OPEN ACCESS
Received: 07/01/2025
Accepted: 20/04/2025

مجلة الآداب

Effectiveness of an Enrichment Program Based on Bruner's Narrative Theory in Developing Creative Thinking Skills among Gifted Third-Grade Intermediate Students

Salman Bin Abdulaziz Al-Humaidah *
d.slman.qu@gmail.com

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of an enrichment program grounded in Bruner's narrative theory in fostering creative thinking skills among gifted third-grade intermediate students. A quasi-experimental design with a single-group pretest-posttest model was adopted. The study sample consisted of 25 gifted male students enrolled in the third intermediate grade at Prince Sultan bin Abdulaziz Al Saud Educational Complex in Buraidah. For the study purposes, the researcher developed an enrichment program based on Bruner's narrative theory was developed. Additionally, Creative thinking skills was was designed. The results revealed statistically significant differences (at $\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the gifted students in the pretest and posttest administrations of the creative thinking skills assessment, favoring the posttest. This outcome indicates a positive impact of the enrichment program rooted in Bruner's narrative theory on enhancing creative thinking skills among the participants.

Keywords: Enrichment Program, Narrative Theory, Jerome Bruner, Creative Thinking Skills, Gifted Students.

*Ph.D. Scholar in Curriculum and General Teaching Methods, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Humaidah, S. B. A. (2025). Effectiveness of an Enrichment Program Based on Bruner's Narrative Theory in Developing Creative Thinking Skills among Gifted Third-Grade Intermediate Students, *Journal of Arts, 13*(2), 151 - 189. https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2603

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 07/ 01/ 2025
تاريخ القبول:20/ 04/ 2025

مجلة الآداب

فعالية برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر وفاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط

سلمان بن عبد العزيز الحميده*
d.slman.qu@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالبًا من الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، الذين يدرسون في مجمع الأمير سلطان في مدينة بريدة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج إثرائي قائمٍ على نظرية السرد عند برونر، واختبار في مهارات التفكير الإبداعي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط لصالح التطبيق البعدي، وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لاستخدام البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي، السرد القصصي، جيروم برونر، مهارات التفكير الإبداعي، الطلاب الموهوبون.

* طالب دكتوراه تخصص المناهج وطرق التدريس العامة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحميده، س. ع. (2025). فعالية برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر وفاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، *مجلة الآداب*، *13* (2)، 151-189. https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2603

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

تدرك الأمم والحضارات على مرّ العصور أهمية العلم وأثره في التطور والرقي، وتسعى إلى الاهتمام بالعلم وطلابه، وتوفير البيئة الداعمة لهم؛ إيمانًا بدورهم الحيوي وإسهاماتهم في خدمة مجتمعاتهم وتعزيز تطورها، وتحرص الدول على أن تكون مراكز إشعاع علمي وحاضنات للعلماء والمفكرين، وتُعدُّ رعاية الموهوبين وتعليمهم من أبرز صور هذا الاهتمام، ومن الأسس الجوهرية لصناعة علماء المستقبل الذين سيكون لهم أثر بالغ في نهضة الأوطان ورفعة المجتمعات، ويُعوّل عليهم في دفع عجلة التقدم والنهضة.

وتُعد القصة من الوسائل الأدبية والمعرفية التي استخدمتها الشعوب منذ القدم، سواء لأغراض الترفيه أو كوسيلة تعليمية فاعلة، لما تحمله من قدرة على التأثير وجذب الانتباه، وقد حظيت بمكانة متميزة لدى واضعي ومطوري المناهج التعليمية، الأمر الذي دفعهم إلى تضمينها في مختلف المقررات الدراسية، بما يتلاءم مع خصائص كل مرحلة عمرية، ويُشير سلامة (2001) وستفين وبريان (Stephen & Bryan, 2005) إلى أنّ السرد القصصي يُعد من الأساليب التعليمية التي تسهم في تنمية الحواس، وتعزيز القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلاب، إذ يُوفر تنوعًا معرفيًا يتضمن أفكارًا وحلولًا تدفع الطالب إلى توظيف عمليات عقلية عليا تعتمد على الربط، والتحليل، والتفسير، والتقويم.

يُعد العالم جيروم برونر (Jerome Bruner) من أبرز المنظرين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد أحدثت أفكاره تحولًا كبيرًا في الفكر التربوي، خاصة بعد صدور كتابه "عملية التربية" عام 1960م، والذي مثّل ثورة فكرية ضد الاتجاهات السلوكية السائدة آنذاك، وتُعد نظريته من أكثر النظريات ملاءمة لتخطيط المناهج التعليمية، حيث ركّز على أهمية "بنية المعرفة" التي تقوم على المفاهيم الأساسية وطرق تنظيم المعرفة ونقلها إلى المتعلم، وحدد أربع ركائز أساسية ينبغي أن تقوم عليها أي نظرية تعليمية فاعلة، وهي: الاستعداد للتعلم؛ أي العوامل التي تجعل الطفل قادرًا على التعلم بكفاءة، وبنية المعرفة التي تركز على فهم المفاهيم الجوهرية، وتتابع التعلم الذي يُعنى بتنظيم المحتوى بما يتناسب مع النمو المعرفي للطالب، وأخيرًا، طبيعة التعزيز، من خلال فهم دور الثواب والعقاب والنجاح والفشل في دعم عملية التعلم (العوض، 2016).

تعتمد نظرية السرد عند برونر على نمطين أساسيين في التفكير ينظّم الإنسان فيهما المعرفة والخبرة ويديرهما؛ أحدهما النمط المنطقي العلمي الذي يناسب الأشياء المحسوسة المادية، والآخر النمط السردي أو القصصي الذي يُعد أكثر ملاءمة لفهم الإنسان لذاته وللآخرين، ويساعده على بناء المعنى والتواصل بهذا المعنى مع الآخرين (Bruner, 1996)، ويؤكد برونر أن النمط السردي يُمثل قدرة بشرية فطرية، حيث يُظهر الأطفال منذ وقت مبكر ميلًا طبيعيًا لتأليف القصص والتفاعل معها. وفي السياق التعليمي، يرى برونر أنّ التعلم يكون أكثر فعالية عندما يتم بناؤه بأسلوب قصصي أو سردي، بدلًا من تقديم المحتوى على شكل قوائم جافة من الحقائق أو المعلومات؛ لأن هذا الأسلوب يحترم القدرة الابداعية للمتعلم، ويُتيح له فرصة للتأمل الشخصي وبناء المعنى، ويُعزز من قدراته الإبداعية، مما يُسهم في تطوير فهم أعمق للعالم من حوله.

أصدر برونر لاحقًا كتابين مهمين هما: (ثقافة التربية، صناعة القصص)، وقد شكّلا امتدادًا ناضجًا لرؤيته التربوية بعد مراجعة لتجاربه الميدانية ونظرياته السابقة، خاصة ما ورد في كتابه الأول (عملية التربية). وقد أقر برونر بأنه في كتابه الأول قد بالغ في التركيز على العمليات المعرفية الداخلية وأساليب تنميتها، بينما أغفل أثر العوامل الثقافية والاجتماعية التي يعيشها المتعلم (العوض، 2016). وفي كتابه (ثقافة التربية)، وجّه برونر نقدًا صريحًا لنظريات علم النفس التقليدية التي اعتمدت على تجارب أجريت على الحيوانات لتفسير التعلم الإنساني، مؤكدًا أن التحدي الحقيقي يكمن في ربط المعرفة بالسياق الثقافي الذي ينتمي إليه الفرد، مشددًا على أنّ الثقافة بطبيعتها تشجع على السرد القصصي كوسيلة لفهم العالم، وأنها وسيلة للتكامل بين

العلوم الإنسانية والاجتماعية، وأن العلوم الكبرى نفسها أقرب إلى القصص مما يُتوقع، مما يعكس إيمانه العميق بأن فهم الإنسان لا يكتمل دون فهم ثقافته (Bruner, 1996).

وفي السياق ذاته، يؤكد برونر في كتابه (صناعة القصص) على أهمية القصة والسرد، ليس فقط في المجال التربوي، وإنما في الحياة الإنسانية بشكل عام، إذ يرى أنّ السرد لا يقتصر على العلوم الإنسانية أو الأدبية، بل يمتد إلى العلوم الطبيعية كالرياضيات والفيزياء، باعتباره أسلوبًا معرفيًا شاملًا يمكن توظيفه لفهم العالم وتنظيم الخبرات، ويشير برونر إلى أنّ السرد القصصي يمتاز بمرونته، مما يجعله مناسبًا لكافة الأفراد على اختلاف أعمارهم، وميولهم، وتوجهاتهم. ومن اللافت للانتباه أن برونر لم يكن يُولي القصة اهتمامًا كبيرًا في بداياته، بل كان يعتبرها مجرد ديكور في العملية التربوية، إلا أنّ مراجعته الفكرية لاحقًا قادته إلى الاقتناع بأهمية السرد بوصفه من أساليب التفكير الجوهرية، القائم على بنية المعرفة وتنظيمها، ووسيلة فعّالة في التربية والتعليم (العوض، 2016)، وأنّ القصة بطبيعتها تدور حول موضوع معين يُجسّده بشر فاعلون، يمتلكون مقاصد ورغبات ومعتقدات ومعرفة، مما يُسهم في فهم وجهات نظر الرواة والتفاعل مع التجربة الإنسانية في سياقها، وهو ما يمنح السرد القصصي ميزة فريدة تميّزه عن غيره من أساليب عرض المعرفة (Bruner, 2003).

وقد توصل برونر إلى أهمية استخدام السرد القصصي بعد أن أمضى سنوات طويلة في الاعتماد على النمط العلمي، والسلوكي، والحاسوبي في تفسير التعلم وبناء المعرفة، واتجه نحو النمط الإنساني في صناعة المعنى، وهو نمط يرى برونر أنه فطري في الإنسان، حيث يُدرك الفرد العالم ويُنظم خبراته من خلال السرد، لا من خلال المنطق المجرد، ويرى أن الأطفال يتقبلون المفاهيم المنطقية بسهولة أكبر عندما تُقدّم مغلّفة في قصة، مما يجعل السرد أداة تعليمية طبيعية وفعالة. فبينما يسعى التحليل المنطقي إلى إثبات صحة المفاهيم أو خطئها بشكل مباشر، فإن السرد يقوم بدور تفاوضي بين ما نفهمه وما لا نفهمه، لكنه في الوقت ذاته يجذبنا ويثير فضولنا، بوصفه نشاطًا إنسانيًا يقع في المساحة الحيّة بين الحقيقة والخيال (دول، 2016/1996). ومن هنا، يُعد السرد عند برونر أكثر قربًا من الطبيعة البشرية، وأقل جمودًا من التحليل المجرد، ما يجعله أكثر ملاءمة لعمليات التعلم والفهم العميق.

وقد سبق الإسلامُ إلى بيان أهمية السرد القصصي بوصفه وسيلة فعّالة في بناء الوعي وتنمية الشخصية، حيث اشتمل القرآن الكريم على عدد كبير من قصص الأنبياء والصالحين والأمم السابقة، كما في قوله تعالى: ﴿نَحنُ نَقُصُّ عَلَيكَ أَحسَنَ القَصَصِ بِما أَوحَينا إِلَيكَ هذَا القُرآنَ﴾ [يوسف: 3]. ويؤكد هذا التوجيه الإلهي على مكانة القصة وأثرها العميق في تشكيل الفكر والسلوك، ودورها في إيصال القيم والمعاني بأسلوب مؤثر وجاذب للنفس البشرية، مما يجعلها وسيلة متجذّرة في التراث الإسلامي قبل أن تُؤسس لها النظريات التربوية الحديثة.

وفي هذا السياق، يعرّف الحيلواني (2013) السرد القصصي بأنه أسلوب تربوي يقوم على سرد قصة ذات أحداث مترابطة ومتسلسلة من البداية وحتى الخاتمة، تُقدّم بأسلوب مشوّق يتناول حدثًا أو مجموعة من الحوادث، وتبرز من خلاله شخصيات متعددة تختلف في أساليب تفكيرها وتصرفاتها. ويسهم هذا النوع من السرد في مساعدة الطلاب – باختلاف أعمارهم – على تنظيم أفكارهم وتطبيقها عمليًا، والتفاعل مع الحقائق المحيطة بهم، بما يعزز من إدراكهم لقيمة ما يتعلمونه في حياتهم اليومية (الحارثي، 2017). وللسرد القصصي أثر إيجابي ومباشر في العملية التعليمية، لما يتمتع به من قدرة على جذب انتباه الطلاب، وتحفيز دافعيتهم نحو التعلم (زايد، 2011). وقد أكدت على ذلك دراسة السراج (2021) التي أوصت بأهمية توظيف السرد القصصي في تعليم اللغة العربية، وكذلك دراسة حسنين (2021) التي كشفت عن الأثر الكبير لاستخدام السرد القصصي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى الطلاب.

وقد حَظي التفكير الإبداعي باهتمام واسع منذ الخطاب الافتتاحي الشهير الذي ألقاه جيلفورد أمام جمعية علماء النفس الأمريكية عام (1950)، حيث قدّم فيه نموذجًا لبنية العقل الإنساني، وأشار من خلاله إلى أن اختبارات الذكاء التقليدية تفتقر إلى قياس مظاهر الإبداع، داعيًا إلى ضرورة البحث فيما وراء الذكاء، وتسليط الضوء على الإبداع باعتباره بعدًا معرفيًّا مستقلًا (جروان، 2014). وتكمن أهمية التفكير الإبداعي في أنه أحد المحاور الأساسية للتقدّم والتطور، ولهذا حظي باهتمام متزايد لدى العديد من العلماء، لا سيما في الدول الغربية، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية، حيث برزت إسهامات باحثين مثل تايلور (Taylor)، وماكنون (MacKinnon)، وتورانس (Torrance) الذين أثروا هذا المجال بشكل كبير (الكناني، 2005).

ويُعرِّف جروان (1998، 8) التفكير الإبداعي بأنه: "نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول والتوصل إلى نتاجات أصيلة لم تكن معروفة سابقًا". ويبرز هذا التعريف جانب الأصالة في التفكير الإبداعي، ويُسلّط الضوء على الدافعية الذاتية التي تحفّز الفرد على إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة. وفي السياق ذاته، يعرّفه الخرابشة (2018) بأنه: عملية عقلية موجهة وهادفة، تنبع من رغبة الفرد في إيجاد حلول أصيلة ومبتكرة للمشكلات التي يواجهها، من خلال تحليل منطقي للمعطيات المتاحة، والتوصل إلى حلول فريدة وغير نمطية. ويعكس هذا التعريف البعد العملي للتفكير الإبداعي، بوصفه أداة لحل المشكلات ضمن سياقات واقعية، قائمة على المنطق والابتكار معًا.

ويشار إلى أن هناك فرقًا جوهريًا بين التفكير ومهارات التفكير، إذ يُعرَّف التفكير بأنه عملية عقلية معقدة يتم من خلالها معالجة المدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة، لتكوين أفكار أو اتخاذ مواقف معينة، وتشمل هذه العملية الإدراك، والتفسير، والاستعانة بالخبرات السابقة. أما مهارات التفكير فهي عمليات عقلية محددة يمارسها الفرد بشكل مقصود ومنظم أثناء معالجته للمعلومات، أو عند مواجهته للمشكلات، وتشمل: تحديد المشكلة، وتوليد الفرضيات، واختبارها، واستخلاص النتائج؛ أي أنّ مهارات التفكير تُعد أدوات تنفيذية يستخدمها العقل داخل إطار أوسع يتمثل في عملية التفكير ذاتها (جروان، 1998).

