسم بالدفء، واتساق المعايير وتعمل على توفير الظروف المنزلية والمدرسية المناسبة للأطفال لكي يعبروا عن قدراتهم الإبداعية والخيالية والاستكشافية المختلفة بطريقة تتسم بالايجابية والفاعلية.

٢. إعداد برامج تليفزيونية للأطفال تكون قائمة على الخيال والإبداع وحب الاستطلاع تتناول المفاهيم العلمية والأدبية بشيء من البساطة والوضوح والتحدي واستثارة قدرات الأطفال، وتكون مرتبطة بميولهم واهتماماتهم.

المراجع:

إبراهيم الشافعي، وعبدالحميد رجيعة. (٢٠٠٠). علاقة دافعية الانجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الجنسين: دراسة تنبؤية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٠ (٢٨)، ٧١-١١١.

إبراهيم الصاوي سيد أحمد. (٢٠٠٦). دراسة عامليه للخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

أحمد عبداللطيف عبادة. (١٩٩٢). دافع حب الاستطلاع في علاقاته بقدرات وسمات الابتكارية في ضوء بعض متغيرات البيئة الأسرية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ٢، ٣٠٣-٣٤١.

أحمد محمد شبيب حسن. (١٩٩١). أثر استخدام برنامج تدريبي على تنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١، ١٩١-٢٠٠.

أحمد مهدي مصطفى، وإسماعيل الفقي. (١٩٩٣). دراسة الفروق في التفكير والدافع المعرفي وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧.

أماني ناصر. (٢٠٠٦). التكييف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في هذه المادة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

أنور محمد الشرقاوي. (١٩٩٠). الأساليب المعرفية في البحوث العربية: بحوث التخصص والاختيار الدراسي المهني. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٦، ١٤.

أنور محمد الشرقاوي. (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنور محمد الشرقاوي. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنور محمد الشرقاوي، وسليمان الخضري الشيخ. (٢٠٠٢). اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية): كراسة التعليمات(ط٥). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

بدر عمر العمر. (١٩٩٦). علاقة الإبداع بالخيال والذكاء. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة المنيا، ١٩، ٤٩-٨٣.

برناديت دوفي. (٢٠٠٦). دعم الإبداع والخيال في سنوات الطفولة المبكرة. (ترجمة: بهاء شاهين). القاهرة: مجموعة النيل العربية.

جيهان راشد العمران. (٢٠٠٠). في بيتنا موهوب. مجلة المعرفة السعودية. وزارة المعارف،٦١.

حامد عبدالسلام زهران. (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي(ط٤). القاهرة: عالم الكتب.

حسام أحمد أبو سيف. (٢٠٠٣). الأبعاد الأساسية لقدرة الخيال عبر مراحل ارتقائية مختلفة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.

حسام أحمد أبو سيف. (٢٠٠٥). الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

حسين عبد الباسط حسن. (٢٠٠٠). الخيال العلمي كمدخل لإثراء فن النحت. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

حمد محمود عبدالنبي. (١٩٩٨). دور كل من الاستقلال الإدراكي وتحمل الغموض في الأداء الإبداعي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

خليل ميخائيل معوض. (١٩٨٣). سيكولوجية النمو(الطفولة والمراهقة). القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

خيري المغازي عجاج. (٢٠٠٠). دافعية حب الاستطلاع الابتكارية الأولية. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

رمضان محمد القذافى. (٢٠٠٤). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

زكية غلوم أشكناني. (١٩٩٩). العلاقة بين دافع حب الاستطلاع والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى الأطفال المتفوقين وغير المتفوقين بمرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

سعيد العزة. (٢٠٠٠). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سليمان الخضري الشيخ، أنور محمد الشيخ، ونادية عبدالسلام. (١٩٧٨). بطارية العوامل المعرفية العاملية (اختبار الأشكال المتوازية). القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

سمر روحي الفيصل. (٢٠٠٠). الخيال والتخييل في أدب الأطفال. مجلة الطفولة العربية (الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية)، ٢، ٥٤-٧٠.

سهير أنور محفوظ. (١٩٩٤).التخيل العقلي لدى طلاب الجامعة في علاقته بالأسلوب المعرفي.المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٨، ١٦٩-١٩٥.

السيد نجم. (٢٠٠٤). طفل القرن الحادي والعشرين(ذكاء، موهبة، معرفة، جمال). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٠). الصور العقلية والخيال الإبداعي. في: عبدالحليم محمود السيد. (محرر). علم النفس(٥٩٩-٦٤٢). القاهرة: دار غريب للنشر والطباعة.

