فعـــــالية برنامج لتنميـــــة الإبداع لدى عينـــــة من الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة

إعداد

حميدة السيد العربى السيد على

مدرس مساعد بقسم علم النفس

إشراف

أ . د / ســامى محمد هـــاشم
أستاذ الصحة النفسية وعميد كليـــــة التربـــية
بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

أ.د . م / عمـــرو رفعـت عمـــر
أستاذ الصحة النفسية المساعد
بكليـــة التربية ببورسعيد
جامعـــة بورسعيد

د / أحمـــد محمـــد أبو زيـــد
مـــــدرس الصحة النفسية
بكليـــة التربية ببورسعيد
جامعـــة بورسعيد

المقدمة

تشير ريم Rimm إلى أن الأطفال الموهوبين قد يعانون أحياناً من إعاقات مختلفة من بينها عسر القراءة ، ومع أنهم قد يتمتعون بقدرات هائلة على التفكير المجرد أو التواصل اللفظى الفائق إلى جانب مهارات بارزة فى حل المشكلات ، فإنهم قد يعانون فى ذات الوقت من إعاقات فى عدد من المجالات حيث تبدو الإعاقة فى واحد أو أكثر من المجالات التالية : الذاكرة قصيرة المدى ، المهارات المكانية ، المعالجة البصرية للمعلومات ، المعالجة السمعية للمعلومات ، التآزر البصرى – الحركى (فى : عادل عبد الله ، ٢٠٠٤ ، ص ص ١٣٠ –١٣١) .

ويتمتع الأطفال الموهوبون ذوى الصعوبات التعليمية بما يتمتع به الموهوبون من سمات كالتلقائية والجرأة والخيال والحماس الكبير والعاطفة ، وهم يحتاجون إلى قدر كبير من النشاط فقد يجدون أن بيئة الفصل غير مثيرة أو يعانون من مشكلة فى التركيز داخل الفصل ، وإذا لم يتم تلبية احتياجاتهم فإنهم يتحولون إلى اعتماديين على غيرهم وغير منتبهين ومثيرين للشغب ، كما أنهم يعانون من الإحباط والفشل أو الاكتئاب .(Lerner, J.& Kline, F., 2006, P.14).

وغالباً ما ينجز الأطفال الموهوبون ذوى صعوبات التعلم فى مستوى الصف أو أقل منه لأن قدراتهم المرتفعة تضع قناعاً على صعوبات التعلم الشديدة لديهم ، وكذلك تضع صعوباتهم قناعاً على قدراتهم المعرفية المرتفعة،ومع عدم قدرتهم على الإنتاج بالمستوى المتوقع تقدم إليهم برامج تستبعدهم من النشاطات التى تطور إمكانات الموهبة لديهم ، وبالتالى ينخفض تقديرهم لذاتهم ، أما بالنسبة لقدرات التفكير الإبداعى لديهم فإن الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم أكثر شبهاً بالموهوبين وليس بذوى صعوبات التعلم فى القدرات المعرفية للتفكير والإبداع (Lafrance,E., 1993).

إذن فالأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة تقنع الصعوبات التعليمية لديهم ما يتمتعون به من قدرات إبداعية ، ومن ثم كان لا بد من وجود برنامج يهتم بتنمية وإبراز ما لدى هذه الفئة من قدرات إبداعية مما ينعكس بشكل إيجابى على صحتهم النفسية .

مشكلة الدراسة :

إن تزامن وجود عسر القراءة مع وجود موهبة وقدرات إبداعية خاصة هى فكرة كان يعتقد أنها غير منطقية ، فتشير سوانسون Swanson, J.(2000) إلى أنه بينما كان تحديد طبيعة صعوبات التعلم وبصفة خاصة صعوبات القراءة محل اهتمام كثير من البحوث، إلا أن القليل من الاهتمام وجه لهذه المشكلات لدى الطلاب الموهوبين .

وعلى الرغم من بداية الاهتمام بهذه الفئة إلا أن البرامج المقدمة لهذه الفئة عادة ما تكون أكاديمية موجهة لخفض ما تعانيه هذه الفئة من صعوبات فى القراءة ، إلا أن البرامج الإثرائية لا تقل أهمية عن هذه البرامج وفى هذا الصدد تشير تهانى عثمان (٢٠٠٧ ، ٥١٢) إلى أنه من أهم البرامج المقدمة للطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم هى البرامج الإثرائية، حيث تقدم لأولئك الطلاب خبرات تربوية متنوعة .. وقد أوضحت نتائج الدراسات التى تناولت فئة الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم الذين يتلقون مزيجاً من الخبرات المقدمة للموهوبين وصعوبات التعلم يسجلون مفهوماً إيجابياً عن الذات بدرجة أعلى من هؤلاء الذين يتلقون خدمات لمعالجة صعوبات التعلم فحسب،لذلك فربما كان هناك آثاراً إيجابية وجدانية واجتماعية إلى جانب الآثار الأكاديمية إذا ما قدمت لهم برامج إثرائية،ويفسر ذلك بأن هذه البرامج تجعلهم يواجهون تحدياً لقدراتهم وإمكاناتهم العالية .

وعلى الرغم من ذلك نجد قليل من الدراسات التى اهتمت بتقديم برامج تستهدف تنمية الموهبة والإبداع لدى الموهوبين الذين يواجهون صعوبات بصفة عامة ، ومن هذه الدراسات دراسة مورجان Morgan, L. (1992) بعنوان " استراتيجيات العلاج للأطفال الموهوبين المعرضين للخطر " والتى من ضمن أهدافها تنمية الموهبة لدى هؤلاء الأطفال الأمر الذى لا يلقى اهتماماً نتيجة للنظام المدرسى غير المرن .

كذلك دراسة أولينشاك Olenchak,R.(1994) بعنوان " نمو الموهبة : التكيف مع الحاجات الاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين فى المدرسة الثانوية والمصابين بصعوبات تعليمية " والتى تناولت نمو الموهبة كأساس فلسفى لازم للتكيف مع الحاجات الاجتماعية والانفعالية لأطفال المدرسة الثانوية ، ودراسة سيلفر Silver, R.(2001) بعنوان " تقييم وتطوير المهارات المعرفية من خلال الفن " حيث يحدد هذا المدخل ويعالج الاضطرابات الانفعالية لطفل عمره ٨ سنوات لديه صعوبات قراءة،ويستخدم هذا المدخل فى اكتشاف العواطف والأفكار، وحل التوتر وبناء الثقة فى الذات، وهو ملائم للأفراد الذين يعانون من صعوبة فى صياغة الأفكار والمشاعر فى كلمات .

إلا أن هذه الدراسات لم تستهدف الموهوبين ذوى عسر القراءة بصفة خاصة ، وسوف تتصدى الدراسة الحالية للبحث فى تلك المشكلة من خلال محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسى التالى : " ما فعالية استخدام برنامج تدريبى فى تنمية الإبداع لدى الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة؟ " .
ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية :

١) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى الإبداع بعد تطبيق البرنامج التدريبى؟

٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى الإبداع بعد تطبيق البرنامج التدريبى مع المجموعة التجريبية ؟

٣) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدى والقياس التتبعى لمستوى الإبداع على مقياس تورانس بعد شهر من تطبيق البرنامج ؟

أهمية الدراسة :

١- تهتم الدراسة الحالية بفئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة والتى لم تنل حظها من الاهتمام والبحث خاصة فى البيئة العربية ، وهى فئة الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة .

٢- تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة والمتمثلة فى (الطلاقة والأصالة والمرونة) .

٣- تؤدى تنمية قدرات الطفل إلى مزيد من التقدم الدراسى ، مما يؤدى إلى خفض المشكلات الدراسية والانفعالية والاجتماعية للطفل ، وتحقيق مزيد من الأهداف التربوية ، وزيادة قدرة هؤلاء الأطفال على الاستفادة من الخدمات التربوية المقدمة لهم .

أهداف الدراسة :

١- تصميم مقياس للتعرف على الأطفال الموهوبين فى ضوء آراء المعلمين ، يراعى هذا المقياس خصائص الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة .

٢- اختبار أثر البرنامج التدريبى المقدم على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل الموهوب ذى عسر القراءة .

<u>الإطار النظرى للدراسة :</u>

أولاً : الأطفال الموهوبون ذوو عسر القراءة Gifted with dyslexia:

تذكر هيرمون Hermon أن الطفل الموهوب ذو عسر القراءة Dyslexic Gifted Child هو ذلك الطفل الذى تكون نسبة ذكائه مرتفعة فوق (١٣٠) لكنه مع ذلك يتأخر عن أقرانه فى القراءة بمعدل صف دراسى واحد ، ويعانى من بعض الآثار السلبية كالشعور بالإحباط من جراء ما يمر به من خبرات فشل متتالية ، وانخفاض تقدير الذات نتيجة هذه الخبرات المتعددة التى يواجهها فى المواقف المدرسية المختلفة دون أن يكون بمقدوره أن يتعرف على سبب لذلك أو يحدده ، وفقد الثقة بالنفس على أثر انخفاض تقدير الذات ، وما يشعر به الطفل دوماً من مشاعر الإحباط وهو الأمر الذى يجعله يتردد فى الذهاب إلى المدرسة (بطرس حافظ ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٥٨٤ – ٥٨٥) .

وتعرف الباحثة الطفل الموهوب ذى عسر القراءة إجرائياً فى هذه الدراسة الحالية بأنه "الطفل

الذى يمتلك قدرة عقلية عامة مرتفعة (على أحد اختبارات الذكاء المقننة) وتميز ملحوظ فى جانب واحد أو أكثر من مجالات الموهبة ، إلا أنه يعانى من إعاقة شديدة فى القدرة على القراءة تتمثل فى وجود صعوبة فى الربط بين الأحرف والأصوات المعبرة عنها ، وقصور عام فى مهارات القراءة سواء الجهرية أو الصامتة " .

ويمثل التعرف المبكر على الأطفال المعرضين لخطر العسر القرائى الخطوة الأولى لتجنب أو تخفيف حدة العسر القرائى،ولأن المدارس لا تقوم بالتعرف على التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة حتى منتصف المرحلة الابتدائية فإن مشكلات القراءة لدى هؤلاء الأطفال تصبح أكثر عمقاً، ويصبح من الصعب التحكم فيها، لذا يجب على المدارس أن تجد طرقاً للتعرف المبكر على هؤلاء الأطفال لإتاحة الفرصة للتدخل الفعال .(Bradley,R.& Danielson, L., 2002, P. 100)

والاهتمام بجوانب القوة فى التفكير الإبداعى يكمل المدخل متعدد الحواس،ويحسن من الدافعية ومفهوم الطفل عن ذاته،كما يسرع من عملية العلاج وذلك بسبب التأكيد على تكامل الوظائف العقلية،إن المعلمين يعجبون فى الغالب بقدرة الأطفال اللامعين والذين يعانون من عسر القراءة على التفكير بطريقة مبدعة وأصيلة،وعلى حبك الخطوط العريضة لإحدى القصص،وعلى التعبير عن مشاعرهم من خلال الرسم،وعلى المبادرة بتغيير وضعهم ومسارهم،وعلى فهم العمل الداخلى للأشياء،وهذه هى كل جوانب التفكير الإبداعى والتى لم يتم بعد توثيقها رسمياً (نصرة جلجل ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٨٥ – ٨٦) .

وبالتالى يمكن القول بأن ما يتمتع به الموهوب ذو عسر القراءة من قدرات إبداعية ومواهب خاصة تجعله يسعى إلى التميز والوصول إلى الكمال فى مجالات اهتمامه ، وما يعانيه الموهوب ذو عسر القراءة من ضعف قدراته فى القراءة مما يؤثر على تحصيله الدراسى سواء فى مادة القراءة أو غيرها من المواد الدراسية الأخرى ، فإن هذا التناقض يؤدى إلى اضطرابات فى المجال الاجتماعى والانفعالى والتى تلقى بآثارها السلبية على الطفل ولفترة طويلة من حياته، ومن هنا كان من الضرورى مراعاة تنمية جوانب القوة لدى الموهوب ذى عسر القراءة .