ويتفق العديد من الباحثين في مجال التفكير الإبداعي على أن هذا النوع من التفكير يشتمل على ثلاث مهارات أساسية، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وذلك استنادًا إلى مراجعة أشهر الاختبارات المستخدمة في هذا المجال، مثل اختبار تورانس (Torrance) واختبار جيلفورد (Guilford, 1995)، ويُضاف إليها كلٌّ من التفاصيل والحساسية للمشكلات، وهي من المهارات المكمّلة التي تسهم في تعميق التفكير الإبداعي لدى المتعلم (أبو كريفة، 2018). وتُعد هذه المهارات أدوات معرفية مهمة تُزوّد الطالب بالقدرة على التعامل مع المعلومات والمتغيرات والمشكلات المستقبلية بأسلوب علمي واعٍ. وقد أكدت على ذلك دراسة أبو كريفة (2018) ودراسة ياسين (2022)، حيث أشارتا إلى فعالية هذه المهارات في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، ودورها في دعم قدراتهم على التفكير المتنوع وحل المشكلات بطرق مبتكرة.

وحين نعود إلى الجذور الأولى لرعاية الموهبة في المملكة العربية السعودية، نجد أن أول وثيقة لسياسة التعليم عام 1390هـ قد وضعت الأساس الحقيقي لهذه الرعاية، وأكدت في عدد من موادها على ضرورة اكتشاف النابغين ورعايتهم وتوجيههم، وتوفير الإمكانات التي تضمن نمو قدراتهم وتفوقهم، وقد نصّت المادة (192) على أنّ "الدولة ترعى النابغين رعاية خاصة لتنمية مواهبهم وتوجيهها وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم"، فيما أشارت المادة (193) إلى "وضع الجهات المختصة وسائل اكتشافهم، وبرامج الدراسة الخاصة بهم، والمزايا التقديرية المشجعة لهم"، كما أكدت المادة (194) على "تهيئة وسائل البحث العلمي للنابغين للاستفادة من قدراتهم مع تعهدهم بالتوجيه الإسلامي" (وزارة التربية والتعليم، 1416هـ، ص 19).

ويعكس هذا التوجّه المبكر وعي الدولة بأهمية الاستثمار في العقول المتميزة، ووضع اللبنات الأولى لبناء منظومة تعليمية تراعي الفروق الفردية وتدعم الموهبة والإبداع.

تعد الموهبة من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير في المجال التربوي والنفسي، وقد ورد في المعجم الوسيط (1972) أن الموهبة هي الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه. وقد تنوعت تعريفات الموهوبين بتنوع الزوايا التي تناولها الباحثون، إذ ركز تيرمان (Terman) على الجانب العقلي، محددًا الموهبة بارتفاع مستوى الذكاء، بينما ركّز تورانس (Torrance) على التفكير الإبداعي كمحور رئيسي لتعريف الموهبة (الشمري، 2016).

وفي تعريف حديث تبنّاه مركز موهبة السعودي، نقلًا عن الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين، فإن الموهوب هو: "الشخص الذي يظهر، أو لديه الإمكانية لإظهار، مستوى استثنائي من الأداء في مجال واحد أو أكثر من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي، القيادة، أو الفنون البصرية والأدائية" (https://services.mawhiba.org)، كما يعرّف الجلامدة وعلي (2011) الموهوبين بأنهم: الطلاب الذين يحققون درجة ذكاء أعلى من 130 على مقياس وكسلر، ويظهرون تفوقًا أكاديميًا مستمرًا. أما أوزرسلان وسيتين (Ozarslan & Cetin, 2018) فيريان الموهوبين بأنهم: الطلاب الذين يظهرون مستويات أداء مرتفعة في مجالات مثل: الأكاديمية، الفنية، أو القيادة، حيث تتجلى الموهبة لديهم في صورة قدرات عقلية أو مهارية عالية تفوق أقرانهم، وتظهر بشكل ملحوظ ومطرد في أحد المجالات التعليمية أو المهارية أو الاجتماعية القيادية.

وبناءً على ما سبق، فإن تنمية مهارات التفكير الإبداعي تُعد هدفًا محوريًا في العملية التعليمية، لما لها من دور فاعل في تطوير قدرات الطلاب وتمكينهم من مواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ويتحقق ذلك من خلال تدريبهم على استخدام تلك المهارات بوعي وفهم ومعرفة، كما أن تنمية التفكير الإبداعي لا تقتصر على فئة معينة، بل يمكن تعزيزها لدى جميع الطلاب، بمن فيهم الطلاب الموهوبون، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى بحثه وتحليله في سياقها النظري والتطبيقي.

مشكلة الدراسة:

يُؤكد برونر أنّ السرد القصصي لا يقتصر على المقررات النظرية فحسب، بل يتجاوزها إلى المقررات العلمية، ويتعدى ذلك إلى نقل التراث، وتعزيز الإبداع، والابتكار وتنمية التفكير لدى الطالب، ويرى أن لمبحث التاريخ - الذي تُشكّل القصة جزءًا أصيلًا من محتواه - دورًا محوريًا في بناء شخصية الطالب وتنمية أبعاده العقلية والمعرفية والانفعالية (الشرعة، 2006). ويُشير برونر إلى أن القصة تتميز بخاصية تأويلية؛ فهي لا تخضع لتفسير واحد، بل يمكن قراءتها من زوايا متعددة، وهذا هو الثراء الذي يحتاجه الطالب، فيُنمّي لديه القدرة على التفكير متعدد الأبعاد، ويعزز الإبداع والابتكار، كما أن العلماء منذ القدم يستخدمون القصص في مجالاتهم العلمية المختلفة إيضاحًا للمعرفة التي تم التوصل إليها وتعليمًا لطلابهم؛ أي يمكن القول إن القصة تصنع العلماء (Bruner, 2003).

ويُعد تعليم الموهوبين ورعايتهم من الأهداف التربوية الأساسية، ولا يقل أهمية عن تدريبهم على مهارات التفكير الإبداعي التي تُعد ركيزة لصناعة العلماء والمبتكرين، وقد أكدت مؤتمن (2002) على أن تنمية هذه المهارات تتطلب تدريبًا مستمرًا حتى تبلغ مرحلة الإتقان، ثم تصبح سجيّة لدى الموهوب. وقد دعمت العديد من الدراسات التربوية هذا الاتجاه، كدراسة العنزي (2017)؛ الشعلان (2018)؛ السبيعي (2020)، إضافة إلى توصيات دراسة الأحمري (2016)؛ محمود (2018)؛ أبو كريفة (2018)؛ أسمري (2019)؛ وياسين (2022)، التي شددت جميعها على أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين في مختلف المراحل والمجالات التعليمية. كما خرج المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم 2022 - الذي نُظِّم في الرياض تحت عنوان "التعليم في مواجهة الأزمات: الفرص والتحديات" - بتوصيات محورية، أبرزها: تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب

والطالبات (وزارة التعليم، 2022). وتشير تلك المعطيات إلى الحاجة الملحة لإعداد برامج تعليمية تستهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين، بما يواكب مستجدات العصر ويستجيب لتحديات المستقبل.

وتأسيسًا على ما سبق، فإن هناك حاجة ملحّة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، وهو ما أوصت به دراسة العصيمي (2019)، ويرى الباحث أن تعليم هذه المهارات لا ينبغي أن يكون محصورًا في مقرر دراسي محدد، بل يمكن تنميتها من خلال برامج إثرائية مستقلة أو عبر دمجها في المواد الدراسية، كما ذهب إلى ذلك تورانس، الذي أشار إلى إمكانية تدريس مهارات التفكير الإبداعي ضمن سياقات تعليمية متعددة (الشيباني، 2016). وبعد مراجعة الباحث للدراسات السابقة المتعلقة بالموهوبين، لم يجد – حسب اطلاعه – دراسة تناولت فاعلية نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وهو ما يشكّل فجوة بحثية تسعى هذه الدراسة لسدّها. وعليه، يمكن صياغة السؤال الرئيس للدراسة على النحو الآتي:

ما فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط؟

أسئلة الدراسة:

تتكون أسئلة الدراسة من السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط؟
2. ما فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط؟
3. ما فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الطلاقة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة المرونة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القلبي والبعدي لاختبار مهارة الأصالة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القلبي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الابداعي الثلاث مجتمعة.

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

1. بناء برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية السرد عند جيروم برونر الذي يستهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.
2. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط.
3. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط.
4. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتعدد البرامج الموجهة لرعاية وتعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية، بوصفهم ثروة وطنية تستوجب الاستثمار الأمثل في طاقاتهم وقدراتهم، ومن المهام الأساسية للمختصين في التربية والتعليم العمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب بوجه عام، ولدى الموهوبين على وجه الخصوص. وتكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في توظيف نظرية السرد عند برونر بوصفها مدخلًا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، وهي نظرية تجمع بين البعد المعرفي والبعد الثقافي في بناء الفهم وتنظيم المعرفة. وقد أشار الحارثي (2017) إلى أن السرد القصصي يُسهم في تنظيم الأفكار وتطبيقها لدى الطلاب باختلاف أعمارهم، وهو ما يعزز من ملاءمة هذا المدخل لتعليم الموهوبين.

وتُسهم هذه الدراسة كذلك في توفير إطار نظري يُفيد الباحثين في مجال تعليم الموهوبين أو في المناهج وطرق التدريس، كما أن تركيزها على المرحلة المتوسطة يُعزز من أهميتها، نظرًا لما تتميز به هذه المرحلة من قابلية عالية لتنمية المهارات العليا، ويمكن لما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج أن يُضاف إلى المعرفة التربوية في مجال نظرية السرد وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، مما يفتح آفاقًا جديدة للباحثين والممارسين في الميدان التربوي.

الأهمية العملية:

تتجلى الأهمية العملية للدراسة في إمكانية توظيف نتائجها لتطوير ممارسات تعليمية تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، من خلال اعتماد نظرية السرد عند برونر كمدخل فاعل في التدريس، وقد تُفيد هذه الدراسة المعلمين في تصميم أنشطة تعليمية تعتمد على السرد القصصي لتنمية المواهب والقدرات الإبداعية لدى طلابهم، كما يمكن أن تسهم في توجيه مطوري المناهج نحو استحداث إستراتيجيات تعليمية حديثة تُبنى على أسس هذه النظرية، كما تُعد الدراسة مصدرًا عمليًا يمكن أن يستفيد منه الباحثون وطلبة الدراسات العليا في استكمال دراساتهم، وتطوير برامج تربوية قائمة على الدمج بين النظرية والممارسة، خصوصًا في مجالي تعليم الموهوبين وتنمية التفكير الإبداعي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على المهارات التالية: الطلاقة، المرونة، الأصالة.
- **الحدود البشرية والمكانية:** طبقت الدراسة على طلاب الصف الثالث المتوسط في مجمع الأمير سلطان للموهوبين ببريدة، التابع لإدارة التعليم بالقصيم.

- **الحدود الزمانية**: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإثرائي:

هو: "البرنامج الذي يقوم بتصميمه وتنفيذه معلم رعاية الموهوبين، لتوفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع، والعمق العلمي، والفكري، والتي غالبا لا تتوفر في المنهج الرسمي العام" (الجغيمان، 2011، 71).

ويعرفه بوقس (2007، 252) بأنه: "مجموعة من الأنشطة التي تقدم للطلاب العاديين والمتفوقين بهدف توسيع وتعميق خبراتهم النظرية والتطبيقية العامة أو المتخصصة في المجال الأكاديمي، بحيث تؤثر إيجابيًّا على تحصيلهم الدراسي".

ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة والخبرات المضافة إلى المنهج المدرسي التي تستخدم السرد القصصي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، والتي يمكن قياسها من خلال أداة الدراسة.

نظرية السرد القصصي عند برونر:

هي مجموعة الأفكار التي جاء بها جيروم برونر حول استخدام السرد narrative أو القصة في بناء خبرات تعلّم تساعد الطلاب على الوصول إلى المعنى، وفهم العالم المحيط بهم، من خلال ربط المعلومات الجديدة التي تُقدّم لهم على هيئة قصة مع معرفتهم السابقة، وبالتالي بناء المعرفة لديهم عن طريق التفاعل مع أحداث القصة وتأويلها بأنفسهم، الأمر الذي يؤدي بالنهاية إلى الربط بينها وبين الحياة الشخصية التي يعيشها كل واحد منهم (Bruner, 1996).

ويعرّفها الباحث إجرائيا بأنها: استخدام القصة التعليمية التي يتم اختيارها أو إعدادها بعناية، لتتناول حادثة واحدة أو مجموعة من الحوادث المرتبطة بمشكلات أو أزمات يواجهها أبطال القصة، حيث يُطلب من الطلاب تأويل هذه القصص بأنفسهم، بمساندة المعلّم، للوصول إلى نهايات محتملة، من خلال ربط أحداث القصة بواقعهم ومشكلاتهم الشخصية والاجتماعية.

التفكير الإبداعي:

يعرف أبو جادو ونوفل (2007) التفكير الإبداعي بأنه: القدرة التي يمتلكها الطالب على إنتاج الحلول والأفكار التي تتميز بقدر كبير من الطلاقة والمرونة والأصالة، استجابة لموقف أو مشكلة ما.

ويعرّفه الباحث إجرائيا بأنه: العملية التي يقوم بها الطالب لإيجاد حلول وأفكار جديدة للمواقف التي يمر بها باستخدام مهارات التفكير الإبداعي الثلاث الطلاقة والمرونة والأصالة، والتي يمكن قياسها من خلال اختبار التفكير الإبداعي.

كما يعرف الباحث مهارات التّفكير الإبداعي المستهدفة في هذه الدراسة بالتالي:

- **الطّلاقة:** هي قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي تتوافق مع معايير محددة، ضمن فترة زمنية محددة.
- **المرونة:** هي قدرة الطّالب على إنتاج أفكار متنوعة وغير متوقعة، وفقًا لمتطلبات الموقف.
- **الأصالة:** هي قدرة الطالب على ابتكار أفكار جديدة ومفيدة، تتميز بالندرة والتفرد.

الموهوبون:

عرّفت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) الموهوبين بأنهم: "الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية"(https://services.mawhiba.org).

ويعرف جروان (2014، 14) الموهوبين بأنهم: "فئة من الطلاب تتمتع بمقدرات فطرية عالية في أحد المجالات التالية: الانفعالية، الاجتماعية، الإبداعية، الفنية، القيادية، الأكاديمية، والتي تحتاج لبرامج ونشاطات خاصة يتم تطويرها بما ينمي الاستعدادات عند هذه الفئة".

ويقصد بالموهوبين في هذه الدراسة: الطلاب الذين يظهرون تفوقًا ملحوظًا في أحد المجالات الآتية: التحصيل الدراسي، القدرات المهارية، القدرات الاجتماعية والقيادية، القدرات العلمية أو اللغوية، والملتحقون بمراكز رعاية الموهوبين التابعة لوزارة التعليم في منطقة القصيم خلال العام الدراسي الحالي.

أولًا: مفهوم البرنامج الإثرائي

يُعد مفهوم البرامج الإثرائية مصطلحًا مركبًا يتكوَّن من مفهومين رئيسين: البرنامج، والإثراء، مما يستدعي الوقوف على تعريف كلٍّ منهما على حِدة، وذلك بالرجوع إلى معاجم اللغة العربية، ومعاجم المصطلحات التربوية والنفسية للاستفادة من دلالاتهما، فقد ورد في المعجم الوسيط (1972، 52) أنّ البرنامج هو: "الخطة المرسومة لعمل ما، كبرامج الدرس"، أما شحاتة والنجار وعمار (2003) في معجم المصطلحات التربوية والنفسية، فقد عرّفوا البرنامج بأنه: "مجموعة من الأنشطة والخبرات والمعارف المنظمة والمترابطة التي تهدف إلى تحقيق أهداف محددة خلال فترة زمنية معينة، بقصد تنمية المعارف والمهارات والقدرات، بما ينعكس إيجابًا على المتعلم".

