تنمية التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية

أ.م.د. وفاء سيد محمد حسين

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد

كلية البنات- جامعة عين شمس

يهدف البحث إلى تنمية التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

تكونت عينة البحث من ٢٢ معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهن من ٢٣ إلى ٥١ عاماً، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) تتكون كل مجموعة من ١١ معلمة، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧- ٢٠١٨.

واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- مقياس كيرتون لقياس أسلوب التفكير الإبداعي.

إعداد : كيرتون

تعريب: الأعسر

٢- مقياس العنف. إعداد الباحثة

٣- البرنامج التدريبي لتنمية التفكير الإبداعي. إعداد الباحثة

وأسفرت نتائج البحث عن:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي- العنف

Abstract Research

Developing creative thinking for reducing degree of violence of primary stage teachers.

The research aims at developing creative thinking for reducing degree of violence of primary stage teachers.

The research sample consisted of 22 teacher from primary stage teachers, ranging in age between 23 to 53 years, divided two group (an experimental group and control group) each group contains 11 teacher, during the second term for the academic year 2017- 2018.

The researcher has used the following tools:

1- Kirton Adaption Innovation Inventory (KAI) prepared by: Kirton. Translated by: ElAisar

2- Violence Scale Prepared by: Researcher

3- The training program of developing creative thinking.

Prepared by: Researcher

The results of this research revealed that:

1- There are statistically significant differences at a level of 0.01 between the average degrees of the experimental group of creative thinking style scale between the pre and the post measurement after presenting the training program these differences are for the post measurement.

2- There are statistically significant differences at a level of 0.01 between the average degrees of the experimental group and control group of creative thinking style scale in the post measurement these differences are for experimental group.

3- There are no statistically significant differences between the average degrees of the experimental group of creative thinking style scale between the post and follow- up measurement.

4- There are statistically significant differences at a level of 0.001 between the average degrees of the experimental group of violence scale of primary stage teachers between the pre and the post measurement after presenting the training program these differences are for the post measurement.

5- There are statistically significant differences at a level of 0.01 between the average degrees of the experimental group and control group of violence scale of primary stage teachers in the post measurement these differences are for experimental group.

6- There are no statistically significant differences between the average degrees of the experimental group of violence scale of primary stage teachers between the post and follow- up measurement.

تنمية التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية

أ.م.د. وفاء سيد محمد حسين
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية البنات- جامعة عين شمس

مقدمة البحث:

ركزت الاتجاهات الحديثة في التربية في الوقت الحالي نحو تنمية الإبداع وضرورة استثمار ذلك في خطط التنمية البشرية لأن التفكير الإبداعي قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع، ويعتبر القرن العادي والعشرين عصر التغيرات السريعة والتقدم العلمي الهائلان، ولم يعد هناك مكان لمن يتخلف عن الركب، ومن هنا فإن التربية هي الركيزة والوسيلة الأساسية التي يمكن بها للمجتمع أن ينمو ويتطور ويحقق أهدافه نحو التقدم، ومن ثم تحظي قضية التعليم في مصر باهتمام جميع شرائح المجتمع المصري من مسئولين وتربويين، فهناك اتفاق على أن مخرجات العملية التعليمية تحتاج إلى مزيد من البحوث.

وتعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة من حيث التأثير في تربية الطفل ورعايته وتعود أهميتها لما تقوم به من عملية تربوية مهمة وصقل لأذهان الأطفال، حيث إن وظيفتها الطبيعية أن تستقبل الأسرة في سن مبكرة فتكون بذلك المحطة الأولى للتعامل معهم بعد الأسرة مباشرة، مما يضعها في موقع استراتيجي وتربوي وتعليمي ويمكنها من اكتشاف قدرات الابناء واكتشاف الميول السلبية والإيجابية في شخصياتهم. (العمورى، ٢٠١٩)

فكل ما يقوله المعلم يؤثر على تعلم التلاميذ والبحوث التي تمت في العشرين سنة الماضية تشير إلى تأثير سلوك المعلم ليس على تحصيل التلاميذ فقط، وإنما على

مفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وقدرات التفكير، فسلوك المعلم يمكن إن يشجع وينمي تفكير التلاميذ. (الأعسر، ١٩٩٨)

لهذا اهتم العديد من الباحثين في مجال علم النفس والتربية بدراسة كثير من العوامل المتعلقة بنجاح العملية التعليمية، ويكاد يكون هناك شبه إجماع بين علماء النفس والتربية على أهمية دور المعلم في نجاح العملية التعليمية، فالتعليم مهنة متميزة ويمثل المعلم الكفء حجر الزاوية فيها، حيث يسهم في نجاح المنظومة التربوية عامة والتعليمية خاصة، فالمعلم يتوقع منه أن يقوم بأدوار متعددة لتنمية جوانب شخصية المتعلم الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية، فيكسبه السلوك المرغوب فيه ويعدل السلوك غير المرغوب فيه، مع حفظ النظام المدرسي والصفي، ومتابعة تعليم الطلاب وهو ما يؤدي في النهاية إلى رفع مستوى الأداء التحصيلي لهم. (السمادوني، ٢٠١١)

وقد أدرك علماء النفس والتربية أهمية دور المعلم منذ وقت مبكر ولهذا اتجهت دراساتهم نحوه، لبحث العوامل التي تسهم في نجاح هذا الدور أو إخفاقه، ولعل من أهم ما توصلت إليه الدراسات المعاصرة هو ممارسة المعلم للعنف نحو تلاميذه، وما له من آثار سلبية وخيمة الأثر على تلاميذه بصفة خاصة وعلى مستوى نجاح العملية التعليمية بصفة عامة. (حسين، ٢٠١١)

كما أوضحت نتائج بعض البحوث التي تناولت العنف المدرسي كبحث "حمزة" (٢٠١١)، "حسين" (٢٠١١)، "العدوي" (٢٠١٢)، "الخولي" (٢٠١٦)، "يوسف" (٢٠١٩)، إن الانعكاسات السلبية تؤدي إلى توليد مشاعر سلبية مثل مشاعر الخوف والكراهية والشعور بالنقص والعدوانية، كما أن العنف يؤدي إلى انخفاض مستوى عقلية الدارس، وشعور التلاميذ بالقلق وسوء التكيف المدرسي لديهم والشعور بالألم النفسي والظلم والغضب.

الأمر الذي أدى الي دق ناقوس الخطر نحو ظاهرة العنف المدرسي الموجه نحو التلاميذ من معلميهم مما أدى الي توجيه جهود العديد من الباحثين الي إجراء العديد من الدراسات لمواجهة اهذه الظاهرة والقضاء عليها.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في تبني توجه علم لنفس الإيجابي لمواجهة هذه الظاهرة، فقد ظل علم النفس زمناً طويلاً يبحث في دراساته مختلف الجوانب السلبية في الشخصية الإنسانية متمثلة في القلق والاكتئاب والعصاب والضغوط النفسية والاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية وغير ذلك من الجوانب الإنسانية غير السوية، ولهذا إنصب اهتمامه على تعديل أو علاج الأداء النفسي المختل وظيفياً، وقد تجاهل تماماً فكرة النظر إلى تنمية القدرات الكامنة لدى الفرد وإبداعاته وإنجازاته وقدرته على العطاء، بل ولم يقدر فكرة أن بناء القوة وتمكين البشر من أقوى الأساليب وأكثرها فعالية في تحقيق التوافق والصحة النفسية وخفض العنف. (Seligman, 2000)

لذا يجب أن يركز النظام التعليمي على إعداد أفراد قادرين، على حل المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة، فأمامهم كثير من القرارات.

التي يجب اتخاذها وعليهم مسئوليات ضخمة يجب تحملها، لهذا فقد اتجهت نتائج العديد من البحوث والدراسات للتأكيد على أهمية تنمية التفكير الإبداعي، وذلك في ضوء الحقيقة التي تؤكد قابلية التفكير الإبداعي للتنمية نتيجة التدريب.

وقد تناولت العديد من البحوث موضوع التفكير الإبداعي في علاقته ببعض المتغيرات، كبحث "Costa" (١٩٩١)، "Torrance" (١٩٩١)، "Runco" (١٩٩٤)، "جراون" (٢٠١٣)، "العموري" (٢٠١٩)، وأكدت نتائج هذه البحوث بأن الإمكانات الإبداعية موجودة لدى جميع الأفراد، وإن التعبير عن الإبداع يمكن في

مجالات عديدة وبطرق مختلفة، ويمكن من خلال التدريب أن يدرك الأفراد إمكاناتهم الإبداعية، وإن يستخدموا هذه الإمكانات بشكل أفضل.

ويعد التعرف على مدى خطورة ظاهرة العنف المدرسي من خلال ما طالعتنا به نتائج البحوث وإشارة العديد من العلماء إلى دور تنمية التفكير الإبداعي لمواجهة هذه الظاهرة بصفة عامة وتحقيق الانعكاسات الإيجابية في خلق مناخ تعليمي تربوي فعال يحقق أهداف العملية التعليمية المرجوة، ومن هنا فقد نشأت فكرة البحث الحالي الذي يسعى إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمات كخطوة على الطريق نحو مواجهة ظاهرة العنف المدرسي وآثاره السلبية الوخيمة التي تعوق نجاح العملية التعليمية والتربوية بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث وأسئلتها:

تتحدد مشكلة البحث في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، فقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى أهمية تنمية التفكير الإبداعي، حيث يساعد المعلم على أن يكون أكثر فعالية وكفاءة في حل المشكلات المستقبلية غير المتوقعة، كما أنه يحقق الرضا والنجاح للفرد، ويخفف من حده الضغوط والقلق والغضب، وغيرها من المشاعر السلبية، وتربط هذه البحوث والدراسات بين تنمية التفكير وتحقيق الإنجازات الإبداعية، وبالتالي فإن برامج التدريب تساعد المعلم على إدراك ما لديه من طاقات، والتي تفوق ما يقوم به من إداء.

فالتفكير يعتبر المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجهنا كأفراد ومربين، وللتفكير دور جوهري ومهم في كافة نشاطات الإنسان فهو العامل الأساسي في التعليم والتعليم وكافة النشاطات التربوية والعلمية والإبداعية والتفكير يمكن اكتسابه وتعلمه وتنظيمه، ودراسة التفكير بأنواعه وخصائصه واساسياته المختلفة من بين الأمور التي تتحدى العلماء والباحثين بصفة عامة والمربين بصفة خاصة. (سليمان، ٢٠١١)

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بحث "Parnes" (٢٠١٢)، حيث يرى إن النظام التعليمي يتطلب التغيير في خطة طويلة الأمد، تعتبر أن المعلم يأتي قبل الكتاب، وأن الأسلوب يأتي قبل المحتوى، وأن التعليم يأتي قبل اجتياز الامتحان، فالمعلم يجب أن ينشغل بتنمية التلاميذ وليس بالانتهاء من المنهج المدرسي.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

٢- هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإبداعي في القياس البعدي؟

٣- هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي بين القياس البعدي وقياس المتابعة؟

٤- هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقايس العنف بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

٥- هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العنف في القياس البعدي؟

٦- هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف بين القياس البعدي وقياس المتابعة؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية وذلك بتدريبهم على توظيف التفكير الإبداعي في المدرسة لخفض ممارستهم للعنف تجاه تلاميذهم، وتوظيفها في حياتهم بشكل عام لكي يستطيعون النجاح في الحياة ومواجهة متطلباتها وتحمل ضغوطها، وإذا كان

هدف المدرسة هو إعداد مواطن صالح أو إعداد شخصية متكاملة فلابد من تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمات لكي يتمكنوا من إعداد شخصية تتكامل فيها الجوانب المعرفية والسلوكية لدى المتعلم، حيث أنه لابد إن تكون المدرسة مجالاً للتدريب على مهارات النجاح في الحياة لدى المتعلم والمعلم.

- التعرف على فاعلية استمرار تأثير البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بعد شهر تقريباً من انتهاء البرنامج.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين أساسين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تبرز أهمية البحث الحالي من أهمية مجال البحث فتنمية التفكير الإبداعي تكون أكثر أهمية داخل المدارس، حيث لم تجد الباحثة- في حدود اطلاعها- دراسة عربية تناولت العنف وعلاقته بتنمية التفكير الإبداعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية، فالمرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، لذلك كانت محط اهتمام جميع التربويين.

٢- يسعى هذا البحث لتزويد المكتبة العربية بدراسة مهمة عن العنف وعلاقته بتنمية التفكير الإبداعي لفئة مهمة والمتمثلة في معلمات المرحلة الابتدائية.

٣- يفيد البحث في وضع خلفية نظرية حول ظاهرة العنف في المدارس وأشكاله والأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة في مرحلة الطفولة، بهدف التغلب على ظاهرة العنف والتي أصبحت منتشرة في المدارس بصورة تدعو إلى القلق.

٤- إلقاء الضوء على ظاهرة العنف باعتبارها من أكثر الظواهر الإنسانية تعقيداً حيث تتجلى في مضامين بيولوجية، ونفسية، واقتصادية، واجتماعية، ومهنية.

٥- تكمن أهمية البحث الحالي أيضاً في مساعدة القائمين بالعملة التربوية على التعرف على العنف وعلاقته بتنمية التفكير الإبداعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية فهن بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتبلور الأهمية التطبيقية لهذا البحث في النقاط التالية :

١- يعد البحث الحالي بمثابة تطبيق فعلى مبادئ علم النفس الإيجابي الذي يسعى لتمكين الفرد بكافة المقومات الإيجابية، وهذا يتضح من خلال سعى البحث لتنمية التفكير الإبداعي كمدخل لخفض درجة العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية، حيث تعد هذه المرحلة مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة.

٢- الاستفادة التربوية والنفسية من هذا البحث في أبحاث مستقبلية على المستوى المحلي والعربي باستخدام متغيرات بحثية أخرى.

٣- يضيف هذا البحث إلى أدوات القياس في علم النفس مقياسين وهما: مقياس العنف، والبرنامج التدريبي لتنمية التفكير الإبداعي.

٤- يمكن أن يفيد البرنامج التدريبي المسئولين بالمؤسسات التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمات بصفة عامة، ومعلمات المرحلة الابتدائية بصفة خاصة لخفض ممارستهن للعنف تجاه تلاميذهن.

٥- إن المساهمة في التصدي لهذه المشكلة قد يساعد في تطوير العملية التعليمية وذلك إن القضاء على العنف داخل أروقة المدرسة، سيؤدي إلى انصراف المعلمين والطلبة ومديري المدارس والمسئولين إلى تجويد العملية التعليمية وسيعطي مجال لازدهار التربية والتعليم.

مفاهيم البحث:

تتحدد مفاهيم البحث في المفاهيم الأساسية التالية:

أولاً: التفكير الإبداعي **Creative Thinking**

اختلف العلماء في تعريفهم للإبداع فبعضهم يقصد بالإبداع القدرة على خلق شيء جديد أو مبتكر بينما يقصد آخرون أنه العمليات السيكولوجية التي يتم بها خلق وابتكار الشيء الجديد ذي القيمة العالية، ويرى فريق ثالث أن الإبداع ينشأ عن القدرة الإبداعية وعن العملية الإبداعية التي تؤدي في آخر الأمر إلى إنجاز العمل الإبداعي.

ومن التعريفات التي قدمها العلماء لمفهوم التفكير الإبداعي:

يعرفه "Torrance" (١٩٨١) بأنه عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة ونقل أو توصيل النتائج للآخرين.

وعرفه "Guilford" (١٩٨٦) بأنه سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات.

ويعرفه "جروان" (٢٠١٣) بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.

وتؤكد "سليمان" (٢٠٠٦) بأنه توظيف عقلي معرفي ذا طبيعة انفعالية واقعية في ظل مناخ نفسي اجتماعي لإنتاج شيء جديد ذا معني ومغزى يتصف بالأصالة، والجدة والطلاقة والمرونة واتقان التفاصيل.

وهناك من عرفه بأنه نشاط ذهني أو عملية تقود إنتاجاً يتصف بالجدة والأصالة والقيمة في المجتمع ويتضمن إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات. (العمورى، ٢٠١٩)

ويمكن تلخيص المكونات العامة للإبداع على النحو التالي:

- المناخ الذي يقع فيه الإبداع Creative Press

يمكن النظر للإبداع كشكل من إشكال القيادية التي يمارس فيها المبدع تأثيراً شخصياً واضحاً على الآخرين، كما يمكن مقارنة الآثار البعيدة التي خلفها صلاح الدين الأيوبي ونابليون وغاندي على الحضارة الإنسانية بتلك الآثار الهائلة التي ترتبت على أعمال ابن الهيثم وابن سينا ونيوتن وبتهوفن وشكسبير، إن تقبل مجتمع ما واعترافه بقيمة وأهمية عمل ما شرط أساسي لتفريد هذا العمل وإبرازه في سجل الحضارة الإنسانية.

- الشخص المبدع Creative Person

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء نفس الشخصية الذين يرون أنه يمكن التعرف على الأشخاص المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية.

وكان من ثمار هذا الاتجاه وضع عدد غير قليل من مقاييس الشخصية وتطويرها بهدف الكشف عن الأفراد المبدعين، ويتناول وصف الشخص المبدع عادة ثلاثة مجالات رئيسية، وهي الخصائص المعرفية، والخصائص الشخصية والدافعية، والخصائص التطويرية.

- العملية الإبداعية Creative Process

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء النفس الذين ركزوا دراساتهم على الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلات وأنماط التفكير، أو أنماط معالجة المعلومات التي تشكل عملية الإبداع.

ومن أبرز هؤلاء العلماء "Torrance" (١٩٩٣) حيث أكد من الإبداع عملية تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف والفجوات والتنافر وصياغة فرضيات

جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة، والبحث عن حلول، وتعديل الفرضيات والتوصل إلى النتائج.

- الناتج الإبداعي Creative Output

يعني هذا الاتجاه بالناتج الإبداعي ذاته على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى نواتج ملموسة مبدعة بصورة لا لبس فيها سواء أكانت على شكل قصيدة أم لوحة فنية أم اكتشاف أم نظرية. وقد حاول كثير من الباحثين تحديد خصائص ومواصفات لتقييم الأعمال الأدبية والموسيقية من حيث مستوى الإبداع فيها وغالباً ما اتخذت الأصالة والملائمة كمعيارين للحكم على النواتج. (العموري، ٢٠١٩)

- قدرات التفكير الإبداعي:

يتضمن التفكير الإبداعي مجموعة عوامل تشكل قدرات مستقلة للتفكير الإبداعي وهذه القدرات هي:

الطلاقة: Fluency

تعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو أو مفاهيم سبق تعلمها.

وتقاس هذه القدرة بهذا المعني بحساب كمية الأفكار التي يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة مع أداء الآخرين، لذلك فإن مقاييس قدرة الطلاقة تتنوع في تركيزها على جوانب هذه القدرة ومنها:

١- سرعة التفكير بذكر ألفاظ (تبدأ بحرف معين أو مقطع، وتنتهي بحرف أو مقطع).
٢- التصنيف السريع للكلمات في فئات خاصة، أو تصنيف الأفكار حسب متطلبات معينة وذكر عدد من الأسماء حيوانات، أو أشياء، أو أكبر من عدد منا لاستعمالات للأشياء مثل علبة الكبريت، أو إعطاء عدد من العناوين للقصة.

٣- إعطاء كلمات ترتبط بكلمة أو مفردة معينة (مثل: عدد الكلمات التي ترتبط بكلمة حرب).

- المرونة: Flexibility

وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، وعكسها الجمود والصلابة (Rigidity) المتضمن لمعني التمسك بالموقف أو الرأي أو التعصب وتبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعى الحاجة. وتتطلب المرونة الفكرية عموماً تغييراً من نوع ما في المعني أو التفسير أو الاستعمال أو فهم مهمة أو استراتيجية عمل.

وتعبر المرونة مرادفه للتلون العقلي، حيث يكون الشخص قادراً على تغيير حالته الذهنية لكي تتناسب مع الموقف، لذلك فإن تبني أسلوب واحد في معالجة الموقف يقلل من تربية المرونة لدى الطلاب، مع أن المجتمع يشجع هذا النمط لكون نتائجه معروفة ويبعد الأطفال عن تجريب الجديد الذي قد يوصلهم إلى نتائج غريبة. وتندرج هذه الظاهرة ضمن عملية التنميط أو التأطير (Stereotype) للتفكير ومساراته.

خصائص الأفكار الأصيلة:

يجب أن تتصف الأفكار الأصيلة بعدة خصائص منها:

لا تتكرر أفكار الآخرين، خارجة عن المألوف والشائع من الأفكار، غير تقليدية، لا تخضع لتقويم الذات وفق عناصر بيئية محدودة، منطلقة دون ضوابط، ليس بالضرورة أن تنتهي الفكرة بالعمل أو بإنتاج قصيدة أو لوحه حتى توصف بالأصالة، تتطلب تضافر قدرات أخرى للوصول إلى الفكرة الأصيلة الكلية، وأحياناً تتطلب تعاون أكثر من مفكر.

- **الحساسية للمشكلات (Sensitivity to problems)**

يقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف، ولا شك في أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوه أولى في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة.

ويعرف نشواتي قدرة الإبداع المتعلق بالحساسية للمشكلات بأنها القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص أو الفجوات في الموقف المثير.

ويرتبط بهذا المفهوم فرضية العطر النفسي (Psychological Perfume) المتضمن أن الفرد لا يشم عادة رائحة نفسه نتيجة التعود، لذلك أحياناً يستعان بخبرة الخبراء الأجانب لأنه متحررون من نمطية المجتمع أو تعود ظواهره ومتغيراته.

