برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير الإبداعي وأثره على التدفق النفسي لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية

إعداد:
د/ خديجة محمد بدرالدين أحمد محمد*

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير الإبداعي وأثره على التدفق النفسي لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية. وقد تم تحقيق هدف البحث من خلال استخدام مقياس الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة، وتصميم وتطبيق برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير الإبداعي، وتطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وتطوير مقياس التدفق النفسي لدى أطفال الروضة. تكونت العينة الأساسية من ٢٥ طفل وطفلة ممن تم تشخيصهم كمنخفضي الدافعية، حيث تم تقسيمهم على مجموعتين إحداهما ضابطة (١٢)، والأخرى تجريبية (١٣)، وتراوحت أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات. تم استخدام نوعين من الأساليب الإحصائية اللابارامترية للمجموعات المستقلة والمجموعات المرتبطة وذلك لتحليل النتائج واختبار فروض البحث. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي، وكذلك بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار لصالح أطفال المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الاختبار. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التدفق النفسي لصالح القياس البعدي، وكذلك بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على المقياس لصالح أطفال المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على المقياس في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي. كما أشارت النتائج أيضا إلى حجم الأثر الكبير للبرنامج على مستويات التفكير الإبداعي والتدفق النفسي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء الناجح، التفكير الإبداعي، التدفق النفسي، الدافعية.

*أستاذ مساعد علم نفس الطفل – كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

A Program Based on the Theory of Successful Intelligence to Develop Creative Thinking and Its Impact on the Psychological Flow of Low-Motivation Kindergarten Children

Abstract:

This research aimed to identify the effectiveness of a program based on the theory of successful intelligence in developing creative thinking and measure its impact on the psychological flow of low-motivation kindergarten children. The research goal was achieved by using a measure of motivation to learn among kindergarten children, designing and implementing a program based on the theory of successful intelligence to develop creative thinking, applying the Torrance test of creative thinking, and developing a measure of psychological flow among kindergarten children. The basic sample consisted of 25 male and female children who were diagnosed as low in motivation. They were divided into two groups, one of which was control (12), and the other. experimental (13), their ages ranged between 5-6 years. Two types of non-parametric statistical methods were used for independent groups and related groups to analyze the results and test the research hypotheses. The results indicated that there were statistically significant differences between the average ranks of the children's scores in the experimental group in the pre- and post-measurements, as well as between the average ranks of the children's scores in the experimental and control groups in the post-measurement of the creative thinking test. They also indicated that there were no statistically significant differences between the average ranks of the children's scores.

The experimental group in the post and follow-up measurements. The results also indicated that there were statistically significant differences between the average ranks of the scores of the children of the experimental group in the pre- and post-measurements, as well as between the average ranks of the scores of the children of the experimental and control groups in the post-measurement on the psychological flow scale. While it indicated that there were statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's children's scores on the psychological flow scale in the post and follow-up measurements. The results also indicated the significant impact of the program on the levels of creative thinking and psychological flow among low-motivation children.

Keywords:

successful intelligence, creative thinking, psychological flow, motivation.

مقدمة:

تعد القدرة على الإبداع، وحب الاستطلاع، ودقة الملاحظة من السمات الأساسية التي تميز شخصية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة. فالطفل يتمتع بالخيال اللامحدود ويمارس العديد من الأنشطة والألعاب المتنوعة غير المألوفة بالنسبة للكبار. ويعد الاهتمام بشخصية الطفل وتنميتها أولوية أساسية للتربويين، نظراً لأهميتها في تقدم المجتمعات وتحفيز طاقات الأطفال ومساعدتهم على التغلب على ما يواجهونه من تحديات في جوانب حياتهم المختلفة. ذلك أن مرحلة الروضة لا يقتصر دورها على نقل المعارف وتنمية المهارات الحياتية الأساسية للطفل فحسب، بل يتعدى ذلك إلى رعاية وتنمية جميع جوانب الشخصية واستثارة وتنمية أساليب التفكير لدى الطفل. وبالتالي فإن مرحلة الطفولة هي مرحلة جوهرية في تشكيل سمات الإبداع لدى الطفل ومساعدته على التفكير من منظور وبأسلوب مختلف.

ويمثل التفكير الإبداعي أهمية خاصة في حياة طفل الروضة نظراً لإسهامه في مساعدة الطفل على إبراز ذاته بين الآخرين، وتشجيعه على الثقة بالنفس والشعور بالرضا والسعادة النفسية. وينظر إلى التفكير الإبداعي على أنه نشاط عقلي ينطلق من موقف مشكل ومثير لانتباه الطفل يجعل لديه حساسية تجاه الخلل في المعلومات ويساعده على إنتاج مجموعة من الأفكار الفريدة والمتنوعة وحل المشكلات بطريقة جديدة وغير مألوفة (أبو جلالة، ٢٠١٢، Gafour & Gafour, 2021). ويرى Guilford (1967) أن التفكير الإبداعي هو حالة ذهنية تشمل مجموعة من الأنشطة والعمليات الذهنية التي ينتج عنها مجموعة من الأفكار الجديدة. ويتضمن التفكير الإبداعي عدة جوانب هي الاختلاف في الرأي مع الآخرين، والقدرة على التحقق من صحة الحلول الجديدة، والدمج بين مجالات مختلفة من المعارف، والإصرار والمثابرة في طرح الحلول والتحقق منها.

وبالتالي ينتج عن عملية التفكير الإبداعي مجموعة من المحاولات لطرح أفكار وبدائل وخيارات مبتكرة قابلة للتطبيق في مواقف معينة وتحقيق نتائج تعلم أفضل. كما تسهم تنمية التفكير الإبداعي في مساعدة الطفل على إنتاج أفكار وحلول تخلصه من مسببات التوتر وانخفاض الدافعية الناتجة عن مزاولة المهام الروتينية، كما تساعده على مقاومة الضغوط، والتحلي بروح الشجاعة والمثابرة وعدم الاستسلام للفشل (الحيزان، ٢٠٠٢).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن أهمية التفكير الإبداعي تنبع من أن الأطفال في هذه المرحلة لديهم إمكانات فطرية للتفكير والإبداع عن طريق المشاركة في أنشطة وخبرات متنوعة في بيئات تحفيز فعالة. كما تنبع أهمية التفكير الإبداعي من كونه أسلوباً غير مقيد لقدرة الطفل على انتهاج أساليب أو طرق جديدة أو تقديم حلول غير مألوفة للتعامل مع المواقف والمشكلات المختلفة (خضر وبشارة، ٢٠١١؛ عطية، ٢٠١٩).

ويرى جروان (٢٠٠٨) أن الإبداع عبارة عن مجموعة من المهارات المتنوعة والتي إذا تمت رعايتها واستثمارها وتنميتها بشكل صحيح أدت إلى نمو القدرات الإبداعية لدى الطفل وتطوير أساليب تفكيره. وقدد حدد Guildford خمس مهارات للتفكير الإبداعي هي الطلاقة، والأصالة،

والمرونة، والتفاصيل، والحساسية لحل المشكلات. ويشير Heausler & Thompson (1988) إلى أنه يمكن تنمية هذه المهارات من خلال تخطيط المواقف التعليمية الخصبة التي تعمل على تقديم المشكلات واستثارة وتحفيز انتباه الطفل على طرح الأفكار والآراء والإجابات بطرق مختلفة، ومناقشة وتقبل هذه الأفكار كآراء قيمة تستحق المناقشة والأخذ بعين الاعتبار. كما أكد اليامي (٢٠٢٠) على أنه يمكن تنمية هذه المهارات من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة تساعد الطفل على التخيل والتفكير والتحليل والتكيف والاستفادة من نقاط القوة لديه.

وبالرغم من أهمية بيئة التعلم الغنية بالمثيرات والتي تعمل على تعزيز حب الاستطلاع والإبداع والتحليل لدى الطفل، وتساعده على القيام بالأنشطة التي تنمي خياله وتستثير تفكيره، إلا أن الأطفال أنفسهم يتحملون جزءً كبيراً من المسؤولية في الرغبة في الانخراط والاهتمام بالأنشطة والعمل بحماس ومثابرة حتى إنجازها. هذا الإحساس بالمسئولية لا يمكن تحقيقه دون توافر مستوى مناسب من الدافعية الذاتية لدى الطفل يوجه سلوكه ويعزز من أدائه في الاستمرار بالقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة.

ويرى عطية (٢٠١٩) أن الدافعية للتعلم تحتل مكانة خاصة في مجال التفكير الإبداعي نظراً لما لها من أثر في رفع درجة الانتباه وتحسين مستوى الأداء لدى الطفل، وهي تعمل بمثابة القوة المحركة التي تمد الطفل بالطاقة والنشاط والمثابرة ومعالجة المعلومات. فالأطفال يختلفون في درجة الاستجابة للمثيرات التعليمية، فمنهم من يقبل على المشاركة في الأنشطة التعليمية ومتابعتها بحب وشغف، والبعض الآخر يميل إلى العزوف والبعد عن الانخراط والاستمرار في إنجاز الأنشطة والمهام مع المعلمة والأقران (العمرو والغزيوات، ٢٠٢١)، وهو ما يؤكد على أهمية تمتع الطفل بمستوى مناسب من الدافعية يمكنه من التفكير والمثابرة وعدم التردد في مواجهة المواقف والمشكلات والمخاوف وإيجاد الحلول الإبداعية لها. وبالتالي، فإن الدافعية الذاتية المرتفعة تمثل الحافز الداخلي الذي يمد سلوك الطفل بالطاقة ويوجهه نحو تحقيق الهدف والاستمرار فيه حتى في غياب المعززات والمحفزات الخارجية. وعلى العكس من ذلك، فإن الأطفال الذين يعانون من نقص في مستوى الدافعية يتسمون بقلة النشاط والحيوية، ويتجنبون مواجهة المواقف الصعبة، ولا يتمتعون بالقدرة والصبر على حلها (Reeve, 2015).

كما يشير محمد (٢٠١٩) إلى أن الطفل الذي يعاني من انخفاض في مستوى دافعيته للتعلم غالباً ما يعاني من صعوبات في التعلم وإحساسا بأن الأطفال الآخرين أفضل منه، نظراً لأن الدافعية تمثل شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة للنشاط والتعلم. وبالتالي فإن استخدام نظرية الذكاء الناجح يمكن أن يضمن لهؤلاء الأطفال الاستفادة من قدراتهم، ويقلل من درجة الاختلاف بينهم وبين الأطفال الآخرين، ويساعدهم على التغلب على النقص في مستوى الدافعية والرغبة في التعلم وفقاً لأنماط قدراتهم، وبما يتناسب مع مرحلتهم النمائية (مرزوق، ٢٠١٥).

ويشير الدردير وعلي وسليمان (٢٠١٩) إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بإمكانية الاستفادة من قدراتهم الإبداعية والتحليلية في التكيف وتمييز نقاط القوة والضعف لديهم ويعملون على تطبيقها

وتصحيحها يتمتعون بالذكاء الناجح، وهو الذكاء اللازم للتكيف والنجاح في مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية وليس في المجال التعليمي فقط. حيث تؤكد نظرية الذكاء الناجح، أو النظرية الثلاثية للذكاء لستيرنبرج، أن الذكاء يشمل مجموعة من المهارات الإبداعية والتحليلية والعملية والتي تظهر في إنتاج أفكار وأراء جديدة من خلال الأنشطة التي تعزز التفكير والرغبة في تحقيق الذات واحترام أراء الأخرين والانتباه والمبادرة (Sternberg, 1999).

ويؤكد ستيرنبرج (Sternberg, 2003) على أن الذكاء الناجح يعني أنه يمكن تطوير قدرات ومواهب الأطفال، وكذلك تعويضهم عن الجوانب التي لم تنموا بشكل صحيح في شخصيتهم. كما يرى ستيرنبرج أن تنمية قدرات الأطفال على التفكير التحليلي والإبداعي والتطبيقي يسهم في تعزيز البيئة التعليمية ويطور من ممارسات المعلمات في مساعدة الأطفال على اكتشاف المعلومات وتحويل الأفكار إلى ممارسات واقعية، ويعزز من نقاط القوة ويعالج نقاط الضعف، ويخلق لديهم حالة من التوازن والتكيف.

وتعتمد نظرية الذكاء الناجح على إمكانية تنمية قدرات التفكير الإبداعي والتحليلي والعملي لدى جميع الأطفال والوصول إليهم مهما كانت إمكاناتهم، حيث يتم في الغالب تجاهلهم في بيئات التعلم التقليدية والتي لا تنسجم واستعداداتهم الحقيقية للتعلم واستثمار نقاط القوة لديهم في ظروف مناسبة (Sternberg, 1999; Sternberg, 2002a). وبناءً عليه فقد طور ستيرنبرج نظريته للذكاء الناجح للوصول للأطفال الذين لا يتمتعون بالدافعية والشغف وحب الاستطلاع وروح المثابرة والإصرار للاستفادة من طاقاتهم والنجاح في الحياة والتكيف مع البيئة، بل وتغييرها إلى الأفضل.

ويرى ستيرنبرج أنه يمكن أن يتم ذلك من خلال التوازن في تنمية واستخدام قدرات الأطفال الإبداعية والتحليلية والعملية، وذلك من خلال التخطيط للأنشطة المختلفة وأساليب التقويم التي تساعد الطفل على الاكتشاف، والتخيل، والنقد والمقارنة، ووضع الفروض قيد الاختبار والتنفيذ في ظروف الحياة اليومية. وبالتالي فإن امتلاك الطفل لمقومات الذكاء الناجح يمكنه من امتلاك قاعدة معرفية تساعده على القيام بالعمليات العقلية المسؤولة عن عمليات التفكير والإبداع، وتوظيف واستثمار هذه القدرات الإبداعية والتحليلية للنجاح في المواقف الحياتية المختلفة.

وقد أشارت العديد من الدراسات، مثل دراسة أبو حلاوة (٢٠١٩)، مصطفى (٢٠٢٠)، أبادير والشريف والحديبي (٢٠٢٠) إلى أن الأنشطة المتنوعة وأساليب التقويم المتبعة في نظرية الذكاء الناجح يمكن أن تؤدي إلى تعزيز الجوانب الإيجابية لدى الطفل عن طريق استغراقه واندماجه في حالة من البحث عن المعرفة وإعمال العقل والتفكير في حل المشكلات، والتي يصاحبها البهجة والرضا عن الذات نتيجة تحقيقه لأهدافه. هذه الحالة تتصف بالدافعية المركزة، والحيوية، والنشاط وغياب الإحساس بالوقت وتركيز الانتباه الشديد حتى يصل الطفل إلى مرحلة القيام بالعمل دون جهد اعتماداً على قوة دفعه الذاتية، وهو ما يعد جوهر التدفق النفسي. وبذلك يكون النشاط الذي يمارسه الطفل محفزاً، وبحيث يكون النشاط هدفاً في حد ذاته، ويكون النشاط مصدراً لسعادة الطفل ودافعاً لاستمراره في التعلم. وقد أكدت دراسة محمد (٢٠١٩) على الحاجة إلى استخدام برامج وأساليب

غير تقليدية لمساعدة الأطفال منخفضي الدافعية، بصفة خاصة، على التعلم والمشاركة بفاعلية في الأنشطة التي تشبع حاجاتهم النفسية وتشعرهم بالرضا عن ذواتهم وتنمي أساليب التفكير الإبداعي لديهم.

وبالتالي فإن توظيف مبادئ وأساليب نظرية الذكاء الناجح كمدخل غير تقليدي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، وإعداده للنجاح في محيطه الاجتماعي والثقافي والأكاديمي، مع وصوله إلى حالة من التدفق النفسي، والمتمثلة في التركيز والتفكير وإعمال العقل والدافعية والبهجة، يمكن أن يدفع بالقدرات الإبداعية الكامنة لدى طفل الروضة منخفض الدافعية إلى مستويات أعلى، ويساعده على مواجهة التحديات والمشكلات في جوانب حياته المختلفة.

مشكلة البحث:

تبلورت مشكلة هذا البحث في ضوء ما انتهت إليه الدراسات السابقة، وما تهدف إليه المناهج المطورة الحالية لمرحلة رياض الأطفال والتي اعتبرت أن التفكير الإبداعي هو عملية معرفية وجدانية راقية، وأنه أحد المهارات الأساسية التي تعمل على تطور المجتمعات ومساعدة جميع الأطفال على التكيف والنمو في مواقف الحياة المختلفة. كما أكدت الدراسات السابقة على ضرورة استخدام أفضل البرامج والأساليب التي تعمل على إتاحة الفرص المناسبة لجميع الأطفال للمرور بالمواقف والخبرات الهادفة والإيجابية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم من خلال النمو الشامل والمتكامل والمتوازن للشخصية. فقد أوصى الأعسر (٢٠١٦) بضرورة توفير برامج تعليمية غير تقليدية يمارس فيها جميع الأطفال التفكير الإبداعي بكل جوانبه وإلى أقصى درجة ممكنة، وأن التفكير الإبداعي إذا لم تتم رعايته والاهتمام به في مرحلة الطفولة فإن تنميته تكون ضعيفة الجدوى.