وأورد أبو العزم (2013، 614) أنّ كلمة (إثراء) بمعنى: "الغنى الفاحش، وهو كثرة المال". أما في السياق التربوي فعرّفها العمر (2007) بأنها: "الأنشطة التي تثير المتعلم، وتكون ذات قيمة تربوية وتعليمية عالية، وهي غير متضمنة في المنهج الرسمي، وتُقدّم لتوجيه الطلاب الموهوبين والعاديين". وعرّفتها وزارة التعليم (2017، 2) بأنها: "أسلوب تعليمي يُزوَّد من خلاله التلاميذ الموهوبون والمتفوقون بخبرات ومهارات تعليمية متنوعة ومتعمقة، تلبي احتياجاتهم ورغباتهم، ولا يوفرها لهم المنهج الدراسي التقليدي".

وعند الجمع بين مفهومي (البرنامج، والإثراء)، يمكن تعريف البرنامج الإثرائي بأنه: إضافة نوعية إلى المنهج الرسمي، تهدف إلى تنمية مهارات التفكير، واكتساب القيم، وتعزيز الخبرات الجديدة، وذلك استجابة لاحتياجات فئات معينة من الطلاب، خاصة الموهوبين، بما يسهم في تطوير قدراتهم ومواهبهم (السر، 2016). ويرى محمد وآخرون (2018) أن البرنامج الإثرائي هو: مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تستخدم الأنشطة القصصية والدراسية، وتعتمد في تطبيقها على إستراتيجيات مثل التعزيز والنمذجة. بينما تُعرّف الغامدي (2019) البرنامج الإثرائي بأنه: برنامج يحتوي على مفاهيم علمية متنوعة وعميقة، تغطي مجالات متعددة، وتُلبي احتياجات الطلاب الموهوبين. ويضيف الجغيمان (2011) أنّ البرنامج الإثرائي هو: البرنامج الذي يُعده وينفذه معلم الموهوبين، لتوفير خدمات تربوية متعمقة ومتعددة الجوانب العلمية والفكرية، بهدف تنمية مهارات التفكير، والبحث العلمي، والسمات الشخصية، إضافةً إلى المنهج الدراسي.

ثانيًا: النظرية

يُسهم العديد من العلماء في اكتشاف وصياغة نظريات في مجالاتهم العلمية، بهدف تبسيط المعرفة وتفسير الظواهر وتوضيح الفرضيات والمفاهيم، حيثُ يشير مصطلح النّظرية في المعجم الوسيط (1972، 932) "إلى النظر أي أبصره وتأمله بعينه وفيه تدبر وفكر، والنظرية هي طائفة من الآراء تفسر بها بعض الوقائع العلمية أو الفنية، كذلك هي البحث في المشكلات القائمة على العلاقة بين الشّخص والموضوع". وقد أشار عمران (2003) إلى أن المصطلح الأجنبي للنظرية مشتق من اللفظ اليوناني (Theoria) بمعنى يدرك، وقد أورد الشمري والعسكري والعبيدي (2012) تعريف النظرية لكيرلنجر (KerLinger) بأنّها مجموعة من المفاهيم والافتراضات والقضايا المنتظمة والمتفاعلة في إيجاد العلاقات بينها لتفسير ظاهرة ما والتنبؤ بها. ويعرف

حامد النظرية (2007، 80) بأنّها: "الإطار التصوري الملائم لتفسير الظّواهر والمواضيع، لتصبح مفهومة من خلال هذا الإطار والتوجيه." ويرى سعادة وإبراهيم (2018، 156) "أن المقصود بالنظرية في علم النَّفس هي المسلمات الأولية الَّتي يفترض التسليم بصحتها دون برهان، ويتضمّن ذلك مجموعة من المفاهيم تسمى تكوينات فرضية، يتم إقرارها لتحديد بعض أنماط العلاقات الوظيفية بين متغيرات المثيرات من ناحية، ومتغيرات الاستجابات من ناحية أخرى.

ثالثًا: القصة لغة واصطلاحًا

جاء في المعجم الوسيط (1972، 739-740) أنّ القصة بمعنى قص الأثر وتتبعه، قال الله ﷻ ﴿وَقَالَت لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ﴾ [القصص: 11]؛ أي: تتبعي أثَرَه، وقصّ عليه الرؤيا: أخبروه بها، والقصة هي الحكاية النثرية الطّويلة سواء كانت من الخيال أو من الواقع أو تجمع بينهما، وتُبنى على قواعد معينة من الفن الكتابي.

وفي الاصطلاح القصة هي: "مجموعة من الأحداث يرويها كاتبها، وهي تتناول حادثة واحدة أو عدة حوادث، تتعلق بشخصيات إنسانية متعددة، تتابين أساليب عيشها وتصرفاتها في الحياة ويكون نصيبها في القصة متفاوتًا من حيثُ التأثير والتأثر" (المصري، 2022، 7). وبناء عليه، فإنَّ مفهوم القصة لدى الأدباء والتّربويين والباحثين يُطابق المعنى اللغوي، والَّتي يعرّفها حسين (2002) بأنّها نوعٌ من أنواع العلوم الأدبية الَّذي يقوم فيه الكاتب بنقل خبرته للحياة والواقع، من خلال أسلوبه في إعادة تشكيل الواقع بصورة جديدة، ونقلها إلى القارئ، من أجل تحقيق هدف تربوي أوجداني، أو ثقافي، أو معرفي.

رابعًا:نظرية السرد عند برونر

يُعَدّ جيروم برونر من أبرز علماء التربية الذين تركوا بصمة واضحة في المناهج، خاصةً في مجال تخطيط المناهج، وقد ارتبط اسمه بالثورة المعرفية التي ظهرت أواخر الخمسينيات وبداية الستينيات الميلادية، والتي أحدثت تحولًا جذريًا في الممارسات التربوية، ويُعتبر كتابه (عملية التربية)، الذي صدر عام 1960م ثورة ضد طرق التعليم السائدة في ذلك الوقت، خاصة تلك التي كان يقودها علماء النفس السلوكيون مثل سكنر وزملائه (العوض، 2016).

وفكرة (بنية المعرفة) هي حجر الأساس في فكر جيروم برونر التربوي، وقد تناولها بتوسع في مؤلفاته المختلفة في الأعوام (Bruner, 1960; Bruner, 1966; Bruner, 1971)، وقد أكّد في كتابه الأول على فكرة محورية، وهي أنّ أي مادة تعليمية يمكن تدريسها للمتعلم مهما كان عمره وبشكل فعّال وجاد إذا أُخذ مستوى النمو المعرفي للمتعلم بعين الاعتبار (Bruner, 1960, 12)، أو "إذا قدمت له بطريقة أمينة" (Bruner, 1979, 124).

وقد طوّر برونر منهجه التعليمي الشهير المعروف بـ"المنهج الحلزوني" (The Spiral Curriculum) لتحقيق هذا الهدف؛ إذ يقوم هذا المنهج على إعادة تقديم بنية المادة الدراسية للمتعلم عبر مراحل التعليم المختلفة، بحيث تُعرض المفاهيم بصورة متكررة، مع تدرج في مستوى التعقيد بما يتلاءم مع النمو العقلي للطالب في كل مرحلة، ويهدف هذا النهج إلى تكوين تصور متكامل وواضح لبنية المعرفة لدى المتعلم، مما يسهم في تعزيز الفهم العميق والاستيعاب الشامل.

حدّد برونر أربعة ملامح أساسية يجب مراعاتها عند بناء أي نظرية تعليمية (العوض،2016)، وهي:

1. ضرورة أن تأخذ النظرية بعين الاعتبار العوامل التي تجعل الطفل متهيئا ليتعلم بكفاءة (Predisposition to Learning).
2. الاهتمام ببنية المعرفة (Structure of Knowledge).
3. التركيز على تتابع التعلم (Sequencing).
4. النظر في طبيعة الثواب والعقاب وأثر النجاح والفشل (Forms of Reward and Punishment) في عملية التعلم.

وفي المرحلة الأولى من نظريته حول المنهج، يميز برونر بين ثلاث مراحل يعتمد عليها الإنسان في ترجمة خبراته عن العالم من حوله؛ بهدف تحقيق (بنية المعرفة)، وهو المفهوم الذي أطلق عليه اسم (التمثيل - Representation) ، وهذه المراحل هي:

1. **مرحلة الأسلوب العملي العياني(Enactive) :** تتمثل هذه المرحلة في التعلم بالتفاعل العملي المباشر، حيث يعتمد الفرد على الأفعال والنشاطات الحسية لاستيعاب المعرفة، دون الحاجة إلى استخدام الكلمات. ومع توفر الصور والكلمات فإنّ بعض الأمور لا يمكن تعلمها إلا بالتجربة العملية، وتناسب هذه المرحلة الأطفال من الميلاد وحتى سن الثالثة، حيث تُكتسب المعرفة عن طريق الأفعال والممارسات الحسية.
2. **مرحلة الأسلوب التصويري: (Iconic)** تركّز هذه المرحلة على استخدام الصور البصرية كوسيلة تعليمية، بحيث تصبح الصور بديلًا عن الأشياء الحقيقية، ويتمكن الأطفال، في هذه المرحلة التي تمتد تقريبًا من سن الثالثة إلى الثامنة، من تكوين صور ذهنية تمثل الأشياء والأفعال، مما يُعزّز من قدرتهم على التعلم بالتصور البصري بدلًا من الاعتماد على التجربة المباشرة.
3. **مرحلة الأسلوب الرمزي: (Symbolic)** في هذه المرحلة، يعتمد التعلم على استخدام الرموز، مثل: اللغة، والمنطق، والرياضيات لفهم العالم، وتبدأ هذه المرحلة بعد سن الثامنة، حيث يصبح الطفل قادرًا على تمثيل الأفكار والمعاني بشكل رمزي، مما يمكنه من استيعاب المفاهيم المجردة.

وقد شهدت اهتمامات جيروم برونر تحولًا جذريًا من التركيز على العمليات المعرفية الداخلية للمتعلم إلى الاهتمام بالثقافة المحيطة ودورها في تشكيل هذه العمليات، ويتجلى هذا التحوّل بوضوح في كتابيه "ثقافة التربية" و"صناعة القصص"، نتيجةً لمجموعة من العوامل، منها: أبحاثه حول دماغ الإنسان، والدراسات المعملية الخاصة بتعلم الأطفال، إضافة إلى البحوث الميدانية حول النمو العقلي، وقد قادته هذه الجهود البحثية إلى إدراك الدور المحوري الذي تلعبه اللغة والثقافة والسرد في آلية عمل العقل. وقد تأثر برونر بشكل واضح بأفكار عالم النفس الروسي فيجوتسكي، الذي أكد على أنّ الثقافة تُعدّ عنصرًا أساسًا في النمو العقلي للمتعلم، وهذا التحول الفكري يُعد ابتعادًا واضحًا عن المرحلة البنيوية التي تأثّر فيها بنظريات جان بياجيه، حيث قلّل برونر من أهمية التصورات التي تضع الثقافة في دور ثانوي، مؤكدًا على أنّ الفهم الحقيقي لعملية التعلم لا يكتمل دون استحضار السياق الثقافي والاجتماعي المحيط بالمتعلم (العوض، 2016).

في الفصل الأول من كتابه "ثقافة التربية"، قارن برونر بين اتجاهين رئيسيين يتناولان آلية عمل عقل الإنسان: الاتجاه الحاسوبي والاتجاه الثقافي، حيث يُركز الاتجاه الحاسوبي على النظر إلى العقل كجهاز لمعالجة المعلومات، ويتعامل مع ترميزها وتسجيلها وفرزها وتخزينها واسترجاعها، وتتميز هذه المقاربة بكونها تبدأ من الداخل (العمليات العقلية) متجهة نحو الخارج. أما الاتجاه الثقافي، فيرى أنّ العقل لا يمكن فصله عن الثقافة التي ينتمي إليها، حيث يعتمد نموه وتطوره على السياق الثقافي الذي تتشكل فيه الحقيقة، وهذه المقاربة تُبرز دور الرموز التي يتشارك في إنشائها أفراد مجتمع معين، وتهتم بما وصفه برونر بعملية صناعة المعنى، وبالتالي تتحرك هذه المقاربة في الاتجاه المعاكس للمقاربة الحاسوبية؛ أي من الخارج (الثقافة) إلى الداخل (الذات) (العوض، 2016).

برونر والمقاربة الثقافية للتربية:

صاغ برونر رؤيته المتميّزة حول المقاربة الثقافية في كتابه ثقافة التربية، حيث يرى أن العقل البشري لا يتشكّل بمعزل عن السياق الثقافي، بل يتحقّق وينمو من خلال التفاعل المستمر مع الثقافة الإنسانية، ولا يقتصر هذا النمط الرمزي على كونه وسيلة للفهم والتواصل داخل المجتمع، بل يُحافظ عليه، ويُطوَّر، ويُنقل إلى الأجيال اللاحقة، بوصفه مكوّنًا أساسيًّا في تشكيل الوعي الإنساني، ويرى برونر أنّ هناك تسعة مبادئ ينبغي الاهتمام بها في المقاربة الثقافية للتربية، وهي:

1.مبدأ المنظور (Perspective)

يشير هذا المبدأ إلى أنّ فهم الأفراد للمعاني والوقائع والافتراضات ينبع من مرجعياتهم الفكرية والثقافية التي يستندون إليها في تفسير ما يحيط بهم، وهو ما يجعل تفسيرهم لتلك المعاني يُعد صحيحًا أو خاطئًا وفقًا لهذا المنظور، ويرى برونر ضرورة الاعتراف بتعدد طرق الفهم والتفسير للظواهر، والتي قد تتكامل دون أن تتعارض، مع التأكيد على أهمية وضوح الفكر، واتساقه، ومنطقيته، وارتباطه بالحس العام؛ لأنّ الحياة الثقافية ما هي إلا نتاج التفاعل المستمر بين التصورات التي يشكّلها المجتمع حول العالم، وردود أفعال أفراده تجاه هذه التصورات، وهذا التفاعل هو الذي يصوغ ملامح الفكر الفردي، ويشكّل ثقافةً قائمة على أسلوب حياة ومشاعر ومعتقدات مشتركة. ومن هنا، فإنّ الأحكام الثقافية نادرًا ما تكون أحادية الاتجاه، إذ تتأثر باختلاف المصالح والقدرات، وتُفضي إلى تفسيرات متعددة تُعزز ما يُعرف بـ "مبدأ التسامح".

وبناءً عليه، يرى الباحث أنّ المجتمعات ترتقي حضاريًا وثقافيًا وتربويًا كلما تعمّق فيها مبدأ التسامح والتعايش، كما أن التربية حينما تُضيّق نطاق التساؤل التفسيري، تُفقد الثقافة قدرتها على التكيّف مع التغيرات، وتضعف بذلك فاعليتها في بناء الإنسان.

2.مبدأ القيود (Constraints)

ينص هذا المبدأ على أن بناء المعاني في أي ثقافة يتأثر بنوعين من القيود: النوع الأول يتمثل في القيود التي يفرضها النشاط العقلي البشري على فهمنا لأنفسنا، مثل تأثير أفكارنا السابقة على اللاحقة، وشعورنا باستمرارية الذات، والدوافع الذاتية وراء أفعالنا، إلى جانب تأثير عناصر الزمان والمكان والسببية على إدراكنا. أما النوع الثاني فيرتبط بالأنظمة الرمزية المتاحة للعقل البشري، كطبيعة اللغة وأنظمة التدوين التي تحد من طرق التعبير والتفكير. وقد استطاع كبار الأدباء والمفكرين تجاوز هذه القيود بفضل وعيهم اللغوي العميق، الأمر الذي مكّنهم من التعبير عن أفكارهم بحرية وبناء معانٍ جديدة خارج القوالب التقليدية.

