فاعلية برنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي باستخدام الأنشطة اللاصفية مستندا إلى النظرية البنائية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان

د./ راشد بن سيف بن ماجد العزري
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج باستخدام الأنشطة اللاصفية مستندا إلى النظرية البنائية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى طلبة الصف العاشر، والكشف عما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف المجموعة والنوع (ذكور، إناث) والتفاعل بين المجموعة والنوع. تكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالبا وطالبة، تم توزعيهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين: تجريبية (٥٩) طالبا وطالبة، وضابطة (٦٠) طالبا وطالبة. استخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي الصورة (أ) والصورة (ب). وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يظهر أثر دال إحصائيا في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية يعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث) والتفاعل بين المجموعة والنوع.

فاعلية برنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي باستخدام الأنشطة اللاصفية مستندا إلى النظرية البنائية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان

د./ راشد بن سيف بن ماجد العزري
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

المقدمة:

تعد الأنشطة اللاصفية جزءا أساسيا للمنهج في المدرسة الحديثة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية، وتعزز الخبرات التي يحصل عليها الطالب داخل الصف الدراسي؛ حيث إنها تتيح الفرصة أمام الطلبة؛ لتنمية شخصيتهم من جميع جوانبها المختلفة الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، والثقافية؛ لذا تتعدد وتتنوع الأنشطة اللاصفية؛ لتلبي ميولهم وقدراتهم المختلفة، ومن أمثلة الأنشطة اللاصفية الإذاعة المدرسية، والصحافة المدرسية، والرحلات، والخدمة العامة، والمسابقات، والمعارض التربوية، والعمل الاجتماعي والتطوعي.

وتعمل الأنشطة اللاصفية على تحسين قدرات التفكير الإبداعي عند الطلبة الذين يمارسونها؛ وذلك من خلال ما تقدمه من فرص تسهم في تنمية مختلف القدرات الإبداعية، فمثلا تدريب الطلبة على إعداد صحيفة وإخراجها بأشكال متعددة ومختلفة وتقديم تصميم جديد لها؛ يساعدهم على اكتساب قدرات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتدريبهم على جودة الإلقاء من خلال مشاركتهم في جماعة الإذاعة المدرسية، وفن الخطابة، والتحدث بالفصحى؛ يساعدهم على ممارسة الطلاقة الفكرية والتعبيرية، وعند عرض أنشطة الطلبة في المعارض، فذلك يعني إتاحة المجال لهم للمنافسة وتقديم الأعمال التي تتصف بالأصالة (عبداللطيف خليفة، ١٩٩٧).

وتؤكد الدراسات والبحوث العلمية التي استخدمت الأنشطة اللاصفية أثر هذه الأنشطة في تنمية التفكير الإبداعي عند تقديمها بصورة منظمة، ومنها دراسة راشد بن سيف العزري (٢٠٠٨) ودراسة (Tannchill,1992) التي توصلت إلى أن استخدام الأنشطة اللاصفية يؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وأكدت دراسة كل من داود عبد الملك الحدابي، وعبدالله الحمادي، وندى مظفر (٢٠١٠) ودراسة عبدالله قباض (٢٠١١) فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي، وتشير انتصار فرج التهامي (٢٠١٢) إلى أن ممارسة الأنشطة اللاصفية تنقل الطالب من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع.

وقد أشار كل من جيلفورد Guilford ١٩٦٥ وتورانس Torrance ١٩٧٧إلى أهمية التفكير الإبداعي كأساس لتقدم الدول وتطورها في شتى المجالات، فهما يريان أنه لا يوجد شئ يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية الأمم وتحقيق الرضا والصحة النفسية أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى هذه الأمم والشعوب (أحمد عبادة، ١٩٩٣). ويشير كل من راضي محمد الكبيسي، وفوزية مهدي العيساوي (٢٠١٢) إلى أن أهمية الإبداع لا يتوقف عند مستوى الفرد، بل يتعداه إلى مستوى المجتمع والأمة، وأن الفروق بين الأمم المتقدمة والمتخلفة هي فروق في مدى امتلاكها للعقول المبدعة؛ فأصبح الإبداع هو المحك الحاسم في الإسراع بتقدم الأمم والشعوب.

وفي عصرنا الحالي الذي تتزايد فيه التغيرات المتسارعة في مختلف مظاهر الحياة وتظهر فيه العديد من المشكلات ذات الطابع العالمي، أصبحت تنمية التفكير الإبداعي هدفا أساسيا في مقدمة أولويات التربية والتعليم. ولتحقيق ذلك الهدف حاول العديد من العلماء والباحثين الذين اهتموا بالتفكير الإبداعي تطوير برامج مصاحبة للمناهج الدراسية، وعملوا على تطوير العديد من الطرائق التي يمكن استخدامها في تنمية التفكير الإبداعي، وقد ثبت من خلال الدراسات والتجارب العلمية أن قدرات التفكير لا تنمو لدى الطالب بمجرد تعليمه بالطرق التقليدية، بل إن ذلك يعوق نمو قدرات التفكير العليا ويبرمج ذهنه في إطار القدرات العقلية الدنيا (عبدالله النافع، ٢٠٠٨). وتمثل النظرية البنائية Constructivism Theory أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي برزت في السنوات الأخيرة، والتي تركز على عمليات التفكير، والاستدلال، وتطبيق المعرفة، وأهمية نشاط وفاعلية المتعلم أثناء عملية التعلم (عبدالله الشبلي، وآخرون، ٢٠١١؛ Foston,1996).

وقد انبثق عن النظرية البنائية مجموعة من النماذج التي تركز على مواجهة المتعلمين بمواقف أو مهام تتضمن مشكلات حقيقة ذات صلة بحياتهم وواقعهم، ومن أمثلة هذه النماذج: نموذج التعلم البنائي Constructivist Learning Model ونموذج وتلي البنائي Wheatly,s Model وأثبتت العديد من الدراسات فاعلية النماذج القائمة على النظرية البنائية في تنمية التفكير الإبداعي، منها: دراسة عبد الحميد حجازي (٢٠٠٩) التي استخدمت نموذج التعلم البنائي، ودراسة أسماء زكي صالح (٢٠١١) التي استخدمت بعض استراتيجيات التعلم البنائي، ودراسة فوزية خميس الغامدي (٢٠١٢) التي اختبرت فعالية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية. وتستخدم الدراسة الحالية نموذج التعلم البنائي الذي يركز في كيفية توظيف المتعلم للمعرفة وربطها مع ما

يحيط به من أشياء وظواهر وما يمر به من مواقف، كما يركز على الربط بين دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ضمن أربع مراحل، هي: التنشيط، الإبداع، اقتراح الحلول والتفسيرات، ومرحلة اتخاذ الإجراء (يحيى محمد، ٢٠١٢؛ أكرم العمري، وخالد العمري، ٢٠١٠).

وعلى الرغم من قيام عدد من الباحثين في سلطنة عمان بدراسات في مجال تنمية التفكير الإبداعي إلا أن أغلبية هذه الدراسات تمت من خلال استخدام برامج واستراتيجيات جاهزة، مثل: دراسة وفاء بنت حاج المهرية (٢٠٠٥) التي استخدمت برنامج الكورت (CORT) لتعليم التفكير لدى طالبات الصف العاشر، ودراسة عائشة بنت عمير الوحشية (٢٠١٠) التي استخدمت استراتيجية التدريس المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر.

وباطلاع الباحث على هذه الدراسات وغيرها من الدراسات التي أجريت في البيئة العمانية اتضح أنه لا توجد دراسات حاولت تصميم برنامج مستقل؛ لتنمية التفكير الإبداعي باستثناء الدراسة التي أجراها الباحث الحالي (٢٠٠٨) حول أثر استخدام برنامج للأنشطة اللاصفية قائم على النظرية البنائية في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف الرابع الأساسي الذي يمثل نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهي دراسة للحصول على درجة الدكتوراه من خلال تصميم برنامج في الأنشطة اللاصفية اعتمادا على نموذج التعلم البنائي، وبناء على توصية هذه الرسالة بإجراء دراسات على عينات أخرى كبيرة، وفي إطار سعي الباحث؛ لنشر ثقافة الإبداع من خلال وضع خطة إستراتيجية مقترحة؛ لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي تقوم على توظيف الأنشطة اللاصفية وممارستها على أسس مدروسة وموجهة بالمعنى التربوي، تأتي أهمية هذه الدراسة لتستكمل فكرة توظيف الأنشطة اللاصفية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام منحنى التعلم البنائي، ولكن على طلبة الصف العاشر الذي يمثل نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال تصميم برنامج في الأنشطة اللاصفية مستندا إلى نموذج التعلم البنائي أحد النماذج القائمة على النظرية البنائية.

ومما يؤكد أهمية هذه الدراسة أن طلبة الصف العاشر يمثلون مرحلة نمائية مهمة هي مرحلة بداية المراهقة التي تمتاز بقدرة الطلبة فيها على التفكير المنهجي المجرد، الأمر الذي يسهل عملية اكتساب وممارسة قدرات التفكير المختلفة تجاه الخبرات التي يتعاملون معها في حياتهم اليومية، كما تمتاز مرحلة المراهقة بظهور القدرات الخاصة التي يستدل منها على الميول

المستخدمة في التوجيه المهني والعلمي، حيث تبدو تلك الميول في اهتمامهم بأوجه الأنشطة المختلفة (محمود عبد الحليم، ٢٠٠٣؛ محمد السمير، ومحمد جرادات، وباسم حوامدة، ٢٠٠٧) ولما كان الصف العاشر هو نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وفيه يتم توجيه الطلبة إلى مستقبلهم العلمي والمهني وفقا لميولهم، واتجاهاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، تأتي أهمية هذه الدراسة في إكساب طلبة هذا الصف قدرات التفكير الإبداعي التي قد تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم العلمية والعملية.