وبالرغم من أن دليل المعلمة للمناهج المطورة، والتي بدأ تطبيقها في عام ٢٠١٨، أشار إلى أن المنهج يهدف إلى تنمية المهارات الحياتية المختلفة مثل مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، وتحمل المسئولية، والوعي بالقضايا البيئية المحلية والعالمية، إلا أن الباحثة لاحظت أثناء الإشراف على مجموعات التربية العملية بمرحلة الروضة قيام بعض المعلمات والطالبات المعلمات باستخدام أساليب ومداخل تقليدية لا تدعم النمو المتكامل للشخصية ولا تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الذين يعانون من نقص مستوى الدافعية. وقد عززت تلك الملاحظات من إحساس الباحثة بحاجة هؤلاء الأطفال إلى المزيد من البرامج والأنشطة التعليمية المتكاملة لتنمية التفكير الإبداعي لديهم، وإثارة دافعيتهم للمشاركة بإيجابية وحماس وبشكل مستمر في هذه الأنشطة.

وبالرغم من تعدد الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة بصفة عامة، ولدى الأطفال منخفضي الدافعية، بصفة خاصة، وكذلك تقديم الدراسات والهيئات للعديد من البرامج القائمة على استراتيجيات وأساليب متنوعة، إلا أن أي من هذه الدراسات لم تقدم برنامج قائم على أسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح، بمكوناتها الثلاثة الإبداعية والتحليلية

والتطبيقية، لتنمية التفكير الإبداعي والوصول بالأطفال منخفضي الدافعية إلى حالة من التدفق النفسي.

وبالتالي فقد تحددت مشكلة هذا البحث في الحاجة إلى توفير برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأثره على مستويات التدفق النفسي لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية. ويمكن دراسة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير الإبداعي وأثره على التدفق النفسي لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية؟

ويتفرع من هذا السؤال السؤالين الفرعيين التاليين:

١. ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية؟

٢. ما أثر البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير الإبداعي على التدفق النفسي لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير الإبداعي وأثره على التدفق النفسي لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية.

وقد تم تحقيق هدف البحث من خلال مقياس الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة، برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير الإبداعي، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس التدفق النفسي لدى أطفال الروضة.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث والحاجة إليه فيما يلي:

١. التركيز على مرحلة الروضة كمرحلة خصبة لرعاية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام أسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح، وذلك استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات غير تقليدية لتنمية التفكير الإبداعي، وكذلك سد الفجوة في مجال تنمية التدفق النفسي لدى أطفال الروضة بالدراسات العربية كأحد الموضوعات المهمة والضرورية والحديثة نسبياً في مجال علم النفس الإيجابي، مما يعد إضافة من الناحية النظرية.

٢. إعداد برنامج قائم على استراتيجيات وأساليب النظرية الثلاثية للذكاء الناجح لستيرنبرج، وكذلك استخدام أو إعداد مجموعة متنوعة من الأدوات لقياس التفكير الإبداعي، والتدفق النفسي، ومستوى الدافعية لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية، قد تسهم في مساعدة المعلمات على تنمية وقياس مهارات التفكير الإبداعي والتدفق النفسي لدى أطفال الروضة، ويساعد الأطفال على التكيف والتعامل بنجاح مع المشكلات الحياتية المختلفة، ويشجع

المعلمات على تبني استراتيجيات الذكاء الناجح كمدخل لتنمية التفكير الإبداعي، مما يشكل إضافة من الناحية التطبيقية.

مصطلحات البحث:

١. الذكاء الناجح Successful Intelligence

تشير نظرية الذكاء الناجح أو النظرية الثلاثية للذكاء لستيرنبرج إلى الذكاء الناجح كنظام متكامل ومتوازن لفهم الذكاء الإنساني، باعتباره يتكون من مجموعة من القدرات الإبداعية والتحليلية والعملية التي تمكن الطفل من النجاح والتكيف في المواقف الحياتية المختلفة وفقاً لخلفيته الاجتماعية والثقافية المحيطة به، وتساعده على الاستفادة من نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف لديه (Sternberg, 1999).

وتعرفه الباحثة إجرائياً في هذا البحث بأنه نموذج شامل يتم تبنيه في البرنامج المقترح لمساعدة أطفال الروضة على معالجة المعلومات وحل المشكلات عن طريق تنمية واستثمار القدرات الإبداعية والتحليلية والعملية لديهم ولتحقيق أقصى درجة ممكنة من النجاح.

٢. التفكير الإبداعي Creative Thinking

يعرف التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي انفعالي مركب يشكل حالة ذهنية تهدف إلى البحث عن حلول لم تكن معروفة سابقاً (Ramalingam, Anderson, Duckworth, Scoular & Heard, 2020). ويعرفه Rawlinson (2017) بأنه عملية الإحساس بالتغير في البنية المعلوماتية والمعرفية تؤدي إلى إنتاج أفكار وفرضيات واختبارها وتعديلها لحل مشكلة معينة. ويعرفه جروان (٢٠٠٨) بانه حالة عقلية تجعل الطفل أكثر حساسية ومرونة في التفكير وإنتاج أفكار تتسم بالأصالة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه قدرة طفل الروضة على توليد أكبر عدد ممكن من الفروض غير المألوفة لحل مشكلات تعرض عليه، وبحيث تتسم هذه الفروض بالتنوع والتميز وعدم التكرار. ويتم تحديده إجرائياً في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بنسخته المستخدمة في هذا البحث.

٣. التدفق النفسي Psychological Flow

التدفق النفسي هو عبارة عن حالة فردية من الإثارة الإيجابية يمر بها الطفل أثناء قيامه بالأنشطة والمهام المثيرة للتحدي والاهتمام والتي تتماشى مع قدراته واستعداداته ويشعر فيها بالاندماج الشديد ونسيان الذات والدافعية الشديدة وعدم الاكتراث بمن حوله أو بمرور الوقت (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الحالة النفسية التي تصاحب مشاركة الطفل في الأنشطة وإنجازه للمهام التي تمثل تحدياً له وتتميز بتركيز الانتباه، والشعور بالمتعة والسرور، والاستغراق، وانخفاض الوعي بالذات. ويتم تحديده إجرائياً في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التدفق النفسي لدى أطفال الروضة.

٤. الدافعية Motivation

تعرف الدافعية بانها الاستجابة التي يبديها الطفل نحو الرغبة في المشاركة في الأنشطة الصفية والقيام بالمهام التعليمية لتحقيق النجاح (Rainey, 2000). ويعرفها Huitt (2001) بأنها حافز داخلي يدفع الأطفال على المواظبة والانتظام والاهتمام بالأنشطة التعليمية الموكلة إليهم.

وتعرفها الباحثة إجرائياً في هذا البحث بإقدام الطفل على أداء مهمة أو ممارسة نشاط ما بهمة وحماس كبيرين رغبة في النجاح وتجنب الفشل. ويتم تقدير مستوى الدافعية لدى الأطفال في هذا البحث (مرتفع-متوسط-منخفض) بالدرجة التي يحصل عليه الطفل على مقياس الدافعية للتعلم لدى طفل الروضة.

حدود البحث:

المحددات الموضوعية: تناول البحث برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح، كمتغير مستقل، والتفكير الإبداعي والتدفق النفسي لدى الأطفال منخفضي الدافعية، كمتغيرين تابعين.

الحدود البشرية: أجري البحث على عينة من أطفال المستوى الثاني بمرحلة الروضة بمدينة قنا.

الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج على أطفال مرحلة الروضة بمدرسة قنا الابتدائية المشتركة بمدينة قنا.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج لمدة ثمانية أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول في الفترة من ٢٠٢٢/١٠/١٦ وحتى ٢٠٢٢/١٢/١٥.

منهجية البحث: تحدد البحث بالمنهج شبه التجريبي، والأدوات المستخدمة، والبرنامج، وأهداف ومصطلحات البحث، وفروضه البحثية، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل النتائج.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: نظرية الذكاء الناجح:

طور ستيرنبرج Sternberg نظريته للذكاء الناجح لوصف أبعاد ومكونات الذكاء الإنساني واعتبرها نظام متكامل لوصف وتفسير استعداد الأفراد لتوظيف قدراتهم على الإبداع والتحليل والتمييز والتقييم وتطبيق الأفكار للنجاح في مناحي الحياة المختلفة، وكذلك التغلب على الاختلافات الفردية بينهم وفقاً لقدراتهم (Sternberg, 1999). ويصف ستيرنبرج نظرية الذكاء الناجح بأنها منظومة متكاملة توفر مجموعة من الأساليب للمساعدة في النجاح في الحياة عن طريق التوازن في توظيفهم لقدراتهم الإبداعية والتحليلية والتطبيقية ومن خلال التكيف مع البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيشون فيها (Sternberg, 2002a).

ويرى ستيرنبرج أن الكثير من الأطفال يعانون من عدم تكيفهم في بيئات التعلم التقليدية ولا يتمكنون من التفكير بشكل جيد بسبب استخدام أساليب لا تنسجم مع نماذج التعلم المناسبة لهم. ويضيف ستيرنبرج أن النظرية تقوم على دراسة وتحليل الأساليب التي يستخدمها المتعلم في حل المشكلات التي تواجهه في مواقف الحياة المختلفة. ويعتقد ستيرنبرج أن النظرة التقليدية للذكاء

كعامل عام يتم قياسه من خلال اختبارات الذكاء هي نظرة ضيقة، حيث يرى أن الذكاء هو محصلة للمواقف والخبرات التي يمر بها الفرد والتي ينتج عنها التكيف مع البيئة (Sternberg, 1985).

وتعتمد نظرية الذكاء الناجح على ثلاث نظريات فرعية تشكل أساساً لنظرية معالجة المعلومات، وهي النظرية التركيبية، النظرية التجريبية، ونظرية السياق البيئي. وهي نظريات تعتمد على الموقف الذي يمر به المتعلم ومدى استعداده للتعامل مع الخبرات الجديدة التي يمر بها، وقدرته على معالجة المعلومات ذاتياً بطريقة سهلة وبسيطة، وكذلك مدى استطاعته التكيف مع متطلبات البيئة والانسجام معها (يوسف، ٢٠١٩). وتقوم النظرية التركيبية على فكرة أن الذكاء بنية مركبة تعكس الذكاء التحليلي للفرد والذي يشمل المقارنة والحكم، ويتكون من العالم الداخلي (البناء العقلي)، العالم الخارجي (البيئة)، والخبرات الذاتية (المواقف التي يمر بها). أما النظرية التجريبية فتعكس الذكاء الإبداعي وتشير إلى أن الذكاء يتضمن القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة والتخيل ووضع التصورات. أما النظرية السياقية وتعكس الذكاء التطبيقي فتشير إلى أن الذكاء يتضمن القدرة على التكيف مع البيئة واختيارها أو تغييرها (عبد القادر، ٢٠٠٦).

وبذلك فإن نظرية الذكاء الناجح تميز بين ثلاث مكونات متداخلة ومختلفة للذكاء هي الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي أو التطبيقي. هذه الأنواع من الذكاء أساسية لأي متعلم لكي يكون ناجحاً ومتكيفاً في حياته الأكاديمية والثقافية والاجتماعية (الصياد، ٢٠٢٠). حيث يشير الذكاء التحليلي إلى قدرة الطفل على تحليل وإدراك العلاقات بين الحروف والكلمات والأرقام والأشكال وفهم مكوناتها. أما الذكاء الإبداعي فيشير إلى قدرة الطفل على التخيل والاستبصار والتكيف بنجاح مع المواقف الجديدة عن طريق تقديم أراء وإنجازات إبداعية غير تقليدية. وأخيراً فإن الذكاء التطبيقي يشير إلى قدرة الطفل على تطبيق قدراته الإبداعية والتحليلية في مجالات الحياة العلمية والأدبية والفنية (عبد النبي، ٢٠١٤)

مبادئ نظرية الذكاء الناجح:

من أهم ما ترتكز عليه نظرية الذكاء الناجح هو أساليب تحقيق النمو الشامل لمهارات الطفل في التعلم والنجاح في الحياة، بصرف النظر عن مستوى قدراته. وبذلك، فهي لا تصنف الأطفال وفقاً للدرجات التي يحصلون عليها في اختبارات الذكاء (مرتفعي الذكاء-منخفضي الذكاء)، خلافاً لنظريات الذكاء السابقة (Sternberg, 2002b). ومن أهم المبادئ التي تؤكد عليها النظرية مبدأ المعرفة الضمنية والذي يشير إلى أن التعامل والنجاح في مواقف الحياة، والذي يأخذ أشكالاً مختلفة، ويتطلب نوعاً من المعرفة ذات الطابع التطبيقي الإبداعي وليس الأكاديمي البحت، والتي يتم تعليمها في المدارس في الغالب. ومن أمثلة ذلك مهارة الاتصال، ومهارة التنظيم الذاتي، ومهارة الكتابة الإبداعية، ومهارة الرسم. كما أن استخدام نوع واحد من أنواع الذكاء، وهو الذكاء التحليلي في الغالب، ليس كافياً لضمان نجاح الفرد في مواقف الحياة المختلفة، وأن البرامج يجب أن تركز على الجوانب الثلاثة للذكاء وهي التحليلي، والإبداعي، والتطبيقي (Sternberg & Grigorenko, 2002).

ويرى Sternberg & Grigorenko (2007) إلى أن نظرية الذكاء الناجح تعتمد على فكرة أن هناك مسارات مختلفة للنجاح، بغض النظر عن الهدف الذي يختاره الفرد. حيث يمكن أن يحقق بعض الأطفال النجاح من خلال تألق مظهرهم الشخصي، بينما يحققه الآخرون من خلال تألق أفكارهم وتفوقهم الأكاديمي والعمل بجدية. وفي نفس الوقت، تعتمد النظرية على مبدأ الكشف عن نقاط الضعف والعمل عليها، فعلى سبيل المثال، يمكن مساعدة الطفل للعمل بجدية لتنمية مهاراته في جانب معين من جوانب الضعف، أو العمل كجزء من فريق حتى يعوض أحد أعضاء الفريق نقاط الضعف لديه.

وقد ذكر حسن وأبوزيد والشريف (٢٠١٨) مجموعة من المبادئ والأسس التي تعتمد عليها نظرية الذكاء الناجح، منها:

١. يعمل الذكاء الناجح على مساعدة الطفل على التعلم من خلال بناء قاعدة معرفية يمكن الرجوع إليها واستدعاء المعلومات منها بسهولة.
٢. يهدف الذكاء الناجح إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتحليلي، والتطبيقي لجميع الأطفال بصرف النظر عن قدراتهم وطبيعة المحتوى التعليمي.
٣. يعمل الذكاء الناجح على مساعدة الأطفال على التأكيد على نقاط القوة وتجاوز نقاط الضعف.
٤. تركز نظرية الذكاء الناجح على تنمية مهارات التحليل والمقارنة والتمييز والاستنتاج والتوازن والانسجام بينهم عن طريق اختيار بيئة جديدة.
٥. يعمل الذكاء الناجح على تحفيز واستثارة دافعية المتعلمين للتعلم.
٦. لا يتطلب الذكاء الناجح مستويات مرتفعة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطفل.

تطبيقات نظرية الذكاء الناجح:

يمكن استخدام أسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح بشكل تطبيقي لسد الفجوة بين ما يتعلمه الطفل من معارف ومفاهيم ومهارات، وقدرته على تطبيقها في الحياة اليومية، وبذلك تتحقق الاستفادة القصوى من قدراتهم في الحياة. ويرى مرزوق (٢٠١٥) أنه يمكن تطبيق مبادئ وأسس نظرية الذكاء الناجح كمدخل لمساعدة الأطفال على تطوير قدراتهم وفقاً لإمكاناتهم واستعدادهم للتعلم، وذلك عن طريق تطوير البرامج والأساليب التي تعمل على تحفيزهم واستثارتهم للاستفادة من نقاط القوة لديهم، والتخلي عن نقاط الضعف. ويتم ذلك عن طريق التكامل والتوازن بين المكونات الثلاثة للذكاء الناجح وهي الذكاء الإبداعي، والتحليلي، والعملي (Mandelman, Barbot & Grigorenko, 2016).

وقد قدمت النظرية إطاراً نظرياً متكاملاً يوضح للمعلمة المبادئ والإجراءات التي يمكن أن تتبعها للاستفادة من النظرية. وتعتمد هذه المبادئ على استخدام مجموعة متنوعة من البرامج والأساليب والأنشطة والخبرات التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي والتحليلي والتطبيقي لدى الطفل. ويرى Kaufman & Singer (2004) بأن نظرية الذكاء الناجح يمكن أن تستخدم في

التعليم لعلاج المشكلات النفسية التي يعاني منها الأطفال، وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم نحو التعلم، وتحفيزهم على المشاركة الإيجابية، وزيادة الاستقرار العاطفي لديهم، وتنمية أساليب التفكير الإبداعي والتحليلي، وتنمية مهارات التحدث والقراءة الناقدة، وتدريبهم على استخدام مهارات ما وراء المعرفة.

وعموماً، يرى ستيرنبرج أنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة للتعليم والتعلم للجميع من خلال نظرية الذكاء الناجح، ولكن يمكن للأطفال أن يفكروا بطرق مختلفة. فقد يتعلم بعض الأطفال بشكل أفضل من طريقة الإلقاء المباشر التي تقوم بها المعلمة، والبعض الآخر من المناقشات الصفية، بينما يفضل آخرون التعلم من خلال العروض البصرية، أو القراءة، أو التمثيل التصويري. وقد يفضل بعض الأطفال التعمق في التفاصيل، بينما يفضل البعض الآخر صورة عامة عن الموضوع.

