فعالية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز

إعداد

فؤاد عبده مقبل غالب العامري

د/ غيلان عبد القادر الشرجبي
كلية التربية – جامعة صنعاء

د/ خديجة أحمد السياغي
كلية التربية – جامعة صنعاء

تم استلام البحث في ٢٠١٨/٣/١٩ **تم الموافقة على النشر في ٢٠١٨/٤/٢٥**

المقـدمـــــة :

تمثل مرحلة الطفولة المبكرة أهم المراحل في حياة الإنسان نظراً لما تتميز به من مرونة وقابلية للتعلم ونمو للمهارات والقدرات المختلفة ، ومنها أن الأطفال في هذه المرحلة يميلون للتخمين والاستكشاف والتجريب . ويعد اللعب سمة مميزة لهؤلاء الأطفال ، حيثُ يستغرقُ جزاءً كبيراً من وقتهم . ويرى علماء النفس أن اللعب يمثل أرقى وسائل التعبير في حياة الأطفال ، ويشكل عالمهم الخاص بكل ما فيه من خبرات تؤدي إلى تنمية جميع جوانب النمو بما فيها النمو المعرفي (إدراكي ، انفعالي ، اجتماعي ، معرفي ، ومهارات حركية) وللطفل قدرة على التخيل والابتكار والتفكير اللا محدود .

ويعد اللعب مظهراً من مظاهر السلوك الإنساني في مرحلة الطفولة المبكرة التي تعتبر مرحلة وضع اللبنات الأولى في تكوين شخصية الفرد ، حيث تجمع نظريات علم النفس رغم اختلافها على أهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية الفرد (قناوي : ١٩٩٥ : ٥) .

وتؤكد الدراسات الحديثة أن لعب الأطفال هو أفضل وسائل تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل ففي أثناء اللعب يتزود العقل بالمعلومات والمهارات والخبرات الجديدة من خلال أشكال اللعب المختلفة التي تثري إمكانياته العقلية والمعرفية وتكسبه مهارات التفكير المختلفة وتنمي الوظائف العقلية العليا كالتذكر والتفكير والإدراك . (شريف ١:٢٨: ٢٠٠١) .

وتعتبر مواقف اللعب بمثابة خبرات حسية عملية وتمثل بعداً مهماً في عملية التعليم وتنظيم البيئة المتحدية لإمكانيات الطفل وقدراته فالطفل يتعلم ويتذكر

المعلومة التي ترتبط بالخبرة الحسية والممارسة العلمية والتداول مع الخبرة ذاتها في حين أنه يصعب عليه تذكر أو استيعاب المعلومة التي تقدم له بصورة شفهية أو مجردة وهو يستمتع بالخبرة عندما يتعامل معها مباشرة ويتداولها ويسهل عليه تخزينها في الذاكرة ويسهل عليه استدعائها عند الحاجة إليها .

كما أن موقف اللعب هو أفضل وسيلة لتحقيق التعلم الفعال وهو ما تدعو إليه التربية الحديثة فالتعلم الفعال يحتاج إلى الفهم ويحتاج إلى تنمية القدرة على تصنيف المعلومة الحديثة فالتعلم الفعال يحتاج إلى الفهم ويحتاج إلى تنمية القدرة على تصنيف المعلومة وتخزينها في الذاكرة بصورة من بعد استدعائها واستخدامها (العارضة ، ٢٠٠٣).

مشكلـــة البحـــث :

من خلال نزول الباحث إلى مؤسسات رياض الأطفال وإجراء دراسات إستطلاعية لمعرفة مستوى قدرات التفكير الإبتكاري لدى الأطفال لوحظ وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق الدور الذي ينبغي أن تقوم به هذه المؤسسات تجاه الأطفال في الروضة لتنمية قدراتهم الابتكارية من خلال ترك حرية الاختيار للطفل للبحث عن الحلول الممكنة للمواقف المعروضة عليهم وتشجيع الطفل على الابتكار، لذا كان من الضروري بناء مواقف تعليمية وأنشطة متعددة يمكن من خلالها تنمية الثقة بالنفس وحب الاستطلاع وحرية النشاط العلمي لدى أطفال الروضة وفقاً للأسس المنهجية الحديثة لتعليم الأطفال عن طريق بناء برنامج ألعاب وأنشطة حركية موجهة وحرة تسمح بالمشاركة في الأنشطة المفتوحة التي تحقق أهداف مؤسسات رياض الأطفال على معرفة وإكتشاف وتنمية القدرات الإبداعية وكذا تشخيص الأسباب التي تحول دون تحقيق الدور الذي ينبغي أن تقوم به هذه المؤسسات تجاه أطفال الروضة في تنمية القدرة الإبداعية.

ومن خلال الدراسات الاستطلاعية التي قام بها الباحث اختار دراسة هذه المرحلة العمرية المبكرة لما لها من أهمية خاصة في تكوين الطفل ولما تتيحه من فرص لدراسة الكثير من الجوانب المتعلقة باللعب والأنشطة الحركية المهمة.

لـــذا:- فإن مشكلة البحث الحالي تتحدث بمعرفة أثر استخدام برنامج في اللعب وأثره في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز .

أهميـــة البحـــث :

تبرز أهمية البحث الحالية بالنظر إلى جدوى تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري بصورة محددة خلال مرحلة رياض الأطفال من أجل تنمية الجوانب

الإدراكية والمعرفية والوجدانية والنفسية الاجتماعية والمهاراتية من خلال مضامين تعمل على إكساب الطفل المفاهيم والمهارات المختلفة عن طريق اللعب والأنشطة الموجهة والحرة وكذلك السعي إلى تحديد أفضل المقاييس التي تمكن استخدامها لقياس القدرة الإبداعية والابتكارية للتعرف على الأطفال الذين يملكون أكبر قدر من إمكانيته للسلوك الإبداعي والإبتكاري في مرحلة رياض الأطفال بإعداد برامج مصممة للبحث لهذا الغرض وتطبيقه على عينة الدراسة .

ونستخلص من النتائج التي يمكن أن تفيد القائمين على مؤسسات رياض الأطفال بأساليب تفعيل برنامج اللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري ومساعدة المعلمات والوالدين ولو بقدر بسيط من الخبرات المعرفية لفهم أطفالهم وإستيعاب مؤثرات سلوكياتهم وتصرفاتهم وبالتالي فإن طريقة التفاعل والتعامل معهم وأيضاً إرشاد مدارس الرياض والمعلمات والأمهات في اختيار الألعاب التي تعمل على تنشيط القدرات العقلية وتحسين المواهب الإبداعية لدى الأطفال . وتتعزز أهمية الدراسة الحالية بتمييزها على المستوى المحلي إذ لم يسبق هذه الدراسة، دراسة يمنية تطرقت إلى اللعب وعلاقته في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري والإبداعي لدى الأطفال في حدود علم الباحث.

أهـداف البحـــث :

يهدف هذا البحث بصورة رئيسية إلى:-

١- التعرف على تأثير برنامج اللعب على تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز .

٢- التعرف على الفروق في التفكير الإبتكاري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).

٣- التعرف على علاقة التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة بمتغيرات (المستوى الاجتماعي ، الاقتصادي ، الثقافي) للأسرة .

حـــدود البحـــث :

يقتصر البحث الحالي على:

١- الأطفال المسجلين في رياض الأطفال الحكومية .

٢- الفئة العمرية لمرحلة الروضة ٥ سنوات ذكوراً وإناثاً .

٣- مدينة تعز (مركز المحافظة) للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧م .

مصطلحـات البحـــث :

اللعب : له عدة تعريفات وان اختلفت العبارات إلا أن مضمونها واحد، ومن هذه التعريفات:

أ) اللعب : هو عبارة عن جميع الأنشطة التي يقوم بها الطفل لإشباع حاجاته النفسية وتفريغ طاقاته بحيث يجد فيها متعة ولذة وهو في اللعب يكون مدفوعاً بدوافع كثيرة مثل حب الاستطلاع والاستكشاف (السيد : ١٩٩٥ : ٥٥) .
ب) اللعب : مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تشبع حاجات الطفل الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية (سوزانا ملير ١٩٧٤: ٤) .
ج) يعرف اللعب: بأنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية وأسلوب التعلم وهو استغلال للأنشطة في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ التعلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية (الحيلة : ٢٠٠٣ : ٢٢٥) .

الإبتكار :

عرفه السيد بأنه إنتاج شيء ما على أن يكون هذا الشيء جديداً في صياغته ، وأن كانت عناصره موجودة من قبل كإبداع عمل من أعمال الفن أو التخيل الإبداعي (السيد : ١٩٦٧: ١٢).

وعرف تورانس التفكير الابتكاري: بأنه عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقض وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة وعدم الانسجام أو غير ذلك من الصعوبات التي تدفعه للبحث عن الحلول ويقوم بتخمينات ويصوغ فروضاً عن النقائص ويختبر هذه الفروض ويعيد اختبارها أو يعدل اختبارها ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر وفقاً للأبعاد الآتية :

الطلاقـــة : وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المرادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها – كما يمكن تعريفها بـ (سرعة الرد).

المرونـــة : وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه أو تحويل مسار التفكير ، مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف ويقصد بها سلاسة التفكير وعدم الجمود الفكري.

الأصالة : وهي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي وتعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية للحكم على مستوى الإبداع . (Torrance , 1966, p06) ... فالأصالة مضادة للتقليدية .

البرنامج :

هو مجموعة الأنشطة والألعاب والممارسات العلمية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه وإرشاد غيره بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات

التي تدربه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات والتي ترغبه في البحث والاستكشاف . (بهادر : ٢٠٠٣ : ٢٤) .

يعرف الباحث البرنامج : بأنه مجموعة من الأنشطة والألعاب الذي يقوم بها طفل الروضة في ممارستها عملياً وحركياً وهي تتضمن لعباً مناسبة لقدارتهم النفسية والجسمية والعقلية .

التعريف الإجرائي للبرنامج:- هو ما يقوم به الأطفال عند ممارسة الألعاب والأنشطة المحددة في البرنامج وهي تتضمن أنشطة حركية موجهة وتنفذ وفق خطة محدودة تبدأ بالاستماع والتفاعل مع الموقف التعليمي الذي يعززه المعلم بهدف إستثارة التفكير وتحريك العواطف نحو اللعبة أو الموقف المثير وبعد ذلك يسمح للأطفال بكل حرية التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم تجاه اللعبة التي تعرض عليهم من خلال استجابتهم واستيعابهم للعبة وإتقانها.

الروضـــــــــة :

الروضة بمثابة تمهيد عريض أو تقديم للخبرة المستمرة من مقتطفات المعرفة والمهارات العملية المحسوسة بما يفيد التنمية العقلية والجسمية والصحية للطفل عن طريق نشاطه الحر وبعيداً عن التقيد بمنهج جامد (زهران : ١٩٩٥ : ٢٣٣)

ويعرف الباحث رياض الأطفال: بأنها تلك المؤسسات التربوية الاجتماعية التي يلتحق بها الأطفال في السن ما بين الثالثة والسادسة من العمر في كثير من البلاد بمدارس الحضانة أو مراكز الرعاية النهارية أو رياض الأطفال .

أدبيات البحث :

مفهـــوم اللعـــب :

نظراً لأهمية اللعب بالنسبة للأطفال فقد اهتم الباحثون اهتماماً كبيراً وتعرضوا لدراسة جوانب كثيرة ومنها التعريف، ومن هذه التعريفات المعبرة والموجزة:-

تعريف فرانك بارون (Frank Barron) بأنه مصدر سرور الطفل ومصدر عريزي يساعد على طرح التوترات Inner Tensions وهو نوع من التمرين الاستعدادي الفعال لنمو الخبرة (frank Barron 1979 , p. 187)

(دارون Dearden) : عرف اللعب بأنه نشاط غير جدي مستقل بذاته هدفه الإشباع الخالص ويبدو مثل أي نشاط مفيد (Dearden D.F , 1964, P.16) (عبد الرحيم ١٩٧١).

ويعرف اللعب: أيضاً بأنه: ممارسة الفرد لنشاط تشترك فيه جميع عناصر الشخصية من بدنية ونفسية وعقلية واجتماعية ومزاجية فهو إذن النشاط المتناسق الشامل الذي يرضي حاجات الفرد ويشبع دوافعه.

مما سبق يتضح أن مضمون اللعب يتسم بالخصائص الآتية:-

هو نشاط تعليمي واجتماعي عبر حركة أو سلسلة من الحركات تهدف إلى التسلية، وهو نشاط موجه يقوم به الطفل من أجل المتعة والتسلية يعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلاءم مع حاجات الفرد، وهو نشاط فطري تتم من خلاله عملية النمو والتطور عند الطفل وتساعده على نمو شخصيته وبإختصار فإن اللعب هو مخرج لعلاج مواقف الإحباطات الموجودة في الحياة.

نمو وتطور اللعب :

أ) مرحلة تحريك الأطراف واللعب العشوائي (السنة الأولى من عمر الطفل)

يسمي العلماء المرحلة الرئيسية الأولى من مراحل اللعب بمرحلة تحريك الأطراف واللعب العشوائي وتمتد هذه المرحلة لمدة عام من الولادة، ومع نمو الطفل وتطوره ينمو اللعب لديه ويتطور، ويتميز لعب الأطفال في هذه المرحلة بالعفوية والحرية وانعدام القواعد والضوابط، وهو كائن غير اجتماعي.

ب) مرحلة الانتقال أو التنقل (السنة الثانية من عمر الطفل)

يحمل إسم المرحلة أهم سمة للعب الطفل في السنة الثانية من عمره، وكالمرحلة الرئيسية الأولى سنحاول أن نحدد السمات المختلفة خلال النصف الأول من السنة الثانية وقبل نهايتها.

يصبح لعب الطفل خلال النصف الأول من السنة الثانية من عمره النوع الهادف لغرض بدائي يرتبط بالحاجة للإشباع أو بإشباع الحاجات نوعاً ما، كما يصبح اللعب أكثر تنظيماً وتنوعاً ويكون الطفل في هذه الأثناء قد بدأ يمشي على قدميه، مما يساعده على بدء عملياته الاستكشافية لما حوله ويتألف معظم نشاط اللعب عنده من المشي وقذف الأشياء بعيداً والمشي نحوها والتقاطها وإعادة قذفها ولالتقاطها ثانية.

وفي هذه المرحلة يسبب الطفل الكثير من التلف والخراب للعب والدمى التي بين يديه وذلك بسبب عدم الإتساق والتنسيق بين حركات عضلات يده وأصابعه وجسمه، وإصراره على اللعب بها واستكشافها للتعرف عليها، وهو في كل ما يتلف أو يخرب لا يقصد ذلك أبداً، لأن ذلك يكون بسبب حركاته غير المتناسقة فعندما يمزق دمية، أو يقطع عقد أو يجذب ذيل حيوان صغير في البيت

إنما يقوم بحركات غير متناسقة بهدف اللعب دون معرفة عواقب أو نتائج ما يؤديه من أعمال أو حرمات.(شفيقة ١٩٨٠ : ٩٤)

ج) مرحلة التكوين : اللعب أداة تشكيل وتكوين (السنة الثالثة من عمر الطفل)

تستمر ألعاب الطفل بالتطور مع تطور نموه، وتتخذ أبعاداً جديدة في السنة الثالثة وبذلك تتصف بصفات مميزة.

بعد سن الثانية تتخذ ألعاب الطفل (Gams) بعداً رمزياً وذلك لأن الطفل يكون قد بدأ بتعلم إتقان الكلام وتتميز ألعاب هذه الفترة بأنها وظيفية (Functional) وحسية حركية (Senscrimotor) بحيث يستمتع الطفل كونها تؤدي وظائف معينة يحتاجها وتحرك مختلف أجزاء الجسم، حركات الإيقاع والتوازن، نطق الأصوات المختلفة والصراخ والهمهمة والدندنة لترنم، ويمضي الطفل في هذا السن قسماً كبيراً من وقته في النظر في الصور وأمام المرآة حيث يبدأ التعرف إلى ذاته ووعيها، ومن الألعاب أو ألوان اللعب الحركية التي يمارسها طفل هذه المرحلة (٢ – ٣ سنوات) العاب البناء (Construction) أو التركيب. ويشكل اللعب بالطين والرمل والحصى والخرز والألوان والمقصات والمعجون معظم نشاط اللعب الحس الحركي عنده، ويستخدم المكعبات الخشبية في بناء الجسور والأشكال البسيطة الأخرى تقليداً لما يشاهد في البيئة المحيطة إلا أن الطفل هنا لا يزال غير قادر على تكوين مفاهيم حقيقية للأشياء أي أنه عاجز عن إعطاء سمات مشتركة لصنف من الأشياء.

د) مرحلة التجمع الأولي (السنة الرابعة من عمر الطفل)

تسمى هذه المرحلة أيضاً بمرحلة اللعب بوجود الآخرين وليس بمشاركتهم، ويعتبر هذا النوع من اللعب تطوراً إذا ما قورن باللعب في المرحلة السابقة، لأنه بداية اللعب الاجتماعي.

ويحدث التقدم في نوعية اللعب بالاتجاه الاجتماعي نتيجة تشجيع الكبار لهذا النمط من اللعب أكثر منه كنتيجة عوامل النضج ومع أن الطفل لا يلعب مع الآخرين في هذه المرحلة إلا أنه لا يحب كذلك اللعب بمفرده، وحيداً بعيداً عن الأطفال الآخرين أي أنه لا يحب اللعب مع الآخرين ولا يحب أن يلعب بعيداً عنهم، فيلعب بوجودهم وليس معهم: اللعب المتوازي–Parallel play) (عبد اللطيف وآخرون ١٩٩٥: ٤٧)

هـ) مرحلة التجمع الثانية (السنة الخامسة عمر الطفل)

يتطور اللعب بوجود الآخرين وليس بمشاركتهم الذي كان سائداً في مرحلة التجمع الأولي، وذلك تبعاً لتقدم الطفل في نموه العقلي وتطوره.

يدخل الطفل في سن ٤ – ٥ سنوات المرحلة (Intuitive) والتي تمتد عند بياجيه من سن الرابعة وحتى سن السابعة، وهي المرحلة التي يقول عنها بياجيه (١) في معرض حديثه عن خصائص الطفل العقلية أن الطفل يبدأ هنا بإعطاء أسباب لأفعاله وآرائه (تعليلها) كما يبدأ بتكوين بعض المفاهيم، غير أن تفكيره لا يزال مادياً حسياً أي أنه لا يزال غير قادر على إجراء العمليات العقلية Mental Uperauons أي تكوين صور عقلية للأشياء غير المحسوسة ومقارنة بعضها ببعض من الذاكرة دون رؤيتها.

و) مرحلة التجمع الثالثة أو مرحلة اللعب التعاوني (٥ – ٨) سنوات)

تتطابق هذه المرحلة مع المرحلة الابتدائية الدنيا تقريباً ويتخذ اللعب فيها أبعاداً جديدة تتفق وما يطرأ على الطفل من تطور في أبعاد شخصيته الثلاثة ، العقلية المعرفية، الجسدية الحركية، والوجدانية والاجتماعية أو النفسية الانفعالية.

