



جامعة الزقازيق  
كلية التربية  
قسم الصحة النفسية

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

رسالة مقدمة من الباحث

خالد عبدالرحمن إبراهيم محمد البهي

للحصول على درجة الماجستير في التربية

(تخصص تربية خاصة)

### إشراف

الدكتور

العربي محمد علي زيد

مدرس الصحة النفسية  
كلية التربية - جامعة الزقازيق

الأستاذ الدكتور

عادل عبد الله محمد محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية  
كلية التربية - جامعة الزقازيق

٢٠١٠م - ١٤٣١هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ  
لَأَهَبَ لَكَ غُلَامًا زَكِيًّا﴾

صدقة الله العظيم

سورة مريم - الآية ﴿١٩﴾

## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

### شكر وتقدير

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

وبعد،،،

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحث

## أولاً: فهرس الموضوعات

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

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

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

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

## ثانياً: فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	رقم
٤٢	معايير الكشف عن الطلاب الموهوبين في المملكة السعودية مقارنة ببعض دول العالم	(١)
١١٣	مراحل حل المشكلات الابتكارية مع حل المشكلات الاجتماعية	(٢)
١٥٩	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من: (مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، العمر، التحصيل الدراسي، درجة الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي) في التطبيق القبلي	(٣)
١٧٠	مصفوفة الارتباطات	(٤)
١٧٠	مصفوفة العوامل قبل وبعد التدوير	(٥)
١٧٦	مدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية	(٦)
١٨٩	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي	(٧)
١٩٤	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي	(٨)
١٩٧	قيمة نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات حل المشكلات الاجتماعية	(٩)
١٩٩	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي	(١٠)



## ثالثاً: فهرس الملاحق

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

## رابعاً: فهرس الأشكال

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

---

الفصل الأول

## مدخل إلى الدراسة

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

## الفصل الأول

### مدخل إلى الدراسة

#### مقدمة:

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

وتعد الموهبة هي المنفذ الذي تسعى خلفه تلك المجتمعات التي تريد أن تسطر لها تاريخاً وأن يكون لها إسهامها الواضح في الحضارة البشرية بأسرها مما يجعل لها دوراً بارزاً في تلك الحضارة ويكسبها بالتالي مكانة مرموقة بين الأمم (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ١١). وبالتالي جاء الاهتمام بالموهوبين مواكباً لعصر يتميز بالتعدد في نسيج المعرفة والتقدم العلمي والتكنولوجي والسباقات الدولية في مجالات الحياة المختلفة، مما أدى بكثير من الدول إلى استثمار وتوظيف طاقاتها البشرية - خاصة الموهوبين - كي تجد لها مكاناً لائقاً على خريطة هذا العصر.

وتعد مرحلة المراهقة مرحلة حيوية في عمر الفرد فهي مرحلة انتقالية بين عالمين هما، عالم الأطفال بما فيه من ضبط وحزم من جانب الكبار، فالكبار دائمو التوجيه والإرشاد وإصدار الأوامر للأطفال وفي الوقت ذاته عدم تحمل للمسؤولية من جانب الطفل، وعالم الراشدين بما فيه من حرية واستقلالية وفي نفس الوقت تحمل مسؤولية ما يقوم به وما يفعله من قول أو فعل.

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

- 
- تعدد القدرات.
  - النضج المعرفي المبكر.
  - الكمالية كُبعد من أبعاد العصابية.
  - الضغوط الناتجة عن التوقعات المرتفعة من الآخرين المهمين بالنسبة للفرد.
- وعلى الرغم من وجود قدرات عالية للمتفوقين والموهوبين في جوانب متعددة، إلا أنهم يواجهون عدداً من المشكلات التي تحد من توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم، فبالإضافة إلى التكرار لحاجاتهم الخاصة فإنهم قد يكونون غير محبوبين من قبل الكثير من المعلمين، على عكس الاعتقاد السائد. كما أنهم يتعرضون إلى الانتقاد والعزلة الاجتماعية من قبل أقرانهم (عبد الرحمن سليمان، وصفاء حمودة، ٢٠٠١، ص ٥).
- وفيما يتعلق بتقديم خدمات تربوية وبرامج إرشادية للطلاب الموهوبين حتى يتم تعديل بعض الاتجاهات، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وحل المشكلات الاجتماعية لديهم، فإن هناك اعتقادين مختلفين يعرض لهما جالواوي Gallaway هما:
- الاعتقاد القائم على أن المتفوقين يكونون أكثر تكيفاً اجتماعياً ومستقرين عاطفياً وذوي مهارات اجتماعية جيدة.
  - الاعتقاد بأن هؤلاء المتفوقين من المقدر لهم أن يكونوا منبوذين اجتماعياً. نظراً لمهاراتهم التي تميزهم عن المحيطين بهم، لذا فهم يعانون من علاقات اجتماعية غير موفقة على مدى حياتهم وتسجل باستمرار العديد من البحوث قصصاً لحياة العديد من المتفوقين المنبوذين اجتماعياً (Gallaway, B., Marion, A. 1997, pp.118).
- وقد كشفت بعض الدراسات عن أن الطلاب المتفوقين لديهم علاقات اجتماعية سلبية أو غامضة مع الآخرين وكذلك لديهم توقعات أقل بالنسبة للنجاح الاجتماعي في مقابل النجاح الأكاديمي (Field, T., Jeff, R., 1998, p. 334). لذلك تطالب المنظمة الدولية لتطوير التعليم IDEA (٢٠٠٤) المعلمين باستخدام عمليات التدخل المختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية وحل المشكلات لدى الطلاب وذلك من أجل منع المشكلات السلوكية (عبد الرحمن القحطاني، ٢٠٠٨، ص ٦٠).
- فلو أن الحياة ذات طبيعة ثابتة، أي أنها تشتمل على عدد قليل من الشؤون التي نضطلع بها بنفس الطريقة مراراً وتكراراً لما أصبح تعليم حل المشكلات الاجتماعية ضرورة ملحة (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ٩).

وتجدر الإشارة إلى أن حل المشكلات الاجتماعية يعد شكلاً واحداً من أشكال حل المشكلات بصفة عامة، حيث يذهب "نصر أحمد" إلى أن حل المشكلة هو نشاط يتخلل كل أشكال ومستويات الحياة الإنسانية فتوجد المشكلات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والتكنولوجية (٢٠٠٥، ص ١٠٤) أي أنه يركز على العمليات المعرفية التي تنتج لإيجاد المخرج من صعوبة الوصول إلى هدف ليس في الاستطاعة الوصول إليه على الفور (D'Zurilla, T., 1982, p.8). كما يُعرف أسلوب حل المشكلات على أنه محاولة تتضمن هدفاً ما وعقبات تحول دون تحقيقه، فالفرد يدرك هدفاً ويواجه صعوبات تعترض وصوله إليه وتستثار دافعيته لتحقيق الهدف ويعمل على التغلب على العقبات (لندا دافيدوف، ١٩٨٣، ص ٣٩٤).

إن كثرة المشكلات وتنوعها في الحياة يتطلب من الفرد أن يعمل على اكتساب المعارف والمهارات التي تمكنه من حل تلك المشكلات كما تتطلب منه أن ينمي مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد عنده ويوظفها في حل المشكلات التي تواجهه (زيد الهويدي، ٢٠٠٧، ص ٢٢٤). كما لاحظ عدد من الباحثين وجود علاقة وثيقة الصلة بين الابتكارية وحل المشكلات، فحل المشكلات هو نتيجة للعديد من العمليات والمراحل الابتكارية. حيث ذهب شتاين برج (٢٠٠٩، ص ٧٥٥) إلى أنه أحد التصورات الراسخة في عقول كثير من الباحثين وجود علاقة بين الابتكار وحل المشكلات فقد أكد جيلفورد أن المصطلحين يشيران إلى ظاهرة عقلية واحدة، كما نظر بعض الباحثين إلى الابتكار بوصفه صورة خاصة من صور حل المشكلات.

وقد وضع الباحثون - على هذا الأساس - عدة نماذج لوصف مراحل العملية الابتكارية، ناظرين إلى الابتكار بوصفه حالة خاصة من حالات حل المشكلات، وقد أطلقوا على نموذجهم - تمييزاً له عن النماذج التي تصف مراحل حل المشكلة - "نموذج الحل الابتكاري للمشكلات" وهو النموذج الذي تقوم عليه الدراسة الحالية.

ويحدد بارنس المراحل التي تمضي بها عملية الحل الابتكاري للمشكلة بأنها تبدأ بتحديد المشكلة وفهمها، ثم جمع المعلومات المرتبطة بها، فالتفكير في الوقائع المتاحة، ثم التأمل الخيالي، فتوليد الأفكار وصقلها، فاختبار أفضل الأفكار (الحلول) وأخيراً تنفيذ الفكرة أو الحل (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص ٤٧).

وقد اختار الباحث نموذج الحل الابتكاري للمشكلات لتمييزه بالمرونة والالتزان من خلال استخدام التفكير التباعدي أو التشعبي Divergent والتفكير التقاربي Convergent في جميع خطواته وإكساب الطلاب الثقة بأنفسهم والاتجاه نحو حل المشكلات والابتكار. مما سبق... سعت الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً باستخدام نموذج الحل الابتكاري للمشكلات.

### مشكلة الدراسة :

تتطلب حياتنا العصرية أفراداً مبتكرين قادرين على ابتكار حلول أصيلة ومتطورة لما يصادفهم من مشكلات طارئة ومتجددة كي يستطيعوا أن يحققوا التوافق مع الظروف المتغيرة ويكونوا أقدر على متابعة معطيات الحضارة الحديثة في مختلف المجالات بأساليب قائمة على الرغبة في الإضافة والتجديد في مواجهة المواقف الجديدة بمرونة كافية.

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

وقد برزت مشكلة هذه الدراسة لدى الباحث من خلال عمله مدرساً لمادة اللغة الفرنسية بإحدى المدارس الثانوية، حيث لاحظ أن العديد من الطلاب الموهوبين خاصة المولعين بالدراسة والتحصيل الأكاديمي غالباً ما يفضلون ويؤثرون العزلة الاجتماعية خوفاً من أن يتعرضوا للانتقاد من قبل أقرانهم.

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

وتؤكد كاثرين أن الطلاب الذين يفشلون في إتقان المهارات الاجتماعية يكونون معرضين أكثر لخطر لخطر النتائج المدرسية غير الجيدة، والتي لا تتمثل فقط في الأداء الأكاديمي الضعيف بل في التفاعلات السيئة مع المعلمين وجماعة الأقران، إضافة إلى المعدلات المرتفعة من المشكلات السلوكية.

كل هذه الملاحظات دفعت الباحث للبحث في هذه المشكلة في صور تساؤلات يمكن البحث للإجابة عنها، وهي كما يلي :

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

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

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

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

## أهداف الدراسة :

### تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :-

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

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

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

## أهمية الدراسة :

### توجد عدة اعتبارات تنبع منها أهمية الدراسة الحالية :

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

- تعدد القدرات .
- النضج العقلي المعرفي المبكر .
- الكمالية كُبعد من أبعاد العصائيه .
- الضغوط الناتجة عن التوقعات المرتفعة من الآخرين المهمين بالنسبة للفرد.

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

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

٤- أنه من الناحية النظرية هناك ندرة في الدراسات العربية - في حدود علم الباحث - التي تناولت الحل الإبتكاري للمشكلات في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.



## مصطلحات الدراسة :

### (١) المراهقون الموهوبون: Gifted Adolescents

يُعرف الشخص الموهوب على أنه هو ذلك الفرد الذي تكون لديه القدرة على تحقيق مستوى غير عادي من الأداء في مجال تعبيرى واحد أو أكثر مع العلم بأن بعض هذه المجالات يكون عام جداً كالقيادة، والتفكير الابتكاري، ويؤثر بالتالي على جوانب متعددة من حياة الفرد في حين يكون بعضها الآخر خاص جداً ولا يبدو تأثيره إلا في مواقف معينة فقط كالقدرة المتميزة للفرد في الرياضيات مثلاً، أو العلوم، أو الموسيقى، وهكذا (عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص ٢٩).

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

- القدرة العقلية العالية (حيث تزيد نسبة الذكاء عن انحراف معياري واحد أو انحرافين معياريين).
- القدرة الإبداعية العالية.
- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.
- القدرة على القيام بمهارات متميزة (مواهب متميز) كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية... الخ.
- القدرة على المثابرة والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص ٦٠).

يرى رينزوللي Renzulli (١٩٧٧) أن الفرد الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية على الابتكار (في ناديا السرور، ٢٠٠٠، ص ٩٥).

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

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

العاديين مما يستلزم إعداد برامج خاصة لمساعدتهم على التوافق وتحقيق أعلى مستوى ممكن من الأداء المتميز (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص ٢٦).

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

### - المراهقة : Adolescence

يأخذ الباحث بتعريف المراهقة كما يعرفها جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي (١٩٨٨) ج ١ بأنها فترة التحول من الطفولة بما تتميز به من اعتمادية وعدم نضج إلى درجة نضج أكبر وإلى استقلالية في الرشد... وتمتد من العام الثاني عشر إلى العام الحادي والعشرين تقريباً (١٢-٢١). وخلال هذه الفترة تحدث تغيرات كبيرة قد تسبب اضطراباً بدرجات متفاوتة في الخصائص الجنسية وصورة الجسم والأدوار الاجتماعية والنمو العقلي ومفهوم الذات (في إيمان شاهين، ٢٠٠٥، ص ٨).

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

هي قدرة الشخص على التغلب على العقبات والصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن معين وكما يظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات (عادل العدل، ١٩٩٨، ص ٢٠).

كما يُعرف حل المشكلات الاجتماعية على أنه بمثابة عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد واكتشاف أو ابتكار أساليب التعامل مع مشكلات الحياة اليومية. وتعتبر في الوقت ذاته عملية تعلم اجتماعي، أو أسلوب للتنظيم الذاتي، أو استراتيجية عامة للمواجهة يمكن تطبيقها على عدد كبير من المشكلات (عادل عبد الله، ٢٠٠٠، ص ٤٥٤).

ويُعرف حل المشكلات الاجتماعية أيضاً على أنه نشاط يمارسه كل إنسان طوال يومه وهو سلوك يحتاجه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه، ولكن توجد عقبات تحول دونه أو عثرة أمام تحقيقه (ماجي يوسف، ١٩٩٩، ص ٥٠).

## - التعريف الإجرائي لحل المشكلات الاجتماعية:

هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن قائمة حل المشكلات الاجتماعية.

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

يُعرف بروفي Brophy (١٩٩٨) الحل الابتكاري للمشكلة على أنه البحث عن طرق مبتكرة لتحقيق هدف ما خاص بحل المشكلة ويتطلب ذلك إيجاد المشكلة وحلها وربما يستخدم الفرد تفكيراً أكثر ابتكاراً وأكثر توافقاً وأكثر تقويماً للوصول للحل الابتكاري للمشكلة (في منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٣٠).

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

### - المشكلة: Problem

يرى ماتلن Matlin (١٩٩٤) أن المشكلة هي عبارة عن فجوة تنشأ بين ما نحن عليه في هذه اللحظة وما نتوقع أن نصل إليه، وما الوسيلة المناسبة لسد هذه الفجوة في الوقت الراهن (في ابتسام فارس، ٢٠٠٣، ص ٣٥).

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

- مشكلات مُحكمة البناء Well Structure.

- مشكلات ضعيفة البناء Ill Structure.

وذلك في ضوء ثلاثة عناصر أساسية هي:

- مقدار المعلومات المتاحة عن الموقف (الحالة الراهنة للمشكلة).

- درجة وضوح الأهداف المرجو تحقيقها (الحالة المأمولة).

- مقدار المعرفة بالوسائل التي تُعين على إحداث التغيير المطلوب في الموقف

الراهن لتحقيق الأهداف المرغوبة (في أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص ٥٠).

## - حل المشكلة : Problem Solving

يرى روبرت فيشر Robert Fisher (١٩٩٥) أن أسلوب حل المشكلة هو عبارة عن عملية يستطيع الأفراد من خلالها التطبيق العملي لمعرفتهم بناءً على ما لديهم من مهارات ومفاهيم لصالح أنفسهم، لذلك يؤكد أسلوب حل المشكلات على مهارات حل المشكلات وهي مهارات أساسية في جميع جوانب الحياة (في بدر العجمي، ٢٠٠٤، ص ٣٤)

## - حل المشكلة الابتكاري : Creative Problem Solving

سوف يأخذ الباحث بالتعريف التالي في الدراسة الراهنة للحل الابتكاري للمشكلات، حل المشكلة هو الإجابة عن الأسئلة التي تتطوي عليها المشكلة. ولأن المشكلات مُحكمة البناء تتطلب تفكيراً تقاربياً Convergent في حين أن المشكلات ضعيفة البناء تتطلب تفكيراً تباعدياً Divergent، لهذا فإن حل المشكلة في الحالة الأولى يسمى بالحل التقريبي للمشكلات، أو بالحل الناقد للمشكلات، في حين يسمى في الحالة الثانية بالحل الابتكاري للمشكلات Creative Problem Solving (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص ٥٠).

## (٤) البرنامج الإثرائي : Enrichment Program

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

## - حدود الدراسة :-

### ١- الحدود البشرية (العينة):

أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (٥٠) طالباً من الموهوبين أكاديمياً (ذكور) تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري قدره (٢٠،١٥) وانحراف معياري (٠،٤١).

وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين ومتجانستين هما:

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

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

## ٢- الحدود المكانية:

تم تطبيق الدراسة الحالية على مجموعة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً من الملحقين (بفصول المتفوقين) بالمرحلة الثانوية العامة بالمدرسة الثانوية العسكرية في مدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية.

## ٣- الحدود الزمنية:

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

## ٤- الحدود المنهجية:

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

وبذلك تتحدد متغيرات الدراسة كما يلي:

- المتغير المستقل: البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية.
- المتغير التابع: مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً.
- المتغيرات المضبوطة: العمر، والذكاء، التحصيل الأكاديمي، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة، (وقد تم تثبيت تلك المتغيرات لدى مجموعتي الدراسة).

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

---

## الفصل الثانى

# الإطار النظرى

- تقديم:

أولاً: الموهبة

ثانياً : البرامج والاستراتيجيات التعليمية.

ثالثاً: مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

رابعاً : الحلول الابتكارية.

---

## الفصل الثاني الإطار النظري

### تقديم:

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

أما المحور الثاني فيشمل البرامج والاستراتيجيات التعليمية المتبعة عالمياً في تربية وإعداد الموهوبين، وهو يعرض لثلاثة برامج عالمية هي برامج التجميع، وبرامج الإثراء وبرامج الإسراع مع الأخذ في الاعتبار بأن ثالث هذه البرامج وهو الإسراع غير معمول به في جمهورية مصر العربية في حين أثبتت العديد من الدراسات فعاليتها إذا أُجريت بعض الترتيبات.

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

وفيما يختص بالمحور الرابع فهو يتضمن الحلول الابتكارية من حيث تعريف الابتكارية، مراحل الحلول الابتكارية، مكونات وقدرات الحلول الابتكارية، وكذلك الأسس النظرية للعملية الابتكارية، وأيضاً نماذج وأمثلة للحلول الابتكارية، كما تضمن هذا المحور عرض مفصل لنموذج الحل الابتكاري للمشكلات CPS الذي تقوم عليه الدراسة الراهنة، وفي النهاية إشارة إلى الأسلوب الذي ابتعه الباحث في دمج النموذج CPS ومراحل وخطوات حل المشكلات الاجتماعية.

## أولاً: الموهبة

إن الاهتمام بتنمية مواهب أفراد المجتمع إلى أقصى ما تؤهله لهم قدراتهم الطبيعية، واكتشاف نوي المواهب المتميزة لرعايتها اجتماعياً ونفسياً وتعليمياً على أسس علمية سليمة هو ما دعا الولايات المتحدة الأمريكية إلى رفع شعار "أمة في خطر" عندما استشعرت أن عدم رعاية المتفوقين مصدر من مصادر الخطر (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص ٢٣١)، في نفس الوقت الذي أصدر فيه كاتب مصري كتاب يحمل عنوان "أمة لها مستقبل" يعني مصر. كما قامت الولايات المتحدة الأمريكية بتقديم خدمات متنوعة للطلاب الموهوبين بجانب الخدمات التعليمية، منها خدمات ترفيهية، واجتماعية، وصحية، ونفسية، بالإضافة إلى توفير المستشارين والأخصائيين النفسيين، والمدرسين المتخصصين في التدريس لهؤلاء الطلاب الموهوبين (عبد الباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص ٣). وأصبحت رعاية المجتمع لأبنائه من المتفوقين من الدلائل الجوهرية على مدى تقدم المجتمعات ونضجها (زكريا الشربيني ويسرية صادق، ٢٠٠٢، ص ٣) وعليه فإن رعاية المتفوقين ليست ترفاً فكرياً أو ممارسة تربوية زائدة عن الحاجة (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص ٢٣١).

وقد نبعت دراسة الموهبة في الأساس من دراسة الفروق الفردية في مختلف القدرات حيث من الصعب جداً أن نجد هناك شخصين متماثلين تماماً في جانب معين من تلك الجوانب التي تمثل مجالات الموهبة إضافة إلى وجود فوارق بين الفرد ونفسه في قدراته المختلفة (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ٧).

ويرى القريوتي (١٩٩٥) أن الباحثين يختلفون في تعريفهم للموهبة مثل اختلافهم في تعريف الإعاقات وتحديدها، ومهما يكن من أمر هذا الاختلاف في التعريف فإننا نجد أن هذه التعريفات تعبر عن فئة من الأفراد غير العاديين، والتي تتدرج تحت مظلة التربية الخاصة (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص ٢٥).



## (١) مفهوم الموهبة:

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

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

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

وفى هذا الشأن يؤكد كلباتريك على ضرورة استخدام مصطلح الموهوب بحيث يشمل كل من يقوم بأداء ممتاز وبصفة مستمرة فى أى مجال له قيمة فى الحياة، فالموهبة Talent استعداد طبيعى لدى الفرد يجعله متفوقاً فى بعض الميادين وليس بالضرورة أن تنطوى الموهبة على درجة عالية من الذكاء العام (إبراهيم الزهيرى، ٢٠٠٧، ص ٢٥٢).

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

- القدرة على التفكير والاستدلال.
- القدرة على تحديد المفاهيم اللفظية .
- القدرة على إدراك أوجه الشبه بين الأشياء والأفكار المماثلة .
- القدرة على الربط بين التجارب السابقة والمواقف الراهنة (عبد الرحمن سليمان وصفاء غازي، ٢٠٠١، ص ٢٣).

ومن التعاريف المشهورة للموهوب ما أوردهته الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية (١٩٥٨) حيث ذكرت أن الموهوب "هو من يظهر امتيازاً مستمراً فى أدائه فى أى مجال له قيمة". كما استخدم مصطلح الموهوبين كل من فليجر وبيتشر (١٩٥٩) "الموهوبون هم من تفوقوا فى قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة". فالموهبة الخاصة Talent هى مستوى عال من الاستعدادات الخاصة فى مجال معين سواء كان علمياً، أدبياً، فنياً أم غيرها من المجالات (زيدان حواشين، مفيد حواشين، ١٩٨٩، ص ص ١٠-١١).

ومن ناحية أخرى فقد قدم القانون العام إلى المدارس فى عام (١٩٨٨) أكثر تعريفات الموهبة انتشاراً على المستوى القومى وهو ما أكدت عليه التوصيات المقدمة فى إطار ذلك التقرير الذى قدمته الحكومة الفيدرالية عام (١٩٩٣) وينص هذا التعريف على أن الطلاب الموهوبين هم أولئك الأطفال أو المراهقين الذين يتسمون بمستوى مرتفع من القدرات الأدائية فى مجالات كالقدرة العقلية، أو القدرة الابتكارية، أو القدرة الفنية، أو القدرة على القيادة، أو يتسمون بوجود قدرات مرتفعة فى مجالات أكاديمية معينة أو خاصة ويحتاجون فى سبيل تنمية وتطوير مثل هذه القدرات إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة بالشكل العادي الذى تقدم به للطلاب العاديين (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ٣٤).

وامتد مصطلح الموهبة ليشمل كل من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين فى أى

مجال من المجالات أكاديمياً أو غير أكاديمي (إبراهيم الزهيرى، ٢٠٠٧، ص ٢٥٢). وفي هذا الشأن يذكر (توما الخورى، ٢٠٠٢، ص ٢٠) أن الطفل الموهوب ليس هو الطفل التقليدى الذى يتفوق على زملائه فى الصف من الناحية المدرسية الأكاديمية فحسب بل المتفوق فى مجالات أخرى كالأعمال اليدوية (الأشغال) والموسيقية، والفنية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتجارية وسواها من المهارات النوعية الأخرى.

لقد انتشرت بين علماء النفس والتربية آراء تتنادى بأن المواهب لا تقتصر على جوانب بعينها دائماً، بل تمتد إلى جميع مجالات الحياة المختلفة وأنها تتكون بفعل الظروف البيئية التى تقوم بتوجيه الفرد إلى استثمار ما لديه من ذكاء فى هذه المجالات، فإذا كان هذا الفرد ذا ذكاء مرتفع فانه قد يصل إلى مستوى أداء مرتفع وبذلك يصبح صاحب موهبة فى هذا المجال. إن الطفل الموهوب فى رأى جماعة من المربين، هو الذى يتصف بالامتياز المستمر فى أى ميدان مهم من ميادين الحياة. وفى تعريف آخر هو من يتمتع بذكاء رفيع يضعه فى الطبقة العليا التى تمثل أذكى (٢٪) ممن هم فى سنه من الأطفال، أو هو الطفل الذى يتسم بموهبة بارزة فى أية ناحية (زيدان حواشين، مفيد حواشين، ١٩٨٩، ص ص ١٠ - ١١).

كما اعتمدت التعريفات الحديثة للطلاب الموهوبين على تغير النظرة إلى أداء الطالب الموهوب فى المجتمع وقيمه الاجتماعية. إذ لم يعد ينظر إلى أشكال أخرى من الأداء كالتحصيل الأكاديمي، والتفكير الإبداعي، والمواهب الخاصة والسمات الشخصية كمعايير رئيسية فى تعريف الطالب الموهوب، وقد ظهر مثل هذا الاتجاه لدى كل من توارنس Torrance (١٩٧٠) ونيو لاند New Land (١٩٧٦) ومارلاند Marland (١٩٧٢) حيث يذكر مارلاند أن الطالب الموهوب هو ذلك الفرد الذى يظهر أداء متميزاً فى التحصيل الأكاديمي وفي بُعد أو أكثر من الأبعاد التالية:

- القدرة العقلية العامة.
- الاستعداد الأكاديمي المتخصص.
- التفكير الابتكاري أو الإبداعي.
- القدرة على القيادة.
- المهارات الفنية.
- المهارات الحركية (فاروق الرّوسان، ٢٠٠١، ص ٦٠).

ويذهب (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ١٦) إلى أن هناك إلى جانب هذا التعريف تعريفات أخرى عديدة للموهبة، ولكنها مع ذلك لا تخرج عن الإطار العام لذلك التعريف، ويمكن تصنيف تلك التعريفات الأخرى إلى فئات هي:-

- أ - التعريفات السيكمترية (الكمية).
- ب- التعريفات التي تقوم على السمات.
- ج- التعريفات التي تركز على الحاجات الاجتماعية.
- د- التعريفات التربوية.
- هـ- تعريفات المواهب الخاصة.

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

#### أ- التعريفات السيكمترية (الكمية):

هي التعريفات التي تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية وفقاً لمنحنى التوزيع الاعتنالي الطبيعي والذي يمكن ترجمته إلى نسب مئوية أو أعداد كأن نقول مثلاً : الطالب الموهوب والمتفوق هو كل من كانت نسبة ذكائه مقاساً بمقياس استانفورد بينيه للذكاء (١٣٠) فأكثر (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ص ٣٣٩ - ٣٤٠). وترى سيلفيا ريم أن هناك جدلاً واسعاً حول نسبة الذكاء التي يجب أن يتمتع الفرد بها حتى يمكن اعتبار الفرد موهوباً، إلا أن الرأي الذي لا يقبل الجدل يتمثل في أن الحد الأدنى لنسبة الذكاء يعادل ما يزيد عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين على الأقل أي (١٣٠) نقطة (٢٠٠٣، ص ص ١٦-١٧) .

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

تبعاً لدرجة الموهبة والتفوق التي تؤخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهوب والمتفوق وغير الموهوب وغير المتفوق وإذا اعتمدت نسبة الذكاء كمحك فإن النقاط الفاصلة المقترحة تختلف بصورة واسعة من سلطة إلى أخرى وتمتد بين نسب الذكاء من (١١٥-١٨٠) لكن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعلياً تقع بين (١٢٥-١٣٥) (فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص ص ٥٠-٥١).

بينما في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي ظهرت تعريفات أخرى للموهوب تؤكد معيار القدرة العقلية، ولكنها تضيف بعداً آخر في تعريف الموهوب هو بعد الأداء المتميز Remarkable Performance وخاصة في المهارات الموسيقية والفنية والكتابية والميكانيكية والقيادة الاجتماعية وقد تبني مثل هذا الاتجاه علماء مثل سميتون ولوكنج (Sumption & Luecking) وجيلفورد (Guilford , 1959) كما أشار كيرك (Kirk, 1979) إلى عدد من التعريفات القائمة على أساس ذلك المعيار والتي خلاصتها "أن الفرد الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه عن (١٣٠) كما يتميز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي" (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص ص ٥٨-٥٩).

### ب. التعريفات التي تقوم على السمات :

توصلت دراسات وبحوث كثيرة مثل دراسات (تيرمان وهولنجورث) إلى نتيجة مفادها أن الأفراد الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم، ومن أبرز سمات الموهوبين والمتفوقين: حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادة، المبادرة والمثابرة (Jack, C. Stewart, 1996, p.233).

وقد رأى بعض الباحثين أن سمات الموهوبين وخصائصهم تصلح كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق والتعرف على الموهوبين والمتفوقين ومن التعريفات التي وضعت على أساس السمات السلوكية تعريف در Durr الذي أورده الباحثان راينولدز وبيرش (Reynolds & Birch, p.1977)، ويشير هذا التعريف إلى أن الموهوب والمتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول (في فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص ص ٥٣-٥٤).

### ج- التعريفات التي تركز على الحاجات الاجتماعية :

تقوم التعريفات التي تركز على الحاجات الاجتماعية على تقييم المجتمع للموهبة، أو ما يعتبره موهبة في الأساس حيث أن نظرة المجتمع إلى الموهبة ومدى ما تلقاه من تقدير فيه يؤدي إما إلى تطور استعدادات الفرد وازدهارها وتحولها إلى قدرة متميزة وإلى سمة ثابتة أو يؤدي إلى انطفائها وهو الأمر الذي يفسر ظهور أو عدم ظهور ما يدل على الموهبة من جانب مراقب كانت هناك مؤشرات تدل على موهبته أثناء طفولته (سيلفيا ريم ، ٢٠٠٣، ص ص ١٧-١٨) .

يقترح ويتي (Witty , 1951) أحد الرواد الأوائل في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين تعريفاً اجتماعياً للموهوب ينص على أن "الفرد الموهوب والمتفوق هو الذي يكون أدائه متميزاً بصورة مطردة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني" (في محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣٤٠).

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

### د- التعريفات التربوية:

هي تلك التعريفات التي تؤكد على حاجة هؤلاء الأفراد إلى نوع خاص من الإشراف يساعد بدرجة كبيرة في تنمية وتطوير وصقل مهاراتهم ومواهبهم حيث من المعروف أن الموهبة تظهر في الأساس على هيئة استعداد فطري معين لا يلبث أن يتحول إلى قدرة حقيقية أو موهبة أدائية تحت تأثير مجموعة من المتغيرات من أهمها أسلوب التربية التي يتلقاها الفرد في طفولته سواء في الأسرة أو في المدرسة (سيلفيا ريم ، ٢٠٠٣، ص ١٨).

كما يقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متميزة لتلبية احتياجات الموهوبين والمتفوقين في مجالات عديدة وتدرج أشهر التعريفات المقبولة عالمياً ضمن هذا الإطار ومن أمثلة هذه التعريفات:

### - التعريف الفيدرالي أو تعريف مارلاند (Marland) :

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

إن الأفراد الموهوبين والنوابغ هم أولئك الذين تم التعرف عليهم من قبل أشخاص مختصين مؤهلين، والذين هم بفضل قدراتهم الرائعة قادرين على الأداء العالي هؤلاء الأفراد بحاجة لبرامج وخدمات تربوية مختلفة تفوق الخدمات العادية التي تقدم في برنامج المدرسة العادية وذلك لتحقيق إسهامهم لأنفسهم وللمجتمع. وتشمل مجموعة الأفراد القادرين على الأداء العالي أولئك الذين أظهروا إنجازات أو قدرة في أي من المجالات التالية :

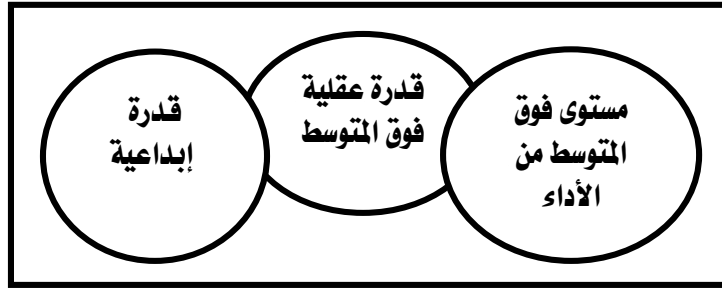
- القدرة العقلية العامة.
- استعدادات أكاديمية معينة .
- التفكير الإبداعي والإنتاجي.
- القدرة القيادية.
- الفنون البصرية والأرائية.
- قدرة حركية نفسية (Jack C. Stewart, 1996, p.230).

### - تعريف رينزولي Renzulli

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

تتكون الموهبة والتفوق من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهام (الدافعية)

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



شكل (١)

#### نموذج الحلقات الثلاث

الذي يعبر عن تعريف رينزولي للموهبة (مكونات الموهبة)

(فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص ٥٨)

#### - تعريف سبيرمان Spearman :

يرى سبيرمان صاحب نظرية العامل العام والعوامل الخاصة أن الذكاء قدرة عقلية عامة مسيطرة في جميع أشكال مقاييس القدرة العقلية أو السلوكيات الذكية ويتفرع من هذه القدرة العامة عدد كبير من القدرات الخاصة أو العوامل الخاصة التي يختص كل منها بمجال معين من مجالات النشاط العقلي ومعنى ذلك أن القدرة العقلية العامة ضرورية للأداء في الرياضيات والموسيقى والعلوم والآداب وغيرها، أما القدرات الخاصة فإنها ضرورية للأداء المتميز في كل من هذه المجالات (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص ٥٩).

#### - تعريف تاننباوم Tannenbaum :

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



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

القدرة العقلية العامة، القدرة الخاصة، العوامل غير المعرفية، العوامل البيئية، عوامل المصادفة (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ص ٣٤١-٣٤٢).

### هـ تعريفات المواهب الخاصة :

تؤكد على وجود مجالات معينة تعد بمثابة مجالات يتميز الفرد فيها قياساً بأقرانه في مثل سنه وفي جماعته الثقافية كأن يكون على سبيل المثال متميزاً في الرياضيات أو الرسم أو العلوم أو ما إلى ذلك مع ثبات مستواه في باقي المجالات عند المستوى المتوسط على الأقل ومن ثم فهي بذلك لا تتطلب مستوى ذكاء مرتفع من جانب الفرد بل أنها تتطلب بدلاً من ذلك وجود قدرة متميزة من جانبه في هذا المجال أو ذلك يكون من شأنها أن تجعل أداءه متميزاً فيه ولو كان مستوى ذكائه مرتفعاً يصير الأمر إلى الأفضل (سيلفيا ريم ، ٢٠٠٣، ص ص ٣٢ - ٣٣) .

### (٢) المراهقون الموهوبون

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

فالمراهقة تعني مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرشد والنضج وتمتد من (١١ إلى ٢١) سنة وتعرف مرحلة المراهقة باسم Teen Years ويُعرف المراهقون أحياناً باسم Teen Agers (سيمون متولي، ١٩٩٥، ص ١٣). ويعرفها إبراهيم قشقوش (١٩٨٩) بأنها مرحلة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية إذ تتميز بحدوث تغيرات بيولوجية يصاحبها تضمينات اجتماعية وهي تمتد ما بين (١٢ إلى ١٨) سنة (في إيمان شاهين، ٢٠٠٥، ص ٤٤) كما تعرفها سعدية بهادر بأنها الفترة التي تقع ما بين نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد (١٩٩٤، ص ٢٥).

وترجع أهمية مرحلة المراهقة إلى أنها يتم فيها أولى خطوات توافق الفرد في مرحلة الرشد والكبر كما أن المراهق في هذه المرحلة أصبح الأطفال والكبار على حد سواء (عبد الرحمن العيسوي، ١٩٨٧، ص ١٦).

ولذلك تعد مرحلة المراهقة أو مرحلة الشباب كما سماها "أرنولد جيزل" Arnold Gessel أو مرحلة الفتوة كما يسميها بعض العلماء، مرحلة خطيرة في عمر الإنسان تتسم بالثورة والقلق والصراع، فالمراهق ليس طفلاً كما انه ليس رجلاً بل هو يمر بمرحلة انتقال من عالم الأطفال إلى عالم الرجال (السيد خيرى، مصطفى سويف، ١٩٥٩، ص ٣٣٩).

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

وتظهر هذه الأنماط السلوكية لدى المراهق الموهوب بشكل واضح وجلى ، تفوق ما لدى الآخرين من غير الموهوبين. إذ أن مشكلات الطلبة الموهوبين لا تعود إلى ما يتمتعون به من قدرات عقلية بل إلى اضطرابات مختلفة مثل الصراع مع الأهل وضعف تقدير الوالدين للقدرات الحقيقية التي يتمتع بها الموهوب (ناديا السرور، ٢٠٠٠، ص ٧٧).

ولقد أثبتت دراسة ليندا سيلفرمان أن البنات الموهوبات أكثر تكيفاً من الأولاد الموهوبين إنهن يتظاهرن بأنهن أقل قدرة ممن هن عليه في الحقيقة وبالاختفاء بين الجمهور. أما الأولاد الموهوبون فانهم يفتقرون للمهارات الاجتماعية، إن رغبة البنات للتكيف الاجتماعى تحد من موهبتهن وتكبح من نمو مواهبهن وهذا الأمر يعيق إنجازهن (٢٠٠٥، ص ص ٢٧٣-٢٧٥).

إن الموهوبين لا يفكرون فقط بشكل مختلف عن رفاقهم ولكن يشعرون بالاختلاف والغرابة عنهم. إن واحدة من هذه الصفات للموهوبين هي قدراتهم ومجال خبراتهم الذاتية الكثيرة أما بالنسبة لقدراتهم بشكل خاص يجب أن ينظر إليها على أنها صفة نوعية مميزة (عادل عبدالله، ٢٠٠٤، ص ٧٧).

إن الطلاب الموهوبين المراهقين غالباً ما يفكرون ويعملون تحت أهداف مفروضة عليهم وتفرض عليهم طموحات لا تمت إليهم بصلة. توضح ذلك (ليندا سيلفرمان، ٢٠٠٥، ص ٢٤٦) بقولها إنه شيء خطير أن يكون لديك راشداً مفكراً في جسم مراهق إن افتراض معايير خارجية مرتبطة بحاجات المراهقين للطموح والبحث عن الهوية ينتج عنه الضيق والشعور بالغرابة المعبر عنه في تدني مستوى التحصيل والسلوك اللااجتماعي أو عدم الاهتمام.

ويرى الباحث أن الموهوب في مرحلة المراهقة يحتاج إلى العلاقات الحميمة مع الصديق من نفس الجنس والآخرين أيضاً في المجتمع مع عدم التخلي أو التحلل من الروابط الأسرية لما لها أكبر الأثر على قدرة المراهق عند بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين بطريقة ناجحة.

### (٣) المراهقون الموهوبون وعلاقتهم مع الآخرين :

يذكر (ماناستر) أن المراهقين الموهوبين هم في مخاطر نفسية لأنهم قد شبوا عن الطوق في مراحلهم العمرية، حيث يتعاملون مع مفاهيم وأهداف لا يستطيع الناس من حولهم الوصول إليها، إنهم خارج مراحلهم العمرية، إنهم غرباء وبعيدون عن زمير رفاقهم الذين يتفاعلون معهم، إنهم يشعرون بالغرابة وإنهم لا يستطيعون أن يتكيفوا معهم، ولكن لسوء الحظ أن بعض الكتاب يقولون بأن الموهوبين أناس عاديون وأنهم متكيفون صحياً مع الآخرين (ليندا سلفرمان، ٢٠٠٥، ص ١٢).

ولذلك يذكر جالوي (Galloway, 1997, p.118) إن إدراك المهارة الاجتماعية للموهوبين تتأثر باعتقادات مختلفين هما:

**الأول:** هو افتراض أن هؤلاء الموهوبين من المقدر لهم أن يكونوا منبوذين اجتماعياً، نظراً لمهاراتهم غير المناسبة المختلفة عن المحيطين بهم، لذا فهم يعانون من علاقات اجتماعية غير سارة على مدى حياتهم وتسجل باستمرار العديد من البحوث قصصاً لحياة العديد من الموهوبين المنبوذين اجتماعياً.

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

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

في حين يرى الكثير من الكتاب أمثال أوجييون وكولانجليو (١٩٧٩) وبيكوتسكي (١٩٨٦) ورويديل (١٩٨٤) وسيلفرمان (١٩٨٣) وولنفر (١٩٨٥) أن الشباب الموهوبين لهم موضوعات خاصة في النمو النفسي ولسوء الحظ فإن الراشدين يسيئون فهم المشكلات الاجتماعية العاطفية والمشكلات التي لها علاقة بنموهم النفسي ما يزال هناك مفهوماً افتراضياً بأن الموهوبين لا توجد لهم احتياجات خاصة هذا ما يقوله ممارس الصحة العقلية والمدرسة والمرشدون وعلماء نفس المدرسة لأنه في هذه الأيام لا أحد يستطيع القول بأن هناك فئات من الناس سوف تكون قادرة على تحقيق جميع الاحتياجات التربوية والنمائية لطفل معامل ذكائه (٥٠٪) في غرفة الصف العادية ولكنهم يتوقعون أن يفعلوا ذلك مع أطفال معامل ذكائهم (١٥٠٪) أي أن معظم الممارسين الذين يتعاملون مع الأطفال الموهوبين في الإرشاد أو العلاج النفسي ربما يتجاهلون حقيقة الموهبة (ليندا سيلفرمان، ٢٠٠٥، ص ٤١) .

وذلك لأن الموهوبين لا يفكرون فقط بشكل مختلف عن رفاقهم ولكنهم يشعرون بالاختلاف والغرابة عنهم (ليندا سلفرمان، ٢٠٠٥، ص ١١) .

ولذلك توصي دراسة فيلد (Field, 1998, p.125) بضرورة تجنب السلبيات أو الأخطاء التي وقعت فيها الدراسات السابقة والتي حاولت عقد مقارنات بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في المهارات الاجتماعية حيث اختلفت عينات هذه الدراسات فكانت غير متجانسة نسبياً.

#### (٤) خصائص وسمات المراهقين الموهوبين

أظهرت نتائج الدراسات أن الموهوب يتميز بعدد من الخصائص منها أنه محب للاطلاع، ذو اهتمامات واسعة، له قدرة على التركيز، ذو مخزون لفظي واسع، يمتلك

القدرة على التعامل مع المفاهيم الرياضية، له القدرة على التركيز المستمر لمدة طويلة، يضع المعايير العالية ويميل إلى النقد الذاتي، يملك دقة الملاحظة مع الاستجابة السريعة للأفكار الجديدة، له القدرة على التواصل بكفاءة مع الكبار، يجد المتعة والإثارة في التحدي العلمي والمعرفي وحب التفكير في حل المسائل الصعبة، يسأل كثيراً ويتعلم أكثر من الآخرين، يملك تصورات غير عادية، يميل إلى المثالية وإتقان العمل ويحس بالتعطش الشديد للمعرفة. وعندما لا يجد الموهوب الظروف الملائمة لتطوير إمكاناته تتطور لديه صفات أخرى مثل الانغماس في الأحلام اليومية، الانطواء والانعزال عن الآخرين والقيام بسلوكيات فوضوية (محمود منسى، ٢٠٠٣، ص ٤٢) .

كما يشير عبد الرحمن سليمان وصفاء حمودة (٢٠٠١، ص ٢٤) إلى أنه وفقاً لوجهة نظر رينزولي (Renzulli ١٩٧٨) هناك ثلاث مجموعات من السمات والخصائص تتفاعل فيما بينها وبالتالي تبرز الموهبة أو تظهر هي:

أ - قدرة عقلية عامة فوق المتوسط.

ب- مستوى عال من الالتزام في أداء مهمة ما.

ج- مستوى عال من الإبداع.

وقد تناولها عادل عبدالله بالشرح والتوضيح فيما يلي:

### أ- قدرة فوق المتوسط Above average ability

توجد العديد من المؤشرات التي يمكن أن تدل على ذلك والتي يمكن من هذا المنطلق أن نلجأ إليها في سبيل التأكد من موهبة هذا الشخص أو ذاك حيث يكون من شأنها أن تميز الشخص الموهوب عن قرينه العادي ومن أهم هذه المؤشرات ما يلي :

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

- قدرة عالية على الفهم والاستيعاب .
- ظهور ما يدل على الموهبة في هذا الجانب أو ذلك منذ سن مبكرة في حياة الشخص.

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

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

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

### ج- الابتكارية Creativity :

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

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

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

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

(سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ص ٦٤-٦٩)

### (٥) الخصائص السلوكية للموهوبين أكاديمياً :

- إن أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين ترجع لسببين رئيسيين هما:
- اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة .
  - وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها ونوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة، ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوبين والمتفوقين هو ذلك المطابقة بين عناصر القوة والضعف لديهم ومكونات البرنامج التربوي المقدم لهم (فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص ١٢٣) .

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

- أ - الخصائص العقلية/ المعرفية .
- ب- الخصائص الجسمية .
- ج- الخصائص الاجتماعية.
- د- الخصائص الانفعالية .
- هـ- الخصائص الشخصية للموهوبين أكاديمياً

#### أ- الخصائص العقلية/ المعرفية:-

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

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



- أسلوب لتقويم الموهوبين لأنفسهم وللآخرين .

- السلوك المستمر الموجه نحو الهدف (Jack, C. Stewart ,1996, p.232)

### بـ الخصائص الجسمية :-

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

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

منها:

- الوزن الأكبر عند الميلاد .

- البلوغ في وقت مبكر .

- المشي والكلام في وقت مبكر.

- الظهور المبكر للأسنان.

- التغذية أعلى من المتوسط.

- زيادة في الطول والوزن واتساع الكتفين .

- قدرة حركية عالية.

- عيوب حسية أقل .

- قلة عيوب النطق والأعراض العصبية (محمود علي، ٢٠٠٤، ص٣٤٦).

### جـ- الخصائص الاجتماعية :-

تتعدد السمات أو الخصائص الاجتماعية التي يتميز بها هؤلاء الأفراد، وتأتي

الخصائص التالية في مقدمتها:

- يكون الموهوبون أكثر شهرة بين الأقران وذلك قياساً بأقرانهم العاديين .

- تقل شهرة الأفراد الموهوبين خلال مرحلة المراهقة .

- تمثل العلاقات الاجتماعية أهمية كبيرة لهم مع زيادة عمرهم الزمني .
- بإمكانهم أن يقيموا علاقات جيدة مع الأقران.
- يعتبرون أقل من أقرانهم العاديين في إقامة علاقات حميمة مع الآخرين، وقد يرجع ذلك إلى محاولة البحث عن الصداقة المثالية من جانبهم.
- يعدون أكثر من وسيلة، وأقل تعبيرية في علاقاتهم مع الآخرين حيث ترتبط الوسيلة بالتوجه نحو أداء المهمة المطلوبة أو النشاط المستهدف، أما التعبيرية فلا ترتبط مطلقاً بمثل هذا التوجه.
- يستخدم المراهقون الأكثر موهبة بعض استراتيجيات المسيرة الاجتماعية، ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي:
  - إنكار الموهبة.
  - الامتثال.
  - الشعبية.
  - تقبل الأقران.
- لديهم مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ١٥٢).

### د الخصائص الانفعالية :

- هناك العديد من الخصائص الانفعالية التي تميز هؤلاء الأفراد والتي تسهم مع غيرها من الخصائص الأخرى في التعرف عليهم وتحديدهم ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:
- معدل مرتفع من التوافق النفسي قياساً بالأقران .
  - مفهوم مرتفع للذات .
  - تقدير إيجابي للذات .
  - مستوى أقل من القلق مقارنة بأقرانهم من غير الموهوبين .
  - معدل مرتفع من النضج الانفعالي .
  - مستوى أقل من الاكتئاب .

- صورة الذات لديهم أفضل من أقرانهم .
  - إذا ما تعرضوا للفشل فإنهم يخبرون ردود فعل انفعالية سلبية قوية .
  - الثقة بالنفس .
  - المثالية أو الكمالية .
  - موضع ضبط داخلي Internal locus of control حيث يرون أنفسهم على أنهم هم المسؤولون عن النجاح الذي يحرزونه أو الفشل الذي قد يتعرضون له .
  - الاستقلالية في الأداء .
  - لديهم قدر كبير من الدافعية المثارة ذاتياً (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ص ٩٢-٩٤).
- كما يشير مايكل بيشاويسكي (Piechowski, M., p.2002) إلى أن هناك العديد من السمات العامة التي تميز الأفراد الموهوبين والتي تعتبر كسمات تميزهم بشكل عام. ومن الجدير بالذكر أنه يجب أن ينطبق على المراهق (٧٥٪) على الأقل من تلك السمات حتى يمكن اعتباره موهوباً، وهو الأمر الذي يعنى أن غالبية هذه السمات ينبغي أن تنطبق عليه، وهو ما يعنى من جانب آخر أنه من غير المنطقي أن تنطبق كل تلك السمات عليه حيث أنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن نجد هناك من تنطبق عليه كل هذه السمات في نفس الوقت .

### هـ السمات العامة للمراهق الموهوب:-

يمكن أن نتناول مثل هذه السمات على النحو التالي:

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

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

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

### و- الخصائص الشخصية للموهوبين أكاديمياً :

- يشير محمود منسي (٢٠٠٣، ص ٤٣) إلى سمات المتفوقين أكاديمياً على النحو التالي:-
- الحرص على أداء الواجبات .
  - الحرص على المذاكرة أولاً بأول .
  - الاعتماد على النفس في فهم الدروس .
  - مداومة المناقشة مع المدرس في أثناء الشرح المدرسي .
  - الحرص على تطبيق ما تعلم من دروس في الحياة .
  - إعداد الدروس مسبقاً قبل شرح المدرس .
  - حب الاطلاع على الكتب والمراجع العلمية .
  - ربط المعلومات النظرية بمواقف الحياة المختلفة .
  - التخطيط للاستفادة من الوقت بأكبر درجة ممكنة .
  - التأكد من فهم السؤال قبل الإجابة عنه.

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

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

## (٦) تقييم الموهبة وطرق اكتشاف الموهوبين :

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

بينها:

## أ. المسح - الفرز المبدي Screening :-

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

## ب. التعرف على مهارات الطفل الراهنة :

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

## ج. تخطيط وتصميم المنهج المدرسي الملائم:-

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

## د. تصنيف الأفراد الموهوبين إلى مستويات مختلفة :-

ويكون ذلك من خلال تصنيف معين للأفراد في مجال ما وذلك إلى عدد من المستويات كأن تقول مثلاً أن مستوى هذا الفرد ممتاز، وأن مستوى زميله متوسط، بينما يعد مستوى ذلك ضعيفاً وبالتالي يمكننا أن نقوم على أثر ذلك بتوجيه مختلف الخدمات والاهتمامات إليهم وذلك بشكل يتفق مع ما يبذونه من مستوى .

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

ويتم اتخاذ هذه القرارات بعد التقييم ويمكن أن تأخذ أشكالاً مختلفة يتعلق كل منها بإجراء معين، وقد يتضمن ذلك إلحاقه مبكراً بمدرسة للموهوبين أو غير ذلك من تلك البرامج التي يمكن اللجوء إليها في هذا الصدد حتى ينتم تسكينه في أي منها (سيلفيا ريم ، ٢٠٠٣، ص ص ٤٦-٤٧) .

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

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

- القدرة العقلية العامة.
- القدرة الخاصة (التفوق في مجال واحد).
- العوامل غير الذكائية (الإرادة، الرغبة، الإنجاز).
- العوامل البيئية (الأسرة، المدرسة، المجتمع).
- عوامل الحظ (الصدفة) (٢٠٠١، ص ٢٥).

كما تتعدد وتتوسع طرق اكتشاف الموهوبين والمتفوقين وقد تطورت هذه الطرق وفقاً لتطور مفاهيم وتعريفات الموهبة والتفوق ووفقاً لاحتياجات المجتمع ونظرته إلى هذه الفئة وأهداف وطبيعة البرامج التربوية والتعليمية المعدة لرعايتهم (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣٤٩).

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

- عملية انتقاء مبدئية متعددة الأبعاد .
  - تحديد بروفيل شخصية الطالب .
  - عمل دراسة حالة لكل طالب .
  - اجتماع لجنة الاكتشاف للنظر في الأمر بصفة اجتماعية .
  - اختيار البرنامج التعليمي المناسب لمن يتم اكتشافه.
- أما في ألمانيا فتمر عملية اكتشاف الموهوبين بالخطوات الأربع التالية :**
- الاتصال بالمعلمين لتحديد أفضل خمسة طلاب في فصولهم .
  - تسجيل الطلاب بعد تعريفهم ببرنامج الرعاية .
  - تقديم اختبارات للطلاب مدتها (٤) ساعات يتخللها فترات راحة .
  - تصنيف الطلاب بناء على نتيجة الاختبارات وتوزيعهم على برامج مُنوعة حسب أدائهم .



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

- المسح العام .
- إجراء اختبارات انتقاء مبدئية .
- إعادة انتقاء واختبار الطلاب .
- قياس السمات الشخصية للطلاب .
- الاكتشاف من خلال الممارسة العملية (محمود منسي، ٢٠٠٣، ص ص ٤٤-٤٧).
- وتلخص (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ٤٧) أهم أساليب التقييم المتبعة في سبيل اكتشاف الموهوبين والمتفوقين والتي يأتي في مقدمتها :
- الملاحظات المباشرة المقننة .
- تقييم الأداء .
- ترشيحات الوالدين .
- ترشيحات المعلمين .
- ترشيحات الأقران .
- اختبارات التصفية .
- الاختبارات السيكولوجية المقننة والمناسبة .
- اختبارات الذكاء .
- اختبارات التحصيل .
- اختبارات التفكير الابتكاري .
- التقارير الذاتية .