كما تؤكد النظرية على منح الأطفال خيارات وفرص متعددة ومتنوعة في التقييم، حيث يمكن أن تتخذ الخيارات أشكالاً مختلفة. فعلى سبيل المثال، يمكن إعطاء الفرصة للطفل للتحدث عن أي موضوع يهمه بحرية، أو أن تطلب المعلمة منه اقتراح فكرة أو عنوان موضوع للحديث عنه، ثم يتم عقد مقارنات للعناوين والكلمات المستخدمة في الموضوعات ومعرفة الأفضل منهم.

ويضيف Sternberg & Grigorenko (2003) أنه يجب أن تكون جميع عمليات التقييم متوازنة من حيث مهارات التفكير التي يحتاجها الأطفال. حيث تنصح النظرية المعلمات بعدم الاهتمام بالانقسام بين التربويين حول "التعليم من أجل التفكير" و"التعليم من أجل معرفة الحقائق"، أو بين التركيز على التفكير والتأكيد على الذاكرة. حيث يرى ستيرنبرج أن التفكير دائمًا يتطلب الذاكرة وقاعدة المعرفة والتي يتم الوصول إليها من خلال استخدام الذاكرة. كما يرى أنه لا يمكن للطفل أن يحلل ما يعرفه إذا كان لا يعرف شيئا، كما لا يمكن للطفل أن يطبق ما يعرفه بطريقة عملية إذا كان لا يعرف أي شيء يمكن تطبيقه من قاعدته المعرفية.

ثانياً: التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي أحد أهم الموضوعات التي حظيت بالاهتمام في أدبيات التربية وعلم النفس في السنوات الماضية. فقد تناولت الدراسات مفهومه، وأهميته، ومكوناته، ومهاراته، والسمات الشخصية للمبدعين والنظريات العقلية التي اعتمد عليها، والاختبارات المستخدمة لقياس التفكير الإبداعي، وكذلك أساليب تنميته وتوظيفه في البرامج التعليمية المختلفة. وتتبع أهمية دراسة التفكير الإبداعي من دوره في تقدم ورقي المجتمعات عن طريق إبداعات أفرادها في مجال الفن والأدب وميادين الفكر والعلم المختلفة.

ويرى علماء التربية أن مرحلة الطفولة المبكرة هي الأساس في الاهتمام بالإبداع والتفكير الإبداعي، ذلك أن الأطفال يولدون ولديهم قدرات إبداعية فطرية كامنة يمكن أن تنموا وتتطور بشكل كبير إذا ما أحسن رعايتها وتوفير الفرص المناسبة لها. كما يرى الكناني (٢٠١١) أن تنمية الإبداع في هذه المرحلة التي يسعى فيها الطفل إلى التخيل ومحاولة تكوين صورة إيجابية عن ذاته يساعده

على رفع مستوى الإحساس بالكفاءة الذاتية والثقة بالنفس وينمي مهاراته في التفكير وملاحظة ما حوله.

خصائص التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة:

ينظر إلى التفكير الإبداعي على أنه أحد طرق التفكير وحل المشكلات التي تظهر لدى الطفل من خلال ملاحظته أو نظرته للمشكلات أو المواقف من منظور جديد وبطريقة جديدة، مما يعني تقديمه لحلول غير تقليدية. هذه الحلول قد تبدو مقلقة وغير منسجمة في البداية للمحيطين بالطفل كالوالدين أو المعلمة. وغالبًا ما يتم تحفيز التفكير الإبداعي لدى الأطفال من خلال عمليات مثل العصف الذهني، والبرامج الإرشادية (Gafour & Gafour, 2021). ويعرفه جروان (٢٠٠٨) بأنه نشاط عقلي يقوم به الطفل يهدف إلى البحث عن حلول أصيلة وجديدة، وتتميز بالتعقيد وتتضمن جوانب انفعالية. كما يعرفه الحيزان (٢٠٠٢) بأنه أسلوب ذهني يستخدم للوصول إلى رؤى جديدة وإنتاج أفكار لم تكن معروفة من قبل.

وتشير تعريفات الإبداع إلى ارتباط وثيق بين مصطلحي الإبداع والتفكير الإبداعي وارتباطهما بمهارة حل المشكلات والتفكير الناقد لدى الفرد. حيث يرى المجلس الأسترالي للبحوث التربوية ACER أنه يجب التركيز على مفهوم التفكير الإبداعي بدلاً من الاهتمام بالإبداع عامة (Ramalingam, Anderson, Duckworth, Scoular & Heard, 2020)، وذلك لعدة أسباب، منها أن التفكير الإبداعي هو من يدعم الإنتاج الإبداعي للفرد، وأنه يسهل تدريس استراتيجيات التفكير الإبداعي وتنمية مهاراته لدى الأطفال، كما أنه من السهل التركيز على التفكير الإبداعي باعتباره العنصر الأساسي في مهمة أو نشاط ما يقوم به المتعلم، بينما الإبداع يشمل مجموعة متنوعة ومختلفة من المهارات.

كما يشير بوفرنس والمطيري (٢٠٢٢) إلى أن هناك أنواعاً مختلفة للتفكير الإبداعي منها التفكير الإبداعي التعبيري، والتفكير الإبداعي الإنتاجي، والتفكير الإبداعي الابتكاري، والتفكير الإبداعي المنبثق. ويعنى التفكير الإبداعي التعبيري بحرية التعبير الفني والموسيقي والتركيبي بصرف النظر عن دقة وملائمة مخرجات هذا النوع. بينما يعني الإبداع الإنتاجي جودة وأصالة المخرجات وأساليب تطويرها لتناسب احتياجات الطفل في بيئة معينة. بينما يهتم الإبداع الابتكاري بالمرونة في إجراء تعديلات تؤدي إلى بلورة نظريات جديدة لم تكن معروفة من قبل. هذه المستويات من الإبداع تتراوح ما بين إبداعات على المستوى الفردي والجماعي إلى إبداعات على مستوى المدرسة أو المجتمع.

ويشير الجعفري وإبراهيم (٢٠١٩) إلى أن عملية التفكير الإبداعي لدى الطفل تمر بخمس مراحل هي: مرحلة الإعداد: وفيها يتم استحضار وتنظيم المعلومات والخبرات السابقة للوصول إلى فهم اعمق وأشمل للمشكلة؛ مرحلة الاحتضان: وفيها يجهز الفرد لظهور الحل بشكل مفاجئ، مرحلة الاستنتاج: وفيها يتم الإنتاج الحقيقي للفكرة أو الحل مرتبطاً بحالة عاطفية فياضة؛ مرحلة التقييم والمتابعة: وفيه يتم اختبار الحل وتجريبه والعمل على تطويره وفقاً لاحتياجات البيئة.

بينما ذكر عبد السلام وقنديل وعبد النبي (٢٠١٩) أن عملية التفكير الإبداعي تمر بأربعة مراحل هي مرحلة الإعداد، ومرحلة الاحتضان، ومرحلة الإشراق، ومرحلة التحقق. حيث تبدأ عملية التفكير الابتكاري بجمع المعلومات وفهمها وربطها بالبنية المعرفية للمتعلم، ثم تأتي مرحلة طرح المعلومات غير المهمة جانباً والتركيز على المعلومات المهمة ذات الصلة، ثم توليد الأفكار والحلول، وأخيراً التحقق من صحة الحلول في حل المشكلة وتعميمها.

تنمية مهارات التفكير الإبداعي:

تناولت الأدبيات مجموعة من مهارات التفكير الإبداعي والتي أشار إليها جيلفورد في كتاباته (Guilford, 1931; Guilford, 1956; Guilford, 1957; Guilford, 1958; Guilford, 1967). هذه المهارات يمكن تحديدها في مهارات الطلاقة، الأصالة، المرونة، والتفاصيل، والحساسية لحل المشكلات، والتخيل، والتحليل. حيث تشير الطلاقة إلى كم الأفكار الذي يمكن أن ينتجه الفرد في فترة زمنية محددة، والذي يجب يكون ملائماً لمقتضيات الواقع والبيئة. وتشمل أنواع الطلاقة أنواعً متعددة، مثل الطلاقة اللفظية، وطلاقة المعاني، وطلاقة الأشكال، والطلاقة التعبيرية. ويقصد بالأصالة درجة حداثة وتفرد وقيمة الأفكار التي ينتجها الفرد في فترة زمنية محددة. كما يجب أن تكون هذه الأفكار مفيدة وغير مألوفة وجديدة في نفس الوقت. وتتضمن المرونة التنوع في إنتاج الأفكار التي يجب أن تتسم بالسهولة في التكيف والقدرة على تقبل التغيير أو تعديل الفكرة وعدم التمسك أو الجمود عند رأي معين وذلك حسب الموقف الذي يمر به الفرد. أما مهارة التفاصيل فتشير إلى القدرة على توضيح الرأي أو الفكرة الأصلية وجعلها أكثر ثراءً ونضجاً عن طريق إضافة تفاصيل تسهم في توضيحها وتضعها حيز التنفيذ بشكل أفضل (الأعسر، ٢٠١٦).

وتنبع أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي من كونها تساعد على شعور الأطفال بالمتعة والثقة بالنفس وتزيد من دافعيتهم للمشاركة في الأنشطة التعليمية. كما يرى توفيق وعطا وشحاته وعويس (٢٠١٩) أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي تساعد الأطفال على امتلاك أدوات التفكير والاستنباط التي تساعدهم على الوصول لحلول فعالة، تنمي قدراتهم على الملاحظة والتخيل وتفسير الظواهر المختلفة. ويوضح الأعسر (٢٠١٦) أن تنمية التفكير الإبداعي تعمل على زيادة الحيوية والكفاءة الذهنية لدى الأطفال، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو المشاركة بفاعلية في المواقف والأنشطة الصفية. كما أن تنمية التفكير الإبداعي توفر الحرية للأطفال وتشجعهم على تحقيق النمو بعيداً عن القيود، وتجعلهم يقبلون بوجهات النظر المختلفة وينفتحون على الآخرين مما يوفر مناخاً للثقة بالنفس وإنتاج الأفكار غير التقليدية بعيداً عن الخوف أو الإحساس بالفشل.

وقد أشار الخلايلة واللبابيدي (١٩٩٧) إلى أنه يمكن تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل إذا ما توافرت البيئة والأنشطة التي تتسم بمجموعة من الخصائص منها أن تكون مناسبة للمرحلة العمرية للطفل، مراعاتها للفروق الفردية بين الأطفال، تشجع على التخيل وحب الاستطلاع والاكتشاف، تحث على العمل والتعاون الجماعي، تتضمن أنشطة عقلية وحسية متنوعة، تشجع على المنافسة عن

الطريق المسابقات واللعب. كما يضيف خضر وبشارة (٢٠١١) مهارة الحساسية لحل المشكلات والتي تعني القدرة على رصد نقاط الضعف في موقف معين وتحديد المشكلة والبحث عن حلول لها. كما أشار الجعفري وإبراهيم (٢٠١٩) إلى أنه يمكن استخدام العديد من الأساليب والاستراتيجيات في البيئة الإبداعية لتنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة عن طريق تحفيزهم على طرح الأفكار دون قيد، ومساعدتهم على التعبير الحر والملاحظة ومنها، العصف الذهني، الاستماع إلى القصص، وتحليل الصور، ولعب الأدوار، والاستقصاء الحر، والحوار مع المبدعين.

ثالثاً: التدفق النفسي:

يعد التدفق النفسي أحد أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي، والذي يرتبط بمفاهيم أخرى مهمة مثل الرضا النفسي، والحكمة، والتسامح، والثقة بالنفس. ويشير مصطلح التدفق النفسي إلى موقف ذاتي يتحقق عندما يستغرق الفرد ذهنياً وعاطفياً في عملية من التفكير العميق والعمل الجاد، مع سيطرة حالة نفسية تتسم بالاستمتاع وحب العمل. ويشير Csikszentmihalyi (2013) إلى أن التدفق النفسي هو ممارسة الفرد لنشاط معين ولوقت طويل نسبياً بحيث يصبح النشاط هدفاً في حد ذاته. وهو عبارة عن مجموعة من المواقف المتسلسلة والمتتالية التي ينتج عنها حالة متوازنة بين قدرات الفرد ومتطلبات النشاط الذي يقوم به. ويرى أبو حلاوة (٢٠١٣) أن التدفق النفسي حالة نفسية وذهنية من الفناء أو التفاني النفسي الأمثل في أداء المهام والمشاركة في القيام بالواجبات المكلف بها الفرد لدرجة يفقد فيها إحساسه بذاته، وبمن حوله، وبالوقت، حتي يحقق أهدافه. ويلعب تركيز الانتباه دوراً هاماً في الدخول والاستمرار في حالة التدفق النفسي أو العودة إليه.

ولكي يتحقق التدفق النفسي فإنه لابد من توافر مجموعة من الشروط والظروف التي تساعد الطفل على التوحد مع بيئة النشاط. منها أن تكون الأعمال والأنشطة ممتعة في حد ذاتها ومحفزة على الاستمرار فيها، وأن تتميز بمستوى مناسب من الصعوبة، ولا تتسم بالرتابة أو تبعث على الملل. كما يجب أن تتسم الأنشطة التعليمية بوضوح الهدف وإثارة فضول الأطفال لممارستها (بكار، ٢٠٠٥؛ دياب، ٢٠١٨).

خصائص التدفق النفسي:

يرى دياب (٢٠١٨) أن التدفق النفسي هو حالة نفسية ذات أبعاد عاطفية وذهنية وتمثل حالة من الخبرة المثلى. كما يشير محبوب (٢٠٢٠) إلى أن التدفق النفسي حالة من حالات الذكاء الوجداني والتي يصل فيها الفرد إلى درجة عالية من تعزيز استجاباته وانفعالاته. وقد أشار أباظة (٢٠١١) إلى مجموعة من الخصائص التي تصف حالة التدفق النفسي لدى الفرد. هذه الخصائص هي الشعور بالمتعة والدافعية نحو التعلم، والاندماج والتركيز الكامل في العمل، والاستغراق التام في العمل، والرغبة في إدارة الوقت بفاعلية، وعدم الشعور بالذات والمكان والزمان، والتلقائية في أداء المهام. كما أشار حميدة (٢٠١٩) إلى مجموعة من الأبعاد التي تميز حالة التدفق النفسي، هي وضوح الأهداف، ودرجة عالية من التركيز، والاندماج في العمل، وفقدان الإحساس بالذات والوقت، والبهجة والمتعة أثناء العمل.

كما يرى عبد الكريم وأبو الوفا (٢٠٢٠) أن التدفق النفسي يتضمن مجموعة من الأبعاد الرئيسية تشكل حالة اندماج الفرد في كل ما يقوم به. هذه الأبعاد هي الاندماج التام في القيام بالمهمة، وضوح وقابلية الأهداف للتنفيذ، التوازن المستمرة بين قدرات الفرد ومتطلبات المهمة، وتعزيز فوري يضمن نشاط وتدفق الفرد في المهمة. بينما يرى فتحي وعزمي (٢٠١٣) أن هناك أربعة أبعاد رئيسية للتدفق النفسي هي حب العمل، والاستمتاع بالعمل، والتوازن بين قدرات الفرد والتحديات، والتركيز والاندماج الشديدين في العمل.

كما يصف Nakamura & Csikszentmihalyi (2002) ثلاثة مستويات من الانفعال والتكيف مع البيئة تميز حالة التدفق النفسي عن غيرها من الحالات. هذه المستويات هي القلق، وفيه يكون مستوى التحديات أكبر من قدرات ومهارات الطفل للتعامل معها، والملل، ويحدث عندما يكون مستوى المشكلات أقل بكثير من إمكانات الطفل حيث يمكن تغلبه عليها بسهولة، والتدفق النفسي، ويمكن الوصول إليه عندما تكون التحديات في مستوى قدرات ومهارات الطفل. كما أن هناك مجموعة من الشروط والظروف البيئية والتي يجب أن تتوافر للوصول إلى المنطقة الشعورية بين الملل والقلق، ودمج الطفل انفعالياً وذهنياً في أنشطة محببة ومتوازنة تراعي قدراته وتحفزه على الانخراط في الأنشطة.

وقد أشار البهاص (٢٠١٠) إلى أربعة معايير لأداء الفرد في حالة التدفق النفسي هي الانشغال التام، والسرعة، والدقة، والشعور بالسعادة. وقد ذكر مصطفى (٢٠٢٠) خصائص التدفق النفسي والتي تتفق وأهداف هذا البحث، وهي الاستغراق التام في العمل، وعدم الاهتمام بمرور الوقت، وقلة الوعي بالذات، والحصول على التغذية الراجعة الفورية، والشعور بالسعادة والحماس للعمل.