يطلق على اللعب في هذه المرحلة إسم اللعب التعاوني (Cooperative play) القائم على مشاركة الأطفال في اللعب، والتنافس مع الجماعة أي مبادئ اللعب التعاوني وهذا يجعل الدارس والرياضي والحضانات تقف أمام مطالب خاصة وأدوار بارزة في مساعدة الأطفال على الانتقال من اللعب المتوازي واللعب الرمزي الضيق، إلى اللعب الاجتماعي التكاملي بمعناه الشامل، حيث يتعلم الطفل معاني التعاون، والخطأ والصواب. والحقوق والواجبات ويكتسب الاتجاهات الاجتماعية الايجابية نحو الآخرين وخاصة أولئك الذين يشاركهم اللعب (خليل ١٩٩٤ : ٥٣)

أنـــواع اللعـــب :

تؤكد الدراسات على أهمية تنظيم أنشطة اللعب على أساس مبادئ التعليم القائم على حل المشكلات في تنمية التفكير الابتكاري عند الأطفال ومن هنا فإن اللعب ليس نوعاً واحداً وإنما هو أنواع يمكن بيانها على النحو الآتي:

أولاً: اللعب الوظيفي أو التدريبي : Practive of Functional Play

النوع الأول من أنواع اللعب يطلق عليها اللعب الوظيفي أو التدريبي وهي تعتبر من الخصائص الرئيسية المميزة لمرحلة الذكاء الحركي واللعب الوظيفي أو التدريبي هو ما يطلق عليه بياجية (العرض السعيد للأفعال المعروفة) حيث يقوم الأطفال بتطبيق السكيما الخاصة بالأفعال بصورة متكررة بإستخدام الأدوات أو بإستخدام أجسامهم مثل جذب الأشياء ورفعها والوصول إلى الأشياء التي في محيطهم والأطفال يفعلون ذلك ويشعرون بالمتعة لتحكمهم في حركتهم، إن نفس

هذه السكيما يطبقها الأطفال في مواقف أخرى جديدة مثل أنشطة اللعب في الماء كطرطشة الماء ونثره أو نخل الرمال أو ركوب العجل.

ثانياً : اللعب الرمزي: Symblic play

النوع الثاني من أنواع اللعب يطلق عليه اللعب الرمزي ويبدأ من سن ١٨ شهراً وهو من الملامح الرئيسية لمرحلة ما قبل العمليات تمثل المرحلة الثانية من مراحل النمو العقلي لدى بياجيه ويتضمن اللعب الرمزي استخدام التمثيل الذهني Mental representation لكي يمثل الفرد to pretend أن أداة معينة تحل محل أداة أخرى أو تكون بديلاً لأداة أخرى في اللعب أو لكي يتبنى الفرد دوراً معيناً أثناء اللعب الإيهامي أو التمثيلي إن هذا يشكل الأساس للتفكير المجرد في المستقبل وتنظيم الخبرات في سياقات كل من العمل واللعب أثناء نمو الكائن الإنساني وقد وصف (بياجيه) ثلاثة أشكال رئيسية من اللعب البنائي واللعب الدرامي والألعاب ذات القواعد. (العارضة (٢٠٠٣ – ٢٨)

ثالثاً: اللعب البنائي:

ويوفر الرابطة الطبيعية بين اللعب الوظيفي والأشكال الأكثر تعقيداً من اللعب الرمزي ففي اللعب البنائي يستخدم الطفل الأدوات المحسوسة لكي يخلق نوعاً من التمثيل لأداة أخرى مثل (استخدام المكعب كبديل للتليفون) إن المحاولات في اللعب البنائي تعمل في اتجاه إيجاد قوة شبه بين الأداة البديلة والأداة الأصلية فعلى سبيل المثال :- قد يبحث الطفل عن خمسة أعواد من الثقاب لكي تمثل خمس شمعات في تاريخ عيد ميلاده المصنوعة من الرمل.

رابعاً: اللعب الدرامي:

وهذا النوع من اللعب يتضمن خلق أدوار متخيلة ومواقف، وعادة ما تصاحبه ببناء أدوات تمثيلية Preten Objects ولكن التمثيل في هذا النوع من اللعب يكون أكثر تجريداً فبدلاً من الرموز البسيطة للأدوات يستخدم الأطفال التعبيرات الوجهية واللغة لكي يخلقوا أدواراً متخيلة ومواقف متخيله في مشاهد معقدة وشخصيات وسكربيت (سيناريو) معقد وأحياناً يكون هذا اللعب سوسيودارمي في طبيعته بحيث يتضمن التفاوض حول الأدوار وتمثيل مشاهد أو موضوعات مع الآخرين.

خامساً: الألعاب ذات القواعد:

إن كلاً من مرحلتي اللعب الرمزي البنائي والدرامي تعتبر معقدة من الناحية العقلية والاجتماعية ولكن الكفاءة فيهما تهيئ للدخول في مرحلة الألعاب

ذات القواعد والتي يبدأ ظهورها في حوالي السنة الخامسة أو السادسة من عمر الطفل.

وفي هذا النوع من اللعب يتم التفاوض والإتفاق على هذه القواعد بين اللاعبين قبل بدء اللعب إن بعض هذه القواعد مثل تلك الموجودة في لعب البلى أو النرد يراها الأطفال منزلة من عند الله أو من سلطات أخرى قوية والبعض الآخر من هذه الألعاب يتم التفاوض بشأنها أثناء اللعب إذا ما قام الأطفال بصورة تلقائية بإختراع لعبة مثل تلك الخاصة بلعبة البيسبول كارت. إن القدرة على التفاوض والإلتصاق بقاعدة يتم الإتفاق عليها من الطرفين تمتد بجذورها إلى مرحلة التفاوض حول القواعد المألوفة في اللعب السوسيودرامي في المراحل المبكرة من النمو (القزاز ٢٠٠٥ : ٢٣٥)

سادساً: اللعب والنمو الاجتماعي:

لقد طورت (بارتن) Parten (1932) منظوراً رئيساً آخر لرؤية لعب الأطفال فقد عملت على دراسة السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ما قبل المدرسة واستناداً إلىملاحظاتها المنظمة افترضت (بارتن) وجود متصل للمشاركة الاجتماعيةفي اللعب يتراوح من سلوك المشاهدة إلى السلوك الفردي إلى المتوازي كشكلين من اللعب الجماعي.

وبالتالي فقد قسمت مراحل اللعب من الناحية الاجتماعية إلى ما يلي:

١-سلوك المشاهدة: Onlooker Behaviour

إن اللاعبين الأقل قدرة قد يعكفون على الدوران حول مشهد من مشاهداللعب لأطفال آخرين بغرض التعليم من خلال الملاحظة والتقليد وخاصة في الأوقات التي لا يكونون فيها على ثقة من الكيفية التي يمكنهم بها الدخول والمشاركة في اللعب، أما اللاعبون الأكثر قدرة أومهارة فإنهم يلجأون لسلوك المشاهدة لكي يعاونهم على الإنتقاء، وأن يقرروا أي الأنشطة سوف يختارونها أو لكي يتأكدوا أي الاستراتيجيات تعتبر أكثر فعالية للدخول في لعب قائم بالفعل.

٢- اللعب الفردي: Solitary Play

اللعب الفردي يعرف بلعب الطفل بمفرده ، دون أفعال صريحة مع الأقران وقد وجدت (بارتن) أن اللعب الفردي يميز لعب الأطفال الأصغر في مجموعتها، ولكن في بحوث أحدث ظهر أن اللعب الفردي يؤدي عدة وظائف اعتماداً على عمر الطفل وسياق اللعب فعلى سبيل المثال قد يوفر اللعب الفردي السياق للعب الدرامي الأكثر تعقيداً مثل تمثيل الدراما العائلية باستخدام عرائس الديناصور، أو قد يؤثر فرصاً للراحة المطلوبة من مطالب التفاوض مع الآخرين

ومن أمثلة اللعب الفردي، اللعب بإستخدام العرائس ذات الحجم الصغير أو العربات.

٣- اللعب المتوازي: Parallel play

ويعرف اللعب الفردي بإعتباره اللعب من خلال التشارك في الخامات أو المساحة دون محاولة الإشتراك في اللعب، قد يكون هناك نوع من التفاوض غير اللفظي حول الخامات لكن المشاركة في الموضوع أو في البناء غير موجودة ويعتقد أن هذا النوع من اللعب يمثل أولى الأشكال غير المتمايزة من اللعب الجماعي ويمكن أن تراه المعلمة بإعتباره مقدمة للعب الجماعي الكامل والذي من خلاله يختبر كل طفل طبيعة الطفل الآخر ثم يبدأوا بالتدريج في إظهار جهودهم على التعاون. (الشربيني ٢٠٠١ – ٢٣ – ٢٤)

٤- اللعب الجماعي Group Play

وقد ميزت (بارتن) بين شكلين من أشكال اللعب الجماعي: الأول: هو اللعب الترابطي Associative Play والذي نتبينه حينما يشارك الأطفال ويربطوا ما بين الخامات ويقربوا ما بين مساحات لعبهم ولكنهم يفتقرون إلى التعاون الفعلي إنه مماثل للعب المتوازي في شكله، ولكن يتضمن بعض العناصر من اللعب التعاوني الجماعي أيضاً فعلى سبيل المثل قد نجد طفلين يجلسان على منضدة اللعب وأمامهم مكعبات الليجو وهم يتناقشون حول هذه العجلات التي قد يستخدمها كل منهم ولكن كلاً منهم يستمر في مشروعه الخاص بدلاً من أن يتشاركوا في غاية محددة أما الشكل الثاني من أشكال اللعب الجماعي فهو اللعب التعاوني Cooperatve Play والذي يتضمن جهوداً معقدة للتفاوض حول موضوع اللعب المشترك والبناء مع الأقران وهو يتصف بأن الأطفال يخطون داخل وخارج اللعب لكي ينظموا الأدوار أو الأحداث. (جابر ٢٠٠٣: ٣٥)

سابعاً: اللعب والنمو العقلي:

إن المصدر الرئيسي للمعرفة حول اللعب، والنمو المعرفي عادة ما يستمد من أعمال بياجية) الذي عمم نظريته حول النمو العقلي مرتكزاً على أشكال اللعب التي لاحظها في أطفاله الثلاثة والتي تمت دراستها فيما بعد على عينة أكبر من الأطفال في معهد (روسو Rousseau) في جنيف ومن وجهة نظر (بياجية) فإن السكيما الخاصة بنمو اللعب تعتبر سكيما دينامية ونشطة فأي مرحلة نمو جديدة يتم إرساؤها، لا تعني بالضرورة أنها تحل محل الطرق السابقة في العمل ولكن بدلاً من ذلك فإن كل مرحلة نمو جديدة توسع من المخزون والاستراتيجيات والسكيما الموجه للسلوك لكي تمكنه من العمل في عالمه وكلما نمت مرحلة جديدة فإنها

تتضمن احتمالية اللعب بالنسبة لكل المراحل السابقة ومراحل اللعب من وجهة نظر بياجيه .

ثامناً: اللعب ونمو الخيال والابتكار:

اللعب يمكن الأطفال من اختراع الأفكار ومن استخدام خيالهم في بيئة خالية من المخاطر، وقد دعمت البحوث الاعتقاد القائل بأن اللعب والإبتكار مرتبطان لأنهما يعتمدان على قدرة الأطفال على استخدام الرموز . إن الابتكار يمكن أن يرى بإعتباره أحد الجوانب الهامة في حل المشكلات والذي يضرب بجذوره في اللعب فحينما يستخدم الأطفال خيالهم في اللعب يصبحون أكثر ابتكارية ويكون أداؤهم أفضل في المهام المدرسية بنمو الاتجاهات في التعلم تعتمد على أسلوب حل المشكلات (إيزينبيرج وآخر ، ١٩٩٣م) وإن أحد العناصر الهامة والتي تؤخذ دون مناقشة أحياناً عند مراجعة قيمة اللعب بالنسبة للنمو المستقبلي، هي الخيال والإبتكار وقد كتب الكثير فيما يتعلق بالمنهج الملائم لإعداد الأطفال للقرن الواحد والعشرين والكثير بالطبع سوف يكتب فيما يتعلق بهذا الموضوع وقد عبر (برونر) Bruner عن هذه النقطة أفضل تعبير حينما تساءل : كيف يمكن لنظام ما أن يعد الأطفال لدخول مجتمع يتعامل مع مستقبل يتزايد في صعوبة التنبؤ بملامحه على مدى العمر الواحد؟

وتعد إحدى الإجابات المحتملة على هذا السؤال تحسين القدرة على التفكير التكيفي والمرن والابتكاري وهذه الخصائص والتي تمثل العنصر الأساسي في تحديد قدرة أجدادنا على الحياة والبقاء والتي سوف تبقى من المحددات الأساسية لبقائنا في المستقبل، ستظل من الأمور الأساسية ويقول (إليس) Ellis (مادامت البيئة تتغير، فإنها سوف تنتقي الأفراد القادرين على اللعب) Whenever the environment is changing it selcts for playful individuals وقد قادنا التفكير حول تأثير التعليم المقصود والمناهج المرتكزة على تعليم المهارات إلى البحث والكتابة والحث على التفكير بتعمق حول الحاجة إلى تنمية الخيال والعقول المرنة ، فإن اللعب الإيهامي Make belive يعتبر أساساً لنمو القدرة على التخيل الداخلي، فهو يساهم في نمو الابتكار بمعاونة الأطفال على الإنفتاح على الخبرات التي تتضمن الفضول والإستكشاف لمواقف بديلة وتراكيب بديلة بالإضافة إلى ما سبق فإن بحوثهم قد أظهرت الفوائد النفسية الاجتماعية للعب التخيلي، حيث يذكرون أن الأطفال الذين يشتركون في اللعب الإيهامي عادة ما يكونون أكثر سعادة وأكثر مرونة حين يواجهون مواقف جديدة (جوديث فان هورن وآخرون : ١٩٩٣م)

تاسعاً : اللعب النمو الإنفعالي ونمو الإحساس بالذات:

ويدعم اللعب النمو الإنفعالي بتوفير طرقاً للتعبير عن المشاعر وتوفير السياق الذي يمكن الفرد من أن يتواءم مع هذه المشاعر ويعاون اللعب التمثيلي Pretend Play الأطفال على التعبير عن مشاعرهم بالأساليب الأربعة الآتية:-

١- تبسيط الأحداث Simplifying events من خلال خلق شخصيات متخيلة وحبكات أو مواقف تلائم حالتهم الإنفعالية فالطفل الذي يخاف من الظلام، على سبيل المثال قد يحذف او يقلل المشاهد المتعلقة بالظلام أو الليل من مشاهد اللعب.

٢- التعويض عن المواقف Commpebsating For Situations : من خلال إضافة تصرفات ممنوعة داخل اللعب التمثيلي فالطفل قد يتناول البسكويت والأيسكريم في الإفطار في اللعب، بينما في الواقع يعتبر هذا العمل متنوعاً.

٣- مرونة الخبرات Liquidating : وذلك حينما يكرر الأطفال تمثيل خبرة غير سارة أو مخيفة لكي يتمكنوا من التحكم في المشاعر الناجمة عنها، فإذا ما تعرض طفل لحادثة، على سبيل المثال فإنه يكرر تمثيلها لكي يتمكن من التحكم في المشاعر الناجمة عن هذه الخبرة.

٤- استباق الأحداث أو السلوك Anticipating behaviors and events : من خلال تمثيل أي شخصية أخرى، حقيقة أو متخيلة تبنت عملاً معيناً وعانت من نتائجه وذلك حينما يكون الأطفال متهمين بعواقب عدم طاعة الكبار، كما أن الذين تحدد مشاهدتهم للتلفزيون ببرامج معينة فقط قد يسمحون في لعبهم للدمية بمشاهدة برامج التليفزيون المحظور عليهم مشاهدتهما. (الحيلة ٢٠٠٦ : ٥٥)

أهميـــة اللعـب :

يقدم اللعب وظائف عديدة وعلى درجة كبيرة من الأهمية لحياة الأطفال وتكوين شخصياتهم ويمكن تلخيص أهمية اللعب بالنقاط الآتية:-

١- الأهمية العلاجية والإرشادية:

لا يسير النمو في كل الحالات بصورة باعثة على الإرتياح في نفوس الأطفال فالنمو ينطوي على تغيرات دينامية عديدة في داخل الطفل وخارجه.. علاقته بنفسية الآخرين من حوله وقد تنطوي هذه التغيرات وبتأثير الضغوط والتوقعات الاجتماعية على خبرات سلبية قد يعاني الطفل توتر بشأنها، وفي هذه العملية العلاجية يحدث تفريغ للتراكمات السلبية في حياة الطفل النفسية وإزاحتها عنه فلا تتدعم فيه أو تتأصل في أعماقه وتعتبر أساليب اللعب بالأدوار والتمثيليات الاجتماعية (السوسيودراما) ذات فاعلية في ترشيد العلاقات بين جماعات الأطفال وفي إفصاحهم عن مخاوفهم وإحباطاتهم ويؤدي إشتراك الأطفال في المسرحيات

النفسية إلى تحسين تكيفهم على أنفسهم ومع الآخرين واللعب أيضاً مدخل للتشخيص وطريقة لدراسة شخصية الطفل ومعرفة عالم الطفولة والعلاج الناجح للمشكلة.

٢- الأهمية التربوية للعب:

يعد اللعب شكلاً رئيساً لنشاط الطفل ينمو فيه التفكير والإدراك والتخيل على الكلام والإنفعالات والإدارة والخصال الخلقية بدرجة كبيرة.

واللعب في حد ذاته لا ينطوي بدرجة كبيرة على قيمة تربوية ولكنه يكتسب هذه القيمة إذا ما تم تنظيمه وتوجيهيه تربوياً فلا يمكن أن تترك عملية نمو الأطفال للصدفة وإنما يتحقق النمو السليم للطفل بتأثير تربية واعية تضع في الإعتبار خصائص نمو الطفل ومقومات تشكيل شخصيته في سياق نشاط تربوي منظم. (اللبابيدي ١٩٩٠ : ٤٩).

٣- أهمية اللعب في مجال الإبداع:

يعتبر اللعب الإيهامي (لعب التوهم) شكلاً شائع في الطفولة المبكرة فيه يتعامل الأطفال من خلال اللغة أو السلوك الصريح مع المواد أو المواقف كما لو أنها تحمل خصائص أكثر مما تتصف به في الواقع ويحقق الأطفال من هذا اللعب أشياء كثيرة منها تنمية قدرته على تجاوز حدود الواقعية والذهاب إلى ما وراء القيود التي يفرضها الواقع وتنمية قدرته على تحقيق رغباته بطريقة تعويضه والقدرة على تخليص نفسه من الضيق والسخط والغضب.

كما أن اللعب الإيهامي يساعد الأطفال على تطوير المجال العقلي وإدراك علاقات جديدة عن طريق إدراك العلاقات البيئية التي يكتشفها الطفل في الفعل وردة الفعل ويتمكن الطفل أيضاً من اختيار عالمه المهني الذي يتفق مع إماكاناته كما يساعد الطفل على تشكيل العالم الذي يريده والدور الذي يختاره والرغبة التي يتمناها.

كما تشكل الألعاب التركيبية منهاجاً تعليمياً تكسب الأطفال نماءات متعددة تتمثل في التخيل والتصور والتفكير والإبداع والتذكير والإدارة وزيادة إدراكهم لمفاهيم الأشياء وطبيعة المواد مما يساعدهم على حل المسائل الحياتية وعلى التفكير المبدع ويسهل عليهم الإبتكار من خلال عمليات التدريب التي يمارسها على مواد الألعاب التركيبية.