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

### جدول (١)

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

مصر	يوغسلافيا	الولايات المتحدة	بريطانيا	تركيا	تايلاند	جنوب أفريقيا	السعودية	نيجيريا	مقدونيا	جمايكا	إسرائيل	إندونيسيا	ألمانيا	الدانمارك	كندا	البرازيل	أستراليا	طرق الترشيح والكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين
																		طريقة الترشيح
		•			•	•			•			•	•	•		•	•	تقديرات المعلمين
		•			•					•			•	•	•	•	•	ترشيحات الوالدين
	•		•															اختبار الذكاء الفردي
										•						•	•	اختبار الذكاء الجمعي
		•	•	•	•					•	•	•			•		•	اختبار التحصيل المقنن
•		•				•	•			•		•	•	•	•	•		التفوق في التحصيل الدراسي
		•					•			•		•					•	قوائم الصفات
•				•								•	•		•		•	اختبار التفكير الابتكاري
																		طريقة الكشف والتعرف
	•		•	•				•		•					•			تقديرات المعلمين
			•			•											•	ترشيحات الوالدين
		•		•	•	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	اختبار الذكاء الفردي
		•	•	•		•					•				•		•	اختبار الذكاء الجمعي
		•	•															اختبار التحصيل المقنن
•	•		•	•	•		•								•		•	التفوق في التحصيل الدراسي
	•	•	•		•	•	•		•		•	•			•	•		قوائم الصفات
•	•	•		•	•		•		•		•	•				•	•	اختبار التفكير الابتكاري

(في محمود منسي، ٢٠٠٣، ص ص ٤٤-٤٨)

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

## (٧) تنمية المواهب:

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

فالثروة الطبيعية أو المادية توجد في الأساس على نحو خام أو غفل وتحتاج إلى القدرة العقلية لمعالجتها واستثمارها والاستفادة منها وبذلك تكون الأمة قوية وقادرة إذا أحسنت توظيف قدرات أبنائها العقلية واستثمرت قدراتهم في الابتكار ولو كانت مواردها المادية والطبيعية محدودة، وقد تكون ضعيفة رغم مواردها المادية والطبيعية الوفيرة (علاء كفاقي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٢٣).

إن رعاية المتفوقين عقلياً ليست ترفاً فكرياً أو ممارسة تربوية زائدة عن الحاجة، بل هي عملية جوهرية في أي نظام تربوي، إذا أراد هذا النظام أن يستكمل أوجه الرعاية لكل فئاته الطلابية (عبد الرحمن سليمان وصفاء حمودة، ٢٠٠١، ص ٥).

إن كثيراً من أسباب التفوق قد تختفى أو تضعف عندما لا تتوفر أمام المتفوقين عوامل الاستفادة من طاقاتهم واستعداداتهم، وبخاصة عندما تفنقر إلى الرعاية والتنمية نتيجة عدم الاهتمام أو الكشف عن مظاهر التفوق بين المتفوقين والموهوبين (محمد التويجيري - عبدالمجيد منصور، ٢٠٠٠، ص ٨٩).

## مبررات رعاية وتنمية الموهوبين:

يمكن تلخيص أهم مبررات رعاية وتنمية الموهوبين فيما يلي:

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

- 
- حاجة الأطفال المتفوقين عقلياً إلى وسائل تدريس خاصة.
  - التربية الخاصة للأطفال المتفوقين والموهوبين ثروة وطنية في غاية الأهمية ومن الواجب الاهتمام بها ورعايتها.
  - التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق، فهم بحاجة إلى رعاية خاصة (عبدالصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٢٩).

ففي ووسط المتغيرات العالمية التي تجتاح عالمنا المعاصر أصبح التقدم العلمي والتكنولوجي يشكل إحدى الركائز الثابتة في التقدم الاقتصادي والصناعي في الدول المتقدمة بل أصبح الحاضر والمستقبل يعتمد إلى حد كبير على السبق العلمي والتكنولوجي، لذلك فمن الضروري الاهتمام بتنمية مواهب أفراد المجتمع إلى أقصى ما تؤهله لهم قدراتهم الطبيعية واكتشاف ذوي المواهب المتميزة لرعايتها اجتماعياً ونفسياً وتعليمياً على أسس علمية سليمة وهو ما دعا الولايات المتحدة الأمريكية إلى رفع شعار "أمة في خطر" عندما استشعرت أن عدم رعاية المتفوقين مصدر من مصادر الخطر (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص ٢٣١).

فإذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته، عن أمنه وسلامته، عن حل لمشكلاتنا المتعددة، فنحن في حاجة لأن نتطلع إلى عقول الموهوبين واستعداداتهم ونسعى للحفاظ عليها ونتعهدنا بالرعاية والتنمية (خليل ميخائيل، ١٩٩٥، ص ٦).

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

## الاتجاهات العامة في تربية الموهوبين :

تباينت الاتجاهات العامة في تربية الموهوبين، تبعاً لاختلاف الفلسفات الاجتماعية، من مجتمع إلى آخر وفي نظرتها إلى الهدف العام من تربية الموهوبين فقد ظهرت في بعض المجتمعات مدارس خاصة بالموهوبين في حين نادى بعض المجتمعات بدمج الموهوبين في المدارس العادية ويمكن تلخيص الاتجاهات العامة في تربية الموهوبين في ثلاثة اتجاهات هي:

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

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

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

### مبررات الاتجاه الأول هي :

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

### أما مبررات الاتجاه الثاني فهي :

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

## أما مبررات الاتجاه الثالث فهي :

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

- توفير فرص الإبداع العلمي للطلبة الموهوبين في المجالات المختلفة .

وعبر التاريخ المكتوب أبدى الناس اهتماماً خاصاً بالأشخاص الذين يمتلكون قدرات عالية في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني وبرز الاهتمام بالفروق الفردية منذ أقدم العصور ففي حوالي عام (٢٢٠٠ ق.م) طور الصينيون نظاماً متقناً من الاختبارات التنافسية لاختيار الأشخاص المتميزين لتولي المناصب الحكومية (سعد أحمد، ١٩٨٣، ص ٧٥).

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

فلقد أهتم المسلمون بالعقل باعتباره الوسيلة إلى التفكير والتفكر، كما لاحظوا التباين بين الأفراد من حيث الإمكانيات والقدرات، ونظروا للعقل على أنه الآلة في تحصيل المعرفة، وبه تضبط المصالح، وتلحظ العواقب، وتدرك الغوامض وتجمع الفضائل، وأن العقلاء يتفاوتون في موهبة العقل ويتباينون في تحصيل ما يتقنون من التجارب والعلم . لقد كان ذلك من رؤى المسلمين منذ أكثر من (١٤٠٠) عام أي ليس منذ قرن بل منذ قرون من الزمان (زكريا الشربيني، يسرية صادق، ٢٠٠٢، ص ٦) .

ومن الجامعات العلمية التي كان لها شأن عظيم في رعاية العلم والعلماء البارزين بيت الحكمة في بغداد والذي أسسه هارون الرشيد، وكانت قمة نشاطه في عهد الخليفة المأمون والمدرسة النورية الكبرى بدمشق والتي أنشأها نور الدين محمود عام (٥٦٣هـ)، والأزهر الشريف في القاهرة في عهد المعز لدين الله الفاطمي، وقد بلغ حب بعض الأمراء للعلم والعلماء إلى الحد الذي جعله يعتبر العلماء في رعايته الخاصة (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣١٩) .

وفي عهد الخلافة العثمانية خاصة عصر السلطان سليمان القانوني (١٤٥٩ - ١٥٦٦) تم جمع النابغين من جميع الأمصار والقرى وتوفير الرعاية التي جعلت كل نابغة يعطي ما عنده من علم وفقه مما ساعد على ازدهار الدولة العثمانية حضارياً وعسكرياً حتى باتت تهدد بغزو أوربا (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص ٢٢).

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

وترجع بداية اهتمام الغرب بدراسة المتفوقين عقلياً إلى دراسات جالتون في عام (١٨٩٢) التي أشار فيها إلى دور العوامل الوراثية في التفوق والموهبة، وذلك من خلال دراسة مشاهير في مجالات القضاء والسياسة والجيش والأدب والشعر والموسيقى والدين (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص ٢٣).

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

١- زيادة إدراك وفهم الدول المختلفة بأن طلابها الموهوبين سبب في تطورها وتقدمها وقدرتها على تطوير طاقاتهم الكاملة.

٢- تشجيع البرامج التربوية والتعليمية والبحثية الخاصة بالموهوبين على المستوى القومي والعالمي من خلال جمعيات واتحادات متعددة مثل المجلس العالمي



للأطفال الموهوبين والمتفوقين (WCGT) والمجلس الأوربي للقدرات العالية (ECHA) وجمعيات قومية أخرى للموهوبين والمتفوقين.

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

٤- الثورة العلمية التي جعلت من تعليم الطلبة الموهوبين وتربيتهم ضرورة إنسانية وقومية، ومن دراسة ومعرفة كل ما يتعلق بنواحي نموهم المختلفة ضرورة أساسية لإرساء قواعد ونظم التربية اللازمة لهم (عبد الباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص ٢).

وتعمل الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية على تنفيذ برامج معينة تهدف من خلالها إلى تنمية المواهب المختلفة وتطويرها . ومن هذه البرامج تلك التي تقوم على نموذج الهاءات الأربع H-modd-4 والتي تعرف ببرامج الهاءات الأربع 4- H programs وتشير كل (H) من هذه الأربعة إلى مصطلح يبدأ بذلك الحرف، وهذه المصطلحات هي الرأس Head والقلب Heart واليدين Hands والصحة Health وتمثل تلك البرامج مجموعة من البرامج القومية للأطفال والمراهقين الموهوبين تقوم على هذا النموذج وتعمل على تنمية مواهبهم بجوانبها المختلفة وعلى إكسابهم المهارات الحياتية المتعددة التي تسهم في إعدادهم للحياة في مجتمع متطور (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ١٣).

كما ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية بعض المدارس الخاصة بالموهوبين منها The Hunter college Elementary school حيث تقبل هذه المدرسة الطلبة الموهوبين والذين تتراوح أعمارهم من سن الثالثة وحتى سن الحادية عشرة حيث يدرس الطلبة في هذه المدرسة بطريقة مستقلة، كما ظهرت مدارس أخرى في ولاية كليفلاند The Cleveland Majorwork classes وكذلك في مدينة نيويورك كمدرسة The Bronx High school of science أما فيما يتعلق بالصفوف الخاصة أو البرامج الخاصة للموهوبين والملحقة بالمدرسة العادية فقد ظهرت بعض النماذج من تلك الصفوف أو البرامج (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص ٧٢).

## أهداف البرامج التربوية المقترحة لتنمية الموهبة:

تهدف برامج تنمية المواهب إلى ما يلي:

- ١- تنمية المواهب الابتكارية والقدرات التي تمكنهم من تحقيق مستويات عالية من التفكير الابتكاري.
- ٢- إكسابهم القدرة على تحمّل وجهات النظر المتباينة وتحمل الأفكار المتشعبة والمتعارضة.
- ٣- تطوير نماذج التفكير التي تساعد على حل المشكلات عن طريق استخدام أسلوب البحث العلمي.
- ٤- الإثراء النفسي للجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لجميع الطلاب.
- ٥- تنمية القدرة على التخيل لدى جميع الأطفال.
- ٦- تنمية القدرة على اتخاذ القرار في ضوء المعلومات المتاحة.
- ٧- تنمية القدرة التصورية.
- ٨- تنمية القدرة على الإحساس بالمشكلات.
- ٩- تنمية القدرة على سرعة إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف.
- ١٠- الاستفادة من خامات البيئة في حل المشكلات.
- ١١- تنمية القدرة على مواجهة المواقف الغامضة.
- ١٢- التدرّب على التركيب والتحليل والاكتشاف.
- ١٣- التدرّب على وضع أكثر من حل للمشكلة الواحدة.
- ١٤- التدرّب على اختبار صحة الحلول التي تم التوصل إليها.
- ١٥- تنمية القدرة على التفكير المجرد.
- ١٦- تنمية القدرة على الطلاقة الفكرية.
- ١٧- تنمية القدرة على القيادة.

١٨- تطوير مستوى القدرة في المهارات الأساسية.

(عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ص ص ٢٣٦-٢٣٧)

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

#### - برنامج التفكير المنتج **The productive thinking program** :

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

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

وقد صمم هذا البرنامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث والرابع والخامس الابتدائي وذلك بهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، ويتألف هذا البرنامج من ٢٨ درساً مسجلة على أشرطة سمعية (كاسيت) مع تمارين مطبوعة مرافقة لها، وقد أثبت هذا البرنامج فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي لذا انتشر هذا البرنامج في معظم الولايات المتحدة الأمريكية (في منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ١٣٠).

#### - برنامج بارنز **The Parnes program** :

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

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

وقد صمم هذه البرنامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، ويتضمن البرنامج عدداً من الأسئلة والتمارين التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وقد

---

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

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

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

**- برنامج اكرون المدرسي الاستكشافي:**

**(Akron's Exploratory school program , 1980)**

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

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

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

## ثانياً: البرامج والاستراتيجيات التعليمية في مجال التفوق والموهبة

تحرص وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية من خلال التوازن والتشريعات الوزارية التي أصدرتها على استخدام برامج واستراتيجيات تعليمية وذلك لتنمية قدرات ومواهب الطلاب الموهوبين وإثراء شخصياتهم وأن تكون هذه البرامج والاستراتيجيات متماشية مع الاتجاهات العالمية المعاصرة ومن البرامج العالمية المستخدمة في تعليم الموهوبين برامج التجميع، الإثراء والإسراع.

### (١) برامج التجميع:

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

وتعني تجميع الطلاب الموهوبين في تجمعات أو مجموعات خاصة بهم ويتخذ هذا النظام أشكال مختلفة ويكون تجميع الطلبة حسب: القدرات في فصول أو مدارس وذلك لبعض أو كل الوقت، الفصول المتجانسة وذلك لبعض أو كل الوقت، الفصول غير المتجانسة وذلك لبعض أو كل الوقت (محمود منسى، ٢٠٠٣، ص ٤٨).

ويمكن تحديد أسلوب التجميع في ثلاثة أنواع هي:

أ - **تجميع الطلاب الموهوبين في مدارس خاصة:** كما في مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس، ومدارس الموهوبين رياضياً بالقاهرة والعباسية، ومدارس الموهوبين فنياً (البالية، الموسيقى).

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

ج - **مراكز رعاية المتفوقين:** وذلك من خلال مراكز رعاية الفائزين بالمحافظات، بالإضافة إلى مراكز تنمية الإبداع الفني من بناء - مسرح - نحت - رسم... الخ، وكذلك مراكز الشباب، ومراكز العلوم، ومركز سوزان مبارك الاستكشافي (عبد الباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص ٣١٨).

## (٢) برامج الإثراء (الإغناء التعليمي) Enrichment Programmes

يقصد بالإثراء أو الإغناء للبرنامج التربوي أو التعليمي، تزويد الطالب الموهوب - أياً كانت المرحلة التعليمية - بنوع جديد من الخبرات التعليمية، تعمل على زيادة خبرته في البرنامج التعليمي، بحيث تختلف تلك الخبرات عن الخبرات المقدمة للطالب العادي في الصف العادي (فاروق الروسان، ٢٠٠١، ص ٦٧).

وهي برامج هدفها تحقيق الإثراء العقلي للمتفوقين عقلياً من خلال وجودهم في الفصول العادية، ويعتبر باسون Passon أن الإثراء من أسهل العمليات التعليمية لمساعدة الطالب المتفوق، ولكنه في نفس الوقت يعتبر من أصعب المهام التي يواجهها المعلم، وذلك لأن الإثراء يتعلق باختيار وتنظيم التجارب الملائمة لتنمية القدرات التي يتمتع بها الطالب المتفوق (عبدالرحمن سليمان، صفاء حمودة، ٢٠٠٤، ص ١٨٦).

ويعرف الإثراء على أنه تلك الترتيبات التي يتم بموجبها إدخال تعديلات على المنهج المعتاد للطلاب العاديين، أو تحويله بطريقة مخططة وهادفة عن طريق إدخال خبرات تعليمية إضافية عليه تجعله أكثر اتساعاً، وتنوعاً، وعمقاً، وتعقيداً مما يجعله أكثر ملاءمة لاستعدادات الطلاب الموهوبين، وأكثر إشباعاً لحاجاتهم العقلية والتربوية (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ٥٣).

كما أنه أسلوب يقوم على وضع ترتيبات إضافية وخبرات تعليمية تجعل اكتساب المعرفة والعلم مرغوباً فيه بدرجة أكبر، ويقوم على أساس إغناء المناهج في إطار الصفوف العادية وتنويعها كي تلئم مطالب وحاجات الطالب المتفوق سواء من حيث العمق أو من حيث الاتساع (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣٣٩ - ٣٤٠).

كما تعتمد استراتيجية هذه البرامج على تدعيم المنهج أى تقديم مناهج إضافية للمتفوقين إلى جانب المناهج العادية. أى إضافة بعض أوجه النشاط للبرنامج الموضوع بحيث تنمى مواهب الطالب وقدراته وقد بينت البحوث أن أهم هذه القدرات هي : القدرة على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة، والقدرة على تقويم الحقائق والحجج تقويماً ناقداً، والقدرة على خلق آراء جديدة وابتكار طرق جديدة فى التفكير، والقدرة على مواجهة المشكلات المعقدة بتفكير سليم وبرأى سديد، والقدرة على فهم مواقف جديدة فى

نوعها وفهم زمن يختلف عن زمنه ومسيرة أناس يختلفون عن عشيرته (زيدان حواشين، مفيد حواشين : ١٩٩٨، ص ٩).

ويعتمد هذا الأسلوب على توفير غذاء دسم مُنوع بحيث يجد كل متفوق ما يشبع نهمه، وفيه يتم تنوع محتويات المناهج وإعطاء خطوط عامة لها وترك التفاصيل لعملية التنفيذ حتى ينفذها كل طالب بقدر ما يستطيع تحت إشراف وتوجيه من المربي الواعي والمتفهم لفلسفة الأسلوب هذا بالإضافة إلى تنوع النشاط وتعددته وتهيئة المواقف العملية التي تؤدي إليه. وفي هذا الأسلوب يتم تخطيط ورؤية مستقبلية لكيفية إثراء المادة بطريقة تتناسب مع قدرات المتفوقين أو الموهوبين المعرفية، وكذلك الناتج النهائي لأعمالهم (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص ٢٦٢).

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

- أن يعمل المعلمون في الفصول العادية على تشجيع الموهوبين على التحصيل من خلال إعطائهم بعض الواجبات الإضافية وإشراكهم في الأنشطة المختلفة.
- العمل على تجميع الطلاب الموهوبين في مجموعة واحدة، مما يتيح الفرصة أمامهم للعمل سوياً ومما يترتب عليه المنافسة فيما بينهم.
- تقديم برامج تعليمية إضافية للموهوبين في مراحل التعليم قبل الجامعي.
- الاستعانة بأحد الأخصائيين في التربية الخاصة في مجال التفوق العقلي تكون من واجباته:

- التعرف على حالات التفوق العقلي.
- مساعدة المدرس العادي على توفير مواد تعليمية جيدة يستفيد منها الموهوب.
- القيام بالعملية الإرشادية للموهوب فيما يتعلق بالأنشطة المختلفة خارج الفصل الدراسي.

- عقد اجتماعات مع الموهوبين وحلقات بحث لمناقشة بعض القضايا التي تهمهم.
  - أن يعمد المعلمون إلى وضع امتحانات عالية المستوى للموهوبين ومساعدتهم على تحقيق الروح الاستقلالية.
- وتقوم الوزارة بتنفيذ برامج الإثراء في مراحل التعليم قبل الجامعي من خلال التوجيه العام للمواد الدراسية في كل مرحلة (عبد الباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص ٣٢١).
- ويشير (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣٥٩) إلى أنه إذا كان الإثراء مرتبط بدرجة أكبر بالمناهج الدراسية فإن هذا يعنى إمكانية إثراء المنهج فى الجوانب التالية :

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

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

#### ب- الإثراء فى الجانبين الجسمى والحركى:

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

#### ج- الإثراء فى الجانبين الانفعالى والاجتماعى:

- ويتم من خلال الأنشطة الاجتماعية التى تتيح تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ومع معلمهم ومع إدارة المدرسة، وعمالها و أولياء الأمور والمجتمع المحلى.



## د الإثراء فى الجانب الأخلاقى (الدينى والروحى):

ويتم داخل المدرسة من خلال القراءات الدينية، والمحاضرات والندوات فى المساجد، ومعاونة المحتاجين وخدمة المرضى وكبار السن وخدمة البيئة وذلك بالإضافة إلى المسابقات الدينية بأنواعها (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣٣٩).

ويمكن أن يأخذ الإثراء أشكالاً عديدة منها : -

### - الدراسة المستقلة : Independent Study

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

### - التعامل مع المستويات العالية من المهارات العقلية:

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

### - تدريس جزء من المواد المقررة على السنة التالية :

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

### - الإفادة من خبرات المتخصصين فى المجالات المختلفة :

فى هذا الأسلوب يمكن تنظيم لقاءات بين الطلاب والمتخصصين فى الميدان سواء كانوا أساتذة فى الجامعة أو فى مواقع العمل المختلفة، ومن خلال هذه اللقاءات يحصل التلاميذ على خبرة عملية تضاف إلى ما حصلوا عليه من خبرات نظرية (عبدالرحمن سليمان، صفاء حمودة، ٢٠٠٤، ص ١٨٦).

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

أعمال نظرائهم من جهة أخرى، حيث يؤكد على إمكانية الاستفادة من المناهج العادية وتطويعها لتناسب قدرات المتفوقين (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص ٢٥٨ - ٢٥٩) كما يشير رينزولي & رايس (Renzulli & Reis) إلى وجود ثلاثة أنماط للإثراء هي:

- الأنشطة الاستطلاعية أو الاستكشافية العامة التي تزود المتفوقين والموهوبين بفرص مواتية للتعليم الاستطلاعي أو الاستكشافي في مجالات من الاهتمامات بما يتفق مع الحاجة النابعة من تنوع اهتمامهم وميولهم .
- الأنشطة التعليمية والتدريبية الجماعية الموجهة إلى تعلّم عمليات التفكير والمشاعر، وفي هذا النمط يستخدم المعلمون طرقاً ومواداً وأساليب تعليمية خاصة تصمم تحديداً لتنمية العمليات العقلية العليا ومهارات البحث والعمليات المتعلقة بالنمو على المستويين الشخصي والاجتماعي (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣٦٠ - ٣٦١) .
- نشاط التحقيق في المشكلات الحقيقية من خلال الفرد والجماعة، وفيها يتعامل الطلاب كأفراد أو جماعات مع هذه المشكلات باستخدام المهارات التي اكتسبوها في المرحلة السابقة وذلك من خلال خطوات التفكير العلمي (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص ٢٥٩) .

إلا أن تطبيق الإثراء في جمهورية مصر العربية بصورته المثلى أي كما هو متبع في الدول المتقدمة يواجه بمجموعة من المعوقات والمشكلات يشير إليها (عبدالباسط شحاته، ٢٠٠٤، ص ٣٢١) فيما يلي:

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

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

### (٣) برامج الإسراع Acceleration Programmes

يقصد بالتسريع السماح للطلاب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته، ودون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية ومن الناحية التطبيقية فإن التسريع الأكاديمي يعني تمكين الطالب القادر من إتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد (فتحي جروان، ٢٠٠٢، ص ص ٢١١-٢١٢).

وتهدف برامج الإسراع إلى اختصار سنوات الدراسة للتلاميذ الموهوبين في المجال الأكاديمي بحيث يتمكن الطالب الموهوب من إنهاء المرحلة التعليمية في فترة زمنية أقل من الفترة التي يستغرقها الطالب العادي بنحو عام أو عامين (عبدالرحمن سليمان، صفاء حمودة، ٢٠٠٤، ص ١٩١).

#### بينما يقصد به من الناحية الاصطلاحية:

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

هم في مثل أعمارهم الزمنية (أقرانهم العاديين) (محمد التويجري، عبدالمجيد منصور، ٢٠٠٠، ص ١٢٥).

ويعرف الإسراع أو التسريع على أنه ذلك النظام التعليمي الذي يسمح للطالب الموهوب بالتقدم في دراسته بمعدل أسرع، واجتياز المرحلة الدراسية في فترة زمنية أقصر مما يستغرقه الطالب العادي (سيلفيا ريم، ٢٠٠٣، ص ٥٣). كما يعرفه Schiever & Maker على أنه اختصار سلم التعليم للمتفوقين والموهوبين، حيث يتم التعديل في بدء القبول بالمدارس النظامية، وحيث يتم ترفيع المتفوقين والموهوبين في كل مرحلة دراسية، ومن ثم يتم إنهاء الدراسة في مراحل التعليم العام والجامعي في سنوات أقل من الطلاب العاديين (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣٥٥). كما يقصد به السماح للتلميذ أن يدرس المواد الدراسية المخصصة لصف معين في فترة زمنية أقل من المعتاد (زيدان حواشين، مفيد حواشين، ١٩٨٩، ص ٧١).

### أ- أنماط الإسراع:-

- **الالتحاق المبكر:** يتوقف ذلك على درجة نضج الطالب عند التحاقه بمرحلة دراسية معينة.
- **تخطي المراحل بشكل كلي:** يتم ذلك في حالة ثبوت تفوق الطالب في السنة الدراسية التي يدرس بها فيمكنه الانتقال إلى السنة التالية .
- **التخطي الجزئي للمرحلة:** وفيه يتخطى الطالب المتفوق بعض المقررات الدراسية في سنة تالية والتي يثبت تفوقه فيها .
- **الإسراع التلسكوبي:** حيث يستطيع الطالب المتفوق الانتهاء من المادة المقررة قبل زملائه .
- **دراسة بعض المقررات الجامعية:** يمكن للطالب المتفوق في السنوات النهائية من التعليم الثانوي، أن يدرس بعض المقررات الأولية في الجامعة حيث تحسب له عند الالتحاق بها (إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٧، ص ص ٢٦٠-٢٦٣).

## بـ مبررات الإسراع أو الترفيع :-

- أنه أسلوب سهل تطبيق من الناحية الإدارية .
- أنه أسلوب اقتصادي يضمن مواجهة وإنماء الحاجات العقلية والمعرفية للطلاب المتفوقين والموهوبين
- الاستفادة من إمكانيات المتفوقين والموهوبين وقطف إنتاجيتهم في وقت مبكر .
- يجعل الطالب المتفوق عقليا يواجه قدراً كبيراً من التحدي وهذا بمثابة الحافز له نحو رفع مستوى تحصيله الدراسي (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣٥٥) .
- ويذكر (فتحي جروان، ١٩٩٩، ص ٢٨٤) أن عدداً من الباحثين يقترح بعض الإجراءات التي من شأنها تقليل فرص وقوع مشكلات للأطفال الذين يتقرر ترفيعهم وهي كالاتي:

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

## إيجابيات الإسراع:

- يسمح للطلبة بالتقدم وفقا لقدراتهم .
- يمكن تعديله بحيث يمكن من خلاله تطبيق كلا من: الإسراع التعليمي والإثراء التعليمي وبهذه الطريقة يسمح للطلاب أن يدرس مواد إضافية أو يدرس مادة معينة بعمق أكثر .
- يساعد في إضفاء الحيوية على المنهج التعليمي بحيث يمكن من خلاله مواجهة المشكلات السلوكية مثل: الملل الذي من المتوقع أن يحدث للطلبة المتفوقين في الصفوف العادية نتيجة لانتظار زملاء والذين دون المستوى العادي من حيث التحصيل لكي يتعلموا .
- يتيح للطلبة فرصة إكمال تعليمهم في وقت أقصر والبدء في حياتهم العملية في سن مبكرة (محمود علي، ٢٠٠٤، ص ٣٥٦) .

## سلبات الإسراع:

- هناك العديد من أوجه النقد التي وجهت نحو هذه البرامج تتلخص فيما يلي :
- إيجاد فجوات خطيرة في تعليم الطفل المتفوق وأنه لابد وأن يفقد شيئا خلال هذه العملية التعليمية .
  - إبعاد الطفل عن أقرانه وأترابه يخلق له مشكلات اجتماعية وانفعالية غير مرغوب فيها .
  - الضغط من أجل الوصول إلى مستويات دراسية عالية أو المحافظة عليها قد يضر بصحته النفسية .
  - الإسراع في التعليم لا يؤدي إلى التعمق في المناهج أو تطويرها لأن ما يدرسه في النهاية هو نفس مناهج العاديين (زيدان حواشين، مفيد حواشين، ١٩٨٩، ص ٧٤) .

## ثالثاً : مهارات حل المشكلات الاجتماعية

### تقديم:

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

ونظراً إلى أن حل المشكلات الاجتماعية يعد واحداً من طريقة حل المشكلات المعرفية الأساسية فإن عادل عبدالله (٢٠٠٠، ص ٤٥٤) يرى أن حل المشكلات الاجتماعية يعد بمثابة عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد واكتشاف أو ابتكار أساليب للتعامل مع مشكلات الحياة اليومية وتعتبر في الوقت ذاته عملية تعلم اجتماعي. كما يذهب أنور الشرقاوي (١٩٩٨، ص ١٤) إلى أن الأساليب المعرفية هي تلك الطرق التي تكشف عن الفروق بين الأفراد في طريقة التعامل مع المثيرات التي يتعرضون لها ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى كاللذكر والتفكير وتكوين المفاهيم، وتجهيز ومعالجة المعلومات، ولكن كذلك في المجال الوجداني والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

ويتفق عدد كبير من رجال التربية وعلم النفس أمثال ديوي Dewey وجان بياجيه J. Piaget وباركر Parker، وتانر Tanner، وجونسون Johnson على أن استخدام حل المشكلات يساعد على تنمية ميول الطلاب نحو البحث والاستقصاء واكتشافهم للحقائق والمفاهيم بأنفسهم كما ينمي لديهم المهارات المعرفية الأساسية وكذلك مهارات حل المشكلات الاجتماعية (في إيناس دياب، ١٩٨٩، ص ٥-٦).

ومن هنا تصبح المسألة المهمة هي تعلم المشكلات بأنواعها المختلفة وثمة شواهد تدل على أن أشخاصاً قلائل هم الذين استطاعوا أن يتعلموا معالجة مشكلاتهم بأسلوب فعال ومنطقي، في حين أن أغلب الأشخاص يواجهون المشكلات باسترجاع قواعد حفظها أو بالاندفاع العاطفي (جابر عبد الحميد، ١٩٨٢، ص ٩٠).

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

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

وفى الأعوام الأخيرة نما الميل إلى البحث عن حل المشكلات الاجتماعية اى الحل الواقعى للمشكلات الحياتية والعلاج باستخدام حل المشكلات ، فقد عالجت مجموعة من الدراسات مثل (D, Zurilla, 1986) و (Nezu & D, Zurilla, 1989) و (Nezu et al, 1989) العلاقة بين القدرة على حل المشكلات، والكفاءة الاجتماعية، والتكيف، والضغوط، ومكونات مختلفة من التوافق والعلاج النفسى ، وقد ركزت دراسات مثل (Richards & Perri, 1978) وكذلك (Nezu,1986) على استخدام حل المشكلات كإستراتيجية لعلاج الإضطرابات المختلفة فى حالات سوء التوافق لدى المراهقين (في عادل العدل، ١٩٩٨ ، ص ١٠).

كما توجد العديد من الدراسات التى تناولت حل المشكلات الاجتماعية ، فقد درس (Pellegrini, 1980) العلاقة بين حل المشكلات الاجتماعية والفروق الفردية فى الذكاء والتحصيل بالإضافة إلى متغيرات العمر والجنس عند مجموعة من الأطفال تعانى من ضغوط الأسرة . كما درس كلاً من (Romano & Bellack, 1983) العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والذكاء اللفظى على عينة من تلاميذ الصفوف من السابع إلى التاسع وفى دراسة (Fre & Addington , 1984) تناولت العلاقة بين حل المشكلات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى مجموعة من الأطفال . كذلك فقد درس (Christoph & Li, 1985) علاقة حل المشكلات الاجتماعية والذكاء لدى مجموعة من كبار السن . وقارن كلاً من (Smilansky & Hallberstadt, 1986) بين مجموعة لديهم ابتكارية مرتفعة ولديها قدرة مرتفعة فى حل المشكلات . ودرَس (Rotheram, 1987) العلاقة بين اجتماعية الأطفال وحل المشكلات الاجتماعية وتقدير الذات . ودرس (Spradling and others, 1989) مستوى نمو المعرفة الاجتماعية فى المراهقة المبكرة وعلاقتها بتقدير الذات ومهارات حل المشكلات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية (في عادل العدل ١٩٩٨ ، ص ص ١٧ - ١٩).



## (١) أهمية حل المشكلات الاجتماعية:

يمكن تقسيم الأفراد في طريقتهم لحل المشكلات إلى خبير ومبتدئ ويتوقف ذلك على أساس المعرفة والقدرة على تنظيمها، حيث أن طبيعة ذلك التنظيم تحدد الكفاءة والتكامل والترابط في التصورات الداخلية والفرق بين الخبير والمبتدئ يبدو في أن المبتدئ يدور حول الحدث الذي يعطي حلاً حرفياً (مطابقاً للأصل) بينما الخبير يعتمد على الاستدلال من خلال المعطيات، أي يميل إلى خطة المشكلة وعلى جانب آخر فإن الخبير يقوم بترتيب المشكلة على مستوى عالٍ في إطار تطبيق القوانين المحددة لها، بينما المبتدئ لا يكون أكثر كفاءة في صياغة الحل النهائي للمشكلة (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ١٠).

ويذهب (Jalongo, 2006) إلى أن المهارات الاجتماعية تعد موضع اهتمام عام لكل الأسر، وفي دراسة مسحية دولية للآباء في ١٥ دولة مختلفة، كانت الأولوية لتعلم المهارات الاجتماعية في سن مبكرة حيث أثبتت نتائج العديد من الدراسات أن التحسن في تعلم المهارات الاجتماعية يعقبه تحسن في المهارات اللغوية والأكاديمية المختلفة، كما أن تعلم المهارات الاجتماعية يعد عامل تنبؤ قوي بالتكيف الاجتماعي طوال الحياة. ونحن نفترض غالباً أن الكفاءة الاجتماعية التي تتحقق عن طريق إتقان المهارات الاجتماعية المختلفة قاصرة على النمو الانفعالي الاجتماعي والحقيقة أن الأمر ليس كذلك فهي تشمل أيضاً العمليات المعرفية (عبدالرحمن القحطاني، ٢٠٠٨، ص ٦٠).

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

**الأولى:** يميل الشخص عند حله للمشكلة إلى تبوء مكانه في البيئة الاجتماعية الحياتية الواقعية.

**الثانية:** ينظر الشخص عند حل مشكلات الحياة الواقعية لكل من عمليتي التعلم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية.

ونظراً لأهمية المهارات الاجتماعية عند الموهوبين والمتفوقين يذكر (Jalongo, 2006) أن هناك خمسة مصادر نستطيع من خلالها التأكد من مدى معرفة إتقان الأفراد للمهارة الاجتماعية ووصولهم إلى درجة من الكفاءة فيها وهي:

- قد يستخدم الكلينيكي أو المعلم في بيئات مختلفة (مراكز تعلم، في الملعب، أثناء الرحلات) أو يعمل على تصميم بعض المواقف التي تتطلب بعض التفاعل الاجتماعي، مثل مناقشة مجموعة صغيرة لبعض القصص التي توضح قضايا اجتماعية ويقوم الكلينيكي أو المعلم بتدوين الملاحظات.
- يمكن أن يقدم الفرد المعلومات بطريقة التقرير الذاتي مثل تصنيف وتقسيم الصور التي تشير إلى الحزن، المساعدة، أو العدوان إلى فئات : "الكثيرون يميلون إلى ويحبونني أو القليلون يحبونني".
- يعد أقران الفرد مصدراً مهماً للمعلومات مع افتراض أن الأفراد يعرفون بعضهم البعض جيداً وأن الجماعة ثابتة ومستقرة ويمكن للمعلمين أو الكلينيين استخدام هذه المعلومات الموثوق فيها في التخطيط لتدخلات مناسبة .
- يمكن إجراء دراسة مسحية على الآباء أو أولياء الأمور وذلك باستخدام مقياس تقدير مع سلسلة من العبارات مثل أن طفلي : (يظهر العاطفة والمودة - يطلب المساعدة عند الحاجة - يستمتع باللعب مع الآخرين).
- استخدام الأدوات المقننة المختلفة وعلى الرغم من أنها تستغرق وقتاً طويلاً كما أنها مكلفة وتحتاج إلى متخصص عند تقديمها فإن نتائجها مفيدة (عبدالرحمن القحطاني، ٢٠٠٨، ص ٦٢) .

## (٢) تعريف حل المشكلات الاجتماعية :

حظى حل المشكلات الاجتماعية باهتمام علمي ملحوظ من قبل العديد من العلماء والباحثين على المستوى العربي والعالمي، وقد بدأ هذا الاهتمام منذ سنوات بعيدة، وخاصة مع تبلور النظرية المعرفية على يد مجموعة من العلماء المشهورين، من أمثال بياجيه وبرونر وقد زاد الاهتمام بهذا الموضوع مع اتساع دائرة علم النفس التطبيقي في مجالات الصناعة والتربية والتعليم، إضافة لعلم النفس الاجتماعي (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ١٠).

يُعرف ديزوريللا وجولدفرايد D'Zurilla and Goldfried (١٩٧١) حل المشكلات الاجتماعية على أنه يتضمن عدة عمليات إدراكية لا بد أن ينخرط فيها الفرد من أجل الوصول إلى حل متنسق وفعال للمشكلة (Allain, Anie, M., 2009, p.79).

ويذهب "عادل عبدالله" (٢٠٠٠، ص ٤٥٤) إلى أن حل المشكلات الاجتماعية هو بمثابة عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد واكتشاف أو ابتكار أساليب التعامل مع مشكلات الحياة اليومية وتعتبر في الوقت ذاته عملية تعلم اجتماعي، أو أسلوب للتنظيم الذاتي أو استراتيجية عامة للمواجهة يمكن تطبيقها على عدد كبير من المشكلات.

وتختلف المشكلات فيما بينها في كثير من الخصائص منها درجة التحديد، فهناك مشكلات جيدة التحديد، حيث تكون المعلومات الأولية واضحة، كما أن الحل النهائي محدد وكذلك طول الحل الذي يقاس بعدد الخطوات اللازمة لإنجاز الحل بالإضافة إلى تعقد المشكلة، فقد تكون صعبة معقدة الحل أو سهلة بسيطة الحل (عبد الرحمن سليمان وبطرس حافظ، ٢٠٠٠، ص ٨٢٠).

يؤكد (English & English) على أن حل المشكلات الاجتماعية يمثل مهارة وقدرة للفرد على الانتقاء من بين البدائل التي تؤدي للهدف المطلوب مع إدراك أعمق وجديد للموقف، وكفاءة معرفية جيدة وهي مهارة يجب أن يتعلمها الفرد ويتقنها ويتقن كل من (Krulik & Rudnich) مع هذا المعنى، ويضيف أنه يمكن حل المشكلات في أوضاع مختلفة قد تحوي إبداعات فنية أو علمية أو عملية أو أدبية ويجب أن يتصف القائم بحل المشكلة بالجدية وأن يكون الحل قابل للتطبيق والعمل به، وأن تتوفر المحكات التي تجعل له مكانة كبيرة كذلك يعرف (تالمان) حل المشكلات الاجتماعية بأنه نشاط عقلي أو حركي غير تقليدي، يلزم القيام به في ظل ظروف تتسم بالتجديد ويوجه هذا الأسلوب للتغلب على عائق ما، لبلوغ هدف ما، وذلك من خلال تطويق أو إزالة هذا العائق ومن ثم العودة للطرق المتفق عليها لبلوغ الهدف (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ١٣).

كما يعرف حل المشكلات الاجتماعية بأنه موقف جديد للسلوك المعتاد أو الخبرة السابقة (أحمد راجح، ١٩٩٥، ص ٣٤٦).

إن حل المشكلات الاجتماعية يمثل نشاطاً يمارسه كل إنسان طوال يومه وهو سلوك يحتاجه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه، ولكن توجد عقبة تحول دونه أو عثرة أمام تحقيقه (ماجي يوسف، ١٩٩٩، ص ٥٠).

ويُعرف حل المشكلات الاجتماعية على أنه محاولة تتضمن هدفاً ما وعقبات تحول دون تحقيقه، فالفرد يدرك هدفاً ما ويواجه صعوبات تعترض وصوله إليه وتستثار دافعيته لتحقيق الهدف ويعمل على التغلب على العقبات (لندا دافيدوف، ١٩٨٣، ص ٣٩٤).

ويذهب جيلفورد في تعريفه لحل المشكلات الاجتماعية باعتباره وثيق الصلة بالتفكير الابتكاري والحل الابتكاري للمشكلات، لأن حل المشكلات يحدث عندما نكون بحاجة لأن نذهب أبعد من المعلومات المتاحة، مما يتطلب معه نشاط فكري وذكائي جديد (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ١١-١٢). وهذا يتطلب شيئاً من المبادأة وقدراً من التآلف العقلي إذا كان الهدف يمكن التوصل إليه، والعملية المتضمنة في اكتشاف التالي الصحيح للمتكافئات أو البدائل المؤدية إلى الهدف أو إلى حل تفكيري ذهني، أو هي عملية الانتقاء من بين عدد من البدائل لتلك التي تؤدي إلى الهدف المنشود (كمال دسوقي، ١٩٩٠، ص ١١٣٧).

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

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

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

**من خلال العرض السابق لتعريفات حل المشكلات الاجتماعية يمكن أن نستخلص ما يلي:**

- أن حل المشكلات الاجتماعية يمكن الفرد من أن يكون مقبولاً اجتماعياً فالفرد يتعلم مهارة حل المشكلات الاجتماعية ليس من أجل الآخر وإنما لكي يحافظ على مكانته الاجتماعية أمام الآخرين.

- وجود علاقة وثيقة الصلة بين حل المشكلات الاجتماعية والحل الابتكاري للمشكلات، وذلك لأن الأول يقوم على الثاني من خلال أن حل المشكلات الاجتماعية يحدث عندما نكون بحاجة لأن نذهب إلى أبعد من المعلومات المتاحة، مما يتطلب معه نشاط فكري وذكائي جديد وأخيراً نصل إلى حل ابتكاري فريد.

- يتفق الباحث مع ما ذهب إليه سيد خير الله في كيفية أن الأفراد يقومون بحل مشكلاتهم الاجتماعية، وتعتبر الطريقة الأخيرة هي أصح الطرق من خلال أن الفرد يتبع خطوات متتالية من التفكير العلمي السليم وهذا يتفق مع نموذج الحل الابتكاري للمشكلات.

- أن حل المشكلات الاجتماعية يتأثر بالأسلوب المعرفي، ويتضح هذا من خلال تعريف أنور الشرقاوي للأساليب المعرفية على أنها ليست هي الأساليب أو الطرق التي تكشف عن الفروق بين الأفراد في طريقة التعامل مع المثيرات التي يتعرضون لها فقط في المجال الإدراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى، ولكن كذلك في المجال الوجداني والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

### (٣) مكونات حل المشكلات الاجتماعية :

يذهب (عادل العدل، ١٩٩٨، ص ١١) إلى أن عملية حل المشكلات الاجتماعية

تشتمل على مكونين رئيسيين هما:

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

**ولمكون توجه المشكلة ثلاث مهارات فرعية كما يلي :**

#### **المكون المعرفي :**

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

ويذهب سولسو إلى أن حل المشكلات الاجتماعية باعتبارها مهارة معرفية هي عملية التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها، ويتضمن القيام بنوعين من النشاط العقلي هما : التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذه المشكلة (روبرت سولسو، ١٩٩٦، ص ٦٨٣).

#### **المكون الوجداني :**

ويعني طبقاً لـ (Schwartz, Weinberger, 1980) الحالة الوجدانية الفورية المرتبطة بالموقف المشكل وربما تحتوي هذه الحالة أثاراً سلبية (مثل القلق، الانفعال، الاكتئاب) وأثاراً إيجابية مثل (اليقظة، التطلع، الدافعية) أو خليط من الأثرين معا (في عادل العدل، ١٩٩٨، ص ١١).

#### **المكون السلوكي :**

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

كما يعرف حل المشكلة الاجتماعية بأنه نوع من الأداء الذي يمكن الفرد من التغلب على المعوقات الخارجية التي تحول بينه وبين الوصول إلى أهدافه (محمد الصبوة، ١٩٩٥، ص ٤٠٤)

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

كذلك يذهب تولمان (Tallman, et. al., 1993) إلى أن حل المشكلات الاجتماعية هو عبارة عن نشاط عقلي أو حركي، غير تقليدي، يلزم القيام به في ظل ظروف تتسم بالتحديد، ويوجه هذا الأسلوب للتغلب على عائق ما، لبلوغ هدف ما، وذلك من خلال تطويق أو إزالة هذا العائق (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ١٣).

إذن مدخل توجه المشكلة يشكل مواجهة المشكلة وتناولها بسرعة وكذلك تجنب المشكلة ويعني عدم التعامل مع المشكلة أو الاعتماد على الآخرين في حلها .

#### مهارات حل المشكلة :

- وهي بدورها تشتمل على أربعة مكونات فرعية وأربع مهام مباشرة كما يلي :
- التعرف على المشكلة وصياغتها: ويهدف إلى الحصول على معلومات واقعية ومناسبة عن المشكلة والاهتمام بطبيعة المشكلة والتخطيط الواقعي لحلها .
- إنتاج حلول بديلة: ويهدف إلى الملاحظة والاكتشاف والابتكار لإنتاج عدد من الحلول الممكنة ثم اختيار أفضل هذه الحلول .
- صناعة التصميم: ويهدف إلى الموضوعية في الحكم ومقارنة البدائل واختيار أفضل صورة للحل في ضوء المشكلة الواقعية .
- وسائل وأدوات الحل والتحقق (أي ملاحظة وفحص وتقويم نتائج الحلول) وتهدف إلى التحكم الذاتي والتقويم الفعلي للنواتج بعد مثول الحل (عادل العدل، ١٩٩٨، ص ١١).

#### (٤) مراحل حل المشكلات الاجتماعية:

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

- ووفقاً للأسلوب التقليدي يتم حل المشكلة بحسب المراحل الأربع التالية:
- المرحلة الأولى: تشخيص المشكلة: وتشتمل على (تحديد الصعوبات والعقبات - تحديد جوانب المشكلة).
  - المرحلة الثانية: تحليل المشكلة: وتشتمل على (تصنيف المشكلة - جمع البيانات - تحليل البيانات).
  - المرحلة الثالثة: تحديد البدائل الممكنة: وتشتمل على (تحديد الحلول البديلة - تقييم الحلول البديلة - اختبار أفضل الحلول).
  - المرحلة الرابعة: اختيار الحل: وتشتمل على (اختيار الحل - تنفيذ الحل - تقييم الحل) (محمد الصيرفي، ٢٠٠٨، ص ٢٣٢-٢٣٥).
- كما يحدد فتحي الزيات ثلاث مراحل أساسية لحل المشكلات بصفة عامة هي:

- مرحلة الإعداد أو فهم المشكلة.
  - مرحلة الإنتاج أو استنتاج الحلول الممكنة.
  - مرحلة إصدار الأحكام أو تقييم الحلول المستنتجة (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص ٣٤)
- ويصف جون ديوي في كتابه (كيف نفكر) المراحل الأساسية لحل المشكلات

كما يلي:

- الإحساس بالمشكلة.
  - توضيح المشكلة.
  - التوصل إلى الفروض.
  - تقييم الفروض.
  - التعميم (نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص ١١٢-١١٣).
- وترى "هيربيرت" أن حل المشكلات الاجتماعية يعتمد على أربع مراحل أساسية هي:
- الفكرة العامة وفيها يستشعر الفرد طبيعة المشكلة ويضعها في صورة لماذا؟ متى؟ كيف تحدث؟.
  - تعريف المشكلة وتحديدها وذلك بالتعرف على جوانب المشكلة على قدر المستطاع ووضعها في صورة مصطلحات مركزه بدلاً من الألفاظ المبهمة.



- 
- وضع الأهداف وتحديدها، ويتوسط ذلك محاولة حل المشكلات.
  - القرار أو الفعل، وذلك باتخاذ القرار المناسب للتعامل مع المشكلة (في سامية شهيو، ٢٠٠٦، ص ٢٣).

أما يوليا فيقترح أربع مراحل لحل المشكلة وهي:

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

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

وهي

- التعرف على حل المشكلة أي الشعور بوجودها.
- وصف المشكلة، اكتشاف الفجوة الموجودة فيها وكيفية تخطيها.
- وضع خطة الحل.
- تنفيذ الخطة.
- تقويم الحل بتطبيق الفرض الملائم لحل المشكلة.
- تعزيز المكاسب وهو التعلم من خبرة حل المشكلة ويمكن وصفه بالتمائل (في ابتسام فارس، ٢٠٠٣، ص ٤٢).

في حين يرى "جابر عبد الحميد" (١٩٨٢، ص ص ٩٢-٩٣) أن حل المشكلات يمر

بخطوات تشبه إلى حد كبير خطوات التفكير العلمي وهي:

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

- 
- التعميم.
  - وأخيراً وصلت مراحل وخطوات حل المشكلات الاجتماعية إلى ست خطوات وذلك طبقاً لما ذهب إليه بوندر ومميلين (Bonder, Memillen ١٩٨٦) وهي:
  - وجود المشكلة (التعرف على المشكلة).
  - وصف المشكلة (فهم الثغرة التي يجب عبورها).
  - تخطيط الحل.
  - تنفيذ الخطة.
  - تقويم الحل.
  - تعزيز المكاسب (في سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ٢٤).
  - وفي هذا الشأن يرى كل من "زكريا الشربيني ويسرية صادق" (٢٠٠٢، ص ص ٨٤-٨٥) أن حل المشكلات الاجتماعية يسير عبر مراحل محددة هي:
  - مواجهة المشكلة.
  - جمع المعلومات التي تؤدي إلى فهم وتحليل المشكلة.
  - وضع توقعات أو تخمينات ذكية.
  - التحقق من صحة التوقعات أو عدم صحتها.
  - التوصل إلى حل.
  - التوصل إلى قبول الحل مؤقتاً أو دائماً.
  - ويرى الباحث أن هذه المراحل تتوافق بشكل كبير مع مراحل حل المشكلات الابتكارية والتي تشتمل على ست مراحل فرعية لثلاثة مكونات أساسية هي:
  - مكون فهم المشكلة: ويتكون من ثلاث مراحل فرعية:
  - التوصل للمشكلة غير المحددة (الضبابية).
  - جمع البيانات.
  - تحديد المشكلة.
  - مكون توليد الأفكار.

• **مكون التخطيط للعمل (التنفيذ):** ويتكون من مرحلتين فرعيتين هما:

- التوصل للحل.

- قبول الحل.

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

### (٥) معوقات حل المشكلات الاجتماعية:

العديد من الناس يتجنبون أن يفكروا أو على الأقل يؤجلون المشكلات إلى أجل متأخر، ويمكن أن يعزي هذا بدرجة كبيرة لأنهم لم يتعلموا ردود الفعل أو الانفعالات، أو الاستراتيجيات، والاستجابات النفسية، أو العملية الملائمة تجاه المشكلات أو المواقف المشككة والتعامل معها (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ص ٨٦).

إن العقبات أو الصعوبات في حل المشكلات الاجتماعية تحدث على مستويين مختلفين، المستوى الأول هو نقص مظاهر التوافق الذهني والاجتماعي والعاطفي ويكون العائق من الفرد، أما المستوى الثاني فيتمثل في الصعوبات التي تنشأ من بيئة المشكلة (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ٣٤). ويمكننا في ضوء هذين المستويين التمييز بين نوعين من العوائق والصعوبات هما:

#### أ - الصعوبات والعوائق الشخصية:

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

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

- عدم وجود معايير وأهداف الأمر الذي يعني عدم وجود مشكلات (محمد الصيرفي، ٢٠٠٨، ص ٢٨).
- الحكم المسبق: وذلك نتيجة تكوين أحكام أو انطباعات مسبقة، وهذه الأحكام والانطباعات تمنعنا من تحليل الأفكار والذهاب إلى ما وراء ما نعرفه بالفعل (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ص ٩١).
- التثبيت الوظيفي: كلما التزم الفرد بالاستخدام المألوف والتقليدي للأدوات المتوافرة التي تعينه على حل المشكلة، قل احتمال وصوله إلى حل للمشكلة في وقت مبكر.
- الافتراضات الكامنة التي يفترضها الفرد عن المشكلة: إن صعوبة حل المشكلة ترجع إلى أن الافتراضات التي يفترضها الفرد عن المشكلة والتي ترجع إلى أن إدراكه للمثيرات المحيطة بالمشكلة قد تكون خطأ وهنا يصبح الحل مستحيلاً، وقد يصبح الحل ممكناً بواسطة محاولة الفرد الخروج عن هذه الافتراضات (جابر عبدالحميد، ١٩٨٢، ص ٩٦-٩٨).

### بـ الصعوبات والعوائق النابعة من بيئة المشكلة:

- يشير كريكشانك Cruickshank (١٩٨٠) إلى أن أهم هذه الصعوبات والعوائق تتمثل في:
- وجود حلول مقبولة متعددة: إن بعض المشكلات يظهر لها حلول متعددة عملية وفعالة وأن اختيار أحد هذه الحلول يمثل صعوبة.
  - غياب التغذية الراجعة المباشرة بخصوص الحل الفعال: فالمشكلة تمثل صعوبة عندما يشتمل شعور الفرد على عدم معرفة ما إذا كان الحل الذي توصل إليه فعال أم لا، ففي بعض الحالات من السهل معرفة أن المشكلة قد تم حلها، وفي الحالات الأخرى تكون التغذية الراجعة غير متاحة على الفور.
  - جدة المشكلة.
  - وجود ضغوط فتكون المشكلات صعبة عندما توجد ضغوط فمعظم الأفراد يستجيبون جيداً لضغوط المشكلات، لكن كل منا لديه طاقة لاحتمال هذه الضغوط (في سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ٣٥).

## رابعاً: الحلول الابتكارية

### تقديم:

لقد أثارت صدمة التفوق السوفييتي في حادثة النزول على القمر المجتمع الأمريكي بمؤسساته العلمية والتقنية والتربوية المتقدمة، وأوصى الساسة بإعادة حساب نواتج المؤسسة التربوية بدء من الروضة وحتى المرحلة الجامعية، وافترضوا أن المؤسسة التربوية لم تتجح في مواكبة التحديث والمعاصرة بدليل تأخر الأمريكي في النزول على القمر كما فعل الروس (سميرة موسى، يوسف قطامي، ١٩٩٦، ص ٩٩).

فالاهتمام بالابتكار والحلول الابتكارية أصبح من أهم الأمور التي تشغل الباحثين وعلماء النفس. وقد ازدهر البحث السيكولوجي في مجال الابتكارية وتضاعف مرات ومرات منذ إعلان جيلفورد (Guilford) عام (١٩٥٠) عن وضع نسب الدراسات الابتكارية بالنسبة للدراسات السيكولوجية أمام رابطة علم النفس (موزة المالكي، ١٩٩٦، ص ١٧٥).

وقد ظلت الابتكارية لمعظم عقود القرن العشرين أسيرة المعالجة الكمية القائمة على الاهتمام بناتج الاستجابة وفي هذا الإطار يعد تناول جيلفورد للابتكارية أفضل ما يعبر عن المداخل السيكمترية التقليدية، ففي بحثه الذي انبثق عن نمودجه "بنية العقل" (Structure of intellect) العديد من الاختبارات التي تميز بين التفكير التقاربي والتفكير التباعدي اعتماداً على نظريته للابتكارية باعتباره تكويناً مؤلفاً أو مشتركاً من قدرات الطلاقة، والمرونة والأصالة، والحساسية للمشكلات وهي تمثل التفسير النفسى للعوامل التي أسفر عنها التحليل العاملي لهذه الاختبارات (نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص ٧٠).

وقد عرف الناس وأدركوا الفروق بينهم في القدرات العقلية منذ القدم، وعرفوا أن هناك أناساً متميزين وقادرين على قول وفعل ما لا يستطيع الآخرون قوله وفعله، وهو ما يشير إلى معنى التفوق والتميز أو الابتكارية، ويشير سيرل بيرت (Cyril Burt) عالم النفس البريطاني إلى أن نعمة الإبداع أو الابتكار كانت معروفة منذ أزمان بعيدة جداً، وكان ينظر إليها بكثير من الإجلال والإكبار، كما لو كانت هبة آلهية مقدسة (علاء كفاقي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٢٣).