وتعد برامج الاثراء من التدخلات المفيدة جداً بالنسبة للموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وتشير الدراسات إلى أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم الذين تلقوا مزيجاً من خدمات الموهوبين وصعوبات التعلم أو فقط برامج الموهوبين أظهروا مفهوم ذات أعلى من الطلاب الذين تلقوا خدمات لصعوبات التعلم فقط ، وذلك للفوائد الإيجابية الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية للخبرات المسرعة أو الإثرائية الموجودة فى برامج الموهوبين .(Mills,C.& Brody,L., 1999, P.38).

ثانياً الإبداع :

يعرف الإبداع على أنه قدرة الأشخاص على تقديم تركيبات ، منتجات ، أو أفكار من أى نوع بحيث تكون جديدة ومبتكرة وغير معروفة مسبقاً ، كما يمكن أن تكون عبارة عن نشاط تخيلى أو نظرية فكرية ، وقد تتضمن تكوين أشكال جديدة أو تركيبات من المعلومات المأخوذة عن الخبرات السابقة وإدراك العلاقة بينها وبين المواقف الجديدة ، ويجب أن تكون ذات هدف موجه وليست بغرض الخيال بالرغم من أنها لا تحتاج إلى تطبيق عملى فورى أو أن تكون هذه المنتجات كاملة ، وقد تأخذ شكل عمل فنى أو أدبى أو أن تكون ذات طبيعة نظرية .(Rao, K., 2006, P.101)

وتتمثل قدرات الإبداع فيما يلى :

١- الأصالة Originality : وتعنى القدرة على إنتاج أفكار تتميز بالجدة والندرة أو تعكس القدرة على النفاذ إلى ما وراء الواضح والمباشر والمألوف من الأفكار ، وهى القدرة على إنتاج استجابات ترتبط بالمنبه ارتباطاً غير مباشر أو بعيد (وجدان الشمرى، ٢٠٠٥، ٧٦) .

٢- الطلاقة Fluency : عرفها تورانس **Torrance** بأنها " القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة تجاه مشكلة أو مثير معين،وذلك فى فترة زمنية محددة " كما عرفها جيلفورد بأنها " تعبير الفرد الذى ينتج عدداً كبيراً من الأفكار خلال وحدة زمنية معينة (زينب محفوظ ، ٢٠٠٣ ، ٢٨) .

٣- المرونة Flexibility : وتعنى القدرة على تغيير الحالة الذهنية لتفكير الفرد لكى تتناسب مع تعقد وغموض الموقف الابتكارى ، حيث يعطى تلقائياً عدداً متنوعاً من الاستجابات التى لا تنتمى إلى فئة واحدة وعدم تبنى أنماط فكرية محددة يواجه بها مواقفه العقلية المتنوعة (صالح العنزى ، ٢٠٠٢ ، ٤٣) ، وقد اقتصرت الباحثة على هذه القدرات الثلاث فقط للتفكير الإبداعى نظراً لأهميتها ولأنها الأكثر شيوعاً ، ولإمكانية قياسها وتنميتها فى المرحلة العمرية التى تتناولها الدراسة.

وقد قام تورانس ومجموعته بإجراء عدد من الاختبارات على أطفال فى المرحلة الابتدائية والتىتضمنت الاستخدامات غير الشائعة ، والأشياء المستحيلة والمتتاليات والتحسينات والمواقف ، وقاموا بتطوير بطارية حيث يطلب فيها من الأطفال تقديم مقترحات لتحسين لعب محددة ، وهناك اختبار اسأل وخمن أو يطلب من الطفل طرح أكبر عدد من الأسئلة أو الإجابات بالنظر إلى الصورة وغيرها من الاختبارات التى يتضمنها مقياس تورانس للتفكير الإبداعى ..(Rao, K., 2006, P.117)

وتعتمد الباحثة فى الدراسة الحالية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعى الصورة الشكلية (ب) وذلك تناسباً مع عينة الدراسة من الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة ، وهو من أشهر الاختبارات فى هذا المجال وأكثرها تناسباً مع أهداف الدراسة الحالية .

وأهم ما يميز الشخص المبدع هو قوة الأنا والاتجاه التنقيبى لحل المشكلات كما أن القدرة على الحدس والاستقلالية فى الاتجاهات والسلوك الاجتماعى المميز والمثابرة هى صفات ترتبط بالإبداع

ارتباطاً وثيقاً (عفاف عويس ، ٢٠٠٣ ، ١٦) ،ومن خصائص المبدعين الحساسية للمشكلات ، طلاقة الأفكار ، المرونة ، الأصالة ، القدرة على إعادة التعريف وإعادة الترتيب (عن طريق استخدام العناصر بطريقة جديدة تعطيها معنى جديد) ،القدرة على التحليل أو التلخيص ، والتركيب والبناء والختام (دمج عناصر عديدة لتشكيل كيان جديد .(Rao, K., 2006, P.106).

ويعد مساعدة الأطفال على الإبداع من الأهداف التربوية الأساسية ، وتعد أفضل استراتيجيات تحقيق ذلك ما يلى :

- تشجيع الأطفال على المشاركة فى أنشطة العصف الذهنى وذلك لتشجيع الأطفال على إنتاج أكبر مجموعة من الأفكار المبدعة داخل مجموعة .
- توفير بيئات مدعمة للإبداع لدى الأطفال ، فبعض الأماكن تساعد أكثر على الإبداع بينما تعوق بعض الأماكن الأخرى الإبداع .
- عدم المبالغة فى السيطرة : فإخبار الأطفال بما يجب أن يفعلونه بالضبط يترك لديهم شعوراً بأن أى تطوير أو إبداع سيكون شيئاً خاطئاً ومضيعة للوقت .
- تشجيع الدوافع الداخلية : فالاستخدام المبالغ فيه للجوائز مثل النجوم أو المال أو الألعاب قد يعوق الإبداع لأنه لا يراعى أهمية الدافع الداخلى لدى الأطفال ، والدافع الرئيسى هنا هو الشعور بالرضا الذى يتولد من العمل نفسه .

تعريف الأطفال بأشخاص مبدعين من الشعراء أو الكتاب أو الموسيقين أو العلماء ممن يمكن عرض إنتاجهم الإبداعى على الأطفال لاستثارة الإبداع لديهم.(Santrock, J., 2007, P.295)

<u>الدراسات السابقة :</u>

هناك العديد من الدراسات التى اهتمت بتنمية الإبداع وإثراء موهبة وقدرات الموهوبين ، ومن هذه الدراسات دراسة جولى (2005) .Guli,A بعنوان " تأثيرات الدراما الإبداعية : تدخل مبنى للأطفال ذوى القصور فى الإدراك الاجتماعى " هدفها اكتشاف الآثار المترتبة على برنامج تدخل الكفاءة الاجتماعية مبنى على الدراما الإبداعية وذلك لدى عينة من الأطفال ذوى القصور فى الإدراك الاجتماعى، وقد شملت العينة على مجموعة من الأطفال المشخصين بأنهم ذوى صعوبات تعلم غير شفهى،متلازمة اسبرجر، توحد مرتفع الأداء،واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة ، وقد اشتملت أدوات الدراسة على قياسات مختلفة للإدراك الاجتماعى والكفاءة الاجتماعية بما فى ذلك التحليل التشخيصى للدقة غير الشفهية،والاختبارات الفرعية لوجوه الأطفال ، ومقياس المهارات الاجتماعية، والملاحظات السلوكية، واستبيان الوالدين للانسحاب ، كما تم جمع البيانات النوعية من خلال مقابلة الطفل ومقابلة الوالدين ، وقد أسفرت النتائج عن فعالية التدخل القائم على الدراما الإبداعية حيث أظهر ٧٥% من المشاركين تأثيراً إيجابياً فى الكفاءة الاجتماعية نتيجة المشاركة فى

البرنامج .

ودراسة جابين Jaben, T.(2006) بعنوان " استراتيجيات تغيير السلوك : أثر التعليم على اضطراب السلوك والسلوك الإبداعى للطلاب ذوى صعوبات التعلم " والتى هدفها تقييم دور البرامج الإبداعية على تغيير السلوك المضطرب وزيادة السلوك الإبداعى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من ٩٨ طالباً من مضطربى السلوك المتوسطى الاختلال وذوى صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة،وقد تم استخدام اختبارات تورانس للتفكير الإبداعى اللفظية والشكلية،كما تم استخدام اختبارات وظيفية لقياس تأثير إجراءات التعليم الإبداعى على مهارات التفكير الإبداعى والسلوك،كما استخدمت الدراسة برنامج بوردو للتفكير الإبداعى والذى استمر لمدة ١٤ أسبوعاً،وتشير النتائج إلى وجود تأثيرات كبيرة لتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة سواء فى تحسن السلوك المضطرب أو تحفيز السلوك الإبداعى .

وفى دراسة كاروسكى وسوسزينسكى Karwowski, M.& Soszynski, M.(2008) بعنوان " كيف ننمى الخيال الإبداعى ؟ فروض،أهداف وفاعلية تدريب لعب الأدوار فى الإبداع"والتى تهدف إلى تقييم المعلومات الأساسية عن الطريقة الجديدة لتنمية القدرات (الإبداعية) خاصة الخيال (المبدع) من خلال تدريب لعب الأدوار فى الإبداع،وقد شارك ٤٧ طالباً (معظمهم إناث) متطوعين فى البحث،وقد تم تقييم فاعلية التجريب باستخدام اختبارين للإبدع (اختبار Jellen, urban للتفكير (الإبداعى)- اختبار إنتاج الرسم kujawsk(ct- dp) للخيال (المبدع) ،وتظهر مقارنة نتائج الاختبار القبلى والاختبار البعدى زيادة هامة إحصائياً فى نتائج اثنين من ثلاثة موازين (الطلاقة والأصالة).

ودراسة كاراكيل Karakelle, S.(2009) بعنوان " دعم التفكير الطليق والمرن من خلال عملية الدراما الإبداعية " ، وقد كان هدف هذه الدراسة هو فحص ما إذا كانت مهارات التفكير(المرونة والطلاقة) وهما عنصرين هامين فى التفكير المتشعب يمكن أن تدعم من خلال عملية الدراما الإبداعية،وقد أجرى البحث على ٣٠ طالباً،١٥ فى المجموعة التجريبية و١٥فى المجموعة الضابطة،وتكونت كل مجموعة من ٩ إناث و٦ ذكور،واشتملت الأدوات على تقييم المرونة والطلاقة من خلال الاختبارات المصغرة (لرسن الدوئر) و(الاستخدامات البديلة للأشياء) وأعطيت كل مجموعة اختبار بعدى على كلا المجموعتين ، ولتحديد فروق درجات الاختبار القبلى والبعدى على المجموعتين أجرى تحليل Anova ذا الطريقة الواحدة بتصميم ٢ × ٢ ، وتوضح النتائج أن عملية الدراما (المبدعة) يمكن أن تساعد فى دعم جانبين هامين من التفكير المتشعب ، الطلاقة والمرونة فى مجموعات البالغين .

وبالنسبة لدراسة بريكل وبرول Preckel, F.& Brull, M.(2009) بعنوان " فائدة كونك سمكة كبيرة وبركة كبيرة : آثار التناقض والاستيعاب على المفهوم الأكاديمى للذات "،وتهدف هذه الدراسة إلى دراسة آثار القدرة المتوسطة والموهبة على المفهوم الرياضى والأكاديمى للذات، وقد تكونت العينة من ٧٢٢ طالباً فى الصف الخامس (٣٧٦ أنثى) فى نظام مدرسة ثانوية فى ألمانيا . كان الطلاب من ٣٤ فصلاً مختلفاً فى ٥ مدارس،٩ من هذه المدارس كانت جزءاً من مسار الموهوبين (ن =١٧٩) ،وقد تم تقييم المفهوم الأكاديمى للذات ودرجات المدرسة باستخدام استبيان التقرير الذاتى،وتم تقييم الذكاء باستخدام الاختبار المعيارى ، وتشير النتائج إلى ميل الطالبات ذوات المستوى المتوسط إلى مفاهيم ذات أكاديمية منخفضة بعد ضبط الآثار الإيجابية للقدرة الفردية (أثر المقارنة) ،وقد كان لنوع الفصل أثر إيجابى على مفهوم الذات بالنسبة للطلاب (الموهوبين)، أى أنه لا يوجد دليل على وجود أثر لـ (السمكة الكبيرة والبركة الكبيرة – مقارنة الأقوى بدلاً من أثر الاستيعاب) .

