[٦]

أثر برنامج قائم على أنموذج أسبورن لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم في الأردن

د/ منال محمد حسين شعبان
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

أثر برنامج قائم على أنموذج أسبورن لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم في الأردن

د. منال محمد حسين شعبان*

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج قائم على أنموذج أسبورن لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم للصف الرابع الابتدائي، تراوحت أعمارهم مابين (٨- ١٢) سنة، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية الابتدائية والمصنفين ذوي صعوبات تعلم في الأردن، وتم تقسيم أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وعددها(٢٠) طالب وطالبة، وتجريبية وعددها (٢٠) طالب وطالبة.

استخدمت الباحثة لأغراض هذه الدراسة مقياس مهارات التفكير الإبداعي المصمم من قبل الباحثة لقياس الأبعاد التالية (الطلاقة، المرونة، الأصالة). وتم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة. كما تم تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والذي تكون من (٢٠) جلسة تدريبية، قدمت خلال (٥) أسابيع وبمعدل (٤) جلسات أسبوعية، حيث تراوحت مدة الجلسة ما بين (٤٠- ٤٥) دقيقة، وقد

* أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

أشارت نتائج الفرضية الأولى والمتعلقة ببعد الطلاقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ت ٢٩.٥٩٩ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وفيما يتعلق بالفرضية الثانية المتصلة ببعد المرونة أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ت ١٤.٦٢٢ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، أما النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة لبعد الأصالة أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ت ٩.٩٩٧ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وفيما يتعلق بالفرضية الرابعة، حيث بلغت قيمة ت ٢٧.٢٩٨ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الإبداعي وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

المقدمة:

كثرت في الآونة الأخيرة برامج تعليم التفكير للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين, ولكن القليل من الاهتمام انصب حول تعليم التفكير للطلبة ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام وللطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وذلك بسبب الاعتقاد السائد في ميدان التربية الخاصة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم بحاجة ماسة لإتقان المهارات الأساسية مثل تعلم القراءة والكتابة، ومن ثم يأتي الاهتمام بتعليم مهارات التفكير٧. لذا لا يعتبر تعليم مهارات التفكير من أولويات التدريس في ميدان التربية الخاصة (Lafrance, 1994). وقد لوحظ أن فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لم تلق الاهتمام من قبل الباحثين العرب إلا خلال العقديين الماضيين، وقد كان جُل الاهتمام منصباً على الجوانب الأكاديمية المعرفية أكثر من أي جانب آخر (الزيات،2002).

علماً بأن الاتجاه السائد عالمياً يسعى لتدريب الأطفال ذوو صعوبات التعلم على مهارات التفكير المختلفة، متخطياً بذلك التركيز على المهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، والحساب) ومن هذا المنطلق سعت الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج قائم على نظرية أسبورن والذي بدأ على يد (Alex- Osb0rn) كأنموذج لحل المشكلات بطريقة إبداعية، ويعد واحدا من أكثر الطرق فاعلية لتحسين مهارات التفكير الإبداعي.

ويؤكد شوارتز وباركس (Swartz and Parks, 1994) أن بمقدور كل إنسان أن ينمي مقدراته العقلية ويطورها باستمرار من خلال ما يواجهه في حياته من تجارب وخبرات، ويعتبر تحسين نوعية التفكير

لدى الطلبة من أولويات الأنظمة التربوية، وذلك من أجل مواجهة التحديات التي أوجدتها ثورة التكنولوجيا وتعدد الثقافات.

وتؤكد معظم الدراسات على إمكانية التدريب على الإبداع، ورفع مستواه عند الأفراد وذلك بتوفير النماذج والظروف المناسبة لذلك (السرور، ٢٠٠٢).

ويتم ذلك من خلال المجالات التالية:

- تطوير السمات الإبداعية، عن طريق مكافأة السمات الايجابية عند الطلبة مثل الاستقلالية، النقد، المثابرة، الحماس،وحب الاستطلاع، والاهتمامات الواسعة.
- تطوير مهارات التفكير الإبداعي مثل الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإسهاب، والعصف الذهني، وبرامج التفكير المختلفة.
- تحفيز الطلبة ودفعهم للمشاركة في النشاطات الإبداعية، والتي تحتاج إلى أفكار جديدة، وحلول للمشكلات المطروحة.
- تعلم حل المشكلات من خلال تدريب الطلبة على خطوات حل المشكلات من خلال تحسس المشكلة، تعريفها وفهمها، وجمع المعلومات، وطرح الأفكار للحل ووضع معايير للتقييم (Traffinger, 2002).

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة والإحساس بها لاختبار إمكانية تنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام برنامج قائم على نظرية أسبورن لمساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على التغلب على المشكلات العادية والتحكم بالمواقف المختلفة التي قد تواجههم بشكل يومي في مرحلة الطفولة المبكرة.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

وصف أدب التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية ومحيرة لأن ذوي صعوبات التعلم يمتلكون قدرات يمكن أن تطغى على ما لديهم من نقاط ضعف، فهم يسردون قصصاً رائعة ولديهم صعوبات في الكتابة، وقد يؤدون مهارات معقدة وهم يعانون من إتباع تعليمات بسيطة، ويبدون عاديين وأذكياء في مظهرهم، مما لا يوحي بأنهم يعانون من إعاقة ما، لذلك فهم بحاجة إلى برامج تربوية متخصصة.

والتفكير الإبداعي يظهر منذ الطفولة المبكرة، وتتمثل بدايات التفكير الإبداعي ومقوماته لدى الطفل في الخصائص التي تميز هذه المرحلة من اهتمام بتبادل الأشياء والتعامل معها والتعرف إليها، واهتمامه بالاستكشاف وحب الاستطلاع والتساؤل واهتمامه بالتجريب والتعرف إلى عناصر الشيء وأنشطته أو مكوناته، وكثرة الأسئلة التي يحاول أن يحصل منها على إشباع فضوله المعرفي وحاجاته إلى البحث والاستقصاء (المشرقي، 2005).

ويؤكد وايسبرغ (Weisberg) أنّ مهارات التفكير الإبداعي هي نفسها مهارات التفكير العادي، معتمداً على مفهوم الاستمرارية في التفكير والارتباط بين الخبرات والمعلومات السابقة والحاضرة، ويرى أن أكثر الأعمال الإبداعية ليست سوى امتداد لتراكمات المعرفة، وليس هناك إبداعات تأتي من فراغ دون مقدمات أو خبرات أو معارف سابقة، بمعنى أن التفكير الإبداعي يتضمن أكثر من مجرد مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل، وقد توصل جيلفورد إلى هذه الحقيقة

بإضافته مهارات أخرى مثل تحسس المشكلات والعنونة (جروان،٢٠٠٢).

وانطلاقا من أهمية توفير وتفعيل برامج تنمية مهارات التفكير الإبداعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج قائم على نظرية أسبورن في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم وقد تم اختيار هذا الأنموذج لكونه واضحاً، يستند إلى أساس نظري، منظماً وقابلاً للتطبيق، ملائماً لاهتمامات الطلبة، متنوع الاستراتيجيات، كما أن البرنامج التدريبي معد بناءً على هذا النموذج، ويؤكد على الانسجام أو التوازن بين الإبداع ومهارات التفكير والعصف الذهني، والأهمية المشتركة لها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرارات.

وتبدو مشكلة الدراسة واضحة في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

- ما فاعلية برنامج أسبورن في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم؟

فرضيات الدراسة:

تحاول الدراسة التحقق من صحة الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في بعد الطلاقة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في بعد المرونة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في بعد الأصالة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الإبداعي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج قائم على أنموذج أسبورن لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

أهمية الدراسة:

- يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين وأولياء الأمور والمتخصصين وأصحاب القرار في التخطيط الفعال واقتراح برامج مستقبلية لدمج مهارات التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لذوي صعوبات التعلم بما يضمن تحقيق أعلى درجات النجاح في تحسين فرص التعليم الأكاديمي.
- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة، باعتبارها إحدى مراحل الدراسة الابتدائية الأساسية، حيث يتأثر تطور قدرات الطفل العقلية

والاجتماعية والانفعالية بدرجة كبيرة مما يتلقاه في السنوات الأولى من حياته.

- وفرت الدراسة الحالية مناخاً إبداعياً يسهم في تنمية الإبداع ويساعد الطلبة على تحمل المسؤولية تجاه المشكلات المطروحة، من خلال حفزهم على المبأداه في توليد الأفكار، والتعبير عنها، واتخاذ القرارات.

الأهمية العملية:

- قدمت الدراسة برنامجا تدريبيا موجها إلى أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم ومناسبا للبيئة الأردنية، يتضمن مادة تدريبية مناسبة وسهلة التطبيق لتنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والأصالة) من خلال ممارسة الأنشطة الهادفة والمخطط لها لتحفيز التفكير الإبداعي وتوليد الأفكار، كما يقوم على تطوير مهارات العمل الجماعي، والتعاون وتعزيز ثقة الطالب بنفسه، وتكمن أهمية البرنامج في إمكانية تطبيقه خلال المنهاج الدراسي.
- كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها في تطوير مقياس وبرنامج عملي تستفيد منه معلمات التربية الخاصة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم.
- فتح المجال أمام المهتمين بميدان الدراسات النفسية والتربوية لإجراء المزيد من الدارسات التي يمكن أن تكون مكملة وداعمة للدراسة.

التعريفات النظرية والإجرائيةَ:

أنموذج أسبورن:

يتكون هذا النموذج من ثلاث مكونات هي فهم المشكلة/ توليد الأفكار/ التخطيط للعمل. ويفترض هذا النموذج أن الإنتاج الإبداعي يتكون نتيجة التفاعل الديناميكي بين أربعة مكونات هي الخصائص/العمليات/ السياق/ المخرجات ويعد هذا النموذج منطلقنا في هذه الدراسة.

مهارات التفكير الإبداعي (Creative Thinking):

يعّرف جروان (٢٠٠٢) التفكير الإبداعي، بأنه عملية عقلية بالغه التعقيد، وتتميز بالشمولية، وتنطوي على عوامل معرفية، وانفعالية، وأخلاقية متداخلة لتشكل حالة ذهنية نشطة وقديرة لدى الطالب لمهارة (الطلاقة، المرونة، والأصالة).

وتعرف مهارات التفكير الإبداعي إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي (للطلاقة, والأصالة, والمرونة) المعد من قبل الباحثة.

الطلاقة (Fluency):

وتعرف الطلاقة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات التفكير الإبداعي والتي تتناول القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الألفاظ والأفكار في زمن محدد.

المرونة (Flexibility):

تعرف المرونة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس مهارات التفكير الإبداعي والتي تتناول قدرة المفحوص على إنتاج

أكبر قدر ممكن من الألفاظ والأفكار المتنوعة في زمن محدد عند استجابته لأسئلة الاختبار.

الأصالة (Originality):

وتعرف الأصالة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس مهارات التفكير الإبداعي والتي بلغت نسبة تكرارها (٥%) أو أقل من بين استجابات جميع المفحوصين والتي تتسم بالجدة والتفرد والابتكار بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها عند استجابته لأسئلة الاختبار.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

ويعرفون إجرائيا: بأنهم الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم من ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية بناء على أسس التصنيف المتبعة في المدارس الحكومية الأردنية من جراء تطبيق الاختبارات والمطبقة من قبل معلمو غرف المصادر.

البرنامج التدريبي:

خطة متكاملة، تتضمن مجموعة من الأنشطة التدريبية، تعنى بتدريب الأطفال من سن (٨-١٢) سنه على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

ويشتمل هذا البرنامج على عدد من الأنشطة والمواد لتحفيز التفكير بهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي ضمن نشاطات البرنامج، ويتصف البرنامج بخصائص تجريبية موثوقة بحيث يمكن الاستناد إليها عند التطبيق.

حدود ومحددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على الأطفال ذوو صعوبات التعلم الملتحقين بالمدارس العادية سواء كان بصفوف خاصة أو بغرف المصادر والتي تعنى بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٢) سنة في الأردن.
- كما اقتصرت الدراسة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم.
- كما تتحدد الدراسة بمدى صدق وثبات أداة القياس المعدة لقياس مهارات التفكير الإبداعي.
- مدى ملائمة أنشطة وتدريبات البرنامج الذي تم إعداده لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة.

أدى التوسع في المعرفة والمعلومات إلى وجود حالة من عدم الثقة في مقدرة الفرد على التعامل مع الحالات الجديدة التي تطرأ على الساحة الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، وهذا أدى إلى البحث عن طرق جديدة للتعامل مع هذه الحالات التي لم يواجهها من قبل، والتي لم يتدرب الأفراد على مواجهتها، فالتحدي غير المتوقع وغير المسبوق وغير القابل للتنبؤ دعا إلى استخدام مهارات التفكير، وهذا يتطلب إيجاد الاستعداد الذهني عند الطالب للتعامل مع هذه المستجدات، ويتطلب تدريب الأفراد ذوي صعوبات التعلم على استخدام قدراتهم الناقدة بطرق جديدة وبناءة من خلال التدرب على كيفية إيجاد الأفكار الواعدة وبنائها، بدلاً من استخدام التفكير الناقد للهجوم على هذه الأفكار، ومحاولة التخلص منها،

وتدريب الأفراد على النظر إلى قدراتهم الناقدة بإيجابية، ومحاولة استخدامها بشكل إيجابي بناء، والنظر إليها بطريقة أكثر إنتاجية (Isaksen&Treffinger,1985).

وتشتمل عملية التفكير على الحكم، أو المقارنة والعمليات الحسابية، والتساؤل والاستدلال والتقويم والتفكير الناقد وحل المشكلة واتخاذ القرار. كما إن جميع أنواع التفكير متداخلة وأحياناً يظهر بعضها في موقف معين على أنواع التفكير الأخرى، ولكن حل المشكلات يستدعي في الغالب جميع أنواع التفكير وبخاصة الصنفين الرئيسين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، لذا ينظر إلى حل المشكلات بأنه ميدان عملي لتطبيق التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، ويرى الخبراء أن مقدار النجاح في الحياة يتناسب طردياً مع القدرة على استخدام أنواع التفكير في حل المشكلات، بالإضافة إلى أن أداء الطفل أنشطة حل المشكلات ينمي عنده القدرة على التفكير المنطقي وينمي مهارات التفكير الأخرى، وإن نجاحه في حل المشكلة ينمي ثقته بنفسه وثقته بقدراته، واشتراكه في مجموعات العمل ينمي مهارات التعاون والتفاهم مع الآخرين والعمل بروح الفريق، ويرى الخبراء أن أفضل طريقة للتأكد من فهم الطالب لمجموعة من المعارف وإتقانه لمجموعة من المهارات هي أن ترى فيما إذا كان قادراً على أن يستخدمها استخداماً حسناً في حل المشكلات (اللالا، ٢٠٠٩).

ويظهر الأطفال ذوو الصعوبات التعليمية عدداً من السلوكيات التي تشير إلى صعوبة استخدامهم عمليات التفكير الفعالة، وبناء على ذلك تعتمد برامج التعلم المعرفي، على تدريب الطفل كيفية التفكير وحل المشكلات، من خلال تطوير المفاهيم الأساسية لمرحلة ما قبل المدرسة

لكون الأطفال في هذه المرحلة ميالين للعب والاستكشاف، وليس لديهم الاستعداد الكافي للبدء بالمناهج الرسمية الخاصة بالمراحل التعليمية، لكونهم يعانون من قصور واضح على صعيد الذاكرة العاملة عند مقارنتهم مع الأطفال العاديين، وبالتالي تدريب الأطفال في المراحل الأولية على تعلم الكلمات والأرقام الحسابية والمفاهيم يسهم في تقوية الذاكرة العاملة لديهم (Al-Shaibani. & Daoud. 2011).

كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يفشلون في ملاحظة كيفية تطور المواقف الصعبة، وتحديد المشكلة مع أنفسهم، كما يعانون من صعوبة في استخدام أساليب حل المشكلات مما يجعلهم يجدون صعوبة في استخدام استراتيجيات منظمة في حل المشكلات وبالتالي تشكيل أساليب بديلة لحلول المشكلة (الوقفي، ٢٠٠٣)

لذلك من الضروري توافر خبرات إبداعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في إطار مدخل الحواس المتعددة من خلال التدريب على برنامج مستقل وفق مواقف تدريبية مخصصة كرست لهذا الغرض، وهذا يستند إلى أن مهارات التفكير الإبداعي شيء يمكن تعليمه وتعلمه، ومن ثم نقله على شكل خبرات، من خلال برامج منظمة، مما يجعل عملية التدريب عملية واضحة، يعي الطلاب أهدافها بدقة، وتساعد المعلمين في تحقيق الأهداف المحددة، وهذه البرامج تعود بالفائدة على مختلف الأعمار، وذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، وذوي الذكاء المرتفع والمتوسط، إذ تعمل على زيادة نوعية وكمية الأفكار الإبداعية لمن يتدرب عليها (الزيات، ٢٠٠٢).

وقد أشارت النظرية المعرفية التي اهتمت بتعليم مهارات التفكير بشكل عام، إلى إمكانية تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارات

التفكير كغيرهم من الأطفال الآخرين (Montague, 2000). دراسة هدفت إلى التحقق من إمكانية تنمية (Thị Bảo Châu Lê.2011) أجرى الباحث الفرنسي

مهارات التفكير الإبداعي للأطفال من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الخاصة في مدينة (هوشي منيه)، وسعت الدراسة إلى بناء واقتراح استراتيجيات لتطوير مهارات التفكير من خلال خمس مكونات تتضمن (معالجة المعلومات، المنطق، التحقيق، الإبداع، ومهارات التقييم)، استخدمت الدراسة أداة تطبق على المعلمين للتعرف على إمكانية تدريب ذوي صعوبات التعلم على مهارات التفكير الإبداعي وأسفرت النتائج أن ٩٧% من المبادئ التوجيهية غير متضمنة في المناهج الدراسية، ٨٧% من عينة الدراسة عبرت بعدم وجود توجيهات محددة بكيفية تنفيذ ومراقبة مهارات التفكير للطلبة في الصفوف الدراسية، أما مهارة معالجة المعلومات كانت نسبتها ٧٠% من الأنشطة والاستراتيجيات القائمة على طرح الأسئلة والاستجواب، تليها مهارة التفكير التي تعتمد على المنطق حيث بلغت نسبتها ١٢%، وفيما يتعلق بمهارات (التحقيق، الإبداع، والتقييم) لم تظهر بشكل ملحوظ وكانت نسبتها ١% إلى ٣%.

وقد تعددت الطرق التي تستخدم في تحسين مهارات الأفراد الإبداعية والتي تمكنهم من بحال التدرب عليها من توليد الأفكار ومن أكثر الطرق التي أكد عليها (أليكس أوسبورن) في تنمية المهارات الإبداعية وضع القوائم وتعتمد على طرح مجموعة من الأسئلة التي تشتمل على مجال واسع من المعلومات، ويتطلب كل سؤالاً تغييراً أو تعديلاً من نوع معين، في موضوع أو فكرة (الفقهاء، ٢٠٠٢). وهناك

ارتباط وثيق بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي، فكلاهما ينتج عنهما أفكاراً جديدة، كما أن حل المشكلات فيه عناصر تتفاوت بتفاوت حداثة المشكلة، وحداثة الحل، ولكن الإبداع ليس حل للمشكلات فقط، إذ أنه يلتزم بمحكات تتعلق بالناتج التي لا تتوفر في حل المشكلات. ويعتبر أنموذج أسبورن لحل المشكلات الإبداعي قائم على العنصر الإبداعي في حل المشكلات حيث يتناول المواقف الغامضة وغير المحددة، وإيجاد الحلول لها (Goldsmith, 2001).