أهمية التدفق النفسي:

تكمن أهمية التدفق النفسي في كونه حالة إيجابية يعيشها الطفل ويصل من خلالها إلى تحقيق الأهداف دون جهد أو معاناة نفسية. ويرى Nakamura & Csikszentmihalyi (2002) أن حالة التدفق النفسي التي يعيشها الطفل وتسيطر عليه تساعده على التركيز في الأداء والمرور بحالة من التفكير الإبداعي التي تساعده على تقديم الأفكار والحلول التي تساعده على التغلب على المشكلات. كما يرى عبيد (٢٠٢٣) أن التدفق النفسي يوفر الفرصة للفرد لتحسين نوعية حياته، والاستمتاع بجوانب حياته المختلفة، وتطوير قدراته، والتعامل مع تحديات ومتطلبات الحياة أفضل من أي وقت مضى. ويشير Csikszentmihalyi (1994)، مؤسس نظرية التدفق النفسي، إلى أن التدفق النفسي يوفر للفرد حالة من الرفاهية الذاتية، والمشاعر الإيجابية، والإحساس بالضبط والسيطرة، والشعور بالمتعة، والتركيز، والإبداع.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التدفق النفسي بالنسبة للطفل، حيث يرى مصطفى (٢٠٢٠) أن التدفق النفسي يعمل على زيادة الدافعية الذاتية للتعلم، والإحساس بالمتعة عند مزاولة الأنشطة الصفية مع المعلمة والأقران، وكذلك تحدي الشعور بالتعب والملل. كما أشارت

دراسة Alexiou, Schippers & Oshri (2012) إلى أن سيطرة حالة من التدفق النفسي على الطفل تزيد من ثقته بنفسه، وتقوي من شعوره بالقوة والاستقلالية، وتحميه من الشعور بالخوف، والقلق، والإحباط والملل.

العلاقة بين التدفق النفسي والتفكير الإبداعي:

أشارت دراسة Zaeske, Long, Kahnke & Kerr (2022) إلى أن التدفق النفسي يرتبط ببعض المتغيرات الإيجابية لدى الطفل مثل التفكير الإيجابي، والتفكير الإبداعي، ودرجة الطموح، والفعالية الذاتية، والتعاطف والإيثار، واليقظة الذهنية. فقد أشار Csikszentmihalyi (2013) إلى أن الشخص المبدع يتميز بالانتباه والتركيز العميق، والاستغراق في النشاط، وعدم الإحساس بمرور الوقت، والاستمتاع بالعمل الذي يقوم به، وهي جميعاً من أبعاد التدفق النفسي. وبالتالي، فإن تنمية مهارات التفكير الإبداعي يمكن أن يكون لها دوراً أساسياً في الوصول إلى حالة التدفق النفسي والبقاء فيها. كما أشار Csikszentmihalyi (1996) إلى أنه لاحظ أن الأشخاص الذين اعتبروا مبدعين على نطاق واسع في حياتهم المهنية والاجتماعية، كانوا أكثر قدرة على الدخول في حالة التدفق النفسي في كثير من الأحيان وبشكل متعمد.

كما يؤكد Csikszentmihalyi (1996) على أن التفكير الإبداعي يعد مكوناً أصيلاً من مكونات حالة التدفق النفسي والتي تتسم بالإبداع والتفكير والانفعال. حيث يرى أن الإبداع عملية تتم داخل الفرد والذي يكون مستغرقاً في التفكير والوصول إلى حل لمشكلة تمثل تحدياً لقدراته. كما أن الإبداع عملية تتطلب الصبر والمثابرة، وهي تمثل حالة مثلى للاجتهاد والتغلب على المعوقات.

وقد أشارت نتائج دراسة بنهان (٢٠١٩) إلى أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي تسهم في مساعدة الأطفال على الوصول إلى حالة من التدفق النفسي، وجعل الأطفال يشعرون بالتوحد والتركيز التام فيما يؤدونه. كما أشارت نتائج دراسة عبد الكريم وأبو الوفا (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الإبداع الانفعالي والتدفق النفسي، حيث أوصت الدراسة بضرورة تصميم وتطبيق برامج لتنمية التدفق النفسي والتفكير الإبداعي.

رابعاً: الدافعية:

تحتل الدافعية مكانة خاصة في أدبيات علم النفس لما لها من أثر كبير في توجيه وضبط سلوك وأداء الأفراد. وينظر إلى الدافعية عامة على أنها المحرك الأساسي لسلوكيات وتصرفات الطفل، وهي شعور داخلي يوجه سلوكه ويحدد استجاباته وتفاعلاته مع الآخرين بهدف إشباع حاجاته البيولوجية والاجتماعية. والدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية عند الطفل تستثيره للانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه، والاستمرار في هذا النشاط حتى تتحقق أهداف التعلم. فالدافعية تساعد الطفل على تركيز انتباهه والحفاظ على اهتمامه داخل بيئات التعلم، وتجعله يستمر بالمشاركة في الأنشطة، وتحقيق الأهداف، وإتمام المهام التي تكلفه بها المعلمة (الفرماوي، ٢٠٠٤).

ويختلف تفسير الدافعية باختلاف المدارس النفسية. ففي حين يرى أصحاب المدرسة السلوكية أن الدافعية هي حالة داخلية أو خارجية تستثير سلوك الطفل وتوجهه لتحقيق الهدف، يرى

أصحاب التعلم المعرفي أن الدافعية حالة داخلية توجه أفكار وانتباه ووعي الطفل للقيام بالعمل والاستمرار فيه للوصول إلى حالة من التوازن النفسي والمعرفي.

وتشير معظم الدراسات إلى أن هناك نوعين من الدافعية للتعلم، هما الدوافع الداخلية، والدوافع الخارجية (Sansone & Harackiewicz, 2000; Reeve, 2015). فالدافعية الداخلية يكون مصدرها رغبة الطفل الذاتية وشعوره بالمتعة في التعلم والرضا عن النفس والنجاح في تحقيق أهدافه، وهي تعتبر شرطاً أساسياً وقوياً للتعلم. أما الدافعية الخارجية فيكون مصدرها مثيراً خارجياً يعمل كحافز معنوي أو مادي لتشجيع الطفل على الاستمرار في عملية التعلم والنجاح فيه، أو تجنباً للعقاب أو خبرة غير سارة. ويشير قطامي (٢٠١٠) إلى أن للدافعية بنوعيها ثلاثة أبعاد أساسية هي استثارة سلوك الطفل، وتوجيه السلوك نحو الهدف، واستمرار الحماس حتى تحقيق الهدف.

وقد أظهرت نتائج الأبحاث الحديثة حول الدافعية لدى الأطفال (العمرو والغزيوات، ٢٠٢١) أن الدوافع الداخلية التي تنشأ من حاجات أساسية غالباً ما تكون أكثر إلحاحاً وفعالية من الدوافع الخارجية. كما أن هذه الدوافع تؤثر على جودة السلوك المدرسي، في حين أن الدوافع الخارجية تؤثر على كمية السلوك بشكل أكبر. ويعتقد Sansone & Harackiewicz (2000) أن الأطفال بطبيعتهم لديهم دوافع داخلية، ولكن يجب أن تتوافر الظروف البيئية المناسبة ليكون لديهم دوافع حقيقية. ويرى قطامي (٢٠١٠) أن هناك مجموعة من الشروط يجب أن تتوافر لتحقيق الدافعية الداخلية، أهمها مستوى الكفاءة الذاتية للطفل، وثقته بنفسه.

انخفاض الدافعية للتعلم:

تكمن أهمية الدافعية للتعلم في كونها تشجع الطفل على بذل مزيد من الجهد، والالتزام بالحيوية داخل البيئة الصفية، وعدم التخلف عن المشاركة بإيجابية في الأنشطة، والمثابرة في تحقيق الأهداف التعليمية. وتعد الدافعية نحو التعلم هدفاً رئيسياً في حد ذاته في مرحلة الروضة. فهي لا تقل أهمية عن أهداف أخرى رئيسية مثل اكتساب بعض المعارف، أو تنمية أساليب التفكير. فالدافعية تساعد الطفل على العمل بجدية، والتحلي بروح المثابرة، والتركيز والتفكير بعمق في حل المشكلات التي يواجهها، وتحديد الهدف والوصول إليه. وهي تتيح للمعلمة تطوير قدرات الطفل وتنمية اهتماماته، ووضع الخطط لتطوير مواهبه، وتعزيز مشاركته الإيجابية (Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan, & French, 2008). فالطفل الذي يتمتع بمستوى عال من الدافعية الذاتية هو طفل يتمتع بالنشاط، والمبادرة، والإبداع نظراً لمحاولاته المستمرة والحثيثة لتحقيق النجاح والتركيز الشديد على ما يقوم به من أعمال. كما أن الطفل الذي يعاني من نقص في مستوى الدافعية لديه معتقدات سلبية نحو قدراته، ويعاني من الانسحاب، وتشتت الانتباه، والنسيان المتكرر، والانشغال بآراء الآخرين، وإثارة الفوضى، والانسحاب من المشاركة في الأنشطة المتعلقة بحل المشكلات (Whitmore, 1986).

ويرتبط انخفاض الدافعية بالحالة النفسية للطفل، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أنه عندما يشعر الطفل بالعجز في مواجهة تحدي معين، فإنه يميل إلى الاستسلام بسرعة، مما يضطره إلى

البحث عن مصادره التحفيزية الداخلية (Deci & Ryan, 2008). كما تظهر أهمية الدافعية المرتفعة للتعلم في تحفيز استجابة الطفل للتغيرات المستمرة في بيئته والتكيف معها والعمل بشكل منتج، والحفاظ على الرفاهية النفسية في مواجهة ظروف متغيرة باستمرار من الفرص والتهديدات (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017).

وقد أشارت الدراسات إلى أن العديد من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال ممن يعانون من تدني مستوى الدافعية وعدم القدرة على الحفاظ على الرغبة في الاستمرار بالقيام بالأنشطة التعليمية، لا يميلون إلى المشاركة في أنشطة التفكير وحل المشكلات (المرهون وجميعان، ٢٠١٩). كما لاحظ العمرو والغزيوات (٢٠٢١) أن العديد من الأساليب التي تلجأ إليها المعلمة كمحفز خارجي لا تكون فعالة بالقدر اللازم لاستثارة دافعية الأطفال نحو التعلم وتوجيه سلوكهم. كما أن الأساليب والبرامج التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة يجب أن تكون أكثر ملائمة للتعامل مع الأطفال منخفضي الدافعية وحثهم على التفكير والمشاركة الإيجابية.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة التي تمت الإشارة إليها، فقد صيغت الفروض لتمثل إجابات محتملة للأسئلة التي أثيرت في مشكلة البحث وذلك على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين البعدي والتتبعي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي والتتبعي.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي نموذج المجموعتين المتكافئتين (مجموعة ضابطة- مجموعة تجريبية) للتحقق من صحة فروض البحث والخاصة بفعالية البرنامج القائم على الذكاء الناجح (متغير مستقل) في تنمية التفكير الإبداعي واثره علة التدفق النفسي (متغير تابع) لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية.

إجراءات البحث:

تم إجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

١. استخدام مقياس الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة لاختبار أطفال العينة الأساسية للبحث من منخفضي الدافعية للتعلم.
٢. استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على أطفال المجموعة الاستطلاعية.
٣. إعداد مقياس التدفق النفسي، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على أطفال المجموعة الاستطلاعية.
٤. إعداد البرنامج القائم على الذكاء الناجح.
٥. التطبيق القبلي لاختبار التفكير الإبداعي ومقياس التدفق النفسي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
٦. تطبيق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية.
٧. التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومقياس التدفق النفسي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
٨. التطبيق التتبعي لاختبار التفكير الإبداعي ومقياس التدفق النفسي على أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.
٩. تصحيح الاستجابات، ورصد البيانات، وتحليلها ومعالجتها إحصائيا، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

عينة البحث:

العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من ٢٤ طفل وطفلة من أطفال مرحلة الروضة بمدرسة قنا الابتدائية المشتركة بمدينة قنا التابعة لإدارة قنا التعليمية، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وتحديد درجة القطع على مقياس الدافعية للتعلم.

العينة الأساسية:

تم اختيار عينة البحث الأساسية من أطفال نفس المدرسة المجموعة الأساسية. وقد تم اختيار هذه المدرسة نظراً لقيام الباحثة بالإشراف العام على طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا، ولتعاون المعلمات مع الباحثة. كما تم اختيار العينة بناءً على مجموعة من الشروط منها أن يكون الأطفال من الملتحقين بالمستوى الثاني بالروضة، وألا يعاني أي من الأطفال من أي إعاقات حسية، أو حركية، أو مشكلة اجتماعية وفقاً لسجلات المدرسة وتقارير معلمات الطفل.

ولاختيار أطفال العينة الأساسية تم الاستعانة بآراء إثنين من معلمات الروضة وإثنين من المتخصصين في مجال علم النفس وذلك كخبراء لتحديد درجة القطع، وهي الدرجة التي تفصل بين

الأطفال منخفضي الدافعية والأطفال الآخرين متوسطي ومرتفعي الدافعية. وقد تم الاتفاق على اختبار الأطفال الحاصلين على درجة أقل من أو تساوي ٣١ درجة من الدرجة العظمى على المقياس.

وبذلك بلغ عدد المجموعة الأساسية ٢٧ طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات. وقد تم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما ضابطة (١٣)، لم تتعرض للبرنامج، والأخرى تجريبية، تعرضت للبرنامج (١٤). وقد تم استبعاد طفلين من المجموعتين بنهاية فترة التطبيق لعدم انتظامهم في الحضور، وبالتالي بلغ عدد أطفال المجموعة الضابطة ١٢ طفل وطفلة، وعدد أطفال المجموعة التجريبية ١٣ طفل وطفلة.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية للتحقق من صحة الفروض، وهي:

أولاً: مقياس الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة (إعداد: محمد، ٢٠١٩)

استخدمت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة، والذي أعده محمد (٢٠١٩) وتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة مماثلة. حيث وجدت الباحثة أن المقياس مناسب ومقنن على نفس البيئة التي تم تطبيق البحث الحالي بها. كما تمت صياغة بنود المقياس ليتم تطبيقه بواسطة المعلمات أنفسهن من خلال ملاحظة وتقدير مستوى الدافعية للتعلم لدى الأطفال.

الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى تحديد أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال منخفضي الدافعية للتعلم، تمهيداً لتعرضهم للبرنامج القائم على الذكاء الناجح لتنمية التفكير الإبداعي وقياس أثره على التدفق النفسي لديهم.

وصف المقياس:

تكون المقياس من ١٩ عبارة تقيس مستوى الدافعية للتعلم لدى طفل الروضة. وقد تمت إضافة شرح مختصر لكل عبارة مع أمثلة توضح كيفية ملاحظة وتقدير مظاهر الدافعية للتعلم لدى كل طفل بشكل منفرد. وقد تم توفير مقياس ثلاثي الأبعاد يتكون من ثلاثة بدائل هي تنطبق (٣)، تنطبق إلى حد ما (٢)، لا تنطبق (١). وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين ١٩-٥٧ درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من الدافعية، وتدل الدرجة المنخفضة على معدل منخفض من الدافعية لدى الطفل.

وقد اشتمل المقياس على عبارات مثل: يبدأ اللعب أو النشاط من تلقاء نفسه (مثلاً: يبدأ في جمع مكونات لعبة)، لا يقوم بجهد يذكر لعمل أي شيء (مثلاً: اختيار ملابسه، يشارك في النظافة)، يبادر إلى عمل المهام بنفسه (مثلاً: يجهز حقيبته، يؤدي واجباته)، يتم الأعمال التي يبأ العمل فيها (مثلاً: التلوين، الرسم)، فضولي (مثلاً: يسأل عن معاني الأشياء، يسال عن الأشخاص والأماكن)، مهتم بتعلم أشياء جديدة (مثلا: أسماء الحيوانات، الأماكن).

صدق المقياس:

قام مطور المقياس بالتحقق من صدق المقياس باستخدام ثلاث طرق مختلفة هي الصدق الظاهري، الصدق المنطقي، صدق التكوين الفرض. وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثبات المقياس:

أشار محمد (٢٠١٩) إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وذلك من خلال استخدام عدة طرق هي التطبيق وإعادة التطبيق، ومعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، حيث تم تطبيقه على عينة من أطفال الروضة بمدينة قنا بلغت ٦٥ طفل وطفلة، وتبين أن معاملات الثبات للمقياس جيدة وتدل على تمتعه بثبات مناسب.

كما قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس في البحث الحالي على أطفال المجموعة الاستطلاعية والبالغ عددهم ٢٤ طفل وطفلة باستخدام طرق إعادة التطبيق، ومعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية. ويمكن توضيح معامل الثبات للمقياس من خلال الطرق الثلاث السابقة حيث يتبين أن معاملات الثبات للمقياس جيدة وتدل على تمتعه بثبات مناسب (جدول ١).

جدول (١): معامل ثبات مقياس الدافعية للتعلم لدى طفل الروضة باستخدام ألفا كرونباخ، إعادة التطبيق، التجزئة النصفية (ن=٢٤)

طرق الثبات	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	.737	.693	.616

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي Torance Test for Creative Thinking (تعريب: سليمان وأبو حطب، ١٩٧٣)

استخدمت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي كواحد من أشهر مقاييس التفكير الإبداعي المناسبة لمجتمع وعينة البحث، حيث يتم تطبيقه بصورة فردية وبواسطة المعلمة على الأطفال من سن ثلاث سنوات وقام بتعريبه لأول مرة سليمان وأبو حطب (١٩٧٣)، كما أعاد تعريبه وتقنينه حديثاً محمد محمود خطاب (تورانس، ٢٠١٨).

الهدف من استخدام الاختبار:

صمم تورانس اختباره لقياس خصائص التفكير الإبداعي لدى الأطفال، ولدراسة الأساليب التي يعبر بها الأطفال عن إبداعاتهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك الكشف عن الأطفال الموهوبين، تمهيداً لالتحاقهم ببرامج دراسية خاصة بهم. وقد تم استخدامه في هذا البحث بهدف التحقق من فعالية البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية.