وفى دراسة ماثيسن وبرونيك Mathisen, G.& Bronnick, K.(2009) بعنوان "فعالية الذات الإبداعية : دراسة تدخلية " وهدفها دراسة آثار تدريب الإبداع على فعالية الذات المبدعة، وتكونت العينة من طلاب وموظفين فى البلدية ومعلمى التعليم الخاص،وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،واعتمدت الدراسة على أدوات لقياس مستوى الإبداع وفعالية الذات بالإضافة إلى البرنامج والذى استمر لمدة خمسة أيام،لمقارنة ما بين القياس القبلى والبعدى وبين المجموعة التجريبية والضابطة يتضح زيادة مستويات الكفاءة الذاتية بشكل هام لكل من الطلاب والموظفين،وأظهر التقييم التتبعى بعد شهرين من إتمام البرنامج التناقض فى الكفاءة الذاتية (الإبداعية) .

أما دراسة ساك وأوز Sak, U.& Oz, O.(2010) بعنوان " فعالية الحركة الانعكاسية الإبداعية على تفكير الطلاب المبدعين "،حيث أجريت دراسة بحثية باستخدام تصميم اختبار قبلى– اختبار بعدى مجموعة واحدة حول فاعلية الحركة الانعكاسية (الإبداعية) على التفكير المبدع ، وقد شملت الدراسة ٣٤ طالباً كانوا يحضرون فى الصف العاشر فى مدرسة ثانوية للدراسات الاجتماعية ،وقد تم تصميم ٦ دروس يركز كل منها على مفهوم وذلك باستخدام Creative Reversal Act، حيث قدم للطلاب مهمة قصيدة،مهمة قصة،ومهمة تناقضات كاختبارات قبلية وبعدية،وتوضح مقارنة درجات الاختبار القبلى والبعدى أن استخدام البرنامج حسن من الأداء (الإبداعى) للطلاب بشكل هام فى مهام القصيدة والقصة،لكن كان له أثر أقل على أدائهم (الإبداعى) فى مهمة التناقضات،وتوضح النتائج أن البرنامج يحتمل أن يكون طريقة تدريس جديدة للتفكير (الإبداعى) .

وفى دراسة إيو وآخرون Eow, Y., et al.(2010) بعنوان " تطوير ألعاب الحاسب ومدخل

التعليم التقديرى فى دعم الإدراك المبدع للطلاب "،وقد ركزت هذه الدراسة على تدريس تطوير ألعاب الحاسب من أجل دعم الإدراك (المبدع) لطلاب المدرسة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من مفحوصين عشوائيين مع تصميم المجموعة التجريبية والضابطة التى شملت ٦٩ ماليزى تراوحت أعمارهم من ١٣ – ١٤، وقد استخدمت مجموعة المعالجة مدخل التعلم التقديرى والذى قام على نظرية الاستعلام التقديرى،بينما استخدمت المجموعة الضابطة التعلم ذاتى المسار، تلا ذلك جلسة " افعلها بنفسك"،وتظهر النتائج أن الطلاب فى مجموعة المعالجة حصلوا على متوسط درجة ٧١,٨٢ والذى كان أعلى بشكل هام على مستوى أهمية ٠,٠٥ مقارنة بمتوسط درجة ٥٠ ، ٤٩ والذى أظهرته المجموعة الضابطة،ومع ذلك أظهرت المجموعتين زيادات هامة فى درجات الاختبار القبلى والبعدى ، وباختصار أنتجت الاستراتيجية التعليمية المختلفة مستوى مختلف من دعم الإدراك (المبدع) .

يتضح من الدراسات السابقة فعالية البرامج التى قدمت لتنمية الإبداع لدى عينات مختلفة من الموهوبين،هذه البرامج منها ما اعتمد على مدخل الحواس المتعددة، ومنها ما اعتمد على الدراما الإبداعية أو الحاسب الآلى،كما كان لهذه البرامج عوائد إضافية على النواحى الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية لدى العينات المختلفة،إلا أن هناك القليل من الدراسات التى اهتمت بتنمية الإبداع لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، ومن هذه الدراسات دراسة لاينش Lynch, M.(2005) بعنوان " فعالية البرامج الإثرائية على المفاهيم الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم – دراسة إمبريقية " والتى هدفت إلى دراسة فعالية برنامج إثرائى على تحسين المفاهيم الذاتية الأكاديمية للطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وقد قامت هذه الدراسة على فكرة تغيير أو تبديل القدرات من خلال التدخلات المناسبة (مثلاً دعم العوامل اللامعرفية) لتحسين مجالات معينة من الموهبة وصعوبات التعلم، وتألفت العينة من طلاب مدرسة ابتدائية حكومية من الصف الرابع والخامس أظهروا مهارات بصرية مكانية قوية مع صعوبات فى التعلم،وقد قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة،واعتمدت الدراسة على برنامج إثرائى استمر لمدة عشرة أسابيع، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن مكاسب هامة فى القدرات العقلية العامة وكذلك فى المفاهيم الذاتية والأكاديمية.

<u>فروض الدراسة :</u>

من خلال الإطار النظرى للدراسة ، وفى ضوء أهداف الدراسة ونتائج الدراسات السابقة وضعت الباحثة فروض الدراسة الحالية وهى :

١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى القياسين

(القبلى / البعدى) فى مستوى الإبداع على مقياس تورانس للتفكير الإبداعى (الصورة ب) بعد تطبيق البرنامج الإرشادى لصالح القياس البعدى .

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى الإبداع على مقياس تورانس للتفكير الإبداعى (الصورة ب) بعد تطبيق البرنامج الإرشادى مع المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات القياسين (البعدى / التتبعى) لمستوى الإبداع على المقياس المستخدم بعد شهر من تطبيق البرنامج .

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية المنهج التجريبى ذى تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة والقياسين القبلى والبعدى ، وذلك وفقاً لمتغيرات التصميم التجريبى وهى :

١- المتغير المستقل : ويتمثل فى برنامج تنمية الإبداع لدى الأطفال الموهوبين متعسرى القراءة

٢- المتغير التابع : والمتمثل فى القدرات الإبداعية الثلاثة (الأصالة – المرونة – الطلاقة) .

٣- المتغيرات الدخيلة : والتى يمكن أن يكون لها تأثير دال على فعالية البرنامج ، وتتمثل فى : السن – الذكاء – الجنس – المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة –مستوى الإبداع لدى عينة الدراسة .

عينة الدراسة :

تم تصميم البرنامج ليطبق على مجموعة من الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة ، ويستفيد من البرنامج أطفال المجموعة التجريبية فقط (٥ أطفال) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى فى مدارس (مصطفى كامل – التيمورية – الفرما الابتدائية) ، ممن تتعدى نسبة ذكائهم ١٣٠ درجة على مقياس الذكاء المستخدم فى الدراسة الحالية (وكسلر لذكاء الأطفال) والحاصلين على درجة مرتفعة على اختبار تورانس للإبداع (الصورة الشكلية ب) ، وأيضاً تم حصولهم على متوسط تحصيل أقل من ٥٠ % فى مادة القراءة وقد تم ترشيحهم من قبل معلميهم طتلاميذ يواجهون صعوبات فى القراءة .

أدوات الدراسة :

والتى تتمثل فى مقياس تورانس للإبداع (الصورة الشكلية ب) ، مقياس التعرف على الموهوبين ، وبرنامج تنمية الإبداع (إعداد الباحثة) .

- اختبار تورانس للتفكير الإبداعى Torrance Test of Creative Thinking :(TTCT)

أعد تورانس الاختبار فى عام (١٩٦٢) كما قام فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان بتعريب اختبار تورانس وتقنينه على البيئة المصرية (١٩٧١- ١٩٧٢) ، وفى عام (١٩٧٤) تمت مراجعته مرة أخرى حيث كانت الغاية من هذا الاختبار معرفة قدرات الطلبة الإبداعية، كذلك أجريت مراجعة أخرى للاختبارسنة (١٩٩٢) ، ويعد اختبار تورانس للتفكير الإبداعى من أشهر مقاييس الإبداع العالمية إن لم يكن أشهرها على الإطلاق(بدر شبيب، ٢٠٠٤ ، ٨٥).

وتعد اختبارات تورانس من أكثر اختبارات الإبداع انتشاراً واستخداماً واستخدمت لأغراض كثيرة من بينها الكشف عن الطلاب الموهوبين واختيارهم للالتحاق ببرامج تربوية خاصة، كما استخدمت فى إجراء البحوث والدراسات الجامعية، ويمكن تطبيقه بصورة فردية أو جماعية بدءاً من مستوى الصف الرابع الابتدائى وحتى المستوى الجامعى، أما بالنسبة للأطفال فى سن ما قبل المدرسة وحتى تسع سنوات فيكون تطبيق الاختبار بصورة فردية(فتحى جروان، ٢٠٠٨، ١٦٤).

ويتألف هذا الاختبار من جزئين الجزء الأول هو الجزء اللفظى والجزء الثانى هو صورة الأشكال، يتضمن الجزء الأول استفسارات وتخمين الإجابات المحتملة كأن يطلب منه استخدامات بديلة لشىء ما أو ماذا يحدث لو حصل كذا ، أما الجزء الشكلى يطلب من المفحوص تكملة صورة أو عمل صورة جديدة من مجموعة خطوط ، ويصلح هذا الاختبار للأطفال من سن الروضة وحتى سن عشرين سنة، أما الزمن الذى يستغرقه تطبيق الاختبار ككل فهو حوالى ساعة وعشرون دقيقة تقريباً ويطلب واضع المقياس ضرورة الالتزام بالوقت حسب التعليمات المعطاة فيه(تيسير كوافحة، ٢٠٠٣، ١٦٩) .

ويتكون الاختبار من ثلاثة أبعاد أو مكونات للتفكير الإبداعى وهى :

أ) الأصالة : وتعنى الجدة وعدم المألوفية فى الأفكار المطروحة .

ب) الطلاقة : وتعتمد على الإنتاج الوفير للأفكار .

جـ) المرونة : بمعنى التنويع فى الأفكار .

وتركز الباحثة هنا على وصف الصورة الشكلية فقط وهى الصورة التى سيتم تطبيقها فى الدراسة الحالية ، ولهذه الصورة شكلين(أ ، ب)، ويتكون اختبار تورانس للتفكيرالابداعى للصورة الشكلية (أ) من النشاطات التالية : تكوين الصور ، تكملة الصورة ، الخطوط المتوازية ، أما بالنسبة للصورة (ب) فهى لا تختلف عن الصورة السابقة إلا فى النشاط الثالث فبدلاً من الخطوط المتوازية يكون النشاط عبارة عن مجموعة كبيرة من الدوائر المتساوية فى شكلها وحجمها ، والمطلوب هنا من المفحوص أن يكون أكبر مجموعة من الأشكال على شكل دائرى أو تكون الدائرة جزء من الشكل بحيث يكون شكلاً مبتكرا، وهذه الصورة هى الصورة المستخدمة فى الدراسة الحالية ،وطبقاً لتعليمات الاختبار فإن كل نشاط من الأنشطة الثلاثة يستغرق تطبيقه (١٠ دقائق) وبالتالى

يكون الزمن اللازم لتطبيق اختبار تورانس (الصورة الشكلية) ٣٠ دقيقة .

وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على مجموعة من (٤٥ طفلاً وطفلة) وذلك للتحقق من صدق وثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة الحالية .

- **صدق الاختبار:**

١- صدق التكوين الفرضى : وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الثلاثة للاختبار ، وذلك من خلال الجدول التالى :

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد اختبار تورانس

البعد	أصالة	مرونة	طلاقة
أصالة	١,٠٠٠	٠,٨٢١	٠,٨٥٩
مرونة	٠,٨٢١	١,٠٠٠	٠,٨٨٨
طلاقة	٠,٨٥٩	٠,٨٨٨	١,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة تتراوح بين ٠,٨٨٨ و ٠,٨٢١ وهى معاملات ارتباط عالية ويمكن الوثوق فيها مما يدل على صدق المقياس.