ومن هذا المنطلق، يرى الباحث أنّ من أبرز وظائف التربية تنمية الوعي اللغوي لدى الطلاب في مختلف المراحل العمرية، لما لهذا الوعي من أثر مباشر في تعزيز قدرتهم على تفسير المعاني وبناء تصورات واقعية، فالقيود وإن بدت حواجز أمام التفكير، إلّا أنها قد تُتجاوز عندما تتسع الخبرة، ويتعمق الإدراك، وهذا ما يفسّر قدرة بعض الأفراد على إحداث إنجازات غير مسبوقة للبشرية، ولا يخفى أنّ اللغة تلعب دورًا رئيسًا مباشرًا وغير مباشر في تنمية الفكر والمشاعر، وهو ما يُفسّر اهتمام الأدباء والمفكرين، قديمًا وحديثًا بها، بوصفها أداة فاعلة في نهضة المجتمعات وتحررها من تلك القيود المعرفية.

3.البنائية (Constructivism)

تشير البنائية إلى أنّ الحقيقة لا تُكتشف جاهزة، وإنما تُبنى من خلال تفاعل الفرد مع العالم من حوله، وأنّ إدراك الواقع ما هو إلا نتاج لأساليب التفكير التي تتشكل من خلال أدوات الثقافة، ومن هذا المنطلق، فإن دور التربية يتمثل في مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات بناء المعنى، من خلال تعليمهم وتدريبهم على استخدام الأدوات الرمزية والمعرفية التي تتيح لهم فهم الواقع والتفاعل معه، تمهيدًا لتطويره وتحسينه، فالبنائية تؤمن بأن التعلم الفعّال يحدث عندما يُمنح المتعلم فرصة لبناء معارفه الخاصة من خلال التجريب والتأمل والحوار، بدلًا من تلقي المعلومات بصورة جاهزة. وهذا ما يجعل من مهمة المعلم تيسير بيئة تعلم تفاعلية تمكّن المتعلمين من الانخراط في عمليات بناء المعنى، وتعزز قدرتهم على التكيف مع العالم المعقد المتغير.

4.مبدأ التفاعل (Interactional)

يُعد التفاعل بين البشر من المقومات الأساسية للحياة في المجتمعات، ويُعتمد عليه في نقل المعارف والمهارات، فمن خلاله، يكتشف الطلاب معنى الثقافة وكيفية تصورهم للعالم من حولهم، ويستند هذا التفاعل إلى القدرة على استخدام اللغة، وفهم عقول الآخرين من خلال التعبير اللفظي أو الوسائل الأخرى، وإذا أردنا تحسين التعليم بين الطلاب، فلا بد من تعزيز التفاعل بينهم، ليتعاون كلٌّ منهم بحسب قدراته، ويُعد هذا التفاعل من أبرز ما يقدمه علم النفس الثقافي للعملية التربوية.

5.مبدأ التّجسيد الخارجيّ (Externalization)

يشير هذا المبدأ إلى أنّ النشاط الثقافي الجماعي يُنتج أعمالًا لها وجود مستقل، وتشمل مظاهر الثقافة مثل: العلوم، والفنون، والآداب، والتاريخ، والبُنى المؤسسية كالقوانين والأسواق، والتي تُعبّر عن الهوية الخارجية للمجتمع، ويمكن أنْ يظهر هذا التجسيد في مجتمعات محلية أصغر، كالمجتمعات المدرسية، حيث تُعزَّز الهوية الاجتماعية من خلال الخبرات والأنشطة التي تُقدَّم داخل الصفوف الدراسية وخارجها، ويُعد هذا التوجّه أحد الإسهامات التربوية التي يقدمها علم النفس الثقافي.

6.مبدأ الأداتية أو الوظيفية (Instrumentalism)

يرى برونر أنّ التعليم ليس نشاطًا محايدًا، بل أداة تُستخدم لتحقيق أهداف اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وإن بدا للبعض غير ذلك، ويشير إلى نقطتين أساسيتين: الموهبة والفرصة، مؤكدًا أنّ بينهما تداخلًا كبيرًا، فالمواهب والقدرات الفطرية متعددة ومتنوعة بين الأفراد، وتختلف الثقافات في كيفية اكتشافها وتنميتها، لكن عندما تسود ثقافة تعاني من التعصّب أو التمييز العِرقي والاجتماعي والاقتصادي، فإن هذه البيئة قد تُعيق ظهور تلك المواهب أو تحرفها عن مسارها الصحيح، مما يجعلها معول هدم بدلًا من أن تكون أداة للبناء والتقدم.

7.مبدأ المؤسساتية (Institutional)

يرى برونر أنّ التربية في المجتمعات المتقدمة تقوم على أساس العمل المؤسسي، تمامًا كما هو الحال في بقية المؤسسات الثقافية والاجتماعية. وتتحمّل التربية مسؤولية إعداد النشء ليكونوا فاعلين في تلك المؤسسات، التي تؤدي أدوارها بطرق متباينة؛ سواء عبر الإكراه أو باختيار الأفراد، وتتنافس هذه المؤسسات فيما بينها على الامتيازات والسلطة، لكنها تتكامل أيضًا وظيفيًا في بناء المجتمع، وللمدرسة دور محوري في هذا السياق، كونها المزود الأساسي للمعرفة والمهارات، وهي المسؤولة عن تشكيل شخصية الفرد. ولهذا، يدعو برونر إلى إنشاء مؤسستين تربويتين لمعالجة أوجه القصور في النظام التعليمي؛ تُعنى الأولى بالقضايا العامة مثل مكافحة الفقر، وحقوق الأقليات، وحقوق المرأة، أما الثانية فتهدف إلى تحويل المعرفة إلى سياسات تربوية بديلة تسهم في تحقيق العدالة والتنمية.

8.مبدأ الهوية وتقدير الذات (Identity and Self-Esteem)

يشير برونر إلى أن الذات هي العنصر الأكثر عمومية واستقلالًا في تكوين الهوية، وأن للثقافات المختلفة طرائقها الخاصة في تشكيلها، وللتربية دور بارز وحاسم في بناء الذات، ويظهر ذلك في عنصرين متداخلين: الفاعلية والتقويم؛ إذ تتطلب الفاعلية امتلاك المعرفة أو القدرة على أداء الأفعال، بينما يشير التقويم إلى النجاح أو الفشل، وهو ما يُعدّ عاملًا أساسيًا في تنمية تقدير الذات، ويرى برونر أنّ المدرسة هي البيئة التي تُنتج تلك المعايير التي يتم بها الحكم على أداء الطالب، مما يجعله يستجيب لها، ويقيّم ذاته من خلالها، ويؤكد أن المدارس كثيرًا ما تكون قاسية في أحكامها على تقدير الذات لدى الطلاب، خلافًا لما يُفترض أن تقوم به من دعم وتعزيز، مما قد يؤثر سلبًا على مستقبلهم، وحياتهم، والمجتمع الذي ينتمون إليه.

9.مبدأ السّردية (Narrative)

يُعدّ هذا المبدأ من أبرز المبادئ التي تناولها برونر في أبحاثه وكتاباته، حيث أكّد أنّ السرد أو القصص يمثل وسيلة فعالة في تنمية التفكير والشعور لدى الإنسان، وأنّ الثقافات المختلفة تتعامل مع المعلومات بطريقتين رئيسيتين: الأولى التفكير

المنطقي العلمي، الذي يُستخدم في تحليل المعلومات واستنتاجها بشكل عقلاني، ويُعد أساسًا في العلوم والمعارف. والثانية التفكير السردي، والمتمثل في فنون السرد كالقصة، والرواية، والشعر، ويُسهم في تشكيل الوعي الإنساني، والتعبير عن التجربة الذاتية والانفعالات، ويشير برونر إلى أنّ المؤسسات التعليمية - خاصة المدارس - تميل إلى التركيز على التفكير العلمي المنطقي، وتُغفل في كثير من الأحيان أهمية التفكير السردي، على الرغم من أثره العميق في تطوير الجوانب الوجدانية والثقافية للمتعلم.

من خلال تلك المقاربة الثقافية ومبادئها التسعة السابقة، يعتقد برونر أن عملية صناعة المعنى ليست عملية داخلية بحتة، بل هي نتاج تفاعل الذات مع الآخرين. فالذات، وفقًا لهذا المنظور، ليست حصيلة عمليات عقلية داخلية فقط، بل تتشكل من خلال التفاعل الحقيقي أو المتخيل مع الآخرين، ومن دون هذا التفاعل لا يمكن للوعي بالذات أن يتطور؛ لأنّ الذات تتأثر بما نعتقده حول آراء الآخرين عنّا ومدى قبولهم لنا. ويرى برونر أنّ الذات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالسرد، ويوضح في كتابه الأخير (Bruner, 2003, 64) أنّ "الذات ليست كيانًا واضحًا وثابتًا يمكن وصفه بسهولة بالكلمات"، ويؤكد أنّ الذات تشبه القصة، حيث تتشكل وتتضح من خلال عملية مستمرة من السرد، سواء لأنفسنا أو للآخرين، مما يتيح لنا فهمها واستيعابها بشكل أعمق.

ويدعو برونر في توجهه الثقافي إلى اعتماد السرد أو القصص أداةً للتفكير، ووسيلةً فعّالة لصنع المعاني، وقد خصص فصلين كاملين في كتابه (ثقافة التربية) للحديث عن دور القصة في العملية التربوية، وخصص كتابه (صناعة القصص) كاملًا للحديث عن أهمية السرد في مجال التربية، وفي الحياة بشكل عام، وشدّد على الأهمية البالغة للقصة أو السرد القصصي في حياة جميع الأفراد، وليس الأطفال فحسب، لما لها من دور أساسي في تكوين صورة شاملة عن العالم الذي يجدون أنفسهم فيه، وأشار إلى ذلك بقوله: "نحن بحاجة إلى عامل خارجي يبعدنا عن الحدس والغموض، وأيضًا عن المكان والزمان اللذين تبنّاهما بياجيه وعلّمنا إياهما بطريقة سطحية" (Bruner, 2003, 64).

هذا العامل الخارجي، في رأي برونر، هو السرد أو القصص، الذي رغم وضوحه وأهميته، لم يلقَ الاهتمام الكافي، وعلى الرغم من اهتمام العديد من المفكرين به منذ زمن أرسطو، يتساءل برونر: لماذا لم يتعلم الطلاب، على سبيل المثال، مفهوم "الحدث" في القصة أو "نقطة التحول"، التي ناقشها أرسطو، بدلًا من تعلمهم مفاهيم رياضية أقل جاذبية، مثل "وتر المثلث قائم الزاوية"؟.

ويؤكد برونر على أهمية دمج السرد أو القصة في التعليم، ليس فقط في العلوم الإنسانية، بل أيضًا في المواد العلمية مثل الرياضيات والفيزياء، ويقترح إعادة صياغة الجهود المبذولة من قِبل علماء الرياضيات والعلوم على شكل قصصي أو معينات سردية، بحيث يركز التعليم على العمليات الحية التي تُنتج العلم وتطوره، بدلًا من تقديمه كحقائق ثابتة وجاهزة كما يُعرض في الكتب الدراسية (العوض، 2016).

عموميات السرد عند برونر:

يعتقد برونر أنّ السرد القصصي ليس مجرد وصف للأحداث، بل أداة لفهم العالم وتفسيره، وأن المنهج العلمي ليس الطريق الوحيد لفهم الواقع، وقدّم برونر (Bruner, 1996) عددًا من العموميات التي تتميز به نظريته في السرد، وهي:

1. **بنية الزمن المستغرق:** يرى برونر أن الزمن في السرد القصصي لا يُقاس بالوقت المادي أو بالساعات، بل يُقاس بتتابع الأحداث وتراكمها من البداية إلى النهاية، بما تحمله من دلالات ومعانٍ ترتبط بالأحداث أو بالشخصيات، فالزمن في هذا السياق يحمل قيمة إنسانية، تُحدّد أهميته من خلال منظور الشخصيات أو الراوي، لا من خلال معيار زمني مطلق، كما لا يعتمد السرد القصصي على التسلسل الزمني الخطي أو السببية المباشرة فقط، بل قد يتضمن تقنيات

سردية كالاسترجاع (Flashback) أو الاستباق (Flashforward)، وغيرها من الأدوات التي تُستخدم للتنقل بين الأزمنة، مما يجعل الزمن السردي مرتبطًا بالفعل والمعنى، لا بالترتيب الزمني المادي.

2. **خصوصية نوعية:** يرى برونر أن القصص السردية تتعامل مع حالات خاصة وجزئية، حيث تشكّل الخصوصية مدخلًا أساسًا لتحقيق المعنى السردي، وتنبثق هذه الخصوصية من النوع الأدبي الذي تنتمي إليه القصة، وأجناس القصص تُنتج نماذج سردية خاصة تُفسَّر أحداثها وفق قوانين ذلك الجنس، ويقدّم برونر حجتين رئيسيتين لتوضيح علاقة الجنس الأدبي بخصوصية القصص:

الحجة الأولى: تقوم على ملاحظة الطابع العمومي لبعض القصص المتداولة، حيث تتكرر أنماطها السردية بصورة مألوفة، مثل قصة (الشاب السيئ والفتاة الطيبة)، إذ يتم التعرّف على بدايتها ونهايتها بسهولة، مما يجعلها بمثابة نموذج مكرَّر ينتمي إلى نوع سردي معروف.

الحجة الثانية: تؤكد أن الأحداث والشخصيات في القصة تؤدي وظائف محددة تتعلق بالبنية العامة للسرد، وفي الوقت ذاته تُجسّد خصائص النوع الذي تنتمي إليه القصة، فكل قصة تتطلب نوعًا سرديًا يناسبها ليملأ بنيتها بمضامين متنوعة ومبتكرة، وتُسهم الخصوصية في إثراء تلك البنية بالمعاني الوظيفية المطلوبة.

ويؤكد برونر أن أي قصة يمكن تأويلها بعدّة طرق، فقد تُقرأ بصفتها سيرة ذاتية، أو عملًا ساخرًا، أو قصة رومانسية، وغيرها، وما يكتبه المؤلف وما يفهمه القارئ لا يسير بالضرورة في خطّين متوازيين، كما أنّ تأويل السرد يتطلّب القدرة على تخمين نوعه الأدبي تخمينًا علميًّا، باعتبار أنّ هذا التصنيف يوجه فهمنا للأحداث، ويمنحها معناها ضمن أشكال كالكوميديا، والعاطفة، والسخرية، وغيرها من الأنماط السردية.

3. **للأفعال دواعٍ ومبررات:** يشير برونر إلى أن الأفعال في السرد القصصي لا تُفهم دائمًا وفق منطق السبب والنتيجة، بل غالبًا ما تنبع من دوافع داخلية تتعلق بالمعتقدات، أو القيم، أو الرغبات، أو النوايا المقصودة، فالأفعال السردية في هذا السياق تُبنى على حالات قصدية، وليست مجرّد استجابات آلية للمثيرات، كما أنّ السرد التجريبي قد يعمد إلى قطع الصلة بين الفعل وظروفه أو نواياه الظاهرة، كنوع من الحيلة الأدبية المقصودة التي تُستخدم لخلق مفاجآت أو إثارة التأمل. وهنا، يتعرّف القارئ على أنّ ما يجري يمثل انحرافًا عن المتوقع، ويُدرك أنّ النوايا ليست العامل الوحيد الذي يحدد سير الأحداث، بل ثمة عنصر آخر مهم هو الحرية؛ حيث يمتلك الأفراد حرية اتخاذ القرار، مما يضفي على السرد بعدًا إنسانيًا أعمق، ويؤكد برونر أنّ السرد لا يسعى بالضرورة إلى تفسير الأفعال بأسبابها الحتمية، بل يسعى إلى فهم مبرراتها؛ أي كيف يراها الفاعل نفسه، وما السياق الذي يبرر حدوثها من وجهة نظره، فالسرد يُعنى بإبراز المعنى والغاية، لا بمجرد تسلسل الأسباب والنتائج.