إن الشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، فهو يعي الأخطاء، ونواحي النقص والقصور، ويحس بالمشكلات إحساساً مرهفاً لنظرته للمشكلة من زاوية أخرى غير مألوفة، بحيث يرى فيها النواقص والثغرات بدرجة لا يدركها الأفراد الذين يتعايشون معها يومياً، وتصبح هذه النظرة جزءاً من سلوكهم العادي تجاه أي مشكلة. (المعايطة والبواليز، ٢٠١٧)

تنمية التفكير الإبداعي:

يمكن تنمية التفكير الإبداعي عن طريق ما يلي:

- توفير بيئة تسمح بالاستكشاف وحرية الحركة دون قيود.
- العمل على تنمية الأفكار بدلًا من ترتيب وتركيب الأفكار.
- تقبل الأفكار غير العادية للأفراد.
- استخدام أسلوب حل المشكلات، واستخدام أيضًا مشكلات من واقع الحياة.
- إتاحة الوقت الكافي للاستكشاف، حيث الانتقال من الأفكار المألوفة إلى الأفكار الأصلية.

فالهدف الرئيسي للتربية هو إعداد أفراد قادرين على فعل أشياء جديدة، وخلق أفراد يتميزون بالإبداع والابتكار والاكتشاف، فالإبداع أصبح مفتاح التربية، في أكمل معانيها وأصبح مفتاحًا لحل معظم المشكلات المستعصية، فالمعلم يستطيع بوسائل متعددة تشجيع تلاميذه على التفكير الإبداعي. (العموري، ٢٠١٩)

وهناك افتراضات يمكن عن طريقها زيادة الإبداعية منها:

- تنمية حب الاستطلاع.
- التحرر من الخوف والخطأ.
- تشجيع الاختلاط مع الأشخاص المبدعين.
- تشجيع المبادرات الفردية.
- تنوع الأنشطة والتدريبات.
- أن تبدأ الأنشطة بالمحسوس وتنتهي تدريجيًا بالمجرد. (زيتون، ٢٠١٩)

كما رأى غالبية المختصين بعلم النفس والتربية، أنه يمكن تنمية التفكير الإبداعي على النحو التالي:

١- الطريقة المباشرة: عن طريق تصميم برامج تدريبية خاصة لتنمية التفكير الإبداعي.

٢- استخدام بعض الأساليب والوسائل التربوية مع المناهج المستخدمة بعد تطويرها ومنها:

- استخدام النشاطات مفتوحة النهاية.
- استخدام طريقة التقصي والاكتشاف وحل المشكلات.
- استخدام الأسئلة التحفيزية (مثل: ماذا تعمل لو نزلت على سطح القمر؟ أو ماذا تعلم لو قابلت أديسون؟)
- العصف الذهني: وهذا يتطلب تقديم الأفكار إلى ما بعد حالة توليد الأفكار، والتأكيد على مبدأ "كم الأفكار يرفع ويزيد كيفها" وإطلاق حرية التفكير، والترحيب بكل الأفكار مهما كانت غرابتها وطرافتها، والمساعدة في تطوير الأفكار والربط بينهما.

- اختلاف العلاقات: باختلاف علاقة بين شيئين أو أكثر (صور، كلمات، أشياء...)، كأن يسأل الفردين ماهية العلاقة بين الورق والقماش مثلاً، أو القمر والبحر.
- تمثيل الأدوار: حيث بقوم الأفراد بتمثيل أدوار شخصيات معينة لدراسة موضوعات أو قضايا اهتموا بها دون الالتزام بحفظ نص معين، بل يترك المجال لإبداعاتهم وما يفكرون فيه. (جروان، ٢٠١٣)

من خلال ما سبق فإنه يمكن للباحثة صياغة التعرف الإجرائي على النحو الآتي: التفكير الإبداعي هو عملية ذهنية يمكن تعلمها والتدرب عليها وتطبيقها، وتتضمن البعد عن نمطية التفكير التلقائية بهدف إنتاج أفكار تتسم بالأصالة والكفاءة والمسايرة.

ثانيًا: العنف Violence

أتت مشكلة تعريف المفاهيم والخلط في التعريف علي رأس القضايا التي اهتم بها الباحثون، واحتل مفهوم العنف the violence concept رأس قائمة التعريفات التي أجمع الباحثون على أنه من الصعب تقديم تعريف موحد للعنف وذلك لاختلاف اهتمامات وتخصصات الباحثين في هذا الصدد فعلماء السياسة يعرفونه بطريقة مختلفة عن علماء الاجتماع، وهؤلاء بدورهم يختلفون في تعريفهم له عن علماء النفس أو علماء الجريمة والقانون كما أنه يعرف أحيانًا بطريقة تختلف باختلاف الأغراض التي يراد الوصول إليها، وباختلاف الظروف المحيطة أيضًا ويرجع ذلك الاختلاف إلى تعدد الأبعاد والمتغيرات التي تشملها الظاهرة.

فتناول مفهوم العنف بالتعريف يصاحبه ولا شك العديد من الصعوبات التي تكون في محاولات تعريف مفهوم سيكولوجي، ذلك المتمثلة في اختلاف الرؤى والمنطلقات الفكرية لكل باحث حول هذا المفهوم كما نلاحظ أن للعنف العديد من التعريفات التي تعكس موقف الباحثين من القضايا المجتمعية المختلفة، بل وتعكس أيضًا حدود ومجالات اهتمام المتخصصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية إلى اختلاف فروعها. (حسين، ٢٠١١)

وتؤيد الباحثة الرأي السابق، حيث تناول كثير من الباحثين مفهوم العنف وفقًا لخلفيته النظرية والعلمية، مما أدى إلي وجود وفرة في تعريفات العنف، وسوف تعرض الباحثة بعض هذه التعريفات علي سبيل المثال لا الحصر.

العنف هي واحدة من تلك الكلمات التي يعرفها كل شخص منا وبالرغم من ذلك فمن الصعب تعريفها، كما استخدمها السيكولوجيون وأطباء النفس والعقل وعلماء التربية والاجتماع فهي تغطي مدى واسعًا جدًا من السلوك الإنساني. إلا أنه يمكننا القول أن العنف هو وسيلة لإلغاء الآخر ويصبح العنف بهذا المعنى شكلًا من أشكال الاستبداد وتهميشًا للآخر وإلغاء دوره استنادًا إلى ضروب الاستغلال والظلم والعدوان والحرمان والطغيان والفقر والتهميش و عدم المساواة. (الجندي، ٢٠١١)

وتستعرض الباحثة فيما يلي أهم التعريفات النفسية والاجتماعية للعنف وذلك على النحو التالي:

يعرف العنف بأنه أنماط متنوعة من السلوكيات غير السوية التي تضمن استخدامها معنويًا أو فعليًا أو ماديًا للقوة غير المشروعة أو التهديد بها وذلك بهدف إيذاء أو إلحاق الضرر بالفرد أو الجماعة وذلك لتحقيق أهداف معينة. (السمري، ٢٠٠٠)

كما يعرف العنف بأنه الفعل العدواني الذي قد يقوم به الشباب بهدف إلحاق الضرر الجسماني أو إصابة غيرهم من الأفراد بالضرب، الصفع على الوجه أو الركل بالقدم، بالإضافة إلى التخريب وتحطيم الممتلكات العامة أو الخاصة سواء داخل الجامعة أو خارجها. ("لطفي، ٢٠٠١)

ويعرف العنف بأنه كافة التصرفات التي تصدر عن فرد أو جماعة أو مؤسسة بهدف التأثير على إرادة الطرف الآخر لإتيان أفعال معينة أو التوقف عن أخرى، حسب أهداف الطرف القائم بالعنف وضد إرادة الطرف الآخر وذلك بصورة حالية أو مستقبلية. (العدوى، ٢٠١٢)

فالعنف صورة من صور العدوان ويقتصر العنف على الجانب المادي المباشر، والعنف أكثر حدة وقوة من العدوان، وإن كل ما هو عنف يعد عدوان والعكس غير صحيح. (زايد، ٢٠٠٣)

إلا أنه يصعب على العلماء وضع تعريف محدد للعنف منفصلًا عن العدوان فالعدوان في علم النفس هو التهجم أو القيام بعمل أو نشاط عدواني ويري بعض علماء النفس أنه سلوك ناشئ عن إحباط، ولكن التحليل النفسي لا يرى من الضروري أن يكون هذا السلوك مقابل الإحباط أو اعتداء مماثل، بل يصدر أكثر ما يصدر عن دافع غريزي.

ويعرف العنف في معظم الدراسات بأنه يحدث ضررًا أو تدميرًا في الموضوعات التي يتجه إليها سواء موضوعات فيزيقية أو اجتماعية، وغالبًا ما يرد في تعريفات العدوان نفس المعنى وتتجه التفرقة بين المفهومين إلى اعتبار العنف سلوكًا مباشر يحدث تدميرًا بالأشخاص أو الممتلكات أي أن العنف يتصل بالجانب المادي.

ونجد إن "Segal" يعرف العنف بأنه سلوك يؤذي الآخرين، وهو يتميز عن العدوان في بعض الجوانب فهو غالباً أكثر حدة وقوة من العدوان، ودائماً يوجد ممارس للعنف وضحايا للممارسة العنيفة. (Segal, 2003)

العنف كل أشكال السلوك القصرية التي تكسر التفاعل التلقائي في موقف اجتماعي يسلك فيه أحد الفاعلين بطريقة تثير استجابة غاضبة أو عنيفة من قبل الفاعل الآخر ويتحول فيه بقيمة الفاعلين إلى ضحايا لموقف العنف. (نصر، ١٩٩٦)

ويعرف العنف بأنه الاستخدام الفعلي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والإتلاف بالممتلكات. (حسين، ٢٠١١)

كما يعرف بأنه هو العدوان والاختلاف بينهما في الدرجة فالعنف يشمل أحداثاً عدوانية بالغة تشمل القوة الجسدية والاعتداء على الممتلكات كما يشير إلى الأحداث التي تتصف بالقوة والبطش والتي تسبب الأذى للفرد والجماعة. (عبد الهادي، ١٩٩٦)

العنف بأنه أفعال تتسم بالقوة البدنية من قبل المعتدي وتسبب ألماً جسدياً أو ضرراً أو موتاً للمعتدى عليه، وقد يكون هذا العنف موجهاً نحو الإتلاف لممتلكات الغير وهذا النوع من العنف يعرف بالعنف المادي، وقد يكون هذا العنف معنوياً عن طريق الأقوال وهو ما يعرف بالعنف اللفظي. (حسونة، ٢٠٠٠)

يعرف العنف المدرسي على أنه مفهوم مركب يتضمن سلوكاً إجرامياً وعدوانياً معاً في المدرسة موجه إلى الأشخاص أو الممتلكات مما يعوق عملية التعلم ويشكل ضرراً على المناخ المدرسي، الأمر الذي يجعل المدرسة لا تقوم بدورها كمؤسسة تعليمية، (حسين، ٢٠١١)

ويرى "باري وجاكي Barrie & Jackie" بتعريف العنف هو التعدي على الجسم والذي يسبب الضرر والأذى سواء جسدي أو عاطفي. (Barrie & Jackie, 2018)

<u>وأجمعت بعض الدراسات على أن أسباب العنف المدرسي تنقسم إلى قسمين هما:</u>

١- **أسباب خارجية:** فهي ناتجة عن وجود طبقات شعبية فقيرة يكتنفها الكثير من الحرمان والبطالة وبالتالي سوء التربية العائلية.

٢- **أسباب داخلية:** فهي ناتجة عن السياسة التربوية والطرق التعليمية المتبعة في المدرسة من جهة وعن الرسوب المدرسي من جهة أخرى، والمقصود بالسياسة التربوية نظام المدرسة القاهر(contraignant) المتعلق بالتوقيت أو البرنامج أو نظم الإدارة والوسائل المستعملة، أما الطرق التعليمية المتبعة فتترجم بعلاقة المعلم مع الطلاب، وكأن المعلم إنسان مقدس تكون أوامره منزلة غير قابلة للنقاش دون الأخذ بعين الاعتبار آراء الطلاب، وأوضاعهم المختلفة والفروق الفردية، علماً بأن التعليم يقتضي معرفة الإصغاء لاقتراحات الطلاب، كما أن العقاب يحصل في أغلب الأحيان من أجل العقاب وتنفيذ الغرائز العدوانية المكونة وليس من أجل إصلاح الطلاب، وبكلام آخر إن العقاب يمارس كأمر نهائي دون تبريره أو تعليله

كما تترجم علاقة المعلم غير المتوازنة مع الطلاب بغياب الوقت المخصص للطلاب خارج نطاق الدرس أو الصف، وتكريس ساعات معينة لدرس أوضاع الطلاب وللاطلاع على مشاكلهم وتفهم حالاتهم من شأنه أن يخفف ظاهرة العنف، ومن هذه العوامل أيضاً رسوب الطلاب وتوبيخهم أمام زملائهم بكلام لاذع وعدائي دون أن يدرك المعلم أن أسباب رسوبهم قد يكون عائدة أحياناً إلى أوضاعهم الاقتصادية والعائلية.

كذلك هناك من قسم عوامل العنف المدرسي إلى قسمين: عوامل خارجية وعوامل داخلية.

١- العوامل الخارجية للعنف المدرسي: وتتضمن:

أ- العامل الاقتصادي. ب- العامل الاجتماعي.

ج- العامل التربوي العائلي.

٢- العوامل الداخلية للعنف المدرسي وتتضمن:

أ- **الرسوب الدراسي:** فمعظم المدرسين وفلاسفة التربية يردون العنف المدرسي إلى الإخفاق في الدراسة.

ب- **التربية الحديثة:** هناك من يرى في الإصلاحات التربوية الحديثة العامل الرئيس للرسوب المدرسي وبالتالي للعنف المدرسي ففي رأيهم أن المدرسة الابتدائية، وهي مهد الإعداد التربوي انحرفت عن النموذج التقليدي القائم على تعليم القراءة والكتابة والحساب وباتت تدفع نحو ٢٠٪ إلى المرحلة المتوسطة شبه جاهلين في هذه المعارف الأولية، ومن لم يتعلم القراءة بعد السادسة والسابعة ينزع إلى رفض المدرسة والمعلم، كما ترفضه المدرسة ولن يستطيع متابعة أي تحصيل علمي على الوجه الصحيح بعد ذلك الحين.

ج- **مدير المدرسة:** إن شخصية مدير المدرسة وقدرته الإدارية والانسجام بينه وبين الجسم التعليمي من العوامل الحاسمة في التصدي للعنف المدرسي، لكن في

معظم الأحيان تكون العلاقة بين المدير والجسم التعليمي غير منسجمة وغير متوازنة، وهذا يؤدي إلى خلل في العملية التعليمية، ومن مظاهره أعمال العنف.

د- **المعلمون:** صحيح أن هناك معلمين ذوي كفاية وضمير وإخلاص في العمل، ولكن هناك معلمين سيئين لا يتمتعون على الإطلاق بالمواصفات الضرورية التي يجب أن يتحلى بها المعلم (فهم يعززون العنف عبر عجزهم عن التعليم وعن إدارة الصفوف، وبعض هؤلاء المعلمين لا يكترث بمصلحة الطلاب وينظر إليهم كوسائل وأدوات من أجل تحقيق مآربه وليس كغايات بحد ذاتها.

ه- **بناء المدرسة وعدد التلاميذ:** تبين أن المدارس التي تتصف بجمال هندسي وفسحات خضراء وصالات رحبة تشهد عنفاً أقل من تلك التي لا تلبي هذه الشروط، كما تبين إن العنف يزداد مع ازدياد عدد التلاميذ. (حمزة، ٢٠١١)

أنواع العنف المدرسي:

يتنوع العنف من فرد إلى آخر ومن جماعة إلى أخرى ومن مجتمع لآخر ومصدر التنوع هنا تحدده الأهداف والدوافع التي تحرك سلوك الأفراد والجماعات أو الحكومات ولذلك تنوعت مسميات العنف وتعريفاته، كما تعددت الاتجاهات ووجهات النظر في تفسير العنف، وتعددت أيضاً أنواعه وتصنيفاته، لذلك لا يمكن حصر أنواعه لأن الحياة دائماً تأتي بالجديد من مظاهر السلوك العنيف الذي تختلف أنواعه ومسبباته بتغير الظروف التاريخية في زمان معين، ومكان معين، وثقافته معينة، وأن أشكال العنف مثل الأعداد تبدو لا متناهية، وهي تتوقف في النهاية على الهدف العملي القائم بالتصنيف وعلى التعريف الإجرائي الذي يلتزم به، وفي ضوء ما سبق يتم تصنيف العنف وأنواعه على النحو التالي:

١- العنف بشكل عام: فقد يصنف العنف بشكل عام إلى:

أ- **العنف العادي:** وهو ذلك النمط من العنف الذي يستخدم فيه -بشكل عادي- اللطم، الدفع والصفع، وقد يعد تكرار مثل هذه الأشكال البسيطة.

ب- **العنف الجمعي:** وهو ذلك العنف الذي تتمثل في حالة الإرهاب أو الحرب، كما يقصد بالعنف الجمعي أيضاً بأنه ذلك العنف الذي يمارسه مجموعات تحقيقاً لأهداف عامة مجردة عن الغاية أو المصلحة الذاتية، وقد يأخذ العنف الجمعي عدة أشكال تتمثل في اغتيال الرؤساء، والشغب في ساحات المدينة والذي يتضمن حرق المتاجر ونهبها، وزرع المتفجرات في صناديق المدينة أو في مراكز الشرطة الرئيسية، والاستخدام المفرط للقوة من قبل القوات الأمنية من خلال سلطتهم الشرعية، والإبادة الجماعية لشعب أو طائفة. (حريز، ٢٠١٦)

٢- من حيث درجة العنف:

يتم تصنيف العنف من حيث درجته إلى:

أ- العنف اللاعقلاني (غير المسئول):

وهو نمط من العنف الذي يفتقد لأية أهداف موضوعية يثور ضدها وهو نوع من الانفجار الذي يفتقد لأية صلة موضوعية بسياقه الاجتماعي ويتم هذا العنف عادة خدمة لأغراض بعض المحرضين الذين يلعبون دوراً محورياً في تأسيسه ويختار جمهور هذا النمط من طراز معين من البشر ثم تنتشر بينهم أفكار معينة ضد الجماعات الأخرى وأيديولوجياتها أو ضد أيدلوجية سلطة المجتمع ذاتها وفي هذا النمط تجد أن المحرضين يكونون على وعي بأهداف العنف بينما يفتقد المشتركون فيه لهذا الوعي ويصبحون ضحية اجتماعية وثقافية زائفة أتقن تأسيسها المحرضون على هذا النمط من العنف.

ب-العنف العقلاني (الرشيد):

وهو أكثر أنماط العنف نضجاً وفاعلية وذلك لأنه يمتلك إطاراً واضحاً يحتوي بداخله على الأهداف والوسائل المحددة موضوعياً وعادة ما يكون المشتركون في هذا النمط على وعي كامل بهذه الأهداف الموضوعية وهم عادة ما يعزفون عن الاشتراك في أحداث العنف أو شغب غير مسئول، بل أنهم عادة ما يكونون على درجة ثقافية أو

تعليمية أفضل، وعلى درجة أعلى من الوعي السياسي، والمستوى الاقتصادي، وعلى فهم محدد لأدوارهم وأدوار الآخرين في مسار الأهداف وتطورها، وعادة ما يثور هذا النمط لأسباب موضوعية واضحة، لعدم وجود اتساق في البناء الاجتماعي على أي من مستوياته كالدخل المنخفض وانتشار البطالة والمحسوبية في شغل الوظائف، والإسكان السيئ والآثار السلبية للتنمية الحضارية، وانخفاض مستوى التعليم أو عدم فاعلية السلطة السياسية على المستوى الداخلي أو الخارجي ويهدف هذا النمط إلى فرض بعض المطالب التي تساهم في القضاء عليه فإن ذلك قد يدعو هذه الفئة إلى ابتكار الوسائل الأكثر ملائمة لفرض هذه المطالب.

٣- من حيث طبيعة العنف: يتم تصنيف العنف من حيث طبيعة العنف إلى:

أ- عنف لفظي:

يعتبر من أشد أشكال العنف خطراً على سوية الحياة الأسرية لأنه يؤثر على الصحة النفسية لأفراد الأسرة، وبخاصة أن الألفاظ تسيء إلى شخصية الفرد ومفهومه عند ذاته ويتمثل العنف في الشتم والسب، واستخدام الألفاظ الثائية وعبارات التهديد، وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية وتقصد بها الإهانة. إلا أن العنف اللفظي لا يعاقب عليه القانون لأن من الصعب قياسه وتحديده و إثباته.

ويشجع علماء النفس والخبراء على عدم استخدام التوبيخ في المدارس ويؤيدون استخدام العلاجات النفسية لتصحيح السلوك السلبي مثل التعزيز الإيجابي والسلبي والتجاهل وتنقية الأجواء من خلال الفكاهة والمكافئة الرمزية للسلوك الإيجابي، وسحب المكافئة الرمزية عند الإتيان بالسلوك السلبي. (Cameron, 2006, 219)

ب- العنف البدني:

يعتبر العنف البدني أكثر أنواع العنف الأسري شيوعاً، وذلك لإمكانية ملاحظته واكتشافه، ونظراً لما يتركه من آثار على الجسد، ويشمل العنف البدني الضرب باليد أو بأداة حادة، والخنق، والدفع، والعض والمسك بعنف وشد الشعر، والبصق وغيرها، وهذه

الأشكال جميعها تنجم عنها آثار صحية ضارة قد تصل لمرحلة الخطر أو الموت إذا ما تفاقمت. لذلك فإن العنف الجسدي من الممكن ملاحقته وإثباته قانونياً. (Delhi, 2008)

ويؤكد "Straus" على أن الضرب لا ينجح على المدى الطويل في تحقيق الأهداف المرجوة منه، بل يحمل في طياته العديد من الآثار السلبية ويؤدي استخدام العقوبة البدنية على المدى الطويل إلى زيادة احتمال السلوكيات المنحرفة والمعادية للمجتمع مثل العدوانية وجنوح المراهقين وأعمال وإحداث العنف داخل وخارج المدرسة.

كلما زاد استخدام المجتمع للقوة لأغراض مشروعة اجتماعياً كلما زاد ميل أولئك إلى سلوكيات غير مشروعة لتحقيق غاياتهم الخاصة. (Rober, 2011)

ويؤكد (Mccorod, 1991) على أن العقوبة البدنية تؤدي إلى مجموعة متنوعة من الاضطرابات السلوكية والنفسية عند الأطفال والبالغين بما في ذلك من قلق، الاكتئاب، والانسحاب وتدني مستوى احترام الذات والاندفاع والانحراف وتعاطي المخدرات.

