

البحث الأول

أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

د. فتحي عبد الرحمن جروان *

د. زين حسن العبادي *

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً وطالبة ملتحقين بمدارس حكومية ولاسيما في مدينة عمان، جرى توزيعهم بصورة متكافئة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة بُني برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات، تضمن (١٨) جلسة تدريبية طبقت على مدى ستة أسابيع بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً وحصتين في كل منها. وطُبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من التطبيق، عُولجت بيانات الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام تحليل التباين المشترك.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والاختبار ككل، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر دلّ إحصائياً للتفاعل بين البرنامج التدريبي ونسبة الذكاء، وهذا يشير إلى أنّ أثر البرنامج التعليمي كان متشابهاً لدى الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تتراوح من ١١٥-١٢٤، والطلبة الذين تزيد نسبة ذكائهم عن ذلك. ويقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات حول البرنامج التعليمي القائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى فئات أخرى كطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين واستقصاء أثر متغيرات أخرى كالجنس والمستوى والصف وغيرهما.

* جامعة عمان العربية للدراسات العليا - الأردن.

** جامعة عمان العربية للدراسات العليا - الأردن.

١- المقدمة :

ربما يجد الكثير من الناس صعوبة في فهم أنّ يكون الطالب موهوباً ويعاني في الوقت نفسه من صعوبات في التعلم، وعندما بدأ التربويون لأول مرة وصف الطلبة الذين يظهرون دلائل تشير إلى معاناتهم من صعوبات التعلم وتبدو عليهم أيضاً علامات الموهبة، فأنت الكثيرين اعتبروا ذلك نوعاً من التناقض لأنّ الاتجاه الذي كان سائداً بناء على دراسات تيرمان Terman هو أنّ الطلبة الموهوبين يسجلون درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء ويؤدون بطريقة جيدة في المدرسة، فكيف يمكن أنّ يوصف الطالب بأنه موهوب ويعاني في الوقت نفسه من صعوبات في التعلم ؟ ولذلك كأنّ الاهتمام محصوراً بتلبية حاجات كل فئة بمعزل عن الأخرى، أما الطلبة الذين يجمعون خصائص الفئتين (الموهبة وصعوبة التعلم) فلم يلقوا إلا اهتماماً ضئيلاً للغاية.

وفي عام (١٩٨١) عقد مؤتمر في جامعة جونز هوبكنز دُعي إليه خبراء من كلا المجالين (صعوبات التعلم والموهبة) لبحث هذا الموضوع، إذ أقر المشاركون بوجود فئة الطلبة الموهوبين الذين يعانون في الوقت نفسه من صعوبات في التعلم، وأنهم في أغلب الأحيان لا يحصلون على الاهتمام الكافي عندما يتم تقييم الطلبة من أجل تعرّف الموهوبين أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وقد أكدت توصيات المؤتمر أنّ هؤلاء الطلبة لهم خصائصهم وحاجاتهم المختلفة (Fox & Brody , 1993)، وأنهم بحاجة إلى برامج تأخذ في اعتبارها جوانب القوة لديهم وحساسيتهم العالية للمشكلات، وتقدم بدائل أخرى غير الامتحانات التقليدية والتقارير، لتمكينهم من التعبير بطرائق مختلفة عن فهمهم للمحتوى التعليمي واستيعابهم له. كما أنهم بحاجة وسائل بديلة كي يظهروا بعمق إمكاناتهم البحثية في الموضوعات التي تثير اهتمامهم (الأعسر، ٢٠٠٠).

أنّ الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى معرفة جوانب القوة لديهم (Marker, Rogers, Nielson, & Bauerle , 1996)، بما في ذلك جوانب القوة الإبداعية الحدسية مثل التخيل والحلول غير المألوفة، وتوفر استراتيجية حل المشكلات الإبداعي (CPS) Creative Problem Solving للمعلم فرصة استثارة الطلبة من أجل التفكير بطريقة منتجة ومرنة، تحفزهم على استخدام قدراتهم الذهنية، والارتقاء بتفكيرهم لإيجاد الحلول بأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة، وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها، أنّ القدرات الإبداعية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم غالباً ما يصرف النظر عنها حيث يتم التركيز على مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية التي يظهرون من خلالها نجاحاً جزئياً بسبب الصعوبات التعليمية لديهم.

٢- مشكلة الدراسة :

أنّ واقع الخدمات التربوية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للطلبة ذوي صعوبات التعلم المنتهقين بغرف المصادر واهتمامها بالجانب الأكاديمي وتركيزها على مواطن الضعف والقصور، وإهمال جوانب القوة والقدرات الإبداعية لديهم مما يستدعي توجيه الأنظار إلى هذه الفئة والتعامل معها بطرق غير تقليدية.

كما أنّ الأبحاث التجريبية التي أجريت حول برامج واحتياجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قليلة نسبياً (وفق علم الباحثين)، وذلك لصعوبة تشخيص أعداد كبيرة منهم نظراً لصعوباتهم التي تغطي على موهبتهم، أو لعدم حصولهم على خدمات التربية لاسيما بسبب القوانين والتشريعات، أو بسبب أساليب القياس والتشخيص المحبطة وغير العادلة. يضاف إلى ذلك أنّ إغفال مهارات التفكير الإبداعي عند إعداد المقررات الدراسية، وتنظيم البيئة الصفية وأساليب التدريس التقليدية، تعدّ من أهم العوامل التي تؤثر سلباً على دافعية هذه الفئة من الطلبة كي يكون أداؤهم الفعلي في مستوى قدراتهم وإمكاناتهم العقلية، وبالتالي برزت مشكلة هذه الدراسة التي تسعى لتحفيز القدرات الإبداعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين، عن طريق استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس جديدة ومثيرة.

٣- هدف الدراسة:

إنّ الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٤- فروض الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للتحقق من صحة الفرضين الآتيين:

٤-١- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha > 0,05)$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات.

٤-٢- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha > 0,05)$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي ككل تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، أو للتفاعل بين البرنامج ومستوى الذكاء.

٥- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من استخدامها نموذج حل المشكلات الإبداعي (CPS) مع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتوجيه الاهتمام إلى هذه الفئة من فئات التربية الخاصة. وتستمد هذه الدراسة أهميتها من حاجة هذه الفئة إلى قدر كبير من الأنشطة لتلبية احتياجاتهم الفريدة التي تضع نقاط قوتهم وموهبتهم خارج نطاق قدراتهم اللغوية المحدودة بسبب صعوباتهم، ومساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات بالتركيز على نقاط قوتهم وتعديل وتكييف استراتيجيات التدريس والمنهاج حتى تظهر قدراتهم الحقيقية في بيئة تميز وتلائم بين قدراتهم الشخصية الإبداعية (Lerner, 2000). وتعدّ مهمة التدريب على الإبداع مهمة ضرورية في حدّ ذاتها، إذ إن تدريب الطلبة على معالجة القضايا التي يعاصرونها بأساليب وطرق جديدة بعيدة عن التقليد يساعدهم على التكيف بطريقة ناجحة مع المستجدات (قطامي، ٢٠٠٢).

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتتمثل في تطوير البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج حل المشكلات الإبداعي، والذي يمكن استخدامه من قبل المعلمين مع الطلبة الموهوبين ممن لديهم صعوبات التعلم إذا ثبتت فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٦- تعريف مصطلحات الدراسة:

٦-١- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Gifted With Learning Disability :

هم الطلبة الذين يملكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية تمكنهم من تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء، ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي لهم منخفضاً نتيجة ضعف مفهوم الذات لديهم وافتقارهم للدافعية (الزيات، ٢٠٠٢). ويعرفون لأغراض هذه الدراسة بأهم الطلبة الذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم بموجب المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم وأُحِقوا بغرف مصادر التعلم في مدارسهم، وكانت نسب ذكائهم تعادل (١١٥) فأكثر، وهم ملتحقون بالصفوف الرابع والخامس والسادس في المدارس الخاصة والحكومية بمدينة عمان.

٦-٢- حل المشكلات الإبداعي (CPS) Creative Problem Solving :

هو نظام مرن يتضمن عدداً من الخطوات والإجراءات التي توفر طريقة يمكن من خلالها التعامل مع تحدٍّ أو فرصة ما بطريقة جديدة، ومناسبة للوصول إلى حلول (Isaksen & Treffinger, 1985). ويعرف في هذه الدراسة على أنه نظام متكامل من الخبرات المخططة والمنظمة، التي تتضمن سلسلة من الإجراءات والأنشطة يتشكل من خلالها هدف يتطلب الوصول إلى عدد من الحلول التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

٦-٣- التفكير الإبداعي (Creative Thinking) :

عملية الإحساس بالصعوبات والمشكلات والثغرات في المعلومات، والعناصر المفقودة، والقيام بالتخمينات أو وضع الفروض فيما يتعلق بهذه النواقص، واختبار هذه التخمينات والفروض وربما تعديلها وإعادة اختبارها، والتوصل إلى النتائج (Torrance, 1993). ويعرف إجرائياً بدلالة الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي بصورته الشكلية (نموذج أ)، وهي حاصل جمع درجات مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة .

٦-٤- البرنامج التعليمي (Instructional Program) :

هو مجموعة من الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المعلم داخل منظومة تعليمية محددة لتحقيق هدف تعليمي ضمن سلسلة من الإجراءات والتطبيقات التعليمية ووفق أساليب لاسيما (زيتون، ٢٠٠٤). ويعرف إجرائياً بأنه البرنامج الذي أعدَّ وفق استراتيجيات نموذج حل المشكلات الإبداعي، من حيث إعداد المواد، وتنظيم الجلسات وتطبيقها، وطريقة التدريب والتنظيم، وعدد الجلسات والزمن.

٦-٥- الطلاقة (Fluency):

وتعني القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الاستجابات أو الأفكار عند الاستجابة لمثير معين في فترة زمنية محددة، وتتضمن استدعاء وتذكر خبرات تم تعلمها سابقاً، وتمثل الجانب الكمي في التفكير الإبداعي (Torrance, 1993). وتعرف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب من مجموع الاستجابات المنتمة لمهارة الطلاقة في الأنشطة الفرعية الثلاثة التي يتكون منها الاختبار .

٦-٦- المرونة (Flexibility):

وتشير إلى القدرة على إنتاج أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة، وتوجيه أو تحويل طريقة التفكير وفق تغير الموقف، والمرونة هي عكس الجمود الذهني (جرون، ٢٠٠٩). وتعرف لغرض هذه الدراسة بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق عدد الفئات التي توزعت عليها الاستجابات المنتمة لمهارة المرونة في الأنشطة الفرعية الثلاثة التي يتكون منها الاختبار .

٦-٧- الأصالة (Originality):

تعني الجدة والتفرد، وهي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي لأنها تشير إلى قيمة الأفكار التي يقدمها الطالب، ونوعيتها وحدثها (جروان، ٢٠٠٩). وتعرف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب محسوبة بعدد الاستجابات المتفردة المنتمة لمهارة الأصالة في الأنشطة الفرعية الثلاثة التي يتكون منها الاختبار، والتي لا تزيد نسبة شيوعها عن (٥٪) بين استجابات جميع المفحوصين .

٧- محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي، المنتحقين بغرف المصادر بالمدارس الحكومية والخاصة في منطقة عمان للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، والذين كانت نسبة ذكائهم ١١٥ فأكثر على مقياس وكسلر للذكاء (الطبعة الثالثة). وتحدد النتائج بالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة سواء أدوات القياس أو البرنامج.

٨- متغيرات الدراسة:

٨-١- متغير مستقل: برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي CPS.

٨-٢- متغير معدل: نسبة الذكاء.