٤- اللعب كأداة لمعرفة الذات:

يتعلم الطفل في اللعب التمييز بين الواقع والخيال وكذلك فإنه في اللعب وفي سنوات الطفولة الأولى وخاصة عندما يظهر الشكل الأولي للإحساس بالذات

لدى الطفل وفي علاقتها بموضوعات العالم المحيطة به فيبدأ في تكوين صورة عن ذاته وإدراكها على نحو متميز عن ذوات الآخرين ويأخذ نموذجاً في الأنشطة التي يعيشها ، ومن خلال اللعب يستوعب الطفل معايير السلوك الاجتماعي عن طريق اختلاطه مع الآخرين ويكتسب بالتدريج القدرة على تنظيم سلوكه وفقاً للمعايير المرغوبة لهذا السلوك وبالتالي تنتقل المعايير من مؤثرات خارجية إلى معايير ذاتيته (شفيقة ١٩٨٩ : ٩٠).

٥- أهمية اللعب في النمو الحركي:

يؤدي اللعب دوراً ضرورياً إذا كان الطفل ينمي عضلاته على نحو سليم ويدرب كل أعضاء جسمه بشكل فعال وقد أجريت دراسات وأبحاث حول أهمية اللعب على نمو النشاط الحركي للأطفال في سن ما قبل المدرسة فتبين أن اللعب حينما يخضع للتنظيم الملائم فإنه يخلق شروطاً مواتية لنمو وتحسين الأشكال المختلفة للنشاط الحركي عند الطفل ففي اللعب تتحول الحركة من كونها وسيطاً لتحقيق نتائج معينة إلى كونها غاية في حد ذاتها لفاعلية الطفل وتعتبر لذلك موضوعاً ولعبه وبإتخاذ الطفل لنفسه دوراً محدداً فإنه يفكر بوعي إلى أن يأتي بحركات مميزة لشخصيات معينة تصدر عنها مثل هذه الحركات ، والطفل في سياق اللعب يبدأ بتكوين إتجاهات معينة نحوكيانه الجسمي النامي وكيفية استخدامه لإمكانياته الجسمية وسعيه إلى تعلم مهارات حركية معينة. (الخولي ١٩٨١ : ٨)

٦- أهمية اللعب في النمو الاجتماعي والإنفعالي:

يؤدي اللعب دوراً بناءً في نضج الطفل اجتماعياً وإتزانه إنفعالياً فبدون اللعب يصبح الطفل أنانياً مسيطراً ضيق الأفق غير محبوب ولكنه في لعبه مع الآخرين يتعلم مشاركتهم ومقاسمتهم خبرات اللعب وأدواره والتزاماته ويتجاور معهم ويتدرب على مهارات الأخذ والعطاء ويكتسب مكانة مقبولة وسط جماعة رفاقه ، ومن خلال اللعب مع الآخرين يتعلم الطفل كيف يعقد علاقات اجتماعية مع الغرباء ويوسع من دائرة اتصالاته مع الأطفال الآخرين وكيف يواجه ويحل المشكلات التي تجلبها مثل تلك العلاقات ، كما أن تكوين النظام الأخلاقي لشخصيته يستمد أصوله من الأنشطة والممارسات السلوكية التي يعيشها الطفل في سنواته الأولى حيث يقوم الكبار بتوجيه الأطفال في سن مبكرة إلى معايير السلوك ويطلبون منهم الإلتزام بها فيتعلم الطفل ما تعتبره الجماعة صواباً أو خطأً في المنزل والمدرسة ولكن تدعيم تفعيل المعايير الأخلاقية لا يكون جامداً في جماعة اللعب فالطفل يعرف أنه ينبغي أن يكون نزيهاً أميناً موضع ثقة لا عباً حسناً وخاسراً حسناً وقادراً على ضبط النفس لكونه عضواً مقبولاً من جماعة اللعب.

٧- أهمية اللعب في النمو العقلي:

يؤدي اللعب دوراً كبيراً في نمو النشاط العقلي المعرفي وفي نمو الوظائف العقلية العليا كالإدراك والتفكير والذاكرة والكلام لدى الطفل ، فاللعب يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه وعلى أن يتحكم فيه ويتمكن منه فمن خلال اللعب يتعرف الطفل على الأشكال والألوان والأحجام ويقف على ما يميز الأشياء المحيطة به من خصائص وما يجمع بينهما من علاقات وما تحققه من وظائف وتحمله من أهمية وبذلك تنمو لديه محطات التمييز بين موضوعات العالم المحيطة به ومما لا شك فيه أن الألعاب التي يقوم فيها الطفل بالاستكشاف والتجميع وغيرها من أشكال اللعب تثري حياتهم العقلية بمعارف جمة عن العالم الذي يحيط بهم وبمهارات معرفية تمكنهم من معرفة هذا العالم (فرج ١٩٨٢ : ٤٩).

وبالرغم من أن اللعب يمثل دوراً حيوياً لا يمكن إنكاره في تربية الأطفال وإنمائهم إلا أن هناك فئة من الكبار لا يقدرون أهمية اللعب لشخصيات الأطفال لذا نراهم ينكرون عليهم اللعب بل ينظرون إليه على أنه مضيعة للوقت وهو اختيار للقيمة الأدنى من بدائل الأعمال المتاحة للطفل وتظهر هذه الدونية عندما يقابل اللعب بالمذاكرة أو القراءة أو الواجبات المنزلية أو أي نشاط آخر ديني أو أكاديمي، فعلى الآباء والأمهات تغيير مفهومهم للعب وإتجاهاتهم نحو أطفالهم وهم يطلبون منهم شراء لعبة أو الإشتراك في أي نشاط آخر يتصل باللعب داخل المؤسسات التربوية أو خارج إطارها.

٨- يساعد اللعب الإبتكاري علي نمو الإدراك الشخصي:

يساعد اللعب الأطفال على النمو الاستقلالي وتحقيق الذات والتحكم في البيئة، فمن خلال اللعب يبتكر الطفل ويستكشف ويحاكي ويقلد ويتدرب على التعامل اليومي مع الحياة ويعزز الاكتساب الناجح لهذه المهارات إحساس الأطفال بالتنافس مع تدعيم القدرة على إختيار القرارات اليومية مثل : أي كتاب إقرأ، هل ألون، أم أبني بالمكعبات، ... أن ترك حرية الرأي والتجريب للأطفال مع توفر قواعد سلسلة يكون لدى الأطفال القدرة على استقبال مختلف الشخصيات والقواعد المهاراتية ، وللمدرسين دور هام في تزويد الأطفال بالمعرفة وإعداد بيئة لعب إبتكاري تنمي الاتجاهات الإيجابية لدى الأطفال وتزيد من إستقلاليتهم وحريتهم.

وينمي اللعب الإدراك الشخصي للأطفال في الجوانب الآتية:-

أ- مهارات الاعتماد على النفس.

ب- الاستقلالية.

ج- الصحة الجسمية والنفسية.
د- الثقة بالنفس (Carol. 1993. P. 27)
٩- يساعد اللعب الإبتكاري على النمو الانفعالي:
يساعد اللعب الأطفال على إدراك الذات ويدعم الميول ويحقق الإشباع العاطفي عن طريق تقديمه نماذج للفرح والحزن، ويتعلم الأطفال من خلال اللعب التعبير عن المشاعر في توافق إيجابي كما يعطي اللعب الفرصة للأطفال لمعرفة الذات وتشكيل الحياة بطريقة ناجحة وأن يبدؤا في فهم أنفسهم وعلاقاتهم بالعالم كناتج لخبرات اللعب الذي يمكنهم من إيجاد إجابات لأسئلة كثيرة مثل هل هناك أشياء مثلى؟ كيف أشعر بوجودي؟، ما هو إتجاه العالم نحوي،... كما يعبَّر الأطفال عن مشاعرهم وأحاسيسهم من خلال اللعب التخيلي. وتتلخص أهمية اللعب في النمو الإنفعالي فيما يأتي:-
أ- الإدراك الحسي والتعبير العاطفي وعمليات الإحساس تجاه الآخرين.
ب- مهارات مواجهة الصعاب (يظهر الطفل التوافق والإستجابات الصحية في مواجهة الصعاب والمشاكل).
ج- التكامل الشخصي. (الإستقلالية والإيجابية)
د- بناء القيم(ينمي عند الطفل الثقة والإحترام) (Carol, 1993, P.P.21-22).
١٠- يساعد اللعب الإبتكاري على النمو الإجتماعي:
يعتبر اللعب المحرك الرئيسي للبناء الاجتماعي والتنمية الاجتماعية، وذلك عندما يحدث تفاعل بين الطفل والأطفال الآخرين ويستمع لآرائهم، كما يتعلم الأطفال من خبرات اللعب الخصائص الاجتماعية للمجتمع مثل تعلم أخذ الدور والتعاون والمشاركة ومساعدة الآخرين. ويساعد اللعب الدرامي الأطفال على تنمية ملكات الإتصال وإحترام الآخرين على سبيل المثال يساعد لعب الأطفال درامياً لموضوع المستشفى على الإحساس بآلام المرض والتحول من الذاتية إلى الإجتماعية من خلال التفاعل مع الأقران ، وللمدرس دور مهم في مساعدة الأطفال على التعبير عن الرأي في القرارات الخاصة بسياسة الفصل والقواعد المنظمة له. كما يمكن للمدرس استخدام أدوار اللعب لتعليم الأطفال حرية التعبير عن النفس والإستماع لآراء الآخرين ، وتساعد خبرات اللعب الأطفال على تنمية القدرة على التقاضي وإيجاد التوفيق والصلح لحل مشكلات في مناخ بناء لبيئة الفصل المميزة بالعلاقات الإنسانية الإيجابية. وتتلخص أهمية اللعب الإبتكاري للجانب الإجتماعي في النقاط الآتية:
أ- التفاعل الاجتماعي. (التعاون مع الأقران والكبار لحل المشاكل)

ب- المشاركة. (التعاون – أخذ الدور – التنسيق في العمل)
ج- المحافظة على المصادر. (الإعتناء بالمواد والتجهيزات الخاصة بالبيئة)
د- إحترام الآخرين. (فهم وقبول الاختلافات الفردية والجوهرية – فهم القضايا والمشكلات المعقدة) (Carol , 1993 , P.22)

١١- يساعد اللعب الإبتكاري على النمو اللغوي:

يعتبر اللعب وسيلة قوية لتعليم الأطفال مهارات اللغة، وذلك بتفاعل الطفل مع الآخرين والكبار في مواقف اللعب، وإمداد الطفل بخلفية طبيعية لتبادل الآراء والمشاعر والأفكار الحديثة وإكتساب مفردات لغوية جديدة مما يؤدي إلى إستخدام الأطفال اللغة بشكل مبتكر أثناء اللعب وإستخلاص القواعد والأفكار وزيادة عدد الكلمات ، يضم اللعب الإجتماعي الإتصال الفعلي والإتصال غير الفعلي والذي يسمح بإرسال وإستقبال الرسائل وبصفة خاصة ينمي اللعب هذه الحقائق للإتصال:

أ- اللغة المكتسبة.
ب- اللغة المعبرة.
ج- الإتصال غير الفعلي.
د- الذاكرة الحسية المميزة. (Carol, 1993, P.23)

١٢- يساعد اللعب الإبتكاري على النمو المعرفي:

اللعب له معنى ونشاط فيه متعة للأطفال، يعد بمثابة شاحن لتعليم المعرفة أثناء اللعب يكتسب الأطفال مهارات جديدة وهي التعامل مع الأجهزة والأدوات، التفاعل مع الآخرين، فهم النفس والبيئة المحيطة ، ويؤدي اللعب وظيفة هامة في النمو المعرفي للأطفال للعمليتين المترابطتين وهما التمثل والتكيف ويقصد بالتمثل إستخلاص المعلومات من المجتمع الخارجي وتثبيت هذه المعلومات في جهاز المعرفة الموجود، ويقصد بالتكيف تحوير وتطوير نظم المعرفة لتمثل ما تعلمه الفرد. كما يدعم اللعب نمو الذاكرة والتفكير وحل المشكلات، وذلك من خلال الأنشطة التي تعتمد على الملاحظة والمتابعة والإكتشاف.

بالإضافة لما سبق يمنح اللعب الأطفال الخبرات، والمعلومات، والمهارات التي تكون قواعد لعلوم المستقبل، مع إتاحة الفرصة للأطفال للإحساس بالمسئولية (الفاعلية) والذاتية (الإستقلال). وتتلخص أهمية اللعب للجانب المعرفي فيما يلي:

أ- نمو الذاكرة.
ب- تكوين المفاهيم.
ج- حل المشكلات.
د- التصنيف والتجميع.

١٣- يساعد اللعب الإبتكاري على نمو المهارات الحركية:

يدعم اللعب إحتياجات الأطفال الحركية بالتفاعل النشط مع البيئة الطبيعية، حيث يتعرف الأطفال على المجتمع بواسطة التفاعل الحسحركي مع الأشياء المحيطة في البيئة وتسهل بيئة اللعب المفتوحةوالحركة المتبادلة نمو المهارات الحركية والمهارات غير الحركية. وكلما زاد تعقيد اللعب المتناولة زاد نمو المهارات الحركية الدقيقة التي تضم العين مع اليد، العين مع القدم ، وتضم الأنشطة الحسية الحركية إستخدام العضلات الصغيرة والكبيرة ، ونلخص أهمية اللعب هنا في تحقيق ما يأتي:-

أ- التآزر البصري العضلي.

ب- القوة الحركية للطفل.

ج- رعاية الجسم والسيطرة عليه. (Corol, 1993, P.P23-24)

النظريــات المفســرة للعــب :

أولاً: نظرية النمو الجسمي:

للعالم (Carr) ومؤداها: أن اللعب يساعد على نمو أعضاء الجسم وخاصة الجهاز العصبي مما يشمل عليه مراكز الحس للإنسان ، كذلك تتضمن فلسفة تلك النظرية: النمو الجسمي والفسيولوجي، حيث يستمر إضطراد أجهزة الجسم في النمو وتستمر الزيادة بشكل ملحوظ.

ثانياً: نظرية الطاقة الزائدة:

العالم الألماني (1759 – 1850) (shiller) والعالم الإنجليزي (1820 – 1903) (spencer) ومؤداها:- أن اللعب هو : تصريف طاقة زائدة عن الكائن الحي، والتي لا يستنفذها في أغراض الحياة، والعمل ، كذلك تتضمن فلسفة تلك النظرية أن الأطفال يعلبون للتنفيس عن مخزون الطاقة التي كانت متوفرة قبل ذلك بوقت طويل. (عبد الواحد : ١٩٧٨ : ٦٠)

ثالثاً: نظرية الاستجمام:

العالم الألماني (1824 – 1903) (Lazarus) حينما نشر بحثاً عن الألعاب عام (١٨٨٣) وخرج منه بنظرية الاستجمام أو تجديد النشاط أو الراحة، وتكون فلسفة النظرية متشابهة مع نظرية الترويح التي تذهب إلى أسلوب العمل في أيامنا هذه، فهو أسلوب شاق ممل مجهد لكثرة استخدام العضلات الدقيقة للعين، واليد، وهذا الأسلوب من العمل يؤدي إلى اضطرابات عصبية إذا لم يتوفر للجهاز البشري وسائل الاستجمام واللعب كذلك فهو يحث الفرد على الخروج إلى الخلاء وممارسة أوجه النشاط مثل السباحة والصيد. (تشارلزا بيوكر ١٩٦٤ : ٤٤٧).

رابعاً: النظرية التلخيصية:

العالم الأمريكي (1844 : 1924 stanly hall) وقد بسط فكرته التلخيصية هذه على الطفولة بأكملها، في كتاب مشهور له عن المراهقة سنة (١٩٠٤) وتقوم فلسفة هذه النظرية على فرضية: أن اللعب ما هو إلا تلخيص للماضي وأن الإنسان منذ ميلاده وحتى اكتمال نضجه يميل إلى المرور بنفس الأدوار التطورية التي مرت بها الحضارة البشرية، منذ ظهور الإنسان على وجه الأرض حتى الآن. (بلقيس مرعي ، ١٩٨٧ : ٢٧)

خامساً: نظرية التحليل النفسي:

نشأ التحليل النفسي على يد (سيجموند فرويد) في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، بوصفه طريقة المعالجة للأمراض النفسية والعقلية في الفترة من (١٨٥٦ – ١٩٣٤) وتقوم فلسفة هذه النظرية في اللعب بإعتباره تعبيراً عن اللاشعور، فالطفل يلعب لكي يعبر عن ميوله ورغباته المكبوتة التي عجز عن تحقيقها في الواقع فاللعب التمثيلي أو الإيهامي يتخيل فيه الطفل دور البطل، الذي يتغلب على مشاكله أو ينفس عن نفسه. (السيد ، ١٩٩١ : ٤٢).

سادساً: نظرية الإعداد للحياة:

ظهرت على يد العالم 1901 – 1989) gross) ففي خلال تلك الفترة ظهرت نظريته التي استمدها من نظرية (Darwin) التي تقرر بأن البقاء للإصلاح في مفهومه للعب، ونظرية الإعداد للحياة من أفضل النظريات الحديثة وأكثرها وضوحاً، حيث أنها توضح أن فترة اللعب تختلف تبعاً لمكان الكائن في شجرة التطور وتقوم فلسفة النظرية: على أن اللعب لون من ألوان النشاط الغريزي، الذي يلجأ إليه الإنسان، والحيوان ليتدرب على مهارات الحياة، أو مهارات البقاء الأساسية وليتقنها استعداداً للصراع من أجل البقاء، ويقول أصحاب النظرية، أن ألعاب الصغار هي تقليد لأدوار للكبار والإعداد لها فاللعب بالأسلحة الذي يميل إليها الصبيان هو إعداد فطري لدور المقاتل، المدافع عن نفسه وعن وطنه. واللعب عند (gross) هو أسلوب الطبيعة والتمرين على العمل الجدي الذي يتطلبه مستقبل المخلوقات أي أن اللعب هو: أسلوب الطبيعية للتعليم والتعلم. (بلقيس، مرعي ، ١٩٨٧ : ٢١ : ٢٩) .

سابعاً: النظرية التطويرية في اللعب:

للعالم السويسري (1980 : 1896 janpiaget) وتقوم فلسفة النظرية على أن اللعب يرتبط بمراحل النمو عند الأطفال، وأن لكل مرحلة نمائية ألواناً خاصة من أسلوب العمل. وممارسته تختلف من بيئة لأخرى، ومن فرد لآخر

ويعتبر اللعب مقياساً لتطوير الأطفال تحصيلياً ومعرفياً ويتأثر تطور اللعب عند الأطفال بنموهم العقلي، والإنفعالي والاجتماعي. (صالح ١٩٨٨ : ٣٤).

