تأثير برنامج تعليمي قائم على التعلم خارج الصف في تنمية الذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية ـ جامعة الإسكندرية

Effect of Instructional Program Based on Outdoor Learning on Developing Creative Intelligence and Life Effectiveness Skills among Art Education Students at Specific Education Faculty Alexandria University

إعداد

د / حلمي محمد حلمي الفيل

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية النوعية – جامعة الإسكندرية

أثير برنامج تعليمي قائم على التعلم خارج الصف في تنمية الذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية ـ جامعة الإسكندرية

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على تأثير برنامج تعليمي قائم على التعلم خارج الصف في تنمية الذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة، كذلك الكشف عن درجة اختلاف تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية الذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية باختلاف متغير النوع (ذكر/ أنثى).

واعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة One Group Quasi-Experimental Design، واستخدم الباحث اختبار الذكاء الإبداعي، واستبيان مهارات فعالية الحياة، وبرنامج تعليمي قائم على التعلم خارج الصف (من إعداد/ الباحث). وطُبق هذا البحث على عينة مكونة من (٤١) طالبًا وطالبةً (٩) طلاب و(٣٢) طالبةً، بمتوسط عمر زمني (١٨,٣٦) عامًا وبانحراف معياري قدره (١,٠٨). وفي التحليل الإحصائي للبيانات اعتمد الباحث على اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، واختبار مان ويتنى Mann-Whitney- U Test، وحجم التأثير (η2).

وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للذكاء الإبداعي ولمهارات فعالية الحياة لصالح القياس البعدى، في حين كشفت نتائج البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى للذكاء الإبداعي تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى)، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لمهارات فعالية الحياة تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى) لصالح الإناث.

وأوصى هذا البحث بضرورة الاهتمام بتطبيق البرامج المختلفة للتعلم خارج الصف بما يتوافق مع طبيعة المرحلة العمرية للمتعلمين وطبيعة المادة الدراسية، وضرورة إجراء المزيد من الدراسات الوصفية والتجريبية التي تتناول الذكاء الإبداعي لترسيخ هذا المصطلح في البيئة العربية.

الكلمات المفتاحية: التعلم خارج الصف – الذكاء الإبداعي– مهارات فعالية الحياة.

Effect of Instructional Program Based on Outdoor Learning on Developing Creative Intelligence and Life Effectiveness Skills among Art Education Students at Specific Education Faculty Alexandria University

Abstract: -

This research aimed at identifying the effect of instructional program based on outdoor Learning on developing creative intelligence and life effectiveness skills, Discovering the degree of difference in the effect of instructional program based on outdoor learning on developing creative intelligence and life effectiveness skills among Art Education Students at Faculty of Specific Education Alexandria University according to sex variable (Male / Female).

And this research relied on one group quasi-experimental design, The researcher used creative intelligence test, life effectiveness skills questionnaire and instructional program based on Outdoor Learning All of Them (Prepared by / Researcher). And this research applied on a sample consists of (41) Studentas (9) male and (32) female from first-year students, their average age was (18.36) years (SD = 1.08). For Statistical Analysis researcher depended on the T-Test to compare the associated averages, Mann-Whitney- U Test and effect size (η2).

The Results of the research indicated that there are significant differences at the level of (0.01) between the means degrees of experimental group students in the pre-test and post-test of creative intelligence and life effectiveness skills for the post-Test, There are no significant differences at the level of (0.05) between the means ranks degrees of experimental group students in the post-test of creative intelligence according to sex variable (male / female) and there are significant differences at the level of (0.05) between the means ranks degrees of experimental group students in the post-test of life effectiveness skills according to sex variable (male / female) for female.

This research recommended a need for pay attention to apply different programs outdoor learning programs in accordance with the nature of the learners age and the subject nature, the need to conduct multi descriptive and experimental studies on creative intelligence to establish this term in the Arab environment.

Key words:- Outdoor Learning- Creative Intelligence - Life Effectiveness Skills.

مقدمة:

يُعد مصطلح التعلم خارج الصف أحد المصطلحات الحديثة في البيئة العربية – في حدود ما اطلع عليه الباحث – على الرغم من قدم هذا المصطلح في البيئات الغربية والتي اهتمت بدراسة طبيعة وآليات وضوابط التعلم خارج الصف وتأثيره على العديد من المتغيرات التربوية والسيكولوجية منذ بضعة عقود.

وظهر مصطلح التعلم خارج الصف في الثلاثينات من القرن الماضي كوسيلة لتعريف الأطفال بالبيئة وإثراء المناهج الدراسية وتدريس الموضوعات الخارجية والتي كانت جزءًا من المناهج الدراسية آنذاك بشكل أكثر فعالية، وكان هذا المصطلح في ذلك التوقيت سابقًا لعصره Ahead of its Time ، حيث ركز على تدريس العلاقات المتبادلة بين الكائنات الحية وتفاعلاتها مع بيئتها خارج الصف الدراسي. (Frank, K, 2000, p14*[١])

وقد يبدو مصطلح التعلم خارج الصف غريبًا؛ لأننا اعتدنا على سماع وترديد مصطلح التعلم داخل الصف (Wagner, C, Gordon, D, 2010) ويجب ألا يُنظر إلى التعلم خارج الصف على أنه شيء بديل للتعلم داخل الصف ولكنه جزء مُكمل له، ويُمكن أن يُستخدم هذا النوع من التعلم في جميع المناهج الدراسية فهو أحد المداخل العملية Practical Approaches في التعليم مثل الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية والمشاريع الطلابية. (Learning and Teaching Scotland, 2010, p8)

ويُقصد به التعلم الذي يحدث من خلال الأنشطة التي تتم خارج الصف الدراسي مثل التعلم من الزيارات الميدانية والعمل الميداني وأرض المدرسة والمشاريع المجتمعية (Dyment, J, 2005, p28)، كما أنه عملية خبرية تحدث من خلال تنفيذ الخبرات والتجارب التي تتم غالباً داخل الصف الدراسي خارجه، عن طريق الخروج من أبواب الصف للتركيز على العلاقات الحقيقية بين الطلاب ومصادر التعلم الطبيعية. (Fägerstam, 2012, p5)

ويساعد التعلم خارج الصف المتعلمين على الربط بين خبراتهم السابقة والعالم من حولهم في سياق ذي معنى كما أنه يوفر خبرات وموارد مختلفة يصعب توفيرها داخل الصف، ويُنمى مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والتفكير التأملي كذلك يساعد على تطوير وعى الطلاب بتعقيدات العالم الحقيقي، ويساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات بشكل

---

[١]* أُعد هذا البحث وفقًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (الطبعة السادسة APA Style of the) Publication Manual of the American Psychological Association (6th Edition).

أكثر فعاليةً، كذلك يُقدم خبرة تعليمية أكثر أريحيةً للعديد من المتعلمين. (Education Scotland, 2011, p5, 7)

وفيما يختص بأهمية التعلم خارج الصف كشفت نتائج دراسة Rickinson, M., Sanders, D (2005) عن أن التعلم خارج الصف يُنمى مهارات اتخاذ القرار ومهارات التعاون لدى الطلاب، كما أنه يُحسن من مستوى الثقة بالنفس لديهم. ويُنمى مهارات التعاون ومهارات حل الصراعات لدى الطلاب (American Institutes for Research, 2005). كذلك يُنمى الدافعية لدى الطلاب ويُزيد من التدفق النفسي لديهم ويُساعد على انتقال أثر التعلم إلى الحياة اليومية (Mueller, K, 2009).

يتضح مما تقدم أن التعلم خارج الصف يُسهم في تنمية العديد من المهارات والقدرات العقلية لدى الطلاب مثل مهارات التفكير ومهارات اتخاذ القرار ومهارات التعاون ومهارات حل الصراعات والمهارات الحركية والدافعية نحو التعلم، ويرى الباحث أن مهارات التفكير واتخاذ القرار ومهارات حل الصراعات تُعد انعكاسًا لذكاء الطالب خاصةً إذا ما تم استخدام هذه المهارات على نحو إبداعي وفي هذه الحالة يطلق عليه الذكاء الإبداعي.

ويريد المعلمون وأولياء الأمور وأرباب العمل أن ينجح طلابهم أو أطفالهم أو موظفيهم. كما يحث المجتمع أفراده على النجاح لكن دون إعطاء الكثير من التفكير في كيفية تحقيقه، ويوجد العديد من العوامل التي تُساهم في إحراز النجاح، والذكاء الإبداعي هو دائمًا واحد من هذه العوامل. (Candrasekaran, s, 2014, p2)

ويُشير الذكاء الإبداعي إلى القدرة على إيجاد حلول أصلية (تتسم بالجدة) وغير تقليدية للمشكلات التي تحدث في الحياة اليومية ويتضمن القدرة على خلق، وتخيل، وابتكار، واكتشاف، والتأمل وصياغة الفرضيات. (Ferrando, M., Ferrándiz, C., Llor, L & Sainz, M, 2016, p674)، ويُشير Fialkoff (2011, P8) أن للذكاء الإبداعي ثلاثة مجالات وهى (اللفظي – الرياضياتى – الشكلي (الفني)).

كما يتضمن الذكاء الإبداعي تصورًا واستكشافًا وخلقًا وافتراض الفرد للمثيرات المختلفة والربط بينها (Kaufman, S; Singer, J, 2004, p335)، والطالب الذكى إبداعيًا يستطيع تحدى الوضع الحالي والبحث عن طرق بديلة لحل المشكلات، ويُحقق أقصى استفادة من الفرص التي تتاح له (Baum, R., Bird, B, 2010, p400)، كما يستطيع استخدام أفكار غير شائعة لإنتاج أشياء جديدة وذات قيمة عملية (Fialkoff 2011, P8).

ويساعد الذكاء الإبداعي على تقديم حلول جديدة للمشكلات التي قد تبدو أنها مستحيلة، فعلى سبيل المثال قد يتخلى بعض الأفراد عن أهدافهم المثالية لأنهم يعتقدون

أن ظروفهم الحالية قد تمنعهم من تحقيقها لكن أحياناً باستخدام الإبداع يُمكن تخيل طرق الوصول للهدف وتحقيقه. (Kaufman, S; Singer, J, 2004, p327)

ويرى الباحث أن الفرد الذكي إبداعيًا يمتلك مهارات التفكير التقاربى، حيث يستطيع حل الأسئلة مغلقة النهاية كما يمتلك مهارات التفكير التباعدى حيث يستطيع حل الأسئلة مفتوحة النهاية فيتسم بالمرونة والطلاقة والأصالة والحدس والخيال الخصب، وهذه المهارات تساعد الفرد على أن يكون فعالاً في حياته.

وينظر إلى فعالية الحياة على أنها الطريقة التي يفكر ويعمل ويستجيب بها الفرد في مجموعة متنوعة من الحالات والمواقف. وتشمل مهارات فعالية الحياة إدارة الوقت، والكفاءة الاجتماعية، ودافعية الإنجاز، والمرونة الفكرية، وقيادة المهمة، والتحكم في الوجدانات والمبادرة الفعالة. وترتبط فعالية الحياة ارتباطًا وثيقًا بالنجاح في الحياة. (Neill, J, 2008)

كما تعد مهارات فعالية الحياة متعددة الأبعاد وديناميكية وعامة يمكن تنميتها نظريًا وعمليًا، وتتمثل فعالية الحياة في الفعالية في الحياة العملية والحياة الاجتماعية للفرد. (Verešová, M., Čerešník, M & Malá, D, 2013, p842)، وتُشير فعالية الحياة إلى اعتقاد الفرد بأنه يمتلك الكفاءات النفسية والسلوكية اللازمة التي تمكنه من أن يكون فعالاً في أي موقف (Bloemhoff, H, 2016, p28). وتتمثل مهارات فعالية الحياة في المهارات الآتية:

- إدارة الوقت:- تتمثل في مدى وعى الفرد بالاستفادة المثلى من الوقت.
- الكفاءة الاجتماعية:- تتمثل في براعة الفرد في التفاعلات الاجتماعية.
- دافعية الإنجاز:- تتمثل في تحفيز الفرد لنفسه لتحقيق التميز وبذل الجهد المطلوب في العمل.
- المرونة العقلية:- تتمثل في مدى إدراك الفرد بقدرته على التكيف مع تفكيره واستيعاب المعلومات الجديدة من الظروف المتغيرة والمناظير العقلية المختلفة.
- قيادة المهمة:- تتمثل في مدى إدراك الفرد لقدرته على قيادة الآخرين بشكل فعال عند القيام بمهمة، كما أن الإنتاجية هي الشرط الأساسي لهذه المهارة.
- التحكم في الوجدانات:- تتمثل في مدى إدراك الفرد لقدرته على ضبط وجداناته والسيطرة عليها في المواقف المجهدة التي يواجهها.
- المبادرة النشطة:- تتمثل في مدى مبادرة الفرد لبدء العمل في مواقف جديدة
- الثقة بالنفس:- تتمثل في درجة ثقة الفرد في قدراته ونجاح أفعاله. (Betty, P, 2015, P17)

وترتبط مهارات فعالية الحياة بمصطلحات فاعلية الذات التي تتمثل في قدرة الفرد على السيطرة على المواقف والأحداث وإمكانية التأثير على حياته الخاصة، كما ترتبط بمفهوم الذات وعادات الأفراد الأكثر فعاليةً التي قدمها Covey (1989) في نموذجه القائم على القيم والمتعلق بتنمية الكفاءات الشخصية والاجتماعية للأفراد خاصةً فيما يتعلق بمهارات إدارة الذات ومهارات التفاوض الاجتماعي. (Verešová, M., Čerešník, M & Malá, D, 2013, p842, Neill, J, 2008B, p52)

ويرى الباحث أن مهارات فعالية الحياة تمكن الفرد من أن يكون ماهرًا ومنتجًا، كما تساعده على حسن التصرف في المواقف المختلفة التي تواجهه، كذلك تساعده على حل المشكلات التي تواجهه في مختلف جوانب حياته الشخصية والأكاديمية.

وعلى الرغم من أهمية مهارات فعالية الحياة إلا أنها نادرًا ما تظهر في الأدبيات النفسية ونادرًا ما يتم تناولها بالبحث والدراسة.(Neill, J, 2008B, p48)

وبناءً على ما سبق يتضح وجود مشكلة بحثية ذات شقين يتمثل الشق الأول في عدم وجود دراسة عربية –في حدود علم الباحث– بحثت في التعلم خارج الصف، في حين يتمثل الشق الثاني في ندرة الدراسات التي هدفت إلى تنمية الذكاء الإبداعي على المستويين العالمي والعربي.

مشكلة البحث:

بدايةً أشارا Roberts, N., Suren, A (2010) أن التعلم خارج الصف نادرًا ما ينال اهتمام الباحثين التربويين؛ لأنه يُعد العنصر الثالث في منظومة التعلم بعد المدرسة والمنزل، على الرغم من أن هذا التعلم يساعد في التنبؤ بالتحصيل الدراسي والنجاح المهني والأكاديمي لدى الطلاب.

ويُقدم التعلم خارج الصف فرصًا مختلفة لإكساب المتعلمين المهارات الشخصية مثل مهارات التواصل مع الآخرين ومهارات التفكير ومهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات، كما يُمكن التعلم خارج الصف من تقديم مساهمات كبيرة في تعلم القراءة والكتابة والحساب والمهارات الصحية ومهارات العناية بالذات، وذلك لأنه يُتيح استخدام العديد من الوسائط التعليمية المختلفة، كما يُتيح الفرصة للطلاب لتعميق فهمهم للمناهج الدراسية المختلفة. كذلك يُزيد من اندماج الطالب في عملية التعلم. (Learning and Teaching Scotland, 2010, p9, Bailie, 2010, Harte, H, 2013, p18)

كما تظهر أهمية التعلم خارج الصف في أنه يُتيح بيئة تعليمية مرنة مع خيارات أكثر عموميةً ويقوى من الاتصال الثقافي بين الطالب ومجتمعه، كما أنه يجعل المدارس

أقل عرضةً للتخريب من قبل الطلاب، ويُوفر في تكاليف تشييد المدارس وصيانة المرافق. (Wagner, C., Gordon, D, 2010)

وفيما يختص بمُعطيات بعض الدراسات السابقة التي تناولت التعلم خارج الصف يتضح أنه يطور وعى الطلاب بتعقيدات العالم الحقيقي (Education Scotland, 2011, p7)، ويُنمى مهارات اتخاذ القرار ومهارات التعاون لدى الطلاب (Rickinson, M., Sanders, D , 2005)، ويُزيد من الشعور بمتعة التعلم كما ويُزيد من تقدير الطلاب لمادة التعلم (Uitto, A, Juuti, K, Lavonen, J, & Meisalo, V, 2006)، وينمى أبعاد مفهوم الذات (Leupp, A, 2007)، والدافعية ويُزيد من التدفق النفسي لدى الطلاب (Mueller, K, 2009) ، ويُزيد من قدرة الطلاب على إدراك الترابطات والتداخلات بين المفاهيم المختلفة (Yunker, M, 2010) ، ويُزيد من حب الاستطلاع المعرفي(Fägerstam, 2012)

ويتحدى Feuerstein (1980) الفكرة السائدة عن الذكاء الثابت بتقديم نظريته حول التعديل المعرفي؛ فيؤمن "بأن الذكاء ليس شيئًا ثابتًا بل هو نتيجة للتجربة والتدخلات التي يقوم بها أشخاص مؤثرين في بيئة الطفل، وتشكل هذه النظرة الحديثة نظرةً جديدةً إلى الذكاء كشيء قابل للتعديل، وأن الذكاء يمكن تعليمه وتنميته". (في أرثر كوستا وبينا كاليك، ٢٠٠٣، ص٥)

وتتمثل وظيفة التربية في صقل قدرات الذكاء لدى الطلاب والخطوة الأولى لتنمية الذكاء الإبداعي هي التنميط وتعويد المتعلمين عليه، وتكمن أهمية الذكاء الإبداعي في أنه مطلب أساسي للتكيف مع التغيرات البيئية السريعة (Candrasekaran, s, 2014, p2)، كما يُعد مفتاح نجاح العديد من المنظمات والأمم في هذا العصر الذي نُعايشه ويتسم بالتعقيد وتعدد المعارف وتشابكها.(in Møller, C, 2005, P1)

وفيما يختص بمُعطيات بعض الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الإبداعي يتضح أنه يرتبط إيجابيًا بالمهارات التقليدية مثل التذكر والمهارات اللفظية التتابعية، كذلك يرتبط إيجابيًا مع الحساسية للمشكلات (Dixon, J, P, Hickey, M & Dixon, J, K, 1992)، ويُسهم في التنبؤ بالصحة العقلية والبدنية (Grigorenko, E, Sternberg, R, 2001)، كما أن الذكاء الإبداعي قابل للتنمية وفق ما كشفت نتائج دراسة جميله العسراوى (٢٠٠٩) ودراسة Candrasekaran, S (2014).