٨-٣- المتغير التابع: متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

ومهاراته الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

٩- الإطار النظري والدراسات السابقة:

شهدت العقود الأخيرة ازدياداً واضحاً في اهتمام الباحثين والمربين و علماء النفس والتربية بدراسة الإبداع والمبدعين، فلم يشهد تاريخ البشرية حقبة من الزمن تحدث فيها الكثير من الباحثين والمفكرين عن

الحاجة إلى المبدعين كما هو في هذا العصر، فالمشكلات العديدة التي يواجهها الإنسان في حياته اليومية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، وما تعانيه الدول من ازدياد حجم المشكلات التي تواجهها، وما يرافق ذلك من نشوء مشكلات جديدة تختلف في نوعها وحجمها عما ألفه الإنسان، جعلت الإنسان يشعر بالحاجة إلى العقول المبدعة - من مختلف الشرائح - التي تأتي بحلول جديدة وغير مألوفة، تناسب هذه المشكلات الجديدة، والتي لم يألّفها الناس (توق، قطامي، وعدس، ٢٠٠٢).

٩-١- مفهوم حل المشكلات الإبداعي:

تعدّ عملية حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً وأهمية، لأنّ المشكلة عبارة عن موقف صعب أو عائق يقف أمام الفرد في تحقيق هدف معين، وتثير حالة من عدم التوازن المعرفي لدى المتعلم، وبالتالي فإنّ المتعلم يسعى بما لديه من معرفة لمواجهة هذا الموقف أو العائق والتغلب عليه للوصول إلى حالة التوازن (عبد السلام، ٢٠٠٢). وقد ارتبطت إستراتيجية حل المشكلات باسم جون ديوي، الذي عرّف المشكلة بأنها موقف محير يثير الشك وعدم اليقين، ويرى جانبه أنّ حل المشكلة هو نوع من أنواع التعلم ضمن بنية هرمية من ثمانية أنواع، ويكون فيها حل المشكلة أرقى أنواع التعلم الثمانية (قطامي، ٢٠٠٠).

وتعد طريقة حل المشكلات من الطرائق الفاعلة في التدريس التي تساعد الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتنقيب، والتساؤل والتجريب، كما أنّها تزود الطلبة بإطار عمل منظم لتحليل أفكارهم في مواقف غير تقليدية، وتعودهم على مواجهة المشكلات والمواقف بدافعية (سعادة، ٢٠٠٣). ويميز علماء النفس بين إستراتيجيتين لحل المشكلات، تتمثل الأولى في حل المشكلات بالأسلوب العادي (المدخل العلمي) التي تتضمن الشعور بالمشكلة، وتحديدتها، وصياغتها، وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بها، وفرض الفروض المحتملة واختبار صحة الفروض، والوصول إلى الحل. وتكون المشكلة هنا محدودة وواضحة، ويتم الوصول إلى حلها بطرائق متعارف عليها، وهي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية. أما الإستراتيجية الثانية فهي إستراتيجية حل المشكلات الإبداعي (CPS)، وهي تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية في تحديد المشكلة، واستنباط العلاقات والأفكار الضرورية للوصول إلى النتائج الإبداعية (الكناني، ٢٠٠٥).

- وقدم جليفرود Guilford نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي أطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات، ويرى جليفرود المشار إليه في جروان (٢٠٠٩) أنّ نموذج حل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة. كما أنّ لعملية التقويم في مختلف المراحل دوراً في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصيلة أو حل جديد، غير أنّ مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعاً وشمولاً من التفكير الإبداعي مع أنّ كلاً منهما يساهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة، وليس ممكناً الوصول إلى حلول المشكلات دون خطوات أو نشاطات تفكيرية إبداعية بشكل أو بآخر.. ويخلص

جلفورد الى الاستنتاج بأن حل المشكلات قد يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الابداعي على بعضها، وأن كلاً من حل المشكلات والتفكير الابداعي قد يتضمن المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي.

- ويشير جروان (٢٠٠٩) الى أن التفكير الابداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز التفكير الابداعي بالشمولية والتعميد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. ويمكن توضيح التفكير الابداعي بأنه: إنتاج أفكار جديدة لحل مشكلة ما، ومجموعة من القدرات التي تقود المتعلم إلى عملية إنتاج الأفكار لحل المشكلة بشكل جديد، ونشاط عقلي يتمثل في عمليات التخيل والاستبصار والاكتشاف. وعليه فإن التفكير الإبداعي بمفهومه الشامل يتضمن المهارات الآتية:

- **الطلاقة (Fluency)**: تعني القدرة على إنتاج أفكار متعددة لمشكلات، وتساؤلات غير محددة، وتتضمن الجانب الكمي من التفكير الإبداعي.

- **المرونة (Flexibility)**: ويقصد بها تنوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد، وتتضمن الجانب النوعي من التفكير الإبداعي .

- **الأصالة (Originality)**: ويقصد بها التجديد أو الانفراد بالأفكار، أي يأتي الفرد بأفكار جديدة بالنسبة لأفكار زملائه .

- **التفاصيل (Elaboration)**: وتعني القدرة على إضافة تفاصيل ذات معنى للأفكار المعطاة. **الحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problems)**: وهي القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص بالمعلومات .

- كما عرّف جروان الحل الإبداعي للمشكلات بأنه عملية تفكير مركبة، تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل الى أفضل الحلول، والخروج من مأزق، أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب او مرغوب (جروان ٢٠٠٩).

ويتميز نموذج حل المشكلات الإبداعي عن الحل الاعتيادي للمشكلات بأن ناتج الاولى يمثل قفزة كبيرة بين الواقع والمأمول، وهو أكثر جدة من ناتج أسلوب حل المشكلات الاعتيادي، كما أن نموذج حل المشكلة الإبداعي يعمل كمحرك للتخيل أو التصور المرن لدى المتعلمين (الطلبة)، ويشكل دافعاً للاستمرار في العمل لإنهاء المهمة المطلوبة، على الرغم من وجود احتمالية للفشل في البداية. ويتضمن نموذج حل المشكلات الإبداعي استخدام كل من التفكير التباعدي(المتشعب) والتفكير التقاربي، وكذلك فإن عرض المشكلة قد يتغير لإظهار الحل بمنطقية مناسبة، ويزود نموذج حل المشكلات الإبداعي الطلبة بفهم عميق بوجود الكثير من المشكلات التي يمكن أن تأخذ أكثر من حل واحد، مما يمكن المتعلمين من استنباط أفكار أكثر إبداعاً.

أن الإبداع في حل المشكلات التي تعترض الأفراد ليس بالمدخل الجديد أن لم يكن في واقع الأمر أقدم

من المدخل العلمي، حيث ارتبط استخدامه لدى الأفراد بتوظيف الحدس والبديهة، إلا أن تأكيده من جديد هو بمثابة إنجاز كبير للذين يؤيدون استخدام المهارات العقلية المتنوعة في حل المشكلات، حيث صار ينظر إلى المدخل الإبداعي باعتباره أحد المداخل الرئيسة في حل المشكلات (هيجان، ١٩٩٩). ويعتقد الكثير من الباحثين أن دراسة الإبداع وربطه بجل المشكلات من أبرز القضايا التي تجذب اهتمام الباحثين والتربويين على حد سواء (عبد الحميد، ١٩٩٥؛ Fields, 2004)، وذلك عائد إلى أن دراسة الإبداع بالنسبة للأفراد توفر لهم الفرصة للتعامل مع المشكلات التي تواجههم بطرائق جديدة وفاعلة ومنتجة، ويعد توظيف الإبداع في حل المشكلات من المهارات التي تتيح للفرد فرصة تكوين نهج شخصي خاص به، يساعده على التكيف مع التغيرات المتسارعة في مجتمعه، والوصول إلى حلول للمشكلات التي تعترضه، كما أن حل المشكلات بطريقة إبداعية نهج متفرد من أجل التعلم والتعامل مع متطلبات الحياة، وهو نموذج للاكتشاف العلمي، ونموذج لتنمية العلاقات بين الطلبة. ولاسيما أن عملية حل المشكلات إبداعياً عملية يمكن تدريسها للطلبة، وتطبيقها في محاور ومواقف جديدة. ويمكن القول بأن التدريس من خلال نموذج حل المشكلات الإبداعي يؤدي إلى النمو الإدراكي والانفعالي والاجتماعي على حد سواء (Lavonen, Meisalo, & Lattu, 2001).

إن حل المشكلات إبداعياً يمكن الافراد و الجماعات من تعرّف الفرص المتاحة والإفادة منها ومواجهة التحديات والتغلب على الصعوبات، ويستخدم بها التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لأن حل المشكلات بكفاءة يتطلب التفكير التباعدي والتفكير التقاربي. ولذا فإن التفكير الإبداعي والتفكير الناقد يتكاملان في نموذج حل المشكلة الإبداعي، حيث أن التفكير الإبداعي ينصب على توليد علاقات ذات معاً جديدة ومفيدة، ومن خلال هذا التفكير تدرك الفجوات والتحديات و المصاعب ويتم التفكير في احتمالات متنوعة وغير عادية (عبادة، ٢٠٠١).

أما التفكير الناقد فإنه ينصب على تحليل هذه البدائل وتقويمها وتطويرها، في أثناء التفكير الناقد تستعرض الأفكار ويتم اختيار أحد الاحتمالات ودعمها، ويقارن بين البدائل المختلفة، وتنتج وتحسن البدائل من أجل التوصل إلى حكم صائب وقرار ذي فعالية، فتوليد العديد من الأفكار لا يساعد وحده على حل المشكلة وكذلك تحليل وتقويم عدد محدد من الآراء لا يتيح لك أفضل الفرص في الوصول لحل مناسب - ولذلك يكون التكامل بين التفكير الإبداعي والناقد هو الأسلوب الأمثل (الأعسر، ٢٠٠٠). إن نموذج حل المشكلات الإبداعي نموذج يساعد الطلبة في الوصول إلى حلول من خلال المعالجة المنهجية لعناصر المشكلة، ويعطيهم مجموعة سهلة من الأدوات التي تساعد في ترجمة الأهداف المنشودة من خلال حل المشكلة. وقد استخدم هذا النموذج لأكثر من (٥٠) سنة في المؤسسات العامة ولاسيما التربوية، وكأن لهذا النموذج آثاراً إيجابية في الحياة والعمل وعلى الأفراد من مختلف الأعمار، إذ أظهرت بعض الدراسات نجاعة هذا المدخل في تنمية الإبداع وتطوير شخصية الفرد، وتنمية قدرته على مواجهة المشكلات الحياتية (Treffinger, Isaksen, & Dorval, 2002). ويستند نموذج حل المشكلات

الإبداعي إلى النظرية المعرفية التي تعتمد على مفاهيم البنية المعرفية للفرد، إذ تهدف إلى تطوير المهارات الأكاديمية والعقلية للمتعلمين، والبنى المعرفية لهم في أثناء قيامهم بالمهام، وترى النظرية المعرفية أنّ حل المشكلات يتضمن معظم العمليات المعرفية، وأنّ ممارسة الفرد لحل مشكلة ما يتيح فرصة تطوير وتنمية العمليات المعرفية.