وانطلاقا مما سبق ذكره، وحيث إنه لم تبرز محاولات – حسب علم الباحث – لتصميم برامج لتنمية قدرات التفكير الإبداعي في الصفوف الدراسية العليا من مرحلة التعليم الأساسي بما يتناسب والإطار الثقافي والحضاري لسلطنة عمان؛ فإن ذلك شجع الباحث على إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في استقصاء فاعلية برنامج في الأنشطة اللاصفية قائم على النظرية البنائية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج في الأنشطة اللاصفية قائم على النظرية البنائية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة البحثية الآتية:

١- هل يؤثر البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية عند طلبة الصف العاشر الأساسي؟

٢- هل يختلف أثر البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية عند طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف النوع (ذكور، إناث)؟

٣- هل يوجد تفاعل دال إحصائيا بين المجموعة والنوع في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- تصميم برنامج في الأنشطة اللاصفية مستندا إلى النظرية البنائية، وتعرف أثره في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

٢- الكشف عن مدى وجود فروق في أثر البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) باختلاف النوع (ذكور، إناث) والتفاعل بين المجموعة والنوع.

أهمية الدراسة:

١- أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة، هي ضرورة تنمية قدرات التفكير الإبداعي، والتي أصبحت مطلبا ضروريا في عصرنا الحالي؛ لما لها من دور في التعامل مع مشكلاته، وإيجاد الحلول المناسبة لها أو التقليل من آثارها إلى أدنى حد ممكن.

٢- إن إعداد برنامج؛ لتنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر من خلال تفعيل دور الأنشطة اللاصفية، يتيح لهم فرصة تنمية قدراتهم الإبداعية بما يتماشى مع جهود وزارة التربية والتعليم حول الاهتمام بالأنشطة التربوية، والعمل على تطويرها وتقنين ممارستها بصورة منظمة وموجهة بالمعنى التربوي وإبراز دورها الفعال في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج:

يعرف إجرائيا بأنه برنامج بنائي تم تصميمه وفقا لمراحل نموذج التعلم البنائي، ويتضمن مجموعة من الأنشطة اللاصفية الثقافية المخططة والمنظمة يستخدمه المعلم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

الأنشطة اللاصفية:

مجموعة من الأنشطة الثقافية اللاصفية (المقال القصير، والقصة القصيرة، والخبر الصحفي، والصور العامة) تم تصميمها بطريقة تنمي قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وفق برنامج معتمد على مراحل نموذج التعلم البنائي.

قدرات التفكير الإبداعي:

ويقصد بها في هذه الدراسة ثلاث قدرات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) المحددة في اختبار

تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي الصورة (أ) والصورة (ب) وذلك على النحو الآتي:

الطلاقـــة:

قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار. وتعرف إجرائيا بدلالة الدرجـــة التـــي يحصل عليها الطالب في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي والتـــي تعبـــر عـــن جمـــع عـــدد الاستجابات المنتمية للطلاقة في الأنشطة السبعة التي يتكون منها الاختبار.

المرونـــــة:

قدرة الطالب على إنتاج أفكار متنوعة. وتعرف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي والتي تعبر عن عدد الفئات التي تم جمعها من الاســتجابات المنتمية للمرونة في الأنشطة السبعة التي يتكون منها الاختبار.

الأصالة:

قدرة الطالب على إنتاج أفكار جديدة وغير شائعة بالنسبة لزملائه الذين ينتمي إلـــيهم. وتعـــرف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي والتـــي تعبر عن الاستجابات النادرة وفقا لدرجة تكرار الفكرة كمعيار لأصالتها.

التفكير الإبداعي:

يعرفه جيلفـــــورد (Guilford,1986) بأنه تفكير فـــــي نســـــق مفتـــوح يتميـــز بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات. ويقصد به إجرائيا في الدراســـة الحاليـــة الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقـــــــة، والمرونـــة، والأصالة) على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي.

حدود الدراسة:

١- الأنشطة اللاصفية الثقافية (المقال القصير، والقصة القصيرة، والخبر الـــصحفي، والـــصور العامة).

٢- القدرات الإبداعية (الطلاقة، والمرونـــة، والأصالة) المحددة في اختبـــار تـــورانس للتفكيـــر الإبداعي اللفظي الصورة (أ) والصورة (ب).

٣- طلبة وطالبات الصف العاشر من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة التعليميـــة فـــي سلطنة عمان.

الإطار النظري للدراسة:

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة ثلاثة أجزاء مرتبطة بموضوع الدراسة، الأول يتعلق بالنظرية البنائية، والجزء الثاني يركز على التفكير الإبداعي، أما الجزء الثالث فيركز على الأنشطة اللاصفية.

النظرية البنائية:

تلقى النظرية البنائية اهتماما متزايدا في الفكر التربوي المعاصر؛ نتيجة ما أحدثته من تحول في رؤية العملية التعليمية من حيث التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في تعلم الطالب إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، ولها تطبيقات واسعة في كثير من المواد الدراسية، وتشير الدراسات إلى فاعلية النظرية البنائية في تنمية التفكير، كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات (عبد الحميد حجازي، ٢٠٠٩؛ يحيى محمد، ٢٠١٢).

وتعود جذور النظرية البنائية إلى كتابات الفلاسفة والعلماء أمثال كانت Kant، وديوي Dewey، ولكنها تبلورت بشكلها الحالي في ضوء نظريات وأفكار عدد من التربويين وعلماء النفس منهم بياجيه Piaget، وبرونر Bruner، وروجرز Rogers. ويعتبر بياجيه رائدا للنظرية البنائية، إذ أن نظريته حول النمو المعرفي وما احتوته من أفكار حول اكتساب المعرفة وتطورها عند الإنسان تشكل الأساس للنظرية البنائية، حيث يرى أن المعرفة عملية بنائية ونشطة يقوم الفرد ببنائها من خلال تفاعله مع البيئة والتكيف معها عن طريق عملية التنظيم الذاتي التي تتضمن التمثيل والمواءمة (جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٦ ؛ Fosnot,1996).

ويعزي بياجيه أصول الإبداع إلى عملية التجريد الانعكاسي Reflxive Abstraction وهو تجريد ليس من الأشياء نفسها، بل من أفعال الفرد نفسه، وأن الشخصية المبدعة هي تلك الشخصية التي لا تخضع للمألوف وتسلم به ولكنها تحاول إثارة أسئلة حوله وتعتمد على نفسها في التعلم والاستكشاف (هيثم أحمد الزبيدي، وخليل إبراهيم عبد الحسين، ٢٠١٢).

وتقوم النظرية البنائية في تصورها للمعرفة وعملية التعلم على افتراضين أساسيين (حسن زيتون، وكمال زيتون، ٢٠٠٣؛ منى عبد الهادي سعودي، ١٩٩٨؛ Wilson,1996; Miller,1999):

الافتراض الأول:

ينص الافتراض الأول على أن المتعلم يبني المعرفة الخاصة به بنفسه اعتماداً على

خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين. ويشير هذا الافتراض إلى عدد من القضايا المتعلقة باكتساب المعرفة من منظور البنائية، هي:

١- المتعلم يبني معرفته الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام عقله.

٢- الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد؛ أي معرفة الفرد دالة لخبرته، وهذا يعني أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطه في التعامل مع معطيات العالم المحيط به؛ أي أن المعرفة لا تنفصل عن شخصية الباحث عن المعرفة، ولا عن مواقف الخبرة المنبثقة عنها.

٣- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى؛ لأن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة تعتبر أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى.

الافتراض الثاني:

ينص الافتراض الثاني على أن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف بين المعرفة والعالم الخارجي، أي أن المتعلم يستخدم حواسه وإدراكه وانتباهه؛ حتى يستطيع المواءمة بين المعرفة التي يكتسبها والواقع من حوله. ويشير هذا الافتراض إلى:

١- بناء المعرفة هو عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع وليست عملية تطابق بينهما.

٢- التأكيد على أن المعرفة ليست صادقة؛ حيث يرى البنائيون أنه ليس في استطاعة الإنسان اكتشاف حقيقة الوجود المطلق للأشياء، لذلك يكفي أن تكون المعرفة نفعية؛ بمعنى قابلة للتطبيق.

ووفقا لهذه الافتراضات يمكن الإشارة إلى بعض الأفكار الخاصة بقضية التعلم من وجهة النظر البنائية التي يمكن اعتبارها أفكاراً أساسية لنمو التفكير، فالتعلم وفقا للرؤية البنائية عملية نشطة يبذل فيها المتعلم جهدا عقليا لكي يصل إلى اكتشاف المعرفة بنفسه من خلال إعطائه فرصة بناء المعرفة بنفسه عن طريق التفاعل بين معلوماته الجديدة ومعلوماته السابقة؛ مما يعني أن المتعلم هو مركز الاهتمام، وهو ما يؤكد عليه المهتمون بمجال التفكير. والتعلم وفقا للرؤية البنائية يحدث عندما يواجه المتعلم تحديا لقدراته بمشكلة أو موقف معين، وتركز البنائية على التعلم القائم على حل المشكلات، وترى أن التعلم عملية ابتكار من قبل المتعلم، فهو لا يستقبل المعرفة من الآخرين، ولكنه يبنيها بناءً معرفيا بجهده وتفكيره من خلال نشاطه ومشاركته النشطة في عملية التعلم، وهذه نقاط أخرى تدعم عملية تطوير التفكير الإبداعي لدى المتعلم (Phillips, 1995 ; Wheatly,1991).

التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي أحد أهم أنواع التفكير الذي يبتكر حلولا جديدة للمشكلات، وهذا النوع من التفكير يرتبط بظاهرة إنسانية أكبر هي ظاهرة الإبداع، ومفهوم الإبداع مفهوم واسع وشامل، فهو يرتبط بالاختراعات والاكتشافات، والإبداعات الأدبية والفنية، ويرتبط كذلك بالتجديدات الأصيلة في مستوى السلوك والعلاقات الإنسانية، وبالتالي يتوقف تعريف التفكير الإبداعي على مفهوم الإبداع الذي يعني قدرة الفرد على إنتاج أشياء جديدة مبتكرة لم يسبقه إليها أحد (معتز سيد عبد الله، ٢٠٠٧). ويشير داود عبد الملك الحدابي، وهنا حسين الفلفلي، وتغريد عبدالله العليبي (٢٠١١) إلى أن الإنتاج في التفكير الإبداعي يتميز بخصائص فريدة تجعله يتمتع بالجدة للمبتكرة (الأصالة) أو بالتنوع الثري في الأفكار (المرونة) أو بالتطوير والتحسين (التفاصيل).

وحظيت دراسة التفكير الإبداعي باهتمام علماء النفس والتربية على اختلاف توجهاتهم الفكرية واهتماماتهم العلمية. ويشير الأدب التربوي حول تعريف التفكير الإبداعي إلى أن هناك عشرات التعريفات المختلفة والتي تختلف باختلاف تلك التوجهات، وأجمعت المراجعات العديدة للأدب التربوي على أن هذه التعريفات تتمحور حول أربعة أبعاد، هي: الناتج الإبداعي، والعملية الإبداعية، والسمات الشخصية للمبدعين، والبيئة الإبداعية، حيث يركز أصحاب الاتجاه الأول على تناول الإبداع في ضوء ما ينتج عنه من إنتاج جديد مادي وملموس، ويركز أصحاب الاتجاه الثاني على دراسة الإبداع كعملية عقلية من حيث كيفية ظهور الإبداع أو الكيفية التي يبدع من خلالها الفرد، فيما يركز أصحاب الاتجاه الثالث على دراسة السمات والخصائص الشخصية التي تميز المبدعين عن غيرهم من العاديين، في حين أن أصحاب الاتجاه الرابع ينظرون إلى الإبداع في ضوء العوامل البيئية سواء المشجعة أو المحبطة (عبداللطيف خليفة، ٢٠٠٧؛ محمد حمزة السليماني، ١٩٩٦؛ أحمد عبادة، ١٩٩٣).

وفي ضوء هذه الاتجاهات، يمكن حصر بعض تعريفات التفكير الإبداعي التي تعكس وجهات النظر السابقة، فيعرفه تورانس (Torrance,1977) بأنه عملية تتضمن الشعور بالمشكلة، وتحديد نقاط الضعف، والفجوات فيها، ثم تكوين الفروض التي تعالج هذه المشكلة، واختيار صحة الفروض، وإيصال النتائج للآخرين، ويعرفه خير الله ١٩٧٥ بأنه قدرة الفرد على الإنتاج، إنتاجا يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير(أحمد عبادة، ١٩٩٣). ويعرف آخرون التفكير الإبداعي على أنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص العقلية والمعرفية والشخصية والاجتماعية

والبيئيـــة (Kerka,1999 ; Mellou,1996).

ويتفق معظم الباحثين على أن التفكير الإبداعي يتضمن مجموعة من القدرات، أهمهـــا: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل (أحمد عبـــــادة، ١٩٩٣؛ Guilford,1989) والتي تشكل إحدى أهم الأدوات لمواجهة تحديات العصر؛ لما لها من دور كبير في تمكين المتعلمين من التصدي لهذه التحديات والتكيف معها، وحل المشكلات الناجمة عنها. ويرى العديد من علماء النفس والتربيـــة ضرورة تعليم الطلبة كيف يفكرون تفكيرا إبداعيا، وذلك بتهيئة الظروف المناسبة التي تساعد علـــى تطوره للوصول به إلى أرقى مستوياته، وأوضحوا أنه لكي يتحقق ذلك لا بد من اســـتخدام أســـاليب وطرق حديثة. لذا فقد طور العديد من الباحثين برامج؛ لتنمية التفكير الإبداعي، لعل أبرزها برنامـــج (CORT) والذي صممه ديبونو De Bono ولقي انتشارا واسعا في معظم المؤسسات التربوية. كما برزت عدة دراسات في مختلف بلدان العالم حاول عدد كبير من الباحثين من خلالها تصميم برامج؛ لتنمية التفكير الإبداعي، وبمراجعة الأدب التربوي السابق نجد عددا من الدراسات التي اهتمت بـــأثر الأنشطة التربوية (الصفية واللاصفية) في تنمية التفكير الإبداعي، ومن هذه الدراسات: دراسة تنـــشل (Tannchill,1992) ودراسة إبراهيم عبدالوكيل، وآخرون (١٩٩٦).

الأنشطة اللاصفية:

ترى وضحى السويدية (١٩٩٧) أن الأنشطة اللاصفية يجب اعتبارها أجزاء اختيارية من البرنامج التعليمي ككل؛ لأن المهارات والمفاهيم التي يتم اكتسابها عن طريق هذه الأنشطة تستحق مكانـــاً في البرنامج المدرسي وترى أن الفارق الرئيسي بين الأنشطة الـــصفية واللاصـــفية هـــو استبعاد عنصر الإجبار مما يعني أن الطالب يستطيع أن يختار النشاط الذي يرغب في ممارســـته بنفسه، أو بتوجيه من المعلم، أو أخصائي النشاط وفقاً لميوله ورغباته وقدراته.

ويؤكد علي كريم محجوب (٢٠٠٨) النظرة السابقة، حيث يرى أن الأنشطة اللاصفية هي أنشطة متصلة بالمدرسة كأنشطة تعليم وتعلم، يشارك فيها الطلاب مع الدراسة الأكاديمية وتتـــرك فيها الحرية للطلاب بحيث يكون التوجه الذاتي هو المحـــدد للأنـــشطة ويكـــون تـــدخل المعلـــم والمحفزات للمشاركة بمثابة عوامل مساعدة لذلك، وهذه الأنشطة تتكامل مع البـــرامج التعليميـــة وتتممها وتتوافق مع مراحل النمو في المرحلة التي يمر بها الطلاب ويـــشرف علـــى ممارســـتها متخصصون؛ لتحقيق أهداف النمو المتكاملة لهؤلاء الطلاب وتعديل سلوكياتهم فـــي الاتجاهـــات المرغوبة.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن الأنشطة اللاصفية هي الأنشطة التـــي يمارســـها

الطلبة باختيارهم حسب ميولهم واهتماماتهم التي يرغبون في إشباعها سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.

وتكمن أهمية الأنشطة اللاصفية في العملية التعليمية من خلال تحقيق دور التربية الحديثة الذي لا يقتصر على ما يقدم داخل الصف الدراسي، وإنما يمتد هذا الدور خارج الصف الدراسي، فعن طريق الأنشطة اللاصفية تستطيع المدرسة تحقيق العديد من الأهداف التربوية. ويمكن ملاحظة أهمية الأنشطة اللاصفية من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات التي أجريت على متغيرات وجوانب متعددة وأشارت نتائجها إلى الآثار الإيجابية على العملية التعليمية بشكل عام، وتحسين سلوكيات الطلبة بشكل خاص (إخلاص حسن السيد، ٢٠١١؛ محمد عوض، وسعيد القشبري، ٢٠١٠؛ حمدة بنت حمد السعيدية، ٢٠١٢؛ Mahoney et al., 2003).

الدراسات السابقة:

قام تنشل (Tannchill,1992) بدراسة هدفت إلى قياس التفكير الإبداعي لدى الطلبة الأمريكيين من السكان الأصليين من خلال فعاليات الأنشطة التربوية، وذلك على عينة مكونة من (٧٩) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع وحتى السادس من منطقة ريفية بولاية أوكلاهوما. وقد تم استخدام اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة وجود تأثير في بعد الأصالة، وأرجع الباحث ذلك إلى أن هناك تركيزاً على تنمية هذا البعد من خلال الأنشطة المدرسية، وأكدت الدراسة على أهمية التركيز على الأنشطة المدرسية كمحفزات لظهور الإبداع لدى الطلبة.