4. **التكوين التأويلي:** يشير إلى أنّ فهمنا للسرد هو تأويل، وأنه لا يوجد تفسير وحيد وفريد للقصة، إنما وجهات نظر متعددة، وأن الغرض من التأويل هو توفير بيان مُقنع وغير مُتناقض عمّا تعنية القصة، مع المحافظة على العناصر الَّتي تشكلها القصة، وذلك يتطلب صحة قراءة معينة للنص، والَّذي بدوره يقودنا إلى القراءات البديلة، وبالتَّالي فإنّ تفسير القصة يُعدّ تأويلا، وأنّ أجزاء القصة والقصة ككل يجب أن توضع لتعيش معًا، ولهذا يجادل بعض الأدباء والفلاسفة في أننا نستخدم التأويل عندما يكون النص فيه ضبابية.

5. **الشّرعية الضّمنية:** تجذب القصة القراء عندما تكون أحداثها غير متوقعة، كأن تخالف نصًا قانونيًا معترفًا به، أو عرفًا اجتماعيًا، أو أحداثًا سياسية، كبراءة متهم وما شابه ذلك، وتقوم الحقيقة للواقعية السّردية في العالم على نوعين؛ الأول متعارف عليه، والآخر انحراف عن الشّرعية ضمنيًا من خلال القصة، وعندما يربط الكُتّاب في القصة

الحقيقة الواقعية السّردية بما هو متوقع يؤدي إلى الضّجر والملل، ولهذا يقومون بالالتواء على هذا الرابط، ويحاول السّرد من خلال اللغة والإبداع الأدبي من جعل المألوف غريبًا من جديد، مما يجعل القُراء يكتسبون قوة ثقافية هائلة.

6. **التباس المرجع وغموضه:** يتطلّب محتوى السّرد أن يكون منفتحًا على نوعٍ من الشّك؛ لأنَّ وقائع القصة تمثل وظائف فيها، والسّرد يخلق نوعًا من الغموض يجعل الأحداث ملتبسة نوعًا ما، سواء كانت القصة حقيقية أو خيالية، وهذا الأمر دعا رومان جاكوبسن إلى وضع تمييز للغة على محورين؛ أحدهما: أفقي، والآخر: عمودي، حيثُ يتمثل الأخير في ترتيب السّياق من الرأس إلى القاعدة (مثل: الدولة – المدينة – المجتمع)، ويقصد بالأفقي مكان الكلمة ودورها في الجملة (مثل: شوكة - سكين – طبق)، حيثُ تشير هذه الألفاظ إلى مأدبة غداء، وقد تكون في سياق آخر قصة جريمة قتل، ولهذا نجدُ أنَّ المحور الأفقيّ هو خط متعرّج بعض الشّيء، وبناءً على ما سبق فإنّ السّرد هو مجموعة من الوقائع والأحداث المترابطة الَّتي يكتنفها الغموض، والغموض المرجعي ليس عيبًا، بل سمة جوهرية تمنح السرد مرونة وقوة في التعبير.
7. **مركزية الأزمة أو المشكلة:** يرى برونر أن القصة لا تكون قصة دون وجود أزمة أو صراع يشكّل محورها الرئيس، سواء كان خارجيًا أو داخليًا، فالأزمات تولّد التوتر الذي يدفع الأحداث نحو التفاعل ويستثير التأويل، كما أنّ طبيعة هذه المشكلات تتغير بتغيّر السياقات الثقافية والزمنية، مما يجعل السرد وسيلة لفهم الذات والعالم عبر مواجهة اللامتوقّع والبحث عن المعنى.
8. **القابلية الضّمنية للتفاوض:** يمتاز السرد بقدرته على احتواء التعددية والتفاوض الثقافي، ويتيح مساحة لتعدد التأويلات ووجهات النظر، فكل شخص يمكنه تقديم روايته الخاصة للأحداث، مما يخلق مناخًا من المرونة والتفاهم، ويُسهم في تعزيز الاتساق الاجتماعيّ وتقبّل الاختلاف، دون الحاجة إلى الحسم أو التقاضي المباشر.
9. **قابلية الامتداد التاريخي للسرد:** يمتاز السرد بامتداده عبر الزمن، فهو لا يُروى على شكل أحداث متتالية فقط، بل كوقائع مترابطة ومتطوّرة وتتوالد عبر التاريخ، بخلاف العلوم التي تبدأ من الجزئيات ثم تعود إلى الكليات، ويتسم السرد التاريخي بتعقيده وثرائه، حيث تمضي الأحداث في خطوط متشابكة ومنعطفات متعددة، ما يعكس الطابع الإنساني المتغير للزمن والمعنى. وبالسّرد يلتقي الأدب بالتاريخ، والمؤرخ تمامًا مثل الأديب يلجأ إلى السّرد، مستعينًا ببعض التصنع والتخييل ليضفي واقعيةً على رواياته.

خامسًا:مفهوم التّفكير

يُعدّ التفكير عملية عقلية معقّدة، تتأثر بجملة من العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية المحيطة بالفرد، مما أدى إلى تنوع تعريفاته لدى العلماء والتربويين والباحثين، كلٌّ بحسب خلفيته الثقافية والمعرفية. ذكر ابن منظور (1994، 307) أنّ التفكير في اللغة مشتق من مادة (فكر)، ويُقصد به إعمال الخاطر في الشيء، كما يُطلق على التأمل والتدبر. وهو: "إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول، ويقولون: فكّر في مشكلة؛ أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1972، 698).

ويُعرّف شحاتة وآخرون (2003، 123) التّفكير بأنه: "سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية الَّتي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، بحثًا عن معنى في الموقف أو الخبرة". ويعرف ديبونو (De Bono, 2003) التّفكير بأنَّه عبارة عن استكشاف متأن للخبرة؛ بغية الوصول إلى هدف، سواء كان حلًا للمشكلة، أو

اتخاذ قرار، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما. ويرى عصر (2001) أنّ التّفكير هو: الوظيفة الذهنية الّتي يستخدمها الفرد لاستخلاص المعاني من تجاربه. ويعرّفه جروان (2007) بأنّه: النشاط العقليّ الّذي يؤديه الدّماغ استجابةً لمثيرات حسية.

سادسًا: مفهوم التّفكير الإبداعي

بعد تعريف مفهومي (التفكير) و(الإبداع) كلٍّ على حدة، يجدر الآن تعريف (التفكير الإبداعي) بوصفه مصطلحًا مركبًا، تنوّعت تعريفات الباحثين له بحسب الزاوية التي ينظرون منها، إلا أنها تشترك في إبراز خصائصه الجوهرية، فيعرفه الحريري (2010) بأنه: عملية عقلية تستند إلى مجموعة من القدرات العقلية، مثل: الطّلاقة، والمرونة، والأصالة. وهذا النوع من التّفكير يحتاج إلى بيئة محفزة تشجع على الإنتاج الإبداعي الّذي يتميز بالأصالة والفائدة، ويحظى بالقبول الاجتماعيّ ويثير إعجاب الآخرين. ويعرفه بيرجيلي (Birgili, 2015) بأنه مجموعة شاملة من الأنشطة المعرفية الّتي يستخدمها الأفراد عند التعامل مع مشكلة أو موقف معين. ويعتمد هذا التّفكير على قدرة الأفراد في توظيف خيالهم، وذكائهم، وبصيرتهم وأفكارهم لإيجاد حلول إبداعية.

ويُعرّف ديفيس (Davis ،1996) التّفكير الإبداعي بأنّه مجموعة من العمليات أو المهارات العقلية الّتي يستخدمها الفرد لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة حول المشكلة الّتي يواجهها، أو الموقف الّذي يتفاعل معه، مما يعزز القدرة على إيجاد حلول مبتكرة وإبداعية. ويعرّفه العقباوي (2019) بأنّه: قدرة الفرد على الإنتاج الّذي يتميز بالطّلاقة والمرونة والأصالة، استجابةً لمشكلة أو موقف مثير. ويعرفه سليمان (2011) بالعملية الذهنية الّتي نستخدمها لاستكشاف أفكار ورؤى جديدة، عبر دمج وتأليف الأفكار والأشياء للوصول إلى نتائج تتميز بالحداثة والأصالة. ويذكر العابد (2015) أنّ التّفكير الإبداعي هو قدرة الإنسان على ابتكار أفكار فريدة وغير تقليدية، تدفعه إلى إبداع ما هو جديد ومميز. ويُعد هذا نمطًا سلوكيًا يظهر في نشاط الأفراد وتفاعلهم مع الآخرين في المجتمع، ويتسم بالحداثة والأصالة بعيدًا عن الجمود الفكري.

ويشير سعادة (2009) إلى التّفكير الإبداعي بأنه: عملية ذهنية يتفاعل فيها الفرد مع الخبرات المتنوعة الّتي يواجهها؛ بهدف استيعاب عناصر الموقف والتوصل إلى فهم جديد أو إنتاج مبتكر يحقق حلًا أصيلًا لمشكلته، كما يمكن للفرد أن يكتشف من خلالها شيئًا جديدًا ذا قيمة له أو لمجتمعه. وعرفه أبو جمعة (2015) بأنه: عملية تتضمن تحديد نقاط الضّعف في المعلومات، والتنبؤ بالمشكلات، والبحث عن حلول، وإضافة فرضيات واختبارها وتعديلها بناءً على المعطيات الجديدة؛ بهدف الوصول إلى نتائج جديدة قابلة للتعميم وتقديمها للآخرين وقبولهم لها.

سابعًا:مهارات التّفكير الإبداعي

عند الحديث عن مهارات التّفكير، لا بد من التمييز بين مصطلحي (التّفكير، ومهارات التّفكير)، فمصطلح (التّفكير) يشير إلى العملية العقلية الشاملة التي يقوم بها الإنسان لمعالجة المدخلات الحسية والمعلومات؛ بهدف تكوين الأفكار، أو استنباطها، أو إصدار الأحكام بشأنها، وتُعد هذه العملية معقدة وغير مفهومة كليًا، إذ تشمل الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية وغيرها من الجوانب العقلية. أما (مهارات التّفكير)، فهي عمليات عقلية محددة يمكن للفرد ممارستها بوعي وقصد، مثل: تحديد المشكلة، وصياغة الفرضيات، وتحليل المعلومات، وتقييم قوة الأدلة أو صحة الادعاءات (حميد ومحمد، 2019).

ويرى الباحث أن التّفكير الإبداعي يعتمد على مجموعة من المهارات والقدرات المتنوعة، ويتأثر بمدى إتقان الفرد لهذه المهارات وتوظيفها أثناء ممارسته لعملية التفكير، وقد أكّد عدد من المتخصصين في هذا المجال، مثل جروان (2007)، والعتوم وآخرين (2013)، وعطية (2015)، أن التفكير الإبداعي يقوم على عدد من المهارات الرئيسة التي تسهم في تنمية القدرة على الإبداع والابتكار، وهي:

1. **الطّلاقة (Fluency)**

تشير إلى قدرة الفرد على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل أو الأفكار أو الاستخدامات خلال فترة زمنية محددة، استجابةً لمثير معين، وبطريقة تتسم بالسرعة والسهولة، وتعتمد هذه القدرة على توظيف المخزون المعرفي لدى الفرد، وتُعد الطّلاقة مظهرًا كميًا من مظاهر التفكير الإبداعي. ويمكن قياس هذه المهارة من خلال أدوات مخصصة لاحتساب عدد الاستجابات أو الأفكار التي يقدمها الفرد في مواقف محددة، ومن صورها:

- سرعة التّفكير بإعطاء كلمات ضمن تنسيق أو نمط معين.
- تصنيف الأفكار وفق متطلبات معينة.
- إعطاء عدد من الكلمات ترتبط بكلمة واحدة.

كما تأخذ الطّلاقة صورًا عدة، وفيما يلي بيان هذه الصّور، مع أمثلة عليها:

1) **الطّلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات:** تشير إلى قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات أو الألفاظ أو المعاني حسب معايير محددة ومن الأمثلة على ذلك:

- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات الَّتي تبدأ بحرف "ص".
- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات الَّتي تبدأ بحرف "م" وتنتهي بحرف "م".
- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات الَّتي تضم الأحرف الثلاثة التالية "ك، أ، ن".

2) **الطّلاقة الفكرية:** تشير إلى قدرة الفرد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار وفقًا لشروط معينة، وفي إطار زمني محدد، ومن الأمثلة على ذلك:

- اذكر جميع النتائج المترتبة على زيادة عدد سكان المملكة العربية السعودية بمقدار الضّعفين.
- أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة.
- اذكر جميع الاستخدامات الممكنة لـ (علبة البيبسي).

وهذا ما سيقوم الباحث باتباعه وتطبيقه أثناء الدراسة: طلاقة الأفكار.

3) **طلاقة الأشكال:** تشير إلى قدرة المتعلم على إنتاج عدد كبير من الرسومات أو التعديلات أو التفاصيل بشكل سريع، استجابةً لمثير وصفي أو بصري، وقد أكدت الأدبيات التربوية المتعلقة بالتفكير الإبداعي إلى ضرورة مراعاة بعض الأمور عند تعليم وتدريب الطُّلاب على مهارة الطّلاقة بالأدوات التالية:

- يتطلب التدريب على هذه المهارة تقديم عدد كبير من الإجابات.
- لا يوجد عدد محدد للإجابات الصّحيحة.
- يُفضل تنمية هذه المهارة التفكيرية بطريقة شفهية.
- جميع الإجابات المقدمة مقبولة.

2. **المرونة (Flexibility)**

تدل على قدرة الفرد العقلية على توليد أفكار متنوعة وغير متوقعة، وتوجيه أو تعديل التّفكير حسب تغير المثيرات أو متطلبات المواقف، وهذه القدرة تُظهر التكيف مع الظّروف المتغيرة بدلًا من الجمود الذهني الَّذي يعتمد على أنماط ثابتة وغير قابلة للتغيير، وتُعد المرونة جزءًا مهمًا من مهارات التّفكير الإبداعي، حيثُ تمثل الجانب النوعي منها، وتصنف المرونة إلى نوعين رئيسيين، هما:

- **المرونة التكيفية:** تُشير إلى قدرة الفرد على تعديل أسلوب تفكيره واتجاهه الذهني بسرعة عند مواجهة مواقف جديدة أو مشكلات متغيرة، مما يسهم في توليد حلول متعددة وإبداعية بعيدًا عن النمطية.
- **المرونة التلقائية:** تشير إلى قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير من الأفكار بحرية وتلقائية، دون الحاجة إلى توجيه أو ضغط أو إلحاح.

وتختلف المرونة عن الطّلاقة في أنّ المحك الأساسي للطلاقة هو كمية الأفكار أو الترابطات الّتي يمكن للفرد توليدها، بينما يتمثل المحك الأساسي للمرونة في تنوع هذه الأفكار وتباعدها؛ أي في الخصائص النوعية الّتي تعتمد على التنوع والتباين (الزيات، 2006). ولتدريب الطُّلاب على مهارة المرونة، ينبغي للمعلمين اتباع القواعد التالية:

- تحديد موضوع أو مشكلة ضمن نطاق معين.
- تجريب العديد من الاحتمالات.
- طرح أسئلة على صيغة: ما الطّرق الأخرى؟ أو افترض أن....

3. الأصالة (originality)

تشير إلى قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة، نادرة، ومفيدة، لم يُسبق طرحها أو لا ترتبط بشكل مباشر بأفكار مألوفة أو تقليدية، وتُعد الأصالة من أبرز سمات التفكير الإبداعي، حيث تُمكّن الفرد من تجاوز الأنماط المعهودة، وتوليد أفكار غير مسبوقة، تحمل قيمة معرفية أو عملية، ويتم قياس الأصالة عادة بتقييم ندرة الفكرة مقارنةً باستجابات الآخرين، أو عبر التفكير في نتائج مستقبلية مبتكرة لحدث أو موقف معين، وتتميّز هذه المهارة عن الطّلاقة التي تُعنى بعدد الأفكار، والمرونة التي تتعلق بتنوّعها، إذ تركّز الأصالة على تفرد الفكرة وحداثتها.