٩-٢- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

يجد العديد من المربين والباحثين وعلماء النفس صعوبة في تقبل واستيعاب هذا المفهوم على الأقل لما ينطوي عليه من تناقض يبدو غير منطقي، فقد استقر في وعي الباحثين، والمربين، وعلماء النفس، أنّ الموهوبين يحققون دائماً درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء، حيث يكون محك الموهبة هنا هو الذكاء أو القدرة العقلية العامة، كما أنّهم أي الموهوبين يحققون درجات تحصيلية عالية تضعهم ضمن أعلى ١٠٪ من أقرانهم على الاختبارات التحصيلية والمجالات الأكاديمية عموماً. أما الفئة التي تجمع بين الموهبة وصعوبة التعلم فهي تمثل مشكلة تجمع التناقض، وتبلور في تحديد الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم للخبراء، والباحثين، والممارسين، والتربية الخاصة، بسبب خاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المرتبطة بالخصائص السلوكية المميزة لوجهي محك التحديد: الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى على الرغم من وجود هذه الخصائص في نفس الوقت لذات الفرد (Boodoo, Frontera,Bradly, Pitts & Wright,1989)

- وقد أشار فون (Vaughn, 1989) إلى أنه لم يواجه أي مصطلح مشكلات لاسيما بالتعريف مثل مصطلحي "الموهبة" و"صعوبة التعلم". وبالنسبة للطلبة الذين يجمعون بين الخاصتين الاستثنائيتين، الموهبة وصعوبة التعلم، في وقت واحد، فإنّ التشريع الذي يعرف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لم يتطرق إلى وصف هذه المجموعة بصفة خاصة. وعندما قام التربويون والباحثون بوصف هؤلاء الطلبة. واعتبارهم يمثلون مجموعة فريدة، تحدثوا بشكل عام حول الطلبة الذين يظهرون قوة في أحد المجالات وضعفاً في مجال آخر (Fall, & Nolan, 1993) أو الذين يظهرون تبايناً بين الإمكانيات والأداء. وقد قدم الخبراء العاملون في مجال الصعوبات العديد من التعريفات النظرية لصعوبات التعلم التي حاولت تفسير هذا المصطلح (الخطيب، والحديدي، ١٩٩٨). وتدور هذه التعريفات حول الافتراض بأنّ الفرد ذا الصعوبة التعليمية يتمتع عادة بمستوى ذكاء حول المتوسط أو أعلى وتتوفر له فرص التعلم المناسبة، وبيئة أسرية جيدة، ولكنه رغم ذلك لا يستطيع اكتساب المهارات الدراسية.

ولعل التعريف الذي قدمته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين وتضمنه قانون Education " For Handicapped Children " تربية كل الأطفال المعاقين " رقم ١٤٢/٩٤/ لعام ١٩٧٥، يجلص ويلخص أهم الأفكار والافتراضات التي تقوم عليها جميع التعريفات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، وينص على أنّ صعوبة التعلم المحددة تعني اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المحكية، التي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء

أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو إنجاز حسابات رياضية ويشمل هذا المصطلح أحياناً كإعاقات الإدراكية والإصابات الدماغية والقصور الوظيفي الدماغى الطفيف وصعوبات اللغة والحسبة الكلامية التطويرية (الوقفي، ٢٠٠٣) ولقد أتاحت معظم هذه التعريفات فرصة الجمع بين الموهبة وصعوبات التعلم، حيث لم تحدد حداً أعلى للذكاء العام أو القدرات الخاصة في واحدة أو أكثر من المجالات المختلفة.

وعندما قدمت رابطة الأطفال والراشدين من ذوي صعوبات التعلم Association For Children and Adults with Learning Difficulties (١٨٩٥) تعريفاً احتوى بشكل خاص على عبارة "الذكاء المتوسط والفائق" والذي يحدث بطريقة مصاحبة مع صعوبات التعلم، والذي فتح الباب بشكل أوسع للتعرف إلى الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. وتحتوي بعض التعريفات النظرية على إشارة إلى التباين بين القدرة العقلية والتحصيل، وهما كمفهوم وممارسة يمثلان أهمية كبيرة في تحديد الكثير من الطلبة الموهوبين الذين يعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم، وذلك على الرغم من أن استخدام هذا التباين والاختلاف في تعريف صعوبات التعلم فقد تعرض إلى الكثير من الانتقادات (Lyon, 1989).

لقد تمّ تعريف الموهبة على أنها درجة عالية من الذكاء العام، أو درجة عالية من الاستعداد في مجال أكاديمي معين، أو التفاعل بين القدرة العالية، والدافعية، والإبداع (Renzulli, 1986). ومما زاد من صعوبة تعريف الموهبة عدم الاتفاق حول ما يعنيه مفهوم الذكاء، مع ظهور العديد من المداخل والاسيما بالقياس النفسي والنمو ومعالجة المعلومات والتي قدمت وجهات نظر مختلفة (Sternberg, & Davidson, 1986)، حيث حاولت بعض هذه التعريفات تكييف الطالب مع صعوبات التعلم أكثر من التعريفات الأخرى. وعلى سبيل المثال، فإنّ مفهوم جاردنر (Gardner, 1983) عن الذكاءات المتعددة يفترض إظهار الشخص قدرة عالية في أحد المجالات دون أن يصاحب ذلك بالضرورة قدرات عالية في كل المجالات الأخرى، وبهذا فقد قدم تفسيراً قوياً لظاهرة صعوبات التعلم من خلال اقتراحه أنّ الأفراد يمتلكون ثمانية أنواع من الذكاء أو القدرات العقلية المتعددة والموزعة على أجزاء الدماغ المختلفة، وأنّ هذه الذكاءات تنمو بشكل متفاوت من فرد لآخر، وأنّ الصعوبة التعليمية تحدث عندما يصاب الجزء أو الخلايا العصبية المسؤولة عن هذا الذكاء في مرحلة من مراحل حياة الفرد، لأسباب قد تكون داخلية أو خارجية، بينما لا تتأثر الأجزاء الدماغية الأخرى، مما ينتج عنه عجز أو قصور في أداء ذلك الجزء من الدماغ فقط، والذي يظهر للمعلمين على شكل صعوبة تعليمية محددة في مهارة أو قدرة معينة يكون ذلك الجزء مسؤولاً عنها، وغالباً ما تكون الإصابة عند ذوي صعوبات التعلم في المناطق الدماغية المسؤولة عن القدرات اللفظية والرياضية، بينما تكون قدراتهم أو ذكاءاتهم الأخرى سليمة وتعمل بكفاءة قد تكون مرتفعة، ومن الممكن أن يصلوا من خلالها إلى مراحل متقدمة في سلم الإبداع والابتكار.

والواقع أنّ الكثير من الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يفتشون في الوفاء بالمتطلبات الملائمة للتقويم المدرسي كما ينشده المدرسون، بسبب اتجاه المدرسين وميلهم إلى إلحاق الطلاب العاديين ببرامج الموهوبين،

دون الطلاب من ذوي صعوبات التعلم (Minner, 1990). كما أنّ الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم الذين يمكنهم تعويض هذه الصعوبات أو التغلب عليها في بعض المواقف، ونادراً ما ينظر إليهم على أنهم من ذوي الصعوبات، ما لم تظهر بالنسبة لهم صعوبات ملموسة، وهذا يجعلهم أكثر قابلية للاستيعاد. ومن جانب آخر فإنّ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، نادراً ما يحققون مستويات تحصيلية أو أكاديمية مرتفعة، ولذا فإنهم يظلون مستبعدين من عداد الموهوبين أو المتفوقين، ولا سيما إذا كان محك التحديد والحكم هو التفوق التحصيلي. أنّ غالبية الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم جرى تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات فرعية، هي:

٩-٢-١- المجموعة الأولى: تضم الطلبة الذين تم تحديدهم على أنهم موهوبون والذين يظهرون في نفس الوقت صعوبات في التعلم. هؤلاء الطلبة يعتبرون غالباً من المنجزين المقصرين أي من الطلبة الذين يقل تحصيلهم عن إمكانياتهم واستعداداتهم، وربما ينسب هذا العجز في التحصيل إلى ضعف مفهوم الذات، أو نقص الدافعية، أو الكسل (Waldron, Saphier, & Rosenblum, 1989). ولا يتم عادة ملاحظة صعوبات التعلم التي يعاني منها هؤلاء الطلبة على مدار حياتهم التعليمية تقريباً. وعندما تزداد تحديات المدرسة، تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها (Silverman, 1989)؛

(Whitmore, 1980).

٩-٢-٢- المجموعة الثانية: تضم الطلبة الذين تزداد عندهم حدة صعوبات التعلم إلى الدرجة التي يتم عندها تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، لكن لم يسبق أبداً التعرف إلى قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها. وكن من المفترض أنّ هذه المجموعة ربما تكون كبيرة، أكبر مما يعتقد الكثير من الناس. أنّ بقاء إمكاناتهم مخمورة وغير معروفة لا يرجع إلى البرنامج التعليمي. وبسبب هذا التقويم المنخفض أو التحديد غير المرن ورؤية التوقعات التحصيلية في "برنامج الموهوبين" فمن النادر الإشارة إليهم على أنهم موهوبون وتقديم الخدمات لهم على هذا الأساس (Baum, 1984).

٩-٢-٣- المجموعة الثالثة: هي أكبر المجموعات المحرومة من الخدمة لأنها مجموعة الطلبة الذين تحجب قدراتهم ومواطن عجزهم بعضها بعضاً، هؤلاء الطلبة يجلسون في حجرات الدراسة العامة، يرحمون من الخدمات التي تقدم للطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وينظر إليهم على أنهم يمتلكون مستوى متوسط من القدرات. ولأنّ هؤلاء الطلبة ينقلون من صف إلى آخر فلا ينظر إليهم على أنهم يواجهون مشكلات معينة أو لديهم حاجات خاصة، كما أنهم لا يحتلون أولوية بالنسبة للمدارس فيما يتعلق بالميزانية والإنفاق. وعلى الرغم من أنّ هؤلاء الطلبة يبدون وكأنهم يؤدون بطريقة جيدة، إلا أنهم يؤدون بأقل مما تسمح به إمكاناتهم واستعداداتهم. وبسبب ازدياد متطلبات العمل المدرسي في الأعمار الأخيرة، وعدم حصولهم على المساعدة التي يحتاجونها لمعادلة القصور الذي يعانون منه، تزداد عادة "الصعوبات الأكاديمية" التي تواجههم إلى الدرجة التي يشبه عندها بحدوث العجز التعليمي، ولكن نادراً ما يتم التعرف إلى إمكاناتهم واستعداداتهم الحقيقية.

لقد اعتمدت محاولات وصف الطلبة من ذوي صعوبات التعلم والذين يمتلكون في الوقت نفسه خصائص الموهبة، بأنهم يمكن أن يظهرُوا قدره عالية في القيادة أو الفنون لكن ليس في المجالات الأكاديمية، ويطلق عليهم موهوبين وتقدم لهم الخدمات اللازمة. أن هؤلاء الطلاب يدون الكثير من مظاهر الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها، والتي تؤثر سلباً على مستواهم الأكاديمي، وينزعون إلى تعميم شعورهم بالفشل الأكاديمي في مختلف المجالات، مما يولد لديهم شعوراً عاماً بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وقد توصلت بوم (Baum, 1985) إلى أن ٣٣٪ من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عالية، تؤهلهم للتفوق، وأن التقدير أو التقويم غير الملائم لقدراتهم، أو تطبيق اختبارات الذكاء أو القدرات العقلية المحيطة تقود إلى تقدير إمكانات وقدرات هؤلاء الطلاب بأقل مما هي عليه في الواقع، ويظل هؤلاء الطلاب في عداد ذوي صعوبات التعلم، ويعاملون في هذا الإطار، وتدرجياً تخبو لديهم جوانب التفوق، ويتقلص إحساسهم بذلك، ويصبحون أسرى لهذا التقويم القاصر أو غير الملائم. ويقدر أن أكثر من ١٢٪ من المجتمع ذوي صعوبات التعلم هم من الموهوبين. وحيث تتبادل جوانب الموهبة وأنماط صعوبات التعلم، طمس كلاً منها الأخرى، ويصبح هؤلاء خارج نطاق الاستفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم. وحيث أن المدرسين يعتقدون أن الموهوبين يحققون إنجازات أكاديمية أو تفوق تحصيلي في جميع مجالات التحصيل، وأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يغلب عليهم أن يكونوا من ذوي الذكاء المتوسط أو العادي، فإن التعرف إلى هذه الفئة من الطلاب في ظل هذا التهيؤ العقلي للمدرسين يصح مشكلة تربوية (yewchuck,1983). كما يرى سوتر وولف (Suter & Wolf, 1987) أن المشكلة الرئيسة التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هي مشكلة التعرف إليهم داخل كل من مجتمع الموهوبين ومجتمع ذوي صعوبات التعلم، وحتى داخل مجتمع العاديين حيث تتبادل جوانب الموهبة وأنماط صعوبات التعلم طمس كلاً منها للأخرى، ويصبح هؤلاء خارج نطاق الاستفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم.