وتوصل إبراهيم عبدالوكيل، وآخرون (١٩٩٦) في الدراسة التي أجروها بهدف التعرف على أثر الأنشطة الصفية واللاصفية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي، وذلك على عينة مكونة من (٢٩٦) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية بدولة قطر، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وبعد أن قام فريق البحث بتصميم ستة أنشطة على غرار ما جاء بمشروع جامعة بيردو، وتم تطبيق اختبار للتفكير الإبداعي من إعداد فريق البحث بقياسين قبلي وبعدي توصلوا إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القدرات الإبداعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والتفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

واستخدم عبد الرحمن حسن كلنتن (١٩٩٨) برنامجا صيفيا في تنمية قدرات التفكير الإبداعي ومن بين أهداف الدراسة الاستفادة من توافر الإمكانات الكبيرة بمتحف البحرين الوطني كمركز إثرائي لاستقطاب الطلبة وإثراء اهتماماتهم، وذلك على عينة من (١٠) من الطلاب وأولياء أمورهم من

المشاركين بنشاط صيد اللؤلؤ الصيفي الإثرائي الذي تتبناه إدارة المتحف، وطبق الباحث اختبار التفكير الإبداعي لتورانس باستخدام الصور، الصورة (أ) كاختبار قبلي والصورة (ب) كاختبار بعدي. توصلت الدراسة إلى نمو قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية لدى الطلبة المشاركين في البرنامج.

وعمل رود (Rodd,1999) على التحقق من أثر برنامج المواهب غير المحدودة في تنمية التفكير الإبداعي. شملت عينة الدراسة (٤٨) طالبا من طلبة الصف الأول في مدرسة ابتدائية قسموا إلى مجموعتين بالتساوي، الأولى تلقت التعليمات الخاصة ببرنامج المواهب غير المحدودة، والثانية لم تتلق تلك التعليمات. ودلت نتائج الدراسة على أن أداء طلبة البرنامج كان أفضل في قدرات التفكير الإبداعي وبفرق دال إحصائياً في الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

وقام محمد أحمد الإمام (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية التفكير الناقد والإبداعي. اشتمل محتوى البرنامج على قضايا في عدد من المجالات الثقافية، والتربوية، والاجتماعية، والبيئية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبا وطالبة من مدرستين إحداهما للذكور، والأخرى للإناث. واستخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المجموعتين في التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين المجموعة والجنس في الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

وأجرى محمد السمير، ومحمد جرادات، وياسم حولمدة (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبا وطالبة، قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرستين ثانويتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث. وأعد الباحثون برنامجاً تدريبياً للتفكير الإبداعي اشتمل على عدد من المواقف صيغت على شكل قصة، أو موقف، أو حوار، أو تساؤل، واستخدمت الدراسة اختباراً للتفكير الإبداعي من إعداد الباحثين يقيس الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي؛ تعزى للبرنامج لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في المرونة، والتفاصيل لصالح الإناث.

وقد كان من ضمن أهـدف الدراسة التي أجراها يعقوب (Yaqoob, 2007) استقصاء أثر الاستراتيجيات المعرفية من خلال نموذج التعلم المعرفي في تنمية التفكير الإبداعي. تكونـت عينة الدراسة من طلبة الماجستير في الجامعة الإسلامية الدولية بباكستان والذين يدرسـون الأدب الإنجليزي، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (٦٨) طالبا يدرسون الشعر توزعوا على مجموعتين: ضابطة (٣٤) طالب وتجريبية (٣٤) طالب و(٦٨) طالبا يدرسون الرواية الحديثة توزعوا علـى مجموعتين: ضابطة (٣٤) طالب وتجريبية (٣٤) طالبا. وبعد تعرض المجموعات لاختبارات قبلية وبعدية أظهرت نتائج الدراسة حدوث تحسن في مستوى التفكير الإبداعي لأفراد العينة بعد تطبيق الاستراتيجيات والتقنيات من خلال نموذج التعلم المعرفي.

وقامت سمر عبد العزيز عابدين (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعليـة برنـامج تدريبي مبني على إستراتيجية العصف الذهني، والتخيل، والتكرار في تنمية التفكير الإبـداعي لـدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. اشتملت عينة الدراسة على (٦٠) طالبا وطالبة قسموا إلـى مجموعتين تجريبية وضابطة مثل كل مجموعة (٣٠) طالبا وطالبة وقد استغرق تنفيذ البرنامج شهراً تدريبياً، تدرب خلاله طلبة المجموعة التجريبية على (١٩) نشاطا بواقع (٤) جلسات أسبوعيا مدة كل جلسة حصة دراسية (٤٥) دقيقة، استخدمت الدراسة لختبار تورانس للتفكيـر الإبـداعي: لختبـار الأشكال الصورة (أ) كاختبار قبلي وبعدي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات إحـصائية في التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، في حين أشارت نتائج الدراسة إلى عـدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجـنس وللتفاعـل بـين المجموعـة والجنس.

وقام كل من داود عبـد الملك، وعبدالله الحمادي، وندى طاهـــر (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبـات الـصف الأول الثانـوي. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة في أمانة العاصمة صـنعاء فـي الجمهوريـة اليمنية، وبلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (٦٠) طالبة والمجموعة الضابطة (٦٠) طالبة. وقد تم تصميم أنشطة إثرائية لتنمية التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) حيث تم تنفيـذها على طالبات المجموعة التجريبية، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي الصورة (ب) قبليا وبعديا. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسـطات درجـات طالبـات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكيـر الإبداعي في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي السياق ذاته أكد عبدالله قباض (٢٠١١) هـذه النتيجة عند استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالبا من طلبة الصف السادس، قسموا إلى مجموعتين تجريبية بلغ عدد أفرادها (٢٠) طالبا تم تدريسها بمساندة الأنشطة الإثرائية، وضابطة بلغ عدد أفرادها (٢١) طالبا تم تدريسها بمساندة الأنشطة التقليدية، واستخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي الصورة (ب). أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على نظرائهم في المجموعة الضابطة في القدرات الإبداعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) والدرجة الكلية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن الدراسات التي استخدمت الأنشطة اللاصفية يتضح مدي أهمية هذه الأنشطة في تنمية التفكير الإبداعي، وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في معرفة فاعلية هذه الأنشطة في تنمية قدرات التفكير الإبداعي، إلا أنها تختلف في كونها أكثر تحديدا للأنشطة التي تتبناها، وهي الأنشطة اللاصفية الثقافية. وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجيتها من حيث استخدامها للمنهج شبه التجريبي.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسات السابقة أمكن صياغة الفروض الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين المجموعة (تجريبية، ضابطة) والنوع (ذكور، إناث) في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تراوحت أعمارهم بين (١٥– ١٦) سنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية متعددة المراحل. والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب المجموعة (تجريبية، ضابطة) والنوع (ذكور، إناث).

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والنوع

المجموعة	النوع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	
التجريبية	٢٩	٣٠	٥٩
الضابطة	٢٨	٣٢	٦٠
المجموع	٥٧	٦٢	١١٩

تكافؤ المجموعات:

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ لإجراء الضبط التجريبي لعدد من المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج الدراسة، وهي: الذكاء العام، والتحصيل الدراسي، والقدرات الإبداعية، حيث تم ضبط متغير الذكاء بتطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادي، وهو مقنن للبيئة العمانية وثبت تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الصدق والثبات (على يحيى، وعلي إبراهيم، وأحمد جلال، ٢٠٠٣). وتم ضبط متغير التحصيل الدراسي من خلال درجات الطلبة في السنة الدراسية السابقة؛ لتطبيق الدراسة، أما ضبط القدرات الإبداعية فتم بالتطبيق القبلي لاختبار تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي الصورة (أ). والجدول (٢) يوضح النتائج:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لنتائج أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الذكاء، والتحصيل الدراسي، والقدرات الإبداعية

المتغيرات		المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء العام		التجريبية	٥٩	٤٣,٠٨	٦,٠٥	٠,٩٧٢	٠,٣٣٣
		الضابطة	٦٠	٤٢,٤٧	٦,٣٨		
التحصيل السابق		التجريبية	٥٩	٩٢٦,٧٨	١١٢,٩٩	٠,٦٣٨	٠,٥٢٥
		الضابطة	٦٠	٩١٣,٢٢	١١٨,٤٧		
القدرات الإبداعية	الطلاقة	التجريبية	٥٩	٢٩,٦٩	١٢,٨٢	٠,٢٥١	٠,٨٠٢
		الضابطة	٦٠	٢٩,١٢	١٢,٣١		
	المرونة	التجريبية	٥٩	٢٧,٢٢	١١,٧٨	٠,٤٢٧	٠,٦٧٠
		الضابطة	٦٠	٢٦,٣٢	١١,٢٨		
	الأصالة	التجريبية	٥٩	٢٣,٦٤	١١,٧٧	٠,٢٦٣	٠,٧٩٣
		الضابطة	٦٠	٢٣,٠٧	١٢,١٥		
	المجموع	التجريبية	٥٩	٨٠,٥٦	٣٥,٨٠	٠,٣١٦	٠,٧٥٢
		الضابطة	٦٠	٧٨,٥٠	٣٥,١٨		

يلاحظ من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في الذكاء العام، والتحصيل الدراسي السابق، والقدرات الإبداعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق البرنامج.

أدوات الدراسة:

أولا: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي:

١- وصف الاختبار:

أعده للبيئة العربية كل من عبدالله محمود سليمان، وفؤاد أبو حطب (١٩٨٨) ويقيس اختبار تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي قدرات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ويتألف من صورتين متكافئتين الصورة (أ) والصورة (ب) وتتكون كل صورة من (٧) أنشطة هي نفسها في كل صورة مع اختلاف في الموضوع، ويستغرق كل نشاط خمس دقائق ما عدا النشاط الرابع والخامس فيستغرق كل منهما عشر دقائق، وبالتالي الزمن المستغرق

للاختبار(٤٥) دقيقة، وهـذه الأنشطة، هي: توجيه الأسئلة، وتخمين الأسباب، وتخمـين النتـائج، وتحسين الإنتاج، والاستعمالات غير الشائعة، والأسئلة غير الشائعة، وافترض أن.