ثامناً: النظرية المعرفية:

النظرية المعرفية (بياجه) ترى أن اللعب مادة تعليمية للنماء وإكتساب ألوان من السلوكيات في البنى العقلية والوجدانية والحسحركية وبذلك يشكل اللعب في هذه النظرية مدخلاً للنمو المعرفي، ذلك لأن الإنسان من خصائصه البيولوجية أن يتكيف مع البيئة الطبيعية والبيئة الثقافية للتكيف مع المتغيرات في البيئة بفضل آليتي التمثل والمواءمة فعن طريق آلية التمثل تمكن الإنسان من إدخال المتغيرات والمستجدات إلى بنيته العقلية والوجدانية وتكاملها مع خبراته السابقة وعن طريق المواءمة يجري للإنسان بعض التحولات الداخلية ليتكيف مع المستجدات في الخارج ويسهل عملية التمثل وبذلك فإن اللعب يصبح تمثيلاً خالصاً ويحول حاصل المعرفة إلى ملائمة مع مطالب النمو الخاصة للفرد وهكذا فإن اللعب والتمثل هما جزئيات لنمو الذكاء البشري (الخوالدة ٢٠٠٠ : ٨)

تاسعاً: اللعب في نظريات التعلم:

تعود دراسات التعلم إلى العقد الأول من هذا القرن خاصة عندما حصل العالم الروسي (paflov) على جائزة نوبل عام ١٩٠٤ نظير ما عرض من أبحاث حول دور المثير والاستجابة، في عملية التعلم ويفسر لنا بعض النتائج التي أقرتها تجارب التعلم لأنماط مختلفة من اللعب حيث يعتقد (slowprg) أن اللعب مفهوم غامض تماماً وأنه يضم ألواناً عديدة من السلوكيات التي ينبغي أن يدرس كل منها منفرداً، وقد يحاول الطفل تسلق شجرة، أو يحاول الاحتفاظ بتوازن كرة فوق أنفه مقابل الثناء على نشاطات متشابهة في الماضي (سوزانا ميللر، ١٩٨٧ : ١٣٨).

أما (كلاك هل)(clarck Hall) فيرى أن الثناء وإعطاء النقود أو الدمى هي دوافع ثانوية اكتسبت تأثيرها من التعلم السابق المبني على أساس خفض بعض الدوافع الأولية ، ويتعلم الطفل محاكاة والديه والأطفال الأكبر منه، لأن مطابقة سلوكه لسلوك من هو أكبر منه وأقوى يؤدي لنتائج مرغوب فيها – وعلى أساس هذه النظرية يفسر سلوكاً مثل اللعب الذي يتم الاشتراك فيه دون وجود مكافأة ظاهرة على أساس أن سلوكاً قد تم تدعيمه بواسطة المؤثرات الثانوية السابقة التي ترمز إلى المكافأة. (عيسى ، ١٩٨٩ : ٣٨).

نظريات تفسير الإبتكار:

نظراً لعدم وجود مفهوم واضح محدد للموهبة وأنواعها ولتداخل تعريف المصطلحات الخاصة بالموهبة فإن الباحث سيعتمد مفهومي الإبتكار والإبداع للدلالة على مفهوم التفكير الابتكاري.

الاتجاه الترابطي:

الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه هي أن الإبداع عبارة عن تنظيم للعناصر المترابطة بشكل أو بطريقة جديدة تكون مترابطة مع المقتضيات الخاصة أو الواقع الراهن، أو تمثيلاً لمنفعة ما على حد تعبير مالتزمان (J.Maltzman) ، وميدنيك (Mednick) (روشكا ، ١٩٨٩٠ : ٢٢) وكلما كانت العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تباعداً فيما بينها يكون الحل أكثر إقتراباً من الإبداع، وهذا يوحي بأن هذا الاتجاه يشير إلى أنه يركز بالدرجة الأساس على الأصالة (origence) أو الندرة في الاستجابات وفقاً للمفهوم الإحصائي، وقد أسهم ميدنيك بإختيار معروف باختبار الترابطات المتباعدة. (Remote Association) ، ولكن (روشكا) يذهب إلى نقد هذا الاتجاه قائلاً " يبدو أنه لا نجاح لنظرية تقوم على أساس الترابطات في تفسير الإبداع " (روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٢) والباحث يتحفظ على هذا النقد ويعده كلاماً غامضاً ومقتضباً ولا يؤدي إلى تقويم الاتجاه الترابطي الذي يعد أحد المداخل أو المقدمات الأساسية للمدرسة أو الاتجاه السلوكي في تفسير الظاهرة الإبداعية برمتها.

الاتجاه السلوكي:

إن الاتجاه السلوكي لم يعول كثيراً على دراسة القدرات العقلية ولا الظواهر النفسية التي يرى أنها غير قابلة للقياس المباشر، لكن وكما يذهب (Cropley) (روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٣) ينطلق ممثلوا هذا الاتجاه من تصورهم النظري الشامل المتمثل بعلاقة المثير بالإستجابة، وأن ما يعزز الاستجابة هو القدر الذي يتعلمه الفرد ويصبح جزءاً من عاداته، فالمرء يتعلم السلوك الإبداعي ويمارسه إذا ما كان هذا السلوك هوالأكثر تعزيزاً من بين السلوكيات الأخرى (كفافي وآخرون ، ١٩٩٦ : ١١).

إلا أن الاتجاه السلوكي يحتوي على عدة تيارات كلاسيكية وحديثة وهذا أدى إلى تعدد المفاهيم النظرية لهذا الاتجاه ومن هذه المفاهيم الأشراط الوسائلي أو الإجرائي instrument taloperationnel ، الذي يرى أن الفرد يصل إلى الإبداع وفقاً للتعزيز المصاحب للسلوك فتعزيز السلوك المرغوب فيه يؤدي إلى تقويته وظهوره المستمر ، والفرد يكون لديه إبداعات أو لا يكون بناءً على تعزيز

الأداءات المبدعة لديه أو إحباطها، ويبدو ان هذا الرأي يوافق إلى حد كبير رجال التربية وعلم النفس التربوي وكل من له صلة بتنمية النشئ على الأفكار والتصورات والرؤى والسلوكيات الإبداعية، إلا أنه كما يبدو للباحث أن الإقتصار على مسألة التعزيز ربما تبدو اقتصاراً على جانب واحد من جوانب الظاهرة الإبداعية والمعروف أن الإبداع ظاهرة معقدة ومتشعبة، ولا يمكن تفسيرها بمفهوم التعزيز ، أو تنمية الظواهر المرغوب فيها بتعزيزها وكفى، لأن هذه النظرة الآلية أو الميكانيكية في تفسير ونشأة ظاهرة عقلية نفسية من أعقد الظواهر ونشأتها ونموها وتنميتها هي نوع من التعسف للظواهر النفسية.

والتفسير السلوكي (خاصة الكلاسيكي منه) دفع بجيلفورد بوصفه أبرز عالم اهتم بدراسة الإبداع إلى الشك في قيمة هذه النظرية (أي السلوكية) في تفسير العمليات العقلية العليا كالإبداع ودراستها. وفي رأيه – أي جيلفورد – أن إنشاء مفاهيم عن العمليات الداخلية لوصف كينونة الإبداع، ثم الإنتقال بعد ذلك إلى استنتاجات تخضع لنظرية التعلم (السلوكية) ، أجدى بكثير من تناولها في ضوء مفاهيم م – س أي المنبه – الاستجابة ، أو حتى بطريقة مفاهيم (هل) عن المتغيرات الوسطية (إبراهيم ، ١٩٧٩ : ٦٩).

اتجاه التحليل النفسي

أ- التفسير الفرويدي للإبداع

ويفسر فرويد الإبداع إنطلاقاً من المفاهيم والمصطلحات التي كان له الفضل في نحتها واشتقاقها، وإدخالها في القاموس النفسي فالمبدع هو المتسامي أو القادر على إعلاء رغباته الجنسية وتأجيلها أو كبتها، هذا التسامي عن الواقع وكبت الرغبات يتحول إلى الداخل فيثير طاقة هائلة عن طريق الخيال فيحقق رغباته ومطالبه هذا التحقيق هو الذي نسميه إبداعاً (روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٤).

ب- وجهة نظر سولر (Swler 1980)

يذهب سولر مع الاتجاه أو الرأي القائل أن الصراع يؤدي دوراً أقل في تفسيره الظاهرة الإبداعية وأن الصراع والتأكيد المصاحب له على النكوص أو الإرتداد، يمكن أن يفسر بشكل مختلف في ضوء وأساليب الشخصيات الإبداعية المختلفة، فالفنانون قد يعتمدون على الصراع الداخلي والصدمات المبكرة قوة دافعة للإبداع أكثر من العلماء، فالتوازن الإبداعي ما بين القوى الأولية والثانوية للتفكير يختلف في مجال الإبداع في الفن عنه في مجال الإبداع في العلم (عبد الحميد ، ١٩٩٥:٣٥).

ويتفق الباحث مع شاكر عبد الحميد (١٩٩٥) في أن رؤية سولر ربما تتوافق إلى حد ما مع وجهة النظر العلمية التي ترى أن الدماغ ينقسم على نصفين كرويين (نصفي الدماغ) ولكل نصف منهما وظائف تختلف عن وظائف النصف الثاني، إذ يختص النصف الأيمن بالوظيفة البصرية التخيلية المكانية الكلية والذي هو أقرب إلى وظيفة العمليات الأولية على حين يكون النصف الأيسر تحليلياً (أي يهتم بالتحليل) ، منطقياً ، منظماً ، الذي هو أقرب إلى تفكير العمليات الثانوية (وسيرد تفصيل لاحق عن الإبداع ونصفي الدماغ في هذا البحث). وهذا يعني أن سولر قد أكد أهمية الإحتفاظ بالتوازن في تفكير العمليات الأولية، وتفكير العمليات الثانوية ، فالتوازن بينهما مطلوب للعمل الإبداعي، مع تأكيد أكثر على العمليات الثانوية بالنسبة للإبداع الفني وعلى العمليات الأولية بالنسبة للإبداع العلمي، وكما أشار سولر أيضاً فإن كون المرء منفتحاً ومستقبلاً للأفكار والخبرات الجديدة، وكونه قادراً على التحكم في التعقيدات المعرفية التي تفرضها هذه الأفكار والخبرات هو جوهر عملية الإبداع . (Collan , 1983 , p 69 , 549 – 563)) ، (عبد الحميد ، ١٩٩٥ : ٣٦).

الاتجاه الجشتالتي:

عند قراءة تاريخ نشأة الاتجاه الجشتالتي نجد أنها حركة قامت في الأساس ضد الاتجاه الترابطي الذري التجزيئي إذ قام التيار السلوكي – أي الترابطيون – بتجزئة عمليات التفكير إلى جزيئات متناثرة بناء على إفتراض خاطئ مؤداه أن العملية الإبداعية ما هي إلا تجميع لمجموعة العناصر (whittmore ب . ت) (إبراهيم ، ١٩٧٩ : ٦٤) وفي الوقت نفسه فإن الاستقراء الهادئ والعميق لأسس التيار الجشتالتي ومفاهيمه ومنطلقاته يجد أن إنبثاقها كان نتاج مزج بين الفلسفة الطبيعية والرومانسية في ألمانيا إذ أن (فرتهيمر) M. WERTHEIMER – أحد رواد هذا التيار – إهتم إهتماماً بالغاً بالأسرار التي أودعها الله في الكائن الإنساني (عبد الحميد ، ١٩٩٥ : ٧٧) (عبد الحميد ، ١٩٨٧ : ٤٥) وانفرد بتفسير الظاهرة الإبداعية إذ يرى أن التفكير الإبداعي ما هو إلا إعادة بناء صيغ وأنماط ويبدأ التفكير الإبداعي غالباً من وقف محير غير مكتمل بشكل ما، والمفكر يتناول المشكلة كلها وعندئذ فإن ديناميات المشكلة أو ما تحويه من قوى وتواترات تقيم خطوط متشابهة من الضغط في العقل وتؤدي هذه الضغوط العصبية إلى محاولة المفكر للوصول إلى حل يعيد الاتزان أو ما يسميه (فرتهيمر) تفكيراً " إبداعياً " " إستبصارياً وحدسياً" . فالفكرة الإبداعية هي تلك الفكرة التي يصاغ فيها الموقف المشكل الذي يصل فيه الفرد إلى الحل فجأة بفعل عمليات ذهنية فاعلة

ينشط فيها ذهن المبدع نشاطاً غير عادي ويعالج فيه الموقف معالجة جديدة لم يكن قد عرفها من قبل وإعادة صياغة الموقف المشكل أو بناءه والذي يحدد إتجاه عملية إعادة البناء هذا هو تصور موقف الهدف أي الفكرة المحددة لما يجب إنجازه أو تحقيقه فضلاً عن التوتر الواضح بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، وأيضاً الطاقة الضرورية لجهد التفكير التي يستثيرها هذا التوتر، وهي أيضاً توحي بالاتجاه الذي تتقدم فيه عمليات إعادة البناء أو التنظيم (عبد الحيمد ، ١٩٨٧ : ٥٠). وفي الموقف الإشكالي تكون المشكلة أو الموقف غير تام، هذا الترتيب الناقص أو غير التام هو الذي يسبب التوتر للمبدع الذي يسعى إلى البحث عن الحل لتخفيف التوتر أو إزالته، ويتطلب هذا التفكير القيام بإعادة تنظيم أو تركيب الموقف لرؤية الأجزاء مترابطة مع بعضها (أبو الحب ، ١٩٧٨ : ٢٠).

الاتجاه الإنساني:

يذهب منظروا الاتجاه الإنساني في تفسير الظاهرة الإبداعية بعواملها وجوانبها المتعددة بأنها مرادفة للصحة النفسية، وأنها جوهر تحقيق الإنسان لذاته، وأصحاب هذا الاتجاه يركزون على الدوافع الإبداعية ودورها في النشاط الإبداعي الكلي، لكنهم وبشكل خاص يوجهون معظم اهتمامهم إلى دافع تحقيق الذات self actualization – ودوره في النشاط الإنساني بوجه عام، والنشاط الإبداعي بوجه خاص، وحقيقة الأمر أن المنطلقات الأساسية للمنظور الإنساني في جوانبه المختلفة ومنها تفسير الإبداع تنبثق من إتجاهات ورؤى عديدة مثل الفلسفة الوجودية والظاهراتية أو المنهج الفينومنيولوجي، وتصورات بعض الفلاسفة الألمان وأفكارهم مثل شوبنهور، ونتشه، (وهرتزل)، بل كما يذهب (عبد الحميد ، ١٩٩٥ : ١٢١)، و يستطيع الباحث القول أن الاتجاه الإنساني يبدأ من سقراط، والقديس أو غسطين وباسكال الذين أكدوا على توق الإنسان الدائم للإمتداد والمعرفة والتحقق. الإفتراضات التي ينطلق منها المنظور الإنساني لتفسير .

الظاهرة الإبداعية:

١- أن الأفراد جميعاً لديهم القدرة على التفكير الإبداعي، أو الإبداع الفعلي، وكل إنسان مبدع بطريقته، أو على الأقل يمتلك الإمكانات الإبداعية (الزيات ، ١٩٩٥ : ٥٠٧) (عبد الغفار ١٩٧٧ : ١٩١).

٢- الإنسان بطبيعته مدفوع لفعل الخير، وهو يحمل أو ينطوي على الدافع الرئيس للنمو والإرتقاء والإبداع وتحقيق الذات (إبراهيم ، ١٩٨٧ : ٦١).

٣- إن المناخ الإجتماعي إما أن يكون مساعداً أو مثبطاً للإبداع، فالمناخ الاجتماعي السائد والإطار الثقافي المحيط والحاضن إذا ما كانا مساعدان

ومشجعان للإبداع فتنمو قدرات الفرد الإبداعية بشكل طبيعي لأن الإنسان يحمل الشحنات الإبداعية الكافية فإذا كان الوسط الاجتماعي خالياً من الضغوط، فإن هذه القدرة الإبداعية ستزدهر وتتفتح وتتحقق، واستثمار الفرد لما لديه من قدرات إبداعية هو تحقيق للذات (عبد الغفار ، ١٩٧٧ : ١٩١).

ماسلو (الإبداع وتحقيق الذات):

يرى (إبراهام ماسلو) أن أي إنسان في أي مجال من مجالات الخبرة الإنسانية بالإمكان أن يكون مبدعاً ، سواءً كان فناناً أو عالماً أو رياضياً أو نجاراً ... أو طباخاً. وفي وصفه لبعض الأعمال التي تقوم بها إمرأة داخل منزلها، يقول ماسلو أنها ربة بيت مبدعة وإن لم تكن تقوم بأي نشاط من الأنشطة الإبداعية الشائعة، ومع ذلك فقد كانت طباخة وأماً وزوجة وربة منزل شديدة المهارة فقد كانت قادرة من خلال نقود قليلة على أن تجعل منزلها يبدو شديد الجمال، وفي الوقت نفسه كانت مضيافة كريمة، لقد كانت تتمتع بحاسة فائقة في اختيار الملابس والفضة والأواني الزجاجية والفخارية. والأثاث المنزلي كانت تتسم في كل سلوكياتها بالفطنة والتجديد والأصالة والقيام بإختبارات وسلوكيات غير متوقعة بدرجة كبيرة (Maslow , 1987 . , pp . 158 – 168) كما يضيف عبد الحيمد أن ماسلو لم يتردد في توصيف هذه المرأة بأنها (ربة بيت مبدعة) ولقد تعلم منها حسب قوله أن حساً من الدرجة الأولى يمكن أن يكون أكثر إبداعية من لوحة من الدرجة الثانية، وأن فن الطهي والأمومة الراقية يمكن أن يكونا أكثر إبداعية من قصيدة لا تتسم بالإبداع، ويضيف ماسلو مؤكداً أن مجال الخدمة الاجتماعية وتضميد جراح الآخرين النفسية من خلال الأفراد والمؤسسات يمكن أن يكون مجالاً للإبداع، والمعالج النفساني الذي يتمتع بالحذق والمهارة والفطنة ومساعدة الآخرين على الوصول إلى السلامة النفسية وشواطئ الأمان وإكتشاف الجوانب الإيجابية بداخلهم يمكن أن يكون مبدعاً أيضاً. والملاحظ أن ماسلو وسع دائرة الإبداع أو حدود مصطلح الإبداع إلى حد أنه لم يعد يقتصر على الإبداع في مجال الفنون والأدب والعلوم والنظريات العلمية يشمل جميع جوانب ومفردات الحياة، وهذا ما جعل ماسلو يقوم بالتمييز بين نوعين من الإبداع هما:

١- إبداعية المواهب الخاصة special /talent/ creatviness

٢- إبداعية تحقيق الذات actualizing creativiness

إذ يرتبط النوع الأول بالإبداع الفني والأدبي والعلمي، على حين يرتبط النوع الثاني في أكثر مفردات الحياة اليومية مثل الفكاهة، والتصرف في الحياة، والميل لأداء كل شيء بطريقة غير مألوفة، والرغبة في فهم الحياة والواقع والتعليم بطرق

غير تقليدية أو غير مألوفة، وغير مستهلكة. ويرى ماسلو أن إبداعية تحقيق الذات هي أكثر إتساعاً من إبداعية المواهب الخاصة، وإبداعية المواهب الخاصة لا تتقاطع مع إبداعية تحقيق الذات، والمبدعون الموهوبون يسعون أبداً نحو تحقيق ذواتهم جهد الإمكان، ولكن إبداعهم فيها يكون بطريقة إيجابية (عبد الحميد ١٩٩٥ : ١٣٢).

إن أصحاب المواهب الإبداعية كما يبدو للباحث. أكثر تأثيراً وأكثر انقلابية وثورية وقدرة على التغيير وإتساعاً وعمقاً فيما يشترك به جميع الناس أو معظمهم مثلاً إبداع (إنيشتاين) للنسبية أكثر تأثيراً في حياة الناس من إبداعه في تحقيق ذاته الخاصة، وكذلك إبداع (نجيب محفوظ) أو (عبد الله البردوني) في الرواية والشعر أكثر تأثيراً من إبداعهم في حياتهم الخاصة، ليس هذا فحسب بل أن التمرد على الذات أحياناً ومقاومة الرغبات ربما يؤدي إلى الإبداع وكثير من القصائد واللوحات الخالدة هي تعبير عن معاناة، ويكفي دليلاً على ذلك إبداع (بيكاسو) للوحته الخالدة (الجورنيكا).