٢- صدق المقارنة الطرفية :

وذلك بمقارنة درجات الإرباع الأعلى ودرجات الإرباع الأدنى واستخدام اختبار (ت) وذلك لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس كما يتضح من الجدول التالى :

قيم (ت) ودلالتها للفرق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

فى كل بعد من أبعاد الاختبار

البعد	الإرباعى الأعلى		الإرباعى الأدنى		قيمة ت
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
الاصالة	٣٦,٧١	٤,٤٩	٢١,٦٤	١,٩٨	١١,٤٧**
المرونة	٣٤,٥٤	٢,٥٧	٢٣,٤٦	١,١٩	١٤,٠٨**
الطلاقة	٣٩,٩٢	٢,٣٩	٢٦,٢٥	١,٧١	١٦,٠٩**

ويتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهذا يشير إلى أن أبعاد المقياس لها القدرة التمييزية بين المستويات العليا والدنيا من التفكير الإبداعى، وهذا يشير إلى صدق الاختبار الحالى .

- **ثبات الاختبار:**

طريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار مرتين على نفس العينة الاستطلاعية وذلك بفارق زمنى لمدة شهر ، ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثانى وذلك على الأبعاد الثلاثة للاختبار، وقد حصلت على النتائج التالية:

معاملات الارتباط بين التطبيق الاول والثانى للاختبار

البعد	معامل الارتباط
الأصالة	٠,٩٦٢
المرونة	٠,٨٢٥
الطلاقة	٠,٨٥٠

٢- مقياس التعرف على الأطفال الموهوبين (فى ضوء تقدير المعلمين):

قامت الباحثة بتصميم هذا المقياس للتعرف على الأطفال الموهوبين كأحد إجراءات الدراسة للوصول إلى عينة الدراسة النهائية (الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة) ، وذلك فى ضوء الإطار العام للاعتماد على أكثر من محك لتشخيص العينة قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية فى إعداد المقياس :

١- مراجعة التراث النظرى الخاص بخصائص الموهوبين وأهم مظاهر الموهبة ، وأهم المحكات العالمية الحديثة فى الحكم على الموهبة،وقد اسفادت الباحثة من ذلك فى استخلاص المحاور الرئيسية للمقياس وما يندرج تحتها من مظاهر فرعية.

٢- الاطلاع على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية السابقة والخاصة بمجال الموهبة وما بها من مقاييس للتعرف على الموهوبين،والاطلاع على القوائم والمقاييس التى استخدمت للتعرف على الموهوبين.

٣- قامت الباحثة بزيارات ميدانية لمقابلة بعض المدرسين فى مجالات الأنشطة الفنية والموسيقية والرياضية ومجال الحاسب الآلى وذلك للتعرف على أهم الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين من خلال الواقع الميدانى.

٤- من كل ما سبق استطاعت الباحثة الوصول إلى تعريف إجرائى للأطفال الموهوبين بأنهم "أولئك الأطفال الذين يتميزون بقدرات عقلية وإبداعية مرتفعة،مع نزعة إلى المثالية والالتزام بالقيم والمعايير المجتمعية ، كما يتميزون بتعدد اهتماماتهم وميولهم نحو مجالات مختلفة ، والتمتع بقدرات خاصة فى أحد المجالات النفس حركية أو البصرية الأدائية ، مما يستدعى توفير برامج تربوية خاصة لتنمية هذه القدرات " .

كما توصلت الباحثة إلى المحاور الرئيسية للمقياس وهى خمس محاور (القدرات العقلية- القدرة

الإبداعية- السمات الشخصية- تعدد الاهتمامات – القدرات الخاصة) ، ويندرج تحت البعد الأول ١٥ عبارة ، أما باقى الأبعاد فيندرج تحت كل منها (١٠ عبارات) ليكون المقياس فى صورته الأولية (٥٥ عبارة) .

٥- العرض على المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية لاستطلاع آرائهم حول :

- مدى ملاءمة بنود المقياس للهدف الذى وضعت له .
- مدى سلامة صياغتها اللغوية لعبارات المقياس .
- مدى انتماء كل عبارة للبعد الذى وضعت لقياسه.
- مدى مناسبة البدائل لعبارات المقياس .

وكانت أهم التعديلات التى اقترحها المحكمون تتلخص فيما يلى :

- بالنسبة للبعد الأول: تم حذف خمس عبارات لتداخلها مع أبعاد أخرى ليكون إجمالى عبارات هذا البعد ١٠ عبارات .
- بالنسبة للبعد الثانى : أضيف للعبارة رقم (٣) جملة (للموضوع الواحد)،وعدلت العبارة (٨) من (يبدى صعوبة فى الرضوخ لأفكار غيره دون جدال واقتناع) إلى (لا يقتنع بآراء غيره بدون جدال ونقاش) ، وعدلت العبارة رقم (٩) من (يعبر عن أفكاره ومشاعره بطريقة فنية مبتكرة) إلى (يستطيع التعبير عن الفكرة الواحدة بطرق متنوعة مبتكرة).
- بالنسبة للبعد الثالث : استبدلت عبارة (يفضل صحبة الأكبر منه سناً) بعبارة (يثابر فى إنجاز الأعمال التى تثيره على الوجه الأمثل).
- بالنسبة للبعد الرابع : عدلت العبارة (٤) من يجد المتعة فى اكتشاف ما هو جديد وغامض) إلى (يرغب فى التعرف على ما هو جديد وغامض)، والعبارة (٥) عدلت من (يبدى ملالاً نحو الأعمال الروتينية) إلى (يبدى مللاً من الأعمال الروتينية)، وعدلت العبارة (٩) من (يثابر فى إنجاز الأعمال التى تثيره) إلى (يثابر فى سبيل اشباع اهتماماته) .
- بالنسبة للبعد الخامس : تم اختصار العبارة (٨) من (لديه ذاكرة سمعية جيدة تمكنه من حفظ الألحان وإعادة عزفها) إلى (لديه ذاكرة سمعية جيدة) ، واستبدلت العبارة (١٠) من (يتميز بقدرات خاصة فى أحد الألعاب الرياضية) إلى (يسعى إلى التميز فى أحد الألعاب الرياضية).

أما بالنسبة للمحاور الرئيسية وباقى عبارات المقياس فقد أجمع السادة المحكمين على ملاءمتها للمقياس ، وكذلك عدد العبارات فى كل محور ، وبعد القيام بالتعديلات أصبح المقياس يشتمل على (٥٠ عبارة) بمعدل (١٠) عبارات لكل بعد.

الدراسة الاستطلاعية للمقياس : تم تطبيق المقياس على عينة من الأطفال الذى تم ترشيحهم من قبل

المعلمين على أنهم موهوبين، وتكونت هذه العينة من (٥٠ طفلاً وطفلة) من ذوى الموهبة فى المجالات المختلفة (موسيقية – فنية – رياضية) ، حيث يقدم المقياس إلى معلم الصف باعتباره من الشخصيات التى تتصل اتصالاً مباشراً بالطفل ، ويمكنه الحكم على سلوكياته بموضوعية ، وذلك بعد تدريبهم على الاستجابة لعبارات المقياس وتزويدهم بالمعلومات الكافية عن السلوك الموهوب ، والهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية هو تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس (من حيث صدق وثبات المقياس) وبالتالى مدى صلاحية التطبيق فى الدراسة الحالية .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً : صدق المقياس : قامت الباحثة بحساب الصدق بعدة طرق هى :

١- الصدق الظاهرى : ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس، ولمن يطبق عليهم، ويبدو مثل هذا الصدق فى وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذى يقيسه الاختبار، وغالباً ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين فى المجال الذى يفترض أن ينتمى إليه هذا الاختبار، حيث يؤخذ فى الاعتبار التعليمات والزمن المحدد ، ومدى اتفاقه مع إطار مجتمع الأفراد الذى صمم من أجله ، والإمكانات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتصحيح(سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨، ١٨٤) .

وقد تحقق هذا النوع من الصدق فى المقياس من خلال اتفاق الأخصائيين والمدرسين فى المجال ممن قاموا بتطبيق المقياس على سهولة التعليمات ووضوح العبارات واتساقها مع مظاهر المشكلة.

٢- الصدق المنطقى (المحكمين) : وقد تم عرض المقياس على (١٠) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية من المهتمين بمجال الفئات الخاصة ، وذلك للحكم على المقياس من حيث مدى ملاءمة بنوده لقياس الهدف منه، ومدى صحة صياغة عباراته وقد كان المقياس فى صورته الأولية يتكون من (٥٥ عبارة) بواقع ١٥ عبارة للبعد الأول ، و١٠ عبارات لكل بعد من الأبعاد الأربعة الأخرى ، وبناء على ملاحظاتهم تم استبعاد العبارات التى قرر المحكمون عدم صلاحيتها ، والإبقاء على العبارات التى تم الاتفاق عليها بنسبة ٨٠% ، ليصبح عدد عبارات المقياس (٥٠ عبارة) بواقع (١٠ عبارات) لكل بعد من الأبعاد الخمسة .

٣- صدق الاتساق الداخلى : وذلك بحساب الارتباط بين درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، والارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية

قيم معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس

*طوئش	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦٩	٢٦	**٠,٥٧٣
٢	**٠,٥٧١	٢٧	**٠,٨١٦
٣	**٠,٧٦٨	٢٨	**٠,٦٢٤
٤	**٠,٥٣٨	٢٩	**٠,٦٥٢
٥	**٠,٧٢٤	٣٠	**٠,٦٠٣
٦	**٠,٧٠٤	٣١	**٠,٥٥٤
٧	**٠,٨٠٦	٣٢	*٠,٤٩٤
٨	**٠,٦٧٢	٣٣	*٠,٣٩٨
٩	**٠,٦٥٢	٣٤	**٠,٥٣١
١٠	**٠,٥١٣	٣٥	**٠,٥٣٠
١١	٠,٣٨٥	٣٦	**٠,٥٦٨
١٢	**٠,٦٩٥	٣٧	**٠,٥٨٠
١٣	**٠,٦٩٤	٣٨	**٠,٧١٣
١٤	**٠,٥٦١	٣٩	**٠,٦٧٢
١٥	**٠,٥٩١	٤٠	**٠,٥٨٤
١٦	**٠,٦٦٥	٤١	**٠,٧٣٨
١٧	**٠,٧٣٥	٤٢	**٠,٧٨٥
١٨	**٠,٥٩٨	٤٣	**٠,٥٨٩
١٩	**٠,٥٩٩	٤٤	**٠,٥٤٥
٢٠	٠,٣٧٠	٤٥	*٠,٤٤٣
٢١	**٠,٦٣٩	٤٦	**٠,٥٩٥
٢٢	**٠,٧٩١	٤٧	**٠,٥٢١
٢٣	**٠,٧٠٠	٤٨	**٠,٦٣٨
٢٤	**٠,٧٢٦	٤٩	**٠,٦٥٨
٢٥	٠,٣٥٩	٥٠	٠,٢٤٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية للمقياس ما عدا العبارات رقم (١١ – ٢٠ – ٢٥ – ٥٠) ، وبالتالى يتم استبعادها من المقياس.

قيم معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الأول(القدرات العقلية)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٤٢ *	٢٦	٠,٤٧٤**
٦	٠,٦٦٥**	٣١	٠,٥٤٧**
١١	٠,٤٦٢**	٣٦	٠,٥٢٨**
١٦	٠,٦٣٦**	٤١	٠,٦٤٣**
٢١	٠,٧١٨**	٤٦	٠,٥٨٥**

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات البعد ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية له .

قيم معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الثانى(الإبداعية)

رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	٠,٣٩١**
٧	٠,٦٤٤**
١٢	٠,٦١٠**
١٧	٠,٥٩٠**
٢٢	٠,٨٢٤**
٢٧	٠,٧٧٩**
٣٢	٠,٣٨٣**
٣٧	٠,٥٨٤**
٤٢	٠,٧٥٢**
٤٧	٠,٤٦٥**

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات البعد الثانى ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية لهذا البعد .

قيم معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الثالث(السمات الشخصية)

رقم العبارة	معامل الارتباط
٣	٠,٧٥٠**
٨	٠,٧٢٩**
١٣	٠,٧٤١**
١٨	٠,٥٨٢**
٢٣	٠,٦٧٩**
٢٨	٠,٦٤١**
٣٣	٠,٣٩٤**

٣٨	٠,٤٦١**
٤٣	٠,٧٠٣**
٤٨	٠,٥٣٧**

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات البعد الثالث ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية لهذا البعد عند مستوى دلالة ٠,٠١.