٢- صدق وثبات الاختبار:

كشفت الدراسـات التي أجـراها تـورانس (المذكـور فـي: عبدالله محمود سليمان، وفؤاد أبو حطب، ١٩٨٨) أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، فمن حيث الـصدق تتوفر في صورته الأصلية دلالات صـدق المحتوى، والصـدق التكويني، والصدق التلازمي. أمـا من حيث الثبات فبلغت معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبـار ٠,٩٣ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٨ للطلاقـة، والمرونة، والأصالة على التوالي، في حين تجاوز معامل ثبات المصححين (٠,٩٠). وفي الدراسـة الحالية تم التحقق من صدق محتوى الاختبار وذلك بعرضه على مجموعة من أساتذة علـم الـنفس والتربية، كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار مرتين بفارق زمني مقداره أسبوعين على عينة من مجتمع الدراسة غير عينة الدراسة تكونت من (٤٠) طالبـا وطالبـة. وتـم حساب معاملات الارتباط لبيرسون لقدرات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية، حيـث بلغت ٠,٩٤ ، ٠,٨٥ ،٠,٩١ ، ٠,٩٣ على التوالي. كما تم حساب معاملات ثبات التـصحيح عـن طريق قيام الباحث بتصحيح (٢٠) استجابـة وقيام مصحح آخر بتصحيح الاستجابـات نفسها، ثـم حسب معامل الارتباط بين التصحيحين، فبلغت ٠,٩٥ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٩ ، ٠,٩٦ للطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية على التوالي.

٣- التصحيح وحساب الدرجات:

تم تصحيح الاختبار بناء على استجابات عينة الدراسة، والبـالغ عـددها(١١٩) طالبـا وطالبة وفقا للخطوات التي أوصى بها معد الاختبار الأصلي، حيث تم حساب الطلاقة بجمع عدد الأفكار التي قدمها الطالب، وتم تصحيح المرونة بجمع عدد الفئات المختلفة مـن الأفكـار التـي ذكرها الطالب بعد تحديد فئات هذه الأفكار. أما الأصالة فتم حسابها بمدى تكرار الفكـرة، وذلـك وفق مقياس امتد من صفر إلى درجتين، فالاستجابة التي تتكرر بنسبة ٥% فأكثر تأخـذ الدرجـة صفـــر، والاستجابة التي تتكرر بنسبة من ٢% - ٤,٩٩% فتأخذ درجة واحدة، أما الاستجابة التي تتكرر بنسبة أقل من٢% تأخذ درجتين. وروعي عند التصحيح استبعاد الاستجابات المتكررة والاستجابات التي ليس لها علاقة بالمطلوب.

ثانيا: برنامج تنمية قدرات التفكير الإبداعي:

برنامج تنمية قدرات التفكير الإبداعي الذي تتبناه الدراسة الحالية، هو برنامج بنائي تـم

إعداده في ضوء مراحل نموذج التعلم البنائي، وذلك بالاستفادة من الأدب التربوي والنفسي السابق والدراسات والبرامج ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي، يستخدمه المعلم؛ لتعزيز القدرات الإبداعية، والتي تمثلت في قدرة الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتم إعداد دليل للمعلم؛ لتوضيح كيفية تطبيق البرنامج. ويتكون الدليل من جزأين، الأول: تضمن الخطوات التي سار عليها إعداد وتصميم البرنامج، والجزء الثاني: تضمن صياغة أنشطة البرنامج في ضوء مراحل نموذج التعلم البنائي.

الأساس النظري للبرنامج:

تم تصميم البرنامج استنادا إلى نموذج التعلم البنائي، أحد النماذج القائمة على النظرية البنائية التي تهتم ببناء المعرفة وبكيفية اكتسابها، وفيه يقوم الطالب بالدور الرئيس في عملية التعلم والمشاركة الفعلية في الأنشطة التي يقوم بها مع زملائه ضمن أربع مراحل، هي:

مرحلة التنشيط: يتم في هذه المرحلة جذب انتباه الطلبة إلى النشاط من خلال طرح المعلم للأسئلة التي تستثير التفكير.

مرحلة الإبداع: في هذه المرحلة يقوم الطلبة بالأنشطة محاولين الوصول إلى حلول للأسئلة التي طرحها عليهم المعلم، وذلك عن طريق العمل في مجموعات صغيرة، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه والتشجيع.

مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات: في هذه المرحلة يقدم الطلبة اقتراحاتهم، أو تفسيراتهم، أو حلولهم؛ نتيجة إجابتهم عن السؤال المطروح عليهم في المرحلة السابقة، حيث يدير المعلم جلسة حوار عامة مع طلبة المجموعات للمناقشة، تتبادل خلالها المجموعات الحلول أو الأفكار التي يتوصلون إليها.

مرحلة اتخاذ الإجراء (التطبيق): يتم في هذه المرحلة تطبيق ما توصل إليه الطلبة من حلول في مواقف مشابهه في الحياة من خلال التمارين التي تقدم لهم في هذه المرحلة.

أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج:

الهدف العام لهذا البرنامج هو تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. ومن خلال هذا الهدف، فإن البرنامج يسعى إلى مساعدة الطلبة على:

١- إنتاج أفكار تتصف بالتعدد.

٢- إنتاج أفكار تتصف بالتنوع والاختلاف.

٣- إنتاج أفكار تتصف بالندرة والجدة (مبتكرة وغير مألوفة).

٤- تعزيز القدرة على التنبؤ وتوقع الاحتمالات.

٥- تعزيز القدرة على استخدام الخيال العلمي.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

تتمثل الأهداف الفرعية للبرنامج في مساعدة الطلبة على:

١- توظيف نموذج التعلم البنائي؛ للتوصل إلى حلول للمشكلات المعروضة عليهم.

٢- تنمية وعيهم بما يدور حولهم من قضايا في موضوع النشاط.

٣- تعزيز ثقافة الحوار الإيجابي واحترام الرأي الآخر.

٤- تشجيعهم على الاشتراك في الأنشطة اللاصفية.

افتراضات البرنامج:

يقوم البرنامج على الافتراضات التالية:

١- إن كل طالب يملك إمكانات إبداعية بدرجة أو بأخرى، وإن تنميتها يمكن أن تتحقق بالاستناد إلى مراحل نموذج التعلم البنائي عبر أنشطة بنائية يكون فيها الطالب نشطا فعالا طيلة الوقت.

٢- المتعلم نشط وفعال ومشارك في عمليتي التعليم والتعلم كما توضح ذلك النظرية البنائية.

محتوى البرنامج:

اعتمد الباحث الأنشطة الثقافية اللاصفية (المقال القصير، والقصة القصيرة، والخبر الصحفي، والصور العامة)، وطلب مشاركة بعض المشرفين والمعلمين في اقتراح بعض القضايا، أو المشكلات كموضوعات لأنشطة البرنامج، روعي فيها المعاصرة، وارتباطها ببيئة الطالبة وواقعهم، وتخدم المناهج الدراسية. ويبرر الباحث اعتماد الأنشطة الثقافية؛ لأنها الأكثر شيوعا التي يمارسها طلبة التعليم الأساسي حسب استطلاع آراء بعض المشرفين وأخصائي الأنشطة التربوية. أما عن تحديد المقال القصير، والقصة القصيرة، والخبر الصحفي، والصور العامة، فإنها تمثل معظم الأنشطة الثقافية (الصحافة المدرسية، والإذاعة المدرسية، والتصوير الضوئي) كما تتميز بتوافرها

وسهولة إعدادها، بالإضافة إلى أنها من المداخل المهمة في تنمية قدرات التفكير الإبداعي، وبلغ عدد الأنشطة (١٩) نشاطا حملت عناوين متنوعة، وهي: أرض اللبان، جائزة السلطان قابوس لحماية البيئة، الأمن الغذائي، التغيرات المناخية، مواجهة الأزمات، النفط، الثقافة المرورية، المهن، الحوادث المرورية، الأطفال يلعبون، طواف عمان، عماني على أعلى قمة جبل في العالم، جوهرة مسقط، جماعة الخدمة العامة في خدمة المجتمع، الفنون التشكيلية، القراءة، ملك الجزيرة، التعامل مع الخلاف، وكفاح من أجل البقاء.

خطوات تنفيذ أنشطة البرنامج:

تم تنفيذ أنشطة البرنامج وفق مراحل نموذج التعلم البنائي، ووضعت خطوات التنفيذ في صورة تعليمات توضح دور كل من المعلم والطالب أثناء تنفيذ النشاط، وتم تثبيت هذه التعليمات تحت كل مرحلة من مراحل تنفيذ النشاط.

المشاركون في تطبيق البرنامج:

قام بتطبيق البرنامج أربعة من المعلمين والمعلمات في تخصص اللغة العربية والدراسات الاجتماعية باعتبارهم الأقرب إلى تنفيذ طبيعة أنشطة البرنامج، ويقومون بتدريس الفصول التي تم اختيارها؛ لتطبيق البرنامج بعد أن تم تدريبهم على كيفية تطبيقه.

دور المعلم أثناء تطبيق أنشطة البرنامج:

١- تقديم الأنشطة لطلبة المجموعات وإرشادهم للقيام بها.