العقاب البدني لا يعني مجرد العنف الجسدي على الطفل ولكن يشمل الشتائم والإهانة وفقدان احترام الذات ويحدث تغيير في تصور الأطفال لذواتهم، إذا لم تتدمر صورتهم الذاتية بالكامل.

وهذا يعني أن العنف يشمل ثلاث أبعاد هي:

(العنف النفسي- العف الجسدي- العنف اللفظي).

ومن النتائج السلبية للعقاب البدني ما يلي:

١- التصعيد: فالعقوبات الخفية في مرحلة الطفولة غير فعالة لدرجة أنها تميل إلى التصاعد مع تقدم الطفل في العمر فالصفعة الخفيفة تصبح ضرباً ثم ضرباً شديداً.

٢- تشجيع العنف: نجد أن الصفعة الخفيفة تحمل رسالة مفادها أن العنف هو الرد المناسب للصراع أو السلوك غير المرغوب فيه، فقد تبين أن الأطفال الذين

يتعرضون للعقاب الجسدي يكونوا أكثر عرضه من غيرهم لأن يكونوا عدوانيين مع أشقائهم.

٣- الضرر النفسي: يصيب العقاب البدني الأطفال بما يسمي مرض عاطفياً حيث توجه البحوث اتهاماً بصفة خاصة للرسائل التي تخلط الحب بالألم، والغضب مع الاستسلام مثل أنا أعاقبك لأجل صالحك ويجب عليك إظهار الندم مهما كنت تشعر بالغضب أو الذي.

ويؤكد على ما سبق الكثير من الدراسات التي تناولت العلاقة بين العقوبة البدنية والتعليم من جهة وتطور الأطفال ومصالحهم من جهة أخرى.

ومن هذه الدراسات دراسة أجريت على الأطفال الذين تعرضوا للعقوبة البدنية حيث كشفت نتائجها إلى أن العقوبة البدنية ترتبط بضعف العلاقات ونقص التواصل بين الأطفال والمعلمين، لذلك قد يمتنع هؤلاء الأطفال الذين يمارس معلموهم العقوبة البدنية ضدهم في سياق المدرسة عند الاقتراب منهم طلباً للمساعدة في كل مشاكلهم مما قد يكون له تأثير سلبي على أدائهم الدراسي.

وكشفت نتائجها أيضاً عن : أنه يجب تشجيع المعلمين على التوقف عن استخدام العقوبة البدنية وتطوير مناهج إيجابية بديلة لتأديب الأطفال.

ج- عنف حركي:

- بأنه استجابة الفرد الحركية التي تتميز بالشدة والقوة والحدة وتظهر عندما تعرض الفرد لموقف حصري بدافع فيه عن ذاته ويتخذ هذا الأسلوب في الاستجابة لعدة أشكال ومنها على سبيل المثال ألعاب الرياضية العنيفة.

د-العنف الجنسي:

- وقد يقع داخل نطاق الأسرة أو خارجها وفي كلتا الحالتين يحاط بالتكتم الشديد والحيلولة دون وصول الحالات إلى القضاء والشرطة، لأن من شأن ذلك الإساءة إلى سمعة الأسرة ومستقبل أفرادها في المجتمع.

هـ- العنف النفسي:

- وهو العنف المسلط على الفرد، بهدف إيذائه معنوياً، أما فيما يخص العنف النفسي نحو الطفل فيتمثل في الإهمال في رعاية الطفل صحياً أو تعليمياً أو عاطفياً والتشدد في فرض الأوامر. (سليمان، ٢٠٠٨)

وترى الباحثة أن التنشئة الاجتماعية للفرد تلعب دوراً هاماً في الحد من ظهور السلوك العنيف لدى الفرد خاصة في سنوات طفولته الأولى، وفي النهاية لابد علينا أن نعرف أنه لابد من النظرة الشاملة والتكاملية لفهم وتفسير السلوك العنيف لأنه يعتبر سلوك مركب يحدده العوامل المتفاعلة والمتداخلة أو معنى هذا أنه من الصعب -أن لم يكن من المستحيل- أن نفسر سلوك العنف في ضوء نظرة أحادية للعنف بل يتم ذلك من خلال جميع الجوانب الشاملة التي فسرت العنف ومن خلال ذلك يصبح وضع برامج علاجية إرشادية لخفض درجة العنف وتوجيهها الصحيح والتي تتناسب مع قدرات وإمكانيات الفئة التي توجه لهم مثل هذه النوعية من البرامج وذلك بهدف الإقلال من حدة سلوك العنف لديهم. ومن هنا جاء أهمية هذا البحث حيث أنه سوف يتم وضع وتصميم برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمات للإقلال من حدة سلوك العنف الذي يصدر منهن تجاه تلاميذهن.

من خلال ما سبق فإنه يمكن للباحثة صياغة التعريف الإجرائي على النحو التالي: العنف هو سلوك يتسم بالقوة والعدوانية ويقصد به إلحاق الفرد الضرر والأذى بالآخرين الذين يتعاملون معه، وبالتالي فهو يحتوي على ثلاث أبعاد هي:

١- **العنف النفسي:** يقصد به التعبير بالتأنيب أو الإهمال.

٢- **العنف اللفظي:** يقصد به التعبير بالشتائم أو السب.

٣- **العنف الجسدي:** يقصد به التعبير بالضرب أو كثرة الواجبات.

دراسات سابقة:

سوف تعرض الباحثة بعض الدراسات السابقة التي عنيت بدراسة متغيرات البحث الحالي، وانتهت إلى عدد من النتائج التي ستساعدنا على التعرف على طبيعة هذه المتغيرات وطبيعة العلاقات بينها ومن ناحية أخرى تعد إطاراً مرجعياً يعيننا على تفسير النتائج التي سوف يسفر عنها البحث الحالي.

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة مجال التفكير الإبداعي بصفة عامة، كما اهتمت دراسات أخرى بدراسة التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيراتـ واهتمت عدد من الدراسات ببرامج التفكير الإبداعي وبرامج العنف المدرسي، وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لأكثر الدراسات ارتباطاً بالبحث الحالي:

أولاً: دراسات تناولت تنمية التفكير الإبداعي:

دراسة "Shaw" (١٩٩٠) تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى قابلية انتقال أثر برنامج الحل الإبداعي للمشكلات إلى مواقف الحياة الأخرى التي تختلف عن سياق التدريب، كما تحاول هذه الدراسة تحديد الاستراتيجيات المقترحة لتيسير التعلم الانتقالي الذي يعتبر مساعداً فعالاً للتدريب على خطوات الحل الإبداعي للمشكلات، تكونت العينة من (٨٧) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس والسابع والثامن، وتم اختيار هذه العينة بناء على درجاتهم المرتفعة في مقاييس التحصيل من قبل مناطقهم التعليمية، قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى بلغ عددها (٢٨) وتتلقى تدريبات تقليدية على خطوات الحل الإبداعي للمشكلة، حيث ركز التدريب على تحديد المشكلة واستخدام العصف الذهني لتوليد الأفكار ووضع المحكات وتقييم الحلول واختيار الأفضل، المجموعة التجريبية الثانية بلغ عدد أفرادها (٢٥) وهي تتلقى نفس التدريب الأساسي على الحل الإبداعي للمشكلات مع استخدام استراتيجيات التعلم الانتقالي، حيث تتضمن هذه الاستراتيجيات تنظيم الذات وتقديم العديد من المشكلات العملية التي تتيح استخدام عمليات أكثر من تدريبات الحل الإبداعي للمشكلات، وذلك بخلاف المجموعة

الأولى التي تعمل فقط مع مشكلات مناسبة لتدريب الحل الإبداعي للمشكلات، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ عدد أفرادها (٢٥) وتلقت تدريباً على بعض المهارات العقلية التي تتعلق بالذاكرة والمنطق، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المجموعة التي تدربت على الحل الإبداعي للمشكلات والتعلم الانتقالي أظهرت درجة مرتفعة من انتقال استراتيجيات حل المشكلة، وهذا يشير إلى أن التدريب الموجه نحو الانتقال أكثر فاعلية في تنمية انتقال خطوات معينة أكثر من تدريب الحل الإبداعي للمشكلة فقط، والذي يستغرق وقتاً أطول مع التركيز على الخطوات وحدها وهذا يشير إلى أن الحل الإبداعي للمشكلات يعالج في المدارس على أنه خطوات اصطناعية لا يستخدمها الطلاب لأي موقف خارج التدريب.

أما دراسة "Torrance, 1991" وهدفت إلى تصميم برنامج لتنمية التفكير الإبداعي، حيث يتضمن البرنامج نشاطات علمية تتطلب من الأفراد قدرات تصورية خيالية، كما يحتوي البرنامج على مجموعة من التمارين والأسئلة التي يمكن أن تساعد في تنمية التفكير الإبداعي، والمهم في هذا البرنامج هو تدريب المعلمين على استخدام مثل هذه الأنشطة والتمارين، وذلك لأنها تحتوي على بعض التمارين غير الواقعية التي قد لا يعتبرها البعض جدية أو مهمة والتي من شأنها تنمية التفكير الإبداعي.

دراسة "حنورة، ١٩٩٧" لفحص قيمة استراتيجية العصف الذهني لاستثماره في اقتحام بعض مشكلات المجتمع بإيجاد الإبداعية لها، استخدم الباحث في هذه الدراسة مجموعتين (تجريبية وضابطة) متماثلتين في السن والمؤهل والحالة الاجتماعية والوظيفية والدين، تكونت كل مجموعة من (٢٠) فرداً من ذوي المؤهلات العالية متوسط أعمارهم (٣٥- ٣٦) سنة، قدم موضوع الأمية في مصر وتاريخه ومشكلاته لكل من المجموعتين، وطلب منهم التفكير في الموضوع ليتم مناقشته في الجلسات القادمة، تلقت المجموعة التجريبية شرحاً مفصلاً لأسلوب العصف الذهني ومناقشة خصائصه وإمكانياته على مدى ٣ أسابيع بواقع ساعة أسبوعياً، وطلب من المشتركين التفكير في

موضوع الأمية في مصر لمناقشته خلال جلسات سوف يتم عقدها خصيصاً باستخدام أسلوب العصف الذهني، ومن خلال حصر الإجابات وحذف المكرر منها بلغ عدد الأفكار لدى المجموعة التجريبية (١٧) فكرة متكاملة معقولة في مقابل (٧) أفكار فقط للمجموعة الضابطة.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الأفكار التي قدمتها المجموعة التجريبية كانت أكبر من حيث الكم، كم الأفكار ونوعيتها كانت أفضل من حيث البلورة أو التركيز والمعقولية والملائمة للاستخدام بالنسبة للمجموعة التجريبية، الأفراد في الجلسة الثانية والثالثة كانوا أكثر استبصاراً بالمشكلة من الجلسة الأولى، وأكثر قدرة على التفاؤل، وربما كان هذا من أثر عملية التعلم التي تعرضوا لها سواء قبل جلسات العصف الذهني في فترة التعرض للدراسة أو في نفس جلسات العصف الذهني التي شاركوا فيها، الأفكار التي قدمت بالأسلوب الفردي كانت جزئية وغير متكاملة أو غير إجرائية الأمر الذي تجاوزته أفكار أسلوب العصف الذهني.

تشير دراسة "Ward & Sifonis" (١٩٩٧) تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) من طلاب الجامعة، حيث تلقوا تعليمات بأن يتخيلوا كوكباً آخر في الكون يختلف تماماً عن كوكب الأرض، قسمت هذه العينة إلى ثلاث مجموعات، وحددت مهمة كل مجموعة، المجموعة التجريبية الأولى وعددها (٣١) طالباً، طلب منها تخيل حيوانات متوحشة مختلفة عن أي حيوان موجود على الأرض، وشجعت على استخدام الخيال بأقصى ما يمكن، المجموعة التجريبية الثانية وعددها (٤٠) طالباً، حددت لها مهمة تخيل أي شيء أو كائن يمكن أن يعيش على كوكب آخر، وطلب منهم كتابة وصف لأي كائن يمكن أن يتخيلوه ولا يكون هذا الكائن مشابهاً لما هو موجود على الأرض -ولا يحدد لهم حيواناً- كما في المجموعة التجريبية الأولى، المجموعة الضابطة وعددها (٣٤) طالباً لم تتلق أي تعليمات فيما عدا أن تفكر في حيوانات غريبة، وبعد أن انتهت المجموعات من هذه الأنشطة طلب منها رسم ما تخيلته ولم يطلب منها ذلك في بداية تحديد المهمة حتى

لا يتأثر أفراد العينة بالظرف التجريبي، وهو أن المطلوب منهم تخيل شيء يمكن أن يرسم، صححت جميع الرسومات من قبل متخصصين وخبراء، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأفراد في المجموعة الأولى أظهروا ميلاً قوياً نحو التمسك بالصفات المميزة للحيوانات المعروفة على الأرض، مما يشير إلى أن محاولة تقديم أفكار أصلية وجديدة يحكمها بشكل قوي الصفات المميزة للمفاهيم المرتبطة بها، في حين أن المجموعة التجريبية الثانية كانت أكثر إبداعاً بمقارنتها بالمجموعة التجريبية الأولى والضابطة، وذلك لأن مهمتها لم تحدد بتخيل حيوانات فقط، فالتجريد يؤدي إلى إبداع أكثر. وهذا يشير إلى الفروق الفردية في الاستجابة لأنواع معينة من الاستراتيجيات.

دراسة "De Bono" (٢٠٠٣) اعتمدت الدراسة على تصميم برنامج لتنمية التفكير، وأطلق على البرنامج (CORT) من اسم المؤسسة التي عملت على تطبيقه وتطويره Cognitive Research Trust ويتميز البرنامج بسهولته وارتباطه بمواقف مشتقة من الحياة العملية، يتكون البرنامج من ست وحدات تعليمية، تغطي مهارات عديدة للتفكير وتتألف كل وحدة من عشرة دروس، يغطي كل منها خلال حصة صفية، تمتد إلى (٣٥) دقيقة، طبق البرنامج على مختلف المراحل التعليمية، وقد توزعت دروس البرنامج الستين على وحدات البرنامج الست وهي:

١- **توسيع الإدراك Breadth:** الهدف الأساسي لهذا الجزء توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى الطلاب.

٢- **التنظيم Organizing:** يهدف إلى تنظيم عملية التفكير لدى الطلاب.

٣- **التفاعل Interaction:** يهدف لتفاعل تفكير شخصين حيث يتم المقارنة بين فكرتين مختلفتين.

٤- **الإبداع creativity:** يهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي.

٥- **المعلومات والمشاعر Information and Feelings:** يركز على المعلومات والعواطف.

٦- العمل أو الفعل Action: ويركز على العمليات التطبيقية للتفكير الإبداعي.

وتهدف دراسة "درويش" (٢٠١٣) إلى الكشف عن أثر إدخال مفهوم إجرائي واضح عن طبيعة الإبداع وقدراته الأساسية في برنامج متكامل لتدريب هذه القدرات من ناحية، ومن ناحية أخرى الكشف عن طبيعة التغير الذي يمكن أن يحدث نتيجة لهذا التدريب، واستخدم الباحث عينتين متماثلتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط أعمارهم ١٥ عاماً، وبعد تطبيق عدد من الاختبارات والمقاييس الإبداعية والسيكولوجية، استخدم الباحث برنامجاً تدريبياً طبقه على أفراد المجموعة التجريبية، وتضمن البرنامج ثلاثة جوانب رئيسية هي:

١- الجانب المعرفي.

٢- جانب التدريب على المهارات.

٣- تيسير الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الخلاق.

وقد تضمن البرنامج مجموعة متنوعة من المعينات التعليمية مثل: المحاضرات، واستخدام الأفلام، وبعض اللوحات المرسومة، وبعض استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلة مثل: التغيير في الخصائص، والبدائل الممكنة. واستغرق تنفيذ البرنامج سبعة أسابيع كاملة عقدت خلالها عشر جلسات تدريب كل منها مدته ساعة ونصف.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبارات الإبداع بعد تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى بعض النتائج الأخرى الخاصة بأثر البرنامج على الفروق الفردية.

دراسة "Macaranas" (٢٠١٥) تهدف هذه الدراسة إلى استخدام تكنيكات الإبداع في تدريس نظريات الشخصية من أجل تنمية الإبداع لدى الطلاب، واستخدام هذه الاستراتيجيات لحل مشكلات الحياة العامة، تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً، (٢٧) من غير الخريجين و(٥) من الخريجين واستخدمت الدراسة المقاييس التالية:

١- مقياس تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي (الصورة أ) (تطبيق قبلي).

٢- تطبيق البرنامج التدريبي لتعليم الإبداع.

٣- مقياس تورانس للتفكير الإبداعي المصور (الصورة ب) (تطبيق بعدي). وتضع الدراسة الفرض التالي:

لا توجد فروق بين المقاييس القبلية والبعدية على كل من قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية.

ويعتمد نظام التقييم على ما يحصل عليه الطالب من درجات مقابل الأنشطة وحضور الجلسات.

أوضحت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة في الاختبارات البعدية في الدرجة الكلية للإبداع كما تحسنت قدرة الأصالة نتيجة مشاركة الطلاب في أنشطة التفكير الإبداعي وحل المشكلة، ولكن لم يتضح ذلك بالنسبة للطلاقة والمرونة، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الأنشطة لم تشتمل على تدريبات كافية بالنسبة لهاتين المهارتين، كما أن تحديد الوقت في اختبارات تورانس لا يتيح الفرصة للانتهاء من مهارة الطلاقة والمرونة.

وقد تعرضت الدراسة في البداية لانتقادات شديدة من الطلاب الذين يقاومون التغيير، ولكن بمرور الوقت ظهر تقبل واضح للطريقة الجديدة ونمو دوافع قوية وقد أخبر الطلاب بأنهم سيتلقون طريقة جديدة تختلف عن الأسلوب التقليدي المتبع في إلقاء المحاضرات وعمل الاختبارات التقويمية.

واشتمل برنامج التدريب على:

١- أنشطة تتضمن تعريف مفهوم الإبداع وتقديم تعليمات للقيام بالأنشطة الإبداعية.

٢- تقديم نظريات الشخصية من خلال طريقة إبداعية كلما أمكن ذلك، باستخدام الرسومات التوضيحية والأفلام التي تتعلق بهذه النظريات.

٣- استخدام مفاهيم بديلة ومخططات النظريات الشخصية.

٤- تقديم وصف لناتج إبداعي يقوم به الطلاب خارج إطار الفصل الدراسي.

٥- تقديم نظرية شخصية خاصة بالطالب وتطويرها، واقتصر هذا النشاط على الخريجين فقط.

الإبداع لدى الكثير من الطلاب، حيث قيم الطلاب هذه الخبرات الإبداعية في نهاية الفصل بأنها:

- اجتماعية: حيث تكونت صداقات عديدة من خلال الأنشطة.

- فرصة لتنمية الطاقات والإمكانات.

- يسرت ظهور عديد من المشاعر العميقة إلى السطح والتعامل معها بشكل يحقق الرضا.

دراسة "Frances" (٢٠١٧) حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المجددين والمجودين في تفضيلهم لاستخدام أدوات الحل الإبداعي للمشكلة (CPS)، تكونت العينة من (٢٦) فرداً اشتركوا في هذه الدراسة حيث استخدم برنامجاً للتدريب على أدوات (CPS). واستخدمت المقاييس التالية:

- مقياس كيرتون (للتجديد والتجويد) Kirton Adaption- Innovation Inventory

*** مقاييس الحل الإبداعي للمشكلات:**

- التفكير في التفكير- Thinking about thinking

- كيف أشعر نحو الحل الإبداعي للمشكلات- How I feel about (CPS)

- قائمة الحل الإبداعي للمشكلات- The (CPS) Checklist

- تفضيل واستخدام أدوات الحل الإبداعي للمشكلات Preference for and use of the (CPS) tools

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً دالاً بين مقياس كيرتون ومقاييس الحل الإبداعي للمشكلة (CPS) وكذلك فروقاً في تفضيلهم لبعض مكونات (CPS).

فقد ظهر من خلال الاستبيان والمقابلات والملاحظات أن المجودين أكثر حذراً بالنسبة لتعلمهم واستخدامهم لأدوات (CPS)، كما أنهم لا يفضلون اتخاذ سلوك المخاطرة، في حين أن المجددين يفضلون اتخاذ سلوك المخاطرة ويجدون طرقاً جديدة لتطبيق أدوات (CPS) في حياتهم الشخصية والمهنية حتى مع عدم فهم هذه الأدوات بشكل جيد. كما يميل المجددون إلى تقدير هذه الأدوات أكثر من المجودين.

أما دراسة "John" (٢٠١٨) تهدف هذه الدراسة إلى بحث مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإبداع، وقد تكونت العينة من تلاميذ فصلين من فصول المستوى الثامن، حيث بلغ عدد أفرادها (٤٨) من ذوي القدرات المرتفعة، وتراوحت أعمارهم ما بين ١٢-١٣ سنة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، تلقت برنامجاً على استخدام نموذج الحل الإبداعي للمشكلات، والأخرى مجموعة ضابطة لم تتلق أي تدريب، وقد طبقت المقاييس القبلية على كل من المجموعتين، وأعيد التطبيق بعد ستة أشهر واستخدمت أربعة مقاييس فرعية متضمنة بعدي التفكير التباعدي والتقاربي وهي: جمع البيانات- تحديد المشكلة- توليد الأفكار- التوصل للحلول.

وأوضحت نتائج هذه الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على جميع الأبعاد المقاسة بشكل دال عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن مهارات الحل الإبداعي للمشكلات قد بقيت بعد مرور ستة أشهر.