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٦). مقدمة حول علم نفس الإبداع. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٧). العملية الإبداعية في فن التصوير. القاهرة: دار قباء.

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٨). الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية. مجلة علم النفس،٤٧، ١١٦-١٣٢

شاكر عبدالحميد. (١٩٩٩).علاقة الاعتماد-الاستقلال عن المجال بالإبداع. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب،٥٢، ٩٠-١٢٧.

شاكر عبدالحميد. (٢٠٠٠). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية. في: شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال. (١٢٣-١٥٥). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

شاكر عبدالحميد. (٢٠٠٦). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية. في: شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال (ط٢، ١٢٣-١٥٥). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

شاكر عبدالحميد. (٢٠٠٩). الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة علم المعرفة، ع(٣٦٠).

شاكر عبدالحميد، وعبداللطيف خليفة. (٢٠٠٦). مقياس حب الاستطلاع اللفظي والشكلي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

شيخة السكار. (٢٠٠٣). الموهوبون والمتميزون. مجلة المعلم، تاريخ السحب ٢٧ ديسمبر ٢٠٠٨ من

http://www.almualem.net/saboora/showthread.php?t=762.

صالح محمد أبو جادو، ومحمد بكر نوفل. (٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صلاح أحمد مراد، وفوزية عباس هادي. (٢٠٠٦). أثر الاستقصاء الموجه في تنمية حب الاستطلاع والقدرات الابتكارية والتحصيل في العلوم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ٢، ٩٧-١١٨.

صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

طلعت منصور. (٢٠٠٣). أطفال ما قبل المدرسة. مجلة الطفولة والتنمية، الكويت: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٣(١٢)، ١٤٩-١٥٥.

عبدالتواب يوسف. (٢٠٠٢). تنمية خيال الطفل. بيروت: دار الفكر المعاصر.

عبدالحليم محمود السيد، وآخرون. (١٩٧٩). آراء وخبرات العاملين في مسرح الأطفال في مصر. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية.

عبدالحليم محمود السيد، وآخرون. (١٩٨٨). علم النفس العام. القاهرة: دار آتون للنشر.

عبدالرحمن سليمان. (٢٠٠٤). معجم التفوق العقلي. القاهرة: عالم الكتب.

عبداللطيف خليفة. (٢٠٠٠ب). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الإعدادية. في: شاكر عبدالحميد، وعبداللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال (ط٢، ١٥٧-٢٠٧). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عبداللطيف خليفة. (٢٠٠٦). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الإعدادية. في: شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة. دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال. (ط٢، ١٥٧-٢٠٧). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عبدالعزيز جادو. (٢٠٠١). علم نفس الطفل وتربيته. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

عبداللطيف خليفة. (٢٠٠٠أ). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار الغريب.

عبداللطيف خليفه. (١٩٩٤). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العربية للتربية، تونس، ١٤(١)، ١٤٨-٨٤.

عبدالله ناصر السدحان. (٢٠٠٤). علاقة الترويح بالتفوق الدراسي: دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. المجلة التربوية، ٧٠(١٨)، ١٩٧-٢٣٩.

عبدالمطلب أمين القيريطي. (١٩٨٧). الأسلوب الإدراكي المعرفي وعلاقته بالإبتكار الفني والخصائص النفسية لرسوم تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق،٢(٣)، ٩٣-١٤٤.

عبدالناصر سلامة الشبراوي. (١٩٩٩). فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة على تنمية الخيال العلمي للأطفال في تحصيلهن لأدبيات الخيال العلمي، واتجاههن نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية، وأدائهن لتنفيذ برامج الخيال العلمي لأطفال الروضة. رسالة دكتوراه عير منشورة، كلية التربية، جامعة المينا، جمهورية مصر العربية.

عزيز سمارة، وآخرون. (١٩٩٣). سيكولوجية الطفل. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عصام على الطيب. (٢٠٠٦). أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: علم الكتب.

عصام علي الطيب، وربيع عبده رشوان. (٢٠٠٦). علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات. القاهرة: عالم الكتب.

عفاف أحمد عويس. (١٩٩٢). خيال الطفل المصري دراسة في تحليل مضمون ٣٦٥ قصة من خيال الأطفال في سن ٤- ٨. المجلس القومي لثقافة الطفل، جمهورية مصر العربية،٨، ٨٥-١٠٠.

عفاف أحمد عويس. (٢٠٠٣). سيكولوجية الإبداع عند الأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عفاف أحمد عويس. (٢٠٠٤). النمو النفسي للطفل. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

علي راشد. (٢٠٠٧). تنمية الخيال العلمي وصناعة الإبداع لدى الأطفال (مفهومه-أهميته-أهدافه-أنواعه-أساليب تدريسه). القاهرة: دار الفكر العربي.