قيم معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الرابع(تعدد الاهتمامات)

رقم العبارة	معامل الارتباط
٤	٠,٥٤٢**
٩	٠,٦٢٤**
١٤	٠,٤٣٩**
١٩	٠,٦٩٩**
٢٤	٠,٥٠٧**
٢٩	٠,٦٣٥**
٣٤	٠,٦٣٤**
٣٩	٠,٤٦٩**
٤٤	٠,٦٧٨**
٤٩	٠,٦٣٨**

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات البعد الرابع ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية لهذا البعد عند مستوى دلالة ٠,٠١.

قيم معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الخامس(القدرات الخاصة)

رقم العبارة	معامل الارتباط
٥	٠,٦٠٧**
١٠	٠,٤٦١**
١٥	٠,٦٧٠**
٢٠	٠,٤٧٠**
٢٥	٠,٣٩٥**
٣٠	٠,٥٢٥**
٣٥	٠,٢٦٨
٤٠	٠,٥١٤**
٤٥	٠,٣٥٠*
٥٠	٠,١٦٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات البعد الرابع ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية لهذا البعد

ما عدا العبارة رقم (٣٥) والعبارة رقم (٥٠) وبالتالى يتم حذفهما من المقياس ، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء عدم تساوى أعداد ذوى المواهب الخاصة وبالتالى تغلب خصائص الفئة الأكبر عدداً.

اقيم معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

	الدرجة الكلية	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
الدرجة الكلية	ـــــــ	**٠,٨٨٩	**٠,٩٣٧	**٠,٨١٠	**٠,٨٤٩	**٠,٨٦٣
البعد الأول	**٠,٨٨٩	ـــــــ	**٠,٨٣٢	**٠,٥٩٢	**٠,٧٤٩	**٠,٧٢٤
البعدالثانى	**٠,٩٣٧	**٠,٨٣٢	ـــــــ	**٠,٧٥١	**٠,٧٢٩	**٠,٧٥٣
البعدالثالث	**٠,٨١٠	**٠,٥٩٢	**٠,٧٥١	ـــــــ	**٠,٥١٠	**٠,٥٩٨
البعدالرابع	**٠,٨٤٩	**٠,٧٤٩	**٠,٧٢٩	**٠,٥١٠	ـــــــ	**٠,٧٤٨
البعدالخامس	**٠,٨٦٣	**٠,٧٢٤	**٠,٧٥٣	**٠,٥٩٨	**٠,٧٤٨	ـــــــ

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية للمقياس ، كما يتضح أن جميع العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً بالأبعاد التى تنتمى إليها عدا العبارتين (٣٥ – ٥٠) ، كذلك ترتبط جميع عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس عد العبارات (١١-٢٠-٢٥-٥٠) مما يدل على تماسك المقياس ، وارتباط أبعاده ببعضها البعض ، وأن المقياس صادق فى قياس الظاهرة التى وضعت لقياسه ، وأنه صالح للاستخدام فى الدراسة الحالية وذلك بعد حذف العبارات غير الدالة .

٤- <u>صدق المقارنة الطرفية :</u> وذلك بمقارنة درجات الإرباع الأعلى ودرجات الإرباع الأدنى واستخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة كما يتضح من الجدول التالى :

قيم (ت) ودلالتها للفرق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

الإرباعى الأعلى		الإرباعى الأدنى		قيمة (ت)
المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
٢١٨,٦٩	٧,٠٤	١٧٢,٩٢	١١,٩١	١١,٩٢٦

ويتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهذا يشير إلى أن أبعاد المقياس لها القدرة التمييزية بين المستويات العليا والدنيا من الموهبة، وهذا يشير إلى صدق الاختبار الحالى .

<u>ثانياً : ثبات الاختبار :</u> قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال الطرق التالية :

<u>١- أسلوب إعادة الاختبار</u> : قامت الباحثة بتطبيق الاختبار مرتين على نفس العينة الاستطلاعية (٥٠) بفاصل زمنى ١٥ يوماً ، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط بين التطبيق الأول والثانى (٠,٩٧٤) وهو دال عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على استقرار نتائج المقياس وثباته .

<u>٢- أسلوب التجزئة النصفية :</u> حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون لدرجات النصفين (٠,٨١٧) وأصبح بعد التصحيح باستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون (٠,٨٩٩) وهو معامل ثبات مرتفع يدل

على ثبات مناسب للمقياس .

٣- طريقة ألفا كرونباخ : قامت الباحثة بحساب معامل ألفا للثبات والذى بلغ (٠,٩٣٢) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحالية .

وصف المقياس فى صورته النهائية :

يتكون المقياس فى صورته النهائية والذى طبق على أفراد العينة الأساسية من خمسة أبعاد ممثلة لخصائص الأطفال الموهوبين وهى (القدرات العقلية – القدرة الإبداعية – السمات الشخصية– تعدد الاهتمامات – والقدرات الخاصة) ، ويشتمل البعد الأول على ٩ عبارات ، والبعد الثانى والثالث والرابع كل منهم على ١٠ عبارات+ز وص/، أما البعد الخامس فيشتمل على ٦ عبارات ، ويصبح العدد الإجمالى لعبارات المقياس فى صورته النهائية (٤٥ عبارة)بعد حذف العبارات الناتج من حساب الصدق والثبات للمقياس .

البعد الأول : القدرات العقلية : والتى تتمثل فى " القدرة على حل المشكلات وقوة الملاحظة والتركيز والحفظ ، والقدرة على تنظيم الأفكار والربط بينها والاستدلال ، وارتفاع نسبة الذكاء مع التمتع بحصيلة لغوية كبيرة " ، ويتضمن هذا البعد العبارات ذات الأرقام التالية :

١- ٦- ١٥ – ١٩- ٢٣- ٢٨- ٣٢- ٣٧- ٤٢ .

البعد الثانى : القدرة الإبداعية : وتتمثل فى الدراسة الحالية فى " القدرة على التخيل والتفكير التأملى، والحساسية للمشكلات ، وتميز التفكير بالمرونة والتنوع والطلاقة وسرعة الاستجابة ، والأصالة وعدم المألوفية " ويتضمن هذا البعد العبارات ذات الأرقام التالية :

٢- ٧- ١١- ١٦- ٢٠- ٢٤- ٢٩- ٣٣- ٣٨- ٤٣ .

البعد الثالث : السمات الشخصية : وتتمثل فى الدراسة الحالية فى " النزعة إلى المثالية والنقد الذاتى، والالتزام بالقيم والمعايير المجتمعية، ورهافة الأحاسيس وروح الفكاهة ، واعتقاده بالمسئولية الشخصية عن الأحداث فى حياته " ، ويتضمن هذا البعد العبارات ذات الأرقام التالية:

٣- ٨- ١٢- ١٧- ٢١- ٢٥- ٣٠- ٣٤- ٣٩- ٤٤ .

البعد الرابع : تعدد الاهتمامات : ويتمثل فى " الرغبة القوية فى التعرف على الأشياء الغامضة ، وحب المغامرة والاهتمام بكثير من الموضوعات فى مجالات مختلفة ، والاندفاع نحو الأشياء والخبرات الجديدة ، والملل من الأعمال الروتينية " ويتضمن هذا البعد العبارات ذات الأرقام التالية:٤- ٩- ١٣- ١٨- ٢٢- ٢٦- ٣١- ٣٥- ٤٠ – ٤٥ .

البعد الخامس: القدرات الخاصة: والتى تتمثل فى الدراسة الحالية فى " التميز فى أحد المجالات الحس حركية أو البصرية أو الأدائية بشكل ملحوظ،والاشتراك بفاعلية فى أحد الأنشطة الفنية أو الموسيقية أو الرياضية " ويتضمن هذا البعد العبارات ذات الأرقام التالية: ٥- ١٠ – ١٤- ٢٧- ٣٦-

.٤١

تصحيح المقياس :

يتضمن المقياس قياس خماسى من أربعة اختيارات (لا تنطبق – تنطبق نادراً – تنطبق أحياناً– تنطبق غالباً – تنطبق دائماً) ، فإذا اختار المدرس أو الأخصائى الاختيار الأول فيعطى الطفل فى هذه العبارة درجة واحدة، وإذا اختار الاختيار الثانى يعطى الطفل درجتين ، أما الاختيار الثالث فيعطى ٣ درجات ، والاختيار الرابع ٤ درجات ، والاختيار الخامس يأخذ الطفل ٥ درجات، ثم تجمع الدرجات التى حصل عليها الطفل فى جميع العبارات بنفس الطريقة ، والتى يمثل مجموعها درجة الطفل الكلية على المقياس ، والدرجة النهائية للمقياس هى (٢٢٥) درجة وكلما ارتفعت درجة الطفل فى المقياس كلما كان الطفل موهوباً ، فالطفل الذى يحصل على ٧٠ % فأكثر من درجات المقياس ككل يكون موهوباً وهى نسبة تقابل الدرجة (١٥٧,٥) .

ثالثاً : برنامج تنمية الإبداع لدى الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة :

يعتمد البرنامج الحالى على الأسلوب الإثرائى فى تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم،وتعرف استراتيجية الإثراء بأنها أسلوب تعليمى يشير إلى إدخال ترتيبات إضافية وخبرات تعليمية يتم تصميمها بهدف جعل التعلم ذا معنى أكثر كما يكون مشوقاً بدرجة أكبر ، ويتم تحقيق الإثراء التعليمى بوجه عام فى نطاق الفصول الدراسية العادية، ويعتبر أقل استراتيجيات تعليم الأطفال الموهوبين عرضة للجدل والخلاف،ومن ناحية أخرى فإن هذه الاستراتيجية أقل تكلفة من غيرها وتتطلب قدراً من الاهتمام التنظيمى والإدارى (فتحى عبد الرحيم ، ١٩٩٠ ، ٤٨٢) .

ويعرف ريدى وآخرون Reedy,G. et al.(2003) الإثراء بأنه التحكم فى برامج دراسية مختلفة للأطفال الموهوبين بواسطة معلم الفصل داخل الفصل الدراسى العادى بدون مساعدة من مصادر خارجية أو معلم استشارى (P.217)، ويعرفه هانت ومارشال Hunt, N.& Marshall,K.(2005) بأنه إضافة فروع أو مجالات تعلم لا توجد عادة فى المنهج العادى ، أو استخدام مواد تعليمية أكثر صعوبة وتعقيداً لتحسين المنهج الأصلى،أو تحسين استراتيجيات التدريس التى تستخدم لتقديم التعليم والتوجيه،ويعتقد كلارك أن البرامج الإثرائية أقل الاختيارات قبولاً بالنسبة للطلبة الموهوبين وذلك لأنها تحقق أقل تغيير فى فرص التعليم (P.495).

وهناك العديد من النماذج الإثرائية، وتتبنى الدراسة الحالية النموذج الإثرائى الثلاثى لرينزولى The Enrichment Triad Model،وقد تم تصميم النموذج الإثرائى الثلاثى من أجل تشجيع الإنتاج الإبداعى لدى النشء من خلال تعرضهم للعديد من المواضيع ومجالات الاهتمام ، وميادين البحث وتدريبهم على توظيف تلك المعرفة المتقدمة ، وما تم التدريب عليه من مهارات وطرق البحث

فى مجالات اهتمامهم التى يقومون باختيارها ، وعليه فان النموذج يتضمن ثلاثة أنماط إثرائية :

النمط الإثرائى الأول : وهذا النوع يتضمن الأنشطة والخبرات الاستكشافية العامة General Exploratory Activities وهو مصمم ليتيح للتلاميذ العديد من المجالات والموضوعات والمهن والهوايات والشخصيات والأماكن والأحداث المتنوعة والتى لا يمكن للمقرر المدرسى العادى أن يغطيها،وفى المدارس التى تستخدم هذا النموذج يقوم فريق الإثراء ويتكون من الآباء والمعلمين والتلاميذ بتنظيم خبرات النمط (١) والتخطيط لتنفيذها وذلك بالاتصال بالمتحدثين وتنظيم العروض أو الأفلام أو شرائط الفيديو وغيرها (رينزولى وريس ، ٢٠٠٦ ، ٣٧) .

النمط الإثرائى الثانى : وهذا النوع يتضمن أنشطة تدريبية فردية أو جماعية Individual or Group Training Activities وتشمل المواد والأنشطة والأدوات والتقنيات وطرق التدريس التى تركز على تنمية التفكير والمشاعر لدى الأطفال،وفى هذا النوع يتعرض الأطفال للخبرات والأنشطة وبرامج التدريب التى تساعدهم على التوصل إلى استنتاجات وتعميمات، فبدلاً من التركيز على محتوى عملية التعلم،تساعدهم على نقل أثر التعلم إلى المواقف الجديدة، ومن ثم فإن هذا النوع يركز على تنمية المهارات والقدرات التى تساعد الأطفال على مواجهة المشكلات والمواقف الجديدة (أشرف حسنين ، ٢٠٠٦ ، ٥٣) .