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من ثلاث بطاريات هي البطارية اللفظية، وبطارية الأشكال المصورة، والبطارية السمعية. تتكون البطارية اللفظية من ستة اختبارات فرعية لفظية تقيس مهارات توجيه الأسئلة، تخمين الأسباب، تخمين النتائج، تحسين الإنتاج، الاستعمالات البديلة، وتكوين الافتراضات.

بينما تتكون بطارية الأشكال المصورة من ثلاثة اختبارات هي بناء الصورة، تكملة الصورة، الخطوط المتوازية (صورة أ)، أو الدوائر المتساوية (صورة ب). بينما تكونت البطارية السمعية من اختبارين يعتمدان على الأصوات المسجلة مع الصور المألوفة وغير المألوفة، ونطق بعض الكلمات بهدف التعرف على معناها.

ويتضمن الاختبار الأول من بطارية الأشكال المصورة شكل مظلل شبه بيضاوي مظلل بالداخل، حيث يطلب فيه من الطفل تكوين شكل جديد يكون الشكل المظلل جزء منها. بينما يتكون الاختبار الثاني من عشرة رسوم بسيطة وناقصة وليس لها معنى في حد ذاتها، حيث يطلب من الطفل تكوين أشكال جديدة لم يسبقه إليه أحد من هذه الرسوم لتحكي قصة شيقة، ويقترح عنواناً لها. ويتكون الاختبار الثالث من ٣٦ دائرة متساوية الأقطار، ويطلب فيهما من الطفل تكوين أكبر عدد من الأشكال الدائرية المختلفة والجديدة من الدوائر وبحيث تكون كل دائرة جزء من الشكل الجديد، مع إمكانية الرسم داخل وخارج الدائرة، أو دمج دائرتين أو أكثر لتكوين شكل جديد. وقد اختارت الباحثة الصورة (ب) من بطارية الأشكال والصور في البحث الحالي، نظراً لملائمتها لمجتمع وعينة البحث.

صدق الاختبار:

قام مطور الاختبار بالتحقق من صدق الاختبار باستخدام صدق المحتوى والصدق التكويني. كما قام علي وهاشم وعمر وأبوزيد (٢٠١١) بالتحقق من صدق الاختبار على عينة من أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام صدق التكوين الفرضي، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاختبار، وصدق المقارنة الطرفية، حيث أشارت النتائج إلى تمتع الاختبار بدرجة صدق مناسبة. كما قام تورانس (٢٠١٨) بتقنين الاختبار على البيئة المصرية والتحقق من صدقه باستخدام صدق التكوين الفرضي، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار الأربعة والدرجة الكلية، حيث وجد أن معاملات الارتباط دالة عند ٠.٠١ مما يعد مؤشراً على صدق الاختبار.

ثبات الاختبار:

أشار تورانس أن الاختبار في صورته الأصلية يتمتع بدرجة ثبات عالية. كما أشار سليمان وأبو حطب (١٩٧٣)، تورانس (٢٠١٨) إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية (٠.٩٧-٠.٩٩) لجميع أبعاده في البيئة المصرية. كما قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار في هذا البحث على أطفال المجموعة الاستطلاعية باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول باستخدام معامل بيرسون، حيث وجدت أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين لجميع أبعاد الاختبار الأربعة مرتفعة (٠.٩٥-٠.٩٩) ودالة إحصائيا عند ٠.٠١ (جدول ٢).

جدول (٢): معاملات الثبات لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي باستخدام طريقة إعادة التطبيق (ن=٢٤)

البعد	معامل الارتباط
الطلاقة	.994 **
الأصالة	.954 **
المرونة	.970 **
التفاصيل	.970 **
الدرجة الكلية	.984 **

** دالة عند ٠.٠٥

تطبيق وتصحيح الاختبار:

اعتمدت الباحثة دليل تطبيق واستمارة تصحيح درجات الاختبار لتقدير درجات الأطفال في الأنشطة الثلاثة (تكوين صورة، إكمال صورة، الدوائر) وحساب الدرجات لكل بعد من أبعاد التفكير الإبداعي الأربعة (الطلاقة، الأصالة، المرونة، التفاصيل). حيث يوصي دليل تطبيق وتصحيح الاختبار بضرورة الالتزام بتعليمات تطبيق الاختبار ومنها، تهيئة بيئة الاختبار، والتأكد من ملائمة المكان المخصص للاختبار، والتأكد من وجود الأقلام والأوراق الكافية، وتوفير مساعدين للفاحص في تطبيق الاختبار، واستخدام ساعة توقيت لحساب عشر دقائق لكل اختبار فرعي، واستخدام لغة مناسبة للأطفال الصغار. وقد أوضح دليل التطبيق والتصحيح (الصورة ب) كيفية حساب الدرجات لكل نشاط ومهارة. حيث يحصل الطفل على درجة واحدة عن كل شكل يكونه في الجزئين الثاني والثالث (الطلاقة)، ودرجة واحدة فقط على كل فكرة لم تكرر في كل نشاط (المرونة)، ويحصل على درجة على مقياس (٠-٣) على كل فكرة فريدة لم يتوصل إليها طفل آخر في المجموعة، كما يحصل على درجة عن كل تفصيل يضيفه بشرط عدم تكراره (التفاصيل).

ثالثاً: مقياس التدفق النفسي لدى أطفال الروضة (إعداد الباحثة):

الهدف من المقياس:

يهدف مقياس التدفق النفسي لدى طفل الروضة إلى قياس مستوى التدفق النفسي لدى أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج تنمية التفكير الإبداعي وذلك للتحقق من اثر البرنامج.

إعداد المقياس:

تم إعداد المقياس من خلال الخطوات التالية:

١. مراجعة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الأسس النظرية وخصائص التدفق النفسي، وأعدت مقاييس للتدفق النفسي لدى أطفال الروضة اعتماداً على مفهوم وخصائص التدفق النفسي. فعلى سبيل المثال، أعدت دراسة مصطفى (٢٠٢٠) استمارة لملاحظة التدفق النفسي لدى أطفال الروضة بواسطة المعلمة تكونت من ٣٠ عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي الاستغراق التام، انخفاض الوعي بالذات، انخفاض الوعي بالوقت، التغذية المرتدة. وقد أكدت الدراسة على أن التركيز

هو جوهر عملية التدفق، وأن عدم الاهتمام بكل ما يؤثر على استغراق الطفل أو يشتت انتباهه يعد من المظاهر الإيجابية للتدفق النفسي. كما صمم أبادير والحديبي والشريف (٢٠٢٠) مقياساً للتدفق النفسي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، والذي تكون من ١٨ عبارة موزعة على تسعة أبعاد للتدفق النفسي.

٢. التحقق من مدى ملائمة أي من المقاييس التي تم الاطلاع عليها، لأهداف وعينة البحث، حيث يلاحظ أن الأدوات التي تم إعدادها لقياس التدفق النفسي صممت في مجملها للبالغين من طلاب المدارس والجامعات. كما أن المقاييس تتم الاستجابة عليها بواسطة الفرد نفسه، وهو ما لا يتماشى مع مستوى وطبيعة عينة هذا البحث من أطفال الروضة، حيث ظهرت الحاجة إلى استخدام مقياس يرصد ويلاحظ هذه الحالة لدى الطفل بواسطة المعلمة. وبالتالي فقد ظهرت الحاجة إلى إعداد مقياس يتفق وأهداف البحث الحالي وطبيعة مجتمع وعينة البحث.

٣. وضع تصور للمقياس ومفرداته المرتبطة بكل بعد من أبعاده، حيث تمت دراسة سمات وخصائص حالة التدفق النفسي والعوامل المؤثرة فيها، وكذلك الأبعاد الرئيسي للتدفق النفسي.

٤. كتابة تعليمات مقياس التدفق النفسي لتطبيقه بواسطة المعلمة على كل طفل على حده، وكذلك التدريج المستخدم والدرجة المقابلة.

٥. مراجعة المقياس في صورته الأولية بواسطة مجموعة من المتخصصين في علم النفس، والمعلمات بمرحلة الروضة، للتحقق من صحة أبعاد وعبارات المقياس، والوقت اللازم للاستجابة له، وعمل التعديلات اللازمة بناءً على هذه المقترحات والتي شملت حذف وإضافة أو تعديل بعض العبارات.

٦. تدريب إحدى المعلمات بالمدرسة على تطبيق المقياس، وكذلك تدريب مجموعة من طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا أثناء فترة التربية العملية بالمدرسة للمساعدة في تطبيق المقياس.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على عدد ثلاثة من أساتذة علم النفس، وثلاثة من معلمات مرحلة الروضة حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة أبعاد وعبارات المقياس لملاحظة مظاهر التدفق النفسي لدى أطفال الروضة بواسطة المعلمة، وذلك من حيث وضوح العبارات للمعلمة، والارتباط بالأبعاد الثلاثة، والارتباط بجوهر حالة التدفق النفسي عند عينة البحث. وقد تم الإبقاء على الأبعاد الثلاثة التي حددتها الباحثة وكذلك العبارات التي اتفق عليها ٩٠% من السادة المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التدفق النفسي ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس، وذلك على أطفال المجموعة الاستطلاعية والبالغ عددهم ٢٤ طفل وطفلة (جدول ٣).

جدول (٣): معاملات الارتباط لدرجات مفردات مقياس التدفق النفسي بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده (ن=٢٤)

الاندماج والتركيز		الاستمتاع والبهجة		الإحساس بالوقت	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	.797*	7	.930**	13	.534**
2	.663**	8	.935**	14	.866**
3	.418*	9	.731**	15	.616**
4	.793**	10	.761**	16	.780**
5	.501*	11	.876**	17	.827**
6	.701**	12	.824**		

** دالة عند ٠.٠١، * دالة عند ٠.٠٥

وقد أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات أبعاد المقياس أن معاملات الارتباط دالة إحصائية عند ٠.٠١، أو ٠.٠٥ مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد. كما تم حساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس (جدول ٤).

جدول (٤): معاملات الارتباط لدرجات أبعاد مقياس التدفق النفسي بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٤)

البعد	الاندماج والتركيز	الاستمتاع والبهجة	الإحساس بالوقت
الاندماج والتركيز	-	-	-
الاستمتاع والبهجة	.795**	-	-
الإحساس بالوقت	.816**	.865**	-
الدرجة الكلية	.910**	.959**	.947**

** دالة عند ٠.٠١

وقد أوضحت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين ٠.٧٩٥-٠.٩٥٩ وكلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين الأبعاد الثلاثة وبعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس، ويعد درجة مقبولة من الصدق الداخلي للمقياس.

صدق المقارنة الطرفية:

تم استخدام هذه الطريقة وذلك للتحقق من مدى قدرة المقياس على التمييز بين الأطفال مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي. وقد تم ترتيب الدرجات تنازلياً، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات الإرباعين الأعلى والأدنى للدرجة الكلية للمقياس (٠.٢٧)، مما يدل على تمتع المقياس بالقدرة على التمييز بين الأطفال (جدول ٥).

جدول (٥): الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الإرباعي الأعلى والأدنى لمقياس التدفق النفسي (ن=٢٤)

المكون	الإرباعي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الأعلى	7	51.75	3.96	9.428	دال عند 0.01
	الأدنى	7	33.00	4.00		

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

أ. طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول وذلك على أطفال المجموعة الاستطلاعية. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المجموعة باستخدام معامل بيرسون، وهي طريقة تتميز بالسرعة في تقدير معامل الثبات وملائمة لطبيعة العينة. وقد بينت نتائج التحليل (جدول ٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

جدول (٦): معاملات الثبات لمقياس التدفق النفسي باستخدام طريقة إعادة التطبيق (ن=٢٤)

البعد	معامل الارتباط
الاندماج والتركيز	.665**
الاستمتاع والبهجة	.773**
الإحساس بالوقت	.786**
الدرجة الكلية	.764**

** دالة عند ٠.٠١

ب. الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:

تعتمد طريقة معادلة ألفا كرونباخ على تباينات بنود المقياس بشرط أن تقيس بنود المقياس سمة واحدة، حيث تم حساب معامل الثبات لكل بعد بشكل منفرد. ويتضح من جدول (٧) أن جميع قيم ألفا مرتفعة، حيث تراوحت من ٠.٧٤١ - ٠.٩٣٧ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات عند استخدامه مرة أخرى في نفس الظروف.

جدول (٧): قيم معامل الثبات لمقياس التدفق النفسي بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٢٤)

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الاندماج والتركيز	.741
الاستمتاع والبهجة	.917
الإحساس بالوقت	.784
الدرجة الكلية	.937

الصورة النهائية للمقياس:

تم تصميم المقياس في صورته النهائية ليتم تطبيقه بواسطة معلمة الروضة، حيث يتم حساب متوسط الدرجات، من خلال ملاحظاتهم المتكررة لسلوك الطفل بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج. وتكون المقياس في صورته النهائية من ١٧ عبارة وزعت على ثلاثة أبعاد هي الاندماج والتركيز (٦)، الاستمتاع والبهجة (٦)، والإحساس بالوقت (٥). حيث اشتمل البعد الأول على عبارات تقيس مدى استغراق الطفل في الأنشطة الصفية مثل "يهتم بمعرفة ما هو مطلوب منه"، "يظهر التزاما تجاه ما يكلف به"، "يبدو شارد الذهن في العديد من الأوقات". وتناول البعد الثاني مظاهر الاستمتاع والبهجة والتي تبدو على الطفل عند الدخول في حالة التدفق النفسي وتناول عبارات مثل "يستمتع بشدة عند مشاركته في الأنشطة"، "يستمر في القيام بالعمل حتى تحقيق الهدف"، "تظهر عليه علامات الملل". بينما تناول بعد الإحساس بالوقت مظاهر عدم إحساس الطفل بمرور الوقت أثناء قيامه بالأنشطة مثل "يستمر في العمل حتى عندما ينتهي الوقت المخصص"، "يسأل عن الوقت المتبقي باستمرار"، "يطلب وقتاً إضافيا للانتهاء مما كلف به". وقد تم استخدام تدريج Likert الخماسي لتقييم مظاهر حالة التدفق النفسي لدى الطفل وهي: تنطبق دائماً (٥ نقاط)، تنطبق أحياناً (٤ نقاط)، تنطبق إلى حد ما (٣ نقاط)، نادراً ما تنطبق (نقطتين)، لا تنطبق أبداً (نقطة واحدة)، وبحيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع مستوى التدفق لدى الطفل، وانخفاضها إلى انخفاض مستوى التدفق النفسي.

مادة المعالجة التجريبية:

برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير الإبداعي (إعداد الباحثة):

أهداف البرنامج:

هدف البرنامج إلى تنمية التفكير الإبداعي بأبعاده المختلفة لدى أطفال مرحلة الروضة، مما قد يكون له الأثر الإيجابي على مستوى التدفق النفسي لدى أطفال المجموعة التجريبية. وتتضمن الأهداف الفرعية للبرنامج (١) مساعدة الأطفال على تطوير أنواع الذكاء الناجح لديهم، (٢) تزويد الأطفال بالمهارات والقدرات اللازمة للتكيف مع المواقف الجديدة وحل المشكلات بطرق إبداعية، (٣) إعداد الأطفال للنجاح في مواقف الحياة الأكاديمية، والثقافية، والاجتماعية.

خطوات إعداد وتطبيق البرنامج:

تم إعداد البرنامج من خلال الخطوات التالية:

١. دراسة وتحديد خصائص واحتياجات أطفال الروضة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
٢. تحديد وصياغة أهداف البرنامج وذلك في ضوء أنواع الذكاء الناجح.
٣. تصميم الأنشطة التعليمية لأطفال المجموعة التجريبية.
٤. تحديد محتوى الأنشطة والأدوات المستخدمة وأساليب التقييم.
٥. تطبيق البرنامج على عينة أطفال المجموعة التجريبية.

٦. تقييم فاعلية البرنامج وذلك بالتحقق من مدى فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي وأثر ذلك على تنمية التدفق النفسي وذلك من خلال القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي.

الفلسفة والاطار المرجعي للبرنامج:

اعتمد البرنامج على أسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال، والتي تمت الإشارة إليها في الإطار النظري للبحث، وهي أسس ومبادئ تتناسب بشكل جيد مع العالم المتغير الذي نعيش فيه. وتعتمد فلسفة البرنامج على فكرة أن الطفل لديه القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة وحل المشكلات بطرق إبداعية. كما يتبنى البرنامج مبدأ التعلم القائم على الممارسة والتفاعل، والذي يمنح الأطفال الفرصة لتطبيق ما تعلموه في مواقف العالم الحقيقي، ويركز على التعلم التعاوني، حيث يتعلم الأطفال من بعضهم البعض.

وقد اعتمد تصميم البرنامج على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تستند إليها نظرية الذكاء الناجح، وهي:

١. التعلم هو عملية مستمرة.
٢. التعلم يكون أفضل عندما يكون ممتعاً وملهماً للطفل.
٣. التعلم يكون أفضل عندما يكون تعاونياً.
٤. التعلم يكون أفضل عندما يرتبط بالواقع.
٥. التعلم يتم عن طريق دعم التكيف مع المواقف الجديدة.
٦. تعتمد تنمية مهارات التفكير على تعزيز نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف.