## (١) تعريف الابتكارية:

تعددت التعريفات التي تناولت الابتكارية شأن كافة المتغيرات والمفاهيم التربوية والنفسية وهي على تعددها تتباين بتباين النظرة إلى الابتكار، فالابتكار ظاهرة متعددة الأوجه أكثر من اعتبارها مفهوماً نظرياً أحادياً محدد التعريف، وربما يرجع ذلك إلى أن العمليات العقلية المعرفية المستخدمة في النشاط الابتكاري على درجة عالية من الغموض والتعقيد، وحتى الآن يجد علماء النفس صعوبة في تقرير ماهية هذه العمليات على نحو دقيق (صالح أبوجادو، ٢٠٠٤، ص ٧٧) .

وقد كان تعدد جوانب العملية الابتكارية من العوامل التي جعلت تعريفات الابتكار تتعدد وتتباين لأن كل تعريف كان يركز على أحد الجوانب أكثر مما يفعل في الجوانب الأخرى والتعريف القاموسي أو المعجمي للابتكار -على سبيل المثال- يشير إلى القدرة على تطبيق أفكار أصيلة لحل المشكلات، وعلى تطوير نظرات وأساليب أو إنتاج أشكال فنية وأدبية وفلسفية وعلمية جديدة (جابر عبد الحميد، علاء كفاقي، ١٩٨٩، ص ص ٧٩٩ - ٨٠٠) .

وفي هذا الشأن يعرف تورانس (Torance) (١٩٧٤) الابتكارية على أنها العملية التي يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص والفجوات في المعرفة والعناصر الناقصة وعدم الانسجام، كما يقوم بتحديد الصعوبة وتحمل تخمينات أو تكوين فروض عن أوجه النقص؛ ثم اختبار هذه الفروض وإعادة اختبارها ثم تعديلها وإعادة اختبارها إذا تطلب الأمر، وأخيراً توصيل نتائج هذا كله إلى الآخرين (موزة المالكي، ١٩٩٦، ص ١٨٨)

كما تعني الابتكارية قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة عن طريق وضع بعض العناصر معاً وتركيبها مع بعضها البعض مع العلم بأنه عادة ما ينظر إلى تلك العناصر على أنها مستقلة عن بعضها البعض، أو غير متشابهة، وربما تكون متنافرة، كما يترتب على ذلك استعداد الفرد لتطوير معان جديدة من هذا التآلف تصبح ذات قيمة اجتماعية معينة (عادل عبدالله، ٢٠٠٤، ص ٢٧) .

من التعريف السابق يمكننا استنتاج أن الابتكار يمكن أن يكون تطويراً لشيء موجود، كما يمكن أن يكون حلاً لمشكلة معينة، وفي نفس الوقت يمكن أن يكون إعادة ترتيب أو جمع أو تنسيق بين العناصر والأفكار المتفرقة بهدف تكوين شيء مفيد وذو قيمة للمجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض التعريفات التي يشير كل تعريف منها إلى جانب من جوانب الظاهرة الابتكارية فمن التعريفات التي تشير إلى الشخص أو سمات الشخصية المبتكرة، أن الابتكار يعني: "المبادئ التي يبدئها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد من التفكير" (سيد خير الله، ١٩٨١، ص ٦). ومن التعريفات التي تشير إلى الإنتاج في الظاهرة الابتكارية أنها ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد ومادة الخبرة (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٤٢). ومن التعريفات التي تشير إلى الابتكارية كعملية أن الابتكار عملية عبر الزمن وتتميز بالأصالة والقابلية للتحقق أو تعريف تورانس الشهير (١٩٧٥) الذي يصف فيه عملية الابتكار وصفاً مفصلاً وشاملاً لمضمون العملية الابتكارية حيث يرى أن الابتكار عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع فروض على هذه التغيرات واختبار الفروض والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض، ثم نشر النتائج وتبادلها (فتحي الزياد، ١٩٩٥، ص ٤٩٥-٤٩٦). أما التعريفات التي تشير إلى البيئة فتعني تلك البيئة التي تحفز على الابتكارية وتدفع إليها وبذا تكون بيئة مبتكرة (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٤٥).

إن هذا التعدد والتباين جعل بعض الباحثين يميزون مستويات مختلفة في الظاهرة الابتكارية، فقد قام فردريك تيلور F-Taylor وهو أحد علماء النفس الاجتماعي بتحليل ما يزيد على مائة تعريف للابتكار وصنفها إلى خمسة مستويات هي: (علاء كفاقي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٢٥).

### الأول: الابتكارية التعبيرية Expressive Creativity

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

### الثاني: الابتكارية الإنتاجية Productive Creativity

وهنا تبدأ القواعد والقيود التي تقيد اللعب الحر وتضبطه وتحسن من أسلوبه وتتمثل في المنتجات الفنية والعلمية كذلك (سليم جلدة، زيد عبوي، ٢٠٠٥، ص ٣٥).

### الثالث: الابتكارية الاختراعية Incentive Creativity

وهذا المستوى يخص المخترعين الذين تظهر ابتكاراتهم في استخدامهم للخامات والمواد وطريقتهم في هذا الاستخدام وفي الطرق التي يسلكونها في إنتاج مبتكراتهم (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٥٢).

### الرابع: الابتكارية التجديدية Innovative Creativity

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

### الخامس: الابتكارية الانبثاقية Energentive Creativity

وهي أعلى مستويات الابتكارية حيث نجد مبدأ أو افتراضاً جديداً ينبثق عنه المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريدية (مويا تايسون، ١٩٧٢، ص ص ١٩٠ - ١٩٢).

### (٢) العملية الابتكارية Creative Process

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء القياس النفسي وعلماء النفس المعرفيين الذين أسرتهم فكرة الاستبصار لدى علماء نفس الجشطلت، وركزوا دراساتهم على الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلات وأنماط التفكير وأنماط معالجة المعلومات التي تشكل عملية الابتكار . ومن الباحثين الذين تبناوا هذا الاتجاه كويستلر (١٩٦٤) Koesrler في كتاب بعنوان العملية الإبداعية وتورانس (١٩٩٣) Tourance من خلال تعريفه للابتكار بأنه عملية تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف والفجوات والتناقص والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها وإعلان النتائج (صالح أبو جادو، ٢٠٠٤، ص ٢٨)

ويشير فتحي الزيات (١٩٩٥، ص ٥١٥) إلى أن العديد من الباحثين ذكروا أن العملية الابتكارية عملية عقلية معرفية تشير إلى ما يحدث داخل العقل من تجهيز للمعلومات وإيجاد العلاقات بين العناصر والمكونات المعرفية واستخدام الاستراتيجيات الملائمة التي ينتج عن التفاعل بينها وبين محتوى البنية المعرفية ناتجا ابتكاريا ويعرفه



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

وتتضمن العملية الابتكارية جمع عدد من العناصر في كل موحد، تلك العناصر التي لا تبدو في عين الفرد العادي مترابطة أو ينتمي بعضها للبعض ثم جمع هذه العناصر لتكون تركيبياً أو تكويناً جديداً New Combination أي جمع الأشياء المتباعدة في كل جديد متكامل أو متفاعل فالابتكار لا يعني مجرد جمع عناصر قديمة وحرصها بعضها فوق بعض وإنما قد يكون رؤية جديدة لعناصر قديمة أو استخداماً جديداً لعناصر معروفة من قبل، أو تركيباً جديداً لعناصر قديمة لم يسبق لها ان تجمعت معاً فالابتكار ليس من الضروري أن يكون جديداً في عناصره وإنما يكفي أن يكون تركيباً جديداً لهذه العناصر على شرط أن يكون ذا نفع أو فائدة (عبدالرحمن عيسوي، ١٩٨٧، ص ٨٥) .

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

- مرحلة التهيؤ والاستعداد أو الإعداد والتحضير Preparation.
- مرحلة الاختبار أو الاحتضان Incubation.
- مرحلة الاستبصار أو الإلهام أو الإشراق Illumination .
- مرحلة التحقق Verification (عبدالصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٤٩).

### وفيما يلي كلمة عن كل مرحلة

#### الأولى: مرحلة التهيؤ والاستعداد Preparation

إن مرحلة التهيؤ أو الاستعداد عملية أولية لازمة يجمع كل الباحثين على ضرورتها، وإن كان البعض لا يحسبها ضمن عملية الابتكار ذاتها بل هي عملية سابقة على الابتكار وممهدة له، ولكنها ليست ضمنها لأنها بمستطاع كل فرد. والابتكار يحتاج تحصيلاً واعياً ودقيقاً لفترة قد تطول في بعض الحالات وتصل إلى سنوات والتحضير يعتمد على جمع المعلومات والبيانات الخاصة مجال معين. والبعض يرى أن الإعداد يكون على مستويين المستوى العام الذي يمس المجال كله الذي يهتم فيه الابتكار وإعداد خاص يمس المشكلة أو المسألة والموقف الذي يتناوله المبتكر (علاء الدين كفاقي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٢٨).

## الثانية: مرحلة الاحتضان Incubation

فسرّها جيلفورد Guilford بأنها حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد في القيام بالعمل والبحث عن الحلول وكثيراً ما يتم التوصل إلى الحلول خلال هذه المرحلة بعد فترة إحباط قد تطول أو تقصر (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٥٠)، وهنا ينخرط الفرد في أعماله اليومية بينما يجول ذهنه في البحث عن المعلومات أي هي مرحلة تفاعل المعلومات والبيانات في العقل الباطن المبدع (سليم جلدة وزيد عبوي، ٢٠٠٥، ص ٤٢)، لذلك قد تظهر الفكرة والفرد جالس تحت شجرة أو مستريح في السرير أو راكب قطاراً أو حافلة... الخ، ويبدو أن الجلوس ساكناً بحيث لا يفعل الفرد شيئاً يفيد في عملية الاحتضان والبحث القاسي الصارم الدائم عن الحل (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٥٠).

## الثالثة: مرحلة الإشراق Illumination

بعد انتهاء مرحلة حضانة الفكرة، عادة ما تكون هناك أفكاراً وحلول جديدة، ويحاول العقل المدرك بلورة هذه الأفكار والحلول وعادة ما تنتهي بالفشل، ويشعر الفرد بالقلق والتوتر وعدم الراحة لذلك، وفي وقت لاحق وبدون مقدمات تحدث إشارة للمخ أو العقل المدرك (مدحت أبو النصر، ٢٠٠٩، ص ٣٤) هذه الإشارة تحدث بعد أن تختمر المشكلة وتتضح معالمها، ويصل المبتكر إلى لحظة الابتكار أو دفعة الابتكار التي يشرق الحل فيها فجأة في ذهن النابغة، ويرجع علماء النفس مرحلة الإشراق إلى راحة الذهن وصفائه في مرحلة الاحتضان (الاختمار) (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٥٠) وفي هذه المرحلة تتلاشى الكثير من التداخلات التي تعوق تقدم الفرد نحو الحل ويحدث نوع من الكف لبعض الترابطات عن بعضها البعض، وتنظيم الوسائل والغايات في علاقات جديدة محكمة أو متقنة (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص ٥١٦).

## الرابعة: مرحلة التحقق Verification

وتعني إعادة العملية بكاملها من أجل إثبات الفكرة أو تعديلها أو تجربتها ومن ثم التحقق من قابلية تنفيذ الفكرة وحيازة المنتج الابتكاري على الرضا الاجتماعي (سليم جلدة وزيد عبوي، ٢٠٠٥، ص ٤٣؛ فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص ٥١٦؛ عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٥١).

وفي النهاية يعلق مدحت أبو النصر (٢٠٠٩، ص ٣٥) على المراحل الأربع السابق ذكرها أنها ذات طابع شخصي، بمعنى أنه وبالرغم من أن هناك اتفاق عليها للوصول إلى حل ابتكاري إلا أنه لا توجد وصفة موحدة للجميع، وما يصلح مع بعض الأفراد قد لا يصلح مع البعض الآخر فالعملية شخصية إلى حد كبير.

### (٣) مكونات وقدرات الابتكارية:

يرى عادل عبدالله (٢٠٠٥، ص ٣٣) أن الابتكارية تعني تقديم حلول جديدة لمشكلات قديمة أو مشكلات موجودة بالفعل يواجهها الفرد ويعاني منها، وتضم الابتكارية ثلاثة مكونات أساسية هي: الطلاقة Fluency، والمرونة Flexibility، والأصالة Originality وكلها تساعد الفرد في تقديم نماذج ابتكارية لحل المشكلات.

يذهب كلاً من موزة عبدالله المالكي (١٩٩٦، ص ١٧٥)، وأحمد عبادة (٢٠٠١، ص ٩)، وعبد الصبور محمد (٢٠٠٦، ص ٥٨)، ومدحت أبو النصر (٢٠٠٩، ص ٢٠)، سميرة موسى ويوسف قطامي (١٩٩٦، ص ١٠٢)، نصر أحمد (٢٠٠٥، ص ٧٢)، فتحي الزيات (١٩٩٥، ص ٤٩٥)، إلى أن جيلفورد Guilford يميز بين التفكير التقاربي Convergent والتفكير التباعدي (الابتكاري) أو المتشعب أو المنطلق Divergent Thinking وهذا التمييز ربما يكون أهم المحددات التي تقف خلف فهمنا للسلوك الإبتكاري.

فالتفكير التقاربي يقوم على محاولة الوصول للحل أو الإجابة الصحيحة المحددة لمشكلة ما، بينما يقوم التفكير التباعدي على توليد Generating العديد من الحلول الجديدة المتنوعة للموقف المشكل. ويذهب جيلفورد (١٩٦٧) إلى أبعد من ذلك حيث يرى أن التفكير التباعدي يعد أهم ما يميز الابتكار حيث يتناول التفكير التباعدي إنتاج أطر أو صياغات أو عمليات أو تكوينات أو تراكيب أو أبنية جديدة أو غير معروفة قبل إنتاجها أو ميلادها (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٢، ص ٦٦ - ٦٧).

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

أ- الطلاقة. ب- المرونة. ج- الأصالة.

د - الحساسية للمشكلات (رشاد علي، سهام الخطاب، ٢٠٠٤، ص ٢٧).

ويركز تورانس Tourrance (١٩٩٣) على العديد من قدرات التفكير التباعدي (الابتكاري) اللفظية Verbal والشكلية Figural وهي الطلاقة- المرونة- الأصالة- الحاسية للمشكلات- مواصلة الاتجاه. ويتفق معه في ذلك كلا من Michael,2003، وجروان (٢٠٠٢)، قطامي (١٩٩٦)، قطامي (٢٠٠٣)، صالح أبو جادو (٢٠٠٤، ص ٣٠) ويمكن أن نتناول مثل هذه المكونات والقدرات بشيء من التفصيل كما يلي:

#### أ. الطلاقة Fluency

ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الابتكارية، فالشخص المبتكر هو الذي يستطيع أن يأتي بأكثر قدر من الأفكار حول موضوع معين في فترة زمنية معينة، أي أن لديه درجة عالية من سيولة الأفكار وتدفقها وسهولة توليدها (علاء كفاي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٣٠).

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

#### الأولى: طلاقة الأفكار Ideational Fluency :

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

#### الثانية: الطلاقة الارتباطية Assciational Fluency :

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

#### الثالثة: الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency :

وتبين ضرورة الإنتاج التباعدي ضمن سياق نظام من المثيرات المتداخلة كأن يعطي أربعة حروف ويطلب إليه تشكيل أكبر عدد ممكن منه الجمل التي تبدأ كل كلمة منها بكل من هذه الحروف بالترتيب (صالح أبو جادو، ٢٠٠٤، ص ٣٠).

## بـ المرونة Flexibility :

وتتمثل في القدرة على تغيير الوجهة العقلية إذا ما حدث تغير في الموقف فالشخص المبتكر هو الذي يستطيع أن يعدل من أسلوب تفكيره ومن أنماطه العقلية إذا ما اقتضى الموقف ذلك وليس هو الشخص الذي يتعامل مع المواقف المتغيرة بأنماط تفكير واحدة (موزة عبدالله المالكي، ١٩٩٦، ص ١٨٨).

## جـ الأصالة Originality :

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

## د الحساسية للمشكلات Sensitivity to problems :

وهي القدرة على الإدراك والانتباه إلى أكبر عدد من المشكلات في الموقف فالشخص المبتكر إذا ما مر بموقف ما استطاع أن ينتبه إلى أكبر قدر من جوانب القصور أو النقص أو العيوب أو الظواهر غير المألوفة (سميحة كرم، فاطمة باكر، ١٩٩٦، ص ١٤٤)

## هـ مواصلة الاتجاه Maintaining direction :

ويقصد بها القدرة على تركيز الانتباه على موضوع واحد لمدة طويلة بالتالي فهي القدرة على مقاومة المشتتات والمعوقات التي تتمثل في المثيرات الخارجية (علاء كفاقي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٢٩-٣٠).

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

## وـ الإفاضة (التوسع Elaboration):

يرى جيلفورد أن هذه القدرة من قدرات التفكير التباعدي التي يطلب فيها من المفحوص توليد استجابات من المعلومات المقدمة وتتضمن هذه القدرة تقديم تفصيلات متعددة لأشياء معينة .

## ز. التأليف Synthesis :

وهي القدرة على إدماج أجزاء مختلفة (معاني- صور ذهنية) في وحدات جديدة كالتأليف والابتكار والحيل... إلخ من القدرات للمبتكر (صالح أبو جادو، ٢٠٠٤، ص ص ١٧٣-١٧٤).

## (٤) نظريات الابتكارية:

لماذا وكيف يبتكر الإنسان؟ واجه العلماء من مختلف مدارس علم النفس هذه الأسئلة حول الابتكار وجوانبه المتعددة وكان ينبغي أن تكون الإجابات عن هذه الأسئلة ويكمل بعضها البعض وبالتالي فإن من تصدي للإجابة عن هذه الأسئلة وعلى هذا النحو فإنه يضع نظرية في الابتكار وقد ظهرت نظريات تحاول تفسير ظاهرة الابتكار وعواملها (علاء كفاقي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٣٠).

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

## أ. النظرية الترابطية:

تذهب إلى أن العملية الابتكارية تتمثل في القدرة على تكوين عناصر ارتباطية بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة، من أجل تحقيق فائدة ما متوقعة، وتعرف نظرية الارتباطات عملية الابتكار على أنها: تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات أو لتحقيق بعض الفائدة، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة ازداد مستوى الابتكار في حل المشكلات وتهتم نظرية الارتباطات في حل المشكلات عن طريق عدد من الوصلات الارتباطية (رمضان محمد، ٢٠٠٠، ص ٧١).

## ب. النظرية السلوكية :

وتذهب المدرسة السلوكية إلى تفسير السلوك الإبتكاري في ضوء منطلقات النظرية السلوكية التي تعتبر السلوك بكل صورته يتم في إطار العلاقة بين المثير والاستجابة وأن ما يعزز من الاستجابة هو الذي يتعلمها الفرد ويصبح جزء من عاداته والسلوك الإبتكاري لا يشذ عن هذه القاعدة فالفرد يتعلم السلوك الإبتكاري إذا ما عزز من بين

أساليب السلوك الأخرى ومن هنا تعطي المدرسة السلوكية للآباء والمعلمين دوراً هاماً في تنمية السلوك الابتكاري والحلول الابتكارية عند الطلاب الموهوبين (علاء كفاي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٣١).

### ج. نظرية التحليل النفسي :

تذهب مدرسة التحليل النفسي إلى تفسير السلوك الابتكاري في ضوء مفهوم الإعلاء وهو توجيه الطاقة أو الليبيدو المرتبطة بالغرائز الجنسية العدوانية إلى أهداف أخرى مقبولة من المجتمع كالأنشطة الرياضية والفنية والعلمية والأدبية وهذا التحويل إذا كان مجرد الغرائز من قوتها فتصبح لا خطر منها ولا خوف من ناحية فإنه يدفع الفرد إلى الإنجاز في المجالات الفنية والأدبية والعلمية من ناحية أخرى وهو ما يمكن أن يثمر أعمالاً ابتكارية ويعتقد فرويد أن نشأة الحضارة الإنسانية بفنونها وآدابها وبمؤسساتها الاجتماعية والقانونية والاقتصادية تعود إلى إعلاء الطاقة الجنسية عند الناس خاصة عند المبتكرين لأنهم حولوا طاقتهم النفسية إلى مجالات للإبداع الفني والفكري والإنشاء الأدبي (علاء كفاي وآخرون، ١٩٩٠، ص ٣١)، أي أن الابتكار ما هو إلا استجابة للعديد من الدوافع المرفوضة اجتماعياً والتي يتم تغييرها أو تبديلها من خلال التسامي والإعلاء إلى دوافع مقبولة اجتماعياً (فتحي الزييات، ١٩٩٥، ص ٥٠٥).

### د. نظرية علم النفس الإنساني:

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

حيث أن هذه المحتويات لا تتحصر في تلك الغرائز التي أشار إليها أصحاب مدرسة التحليل النفسي بل تشمل أيضاً طاقاته الكامنة وأن التلقائية والحرية في التعبير عن هذه المحتويات يظهر ما في الإنسان - من أفكار ابتكارية- وخاصة أنه سوف لا يحتاج إلى حيل دفاعية يشوه بها الواقع ويموه عن نفسه الحقيقية (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٦، ص ٥٦).

### هـ نظرية السمات:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الذكاء يختلف عن الابتكار، وأن الشخص المبتكر يعتمد على مجموعة من العمليات التي لا تعود إلى ذكاء الشخص بقدر ما تعود إلى ما لديه من قدرات ابتكارية خاصة وأن الابتكار سمة شخصية تميز الأشخاص بعضهم عن بعض تبعاً للفروق الفردية بينهم (رمضان محمد، ٢٠٠٠، ص ٧٨)، كما يرى جيلفورد Guilford أن الابتكارية تبعاً لنظرية السمات هي تكوين أحادي مركب من عدد من الخصائص الشخصية غير قابل للتقسيم بعضها يتعلق بالاستعدادات العقلية والبعض الآخر يتعلق بجوانب أخرى في الشخصية ربما تكون دافعية أو انفعالية أو هما معاً (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص ٥٠٨).

### (٥) نماذج وأمثلة للحلول الابتكارية:

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

#### أ - نموذج الحل الابتكاري للمشكلات (CPS) Creative Problem Solving

تزايد الاهتمام في حقبتَي الخمسينيات والستينيات بتنمية القدرات الابتكارية من خلال باحثين مثل ألكس أوسبورن Alex Osborn وبارنز Parnes وجوردن Gordon وبرنس Parince. حيث وجد مصمموا البرامج في نماذج حل المشكلات مدخلاً جيداً لفهم ووصف العملية الابتكارية، والمراحل التي تمر بها، كما أتاح تصور العملية الابتكارية على هذا النحو إلى صياغة مفاهيم عن الابتكار على نحو إجرائي، مما مكنهم من وضع إجراءات عملية واضحة لتنشيط القدرات الابتكارية واستثارتها (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص ٤٥).



يذهب (Huges, 1999) إلى أنه قد تم تأسيس معهداً متخصصاً بتعليم الحل الابتكاري للمشكلات في عام (١٩٥٥) في جامعة نيويورك في مدينة بافلو Buffalo، كما يشر إلى انضمام سيدني بارنز Sidney Parnes إلى أوسبورن Osborn وعملاً معاً على تطوير ما يعرف هذه الأيام باسم نموذج سبورن/ بارنز لحل المشكلات ابتكارياً (في صالح أبو جادو، ٢٠٠٤، ص ٦١). وكان للجهد السابق الأثر الواضح في مولد وتطور نموذج الحل الابتكاري للمشكلات (CPS) إلى أن وصل إصدار هذا النموذج إلى Version, G.I., 2003 (منال محمود، ٢٠٠٥، ص ٢٧).

تعتبر الحلول الابتكارية للمشكلات هي أحد الأشكال المستخدمة لتطوير الحلول وتتبع نموذجاً مؤلفاً من خطوات أو مراحل يتم تنفيذها بإشراف وقيادة شخص يلعب دور الوسيط لتسهيل مراحل العمل داخل النموذج (Fransen, Wade Johan, 2003, p.169). يرى إيزاكسين أن العاملين في مجال تنمية الابتكار لا يهتمهم إذا كان تصورهم عن مراحل حل المشكلة يتطابق مع ما يحدث فعلياً لدى المبدعين، ولكن الأهم لديهم هو مقدار ما يفيدهم به هذا الفهم في تعميم برامج تساعد على حفز قدرات الأفراد على حل المشكلات على نحو خلاق (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص ٤٦).

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

### **الخطوة الأولى: إيجاد المآزق Mess-Finding:**

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

### **الخطوة الثانية: إيجاد المعلومات Data-Finding:**

ويتم ذلك من خلال تجميع أكبر كمية من المعلومات عن المشكلة وذلك للإحاطة بجميع جوانب المشكلة، ثم يقوم الفرد بتصنيف هذه المعلومات في فئات تساعد في الإحاطة بتفاصيل المشكلة.

### **الخطوة الثالثة: إيجاد المشكلة Problem-Finding:**

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

## الخطوة الرابعة: إيجاد الأفكار Idea-Finding:

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

## الخطوة الخامسة: إيجاد الحل Solution-Finding:

وذلك من خلال تقييم كل الأفكار التي تم توليدها في المرحلة السابقة وتعتمد المحكات المستخدمة في التقييم على مدى حساسية المتعلم للمشكلات مع مراعاة الكلفة والموارد البشرية اللازمة ومدى قبولها من ذوي العلاقة.

## الخطوة السادسة: إيجاد القبول Acceptance-Finding:

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

## بـ نموذج جيلفورد:

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

واعتمد جيلفورد في تفسيره للظاهرة الابتكارية على أنها مكونة من ثلاثة أبعاد هي العمليات (Processes) والمحتوى (Content) والمنتجات (Products) وافترض أن الذاكرة هي أساس جميع أنماط السلوك المرتبطة بحل المشكلة وقد تمكن جيلفورد في نموده لحل المشكلات الذي طوره بالاشتراك مع هوبفنر Hopefiner من تحديد ست قدرات فرعية وقدرة عامة ترتبط جميعها بهدف حل المشكلة، وهي (Cuitford) (Hopefiner, 1971)

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

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

ويخلص جيلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات قد يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي، بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها، وأن كلاً من حل المشكلات والتفكير الإبداعي قد يتضمن أيّاً من المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي (صالح أبو جادو، ٢٠٠٤، ص ٣٨-٣٩).

### ج- نموذج التفكير المنتج:

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

### د نموذج كورت لتعليم التفكير (CORT)

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

ويتكون هذا النموذج من ست وحدات هي:

- ١- مجال توسعة الإدراك Breadth.
- ٢- التنظيم Organizing.
- ٣- التفاعل Interaction.
- ٤- الإبداع Creativity.
- ٥- المعلومات والمشاعر Information and Feelings.
- ٦- العمل Action (زيد الهويدي، ٢٠٠٧، ص ص ١٢٥-١٢٧).

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

## (٦) نموذج الحل الابتكاري للمشكلات C.P.S

### تقديم:

الابتكار هو قمة النشاط العقلي، وبالتالي فهو من أخص خصائص الإنسان، والشرط اللازم الذي لا بد منه لبناء الحضارة (علاء كفاقي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٢٣) .  
ويكاد يجمع الباحثون على أن الابتكار ظاهرة إنسانية تتأثر بعوامل عديدة ترتبط بالفرد من جهة وبالبيئة التي يعيش فيها من جهة أخرى، أي أنها عملية تتأثر بخصائص شخصية الفرد أي بقدراته العقلية واهتماماته واتجاهاته ودوافعه وميوله وبخبراته المتجمعة لديه من تفاعلات أسرية . كما تتأثر بظروف البيئة المحيطة والتنشئة الأسرية والاجتماعية والمناخ الثقافي (سميرة موسى، يوسف القطامي، ١٩٩٦، ص ٩٩) .

وقد تعددت الكتابات حول الابتكار كظاهرة متعددة الجوانب وكان من الطبيعي أن يهتم كل كاتب معين منها ويعرف الكتاب الذين يعالجون موضوع الابتكار الأحرف الأربعة والتي يعبر عنها النموذج (4P) ونعبر عنها (م٤) وهي:

(م) المبدع (P) Person

(م) المسار المعرفي (P) Process

(م) المنتج (P) Product

(م) المناخ (P) Press ويعتبر هذا كمدخل تكويني للحل الابتكاري للمشكلات (صفاء الأعسر، ١٩٩٩، ص ٢٩) .

ويعرف الابتكار على أنه القدرة على تطبيق أفكار أصيلة لحل المشكلات، وعلى تطوير نظريات وأساليب أو إنتاج أشكال فنية وأدبية وفلسفية وعلمية جديدة (علاء كفاي، ١٩٩٦، ص ٢٥).

### أ- تعريف نموذج الحل الابتكاري للمشكلات :

كانت الخطوة الأولى في دراسة عمليات التفكير الابتكاري دراسة لأصحاب الشخصيات ذات القدرات الابتكارية البارزة وكيف يعبروا عن هذه القدرات في حل المشكلات وكان التحدي الذي يواجه الباحثين في هذا المجال هو كيف يقدمون هذه العمليات الابتكارية بحيث تصبح متاحة وواضحة ويمكن دراستها ويرى بارنس ١٩٧٧ Parnes, Noller & Bional أن الحل الابتكاري للمشكلات هو اتخاذ القرار الابتكاري، فهم يرون الآتي: "نحن نبدأ بالتفكير والتأمل فيما يمكن أن يكون ... ونستشرف النتائج والتوقعات ... ونختار ونطور أفضل البدائل التي اخترناها بوعي دقيق" وتعرف نولر Noller (١٩٧٩) الحل الابتكاري للمشكلات بتحليله إلى ثلاث مكونات: الابتكاري- المشكلة - الحل (صفاء الأعسر، ١٩٩٩، ص ص ٢٨ - ٢٩).

ويرى أيمن عامر أنه من الأفضل لنا إذا أردنا أن نتعرف على الحل الابتكاري للمشكلة ونميزه عن باقي صور الابتكار الأخرى أن نعمل ما فعلته نولر Noller بتحديد ما نقصده بكل مفهوم من المفاهيم الثلاثة التي تضمنها هذا المفهوم المركب. أي نحدد ما نقصد بمفهوم المشكلة، ومفهوم حل المشكلة، ومفهوم الابتكار، في سياق تناول مفهوم حل المشكلة الابتكاري (٢٠٠٣، ص ص ٤٩-٥٠).

### ١- المشكلة Problem :-

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

يحدد مجدى الشحات (١٩٩٩) المشكلة بأنها العائق الموجود في موقف ما ويحول بين الفرد والوصول إلى هدفه (في إيمان شاهين، ٢٠٠٥، ص ٢٧).

ويذكر (عادل العدل، ١٩٩٨، ص ٩) أن وجود المشكلة مرهون بمعرفة بعد العناصر والمحددات، وإغفال عناصر ومحددات أخرى ويمكن الحل من خلال تناول المعطيات والبحث عن المعلومات المجهولة في الموقف .

يشير (حسن شحاتة وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص ٢٧٦) إلى المشكلة على أنها أية صعوبة محيرة كانت أم اصطناعية يتطلب حلها إعمال الفكر .

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

- موقف في حالة راهنة .
  - يكون مرغوباً أن يكون في حالة أخرى .
  - لا يوجد طريق واضح مباشر لإنجاز هذا التغيير (في نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص ٨)
- أما فتحي الزيات فيعرف المشكلة بأنها مهمة تعليمية شبه معقدة تعرض بشكل لا يطابق بعض الحالات التعليمية المألوفة (١٩٩٥، ص ٩١).

إن المشكلة تنجم عن عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك المألوف، فالمشكلة عبارة عن موقف جديد يكون بمثابة عقبة تعوق إرضاء حاجات الفرد ورغباته ولا يكفي لحله السلوك التعودي أو الخبرة السابقة (أحمد عزت راجح، ١٩٦٦، ص ٣٥٠) كما تعرف المشكلة على أنها هي العائق الموجود في الموقف ويحول بين الفرد والوصول إلى هدفه (أحمد زكي صالح، ١٩٧٢، ص ٤٤٣) .

وهي أيضاً حالة من عدم الرضا أو التوتر تنشأ عن إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف أو عجز وقصور في الحصول على النتائج المتوقعة من العمليات والأنشطة المألوفة (سيد خيرالله، ١٩٨٨، ص ٣٤) فالمشكلة تعني وجود هدف ما لدى الفرد ولم تعترف بعد على وسائل تمكنه من تحقيق ذلك الهدف (نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص ٨) .

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

وتختلف المشكلات فيما بينها في كثير من الخصائص منها درجة التحديد، فهناك مشكلات جيدة التحديد حيث تكون المعلومات الأولية واضحة، كما أن الحل النهائي محدد، وكذلك طول الحل الذي يقاس بعدد الخطوات لإنجاز الحل بالإضافة إلى تعقد المشكلة فقد تكون صعبة معقدة الحل أو سهلة بسيطة الحل (سامية شهبو، ٢٠٠٦، ص ١٦) .

## - أنواع المشكلات :

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

- **المعطيات:** وهي الظروف والأشياء أو المعلومات التي تساعد في إبراز المشكلة .
- **الأهداف:** وهو ما نريد الوصول إليه أو تحقيقه وذلك للوصول إلى حل يساعد على التغلب على المشكلة والذي ينقلنا من مرحلة المعطيات إلى حالة تحقيق الأهداف .
- **العوائق:** وهي أن الطريق لا يكون سهلاً ومباشراً بين المعطيات والأهداف وإنما لابد من تتابع صحيح لسلوك المفكر حيث إن الطريق يكون واضحاً من بداية عرض المشكلة وهذه العناصر تشترك في جميع المشكلات بداية من مشكلات الهندسة ومسائل الرياضيات إلى مشكلات الشطرنج والألغاز (في إيمان شاهين، ٢٠٠٥، ص ٢٨) .

## ٢- حل المشكلة Problem Solving:

الحل هو التوصل لوسيلة لمواجهة الموقف أو التوافق معه أو تطويعه (صفاء الأعسر، ١٩٩٩، ص ٢٩) ويستخدم مفهوم حل المشكلات في مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية . وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو تصميم تجربة علمية (نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص ١٠٩) .

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

مفاهيم وقوانين من مستوى أعلى والتي تمكنه من حل المشكلات ويرى أن حل المشكلات هو أكثر أشكال التعلم تعقيداً (كمال دسوقي، ١٩٨٥، ص ٦٧)

ومن التعاريف المعجمية لحل المشكلات تعريف جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي بأنها هي "العمليات المتضمنة في حل المشكلة أو مسألة" (جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي، ١٩٩٣، ص ٢٩٧٤).

أما أندرسون (Anderson) فيذكر أن حل المشكلات هو سلسلة من العمليات المعرفية الموجهة نحو هدف (فاروق عثمان، ١٩٩٨، ص ٦٦).

إن حل المشكلات عملية معقدة لأن لها العديد من الجوانب أو الأبعاد المتداخلة مثل الدافعية والاتجاهات واللغة والمنطق وغيرها، ولذلك وكما يقول "بوليا" أن حل المشكلة نوع من الفن العملي مثل السباحة أو التزلج أو العزف على البيانو (نصر أحمد، ٢٠٠٥، ص ١٠٨).

ويعرفها فتحي عبدالرحمن جروان (١٩٩٩) بأنها "عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه، أما عندما يطلق التعبير على احد أنواع التفكير المركب، فإنه يشير إلى استراتيجيات أو سلسلة من العمليات العقلية والخطوات المتتابعة لحل المشكلة ذات متطلبات معرفية" (فتحي عبدالرحمن جروان، ١٩٩٩، ص ٢٤٩).

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

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



كما تعرف صفاء الأعسر (٢٠٠٠) حل المشكلات "بأنه عملية تتضمن الإجابة على تساؤل أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجة في موقف يتضمن تحدياً أو عقبة أو يقدم فرصة، ويعتمد البحث على الإجابة على خبرتك أو معلوماتك السابقة " (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ٣١) .

ويعرف حل المشكلة على أنه الإجابة عن الأسئلة التي تتطوي عليها المشكلة ولأن المشكلات مُحكمة البناء تتطلب تفكيراً اقترابياً، في حين أن المشكلات ضعيفة البناء تطلب تفكيراً اقترابياً، لهذا فإن حل المشكلة في الحالة الأولى يسمى بالحل التقريبي للمشكلات، أو بالحل الناقد للمشكلات في حين يسمى في الحالة الثانية بالحل الابتكاري للمشكلات (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص ٥٠).

### ٣- الابتكاري Creative

ويتضمن الجودة ومصطلح Creativity يترجم إلى العربية بالابتكار أو الإبداع والابتكار يشير إلى التفكير الأولوية ابتكر الشيء استولي على باكورته أما الإبداع فمن الفعل بدع أو أبداع الشيء اخترع لأعلى مثال . وأبداع الشاعر جاء بالبديع. كما عرف العرب وادي عبقر وهو موضوع تزعم العرب أنه من أرض الجن ثم نسبوا إليه كل شيء تعجبوا من حذقه وجودة صنعته وقوته، وهذا عبقرى قوم للرجل القوى (علاء كفاقي وآخرون، ١٩٩٦، ص ٢٤).

ويعتبر مفهوم الابتكار من المفاهيم التي تباينت في تعريفه الاتجاهات السيكلوجية المختلفة، وقد ترد هذه التباينات إلى اختلاف توجهات النظرة إلى الإنسان (يوسف قطامي، ١٩٩١، ص ٢٥).

كما يرى ميكر أن الابتكار هو الإنتاج الفكري التباعي Divergent thinking production وهو القدرة على إيجاد حلول أصيلة غير شائعة واستعمال جديد لأموال غير مفهومة سابقاً، ويعرف الابتكار أيضاً على أنه قدرة الفرد على الانتاج الذي يتميز بالطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية وذلك كاستجابات لمشكلة أو موقف مثير (سيد خير الله، ١٩٧٤، ص ٧) . وقد حدد جيلفورد ثلاثة أبعاد أساسية للتفكير الابتكاري هي الطلاقة التي تتمثل في القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو

مواقف مثيرة، المرونة التي تتمثل في انتاج استجابات تتسم بالتنوع واللامنطية وبمقدار زيادة الاستجابات الفريدة الجديدة تكون زيادة المرونة، وأيضاً القدرة على انتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو مواقف مثيرة، والأصالة التي تتمثل في انتاج أفكار واستجابات وحلول جديدة لم تكن مألوفة من قبل (أحمد عبادة، ٢٠٠١، ص ٧٩).

ومن أكثر التعريفات شيوعاً للتفكير الابتكاري ذلك التعريف الذي قدمه تورانس Tourance حيث يرى أن الابتكار عملية تحسس لمواطن الصعوبة والمشكلات والوعي بجوانب الاختلال، وعدم الانسجام أو النقص في المعلومات ووضع الفرضيات وتخمين الحلول المناسبة واختبار هذه الفرضيات ومراجعتها وتعديها، وإعادة اختبارها في ضوء المعطيات المتوافرة وأخيراً عرض النتائج وعموماً فإن بول تورانس يشير إلى وجود صعوبات كبيرة في صياغة تعريف واضح ومحدد لمفهوم الابتكار، إذ أنه يتضمن جميع حواس الإنسان ويتجاوز ذلك إلى ما هو خارج حدود مدركاته الحسية، إنه شيء لا يمكن رؤيته أو التعبير عنه بشكل لفظي، ومع ذلك فإن دراسة الابتكار تتطلب وضع تعريف للابتكار يحظى بقدر معقول من الإجماع (صالح أبوجادو، ٢٠٠٤، ص ٢٧).

قدم نيويل وشو وسيمون (Newell & Show Simon , p.1962) تعريفاً للحل الابتكاري للمشكلة بأنه في الأساس كالحل العادي للمشكلة يبحث فيه الفرد عن تقييم الحلول للوصول إلى الحل النهائي، وإنما يركز الحل الابتكاري للمشكلة على زيادة في الأفكار المتولدة وصولاً للحل الخلاق (Buyer , 1998 , pp.55 - 56).

كما قدم رائد الحل الابتكاري للمشكلة أوسبورن (Osborn, 1957) تعريفاً للحل الابتكاري للمشكلة وهو أنه توليد أفكار متعددة دون قيد للوصول إلى الحل الخلاق للمشكلة ويرى أن عملية C . P . S تعني توليد أفكار متعددة للمشكلة، ثم الحكم على نوعية الأفكار المتولدة من وجهة نظر الشخص المعني للوصول إلى الحل الخلاق، وهذا هو الابتكار الأعظم (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٢٩-٣٠).

ويقدم ترافنجر (١٩٨٣) تعريفاً للحل الابتكاري للمشكلة على أنه هو نظام ديناميكي يتسم بالتدفق والانسياب المتصل بالنسبة لحل المشكلات، وهذه العملية تستوجب تشعباً واسع النطاق يشمل جميع الخطوات، يعقبه عملية تجميع يتم من خلاله انتقاء

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

تذهب صفاء الأعسر (٢٠٠٠) إلى أن الحل الابتكاري للمشكلة عبارة عن عملية ومنهج ومنظومة لمواجهة مشكلة بأسلوب ابتكاري يؤدي إلى نتيجة فعالة، كما أنه عملية ذات تطبيقات واسعة الانتشار وهي تقدم إطاراً ينظم استخدام أدوات واستراتيجيات معينة تساعد على تحقيق نتائج أفضل أو منتج ابتكاري وهو إطار من العمليات يعمل كنظام (منظومة) تضم أدوات للتفكير المنتج يمكن استخدامها لفهم المشكلات والغرض توليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية وتقييم وتطوير الأفكار وأخيراً فإن C.P.S. يعمل على تحويل حاجات الفرد إلى نتائج ذات قيمة (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ٢٩-٣٠).

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

ويذهب بروفي Brophy, 1998 إلى أن الحل الابتكاري للمشكلة هو البحث عن طرق مبتكرة لتحقيق هدف ما خاص بحل المشكلة ويتطلب ذلك إيجاد المشكلة وحلها وربما يستخدم الفرد تفكيراً أكثر ابتكاراً وأكثر تكيفاً وأكثر تقويماً للوصول للحل الابتكاري للمشكلة (في منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٣٠).

كما يرى ألان Allan أن أي مشكلة لها عدد لا نهائي من الحلول وليس الحل المنشود هو الصواب المطلق والخطأ المطلق، فأى سؤال قد يحظى بإجابة وقد تكون صواب أو خطأ كما أن المشكلات ربما تكون شديدة الغموض كلية بمعنى أنها تقع خارج نطاق التجربة التي مر بها الشخص أي لم تمر عليه قبلاً وهو ما يجعلها تتدرج في شكل تحدي ينتمي للمجهول (Allan, 1963, p.162). ويحدد منير عبدالمجيد أن الحل الابتكاري للمشكلة يتصف بما يأتي:

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

- المشكلة ليست لغزاً وليست تمريناً رياضياً وليس الهدف الوصول إلى حل سريع للمشكلة، وإنما المشكلة هنا لا بد أن تكون متصلة بحاجات التلميذ، وأن يكون حلها محققاً لهدف هام للتلميذ .
  - الاستغراق في البحث عن المعلومات وتقويمها والوصول إلى حلول مختلفة، وتقويم هذه الحلول واستبعاد الحلول التي لا تحقق الهدف الأهم وقد يستغرق ذلك وقتاً طويلاً لكي يتحقق الهدف وتطعم القدرات الإبداعية للطالب، ويتحقق الهدف الذي يرمي إليه التلميذ من حل المشكلة .
  - الاستفادة في الخبرات السابقة وربطها بما يتاح من معلومات جديدة لحل المشكلة .
  - تفيد في دراسة أبعاد المشكلة وتحديد التلميذ للمهارات المطلوبة لحلها .
  - تنظيم المعلومات التي يحصل عليها التلميذ وتنسيقها مع الخبرات السابقة .
  - وصول التلميذ إلى الحل بهذا الأسلوب يجعل المعلومات التي يصل إليها جزء من خبرته لا ينساه ويستطيع أن يفيد منها في المواقف المختلفة على مدى حياته الطويلة .
- كما يحدد أيمن عامر خصائص الحل الابتكاري للمشكلات فيما يلي:**
- أن يكون لنواتج التفكير جدته وقيمتها (بالنسبة للمفكر أو بالنسبة للثقافة التي يعيش فيها الفرد).
  - أن يكون التفكير نفسه غير تقليدي، أو غير مألوف، بمعنى أنه يتطلب ويشترط تعديلاً، أو رفضاً للأفكار المقبولة سلفاً.
  - أن يتطلب هذا التفكير درجة عالية من الدافعية والمثابرة، ويحدث عبر فترة طويلة من الزمن أو من خلال التكتيف، والتركيز المرتفع.
  - أن تكون المشكلة في عرضها أو حالتها الأولى غامضة أو سيئة التحديد بحيث تمثل عملية صياغة المشكلة نفسها بشكل يناسب أحد الجوانب ذات الأهمية في المهمة المطلوبة (٢٠٠٣، ص ٥١).

### **بـ المراحل التي مر بها نموذج الحل الابتكاري للمشكلات:-**

- توصل الكس أوسبورن Alex Osborn في عام (١٩٥٣) في كتابه الخيال التطبيقي Applied Imagination إلى سبع خطوات في الحل الابتكاري للمشكلات هي: التوجه: تحديد المشكلة، الإعداد: جمع البيانات، التحليل: تقسيم المادة

المناسبة، الغرض: جمع البدائل بجمع الآراء، الاختمار: السكون حتى يتحقق الإشراق، التوليف: وضع الأجزاء معاً، التحقيق: تقييم الأفكار التي تم الانتهاء إليها (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ٥٠).

- اختزل أوسبورن المراحل السبع السابقة والتي قدمها في عام (١٩٥٣) إلى ثلاث مراحل فقط في عام (١٩٦٣) وذلك نتيجة لاتساع قراءاته في الإبداع والابتكار فرأى أن هذه المراحل الثلاث: اكتشاف الوقائع واكتشاف الفكرة واكتشاف الحل. أكثر ترابطاً وقابلية للتطبيق إجرائياً عما هو الحالي في نموذج المراحل السبع السابق (بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص ٣٩).
- في عام (١٩٦٦) توفي أوسبورن واستمر بارنز حيث أضاف مرحلتين جديدتين لتصبح المراحل خمس: إيجاد الحقائق، إيجاد المشكلة، إيجاد الفكر، إيجاد الحل، قبول الحل (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ٥١).
- قامت نولار وبيوندي وبارنز بتطوير نموذج C.P.S ذي الخطوات الخمس السابق لـ بارنز Parnes في عام (١٩٦٧) بتطوير إلى شكل آخر أطلق عليه: نموذج أوسبورن - بارنز كما في الشكل التالي:

## شكل (٢)



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

(في منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٣٢)

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

- أضاف إيزاكسن وتريفيانجر (Isaksen & Treffinger, 1985) مرحلة سادسة هي : اكتشاف المأزق وذلك لتحديد الأهداف العامة لحل المشكلة قبل البدء في جمع الوقائع المتصلة بها، وأدخل على نموذج إيزاكسن وتريفيانجر عدة تعديلات نتيجة جهود باحثين آخرين من خارج مؤسسة تربية الإبداع (بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص ٤٠)

### شكل (٣)

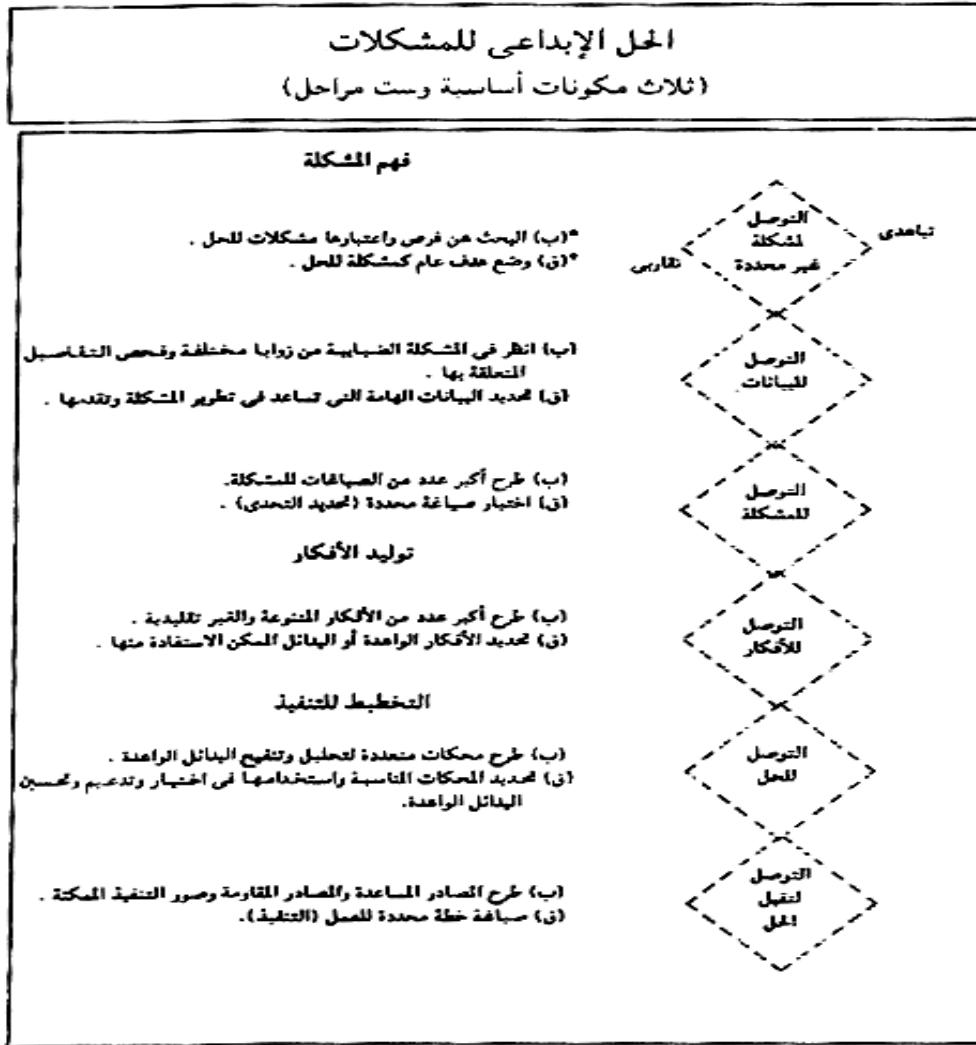


يوضح نموذج إيزاكسن وتريفيانجر (1985) لخطوات C.P.S (Isaksen & Treffinger, 1985, 16)

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

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

#### شكل (٤)



الحل الإبداعي للمشكلات ثلاث مكونات أساسية وست مراحل

شكل يوضح الخطوات الرئيسية وكذلك الفرعية لنموذج الحل الابتكاري للمشكلات (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ٣٨).

## ج- مكونات نموذج الحل الابتكاري للمشكلات :

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

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

هذا المكون من نموذج الحل الابتكاري للمشكلة يتناول التوصل لنقطة يركز فيها الفرد جهده لحل المشكلة، فالخطوة الأولى لتحقيق القفزة الإبداعية أن يتم تركيز الجهد على المشكلة الصحيحة، وأن تحديد المشكلة والتحدي أو الفرصة يساعد الفرد على أن يجد ويستخدم البدائل الناجحة (صفاء الأعسر، ١٩٩٩، ص ٣٩).

تميل المواقف التي تتطلب حلاً ابتكارياً إلى أن تكون مواقف غير محددة، لذلك فلا بد في هذا المكون من أن يفهم الفرد المشكلة وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية هذا المكون في تحقيق الإنجاز الابتكاري ومن هذه الدراسات دراسة هوفر وفيلد هوسن (١٩٩٠) ودراسة ريدمونييد ومومفورد وتيتس حيث توصلوا إلى أن التدريب على هذا المكون يحقق الإنجاز الابتكاري (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٣٧).

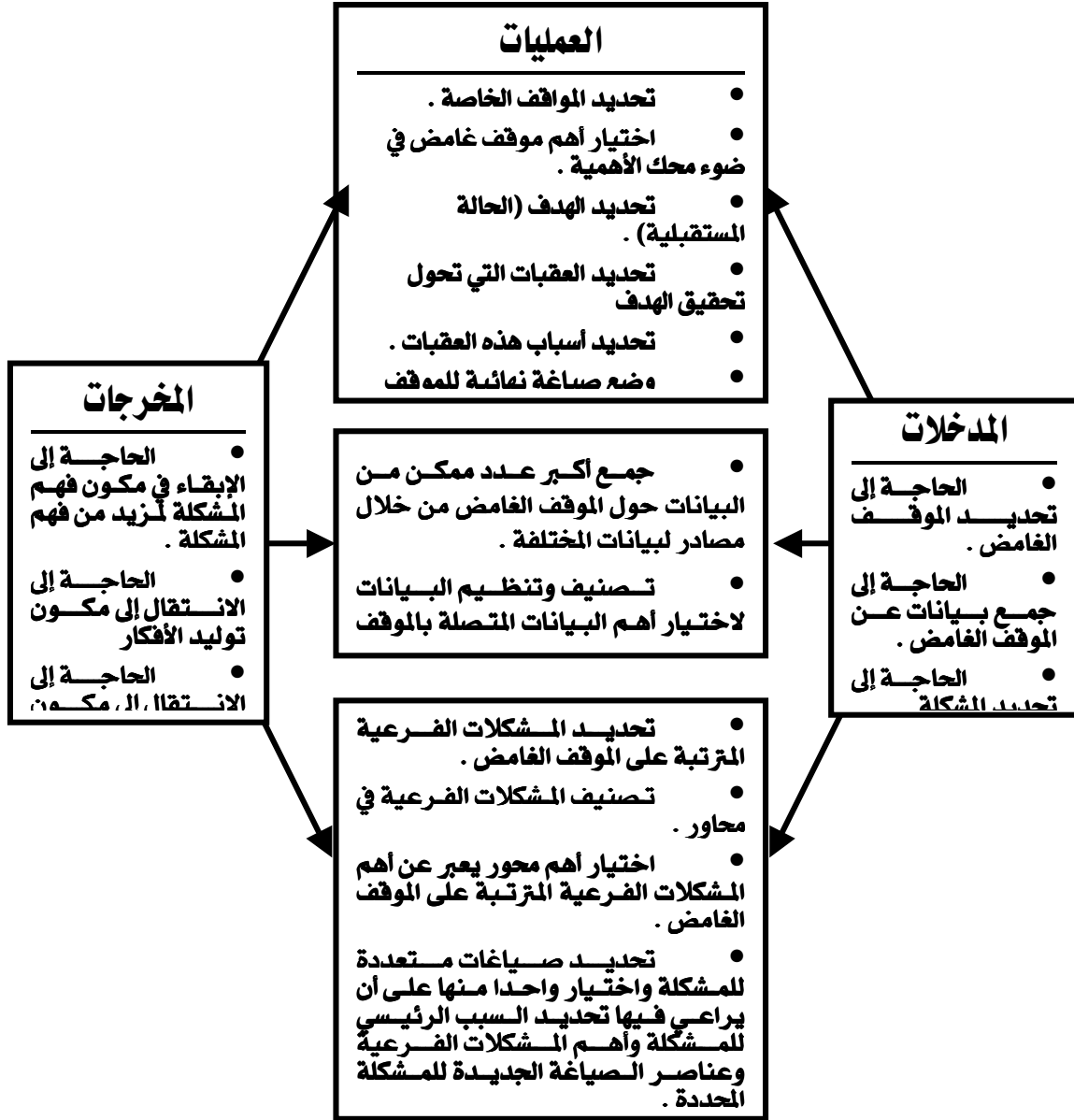
ويرى إيلويل أن هذا المكون يشجع على البحث عن الفرص لحل المشكلة وإنشاء هدف عام واسع النطاق لحل المشكلة والبحث عن العديد من التفاصيل واستعراض المآزق من وجهات نظر عديدة (Elwell, 1993, p. 9).