- فهي لا تعتمد على كمية الأفكار الإبداعية المقترحة، بل على نوعية هذه الأفكار وقيمتها وحداثتها. بهذا الشّكل، تختلف مهارة الأصالة عن الطّلاقة الّتي تعتمد على كمية الأفكار المنتجة أكثر من تنوعها وقيمتها.
- الأصالة لا تشتمل على محاولة الفرد النأي عن تكرار تصوراته أو أفكاره كما هو الحال في مهارة المرونة، بل تركز على نأي الفرد عن تقليد ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميز مهارة الأصالة عن المرونة. ولتعليم الطُّلاب مهارة الأصالة، ينبغي للمُعلِّم مراعاة العاملين التاليين:
  - تشجيع الطّالب على تجنب إعادة صياغة أفكار الآخرين.
  - تحفيز الطّلبة على إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة قبل تحديد إجاباتهم النهائية.

4. الحساسية للمشكلات(Sensitivity)

تُعبّر عن قدرة الفرد على إدراك وجود خلل أو نقص أو حاجة في موقف معين، وتمثل الوعي المبكر بالمشكلات قبل أن تتضح معالمها للجميع، وتتجلى هذه المهارة في ملاحظة التفاصيل الدقيقة، واكتشاف الأخطاء أو الثغرات في المعلومات، والتساؤل عن أسباب وجودها أو غياب البدائل المناسبة، إنها تتطلب وعيًا متقدمًا وفضولًا معرفيًا، ويظهر مثلًا في طرح أسئلة مثل: "لماذا لا يُصمَّم جهاز الهاتف بطريقة تسهّل على الأطفال استخدامه في حالات الطوارئ؟".

5. الإفاضة أو التفاصيل (Elaboration)

تُشير إلى قدرة الفرد على إثراء فكرة أساسية من خلال تقديم إضافات، وتحسينات، أو توسيعات تعزز من قيمتها، وتُظهر عمق التفكير ودقته، وهذه المهارة تعكس مدى قدرة المتعلم على استكشاف البدائل، وبناء افتراضات تكميلية تدعم الفكرة الرئيسة، مما يدل على سعة الخيال وغنى المعرفة، وتُعد التفاصيل من المؤشرات المهمة على نضج التفكير الإبداعي؛ لأنها توضح مدى تكامل الفكرة وتماسكها، ويمكن تدريب الطّلاب على هذه المهارة من خلال أنشطة مثل:

- ذكر تفاصيل الأحداث في الحلقة الأخيرة من المسلسل التلفزيوني.
- اكتب قصّة، ثم أضف إليها تفاصيل تجعلها أكثر إثارة وتشويقًا.

ولتعليم وتدريب الطُّلاب على مهارة التفاصيل، يحتاج المُعلِّم إلى توجيه المتعلمين إلى النقاط التالية.

- فحص الفقرة محل الاهتمام بعناية.
- تحديد الفكرة الرئيسة للموقف.
- تحديد التفاصيل الَّتي ترغب في إضافتها بهدف التحسين والتطوير.
- إضافة التفاصيل المناسبة الَّتي تساهم في تعزيز الفكرة الأساسية.

ويعرف الباحث مهارات التّفكير الإبداعي المستهدفة في هذه الدراسة من خلال التالي:

- **الطّلاقة:** قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي تتوافق مع معايير محددة، وذلك ضمن فترة زمنية محددة.
- **المرونة:** هي قدرة الطّالب على إنتاج أفكار متنوعة وغير متوقعة، وفقًا لمتطلبات الموقف.
- **الأصالة:** هي قدرة الطالب على ابتكار أفكار جديدة ومفيدة، تتميز بالندرة والتفرد.

وفي هذه الدراسة، اختار الباحث مهارات التّفكير الإبداعي (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة) للأسباب التالية:

- تُعد مهارات الطّلاقة والمرونة والأصالة من المهارات الأساسية في التّفكير الإبداعي والَّتي قام تورانس (Torrance) ببناء اختباراته عليها، سواء كانت لفظية أو شكلية.
- تتناسب هذه المهارات مع السّرد القصصي بفضل تميز القصص بوجود أحداث ووقائع متعددة يمكن أن يستفيد منها الطُّلاب بشكل كبير.
- تُعد هذه المهارات الثلاث أكثر ملاءمة من مهارتي التفاصيل والحساسية للمشكلات؛ لأنّ التفاصيل والحساسية تعتمد على المعلومات المتوفرة، أو إضافة أفكار جديدة إلى الأفكار الموجودة، وهذه العناصر غير متاحة في البرنامج الإثرائي الَّذي يعتمد على السّرد القصصي.

ثامنًا: تعريف الموهبة

عند الحديث عن مفهوم الموهبة، يرى الباحث ضرورة البدء بتعريف المصطلح لغويًا، حيث ورد في المعجم الوسيط (1972، 102) أن الموهبة تعني: "الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه". أما في السياق التربوي، فقد عرّف رينزولي (Renzulli, 1970) الموهبة والتفوق بوصفهما نتاج تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، هي: القدرات العامة فوق المتوسطة، ومستويات مرتفعة من الدافعية (الالتزام بالمهمات)، إضافة إلى مستويات عالية من القدرات الإبداعية. ويُعدّ الموهوبون - وفق هذا التعريف - هم الأفراد الذين يمتلكون هذه السمات، أو لديهم القدرة على تنميتها وتوظيفها في مجالات ذات قيمة في الأداء البشري. ويؤكد رينزولي (Renzulli, 2016) على أنّ الطلاب الذين يظهرون تفاعلًا بين هذه السمات، أو لديهم قابلية لتطويرها، يحتاجون إلى بيئة تعليمية غنية وخدمات تربوية متنوعة، وهي متطلبات لا تتوفر في البرامج التعليمية التقليدية غالبًا.

ويُعرّف الباحث الموهوبين في هذه الدراسة بأنهم: الطلاب الذين يظهرون تفوقًا استثنائيًا في: التحصيل الدراسي، أو المهارات العملية، أو القدرات الاجتماعية القيادية، أو القدرات العلمية، أو القدرات اللغوية، ويتم تحديدهم بواسطة نتائجهم المرتفعة في المقاييس المعتمدة لتلك المجالات.

تاسعًا: الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت السّرد القصصي

هدفت دراسة عبد الرحمن (2016) إلى بحث أثر استخدام إستراتيجية السّرد القصصي في تطوير مهارة المحادثة وتنمية الدافعية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من طلاب الصف العاشر في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (40) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وضمّت المجموعة الضابطة (21) طالبًا، وتم تدريسهم بالطرق التقليدية، بينما ضمّت المجموعة التجريبية (19) طالبًا، وتم تدريسهم باستخدام إستراتيجية السّرد القصصي، وقد استُخدم المنهج شبه التجريبي. وبعد تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية، أظهرت النتائج تفوّق أداء المجموعة التجريبية في مهارة المحادثة، ويُعزى ذلك إلى استخدام طريقة السّرد القصصي. كما أظهرت الدراسة تحسنًا ملحوظًا في دافعية الطلاب في المجموعة التجريبية.

ودَرَس الشّهري (2018) أثر تدريس مادة الفقه باستخدام السّرد القصصي في تحسين مهارات التخيّل لدى طلاب الصّف السّادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة بالاختبار، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا اختيروا بالطريقة القصدية، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (20) طالبًا في كلّ مجموعة، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، تُعزى إلى إستراتيجية التدريس المستخدمة، وهي إستراتيجية السّرد القصصي.

دراسات تناولت مهارات التّفكير الإبداعي:

هدفت دراسة البلوشي (2017) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على قراءة السّير في تنمية مهارات التّفكير العليا والتّفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة موهوبة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، بواقع (15) طالبة في كل مجموعة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم قياس مهارات التّفكير العليا باستخدام اختبار (SEA)، إذ تم تطبيق الصّورة (س) قبليًا والصورة (ص) بعديًا، كما استُخدم مقياس تورانس للتّفكير الإبداعي (الصيغة الشكلية) بتطبيق الصورة (أ) قبل البرنامج، والصورة (ب) بعده. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكلٍّ من مهارات التّفكير العليا، ومهارات التّفكير الإبداعي (الطّلاقة، مقاومة الإغلاق، الأصالة، التفاصيل، والدرجة الكلية)، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على قراءة السّير في تنمية هذه المهارات لدى الطالبات.

هدفت دراسة عوض (2017) إلى التعرّف على فاعلية برنامج قائم على مهارات الحاسوب المتقدمة في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق مقياس تورانس للتّفكير الإبداعي – النسخة اللفظية (أ) – قبليًا وبعديًا على عينة مكونة من (60) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، بواقع (30) طالبًا وطالبة في كل مجموعة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التّفكير الإبداعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بضرورة تعزيز الاهتمام بمادة الحاسوب، وتدريب الطلبة على استخدام البرمجيات المختلفة لما لها من أثر إيجابي في تطوير التّفكير عمومًا، والتّفكير الإبداعي على وجه الخصوص.

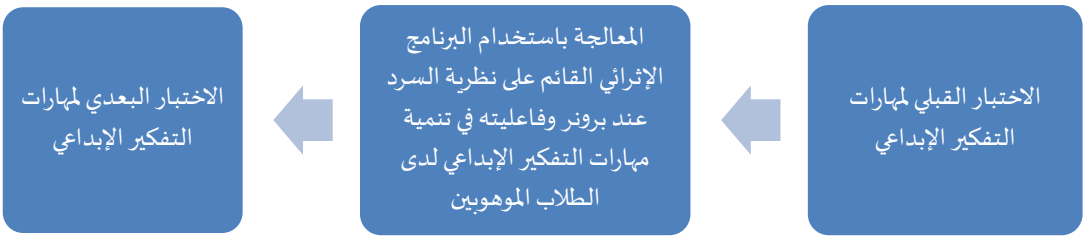
منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة، والاجابة على أسئلتها، والتحقق من فروضها، تم استخدام المنهج التالي:

- **المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي:**

اعتمد الباحث المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي (quasi-experimental design) ذي المجموعة الواحدة، وهو المنهج الذي يُمكّن الباحث من دراسة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وقد عرّفه العساف (2016، 321) بأنه: "المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع)". ويقتضي هذا التصميم إجراء اختبار قبلي لقياس المتغير التابع قبل التدخل التجريبي، ثم تطبيق البرنامج (المتغير المستقل)، يعقبه اختبار بعدي لقياس التغير الحاصل في المتغير التابع، وقد أشار كريسول (2018) إلى أنّ هذا النوع من التصميم يتضمن قياس المتغير التابع قبل وبعد تطبيق المتغير المستقل، بهدف تقييم الأثر الناتج عن هذا التطبيق.

ووفقًا لهذا التصميم، أُجري التطبيق القبلي لأداة الدراسة المتمثلة باختبار مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، تلا ذلك تعرّض المجموعة للمعالجة التجريبية بواسطة برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر، والمصمم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، أُجري التطبيق البعدي لأداة الدراسة لقياس فاعلية المتغير المستقل (البرنامج الإثرائي) في تنمية المتغير التابع (مهارات التفكير الإبداعي) لدى العينة نفسها، ويُوضّح الشكل (1) التصميم شبه التجريبي للدراسة كما يلي:



شكل (1): التصميم شبه التجريبي للدراسة

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة الحالية مما يأتي:

- **الطلاب الموهوبين:** هم جميع الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط في إدارة التعليم بالقصيم وتحديدا في مدينة بريدة، الذين يدرسون في المدارس الحكومية، للفصل الدراسي الثاني للعام (1446هـ)، والبالغ عددهم (133) وفقًا لإحصائيات إدارة التعليم بمدينة بريدة.
- **عينة الدراسة:** تمثلت عينة الدراسة في الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط في مجمع الأمير سلطان للموهوبين، للفصل الدراسي الثاني (1446هـ)، وبلغ عددهم (25)، وفقًا لإحصائيات إدارة المدرسة، وقد تمّ اختيار العينة بالطريقة القَصْدية؛ لأن التصميم شبه التجريبي لا يتم فيه الاختيار والتعيين عشوائيا ،كما أشار إلى ذلك العساف (٢٠١٦).

ثالثًا: متغيرات الدراسة

تمثلت متغيرات الدراسة الحالية بالتالي:

- **المتغير المستقل:** هو البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر، والذي تم تطبيقه بهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة.

- **المتغير التابع:** تمثل المتغير التابع في الدراسة الحالية في مهارات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.

رابعًا: إجراءات الدراسة

اتبّع الباحث مجموعة من الإجراءات المنهجية لتنفيذ الدراسة، وتمثلت فيما يلي:

1. اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، بهدف بناء الإطار النظري وإعداد أداة قياس مناسبة لمهارات التفكير الإبداعي.
2. أعدَّ الباحث اختبارًا لقياس مهارات التفكير الإبداعي، مستندًا في تصميمه إلى نظرية السرد عند برونر.
3. عُرض البرنامج الإثرائي والاختبار على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة في تخصصات المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والتربية الخاصة، للتحقق من سلامة المحتوى وصلاحيته.
4. أجرى الباحث التعديلات اللازمة على البرنامج والأداة بناءً على ملاحظات المحكّمين ومقترحاتهم.
5. استخرج الباحث موافقة رسمية (قرار) لتسهيل تنفيذ الدراسة، ثم طبّق الأدوات على عينة استطلاعية للتحقق من وضوحها وصلاحيتها الأولية.
6. طُبّق الاختبار القبلي على عينة الدراسة الأساسية لقياس مهارات التفكير الإبداعي قبل التدخل.
7. نفّذ الباحث جلسات البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر، بهدف التحقق من فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.
8. أُجري التطبيق البعدي للاختبار بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج لقياس التغير الحاصل في المهارات المستهدفة.
9. أخيرًا، تم تحليل البيانات واستخراج النتائج، ومن ثم صياغة التوصيات والمقترحات بناءً على ما توصلت إليه الدراسة.

إجراءات بناء البرنامج الإثرائي:

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث التربوية العربية والأجنبية ذات الصلة بمجال الدراسة ومتغيراتها، تم تنفيذ الدراسة استنادًا إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية، تمثلت في الآتي:

- تحديد مصادر بناء البرنامج الإثرائي، من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت فئة الطلاب الموهوبين واحتياجاتهم التعليمية الخاصة.
- الاطلاع على الاختبارات والمقاييس المعتمدة في قياس مهارات التفكير الإبداعي، بهدف الاستفادة منها في تصميم الأداة المناسبة للدراسة الحالية.
- الاستفادة من الدراسات التي تناولت السرد القصصي، بوصفه مدخلًا تعليميًا فعّالًا في تنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي.
- الرجوع إلى البحوث السابقة المتعلقة بالبرامج الإثرائية، وتحليل آليات بنائها وأهدافها ومضامينها، للاستفادة منها في تصميم برنامج متكامل يلائم طبيعة العينة وأهداف الدراسة.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطّلبة الموهوبين باستخدام السّرد القصصي في الجوانب التالية:

1. تنمية مهارة الطّلاقة لدى الطّلاب الموهوبين في الصّف الثّالث متوسط.
2. تنمية مهارة المرونة لدى الطّلاب الموهوبين في الصّف الثالث متوسط.
3. تنمية مهارة الأصالة لدى الطّلاب الموهوبين في الصّف الثالث المتوسط.

المرحلة العمرية والدراسية:

هي المرحلة الدراسية المتوسطة، ونستهدف فئة الموهوبين، والمجتمع هو الصّف الثالث المتوسط في مدينة بريدة في برنامج الأمير فيصل بن مشعل للموهوبين، وتبلغ أعمارهم بين 15-16 سنة تقريبًا.

إستراتيجيات البرنامج:

1. العصف الذهني.
2. التغذية الراجعة.
3. التعزيز.
4. الحوار والمناقشة.
5. العمل بشكل فردي وجماعي.

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من (10) جلسات: الأولى تمهيد وتعارف وتطبيق الاختبار القبلي، والأخيرة ختام البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي، مدة كلّ جلسة ٤٥ دقيقة (حصة دراسية).