كما اعتمد البرنامج على ثلاثة أسس فلسفية رئيسية للذكاء الناجح هي:

١. الذكاء هو أكثر من مجرد ذكاء أكاديمي: فالذكاء هو القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة وحل المشكلات بطرق إبداعية. تقليديا، حيث ترى نظرية الذكاء الناجح أن الذكاء هو مفهوم أوسع يتضمن القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة وحل المشكلات بطرق إبداعية.
٢. هناك ثلاثة أنواع مختلفة من الذكاء: هذه الأنواع هي الذكاء التحليلي، وهو القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات باستخدام المنطق، الذكاء الإبداعي، وهو القدرة على التفكير خارج الصندوق وابتكار أفكار جديدة وأصيلة، والذكاء العملي، وهو القدرة على تطبيق المعرفة والمهارات في مواقف العالم الحقيقي.
٣. الذكاء هو عملية ديناميكية يمكن تطويرها وتحسينها من خلال التعلم والخبرة: حيث تشير النظرية إلى أن جميع أنواع الذكاء يمكن تنميتها من خلال تقديم فرص أفضل للتعلم والممارسة، وانه يمكنن تصميم بيئات تعليمية تدعم نمو جميع أنواع الذكاء الثلاثة.

وتتمحور فلسفة البرنامج حول أهمية تنمية أنواع الذكاء الثلاثة عند الأطفال. حيث تهدف جميع الأنشطة إلى مساعدة الأطفال على تطوير مهاراتهم التحليلية، وذلك عن طريق تعليمهم كيفية التفكير النقدي وحل المشكلات باستخدام المنطق. كما تهدف إلى مساعدتهم على تطوير مهاراتهم الإبداعية

عن طريق تشجيعهم على ابتكار أفكار جديدة وأصيلة، وكذلك مساعدتهم على تطوير مهاراتهم العملية عن طريق إعطائهم فرصًا لتطبيق ما تعلموه في مواقف تشبه مواقف الحياة الحقيقية.

كما تركز فلسفة واستراتيجيات البرنامج على مساعدة الأطفال على تطوير مهاراتهم الإبداعية ورؤية المشكلات من منظور مختلف وذلك عن طريق تشجيعهم على التفكير خارج الصندوق، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الحلول حتى لو بدت سخيفة أو غير واقعية. وتتبنى أنشطة البرنامج هذه الفلسفة عن طريق تقديم الألعاب، وأدوات الرسم والقص واللزق، والمواد فنية، والأدوات الموسيقية، وغيرها من المواد التي يمكن أن يستخدمها الأطفال للتعبير عن أفكارهم وحلولهم بشكل إبداعي.

استراتيجيات وأنشطة البرنامج:

اعتمد البرنامج على مجموعة من الاستراتيجيات التي تخدم وتوظف نظرية الذكاء الناجح لمساعدة الأطفال على تطوير مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وهي:

١. العصف الذهني: وهو استراتيجية لإنشاء أفكار جديدة بواسطة الأطفال، وفيه تطلب المعلمة منهم التفكير في أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع معين، حيث لا توجد قواعد للعصف الذهني، وكل الأفكار مرحب بها.

٢. لعب الأدوار: وهو أسلوب يمكن توظيفه لاستكشاف وجهات نظر وآراء الأطفال والبحث عن حلول جديدة لمشكلات واقعية أو خيالية. حيث تختار المعلمة موضوع أو موقف أو شخصية معينة ثم تطلب من كل طفل في المجموعة أن يأخذ دوراً أو يتقمص أو يحاكي شخصية ويقوم بتمثيل الموقف.

٣. الخرائط الذهنية: وهو أسلوب لتنظيم الأفكار والمفاهيم بطريقة مرئية مبسطة، ويتم ذلك عن طريق رسم خريطة ذهنية. وفيه تبدأ المعلمة بموضوع رئيسي ثم إضافة فروع لكل فكرة أو مفهوم ذو صلة بالموضوع الأصلي، حتى يتمكن الأطفال من إنشاء خريطة كاملة لأفكارهم.

٤. التفكير التصميمي: التفكير التصميمي أو التفكير في التصميم هو أسلوب لحل المشكلات بطريقة إبداعية، ويتضمن عادةً أربع مراحل هي التعاطف، والتعريف، والإبداع، والنمذجة الأولية.

٥. طرح الأسئلة المفتوحة: وفيه يتم طرح الأسئلة على الأطفال خلال مشاركتهم في محادثة. هذه الأسئلة تتطلب منهم التفكير بشكل إبداعي، فلى سبيل المثال، بدلاً من سؤالهم: ما لون السماء؟، تسألهم المعلمة: كيف تعتقد أن لون السماء سيبدو لو كانت مصنوعة من الشوكولاتة؟

٦. تقديم التحديات: وفيه يتم منح الأطفال مواقف تحدي تتطلب منهم التفكير خارج الصندوق. على سبيل المثال، تطلب المعلمة منهم التفكير في لعبة جديدة، أو اقتراح استخدام جديد للقلم الرصاص.

كما تضمن البرنامج مجموعة متنوعة من الأنشطة الذهنية واليدوية والحركية التي تعتمد على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحليلي والتطبيقي، ومنها:

١. أنشطة الفن والأعمال اليدوية: تساعد أنشطة الفن والأعمال اليدوية الأطفال على التعبير عن أنفسهم بشكل إبداعي باستخدام مواد مختلفة، حيث يمكن للأطفال استخدام الأشكال الهندسية وأدوات الرسم والتلوين والنحت والبناء لإنشاء أعمال فنية فريدة من نوعها. وفيها تطلب المعلمة من الأطفال إنشاء رسم أو نحت عمل فني باستخدام مواد غير تقليدية، مثل الورق المقوى أو الصلصال.
٢. أنشطة اللعب: يمكن أن تكون أنشطة اللعب طريقة مفضلة للأطفال لممارسة التفكير الإبداعي، حيث يمكن للأطفال ابتكار قصص وألعاب وشخصيات جديدة.
٣. أنشطة حل المشكلات: يمكن أن تساعد أنشطة حل المشكلات للأطفال على تطوير مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، حيث يمكن للأطفال تقديم حلول جديدة للمشاكل التي يواجهونها.
٤. أنشطة الرسم والكتابة: يمكن أن تساعد أنشطة الكتابة للأطفال على تطوير مهاراتهم الإبداعية والتعبير عن أنفسهم، وفيها يطلب من لأطفال التعبير عن موقف أو قصة أو حكاية عن طريق تكملة رسم، أو إنشاء رسم جديد، أو إعطاء بعض العناوين لصور وأشكال.
٥. أنشطة الموسيقى: يمكن أن تساعد أنشطة الموسيقى للأطفال على تطوير مهاراتهم الإبداعية والتعبير عن أنفسهم، حيث يمكن للأطفال العزف على الآلات الموسيقية وتأدية الأغاني المحببة في مجتمعهم أو بيئتهم.

وقد روعي الالتزام بمجموعة من المبادئ الأساسية لنظرية الذكاء الناجح في جميع الأنشطة، وهي:

١. إتاحة الفرصة لجميع أطفال المجموعة التجريبية للتجريب واللعب.
٢. تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة وطرح تحديات للأفكار السائدة.
٣. تقديم التغذية الراجعة الإيجابية والتحفيز.
٤. خلق بيئة تعليمية داعمة ومتعاونة.

ويلاحظ أن الاستراتيجيات والأنشطة السابقة تتطلب من الطفل التفكير خارج الصندوق، والتعبير عن نفسه بشكل إبداعي، ومشاركة الأنشطة ما بين المدرسة والمنزل، والعمل كفريق مع بقية الأطفال. ومن خلال هذه الأنشطة يمكن للمعلمة مساعدة الأطفال على تطوير مهارات الذكاء الناجح التي يحتاجونها للنجاح في الحياة ولتفكير مهارات التفكير الإبداعي.

المحتوى والخطة الزمنية للبرنامج:

تم تصميم الأنشطة والمواقف التعليمية، وأساليب التقويم وتوزيعها على الفترة الزمنية لتطبيق البرنامج في لقاءات قصيرة ومكثفة بواقع لقاء واحد أسبوعياً. واللقاء عبارة عن وحدة تعلم صغيرة ومتكاملة تضم مجموعة مواقف وأنشطة يشارك فيها الطفل فردياً أو جماعياً، وتعتمد على مبادئ واستراتيجيات الذكاء الناجح. كما يتضمن كل لقاء أهدافاً محددة وخبرات وأنشطة تعليمية معينة يمر بها الأطفال.

بدأ البرنامج بتوضيح مبسط وشيق مع عرض فيديو للتفكير الإبداعي وفوائده للأطفال، مع مناقشة مفتوحة مع الأطفال حول أهمية التفكير الإبداعي في حياتهم، وتقديم أمثلة على كيفية استخدام التفكير الإبداعي في حل المشكلات وابتكار أشياء جديدة.

- الأسبوعين ١، ٢

ممارسة بعض مهارات التفكير الإبداعي الأساسية: عن طريق (١) لعبة الكلمات المتقاطعة التي تتضمن كلمات ذات صلة بالتفكير الإبداعي، (٢) نشاط العصف الذهني والذي يطلب من الأطفال التفكير في أفكار جديدة للاستخدامات غير التقليدية للأشياء، (٣) نشاط الرسم القصصي الإبداعي والذي يطلب من الأطفال التعبير بالرسم عن قصة أو موقف.

تطبيق تأليف قصة:

الهدف: تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال

المواد: أوراق وقلم رصاص وأقلام ملونة

التعليمات: تطلب المعلمة من الأطفال سرد قصة جديدة لم يسمعها من قبل عن موضوع معين. وفي مرحلة لاحقة تطلب المعلمة من الأطفال حكاية قصة من منظور شخصية غير بشرية، مثل حيوان أو نبات، أو سرد قصة عن حدث خيالي، أو موقف اجتماعي أو عالمي.

- الأسبوعين ٣، ٤

ممارسة بعض مهارات التفكير الإبداعي المتقدمة: من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة: (١) نشاط حل المشكلات الإبداعي، والذي يطلب فيه من الأطفال إيجاد حلول جديدة ومبتكرة لمشاكل واقعية، (٢) نشاط التفكير النقدي الذي يطلب فيه من الأطفال تقييم بعض المعلومات المتاحة في البيئة واتخاذ قرارات بشأن التعامل معها، (٣) نشاط لعب الأدوار والذي يطلب من الأطفال التفكير خارج الصندوق ورؤية جديدة للشخصيات والمواقف.

تطبيق كيف تحل المشكلة:

الهدف: تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال.

المواد: مجموعة ألعاب لحل الألغاز.

التعليمات: تعرض المعلمة على الأطفال مشكلة أو لغز وتشجعهم على إيجاد حل، حيث تطلب منهم التفكير في جميع الحلول الممكنة قبل اختيار الحل الأفضل. وفي مرحلة لاحقة تطلب المعلمة من الأطفال حل مشكلة يومية، مثل كيفية إصلاح لعبة مكسورة، أو مشكلة علمية، مثل بناء كوبري يمكنه يحمل سيارة كبيرة، أو مشكلة اجتماعية مثل التعامل مع شخص يكسر القواعد ولا يحترم الآخرين.

- الأسبوعين ٥، ٦

ممارسة مهارات التفكير النقدي: من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة: (١) نشاط تحليل المعلومات والذي يطلب من الأطفال تفكيك المعلومات إلى أجزاء أصغر وفهم العلاقة بينها، (٢) نشاط تقييم المعلومات الذي يطلب من الأطفال الحكم على صحة المعلومات ومدى ملاءمتها

للغرض، (٣) نشاط الوصول إلى الاستنتاجات عن طريق الخرائط الذهنية والذي يطلب فيه من الأطفال الوصول إلى استنتاجات بناءً على المعلومات المتاحة.

تطبيق بناء منزل:

الهدف: تطوير مهارات التحليل والتفكير النقدي لدى الأطفال.

المواد: مواد البناء، مثل الكرتون والورق والمكعبات.

التعليمات: تطلب المعلمة من الأطفال بناء منزل باستخدام المواد التي قدمتها لهم، والتفكير في كيفية عمل منازل من مواد غير تقليدية بشرط أن تكون آمنة وقوية. وفي مرحلة لاحقة تطلب المعلمة من الأطفال بناء منزل يلبي احتياجات معينة، مثل منزل يمكن أن يطير أو منزل يمكن أن يتحرك.

- الأسبوعين ٧، ٨

ممارسة مهارات التفكير المرن: من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة: (١) نشاط التخيل الذي يطلب من الأطفال تصور أشياء جديدة ومختلفة، (٢) نشاط التأمل الذي يطلب من الأطفال رؤية الأشياء من منظور مختلف، (٣) نشاط الأسئلة المفتوحة والذي يطلب من الأطفال مناقشة ومشاركة حلول جديدة لبعض المشكلات في البيئة المحيطة.

تطبيق اللعب الجماعي:

الهدف: تطوير مهارات التفكير المرن لدى الأطفال.

المواد: لعبة جماعية للتفكير الإبداعي

التعليمات: تنظم المعلمة للأطفال عملية المشاركة في نشاط لعبي إبداعي، وتطلب منهم التفكير في كيفية اللعب أو كيفية تغيير قواعد والأدوار. وفي مرحلة لاحقة تطلب المعلمة من الأطفال لعب لعبة جديدة أو لعبة معدلة من لعبة أصلية، أو إنشاء لعبة جديدة من البداية، أو تأليف عمل رسم، أو نحت، أو تشكيل عمل فني أو موسيقي أو مسرحي.

- الأسبوعين ٩، ١٠

مهارات التفكير الإبداعي في سياقات مختلفة: من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة: (١) نشاط التفكير الإبداعي في العلوم والتكنولوجيا الذي يطلب من الأطفال حل مشكلة علمية أو تقديم فكرة مبتكرة في الاتصالات أو النقل أو البناء أو الزراعة أو الإسكان، (٢) نشاط التفكير الإبداعي في الفن والثقافة والذي يطلب من الأطفال إنشاء عمل فني أو كتابة قصة، (٣) نشاط التفكير الإبداعي في الأعمال التجارية الذي يطلب من الأطفال تطوير خطة عمل لشركة أو مشروع تجاري جديد.

تطبيق التفكير خارج الصندوق:

الهدف: تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال، وتشجيع الأطفال على التفكير في أفكار جديدة للاستخدامات غير التقليدية للأشياء.

المواد: مجموعة متنوعة من الأشياء اليومية، مثل علب الكرتون، والقش، والورق، والمواد اللاصقة، والألوان.

التعليمات: تطلب المعلمة من الأطفال إحضار مجموعة متنوعة من الأشياء الموجودة في المنزل أو المدرسة. ثم تقوم المعلمة بجمع وعرض الأشياء على الأطفال وتطلب منهم التفكير في استخدامات جديدة وغير تقليدية لهذه الأشياء. تشجع المعلمة الأطفال الفرصة على تطبيق هذه الأفكار في الواقع وتقيمها واقعياً وتقديم التغذية الراجعة مباشرة.

- الأسبوعين ١١، ١٢

تقييم تقدم الأطفال في تنمية مهارات التفكير الإبداعي: من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب: الاحتفال بإنجازات الأطفال من خلال (١) تنظيم معرض للأعمال الفنية والمشاريع التي قام بها الأطفال، (٢) تنظيم مسابقة أو لعبة إبداعية، (٣) تقديم شهادات التقدير أو الهدايا للأطفال. وفي النهاية يتم تطبيق مقياس التفكير الإبداعي لتورانس، والحصول على ملاحظات من الأطفال.

تطبيق القصة غير المكتملة:

الهدف: تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال وتشجيعهم على استخدام خيالهم وإبداعهم.

المواد: مجموعة متنوعة من قصص الأطفال المصورة والمرئية في صيغة فيديو رقمي

تعليمات: تقرأ أو تعرض المعلمة للأطفال جزء من قصة قبل الوصول للنهاية، ثم تطلب من الأطفال أن يفكروا في كيفية إنهاء القصة. تسمح للطفل بمشاركة الطفل لأفكاره مع التأكيد على التفكير ووضع نهاية غير متوقعة وغريبة.

صدق البرنامج:

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على ثلاثة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال علم نفس الطفل، وثلاثة من معلمات مرحلة الروضة وذلك لإبداء تعليقاتهم ومقترحاتهم على البرنامج. وقد تم ذلك من خلال مجموعة من البنود هي مدى ملائمة تصميم واستراتيجيات وأنشطة لتنمية التفكير الإبداعي والتدفق النفسي لدى أطفال الروضة، وملائمة أهداف البرنامج لعينة البحث، وتوافق استراتيجيات وأنشطة البرنامج مع أهداف البحث، وملائمة استراتيجيات وأنشطة البرنامج للأهداف العامة للبرنامج، والمدة الزمنية للبرنامج. وقد أتفق المحكمون على ملائمة أهداف البرنامج وأنشطته لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتدفق النفسي. كما تم عمل بعض التعديلات غير الجوهرية على طريقة عرض ومحتوى بعض الأنشطة وفقاً لمقترحات بعض المحكمين. وقد أشارت النتائج إلى اتفاق السادة المحكمين بنسبة من ٩٠-١٠٠% على البنود السابقة.

الإطار الزمني للبرنامج:

استغرق تطبيق البرنامج على أطفال مرحلة الروضة بمدرسة قنا الابتدائية المشتركة لمدة ثمانية أسابيع كاملة في الفترة من ٢٠٢٢/١٠/١٦ وحتى ٢٠٢٢/١٢/١٥ وذلك بواقع لقاء واحد أسبوعيا.