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح أنه تتوافر مُعطيات تجريبية (نتائج دراسات سابقة) على أن التعلم خارج الصف يُحسن من مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والتفكير التأملي ومهارات اتخاذ القرار، ويُزيد من التدفق النفسي، ويمكن الطلاب من إدراك

الترابطات والتداخلات بين المفاهيم المختلفة، كذلك تتوافر مُعطيات تجريبية (نتائج دراسات سابقة) عن قابلية الذكاء الإبداعي للتنمية.

وعليه يأمل ويتوقع الباحث أن تقديم برنامج تعليمي قائم على التعلم خارج الصف قد يُسهم في تنمية الذكاء الإبداعي لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.

ومن منحى آخر تُشير مهارات فعالية الحياة إلى السلوك، والإدراك، والعواطف التي تميز الفرد في المواقف المختلفة، وهذه المهارات قابلة للتحسين والتعلم والتنمية؛ لأنها تختلف عن سمات الشخصية التي يكون من الصعب التعامل معها تجريبيًا. (Neill, J, 2008B, p48)

وفيما يختص بمُعطيات بعض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات فعالية الحياة يتضح قابليتها للتنمية باستخدام التعلم خارج الصف والتعلم الخبراتى وألعاب الفيديو لدى عينات متعددة، كما أشارت نتائج دراسات (Powers, D, 2004, Dougherty, M, 2005, Chiang, I, Wu, H, Chen, S, T, Chen, S, R, Tsai, S & Fu, H, 2015, Bloemhoff, H, 2016)

وعليه يأمل ويتوقع الباحث أن تقديم برنامج تعليمي قائم على التعلم خارج الصف قد يُسهم في تنمية مهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.

وعليه تتمثل مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- ما تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية الذكاء الإبداعي لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية؟
- ما تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية مهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية؟
- هل يختلف تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية الذكاء الإبداعي لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)؟
- هل يختلف تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية مهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)؟

أهداف البحث:

١- التعرف على تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية الذكاء الإبداعي لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.
٢- التعرف على تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية مهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.
٣- الكشف عن درجة اختلاف تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية الذكاء الإبداعي لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية باختلاف متغير النوع (ذكر/ أنثى).
٤- الكشف عن درجة اختلاف تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية مهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية باختلاف متغير النوع (ذكر/ أنثى).

أهمية البحث:

١- يستمد هذا البحث أهميته من أنه يتناول ثلاثة متغيرات تعد حقولاً معرفيةً جديدةً في البيئة العربية حيث لم يجد الباحث-في حدود علمه- دراسةً عربيةً سبق وأن تناولت التعلم خارج الصف ومهارات فعالية الحياة.
٢- قد تُسهم نتائج البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي؛ وذلك بتوجيه أنظار السادة المعنيين بتطوير المناهج الدراسية إلى أهمية التعلم خارج الصف كرافد حيوي ومصدري غير تقليدي لعملية التعلم.
٣- يقدم البحث فتحًا جديدًا لاستخدام مقاييس جديدة تهتم بفحص وتقصى متغيرات غير تقليدية لدى الطلاب مثل اختبار الذكاء الإبداعي واستبيان مهارات فعالية الحياة.
٤- قد يخدم البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف الذي تم إعداده في هذا البحث السادة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بحيث يُمكنهم اقتفاء أثره بإعداد برامج مماثلة له في المواد التي يقومون بتدريسها.
٥- قد يُثير هذا البحث العديد من الأفكار البحثية الجديدة والمرتبطة بمتغيراته لدى الباحثين في العلوم التربوية والنفسية؛ كونه يتناول متغيرات حديثة على البيئة العربية.
٦- تقدم نتائج البحث معلومات علمية مُفيدة حول طبيعة التعلم خارج الصف، كما يقدم البحث نوعًا جديدًا من التعلم لتنمية الذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة لدى طلاب الجامعة كفئة مهمة ينبغي رعايتها والاستثمار فيها مما يساعد على تحقيق الرقى والازدهار للشباب المصري.

مصطلحات البحث:

١- البرنامج التعليمي:- Instructional Program

يُعرفه الباحث بأنه مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات المُعدة في ضوء خطة واضحة المعالم ويتم تقديمها للطلاب خارج الصف من خلال الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية بقصد إتاحة الفرصة لهم للتفكير والتأمل في هذه الخبرات والمهارات وتناولها من مناظير عقلية مختلفة بهدف تحقيق التعلم ذي المعنى والفهم العميق لهذه الخبرات والتمكن من تلك المهارات.

٢- التعلم خارج الصف:- Outdoor Learning

يُعرفه الباحث بأنه مظلة تشمل جميع الأنشطة والعمليات التعليمية التي تتم في سياقها الحقيقي وتحدث خارج الصف الدراسي بقصد تحقيق الأهداف التعليمية مثل الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية والمشاريع المجتمعية والعمل الميداني ....إلخ

٣- الذكاء الإبداعي:- Creative Intelligence

يُعرفه الباحث بأنه مجموعة قدرات عقلية تقاربية وتباعدية نتجت من إتحاد الذكاء كقدرة عقلية فائقة مع الإبداع كمهارة عقلية فاعلة وتتمثل في القدرة على إنتاج إجابة محددة، والقدرة على الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة، كذلك القدرة على إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة، والقدرة على توقع الأحداث والنواتج.

٤- مهارات فعالية الحياة:- Life Effectiveness Skills

يُعرفها الباحث بأنها منظومة من المهارات التي تمكن الفرد من أن يكون إيجابيًا ومنتجًا وفعالاً في حياته المهنية والشخصية والاجتماعية مُحققاً لأهدافه التي يسعى إليها وتتمثل في مهارات إدارة الوقت، والكفاءة الاجتماعية، والدافعية الإنجاز، والمرونة العقلية، وقيادة المهمة، والتحكم في الوجدانات، والمبادرة النشطة، والثقة بالنفس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن الإطار النظري لهذا البحث ثلاثة محاور وهم:

أولاً: التعلم خارج الصف: Outdoor Learning

بدايةً يختلف التعلم خارج الصف عن التعلم داخل الصف في العديد من الأمور منها أنه يُتيح مساحة أكبر لممارسة المناشط التعليمية عن التعلم داخل الصف الذي يتقيد بمساحات مُحددة كما أنه يُوفر خبرات تعلم حسية، كذلك يساعد الطلاب على التعبير عن أنفسهم بسهولة عن التعلم داخل الصف. (Bruce, T, 2010, Dhanapal, S., Lim, C, 2013, pp5-6)

ويُستخدم التعلم خارج الصف في تعلم العديد من المهارات مثل المهارات الحياتية والمهارات اللازمة للعمل والمهارات الاجتماعية ومهارات التفاعل الاجتماعي، كذلك مهارات تكنولوجيا المعلومات. (Education Scotland, 2011, p14)

❖ مفهوم التعلم خارج الصف:

ظهرت العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم التعلم خارج الصف بسبب اتساع هذا المفهوم وعمق أبعاده وتعدد أسسه النظرية التي استند إليها، كذلك بسبب تنوع أهدافه، وفيما يلي سيعرض الباحث لبعض تعريفات التعلم خارج الصف.

بدايةً يُعرف قاموس ويبستر Merriam-Webster Dictionary (2013) كلمة داخل Indoor بأنها شيء متعلق بالمناطق الداخلية من مبنى ما. والتعلم داخل الصف Indoor learning هو التعلم الذي يتم في مساحة مُحددة بأربعة جدران يُتاح فيها للطلاب الفرص لتعزيز معارفهم ومهاراتهم من خلال الطرق التقليدية في التدريس والتعلم. مثل التعلم الذي يحدث داخل قاعات المحاضرات والفصول الدراسية. (Dhanapal, S., Lim, C, 2013, p2)

وعرف Gair (1997) التعلم خارج الصف Outdoor learning بأنه التعلم الذي يحدث باستخدام الأنشطة المختلفة في البيئة الخارجية (بيئة غير مُحاطة بهياكل من صنع الإنسان Manmade Structures) بهدف تنمية الجوانب التعليمية والشخصية والاجتماعية للطالب. (in Taniguchi, S, 2004, p13)

كذلك عرفه المركز القومي للتربية البيئية خارج الصف (NCU, 2004) بأنه مدخل لتوفير التعلم عن طريق التفاعل بين التجربة والتأمل بالاعتماد على الخبرات الملموسة في مواقفها الحقيقية. في حين أن الفصل الدراسي خارج الصف Outdoor Classroom هو المساحات التي يُمكن للطلاب أن يجربوا فيها الظواهر المألوفة وغير المألوفة خارج الحدود الطبيعية للصف الدراسي Beyond the Normal Confines. (Dillon, J & et al, 2005, p19)

ومن خلال الطرح المتقدم يرى الباحث أن التعلم خارج الصف هو مظلة تشمل جميع الأنشطة والعمليات التعليمية التي تتم في سياقها الحقيقي وتحدث خارج الصف الدراسي بقصد تحقيق الأهداف التعليمية مثل الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية والمشاريع المجتمعية والعمل الميداني ....إلخ.

❖ طبيعة التعلم خارج الصف:

تختلف طبيعة التعلم خارج الصف في بعض جوانبها عن طبيعة التعلم داخل الصف خاصة فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية ودور المعلم ودور المتعلم وطرق التقويم المستخدمة، وفيما يلي سيعرض الباحث لطبيعة التعلم خارج الصف.

بدايةً تحدث عملية التعلم عامة في إطار زمن محدد من خلال ثلاثة محددات وضوابط وهم المتعلم والنشاط ومكان التعلم (Education Scotland, 2011, p5)، ولكي يكون التعلم خارج الصف فعالاً يجب تشجيع الطلاب على الملاحظة والبحث والتأمل. فمن خلال الملاحظة المُباشرة لخبرات التعلم سيهتم الطلاب بموضوع التعلم وسيزداد فضولهم نحوه، كما أنه من خلال التأمل سيزداد فهمهم لموضوع التعلم وتقديرهم له. (Okaty, J, 2012, p14)

ويعتمد التعلم خارج الصف على تعدد بيئات التعلم، ويهدف إلى تعزيز عملية التعلم من خلال التفاعل بين الأفكار والأفعال والوجدانات، كما يعتمد على الملاحظة الطبيعية في مواقف حقيقية، في حين يعتمد التعلم التقليدي على المعرفة النظرية التي تُدرس في الصف الدراسي والتي تحد من التفاعل بين الأفكار والأفعال والوجدانات لدى الطلاب. (Gustafsson, P, Szczepanski, A, Nelson, N & Gustafsson, P, 2011, p3)

وتتمثل نتائج التعلم خارج الصف في التغيرات التي تحدث في التفكير والمشاعر والسلوك والتي تحدث بطريقة مُباشرة أو غير مُباشرة. ويتميز هذا النوع من التعلم عما يحدث في المدرسة أو المنزل بقدرته على تزويد الطلاب بالمعارف، وتنمية الفهم وتحسين مهاراتهم، كذلك يتميز بقدرته على تغيير مواقف واتجاهات الطلاب. (Dillon, J & et al, 2005, p19)

ويتضح مما تقدم أن طبيعة التعلم خارج الصف تختلف عن طبيعة التعلم داخل الصف خاصة فيما يتعلق بأهداف عملية التعلم وطبيعتها ومدى مرونتها، كما تختلف في سياق عملية التعلم والأنشطة التعليمية ودور المعلم والمتعلم وطرق التقويم والاختبارات.

❖ مبادئ تخطيط وتنفيذ وتقويم التعلم خارج الصف:

بدايةً لكي يتم هذا النوع من التعلم بشكل أكثر فعاليةً يجب التخطيط له بعناية وتنفيذه بشكل مدروس ومتابعة نتائجه داخل الفصل الدراسي، كذلك يجب على المعلمين عند التخطيط للتعلم خارج الصف أن يضعوا في حسبانهم بعض المتغيرات والعوامل التي قد تؤثر في نتائجه مثل مقدار المعرفة السابقة لدى الطلاب وأساليب تعلمهم ومقدار الخوف والرهاب Fears and Phobias لدى الطلاب. (Dillon, J & et al, 2006, p110)

ويجب على المعلم عند التخطيط للتعلم خارج الصف الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

س١- ما هي الخبرات التي سيكون لها تأثير على التعلم إذا تم خارج الصف؟

س٢- كيف يُمكن للتعلم خارج الصف أن يُعمق ويُعزز تعلم المنهج الدراسي؟

س٣- ما هي الخبرات الأكثر ملائمةً للجمع بين التعلم داخل وخارج الصف الدراسي؟

س٤- كيف يُمكن للتعلم داخل الصف أن يُعمق ويُعزز التعلم خارج الصف؟

(Learning and Teaching Scotland, 2010, p13)

ويرى الباحث أنه عند تنفيذ التعلم خارج الصف يجب على المعلم توجيه انتباه الطلاب للخبرات التعليمية المرتبطة بأهداف عملية التعلم، وترك مساحة من الحرية للطلاب للتعامل مع الخبرات التعليمية بمناظيرهم العقلية، والتأكد من الاستحواذ على انتباه كل الطلاب عندما يلزم الأمر، كذلك التأكيد على التعاون بين الطلاب عند تناولهم للخبرات التعليمية، وتيسير تناول الطلاب للخبرات التعليمية الغامضة، وإحداث تكامل بين مختلف الخبرات التعليمية، وأخيرًا توجيه انتباه الطلاب إلى أشياء سيتم استعراضها داخل الصف.

ويُضيف الباحث أنه عند تقويم التعلم خارج الصف يجب أن يعتمد المعلم على مدخل مُتعدد الأبعاد ولا يقتصر على استخدام الاختبارات التقليدية فقط في علمية التقويم بل يجب عليه استخدام أساليب التقويم البديل مثل البورتفوليو، والمقابلات، والتقويم باستخدام خرائط المفاهيم، وتقارير الحالة، والتقويم القائم على الأداء، وتقويم الأداء القائم على الملاحظة، وتقويم الأقران؛ حتى يكون التقويم أكثر صدقًا وشمولاً لأبعاد عملية التعلم خارج الصف.

❖ أهمية التعلم خارج الصف:

أشار **Hayden, L (2009, p3)** إلى أن التعلم خارج الصف يُزيد من دافعية المتعلم المتردد **Reluctant Learner** ويُحسن التحصيل الدراسي ويُضيف تنوعًا لمصادر عملية التعلم بدمج بعض الأنشطة الترفيهية غير الموجودة داخل الصف الدراسي، كما يُظهر الطلاب فيه التزامًا أكبر نحو تحسين أدائهم الأكاديمي فيُزيد من جودة عمليتي التعليم والتعلم.

ويُضيف **Cooper, A (2015, p86)** أن التعلم خارج الصف يُحسن التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب، ويساعد على تنمية المهارات الحركية واللياقة البدنية، كما يساعد على نمو الجانب المعرفي، ويُحسن من الأداء الأكاديمي للطلاب، كذلك يخفض من

النشاط الحركي الزائد، ويُنمى الثقة بالنفس والتفاهم، ويُزيد من تقدير واحترام الطلاب للأنظمة البيئية. كذلك يساعد التعلم خارج الصف على تطوير وعى الطلاب بتعقيدات العالم الحقيقي، ويساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أكثر فعاليةً، كذلك يُقدم خبرةً تعليميةً أكثر أريحيةً للعديد من المتعلمين. (Education Scotland, 2011, p7)

وكشفت نتائج دراسة Rickinson, M., Sanders, D (2005) والتي طُبقت في (٦) مدارس ثانوية عن أن التعلم خارج الصف، يُنمى مهارات اتخاذ القرار ومهارات التعاون لدى الطلاب، كما أنه يُحسن من مستوي الثقة بالنفس لديهم.

وأجرت المعاهد الأمريكية للأبحاث American Institutes for Research (2005) دراسة طُبقت على (٢٥٠) طالب بالمدارس المتوسطة من مناطق مختلفة كشفت نتائجها عن فعالية التعلم خارج الصف في تنمية مهارات التعاون ومهارات حل الصراعات لدى الطلاب، كذلك أظهرت نتائجها أن التعلم خارج الصف يساعد في الحصول على تقديرات مرتفعة من المعلمين عن الأداء الأكاديمي للطلاب.

وأشارت نتائج دراسة Uitto, A, Juuti, K, Lavonen, J, & Meisalo, V (2006) إلى أن التعلم خارج الصف يُزيد من الشعور بمتعة التعلم كما أنه يُزيد من تقدير الطلاب لمادة التعلم. كما أجرى Leupp, A (2007) دراسة حالة كشفت نتائجها عن أن التعلم خارج الصف يؤثر في تنمية أبعاد مفهوم الذات لدى كل من الإناث والذكور، وتوجد فروق دالة إحصائياً في أثر التعلم خارج الصف في تنمية مفهوم الذات تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث.

وكشفت نتائج دراسة(2009) Hayden, L عن وجود تصور إيجابي للتعلم خارج الصف من قبل الطلاب، كما أن التعلم خارج الصف ساعد على تنمية إيجابية الطلاب في الأداء على المهام التعليمية المختلفة، كما كشفت نتائج دراسة Mueller, K (2009) عن أن التعلم خارج الصف يُساعد في تنمية الدافعية لدى الطلاب ويُزيد من التدفق النفسي لديهم ويُساعد على انتقال أثر التعلم إلى الحياة اليومية كما يُحسن من الصحة البدنية لدى الطلاب.

وكشفت نتائج دراسة Yunker, M (2010) عن أن التعلم خارج الصف يُزيد من قدرة الطلاب على إدراك الترابطات والتداخلات بين المفاهيم المختلفة والأنشطة التعليمية وبيئة التعلم، كذلك يُساعد على تعظيم مكاسب الطالب التعليمية، كما كشفت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين ينظرون إلى هذا النوع من التعلم على أن وسيلة لتحقيق اندماج الطالب في عملية التعلم ويُمكنه من تحقيق الربط بين المفاهيم المختلفة.