تشير دراسة "Taylor" (٢٠١٩) حيث قام بتصميم برنامج توصل من خلاله إلى إن هناك أربعين استراتيجية إبداعية يمكن استخدامها في حل المشكلات في مختلف جوانب لنشاط الإنساني، وتضمنت دراسته العديد من المفاهيم، ومن أهم هذه المفاهيم:

أولاً: الاستراتيجية الإبداعية Inventive Strategies :

من خلال قاعدة البيانات الضخمة التي قام بدراستها وتحليلها أن هناك عدداً صغيراً من الاستراتيجيات بشكل متكرر في حل هذه المشكلات، وتتمثل المهارة في استخدام هذه الاستراتيجيات في القدرة على تعميم المشكلة عن طريق تجريدها، ومن ثم تحديد الاستراتيجية المناسبة للاستخدام.

ثانياً: التناقضات Contradictions

تعد التناقضات نتيجة لا يمكن تجنبها لتطوير النظم التقنية، فخلال عملية التطوير التي تحدث في نظام معين، تتفاوت درجة هذه التطوير بين خصائص هذا النظام على حساب خصائص أخرى فيه، وهذا يجعل عملية التطوير مستمرة من أجل التخلص من التناقضات التي تظهر في مراحل التطوير المختلفة.

ويظهر التناقض في مناسبات كثيرة من المواقف المختلفة، فعندما ترغب الدولة على سبيل المثال في تحسين رواتب الموظفين فإن ذلك يؤدي إلى زيادة أسعار السلع، وإن زيادة تأهيل المعلمين، يؤدي إلى صعوبة تقبلهم لظروف العمل التقليدية.

ثالثاً: الحل النهائي الأمثل: Final Ideal Solution

أظهرت نتائج الدراسة أن النظم والأشياء بطبيعتها تسعى نحو تحقيق المثالية، ويبدو العامل الأكثر أهمية هو حب المبدعين للإبداع، والرغبة في تنمية التفكير الإبداعي.

تعقيب على الدراسات التي تناولت تنمية التفكير الإبداعي:

بالنظر إلى الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية التفكير الإبداعي يتضح إمكانية تنمية التفكير الإبداعي، وذلك يتفق مع حقيقة إن التفكير الإبداعي لا يتأثر بعوامل جينية

تحدده، ما يمكن من التدريب على مهاراته وتنميتها، وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسات اتفقت على هدف واحد وهو تنمية التفكير الإبداعي إلا إنها اختلفت فيما بينها على الأهداف الفرعية، حيث هدفت دراسة "Shaw, 1990" إلى الكشف عن مدى قابلية انتقال أثر برنامج الحل الإبداعي للمشكلات إلى موقف الحياة الأخرى التي تختلف عن سياق التدريب، كما هدفت الدراسة إلى تحديد الاستراتيجيات المقترحة لتسيير التعلم الانتقالي الذي يعتبر مساعداً فعالاً للتدريب على خطوات الحل الإبداعي، ودراسة "Torrance" (١٩٩٣) وهدفت إلى تصميم برنامج لتنمية التفكير الإبداعي، في حين هدفت دراسة "حنورة" (١٩٩٧) إلى فحص قيمة استراتيجية العصف الذهني لاستثماره في اقتحام بعض مشكلات المجتمع بإيجاد الحلول الإبداعية لها، ودراسة "De Bono" (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية التفكير، ودراسة "درويش" (٢٠١٣) وهدفت إلى الكشف عن أثر إدخال مفهوم إجرائي واضح عن طبيعة الإبداع وقدراته في برنامج متكامل لتدريب هذه القدرات من ناحية، ومن ناحية أخرى الكشف عن طبيعة التغير الذي يمكن أن يحدث نتيجة لهذا التدريب، ودراسة "Macaranas" (٢٠١٥) وهدفت هذه الدراسة إلى استخدام تكتيكات الإبداع في تدريس نظريات الشخصية من أجل تنمية الإبداع لدى الطلاب، ودراسة "Frances" (٢٠١٧) حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المجددين والمجودين في تفضيلهم لاستخدام أدوات الحل الإبداعي للمشكلات، في حين هدفت دراسة كل من "John" (٢٠١٨)، و"Taylor" (٢٠١٩) إلى تنمية التفكير الإبداعي.

ونلاحظ أن عينات الدراسات تنحصر فيما بين مرحلة الطفولة والمراهقة باستثناء دراسة "Taylor" (٢٠١٩) التي استعانت بعينة المعلمين، والتي أكدت نتائجها على أن زيادة تأهيل المعلمين يؤدي إلى صعوبة تقبلهم لظروف العمل التقليدية، ومن هنا جاءت فكرة برنامج تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمات، فنجد أن دراسة تنمية التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية، لم تحظ بالاهتمام الكافي

في البيئة المحلية والعربية، حيث لا توجد دراسة في حدود اطلاع الباحثة تناولت متغيرات ومواصفات عينة البحث الحالي، ومن ثم باتت هذه الدراسة ضرورة بحثية لها مبرراتها العلمية.

ثانياً: دراسات تناولت خفض العنف:

دراسة "Ringwalt" (١٩٩٦) هدفت الدراسة إلى كيفية دعم المراهقين الذكور وتوجيههم وتوفير فرص العمل لهم ويحتوي هذا البرنامج على كيفية الوقاية من العنف، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم من ١٢-١٦ سنة. **توصلت نتائج الدراسة إلى** الأثار الإيجابية لهذا البرنامج في تخفيف سلوك العنف لدى المراهقين الذكور.

أما دراسة "Merry" (١٩٩٨) هدفت الدراسة إلى معرفة دور التفاؤل في تخفيف الآثار السلبية لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين الذكور والإناث الذين تعرضوا للعنف، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبة تم تقسمهم ١٣٣ ذكور و١١٧ إناث يتراوح العمر الزمني لهم من (١١-١٧ سنة) من المدارس الحكومية من ذوي الدخل المنخفض توصلت نتائج الدراسة إلى أن للتفاؤل دور إيجابي في تعديل النظام النفسي لدى المراهقين.

دراسة "Dennis" (١٩٩٩) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المناخ المدرسي كأداة أساسية للوقاية من حدوث العنف، حيث أن المراهقين في المدارس يشعرون بسيطرة كاملة عليهم بسبب كثرة البرامج المدرسية المطبقة عليهم، ولذلك يبغي أن يوجد نوع من التوازن بين كل من الأنشطة والمقررات الدراسية والأنشطة الحرة التي تكمل النشاط الدراسي أي لا يكون اليوم الدراسي مضغوطاً كلياً بالمقررات الدراسية وأن الجو المدرسي الإيجابي يؤدي إلى تخفيف السلوك غير اللائق اجتماعياً وتقليل معدلات الرسوب الدراسي وتخفيف الصحة الجسمانية وبجعل للمراهقين دوراً أو فاعلية في مجتمعهم.

ودراسة "مديرية التربية والتعليم" (١٩٩٩) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدخل المهني في خفض حدة مشكلة سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي في محافظة الغربية من منظور الخدمة الاجتماعية، استخدمت الدراسة أداة تجريبية لخفض العنف وهي نموذج التركيز على المهام، كما اشتملت الدراسة على ملحق يتمثل في أداة موضوعة لقياس سلوك العنف لدي الطلاب، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للتدخل المهني للأخصائي على خفض حدة العنف لدى الطلاب المشهور لهم بالعنف وذلك تبعاً للمقياس المستخدم للقياس القبلي والبعدي وهذا يعني أن هناك برامج فعالة ذات نتائج إيجابية لخفض عنف الطلاب إذا ما طبقت بصدق وأمانة.

دراسة "David & Caral" (٢٠٠٥) تهدف هذه الدراسة إلى فحص البرامج المدرسية التي تعمل على الوقاية من حدوث العنف وذلك من خلال مراجعة ١١٦ لائحة من البرامج المدرسية، ولقد تبين أنها تحتوي على العديد من الأنشطة اليومية التي تؤدي إلى الجو المدرسي الإيجابي الذي من شأنه يؤدي إلى تخفيف حدوث العنف، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج التالية : (١) ينبغي أن يوجد فرص للتدريب في المدارس، (٢) ينبغي أن يوجد تقويم مستمر للسياسات والبرامج، (٣) مناقشة الأسباب التي تؤدي إلى العنف المدرسي، (٤) أن تلائم البرامج طبيعة هذه المدارس، (٥) وأن تكون هذه البرامج سهلة الفهم والتطبيق، (٦) التكامل بين كل من المدرسة والمجتمع.

وتؤكد دراسة "Valentinea & Barbra" (٢٠٠٨) التي تهدف إلى تنفيذ برنامج لتخفيف تعاطي المراهقين للعقاقير وذلك لدى طلاب المدارس الإعدادية والثانوية، وقد تم اختيار الطلاب الذين يتعاطون العقاقير بدرجة عالية، استمر هذا البرنامج ٣ أيام، وذلك من أجل تخفيف حدة الإحباط والعدوان والعنف نحو الآخرين، وقد تم تقويم هؤلاء الطلاب قبل بعد تنفيذ البرنامج، وذلك للتعرف على التغير في السلوك

والعوامل النفسية والاجتماعية والأكاديمية على مدار الوقت، وتوصلت هذه الدراسة إلى أهمية تنفيذ هذا البرنامج، وذلك لتخفيف سلوك العنف لدى المراهقين.

دراسة "خطاب" (٢٠١٠) بعنوان مدى فاعلية برنامج سيكودرامي للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً، تهدف الدراسة لمعرفة مدى فاعلية البرنامج السيكودرامي في تخفيف حدة سلوك العنف لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. تم تطبيق الدراسة على عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً وعددهم [٢٠] طفل من الذكور فقط في المرحلة العمرية من سن [١٢ : ١٠] سنة. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين [تجريبية- ضابطة]، تتكون كل مجموعة منهم من [١٠] أطفال، وقد تم تطبيق البرنامج السيكودرامي على المجموعة التجريبية فقط، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

١- مقياس "ستانفورد- بينية" للذكاء، إعداد "محمد عبد السلام، لويس كامل مليكة".

٢- مقياس السلوك التوافقي [الجزء الثاني]، إعداد "صفوت فرج، ناهد رمزي".

٣- دراسة حالة، استمارة ملاحظة العنف، استمارة جمع بيانات اقتصادية واجتماعية وثقافية للأسرة، برنامج سيكودرامى. جميعهم من إعداد الباحث.

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- لا توجد فروق بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في سلوك العنف قبل تطبيق البرنامج السيكودرامي المقترح.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج السيكودرامي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج السيكودرامى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج السيكودرامي لصالح القياس البعدي من حيث تخفيف سلوك العنف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في تطبيق البعدي (١) ودرجاتهم في التطبيق التالي الفترة المتابعة (٢) للمقياس لصالح القياس البعدي للمتابعة (٢).
- توجد فروق بين النقلة التي حدثت لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج السيكودرامى.

أما دراسة "حمزة" (٢٠١١) تهدف هذه الدراسة لمعرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تخفيف سلوك العنف [الذات- الآخرين- الأشياء] عند المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام [الفرقة الثانية]، وكانت إجراءات الدراسة استخدام عينة من المراهقين الذكور عددهم (٢٠) طالب في المرحلة العمرية من (١٥: ١٦) سنة. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين [تجريبية، وضابطة] تتكون كل مجموعة منهم من (١٠) طلاب، وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط، واستخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس سلوك العنف إعداد الباحث، استمارة ملاحظة سلوك العنف إعداد الباحث، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي (١٩٩٥) إعداد عبد العزيز الشخص.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج من حيث تخفيف سلوك العنف [الذات- الآخرين- الأشياء- درجة كلية] لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج من حيث تخفيف بسلوك العنف [الذات- الآخرين- الأشياء- درجة كلية] لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج من حيث تخفيف سلوك العنف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد شهرين من المتابعة من حيث تخفيف سلوك العنف.

وتشير **دراسة "السحيمي" (٢٠١٢):** هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج لتخفيض سلوك العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي، تدريب المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي على، كيفية تخفيض سلوك العنف، قياس مدى فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي العقلاني مقترناً ببعض فنيات السيكودراما على تخفيض سلوك العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي. حيث اشتملت عينة الدراسة على إجمالي [٢٤] فرداً مقسمة إلى مجموعتين قوام كل منها [١٢] طالباً من طلاب التعليم الثانوي الصناعي بالصف الثاني من سن [١٦ : ١٧] سنة. حيث كانت تتضمن المجموعة الأولى التجريبية [١٢] طالباً والمجموعة الثانية ضابطة [١٢] طالباً.

حيث استخدمت الدراسة من الأدوات الآتية:

* استمارة البيانات الشخصية الاجتماعية لقياس المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة، إعداد أ. د. فايزة يوسف عبد المجيد- أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.

- مقياس سلوك العنف إعداد الباحث

- برنامج سلوكي معرفي عقلاني مقترناً ببعض فنيات السيكودراما لتخفيض مستوى سلوك العنف إعداد الباحث

- استمارة تقييم الجلسات المقترنة بالبرنامج العلاجي المقترح وتتلخص نتائج الدراسة فيما يلي:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى سلوك العنف لديهم قبل تطبيق البرنامج، وذلك لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي من سن [١٦ : ١٧] سنة.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات سلوك العنف بعد تطبيق البرنامج، لصالح المجموعة التجريبية، وذلك لطلاب الصف الثاني الثانوي من التعليم الثانوي الصناعي من سن [١٦ : ١٧] سنة.
* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في سلوك العنف، قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي من سن [١٦ : ١٧] سنة.
* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، ودرجاتهم في تطبيق المتابعة، لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي من بين [١٦ إلى ١٧] سنة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في خفض العنف.

دراسة "Bretherton" (٢٠١٧) تهدف هذه الدراسة إلى تقديم منهج وأسلوب لتخفيف الصراع والعنف لدى طلاب المدارس الثانوية، وكان عدد الطلاب ٨٩ طالباً تتراوح أعمارهم بين ١٣ : ٢٦ سنة، مصنفين إلى ثلاث فئات، فئة أكثر مبالغة، متوسطة في سلوك العنف، منخفض سلوك العنف، وقد تم إجراء اختبار قبلي وبعدي ذلك لمعرفة مدى تأثر الطلاب بالبرنامج الذي قدم لتخفيف العنف لدى الطلاب، وقد تم مقارنة المجموعة الضابط بالمجموعة التجريبية، وذلك للتعرف على الأسباب التي تؤدي إلى هذا السلوك العنيف، هذا وقد ظهر مدى استخدام الذكور للعنف البدني كذلك لقد حقق البرنامج نجاحاً كبيراً وحقق انخفاضاً في استخدام الطلاب من الجنسين لسلوك العنف.

ودراسة "Peterson" (٢٠١٩) تهدف هذه الدراسة إلى تصميم برنامج للوقاية من العنف في المدارس الثانوية، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٧٣٧، ٣٧٩ ذكور، ٣٥٨ إناث وذلك بناءً على نظام التدخل المختصر، وقد تبع هذا التدخل مناقشة في الفصل يقوم به متخصصين اجتماعيين هذا وقد تم دراسة الطلاب قبل البرنامج وبعد تنفيذه، وقد تم العثور على موقف إيجابي وذلك من خلال التغييرات

السلوكية، ولقد كانت الإناث أكثر إيجابية هذا ولقد ظهر سلوك العنف في الاعتداء على الذات أو الأصدقاء أو في العلاقات الأسرية وقد ظهر مدى تأثير البرنامج في تخفيف العنف في المدرسة.

تعقيب على الدراسات التي تناولت خفض العنف:

بعد العرض السابق لملخص الدراسات التي تناولت خفض العنف يتضح لنا أن هناك اختلاف بين الدراسات السابقة من حيث الهدف، فنجد إن هناك دراسات هدفت إلى إعداد برنامج للوقاية من العنف وذلك من خلال التوجيه وتوفير فرص العمل مثل دراسة "Ringwalt" (١٩٩٦) وتوصلت النتائج إلى الأثار الإيجابية لهذا البرنامج في تخفيف سلوك العنف، ودراسة "Merry" (١٩٩٨) التي هدفت إلى معرفة دور التفاؤل في تحقيق الأثار السلبية للعنف، فيها هدفت دراسة "Dennis" (١٩٩٩) إلى معرفة أثر المناخ المدرسي كأداة أساسية للوقاية من حدوث العنف، وهدفت دراسة "مديرية التربية والتعليم، ١٩٩٩" إلى التعرف على أثر التدخل المهني في خفض حدة مشكلة العنف، وكذلك هدفت دراسة "David & Caral" (٢٠٠٥) إلى فحص البرامج المدرسية التي تعمل على الوقاية من حدوث العنف، في حين نلاحظ أن دراسة "خطاب" (٢٠١٠) إلى معرفة فاعلية برنامج سيكودرامى للتخفيف من حدة سلوك العنف، وكذلك هدفت دراسة "حمزة" (٢٠١١) إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تخفيف سلوك العنف، أما دراسة "السحيمي" (٢٠١٢) فهدفت إلى تصميم برنامج لخفض سلوك العنف، فيما هدفت دراسة "Bretherron" (٢٠١٧) إلى تقديم منهج وأسلوب لخفض العنف، وهدفت دراسة "Peter" (٢٠١٩) إلى تصميم برنامج للوقاية من العنف.

كما نلاحظ من العرض السابق اختلاف الدراسات في عينات البحث، حيث أجريت العديد من الدراسات السابقة على عينات مختلفة بدءاً من مرحلة الطفولة والمراهقة الي ما بعد المرحلة الجامعية، إلا أنه لا توجد دراسة واحدة في حدود اطلاع

الباحثة قد تناولت خفض العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بنفس مواصفات العينة في البيئة المصرية مما يضفي أهمية خاصة على البحث الحالي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة ومدي الاستفادة منها في البحث الحالي:

نستطيع أن نستخلص مما سبق عرضه من دراسات متنوعة ومتباينة، عدد من الأفكار والملاحظات التي تعد بمثابة حقائق ومنطلقات أساسية في صياغة فروض البحث الحالي، وتوضح الباحثة أهم القضايا التي خلصت بها من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، حيث تتعدد أشكال العنف التي تمارسها المعلمات اتجاه تلاميذهن مثل الإهانات اللفظية، الضرب، عقوبات كتابية، التوبيخ، الشتم والسب، الإهمال وغيرها من اشكال العنف المدرسي، حيث تباينت الدراسات حول تأثير العنف المدرسي على أداء مدرس الفصل وزيادة المشكلات السلوكية على المستوى التعليمي والتحصيل الدراسي للتلميذ، وانطلاقًا من هذا التضارب أهتم البحث الحالي بالتصدي للعنف الذي يصدر من المعلمات، ولهذا تطلعت الباحثة لأعداد مقياس العنف، حيث نجد أن أدوات الدراسات السابقة فيما يخص قياس العنف انصب معظمها حول عنف الطلاب أو المديرين، لذلك راعت الباحثة في إعدادها للمقياس أن يتناول أشكال العنف التي تصدرها المعلمات اتجاه تلاميذهن، والتي تم تحديدها في ضوء الاطار النظري والدراسة الاستطلاعية.

وأشارت نتائج الدراسات التي تناولت خفض العنف إلى إمكانية التدخل المهني لخفض العنف، وهذا يعني أن هناك برامج فعالة وذات نتائج إيجابية في خفض العنف، وهذا ما دفع الباحثة إلى اجراء هذا البحث ولكن لخفض العنف لدي المعلمات، وهذا يعني محاولة إيجاد الباحثة استراتيجية للتعامل مع العنف لدي المعلمات بصورة غير مباشرة، بمعني أن يأتي التدخل للتخفيف من حدة العنف بتنمية بعض جوانب القوة والضعف في شخصية المعلم.

وهذا ما أشارت إليه الدراسات التي تناولت تنمية التفكير الإبداعي، حيث أكدت على أن تنمية التفكير الإبداعي يعد منبئاً قوياً لخفض العنف لدي المعلمات، وانطلاقاً من

إمكانية تنمية التفكير الإبداعي، كما أشارت بذلك الدراسات وخاصة الدراسات التي قام بها "De Bono" (٢٠٠٣) ودراسة "Frances" (٢٠١٧) ودراسة "John" (٢٠١٨) ودراسة "Taylor" (٢٠١٩) التي تعد بمثابة هادياً للباحثة في بحثها الراهن.

وتؤكد الباحثة على إن الهدف من استعراض الدراسات السابقة الاستفادة من نتاجها في تحديد مشكلة البحث وأهدافه واختيار العينة وإعداد الأدوات وأخير صياغة فروض البحث.

فروض البحث:

بعد استعراض الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة، والتي تشير في مجملها إلي أهمية البحث الحالي، يمكن صياغة فرض البحث على النحو التالي:

١. توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.
٢. توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
٣. لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس البعدي وقياس المتابعة.
٤. توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدي معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.
٥. توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العنف لدي معلمات المرحلة الابتدائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٦. لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدي معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

منهج وإجراءات البحث:

تعرض الباحثة المنهج والإجراءات التي اتبعتها من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي والتحقق من فروضه سالفه الذكر، وتشتمل إجراءات البحث على تحديد عينة البحث التي استعانت بها الباحثة، كما تشتمل على عرض للأدوات المستخدمة في البحث وكيفية اعدادها والتحقق من مدى ملاءمتها لهذا البحث، وأخيراً تشتمل على وصف للأساليب الإحصائية التي استعنت بها الباحة لمعالجة البيانات التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات البحث.

وفيما يلي عرضاً تفصليًا لمنهج وإجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي حيث تم استخدام تصميم تجريبي ذو مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ويعتمد هذا التصميم على القياس القبلي والبعدي والمتابعة. (العساف، ٢٠١٢)

بهدف اختبار مدي تأثير تدريبات البرنامج في تنيمه التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف لدي معلمات المرحلة الابتدائية.

ثانيا: إجراءات البحث:

أ- عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٢) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية، بالمدرسة الرسمية المتميزة للغات ١٢، بإدارة الزيتون التعليمية في محافظة القاهرة، وهي مدرسة حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم، تراوحت أعمارهن ما بين (٢٣-٥١) سنة، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م .

تم تقسيم العينة إلى مجموعتين هما:

١. المجموعة التجريبية: تتكون من (١١) معلمة.