٢- احترام أسئلة الطلبة غير العادية.

٣ - السماح بفترة كافية بعد إلقاء السؤال ثم تلقي الإجابة.

٤- إضافة البهجة والصبر عند معاملة الطلبة.

٥- الاستماع إلى الطلبة باهتمام وإشعارهم بأن أفكارهم لها قيمة.

٦- قبول واحترام آراء وأفكار الطلبة وتوجيههم إلى المسار الصحيح.

٧- حث الطلبة على التعاون والعمل الجماعي أثناء القيام بالأنشطة.

٨- توفير مناخ متسامح ومرح أثناء القيام بالأنشطة.

٩- تشجيع الطلبة على توليد الأفكار الإبداعية الأصيلة التي يقدموها.

مدة البرنامج:

استغرق تنفيذ البرنامج عشرة أسابيع عقدت فيها (١٩) جلسة تدريبية، بواقع جلستين في الأسبوع، واستغرق زمن كل جلسة (٤٠) دقيقة، بالإضافة إلى جلسة تمهيدية لطلبة المجموعة التجريبية لتعرفيهم بالبرنامج، وجلسات تطبيق الاختبارات.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج على بعض المختصين في مجال التربية وعلم النفس؛ لمعرفة مدى صلاحيته؛ لتنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الفئة المستهدفة، حيث طلب منهم إبداء آرائهم واقتراحاتهم حوله، من حيث أهدافه وأنشطته، والجلسات التدريبية، وغير ذلك، وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها هؤلاء المحكمون.

إجراءات تطبيق الدراسة:

١- الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم؛ لإجراء الدراسة.

٢- تحديد المدارس التي وقع عليها الاختيار؛ لتطبيق البرنامج، والمعلمين المشاركين في تطبيقه.

٣- تدريب المعلمين على كيفية تطبيق برنامج تنمية قدرات التفكير الإبداعي.

٤- إجراء الاختبار القبلي وحساب تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

٥- تطبيق برنامج الدراسة على طلبة المجموعة التجريبية.

٦- إجراء الاختبار البعدي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية:

أجريت التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٢) المجموعة (تجريبية، ضابطة) × النوع (ذكور، إناث).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٢) المجموعة (تجريبية، ضابطة) × النوع (ذكور، إناث) وكذلك استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للحكم على مستوى الدلالة. والجدول (٣) يبين المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية تبعا لمتغيري المجموعة والنوع، أما الجدول (٤) يبين نتائج تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٢).

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التطبيق البعدي لقدرات التفكير الإبداعي وفق متغيري الدراسة (المجموعة والنوع)

قدرات التفكير الإبداعي	النوع	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		م	ع	م	ع
الطلاقة	ذكور	٣٧,٩٦	١٤,٣٤	٢٩,٥٧	١٣,٠٨
	إناث	٣٩,٢٣	١٤,٥٢	٢٩,٤٦	١٠,٧٢
	الكلي	٣٨,٦١	١٤,٣٢	٢٩,٥٢	١١,٧٨
المرونة	ذكور	٣٥,١٠	١٣,٤٢	٢٤,٢٥	١٤,٠٣
	إناث	٣٤,٨٦	١٤,٠٢	٢٤,٦٥	٩,٨٦
	الكلي	٣٤,٩٨	١٣,٦١	٢٤,٤٧	١٠,٨٣
الأصالة	ذكور	٣٠,٣١	١٢,٣٠	٢٢,٦٠	١١,٤١
	إناث	٣٢,٣٦	١٣,٣٤	٢٤,٢٨	١٢,٨٠
	الكلي	٣١,٣٦	١٢,٧٧	٢٣,٥٠	١٢,١٠
التفكير الإبداعي الكلي	ذكور	١٠٣,٣٧	٣٩,٥٦	٧٦,٤٢	٣٥,٣٨
	إناث	١٠٦,٤٦	٣٥,٣٨	٧٨,٤٠	٤١,٢٤
	الكلي	١٠٤,٩٥	٤٠,١٠	٧٧,٤٨	٣٣,٩٤

نتائج الفرض الأول:

[توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية]. تشير نتائج الجدول (٤) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير المجموعة في جميع قدرات التفكير الإبداعي، والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ف) للطلاقة (١٤,٠٢٠) وللمرونة (٢١,٤٢١) وللأصالة (١١,٨١٢) وللتفكير الإبداعي الكلي (١٦,٠٣٢)، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول(٣) نلاحظ أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع إيتا Eta Squared في التطبيقين القبلي والبعدي، كما يوضحها الجدول (٥). واعتمادا إلى ما ذكره رجاء أبو علام (٢٠٠٤) أن (٠,٤٩ فأقل) تعني حجم أثر صغير و(٠,٥٠– ٠,٨٥) تعني حجم أثر متوسط و(٠,٨٥ فأكثر) تعني حجم أثر

كبير. ومن خلال الجدول (٥) يتضح أن قيم حجم الأثر جاءت صغيرة في قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والتفكير الإبداعي الكلي؛ أي أن لبرنامج تنمية قدرات التفكير الإبداعي في الأنشطة اللاصفية تأثير صغير في تنمية القدرات الإبداعية.

نتائج الفرض الثاني:

[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية]. تشير نتائج الجدول (٤) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير النوع (ذكور، إناث) في جميع قدرات التفكير الإبداعي، إذ بلغت قيم (ف) (٠,٠٥٨) ، (٠,٠٠١) ، (٠,٦٥٩)، (٠,١٣٦) للطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية على التوالي، وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأداء البعدي للذكور ومتوسط الأداء البعدي للإناث. وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول (٣) نلاحظ أن متوسطي الذكور والإناث متقاربان في الأداء البعدي.

نتائج الفرض الثالث:

[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين المجموعة (تجريبية، ضابطة) والنوع (ذكور، إناث) في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية]. تشير نتائج الجدول (٤) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين المجموعة والنوع، إذ بلغت قيم (ف) (٠,٠٨٠) ، (٠,٠٢٠) ، (٠,٠٠٧) ، (٠,٠٠٧) للطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية على التوالي، وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير المجموعة والنوع.

جدول(٤)

نتائج تحليل التباين ذو التصميم العاملي (٢×٢) لمعرفة أثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) والنوع

(ذكور، إناث) والتفاعل بينهما في التطبيق البعدي لقدرات التفكير الإبداعي ودرجته الكلية

القدرات الإبداعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الطلاقة	المجموعة	٢٤٤٦,٤٧٩	١	٢٤٤٦,٤٧٩	١٤,٠٢٠	٠,٠٠١
	النوع	١٠,٠٧٢	١	١٠,٠٧٢	٠,٠٥٨	٠,٨١١
	المجموعة x النوع	١٣,٩٣٦	١	١٣,٩٣٦	٠,٠٨٠	٠,٧٧٨
	الخطأ	٢٠٠٦٧,١٥٨	١١٥	١٧٤,٤٩٧		
	الكلي	١٦٠٣١١,٠٠	١١٨			
المرونة	المجموعة	٣٢٩١,٩٢١	١	٣٢٩١,٩٢١	٢١,٤٢١	٠,٠٠١
	النوع	٠,٢١٣	١	٠,٢١٣	٠,٠٠١	٠,٩٧٠
	المجموعة x النوع	٣,٠٦٨	١	٣,٠٦٨	٠,٠٢٠	٠,٨٨٨
	الخطأ	١٧٦٧٢,٦٢٥	١١٥	١٥٣,٦٧٥		
	الكلي	١٣٥٧٩٨,٠٠	١١٨			
الأصالة	المجموعة	١٨٤٩,٥٣١	١	١٨٤٩,٥٣١	١١,٨٩٢	٠,٠٠١
	النوع	١٠٣,٢٥٠	١	١٠٣,٢٥٠	٠,٦٦٩	٠,٤١٨
	المجموعة x النوع	١,٠٨٤	١	١,٠٨٤	٠,٠٠٧	٠,٩٣٤
	الخطأ	١٨٠٠٦,٣٢١	١١٥	١٥٦,٥٧٧		
	الكلي	١٠٩٢٥٤,٠٠	١١٨			
التفكير الإبداعي الكلي	المجموعة	٢٢٤٥٣,٠٢٥	١	٢٢٤٥٣,٠٢٥	١٦,٠٣٢	٠,٠٠١
	النوع	١٩٠,٢٤٤	١	١٩٠,٢٤٤	٠,١٣٦	٠,٧١٣
	المجموعة x النوع	٩,١٣٦	١	٩,١٣٦	٠,٠٠٧	٠,٩٣٦
	الخطأ	١٦١٠٦٢,٨٧٠	١١٥	١٤٠٠,٥٤٧		
	الكلي	١١٧١٣٢٧,٠٠	١١٨			

جدول(٥)

حجم الأثر في التطبيقين القبلي والبعدي

القدرات الإبداعية	القبلي		البعدي	
	حجم الأثر	مستوى الأثر	حجم الأثر	مستوى الأثر
الطلاقة x المجموعة	,٠٠١	صغير جدا	,١٠٩	صغير
المرونة x المجموعة	,٠٠٢		,١٥٧	
الأصالة x المجموعة	,٠٠١		,٠٩٢	
التفكير الإبداعي الكلي x المجموعة	,٠٠١		,١٢٢	