النمط الإثرائى الثالث : ويتضمن بحث الفرد والجماعة الصغيرة لمشكلات حقيقية Individual and Small Group Investigations of Real Problems ويعكس مستوى متقدماً من الإثراء من خلال الفرص المتاحة للبحث ولحل المشكلات الحقيقية،ويتضمن نشاطات بحثية ونواتج فنية وأدبية اختيارية يمارس الطالب فيها دور الباحث الحقيقى أو المحترف،ويستفيد من هذه النشاطات أولئك الطلبة الذين يظهرون التزاماً واهتماماً بمتابعة دراسة موضوع معين ، أو التعمق فى معالجة مشكلة أو قضية ما،وهذا النمط الإثرائى هو أعلى مستوى من الخبرات التى يمكن تقديمها فى البرامج الإثرائية لتحقيق نموذج الثالوث (خالد المهندى ، ٢٠٠٢ ، ٦٠) .

مما سبق يتضح فعالية الأسلوب الإثرائى وأهميته فى تنمية التفكير والمشاعر لدى الأطفال، ويستخدم البرنامج الحالى هذا النموذج الإثرائى فى تنمية الإبداع لدى الأطفال عينة الدراسة، وتشير عفاف عويس (٢٠٠٣ ، ١٦ – ١٧) إلى أن الاهتمام بإتاحة الفرص الكافية لإطلاق طاقات الخلق والإبداع لدى الأطفال يسهم فى بناء الذات السوية للطفل،لأن الكثير من النزعات العدوانية والرغبة فى السيطرة أو الانسحاب من دائرة التفاعل الاجتماعى ينتج عن حاجة الأطفال إلى التعبير الإبداعى ،بل إن تورانس يذهب إلى أبعد من ذلك فيقول إن ظاهرة التخلف الدراسى والانصراف عن متابعة الدروس وعدم الالتزام بنظام حجرات الدرس يرجع إلى الحد الطويل الأمد لطاقات الإبداع لدى الأطفال ، فالحاجة إلى التفكير الإبداعى من الحاجات التى لا تستقيم الصحة النفسية للأطفال بدون

إشباعها(عفاف عويس، ٢٠٠٣، ص ص ١٦-١٧).

الأهداف العامة والفرعية للبرنامج : يتمثل الهدف العام للبرنامج فى تقديم برنامج إثرائى لتنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وتنمية جوانب القوة فى شخصيتهم ، مما يؤدى إلى الحد من مشكلاتهم واضطراباتهم .

ويتفرع من هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل فيما يلى :

١- تنمية قدرة الطفل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار .

٢- تنمية الطلاقة اللغوية والفكرية والحركية لدى الطفل .

٣- تنمية المرونة العقلية للطفل والتى تظهر فى تنوع استجاباته على المواقف المختلفة .

٤- إكساب الطفل القدرة على إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة.

٥- تدريب الطفل على الإحساس بالمشكلات والقضايا والسعى لحلها حلاً إبداعياً .

٦- تنمية القدرة على التخيل والتصور، والتخمين، والوصول بالتفكير إلى ما وراء حدود الواقع.

٧- تنمية المهارات اللغوية ، ومهارات الحوار والمناقشة وإبداء الرأى .

٨- إكساب الطفل القدرة على التعلم الذاتى والتوجيه الذاتى من خلال جو من الحرية والأمان للاكتشاف والتجريب، وتنمية قدرات الطفل القيادية والشعور بالمسئولية .

٩- تشجيع الطفل على الاندماج والتعاون مع الآخرين ، وتقبل وجهات النظر الأخرى .

١٠- غرس الشعور بالثقة لدى الطفل ، وإتاحة الفرصة للتعبير الحر عن ذاته .

١١- تشجيع الطفل على تكوين الصداقات مع أقرانه واللعب معهم ومشاركتهم اهتماماته.

وجدير بالذكر أن هذه الأهداف الفرعية سيتم تحويلها إلى أهداف سلوكية قصيرة المدى فى المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية ، حيث يشتمل الهدف على ثلاثة عناصر أساسية هى (نوعية الأداء المطلوب – المحك الذى سيحكم به على الأداء سواء من حيث زمن الاستجابة أو مدى دقتها – بالإضافة إلى تحديد الموقف المناسب لحدوث السلوك) .

الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج :

أ) تحديد محتوى البرنامج : ١- الاطلاع على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت خصائص الأطفال الموهوبين بصفة عامة ، والأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة بصفة خاصة ، مع التركيز على الخصائص الإبداعية لهذه الفئة ، ولقد استفادت الباحثة منها فى تحديد أبعاد السلوك الإبداعى ومتطلبات تنميته لدى هذه العينة .

٢- الاطلاع على مجموعة من البرامج الإثرائية – العربية والأجنبية – والتى هدفت إلى تنمية الإبداع عند فئات مختلفة .

٣- عقدت الباحثة عدداً من المقابلات الفردية مع أولياء أمور أطفال العينة ، وكذلك مع المعلمين والأخصائيين النفسيين أو الاجتماعيين فى المدارس ، وقد أسفرت هذه المقابلات عن عدد من المعلومات حول خصائص وطبيعة الأطفال عينة الدراسة ، والمواقف التى تثير عقولهم، والأنشطة والهوايات التى يفضلونها ، ونوعية المعززات التى يقبلون عليها ، وتمثل هذه المعلومات مصدراً هاماً فى تحديد أنشطة البرنامج .

ب) الأساليب التى اعتمد عليها البرنامج :

أولاً : العصف الذهنى Brainstorming : هذه الاستراتيجية ابتكرها العالم أزبورن Osborn (1953) وتهدف إلى تشجيع الأصالة والمرونة والطلاقة ، أى تهدف إلى تشجيع الإبداع ، وهى تعتبر من أهم طرق تنمية الإبداع لدى الأطفال الموهوبين (أشرف شريت وابتسام أحمد ، ٢٠٠٨، ٣٩) ، والعصف الذهنى هو الإنتاج السريع للأفكار وتجميعها دون تقييم ، وتهدف لإنتاج الأفكار وهو أسلوب له ضوابطه للإسهام فى التفكير الإبداعى (إيناس زعبل ، ٢٠٠٦ ، ٣٤) .

ثانياً : تآلف الأشتات Synectics : وهى من ابتكار جوردون Gordon وتتشابه هذه الطريقة مع طريقة العصف الذهنى فكليهما يهدف إلى توليد أفكار جديدة وخلق المناخ الحر الذى ينتفى النقد والتقويم ، أما من حيث الاختلاف فإن طريقة تآلف الأشتات تستعمل الكنايات والتمثيلات، وتقوم هذه الطريقة على دعامتين أساسيتين هما : جعل الغريب مألوفاً ، وجعل المألوف غريباً ، ويتم الأول بتحديد جوانب المشكلة غير المألوفة والوقوف عليها حتى تصبح مألوفة ، أما المشكلات المألوفة فيتم النظر فيها من زوايا مختلفة تؤدى إلى جعلها مألوفة (أحمد طنطاوى ، ١٩٩٦ ، ص ص ٥-٦) .

ثالثاً : الحل الإبداعى للمشكلة Creative Problem Solving : يقصد بالحل الإبداعى للمشكلات القدرة على استشفاف المشكلات التى ينطوى عليها الموقف المشكل ، مع القدرة على الوصول إلى عدد من الأفكار أو الحلول التى تتسم بالملاءمة والجدة والتنوع للإجابة عن الأسئلة التى تثيرها المشكلة محل الاهتمام ، بما يعكس توظيفاً جيداً من قبل الأفراد لقدرات التفكير ، أثناء المرور بمختلف مراحل تناول المشكلة (أشرف شريت وابتسام أحمد، ٢٠٠٨ ، ٤٣) .

رابعاً : طريقة حصر الخصائص Attribute Listing : وهى طريقة ابتكرها كروفورد عام ١٩٥٤ وهى تركز على إنتاج الأفكار ، وتعتمد فى ذلك على خطوات ، وأول خطوة فيها هى تحديد الخصائص الأساسية لموضوع معين ، وبعد ذلك يتم تغيير كل خاصية على حدة ، ولا يبذل المعلم أى جهد فى تحديد التغيرات المقترحة ، وهذه الطريقة كغيرها من الطرق تسمح بأى فكرة مهما كانت غير واقعية ، وينتفى فيها النقد إلا بعد الانتهاء من سرد جميع الأفكار ، ويتم التقويم بعد ذلك فى ضوء الأهداف (أحمد طنطاوى ، ١٩٩٦ ، ٤) .

خامساً : طريقة استخدام القوائم Using Checklist : يوجد للقوائم نوعان : خاص ويستخدم مع منتجات معينة ، وعام وينطبق على مواقف ومنتجات متعددة، ويمكن لهذه القوائم أن تتضمن عدة عناصر مثل : ذكر استعمالات جديدة لشىء محدد، ومن ثم استخدام وسائل جديدة للقيام بنفس الوظيفة ، وإدخال تعديلات جديدة على الشىء كإحداث تغييرات فى اللون والحركة والمعنى والرائحة والشكل .. الخ، وربما كان ذلك مع الاحتفاظ بخصائص الشىء أو مكوناته مع تكبيرها مثل زيادة الوقت أو التكرار أو القوة أو القيمة أو السمك أو السعة ،أو مع تعديل فى خصائص الشىء مثل تقليل مرات التكرار ، تقليل القيمة والسمك والزمن المستغرق ، واستبدال بعض المكونات بمكونات وخصائص أخرى مثل إحداث تغيير فى الترتيب أو الأمكنة أو النتائج أو المسببات ، أو عكس الأوضاع مثل جعل الإيجابى سلبياً والسالب موجباً والخلفى أمامى والأمامى خلفى الخ (زكريا الشربينى ويسرية صادق ، ٢٠٠٢ ، ص ص ١٨٠ – ١٨١) .

سادساً : لعب الدور Role Play : للعب الدور مزايا خاصة ، فهو واحد من أهم وسائل التفاعل الناجحة التى تستخدم لتنمية التفكير الإبداعى والسمات الإبداعية لدى الأطفال ، حيث يقوم الطفل بألعاب المحاكاة لتمثيل نموذج حى من الواقع أو مشكلة حقيقية يكتسب منها نمو الجوانب المعرفية والوجدانية لديه ، فالطفل يتعلم من هذه الألعاب عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات وكيفية التفاعل مع الزملاء ، ويتعلم الضبط الذاتى وكيفية تنسيق سلوكه مع الآخرين ، ويعتبر لعب الدور أسلوب ممتاز فى تعليم العلاقات الاجتماعية (وجدان الشمرى ، ٢٠٠٥ ، ٦٩) .

سابعاً : الألعاب التعليمية Instructional Games : تنمو قدرات الطفل الإبداعية وينمو عقله عامة بواسطة اللعب ، فالطفل حين يلعب يخلق عالماً من الخيال ، وهو يتعامل مع هذا العلم تعاملاً جاداً،ويضع فى هذا العالم مشاعره وعواطفه وانفعالاته .. ومن العلماء من يرى أن اللعب والإبداع لهما نفس الوظيفة فى حياة الإنسان وهما يحملان خصائص مشتركة كثيرة ، والأطفال فى اللعب التمثيلى الذى يشمل طائفة من الألعاب التى يتقمص فيها الأطفال شخصيات الكبار فى مجتمعاتهم يعكسون فى لعبهم نماذج الحياة الإنسانية فى بيئتهم ، وعن مشاعرهم ومعرفتهم (حسن عبد العال ، ٢٠٠٥ ، ٢٦٨) .

ثامناً : القصة Story : تعد استراتيجية القصة شكلاً من أشكال التدريس الرئيسية ، إذ أنه من خلال التدريس بالقصة يقوى الاتصال مع الآخرين ، وتنمو لدى الطفل مهارة الاستماع ، ويكتب مهارات اللغة والتفكير والإبداع ، بالإضافة إلى القيم والأخلاقيات والمثل ، كما أن للتدريس بالقصة دوراً كبيراً فى تهذيب المشاعر وتثقيف الأطفال ، بل وفى تكوين شخصية الطفل وتنمية جميع جوانبها (وجدان الشمرى ، ٢٠٠٥ ، ٥٥) .