المدة الزمنية: ثلاثة أسابيع.

إجراءات تطبيق البرنامج:

1. استقبال الطّلاب المشاركين والتعرف عليهم.
2. شرح البرنامج، وأهدافه ومهاراته، وتطبيق الاختبار القبلي.
3. أن يكون المكان المعد للبرنامج في غرفة المصادر.
4. أن يتم توزيع الطّلاب على شكل دائري.
5. تطبيق البرنامج.
6. يعرض كلّ طالب ما تم التوصل إليه وتبادل الآراء مع الزملاء.
7. مناقشة الإجابات حسب المهارات وإعطاء تغذية راجعة.
8. ختام البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي.

الأدوات المستخدمة:

- القصص تكون مطبوعة ومجزأة ويعطى كلّ طالب جزءًا لوحده، ولا يتم الانتقال إلى الجزء التالي إلّا بعد المناقشة مع الطّلاب.
- أقلام رصاص أو ملونة.
- البروجكتر.
- السّبورة.

دور المُعلِّم:

المُعلِّم هو مهيئ للظروف الَّتي يكتسب فيها الطّالب المعلومات والمهارات الَّتي يتطلبها البرنامج، ومنظم للأفكار ومناقشات الطّلاب ومنسق لأدوارهم، ويجب أن يكون جادًا وملتزمًا ويقوم بدور الموجه والمشرف والمراقب ويرحب بأفكار الطّلاب دون توجيه نقد أو لوم لهذه الأفكار.

دور الطّلاب:

أن يكون الطّالب ملتزما وجادًا ويتحمل دورًا رئيسيًا في المشاركة والحوار وتقديم ما لديه من أفكار خلال تطبيق البرنامج وأن يكون نشطًا ومتعاونًا ويلتزم بالتعليمات والواجبات الَّتي تقدم له ويتقيد بمواعيد الجلسات وقوانينها.

جدول (1):

البرنامج الإثرائي

م	اليوم والتاريخ	الجلسات	عنوان القصة	الملاحظات
1	الأحد	الأولى	التعارف وتطبيق الاختبار القبلي	
2	الثلاثاء	الثانية	الموجه	
3	الأربعاء	الثالثة	عبد الله بن حذافة السّهمي ﷺ	
4	الأحد	الرابعة	القاضي شريح	
5	الثلاثاء	الخامسة	الملك عبد العزيز آل سعود طيب الله ثراه	
6	الأربعاء	السّادسة	إيرين	
7	الأحد	السّابعة	القاضي عبد الله بن حميد	
8	الاثنين	الثامنة	عمرو بن العاص ﷺ	
9	الثلاثاء	التاسعة	كعب بن مالك ﷺ	
10	الأربعاء	العاشرة	الاختبار البعدي	

إعداد أداة الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة الحالية تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، وقد سعى الباحث إلى إعداد أداة مناسبة لقياس هذه المهارات، وتحديد مدى فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر، وقد تم إعداد اختبار التفكير الإبداعي وفق مجموعة من الخطوات المنهجية التي تضمن دقة البناء وصدق الأداة، وذلك على النحو التالي:

1. **تحديد الهدف من الاختبار**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، من خلال تطبيق البرنامج الإثرائي المعتمد على السرد القصصي، إضافةً إلى كون الاختبار أداة لجمع البيانات اللازمة للتحقق من فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، بما يسهم في تقييم فاعلية البرنامج بدقة وموضوعية.

2. **تحديد أبعاد الاختبار**

- استند الباحث في تحديد أبعاد اختبار التفكير الإبداعي إلى مراجعة شاملة للأدبيات التربوية، حيث اطّلع على عدد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي، أبرزها: دراسة عبد الرحمن (2016)،

والبلوشي (2017)، وعوض (2017)، والعصيمي (2019)، وخضيري (2020)، وحسنين (2021)، وأبو كريفة (2018)، والقرني (2021).

- الاطلاع على الاختبارات والمقاييس المتخصصة في قياس التفكير الإبداعي، والاستفادة من التوجهات البحثية التربوية التي تناولت بناء برامج إثرائية لتنمية هذه المهارات.
- حدد الباحث أبعاد الاختبار وفق ثلاثة مكونات أساسية من مهارات التفكير الإبداعي، وهي: الطلاقة، المرونة، والأصالة.

3. بناء الاختبار

أعدّ الباحث الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير الإبداعي، بعد مراجعة عدد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، مع مراعاة المرحلة العمرية لطلاب الصف الثالث المتوسط، وموضوع الدراسة القائم على نظرية السرد، وقد تكوّن الاختبار في صورته الأولية من ثمانية أسئلة، صيغت بما يتناسب مع المهارات المستهدفة (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وبأسلوب مبسط وواضح للفئة المستهدفة، ولضمان جودة الاختبار وصلاحيته، تم عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والتربية الخاصة، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الجوانب الآتية:

- وضوح ودقة تعليمات الاختبار.
- مدى ملاءمة الأسئلة لمستوى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- كفاية عدد الأسئلة لتحقيق الأهداف.
- سلامة الصياغة اللغوية ودقتها.
- فعالية الفقرات في قياس الأبعاد الثلاثة للتفكير الإبداعي.
- تنوّع الأسئلة لتغطية مهارات الطلاقة، المرونة، والأصالة.
- مقترحات الحذف أو الإضافة أو التعديل لتحسين جودة الأداة.

وعرض الباحث اختبار مهارات التفكير الإبداعي على مجموعة من المتخصصين والخبراء للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار، ومدى ملاءمته للفئة المستهدفة، وتقويمه وتحسينه، كما هو موضح في الملحق رقم (4)، وقد أسفرت عملية التحكيم عن النتائج الآتية:

- تأكيد مناسبة الشكل العام للاختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي المحددة (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وملاءمته من حيث المحتوى والصياغة لمستوى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات والأسئلة لضمان وضوحها ودقتها.
- وبعد إدخال التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق في التجربة الاستطلاعية وجاهزًا للاستخدام الميداني.

4. صياغة عبارات الاختبار

حرص الباحث أثناء صياغة فقرات اختبار مهارات التفكير الإبداعي على أن تكون واضحةً وسهلة الفهم، وأنْ تتناسب مع المرحلة العمرية لطلاب الصف الثالث المتوسط، وتُعبّر في الوقت ذاته عن أنماط تفكيرهم وسلوكهم خلال تطبيق التجربة، وتم بناء الاختبار باستخدام صياغتين مختلفتين من الأسئلة، هما:

- أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، لتقليل احتمالية التخمين، وزيادة موضوعية التقييم.
- أسئلة مقالية مفتوحة، لانسجامها مع فلسفة البرنامج الإثرائي وكراسة النشاط المعتمدة، التي تتيح للطلاب طرح أفكارهم بحرية، وربط المواقف القصصية التي تعرض لهم بحلول إبداعية تتسم بالحداثة والأصالة.

وقد اشتمل الاختبار في صورته النهائية على ثمانية أسئلة متنوعة، أُعدّت بحيث تمنح الطلاب فرصة لإبراز مدى تمكنهم من مهارات التفكير الإبداعي، والتعبير عن استعداداتهم وقدراتهم الذهنية في هذا المجال.

أ. حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (1):

معاملات ارتباط بنود الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

الرقم	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور	الرقم	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
أولًا: مهارة الطلاقة			**ثانيًا: مهارة المرونة**		
1	**0.767	**0.752	1	**0.744	**0.552
2	**0.905	**0.814	2	**0.796	**0.611
3	**0.485	*0.370	3	**0.779	**0.416
ثالثًا: مهارة الأصالة					
1	**0.772	*0.344	5	**0.802	**0.554
2	**0.756	**0.662	6	**0.685	*0.376
3	**0.810	**0.532	7	**0.845	**0.455
4	**0.772	*0.386			

عبارات دالة عند مستوى (0.05) فأقل. ** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أنّ جميع فقرات الاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وبعضها عند مستوى (0.05)، مما يدل على تمتع الفقرات بدرجة عالية من الصدق، وأنّ الفقرات صالحة من الناحية الإحصائية والتربوية لتطبيقها في الدراسة الميدانية، إذ تُظهر اتساقًا مع الأبعاد التي صُممت لقياسها.

الصدق البنائي:

تحقق الباحث من الصدق البنائي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مهارة فرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والدرجة الكلية للاختبار، بهدف التأكد من مدى اتساق كل بعد من الأبعاد الفرعية مع البناء العام للأداة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2):

معاملات ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

معاملات الارتباط	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الاختبار ككل
الطلاقة	1	**0.846	**0.753	**0.902
المرونة		1	**0.823	**0.940
الأصالة			1	**0.933

**** معاملات ارتباط دالة عند مستوى 0.01 فأقل.**

يتّضح من الجدول السابق أن جميع المهارات الفرعية لاختبار التفكير الإبداعي تتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). ويشير ذلك إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاختبار، مما يُبرزُ اتساق الأبعاد الفرعية مع البناء النظري للأداة، ويؤكد صلاحيتها في قياس مهارات التفكير الإبداعي المستهدفة.

ب. حساب معامل ثبات الاختبار

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين هما:

1) ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات اختبار مهارات التفكير الإبداعي، قام الباحث بحساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لجميع فقرات الاختبار، والجدول التالي يوضح نتائج الثبات:

جدول (3):

معاملات ثبات ألفا كرونباخ

اختبار مهارات التفكير الإبداعي	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل الثبات الكلي	0.901

تُشير النتائج الموضحة أعلاه إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.901)، وهي قيمة مرتفعة تدل على اتساق داخلي قوي بين فقرات الاختبار، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق الميداني، واعتماده كأداة موثوقة لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.

2) معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار

اشتمل الاختبار على نوعين من الأسئلة، هما: الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية، وجاء حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار على النحو التالي:

أولًا: معامل السهولة والصعوبة والتمييز للأسئلة الموضوعية

أ) حساب معامل الصعوبة والسهولة

يُعرّف معامل الصعوبة بأنه نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة من بين أولئك الذين حاولوا الإجابة عليها. وقد تم حسابه باستخدام المعادلة التالية، كما وردت في (علام، 2007)، وقد قام الباحث بحساب معامل الصعوبة والسهولة لفقرات اختبار مهارات التفكير الإبداعي باستخدام البيانات المستخلصة من عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبًا من خارج عينة الدراسة الأساسية، بهدف التأكد من ملاءمة الفقرات لمستوى الطلاب، وكشف الفقرات التي قد تكون سهلة أو صعبة بدرجة مفرطة تؤثر على دقة القياس.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة}} \times 100$$

ويتم حساب معامل السهولة من خلال المعادلة:

معامل السهولة= 100- معامل الصعوبة

جدول (4):

معامل الصعوبة والسهولة للأسئلة الموضوعية

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
5	10	20	30.0	70.0
7	11	19	36.6	64.6

يتبيّن من الجدول السابق أنّ قيم معامل السهولة تراوحت بين (30% إلى 36.6%)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة بين (70% إلى 64.6%)، وتشير هذه القيم إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن النطاق المقبول إحصائيًا، وتؤكد صلاحية الفقرات للتطبيق الميداني. ويُشير علام (2007) إلى أن الفقرة تُعد صعبة إذا كان معامل الصعوبة أقل من (25%)، وتُعد سهلة إذا تجاوز (75%)، بينما تُعتبر متوسطة الصعوبة إذا تراوحت قيمتها بين (25% و75%)، وهو ما ينطبق على فقرات هذا الاختبار.

ب) حساب معامل التمييز

يشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة هذا السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مستوى الطلاب؛ أي أنه يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التفكير الإبداعي ومنخفضي التفكير الإبداعي من الطلاب بعد تطبيق الاختبار عليهم. ويرى كاظم (2001) أنه يمكن تفسير قيم معامل التمييز على النحو التالي:

- معامل التمييز ≤ 0.30: الفقرة تلبي الغرض أو الهدف
- 0.20≥ معامل التمييز≥0.29: الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة
- معامل التمييز≥0.19: يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها.

وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: تمثل ما نسبته (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (8) من الطلاب، وهي المجموعة العليا.

- المجموعة الثانية: تمثل ما نسبته (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (8) من الطلاب، وهي المجموعة الدنيا.
- المجموعة الثالثة: تمثل ما نسبته (46%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (14)، وهي المجموعة الوسطى وهي المجموعة التي تم استبعادها من حساب معامل التمييز.

وتم حساب معامل التمييز وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد أحد المجموعتين}} \times 100$$

وبعد حساب معامل التمييز ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5):

حساب معامل التمييز للأسئلة الموضوعية

رقم السؤال	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل التمييز
5	7	3	50.0
7	8	5	37.5

يتبيّن من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز تراوحت بين (37.5% و50%)، وهي قيم مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى أنّ جميع فقرات الاختبار تتمتع بقدرة جيدة على التمييز بين الطلاب وفقًا لمستويات تفكيرهم الإبداعي، ويؤكد صلاحيتها للاستخدام في التطبيق الميداني.

ثانيًا: معامل السهولة والصعوبة والتمييز للأسئلة المقالية

أ) حساب معامل الصعوبة والسهولة

لتحديد معامل السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار، اختار الباحث المعادلة الإحصائية المعتمدة على حساب الوسط الحسابي، وهي معادلة مناسبة لقياس درجة سهولة الفقرة بناءً على متوسط استجابات الطلاب كما وردت في عبد الله (2002)، وهي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المتحصلة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب} \times \text{درجة السؤال}} \times 100$$

كما قام الباحث بحساب معامل الصعوبة من القانون التالي:

معامل الصعوبة= 100- معامل السهولة

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6):

معامل السهولة والصعوبة للأسئلة المقالية

رقم السؤال	مجموع الدرجات المتحصلة على السؤال	درجة السؤال	عدد الطلاب الكلي الذين أجابوا على السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	26	3	30	%28.9	%71.1
2	30	3	30	%33.3	%66.7
3	29	3	30	%32.2	%67.8

رقم السؤال	مجموع الدرجات المتحصلة على السؤال	درجة السؤال	عدد الطلاب الكلي الذين أجابوا على السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
4	31	3	30	%34.4	%65.6
5	27	3	30	%30.0	%70.0
6	32	3	30	%35.6	%64.4
7	29	3	30	%32.2	%67.8
8	32	3	30	%35.6	%64.4
9	28	3	30	%31.1	%68.9
10	11	1	30	%36.0	%64.0
11	12	1	30	%40.0	%60.0

يتبيّن من الجدول السابق أن قيم معامل السهولة تراوحت بين (28.9% و40.0%)، في حين تراوحت قيم معامل الصعوبة بين (71.1% و60.0%)، وتُعد هذه القيم ضمن الحدود المقبولة إحصائيًا، مما يدل على أنّ فقرات الاختبار مناسبة من حيث مستوى الصعوبة، وتؤكّد صلاحيته للتطبيق في الدراسة الميدانية.

ب) حساب معامل التمييز

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع درجات الفئة العليا على السؤال} - \text{مجموع درجات الفئة الدنيا على السؤال}}{\text{درجة الفقرة} \times \text{عدد أفراد أحد المجموعتين}} \times 100$$

وبعد حساب معامل التمييز، ظهرت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (7-3):

حساب معامل التمييز للأسئلة المقالية

رقم السؤال	مجموع درجات الفئة العليا	مجموع درجات الفئة الدنيا	الدرجة العظمى للسؤال	معامل التمييز
1	12	1	3	45.8
2	11	2	3	37.5
3	8	0	3	33.3
4	10	1	3	37.5
5	9	2	3	29.2
6	12	2	3	41.7
7	11	3	3	33.3
8	10	2	3	33.3
9	13	4	3	37.5
10	6	2	1	50.0
11	6	3	1	37.0

يتبيّن من الجدول السابق أنّ قيم معاملات التمييز تراوحت بين (29.2% و50.0%)، وهي قيم ضمن الحدود المقبولة إحصائيًا. وبناءً على ذلك، تُعد جميع فقرات الاختبار مناسبة من حيث قدرتها على التمييز، مما يعزز من صلاحية الاختبار كأداة تقويمية فعّالة.