وتعرض منال مصطفى لخطوات مكون فهم المشكلة الذي يضم مدخلات وعمليات

ومخرجات كما يلي:



## شكل (٥)



شكل يوضح مدخلات وعمليات ومخرجات المكون الأول للحل الابتكاري للمشكلة (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٣٨).

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

المشكلة فتتمثل في خطوات رئيسية يندرج تحتها خطوات فرعية لاجتياز هذا المكون بنجاح كما يلي:

### – المشكلة الضبابية " الموقف الغامض Mess finding :

يوضح ميفورد وبالمون Mumford & palmon ١٩٩٧ أن المشكلات الإبداعية تميل إلى ان تكون في صورة سيئة التحديد أو ضعيفة البناء فإن الخطوة الأولى في عملية الحل الابتكاري للمشكلات هي التحديد للمشكلات وإعادة بنائها (في بدرشيب، ٢٠٠٤، ص ٤٢) .

فالمشكلة العامة تعني أن في هذه المرحلة يكون الموقف هلامياً عاماً مختلطاً غير محدد. فالفرد دائماً يواجه مواقف كثيرة داخل كل موقف والهدف الأساسي من هذه المرحلة هو تحديد واختيار هدف عام أو نقطة بداية توجه جهد الفرد تفكيره (صفاء الأعرس، ٢٠٠٠، ص ٣٩) .

ويتطلب هذا من الفرد أثناء التفكير التباعدي في هذه الخطوة الإلمام بالمواقف الغامضة التي يريد الفرد متابعتها مع مراعاة الصياغة العامة والمختصرة للتعبير عن الموقف الغامض وأثناء التفكير التقاربي في هذه الخطوة يتم تحديد الموقف الغامض الذي يركز فيه الجهد ويستخدم الفرد هذا المحك في غربلة المواقف الغامضة وتحديد الموقف الغامض الذي سيركز فيه جهده . والشخص القادر على إنجاز هذه الخطوة بنجاح عليه أن يكون قادراً على:

- تحديد المواقف الغامضة .
- اختيار موقف غامض في ضوء محك الأهمية .
- تحديد الهدف (الحالة المستقبلية) .
- تحديد العقبات التي تحول دون تحقيق هذا الهدف .
- تحديد أسباب هذه العقبات .
- وضع صياغة نهائية للموقف الغامض مراعيها فيها الصياغة العامة وتوضيح الهدف وأهم العقبات وأهم أسباب هذه العقبات (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٣٩) .

## - جمع البيانات : Data finding :

هي المرحلة الثانية من مكون فهم المشكلة لنموذج الحل الابتكاري للمشكلة في هذا النشاط يكون هدف الفرد السعي للحصول على أكبر قدر من المعلومات والبيانات التي تساعد في توضيح المشكلة الضبابية وتحديد المشكلة كما انه في هذه المرحلة عليه أن يبدأ في جمع ملاحظات (معلومات - انطباعات) مشاعر حول المشكلة التي بدأ منها ثم يقرر أي البيانات تبدو أكثر أهمية لتحقيق فهم أفضل للمشكلة (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ٣٩ - ٤٠) .

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

- **معلومات:** وهي المعرفة المستخدمة من (الأشخاص - الأحداث - الأماكن - المواقف) لجمع كل ما يمكن التحقق منه.
- **انطباعات:** وهي الآثار المترتبة على الخبرات السابقة مثل المعتقدات والحدس .
- **ملاحظات:** أي شيء يجمع عن طريق الملاحظة .
- **المشاعر:** الاستجابات: الانفعالية للموقف الغامض .
- **أسئلة:** أي شيء يثير لدى الفرد حب الاستطلاع ويكون غامضاً بالنسبة له (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ١٦٣ - ١٦٤) .

يؤكد فاير شتاسن وتريفنجر على قيام المعلم بتشجيع الطلاب من خلال الحث على استنتاج البيانات والأفكار على الظهور ويستخدمها المعلم في استخراج البيانات المهمة المرتبطة بالموقف الإشكالي، وذلك باستخدام كلمات مثل : من، ماذا، متى، أين، لماذا، كيف؟ (في بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص ٤٣) .

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

يشير Treffinger, 1995 إلى أنه أثناء التفكير التقاربي في خطوة جمع البيانات ينظم الفرد بياناته ويصنفها ويختار أهمها في حل الموقف فليس المهم في هذه الخطوة تجميع البيانات فقط بل الأهم منها تنظيمها واختيار أهمها .

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

- جمع أكبر عدد ممكن من البيانات عن الموقف الغامض من خلال مصادر البيانات المختلفة
- تصنيف وتنظيم هذه البيانات لاختيار أفضلها (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٤٠) .

### – تحديد المشكلة Problem Finding :

في هذه الخطوة الهدف هو التوصل لتحديد المشكلة تثير لدى الفرد الرغبة في حلها، كما أنه في هذه الخطوة من مكون فهم المشكلة يضع الفرد صياغات متعددة لمشكلات متعددة ثم يتم اختيار أو استخلاص صياغة معينة، هذه الصياغة المحددة بدقة ووضوح تساعد هذه وتدفع لتوليد الأفكار والبدائل المتعددة، كما تساعد هذه المرحلة على تحديد الطريق الذي يوصل للحل، ويمكن النظر إلى مصطلح تحديد المشكلة على أنه يشير إلى تلك العمليات والأحداث التي تسبق حل المشكلة كما تفيد هذه المرحلة في التركيز على درجة التجانس في مكونات المشكلة بالإضافة إلى صياغتها والتعبير الشفهي لها (صفاء الأعرس، ٢٠٠٠، ص ١٧٠) (بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص ٤٣).

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

- تبدأ صياغة المشكلة بكلمة تدعو لإجابات واحتمالات متعددة كيف How ؟ ما إمكانية How might ؟ ما هي السبل In what ways might ؟ .
- من يمكنك حل المشكلة: الصياغة الجيدة تتضمن الشخص أو الجماعة المسؤولة عن حل المشكلة .
- فعل تنفيذي: لكي تكون الصياغة فعالة تحتاج تحديد فعل معين أو التوصية بفعل معين .
- الهدف: يجب تحديد الهدف الذي يتجه نحوه نشاط حل المشكلة (صفاء الأعرس، ٢٠٠٠، ص ١٧٢ - ١٧٣) .

ولاجتياز هذه الخطوات بنجاح لابد من استخدام الفرد لمهارات التفكير وتوظيفها داخل هذه الخطوة كما أن الفرد عندما يخرج من مكون فهم المشكلة وهو ما يطلق عليه مخرجات المكون Out puts فأمامه ثلاثة اختبارات حسب ما يتطلبه الموقف : إما أن يظل كما هو في المكون الخاص بفهم المشكلة تتجه عدم فهم المشكلة أو الانتقال لمكون توليد الأفكار لحل المشكلة أو الانتقال إلى مكون الإعداد للعمل مع التأكيد على مرونة الخطوات والمكونات (منال مطصفي، ٢٠٠٥، ص ٤١) .

### المكون الثاني: إيجاد الأفكار :

#### توليد الأفكار Generating Ideas :

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

أما القواعد الأساسية الأربعة فهي ضرورة تجنب النقد، إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار، البناء على أفكار الآخرين مهما يكن نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالمشكلة موضع الدراسة (بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص ٤٤) .

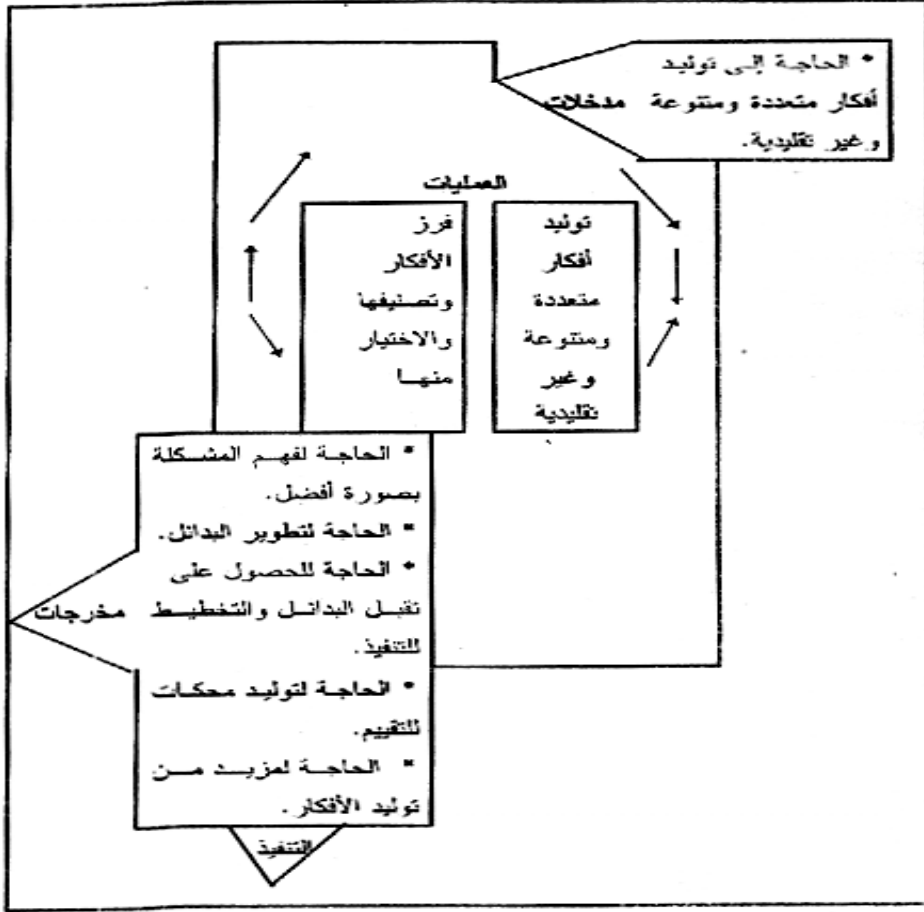
يبدأ توليد الأفكار من صياغة المشكلة التي تم التوصل إليها من خلال المكون الأول وهو الخاص بفهم المشكلة وفيما يلي تصور لعمليات مدخلات والعمليات والمخرجات الخاصة بتوليد الأفكار .

يذكر Treffinger (١٩٩٥) أن الهدف هنا هو إيجاد أكبر عدد ممكن من الحلول باستخدام أدوات متنوعة لتوليد الحلول الابتكارية، وكلما زادت الأفكار زاد احتمال أن يكون بعضها واعداً وفي المرحلة التقاربية يحدد الفرد هنا عدداً من الحلول التي تبدو أكثر جودة عن غيرها والشخص القادر على إنجاز هذا المكون يكون قادراً على :

- إيجاد أفكار عديدة ومتنوعة وأصيلة للمشكلة .
- تصنيف هذه الحلول في ضوء محك الجودة .
- اختيار أفضل الحلول الابتكارية في ضوء محك الأكثر جودة وإزالة العقبات التي تحول دون تحقيق الهدف (منال مطصفي، ٢٠٠٥، ص ص ٤٠-٤١) .

## شكل (٦)

### توليد الأفكار



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

### المكون الثالث : الإعداد للعمل : Planning for Action

يحدد Elwell (1993) الهدف من هذا المكون وهو وضع معايير التحليل والتنقيح للاحتمالات المباشرة بالحل، وترجمة الأفكار الهامة والأساسية إلى إجراءات مفيدة ومقبولة (في بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص ٤٤)

والتخطيط للتنفيذ يتضمن مرحلتين : إيجاد الحل - وتقبل الخطة .

### إيجاد الحل Solution Finding

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

ضوء هذه المحكات وتنقيحها وتعديلها لتصبح حلولاً أكثر فائدة إلى أن يصل الفرد للحل الابتكاري للمشكلة، وبذلك يصل الفرد لاتخاذ قرار بشأن أن الحل الابتكاري للمشكلة (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٤٤) .

هناك محكات عامة CARTS لتقييم الحلول المبتكرة الواعدة وهي مجموعة الحروف الأولى من الكلمات التي تمثل المحكات العامة وهي :

- التكلفة C. Costs
- جوانب القبول والرفض A. Acceptance
- نوع وكمية الموارد R. Resources
- الزمن اللازم لإنجاز المهمة T. Time
- نوع المكان وحجمه وتوافره S. Space (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص ٢٢٣) .

### – تقبل الحل Acceptance Finding

في هذه المرحلة وهي المرحلة الأخيرة من الحل الابتكاري للمشكلات يجري إعداد الخطوات المتعلقة بالتغلب على المقاومة، والحصول على المعاونة في الحل وذلك في خطة عمل، ويجري استعراض التنفيذ المحتمل للحلول (تفكير تباعدي) بعدها يجري إعداد الحلول الأكثر قبولا للدخول في التنفيذ (تفكير تقاربي) (بدر شبيب، ٢٠٠٤، ص ٤٤)

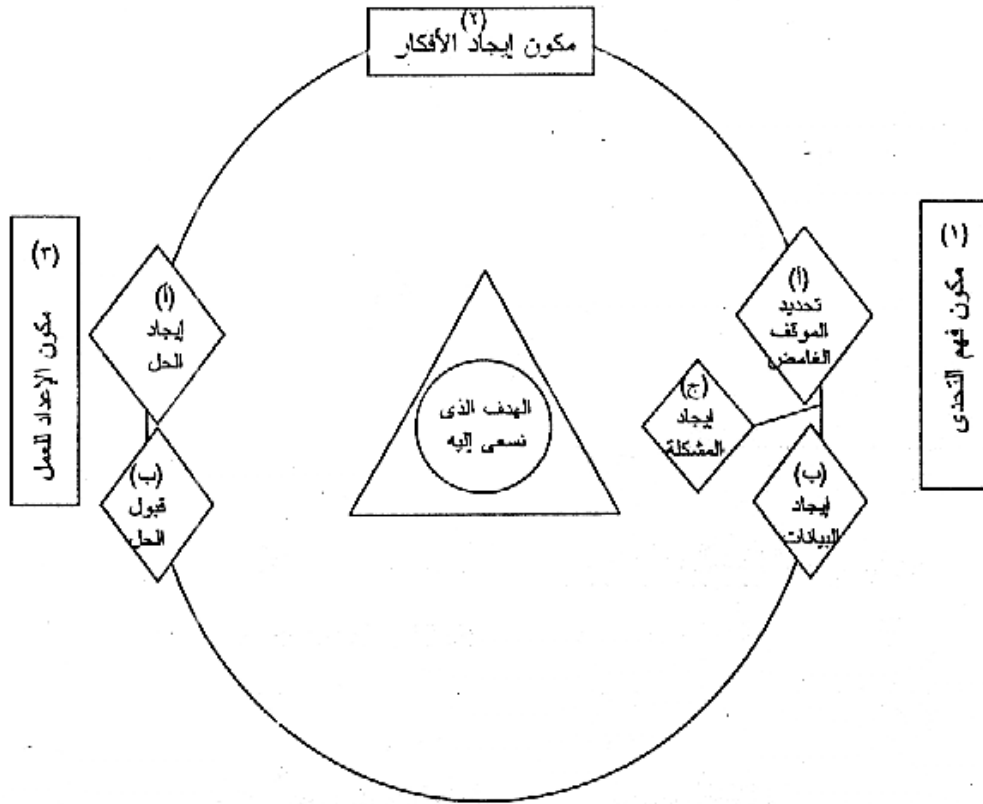
والقبول هنا يفيد تقبل الحلول التي توصل الفرد إليها كما يتناول دراسة إمكانية نجاحها في الواقع كما يؤكد على التغيير المستهدف بتطبيق الحلول التي تم التوصل لها، وهذه المرحلة أهم ما فيها الالتزام وكذلك الحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة (محمد الصيرفي، ٢٠٠٨، ص ٢٦٣)

### والشخص القادر على إنجاز هذه الخطوة يكون قادراً على :

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

ولاجتياز هذه الخطوة بنجاح لابد من استخدام الفرد لمهارات التفكير وتوظيفها داخل هذه الخطوة لاجتيازها بنجاح، والفرد عندما يخرج من مكون الإعداد للعمل (التنفيذ) وهو ما يطلق عليه مخرجات المكون Outputs فأمامه أكثر من ثلاثة اختيارات حسب ما يتطلبه الموقف : إما أن يظل في هذا المكون لينتقح الحلول الواعدة أو وضع خطة أخرى للتنفيذ أو ينتقل إلى مكون إيجاد الأفكار لتوليد حلول أخرى أو ينتقل إلى مكون فهم المشكلات لزيادة فهم المشكلات أو ينتهي بحل ابتكاري للمشكلات أو تتولد مشكلات جديدة تبدأ دورة جديدة من دورات مكونات C. P. S فلا بد من النظر للابتكار في حل المشكلات كدورة مستمرة تابع فيها خطوات حل المشكلات (منال مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٤٥) .

### شكل (٧)



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



## الحل الابتكاري وحل المشكلات الاجتماعية

يؤكد نبيل عبد الفتاح على الدمج بين أسلوب حل المشكلات الاجتماعية والابتكار حيث ينتج عنه مركب جديد في أساسه فأسلوب الفرد في حل ما يواجهه من مشكلات، يعتمد بشكل مباشر على نمط تفكيره، والتفكير الابتكاري الذي يأتي بحل جديد يستند إلى المرونة والأصالة والطلاقة، كما يسهم في تطوير الحياة على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي (٢٠٠٠، ص ٨٣).

ويذهب عبدالرحمن سليمان وبطرس حافظ (٢٠٠٠، ص ٨٢٠) إلى أن المشكلات تختلف فيما بينهما في كثير من الخصائص منها درجة التحديد، فهناك مشكلات جيدة التحديد، حيث تكون المعلومات الأولية واضحة، كما أن الحل النهائي محدد ويرى الباحث أن مثل هذه المشكلات تتطلب تفكيراً تقريبياً Convergent (وهي القدرة على اختيار الوضع/ الفكرة/ الحل. الأمثل وفق الشروط والمستويات المحددة سلفاً). في حين أن هناك مشكلات معقدة صعبة الحل وهذه الحالة الأخيرة تتطلب تفكيراً تباعدياً Divergent (وهي القدرة على الإتيان بأكثر عدد من الأفكار وذلك من خلال القدرة على تفحص المشكلة من زوايا متعددة ومختلفة) وبصفة عامة يحدث حل المشكلات الابتكارية عندما تكون المهمة مفتوحة النهاية وتسمح بالأصالة.

تؤكد الفكرة السابقة ما ذهب إليه فان جاندي Van Gundy (١٩٨٧) أن المشكلات تتمايز من حيث البناء إلى مشكلات مُحكمة البناء تتطلب تفكيراً اقتريبياً، وأخرى ضعيفة البناء تتطلب تفكيراً افتراقياً، لهذا فإن حل المشكلة في الحالة الأولى يسمى بالحل التقريبي للمشكلات، أو بالحل الناقد للمشكلات، في حين يسمى في الحالة الثانية بالحل الابتكاري للمشكلات (في أيمن عامر، ٢٠٠٣، ص ٥٠).

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

## خطوات الحل الابتكاري للمشكلات مع حل المشكلات الاجتماعية

### جدول (٢)

مراحل حل المشكلات الابتكارية مع حل المشكلات الاجتماعية

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

- ١- العثور على المأزق أو المشكلة الضبابية (الشعور بوجود مشكلة): المشكلة العامة تعني أن في هذه المرحلة يكون الموقف غير محدد، فالهدف الأساسي من هذه المرحلة هو تحديد واختيار هدف عام أو نقطة بداية توجه جهد الطالب وتفكيره. وتتمثل الصعوبة في أن الطالب قد لا يعي أن ثمة مشكلة في حياته تهدد مستواه التحصيلي أو درجة توافقه النفسي بسبب قصور انتباهه أو غفلته أو تشتت اهتمامه دون أن ينجز شيء ذا بال في أي منها (نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٠، ص ٨٥)
- ٢- جمع المعلومات والبيانات: متى تفاعل مع المشكلة، وكانت واقعية بالنسبة له، فعليه تحديد طبيعتها الدقيقة، وتعتبر هذه المرحلة نقطة الانطلاق التي تمكن الطالب من زيادة معرفته بالمشكلة حيث تسمح له بالتعمق في دراسة المشكلة ويذهب كلاً من محمود منسى (٢٠٠٣)، وصفاء الأعرس (٢٠٠٠)، ومحمد الصيرفي (٢٠٠٨) إلى تصنيف المعلومات في مرحلة جميع المعلومات والبيانات إلى ما يلي:

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

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

ج- **الملاحظات:** أخذ موضوع ما في الاعتبار وتسجيل معلومات عن طريق الحواس من نقاط مختلفة.

د- **المشاعر:** الاستجابات الانفعالية المرتبطة بالموقف.

هـ- **الأسئلة:** المجالات التي تثير تساؤلات.

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

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

٥- **العثور على الحل (اختبار الفروض):** مرحلة العثور على الحل من الحل الابتكاري للمشكلات تتضمن تمحيص الأفكار وتناولها بالتحليل، وأحياناً يكون التركيز في هذه المرحلة على التصنيف والتحديد أي الانتقال من عدد كبير من الأفكار لعدد أقل على أساس المفاضلة.

٦- **التوصل إلى قبول الحل:** تعتبر هذه المرحلة أو الخطوة الأخيرة في حل المشكلات الاجتماعية وأيضاً في الحل الابتكاري للمشكلات، والقبول هنا يفيد أن يتقبل الطالب الحل أو الحلول التي توصل إليها، وأهم شيء في هذه المرحلة هو الالتزام والحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة.

## تعليق عام على الإطار النظري

من خلال استعراض الباحث للإطار النظري يخلص إلى الآتي:

### أولاً: الموهبة:

لوحظ اختلاف كبيرة في تناول العلماء والباحثين لمفهوم الموهبة والموهوبين فمنهم من ذهب إلى اعتماد نسبة الذكاء (السيكومترية- الكمية) كما عند (Davis، وريم، وكيرك، وفتحي جروان)، كما أن هناك مجموعة التعريفات التي تشير إلى التفوق في التحصيل الأكاديمي والدراسي كما عند (فليجر وبيتشر، وإبراهيم الزهيري، ودير Darr، وكلياتريك). وعندما أصبحت النظرة إلى الموهبة أوسع، فلم تعد قاصرة على التحصيل الأكاديمي والتفوق المدرسي فقط، ظهرت مجموعة من التعريفات الحديثة مثل التعريفات متعددة الأبعاد كما عند (مارلاند، وعبدالسلام عبد الغفار، ورينزوللي، وأيضاً تعريف الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية، وويتني، وسبيرمان، وتاننوم).

### كما لوحظ في تعريف مارلاند Marland للموهوبين عدة ملاحظات منها:

- أن الفرد الموهوب يجب أن يحصل على نسبة ذكاء أعلى من المتوسط بمقدار انحراف واحد معياري أو انحرافين معياريين والانحراف المعياري يساوي (١٥) درجة على أحد مقاييس الذكاء.
  - أن هؤلاء الطلاب الموهوبين يجب أن يتسموا بقدرات وأنشطة متعددة ومتميزة عن أقرانهم العاديين في نفس الصف الدراسي والمرحلة العمرية، وقد يكون التمايز في القدرة التحصيلية أو التفكير الابتكاري أو غيرها من القدرات كالقدرة على القيادة، أو القدرة الحركية أو الفنون البصرية والأدائية.
  - أن هؤلاء الطلاب الموهوبين هم بحاجة ماسة إلى برامج خاصة غير التقليدية التي تقدم العاديين بل هم بحاجة إلى برامج خاصة بهم لمساعدتهم على تحقيق أعلى مستوى من الأداء المتميز لأنفسهم وللمجتمع.
- كذلك وجدت العديد من قوائم السمات والخصائص التي حاولت أن تبرز أهم ملامح الموهبة لدى الموهوبين سواء كانت هذه الخصائص أو تلك السمات عقلية أو جسمية أم

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

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

## ثانياً: البرامج والاستراتيجيات:

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

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

## ثالثاً: حل المشكلات الاجتماعية:

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

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

كما لوحظ أن حل المشكلات الاجتماعية يركز على الأسلوب المعرفي في حل المشكلات، وأيضاً وجود علاقة إيجابية بين حل المشكلات الاجتماعية والابتكار وحل المشكلات من خلال أن الأول يقوم على الثاني ويتفاعلان في حل المشكلات.

## رابعاً: الحل الابتكاري للمشكلات:

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

تؤكد الفكرة السابقة ما ذهب إليه علاء كفاقي وعبد الرحمن سليمان (١٩٩٦)، (ص ٢٧) أنه يمكن التمييز بين نوعين من الأشخاص الموهوبين هما: نوع يتميز بقدرات ابتكارية رفيعة، ويغلب عليه أسلوب التفكير المشعب التفكير التباعدي Divergent Thinking ونوع آخر يتميز بذكاء مرتفع، ويغلب عليه أسلوب التفكير اللام أو التفكير التقاربي Convergent Thinking.

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

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

- ١- إعداد البرامج الإثرائية يتفق مع السياسات التعليمية العالمية لتنمية وتعليم ورعاية الطلاب الموهوبين، بالإضافة إلى أن هذا النظام معمول به في جمهورية مصر العربية في رعاية الطلاب الموهوبين.
- ٢- أن أسلوب حل المشكلات يأتي بشكل تدريجي خطوة تلو الأخرى ولا تكون هذه الخطوات مرة واحدة أو دفعة واحدة.
- ٣- أهمية تفعيل سلوك حل المشكلة لدى الطلاب الموهوبين الذين يعانون من مشكلات اجتماعية أو مواقف حياتية صعبة.
- ٤- أثبتت البرامج الإثرائية فعاليتها في تنمية أسلوب حل المشكلات وكذا القدرات الابتكارية.
- ٥- يقوم البرنامج على عدة أنشطة ومشكلات متنوعة تقوم على الجانب الإثرائي وحل المشكلات بطريقة ابتكارية من خلال جانبي التفكير التقاربي Convergent والتباعدي Divergent.

---

## الفصل الثالث

# الدراسات السابقة

- تقديم:

أولاً: دراسات تناولت البرامج الاثرية لدى المهوبين.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

ثالثاً: دراسات تناولت نموذج الحل الإبتكاري للمشكلات.

- تعقيب عام على الدراسات السابقة

- فروض الدراسة



## الفصل الثالث دراسات سابقة

### تقديم:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تهتم بدراسة ظاهرة الموهبة، وخاصة الطلاب الموهوبين أكاديمياً، وذلك بهدف تنمية قدرات ومهارات وإمكانيات هؤلاء الطلاب، والارتقاء بمستوى توافقهم على المستويين النفسي والاجتماعي، بيد أن هذه الدراسات تناولت موضوعات متعددة، واختلفت في الأهداف، والإجراءات، والنتائج التي توصلت إليها، ومن ثم يجدر بنا الوقوف عند بعض الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية، للاستفادة مما توصلت إليه من نتائج، وما اقترحت من توصيات.

وسوف يعرض الباحث الدراسات السابقة في ضوء المحاور التالية:

- أولاً: دراسات تناولت البرامج الإثرائية لدى الموهوبين .
- ثانياً: دراسات تناولت مهارات حل المشكلات الاجتماعية .
- ثالثاً: دراسات تناولت نموذج الحل الإبتكاري للمشكلات .

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

### أولاً : الدراسات التي تناولت البرامج الاثرائية لدى الموهوبين .

#### دراسة ساد زيبورا Saad Zipora (١٩٨٣):

بعنوان "أثر برنامج إثرائي على تنمية الإبداع لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث". استهدفت الدراسة معرفة أثر البرنامج الإثرائي على تنمية الإبداع لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي كما تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة من المدارس الابتدائية في إسرائيل بالطريقة العشوائية. وكانت أدوات الدراسة هي اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي كاختبار قبلي وبعدي.

أسفرت نتائج الدراسة عن أن البرنامج له فعالية على قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة - الأصالة - المرونة) وذلك للمجموعة التجريبية في حين أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن.

### دراسة كوثر الغتم (١٩٩٤) :

بعنوان "أثر استخدام برنامج أنشطة إبداعية إثرائية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال الرياض بدولة البحرين"

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

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلاً وطفلة (١٨ ذكور ، ٢٢ إناث) تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات من جميع الصفوف التمهيدية ، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متساويتين في العدد ومتكافئتين في التفكير الإبداعي ، واختيرت المجموعة التي ستمثل المجموعة التجريبية بطريقة عشوائية حيث قدم لها برنامج في الأنشطة الإثرائية لتنمية التفكير الإبداعي لمدة ٥ أسابيع بواقع ٢٤ ساعة تدريب .

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

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

### دراسة عبدالرحمن كلنتن (١٩٩٨) :

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

استهدفت الدراسة: معرفة أثر برنامج لتنمية التفكير الإبداعي يتم تدريسه ضمن محتوى علمي إثرائي.

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

وكانت أدوات الدراسة هي:

أ - اختبار التفكير الإبداعي باستخدام اختبار الصور لتورانس الصورتين أ ، ب .  
ب- نتائج الطالب التحصيلية آخر العام الدراسي (١٩٩٥ - ١٩٩٦) من واقع سجلات المدرسة .

ج- قائمة تحديد أسئلة المقابلات من وضع الباحث .

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

**دراسة رينزولي وريس Renzulli.J.S., Reis, S.M (٢٠٠٠):**

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

استهدفت الدراسة أن يشمل النموذج المجتمع المدرسي بمستويات مختلفة من الإثراء وبنسبة أكثر من (٣-٥٪) التي تقترحها عادة البرامج التقليدية للمتميزين. ويتم تنفيذ هذا النموذج من خلال الخطوات التالية.

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

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

### دراسة وائل عبدالله محمد علي (٢٠٠٠) :

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

استهدفت الدراسة: بناء برنامج إثرائي مقترح في الرياضيات لتنمية قدرات التفكير الإبداعي بصفة عامة وبصفة خاصة في مجال الرياضيات للموهوبين في مرحلة رياض الأطفال وإعداد اختبار لقياس التفكير الإبداعي في مجال الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال.

وكانت أدوات الدراسة:

- أ - اختبار القدرة على التفكير الإبداعي عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال (تأليف أ.ب تورانس ، ترجمة وإعداد دكتور : محمد ثابت علي الدين .
- ب- اختبار رسم الرجل "جوادنف - هاريس" للذكاء (تقنين: فاطمة حنفي ١٩٨٣) .
- ج- اختبار القدرة على التفكير الإبداعي في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال (من إعداد الباحث)

أسفرت نتائج الدراسة عن :

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

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

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

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

#### **دراسة بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤)**

بعنوان "أثر برنامج إثرائي في تنمية إستراتيجية حل المشكلة الإبداعي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت"  
استهدفت الدراسة:

أ - بناء برنامج إثرائي يهدف إلى تنمية القدرة على حل المشكلة الإبداعي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت .

ب- تنمية أبعاد التفكير الإبداعي ( اللفظي ) داخل برنامج المدرسة .

ج- تنمية أبعاد التفكير الإبداعي ( الشكلي ) داخل برنامج المدرسة .

وكانت أدوات الدراسة كالاتي :

أ - اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورتان ( أ ) ، ( ب ) اللفظي والشكلي .

ب- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن .

ج- استمارة حل المشكلة الإبداعي .

د- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي .

أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

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

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

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

### دراسة عبير حسن مصطفى حسان (٢٠٠٤):

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

**استهدفت الدراسة:** الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في وضع تصور مقترح لتعليم طلاب المرحلة الثانوية العامة الموهوبين أكاديمياً عن بعد في مصر. استخدمت الباحثة المنهج المقارن. تناولت الدراسة الموهوبين في أي مجتمع من المجتمعات كثرة بشرية تفوق قيمة ما تمتلكه المجتمعات من ثروات مادية، واستعرضت عصر الثورة التكنولوجية حيث أصبح من غير المتصور تعليم الطلاب الموهوبين أكاديمياً في ظل ممارسات تقليدية تدعو إلى تعميمه شعور الطالب الموهوب بالتبعية بدلاً من إثارة روح التجديد والابتكار وإعداد جيل من المفكرين والمبدعين كما عرضت لاهتمام وزارة التربية والتعليم وأجهزتها المختلفة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، والمشكلات التي تعترض هذا المجال، وتناولت التعليم من بعد، وعرضت لتعليم طلاب المرحلة الثانوية العامة الموهوبين أكاديمياً وطلاب نفس المرحلة المتفوقين دراسياً في الولايات المتحدة وأيضاً في مصر

### دراسة محمد فوزي أحمد بنى ياسين ومحمد علي فالح الخوالدة (٢٠١٠):

**بعنوان** "فعالية برنامج إثرائي في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة الفائقين في المرحلة الثانوية في الأردن".

**استهدفت الدراسة:** التحقق من فعالية برنامج إثرائي في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية في الأردن.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي، منهم ٣٠ في المسار العلمي، و ٣٠ في المسار الأدبي من الطلبة الفائقين،

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

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

### دراسة محمد صالح الإمام وخالد عبدالله الحمورى (٢٠١٠).

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

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

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

وكانت أدوات الدراسة كالتالى: اختبار التفكير الناقد على غرار مقياس واطسون جلاسر، اختبار للتحصيل (إعداد الباحثين).

أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فى تنمية مهارات التفكير الناقد فى التاريخ تعزى للبرنامج الإثرائى. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فى تنمية مستوى التحصيل فى التاريخ تعزى للبرنامج الإثرائى.

## ثانياً: الدراسات التي تناولت مهارات حل المشكلات الاجتماعية

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

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

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

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

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

دراسة جامعة بوردو Purdue (١٩٩٣):

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

استهدفت الدراسة الإجابة عن عدة تساؤلات كان من أهمها:

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



٢- هل يساعد التدريب على استخدام ميكانيزم مواجهة للمراهقين المتفوقين على مواجهة الضغوط النفسية؟

٣- هل يستمر تأثير ذلك التدريب في مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين المتفوقين إلى فترة المتابعة التي استمرت شهرين كاملين؟

تكونت أدوات الدراسة من مقياس الضغوط النفسية بالإضافة إلى الاعتماد على تقارير الأداء المدرسية.

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

#### دراسة جريفين Griffin (١٩٩٧):

بعنوان "دور مهارات الأطفال الاجتماعية في التحصيل الدراسي في مرحلة الرياض"

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

تكونت عينة الدراسة من (٢٦٧) طفلاً، وقد قام الباحث بضبط المتغيرات خاصة معامل الذكاء IQ ، والمستوى التعليمي للأولاد، وبيئة التعلم في المنزل، وسن الالتحاق بالمدرسة والنوع.

أسفرت النتائج عن: تأثير المهارات الاجتماعية في الاستعداد للنجاح والتحصيل الدراسي ، فقد كشفت الدراسة أن الأطفال ذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة تزداد قدرتهم على التحصيل الدراسي والمثابرة لمتابعة هذا التفوق .

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

بعنوان "وجهة نظر الآباء والمعلمين في القدرات الاجتماعية لدى الطلاب المتفوقين".

استهدفت الدراسة التعرف على القدرات الاجتماعية لدى الطلاب المتفوقين. تكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبا تراوحت أعمارهم ما بين ست سنوات واثنتي عشرة سنة حيث اعتمدت على فحص المهارات الاجتماعية المختلفة ومنها سلوك التعاون مع الآخرين.

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

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

وبعنوان: أثر كلاً من العمر الفرق بين الجنسين على حل القدرة على المشكلات الاجتماعية.

استهدفت الدراسة أثر كل من العمر، والجنس على حل المشكلات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (١١٠٤) أشخاص، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: عددها (٩٠٤) وتراوحت أعمارها ما بين (١٧-٢٠) سنة، (٤٩٩) إناث، و(٤٠٥) ذكور.

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

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

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

١- إن القدرة على حل المشكلات تزداد في متوسط العمر ثم تنخفض في العمر المتقدم.

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

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

### دراسة زيزيت مصطفى عبده نوفل (١٩٩٨):

**بعنوان** "استخدام نموذج التركيز على المهام في خدمة الفرد لحل المشكلات الاجتماعية للمعوقين حركياً: دراسة تجريبية مطبقة على محافظة بورسعيد".

**استهدفت الدراسة** مساعدة المعوق على مواجهة مشكلات العلاقات الاجتماعية وهي المشكلات المرتبطة بالأسرة والأقارب والزملاء في النادي الرياضي وإدارة النادي ومحاولة إثراء الجانب النظري للخدمة الاجتماعية فيما يتعلق باستخدام نموذج التركيز على المهام.

**تكونت أدوات الدراسة** من استمارة استطلاع ومقياس العلاقات الاجتماعية والمقابلات المهنية.

**أسفرت نتائج الدراسة عن:** وجود علاقة إيجابية ذات دالة معنوية بين ممارسة نموذج التركيز على المهام ومواجهة مشكلات العلاقات الاجتماعية للمعوقين بنادي الحرية ببورسعيد. وجود علاقة إيجابية ذات دالة معنوية بين ممارسة نموذج التركيز على المهام وسوء العلاقات الاجتماعية للمعوق مع أسرته. عدم وجود العلاقة مع زملاء المعوق بالنادي وأكدت النتائج وجود العلاقة مع المسؤولين بالنادي.

## دراسة عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨)

بعنوان " القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي"

استهدفت الدراسة بحث علاقة متغير القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ببعض المتغيرات الاجتماعية الأخرى وهى الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي وكذلك علاقته بالتحصيل الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوى العام بمحافظة الإسماعيلية وبلغ عدد تلاميذ العينة إجمالاً ٤٩٥ تلميذاً منهم ١٣٥ تلميذاً كعينة استطلاعية ، ٦٣٠ تلميذاً عينة نهائية وجميع أفراد العينة من البنين ، بلغ متوسط أعمارهم ١٤ سنة و ٣ أشهر.

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

**أسفرت النتائج عن:** وجود علاقة ارتباطية دالة بين مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقياسين توجه المشكلة ومهارات حل المشكلة من ناحية وكل من الحكم على السلوك الإنسانى والذكاء الاجتماعى والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسى، ومن ناحية ثانية كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعى والتصرف فى المواقف الاجتماعية .

### دراسة ميشيل Michelle (٢٠٠٠) :

بعنوان "توجيهات الهدف التنافسية جودة الصداقة وثبات الصداقة في علاقات المراهقين المتفوقين وغير المتفوقين".

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

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

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

### دراسة ستيفن Stephen (٢٠٠٠) :

بعنوان "المنافسة وتوافق الطلاب المتفوقين" قضية الدافعية.

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

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

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

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

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

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

أسفرت النتائج عن أن المشاركين قد أثبتوا بالدليل أن بإمكانهم تعميم الاستراتيجيات لمشكلات قاموا بالأخبار عنها من واقع حياتهم الخاصة، وأن بإمكانهم المحافظة على مهاراتهم في تنفيذ الاستراتيجية.

#### دراسة إيمان على محمد شاهين (٢٠٠٥):

بعنوان "أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني".

استهدفت الدراسة الكشف عن حجم أثر برنامج لحل المشكلات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني.

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

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

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

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

٤- البرنامج (إعداد الباحثة).

أسفرت النتائج عن:

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

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

#### دراسة شالر Shaller (٢٠٠٦).

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

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

تكونت عينة الدراسة من (٩١) من طلاب المدارس الثانوية بملء مجموعة من استبيانات التصريح الذاتي التي تقوم بتقييم تجربة المواعدة، والتوافق النفسي الاجتماعي، حل المشكلات (أعراض ذاتية وخارجية - الكفاءة) والدعم الاجتماعي (من الآباء والأصدقاء).

أوضحت تحليلات النكوص في حل المشكلة أنه يعد مؤشرا لنسبة إضافية دالة للتغاير في كل التراكيب الثلاثة السابقة للتوافق لتجربة المواعدة فقط وسيتم دراسة تضمينات النظرية، الممارسة الإكلينيكية والبحوث المستقبلية.

#### دراسة روبيشاند وميليسا Robichand, Melisa (٢٠٠٦)

بعنوان "بحث معمق للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية"

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

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

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

وفوق ذلك فقد عرض استبيان التوجه السلبي نحو حل المشكلات خصوصية للقلق (بنسبة تغاير تصل إلى ٥,٦ %) وهي أكبر من نسبة الاكتئاب (١,٦ %) واقترحت النتائج أن التوجه السلبي نحو حل المشكلة يعكس ميل سلبي خاص تجاه حل المشكلات بين المتسمين بالقلق بالمقارنة بالتوجه الذي نتج عن أسلوب التفكير السلبي العام في الاكتئاب . وفي الدراسة الثالثة تم تطوير لقاء جديد لحل المشكلات وذلك لقياس الأداء في ست خطوات لحل المشكلة واستكمل المشاركون اللقاء لحل مشكلة مفترضة وشخصية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين وفقا لعدم تحمل مستويات الشك ، الاستعداد المعرفي المسبق للقلق. وأوضحت النتائج أنه بين المشاركين ذوي ارتفاع عدم تحمل الشك ارتبط القلق بالأداء الضعيف في المراحل الأولى لحل المشكلات بينما ارتبط الاكتئاب بالأداء الضعيف في المراحل اللاحقة التفصيلية وظهرت هذه النتائج فقط للمشكلات المرتبطة بالشخصية وبين الأفراد ذوي المستوى المرتفع في عدم تحمل الشك، مقترحة بذلك طبيعة حل المشكلات المعتمدة على السياق.



## دراسة بول أودوارد Paul-Odouard, Reshmi (٢٠٠٦)

بعنوان "الذكاء الوجداني ، حل المشكلات الاجتماعية والعوامل الديموجرافية كمنبئات للصحة النفسية لدى السيدات ذات الأدوار المتعددة".

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

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

أسفرت النتائج عن: ارتباط التوافق النفسي المرتفع بالقدرة المرتفعة على حل المشكلات الاجتماعية، الإجهاد المنخفض بسبب الأدوار المتعددة والدافع الذاتي المرتفع للعمل. وكانت العوامل البنائية للتأكيد على العمل والدعم في المنزل ورعاية الطفل في مقابل العوامل الوجدانية المعرفية ذات دلالة في التنبؤ بالإجهاد بسبب الأدوار المتعددة . وبذلك تؤثر العوامل البنائية فقط على التوافق النفسي الجيد بصفة مباشرة من خلال تأثيرها على الإجهاد بسبب الأدوار المتعددة وأكدت الدراسة على عدم وجود علاقات بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية أو حل المشكلات الاجتماعية ويرجع ذلك إلى قضايا القياس.

### دراسة لومباردو جينيضر . Lombardo, Jennifer A. (٢٠٠٦) .

**بعنوان** " تقييم التدرّب على حل المشكلات الاجتماعية: استقرار وحساسية الواجب الذي يتم تسجيل درجاته بموضوعية" .

**استهدفت الدراسة:** معظم نماذج حل المشكلات الاجتماعية العناصر التالية : الوعي بالمشكلة، تحديد المشكلة، أو جمع المعلومات، ابتكار الحلول واختبار وتطبيق أحد الحلول. **أسفرت النتائج عن :** أنه كان لأسلوب وضع الدرجات اتساق داخلي جديد ومن جانب آخر أشار ثبات المحكمين تبعاً لقياس معامل ارتباط بيرسون Pearson إلى ثبات مقيم داخلي يتراوح من ضعيف إلى متوسط لذلك اقترحت النتائج عدم حساسية أسلوب وضع الدرجات لتأثيرات العلاج ومع ذلك أشار الفحص من أجل المعالجة إلى احتمال عدم فعالية التدريب والتي قد تفسر نقص تأثيرات التدريب بناء على ذلك تقترح النتائج أنه من الضروري إجراء مزيد من البحوث لوضع ثبات المحكمين الذي ربما يتحسن من خلال تنقيح معايير وضع درجات على المفردات وبعد إبراز الثبات بين المحكمين ينبغي أن تقوم البحوث بإعادة تقييم الحساسية للعلاج .

### دراسة باركر، وبرانندو Baker, Brandon (٢٠٠٧)

**بعنوان** "العلاقة بين حل المشكلات الاجتماعية والمعرفية والعدوانية لدى طلاب الجامعة".

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

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

### دراسة ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧) :

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

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

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

استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

- ١- مقياس الضغوط النفسية إعداد الباحثة.
- ٢- مقياس قلق المستقبل.
- ٣- اختبار دافعية الإنجاز إعداد فاروق موسى.
- ٤- اختبار تقدير الذات إعداد فاروق موسى ومحمد دسوقي.

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

## ثالثاً: الدراسات التي تناولت نموذج الحل الابتكاري للمشكلات:-

### دراسة فيشكن Fishkin (١٩٩٠) :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

هذه التجربة من قبل عدد آخر من المختصين الذين طبقوا نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في تعليم جميع المواد الدراسية ولجميع المراحل العمرية بدءاً بمرحلة ما قبل المدرسة وانتهاءً بمرحلة التعليم الجامعي .

### دراسة كوت أمي Cott Ammy (1991) :

**بعنوان** "فعالية التعليم المبرمج للتدريب على استراتيجية الحل الابتكاري للمشكلات" وكانت فرضية الدراسة أن التدريب المبرمج يفوق في أثره التعليم بالكتب المدرسية في تنمية استراتيجية الحل الابتكاري للمشكلات.

واشتملت عينة الدراسة على (٥٤) طالباً من طلاب الجامعات، وقسمت العينة إلى مجموعتين: الأولى: تعرضت للتدريب المبرمج بواسطة مواضيع الحل الابتكاري للمشكلات. الثانية: استخدمت الكتب المدرسية للحل الابتكاري للمشكلات ولتقييم كفاءة الأسلوبين جرى استخدام اختبارات العوامل المعرفية الخاصة بالابتكاري (فرنس واينكروم وبراييس ١٩٦٧) واختبار الشخصية والاهتمام ودرجة الاستمتاع .

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

### دراسة فاطمة الجاسم (1994) :

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

**استهدفت الدراسة** معرفة تأثير برنامج تدريبي في حل المشكلات في اكتساب خطوات حل المشكلات للطلاب المتفوقين كما تناولت مدى فعالية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي "الطلاقة - الأصالة - المرونة" لدى أفراد المجموعة التجريبية.

**تكونت عينة الدراسة** من (٤٢) طالباً متفوقاً (٢٦ طالبة، ١٦ طالباً) ثم اختارهم من فصول السنة الثانية في المرحلة الثانوية بالقسم العلمي، وتم استخدام المقاييس التالية لاختيار العينة : متوسط درجات المواد العلمية (الرياضيات - الفيزياء - الكيمياء - التاريخ الطبيعي) ومقياس الاستدلال على الأشكال ، اختبار الذكاء اللغوي ومقياس اختيار

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

**أسفرت النتائج عن :**

- ١- أن أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج في استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات قد اكتسبوا خطوات استراتيجية حل المشكلات إلى جانب تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة - الأصالة - المرونة)
- ٢- تفوق البنون في المجموعة التجريبية على البنات في قدرتي الطلاقة والأصالة ولم تظهر الدراسة فروق بين الجنسين في اكتساب خطوات الحل للمشكلات وفي قدرة المرونة

#### **دراسة منى يوسف وعائشة فخرو (١٩٩٦):**

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

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

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

**أسفرت النتائج عن** فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية قدرة الطالبات على التفكير الابتكاري، حيث لوحظ وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المجموعتين الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والتجريبية التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلة في القدرة العامة، وكذا في بعض مكونات التفكير الابتكاري في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

#### **دراسة جونسون Johnson, M. (٢٠٠٠):**

**بعنوان** "استخدام الحل الابتكاري للمشكلات يؤدي إلى نتائج أفضل من منظور العملاء كنتيجة للحلول الابتكارية".

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

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

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

#### دراسة مكيني A. Mckinney (٢٠٠١):

بعنوان "استخدام عملية الحلول الابتكارية للمشكلات مع فرق تدخل التعليم العام".  
استهدفت الدراسة تأثير فرق التدخل العام (جي إي آي) باستخدام الحل الابتكاري للمشكلات لتنظيم جهود حل المشكلات.  
تكونت عينة الدراسة من (٢٥) (جي إي آي) فريق من المدارس الابتدائية في إنديانا.

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

#### دراسة كوب ليزا Kobe-Lisa (٢٠٠١):

بعنوان "التدريب الإبداعي المعتمد على الكمبيوتر: التدريب على العملية الإبداعية"  
استهدفت الدراسة :

أ- تحديد ما إن كان التدريب على عملية الحل الإبداعي للمشكلات باستخدام الكمبيوتر فعالاً بالنسبة لزيادة الأداء في الحل الإبداعي للمشكلات .

ب- تحديد ما إن كان التدريب على عملية الحل الإبداعي للمشكلات برمتها أو التدريب على مرحلة واحدة مهمة من العملية " بناء المشكلة " يؤدي إلى أداء أعلى في الحل الإبداعي للمشكلات .

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

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

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

### دراسة شوقي أبوزيد محمد (٢٠٠٣):

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

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

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

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



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

### دراسة فرانسيس واد جون Fransen, Wade John (٢٠٠٣):

بعنوان "عملية الدراما والحلول الابتكارية للمشكلات منحنى متكامل".  
استهدفت الدراسة الجمع بين عملية الدراما ونموذج ترافينجر وبهدف اختبار إمكانية وجدوى هذا الجمع بينهما.  
وتم اختيار المشاركين عشوائياً على أساس الاستجابات الواردة في أنحاء حرم جامعة شيناندواه، وينشتر، وفيرجينيا.  
أسفرت النتائج عن أنه من الممكن تصميم مثل هذه الجلسة. واستطاع المشاركون أن ينخرطوا في التمثيل وفي نفس الوقت يدمجوا خطوات نموذج ترافينجر وقد كانت هذه خطوة أولى ناجحة في الجمع بين هذين الأسلوبين.

### دراسة باترشيا Patricia (٢٠٠٤):

بعنوان "العلاقة بين درجات اختبار الابتكار لدى الأطفال المتفوقين في مرحلة المدرسة المتوسطة وإدراكات الذات المتعلقة بالصدقة".  
استهدفت الدراسة الإجابة عن سؤال مهم وهو كيف يرى الطلاب المتفوقين أنفسهم في الصداقة، الحساسية والتفكير الابتكاري وقد اعتمدت أدوات الدراسة على اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري واستبيان الحساسية والصداقة (إعداد: الباحثة) وقد كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب المتفوقين الذين يحصلون على درجات ومستويات مرتفعة في اختبار الابتكار يستجيبون بصورة مختلفة تماماً لمتغيرات الاتجاه الخاصة بالصداقة والحساسية أكثر من هؤلاء الذين يحصلون على مستويات منخفضة في الابتكار وقد تم إعداد هذه الدراسة للحصول على فهم أوضح لحاجات الأطفال المتفوقين بصورة ابتكارية وذلك من أجل الآباء والمعلمين. وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة إعداد الدراسات المستقبلية لتوضيح لماذا يحظى المراهقون المتفوقون المبتكرون بأصدقاء أقل من

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

### دراسة منال محمود محمد مصطفى (٢٠٠٥)

بعنوان "أثر برنامج تدريبي للحل الابتكاري للمشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي "

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

وكانت أدوات الدراسة كالآتي :

- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية ، إعداد (عبدالعزیز الشخص) .
- مقياس الذكاء المصور إعداد (أحمد زكي صالح) .
- مقياس فعالية الذات العامة لروبرت تبتون وإيفرت وتجتون تعريب : (السيد عبدالرحمن ، ١٩٩٠)
- مقياس مهارات التفكير (إعداد الباحثة) .
- مقياس الحل الابتكاري للمشكلة : (إعداد الباحثة) .

عينة الدراسة: تم اختيار ثماني مجموعات (أربع مجموعات تجريبية ، وأربع مجموعات ضابطة ) من تلميذات مدرسة جمال عبدالناصر التجريبية بإدارة الدقي التعليمية في الصف الأول الإعدادي تتراوح أعمارهن ما بين ( ١١ - ١٣ ) سنة ولقد تم اختيارهن وفق الإرباعيات العليا والدنيا في مهارات التفكير وفعالية الذات العامة حيث بلغت كل مجموعة (١٢) تلميذة.

أسفرت النتائج عن :

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

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

(خطوات / ومهارات) ومقياس التفكير ومقياس فعالية الذات العامة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعات التجريبية .

### دراسة محارب على الصمادي (٢٠١٠):

بعنوان "أثر تدريب طلبة الصف العاشر على استراتيجيات أوزبورن-بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قدرتهم على حل المسائل الهندسية".

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

أسفرت النتائج عن:

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

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

## تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة

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

### أولاً: من حيث الموضوع والهدف:

(١) **اتفقت معظم دراسات المحور الأول** في الهدف فقد هدفت إلى بناء أو إعداد برامج إثرائية، مثل دراسة رينزوللي وريس (Renzulli & Reis ٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تحسين نوعية الإثراء لكل الطلاب ويجب أن تعم الفائدة منه على جميع مجالات البيئة المدرسية وكذلك التقليل من القلق المرتبط بالانعزالية، والاتجاهات السلبية التي قد تظهر نتيجة التحاق الطلاب المشاركين في برامج التميز الخاصة وأن يشمل النموذج المجتمع المدرسي بمستويات مختلفة من الإثراء وبنسبة أكثر من (٣ : ٥٪) التي تقترحها عادة البرامج التقليدية للمتميزين كدراسة كوثر الغتم (١٩٩٤) التي هدفت إلى بحث وتحديد أثر استخدام برنامج تدريبي في التفكير الإبداعي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة- المرونة- الأصالة- التفصيلات) واتفقت دراسة عبد الرحمن كلنتن (١٩٩٨) مع دراسة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠) في معرفة أثر برنامج إثرائي لتنمية قدرات التفكير الإبداعي ويتم تدريسه ضمن محتوى علمي إثرائي بصفة عامة وبصفة خاصة في مجال الرياضيات للموهوبين في حين استهدفت دراسة بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤) بناء برنامج إثرائي يهدف إلى تنمية القدرة على حل المشكلات الإبداعية ويتفق معه ساد زيپورا (Saad Zipora ١٩٨٣) التي هدفت دراسته إلى فحص أثر البرنامج الإثرائي على تنمية الإبداع.

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

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

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

الابتكاري (الطلاقة- المرونة- الأصالة)، ودراسة منى يوسف وعائشة فخرو (١٩٩٦) التي ركزت على الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات حل المشكلات في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية ودراسة جونسون Johnson, M. (٢٠٠٠)، التي اهتمت ببحث آثار تقنيات الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية التفكير الابتكاري لدى العملاء، ودراسة دراسة كوب ليسا Kobe-Lisa (٢٠٠١) التي هدفت إلى تحديد ما إن كان التدريب على عملية الحل الابتكاري للمشكلات باستخدام الكمبيوتر فعالاً بالنسبة لزيادة الأداء في حل المشكلات، ودراسة مكيني Mckinney, A. (٢٠٠١) التي هدفت إلى تأثير فرق تدخل التعليم العام باستخدام الحل الابتكاري للمشكلات لتنظيم جهود حل المشكلات، ودراسة فرانسيس واد جون Fransen, Wade John (٢٠٠٣) التي هدفت إلى الجمع بين عملية الدراما ونموذج الحل الابتكاري للمشكلات وجدوى هذا الجمع بينهما، ودراسة منال مصطفى (٢٠٠٥) التي اهتمت بإعداد برنامج للحل الابتكاري للمشكلات وأثره في تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، واتفقت معها دراسة باتريشيا Patricia (٢٠٠٤) التي هدفت إلى الإجابة عن سؤال مهم وهو كيف يرى الطلاب المتفوقين أنفسهم في الصداقة، الحساسية والتفكير الابتكاري، في حين هدفت دراسة شوقي أبو زيد (٢٠٠٣) إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات ابتكارياً في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وغيرها من الدراسات التي سبق ذكرها في المحور الثالث، والتي هدفت جميعها إلى تنمية مهارات حل المشكلات بصفة عامة وتنمية قدرات التفكير الابتكاري الفرعية (الطلاقة- المرونة- الأصالة) والدرجة الكلية.