مهارات التفكير الإبداعي:

حظي التفكير الإبداعي اهتماما بالغاً في المجال النفسي والتربوي، لأن التقدم العلمي لأي مجتمع لا يمكن تحقيقه بدون القدرات الإبداعية.

ويشير (جروان، 2002) إلى أن التفكير الإبداعي، لا يحدث في فراغ، أو بمعزل عن محتوى معرفي ذي قيمة، بل سلوك هادف غايته تتلخص في إيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة، في أحد حقول المعرفة أو الحياة الإنسانية. ويعد قدرة تتطور بالممارسة والتدريب وتنمو على نحو ارتقائي تدريجي، وبذلك فهي تحتاج إلى التوجيه والإرشاد حتى تصل إلى مستويات عليا، فالتفكير لا ينمو تلقائيا لأنه عملية تتميز بالشمولية والتعقيد.

وتمثل مهارة الطلاقة الخطوة الأولى نحو توسيع إمكانية حدوث ظاهرة الإبداع، وتركز على توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، أما من وجهة نظر الطلبة، فمهارة الطلاقة في التفكير تجعل أفكار الطلبة تنساب بحرية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وبأسرع وقت ممكن (Torrance, 1993).

كما أن تدريس مهارة الطلاقة تساعد الأفراد على الانتقال بيسر وسهولة من الذاكرة الطويلة المدى إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث أو الدراسة، مما يساعد على التعامل السهل والسريع مع كل من حل المشكلات والتصدي لها، وصنع القرارات أو اتخاذها، والتفكير بطرق إبداعية متنوعة (سعادة، 2003).

وقد أجري الينـدر (Allinder.2001) دراسة هدفت إلى تطوير مهارة الطلاقة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المعرضين للخطر، بلغت عينة الدراسة (٥٠) طالباً من طلبة الصف السابع، حيث كان معدل ذكاء المجموعة(٨٥.٩٤)، تم توزيعهم على ثلاثة صفوف بمعدل (١٣)طالباً في الصف الواحد، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين مجموعة درست دروساً مختارة من منهاج الصف الثالث بالطريقة التقليدية، أما المجموعة الثانية درست المواضيع ذاتها باستخدام استراتيجيات الطلاقة لتعليم التفكير، واستخدم الباحث الاختبارات المستندة إلى المنهاج (Curriculum- Based Measurement) قبل وبعد تطبيق البرنامج لقياس مهارتي الطلاقة والاستيعاب، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية اللذين تدربوا على إستراتيجية الطلاقة على المجموعة الضابطة اللذين درسوا بالطريقة التقليدية.

بينما تعني المرونة قدرة الطالب على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير متطلبات الموقف، والمرونة عكس الجمود الذهني (Mental Rigidity) الذي يعني تبني أنماط ذهنية مُحددة سلفاً وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة

لمعالجة مشكلة جديدة، ويكون الاهتمام بنوعية الأفكار لا بكميتها (جروان، 2002).

وتتمثل أهمية تدريس مهارة المرونة في زيادة الخيارات عن طريق التحرك إلى ما هو أبعد من النصائح التقليدية، والسماح للطلبة بالإطلاع على وجهات النظر الأخرى، وزيادة الأنشطة الإبداعية، وزيادة قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تغيير اتجاه فكرهم من وقت إلى أخر كجزء من التفكير التشعبي أو التباعدي (سعادة، 2003).

أجرى الزيودي (Al zayoudi,2009)، دراسة هدفت التعرف على أثر برنامج تدريبي من الإبداع على مهارات التفكير الإبداعي للطلاب مع صعوبات التعلم من الصف الخامس في منطقة العين. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالب وطالبة. تم تصنيفهم عشوائيا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددها (١٦)، والمجموعة الضابطة وعددها (١٦)، تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج التدريب الإبداعي. تم تطبيق اختبار تورانس لكلا المجموعتين كاختبار (قبلي، بعدي)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير كبير للبرنامج التدريبي على مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة محمد (٢٠٠٦) إلى التعرف على السمات الإبداعية للموهوبين من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من طلبة الصف الرابع الابتدائي قي منطقة السويس، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، الأولي شملت مرتفعي الذكاء وعددهم (١٠٠)، والثانية شملت مرتفعي التفكير الإبداعي وعددهم (١٠٠)، أما المجموعة الثالثة فشملت مرتفعي الذكاء والتفكير الإبداعي وعددهم (١٠٠)، أشارت نتائج الدراسة أن أهم السمات التي

جمعت بين الثلاث مجموعات، والتي حظيت بمستوى الدلالة الإحصائية هي الاستقلال والمبادأة، أما عن السمات التي تفردت بها المجموعة الثالثة مرتفعي الذكاء والتفكير الإبداعي، فكانت في المهارات الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

تُعد الأصالة (Originality) في التفكير أكثر المهارات ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، وهي بمعنى الجدة والتفرّد، والبحث في الذهن عن الأفكار النادرة التكرار أو الحصول، وتعتبر الفكرة أصيلة إذا كانت لا تكرر أفكار الآخرين، وتكون جديدة إذا ما تمّ الحكم عليها في ضوء الأفكار التي يقدمها الآخرون، وهذه الأفكار لا تخضع إلى الأفكار الشائعة بل إنها تتصف بالتميّز، والطالب صاحب التفكير الأصيل لا يُولّد أفكاراً أو حلولاً تقليدية لما يواجه من مشكلات.

وأشار ليفرانس (Lafranace. 1995) في دراسة هدفت المقارنة بين أداء الطلبة الموهوبين، والطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، والطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأداء، على مهارات التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً من أربعة قطاعات من ولاية أونتاريو، وقسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تكونت من (٣٠) طالباً من صفوف الخامس وحتى الثامن، تراوحت أعمارهم من (٩-١٤) سنة، تم تطبيق أداة الدراسة المقياس الشكلي لمهارات التفكير الإبداعي لتورانس، وأشارت النتائج أن هناك تشابهاً في الأداء بين أفراد المجموعات الثلاث، فيما يتعلق بمهارة الأصالة، وفيما يتعلق بمهارة الحدس (Intuition) بينما كان أداء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أفضل من أداء المجموعتين الآخرتين في مهارة التعبير الإبداعي،

وأظهرت مجموعة ذوي صعوبات التعلم قوة في التصور الداخلي، بينما كان لديهم ضعف في التعبير الحركي الممثل بالرسم.

وتوصف الأفكار الأصيلة التي يُقدّمها الطالب حول موقفٍ ما بأنها: لا تكرر أفكار زملائه، وخارجة عن المألوف والشائع من الأفكار التي يولّدها الآخرون، وتتميز بأنها غير تقليدية.

وأشارت دراسة خطاب (٢٠٠٤) التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج كورت (الإدراك والتنظيم) في تنمية القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (٣٢) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية في كل منهما (١٦) طالباً، طبق البرنامج على مدار فصلاً دراسياً، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وتحسين مفهوم الذات.

وأشارت دراسة رتشي (Ritchie, 1999) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، من خلال تطبيق برنامج كورت (CORT) الجزء الأول والثاني، على عينة بلغ قوامها (١٥) طالباً من ذوي صعوبات التعلم و(١٥) طالباً من الطلبة العاديين، من صفوف المرحلة الابتدائية في استراليا، واستخدم اختبارات التفكير الإبداعي، واختبار التحصيل الأكاديمي، كاختبار قبلي وبعدي، وأسفرت النتائج إلى تحسين التفكير الإبداعي للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، إلا أن التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم لم يؤد إلى تحسين استعدادهم وأداءهم الأكاديمي.

صعوبات التعلم (The Learning Disabilities):

يفيد الأدب السابق بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الذكور، تصل إلى أربعة أضعاف انتشارها لدى الإناث،(Learner, 2000) إلا أن الآثار السلبية في القصور في مهارات التفكير الإبداعي لدى الذكور قد تكون أقل منها لدى الإناث ويرجع السبب إلى التوقعات العالية من الذكور والحساسية الانفعالية للإناث (Lyon, 1996; Swanson and Malone, 1992).

وقد وجدت هيلي (Healy,1987) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللذين يعانون من صعوبات قي الترميز وفي الذاكرة يعانون من مشكلات في عمليات التفكير وبالتالي يواجهون صعوبات أكاديمية، فإحدى مجالات بحثها تناول القصور في عمليات التفكير لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمهارات حل المشكلة، وقد تضمنت أساليب حل المشكلة تدريب الأفراد على كيفية تعريف المشكلات وتحديدها، وإيجاد حلول بديلة، وتحديد النتائج وتقييمها، والوعي بوجهات نظر الآخرين، وتطبيق الحل الأمثل والأكثر فعالية، وأكدت هيلي أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم قد اظهروا ضعفا واضحا في حل المشاكل، وقد عدت هذه النتيجة منطلقا لإعداد عدداً من برامج التدريب لتحسين عمليات التفكير.

نموذج أسبورن لحل المشكلات الإبداعي:

يتكون نموذج أسبورن من ثلاث مكونات يقوم بها الأفراد عند حل مشكلة ما بأسلوب إبداعي وهي (فهم المشكلة، توليد الأفكار، تخطيط العمل) وكل مكون يتضمن مرحلة أو أكثر (الأعسر، ٢٠٠٠) وفيما يلي المكونات بالتفصيل:

المكون الأول: فهم المشكلة:

تعد الخطوة الأولى التي تعود بالحل الصحيح، إذ أن الفهم الخاطئ يقود إلى حل خاطئ ويعالج الأعراض بدلاً من المشكلة الحقيقية، ويتطلب فهم المشكلة مساعدة الفرد على تركيز انتباهه وطاقاته في المشكلة، زيادة حماس الفرد وثقته بنفسه عندما يتعامل مع المشكلة، تحفيز الفرد للاستمرار (Chislett.1999). ويتكون مكون فهم المشكلة من ثلاث مراحل أساسية وهي

- قبل التحديد: يطلق عليها مرحلة توليد المشاكل، يتم فيها تحديد الاهتمامات والرغبات ومن ثم توجيه الاهتمام للتفكير بالمشاكل والتحديات والفرص التي تواجه الأفراد.
- جمع البيانات: تهدف إلى الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات والمعلومات التي تساعد على توضيح المشكلة غير المحددة وفيها يتم جمع الملاحظات والانطباعات، والمشاعر، والأسئلة، حول مشكلة مطلوب حلها (Chislett.1999).
- تحديد المشكلة: يتم فيها تحديد المشكلة الحقيقية التي تحتاج للتركيز عليها، بعد جمع قدر كافي من المعلومات حولها (Gary.1998)، ويكون التحديد صريح للمشكلة بشكل يقود للحل، وجمع الأفكار حولها، ويعتبر هذا نصف الحل للمشكلة ويساعد على تركيز الجهد على المشكلة القائمة وبالتالي توليد الأفكار(reffinger. Isaksen. Dorval, 2003).

المكون الثاني: توليد الأفكار:

ويتضمن مرحلة واحدة، وهي توليد الأفكار من خلال اقتراح العديد من الأفكار الجديدة لحل المشكلة، ويستخدم في المكون العديد من

استراتيجيات توليد الأفكار كالعصف الذهني، وهذه الأفكار تمتاز بالمرونة، والطلاقة، والأصالة وهذا المكون يساعد الفرد على توسيع تفكيره والتغلب على العوائق والتعقيدات التي تحد منه (Treffinger et al. 2002).

المكون الثالث: التخطيط للعمل (التنفيذ)"

يهدف إلى ترجمة الأفكار الهامة إلى إجراءات مفيدة ومقبولة وقابلة للتطبيق، ويتم إيجاد خطط عمل للحلول، ويضم مرحلتين:

- **إيجاد الحل:** ويتم هنا تحليل الأفكار، وتدقيقها، للاختيار منها ما يشير للحل، ويتم الانتقال بين عدد كبير من الأفكار إلى عدد أقل على أساس المفاضلة.
- **قبول الحل:** يتم في هذه المرحلة إقناع جهة معينة بتقبل الحل ووضعه موضع التنفيذ.

إن أفضل وصف للإنتاجية الإبداعية هو "إنها نظام ديناميكي معقد، تتفاعل بداخله المكونات الثلاثة، وهذه المكونات قد تسهل أو تعيق تعبير الفرد عن إبداعه بطرق ملحوظة في مجالات الجهد الإنساني المختلفة" (Treffinger & Young, 2002).

كما إن الإصغاء للطلبة وتشجيعهم على التفكير، وتطوير مهاراتهم الذاتية، وإعطائهم دوراً في التفكير باستراتيجيات بديلة للتأقلم، ووضع خطة مستقبلية، يشجع الطلبة على التعبير عن ذواتهم من خلال وعيهم لمعتقداتهم، وأفكارهم، وإعادة تقيمهم لأنفسهم، وإعادة النظر في تصرفاتهم، كما يساهم في بناء المهارات الاجتماعية، ويخلق جواً إنسانياً بين الطلبة، والمعلمين، ويسهم في مراجعة الأفكار الداخلية، وتعلم

التفكير المنطقي، وطرائق معالجة الأحداث المغلقة، التي تعتمد على الفهم والتقييم، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب (Dwairy, 2005).

مميزات برنامج أوسبورن:

- مناسبة محتواه لأغراض الدراسة الحالية.
- تنوع الأنشطة وعرضها بطريقة شيقة وممتعة للأطفال.
- وضوح خطوات سير البرنامج من حيث الأهداف العامة، الإحماء، الأدوات التي يحتاجها المعلم، مدة النشاط، طريقة التنفيذ، التقييم، الأنشطة الإضافية، إعادة الترتيب، التغيير المرن.
- إمكانية التعديل على أنشطة البرنامج بما يتناسب مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

الطريقة والإجراءات:

يعرض هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينة الدراسة لأغراض تطبيق البرنامج التدريبي، ووصفاً لأدوات الدراسة وطريقة إعدادها، والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة لاستخراج النتائج.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بهدف اختبار الفرضيات المتصلة بفاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى أنموذج أسبورن في حل المشكلات الإبداعي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة المصنفين من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية في الأردن (مدرسة حمزة، خولة بنت الأزور،خالد بن الوليد، عائشة، عمر المختار) وبلغ عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم (١١٠) طالباً وطالبة من جميع طلبة المراحل الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٢) سنة، حيث تم اختيار العينة بطريقة قصديه، ومن ثم قامت الباحثة بتوزيعهم عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، عدد أفراد كل منهما (٢٠) طالبا وطالبة، ويظهر الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا للمجموعة الضابطة والتجريبية

اسم المدرسة	الذكور	الإناث	المجموع
حمزة	٨	-	٨
خولة بنت الأزور	-	٩	٩
عائشة	-	١١	١١
خالد بن الوليد	٥	-	٥
عمر المختار	٧	-	٧
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدام أداة للقياس معدّة ومطورة على البيئة الأردنية، وهي: اختبار التفكير الإبداعي، وفيما يلي وصف موجز للأداة:

الأداة الأولىً: مقياس التفكير الإبداعي المعد من قبل الباحثة:

اختبار يقيس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الفئات العمرية الدنيا من سن (١٢/٨) للأفراد ممن هم في مستوى الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم، ويطبق الاختبار بشكل فردي، وبناءً على عدد استجابات الطفل يتم حساب كل من الطلاقة والمرونة والأصالة، ويضم الاختبار ثمانية اختبارات فرعية تقيس الأبعاد التالية:

- الطلاقة: وتتمثل في عدد الإجابات المحتملة للموقف المثير في وحدة زمنية معينة.
- المرونة: وتتمثل بعدد فئات الإجابات المحتملة للموقف المثير في وحدة زمنية معينة.
- الأصالة: وتتمثل في عدد الإجابات الجديدة والفريدة من نوعها للموقف المثير في وحدة زمنية ثابتة. وتشكل هذه الأبعاد (الطلاقة، المرونة، الأصالة) مهارات التفكير الإبداعي، وفيما يلي الاختبارات الثمانية التي يضمها المقياس.

١. أن يطرح المفحوص أسئلة استفسارية عن حادث معين.

٢. أن يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى الحادث.

٣. أن يخمن المفحوص النتائج المحتملة لهذا الحادث.

٤. أن يضع المفحوص توقعات يفترض حدوثها لهذا الحادث.

٥. أن يضع المفحوص توقعات للتجميع حول الحادث.

٦. أن يقوم المفحوص بإعادة ترتيب الحادث.
٧. أن يقدم المفحوص الاقتراحات حول تطوير وتحسين الحادث.
٨. أن يذكر المفحوص الاستخدامات البديلة وغير المألوفة عن الحادث.

ولقد تمت صياغة المقياس بطريقة واضحة تراعي المرحلة العمرية، وروعي في إعداد المقياس عدة أمور وهي:

- أن تكون عبارة السؤال واضحة ومباشرة ومناسبة لعمر الطفل.
- أن تكون الصور الممثلة لكل حادث واضحة ومناسبة للأسئلة المطروحة.

تصحيح المقياس:

تتمثل إجراءات تصحيح مقياس التفكير الإبداعي المعِّد على النحو التالي:

- إعداد نماذج تصحيح استجابات ونماذج تفريغ لرصد الدرجات.
- يحصل المفحوص على الدرجة الكلية للمقياس من مجموع الدرجات الفرعية لكل من الطلاقة والمرونة والأصالة التي يحصل عليها في كل اختبار من الاختبارات الثمانية.
- يحصل المفحوص على درجات كلية للطلاقة والمرونة والأصالة من مجموع الدرجات الفرعية:للطلاقة والمرونة والأصالة التي يحصل عليها في كل اختبار من الاختبارات الثمانية.
- تحسب الدرجة الفرعية (للطلاقة) من مجموع الاستجابات التي استجاب لها المفحوص على الاختبار الواحد بحيث يعطى درجة واحدة لكل استجابة صحيحة.

- تحسب الدرجة الفرعية (للمرونة) من مجموع فئات الاستجابات التي استجاب لها المفحوص على الاختبار الواحد حيث يعطى درجة واحدة لكل فئة استجابة.
- تحسب الدرجة الفرعية لبعد (الأصالة) من مجموع درجات الأصالة التي حصل عليها المفحوص على كل استجابة، حيث تعطى كل استجابة درجة للأصالة تمتد كحد أدنى صفر وكحد أعلى ٤ درجات (صفر، ١، ٢، ٣،٤).

صدق مقياس التفكير الإبداعي المعد من قبل الباحثة:

تم التحقق من صدق المقياس بعرض صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المجال ومن ذوي الخبرة في الميدان التربوي، بلغ قوامها (٨) حيث تم اختيار مجموعة من أساتذة الجامعات ومن ذوي الخبرة والمختصين في التربية الخاصة، بالإضافة إلي المشرفين والمعلمات العاملات في ميدان التدريس لطلبة المرحلة الابتدائية، بهدف الحكم على سلامة وصياغة الفقرات ودرجة ملائمة الصور لكل نشاط.

واستناداً إلى ملاحظات المحكمين أعيدت صياغة بعض الأسئلة ليتخللها عبارات تعزيزيه ومنها (اطرح أفكارك الذكية، المضيئة، واللامعة)، كما تم استبدال صورة بأخرى أكثر إثارة للأطفال، وأصبح المقياس في صورته النهائية يحتوي على (٨) أنشطة، لكل نشاط الصورة الخاصة الممثلة للحادث حيث يطلب من الطالب توجيه الأسئلة أو تخمين الأسباب أو النتائج وبناء على الأفكار المطروحة يتم استخراج عدد كل من مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة.