كما كشفت نتائج دراسة Gustafsson, P, Szczepanski, A, Nelson, N & Gustafsson, P (2011) والتي طُبقت على (٢٣٠) تلميذ عن أن التعلم خارج الصف له أثر على تحسين الصحة النفسية لتلاميذ المدارس الابتدائية. وكشفت نتائج دراسة Okaty, J (2012) دراسة والتي طُبقت على طلاب بجامعة جنوب فلوريدا عن أن التعلم خارج الصف يؤثر في تقدير الطلاب للطبيعة، كما يؤثر في نشاط الطلاب، كذلك وجدت علاقة بين معرفة الطلاب بالقضايا البيئية والنشاط البيئي لهم.

كذلك كشفت نتائج دراسة Fägerstam (2012) عن أن التعلم خارج الصف يُنمى وعى الطلاب بالأبعاد الوجدانية والاجتماعية لعملية التعلم كما يُزيد من دافعيتهم للتعلم وحب الاستطلاع. كما كشفت نتائج دراسة Dhanapal, S., Lim, C (2013) عن أن التعلم داخل الصف والتعلم خارج الصف يُكمل كل منهما الآخر، إلا أن التعلم خارج الصف يُعزز من الاتجاه الإيجابي للطلاب نحو عملية التعلم، وأن الطلاب يُفضلون التعلم خارج الصف عن التعلم داخله. كما أجرى Hasenauer, M., Cobb, H (2015) دراسة كشفت نتائجها عن أن التعلم خارج الصف من شأنه أن يُحسن من تقدير الذات لدى الطالب ويُزيد من ارتباطه بمدرسته وببيئته المحيطة كما يُزيد من علاقاته الإيجابية بأقرانه.

يتضح مما تقدم أن أهمية التعلم خارج الصف تكمن في أنه يُسهم في تنمية العديد من المهارات والقدرات العقلية لدى الطلاب مثل مهارات التفكير ومهارات اتخاذ القرار ومهارات التعاون، كذلك مهارات حل الصراعات والمهارات الحركية والدافعية نحو التعلم، كما أنه يُحسن من التنظيم الذاتي للتعلم والثقة بالنفس ومفهوم الذات، ويُعزز اندماج الطلاب في عملية التعلم واتجاههم الإيجابي نحوه، كذلك يُزيد من ارتباط الطالب بمدرسته ويقلل من السلوكيات غير المرغوبة فيها.

وتوجد مجموعة من المعوقات التي تواجه تطبيق وتنفيذ التعلم خارج الصف شأنه في ذلك شأن أي نوع آخر من أنواع التعلم. بدايةً أشار Dyment, J (2005, p29) إلى أن من معوقات التعلم خارج الصف الخوف والقلق بشأن صحة التلاميذ وسلامتهم، وضعف خبرات المعلم في تنفيذ التعلم خارج الصف، كذلك ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة على إجراءات التعلم خارج الصف، وحاجة المناهج الدراسية إلى إعادة صياغة لدعم آليات التعلم خارج الصف (فالمناهج المتاحة حاليًا لا تترك المجال للتعلم خارج الصف) بالإضافة إلى بعض المشكلات المتعلقة بتكلفة الانتقال بالتلاميذ، والأعباء الزائدة على المعلمين. كما أن الاختبارات الموحدة لا تصلح لتقييم التعلم خارج الصف، فيجب أن يتم التقييم في السياق عن طريق استخدام أساليب تقييم غير تقليدية. Gustafsson, P, Szczepanski, A, Nelson, N & Gustafsson, P, 2011, p4)

ويرى الباحث أن من المعوقات التي تواجه التعلم خارج الصف حاجته إلى إعداد وتدريب الطالب المعلم في كليات التربية على كيفية تنفيذه، كذلك مقاومة المعلمين المتوقعة لهذا النوع من التعلم ورضاهم وقناعتهم بالتعلم داخل الصف الذي تعلموا به ونشأوا فيه، وحاجة هذا النوع من التعلم إلى ميزانيات ومخصصات مالية كافية لتنفيذه، وكثرة التعقيدات الإدارية من موافقات رسمية وغير ذلك، وعدم تقبل بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور لهذا النوع من التعلم، وأخيرًا تخوف المعلمين والمديرين من تحمل مسئولية خروج المتعلمين من المدرسة.

ثانياً: الذكاء الإبداعي: Creative Intelligence

كان موضع الذكاء ولا يزال وربما سيظل من أكثر الموضوعات إثارةً للجدل في ميدان علم النفس التربوي وبصفة خاصة في مجال القياس النفسي وذلك منذ التعرف على معامل الذكاء وظهور أول اختبار له عام (١٩٠٤) على يد ألفريد بينيه وحتى الآن.

ولقد شهدت العقود القليلة الماضية تطورًا واضحًا في البحث التربوي والنفسي، فظهرت العديد من نظريات التعليم والتعلم الحديثة والعديد من الذكاءات الجديدة بعيدًا عن بوتقة الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences لجاردنر منها على سبيل المثال الذكاء الاستراتيجى Strategic والذكاء الناجح Successful والذكاء المنظومي Systemsوالذكاء الإبداعي Creative.

ويُعد مجال البحث في الذكاء ليس سهلاً على الإطلاق، كما أن تجريد الذكاء إلى كيان واحد a Single Entity تم انتقاده منذ فترة طويلة، فنسبة الذكاء لا تعنى شيئًا واحدًا، وإنما تعنى مجموعة من القدرات العقلية المختلفة. (Fellmann, F; Redolfi, E, 2017, p299)

وتم دراسة مصطلحي الإبداع والذكاء بعمق لعدة قرون ولكن لا تزال توجد العديد من المناظرات حول طبيعة العلاقة بين المصطلحين، فكثيرًا ما يربط العلماء بين كلا المصطلحين بعلاقات تسمح لنا بفهم العلاقة بينهما. ويعد كلا المصطلحين مطلوبًا للتعامل مع المشكلات الصعبة؛ فالفهم الأفضل للعلاقة بين الإبداع والذكاء يساعد على النجاح والتميز في جميع المجالات. وعلى الرغم من أن أجهزة الكمبيوتر قد تجاوزت قدرات البشر في عدد من المجالات إلا أن الذكاء والإبداع البشرى لا يزال دون منازع. (Vega, F., Dahlstedt, P & Ting, C, 2015, p1)

❖ تعريف الذكاء الإبداعي:

يعانى مصطلح الذكاء الإبداعي من الغموض بسبب أن مصطلح الإبداع مصطلحًا مرغوبًا فيه، وكذلك مصلح الذكاء إلا أنه يعنى القدرة على حل المشكلات السلوكية أو التكنولوجية أو البيئية أو الثقافية أو الاجتماعية. (Haselton, M; Miller, G, 2006, p52)

ويجمع مصطلح الذكاء الإبداعي بين الجوانب المعرفية وغير المعرفية للإبداع مثل الاهتمام الشديد والدافع والمؤثرات الاجتماعية؛ لذا فإن مفهوم الذكاء الإبداعي يوسع مفهوم الإبداع عن طريق وضع أهمية للمتغيرات السياقية والبيئية من جهة وعمليات التفكير والتطبيقات والأساليب من جهة أخرى. (Hunter, M, 2012, P102)، ويتمثل الذكاء الإبداعي في مجموعة من القدرات وهى الخيال والاستقلال الإبداعي والذكاء المجرد وهذه القدرات توفر للفرد منظورًا عالميًا على العالم. (Dixon, J, P., Hickey, M & Dixon, J, K, 1992, p237)

بدايةً يرى Sternberg, R (2003C) أن الذكاء الإبداعي هو القدرة على تطبيق العمليات العقلية العليا على المواقف والمهام والمشكلات الجديدة نسبيًا. كما عرفه Zhan X, & Qinglin, Z (2004) بأنه مجموعة من القدرات تتمثل في القدرة على التصميم المبتكر والقدرة على حل المشكلات غير المألوفة والقدرة على كسر النمطية والقدرة على اختبار الفرضيات بطرق مبتكرة، وقدم Sternberg, R, (2004) تعريفًا آخرًا للذكاء الإبداعي بأنه القدرة على توليد أفكار جديدة عالية الجودة كاستجابة لمهمة ما.

ويرى Drucker, P (2005) أن الذكاء الإبداعي هو القدرة على الذهاب إلى أبعد مما هو موجود لخلق أفكار جديدة وجذابة. وهو طريقة لإيجاد حلول وأجوبة جديدة للعديد من المشكلات والأسئلة، كما يُعد طريقةً للعثور على أجوبة لم يتم العثور عليها من قبل.(in Møller, C, 2005, P1)، كما عرفه Haselton, M; Miller, G (2006, p53) بأنه القدرة على خلق أعمال جديدة تقدر من قبل الخبراء في التخصص.

والذكاء الإبداعي عند Rogalla, M (2003, p4) هو القدرة على إيجاد طرق جديدة وملائمة لحل المشكلات، ويتضمن القدرة على الرؤية البعيدة عن اللحظة الراهنة، كما يتضمن الاستبصار Insight والحدس Intuition والإبداع Creativity. وأشار حلمي الفيل وإبراهيم عبد الهادي (٢٠١٤) أن الذكاء الإبداعي هو مجموعة قدرات عقلية عليا تتمثل في القدرة على تحديد المشكلة، والقدرة على التفكير المرن، والقدرة على الاستدلال المنطقي، والقدرة على إنتاج حلول إبداعية ذات قيمة. وتهدف إلى الوصول لحلول إبداعية للمشكلات التي تعوق تقدم الفرد والمجتمع.

ومما سبق يرى الباحث أن الذكاء الإبداعي هو مجموعة قدرات عقلية تقاربية وتباعدية نتجت من إتحاد الذكاء كقدرة عقلية فائقة مع الإبداع كمهارة عقلية فاعلة وتتمثل في القدرة على إنتاج إجابة محددة، والقدرة على الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة، كذلك القدرة على إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة، والقدرة على توقع الأحداث والنواتج.

❖ طبيعة الذكاء الإبداعي:

يذكر الفلاسفة أن الإبداع هو إعادة ترتيب ما تعرفه بطريقة تقود لمعرفة ما لا تعرفه، وكثيراً ما تقابل الأفكار الإبداعية غالباً في البداية بكم كبير من الاستهجان والسخرية من قبل العديد من الأشخاص وذلك بسبب شذوذها واختلافها عن بقية الأفكار المعتادة، ولكن يأتي الوقت الذي يتحول فيه الاستهجان والسخرية لهذه الأفكار إلى تقدير وإعجاب وعدم تصديق لما قد أحدثته هذه الأفكار.

ويرى حلمي الفيل وإبراهيم عبد الهادي (٢٠١٤) أن الإبداع لا يولد بالارتياح وإنما يتطلب قدرًا معقولاً من المخاطرة العقلانية المحسوبة بهدف التوصل إلى حلول تتسم بالجدة والندرة للمشكلات التي تعترض الفرد في حاضره ومستقبله القريب أو البعيد على حد سواء.

والأفكار الإبداعية هي أفكار جديدة وقيمة لكن غالبًا ما ينظر الأفراد العاديون إلى الأفكار الإبداعية على أنها أفكار عقيمة وتتسم بالحماقة وسوف تؤدى إلى نتائج عكسية؛ لذا يرفضونها وينظرون إلى الشخص الذي قدمها بأنه شخص يُثير الخداع. (Candrasekaran, s, 2014, p2)

ويعتمد الذكاء الإبداعي على النظرية الاستثمارية للإبداع لستيرنبرج Sternberg's investment theory of creativity والتي ترى أن الإبداع كقرار ينشئ فيه الفرد المُبدع فكرة لا تحظى بشعبية كبيرة في البداية (يشترى منخفضًا)، ثم يبيعها مرتفعًا، ثم ينتقل في النهاية إلى الفكرة الإبداعية القادمة عندما تصبح الفكرة الأولى أكثر شيوعًا. ووفقًا لهذه النظرية فالموارد اللازمة للإبداع (٦) موارد وهى: (الذكاء – المعرفة – أساليب التفكير – الشخصية – الدافع – البيانات). (Kaufman, S; Singer, J, 2004, pp335-336)

وجميع المشكلات التي تتطلب إبداعًا تتطلب ذكاءً إبداعيًا، ولكن ليس كل المشكلات التي تتطلب الذكاء الإبداعي تتطلب إبداعًا. فالإبداع وفقًا لنظرية الاستثمار يتطلب أكثر من مجرد الذكاء الإبداعي. حيث يتطلب المعرفة، وبعض أنماط التفكير، وخصائص شخصية معينة، وبعض الصفات التحفيزية. وهكذا يمكن للناس أن تكون

أذكياء إبداعيًا ولكن ليسوا مبدعين فقد يفكرون بطرق جديدة، ولكن ربما يفتقرون إلى الإصرار Persistence، أو الميل نحو المخاطرة Propensity Toward Risk-Taking، أو الرغبة في النمو الذي يحتاج المرء لكي يكون مبدعًا. وبالتالي فإن المشكلات التي تتطلب الإبداع الكامل تميل إلى أن تكون أكثر تعقيدًا من المشكلات التي تتطلب الذكاء الإبداعي فقط. (Sternberg, R, 2003, p182A)، وتوجد أربعة أنماط أو أساليب للذكاء الإبداعي وهى:-

- ✓ الحدس:Intuition الذي يقوم على الخبرة السابقة لتوجيه السلوك أو الفعل.
- ✓ الابتكار:Innovation الذي يركز على حل المشكلات المنظومية والموجهة بالبيانات.
- ✓ الخيال: Imagination الذي يستخدم التصور لخلق الفرص.
- ✓ الإلهام: Inspiration الذي يركز على العاطفة لتغيير شيء. (Hunter, M, 2012, P102)

وعن إمكانية تنمية الذكاء الإبداعي كشفت نتائج دراسة جميله العسراوى (٢٠٠٩) عن فاعلية برنامج تعليمي في العلوم العامة مستند إلى نظرية ستيرنبيرغ في تنمية الذكاء الإبداعي العلمي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الأردن، كما نتائج دراسة Candrasekaran, S (2014) عن فعالية استخدام بعض الاستراتيجيات في تنمية الذكاء الإبداعي لدى طلاب المدارس الثانوية.

❖ سمات الذكي إبداعيًا:

مثلما توجد سمات مُميزة للذكي وجدانيًا، والذكي موسيقيًا، والذكي اجتماعيًا....إلخ، فمن المنطقي أن توجد سمات تُميز الذكي إبداعيًا.

بدايةً يرى Drucker, P (2005) أن الفرد الذكى إبداعيًا يمتلك قدرةً مرتفعةً على تحمل الغموض، ويمتلك القدرة على تحديد المشكلة، وإعادة تحديدها، ويقوم بمخاطرة محسوبة للوصول للمنتج الإبداعي، كذلك يمتلك قدرةً مرتفعةً على المثابرة، ويتفهم العقبات التى يواجهها ويتغلب عليها، ويطرح العديد من الأسئلة والتى قد تبدو غريبة وغير مألوفة، ويُشكك في بعض الافتراضات والمسلمات، التى قد تبدو منطقيةً للقطاع العريض من الناس، ويُقدم إجابات غير متوقعة وغير مألوفة. (in Møller, C, 2005, P3-5)

كما أن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الإبداعي يتسم بأنه يستطيع التفكير في العديد من الأفكار المختلفة، وتقديم حلول غير عادية لمشكلة ما، وتخيل نتائج غير عادية لقصة أو مشكلة، كذلك يتمكن من معالجة الأفكار وتوليد أفكار جديدة وجيدة، كما يجرب الحلول التي يقدمها لمشكلة ما. (Rogalla, M, 2003, pp56)، وعن الفروق بين الذكور

والإناث في الذكاء الإبداعي كشفت نتائج دراسة Fellmann, F; Redolfi, E (2017) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بينهما لصالح الذكور.

ويرى الباحث أن الفرد الذكي إبداعيًا يتمتع بسمات الأذكياء من حيث امتلاكه للقدرة على الاستقراء والاستنباط والقدرة العددية والقدرة اللغوية، كما يتمتع بسمات وخصائص المبدعين من حيث امتلاكه لمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والإثراء والتوسيع.

❖ قياس الذكاء الإبداعي:

إن عملية قياس القدرات العقلية أمر في غاية الصعوبة وتتطلب توافر شروطاً عديدة في المقاييس المستخدمة في عملية القياس يُطلق عليها الشروط السيكومترية والتي تتمثل في الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي، وتبدأ عملية القياس النفسي بوصف طبيعة ومحتوى القدرة أو القدرات موضع القياس وتحديد مكونات وأبعادها، ومنطقيًا كلما كانت القدرة المزمع قياسها جديدة كلما كانت عملية قياسها صعبة، وينطبق هذا المنطق على الذكاء الإبداعي بأبعاده المختلفة، فنظرًا لحداثة مصطلح الذكاء الإبداعي في العالم تُوجد ندرة في الأدبيات التي تناولته وفي المقاييس الخاصة به.

بدايةً يوجد تداخل بين اختبارات الذكاء الإبداعي وبعض الاختبارات التقليدية للذكاء (على سبيل المثال، بعض المهارات اللفظية أو القدرة على تحليل بعض الأفكار)، ولكن تتجاوز اختبارات الذكاء الإبداعي اختبارات الذكاء التحليلي في قياس الأداء على المهام التي تتطلب الأفراد للتعامل مع حالات جديدة نسبيًا أي أنها في الوقت نفسه تقيس الإبداع. (Sternberg, R, 2003, p142B)

وأشار Sternberg, R and Lubart, T (1991) أن معاملات الارتباط بين مقاييس الإبداع والاختبارات التقليدية للذكاء تميل إلى أن تكون مرتفعة كلما كانت المشكلات الموجودة في الاختبارات التقليدية للذكاء جديدة. وتشير هذه النتائج إلى أنه على الرغم من أن اختبارات الذكاء الإبداعي لها بعض التداخل مع الاختبارات التقليدية للذكاء، فإنها تتضمن بالإضافة لذلك مهارات جديدة تتجاوز تلك المهارات المُقاسة بالاختبارات التقليدية للذكاء. (Kaufman, S; Singer, J, 2004, pp336)

وقد يكون أداء الأفراد المبدعين ضعيفًا على اختبارات الذكاء التقليدية؛ وذلك لأنهم قد يروا أشياءً مختلفةً في مشكلة ما تختلف عن بنيتها في الاختبار. (Rogalla, M, 2003, pp4-5)

وكشفت نتائج دراسة Zhan. X., & Qinglin, Z.,(2004)عن أن الذكاء الإبداعي قدرة تختلف عن الذكاء التقليدي ولكنها تتعلق بالإبداع.