الأبعاد المرتبطة بإبداع تحقيق الذات:

١- الإدراك perception

إن الجانب الجوهري في إبداية تحقيق الذات هو الإدراك فالأفراد المبدعون يتمكنون وبأسرع وأدق من العاديين من رؤية الجديد، الخام العياني الملموس، غير الرمزي وكذلك القدرة على رؤية الكل العام الشامل، المجرد، المشتمل في فئات والمصنف .. ونتيجة لذلك فهم يعيشون في العالم الواقعي الطبيعي أكثر من اهتمامهم بالعالم اللفظي الخاص بالتصورات والتجريدات والتوقعات والمعتقدات والقوالب النمطية من التفكير، وقد عبر (روجرز) عن هذه الحالة من خلال استخدامه مصطلح (المرونة – النفاذية - الإنفتاح) Tnarsrerarricy على الخبرة الذي يعني نقص التصلب، القدرة على النفاذ وتجاوز حدود المفاهيم والمعتقدات والإدراكات والفروض، ، كما تعني القدرة على استقبال المعلومات الكثيرة والمتصارعة دون اللجوء إلى جمود الموقف والجمود أو الحيل الدفاعية)(Rogers , 1974 . 143).

٢- التعبير Expression .

من نتائج الأبحاث التي قام بها (ماسلو) وجد أن الأشخاص الذين قام بدراستهم تميزوا بالتلقائية والتعبيرية، لقد كان سلوكهم بمثابة فيضان يتدفق بسهولة وحرية دون تعصب للرأي أو إنغلاق أو إنحياز للذات ، هذه القدرة في

التعبير عن الأفكار دون خوف أو تردد تحولت إلى أن تكون جانباً جوهرياً من إبداعية تحقيق الذات (Maslow , 1987 , p . 160).

٣- البساطة والإنفتاح (Second mainete)

لاحظ ماسلو لدى الأفراد ذوي إبداعية تحقيق الذات بأن إبداعيتهم تكون شبيهة بإبداعية الأطفال السعداء الذين يشعرون بالأمن، إذ تتم – أي الإبداعية – بتلقائية دون مجهود ، ببراءة، بسهولة ، بنوع من التحرر من القوالب المتجمدة. ويصاحب ذلك براءة ودهشة في عملية الإدراك وتلقائية وتعبيرية في السلوك بشكل عام، ويضيف (ماسلو) أن المبدعين الكبار كانوا يتسمون بدرجة عالية من الدقة وجودة الفحص والتمحيص فضلاً عن التلقائية والتعبيرية (عبد الحميد ،١٩٩٥: ١٣ – ١٤٠)

٤- الألفة مع المجهول Affinity for the unknown

أي الإتسام بعدم الخوف من الأشياء المجهولة أو الغامضة، والإنجذاب إليها بطريقة إيجابية.

٥- حل الثنائيات المتعارضة Resolution of dichotomies

ليس بالضرورة الالتزام بالمنطق الأرسطي عند النظر إلى الأشياء بثنائية ولكن بالإمكان النظر إلى الثنائيات بصورة متعددة وبموقفية أيضاً أي ليس بمقدور الإنسان أن يكون كريماً " بإستمرار ولا بخيلاً " بإستمرار وإذا كان أحادي القطب فسيكون غير قادر على تحقيق ذاته، وكذلك لا يمكن أن يكون الإنسان غيرياً" (أي محباً للآخرين) أو أنانياً (محباً لذاته) ولكنه قد يكون محققاً للحالتين بل لا بد أن يكون كذلك بالمفهوم النسبي وليس بالمفهوم المطلق، ولذا نجد أن المبدع المحقق لذاته قادر على تجاوز اشكالية الثنائيات أو التمركز حول آحادية دون النظر إلى طرفي القطب المتصل والممتد (Maslow , 1987 , p . 165)

الاتجاه المعرفي وتفسير الإبداع:

يعد هذا المنحى من أهم المناحي النظرية والعلمية التي اهتمت بتفسير الكثير من الظواهر المعرفية مثل الإدراك والإنتباه والتخيل والذاكرة والتفكير وحل المشكلات ... والباحث سيعالج تفسير الإبداع في هذا المنحى من عدة زوايا هي:-

مدخل المعرفة الإبداعية :

إن الخاصية الرئيسة التي تميز مدخل المعرفة الإبداعية هي الإرتباط القائم بينها وبين الموضوعات الرئيسة التي يدرسها علم النفس المعرفي، ويلاحظ الباحث من مراجعته للمفردات التي يتناولها هذا المنحى مثل التخيل والتصور

والتصنيف وحل المشكلات إلى جانب الإنتباه والذاكرة والتفكير بهدف اكتشاف العمليات المعرفية الإبداعية Creative Cognitive Process التي يرى هذا المنحى أنه يقف خلف النتاج الإبداعي ، أي أن هذا المنحى يجمع بين الإبداع بوصفه عملية عقلية والعمليات المعرفية التي يقف خلفه (الزيات ، ١٩٩٥ : ٥٣٤)

خصائص مدخل المعرفة الإبداعية :

أولاً:- النظر الى الإبداعية لا بوصفها عملية أحادية single Unitary process ولكن بوصفها نتاجاً" لعدد من أنماط العمليات العقلية المعرفية التي تسهم كلها في حدوث الاستبصار الإبداعي Creative insight ، والإكتشاف أي أن هذا المنحنى يركز على التمييز بين العمليات المستخدمة في إنشاء التراكيب أو الأبنية المعرفية وتكوينها، وبين تلك العمليات التي تستخدم في الكشف عن التنظيمات الإبداعية لهذه التراكيب أو الأبنية ، فمن خلال عمليات التوليد أو التكوين يكون الإهتمام منصباً على عمليات استرجاع الذاكرة Memory Retrieval والترابطات Associations والتراكيب العقلية Mental Synthesis والتحويلات العقلية Mental Transformation والإنتقال القياسي أو التمثيلي Analogical Transfer وغيرها من العمليات الأخرى، في حين يكون الاهتمام في العمليات الاكتشافية منصباً بالدرجة الأولى على ما يتعلق بالتفسيرات المفاهيمية أو الإدراكية أو التصورية Conceptual Interpretation والاستدلال الوظيفي functional Interference والتحويل أو التبديل السياقي Con****ual Shifting وإختبار الفرض Hypothesis Testing والبحث عن المحددات Searching for Limitations ، ومن ناحية أخرى فالإهتمام منصب على الاستراتيجية التي يمكن من خلالها توظيف هذه العمليات أو تزامنها واستخدامها وترتيب عملها.

ثانياً:- يميز أصحاب هذا المدخل بين محتوى البناء المعرفي وبين عمليات هذا المحتوى أو معالجته وتجهيزه أي بين المعلومات والمعرفة اللازمة للعمل أو النتاج الإبداعي وبين العمليات التي تعالج هذه المعلومات أو المعرفة كي تنتج عملاً أو ناتجاً إبداعياً.

ثالثاً:- المحاولة في تحديد الخصائص المميزة للأبنية أو التراكيب المعرفية الإبداعية التي يمكن استخدامها أو توظيفها في البحث الإبداعي أو الإكتشافات الإبداعية مثل الجدة Novelty والغموض Ambiguity ، والتشعب divergence والمعاني divergence المتضمنة أو الكامنة Impicit

meaning fullness والإنبثاق أو البزوغ أو النشوء Emergence والتعارض أو التنافر Incongruity ويضيف الزيات (١٩٩٥ : ٥٣٥) في الواقع أن هذه الأبنية أو هذه التراكيب قد تؤدي إلى ناتج إبداعي وقد لا تؤدي إلى حدوث ذلك، ويتوقف ذلك بطبيعة الحال على الخصائص المميزة لهذه الأبنية أو التراكيب المعرفية فضلاً عن أهمية الجوانب الإنفعالية أو الدافعية التي تكون حاضنة لهذه العمليات.

رابعاً: يميز أصحاب هذا الاتجاه بين المعارف الإبداعية التي تقف خلف الفكرة مستقلة بذاتها عن قيمتها أو نوعها، أي التمييز بين عملية توليد الأفكار وعملية تقويم الأفكار.

خامساً: الاهتمام ببحث وتحديد الشروط والظروف التي في ظلها يحدث الإكتشاف الإبداعي وتحديدها سواء كان نتاجاً " أو عملية فكرة، أكثر من محاولة التنبؤ بالأداء الإبداعي، إذ ينطوي التنبؤ هنا على إمكانية حدوث الإبداع وليس الحدوث نفسه.

سادساً: يسعى أصحاب هذا المنحى إلى استنتاج نماذج شاملة وتطويرها لتجهيز المعلومات ومعالجتها Global Information Processing Models في علاقاتها بالعمليات المعرفية والنتاجات الإبداعية.

الأنموذج التوليدي الاكتشافي المعرفي للإبداعية Gene lore Model

يعد هذا الأنموذج من النماذج التي تهتم بدور العمليات المعرفية في حدوث الإبداع وتؤكده. ويود الباحث أن يشير إلى أنه إذا ما أُمعن النظر في المصطلح Geneplore يجده مكوناً من مقطعين الأول Gene وهو اختصار لكلمة Generatve والثاني Polre وهو اختصار لكلمة Exploratory أي أن هذا الأنموذج على نوعين من العمليات المعرفية هي:-

أ- العمليات المعرفية التوليدية Generative Cognitive Processes

ب-العمليات المعرفية الاستكشافية Exporatory Cognitive Processesويطلق الباحثون على هذا الأنموذج مصطلح الأنموذج المعرفي العام للإبداعية General Cogntive Model of Creativety) (GCMC).

يتناول هذا النموذج العمليات المعرفية الأساسية المرتبطة بالإبداعية ولهذا الأنموذج بعدان متمايزان متعلقان بمكونات التجهيز أو المعالجة وهما:-

أ- بعد توليدي Generative Phase

ب- بعد اكتشافي أو استكشافي Exploratory

ولكل بعد من هذين البعدين عملياته التي تسهم بدرجة ما في التفكير أو النتاج الابداعي ، وأما العلاقة بين بعدي الأنموذج فهي علاقة دائرية أو تبادلية أو تأثير وتأثر ، ووفقاً لمتطلبات الموقف المشكل أو المهمة، أو حاجات الفرد لتعديل بعض دلالات البناء المعرفي ، أو الاستنتاجات المتعلقة بالموقف أو المهمة موضوع المعالجة (Finke , et. Al . , 1992) ،عن(الزيات ، ١٩٩٥ : ٥٣٨ – ٥٣٩).

نظرية ستبرنبرج ولوبارت التوظيفية للإبداعية :

يعد ستبرنبرج ولوبارت (Sternbery & Lubart 1991) من الباحثين الذين حاولوا بناء وتطوير نظريات أكثر شمولاً للإبداعية Comprehensive Theory of Creativity of Creativity بالإعتماد على دور كل من العمليات المعرفية والعوامل البيئية الاجتماعية في الإبداع وقد أطلقا على نظريتهما (نظرية توظيف الإبداعية) Investment Theory of creativity ، التي تستند إلى مبادئ ستة رئيسة Six Major Components هي:-

١- العمليات العقلية Intellectual Processes
٢- البنى المعرفية Knowledge Structure
٣- الأسلوب العقلي Intellectual Style
٤- السمات الشخصية Personal Traits
٥- العوامل الدافعية Motivaional Factor
٦-السباق البيئي Environmental والمكونات الثلاثة الأولى (العمليات العقلية، والبنى المعرفية، والأسلوب العقلي) تعد مكونات معرفية المصادر Cognitive Resources والعمليات العقلية تحتوي على أبعاد أربعة:-

§ التخطيط Planning
§ التقويم Evaluative
§ ما وراء المعرفة ****eognitive
§ مهارات أو حل المشكلات Performance Skills for Solving Problems

أما البنى المعرفية فإنها تشير إلى المجال النوعي الذي يمد الفرد بإطار وخلفية للمعلومات المرتبطة بالتفكير الإبداعي، وتشير الأساليب العقلية إلى أسلوب الفرد المميز الذي يحكم سلوكه الكلي مقابل الجزئي، أو الميل إلى التحفظ Conservative مقابل الميل إلى التحرر Progressive في معالجة محتوى البناء المعرفي للفرد ، أما السياق أو المصادر البيئية في الإبداع فإنها ترتبط

بالظروف الطبيعية (الفيزيائية) وبالظروف الاجتماعية التي تعمل على ظهور الأفكار الجديدة وتطورها أو قد تعمل على كبحها. وهذا يفسر لماذا يبدع الإنسان في جانب ويكون عادياً في جوانب أخرى (Berk, 1997 . 232 – 236) أي أن التفكير الإبداعي في هذا الإطار عبارة عن نتائج للعمليات العقلية والدافعية في ظل سياق ومصادر بيئية مناسبة.

والملاحظة على أن المكونات المعرفية في نظرية (ستيرنبرج ولوبارت) أنها ذات تفاعلية دينامية. أي أن الناتج الإبداعي يتوقف على:-

١- مدى فاعلية العمليات من حيث السعة والمعدل والقابلية للتنشيط والإستثارة.

٢- نوع المعرفة أو المعلومات أي مدى ثراء البناء المعرفي الفردي كما وكيفا.

اتجاه التحليل العاملي :

أ- جيلفورد وتفسير الإبداع

يعد (جيلفورد) رائد الدراسات الإبداعية في النصف الثاني من القرن العشرين، بل إن الباحث لا يجانب الصواب إذا ما قال أن الدراسة العلمية المنهجية للظاهرة الإبداعية بدأت بجهود العلامة جيلفورد Guilford وأبحاثه إبتداءً من عام (١٩٥٠) إذ كان خطاب جيلفورد الرئيس في ذلك العام فاتحة الطريق والدليل للأبحاث العلمية والدراسات الرصينة في مجال الظاهرة الإبداعية (حنورة ، ١٩٩٧ : ٢٠) ويبدو أن جيلفورد بدأ دراساته عن الإبداع من فرضية مؤداها " أن الذكاء يختلف عن الإبداع في الخصائص والمكونات وأن كان بينهما علاقة وإرتباط في الوقت نفسه". ، ومن هنا بدأ جيلفورد بالتمييز بين نوعين من التفكير في إطار القدرات العقلية العامة، أطلق على النوع الأول التفكير التقاربي Convergent thinking . ويعرفه بأنه ذلك النشاط العقلي الذي يؤدي إلى نتيجة معروفة إذ يشترك فيها كل الأفراد، ويمثل الذكاء هذا النوع من التفكير تمثيلاً جيداً في إطار بناء العقل. أما النوع الثاني من التفكير فقد حاول جيلفورد الاجتهاد فيه وأطلق عليه التفكير التباعدي المتشعب Divergent thinking وهو نمط من التفكير يسمح بإعطاء نتائج لا محدودة وغير متوقعة (Guilford , 1979 , p. 129 – 128) (العمر ، ١٩٩٦ : ٤).

ويبدو أن جيلفورد في دراسته للإبداع نحى منحاً تكاملياً، ونقصد بالمنحى التكاملي أنه ينظر للإبداع نظرة شمولية متكاملة فلا يعزل الظاهرة الإبداعية عن السلوك الإبداعي، ولا الإبداع بوصفه قدرات عقلية عن سمات الشخصية

الإبداعية، وفي الوقت نفسه لا يقصر اهتمامه بالجانب العقلي لدى المبدع وإهمال الجوانب غير العقلية (العاطفية والوجدانية) وفوق هذا وذاك فجيلفورد كما تشير المصادر والمراجع يعد من أهم الباحثين الذين اهتموا بمنهجية الدراسات الإبداعية ومحاولة التدقيق فيها وخاصة عند استعماله للتحليل العاملي (Factor Analysis) ، وهو ينظر إلى أن الإبداع ليس منطقة منعزلة من السلوك، إذ أن الطاقة الإبداعية تعتمد على درجات متفوقة مما يطلق عليه قدرات الإنتاج التنويعي (التباعدي) Diveregent Abilities ، والتفوق في هذه القدرات يؤدي إلى تفوق الطاقة الإبداعية بشرط الاستحواذ على قدر معقول من(قدرات الإنتاج التقريري Convergent Production Abilities الذي يمثله الذكاء العادي (Guilford, 1971 , p.161) في (حنورة ، ١٩٩٧ : ٢٠) وخلاصة ما يذهب إليه هو : أن الإنتاج الإبداعي يتطلب إرادة ومثابرة ، وحساسية تجاه المشكلات. ويشترط ذكاءً ولو نسبياً – بينما التفوق في عامل الذكاء دون مثابرة وإرادة ولا ينتج إبداعاً.

ب- تورانس وتفسير الإبداع:

يعد (تورانس) أحد رواد علم النفس التربوي في النصف الثاني من القرن العشرين، الذين اهتموا بدراسة الموهبة والإبداع، حيث شملت دراساته ومعاونيه وتلاميذه العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين (١٩٥٨). ففي كانون الثاني (١٩٥٨) عين (بول تورانس) مديراً لمكتب البحث التربوي في جامعة (مينسوتا)، وبقي فيه ثماني سنوات، وهي المدة التي أنجز فيها الجزء الأكبر من البحث الذي شكل الأساس لإختبارات تورانس للتفكير الإبداعي T.T.C.T وفي تموز (١٩٦٦) ترك تورانس جامعة منيسوتا للإلتحاق بجامعة جورجيا رئيساً لقسم علم النفس التربوي، وهو المركز الذي تبنى برنامج دراسات التطوير المستمر لطرائق تقويم السلوك الإبداعي وتنميته (TORRANCE, 1959) (*) . وعند البدء بإعداد اختبارات التفكير الإبداعي انطلق (تورانس) من رؤية نظرية هي (ضرورة الاهتمام بدراسة السيرة الشخصية للمبدعين والعباقرة عبر فترات زمنية ماضية ، وكذا دراسة المحاولات المتعددة وتحليلها في تطوير برامج التعليم المتجاوز للمفاهيم التقليدية)، التي أشارت من قريب أو من بعيد إلى التعليم الإبداعي أو وظيفة العقل البشري (وخاصة العقل المبدع).

وقد اقترح (تورانس) عدداً من التعريفات للإبداع، بوصفه عملية (Process) أو إنتاج (Product) أو مناخ أو بيئة اجتماعية A set of condition أو سمات للشخصية Personal traits بهدف الوصول إلى أداة قريبة من الموضوعية، إنطلاقاً من حقيقة أن أي أداة قياس يجب أن تقوم في ضوء

الظاهرة التي صمتت لتقديرها، وتفسير النتائج أيضاً يجب أن يتم وفق ذلك التعريف (Torrance , 1974 , pp. 8 – 9) . ولذلك استعرض تورانس خصائص التعريف الجيد والتي لابد من توافرها لكي يتم تركيز البحث على العوامل التي تؤثر على النمو الإبداعي (خان ، ١٩٨٧ : ١٨) ، ونظراً لذلك فقد اختار (تورانس) تعريفات شاملة للإبداع بوصفه " عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وواجهت القصور، وفجوات المعرفة ، والعناصر الناقصة، وعدم التناسق وغير ذلك يحدد فيها المبدع الصعوبة ويبحث عن حلول ويقوم بتخمينات أو يصوغ الفروض عن النقائض ويختبر هذه الفروض ويعيد اختبارها ويعدلها ويعيد اختبارها وأخيراً يقدم النتائج " ( ) (Torrance , 1974, p. 8 – 9) (Torrance , 1977 , p.3

ويمكن تلخيص المنطلقات النظرية لبول تورانس فيما يأتي:-

١- أن الظاهرة الإبداعية ظاهرة نمائية تطورية ولا بد من دراستها وفق فترات ومراحل النمو، فهناك فترات عمرية يحدث فيها إرتفاع في قدرات التفكير الإبداعي ، وفي فترات أخرى تنخفض هذه القدرات.