ثبات مقياس التفكير الإبداعي:

للتحقق من ثبات مقياس التفكير الإبداعي، استخدمت الباحثة طريقة الإعادة (Test - Re -Test) على عينة من خارج عينة الدراسة من مجموعة طلبة الصف الرابع الابتدائي، بلغ عددهم (13) طالباً وطالبة، وبفارق زمني بين مرتي التطبيق تراوحت عشرة أيام، وبلغ معامل الثبات على الأبعاد الثلاثة كالتالي:

البعد الأول: الطلاقة (٠.٨٧)، البعد الثاني: المرونة (٠.٨٦)، البعد الثالث: الأصالة (٠.٨٤) وبلغت الدرجة الكلية على الاختبار بمعامل ثبات بحدود (86 ,0) ويعتبر المعامل مناسباً يمكن الوثوق بصحته لأغراض الدراسة.

الأداة الثانية: البرنامج التدريبي ومكوناته:

يستند البرنامج إلى أنموذج أسبورن في الحل الإبداعي للمشكلات، ويجمع هذا البرنامج بين المتعة والإثارة لإنتاج سلوك إبداعي جديد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويتكون البرنامج من ثلاث مكونات رئيسية تضم ست مراحل قائمة على تعريض الطلبة لخبرات معرفية متنوعة. وهي:

- المكون الأول: فهم المشكلة: يتم فيها تدريب الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على تحديد المشكلة بطريقة تساعد على إيجاد حل ناجح لها وتتكون من ٨ جلسات تدريبية موزعة على ثلاث مراحل:

الأولى/ المشكلة قبل التحديد: يتم التدريب فيها على تحديد المشكلات التي تواجههم في البيئة المحيطة، وعلى توليد مجموعة من

الأفكار العامة للمشكلة، ومن ثم توجيه الأفكار نحو مشكلة واحدة يهمهم إيجاد الحل لها وتتكون من ثلاث جلسات تدريبية.

الثانية/ جمع البيانات: يتطلب في هذه المرحلة جمع البيانات ذات العلاقة بالمشكلة والعمل على تنظيمها بطريقة تساهم في توضيح المشكلة غير المحددة، وتتكون من جلستين تدريبيتين.

الثالثة/ تحديد المشكلة: ويتم التدريب فيها على صياغة المشكلة بطريقة واضحة، مع الحث على توليد أفكار متنوعة لتحديد المشكلة بشكلها النهائي، ومن ثم تنظيم هذه الأفكار بشكل متسلسل لتحديد المشكلة وتتكون من ثلاث جلسات.

- المكون الثاني: توليد الحلول: في هذا المكون يتم التدريب على توليد كم من الحلول المتنوعة لحل المشكلة، وهي مرحلة واحدة خصص لها أربعة جلسات تناولت أساليب تعليمية متنوعة تمثلت في العصف الذهني، قوائم الأفكار، العلاقات التشكيلية، لتمثل كل مهارات التفكير الإبداعي.
- المكون الثالث: التخطيط لتنفيذ الحل: يتطلب في هذا المكون الانتقال من عدد كبير من الحلول إلى عدد أقل والعمل على تنقيحها وتحسينها وتمثلت ثمان جلسات ولها مرحلتين.

التوصل للحل: يتم فيها تدريب الطلبة على فحص الحلول واختيار أفضلها تمثلت في أربع جلسات

تقبل الحل: يتدرب الطلبة هنا على تقبل الحلول التي تم اختيارها، واختبار مدى نجاحه في الواقع مع المشكلة المطروحة وتمثلت المرحلة بأربعة جلسات تدريبية.

الصورة النهائية للبرنامج التدريبي:

تم مراجعة الأدب السابق ذات الصلة بأنموذج أسبورن لحل المشكلات الإبداعي، والبرامج التدريبية التي سارت على منهجيته، مع الاطلاع على الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت برامج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وقد عمدت الباحثة على تناول المكونات الثلاث بمراحله الست في صياغة المواقف التدريبية للتوصل إلى مدى قدرة الطلبة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار، كما تم انتقاء المواقف التدريبية التي تتناسب مع القدرات الإدراكية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، التي تمثل مواقف مبسطة من الخبرات الحياتية التي يعيشونها، تكون البرنامج من خمس وحدات تتضمن أفكاراً تعليمية وأنشطة تدريبية وبطاقات ملونة وقصصاً لمواقف مختلفة تمثلت بالعناوين التالية (جزيرة الكنز، الصياد المسكين، صندوق الأسرار، الطبق الطائر، صانع الفخار)، إضافة إلى أناشيد مدعمة للقصص، اشتملت كل جلسة تدريبية على المفردات التالية: الأهداف، الإحماء، الأدوات، مدة النشاط المقررة لكل جزئية، إجراءات التنفيذ، التقييم، أنشطة إضافية، حقائق علمية، كلمات ينبغي التعرف عليها. البرنامج في صورته النهائية يتكون من (٢٠) جلسة تدريبية بهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مدة الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة.

تحكيم البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين بلغ قوامها (٧) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز وكلية

التربية، للقيام بالحكم على مدى ملائمة الأهداف الخاصة بكل جلسة تدريبية، وكفاية الزمن المخصص لكل نشاط، وضوح التعليمات، والفقرات، والمواقف، وشمولية البرنامج، والنتاج المتوقع، والتي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، ودرجة مناسبته للبيئة الأردنية لدى أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم من حيث الأنشطة، وطريقة العرض، والبناء اللغوي واشتملت جوانب التقييم على:الأهداف المخصصة لكل جلسة، الوسائل المستخدمة، الاستراتيجيات، درجة إثارة روح التساؤل وتوليد الأفكار، وقد تم تعديل بعض الأهداف الخاصة بالجلسة الواحدة حتى تخدم المرحلة الأساسية الخاصة بالمكون، وقد تم تبسيط بعض الأهداف حتى تتلاءم مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

تطبيق البرنامج التدريبي:

استغرق تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى أنموذج أسبورن في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلبة الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم والبالغ أعمارهم (٨-١٢) سنة، (٥) أسابيع للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ م، بواقع (٢٠) جلسة تدريبية، لأربع جلسات أسبوعيا مدة الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي المستند إلى أنموذج اسبورن في حل المشكلات الإبداعي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- المتغير التابع: درجات الطلبة للأبعاد (الطلاقة، المرونة، الأصالة) على مقياس التفكير الإبداعي.

التصميم التجريبي:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق القياس القبلي على جميع أفراد عينة الدراسة، وطبق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طُبق القياس البعدي على جميع أفراد عينة الدراسة مرة أخرى، ويظهر التصميم في الصورة التالية:

جدول (٢)

جدول تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية

A O1 X O2
B O1 - O2

A: المجموعة التجريبية. B: المجموعة الضابطة. X: تمثل المعالجة التجريبية.

O1: يمثل الاختبار القبلي. O2: يمثل الاختبار البعدي.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام اختبار "ت"، لمعرفة تأثير البرنامج على تنمية مهارات التفكير الإبداعي على أفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

تكافؤ المجموعات: مقياس مهارات التفكير الإبداعي القبلي.

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التفكير الإبداعي القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
طلاقة قبلي	تجريبية	٢٠	٣٩.٢٥	٢.٦٣	١.٩٩٢	٣٨	٠.٠٥٤
	ضابطة	٢٠	٣٧.٧٥	٢.١٠			
مرونة قبلي	تجريبية	٢٠	١٣.٩٠	٢.٥٩	٠.٠٦٢	٣٨	٠.٩٥١
	ضابطة	٢٠	١٣.٩٥	٢.٥٤			
أصالة قبلي	تجريبية	٢٠	٤.٠٠	١.١٢	٠.٠٠٠	٣٨	١.٠٠٠
	ضابطة	٢٠	٤.٠٠	١.١٧			
الدرجة الكلية القبلي	تجريبية	٢٠	٥٧.١٥	٤.٨٣	٠.٩٧٨	٣٨	٠.٣٣٤
	ضابطة	٢٠	٥٥.٧٠	٤.٥٤			

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) في جميع المهارات الفرعية وفي الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الإبداعي. وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

السؤال الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في بعد الطلاقة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في بعد الطلاقة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا للمجموعة على بعد الطلاقة

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
طلاقة بعدي	تجريبية	٢٠	٧٠.٢٥	٣.٦٣	٢٩.٥٩٩	٣٨	٠.٠٠٠
	ضابطة	٢٠	٣٩.٧٥	٢.٨٤			

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ت ٢٩.٥٩٩ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

السؤال الثاني:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α 0.05 =) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في بعد المرونة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في بعد المرونة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على بعد المرونة

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مرونة بعدي	تجريبية	٢٠	٢٤.٦٥	٢.٠٨	١٤.٢٦٦	٣٨	٠.٠٠٠
	ضابطة	٢٠	١٣.٩٥	٢.٥٢			

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ت ١٤.٦٢٢ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

السؤال الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في بعد الأصالة على مقياس مهارات التفكير الإبداعي".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في بعد الأصالة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على بعد الأصالة

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أصالة بعدي	تجريبية	٢٠	٨.٥٠	١.٦٧	٩.٩٩٧	٣٨	٠.٠٠٠
	ضابطة	٢٠	٤.٠٠	١.١٢			

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ت ٩.٩٩٧ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

السؤال الرابع: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الإبداعي".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الإبداعي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	١٠٣.٤٠	٥.٥٧	٢٧.٢٩٨	٣٨	٠.٠٠٠
	ضابطة	٢٠	٥٧.٧٠	٥.٠١			

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ت ٢٧.٢٩٨ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات:

تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: أشارت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد (الطلاقة) على مقياس مهارات التفكير الإبداعي بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي.

وتتفق النتيجة مع الدراسات السابقة، مع دراسة (Al zayoudi, 009)، ودراسة (Allinder.2001)، ودراسة (محمد، ٢٠٠٦) والتي

تشير في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه وثيقة بين البرامج المصممة لتعليم التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم وأثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة)، وأشارت أيضا وجود فروق بين العينات الضابطة والتجريبية، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية حيث أشارت إلى وجود فروق بين العينتين الضابطة والتجريبية في تنمية مهارة الطلاقة للطلبة الذين تراوحت أعمارهم مابين (٨- ١٢) سنة.

ويمكن تفسير التحسن الذي طرا على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في مهارة الطلاقة للدراسة الحالية، إلى طبيعة البرنامج التدريبي ومكوناته، وأنشطته التدريبية التي منحت الطالب حرية التعبير عن أفكاره بكل أريحية، كما أن المواقف والمشاهدات التمثيلية المستمدة من واقع حياة الطلبة الاجتماعية، والدراسية كان لها دور كبير في توليد روح المنافسة، مما جعلهم أكثر حيوية ونشاطاً، ودافعية لتحسين مهاراتهم الذهنية، وصولاً للإبداع الفريد والمتميز

وقد لوحظ أثر الجلسات التدريبية في زيادة الذخيرة اللغوية لدى الطلبة، وإمكانية توظيفها بطريقة تلقائية بعيدة كل البعد عن الطريقة النمطية، والذي أدى بدوره إلى تطور مهارة الطلاقة لما لها أثر كبير في تنمية القدرة التعبيرية، مما عزز ثقتهم بأنفسهم، كما أدى التدريب المتكرر إلى تسهيل عملية التعلم والتوجه إلى التفكير بطرق مختلفة.

وكان للمدرب المتخصص في مجال صعوبات التعلم، الدور الفاعل في إنجاح الهدف العام من البرنامج التدريبي وذلك من خلال الأسلوب المرح والمبسط في تقديم المادة التدريبية وقدرته على ربط مهارة الطلاقة وتوضيح دلالتها وربطها بالبيئة المحيطة.

كما أن التفاعل النشط الذي كان يدور مابين المدرب وطلبة العينة التجريبية، بحيث كان يتم التفاعل وفق الأهداف التي وضعت لكل بعد من أبعاد مهارات التفكير الإبداعي وكان أولها مهارة الطلاقة أثناء الجلسة التدريبية حيث كانت تعزز الاستجابة مباشرة بما يتناسب ورغبة الطالب، كما كان التنوع في الأساليب التعليمية أثناء الجلسة التدريبية، وتنويع المعززات التي يفضلها الطالب، لها دور كبير في استمرار التعليم لفترات أطول.

ولأن معظم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تمثل أكبر عائقاً إبداعاتهم الذهنية، عمدت المدربة على تعدد الاستراتيجيات التعليمية باستخدام الوسائل المثيرة للانتباه، المحفزة لإثارة الدافعية، للتعبير عن انفعالاتهم بشكل تلقائي بعيداً عن الضغوط الاجتماعية، والتقييم الخارجي، بعيداً عن التركيز على مهارات القراءة والكتابة التي تركز عليها المدرسة (Mercer. 1997).

تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: أشارت نتائج التحليل الإحصائي لبعد (المرونة) في الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ت ١٤.٦٢٢ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة، كما في دراسة (Al zayoudi, 009)، ودراسة (محمد، ٢٠٠٦)، ودراسة (الخطاب، ٢٠٠٤)، ودراسة (Ritchie. 1999) والتي أشارت في نتائجها إلى إمكانية تنمية مهارة (المرونة) للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وقد يكون مرد هذه

النتيجة كما علق (ماسلو) على أن الإبداعية مفهوم مرادف للتلقائية، يقوم به الفرد بكل سهولة ليتحرر من القوالب الجامدة والمتحجرة، فالانفتاح على الخبرة، وعدم الخوف من الأشياء الغامضة والمجهولة، عامل أساسي لتحقيق الذات والمعرفة والفهم والجماليات (الكناني، ٢٠٠٥).

ولا شك أن جلسات العصف الذهني كان لها دور كبير في تنمية مهارة المرونة القائمة على تغيير وجهة التفكير من شيء لأخر، ولا شك أن تعدد الاتجاهات التي يتعامل بها الفرد مع مشكلة ما، أدى إلى تنوع التفكير، الأمر الذي أدى إلى زيادة الأفكار وتنوع مساراتها.

وقد تعزى النتيجة إلى قدرة البرنامج على تنمية الاستقلالية، والثقة بالنفس، مما ساعد الطلبة على الابتعاد عن الأفكار النمطية والتقليدية، والتشجيع المستمر، والتذكير بتجنب أفكار الآخرين، واستخدام الألفاظ المحفزة (اطرح أفكارك الذكية، اللامعة والمضيئة) عزز مهارة المرونة.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: أشارت نتائج التحليل الإحصائي لبعد (الأصالة) في الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث

بلغت قيمة ت ٩.٩٩٧ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة، مع دراسة (Lafranace. 1995) وقد يعود مرد هذه النتيجة إلى أن توسيع مدارك الطلبة وتعريفهم على كم من المشكلات الحياتية وكيفية إيجاد الحلول لها، قد فتح الطريق أمامهم لطرح أفكارهم الإبداعية وسمح لها بالتطور والنماء من خلال التفاعل النشط في الجلسات التدريبية، وهذا يؤكد إمكانية تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال أنموذج أسبورن لحل المشكلات الإبداعي

وهذا ما أكد علية الباحث الفرنسي (Thị Bảo Châu Lê.2011) في أن قلة خبرة المعلمين في كيفية تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتطبيق المناهج الدراسية بشكلها النمطي القائم على أسلوب الاستجواب أضعف قدرات أبنائنا من ذوي صعوبات التعلم في مجال التفكير.

وبناءً على ما سبق فالإبداع عملية ذهنية يتم من خلالها تحسس المشكلات، واستشعارها، لاستكشاف جوانب النقص والخلل فيها، ومن ثم وضع الفرضيات والتخمينات لاختبارها، تمهيداً للوصول إلى أداء إبداعي جديد وأصيل (Treffinger, 2000).

تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير الإبداعي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة "ت" ٢٧.٢٩٨ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وقد تعزى هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج والجلسات التدريبية في استغلال قدرات الطلبة بطرق غير تقليدية، كما أن الأنشطة التدريبية المصممة ساهمت في استثارة الأفكار لدى الطلبة في جو آمن تسوده المحبة والطمأنينة، معتمداً على إطلاق العنان وتدفق الأفكار، بلغة سهلة بعيدة عن الإكراه والتقيد بمكان أو زمان، مؤكداً على المشاركة الجماعية في إعطاء أكبر كم من الأفكار، مع التأكيد على عدم تكرارها، والعمل

على تنوعيها، والحث المستمر على إطلاق الأفكار الجديدة والأصيلة، للشعور بالتميز والتفرد، مع حرية التعبير بالرأي، والانفتاح على الخبرات الجديدة التي ساعدت تطوير ثقة الطلاب بأنفسهم، وتهيئة الفرص لتقديم أفضل ما لديهم من أداء إبداعي يتناسب مع إمكانياتهم وخصائصهم.

كما أن التدرج في الجلسة التدريبية ضمن تسعة مكونات (الإحماء، النشاط، الطريقة والإجراءات، التقييم، أنشطة إضافية، حقائق، كلمات ينبغي أن يعرفها الطالب، الإغلاق) سهل على المدربة آلية طرح أهداف البرنامج، مما أدى إلى تحقيق النتائج المرجوة، كما أن تقديم البرنامج بأسلوب شيق ومحبب، أدى بالطلبة المشاركة الفعالة والتنافس الشريف في طرح أفكارهم الإبداعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة الذكر (Al zayoudi,2009)، (محمد، ٢٠٠٦)، (الخطاب، ٢٠٠٤)، (Lafranace. 1995).

التوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات القائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم باستخدام برامج أخرى.
- تطوير أدوات ومقاييس مقننة لذوي صعوبات التعلم لتقييم القدرات العقلية والإبداعية.
- توظيف برنامج (أسبورن) القائم على حل المشكلات الإبداعي في المناهج الدراسية المقررة لما له دور فاعل في تنمية مهارات التفكير، في مختلف المراحل الدراسية.

- تدريب معلمات المرحلة الابتدائية قبل الخدمة وأثنائها على مهارات حل المشكلات الإبداعي.

المراجع:

- انشراح إبراهيم المشرقي (٢٠٠٥). تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة. االأولى. مصر. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- جودت سعادة (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- راضي الوقفي (٢٠٠٣). مقدمة صعوبات التعلم النظرية والتطبيقية. الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.
- صائب كامل اللالا (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.
- صفاء الأعسر (٢٠٠٠). الإبداع في حل المشكلات. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عصام الفقهاء (٢٠٠٢). تجليات الإبداع: بين هامش الحرية وجدية الثقافة. عمان. دار البركة.
- فتحي جروان (٢٠٠٢). الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الثانية. الأردن. عمان: دار الفكر.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات تعلم، سلسلة علم النفس المعرفي. العدد (٧). الطبعة الأولى. دار النشر للجامعات، القاهرة.
- ممدوح الكناني (٢٠٠٥). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ناديا السرور (٢٠٠٢). مقدمة في الإبداع. الطبعة الأولى. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- ناصر جمال خطاب (٢٠٠٤). أثر برنامج الكورت (الإدراك والتنظيم) في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات. لدى عينة من الطلبة ذو صعوبات التعلم. أطروحة دكتوراه غير منشور.، الأردن. الجامعة الأردنية.

- هند محمد (٢٠٠٦). الموهبة لدى ذوي صعوبات القراءة والكتابة في تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس: مصر.

- Al Zyoudi. Mohammed (2009). Effects of a Creativity Training Program for Breadth and Organization on the Creativity thinking Skills of Students with Learning Disability. College of Education, UAE University.

- Allinder, R (2001). Improving Fluency in at- Risk Readers and Students with Learning Disabilities Remedial & Special Education, Vol. 22, NO.1. pp,48- 55.

- Al-Shaibani, Yania & Daoud, Jamal (2011). Thinking Skills Course and Student's Academic Self-efficacy, Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5(6), 403-415.

- Chislett, Leslie Miller (1994). Integrating the CPS and School wide Enrichment Models to Enhance Creative Productivity. Roeper Review, Vol,17 (1), p4.

- Creative Thinking in Exceptional Children. Roeper Review, 16. (4), 256-257

- Dwairy, M. (2005). Using Problem Solving Conversation with Children.

- Goldsmith, Barton (2001). Innovative Problem Solving. AFP, Exchange,21(4), p 78- 2p.