وفقًا لنظرية الذكاء الناجح، يُقاس الذكاء الإبداعي بشكل خاص عن طريق تقديم مشكلات جديدة لقياس قدرة الفرد على التعامل مع الجدة النسبية؛ وعليه فمن المهم أن تدرج في بطارية الاختبارات المشكلات الجديدة نسبيًا في طبيعتها ويمكن أن تكون هذه المشكلات تقيس التفكير التقاربى أو التباعدى مثل مشكلات خاصة بالاستدلال الاستقرائي، والتشابه، وإكمال سلاسل الأعداد، والتصنيفات. فالمشكلات التي تتطلب تفكيرًا تباعديًا من شأنها قياس الجانب الإبداعي من الذكاء. (Sternberg, R, 2003, p49A, Sternberg, R, 2005, p212)، ولقياس الذكاء الإبداعي يتم قياس عدة جوانب وهى:

١- الإبداع اللفظي:- حيث يتم تقديم بعض التشبيهات اللفظية ويطلب من المفحوص الاستكمال وفقًا لهذه التشبيهات.
٢- الإبداع الكمي:- حيث يتطلب التعامل الجيد مع الأرقام والعمليات والحسابية والسلاسل العددية.
٣- الإبداع الشكلي:- حيث يتم تقديم سلاسل من الأشكال ويطلب من المفحوص الاستكمال. (Sternberg, R, 2003, p51A)

ولقياس الذكاء الإبداعي تستخدم المهام الآتية: تفسير صورة واقتراح قصة قصيرة مناسبة وملائمة لها، وضع ثلاثة استخدامات جديدة لبعض الأدوات المنزلية، وإنشاء محاداثات بين الكائنات التي لا تتحدث، وكتابة وتفسير الجملة التي تأتى منطقيًا بعد الجملة الموجودة، وتخيل أسباب التفاعلات الاجتماعية الموصوفة بالأرقام. (Ferrando, M., Ferrándiz, C., Llor, L & Sainz, M, 2016, p675)

ويتم تقييم استجابات الطلاب في اختبار التفكير الإبداعي وفقاً لثلاثة محكات وهى الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة، والجودة، والأصالة (Sternberg, R, 2003, p142B)، ومن أبرز مقاييس الذكاء الإبداعي الموجودة في العالم في حدود علم الباحث:

مقياس الذكاء الإبداعي إعداد Zhanm, X, Qinglin, Z (2004) وأعد هذا المقياس للتطبيق في البيئة الصينية ويتكون من (١٢) سؤالًا ويتضمن أسئلةً بها رسوم وصورًا وألغازًا حسابيةً وسلاسلَ حسابيةً واستنتاجات وقصصًا، وتنقسم الأسئلة من حيث طبيعتها إلى أسئلة مفتوحة النهاية وأسئلة مغلقة النهاية، وكشفت نتائج دراستهما عن تمتع المقياس بدرجة معقولة من الصدق والثبات.

استبيان للذكاء الإبداعي إعداد Mckenna, J (2010) وأعد هذا المقياس للتطبيق في البيئة الأمريكية ويتكون من (٧) أسئلة تتضمن أشكالًا وصورًا وصفات وتنقسم الأسئلة من حيث طبيعتها إلى أسئلة مفتوحة النهاية وأسئلة مغلقة النهاية.

❖ أهمية الذكاء الإبداعي:

تُعد تنمية القدرات العقلية وخاصةً الذكاءات بمختلف أنواعها لدى المتعلمين، وتمكينهم من حل المشكلات التي تواجههم وتواجه مجتمعهم من ضمن أهم وأبرز الأهداف التي يسعى إليها أي نظام تعليمي فعال في عصر يموج بالعديد من المشكلات الآنية والمستقبلية ويتسم بالتعقد والتشابك بين مختلف ظواهره.

كما تعد القيمة العملية لأي ذكاء ليس له محتوى محدد يتعامل معه مثل الذكاء الإبداعي مرهونة تمامًا بقدرته على تمكين الفرد من حل المشكلات التي تواجهه سواء أكانت هذه المشكلات مشكلات آنية تواجه الفرد في الوقت الحالي أو مشكلات مستقبلية ستواجه الفرد في المستقبل القريب.

ويرى Drucker, P (2005) أن الذكاء الإبداعي هو مفتاح نجاح العديد من المنظمات والأمم في هذا العصر الذى نُعايشه والذي يتسم بالتعقيد وتعدد المعارف وتشابكها.(in Møller, C, 2005, P1)

وعن أهمية الذكاء الإبداعي كشفت نتائج Dixon, J, P, Hickey, M & Dixon, J, K (1992) أن الذكاء الإبداعي يرتبط إيجابيًا بالمهارات التقليدية مثل التذكر والمهارات اللفظية التتابعية، كذلك يرتبط إيجابيًا مع الحساسية للمشكلات، كما كشفت نتائج Grigorenko, E, Sternberg, R (2001) أن الذكاء الإبداعي يُسهم في التنبؤ بالصحة العقلية والبدنية.

ويرى الباحث أن أهمية الذكاء الإبداعي تكمن في أنه يمكن الطالب من حل المشكلات بمختلف أنواعها ومتطلباتها، كذلك يمكنه من النجاح في حياته الأكاديمية والشخصية والتعامل الفعال مع بيئته، كما يُمكنه من إدراك العلاقات المتباينة والمتشابكة بين المعارف المختلفة ويساعده على إحراز تقدم ملموس في كافة المناشط التي يقوم بها.

ثالثاً: مهارات فعالية الحياة: Life Effectiveness Skills

يُعد إعداد الطلاب لحياتهم المهنية المستقبلية من أهم الأهداف التي تسعى النظم التعليمية إلى تحقيقها لدى طلابها خاصةً في مراحل التعليم العالي قبل خروج الطلاب لسوق العمل، حيث تسعى هذه النظم إلى تزويد طلابها بالمهارات التي تمكنهم من عيش حياة فعالة ومنتجة، كما تمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم مثل مهارات إدارة الوقت والمرونة العقلية والدافعية للإنجاز والثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية ويطلق على هذه المهارات مهارات فعالية الحياة.

وتشير فعالية الحياة إلى مدى تصور الأفراد لفعاليتهم في العمليات النفسية والسلوكية اللازمة للقيام بالمهام المختلفة واللازمة لكي يعيشوا حياةً ناجحةً. (Neill, J.,

(Marsh, H., & Richards, G, 2003)، وتتضمن فعالية الحياة المهارات والكفاءات التي تساعد الفرد على الأداء في العمل وفي المدرسة، كذلك تتضمن الأداء في حياته الشخصية والاجتماعية بما يضمن له تحقيق رغباته وأمنياته في الحياة. (Tan, M, 2005, p1)

وتمثل مهارات فعالية الحياة إمكانيات الشخص لكي يعيش حياته بفعالية وهدف. حيث تؤثر القدرات والمهارات الشخصية التي يمتلكها الفرد على فعالية الحياة لديه، ويفترض مفهوم فعالية الحياة وجود بعض الخصائص والسمات الشخصية التي تعمل كعوامل كافية وفعالة لتحقيق الأهداف والرغبات في الحياة. (Verešová, M., Čerešník, M & Malá, D, 2013, p842)، وظهرت العديد من المرادفات لمهارات فعالية الحياة حيث يُشير مصطلح Life إلى الحياة الشخصية أو الحياة الاجتماعية للفرد في حين يُشير مصطلح Effectiveness إلى الفعالية أو الكفاءة أو المهارة أو الإتقان، ويوضح الجدول الآتي مرادفات مصطلح فعالية الحياة.

جدول (١) مرادفات مصطلح فعالية الحياة (Neill, J, 2008B, p49)

المصطلح الثاني Effectiveness	المصطلح الأول Life		
	الحياة Life	شخصي Personal	فردى Individual
الكفاءة Competence	كفاءة الحياة Life Competence	الكفاءة الشخصية Personal Competence	الكفاءة الفردية Individual Competence
الفعالية Effectiveness	فعالية الحياة Life Effectiveness	الفعالية الشخصية Personal Effectiveness	الفعالية الفردية Individual Effectiveness
الفاعلية Efficiency	فاعلية الحياة Life Efficiency	الفاعلية الشخصية Personal Efficiency	الفاعلية الفردية Individual Efficiency
الإتقان Proficiency	إتقان الحياة Life Proficiency	الإتقان الشخصي Personal Proficiency	الإتقان الفردي Individual Proficiency
المهارة Skill	مهارة الحياة Life Skill	المهارة الشخصية Personal Skill	المهارة الفردية Individual Skill

ويرى الباحث أن مهارات فعالية الحياة تمكن الفرد من أن يكون ماهرًا ومنتجًا، كما تساعده على حسن التصرف في المواقف المختلفة التي تواجهه والتعامل بنجاح مع متغيرات الحياة، وتنمى قدرته على التواصل الفعال مع الآخرين، كذلك تزيد من قدرته على الاستدلال المنطقي والتفكير العلمي، وأخيرًا تنمى من جودة الحياة لديه.

❖ تعريف فعالية الحياة:

بدايةً عرفها Sibthorp, J & Arthur-Banning, S. (2004) بأنها المدى الذي يعتقد الفرد أنه يمكن أن يكون فيه فعالاً في مختلف مهام الحياة، كما عرفها Neill, J (2008, P47) بأنها قدرة الفرد على التكيف والبقاء والنمو؛ وهذا يعنى أنها تشير إلى مدى تجهيز الفرد للتعامل مع متطلبات الحياة. كما أن فعالية الحياة هي بعض المهارات الشخصية والاجتماعية التي تمثل عوامل مهمة في مدى فعالية الشخص وقدرته على تحقيق رغباته وطموحاته في الحياة. كما أنها قدرة الفرد على التكيف والبقاء والنمو. (Betty, P, 2015, P17)

ومما تقدم يرى الباحث أن مهارات فعالية الحياة هي منظومة من المهارات التي تمكن الفرد من أن يكون إيجابيًا ومنتجًا وفعالًا في حياته المهنية والشخصية والاجتماعية مُحققًا لأهدافه التي يسعى إليها وتتمثل في مهارات إدارة الوقت، والكفاءة الاجتماعية، والدافعية للإنجاز، والمرونة العقلية، وقيادة المهمة، والتحكم في الوجدانات، والمبادرة النشطة، والثقة بالنفس. وفيما يلي عرض لهذه المهارات:-

١- إدارة الوقت:- تمثل في القدرة على التخطيط والاستخدام الفعال للوقت جانبًا مهمًا في الحياة الشخصية والمهنية، حيث تؤكد العديد من الكتابات أن الإدارة الجيدة للوقت تحقق الحياة الناجحة، كما تتمثل إدارة الوقت في القدرة على الاستخدام الأمثل للوقت، وترتبط مهارة إدارة الوقت بالعديد من المتغيرات مثل الانضباط الذاتي Self-Discipline، وتحديد الأهداف Goal-Setting، والتنظيم الذاتي Self-Regulation. (Neil, J., Marsh, H., & Richards, G, 2003, Stenger, T, 2001, Neill, J, 2008B, p63)

٢- الكفاءة الاجتماعية:- تُشير الكفاءة الاجتماعية إلى قدرة الفرد على العمل بفعالية في المواقف الاجتماعية، وصنع القرار، ومهارات الاتصال وحل المشكلات الاجتماعية، وتعد الكفاءة الاجتماعية من السمات المهمة في الحياة حيث تعزز التماسك بين الأفراد؛ فوجود مهارات اتصال فعالة أمر ضروري، وقد يؤدى عدم وجود مهارات اتصال فعالة إلى فشل الفرد في تحقيق أهدافه. (Neil et al., 2003, Ndung'u, M, 2014, p29)

٣- دافعية الإنجاز:- وفقًا لدراسة Donley (2004) فإن الفرد يكون أكثر دافعيةً عندما تكون المهام الموكلة إليه في حدود قدراته، ويُقصد بها سعى الفرد إلى إحراز أكبر قدر ممكن من النجاح والتميز.

٤- المرونة العقلية:- تتمثل في قدرة الفرد على استيعاب أفكار الآخرين والانفتاح عليها، وضبط آرائه بشكل مناسب لاستيعاب الأفكار الأفضل، ويمكن أيضًا أن

يطلق عليها التفكير المفتوح Open Thinking، وتوجد ندرة في الأبحاث التي جمعت بين التعلم خارج الصف والمرونة العقلية. (Neil et al., 2003, Stenger, T, 2001, Neill, J, 2008B, p58)

٥- قيادة المهمة:- تتمثل في القدرة على إشراك الآخرين بنشاط وبإيجابية في المهمة، وجعلهم متحمسين لتحقيق النتائج المرجوة، وتعد القدرة على توجيه المهمة جانبًا مهمًا من جوانب القيادة. كما تتمثل في فعالية الشخص في تحفيز وقيادة الآخرين عندما يحتاج إلى ذلك، وتظهر هذه المهارة في عمل الفريق والعمل الجماعي، وتتكون هذه المهارة من مجموعة مهارات فرعية مثل المرونة في أسلوب القيادة ومهارة الإبداع في حل المشكلات ومهارات التواصل والرؤية Vision ومهارة التشجيع والحكمة. (Neil et al., 2003, Ndung'u, M, 2014, p31, Neill, J, 2008B, p62)

٦- التحكم في الوجدانات:- تتمثل في القدرة على التعامل مع الوجدانات والتحكم فيها في المواقف المختلفة، وتمكن هذه القدرة الفرد من إدارة الضغوط التي يتعرض لها. (Neil et al., 2003, Ndung'u, M, 2014, p32) ، وتعد مهارة التحكم في الوجدانات أحد مهارات الذكاء الوجداني، وتُشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ بهدوئه والسيطرة على وجداناته في المواقف والضاغطة والمتغيرة، حيث تُعد المواقف الضاغطة أحد الاختبارات لمدى قدرة الفرد على السيطرة على وجداناته. (Neill, J, 2008B, p56)

٧- المبادرة النشطة:- تتمثل في قدرة الفرد على القيام بنشاط وباستقلالية بإجراءات وأفكار جديدة في ظل ظروف عمل مختلفة. كما تتمثل في تطوع الفرد للقيام ببعض الأعمال والمشاركة في المواقف المختلفة، وتعزز المبادرة النشطة من أداء الفرد في المواقف المختلفة، كما أنها تُمكنه من السيطرة على حياته الشخصية وتوجيهها. (Neil et al., 2003, Neill, J, 2008B, p55)

٨- الثقة بالنفس:- يستخدم مصطلح الثقة بالنفس بانتظام للإشارة إلى الاعتقاد العام للفرد حول قدراته، وقد استخدمت العديد من المصطلحات لتفسير المكونات الفعالة في الذات مثل تقدير الذات، ومفهوم الذات وإدراك الذات. (Neil et al., 2003, Garst, B., & Scheider, I., & Baker, D, 2001) ، كما تشير الثقة بالنفس إلى مدى امتلاك الشخص توقعات عالية للنجاح فيما ينسب إليه من أعمال، وتشبه الكفاءة الذاتية فالفرد الذى يمتلك اعتقادًا إيجابيًا في فعاليته وفي قدراته يكون أكثر دافعيةً عندما يواجه صعوبات وتحديات في طريقه لتحقيق أهدافه.(Neill, J, 2008B, p60)

ومما تقدم يرى الباحث أن مهارات فعالية الحياة تتضمن في طبيعتها مجموعة من المهارات الشخصية التي تختص بعلاقة الطالب بذاته، ومجموعة من المهارات

الاجتماعية التي تختص بعلاقته بعالمه الاجتماعي له حيث تتمثل المهارات الشخصية في إدارة الوقت ودافعية الإنجاز والتحكم في الوجدانات والثقة بالنفس والمرونة العقلية، في حين تتمثل المهارات الاجتماعية في قيادة المهمة والكفاءة الاجتماعية والمبادرة النشطة، وهذه المهارات تعمل معًا بطريقة متناغمة فيما بينها فقد يستخدم الطالب أكثر من مهارة شخصية واجتماعية معًا في نفس الموقف.

❖ طبيعة وأهمية مهارات فعالية الحياة:

بداية أشار Neill, J (2008B, p51) إلى أن مهارات فعالية الحياة ترتبط ببعض المصطلحات منها الذكاء العملي ويتمثل في القدرة على حل المشكلات الشخصية أو العملية في الحياة اليومية من خلال الاعتماد على المعارف والمهارات الموجودة لدى الفرد أي القدرة على تطبيق المعرفة الشخصية في مواقف العالم الحقيقي. كذلك يتضمن القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة وغير العادية في الحياة اليومية. كما ترتبط فعالية الحياة بمصطلح الفعالية الذاتية حيث أن التقدير المرتفع للفاعلية الذاتية يؤثر على خلق الفرد لاتجاهات إيجابية، كما يُمكنه من تفسير المهام الصعبة باعتبارها تحديات ويؤثر على جودة الحياة لديه، فالأفراد الذين يفترضون أنهم قادرون على السيطرة على الأحداث هم قادرون على التعامل بشكل أفضل مع حالتهم الوجدانية الخاصة، وأيضًا قادرون على التعامل بشكل أفضل مع مواقف الحياة السلبية، كما أنهم يطمحون دائمًا إلى المزيد ويقاومون الفشل. (Verešová, M., Čerešník, M & Malá, D, 2013, pp842-843)

وعن أهمية مهارات فعالية الحياة كشفت نتائج دراسة Engeman, T (2013)عن أن إدراك الفرد الذاتي لمهارات فعالية الحياة يؤثر على التغيير الاجتماعي والعيش بشكل أكثر استقلاليةً، كما تساعد مهارات فعالية الحياة المعلمين قبل الخدمة على تنمية فلسفتهم الشخصية فيما يتعلق بالمخاطرة، والعمل الجماعي، والتعاون، والقيادة، وحل المشكلات، ومهارات حل الصراعات. (Philpott, T, 2013, p72)

أما عن الفروق في مهارات فعالية الحياة وفقًا لبعض المتغيرات الديموجرافية كشفت نتائج دراسة Betty, P (2015) عن وجود فروق دالة إحصائية في مهارات فعالية الحياة لدى الطلاب المعلمين تبعًا للمنطقة السكنية ونوع المؤسسة التعليمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات فعالية الحياة لدى الطلاب المعلمين تبعًا للنوع، في حين كشفت نتائج دراسة Cosmas, G., Seok, C& Hashmi, S. (2016) عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات فعالية الحياة وثلاثة من مكوناتها (الدافع للإنجاز، المرونة الفكرية، والقيادة) لصالح الإناث.