٢. المجموعة الضابطة: تتكون أيضا من (١١) معلمة.

وفي ضوء أن البحث ذات تصميم تجريبي يتكون من مجموعتين (تجريبية وضابطة) لذا فلابد أن يوجد تكافؤ بينهما. (ملحم، ٢٠١٢)

على المتغيرات الأساسية للبحث (التفكير الإبداعي، العنف) قبل تقديم المتغير المستقل (البرنامج التدريبي لتنمية التفكير الإبداعي) حتى يمكن أن تعزي الفروق بين المجموعتين فيما بعد إلى المتغير المستقبل وليس لمتغيرات أخرى دخيلة، لذا فقد تم حساب قيمة "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي والعنف وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج على التفكير الإبداعي

م	الابعاد الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
١	كفاية الأصالة	ضابطة	١١	١٥,٩٣	٢١١,٣٣	١,١٤	غير دالة
		تجريبية	١١	١٤,٧١	٢٠٩,٥٠		
٢	الكفاءة	ضابطة	١١	١٦,٨٥	٢٣٧,٥١	١,٠٥	غير دالة
		تجريبية	١١	١٥,٦٩	٢١٩,١١		
٣	المسايرة	ضابطة	١١	١٤,١٧	٢٤٥,٥٠	١,٣٩	غير دالة
		تجريبية	١١	١٥,٣٣	٢٣١,٥١		
	الدرجة الكلية	ضابطة	١١	١٦,٥١	٢٤٣,٥٠	١,٣٣	غير دالة
		تجريبية	١١	١٤,٩٦	٢٥١,٥٠		

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج على العنف

م	الابعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
١	العنف النفسي	ضابطة	١١	١٥,٧١	٢٠٥,٥٠	٠,٧٣	غير دالة
		تجريبية	١١	١٤,٣٣	٢٢٩,٥٠		
٢	العنف اللفظي	ضابطة	١١	١٦,٣٧	٢٥١,٥٠	٠,٩٧	غير دالة
		تجريبية	١١	١٤,١٩	٢٦٣,٥٠		
٣	العنف الجسدي	ضابطة	١١	١٥,٨١	٢٥٠,٥٠	٠,٥٩	غير دالة
		تجريبية	١١	١٦,٠٣	٢٣١,٥٠		
	الدرجة الكلية	ضابطة	١١	١٤,١٩	٢٥٦,٤١	٠,٧١	غير دالة
		تجريبية	١١	١٥,٧٧	٢٣٩,٥٧		

يتضح لنا من نتائج الجداول السابقة (١، ٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على متغيرات البحث الأساسية (التفكير الإبداعي والعنف) مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعتين وتكافؤهما.

أدوات البحث :

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية:

١. مقياس كيرتون لقياس أسلوب التفكير الإبداعي إعداد: كيرتون تعريب: الأعسر
٢. مقياس العنف إعداد: الباحثة
٣. البرنامج التدريبي لتنمية التكفير الإبداعي إعداد الباحثة

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات بشيء من التفصيل:

أولا: مقياس كيرتون لقياس أسلوب التفكير الإبداعي:

قام بإعداد مقياس كيرتون في التجديد والتجويد Kirton Adaption innovation Inventory (KAI) في الأصل كيرتون، وقامت الأعسر بتعريب المقياس.

حرصت الباحثة على استخدام مقياس كيرتون في التجديد والتجويد لقياس أسلوب التفكير الإبداعي المفضل للفرد، حيث يتناول أحد الأساليب المعرفية التي تفترض أنه يمكن توزيع الأفراد على متصل يقع في أحد طرفيه التجديد والطرف الآخر التجويد، ويركز هذا المقياس على قياس أسلوب التفكير الإبداعي للفرد، ويظهر التمييز الأساسي بين الأسلوبين (التجديد والتجويد) في تفضيل المجود للتحسين أو التعديل أو عمل الأشياء بشكل أفضل أو في تفضيل المجدد طريقة الأشياء أو عملها بشكل مختلف، كما يفترض أن بعد التجديد- التجويد سمة شخصية ثابتة نسبياً.

وصف المقياس:

يتكون مقياس كيرتون من ثلاثة أبعاد هي:

١. كفاية الأصالة Suppiciency of Originality بمعني إلى أي حد يفضل الأفراد انتاج الأفكار الأصلية ويمثل هذا البعد (١٧) بنداً.
٢. الكفاءة Efficiency إلى أي مدي يهتم الأفراد بالدقة والثبات والكفاءة، ويمثل هذا البعد (١٣) بنداً.
٣. المسايرة Conformity إلى أي مدي يفضل الفرد النظام والتزوي والاستجابة لضغوط المساييير، ويمثل هذا البعد (١٥) بنداً.

والدرجة على مقياس (kAI) مؤشر عن كيفية تعبير الفرد عما لديه من إبداع، وتتطلب مواجهة المواقف المتنوعة، فالمجدد يحتاج إلى تعلم مهارات التفكير التقاربي لكي يتواصل مع الآخرين، أما المجود فقد يكون من المناسب له أن يتعلم بعض مهارات التفكير التباعدي حتي يتمكن من توليد أفكار أكثر، أما المتوسط بين التجديد والتجويد، فقد

يكون من المناسب له أن يكتسب لغة الأسلوبين حتى يستطيع توظيف ما لديه من تنوع في الأسلوب.

تصحيح المقياس:

يتكون هذا المقياس من (٣٣) فقرة في النسخة الأصلية وتمت إضافة (١٢) فقرة اثناء تعديله ليصبح (٤٥) بنداً يصف الفرد فيها نفسه في مواقف مختلفة، وذلك حسب درجة السهولة والصعوبة في التي تميز استجاباتها في تلك المواقف خلال فترة طويلة من الزمن، وتمتد الإجابات من (غاية السهولة –سهل- صعب- غاية الصعوبة)، ويتم الحصول على المجموع الكلي بجمع الدرجات الفرعية للمقاييس الثلاثة، وفي حالة عدم الاستجابة لبند ما فإنه يحصل على الدرجة (٣)، وإذا لم يجب المختبر على ثلاثة بنود على الأكثر يتم استبعاده من العينة، وكذلك لو أقتصر على نفس الاستجابة.

ولتفادي حدوث توجه عقلي معين من الاستجابة فإن البنود على المقياس تلتزم باتجاه محدد فبعضها يصاغ في اتجاه (١-٢-٤-٥) والبعض الآخر يصاغ في اتجاه (٥-٤-٢-١).

على أساس أن الدرجة (٥) أعلى اتجاه تجديدي مثال: البند رقم (٢) "شخص يتبع ما هو سائد ويلتزم به" يكون تجويدي التوجه وتوزيع الدرجة

غاية السهولة	سهل	صعب	غاية الصعوبة
١	٢	٤	٥

أما البند رقم (٣) "شخص يستطيع التصرف دائما عند مواجهة أزمة" فيكون تجديدي التوجه وتوزيع الدرجة

غاية السهولة	سهل	صعب	غاية الصعوبة
٥	٤	٢	١

ويتراوح مدي الدرجات ما بين ٤٥- ٢٢٥ بمتوسط قدره ١٣٥، فأقل تجويدين و١٣٥ فأكثر تجديد.

ويمكن أن يحدد هذا المقياس أسلوب الفرد المميز في التفكير الإبداعي، ولا يشير ذلك إلى أن هناك أسلوباً أفضل من الآخر، فلكل أسلوب خصائصه المفضلة التي يدركها الفرد، ويقيمها على أساس أنها مفيدة أو العكس، فكل من المجدد والمجود لديه نفس الفرص للإبداع، وهذا يعتمد على إدراك الشخص وطبيعة المشكلة والموقف أو المجموعة والأفراد الأخرين، وحسب النتائج.

وقد تم استخدام المقياس في العديد من الدراسات وأثبت المقياس مصداقيته وقدرته على التمييز بين المجددين والمجودين.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

فيما يلي عرض للطرق التي أعتمت عليها الباحثة للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس أسلوب التفكير الإبداعي.

قامت الباحثة بحساب صدق وثبات مقياس التفكير الإبداعي على عينة من المعلمات، حيث بلغت عدد أفراد العينة (١٠٠) معلمة.

أولا: صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس أسلوب التفكير الإبداعي باستخدام عدة طرق وذلك على النحو التالي:

- طريقة الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للتأكد من صدق المقياس، وذلك عن طريق ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات

بعد كفاية الأصالة والدرجة الكلية لهذا البعد لمقياس أسلوب التفكير الإبداعي [ن = ١٠٠]

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	٠,٧٣	٠,١
٢	٠,٨٧	٠,١
٣	٠,٩١	٠,١
٤	٠,٨٥	٠,١

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة
٥	٠,٨٧	٠,١
٦	٠,٩٠	٠,١
٧	٠,٧٥	٠,١
٨	٠,٨٣	٠,١
٩	٠,٧٧	٠,١
١٠	٠,٩١	٠,١
١١	٠,٧٩	٠,١
١٢	٠,٩٠	٠,١
١٣	٠,٨٨	٠,١
١٤	٠,٩١	٠,١
١٥	٠,٧٠	٠,١
١٦	٠,٨٧	٠,١
١٧	٠,٩٠	٠,١

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بعد الكفاءة والدرجة الكلية لهذا البعد لمقياس أسلوب التفكير الإبداعي [ن = ١٠٠]

رقم البند	قيمية معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١٨	٠,٩٠	٠,١
١٩	٠,٨٧	٠,١
٢٠	٠,٩١	٠,١
٢١	٠,٧٧	٠,١
٢٢	٠,٩٣	٠,١
٢٣	٠,٨٥	٠,١
٢٤	٠,٧١	٠,١
٢٥	٠,٩٣	٠,١
٢٦	٠,٧٧	٠,١
٢٧	٠,٩٠	٠,١
٢٨	٠,٨٣	٠,١
٢٩	٠,٩١	٠,١
٣٠	٠,٧٩	٠,١

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بُعد المسايرة والدرجة أو الكلية لهذا البعد لمقياس أسلوب التفكير الابداعي [ن = ١٠٠]

رقم البند	قيمية معامل الارتباط	مستوي الدلالة
٣١	٪٠,٨٥	٠,١
٣٢	٠,٧٩	٠,١
٣٣	٠,٩١	٠,١
٣٤	٠,٨١	٠,١
٣٥	٠,٧٧	٠,١
٣٦	٠,٩٣	٠,١
٣٧	٠,٨٣	٠,١
٣٨	٠,٩١	٠,١
٣٩	٠,٧٠	٠,١
٤٠	٠,٧٧	٠,١
٤١	٠,٩١	٠,١
٤٢	٠,٨١	٠,١
٤٣	٠,٨٧	٠,١
٤٤	٠,٧٠	٠,١
٤٥	٠,٩٣	٠,١

جدول (٦)

معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد مقياس أسلوب التفكير الإبداعي وبين الدرجة الكلية للمقياس

(الاتساق الداخلي) لعينة من معلمات المرحلة الابتدائية [ن = ١٠٠]

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
كفاية الأصالة	٠,٧٧	٠,٠١
الكفاءة	٠,٩١	٠,٠١
المسايرة	٠,٨٣	٠,٠١

يتضح لنا من الجداول السابقة (٣، ٤، ٥، ٦) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والبعد التي تنتمي إليه كانت على درجة عالية من الدلالة، حيث أن كل عبارة دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما يتضح أيضاً إن جميع معاملات

الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس التفكير الابداعي وبين الدرجة الكلية كانت على درجة من الدلالة، حيث أن كل بعد من الأبعاد دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والتجانس وهي إشارة واضحة على صدق المقياس.

وقامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأرباعي الأعلى وبين متوسطات درجات الأرباعي الأدنى لأفراد عينة التقنين [ن = ١٠٠]، وذلك للاطمئنان على صدق المقياس.

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأرباعي الأعلى وبين متوسطات درجات الأرباعي الأدنى لمقياس أسلوب التفكير الإبداعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية

م	الأبعاد	المجموعة	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	كفاية الأصالة	منخفض	١٧,١٩	٢,٥٩	٢١,٣٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
		مرتفع	٣٥,٦٣	٣,٥١		دالة عند مستوى ٠,٠١
٢	الكفاءة	منخفض	١٥,٤١	٤,٥٣	١٩,٥٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
		مرتفع	٣١,٥١	٢,٠٣		دالة عند مستوى ٠,٠١
٣	المسايرة	منخفض	١٦,٩٤	٦,١٧	٢٥,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
		مرتفع	٤١,٦٩	٢,٥٧		دالة عند مستوى ٠,٠١
٤	الدرجة الكلية	منخفض	٢٣٥,٧٣	٥٧,٥١	٢٧,١٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
		مرتفع	٥٥٣,٠٩	٢١,٣٥		دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح لنا من الجدول السابق (٧) أن مقياس أسلوب التفكير الإبداعي يتسم بالقدرة على التمييز، أي أنه قادر على التمييز بين المعلمات اللاتي يتمتعن بدرجة عالية، وتبين المعلمات اللاتي يتمتعن بدرجة منخفضة، حيث إشارات نتائج دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأرباعي الأعلى وبين متوسطات درجات الأرباعي الأدنى بالنسبة لكل من الدرجة الكلية للمقياس، وبالنسبة لدرجات كل المقاييس الفرعية على وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهكذا أمكن التأكد من صدق مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بطرق متعددة دلت في مجملها على تمتع المقياس بمعدلات صدق عالية، الأمر الذي يؤكد لنا كفاءة هذا المقياس سيكومترياً للاستعانة به مع عينة البحث الحالي.

ثانيا: ثبات المقياس

١. طريقة التجزئة النصفية مصححاً باستخدام معادلة (سيرمان- براون).
٢. طريقة معامل ألفا باستخدام معادلة كرونباخ.
٣. طريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

وذلك على النحو التالي:

جدول (٨)

معامل ثبت مقياس أسلوب التفكير الابداعي بطريقة التجزئة النصفية مصححاً باستخدام معادلة

(سيبرمان- براون) وطريقة معامل ألفا باستخدام معادلة كرونباخ

م	الابعاد	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سيبرمان بروان	معامل الثبات بطريقة معامل ألفا باستخدام معادلة كرونباخ
١	كفاية الأصالة	٠,٩١	٠,٩٣
٢	الكفاءة	٠,٩٠	٠,٩١
٣	المسايرة	٠,٨٩	٠,٩٠
	الدرجة الكلية	٠,٩٣	٠,٩٥

ويتضح لنا من الجدول السابق (٨) أن معاملات الثبات للمقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سيبرمان- براون) وطريقة معامل ألفا باستخدام معادلة كرونباخ تتراوح ما بين (٠,٩٣، ٠,٩٥).

ومعاملات الثبات لأبعاد المقياس تتراوح مابين (٠,٨٩، ٠,٩١) بطريقة التجزئة النصية باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) وتتراوح ما بين (٠,٩٠، ٠,٩٣) بطريقة معامل ألفا باستخدام معادلة كرونباخ.

٣. طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

قامت الباحثة في البحث الحالي بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخري بفاصل زمني قدرة شهر على عينة من المعلمات والتي كان قوامها(٥٠) معلمة، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيق الأول والثاني ووجدان الارتباط بينهما كان موجباً ودالاً عند مستوي ٠,٠١ حيث بلغت قيمته (٠,٩١).

جدول (٩)

معاملات ثبات مقياس أسلوب التفكير الإبداعي باستخدام

طريقة التطبيق وإعادة التطبيق

م	الابعاد	معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق
١	كفاية الأصالة	٠,٨٧
٢	الكفاءة	٠,٩٠
٣	المسايرة	٠,٨٩
	الدرجة الكلية	٠,٩١

يتضح لنا من الجدول السابق (٩) أن معاملات الثبات للمقياس ككل باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق تتراوح ما بين (٠,٨٧، ٠,٩٠)، مما يشير إلى أن

المقياس يتمتع بمعدلات ثبات عالية وكذلك أبعاد المقياس الفرعية مما يمكننا من استخدامه مع عينة البحث الحالي.

ثانيًا: مقياس العنف إعداد: الباحثة

لتصميم مقياس العنف لقياس الاتجاه نحو العنف المدرسي لدى معلمات المرحلة الابتدائية قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- استقراء التراث النظري الخاص بمفهوم العنف من استعراض التراث النظري الخاص بمفهوم العنف بصفة عامة يمكننا أن نلاحظ أن هناك تباينًا في وجهات نظر الباحثين فيما يتعلق بتعريف العنف فكل منهم اهتم بتركيز اهتمامه على جانب واحد من جوانب هذا المفهوم عند تعريفه مع إعطائه اهتمام أقل للجوانب الأخرى التي يشتملها، فنجد بعض الباحثين يعرفونه في ضوء أنه سلوك عدواني بين طرفي متصارعين يهدف كل منهما إلى تحقيق مكاسب معينة أو تغيير وضع اجتماع معين والعنف هو وسيلة لا يقرها القانون.

ويتجه فريق آخر من الباحثين إلى تعريف العنف على أنه وسيلة لإلغاء الآخر ويصبح العنف بهذا المعنى شكلًا من أشكال الاستبداد وتهميشًا للآخر استنادًا إلى ضروب الاستغلال والظلم والعدوان والحرمان وعدم المساواة والتهميش.

ويتجه باحثون آخرون إلى تعريف العنف على أنه الاستخدام الفعلي للقوة والتهديد لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص وإتلاف للممتلكات كما جاء في تعريف. (رضا، ٢٠٠٠)

إلا أننا في النهاية نستطيع أن ندرك من خلال نظرة متعمقة لتوجهات هؤلاء الباحثين والتي انعكس من خلال تعريفاتهم لمفهوم العنف أن هناك اتفاقًا فيما بينها على أن العنف يمثل سلوك موجه نحو إحداث الأذى بالآخرين ولذلك فهو يرتبط بكل مستويات الغضب والعداوة والعدوانية.

- الاطلاع على بعض المقاييس المنشورة عن العنف

ومن تلك المقاييس ما يلي:

١- مقياس السلوك العدواني للأطفال:

قام بإعداد هذا المقياس "باظة، ١٩٩٦" بهدف قياس السلوك العدواني عند الأطفال. ويطبق هذا المقياس على الأطفال متوسط عمرهم (١٢,٥) سنة ويتكون من ثلاث أقسام هي:

- السلوك العدواني المباشر المادي Direct aggressive behaviours

ويقصد به توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو بالذات ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة وواضحة وتشمل العدوان المادي وعباراته (١٤ عبارة).

- السلوك العدواني اللفظي Aggressive behavior

ويقصد به الاستجابة اللفظية التي تحمل الإيذاء النفسي والاجتماعي للخصم أو للمجموعة وجرح مشاعرهم أو التهكم بسخرية منهم ويشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة اجتماعيًا وخلقيًا وعدد عباراته (١٤) عبارة.

- السلوك العدواني غير المباشر Indirect aggressive behavior

وهو سلوك عدواني معبر عنه بطريقة إشكالية على الذات أو الأخريين أو ضمنية تخيلية ويتهمن مسالك المخادعة والكره والوقيعة.

أمام كل عبارة أربع اختبارات هي: (كثيرًا، قليلًا، نادرًا، نادرًا جدًا).

فتتراوح الدرجات بين ٣ إلى صفر. ويمكن حساب الدرجة على كل مظهر من مظاهر السلوك العدواني على حده وأيضًا حساب المجموع الكلي لدرجات لكل يجمع درجات المظاهر الثلاثة للسلوك.

٢- مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب:

قام بإعداد هذا المقياس "باظة، ٢٠٠٣" ويشمل على أربعة أبعاد أساسية هي:

- السلوك العدواني المادي Physical aggression

- السلوك العدواني اللفظي Verbal Aggressive Behavior
- العدائية Hostility
- الغضب Anger

ويشمل كل مقياس فرعي على (١٤) بندًا وصفه لمسالك متباينة لمرحلة المراهقة والشباب. حيث ينتشر السلوك العدواني تصوره بين الفئتين العمريتين السابقتين في المدرسة وخارجها وفي المنزل.

وتقع الإجابة على بنود المقياس في خمس مستويات تتراوح بين (٤-صفر) وتحدد بالتعبيرات المحددة لدرجة تكرار السلوك بالتعبيرات الثالثة (كثير جدًا- كثيرًا- أحيانًا- نادرًا- إطلاقًا) والدرجة العالية تدل على مستوى عدواني أو عدائي أو غضب عالي والدرجة المنخفضة على المقياس تدل على انخفاضهم.

٣- مقياس تشخيص العنف Violence

قام بإعداد هذا المقياس "شقير، ٢٠٠٥" ويتكون هذا المقياس من ثلاث أبعاد أساسية يرتكز عليها تشخيص (تحديد) سلوك العنف وتم تقسيم البنود على الأبعاد الثلاث على النحو التالي هي:

- العنف غير المباشر (أي المظاهر غير المباشر للعنف (٢٢) بندًا.
- العنف اللفظي (المباشر) وهو التعبير بالشتائم أو السب أو استخدام ألفاظًا شاذة مع الآخرين (١١) بندًا ويشمل المقياس في مجمله على (٤٨) بند جميعها في اتجاه موجب بشدة (نعم)، موافق (أحيانًا)، غير موافق (قليلًا)، غير موافق بشدة (لا).

وتعطي الدرجة لهذه الاختبارات بالآتي ٣- ٢- ١- صفر وتدل الدرجة الكلية العالية على عنف شديد وحاد والدرجة المنخفضة على عنف خفيف. (حسين، ٢٠١١)

- منطق الباحثة في تصميم مقياس العنف لقياس الاتجاه نحو العنف المدرسي لدى معلمات المرحلة الابتدائية:

١- تعتقد الباحثة أن لكل دراسة طبيعتها الخاصة التي تفرضها عليها عينة البحث وخصائصها، ولذلك فقد تتبعت الباحثة أدوات هذا البحث من خلال استيعابات أفراد العينة، حيث تمثل عبارات المقياس تمثيلًا حيًا لمفرداتهم وتعبيراتهم.