خامسًا: نتائج الدراسة:

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الطلاقة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على تحسن ملحوظ في أداء الطلاب بعد تطبيق البرنامج.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارة الطلاقة (1.24)، وهي قيمة تفوق الحد الأدنى الذي حدده بلاك بـ (1.2)، ما يشير إلى أن البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد كان فعالًا بدرجة كبيرة في تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة المرونة، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يعزز فاعلية البرنامج في تحسين هذه المهارة كذلك.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارة المرونة (1.23)، وهي قيمة تفوق النسبة المعتمدة وفق معادلة بلاك (1.2)، مما يدل على أن البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر كان فعالًا بدرجة كبيرة في تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الأصالة، لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تطور إيجابي في أداء الطلاب بعد تطبيق البرنامج.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارة الأصالة (1.21)، وهي أعلى من القيمة التي حددها بلاك بـ (1.2)، مما يعزز دلالة فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد في تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط لصالح التطبيق البعدي.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارات التفكير الإبداعي (1.22)، وهي جميعها قيم أكبر من النسبة التي حددها بلاك بـ(1.2)، مما يدل على أن البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر له فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالتالي:

- يُعد استخدام البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر إضافة قيّمة للعملية التعليمية، لما أثبته من فاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.
- تنفيذ برامج إثرائية متنوعة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.
- ضرورة تبني إستراتيجيات تعليمية تركز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مع توفير بيئة تعليمية تتيح للمتعلمين المشاركة بحرية وإيجابية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- إجراء دراسات عن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في التحصيل الدراسي لدى الطلاب العاديين في المراحل التعليمية المختلفة.
- إجراء دراسة مماثلة لبحث أثر استخدام البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر على متغيرات تابعة أخرى؛ كالاتجاهات، والقيم، والدافعية للإنجاز، وبقاء أثر التعلم، وتقصي نتائجها في مراحل تعليميةٍ أخرى.
- إجراء دراسات مشابهة تتعلق بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات.

المراجع:

الأحمري، أ. (2016). أثر برنامج الموهوبين المدرسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الملتحقين به. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. *5*(11)، 268-280.

أسمري، أ. (2019). التوافق المدرسي وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة كلية التربية؟ 35*(9)، 31-59.

البلوشي، ب. (2017). *تصميم برنامج قائم على قراءة السير والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الابداعي لدي طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

بوقس، ن. (2007). أثر الأنشطة الإثرائية - لتنمية الإبداع - على عملية اتخاذ القرار وتحصيل الطالبات المعلمات في مقرر تقنيات التعليم. *دراسات في المناهج وطرق التدريس* (122)، 242 - 271.

أبو جادو، ص، نوفل، م. (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق* (ط.5). دار الميسرة للنشر والتوزيع.

جروان، ف. (1998). *الموهبة والإبداع والتفوق*. دار الكتاب الجامعي.

جروان، ف. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات* (ط.3). دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان، ف. (2014). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر للطباعة والنشر

الجغيمان، ع. (2011). أثر برامج الإثراء المدرسية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التعلم وتنمية الدافعية نحو الإنجاز. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. *26*(1)، 229-256.

الجلامدة، فوزية ع. علي، ن. (2011). الحاجات الشخصية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. *العلوم التربوية*. *19* (1)، 90 - 140.

أبو جمعة، ن. (2015). *مدخل إلى تطبيق سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الحارثي، إ. (2017). *موسوعة تعلم القراءة والقرائية في جميع المراحل الدراسية* (ط.1). دار الشقري للنشر.

حامد، خ. (2007). *منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. جسور للنشر والتوزيع.

الحريري، ر. (2010). *تربية الإبداع* (ط.1). دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

حسنين، م. (2021). فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي في تنمية مهارة التعبير الشفهي لطالب الصف الأول الثانوي. *دراسات تربوية واجتماعية*. *27*(8)، 209 - 240.

حسين، ك. (2002). مدخل في قصص وحكايات الأطفال(ط.3). القاهرة مكتبة العمرانية.

حميد، س. محمد، ع. (2019). *مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق- التفكير التاريخي نموذجا(ط.1)*. دار امجد للنشر والتوزيع.

الخرابشة، ن. (2018). *أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

زايد، ف.(2011). *الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية* (ط.1). دار يافا.

الزيات، ف. (2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات* (ط.2). دار الوفاء للنشر والتوزيع.

السبيعي، م. (2020). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات لتنمية مهارة التفكير الإبداعي لحل المشكلات عند الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. *4*(12)، 315-330.

السر، خ. (2016). *المنهج التربوي أسسه وعناصره وتطويره وتطبيقاته* (ط.7). جامعة الأقصى.

السراج، ر. (2021). أثر استخدام أسلوب السرد القصصي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدي طلبة الصف الثاني الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(32)، 80- 100.

سعادة، ج. (2009). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين*(ط.1). دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، ج. إبراهيم، ع. (2018). *المنهج المدرسي المعاصر*. ط8. عمان: دار الفكر.

سلامة، هـ (2001). *تعليم التفكير فعاليات الاستقصاء داخل حجرة الدراسة*. مكتبة الأنجلو المصرية.

شحاتة، ح. النجار، ز. عمار، ح. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*(ط.1). الدار اللبنانية المصرية.

الشرعة، أ. (2006). *أثر استخدام الأسئلة كإستراتيجية لتدريس مبحث التاريخ في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

الشعلان، أ. (2018). *فاعلية برنامج تدريبي مبني على التخيل الذهني لتكوين الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

الشمري، م. (2016). *بناء برنامج ما وراء المعرفة وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

الشمري، م. العسكري، ك. العبيدي، ع. (2012). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. تموز للنشر والتوزيع.

الشهري، ظ. (2018). أثر تدريس مادة الفقه باستخدام السرد القصصي في تنمية مهارات التخيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *2*(17)، 81 - 95.

الشيباني، أ. (2016). *تقييم أثر استخدام تطبيق إلكتروني في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

العابد، ف. (2015). *العصف الذهني والتفكير المبدع*. دار أمجد للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، ع. (2016). *أثر استخدام إستراتيجية السرد القصصي على تطوير مهارة المحادثة وتنمية الدافعية لمتعلمي اللغة الإنجليزية لطلاب الصف العاشر في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

العتوم، ع. الجراح، ع. بشارة، م. (2013). *تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقات عملية*(ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو العزم، ع. (2013) *معجم الغني الزاهر* (ط.1). مؤسسة الغني للنشر.

العساف، ص. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عصر، ح. (2001). *التفكير "مهاراته، وإستراتيجيات تدريسه"* (ط.1). مركز الإسكندرية للكتاب.

العصيمي، ح. (2019). الكشف عن مستوى مهارات التفكير الإبداعي "الطلاقة، الأصالة، المرونة، الافاضة، الجدة، الحساسية للمشكلات" لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع في المدارس العادية في مدينة الباحة من وجهة نظر معلميهم. *المجلة التربوية*، 67، 987-1045.

عطية، م. (2015). *التفكير أنواعه ومهارته وإستراتيجيات تعليمه*.(ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

العقباوي، ع. (2019). *التفكير الإبداعي في حل المشكلات*. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

العمر، ع. (2007). *لغة التربويين*. مكتب التربية العربي لدول الخليج

عمران، ك. (2003). *المدارس الاجتماعية المعاصرة*. منشورات جامعة دمشق.

العنزي، س. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6*(4)، 68-81.

عوض، إ. (2017). *فاعلية برنامج مبني على مهارات الحاسوب المتقدمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

العوض، خ. (2016). من البنيوية إلى ما بعد البنيوية: التحول الفكري في نظرية المنهج عند برونر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9*(3)، 663-703.

الغامدي، س. (2019). فاعلية برنامج إثرائي وفق اتجاه تعليم STEM في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. *مجلة كلية التربية، 35(5)*، 82-124.

القرني، ي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي إثرائي قائم على أساليب وإستراتيجيات توليد الأفكار الإبداعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية، 26*، 137-216.

كريسول، ج. (2018). *تصميم البحوث الكمية – النوعية- المزجية* (ترجمة: عبد المحسن عايض القحطاني). دار المسيلة.

أبو كريفة، ع. (2018). *أثر برنامج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين والموهوبين في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

الكناني، م. (2005). *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته (١)*. عمان: دار المسيرة.

مجمع اللغة العربية. (1972). *المعجم الوسيط* (ط2). مكتبة دار الشروق الدولية.

محمد، س. حسين، ر. أبو قورة، س. الشخص، ع. (2018). برنامج إثرائي مقترح لعلاج تأخر النمو اللغوي لدى الأطفال وتحسين تفاعلهم الاجتماعي. *مجلة الإرشاد النفسي*، 55، 31- 78.

محمود، أ. (2018). فعالية إستراتيجية سكامبر "Scamper Strategy" في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، 34(1)*، 610-647.

المصري، ج. (2022). *القصة- إطارا وتخطيطا" سهيل إدريس نموذجا". أوراق ثقافية- مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 4*(18)، 7 – 22.

مؤتمن، م. (2002). إعادة اختراع القادة. *رسالة المعلم، 41*(2)، 22-24.

ابن منظور، م. (1994). *لسان العرب*. دار صادر للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (1416هـ). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. وزارة التربية والتعليم، اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة.

وزارة التعليم. (2017). *الادارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات*. دليل فصول الموهوبين. الرياض.

وزارة التعليم.(2022). *التعليم في مواجهة الأزمات: الفرص والتحديات*. وزارة التعليم، المركز الإعلامي. https://www.moe.gov.sa

ياسين، ن. (2022). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة إربد* [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

References

Abu Jado, S., & Nofal, M. (2007). *Teaching thinking: Theory and application* (5th ed.). Dar Al-Maisarah for Publishing and Distribution. (in Arabic).

Al-Ahmari, A. (2016). The impact of the school gifted program on developing creative thinking skills among enrolled students. *International Specialized Educational Journal, 5*(11), 268–280. (in Arabic).

Al-Balushi, B. (2017). Designing a program based on reading biographies and revealing its effectiveness in developing higher-order and creative thinking skills among gifted intermediate school girls (Unpublished doctoral dissertation). Arabian Gulf University. (in Arabic).

Al-Dahhan, N. (2005). *Principles of mental health*. Dar Al-Fikr for Printing and Publishing. (in Arabic).

Al-Jalamdah, F. A., & Ali, N. (2011). Personal, social, and psychological needs of gifted students from the perspective of teachers and gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia: A field study. *Educational Sciences, 19*(1), 90–140. (in Arabic).

Al-Jughayman, A. (2011). The effect of school enrichment programs on developing creative thinking skills, learning attitudes, and achievement motivation. *Journal of Psychological and Educational Research, 26*(1), 229–256. (in Arabic).

Al-Khatib, J. (2006). *Gifted and talented children: Their characteristics, identification, and care*. Dar Al-Fikr Publishers and Distributors. (in Arabic).

Al-Khawaldeh, M., & Al-Khawaldeh, N. (2012). Gender differences in the effectiveness of a training program based on brain-based learning strategies in developing creative thinking skills among tenth-grade students in Jordan. *The Educational Journal, 100*, 11–49. (in Arabic).

Al-Subaie, H. (2007). The effectiveness of a proposed training program based on some enrichment strategies in developing creative thinking among kindergarten children (Unpublished doctoral dissertation). College of Graduate Studies, Arabian Gulf University. (in Arabic).

Asmari, A. (2019). School adjustment and its relationship to creative thinking skills among gifted students. *Journal of the Faculty of Education, 35*(9), 31–59. (in Arabic).

Ataya, F. (2004). The effect of a training program based on the theory of structural learning in developing creative thinking among students of the Educational Diploma program in Jordan. *Journal of Psychological and Educational Sciences, 5*(1), 73–95. (in Arabic).

Birgili & Bengi (2015). Creative and *Critical* Thinking Skills in Problem-based Learning Environments. *Journal of Gifted Education and Creativity. 2*(2), 71-80.

Bruner, J. (1960/1977). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bruner, J. (1971). *The Relevance of Education*. N.Y.Norton & Co.

Bruner, J. (1979). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buqais, N. (2007). The impact of enrichment activities for developing creativity on decision-making and achievement of female student teachers in the educational technology course. *Studies in Curricula and Teaching Methods, (122)*, 242–271. (in Arabic).

Davis, G. (1996). *Measuring and predicting issues and strategy: The role of the school. family, society in the development of creativity*. Macmillan publishing company.

De Bono (2003) *Creative thinking*, retrieved January 25,2003, from: http:// www.mce.be/events/218.htm

Guilford, J.P. (1959). *Traits of creativity.-Creativity and Cultivation*. New York: Harbar.

Jarwan, F. (1998). *Giftedness, creativity, and excellence*. Dar Al-Kitab Al-Jami'i. (in Arabic).

Jarwan, F. (2007). *Teaching thinking: Concepts and applications* (3rd ed.). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution. (in Arabic).

Jarwan, F. (2014). *Teaching thinking: Concepts and applications*. Dar Al-Fikr for Printing and Publishing. (in Arabic).

Khalil, A. (2004). Developing creative thinking among student teachers through teaching and learning strategies in general teaching methods. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 28*(1), 287–328. (in Arabic).

Khattab, H. (2003). Teaching creative thinking: A comparative study of the effectiveness of two approaches in developing creative thinking and cognitive motivation in science among students of the science department at the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 1*(29), 34–85. (in Arabic).

Khattab, H. (2004). The effect of brainstorming and creative problem-solving strategies on developing some thinking skills among student teachers. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 2*(34), 131–171. (in Arabic).

Khodary ،A. E. (2020). The Effect of Storytelling Technique on Developing Critical Thinking Skills for English Majors at Arish Faculty of Education. *Educational Sciences*. 28(4), 1-37.

Odeh, A., & Al-Qudah, A. (1993). *Measurement and evaluation in the teaching process* (3rd ed.). Dar Al-Amal for Publishing and Distribution. (in Arabic).

Ozarslan, M. & Cetin, G. (2018). Gifted and talented students' views about biology activities in a science and art center. *Science Education International, 29* (1), 49-60.

Qatami, Y. (2004). *The psychology of learning: A theory and an applied model*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. (in Arabic).

Rashid, H. (2012). The effect of an enrichment program based on active learning on developing creative thinking among gifted students in middle school. *Journal of the College of Education, Zagazig University, 73*(2), 61–90. (in Arabic).

Renzulli, J. S. (1970). A curriculum development model for academically superior students. *Exceptional Children, 36*(8), 565- 569.

Renzulli, J. S. (2016). *The Three-Rings Conception of Giftedness; A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. In S, M, Reis (Ed). Reflections on Gifted Education. Pp, 173-173. Waco. TX; Prufrock Press.

Salem, F. (2007). *The psychology of creativity*. Dar Al-Maarifah Al-Jami'iyya. (in Arabic).

Salih, A. (2009). The effectiveness of a proposed training program to develop creative thinking skills among class teachers in light of the requirements of the knowledge economy. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 69*(2), 1–93. (in Arabic).

Shbeir, F. (2014). The effectiveness of a counseling program in developing creative thinking among gifted students in Gaza. *Palestinian Journal for Open Education and E-Learning, 3*(7), 223–252. (in Arabic).

Stephen, N. & Bryan, B. (2005). Scientific literacy and discursive identity: A theoretical frame work for understanding science learning. *Science Education, 89*(5), 779-802.

Sulaiman, R. (2004). The effectiveness of using metacognitive strategies in teaching the psychology of individual differences in developing creative thinking and motivation for learning among student teachers. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 2*(26), 164–210. (in Arabic).

Zahran, H. (2003). *Social psychology* (2nd ed.). The World of Books. (in Arabic).