وعن قابلية مهارات فعالية الحياة للتنمية كشفت نتائج دراسة McCleod, B& Craig, S (2004) عن أن استخدام أكثر من برنامج للتعلم خارج الصف يحدث فروقًا دالة إحصائيًا في مهارات فعالية الحياة لدى الطلاب بالمقارنة مع الطلاب الذين شاركوا في برنامج واحد فقط، كما كشفت نتائج دراسة Powers, D (2004) عن وجود أثر دال موجب إحصائيًا لبرنامج التعلم خارج الصف على تنمية مهارات فعالية الحياة وهذا الأثر كان كبيرًا في مهارة قيادة المهام، ومهارة الثقة بالنفس، ومهارة إدارة الوقت، كذلك كشفت نتائج دراسة Dougherty, M (2005) عن فعالية التعلم خارج الصف في تنمية مهارات فعالية الحياة، وكشفت نتائج دراسة Chiang, I, Wu, H, Chen, S, T, Chen, S, R, Tsai, S & Fu, H (2015) عن فعالية ألعاب الفيديو في تعزيز مهارات فعالية الحياة لدى الأطفال في المدارس الابتدائية، وأخيرًا كشفت نتائج دراسة Bloemhoff, H (2016) عن كفاءة برنامج التعلم الخبراتى القائم على المغامرة في تنمية مهارات فعالية الحياة لدى المتعلمين الكبار.

يتضح مما تقدم أن مهارات فعالية الحياة هي مجموعة من المهارات التي تكاد أن تضمن للطالب إن تمكن منها النجاح في حياته المستقبلية على الصعيدين الشخصي والمهني، وأن هذه المهارات قابلة للتحسين والتنمية، كما أشارت نتائج العديد من الدراسات عن طريق إتاحة الفرصة للطالب لممارسة هذه المهارات في سياقها خارج قاعات الدراسة.

فروض البحث:

بعد الدراسة النقدية للإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لقدرات الذكاء الإبداعي ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدى.
٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمهارات فعالية الحياة ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدى.
٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لقدرات الذكاء الإبداعي ومجموعها الكلى تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى).
٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لمهارات فعالية الحياة ومجموعها الكلى تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى).

إجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** نظرًا لطبيعة البحث الحالي وأهدافه اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة One Group Quasi-Experimental Design والقياس القبلي والبعدى.

٢- **حدود البحث:**

- الحدود الموضوعية:- فيما يختص بالتعلم خارج الصف تم الاعتماد على نمطي الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية فقط وذلك في مقرر الرسم الذي يُدرس لطلاب الفرقة الأولى بقسم التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية*[٢].
- الحدود الزمنيــة:- تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث خلال الفترة الزمنية من ٢٠١٧/١٠/٨ إلى ٢٠١٧/١١/٢٣.
- الحدود المكانية:- تم تطبيق الشق الميداني بالأماكن الآتية (كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية – قلعة قايتباى – نادى فاروس).

٣- **عينة البحث:**

- تم اشتقاق العينة الاستطلاعية الخاصة بالتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الأولى بقسم التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، وتكونت هذه العينة من (٨٨) طالبًا وطالبةً.
- تم اشتقاق العينة الأساسية للبحث بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الأولى بقسم التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، وتكونت هذه العينة من (٤٤) طالبًا وطالبةً إلا أنه تم استبعاد عدد (٣) طالبات لعدم الانتظام في حضور الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية؛ وبذلك تكونت العينة النهائية من (٤١) طالبًا وطالبةً بواقع (٩) طلاب وعدد (٣٢) طالبةً، بمتوسط عمر زمني (١٨,٣٦) عامًا وبانحراف معياري قدره (١,٠٨).

٤- **أدوات البحث:**

أ- **اختبار الذكاء الإبداعي:-** (إعداد/ الباحث). (ملحق ١)

١. **الهدف من الاختبار:-** يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرات الذكاء الإبداعي لدى طلاب التربية الفنية كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.

---

* يتوجه الباحث بجزيل الشكر للسيدة الدكتورة / أميرة هلول المدرس بقسم التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية والقائم بتدريس مقرر الرسم لطلاب الفرقة الأولى للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م؛ وذلك لتعاونها البناء والمثمر مع الباحث قبل وأثناء تطبيق البحث.

٢. **وصف الاختبار**:- لبناء هذا الاختبار اعتمد الباحث على العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الذكاء الإبداعي منها على سبيل المثال دراسة Rogalla, M (2003)، ودراسة Kaufman, S; Singer, J (2004)، ودراسة Zhan. X., & Qinglin, Z.,(2004)، ودراسة Sternberg, R (2005) ، ودراسة Ferrando, M., Ferrándiz, C., Llor, L & Sainz, M (2016)، كما اطلع الباحث على مقياس الذكاء الإبداعي إعداد Zhanm, X, Qinglin, Z (2004)، واستبيان الذكاء الإبداعي إعداد Mckenna, J (2010)؛ وعليه صاغ الباحث أسئلة الاختبار ما بين أسئلة مفتوحة النهاية ومغلقة النهاية كما تم في الأداتين السابقتين واللتين حصل عليهما الباحث.

كما اعتمد الباحث على رؤية Sternberg, R, (2003, p51A) حيث أشار أنه لقياس الذكاء الإبداعي يتم قياس عدة جوانب وهى (الإبداع اللفظي – الإبداع الكمي- الإبداع الشكلي)، وحدد الباحث قدرات الذكاء الإبداعي في القدرات الآتية (القدرة على إنتاج إجابة محددة – القدرة على الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة – القدرة على إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة – القدرة على توقع الأحداث والنواتج)، وبلغ عدد الأسئلة المُخصصة لكل قدرة من هذه القدرات (٤) أسئلة في الصورة الأولية للاختبار.

٣. **صدق الاختبار**:

أ- صدق المحكمين وصدق المحتوى:- تم عرض الاختبار على عدد (١٠) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بالجامعات المصرية (ملحق ٥) مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا للهدف من البحث والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس الذكاء الإبداعي، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح وملائمة صياغة أسئلة وتعليمات الاختبار، وكفاية عدد مفردات الاختبار كذلك مدى وضوح ومناسبة خيارات الإجابة، وأخيرًا تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه سيادتهم بحاجة لذلك. كما قام الباحث بحساب نسبة صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشى Content Validity Ratio (CVR) Lawshe لكل سؤال من أسئلة الاختبار. ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشى لأسئلة اختبار الذكاء الإبداعي. (in Johnston, P; Wilkinson, K, 2009, P5)

جدول (٢) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشى لأسئلة اختبار الذكاء الإبداعي (ن=١٠)

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشى CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
١	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٢	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل

٣	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٤	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٥	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٦	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٧	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٨	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٩	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
١٠	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
١١	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
١٢	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
١٣	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
١٤	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
١٥	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
١٦	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على الاختبار				٨٨,١٢٥ %	
متوسط نسبة صدق لاوشى للاختبار ككل				٠,٧٦٣	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على أسئلة اختبار الذكاء الإبداعي تتراوح بين (٨٠-١٠٠%). وبنسبة اتفاق كلية بلغت (٨٨,١٢٥%). كذلك بلغت نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى لاختبار الذكاء الإبداعي ككل (٠,٧٦٣) وهى نسبة صدق مقبولة؛ نظرًا لاقترابها من الواحد الصحيح.

ب- الصدق العاملى:- استخدم الباحث التحليل العاملى الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method . كما استخدم الباحث اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة. (Field, A, 2009, P648)، وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة أي أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة وأنه يوجد ارتباط بين بعض المتغيرات في المصفوفة مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملى، ويمكن من الكشف عن إسهام الأسئلة في تفسير البناء العاملى للاختبار لذلك يُمكن إجراء

التحليل العاملى للبيانات. ويُبين الجدول الآتي معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار الذكاء الإبداعي.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار الذكاء الإبداعي (ن =٨٨)

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤
١	القدرة على إنتاج إجابة محددة.	---	---	---	---
٢	القدرة على الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة.	**٠,٣٢٠	---	---	---
٣	القدرة على إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة.	*٠,٢١٤	**٠,٤٨٥	---	---
٤	القدرة على توقع الأحداث والنواتج.	**٠,٤٦٢	**٠,٤٦٣	**٠,٤١٩	---

ويوضح الجدول الآتي الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاختبار الذكاء الإبداعي.

جدول (٤) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاختبار الذكاء الإبداعي (ن =٨٨)

العوامل	الجذور الكامنة الأولية			الجذور المستخلصة من عملية التحليل		
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية للتباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية للتباين المفسر %
١	١,٦٣٠	٤٠,٧٣٩	٤٠,٧٣٩	١,٦٣٠	٤٠,٧٣٩	٤٠,٧٣٩
٢	٠,٩٤١	٢٣,٥١٥	٦٤,٢٥٤			
٣	٠,٧٥٩	١٨,٩٨١	٨٣,٢٣٥			
٤	٠,٦٧١	١٦,٧٦٥	١٠٠			

وينص محك جتمان وكايزر Guttman-Kaiser criterion على أن الجذر الكامن الذي يُفسر التباين الكلى يجب أن تكون قيمته أكبر من الواحد الصحيح. (Marques, J, 2007, P 339)، وعليه يتضح من الجدول السابق وجود عامل واحد فقط يُفسر التباين الكلى، بعد إهمال العوامل الأخرى؛ لأن جذورها الكامنة أقل من الواحد

الصحيح؛ وبذلك يمكن القول بأن التحليل العاملى كشف عن وجود عامل واحد يُفسر (٤٠,٧٣٩%) من تباين أداء الطلاب في اختبار الذكاء الإبداعي؛ لذا يمكن أن نطلق عليه عامل الذكاء الإبداعي، حيث أن مفردات الاختبار تشبعت به بصورة جوهرية. ويرى صلاح علام (٢٠٠٠، ص١٦٨) أنه إذا ما بينت نتائج التحليل العاملى وجود عامل واحد مشترك يجمع جميع المفردات الاختبار، فإن ذلك يُعنى أن المفردات متجانسة فيما بينها. ويُبين الجدول الآتي تشبعات أسئلة وأبعاد اختبار الذكاء الإبداعي على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملى.

جدول (٥) تشبعات أسئلة وأبعاد اختبار الذكاء الإبداعي على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملى (ن=٨٨)

السؤال	قيمة التشبع	السؤال	قيمة التشبع	السؤال	قيمة التشبع	السؤال	قيمة التشبع
١	٠,٤٢٥	٥	٠,٤٨٥	٩	٠,٥٠٤	١٣	٠,٥٢٠
٢	٠,٣٨٩	٦	٠,٤٢٣	١٠	٠,٥٦٩	١٤	٠,٥٣٩
٣	٠,٤١٦	٧	٠,٤٨٩	١١	٠,٥٥٥	١٥	٠,٥٤٨
٤	٠,٤٤٨	٨	٠,٤٥٥	١٢	٠,٥١٧	١٦	٠,٥٠٣

الأبعاد	قيمة التشبع
القدرة على إنتاج إجابة محددة.	٠,٦٦٢
القدرة على الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة.	٠,٦٩٩
القدرة على إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة.	٠,٧٤٣
القدرة على توقع الأحداث والنواتج.	٠,٧٧٢

ويري سعود بن ضحيان وعزت عبد الحميد (٢٠٠٢، ص٢٠٦) أن التشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠,٣٠)؛ وعليه يتضح من الجدول السابق أن أسئلة وأبعاد اختبار الذكاء الإبداعي أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠,٣٠) على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملى ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائيًا. ومن خلال حساب صدق المحكمين وصدق المحتوى والصدق العاملى لاختبار الذكاء الإبداعي؛ أظهرت النتائج أن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق مقبولة، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

٤. ثبات الاختبار:

أ- الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:- قام الباحث بحساب ثبات اختبار الذكاء الإبداعي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:-

جدول (٦) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لأسئلة اختبار الذكاء الإبداعي (ن=٨٨)

السؤال	معامل الثبات	السؤال	معامل الثبات	السؤال	معامل الثبات	السؤال	معامل الثبات
١	٠,٨٧٢	٥	٠,٨٧١	٩	٠,٨٦٤	١٣	٠,٨٦٦
٢	٠,٨٧٢	٦	٠,٨٧٦	١٠	٠,٨٦٩	١٤	٠,٨٦٩
٣	٠,٨٦٣	٧	٠,٨٧٩	١١	٠,٨٧٠	١٥	٠,٨٧٤
٤	٠,٨٧٧	٨	٠,٨٦٨	١٢	٠,٨٧٣	١٦	٠,٨٧٧
معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبيان ككل							٠,٨٨٩

ويتضح من الجدول السابق أن مفردات اختبار الذكاء الإبداعي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات الاختبار ككل والذى بلغ (٠,٨٨٩).

ب- الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:- قام الباحث بحساب ثبات اختبار الذكاء الإبداعي باستخدام طريقة إعادة التطبيق حيث تم إعادة تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة إعادة التطبيق (٠,٨٥١**) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١). ومن خلال حساب ثبات اختبار الذكاء الإبداعي بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق؛ أظهرت النتائج أن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

ج- زمن الاختبار:- لحساب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (٨٨) طالبًا وطالبةً، ثم تم حساب زمن كل طالب وطالبة في الإجابة عن الاختبار، كما تم فصل زمن الإرباعى الأعلى (٢٧%) والإرباعى الأدنى من العينة الاستطلاعية، وأخيرًا تم حساب متوسط زمن الإجابة من قبل الطلاب في الإرباعى الأعلى والأدنى، ثم تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، ويوضح الجدول الآتي الزمن اللازم للإجابة عن اختبار الذكاء الإبداعي.

جدول (٧) الزمن اللازم للإجابة عن اختبار الذكاء الإبداعي

المتغير	متوسط زمن الإرباعى الأعلى (ن=٢٤)	متوسط زمن الإرباعى الأدنى (ن=٢٤)	زمن الإجابة عن الاختبار
الزمن	٦٥,٢١ دقيقة	٧٨,٤٠ دقيقة	٧١,٨١ دقيقة

يتضح من الجدول السابق أن زمن الإجابة عن الاختبار هو (٧٠) دقيقةً تقريبًا.

د- الصورة النهائية للاختبار:- تضمن الاختبار في صورته النهائية (الغلاف- تعليمات التطبيق – كراسة الأسئلة- الزمن المستغرق - طريقة التصحيح والدرجات المستحقة لكل سؤال من أسئلة الاختبار حيث تختلف طريقة التصحيح بين أسئلة الاختبار تبعًا لاختلاف القدرة موضع القياس، ويوضح (ملحق ٢) نموذج إجابة اختبار الذكاء الإبداعي والدرجات المستحقة).

ب- استبيان مهارات فعالية الحياة:- (إعداد/ الباحث). (ملحق ٣)

١. **الهدف من الاستبيان:-** يهدف هذا الاستبيان إلى قياس مهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.

٢. **وصف الاستبيان:-** لبناء هذا الاستبيان اعتمد الباحث على العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع مهارات فعالية الحياة منها على سبيل المثال دراسة Verešová, M., Čerešník, M & Malá, D, (2013)، ودراسة Engeman, T (2013)، ودراسة Philpott, T,(2013)، ودراسة Betty, P (2015)، ودراسة Cosmas, G., Seok, C& Hashmi, S (2016)، ودراسة Bloemhoff, H (2016) ، كما اطلع الباحث على بعض الاستبيانات التي استخدمت في هذه الدراسات لقياس مهارات فعالية الحياة. واقتصر هذا الاستبيان على مهارات فعالية الحياة موضوع البحث وهى (إدارة الوقت – الكفاءة الاجتماعية – دافعية الإنجاز – المرونة العقلية – قيادة المهمة – التحكم في الوجدانات – المبادرة النشطة – الثقة بالنفس) وبلغ عدد المفردات المُخصصة لكل مهارة من هذه المهارات في الصورة الأولية للاستبيان (٥) مفردات، وعند صياغة مفردات الاستبيان قام الباحث بمراعاة الضوابط التي قدمها صلاح علام (٢٠٠٠، ص ص٥٦٢-٥٦٣) وهى تجنب المفردات التي تشير إلى حقائق، وتجنب المفردات التي يحتمل أن يوافق عليها أو لا يوافق عليها جميع المفحوصين، فمثل هذه المفردات لا تميز بين درجات الموافقة أو الأفضلية، وأن تشير المفردات إلى الحاضر والمستقبل لا إلى الماضي، واستخدام مفردات مباشرة وواضحة وبسيطة ومختصرة ومركزة، وتجنب استخدام التعميمات أو المفردات الشمولية.

٣. **صدق الاستبيان:**

أ- صدق المحكمين وصدق المحتوى: تم عرض الاستبيان على عدد (١٠) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بالجامعات المصرية (ملحق ٥) مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا للهدف من البحث والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس مهارات فعالية الحياة، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات وتعليمات الاستبيان، وكفاية عدد مفردات

الاستبيان كذلك مدى وضوح ومناسبة خيارات الإجابة، وأخيرًا تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه سيادتهم بحاجة لذلك. كما قام الباحث بحساب نسبة صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشى Content Validity Ratio (CVR) Lawshe لكل مفردة من مفردات الاستبيان. ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشى لمفردات استبيان مهارات فعالية الحياة.