علي صالح الهنداوي. (٢٠٠٢). علم نفس النمو والمراهقة. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

فؤاد حيدر. (١٩٩٢). علم النفس الاجتماعي: دراسات نظرية وتطبيقية. بيروت: دار الفكر العربي.

فتحي عبدالرحمن جروان. (١٩٩٨). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٨). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم (ط٢).عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فتحي مصطفى الزيات. (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. (سلسلة علم النفس المعرفي). القاهرة: دار النشر للجامعات.

فياض سكيكر. (١٩٨٨). أطفال اليوم جيل الغد. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٨٨، ٨٧-٩١.

لبنى سيد نظمي الهواري. (٢٠٠٦). أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التفكير الإبتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات. مجلة دراسات الطفولة (نفسية-إجتماعية-إعلامية-طبية)، ١-١٠.

لينة الجنادي. (١٩٩٥). التفكير الإبتكاري وسمات الشخصية لدى المتفوقين تحصيلياً في المداس الصناعية: دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الصناعية بدمشق. مجلة جامعة دمشق، ١١ (٤١)، ٥٦-٩٢.

مجدي عبدالكريم حبيب. (٢٠٠٥). تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد أحمد سلامة. (١٩٨٥). حب الاستطلاع عند الأطفال. المؤتمر الأول لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.

محمد المري اسماعيل. (١٩٨٤). العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكاري وبعض جوانب الدافعية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

محمد المري إسماعيل. (١٩٩٢). مقياس دافع حب الاستطلاع .الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

محمد خليل سعودي. (١٩٨٩). دراسة لدافع حب الاستطلاع في علاقته ببعض قدرات التفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر،جمهورية مصر العربية.

محمد محمود يونس. (٢٠٠٧). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. الأردن: دار المسيرة.

محمود عبدالحليم منسي. (١٩٨١). العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والمستوى الاقصادي الاجتماعي لدى أطفال المرحلة الابتدائية. بحوث في السلوك والشخصية،١، ١٠٧-١٣١

مراد علي سعد. (٢٠٠١). تأثير بعض مصادر الدعم الاجتماعي على السلوك الاستكشافي لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.

مصري عبدالحميد حنورة. (١٩٩٠). نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لوسائل الاتصال. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا، ١٩، ٥-٢٣.

مصري عبدالحميد حنورة. (١٩٩٦). ما هو الخيال؟. مجلة مستقبل التربية العربية، ٢(١)، ٢٧١-٢٧٥.

مصري عبدالحميد حنورة. (١٩٩٧). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصري عبدالحميد حنورة. (٢٠٠٣). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي(ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصري عبدالحميد حنورة، ونادية سالم. (١٩٩٠). نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لتأثير وسائل الاتصال الجماهيرية. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

نادية محمود شريف. (١٩٨١). الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٩(٣)، ١٠٩-١٣٤.

نافذ نايف رشيد يعقوب. (٢٠٠٦). العلاقة بين الأسلوب المعرفي والتفكير الابتكاري. مجلة كلية المعلمين(العلوم التربوية)، ٦(٢)، ٢٢٩-٢٦٨.

نبيل عبدالهادي أحمد السيد. (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي باستخدام حب الاستطلاع في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الدراسات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

نوال محمد عباس. (٢٠٠٢). أدب الخيال العلمي عند الأطفال. مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ١٦، ٢٦-٢٧.

هادي نعمان الهيتي. (١٩٨٦). أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

هانم أبو الخير. (١٩٩٢). دراسة تجريبية لتنمية دافع حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

هشام عبدالحميد محمد. (٢٠٠٧). الخيال وعلاقته بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات مستقبلية، مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط، ١٣، ٢٠٩-٢٣١.

هناء محمد عوض. (٢٠٠١). الخيال في الرسوم وعلاقته بالإبداع لدى الجنسين. رسالة ماجستير عير منشورة. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

يعقوب حسين نشوان. (١٩٩٣). الخيال العلمي لدى أطفال دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

Alman, S. (2000). Mental imagery and perception in hallucination prone individuals. Journal of nervous&mental disease,188(12), 830-836.

Altum, A. & Cakan, M. (2006). Undergraduate students'academic achievement, field dependent/independent cognitive styles and attitude towerd computer. Educational Technology &Society, 9(1), 289-297

Davis, G. A. (1992). Creativity is forever. USA: kendall/Hunt Publishing Company.