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني فاعلية البرنامج والذي تم تصميمه في ضوء نموذج التعلم البنائي في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) عند طلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت الأثر الإيجابي؛ لاستخدام الأنشطة اللاصفية والأنشطة الإثرائية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ومن هذه الدراسات: دراسة تنشل (Tannchill,1992) ودراسة إبراهيم عبدالوكيل، وآخرون (١٩٩٦) ودراسة رود (Rodd,1999) ودراسة كل من محمد السمير، ومحمد جرادات، وباسم حواسدة (٢٠٠٧) ودراسة سمر عبد العزيز عابدين (٢٠٠٩) ودراسة داود عبدالملك، وعبدالله الحمادي، وندى مظفر (٢٠١٠) ودراسة عبدالله قباض (٢٠١١). وحيث إن البرنامج في هذه الدراسة قد استخدم نموذج التعلم البنائي، فإنه يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي كشفت أثر استخدام النماذج القائمة على النظرية البنائية في تنمية التفكير الإبداعي، مثل دراسات: عبد الحميد حجازي (٢٠٠٩) وأسماء زكي صالح (٢٠١١) وفوزية خميس الغامدي (٢٠١٢).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية تم تصميمه وتطبيقه وفقا لنموذج التعلم البنائي، الذي يبذل فيه الطالب جهدا عقليا، ويكون نشطا في التعلم والمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي يقوم بها مع زملائه، ويمارس عمليات ذهنية على صورة حلقة تفكير تقوده إلى غايات إبداعية، فالطلبة وفقا لنموذج التعلم البنائي يستخدمون معارفهم ومعلوماتهم

القديمة، ويربطونها مع معلوماتهم الجديدة مما يعني استدعاء وتذكر خبرات تم تعلمها سابقا، والتوسع في البنى المعرفية لديهم الأمر الذي ساعدهم على الخروج بكم كبير من الحلول والمقترحات للمشكلات المعروضة عليهم، وربما هذا أسهم في نمو الطلاقة، ولا شك أن الزيادة في كم الأفكار (الطلاقة) والربط بين المعلومات والأفكار، يؤدي إلى احتمال تكوين معارف وأفكار جديدة مما أسهم في نمو الأصالة. وعندما كان الطلبة وفقا لنموذج التعلم البنائي يقومون بالأنشطة في مجموعات صغيرة، ويشتركون في الحوار والمناقشة التي يتبادلون فيها الأفكار للوصول إلى الحلول المناسبة للقضايا أو المشكلات التي تعرض عليهم فإن ذلك ساعد كل طالب على أن يبني على أفكار الآخرين مما أدى إلى توليد العديد من الأفكار والحلول، كذلك ساعد الطلبة بشكل عام على بث روح التنافس والتساؤل فيما بينهم، وأتاح لهم فرصا لمناقشة تلك القضايا والمشكلات من زوايا مختلفة للتوصل إلى حلول مناسبة، مما أدى إلى زيادة قدرتهم على طرح الأفكار المتعددة والمتنوعة وهذا ربما أسهم في نمو الطلاقة، والمرونة، إضافة إلى أن عمل الطلبة في مجموعات صغيرة وتبادلهم للأفكار، ساعدهم على التعاون في إدراك الأفكار التي تتصف بالحداثة، وتجميعها حول فكرة واحدة جديدة مما أسهم في نمو الأصالة.

وربما كان من العوامل ذات العلاقة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة ما وفره البرنامج من فرص الخيال العلمي في معالجة بعض المشكلات مما ساعد الطلبة على تقوية ملكات الخيال لديهم والانطلاق الفكري بلا حدود في توليد الحلول المتعددة والمتنوعة (الطلاقة، والمرونة) والتوليف بينها للتوصل إلى حلول جديدة لتلك المشكلات (الأصالة) وهذا ربما أسهم في تنمية قدرات الطلاقة، والمرونة، والأصالة. ويمكن إرجاع هذا التفسير إلى ما أشار إليه كل من شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠) من أن هناك ارتباطا إيجابيا ودالا إحصائيا بين الخيال وكل من الطلاقة، والأصالة، وإلى ما ذكره مصري عبد الحميد حنورة (٢٠٠٣) من وجود ارتباط إيجابي ودال بين مقاييس الخيال ومعظم مقاييس الإبداع وخصوصا في مقاييس الطلاقة.

وبالنسبة لحجم التأثير فعلى الرغم من أنه كنتيجة يعتبر تأثير صغير إلا أنه زاد بشكل ملحوظ وفق النتيجة السابقة في الجدول (٥) لمربع إيتا، ويرجع الباحث ذلك إلى أن الفترة التدريبية قد تحتاج إلى مزيد من الوقت للتدريب، فالقدرات الإبداعية التي ينميها البرنامج تحتاج إلى تدريب أكثر، كذلك تحتاج إلى زيادة بعض الأنشطة مما قد يساعد على زيادة فاعلية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

وفيما يتعلق بمتغير النوع (ذكور، إناث) فقد كشفت النتائج عن عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير النوع على قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وأيضا على التفكير الإبداعي الكلي، مما يعني أن تأثير البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لا يختلف باختلاف النوع. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التعلم البنائي من أن المتعلم يبني معرفته الخاصة به بناءً ذاتيا بجهده وتفكيره، اعتمادا على خبراته، ومعارفه بمفهومه الخاص، وهذا ربما أعطى الفرصة لكل طالب بغض النظر عن نوعه (ذكر، أنثى) بأن يفكر بشكل مستقل عن الآخر، ويعيد صياغة المعرفة واكتشافها وتنظيمها دون أن تفرض عليه. ويمكن إرجاع هذا التفسير إلى ما أشارت إليه منى عبد الهادي سعودي (١٩٩٨) من أن نموذج التعلم البنائي يعتمد على استخدام المتعلم للقدرات الفعلية الخاصة به، وإلى ما أشار إليه فيليبس (Phillips,1995) من أن المتعلم البنائي مبدع ومكتشف لما يتعلمه. وهكذا يمكن القول إن إعطاء الطالب فرصة فهم الأشياء بنفسه يؤدي إلى حبه في بناء المعرفة ويزيد من استقلاليته في التعلم.

وأيضا يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تميزت به القضايا والمشكلات التي عالجتها أنشطة البرنامج، من حيث التنوع، والواقعية، وإضفاء الطابع المحلي، والإقليمي، والعالمي في صياغتها وتزويدها بالصور والأشكال والرسومات، إضافة إلى تمتع هذه القضايا والمشكلات بالجاذبية وهوما يتضح في عناوينها، مثل: التغيرات المناخية، جوهرة مسقط، الأمن الغذائي، طواف عمان، وعماني على أعلى قمة جبل في العالم، كل هذه المميزات جعلتها على درجة عالية من الإثارة والتشويق، وأدت إلى استمرار استثارة دافعية جميع الطلبة؛ لإيجاد حلول إبداعية للمشكلات المعروضة عليهم، مما ساعد على تنمية القدرات الإبداعية لديهم بغض النظر عن نوعهم.

أما فيما يتعلق بأثر التفاعل بين المجموعة والنوع (ذكور، إناث) بينت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية يعزى للتفاعل بين المجموعة والنوع، وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة التي كشفت أن الذكور والإناث قد استفادوا من البرنامج بالدرجة نفسها، وهكذا إجمالا يمكن القول إن التفسير المتعلق بالنوع ينطبق على التفسير المتعلق بالتفاعل. وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من دراسة محمد أحمد الإمام (٢٠٠٦) ودراسة سمر عبد العزيز عابدين (٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين المجموعة والجنس.

التوصيات:

١- اعتماد البرنامج المستخدم في هذه الدراسة، كأحد الخيارات لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.

٢- تدريب المعلمين على استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية التفكير الإبداعي.

المراجع

١- إبراهيم عبد الوكيل؛ وحمد النيل؛ وبدرية الملا؛ وعبد الله الحمادي؛ وسمير عبد الباسط؛ وفاطمة المطاوعة؛ وغدنانة المقبل؛ ومحمد جمال؛ والأكرف مباركة؛ ونصرة الباقر؛ ومحمود عبد الحليم (١٩٩٦). أثر المناشط الصفية واللاصفية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة قطر. *ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار*، كلية التربية، جامعة قطر، ٧٠٣- ٧٤٥ الفترة من ٢٥- ٢٨ مارس.

٢- أحمد عبادة (١٩٩٣). قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام. ط١، البحرين: دار الحكمة.

٣- إخلاص حسن السيد (٢٠١١). الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل: رياض مؤسسة الخرطوم (السودان) للتعليم الخاص نموذجا. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٢(٣)،٧٣-٩٨.

٤- أسماء زكي محمد صالح (٢٠١١). *تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي*. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

٥- أكرم العمري؛ وخالد العمري (٢٠١٠) أثر التعلم البنائي المنفذ من خلال الحقائب التعليمية على تحصيل تلاميذ الصف الأول الأساسي في مادة العلوم والاحتفاظ بها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*،١(٢)، ١٤٦-١٨٥.

٦- انتصار فرج ياسين التهامي (٢٠١٢). دراسة أهمية المعارض في تنمية روح الإبداع لدى الطلاب المتفوقين، *المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، الأردن، عمّان، ٣-٢٧، الفترة من ١٠-١١ نوفمبر.