جدول (٨) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشى لمفردات استبيان مهارات فعالية الحياة (ن=١٠)

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشى CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
١	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٢	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٤	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٥	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٦	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٧	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٨	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٩	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
١٠	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
١١	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
١٢	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
١٣	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
١٤	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
١٥	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
١٦	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشى CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
١٧	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
١٨	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
١٩	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٢٠	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٢١	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٢٢	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٢٣	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٢٤	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٢٥	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٢٦	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٢٧	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٢٨	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٢٩	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٣٠	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٣١	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٢	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٣	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٣٤	٨	٢	٨٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٥	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٣٦	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٧	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشى CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
٣٨	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٩	١٠	٠	١٠٠	١	تُقبل
٤٠	٩	١	٩٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على الاستبيان				% ٩٣,٥٠	
متوسط نسبة صدق لاوشى للاستبيان ككل				٠,٨٧٠	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية على مفردات استبيان مهارات فعالية الحياة تتراوح بين (٨٠-١٠٠%). وبنسبة اتفاق كلية بلغت (٩٣,٥٠%)، كذلك بلغت نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى لاستبيان مهارات فعالية الحياة ككل (٠,٨٧٠) وهى نسبة صدق مرتفعة؛ نظرًا لاقترابها من الواحد الصحيح.

ب- الصدق العاملى: استخدم الباحث التحليل العاملى الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method . ويُبين الجدول الآتى معاملات الارتباط بين أبعاد استبيان مهارات فعالية الحياة.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين أبعاد استبيان مهارات فعالية الحياة (ن =٨٨)

م	المهارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	إدارة الوقت.	---	---	---	---	---	---	---	---
٢	الكفاءة الاجتماعية.	**٠,٤٥٥	---	---	---	---	---	---	---
٣	الدافعية للإنجاز.	**٠,٣١٣	**٠,٦١٣	---	---	---	---	---	---
٤	المرونة العقلية.	**٠,٢٧٧	**٠,٥٦٣	**٠,٤٩٣	---	---	---	---	---
٥	قيادة المهام.	**٠,٤٠٩	**٠,٣٢٤	**٠,٢٩٦	**٠,٦٢٢	---	---	---	---
٦	التحكم في الوجدانات.	**٠,٢٨٢	**٠,٥٨٦	**٠,٥٥٧	**٠,٣٤٠	**٠,٤٣٩	---	---	---
٧	المبادرة النشطة.	**٠,٤٢١	**٠,٢٨٨	**٠,٥٨٠	**٠,٣٣٨	**٠,٤١٠	**٠,٤٨٧	---	---
٨	الثقة بالنفس.	**٠,٣٤٧	**٠,٤٣٢	**٠,٥٦٥	**٠,٤١٥	**٠,٤٨٦	**٠,٥٩٣	**٠,٦٠٠	---

ويوضح الجدول الآتي الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاستبيان مهارات فعالية الحياة.

جدول (١٠) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاستبيان مهارات فعالية الحياة (ن =٨٨)

العوامل	الجذور الكامنة الأولية			الجذور المستخلصة من عملية التحليل		
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية للتباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية للتباين المفسر %
١	٤,٦٦٩	٥٩,٦٦٤	٥٩,٦٦٤	٤,٦٦٩	٥٩,٦٦٤	٥٩,٦٦٤
٢	٠,٨٧٨	١٢,٥١٤	٧٢,١٧٨			
٣	٠,٦٨٥	٩,٠٧٢	٨١,٢٥٠			
٤	٠,٥٧٣	٦,١٢٣	٨٧,٣٧٣			
٥	٠,٤٨	٤,٤٦٥	٩١,٨٣٨			
٦	٠,٣٣٥	٣,٩٥٨	٩٥,٧٩٦			
٧	٠,٢٧٤	٢,٨٩٠	٩٨,٦٨٦			
٨	٠,١٠٦	١,٣١٤	١٠٠			

ويتضح من الجدول السابق وجود عامل واحد فقط يُفسر التباين الكلى، بعد إهمال العوامل الأخرى؛ لأن جذورها الكامنة أقل من الواحد الصحيح؛ وبذلك يمكن القول بأن التحليل العاملى كشف عن وجود عامل واحد يُفسر (٥٩,٦٦٤%) من تباين أداء الطلاب في استبيان مهارات فعالية الحياة؛ لذا يمكن أن نطلق عليه عامل مهارات فعالية الحياة، حيث أن مفردات الاستبيان تشبعت به بصورة جوهرية. ويُبين الجدول الآتي تشبعات مفردات وأبعاد استبيان مهارات فعالية الحياة على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملى.

جدول (١١) تشبعات مفردات وأبعاد استبيان مهارات فعالية الحياة على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملى (ن=٨٨)

المفردة	قيمة التشبع	المفردة	قيمة التشبع	المفردة	قيمة التشبع	المفردة	قيمة التشبع	المفردة	قيمة التشبع	المفردة	قيمة التشبع
١	٠,٤١٤	٨	٠,٣٢٤	١٥	٠,٣٨٩	٢٢	٠,٤٠٠	٢٩	٠,٤٢٢	٣٦	٠,٣٧٠
٢	٠,٤٢٥	٩	٠,٣٦٨	١٦	٠,٣٧٣	٢٣	٠,٤٩٩	٣٠	٠,٣٧٥	٣٧	٠,٣٦٩
٣	٠,٤٦٨	١٠	٠,٣٧٤	١٧	٠,٣٩٨	٢٤	٠,٤٨٢	٣١	٠,٣٧١	٣٨	٠,٣٨٤
٤	٠,٤٧٤	١١	٠,٣٥٥	١٨	٠,٤١٩	٢٥	٠,٤٠٩	٣٢	٠,٣٦٩	٣٩	٠,٣٧٦
٥	٠,٤٢٣	١٢	٠,٣٩١	١٩	٠,٤٤٨	٢٦	٠,٣٧٤	٣٣	٠,٤٤١	٤٠	٠,٣٨٠

٦	٠,٤٩٤	١٣	٠,٤٧٧	٢٠	٠,٤٠٧	٢٧	٠,٣٧٧	٣٤	٠,٤٥٠
٧	٠,٤٧١	١٤	٠,٤٤٢	٢١	٠,٣٨٣	٢٨	٠,٣٨٩	٣٥	٠,٤١١

المهارة	قيمة التشبع	المهارة	قيمة التشبع	المهارة	قيمة التشبع
إدارة الوقت.	٠,٥٦٥	المرونة العقلية.	٠,٥٥٩	المبادرة النشطة.	٠,٥١٥
الكفاءة الاجتماعية.	٠,٥٤٢	قيادة المهام.	٠,٥٧٤	الثقة بالنفس.	٠,٥٥٢
الدافعية للإنجاز.	٠,٥٢٨	التحكم في الوجدانات.	٠,٥٦٨		

ويتضح من الجدول السابق أن مفردات وأبعاد استبيان مهارات فعالية الحياة أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠,٣٠) على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملى، ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائيًا. ومن خلال حساب صدق المحكمين وصدق المحتوى والصدق العاملى لاستبيان مهارات فعالية الحياة؛ أظهرت النتائج أن الاستبيان يتمتع بمعاملات صدق مقبولة، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

٤. ثبات الاستبيان:

أ- الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:- قام الباحث بحساب ثبات استبيان مهارات فعالية الحياة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:-

جدول (١٢) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لمفردات استبيان مهارات فعالية الحياة (ن=٨٨)

المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠,٨٣٢	١١	٠,٨٤٦	٢١	٠,٨٥٩	٣١	٠,٨٤٧
٢	٠,٨٢٣	١٢	٠,٨٣٢	٢٢	٠,٨٦١	٣٢	٠,٨٦٥
٣	٠,٨٢٢	١٣	٠,٨٤٢	٢٣	٠,٨٦٠	٣٣	٠,٨٥٩
٤	٠,٨٣٥	١٤	٠,٨٣٢	٢٤	٠,٨٥٧	٣٤	٠,٨٤٤
٥	٠,٨٢٣	١٥	٠,٨٤١	٢٥	٠,٨٦٤	٣٥	٠,٨٣٩
٦	٠,٨٢٤	١٦	٠,٨٥٧	٢٦	٠,٨٥٩	٣٦	٠,٨٣٧
٧	٠,٨٣٦	١٧	٠,٨٦٥	٢٧	٠,٨٦٠	٣٧	٠,٨٤٢
٨	٠,٨٢٤	١٨	٠,٨٥٩	٢٨	٠,٨٥٣	٣٨	٠,٨٥٧
٩	٠,٨٦١	١٩	٠,٨٤٢	٢٩	٠,٨٤٨	٣٩	٠,٨٣٣
١٠	٠,٨٥٤	٢٠	٠,٨٤٧	٣٠	٠,٨٥٠	٤٠	٠,٨٣٦
معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبيان ككل							٠,٨٧٤

ويتضح من الجدول السابق أن مفردات استبيان مهارات فعالية الحياة يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات الاستبيان ككل والذي بلغ (٠,٨٧٤).

ب- الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:- قام الباحث بحساب ثبات استبيان مهارات فعالية الحياة باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث تم إعادة تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاستبيان ككل بطريقة إعادة التطبيق (٠,٨٣٠**) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١). ومن خلال حساب ثبات استبيان مهارات فعالية الحياة بطريقتى ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق؛ أظهرت النتائج أن الاستبيان يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

٥. **طريقة تصحيح الاستبيان:** تم تصحيح الاستبيان وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي، ويوضح الجدول الآتي طريقة تصحيح استبيان مهارات فعالية الحياة والدرجات المُستحقة.

جدول (١٣) طريقة تصحيح استبيان مهارات فعالية الحياة والدرجات المُستحقة

المتغيرات	خيارات الإجابة				
	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
المفردات	٤	٣	٢	١	صفر
النهاية الصغرى للاستبيان	صفر				
النهاية العظمى للاستبيان	١٦٠				

جـ- البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف: (ملحق ٤)

❖ **تمهيد:**

يعد التعلم خارج الصف نوعًا من التعلم يأخذ من السياق الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية مسرحاً لإحداث عملية التعلم عن طريق تمكين الطلاب من مجابهة الخبرات المُباشرة المرتبطة بمحتوى التعلم ومعايشتها بقصد إتاحة الفرصة لهم للتفكير والتأمل في هذه الخبرات وتناولها من مناظير عقلية مختلفة ومعالجتها بهدف تحقيق التعلم ذي

المعنى والفهم العميق لهذه الخبرات وليس مجرد التعلم الصم لها وإعادة استرجاعها في الاختبارات التقليدية فقط.

ويُشجع التعلم خارج الصف مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية عن طريق تقديم العديد من البرامج التعليمية، وتختلف هذه البرامج حسب تصميمها وحسب الهدف منها، ويوجد أربعة أنواع من برامج التعلم خارج الصف هي البرامج التعليمية Instructional Programs والبرامج التنموية Developmental Programs والبرامج العلاجيةTherapeutic Programs والبرامج الترفيهية Recreational Program.(Leupp, A, 2007, p74)

واعتمد الباحث على النوع الأول من هذه البرامج وهو البرامج التعليمية ويتمثل هذا البرنامج التعليمي في مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات المُعدة في ضوء خطة واضحة المعالم، ويتم تقديمها للطلاب خارج الصف من خلال الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية بقصد إتاحة الفرصة لهم للتفكير والتأمل في هذه الخبرات والمهارات وتناولها من مناظير عقلية مختلفة بهدف تحقيق التعلم ذي المعنى والفهم العميق لهذه الخبرات والتمكن من تلك المهارات.

❖ الأهداف العامة للبرنامج التعليمي:

١- تنمية قدرات الذكاء الإبداعي لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.
٢- تنمية مهارات فعالية الحياة لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.

❖ الأهداف السلوكية للبرنامج التعليمي:

١- يتعرف على طبيعة خامات الرسم.
٢- يصنف الخامات والأدوات التي يتطلبها الرسم.
٣- يستنتج العلاقة بين فن الرسم وبعض فروع المعرفة.
٤- يتقن استخدام أقلام الرصاص وأقلام الحبر في الرسم.
٥- يتقن توضيح أوضاع الحركة المختلفة لبعض أعضاء جسم الإنسان.
٦- يبتكر أساليب متنوعة من خلال التكوين في إنتاج العمل الفني.
٧- يستنبط العلاقة بين الظل والنور ودورهما في إبراز الشكل والمساحة.
٨- يجسد بدقة ما يراه أمامه في عمله الفني.
٩- يراعى النسب بين الأجزاء وبين الأشكال المختلفة داخل التكوين.

١٠- ينفذ العديد من تقنيات الرسم التقليدية والحديثة.
١١- يستخدم مهارات التظليل المختلفة في إظهار اللوحة.
١٢- يتقن أشكال متنوعة من التهشير البسيط ومشتقاته.
١٣- يحقق الملامس الظلية المختلفة.

❖ **المخطط العام للبرنامج التعليمي:**

يتطلب تنفيذ البرنامج (٥) جلسات تعليميةً بالإضافة إلى جلسة تمهيدية وجلسة ختامية، بمعدل (٣٠) ساعةً دراسيةً وتدريبيةً، متضمنةً الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية للبرنامج، ويوضح الجدول الآتي مخطط البرنامج التعليمي.

جدول (١٤) مخطط البرنامج التعليمي

المكان	الموضوع (المشروع الفني)	الأهداف	عدد الساعات
الجلسة التمهيدية		التطبيق القبلي لأدوات البحث. تكوين علاقة يسودها المودة والثقة.	٣
نادي فاروس	تدريبات لعينات من الطبيعة الصامتة (الظل والنور والمنظور)	الأهداف السلوكية للبرنامج	٦
قلعة قايتباى	تدريبات لرسم اليد بثلاثة أوضاع		٦
نادي فاروس	أوضاع الأشخاص		٦
نادي فاروس	بروفيل – بورتيريه		٦

قلعة قايتباى	طبيعة صامتة بالهاتشينج ملامس بالحبر		٦
الجلسة الختامية		التطبيق البعدى لأدوات البحث.	٣

❖ صدق البرنامج التعليمي:

تم عرض البرنامج التعليمي في صورته الأولية على عدد (١٠) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بالجامعات المصرية مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه، وإبداء ملاحظاتهم حول توافر بعض المعايير في البرنامج التعليمي، والجدول الآتي يوضح ذلك:-

جدول (١٥) نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التعليمي (ن=١٠)

م	معايير التحكيم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	وضوح أهداف البرنامج التعليمي.	١٠	صفر	١٠٠
٢	الترابط بين أهداف البرنامج التعليمي ومحتواه.	١٠	صفر	١٠٠
٣	التسلسل المنطقي لمحتوى البرنامج التعليمي.	١٠	صفر	١٠٠
٤	الترابط بين جلسات البرنامج التعليمي.	٩	١	٩٠
٥	كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التعليمي.	٨	٢	٨٠
٦	فعالية الاستراتيجيات التدريسية ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التعليمي.	٩	١	٩٠
٧	فعالية الوسائل التعليمية المستخدمة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التعليمي.	٩	١	٩٠

٨	فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التعليمي.	٩	١	٩٠
٩	التكامل بين الأنشطة المختلفة داخل البرنامج التعليمي.	١٠	صفر	١٠٠
١٠	كفاية وملائمة أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التعليمي.	١٠	صفر	١٠٠
النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج التعليمي		% ٩٤		

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق الكلية من قبل السادة المحكمين علي صلاحية البرنامج التعليمي بلغت (٩٤%) وهى نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يُشير إلى صلاحية البرنامج للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

خطوات البحث:

- استعراض وتحليل الإطار النظري للبحث بتناول ما أتيح للباحث من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث الحالي؛ للاستفادة منه في توجيه البحث الحالي وبناء أدواته وتفسير نتائجه.
- إعداد البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين.
- بناء وضبط أدوات البحث الحالي والمتمثلة في اختبار الذكاء الإبداعي واستبيان مهارات فعالية الحياة.
- اشتقاق العينة الاستطلاعية للبحث من طلاب الفرقة الأولى بقسم التربية الفنية بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.
- تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية للتأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق – الثبات).
- اشتقاق العينة الأساسية للبحث من طلاب الفرقة الأولى بقسم التربية الفنية.
- التطبيق القبلي لاختبار الذكاء الإبداعي واستبيان مهارات فعالية الحياة على طلاب المجموعة التجريبية.
- تطبيق البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف.
- التطبيق البعدى لاختبار الذكاء الإبداعي واستبيان مهارات فعالية الحياة على طلاب المجموعة التجريبية.
- التحليل الإحصائي للبيانات واستخلاص النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

التكافؤ بين الذكور والإناث:

للتأكد من التكافؤ بين الذكور والإناث في القياس القبلي للذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة استخدم الباحث اختبار مان ويتنى Mann–Whitney– U Test، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:-

جدول (١٦) نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في القياس القبلي للذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة (ن=٤١)

المتغيرات		المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
قدرات الذكاء الإبداعي	إنتاج إجابة محددة.	الذكور	٩	١,٧٨	١,٩٢	١٨,٢٨	١٦٤,٥	٠,٧٩٠	١١٩,٥	غير دالة
		الإناث	٣٢	٢,٣٤	١,٩٨	٢١,٧٧	٦٩٦,٥			
	الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة.	الذكور	٩	١,٦٧	٢,١٨	١٧,٤٤	١٥٧	١,٠٣٠	١١٢	غير دالة
		الإناث	٣٢	٢,١٣	١,٧٦	٢٢	٧٠٤			
	إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة.	الذكور	٩	١٣,٤٤	٧,٤٠	٢٠,٥٠	١٨٤,٥	٠,١٤٣	١٣٩,٥	غير دالة
		الإناث	٣٢	١٢,٥٦	٣,٢٨	٢١,١٤	٦٧٦,٥			
	توقع الأحداث والنواتج.	الذكور	٩	١,٢٢	١,٠٩	١٧,٤٤	١٥٧	١,٠٤١	١١٥	غير دالة
		الإناث	٣٢	١,٩٤	١,٨٧	٢٢	٧٠٤			
	المجموع الكلى	الذكور	٩	١٨,١١	٧,٤٦	٢١,٠٦	١٨٩,٥	٠,٠١٦	١٤٣,٥	غير دالة
		الإناث	٣٢	١٨,٩٧	٤,٧٥	٢٠,٩٨	٦٧١,٥			
مهارات فعالية الحياة	إدارة الوقت.	الذكور	٩	١١,٢٢	١,٣٠	٢٤,٥٦	٢٢١	١,٠٣٥	١١٢	غير دالة
		الإناث	٣٢	١٠,٠٩	٣,٠٥	٢٠	٦٤٠			
	الكفاءة الاجتماعية.	الذكور	٩	١٠,٣٣	٢,٥٥	١٩,٢٨	١٧٣,٥	٠,٤٩٩	١٢٨,٥	غير دالة
		الإناث	٣٢	١١,٤١	٢,٥٤	٢١,٤٨	٦٨٧,٥			
	الدافعية للإنجاز	الذكور	٩	٩,١١	٣,٤٨	١٩,٩٤	١٧٩,٥	٠,٣٠٤	١٣٤,٥	غير دالة
		الإناث	٣٢	١٠,١٣	٢,٨٦	٢١,٣٠	٦٨١,٥			
	المرونة العقلية.	الذكور	٩	١٠,٣٣	٢,٦٠	٢٥,٦٧	٢٣١	١,٣٣٨	١٠٢	غير دالة
		الإناث	٣٢	٩,٠٦	٣,١٨	١٩,٦٩	٦٣٠			
	قيادة المهام.	الذكور	٩	١٠,٨٩	١,٢٧	٢٦,٣٣	٢٣٧	١,٥٣٨	٩٦	غير دالة
		الإناث	٣٢	٩,٣١	٢,٩٨	١٩,٥	٦٢٤			
	التحكم في الوجدانات.	الذكور	٩	١٠,٣٣	٢,٦٠	٢٦,١٧	٢٣٥,٥	١,٤٨٥	٩٧,٥	غير دالة
		الإناث	٣٢	٨,٨٤	٣,٠٣	١٩,٥٥	٦٢٥,٥			
	المبادرة النشطة.	الذكور	٩	٨,٥٦	٢,٧٤	١٨,٣٩	١٦٥,٥	٠,٧٥١	١٢٠,٥	غير دالة
		الإناث	٣٢	٩,٣٨	٢,٦٠	٢١,٧٣	٦٩٥,٥			
	الثقة بالنفس.	الذكور	٩	٨,٤٤	٢,٩٦	١٧,٦١	١٥٨,٥	٠,٩٧٣	١١٣,٥	غير دالة
		الإناث	٣٢	٩,٦٩	٢,٤٢	٢١,٩٥	٧٠٢,٥			