٢- أن الإبداع قد يكون قدرات عقلية كامنة وهي التي تشخص بإختبارات قدرات التفكير الإبداعي، وقد يكون إنتاجاً شاخصاً للعيان سواء كان إنتاج فنياً أو أدبياً أو نظرية علمية، أو اختراعاً ... إلخ.

٣- كل إنسان هو مبدع في الحالات السوية ولابد من نظرة تكاملية للظاهرة الإنسانية عند التشخيص والتفسير.

٤- إن التركيز والإهتمام بدراسة القدرات الإبداعية عند الأطفال هي ناتجة عن دراسات علمية لخصائص مرحلة الطفولة التي تتميز بإرتفاع درجة الخيال الذي يعد من أبعاد دراسة التفكير الإبداعي، وخصائص الشخصية التي ترتفع فيها سمة الأصالة.

٥- إن دراسة السير الشخصية للعلماء والمبدعين والمخترعين كانت من أهم الخلفيات والمنطلقات النظرية التي ساعدت على إعداد وبناء اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي.

٦- من خلال تحليل السير الشخصية والتراجم والمذكرات الخاصة بالمدعين وجد تورانس ومعاونوه أن الجو العام للمبدع، ولحظة الإبداع شبيهة بحالة اللعب لدى الأطفال، ولذا كما يبدو للباحث أن تورانس كان يذهب إلى أن الطفل مبدع صغير حين يلعب، والمبدع الكبير لا عب صغير حين يبدع، فالمبدع يلعب بالأفكار ويصل إلى الإختراعات كما يلعب الطفل بلعبته ولذا فإعداد إختبارات وفق هذا

التصور وتطبيقها في جو شبيه بجو اللعب ربما يقود إلى إكتشاف المبدعين من الأطفال.

إن الاهتمام بدراسة الإبداع من خلال مراحل عمر الإنسان الممتدة من الطفولة حتى الشيخوخة له أبعاد تعليمية وتربوية، وإجتماعية، وإقتصادية حيث أن اكتشاف المبدعين مبكراً يؤدي إلى عدم الإهدار للطاقات العقلية (عيسى ، ١٩٧٩) ، (عاقل ، ١٩٧٩ : ٦٠) ، (عيسى ، ١٩٩٣).

الممارسات والاتجاهات التي تنمي الابتكارية عند الأطفال:

· البعد عن تلقي الحلول الجاهزة لما يواجه الطفل من مشكلات.

· البعد عن تخويف الطفل الدائم من الفشل، لأن الخوف يفقد الطفل ثقته بذاته وبقدراته، وبالتالي يبعده عن الإقدام والابتكار، ويحوله إلى إنسان نمطي تابع.

· منح الطفل الحب والأمان وهما مفتاح الشخصية السوية، حيث يكسبان الطفل الثقة بالنفس، ويدفعانه إلى الإنطلاق والتجريب والإكتشاف.

· إتباع الأسلوب الديمقراطي في التنشئة سواء في المنزل أو الروضة، مع منح الطفل الحرية في التفكير والتعبير والسؤال والمحاولة والخطأ والاستفسار ومحاولة الاستكشاف واستخدام الخيال، مع التدخل للتوجيه في اللحظة المناسبة لذلك دون كبت لحريته.

· تشجيع الأطفال على التفكير بطريقة استقلالية، والتعبير عن أفكارهم وذواتهم بحرية مع تشجيع الكبار لهم وإحترام تفردهم.

· تدريب الأطفال على محاولة إكتشاف ما يحيط بهم عن طريق المحاولة والخطأ وعن طريق التفكير الحدسي .

· تشجيع الطفل على حب الإستطلاع والتساؤلات المستمرة والإجابة عنها دون إعتراض أو تقليل من شأنها.

· تقبل الأفكار الجديدة للأطفال مع عدم المبالغة في التدليل والذي يحول دون إستقلاله.

· المحافظة على الخيال الحسي والتصور الوهمي لدى الأطفال حتى يتم نموهم العقلي بطريقة تشجع على التفكير الابتكاري.

· تهيئة وسائل البحث والإكتشاف، ومنح الأطفال حرية اللعب والعمل المعد إعداداً جيداً.

· توجيه أسئلة للأطفال تستحثهم على التفكير والتحليل والمقارنة في إطار من الجدية.

· تدريب الأطفال على المناقشة، وطرح الأسئلة، والنقد الذي يؤدي إلى إنتاج أفكار جديدة.
· تسجيل إبداعات الأطفال لإشعارهم بأن أفكارهم مهمة ولها قيمتها.
· تنمية مهارات الإتصال والإنفتاح على الآخرين،والتشجيع على إتخاذ القرار.
· تدريب الأطفال على الدقة، والمثابرة، وضبط النفس، وحب المغامرة.
· توفير مواد تعليمية وألعاب إضافية مبتكرة للأطفال. (هدى قناوي ، ١٩٩٥ ، ٢٥٤)

إن اللعب ليس سلوكاً عبثياً–ومن يمتلك القدرة على تحليل الألعاب المختلفة سيجد:

١- أنها منظمة وذات قيمة وتنمي ما يسمى بـ (لعب الأدوار) فهناك من الأطفال من يجيد (فن القيادة) ويركن إليه الباقون في (إدارة الفريق وتوزيع الأدوار وحل المشكلات وحسم الخلافات ويثق الجميع بقراراته واللجوء إليه كمرجعية جماعية .. وهناك من يجيد (تنفيذ الأوامر بدقة) وتلقي التعليمات كما يوجد من يتميز بخفة الحركة وسرعة البديهة وهو أقرب إلى القيادات الميدانية والتنفيذية التي تصلح للأدوار الوسطية وتمثل همزة الوصل بين فريق العمل أو المراتب الإدارية المختلفة إلى جانب أن الألعاب الجماعية تؤسس للتكافل وتنمي قيمة العمل المؤسسي والعلاقات التكافلية.

٢- إن الاختيار للألعاب قد يكشف عن طبيعة الميول وينميها .. فبعضها يعتمد على التركيز الذهني والاختيار من متعدد كـ (الشطرنج) وبعضها على الحركات التأزرية لكافة أعضاء الجسم، أو على حركة الأيدي – كما أن لحظات التفكير المتأني تقوي طبيعة الإصطبار وحسن الاختيار ودقة القرار .. إلخ.

٣- إذا كان اللعب بمفهومه العام يمكن أن يطلق على كل نشاط إنساني حر فإن النشاط الصفي واللاصفي يمكن أن يدخل في هذا النطاق المفتوح – بعمل (كروت وبطاقات قرائية وأحياناً عرض صور وطلب الأسم أو المعنى لها) وكذا (الرسوم والمبادرات واللوحات واللقطات والمشاركة في الندوات والمهرجانات وتنظيم الرحلات وإقامة الندوات.

٤- إذا كان الإرشاد النفسي يهدف إلى حل المشكلات وإكتشاف القدرات وتنميتها فالألعاب خير وسيلة لذلك.

منهجية البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث، استخدم الباحث الأدوات الآتية:

أولاً:- اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الحركات والأفعال عند الأطفال:
ويتكون هذا الاختبار من صورتان رئيستان هما: الصورة الشكلية والصور اللفظية. الصورة الشكلية تتكون من ثلاثة أشطة وهي تكوين صورة وإكمال الصورة والخطوط، مدة كل نشاط (١٠) دقائق. أما الصورة اللفظية، تتكون من أربعة أنشطة وهي: كم طريقة، تقدر تتحرك مثل، هل في طريقة أخرى، الاستعمالات. مدة كل نشاط (١٠) دقائق، وقد اعتمد الباحث على تطبيق الصورة الشكلية واللفظية للمسوغات الآتية:
- أن اختبار تورانس للتفكير الابتكاري للأطفال يعد واحداً من أشهر الاختبارات العقلية التي وضعت لقياس التفكير الابتكاري، إلى جانب اختبارات جيلفورد .
- وقد استخدم هذا الاختبار بصورة فعالة في تقويم أثر برامج تجريبية مختلفة، وتنظيمات المناهج والوسائل التعليمية الجديدة، وطرائق التدريس المختلفة.
ويستخدم في جميع المراحل الدراسية في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعة. (Torrance , 1967) (سليمان وأبو حطب، ١٩٧١ : ٨٤)، (خان ، ١٩٩٠ : ١٨٤) ترجم الاختبار إلى عدة من لغات واستخدم في (٣٦) دولة حتى عام ١٩٦٧، وفي نحو (٣٠٠) دراسة (Torrance , 1967) وتراكم حوله كم هائل من الأبحاث العلمية والتقنية في جميع قارات العالم
(أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية وأفريقيا وأسيا وأوروبا وأستراليا). (Torrance , 1967)، ويوجد ملفاً يحتوي على (٨٠٠) موضوع عن الأبحاث والكتب التي استخدمت اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري (Torrance , 1980 : 254) (خان ١٩٩٠ : ١٧٧) (توق وعدس ، ١٩٨٤ : ٣١٨) (Davis, 1996,P.14).
- إن هذا الاختبار يناسب حقل التربية وعلم النفس أو الدراسات المرتبطة بحقل علم النفس التربوي، لأن خلفية معد الاختبار (بول تورانس) نفسية / تربوية، وكان تركيزه كبيراً في دراساته المختلفة على دور التربية والمدرسة والصف الدراسي والمعلم والمربي في اكتشاف الإبداع وإبرازه وتنميته، أو بتعبير آخر التعويل على المعلم والمؤسسة التعليمية في الدراسات الإبداعية ابتداءً من التشخيص والاكتشاف حتى مرحلة تنمية الإبداع تنمية برامجية مخططة.
تصحيح اختبار التفكير الابتكاري :
يشير تورانس في دليل اختباراته للتفكير (الإشارات) إلى أن النشاطات السبعة المتضمنة في البطارية تصحح في ثلاث قدرات أساسية هي الطلاقة، أو

المرونة، أو الأصالة Originality بإستثناء بعض الأنشطة التي تحتوي على بعض القدرات ولا تحتوي على الآخر ويضيف إلى أنه يمكن إضافة درجة لقدرة رابعة هي التشعيب أو التفصيل Elaboration لمن يرغب في ذلك لأنها اختيارية (Torrance, 1974,P.10). وفيما يأتي توضيح لكيفية تصحيح الاستجابات لنشاطات الاختبار في كل قدرة من القدرات الأساسية الثلاث.

الطلاقة Fluency:

الطلاقة إجرائياً تساوي مجموع الاستجابات ذات العلاقة التي يقدمها المستجيب لكل مثير. وهناك متطلبات محددة في كل نشاط توضح فيه فيما إذا كانت الاستجابة متعلقة أم لا (Torrance, 1974,P.12) وبذلك تحسب درجة الطلاقة في كل نشاط من الأنشطة السبعة من خلال حساب مجموع الاستجابات ذات العلاقة. في كل نشاط يقوم به الطفل (Torrance, 1974,P.12)

المرونة Flexibility

المرونة إجرائياً هي عدد الفئات التي تقع فيها استجابات الفرد لكل نشاط. فمثلاً إذا كانت كل استجابات الفرد على النشاط تقع في فئة واحدة (تتعلق في الوصف المادي للصورة) فإنه يحصل على درجة واحدة في ذلك النشاط. وإذا وقعت استجاباته في فئتين فإنه يحصل على درجتين في المرونة وهكذا. وقد أعد تورانس ضمن دليل التصحيح قائمة بفئات استخرجها من دراساته، تتضمن كل منها مجموعة من الاستجابات المترابطة مع بعضها. وينصح تورانس مستخدمي اختباراته الاستعانة بقائمة الفئات المحددة في دليل التصحيح وتطويرها إن تطلب الأمر ذلك، بالإضافة أو التحوير (Torrance, 1974,P.12). وقد صححت المرونة في البحث الحالي بإستخدام دليل التصحيح الذي أعده الباحث بالاستعانة بالدليل الأصلي للاختبار التفكير الابتكاري باستخدام الحركات والأفعال عند الأطفال.

الأصالة Originality

اعتمد تورانس في تحديد درجة الأصالة على مدى ندرة الاستجابة، فمن خلال تطبيق بطارية اختباراته على عينة من (٥٠٠) فرد حدد في دليل التصحيح ثلاثة أوزان لدرجة الأصالة بموجب نسب تكرار الاستجابة عند أفراد العينة، فالإستجابة التي ترد عند ٥% فأكثر من أفراد العينة تعطي صفراً. والإستجابة التي ترد بنسبة ٢% إلى ٤,٩٩ % تعطى درجة واحدة أما الاستجابة التي ترد بنسبة أقل من(٢%) تعطى درجتان (Torrance, 1974, P.14). وقد اتبع

الباحث الإجراء نفسه بعد ان وضع دليلاً للتصحيح من استجابات أفراد عينته كما سيرد لاحقاً.

الدرجة الكلية :

وهي تساوي مجموع درجات القدرات الفرعية المستخدمة في الاختبار أي مجموع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في سبعة أنشطة ومجموع درجات الطلاقة في ثلاثة أنشطة والمرونة في خمسة أنشطة والأصالة في ستة انشطة.

ولغرض تطبيق الصورة الشكلية والصورة اللفظية على أطفال عينة البحث بشكل موضوعي اتبعت الخطوات العلمية الآتية:

أ- التجربة الاستطلاعية الأولية.

أجريت هذه التجربة لغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات المدونة في الاختبار والوقت المستغرق للإجابة على كل نشاط من الأنشطة، ضمن الوقت المحدد والصعوبات التي تواجه الأطفال في الإجابة ومدى توافر الجو المناسب لإجابة الطفل داخل الفصل الدراسي، ولغرض تحقيق هذه التجربة اختيرت عينة عشوائية من الأطفال المسجلين في رياض الأطفال بمدينة تعز بعمر (٥) سنوات، إذ بلغ إجمالي العينة الاستطلاعية (٦٥) طفلاً وطفله.

خطوات الإعداد دليل التصحيح:

استناداً لتعليمات تورنس في كيفية التصحيح يمكن السير وفق الخطوات الآتية في التصحيح:

١- القراءة الجيدة أو العميقة والمستوعبة لتعليمات تورانس في كيفية التصحيح.

٢- إدراك مفاهيم مكونات الاختبار (الطلاقة والمرونة والأصالة) بشكل جيد.

٣- الاستمرار في الإطلاع وقراءة الأسس المنطقية والتجريبية التي استند عليها تورانس عند بناء البطارية وخاصة ما يتعلق بالأنشطة اللفظية والشكلية التي اعتمد عليها البحث الحالي.

إعداد قائمة تفريغ الأنشطة:

يمكن إعداد قائمة تطبيق الأنشطة وفقاً لاختبار تورنس على النحو الآتي:

١- البدء بالتصحيح وفرز الكراسات وفقاً لمدى ارتباط الاستجابة بالمثير (أي تدوين الإجابات المرتبطة أو المتعلقة واستبعاد الإجابات التي ليست لها علاقة والاستجابات الغير مرتبطة أو غير متصلة تهمل وتستبعد ولا يتم تصحيحها عند الوصول إلى هذه المرحلة يكون الباحث قد استوعب مفهوم الفئة الخاصة بتصحيح المرونة وفقاً لما في دليل التصحيح الذي أعده تورانس وكذلك أوزان الأصالة.

٢- الاستجابات التي تحتوي على فكرتين أو أكثر في كل نشاط تصحح على أنها استجابتان أو أكثر، ويلاحظ المستجيبين يدونون فكرتين أو أكثر بصورة متسلسلة، وفي هذه الحالة يجب أن تحسب استجابتين أو أكثر لأرقام الأفكار المتعددة والمختلفة.

٣- عند الوصول إلى هذه المرحلة يكون الباحث قد وصل إلى مرحلة بدأ التصحيح ولضمان ثبات التصحيح وبعد أن يتم إدراج المعلومات المطلوبة في ورقة التصحيح (البيانات الواجب تدوينها) وتم إتباع ما يأتي:-

٤- تدوين رقم فئة المرونة، وتحديد وزن الأصالة، ورصد الأرقام تحت الحقلين (ف) و (ص) (الملحق ١) أي أن أوزان الأصالة ترصد تحت الحقل (ص)، وفي الوقت نفسه تختلف كيفية تصحيح الأصالة فيه عن بقية الأنشطة.

٥- بعد هذه الخطوة يصل المصحح إلى الاستعداد في وضع المجموع الكلي للدرجات الموجودة في ورقة التصحيح، والذي يدون فيه درجات (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) لكل نشاط من الأنشطة السبعة، والمجموع الكلي لكل درجة من الدرجات السابقة.

ويشير تورانس إلى أن أهم جانب عند التصحيح هو ملاحظة مدى توفر القوة الإبداعية في الإستجابات (Torrance, 1974)، وعلى الباحث (الفاحص) الفهم الجيد لمفهوم القوة الإبداعية creative strength، وأفضل طريقة لهذا الفهم هو دراسة أوزان الأصالة للأنشطة المختلفة من دليل التصحيح، مع ملاحظة الإختلاف بين الاستجابات التي حصلت على درجة صفر (غير الأصلية)، وبين التي حصلت على درجة واحدة وأظهرت جزءاً قليلاً من القوة الإبداعية.

ب- الصدق والثبات :

الصدق Validity

يعد الصدق من أهم خصائص المقياس أو الاختبار الجيد، فهو الذي يكشف قدرة المقياس أو الاختبار على قياس ما وضع لقياسه (Ebel, 1972,p:409). والسبب في أهمية الصدق أنه يشير إلى التباين الحقيقي المنسوب إلى السمة المقاسة (عودة ، ١٩٩٣ : ٣٣٨). وقد استخدم صدق الاختبار بالطرق الآتية:

أ- الصدق الظاهري:

بهدف التحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض الصيغة الأولية لإختبار التفكير الإبتكاري بإستخدام الحركات والأفعال عند الأطفال والمؤلفة من سبعة أنشطة منها أربعة أنشطة لفظية وثلاثة أنشطة شكلية على المحكمين في مجال

الإختصاص في التربية وعلم النفس وقد وضح الباحث الهدف من الدراسة وكيفية إبداء آراءهم وملاحظاتهم على الاختبار المقنن على البيئة المصرية وطبقاً لآراء المحكمين وملاحظاتهم وتم تعديل صياغة محتوى الاختبار باللهجة اليمنية والمناسبة لبيئة مدينة تعز وكانت نسبة آراء المحكمين مرتفعة حيث بلغت نسبتها ٨٠% .

ب- صدق البناء construct validity ويعني :

صدق البناء بالسمات السيكولوجية التي تنعكس أو تظهر في علامات اختبار ما أو مقياس ما، والبناء هو سمة سيكولوجية أو صفة أو خاصية وهو شيء لا يلاحظ بشكل مباشر ولكنه يستدل عليه من خلال مجموعة من السلوكيات المرتبطة به (صالح،٢٠٠٠-١٩) والغرض من صدق البناء هو تحديد عدد السمات والصفات وطبيعتها التي تشكل أساس مجموعة من العلاقات أو علاقات اختبار ما.وقد قام الباحث باستخراج معاملات الإرتباط بين كل نشاط فرعي ومجاله والدرجة الكلية.