٧- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٦). *حجرة الدراسة الفارقة والبنائية*. ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٨- حسن حسين زيتون؛ وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). *التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٩- حمدة بنت حمد بن هلال السعيدية (٢٠١٢). الدور الإداري لعمداء كليات العلوم التطبيقية في تطوير الأنشطة الطلابية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة رسالة الخليج، ٣٣(١٢٤)، ٤٩-١٠٤.*

١٠ داود عبد الملك الحدابي؛ وعبدالله الحمادي؛ وندى طاهر مظفر (٢٠١٠). فعالية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ١(١)، ٨٤-١١٣.

١١ داود عبد الملك الحدابي؛ وهناء حسين الفلفلي؛ وتغريد عبدالله العليبي (٢٠١١). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. المجلة العربية لتطوير التفوق،٢(٣)، ٣٤-٥٧.

١٢ راشد بن سيف بن ماجد العزري (٢٠٠٨). *أثر استخدام برنامج للأنشطة اللاصفية قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

[١٣] راضي محمد الكبيسي؛ وفوزية مهدي العيساوي (٢٠١٢). العلاقة بين التفكير والذكاء والتحصيل لدى عينة من المتفوقين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية بمدينة الرطبة – محافظة الأنبار، *المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، الأردن، عمّان، ١١٥-١٧٧، الفترة من ١٠-١١ نوفمبر.

[١٤] رجاء محمود أبوعلام (٢٠٠٤). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

[١٥] سمر عبد العزيز عابدين (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات العصف الذهنـــي والتخيل والتكرار في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر. *المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، الأردن، عمّان، الفترة من ٢٦ – ٢٨ يوليو.

[١٦] شاكر عبد الحميد؛ وعبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠). *دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

[١٧] عائشة بنت عمير الوحشية (٢٠١٠). *أثر استخدام إستراتيجية التدريس المعرفية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعـــة السلطان قـــابوس، سلطنة عمان.

[١٨] عبد الحميد أحمد حجازي (٢٠٠٩). فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٢(٦٤)،٤٥-١٠٧.

[١٩] عبد الرحمن حسن كلنتن (١٩٩٨). أثر برنامج إثرائي صيفي على تنمية قدرات التفكير الابتكاري وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة المشاركين. *مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر*، ٧(١٤)، ٥٩-٨٣.

[٢٠] عبد اللطيف خليفة (١٩٩٧). *النشاط التربوي وتنمية التفكير الابتكاري*. ط١، دمشق: مكتبة الفرقان للنشر والتوزيع.

[٢١] عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٧). *بطارية اختبارات القدرات الإبداعية*، ط١، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

[٢٢] عبد الله قبّاض (٢٠١١). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مـــــادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٢(٣)، ١١٣-١٣٤.

[٢٣] عبدالله الناقع (٢٠٠٨). تعليم التفكير في العالم العربي. *اللقاء العربـــــي الثاني لتعلـــيم التفكير وتنمية الإبداع*، الأردن: عمان، الفترة من ٢٣-٢٤ يوليو.

[٢٤] عبدالله علي الشبلي؛ وعبدالله خطايبـــة؛ ووصال هاني العمري؛ ومريم الحمراشـــدي (٢٠١١). توظيف معلمي العلوم للمبادئ البنائية خلال تدريسهم لمقررات العلوم في سلطنة عمـــان، *مجلة رسالة الخليج*، ٣٢(١٢٠)، ١٥-٥٢.

[٢٥] عبدالله محمود سليمان؛ وفؤاد أبو حطب (١٩٨٨). اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

[٢٦] علي كريم محمد محجوب (٢٠٠٨). العلاقة بين إدراك التربويون لأهمية الأنشطـــة اللاصفية وواقع استخدامها في مدارس محافظة سوهاج. *المؤتمر العـلمي العربي الثالث: التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، الثقافة من أجل التنمية، جامعة سوهاج*، ٥٣١-٥٧٠، للفترة من ٢٠ - ٢٣ أبريل.

[٢٧] علي محمد يحيى؛ وعلي محمد إبراهيم؛ وأحمد سعد جلال (٢٠٠٣). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن في البيئة العمانية (مسقط). *سلسلة الدراسات النفسية والتربويـــة*، جامعة السلطان قابوس، ٦، ٣٥-٨٥.

[٢٨] فوزية خميس سعيد الغامدي (٢٠١٢). فعالية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، *مجلة بحوث التربية النوعـية*، ٢٤، ٣-٣٩.

[٢٩] محمد أحمد الإمام (٢٠٠٦). فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد لدى الطلبة المتفوقين. *مجلة الطفولة العربية*، ٧(٢٦)، ٢٤-٦٠.

[٣٠] محمد السمير؛ ومحمد جرادات؛ وباسم حوامدة (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، ١٩(١)، ٩٩- ١٧٥.

[٣١] محمد حمزة السليماني (١٩٩٦). قضايا حول التفكير الإبداعي ووسائل قياسه. *ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية، جامعة قطر*، ٤٠٩- ٤٤٩، الفترة من ٢٥-٢٨ مارس.

[٣٢] محمد عوض محمد؛ وسعيد محمد القشبري (٢٠١٠). واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ١١(٤)، ٤٥-٧٣.

[٣٣] محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣). *الإبداع والموهبة في التعليم العام*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

[٣٤] مصري عبد الحميد حنورة (٢٠٠٣). *الإبداع وتنميته من منظور تكاملي*. ط٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

[٣٥] معتز سيد عبد الله (٢٠٠٧). معوقات الإبداع وميسراته في بيئة العمل. *دراسات عربية في علم النفس*، ٦(٣)، ١٧٣-١٩٦.

[٣٦] منى عبد الهادي سعودي (١٩٩٨). فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، *المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين*،٢، ٧٧١-٨٢٣، الفترة من٢-٥ أغسطس، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

٣٧ هيثم أحمد الزبيدي؛ وخليل إبراهيم عبد الحسين (٢٠١٢). التفكير الإبداعي لدى موظفي الدولة، *المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، الأردن، عمـــان، ٥٧٥- ٦١٩، الفترة من ١٠-١١ نوفمبر.

٣٨ وضحـى السويدية (١٩٩٧). المناشـــط المدرسية اللاصفية وأهميتها فـــي العملية التربوية. القاهرة: *دراسات في المناهج وطرق التدريس*،٤٠، ١٣٦- ١٧٨.

٣٩ وفاء بنت حاج المهرية (٢٠٠٥). *أثر برنامج (كورت) في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عـــمان*. رسالـــة ماجستير غير منشورة، كلية التربيـــة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٤٠ يحيى محمد أبو جحجوح (٢٠١٢). فاعلية دورة التعلم الخماسية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم وحب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الثامـــن الأساسي بغزة في مادة العلوم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣(٢)،٥١٣-٥٤٤.

41- Fosnot, C. T. (1996). ***Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice.*** New York: Teachers College Press.

42- Guilford, J. P. (1986). ***Creative talents: Their nature, uses and development.*** Buffalo, NY: Bearly Limited.

43- Guilford, J. P. (1989). Some changes in the structure of intellect model. ***Educational and psychological Measurement***, 48, 1– 4.

44- Kerka, S. (1999). Creativity in adulthood. ***ERIC Document Reproduction service*** No: 429186.

45- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., and Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. ***Journal of Educational Psychology***. 95, 409-418.

46- Mellou, E. (1996). The two – conditions view of Creativity. ***Journal of Creative Behavior***, 30(2), 126 – 143.

47- Miller, A. (1999). ***Theory to Practice***: Implementation in the clinical setting. In current issues in nursing London: Chapman and Hell.

48- Phillips, D. C. (1995). The good the bad and ugly: The many faces of constructivism. ***Educational Researcher***, 24, (7), 5 – 12.

49- Rodd, J. (1999). Encouraging young children's critical and creative thinking skills: an approach in one English elementary school. ***Childhood Education***, 75(6), 350 – 353.

50- Tannchill, R. (1992). ***Assessing creative in Native American students using the Torrance tests of creative thinking.*** Paper presented at the annual meeting of mid south educational research Association, Chnoxivill(No.13).

51- Torrance, E. P. (1977). ***Creativity in the Classroom***: Washington, D.C. National Education Association.

52- Wheatly, G. H. (1991). Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning. ***Science Education***, 75 (1), 9 – 21.

53- Wilson, B.(1996). ***Constructivist learning environments: Case studies in instructional design***. New Jersey: Educational Technology Publications.

54- Yaqoob, M.(2007). ***Developing Creative Thinking: A cognitive Approach To The Teaching of English Literature.*** Unpublished doctoral dissertation. National University of Modern Languages, Islamabad.

The Effectiveness Program in Developing the Creative Thinking Abilities Using an Extracurricular Activities Based on Constructivist Theory Among Tenth Grade Students in Sultanate of Oman

Dr Rashid S. Al - Azri
Ministry of Education
Sultanate of Oman

Abstract

The objective of this study is to measure the effectiveness of a program using extracurricular activities based on constructivist theory in developing creative thinking Abilities (fluency, flexibility, and originality) among 10th grade students and whether these Abilities differ according to gender and group and the interaction between group and gender. The study sample consisted of 119 male and female students chosen randomly and divided into two groups: an experimental 59 male and female students and a control group consisted of 60 male and female students. Instrument used in the study was Torrance Test of Creative Thinking Verbal Form (A) and (B). Study results showed that the program had effects in developing creative thinking Abilities (fluency, flexibility, and originality) and in the total grade due to the group variable in favor of the experimental group. However there were no significant differences in developing the creative thinking Abilities (fluency, flexibility, and originality) and in the total grade that can be attributed to the gender and to the interaction between group and gender.