المتغيرات		المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z "	قيمة "U"	مستوي الدلالة
المجموع الكلى		الذكور	٩	٧٩,٢٢	٨,٣٩	٢١,٨٩	١٩٧	٠,٢٥٢	١٣٦	غير دالة
		الإناث	٣٢	٧٧,٩١	١١,٥٠	٢٠,٧٥	٦٦٤			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في القياس القبلي للذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة؛ وعليه يُمكن إرجاع الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في القياس البعدى للذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة إن وجدت لتأثير المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:-

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، واستخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20)، وفيما يلي اختبار فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج:

١- اختبار الفرض الأول:

ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لقدرات الذكاء الإبداعي ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدى". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، كما استخدم الباحث حجم التأثير ($\eta 2$). والنتائج يوضحها الجدول الآتي:-

جدول (١٧) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لقدرات الذكاء الإبداعي ومجموعها الكلى (ن=٤١)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدى		دلالة الفروق		حجم التأثير ($\eta 2$)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
إنتاج إجابة محددة.	٢,٢٢	١,٩٦	٣,١٥	٢,٣٩	١,٨٣٠	غير دالة	---	---
الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة.	٢,٠٢	١,٨٤	٤,٣٤	١,٨٩	٦,١٤٩	٠,٠١	٠,٤٨٦	متوسط
إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة.	١٢,٧٦	٤,٤١	١٩,٦٦	٣,٥٥	٧,٧٩٦	٠,٠١	٠,٦٠٣	مرتفع
توقع الأحداث والنواتج.	١,٧٨	١,٧٤	٢,٤٤	١,٧٢	١,٦٩٦	غير دالة	---	---

المجموع الكلى لقدرات الذكاء الإبداعي	١٨,٧٨	٥,٣٦	٢٩,٥٩	٣,٨٣	١١,٢٨٩	٠,٠١	٠,٧٦١	مرتفع

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للقدرة على الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة وللقدرة على إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة، كذلك في المجموع الكلى لقدرات الذكاء الإبداعي لصالح القياس البعدى، في حين يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للقدرة على إنتاج إجابة محددة والقدرة على توقع الأحداث والنواتج، كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية المجموع الكلى لقدرات الذكاء الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية مرتفع.

وعن قابلية الذكاء الإبداعي للتنمية تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جميله العسراوى (٢٠٠٩) والتي كشفت عن فاعلية برنامج تعليمي في العلوم العامة مستند إلى نظرية ستيرنبيرغ في تنمية الذكاء الإبداعي والعلمي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقليًا في الأردن، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Candrasekaran, S (2014) والتي كشفت عن فعالية استخدام بعض الاسترتيجيات في تنمية الذكاء الإبداعي لدى طلاب المدارس الثانوية.

ويُرجع الباحث نجاح البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية القدرة على الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة والقدرة على إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة إلى أن برامج التعلم خارج الصف تُزيد من قدرة الطلاب على إدراك الترابطات والتداخلات بين المفاهيم المختلفة (Yunker, M, 2010)، كما أن هذه البرامج تُنمى مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب وتُحسن من مستوي الثقة بالنفس لديهم (Rickinson, M., Sanders, D, 2005)، كذلك تُنمى مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والتفكير التأملي (Education Scotland, 2011, p5, 7) ويستنتج الباحث من ذلك أن هذه مهارات عقلية نجح التعلم خارج الصف في تنميتها وفقًا لنتائج بعض الدراسات السابقة؛ وعليه قد يكون مقبولاً نجاح البرنامج الحالي في تنمية مهارتي الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة والقدرة على إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة، كما يُرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن برامج التعلم خارج الصف من شأنها إتاحة الفرصة للطلاب لتعلم المعرفة في سياقها وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة عليهم تختلف عن المواقف التي اكتسبت فيها ومن ثم استطاع البرنامج تنميه مهارتي الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة والقدرة على إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة لدى الطلاب عينة البحث.

في حين يُرجع الباحث عدم نجاح البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية القدرة على إنتاج إجابة محددة والقدرة على توقع الأحداث والنواتج إلى

الأسباب الآتية: بعض قدرات الذكاء الإبداعي وخاصة العليا منها تحتاج إلى التنميط وتعويد المتعلمين عليها؛ حتى يُمكن تنميتها كما أشار (Candrasekaran, s, 2014, p2)، أي يتصور الباحث أن برامج تنمية قدرات الذكاء الإبداعي تحتاج لفترة زمنية أطول حتى تنجح في تحقيق هدفها. وربما يرجع السبب إلى عدم ألفة الطلاب بالكلية بهذا النوع من الاختبارات وشيوع ثقافة الأسئلة مغلقة النهاية Close End Question عن الأسئلة مفتوحة النهاية Open End. كذلك انخفاض مستوى الطلاب في القياس القبلي لقدرات الذكاء الإبداعي ومجموعها الكلى ومن ثم فالتطور والتحسن الذي حدث في بعض القدرات لم يكن ملموسًا ودال إحصائيًا. كما يعتقد الباحث أن بعض قدرات الذكاء الإبداعي ربما تحتاج إلى استخدام مدخل آخر في تنميتها وهو مدخل العزل وليس مدخل الدمج؛ لأن هذه القدرات تُمثل قدرات عقلية عليا تحتاج إلى مزيد من العمل والجد والإصرار. كما يُرجع الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة المادة الدراسية موضوع البرنامج التعليمي وهى مادة الرسم؛ فربما إن كانت المادة الدراسية موضوع البرنامج ذات طبيعة علميه وليست فنية كانت اختلفت نتائج البرنامج التعليمي.

٢- اختبار الفرض الثاني:-

ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمهارات فعالية الحياة ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدى".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، كما استخدم الباحث حجم التأثير (η2). والنتائج يوضحها الجدول الآتي:-

جدول (١٨) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمهارات فعالية الحياة ومجموعها الكلى (ن=٤١)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدى		دلالة الفروق		حجم التأثير (η2)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
إدارة الوقت.	١٠,٣٤	٢,٧٩	١٦,٧٨	١,٧٧	١٢,٤٦	٠,٠١	٠,٧٩٥	مرتفع
الكفاءة الاجتماعية.	١١,١٧	٢,٥٥	١٦,٤٦	١,٤٨	١١,٢٩	٠,٠١	٠,٧٦١	مرتفع
الدافعية للإنجاز.	٩,٩٠	٢,٩٩	١٥,٩٣	٢,٢٠	١١,١٠	٠,٠١	٠,٧٥٥	مرتفع
المرونة العقلية.	٩,٣٤	٣,٠٨	١٣,٦٨	٤,٤٠	٧,٥٢	٠,٠١	٠,٥٨٥	مرتفع

قيادة المهام.	٩,٦٦	٢,٧٦	١٤,٥٩	٣,٧٧	٧,٨٢	٠,٠١	٠,٦٠٥	مرتفع
التحكم في الوجدانات.	٩,١٧	٢,٩٧	١٣,٢٢	٤,٣٨	٥,٤١	٠,٠١	٠,٤٢٣	متوسط
المبادرة النشطة.	٩,٢٠	٢,٦٢	١٣,٥٦	٣,٧٧	٦,٨٠	٠,٠١	٠,٥٣٦	مرتفع
الثقة بالنفس.	٩,٤١	٢,٥٦	١٢,٩٨	٤,٢٧	٥,٤٧	٠,٠١	٠,٤٢٨	متوسط
المجموع الكلى لمهارات فعالية الحياة	٧٨,٢٠	١٢,١٤	١١٧,٢	١٩,٥٨	١٥,٢٣	٠,٠١	٠,٨٥٣	مرتفع

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمهارات فعالية الحياة ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدى، كما يتضح أن حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية مهارة الثقة بالنفس ومهارة التحكم في الوجدانات كان متوسطًا، في حين كان حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف مرتفعًا في تنمية باقي مهارات فعالية الحياة ومجموعها الكلى لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة Rickinson, M., Sanders, D (2005) والتي كشفت عن أن التعلم خارج الصف يُنمى مهارات اتخاذ القرار ومهارات التعاون لدى الطلاب، كما أنه يُحسن من مستوى الثقة بالنفس لديهم، كما تتفق مع نتائج دراسة Hayden, L (2009) والتي كشفت عن أن التعلم خارج الصف ساعد على تنمية إيجابية الطلاب، كذلك تتفق مع نتائج دراسة Mueller, K (2009) والتي كشفت عن أن التعلم خارج الصف يُساعد في تنمية الدافعية لدى الطلاب، وتتفق مع نتائج دراسة Okaty, J (2012) والتي كشفت عن أن التعلم خارج الصف يؤثر في نشاط الطلاب، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة Fägerstam (2012) والتي كشفت عن أن التعلم خارج الصف يُزيد من دافعية الطلاب للتعلم ويُنمى حب الاستطلاع المعرفي لديهم، وأخيرًا تتفق مع نتائج دراسة asenauer, M., Cobb, H (2015) والتي كشفت عن أن التعلم خارج الصف من شأنه أن يُحسن من تقدير الذات لدى الطالب ويُزيد من علاقاته الإيجابية بأقرانه.

ويُرجع الباحث نجاح البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية مهارات فعالية الحياة لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى أن التعلم خارج الصف في طبيعته يتمتع بتنوع مصادر عملية التعلم وينطوي على العديد من المهام والمشكلات والأنشطة المختلفة، كما يتم التعلم خارج الصف في مواقف حياتية ويتعرض فيه الطلاب لخبرات حسية وواقعية، ويساعد الطلاب على التعبير عن أنفسهم بسهولة، ويُمكن الطلاب من استكشاف بيئتهم وحل المشكلات التي تواجهها كما يمكنهم من اتخاذ قرارات علمية واعية حول كيفية استخدام موارد البيئة والحفاظ عليها.

كما يُرجع الباحث نجاح البرنامج التعليمي القائم على التعلم خارج الصف في تنمية مهارات فعالية الحياة لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى أن التعلم خارج الصف

يعتمد على الملاحظة والبحث والتأمل، كما أن برامج التعلم خارج الصف تتيح الفرصة للطلاب لتطبيق معارفهم ومهاراتهم في مواقف جديدة تختلف عن المواقف التي اكتسبت فيها، وأخيرًا يترك التعلم خارج الصف مساحةً من الحرية والمرونة للطلاب للتعامل مع الخبرات التعليمية بمناظيرهم العقلية؛ وعليه يتصور الباحث أن هذه الأسباب ساهمت في تنمية مهارات فعالية الحياة لدى الطلاب.

٣- اختبار الفرض الثالث:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لقدرات الذكاء الإبداعي ومجموعها الكلى تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى)".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتنى –Mann Whitney– U Test، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:–

جدول (١٩) نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لقدرات الذكاء الإبداعي ومجموعها الكلى تبعًا لمتغير النوع (ذكر/أنثى)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
إنتاج إجابة محددة.	الذكور	٩	٣,٥٦	٢,٥٥	٢٣,١٧	٢٠٨,٥	٠,٦٢٢	١٢٤,٥	غير دالة
	الإناث	٣٢	٣,٠٣	٢,٣٨	٢٠,٣٩	٦٥٢,٥			
الاستخدام الإبداعي للمعرفة السابقة.	الذكور	٩	٣,٨٩	١,٨٣	١٨,٣٩	١٦٥,٥	٠,٧٥٤	١٢٠,٥	غير دالة
	الإناث	٣٢	٤,٤٧	١,٩٢	٢١,٧٣	٦٩٥,٥			
إنتاج إجابات متعددة وغير مألوفة.	الذكور	٩	٢٠,١١	٣,٩٥	٢٢,٦٧	٢٠٤	٠,٤٧٦	١٢٩	غير دالة
	الإناث	٣٢	١٩,٥٣	٣,٤٨	٢٠,٥٣	٦٥٧			
توقع الأحداث والنواتج.	الذكور	٩	٢,٢٢	٢,١٧	١٨,٣٩	١٦٥,٥	٠,٧٦٣	١٢٠,٥	غير دالة
	الإناث	٣٢	٢,٥٠	١,٦١	٢١,٧٣	٦٩٥,٥			
المجموع الكلى لقدرات الذكاء الإبداعي	الذكور	٩	٢٩,٧٨	٤,٢٤	٢١,٢٨	١٩١,٥	٠,٠٧٩	١٤١,٥	غير دالة
	الإناث	٣٢	٢٩,٥٣	٣,٧٨	٢٠,٩٢	٦٦٩,٥			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لقدرات الذكاء الإبداعي ومجموعها الكلى تبعاً لمتغير النوع (ذكر/ أنثى). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Fellmann, F; Redolfi, E (2017) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإبداعي تبعًا لمتغير النوع لصالح الذكور.

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن برامج تنمية الذكاء الإبداعي قد تحتاج فترة زمنية أطول حتى تُظهر فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعات أو داخل المجموعة الواحدة. كما يُرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ملموسة بين الطلاب والطالبات عينة البحث في خلفيتهم المعرفية ومهاراتهم الفنية بحكم تخصصهم في التربية الفنية واجتيازهم لاختبارات القدرات والمهارات الفنية قبل دخولهم للكلية، كما يُرجع الباحث هذه النتيجة إلى التعاون الملموس والتشارك بين الطلاب والطالبات عند أداء المهام المختلفة والقيام بالمشروعات الفنية، كذلك في الانتقالات بين الكلية وأماكن العمل فربما أتاح هذا التشارك والتماس الإنساني تبادلاً في الخبرات والمهارات والمعارف وعليه لم تظهر فروقًا بين الطلاب والطالبات.

٤- اختبار الفرض الرابع:-

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لمهارات فعالية الحياة ومجموعها الكلى تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى)".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتنى -Mann Whitney- U Test، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:-

جدول (٢٠) نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لمهارات فعالية الحياة ومجموعها الكلى تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
إدارة الوقت.	الذكور	٩	١٥,٨٩	١,٢٧	١٥,٤٤	١٣٩	١,٦١٢	٩٤	غير دالة
	الإناث	٣٢	١٧,٠٣	١,٨٢	٢٢,٥٦	٧٢٢			
الكفاءة الاجتماعية.	الذكور	٩	١٥,٥٦	٢,٢٤	١٣,٧٢	١٢٣,٥	٢,١٤٢	٧٨,٥	٠,٠٥
	الإناث	٣٢	١٦,٧٢	١,٥٥	٢٣,٠٥	٧٣٧,٥			
الدافعية للإنجاز	الذكور	٩	١٣,٨٩	٢,٣٧	١٢,٨٩	١١٦	٢,٣٥٤	٧١	٠,٠٥

	الإناث	٣٢	١٦,٥٠	١,٨٠	٢٣,٢٨	٧٤٥		
المرونة العقلية.	الذكور	٩	١٠,٣٣	١,٩٤	١٣,٣٩	١٢٠,٥	٢,١٨٤	٧٥,٥	٠,٠٥
	الإناث	٣٢	١٤,٦٣	٤,٢٥	٢٣,١٤	٧٤٠,٥			
قيادة المهام.	الذكور	٩	١٦,٢٢	١,٢٠	٢٤,٦٧	٢٢٢	١,٠٥٣	١١١	غير دالة
	الإناث	٣٢	١٤,١٣	٤,١٢	١٩,٩٧	٦٣٩			
التحكم في الوجدانات.	الذكور	٩	٩,٦٧	٢,٤٠	١١,٤٤	١٠٣	٢,٧٨٤	٥٨	٠,٠٥
	الإناث	٣٢	١٤,٢٢	٤,١٦	٢٣,٦٩	٧٥٨			
المبادرة النشطة.	الذكور	٩	١٢,٨٩	٢,١٥	١٨,٧٢	١٦٨,٥	٠,٦٥٧	١٢٣,٥	غير دالة
	الإناث	٣٢	١٣,٧٥	٣,٨٣	٢١,٦٤	٦٩٢,٥			
الثقة بالنفس.	الذكور	٩	١٢,٢٢	٢,٩٥	١٨,٩٤	١٧٠,٥	٠,٥٩٥	١٢٥,٥	غير دالة
	الإناث	٣٢	١٣,١٩	٤,٣٦	٢١,٥٨	٦٩٠,٥			
المجموع الكلى لمهارات فعالية الحياة	الذكور	٩	١٠٦,٦٧	١٠,٣٦	١٣,٠٦	١١٧,٥	٢,٢٥٦	٧٢,٥	٠,٠٥
	الإناث	٣٢	١٢٠,١٦	١٦,٠٨	٢٣,٢٣	٧٤٣,٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لمهارات (الكفاءة الاجتماعية- الدافعية للإنجاز- المرونة العقلية- التحكم في الوجدانات) كذلك في المجموع الكلى لمهارات فعالية الحياة تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لمهارات (إدارة الوقت- قيادة المهام- المبادرة النشطة- الثقة بالنفس) تبعًا لمتغير النوع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Leupp, A (2007) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في أثر التعلم خارج الصف تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث، كما تتفق مع نتيجة دراسة Cosmas, G., Seok, C& Hashmi, S. (2016) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مهارات فعالية الحياة لصالح الإناث. في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Betty, P (2015) والتي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في مهارات فعالية الحياة لدى الطلاب المعلمين تبعًا للنوع.