إن المسح الذي يستهدف تحديد صعوبات التعلم يتطلب أدلة على وجود تحصيل دون مستوى الاستعداد أو القدرة. والطلبة الموهوبون والقادرون على تعويض مشكلات التعلم التي تواجههم نادراً ما يلفتون الأنظار إلا إذا أظهروا مشكلات سلوكية، وفي نفس الوقت، لا تتم الإشارة إلى الطلبة الذين يواجهون صعوبات التعلم على أنهم موهوبين، وذلك لأنهم نادراً ما يظهرون تحصيلاً مرتفعاً بشكل دائم. وعلى الرغم من أن القليل منهم هم الذين يتأهلون للحصول على خدمات تربوية لاسيما بسبب حدة صعوبات ومشكلات التعلم التي تواجههم، والبعض الآخر منهم سوف يتأهلون للحصول على خدمات الموهوبين بسبب نوع أو مستوى ذكائهم، (Baum, Owen, & Dixon, 1991)، فإن معظم الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم نادراً ما يتم تأهيلهم للحصول على خدمات متعددة تجمع بين أكثر من وجهة.

وقد وجد منر (Minner, 1990) أنّ المدرسين أقل ميلاً للاحاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبون ببرامج رعاية الموهوبين، إذ يتسامح المدرسون مع الموهوبين ذوي الإعاقات الجسميّة لكنهم لا يتسامحون أو يتعاطفون مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وعليه فإنّ الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يجدون أي نوع من الرعاية أو التقدير، أو الخدمات النفسيّة والتربويّة الملائمة، لأنّ التركيز على ما لديهم من صعوبات يستبعد الاهتمام بالتعرف إلى قدراتهم المعرفيّة غير العاديّة وتجاهلها. وعلى ذلك فمن غير المتوقع أنّ نجد إنحرافاً بين الإمكانيات الأكاديميّة لهؤلاء الطلاب وأدائهم الفعلي داخل الفصول المدرسيّة (Whitmore & Maker, 1985)، كما أنّ بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمكنهم استخدام مستوى عالٍ من المفردات اللغويّة، أو الوحدات المعرفيّة شفهيّاً، أو من خلال الحديث، لكنهم يفتقرون إلى التعبير عن ذواتهم من خلال الكتابة. أنّ هؤلاء الطلبة غالباً ما يستخدمون موهبتهم في محاولة إخفاء أو تقييع الصعوبات لديهم، وهذه تسبب طمس كلاً من وجهي الحالة الاستثنائيّة (الموهبة، والصعوبة)، بحيث لا يتاح لأي منهما التعبير عن نفسها من خلال مختلف صور التعبير. فتبدو الصعوبة أقل ظهوراً بسبب توحّد أو تكيّف الطالب عقليّاً معها، أو استخدامه لذلك في تهميش ظهورها أو إخفاء مظاهرها. أنّ الموهوب ذا الصعوبة يكافح للوصول إلى متوسط أقرانه حتى يستعد من فئة الموهوبين وذوي صعوبات التعلم، بسبب عدم انطباق محددات الموهبة عليه من ناحية، وصعوبات التعلم من ناحية أخرى. وأخيراً تجدر الإشارة إلى أنّ عدداً من العلماء والمشاهير الذين كانوا يعانون من صعوبات تعليميّة، أبدعوا في مجالات متعددة عكست قدرات عالية من الابداع والتفوق مثل أديسون واينشتاين ودافنشي، وولت ديزني ومخترع ألعاب ديزني، وكوشنج جراح الدماغ الأمريكي، وجراهام بيل مخترع الهاتف، وغيرهم من المشاهير والعلماء (الوقفي، ٢٠٠٣). وقد أشار أرمسترونج (Armstrong , 1987) الى وجود مواهب وقدرات ابداعية متعددة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تمثلت في الرسم والموسيقى والرياضة والرقص، وفي المهارات والقدرات الميكانيكية وفي مجال برمجة الحاسبات الآلية، كذلك أظهروا قدرة إبداعية في مجالات ليست تقليدية، الأمر الذي جعله يدعو الى ضرورة إعطاء هؤلاء الأفراد رعاية وعناية ولاسيما تناسب هذه القدرات وبالتالي توفير نطاق أوسع للتعامل معهم وذلك من خلال عدد من الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تعليمهم وتقويمهم.

والواقع أنّ نظامنا التعليمي بإيقاعه الحالي، والمدخلات التي يقوم عليها واعتماده المتفرد على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها، وأخذ التحصيل الأكاديمي كميّار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق الطالب وتميزه، من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفيّة، قد أسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي، وإغفال استثنائها، مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل فصولنا المدرسيّة، دون الالتفات إليهم وتقديم أي رعاية واهتمام يراعى حالتهم الاستثنائيّة.

١٠- الدراسات السابقة ذات الصلة:

١٠-١- الدراسات العربية:

- دراسة محمد (٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة السمات الإبداعية للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة من طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة السويس، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات شملت المجموعة الأولى الطلبة مرتفعي الذكاء وعددهم (١٠٠)، وضمت المجموعة الثانية مرتفعي التفكير الإبداعي وعددهم (١٠٠)، أما المجموعة الثالثة فضمت الطلبة مرتفعي الذكاء والتفكير الإبداعي وعددهم (١٠٠)، وبعد تحليل نتائج الدراسة أظهرت أنّ أهم السمات التي جمعت بين المجموعات الثلاث والتي حظيت بمستوى الدلالة الإحصائية هي الاستقلال والمبادأة. أما عن السمات التي انفردت بها مجموعة مرتفعي التفكير الإبداعي والذكاء فكانت في المهارات الإبداعية وهي الأصالة، والمرونة، والطلاقة.

١٠-٢- الدراسات الأجنبية:

تشير مراجعة الأدب التربوي حول تعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى أنّ الدراسات التي اهتمت بأثر أسلوب حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم قليلة. ومن الدراسات المتعلقة بنموذج حل المشكلات الإبداعي وبرامج تنمية الإبداع لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتي تمكّنا من الإطلاع عليها:

- دراسة بوم (Baum, 1988) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي للطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، إذ وضع هذا البرنامج ليقابل احتياجاتهم الخاصة، وتضمن مواقف حياتية تحتاج إلى تحفيز الطاقة الإبداعية وتعزيز المهارات الشخصية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٧) طلاب من الصف الرابع والخامس، وامتدت فترة تطبيق البرنامج تسعة شهور بواقع ساعتين ونصف في الأسبوع، وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً في تقدير الذات والإنتاجية الإبداعية لدى أفراد الدراسة باستثناء أحد أفرادها.

- وهدفت دراسة أولنشاك (Olenchak, 1995) إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طلاب من الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الرابع والخامس والسادس في ولاية تكساس، وتوصلت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية البرنامج الإثرائي في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة وكذلك مفهوم الذات، كما وجدت أثراً دالاً إحصائياً على تحسين مستوى الإنتاج الإبداعي لديهم.

- وفي دراسة للافرانس (Lafrance, 1994) بعنوان "ملاحظات المدرسين للتفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، قامت الباحثة بإجراء مقابلات فردية مع (٢٠) مدرساً من المدارس الابتدائية بولاية أونتاريو في كندا، وذلك لتحديد ما إذا كان أسلوبهم في توجيه طلبتهم يتسم بالابتكارية (الطلبة هم: المتفوقون الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم، والمتفوقون الذين يعانون من صعوبات في

التعلم، وغير المتفوقين الذين يعانون من صعوبات في التعلم). وأشارت النتائج إلى أن المعلمين كانوا على وعي بالعديد من الخصائص التي يتمتع بها هؤلاء الطلبة بالإضافة إلى دورهم الفعال في تنمية جوانب شخصية الطالب ككل عن طريق إدراك نقاط القوة الإبداعية بالإضافة لإدراك نقاط الضعف لديهم والتعامل معها.

- وفي دراسة أخرى للافرانس (Lafranace، 1995) هدفت إلى إجراء مقارنة بين أداء الطلبة الموهوبين والطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات التفكير الإبداعي، وقامت باختيار عينة شملت (٩٠) طالباً من أربعة قطاعات من ولاية أنتاريو وزعتها إلى ثلاث مجموعات (٣٠ طالباً في كل مجموعة) من طلبة الصفوف الخامس وحتى الثامن، تراوحت أعمارهم ما بين ٩ و١٤ سنة، ثم قامت بتطبيق أداة الدراسة وهي اختبارات تورنس الشكلية للتفكير الإبداعي. ومن ثم قامت بإجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للبيانات، وأظهرت النتائج ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في الأداء على مهارة الأصالة.

- كان أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم أفضل من أداء المجموعتين الأخريين فيما يتعلق بمهارة الحدس.

- تفوق الطلبة الموهوبون على المجموعتين الأخريين في مهارة التعبير الإبداعي.

- كان هناك ضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارة إعطاء عناوين إبداعية للقصص المصورة.

- أن لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم قوة في التصور الداخلي، بينما كان لديهم ضعف في التعبير الحركي من خلال الرسم.

١٠-٣- تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد حظي الإبداع باهتمام الباحثين، إذ أجريت دراسات تناولت فاعلية البرامج في تحسين أداء الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وقد أشارت نتائج الدراسات التي تمت مراجعتها إلى دور البرامج المستخدمة (Baum, 1988, Whitmore, 1980 Olenchak, 1994, Lafrance, 1995) في تنمية الانتاجية الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتناولت دراسة كلاً من لافرانس ومحمد (Lafrance, 1995؛ محمد، ٢٠٠٦) الجوانب السلوكية والسمات الشخصية الخاصة بما فئة الموهوبين ذوي الصعوبات، أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت حل المشكلات الإبداعي مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فهي نادرة أو معدومة لم يتسنّ للباحثين الإطلاع عليها.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها تناولت الإبداع والتدريب على مهاراته عن طريق بناء برامج تدريبية تحتوي على مواقف تعمل على تحسين مستوى أداء الطالب الإبداعي وتنمية مهاراته في حل المشكلات. كما تميزت هذه الدراسة بأنها طورت برنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال أسلوب حل المشكلات الإبداعي إذ جاء البرنامج واضحاً في أهدافه، ومحتواه، وخطواته، وعليه فإنّ هذه الدراسة تأتي في سياق التطور المنطقي للبحوث التربوية المتعلقة بالأساليب الإبداعية وتطوير مهارات

فئة مقنعة بحاجة إلى البحث وإثراء قدراتهم الإبداعية الكامنة.

١١- الطريقة والإجراءات:

١١-١- أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة قصدية بعد الاطلاع على ملفات الطلبة المحالين إلى غرف مصادر ذوي صعوبات التعلم في مدارس لاسيما وحكومية في مدينة عمان، وفق المعايير المتبعة في وزارة التربية والتعليم في الكشف عنهم، والتي تشمل تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، النسخة الثالثة المعدلة (WISCIII)، والاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية، واختبار تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات، وذلك من قبل مختصين في تشخيص القدرة العقلية وصعوبات التعلم في مركزي كلية الأميرة ثروت ومؤسسة نور الحسين. ومن خلال عملية مسح ومراجعة ملفات الطلبة المحالين لهذين المركزين والبالغ عددهم (٢٨٩) طالباً وطالبة، وجد الباحثان أن (٢٨) طالباً وطالبة من بينهم في الصفوف الرابع والخامس والسادس قد حصلوا على نسبة ذكاء (١١٥) فأكثر، وكانت نتائجهم على اختبار تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية أقل من مستواهم الصفي، كما كان أداءهم أقل من الوسط على الاختبارات الإدراكية. وقد تم اختيارهم لإجراء الدراسة لانطباق الشروط الواردة في التعريف الإجرائي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد تحققت لديهم، والجدول رقم (١) يوضح توزيعهم وفق الصف ونسبة الذكاء والمجموعة، أما الجنس فقد تم استثناءه كمتغير حيث بلغ عدد الإناث في المجموعتين (٣) طالبات فقط.

الجدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفق درجة الذكاء والمستوى الصفي

المجموع	المستوى الصفي			درجة الذكاء		البعد
	السادس	الخامس	الرابع	١٢٥- فما فوق	١١٥-١٢٤	
٢٢	١١	٢	٤	٥	٤	٧
	١١	٣	٣	٥	٤	٧

١١-٢- أدوات الدراسة:

- اختبار تورانس (Torrance) الشكلي للتفكير الإبداعي:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة أ) الذي يستخدم لقياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الأفراد في مختلف الفئات العمرية ابتداء من الروضة حتى مرحلة الدراسات العليا، ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي. ويتكون من ثلاثة أنشطة، يحتاج لتطبيقها نصف ساعة موزعة بالتساوي على الأنشطة الثلاثة. وتتضمن الأنشطة تكوين صورة، وإكمال صور لعشرة أشكال ناقصة، ورسم صور من خطوط متوازية (٣٠ زوجاً من الخطوط)، وإعطاء عناوين أو أسماء للصور التي يرسمها.

١١-٣- صدق الاختبار وثباته بصورته الأصلية:

توافر لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي بصيغته الأصلية دلالات صدق مختلفة شملت صدق المحتوى والصدق التلازمي في استخدام محك تقديرات المعلمين، للتفريق بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في القدرة على التفكير الإبداعي (جروان، ٢٠٠٩)، وكذلك الصدق التنبؤي، حيث أجرى تورانس (١٩٩٠) دراسة تتبعية مدتها (١٢) عاماً لإنجازات عينة من الطلبة بلغت في مجموعها (٢٣٦) طالباً وطالبة، حيث استخرج معاملات الارتباط بين أدائهم على الاختبار ومحك الإنجاز فكانت للذكور (٠,٥٩) وللإناث في حدود (٠,٤٦) .

كما توافر للاختبار دلالات ثبات بطريقة الإعادة بفارق أسبوعين، في دراسة أجراها تورانس على عينة من طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، وكانت معاملات الثبات بالنسبة للدرجة الكلية للمفحوصين تتراوح ما بين ٠,٧١ و ٠,٩٣. وفي دراسة أخرى أجراها على (٥٤) صفاً من طلبة الصف السابع بطريقة الإعادة وبفارق زمني يتراوح من أسبوع إلى أسبوعين، تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات في التطبيقين ما بين (٠,٦١) للطلاقة، و(٠,٦٣) للمرونة، و(٠,٧٠) للأصالة، و(٠,٧٤) التفاصيل. وعموماً يمكن القول بأن هذا الاختبار يتمتع بقدر كافٍ من دلالات الثبات في صورته الأصلية المستخدمة في البيئة الأمريكية (الشنطي، ١٩٨٣).

١١-٤- ثبات الاختبار بصورته العربية الأردنية:

أجرى الشنطي (١٩٨٣) دراسة لتعرف دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورتها اللفظية (أ) والشكلية (أ) المعدلة للبيئة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٢) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من الصفوف الإعدادية الثلاثة في محافظة العاصمة للعام الدراسي ١٩٨٢/١٩٨٣، وبينت النتائج أنّ معاملات ثبات درجات كل من الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل بطريقة الإعادة بلغت للصورة اللفظية (٠,٧٠)، في حين بلغت للصورة الشكلية (٠,٦٧) وكانت دالة إحصائياً. ولأغراض توكيدية، قام الباحثان باستخراج معاملات ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ على عينة أولية مكونة من (١٥) طالباً وطالبة من الصف الرابع والخامس والسادس، فتم الحصول على معاملات الثبات الواردة في الجدول رقم (٢).

الجدول (٢)

معاملات ثبات (ألفا لكرونباخ) لأبعاد الطلاقة، المرونة، الأصالة والدرجة الكلية

التفكير الإبداعي وأبعاده	قيمة ألفا	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	٠,٧٠	٠,٠١
المرونة	٠,٧٦	٠,٠١
الأصالة	٠,٨٠	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٧٩	٠,٠١

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أنّ قيم الفا تراوحت ما بين (٠,٧٠) للطلاقة و(٠,٨٠)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha > ٠,٠٥)$.

١١-٥- إجراءات تصحيح الاختبار:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، تم إعداد نماذج تصحيح الاستجابات ونماذج رصد الدرجات لضمان الحصول على أكبر درجة ممكنة من الدقة والموضوعية. ويقاس اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (أ) أربعة أبعاد هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة والتفاصيل، ويتم الحصول على الدرجة الكلية لأداء المفحوص على الاختبار من خلال جمع الدرجات التي حصل عليها في هذه الأبعاد الأربعة. ويحصل المفحوص في النشاط الأول على درجتين: الأولى تمثل أصالة الفكرة وأصالة العنوان، والثانية تمثل التفاصيل، أما في النشاطين الثاني والثالث فيحصل المفحوص على أربع درجات: الأولى تمثل الطلاقة، والثانية تمثل المرونة، والثالثة تمثل الأصالة للفكرة والعنوان، والرابعة تمثل التفاصيل. كما أنّ المفحوص يحصل على درجة الطلاقة بجمع عدد الاستجابات الصحيحة التي توصل إليها على النشاط حيث تُعطى درجة واحدة لكل استجابة، بينما يحصل المفحوص على درجة المرونة في النشاط وفق عدد فئات الاستجابات التي توصل إليها حيث تُعطى درجة واحدة لكل فئة من الاستجابات، أما تحديد درجة الأصالة فتتطلب تفرغ استجابات المفحوصين في كل نشاط على نماذج لاسيما ثم تُعطى الإجابة التي تتكرر مرة واحدة درجة واحدة والإجابة التي تتكرر مرتين أو أكثر تُعطى (صفرًا). في حين يحصل المفحوص على درجة التفاصيل من مجموع عدد التفصيلات الزائدة على الفكرة حيث تُعطى درجة واحدة لكل إضافة ذات معنى. ثمّ تجمع جميع الدرجات الخاصة لكل بعد (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) وحساب الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي.

وللتحقق من ثبات التصحيح، تم تصحيح الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ورصد الدرجات على نماذج لاسيما بذلك وليس على أوراق الاختبار ذاتها. وبعد ذلك تم اختيار عينة عشوائية من كراسات إجابات أفراد الدراسة بلغت (١٠) كراسات، وأعطيت لمصحح آخر مرفقة بنسخة من تعليمات تصحيح الاختبار. ومن ثمّ قام بتصحيح الاختبار ورصد النتائج على نماذج أعدت لهذا الغرض، وبعد الانتهاء من ذلك تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التصحيح الأول والتصحيح الثاني، وتم الحصول على النتائج المبينة في الجدول رقم (٣).

الجدول (٣)

معاملات ارتباط "بيرسون" بين التصحيح الأول والتصحيح الثاني

مهارات التفكير الإبداعي	عدد الطلبة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
الطلاقة	١٠	٠,٩٤	٠,٠٠٠١
المرونة	١٠	٠,٨٤	٠,٠٠٠١
الأصالة	١٠	٠,٩٤	٠,٠٠٠١
التفاصيل	١٠	٠,٣٦	٠,٧٨٥٤

تشير البيانات في الجدول رقم (٣) أنّ معاملات الارتباط بين المصححين الأول والثاني قد بلغت (٠,٩٤) في بعد الطلاقة و(٠,٨٤) في بعد المرونة، و (٠,٩٤) في بعد الأصالة، أما بعد التفاصيل فقد بلغت (٠,٣٦)، وهذا يشير إلى وجود ارتباط ضعيف وعدم اتفاق في حساب بعد "التفاصيل"، وبناء عليه رأى الباحثان عدم احتساب هذا البعد في معالجة النتائج.

١١-٦- البرنامج التعليمي :

لقد بُني البرنامج التعليمي استناداً إلى استراتيجية حل المشكلات الإبداعي (CPS) لترينجر (Treffinger, 2000) الذي قدم من خلالها أساليب تعليمية بناءية قائمة على طريقة المحاولة والخطأ من خلال التحليل الدقيق للمشكلة وكيفية حلها. وبناءً على هذه الإستراتيجية يتعاون الطلبة في دراسة جميع الجوانب المتعلقة بالمشكلة ويسعون لإيجاد الحلول الإبداعية لها من خلال مناقشات المجموعات الصغيرة، ويأخذون على عاتقهم مسؤولية أكبر في تعليم أنفسهم وتنمية مهاراتهم الإبداعية، بعكس الطرق التقليدية التي تقدم عن طريق أسلوب التلقين والمحاضرة. وذلك عن طريق تدريب الطلبة على خطوات الحل الإبداعي للمشكلات والمتمثلة في الحساسية العالية للمشكلة، وجمع المعلومات حولها وبالتالي تعريفها وفهمها، ثم طرح الأفكار ومن ثم وضع وبلورة الحلول، وبالتالي تنفيذ الحل الأفضل. وهي استراتيجية تجعل الطالب يكتسب مهارات لاسيما ليست متضمنة في المناهج الدراسية المعتادة، وتزوده بخبرات حقيقية تساعده على التعلم الفعال، وتدعم البناء المعرفي عند الطلبة وتربط التعلم في المدرسة بواقع الحياة. وقد قام ترينجر بتطوير هذه الإستراتيجية التي تتضمن عدداً من الوسائل والأفكار المفيدة التي تسهل عملية حل المشكلات الإبداعي، و أوضح أنّ هناك خطوات تقوم عليها هذه الإستراتيجية، وهي:

- **الخطوة الأولى:** فهم التحدي (المشكلة) وتتضمن هذه الخطوة بناء الهدف العام، وتحري المعلومات حول المشكلة، ثم تركيز التفكير لوضع أساس العمل وصياغة المشكلة، ويجب إتباع الإجراءات الثلاث السابقة لفهم المشكلة أو التحدير.

- **الخطوة الثانية:** توليد الأفكار وهي من أهم الخطوات في الاستراتيجية لأنها تؤدي إلى الإتيان بالعديد من الأفكار والفرضيات المتعلقة بالمشكلة. وينظر إليها من قبل بعض الناس على أنّها إبداع ويتم خلطها مع العصف الذهني، وهي ليست كذلك لأنّ العصف الذهني أحد أدواتها .

- **الخطوة الثالثة:** هي خطوة لجعل الأفكار الواعدة حلولاً ممكنة، وتساعد على تطويرها بحيث تكون على أقصى درجة من القوة، ولخلق أفضل تغيير ممكن للنجاح يتم ذلك من خلال القيام بعمليتين هما:

- **إيجاد الحلول وتطويرها:** ويكون التركيز على اختيار الأفكار الجيدة للحل، ثم اختيار أو اكتشاف الفكرة المناسبة في النهاية أي تطوير وتصفية الحلول لتحويلها إلى حلول واعدة فاعلة.

- **بناء القبول للحلول:** بمعنى البحث عن عوامل الدعم والتقليل من الرفض والمقاومة لهذه الحلول، والتغلب على القلق المتعلق بالحل المحتمل والمساعدة في تقويم النتائج وفعاليتها وبالتالي تطبيق الأفكار المبدعة.

١١-٦-١- الهدف العام للبرنامج التعليمي :

يهدف البرنامج التعليمي إلى تنمية مهارات حل المشكلة الإبداعي ويتضمن مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى المهووبين ذوي صعوبات التعلم.

١١-٦-٢- الأهداف الخاصة بالبرنامج التعليمي :

- أن يوظف الطالب استراتيجية حل المشكلة الإبداعي في إيجاد حلول متعددة ومتنوعة للمشكلات.
- أن يحلل الطالب المشكلة (موضوع العرض) إلى عناصرها.
- أن يتعاون الطالب مع زملائه في التوصل إلى حلول للمشكلة.
- أن ينتقي مع زملائه أفضل الحلول للمشكلة مع دعمها.
- تنمية مهارات الطلبة في توليد الأفكار وتقديم البدائل الأصيلة لحل المشكلة.
- زيادة وعي الطلبة بالمشكلات والتحديات الموجودة في بيئتهم وزيادة اهتمامهم بها ورعايتهم في حلها.