- **Healy, K. L. (1987). The Price of Social Ineptitude in Learning-Disabled Children: The Challenge ahead. Reading, Writing, and Learning Disabilities, 3, 149-160.**
- **Intervention in School and Clinic, 40(3), 144-150.**
- **Isaksen, S., Treffinger, D. (1985). Creative Problem Solving. Basic Course, Buffalo, New York: Barely Limited.**
- **LaFrance, E. (1994). An Insider Perspective: Teachers Observations of**
- **Lafrance, E. (1995). Creative Thinking Differences in Three Groups of Exceptional Children as Expressed Through Completion of Figural Froms. Roeper Review, 17(4), 248-253.**
- **Learner, J. (2000). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.**
- **Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. In E. J. Mash and R. A. Bakley (Eds), Child Psych-opathology, pp. 390-435. New York: The Guilford Press.**
- **Mercer, M. (1997). Students with Learning Disabilities. (5th Ed.). Columbus, Ohio: Prentice-Hall Inc.**
- **Montague, M. (2000). Cognitive Strategy Instruction in Mathematics for Students with Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities. Vol, 30, NO,2.**
- **Richard, S. Angela, M. and Ann, T. (1999). Increasing parent Involvement during case Conference: A Creative Problem Solving a Approach. Contemporary Education, 70(3), 17- 30.**
- **Swanson, L., and Malone, S. (1992). Social Skills and Learning Disabilities: A Meta-Analysis**

of the Literature. School Psychology Review, 21, 427- 443.

- **Swartz, J. & Parks, S. (1994). Infusing the Teaching of Critical and Creative thinking Into Content Instruction. Critical Thinking Press Soft wear. U.S.A**
- **Thị Bảo Châu Lê (2011). An Investigation into the Development of Thinking Skills for Children with Learning Difficulties, Faculty of Special Education, Ho Chi Minh City University of Education.**
- **Torrance, E. (1993). The Nature of creative as Manifest Testing, In R. J. Sternberg(Ed), The Nature of creativity, New York: The University of Cambridge press.**
- **Treffinger, D. (2000). Creative problem solver's guide book, 3rded, Waco, TX: Prufrock Press, Inc.**
- **Treffinger, Donald J. &Young, Grover C. (2002). Building creative excellence, NJ: Destination Imagination Inc.**

[٧]

الأنشطة الفنية كمدخل لتنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة

د. ابراهيم فوزى بغيدة
مدرس التربية الفنية
كلية رياض الاطفال
قسم العلوم الاساسية- جامعة دمنهور

أ.م.د محمد ابراهيم عبد الحميد
استاذ مساعد مناهج الطفل
كلية رياض الاطفال
قسم العلوم التربوية- جامعة بورسعيد

الأنشطة الفنية كمدخل لتنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة

د. ابراهيم فوزى بغيدة*, د. محمد ابراهيم عبد الحميد**

ملخص:

تهدف الدراسة الى تنمية بعض المهارات الجغرافية من خلال برنامج للانشطة الفنية لدى أطفال الروضة.

استخدم الباحثان المنهج التجريبى على عينة قوامها "٦٠" طفل من أطفال الروضة، وقد أعدا برنامجاً للانشطة الفنية لتنمية بعض المهارات الجغرافية ومقياس المهارات الجغرافية لطفل الروضة المصور وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الجغرافية (بعد تطبيق برنامج الانشطة الفنية) لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يؤكد فعالية برنامج الانشطة الفنية ودوره فى تنمية بعض المهارات الجغرافية لطفل الروضة.

* مدرس التربية الفنية- كلية رياض الاطفال- قسم العلوم الاساسية- جامعة دمنهور.

** استاذ مساعد مناهج الطفل- كلية رياض الاطفال- قسم العلوم التربوية- جامعة بورسعيد.

Abstract:

The present study aims at developing some spatial skills through art-based activity programme for kindergarten children.

The two researchers administered the experimental method to a population of 60 kindergarten children. The researchers had prepared an art-based activity programme designed to develop some spatial skills as well as a spatial skills rating.

The results point out that there are statistically significant differences between the means of control group's marks and those of the experimental group in the post application of the spatial skills test(after the application of the art-based activity programme) in favour of the experimental group.

This maintains the effectiveness of the proposed programme and its role in developing spatial skills of kindergarten children.

مقدمة:

تتسم المجتمعات البشرية بسمة التغيير والتطور المستمر والشامل لجميع نواحي الحياة، خاصة بعد الثورة الصناعية وما صاحبها من إنفجار سكاني ومعرفي وتطور تكنولوجي في وسائل الإعلام والإتصالات والثورة المعلوماتية الهائلة جعلت العالم مجرد قرية صغيرة بعد الابتكارات المذهلة القادرة على تبادل المعرفة والمعلومات بين بني البشر، فالحضارة تتطور بسبب التغذية المستمرة من الروافد المتعددة للمعرفة البشرية الفكرية والثقافية والإجتماعية والإقتصادية. والجغرافيا تسهم بجانب من هذا التطور وذلك بتزويد الاطفال بالمعرفة والخبرة وتنمية المهارات وإستخدام التقنيات الأساسية كما تسهم في بناء شخصياتهم.

إن الأمم التي تنشد التطور والتقدم والتواصل مع الماضي والإفادة منه في الحاضر لإستشراق آفاق المستقبل تهتم دائماً بأبنائها المبدعين لتحقيق الفلسفة الإجتماعية التي تنشدها، ومن خلال مراجعة الباحث لنتائج كثير من الدراسات والندوات والمؤتمرات التربوية التي تناولت تعلم علم الجغرافيا ومهاراتها، اتضح إن الاطفال في جميع المراحل يعانون من صعوبة في إكتساب المهارات الجغرافية وخاصة فى مرحلة رياض الاطفال، وقد يعود السبب الرئيسي إلى ضعف معلمات رياض الاطفال بمفاهيم الجغرافيا العديدة وإكتساب مهاراتها.

وأن بعض المعلمين في الصفوف التالية لمرحلة رياض الاطفال الذين يقومون بتدريس علم الجغرافيا يواجهون صعوبات في تعليم وتعلم المهارات الجغرافية، ووجود ضعف في إتقان هذه المهارات وقلة إهتمامهم في هذا الجانب الحيوي في دراسة الجغرافيا وتأكيدهم على الجانب النظري دون العملي في تدريسها والامر ينطبق على معلمات رياض

الاطفال اللائى يولون القدر البسيط من مفاهيم الجغرافيا خلال مرحلة رياض الاطفال التعليمية.

تهدف الجغرافيا الى تحقيق الأهداف العامة التي ترمي الفلسفة الاجتماعية والتربوية في مصر الى تحقيقها في إعداد جيل قادر على تلبية حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال رفع إنتاجية الفرد ليساهم في بناء المجتمع، إذ إنبثقت مشكلة تنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة من خلال شعور الباحثان بالحاجة الى القيام بدراستها لتزيد طفل الروضة بهذه النوعية من المهارات وبناء برنامج مقترح لتنميتها.

ولقد تولد هذا الشعور من خلال برنامج التربية العملية لرياض الاطفال حيث تبين وجود ضعف عند بعض معلمات رياض الاطفال في أداء المهارات الجغرافية وذلك لعدم تأهيلهم بالشكل المطلوب، مما شكل آثارا سلبية على إكتساب الاطفال لهذه المهارات، فضلا عن قلة الدراسات السابقة التى تناولت المهارات الجغرافية في مرحلة رياض الاطفال أو تنمية مفاهيم الجغرافيا بشكل خاص وهو ما أكدته دراسة Maxim, George, W. (1997) هدفت إلى وصف البرامج المقدمة لمرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي والتي تختص بتدريس مهارات قراءة الخرائط، وتعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التى تناولت احد المهارات الجغرافية وتوصل الباحث الى ان للأطفال قدرة علي قراءة الخرائط وفهم مفاتيحها، كما أكدت علي انه يمكن تقريب فكرة مقياس الرسم وتنمية قدرتهم علي إدراك الأبعاد عن طريق اللعب المجسمة وبناء نماذج للاماكن مثل الفصل والحجرة، وأكدت دراسة Catling S. (2004) أن الأطفال من سن ٣-١٧ سنة لديهم بعض

الأفكار الجغرافية المرتبطة بالمادة الدراسية في المدرسة، كما تبين من أنه من بين كل أربع أطفال يدرسون الجغرافيا يوجد ثلاثة أطفال لديهم معرفة جغرافية, وأشارت إلي أن الأطفال من سن ثلاثة سنوات تستطيع فهم بعض الموضوعات الجغرافية مثل الموقع, وفي سن السادسة لديهم القدرة علي فهم العديد من المفاهيم الجغرافية مثل (الموقع– البيئة– الطقس) وهى ايضا نتائج ايجابية لقدرة الطفل فى هذه المرحلة على اكتساب مفاهيم ومعارف جغرافية وفى نفس السياق هدفت دراسة Zeitler, M. et al. (2002) إلى الكشف عن استجابات الأطفال وردود أفعالهم للبرامج المقدمة إليهم وعددها خمسة برامج تهدف إلى تنمية المفاهيم الأساسية (الموقع الجغرافي والمكان والتفاعل بين الإنسان والبيئة، والتنقل)، كما أكدت الدراسة على أن إكساب الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والصف الأول مهارة رسم خرائط للفصل والملعب وما يجاور المدرسة من معالم وعمل مفاتيح لهذه الخرائط يكون له أثر واضح في تنمية هذه المفاهيم لديهم، ومن الدراسات الهامة أيضا دراسة رشا جمال (٢٠٠٥) والتى حددت بعض المفاهيم الجغرافية المناسب تدريسها لأطفال الروضة من خلال عدة موضوعات مثل "فصول السنة، مظاهر السطح، دورة القمر، الجهات الأصلية، تكوين المطر" وتنمية هذه المفاهيم بواسطة برنامج تفاعلي للرسوم المتحركة، وقياس مدى فعالية هذا البرنامج، واستخدمت دراسة مروة السيد (٢٠٠٦) برنامج مقترح في الأنشطة الخارجية لطفل ما قبل المدرسة وقياس فاعلية استخدام بعض الأنشطة الخارجية في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المبادئ الجغرافية، وتوصلت الى امكانية تعرف الطفل على الخصائص البشرية للاماكن والخصائص الطبيعية للاماكن وفي تشكيل العوامل الطبيعية

والبشرية معا لشخصية المكان وفي تحديد الموقع النسبي للأشياء وتحديد الأماكن على الخريطة وتعرفه أيضا على نموذج الكرة الأرضية وتحديد الجهات الأصلية.

وأكدت نجلاء النحاس (٢٠٠٨) نفس المعنى حيث هدفت الى قياس فعالية تدريس برنامج قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية لتنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية وتوصلت الى امكانية تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

والجغرافيا تهدف الى إكساب الاطفال مهارات متنوعة قد تكون معرفية أو أدائية وتنمية شخصياتهم والعديد من الأفكار والمفاهيم والمهارات ولها اهمية خاصة في تنمية الروح الوطنية والقومية السليمة وفهم المشكلات التي يعاني منها الوطن وشعوب العالم، والإهتمام بما يزخر به وطنهم من ثروات طبيعية، وللجغرافيا دور بارز وفعال في تنمية الجوانب الوجدانية لدى الاطفال كالإتجاهات والميول والقيم وصور التذوق الجمالى.

تعد رياض الأطفال مؤسسة تربوية اجتماعية، تعمل على زيادة خبرات الطفل وتنمية مفاهيمه، وصقل مواهبه، ولها دور فعال فى المساهمة بالنمو المتكامل لشخصية الطفل، بالاضافة لإلى أن لها أهدافها وبرامجها الخاصة، والتى من خلالها تهيئ الأطفال للوصول إلى مرحلة متقدمة تتناسب مع المرحلة العمرية التى يصل إليها.

وتعتبر الروضة أحد المداخل المهمة لتنمية شخصية الطفل، حيث تهدف برامجها فى توجيهه الوجهة الصحيحة، ومن المهم الاعتراف أن

يكون الأهتمام بالطفل كإنسان من حقه الاستمتاع بالمرحلة الراهنة فى نموه، يعيش فى ظل الأمان والمرح وينمى امكاناته وقدراته ومهاراته المتنوعة.

عندما يأتي الطفل يوميا إلى روضته فانه يمر بمجموعه كبيرة من الخبرات يأتي في مقدمتها الجغرافيا , فهم مشاهدون جيدون لكل ما يدور في بيئتهم المحلية من أحوال الطقس والأشجار والشوارع والأماكن والمتاجر والخدمات والطرقات وغيرها وهم ليسوا سلبيون بل يلتقطون أشياء ويقذفون أشياء ويمرحون ويتحدثون عما يدور حولهم بل الأمر يتعدي إشارات ورموز وصور تخبر الناس برسائل معينة.

وتعد التربية الفنية أحد الأنشطة المتنوعة التى تقدمها الروضة ولها الأهمية الكبرى من حياة الانسان وخاصة فى رياض الأطفال فمن خلالها يمكن أن يتعرف الطفل على المعلومات والمفاهيم، فهى وسط مهما من خلاله ينمى الطفل مفاهيمه عن العالم.

تعتمد التربية بشكل كبير على الفن خاصة فى مرحلة الطفولة المبكرة، وتكون الأعمال الفنية هى المجال الأكثر إتاحة من أجل تزويد الطفل باكبر قدر من المعلومات، والحصول منه على أكبر قدر من التعبير عن المشاعر والاختيارات الخاصة ونظرته التقيمية للأشياء.

والأطفال يقضون وقتاً ممتعاً من خلال الأنشطة الفنية والتعامل مع الأوراق والألوان والخامات المختلفة يمكن أن يساهم ذلك فى تنمية بعض المهارات الجغرافية لديهم.

ينمو الأستعداد الفنى عند الأطفال بنمو معرفته وملاحظته للأشياء، وينضج فكره وذكاؤه، فنجد الطفل يستطيع التقاط الصور من العالم الخارجى المحيط به، والتعبير عنها فنياً بصورة فريدة، ويختلف الأطفال

فى تعبيراتهم الفنية نسبة إلى ما ينطبع فى أذهانهم خلال رؤيتهم للعالم الخارجى، وهذه الصورة الذهنية التى يلتقطها الطفل تختزن بالعقل، أى أنها كامنة فى اللاشعور، حيث يتم استدعائها بأشكال فنية عن أشياء واقعية أو رمزية أو تجريدية أو تعبيرية وتظهر متى ما طلب منه التعبير بالرسم عن موضوع ما يستدعى هذه الصور من ذاكرته. وهذا ما أكدته دراسة (Kuang , Ching – Chen , 2007:189) أن الأطفال يستخدمون الفن لابراز أفكارهم وحقيقة واقعهم بالوسائل التى يختارونها بأنفسهم ويشعرون بسعادة بالغة فى أثناء عملهم الفنى.

إن مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة فى تكوين شخصية الطفل، وتعد الأنشطة الفنية من الأنشطة المحببة لطفل الروضة حيث يستخدم الطفل فيها العديد من المهارات مما يؤدى به إلى تهيئة الفرص المناسبة له للقيام بالتعبير عما بداخله.

وقد أثارت دراسة (Lee, Seung yeon, 2009, 303) إلى ضرورة توفير بيئة تعليمية آمنة تتوافر بها المواد والخامات الفنية والتفاعلات المتبادلة بين الأطفال بعضهم البعض. وتناولت أيضاً دراسة (Horlik, Christine, 2006, 175-190) أهمية الأنشطة الفنية لدى الطفل والتعرف على الفرص التى يعبرون بها عن عالمهم الخاص من خلال الرسوم.

إن طفل الروضة يحتاج إلى أساليب وطرق تعليمية تتناسب مع خصائص وطبيعة نموه، فالأطفال يتعلمون بحواسهم وخبراتهم، فهم يلمسون، ويشعرون، ويشمون، ويتذوقون الأشياء، كل ذلك وهم يجرون ويقفزون ويتسلقون ويلعبون ألعابهم التخيلية ويسألون عشرات الأسئلة، وكل يوم يمر عليهم في رحلتهم يبدءون في فهم كيف يتلاقي الناس علي

الأرض، وكيف يغيرون من بيئتهم، وكيف يغير الطقس خصوصية المكان، وكيف يتحاور الناس بالتحرك من مكان إلي مكان، وكيف تتحرك الأشياء والأفكار، وفي ألعاب الأطفال اليومية يتعلمون الكثير عن المعرفة الجغرافية التي تتواصل معهم عبر مراحل نموهم، وبقليل من التشجيع وبعض من التوجيه يتعلمون تطوير لغتهم ووعيهم ويتفهمون بذواتهم الجغرافية لذا فقد اختار الباحثان الانشطة الفنية كمدخل لتنمية المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى أنها تتناول تنمية بعض المهارات الجغرافية ولكن من خلال الانشطة الفنية والتى لها دور فعال فى عملية اكساب الاطفال المفاهيم والمهارات ومن أهم الدراسات التى عظمت من شأن ممارسة الفنون لدى الاطفال دراسة Malin, H. (2012). وهدفت الدراسة تطوير قدرة الاطفال على المشاركة فى المجتمع من خلال ممارسة التعبير الفنى داخل القاعات الدراسية، واستخدم الباحث فيها الاسلوب الاثنوجرافي وتبين من نتائج الدراسة أن لممارسة الفنون دور ايجابى على حث الاطفال على المشاركة فى المجتمع، واشار Chung, Sheng Kuan; Ortiz, Christy, 2011, (46-52) الى اهمية توظيف التربية الفنية لكى يستفيد منها الناس فى المجتمع على سبيل المثال استخدام الرسوم في الشوارع لجمع التبرعات من الناس لدعم قضية محددة، وكيف للتربية الفنية أن تغير من سلوك الافراد فى دعم وحل مشاكل المجتمع

وقد أشار كل من (Bobick, Bryna; DiCindio, Carissa, 2012: 20-23) من خلال دراسة دعوة الى تعليم الفن والتى افرد فيها تاريخ الدعوة الى ادراج الفنون فى المناهج التعليمية وأن يكون هناك

منهج شامل مستمد من تدريس علم الجمال وتاريخ الفن والنقد الفنى وانتاج الفنون، كما دعا أيضا الى أن يكون هناك معلمين للفنون البصرية، وتسهيل التجارب للمبدعين من الاطفال فى المجال الفنى واشار (Vande Zande, Robin, 2007, 45-51) الى اهمية التربية الفنية وادراجها بالبرامج التعليمية ومنها البرامج المتحفية والاسس المعمارية وفنون اللغة والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا.

ويؤكد على ذلك دراسة مروة جمعة محمد (٢٠١٢) وهدفت الى تصميم مجموعة من الانشطة الفنية التشكيلية المقترحة كوسائل اتصال تناسب عينة البحث من الاطفال التوحديين، وتحسين بعض مهارات التفاعل الاجتماعى (التقليد، الاستقلالية، المشاركة) للاطفال التوحديين من خلال تطبيق انشطة الفن التشكيلى وبمشاركتهم ودمجهم مع اقرانهم من العاديين (الدمج الاجتماعى)، وايضا دراسة هدى راضى عثمان (٢٠١٢) هدف الى التعرف على فاعلية الأنشطة الفنية في الحد من المشكلات السلوكية وتنمية المهارات العقلية واللغوية لدى الأطفال الاجترارين المدمجين، وإعداد أنشطة لتدريب الأطفال الاجترارين على بعض الأعمال الفنية، والتعرف على فاعلية الأنشطة الفنية للحد من المشكلات السلوكية، والتعرف على فاعلية الأنشطة الفنية لتنمية المهارات العقلية واللغوية.

كما استخدم أيمن سعيد على إبراهيم (٢٠١١) برنامج مقترح لممارسة الأنشطة الفنية فى تحسين السلوك التكيفى الأطفال المؤسسات الايوائية.