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن عدد الإناث أكثر من عدد الذكور فقد يكون حدث بينهن مزيدًا من التفاعلات الاجتماعية والتعاون، كما قد تكن حفزت بعضهن البعض للتفوق وإثبات الذات ناهيك عن تمتع الإناث بالغيرة من بعضهن البعض والتي لمسها الباحث أثناء أدائهن للمشروعات الفنية وهذا من شأنه أن يزيد من مقدار دافعيتهن للإنجاز، كما يُرجع الباحث هذه النتيجة إلى الثقافة العربية والعادات والتقاليد المجتمعية

التي تحث الفتاة بصفة أخص على ضرورة السيطرة على الذات والتحكم في الوجدانات، كذلك يرجع الباحث هذه النتيجة إلى نسبة اللامبالاة التي لمست لدى الذكور أثناء تطبيق البحث والتي قد تكون أثرت في مقدار دافعيتهم للإنجاز، كما أن الإناث أكثر طواعيةً والتزامًا من الذكور في تنفيذ تعليمات المعلم، وأخيرًا لاحظ الباحث أثناء تطبيق البحث كثرة الأسئلة التي يطرحها الإناث مقارنة بالذكور، وهذا يُدلل على رغبتهن في استيعاب المعلومات الجديدة من مناظير مختلفة وبشكل أكثر مرونةً مقارنةً بالذكور، كما يُدلل على مقدار سعيهن للتفوق والإنجاز ولهذا وجدت فروقًا بين الذكور والإناث في هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج لصالح الإناث.

توصيات البحث:

١. دعم الاهتمام بتطبيق البرامج المختلفة للتعلم خارج الصف بما يتوافق مع طبيعة المرحلة العمرية للمتعلمين وطبيعة المادة الدراسية.
٢. الاهتمام باستخدام التعلم خارج الصف في مراحل التعليم الأولى؛ نظرًا لفاعليته في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية الأكاديمية وإكساب الطلاب المهارات الحياتية.
٣. الاهتمام بتنمية مهارات فعالية الحياة لدى الطلاب في جميع الصفوف الدراسية منذ الصف الأول الابتدائي؛ وذلك لترسيخ هذه المهارات وصقلها في الصفوف والمراحل التعليمية التالية حتى يصبح الخريج متمكنًا من تلك المهارات.
٤. توجيه أنظار السادة مخططي ومطوري المناهج الدراسية بمختلف المراحل التعليمية إلى نوع جديد من أنواع الذكاءات في البيئة العربية؛ وذلك لتضمين أنشطة خاصة به في المناهج الدراسية.
٥. تطبيق البرنامج التعليمي موضوع البحث في مواد دراسية ذات صبغة علمية تختلف عن المادة الدراسية موضوع البحث الحالي.
٦. تقديم دورات تدريبية وورش عمل للسادة المعلمين تختص بتدريبهم على كيفية التخطيط للتعلم خارج الصف وكيفية توظيفه في عمليتي التعليم والتعلم.
٧. إجراء المزيد من الدراسات الوصفية والتجريبية التي تتناول الذكاء الإبداعي لترسيخ هذا المصطلح في البيئة العربية.
٨. دعم الأبحاث التربوية التي تتناول متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية لتحقيق الانفتاح على العالم واللحاق بركب التوجهات الحديثة في الميدان التربوي العالمي والاستفادة منها.

البحوث المقترحة:

١. تقصى أثر التعلم خارج الصف على تنمية التحصيل الدراسي والاندماج النفسي والمعرفي.

٢. المقارنة بين تأثير مدخل الدمج ومدخل العزل في تنمية قدرات الذكاء الإبداعي.
٣. نمذجة العلاقات بين الذكاء الإبداعي ومهارات فعالية الحياة لدى طلاب الجامعة.
٤. بحث العلاقات بين فعالية الذات ومهارات فعالية الحياة لدى طلاب الجامعة.
٥. إعداد بطارية اختبارات للذكاء الإبداعي في مراحل عُمرية مختلفة.

المراجع

- آرثر كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣). استكشاف وتقصى عادات العقل. ترجمة: مدارس الطهران الأهلية بالسعودية، الكتاب الأول، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- جميله العسراوى (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تعليمي في العلوم العامة مستند إلى نظرية ستيرنبيرغ في تنمية الذكاء الإبداعي والعلمى والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقليًا في الأردن. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية.
- حلمي الفيل وإبراهيم عبد الهادي (٢٠١٤). الذكاء الإبداعي ومهارات حل المشكلات المستقبلية "رؤى واستراتيجيات إبداعية". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية بعنوان "التنمية المستدامة في التعليم النوعي"، في الفترة من ١٢-٢٠١٤/١١/١٣م بمركز المؤتمرات بجامعة الإسكندرية.
- سعود بن ضحيان وعزت عبد الحميد (٢٠٠٢). معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS. الجزء الثاني، الكتاب الرابع سلسلة بحوث منهجية، الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية.
- صلاح علام (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

- **American Institutes for Research. (2005). Effects of outdoor education programs for children in California. Sacramento, CA: CA Department of Education.**
- **Bailie, P. (2010). From the one-hour field trip to a nature preschool: Partnering with Environmental Organizations. Journal of Young Children, 65(4), pp76-82.**
- **Ballantyne, R., Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. International Journal of Geographical and Environmental Education, 11(3), pp218–36.**
- **Baum, R., Bird, B. (2010). The Successful Intelligence of High-Growth Entrepreneurs: Links to New Venture Growth. Organization Science, (21) 2, pp397-412.**
- **Beard, C., Wilson, J. (2002). The power of experiential learning: A handbook for trainers and educators. London: Kogan Page Limited.**
- **Betty. P. (2015). An Investigation about Life effectiveness of Student Teachers at Secondary Level. International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR), 4(2), pp.17-19.**
- **Bloemhoff, H. (2016). Impact of One-Day Adventure-Based Experiential Learning (AEL) Program on Life Effectiveness Skills of Adult Learners. South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation, 38(2), PP27-35.**
- **Bruce, T. (2010). Early Childhood: A Guide for Students, India: SAGE.**
- **Candrasekaran, S. (2014). Developing Scientific Attitude, Critical Thinking and Creative Intelligence of Higher Secondary School Biology Students by Applying Synectics Techniques. International Journal of Humanities and Social Science Invention, (31) 6, pp1-8.**
- **Cassidy, S. (2004). Learning Styles: an overview of theories, models and measures. Educational psychology, 24(4), pp419-444.**
- **Chiang, I., Wu, H., Chen, S, T., Chen, S, R., Tsai, S & Fu, H. (2015). The Effects of Using Somatosensory Videogames to Promote "Life-Effectiveness" Of Children in Elementary Schools. Paper Presented at The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 2, pp.153-158.**
- **Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3(1), pp85-97.**
- **Cosmas, G., Seok, C& Hashmi, S. (2016). Life Effectiveness and Attitude towards the Psy4life Programme. 4th Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences, pp.18-28.**

- **Csapo, N., Hayen, R. (2006). The Role of Learning Styles in the Teaching/Learning Process. Issues in Information Systems, VII(1), pp129-133.**
- **Dhanapal, S., Lim, C. (2013). A comparative study of the impacts and students' perceptions of indoor and outdoor learning in the science classroom. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 14(2), pp1-23.**
- **Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M & Scott, W. (2005). Engaging and Learning with the Outdoors – The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project. Final Report. National Foundation for Education Research.**
- **Dillon, j., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, d & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. School Science Review, 87(320), pp107-111.**
- **Dixon, J, P., Hickey, M & Dixon, J, K. (1992). A Causal Model Of The Way Emotions Intervene Between Creative Intelligence And Conventional Skills. New Ideas in Psychology, (10)2, pp233-251.**
- **Dougherty, M. (2005) .The changes in life effectiveness following ropes course participation for Becoming an Outdoors-Woman (BOW) participants. PhD Dissertation, West Virginia University.**
- **Dumais, A. (2016). Best Practices for Including Students with Autism, Disabilities, and Special Needs in Environmental Education. Undergraduate Honors Theses, University of Colorado.**
- **Dyment, J. (2005). Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: Barriers and Opportunities. International Research in Geographical and Environmental Education, 14(1), pp28-45.**
- **Education Scotland. (2011). Outdoor Learning Practical guidance, ideas and support for teachers and practitioners in Scotland. pp1-110, available at www.educationscotland.gov.uk**
- **Engeman, T. (2013). Strategies for Coping with Mental Illnesses and Life Effectiveness. PhD Thesis, Walden University.**
- **Fägerstam, E. (2012). Space and Place Perspectives on outdoor teaching and Learning. Sweden: Linköping University.**
- **Fellmann, F., Redolfi, E. (2017). Aspects of Sex Differences: Social Intelligence vs. Creative Intelligence. Advances in Anthropology, (7), pp298-317.**
- **Ferrando, M., Ferrándiz, C., Llor, L & Sainz, M. (2016). Successful intelligence and giftedness: an empirical study. anales de psicología, (32)3, pp 672-682.**

- **Fialkoff, M. (2011). Depression and Creative Intelligence. Bachelor Thesis, University of Michigan.**
- **Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS, Third Edition, London :SAGE Publications Ltd.**
- **Frank, K. (2000). Connecting With Nature: A Study of the Effects of the Nature Mapping Program on Its Grade School Participants Their Schools and Their Communities. Master Thesis, University of Oregon.**
- **Garst, B., & Scheider, I., & Baker, D. (2001). Outdoor adventure programme participation impacts on adolescent self-perception. Journal of Experiential Education, 24(1), pp.41-49.**
- **Grigorenko, E., & Sternberg, R. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study in Russia. Intelligence, 29, pp57-73.**
- **Gustafsson, P., Szczepanski, A., Nelson, N & Gustafsson, P. (2011). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, pp1–17.**
- **Harte, H. (2013). Universal Design and Outdoor Learning. Journal of Dimensions of Early Childhood, 41(3), pp18-22.**
- **Haselton, M., Miller, G. (2006). Women's Fertility across the Cycle Increases the Short-Term Attractiveness of Creative Intelligence. Human Nature, (17)1, pp50–73.**
- **Hasenauer, M., Cobb, H. (2015). Benefits of Integrating Gardening into Outdoor Education for Elementary Students. Capstone Projects and Theses, California State University.**
- **Hayden, L. (2009). Leaving the Classroom Behind: Increasing Student Motivation through Outdoor Education, A Rising TIDE, Volume 2.**
- **Hunter, M. (2012). Creative Intelligence and Its Application to Entrepreneurial Opportunity and Ethics. Contemporary Readings in Law and Social Justice, 4(1), pp 69–149.**
- **Kaufman, S., Singer, J. (2004). Applying the Theory of Successful Intelligence to Psychotherapy Training and Practice. Imagination, Cognition and Personality, (23)4, pp325-355.**
- **Kinda Education Centre. (2002). Outdoor Education Authentic Learning in the Context of Landscapes. Vol(2), An international collaboration project Supported by the European Union, pp1-93.**
- **Kolb, A., Kolb, D. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development, in Armstrong, S. & Fukami, C. (Eds.) Handbook of Management Learning, Education and Development. London: Sage Publications.**

- **Learning and Teaching Scotland. (2010). Curriculum for excellence through outdoor learning. Scotland: Learning and Teaching Scotland.**
- **Leupp, A. (2007). The Effect of Outdoor Education on Girls' and Boys' Self-Concept. An Under graduate Research Journal, pp73-88.**
- **Marques, J. (2007). Applied Statistics Using SPSS, Statistica, Matlab and R, Second Edition, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.**
- **McCleod, B& Craig, S. (2004). An Evaluation of Experiential Learning and Outdoor Education school programs on the life effectiveness skills of middle school boys. Andrew Brooks, Dr. Peter Martin (Chair). 1-14. Bendigo, Australia: LaTrobe University. Retrieved from http://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2004_conference_mcLeod.pdf.**
- **Mckenna, J. (2010). Belonging Uncertainty and Its Effect on Identification with a High Status Leader. Baccalaureate Thesis, Pennsylvania State University.**
- **Merrell, B. (2009). The Effect of Lift on Life Effectiveness and Locus of Control. PhD Thesis, Office of Graduate Studies of Texas A&M University.**
- **Miller, D., Tichota, K & White, J. (2009). Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom. Lincoln, Neb. Dimensions Foundation.**
- **Møller, C. (2005). Creative Intelligence. Denmark.: Claus Møller Consulting.**
- **Mosse, D. (2009). Outcomes of a Therapeutic Recreation Program on the Life effectiveness of Adolescents. Master Thesis, Southern Illinois University Carbondale.**
- **Mueller, K. (2009). Second/foreign language education outdoors. In A. M. Stoke (Ed.), JALT2008 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.**
- **National Centre for Outdoor Environmental Education (NCU). (2004) Retrieved 14/12/2016 from: http://liu.se/ikk/ncu?l=en**
- **Ndung'u, M. (2014). Effect of Outdoor Experiential Education on Life Effectiveness Skills and Teamwork among Selected Kenya Army and Administration Police in Kenya. Master Thesis, Kenyatta University.**
- **Neil, J., Marsh, H., & Richards, G. (2003). The life effectiveness Questionnaire: development and psychometrics. Sydney: University of Western Sydney.**
- **Neill, J. (2008). Resilience and outdoor education. Keynote presentation to the 1st Singapore Outdoor Education Conference, Dairy Fair Adventure Centre, Singapore, November 5-6. Singapore.**

- **Neill, J. (2008B). Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs. PhD Dissertation, University of Western Sydney.**
- **Neill, J., Marsh, H., & Richards, G. (2003) .The Life Effectiveness Questionnaire: Development and Psychometrics. Unpublished manuscript, Sydney, Australia: University of Western Australia.**
- **Okaty, J. (2012). The Effectiveness of Outdoor Education on Environmental Learning, Appreciation, and Activism. Master Thesis, Florida International University.**
- **Philpott, T. (2013). Impact of an Experiential Programme on Development of Pedagogy in Pre-service Outdoor Education Teachers: A Case Study. PhD Dissertation, University of Western Sydney.**
- **Powers, D. (2004). The Effects of an Outdoor Education Program On Life Effectiveness Skills Of Participants. Master Thesis, California State University.**
- **Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. et al. (2004). A Review of Research on Outdoor Learning. Slough: National Foundation for Educational Research and King's College London.**
- **Rickinson, M., Sanders, D. (2005). Secondary school students' participation in school grounds improvement: emerging findings from a study in England. Canadian Journal of Environmental Education, 10, pp256-272.**
- **Roberts, N., Suren, A. (2010). Through the Eyes of Youth: A Qualitative Evaluation of Outdoor Leadership Programs. Journal of Park and Recreation Administration, 28(4), pp59.80.**
- **Rogalla, M. (2003). Future Problem Solving Program Coaches' Efficacy In Teaching For Successful Intelligence And Their Patterns Of Successful Behavior. PhD Dissertation, University of Connecticut.**
- **Sarasin, L. (1999). Learning style perspectives: Impact in the classroom. Madison, WI: Atwood Publishing.**
- **Sibthorp, J & Arthur-Banning, S. (2004). Developing life effectiveness through adventure education: The roles of participant expectations, perceptions of empowerment and learning relevance. Journal of Experiential Education, 27(1), pp.32-50.**
- **Stenger, T. (2001). Sequence of adventure-based resident outdoor education programs and middle school students' perceptions of life effectiveness. PhD dissertation, Oklahoma University, Stillwater.**
- **Sternberg, R. (2003A). Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. United Kingdom: Cambridge University Press.**

- **Sternberg, R. (2003B). Implications of the Theory of Successful Intelligence for Career Choice and Development. Journal of Career Assessment, (11)2, pp136–152.**
- **Sternberg, R. (2003C). A broad view of intelligence: The theory of successful intelligence. Journal of Practice and Research, 55(3), PP 139-154.**
- **Sternberg, R. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. Journal of Business Venturing, (19), pp189-202.**
- **Sternberg, R. (2005). WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. Educational Psychology Review, (17) 3, pp191-262.**
- **Tan, M. (2005). Examining the Impact of an Outward Bound Singapore Program on the Life Effectiveness of Adolescents. Reteavied at 12.49, 22/7/2017, from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.535.5812&rep=rep1&type=pdf.**
- **Taniguchi, S. (2004). Outdoor Education and Meaningful Learning: Finding the Attributes of Meaningful Learning Experiences in an Outdoor Education Program. PhD Dissertation, Brigham Young University.**
- **Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., & Meisalo, V. (2006). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. Journal of Biological Education, 40(3), pp124-129.**
- **Vega, F., Dahlstedt, P & Ting, C. (2015). Special issue on creative intelligence. Evolutionary Intelligence journal, 8, pp1–2.**
- **Verešová, M., Čerešník, M & Malá, D. (2013). Differences in Life Satisfaction in Relation to Sense of Coherence of Future Teachers. Journal of Modern Education Review, 3 (11), pp.839–851.**
- **Wagner, C., Gordon, D. (2010). Planning School Grounds for Outdoor Learning. Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities.**
- **White, J. (2011). Outdoor Provision in the Early Years. California: SAGE.**
- **Wilson, M. (2012). Students' Learning Style Preferences and Teachers' Instructional Strategies: Correlations between Matched Styles and Academic Achievement. SRATE Journal, 22(1), pp36-44.**
- **Yunker, M. (2010). A Systemic Examination of the Introduction of an Outdoor Learning-Based Science Curriculum to Students, Their Teacher, and the School Principal. PhD Dissertation, University of Michigan.**

- **Zhan. X., & Qinglin, Z.,(2004). Exploring a scale of creative intelligence, Southwest China Normal University, China. The 28th International Congress of Psychology, Beijing, China,(28)1-41.**