١١-٦-٣- الاساليب والأدوات المستخدمة في تنفيذ البرنامج: استخدم الباحثان استراتيجيات

وأساليب عدة لتنفيذ البرنامج تضمنت العرض المسرحي (مسرح الدمى)، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، والمناقشة والحوار. أما المتطلبات فقد شملت مسرح الدمى، وأوراق مصورة إثرائية، وأوراق بيضاء.

١١-٦-٤- محتوى البرنامج التعليمي ومكوناته:

وقد اعتمد البرنامج التعليمي على مشاهد مسرحية تقدم من خلال مسرح الدمى تدور أحداث العروض فيها حول أربع شخصيات رمزية، وقد بني البرنامج على عدد من المشكلات التي تتناولها كل شخصية وتحاول البحث عن حلول لها بطرق إبداعية، وتوزعت موضوعات البرنامج على الجلسات التدريبية على النحو التالي:

الضوضاء، والاحتناقات المرورية في ساعات الذروة، وتلوث الهواء (عوادم السيارات)، وعمالة الاطفال في الشارع، والعطلة الصيفية (وقت الفراغ)، وحوادث الطرق، والمشاكسة، وكن حكماً، ويوم بلا نظافة، وجدران تتألم.

أما الشخصية الأولى فكانت لـ "مفكر" يعلم الطلبة قواعد وأساسيات التدريب على التفكير الإبداعي، وهو يذكرهم بأنهم سيصبحون ذوي خبرة كبيرة في تقديم الأفكار والحلول الجديدة، ويعرض عليهم في كل يوم قضية معينة بحاجة إلى حل تسمح لهم بأن يروا مقدرتهم على النمو الإبداعي، ويتم ذلك في جو من الفكاهة والمرح، لتحفيز تلقائية الأفكار والحلول غير المألوفة. وغالباً ما يكون هذا المفكر مشغولاً بحل مشكلة.

بينما يمثل الشخصية الثانية فتى صغير "حالم" يتمتع بروح عالية من المرحة والشغف بالتحدي العقلي والسرعة في تقديم الأفكار كحل إبداعي للمشكلات. أما الشخصية الثالثة فكانت "المصاحب" الذي يقوم بدور الرفيق الذي يحتاج إلى مساعدة في تعليمه كيفية إيجاد حلول إبداعية للمشكلات. أما

الشخصية الرابعة فقد مثلها شخص "مازح" يقوم بدور المهرج الذي يبدي سداجة في معالجته لحل المشكلات إبداعياً، ونادراً ما يفهم ما يقال بوضوح، وغالباً ما يعطي أفكاراً تتسم بالسداجة، ويعطي فرصة للآخرين في طرح أفكارهم وتقديم الحلول المبدعة. وطوال البرنامج تواجه الشخصيات الأربع مشكلات عديدة منها البسيط ومنها المعقد، وتقوم الشخصية الأولى بالشرح والتوضيح لإجراءات حل المشكلات بطريقة إبداعية والمساعدة على حل هذه المشكلات. وعلى الآخرين تطبيق الأساسيات والإفادة منها في التوصل إلى حلول للمشكلة. كل ذلك يحدث في مناخ مرح يساعد على تلقائية الأفكار وإتاحة فرص التقبل مهما كانت هذه الأفكار سخيفة وضعيفة، ويتحقق هذا في البرنامج من خلال عرض لبعض المشكلات بقلب كوميدي. وفي كل جلسة كأن يتم تعيين واجب بيتي يتضمن جمع معلومات حول قضية معينة لشار في المشهد القادم، ويتكون البرنامج التعليمي من (١٨) جلسة تم تنفيذها على مدار (٦) أسابيع وبواقع (٣) لقاءات أسبوعياً. مدة كل لقاء حصتان صفيتان لكل منهما ٤٥ دقيقة، وذلك كي يتسنى إثارة قضية وتوضيحها، ثم التدرج باستخدام خطوات حل المشكلة الإبداعي (CPS) من حيث تحديد المشكلة وتوضيحها وتوليد الأفكار وتقديم الحلول ومناقشتها وتقييمها.

١١-٦-٥- صدق البرنامج التعليمي:

جرى التأكد من أن البرنامج التعليمي يحقق الهدف الذي وضع من أجله، وهو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باستخدام نموذج حل المشكلة الإبداعي (CPS)، وذلك من خلال عرضه على خمسة محكمين من الأساتذة المختصين في علم النفس التربوي و التربية الخاصة والموهبة والإبداع و صعوبات التعلم، حيث طلب منهم قراءة محتويات البرنامج، وإبداء آرائهم واقتراحاتهم حوله، من حيث أهدافه وإجراءات التدريب والجلسات التدريبية، وغير ذلك، وقد تم الإطلاع على ملاحظات واقتراحات الأساتذة المحكمين، وتم الأخذ بهذه الملاحظات، وأجريت التعديلات والتحسينات المناسبة لمحتويات البرنامج.

١١-٧- إجراءات تطبيق الدراسة:

- بناء البرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي CPS لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفق الإجراءات المتبعة في بناء البرامج التعليمية.
- القيام بزيارات إلى غرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة وكذلك إلى كلية الأميرة ثروت ومؤسسة نور الحسين للإطلاع على ملفات الحالات المحالة إليها من أجل التقويم.
- اختيار أفراد الدراسة من الذكور والإناث ممن تنطبق عليهم الشروط بطريقة قصدية وذلك من خلال الإطلاع على ملفات الطلبة المحالين لكلية الأميرة ثروت ومؤسسة نور الحسين، وأخذ عناوين أفراد الدراسة للاتصال بهم.
- أخذت الموافقة الرسمية على إجراء الدراسة كما تم الاتصال بأولياء الأمور لأخذ موافقتهم على مشاركة أبنائهم في الدراسة.

- إجراء لقاء أفراد الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وإطلاعهم على طبيعة الاختبار من حيث ضرورة الالتزام بالجدية في الإجابة عن الأنشطة المختلفة.

- لقاء أفراد المجموعة التجريبية وتوضيح طبيعة البرنامج التعليمي وأهدافه ومدته الزمنية وطبيعة الدوام فيه، وإشعارهم كذلك بإمكانية عدم المشاركة في التجربة لمن لا يرغب في ذلك، وتوأكب تقديم البرنامج مع بداية الأندية الصيفية، ومثل هذا البرنامج نادياً صيفياً إبداعياً يشمل البرنامج الإبداعي إضافة إلى برامج ترفيهية تمثلت في (مسابقات الطائرات الورقية، وكرة القدم، وألعاب في صالات داخلية وخارجية، وأنشطة يدوية ثم وجبة إفطار خفيفة) وتساعد على جذب اهتمامات الطلبة في العطلة ومنافسة الأندية الصيفية الأخرى.

- تحديد المواعيد المناسبة لتطبيق البرنامج التعليمي، حيث كانت بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً، تتمثل بجلستين في كل يوم مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة وبينهما استراحة مدتها (٣٠) دقيقة، وخصص لذلك أيام الأحد والثلاثاء والخميس.

- تطبيق البرنامج مع الطلبة في مدارس فيلادلفيا الوطنية مع تأمين المواصلات للطلبة المشاركين.
- تطبيق اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي القبلي على أفراد الدراسة بتاريخ ٢٤/٦/٢٠٠٧.
- مراعاة توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة على أساس مبدأ التكافؤ من حيث نسبة الذكاء والمستوى الصفي.

- البدء بتطبيق البرنامج يوم الأحد الموافق ١/٧/٢٠٠٧، والانتهاء منه في الجلسة التدريبية الثالثة والعشرين يوم الثلاثاء ٧/٨/٢٠٠٧.

- تطبيق اختبار تورانس البعدي على أفراد الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، وتصحيح أوراق الاختبار ورصد النتائج وتحليل البيانات.

١١-٨- تصميم الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، إذ قُسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية طبق عليها البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، والثانية مجموعة ضابطة لم يتم تعريضها البرنامج التعليمي. كما أجري قياسين (قبلي وبعدي) لأفراد المجموعتين باستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (أ).

١١-٩- المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها أجري التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة باستخدام تحليل التباين المشترك، للتعرف إلى أثر البرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي (CPS) وكذلك أثر التفاعل بين نسبة الذكاء والبرنامج التعليمي من خلال أداء عينة الدراسة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (أ) ومهاراته (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

١٢- نتائج الدراسة:

١٢-١- النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة تعزى البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى حسب المتوسطات الحسابية القبليّة والبعدية والمعدلة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة، والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبليّة والبعدية والمعدلة لدرجة الطلاقة والمرونة والأصالة وفق المجموعة

المهارة	المجموعة	القبلي		البعدية		البعدية المعدل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الطلاقة	ضابطة	١٣,٨٢	٢,٤٤	١٣,٧٣	٣,٦٦	١٣,٧٥	١,١٨
	تجريبية	١٤,٢٧	٢,٨٧	٢٨,١٨	٣,٩٧	٢٨,١٦	١,١٨
	المجموع	١٤,٠٥	٢,٦١	٢٠,٩٥	٨,٢٨	٢٠,٩٥	٠,٨٣
المرونة	ضابطة	١١,٢٧	٢,٢٨	١١,٧٣	٢,٧٦	١١,٧٥	١,٢٠
	تجريبية	١١,٠٩	٢,٧٧	٢٠,٠٠	٤,٨٤	١٩,٩٨	١,٢٠
	المجموع	١١,١٨	٢,٤٨	١٥,٨٦	٥,٧٢	١٥,٨٦	٠,٨٥
الأصالة	ضابطة	٤,٥٥	١,٢٩	٥,٢٧	١,٢٧	٥,٣٨	٠,٧٧
	تجريبية	٤,٨٢	١,٦٠	١٠,٠٩	٣,٦٢	٩,٩٩	٠,٧٧
	المجموع	٤,٦٨	١,٤٣	٧,٦٨	٣,٦٢	٧,٦٨	٠,٥٤

تظهر البيانات في الجدول رقم (٤) أنّ هناك فروقاً بين متوسطات درجات مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة للطلبة الذين خضعوا البرنامج التعليمي (المجموعة التجريبية)، والطلبة الذين لم يخضعوا البرنامج التعليمي (المجموعة الضابطة) إذ بلغت المتوسطات الحسابية البعدية لطلبة المجموعة التجريبية ٢٨,١٨، ٢٠,٠٩، ١٠,٠٩ على التوالي، في حين بلغت متوسطات طلبة المجموعة الضابطة ١٣,٧٣، ١١,٧٥، ٥,٢٧ على الترتيب. ولاختبار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين المشترك الاحادي، والنتائج مبيّنة في الجدول رقم (٥). ويظهر من نتائج التحليل كما تشير البيانات في الجدول رقم (٥)، أنّ هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة للطلبة الذين خضعوا البرنامج التعليمي (المجموعة التجريبية) والطلبة الذين لم يخضعوا البرنامج التعليمي (المجموعة الضابطة) حيث بلغت قيم (ف) ٧٤,٠٩، ٢٣,٣٨، ١٨,٠١، وبلغت المتوسطات البعدية المعدلة لطلبة المجموعة التجريبية ٢٨,١٦، ١٩,٩٨، و ٩,٩٩ في حين بلغت المتوسطات الحسابية المعدلة لطلبة في المجموعة الضابطة ١٣,٧٥، ١١,٧٥، و ٥,٣٨ على التوالي، وهذا يشير إلى الأثر الإيجابي

أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات د. جروان - د. العبادي

البرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي في تنمية المهارات الثلاث، وعليه تتأكد صحة الفرضية بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين.