## ثانياً: من حيث العينة:

### (١) بالنسبة للعمر الزمني

تنوعت العينات ما بين مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية- الإعدادية) ومرحلة التعليم الثانوي (المراهقين الموهوبين أكاديمياً)، كما كانت عينات معظم الدراسات من

المراهقين الموهوبين ومن هذه الدراسات دراسة محمد فوزي ومحمد على فالح (٢٠١٠)، ودراسة محمد صالح الإمام وخالد عبد الله الحموري (٢٠١٠)، ودراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤)، ودراسة فرانسيس واد جون Fransen, Wade John (٢٠٠٣)، ودراسة فرينتز وآخرون Frenz, et.al (١٩٩١)، ودراسة جالوي وآخرون Galloway, et.al (١٩٩٧)، ودراسة عادل محمد محمود العدلي (١٩٩٨)، ودراسة فيلد Field (١٩٩٨)، ودراسة ميشيل Michelle (٢٠٠٠)، ودراسة يونج Young (٢٠٠٤)، ودراسة كاترين Catherin (٢٠٠٦)، ودراسة شالار واسم ألكندرا لندر Shaller, Esme Alexandra Londahl (٢٠٠٦)، ودراسة إيمان على محمد شاهين (٢٠٠٥) وغير من الدراسات التي تم عرضها في المحار الثلاثة السابقة الذكر، وجميع عينات تلك الدراسات في معظمها في مرحلة المراهقة، وهي المرحلة التي عادة ما يتم التدخل فيها لتحسين علاقة المراهق بالمحيطين به خاصة في المحيط الاجتماعي.

## (٢) بالنسبة لنوع العينة:

أجريت جميع دراسات المحاور الثلاثة على الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً، ما عدا بعض الدراسات القليلة التي أجريت على فئات أخرى، فالدراسات التي أجريت على المراهقين الموهوبين تمثل الغالبية العظمى للدراسات التي تم عرضها، ومنها دراسة رينزوللي وريس Renzulli.J.S., Reis, S.M (٢٠٠٠)، ودراسة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠)، ودراسة عبير حسن مصطفى حسان (٢٠٠٤)، ودراسة محمد فوزي أحمد بني ياسين ومحمد على فالح الخوالدة (٢٠١٠)، ودراسة محمد صالح الإمام وخالد عبد الله الحموري (٢٠١٠)، ودراسة جالوي وآخرون Galloway, et.al (١٩٩٧)، ودراسة جامعة بوردر Purdue (١٩٩٣)، ودراسة فيلد Field (١٩٩٨)، ودراسة ستيفن Stephen (٢٠٠٠)، ودراسة موشيرود Michiroud (٢٠٠٤)، ودراسة يونج Young (٢٠٠٤)، ودراسة ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧)، ودراسة فيشكن Fishkin (١٩٩٠)، ودراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤)، ودراسة باترشيا Patricia (٢٠٠٤)، أما الدراسات التي أجريت على عينات أخرى غير فئة الطلاب الموهوبين فهي قليلة، ومنها دراسة

كوثر الغتم (١٩٩٤) والتي أجريت على أطفال الروضة العاديين، ودراسة بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤) التي أجريت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي العاديين في دولة الكويت، ودراسة باركر، وبراندو Baker, Brandon (٢٠٠٧) التي أجريت على طلاب الجامعة العاديين، بينما توجد دراسة أجريت على فئة المعوقين حركياً هي دراسة زيزيت مصطفى عبده نوفل (١٩٩٨) ودراسة أجريت على النساء ذات الأدوار المتعددة في الولايات المتحدة الأمريكية هي دراسة بول أدوارد وریشمي Paul-Odouard, Reshmi (٢٠٠٦).

### (٣) بالنسبة لحجم العينة:

تفاوت حجم العينة بين الدراسات السابقة التي تم عرضها، وإن كان من الملاحظ تراوحت حجم العينات ما بين (٢٠-١٥٠) فرد، وهذا يعتبر في المتوسط بينما زاد حجم العينة في بعض الدراسات إلى (٣٣١)، وقل في دراسات أخرى إلى (٥)، أما الدراسة الراهنة فكانت العينة من الفئة العمرية من (١٤-١٦) سنة، وعدد العينة النهائية (٥٠) طالباً من الموهوبين أكاديمياً مقسمين التساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (مكونة من ٢٥ طالباً)، ومجموعة ضابطة (مكونة من ٢٥ طالباً).

### ثالثاً: من حيث الأدوات:

تباينت الدراسات في الأدوات التي استخدمتها نظراً لطبيعة الدراسات والهدف منها، ولكن معظم الدراسات اتفقت في استخدام اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري على سبيل المثال دراسة فيشكن Fishkin (١٩٩٠)، ودراسة باترشيا Patricia (٢٠٠٤)، ودراسة كوثر الغتم (١٩٩٤)، ودراسة عبد الرحمن كلنتن (١٩٩٨)، ودراسة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠)، ودراسة بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤).

كما اتفقت دراسة كلاً من شوقي أبو زيد محمد (٢٠٠٣)، ودراسة فاطمة الجاسم Boris Zlotin and Alla Zusman (١٩٩٤)، ودراسة بورس زلوتن وآلازوسمان (١٩٩١) في استخدام اختبار التحصيل المدرسي، وأيضاً اتفقت دراسة بدر محمد شبيب



١٦١

(٢٠٠٤)، ودراسة منال محمود محمد مصطفى (٢٠٠٥)، ودراسة إيمان على محمد شاهين (٢٠٠٥) في استخدام استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، كما اتفقت دراسة كلاً من ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧) ودراسة جامعة بوردر Purdue (١٩٩٣) في استخدام مقياس للضغوط النفسية.

كما استخدمت معظم الدراسات برامج لحل المشكلات والحلول الابتكارية ومنها على سبيل المثال دراسة منال محمود محمد مصطفى (٢٠٠٥)، ودراسة بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤) ودراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤)، ودراسة منى يوسف وعائشة فخرو (١٩٩٦)، ودراسة جونسون Johnson, M. (٢٠٠٠)، ودراسة مكيني Mckinney, A. (٢٠٠١)، وغيرها من الدراسات السابقة التي تم ذكرها سابقاً.

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت مقياس استانفورد-بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ومقياس المستوى الاجتماعي، الاقتصادي والثقافي للأسرة (إعداد محمد بيومي) كأداة لتحقيق التكافؤ بين عينة الدراسة، ومقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية إعداد دزريلا ونيزو D'Zurilla, Nezu (١٩٩٠) تعريب عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨) البرنامج الإثرائي (إعداد الباحث).

#### رابعاً: من حيث النتائج:

**أكدت نتائج دراسات المحور الأول** على فعالية البرامج الإثرائية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والحلول الابتكارية لدى المراهقين الموهوبين ومن هذه الدراسات دراسة ساد زيبورا Saad Zipora (١٩٨٣)، ودراسة كوثر الغتم (١٩٩٤)، ودراسة عبدالرحمن كلنتن (١٩٩٨)، ودراسة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠)، ودراسة بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤). كما أكدت نتائج دراسات كلاً من رينزوللي وريس Renzulli.J.S., Reis, S.M. (٢٠٠٠)، ودراسة عبير حسن مصطفى حسان (٢٠٠٤)، إلى فعالية البرامج الإثرائية في تنمية جميع جوانب شخصية الموهوبين خاصة الجوانب الاجتماعية.

أما دراسات المحور الثاني فقد أكدت على أهمية المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية في الاستعداد للنجاح والتحصيل الأكاديمي ومنها دراسة فرينتز وآخرون Frenz, et.al (١٩٩١)، ودراسة جريفين Griffin (١٩٩٧)، ودراسة جالوي وآخرون Galloway, et.al (١٩٩٧)، ودراسة فيلد Field (١٩٩٨). كما أن هناك دراسات أكدت نتائجها على وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعرف في المواقف الاجتماعية كما في دراسة عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨)، ودراسة موشيرود Michiroud (٢٠٠٤)، كما أثبتت دراسة كلاً من ستيفن Stephen (٢٠٠٠) ودراسة ميشيل Michelle (٢٠٠٠) وجود علاقة بين تنافس الطلاب المتفوقين وبعض السلوكيات العدائية تجاه المنافسين في حين أثبتت نتائج دراسة يونج Young (٢٠٠٤) عكس ذلك حيث أثبتت أن الطلاب المتفوقين يهتمون بالمنافسة الحقيقية مع الآخرين ويهتمون بالتعاون مع الآخرين في إطار روح المنافسة من أجل الوصول إلى الإنجاز. كما كشفت دراسات هذا المحور عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وحل المشكلات الاجتماعية وجمع بين حل المشكلات المعرفية والاجتماعية في دراسة بول أدوارد وريشمي Paul-Odouard, Reshmi (٢٠٠٦)، ودراسة باركر، وبراندو Baker, Brandon (٢٠٠٧).

أما دراسات المحور الثالث فقد أكدت على فعالية استخدام نموذج الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية الحلول الابتكارية كما في دراسة جونسون Johnson, M. (٢٠٠٠)، ودراسة منى يوسف وعائشة فخرو (١٩٩٦)، كما أثبت النموذج فعاليته في تنمية وتعليم المواد الدراسية كما في دراسة شوقي أبو زيد محمد (٢٠٠٣)، ودراسة محارب على الصمادي (٢٠١٠)، ودراسة وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠)، ودراسة محمد صالح الإمام وخالد عبد الله الحموري (٢٠١٠)، أيضاً توجد دراسة فاطمة الجاسم (١٩٩٤) والتي أثبتت فعالية نموذج الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية قدرات التفكير الابتكاري.

## فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري وما استخلصه الباحث من الدراسات السابقة. صاغ فروضه على النحو التالي:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية .
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي .
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

---

## الفصل الرابع

# خطة الدراسة وإجراءاتها

تقديم:

أولاً: عينة الدراسة.

ثانياً: أدوات الدراسة.

ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي

رابعاً: إجراءات الدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

## الفصل الرابع خطة الدراسة وإجراءاتها

### تقديم :

يتناول هذا الفصل مجموعة من الإجراءات التي تأتي في إطار التحقق من هدف الدراسة الراهنة، والذي يتمثل في اختبار مدى فعالية برنامج إثرائي للحلول الابتكارية في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من المراهقين الموهوبين أكاديمياً، كما تأتي هذه الإجراءات أيضاً في إطار التحقق من صحة فروض الدراسة الحالية، وتشمل هذه الإجراءات اختيار عينة الدراسة، وتطبيق مجموعة من الأدوات سواء للتحقق من تجانس تلك العينة أو لقياس متغيرات الدراسة، كما يتضمن هذا الفصل خطوات تخطيط وتنفيذ البرنامج الإثرائي، كما يحتوي على منهج الدراسة والتصميم التجريبي، بالإضافة إلى أهم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل ومعالجة البيانات.

### أولاً: عينة الدراسة:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية على عينة من الطلاب المراهقين الموهوبين أكاديمياً منتحقين بالمرحلة الثانوية بمدرسة الثانوية العسكرية بمدينة الزقازيق، ويبلغ قوام تلك العينة (٥٠) طالباً من المتفوقين دراسياً تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري قدره (١٥,٢٠) سنة، وانحراف معياري (٠,٤١)، كما لا تقل النسبة المئوية للتحصيل الأكاديمي عن (٩٠٪)، بمتوسط تحصيل دراسي قدره (٩٤,٤٤)، وانحراف معياري (٢,١٠)، وذوي نكاء مرتفع، حيث إن المتوسط لمتغير الذكاء (١٢٥,٧٢) بانحراف معياري (٥,٠٨) وقد تم انتقاء هذه العينة على مرحلتين:

**المرحلة الأولى:** تم خلالها اختيار عينة الدراسة المبدئية (الاستطلاعية) والتي تكونت من (٧٥) طالباً، وكان من أبرز خصائصهم أنهم من فئة الطلاب المتفوقين دراسياً، بالإضافة إلى الخصائص السابقة من حيث العمر والذكاء ومستوى التحصيل الأكاديمي.

**المرحلة الثانية:** حيث تم خلالها اختيار عينة الدراسة النهائية (التجريبية)، والتي تتكون من (٥٠) طالباً بطريقة انتقائية من عينة الدراسة المبدئية (الاستطلاعية).

وتم تقسيم أفراد العينة النهائية إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين هما:  
**المجموعة التجريبية:** وتتكون من (٢٥) طالباً متفوقاً دراسياً وقد خضعت هذه المجموعة لإجراءات البرنامج الإثرائي.  
**المجموعة الضابطة:** وتتكون من (٢٥) طالباً متفوقاً دراسياً ولم تخضع هذه المجموعة لإجراءات البرنامج.

وقد اتسمت عينة الدراسة النهائية ببعض الخصائص من أبرزها:

- تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري قدره (١٥,٢٠) سنة، وانحراف معياري (٠,٤١).
  - جميع أفراد العينة من ذوي الذكاء المرتفع، بمعامل ذكاء متوسط (١٢٥,٧٢) وانحراف معياري (٥,٠٨).
  - جميع أفراد العينة من ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المتقارب بمتوسط قدره (١٧٥,٣٦) وانحراف معياري مقداره (٦,٤٥).
- وتبين البيانات الإحصائية الخاصة بالمجانسة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) تلك الخصائص، كما سيوضح الباحث فيما بعد.

**المجانسة بين مجموعتي عينة الدراسة (التجريبية والضابطة):**

قام الباحث بإجراء المجانسة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مجموعة من المتغيرات هي:

- ١- العمر الزمني.
- ٢- مستوى الذكاء.
- ٣- مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.
- ٤- التحصيل الأكاديمي.
- ٥- المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة.

وقد استخدم الباحث لاختبار التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وفيما يلي بيان ذلك:

١- العمر الزمني: تم اختيار أعضاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المرحلة العمرية من (١٤-١٦) سنة.

٢- مستوى الذكاء: يعد كل أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من ذوي الذكاء المرتفع وقد تمت المجانسة بين كلتا المجموعتين من خلال اختبار دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس استانفورد-بينيه للذكاء.

٣- مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية: قام الباحث بالمجانسة بين أعضاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج، حتى يمكن مقارنة تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لكلتا المجموعتين لاحقاً.

٤- التحصيل الأكاديمي: قام الباحث بالمجانسة بين أعضاء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الأكاديمي حتى نضمن التكافؤ بينهما في مستوى التحصيل والتفوق الأكاديمي.

٥- المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية: كما تم التجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية.

التحقق من التجانس (التكافؤ) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والعمر، ومستوى التحصيل الدراسي، ودرجة الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي في التطبيق القبلي

### جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من: (مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، العمر، التحصيل الدراسي، درجة الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي) في التطبيق القبلي

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المقياس المعرفي	تجريبية	٢٥	١٣,٥٢	٣,٣٤	٠,٢٨	غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٣,٧٦	٢,٦٢		
المقياس الوجداني	تجريبية	٢٥	١٣,٠٠	٦,٧٠	٠,٦٠	غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٤,٠٨	٦,٠٢		
المقياس السلوكي	تجريبية	٢٥	١٢,٣٢	٦,٤٩	٠,٠٧	غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٢,٢٠	٦,٤٥		
مقياس صياغة المشكلات	تجريبية	٢٥	٨,١٦	٤,٨٧	١,٠٢	غير دالة
	ضابطة	٢٥	٦,٦٤	٥,٦٦		
مقياس إنتاج الحلول البديلة	تجريبية	٢٥	٩,٢٠	٥,٦٣	٠,٢٨	غير دالة
	ضابطة	٢٥	٩,٦٤	٥,٤٨		
مقياس صنع القرار	تجريبية	٢٥	١١,٧٢	٤,٦٥	٠,٣٥	غير دالة
	ضابطة	٢٥	١١,٢٤	٥,٠٩		
مقياس وسيلة الحل والتحقق	تجريبية	٢٥	١٠,٣٢	٣,٦١	٠,٣٢	غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٠,٠٠	٣,٥٧		
الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	تجريبية	٢٥	٧٨,٢٤	٢١,٦٦	٠,١١	غير دالة
	ضابطة	٢٥	٧٧,٥٦	٢٠,٣٥		
العمر	تجريبية	٢٥	١٥,٠٤	٠,٢٠	١,٧٦	غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٥,٢٠	٠,٤١		
التحصيل الدراسي	تجريبية	٢٥	٩٤,٤٤	٢,١٠	٠,٢٩	غير دالة
	ضابطة	٢٥	٩٤,٦٤	٢,٧٤		
درجة الذكاء	تجريبية	٢٥	١٢٥,٧٢	٥,٠٨	٠,٨٧	غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٢٤,٤٤	٥,٣٩		
المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي	تجريبية	٢٥	١٧٥,٣٦	٦,٤٥	٠,٦٥	غير دالة
	ضابطة	٢٥	١٧٦,٣٢	٣,٦٠		



## يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متجانستان (أو متكافئتان) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من: (العمر، التحصيل الدراسي، درجة الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي) في التطبيق القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متجانستان (أو متكافئتان) قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في جميع هذه المتغيرات.

## ثانياً: أدوات الدراسة :

تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسة، فبعضها استخدم لتجانس العينة، وبعضها لقياس أثر البرنامج في المتغيرات التابعة وهي كما يلي .

### (أ) أدوات ضبط العينة:

- ١- مقياس استانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) (إعداد لويس كامل مليكه، ١٩٩٨).
- ٢- استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (المطور) للأسرة المصرية (إعداد محمد محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠).

### (ب) أدوات القياس :

- ٣- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (إعداد " دزريلا ونيزو" تعريب عادل محمد محمود العدل ١٩٩٨) .
- ٤- البرنامج الإثرائي (إعداد الباحث) .

ويتناول الباحث في الجزء التالي كل أداة بالشرح والتفصيل:

## (١) مقياس استانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الرابعة، المراجعة الأولى ١٩٩٨)

### وصف المقياس:

يحتل مقياس استانفورد - بينيه للذكاء موقعا بارزا في حركة القياس النفسي، وذلك إلى الحد الذي أصبح معه المقياس محك صدق للمقاييس الأخرى للقدرة المعرفية العامة، وأداة رئيسية في الممارسة الإكلينيكية وفيما يلي وصف مختصر للمقياس.

### أ- وصف الصورة الرابعة للمقياس:

حدد ثورنديك وهاجن وساتلر أربعة مجالات لقياس القدرة المعرفية هي الاستدلال اللفظي والاستدلال الكمي، الاستدلال المجرد / البصري والذاكرة قصيرة الأمد، ولكنهم قرروا أيضا ضرورة الحصول على درجة مركبة أو كلية تمثل العامل العام أو القدرة الاستدلالية العامة، وتتكون القدرة المعرفية من ثلاثة مستويات هي:

**المستوى الأول:** عامل الاستدلال العام : في المستوى الأعلى .

**المستوى الثاني:** يتكون من ثلاثة عوامل عرضية هي : القدرات المتبلرة والقدرات السائلة التحليلية والذاكرة قصيرة الأمد.

**المستوى الثالث:** يتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصا هي : الاستدلال اللفظي، والاستدلال الكمي، والاستدلال المجرد/ البصري .

ويندرج تحت هذه المجالات (١٥) اختباراً على النحو التالي :

- الاستدلال اللفظي: ويتضمن اختبارات : المفردات، الفهم، السخافات، العلاقات اللفظية.
- الاستدلال المجرد/ البصري: ويتضمن اختبارات: تحليل النمط، النسخ، المصفوفات ثنى وقطع الورق .
- الاستدلال الكمي: ويتضمن اختبارات : الحساب، سلاسل الأرقام، بناء المعادلة .
- الذاكرة قصيرة الأمد: وتتضمن اختبارات : ذاكرة الخرز، ذاكرة الجمل، ذاكرة الأعداد، ذاكرة الأشياء (لويس مليكة، ١٩٩٨ - أ، ص ص ١٠ - ١١) .

## ب- تقنين المقياس :

تم حساب ثبات وصدق المقياس كما يلي :

### - ثبات المقياس :

تشير النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع نسبياً، فمعاملات ثبات المقياس باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون (٢٠)، تراوحت من (٠,٨٢) لتذكر الأرقام (٠,٨٥) للعلاقات اللفظية إلى (٠,٩٧) لتذكر الموضوعات (٠,٩٥) لكل من تحليل النمط والفهم (٠,٩٤) للمفردات وذلك في عينات تراوح حجمها من (٣٨٠) تلميذاً إلى (٦٦٠) تلميذ وكانوا جميعاً تحت سن (٢٣) سنة أما معامل ثبات الإعادة فقد كان أقل نسبياً إذ اشتمل على مجموعة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (ن = ٢٠ طفلاً) من (٠,٥٣) للنسخ، (٠,٨٦) لتذكر الجمل إلى (٠,٦٤) للاستدلال المجرد / البصري (٠,٦٦) للاستدلال الكمي، (٠,٨٧) للاستدلال اللفظي، (٠,٨٨) للذاكرة قصيرة الأمد بينما كان (٠,٨٧) للدرجة المركبة (لويس مليكه، ١٩٩٨ - أ، ص ١٨٤) .

### - صدق المقياس :

تتعدد وتتنوع الشواهد على صدق المقياس، إذ يتوفر للمقياس الصدق الظاهري بوصفه مقياساً للذكاء، كما توضح مصفوفة معاملات الارتباط الداخلية معامل الارتباط بين الدرجات الفرعية للفئات العمرية من (٢ - أقل من ٣٠) سنة كانت جميعها موجبة مما يشير إلى وجود عامل مشترك بينها وفي مجموعة التقنين من (٣٠ - ٧٠) سنة فما فوق فقد كانت معاملات الارتباط موجبة، وتميل للارتفاع عن مثيلاتها في الفئات العمرية الأصغر وثمة أدلة أخرى على صدق المقياس توفرت أثناء التقنين منها أن متوسط الدرجة المركبة لمائة فرد من المعوقين عقلياً كان (٤١,٨١) (بمركز التوجيه النفسي بحدائق القبة)، (٤٩,٥٢) (بمركز أبو العزائم) للمعوقين عقلياً، ومركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة) وفي دراسة عن المتفوقين والمتأخرين دراسياً كان متوسط المتفوقين (٩٢,٨٥) والمتوسطين تحصيلياً (٨٠,٧٢) والمتأخرين (٧٠,٧٧) وفي دراسة عن ذوي صعوبات التعلم، والمتأخرين دراسياً والمعوقين عقلياً كانت الدرجة المركبة للفئة الأولى (٩٧,٢٩) والثانية (٧٧,٧٦) والثالثة (٥٦,٧٣) وهذه المتوسطات توضح صدق المقياس في التفريق بين الفئات المختلفة في مستوى الذكاء (لويس مليكه، ١٩٩٨ - أ، ص ١٨٤ - ١٨٥)

## (٢) مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية

إعداد

محمد بيومي خليل

(٢٠٠٠م)

### وصف المقياس

تم استخدام هذا المقياس لتحقيق التجانس لأفراد العينة حيث تم اختيارهم من المستوى المتوسط ويهدف هذا المقياس إلى تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي:

أ - **المستوى الاجتماعي:** ويشمل الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنتهم.

ب- **المستوى الاقتصادي:** ويشمل المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة ومستوى الأجهزة، والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة أو معدل إنفاق الأسرة على التعليم والخدمات الترويحية، والاحتفالات والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي والهندام لأفراد الأسرة.

ج- **المستوى الثقافي:** ويشمل الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة.

ويعطي المفحوص ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة تتوزع على عدد من المستويات وهي (مرتفع جداً - مرتفع - فوق المتوسط - دون المتوسط - منخفض - منخفض جداً).

### صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من خلال طريقة المقارنة الطرفية حيث تم تقنين المقياس على عينة من المجتمع المصري من أبناء الريف والحضر من طلاب الثانوية وطلاب

الجامعات، وقد بلغت هذه العينة (٥٠٠) طالب وطالبة، وكانت قيمة (ت) على الصدق التمييزي للمقياس دالة جميعها عند (٠,٠١) حيث كانت قيم (ت) (١٢,٦ ، ٢٣,٨) وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس.

### ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩٢ ، ٠,٩٧) وهي قيم دالة عند (٠,٠١) (محمد خليل، ٢٠٠٠).

### (٣) مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية

ترجمة وتعريب

عادل محمد محمود العدل

مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية Social problem solving Inventoy (SPs1) هذا المقياس من إعداد دزريلا ونيزو (Dzurilla & Nezu) تعريب عادل محمد محمود العدل وتتكون القائمة من ٧٠ مفردة مقسمة إلى عدد من الأبعاد وتعد تقريراً ذاتياً للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية تم بناؤها لقياس المكونات الرئيسية في نموذج حل المشكلات الاجتماعية، وهي تتكون من مقياسين رئيسيين وسبعة مقياس فرعية والمقياسان الرئيسيان هما:

أ - مقياس توجه المشكلة (pos) Problem orientation scale

ب- مقياس مهارات حل المشكلة (psss) Problem solving skills scale

ويندرج تحت المقياس الرئيسي الأول المقاييس الفرعية الثلاثة التالية :

• المقياس المعرفي (CS) Cognition subscale

• المقياس الوجداني (ES) Emotion subscale

• المقياس السلوكي Behavior subscale

وهي تعكس الاستجابات المعرفية والوجدانية والسلوكية في إطار النموذج .

بينما يندرج تحت المقياس الرئيسي الثاني المقاييس الفرعية الأربعة التالية :

- مقياس صياغة المشكلة وتحديدھا

Problem definition and Formulation subscale (PDFS)

- مقياس إنتاج الحلول البديلة

Generation of Alternative solutions subscale (GASS)

- مقياس صنع القرار

Decision Making subscale (DMS)

- مقياس وسيلة الحل والتحقق

Solution Implementation and Verification subscale (SIVS)

وقد وضعت جميع المقاييس في إطار النموذج وهي تكشف عن الشخص غير القادر على حل المشكلات الاجتماعية الخاصة بكفاءة كما وضعت نصف المفردات إيجابيا ونصفها الآخر سلبيا ولكل مفردة خمس استجابات تبدأ من لا تنطبق تماما ودرجتها (صفر) حتى تنطبق تماما ودرجتها (٤) واعدت القائمة بحيث يمكن تصحيح المقاييس السبعة الفرعية والمقياسين الرئيسيين والقائمة ككل، والدرجة المرتفعة تعكس قدرة عالية على حل المشكلات وتم وضع تعليمات للمقياس.

### تطور (SPSI) قائمة القدرة على حل المشكلات الاجتماعية :

في إطار المعنى العام للمصطلح تم وضع (٣٠٠) مفردة بصورة أولية ثم تمت مراجعتها وحذف المتشابه منها لتصل إلى (١٣٨) مفردة يتراوح عدد المفردات في كل مقياس من المقاييس السبعة الفرعية (١٥ - ٢٤) مفردة، ثم تم قياس صدق المحتوى الظاهري بتقديم القائمة المختصرة إلى عشرة متخرجين من قسم علم النفس العيادي لديهم خبرة كبيرة بنموذج حل المشكلات الاجتماعية لتحديد ماذا كانت العبارات تنتمي إلى أبعادها أم لا .

بعد ذلك تم تطبيق القائمة على (٢٦٠) من خريجي الجامعة ممن درسوا بالفعل مقررات في علم النفس أثناء الأجازة منهم (٥٨% بنات، ٤٢% بنين) وبلغ متوسط الأعمار (١٩,٦) سنة وباستخدام معاملات الارتباط تم اختيار عشر مفردات لكل بعد من الأبعاد السبعة بحيث يركز معامل ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه مرتفعا كما أنها تملك أقل معامل ارتباط بالأبعاد الأخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٤٧ - ٠,٨٠) وارتباطها بالبعد الرئيسي الذي يحتويها ما بين (٠,٤١ - ٠,٨٠)

وبالتالي فإن عدد المفردات التي تحتويها القائمة في صورتها النهائية (٧٠) مفردة مقسمة إلى (٣٠) مفردة لمقياس توجه المشكلة، (٤٠) مفردة لقياس مهارات حل المشكلة وسوف تتم كل التحليلات التالية على القائمة في صورتها النهائية .

### المتوسطات والانحرافات المعيارية للقائمة :

تم تطبيق القائمة في صورتها النهائية على ثلاث عينات جديدة، تتكون الأولى من (١٩٢) طالباً جامعياً مسجلين مقررات في مقدمة علم النفس منهم (٦٠٪) بنات، (٤٠٪) بنين بمتوسط عمر (١٩,٨) سنة، أما الثانية فتحتوي على (١٠٧) طالباً جامعياً ومسجلين مقررات تمهيدية في علم النفس منهم (٥٣٪) بنات، (٤٧٪) بنين بمتوسط عمر (٢١,٣) سنة، أما العينة الثالثة فتتكون من (٤٥) فرداً مرتفعي الضغوط منهم (٢٨) امرأة و(١٧) رجلاً بمتوسط عمر (٤٤,٣) سنة ولا تقل مؤهلاتهم عن المرحلة الثانوية ويعملون في مهن مختلفة.

وقد لوحظ أن هناك تشابهاً كبيراً في أداء العينتين الأولى والثانية وأن هناك اختلافاً بينهما وبين العينة الثالثة فقد تراوحت المتوسطات في العينتين الأولى والثانية في المقاييس السبعة الفرعية ما بين (٢١,٨٦ - ٢٧,٦٧) بينما العينة الثالثة ما بين (١٦,٦٦ - ٢٢,٦٨) والمقياسين الرئيسيين في العينتين الأولى والثانية ما بين (٧٣,٥٦ - ٩٦,٤١) والعينة الثالثة (٦٢,٦٦ - ٨١,٩٦) والقائمة ككل كانت المتوسطات للعينات الثلاث (١٦٥,٢٠ ، ١٧١,٠٨ ، ١٤٤,٦٤) على الترتيب والانحرافات المعيارية (٣٣,٢٤ ، ٣٥,٧٣ ، ٤٠,٤٣) على الترتيب .

### ثبات القائمة:

تم حساب نوعين من الثبات هما إعادة الاختبار لقياس الثبات الزمني والاتساق الداخلي وهو لقياس تجانس المفردات (بمعامل ألفا) وقد تراوحت معاملات ثبات إعادة للمقاييس السبعة الفرعية ما بين (٠,٧٣ - ٠,٨٦) والاتساق الداخلي ما بين (٠,٦٥ - ٠,٩٠) وثبات المقاييس الرئيسيين (توجه المشكلة ومهارات حل المشكلة) بالإعادة (٠,٨٣ - ٠,٨٨) وبالانساق الداخلي (٠,٩٤ ، ٠,٩٢) على الترتيب وثبات القائمة ككل بالإعادة (٠,٨٧) وبالانساق الداخلي (٠,٩٤) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة .

كما قام بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا فكان معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٨٧٢٧) ولمقياسيه الرئيسيين توجه المشكلة ومهارات حل المشكلة (٠,٨١ - ٠,٨٦) على الترتيب وللمقاييس السبعة الفرعية (٠,٧١ ، ٠,٦٦ ، ٠,٥٧ ، ٠,٦٩ ، ٠,٤٥ ، ٠,٦١ ، ٠,٥٦) على الترتيب كما قام الباحث بحساب ثبات القائمة ككل بطريقة جيتمان Guttman وبلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وجميعها معاملات ثبات دالة إحصائياً .

وكذلك قام عادل العدل (١٩٩٨) بحساب ثبات المفردات باستخدام معامل ألفا وذلك في حالة حذف المفردة من الاختبار وأثر ذلك على الثبات ووجد أن جميع المفردات ثابتة حيث تراوحت معاملات ألفا للاختبار عند حذف المفردات ما بين (٠,٨٧١٩ - ٠,٨٦٥٢) وهذا دليل على ثبات المفردات وبالنسبة للمقياسين الرئيسيين والمقاييس السبعة الفرعية تراوحت معاملات ألفا للاختبار عند حذفها ما بين (٠,٨٦٢٥ - ٠,٨٦٩٥) مما يدل على ثبات هذه المقاييس المكونة لمقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية حيث أنها جميعاً أقل من معامل ألفا للاختبار ككل والتي بلغت - كما ذكر - سابقاً (٠,٨٧٢٧) .

### التجانس الداخلي للقائمة :

قام عادل العدل (١٩٩٨) بحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مفردات القائمة والدرجة الكلية وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٢٠٦ - ٠,٥٨٢٢) وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية .

### الارتباطات بين مقاييس القائمة :

تبين معاملات الارتباط ارتباطات مرتفعة بين المقاييس الفرعية والمقياس الرئيسي الذي يحتويهم وارتباطات منخفضة بين أي مقياس فرعي والمقياس الرئيس الآخر، فارتباط المقاييس الفرعية الثلاثة بمقياس توجه المشكلة هي (٠,٧٨ ، ٠,٨٢ ، ٠,٧٨) وارتباطه بالمقاييس الفرعية الأربعة التي تنتمي لمقياس مهارات حل المشكلة هي (٠,٢١ ، ٠,٣٧ ، ٠,٣٥ ، ٠,٣١) في حين ارتباط المقاييس الأربعة التي يتضمنها هي (٠,٧١ ، ٠,٨٠ ، ٠,٧٠ ، ٠,٧١) وارتباط المقاييس السبعة الفرعية بالقائمة ككل هي (٠,٥٦ ، ٠,٦٥ ، ٠,٦٠ ، ٠,٦٢ ، ٠,٦٨ ، ٠,٥٠) بينما ارتباط مقياس توجه المشكلة بمقياس مهارات حل المشكلة (٠,٣٦) وهذه النتائج تدعم التوزيع المفترض لمقاييس القائمة .



وقام عادل العدل (١٩٩٨) بحساب معاملات الارتباط بين المقياسين الرئيسيين والقائمة فجاءت (٠,٧٨, ٠,٧٢) وبين المقاييس السبعة الفرعية والقائمة فجاءت (٠,٧٣, ٠,٦٩, ٠,٦٧, ٠,٦, ٠,٧١, ٠,٤٣, ٠,٦٤) على الترتيب وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً .

### صدق القائمة :

بالإضافة إلى صدق المحتوى سالف الذكر تم حساب صدق المحك وصدق البناء وصدق التنبؤ على جميع عينات البحث كما يلي :

### ١- صدق المحك :

تم حساب صدق المحك بمقارنة القائمة مع كل من قائمة حل المشكلات (PSI) إعداد "هيبنرو بيترسن" (Heppner & Petersen. 1982) والمعاني الختامية لحل المشكلة (MEPS) إعداد بيلات وسييفاك (Pelatt & Spivack, 1975) والمقياس الأول عبارة عن ٣٢ مفردة لقياس حل المشكلات الشخصية وهو يعتمد على الإصدار الأول لنموذج حل المشكلات الاجتماعية الحالي الذي أعده دزريلا وجولد فرايد (Dzurilla & Gold fried, 1971) وهو يركز على القدرات الإدراكية التي تتعلق بالاتجاه إلى التحصيل أو الهدف الاجتماعي داخل الشخصية، أما المقياس الثاني وهو المعاني الختامية فهو أحد أهم المهارات وتعد جزء داخل مهام حل المشكلات وهي الحلول البديلة المتولدة، الارتباط بين درجات القائمة الحالية ومقياس (PSI) بعد تطبيقهم على عينة بلغت ٧٥ طالبا جامعيًا - علما بأن نظام التصحيح في (PSI) يتناقض مع نظام القائمة الحالية فالدرجة المنخفضة تدل على قدرة عالية لحل المشكلات (- ٠,٦٧)، (- ٠,٦٠)، (- ٠,٧١) وهي دالة عن ٠,٠١ لمقاييس توجّه المشكلة.

مهارات حل المشكلة والدرجة الكلية على الترتيب، وارتباط ذات المقاييس مع (SPSI) هي (٠,٦١, ٠,٦٥, ٠,٧٣) على الترتيب لعينة بلغت (١٠٧) طالبا جامعيًا وهذه النتائج ذات دلالة على صدق المحك لقائمة حل المشكلات الاجتماعية الحالية .

## ٢- الصدق البنائي:

يعتقد دزريلا (D zurilla , 1986) ونيزو (Nezu et al, 1989) ان ضبط الإدراك يعد جزء مهما في مكون توجه المشكلة، لأن بناء مركز التحكم يماثل توقع ضبط الإدراك في نموذج حل المشكلات الاجتماعية الحالي، لذلك تمت مقارنة القائمة الحالية بمقياس مركز التحكم الداخلي - الخارجي إعداد روتر (Rotter, 1986) على عينة مقدارها (١٠٥) طالبا جامعيًا مع ملاحظة أن الدرجات المنخفضة في مقياس التحكم الداخلي - الخارجي تعكس تحكم داخلي أكثر، ووجد أن الارتباط مع مقياس توجه المشكلة والدرجة الكلية هي (-٠,٢٩، ٠,٣٢) على الترتيب وهي دالة عند ٠,٠١ بينما الارتباط مع مقياس مهارات حل المشكلة هو - ٠,١٩ وهي غير دالة، وهذه النتائج متوقعة لأن تكوين التحكم الداخلي أكثر تكاملاً وحل المشكلات المعرفية العامة وفي الشخصية (مثل الغزو السببي وتوقعات التحكم الشخصي).

## ٣- الصدق التنبؤي:

يشير التحصيل الدراسي إلى الكفاءة والتوافق داخل بيئة الكلية، حيث أن النجاح الأكاديمي يستوجب على التلاميذ تعلم التفاعل مع عدد من المشكلات الجديدة والتحديات لذلك فإن القائمة الحالية قد تكون منبئة للنجاح الأكاديمي أو الكفاءة ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات القائمة الحالية التي تم تطبيقها في بداية الفصل الدراسي على عينة قوامها (١٩٢) طالبا معظمهم من الجدد، ومستوى التحصيل الدراسي، فالارتباط بين التحصيل الدراسي والدرجة الكلية للقائمة (٢٤) (دالة عند ٠,٠١) والارتباط بمقياس مهارات حل المشكلة (٠,٢٣) (دالة عند ٠,٠١) والارتباط بمقياس توجه المشكلة (٠,١٨) (دالة عند ٠,٠٥) .

كما قام الدكتور عادل العدل بحساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريمكس Varimax لدرجات المقاييس السبعة الفرعية والمقياسين الرئيسيين والدرجة الكلية وجاءت النتائج كما يلي :

## جدول (٤)

### مصفوفة الارتباطات

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
الدرجة الكلية	-									
توجه المشكلة	٠,٨٤	-								
مهارات حل المشكلة	٠,٧٩	٠,٣٣	-							
المقياس المعرفي	٠,٧٥	٠,٨٦	٠,٣٣	-						
المقياس الوجداني	٠,٧٣	٠,٨٩	٠,٢٥	٠,٦٩	-					
المقياس السلوكي	٠,٧١	٠,٨٣	٠,٢٩	٠,٦١	٠,٥٤	-				
صياغة المشكلة	٠,٦٣	٠,٢١	٠,٨٧	٠,٢٩	٠,١٧	٠,١٢	-			
إنتاج الحلول	٠,٧٣	٠,٤٧	٠,٧٤	٠,٣٤	٠,٤٠	٠,٤٦	٠,٤٩	-		
صنع القرار	٠,٤٦	٠,٠٧	٠,٧٣	٠,٠٦	٠,٠٥	٠,٠٧	٠,٥٣	٠,٣٨	-	
الحل والتحقق	٠,٦٧	٠,٢٩	٠,٨٤	٠,٣٥	٠,١٦	٠,٢٨	٠,٧١	٠,٤٨	٠,٥٢	-

## جدول (٥)

### مصفوفة العوامل قبل وبعد التدوير

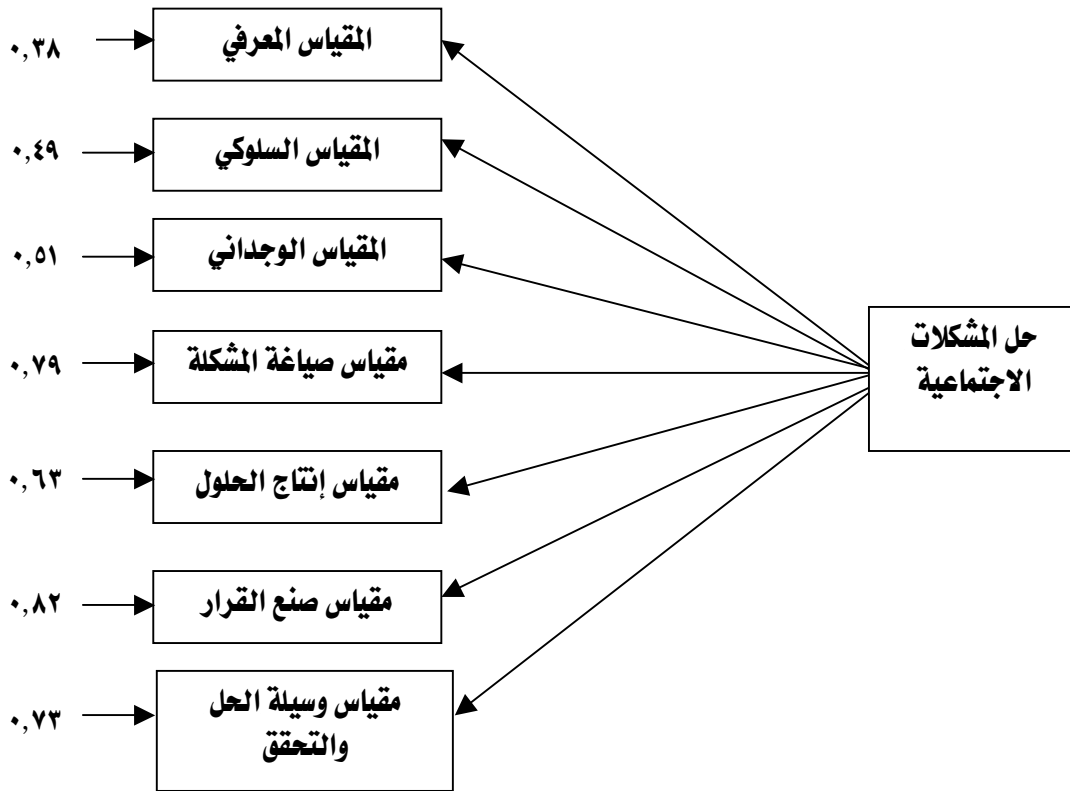
العوامل	العوامل قبل التدوير		العوامل قبل التدوير	
	١	٢	١	٢
المقياس				
الدرجة الكلية	٠,٩٩٦	٠,٠٧٣ -	٠,٧٧٤	٠,٦٣٢
توجه المشكلة	٠,٦٠٠	٠,٥٩٣ -	٠,٩٨٩	٠,١١٩
مهارات حل المشكلة	٠,٨٢٩	٠,٥٥٥	٠,٢٢١	٠,٩٧٣
المقياس المعرفي	٠,٧٣٠	٠,٤٦٩	٠,٨٥٣	٠,١٦١
المقياس الوجداني	٠,٦٧٦	٠,٥٦١ -	٠,٨٧٧	٠,٠٥٧
المقياس السلوكي	٠,٦٧٨	٠,٤٧٩	٠,٨٢٢	٠,٨٦٩
مقياس صياغة المشكلة	٠,٦٧٤	٠,٥٥٨	٠,١٠٦	٠,٧٢٧
مقياس إنتاج الحلول	٠,٧٥١	٠,١٥٢	٠,٤٤٢	٠,٧٩١
مقياس صنع القرار	٠,٤٩٦	٠,٦١٩	٠,٦٠٥ -	٠,٨٣٣
مقياس الحل والتحقق	٠,٧١٤	٠,٤٧٢	٠,١٩٥	٠,٦٢١

وبفحص نتائج التحليل العاملي لمقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقاييسه الفرعية وجد أن جميع المقاييس تشعبت بتشعبات دالة على عامل أو أكثر من

العوامل المستخلصة ولا يوجد مقياس واحد ليس له تشعب دال على أحد العوامل على الأقل  
وبذلك تأكد للباحث صدق المقياس ومقاييسه الفرعية .

### الصدق العاملي التوكيدي:

قام الدكتور عادل العدل عن طريق استخدام حزمة البرامج الإحصائية ليزرل ٨  
(Lisrel 8) بإجراء التحليل العاملي التوكيدي حيث تم اختبار النموذج الذي وضعه معد  
الاختبار وكانت النتائج كما هو موضح بالشكل التالي :



شكل (٨)

### مهارات حل المشكلات الاجتماعية

وكانت قيم (ت) المقابلة لمعاملات المسار السابقة على الترتيب (٥,٧٣، ٥,٠٤ ،  
٤,٨٨ ، ٢,٧٩ ، ٤,٠٩ ، ٢,٠٦ ، ٣,٣٨) وجميعها دالة إحصائياً حيث أنها لا تقع في الفترة  
(- ١,٩٦ - ١,٩٦).

كما أن النموذج قد حقق شروط حسن المقابلة وهي:

- ١- كا - ١٣,٦٦ وهي غير دالة احصائياً .
- ٢- دليل حسن المطابقة GFI - ٠,٨٦ يقترب من الواحد الصحيح .
- ٣- دليل حسن المطابقة المصحح AGFI - ٠,٧٣ يقترب من الواحد الصحيح .
- ٤- جذر متوسط البواقي RMSR - ٠,١٧ يقترب من الصفر .

وهذا يؤكد صدق الأبعاد السبعة للمقياس وبذلك تؤكد الباحث من صلاحية المقياس في الدراسة الحالية والجدير بالذكر أن المقياس يصحح وفقاً للتدرج ١، ٢، ٣، ٤، ١٠ - ١٢ - ١٣ - ١٦ - ١٩ - ٢٠ - ٢٥ - ٢٦ - ٢٧ - ٢٩ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٦ - ٣٧ - ٣٨ - ٣٩ - ٤١ - ٤٤ - ٤٦ - ٤٩ - ٥٠ - ٥١ - ٥٢ - ٥٣ - ٥٧ - ٥٨ - ٦١ - ٦٢ - ٦٥ - ٦٦ .

كما أن توزيع العبارات على المقاييس السبعة الفرعية كما يلي :

- المقياس المعرفي العبارات : ١- ٦ - ١٠ - ١٢ - ١٨ - ٣٧ - ٥١ - ٥٩ - ٦٣ - ٦٧ .
- المقياس الوجداني العبارات : ٤ - ٩ - ١٧ - ٢٤ - ٤٣ - ٤٧ - ٤٨ - ٥٠ - ٥٤ - ٦٨ .
- المقياس السلوكي العبارات : ٣ - ١٥ - ٢١ - ٢٣ - ٢٦ - ٣١ - ٤٠ - ٤٢ - ٥٦ - ٦٤ .
- مقياس صياغة المشكلات العبارات : ٢ - ١٣ - ١٦ - ٢٠ - ٣٨ - ٣٩ - ٤١ - ٤٤ - ٥٨ - ٦٦ .
- مقياس إنتاج الحلول البديلة العبارات : ٨-١١-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣٤-٥٢-٦٢-٦٥ .
- مقياس صنع القرار العبارات : ٥ - ٧ - ٢٥ - ٣٢ - ٤٥ - ٥٣ - ٥٧ - ٦٠ - ٦١ - ٧٠ .
- مقياس وسيلة الحل والتحقق العبارات : ٥ - ٧ - ٢٥ - ٣٢ - ٤٥ - ٥٣ - ٥٧ - ٦٠ - ٦١ - ٧٠ .

## (٤) البرنامج الإثرائي

### إعداد الباحث

#### مقدمة:

لبناء أي برنامج يحتاج الأمر إلى ضرورة تحديد الأساس النظري لهذا البرنامج والذي تنبثق منه (الأهداف - المحتوى - الاستراتيجيات - طرق التقويم) وفيما يلي توضيح ذلك:

#### مفهوم البرنامج الإثرائي :

ويعرفه الباحث في الدراسة الحالية بأنه توفير خبرات تربوية تنسم بالتنوع والعمق الفكري التي غالباً لا تتوفر في المنهج المدرسي العام والبرامج الإثرائية يتم إعدادها لتحقيق أهداف تتعلق بـ:-

- المحتوى العلمي .
- أساليب ومهارات التفكير وحل المشكلات .
- مهارات البحث العلمي .
- السمات الشخصية المؤثرة .
- الدوافع .

#### الأهداف العامة للبرامج الإثرائية :

للبرنامج الإثرائية أهداف عامة تسعى إلى تحقيقها منها:

- ١- تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب الطلبة المُنوعة من خلال أعضاء دائمين في المدرسة .
- ٢- تأهيل معلمين للعمل في مجال رعاية الموهوبين داخل كل مدرسة على دراية جيدة بأساليب تعليم الموهوبين وسبل تعزيز جوانب القوة عند جميع الطلبة .
- ٣- توفير فرص تربوية مُنوعة وعادلة لجميع الطلبة لإبراز مواهبهم وتنميتها .

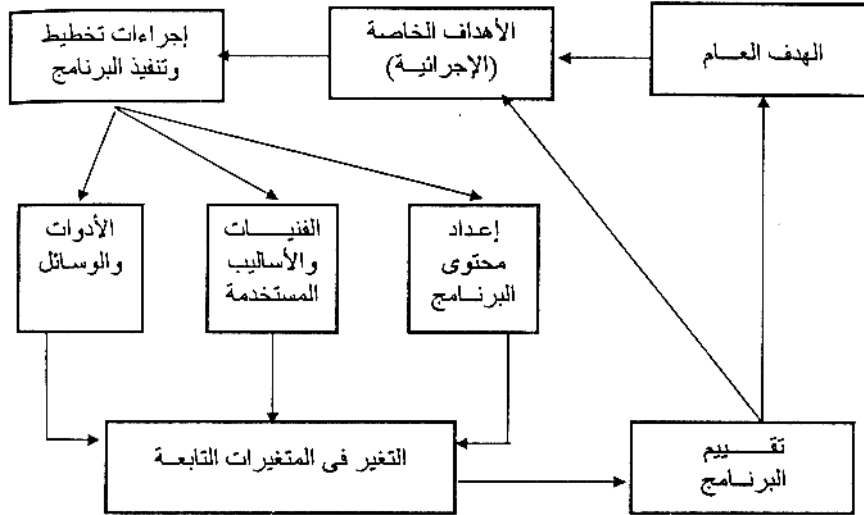
## التخطيط العام للبرنامج:

لقد مرت عملية تخطيط وإعداد البرنامج بعدد من الخطوات يمكن أن نلخصها فيما

يلي:

- أ - تحديد أهداف البرنامج.
- ب - تحديد الفئة التي يطبق عليها البرنامج.
- ج - تحديد خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه ممثلة في:
  - ١- إعداد محتوى البرنامج.
  - ٢- الأدوات والوسائل.
  - ٣- الفنيات والأساليب المستخدمة.
  - ٤- مدة البرنامج.
  - ٥- تقييم البرنامج.

وفيما يلي رسم تخطيطي يوضح تلك الخطوات:



شكل (٩)

التخطيط العام للبرنامج الإثرائي

## أ - تحديد أهداف البرامج الإثرائي:

يسعى البرنامج في الدراسة الحالية إلى تحقيق أهداف مُنوعة ومتعددة يمكن أن نقسمها إلى: الهدف العام، والأهداف الإجرائية (الخاصة).

### ١ - الهدف العام:

تتمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً ولكي يتحقق هذا الهدف لابد من تحقيق الأهداف الإجرائية الآتية:

### ٢ - الأهداف الإجرائية:

تتلخص الأهداف الإجرائية للبرنامج الإثرائي فيما يلي:

- تهيئة الطلاب لتلقي البرنامج.
- تنمية الإحساس والشعور بالمشكلات في البيئة المحيطة.
- الحث على جمع البيانات والبحث عنها.
- التّدرّب على تحديد المشكلة وصياغتها.
- التّدرّب على أساليب معالجة الأفكار المختلفة.
- الحث على إيجاد الحلول وتويعها.
- التّدرّب على قبول الحل وتنفيذه.

### ب- الفئة التي يطبق عليها البرنامج:

أعد البرنامج ليطبق على عينة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً (أفراد المجموعة التجريبية) والتي يبلغ قوامها (٢٥) طالباً من الذكور، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة، كما تم أخذ العينة من فصول المتفوقين، وتتصف العينة في الدراسة الحالية بالصفات التالية:

- يلتحق الطلاب المتفوقون أكاديمياً بفصول المتفوقين وذلك بفضل التفوق الأكاديمي الذي لا يقل عن نسبة مئوية (٩٠٪).



- جميع طلاب العينة من ذوي الذكاء المرتفع، وذلك ما دلت عليه استجاباتهم على مقياس استانفورد-بينيه الصورة الرابعة حيث بلغ متوسط معامل الذكاء (١٢٥,٧٢) بانحراف معياري (٥,٠٨).

- يقع طلاب هذه الفئة ضمن مرحلة عمرية واحدة وهي مرحلة المراهقة حيث تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري (١٥,٠٤) وانحراف معياري قدره (٠,٢٠) وهو ما يدل على التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية.

### ج- خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه:

#### ١- إعداد محتوى البرنامج الإثرائي:

بناء أي برنامج عبارة عن منظومة متكاملة من مدخلات وعمليات ومخرجات تعمل معاً، والبرنامج المقترح للحلول الابتكارية يمكن تلخيص منظومة محتواه فيما يلي :

### جدول (٦)

#### مدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية

المدخلات	العمليات	المخرجات
إطار نظري عن الحلول الابتكارية وحل المشكلات الاجتماعية دراسات سابقة عن الحلول الابتكارية وحل المشكلات الاجتماعية	أنشطة للتدريب على خطوات الحل الابتكاري للمشكلة مع توظيف للمهارات والاستراتيجيات داخل خطوات الحل الابتكاري للمشكلات	برنامج يهدف إلى : تنمية حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين

#### الأساس النظري للنموذج الذي يقوم عليه البرنامج المقترح :

أكد كل من "تورانس وتورانس" أن أحد النماذج الأكثر استخداماً والتي حازت القسط الأعظم من النجاح هو نموذج الحل الابتكاري للمشكلات لأسبورن وبارنز، ففي ٢٢ دراسة جرت باستخدام هذا النموذج حصل الباحثون على نتائج باهرة في ٢٠ من هذه الدراسات لذلك سوف يعتمد الباحث على نموذج الحل الابتكاري للمشكلات في بناء

البرنامج المقترح ويحتوي على ثلاثة مكونات بداخلها خطوات الحل الابتكاري للمشكلة، حيث السير فيها بمرونة مع توظيف لمهارات التفكير وما وراء التفكير واستخدام أدوات مُنوعة للوصول إلى الحل .

وقد اطلع الباحث على العديد من البرامج التي اهتمت بتنمية مهارات حل المشكلات بصفة عامة وحل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة وذلك باستخدام الحلول الابتكارية منها:-

### أ. برنامج الكورت لتعليم التفكير : Cort Program

يعتبر هذا البرنامج ذروة نتاجات برامج تعليم التفكير التي نشرها ديونو في بريطانيا عام ١٩٧٣، واشتق اسم هذا البرنامج من الحروف الأولى لمؤسسته التي أنشأها وأدارها في بريطانيا باسم مؤسسة البحث المعرفي Cognitive Research Trust ويمثل البرنامج الجانب التطبيقي في تعليم مهارات التفكير في حجات الدراسة، كما يعكس فيه أفكاره النظرية التي اشتقها من خلفيته الدراسية في الطب وعلم النفس وخبرته العملية في جامعات اكسفورد ولندن وهارفارد وكامبرج .

يضم البرنامج (٦٠) درساً في التفكير مقسمة إلى ستة أجزاء هي :

- ١- توسيع مجال الإدراك (Breadth) ويهدف هذا الجزء إلى توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى الطلبة .
- ٢- التنظيم (Organization) ويهدف هذا الجزء إلى تنظيم عملية التفكير عند الطلبة.
- ٣- التفاعل (Interaction) يهدف هذا الجزء إلى تطوير عملية المناقشة وتشجيع الطلبة على تقييم إدراكاتهم .
- ٤- الإبداع (Creativity) ويركز هذا الجزء على التفكير الإبداعي وإنتاج الأفكار الجديدة .
- ٥- المعلومات والمشاعر (Information & Feelings) ويركز هذا الجانب على جمع المعلومات ومعرفة كيفية تأثر عملية بناء المعلومات بالمشاعر والانفعالات .
- ٦- العمل (Action) ويركز هذا الجزء على مجمل عملية التفكير بدءاً من تحديد الهدف وانتهاءً بتنفيذ عملية التفكير .