وقد تراوحت معاملات الإرتباط في الأنشطة الفرعية للطلاقة والدرجة الكلية للمكون (الطلاقة) بين (٠,٧١ ، ٠,٧٦) على حين تراوحت معاملات الإرتباط بين طلاقة كل نشاط والدرجة الكلية لكل نشاط (أي مجموع المكونات الثلاثة) (٠,٥٨ ، ٠,٧١) وهذا يدل على أنه ليس هناك تباين كبير في إنتماء النشاط لمجاله أو للقدرة الإبداعية العامة وبتعبير آخر فالطلاقة مكون مستقل لذاته، وفي الوقت نفسه تنتمي بوصفها قدرة إلى القدرات الرئيسية الثلاث المكونة للتفكير الإبداعي.

وتراوحت معاملات الإرتباط في الأنشطة الفرعية للمرونة ودرجة المرونة الكلية بين (٠,٦٢ – ٠,٧٤) على حين تراوحت معاملات الإرتباط بين مرونة كل نشاط، والدرجة الكلية للإبداع (مجموع درجات كل النشاطات والمكونات) (٠,٥١ – ٠,٦٠).

وتراوحت معاملات الإرتباط في الأنشطة الفرعية للأصالة ودرجة الأصالة الكلية بين (٠,٦١ – ٠,٧٣)، على حين تراوحت معاملات الإرتباط بين أصالة الأنشطة الفرعية والدرجة الكلية للبطارية بين (٠,٥٤ – ٠,٦٨)، وكانت جميع الإرتباطات دالة إحصائياً عند مستوى أكثر من (٠,٠٠١)، وعلى الرغم من أن التباين بسيط إلا أنه يؤشر أن قدرة الأصالة تنتمي لمجالها أكثر من إنتمائها للإبداع الكلي، وهذا يؤيد وجهات نظر معظم المنظرين المحدثين في علم نفس الإبداع في أن التفكير الإبتكاري عدة قدرات وليس قدرة واحدة ((Torrance، Guilford, 1976)).

ثبات الاختبار Test Reliability

يعد الثبات من الخصائص السكومترية التي لا يستغني عنها الباحث عند استخدامه للإختبارات والمقاييس النفسية، فكلما كان المقياس أكثر ثباتاً أصبح أكثر موثوقية ويعتمد عليه في إتخاذ القرارات إذا توافر فيه الصدق (Kerlinger, 1979, p.442) ويعرف ثبات الاختبار بأنه " الدقة في تقدير العلامة الحقيقية للفرد على السمة التي يقيسها الاختبار أو مدى الإتساق في علاقة الفرد إذا أخذ الإختبار نفسه عدة مرات في الظروف نفسها " (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢ : ١٩٤).

توفر لبطارية تورانس للتفكير الابتكاري بإستخدام الحركات والأفعال عند الأطفال الصور اللفظية أو الشكلية نوعان رئيسيان من الثبات هما ثبات الاستجابة وثبات التصحيح.

ثبات الاستجابة (الإعادة) Test – Retest Reliability

من أكثر الطرائق استخداماً في حساب ثبات الاستجابة لإختبارات تورانس للتفكير الابتكاري هي طريقة إعادة الإختبار Test – retest . ويطلق عليه أحياناً ثبات الاستقرار Stability، وهو الثبات المحسوب بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه مرة أخرى بعد فترة زمنية (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢ : ١٩٥).

وقد أجرى هذا النوع من الثبات معد بطارية الاختبار (بول تورانس) على عينة مكونة من (١١٨) طالباً يدرسون في الصفوف الرابع والخامس والسادس بفاصل زمني مقداره أسبوعين وبحساب معامل الإرتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، تراوحت معاملات الثبات (٠,٧١) و (٠,٩٣) في قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة (Torrance, 1972,p. 19) ، ودراسة (١٩٦٦) Sister التي استخدمت بطارية تورانس اللفظية بلغ الثبات بالإعادة (٠,٥٩) للطلاقة، (٠,٣٥) للمرونة، (٠,٧٣) للأصالة (Torrance, 1974,p. 20)، كما استخدمت هذه الطريقة في بحوث كثيرة سواء كانت في دول أجنبية أم في أقطار عربية منها دراسة الشنطي (١٩٨٣) في الأردن إذ بلغ ثبات الإعادة بإستخدام بطارية تورانس اللفظية (٠,٧٤) ، (٠,٧٣)، (٠,٨٣) لكل من الطلاقة والمرونة والأصالة على التوالي، ودراسة خان (١٩٩٠)، ودراسة اديبي وعبادة (١٩٩٤)، ودراسة عبد الرحيم والخليفي (١٩٩٦) ودراسة العجيلي (١٩٨٣).

وفي البحث الحالي قام الباحث في حساب معامل ثبات الاستجابة بطريقة الإعادة على عينة من الأطفال اليمنيين في مدينة تعز مكونة من (٤٥) طفلاً وطفلة

سحبت عشوائياً من عينة البحث. وقد كانت معاملات الثبات (٠,٨٥) ، (٠,٧٩) ، (٠,٧٥). لدرجات الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة على التوالي.

ثبات التصحيح Scorer Reliability

تعد هذه الطريقة من أشهر الطرائق التي استخدمت لإستخراج معاملات الثبات في بطارية تورانس للتفكير الإبداعي، ويبدو للباحث أن السبب في ذلك هو أن إشكالية التصحيح واحدة من أهم مشكلات اختبارات التفكير الإبتكاري ولذا فقد اهتم به بشكل جاد. استخدم هذا الأسلوب في استخراج الثبات معد الاختبار بول تورانس إذ بلغ معامل ثبات التصحيح لكل من الطلاقة، والمرونة، والأصالة (٠,٩٩) ، (٠,٩٥)، (٠,٩٨) على التوالي، أما في البيئة العربية فقد استخرجه معرباً الاختبار سليمان وأبو حطب (١٩٧١) (أبو حطب، ١٩٧٩ : ١٥). واستخرجه الشنطي (١٩٨٣)والشاذلي (١٩٩٥) في البيئة الأردنية والعجيلي (١٩٨٣)، وغني (١٩٩١) في البيئة العراقية، وخان (١٩٩٠) في البيئة السعودية، في البيئة اليمنية استخرج الباحث ثبات التصحيح بأسلوبين:

١- الأول الثبات بين الباحث ونفسه على (٢٠ كراسة) سحبت عشوائياً من عينة البحث.

٢- الثاني الثبات بين الباحث ومصحح آخر على الكراسات ذاتها (٢٠) التي تمثل معاملات ثبات التصحيح لدرجات قدرات التفكير الابتكاري في الاختبار).

ثانياً:- برنامج اللعب بالأنشطة الحركية الموجهة.

تعريف البرنامج:

هو مجموعة من الأنشطة والألعاب الحركية الموجهة التي تعمل على تزويد الطفل بالخبرات والمعلومات والمفاهيم التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات التي تعترضهم في المواقف الحياتية والتعليمية.

هدف البرنامج:

يتمثل في اكتشاف وضع جديد لم يكن مألوفاً للبيئة العقلية للطفل وتطوير الوضع الحالي إلى وضع أكثر حداثة له في تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

ومن خلال الهدف الرئيس يمكن تحديد أهداف فرعية على النحو الآتية:-

أ- تنمية قدرة الأطفال على مواجهة المشكلة المعروضة عليهم والعمل على حلها.

ب- تنمية قدرة الأطفال على تكوين علاقات جديدة.

ج- تنمية قدرة الأطفال على إكمال بعض المهارات التي تظهر في أنشطتهم.

أسس البرنامج:

تم بناء هذا البرنامج على ضوء الأسس الآتية:-

١- الإطار النظري الذي تضمنته الدراسة والذي يتناول أهمية اللعب على تنمية تفكير إبتكاري من خلال اللعب بالأنشطة الحركية الموجهة لدى أطفال الروضة.
٢- طبيعة مرحلة رياض الأطفال بإعتبارها مرحلة مهمة من مراحل النمو تبدأ فيها الخبرات العقلية في التكوين فهي مرحلة النمو المنطقي وتنظيم تفكير الطفل لتخريج جيل من المبتكرين حيث أثبتت الدراسات (ميلير ١٩٦٩م) أن هذه المرحلة من أنسب المراحل لتنمية القدرة الإبتكارية.
٣- طبيعة طفل الروضة حيث دلت البحوث والدراسات على أن حياة الطفل في هذا المرحلة العمرية تتميز بكثرة اللعب والحركة ومن خلالهما يمكن تنمية الطفل بدنياً ووجدانياً وتعليمياً وتنمية القدرة الابتكارية (بهادرا ٢٠٠٥ : ٤٢)

محتوى البرنامج:

في ضوء أهداف البرنامج وخصائص المرحلة العمرية للأطفال تم وضع قائمة من اللعب والأنشطة مع مراعاة المبادئ الآتية:-
١- أن تتناسب مع خصائص الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.
٢- أن تتفق مع ميول وحاجات وقدرات الأطفال مما يجعلها مشوقة وتجذب إهتمام الأطفال إلى الممارسة.
٣- أن تتميز بالبساطة والإثارة والتشويق من خلال الألعاب والأنشطة المعروضة عليهم.
٤- أن يساهم البرنامج بإشعار الأطفال بالإستقرار والعمل التعاوني من خلال الأنشطة الجماعية وكذلك إسهاماته من الناحية التعليمية والنفسية والاجتماعية.
٥- أن تتضمن مجموعة من المواقف التربوية التي تساهم في تنمية تفكير السلوك الابتكاري.

ويتضمن محتوى البرنامج مجموعة من الألعاب والأنشطة .

الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج لمدة ستة أسابيع حيث تم تعليم وإستيعاب الأطفال لأنشطة اللعب بواقع مرتين أسبوعياً لمدة زمن النشاط مدة (٣٠) دقيقة لكل نشاط وتم تنفيذه من قبل الباحث ومعلمات رياض الأطفال مستخدماً بطاقة الملاحظة.

صدق البرنامج:

بهدف التحقق من صدق البرنامج قام الباحث بعرض البرنامج على الخبراء والمحكمين في مجال الاختصاص في التربية وعلم النفس بصيغته الأولية ويتألف من ثمانية أنشطة وقد وضح الباحث الهدف من البرنامج وكيفية إبداء آراءهم وملاحظاتهم على أهداف الأنشطة وموادها وسير عملها ومدى مناسبة الأنشطة

لمستوى عمر الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وطبقاً لآراء المحكمين وملاحظاتهم على الصيغة الأولية للبرنامج تم تعديل صيغة بعض الأنشطة بما يتناسب مع مستوى عمر الأطفال وكانت نسبة صدق المحكمين على البرنامج ٨٠% .

تطبيق البرنامج:

طبق البرنامج على عينة البحث من الأطفال الذين انتظموا أثناء التطبيق وتم استبعاد الأطفال الذين كثر غيابهم .

وسائل تقويم البرنامج:

يتضمن مفهوم التقويم، عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات كما يتضمن أيضاً معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام. (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٦ : ٩).

والتقويم المستمر يعني التشخيص والعلاج إلى جانب إستمرار التدريب والإتقان للخبرة المراد تعليمها، والتقويم في البرنامج له صور متعددة.

- فقد يكون في صورة تطبيقات تربوية، طلب الباحث من الأطفال القيام بها.
- من خلال الملاحظة لسلوك الأطفال اليومي أثناء تأدية النشاط بهدف التعرف على نقاط الضعف ومحاولة علاجها، وكذلك التعرف على مدى استيعاب الأطفال للخبرة المعطاة ومدى ممارسة الأطفال لها.
- الحوار والمناقشة بين الباحث والأطفال.
- قيام الباحث بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة لمعرفة مدى ما توصل إليه الأطفال في إستعدادهم لتنمية قدراتهم الابتكارية بعد تطبيق الألعاب والأنشطة للبرنامج ومقارنة ذلك مع التطبيق القبلي للألعاب وللأنشطة الحركية الموجهة.

ثالثاً: استمارة المعلومات:

من أجل الإجابة على بعض أسئلة الدراسة تم إعداد استمارة معلومات عن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لأغراض الدراسة الحالية، تضمنت تسعة أسئلة لجمع بيانات عامة عن أسر الأطفال وبالتحديد (حجم الأسرة وتماسك الأسرة وترتيب الطفل في الأسرة، ومهنة الأب، ودخل الأسرة شهرياً، والمؤثرات الاقتصادية ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم، والمؤثرات الثقافية في الأسرة). وتم التحقق من صلاحية الاستمارة من خلال عرضها على مجموعة المحكمين في التربية وعلم النفس ، ولتكميم المعلومات أعطيت الدرجات من (١) إلى (٦) لمتغير حجم الأسرة بحيث تحصل الأسرة المكونة من فردين على (٦)

درجات ومن (٣) أفراد على (٥) درجات، وهكذا الأسرة المكونة من أكثر من ستة أفراد على درجة واحدة. أما متغير تماسك الأسرة فقد تم صحيحة بإعطاء الدرجات من (١) إلى (٣) بحيث تحصل الأسرة الموجود فيها الوالدان على (٣) درجات. والموجود فيها أحدهما على (٢) درجتين. والتي لا يوجد فيها أي منهما على (١) درجة واحدة. واتُبَع الأداء نفسه لمتغير ترتيب الطفل في الأسرة. فالطفل الذي يكون ترتيبه الأول (٦) درجات وهكذا السادس فما فوق (١) درجة واحدة، أما مهنة الأب فصححت بإعطاء الدرجات من (١) إلى (٣) درجات، بحيث تحصل المهن العالية على (٣) درجات، والمتوسطة على (٢) درجتين. والمتدنية على (١) درجة واحدة. أما متغير دخل الأسرة فقد تم الاعتماد على الإيراد الذي تحصل عليه الأسرة بالريال اليمني. أما متغيرات المستوى الثقافي فقد تم حسابها بالدرجات من (١) إلى (٦) درجات، بحيث يحصل الأب والأم الحاصلان على دراسات عليا على (٦) درجات، والذي لا يقرأ ولا يكتب على (١) درجة واحدة وهكذا. أما متغير المؤثرات الثقافية فحسبت بإعطاء الدرجات من (١) إلى (٤) درجات، حيث تحصل الأسرة على درجة واحدة عن كل مؤثر ثقافي، وقد اتفقت طريقة حساب المتغيرات كمياً مع إجراءات بعض الدراسات السابقة التي استخدمت مثل هذه المتغيرات، كدراسة النجار (١٩٩١) وقطامي (١٩٩٥) وخديجة السياغي (١٩٩٥) وحيدر إبراهيم (٢٠٠٥)، فضلاً عن اتفاق المحكمين على هذه الطريقة. (ملحق٣) ، وقد تم الحصول على بيانات المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة من خلال السجلات الخاصة بكل طفل داخل الروضة المتوفرة لدى إدارات المدارس.

عرض النتائج ومناقشتها :

يعرض الباحث في الصفحات الآتية لنتائج البحث ومناقشتها طبقاً لأهداف البحث بالشكل الآتي:

الهــدف الأول:

لتحقيق الهدف الأول وهو التعرف على أثر برنامج اللعب على تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة، قام الباحث باستخدام اختبار (t.test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الإبتكاري، وقد دلت نتائج البحث الحالي على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التفكير الإبتكاري لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج اللعب.

الهــدف الثانــي:

بهدف التعرف على الفروق في التفكير الإبتكاري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث)، قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الإبتكاري، وقد دلت نتائج البحث الحالي على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الإبتكاري لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

الهـــدف الثالـــث:

يهدف إلى التعرف على علاقة التفكير الإبتكاري بمتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة كافة، وهي: (حجم الأسرة، تماسك الأسرة، ترتيب الطفل في الأسرة)، (مهنة الأب، دخل الأسرة شهرياً، المؤثرات الاقتصادية)، (تعليم الأب، تعليم الأم، المؤثرات الثقافية). وقد قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متغير التفكير الإبتكاري ومتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة كافة.

وقد دلت نتائج البحث الحالي على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير التفكير الإبتكاري ومتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة كافة.

تفسير النتائج ومناقشتها :

يهدف البحث الحالي إلى كشف مدى فعالية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز.

وقد دلت نتائج البحث الحالي على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبتكاري بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج اللعب. وسوف يناقش الباحث هذه النتائج التي توصل إليها حسب ورودها في الأهداف بالشكل الآتي:

الهـــدف الأول:

تؤكد النتائج المتعلقة بالهدف الأول وهو التعرف على أثر برنامج اللعب على تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الإبتكاري لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج اللعب، ويرجع الباحث النتيجة التي توصل إليها إلى التأثير الإيجابي لبرنامج اللعب وإلى ما يتصف به البرنامج من أنشطة وألعاب وخبرات ومواقف تربوية

واجتماعية قائمة على حل المشكلات التي تسمح للطفل بإبداع الشخصيات والمواقف بطريقة غير مألوفة والتعبير عنها بطلاقة.

كما يرجع الباحث هذا الأثر الدال إلى طبيعة هذا البرنامج من ضرورة التواصل بين المعلمة والأطفال وتشجيع المعلمة للسلوك الإبتكاري لدى الأطفال وتوفر المناخ الملائم الذي يسمح بنمو الابتكار. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة كاتوين Catneriniari، روزن ١٩٧٤ Rozen جاري أن ١٩٧٨ Gauryann ودانسكي ١٩٨٠ Dunsk، هالي ١٩٨١ Haley، كريشي ١٩٨٣ Chnrlstic ومريم ماجد ١٩٩٢م، حيث أثبتت هذه الدراسات أهمية اللعب في تنمية التفكير الإبتكاري للأطفال، وقد اتفقت هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسة كاريتا Christie ، جراهام وأخرين ١٩٨٩م Grahamet، تؤكد هذه الدراسات على أهمية اللعب في تنمية التفكير الإبتكاري في مرحلة الطفولة المبكرة وكذلك أثبتت دراسة كل من سوزان فروايلة ١٩٨٣م، محمود منسي ١٩٨٨م أهمية اللعب الحر واللعب الموجه في تنمية التفكير الإبتكاري.

وفي حين أثبتت دراسة كل من أحمد البهي وحسين ١٩٨٤، سهير عبد اللطيف ١٩٨٧م، وماجدة عقل ١٩٩٢م ورضا مصطفى ١٩٩٦م، أهمية اللعب المتمثل ببرنامج الألعاب المختلفة على تنمية الأداء الإبتكاري للأطفال. وكما أثبتت دراسة سامية فرغلي منصور ١٩٩٦م وحاول ليوت Lliott 1997م أهمية اللعب المتمثل ببرنامج التعليم الحركي والتدريبات الحركية في تنمية التفكير الإبتكاري في حين أثبتت دراسة الصنع وناصر غبش ١٩٩٨ أهمية برنامج الأنشطة التربوية في تنمية الأداء الإبتكاري.

والنتيجة التي يستخلصها الباحث من هذه المناقشة وبناءً على ما جاء في الدراسات السابقة أن اللعب من أنسب الوسائل التي يمكن أن تنمي الإبتكارية لدى الأطفال مما يدفعنا إلى توجيه عناية أكبر نحو مواد اللعب التي تثير ميول الطفل لممارسة اللعب مثل الألعاب بالأنشطة الحركية المختلفة وألعاب الأشكال والأحجام والألوان والقصص المصورة ذات الألوان الجذابة والأدوات المصغرة المستخدمة في بعض المهن وغيرها من المواد والخامات التي تستخدم بطرق متعددة ومختلفة.