كما ساهمت دراسة فاطمة الزهراء خزعل (٢٠١١) في دراستها على تنمية الذكاء الوجدانى من خلال الانشطة الفنية.

مشكلة الدراسة:

شعر الباحثان بالمشكلة عندما لاحظا أن المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة لا يتم تنميتها داخل الروضة وأيضا قلة الامكانات الفنية المتاحة لطفل الروضة فضلا عن قلة الممارسة الفنية من خلال المجسمات التى تنمى حساسية الاطفال تجاه الحيز والمكان ومن خلال بعض الدراسات السابقة التى أكدت على أهمية المهارات الجغرافية لدى الأطفال وأيضا ما للانشطة الفنية من دور فعال فى اكساب طفل ما قبل المدرسة الكثير من المهارات والمفاهيم وهو ما أكدته الدراسات السابقة.

وتتحدد مشكلة الدراسة فى التساؤل التالى:

- ما فعالية برنامج الأنشطة الفنية لتنمية المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة ؟

أهمية الدراسة:

١) الأهمية النظرية:

- توجيه أنظار العاملين بمرحلة رياض الأطفال بالاهتمام بالمهارات الجغرافية ومالها من دور هام فى توجيه الطفل نحو قضايا بيئية وظواهر طبيعية محيطة به.
- تنمية الحس الجمالى والفنى لدى أطفال الروضة.
- اثراء المكتبة العربية بهذه الدراسة نظرا لقلة الدراسات العربية التى إهتمت بالمهارات الجغرافية.

٢) الأهمية التطبيقية:

- تنمية المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة.
- تنمية بعض المهارات الفنية لدى طفل الروضة مثل الادراك الفنى وادراك المجسمات الفنية.
- إعداد برامج لتنمية المهارات الجغرافية يعتمد على الأنشطة الفنية.
- التأكيد على البعد الترفيهى والاستمتاع بالأنشطة الفنية كوسيلة ومدخل لتنمية المفاهيم والمهارات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تصميم برنامج يعتمد على الأنشطة الفنية لتنمية بعض المهارات الغرافية لدى طفل الروضة.
- تنمية بعض المهارات الجغرافية من خلال برنامج للانشطة الفنية لدى طفل الروضة.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي في هذ البحث القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بتطبيق اختبار المهارات الجغرافية بعد الضبط التجريبي للعينة، ثم تطبيق برنامج الانشطة الفنية لتنمية المهارات الجغرافية علي المجموعة التجريبية، ثم تطبيق اختبار المهارات الجغرافية مرة أخري علي المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس مدي فعالية.

أدوات الدراسة:

- اختبار الذكاء رسم الرجل لجودانف هاريس.
  (تقنين فاطمة حنفى، ١٩٨٣)
- مقياس المهارات الجغرافية. (إعداد الباحث)
- برنامج الأنشطة الفنية لتنمية المهارات الجغرافية. (إعداد الباحث)

فروض الدراسة:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الجغرافية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الجغرافية في التطبيقين القبلي والبعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الجغرافية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

مصطلحات الدراسة:

الجغرافيا:

يعرف الباحثان الجغرافيا اجرائيا بأنها: العلم الذي يدرس العلاقة التفاعلية بين الإنسان ونشاطاته والبيئة المنتمى اليها.

أطفال الروضة:

يعرف الباحثان أطفال الروضة اجرائيا: هم الأطفال الملتحقون برياض الأطفال الحكومية، ممن تصل اعمارهم من ٤-٦ سنوات.

الانشطة الفنية:

يعرف الباحثان الانشطة الفنية اجرائيا بأنها: مجموعة الممارسات العملية للاطفال داخل القاعات من واقع رؤيتهم الجمالية للبيئة المحيطة بهم. وتتميز تلك الممارسة بقدرتها على إبراز خصائص حسية وشكلية تعبر عن حاجات الاطفال وميولهم بالإضافة إلى إظهار قدراتهم وخبراتهم المكتسبة في مجالات الفنون، والنحت، والزخرفة، والرسوم والتشكيل بالعجائن واللعب بالرمال.

المهارات:

يعرف الباحثان المهارات اجرائيا بأنها: أداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة.

الاطار النظرى للدراسة:

الفنون وطفل الروضة:

إن مرحلة الطفولة ذات طبيعة مميزة لها خصائصها واحتياجاتها التي تميزها عن غيرها من المراحل الأخرى، فالطفل في هذه المرحلة لديه فضول في اكتشاف البيئة المحيطة به، ويظهر ذلك في صورة الأسئلة والاستفسارات التي يوجهها للآخرين، فهو يمتلك القدرة على اكتساب كم هائل من المعلومات والحقائق التي تساعده على التكيف مع المجتمع.

والطفل موهوب بالفطرة، فعند إعطائه مجموعة من الأشياء التي ليس لها علاقة ببعضها البعض يقوم الطفل بتكوين شيء جديد لم نره من قبل، وهنا يجب على معلمة الروضة العمل على تنمية الموهبة لدى

الطفل من خلال تشجيع الطفل وتحفيزه، وتهيئة البيئة المناسبة لذلك واستخدام الأنشطة المختلفة التي تشبع اهتماماته ورغباته.

فالأطفال زهور تتفتح في عيوننا وتعكس صدى يحرك أوتار قلوبنا فهم قرة العيون وبهجة القلوب كما أن زهرة اليوم هي ثمرة الغد فإن طفل اليوم هو شاب الغد. فالطفولة هي صانعة المستقبل، ومن واجب الآباء والأمهات أن يوفروا كل ما يمكن لهم من رعاية وحماية، فالتنمية البشرية هي أساس التنمية في أي مجتمع (هناء أبو شهبه، ٢٠٠٣، ١١).

كما أن الاهتمام بالطفولة في حقيقة الأمر هو اهتمام بحاضر الأمة ومستقبلها كما أن هذه المرحلة أشبه بقاعدة الهرم ولذلك فهي أولى وأجدر بالرعاية لكي تستطيع بناء الهرم بأكمله على أساس متين، وتعتبر الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته فيها تشتد قابليته للتأثر بالعوامل المختلفة التي تحيط به؛مما يبرز أهمية السنوات الخمس الأولى في تكوين شخصيته بصورة تترك أثرها فيه طيلة حياته وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمراً يستحق العناية البالغة (أميرة محمد , ٢٠٠٨، ٧).

ومن هنا فإن الخبرات التعليمية التي تقدمها الروضة للأطفال لا تقتصر على الجانب المعرفي والوجداني فقط، فهي بلا شك تتضمن أيضا مجموعة من المهارات المتنوعة التي تنمي الجانب المهاري أو النفس حركي، وتزود الأطفال بمجموعة من المهارات الفنية المهمة لتمكنهم من بلورة وترجمة الرؤى والأفكار بصورة تعكس قدراتهم على التعبير والإبداع، وذلك ضمن سياق عام متكامل، مع ما يقدم لهم في مجالات نموهم الرئيسي (إيمان التهامى، ٢٠١٢، ١٩).

ويأتي دور الأنشطة المختلفة التي يمارسها الأطفال داخل الروضة، فالأنشطة يمكن أن تشمل المنهج كله، بل أن الأنشطة هي الطريقة التي يمكن بواسطتها ربط مجالات المنهج المختلفة بحيث تصبح مهمة المعلمة الرئيسية توفير خبرات مباشرة للأطفال تمكنهم من فهم واستيعاب المعاني والأفكار الرئيسية ومشتقاتها بطريقة متكاملة.

والتنويع في الأنشطة والخبرات التعليمية يثير انتباه الأطفال واهتماماتهم وإضفاء جو من الحيوية على الموقف التعليمي، وكذلك يتيح الفرصة أمام الطفل والمعلمة على حد سواء لاختيار ماينا سب من نمط التعلم لدى كل طفل من بين مجموعة أنشطة بديلة (هدى محمود الناشف، ٢٠٠٤: ١٠٩).

وتكتسب الأنشطة الفنية أهمية خاصة في سنوات الطفولة المبكرة، فالفنون بصفة عامة بما تحمله من أساليب تعبير تلقائية تشكل لغة عالمية تتخطى حدود الثقافات واللغات، ولذا فإن الأطفال يتفاعلون معها ويهتمون بها أكثر من اهتمامهم بالفنون التي تعتمد على اللغة كأداة أساسية في التعبير.

فاللغة الموجهة للطفل يجب أن تراعي حدود النضج اللغوي الذي أحرزه الأطفال لكي تكون مفهومة لمدى واسع من الأعمار والثقافات المتنوعة. وبنفس الكيفية فإن الأطفال يجدون في الفنون أدواتاً للتعبير عن أنفسهم وأفكارهم ومشاعرهم بشكل يفوق ميلهم لاستخدام اللغة اللفظية في التعبير، حيث أن التعبير من خلال اللغة اللفظية يتطلب مهارة وإتقان اللغة ودرجة معينة من النضج لاتتوفر عادة للأطفال في مراحل طفولتهم المبكرة. وحيث أن الأطفال يعبرون بصورة أفضل من خلال أعمالهم لا من خلال كلماتهم فإنه من خلال ملاحظتنا لتعبيرات الأطفال

الفنية يمكن أن نستشف ما يدور بأذهانهم وأن نتعرف على ما هو هام بالنسبة لهم (مها مصطفى محمد، ٢٠١٢، ٤١).

ومن هذا المنطلق يأتي اهتمامنا بتعميق الحس الفني لدى أطفال الروضة، وإكسابهم العديد من المهارات والمعارف من خلال المهارات الفنية.

وهو ما أكدته دراسة (Raymond Allen, 2007) حول ضرورة دمج الفن عبرالمناهج الدراسية حيث قامت المدرسة التي تقع فى ستاركسبورو، فيرمونت بإستخدام الفن والدراما والكتابة والرقص والأغنية والموسيقى كي تصل إلى الأطفال ممن يتقدموا أكاديمياً بصعوبة أو يعانوا إجتماعياً. يبدأ البرنامج مع المعلمين ويتضمن تعاون مجلس إدارة المدرسة، الموظفين والآباء. كما تم تدعيمه جزئياً بواسطة منحة المدرسة الشاملة الاتحادية التي يتم الحصول عليها من خلال إدارة فيرمونت للتعليم (Raymond Allen, 2007, 36-39).

حيث تعتبر فترة الطفولة من أهم الفترات في تكوين شخصية الطفل, فهي مرحلة تكوين وإعداد, فيها ترسم ملامح شخصية الفرد مستقبلاً, فيها تشكل العادات وتنمو الميول والاستعدادات وتتفتح القدرات وتتكون المهارات وتكتشف, وخلالها يتحدد مسار نمو الطفل الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي طبقا لما توفره له البيئة المحيطة بعناصرها التربوية والثقافية والصحية والاجتماعية, فهي مرحلة حساسة للتعلم واستيعاب الخبرة, وتعتبر مرحلة مثلى للتعليم الفعال وزيادة إمكانيات التعلم لدي الطفل, وما علينا إلا تهيئة المجال لهذا كله لكي يفصح عن نفسه ويصل إلى أقصى غايته (Carter, G. 1995, 437).

والاهتمام بالطفل يعتبر من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر الأمم, وقد أكدت الدراسات أهمية تلك المرحلة فهي مرحلة أساسية وضرورية في نموه, وما يقدم خلالها من خبرات بمثابة تمهيد لما يقدم لهم من خبرات فيما بعد داخل المدرسة الابتدائية (اسماء السرسي, ١٩٩٩، ٤).

أهمية الأنشطة الفنية فى مرحلة الطفولة المبكرة:

الأنشطة الفنية وسيلة المعرفة لدى الطفل خلال السنوات الخمس الأولى وهى التى تشكل الركيزة والأساس لبناء شخصيته المستقبلية وتحديد ملامح هذه الشخصية، وقد تصل أهميتها أيضاً إلى درجة تحديد الميول والطباع التى تتميز بها هذه الشخصية.

ذلك أن السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل هى سنوات حاسمة فى تكوين شخصيته برمتها، لأن تأثيرها فيه لا يمحى مدى الحياة، فعليها ترتكز فرص نجاحه المستقبلى، فالرياضة تؤثر فى الطفل من حيث نموه الوجدانى والاجتماعى والسلوكى، فهى تنمى القدرة الحسية الحركية لديه عن طريق اللعب والعمل اليدوى وتنمى التذوق الجمالى عن طريق الرسم والموسيقى وحب الطبيعة، والنمو المعرفى عن طريق اللغة والحساب والخبرات والمعارف الأخرى (صالحة سنقر، ١٩٩٨، ٢٠٠١).

والنشاط الفنى هو أى نشاط يقوم به الطفل مستخدماً الخامات والأدوات الفنية المختلفة، حيث يستشار الطفل لخامات الفن بطرق مختلفة حتى وأن قصد اللعب بها وتجربتها والتعرف عليها مما يؤدى إلى صقل معرفته وتقديم خبرة جديدة تجتذ به وتزوده بمعلومات أكثر عن

الأشياء التى يتعامل معها، فيصبح تدريجياً قادراً على التمييز بين الأشياء والخامات المختلفة والبتكار بها.

والأنشطة الفنية بشكل عام هى كل ما يساهم فى بناء الفرد وتكوينه من الناحية الفنية والجمالية ولقد الأنشطة الفنية أداة لمداخل تنموية كثيرة ولادوار مهما فى بناء شخصية الطفل.

فالنشاط الفنى يساعد الطفل على التعامل مع من حوله ويزيد من شعوره بالرضا عن نفسه وثقته فيها وذلك لانه يوفق بين التجاهات الفردية والاجتماعية أثناء رضا المجتمع عما أنتجه من أعمال فنية، كما أن الفن يوفر نوعاً من التوازن بين إتجاهات الفرد العقلية والانفعالية والفكرية والحسية.

النمو الفنى للطفل:

تختلف فنون طفل ما قبل المدرسة فى التعبير الفنى عن باقى المراح ل العمرية فى التعبير، فطفل ما قبل المدرسة يبدأ تخطيطاته العشوائية فى الرسم لمجرد الأستمتاع من الآثار التى ينتجها على الورق ثم بمرور الوقت يحاول أن يجد علاقة بين الأشكال التى ينتجها وبين الأشياء التى يراها ويلمسها.

وتجرى كل من (عفاف اللبابيدى وعبد الكريم الخلايلة، ١٩٩٢) أن التربية الفنية مادة عملية ومن خلالها ينطلق الضعار من قيود الدروس النظرية إلى حيث يزاولون مختلف الأنشطة فى جو من الحرية، والتربية الفنية تكسب الأطفال بعض المهارات المناسبة فى المجالات والأعمال

الفنية كإستخدام وسائل التنفيذ والتلوين وتزودهم بالقدرة على استعمال بعض الأدوات كالمقص والفرشاة والمعجون والألوان والكرتون.

يكتسب الفن أهمية خاصه فى سنوات الطفولة لمبكرة، فالفنون بصفة عامة ما تحمله من أساليب تعبير تلقائية تشكل لغة عالمية تتخطى حدود الثقافات واللغات.

ولذا فإن الأطفال يتفاعلون معها ويهتمون بها أكثر من إهتمامهم بالفنون التى تعتمد على اللغة كأداة أساسية فى التعبير لنا للغة الموجهة للطفل يجب أن تراعى حدود النضج اللغوى الذى أحرزه الأطفال لكى تكون مفهومة لمدى واسع من الأعمار والثقافات المتنوعة.

وبنفس الكيفية فإن الأطفال يجدون فى الفنون أدوات للتعبير من خلال اللغة اللفظية ويتطلب مهارة وإتقان اللغة ودرجة معينة من النضج لا تتوفر عادة للأطفال فى مراحل طفولتهم المبكرة.

لذا فإن الأطفال الصغار يظهرون ميلهم طبيهياً نحو الفن إذا ما توافرت الفرص الفنية فى بيئتهم.

فالفن مثل اللغة هو وسيلة الأتصال وهو وسيلة لفهم الآخرين ووسيلة لتعبير الفرد عن ذاته ولكنه يتضمن عناصر (الخط- الشكل- اللون- الملمس) بدلاً من الكلمات.

ويمكن أن تتنوع الأنشطة من خلال أتاحة أنماط متعددة من الخامات للأطفال لكى يرحظوها ويتناولوها بأيديهم وكلما استمتع الأطفال بهذه الأنشطة إكتسبوا خبرات مطلوبة لأنتاج عمل فنى فإننا نكون قد أعطينا بعض الخبرات القيمة فى العمل الإبتكارى (عزة خليل، ١٩٩٩، ٥٨).

دوافع الطفل إلى ممارسة الانشطة الفنية:

الإشباع الحس/ حركي:

يعتمد الطفل في سن المهد على النشاط الحس/ حركي لإشباع حاجته إلى الاستطلاع والاستكشاف للبيئة والعالم من حوله وتأخذ مقدرة الطفل على التآزر الحس/ حركي في النمو، وتبدأ عملية التحكم، وقد أطلق جان بياجيه ضمن نظريته عن مراحل النمو العقلي mantel Development state على النشاط الذي يمارسه الطفل في هذه المرحلة الحس/ حركية sensory motor stage وفيها يقوم الطفل باكتشاف العلاقة بين أحاسيسه وبين سلوكه الحركي.

ويبدأ الطفل في استخدام كل ما تصل إليه يده من أقلام وطباشير وأوراق وجدران وسطوح حيث ينتج ما يسمى بالشخبطات العشوائية متفاوتة الطول والاتجاه كما تتطلب هذه المرحلة الحس / حركية كفالة جو بيئي منزلي يتسم بالمرونة والحرية وعدم التقيد ويراعى فيها حاجات الطفل، ويعمل على إشباع دوافعه إلى الحركة والنشاط واللعب (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٥، ١٩).

التعبير عن الذات Self-Expression:

فقد يكون التعبير الفني مدفوعاً عند الأطفال بالتعبير عن الذات، فالطفل أثناء عمليات تكيفه مع البيئة يؤثر ويتأثر، بمجال التعبير الفني قد يكون المجال الوحيد الذي يتيح للطفل فرصة التعبير عن ذاته، فهو في تفاعلاته مع البيئة، يحب ويكره، ويفرح ويتألم، يحس ويخاف، له نزعاته ورغباته، وآماله ووجدانه وخبراته، وله أوقات يحب أن يعبر فيها عن هذه المشاعر والأفكار وأنها رغبة داخلية عن حاجاته الصادقة

للتعبير عن نفسه فقد لا يحسن التعبير عنها باللغة، فتصبح اللغة التشكيلية وسيلة هامة للاتصال بالآخرين ونقل ما يشغله، ولا يتعادل مضمون التعبير الفني كلغة تعبيرية- مع مضمون ألفاظ الكلام وأشكاله المتعارف عليها، فالتعبير الفني بالنسبة للأطفال لغة أيسر وأبسط تجمع بين الناحية البصرية والرمزية ويمكن للطفل أن يحمّل رموزه الكثيرة من المعاني النفسية، لذلك تظهر رموزه في حالة تكييف يناسب الحالة النفسية التي عليها الطفل مستخدماً إسقاطاته في أساليب التعبير الفني من حذف وإضافة ومبالغة ليقوم بتبليغ المشاهد بمفهومه الخاص عن عناصر لوحته ووظيفتها التي تؤديها في الفراغ الذي وضعه فيها. (مصطفى عبد العزيز، ١٩٩٤، ٦٣-٦٤).

فالطفل حين يمارس التعبير الفني يقوم بسرد الأحداث واختصارها في نماذج شكلية ويكرر هذه النماذج بصورة أقرب إلى حروف الكتابة لكنها حروف خاصة به وبشخصيته ويمكن التعرف عليها من خلال سلسلة من الأعمال الفنية الخاصة به ويمكن تشبيه الحالة التي عليها الطفل أثناء التعبير عن الذات بالحالة التي يكون عليها الفرد أثناء عملية التداعي الحر Free-association والذي يعتبر أصلاً من أساسيات وقواعد التحليل النفسي.