## بـ برنامج التفكير المنتج The Productive Thinking Program

ويهدف هذا البرنامج لتعليم التلاميذ مهارات حل المشكلات والتفكير الابتكاري ويهدف إلى تغيير اتجاهات الطلاب نحو تعلم حل المشكلات وذلك من خلال زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وزيادة فاعلية ذواتهم تجاه حل المشكلة وتدريبهم على المثابرة، ويعلم البرنامج التلاميذ كيفية الإحساس بالمشكلة وتحديدتها والتخطيط للحل بطريقتهم الخاصة وتقييم الأفكار والاختيار من بينها، ويضم البرنامج خمسة عشرة درساً، كل درس عبارة عن لغز أو سر أو حدث ما في شكل قصة خيالية، وتشارك مع التلاميذ شخصيات لمساعدتهم في حل المشكلة والبرنامج يعتمد على التفكير التباعدي والتقاربي بهدف تنمية التفكير الابتكاري .

## جـ برنامج بورديو لتنمية التفكير الابتكاري Purdue Creative Thinking Program

يهدف البرنامج إلى تعليم الطلاب مهارات التفكير الابتكاري وفاعلية الذات تجاه ما يملكونه من مهارات تجاه العمل الابتكاري ويشمل البرنامج ٢٨ جلسة مسجلة على أشرطة صوتية ويعرض على الطلاب في كل جلسة بعض الأفكار التي تؤدي إلى تحسين ابتكاراتهم، ويستغرق ذلك ٥ دقائق ثم يليها قصة تاريخية عن بعض العلماء المبدعين ويستغرق ذلك ٧ دقائق ثم تنمية للقدرات الابتكارية .

## دـ برنامج قبعات التفكير الست : Six Thinking Hats

يهدف هذا البرنامج إلى السماح للفرد بتغيير نمط تفكيره من موقف لآخر، فالقبعات الست الملونة عبارة عن مجموعة من الأدوات يستخدمها الفرد في المواقف الحياتية المختلفة وتركز هذه الاستراتيجية على أن التفكير عملية يمكن القيام بها بطريقة مقصودة وفيما يلي وصف للقبعات التي أقترحها ديبيونو، وأنماط التفكير المرتبطة بكل منها :-

١- القبعة البيضاء: تعبر عن التفكير الموضوعي الذي يعني بإعطاء الحقائق والأرقام دون الاهتمام بتفسيرها .

٢- القبعة الحمراء: تعبر عن المشاعر واستبعاد المنطق وتقديم المبررات .

٣- القبعة الصفراء: تعبر عن التفكير الإيجابي البناء والمنتج وتقديم الاقتراحات .

٤- القبة السوداء: تهتم بالتقديرات السلبية وإظهار الجوانب الخاطئة .

٥- القبة الخضراء: تعبر عن التفكير الإبداعي وتقديم البدائل المثالية .

٦- القبة الزرقاء : تهتم بتنظيم التفكير وضبطه ويشبه الفرد الذي يرتدي هذه القبة

قائد الأوركسترا الذي يتحكم في بقية أعضاء الفرقة الموسيقية ويتم استخدام

القبعات الست من خلال لعب الأدوار ويفترض ديونو أن التفكير بمفهومه الواسع

يمثل قبة كبيرة للتفكير، وهذه القبة قسمت إلى ستة أدوار مختلفة فالفرد من

خلال استخدامه لهذه القبعات يحدد نمط التفكير المناسب للدور الذي يقوم به .

كما استفاد الباحث من بعض المراجع العربية : في تحديد المهارات اللازمة للحلول

الابتكارية وكذلك تحديد بعض التدريبات الخاصة بهذه المهارات وأيضا التعرف على

بعض المشكلات الخاصة بالطلاب المراهقين الموهوبين منها : صفاء الأعسر (٢٠٠٠)،

ناديا السرور (٢٠٠٠)، أحمد عبادة (٢٠٠١)، بوب وبوب ستانش (٢٠٠١)، أيمن عامر

(٢٠٠٣)، صالح أبو جادو (٢٠٠٤)، عادل عبد الله (٢٠٠٥)، محمد الصيرفي (٢٠٠٨).

كما استفاد الباحث من بعض الدراسات السابقة في بناء البرنامج الإثرائي للحلول

الابتكارية للمشكلات من خلال ما قدمته هذه الدراسات من إرشادات حول خطوات

ومهارات وأدوات الحل الابتكاري للمشكلات ومن بين هذه الدراسات ما يلي :

- دراسة كوب ليسا(٢٠٠١) ودراسة فيشكين (١٩٩٠) ودراسة كوت آمي (١٩٩١).

- ومن الدراسات العربية في هذا الشأن دراسة بدر العجمي (٢٠٠٥) ودراسة

منال مصطفى (٢٠٠٤)، ودراسة إيمان شاهين (٢٠٠٥)، ودراسة سامية

شهبو (٢٠٠٦).

مما سبق استطاع الباحث تحديد الخطوات والاستراتيجيات اللازمة للتدريب عليها

داخل برنامج الحل الابتكاري للمشكلة.

## (١) محتوى البرنامج

قسم الباحث البرنامج الإثرائي إلى ثمان مراحل تضم كل منها عدداً من الجلسات، وفيما يلي وصف مختصر لمراحل البرنامج:

### المرحلة الأولى:

**الهدف:** تهيئة الطلاب لتلقي البرنامج.

هذا الجزء يساعد الطلاب على تعرف الهدف من البرنامج وتحديد أدوارهم وتنمية المفاهيم الأساسية حول حل المشكلات بطريقة ابتكارية. تقدم هذه المرحلة في (٣) جلسات من خلالها يحاول الباحث تعريف الطلاب بالبرنامج ومدى الاستفادة منه وبث روح المرح والدعاية لتوفير مناخ مستقل يستطيع الطلاب التفاعل والتجاوب مع البرنامج والمشاركة فيما ما يطرح.

### المرحلة الثانية:

**الهدف:** تنمية الإحساس والشعور بالمشكلات الاجتماعية المحيطة.

تتكون هذه المرحلة من (٣) جلسات وهي عبارة عن عرض لبعض المشكلات لفظياً ويطلب من الطلاب تحديد حجم المشكلة وأبعادها.

### المرحلة الثالثة:

**الهدف:** تنمية مهارة جمع البيانات والمعلومات والحقائق والآراء والانطباعات والمشاعر من المصادر المختلفة حول المشكلة أو الموقف موضع الاهتمام والتي تساعد في تحديد المشكلة.

وتتكون هذه المرحلة من (٦) جلسات وهي عبارة عن عرض بعض المواقف والمشكلات التي تشكل مأزقاً لفظياً، ويطلب من الطلاب جمع المعلومات وإعطاء الانطباعات، والآراء حول ما يشعرون اتجاهها بناءً على هذا الموقف الذي يشكل مشكلة أو مأزق وهي مهمة في تحديد المشكلة.

## المرحلة الرابعة:

الهدف: التوصل لتحديد المشكلة التي تثير لدى الفرد الرغبة في حلها وكذلك تحقيق ما يريده صاحب المشكلة من أهداف بعد أن يفهم الفجوة القائمة بين الواقع الراهن والقصور في المستقبل وأيضاً تحديد المسارات والطرق التي من خلالها يحدد المشكلة. وتتكون هذه المرحلة من (٣) جلسات وهي عبارة عن عرض بعض المواقف التي تحتوي على مشكلة أو عدة مشكلات اجتماعية، ويطلب من الطلاب التعامل مع هذه المشكلات من خلال فهم الخلل أو المأزق والذي من خلاله ويتم صياغة المشكلة وتحديدتها حتى يتم حلها.

## المرحلة الخامسة:

الهدف: إيجاد أكبر عدد ممكن من الحلول باستخدام أدوات متنوعة لتوليد الحلول الابتكارية.

وتتكون هذه المرحلة من (٤) جلسات وهي عبارة عن عرض لبعض المشكلات الاجتماعية التي من خلالها يبرز موقفاً إشكالياً يشكل عقبة أو تحدياً، ويطلب من الطلاب طرح وإعطاء وإنتاج الأفكار والأسباب والآراء المتباينة المتعددة حول هذا الموقف.

## المرحلة السادسة:

الهدف: إنتاج حلول غير تقليدية وتحويل الأفكار إلى أفعال يمكن أن تكون حلول قابلة للعمل بها.

وتتكون هذه المرحلة من (٥) جلسات من خلالها يتم عرض لبعض المشكلات، ويطلب من الطلاب تنقيح وتعديل الحلول لتصبح أكثر أهمية وفائدة ثم اختيار أفضل حل ابتكاري واتخاذ قرار بذلك بعد إعادة ترتيب الحلول التي تم تنقيحها وأخيراً تقديم أدلة داعمة وأسباباً للنتائج.

## المرحلة السابعة:

الهدف هو: تقبل الحلول التي تم التوصل إليها ودراسة إمكانية نجاحها في الواقع كما يؤكد على التغيير المستهدف بتطبيق الحلول التي تم التوصل إليها وهذه المرحلة أهم ما فيها الالتزام وكذلك الحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة وتتكون هذه المرحلة من جلستين.

## المرحلة الثامنة:

إعادة التدريب وهي عبارة عن مراجعة مركزة لجميع مراحل وخطوات البرنامج كاملاً وهي تتكون من جلستين.

## - العرض على المحكمين:

قام الباحث بعد صياغة محتوى البرنامج بعرضه على مجموعة من الأساتذة (أعضاء هيئة التدريس) والمتخصصين، وذلك لمعرفة آرائهم حول محتوى الجلسات وحدودها الزمنية والفنيات والأدوات التي تحتويها، ومعرفة مدى مناسبة الأنشطة التي تحتوي عليها الجلسات، ومدى مناسبتها للأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.

## (٢) الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

استعان الباحث أثناء تطبيق مراحل البرنامج بعدد من الأدوات أهمها:

- السبورة والطباشير.
- ورق أبيض.
- أقلام.
- كراسات.
- لاب توب.
- أجهزة كمبيوتر داخل معمل الوسائل التعليمية.
- CD.

### (٣) الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

استخدم الباحث مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات، ومجموعة من الإجراءات المستفادة من مجموعة من المداخل والنظريات والاتجاهات التدريبية والإثرائية في الحلول الابتكارية للمشكلات وأهم الفنيات والاستراتيجيات التي تم استخدامها في تطبيق إجراءات البرنامج هي:

- المناقشة والحوار.
- التأمل - التخيل.
- القدرح الذهني.
- فنيات التفكير التباعدي.
- فنيات التفكير التقاربي.
- النمذجة.
- التعزيز.
- العلاقات القسرية.

### (٤) مدة البرنامج:

تم تطبيق إجراءات البرنامج الإثرائي للمراهقين الموهوبين أكاديمياً والذي يهدف إلى تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لديهم على مدى زمني امتد إلى شهرين بواقع (٣) جلسات أسبوعياً تتراوح مدة الجلسة ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة حسب محتوى الجلسات.

### (٥) تقييم البرنامج:

تم تقويم البرنامج في ضوء ما يلي:

#### - التقييم البعدي:

تم تقويم فعالية البرنامج الإثرائي في الدراسة الحالية على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلاب المراهقين الموهوبين (أفراد المجموعة التجريبية)، وذلك من خلال القياسين القبلي والبعدي لهذه المجموعة ومقارنتها ببعضها البعض من جهة، ومقارنة القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة.



## - التقييم التتبعي:

تم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج الإثرائي من خلال تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على أعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، ومن ثم المقارنة بين نتائج القياس التتبعي ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة الحالية.

## ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، باعتبارها تجربة تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج إثرائي (المتغير المستقل) لتنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية (المتغير التابع) لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً. وتعتمد هذه الدراسة على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين ومتكافئتين، الأولى: تجريبية، والثانية ضابطة.

## رابعاً: إجراءات الدراسة وخطواتها:

قام الباحث أثناء هذه الدراسة بمجموعة من الإجراءات يمكن تلخيصها على النحو التالي:

### (١) الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الطلاب المراهقين الموهوبين أكاديمياً قوامها (٧٥) طالباً من الملتحقين بمدرسة الثانوية العسكرية بالزقازيق، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٤-١٦) سنة، وجميعهم من فصول المتفوقين بالمدرسة، وذوو مستوى تحصيلي أكاديمي لا يقل عن (٩٣٪) حيث قام الباحث بتطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وذلك بهدف التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلاب.

### (٢) اختيار أفراد العينة:

تم اختيار طلاب العينة النهائية من بين طلاب الدراسة الاستطلاعية التي سبقت الإشارة إليها على أساس انخفاض مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لديهم،

وتكونت العينة من (٥٠) طالباً مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (ن=٢٥)، والأخرى ضابطة (ن=٢٥).

### (٣) إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)

قام الباحث بإجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة في ضوء عدة متغيرات، وهي نسبة الذكاء، والعمر الزمني، ومستوى التحصيل الأكاديمي المدرسي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، ومستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وذلك بتطبيق المقاييس ذات الصلة في الدراسة الحالية وتحليل نتائجها وقد سبقت الإشارة لذلك عند الحديث عن اختيار العينة وإجراء المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

### (٤) القياس القبلي:

طبق الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج الإثرائي.

### (٥) تطبيق البرنامج الإثرائي:

طبق الباحث البرنامج الإثرائي على المجموعة التجريبية.

### (٦) القياس البعدي:

طبق الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) عقب انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بنتائج القياس القبلي للوقوف على الأثر الفعلي للبرنامج.

### (٧) القياس التتبعي:

طبق الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على طلاب المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج وذلك لمعرفة مدى استمرار فعالية البرنامج الإثرائى المستخدم، حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعي ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

---

## (٨) تحليل البيانات وتلخيصها:

وذلك من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج ومناقشتها، ثم صياغة توصيات الدراسة في ضوء تلك النتائج.

### خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار الحادي عشر لمعالجة البيانات إحصائياً متبعاً المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبارات الدلالة والفروق.
- اختبار (ت) T-Test.

---

## الفصل الخامس

# عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول.

- نص الفرض.

- مناقشة نتائج الفرض الأول.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني.

- نص الفرض.

- مناقشة نتائج الفرض الثاني.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث.

- نص الفرض.

- مناقشة نتائج الفرض الثالث.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع.

- نص الفرض.

- مناقشة نتائج الفرض الرابع.

خامساً: ملخص نتائج الدراسة

## الفصل الخامس

### عرض النتائج ومناقشتها

#### تمهيد:

سيتم في هذا الفصل تناول نتائج الدراسة المتعلقة بالفروض، وذلك بعرض نتائج كل فرض على حدة ثم مناقشة هذه النتائج، حيث يبدأ الباحث بكتابة نص الفرض ثم عرض النتائج التي تم التوصل إليها ثم يتم بعد ذلك مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة :

#### أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

##### - نص الفرض الأول

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية" وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام:

- اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي.
- مربع معامل إيتا ( $\eta^2$ ) لحساب حجم تأثير البرنامج تم حساب قيم مربع إيتا من المعادلة التالية: مربع إيتا =  $t^2 \div (t^2 + \text{درجات الحرية})$  حيث (ت) قيمة مربع اختبار (ت) فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

## جدول (٧)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي

مربع إيتا (η <sup>2</sup> )	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	أبعاد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية
٠,٨٧٦٩	٠,٠١	١٨,٤٩	٣,٩٧	٣١,١٢	٢٥	تجريبية	المقياس المعرفي
			٢,٥٦	١٣,٦٤	٢٥	ضابطة	
٠,٧٤٣٠	٠,٠١	١١,٧٨	٢,٧٠	٢٩,٣٢	٢٥	تجريبية	المقياس الوجداني
			٥,٧٨	١٤,٢٨	٢٥	ضابطة	
٠,٧٢٣٢	٠,٠١	١١,٢٠	٤,٠٥	٢٩,٩٦	٢٥	تجريبية	المقياس السلوكي
			٦,٧٤	١٢,٣٦	٢٥	ضابطة	
٠,٨٩٧٧	٠,٠١	٢٠,٥٢	٣,٥١	٣٠,٦٠	٢٥	تجريبية	مقياس صياغة المشكلات
			٤,٨٩	٥,٨٨	٢٥	ضابطة	
٠,٨٦٧٥	٠,٠١	١٧,٧٣	٢,٨٧	٣٠,٥٢	٢٥	تجريبية	مقياس إنتاج الحلول البديلة
			٥,١٤	٩,٦٤	٢٥	ضابطة	
٠,٨٨٦٥	٠,٠١	١٩,٣٦	٢,٥٢	٢٩,٩٢	٢٥	تجريبية	مقياس صنع القرار
			٤,١٣	١١,١٦	٢٥	ضابطة	
٠,٨٨٩٣	٠,٠١	١٩,٦٤	٢,٦٣	٢٩,٤٨	٢٥	تجريبية	مقياس وسيلة الحل والتحقق
			٣,١٠	١٠,٧٢	٢٥	ضابطة	
٠,٩٤١٢	٠,٠١	٢٧,٧١	١٤,٥٩	٢١٠,٩٢	٢٥	تجريبية	الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية
			١٩,١٢	٧٧,٦٨	٢٥	ضابطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي دالة عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح المجموعة التجريبية وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

### - مناقشة نتائج الفرض الأول :

كان الهدف من هذا الفرض هو الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج.

## كما أن هذا الفرض توصل إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.

## ويتضح من الجدول (٧) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات المقياس المعرفي (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات المقياس الوجداني (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات المقياس السلوكي (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات مقياس صياغة المشكلات (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات مقياس إنتاج الحلول البديلة (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات مقياس صنع القرار (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في درجات مقياس وسيلة الحل والتحقق (عند مستوى ٠,٠١) وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

• أي أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية أعلى من نظائرها لدى المجموعة الضابطة.

• أن قيم مربع إيتا في حالة الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية امتدت من (٠,٧٢٣٢) في حالة المقياس السلوكي إلى (٠,٩٤١٢) في حالة الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، مما يشير إلى أن للبرنامج تأثير كبير على درجات طلاب المرحلة الثانوية من الموهوبين بالمجموعة التجريبية، وأن هذا البرنامج يفسر النتائج التالية من التباين في درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من الموهوبين بالمجموعة التجريبية:

- (٨٧,٦٩%) من التباين في درجات المقياس المعرفي، (٧٤,٣٠%) من التباين في درجات المقياس الوجداني، (٧٢,٣٢%) من التباين في درجات المقياس السلوكي، (٨٩,٧٧%) من التباين في درجات مقياس صياغة المشكلات، (٨٦,٧٥%) من التباين في درجات مقياس إنتاج الحلول البديلة، (٨٨,٦٥%) من التباين في درجات مقياس صنع القرار، (٨٨,٩٣%) من التباين في درجات مقياس وسيلة الحل والتحقق، (٩٤,١٢%) من التباين في الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وهي كميات كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج، مما يدل على فعالية البرنامج.

أي أنه تم قبول الفرض الأول البديل. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.



وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة ساد زيپورا Saad-Zipora (١٩٨٣) من أن البرنامج الإثرائي له فعالية كبيرة وذلك للمجموعة التجريبية في حين أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن، ودراسة كوثر الغتم (١٩٩٤) التي توصلت إلى تفوق أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على زملائهم في المجموعة الضابطة ويرجع ذلك لأثر البرنامج الإثرائي الذي يقوم على أنشطة إبداعية إثرائية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نموذج رينزوللي وريس Renzulli, Reis (٢٠٠٠) الإثراء المدرسي الشامل ومستوياته الثلاثة في رعاية الطلاب الموهوبين خاصة المستوى الثالث للإثراء الذي يتضمن تقسيم الطلاب إلى أفراد أو مجموعات صغيرة ذات اهتمام مشترك بمشكلة معينة حيث تتضمن الأنشطة تحديد المشكلة والبحث المكثف حولها والاستفادة من المشكلات الحقيقية الموجودة أصلاً.

وفي هذا الشأن فقد أجريت ليزلي ميللر Leslie Millier (١٩٩٤) دمجاً بين خطوات الحل الابتكاري للمشكلات مع المستوى الثالث للإثراء الخاص بنموذج الإثراء المدرسي الشامل، لكي تبين أن النموذجين يكملان بعضهما البعض، والتدريب على الحل الابتكاري للمشكلات مع المستوى الثالث للإثراء واستخدامهما على أنهما بمثابة أسلوب متكامل لإضفاء مزيد من الوضوح لنشاط حل المشكلة والنهوض بالإنتاجية الابتكارية للفرد (في بدر العجمي، ٢٠٠٤، ص ٥٦).

وفي هذا الإطار يرى عبد الرحمن سليمان وصفاء حمودة (٢٠٠١، ص ص ٢١٠-٢١١) أن المستوى الثالث من الإثراء يتضمن اكتشاف الفرد أو الجماعة لمشكلات حقيقية أو دافعية وتشمل الأنشطة التي توضح الإنتاج الفعلي للطلاب الموهوبين، حيث أصبحوا باحثين أو مكتشفين بالفعل لمشكلات أو موضوعات حقيقية أو واقعية باستخدام طرق البحث المناسبة.

وتؤكد زينب شقير (٢٠٠٢، ص ٨٢) على أن النمط الإثرائي الثالث يكون حين يهتم الطلاب بموضوع اختاروه بأنفسهم وكانوا على استعداد لتخصيص الوقت اللازم لاكتساب المحتوى المتقدم الذي يحتاجه الموضوع، وللتدريب على ما يتطلبه ذلك من عمليات والذي يقوم فيه بدور الباحث المباشر.

ويشير فتحي جروان (٢٠٠٢، ص ص ٢٠٢-٢٠٣) إلى أن الطلاب المستفيدين من هذه النشاطات هم أولئك الطلاب الذين يظهرون التزاماً واهتماماً خاصاً بمتابعة قضية

ما، أو التعمق في معالجة مشكلة ما. وتهدف البرامج الإثرائية من المستوى الثالث إلى تحقيق ما يلي:

١- إتاحة الفرص للطلبة لتطبيق معارفهم وأفكارهم الإبداعية واستخدامها في دراسة قضية أو مشكلة.

٢- تطوير نواتج أصيلة وحقيقية مؤثرة.

٣- تطوير الثقة بالنفس والدافعية ومشاعر الإنجاز والقدرة على التواصل الفعال مع الآخرين.

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق أي تم قبول الفرض حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.

## ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

- نص الفرض الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي"

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام:

اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين، لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

مربع معامل إيتا ( $\eta^2$ ) لحساب حجم تأثير البرنامج. فكانت النتائج كما بالجدول

التالي:

## جدول (٨)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي

أبعاد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا ( $\eta^2$ )
المقياس المعرفي	قبلي	٢٥	١٣,٥٢	٣,٣٤	١٧,٥١	٠,٠١	٠,٩٢٧٤
	بعدي	٢٥	٣١,١٢	٣,٩٧			
المقياس الوجداني	قبلي	٢٥	١٣,٠٠	٦,٧٠	١١,١٣	٠,٠١	٠,٨٣٧٨
	بعدي	٢٥	٢٩,٣٢	٢,٧٠			
المقياس السلوكي	قبلي	٢٥	١٢,٣٢	٦,٤٩	١١,٥٤	٠,٠١	٠,٨٤٧٣
	بعدي	٢٥	٢٩,٩٦	٤,٠٥			
مقياس صياغة المشكلات	قبلي	٢٥	٨,١٦	٤,٨٧	٢١,٨٦	٠,٠١	٠,٩٥٢٢
	بعدي	٢٥	٣٠,٦٠	٣,٥١			
مقياس إنتاج الحلول البديلة	قبلي	٢٥	٩,٢٠	٥,٦٣	١٦,١٧	٠,٠١	٠,٩١٥٩
	بعدي	٢٥	٣٠,٥٢	٢,٨٧			
مقياس صنع القرار	قبلي	٢٥	١١,٧٢	٤,٦٥	١٥,٠٥	٠,٠١	٠,٩٠٤١
	بعدي	٢٥	٢٩,٩٢	٢,٥٣			
مقياس وسيلة الحل والتحقق	قبلي	٢٥	١٠,٣٢	٣,٦١	١٦,٧٧	٠,٠١	٠,٩٢١٤
	بعدي	٢٥	٢٩,٤٨	٣,٦٣			
الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	قبلي	٢٥	٧٨,٢٤	٢١,٦٦	٢٧,٥٨	٠,٠١	٠,٩٦٩٤
	بعدي	٢٥	٢١٠,٩٢	١٤,٥٩			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يحقق صحة الفرض.

- مناقشة نتائج الفرض الثاني :

كان الهدف من هذا الفرض هو الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج وبعده مباشرة .

## كما أن هذا الفرض الثاني توصل إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات. أي أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية أعلى من نظائرها في التطبيق القبلي.

كما أن قيم مربع إيتا في حالة الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية امتدت من (٠,٨٣٧٨) في حالة المقياس الوجداني إلى (٠,٩٦٩٤) في حالة الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، مما يشير إلى أن البرنامج تأثير كبير جداً وواضح على درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الموهوبين بالمجموعة التجريبية، وأن هذا البرنامج يفسر النتائج التالية من التباين في درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الموهوبين بالمجموعة التجريبية:

- (٩٢,٧٤ %) من التباين في درجات المقياس المعرفي، (٨٣,٧٨ %) من التباين في درجات المقياس الوجداني، (٨٤,٧٣ %) من التباين في درجات المقياس السلوكي، (٩٥,٢٢ %) من التباين في درجات مقياس صياغة المشكلات، (٩١,٥٩ %) من التباين في درجات مقياس إنتاج الحلول البديلة، (٩٠,٤١ %) من التباين في درجات مقياس صنع القرار، (٩٢,١٤ %) من التباين في درجات مقياس وسيلة الحل والتحقق، (٩٦,٩٤ %) من التباين في الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وهي كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج، مما يدل على فعالية البرنامج.

## ويتضح من الجدول (٨) أنه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات.

وهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع ما توصلت إليه دراسة وائل على (٢٠٠٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي. ودراسة محمد الإمام وخالد الحموري (٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي تعزي للبرنامج الإثرائي.

وهذه النتيجة تؤكد أهمية استخدام نموذج الحل الابتكاري للمشكلات وهذا ما ذهبت إليه دراسة جونسون وماريلين Johnson, Marylynn (٢٠٠٠) حيث تقترح الدراسة أن هناك حاجة لمزيد من البحوث التي تهتم بالنتائج المحققة باستخدام حل المشكلات الابتكاري والذي جرى تطويره داخل نطاق إطار الحل الابتكاري للمشكلات لاوسبورن وبارنز ويتمثل التركيز الأساسي لهذا النموذج في التعليم التدريجي خطوة خطوة في عمليات تقاربية Convergent وتباعديّة Divergent للتفكير الابتكاري، وتتضمن خطوات هذا النموذج العثور على المأزق، العثور على البيانات، العثور على المشكلة، العثور على الأفكار، العثور على الحل، العثور على القبول (٢٠٠٠، ص٣١٨).

كما يؤكد بدر العجمي (٢٠٠٤، ٥٦) أهمية استخدام نموذج الحل الابتكاري للمشكلات وذلك لأن كل من تورانس وتورانس وزين العابدين درويش وأيمن عامر أكدوا على نجاح هذا النموذج من بين نماذج كثيرة، وهذا ما أثبتته (٢٠) دراسة من (٢٢) دراسة لنجاح أسلوب حل المشكلات الابتكاري.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الثاني البديل. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات.

## ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

- نص الفرض الثالث :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام:

اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين، لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج. فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

### جدول (٩)

قيمة نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات حل

#### المشكلات الاجتماعية

أبعاد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المقياس المعرفي	قبلي	٢٥	١٣,٦٤	٢,٥٦	٠,٤٢	٠,٦٨ غير دالة
	بعدي	٢٥	١٣,٧٦	٢,٦٢		
المقياس الوجداني	قبلي	٢٥	١٤,٠٨	٦,٠٢	٠,٢٨	٠,٧٨ غير دالة
	بعدي	٢٥	١٤,٢٨	٥,٧٨		
المقياس السلوكي	قبلي	٢٥	١٢,٢٠	٦,٤٥	٠,١٣	٠,٩٠ غير دالة
	بعدي	٢٥	١٢,٣٦	٦,٧٤		
مقياس صياغة المشكلات	قبلي	٢٥	٦,٦٤	٥,٦٦	٠,٨٥	٠,٤١ غير دالة
	بعدي	٢٥	٥,٨٨	٤,٨٩		
مقياس إنتاج الحلول البديلة	قبلي	٢٥	٩,٦٤	٥,٤٨	٠,٠٠	١,٠٠ غير دالة
	بعدي	٢٥	٩,٦٤	٥,١٤		
مقياس صنع القرار	قبلي	٢٥	١١,٢٤	٥,٠٩	٠,٠٩	٠,٩٣ غير دالة
	بعدي	٢٥	١١,١٦	٤,١٣		
مقياس وسيلة الحل والتحقق	قبلي	٢٥	١٠,٠٠	٣,٥٧	١,٢٤	٠,٢٣ غير دالة
	بعدي	٢٥	١٠,٧٢	٣,١٠		
الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	قبلي	٢٥	٧٧,٥٦	٢٠,٣٥	٠,٠٤	٠,٩٧ غير دالة
	بعدي	٢٥	٧٧,٦٨	١٩,١٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات حل المشكلات الاجتماعية غير دالة وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

- مناقشة نتائج الفرض الثالث :

توصلت نتائج الفرض الثالث إلى:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية. ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الثالث الصفري. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع :

- نص الفرض الرابع :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي" وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام:

اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين، لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

## جدول (١٠)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي

أبعاد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المقياس المعرفي	بعدي	٢٥	٣١,١٢	٣,٩٧	٠,٤٤	غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣٠,٩٦	٣,٤٦		
المقياس الوجداني	بعدي	٢٥	٢٩,٣٢	٢,٧٠	٠,١٢	غير دالة
	تتبعي	٢٥	٢٩,٣٦	٢,٣٦		
المقياس السلوكي	بعدي	٢٥	٢٩,٩٦	٤,٠٥	٠,١٠	غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣٠,٠٠	٣,١٤		
مقياس صياغة المشكلات	بعدي	٢٥	٣٠,٦٠	٣,٥١	٠,٨٦	غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣٠,٣٢	٣,١٧		
مقياس إنتاج الحلول البديلة	بعدي	٢٥	٣٠,٥٢	٢,٨٧	١,٣٧	غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣١,٢٤	٣,٥٢		
مقياس صنع القرار	بعدي	٢٥	٢٩,٩٢	٢,٥٣	٠,٨٥	غير دالة
	تتبعي	٢٥	٣٠,٣٢	٢,٨٤		
مقياس وسيلة الحل والتحقق	بعدي	٢٥	٢٩,٤٨	٣,٦٣	٠,٦٢	غير دالة
	تتبعي	٢٥	٢٩,٧٦	٣,٩٥		
الدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	بعدي	٢٥	٢١٠,٩٢	١٤,٥٩	٠,٦٧	غير دالة
	تتبعي	٢٥	٢١١,٩٦	١٣,٥٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي غير دالة احصائياً وهذا يحقق صحة الفرض الرابع.

### - مناقشة نتائج الفرض الرابع :

كان الهدف من هذا الفرض هو: الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهرين من التطبيق وذلك لمعرفة مدى استمرار أثر هذا البرنامج في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية . وقد توصلت النتائج إلى :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.



أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، مما يدل على استمرار تأثير البرنامج على طلاب المرحلة الثانوية من الموهوبين بالمجموعة التجريبية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الرابع الصفري. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

### خامساً : ملخص النتائج

#### تلخص نتائج الدراسة الحالية في :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

---

## خاتمة الدراسة

- ملخص الدراسة باللغة العربية

- التوصيات

- البحوث والدراسات المقترحة

## أولاً: ملخص الدراسة

### مقدمة:

تولى كثير من الدول المتقدمة اهتماماً خاصاً بالبرامج الإثرائية لدى الموهوبين وكذلك تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية نظراً لما تلعبه هذه المهارات من دور فاعل في مساعدة الطاب المتفوق أو الموهوب على ممارسة دوره وسط المحيطين به، فبدون تلك المهارات لن يستطيع الطالب المتفوق أو الموهوب أن يكون فاعلاً في جماعته، وسيظل قابلاً في ذاته يعاني العزلة الاجتماعية.

مما حدا بالباحث الى عمل هذه الدراسة لقللة الدراسات التي تناولت أثر البرنامج الاثرائى للحلول الابتكارية على تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

### مشكلة الدراسة :

#### تحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الرئيسية الآتية :

- ١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية؟
- ٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج؟
- ٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج؟
- ٤- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية؟

## أهداف الدراسة :

### تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :-

- ٤- إعداد برنامج إثرائي لتنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الطلاب المراهقين الموهوبين أكاديمياً.
- ٥- اختبار فعالية البرنامج في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية.
- ٦- التعرف على استمرارية فعالية البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

## أهمية الدراسة :

### توجد عدة اعتبارات تنبع منها أهمية الدراسة الحالية :

- ٥- تعد فئة الموهوبين من أهم فئات المجتمع والتي تعمل على رقيه وازدهاره بما لديهم من مواهب ولهؤلاء الموهوبين خصائص تميزهم عن العاديين والتي قد تزيد من المشكلات التي تواجههم مثل :
  - تعدد القدرات .
  - النضج المعرفي المبكر .
  - الكمالية بعد من أبعاد العصايبه .
  - الضغوط الناتجة عن التوقعات المرتفعة من الآخرين المهمين بالنسبة للفرد.
- ٦- إذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته، عن أمنه وسلامته عن حل لمشكلاتنا المتعددة، فنحن في حاجة لأن نتطلع إلى عقول الموهوبين واستعداداتهم ونسعى للحفاظ عليها ونعدها بالرعاية والتنمية.
- ٧- مما يزيد هذه الدراسة أهمية أنها تعمل على دعم وتنمية الاعتقاد لدى الطلاب بأن معظم المشكلات أياً كانت طبيعتها قابلة للحل، أو على الأقل تنطوي على درجة من القابلية للحل وهذا الاعتقاد يفيد في استثارة الدافع حيث تبدو بعض المشكلات صعبة الحل .

٨- مما يزيد هذه الدراسة أهمية أيضاً من الناحية النظرية ندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحث - التي تناولت الحل الإبتكاري للمشكلات في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية .

### مصطلحات الدراسة :

- ١- المراهقين الموهوبين Gifted Adolescents  
٢- القدرة على حل المشكلات الاجتماعية Social Problem-Solving  
٣- الحل الإبتكاري للمشكلات Creative Problem Solving  
٤- البرنامج الإثرائي Enrichment Program

### فروض الدراسة :

- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية .  
٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي .  
٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي .  
٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

### منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالب، تم اختيارهم من فصول المتفوقين بالصف الأول الثانوى، من مدرسة الثانوية العسكرية بمدينة الزقازيق، محافظة الشرقية.

## أدوات الدراسة :

- ١- مقياس استانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الرابعة).
- ٢- استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (المطور) للأسرة المصرية (إعداد محمد محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠).
- ٣- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية إعداد " دزريلا ونيزو" تعريب عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨).
- ٤- البرنامج الإثرائي (إعداد الباحث).

## عينة الدراسة:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية على عينة من الطلاب المراهقين الموهوبين أكاديمياً ملتحقين بالمرحلة الثانوية بمدرسة الثانوية العسكرية بمدينة الزقازيق، ويبلغ قوام تلك العينة (٥٠) طالباً من المتفوقين دراسياً تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري قدره (١٥,٢٠) سنة، وانحراف معياري (٠,٤١)، كما لا تقل النسبة المئوية للتحصيل الأكاديمي عن (٩٠٪)، بمتوسط تحصيل دراسي قدره (٩٤,٤٤)، وانحراف معياري (٢,١٠)، وذوي نكاه مرتفع، حيث إن المتوسط لمتغير الذكاء (١٢٥,٧٢) بانحراف معياري (٥,٠٨).

## الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار الحادي عشر لمعالجة البيانات إحصائياً متتبعاً المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبارات الدلالة والفروق.
- اختبار (ت) T-Test.

## نتائج الدراسة:

### وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيق البعدي وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع الحالات.
- ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي في جميع الحالات.
- ٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج.
- ٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

## ثانياً: توصيات الدراسة:

توصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية كان إيجابياً من حيث تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً. ولذلك يمكن الاستفادة من ذلك في وضع التوصيات التالية:

- ١- الاستفادة من البرنامج الحالي للدراسة في تدريب الطلاب الموهوبين على الحل الابتكاري للمشكلة لمواجهة أي تحد أو صعوبة.
- ٢- تبني سياسة إعداد وتخطيط وتنفيذ برامج هادفة للطلاب الموهوبين.
- ٣- الكشف المبكر عن الموهبة الكامنة ورعايتها قبل أن تندثر وتختفي.
- ٤- إعداد مراكز خاصة لتدريب الموهوبين من كافة مراحل التعليم العام والجامعي.
- ٥- تشجيع الآباء والأمهات لأطفالهم الموهوبين على الاشتراك في الأنشطة الجماعية وذلك لتنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية.
- ٦- تشجيع الطلاب المراهقين الموهوبين على الاشتراك في الأنشطة اللاصفية.

## ثالثاً: البحوث والدراسات المقترحة:

- ١- فعالية التدرّب على نموذج الحل الابتكاري للمشكلة في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.
- ٢- فعالية التدرّب على استراتيجيات حل المشكلات بصفة عامة وحل المشكلات الاجتماعية والحياتية بصفة خاصة.
- ٣- دراسة مسحية للكشف المبكر عن قصور بعض جوانب الناحية الاجتماعية لدى الموهوبين.
- ٤- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بنمو مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين.
- ٥- فعالية برنامج لتنمية القدرات الابتكارية والإبداعية لدى المراهقين الموهوبين.





## مراجع الدراسة



ابتسام محمد فارس (٢٠٠٣). فعالية استخدام دورة التعلم في تنمية القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة:

إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٧). تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم إطار فلسفي وخبرات عالمية. (ط٢)، القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد زكي صالح (١٩٧٢). الأسس النفسية للتعليم الثانوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

أحمد عبادة (٢٠٠١). قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام. القاهرة: مركز الكتاب .

أحمد عبدالعزيز سلامة (١٩٧٩). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

أحمد عبداللطيف عبادة (٢٠٠١). الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق. القاهرة: مركز الكتاب.

أحمد عزت راجح (١٩٩٥). أصول علم النفس. (ط٦)، القاهرة: دار المعارف .

أنا ستازى، جون فولى (١٩٥٩). سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات. (ترجمة السيد محمد خيرى، مصطفى سويف). القاهرة: الشركة المصرية العربية للطباعة والنشر.

أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٨). الابتكار وتطبيقاته. القاهرة: الأنجلو المصرية

إيمان على محمد شاهين (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجدانى. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة .

أيمن عامر (٢٠٠٣). الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

إيناس عبدالمقصود دياب (١٩٨٩). أثر تدريس وحدة في الجغرافيا بأسلوب حل المشكلات  
بالصف الثاني الثانوي الأدبي على تحقيق أهدافها المعرفية. رسالة ماجستير

غير منشورة. كلية التربية جامعة الزقازيق .

بدر محمد شبيب فالح العجمي (٢٠٠٤). أثر برنامج إثرائي في تنمية استراتيجيات حل  
المشكلة الإبداعي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. رسالة

ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .

بوب إيبري، وبوب ستانش (٢٠٠١). حل المشكلات بطرق إبداعية. (ترجمة  
عبد الناصر فخرو). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

توما جورج الخوري (٢٠٠٢). الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم. بيروت: المؤسسة  
الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٢). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. الكويت: دار  
الكتاب الحديث.

جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفاقي (١٩٨٩). معجم علم النفس والطب النفسي  
(الجزء ٢). القاهرة: دار النهضة العربية.

جاك سي استيورت (١٩٩٦). إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين. (ترجمة  
عبد الحميد قائد الأغبري، وفريدة عبد الوهاب آل مشرف). الرياض: جامعة  
الملك سعود.

حسن شحاته، زينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة:  
الدار المصرية اللبنانية.

حسين الدريني (١٩٨٢). الابتكار : تعريفه وتنميته. كلية التربية جامعة قطر. العدد (١).  
ص ١٦١ - ١٨٠ .

خليل ميخائيل معوض (١٩٩٥). قدرات وسمات الموهوبين (دراسة ميدانية) الإسكندرية:  
دار الفكر الجامعي.

خير المغازي بدير حجاج (٢٠٠٠). أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) القاهرة:  
الأنجلو المصرية.

رحاب فتحى عبد السلام السيد (٢٠٠٥). فاعلية برنامج للأنشطة النفسحركية فى تنمية  
بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة.  
كلية التربية جامعة الزقازيق.

رشاد علي عبدالعزيز موسى، وسهام أحمد الخطاب (٢٠٠٤). الابتكار. القاهرة: دار الفكر  
العربي.

رمضان محمد القذافي (٢٠٠٠) رعاية الموهوبين المبدعين. الإسكندرية: المكتبة  
الجامعية.

روبرت سولسو (١٩٩٦). علم النفس المعرفي. (ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون).  
الكويت: دار الفكر الحديث.

زكريا الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٢). أطفال عند قمة الموهبة والتفوق العقلي  
والإبداع. القاهرة: دار الفكر العربي .

زيد الهويدي (٢٠٠٧). الإبداع "ماهيته-اكتشافه-تدميته". العين: دار الكتاب الجامعي.

زيدان نجيب حواشين، ومفيد نجيب حواشين (١٩٨٩). تعليم الأطفال الموهوبين. (ط٢).  
عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

زيزيت مصطفى عبده نوفل (١٩٩٨). استخدام نموذج التركيز على المهام في خدمة  
الفرد لحل المشكلات الاجتماعية للمعوقين حركياً: دراسة تجريبية مطبقة على  
محافظة بورسعيد. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب جامعة  
الإسكندرية.

زينب محمود شقير (٢٠٠٢ب). رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة من الأطفال المتفوقين  
والموهوبين بين الواقع والمأمول. المؤتمر السنوى الأول لمركز رعاية وتنمية  
الطفولة، كلية التربية جامعة المنصورة.

سامية مختار محمد على شهبو (٢٠٠٦). فعالية برنامج يستخدم أسلوب حل المشكلات الاجتماعية فى خفض مستوى السلوك العدوانى لطفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .

سعد جلال (١٩٦٦). المرجع فى علم النفس. القاهرة: دار المعارف.

سعد مرسي أحمد (١٩٨٣). تطور الفكر التربوي (ط٧). القاهرة: عالم الكتب.

سعدية محمد على بهادر (١٩٩٤). علم نفس النمو. القاهرة: مطبعة المدني.

سليم بطرس جلدة، زيد منير عبوي (٢٠٠٥). إدارة الإبداع والابتكار. كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

سميحة كرم توفيق، وفاطمة عبدالعزيز باكر (١٩٩٦). مدى وعي الأمهات بتنمية القدرات الابتكارية لدى طفل ما قبل المدرسة. ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع فى تنمية الابتكار. كلية التربية جامعة قطر. ٢٥ - ٢٨ مارس.

سميرة محمد موسى، ويوسف محمود قطامي (١٩٩٦). العلاقات بين مستوى تعليم الأب والأم والترتيب الولادي ودرجات التفكير الإبداعي للأطفال الروضة العمانيين. ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع فى تنمية الابتكار. ٢٥ - ٢٨ كلية التربية جامعة قطر. المجلد ٢، ١٠٠ .

سيد خيرالله (١٩٧٤). دليل اختبار القدرة على التفكير الابتكاري. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

سيد خيرالله (١٩٨١). بحوث نفسية وتربوية. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر .

سيد خيرالله (١٩٨٨). علم النفس التعليمي. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية .

سيلفيا ريم (٢٠٠٣). رعاية الموهوبين إرشادات للآباء والمعلمين (ترجمة عادل عبدالله محمد). القاهرة: دار الرشاد .

سيمون عبدالحميد متولي (١٩٩٥). علاقة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين (سيكومترية- دينامية). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الزقازيق.

شوقي أبو زيد محمد (٢٠٠٣). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة المنوفية.

صالح محمد علي أبو جادو (٢٠٠٤). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

صفاء الأعسر (٢٠٠٠). الإبداع في حل المشكلات. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر .  
عادل عبد الله محمد (١٩٩٢). اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة: دار الرشاد .  
عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥). سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، سيكولوجية الموهبة. القاهرة: دار الرشاد.

عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨). القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الثاني والعشرون، (جزء ٢).

عبدالباسط محمد دياب شحاته (٢٠٠٤). دراسة مقارنة لنظم تربية الطلاب الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة جنوب الوادي.

عبدالرحمن سيد سليمان وبطرس حافظ بطرس (٢٠٠٠). وجهة الضبط وعلاقتها بأساليب حل المشكلات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، النهوض بالإنسان من أجل مجتمع أفضل، (٥-٧) نوفمبر.

عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية والبرامج التعليمية. القاهرة: دار زهراء الشرق.

عبدالرحمن سيد سليمان، وصفاء غازى أحمد حمودة (٢٠٠١). المتفوقون عقلياً (خصائصهم - اكتشافهم - تربيتهم - مشكلاتهم). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبدالرحمن عبدالله محمد البصير القحطاني (٢٠٠٨). دراسة مقارنة بين المتفوقين دراسياً والعاديين في بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية بدولة قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .

عبدالرحمن محمد عيسوي (١٩٨٧). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

عبدالرحمن نور الدين كلنتن (١٩٩٨). أثر برنامج إثرائي صيفي على تنمية قدرات التفكير الابتكاري وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب المشاركين بالبرنامج. مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر. العدد (١٤)، السنة السابعة.

عبدالسلام عبدالقادر عبدالغفار (١٩٧٧). التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية .

عبدالصبور منصور محمد (٢٠٠٦). الموهبة والتفوق والابتكار (الخصائص - أساليب التعرف - برامج الرعاية). الرياض: دار الزهراء.

عبدالعزيز السيد الشخص، وعبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (١٩٩٤). قاموس التربية الخاصة، وتأهيل غير العاديين (إنجليزي-عربي). الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

عبيد حسن مصطفى حسان (٢٠٠٤). تصور مقترح لتعليم الطلاب الموهوبين أكاديمياً من بعد بالمرحلة الثانوية العامة في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

علاء الدين كفاي، سميحة كرم توفيق، عبد الرحمن سيد سليمان، فاطمة الباكر شيخة الدريستي، مريم ماجد البوفلاسة - هشام إبراهيم عبد الله (١٩٩٦). العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية والابتكار في المجتمع القطري. ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار. ٢٥ - ٢٨ مارس كلية التربية جامعة قطر. المجلد ٢. ص ٢٣ - ٤٤.

على ماهر خطاب، وأحمد عبداللطيف عبادة (١٩٨٦). الطلاقة كعامل شائع في مقاييس التفكير الابتكاري: بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث لعلم النفس بمصر. ص ٦٨٨ - ٧٠٩.

فاروق الروسان (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة. (ط٥). القاهرة: دار الفكر .

فاروق السيد عثمان (١٩٩٨). سيكولوجية التغيير والتجديد في بناء العقل العربي. المنصورة: دار الوفاء.

فاطمة الجاسم (١٩٩٤). أثر برنامج تدريبي على استراتيجيات حل المشكلات إبداعياً في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب المتفوقين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج البحرين.

فتحي عبدالرحمن جروان (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. عمان: دار الفكر.

فتحي عبدالرحمن جروان (٢٠٠٢). الموهبة والتفوق والإبداع. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.



فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.  
المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

كمال محمد دسوقي (١٩٨٥). علم النفس ودراسة التوافق. (ط٣)، تكنولوجيا العلوم  
الاجتماعية، كلية التربية جامعة الزقازيق.

كمال محمد دسوقي (١٩٩٠). ذخيرة تعريفات مصطلحات أعلام علم النفس (المجلد  
الثاني). القاهرة: مطابع الأهرام.

كوثر الغتم (١٩٩٤). أثر استخدام برنامج أنشطة اثنائية فى تنمية مهارات التفكير  
الابتكارى لدى عينة من أطفال الرياض بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير  
منشورة. البحرين: جامعة الخليج.

لندا دافيدوف (١٩٨٣). مدخل علم النفس، (ترجمة، سيد طواب ومحمود عمر ونجيب  
خزام)، تقديم فؤاد أبو حطب (ط٢)، المجلد (٢)، القاهرة: الدار الدولية للنشر  
والتوزيع.

لويس كامل مليكه (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، الصورة الرابعة.  
المراجعة الأولى (ط٢). القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.

ليندا سيلفرمان (٢٠٠٥). إرشاد الموهوبين والمتفوقين، (ترجمة: سعيد حسنى العزة).  
عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

ماجى وليم يوسف (١٩٩٩). مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات  
وتدعيم النظرة المستقبلية (بحث تجريبي). المجلة المصرية للدراسات النفسية،  
العدد (٢٣)، المجلد (٩) يولييه.

محارب على الصمادي (٢٠١٠). أثر تدريب طلبة الصف العاشر على استراتيجيات  
أوزبون-بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قدرتهم على حل المسائل  
الهندسية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثامن، كلية التربية جامعة الزقازيق  
(٢١-٢٢ إبريل ٢٠١٠).

محمد الصيرفي (٢٠٠٨). الحل الابتكاري للمشكلات. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

محمد النوبى محمد على (٢٠١٠). مقياس إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة الموهوبين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد النوبى محمد على (٢٠١٠). مقياس التفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة الموهوبين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد النوبى محمد على (٢٠١٠). مقياس تقدير الموهبة لدى طلاب الجامعة الموهوبين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد بن عبدالمحسن التويجى، عبدالمجيد سيد أحمد منصور (٢٠٠٠). الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربى والعالمى. الرياض: مكتبة العبيكان.

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠). استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. في محمد بيومي خليل (محرر). سيكولوجية العلاقات الأسرية (ص ص ٣١٥-٣٢٥). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد صالح الإمام وخالد عبدالله الحمورى (٢٠١٠). أثر برنامج اثرائى قائم على التاريخ المعاصر فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمى الثامن ٢١-٢٢ ابريل ٢٠١٠ كلية التربية. جامعة الزقازيق.

محمد فوزى أحمد بنى ياسين، ومحمد على فالح الخوالدة (٢٠١٠). فعالية برنامج اثرائى فى تنمية مهارات التواصل اللغوى لدى الطلاب الفائقين فى المرحلة الثانوية فى الأردن. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمى الثامن ٢١-٢٢ ابريل ٢٠١٠ كلية التربية جامعة الزقازيق.

محمد نجيب الصبوة (١٩٩٠). التفكير وحل المشكلات. (ط٣). القاهرة: مكتبة غريب.

محمود عبدالحليم منسى (٢٠٠٣). الإبداع والموهبة فى التعليم العام. دار المعرفة الجامعية.

محمود عطا محمد علي (٢٠٠٤). تصور مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى مصر فى ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق .

مدحت محمد أبوالنصر (٢٠٠٩). التفكير الأبتكارى والإبداعى طريقك الى التميز والنجاح. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

منال محمود محمد مصطفى (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي للحل الابتكاري للمشكلة فى تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة .

منى أسعد يوسف وعائشة أحمد فخرو (١٩٩٦). فاعلية استخدام استراتيجيات حل المشكلات فى تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية فى الاقتصاد المنزلي. ندوة كلية التربية جامعة قطر. دور المدرسة والأسرة والمجتمع فى تنمية الابتكار. ٢٥ - ٢٨ مارس. كلية التربية جامعة قطر. المجلد ٢.

موزة عبدالله المالكي (١٩٩٦). مقارنة القدرات الابتكارية بين مجموعتين أطفال عولجوا من الصمت وأطفال عاديين فى دولة قطر. ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع فى تنمية الابتكار. ٢٥ - ٢٨ مارس. كلية التربية جامعة قطر. المجلد ٢.

مويا تايسون (١٩٧٢). الابتكار فى آفاق جديدة فى علم النفس. (ترجمة فؤاد أبوحطب). القاهرة: عالم الكتب.

ناديا هائل السرور (٢٠٠٠). مفاهيم وبرامج عالمية فى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

---

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: زهراء الشرق.

نصر محمود صبرى أحمد (٢٠٠٥). البناء العاىلى للتخيل العقى فى علاقته بالإبتكارية وحل المشكلات ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٠). برنامج إثرائي مقترح لتنمية التفكير الإبتكاري في الرياضيات للموهوبين في مرحلة رياض الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

يوسف محمود قطامي (١٩٩١). تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعلمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

Allain, Anie, M. (2009). Identity development and differentiation of self: Implications for social problem solving. *Unpublished doctoral Dissertation*, University of Houston Texas.

Allan M. (1963). *Morphological the Mircale of your Hidden Brain power*, (third printing), United State of Amerca : prentice Hall, INC.

Andrews M. & Baum, S. (1996). *Creativity 1,2,3, second Edition*), New York : rayal fireworks press.

Barker, B. (2007). The relation ship between Social and Cognitive problem solving and aggression in college students. *Unpublished doctoral Dissertation*, University of Mississippi state.

Baron, R. (1989). *“Psychology : The Essential Science .”* Boston : Allyn and Bacon

Bergan, J. and Dunn (1970). *Psychology and Education* New York , John Willey and sons, p.188

Buyer, L.S. (1998). Creative problem solving : A comparison of performance under different Instructions the *journal creative behaviour*, 22(1), pp. 55-62.

Chan, David w. (2002). Giftedness , adjustment problems and psychological Distress among Chinese secondary students in Hong Kong , *Journal for the Education of the Gifted* , 26(1), P . E- 24.

- 
- Chan, David w. (2003). Leadership skills Training for chinese secondary students in Hong Kong , *Journal of secondary Gifted Education* , 14(3), p.166 – 174
- Chi, MT. Glasser , R (1985). *problem solving abilities* , in sternberg , R.T. (Ed.) *Human abilities* :An information processing approach
- Cott Ammy(1991): *On The Efficacy of Programed Instruction On training Creative Problem Solving Strategies* ,Degree:PHD,Hofsta University
- D'zurilla, T. & Nezu, A. (1982). *Social problem solving in adults in P.C. kendall (Ed) Advances in Cognotive behavioural research and therapy* 1(3), pp.201 – 374 New York Academic press.
- D'zurilla, T. & Nezu, A. (1990). Development and Preliminary evaluation of the social problem solving inventory, *journal of consulting and clinical psychology*, 2(2), 156 – 163 .
- D'zurilla, T. and Goldfried, M.R (1971). problem solving and behaviour modification *Journal of abnormal psychology*, 78, 107 – 126 .
- D'Zurilla, T., Maydeu, O., Albert, G. (1998). Age and gender difference in social problem solving ability, *Journal of Personality and Individual Differences*. 25 (2). pp. 241-252.
- Diakidoy, Irene – Anna N.; Spanoudis, George, (2002). *Domain specificity in creativity testing A comparison of performance on a general Divergent-Thinking Test and a parallel*, 36(1), p. 41-61
- Elwell P. (1993). *Creative problem solving for Tenna Classroom Activities for teaching creative problem solving*.
- Firestien , R & Treffinger, D (1983a). *Creative problem solving : Guide Lines and Resources for effective facilitation*. Feb, pp. 2-10.
- Fishkin, A.(1990). *Efforts of Oddyssey of the Mind Creative Problem Solving Teams :Effects onCreativity* , Creative Self\_Concept in Gifted Children ,Degree:PHD ,Oklahoma State University.