٢- الاختبارات التي أطلعت عليها الباحثة تطبق على المراحل الآتية الطفولة، المراهقة، الرشد ومن المسلم به أن لكل مرحلة من مراحل العمر خصائصها المميزة التي يجب مراعاتها عند تصميم أي مقياس.

٣- معظم المقاييس السابقة التي أطلعت عليها الباحثة كانت تطبق على المجرمين وهذا هو الذي دفع الباحثة إلى تصميم مقياس لمعرفة درجة العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

- القيام بمقابلات مفتوحة مع عينة من المعلمات:

قامت الباحثة بطرح بعض الأسئلة المفتوحة على عينة من معلمات المرحلة الابتدائية حيث بلغ عددهم (٣٣) معلمة، وقد جاءت هذه العينة مماثلة إلى ما لعينة البحث الأساسية ولها نفس ملامحها تقريبًا من حيث المستوى التعليمي.

وقد تراوحت أعمارهن من (٢٣- ٥١) سنة وقد كانت الأسئلة الموجهة إليهن كالآتي:

- هل تستخدمن الإهانة اللفظية، سب، شتائم، إلخ؟
- هل تستخدمن أساليب عقاب، وما هي هذه الأساليب؟
- هل تستخدمن الضرب مع التلاميذ؟

وتم تحليل استجابات المعلمات على هذه الأسئلة في الجدول التالي:

جدول (١٠)

أشكال العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية

أشكال العنف	عدد المعلمات	النسبة المئوية للتكرار
١- العنف النفسي		
- التأنيب	٢٦	٧٩٪
- الإهمال	٥	١٥٪
٢- العنف اللفظي		
- الشتائم	٦	١٨,٢٪
- السب	١٠	٣٠٪
٣- العنف الجسدي		
- الضرب	٢	٦,٠٦٪
- كثرة الواجبات	٧	٢١٪

يتضح لنا من الجدول السابق (١٠) أشكال العنف التي تستخدمها المعلمات في المناخ المدرسي.

كما يتضح لنا ما يأتي:

- تعدد أشكال العنف المستخدمة من قبل المعلمات.
- إن السمة الغالبة على هذه الأشكال هو العنف النفسي فقد قرر حوالي ٧٩٪ من المعلمات استخدامهن للتأنيب، ١٥٪ من المعلمات استخدامهن للإهمال، وأما بالنسبة للعنف اللفظي فقد قرر حوالي ١٨,٢٪ استخدامهن للشتائم، و٣٠٪ من المعلمات استخدامهن للسب، أما بالنسبة للعنف الجسدي فقد قرر حوالي ٦,٠٦٪ من المعلمات استخدامهن للضرب، ٢١٪ من المعلمات استخدامهن لكثرة الواجبات.

ويتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية ارتفاع نسبة استخدام المعلمات لأساليب العقاب التي تتسم بالعنف بأشكاله المختلفة (النفسية- اللفظية- الجسدية) الأمر الذي يوضح أهمية التدخل ببرنامج للحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى المعلمات، وهذا يوضح

أهمية البحث الحالي الذي يسعى لتنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمات لخفض درجة العنف المستخدم من قبل المعلمات نحو تلاميذهن.

ومن خلال الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بالعنف ونتائج المقابلات المفتوحة، أمكن للباحثة وضع المقياس، ولقد تمكنت الباحثة من صياغة عبارات المقياس الحالي من خلال الاستعانة باستجابات أفراد العينة الاستطلاعية وذلك حرصًا على أن تكون عبارات المقياس نابعة من بيئة أفراد العينة وإطارهم الثقافي ومن مشاعرهم وأفكارهم.

- وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٤٥) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد (العنف النفسي- العنف اللفظي- العنف الجسدي) يتكون كل بعد من (١٥) عبارة بحيث يقوم المفحوص بالاختيار بين ثلاثة بدائل للإجابة، يوجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات (دائمًا) أحيانًا، أبدًا)، وقد راعت الباحثة أن تكون فئات الإجابة منحصرة بين ثلاث اختيارات حيث إن تعدد الاختيارات قد يشتت ذهن المعلمة أثناء استجاباتها، كما أن الاقتصار على فئتين فقط للإجابة (نعم، لا) من شأنه أن يقيد المفحوص بإجابة محددة قد لا تكون الاستجابة معبرة عنه.

- تصحيح المقياس:

يتم تصحيح عبارات المقياس وجميعها عبارات سلبية فيتم إعطاء العبارات (٣- ٢- ١) وهذا يعني أن الدرجة المرتفعة على هذا المقياس تشير إلى عنف مرتفع لدى المعلمة والدرجة المنخفضة تشير إلى عنف منخفض، وهكذا تتراوح درجات المقياس ما بين (٤٥) درجة وهي أقل درجة يمكن الحصول عليها و(١٣٥) درجة وهي أقصى درجة يمكن الحصول عليها وفقًا لتصحيح مقياس العنف.

الجدول التالي يوضح أبعاد مقياس العنف وأرقام العبارات المكونة لكل بعد:

جدول (١١)

أبعاد مقياس العنف وأرقام العبارات التي تعبر عن كل بعد

أبعاد المقياس	أرقام العبارات في كل بعد	عدد العبارات
العنف النفسي	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣	١٥
العنف اللفظي	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤	١٥
العنف الجسدي	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥	١٥

- الخصائص السيكومترية لمقياس العنف:

للتأكد من صدق وثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من معلمات المرحلة الابتدائية بلغ مجموعها (١٠٠) معلمة.

أولًا: صدق المقياس:

وفيما يلي عرض للطرق التي اعتمدت عليها الباحثة للتأكد من صدق المقياس وهي:

- الصدق التجريبي:

اعتمدت الباحثة على الصدق التجريبي أو صدق المحك وهو من أهم أنواع الصدق وأكثرها شيوعًا وتعتمد فكرة الصدق التجريبي على صدق الميزان نفسه ويصلح هذا النوع من الصدق للتنبؤ بين درجات تطبيق المقياس ودرجات الاختبار لأنه يقوم على معامل الارتباط بين درجات تطبيق المقياس ودرجات الاختبار المحك.

فقد استخدمت الباحثة لمقياس العنف من إعداد الباحثة أحد المقاييس التي أجرى لها حساب صدق وثبات وهو مقياس العنف إعداد "حمزة، ٢٠١١" وبتطبيق المقياسين على عينة تكونت من [ن = ١٠٠] وجد أن معامل الارتباط وصل إلى (٠,٧٩٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠٠١).

- طريقة الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للتأكد من صدق المقياس وذلك عن طريق ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٢)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بعد العنف النفسي والدرجة الكلية لهذا البعد لمقياس العنف [ن = ١٠٠].

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٨٧	٠,٠١
٤	٠,٩١	٠,٠١
٧	٠,٧٧	٠,٠١
١٠	٠,٧٥	٠,٠١
١٣	٠,٩٣	٠,٠١
١٦	٠,٨٥	٠,٠١
١٩	٠,٩٠	٠,٠١
٢٢	٠,٨٠	٠,٠١
٢٥	٠,٩٥	٠,٠١
٢٨	٠,٧٠	٠,٠١
٣١	٠,٧٣	٠,٠١
٣٤	٠,٩٠	٠,٠١
٣٧	٠,٨٥	٠,٠١
٤٠	٠,٩١	٠,٠١
٤٣	٠,٧٨	٠,٠١

جدول (١٣)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بعد العنف اللفظي والدرجة الكلية لهذا البعد لمقياس العنف [ن = ١٠٠]

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢	٠,٧١	٠,٠١
٥	٠,٩١	٠,٠١
٨	٠,٨٥	٠,٠١
١١	٠,٧٧	٠,٠١
١٤	٠,٧١	٠,٠١
١٧	٠,٩٣	٠,٠١
٢٠	٠,٧٩	٠,٠١
٢٣	٠,٨٨	٠,٠١
٢٦	٠,٨٣	٠,٠١
٢٩	٠,٩٠	٠,٠١
٣٢	٠,٧٥	٠,٠١
٣٥	٠,٩٤	٠,٠١
٣٨	٠,٨١	٠,٠١
٤١	٠,٧٩	٠,٠١
٤٤	٠,٩٥	٠,٠١

جدول (١٤)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بعد العنف الجسدي والدرجة الكلية لهذا البعد لمقياس العنف [ن = ١٠٠].

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣	٠,٩٣	٠,٠١
٦	٠,٨١	٠,٠١
٩	٠,٨٩	٠,٠١
١٢	٠,٨٣	٠,٠١
١٥	٠,٧٥	٠,٠١
١٨	٠,٩٢	٠,٠١
٢١	٠,٨٥	٠,٠١
٢٤	٠,٧٢	٠,٠١
٢٧	٠,٩٤	٠,٠١
٣٠	٠,٩٠	٠,٠١
٣٣	٠,٧١	٠,٠١
٣٦	٠,٩٣	٠,٠١
٣٩	٠,٨٨	٠,٠١
٤٢	٠,٧٧	٠,٠١
٤٥	٠,٩١	٠,٠١

جدول (١٥)

معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس العنف وبين الدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) لعينة من معلمات المرحلة الابتدائية [ن = ١٠٠]

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف النفسي	٠,٨٧	٠,٠١
العنف اللفظي	٠,٩٣	٠,٠١
العنف الجسدي	٠,٧٥	٠,٠١

يتضح لنا من الجداول السابقة (١٢، ١٣، ١٤، ١٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والبعد التي تنتمي إليه كانت على درجة عالية من الدلالة، حيث أن كل عبارة دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما يتضح أيضاً إن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس العنف وبين الدرجة الكلية كانت على درجة من الدلالة، حيث أن كل الأبعاد دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وهي إشارة واضحة على صدق المقياس، وهكذا أمكن للباحثة التأكد من صدق المقياس بطرق متعددة دلت جميعها على تمتع المقياس بمعدلات صدق عالية تسمح لنا باستخدامه في البحث الحالي.

ثانيًا: ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثة على استخدام عدة طرق للتحقق من مدى ثبات المقياس وهي:

١- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

٢- طريقة التجزئة النصفية.

٣- طريقة معامل ألفا.

وفيما يلي وصف لما اتبعته الباحثة في كل طريقة من طرق حساب ثبات المقياس:

١) طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس وتم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدرة شهر، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيق الأول والثاني ووجد أن الارتباط بينهما كان موجبًا ودالًا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت قيمته (٠,٩١).

وكما قامت الباحثة بحساب ثبات أبعاد المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد بالنسبة لكل بعد في التطبيق الأول وبين درجاتهم بالنسبة لكل بعد في التطبيق الثاني.

وفيما يلي جدول يوضح قيم معاملات الارتباط باستخدام طريقة إعادة التطبيق فيما يتعلق بأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١٦)

معامل ثبات مقياس العنف وثبات أبعاده باستخدام طريقة إعادة التطبيق.

م	الأبعاد المقياس	قيمة معامل الارتباط
١	العنف النفسي	٠,٩٠
٢	العنف اللفظي	٠,٧٩
٣	العنف الجسدي	٠,٨٣
	الدرجة الكلية	٠,٩١

٢- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات النصف الأول من بنود المقياس ودرجات النصف الثاني من بنوده، وبلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس ٠,٩٥، وقد تم استخدام معادلة سبيرمان-براون لحساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

جدول (١٧)

معامل ثبات مقياس العنف وثبات أبعاده باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

م	الأبعاد المقياس	قيمة معامل الارتباط
١	العنف النفسي	٠,٩٣
٢	العنف اللفظي	٠,٩١
٣	العنف الجسدي	٠,٩٠
	الدرجة الكلية	٠,٩٥

٣- طريقة معامل ألفا:

قامت الباحثة باستخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ للتحقق من ثبات المقياس وأبعاده المختلفة وذلك باستخدام معادلة معامل ألفا لكرونباخ.

جدول (١٨)

معامل ثبات مقياس العنف وثبات أبعاده باستخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ.

م	الأبعاد المقياس	قيمة معامل الارتباط
١	العنف النفسي	٠,٩٥
٢	العنف اللفظي	٠,٩٠
٣	العنف الجسدي	٠,٩٣
	الدرجة الكلية	٠,٩٧

وهكذا تمكنت الباحثة من التأكد من ثبات مقياس العنف وثبات أبعاده بطرق عدة دلت جميعها على تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة تمكننا من استخدامه في البحث الحالي.

٣- البرنامج التدريبي لتنمية التفكير الإبداعي إعداد الباحثة

صاحب التطور السريع في المعرفة العلمية ظهور الحاجة إلى التعليم المستمر كما صاحب التغير السريع في إيقاع الحياة اليومية ظهور الحاجة إلى التنمية المستمرة وقد أدى التفاعل بين الحاجتين إلى ظهور أشكال مختلفة لتوظيف المعرفة المتجددة من أجل التنمية البشرية، فأصبح الاهتمام بتنمية الإمكانيات البشرية منذ فترة ليست بقليلة الشغل الشاغل لعلماء النفس والمهتمين بالدراسات الإنسانية، وذلك حتى يكون لعلم النفس -كغيره من العلوم الطبيعية- دور فعال في حياة الإنسان وتحقيق قدر من التوافق مع ذاته ومع الآخرين الذين يتعامل معهم على مستوى الحياة الشخصية، والاجتماعية، والمجتمع ككل.

ومن هنا جاءت فكرة برنامج تنمية التفكير الإبداعي وأثره على خفض درجة العنف لدى المعلمات، والهدف الرئيسي هو التحقق من مدى فاعلية البرنامج الذي تقوم به الباحثة لتنمية التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف، وتوضيح مدى أهمية التفكير الإبداعي في الحياة بصفة عامة والعملية التعليمية بصفة خاصة.

أولًا: المداخل التي تصمم وتنفذ في ضوئها برامج التدريب:

بصفة عامة عادة ما تقدم برامج التدريب تبعًا للمدخل الذي يثبته الباحث، وبما يتفق مع هدف البرنامج وتنقسم هذه المراحل إلى:

- المدخل الأول: congruent courses

في هذا المدخل يدرس المتغير النفسي موضوع البرنامج التدريبي بشكل مباشر على اعتبار أنه متغير نفسي مستقل مثل: برامج تنمية سلوك التوكيد، وبرامج تنمية التفكير الإبداعي، وبرامج تنمية دافعية الإنجاز، وكلها جوانب محددة، وواضحة في النمو النفسي.

وهذا هو المدخل الذي اعتمدت عليه الباحثة في تصميم وتنفيذ البرنامج الحالي حيث سيتم تقديم موضوع البرنامج التدريبي بشكل مباشر ثم دراسة أثره بعد فترة

التدريب وفي فترة المتابعة، وذلك لأن هذا المدخل هو الأقرب في دراسة هذا النوع من المتغيرات.

- المدخل الثاني: confluent courses

وهذا المدخل يجمع بين متغير نفسي وخبرة أو مادة تعليمية حيث تستخدم فيه المواد الدراسية للتدريب على تنمية المتغيرات النفسية مثل استخدام الأدب في تنمية الاستجابات النفسية الوجدانية مع المادة العلمية حيث يستثير التدريب الجوانب الوجدانية المرتبطة بالمحتوى الدراسي، ويترجم الأفكار إلى أفعال، أي أن البرامج التي تقع تحت مظلة هذا المدخل تسعى إلى: جعل المواد التعليمية دعامة أساسية للتعلم السيكولوجي.

- المدخل الثالث: Contextual Approaches

وهذا المدخل يجمع بين تنمية الخصائص النفسية من ناحية وتغيير متطلبات البيئة لاستثارة السلوك المطلوب من ناحية أخرى، وذلك لأن البيئة بما تقدمه من مثيرات تؤثر على الاستجابة (التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية) أي أفكار ومشاعر وسلوك المتدرب. "حسين، ٢٠١٢"

ثانيًا: المحاكات التي تقوم عليها البرامج التدريبية:

يعتمد نجاح البرنامج التدريبي على وجود محكات علمية مرنة، وفيما يلي نجمل أهم هذه المحكات:

- أن يتوفر للبرنامج التدريبي أساس نظري سليم مدعمًا بالبحوث التطبيقية:

حيث يتيح للمدرب رؤية منظومية لموضوع التدريب، ويستطيع أن يربط هذا الموضوع بموضوعات أخرى تفسره وتدعمه، فيستطيع أن يوثق الموضوع من خلال التأكيد على علاقاته بغيره من الموضوعات، ويلخص الخبراء في مجال البرامج التدريبية ذلك في أن أحد أهداف التدريب يتلخص في اكتساب لغة جديدة ومفردات جديده ومفاهيم جديدة تمتزج بالنسيج الفكري للمتدرب، فتغيره وتنمية وتحسن من أدائه. "عثمان، ١٩٩٨"

- تحقيق التوازن بين التدريب المناسب وسهولة الاستخدام:

حيث يحتاج برنامج التدريب إلى متدرب يستطيع تنفيذه بنجاح مع تقويم حاجات التدريب التي تصاحب فاعلية استخدام البرنامج كي يحقق أهدافه.

- مراعاة الفروق الفردية:

حيث يتضمن برنامج التدريب أنشطة وتدريبات متنوعة تتناسب حاجات الأفراد وطبيعتهم عند حضور مثل هذا البرنامج، كما يتيح لهم فرصًا جديدة للتعلم في إطار العمل الفردي والجماعي.

- النمذجة المناسبة للتطبيقات أو تقديم نماذج تطبيقية:

حيث يقدم البرنامج أمثلة واضحة ومناسبة للتطبيقات العملية بما يساعد المتدربات على ملاحظتها أثناء استخدام المهارات والأدوات والطرق المناسبة التي يعرضها البرنامج، ويتم التدريب عليها بما يعطي المتدرب فرصًا جيدة لنقل الخبرات من الإطار النظري إلى الواقع.

- يستجيب لميول التلميذ ودوافعه:

حيث يستثير البرنامج دافعية التلاميذ وينشطهم فقد استطاع موضوع البحث جذب انتباه المتدربات منذ اللحظة الأولى في لقائهن بالباحثة وحتى تقييمين للبرنامج بعد الانتهاء منه وأثناء القيام بأنشطة الوحدات والتدريبات المطلوبة وفي مناقشتهن للأنشطة المنزلية.

- البرنامج يجد سندا من البحوث والتقويم:

حيث يستند البرنامج إلى بحوث توثق صدقه وتدل على فاعليته وأثره عبر الزمن وتدريبات تدل على انتقال مهارات المتدربات من البرنامج إلى تطبيقات أخرى في المواقف المختلفة.

- أن يراعي البرنامج التسلسل المنطقي في جلساته:

بحيث تكون جلسات البرنامج التدريبي متتابعة، وكل جلسة تساعد على تمهيد الجلسة التي تليها، بمعنى أن تكون الجلسة السابقة أساسًا لما يتبعها من جلسات، وقد راعت الباحثة هذا التسلسل في جميع جلسات البرنامج الخاصة بالتلميذات سواء كانت فردية أو جماعية.

- الشكل النهائي للبرنامج وقابليته للاستخدام والمتابعة:

يجب أن يكون البرنامج ذا جاذبية للمتدرب وإثارة لاهتمامه حتى نستطيع استخدامه، كما أن تثبيت الخبرات الجديدة من سلوكيات المتدرب يتطلب وقتًا وجهدًا وتحليلًا للإيجابيات والسلبيات، وهذا ما يتضمنه محك المتابعة الذي يضمن التزام المتدربة بتطبيق ما اكتسبته من ناحية، والتزام المدرب بدعمه بالخبرة من ناحية أخرى، عن طريق تقديم التغذية الراجعة، لذلك فقد راعت الباحثة أن تتعرف على مدى تطبيق المتدربات للاستراتيجيات، وقد اتضح ذلك من خلال طريقة أدائهن للتدريبات في كل جلسة من جلسات البرنامج.

وتؤكد الباحثة على أهمية المكانة الهامة للتدريب في التنمية وتعديل السلوك الخاطئ فالتدريب وسيلة من وسائل التنمية والعلاج وتحقيق التمكن من رفع كفاءة الأداء للأفراد وعليه فالمحك الأساسي لنجاح التدريب.

ثالثًا: أهمية البرنامج التدريبي:

تتمثل الأهمية بشكل خاص في مدى الاستفادة من البرنامج إذا أثبتت فاعليته في العملية التربوية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بشكل خاص، وإعداد المعلمات بشكل عام. حيث يمكن التوصية بإعداد برامج مختلفة تحقق إعداد المعلم الجيد، المعلم المرشد المعد للمدرسة غير الشكلية التي تعتمد على إتاحة الحرية الكاملة للأطفال مع عدم التركيز على التعليم الصم والمنضبط القائم على مقولة أنها مدرسة المعلم وليست مدرسة

التلميذ، مما تنشده التربية الحديثة هو أن تكون المدرسة هي مدرسة المتعلم أو مدرسة الطفل، وأن المعلم في هذه المدرسة ما هو إلا ميسر وليس ملقن.

رابعًا: أهداف البرنامج التدريبي:

من المعروف أن الشخصية نتاج لتفاعل كل من المقومات البيولوجية والعقلية والوجدانية الخاصة بالفرد مع مقومات البيئة ومن خلال هذا التفاعل يكتسب الإنسان مهارات ويتعلم استراتيجيات ويكون ويطور مفاهيمه عن نفسه وعن البيئة، وبقدر كفاءة هذا البناء المركب من المفاهيم والمهارات والاستراتيجيات تتحدد كفاءة الفرد في جوانب حياته المختلفة، ومن هنا كانت أهمية برامج التدريب في رفع كفاءة الفرد في تفاعله مع البيئة وذلك من خلال وظائف متعددة مثل:

١- تقديم مفاهيم جديدة تيسر للفرد إدراك ذاته وإدراك الواقع بصورة أكثر كفاءة.

٢- التدريب على استراتيجيات جديدة تساعده على رفع كفاءته في مجالات الحياة المختلفة.

٣- تنمية مهارات يمتلكها الفرد فعلًا ولكنه لا يوظفها بكفاءة.

٤- مساعدته على إدراك العلاقة بين ما لديه من مفاهيم واستراتيجيات ومهارات ومطالب الواقع.