الجدول (٥)

تحليل التباين المشترك الاحادي لفحص أثر البرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الابداعي في تنمية مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	القبلي	١,٠٠	١	١,٠٠	٠,٠٧	٠,٨٠١
	المجموعة	١١٣٣,٩٩	١	١١٣٣,٩٩	٧٤,٠٩	٠,٠٠٠
	الخطأ	٢٩٠,٨٢	١٩	١٥,٣١		
	المجموعة	١٤٤٠,٩٥	٢١			
المرونة	القبلي	٨,٠٢	١	٨,٠٢	٠,٥٠	٠,٤٨٦
	المجموعة	٣٧١,٧٧	١	٣٧١,٧٧	٢٣,٣٨	٠,٠٠٠
	الخطأ	٣٠٢,١٦	١٩	١٥,٩٠		
	المجموعة	٦٨٦,٥٩	٢١			
الأصالة	القبلي	٢٥,٠٠	١	٢٥,٠٠	٣,٨٩	٠,٠٦٣
	المجموعة	١١٥,٧٠	١	١١٥,٧٠	١٨,٠١	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٢٢,٠٩	١٩	٦,٤٣		
	المجموعة	٢٧٤,٧٧	٢١			

١٢-٢- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي ككل تعزى البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، أو للتفاعل بين البرنامج ومستوى الذكاء.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعديّة والمعدلة للدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وفق المجموعة ومستوى الذكاء، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية القبلية والبعديّة والمعدلة لدرجات التفكير الابداعي وفق المجموعة ونسبة الذكاء

المعدل	البعدي		القبلي		مستوى الذكاء	المجموعة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
٣,٩٦	٣٥,٧٢	٤,٧٥	٣٥,٧١	٦,٦٨	٣٥,٤٣	الضابطة	
٥,٢٤	٣٤,٢٥	١٣,٣٨	٣٤,٢٥	٤,٦٥	٣٥,٥		
٣,٠٢	٣٥,١٩	٨,١٧	٣٥,١٨	٥,٧٧	٣٣,٤٥		
٣,٩٦	٦٧,١٥	٨,٨٦	٦٧,١٤	٨,٦٦	٣٥,٤٣	١٢٤-١٢٠	التجريبية

المعدل	البعدي		القبلي		مستوى الذكاء	المجموعة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٥,٢٤	٦٣,٧١	١٥,٦٩	٦٣,٧٥	٣,٦٥	٣٦,٠٠	١٢٥ فما فوق
٣,٠٢	٦٥,٩	١١,١٣	٦٥,٩١	٧,٠٠	٣٥,٦٤	المجموع
٢,٨٠	٥١,٤٤	١٧,٦٦	٥١,٤٣	٧,٤٣	٣٥,٤٣	١٢٤-١٢٠
٣,٧١	٤٨,٩٨	٢٠,٧٦	٤٩	٣,٨٨	٣٥,٧٥	١٢٥ فما فوق
٢,١٣	٥٠,٥٥	١٨,٣٩	٥٠,٥٥	٦,٢٦	٣٥,٥٥	المجموع

تظهر المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (٦) أنَّ هناك فروقاً في متوسطات درجات التفكير الابداعي الكلية بين الطلبة الذين خضعوا البرنامج التعليمي (المجموعة التجريبية) وبين الطلبة الذين لم يخضعوا البرنامج التعليمي (المجموعة الضابطة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية ٦٥,٩١ في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في المجموعة الضابطة ٣٥,١٨، وهذا يشير إلى أثر ظاهري البرنامج التعليمي المبني على نموذج حل المشكلة الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي بشكل عام. ولاختبار دلالة هذا الفرق استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي، والنتائج مبينة في الجدول رقم (٧).

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لأثر متغيري المجموعة ومستوى الذكاء والتفاعل بينهما على درجات التفكير الإبداعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القبلي	٥,١	١	٥,١	٠,٠٥	٠,٨٣٢
المجموعة	٤٧١٦,٨	١	٤٧١٦,٨	٤٢,٩٦	٠,٠٠٠
مستوى الذكاء	٣٠,٦	١	٣٠,٦	٠,٢٨	٠,٦٠٤
المجموعة × مستوى الذكاء	٤,٩	١	٤,٩	٠,٠٤	٠,٨٣٥
الخطأ	١٨٦٦,٧	١٧	١٠٩,٨		
المجموع	٧٠٩٩,٥	٢١			

تظهر نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي في الجدول رقم (٧) لفحص أثر البرنامج التعليمي المبني على نموذج حل المشكلة الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي ككل، أنَّ هناك أثراً دالاً إحصائياً عند مستوى $(\alpha > 0,05)$ لهذا البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي ككل للطلبة الذين خضعوا لهذا البرنامج بالمقارنة مع الطلبة الذين لم يخضعوا له، فقد بلغت قيمة ف ٤٢,٩٦، وبينت المتوسطات البعدية المعدلة في الجدول رقم (٦). أنَّ المتوسط المعدل لدرجة التفكير الإبداعي ككل للطلبة الذين خضعوا البرنامج التعليمي قد بلغ ٦٥,٩٠، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للطلبة الذين لم يخضعوا البرنامج التعليمي ٣٥,١٩، وهذا يشير إلى الأثر الايجابي البرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي بشكل عام، وبذلك تتحقق صحة الفرضية الثانية التي نصت على وجود فروق دالة إحصائية عند

مستوى ($\alpha > 0,05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي ككل، تعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي. كما تظهر نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي في الجدول رقم (٧) عدم وجود أثرٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى ($\alpha > 0,05$) للتفاعل بين البرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي (CPS) ومستوى الذكاء في تنمية التفكير الإبداعي ككل لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فقد بلغت قيمة F ٠,٠٤. وهذا يشير إلى أنَّ أثر البرنامج التعليمي قد كَانَّ متشابهاً لدى الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تتراوح من ١١٥-١٢٤ والطلبة الذين تزيد نسبة ذكائهم عن ذلك، وعليه تتحقق صحة الفرضية.

١٢-٣- مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، ومتوسطات درجات الطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج (المجموعة الضابطة)، على كل من مهارات "الطلاقة، والمرونة، والأصالة" للتفكير الإبداعي ككل، وكانت هذه الفروق جميعها لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية.

وتشير هذه النتائج إلى وجود أثرٍ للبرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مما يوضح ويؤكد أهمية البرنامج التعليمي الذي استخدم في هذه الدراسة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الذين تعرضوا له من أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن أن يكون مرد هذه النتائج الإيجابية إلى طبيعة البرنامج التعليمي ومدى ارتباط مكوناته وأنشطته التدريبية المختلفة بالمهارات الإبداعية المستهدفة في التدريب، إذ تناول البرنامج التعليمي عدداً كبيراً من المواقف والقضايا والمشكلات التي استمدت من حياة الطالب الدراسية والاجتماعية التي ترجمت من خلال المشاهد التمثيلية التي كان لهم دور في حيك بعض قضاياها، وطرحها بحيث تثير الاهتمام، وتبعث روح المنافسة، والتساؤل بينهم، مما جعلهم أكثر حيوية ونشاطاً ودافعية لتحسين مهاراتهم الذهنية الإبداعية، وصولاً إلى الأداء الإبداعي المتنوع والمختلف، من خلال جلسات العصف الذهني الذي أسهمت بتحفيزهم على طلاقة الأفكار والخروج بكم كبير من الاقتراحات والحلول لتلك المشكلات، وعلى سبيل المثال أثناء طرح مشهد وإشكالية المشاكسة داخل غرفة الصف وما يترتب عليها من آثار سلبية على الطلبة والمعلم، فبدأ الطلبة بإطلاق العنان وتدفق الأفكار والبحث عن حلول لما يجول في أنفسهم من أفكار دون قيود لتصل إلى (٤٨) فكرة والتعبير عنها بلغة بسيطة ودون تكلف وتعد هذه من أبرز القضايا والمشكلات التي تواجه أفراد هذه الفئة داخل غرفة الصف نظراً لعدم إدراك المعلم لمواطن القوة لديهم والتركيز فقط على تدني تحصيلهم وضعفهم وهذا يعود لعدم تأهيل المعلم للتعامل مع هذه الفئة من الطلبة والمدرِّك لاستثنائيتهم وهذه القضية ترجمة واقعية لمجتمع هذه الفئة.

إنّ تناول البرنامج لعدد كبير من المشكلات المختلفة، يعطي معرفة متراكمة حول هذه المشكلات التي تسهم في تنمية الإبداع. لذا فإنّ تعريف الطلبة بهذا الكم من المشكلات ذات الارتباط بحياتهم ومجتمعاتهم ومناقشتها بطريقة مستفيضة، أسهم في توسيع البنى المعرفية والإبداعية لهم، ومكنهم من تحسس الجوانب المختلفة لهذه المواضيع، فمشهد الاختناقات المرورية في ساعات الذروة وتلوث الهواء يعد أنّ من القضايا البيئية الحيوية التي نلاحظها في الآونة الأخيرة، فإدراك هؤلاء الطلبة لهذه المشكلة ومعايشتهم لها أثناء حضور ومغادرة الجلسات مهد لهم الطريق لعدم الاكتفاء بالحلول السطحية البسيطة وعزّز لديهم الرغبة في معالجة المشكلات بمعايشتها وتفحصها من عدة اتجاهات للخروج عن الأطر التقليدية في التفكير، فمن هذه الأفكار والحلول التي اتسمت بالجدّة والأصالة في قضية التلوث وضع مقاييس لقياس درجة التلوث في أماكن تسمح للجميع بمتابعة درجة التلوث واختيار الأماكن الآمنة من التلوث، ووضع فلاتر للسيارات، وأيضاً محاولة إيجاد بديل للمحروقات والإفادة من المواد الطبيعية والطاقة الشمسية إضافة إلى عمل جمعية أصدقاء البيئة وغيرها من الأفكار التي تتسم بالتنوع (المرونة) والأصالة، وهذا يتماشى مع نموذج حل المشكلة الإبداعي الذي يبدأ بتحديد المشكلة وإلقاء الضوء عليها ثم البحث عن معلومات تتعلق بها وصياغتها والخروج بتوليد كم من الأفكار والتوصل إلى حلول أصيلة، وهذا ينسجم مع الأسس التي بني عليها اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي وفروعه الرئيسة التي يقيسها وهي الطلاقة والمرونة والأصالة.

ولا شك أنّ تعدد الاتجاهات التي يتعامل بها الفرد مع مشكلة معينة سيؤدي بالضرورة إلى وفرة في عدد الاستجابات وتنوع فئاتها، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة احتمال ظهور المزيد من الاستجابات الأصيلة. ولذلك فإنّ توسيع مدارك الطلبة بتعريفهم على الكثير من المشكلات الحياتية التي تواجههم، قد فتح الطريق لقدراهم الإبداعية للتطور والنماء من خلال تفاعلهم مع الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج التعليمي، للوصول إلى حل للحد من الظواهر السلبية التي يشاهدها الطالب بشكل يومي كظاهرة عمالة الأطفال في الشارع. لقد أشار الكثير من الباحثين في مجال الإبداع وأسلوب حل المشكلة الإبداعي وفي مقدمتهم تورانس (Torrance, 1993) وترفنجر (Treffinger, 2000)، إلى أنّ الإبداع عملية ذهنية يتم من خلالها تحسس المشكلات، واكتشاف جوانب النقص والاختلال في المعلومات، ووضع الفرضيات والتخمينات واختبارها، تمهيداً للوصول إلى أداء إبداعي جديد أمام المواقف الحياتية وإبراز جوانب التناقض والإشكالية التي تحتاج إلى جهد للوصول إلى الحلول الإبداعية والأصيلة من خلال خطوات منظمة ومتسلسلة وإجراء مناقشات مستفيضة حولها، بتوظيف استراتيجية العصف الذهني ومجموعات العمل التعاونية لتوليد أكبر كم من الأفكار والحلول الإبداعية التي ترتبط بالمشهد (الموقف التدريبي).