جـ) الأنشطة والأدوات المستخدمة فى البرنامج :

❖ **بالنسبة للأنشطة : وتتمثل هذه الأنشطة فى :**

١- الأنشطة الفنية : مثل (الرسم والتلوين ، التشكيل بمختلف الخامات ، القص واللصق الخ) .

٢- الأنشطة الموسيقية : المتمثلة فى الغناء والعزف ، وابتكار نغمات مختلفة لنفس الكلمات ، وتأليف الأغانى .

٣- الأنشطة الحركية : مثل التمثيل الصامت المعتمد على الحركة ، والأنشطة الموسيقية الحركية متمثلة فى الرقص التعبيرى المصاحب للأغنية .

٤- الأنشطة العقلية : تتمثل فى حل الألغاز والتلاعب بالأفكار وبالكلمات وغيرها .

٥- الأنشطة القصصية : وقد روعى فى القصص المستخدمة فى البرنامج الإثرائى أن تكون القصص سهلة فى كلماتها ، قصيرة غير مملة ، جذابة ومشوقة ومصحوبة بالصور ، أن تحمل معنى ايجابى ، ألا تكون مزعجة أو مخيفة للأطفال .

٦- أنشطة حرة : وتتضمن عدد كبير من الأنشطة المتنوعة غير المضمنة فى الأنواع السابقة .

❖ **بالنسبة للأدوات المستخدمة فى البرنامج :**

تتمثل فى : ألوان مختلفة ومتنوعة – قصص مصورة أو مجسمة – كروت مصورة – اسطوانات كمبيوتر – العاب متنوعة – عرائس قفازية – أغانى مسجلة – أوراق وأقلام – كراسات رسم – مواد لاصقة – مقصات صغيرة – ورق مقوى – دهانات بألوان مختلفة – أقمشة – أدوات موسيقية للعزف – مجموعة متنوعة من المنتجات – أقنعة – ملابس تنكرية – لوحة مجسمة بارزة لجسم الإنسان من الداخل – جرس – استكرات – أوراق قص ولصق – صلصال – فوم – ورق كوريشة – فلين – أخشاب – أطواق – خيوط وإبرة بلاستيكية – خرز وأزرار – خامات بيئية مختلفة .

محتوى وزمن البرنامج : يحتوى البرنامج على ٣٢ جلسة ، يتم تطبيق جلستين أسبوعياً ، بواقع ثمان جلسات فى الشهر الواحد ، وبالتالى يستغرق تطبيق البرنامج بالكامل أربعة أشهر وذلك فى إطار البرنامج الشامل للدراسة ، والمدة الزمنية للجلسة الواحدة تتراوح ما بين ٣٠ – ٤٥ دقيقة حسبما يقتضى تطبيق النشاط ، وقد تم تطبيق البرنامج فى أماكن مختلفة من المدرسة حسب متطلبات النشاط مثل : حجرة الموسيقى – حجرة التربية الفنية – المسرح – المكتبة – حجرة الوسائط المتعددة .

تقييم البرنامج : ويتم التقييم على ثلاث مراحل :

– المرحلة الأولى : قبل تطبيق البرنامج وذلك من خلال القياس القبلى ، الذى يحدد مستوى التفكير الإبداعى لدى أفراد العينة التجريبية والضابطة .

– المرحلة الثانية : أثناء تطبيق البرنامج مع العينة التجريبية فقط ، ويسمى التقييم المصاحب

ويشمل على ملاحظة الباحثة لأداء الأطفال وتقييمها لأداء الطفل بعد كل نشاط .

– المرحلة الثالثة : التقييم النهائى وذلك من خلال تطبيق المقياس مرة أخرى (القياس البعدى) ، ومقارنته بالقياس القبلى للتأكد من وجود تحسن قد طرأ على مستوى أفراد العينة التجريبية ، كما سيتم تقييم مدى استمرار فعالية البرنامج ، وذلك من خلال تطبيق القياس التتبعى بعد شهر من انتهاء البرنامج .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً : نتائج الفرض الأول ومناقشتها : ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى القياسين (القبلى / البعدى) فى مستوى الإبداع على مقياس تورانس للتفكير الإبداعى (الصورة ب) بعد تطبيق البرنامج الإرشادى لصالح القياس البعدى "،ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام قيمة Z للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعة فى القياس القبلى والقياس البعدى لتطبيق البرنامج ، وذلك للوقوف على دلالة ما قد حدث من تغير والتعرف على اتجاه هذه الفروق ، ويلخص الجدول التالى نتائج هذا الفرض :

الفرق بين متوسطات الرتب للقياسين القبلى والبعدى

لمستوى الإبداع لدى المجموعة التجريبية

*طوئش	القياس القبلى – البعدى				Z	الدلالة
	متوسط الرتب		مجموع الرتب			
	السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
الأصالة	٠,٠٠	٣	٠,٠٠	١٥	– ٢,٠٢٣	دالة
الطلاقة	٠,٠٠	٣	٠,٠٠	١٥	– ٢,٠٣٢	دالة
المرونة	٠,٠٠	٣	٠,٠٠	١٥	– ٢,٠٣٢	دالة
إجمالى المقياس	٠,٠٠	٣	٠,٠٠	١٥	– ٢,٠٢٣	دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق إحصائية دالة بين القياس البعدى والقياس القبلى لمستوى التفكير الإبداعى بأبعاده الفرعية (الأصالة – الطلاقة – المرونة) بالنسبة للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى ، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات للقياسين يتضح أن اتجاه هذه الفروق فى

صالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى للقياس البعدى ، وبما أن البرنامج يعمل على رفع مستوى الطفل فى المهارات الإبداعية المختلفة ، فإن اتجاه البرنامج يعمل على رفع القيم السالبة وهو ما يتضح من نتائج الجدول السابق مما يدل على أثر البرنامج فى زيادة مستوى القدرات الإبداعية لدى العينة التجريبية ، وجميع قيم Z هى قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعلى ذلك تتحقق صحة الفرض الخامس .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء الإطار النظرى للدراسة ، حيث يشير (Mills,C.& Brody,L., 1999,P.38) إلى أنه تعد برامج الإثراء من التدخلات المفيدة جداً بالنسبة للموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وتشير الدراسات إلى أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم الذين تلقوا مزيجاً من خدمات الموهوبين وصعوبات التعلم أو فقط برامج الموهوبين أظهروا مفهوم ذات أعلى من الطلاب الذين تلقوا خدمات لصعوبات التعلم فقط ، وذلك للفوائد الإيجابية الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية للخبرات المسرعة أو الإثرائية الموجودة فى برامج الموهوبين.

ومن الدراسات التى اهتمت بتنمية الإبداع لدى الموهوبين دراسة كاروسكى وسوسزينسكى Karwowski, M.& Soszynski, M.(2008) بعنوان " كيف ننمى الخيال الإبداعى ؟ فروض، أهداف وفاعلية تدريب لعب الأدوار فى الإبداع، ودراسة كاراكيل Karakelle, S.(2009) عن دعم التفكير الطليق والمرن من خلال عملية الدراما الإبداعية ، ودراسة ماثيسن وبرونيك Mathisen, G.& Bronnick, K.(2009) بعنوان "فعالية الذات الإبداعية : دراسة تدخلية " وهدفها دراسة آثار تدريب الإبداع على فعالية الذات المبدعة ، ودراسة كيو وآخرون Euo, C., et al.(2010) عن تنمية قدرات حل المشكلات والذكاءات المتعددة لدى الموهوبين الصغار .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى ومناقشتها :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى الإبداع على مقياس تورانس للتفكير الإبداعى بعد تطبيق البرنامج الإرشادى مع المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية " ، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى Mann-Whitney واختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى " بعد تطبيق البرنامج " ، وذلك للوقوف على دلالة ما حدث من تغير كما تعكسه درجاتهم على مقياس تورانس (الصورة الشكلية ب) ، والتعرف كذلك على اتجاه دلالة الفروق ، ويلخص الجدول التالى نتائج هذا الفرض :

الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين
التجريبية والضابطة لمستوى الإبداع فى القياس البعدى

البعد	المجموعة التجريبية ن = ٥		المجموعة لضابطة ن = ٥		U	W	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الأصالة	٨	٤٠	٣	١٥	.٠٠	١٥	٢,٦١٩ –	دالة
الطلاقة	٨	٤٠	٣	١٥	.٠٠	١٥	٢,٦٤٣ –	دالة
المرونة	٨	٤٠	٣	١٥	.٠٠	١٥	**٢,٥٣٠ –**	**دالة**
إجمالى المقياس	٨	٤٠	٣	١٥	.٠٠	١٥	٢,٦١٩ –	دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً فى القياس البعدى لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج ، وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعتين ، يتضح أن اتجاه هذه الفروق فى صالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى المجموعة التجريبية، حيث يدل ذلك على ارتفاع مستوى القدرات الإبداعية لدى هذه العينة ، وهى فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) وعلى ذلك تتحقق صحة الفرض السادس .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء الإطار النظرى للدراسة ، حيث إنه على الرغم من أن الصعوبات الأكاديمية تتشابه لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة والتلاميذ الموهوبين والذين يعانون أيضاً من عسر القراءة ، إلا أن المجوعة الأخيرة قد أظهرت قوة فى التعبير عن الفكاهة والظرف ، حل المشكلات ، التقاط جوهر فكرة معينة ، والتركيب والجمع بين المفاهيم المختلفة ، ولقد عبر الأطفال الذين يجمعون بين الموهبة وصعوبات القراءة مثلهم فى ذلك مثل الذين يعانون من صعوبات القراءة ، فقط عن جوانب حدسية للتفكير الإبداعى لكنهم كانوا أقوى إلى حد ما فى الحصول على المعلومات من خلال حواسهم الخارجية ، وقد اتضح أيضاً أن مجموعة التلاميذ الموهوبين فقط هى أقوى المجموعات فى كل الجوانب المعرفية والحسية الخارجية للتفكير الإبداعى (نصرة جلجل ، ٢٠٠٢ ، ٨٤) .

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كاروسكى وسوسزينسكى Karwowski, M.& Soszynski, M.(2008) بعنوان " كيف ننمى الخيال الإبداعى ؟ فروض،

أهداف وفاعلية تدريب لعب الأدوار فى الإبداع"،ودراسة إيو وآخرون Eow, Y., et al.(2010) عن تطوير ألعاب الحاسب ومدخل التعليم التقديرى فى دعم الإدراك المبدع للطلاب ، حيث يتضح من هذه الدراسات أنها اعتمدت على برامج إثرائية لتنمية الإبداع أو إحدى قدراته مثل الخيال الإبداع أو الطلاقة أو المرونة، وفعالية هذه البرامج ليس فقط فى تنمية الإبداع بقدراته المختلفة ، وإنما أيضاً فى تنمية مفهوم الذات لدى الموهوبين، فهناك عوائد إضافية لهذه البرامج وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية،وبالتالى يؤيد صحة هذا الفرض،ويتضح من الرسم التالى الفروق بين درجات القياس البعدى للتفكير الإبداعى بأبعاده بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا الفارق يعزى إلى تطبيق البرنامج الذى تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية فقط،مما يدل على فعالية البرنامج المستخدم فى الدراسة.