وقد يجمع البرنامج بين الأهداف الأربعة حتى يتناسب مع حاجات المتدربين المختلفة، وتعد برامج التدريب في أساسها إحدى صور التعليم والتعلم والتي تبدأ بهدف معلن ومحدد ومقصود يتفق مع حاجات المتلقين حتى يصبح هدفًا لكل مشارك.

وهذا وترتبط أهداف البرنامج الحالي بأهداف البحث ارتباطًا وثيقًا، حيث تحقق أهداف البرنامج في مجملها أهداف البحث في شكل إجراءات عملية.

خامسًا: استراتيجيات البرنامج التدريبي:

وهي الأساليب والإجراءات المعرفية والوجدانية التي يستخدمها الفرد لتحقيق اهداف التدريب الذي يسعى لإتاحة الفرصة لاكتساب الاستراتيجيات والمهارات التي

تميز المدرب، وفي ضوء هذا التصور تم إعداد جلسات البرنامج التدريبي في ضوء محكات للإتقان تسعى لتحقيقها من خلال ما يقدم من تدريبات وأنشطة تتناول الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية.

وكلما أتيح للمتدربات خبرات متنوعة ومتكاملة بالمتغير موضوع التدريب، كانت الفرصة أكبر لتمثله، ولذلك يسعى المدرب لاستشارة العمليات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالمتغير من خلال استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تساعد المتدرب.

وسوف تقتصر هنا على ذكر الاستراتيجيات المستخدمة في البحث الحالي مع ذكر بعض التطبيقات لها من البرنامج التدريبي:

أولًا: استراتيجيات في التفكير التباعدي:

(١) العصف الذهني: Brain Storming

استخدمي قواعد العصف الذهني مع بعض أفراد أسرتك لتوليد البدائل والأفكار المختلفة للتساؤل التالي:

كيف يمكننا أن نقضي إجازة صيفية ممتعة بدون السفر للخارج، أو اختاري أي موضوع تود الحديث عنه. سجلي الأفكار التي توصلت إليها باستخدام هذه الاستراتيجية؟

(٢) قوائم الأفكار: Idea Checklist

ومن أمثلتها سكامبر

- اعط بدائل تتعلق بتحسين (منتج) أو تحسين (آلة).
- ادخل تغيير بسيط للتحسين (على السيارة مثلًا).
- أجمع شيئين أو أكثر.
- حللي بعض الأجهزة والمخترعات لكي تستخدمي بعض عناصر سكامبر.

(٣) المصفوفة المورفولوجية:

- لاحظي نفسك كيف يساعدك تحليل المواقف إلى عناصر على فهم الموقف بصورة أفضل؟

(٤) قوائم تحليل الخصائص: Attribut Listing

- كيف يمكنك أن تستفيدي من النظرة التحليلية في تصميم فساتين جميلة؟

- كيف توصل المخترعون إلى إنجازاتهم باستخدام قوائم تحليل الخصائص على سبيل المثال الثلاجة والأجهزة الكهربائية، وهل ساعدت النظرة التحليلية على اختراع أشكال متعددة من الإنجازات؟

استراتيجيات في التفكير التقاربي:

(١) تحديد المميزات- أوجه القصور- التفرد -Advantages- Limitations Uniqueness

وهي استراتيجية تستخدم للتفكير التقاربي.

تأملي نفسك حين تناقشين موضوعًا مع صديقتك وقيمي الموضوع باستخدام استراتيجية (ALU)، هل يساعدك ذلك على فهم الموضوع من جميع جوانبه؟ ولاحظي استجابة الطرف الآخر، هل سيقدم أفكارًا كثيرة ليناقش المزايا والعيوب وأوجه الجدة أو التفرد في الموضوع.

٢) تحديد البدائل الأفضل: Hits

تنظيم الأفكار وتصنيفها وفقًا لمحكات معينة.

مثال: حين تفكرين في أشياء كثيرة وتحاولين تصنيفها، هل تشعرين بالفرق بين تفكيرك هذا والتفكير المشوش الذي لا يستطيع ترتيب الأولويات ولا يستطيع تنظيم الأفكار.

كيف يمكن أن تستفيدي من هذه الاستراتيجية في حياتك اليومية.

٣) تركيز الضوء: High Lighting

وهي استراتيجي تتبع التصنيف والتنظيم حيث تقوم المتدربات بوضع الأفكار التي بينها علاقات متشابهة في مجموعات، وتسمى هذه المجموعات Hot Spot النقاط

الساخنة، وهي المحور الذي تدور حوله البدائل، التي يمكن أن يشتق منها الأفكار التي يشعرون أنها مناسبة بشكل أفضل من غيرها.

٤) مصفوفة التقييم:

استخدمي استراتيجية مصفوفة التقييم التي تساعدك على اختيار البدائل وتنقيحها.

تريدين أن تتخذي قرارًا مهمًا، فكيف تستطيعين تحقيق ما ترديدين؟

ثالثًا: استراتيجيات عامة:

١) الوعي بالتفكير: Metacognition

أي الوعي بالذات وانتباه الفرد لما يقوم به من عمليات معرفية ووجدانية قبل وأثناء وبعد النشاط تتضمنها (الميتامعرفة) المعرفة بالذات والتحكم فيها.

لاحظي ما يدور في تفكيرك حين تسألي؟ وكيف يستجيب لك الآخرون. وهل أصبح الموقف أكثر وضوحًا لك وللآخرين.

اوصفي ما قمت به من عمليات للتوصل لحل مشكلة ما؟

٢) تنظيم الذات: Self-regulation

وهي قدرة الإنسان على تعديل مسار تفكيره أو أدائه وفقًا لتصور ما نابعًا من ذاته أو من الخارج وبذلك يصبح أكثر قدرة على التحكم في أدائه وتوجيهه توجهًا إيجابيًا.

اعطي أمثلة لمواقف تحول فيها إدراكك من الاقتصار على إجابة واحدة إلى التفكير في بدائل متنوعة.

٣) التساؤل:

فكري في أكبر عدد ممكن من الأسئلة تستطيعي أن تضعيها لهذه القصة.

استخدمي لعبة التساؤل- أنا أفكر في شيء، ما هو؟ فيبدأ أفراد المجموعة التجريبية باستخدام مهارات التساؤل المختلفة.

٤) تحمل الاختلاف:

تؤكد مفاهيم البرنامج التدريبي على اختلاف أساليب التفكير، وبالتالي تحقق هذه الاستراتيجية التعاون بين أفراد المجموعة التجريبية.

كيف تساعدك معرفة الأسباب التي تجعل الناس يقاومون التغيير على تحمل الاختلاف مع الآخرين؟

٥) نقل الخبرة للآخرين:

تسعى جميع جلسات البرنامج التدريبي إلى تحقيق هذه الاستراتيجية وتستثمر ذلك في إتاحة الفرصة لنقل جميع مهارات التدريب إلى محيط العلاقات الاجتماعية، فاستخدام هذه الخبرات بنجاح في التفاعل مع الآخرين تدعم مصداقية التدريب. "الروسان، ٢٠١٧"

٦) محكات اختيار المشكلات:

وهي المحكات التي توفر الجهد وتوجه الاهتمام نحو المشكلات التي يكون لدى الفرد دافع قوي لحلها.

مثال: راقبي نفسك، ما التحديات التي استطعت أن تتصدى لها لأنك كنت مسئولة فيها عن اتخاذ الرفض أو القبول ولديك دافع شديد نحو التغيير.

٧) التغلب على معوقات التنفيذ:

وهي الاستراتيجيات التي يمكن أن نتغلب بها على أسباب مقاومة التغيير.

صفي موقفًا واجهتك فيه بعض الصعوبات- كيف استفدتي من استراتيجيات التغلب على المعوقات في اتخاذ قرارك؟.

٨) المناقشة:

تساعد هذه الاستراتيجية على تدعيم المفاهيم لدى المشاركين، ويساعد تحليل المواقف ومناقشتها على استخلاص المفهوم الكلي.

ناقشي مع زميلاتك هذه الأسئلة لكي تصلى إلى إجابات متعددة ومتنوعة وجديدة: ماذا يحدث لو أن حياة البشر المتوقعة كانت ٢٠٠ عام؟ ماذا يحدث لو لم يحتج الناس للنوم؟

٩) تركيز الانتباه: Focus

وهي استراتيجية استخدمت لتركيز الضوء على ما تم تعلمه في الوحدة، ويستفيد منها المدرب في تحقيق التغذية الرجعية.

ما الذي تعلمته في هذه الجلسة؟ حيث تؤكد الباحثة على أن التغيير لا يحدث تلقائيًا، ولكننا نسعى إليه بشكل مقصود وموجه، ولابد أن يكون لدينا المثابرة والدافع والإصرار للاستفادة من مفاهيم التدريب.

كما استخدمت الباحثة فنية الأنشطة المنزلية حيث تستخدم الأنشطة المنزلية لكي يتمكن المعلمة من أن تعم التغيرات الإيجابية التي تكون قد أنجزتها، ولكي نساعدها على أن تنقل تغيراتها الجديدة إلى المواقف الحية، ولكي نقوي وندعم أفكارها ومعتقداتها الصحيحة الجديدة، يتم توجيهها وتشجيعها على تنفيذ بعض الأنشطة المنزلية، وتعد هذه الأنشطة بطريقة خاصة بحيث تكون مرتبطة بالأهداف التدريبية.

بالإضافة للاستراتيجيات السابقة فقد اعتمدت الباحثة على بعض الاستراتيجيات غير لفظية تمثلت في الآتي:

استراتيجيات غير لفظية

١- استخدام الإشارات أثناء الحديث: كثير من الناس يستخدم الإشارات أثناء حيلتهم ويجب أن يدرك المتدربون أن الاستخدام المبالغ فيه للإشارات من أي نوع من المحتمل أن يصرف الانتباه عن الرسالة المراد إبلاغها، في حين أن الإشارات المناسبة لمحتوى الرسالة من الممكن أن تضيف شيئًا من التأكد لما يريد الفرد إيصاله للآخرين.

٢- التقاء العينين: أي النظر مباشرة إلى عين الشخص في الموقف وهنا يساعد على تأكيد أن الفرد يعني ما يقول، وليس الحملقة في الطرف الآخر بطريقة عدوانية فالنظرة

الثابتة المرتخية إلى عين الطرف الآخر والتي يتم تنظيفها بالنظرة العريضة العاجلة بعيدًا تساعد على إيصال الرسالة بدون أن يكون الرد عدوانيًا، في حين أن النظر إلى الأسفل أو بعيدًا معظم الوقت يمثل نقصًا في الثقة والإذعان للشخص الآخر.

٣- تعبيرات الوجه: أي أن تعبيرات الوجه ممكن أن توصل الرسالة المراد إبلاغها بدون استخدام أي حديث لفظي، ويجب أن يكون هناك تطابق بين ما يقوله الفرد لفظيًا والتعبيرات التي تظهر على وجهه، فليس المنطقي أن يعبر الفرد عن أسفه للشخص الآخر عن حدث مؤسف مثلًا، والبسمة تعلو وجهه، فهو هنا يقدم رسالة مزدوجة.

٤- وضع الجسم و المسافات الفاصلة: عند توجيه الفرد لرسالة معينة يجب أن يكون الفرد في وضع مستقيم ومواجه الشخص الآخر غير منحني أو مبتعد عنه، كذلك يجب أن يدرك المتدربون أن الاقتراب السريع أثناء الحديث يعتبر عدوانية، إلا إذا كانت هناك ألفة بين الطرفين كما تمثل زيادة المسافة بين نوعًا من السلبية.

٥- درجة علو الصوت: يفضل أن يوصل الفرد رسالته بصوت هادئ وواضح وحازم بعيدًا عن الصراع والتشنج، ذلك أن الصوت الخافت يشير إلى السلبية في حين يشير الصوت المرتفع جدًا إلى العدوانية، ويجب أن يحرص المتدرب على أن يكون حديثه سلسًا، وهذا لا يعني التحدث لفترة طويلة وإنما عدم التردد أثناء الحديث لأنه يوحي أن المتحدث غير واثق من نفسه.

جلسات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي من (١٢) جلسة، تستغرق الجلسة (١٢٠) دقيقة تقريبًا، وقد قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبي على افراد المجموعة التجريبية في الفترة من منتصف شهر فبراير إلى منتصف شهر مايو ٢٠١٨م، وقد استغرق تطبيق البرنامج التدريبي حوالي ثلاث شهور.

حيث يتم في نهاية كل جلسة تقديم ملخص لما تم مناقشته وتعلمه في الجلسة من مفاهيم واستراتيجيات، ومن ثم تحديد بعض الأنشطة المنزلية وذلك لتنفيذ ما تم تعلمه في الجلسة التدريبية.

تقييم البرنامج التدريبي:

تم التقييم بهدف معرفة اتجاه المتدربات نحو البرنامج التدريبي وذلك من خلال استمارة تقييم الجلسة، واستمارة تقييم البرنامج، ومن خلال تحليل مضمون استجابات المتدربات على استمارة تقييم الجلسة، وكذلك استمارة تقييم البرنامج، اتضح للباحثة أن تقييم المتدربات للبرنامج التدريبي كان إيجابيًا.

جـ- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة الفروض، وذلك من خلال برنامج spss وتتحدد الأساليب الإحصائية فيما يلي:

- المتوسط
- الانحراف المعياري
- معاملات الارتباط
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test
- اختبار مان وتني Mann-Whitney Test

وقد اعتمدت "الباحثة" على هذين الاختبارين للمجموعات المرتبطة والمستقلة وذلك للتأكد من نتائج البحث الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها:

سوف تتناول الباحثة النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي حيث يهدف البحث إلى التحقق من صحة الفروض التي قام من أجلها البحث والخاصة بفاعلية البرنامج التدريبي المستخدم- تنمية التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف لدى معلمات المرحلة

الابتدائية- وقد قامت الباحثة بعرض نتائج فروض البحث ومناقشتها في ضوء المفاهيم، والإطار النظري، والدراسات السابقة وذلك على النحو التالي:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على الآتي:

توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون اللابارامتري لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس أسلوب التفكير الإبداعي والدرجة الكلية له للتأكد من النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي.

جدول (١٩)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس أسلوب التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
كفاية الأصالة	الرتب السالبة	-	-	-	٢,٥٢٩	دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١١	٧,٥٠	١٣٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	-	-	-		
	الإجمالي	١١				
الكفاءة	الرتب السالبة	-	-	-	٣,٥١٩	دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١١	٧,٥٠	١٣٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	-	-	-		
	الإجمالي	١١				
المسايرة	الرتب السالبة	-	-	-	٣,٥٢٣	دالة إحصائية

	الرتب الموجبة	١١	٧,٥٠	١٣٥,٠٠		عند مستوى ٠,٠١
	الرتب المتعادلة	-	-	-		
	الإجمالي	١١				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	-	-	-	٣,٥٣١	دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١١	٧,٥٠	١٣٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	-	-	-		
	الإجمالي	١١				

يتضح لنا من الجدول السابق (١٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعد كفاية الأصالة لصالح القياس البعدي أما بالنسبة لبعد الكفاءة كما هو واضح في الجدول السابق (١٩) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في اختبار ولكوكسون بين القياس القبلي والقياس البعدي لبعد الكفاءة لمقياس أسلوب التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي.

بالنسبة لبعد المسايرة فهو كما واضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعد المسايرة على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي.

وأخيرًا الدرجة الكلية لمقياس أسلوب التفكير الإبداعي.

بلغت قيمة Z لاختبار ولكوكسون كما هو واضح في الجدول ٣,٥٣١، وهذا يعني إن Z دالة عند مستوى ٠,٠١، وهو مستوى دلالة كبير في اختبار ولكوكسون.

وهذا يؤكد أن الفرض الأول قد تحقق حيث تبين من نتائج اختبار ولكوكسون الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

وهذا يعني إن البرنامج التدريبي بفنياته واستراتيجياته المختلفة قد أثبت فاعليته في تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية من معلمات المرحلة الابتدائية.

ويتفق ذلك مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها عن فاعلية الاستراتيجيات والأنشطة في تنمية التفكير الإبداعي مثل دراسة "Torrance" (١٩٩٣)، ودراسة "حنورة" (١٩٩٧)، وكذلك دراسة "درويش" (٢٠١٣)، ودراسة "Tohn" (٢٠١٨) والتي أكدت فاعليته البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ونؤكد النتائج الآراء حول قابلية التفكير الإبداعي للتطوير والتنمية ونقوم بتحسينه من خلال التدريب، واتفق ذلك مع نتائج الفرض الأول التي أكدت على أن البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي كان فعالًا ومؤثرًا، وقد جاءت هذه النتائج لتستكمل الصورة حول إمكانية تنمية التفكير الإبداعي في أي مرحلة عمرية، حيث لاحظت الباحثة أن أغلب الدراسات التي تصدت للبرامج التدريبية لتنمية التفكير الإبداعي اعتمدت في اختبار عيناتها في مرحلة الطفولة، فنجد دراسة "Shaw" (١٩٩٠) اعتمدت على عينة أطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واعتمدت دراسة "Ward & Sifonis (١٩٩٧)، ودراسة "درويش" (٢٠١٣)، وكذلك دراسة "John" (٢٠١٨) على عينة من المراهقين.

وجميع هذه الدراسات توصلت إلى نتيجة واحدة مؤداها فاعلية البرامج المستخدمة في كل دراسة حسب طبيعة عينتها على تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تؤصل إليها البحث الحالي، وقد اهتمت الباحثة بإثارة دافعية المعلمات لخلق رغبة قوية لديهن لرفع كفاءتهن من خلال ربط أهداف البرنامج التدريبي بأهداف شخصية لدى كل معلمة هذا من جانب، ومن جانب آخر أرتبطت تدريبات وأنشطة البرنامج التدريبي بالحياة التي تعيشها المعلمات مع التلاميذ.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على الآتي:

توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد استعانت الباحثة باختبار "مان ويتني" اللابارامتري لتحديد دلالة الفروق في القياس البعدي بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك على أبعاد مقياس أسلوب التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للمقياس للتأكد من النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي.

جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس أسلوب التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموعة الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
كفاية الأصالة	تجريبية	١١	٧,٩٣	٧٧,٥٠	٠,٥٠٠	٢,٦٣	دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١١	٧,٨١	٧٧,٠٠	١,٣١	٢,٦١	
الكفاءة	تجريبية	١١	٨,٠٥	٥٦,٠٠	٢,٥١	٢,٧٩	دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١١	٨,٠٠	٥٣,٠٠	-	٢,٧٣	
المسايرة	تجريبية	١١	٧,٠٧	٦٢,٠٠	١١,٠٠	٢,٦٩	دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١١	٨,٠٠	٥١,٠٠	-	٢,٥١	
الدرجة الكلية	تجريبية	١١	٨,٣١	٧٣,٠٠	-	٢,٦٣	دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١١	٨,٣١	٧٣,٠٠	-	٢,٥٧	

يتضح لنا من الجدول السابق (٢٠) إن قيمة Z لاختبار مان وتيني في بعد كفاية الأصالة ٢,٦٣ للمجموعة التجريبية، ٢,٦١ للمجموعة الضابطة وهذا يعني أن هاتين

القيمتين دالتين عند مستوى ٠,٠١ لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يؤكد أن هناك فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد كفاية الأصالة على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وكما هو ملاحظ أيضًا من الجدول (٢٠) أن قيمة Z في بعد الكفاءة ٢,٧٩ للمجموعة التجريبية، ٢,٧٣ للمجموعة الضابطة وإن هاتين القيمتين والتين عند مستوى ٠,٠١ لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يؤكد وجود فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد الكفاءة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وبالنسبة لبعد المسايرة فكما هو واضح من الجدول (٢٠) إن قيمة Z لاختبار مان وتني بلغت ٢,٦٩ للمجموعة التجريبية، ٢٥١ للمجموعة الضابطة وإن هاتين القيمتين دالتين عند مستوى (٠,٠١) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يؤكد وجود فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد المسايرة على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأخيرًا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أسلوب التفكير الإبداعي فإنه يتضح من الجدول (٢٠) إن قيمة Z قد بلغت٢,٦٣ للمجموعة التجريبية٢,٥٧ للمجموعة الضابطة، وإن هاتين القيمتين دالتين عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد وجود فروق بين مستوى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يعني أن الفرض الثاني قد تحقق حيث تبين الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح ذلك تأثير المجموعة التجريبية بالبرنامج التدريبي، إذا ساهم البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة في تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تؤكد على فاعلية البرامج التدريبية في تنمية التفكير الإبداعي ومن هذه الدراسات دراسة "Wara & Sifonis" (١٩٩٧)، وتتفق مع نتائج دراسة "درويش" (٢٠١٣)، ودراسة "John" (٢٠١٨)، وكذلك دراسة "Taylor" (٢٠١٩).

وتفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء ما تم ممارسته من استراتيجيات وأنشطة مختلفة مع أفراد المجموعة التجريبية، حيث لاحظت الباحثة ذلك من خلال الأنشطة وروح التعاون والتنافس التي سادت بين أفراد المجموعة التجريبية في الجلسات التدريبية.

كما ساعد بناء البرنامج وفقًا لمحكات محددة على تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك على النحو التالي:

- المعلومات والمفاهيم الجديدة مصحوبة بتدعيم نظري حتى تدرك كل معلمة أن البرنامج قائم على أسس نظرية وليس مجرد دراسة نظرية، حيث أن الفكرة السائدة بين عامة الناس أن العلم بمثابة الجزر المنعزلة عن العالم.
- ربط هذه المفاهيم الجديدة بالبناء المعرفي والوجداني الخاص بكل معلمة.
- تنمية وعيهم بقدراتهن وإمكانياتهن وبالتالي تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في ذواتهن كخطوة لتحقيق أهداف التنمية من خلال خلق الرغبة في تقوية نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة الكامنة لديهن.

- وقد توفر في البرنامج العديد من الاستراتيجيات التي تعد بمثابة المعين للمعلمات على تحقيق أهدافهن مثل استراتيجية العصف الذهني وكذلك ساعدت الأنشطة المنزلية على نقل خبرة التدريب، حيث اعتمدت الباحثة في إعدادها لهذه الأنشطة المنزلية المقدمة للمعلمات على أن تكون أغلبها يدور حول ملاحظة ما تم تطبيقه في كل جلسة وملاحظة ما يحيط بهن من أشخاص وخاصة التلاميذ، بالإضافة إلى ملاحظة أنفسهن أثناء قيامهن بأدوارهن الاجتماعية المختلفة.