فالطفل أثناء التعبير عن ذاته تحت ظروف تربوية وعلاجية سليمة- غير ضاغطة، يطلق العنان لأفكاره واتجاهاته وصراعاته ورغباته وإحساساته دون تحفظ وتترابط هذه التداعيات بطلاقة مهما بدت تفاهتها، فالهدف الرئيسي للتداعي هو الكشف عن المكبوتات والصراعات وإبرازها وإظهارها إلى حيز الشعور والوجود (محمود البسيوني، ١٩٩١، ٢١١-٢١٢).

التجريب والاكتشاف كدافع للتعبير الفني:

قد يكون الدافع وراء التعبير الفني للأطفال هو حب الاستطلاع والتجريب والاكتشاف للبيئة وعناصرها من حولهم بعد قدرتهم على المشي والتجول، فالطفل تزداد أسئلته ويحاول الاستزادة من كل جوانب المعرفة لما يثير انتباهه ويطلق العلماء على هذه المرحلة مرحلة الأسئلة، فالأطفال يتوجهون إلى الخامات ويختبرونها ويحاولون قص الورق ويشخبطون ويلعبون بالطين والهدف من وراء ذلك اكتشاف البيئة (مصطفى عبد العزيز، ١٩٩٤، ٦٧).

والطفل يعبث بالأشياء من حوله بدافع حب الاستطلاع ولذلك يمكن لمعلم الفن أن ينمي هذا الدافع عن طريق ما يلي:

- تعريض الطفل لمثيرات متنوعة حتى يتاح له فرصة التساؤل والفحص والتفكير والملاحظة سواء كانت هذه المثيرات داخل المنزل أو مثيرات طبيعية اجتماعية.
- استغلال خامات البيئة والاستفادة منها في صنع احتياجات الطفل في أنشطته من بقايا الجلود والحبال والصلصال والقطن وحبات الخرز والطين والريش والقواقع.

تأكيد الذات والإحساس بالقدرة على تغيير البيئة كدافع للتعبير الفني:

قد يكون الدافع للتعبير الفني هو تأكيد الذات والإحساس بالقدرة على التغيير في البيئة الخارجية، فالعمل الفني الذي يوصف بالابتكار هو العمل الذي يؤكد الذات والقدرة على الإنجاز حيث أن تأكيد الذات حاجة أساسية للإنسان تساعده على حسن التوافق مع ذاته والبيئة من

حوله، ولا يتنافى مع النمو الاجتماعي السليم، فالطفل أثناء نموه يحاول تأكيد ذاته ولا يجب أن يتنامى ذلك مع قدراته والاندماج في العمل الفني بالنسبة للأطفال يعطيهم الإحساس بأنهم أشخاص إيجابيون قادرون على تغيير الفراغ بالصفحة التي أمامهم وإيجاد علاقات جديدة بها فهم عندما يقومون بتصميمات معمارية من ورق الكرتون والمكعبات الخشبية فإنهم يقومون بخلق علاقات جديدة يشعرون معها بأنهم مسئولون وقادرون على الإنشاء والإبداع والابتكار.

اللذة والاستمتاع كدافع للتعبير الفني:

يسعى الطفل أثناء عملية التعبير الفني إلى الوصول إلى الاستمتاع وتحقيق اللذة والإشباع للنواحي الحسية والحركية من خلال توظيفها خلال لوحة فنية أو تخطيط أو نموذج فني أو حتى من خلال الشخبطات (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٥، ٣٨).

فالطفل أثناء الشخبطة يحاول اختبار عضلاته وقدراته الحسية والحركية والتآزر بينها، وهذه الشخبطات كنشاط مستقل عن باقي نشاطاته الحركية وتعلم هذه المهارات الحسية حركية، يعد بمثابة النواة التي تشكل إحساسه بالجمال فبقدر ما يصيب الطفل من خبرات بقدر انفعاله أو عدم انفعاله بالجمال والتعبير عنه لأننا لا نهمل هنا اللذة البصرية أثناء ممارسة التخطيطات المختلفة. (مصطفى عبد العزيز، ١٩٩٤، ٦٩).

يتضح لنا من خلال العرض السابق أن الفن يعكس ما قد يعمل الفرد داخله من حاجات ومشاعر وانفعالات ومخاوف في صورة مرئية مستعيناً في ذلك بمختلف الصور والأساليب والصيغ البلاغية والتشكيلية،

كالإهمال والتصغير والحذف والمبالغة شعورياً ولا شعورياً ومن ثم فإن الخطوط الناتجة أيا كان نمطها وطبيعتها تزودنا ببعض المعلومات عن صاحب الرسم، كما أن محتوى الرسم يحدد لنا بدرجة كبيرة تلك الطريقة التي يدرك بها الفرد ذاته إضافة إلى إدراكه للآخرين (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٥، ٢١).

أهداف الأنشطة الفنية فى رياض الأطفال:

- إكتساب الطفل المهارات اليدوية التى تتطلبها الحياة اليومية.
- ممارسة فك ودمج الصور وجمع الصور وقصها ولصقها.
- تنمية قدرة الطفل على إستخدام بعض الأدوات البسيطة كالفرشاة والورق والأسفنج والألوان وغيرها من الخامات.
- الرسم الحر فيرسم ما يشعر به وما يحيط به من ظواهر.
- طبع نماذج من أشكال الحيوانات وأنواع النباتات وغيرها.
- التشكيل بمختلف الخامات.
- تنمية ذوق الطفل الجمالى من خلال الرحلات المتنوعة للطبيعة وزيارة المتاحف والمعارض الفنية وتشجيع الطفل على الإنتاج الفنى وعرض إنتاجه فى معرض يضم الإنتاج الفنى للطفل.
- (زينب على، ٢٠٠٦: ١٣)

مهارات وقدرات فنية للأطفال من ٤- ٥ سنوات:

تبدأ ملامح الفن عند الأطفال بالخربشة أو رسم رسوم بلا معنى ثم يرسمون أشكالاً ويجمعون هذه الأشكال، ثم يرسمون صوراً، فهم يجربون بالألوان، ولو أتيحت للأطفال خامات متعددة وحرية فى الوقت نفسه

لاستكشاف كيفية الرسم فإنهم سيعلمون أنفسهم بأنفسهم المهارات الفنية التى عن طريقها سوف يتمكنون نت توصيل ما يريدون قوله للآخرين (محمد متولى قنديل، رمضان بدوى، ٢٠٠٧، ٣٢).

فنجد المهارات الفنية المطلوب تكوينها لدى طفل الروضة متعددة، كل منها يعتبر وسيلة من وسائل التعبير عن الذات، هذه المهارات بالإضافة إلى التعبير عن الذات بالكلام تساعد الطفل على تكوين القدرات الحركية والجسمية ومن هذه المهارات والقدرات الفنية التى يستطيع طفل الروضة ممارستها مع توافر البيئة المشجعة له.

من أشكال الأنشطة الفنية لطفل الروضة:

الرسم بالقلم الرصاص

أكد (فيكتور لوينفلد) على أهمية إستخدام الأقلام الرصاص والألوان فر مراحل نمو الطفل المختلفة لآنها تساعد على بناء شخصيته (نايف سليمان، ٢٠٠٥، ٢٨٣).

تعتبر الأقلام الرصاص من أسهل وسائل التعبير التى يستخدمها الطفل فى تخطيطاته الأولى، ويكون الطفل سعيداً بها عندما يرى آثار تخطيطاته على السطوح الملساء على الأوراق البيضاء.

الرسم بالألوان المائية

إن الألوان المائية من أهم الألوان التى يجب أن يتدرب الطفل على استخدامها منذ البداية، وهى تحتاج إلى الجرأه فى الأداء وقد سمين بالألوان المائية لانها تحل بالماء. ونجد عند لإستخدام الطفل اللوان المائية يكون أمام تساؤل لكى يقرر أى اللوان الأكثر بهجة عندما يرطب

كل لون بالماء وعندما تكون اللوان التى يختارها الطفل جافة، يكون أمام رغبة فى أخذه ونقله بفرشاته على الورق بأى شكل من الأشكال ثم يختار لوناً آخر وهكذا، وفى نفس الوقت يكون على حذر فى أن يغطى لوناً آخر، ويستمر الطفل فى عمله هذا حتى يستكمل كل مساحة من اللوحة بالألوان التى ترتبط بعضها مع بعض بطريقة غير عادية لإبداع متنوع (محمد رضا بغدادى، ٢٠٠٨، ٢٤٤).

الرسم بالألوان الخشبية:

وهى تتمثل فى الأقلام الرصاص الخشبية الملونة، ويستطيع طفل الروضة استخدامها لسهولة استعمالها وتوافرها وعدم تركها أثراً على اليدين.

التلوين بالأصابع:

إن إستخدام التلوين بالأصابع يوفر الفرص لإستخدام أجسامهم أكثر حرية ولترتيب الألوان بدقة أكثر، فالطفل يتصل أفضل عندما يكون مسترخياً.

إن أطفال الروضة يتمتعون بشعورهم بالطلاء وقيامهم بتطبيقات عملية، وقد يستخدم الطفل حركات أصابعة الصغيرة، بالإضافة إلى حركات أذرعه وأحياناً كامل الساعد لإنجاز بعض التصميمات (محمد البغدادى، ٢٠٠٥، ٢٣٥).

الطباعة:

الطباعة بالأشكال البارزة أو القوالب المجسمة أحد الأنشطة الفنية التى تناسب طفل الروضة، ومثيرة لأهتمامه، لأنه من خلال غمس الشئ

أو طلائه باللون المحبب له يجعله أكثر تميزاً من شكله العام، وفى الشكل الذى يتركه عند الطباعة على الورق (إيمان السعيد التهامى، ٢٠١٢، ٣٣).

نظريات التربية الفنية:

برز عدد من المفكرين الذين أهتموا بالتربية الفنية وتوصلوا إلى عدة نظريات أبرزها: النظرية الفطرية والنظرية التأثيرية والنظرية التفاعلية.

النظرية الفطرية:

تنطلق من فكرة أن الفن نابع من الفطرة، فالانسان ينتج العمل الفنى بالفطرة، وقد تبنى هذه النظرية العالم فكتور لوينفلد منذ نهاية النصف الأول من القرن الماضى، ويندرج تحت هذه النظرية عدة نظريات وتتحدث عن واحدة منها وهى النظرية التطورية.

النظرية التطورية:

رأى أصحاب هذه النظرية أن الطفل كلما تقدمت به السن فإن رسومه تزداد غنى وتطوراً وقد وصفوا هؤلاء مراحل مختلفة لنمو رسوم الأطفال ابتداً من عمر السنتين وحتى الثامنة عشر، وهذه النظرية إنتشرت فى الوطن العربى خاصة بعد الأبحاث التى قام بها لوينفلد على الأطفال العرب (مصطفى قسيم، فاطمة خصاونة، ٢٠٠٧، ٦٥).

الجغرافيا:

منذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض، وهو يهتم بملاحظة ما حوله من أشياء وظواهر على الأرض وفى السماء، وقد أثارت اهتمامه

وتفكيره وبدأ يتعامل معها، خوفاً وتقرباً وعبادة وتحدياً وقتالاً وهو في كل مرحلة من مراحل حياته يستنبط الوسائل والأساليب للتعامل معها, حيث يقوم بكشف مناطق بيئته وارتياد ما حوله لعله يعرف كنة هذه البيئة ومسالكها, وما هي الإمكانات الاقتصادية التي يمكن أن يستفيد منها وتتوافر خلال بيئته، وهو بذلك كان يحقق غريزته في حب الاستطلاع والمعرفة.

ويعتبر الإغريق هم المؤسس الأول لعلم الجغرافيا, ويبدو ذلك بجلاء من أن كلمة جغرافيا (Geography) ذات أصل إغريقي تتألف من مقطعين الأول (Geo) ويعنى الأرض, والثاني (graphy) ويعنى الوصف.

لقد سجل الإغريق والرومان الكثير من المعلومات الجغرافية حول الأرض وأقاليمها والظواهر المناخية والفلكية والبحار والمحيطات والأنهار والجبال والفوا الكثير من الكتب ورسموا الكثير من الخرائط ولا شك أن للحروب والرحلات والتجارة تأثيرها الكبير في جمع تلك المعلومات وتسجيلها.

وقد تطورت الجغرافيا كعلم له قواعده ونظمه ووسائله، كما نعرفه اليوم في القرن التاسع عشر وبعبارة أدق في السنوات المائة والخمسين التي بدأت حوالي ١٧٥٠م.

وفى هذه المدة وضع المؤلفون الكبار أمثال "كانت وهومبولدت ورتز وبسكل وراتزل تعريفهم لمجالات العلم وموضوعاته, ونظموا الطرق التي تتبع في جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وعرضها (محمود سيف، ١٩٩٨، ٩).

أن التعليم النظامى الحالى لا يعمل على إعداد الفرد المثقف من جميع النواحى ومن بينها الناحية الجغرافية، وفى محاولة لتغيير هذه النظرة فقد طورت العديد من برامج التربية العلمية والتربية الجغرافية تحديداً بما فى ذلك تطوير وبناء مناهج الجغرافيا للعمل على تحقيق أهداف الثقافة الجغرافية. ومثال ذلك المشروع الأمريكى (Goals, Educate America Act, 2000) الذى أصبح مشروعاً وطنياً سياسياً نال كل المتابعة من الجهات السياسية والتعليمية، وتم تحديد الجغرافيا ضمن المواد الخمسة الأساسية التى ستواجه بها أمريكا القرن الحادى والعشرين، ونظراً لانتشار الأمية الجغرافية بين قطاعات المجتمع المختلفة، أكدت الهيئات المختلفة على أهمية الثقافة الجغرافية، واشتراط حصول الطلاب على درجات عالية فى الجغرافيا للالتحاق بالجامعات (National Geographic Society: 1994).

خاصة وأن علم الجغرافيا يعد من العلوم الأساسية التى يعتمد عليها فى تكوين فكر وشخصية الإنسان وسلوكياته وقيمه فى أى مستوى دراسى، وذلك أنها تبحث فى العلاقة بين الإنسان والمكان بكل ما تحتويه من موارد طبيعية وما يترتب على هذه العلاقة من تحديد شخصية المكان، وما يترتب على حسن هذه العلاقة من حسن أو سوء الاستخدام للموارد (فارعة حسن محمد، ٢٠٠٢، ٤٣).

علم الجغرافيا مثل الماء والهواء فى الأهمية لكل إنسان، والإنسان جغرافى بالفطرة منذ أن وجد أبونا آدم إلى الآن، بحيث تطور من حياة الجمع والالتقاط والصيد والقنص ثم الاستقرار والزراعة ثم الصناعة، وتطور سكنه من كوخ بسيط يتكون من جذوع الأشجار ثم كوخ من الخشب أو الجلد يقيه حر الصيف وبرد الشتاء، ثم منزل من الطوب

اللبن ثم منزل خرسانى وقرية صغيرة ثم بلدة ثم مدينة كبيرة، وهذا التطور الذى حدث للإنسان نتيجة لتطور معرفته الجغرافية للبيئة التى يعيش فيها بحيث يؤثر فيها وتؤثر فيه جغرافياً، ونتيجة لمعرفة الفصول وتغيير المناخ بها استطاع أن يغير ملبسه ومأكله، وهذا ما يقال عليه فى الجغرافيا بالحتم البيئى وهذا باختصار يبين أن الجغرافيا فى دم الإنسان، والإنسان جغرافى بالفطرة.

وعلى ذلك تعتبر الجغرافيا على جانب كبير من الأهمية، فالثقافة الجغرافية لم تعد ترفاً يمكن الاستغناء عنها، بل هى أساسية فى إعداد المواطن ليشارك بفاعلية فى بيئته. ويمكن للثقافة الجغرافية أن تحقق ذلك من خلال ما تحققه للفرد من أهداف عدة، حيث تقدم للفرد المعارف والمهارات اللازمة لاستغلال البيئة وحل مشكلاتها، وكذلك ما تكسبه للفرد من عادات ذهنية تساعده على التفكير بطريقة علمية فى مواجهة ما يعترضه فى بيئته ومجتمعه، مع عدم إغفال الجوانب الوجدانية فى إعداد الفرد المثقف جغرافياً، لما لهذا الجانب من أهمية فى بناء الشخصية السوية (عبد القادر عبد العزيز على، ٢٠٠٢، ٩-١٠).

والمعرفة الجغرافية قديمة قدم الإنسان بدأ في اكتسابها يوم أن بدأ خطواته الأولى على سطح الأرض ساعياً وراء متطلبات وجوده من مأكل ومشرب وقد بدأت المعرفة الجغرافية انطلاقاً من كيف نحدد مكان الشئ؟ فالتعرف على المكان ضرورة هامة للمحافظة على الحياة ليس فقط للإنسان ولكن للحيوانات والطيور والحشرات (عيسى على ابراهي م، ٢٠٠٠، ٥).

تعتبر المعرفة الجغرافية بعداً أساسياً من أبعاد الثقافة الجغرافية، فالجغرافيا تقدم معارف ومعلومات عن البيئة الطبيعية من خلال تناولها

مظاهر السطح أو التضاريس من حيث دراسة الجبال والهضاب والسهول والحياة النباتية على سطح الأرض، وهذه المعلومات والمعارف لازمة لفهم البيئة الطبيعية من خلال اختيار أماكن الإقامة وبناء المساكن واختيار الأراضى التى تصلح للزراعة وتحديد الفصول وأهم النباتات التى تجود زراعتها فى كل فصل منها.

وتساهم الجغرافيا فى التعرف على مصادر المياه (الأنهار- الأمطار- المياه الجوفية) وكيفية المحافظة عليها وطرق استغلالها فى حياة الإنسان عن طريق مشروعات الرى والصرف والتخزين وإقامة السدود والقناطر.

وتقدم الجغرافيا المعلومات عن مظاهر الكون من الرياح والسحاب والضباب والندى والمطر، وهى بذلك تساهم فى فهم الإنسان لمظاهر البيئة الطبيعية التى يعيش فيها، ومعرفة المناخ على مدار العام وتقسيماته إلى فصول (صيف- شتاء- ربيع- خريف) فيستطيع تحديد نوع ملابسه فى كل فصل منها.

وتقدم الجغرافيا إلى دارسيها أهم المعلومات عن النشاط الاقتصادى ومصادر الثروة وكيفية استغلالها وأهميتها الطبيعية، وطرق التبادل التجارى، وهذه المعلومات تلقى الأضواء على النشاط البشرى للسكان فى البيئة بما يتناسب مع ثرواتها الطبيعية، ويحدد درجة صعوبة هذا النشاط أو سهولته، والعوامل التى تساعد على ذلك.

وتساهم الجغرافيا فى إلقاء الضوء على العلاقات الإنسانية بين الأفراد فى داخل الدولة عن طريق التبادل التجارى ووسائل المواصلات، وكذلك العلاقات بين الدولة والدول الأخرى، والمشكلات والقضايا العالمية، وتدرس الجغرافيا البشرية مظاهر الحياة الإنسانية وتوضح مدى

تأثرها بالظواهر الطبيعية فى البيئة التى يعيش فيها الإنسان. وكذلك تلقى الضوء على بعض المفهومات الاجتماعية مثل مفهوم السكان وكثافة السكان والانفجار السكانى وتلوث البيئة (أحمد اللقانى وآخرون، ١٩٨٤، ٢١)، (خيرى على إبراهيم، ١٩٩٠، ٥٧-٥٨).