- 
- Fransen, W. (2003). Process drama and creative problem solving: An integrated approach. *Unpublished doctoral Dissertation*, University of Tech Texas.
- Frentez ,caroll ;and others (1991). Popular ,Controversial, Neglected , and Rejected Adolescents :Contrasts of Social Competence and Achievement Differences . *Journal of School Pschology* 29(2)pp . 109-120
- Gallaway ,Briar and porath ,Marion (1997).*Parent and teacher views of gifted children 's social abilities. Roeper Review*, 20(2),pp.118-121.
- Galway, T. (2009). An examination of social problem solving and psychosocial adjustment in children with non verbal learning disabilities. *Unpublished doctoral Dissertation*, University of Toronto Canada.
- Griffin, A.(1997): *The Role of children ' s Social skills in Achievement at Kindergarten Entry and Beyond .Paper Presented at the Biennial Meeting of society for Research in child development* (62nd, Washington,DC ,April 3-6)
- Isaksen,S.G and Treffinger ,D.J.(1985). *Creative Problem Solving : The Basic course .Buffalo, New York .Bearly limited .*
- Johnson, M. (2000). The use of creative problem solving leads to better outcomes from the customer's perspective as a result of creative solutions. *Unpublished doctoral Dissertation*, Institute of The Fielding California.
- Kingore, Bertie (2003). *High Achiever, Gifted Learner, creative Thinker*, 15(3), p.5.
- Kobe-Lisa (2001). *Computer -based Creativiy Training : Training the creative Nebraska*, Lincoln ,P . 168
- Kutz,-K-Scott; Stefan,-Victor (2007). *Problem? "No problem!" Technical Contradictions*, 66(5),P.6.
- Lloyd, Bronwen ;Howe, Nina (2003). *Solitary play and convergent and divergent Thinking skills in preschool children*. 18(1), p.34.

- 
- Lonbardo, J. (2006). Evaluating Social Problem-Solving Training: Reliability and Sensitivity of objectively scored home work. *Unpublished doctoral Dissertation*, University of Central Michigan United States.
- McCarthy, J. (2004). The effects of an Internet based strategy instruction program on the social problem solving of young adults who use augmentative and alternative communication. *Unpublished doctoral Dissertation*, University The Pennsylvania State Pennsylvania.
- McKinney, A. (2001). The use of a creative problem solving process with general education intervention teams. *Unpublished doctoral Dissertation*, University of Indiana State Indiana.
- Meaker (1936). *critical issues in – gifted education* , Aspen publishing , inc
- Mettal W. (1977). Cybernetics, General System and creative problem solving, *The journal of creative behaviour*, 11(1) pp.53– 66
- Michael , Fimian and Others (1989). The Measure of Classroom stress and Burnout among Gifted and talented students . *Journal Article (80)* 36(2) pp.139 – 153 .
- Mouchiroud, C. (2004). Giftedness and social development haut potential intellectual development social psychologie Française. *Journal Article*. 49(3), pp.239-304.
- Nealeigh, M. Deirdre (1990). *Gifted Adolescents and Their Relationships with Family and peers*. 3(1), pp.311- 355 New York Academic press.
- Niu, Weihua; Sternberg, Robert (2002). Contemporary studies on the concept of creativity : the east and the west, *journal of creative Behavior* , 36(4), p.269-288.
- Patricia, D. (2004). *The relationship between middle school giften students creativity test scores and self-perceptions regarding friendship, sensitivity and liver gent thinking variables*. *Education Psychology*, 65(3) P. 2895.

---

Paul-Odouard, R. (2006). Emotional intelligence, Social problem solving, and demographics as predictors of well-being in women with multiple roles. *Unpublished doctoral Dissertation*, The Institute of Advanced Psychological Studies New York.

Purdue university (1993). *Humor as a coping mechanism : Dealing with manifestation of stress associated with children identified as gifted and talented* . united states – Indiana , Educational psychology, Academic guidance.

Robichaud, M. (2006). An in-depth investigation of social problem-solving ability. *Unpublished doctoral Dissertation*, University of Concordia Canada.

Saad Zipora (1983). *Effects of an enrichment program on creatively enhancement for second and third grade pupils*, Degree: Psyd. Rutgers The State University of New Jersey: GSAAP, p. 104.

Shaller, E. (2006). Adolescent romantic relationships and psychosocial adjustment: the contributing roles of problem solving and social support. *Unpublished doctoral dissertation*, University of New York at Stony Brook New York.

Steven, Pfeiffer (2001): *Emotional Intelligence: Popular but elusive construct* . Intelligence theory Emotions , 23(3).

Treffinger, D.J. (1995). Creative problem solving : overview and Educational Implications . *Educational psychology review*, 7(3) , pp. 306.



---

## الملاحق

الملحق (١): مقياس المستوى الاجتماعي / الاقتصادي / الثقافي (المطور)  
للأسرة المصرية.

الملحق (٢): قائمة حل المشكلات الاجتماعية.

الملحق (٣): البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية

الملحق (٤): قائمة بأسماء السادة المحكمين.

---

الملحق (أ)

**مقياس المستوى الاجتماعي / الاقتصادي /  
الثقافي (المطور)  
للأسرة المصرية**

تأليف

الأستاذ الدكتور

محمد محمد بيومي خليل

أستاذ الصحة النفسية

وكيل كلية التربية - جامعة الزقازيق

الملحق (١)  
مقياس المستوى الاجتماعي / الاقتصادي / الثقافي (المطور)  
للأسرة المصرية

إعداد  
محمد محمد بيومي خليل  
(٢٠٠٠)

التعليمات:

١- اكتب الرقم الذي حدده لك الباحث.

٢- أجب حسب ما يطلب منك فقط.

٣- استجب بكل صدق وأمانة لكل بنود المقياس.

(فمعلوماتك بيد أمينة)

الرقم الكودي: .....

النوع: ( ذكر - أنثى).

\* نشر بعد موافقة المؤلف.

أولاً: المستوى الاجتماعي للأسرة:

١- الوسط الاجتماعي: ضع دائرة حول ما يمثل حالتك.

((إقامتك الدائمة مع أسرتك في))

عواصم الأقاليم			مراكز الأقاليم			كفور ونجوع وقرى
راق	متوسط	حتى شعبي	راق	متوسط	حتى شعبي	
العواصم الكبرى			مراكز العواصم الكبرى			
راق	متوسط	حتى شعبي	راق	متوسط	حتى شعبي	

الدرجة الكلية = توقييع المصحح

٢- حالة الوالدين: ضع دائرة حول ما يمثل حالة والديك.

الدرجة	الحالة	الدرجة	الحالة
	أحد الوالدين متوفى		الوالدان متوفيان
	الولد يعيش مع الوالدين بالإضافة إلى زوجات أخرى		الوالدان منفصلان بالطلاق
	توقييع المصحح		الوالدان يعيشان معاً دون زوجات أخرى

٣- العلاقات الأسرية: ضع دائرة حول ما يمثل شكل العلاقات بين أفراد أسرتك:

الدرجة	شكل العلاقة				طرفاً العلاقة
	نموذجية	طيبة	مقبولة	متوترة	الوالدان
	نموذجية	طيبة	مقبولة	متوترة	الوالدان والأبناء
	نموذجية	طيبة	مقبولة	متوترة	الأبناء وبعضهم

الدرجة الكلية = توقييع المصحح

٤- المناخ الأسرى السائد: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب المناخ الأسرى السائد فى أسرتك.

الدرجة	المناخ السائد	الدرجة	المناخ السائد
	الشك والخيانة والخوف والفرع		الأمن والأمان
	الأنانية والفرذانية		التضحية والإيثار
	الكراهية والحقد		الحب والتراحم
	التسيب والاستهتار واللامبالاة		الانضباط والالتزام
	الدرجة الكلية		

توقيع المصحح

٥- حجم الأسرة: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل عدد أفراد أسرتك المعالين فقط:

الدرجة	عدد أفراد الأسرة المعالين
	١ - ٣ أفراد
	٤ - ٦ أفراد
	أكثر من ٦ أفراد

توقيع المصحح

٦- المستوى التعليمى لأفراد الأسرة: (أذكر المستوى التعليمى لجميع أفراد أسرتك)

الدرجة	المستوى التعليمى	أفراد الأسرة
		الوالد
		الوالدة
		الأخوة والأخوات:
		-١
		-٢
		-٣
		-٤
		-٥
		-٦
		-٧
		-٨

توقيع المصحح

الدرجة الكلية =

٧- النشاط المجتمعي لأفراد الأسرة: ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب حالتك.

الدرجة	الحالة	الدرجة	الحالة
	حصل بعض أفراد أسرتي على نياشين أوسمة أو انواط أو جميعها وذلك في.		عضوية المؤسسات المجتمعية
	- الطبقة الأولى.		للأسرة أو بعض أفرادها عضوية:
	- الطبقة الثانية.		الساحات الشعبية
	- جائزة الدولة التقديرية في العلوم والفنون والآداب.		الجمعيات الخيرية والدينية
	- جائزة الدولة التشجيعية في العلوم والفنون والآداب.		التنظيمات الشعبية المحلية
	- جائزة التفوق		النقابات المهنية والعمالية
	- جائزة نوبل		الأحزاب السياسية
			يشغل أحد أفراد أسرتي مركزاً قيادياً بالمؤسسات المجتمعية السابقة على مستوى.
			القرية / الحي.
			المركز / المدينة.
			المحافظة
			المستوى القومي
			عضوية مجلس الشعب أو الشورى

توقيع المصحح

الدرجة الكلية =

ثانياً: الوضع الاقتصادي للأسرة.

(أ) المستوى المهني للأسرة: اكتب مهن أفراد أسرتك (العاملين فقط)

مستوى المهنة ...			المهنة	أفراد الأسرة العاملين
الدرجة الكلية	درجة مكانة المهنة ..	درجة دخل المهنة ..		
				الوالد
				الوالدة
				الأخوة والأخوات:
				١-
				٢-
				٣-
				٤-
				٥-

.. تحسب درجة دخل المهنة ضمن المستوى الاقتصادي للأسرة.

.. تحسب درجة المكانة الاجتماعية للمهنة ضمن المستوى الاجتماعي للأسرة.

... المستوى المهني للأسرة.

مجموع درجات دخل المهنة لأفراد الأسرة + مجموع درجات مكانة المهنة لأفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة

(ب) مستوى معيشة الأسرة:

١- مستوى السكن: ضع دائرة حول المستوى الذي يناسب السكن الذي تعيش فيه مع أسرتك.

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	السكن.		إسكان شعبي.
	إيجار		إسكان متوسط.
	ملك / تمليك.		إسكان لوكس.
	لكل صغير في الأسرة تتوفر شقة المستقبل		إسكان سوبر لوكس.

توقيع المصحح

الدرجة الكلية =



٢- مستوى الأثاث: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالة أثاث أسرتك.

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	بعض قطع الأثاث.		- أثاث متواضع.
	طقمى (نوم، صالون)		- أثاث عادى.
	أطقم (نوم، صالون، سفرة)		- أثاث متوسط.
	أطقم (نوم، صالون، سفرة، مكتب).		- أثاث فخم.
	طقم كامل لحجرة كل طفل.		- ويتكون من.

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٣- مستوى الأجهزة والأدوات المنزلية: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالة الأجهزة والأدوات المنزلية لأسرتك.

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	الترفية والإعلام والهوايات:		المطبخ.
	راديو/ كاسيت/ تليفزيون عادى/ تليفزيون ملون/ فيديو كاسيت/ كاميرا / فيديو / كمبيوتر/ بيانو منزلى/ دراجات بخارية/ أدوات لعب للأطفال كافية/ أحواض سمك/ طيور زينة/ مكتبة منزلية.		بوتاجازات/ خلطات/ فرامات/ عصارات/ ثلاجات/ ديب فريزر/ بعض قطع أدوات المطبخ/ أطقم كاملة لأدوات المطبخ.
	- أجهزة وأدوات رياضية.		أجهزة التنظيف.
	- ققط سيامى/ كلاب وولف.		غسالات عادىة/ نصف أتوماتيكية/ غسالات أطفال/ غسالات أطباق/ غسالات أو توماتيكية/ مكانس كهربائية
			التدفئة والتبريد.
			مراوح/ دفايات/ أجهزة تكييف.

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٤- استهلاك الأسرة من الطاقة (شهرياً): ضع دائرة حول المستوى الذي يمثل استهلاك أسرتك من الطاقة شهرياً بشكل تقريبي دقيق ( في جميع أغراض الحياة).

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	الكبروسين.		البوتاجاز.
	أقل من ٢٠ لتراً.		٢ أنبوبة
	٢٠-٤٠ لتراً.		٣-٤ أنابيب
	أكثر من ٤٠ لتراً.		أكثر من ٤ أنابيب
	الغاز الطبيعي.		الكهرباء.
	أقل من ٣٠ متراً مكعباً.		أقل من ٥٠ كيلو وات/ ساعة.
	٣٠-٦٠ متراً مكعباً.		٥٠-١٥٠ كيلو وات/ ساعة.
	أكثر من ٦٠ متراً مكعباً.		أكثر من ١٥٠ كيلو وات/ ساعة.
	الطاقة الشمسية:		البنزين:
	بتوفر بالمنزل مصدر للطاقة الشمسية.		أقل من ٣٠٠ لتراً.
			٣٠٠-٤٠٠ لتر.
			أكثر من ٤٠٠ لتر.

توقيع المصحح

الدرجة الكلية =

٥- التغذية والرعاية الصحية والعلاج الطبي: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالة

أسرتك

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	مياه الشرب.		التغذية
	- معدنية.		كوب الحليب يتوفر للجميع كل صباح.
	- عادية.		اللحوم الحمراء والبيضاء متوفرة.
	ويتم الحصول على المواد الغذائية عن طريق:		- يومياً.
	- الشراء بالسعر الحر.		- ٣ - ٤ مرات أسبوعياً.
	- البطاقات التموينية الحمراء.		- مرتان أسبوعياً.
	- البطاقة الفئوية والخضراء.		- مرة كل أسبوع.
	الرعاية الصحية.		- مرتان فى الشهر.
	- يوجد طبيب خاص بالأسرة		- مرة فى الشهر.
	- يتم فحص طبي دورى شامل لجميع أفراد الأسرة سنوياً.		- فى المواسم والمناسبات والأعياد فقط.
	العلاج الطبي.		الخضراوات والفواكه تأكلها:
	يتم علاج أفراد الأسرة.		- بشاير.
	- بالمستشفيات الحكومية المجانية.		- بعد انتشارها.
	- التأمين العلاجى.		الخبز:
	- بالمستشفيات التخصصية داخل الوطن.		- سياحى / لوكس.
	- العلاج بالخارج على نفقة الأسرة.		- عادى.

توقيع المصحح

الدرجة الكلية =

٦- وسائل النقل والاتصال: ضع دائرة حول المستوى الذي يمثل ما تستخدمه أسرته من وسائل النقل والاتصال.

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	وتملك الأسرة.		وسائل النقل
	- سيارة واحدة.		- الدواب
	- سيارتان.		- النقل العام.
	- لكل بالغ في الأسرة سيارته الخاصة.		- تاكسي الأجرة.
	الاتصالات: تملك الأسرة.		سيارات الملاكى.
	- هاتف منزلي.		- فارهة
	- هاتف سيارة.		- متوسطة.
	- اشتراكه: محلي/ مباشر/دولي.		- عادية.
	- أجهزة محمول.		- متوسط.

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٧- إيقاف الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية: ضع دائرة حول المستوى الذي يمثل ما تنفقه الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية.

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	يتلقى دروساً خصوصية مع مجموعة.		يتلقى أفراد أسرته تعليمهم بمعاهد تعليم:
	يحضر مدرساً خاصاً له فقط إلى المنزل والأدوات المدرسية والوسائل التعليمية.		- حكومية مجانية.
	كافية		خاصة بمصروفات داخل الوطن.
	غير كافية.		التعليم بالخارج على نفقة الأسرة عندما يحتاج أحد أفراد الأسرة مساعدة علمية.
			يشترك في مجموعات تقوية مخفضة أو مجانية.

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٨- الخدمات الترويحية: ضع دائرة حول المستوى الذى يمثل ما تنفقه الأسرة على التعليم ومستوى الخدمات التعليمية.

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	- تقضى الأسرة أمسياتها المرحلة عن طريق.		يتم التنزه والسياحة.
	- مشاهدة عروض الفيديو		داخل الوطن:
	مشاهدة العروض المسرحية.		بالمصايف.
	مشاهدة عروض الكازينوهات والملاهى والمساح والحفلات الغنائية		المشاتي.
	الدرجة الكلية =		خارج الوطن:
			راقية.
			متوسطة
			شعبية.

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

٩- الاحتفالات والحفلات: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	ومظهر الاحتفالات:		تقيم الأسرة حفلاتها للمناسبات المختلفة.
	استغزازی مبهر		بالمنزل
	فخم		الأندية، والنقابات، ودور الضيافة.
	متوسط.		الفنادق الكبرى
	بسيط.		

الدرجة الكلية = توقيع المصحح

١٠- الخدمات المعاونة: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.

الدرجة	المستوى	الدرجة	المستوى
	- طباطب.		تستعين الأسرة لمعاونتها فى مهامها بـ.
	- سائق		- خادم/ خادمة
	- بواب/ حارس/ جنائنى		- مربية أطفال.

توقيع المصحح

الدرجة الكلية =

١١- المظهر الشخصى والهندام لأفراد الأسرة: ضع دائرة حول المستوى الذى يناسب حالتك.

الدرجة	المستوى
	الملابس: لكل فرد من أفراد الأسرة:
	١ - ٢ غير كامل طوال العام.
	٣ - ٤ خيارات كاملة طوال العام.
	٤ - ٦ خيارات كاملة طوال العام.
	أكثر من ٦ خيارات كاملة طوال العام.
	وهى :
	أحداث صيحة.
	حديثة.
	عادية.
	متواضعة.
	الحلى وأدوات الزينة:
	للجنسين من أفراد الأسرة.
	للنساء فقط.
	وهى: من الأنواع النادرة.
	من الأنواع الشائعة.
	من الأنواع المتواضعة.

توقيع المصحح

الدرجة الكلية =

## ثالثاً: المستوى الثقافي للأسرة:

فيما يلي مجموعة من العبارات تمثل المستوى الثقافي للأسرة، ويوجد أمام كل عبارة ميزان تقدير

يتدرج على النحو التالي:

دائماً - أحياناً - نادراً

والمطلوب منك وضع علامة ( ✓ ) أمام العبارات تحت المستوى الذى يمثل حالة أسرتك فإذا

كانت العبارات تنطبق على أسرتك دائماً فضع علامة ( ✓ ) أمام العبارة تحت مستوى (دائماً وإذا كانت

العبارة تنطبق أحياناً على أسرتك فضع علامة ( ✓ ) أمام العبارة تحت مستوى (أحياناً) وإذا كانت نادراً

ما تنطبق على أسرتك، ضع علامة ( ✓ ) أمام العبارة تحت المستوى (نادراً).

٢	المستويات		
	دائماً	أحياناً	نادراً
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			
١١			

م	المسبارات			
	دائماً	أحياناً	نادراً	
١٢				يحمل أفراد أسرتي التماثل والتعاويز معهم حيثما كانوا جلباً للحظ وحماية ما الأخطار والنكبات.
١٣				تقدر أسرتي قيمة الوقت وتحرص على حسن استغلاله.
١٤				تسلي أسرتي صغارها بالقصص الديني، سير المعظماء، الخيال العلمي.
١٥				تؤمن أسرتي بالمثل القائل "أصرف ما في الجيب يأتيك ما في الغيب".
١٦				تحتترم أسرتي الرأي الآخر ولو تعارض مع أفكارها.
١٧				تحرم أسرتي في دراسة الفلسفة يدعوى تعارضها مع الدين.
١٨				يتمسح أفراد أسرتي بقبول الأولياء ويقدمون عندهم النذور تحقيقاً للأمانى، ودفعاً للأذى، وانتقاماً ما الأعداء.
١٩				النظام والتنظيم أسلوب سائد بين أفراد اسرتي.
٢٠				يتأثر أفراد أسرتي بالشائعات ويندفعون وراءها دون رؤية.
٢١				يفسر أفراد أسرتي جميع الظواهر والمواقف بشكل خرافي.
٢٢				يرفض أفراد أسرتي التحاور، ويحسمون المواقف بأيديهم.
٢٣				القول الفصل والكلمة العليا لرأى العلم، في أى مواقف بهم أسرتي.
٢٤				تسيطر العاطفة على العقل في معظم قرارات أسرتي.
٢٥				القيمة الحقيقية للفرد في نظر أسرتي بما يملكه من أموال.
٢٦				تحتترم أسرتي العلم والثقافة وتجل العلماء والمثقفين، وتقدر دورهم.
٢٧				تنظر أسرتي للدراسات الإنسانية على أنها عديمة الجدوى في حياة الأفراد والمجتمع.
٢٨				تعتبر أسرتي الإنفاق على الهوايات الفنية والأدبية للأبناء ضرورة يجب الوفاء بها.
٢٩				يفضل أفراد أسرتي جلسة مزاج على حضور مجلس علم وثقافة.
٣٠				في أى موقف لا تأخذ أسرتي بالظن أو التخمين، وتحتترم الاحتمال العلمي.



٢	المباريات			
	دائماً	أحياناً	نادراً	
٣١				تعتبر أسرتي تعليم البنين مفسدة لها، وتحرم تعليمها.
٣٢				العقل سطونة، وللمنطق سلطانه على شهوات، ونظرات أفراد أسرتي.
٣٣				تمقت أسرتي التعصب الأعلى، والتحيز الظالم، وتحبذ الموضوعية في كل أمر.
٣٤				يحرص أفراد أسرتي على متابعة الاختراعات والاكتشافات العلمية.
٣٥				يتمسك أفراد أسرتي بالقديم الموروث لمجرد أنه قديم موروث.
٣٦				من العيب أن يتنازل أفراد أسرتي عن آرائهم ولو ثبت لهم خطأها.
٣٧				تشجيع أسرتي الهوايات العلمية، والترحال في طلب العلم والمعرفة.
٣٨				تفصيل أسرتي الوصفات البلدية، وحلقات الزار على العلاج الطبي والنفسي.
٣٩				أى قرار فى أسرتي جمعى وليد البحث والدراسة المتأنية.
٤٠				يلهث أفراد أسرتي خلف اللذات الوقتية، والمغريات الزائفة.
٤١				التواكلية والاتكال سبيل أفراد أسرتي لتحقيق آمالهم.
٤٢				الزوجة فى نظر أسرتي خادمة تابعة وليست شريكة حياة.
٤٣				تعتبر أسرتي الثقافة والمعرفة إحدى حاجاتها الأساسية فهى غذاء العقل والروح.
٤٤				نظر أفراد أسرتي تحت أقدامهم، ولا يمتدوّن بصرهم نحو المستقبل.
٤٥				ينبهر أفراد أسرتي بمظهر أى ثقافة وافدة دون الوعي بجورها.
٤٦				تجمع ثقافة اسرتى بين الأصالة والمعاصرة فى قالب نموذجى.
٤٧				يتوفر قدر كبير من الوعي بقضايا المجتمع لدى أفراد أسرتي.
٤٨				تنظر أسرتي للثقافة على أنها بضاعة خاسرة لا تطعم خبزاً، وليس هذا زمانها.
٤٩				تفخر أسرتي أن من بين أعضائها من له نشاط ثقافى ملحوظ.

توقيع المصحح

الدرجة الكلية =

## التصحيح

الدرجة	المستوى
	الاجتماعى.
	الاقتصادى.
	الثقافى.
	الاجتماعى / الاقتصادى / الثقافى العام.

---

الملحق (٢)

## مقياس حل المشكلات الاجتماعية

ترجمة وتعريب

الدكتور

عادل محمد محمود العدل

أستاذ علم النفس

كلية التربية - جامعة الزقازيق

## الملحق (٢) قائمة حل المشكلات الاجتماعية

ترجمة وتعريب

عادل محمد محمود العدل

### تعليمات :

أجبا ولي سلسلة من الموقف التي تصف طرق سلوك بعض الناس أو شعورهم عندما تواجه المشكلات في الحياة اليومية ، سواء كانت هذه مشكلة تتعلق بالصحة أو الأسرة أو العمل أو المدرسة.  
من لضلك إقرأ كل موقف بعناية ثم إختار مستوى طبائكه عليك بأن تضع علامة ( √ ) أمام العبارة وتحت الإختبار الذي ينسب عليك ، عما يليه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عما تقوم به بالفعل.

مثال :

لا تطبق تولماً	لا تطبق بعض الشئ	متوسطة الإنتطابق	تتطبق بعض الشئ	تتطبق تولماً	العبارة
					عندما تواجهني مشكلة استغرق فترة تأمل قبل الشروع في اتخاذ قرار لها

إذا كان لختبارك هو تطبق تولماً فضع علامة ( √ ) تحت تطبق تولماً ، وهكذا مع العلم أن نتائج الإختبار هي لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحث ، كما أنه ليس للإختبار زمن محدد، ولكن حاول الإجابة بسرعة ودقة .

- لا تقب الصنعة حتى يؤذن لك -

٥	العبارة	تطبيق تماما	تطبيق بعض الشئ	متوسطة الإلتحاق	لا تطبيق بعض الشئ	لا تطبيق تماما
١	إذا لم أستطع حل مشكلة ما بسرعة وبدون مجهود يتلبنى شعور بالثني غيبي وغير كفاء					
٢	عندما يكون هندي مشكلة واريد حلها اقوم بمراجعة كل المعلومات التي اعرفها حولها ثم لحدد سلة علاكة وأهمية بالنسبة لها					
٣	يضيع مني وقتا كبيرا في التفتق عندما تولجيني مشكلة قبل البدء في حلها					
٤	شعر دائما بالثني خفيف ومهدد عندما تواجهني مشكلة حلها يجب ان احلها					
٥	عندما تولجيني مشكلة ، لا اقوم عادة بتقييم او مقارنة البدائل المختلفة بعناية كافية .					
٦	عندما تولجيني مشكلة ، يساورني شك في وجود حل لها .					
٧	عندما أحاول تحديد ما هو افضل الحلول لمشكلة ما ، لا اضيق في الاعتبار تأثير الحلول المختلفة على الآخرين .					
٨	عندما احاول لمعالجة مشكلة ما ، فكر حلها في عدد من الحلول ، ثم احلوا لاجاج هذه الحلول للوصول الى افضل حل					
٩	يتلبنى عادة شعور بالانفعال وعدم ثقة بالثني عندما اريد اتخاذ قراراً مهماً.					
١٠	عندما تنشأ جهودى الاولى في حل مشكلة ما ، فثني اعتقد بالثني اذا لصورت ولم استسلم بسهولة سوف أكون قلدا على ليجاد حل جيد في نهاية الامر					
١١	عندما احاول حل مشكلة ما ، اقوم عادة بتقليد للتكرة الاولى والتي تطرا على فحلى					
١٢	عندما تكون عندي مشكلة ، فثني عادة اعتقد بأنه يوجد حل لها.					

٤	العبار	تنطبق تماماً	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الإلتحاق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماماً
١٣	عندما تواجهني مشكلة كبيرة ممتدة ، احاول غالبا تقسيمها الى مشكلات صغيرة لتطيع حل كل واحدة منها على حدة .					
١٤	بعد ان انتهى من حل اى مشكلة ، لا احاول عادة مقارنة النتائج الفعلية مع النتائج التي كنت متوقفة .					
١٥	تفتظر عادة لأرى اذا ما كانت ستحل للمشكلة من نفسها أو لا قبل محاولة البدء في حلها .					
١٦	عندما لواجه مشكلة وأريد حلها ،قوم بتحليل الموقف واحاول التعرف على الصعوبات التي تعوق وتعمل للوصول الى المرز .					
١٧	عندما تفشل محاولاتي الأولى في حل مشكلة ما ينتهي شعور بالغضب والاحباط .					
١٨	عندما لواجه مشكلة صعبة ، شك خليا في قدرتي على حلها بنأسي مهما كانت محاولاتي معقدة .					
١٩	اشعر ذلك بالارتياح والاطمئنان لنتائج الحلول التي توصل اليها لأى مشكلة تولجني .					
٢٠	قبل محاولتي حل مشكلة تولجني ، احاول لبحث عن المشكلة المسببة لها فهم المشكلة الالم التي يجب ان تحل لولا .					
٢١	عندما تحدث مشكلة في حياتي ، احاول عادة تأجيل حلها لأطول فترة ممكنة .					
٢٢	بعد التوصل الى حل مشكلة كنت تولجني ، لا أنسى عادة وقتا لي تقييم كل للنتائج التي كانت متاحة بعناية .					
٢٣	اغبر عادة مسارات حياتي لتجنب التعامل مع مشكلات الحياة ومواجهتها					
٢٤	المشكلات الصعبة تسبب لي فرحاً .					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الإنطباق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماماً
٢٥	عند محاولتي تقرير أي الحلول للضل للمشكلة ، لحلول توقع شكل للتنتج المحتملة لكل الحلول البديلة عند تنفيذها .					
٢٦	تعدى عادة مشكلاتي وما بدلا من محاولة تجنبها .					
٢٧	عند محاولتي حل مشكلة ، لحلول الوصول في الحلول المبتكرة والاصيلة لو الحلول غير التقليدية .					
٢٨	عند محاولتي حل مشكلة ، اتخذ عادة لول فكرة جيدة تلمرأ على ذهني .					
٢٩	عند محاولتي إيجاد حل لمشكلة ما ، افكر غالبا في عدد من الحلول الممكنة ثم اعيد دراسة الاختلافات بين الحلول وكيف يمكن تعديلها للوصول في أفضل حل .					
٣٠	عند التفكير في الحلول للمسكلة ما ، عادة لا استطيع إيجاد عدد من الحلول هيينة .					
٣١	أفضل عادة تجنب المشكلات بدلا من مواجهتها ويبدأ للعزم والقوة للعمل معها .					
٣٢	عندما اتخذ قرارا ، اضغ عادة في اعتقولي لعواقب بعيدة المدى للبدل ليس فقط للعواقب القريبة المدى .					
٣٣	بعد وصولي في حل للمشكلة ، لحلول عادة لتأكد مما انا كذا الحل صحيحا لو خلطنا .					
٣٤	عند محاولتي إيجاد حل للمشكلة ، لحلول عادة للتفكير في عدد من الدارق التي يمكن بها للحول للمشكلة .					
٣٥	بعد الوصول في حل للمشكلة ، تحقق من مشاعري نحو الحل وادرس كيف يمكن عمل تغييرات لتحسينه .					

١	تعبارة	تطبق تماماً	تطبق بعض الشئ	متوسطة الإنطباق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماماً
٣٦	فكر حلواتي حل مشكلة في موقف مشكل حقيقي ( واقعي ) غالباً ليس الحل واقعياً او ذهنياً لزيادة التغيير التي النجاح					
٣٧	عندما اواجه مشكلة صعبة ، اعتقد عادة انني قادر على حلها بنفسى اذا بذلت جهداً كافيًا .					
٣٨	عندما يكون عندي مشكلة اريد حلها ، احاول الحصول على عدد من الحقائق والمعلومات حول المشكلة .					
٣٩	قبل محاولتي حل المشكلة ، احاول غالباً التحقق من ان هذه المشكلة جزء من مشكلة كبرى واكثر اهمية يجب التعامل معها .					
٤٠	غالباً اترك حل المشكلات حتى ولو يتأخر عمل اى شئ يتوقف على تحل .					
٤١	قبل محاولة حل اى مشكلة، اعمل غالباً تقريبا للموقف لتحديد اهمية الحل بالنسبة لى او بالنسبة للاشخاص الذين احبهم .					
٤٢	استعد انى تقضى وقتاً لمحاولة تجنب المشكلة لطول من الوقت الذى قد يستغرقه حلها .					
٤٣	عند محاولتي حل المشكلة، غالباً أشعر بالزعاج وليس ارب يجعلني لا أستطيع التركيز في التفكير .					
٤٤	قبل محاولة التفكير في حل مشكلة أضع غالباً أهدافاً محددة توضح بالضبط ما أريد بتحجزه .					
٤٥	عند محاولتي تقرير ما هو أحسن الحلول للمشكلة، عادة لا أقضي وقتاً في دراسة عيوب ومميزات الحلول البديله.					



٤	العبارة	تطبيق تماما	تطبيق بعض الاشئ	متوسطة الإنطباق	لا تطبيق بعض الاشئ	لا تطبيق تماما
٤٦	حدد ما تكون نتيج حل مشكلة غير مرضية ، لحلول اعادة تمديد الخطأ ثم لحلول الحل مرة اخرى .					
٤٧	عندما تولدني مشكلة صحية في عملي . تسرع غالبا بالاضطراب والارتباك والتشوش وعدم التركيز .					
٤٨	١٩ فكرة حل المشكلات التي تولدني في حياتي .					
٤٩	بعد الانتهاء من حل المشكلة ، لحلول اعانة عمل تقويم دقيق في . محاولة تغيير الحل في الصورة الاحسن					
٥٠	قا بوجه عام فتر على أن يبقى دائما ، متزنا ، متمسكا عند حل المشكلات .					
٥١	عندما تولدني مشكلة لأحاول عدة رؤية الفوائد المكتسبة والإيجابية من مواجهة المشكلة					
٥٢	عندما احاول حل مشكلة ، فكر عدة في أكبر عدد ممكن من الحلول فبدية حتى لا يمكنني إيجاد فكر اخرى .					
٥٣	عند محاولتي تحديد أفضل حل للمشكلة ، احاول عدة وزن عواقب وتبعات الحلول المطروحة ولجوء مقارنة بينهم .					
٥٤	تسرع غالبا بالاكتراب والعجز عندما تولدني مشكلة مهمة يوجب حلها .					
٥٥	حاولي المشكلات عدة نادرة في تدقيق اهداف حل المشكلة .					
٥٦	عندما تولدني مشكلة صحية ، احاول عدة تجنبها أو الاستعانة بأي شخص لفر يمكنه مساعدتي في حلها .					
٥٧	عند محاولتي تحديد أفضل الحلول للمشكلة . عدة اضع في الاعتبار تأثير الحلول المطروحة على مشغري الخدمة .					

٨	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق بعض الشئ	متوسطة الإنعياق	لا تنطبق بعض الشئ	لا تنطبق تماما
٥٨	عندما تواجهني مشكلة تريد حلها ، من خطوتي لتحل ، قوم بفحص الظروف الخارجية في البيئة التي ربما تسهم في حل المشكلة.					
٥٩	عندما تحدث مشكلة في حياتي ، اعتبر نفسي المشبب في حدوثها.					
٦٠	عندما اتخذ قرارا ، اعتمد عادة على المشاعر الشجاعة دون التفكير في عواقب وتبعات الأمور.					
٦١	عندما اتخذ قرارا ، استخدم بسفة عامة طرقا منظمة للحكم والمقارنة بين البدائل.					
٦٢	عندما احاول إيجاد حل لمشكلة ما ، احاول استخدام المنطق لتهدد حذفي في كل مرة.					
٦٣	عندما تقبل مجهودتي الأوتس في حل المشكلة ، عادة انظر في طلب المساعدة واصلتها لشخص آخر.					
٦٤	عندما تتكلمني مشاعر سلبية ، اميل لمجرد التمل للذاتي بدلا من محاولة البحث عن المشكلة التي ربما كانت السبب في هذه المشاعر.					
٦٥	عند محاولتي إيجاد حل لمشكلة ، احاول لدخول اليها ومعالجتها من عدة زوايا مختلفة ممكنة.					
٦٦	عندما تواجهني صعوبة في فهم مشكلة ، احاول عادة للحصول على إيضاحات دقيقة أكثر حول المشكلة للمساعدة في حلها .					
٦٧	عندما تواجهني مشكلة ، اميل الى المعان للنظر في الأضرار أو الخسائر التي تترتب على عدم حلها بنجاح.					
٦٨	عندما تقبل جهودى الأولية في حل مشكلة ، أشعر بالاحباط والاكتئاب (خيبة الرجاء).					
٦٩	عندما تقبل الحلول التي قدمها في الوصول الى حل مرضى للمشكلة ، لا أفضى عادة وقتا في دراسة لسبب فشل الحل.					
٧٠	أعتقد أنني شخص منفع في اتخاذ القرار.					

---

الملحق (٣)

## البرنامج الإثرائي للطلول الابتكارية

إعداد  
الباحث

---

الملحق (٣)  
البرنامج الإثرائي للحلول الابتكارية

إعداد  
الباحث

## جلسات البرنامج

(أ) جلسات المرحلة الأولى: جلسات التعارف والألفة والتهيئة للبرنامج:

### الجلسات من (الأولى) إلى (الثالثة)

الموضوع: التعارف وتهيئة الطلاب للبرنامج، وإشاعة جو من الألفة والمودة بين الباحث والطلاب .

الأدوات: سبورة - طباشير - ورق أبيض - أقلام .

الفنيات المستخدمة: المحاضرة - المناقشة - النمذجة - التعزيز - لعب الدور .

### الجلسة الأولى:

الهدف: التعارف بين الباحث والطلاب من جهة وبين الطلاب بعضهم البعض من جهة أخرى .

### الإجراءات:

يناقش الباحث مع الطلاب أهمية التعارف والمودة بين الناس فيذكر:

لو تأملنا كيف يتعرف الناس على بعضهم البعض وكيف يدور بينهم الحديث لوجدنا أن ذلك يتم عادة من خلال أربع مراحل .

١- ففي البداية يمهد أحد الطرفين، أو كلاهما لبدء الحديث بالنظر للطرف الآخر أو الابتسام.

٢- ثم يلقي عليه التحية ويبدأ الكلام .

٣- ثم يحاول الحفاظ على استمرار الحديث بطرق مواضيع أو أفكار مختلفة.

٤- إلى أن ينتهي التعارف والحديث بين الطرفين وينفصل كلاهما عن الآخر.

- 
- يقوم الباحث بتعريف نفسه أمام الطلاب (فيذكر اسمه وعمره وعنوانه ووظيفته).
  - يطلب الباحث من الطلاب أن يقدموا أنفسهم فيقف الطالب منهم أمام زملائه ويقوم بتقديم نفسه فيذكر البيانات الخاصة به .
  - يقوم الباحث بتشجيع الطالب الذي ينجح في تقديم نفسه لزملائه بكفاءة .

### الجلسة الثانية:

**الهدف:** خلق جو من الألفة والمودة بين الباحث والطلاب .

**الاجراءات:**

- يرحب الباحث في البداية بالطلاب .
- تقديم مشروب .
- يطلب الباحث من كل طالب ان يحكى للمجموعة عن جوانب موهبته من حيث:

ما هي؟

كيف ظهرت؟

دور الأسرة في ذلك؟

دور المدرسة في ذلك؟

دور مجتمعه المحلي في ذلك؟

ماذا يريد أن يصبح في المستقبل؟

### الجلسة الثالثة:

**الهدف:** تعريف الطلاب الهدف من البرنامج وتعزيز التعارف بين الباحث والطلاب .

**الإجراءات:**

- يبدأ الباحث الجلسة بتعريف الطلاب بأهمية البرنامج وحاجتهم إليه وبيان ما يهدف إليه البرنامج من تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية، وذلك من خلال التّدرب على خطوات ومراحل الحل الابتكاري للمشكلات، وبالتالي خفض سلوكهم الانسحابي ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع .

- يناقش الباحث مع الطلاب مفهوم الموهبة بصفة عامة والموهبة الأكاديمية بصفة خاصة وخصائص الموهوبين أكاديميا .

- يناقش الباحث مع الطلاب الإجراءات العامة والأهداف العامة للبرنامج ومراحله المختلفة ويناقش النتائج التي سوف تترتب على اتباع التعليمات وأداء الأنشطة .

## (ب) جلسات المرحلة الثانية:

تنمية مهارة الإحساس أو الشعور بالمشكلة (المشكلة الضبابية)

### الجلسات من (الرابعة) إلى (السادسة)

#### الأهداف المعرفية:

١- تدريب الطلاب على الحساسية للمشكلات وزيادة وعيهم بما يدور في محيطهم من أحداث ومواقف ومشاهدات وما قد تنطوي عليه من مشكلات يمكن حلها بطريقة ابتكارية.

٢- البحث بشكل عام لتحديد تحديات عامة أو فرص عامة في موقف ما .

#### الأهداف الوجدانية:

١- التعاون مع الزملاء.

٢- تكوين اتجاهات ايجابية نحو حل المشكلة.

#### المبادئ الابتكارية:

أ- التفكير التباعدى: أجل الحكم - الانطلاق - أضف لأفكار الآخرين .

ب- التفكير التقاربى: العمومية - الاختصار - المنفعة - الأهمية .

الأدوات: سبورة - طباشير - ورق أبيض - أقلام .

الفنيات المستخدمة: المحاضرة - المناقشة .

التوجه التباعدى فى العثور على المناطق الضبابية:

يرتبط التفكير التباعدى فى التوصل للمشكلة الضبابية بتوليد العديد من الصياغات

العامة . هناك العديد من البدايات التى تساعد فى توليد المشكلات مثل:

- إذا كان الأمر بيدي.....
- أريد أن .....
- أريد أن أتجنب .....
- أريد أن نتوقف عن .....
- أتمنى أن .....
- لا أستمتع ب.....
- من السيئ.....
- الا تستطيع أن .....

التوجه التقاربي في التوصل الى المناطق الضبابية:

التفكير التقاربي للعثور على المشكلة الضبابية يهدف الى توجيه جهد الطالب نحو هدف واحد سواء كان تحدياً أو فرصة . وفي اثناء التفكير التقاربي عليه أن يأخذ في الاعتبار أموراً مهمة هي الملكية، و الأهمية، والفورية .

### الجلسة الرابعة:

الهدف: التركيز على توليد العديد من الصياغات العامة .

#### الاجراءات:

- تبدأ الجلسة بتوضيح الباحث مفهوم المشكلة كتحد يواجه الفرد في حياته اليومية وقد لا ينتبه إليها أو يدركها بسبب اتجاهاته وعاداته السلبية نحو محيطه .
- يحث الباحث الطلاب على التفاعل في عملية التدريب على تحسس المشكلات .
- يتم تقسيم الطلاب الى مجموعات، ويقوم بعرض المشكلة التالية:
- (طالب متفوق، يبدأ، بارتكاب عدة أخطاء خلال عمله على أحد المشاريع المدرسية؟)
- مناقشة الطلاب مناقشة جماعية بطرح سؤال عام غير محدد " ما هي المشكلة؟"
- ثم يشرح كل طالب كيفية تحديده للمشكلة ويتم اختيار الاجابة الأكثر شيوعاً وكتابتها على السبورة

أساليب التقويم: (تخيل نفسك تماماً في موقف الطالب وأجب)

١- اذكر موقفاً وقعت فيه مشابهاً لهذا الموقف وضح السبب ؟

٢- ماشعورك تجاه المعلم بعد معرفته هذه المشكلة ؟

٣- مالذى يجب فعله بعد الخروج من هذه المشكلة ؟

الواجب المنزلى:

- يتم تقديم المشكلة التالية:

(شاب يعيش مع أمه "أرملة"، ولا يستطيع أن يجد عملاً في منطقته، ولكنه يتلقى عرضاً للعمل في منطقة أخرى بعيدة . تقول امه أنها كبيرة لدرجة تجعل من الصعب انتقالها للعيش في منزل جديد . هنا، على الشاب أن يقرر، إما قبول العمل وترك امه أو رفض العمل والبقاء مع أمه ) .

- ماالتحديات العامة التى تواجه الشاب ؟

- ما مدى مساندتك لهذا الشاب ؟

- ما الذى يجب فعله ؟

### الجلسة الخامسة:

الهدف: الدمج والتأليف بين الأشياء أو الأفكار التى تعتبر سابقاً غير مترابطة .

الإجراءات:

-تبدأ الجلسة بتوضيح الباحث أنه من الممكن وجود علاقة ارتباطية بين أى شيئين وأن كانا فى الظاهر غير مترابطين مفهوم المشكلة كتحد يواجه الفرد فى حياته اليومية وقد لا ينتبه إليها أو يدركها بسبب اتجاهاته وعاداته السلبية نحو محيطه .

- يبحث الباحث الطلاب على التفاعل فى عملية التّدرّب على تحسس المشكلات، يعرض الباحث مجموعة من الكلمات فى عمودين متقابلين وتضم كلمات مثل:

أصدقاء	تحسينات	زهرة	سمك
عائلة	السعادة	مدرسة	غيوم
الجيران	الراحة	حافلة	كنيسة
المسجد	سوء الفهم	منديل	فضاء
المنزل	تعقيدات	برتقال	كمبيوتر



- يوجه الباحث انتباه الطلاب للكلمات في العمود الأيمن ويتساءل عما يمكن أن تثيره لديهم من ارتباطات، أو ما تحمله من مدلولات ذات علاقة بخبراتهم الشخصية فقد تستدعي الارتباطات ظهور مشكلات أو تحديدات لدى الطلاب .

- ينتقل الباحث للقائمة الثانية ويطلب من المشاركين اختيار كلمة منها وربطها مع كلمة من القائمة الأولى، وإيجاد نوع من العلاقة بينهما لإثارة مزيد من الأفكار أو التحديات التي قد يستحضرها الطلاب .

- ثم ينتقل الباحث موجهاً انتباه الطلاب للكلمات في العمود الثالث الأيمن ويتساءل عما يمكن أن تثيره لديهم من ارتباطات أو ما تحمله من مدلولات ذات علاقة بخبراتهم الشخصية فقد تستدعي الارتباطات ظهور مشكلات أو تحديدات لدى الطلاب . وينتقل الباحث للقائمة الثانية ويطلب من المشاركين اختيار كلمة منها وربطها مع كلمة من القائمة الثالثة، وإيجاد نوع من العلاقة بينهما لإثارة مزيد من الأفكار أو التحديات التي قد يستحضرها الطلاب .

**ملاحظة:** مع أن هذه الجلسة مكرسة لشذو وعي المشاركين بمحيطهم وحساسيتهم للمشكلات، إلا أن الباحث قد يسأل الطالب الذي يثير مشكلة عن اقتراحات حول كيفية حلها .

#### أساليب التقويم:

أسئلة توزع على الطلاب وتتم الاجابة عنها بصورة فردية:

- ١- قارن بين كل كلمتين من حيث أوجه الشبه والاختلاف من الكلمات السابقة ؟
- ٢- صنف الكلمات الى فئات أخرى جديدة ؟

#### الواجب المنزلي:

أكتب جملاً مفيدة تجمع بين الكلمات الآتية:

- ١ - ( كتب - حادث - مدرسة - يوم السبت - طالبة - شرطة )
- ٢ - ( الأب - الأبن - شجرة - سيارة - منزل - خلف - لوحة )

#### الجلسة السادسة: ( تابع تنمية مهارة الإحساس أو الشعور بالمشكلة )

**الهدف:** تنمية مهارة الإحساس أو الشعور بالمشكلة من خلال استخدام قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة والمرونة والأصالة )

## الاجراءات:

- يتم تقديم تدريب تعداد الأشياء حسب ألوانها .
- يطلب الباحث من الطالب أن يعد كل شيء يعرفه لونه أصفر، ثم كل شيء لونه أحمر فأخضر وأزرق.
- ب- يتم الانتقال من التدرج على لون آخر بعد إتمام جميع مراحل النشاط بلون واحد.

الطلاقة:	أ - أذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الصفراء ؟ مثال: الشمس / إشارة المرور / التفاح. ب - أذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الحمراء؟ مثال: النار / العنب / السيارة ج - أذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الخضراء؟ الأعشاب / السجاد / الحائط / الخيار. د - أذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الزرقاء ؟ السماء / الدراجة / قلم / براية
المرونة:	نوع في الأشياء (مثلا فاكهة ثم ملابس ثم سيارات ... الخ
الأصالة:	حاول أن تذكر شيئاً لم نذكره

## ج ( المرحلة الثالثة: تنمية مهارة البحث أو جمع البيانات

(المشاعر والملاحظات والانطباعات والتساؤلات)

الجلسات من (السابعة) إلى (الثانية عشر)

الأهداف المعرفية:

- ١- أن يجمع الطالب معلومات عن المشكلة المعروضة .
- ٢- أن يحدد البيانات والمعلومات والآراء حول المشكلة .

## الأهداف الوجدانية:

- ١- التعاون مع الزملاء في البحث وجمع المعلومات .
- ٢- أن يؤيد الطالب الموقف الأصح من الناحية الاجتماعية .

## المبادئ الابتكارية:

- أ- التفكير التباعدي: أن يجمع الطالب ٥ وحدات من البيانات على كل تساؤل هي (معلومة - انطباع - تساؤل - مشاعر - ملاحظات).
  - ب- التفكير التقاربي: الأستعراض - التصنيف - تنظيم البيانات .  
الأدوات: سبورة - طباشير - ورق أبيض - أقلام .
- الفنيات المستخدمة: المحاضرة - المناقشة - التساؤل - تكنيك العلاقات القسرية (البحث عن علاقات حسية).

## الجلسة السابعة:

الهدف: التركيز على جمع البيانات والمعلومات من خلال تحديد الأفراد المهمين وكذلك من خلال المصادر المهمة بالنسبة للمشكلة وأخيراً من خلال تحديد الأماكن التي تؤخذ في الاعتبار ويتم تنفيذ ذلك من خلال استخدام أدوات الاستفهام الآتية (من، ما هي، أين).

## الإجراءات:

- تبدأ الجلسة بعرض المشكلة التالية: "يعانى أحد محلات السوبرماركت من مشكلة كبيرة، وتتمثل هذه المشكلة فى زيادة معدل السرقة من داخل المحل، بحيث أصبح ضرورياً رفع الأسعار على البضائع"
- تتم مناقشة الطلاب مناقشة جماعية من خلال أدوات الاستفهام (من- ما هي - أين) (من) يحدد الأفراد ذوى الارتباط بالموقف .
- من الذى يمكن أن يمدنى بمعلومات عن الموقف ؟
- من لديه انطباعات مختلفة عن انطباعاتى ؟
- من لديه ملاحظات يمكن أن تفيدنى ؟

- 
- من لديه مشاعر قوية ايجابية أو سلبية نحو الموقف ؟
  - من الذى استطيع أن أوجه له أسئلة مهمة عن الموضوع ؟
  - ( ما هى ) يحدد الأشياء والمصادر أو الموارد فى الموقف .
  - ما هى المعلومات التى يمكن أن أتذكرها عن الموقف ؟
  - ما هى الانطباعات التى كونتها من هذا الموقف ؟
  - ما هى ملاحظاتي أو ملاحظات الآخرين عن الموقف؟
  - ما هى المشاعر التى يثيرها هذا الموقف ؟
  - ما هى الأسئلة التى أريد إجابات عنها بالنسبة لهذا الموقف ؟
  - ( أين ) يحدد الأماكن - المواقع - الأحداث التى تؤخذ فى الاعتبار .
  - أين يمكن أن أذهب لجمع المعلومات ؟
  - من أين أنت انطباعاتى وانطباعات الآخرين عن الموقف ؟
  - أين أذهب لأحصل على ملاحظات دقيقة عن الموقف ؟
  - أين مواطن ( مشاعر التناغم والتنافر ) فى هذا الموقف ؟
  - أين أذهب لأجد اجابات عن أسئلتى ؟

#### الواجب المنزلى:

- تعرض المشكلة التالية: (يفقد مكتب البريد مقداراً كبيراً من المال؟)
- قم بجمع معلومات عن المشكلة المعروضة من خلال أدوات الاستفهام الآتية: (من- ما هى - أين)؟

#### الجلسة الثامنة:

**الهدف:** التركيز على جمع البيانات والمعلومات من خلال تحديد الزمن المناسب، الأسباب المناسبة، وأيضاً كيفية تحديد الخطوات فى جمع البيانات والمعلومات. ويتم تنفيذ ذلك من خلال استخدام أدوات الاستفهام الآتية (متى، لماذا، كيف).

#### الإجراءات:

- تبدأ الجلسة بعرض المشكلة التالية:

## حفلة التخرج

اقترب موعد حفلة التخرج في المدرسة، وقد أوكل إليك مجلس الطلبة مهمة إلقاء كلمة الخريجين، وبعد أن عملت فترة طويلة على هذه الكلمة أنت وزملائك حتى كتبتموها، ثم تدربت عليها طويلاً ذهبت في اليوم المقرر وعلى الموعد الذي تم تحديده لك من قبل منسق الحفل إلى مكان إقامة الحفل، وعند مدخل الحفلة تناولت ورقة لفعاليات الحفل فوجئت بعد قراءتك للفعاليات أن اسمك وفقرتك غير موجودة.

- تتم مناقشة الطلاب مناقشة جماعية من خلال أدوات الاستفهام (متى، لماذا، كيف)
- متى (متى) تحدد الزمن أو الموقع لموقف بالنسبة لموقف آخر .
- متى يكون الوقت مناسباً لجمع المعلومات ؟
- متى تكون انطباعاتي بالنسبة للموقف قوية / ضعيفة ؟
- متى أجمع ملاحظاتي حتى أحصل على فهم واضح ؟
- متى تكون المشاعر قوية / ضعيفة بالنسبة لهذا الموقف ؟
- متى أحصل على اجابات لأسئلتى ؟
- لماذا) تحدد أسباب تتعلق بأهمية الموقف أو بالحاجة اليه .
- لماذا تعتبر هذه المعلومة ذات أهمية ؟
- لماذا تكون انطباع مالدى أو لدى غيرى ؟
- لماذا وقعت الأحداث التي لاحظناها ؟
- لماذا تأثرت مشاعرى أو مشاعر الآخرين ؟
- لماذا لم تجد أسئلتى عن الموقف إجابات شافية ؟
- كيف) تحدد الخطوات - الاجراءات - السلوك فى موقف ما .
- ماهى المعلومات التى تفيد فى معرفة كيف أصبح هذا الموقف ذو أهمية ؟
- كيف تكونت انطباعاتى عن الموقف ؟
- كيف أجمع ملاحظاتي عما يدور الآن ؟
- كيف يتسبب هذا الموقف فى جرح مشاعرى أو مساندى ؟

- ماهى الأسئلة التى أطرحتها عن كيف اكتسب من هذا الموقف قيمة ؟

الواجب المنزلى:

- يتم عرض القصة التالية:

### عيد الأم

اقتربت أمل وهمست فى أذن هند لقد أصبح معى خمسة جنيهات . ردت عليها هند  
أعتقد أن معى نفس المبلغ. هل تظنين أن عمرو وعمر قد جمعا نفس ما معنا؟ ذهبت  
الأختين إلى غرفة الأولاد وطرقتا الباب ودخلتا. وجدتا أخويهم عمرو وعمر يذكران قالت  
هند: لقد جمعنا أنا وأمل عشرة جنيهات، وبعد غد عيد الأم ولقد اتفقنا على أن نشترى  
الهدية بما نجمع. فكم جمعتما؟

أجاب عمرو: أنا جمعت أيضا خمسة جنيهات .

أجاب عمر: أنا جمعت ثمانية

قال الآخرين: ممتاز ماذا نشترى بما جمعنا؟

أصر عمر على أنه هو من يجب أن يقرر الهدية لأنه أكثر إسهاماً فى الهدية وعارضه  
الآخرون.