وقد ساعد على ذلك أن أنشطة البرنامج وتدريباته كانت مستوحاه من الواقع المعايش للمعلمات بمعنى أن التدريبات كانت ترتكز على الممارسات اليومية للمعلم والتي قد تغيب عنه أو قد تتوافر فيه وبالتالي فقد خلق البرنامج فرصًا لمعايشة الخبرات الحياتية من خلال الجلسات التدريبية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على الآتي:

لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون وهو من الاختبارات اللابرامترية لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة للتأكد من النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي.

جدول (٢١)

الفروق بين المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة وقيمة (Z) لاختبار ولكوكسون على أبعاد مقياس أسلوب التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس	اتجاه فروق الرتب	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
كفاية الأصالة	الرتب السالبة	٥	٥,٨٣	٢١,٠٠	٠,١٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٥,٧١	٢٥,٠٠		
	التساوي	١				
	المجموع	١١				
الكفاءة	الرتب السالبة	٤	٦,٥١	٣٣,٠٠	٠,٥١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤,٧٣	٢١,٠٠		
	التساوي	٢				
	المجموع	١١				
المسايرة	الرتب السالبة	٥	٦,٧١	١٥,٠٠	١,٣٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٥,٩١	٣٩,٠٠		
	التساوي	١				
	المجموع	١١				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٥	٥,٣١	١٩,٥٠	١,٩١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٦,٤٣	٥٠,٥١		
	التساوي					
	المجموع	١١				

يتضح لنا من الجدول السابق (٢١) أن قيمة Z لاختبار ولكوكسون تراوحت ٠,١٩ لبعد كفاية الأصالة، ٠,٥١ لبعد الكفاءة، و ١,٣٧ لبعد المسايرة، و ١,٩١ للدرجة الكلية وأن قيمة هذه الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية غير دالة على اختبار ولكوكسون.

وهذا يعني أن الفرض الثالث قد تحقق حيث تبين الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

كل ذلك يوضح أن الباحثة حاولت قدر المستطاع أن تجعل البرنامج جزء من حياة المعلمات المدرسية واليومية حتى مع عدم وجود الباحثة معهن مما ساعد المعلمات على التصرف بنفس الطريقة في حياتهم اليومية طبقًا لما اكتسبوه من خلال البرنامج من مفاهيم واستراتيجيات حتى بعد نهاية البرنامج مما أدى ذلك إلى ثبات أثر البرنامج حتى بعد ما يقرب من شهر من انتهاء جلسات البرنامج التدريبي.

وتؤكد الباحثة أن هناك ثمة متغيرات يمكن أن يعزي إليها فاعلية البرنامج منها أن مواقف وأنشطة البرنامج أعدت من الواقع الفعلي وكل ما هو مفضل ومرغوب لدى أفراد المجموعة التجريبية بالإضافة إلى تركيز البرنامج على الاستراتيجيات التي أوصت الدراسات السابقة بفاعليتها وخاصة استراتيجية العصف الذهني بالإضافة إلى آراء المعلمات أنفسهن، كما اهتمت الباحثة بأن تكون أنشطة وتدريبات ومواقف البرنامج متسقة مع ثقافة مجتمع العينة، ومع ما يعيشوه مع التلاميذ من مواقف فعلية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على الآتي:

توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

ولتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون وهو من الاختبارات اللابارامترية لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة للتأكد من النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي.

جدول (٢٢)

الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية وقيمة Z لاختبار ولكوكسون على أبعاد مقياس العنف والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس	اتجاه فروق الرتب	العدد (ن)	عدد الثنائيات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العنف النفسي	الرتب السالبة	١١	١١	٥,٣	٨١	٣,٠١	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة						
	التساوي						
	المجموع	١١					
العنف اللفظي	الرتب السالبة	١١	١١	٥,٧	٨١	٢,٩٣	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة						
	التساوي						
	المجموع	١١					
العنف الجسدي	الرتب السالبة	١١	١١	٦,٣	٨١	٢,٨٧	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة						
	التساوي						
	المجموع	١١					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١١	١١	٦,٥	٨١	٣,٠٩	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة						
	التساوي						
	المجموع	١١					

يتضح لنا من الجدول السابق (٢٢) لاختبار ولكوكسون أن قيمة (Z) وهي الدرجة المعيارية لبعد العنف النفسي ٣,٠١، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا يعني أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعد العنف النفسي لمقياس العنف لصالح القياس البعدي.

أما بالنسبة لبعد العنف اللفظي كما هو واضح في جدول (٢٢) أن قيمة (Z) لهذا البعد وصلت إلى ٢,٩٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهو مستوى دلالة كبير في اختبار ولكوكسون وهذا يعني أن هناك فروق ذات لالة إحصائية ٠,٠٠١ بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعد العنف اللفظي لمقياس العنف لصالح القياس البعدي.

بالنسبة لبعد العنف الجسدي فهو كما واضح في جدول (٢٢) إن قيمة Z لهذا البعد بلغت ٢,٨٧، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا يعني أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في بعد العنف الجسدي على مقياس العنف.

وأخيرًا الدرجة الكلية لمقياس العنف وصلت قيمة Z لاختبار ولكوكسون كما هو واضح في الجدول (٢٢) ٣,٠٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهو مستوى دلالة كبير في اختبار ولكوكسون.

وهذا يؤكد أن الفرض الرابع قد تحقق حيث تبين من نتائج اختبار ولكوكسون الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

وهذا يعني إن البرنامج التدريبي باستراتيجياته المختلفة قد أثبت فاعليته في خفض درجة العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية من معلمات المرحلة الابتدائية.

فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "السحيمي"(٢٠١١)، ودراسة "Bretherton" (٢٠١٧)، وكذلك دراسة "Peter" (٢٠١٩) تشير إلى أن تعلم مفاهيم إيجابية يجعل الأفراد غير عدوانيين وغير عنيفين.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على الآتي:

توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان وتني اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للتأكد من النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي.

جدول (٢٣)

الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس العنف وقيمة (Z) لاختبار مان وتني.

الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس العنف	المجموعات	العدد ن	متوسط الرتب	مجموعة الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العنف النفسي	تجريبية	١١	٧,٨٩	٧٠,٥٠	٠,٥٠١	٢,٦٨	٠,٠١
	ضابطة	١١	٥,٢٨	٧٠,٠٠	١,٠٣	٢,٥٣	٠,٠١
العنف اللفظي	تجريبية	١١	٨,٠١	٤٧,٥٠	٢,٤٣	٢,٧٧	٠,٠١
	ضابطة	١١	٧,٩٤	٧١,٠٠		٢,٩١	٠,٠١
العنف الجسدي	تجريبية	١١	٦,٦٦	٥٦,٠٠	١١,٠٠	٢,٥٥	٠,٠١
	ضابطة	١١	٥,٩٥	٧١,٣١		٢,٦٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	تجريبية	١١	٨,٠٠	٧١,٠٠		٢,٥٩	٠,٠١
	ضابطة	١١	٨,٠٠	٧١,٠٠		٢,٥٧	٠,٠١

يتضح لنا من الجدول (٢٣) أن قيمة Z لاختبار مان وتني في بعد العنف النفسي ٢,٦٨ للمجموعة التجريبية، ٢,٥٣ للمجموعة الضابطة وهذا يعني أن هاتين القيمتين دالتين عند مستوى ٠,٠١ لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يؤكد

أن هناك فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد العنف النفسي على مقياس العنف في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ويتضح لنا أيضًا من الجدول (٢٣) أن قيمة Z لاختبار مان وتني في بعد العنف اللفظي ٢,٧٧ للمجموعة التجريبية، ٢,٩١ للمجموعة الضابطة وإن هاتين القيمتين دالتين عند مستوى ٠,٠١ لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يؤكد وجود فروق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد العنف اللفظي على مقياس العنف في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وبالنسبة لبعد العنف الجسدي فكما هو واضح في جدول (٢٣) إن قيمة Z لاختبار مان وتني بلغت ٢,٥٥ للمجموعة التجريبية، ٢,٦٣ للمجموعة الضابطة وهذا يعني أنها دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد العنف الجسدي على مقياس العنف في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأخيرًا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس العنف يتضح من الجدول (٢٣) إن قيمة Z لاختبار مان وتني قد بلغت ٢,٥٩ للمجموعة التجريبية، ٢,٥٧ للمجموعة الضابطة وأن القيمتين دالتين عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد وجود فروق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية على مقياس العنف في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يعني أن الفرض الخامس قد تحقق حيث تبين الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ويوضح ذلك تأثير المجموعة التجريبية بالبرنامج التدريبي إذا ساهم البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة في خفض درجة العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية من معلمات المرحلة الابتدائية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات تؤكد على فاعلية البرامج في خفض العنف، كدراسة "حمزة" (٢٠١١)، ودراسة "السحيمي" (٢٠١٢) وكذلك دراسة "Bretherton" (٢٠١٧) والتي أشارت إلى نجاح البرنامج المستخدم في خفض العنف، وحقق البرنامج انخفاضًا في استخدام أفراد المجموعة التجريبية لسلوك العنف، وهكذا أيضًا دراسة "Peter" التي أظهرت تأثير البرنامج في خفض العنف في المدرسة، وهذا يعني أن هناك برامج فعالة وذات نتائج إيجابية في خفض العنف.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

ينص الفرض السادس على الآتي:

لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون وهو من الاختبارات اللابرامترية لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة للتأكد من النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي.

جدول (٢٤)

الفروق بين المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة وقيمة (Z) لاختبار ولكوكسون على أبعاد مقياس العنف والدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس العنف	اتجاه فروق الرتب	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العنف النفسي	الرتب السالبة	٥	٦,١٥		٠,١٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٦,٥٧			
	التساوي	١				
	المجموع	١١				
العنف اللفظي	الرتب السالبة	٤	٥,٩٠		٠,٥٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤,٤٩			
	التساوي	٢				

	المجموع	١١				
العنف الجسدي	الرتب السالبة	٥	٦,٩٧		١,٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٥,١٧			
	التساوي	١				
	المجموع	١١				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	١٨,٥١		١,٨٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٨	٦١,٥٩			
	التساوي					
	المجموع	١١				

يتضح لنا من الجدول (٢٤) أن قيمة Z لاختبار ولكوكسون تراوحت بين ٠,١٧ لبعد العنف النفسي، ٠,٥٣ لبعد العنف اللفظي، ١,٣٣ لبعد العنف الجسدي، و١,٨٥ للدرجة الكلية وأن قيمة هذه الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لمقياس العنف غير دالة على اختبار ولكوكسون،

وبهذا يتضح من نتائج اختبار ولكوكسون عدم وجود فروق بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

وهذا يعني أن الفرض السادس قد تحقق حيث تبين الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

وهو ما يحقق احتفاظ الطالبات بفاعلية البرنامج حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي.

من خلال عرض نتائج الفروض السابقة يتضح لنا تأثير تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية على خفض مستوى العنف لديهن.

فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "السحيمي" (٢٠١١)، ودراسة "حمزة" (٢٠١١)، وكذلك دراسة كل من "Bretherton" (٢٠١٧)، ودراسة

"Peter" (٢٠١٩) وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى إن العنف يؤدي إلى زيادة المشكلات والاضطرابات النفسية لدى المعلمات، وسوء العلاقات وضعفها بين المعلمات والتلاميذ، وارتفاع مستوى التوتر والاحتراق النفسي للمعلم، والإساءة المختلفة التي تقع من المعلم على التلاميذ.

مما يؤكد خطورة ظاهرة العنف المدرسي من خلال ما طالعتنا به نتائج الدراسات السابقة، وتؤكد الباحثة أن نتائج البحث الحالي خطوة على الطريق نحو مواجهة ظاهرة العنف المدرسي وأثاره السلبية الوخيمة التي تعوق العملية التعليمية.

وترى الباحثة ضرورة زيادة الدراسات والبحوث التي تسعى إلى خفض العنف من خلال البرامج التدريبية والتي نصل من خلالها إلى قاعدة نظرية وعلمية سليمة، خاصة بعد أن أصبح العنف ليس مجرد ظاهرة، وإنما أصبح سلوك يومي يعاني منه معظم فئات المجتمع المصري، والاهتمام بتنمية التفكير الإبداعي تساعد المعلمات للإقلال من حده سلوك العنف الذي يصدر منهن تجاه تلاميذهن، فهن بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية والتربوية.

مجمل عام لنتائج البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس أسلوب التفكير الإبداعي بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

- توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي فإن الباحثة توصي بما يلي:

- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية ومعلميها حيث أنها مرحلة أساسية في تشكيل بنية التلميذ المستقبلية.
- اهتمام كليات التربية بإعداد برامج فعالة ومؤثرة في مجال التدريس وذلك للطلبة والمعلمين بجميع تخصصاتهم حيث تساعد على تنمية تفكيرهم وخفض العنف المدرسي.
- ضرورة تنمية دافعية المعلم للامتناع عن ممارسة العنف من خلال زيادة تقديره لذاته وتدعيم ثقته بنفسه.
- ضرورة تقديم مزيد من برامج التدريب والإرشاد النفسي لخفض درجات العنف لدى المعلمين بصفة عامة ومعلمات المرحلة الابتدائية بصفة خاصة.

بحوث ودراسات مقترحة:

تقترح الباحثة بعض الموضوعات لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية وهي:

- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإبداعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية وأثره على الكفاءة المهنية.
- إعداد برامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى القادة التربويين والتعرف على آثارها في اتخاذ القرارات التربوية.
- علاقة التدريب المهني بمستوى سلوك العنف لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمات المرحلة الثانوية لخفض درجة العنف.
- الكفاءة المهنية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى معلمات المرحلة الثانوية.
- تنمية التفكير الإبداعي كمدخل لخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

مراجع البحث

أولًا: المراجع العربية:

١- أبو جادو، صالح (٢٠٠٤). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، دار الشروق، عمان.

٢- الجندي، السيد (٢٠١١). سلوك العنف لدى طلاب المدارس الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد الحادي عشر، ص ص ٢٥-٦٢.

٣- الخولي، محمود (٢٠١٦). المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى ومظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٤- الروسان، فاروق (٢٠١٧). تعديل وبناء السلوك الإنساني، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

٥- السحيمي، أحمد (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج لتخفيف مستوى سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٦- السمادوني، السيد (٢٠١١). التوافق المهني لدى عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام، عالم التربية، العدد الثالث، ص ص ٦٣-١٥١.

٧- السمري، عدلي (٢٠٠٠). سلوك العنف بين الشباب دراسة ميدانية على عينة من الشباب، كلية التربية، جامعة القاهرة.

٨- العدوي، محمد (٢٠١٢). أنماط العنف في العشوائيات ومحدداته في إطار المفاهيم المستجدة للأمن، المؤتمر السنوي الرابع للبحوث الجنائية، المجلد الأول، ص ص ٤١١-٤٤٤.

٩- العساف، صالح (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

١٠- العموري، عبير (٢٠١٩). تنمية الموهبة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

١١- الأعسر، صفاء (١٩٩٨). تعليم من أجل التفكير، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

١٢- المعايطة، خليل والبواليز، محمد (٢٠١٧). الموهبة والتفوق، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
١٣- الهويدي، زيد (٢٠٠٤). الإبداع، ماهيته، اكتشافه، تنميته، دار الكتاب الجامعي، العين.
١٤- جروان، فتحي (٢٠١٣). الموهبة والتفوق، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
١٥- حريز، عبد الناصر (٢٠١٦). الإرهاب السياسي، مكتبة مدبولي، القاهرة.
١٦- حسونة، محمد (٢٠٠٠). العنف لدى طلبة المدارس الثانوية في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والجنائية، شعبة بحوث المعلومات التربوية، القاهرة.
١٧- حسين، وفاء (٢٠١١). دراسة العوامل المؤدية لسلوك العنف في البيئة المدرسية، مجلة دراسات نفسية، المجلد ٢١، العدد٢ .
١٨- حسين، وفاء (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتخفيف اضطراب اللجلجة في الكلام لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٢، العدد ٧٤.
١٩- حمزة، أحمد (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٢٠- حنورة، مصري (١٩٩٧). الإبداع من منظور تفاعلي، سلسلة علم النفس الإبداعي، الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢١- خطاب، محمد (٢٠١٠). مدى فاعلية السيكودرامي لتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٢٢- درويش، زين العابدين (٢٠١٣). تنمية الإبداع، دار المعارف، القاهرة.
٢٣- رضا، فاطمة (٢٠٠٠). سيكولوجية العنف لدى الشباب "دراسة أفريقية في العلاقة بين الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية وديناميات العنف لدى الشباب، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
٢٤- زايد، أحمد (٢٠٠٣). المجتمع يعيش حالة من رفض الآخر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، عدد ٢٢، ص ص٧٣-٨٤.
٢٥- زيتون، عايش (٢٠١٩). تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان.

٢٦- سليمان، سناء (٢٠٠٦). كيف نربي أنفسنا والأبناء من أجل تنمية الإبداع، سلسلة ثقافية سيكولوجية للجميع، عالم الكتب، القاهرة.

٢٧- سليمان، سناء (٢٠٠٨). مشكلة العنف والعدوان، عالم الكتب، القاهرة.

٢٨- سليمان، سناء (٢٠١١). التفكير (أساسياته وأنواعه – تعليمه، وتنمية مهاراته)، سلسلة ثقافية سيكولوجية للجميع، عالم الكتب، القاهرة.

٢٩- عبد الهادي، عليوة (١٩٩٦). الأبعاد النفسية والصحية للسلوك العدواني دراسة وصفية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

٣٠- عثمان، خالد (١٩٩٨). تنمية المخاطرة المحسوبة في ضوء التربية السيكولوجية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣١- لطفي، طلعت (٢٠٠١). الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب "دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، العدد السابع والأربعون، ص ص ١-٦٠.

٣٢- مديرية التربية والتعليم (١٩٩٩). أثر التدخل المهني للخدمة الاجتماعية في خفض حدة سلوك العنف المدرسي دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية، مكتب الخدمة الاجتماعية، طنطا.

٣٣- ملحم، سامي (٢٠١٢). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٣٤- نصر، سميحة (١٩٩٦). العنف والمشقة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

٣٥- يوسف، منى (٢٠١٩). نحو استراتيجية لمواجهة العنف، المؤتمر السنوي للمركز القومي للبحوث، المجلد الثاني، ص ص ١١١٦-١١٣٩.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

36- Barrie, G. & Jackie, H. (2018). Violence on television, Landon, p. 32.

37- Brtherton, A. (2017). Dealing with conflict assessment of a course for secondary school students, a ustraliam psychologist, vol., 28 (2), Jul, pp. 105-111.

38- Costa, L (1991). Developing nimds resource book for teaching thinking, revised (Ed), ASCD.

39- David, J. & carol, A. (2005). Joining to get her, Group therapy and group skills, prentice, Hall in tar national, Inc., 3ed, p.360.

40- De Bono, E. (2003). Direct attention thinking tolls (DATT) Retrieved.

41- Dennis, E. (1999). School climat and cultane as the primary tool to prevent south violence and substance abuse and increase achierement, the Koch crime institute, Dissertation Abstracts.

42- Detlhi, A. (2008). Protection of children against corporal punishment in schools and institutions, summary discussions by working group on corporal punishment national commission for the protection of child rights, 1-36.

43- Frances, A. (2017). The pre Ference for and use of creative problem solving tools among adaptors and innovators, Diss Abs, p. 3782.

44- Guilford, p. (1986). Creative talents: their nature, use and development, Buffalo, New York, Bearly Cimited.

45- John, M. (2018). Long term effects of creativity training with middle school students, early adolescence, vol. 8, (2), pp. 182-193.

46- Macaranas, N. (2015). Fostering, experiencing and developing creativity, as Method of instruction in psychology, the creative child and adult quarterly, vol. 3, No. 1, pp. 15-29.

47- Mc Cord, T. (1991). Understanding motivation considering altruism, New Brunswick, trans action publishers.

48- Merry, A. (1998). Optimism as affecter middle school students exposed to high levels of community violence, university of California.

49- Parnes, S. (1992). Source book for creative problem solving, the creative education foundation Press, buffalo, New York.

50- Peterson, A. (2019). The changing role of the class room teacher in response to school violence, dissertation abstracts international section A: Humanities and sogal sciences, vol 68 (3-A), p. 826.

51- Ring walt, R. (1996). Disruptive children's Motivation for aggressive behavior An exploratory study, dissertation Abstracts international, 57 (5-B), 3420.

52- Rober, W. (2011). Articles empathy and observed anger and aggression in five – year old social development, 13 (1) 1-13.

53- Runco, A. (1994). Cognitive and psychometric issues in creativity research, recognizing creativity, New Jersey.

54- Shaw, E. (1990). Generalizability of creative problem solving procedures to real life problems of education of the gifted, vol. 13, No. 2.

55- Segal, J (2003). Raising your emotional intelligence: A practical Guide, New York.

56- Seligman, M (2000). The positive psychology an introduction, American Psychologist, vol. 55, pp. 5-14.

57- Torrance, P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children and the teacher who made difference gifted child quarterly, 55-62.

58- Torrance, P. (1991). The nature of creativity as manifest testing In R.J Sternberg (Ed) New York, Press syndicate of university of Cambridge.

59- Taylor, W. (2019). Various approaches to definition of creativity, new York, Press syndicate of the university of Cambridge.

60- Valentine, A. & Barbary, D. (2008). Measuring the effectiveness of the urban youth connection, Journal of Primacy Prevention, vol. 18, dissertation abstracts.

61- Ward, B. & Sifonis, c. (1997). Task demands and generative thinking what change and what remains, creative behavior, v. 31, No. 4, pp. 254-259.