تعريف مفهوم الجغرافيا:

تتعدد تعريفات المفهوم الجغرافي وفيما يلي بعض من هذه التعريفات:

يعرف (محمود عامر، ٢٠٠٠، ٣٤) الجغرافيا أيضاً بأنها القدرة على تحديد المعلومات المتاحة في الوقت الحالي، والمعلومات التي سوف تتاح لهم في المستقبل، والمعلومات لم تتح لهم، واستخدام المعلومات الكمية، وتوظيف ذلك في اتخاذ أي قرار، وبهذا يمكن التفكير بطريقة سليمة..

بينما يرى (منصور أحمد، ٢٠٠٣، ٦٢) أنها فئة أو مجموعة أشياء أو مواقف أو أفكار جغرافية لها خصائص معينة أو عناصر عامة، وهذه الفئة تعطى اسماً أو علامة، هذا الاسم أو العلامة يشير إلى العناصر العامة أو الخصائص ويهمل التفصيلات.

ويرى (صلاح الدين عرفة، ٢٠٠٥، ٢٥) أن المفاهيم الجغرافية هي:" مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معاً وفق وصف معين وعلى أساس الخصائص أو الصفات المشترك التي يمكن الإشارة إليها برمز أ سم معين.

وعرفها (خلف الدليمى، ٢٠٠٧، ٢٤) بأنها علم يهتم بدراسة سطح الأرض من حيث الشكل والتكوين، والإنسان ونشاطاته، والتفاعل بين

الإنسان والبيئة، حيث يؤثر ويتأثر كل منهما بالآخر، ونتائج تلك التفاعلات.

مهارات التفكير الجغرافى:

يعرف التفكير الجغرافى بأنه: "القدرة على تحديد المعلومات المتاحة فى الوقت الحالى، والمعلومات التى سوف تتاح لهم فى المستقبل، والمعلومات لم تتح لهم، واستخدام المعلومات الكمية، وتوظيف ذلك فى اتخاذ أى قرار، وبهذا يمكن التفكير بطريقة سليمة" (محمود على عامر،٢٠٠٠، ٣٤).

ومن المهارات العقلية المرتبطة بالتفكير، القدرة على المقارنة بين الأشياء والأفكار والأحداث والمواقف على أساس أوجه التشابه والاختلاف، والتصنيف، وطرح أسئلة مناسبة وفاحصة، واشتقاق النتائج والاستنتاجات من الأدلة، والوصول إلى الأفكار العامة، والتنبؤ بحذر من التعميمات.

وهناك أيضاً مهارات لاتخاذ القرار وهى: التفكير فى حلول بديلة، التفكير فى نتائج كل حل، اتخاذ قرارات وتبريرها، والتصرف فى ضوء هذه القرارات، مهارات استخدام الخرائط والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية والصور (خيرى على إبراهيم،١٩٩٠، ٤١-٥٠)، (فاطمة إبراهيم حميدة، ١٩٩٦، ١٠-١١).

المهارات الجغرافية:

تسعى الجغرافيا إلى تنمية العديد من المهارات التى تساعد الفرد فى الحصول على المعارف والمعلومات التى يريدها، وتكون لديه القدرة

على استيعاب هذه المعارف والمعلومات، وبخاصة أننا اليوم فى عصر المعلومات والثورة المعرفية، الأمر الذى جعل القائمين على التربية فى حيرة من أمرهم، فماذا يقدمون من معارف وماذا يتركون؟

ويمكن تصنيف المهارات التى تسعى الجغرافيا إلى إكسابها وتنميتها لدى الدارسين إلى:

مهارات خاصة بالحقائق والمعارف:

وتشمل كيفية الحصول على المعلومات والمعارف من مصادرها الأصلية مثل المراجع والكتب، وتصنيف الحقائق وتسجيلها حتى يمكن معالجتها والحصول على المعلومات على نحو سليم مثل عمل الرسوم البيانية ورسم الخرائط الجغرافية، وتفسير الحقائق والبيانات عن طريق الربط بين الأحداث بعضها البعض، وكذلك الربط بين الخرائط المختلفة، واستخلاص المعلومات عن طريق عقد المقارنات عن الحقائق التى تم جمعها، واستخدام الحقائق والمعلومات وتطبيقها فى مواقف حياتية جديدة (صباح محمد، محمود, أنور محمود, ٢٠٠٣، ٢٦).

المقصود بمفهوم المهارة:

قدم العلماء تعريفات مختلفة لمفهوم المهارة كُل حسب خلفيته النظرية وإطاره المرجعى كالتالى:

عرفتها (سعدية بهادر، ٢٠٠٢، ٣٥) بأنها حركات متتابعة ومتسلسلة يتم إكتسابها عن طريق التدريب المستمر وهى إذا ما اكتسبت وتم تعلمها تصبح عادة متأصلة فى سلوك الطفل، حيث يقوم بها دون سابق تفكير فى خطواتها أو مراحلها.

ويرى (احمد اللقانى، وعلى الجمل، ١٩٩٩، ١٤٩) أنها الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلم الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف.

ويرى (جمال السعيد، ٢٠٠٠، ١٢) أنها الأداء المتقن القائم على الفهم والإقتصاد فى الوقت، أو هى القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الإقتصاد فى الجهد المبذول.

وعرفتها (أشواق صيام، ٢٠٠٨، ١٤٤) بأنها مجموعة خطوات ومراحل متتالية ومترابطة يتم اكتسابها من خلال التدريب المستمر عليها، وأنها إذا ما اكتسبت وتم تعلمها تصبح عادة متأصلة فى سلوك الطفل يفعلها دون التفكير فى طريقة تنفيذها أو فى مراحلها.

يعرف (ابن منظور في لسان العرب) المهارة بأنها " الحذق في الشى" (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ابن منظور، ٢٠٠٣).

ويخضع تعلم المهارة لنوع من التحليل يطلق عليه تحليل المهارة Skill analysis أو Procedural analysis, وفي هذا النوع من التحليل نجد أن المحتوى يتكون أساسا من سلسلة من الخطوات أو المهارات الفرعية التي ينبغي أداؤها في تتابع معين حتى يتحقق الهدف المرجو منها.

مراحل تعلم المهارة:

يعد اكتساب أي مهارة من المهارات تكون بمثابة تنمية للسلوك الإنساني المرغوب فيه ولكن علي أساس علمي سليم, ويتم ذلك من خلال مجموعة من المراحل المختلفة التي يمر بها الفرد للوصول إلي مرحلة تعلم المهارة وإتقانها.

أن هناك مراحل يمر بها الفرد في تعلم أي مهارة وهي مراحل متداخلة وليست مستقلة, وأن انتقال الفرد من مرحلة إلي أخري هي عملية مستمرة, وتنقسم مراحل تعلم المهارة إلي:

أولاً: مرحلة الإدراك.

يحاول فيها الفرد تحليل المهارة والتعبير لفظيا عما سيتعلمه, ودور المدرب هنا هو وصف ما يتوقعه من سلوك الفرد, وما يجب عمله.

ثانياً: مرحلة التثبيت:

يمارس فيها الفرد نماذج السلوك الصحيح حتى تنخفض الاستجابات الخاطئه إلي الصفر ويصبح السلوك ثابتا.

ثالثاً: مرحلة الاستقلال:

تزيد فيها سرعة أداء الفرد, مع عدم حدوث أخطاء وتزداد مقارنة الفرد لتداخل النشاطات الخارجية التي يكون فيها قادراً علي أدائها في نفس الوقت. (عزة عبد الجواد محمد عزازى، ٢٠١٠، ٧٨-٧٩)

الاجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: فروض البحث:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الجغرافية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الجغرافية في التطبيقين القبلي والبعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الجغرافية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

ثانياً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

نظرا لطبيعة الدراسة وأهدافها استخدم الباحثان المنهج التجريبي الذي يعتمد علي القياس القبلي/ البعدي لمجموعتين متكافئتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

التصميم التجريبي:

استخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بتطبيق اختبار المهارات الجغرافية بعد الضبط التجريبي للعينة، ثم تطبيق برنامج الانشطة الفنية لتنمية المهارات الجغرافية علي المجموعة التجريبية، ثم تطبيق اختبار المهارات الجغرافية مرة أخري علي المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس مدي فعالية.

ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

أطفال المستوي الثاني (٥-٦ سنوات) برياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من رياض أطفال مدرسة طارق ابن زياد بمحافظة القاهرة، ثم تم اختيار أفراد العينة العشوائية من أطفال المستوي الثاني الذين تتراوح أعمارهم مابين (٥-٦ سنوات) من قاعتين مختلفتين بالروضة قوامها (٥٠ طفل وطفلة) مقسمة إلي مجموعتين متساويتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

خصائص عينة الدراسة:

أولاً: من حيث الذكاء:

بمعالجة البيانات الناتجة عن تطبيق اختبار الذكاء إحصائيا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء بين المجموعتين، حيث أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا.

جدول (١)

يوضح نسبة ذكاء أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة "ت"	مستوي الدلالة
م	ع	م	ع		
١٠٣.٩٨	٦.٢٦	١٠٠.١٦	٤.٨٧	٢.٠٥	غير دالة إحصائيا

ثانياً: من حيث تحديد العمر الزمني

تم تحديد العمر الزمني لأطفال العينة والذي يتراوح بين (٥-٦سنوات) وبتحديد متوسط العمر الزمني للأطفال في المجموعتين وبلغ متوسط أعمار العينة الضابطة (٥.٦) سنوات بينما بلغ متوسط أعمار العينة التجريبية (٥.٧) سنوات مما يؤكد أن المجموعتين متجانستين في السن.

ثالثاً: من حيث تطبيق الاختبار لقياس المهارات الجغرافية

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة وأطفال المجموعة التجريبية في اختبار تنمية المفاهيم الجغرافية لطفل الروضة في القياس القبلي حيث بلغت قيمة ت (٠.٠٥٦) وهى قيمة غير دالة على مستوى (٠.٠٠١- ٠.٠٥).

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان الادوات التالية:

- برنامج الانشطة الفنية لتنمية المهارات الجغرافية لطفل الروضة. (إعداد: الباحثان)
- اختبار المهارات الجغرافية لطفل الروضة. (إعداد: الباحثان)
- اختبار الذكاء رسم الرجل. (لجود انف هاريس)

برنامج الانشطة الفنية لتنمية المهارات الجغرافية لطفل الروضة:

خطوات إعداد البرنامج:

تعد برامج الأطفال من أهم المصادر الرئيسية لتزويد الأطفال بالخبرات والقيم التى تساهم فى التفكير وتمكنهم من التعامل بفاعلية مع المواقف الحياتية، وبالإطلاع على الدراسات السابقة فى مجال إعداد برامج الأنشطة الفنية للأطفال واتضح أن الأنشطة الفنية لها دور إيجابى فى تحسين وتنمية جوانب مختلفة ومتعددة فى الطفل ومنها الجوانب الفنية والمعرفية والمهارية والوجدانية.

المصادر التى إعتمد عليها الباحثان فى إعداد برنامج الأنشطة الفنية:

الإطلاع على المراجع التى تناولت ما يلى:

- خصائص وإحتياجات ميول طفل ما قبل المدرسة.
- الأنشطة الفنية ومهارات التعليم والتعلم الملائمة للفنية.
- الدراسات السابقة التى تناولت محاور عديدة منها الأنشطة الفنية- تنمية المفاهيم الجغرافية

الإطار العام للبرنامج المتكامل:

أسس بناء البرنامج:

- أن تتناسب الأنشطة الفنية "الرسم والتلوين والغناء والتعبير الحركى" مع خصائص طفل الروضة ومراعاة عوامل الأمن والسلامة.
- أن تحقق محتويات البرنامج الغرض منها.
- أن تتميز الأنشطة بالتنوع والتكامل والتشويق.
- أن يحتوى البرنامج على أنشطة توفر فرص التعاون والمشاركة مع الآخرين.
- التنوع فى عرض الأنشطة من السهل إلى الصعب.
- تحديد زمن تطبيق الأنشطة المقدمة داخل البرنامج النقترح.
- تحديد الأهداف العامة المصاحبة لكل نشاط داخل البرنامج.
- تنظيم وترتيب مكان تطبيق البرنامج.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج الحالى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة.
- التعرف على خصائص وطبيعة البيئة التى يعيش فيها.

تخطيط البرنامج:

قام الباحثان بإعداد البرنامج بحيث يشتمل على أنشطة تم تطبيقها بواقع ثلاثة ايام فى الأسبوع لمدة ٩ أسابيع تساهم فى تنمية المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة وتم عرضه على الأساتذة المتخصصين وتم الأستفادة من آرائهم فيما يلى:

- ملائمة الأنشطة لتحقيق الأهداف المحددة.
- ملائمة الأنشطة لخصائص نمو الطفل وإحتياجاته.
- مناسبة الوسائل وطرق التعليم والتعلم المختارة لتحقيق الأهاف.
- ملائمة الأنشطة فى تحقيق الهدف المرجو منها.
- ملائمة أساليب التقويم المعدة.

اختبار المهارات الجغرافية المصور لأطفال الروضة:

هدف الاختبار:

يهدف بناء الاختبار إلي قياس المهارات الجغرافية لدي طفل الروضة من خلال برنامج الانشطة الفنية، حيث يسهم الاختبار في الكشف عن مدي تقدم الطفل في تلك المهارات.

الأهداف العامة للاختبار:

قياس المهارات الجغرافية لدي الأطفال من خلال الانشطة الفنية.

خطوات تصميم اختبار المفاهيم الجغرافية:

عند تصميم الاختبار وضع في الاعتبار عدة نقاط منها:

- الاطلاع علي المقاييس السابقة بوجه عام.
- إعداد مفردات الاختبار، مع مراعاة شروط إعداد الاختبار من حيث الصدق، والثبات، والموضوعية.
- تحليل محتوي البرنامج الذي وضع الاختبار لقياس مدي فعاليته.

وصف الاختبار:

- **تحديد عدد المفردات:** تم تحديد عدد المفردات التى وصلت الى عدد ٥٥ سؤال.
- **تحديد نوع المفردات:** اعتمدت الباحثان في تحديد نوع مفردات الاختبار علي ضوء الأهداف المراد قياسها، وخصائص أطفال الروضة.

وقد تم اختيار نوع واحد من الأسئلة" الاختيار من متعدد " نظرا لكونها تتمتع بمعدلات صدق وثبات عالية.

وقد راعى الباحثان في صياغة مفردات الاختبار مايلى:

- أن تكون في صورة عبارة ناقصة.
- أن تكون العبارة واضحة ومحددة ولها تفسير واحد.
- أن تناسب العبارة مستوي الطفل.
- أن تكون لكل مفردة في الاختبار إجابة واحدة.

- **تقدير درجات الاختبار**: يتكون الاختبار من ٥٥ مفردة موزعة علي المهارات الجغرافية فى حال الاجابة الصحيحة يحصل الطفل على درجة واحدة والاجابة الخاطئة يحل فيها على صفر.
- **صدق الاختبار**: للتأكد من هذا الصدق تم عرض الاختبار علي عدد من السادة المحكمين المتخصصين في رياض الأطفال، ومناهج وطرق التدريس، وذلك لإبداء آرائهم حول:

- مناسبة الاختبار لقياس الأهداف الموضوعة.
- صدق مفردات الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.
- مناسبة البدائل المتاحة لكل مفردة.
- مناسبة الصياغة لمعلمة الروضة.
- مناسبة ووضوح الصور المستخدمة.

وقد أبدي المحكمون بعض الملاحظات منها:

- إعادة صياغة بعض الأسئلة غير الواضحة للطفل.
- تغيير بعض الصور غير الواضحة.

ثبات الاختبار:

وقد تم تطبيق الاختبار علي مجموعة من الأطفال وصل عددها (١٠) أطفال ليسوا من ضمن عينة البحث، ثم تم تطبيق الاختبار علي نفس مجموعة الأطفال بعد أسبوع للتأكد من ثبات الاختبار، وباستخدام إعادة الاختبار تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين،

وبحساب معامل الثبات وجد أن ثبات الاختبار (٠.٧٩٣) وهي قيمة يمكن الوثوق به.

اختبار الذكاء رسم الرجل لجود انف هاريس:

اختبار الذكاء لجود انف هاريس:

الاختبار من إعداد جود إنف (1926) Goodenough وسمي "اختبار رسم الرجل" وعدله فيما بعد هاريس (1963) Harris وظهر باسم "اختبار الرسم" ونقله للعربية محمد فرغلي فراج وعبد الحليم محمود السيد وصفية مجدي (١٩٧٦). يعتبر الاختبار غير لفظي ويصلح لقياس ذكاء صغار الأطفال وبصفة خاصة لمرحلة ما قبل المدرسة، وتم تقنين الاختبار وإعداد معايير له في الولايات المتحدة وكثير من الدول الأجنبية، وتذكر أنستازي أن إحدى الدراسات المنضبطة التي طبقت اختبار رسم الرجب على عينة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع (ن= ٣٨٦) توصلت إلى ثبات بطريقة إعادة التطبيق بعد فترة أسبوع بلغ (٠.٦٨)، وبطريقة التجزئة النصفية (٠.٨٩)، وبطريق ثبات المصححين (٠.٩٠)، وبطريق إعادة التصحيح للمصحح الواحد (٠.٩٤).

كما استخدم الاختبار وقنن في عديد من الدراسات العربية للتعرف على النضج العقلي للأطفال مثل دراسات (مالك البدري (١٩٦٦)، وصفاء الأعسر (١٩٧٨)، وفؤاد أبو حطب (١٩٧٩)، كما قنن في البيئة المصرية في دراسات كل من مصطفى فهمي (١٩٧٠) وومحمد متولي غنيمة (١٩٧٦) وفاطمة حنفي (١٩٨٣) وصفوت فرج (١٩٨٦) ويذكر جابر عبد الحميد (١٩٧٧) أن ثبات الاختبار وصدقة قد بحثا بعدة طرق وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٦٨)، وبطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح (٠.٩٠)، كما وجد أن الاختبار يرتبط باختبار ستانفورد بينية بمقدار (٠.٧٦).

اجراءات الدراسة:

- إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني
- تحديد عينة البحث وضبط تكافؤها وتقسيمها إلي مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار المهارات الجغرافية لطفل الروضة تطبيقا قبليا علي أطفال المجموعتين (عينة الدراسة)، قبل ممارسة برنامج الانشطة الفنية، وذلك للتأكد من تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوي المهارات الجغرافية لديهم.

إجراءات التطبيق:

بدأت الدراسة في شهر مارس واستمرت لمدة تسعة أسابيع تقريباً في المدة من اول مارس ٢٠١٢م إلي اول مايو ٢٠١٢م حيث مارست العينة التجريبية برنامج الانشطة الفنية بينما مارست العينة الضابطة أنشطتها بشكل طبيعى بمساعدة معلمة القاعة.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق برنامج الانشطة الفنية علي العينة التجريبية، بينما مارست العينة الضابطة أنشطتها بشكل طبيعى, تم تطبيق اختبار المهارات الجغرافية مرة أخري علي العينتين التجريبية والضابطة، ثم قامت الباحثان برصد درجات الأطفال ومعالجتها إحصائياً

ومقارنة نتائج العينتينن، ثم مناقشة النتائج، ثم اختبار صحة الفروض وتفسيرها.

رصد نتائج القياس القبلي والبعدي:

تم رصد الدرجات لكل من التطبيقين القبلي والبعدي لأفراد العينة، واستخدم اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول الجزء التالى المعالجات الإحصائية للبيانات وذلك للإجابة علي السؤال الرئيس للدراسة، والذي ينص علي: "ما فعالية الانشطة الفنية فى تنمية بعض المهارات الجغرافية لطفل الروضة؟" وذلك من خلال اختبار صحة فروض الدراسة.

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه "**يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الجغرافية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام T- TEST علي درجات عينة أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية لقياس مدي نمو المفاهيم الجغرافية لدي طفل الروضة.

جدول (٢)

يوضح نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات الجغرافية.

المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٠	٤٨.١٨	٢.٥	٢٤	دالة إحصائيا عند المستويين ٠.٠١، ٠.٠٥
الضابطة	٣٠	٢٢.١٦	٥.٠٢		

إذا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الجغرافية (بعد تطبيق برنامج الانشطة الفنية) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يبين صحة الفرض.

تفسير ومناقشة النتائج للفرض الأول:

قد يرجع الباحثان السبب في زيادة درجات التطبيق البعدي لاختبار المهارات الجغرافية المصور لأطفال المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة إلي تعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل أي برنامج الانشطة الفنية لتنمية المهارات الجغرافية لطفل الروضة مما أدي إلي المساعدة في اكتساب تلك المهارات لدي الأطفال وهذا ما أكدته دراسة Garvis Susanne (2012) على ان الفنون مجال تطور هام للأطفال الصغار فى سنواتهم المبكرة فمن خلال اشتراكهم فى الأنشطة الفنية يتمكن الأطفال الصغار من إستخدام حواسهم فى لإكتشاف العالم، واكد ذلك من خلال دراسته فى اثر الممارسة الفنية على أطفال مرحلة الروضة حيث ينفتحون على بيئة غنية من الفنون، مقارنة بتعرض فئة

اخرى من الاطفال على نماذج قليلة من الأنشطة الفنية وقد أظهرت النتائج وتلقى بالضوء على أهمية التربية الفنية المناسبة فى برنامج إعداد معلم الطفولة المبكرة واثرها على اداء الاطفال بصورة ايجابية واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Vande Zande, Robin, 2007) والتى اشار فيها الى اهمية التربية الفنية وادراجها بالبرامج التعليمية ومنها البرامج المتحفية والاسس المعمارية وفنون اللغة والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا لما لها تأثير ايجابي على أداء الاطفال.

وأتفقت ايضاً دراسة (Efthymia, Gourgiotou, et.al, 2012) مع ما توصلت اليه الدراسة الحالية الى أن الفن البيئى ويشير إلى ارتباط الفن مع الطبيعة، يوضح مدى ارتباط الفن بالاشياء والمواد الموجودة فى الطبيعة كأوراق الشجر والشعر المستعار والحصى والصخور والرمال والمحار وقد وفر فى دراسته فرصة للاطفال للإبداع والتجريب من خلال التعبير الفنى، وهو ما أثبتته دراسة (جمال السعيد وأخرون, ٢٠٠٥) التي أكدت فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في التعرف على مفهوم الخريطة, أما دراسة (دراسة محمد الصعيدي ١٩٩٢) التي أثبتت أن هناك علاقة طرديه بين نمو تفكير الطفل الابتكارى وبين ممارسه الطفل لمناشط التربية الفنية التي تتضمن (البناء والتركيب- الفك والدمج- التشكيل- الطبع- التلوين- التخطيط- الرسم)- ممارسه الطفل لمناشط الفنون التشكيلية (أشغال يدوية، طبع، نسخ، تلوين), دراسة (مروة السيد، ٢٠٠٦) التي أكدت علي فاعلية استخدام بعض الأنشطة الخارجية في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المبادئ الجغرافية.

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه "**لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الجغرافية في القياسيين القبلي والبعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة حساب الفروق بين التطبيقين

وباستخدام T- TEST علي درجات عينة أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية.

جدول (٣)

يوضح نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية

المجموعة	ن	مج ف	مج ف٢	ت	الدلالة
الضابطة	٣٠	٦	٣٦	٢	غير دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥

إذا لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة علي اختبار المهارات الجغرافية قبل وبعد تطبيق برنامج الانشطة الفنية وهذا يبين صحة الفرض.

قد يرجع السبب في عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة وذلك قبل وبعد التطبيق لعدم تعرض المجموعة الضابطة للمتغير المستقل "برنامج الانشطة الفنية" وعدم توافر الأنشطة الملائمة لتقديم المهارات الجغرافية بطريقة مبسطة لطفل الروضة, وهذا يتوافق مع ما أكدته دراسة (أمل خلف, ١٩٩٦) والتي تناولت تنمية المفاهيم الجغرافية لطفل الروضة من خلال

برنامج يتضمن العديد من الأنشطة الفنية والموسيقية والحركية والقصصية.

اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث علي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الجغرافية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة حساب الفروق بين التطبيقين وباستخدام T- TEST علي درجات عينة أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.

جدول (٤)

يوضح نتائج اختبار "ت" الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية

المجموعة	ن	مج ف	مج ف٢	ت	الدلالة
التجريبية	٣٠	١٥٦٠	٢٤٣٣٦٠٠	٥٢.٩	دالة إحصائيا عند المستويين ٠.٠١، ٠.٠٥

إذا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي اختبار المهارات الجغرافية قبل وبعد تطبيق برنامج الانشطة الفنية لصالح التطبيق البعدي وهذا يبين صحة الفرض.

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

قد يرجع السبب في الزيادة في درجات التطبيق البعدي لاختبار المهارات الجغرافية لأطفال المجموعة التجريبية إلي برنامج الانشطة الفنية وهذاما أكدته دراسة رجائي عبد الجواد (٢٠٠٧) التي أثبتت دور

الأنشطة الفنية في تنمية الحس الجمالي لدي الأطفال, وكذالك دراسة محمد الصعيدي (١٩٩٢) الذي أكد أن هناك علاقة طردية بين نمو تفكير الطفل الابتكارى وبين ممارسه الطفل لأنشطة التربية الفنية التي تتضمن (البناء والتركيب- الفك والدمج- التشكيل- الطبع- التلوين- التخطيط- الرسم) وممارسه الطفل لمناشط الفنون التشكيلية (أشغال يدوية، طبع، نسخ، تلوين) وتذوقه لهذه الفنون مع تدعيم ذلك باستخدام الوسائل التعليمية في هذا المجال يؤدى إلى حدوث نمو مميز من خلال الفن وهو نمو في الرؤية الفنية وهو ما أثبتته دراسة جمال السعيد وأخرون (٢٠٠٥) التي أكدت فعالية استخدام برنامج تفاعلي للرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة, ومع ما أثبتته دراسةهدي محمد (٢٠١٢) من فاعلية الأنشطة الموسيقية في رفع مستوى طفل الروضة في الأنشطة اليومية, وهو ما يتفق مع دراسة مروة جمعة محمد (٢٠١٢) والتى هدفت الى تصميم مجموعة من الانشطة الفنية التشكيلية المقترحة كوسائل اتصال وتحسين اداء الاطفال.

وايضا اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه نتائج دراسة هدى عثمان (٢٠١٢) التى توصلت الى فاعلية الأنشطة الفنية في الحد من المشكلات السلوكية وتنمية المهارات العقلية واللغوية لدى الأطفال الاجترارين المدمجين، كما استخدم أيمن سعيد على إبراهيم (٢٠١١) برنامج مقترح لممارسة الأنشطة الفنية فى تحسين السلوك التكيفى الأطفال المؤسسات الايوائية، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسته، كما ساهمت دراسة فاطمة خزعل (٢٠١١) في دراستها على تنمية الذكاء الوجدانى من خلال الانشطة الفنية وما توصلت اليه من

نتائج وأكدت من خلالها دور الانشطة الفنية فى تحسين الذكاء الوجدانى لدى الاطفال.

توصيات الدراسة:

- أهمية تقديم المفاهيم والمهارات الجغرافية لطفل الروضة.
- تدريب معلمات رياض الأطفال علي تقديم مستويات التفكير الجغرافى لطفل الروضة.
- تدريب معلمات رياض الاطفال على الوسائل والوسائل التكنولوجية لقراءة المتغيرات الجغرافية.
- استخدام أساليب التعلم الذاتي في تقديم المفاهيم والمهارات المتعددة لأطفال الروضة.
- التأكيد على استخدام الانشطة الفنية في تنمية المهارات والمفاهيم المتنوعة لدى طفل الروضة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يقترح الباحثان إجراء عدد من البحوث والدراسات مثل:

- استخدام الانشطة الفنية في تنمية العديد من المفاهيم الأخرى مثل المفاهيم التاريخية، والمفاهيم العلمية، والمفاهيم الاقتصادية، والقيم الدينية والأخلاقية.
- تنمية المهارات الجغرافية باستخدام تكنولوجيا الحاسب الآلى والايياد.

المراجع:

- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور)(٢٠٠٣). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
- إجلال محمد سري (١٩٨٨). اختبار ذكاء الأطفال. ط٢. القاهرة: عالم الكتاب.
- أحمد إبراهيم شلبي (١٩٩٧). استخدام النماذج في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. جامعة عين شمس, مجلة كلية التربية. ع١٦.
- أحمد حسين اللقانى وعلي أحمد الجمل (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد عبد الله بابكر (١٩٨٧). التربية البيئية في الفكر والمنهج الجغرافي. حولية كلية التربية. جامعة قطر. العدد الخامس, السنة الخامسة.
- أسماء محمد السرس (١٩٩٩). مرشد المعلمة لتنمية المهارات الرياضية لطفل الرياض بالمستوى الأول لرياض الأطفال. وزارة التربية والتعليم. إدارة رياض الأطفال. القاهرة: مطابع الشروق.
- أشواق محمد صيام (٢٠٠٧). تصميم برنامج لتنمية المهارات الحسية والحياتية للأطفال المصابين بالإضطراب التوحدى (الذاتوية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أمل السيد خلف (١٩٩٦). برنامج مقترح لإكساب طفل الروضة من (٥-٦) سنوات مفاهيم جغرافية وتاريخية. ماجستير غير منشورة إلى جامعة عين شمس, كلية البنات- قسم تربية الطفل.

- ايمان السعيد التهامى (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية التحدث والرسم لتنمية بعض مهارات التعبير الفنى لدى طفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة: كلية رياض الاطفال.
- أيمن سعيد على إبراهيم (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح لممارسة أنشطة فنية بإستخدام استراتيجية التعليم التعاونى فى تحسين السلوك التكيفى لدى أطفال مؤسسات الإيواء بمحا فظة الجيزة. اطروحة (ماجستير)- جامعة القاهرة- كلية رياض الأطفال- قسم العلوم الأساسية
- جمال السعيد وأخرون (٢٠٠٢). مهارات التدريس المعاصرة: جامعة الأزهر. كلية التربية.
- جودت أحمد سعادة (١٩٩٢). تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- خلف حسن علي الدليمى (٢٠٠٧). الاتجاهات الحديثة في البحث العلمي الجغرافي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خيري علي إبراهيم (١٩٩٠). المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- رجائي عبد الله عبد الجواد (٢٠٠٧). تصميم حقيبة للأنشطة الفنية لتنمية الحس الجمالي لطفل الروضة في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية. دكتوراه غير منشورة إلي جامعة عين شمس, كلية البنات- قسم تربية الطفل.
- رشا صلاح الدين جمال (٢٠٠٥). فعالية استخدام برنامج تفاعلي للرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة من (٥-٦) سنوات. ماجستير غير

منشورة إلى جامعة القاهرة, معهد الدراسات التربوية- قسم تكنولوجيا التعليم.

- زينب محمد على (٢٠٠٦). التربية الفنية فى خمسين عاماً. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سعدية بهادر (٢٠٠٢). المرجع فى برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة: القاهرة منشور بواسطة المؤلف. الطبعة الثالثة.
- صالحة سنقر (١٩٩٨). التربية قبل المدرسة الأبتدائية، منشورات حامعة دمشق.
- صباح محمود وأنور صباح (٢٠٠٤). اتجاهات جديدة في تدريس الجغرافية. القاهرة: الوراق للنشر والطباعة.
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات. القاهر: عالم الكتب.
- عبد الرازق العاني (١٩٧٦). اتجاهات حديثة في تدريس العلوم. بغداد: مطبعة الإدارة المحلية.
- عبد القادر عبد العزيز (٢٠٠٢). أهمية دراسة الجغرافيا في مقررات الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية ندوة الجغرافيا في التعليم العام- المجلس الأعلى للثقافة. القاهرة. ١, ٢ ابريل ٢٠٠٢م.
- عبد المطلب القريطى (١٩٩٥). سيكولوجية رسوم الاطفال. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عزة خليل عبد الفتاح (١٩٩٩). مرشد الأنشطة الفنية لطفل الروضة. القاهرة: مطارع الشروق. ط١.
- عزة عبد الجواد محمد عزازى (٢٠١٠). مدى فعالية برنامج إرشادى لتنمية بعض المهارات الحسحركية لدى عينة من الأطفال التوحديين ذوى المستوى الوظيفى المرتفع. رسالة

دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

- عفاف اللبابيدى وعبد الكريم الخلايلة (١٩٩٢). تعليم الفن للأطفال. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عيسى على ابراهيم (٢٠٠٠). الفكر الجغرافي والكشوف الجغرافية. الازريطة. القاهرة. دار المعرفة الجامعية.
- فارعة حسن محمد (٢٠٠٢). مفاهيم الجغرافيا في التعليم من الواقع المأمول. ندوة الجغرافيا في التعليم العام. المجلس الأعلى للثقافة. القاهرة. ١, ٢ ابريل ٢٠٠٢م.
- فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٦). المواد الاجتماعية أهدفها ومحتواها واستراتيجيات تدريسها. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- فاطمة الزهراء خزعل الفرس (٢٠١١). تنمية مهارات الذكاء الوجداني باستخدام أنشطة التربية الفنية لعينة من الأطفال المضطربين سلوكيا. اطروحة (ماجستير)- جامعة حلوان. كلية التربية الفنية. قسم علوم التربية الفنية.
- محمد أحمد الصعيدى (١٩٩٢). أثر الرؤية والممارسة الفنية كمدخل لنمو التفكير الابتكاري من خلال تصميم حقيبة تعليمية لطفل ما قبل المدرسة. ماجستير غير منشورة إلى جامعة المنيا, كلية التربية.
- محمد الصائغ (٢٠٠٣). البيئة وأثرها على الإنسان الأولاد الوحشيون نماذج من الواقع والأدب. مجلة الطفولة والتنمية.٣, ١١.
- محمد رضا بغدادى (٢٠٠٨). انشطة ابداعية للاطفال. القاهرة: دار الفكر العربى.
- محمد قنديل، رمضان بدوى (٢٠٠٧). بيئات تعلم الطفل. عمان: دار الفكر.

- محمود البسيونى (١٩٩١). رسوم الاطفال من قبل المدرسة. القاهرة: دار المعارف.
- محمود علي عامر (٢٠٠٠). أثر استخدام كل من المخططات المفاهيمية والمخططات الإدراكية في تنمية التفكير الجغرافي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول من الرحلة الإعدادية ذوي السمات العقلية المختلفة. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. ع٣٤.
- محمود محمد سيف (١٩٩٨). أسس البحث الجغرافي. الأزريطة, الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- مروة أحمد عبد النعيم السيد (٢٠٠٦). استخدام بعض الأنشطة الخارجية في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المبادئ الجغرافية. ماجستير غير منشورة إلى جامعة الإسكندرية, كلية رياض الأطفال- قسم العلوم التربوية.
- مروة جمعة محمد (٢٠١٢). أنشطة مقترحة فى الفن التشكيلى كوسائل اتصال لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعى والدمج للطفل التوحدى. اطروحة (دكتوراه)- جامعة حلوان. كلية التربية الفنية. قسم علوم التربية.
- مصطفى عبد العزيز (١٩٩٤). سيكولوجية التعبير الفنى عند الاطفال. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- مصطفى قسيم، فاطمة خصاونة (٢٠٠٧). التربية الفنية والموسيقية فى تربية الطفل. عمان: دار الميرة للنشر والتوزيع.
- منصور أحمد عبد المنعم (٢٠٠٣). تدريس الجغرافيا وبداية عصر جديد. ط٢ منفذ. جامعة الزقازيق.
- مها مصطفى محمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح مبني على أسس بعض فلسفات رياض الأطفال لتنمية بعض المهارات الفنية عند طفل الروضة في ضوء المعايير القومية لرياض

الأطفال. ماجستير. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

- نايف احمد سليمان(٢٠٠٥). تعلم الاطفال الدراما. المسرح. الفنون التشكيلية. الموسيقى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- نجلاء مجد النحاس (٢٠٠٨). برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لدي تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي. دكتوراه إلى جامعة الإسكندرية, كلية التربية.
- نجم الدين بدر الدين البخاري (٢٠٠٦). معجم المصطلحات الجغرافية. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- هدى راضى عثمان صقر (٢٠١٢). فاعلية الأنشطة الفنية في الحد من المشكلات السلوكية وتنمية المهارات العقلية واللغوية للأطفال الاجترارريين المدمجين. اطروحة (دكتوراه)- جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية. قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي.
- هدى محمود الناشف. (٢٠٠٧). رياض الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- هدي محمود محمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج متكامل في الأنشطة الموسيقية لرفع مستوى طفل الروضة في الأنشطة اليومية. دكتوراه غير منشورة إلى جامعة القاهرة. كلية رياض أطفال- قسم العلوم الأساسية.
- هناء أبو شهبة. (٢٠٠٣). الصحة النفسية للطفل. جدة: دار الفكر الجامعي.
- **Association of American Geographers. National Council for Geography Education (NCGE). National Geography Society (NGS).**
- **Bobick, Bryna; DiCindio, Carissa (2012). Advocacy for Art Education: Beyond Tee-Shirts and**

Bumper Stickers, Art Education, v65 n2 p20-23 Mar 2012.

- **Carter, G. (1995). A Dictionary of Education. New York: Mc Graw, Hill Book Co, INC.**
- **Catling, S, (2004). An Understanding of Geography: The Perspectives of English Primary Trainee Teachers. Geo Journal. V.2, P P. 149-158.**
- **Citation: Malin, H. (2012). Creating a Children's Art World: Negotiating Participation. Identity. and Meaning in The Elementary School Art Room. International. Journal of Education & the Arts. 13(6).**
- **Efthymia, Gourgiotou, Vasiliki, Giannakou, Christidis (2012). Implications of the Land Art Training for Kindergarten Teacher Trainees on Their Interdisciplinary Teaching Practices. Online Submission. US-China Education Review B 12. PP. 1021-1025.**
- **Garvis, Susanne (2012). Exploring Arts Practice in Kindergarten and Preparatory Classrooms.Australasian Journal of Early Childhood,V.37. N.4. PP.86-93.**
- **Gourgiotou Efthymia, Giannakou Vasiliki, Christidis Konstadinos (2012). Implications of the Land Art Training for Kindergarten Teacher Trainees on Their Interdisciplinary Teaching Practices. University of Crete. Rethymno. Greece. PP.1021-1025.**
- **Horlik, Christine (2006). An Investigation in to the Narrative Approaches by Pre-School Children Using Artistic Visual Measures to Represent "worlds". M. A. Canada: McGill University. PP.69.**

- **Kuang. Ching Chen (2007). Exploring the Artistic Intelligence of Taiwanese Children. PH. D. United States. Arizona. The University of Arizona. P.189.**
- **Lee, Seung Yeon (2009). The Experience of "Fiow" in Artistic Expression: Case Studies of Immigrant Korean Children with Adjustment Difficulties.Ed. D. United States. NY. Teacher College. Columbia University.**
- **Maxim, George, W.(1997). Developmentally Appropriate Map Skills Instruction. Childhood Education. V. 73. N4.**
- **Vande Zande, Robin (2007). Design, Form, and Function in Art Education. Art Education. V.60. N.4. PP.45-51.**
- **Vande Zande, Robin(2007). Design. Form. and Function in Art Education. Art Education. V.60. N.4. PP.45-51.**
- **Zeitler, M.et al. (2002). Teaching Young Children Basic Concept of Geography. A Literature-Based Approach. Early Childhood Education Journal. 30. 2.**
- **Raymond, Allen. (2007, Mar). Teaching and Learning with The Arts. 37(6). pp. 36-39.**