- ما الأسئلة التى يمكن أن تسألها لمثل هذه المشكلة وذلك باستخدام أدوات الأستفهام  
الآتية:

(متى، لماذا، كيف) ؟ ؟

- اطرحة خمسة مشكلات يمكن أن تنشأ عن هذا الموقف وما هى الأسئلة التى تطرحها  
لحل كل مشكلة؟

- فى حالة عدم وجود حل للمشكلة ما هى الأسئلة التى تطرحها ؟

**الجلسة التاسعة: (تابع مهارة البحث أو جمع البيانات) .**

**الهدف:** التّدرب على مهارة جمع البيانات والمعلومات من خلال استخدام استراتيجيات  
العلاقات القسرية .

## الإجراءات:

- تعريف الطلاب بالاستراتيجية: تتلخص هذه الاستراتيجية في إيجاد علاقة قسرية بين شيئين أو فكرتين لا يبدو أن بينهما رابطة وعلى الرغم من أن بعض العلاقات القسرية التي يقترحها الطلاب قد تكون في ظاهرها عديمة المعنى وغير مفهومة إلا أنه من الأهمية بمكان عدم إصدار أحكام عليها لأن بعضها منها قد يقود إلى أفكار إبتكارية قيمة ومما يساعد على فعالية استخدام استراتيجية العلاقات القسرية، أو الاضطرارية الملاحظة الواعية للمحيط الذي يعيشه الفرد، والإفادة الفعلية من جميع حواسه وقد قدم بارنس نماذج عديدة في دليل برنامجه التّدربي على العلاقات القسرية كالعلاقة بين المخدة (الوسادة) والحذاء والعلاقة بين الورق والصابون .

- يعرض الباحث أمثلة محلولة التّدرب عليها:

-المثال الأول: (فندق على شاطئ البحر، لا زبائن عنده في الشتاء) .

• يمكن تحويله إلى مدرسة شتوية .

-المثال الثاني: (ميكروفون، قلم عريض) .

• القلم الميكروفون

- المثال الثالث: (البيت، السيارة)

• البيت المتحرك

- يعرض الباحث لبعض الأشياء أو الأفكار مثل:

(المنافسة، التعاون)

(الخجل، السعادة والمرح)

(الخوف والارتجاف، راحة البال والطمأنينة)

(القلم، السكين)

(الكتاب، الساعة)

(طيارة، سفينة)

- يطلب الباحث من الطلاب أن يوجدوا علاقات قسرية بين الأفكار والأشياء السابقة

من خلال السؤال التالي: ما الفكرة الجديدة التي يمكن تكوينها مما سبق ؟

الواجب المنزلي:

أذكر (٥) أشياء ترغب في معارضتها في المدرسة ؟

**الجلسة العاشرة: (تابع مهارة البحث أو جمع البيانات) .**

**الهدف:** التّدربُ على جمع البيانات والمعلومات من خلال الأشكال الغريبة .

**الإجراءات:**

- يتم تعريض الطلاب لخبرات أو مواقف تظهر الآثار السلبية للعادات والأنماط التي تقيد التفكير وتحد من استخدام القدرات الإبتكارية التي يمتلكها الطلاب .
- يتم في هذه الخطوة عرض صورة لطفل لمدة (٣) دقائق يحمل أدوات معينة تمثل مهنة ما ويطلب من الطلاب إعطاء بيانات ومعلومات عن هذه الصورة من خلال الأسئلة التالية:



(بدر العجمي، ٢٠٠٤، ص ص ١٢١-١٢٢)

س / ماذا يلبس الولد وما لون الملابس التي يرتديها ؟

س / ما لون حذاءه ؟

س / ما الأدوات التي يحملها وماذا سيفعل بها ؟

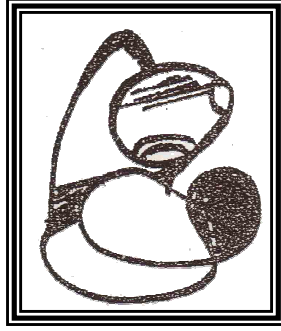
س / أين سيذهب الولد ؟

س / أذكر سؤالاً بؤدي الاستفسار عنه من خلال الصورة؟

س / افترض أن هذه الصورة تمثل غلافاً لقصة أعط عنواناً لها؟



بعد ذلك يتم توزيع تدريب يمثل صورة خيالية ويطلب من الطلاب الإجابة عن السؤال التالي: انظر إلى هذا الشكل إنه غير واضح ولكن إذا نظرت إليه بتعمق استطعت أن تشاهد صوراً وأشكالاً كثيرة. حاول ذكر أسماء هذه الصور والأشكال.



(يوسف قطامي، ١٩٩١، ص ٦١٦)

### الجلسة الحادية عشرة: (تابع مهارة البحث أو جمع البيانات).

**الهدف:** تحسين البحث وجمع البيانات من خلال التخيل والتفكير الإبتكارى .

**الاجراءات:**

- تقديم قائمة تدريب سكامبر: وتحتوي هذه القائمة على سبعة تدريبات وهي كالتالي:

#### ١ - الإبدال Substitut:

وهو عبارة عن إبدال شيء ما بشيء آخر بحيث يؤدي نفس الغرض.

**الهدف:** تعليم الفرد كيفية البحث وجمع البيانات واستخراج أوجه القصور أو العيوب أو النقص بقصد إضافة التحسينات عليها أو إحداث حالة أفضل من حيث توفير الوقت والجهد.

مثال: إبدال السفر من الطائرة إلى السيارة.

مثال: إبدال الشعر الطبيعي بالشعر الصناعي.

مثال: إبدال الطاقة الشمسية بالطاقة الكهربائية.

#### ٢ - ضم Combine (جمع):

هو وضع أفكار جديدة (معاً) أو ضم (جمع) أهداف وأغراض أو بناء استخدامات مركبة من استخدامات قديمة.

**الهدف:** تعليم الفرد البحث وجمع البيانات عن طريق الاستفادة من ضم (جمع) الأشياء مع بعضها واستخراج شيء جديد لتوظيفه ولسد حاجات جديدة.

مثال: خشب وإطارات ماذا نستفيد منها؟ سيارة – دراجة – عربه – كرسي – سرير.

مثال: ماذا لو أضفنا جناحاً أو أكثر إلى السيارة؟ نستغني عن الطائرة ويصبح السفر بالسيارة جواً وبراً.

مثال: ماذا لو وضعنا جهازاً بالسيارة ينبهنا عن وقوع حادث بالطريق، أو وجود أي خلل . بذلك لا نقع في مشكلات الازدحام، وأيضاً لا نتعرض لمشكلات الاصطدام عندما نقود بسرعة .

### ٣- وائم كَيْفِ Adapt:

عبارة عن أسلوب لإجراء قدر من التغيير في الاستخدام أو الاستثمار لشيء ما للوصول به إلى كفاءة أعلى مما هو عليه الآن.

**الهدف:** تدريب الفرد على كيفية معالجة ومواءمة الأشياء للوصول إلى أقصى درجات الاستفادة منه.

مثال: قُمْ بإضفاء بعض التعديلات للسيارة لتتناسب في استخدامها العمل كسيارة برية وبحرية، كيف يمكن لنا أن نستخدم تدريب المواءمة في هذا المثال؟  
يتم تغيير جسم السيارة بحيث يوائم حالة اصطدام الجسم بالماء فيكون قابلاً للطفو.  
يتم تغيير قوة الماكينة بحيث تتحمل ارتطام الجسم بالماء.

يتم تغيير مقاعد الجلوس وجعلها تعمل بشكل مناسب للظروف المائية.

يتم تعديل قاعدة الماكينة حتى لا يتسرب إليها الماء وتسبب عطلاً للسيارة.

### الجلسة الثانية عشر: ( تابع مهارة البحث أو جمع البيانات ) .

**الهدف:** تدريب الطلاب على كيفية التغلب على الممارسة الروتينية وأنماط التفكير والاستجابات الجامدة في المواقف المختلفة .

### ٤- عدل Modify:

هو عبارة عن تغيير اللون أو الشكل أو الهيئة أو الحركة أو الصوت.

**الهدف:** تنشيط مخيلة الطالب وتحسين مهارة التعديل للشيء من حال إلى آخر لتتم الاستفادة منه بشكل أفضل.

مثال: عدل غرفتك لتصبح أكثر جمالاً.

نصبغ الجدران بلون أحمر / نضع على الجدران صور للطيور / ونضع على الأرضية سجاد يحمل صور فراشات / نجعل الباب لونه أخضر... الخ.

مثال: كيف تعدل الفصل الذي أنت فيه ؟

نصبغ السقف لون وردي والجدران لون برتقالي / نصبغ لون التكييف أخضر / نضع على الجدران الحروف الأبجدية / نضع على النوافذ صورة لدب صغير.

#### ٥- ضع في استخدامات جديدة Put to Other Uses:

هو وضع الشيء في استخدامات جديدة أو استخدامه بطرق جديدة وذلك لتحقيق الاستفادة القصوى من ذلك الشيء.

**الهدف:** تنمية مهارات البحث وجمع المعلومات عن طريق تدريب الاستخدامات الأخرى الممكنة وإنتاج أشياء جديدة من الشيء القديم.

مثال: استخدم الجريدة في غير القراءة .

في الوقاية من الشمس / في الوقاية من الهواء / في إشعال النار / في تنظيف الزجاج / في سد ثقب التكييف والنوافذ / نعمل بها طائرات ورقية / نستخدمها على مائدة الطعام.... الخ.

مثال: استخدم الكرسي في أمور أخرى غير الجلوس عليه ؟

نستخدم الكرسي للوقوف عليه للوصول إلى الأماكن المرتفعة.

نستخدم الكرسي ذو العجلات لنقل بعض الأشياء.

نستخدم الكرسي لإغلاق الأبواب به.

نستخدم الكرسي للعب عليه.

#### ٦- احذف (أو اعزل) Eliminate:

يتم من خلال هذا الأسلوب حذف أو عزل أو نقل الشيء إلى وضع آخر.

**الهدف:** تنمية مهارة جمع البيانات والمعلومات عن طريق تدريب الحذف والاستفادة من الشيء المألوف بطريقة أخرى.

مثال: ماذا نستفيد من حذف أو إلغاء إطارات السيارات من السيارات ؟  
توفير العمالة – توفير المال – توفير الوقت الضائع في إصلاح الإطارات ... الخ.

مثال: احذف الإشارات المرورية واربط الشوارع بالجسور ماذا نستفيد ؟  
قلة الحوادث / توفير المال / والعمالة والوقت والجهد/ تقليل الازدحام / ... الخ.

#### ٧- أعد الترتيب Rearrange أو عكس الترتيب Reverse:

يقوم هذا التدرّب على فكرة قلب الأمر رأساً على عقب أو إعادة ترتيب وضع أجزاء شيء ما.

**الهدف:** تنمية مهارة جمع البيانات والمعلومات عن طريق تخيل الوضع العكسي للشيء والاستفادة من ذلك بشكل آخر أو إعادة ترتيب شكل أو هيكل في هيئة أخرى.

مثال: استخدم تدريب عكس الأشياء في المنزل

نقلب التلفزيون / نقلب الهاتف / نضع الباب في السقف / نضع المروحة في الأرض /  
نقلب أنفسنا بحيث رؤوسنا تحت وأقدامنا فوق ونسير في الهواء .. الخ.

مثال: أعد ترتيب أحرف كلمة (غريب):

يغرب .

### (د) المرحلة الرابعة: تنمية مهارة تحديد المشكلة:

#### الجلسات من (الثالثة عشر) إلى (الخامسة عشر)

الأهداف المعرفية:

١- تحديد المطلوب للدخول في تحديد المشكلة.

٢- صياغة المشكلة صياغة جيدة لأن الصياغة الجيدة مفتاح الحل.

الأهداف الوجدانية:

١- أن يتعاون الطالب مع زملائه في تحديد المشكلة وصياغتها.

٢- أن يتعاون الطالب مع زملائه في فهم الفجوة بين الواقع الراهن وما يريده في المستقبل.

### المبادئ الإبتكارية:

أ - التفكير التباعدي: استخدم أسلوب القدح الذهني .

ب - التفكير التقاربي: تركيز الضوء Hight Lighting .

الأدوات: سبورة - طباشير - ورق أبيض - أقلام - لاب توب .

الفنيات المستخدمة: العصف الذهني - المحاضرة - التخيل - التأمل .

يتم عرض بعض المواقف التي تحتوي على مشكلة أو عدة مشكلات ويطلب بعد ذلك من الطلاب التعامل مع هذه المشكلات من خلال فهم الخلل أو المأزق والذي من خلاله يتم صياغة المشكلة وتحديدها حتى يتم حلها، وكما ذكر جون ديوي "أن الصياغة الجيدة للمشكلة نصف حلها".

### الجلسة الثالثة عشر:

الهدف: مساعدة الطالب على التوصل الى صياغة جيدة للمشكلة من خلال قواعد التفكير

التباعدي .

الإجراءات:

- يتم في هذه الجلسة أول احتكاك مباشر مع استراتيجيات تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار المطروحة، من خلال هذه الخطوة يوضح الباحث للطلاب ما هو القدح الذهني وما يعتمد عليه من مبادئ وقواعد ومدى الاستفادة منه في خطوات حل المشكلات الإبتكاري.

### تدريب القدح الذهني:

عرف أوسبورن القدح الذهني بأنه أسلوب منظم للتفكير، حيث يستخدم التفكير من خلال جماعة صغيرة لمعالجة المشكلة المطروحة من عدد من الزوايا لتوليد أكبر عدد من الأفكار التي تساعد على حل إبتكاري للمشكلة.

## الهدف من التّدرب على القدح الذهني:

يساعد على إنتاج كم كبير من الأفكار والآراء والحلول والاستجابات الأصيلة، كذلك يساعد على التّدرب على النقد والتقييم وحل المشكلات.

ويقدم الباحث فيها المبادئ الأربعة لممارسة عملية القدح الذهني وهي:

١- الانتقادات غير مسموح بها .

٢- التداعي الحر للأفكار والمقترحات مطلوبة .

٣- الكمية أو عدد الأفكار والمقترحات مطلوبة .

٤- دمج الأفكار أو تحسينها بالإضافة والتعديل مقبول .

ومن القضايا المهمة التي يناقشها الباحث ويؤكد أهميتها خلال الجلسة ما يلي:

١- الآثار السلبية للتعود والنمطية في التفكير وانعكاسها على استجابة المشاركين وضرورة التخلص منها .

٢- الحاجة للتأمل والتروي والاستخدام الفعال للطاقة الإبداعية لدى المشاركين .

٣- الفصل بين التخيل والحكم وتأجيل عملية إصدار الأحكام إلى ما بعد الانتهاء من مرحلة توليد الأفكار .

٤- إثارة دافعية الطلاب ورفع مستوى توقعاتهم حول قيمة أفكارهم .

- يطلب الباحث بعد ذلك من الطلاب التعامل مع المثالين التاليين:

استخدم أسلوب القدح الذهني لتصل الى ٢٥ - ٣٠ صياغة لكل مما يلي:

أ) التعبير عن مشاعر الود تجاه صديق تحبه بكل الوسائل الممكنة غير التقليدية .

ب) تسمية عشرين نوعاً من الطيور المختلفة .

## الجلسة الرابعة عشر:

الهدف: مساعدة الطالب على التوصل الى صياغة جيدة للمشكلة من خلال استخدام أسلوب

القدح الذهني بالكتابة .

الإجراءات:

- يتم عرض المواقف التالي والذى يحتوي على مشكلة أو عدة مشكلات:

(شاب يبلغ من العمر ٢٠ عاماً وزنه ١١٠ كجم، أراد التخلص من وزنه الزائد، دون أن يؤثر ذلك سلباً على صحته؟)

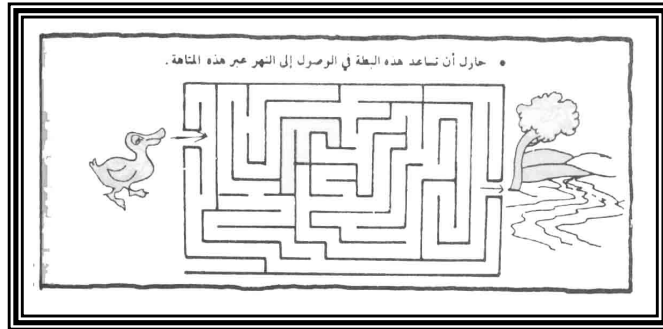
- يطلب الباحث بعد ذلك من الطلاب التعامل مع هذه المشكلة من خلال فهم الخلل أو المأزق الذي من خلاله تتم صياغة المشكلة وتحديدها حتى يتم حلها، وكما ذكر جون ديوي "أن الصياغة الجيدة للمشكلة نصف حلها".
- استخدم أسلوب القدرح الذهني بالكتابة لتصل الى ٢٥ - ٣٠ صياغة جيدة للمشكلة السابقة .
- بعد ذلك تم عرض المشكلة التالية: (تخرج شاب حديثاً من الثانوية العامة، ويريد أن يكمل دراسته في الخارج، رغم وجود عدم موافقة من بعض أفراد أسرته، ماذا يفعل دون أن يؤثر ذلك على علاقته بأفراد أسرته؟)
- استخدم أسلوب القدرح الذهني بالكتابة لتصل الى ٢٥ - ٣٠ صياغة جيدة للمشكلة السابقة .

### الجلسة الخامسة عشر:

**الهدف:** مساعدة الطالب على التوصل الى صياغة جيدة للمشكلة من خلال قواعد التفكير التقاربي .

**الإجراءات:**

- يتم تقديم تدريب للطلاب يتضمن صورة لبطة ومناهة ثم يطلب الباحث من الطلاب تحديد مشكلة هذه البطة بعد المرور بجميع خطوات الحل الإبتكارى للمشكلة، وذلك عن طريق الأسئلة التالية:



(يوسف قطامي، ١٩٩١، ص ٦١٦)

١- دقق في الصورة جيداً هل هناك شيئاً غير طبيعي ؟ وما هي المشكلات التي قد تواجه البطة ؟

٢- حاول إعطاء معلومات عن ما تشاهده في الصورة؟

٣- حدد مشكلة البطة بالضبط ؟

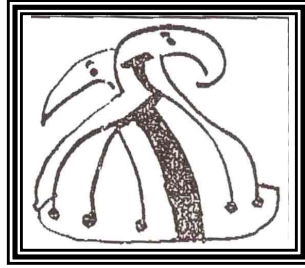
٤- أوجد الأفكار أو الأسباب التي دعت البطة للوقوع في هذه المشكلة ؟

٥- اذكر حلولاً مُنوّعة وغير مألوفة لهذه المشكلة ؟

٦- اختر حلاً واحداً من بين الحلول التي توصلت إليها ؟

وتتم مناقشة هذه المشكلة مع الطلاب بشكل جماعي.

ثم يتم توزيع تدريب يتضمن صورة خيالية ويطلب من كل طالب التمعن في هذه الصورة وذكر أسماء متعددة لما يشاهده في هذه الصورة الغريبة.



(Kutz, K., 2007, p.6)

ويرجع استخدام الصور الخيالية الى ما أشار إليه اينشتاين بأن تحديد وصياغة المشكلة يتطلب سعة الخيال ومن خلال الاستعانة بالخيال أثناء هذه الخطوة يجري التوصل إلى طرق إبتكارية في الحل (Chislett, 1994, P.5).

### (هـ) المرحلة الخامسة: تنمية مهارة إنتاج الأفكار:

الجلسات من (السادسة عشر) إلى (التاسعة عشر)

الأهداف المعرفية:

١- أن يذكر الطالب الأفكار والآراء حول المشكلة.

٢- أن ينوّع الطالب في الأفكار والآراء حول المشكلة.



## الأهداف الوجدانية:

- ١- أن يتعاون الطالب مع زملائه في إنتاج الأفكار والآراء حول المشكلة.
- ٢- أن يرغب الطالب في المزيد من إنتاج الأفكار والآراء المتعلقة بالمشكلة .

## المبادئ الابتكارية:

- أ - التفكير التباعدي: استخدم أسلوب معالجة الأفكار .
- ب - التفكير التقاربي: التركيز على أهم الأفكار التي تم جمعها .

## الجلسة السادسة عشر:

الهدف: إنتاج وتوليد الأفكار والآراء والأسباب المتعددة والمنوعة والجديدة وغير المألوفة للتوصل الى حل المشكلة أو حل المشكلات .

الاجراءات:

- يتم تقديم تدريب دي بونو PMI (أسلوب معالجة الأفكار).

يتضمن هذا التّدرب إبراز الجوانب الإيجابية والسلبية والمثيرة للاهتمام في كل موقف أو فكرة، ويستخدم هذا الأسلوب بدلاً من الحكم على الفكرة أو الموقف بشكل مباشر، حيث أنه من الضروري إبراز الجوانب الإيجابية والسلبية والمثيرة للاهتمام في الفكرة أو الموقف، وفي استخدام هذا الأسلوب يتم عرض الفكرة من ثلاثة جوانب هي:

الجانب الإيجابي (P) Plus.

الجانب السلبي (M) Minus.

الجانب المثير أو المشوق (I) Interested.

الهدف من هذا التّدرب:

- معالجة الأفكار بأسلوب موضوعي وعدم إصدار الأحكام المسبقة (الأصالة) .
- طرح أكبر قدر ممكن من الأفكار حول الموضوع (طلاقة).
- اكتساب الحاسة النقدية برؤية الموضوع من جوانبه المختلفة (المرونة) .

تعلم التسامح مع وجهات النظر الأخرى.

تعلم التّأني في اتخاذ القرار للوصول إلى أنسب وأفضل قرار .

بعد ذلك يقوم الباحث بشرح النقاط السابقة للطلاب حيث يتم توضيح أن أي فكرة تنطلق من ثلاثة جوانب هي:

الفكرة الإيجابية: وهي الأشياء الجيدة عن فكرة ما ولماذا تحبها ؟

الفكرة السلبية: وهي الأشياء السيئة عن فكرة ما، لماذا لا تحبها ؟

الفكرة المثيرة، المشوقة: هي الأشياء التي تجذب الانتباه في الفكرة، ما الذي تجده ممتعاً في الفكرة.

- بعد ذلك سوف يتم تقديم سؤال للطلاب على ورقة تتضمن النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة.

مثال: اقتراح إزالة كافة المقاعد من جميع السيارات:

#### النقاط الإيجابية:

يستطيع عدد أكبر من الأفراد ركوب السيارات (السيارة).

تكون عملية الصعود والنزول من السيارة أسهل.

تكون تكاليف صناعة السيارة وصيانتها منخفضة.

#### النقاط السلبية:

قد يقع الركاب إذا توقفت السيارة فجأة.

لا يستطيع كبار السن والمعاقون استخدام السيارة.

يصبح حمل الحقائب والأكياس والأطفال في السيارة أمراً صعباً.

#### النقاط المثيرة:

فكرة مثيرة (ممتعة) يمكن أن تؤدي إلى وجود نوعين من السيارات، سيارة بمقاعد والأخرى بدون مقاعد.

يمكن استخدام السيارة لإنجاز أعمال أكثر.

تتميز البلد بهذا النوع من السيارات.

تستخدم كمزار سياحي.

- بعد ذلك يتم تقديم عدة مواقف للطلاب على ورقة ويطلب الباحث من الطلاب إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة .

الموقف الأول: (يجب أن يتولى كل شاب العناية بشخص مسن) .

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار ( PMI ) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة .

الموقف الثانى: (يجب أن يتزوج الشباب عند بلوغهم سن "٢٠" عاماً).

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار ( PMI ) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة .

الموقف الثالث: (يجب أن يمنع أي شخص يرغب في بناء منزل من بناء أكثر من طابق واحد) .

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار (PMI) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة .

### الجلسة السابعة عشر: (تابع مهارة إنتاج الأفكار)

الهدف: توليد أكبر عدد من الأفكار والآراء باستخدام تدريب دي بونو PMI .  
الاجراءات:

- يقوم الباحث بمراجعة سريعة لأسلوب معالجة الأفكار ( PMI ) .

- يتم تقديم عدة مواقف للطلاب على ورق أبيض ويطلب الباحث من الطلاب إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة .

الموقف الأول: (تعلم المدرسة عن القيام برحلة أسبوعية للطلاب المتفوقين) .

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار ( PMI ) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة .

الموقف الثانى: (يجب أن يعمل جميع الطلاب ثلاثة أشهر في السنة لكسب النقود) .

- قم باستخدام درس معالجة الأفكار ( PMI ) فى إيجاد النقاط الإيجابية، النقاط السلبية، النقاط المثيرة .

الموقف الثالث: (يجب أن يتعاون جميع الطلاب في تنظيف فناء المدرسة)

### الجلسة الثامنة عشر: (تابع مهارة إنتاج الأفكار):

الهدف: إنتاج أفكار وآراء محددة للمشكلة الراهنة .

الاجراءات:

-يقوم الباحث بتقديم سؤال يتضمن مشكلة وهو كالتالي:

(يشاهد ارتفاع ملحوظ في أسعار العديد من السلع مثل السكر والزيت وغيرهما في مجتمع ما حاول من خلال تطبيق خطوات الحل الإبتكارى للمشكلة (الإحساس بالمشكلة، جمع البيانات، تحديد المشكلة، إيجاد الأفكار، إيجاد الحلول، قبول الحل) من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما هي المشكلات التي يعاني منها هذا المجتمع ؟

كيف نجمع البيانات حول هذه المشكلة ؟

ما هي المشكلة بالضبط ؟

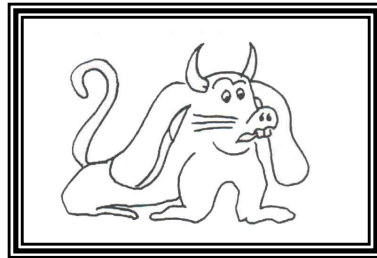
ما هي الأسباب التي أدت إلى هذا الارتفاع ؟

حاول طرح عدة حلول لهذه المشكلة؟

اختر أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول؟

- يقوم الباحث بتوزيع تدريب يتضمن صورة حيوان غريب ويطلب من الطلاب ما هي

البيانات التي يمكن إعطاءها من خلال النظر إلى الصورة ؟



(Nealeigh, M., 1990, p.66)

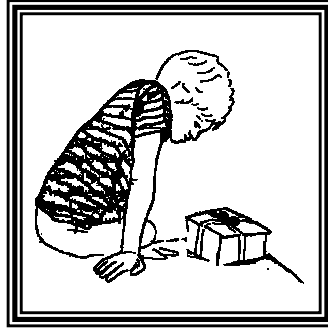
مثال: له قرنان كالثور .

## الجلسة التاسعة عشر: (تابع مهارة إنتاج الأفكار):

الهدف: مواجهة التحدي أو التغلب على العقبة موضع الاهتمام •

الاجراءات:

- يقوم الباحث بتقديم تدريب للطلاب يحتوي على صورة لطفل يتأمل صندوق هديه من خلال هذا التدرّب قدمت الأسئلة التالية:



(يوسف قطامي، ١٩٩١، ص ٥٦١)

بماذا يشعر هذا الطفل ؟

ما هي المعلومات التي تستطيعون استخلاصها من هذه الصورة؟

ما هي المشكلة بالضبط؟

اذكر الأسباب أو الأفكار التي دعت الطفل ينظر إلى الصندوق ؟

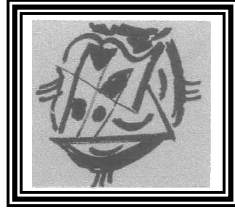
اذكر الحلول التي من خلالها نحل مشكلة هذا الطفل ؟

اختر الحل الأفضل والأنسب من بين هذه الحلول؟

- يقوم الباحث بعرض صورة خيالية ويطلب من الطلاب الإجابة عن السؤال التالي:

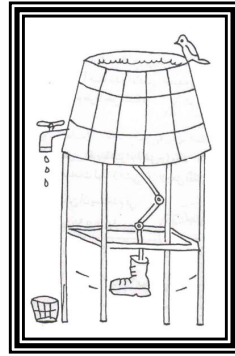
انظر إلى هذا الشكل أنه غير واضح ولكن إذا نظرت إليه بتعمق استطعت أن تشاهد

صوراً وأشكالاً كثيرة. حاول ذكر أسماء هذه الصورة والأشكال.



(Lloyd, Bronwen ؛Howe, Nina, 2003, p.34)

- بعد ذلك يقوم الباحث بعرض تدريب يتضمن شكلاً غريباً ويطلب من الطلاب تحديد استخدامات هذا الشكل بسؤال هو: حاول أن تجعل أفكارك في الإجابة غريبة كغرابة هذا الشكل؟



(Treffinger, D., 1995, p.306)

- يقوم الباحث بعرض الصورة التالية ويطلب من الطلاب الإجابة عن السؤال التالي: انظر إلى هذه الصورة إنها غير واضحة ولكن إذا نظرت إليها بتعمق استطعت أن تشاهد صوراً وأشكالاً كثيرة. حاول ذكر أسماء هذه الصورة والأشكال.



(Kingore, B., 2003, p.5)

## (و) المرحلة السادسة: تنمية مهارة إيجاد الحلول:

### الجلسات من (العشرين) إلى (الرابعة والعشرين)

#### الأهداف المعرفية:

- ١- إنتاج الحلول للوصول إلى حل المشكلة.
- ٢- التنوع في الحلول المطروحة حول المشكلة.

#### الأهداف الوجدانية:

- ١- أن يتعاون الطالب مع زملائه في إنتاج الحلول.
- ٢- أن يتعاون الطالب مع زملائه في إنتاج المزيد من الحلول للمشكلة.

#### المبادئ الابتكارية:

- أ - التفكير التباعدي: استخدم أسلوب الأصالة في إنتاج الحلول .
- ب - التفكير التقاربي: قم بتقييم الأفكار التي تم جمعها .

### الجلسة العشرون:

**الهدف:** البحث وإنتاج الحلول غير التقليدية والمألوفة وتحويل الأفكار إلى أفعال أي إلى حلول قابلة للتنفيذ.

#### الاجراءات:

- يتم تقديم تدريب الأصالة: وهي الاستجابات أو (التصرفات) التي تتميز بالجدة والطرافة والندرة وعدم الشبوع.

**الهدف:** يهدف هذا التدرّب إلى مساعدة الفرد على إنتاج حلول وأفكارٍ وموادٍ جديدةٍ ونادرةٍ ومفيدةٍ.

أصالة الإيجاز: (باستخدام عناوين القصص).

يعتمد هذا التدرّب على أحد مقاييس الأصالة (الجدة والندرة: أي الإيجاز)، ويتكون هذا التدرّب من قصص دون عنوان، والمطلوب بعد قراءة القصة هو كتابة عنوان يتميز بالجدة والندرة، ويبرز هذا التدرّب قدرة الشخص في إيجاد التفاصيل في فكرة أو كلمة

معبرة، وموحية ودقيقة، وهناك فرق بين تدريب الطلاقة والأصالة في أن الأول تؤخذ كافة العناوين، أما في الثاني الأصالة تؤخذ العناوين التي تشكل الجدة والندرة فقط.

الاجراءات:

- يقوم الباحث بتقديم محتوى لثلاث قصص قصيرة دون عنوان •

### القصة الأولى:

" عبدالله لا يحب أن يخسر صديقه عبدالعزيز، فقد دعاه عبدالعزيز الى حفل فى منزلهم بمناسبة نجاحه • عبدالله يعلم أنه سيكون فى الحفل موسيقى صاخبة وسهر الى ساعات الفجر الأولى مما لا بد من مجاراته إذا لبي الدعوة • عبدالله لا يحب سماع الموسيقى الصاخبة ولا السهر • إنه متردد فى الذهاب الى الحفل " •

هذه قصة بدون عنوان حاول من قراءتك لها أن تضع عناوين جيدة.

### القصة الثانية:

" العديد من دول العالم يتم تحديد فيما إذا كان المتهم مذنباً أم لا من خلال المحكمة التي تضم ثلاثة قضاة يقومون بإصدار الحكم على المتهم حسب البيانات والمعلومات المتوفرة لديهم، وبعض البلدان الاخرى لا يوجد فيها ثلاثة قضاة، ولكن يتم إصدار الحكم على المتهمين من خلال هيئة المحلفين " •

هذه قصة بدون عنوان حاول من قراءتك لها أن تضع عناوين جيدة.

### القصة الثالثة:

"فى يوم من الأيام كان هناك تلميذ، يدعى سامى كان سامى يحصل على درجات مرتفعة فى الاختبارات لأنه يجيب جيداً عن كل الأسئلة • يبدو سامى وكأنه يعرف الأسئلة مسبقاً، وعندما سأله اصدقاؤه عن ذلك أجاب: " نعم، لدى سر فى معرفة ما ستكون عليه الأسئلة " •

هذه قصة بدون عنوان حاول من قراءتك لها أن تضع عناوين جيدة.

### الجلسة الحادية والعشرون: (مهارة إيجاد أو البحث عن الحلول).

الهدف: ايجاد الحلول والبحث عنها باستخدام تدريب الأصالة •



## الإجراءات:

- يتم تقديم تدريب الأصالة:

الإصالة باستخدام التشبيه والاستعارة:

يعتمد هذا التدرّب على ربط شيئين أو أكثر من خلال التشبيه أو الكناية أو الاستعارة وذلك لتقريبها أو لتوضيحها أو إضفاء مسحة من الجمال عليها .

**الهدف:** تساعد على تدريب وتنمية قدرات الفرد على الربط بين شيئين أو أكثر في صفة من الصفات أو معنى ما من المعاني

وقام الباحث بإجراء التدرّب مرة شفاهية ومرة جماعية، ومرة أخرى تحريراً (كتابة) بشكل فردي.

١ . الممرضة الحليمة الصبورة مثل الملائكة .

٢ . الأم في تربيتها لأبنائها مثل المدرسة .

٣ . الغزال في سرعته مثل الصاروخ .

٤ . الشمس شديدة الحرارة مثل البركان .

٥ . الزهرة تشبهك في .....

٦ . يشبه الحزن آلام المعدة في .....

٧ . يتشابه الماء والعصير في .....

٨ . البحر الهائج مثل .....

٩ . الوجه المشرق مثل .....

١٠ . عندما أغضب فإنني أشبه .....

١١ . مشيت في الشارع وكأني من شدة الزحام .....

**الجلسة الثانية والعشرون: (مهارة إيجاد أو البحث عن الحلول).**

**الهدف:** إيجاد الحلول والبحث عنها باستخدام تدريب الوعي .

الإجراءات:

تدريب الوعي:

- يعتمد هذا التّدرّب على أساس المناقشة الجماعية في قضايا تهتم الإنسان والمجتمع.
- الهدف:** يهدف هذا التّدرّب إلى توعية الإنسان بما يدور حوله، وما يهيمه من تطور للإنسان والمجتمع، وأن يكون واعياً لمواجهة التحديات والصعاب في المستقبل.
- يقدم التدريب التالي للطلاب ويناقش شفويّاً وجماعياً.
- يتم تقديم المشكلة التالية:

• ( حجز مياه النيل من قبل دول حوض النيل عن جمهورية مصر العربية )

س : ما هي المشكلات التي طرأت بعد حجز المياه ؟

س : ما هي المشكلة بالضبط ؟

س : ما هي البيانات التي من خلالها نعرف حجم هذه المشكلة ؟

س : ما هي الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة؟

س : اقترح عدداً من الحلول لحل هذه المشكلة ؟

س : اختر حلاً واحداً من بين هذه الحلول ؟

- بعد ذلك يتم تقديم المشكلة التالية:

• ( زيادة عالية في أسعار العديد من المواد الغذائية في جمهورية مصر العربية )

س : ما هي المشكلات التي طرأت بعد زيادة الأسعار ؟

س : ما هي المشكلة بالضبط ؟

س : ما هي البيانات التي من خلالها نعرف هذه المشكلة ؟

س : ما هي الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة؟

س : اقترح عدداً من الحلول لحل هذه المشكلة ؟

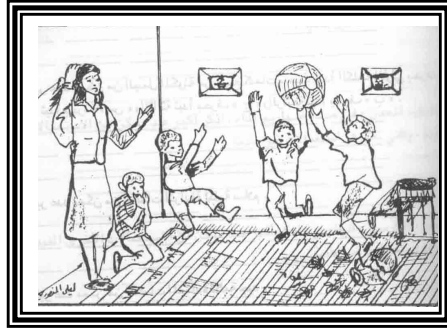
س : اختر حلاً واحداً من بين هذه الحلول ؟

## الجلسة الثالثة والعشرون: (مهارة إبداع أو البحث عن الحلول).

الهدف: تنمية مهارة إبداع أو البحث عن الحلول .

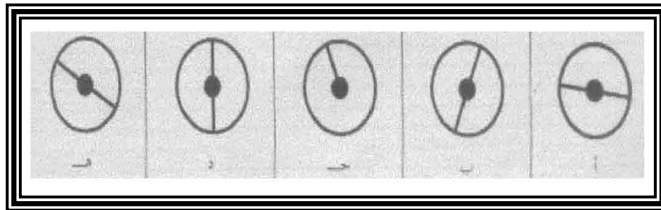
الإجراءات:

- يقوم الباحث بعرض صورة تتمثل في أطفال وامرأة، يتم عرض هذه الصورة من خلال شفافية على جهاز العرض، ويطلب من الطلاب تطبيق خطوات الحل الإبتكاري للمشكلة على هذه الصورة والتي توضح مشكلة ما حدثت وتتمثل في الأسئلة التالية:



(يوسف قطامي، ١٩٩١، ص ٧٢٧)

- ١- حاول من خلال النظر إلى الصورة ذكر المشكلات التي تلاحظها؟
  - ٢- اذكر أكبر قدر من المعلومات التي تشاهدها في الصورة ؟
  - ٣- حدد المشكلة بالضبط التي دعت المرأة إلى الغضب؟
  - ٤- اوجد الأفكار أو الأسباب التي دعت الأطفال والمرأة إلى هذا التصرف ؟
  - ٥- اقترح حلولاً لهذه المشكلة ونوع في الحلول ؟
  - ٦- اختر أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول ؟
- أعقب ذلك لتقديم تدريب يتمثل في السؤال التالي: فيما يلي أمامك خمسة أشكال دائرية تشترك أربعة منهم في صفة معينة، دقق النظر في هذه الأشكال وحدد الشكل المختلف عن باقي الأشكال.



(Frente, C. et al., 1991, p.114)

## الجلسة الرابعة والعشرون: (مهارة إيجاد أو البحث عن الحلول).

الهدف: تقييم الأفكار من خلال محكات أو معايير تقييم .

الإجراءات:

- يقوم الباحث بتوجيه انتباه الطلاب إلى أهمية مرحلة تقييم الأفكار والمقترحات بعد الانتهاء من مرحلة توليدها وتتم عملية التقييم على أساس محكات أو معايير يطلب من الطلاب توليد أكبر عدد ممكن منها، لأن المحكات إذا كانت شاملة ووافية فإنها تقلص احتمالات الوقوع في الأخطاء، وتساعد على التنبؤ بما يترتب مستقبلاً على اتخاذ قرار أو اختيار مسار لحل المشكلة وبالتالي قد تبرز أفكار جديدة للتكيف مع هذه المترنبات .  
وبعد تحديد محكات التقييم، يتم تقييم كل فكرة أو مقترح على كل محك ويقترح استخدام مقياس تقدير من ثلاث نقاط وتوزيعها على النحو التالي:

(٣) نقاط إذا كانت الفكرة جيدة .

(٢) نقطتان إذا كانت الفكرة حسنة أو مقبولة .

(١) نقطة واحدة إذا كانت الفكرة ضعيفة .

وبعد الانتهاء من إعطاء تقدير لكل فكرة على جميع المحكات يتم جمع التقديرات التي أعطيت لها، ومن ثم يصار إلى اختيار تلك الأفكار التي تراوحت تقديراتها بين (٢) ، (٣) - يتم عرض المشكلة التالية، والتي من خلالها يبرز موقفاً إشكالياً يشكل عقبة أو تحدٍ ويطلب من الطالب إعطاء الحلول وتنويعها والتركيز على الحل الإبتكارى أو غير المألوف للمشكلة من خلال ورقة عمل تقييم الأفكار حسب المحكات المناسبة .

(تشاجر صديقك مع قائد جماعة النشاط التي تنتمي إليها. انسحب صديقك من تلك الجماعة، ويريدك أن تتسحب أيضاً. عليك ان تقرر البقاء مع الجماعة أو الانسحاب منها) .

ورقة عمل تقييم الأفكار حسب المحكات المناسبة

## ورقة تقييم الأفكار حسب المحكات المناسبة

الرقم	الأفكار	المحكات					القرار
		محج ١	محج ٢	محج ٣	محج ٤	محج ٥	
١							
٢							
٣							
٤							
٥							
٦							
٧							
٨							

### (ز) المرحلة السابعة: تنمية مهارة قبول الحل:

#### الجلسات من (الخامسة والعشرين) إلى (السادسة والعشرين)

##### الأهداف المعرفية:

- ١- تقييم الحلول التي تم التوصل إليها.
- ٢- اختيار أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول

##### الأهداف الوجدانية:

- ١- أن يتعاون الطالب مع زملائه في تقييم الحلول التي تم التوصل إليها.
- ٢- أن يرغب في المزيد من اختيار وتقييم الحلول والبدائل المتاحة .

#### الجلسة الخامسة والعشرون:

- الهدف: اختيار أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول .

## الاجراءات:

- يقوم الباحث بتقديم التّدرّب التّالى:

لديك دولفين تربيته في حوض مياه كبير أمام المنزل، هذا الحوض تسربت منه المياه نتيجة تصدعات وشروخ، لم تعلم ما الذي ينبغي عليك فعله سوى أن تستدعي المهندس الذي نصح بأنه لا بد أن تعمل على نقل الدولفين إلى حوض آخر فوراً حفاظاً على حياته وأيضاً للأخذ في اجراءات الصيانة لهذا الحوض . الأمر الذي تفكر فيه هو نقل الدولفين، لكن دون أن يكون معك مساعد من أفراد الأسرة الذين كانوا خارج البيت. المشكلة الآن في كيفية نقل الدولفين الكبير الى الحوض المجاور.

بعد ذلك يتم تقديم الأسئلة التالية للوصول إلى حل هذه المشكلة، وباستخدام خطوات الحل الإبتكاري للمشكلة.

1. ما هي المشكلات التي وردت في هذا التدريب؟
2. ما هي المعلومات التي من خلالها تستطيع حل هذه المشكلة ؟
3. ما هي مشكلة هذا الدولفين بالتحديد؟
4. أوجد الأفكار والأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلة ؟
5. اقترح حلولاً عديدة ومُنوّعة لحل مشكلة الدولفين ؟
6. اختر أفضل وأنسب حل من بين هذه الحلول من وجهة نظرك؟

## الجلسة السادسة والعشرون: (تابع مهارة قبول الحل)

الهدف: تدريب الطلاب على كيفية تسويق الحلول التي توصلوا اليها نهائياً .

## الاجراءات:

- يقوم الباحث بتوجيه انتباه الطلاب إلى توليد أفكار جديدة في كل مرحلة من مراحل عملية حل المشكلات الابتكاري . ويقترح بارنس في هذه الجلسة استخدام قائمة الشطب التالية لتسويق فكرة الحل وتضم القائمة عدداً من المجالات ونماذج من الأسئلة المرتبطة بها:

قبول الحل: ما هي ايجابيات الفكرة وكيف يمكن عرضها أو وصفها .

**التوقعات:** ما أوجه الاعتراض أو الرفض التي يمكن اثارتها، وما هي أفضل الاجابات أو الردود عليها؟

**المساعدة:** كيف يمكن أن يساعد أشخاص آخرون في تنفيذ الفكرة؟

**المكان:** ما هو أفضل مكان لعرض الحل أو تطبيق الفكرة؟

**الزمان:** هل يوجد وقت محدد يفضل أن يعرض فيه الحل أو تستخدم فيه الفكرة؟

**الاحتياطات:** كيف يمكن اختيار الفكرة أو الحل قبل الاستخدام؟

هذا ويلاحظ إن استخدام قائمة الشطب المشار إليها يعني التفكير المسبق في إيجاد أفضل الإجابات الممكنة للأسئلة المقترحة التي من المتوقع أن تثار من قبل الجهة ذات العلاقة بالمشكلة أو بالحل وحتى يمكن اجتياز هذه المرحلة وتسهيل عملية قبول الفكرة أو الحل الابتكاري لابد من اتخاذ الاحتياطات اللازمة والاستعدادات المطلوبة لعرضها بالطريقة المناسبة في المكان والزمان المناسبين وفي جميع الحالات ينبغي عدم الاستعجال في إصدار أحكام نهائية حول قيمة الفكرة أو الحل .

**- يقوم الباحث بتقديم تدريب المحاكمة:**

وهو من التّدريبات المتعلقة بتنمية سلوك التفاعل والسلوك الابتكاري داخل الجماعة، ويسهم في بناء مهارات فردية واجتماعية خلاقة تُسهم في بناء شخصية الفرد وتنمية إمكانياته وترقية إدارته، وقيادته في اتجاه ممارسة سلوك المواجهة، كما أنه ينمي لديه ما يمكن أن يطلق عليه خاصية الحساسية الاجتماعية لمشاعر وإدراكات الآخرين وترتيب خطواته التالية بناء على تلك الحساسية.

**التعريف:** هي المساعدة على الإثراء الحساسية الاجتماعية والقدرة على النقد والثقة بالنفس ومهارة التواصل والتفاعل والتركيز والانتباه والطلاقة والمرونة والخيال واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب .

**الهدف:** تدريب سلسلة مهارات وقدرات فردية واجتماعية مثل حل المشكلات والحكم والتقويم والنقد والحساسية الاجتماعية، والطلاقة والمرونة وسلوك اتخاذ القرار من خلال الممارسة التفاعلية الفعالة داخل جماعة نشطة، ذات هدف واضح ينبغي الوصول إليه بشكل تلقائي من خلال التفاعل بين أعضاء الجماعة .

**يكون التّدرب من خلال عدة شخصيات:**

المتهم.

المحامي.  
ضابط شرطة  
المجني عليه.  
القاضي.  
وكيل النيابة.  
شاهد أو أكثر.  
الحاجب.

سوف يتم شرح وتوضيح مدى أهمية هذه الاستراتيجية من حيث اتخاذ القرار وتقييم وقبول الحل، واختيار الحل الأمثل والأنسب من بين الحلول المطروحة لهذه المشكلة، والتي تمثل الخطوة السادسة والأخيرة من خطوات الحل الابتكاري للمشكلة، والتي سبق تطبيقها في الجلسات السابقة ولكن في هذه الجلسة تم التركيز أكثر على خطوة قبول الحل مع عدم إغفال خطوات الحل الابتكاري للمشكلة (الإحساس بالمشكلة، جمع البيانات، تحديد المشكلة، إيجاد الأفكار، إيجاد الحلول ) ثم بعد ذلك يطلب من الطالب اختيار أي موضوع تعرض له سواء في المدرسة أو البيت أو أي مواقف أخرى شاهدها، ويتضمن مشكلة ما يتم التطوع من قبل الطلاب والقيام بتمثيل هذه المشكلة والأخذ بالشخصيات التي تحتوي على الموقف المراد تمثيله، كما تطبق خطوات الحل الابتكاري للمشكلة من قبل الطلاب كما طبقت في الجلسات السابقة، ولم يتدخل الباحث في سير هذه الجلسة عند تطبيق الاستراتيجية واختيار الموقف أو المشكلة المراد تطبيقها، بل يترك كامل الحرية للطلاب في الاختيار والتمثيل على أن يكون الأداء تلقائياً.

- قام بعض الطلاب ويتكون عددهم من ٩ طلاب باختيار مشكلة ما، تتمثل في جريمة قتل حدثت في فندق على شاطئ البحر، وكان من بين نزلائه شباب يتسامرون، وفجأة اكتشف عامل النظافة أحد الشبان ساقطاً على الأرض وقد فارق الحياة، فأبلغ المدير المسؤول بما حدث والذي بدوره قام بإبلاغ الشرطة، وعلى أثره قامت بالتحقيق والبحث عن الجاني والأدلة التي تثبت إدانته، ولكن الجاني لم يترك أثراً على الجثة من دم أو أي أداة استخدمها في الجريمة، وهذا ما أدى إلى الغموض وتعقد المشكلة، مما استدعى الأمر التحقيق مع كل الموجودين في الفندق، مما أدى إلى الاشتباه في أحد الشبان الذي كان موجوداً في الفندق أثناء الجريمة بعد جمع المعلومات الكافية عن كل المشتبه بهم تم



التوصل إلى المشتبه به والجاني الذي نفذ الجريمة والضغط عليه من خلال ما جمع عنه من أدلة ومعلومات ومعرفة خلافه مع المجني عليه ومن ثم إحالة القضية للنيابة واعترافه بجريمته ومن ثم سجنه إلى أن تتخذ المحكمة القرار والحكم عليه.

- بعد ذلك تطوع بعض الطلاب عددهم ٦ طلاب قاموا باختيار مشكلة بين طالبين حدث شجار بينهما ودفع أحدهما الآخر فسقطت على الأرض مما أدى إلى حدوث جرح في رأسه ونزف الدم منه، فخاف الطالب الآخر وهرب، وأسعف الطالب الذي أصيب واستدعي وليا أمر الطالبين وتم البحث عن الطالب الذي تسبب في إصابة صديقه ولكنه لم يظهر له أثر في المدرسة، ما أدى إلى ظهور مشكلة أخرى وهي عدم وجود الطالب الآخر رغم البحث عنه وبعد محاولة البحث عنه وجد مختبأً وأحضر إلى الأخصائية بحضور وليا أمر الطالبين والمدير فتم الصلح بين الطالبين وكتبا تعهداً بعدم تكرار ذلك.

### (ح) المرحلة الثامنة: مرحلة إعادة التدريب:

#### الجلستان من (السابعة والعشرون) إلى (الثامنة والعشرون)

الهدف: مراجعة عامة وشاملة لمراحل وخطوات البرنامج .

#### الجلسة السابعة والعشرون:

يتدرب الطلاب في هذه الجلسة على استخدام أساليب وتقنيات " حل المشكلات الإبتكاري " في اتخاذ قرار عاجل بخصوص مشكلة عملية تتطلب إجراءً عاجلاً ويحاول الطلاب تحديد ما يجب عمله من خلال تطبيق جميع مراحل العملية بسرعة عن طريق إعطاء الفكرة الأولى التي تخطر على الذهن وبعض الأفكار الإضافية التي لا تتطلب بحثاً أو غوصاً في أعماق المشكلة .

#### الجلسة الثامنة والعشرون:

يقوم الطلاب والباحث بمراجعة مركزة للبرنامج الاثرائي بكامله ويجب الباحث خلال هذه الجلسة عن أسئلة الطلاب كما يناقش معهم خبراته مع مجموعة أخرى ويناقش الطلاب خبراتهم في البرنامج وخططهم المستقبلية .

---

الملاحق (٤)

قائمة بأسماء السادة الحكّمين

الملحق (٤)  
قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	الوظيفة	جهة العمل
١	أحمد عبدالرحمن إبراهيم	أستاذ علم النفس	كلية التربية جامعة الزقازيق
٢	إيمان فؤاد محمد الكاشف	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
٣	العربي محمد على زيد	مدرس الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
٤	عادل عبدالله محمد محمد	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
٥	عادل محمد محمود العدل	أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة الزقازيق
٦	عزت عبدالحميد محمد حسن	أستاذ علم النفس	كلية التربية جامعة الزقازيق
٧	فوقية حسن عبدالحميد	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
٨	محمد عبد المؤمن حسين	أستاذ الصحة النفسية المساعد	كلية التربية جامعة الزقازيق
٩	محمد محمود مراد	مدرس بقسم الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق
١٠	منى خليفة على حسن	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية جامعة الزقازيق

ملحوظة: تم ترتيب أسماء السادة المحكمين ترتيباً أبجدياً.

---

# *Abstract*

## **INTRODUCTION:**

Many developed countries are interested in special enrichment programs, for the gifted as well as developing their skills to solve social problems since these skills play an active role in helping the talented or gifted student to exercise his role among those around him, without those skills he can not engage effective in his group, and will continue to languish at himself suffering from social isolation.

This motivated the researcher to conduct the current study because there are little studies on the impact of the enrichment programs of creative solutions on developing social problem-solving skills.

## **THE STUDY PROBLEM**

**The problem of the current study determined in the following main questions:**

- 1- Are there any differences between the average grade levels of the experimental group in the level of the ability to solve social problems before and after conducting the program?
- 2- Are there any differences between the average grade levels of the control group in the level of the ability to solve social problems before and after conducting the program?
- 3- Are there any differences between the average grade levels of the control and experimental groups in the level of the ability to solve social problems after conducting the program to the experimental group?
- 4- Are there any differences between the average grade levels of the experimental group in the post and follow up of the level of the ability to solve social problems?

---

## **THE STUDY IMPORTANCE**

**There are several considerations from which stem the importance of the current study:**

**1- Gifted population is regarded to be one of the most important populations in society, working on its advancement and prosperity because of their characteristics distinguishing them from the normal developing that may increase the problems they face, such as:**

- **Multiple capabilities**
- **Early cognitive maturity**
- **Perfectionism a dimension of neuroticism**
- **Stress resulting from the high expectations of others for the gifted.**

**2- If we look for the society progress, prosperity, its security and integrity, a solution for our various problems, we are in need to look into the minds of creative talented, their readiness and seek to preserve them and commitment their care and development, these creative talented have many characteristics that differentiate them, such as:**

- **High ability of divergent thinking.**
- **Tend to complexity and preference for open-ended.**
- **The ability to make aesthetic judgments.**
- **Self-arousal and self-independence and resistance to domination.**
- **Ability to resist the group stress, creating strategies and its development.**
- **Funny.**

- 
- 3- Its important to support and develop the belief that most problems of any nature can be solved, or at least involve a degree of susceptibility of a solution in students and this belief is useful in raising the motive, and some intractable problems.
- 4 - Lack of the Arabic Studies – according to the researcher knowledge - which dealt with the creative solution to problems on developing the level of ability to solve social problems.

## **THE STUDY OBJECTIVES**

**The current study aims to:**

- 1- Prepare a program to develop the level of ability to solve social problems among the gifted adolescents using creative solution to problems.
- 2- Detect of the differences between the average grade levels in the experimental group in the level of ability to solve social problems before and immediately after conducting the program.
- 3- Detect differences among the average grade levels in the control and experimental groups in the level of ability to solve social problems after conducting the program.
- 4- Detect the differences among the average grade levels of the experimental group after conducting the program and after three months of its application to know the extent of its continuing impact on developing the level of the ability to solve social problems.

## **THE STUDY METHOD:**

The current study used the experimental approach; the sample consisted of 50 students, selected from the class of the outstanding first secondary year, from AL-ASKARIA secondary school, Zagazig, SharKiya Governorate.

---

## **THE STUDY TOOLS:**

- 1- Test Stanford Bienet for intelligence.
- 2- The ability to solve social problems scale for the gifted.  
(The researcher-made).
- 3- Achievement tests.

## **THE STUDY FINDINGS:**

- 1- There are significant statistically differences (at 0.01) between the average grade levels of the experimental and control groups in all dimensions and total degree of the level of the ability to solve social problems after conducting the program in favor of the experimental group in all cases.
- 2- There are significant statistically differences (at 0.01) between the average grade levels of the experimental group in all dimensions and the total degree of the level of the ability to solve social problems before and after conducting the program in favor of after conducting the program in all cases.
- 3- No statistically significant statistically differences between the average grade levels of the control group in all dimensions and the total degree of the level of ability to solve social problems before and after conducting the program.
- 4- No statistically significant statistically differences between the average grade levels of the experimental group in all dimensions and the total degree of the level of ability to solve social problems before and after conducting the program.



Zagazig university  
Faculty of Education  
Mental Health Department

**Effectiveness of an Enrichment Creative Problem-  
Solving Program on Developing Social Problem  
Solving Skills in Academic Gifted Adolescents**

**THESIS**

**In Fulfillment of the Requirements  
For the Degree of Master of Education  
Department of Mental Health**

**By**

**Khaled Abd El-Rahman Ibrahim Mohamed El-Bahy**

**Supervised By**

**Dr.**

**Adel Abdullah Mohamed  
Mohamed**

Prof., Head, Dept. of Mental Health  
Faculty of Education  
Zagazig University

**Dr.**

**El-Araby Mohamed Ali  
Zeid**

Lecture of Mental Health  
Faculty of Education  
Zagazig University

**2010AD-1431H**