نتائج البحث:

لاختبار فروض البحث، تم استخدام نوعين من الأساليب إحصائية اللابارامترية لتحليل نتائج البحث وهي أسلوب Mann-Whitney للمجموعات المستقلة، وأسلوب Wilcoxon للمجموعات المرتبطة، وذلك باستخدام برنامج SPSS.

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي (جدول ٨).

جدول (٨): نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الطلاقة	قبلي	13	15.46	1.9839	الرتب السالبة	0	.00	.00	3.190	دالة عند 0.001
					الرتب الموجبة	13	7.00	91.00		
	بعدي	13	20.08	2.1393	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				
الأصالة	قبلي	13	12.31	2.0970	الرتب السالبة	0	.00	.00	3.185	دالة عند 0.001
					الرتب الموجبة	13	7.00	91.00		
	بعدي	13	22.92	1.7059	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				
المرونة	قبلي	13	9.08	1.8912	الرتب السالبة	0	.00	.00	3.241	دالة عند 0.001
					الرتب الموجبة	13	7.00	91.00		
	بعدي	13	24.31	1.8432	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
التفاصيل	قبلي	13	8.31	1.5483	الرتب السالبة	0	.00	.00	3.207	دالة عند 0.001
					الرتب الموجبة	13	7.00	91.00		
	بعدي	13	39.92	2.6913	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				
الدرجة الكلية	قبلي	13	45.15	4.8278	الرتب السالبة	0	.00	.00	3.182	دالة عند 0.001
					الرتب الموجبة	13	7.00	91.00		
	بعدي	13	107.23	8.1869	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				

ويتضح من الجدول أن قيم Z المحسوبة لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وهو ما يحقق صحة الفرض الأول.

ولقياس حجم أثر البرنامج تم إيجاد ناتج قسمة قيمة Z على الجذر التربيعي لعدد العينة باستخدام المعادلة: حجم الأثر = $\frac{\text{قيمة } Z}{\sqrt{\text{عدد العينة}}}$ ، كما تم تقدير حجم الأثر وفقاً للمؤشر التالي: تأثير ضعيف (٠.١-٠.٣)، تأثير متوسط (٠.٣-٠.٥)، تأثير كبير (أكبر من ٠.٥)، كما يوضحها جدول (٩).

جدول (٩): قياس حجم أثر البرنامج على التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة (ن=١٣)

الأبعاد	Z	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
الطلاقة	3.190	0.87	تأثير كبير
الأصالة	3.185	0.88	تأثير كبير
المرونة	3.241	0.90	تأثير كبير
التفاصيل	3.207	0.89	تأثير كبير
الدرجة الكلية	3.182	0.88	تأثير كبير

وتوضح نتائج جدول (٩) أن للبرنامج تأثيره كبير في جميع مهارات التفكير الإبداعي الأربعة والدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت قيم حجم الأثر ما بين ٠.٨٧-٠.٩٠.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitney وقيمة Z كأسلوب لابارامتري للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي. ويوضح جدول (١٠) الفروق بين متوسطات الرتب باستخدام اختبار مان-ويتني.

جدول (١٠): نتائج اختبار مان-ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي بعد تطبيق البرنامج

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الطلاقة	ضابطة	12	14.83	2.0816	7.08	85.00	7.000	85.000	3.882	دالة عند 0.001
	تجريبية	13	20.08	2.01393	18.46	240.00				
الأصالة	ضابطة	12	12.58	1.4433	6.50	78.00	0.001	78.000	4.267	دالة عند 0.001
	تجريبية	13	22.92	1.7059	19.00	247.00				
المرونة	ضابطة	12	8.67	1.6143	6.50	78.55	0.001	78.000	4.257	دالة عند 0.001
	تجريبية	13	24.31	1.8432	19.00	247.00				
التفاصيل	ضابطة	12	8.58	1.6213	6.50	78.00	0.001	78.000	4.254	دالة عند 0.001
	تجريبية	13	39.92	2.6913	19.00	247.00				
الدرجة الكلية	ضابطة	12	44.67	3.7739	6.50	78.00	0.001	78.000	4.250	دالة عند 0.001
	تجريبية	13	107.23	8.1869	19.00	247.00				

يتضح من الجدول أن قيم Z المحسوبة لكل أبعاد المقياس وللدرجة الكلية للاختبار لدى أطفال المجموعتين تراوحت ما بين ٣.٨٨ – ٤.٢٦ وهي دالة إحصائيا عنى مستوى ٠.٠٠١ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية. وتؤكد النتائج أيضاً على تأثير البرنامج على مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعة التجريبية إيجابياً في مقابل بقاء مستوى التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعة الضابطة منخفضاً مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية دون تأثر ملحوظ، مما يؤكد على فاعلية البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعة التجريبية، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي في التطبيقين البعدي والتتبعي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي في القياسين البعدي والتتبعي، كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١): نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار التفكير الإبداعي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الطلاقة	بعدي	13	20.08	2.1393	الرتب السالبة	6	3.50	21.00	.031	ليست دالة
					الرتب الموجبة	0	.00	.00		
	تتبعي	13	19.46	2.0662	الرتب المتعادلة	7				
					الإجمالي	13				
الأصالة	بعدي	13	22.92	1.7059	الرتب السالبة	7	4.00	28.00	.016	ليست دالة
					الرتب الموجبة	0	.00	.00		
	تتبعي	13	22.23	1.8327	الرتب المتعادلة	6				
					الإجمالي	13				
المرونة	بعدي	13	24.31	1.8432	الرتب السالبة	8	4.50	36.00	0.39	ليست دالة
					الرتب الموجبة	1	9.00	9.00		
	تتبعي	13	23.69	3.9239	الرتب المتعادلة	4				
					الإجمالي	13				
التفاصيل	بعدي	13	39.92	2.6914	الرتب السالبة	8	4.50	36.00	.008	ليست دالة
					الرتب الموجبة	0	.00	.00		
	تتبعي	13	38.54	3.5734	الرتب المتعادلة	5				
					الإجمالي	13				
الدرجة الكلية	بعدي	13	107.23	8.1869	الرتب السالبة	11	6.68	73.50	.006	ليست دالة
					الرتب الموجبة	1	4.50	4.50		
	تتبعي	13	103.92	10.2344	الرتب المتعادلة	1				
					الإجمالي	13				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات الأطفال في أبعاد اختبار التفكير الإبداعي في القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى بقاء النمو بعد شهر من إجراء القياس البعدي، مما يعني تحقق صحة الفرض الثالث.

الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التدفق النفسي لدى أطفال الروضة (جدول ١٢).

جدول (١٢): نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التدفق النفسي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاندماج والتركيز	قبلي	13	14.77	2.1661	الرتب السالبة	0	.00	.00	3.194	دالة عند 0.001
					الرتب الموجبة	13	7.00	91.00		
	بعدي	13	24.15	3.9967	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				
الاستمتاع والبهجة	قبلي	13	15.15	4.2592	الرتب السالبة	0	.00	.00	3.219	دالة عند 0.001
					الرتب الموجبة	13	7.00	91.00		
	بعدي	13	24.31	2.6890	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				
الإحساس بالوقت	قبلي	13	13.31	2.7503	الرتب السالبة	0	.00	.00	3.197	دالة عند 0.001
					الرتب الموجبة	13	7.00	91.00		
	بعدي	13	20.62	2.0631	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				
الدرجة الكلية	قبلي	13	43.23	8.7097	الرتب السالبة	0	.00	.00	3.185	دالة عند 0.001
					الرتب الموجبة	13	7.00	91.00		
	بعدي	13	69.08	8.4307	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				

ويتضح من الجدول أن قيم Z المحسوبة لأبعاد المقياس الثلاثة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التدفق النفسي على أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية التدفق النفسي لدى أطفال المجموعة التجريبية، وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

حجم تأثير البرنامج:

ولقياس حجم أثر البرنامج تم إيجاد ناتج قسمة قيمة Z على الجذر التربيعي لعدد العينة باستخدام المعادلة: حجم الأثر $= \frac{\text{قيمة } Z}{\sqrt{\text{عدد العينة}}}$ ، كما تم تقدير حجم الأثر وفقاً للمؤشر التالي: تأثير ضعيف (٠.١-٠.٣)، تأثير متوسط (٠.٣-٠.٥)، تأثير كبير (أكبر من ٠.٥)، كما يوضحها جدول ١٣.

جدول (١٣): قياس حجم أثر البرنامج على التدفق النفسي لدى أطفال الروضة

الأبعاد	ن	Z	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
الاندماج والتركيز	**13**	**3.194**	**0.88**	**تأثير كبير**
الاستمتاع والبهجة	**13**	**3.219**	**0.89**	**تأثير كبير**
الإحساس بالوقت	**13**	**3.197**	**0.88**	**تأثير كبير**
الدرجة الكلية	**13**	**3.185**	**0.88**	**تأثير كبير**

وتوضح نتائج جدول (١٣) أن للبرنامج تأثيره كبير في جميع أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم حجم الأثر ما بين ٠.٨٨-٠.٨٩.

الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitney وقيمة Z كأسلوب لابارامتري للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك للتعرف على أثر البرنامج في تنمية التدفق النفسي لدى أطفال المجموعة التجريبية. ويوضح جدول (١٤) الفروق بين متوسطات الرتب باستخدام اختبار مان-ويتني.

جدول (١٤): نتائج اختبار مان-ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التدفق النفسي بعد تطبيق البرنامج

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الاندماج والتركيز	ضابطة	12	18.58	3.4498	8.71	104.50	26.500	104.500	2.812	دالة عند .005
	تجريبية	13	24.15	3.9968	16.96	220.50				
الاستمتاع والبهجة	ضابطة	12	18.17	3.3799	7.42	89.00	11.000	89.000	3.662	دالة عند .001
	تجريبية	13	24.31	2.6890	18.15	236.00				
الإحساس بالوقت	ضابطة	12	15.08	1.5050	6.79	81.50	3.500	81.500	4.087	دالة عند .001
	تجريبية	13	20.62	2.0631	18.73	243.50				
الدرجة الكلية	ضابطة	12	52.83	8.0434	7.63	91.50	13.500	91.500	3.514	دالة عند .001
	تجريبية	13	69.08	8.4307	17.96	233.50				

ويوضح الجدول قيم Z المحسوبة لأبعاد التدفق النفسي وللدرجة الكلية على المقياس لدى أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية. وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وبذلك تتحقق صحة الفرض الخامس.

الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي والتتبعي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى التدفق النفسي في القياسين البعدي والتتبعي، كما يوضحها جدول (١٥).

جدول (١٥): نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاندماج والتركيز	بعدي	13	24.15	3.9967	الرتب السالبة	12	6.50 .00	78.00 .00	3.103	دالة عند .002
					الرتب الموجبة	0				
	تتبعي	13	21.46	2.7268	الرتب المتعادلة	1				
					الإجمالي	13				
الاستمتاع والبهجة	بعدي	13	24.31	2.6890	الرتب السالبة	11	6.00 .00	66.00 .00	2.992	دالة عند .003
					الرتب الموجبة	0				

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	تتبعي	13	22.08	2.2159	الرتب المتعادلة	2				
					الإجمالي	13				
الإحساس بالوقت	بعدي	13	20.62	2.0631	الرتب السالبة	13	7.00	91.00	3.197	دالة عند .001
					الرتب الموجبة	0	.00	.00		
	تتبعي	13	16.92	1.8010	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				
الدرجة الكلية	بعدي	13	69.08	8.4307	الرتب السالبة	13	7.00	91.00	3.194	دالة عند .001
					الرتب الموجبة	0	.00	.00		
	تتبعي	13	60.46	6.1996	الرتب المتعادلة	0				
					الإجمالي	13				

ويتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات الأطفال في جميع أبعاد مقياس التدفق النفسي في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي، مما يشير عدم بقاء أثر البرنامج أو استمرارية النمو في مستوى التدفق النفسي بعد شهر من إجراء القياس البعدي، مما يعني عدم تحقق الفرض السادس.

تفسير ومناقشة النتائج:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى فاعلية البرنامج القائم على أسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال منخفضي الدافعية، وهي مهارات تسمح للأطفال بإنتاج أفكار وتقديم أراء واختبار حلول جديدة لمشكلات بطريقة غير نمطية وتقييمها وتطويرها بشكل مستمر.

وترجع الباحثة تحقق صحة الفرضين الأول والثاني إلى أن البرنامج الذي تم تصميمه وفقاً لأسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح، والذي لم يتعرض أطفال المجموعة التجريبية لمثله من قبل، عمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحليلي والتطبيقي لدى الأطفال منخفضي الدافعية. حيث ساعدت استراتيجيات وأنشطة البرنامج، مثل العصف الذهني، ولعب الأدوار، وطرح الأسئلة المفتوحة على تشجيع الأطفال منخفضي الدافعية على المشاركة بإيجابية والتفكير بشكل غير نمطي، والنظر إلى الأشياء من منظور جديد، واستخدام خيالهم في توليد كم كبير من المعاني، والأشكال، والتعبيرية اللفظية (الطلاقة)، كما ظهرت في استجابات متنوعة ومتعددة للأطفال في اختبار تورانس

للتفكير الابتكاري، واتسمت بالتفرد والحداثة (الأصالة)، وكذلك القابلية للتعديل والتحديث (المرونة)، مع إمكانية توضيحها وتفسيرها وجعلها أكثر ثراءً ونضجاً (التفاصيل).

كما وفرت أنشطة مثل الرسم، والأعمال اليدوية، واللعب الجماعي، والموسيقى، والتأليف القصصي، الفرصة للأطفال منخفضي الدافعية، والذين يعزفون عن المشاركة في الأنشطة التعليمية التقليدية، لاستعادة ثقتهم بأنفسهم وتجريب واكتشاف أشياء وعلاقات جديدة، وتقييم أفكارهم على أرض الواقع. كما أدى توفير مجموعة متنوعة من المواد والخامات وأدوات العمل اليدوي وألعاب الفك والتركيب والتجريب إلى إثارة دافعية الأطفال للتعلم، حيث جعلت المواقف والأنشطة التعليمية ممتعة ومثيرة لهم، ومرتبطة باهتماماتهم، كما وساعدتهم على بناء الثقة بقدراتهم، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم. كما أن عدم تعرض أطفال المجموعة الضابطة لأنشطة وخبرات البرنامج كان هو السبب في عدم نمو مهارات التفكير الإبداعي لديهم مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية.

كما تعزي الباحثة تحقق صحة الفرض الثالث والذي يشير إلى بقاء أثر النمو في مستوى التفكير الإبداعي لدى الأطفال منخفضي الدافعية، إلى أن الأطفال استمروا في تطبيق المهارات التي تعلموها في البرنامج في مواقف الحياة اليومية. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون الأطفال قد استمروا في استخدام آلية توليد أفكار جديدة، واستخدموها في الروضة أو المنزل، كما استمر الأطفال في ممارسة أنشطة فنية ويدوية ولعب ألعاباً إبداعية جديدة، ساعدتهم على الحفاظ على مهارات التفكير الإبداعي لديهم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

وقد فسر توفيق (٢٠١٧) تلك النتائج في دراسته بأن البرامج القائمة على نظرية الذكاء الناجح تتيح لأطفال الروضة ممارسة أنشطتهم في جو من الحرية والحماس والتوجيه الهادف بما يتناسب مع خصائصهم النمائية ومستوى دافعيتهم المنخفض. كما تساعدهم على تحديد أولوياتهم، والتعبير عن آرائهم، وإشباع شغفهم، والقيام بالعديد من المحاولات للتغلب على نقاط الضعف لديهم وتطويرها. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه الجندي (٢٠٢٢) من أن بيئات التعلم القائمة على نظرية الذكاء الناجح والمليئة بالمثيرات المحفزة للانتباه، مثل القصص غير المكتملة، ولعب الأدوار، والتفكير التصميمي، تجعل الأطفال منخفضي الدافعية أكثر استجابة ومشاركة في تنمية مهارات التفكير التحليلي والناقد لديهم، وأكثر رغبة في الاستمرار في ممارستها والسعي نحو تحقيق الأهداف، بما ينعكس على دافعيتهم، واندماجهم وتفكيرهم الإبداعي.

كما تتفق النتائج مع ما توصل إليه عمر (٢٠١٨) من أن أنشطة واستراتيجيات التعلم القائمة على نظرية الذكاء الناجح حفزت الأطفال على التفكير، وساعدتهم على توليد أفكار جديدة وتقييم وتطبيق الأفكار الجيدة منها، وإقناع الآخرين بأهميتها. كما ساعدت الأنشطة الأطفال على تنظيم المعلومات، وتحليل المهام، وتطبيقها في مواقف جديدة، مما كان له كبير الأثر في تنمية مهاراتهم التحليلية العملية، وقدراتهم الإبداعية، والتكيف مع البيئة.

كما تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حسن وأبوزيد والشريف (٢٠١٨) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال،

والتي أرجعها إلى فعالية الأساليب المعتمدة على نظرية الذكاء الناجح في الوصول إلى شريحة كبيرة من الأطفال مقارنة بالطرق التقليدية التي لا تناسب الأطفال منخفضي الدافعية، واعتمادها على المهارات التحليلية والتطبيقية وتحفيزهم على المثابرة والتعلم والمشاركة وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

كما أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التدفق النفسي لصالح المجموعة التجريبية. كما تشير النتائج أيضا إلى الأثر الكبير للبرنامج على مستوى التدفق النفسي لدى الأطفال منخفضي الدافعية.