Eberle, B. (1997). SCAMPER: Creative games and activities for imagination development. Waco. TX: Pruforck Press.

Edelman, S. (1997). Curiosity and exploration. Retrieved December 24, 2008 form http://www.csun.edu/~vcpsy00h/students/explore.htm.

Egan, K. (1992). Imagination in teaching and learning. London: Roultedge.

Forisha, B. L. (1983). Relationship between creativity and mental imagery: Aquestion of cognitive styles?. In: A.A. Sheikh (ed.). Imagery: Current theory, research and application. New York: John Wiley Sons.

Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons. New York: Basic Books.

Geakenbch, J., Heilman, N., Boyt, S.,& Laberge, S. (1985). The Relationship between Field independence and Lucid Dreminty Ability. Journal of Mental Imagery. 9, 9-20

Guilford, J. P. (1979). Cognitive psychology. California, San Diego: Edits Publishers.

Hansen, J. W. (1995). Student cognitive styles in postsecondary technology programs. Journal of Technology Education,6(2), 19-28.

Jingo-He. (1997). A research on creative thinking and tendency of creation in 10 and 12 gr-old children (Chinese). Psychological Science(China), 20(2), 176-198.

Lazarus, A. (1984). In The mind's eye The power of Imagery for personal enrichment. New York: The Guilford press.

Linkemer, B. (2006). Curiosity & Imagination. Retrieved December 27, 2008 form http://www.writeanonfictionbook.com/ARTICLES/Curiosity.pdf.

Lowenfeld, V., & Brittain, I.(1982). Creative and mental growth. New York :Macmillan.

Matthews, S. (2002). Parental bilingualism's relationship to creativity of parents and their children. Athens, Georgia, USA: The University of Georgia.

Maw, W. H. & Maw, E. M. (1970). Nature of Creativity in high and low Curiosity Boys. Development Psychology, 2, 325-329.

Maw, W. H., & Maw, E. M. (1976). Nature and assessment of human creativity. In: M. Paul (Ed.). Advances in psychological assessment (pp. 9-22). San Francisco: Javrey Boss Inc. Press.

Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. Educational Psychologist, 19(2), 59-74.

Necka, E. (1989). Stimulating curiosity. Gifted Education International, 6(1), 25-27.

Olson J.A. (1999). What academic librarians should know about creative thinking. The Journal of Academic Librarianship, 25(5), 383-389.

Penny, R. K., & McCan, B. (1964). The Children Reactive Curiosity Scale. Psychological Report, 15, 323-334.

Puccio, G. J. (1999). Two dimensions of creativity: Level and style. Buffalo, New York: International Center for Studies in Creativity.

Purrcell, J. H. (1993). The effect of the animation of gifted and talented programs on participation and their parents. Gifted Child Quarterly, 37(4-feb), 177-187.

Reber, A. (2009). The penguin dictionary of psychology. Hormonsworth: Penguin Books.

Richard, C. A., & David, M. M. (2006). The effects of imagery rehearsal strategy and cognitive style on the learning of different levels of instructional objectives (ERIC Document Reproduction Services No. EJ447558).

Roeckelein, E. (2004). Imagery in psychology: A reference guide. West port, Connecticut: Praeger.

Schmeidler, G. R. (1965). Visual imagery correlated to a measure of creativity. Journal of Consulting Psychology, 29(1),78-80.

Stevens, J. (1996). Applied multivariate statistics for the social sciences(3rd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Taylor, M. (1999). Imaginary companions and the children who create them. New York: Oxford University Press.

Torrance, E. P. (1995). Why fly?. New Jersey: Ablex Publishing.

Torrance, E. P., Ball, O. E., & Safter, H. T. (1992). Torrance Tests of Creative Thinking : Streamlined Scoring Guide Figural A and B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E., & Mourad, S. (1978). Self directed learning readiness skills of gifted students and their relationship to thinking creativity about the future. Gifted Child Quarterly, 22(2), 180-186.

Voss, H. G., & Keller, H. (1983). Curiosity and exploration: Theories and results. New York: Academic Press.

Wessles, M. (1982). Cognitive psychology. New York: Harber and Row Publishers Inc.

Witkin, H. A., Raskin, E., Oltman, P. K., & Karps, A. (1971). Manual of Embedded Figures Test. California: Consulting Psychologists Press, Inc.

Witkin, H. A., Moor, C. A., Oltman, P. K., Goodenough, D. R., Friedman, F., Owen,

D. R. & Raskin, E. (1977). Role of field dependent and field independent cognitive styles in academic evolution: A longitudinal study. Educational Psychology, 69(3), 197-211.