وربما يكون من العوامل ذات العلاقة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يتطلبه تنفيذ البرنامج من توفير الأجواء النفسية الآمنة والمرحة التي سادت الجلسات التدريبية، وحرية التعبير عن الرأي، واحترام آراء الطلبة، والانفتاح على الخبرات الجديدة التي ساعدت على تطوير الثقة بالنفس لدى الطلبة المشاركين

بالبرنامج، وهيات لهم الفرصة لتقديم أفضل ما لديهم من أداء إبداعي وفق مستوى قدراتهم الإبداعية، وقد ترجم هذا من خلال المشاهد الحرة والمقترحة من أفراد الدراسة والذي أضيف بشكل فعلي في نهاية البرنامج وترجمه الطلبة المشاركين بمشاهد درامية متعددة منها مشهد الروتين المدرسي (محتوى، وأداء، وإخراج) الطلبة أنفسهم بقالب كوميدي ديمقراطي، وخرج هذا المشهد (القضية) بكم كبير من الطلاقة في طرح الأفكار وتقديم الحلول التي وصلت في محصلتها إلى (٥٦) فكرة متنوعة في فئاتها، ثم الخروج بحلول أصيلة متنوعة، ومن هذه الأفكار المطروحة من قبلهم إعطاء الطالب حرية اختيار الدروس والمواد، ومدارس بلا مقاعد، وإلغاء الكتب والدفاتر (هذا ينسجم مع طبيعة صعوباتهم)، توفير Laptop لكل طالب، وتخصيص وقت للنوم بين الحصص (ساعة الغفوة)، وأداء الامتحانات على الكمبيوتر (وهذا ينسجم مع طبيعة الطلبة الذين يواجهون صعوبة في الكتابة)، وإقالة وزير التربية والتعليم (وهذا يعبر عن الجو الديمقراطي السائد في الجلسات التدريبية)، إعطاء حلويات بعد الفرصة، وغيرها من الأفكار التي اتسمت بالتنوع والجدوة.

وقد اتفقت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة مع نتائج دراسة ويتمور (Whitmore,1980) على عينة من الطلبة تتراوح أعمارهم ما بين (٨ و٥) سنوات، ودراسة بوم (Baum,1988) على عينة من طلبة الصفين الرابع والخامس، والدراسة التي قام بها كولمان (Coleman,1992) على عينة من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وطلبة صعوبات التعلم العاديين، والدراسة التي قام بها اولنشاك (Olenchak,1995) على عينة من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة محمد (٢٠٠٦) على عينة من طلبة الصف الرابع، ولكنها اختلفت عن نتائج الدراسة التي قامت بها لافرانس (Lafrance,1995) في بعد الأصالة وشملت العينة طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن.

وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0.05$) للتفاعل بين البرنامج التعليمي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي ونسبة الذكاء في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا يشير إلى أن أثر البرنامج التعليمي قد كان متشابهاً لدى الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تتراوح من ١٢٠-١٢٤ والطلبة الذين تزيد نسبة ذكائهم على ذلك.

ويمكن تفسير ذلك بأنه قد درست العلاقة الارتباطية بين الذكاء والإبداع والمشار إليها في جروان (٢٠٠٨) حيث وجد أن معامل الارتباط إيجابي ومتوسط حتى مستوى ذكاء ١٢٠ وهو ما يسمى بالعبء الفاصلة، أما في مستويات الذكاء الأعلى فقد وجد أن الارتباط بين الذكاء والإبداع ينعدم تقريباً ومعنى ذلك أن مبدعين من مستوى متميز قد لا يكونون على نفس المستوى من الذكاء، وكذلك ليس بالضرورة أن يظهر الأذكىاء جداً نواتج ابداعية. ويرى كل من تورانس و جيزيل وجالسن و يماموتو (Torrance, Getzels, Jackson & Yamamoto) والمشار إليهم في الجمل (٢٠٠٥) إن الذكاء والإبداع أمران مختلفان، ويرى هؤلاء أن الإبداع يختلف عن الذكاء رغم أنهما قد يتواجدان لدى

الشخص نفسه بقدر متساو أو بنسب متفاوتة في بعض الأحيان، فقد نصادف شخصا مبدعاً على الرغم من تمتعه بذكاء عادي بينما لا يتمتع شخص آخر مرتفع الذكاء بالإبداع. وقد أكدت دراسات عديدة هذه العلاقة بين الذكاء والتفكير الإبداعي بمعنى أنّ الطلبة ذوى الذكاء المرتفع ليسوا بالضرورة بين الحاصلين على درجات عالية في اختبارات التفكير الإبداعي. وأيضاً الطلبة ذوو الإبداع المرتفع ليسوا بالضرورة من الحاصلين على نسب ذكاء مرتفعة وهذا ما أكدته معاملات الارتباط المنخفضة نسبياً بين الذكاء والتفكير الإبداعي ومهاراته (الطلاقة والمرونة والأصالة). فضلاً عن ذلك يمكن ملاحظة التفاعل بشكل واضح وكبير في العينات التي تتكون من عدد أفراد أكبر، ومن الجدير بالذكر أنه من الصعب الحصول على هؤلاء الطلبة حيث أنّ نسبتهم قليلة في مجتمع الدراسة، والبحث عنهم بحاجة إلى إمكانات تزيد على حدود إمكانات الباحثين مع ملاحظة أنّ الدراسات السابقة التي تسنى الاطلاع عليها لم تتعرض لأثر التفاعل بين الذكاء والبرامج التعليمية بالنسبة للعاديين وذوي صعوبات التعلم من الموهوبين.

١٣- التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال مناقشة النتائج يقترح الباحثان الآتي:

١٣-١- إجراء المزيد من الدراسات حول البرامج الإبداعية الأخرى واستقصاء أثر متغيرات كالجنس، والمستوى الصفي، وغيرها.

١٣-٢- تطوير وتقنين مقاييس واختبارات للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتقويم قدراتهم العقلية.

١٣-٣- إدخال وتوظيف برامج واستراتيجيات تنمية مهارات حل المشكلة الإبداعي ومهارات التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية المختلفة، وإدخال بعض المواقف والأنشطة التي تستثير التفكير وتنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة (العاديين، وذوي صعوبات التعلم، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم) في المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

- الأعسر، صفاء. (٢٠٠٠). الإبداع في حل المشكلات. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- توق، محي الدين وقطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٢). أسس علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر.
- جروان، فتحى. (٢٠٠٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للطباعة.
- جروان، فتحى. (٢٠٠٩). الإبداع: مفهومه، معايير، مكوناته، نظرياته، خصائصه، ومراحله. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جروان، فتحى. (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع، (ط٣)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الجمل، محمد جهاد. (٢٠٠٥). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (١٩٩٨). التدخل المبكر. الأردن: دار الفكر.
- الزيات، فتحى. (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم. الطبعة مصر: دار النشر للجامعات.
- سعادة، جودت. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشنطي، راشد. (١٩٨٣). دلالات صدق وثابت اختبارات تورانس للتفكير الإبداع، صورة معدلة للبيئة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان، الاردن.
- عبادة، أحمد. (٢٠٠١). الحلول الابتكارية للمشكلات: النظرية والتطبيق. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- عبد الحميد، شاكر. (١٩٩٥). علم نفس الإبداع. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- عبد السلام، مصطفى. (٢٠٠٢). دور مناهج العلوم والمعلمين في مساعدة أطفالنا ليصبحوا مفكرين فعالين في العلوم. حولية كلية المعلمين في أبحا. (٣)، ١١-٢١.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. (ط١). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠٢). تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الكناي، ممدوح. (٢٠٠٥). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته. (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، هند. (٢٠٠٦). الموهبة لدى ذوي صعوبات القراءة والكتابة في تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس: مصر.

- هيجان، عبدالرحمن. (١٩٩٩). المدخل الإبداعي لحل المشكلات. (ط١). الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الوقفي، راضي. (٢٠٠٣). مقدمة صعوبات التعلم النظرية والتطبيقية. الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.

المراجع الأجنبية:

- Armstrong, T. (1987). *Describing strengths in children identified as "learning disabled" using Howard Gardner's theory of multiple intelligences as an organizing framework*, Unpublished doctoral dissertation, California institute of integrated Studies.
- Baum, S. (1984). Meeting the needs of learning - disabled gifted students. *Roeper Review*, 7 (1), 16-19.
- Baum, S. (1985). Learning disabled students with superior cognitive abilities: A validation study of descriptive behaviors. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296.
- Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning- disabled students. *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 226-230.
- Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted/ learning - disabled students: How far have we come? *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6-22.
- Baum, S., & Owen, S. (1988). High ability/ learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 321-326.
- Baum, S., Owen, S. & Dixon, J.(1991). To be gifted and learning - disabled: From identification to practical intervention strategies. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Boodoo, G., Bradly, C., Frontera, R., Pitts, J., & Wright, L.(1989). A survey procedure used for identifying gifted learning disabled children. *Gifted Child Quarterly*, 33, 10-114.
- Fall, J. F. & Nolan, I.(1993). A paradox of personalities. *Gifted Child Today*. 16(1), 46-49.
- Fields, C. (2004). The role of aesthetics in problem solving:Some observations and a manifesto. *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*, 16(1), 41-55.
- Fox, L., & Brody, L.(1993). *Learning-disabled\gifted children :Identification and programming*. Austin,TX :PRO-ED.
- Gardener, H. (1983). *Frames of mind*. USA: Fontana press.
- Isaksen, S., & Treffinger, D.(1985). *Creative problem solving: Basic course*. Buffalo, New York: Barely Limited.
- Joyl, C. (2001). Beyond brainstorming: How managers can cultivate creativity and creative problem-solving skills in employees supervision, 62(8), 6-16.
- LaFrance, E. (1994). An insider perspective: Teachers observations of creative thinking in exceptional children. *Roeper Review*, 16(4), 256-257.
- Lafrance , E. (1995). Creative thinking differences in three groups of exceptional children as expressed through completion of figural Forms. *Roeper Review*, 17(4), 248-253.
- Lavonen, J., Meisalo, V., & Lattu, M.(2001). Problem solving with an icon oriented programming tool: a case study in technology education. *Journal of Technology Education*, 12(2): 21-34.

- Lyon, G.R. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities: A position in search of logic and data. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 504-512.
- Lerner, J. (2000). *Children with learning disabilities*. Boston: Houghton Mifflin - Company.
- Maesch, C. W., & Rees, J.W.(1987). The gifted/learning disabled student. *Gifted Child Quarterly*, 31 (4), 158-160.
- Marker, C. J., Rogers, J., A., Nielson, A. B., & Bauerle, P. R. (1996). Multiple intelligences, problem solving, and diversity in the general classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (4), 437-445.
- Minner, S., (1990). Teacher evaluations of case description of learning disabled gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34, (1), 37-39.
- Olenchak, F.R (1995). Effects of enrichment on gifted learning – disabled students, *Journal for the Education of the Gifted*.18 (4), 385-399.
- Rawson, M.B.(1992). *The many faces of dyslexia* (2nd ed). Baltimore, MD: the Orton Dyslexia Society.
- Renzulli, J. R. S(1986). *What makes Giftedness? Re-examining a definition*. New York: Delta Kappa Press.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness* (Eds).New York: Cambridge University Press..
- Torrance, E. (1990). *Manual for scoring & interpreting results: Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.Inc.
- Torrance, E. (1993). The Nature of creative as Manifest Testing, In R. J. Sternberg(Ed). *The Nature of creativity*, New York: The University of Cambridge press.
- Treffinger, D. (2000). *Creative problem solver's guide book*, 3rd'ed, Waco,TX: Prufrock Press,Inc..
- Treffinger, D. Isaksen, S. and Dorval, B. (2002). *Creative problem solving (CPS), a contemporary framework for managing change*. Retrieved April 20, 2007, from: <http://www.creativelarning.com>
- Turetz, A. (2005). The “science” of creative problem solving *Mcom*, 2(1): 3-4.
- Waldron, K., Saphire, D., & Rosenblum, S. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 422-432.
- Whitmore, J. R (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*, Boston: Allyn & Bacon.
- Whitmore, T.R & Maker, C.J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled sons*. Rockville, MD: Aspen.
- Yewchuk, C. R. (1983). Learning disabled/ gifted children: Characteristic features. *Mental Retardation and Learning Disabilities*. 11(3), 218-233.