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات القياس البعدى والقياس التتبعى لمستوى الإبداع على المقياس المستخدم بعد شهر من تطبيق البرنامج "، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة قيمة Z كأسلوب لابارامترى يتناسب مع العينات الصغيرة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى ، ويلخص الجدول التالى نتائج هذا الفرض :

الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية
لمستوى الإبداع فى القياسين البعدى والتتبعى

البعد	القياس البعدى – التتبعى				Z	الدلالة
	متوسط الرتب		مجموع الرتب			
	السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
الأصالة	١,٥	٠,٠٠	٣	٠,٠٠	- ١,٤١٤	غ. د
الطلاقة	٢,٧٥	٢,٢٥	٥,٥	٤,٥	- ٠,١٨٤	غ . د
المرونة	٢,٨٣	١,٥٠	٨,٥	١,٥	- ١,٣٠٠	غ . د
إجمالى المقياس	٣,٣٣	٢,٥٠	١٠	٥	- ٠,٦٨٠	غ. د

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة للفروق بين متوسطات الرتب لـدرجات القياسـين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية فى القدرات الإبداعية الثلاثة وبالنسبة للمجموع الكلى ، وهـذا يدل على ثبات أثر البرنامج حتى بعد الانتهاء من التطبيق، وعلى ذلك يتحقق صحة الفرض .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء الإطار النظرى للدراسة ، حيث يوضح رونالد كولاروسـو وكـولين أوروك (٢٠٠٣) أن الإبداع يعد عنصراً رئيسياً من عناصر الموهبة ، والمعروف عـن المبـدعين أنهم يتسمون بالفضول وحب المغامرة ، وهم قادرون على التأمل وابتكار أفكار مختلفة كثيرة وحلول للمشكلات والتساؤلات ، والإبداع فطرى فى تلاميذ موهوبين كثيرين إلا أن ذلك لا يعنى أن لا يدعمه أو يسانده مناخ الفصل والاستراتيجيات التعليمية والأنشطة ومداخل المنهج المختلفة ، والمشكلة التى تواجه برامجنا التربوية هى أنها تُعنى بتشجيع التلاميذ فى مرحلة الاستعداد والتحقـق ، ولا تقـوم بذلك فى أثناء مرحلة الحضانة والاستنارة ، فعلى سبيل المثـال يهـتم المعلمـون عنـد تـصحيح موضوعات الإنشاء بالتنظيم والإحكام فى العمل أكثر من اهتمامهم باستخدام التلاميذ للتفكير المتباعد (ص ١٩٥) .

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة خالد المهندى (٢٠٠٠) بعنوان " أثر برامج فى الأنشطة الإثرائية على تنمية التفكير الابتكارى لدى طلبة الصف الأول الثانوى فـى دولة الكويت "،ودراسة كاروسكى وسوسزينسكى Karwowski, M.& Soszynski, M.(2008. (cw عن كيفية تنمية الخيال الإبداعى،ودراسة كاراكيل Karakelle, S.(2009) عن دعم التفكيـر الطليق والمرن من خلال عملية الدراما الإبداعية،حيث اعتمدت هذه الدراسات علـى تقـديم بـرامج لتنمية الإبداع أو إحدى قدراته وذلك من خلال برامج إثرائية،وسواء تـم الاعتمـاد علـى تـصميم المجموعتين التجريبية والضابطة أو تصميم المجموعة الواحدة فى هذه الدراسات،فقد اهتمـت هـذه الدراسات بتتبع الأثر لهذه البرامج بعد الانتهاء منها،وأسفرت النتائج عن الفعاليـة الممتـدة لهـذه البرامج،مما يؤيد صحة نتائج هذا الفرض .

توصيات الدراسة : من منطلق ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصى الدراسة بما يلى :

- الاهتمام بعمل تشخيص مبكر لفئة الموهوبين ذوى عسر القراءة بصفة خاصة ، بحيث يعتمد هذا التشخيص على محكات وأدوات تشخيصية متعددة .
- إنشاء حجرة بكل مدرسة تسمى بحجرة المصادر والتى تشكل أهمية بالنسبة للتعامل مع كل مـن الموهوبين من ناحية ومع ذوى عسر القراءة من ناحية أخرى .
- توفير الأنشطة الإثرائية التى تسهم فى النهوض بالمتعسرين فى القراءة ويتم تدعيمهم من خلال الإذاعة المدرسية والمسرح المدرسى والخطابة والإلقاء .
- الاهتمام بأدب الأطفال وتدريسه للأطفال فى مراحل تعليمية مبكرة .

البحوث المقترحة :

- فعالية برنامج قائم على الأنشطة الحس حركية فى تنمية الموهبة الإبداعية لدى الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة .
- فعالية برنامج أسرى فى تنمية الإبداع لدى الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة .
- إجراء مزيد من الدراسات التى تتعلق بالموهوبين ذوى صعوبات الكتابة ، والموهوبين ذوى صعوبات الرياضيات تتناول علاج جوانب القصور لديهم ، وتنمية جوانب القوة والإبداع ، مع توفير الإرشاد المناسب للتخلص من الاضطرابات النفسية التى يمكن أن يصابوا بها .

المراجع

١- أحمد عثمان طنطاوى (١٩٩٦) . تنمية التفكير الإبداعى داخل الفصل المدرسى، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس التربوى بوصفها متطلباً من متطلبات الترقية لوظيفة أستاذ ، كلية التربية بأسيوط .

٢- أشرف عبد الكريم حسنين (٢٠٠٦) . مدى فاعلية برنامج إثرائى باستخدام الحاسب الآلى لأطفال المؤسسات الإيوائية ، رسالة دكتوراة،معهد الدراسات العليا للطفولة،جامعة عين شمس .

٣- أشرف محمد شريت وابتسام محمد أحمد (٢٠٠٨) . برنامج تنمية السلوك الإبداعى للأطفال الموهوبين،الإسكندرية : مؤسسة حورس الدولية .

٤- إيناس يسرى زعبل (٢٠٠٦) . أثر برنامج فى الأنشطة الإثرائية على تنمية التفكير الابتكارى لدى طلبة الفصل الأول الثانوى بدولة الكويت ، رسالة ماجستير ، معهد البحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

٥- بدر محمد شبيب (٢٠٠٤) . أثر برنامج إثرائى فى تنمية استيراتيجية حل المشكلة الإبداعى لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى فى دولة الكويت ، رسالة ماجستير ، معهد البحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

٦- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٥) . المساندة الاجتماعية وأثرها فى خفض حدة الضغوط النفسية للأطفال المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات القراءة ، المؤتمر الثانى عشر لمركز الإرشاد النفسى ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول ، ٥٧٥- ٦٢٥.

٧- بول تورنس (١٩٧١) . مقياس التفكير الابتكارى باستخدام الصور (الصورة ب) . (ترجمة عبد الله سليمان ، وفؤاد أبو حطب) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٨- تهانى محمد عثمان (٢٠٠٧) . فاعلية برنامج إرشادى لمساعدة الطلاب المتفوقين عقلياً من ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الجامعية،المؤتمر الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسى ، المجلد الأول ، ص ص ٤٧٩- ٥٨٩.

٩- تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣) . القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة ، عمان ــ الأردن : دار الميسرة .

١٠- حسن إبراهيم عبد العال (٢٠٠٥) . التربية وصناعة الإبداع ، طنطا : دار الصحابة للتراث .

١١- خالد محمد المهندى (٢٠٠٢) . أثر برامج فى الأنشطة الإثرائية على تنمية التفكير الابتكارى لدى طلبة الفصل الأول الثانوى بدولة الكويت،رسالة ماجستير ، معهد البحوث

التربوية،جامعة القاهرة .

١٢- رولاند كولاروسو وكولين أورورك (٢٠٠٣) . تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ــ كتاب لكل معلم .(ترجمة أحمد الشامى وأيمن كامل وعادل دمرداش وعلى عبد العزيــز). الجــزء الأول ، القاهرة ، هيئة فولبرايت : مركز الأهرام للترجمة والنشر.

١٣- رينزولى وريس (٢٠٠٦) : النموذج الإثرائى المدرســى : دليــل عمــل لتحقيــق التميــز التربوى . ترجمة صفاء الأعسر وجابر عبد الحميد وشاكر عبد الحميد) . القاهرة : دار الفكــر العربى .

١٤- زكريا الشربينى ، ويسرية صادق (٢٠٠٢) . أطفال عند القمة (الموهبة والتفوق العقلــى والإبداع) ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٥- زينب أسعد محفوظ (٢٠٠٣) . فعالية برنامج تليفزيونى مقترح بإستخدام الفيديو لتنميــة التفكير الابتكارى لدى أطفال ما قبل المدرسة،رسالة ماجــستير،معهد البحــوث التربوية،جامعــة القاهرة .

١٦- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨) . القياس النفسى النظرية والتطبيــق ، القــاهرة : دار الفكــر العربى .

١٧- صالح هادى العنزى (٢٠٠٢) . أثر برنامج الأنشطة الإثرائية للطلبة المتفوقين والعــاديين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت على مستواهم التحصيلى وقدراتهم الإبتكارية، رسالة دكتوراة +ز وُص١١خ٦٥١/

١٨- وجدان الشمرى (٢٠٠٥) . دور القصة فى تنمية القدرات والسمات الإبداعية لدى أطفــال الروضة ، القاهرة : الدار العالية.

المراجع الاجنبية:

19- **Bradley, R.; Daniselson, L. (2002). Identification of Learning Disabilities: Research to Practice, Mahwah New Jersey Lawrence Erlbaum Associates Publishers.**

20- **Eow, Y.; Ali, W.; Mahmoud, R.; Baki, R. (2010). Computer Games Development and Appreciative Learning Approach in Enhancing Students, Creative Perception ,Computers & Education ,Vol.54 , Issue 1 , PP.146-161.**

21- **Guli, A. (2005). The Effects of Creative Drama-Based Intervention for Children with Deficit in Social Perception, Dissertation Abstracts International, Vol. 65/10-A, P. 3690.**

22- **Hunt, N.; Marshall, K. (2005). Exceptional Children and Youth- An Introduction to Special Education, Forth Edition, Boston, New York, Houghtton Mifflin Company.**

23- **Jaben, T. (2006). Strategies in Behavior Chang Impact of Instruction on Behavior Disorder and Learning Disabled Students' Creative Behavior, Psychology in the Schools, Vol. 23, Issue (4), P. 401-405.**
24- **Karakelle, S. (2009). Enhancing Fluent and Flexible Thinking through the Creative Drama Process, Thinking Skills and Creativity, Vol.4, Issue 2, PP.124-129.**
25- **Karwowski, M.; Soszynski, M. (2008). How to Develop Creative Imagination?: Assumptions, Aims and Effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC), Thinking Skills and Creativity, Vol.3, Issue 2, PP.163-171.**
26- **Lafrance, E. (1993). A Comparative Analysis of Creative Thinking Patterns in Children who are Gifted, Learning Disabled, and Gifted with Learning Disabilities, Doctor of Philosophy in Education, Ottawa, Canada.**
27- **Lerner, J.; Kline, F. (2006). Learning Disabilities and Related Disorder, Characteristics and Teaching Strategies, Boston, New York, Houghton Mifflin Company.**
28- **Lynch, M. (2005). The Effects of Enrichment Projects on Gifted Learning Disabled Students' Academic Self-Perception: An Empirical Study, Doctor of Psychology, Fairleigh Dickinson University.**
29- **Mathisen, G.; Bronnick, K. (2009). Creative Self –Efficacy: an Intervention Study, International Journal of Educational Research, Vol.48, Issue 1, PP.21-29.**
30- **Mills, C.; Brody, L. (1999). Overlooked and Unchallenged Gifted Students with learning Disabilities, Knowledge Quest, Vol. 27, No. 5 , P. 36-40.**
31- **Morgan, L. (1992). Intervention Strategies for Gifted Children at Risk: Finding the Angel in the Marble, Dissertation Abstracts International, Vol. 53-10- A, P. 3436.**
32- **Olenchak, R. (1994). Talent Development: Accommodating the Social Emotional Needs of Secondary Gifted / Learning Disabled Students, Journal of Secondary Gifted Education, Vol. 5, N. (3), P. 40-52.**
33- **Preckel, F.; Brull, M. (2009). The Benefit of Being a Big Fish in a Big Pond: Contrast and a Simulation Effect on Academic Self – Concept, Learning and Individual Differences, Article in Press.**
34- **Rao, K. (2006). Gifted and Talented Education, New Delhi, Sonalipublications, Second edition.**
35- **Reddy, G.; Ramar, R.; Kusuma, A. (2003). Education of Children with special needs, New Delhi, Discovery Publishing House.**
36- **Sak, V.; Oz, O. (2010). The Effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on Students, Creative Thinking, Thinking Skills and Creativity, Vol.5, Issue 1, PP.33-39.**
37- **Santrock, J. (2007): Child Development, Eleventh Edition, McGraw-**

Hill Companies, INC, New York.

38- **Silver, R. (2001). Assessing and Developing Cognitive Skills through Art, (2-ND edition), New York, Brunner, Routledge.**

39- **Swanson, J. (2000). The Identification of Reading Disabilities In verbally Gifted Students: A Validation Study, Doctor of Philosophy, University of Denver.**