وترجع الباحثة تحقق صحة الفرضين الرابع والخامس إلى أن البرنامج الذي تم تصميمه وفقاً لأسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح، وكان فعالاً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، أدى إلى استثاره الأطفال منخفضي الدافعية للدخول في حالة من الاستغراق التام في أداء الأنشطة، والتركيز على التفكير العميق، والإحساس بالبهجة. كما اتسمت الحالة الوجدانية والذهنية للأطفال أثناء المشاركة في الأنشطة التعليمية بالانتباه، والدافعية، والاستمرار في القيام بالمهام المختلفة، بحيث كان النشاط هدفاً في حد ذاته. كما أن عدم مشاركة أطفال المجموعة الضابطة في أنشطة برنامج الذكاء الناجح كان هو السبب في عدم نمو مستوى التدفق النفسي لديهم مقارنة بأطفال المجموعة التجريبية.

ذلك أن استراتيجيات وأنشطة البرنامج المتنوعة أدت إلى توفير تحديات مناسبة لمستوى دافعية وقدرات الأطفال، ووفرت بيئة داعمة ومشجعة لهم على الشعور بالثقة بالنفس والاستمتاع بالتعلم. كما ساعدتهم على الشعور بالسيطرة على عملية التعلم، مما يمكن أن يساهم في تحقيق حالة من التدفق النفسي. كما أن الألعاب التعليمية، والأنشطة اليدوية، ومهام التفكير الإبداعي التي شارك فيها الأطفال الذين يعانون من انخفاض الدافعية اتسمت بالمتعة والتحدي وساعدتهم على التركيز والشعور بالسيطرة والتعبير عن أنفسهم بشكل ملائم.

كما ترجع الباحثة عدم تحقق صحة الفرض السادس والذي يشير إلى بقاء أثر النمو في حالة التدفق النفسي لدى الأطفال، إلى أن الأطفال منخفضي الدافعية ربما شعروا بحالة من الملل، والإحباط، والإرهاق بعد شهر من الانقطاع عن مزاولة أنشطة البرنامج والانتهاء من تطبيقه. كما أن التدفق النفسي يتميز بأنه حالة نفسية مؤقتة يمكن أن تتحقق في موقف دون الأخر، وبالتالي، فإن أنشطة واستراتيجيات نظرية الذكاء الناجح خلقت بيئة مواتية لتحقيق التدفق النفسي لدى الأطفال مع نهاية أنشطة البرنامج، وهو مالم يتحقق بعد انتهاء البرنامج بمدة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Ullén et al. (2012) من أن الذكاء الناجح والتدفق النفسي هما مفهومان مرتبطان ارتباطاً وثيقاً. حيث يمكن أن يساعد الذكاء الناجح الأطفال على تحقيق التدفق النفسي، كما يمكن أن يساعد التدفق النفسي الأطفال على تطوير المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح في الحياة. كما أشارت نتائج دراسة الجندي (٢٠٢٢) إلى أن أنشطة

التعلم القائمة على نظرية الذكاء الناجح تعمل على اندماج جميع الأطفال وجدانيا في ممارسة الأنشطة بالدرجة التي يحافظ بها على حماسه، واستمتاعه، وسعادته وتركيزه في النشاط.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. تضمين أسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح في المناهج المطورة لمساندة ودعم الأطفال منخفضي الدافعية.
٢. استخدام استراتيجيات وأنشطة وطرق غير تقليدية تعتمد على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية.
٣. تضمين مناهج رياض الأطفال أنشطة متنوعة تعتمد على نظرية الذكاء الناجح للوصول إلى جميع الأطفال وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والثقافية والأكاديمية ومساعدتهم على النجاح في نواحي الحياة المختلفة.
٤. تشجيع المعلمات وإلحاقهم بالدورات التدريبية الزمة لتوظيف نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات الإبداعية، والتحليلية، والعملية لدى الأطفال منخفضي الدافعية.

البحوث المقترحة:

يمكن اقتراح موضوعات البحوث التالية في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي:

١. خصائص الذكاء الناجح لدى أطفال مرحلة الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، كالكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، والدافعية للإنجاز، والإبداع.
٢. فاعلية برنامج للتدخل المبكر قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات النمائية لدى أطفال الروضة منخفضي الدافعية.
٣. برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير التحليلي، والتفكير العملي لدى الأطفال منخفضي التحصيل.
٤. برنامج تدريبي لمعلمات الروضة لاستخدام نظرية الذكاء الناجح لتنمية الدافعية للتعلم لدى الأطفال منخفضي الدافعية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبادير، بيتر مجدي حبيب، الشريف، إيمان صلاح الدين حسين، والحديبي، مصطفى عبد المحسن عبد التواب (٢٠٢٠). **التدفق النفسي وعلاقته باضطراب قلق الكلام لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم**. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، ١٠، ٦٤ - ٩٠.

أباظة، أمال عبد السميع (٢٠١١). **اختبار التدفق النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو جلالة، صبحي حمدان (٢٠١٢). تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي. **مجلة التربية**، ٤١(١٨١) ١٦٥ - ١٩٤.

أبو حلاوة، محمد السيد (٢٠١٣). **حالة التدفق: المفهوم والأبعاد والقياس. سلسلة الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية**.
http://arabpsynet.com/apneBooks/eB29HS2-AbouHalawa.pdf

الأعسر، صفاء (٢٠١٦). **الإبداع في حل المشكلات**. سلسلة في التربية السيكولوجية. القاهرة: دار الكتب الحديثة.

بكار، ياسر عبد الكريم (٢٠٠٥). القرار في يديك. دمشق: دار البيروني.

البهاص، سيد أحمد محمد (٢٠١٠). **التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت**: دراسة سيكومترية - إكلينيكية. المؤتمر السنوي الخامس عشر - الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة، مج ١، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١١٧ - ١٦٩.

بوفرنس، فوزي علي، والمطيري، سناء عيد جابر (٢٠١١). معوقات تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية**، ٢٢(٨٧)، ١٨٤ - ٢٢٨.

تورانس، ب (٢٠١٨). **اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي وكتيب الاختبار التصويري، (ترجمة محمد أحمد محمود خطاب).** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (العمل الأصلي نشر في ١٩٦٢).

توفيق، مروة (٢٠١٧). استخدام ركن المكتبة في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي لطفل الروضة. **المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال**، جامعة المنصورة. ٤(٢)، ٢٩٥-٣٧٩.

توفيق، هند سيد، عطا، إبراهيم محمد، عويس، محمد أحمد محمد، وشحاتة، حسن سيد حسن (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدي طالبات الصف الأول الثانوي العام. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ١٣(١)، ١٩٥ - ٢٢١.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢). **الإبداع، مفهومه، معاييره، مكوناته**. عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٨). **الموهبة والتفوق والإبداع**. عمان: دار الفكر للطباعة

الجعفري، ممدوح عبد الرحيم أحمد، وإبراهيم، جيهان السيد محمد (٢٠١٩). دور مؤسسات رياض الأطفال في مواجهة معوقات الإبداع لدى طفل ما قبل المدرسة. **دراسات في الطفولة والتربية**، ١١، ٢٦١ - ٣١٥.

الجندي، شيماء (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعلم الممتع لتنمية الدافعية للتعلم وبعض مهارات الذكاء الناجح كمدخل لخفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال الروضة. **مجلة البحث العلمي في التربية**. ٨(٢٣)، ٢٤٥-٣٧٧.

حسن، سعاد محمد أحمد، محمد، خضر مخيمر أبو زيد، والشريف، إيمان صلاح الدين حسين (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرج في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي التفكير ما وراء المعرفي المنخفض. **دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي**، ٢، ٨٦ - ١٢٨.

حميدة، محمد إسماعيل سيد (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تنبؤية - تجريبية. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٦٠، ٢٤٧ - ٣٣٩.

الحيزان، عبد الإله بن إبراهيم (٢٠٠٢). **لمحات عامة في التفكير الإبداعي**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

خضر، نجوى بدر، وبشارة، جبرائيل (٢٠١١). اثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة: دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر ٥ - ٦ سنوات في مدينة دمشق. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، ٢٧، ٤٨١ - ٥٢٠.

الخلايلة، عبد الكريم واللبابيدي، عفاف (١٩٩٧). **طرق تعليم التفكير للأطفال**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الدردير، عبد المنعم أحمد محمود، علي، حنان عبد الإمام محمد، وسليمان، شيماء سيد (٢٠١٩). نظرية الذكاء الناجح وأهميتها في التدريس. **مجلة العلوم التربوية**، ٣٨، ١٤٥ - ١٥٩.

دياب، هبة عبد العظيم السيد (٢٠١٨). التنبؤ بالتدفق النفسي من خلال أبعاد الكمالية لدى الطلاب الفائقين دراسيا بالصف الأول الثانوي. **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، ٧(١)، ٣٥٧ - ٣٨٢.

سليمان، عبد الله، أبو حطب، فؤاد (١٩٧٣). **اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري: مقدمة نظرية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصياد، وليد عاطف منصور (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **مجلة التربية**، ١٨٧(٣)، ١ - ٣٩.

عبد السلام، ولاء عبد العظيم عبد العزيز، قنديل، سناء عبد الرحمن، وعبد النبي، محمد محمود محمد (٢٠١٩). الفروق في مهارات التفكير الابتكاري بين الجنسين من أطفال الروضة. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ١٣(١)، ٢٢٣ - ٢٤٦.

عبد العزيز، أسماء فتحي أحمد، وعبد الجواد، ميرفت عزمي زكي (٢٠١٣). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدي عينة من المتفوقين دراسياً من الطلاب الجامعيين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٢(٧٨)، ٥٧ – ٩٧.

عبد الكريم، وليد فتحي، وأبو الوفا، نجلاء إبراهيم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية الإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية أسوان. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٢١(١١)، ٣٢٨ - ٣٥٩.

عبدالقادر، صلاح (٢٠٠٦) **تقدير الذكاء الناجح وعلاقته بالتوافقية لدى عينة من الفائقين وغير الفائقين**. مركز أطفال الخليج. مركز دراسات وبحوث المعوقين. http://www.gulfkids.com/ar/index.php

عبدالنبي، محسن محمد أحمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرار لطلاب المرحلة الثانوية الموهوبين. **مجلة بحوث التربية النوعية**, ٣٣، ١-٧٣.

عبيد، ياسمين رمضان كمال (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض القلق الدراسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات شعبة الطفولة المتفوقات أكاديميا. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣٣(١١٩)، ٣٨٣ - ٤٤٦.

عطية، سميحة محمد علي (٢٠١٩). أثر سلطة الوالدين على الدافعية والتفكير الإبداعي لدى طفل الروضة. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، ١٠، ٣٤٦ - ٤٠١.

عمر، محمد كمال أبو الفتوح (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. **المجلة الدولية لتطوير التفوق**، ٩(١٧)، ١٨٧-٢١٨.

العمرو، عرين سلامة خلف، والغزيوات، محمد إبراهيم (٢٠٢١). أثر استراتيجيتي الألعاب والأنشطة العلمية في مستوى الدافعية نحو التعلم لدى أطفال الروضة في الأردن. **مجلة التربية**، ١٩١(٢)، ٣٥٥ - ٣٨١.

الفرماوي، حمدي (٢٠٠٤). **دافعية الإنسان بين النظرية المبكرة والاتجاهات المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

قطامي، نايفة (٢٠١٠). **مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكناني، ممدوح عبد المنعم (٢٠١١). **سيكولوجية الطفل المبدع**. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

محبوب، حنان بنت محمد أمين (٢٠٢٠). التدفق النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى عينة من ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية بمكة المكرمة في جائحة كورونا (كوفيد–١٩). **مجلة ديالى للبحوث الإنسانية**, ٢(٨٥) , ٢٣٩-٢٩٠.

محمد، خديجة محمد بدر الدين أحمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي وأثره في تنمية الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم. **مجلة التربية وثقافة الطفل**، ١٣(١)، ١٠٩ - ١٣٤

مرزوق، عصام على الطيب (٢٠١٥). المكونات العاملية للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل الكمالية الأكاديمية والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٥(٨٧) ، ١٧٥ – ٢٤٧.

المرهون، صبا عمر، جميعان، إبراهيم فالح (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنمية دافعية التعلم لدى الأطفال. **دراسات في العلوم التربوية**، ٤٦(١)، ١٢١-١٣٨.

مصطفى، الزهراء مصطفى (٢٠٢٠). التدفق النفسي لدى طفل ما قبل المدرسة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الطفولة**، ٣٤، ٤٦٠-٥٠٤.

اليامي، نسرين علي زايد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام برنامج سكامبر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طفل الروضة. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، ١٥، ٣٧١ - ٤٢١.

يوسف، السعدي الغول السعدي (٢٠١٩). برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والحس العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، ٣٥(٢)، ١ - ٦١.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alexiou, A., Schippers, M., & Oshri, I. (2012). **Positive psychology and digital games: the role of emotions and psychological flow in serious games development**. Psychology, 3(12), 1243.

Csikszentmihalyi, M. (1994). **The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium**. New York, NY, USA: Harper Perennial

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the

Csíkszentmihályi, M. (1997). **Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life**. New York, NY: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. (2013). **Flow: The psychology of happiness**. Random House.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). **Self-determination theory: A macrotheory of human motivation**, development, and health. Canadian psychology/Psychologie canadienne, 49(3), 182.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: State of the science. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**.

Gafour, O. W., & Gafour, W. A. (2021). Creative thinking skills–A review article. **Journal of Education and e-Learning**, 4, 44-58.

Guilford, J. P. (1931). Some empirical tests of the method of paired comparisons. **The Journal of General Psychology**, 5(1), 64-77.

Guilford, J. P. (1956). **The structure of intellect. Psychological bulletin**, 53(4), 267.

Guilford, J. P. (1957). **Creative abilities in the arts. Psychological review**, 64(2), 110.

Guilford, J. P. (1958). **Can creativity be developed? Art education**, 11(6), 3-18.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. **The Journal of Creative Behavior**, 1(1), 3-14.

Heausler, N. L., & Thompson, B. (1988). Structure of the Torrance Tests of creative thinking**. Educational and Psychological Measurement**, 48(2), 463-468.

Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. **Educational psychology interactive**, 12(3), 29-36.

Kaufman, S. B., & Singer, J. L. (2004). Applying the theory of successful intelligence to psychotherapy training and practice. **Imagination, cognition and personality**, 23(4), 325-355.

Kurtzberg, T. R., & Amabile, T. M. (2001). From Guilford to creative synergy: Opening the black box of team-level creativity. **Creativity Research Journal**, 13(3-4), 285-294.

Mandelman, S. D., Barbot, B., & Grigorenko, E. L. (2016). Predicting academic performance and trajectories from a measure of successful intelligence. **Learning and Individual Differences**, 51, 387-393.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). **The concept of flow. Handbook of positive psychology**, 89, 105.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). **The concept of flow. Handbook of positive psychology**, 89, 105.

Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A., & French, B. F. (2008). Patterns of young children's motivation for science and teacher-child relationships**. The Journal of Experimental Education**, 76(2), 121-144.

psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins

Rainey, H. G. (2000). Work motivation. **Handbook of organizational behavior**, 19-42.

Ramalingam, D., Anderson, P., Duckworth, D., Scoular, C., & Heard, J. (2020). **Creative thinking: Definition and structure. Australian Council for Educational Research**. https://research.acer.edu.au/ar_misc/43

Rawlinson, J. G. (2017). **Creative thinking and brainstorming**. Routledge.

Reeve, J. (2015). **Understanding motivation and emotion (6th ed.). Hoboken**, NJ: Wiley.

Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: **The search for optimal motivation and performance**. Academic Press, San Diego, CA.

Sheldon, K. M. (Ed.) (2010). **Current directions in motivation and emotion**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. **Journal of personality and social psychology**, 49(3), 607.

Sternberg, R. J. (1999a). **Successful intelligence: Finding a balance. Trends in cognitive sciences**, 3(11), 436-442.

Sternberg, R. J. (1999b). **The Theory of Successful Intelligence. Review of General Psychology**, 3(4), 292–316. https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292

Sternberg, R. J. (2002a). **Intelligence is not just inside the head: The theory of successful intelligence**. In Improving academic achievement (pp. 227-244). Academic Press.

Sternberg, R. J. (2002b). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. **Educational Psychology Review**, 14, 383-393.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). **The theory of successful intelligence as a basis for gifted education**. Gifted Child Quarterly, 46(4), 265-277.

Sternberg, R. J. (2003). **A broad view of intelligence: the theory of successful intelligence**. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 55(3), 139.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, procedures, and practices. **Journal for the Education of the Gifted**, 27(2-3), 207-228.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). **Teaching for successful intelligence:** To increase student learning and achievement. Corwin Press.

Ullén, F., de Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P. K., Pedersen, N. L., Nakamura, J., & Madison, G. (2012). **Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence**. Personality and individual differences, 52(2), 167-172.

Wagner, H. (1999). **The psychobiology of human motivation**. Routledge, New York.

Whitmore, J. R. (1986). **Understanding a lack of motivation to excel**. Gifted Child Quarterly, 30(2), 66-69.

Zaeske, L. M., Long, H., Kahnke, S. A., & Kerr, B. A. (2022). **How personality moderates the relationships between childhood environment, flow metacognitions, and creative ideational behavior**: A preliminary study. Thinking Skills and Creativity, 44, 101040.