الهـــدف الثانـــي:

تؤكد النتائج المتعلقة بالهدف الثاني وهو التعرف على الفروق في التفكير الإبتكاري تبعاً لمتغير الجنس (الذكور / الإناث) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في التفكير الإبتكاري لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

ويتضح أيضاً بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لدى التفاعل بين المجموعة والجنس في التفكير الابتكاري، كما هو موضح في الجدول (١٠).

وبالرجوع إلى الجدول (١١) يتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات درجات الذكور والإناث لدى المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الإبتكاري لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج اللعب.

وتفسر هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي أنها نتيجة منطقية وطبيعية ومنسقة مع التكوين النفسي والعقلي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً لمراحل النمو المعرفي ويدخل الطفل في حوالي السنتين من عمره مرحلة ما قبل العمليات وتستمر هذه المرحلة إلى السابعة تقريباً ويختلف تفكير الطفل في هذه المرحلة عن المراحل السابقة والتي أطلق عليها (بياجيه) اسم المرحلة الحسية الحركية، بأن الطفل أصبح بإمكانه تصور الأشياء والأحداث وتمثيلها ذهنياً أي أنه يصبح يفكر بعقله لا بجسمه، فالطفل في مرحلة الروضة متعطش للمعرفة والبحث، فهو يحاول الاستزادة العقلية والمعرفية ويريد أن يعرف الأشياء التي تثير انتباهه، وأن يفهم الخبرات التي يمر بها، فهي علامة استفهام حية بالنسبة لكل شيء، وقد أطلق البعض على هذه المرحلة السؤال (حامد زهران، ١٩٧٧: ٢٧٣)، وتسهم الروضة في تحسين ودفع عملية التنشئة الاجتماعية وتفيد في تأكيد الذات عند الطفل والاعتماد على النفس والاستقلالية وحسب الاستطلاع، والاتصال الاجتماعي، وعلى ذلك فقد تعرض أطفال العينة لنفس الأنشطة وقد روعي في الأنشطة المقدمة مشاركة كل من الجنسين على حد سواء في الأداء، كما جاءت العينة متجانسة من حيث العمر ونسبة التفكير الابتكاري وأيضاً تشابهها في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، فأكدت كل هذه العوامل على انعدام الفروق بين الجنسين.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بيلسر ـ روسي ١٩٨١م Pepler-Ross، مع دراسة سناء محمد نصر بما يتعلق بقدرة التفكير الإبتكاري، كما تتفق مع دراسة أحمد البهي السيد ١٩٨٤م، ومع دراسة محمود عبد الحكيم منسي ومرزوق عبد المجيد ١٩٨١م، بما يتعلق بالقدرة على التفكير الإبتكاري.

وكذلك تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج أحمد حسين ١٩٨٨م، فيما يتعلق بسلوكهم الإبتكاري بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجتمع أصبح يتيح الفرص المتكافئة في التعليم والمعاملة لكلا الجنسين، ولا يفرق بينهما في هذه الأمور، كما أصبح عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في قدرات التفكير الإبتكاري بشكل عام من الأمور التي لا يختلف عليها في الوقت الراهن إضافة إلى أنه قد تم اختيار العينة في الدراسة الحالية ممن ينتمون إلى مستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية واحدة تقريباً إلى جانب خضوعهم جميعاً لنفس الإجراءات البحثية.

الهـــدف الثالـــث:

تؤكد النتائج المتعلقة بالهدف الثالث وهو التعرف على علاقة التفكير الإبتكاري بمتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة كافة وهي: (حجم الأسرة، تماسك الأسرة، ترتيب الطفل في الأسرة)، (مهنة الأب، دخل الأسرة شهرياً، المؤثرات الاقتصادية)، (تعليم الأب، تعليم الأم، المؤثرات الثقافية للأسرة) على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متغير التفكير الإبتكاري ومتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة كافة .

وتفسر هذه النتيجة التي توصل لها البحث الحالي إلى أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة كافة وفي مختلف تكويناته ليس لها تأثير إيجابي في إبداع الأطفال، ولا يمكن التنبؤ بابتكار الأطفال. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج ماتندر وأخرون ١٩٨٨ Maninderetall بما يتعلق بالعوامل الديموجرافية، وقدرات التفكير الإبتكاري لدى الأطفال. كما تتفق مع دراسة، صنفين صنوي ١٩٩٤م بما يتعلق بحجم الأسرة وترتيب الطفل في الأسرة وعلاقتيهما بالتفكير الإبتكاري. وتتفق أيضاً مع نتائج أنيون ١٩٧٢م بما يتعلق بالعلاقة بين متغيرات البيئة المنزلية والابتكار.

وتتفق أيضاً مع دراسة أجراها موسى والقطامي ١٩٩٦م بما يتعلق بالعلاقة بين مستوى تعليم الأب وتعليم الأم ودرجات التفكير الإبتكاري لأطفال الروضة.

التوصيـــات:

١- عدم فصل الأنشطة التي تعمل على تنمية القدرات الابتكارية عن باقي الأنشطة (التربوية) المقدمة لطفل الروضة.

٢- ضرورة وجود معلمات متخصصات في الطفولة والتربية الخاصة.
٣- وضع خطة تربوية سليمة لطفل الروضة بحيث يظهر فيها أهمية الأنشطة الحركية التي تعمل على تنمية التفكير الابتكاري واستخدامها في تنمية مدارك الطفل ومعلوماته.
٤- على التربية والتعليم والمختصين في مجال الطفولة والتربية الخاصة العمل على تحسين بيئة مدارس رياض الأطفال والإشراف عليها بحيث تؤدي عملها بالشكل الذي يجب أن تكون عليه.
٥- تنظيم دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال حول أساليب التعامل مع الأطفال لتنمية القدرات الابداعية لديهم.
٦- تنظيم الرحلات والزيارات الميدانية التي تساعد على استثارة تفكيرهم وإكسابهم السلوكيات الإيجابية نحو الابداع.
٧- الإتصال الدائم بين الأسرة والروضة في سبيل تحقيق وعي الأسرة على أهمية اللعب لدى الأطفال.
٨- عقد ندوات لتوعية الوالدين بكيفية تنشئة أبنائهم على السلوك الإبداعي.
٩- إعطاء الطفل الحرية لتحمل بعض المسئوليات في المواقف المختلفة.
١٠- تصميم برامج لطفل الروضة تساعد على زيادة وعيه بألعاب والواقع وألعاب الخيال والتمييز بينها.
١١- ضرورة الإهتمام بتنمية تفكير الطفل من خلال ما يقدم له من الكتب والقصص ووسائل الإعلام المختلفة.

قائمـــــة المراجـــع

اولاً المراجع العربية:-
إبراهيم، عبد الستار (١٩٧٩)، أصالة التفكير بحوث ودراسات نفسية رسالة دكتوراه منشورة، ط١ ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
إبراهيم، عواطف، (١٩٨٣) تعلم الأطفال في دار الحضانة بين النظرية والتطبيق ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
إبراهيم، فيوليت فؤاد، (٢٠٠٤م) سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، القاهرة ، جامعة عين شمس، مكتبة التربية.
أبو الحب، ضياء (١٩٧٨م) خصائص الفكر المبدع، بغداد، آفاق عربية السنة الثالثة العدد الخامس، كانون الثاني.

أحمد، توفيق، بلقيس مرعي، (١٩٨٧) الميسر في سيكولوجية اللعب، عمان، دار الفرقاء.
ببسركر، تشتاركزا ، (١٩٦٤)، أسس التربية، ترجمة حسن معوض وآخرون القاهرة، والأجلو المصرية.
البهي ،احمد ، (١٩٨٤) بعض برامج تنمية الابتكارية بدار الحضانة (دراسة تجريبية) رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة المنصورة.
جابر، جابر عبد الحميد، (٢٠٠٣) النمو المعرفي، ط١، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.
حسنين ،حمدي حسن ، (١٩٨٨) اثر بعض الأنشطة والألعاب الابتكارية في تنمية السلوك الابتكاري لأطفال الحضانة المصرية بحوث الابتكارية في البيئة المصرية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة _ مكتبة مصر.
حنورة، أحمد عياش، (١٩٧٥) ألعاب أطفال ما قبل المدرسة، الكويت، مكتبة الفلاح.
حنورة، مصري عبد الحميد، (١٩٩٧) الإبداع من منظور تكاملي، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
حنورة، مصري، عبد الحميد، (١٩٩٥) سيكولوجية التذوق الفني، القاهرة دار المعارف.
الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٣) الألعاب التربوية وتطبيقات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً، وعملياً، ط٢، عمان – الأردن، دار المسيرة.
خليل، عزة، (١٩٨٢) علم نفس اللعب في الطفولة المبكرة ، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.
الخوالدة، محمد محمود، (٢٠٠٠) علم النفس اللعب عند الأطفال، ط١، اليمن، وزارة التربية والتعليم قطاع التدريب والتأهيل.
الخوالدة، محمد، (١٩٨٧) اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالته التربوية في إنماء شخصياتهم، عمان، الأردن، الرفيدي.
الخولي، أيمن، أنور، (١٩٩٥) التربية الحركية، القاهرة، دار الفكر العربي.
خير الله، سعيد، (١٩٧٦) سلوك الإنسان أسسه النظرية والتجريبية ، القاهرة – مصر ، الأنجلو المصرية.
خيري، عبد اللطيف، (١٩٩٥)، سيكولوجية اللعب، عمان، جامعة القدس المفتوحة.

روشكا، الكسندر، (١٩٨٩) الإبداع العام والخاص، تأليف، عساف عبد الحي أبو فخر، الكويت، عالم المعرفة العدد ، ١٤٤.
زهران ، حامد، (١٩٩٥) علم نفس النمو الطفولة والمراهقة ص١ ، القاهرة، عالم الكتب.
الزيات، فتحي ، مصطفى (١٩٩٥) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط١، مصر ، دار الوفاء المنصورة.
سعيد الدين، علي فايزة، (١٩٧٦) وضع منهاج لرياض الأطفال من البنات من ٣ – ٦ سنوات رسالة ماجستير، جامعة عين شمس القاهرة ، كلية التربية.
سلامة ،وفاء محمد (١٩٨٨) برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الروضة، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، كلية البنات.
سليم، محمد جابر، (١٩٩٠) الطفولة البداية السليمة للتربية والبيئة، المؤثر السنوي للطفل المصري، تنشئته وغايته، جامعة عين شمس، القاهرة، مركز دراسات الطفولة المجلد الأول.
سليمان، حسن فتحية، (١٩٧٤) الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة، دار الفكر العربي.
السيد، عبد الحكيم، (١٩٦٧) القدرات الإبداعية وعلاقتها بالسمات الشخصية دراسة معاملات الإرتباط رسالة، ماجستير، جامعة القاهرة، كلية الآداب.
السيد، فؤاد البهي، (١٩٧٤)، الأسس النفسية للنمو في الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة، دار الفكر العربي،.
الشايف ،هدى، محمود ، (١٩٨٩) رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.
الشربيني، زكريا أحمد، (٢٠٠٣) سيكولوجية الطفولة المبكرة لطفل الحضانة والروضة الجزء الأول، القاهرة، مصر، دار قباء للطباعة والنشر.
شرف، عبد الحميد، (١٩٩٥) التربية الرياضية للطفل، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
شريف، نادية محمود، (٢٠٠١م) اللعب كنشاط مسيطر في حياة الطفل ،مجلةالطفولة المبكرة ورياض الاطفال ،تصدر عن المجلس العربي للطفولة والتنمية العدد (١٢)
شطناوي، عبد الكريم، (١٩٩١) سيكولوجيا اللعب، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
صادق ، يسرية ، (٢٠٠٣م) سيكولوجية الطفولة المبكرة ، طفل الحضانة والروضة الجزء الثاني ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر .

العارضة، محمد عبد الله (٢٠٠٣) النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة نظرياته وتطبيقاته ط١ – عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.
عاشور، هالة، (١٩٩٨) ألعاب أطفال ما قبل المدرسة، الكويت، مكتبة الفلاح .
عاقل، فاخر (١٩٧٩) الإبداع والتربية، ط٢ ، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين.
عاقل، فاخر، (١٩٨٥) دراسات في التربية وعلم النفس، لبنان، بيروت، دار الرائد العربي.
عباده ، أحمد (١٩٩٢) أسلوب العصف الذهني والحلول الابتكارية للمشكلات دراسة نظرية وتطبيقات متنوعة في مجالات الخدمات والإنتاج مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ع١، ع٢٦، جامعة ارلمنيا، مصر، كلية التربية.
عبد الحميد، جابر، (١٩٨١) علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية.
عبد الرحيم، عبد المجيد، (١٩٧١) قواعد التربية والتدريس في رياض الأطفال – القاهرة ، الأنجلو المصرية.
عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٧) التفوق العقلي والابتكار، القاهرة، دار الروضة العربية.
عبد الغفار، عبد السلام، (١٩٧٠) اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري – القاهرة – دار النهضة العربية.
عبد الفتاح ،حنان ،(١٩٩٤) اثر التدريب على برنامج اللعب التخيلي على تنمية الاداء الابتكاري لدى اطفال ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية- جامعة طنطا.
عبد الفتاح، غزة، خليل ، (١٩٩٤) روضة الأطفال، مواصفاتها وبنائها وتأثيثها وأسلوب العمل بها ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
عبد الكريم، عفاف، (١٩٩٦) البرامج الحركية والتدريس الصغار، مصر – الإسكندرية، منشأة المعارف.
عبد اللطيف ،سهير ، (١٩٨٧) برنامج حركات تعبيرية مقترح لتنمية التفكير الابتكاري لاطفال ما قبل المدرسة ، بحوث مؤتمر معلم رياض الاطفال ، جامعة حلوان .
عبد الواحد، علي، (١٩٨٢) اللعب والعمل، القاهرة، دار الكتاب العربي.
عبدالحميد ، شاكر (١٩٩٥) علم النفس الابداع ، ط ١، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر .

عصفور ،رضا مصطفى ، ، (١٩٩٦) تأثير برنامج تربية حركية مقترح على من بعض المهارات الاساسية والابتكارية الحركية لاطفال ما قبل المدرسة بحث منشور ، المؤتمر العالمي الاول ، كلية رياض الاطفال –القاهرة.

علاء الدين، محمد ثابت، (١٩٨٢) دليل اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري عند الأطفال بإستخدام الحركات والأفعال، القاهرة، الأنجلو المصرية.

العمر، بدر (١٩٩٦) علاقة الإبداع بالخيال والذكاء وندوة دور المدرسة والأسرة في المجتمع في تنمية الابتكار، جامعة قطر، كلية التربية.

عويس ،عفاف ،احمد١٩٨٠) تنمية القدرات الابداعية للاطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق ، رسالة ماجستير ،كلية البنات – جامعة عين شمس .

فراويلة ،سوزات احمد (١٩٩٣) اثر استخدام ادوات اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى اطفال الحضانة ، رسالة ماجستير –كلية التربية جامعة الاسكندرية .

فرج، صفوان، (١٩٨٣) الإبداع والمرض العقلي، القاهرة، دار المعارف.

فزاري، عبد السلام، (٢٠٠٢م) واقع الطفل العربي وعلاقته بالمناهج والوسائل التربوية ما قبل المدرسة مجلة الطفولة العربية، المجلة ع ١٣، الكويت.

القزاز، محمد سعيد، (٢٠٠٥) التربية الوالدية في مرحلة الطفولة المبكرة ط٢، القاهرة – مصر، دار فرحة للنشر والتوزيع.

قمحاوي، عبد البديع، (٢٠٠١م) ثقافة اللعب والطفل مجلة الطفولة المبكرة ورياض الاطفال، تصدرعن المجلس العربي للطفولة والتنمية العدد ، ١٣).

قناوي ،هدى، محمد (١٩٩٣) الطفل ورياض الأطفال ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

كرم الدين، ليلى ، (٢٠٠١) ثقافة اللعب والطفل ، مجلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال ، المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد، ١٢.

الكناني، ممدوح عبد المنعم، (١٩٩٠)، بحوث الإبتكار في البيئة المصرية بين النظرية والتطبيق، مصر، المنصورة.

الكناني، ممدوح عبد المنعم، (١٩٩٦)، العلاقات التفاعلية بين التفكير الابتكاري والتفكير الناقد، والذكاء في مستوياتهم المختلفة، ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الإبتكار، جامعة قطر، كلية التربية.

اللبابيدي، عفاف، وخلايله، (١٩٩٠) سيكولوجية اللعب ط٢، عمان، دار الفكر.

مؤخينا (١٩٨٨) نشأة الشخصية، الإتحاد السوفيتي سابقاً، دار لتقوم.

محمد، فهيم مصطفى، (٢٠٠١م) الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الإبتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، القاهرة، دار الفكر العربي.

المصطفى، عبد العزيز، (٢٠٠٤) أثر ممارسة الأنشطة الحركية الموجهة على النمو الحركي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، جامعة أم القرى، لعدد (٢١) المجلد ١٢.

المليجي، حلمي، (١٩٦٩) : سيكولوجية الإبتكار، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية.

ميلير، سوزانا، (١٩٧٤) سيكولوجية اللعب، ترجمة رمزية حليم ليس ، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

يوسف، ليلى (١٩٨٧) سيكولوجية اللعب، القاهرة، دار النهضة المصرية.

يونس، نعيمة محمد بدر، (٢٠٠٠م) سيكولوجية اللعب والترويج للعاديين ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مصر، دار الكتب المصرية.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Bracet: 1987 Early chid Hood Education – London. Hodder & stoaghton .

Carol . 1990 s Early childhood Education newyork .

Chritic l (1983) the E ffects of play tutoringon young children cognitire performance. Journal of E ducational research.

Coral, 1993 E 8 dan – a – Early childhood. Carrlulum, mac millan publishing company. Newyork .

dansky j(1980) dognitire consequences of sociodramtic play and exploration training dor economically disadrantaged preschoolers journal of child psychology.

Dudek, - Creuting inyoung children – attitude orability. Journal of creative beur, 1974.

Guilford . J.P (1979) traitsof (reatvity " in : p.E. Vernon. Creativity 4 thed. London penguin Books pp.

gury A (1975) trainingadrantaged and. Disadrantaged black kindergarteners in sociodrama effects .onereatirity and free

recall raribles of or. Al ********.dumirerersity of Georgia university microfilm international.

Huizing a.j(1988) homoludens: Astady of the play elment. In caiture Bosion press.

Maslow . A.H (1987) motivation and personality, newyork, Harper & Row, lnc .(مصدر سابق) (عبد الحميد ١٩٩٥) في

Reineck (1975) the I ffectireness of acreatire. Free play programtor.kindergarten children . ab .stract tinternaional.

Reineck louis (1975) the effectireness of acreatir free play program for kindevgarten children diss abs introl.

Rogers, (1973) Towards a theory ofcreativity, in : P.E Vernon, (ed) creatirity, Harmondsworth, penguin books .

Sattz E 8 johnson j(1975) : training for them aticfantasy playinculturally disadrantaye children journal .for E ducational psychology.

Tannenbaum, j Abanam (1984) aifted chlidern. Psychological Educational Perspectives, mac Millan pubishing co, ins, Newyork .

Torrance, E.P: Education in creatire Thinking in The Early school yeursi in Toylar ciw. And barron. E. Caed) scientific creatirity its recogniction and derelopm ent newyork 1915 .

Torranse. E p: (1964) Education and creatirity in Taylor C.W cedi creatirity : progress and potential new,york ،

Virginia, 1989 state Dept: Derelopmenteal kindergarten Definition and Description, viginia state Dept. of Education Richanand oct.